

**ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
БІЛІМ БЕРУДІҢ ЗЕРТТЕУ  
ӘЛЕУЕТІН ДАМЫТУ**

проблемалары мен болашағы

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО  
ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ**

проблемы и перспективы

Гульфия Кучумова  
Динара Мухамеджанова  
Алия Сарсенбаева

М О Н О Г Р А Ф И Я



Г. Кучумова, Д. Мухамеджанова, А. Сарсенбаева

**ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ  
ЗЕРТТЕУ ӘЛЕУЕТІН ДАМУ  
ПРОБЛЕМАЛАРЫ МЕН БОЛАШАҒЫ**

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Монография

Астана  
2025

**ӘОЖ 37.0 (574)**  
**КБЖ 74.00 (5Қаз)**  
**К 88**

Maqsut Narikbayev University Жоғары гуманитарлық мектебінің  
Зерттеу комитетінің 2025 жылғы 18 қыркүйектегі № 6 хаттамасымен  
мақұлданған

**Рецензенттер:**

PhD, Басқарма төрағасының орынбасары, «Ахмет Байтұрсынұлы атындағы  
«Талдау» ұлттық зерттеулер және білімді бағалау орталығы» АҚ  
Камбатырова А.С.  
PhD, декан орынбасары, Astana International University  
Кажигалиева А.Б.

**Авторлар:**

Гульфия Кучумова, Динара Мухамеджанова, Алия Сарсенбаева

**К 88** Қазақстандағы педагогикалық білім берудің зерттеу әлеуетін дамыту:  
проблемалары мен болашағы. – Астана: «Булатов А.Ж.» ЖК, 2025. –  
296 б.

**ISBN 978-601-326-990-0**

*Бұл монографияда Қазақстанда педагогикалық кадрларды даярлау жүйесінде зерттеуге бағдарланған оқытуды енгізу мен дамыту мәселелері қарастырылады. Зерттеу болашақ мұғалімдерді даярлау үдерісінде зерттеу құзыреттерінің рөлін түсіндіруге, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды ұйымдастыруға және педагогикалық бағдарламаларға зерттеу компонентін кіріктіруге, сондай-ақ осы бағытты жүзеге асырудағы кедергілер мен қиындықтарды зерделеуге бағытталған. Монография мұғалімдерді даярлауды қайта ой елегінен өткізуге арналған және білім беру саласындағы зерттеушілерге, оқытушыларға, сарапшыларға, сондай-ақ педагогикалық кадрларды даярлау жүйесін жаңғыртуға мүдделі баршаға пайдалы болмақ. Кітап «Қазақстандағы педагогикалық білім берудің зерттеу әлеуетін дамыту» атты ғылыми жобаның нәтижесі болып табылады. Жоба Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің гранттық қаржыландыруы аясында іске асырылды (грант № AP19576588).*

**ӘОЖ 37.0**  
**КБЖ 74.00**

**ISBN 978-601-326-990-0**

© Г. Кучумова, Д. Мухамеджанова, А. Сарсенбаева, 2025  
© Maqsut Narikbayev University, 2025

**УДК 37.0**  
**ББК 74.00**  
**К 88**

Одобрено протоколом  
Исследовательского комитета Высшей гуманитарной школы  
Maqsut Narikbayev University № 6 от 18 сентября 2025 года

**Рецензенты:**

PhD, Заместитель Председателя Правления,  
АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау»  
имени Ахмета Байтұрсынұлы»  
Камбатырова А.С.  
PhD, заместитель декана, Astana International University  
Кажигалиева А.Б.

**Авторы:**

Гульфия Кучумова, Динара Мухамеджанова, Алия Сарсенбаева

**К 88** Развитие исследовательского потенциала педагогического образования  
в Казахстане: проблемы и перспективы. – Астана: ИП «Булатов А.Ж.»,  
2025. – 296 с.

**ISBN 978-601-326-987-0**

*Данная монография посвящена анализу реализации исследовательски-ориентированного обучения в рамках подготовки педагогических кадров в Казахстане. В ней рассматриваются вопросы понимания роли исследовательски-ориентированного обучения в подготовке будущих педагогов, организации курсов по методологии научного исследования и иных исследовательских возможностей в рамках педагогических программ, а также барьеров и вызовов, существующих на пути реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования. Монография направлена на переосмысление подготовки учителей в Казахстане и будет полезна исследователям, преподавателям, экспертам в сфере образования и всем, кто заинтересован в модернизации системы подготовки учителей. Книга представляет собой результат научного проекта «Развитие исследовательского потенциала педагогического образования в Казахстане», реализованного в рамках грантового финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № AP19576588).*

**УДК 37.0**  
**ББК 74.00**

**ISBN 978-601-326-987-0**

© Г. Кучумова, Д. Мухамеджанова, А. Сарсенбаева, 2025  
© Maqsut Narikbayev University, 2025

## МАЗМҰНЫ

|   |    |
|---|----|
| АЛҒЫ СӨЗ .....  | 10 |
| ТАРАУ 1.  |    |
| XXI ҒАСЫРДАҒЫ ПЕДАГОГ МАМАНДЫҒЫ .....   | 14 |
| ТАРАУ 2.  |    |
| ЗЕРТТЕУГЕ БАҒДАРЛАНҒАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ: ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ .....                  | 20 |
| Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру ұғымы .....                               | 21 |
| Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді іске асыру тәсілдері .....              | 25 |
| Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру тәжірибесі.....                           | 35 |
| Ғылыми зерттеулер әдіснамасы бойынша курстар.....   | 35 |
| Академиялық жазылым курстары.....   | 38 |
| Мектептегі оқу-зерттеу практикасы .....   | 39 |
| Қорытынды біліктілік жұмысы.....  | 42 |
| Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді іске асырудағы қиындықтар.....          | 44 |
| Теория мен практика арасындағы алшақтық.....  | 45 |
| Оқытушылардың төмен зерттеу әлеуеті .....   | 47 |
| Қаржылық және уақыт ресурстарының шектеулігі .....  | 49 |
| ТАРАУ 3.  |    |
| ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ТАРИХЫ МЕН МӘНМӘТІНІ .....                      | 59 |
| ТАРАУ 4.  |    |
| ЗЕРТТЕУ ӘДІСНАМАСЫ .....  | 73 |
| ТАРАУ 5.  |    |
| ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЗЕРТТЕУГЕ БАҒДАРЛАНҒАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ .....                       | 79 |
| Болашақ педагогтерді даярлаудағы зерттеуге бағдарланған білім берудің рөлін түсіну.....   | 79 |
| Оқушылардың зерттеу жобаларына жетекшілік.....  | 80 |
| Жаратылыстану-ғылыми бейіндегі пәндерді зерттеу арқылы оқыту .....                        | 82 |
| Мектептегі мансаптық өсу.....   | 83 |
| Зерттеулерге негізделген педагогикалық қызмет .....                                       | 83 |
| Ғылыми кадрларды даярлау .....  | 85 |
| Кәсіби қызметке зерттеушілік көзқарасты дамыту.....                                       | 87 |
| Болашақ педагогтердің педагогикалық қызметтегі зерттеулердің маңыздылығын қабылдауы ..... | 88 |
| Ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар ұйымдастыру .....                               | 92 |
| Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстың мақсаттары мен мазмұны.....  | 95 |

|   |     |
|---|-----|
| Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курсты оқыту тәсілдері ..... | 105 |
| Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстың нәтижелері .....     | 107 |
| Педагогикалық білім беру бағдарламалары шеңберіндегі зерттеу мүмкіндіктері .....  | 108 |
| Пән аясында .....   | 109 |
| Дипломдық жұмыс аясында .....   | 112 |
| Мектептегі практика аясында .....   | 115 |
| Бейіндік пәндер бойынша курстық жұмыстар аясында .....                            | 117 |
| Ғылыми үйірмелер, конкурстар мен конференцияларға қатысу аясында ..               | 118 |
| Профессорлық-оқытушылық құрамның ғылыми жобалары аясында .....                    | 120 |
| Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру жолындағы қиындықтар              | 122 |
| Инфрақұрылым .....  | 122 |
| Профессорлық-оқытушылық құрамның ғылыми әлеуеті .....                             | 125 |
| Зерттеу мәдениеті .....   | 128 |
| ТАРАУ 6.  |     |
| ҚОРЫТЫНДЫ МЕН ҰСЫНЫМДАР .....   | 142 |
| Авторлар туралы .....   | 151 |

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| ПРЕДИСЛОВИЕ.....  | 153 |
| ГЛАВА 1.  |     |
| ПРОФЕССИЯ ПЕДАГОГА В XXI ВЕКЕ .....   | 157 |
| ГЛАВА 2.  |     |
| ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ<br>ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ .....           | 163 |
| Понятие исследовательски-ориентированного педагогического<br>образования .....                  | 164 |
| Подходы к реализации исследовательски-ориентированного<br>педагогического образования .....     | 168 |
| Образовательные практики исследовательски-ориентированного<br>педагогического образования ..... | 179 |
| Курсы по методологии научных исследований .....   | 179 |
| Курсы академического письма.....  | 182 |
| Учебно-исследовательская практика в школе.....  | 183 |
| Выпускная квалификационная работа .....   | 186 |
| Трудности в реализации исследовательски-ориентированного<br>педагогического образования .....   | 188 |
| Разрыв между теорией и практикой .....  | 188 |
| Низкий исследовательский потенциал преподавателей.....  | 191 |
| Ограниченность финансовых и временных ресурсов .....  | 193 |
| ГЛАВА 3.  |     |
| ИСТОРИЯ И КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>В КАЗАХСТАНЕ.....                             | 203 |
| ГЛАВА 4.  |     |
| МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ .....  | 217 |
| ГЛАВА 5.  |     |
| ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ<br>ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ.....                | 223 |
| Понимание роли исследовательски-ориентированного образования в<br>подготовке педагогов.....     | 223 |
| Руководство исследовательскими проектами школьников .....                                       | 224 |
| Обучение предметам естественно-научного профиля через<br>исследования .....                     | 226 |
| Карьерное продвижение в школе.....  | 227 |
| Педагогическая деятельность основанная на исследованиях .....                                   | 227 |
| Подготовка научных кадров.....  | 229 |
| Развитие исследовательской установки к профессиональной<br>деятельности .....                   | 231 |

|  |     |
|--|-----|
| Восприятие будущими педагогами значимости исследований в педагогической деятельности ..... | 232 |
| Организация курсов по методологии научного исследования .....                              | 236 |
| Цели и содержание нововведенного курса по методологии научного исследования .....          | 239 |
| Подходы к преподаванию нововведенного курса по методологии научного исследования .....     | 249 |
| Результаты нововведенного курса по методологии научного исследования .....                 | 251 |
| Исследовательские возможности в рамках педагогических образовательных программ .....       | 252 |
| В рамках дисциплины .....  | 253 |
| В рамках дипломной работы .....  | 257 |
| В рамках практики в школе .....  | 260 |
| В рамках курсовых работ по профильным дисциплинам .....                                    | 261 |
| В рамках научных кружков, участия в конкурсах и конференциях .....                         | 262 |
| В рамках научных проектов преподавателей .....   | 265 |
| Сложности на пути к исследовательски-ориентированному педагогическому образованию .....    | 266 |
| Инфраструктура .....   | 266 |
| Научный потенциал профессорско-преподавательского состава .....                            | 269 |
| Исследовательская культура .....   | 273 |
| ГЛАВА 6.   |     |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ .....  | 286 |
| Об авторах .....   | 295 |



**ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ  
ЗЕРТТЕУ ӘЛЕУЕТІН ДАМУ**  
**ПРОБЛЕМАЛАРЫ МЕН БОЛАШАҒЫ**

## АЛҒЫ СӨЗ

Сапалы білім беру әлеуметтік-экономикалық даму мен әл-ауқаттың негізгі тіректерінің бірі ретінде әлдеқашан танылған, оған қол жеткізуде мұғалімге маңызды рөл беріледі. Осыған байланысты жоғары білікті педагогикалық кадрларды даярлау – көптеген елдердің білім беру саясатының басты бағыты. Бұл елдер мұғалімнің кәсіби болмысын қалыптастыруда және оның тез өзгертін әлемде жұмыс істеуге дайындығын арттыруда зерттеуге бағытталған педагогикалық білім беруді дамыту қажеттігін атап өтеді.

Осы *«Қазақстандағы педагогикалық білім берудің зерттеу әлеуетін дамыту: проблемалары мен болашағы»* монографиясы еліміздің жоғары оқу орындарында педагог кадрларды даярлауға зерттеулерді кіріктіру сияқты өзекті әрі маңызды тақырыпқа арналған. Ол – Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің гранттық қаржыландыруы шеңберінде іске асырылған ғылыми жоба нәтижелерінің бірі (грант № AP19576588).

Монографияда ұсынылған зерттеу елдегі мектептегі білімінің сапасын арттыруға, дәлелді оқыту практикасын енгізуге және болашақ мұғалімдерді даярлауды жетілдіруге бағытталған реформалар аясында бастама алды. Бұл реформалар халықаралық білім беру үрдістерін, соның ішінде Қазақстан қатысатын Болон процесінің қағидаттарын танытады. Болон қағидаттарына сәйкес мектептегі білім беру сапасын қамтамасыз ету үшін қазіргі заманғы мұғалімдерді даярлау үдерісі рефлексия мен сыни ойлауды қоса алғанда, зерттеу құзыреттерін дамытуды талап етеді. Қазақстанда мектеп және жоғары білім беру салаларында ауқымды

өзгерістер бірнеше онжылдық бойы жүзеге асырылып келе жатқанына қарамастан, педагогикалық кадрларды даярлау мәселелері әлі де жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Бұған қоса халықаралық мәнмәтінде жоғары білім беру жүйесі әлі қалыптасу деңгейіндегі және зерттеу мәдениеті әлсіз дамыған дамушы елдерде зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру қалай жүзеге асырылатыны жөнінде түсінік іс жүзінде жоқ. Бұл монография осы олқылықтардың орнын толтыруға арналған.

Зерттеуге педагогикалық кадрларды дайындайтын елдегі төрт университеттің әкімшілігі, профессорлық-оқытушылық құрамы және студенттері қатысты. Талдау зерттеуге қатысушылардың болашақ педагогтерді даярлаудағы зерттеуге бағдарланған білім берудің маңыздылығын түсінуін анықтауға, педагогикалық бағдарламалар шеңберінде ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды және өзге де зерттеу мүмкіндіктерін ұйымдастыруды, сондай-ақ зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді іске асыру жолындағы кедергілер мен қиындықтарды зерделеуге бағытталған. Педагог кадрларды даярлау және зерттеу әлеуетін дамыту саласындағы халықаралық ғылыми әдебиетке сүйене отырып жиналған эмпирикалық деректерді талдау мектеп және жоғары білім беру саласындағы реформалар, сондай-ақ Қазақстандағы педагогикалық мамандықтың трансформациясы аясында жүргізілді.

Монография алты тараудан тұрады. Кейбір тараулар жобаның аясында бұған дейін жарияланған ғылыми мақалаларымызға негізделген. Бұл мақалалар қайта өңделіп, осы монографияда ұсыналған жалпы зерттеуге кіріктірілді.

*«XXI ғасырдағы педагог мамандығы»* бірінші тарауы жаһандық сынтетеуріндер мен білім беруге қойылатын заманауи талаптар мәнмәтінінде педагог рөлінің трансформациясын қарастырады. Білім беру жүйесінің тиімді жұмыс істеуі және жас ұрпақты күрделі әрі тез өзгертін әлемдегі өмірге дайындау үшін мұғалім мамандығы зерттеу қызметіне қатысу арқылы тұрақты кәсіби өсуді талап ететіні атап көрсетілген.

*«Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру: шетелдік тәжірибе»* екінші тарауы – педагогикалық білім берудің жаңа сапасын қалыптастыруда орталыққа айналған зерттеуге бағдарланған тәсіл шеңберінде педагог кадрларды даярлауға арналған әдебиеттерге шолу. Онда зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру ұғымы ашылады, сондай-ақ оны іске асырумен байланысты қазіргі халықаралық тәсілдер мен қиындықтар талданады.

«Қазақстандағы педагогикалық білім берудің тарихы мен мәнмәтіні» үшінші тарауы посткеңестік дағдарыстың институционалдық реформаларынан бастап соңғы жылдары академиялық дербестіктің қалыптасуына дейінгі кезеңде елдегі педагогикалық білім берудің дамуын сипаттайды. Мемлекет бастамашылық ететін мектептегі білім беру реформаларын жүргізуге қабілетті педагогтерді даярлауда педагогикалық жоғары оқу орындарының артта қалуы байқалады. Педагог кадрларды даярлауға зерттеуге бағдарланған тәсілді енгізуге қатысты соңғы өзгерістерге ерекше назар аударылады.

«Зерттеу әдіснамасы» төртінші тарауында жүргізілген зерттеудің негізін құрайтын әдіснамалық тәсіл сипатталған. Онда зерттеу дизайны, қатысушыларды іріктеу мен сипаттамалары, эмпирикалық деректерді жинау және талдау әдістері ашылады. Тарау біздің зерттеуіміздің нәтижелері мен қорытындыларын түсіндіруге негіз жасайды.

«Қазақстандағы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру» бесінші тарауы – монографиядағы орталық бөлік, ол жүргізілген зерттеу нәтижелерін ұсынады. Біріншіден, тарауда қазақстандық жоғары оқу орындарында педагог кадрларды даярлаудағы зерттеулер және зерттеуге бағдарланған білім берудің рөлі қалай түсінілетіні ашылады. Екіншіден, болашақ мұғалімдердің зерттеушілік дайындығын ұйымдастыруға қатысты тәсілдер талданады, атап айтқанда, мемлекеттік білім беру саясаты аясында педагогикалық бағдарламаларға енгізілген ғылыми зерттеу әдістері пәніне баса назар аударылады. Үшіншіден, қазақстандық жоғары оқу орындарының педагогикалық білім беруге зерттеу дайындығын кіріктіруі барысында кездесетін қиындықтары қарастырылады.

Монографияның қорытынды, алтыншы тарауы «Қорытынды және ұсынымдар» деп аталады. Бұл тарауда зерттеудің негізгі қорытындылары шығарылып, Қазақстанда зерттеуге бағытталған педагогикалық білім беруді одан әрі дамыту жөніндегі ұсыныстар тұжырымдалады. Сондай-ақ педагог кадрларды даярлауға зерттеу компонентін кіріктіру саласындағы болашақ зерттеулердің ықтимал бағыттары талқыланады.

Бұл монография оқытушыларды, мұғалімдерді, жоғары оқу орындары мен мектептердің әкімшілігін, зерттеушілерді, білім беру саясатын әзірлеушілерді, сондай-ақ педагогикалық бағдарламалардың студенттерін қамтитын кең аудиторияға арналған. Монографияда ұсынылған нәтижелер мен тұжырымдар мұғалімдерді даярлау бойынша инновациялық білім беру бағдарламаларын әзірлеуге, университеттерде тұрақты зерттеу мәдениетін қалыптастыруға және елдегі педагогикалық білім беру сапасын арттыруға негіз болады деп үміттенеміз.

Осы зерттеуді жүргізуге мүмкіндік беріп, қаржылық қолдау көрсеткен Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігіне алғыс білдіреміз. Ынтымақтастық танытқаны үшін, эмпирикалық деректерді жинауға қосқан үлестері мен құнды пікірлері үшін зерттеуге қатысқан оқытушыларға, университет әкімшілігінің өкілдеріне, сондай-ақ студенттерге ерекше алғыс білдіреміз.

## ТАРАУ 1

### XXI ҒАСЫРДАҒЫ ПЕДАГОГ МАМАНДЫҒЫ

Педагог мамандығы – қоғам өміріндегі негізгі мамандықтардың бірі, себебі өскелең ұрпаққа білім мен тәрбие беру жауапкершілігі педагогке жүктеледі. Педагогикалық қызметті барлық мамандықтың «анасы» деп атауы (Ulferts, 2021) бекер емес: педагог тек білім берумен шектелмей, сонымен қатар жеке және кәсіби тұлғаның қалыптасуына ықпал етеді. Білімге негізделген экономика жағдайында педагог рөлі ерекше маңызға ие, өйткені білім беру үдерісінің тиімділігі мен адами капиталды даярлау сапасы педагогтің кәсібилігімен тікелей байланысты (Cochran-Smith, 2003; Malinen et al., 2012; Toom & Husu, 2024). Осы орайда қазіргі уақытта бүкіл әлемнің зерттеушілері мен саясаткерлері педагогикалық қызмет пен педагогикалық білім беру сапасын зерттеуге және ілгерілетуге көбірек көңіл бөліп жүр.

Педагогикалық қызмет пен оның тиімділігін зерттеу білім беру үдерісінің күрделене түсу жағдайында ерекше маңызға ие болып келеді. Адам қызметінің басқа салалары сияқты білім беру – саяси, әлеуметтік-экономикалық, технологиялық және табиғи факторлардың әсерінен үнемі өзгеріп отыратын серпінді жүйе (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Madden, 2015; Reid & O’Donoghue, 2004; Toom & Husu, 2024). Мұндай өзгерістердің жарқын мысалы COVID-19 пандемиясы болды. Пандемия кезінде бүкіл әлем бойынша мектептер мен жоғары оқу орындары онлайн оқыту форматына көшу, оқушылар мен педагогтердің денсаулығы мен психологиялық әл-ауқатын қамтамасыз ету, сондай-ақ білім беру үдерісінің сапасын қолдау секілді жедел шешімдерді талап ететін

көптеген қиындықтарға тап болды. Жасанды интеллект технологияларының (мысалы, ChatGPT, Gemini және т.б.) кеңінен таралуымен бірге білім беру ұйымдарының алдында академиялық адалдық пен этикалық нормаларға қатысты мәселелер де туындап отыр.

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) 2024 жылы Қазақстанды қоса алғанда 33 ел арасында жүргізген «Білім беру саясатының болашағы» сауалнамасының деректеріне сәйкес бүкіл әлем бойынша білім беру жүйелері бірқатар сыртқы мегатрендтердің ықпалымен елеулі өзгерістерге ұшырап жатыр, атап айтқанда: (1) демографиялық өзгерістер, (2) цифрландыру, (3) теңдік, инклюзия және мәдени алуантүрлілік мәселелері, (4) экологиялық тұрақтылық, (5) жаһандық денсаулық сақтау, (6) демократиялық және азаматтық қатысудың өзгермелі формалары, (7) экономикалық қалпына келтіру, (8) халықаралық қақтығыстар және қауіпсіздік мәселелері, сондай-ақ (9) апаттарды басқару және тәуекелдерді азайту (OECD, 2024). Аталған барлық трендтер оқу үдерісінің мазмұны мен ұйымдастырылуына өз әсерін тигізеді. Мысалы, көші-қонның өсуі сыныптағы мәдени алуантүрліліктің артуына ықпал етсе, урбанизация оқу топтарының толымдылығына әсер етеді, ал жаһандану, жаңа технологиялардың дамуы және кәсіби әрі қоғамдық салаларда ортақ жауапкершілік қағидатының таралуы оқытуға жаңа тәсілдерді енгізуді талап етеді. Бұған қоса климаттың өзгеруі және жылдам ғылыми-технологиялық прогресс білім беруден өскелең ұрпақ арасында этикалық және жауапты мінез-құлықты дамыту мәселелеріне ерекше назар аударуды талап етеді.

Қарқынды өзгеріп жатқан әлем жағдайында білім беру жүйелері мен педагогтердің алдында жаңа міндеттер тұр. Жастарды болашаққа дайындау үшін тек білім беру және кәсіби дағдыларды дамыту жеткіліксіз. «Қатты» деп белгіленетін мұндай білім мен дағдылар ғылыми-технологиялық прогресс жағдайында тез ескіреді. Болашағы болжанбайтын заманда басқа адамдармен табысты қарым-қатынас жасау және үйлесімді қоғам құру қабілеті «жұмсақ дағдылар» ұғымымен біріктірілетін әмбебап қасиеттер мен іскерлікті талап етеді. Жұмсақ дағдыларға сыни ойлау, эмоционалды интеллект, қарым-қатынас дағдылары, командалық жұмыс, икемділік, бейімделу, эмпатия, күйзеліске төзімділік және жауапкершілік жатады. Дәл осы дағдылар адамдар арасында өнімді өзара іс-қимылға, сондай-ақ қоршаған әлемге этикалық көзқарасты қалыптастыруға ықпал ететін заманауи білім берудің ажырамас құрамбөліктері ретінде қарастырылады (Martinez, 2022; Schleicher, 2012).

Жоғарыда сипатталған үрдістер және білім беру жүйесінің іші-сыртындағы өзгерістер педагог мамандығына айтарлықтай әсерін тигізеді. Жаһандық трансформация жағдайында білім беру жүйесінің алдында тұрған міндеттерді тиімді орындау үшін қоғамға жаңа буын педагогтері, яғни жас ұрпаққа үлгі бола алатын ұстаздар қажет. Бұл өз кезегінде олардан білімді беруді ғана емес, сонымен қатар оқушыларының бойында қалыптастырғысы келетін білімге, дағдылар мен қасиеттерге жеке өздері ие болуды талап етеді. Мұндай рөл педагогтен үнемі кәсіби және жеке өсуді талап ететіні даусыз. Сондықтан халықаралық зерттеулер дискурсында мұғалім мамандығы білімге негізделген қызмет екендігі атап өтіледі (Ulferts, 2021).

Мұғалімнің тиімді педагогикалық қызметі бірнеше құрамбөліктерден тұрады. Пәндік саланы білу маңызды, бірақ бұл өнімді оқытушылық қызмет үшін жеткіліксіз (Guilfoyle et al., 2024; Jakku-Sihvonen & Niemi, 2007). Оқыту үдерісінің табысты болуы мұғалімнің педагогикалық біліміне байланысты бес бағытты қамтиды: сыныптағы жұмысты басқару туралы білім, оқыту әдістері туралы білім, оқу үдерістері туралы білім, оқу нәтижелерін бағалау туралы білім, сондай-ақ оқушылардың жеке ерекшеліктері туралы білім (Shulman, 1987). Әмбебап табиғаты бар педагогикалық білім оқыту үдерісін рефлексиялау мен жетілдірудің қуатты құралы ретінде қызмет етеді, осылайша оқушылардың жағымды оқу тәжірибесін қалыптастыруға ықпал етеді. Кәсіби білімді үнемі жаңарту – педагогикалық қызметті кәсібилендіру үдерісінің ажырамас элементі. Қазіргі заманғы педагог жаһандық деңгейдегі білімге ие болып, оны өзінің кәсіби міндеттеріне сәйкес жергілікті шындыққа икемдей білуі қажет. Мұндай білім педагогке үздік халықаралық тәжірибеге сүйене отырып, білім беру шешімдерін қабылдау кезінде өз бетінше әрекет етуге мүмкіндік береді. Педагогикалық кәсіби шеберлікті бүкіл еңбек жолында дамыту және сақтау – күрделі үдеріс. Оның барысында педагог тек педагогика ғылымының қалыптасқан теорияларын және білім беру саласындағы негізгі қағидаларды меңгеріп қана қоймай, оқыту мен білім берудегі жаңашылдықтарды үнемі бақылап отыруы тиіс.

Көптеген жылдар бойы оқытушылық қызмет туралы білім, негізінен, бақылау арқылы берілді. Кәсібін енді бастаған педагогтер оқытудың жеке тәжірибесіне сүйеніп және оқытушыларының тәжірибесін қабылдай отырып, өздерінің оқыту стилін қалыптастырды. Алайда педагогиканың дербес ғылыми және кәсіби сала ретінде дамуымен оқыту туралы білім тек тәжірибеден ғана емес, сонымен қатар ғылыми зерттеулердің нәтижелерінен де алына бастады. Атап айтқанда, Еуропа елдеріндегі

заманауи педагог құзыреттерінің шеңберін әзірлеу кезінде білім берудің барлық деңгейлерінде педагогтерді ғылыми-зерттеу және инновациялық қызметке тартудың маңыздылығы атап өтіледі (ЕС, 2013). Зерттеулер – педагогтің кәсіби дамуының маңызды көзі, олар педагогикалық жағдайларды теориялық тәсілдер мен эмпирикалық деректер тұрғысынан талдауға және сыни бағалауға қабілеттілікті қалыптастыруға ықпал етеді, осылайша педагогтің тиімді шешімдер қабылдауына мүмкіндік береді. Бұл тұрғыда қазіргі заманғы педагогтен зерттеу мен оқытуды біріктіру күтіледі (BERA, 2014; OECD, 2023; 2025).

Оқыту туралы жаңа білімді құру үдерісіне педагогті тарту қажеттігін көрсететін идеялар кеңінен танылып жатқанын айта кету керек. Мұғалімнің зерттеу қызметіне белсенді қатысуы бірнеше артықшылықтарға ие, атап айтқанда, педагогикалық тәжірибе туралы мәнмәтіндік білімдерді қалыптастыруға және жинақтауға ықпал етеді. Мұндай білімді оқытуды жетілдіру үшін де, білім беру реформаларын қалыптастыру және жүзеге асыру үшін де қолдануға болады.

Сонымен, сапалы білім беру туралы қазіргі түсінік білім беру үдерісінің әртүрлі қатысушылары арасындағы тығыз ынтымақтастықты көздейді. Білім сапасы үшін жауапкершілікті тек мектеп мұғаліміне жүктеуге болмайды. Керісінше, жас ұрпақты болашақтың сын-тегеуріндеріне сәтті дайындау мектептердің бір-бірімен ғана емес, сонымен қатар ата-аналар, жоғары оқу орындарының өкілдері, ғылыми қоғамдастық және білім беру саясаты сияқты сыртқы мүдделес тараптармен ынтымақтастығын талап етеді. Осыған байланысты мектептегі педагог білім беру реформаларын талқылау мен әзірлеуде университеттермен, ғылыми институттармен бірлесіп зерттеу жобаларына қатысу арқылы да тиімді өзара әрекеттесу қабілетіне ие болуы қажет.

Осылайша қарқынды жаһандық өзгерістер жағдайында педагог мамандығы кәсіби талаптар деңгейінде де, білім беру саясаты тұрғысынан да қайта қарауды талап етеді. Қазіргі заманғы мұғалім пәндік және педагогикалық білімді жеткізуші ғана емес, сонымен бірге ынтымақтастық пен тұрақты өзін-өзі дамытуға қабілетті зерттеушілік және инновациялық қызметтің белсенді қатысушысы болуы керек. Педагогикалық қызметтің сапасын арттыру болашақ ұрпақты күрделі, қарқынды өзгертін әлемде өмір сүруге дайындаудың негізгі факторына айналып келеді. Өз кезегінде бұл педагогтерге жүйелі қолдау көрсету және олардың қоғамның тұрақты дамуындағы орталық ролін мойындау қажеттілігін білдіреді.

**Пайдаланылған дереккөздер тізімі**

- BERA. (2014). *The role of research in teacher education: Interim report of BERA-RSA inquiry*. <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/bera-rsa-interim-report.pdf>.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00091-4).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training. <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf>.
- Guilfoyle, L., McCormack, O., & Erduran, S. (2024). The role of research experiences in developing pre-service teachers' epistemic beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104599. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104599>.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2007). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor: Reflections by Finnish educationalists* (pp. 31–50). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.005>.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>.
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum, *Cogent Education*, 9(1), 2024936, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024936>.
- OECD. (2023). *Teaching for the future: Global engagement, sustainability and digital skills*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en>.
- OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.
- OECD. (2025). *Everybody cares about using education research sometimes: Perspectives of knowledge intermediaries*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>.

- Reid, A., & O'Donoghue, M. (2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 559–570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002>.
- Schleicher, A. (2012), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–23.
- Toom, A., & Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In G. Doetjes, V., Domović, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education: Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (pp. 173–188). Springer.
- Ulferts, H. (ed.) (2021). *Teaching as a knowledge profession: Studying pedagogical knowledge across education systems*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>.

## ТАРАУ 2

### **ЗЕРТТЕУГЕ БАҒДАРЛАНҒАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ: ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ**

Қазіргі әлемде елдің дамуы адами капиталдың дамуымен тығыз байланысты, ал оның қалыптасуында білім беру маңызды рөл атқарады. Бұл ретте білім беру қоғамның тұрақты дамуының маңызды факторларының бірі ретінде танылды (United Nations, n.d.). Осыған байланысты көптеген елдердің үкіметтері балабақшаларда, мектептерде, колледждерде және жоғары оқу орындарында білім беру қызметінің сапасын қамтамасыз етуге бағытталған тиісті саясаттар мен реформаларды іске асыра отырып, білім беру жүйесін жетілдіруге көбірек көңіл бөліп жатыр. Мұндай өзгерістердің негізгі бағыттарының бірі – мұғалімдерді даярлау жүйесін жетілдіру. Мысалы, 1997 жылы Сингапур премьер-министрі ХХІ ғасырдың дағдыларына сүйене отырып, болашақтың сын-тегеуріндерімен күресуге қабілетті азаматтардың ұрпағын қалыптастыруға бағытталған «Ойлайтын мектептер, білім алатын ұлт» стратегиясын ұсынды. Бұл стратегия елдегі ауқымды білім беру реформаларына, соның ішінде мұғалімдерді даярлау жүйесінің реформасына бастау берді. Бүгінгі таңда Сингапурдағы мектеп білімі әлемдегі ең үздіктердің бірі болып саналады әрі мұғалім мамандығы бұл елде жоғары мәртебеге ие.

Көптеген зерттеулер педагогикалық білім берудің сапасы мұғалімдердің кәсіби деңгейін анықтайтынын көрсетеді (Darling-Hammond, 2006; Grossman et al., 2009). Бүгінде көптеген елдер мұғалімдерді даярлауды PISA (Оқушылардың жетістіктерін халықаралық

бағалау бағдарламасы) және TIMSS (Математика және жаратылыстану ғылымдары білімінің сапасын бағалау бойынша халықаралық зерттеу) сияқты халықаралық салыстырмалы зерттеулердегі фин оқушыларының жоғары нәтижелерінің арқасында халықаралық қызығушылық тудырған зерттеуге бағытталған педагогикалық білім беру парадигмасына бағыттап отыр (Kroksfors et al., 2011). Бұл қызығушылықтың өсуі басқа мемлекеттердің Финляндияның сәтті тәжірибесін қайталауға деген ұмтылысымен байланысты, себебі елде жоғары педагогикалық білім беру жүйесі зерттеушілік тәсілге құрылған және ол оқушылардың жоғары білім жетістіктеріне ықпал етеді деп есептеледі.

Осы тарау зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің мәнін, тәсілдері мен білім беру тәжірибелерін талдауға, сондай-ақ оны іске асыру барысында туындайтын қиындықтарды қарастыруға арналған.

### **Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру ұғымы**

Білім беру саласында студенттердің зерттеу әлеуетін дамыту мәселелері жаңа міндет емес. Мұндай әлеуетті дамытудың маңыздылығы ХХ ғасырдың басында айтылған. Мысалы, әйгілі американдық философ және ағартушы Джон Дьюи (1908) «жаңалық ашу арқылы оқыту» тәсілін ұсынып (*ағылш.* Learning through discovery), оқушылар берілген нақты ақпаратты жаттап қана қоймай, жаңа білімді өз бетінше ашуы керектігін жазды. Даму және білім беру психологиясының көрнекті кеңес теоретигі Лев Выготский (1978) «жақын даму аймағы» ұғымын енгізді. Бұл ұғымның идеясы студенттерге ұсынылатын тапсырмалар олардың қазіргі дағдыларынан сәл асып кетсе, олар жақсырақ үйренеді деген түсінікке негізделген. Бұл ретте мұндай оқытудың маңызды элементі – мұғалім тарапынан тиісті қолдау болып табылады.

Ағылшын тіліндегі әдебиеттерде зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру көбінесе *research-based teacher education*, *research-informed teacher education* немесе *inquiry-based teacher education* секілді бірнеше терминдермен белгіленеді. *Research* (зерттеу) және *inquiry* (ізденіс, сұраныс) терминдерінің мағынасы жақын екенін ескеру маңызды, бірақ олардың арасында белгілі бір айырмашылықтар бар.

*Research* – бұл белгілі бір объект, үдеріс немесе құбылыс туралы сенімді білім алу үшін жүзеге асырылатын қатаң жүйеленген және формалданған үдеріс. Ол зерттеу сұрағын немесе болжамын қоюды, қолданыстағы ғылыми әдебиеттерге сүйенуді, деректерді жинау мен талдаудың тиісті әдістемелері мен әдістерін қолдануды қамтиды. Әдетте *research* нәтижелері жариялауға арналған, бұл рецензиялауға ашықтықты

болжайды, сондай-ақ практикалық іс-шараларда қолданылуы мүмкін. Өз кезегінде *inquiry* ұғымы белгілі бір проблеманы немесе идеяны тереңірек түсінуге немесе нақтылауға бағытталған, көбіне білім беру немесе кәсіби мақсаттарды көздейтін, формализмі төмен үдеріс ретінде қарастырылады. Басқаша айтқанда, бұл – ғылыми зерттеулерді ақпарат көзі ретінде және ақпарат жинау үшін зерттеу әдістемесін жиі қолданатын, бірақ ғылыми стандарттарды қатаң сақтауды қажет етпейтін кәсіби қызметке рефлексияның бір түрі (Baan et al., 2019; Cordingley, 2003; Reid, 2004).

Мұғалімдерді даярлау туралы ағылшын тіліндегі ғылыми әдебиеттерде *research-based* және *inquiry-based* терминдері бір-бірінің орнына жиі қолданылады. Алайда зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің мәні *inquiry* ұғымына негізделеді (Giralt-Romeu et al., 2021). Басқаша айтқанда, педагогикалық білім беру бағдарламаларындағы зерттеудің рөлі, негізінен, практик зерттеушілерді (*ағылш.* practitioner-researchers) немесе өз кәсіби қызметін зерттейтін педагогтерді (*ағылш.* inquirers) даярлаумен байланыстырылады (Malinen et al., 2012; Toom et al., 2010). Осылайша халықаралық мәнмәтінде зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің маңыздылығы педагогтердің өз оқыту тәжірибесін зерттеу және сыни талдау қабілеттерін дамыту, сондай-ақ оған қолданыстағы педагогикалық және білім беру теориялары мен зерттеу нәтижелері тұрғысынан рефлексия жасау ретінде түсініледі. Кәсіби қызметке мұндай көзқарас оны жетілдірудің маңызды шарты ретінде қарастырылады.

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің мәнін түсіндіретін тағы бір ұғым – зерттеу сауаттылығы (*ағылш.* research literacy). Мысалы, Furlong et al. (2014) бұл тұжырымдаманы әртүрлі зерттеу тәсілдері мен әдістерін меңгеру, сыни тұрғыдан ойлау қабілеті, қазіргі ғылыми зерттеулерді түсіну және олардың практикалық маңыздылығын бағалау қабілеті ретінде сипаттайды. Зерттеу сауаттылығы зерттеу сұрақтары, теориялық негіз, зерттеу дизайны және алынған нәтижелер арасындағы өзара байланысты қамтитын кең ауқымды білімнен тұрады (Tatto, 2021). Зерттеу сауаттылығы мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің ажырамас бөлігі ретінде қарастырылады, оның кәсіби өсуіне ықпал етіп, ең жаңашыл білім беру инновациялары мен оқыту әдістемелерінен хабардар болуына мүмкіндік береді. Van Katwijk et al. (2019) атап өткендей, зерттеушілік білім мен дағдылар педагогтердің кәсіби мүмкіндіктерін кеңейтіп, оларға педагогикалық мәселелерді әртүрлі көзқараспен қарастыруға және сыни тұрғыдан бағалауға мүмкіндік береді. Бұған қоса мұндай білім мен дағдылар педагогтерге теория мен практика арасындағы дихотомияны жеңуге, оқу үдерісіне

дәлелдерге негізделген педагогикалық тәсілдерді енгізуге мүмкіндік береді (Martinovic & Dabaja, 2023). Нәтижесінде мұғалім күнделікті қызметте туындайтын әдістемелік және ұйымдастырушылық міндеттерді шешуге дайын болады.

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру тек педагогика немесе білім беру саласындағы қолданыстағы ғылыми білімді меңгеру және оны нақты кәсіби міндеттерді шешу үшін пайдаланумен ғана шектелмейтінін атап өткен жөн. Керісінше, болашақ мұғалімдердің зерттеушілік дайындығы оларды жаңа білімді өндіруге дайындауы керек деген пікір кең таралып жүр. Осы тұрғыда Tatto (2021) мен Pring (2015) мұғалімдер өз кәсіби қызметі туралы білімді өндіруде маңызды рөл атқаруы тиіс екенін атап көрсетеді. Олар сондай-ақ мұғалім мамандығының заңдылығы мен беделі ғылыми білімді қолдану және өндірумен тікелей байланысты екеніне назар аударады, яғни мұғалімдер өз тәжірибесінде зерттеулерге неғұрлым көбірек сүйеніп, кәсіби қызметі туралы жаңа білімді өздері өндіретін болса, олардың мамандығы қоғамда соғұрлым жоғары мәртебеге және мойындауға ие болады.

Алайда бакалавриат пен магистратура деңгейінде зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру кәсіби зерттеушілер мен жаңа ғылыми кадрларды даярлауды мақсат етпейтінін ескеру қажет. Мұндай рөл докторантура бағдарламаларына беріледі. Керісінше, зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді жақтаушылар болашақ мұғалімдердің зерттеу құзыреттілігін дамыту зерттеушілік ойлау мәдениетін (*ағылш.* inquiry mindset) немесе кәсіби қызметте зерттеу көзқарасын (*ағылш.* research stance) қалыптастыруға ықпал етуі керек деп санайды (Toom et al., 2010). Бұл педагогтер өз жұмысына талдау жасауға және сыни тұрғыдан қарауға қабілетті болуы керек дегенді білдіреді, сонымен қатар оның тиімділігін, нәтижелілігін және сапасын арттыру үшін педагогикалық қызметтегі ең жаңа зерттеу нәтижелері мен озық тәжірибеге сүйенуі керек. Осылайша мұндай көзқарасқа ие бола отырып, педагогтер өз қызметінде ақылға қонымды шешімдер қабылдай және жалпы дәлелдерге негізделген педагогикалық тәжірибені ілгерілете алады (Contreras et al., 2024). Бұл тұрғыда педагогтер тек ғылыми білімді тұтынушылар ретінде ғана емес, сонымен қатар жаңа білімді өндірушілер ретінде де әрекет етеді. Алайда мұндай білім, ең алдымен, өз табиғаты бойынша қолданбалы болып келеді, өйткені олар кәсіби қызметтегі нақты практикалық міндеттерді шешуге бағытталған. Бірақ осыған қарамастан, олар педагогикалық практиканы жетілдіру, білім беру реформаларын тұжырымдау және сәйкесінше оқу мен оқыту сапасын арттыру үшін маңызды.

Зерттеу тәсіліне негізделген фин педагогикалық дайындық жүйесінде мұғалімдер тұрақты өзгеріс жағдайында өз жұмысын жетілдіруге жауапты мамандар ретінде танылады. Оларды нақты мәнмәтінді, оқушылардың қажеттіліктерін және білім беру үдерісінің шарттарын ескере отырып, бақылаулар мен практикалық тәжірибе, сондай-ақ ғылыми зерттеулерге қатысу арқылы қалыптасатын дәлелдемелік база негізінде педагогикалық шешімдер қабылдауға үйретеді (Niemi, 2016).

Терең ғылыми негізделген білім мен зерттеу дағдылары оқушылардың оң оқу тәжірибесін қамтамасыз ету үшін ғана емес, сонымен қатар олардың кәсіби өсуін дамыту үшін де маңызды (Toom & Nusu, 2024). Зерттеушілік құзыреттілігі жоғары мұғалімдер педагогикалық тәжірибе мен білім беру саясатын өз тәжірибесіне, ғылыми зерттеулерге және теориялық тұғырларға сүйене отырып талдай және бағалай алады. Бұл оларға оқушылардың әртүрлі қажеттіліктеріне сәйкес оқыту мазмұны мен әдістерін бейімдеуге және жетілдіруге, білім беру қауымдастығының белсенді қатысушылары болуға, білім беру реформалары мен интервенцияларын қалыптастыруда өз үлестерін қосуға мүмкіндік береді. Мұғалімдерді даярлау жүйесіндегі зерттеу құрамбөлігін дамыту білім беру жүйелерінің тұрақты дамуы мен табыстылығында шешуші рөл атқарады, мұғалімдердің қазіргі заманғы мектептің талаптары мен сынтетеуріндеріне кәсіби дайындығын қамтамасыз етуге ықпал етеді (Anderson, 2015).

Кейбір тілдерде, мысалы, орыс тілінде, білім беру саласындағы саяси және ғылыми дискурста *research* және *inquiry* терминдері әдетте «зерттеу» деп аударылады. Бұл екі ұғымның араласуына және сәйкесінше бакалавриаттың педагогикалық мамандықтарында зерттеулер мен зерттеушілік дайындық рөлінің түсініксіз болуына әкелуі мүмкін. Осыған ұқсас жағдай Норвегияда жүргізілген Munthe and Rogne (2015) зерттеуінде анықталды. *Research* және *inquiry* ұғымдарының арасындағы айырмашылықтарға сүйене отырып, зерттеушілер Норвегиядағы педагогикалық бағдарламалардың оқытушылары студенттердің ғылыми қызметі мен зерттеу дағдылары туралы білімдерін қалыптастырумен қатар академиялық жазылымды дамытуға айтарлықтай мән бергенін атап өтті. Зерттеу авторлары Норвегияда болашақ мұғалімдерді даярлау көбінесе педагогикалық практиканы жақсарту үшін зерттеу дағдыларын дамытуға емес, жарияланымдармен аяқталатын формалды академиялық зерттеулерге бағытталған деген қорытындыға келеді. Авторлардың пікірінше, мұндай бағыт көбінесе ЖОО-лардың тиімділігіне қойылатын талаптардың артуына және жоғары білім беру жүйесінде нарықтық тәсілдің кең таралуына

байланысты, бұл білім беру бағдарламаларын мұғалімдерді зерттеуші-практик ретінде даярлаудан академиялық зерттеушілерді немесе ғылыми кадрларды даярлауға ауыстыруға мәжбүрлейді. Авторлар бұл екі ұғымды ажыратудың маңыздылығын атап өтеді, өйткені бұл болашақ педагогтерді даярлайтын білім беру ұйымдарына да, олардың жұмыс берушілері болып саналатын мектептерге де кәсіби педагогикалық білім беру үдерісінде қандай біліктілік қалыптасатынын жақсырақ түсінуге мүмкіндік береді.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, зерттеуге негізделген педагогикалық білім беруге көшу мұғалімдерді өз тәжірибесін сыни тұрғыдан бағалап, жылдам өзгертін әлемге бейімделіп, білімді өндіруге белсенді қатысатын маман ретінде даярлау сапасын арттыруға бағытталған жаһандық ұмтылысты бейленейді. Болашақ педагогтердің зерттеушілік сауаттылығы олардың кәсіби құзыреттілігінің ажырамас бөлігіне айналып, оқу мен оқытуды жетілдіруге ғана емес, мектеп қауымдастығы мен бүкіл білім беру жүйесінің дамуына үлес қосуға мүмкіндік береді. Жаһандану мен жергілікті әртүрлілік жағдайында сыни ойлау, ғылыми деректермен жұмыс істеу дағдысы мен рефлексияға қабілеттілік заманауи мұғалімнің негізгі қасиеттеріне айналып келеді, оларға тек оқушылардың табысы ғана емес, сонымен қатар қоғамның тұрақты дамуы да байланысты.

### **Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді іске асыру тәсілдері**

Бүгінгі таңда зерттеуге негізделген білім медицина (Morrison et al., 2020; Petrella & Jung, 2008), жаратылыстану ғылымдары, инженерия, технология және басқа да салалардағы түрлі білім беру бағдарламаларында белсенді түрде алға жылжып келеді (Afdal, 2017; Afdal & Damşa, 2018; Huet, 2017; Viertel & Burns, 2012). Педагогтерді даярлау саласында зерттеуге бағдарланған парадигманы іске асыруға көп көңіл бөлінеді (Fiskum et al., 2025; Petrella & Jung, 2008; Reid, 2004). Осы орайда зерттеуге бағдарланған білім беру іс жүзінде қалай жүзеге асырылатынын зерделеуге қызығушылық артып келеді. Бірқатар зерттеулер білім беру үдерісіне зерттеулерді тиімді кіріктіруді қамтамасыз ететін тәсілдер, әдістер мен жағдайларды, сондай-ақ осы оқу моделін студенттер мен оқытушылар кәсіби даярлық тұрғысынан қалай қабылдап, қолданатынын талдауға бағытталған (Afdal & Spernes, 2018; Brooks, 2021; Lombard & Kloppers, 2015; Willegems et al., 2017). Бұл тарауда халықаралық мәнмәтінде зерттеуге бағытталған педагогикалық оқытуды ұйымдастырудың қолданыстағы тәсілдері қарастырылады.

Академиялық дербестік шеңберінде жоғары оқу орындары білім беру бағдарламаларының құрылымы мен мазмұнын өздігінше әзірлеу құқығына ие болғандықтан, зерттеушілік дайындық әртүрлі мәнмәтінде әрқалай жүзеге асырылуы мүмкін. Алайда зерттелген әдебиеттерге сүйене отырып, зерттеуге бағдарланған оқытуда қолданылатын бірнеше негізгі қағидаттарды бөліп көрсетуге болады.

Зерттеулер көрсеткендей, зерттеуге бағдарланған оқытуды тиімді ұйымдастырудың негізгі шарттарының бірі – осындай білім берудің мақсаттарын нақты түсіну. Бұл ретте мақсат болашақ педагогті даярлау кезеңінің бүкіл барысында түрлі білім беру тәжірибелерінде көрініс табатын «өтпелі тақырып» немесе оқу бағдарламасының «ұйымдастырушы логикасы» ретінде қарастырылуы тиіс (Krokkfors et al., 2011; Reid & O'Donoghue, 2004; Toom & Husu, 2024). Бұған қоса мұндай білім беру тәжірибелері өзара байланысқан, логикалық тұрғыда жүйеленген болуы және қолданбалы зерттеулер жүргізуде зерттеушілік ұстаным мен дербестікті дамытуға кешенді түрде ықпал етуі тиіс. Метафоралық тұрғыдан осы мақсатты бүкіл команданың күшімен қол жеткізуге болатын шамшырақпен салыстыруға болады. Басқаша айтқанда, зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді жүзеге асыратын әрбір маман ортақ мақсатты пайымдап, сол мақсатқа қол жеткізуге өз үлесін қосуы тиіс. Тиісінше ЖОО әкімшілігі мен оқытушылары әрбір пәні болашақ мұғалімнің зерттеу әлеуетіне ықпал ететіндей білім беру бағдарламасын әзірлеуі қажет.

Зерттеушілік дайындыққа біртұтас көзқарасты қамтамасыз ету үшін Fung (2017) зерттеуді оқу бағдарламасына біріктірудің бірнеше мысалын келтіреді. Біріншіден, студенттерге оқу барысында ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналысуға мүмкіндік беретін өзара байланысты міндетті және (немесе) факультативтік пәндер жиынтығын әзірлеу қажет. Екіншіден, білім беру бағдарламасының соңындағы қорытынды аттестаттау студенттер әртүрлі пәндерден алған білімдерін көрсете алатын дипломдық жұмыс (диссертация) түрінде ұсынылуы мүмкін. Үшіншіден, Fung (2017) студенттердің ең үздік еңбектерін қамтитын және, әдетте, бүкіл оқу кезеңінде қалыптасатын демонстрациялық портфолио құру тәжірибесін енгізуді ұсынады. Портфолио студенттерге мұғалім мамандығы туралы, сондай-ақ кәсіби дағдыларды, соның ішінде зерттеу дағдыларын дамыту үдерісі туралы түсініктерін зерделеуге мүмкіндік береді. Дегенмен зерттеулерді оқу бағдарламасына біріктіруге бағытталған тұтас әрі бірізді тәсілдің белгілі бір қаупі бар екенін есте ұстаған жөн, атап айтқанда, егер студенттер алдыңғы пәндерде қажетті құзыреттерді толық меңгермесе, келесі курстарда қиындықтарға тап

болуы мүмкін (Hughes, 2019). Сондықтан мұндай тәсілді сәтті жүзеге асыру әр пән бойынша нақты бағалау өлшемшарттарын және тиісті академиялық қолдауды қажет етеді.

Сонымен қатар тиімді зерттеуге бағдарланған оқыту өзекті ғылыми зерттеулерді бағдарламаға енгізуге негізделген (Munthe, 2019). Мысалы, 1979 жылы педагогикалық кадрларды даярлау саласындағы саясат зерттеу парадигмасына бет бұрған Финляндияда педагогикалық университеттердегі барлық оқыту үдерісі ғылыми білімге негізделген (Tryggvason, 2009). Бұл, біріншіден, бірінші курстан бастап барлық пәндердегі оқыту білім беру саласындағы және пәндік салалардағы ең жаңа зерттеулерге негізделген дегенді білдіреді. Ғылыми әдебиеттерді оқу, оны сыни тұрғыдан талдау мен талқылау және оның негізінде талдамалық эссе жазу – педагогтерді даярлаудың маңызды аспектілері болып табылады (Munthe & Rogne, 2015; Ulvik & Riese, 2015). Екіншіден, оқытушылар өз пәндеріне жеке зерттеулері мен олардың нәтижелерін біріктіреді (Aspfors & Eklund, 2017; Toom et al., 2010) және сол арқылы студенттері үшін үлгі болады. Бұл тәсіл жоғары курстарда тиімдірек екендігі анықталды (Neumann, 1994).

Дегенмен білім беру бағдарламасының немесе жекелеген пәннің мазмұны оқытушылардың жеке зерттеу қызығушылықтары мен тәжірибесіне шамадан тыс негізделмеуі тиіс, себебі бұл зерттеушілік дайындықтағы әдіснамалық біржақтылыққа әкеліп, бағдарламаның мақсаттарына зиян келтіруі мүмкін (Neumann, 1994). Басқаша айтқанда, студенттер зерттеу әдістерін тек өз оқытушыларының үлгісінде оқып, ғылыми парадигмалардың, тәсілдер мен әдістердің кең ауқымымен танысуға мүмкіндігі болмаса, олар зерттеу әдіснамасы туралы шектеулі түсінікке ие болады. Мұндай дайындық студенттердің зерттеу әлеуетін қалыптастыруға кері әсер етуі мүмкін, яғни олардың жаңа зерттеу құралдарын меңгеру қабілетін төмендетіп, зерттеу проблемасын көп қырлы қарастыруын шектеп, өзіндік ғылыми ізденіс жүргізу және түпнұсқа зерттеу жобаларын әзірлеу мүмкіндігін азайтады.

Көптеген зерттеулер студенттердің зерттеу қабілеттерін дамытуда студентке бағытталған тәсілдің маңыздылығын ерекше атап көрсетеді (Brew, 2013; Healey & Jenkins, 2009). Бұл тәсіл студенттердің оқу үдерісіне белсенді қатысуын көздейді, яғни олар тек оқытушылар ұсынған білімді меңгеріп қана қоймай, өздері сұрақтарға жауап іздеп, зерттеулер жүргізеді. Оқытудың студентке бағытталған тәсілі студенттерде зерттеу қызметі туралы саналы түсінік қалыптастыруға, сондай-ақ олардың зерттеу автономиясы мен бірегейлігін дамытуға ықпал етеді (Hosein & Rao, 2016). Мысалы, Финляндиядағы зерттеуге бағдарланған

педагогикалық бағдарламалардың бір ерекшелігі – студенттерге ғылыми білім мен зерттеу әдіснамасы негізінде педагогикалық проблемаларды талдап, шешуді үйрету (Toom et al., 2010). Сабақтар проблемалық және жобалық оқыту элементтеріне негізделеді, онда студенттерге қандай да бір педагогикалық міндетті шешу және өз шешімін ғылыми негіздеу ұсынылады.

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық оқытуды жоспарлаудың маңызды аспектісі – теория мен тәжірибені біріктіру. Педагогикалық білім беру тұрғысынан мұндай біріктіру ғылым мен педагогикалық қызметтің байланысын білдіреді. Басқаша айтқанда, зерттеушілік дайындық болашақ педагогтерде мектептегі зерттеулер мен кәсіптік практика арасындағы тығыз байланыс туралы нақты түсінік қалыптастыруы тиіс. Ол үшін ғылымның философиялық негіздерін оқытып, техникалық ғылыми-әдістемелік дағдыларды дамытып қана қоймай, олардың педагогикалық мамандық тұрғысынан маңыздылығын көрсету қажет. Бұған зерттеулер мен олардың нәтижелері педагогикалық проблемаларды талдау және білім беру сапасын жақсарту үшін қалай қолданылатынын көрсету арқылы қол жеткізіледі. Мұндай біріктіру, әдетте, жоғары оқу орындары мен мектептер арасындағы серіктестіктің арқасында жүзеге асырылады.

Жоғары оқу орындарының мектептермен серіктестігі әртүрлі болуы мүмкін. Көбінесе бұл мектептердегі оқу-зерттеу практикасымен байланысты, оның аясында болашақ педагогтер мектептің шынайы жағдайымен танысады және оқытудың практикалық тәжірибесін меңгереді. Жоғары оқу орындары мен мектептер арасындағы серіктестіктің бұл түрі келесі тарауда толығырақ сипатталған. Мұнда мұғалімдерді даярлауда теория мен практиканы біріктірудің маңызды тәсілдерінің бірі ретінде білім беру зерттеулері саласындағы жоғары оқу орындары мен мектептердің ынтымақтастығы мәселесін атап өту қажет.

Еуропа елдерінде университеттер мен мектептер арасындағы бірлескен зерттеулер саласындағы ынтымақтастық дәлелдерге негізделген білім беру элементі ретінде түсініледі (*ағылш.* Evidence-based education) және білім беру саясатының күн тәртібінің бөлігі болып саналады (Jarl et al., 2024a; OECD, 2023). Бірлескен зерттеулер мектеп мұғалімдеріне де, жоғары оқу орындарының оқытушыларына да пайдалы. Мұғалімдер университеттердің ғылыми ресурстарына қол жеткізе алады, өз зерттеу дағдыларын дамытады және, ең бастысы, алынған ғылыми деректер негізінде өздерінің педагогикалық тәжірибелерін жетілдіруге мүмкіндік алады (Jarl et al., 2024b). Өз кезегінде университет педагогтері тек теориялық тәсілдерді сынақтан өткізіп, ғылыми нәтижелерін рецензияланатын журналдарда жариялау мүмкіндігіне ие болып қана

қоймай, сонымен қатар жоғары мектептегі педагогика саласында да ұтымды жетістіктерге жетеді. Басқаша айтқанда, олар мектептегі практикадан алынған нақты білім беру мәселелері мен проблемаларының мысалдарын оқыту үдерісіне енгізу арқылы өз пәндерінің мазмұнын барынша қолданбалы әрі өзекті ету мүмкіндігіне ие болады. Өз кезегінде бұл университеттегі білім берудің практикалық құндылығын арттыруға және сәйкесінше болашақ мұғалімдерді зерттеулерді зерделеуге ынталандырады. Осылайша, жоғары оқу орындары мен мектептердің бірлескен зерттеулері педагогикалық білім берудегі теория мен практика арасындағы тығыз байланысты қалыптастырудың маңызды тәсілдерінің бірі болып табылады. Білім беру бағдарламалары аясындағы теория мен практиканың тиімді интеграциясы болашақ педагогтерге өздерінің болашақ мамандығындағы зерттеулердің маңыздылығын түсінуге және бағалауға мүмкіндік береді.

Зерттеуге бағдарланған оқытуды ұйымдастырудың жоғарыда сипатталған қағидаттары зерттеулерді білімге кіріктірудің қолданыстағы халықаралық тәсілдерін теориялайтын тұжырымдамалық модельдерде көрсетілген. Бұл тарауда біз осы модельдердің кейбірін қарастырамыз.

Кеңінен танымал әрі жиі дәйектелетін талдамалық негіз – Healey and Jenkins (2009) ұсынған «Бакалавриаттағы зерттеу мен ғылыми ізденістің табиғаты» атты тұжырымдама (*ағылш.* The Nature of Undergraduate Research and Inquiry). Бұл бағдарлама бакалавриат деңгейіндегі студенттерге зерттеу жүргізу мүмкіндігін алғашқылардың бірі болып ұсынған американдық университеттердің тәжірибесін зерттеу негізінде әзірленген. Оқу орындарының тәжірибесіне сүйене отырып, аталған тұжырымның авторлары зерттеуді студенттердің білім алу үдерісіне кіріктіру көбінесе зерттеуге бағдарланған академиялық бағдарламалар арқылы мүмкін болатынын алға тартады. Мұндай бағдарламаларды әзірлеу кезінде екі негізгі аспект ескерілуі тиіс: студенттердің зерттеуге тартылу деңгейі және зерттеушілік дайындықтың мазмұндық бағыты (1-суретті қараңыз).

1-суретте бұл аспектілер екі – тік және көлденең осьпен ұсынылған. Тік ось студенттердің енжар тыңдаушылардан зерттеудің белсенді қатысушыларына ауысуын көрсетеді. Көлденең ось білім беру мазмұнының екпіні зерттеу нәтижелерін зерттеуден оларды жүзеге асыру барысына қалай ауысатынын көрсетеді. Осы аспектілердің аражігін ажырату академиялық бағдарламалар шеңберінде студенттердің зерттеулер мен ғылыми ізденістерге қатысуының төрт түріне әкеледі:

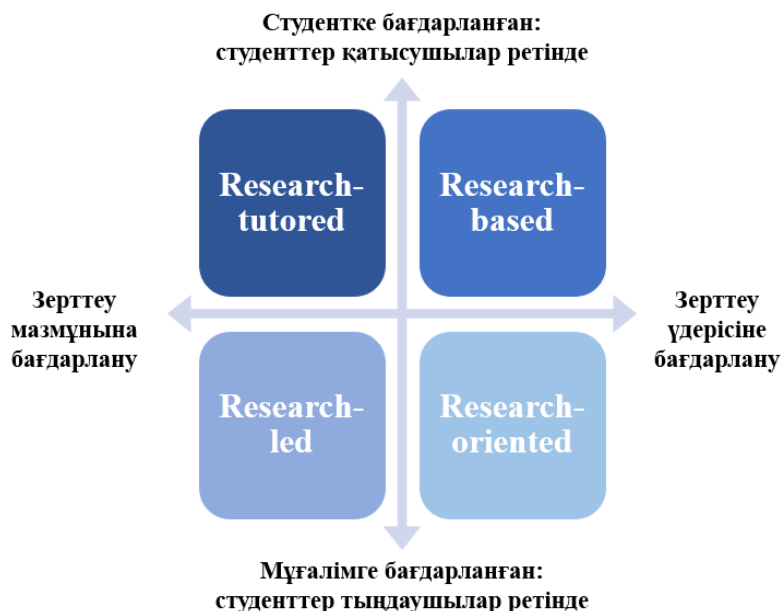
**Зерттеу нәтижелеріне негізделген оқыту** (*ағылш.* research-led), оқу үдерісін бұрыннан бар ғылыми зерттеулердің мазмұны мен

нәтижелері төңірегінде құруды көздейді. Бұл зерттеулер туралы ақпарат оқытушыдан студенттерге беріледі және олардың сыни талдауларын қамтымайды.

**Зерттеу жүргізуге бағдарланған оқыту** (*ағылш.* research-oriented), зерттеу үдерісін, әдістемесін және әдістерін зерделеуді білдіреді. Мұндай оқыту студенттерде зерттеудің қалай жүргізілетінін, оны жүзеге асырудың қандай тәсілдері мен әдістері бар екенін түсінуге бағытталған.

**Зерттеулерді талқылауға негізделген оқыту** (*ағылш.* research-tutored), студенттердің ғылыми идеялар мен әдіснамалық тәсілдерді талқылауға белсенді қатысуын көздейді. Әдетте, мұндай талқылау зерттеулерді, олардың әдістемелік аппараттарын, теориялық тәсілдер мен нәтижелерді сыни талдауды қамтиды.

**Зерттеу практикасына негізделген оқыту** (*ағылш.* research-based), студенттердің зерттеу қызметіне тікелей қатысуына негізделген. Басқаша айтқанда, студенттер оқытушылардың қолданыстағы зерттеулеріне қатысады немесе өз зерттеулерін жүргізеді. Зерттеуге тікелей қатысу студенттердің зерттеу сұрақтарын қоя білуіне, зерттеу дизайнын әзірлеуіне, деректерді жинап, талдауына, сондай-ақ зерттеу есебін дайындауға үйренуін көздейді.

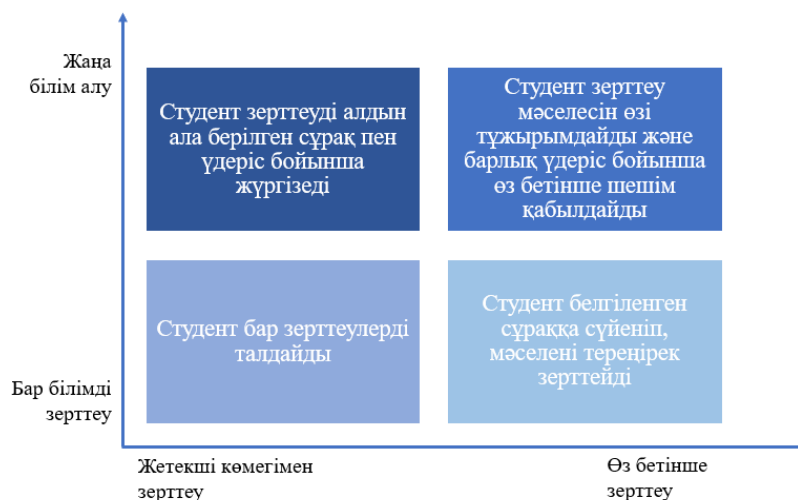


1-сурет – Бакалавриат бағдарламаларындағы зерттеулер мен ғылыми ізденістердің табиғаты (Healey & Jenkins, 2009, p. 7)

Авторлар атап өткендей, талдамалық негізде көрсетілген зерттеулерге қатысудың барлық түрлері зерттеу әлеуетін дамыту үшін маңызды, сондықтан олар зерттеуге бағдарланған академиялық бағдарламаларда қамтылуы тиіс. Алайда зерттеулерді талқылауға және жүргізуге белсенді қатысу зерттеушілік көзқарас пен зерттеуді дербес жоспарлау және жүзеге асыру дағдыларының қалыптасуына ерекше ықпал ететінін ұмытпаған жөн (van Katwijk et al., 2019). Осыған байланысты жоғары оқу орындары тек көлденең осьтен төмен орналасқан білім беру қызметімен шектелмеуі тиіс.

«Ізденіске негізделген оқыту» (*ағылш.* inquiry based learning) деп аталатын білім беру үдерісіндегі оқу мен зерттеу қызметінің өзара байланысына балама тұжырымдамалық модельді Levy and Petruslis (2011) ұсынды. Бұл модельде студенттердің зерттеуге қатысу деңгейі екі аспектіге байланысты өзгереді: (1) зерттеуді жүргізудегі тәуелсіздік деңгейі және (2) зерттелетін мәселенің жабық немесе ашық болу дәрежесі, яғни студент бұрыннан жауабы бар сұрақты зерттей ме әлде жауабы әлі табылмаған сұраққа назар аударып, жаңа білімнің құрылуына ықпал ете ме (2-суретті қараңыз).

Модельге сәйкес, зерттеуді студент өз бетінше немесе оқытушының/ зерттеуге тапсырыс берушінің жетекшілігімен жүзеге асыра алады, ал зерттелетін зерттеу мәселесі жабық та, ашық та болуы мүмкін. Зерттеуге тапсырыс беруші студент тағылымдамадан өтетін ұйым бола алады. Педагогикалық білім беру тұрғысынан тапсырыс беруші мектеп немесе ата-ана бола алады. Healey and Jenkins (2009) тұжырымдамалық негіздемесімен салыстырғанда бұл модель зерттеу дағдыларын дамыту үшін қандай әдістер қолданыла алатыны туралы шектеулі түсінік береді.



2-сурет – Зерттеуге негізделген оқыту (Levy & Petruslis, 2011)

1-кесте – Зерттеу дағдыларын дамыту моделінің осьтері (Willison & O’Regan, 2007)

| Зерттеу дағдыларының санаттары   | Зерттеу дербестігінің деңгейлері       |   |                      |                                       |                     |
|--|--|---|----------------------|---------------------------------------|---------------------|
|  | I                                      | II  | III                  | IV                                    | V                   |
|  | Құрылымдық жетекшілікпен жабық зерттеу | Белгілі бір жетекшілік деңгейіндегі жабық зерттеу | Дербес жабық зерттеу | Құрылымдық жетекшілікпен ашық зерттеу | Дербес ашық зерттеу |
| 1. жаңа білімге деген қажеттілікті анықтау мүмкіндігі  |  |   |                      |                                       |                     |
| 2. тиісті әдіснаманы қолдана отырып, ақпаратты іздеу және деректерді жинау ептілігі              |  |   |                      |                                       |                     |
| 3. жиналған ақпаратты/деректерді де, оларды жинау үдерісін де сыни тұрғыдан талдай білу қабілеті |  |   |                      |                                       |                     |
| 4. жиналған ақпаратты/деректерді ұйымдастыра білу ептілігі                                       |  |   |                      |                                       |                     |
| 5. жиналған ақпаратты/деректерді талдау және жинақтау қабілеті                                   |  |   |                      |                                       |                     |
| 6. алынған білімді ұсыну, оның ішінде оны алу үдерісінің өзін көрсету дағдысы                    |  |   |                      |                                       |                     |

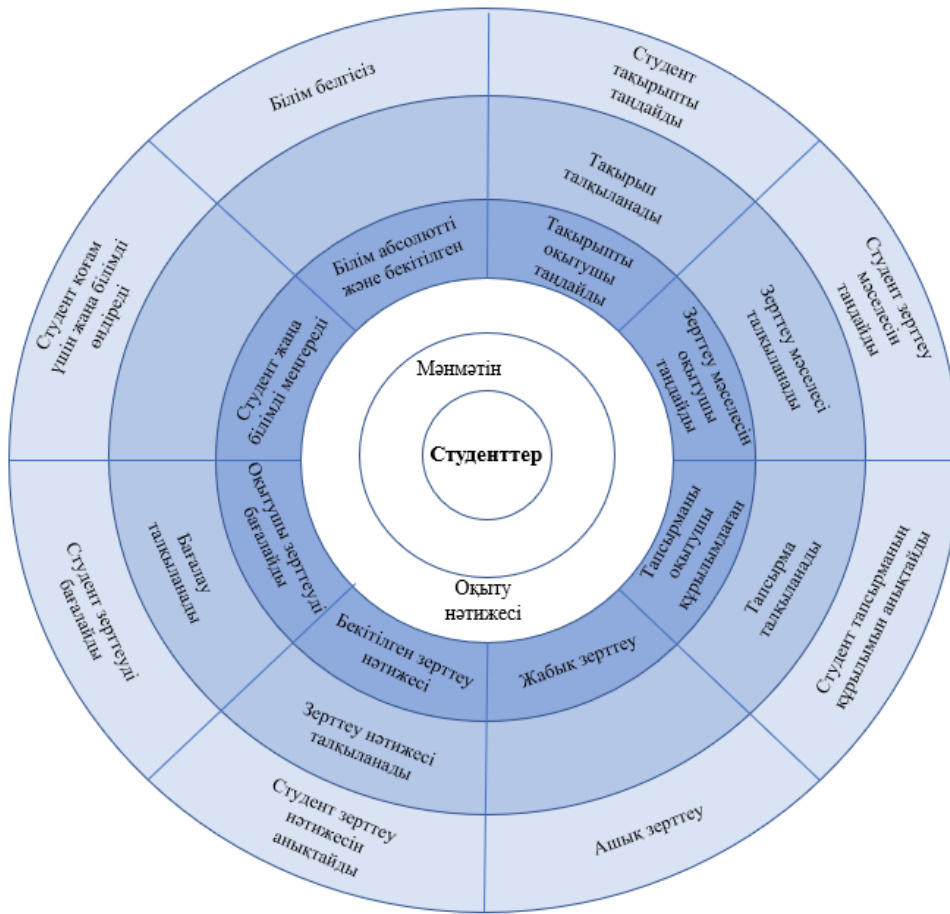
Тағы бір танымал талдамалық тұжырым – «Зерттеу дағдыларын дамыту моделі» (*ағылш.* The Research Skill Development Framework), оны Австралиядағы Аделаида университетінен Willison and O'Regan (2007) әзірлеген. Бұл модель зерттеу дағдыларының бірізді және кезең-кезеңімен дамуын сипаттайды және оны әртүрлі пәндер мен мәнмәтіндерде қолдануға болады. Модель зерттеу дағдыларын дамытуды жоспарлау және бағалау үшін күшті құрал ретінде танылады, сондықтан ол оқытушыларға, академиялық бағдарламаларды әзірлеушілерге және студенттерге пайдалы болуы мүмкін.

Бірнеше рет толықтырылған (Willison, 2018) бұл модель – екі осьтен тұратын матрица, олардың бойында зерттеу дағдыларының санаттары мен зерттеу автономиясының деңгейлері ажыратылады. Модель авторлары зерттеу үдерісінің кезеңдеріне сәйкес келетін зерттеу дағдыларының алты санатын анықтайды (1-кестені қараңыз). Жоғары білім беру жүйесіндегі зерттеу автономиясын дамыту бес деңгейден тұрады, олар толықтай оқытушының жетекшілігімен «жабық» сұрақтарды (яғни жауабы бар сұрақтарды) зерттеуден бастап, жаңа, бұрын белгісіз шешімдерді іздеуді болжайтын «ашық» сұрақтарды дербес зерттеумен аяқталады.

Зерттеу дағдыларын дамыту, атап айтқанда, бакалавриат деңгейінде, 1 және 2-деңгейлерге сәйкес келетін оқытушының жетекшілігімен басталады. Студент білім беру деңгейлері бойынша алға жылжыған сайын зерттеу жүргізуге және зерттеу сұрақтарын таңдауға көбірек еркіндік беретін тәсілдер енгізіледі. Зерттеу жүргізуде дербестіктің соңғы деңгейіне жету, әдетте, докторантура бағдарламаларына тән.

Brew (2013) ұсынған «Зерттеуге негізделген оқытуда шешім қабылдау доңғалағы» атты тұжырымдамалық модель ерекше назар аударуға лайық (*ағылш.* The Research-Based Learning Decision-Making Wheel). Бұл модельдің авторы бұрынғы талдамалық негіздемелерден айырмашылық ретінде ұсынылған модель барынша кешенді әрі тұтас екенін айтады, себебі ол зерттеушілік дайындықтың әртүрлі элементтерінің көпқырлылығын және өзара байланыстылығын ерекше атап көрсетеді. Модель зерттеу дербестігі ұғымы және зерттеуді жоспарлау мен бағалау кезінде қабылданатын ықтимал шешімдерге негізделген оқытуды ұйымдастырудан басқа оқушыға бағытталған оқыту тәсіліне және оқытушының педагогикалық шешімдері мен білім беру ұйымына әсер ететін әртүрлі тұжырымдық факторларға ерекше назар аударады. Мұндай факторларға зерттеушілік дайындықты оқытудың мақсаттары мен нәтижелері, оқу бағдарламасының жағдайлары (мысалы, топтағы студенттер саны, курсқа бөлінетін сағат саны және т.б.), кафедра, университет, пән және ұлттық мәнмәтін деңгейіндегі зерттеу мәдениетінің

ерекшеліктері, сондай-ақ жеке деңгейдегі зерттеу әлеуеті жатады (3-суретті қараңыз).



3-сурет – Зерттеуге негізделген оқытудағы шешім қабылдау доңғалағы (Brew, 2013, p. 613)

Осы тарауда қарастырылған тұжырымдамалық негіздер халықаралық мәнмәтінде қолданылатын зерттеуге бағдарланған оқытудың негізгі тәсілдерін көрсетеді және оны белсенді әрі тәуелсіз таным дағдыларын дамытуға бағытталған білім беру қызметі ретінде тұтас түсінік қалыптастыруға ықпал етеді. Ұсынылған модельдер студенттердің зерттеу қызметіне қатысу нысанының бар білімді енжар қабылдаудан бастап оны белсенді түрде өндіруге дейін өзгеруі мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен қатар Brew моделі (2013) мәнмәтіннің зерттеушілік дайындықты ұйымдастыруға, демек, зерттеу дағдыларын қалыптастыруға әсерін көрсетеді.

Сонымен жоғарыда сипатталған тәсілдер бір-бірін жоққа шығармайды, керісінше, толықтырады. Оларға сәйкес оқытушылар студенттерді тек зерттеу нәтижелерімен таныстырып қана қоймай,

сонымен қатар зерттеу үдерісі, әдістері мен тәсілдерін де үйретіп, зерттеуші болудың мәнін көрсетуі тиіс. Студенттерге практикалық зерттеу тәжірибесін алу үшін зерттеуге бағдарланған оқу бағдарламасының жоспарына студенттердің өз бетімен зерттеу жүргізуі міндетті түрде енгізілуі тиіс. Бұл қызметте оқытушы маңызды рөл атқарады. Оның жеке үлгісі мен оқыту стилі оқытуды танымды етіп, студенттердің ғылымға деген қызығушылығын оята алады. Сонымен қатар тиімсіз оқыту немесе бағдарламаның мақсаттары мен студенттердің қажеттіліктеріне зиян келтіре отырып, оқытушының жеке ғылыми қызығушылығына басымдық беру зерттеу қызметіне деген ынта мен қызығушылықтың жоғалуына әкелуі мүмкін.

### **Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру тәжірибесі**

Болашақ педагогтердің зерттеу әлеуетін дамытуға бағытталған және академиялық бағдарламалардың құрылымына кіретін білім беру тәжірибелері туралы айтатын болсақ, халықаралық тәжірибеде кеңінен таралған төрт негізгі түрін атап өтуге болады: ғылыми зерттеулер әдіснамасы бойынша курстар, академиялық жазылым курстары, мектептегі оқу-зерттеу практикасы және қорытынды біліктілік жұмысын жазу.

### ***Ғылыми зерттеулер әдіснамасы бойынша курстар***

Ғылыми зерттеулер әдіснамасы бойынша курстар зерттеу қызметін зерделеудің бастапқы нүктесі ретінде танылады (Gelso, 2006). Олардың маңыздылығы – зерттеу үдерісін түсінуді тереңдетіп, зерттеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді (Aguado, 2009; Aspfors & Eklund 2017; Barraket, 2005; Denham, 1997; Martinovic & Dabaja, 2023; Niemi & Nevgi 2014). Бұған қоса зерттеу курстары рефлексия мен сыни ойлау дағдыларын дамытады, сондай-ақ студенттердің келесі білім деңгейлеріне, яғни магистратура мен докторантураға дайындалуына көмектеседі (Lombard & Kloppers, 2015; van Katwijk et al., 2019). Өз кезегінде Fiskum et al. (2025) ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар зерттеу жүргізуге қажетті құралдарды меңгеруге ғана емес, сондай-ақ зерттеу әдістерін кәсіби даму мен мектептерді дамытуда қолдануға үйрететінін айтады.

Әдетте, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар тақырыптық құрылымға ие болып, зерттеу парадигмалары, зерттеу түрлері, деректер жинау құралдары және оларды талдау тәсілдері сияқты тақырыптарды қамтиды (Matos et al., 2023). Ғылыми-әдістемелік курстар аясында

студенттер зерттеу мәселелері мен болжамдарын тұжырымдауға, зерттеу дизайнын әзірлеуге, тиісті әдістерді таңдауға, сыни-әдеби шолу жазуға, библиографиялық тізім құрастыруға, тіпті зерттеу жобасына өтінім жазуға үйренеді (*ағылш.* Research proposals) (Brew & Mantai, 2017; van Katwijk et al., 2019).

Сонымен қатар зерттеулер ғылыми зерттеулер әдіснамасы бойынша курстардың тиімділігі оқытушылар қолданатын педагогикалық тәсілдерге байланысты екенін атап көрсетеді. Hosein and Rao (2016) айтуынша, зерттеу әдістерін оқытудың оңтайлы тәсілі оқытушыға бағытталған және студентке бағытталған әдістердің элементтерін үйлестіреді: біріншісі негізгі білімге қол жеткізуді қамтамасыз етсе, екіншісі сол білімді қолдануға және сыни тұрғыда ұғынуға мүмкіндік береді. Бұл ретте соңғы тәсіл көбінесе практикалық жаттығулар орындау немесе студенттерге өздерінің шағын зерттеулерін жүргізу сияқты шынайы зерттеу тәжірибесін ұсыну арқылы жүзеге асырылады (Brew & Saunders 2020; van der Linden et al., 2015).

Кейбір зерттеушілер қазіргі заманғы зерттеушілік дайындық әдіснамалық плюрализмге негізделуі тиіс екенін атап көрсетеді (Herman, 2009; Murray & Vanassche, 2019), яғни сандық, сапалық және аралас зерттеу әдістерін меңгеруді қамтуы қажет. Әрине, ғылыми-әдістемелік дайындыққа осындай көзқарас студенттердің түрлі ғылыми тәсілдер мен әдістерді меңгеріп қана қоймай, зерттеулерді сын тұрғысынан бағалай білуіне, өз әдіснамалық ұстанымдарын дәлелдеп көрсетуіне, сондай-ақ өз зерттеулерінің сапасын арттыру мақсатында әдістерді ұтымды үйлестіруіне мүмкіндік береді. Алайда академиялық бағдарламалар аясында белгілі бір пәнді оқып-үйренуге бөлінген уақыттың шектеулі болуы жағдайында, кәсіби тәжірибеде қолданылатын әдіснамалық тәсілдер мен әдістерге баса назар аудару қажет. Осылайша Tatto (2021) пікірінше, педагогикалық мамандықтар бойынша бакалавриатта ғылыми әдістерді оқыту теория мен практиканың байланысын қамтамасыз ету мақсатында олардың практикалық қолданылуын зерделеумен қатар жүргізілуі тиіс, ал басты назар бағалау зерттеулеріне аударылуы қажет (*ағылш.* evaluation research). Бағалау зерттеулері эмпирикалық дәлелдерге негізделген білім беру реформаларының, бағдарламалар мен әдістемелердің тиімділігін талдауда маңызды рөл атқарады. Басқаша айтқанда, педагогтер оқу бастамаларының оқу нәтижелеріне ықпалын зерттеу үшін бағалау зерттеулерінің әдістерін меңгеруі тиіс.

Педагогтер арасында кеңінен танымал зерттеу түрлерінің бірі – әрекеттегі зерттеу (*ағылш.* action research). Бұл – практикаға бағдарланған зерттеу әдісі, онда мұғалімдер оны жетілдіру мақсатында өз кәсіби

қызметін зерттеп, оны сыни тұрғыдан қайта ой елегінен өткізеді (Antonsen et al., 2024). Бұл әдіс мұғалімнің өз педагогикалық қызметін жетілдіру мақсатында жеке қолданылуы мүмкін, сондай-ақ бір немесе бірнеше мектеп шеңберінде әріптестерімен бірлесіп жүргізілуі де ықтимал. Сонымен қатар әрекеттегі зерттеуді ЖОО-лар мен ғылыми институттардағы серіктестермен бірлесіп жүзеге асыруға болады (Defianty & Wilson, 2024; Goodman et al., 2025). Әрекеттегі бірлескен зерттеулердің құндылығы (*ағылш.* collaborative action research) сыныптарда немесе мектептерде нәтижелерді сынау арқылы оқытуды жақсартуға әкелетін білім беру тәжірибесін ұжымдық талдаудан тұрады (Goodman et al., 2025).

Әрекеттегі зерттеудің педагог қызметіндегі маңыздылығы бірнеше қырынан көрінеді. Біріншіден, бұл әдіснамалық тәсіл білім беру қызметіндегі нақты проблемаларды шешу үшін қолданылады. Екіншіден, әрекеттегі зерттеу бірнеше кезеңнен тұрады: проблеманы айқындау, оқытудың жаңа тәсілін жоспарлау, осы тәсілді іске асыру, бақылау жүргізу және деректер жинау, рефлексия және нәтижелерді талдау, сондай-ақ кейінгі әрекеттерді түзету. Бұл әдіс табиғатынан циклдік болғандықтан, осы кезеңдер қайталануы мүмкін, бұл білім беру қызметін біртіндеп жақсартуға ықпал етеді. Үшіншіден, осы әдіснамалық тәсілде мұғалім өз тәжірибесін зерттеуші рөліне шығады, бұл оның педагогикалық дамуына, кәсіби дербестігінің артуына және жұмысқа деген ынтасының жоғарылауына ықпал етеді. Төртіншіден, әрекеттегі зерттеу икемділікке ие болып, нақты мектептің, сыныптың және жеке оқушылардың жағдайларына бейімделе алады. Ақырында, зерттеудің бұл түрі бақылау, сұхбат, сауалнама және басқа да құралдар сияқты деректерді жинау мен талдаудың әртүрлі әдістерін біріктіре алады (Defianty & Wilson, 2024; Goodman et al., 2025; Mertler, 2024).

Әрекеттегі зерттеу партисипативті сипатта да болуы мүмкін. (*ағылш.* Participatory Action Research) (Tatto, 2021). Әрекеттегі бірлескен зерттеулерден айырмашылығы, зерттеудің бұл түрі барлық мүдделі тараптардың – мұғалімдердің, әкімшіліктің, оқушылардың, ата-аналардың және тіпті жұртшылықтың қатысуын көздейді, олар тең құқылы зерттеушілер ретінде қабылданады (Heissenberger-Lehofer & Krammer, 2021). Мысалы, мектептегі партисипативті зерттеуді әзірлеу кезінде мұғалімдер мен оқушылар мектептегі проблемаларды бірлесіп анықтап, оларды шешу стратегияларын әзірлей алады. Зерттеудің бұл түрі әділдік пен теңдік қағидаттарына негізделгендіктен (Cumbo & Selwyn, 2021; Pettican et al., 2022), ол жиі инклюзивті білім беруді ілгерілетуде қолданылады.

Осылайша ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар – студенттердің зерттеу мәдениетін қалыптастыру бойынша негізгі білім беру тәжірибелерінің бірі болып табылады. Олардың маңыздылығы тек парадигмалар, әдістер мен құралдар туралы білім беруде ғана емес, сонымен бірге студенттерде сыни ойлау қабілетін, рефлексия және ғылыми әдістерді кәсіби тәжірибеде іс жүзінде қолдану қабілетін дамытуда жатыр. Мұндай курстардың әдіснамалық плюрализмге және кәсіби тәжірибеге бағдарлануы ерекше маңыздылық береді. Қазіргі білім беру саласындағы сын-тегеуріндер жағдайында зерттеу әдіснамасы бойынша курстар тек академиялық пән ғана емес, кәсіби өсуге, мектептерді дамытуға және білім сапасын арттыруға арналған маңызды құралға айналып келеді.

### *Академиялық жазылым курстары*

Студенттерді зерттеуге тарту академиялық жазылым курстарында да жүзеге асырылады. Әдетте, мұндай курстар студенттердің ғылыми дискурсқа сәйкес өз идеяларын тиімді және сенімді түрде ұсыну дағдыларын қалыптастыруға бағытталған. Академиялық жазылым курстары әртүрлі ғылыми жанрларды, олардың құрылымы мен форматын зерттейді. Сондай-ақ студенттер ғылыми стильдің нормаларын меңгереді, атап айтқанда, дәлелдерді логикалық түрде құрылымдап, оларды фактілермен растай білуді үйренеді, сондай-ақ ғылыми мәтіндердің синтаксисі мен стилистикасы бойынша тілдік сауаттылығын арттырады. Бұл курстарда студенттер академиялық адалдық ұғымымен, дәйексөз келтіру және плагиаттың алдын алу ережелерімен танысады.

Бұған қоса академиялық жазылым курстары сыни ойлауды дамытады. Мысалы, Финляндия мен Норвегияның жоғары оқу орындарында жүргізілген Fiskum et al. (2025) зерттеуі академиялық жазылым дағдыларының тек ғылыми мәтіндер жазуда ғана емес, сонымен қатар ғылыми әдебиетпен жұмыс істеуде, ақпаратты сыни талдауда, зерттеу әдіснамасын түсінуде және өз тұжырымдарын қалыптастыруда да көмектесетінін көрсетті. Алайда бұл оқу нәтижелеріне курс аясында ұсынылатын тиісті тапсырмалар болған кезде қол жеткізілетінін есте ұстаған жөн. Мұндай тапсырмаларға талдамалық эссе жазу, салыстырмалы талдау, әдебиетке шолу жасау, рефлексия күнделігі, сондай-ақ рецензия жазу жатады. Басқаша айтқанда, тапсырмалар студенттердің назарын мәтіндерді сыни талдауға аударуы керек: ұсынылған дәлелдердің күшті және әлсіз жақтарын анықтау, идеялардың

логикасын, мәтін құрылымын, ұсынылған дәлелдер мен тілдің анықтығын талдау.

Академиялық жазылым, әдетте, зерттеушілік дайындықтағы жеке курс болып саналады. Ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардан айырмашылығы, бұл курс, негізінен, зерттеу үдерісінің қорытынды нәтижесін, атап айтқанда, ғылыми мәтінді, яғни диссертацияны, зерттеу есебін немесе ғылыми мақаланы жазу үшін қажет дағдыларды дамытуға бағытталған. Әрине, мұндай дағдыларды дамыту, әдетте, ғылыми мәтіндерді жазумен және жариялаумен байланысты зерттеушілерді дайындауда өте маңызды. Алайда Munthe және Rogne (2015) зерттеуші-практиктерді, мысалы, өз қызметін зерттеуге қабілетті педагогтерді даярлау мәнмәтінінде бакалавриаттың педагогикалық бағдарламалары аясында академиялық жазылымға шамадан тыс баса назар аудару мұғалімдердің мектептердегі кәсіби қажеттіліктеріне қаншалықты сәйкес келетіні туралы сұрақ туындайтынын айтады. Бұл зерттеушілер атап өткендей, мектеп мұғалімдеріне, ең алдымен, ғылыми зерттеулерді түсіну және оларды сыни тұрғыдан бағалау үшін академиялық оқылым дағдылары қажет. Дәл осы академиялық оқылым дағдылары мұғалімдер ғылыми деректерді тиімді табу, түсіндіру және қолдану қабілетіне ие болатын мектептегі кәсіби қызмет үшін маңызды. Академиялық оқылым дағдылары мұғалімнің кәсіби өзіндік дамуы үшін де маңызды (van Ingen & Ariew, 2015).

Осылайша академиялық жазылым курсының мазмұнын жоспарлау кезінде студенттің қажеттіліктері мен болашақ мамандығының талаптары ескерілуі тиіс. Бұл тәсіл теория мен практиканың байланысын, демек, болашақ мұғалім үшін зерттеушілік дайындығының маңыздылығын қамтамасыз етеді.

### ***Мектептегі оқу-зерттеу практикасы***

Көптеген академиялық бағдарламаларда студенттер өздерінің болашақ мамандығы бойынша практикалық тәжірибе алу үшін тиісті ұйымдарда практикадан немесе тағылымдамадан өтеді. Педагогикалық мамандықтардың студенттері мектепке дейінгі немесе мектептегі білім беру ұйымдарында тағылымдамадан өтеді. Әдебиеттерге сәйкес мектептерде практикадан өту болашақ педагогтердің кәсіби дамуында маңызды рөл атқарады, оларға теориялық білімін нақты білім беру жағдайында қолдануға және оқыту мен білім беру туралы түсініктерін тереңдетуге мүмкіндік береді (Villalobos Iturriaga et al., 2025). Осылайша тағылымдама кезінде студенттер мектептің құрылымымен және оның оқу

ортасымен танысады, сондай-ақ сабақ жоспарын әзірлеу және сыныпта жұмыс істеу тәжірибесін меңгереді (Rinne et al., 2022; Vieira et al., 2021). Сингапурда, Tatto (2015) жазғандай, практика кезінде студенттер мұғалімдердің сабақтарын бақылайды, сабақ жоспарларын құруға көмектеседі, олардың жетекшілігімен сабақтар өткізеді, рефлексивті күнделік жүргізеді, сонымен қатар мектептен тыс жұмыстарға қатысады.

Зерттеуге бағдарланған бағдарламалар аясында мектептердегі тағылымдама зерттеу құрамбөлігін қамтиды. Бұл ретте тағылымдама кезіндегі зерттеу тапсырмалары академиялық бағдарламаға сәйкес қарапайымнан күрделіге дейін қисынды түрде құрылады (Contreras et al., 2024). Мысалы, алғашқы тағылымдама кезінде зерттеу тапсырмаларына бақылау жүргізу және рефлексия жазу сияқты зерттеу әдістерін іс жүзінде қолдану кіруі мүмкін. Академиялық бағдарлама бойынша біртіндеп өтіп, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды аяқтаған сайын студенттер өз зерттеулерін, мысалы, әрекеттегі зерттеулерді жүзеге асыруға кірісе алады.

Финдік педагогтерді даярлау жүйесінде зерттеу құрамбөлігі мектептердегі барлық практикаларға енгізілген. Мектептегі практика студенттердің білім беру үдерістерін талдау, жобалау және бағалау саласындағы кәсіби дағдыларын дамытуға бағытталған. Сонымен қатар студенттер педагогикалық қызмет пен оқу ортасындағы өзара іс-қимылдың әлеуметтік аспектілерін сыни тұрғыдан бағалауды үйренеді. Практика барысында студенттер әртүрлі әлеуметтік топтардан шыққан және әртүрлі психологиялық ерекшеліктері бар оқушылармен жұмыс істейді (Niemi, 2016). Мектептегі оқу үдерісі мен мұғалімдердің қызметі туралы рефлексивтік пікірталастар жүргізумен қатар студенттер өз әріптестерінің сабақ беруін, сондай-ақ өздерінің оқыту тәжірибесін бақылап, талдайды. Соңғы жағдайда, әдетте, жазба жүргізіледі, бұл студентке өз сабағының барысын сырттан қарап, содан кейін оны талдауға мүмкіндік береді. Сабақты талдауға және талқылауға университеттің студенті де, оның курстастары да, тәлімгері де, мектеп мұғалімі де, тіпті мектеп әкімшілігінен өкіл де қатысады. Бұл ретте мұндай талқылаудың ғылыми болуын қамтамасыз ету үшін студенттерден олардың оқытушылық тәжірибесін қолданыстағы теориялық біліммен байланыстыру талап етіледі. Басқаша айтқанда, олар өздерінің педагогикалық шешімдерінің логикасын зерттеу негізінде дәлелдеуі тиіс. Осындай талқылаулардың қорытындысы бойынша және жалпы оқу-зерттеу практикасы бойынша есептерді студенттер портфолиоға жинайды (Niemi, 2016; Toom & Husu, 2024).

Практика барысында студенттер мектеп мұғалімдері жүргізетін зерттеулерге де қатыса алады. Тәжірибелі мұғалімдермен бірге жүргізілген зерттеулер рефлексивті практикаға және педагогикалық қызметті терең практикалық түсінуге ықпал етеді (Mugaloglu & Doganca, 2009; Willegems et al., 2018). Студенттердің зерттеу дағдыларын дамытуға бағытталған бұл тәсіл тиісті қолдау болған жағдайда әлдеқайда тиімдірек болады, өйткені ол зерттеушілік құзыреттерді қалыптастыруға, теория мен тәжірибе арасындағы байланысты орнатуға, сондай-ақ мектеп ұжымындағы жұмысқа бейімделуге ықпал етеді. Студенттер мен мектеп тәлімгерлері арасындағы тиімді серіктестік үшін олардың зерттеу жайлы бірдей түсінігі болуы маңызды. Rajchel et al. (2021) зерттеуіне сәйкес Норвегия мектептеріндегі мұғалімдердің көпшілігі студенттердің зерттеу дағдыларын зерттеу практикасына белсенді қатысу негізінде дамыту тәсілін ұстанады (Healey & Jenkins, 2009). Олар студенттердің мектептегі практика барысында өз зерттеу тапсырмасына эмпирикалық деректер жинауына оң көзқараспен қарайды, өйткені мұндай тәжірибе студенттердің мектептегі білім беру ортасына және ондағы үдерістерге тереңірек бойлауына мүмкіндік береді (Rajchel et al., 2021).

Жүйелі әдеби шолу негізінде Willegems et al. (2017) зерттеу жүргізу аясында мұғалім мен студент арасындағы ынтымақтастықтың үш деңгейін ажыратады. Бірінші деңгей – бірлескен зерттеу (*ағылш.* shared inquiry) – тәлімгер мен студент арасындағы терең өзара іс-қимылмен сипатталады. Мұндай ынтымақтастық аясында тәлімгер мен студент ортақ зерттеу тақырыбымен жұмыс істеп, тең құқықты серіктестер ретінде, яғни бірлескен зерттеушілер ретінде әрекет етеді.

Екінші деңгей – қолдау көрсетілетін зерттеу (*ағылш.* supported inquiry) – иерархиялық қатынастарды болжайды, онда тәлімгер зерттеу жетекшісі ретінде әрекет етеді, ал студент оны жүзеге асыруға жауапкершілік алады. Зерттеу жүргізудегі иерархиялық қарым-қатынастың қауіптілігі зерттеу үдерісін талқылаудың жеткілікті түрде ашық және еркін болмауы мүмкіндігінде. Студент өзін шектеулі сезінуі ықтимал және осылайша зерттеу дербестігін дамытуда шектеулі болуы мүмкін.

Үшінші деңгей – параллельді зерттеу (*ағылш.* parallel inquiry) – тәлімгер мен студент арасындағы минималды өзара іс-қимылды қамтиды. Бұл ретте ынтымақтастық тығыз қарым-қатынассыз, талқылаусыз немесе тәжірибе алмасусыз жүзеге асырылады. Студент зерттеудің белгілі бір бөлігін ғана орындайды.

Осылайша мектептегі оқу-зерттеу практикасы – болашақ педагогтердің зерттеу дағдыларын дамытуға, сондай-ақ педагогикалық

қызмет пен білім беру үдерісіндегі зерттеудің рөлін тереңірек түсінуге арналған маңызды құрал. Мектептердегі практика форматын және мазмұнын жоспарлау академиялық бағдарламалар аясындағы тақырыптардың және дамытылатын білім мен дағдылардың реттілігіне сай болуын ескеру маңызды. Осыған байланысты практика оқу бағдарламасының бөлек бөлігі ретінде емес, керісінше, оның барысында студенттер теориялық материалды бекітіп, болашақ мамандығы мен ондағы зерттеудің рөлі туралы түсініктерін тереңдететін маңызды құрамбөлігі ретінде қарастырылуы тиіс.

### ***Қорытынды біліктілік жұмысы***

Қорытынды біліктілік жұмысы – білім берудің әртүрлі деңгейлеріндегі көптеген академиялық бағдарламаларда маңызды білім беру практикасы. Бакалавриат деңгейінде практиканың бұл түрі әдетте дипломдық жұмыс, сондай-ақ зерттеу жобасы немесе есеп деп аталады (Luck, 1999), ал магистратура мен докторантурада диссертация ретінде белгілі. Қорытынды біліктілік жұмысының мәні екі маңызды аспектіден тұрады. Біріншіден, бүкіл оқу кезеңінде алған білімдері мен дағдыларын, сондай-ақ оларды практикалық проблемаларды шешу үшін қолдану қабілетін көрсету. Екіншіден, қандай да бір проблема бойынша өз бетінше ғылыми жұмыс арқылы қолда бар білімді тереңдету және сол арқылы болашақ мамандық туралы түсінікті кеңейту.

Қорытынды біліктілік жұмысы – бұл Финляндия, Норвегия, Нидерланд және Шотландия сияқты Еуропа елдерінде зерттеуге бағдарланған педагогикалық бағдарламалардың міндетті бөлігі. Финляндияның жоғары оқу орындарында дипломдық жобаны жазу жұмыстары соңғы үш семестрде жүргізіледі. Студенттер педагогикамен байланысты, өздерін қызықтыратын тақырыптар бойынша, мысалы, жаңа оқыту әдістемелері, білім берудің психологиялық аспектілері немесе білім беру бағдарламаларының тиімділігін талдау сияқты бағыттарда жеке зерттеулер жүргізеді (Krokfors et al., 2011; Niemi & Nevgi, 2014). Дипломдық жұмысқа қажетті деректерді студенттер мектептегі практика барысында жинай алады.

Зерттеулерге сәйкес дипломдық жұмыс жазу студенттерден бар білімдерін жүйелеп, тереңдетуді талап етеді, бұл өз мамандығы туралы тұтас көзқарастың қалыптасуына ықпал етеді. Сонымен қатар студенттер талдамалық және сыни ойлау дағдыларын, сондай-ақ дербес зерттеу жүргізу қабілеттерін дамытады. Зерттеу жобасымен жұмыс істеу барысында студенттер педагогикалық тәжірибені зерттеп, эмпирикалық

деректерді жинайды, талдайды және түсіндіреді. Бұған қоса дипломдық жұмыстар аясында студенттер ғылыми теориялар мен деректер негізінде білім беру жүйесін жетілдірудің өз тәсілдері мен стратегияларын қалыптастыруды үйренеді. Осылайша мұндай тәжірибе олардың кәсіби қызметке дайындығын қалыптастыруға ықпал етеді. Ақырында, дипломдық жұмыс жазу болашақ педагогтің кәсіби жеке тұлғасының қалыптасуына оң ықпал етеді. Белгілі бір педагогикалық проблеманы зерттей отырып, студент білім беру жүйесіндегі рөлі мен орнын тереңірек біледі, сонымен қатар педагогикалық қызмет туралы өзіндік түсінікті қалыптастырады (Niemi & Nevgi, 2014; Råde, 2013).

Дипломдық жұмыс теория мен практика арасындағы байланысты анық көрсетуі керек екенін есте ұстаған жөн. Олай болмаған жағдайда студенттер дипломдық зерттеу жүргізуге ынталы болмайды. Әдебиеттерге шолу көрсеткендей, студенттер ғылыми құзыреттілікті дамыту және олардың кәсіби өсуі үшін дипломдық жұмыс жазу тәжірибесін оң қабылдаса да, оның педагогикалық қызметпен нақты байланысының болмауы мектептегі болашақ іс-әрекетке осындай білім беру практикасының өзектілігін қабылдауға теріс әсер етеді (Kowalczyk-Walędziak et al., 2019; van Katwijk et al., 2019). Дипломдық жұмысты педагогикалық білім берудегі теорияға шамадан тыс бағыттау мәселесі ғылыми әдебиеттерде кеңінен талқыланады. Педагогикалық мамандықтың практикалық бағыттылығының маңыздылығын атап көрсететін кейбір ғалымдар қорытынды біліктілік жұмысының әртүрлі формаларын зерттей отырып, портфолио жасау дипломдық жұмыстарға лайықты практикаға бағытталған балама болып саналады (Meeus et al., 2004), ал әрекеттегі зерттеу мамандықтың ғылыми-теориялық та, практикалық та аспектілерін біріктіре алады (Råde, 2013) деп пайымдайды.

Жалпы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді тиімді жүзеге асыру үшін теория мен практиканың байланысы аса маңызды екенін есте ұстаған жөн және бұл байланыс педагогикалық бағдарламалардың барлық оқу тәжірибелерінде көрініс табуы тиіс. Педагогикалық жоғары оқу орындары педагогикалық бағдарламаларда артық теориялық немесе практикалық бағдарланудың қаупін азайтуға ұмтылуы тиіс, өйткені теорияның басым болуы кәсіби қызметте қажет дағдыларды қалыптастыру үшін педагогикалық білімнің өзектілігінің төмендеуіне әкеледі, ал практикалық бағдарлануға тым көп мән беру студенттердің талдау және сыни ойлау қабілеттерін дамыту мүмкіндіктерін шектейді (Gray, 2012; Råde, 2018).

Педагогикалық білім берудегі дипломдық жұмыстардың рөлі оларды жазуға кететін уақыттың жеткіліксіздігіне байланысты сынға ұшырайды, бұл көбінесе олардың орындалу күрделілігіне теріс әсер етеді. Сонымен қатар дипломдық жұмысты бағалау барысында сәйкессіздік пен ашықтықтың болмауы проблемалары атап өтіледі, бұл олардың теріс қабылдауын тудырады (Meeus et al., 2004).

Осылайша, педагогикалық білім берудегі қорытынды біліктілік жұмысы студенттің академиялық жетістіктерін бағалау әдісі ғана емес, сонымен қатар болашақ педагогтің зерттеу дағдылары мен кәсіби бірегейлігін қалыптастырудың маңызды құралы екенін түсінген жөн. Алайда оның кәсіби қалыптасуына шынымен ықпал етуі үшін теориялық және практикалық құрамбөліктер арасындағы тепе-теңдікті қамтамасыз ету, сондай-ақ оны жүзеге асыру үшін қолайлы жағдайлар жасау қажет. Осы шарттар сақталған жағдайда ғана дипломдық жұмыс мектепте табысты кәсіби қызмет үшін қажетті рефлексивті және талдау дағдылары бар педагогикалық кадрларды даярлауда шынымен құнды элемент бола алады.

Ақырында, зерттеу әлеуетін кешенді дамыту оқудан тыс зерттеу мүмкіндіктерін де қамтитынын атап өткен жөн, мысалы, ғылыми конференциялар мен үйірмелерге қатысу, профессорлардың зерттеу жобаларында көмекші ретінде жұмыс істеу, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша жазғы мектептерге қатысу және ғалымдардың қонақ дәрістеріне қатысу. Зерттеуге бағдарланған бағдарламаларда студенттерді ғылыми зерттеулерді кеңірек мәнмәтінде, ғылыми әдебиетте тәжірибе қауымдастығы (*ағылш.* Community of practice) деп аталатын ортада оқуға қосымша ынталандыру үшін осындай мүмкіндіктер жасалуы қажет (Hill & Naigh, 2011). Біздің жағдайда зерттеу қызметі мен мәдениетін ілгерілету сияқты ортақ мүдделері бар адамдар тобы ретінде түсінілетін мұндай қауымдастық студенттердің зерттеу дағдыларын дамытуда үлкен рөл атқарады, оқу мен өсу үшін бірегей орта ұсынады.

### **Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді іске асырудағы қиындықтар**

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді жүзеге асыру бірнеше қиындықтар мен кедергілерге тап болады, олар оқытушылар мен студенттердің зерттеу қызметіне тартылуына және зерттеулерді оқу үдерісіне тиімді енгізуге әсер етеді. Осы бөлімде қазіргі заманғы зерттеулерді талдау негізінде педагогикалық білім беруде зерттеуге бағдарланған тәсілді енгізуге кедергі келтіретін үш негізгі проблема

қарастырылады: теория мен практика арасындағы алшақтық, оқытушылардың зерттеу әлеуетінің төмендігі және қаржылық әрі уақыт ресурстарының шектеулігі.

### *Теория мен практика арасындағы алшақтық*

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді енгізудің негізгі проблемасы – білім беру бағдарламаларының құрылымында теория мен практика арасындағы байланыстың болмауы. Мұнда ғылыми әдебиетте зерттеуге бағытталған педагогикалық білім беруді енгізу бойынша теория мен практиканың байланысы тек ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды білім беру бағдарламаларының мазмұнына қосуды емес, ең алдымен, болашақ мұғалімдердің оқу үдерісіне практиканы зерттеуді енгізуді білдіретінін түсіндірген жөн. Студенттерде теорияны практиканы талдаудың негізі ретінде және практиканы теорияны пайымдаудың бастауы ретінде түсінуін қалыптастыру да маңызды. Төменде біз бұл аргументтерді толығырақ талдаймыз.

Көптеген зерттеулер көрсеткендей, оқу бағдарламаларына ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды енгізу болашақ мұғалімдерді мектепте жұмысқа кіріскеннен кейін өздерінің педагогикалық практикаларын зерттеуге ынталандыру үшін жеткіліксіз (Perines & Ion, 2021; van Katwijk et al., 2019). Студенттер мұндай курстардың құндылығын сыни ойлауды дамыту, зерттеу дағдыларын қалыптастыру және жалпы ғылым жайлы түсінікті тереңдету тұрғысынан мойындағанымен, олар болашақта өздерін зерттеуші мұғалім ретінде қабылдамайды (van der Linden et al., 2012). Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру мәселелерімен айналысатын зерттеушілер мұның негізгі себебі курстардың академиялық бағытында екенін көрсетеді: олар студенттерге мектептер мен мұғалімдер зерттеу объектілері болып саналатын ғылыми парадигма негізінде зерттеу жүргізуді үйретеді (Antonsen et al., 2024). Нәтижесінде объектілерден сұхбат алу және оларды бақылау әдістерін меңгеруге екпін жасалады, ал педагогтердің өз тәжірибесінің белсенді зерттеушілеріне айналатын *action research* немесе *lesson study* сияқты сындарлы зерттеу тәсілдері елеусіз қалады. Нәтижесінде студенттер зерттеу қызметі мен мұғалімнің күнделікті жұмысы арасындағы байланысты көрмейді, бұл оларда зерттеу дайындығына педагогтің кәсіби қалыптасуының ажырамас бөлігі ретінде күмәнді қарайтын көзқарас қалыптастырады (Puustinen et al., 2018). Олардың көпшілігі үшін зерттеу тек дипломдық жұмысты немесе

магистрлік диссертацияны жазу және қорғау үшін қажет формалды талап ретінде қабылданады (Aspfors & Eklund, 2017; Vyman et al., 2020).

Жоғарыда айтылғандай, теория мен практика арасындағы байланысты орнатудағы негізгі элементтердің бірі – болашақ педагогтерде теорияны практиканы талдаудың негізі ретінде, ал практиканы теорияны пайымдаудың бастауы ретінде түсінуін қалыптастыру. Басқаша айтқанда, болашақ мұғалімдер үшін теория мен практиканың арақатынасын үздіксіз диалогтік үдеріс ретінде қабылдау маңызды. Бұл үдерісте зерттеуші мұғалім өз педагогикалық қызметін түсіну, ұғыну және түрлендіру үшін теориялық тұжырымдамаларға сүйенеді, әрі осы практиканы зерттеу арқылы өзінің дербес білімін қалыптастырады. Бұл тезис зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруге арналған бірқатар зерттеулермен расталады. Мысалы, Afdal and Spernes (2018) зерттеуінде ғылыми зерттеу әдістерін тек теориялық тұрғыдан, яғни ғылыми білімнің не екенін, оны қалай алуға және қолданыстағы теорияларды қалай сыни тұрғыдан пайымдауға болатынын қарастыратын педагогикалық мамандықтардың студенттері мұндай оқытуды абстрактілі және монотонды деп қабылдайтыны көрсетілген. Алайда мектептегі практика барысында өздерінің педагогикалық қызметін талдау үшін зерттеу тәсілдерін әзірлеп, алынған деректерді түсіндіруде теориялық білімді қолдануға тура келген кезде студенттердің мектептегі педагогикалық зерттеулердің маңыздылығын түсінуі де, әрі қарай зерттеу жұмыстарына қатысуға деген ынтасы да айтарлықтай артқан.

Теория мен практика арасындағы байланысты нығайту үшін ғылыми әдебиет университеттер мен мектептер арасындағы серіктестікті дамытуды ұсынады (Pajchel et al., 2021; Willegems et al., 2017). Зерттеулерге сәйкес мұндай серіктестік болашақ мұғалімдер сабақ өткізуді, сабаққа дайындалуды, оқушылардың жетістіктерін бағалауды және тәрбиелік функцияларды орындауды үйренетін кәсіби практиканы ғана емес, сонымен қатар мектеп базасында өз зерттеулерін жүргізуді де қамтиды. Pajchel et al. (2021) студенттер бір уақытта сабақ беріп, зерттеу жүргізген кезде олар теориялық білім мен практикалық іс-әрекет арасындағы байланысты тиімді түрде түсіне бастайтындығын атап көрсетеді. Педагогикалық тұжырымдамаларды, оқыту әдістерін және ғылыми зерттеу әдістемесін қоса алғанда, теория студенттерге мектеп ортасына енуге көмектеседі, кәсіби талаптардың бастапқы түсінігін қалыптастырады, педагогикалық қызметті түсінуге ықпал етеді, сабақ жүргізу кезінде сенімділікті арттырады және зерттеу жұмысына этикалық көзқарасты қолдайды. Өз кезегінде, практика студенттерге теорияның шектеулерін түсінуге, мұғалім мен оқушылар арасындағы қарым-

қатынастың күрделілігін қабылдауға, мектепті көптеген факторлары бар көп буынды орта ретінде қарастыруға, сондай-ақ олардың кәсіби қызметінде рефлексияның маңыздылығын түсінуге мүмкіндік береді. Ең бастысы практика теориялық базаны толықтыратын жаңа білімді қалыптастыруға жәрдемдеседі.

Алайда зерттеу жұмысы мен кәсіби практиканы біріктіру белгілі бір қауіптерді тудырады. Мектеп практикасын ұйымдастыруға жоғары оқу орнының оқытушылары, көбінесе ғылыми жетекші рөлін атқаратын мамандар, сондай-ақ студенттердің тәлімгері болып саналатын мектеп мұғалімдері жауапты болғандықтан, теория мен практиканың қарама-қарсы қойылу қаупі туындайды. Университет оқытушылары академиялық ғылымды сенімді білімнің жалғыз көзі ретінде қарастыра отырып, практикалық тәжірибенің маңыздылығын бағаламауы мүмкін, ал мектеп тәлімгерлері теорияға күмәнмен қарап, оны практикалық тапсырмаларға тікелей қолдану дәрежесі бойынша ғана бағалай алады (Rajchel et al., 2021). Бұл қайшылық студенттердің шамадан тыс жүктемеге тап болуына және көңілдерінің қалуына әкелуі мүмкін.

Willegems et al. (2017) айтқандай, бұл проблеманың ықтимал шешімі – мектеп тәлімгерлерін студенттермен бірлескен зерттеулерге тарту. Мұғалімдер мен болашақ педагогтер өздерінің педагогикалық тәжірибелерін бірлесіп зерттегенде екі тарап та айтарлықтай артықшылықтарға ие болады. Студенттер тәжірибелі әріптестерінің қолдауын сезінеді, бұл зерттеу үдерісін мағыналы әрі тұрақты етеді, ал деректерді түсіндіру бір мезгілде теориялық және практикалық перспективаларға сүйенеді. Өз кезегінде, мектеп мұғалімдері өз қызметін ғылыми тұрғыдан сыни көзқараспен қарауға мүмкіндік алып, педагогикалық зерттеулерге деген таптаурын көзқарасты жеңе бастайды. Ғылыми әдебиет университет оқытушыларының күмәншілдігін еңсерудің қандай жолдарын ұсынатыны туралы келесі бөлімде қарастырылады.

### ***Оқытушылардың төмен зерттеу әлеуеті***

Педагогикалық жоғары оқу орындарының оқытушыларының педагогикалық практиканы зерттеуге қатысты күмәншілдігі, соңғы деректер көрсеткендей, студенттердің зерттеу жұмысына қатысуының төмен болуына әкеледі және бұл құбылысты екі негізгі фактормен түсіндіруге болады. Біріншіден, көптеген оқытушылар ғылыми жұмыспен белсенді айналысқанымен, олардың көзқарасы, әдетте, тек академиялық сипатқа ие. Олар педагогикалық теорияны дамытуға және жаңа ғылыми білімді құруға ұмтылады. Олардың зерттеулері көбінесе күрделі

тұжырымдамалық база мен әдіснамаға сүйенеді, әмбебап сипатқа ие және, негізінен, ғылыми қоғамдастыққа бағытталған. Алдыңғы бөлімде атап өтілгендей, мұндай оқытушылар оқушылардың үлгерімін арттыруға, нақты педагогикалық міндеттерді шешуге немесе әдістемелерді практикаға бейімдеуге бағытталған мектеп мұғалімдерінің зерттеулеріне күмәнмен қарауы мүмкін. Мұның себебі шынайы білімді тек академиялық ғылым шеңберінде алуға болады деген сенімде жатыр (Antonsen et al., 2024; Rajchel et al., 2021). Екіншіден, күмәншілдік зерттеу қызметімен мүлдем айналыспайтын оқытушылардан туындауы мүмкін. Бұл жағдайда практикаға бағдарланған зерттеулерге деген сенімсіздік көбінесе оқытушылардың өздерінің төмен зерттеу әлеуетіне байланысты.

Бірінші жағдайда проблеманы шешу өте қиынға соғады, себебі қолданбалы, практикаға бағдарланған зерттеулерге менсінбей қарау университет пен мектеп арасындағы терең орныққан дихотомиядан туындайды. Дегенмен бұл проблеманы зерттейтін көптеген авторлар «үшінші өлшем» деп аталатын жаңа тәсілді енгізуді ұсынады. Бірінші өлшем академиялық ғылымды, екіншісі қолданбалы ғылымды білдіреді, ал үшіншісі екі тәсілдің де күшті жақтарын біріктіретін платформа ретінде қызмет етеді (Rajchel et al., 2021; Willegems et al., 2017). Мұндай өлшемді қалыптастыру үшін мұғалімдер қолданбалы ғылым туралы түсініктерін және оның педагогикалық кадрларды даярлаудағы ролін қайта қарастыруы керек. Үшінші өлшем студенттер аралық рөл атқаратын серіктестік негізінде ғана тиімді жұмыс істей алады. Осы өлшем аясында олар екі тәсілдің зерттеу әдістері мен ғылыми дәстүрлерін меңгеруге мүмкіндік алып, бұл студенттердің педагогикалық саладағы кәсіби дамуына және жоғары оқу орнынан кейінгі оқуға дайындалуына ықпал етеді.

Екінші жағдайда төмен зерттеу әлеуеті көбінесе оқытушылардың тиісті ғылыми дайындығы мен практикалық зерттеу тәжірибесінің болмауымен түсіндіріледі. Бұл проблеманы шешудің негізгі жолдарының бірі – магистр дәрежесі бар оқытушыларды PhD дәрежесін алуға ынталандыру. Көптеген батыс елдеріндегі университеттер тек докторлық дәрежесі бар мамандарды жұмысқа қабылдайды. Бұл зерттеу мәдениетін нығайтуға және институционалдық ғылыми әлеуетті дамытуға ықпал етеді (Caspersen & Smeby, 2023; Munthe & Rogne, 2015). Тағы бір маңызды бағыт – жоғары оқу орындарының оқытушылары үшін біліктілікті арттыру курстары мен мамандандырылған семинарлар ұйымдастыру. Мұндай бағдарламалардың тақырыбы академиялық жазуды, гранттық өтінімдерді дайындауды, сапалы әрі сандық зерттеу әдістерін меңгеруді және ғылыми жұмыстың басқа да аспектілерін қамтуы мүмкін (Goodman

et al., 2025; Oancea et al., 2021). Бұл ретте мұндай курстардың кезеңдік емес, үнемі және тұрақты негізде жүргізілуі аса маңызды (Hammad & Al-Ani, 2021). Сонымен қатар қазіргі заманғы зерттеулерге сәйкес оқытушылар барлық қажетті білімді меңгергенін ойлап, оқу іс-шараларына қатысудан бас тартатын «академиялық тәкаппарлықты» жеңу қажет (Brew & Mantai, 2017, p. 557). Ресми зерттеу университеті мәртебесіне ие болмаса да, кез келген педагогикалық жоғары оқу орны әрбір оқытушыға зерттеу сауаттылығының қажеттілігін белсенді насихаттауы тиіс. Бұл аса маңызды, себебі олар болашақ мұғалімдерге арналған оқу бағдарламаларын әзірлеп, студенттерді оқытады және олардың зерттеу жобаларын басқарады (Hammad & al-Ani, 2021; Toom & Nusu, 2024).

Сондай-ақ тағы бір маңызды қадам – оқытушыларға ғылыми жұмыспен айналысу үшін жеткілікті уақыт беру. Университет оқытушылары өз уақытын оқу жүктемесі, зерттеу қызметі және әкімшілік міндеттер арасында бөлуге мәжбүр, ал әкімшілік жұмыстар, әдетте, ресурстардың елеулі бөлігін алады. Нәтижесінде оқытушыларда өз зерттеулеріне уақыт аз қалады. Ғылыми қызметке арнайы төленетін уақыт бөлу университеттегі зерттеу мәдениетінің дамуына маңызды ықпал етіп, педагогика саласындағы ғылыми жарияланымдардың сапасын арттырып, білім беру бағдарламасының академиялық беделін нығайта алады (Munthe & Rogne, 2015; Tellmann et al., 2020).

### *Қаржылық және уақыт ресурстарының шектеулігі*

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді іске асыру жолындағы тағы бір кедергі – шектеулі қаржылық және уақыт ресурстары. Оқытушылар мен студенттердің зерттеу құзыреттілігін дамыту және зерттеу мәдениетін қалыптастыру туралы сөз болғанда осы үрдістердің барлығы тұрақты әрі жүйелі қаржыландыруды қажет ететінін ескеру маңызды. Оқытушылардың зерттеу құзыреттілігі ғылыми жобаларға қатысу барысында қалыптасады, бұл оларға сапалы эмпирикалық деректер жинауға, ақпаратты жинау мен талдау үшін қажетті жабдықтарды алуға, нәтижелерді тарату және сарапшылық кері байланыс алу мақсатында конференцияларға қатысуға мүмкіндік береді. Басқаша айтқанда, осы құзыреттілікті дамытудың негізгі факторы – белсенді зерттеу қызметі болып табылады. Алайда ғылыми гранттар үшін бәсекелестік үнемі артып келе жатқанын және білім саласындағы жобалар жиі басым бағыттар қатарына кірмейтінін ескеру қажет (Oancea et al., 2021). Hammad and al-Ani (2021) атап өткендей, университеттер ғылыми

жобаларды қаржыландыруды қамтамасыз ету, конференцияларға қатысуды өтеу және жариялау белсенділігін ынталандыру арқылы оқытушыларға қолдау көрсете алады. Ғылыми жобаларға қатысудан тек оқытушылар ғана емес, студенттер де пайда көреді. Оқытушылардың жетекшілігімен ғылыми көмекші ретінде мұндай жобаларға қатыса отырып, студенттер өздерінің зерттеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік алады (Brew & Mantai, 2017). Нақты жобаларға қатысу оларға ғылыми қоғамдастыққа енуге және білім беру мен педагогика саласындағы зерттеулердің негізінде жатқан үдерістерді жақсы түсінуге көмектеседі.

Кез келген білім беру бағдарламалары шеңберінде зерттеу әлеуетін дамыту уақыт ресурстарын қажет етеді. Қазіргі заманғы зерттеулерге сәйкес көптеген бағдарламалар зерттеу қызметін терең түсінікті қалыптастыруға жеткілікті уақыт бөлмейді (Brew & Mantai, 2017; Brooks, 2021; Matos et al., 2023). Бұл ретте тек ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша пәндерді оқу үшін қажетті уақыт қана емес, сондай-ақ зерттеу үдерісін ой елегінен өткізіп, саналы түрде қабылдау үшін қажетті уақыт туралы да сөз болып отыр. Финляндия мен Сингапурдағы зерттеушілер зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру мәселелерін қарастыра отырып, болашақ мұғалімдерге зерттеу дағдыларын толық қалыптастыру және ғылымның педагогикалық практикадағы рөлін түсіну үшін білім беру бағдарламалары бойынша әдіснамалық курстар аясында ғана емес, сонымен қатар бейіндік пәндерді оқыту барысында ғылыми әдебиетті оқу мен талдау, сыни тұрғыдан ойлау және рефлексия дағдыларын дамыту арқылы зерттеуге бағдарланған тәсілді біріктіруі тиіс деп атап көрсетеді (Aspfors & Eklund, 2017; Vyman et al., 2020; Darling-Hammond, 2017).

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді жүзеге асыруда бірқатар қиындықтар мен кедергілер бар. Олардың қатарында теория мен практика арасындағы әлсіз байланыс, педагогикалық бағдарламалар оқытушыларының зерттеу қызметіне қатысуының төмен деңгейі, сондай-ақ уақыт пен қаржы ресурстарының біркелкі бөлінбеуі бар. Осы кедергілерді еңсеру оқу жоспарларын қайта қарауды, оқытушылардың зерттеу белсенділігін ынталандыруды және зерттеу мәдениетін дамыту үшін қолайлы ортаны қалыптастыруды қамтитын кешенді тәсілді талап етеді. Әдеби шолудың бұл тарауында көрсетілген кедергілерді жою және педагогикалық білім берудегі зерттеу құрамбөлігін нығайтуға бағытталған қосымша зерттеулер мен стратегияларды әзірлеу қажеттілігіне баса назар аударылады.

**Пайдаланылған дереккөздер тізімі**

- Afdal, H. W. (2017). “Research-based” and “profession-oriented” as prominent knowledge discourses in curriculum restructuring of professional programs. *Higher Education*, 74(3), 401–418. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9998-7>.
- Afdal, H. W., & Damşa, C. (2018). Research-based education: An exploration of interpretations in two professional higher education programmes. In P. Maassen, M. Nerland, & L. Yates (Eds.), *Reconfiguring knowledge in higher education* (pp. 129-148). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72832-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72832-2_8).
- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>.
- Aguado, N. A. (2009). Teaching research methods: Learning by doing. *Journal of Public Affairs Education*, 15(2), 251–260. <https://doi.org/10.1080/15236803.2009.12001557>.
- Anderson, G. (2015). JIBC Student Research Skills Framework. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4370.1840>.
- Antonsen, Y., Toom, A., Ulvik, M., Drageset, O. G., Olsen, K. R., Hjordemaal, F. R., & Sæther, K. (2024). Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1418398>.
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers’ experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 43(4), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042>.
- Baan, J., Gaikhorst, L., van ’t Noordende, J., & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 84, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001>.
- Barraket, J. (2005). Teaching research method using a student-centred approach? Critical reflections on practice. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(2), 17–27. <https://doi.org/10.53761/1.2.2.3>.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9624-x>.
- Brew, A., & Mantai, L. (2017). Academics’ perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551–568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>.

- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>.
- Brooks, C. (2021). Research capacity in initial teacher education: trends in joining the ‘village.’ *Teaching Education*, 32(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1862077>.
- Byman, R., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2020). Consuming, producing, and justifying: Finnish student teachers’ views of research methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1737003>.
- Caspersen, J., & Smeby, J. (2023). Research-based teacher education in Norway – a longitudinal perspective. *International Journal of Educational Research*, 119, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102177>.
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralt-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, Article 104478. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104478>.
- Cordingley, P. (2003). Research and evidence-based practice: focusing on practice and practitioners. In L. Anderson, & N. Bennett (Eds.), *Evidence-informed Policy and Practice in Educational Leadership and Management*. Milton Keynes: Open University.
- Cumbo, B., & Selwyn, N. (2021). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1), 60–72. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902981>.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Defianty, M., & Wilson, K. (2024). Using collaborative action research to promote critical thinking pedagogies in ELT in Indonesia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(5), 607–621. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2410837>.
- Denham, B. (1997). Teaching Research Methods to Undergraduates. *Journalism and Mass Communication Educator*, 51(4), 54–62. <https://doi.org/10.1177/107769589605100407>.
- Dewey, J. (1908). What does pragmatism mean by practical? *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 5(4), 85-99.
- Fiskum, T. A., Jegstad, K. M., Aspfors, J., & Eklund, G. (2025). The goal of research-based learning in teacher education: Norwegian and Finnish teacher

- educators' perspectives. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2465918>.
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. London: UCL Press.
- Furlong, J., Menter, I., Munn, P., Whitty, G., Hallgarten, J., Johnson, N., et al. (2014). Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-improving education system. In *Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. British Educational Research Association.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). Teacher identity as inquirer: Voices of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2015319>.
- Gelso, C. J. (2006). On the Making of a Scientist-Practitioner: A Theory of Research Training in Professional Psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, S(1), 3–16. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.S.1.3>.
- Goodman, B., Nam, A., Yembergenova, A., Nuta, O., & Malone, K. (2025). 'I should conduct action research more often': teacher educators' professional development through action research. *Educational Action Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2468958>.
- Gray, C. (2012). Bridging the teacher/researcher divide: Master's-level work in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.682648>.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>.
- Hammad, W., & Al-Ani, W. (2021). Building educational research capacity: Challenges and opportunities from the perspectives of faculty members at a national university in Oman. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211032668>.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York, United Kingdom: Higher Education Academy.
- Heissenberger-Lehofer, K., & Krammer, G. (2021). Internship integrated practitioner research projects foster student teachers' professional learning and research orientation: a mixed-methods study in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 456–475. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931112>.
- Herman, C. (2009). Political transformation and research methodology in doctoral education. *Higher Education*, 59(4), 489–506. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9261-6>.
- Hill, M., & Haigh, M. (2011). Creating a culture of research in teacher education: learning research within communities of practice. *Studies in Higher Education*, 37(8), 971–988. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.559222>.

- Hosein, A., & Rao, N. (2016). Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 109–125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221804>.
- Huet, I. (2017). Research-based education as a model to change the teaching and learning environment in STEM disciplines. *European Journal of Engineering Education*, 43(5), 725–740. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415299>
- Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a 'post-truth' world: three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 394–411. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541173>.
- Jarl, M., Liljenberg, M., Andersson, K., & Taube, M. (2024a). The importance of organizational capacities for collaborative research: boundary crossings within a Swedish research–practice partnership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2369344>.
- Jarl, M., Taube, M., & Björklund, C. (2024b). Exploring roles in teacher–researcher collaboration: examples from a Swedish research–practice partnership in education. *Education Inquiry*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2324518>.
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniela, L., & Clipa, O. (2019). Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work. *Teaching Education*, 31(4), 459–479. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649649>.
- Krokkfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>.
- Levy, P., & Petrulis, R. (2011). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>.
- Lombard, BJJ (Kobus), & Kloppers, M. (2015). Undergraduate student teachers' views and experiences of a compulsory course in research methods. *South African Journal of Education*, 35(1), 01-14. [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002015000100020&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002015000100020&lng=en&tlng=en).
- Luck, M. 1999. *Your Student Research Project*. Aldershot: Gower.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>.

- Martinovic, D., & Dabaja, Z. F. (2023). Building research capacity of future teachers: A Canadian case study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(2). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5335>.
- Matos, J. F., Freitas, A., Estrela, E., Galego, C., & Piedade, J. (2023). Teaching research methods courses in education: Towards a research-based culture. *Social Sciences*, 12(6), 338. <https://doi.org/10.3390/socsci12060338>.
- Meeus, W., van Looy, L., & Libotton, A. (2004). The Bachelor's thesis in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/0261976042000290813>.
- Mertler, C. A. (2024). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications.
- Morrison, M. E., Lom, B., Buffalari, D., Chase, L., Fernandes, J. J., McMurray, M. S., & Stavnezer, A. J. (2020). Integrating research into the undergraduate curriculum: 2. scaffolding research skills and transitioning toward independent research. *Journal of undergraduate neuroscience education: JUNE: a publication of FUN, Faculty for Undergraduate Neuroscience*, 19(1), A64–A74.
- Mugaloglu, E. Z., & Doganca, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455–464. <https://doi.org/10.1108/13665620910976739>.
- Munthe, E. (2019). Research-based teacher education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_53-1).
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>.
- Murray, J., & Vanassche, E. (2019). Research capacity building in and on teacher education: developing practice and learning. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 13(2), 114–129. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1975>.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>.
- Niemi, H. (2016). Academic and Practical: Research-Based Teacher Education in Finland. In B. Moon (Ed.), *Do universities have a role in the education and training of teachers?: An international analysis of policy and practice* (pp. 19-32). Cambridge University Press.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research nexus: Applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29, 323-340.
- Oancea, A., Fancourt, N., Robson, J., Thompson, I., Childs, A., & Nuseibeh, N. (2021). Research capacity-building in teacher education. *Oxford Review of Education*, 47(1), 98–119. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842184>.

- OECD. (2023). *Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Developing a Culture of Research Engagement, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/bc641427-en>.
- Pajchel, K., Jegstad, K. M., Eklund, G., Aalbergsjø, S. G., & Sollid, P. (2021). The role of school placement within research-based teacher education—through the eyes of science mentors. *Teachers and Teaching*, 27(1–4), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933416>.
- Perines, H., & Ion, G. (2021). How do prospective teachers understand educational research? *The Teacher Educator*, 56(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>.
- Petrella, J. K., & Jung, A. P. (2008). Undergraduate research: Importance, benefits, and challenges. *International Journal of Exercise Science*, 1(3), 91–95. <https://doi.org/10.70252/MXRI7483>.
- Pettican, A., Goodman, B., Bryant, W., Beresford, P., Freeman, P., Gladwell, V., Kilbride, C., & Speed, E. (2022). Doing together: reflections on facilitating the co-production of participatory action research with marginalised populations. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(2), 202–219. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2146164>.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research*. London: Bloomsbury.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004asa>.
- Råde, A. (2013). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858692>.
- Råde, A. (2018). Professional formation and the final thesis in European teacher education: a fusion of academic and professional orientation. *Education Inquiry*, 10(3), 226–242. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514910>.
- Reid, A. (2004). Towards a culture of inquiry in DECS. *Occasional Paper Series*, 1, 3–19. [https://www.researchgate.net/publication/242749924\\_Towards\\_a\\_Culture\\_of\\_Inquiry\\_in\\_DECS](https://www.researchgate.net/publication/242749924_Towards_a_Culture_of_Inquiry_in_DECS).
- Reid, A., & O'Donoghue, M. (2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 559–570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002>.
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2022). “When you get out there, you don’t have a toolbox”. A comparative study of student teacher’s identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>.

- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>.
- Tatto, M. T. (2021). Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education. *Teaching Education*, 32(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1860000>.
- Tellmann, S. M., Røsdal, T., & Frølich, N. (2020). Professional educational programmes under pressure. Organizational challenges related to strengthening research. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1839–1849. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711039>.
- Toom, A. & Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education*. Springer VS, Wiesbaden. 173-188 [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_10).
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>.
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382. <https://doi.org/10.1080/02619760903242491>.
- Ulvik, M., & Riese, H. (2015). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441–457. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.1003089>.
- Van Ingen, S. & Ariew, S. (2015). Making the invisible visible: Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, 182–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.001>.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401>.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Van Den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 41(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>.
- van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). “It’s important, but I’m not going to keep doing it!”: Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers.

- Teaching and Teacher Education*, 86, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>.
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J.L.C., Almeida, M.J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>.
- Viertel, D. C., & Burns, D. M. (2012). Integrating opportunities: Applied interdisciplinary research in undergraduate geography and geology education. *Review of International Geographical Education*, 2(3), 347-358. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158142>.
- Villalobos Iturriaga, I. C., Acosta García, K., Castro-Ceacero, D., Contreras Hernández, P., & González Sanzana, Á. (2025). Importance of Pedagogical Practice in Teaching Satisfaction. *Education Sciences*, 15(3), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci15030286>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- United Nations. (n.d.). *Sustainable development goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>.
- Willison, J., & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>.
- Willison, J. (2018). Research skill development spanning higher education: Critiques, curricula and connections, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(4). Available at: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195982.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195982.pdf).

## ТАРАУ 3

### ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ТАРИХЫ МЕН МӘНМӘТІНІ

Қазақстандағы алғашқы педагогикалық жоғары оқу орны 1928 жылы Алматы қаласында құрылды. Ол Қазақ мемлекеттік педагогикалық институты болды, қазіргі уақытта Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті деп аталады. Екінші дүниежүзілік соғыс басталғанға дейін елдің әртүрлі өңірінде тағы бес педагогикалық университет ашылды. Олардың қатарында 1932 жылы құрылған және қазір Махамбет Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті деп аталатын Орал педагогикалық институты; 1934 жылы құрылған және бүгінде Shakarim University атауымен жұмыс істейтін Семей педагогикалық институты; сондай-ақ 1938 жылы ашылған және Karaganda Buketov University болып қайта құрылған Қарағандыдағы Мұғалімдер институты бар. Қазақстанда педагогикалық жоғары оқу орындарының құрылуы республикада индустрияландыруды көздеген Кеңес Одағының мемлекеттік саясатымен байланысты болды (Smolentseva et al., 2018). Табысты индустрияландырудың негізгі шарттарының бірі байырғы тұрғындар арасында жаппай сауатсыздықты жою болды. Осыған байланысты барлық жерде бастауыш және орта мектептер ашылды, алайда білікті педагог кадрлардың тапшылығы байқалды. Бұл проблеманы шешу үшін педагогикалық институттар желісін белсенді дамыту басталды, оның міндеті жаңа білім беру мекемелеріне мұғалімдер даярлау болды. Екінші дүниежүзілік соғысы және соғыстан кейінгі жылдары педагог кадрларды жүйелі түрде даярлау қажеттілігі арта түсті, өйткені

елдің білім беру жүйесі әлеуметтік-экономикалық қиындықтарға қарамастан, дамуын жалғастырды. Зерттеушілердің мәліметтеріне сәйкес 1928-1989 жылдар аралығында Қазақстан аумағында 23 педагогикалық жоғары оқу орны ашылды (Ahn et al., 2018).

Кеңес заманында Қазақстанның педагогикалық жоғары оқу орындары үш негізгі бағыт бойынша: физика-математика, жаратылыстану және лингвистикалық пәндер бойынша мұғалімдерді дайындады. Бастапқы кезеңде, өз оқытушы кадрлары қалыптасқанға дейін, жоғары оқу орындарында дәрістерді көбінесе Қазақ КСР қоғам қайраткерлері, партия қызметкерлері және басқа өңірлерден шақырылған оқытушылар оқыды, ал Екінші дүниежүзілік соғыс кезінде дәрістерді КСРО-ның еуропалық бөлігінен эвакуацияланған мамандар жүргізді. Педагогикалық жоғары оқу орындарына қабылдау жазбаша және ауызша түсу емтихандары негізінде жүзеге асырылды. Студенттердің саны мемлекеттік кадрлар жоспарымен қатаң реттелді, бұл конкурсты жоғары деңгейге көтерді. Сонымен қатар мемлекеттік жұмыспен қамту жүйесі арқылы оқу бітіргеннен кейін міндетті түрде жұмысқа орналастыру бойынша кепілдік педагог мамандығын тартымды әрі экономикалық тұрғыдан тұрақты етті (Kalimullin et al., 2024).

Кейінгі кеңестік кезеңде педагогикалық жоғары оқу орындарында оқу ұзақтығы бес жылды құрады. Оқу жоспарлары мен бағдарламалары орталықтандырылған түрде әзірленді және республиканың барлық жоғары оқу орындарында елеулі айырмашылықтарсыз енгізілді. Білім беру үдерісі педагогтерді даярлаудың бірыңғай тәсіліне негізделді, оған КОКП тарихы, педагогика, психология пәндерін міндетті түрде оқыту, сондай-ақ бейіндік пәндерді оқыту әдістемесін меңгеру кірді. Білім беру сапасы мен мазмұнын бақылауды одақтық ғылыми-әдістемелік құрылымдар жүзеге асырды (Kalimullin & Valeeva, 2023). Педагогикалық жоғары оқу орындарындағы ғылыми қызмет қолданбалы сипатта болды. Зерттеулер сирек жағдайда ғана практикалық міндеттердің аясынан шықты және жаңа теориялық білім қалыптастыруды мақсат етпеді (Kuzhabekova & Rubi, 2018). Академиялық еркіндік айтарлықтай шектелді, нақты идеологиялық шектеулер мен цензура қолданылды. Қайта құру басталғанға дейін мұғалім кәсібі беделді болып қала берді. Ол жоғары әлеуметтік маңыздылықпен және тұрақтылықпен байланыстырылды. Қоғамдық мойындау деңгейі бойынша педагогикалық мамандықтар тек инженерлік және медициналық мамандықтардан ғана кейін тұрды.

Тәуелсіздік алғаннан кейін Қазақстанда педагогикалық білім беру елдің әлеуметтік және экономикалық өміріндегі жалпы өзгерістерді көрсететін ауқымды реформалар толқынынан өтті. Тәуелсіздіктің алғашқы

онжылдығы білім беру жүйесіндегі өткір қаржылық тапшылықпен ерекшеленді (Kuzhabekova & Mukhamejanova, 2017). Мемлекет жоғары білім беру шығындарын едәуір қысқартты, бұл жоғары оқу орындары инфрақұрылымының тозуына, ғимараттардың ескіруіне, кітапхана қорларының кедейленуіне, профессорлық-оқытушылық құрам жалақысының төмендеуіне және жалақыны жүйелі кешіктіруге әкелді. Нәтижесінде педагогикалық мамандықтың беделі күрт төмендеді, ал мұғалімдердің әлеуметтік мәртебесі мектептерде де, жоғары оқу орындарында да айтарлықтай әлсіреді (Tastanbekova, 2018). Нарықтық экономикаға көшу жағдайында жоғары білім беруді дамыту коммерцияландыру қағидаттарына бағдарлана бастады. Секторды жекешелендіру басталды, оның негізгі мақсаты қаржыландыру көздерін әртараптандыру болды. Педагогикалық жоғары оқу орындарында оқу ақылы болды. Мемлекеттік білім беру гранттары жүйесін енгізуге қарамастан, негізгі қаржылық ауыртпалық мемлекеттен студенттерге және олардың отбасыларына ауысты (Hartley et al., 2016).

1990 жылдардың басында Қазақстандағы педагогикалық институттар көпсалалы университеттер болып қайта құрылды. Бұл көбінесе екі немесе үш оқу орнының бірігуімен қатар жүрді. Дәстүрлі педагогикалық бағыттардан бөлек қайта құрылған университеттер ақпараттық технологиялар, банк ісі, менеджмент пен маркетинг сияқты сұранысқа ие жаңа мамандықтар бойынша бағдарламалар ұсына бастады (Kalimullin & Valeeva, 2023). Зерттеулер көрсеткендей, бұл өзгерістер бірнеше негізгі факторларға байланысты болды. Біріншіден, жоғары білімге деген қоғамдық сұраныс айтарлықтай өсті, ол мемлекеттік кадрлық жоспарлармен шектелмеді. Екіншіден, педагогикалық мамандықтарға сұраныстың төмендеуі және сонымен бірге экономикалық тұрғыдан перспективалы бағыттарға қызығушылықтың артуы байқалды.

1993 жылы «Жоғары білім беру туралы» заң қабылданып, жеке білім беру мекемелерінің қызметіне рұқсат берілді. Бұл Қазақстанда жоғары білім берудің жаппай қолжетімді болу дәуірінің басы болды. Жаңа жоғары оқу орындарының арасында педагогикалық бағдарламаларды ұсынатын мекемелер айтарлықтай көп болды. Зерттеушілердің деректеріне сәйкес, 1993-2019 жылдар аралығында Қазақстанда педагогикалық мамандықтар бойынша даярлауды жүзеге асырған 86 жоғары оқу орны болды (Makoelle & Vurmistrova, 2021). Кеңес жүйесінен мұраға қалған педагогикалық бағдарламалардың мазмұнында орталықтандырылған бақылау практикасы сақталғанымен, білім беру мекемелерін жекешелендіру және жоғары оқу орындары санының тез өсуі мемлекеттік реттеудің әлсіреуіне әкелді (Ahn et al., 2018). Дәл осы кезеңде Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінде

сыбайлас жемқорлық тәжірибелері мен академиялық бейадалдық кеңінен таралды (Kerimkulova & Kuzhabekova, 2017).

2000 жылдары Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінде неолибералдық реформалар жалғасты. Білім және ғылым министрлігі жоғары білім берудің ұлттық жүйесін әлемдік озық, негізінен, батыстық тәжірибелермен теңестіру міндетін қойды. 2004 жылы Қазақстан Болон процесінің бейресми қатысушысы болып, оның қағидаттарын Еуропалық одақ стандарттарына сәйкес жоғары білім беруді құрылымдық жаңғырту үшін бағдар ретінде қолдана бастады. Ол үш негізгі бағыттан тұрды: (1) үш сатылы модельге көшу: бакалавриат, магистратура және PhD докторантура. Біртіндеп аспирантура арқылы және кандидаттық әрі докторлық диссертацияларды қорғау арқылы жүзеге асқан кеңестік дайындық жүйесі қысқартылды; (2) бесжылдық мамандану орнына төрт жылдық бакалавриат бағдарламасы енгізілді. 2004-2005 оқу жылынан бастап студенттер тек бакалавр бағдарламасы бойынша оқыды; (3) 2004-2005 оқу жылында кредиттік оқыту технологиясына формалды көшу орын алды. Осы кезеңде, ең алдымен, студенттер мен оқытушылардың оқу жүктемесін өлшеудің бірыңғай бірлігі ретінде кредиттерді қолдану енгізілді. Алайда жеке білім беру траекториясын өз бетінше жоспарлау және оқу пәндерін таңдау сияқты кредиттік технологияның негізгі элементтері іс жүзінде әлі жүзеге асқан жоқ еді (Lodhi & Pyassova-Schoenfeld, 2023). Қазақстанның жоғары білім беру жүйесі кредиттік технологияның басты қағидаларын назардан тыс қалдырмағанда, педагогикалық университеттер өтпелі кезеңде педагогикалық пәндерге бөлінетін сағаттардың азаюы мен студенттердің мектептегі практикасының қысқаруына байланысты теріс әсерлерді жеңілдете алар еді (Kalimullin & Valeeva, 2023; Tastanbekova, 2018). Болон жүйесіне толық көшу 2010 жылы орын алды.

2004 жылғы тағы бір маңызды реформа Ұлттық бірыңғай тестілеу (ҰБТ) жүйесін енгізу болды. ҰБТ мектептегі қорытынды емтихан мен университетке түсу емтиханының үйлесіміне айналды. Тестілеу төрт пән бойынша өткізілді: қазақ немесе орыс тілі (оқыту тіліне байланысты), математика, Қазақстан тарихы және таңдау пәні. Әр пәнге 30 тапсырма кірді, ал максималды жиынтық балл 120-ны құрады. Жоғары оқу орнына түсу үшін ең төменгі өту балы 40 деңгейінде белгіленді. Тестіні орындауға 3 сағат уақыт бөлінді (Ұлттық бірыңғай тестілеуді ұйымдастыру және өткізу қағидаларын бекіту туралы, 2004). ҰБТ нәтижелері бойынша мемлекеттік білім беру гранттары берілді. Тестілеуді енгізудің басты мақсаты жоғары оқу орындарына түсу кезінде сыбайлас жемқорлықты жою болды (Ahn et al., 2018; Kerimkulova & Kuzhabekova, 2017). Осы

уақытқа дейін көптеген университеттер кешенді тестілеудің өзіндік нысандарын қолданды, бірақ олар қолданыстағы сыбайлас жемқорлық тәжірибелерін айтарлықтай өзгерте алмады. Осыған байланысты тапсырмаларды әзірлеуде, сұрақтарды тұжырымдауда, сондай-ақ тестілеуді өткізу форматтары мен рәсімдерінде біркелкілікті қамтамасыз ететін орталықтандырылған, мемлекет бақылайтын механизм құру туралы шешім қабылданды.

ҰБТ-ны енгізу Қазақстанда педагогикалық білім беру үшін бірқатар жағымсыз салдарға әкеп соқты. Біріншіден, педагогикалық жоғары оқу орындары талапкерлерді тек бір бейіндік пәннің нәтижелері бойынша қабылдауға мәжбүр болды: мысалы, физика мұғалімдерін даярлау бағдарламасына түсушілер үшін – физика тестінің нәтижелері бойынша, болашақ ағылшын тілі мұғалімдері үшін – ағылшын тілі бойынша. Бұл жоғары оқу орындары үшін коммуникативтік дағдылар, сыни ойлау, эмпатия және бейімделу сияқты педагог мамандығына қажетті басқа да маңызды қасиеттерді алдын ала бағалау мүмкіндігінен айырды. Екіншіден, педагогикалық университеттер ҰБТ өткізу үшін өздерінің инфрақұрылымын ұсынғанына қарамастан, олар тест тапсырмаларын әзірлеуге де, нәтижелерді бағалауға да толық қатысқан жоқ. Оқушыларды тестілеуге дайындау жауапкершілігі толығымен мектептерге жүктелді. ҰБТ нәтижелері мектептер мен бейіндік пән мұғалімдерінің беделіне тікелей әсер ете бастағандықтан, тестілеуге дайындық жоғары сыныптардың оқу қызметінде басты орынға шықты. Жан-жақты оқытудың орнына оқушылар механикалық есте сақтауға және үлгілік тапсырмаларды орындауға назар аударды (Jumabayeva, 2016). Педагогикалық мамандық мәртебесінің төмен күйінде қалуы педагогикалық мамандықтарға түсетін талапкерлер сапасының одан әрі төмендеуіне алып келді.

Жоғарыда айтылғандай, 1993 жылдан бастап Қазақстанда жоғары білім берудің жаппай дамуы және жеке жоғары оқу орындары санының қарқынды өсуі басталды. 2000 жылдан 2005 жылға дейінгі кезең жеке және мемлекеттік оқу орындарында дипломдарды сату және емтихандарда пара беру тәжірибелерінің кең таралуы салдарынан жағымсыз кезең ретінде есте қалды (Lodhi & Pyassova-Schoenfeld, 2023). Бұл құбылыстар бүкіл ел бойынша білім беру қызметтерінің сапасыздығы мәселесіне Білім және ғылым министрлігінің назарын аударды. Бұған жауап ретінде 2005 жылдан 2010 жылдарға дейінгі кезеңде мемлекет жоғары білім берудің мазмұны мен ұйымдастырылуына қатаң бақылауды біртіндеп қалпына келтіре бастады. Білім беру қызметтерінің бытыраңқы және әлсіз реттелетін нарығын стандарттауға және ретке келтіруге бағытталған

шаралар кешені іске асырылды. Атап айтқанда, міндетті лицензиялау, аттестаттау, институционалдық және бағдарламалық аккредиттеу механизмдері, сондай-ақ студенттердің білімін сыртқы бағалау жүйелері енгізілді (Kerimkulova & Kuzhabekova, 2017).

Өкінішке қарай, жоғары білім берудің мазмұны мен ұйымдас-тырылуына мемлекеттік бақылауды күшейту оның сапасының жақсаруына әкелмеді (Ahn et al., 2018; Hartley et al., 2016). Енгізілген шаралар, негізінен, оқытушылар мен студенттер санының арақатынасы, материалдық-техникалық базаның жай-күйі, ғылыми дәрежелері бар оқытушылардың үлесі және түлектердің жұмысқа орналасу деңгейі сияқты формалды, сыртқы сапа белгілерін ғана бағалады. Студенттердің білімін сыртқы бағалау екінші курста тестілеу форматында жүргізілді, бірақ тест тапсырмаларының сапасы да, тестілеу уақытын таңдау да оқытушылар мен студенттер тарапынан сынға ұшырады. Соңғысы әсіресе педагогикалық мамандықтар бойынша мемлекеттік стандарттар мен үлгілік оқу жоспарларына сәйкес, алғашқы төрт семестр ішінде студенттердің, негізінен, Қазақстан тарихы, философия, әлеуметтану, саясаттану, мәдениеттану, қазақ (немесе орыс) тілі және ақпараттық-коммуникациялық технологиялар сияқты жалпы білім беру пәндерін оқуымен байланысты болды. Бұл ретте тестілеу, негізінен, бейіндік және педагогикалық пәндерге бағытталды, ал олар бұл уақытқа дейін әлі толық көлемде оқып-зерттелмеген болатын. Сонымен қатар болашақ мұғалімдерді даярлаудың практикаға бағдарлануын, академиялық адалдық деңгейін, студенттердің уәждемесін, олардың педагогикалық мамандыққа деген көзқарасын, сондай-ақ педагогикалық пәндер оқытушыларының ғылыми өнімділігін қоса алғанда, педагогикалық білім беру сапасының шын мәнінде маңызды көрсеткіштері назардан тыс қалды. Бұл қолданылған бағалау өлшемшарттарының орташа дәрежеде әзірленуімен байланысты болды. Олар жоғары оқу орындары мен мамандықтардың кең ауқымын қамтуға бағытталғандықтан, педагогикалық білім берудің ерекшелігін толық көрсете алмады.

Жоғары білім беру жүйесіндегі жаңалықтармен қатар орта білім беруде де өзгерістер орын алды. 2008 жылы Қазақстанда «20 зияткерлік мектеп» жобасы іске қосылды. Назарбаев Зияткерлік мектептері (НЗМ) білім беру технологияларының заманауи үлгілерін талдау, сынақтан өткізу және енгізу алаңы ретінде құрылды. Бұл Кембридж университетімен бірлесіп әзірленген елдегі алғашқы үштілді білім беру бағдарламасы болды. Құрылымы бойынша оны A-Level, IB және O-Level жүйелерімен салыстыруға болатын. НЗМ орта білім беру саласында көшбасшы болады және уақыт өте келе бүкіл ел бойынша оқыту сапасын арттыруға ықпал

етеді деп болжанды (McLaughlin & Ayubayeva, 2015). Алайда PISA 2009 халықаралық тестілеу нәтижелері дабыл сигналына айналды: 65 елдің ішінде Қазақстан оқу сауаттылығы деңгейі бойынша 59-орынды, жаратылыстану ғылымы бойынша 58-орынды және математикалық сауаттылық бойынша 53-орынды иеленді (Ұлттық білім беру сапасын бағалау орталығы, 2010). Бұл төмен көрсеткіштер НЗМ тәжірибесін бүкіл ел бойынша жалпы білім беретін мектептерге беру үдерісін жеделдетті (Sarmurzin et al., 2021).

НЗМ тәжірибесін беруді негіздеген құжат Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы болды (ББДМБ 2011-2020). Бағдарламаның басты мақсаты білім беру мазмұнын бір мезгілде жаңарта отырып, мектепте оқытудың 12 жылдық моделіне көшу болды. Естеріңізге сала кетейік, Қазақстанда білім беру мазмұнын жаңарту тек оқу бағдарламаларын ғана емес, сонымен қатар функционалдық сауаттылықты, сыни ойлауды және оқушылардың дербестігін дамытуға бағытталған оқытудың жалпы философиясын қамтитын жүйелі тәсіл ретінде қарастырылды. Жаңартуға жаңа әдістемелер мен білім беру технологияларын енгізу есебінен қол жеткізіледі деп болжанған болатын. ББДМБ 2011-2020-да сол кездегі орта білім беру жүйесінің негізгі проблемалары, атап айтқанда, ескірген әдіснамалық тәсілдер мен оқу бағдарламаларының мазмұнын іріктеу қағидаттары көрсетілді. Оқыту, негізінен, оқушының жеке тұлғасын дамытуға емес, формалды нәтижелерге қол жеткізуге бағытталғаны атап өтілді. Осы кемшіліктерді жою шараларының бірі ретінде педагогтердің біліктілігін арттыру жүйесін қайта қарау туралы шешім қабылданды. 2012 жылдан бастап Кембридж университетімен бірлесіп «Өрлеу біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ және «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымының Педагогикалық шеберлік орталығы базасында жалпы білім беретін мектептердің мұғалімдеріне арналған үш деңгейлі курстар іске қосылды.

2012 жылы Қазақстан PISA халықаралық зерттеуіне қайта қатысты. Нәтижелер 2009 жылмен салыстырғанда сәл ғана жоғары болды. ЭЫДҰ-ның *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan* есебінде сарапшылар елге педагогтердің кадрлық әлеуетін дамытуға, сондай-ақ білім беру жүйесінің теңдігі мен тиімділігін арттыруға назар аударуды ұсынды (OECD, 2014). Осы ұсыныстарға жауап ретінде Білім және ғылым министрлігі 2015 жылы ББДМБ 2011-2020 қолданысын мерзімінен бұрын тоқтату және 2016-2019 жылдарға арналған жаңа ББДМБ әзірлеу туралы шешім қабылдады. Жаңа бағдарлама бекітілген кезде Қазақстанда 30 пилоттық мектепте жаңартылған білім

беру мазмұны сынақтан өтіп қойған еді. Бұған қоса 2012-2015 жылдар аралығында біліктілікті арттырудың үш деңгейлі бағдарламасы аясында 52 мыңға жуық педагог оқу курстарынан өтті. ЭЫДҰ-ның ескертулерін ескере отырып, ББДМБ 2016-2019 мектептегі білім берудің жаңартылған мазмұнына толық көшуді, мұғалімдердің курстық даярлығын қамтуды кеңейтуді, орта мектеп педагогінің кәсіби бейініне ғылыми құрамбөлікті кіріктіруді, сондай-ақ елдегі педагогикалық мамандықтың беделін арттыруды өзінің басым міндеттері ретінде айқындады.

ББДМБ 2016-2019 іске асырудың негізгі нәтижелері: «Педагог мәртебесі туралы» Заңды қабылдау (2019), біліктілік санаттары жүйесін енгізу (2020), мектептегі білім берудің жаңартылған мазмұнына толық көшу (2021), «Педагог» кәсіби стандартын бекіту және педагогикалық білім беруді жаңғырту тұжырымдамасын әзірлеу болды (екі бастама да 2022 жылы қабылданды). «Педагог мәртебесі туралы» Заң әлеуметтік кепілдіктерді, соның ішінде тұрғын үйді, күнтізбелік 56 күндік жыл сайынғы ақылы демалысты және сауықтыру жәрдемақысын бекітті. Ол педагогтерді өзіне тән емес міндеттерге тартуды шектеді және мемлекеттік органдарды кәсіби есептілік нормаларын сақтауға міндеттеді. Сонымен қатар заң тұрақты кәсіби даму құқығына, оның ішінде ғылыми және инновациялық қызметке қатысуға, кемінде үш жылда бір рет біліктілігін арттыруға, сондай-ақ педагогикалық этика нормаларын сақтауға кепілдік берді. Біліктілік санаттары жүйесін енгізу педагогтердің кәсіби өсу – «педагог-модератор», «педагог-сарапшы», «педагог-зерттеуші» және «педагог-шебер» деңгейлерін анықтады, сондай-ақ олардың берілу тәртібін бекітті.

«Педагог» кәсіби стандарты педагогикалық қызметтің мазмұнын, маман даярлау деңгейіне қойылатын талаптарды айқындады, сондай-ақ ол – қазіргі уақытта Қазақстанда педагогтерді даярлау мен біліктілігін арттырудың білім беру бағдарламаларын әзірлеу үшін негіз. «Мектеп педагогі» мамандығының сипаттамасына мынадай негізгі міндеттер кіреді: оқу үдерісін жүргізу, үлгерім мен оқу материалын меңгеру деңгейін бақылау, оқу-әдістемелік материалдарды әзірлеу, өз педагогикалық практикасы мен әріптестердің практикасына рефлексия жүргізу, сондай-ақ білім беру үдерісін зерттеу. Педагогикалық білім беруді жаңғырту тұжырымдамасы да, стандарт сияқты, зерттеу қызметін педагогтерді дамытудың негізгі бағыты ретінде анықтайды. Зерттеу дағдыларын меңгеру педагогтің жеке тұлғасын дамыту және мектептегі білім беруге инновацияларды енгізу үшін қажетті шарт ретінде қарастырылады. Осыған байланысты бакалавриаттың оқу бағдарламаларына «Зерттеу әдістері» және «Әрекеттегі зерттеу» *(ағылш.*

action research) сияқты пәндерді енгізу ұсынылады, сонымен қатар қорытынды және жобалық жұмыстардың кемінде 50%-ы эмпирикалық сипатта болуы тиіс.

ББДМБ 2016-2019 іске асырудың тағы бір тікелей нәтижесі педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын қайта форматтау болды. 2016 жылдан бастап олардың мақсаты мұғалімдердің пәндік білімін жаңарту, заманауи педагогикалық технологияларды меңгеру, сыни бағалау жүйесін қолдануға үйрету ғана емес, сонымен қатар функционалдық сауаттылықты, зерттеу дағдыларын және рефлексивті практиканы дамытуға назар аудару болды. Зерттеушілердің курстар мазмұнының жүйесіздігіне, бюджеттің шектеулігіне және білікті жаттықтырушылардың жетіспеушілігіне байланысты сын-пікірлеріне қарамастан, бұл курстар мұғалімдерді білім берудің жаңартылған мазмұнын енгізуге дайындауда маңызды рөл атқарды және олардың зерттеу қызметі мен педагогикалық рефлексияның маңыздылығын тереңірек түсінуіне ықпал етті деген ортақ пікір бар (Sharplin et al., 2024; Yakavets et al., 2023).

Қазақстанда орта білім беру мазмұнын жаңарту бойынша реформалардың күтпеген, бірақ маңызды салдары жоғары оқу орындарында педагогтерді даярлау мен мұғалімге қойылатын қазіргі заманғы талаптар арасындағы терең алшақтықты ашу болды (Almetov et al., 2022). Біртіндеп педагогикалық жоғары оқу орындарының түлектері қазіргі мектеп мұғалімдеріне қарағанда өз тәжірибесін жетілдіру үшін педагогикалық зерттеулерді қолдануда айтарлықтай артта қалатыны анықталды. Сыншылар мектептердің жас мамандарды жұмысқа қабылдағаннан кейін қосымша оқытуға мәжбүр екенін, ал мемлекет педагогтерді екі мәрте дайындауға қаражат жұмсайтынын атап өтті: бірінші рет жоғары оқу орындарының гранттары есебінен, екінші рет біліктілікті арттыру курстарының жүйесі арқылы (Mukhamejanova et al., 2025).

Жоғары білім беру жүйесін зерттеушілер мен халықаралық сарапшылардың көпшілігі жоғары оқу орындарына кең автономия бермей, жоғары білім сапасын арттыру мүмкін емес деген пікірге келді (Ahn et al., 2018; Hartley et al., 2016). Бірте-бірте Қазақстандағы саяси көшбасшылар да осындай қорытындыға келді. 2018 жылға қарай еліміздің барлық педагогикалық жоғары оқу орындары кеңейтілген академиялық, басқарушылық және қаржылық дербестікке ие болды. Қазіргі уақытта педагогикалық жоғары оқу орындары өздерінің білім беру бағдарламалары мазмұнының 80 пайызын дербес қалыптастырады (Kalimullin & Valeeva, 2023). Ұсынылған академиялық дербестікті пайдалана отырып, педагогикалық жоғары оқу орындары жоғарыда

сипатталған сынға жауап ретінде және Қазақстандағы педагогикалық білім беруді жаңғырту тұжырымдамасының ұсынымдарына сәйкес ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды өздерінің білім беру бағдарламаларының құрылымына енгізе бастады (Кучумова және басқалар, 2025).

Мемлекет дербестік бергенімен, педагогикалық білім берудің сапасына бақылауды әлсіреткен жоқ, керісінше, оны күшейтті. Түрлі тексерулердің нәтижесінде педагогикалық жоғары оқу орындарының саны 2019-2021 жылдар аралығында 86-дан 50-ге дейін қысқарды. Барлық университеттер жан басына шаққандағы қаржыландыруға көшті, бұл жоғары оқу орындары арасындағы бәсекелестікті және білім беру бағдарламаларының сапасын жақсартуға ынталандырды (Аймағамбетов, 2021). Педагогикалық жоғары оқу орындарының түлектері мен мұғалімдер үшін педагогикалық даярлық сапасының индикаторы ретінде қызмет етуге арналған біліктілік тесті енгізілді. Бұл тестіден сәтті өтпеген түлектер мемлекеттік мектептерде сабақ беруге құқылы болмайды. Білім беру саласына мықты талапкерлерді тарту мақсатында педагогикалық мамандықтар бойынша шәкіртақы 2,5 есеге ұлғайтылды (Смаилов, 2023). Сондай-ақ ҰБТ нәтижелері бойынша педагогикалық мамандықтарға түсу балы 75-ке дейін көтерілді (Аймағамбетов, 2021). ҰБТ тестілеуі жаңартылды: енді оған үш міндетті пән – Қазақстан тарихы (20 тапсырма), математикалық сауаттылық (10 тапсырма) және оқу сауаттылығы (10 тапсырма), сондай-ақ мамандыққа байланысты таңдалатын, әрқайсысы 40 тапсырмадан тұратын екі бейіндік пән кірді. Бейіндік пәндерге мәнмәтінге негізделген және логикалық сәйкестіктерді анықтауға арналған тапсырмалар кірді. Мұндай форматты педагогикалық мамандықтар үшін мінсіз деуге келмесе де, ол, ең болмағанда, тестілеу кезеңінде педагогикалық бағдарламаларды табысты меңгеру үшін қажет пәндік білім мен талдамалық дағдыларға ие емес үміткерлерді анықтауға мүмкіндік береді.

Бұл тарауда біз Қазақстандағы педагогикалық білім берудің эволюциясын қарастырдық және зерттеуіміздің мәнмәтінін белгіледік. Еліміздің білім беру жүйесі 1990 жылдардағы жойқын зардаптардан бастап, 2000 жылдардағы институционалдық қайта құрулар арқылы 2010 және 2020 жылдардағы мазмұнды және тұжырымдамалық реформаларға дейін қиын жолдан өтті. Педагогикалық білім берудің дамуы толқынды түрде жүрді. Алдымен, кеңестік кезеңде қатаң орталықтандырылған бақылау жүргізілді, одан кейін тәуелсіздіктің алғашқы онжылдығында мемлекеттік ықпалдың әлсіреуі мен стратегиялық бағыттың болмауы байқалды, ал кейіннен реттеудің күшеюі басталып, соңғы жылдары

дербестік негіздері қалыптаса бастады. Бұл ретте орта және жоғары білім берудегі реформалар көбінесе қатар, бірақ келісілмеген түрде дамыды. Мектептегі білім берудің мазмұнын жаңарту сияқты ең ауқымды трансформацияның өзінде де педагогикалық жоғары оқу орындары негізгі үдерістерге белсенді тартылған жоқ. Бұл түлектердің дайындық деңгейі мен бүгінгі мектеп мұғаліміне қойылатын талаптар арасындағы үлкен алшақтыққа әкелді. Жас мамандардың біліктілікті арттыру курстарынан өткен әріптестеріне қарағанда даярлығы төмен болып шықты. Дегенмен соңғы жылдары жоғары педагогикалық білім беру саласындағы реформалар қисынды және жүйелі бола бастады. Университеттерге академиялық дербестік беру ерекше маңызды болды, өйткені бұл білім беру бағдарламаларын қазіргі заманғы білім беру ортасының өзекті қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді. Бұл педагогті даярлаудың орталық элементіне айналған зерттеуге бағдарланған тәсілді енгізу үшін ерекше маңызға ие.

### Пайдаланылған дереккөздер тізімі

- Ahn, E. S., Dixon, J., & Chekmareva, L. (2018). Looking at Kazakhstan's higher education landscape: From transition to transformation between 1920 and 2015. In J. Huisman, A. Smolentseva, I., & Froumin (Eds.), *25 Years of transformations of higher education systems in post-soviet countries: reform and continuity* (pp. 199–227). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_8).
- Almetov, N., Zhorabekova, A. & Yesnazar A. (2022). Modernization of pedagogical training of the future teacher at universities of Kazakhstan. *Pedagogy and Psychology*, 52(3), 121–130. <https://doi.org/10.51889/9336.2022.34.23.013>.
- Hartley, M., Gopaul, B., Sagintayeva, A., & Apergenova, R. (2016). Learning autonomy: Higher education reform in Kazakhstan. *Higher Education*, 72(3), 277-289. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9953-z>.
- Jumabayeva, Z. (2016). The key drivers of the Unified National Test in Kazakhstan: A critical analysis of its impact on school leavers. *NUGSE Research in Education*, 1(2), 16-20.
- Kalimullin, A. M., & Valeeva, R. A. (2023). Teacher education in post-soviet states: Transformation trends. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 1293-1312). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_65-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_65-1).
- Kalimullin, A., Valeeva, R., & Baklashova, T. (2024). From the Soviet Union to Russia: Fifty years of reforms in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 50(5), 801-815. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413936>

- Kerimkulova, S., & Kuzhabekova, A. (2017). Quality assurance in higher education of Kazakhstan: A review of the system and issues. *The rise of quality assurance in Asian higher education*, 87-108. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-100553-8.00006-9>.
- Kuzhabekova, A., & Mukhamejanova, D. (2017). Productive researchers in countries with limited research capacity: Researchers as agents in post-Soviet Kazakhstan. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 8(1), 30-47. <https://doi.org/10.1108/SGPE-08-2016-0018>.
- Kuzhabekova, A., & Ruby, A. (2018). Raising research productivity in a post-Soviet higher education system: A case from Central Asia. *European Education*, 50(3), 266-282. <https://doi.org/10.1080/10564934.2018.1444942>.
- Lodhi, I., & Ilyassova-Schoenfeld, A. (2023). The Bologna process and its impact on the higher education reforms in Kazakhstan: a case of policy transfer and translations. *Studies in Higher Education*, 48(1), 204-219. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2124244>.
- Makoelle, T. M., & Burmistrova, V. (2021). Teacher education and inclusive education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048>.
- McLaughlin, C., & Ayubayeva, N. (2015). 'It is the research of self-experience': feeling the value in action research. *Educational Action Research*, 23(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994018>.
- Mukhamejanova, D., Zhaksybay, M., & Kuchumova, G. (2025). Research-based teacher education in Kazakhstan: Student perspectives on educational research methods courses. *Journal of Education for Teaching*, 51(3), 581-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2503008>.
- OECD. (2014). *Reviews of national policies for education: Secondary education in Kazakhstan*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264205208-en>
- Sarmurzin, Y., Amanzhol, N., Toleubayeva, K., Zhunusova, M., & Amanova, A. (2021). The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 757-766. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09715-8>.
- Sharplin, E., Karabassova, L., & Bekova, M. (2024). Educational practitioners' conceptualizations of the nature, impact and challenges of educational research in Kazakhstan. *Asia Pacific Education Review*, 25(1), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09900-x>.
- Smolentseva, A., Huisman, J., & Froumin, I. (2018). Transformation of higher education institutional landscape in post-soviet countries: From soviet model to where? In J. Huisman, A. Smolentseva, I., & Froumin (Eds.), *25 Years of transformations of higher education systems in post-soviet countries: reform and continuity* (pp. 1-43). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_1).

- Tastanbekova, K. (2018). Teacher education reforms in Kazakhstan: Trends and issues. *Bulletin of Institute of Education, University of Tsukuba*, 42(2), 87-97. <https://core.ac.uk/download/pdf/158327214.pdf>.
- Yakavets, N., Winter, L., Malone, K., Zhontayeva, Z., & Khamidulina, Z. (2023). Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan. *Journal of Educational Change*, 24(4), 727-757. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09463-5>.
- Аймағамбетов, А. (2021, қараша 16). Қазақстанның барлық университеттері жан басына қаржыландыру жүйесіне көшеді. *Қазақстан Республикасы премьер-министрінің ресми ақпараттық ресурсы*. <https://primeminister.kz/ru/news/vse-universitety-kazahstana-pereydut-na-sistemu-podushevogo-finansirovaniya-a-aymagambetov-1610186>.
- «Жоғары білім беру туралы» Қазақстан Республикасының 1993 жылғы 10 сәуірдегі № 2110-ХІІ Заңы (1993). *Қазақстан Республикасы Жоғарғы Кеңесінің ведомостары*. [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=1001895](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1001895)
- «Педагог мәртебесі туралы» Қазақстан Республикасының 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 293-VI Заңы (2019). «Әділет» *Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі*. 2025 жылғы 16 маусымда алынды: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>.
- Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (2022). *Қазақстан Республикасында педагогикалық білім беруді жаңғырту тұжырымдамасы*. <https://www.kaznpu.kz/docs/docs/koncept2023.pdf>.
- Кучумова, Г., Сарсенбаева, А., & Мухамеджанова, Д. (2025). Қазақстандағы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру: мақсаттары, іске асырылуы және проблемалары. *Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ жаңалықтары, сериясы: Педагогика ғылымдары*, 76 (1), 126-150. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.76.1.009>.
- Ұлттық білім беру сапасын бағалау орталығы (2010). *Қазақстандағы PISA-2009 халықаралық зерттеуінің қорытындысы бойынша ұлттық есеп*. <https://taldau.edu.kz/publikaciya/nacionalnyj-otchet-po-itogam-mezhdunarodnogo-issledovaniya-pisa-2009-v-kazahstane>.
- «Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы (2023). «Әділет» *Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>.
- «Педагогтерге біліктілік санаттарын беру (растау) қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 11 мамырдағы № 192 бұйрығы (2020). «Әділет» *Қазақстан Республикасы*

*нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі.*  
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020618>.

- «Педагог» кәсіби стандартын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы (2022). *«Әділет» Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі.* <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>
- «Ұлттық бірыңғай тестілеуді ұйымдастыру және өткізу қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2004 жылғы 16 наурыздағы № 213 бұйрығы (2004). *«Әділет» Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі.* <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V040002804>
- Смаилов, А. (2023, желтоқсан 05). Мемлекет жастардың мұғалім атануға ұмтылысын әрі қарай да қолдайды. *Қазақстан Республикасы премьер-министрінің ресми ақпараттық ресурсы.* <https://primeminister.kz/ru/news/gosudarstvo-budet-i-dalee-podderzhivat-molodykh-lyudey-v-ikh-stremlenii-poluchit-professiyu-uchitelya-alikhan-smailov-26534>.
- «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011 – 2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2010 жылғы 7 желтоқсандағы № 1118 Жарлығы (2010). *«Әділет» Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі.* <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>.
- «Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2016 – 2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Президентінің 2016 жылғы 1 наурыздағы № 205 Жарлығы (2016). *«Әділет» Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі.* <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>.

## ТАРАУ 4

### ЗЕРТТЕУ ӘДІСНАМАСЫ

Осы монография 2023-2025 жылдар аралығында жүргізілген зерттеу жобасының нәтижелерін ұсынады. Көптік кейс-стади дизайнын (Yin, 2009) пайдалана отырып зерттеу елдің әртүрлі өңірлерінде: солтүстік, шығыс, батыс және орталық аймақтарда орналасқан Қазақстанның төрт жоғары оқу орнында жүргізілді.

Жоғары оқу орындарын іріктеу бірнеше факторлармен түсіндірілді. Біріншіден, 2018 жылы коммерциялық емес акционерлік қоғам болып қайта аталған өңірлік жоғары оқу орындары іс жүзінде мемлекеттік болып саналады және мемлекеттік білім беру саясатына сәйкес жұмыс істейді. Сәйкесінше олар – қазақстандық жоғары оқу орындарының педагог кадрлардың зерттеушілік әлеуетін дамыту жөніндегі мемлекеттік саясатты қалай іске асыратынын зерттеу үшін қызықты кейс. Екіншіден, таңдалған жоғары оқу орындарының педагогикалық кадрларды даярлауда тамыры кеңестік кезеңге кететін елеулі тәжірибесі бар. Біз осы жоғары оқу орындарын таңдадық, себебі осындай тәжірибесі бар университеттер мемлекеттік білім беру саясатын іске асыруға және болашақ педагогтерді даярлауға өзіндік ерекше тәсілдерді әзірлей алады деп есептедік. Үшіншіден, еліміздің төрт өңірінен жоғары оқу орындарын қамту зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің әртүрлі өңірлік мәнмәтінде қалай жүзеге асырылып жатқанын түсінуге деген ұмтылыспен байланысты болды.

Эмпирикалық деректер 2023 жылдың қыргүйегі мен қарашасы аралығында жиналды. Негізгі деректер екі әдіспен – сұхбат алу және

сауалнама жүргізу арқылы алынды. Зерттеу қатысушыларының көзқарастары мен жеке тәжірибесін, сондай-ақ әлеуметтік және институционалдық мәнмәтінді тереңірек түсіну үшін қолданылатын жеке тереңдетілген сұхбаттар (Brinkmann & Kvale, 2018; Creswell, 2013) педагогикалық білім беру бағдарламаларына жауапты жоғары оқу орындарының әкімшілігімен, сондай-ақ жетекшілік ететін министрліктің ұсынымы бойынша болашақ педагогтердің оқу бағдарламасына енгізілген ғылыми-әдіснамалық пәнді жүргізетін оқытушылармен өткізілді. Сұхбатқа барлығы 45 қатысушы қатысты, олардың 12-сі декандар мен кафедра меңгерушілері (олардың кейбіреулері ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша пәннен сабақ берді) және 33-і профессорлық-оқытушылық құрамның өкілдері болды. Педагогика факультеттерінің қатысушылары 21 адам болды, қалғандары математика, физика, химия, биология, география, сондай-ақ тілдер (шет) бойынша пән мұғалімдерін дайындайтын педагогикалық емес факультеттерден болды (2-кестені қараңыз).

2-кесте – Сұхбат қатысушыларының іріктемесі

| Университет | Орналасқан жері     | Лауазымы                      |                               | Факультет     |                     |
|-------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------|---------------------|
|             |                     | Әкімшілік қызметкерлер құрамы | Профессорлық-оқытушылық құрам | Педагогикалық | Педагогикалық емес* |
| А           | Орталық Қазақстан   | 4                             | 8                             | 5             | 7                   |
| Б           | Шығыс Қазақстан     | 4                             | 10                            | 5             | 9                   |
| С           | Солтүстік Қазақстан | 1                             | 8                             | 6             | 3                   |
| Д           | Батыс Қазақстан     | 3                             | 7                             | 5             | 5                   |
| Барлығы     |                     | 12                            | 33                            | 21            | 24                  |

\*Педагогикалық емес факультеттер жаратылыстану және гуманитарлық ғылымдар бойынша пән мұғалімдерін дайындайтын университеттердің академиялық бөлімшелерін білдіреді. Осы факультеттердің қатысушылары математика, физика, химия, биология, география және тілдер сияқты академиялық салалардың өкілдері болды.

Сұхбаттар педагогикалық кадрлардың зерттеушілік дайындығы туралы әдебиеттерге кең шолу негізінде әзірленген хаттамаға сәйкес

жүргізілді. Хаттама педагогикалық кадрларды даярлаудағы зерттеу мен зерттеушілік оқытудың рөлін қатысушылардың қалай түсінетінін, педагогикалық бағдарламалар аясында бұл оқытуды жүзеге асырудағы олардың тәсілдері мен әдістерін, сондай-ақ болашақ педагогтердің зерттеушілік қабілеттерін дамыту барысында кездесетін қиындықтарды анықтауға бағытталған 14 сұрақтан тұрды.

Педагогикалық мамандықтардың жоғары курс студенттері арасында сауалнама қағаз нұсқада жүргізілді. Зерттеуге қатысқан студенттердің жалпы саны 450 адамды құрады. Олардың көпшілігі әйелдер болды, бұл таңқаларлық жайт емес, өйткені Қазақстанда педагогикалық мамандықта әйелдер басым (Ryskaliyev et al., 2019) (3-кестені қараңыз).

3-кесте – Сауалнама респонденттерінің іріктемесі

| Университет | Орналасқан жері     | Жасы (медиана) | Жынысы |      | Мамандығы  |  |
|-------------|---------------------|----------------|--------|------|--|--|
|             |                     |                | Еркек  | Әйел | Жаратылыстану ғылымдары, технология, инженерия және математика | Әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдар және өнер |
| A           | Орталық Қазақстан   | 20             | 14     | 69   | 30   | 53   |
| B           | Шығыс Қазақстан     | 20             | 10     | 114  | 46   | 78   |
| C           | Солтүстік Қазақстан | 20             | 22     | 104  | 56   | 70   |
| D           | Батыс Қазақстан     | 23             | 14     | 103  | 54   | 63   |
| Барлығы     |                     |                | 60     | 390  | 186  | 264  |

Сауалнама екі бөлімнен тұрды. Бірінші бөлім Ликерт межелігінің форматы бойынша әзірленген 20 жабық сұрақтан тұрды. Сұрақтар респонденттерге жаңадан енгізілген зерттеу әдістемесі курсының мазмұнын, оқыту әдістерін және оқу нәтижелерін бағалауды, сондай-ақ бұл курстың олардың зерттеу қызметіне деген қызығушылығын арттыруға ықпал еткен-етпегенін және болашақ педагогикалық практикаларында зерттеу жүргізуге дайын сезінген-сезінбегенін анықтауға бағытталды.

Сауалнаманың екінші бөлімінде респонденттердің педагогикалық және білім беру зерттеулері туралы не білетіні туралы тереңірек түсінік қалыптастыру үшін әзірленген жеті ашық сұрақ ұсынылды. Осы сұрақтардың

бір бөлігі ретінде біз олардан педагогика мен білім берудегі зерттеу әдістерін, олар орындаған тапсырмаларды, сондай-ақ курс барысында кездескен қиындықтарды атауды сұрадық. Сонымен қатар студенттерге болашақ мамандықтары үшін ғылыми-әдістемелік дайындықтың маңыздылығы туралы ойлану ұсынылды.

Сұхбат пен сауалнама деректері институционалдық құжаттарды талдаумен және далалық аудиожазбалармен толықтырылды. Институционалдық құжаттар ретінде жоғары оқу орындарына бару кезінде жиналған ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша пәннің оқу бағдарламалары, оқу-әдістемелік кешендері мен силлабустар талданды. Сондай-ақ Қазақстан Республикасының Жоғары білім беру бірыңғай платформасындағы білім беру бағдарламалары тізілімінен алынған төрт жоғары оқу орнының педагогикалық бағдарламаларының сипаттамалары да зерделенді. Әр жоғары оқу орнына барғаннан кейін бірден жазылған далалық аудиожазбалар екі зерттеушінің өзара әңгімесі түрінде болды, онда олар естігені, көргені және сезінгені туралы алғашқы ойларын және әсерлерін бөлісті.

Сандық деректерді талдау үшін сипаттамалық статистика қолданылды. Жиналған сапалық деректерді өңдеу алты кезеңнен тұратын тақырыптық талдау арқылы жүзеге асырылды (Braun & Clarke, 2006). Бірінші кезең жиналған деректерге бойлаумен байланысты, яғни сұхбат транскриптілері мен құжаттарды оқу арқылы олардың мазмұнымен танысып, мәнін түсінуді қамтиды. Екінші кезең зерттеудің мақсаттары мен міндеттеріне қатысты вербалды деректердің бөліктерін кодтау негізінде бастапқы кодтарды құруды қамтиды. Үшінші кезеңде кодтар арасындағы байланыстар мен заңдылықтарды анықтау негізінде тақырыптарды іздеу жүзеге асырылады. Ұқсас кодтар үлкен санаттарға, содан кейін тақырыптарға біріктіріледі. Тақырып әдетте зерттеуге және оның сұрақтарына қатысты орталық және қайталанатын идеяны білдіреді. Төртінші кезең тақырыптарды сыни, яғни олар кодталған деректерді қаншалықты анық және дәл көрсететінін бағалауды қамтиды. Бұл кезеңде тақырыптар қайта қаралуы мүмкін. Бесінші кезең тақырыптардың түпкілікті анықтамасымен және олардың белгіленуімен байланысты, ол өте қысқа, бірақ ақпаратқа толы болуы тиіс. Соңғы, алтыншы кезеңде тақырыптарды ұсынудың қисындылығын, оларды сұхбаттардан немесе құжаттардан үзінділер арқылы растауды, сондай-ақ олардың зерттеу үшін маңыздылығын түсіндіруді ескеретін есеп дайындалады.

Зерттеу Академиялық адалдық лигасының Ғылыми және зерттеу этикасы жөніндегі комитеті (AIL REC) мақұлдаған зерттеу этикасының қағидаттары мен стандарттарына сәйкес жүргізілді. Зерттеуге қатысу ерікті болды. Деректерді жинау басталғанға дейін барлық респонденттерге зерттеуге қатысуға ақпараттандырылған келісім нысаны берілді.

Жүргізілген зерттеу әдіснамасында жобаның мақсаттарына, оны жүзеге асырудың уақыт шеңберіне және бюджетке байланысты шектеулер болғанын атап өткен жөн. Біріншіден, зерттеуге Қазақстанда педагогикалық кадрлар даярлайтын 49 жоғары оқу орнының төртеуі ғана қатысты (Baigenews, 2023). Тиісінше оның нәтижелерін кеңірек іріктемеге тікелей экстраполяциялау мүмкін емес. Алайда зерттеу нәтижелерді статистикалық жалпылауды мақсат етпегенін ескеру қажет. Керісінше, төрт жоғары оқу орнына назар аударуымыз Қазақстандағы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді жүзеге асырудың қолданыстағы тәсілдері мен жолдарын тереңірек мәнмәтіндік түсінуге деген ұмтылысымызбен байланысты.

Екіншіден, жиналған эмпирикалық деректер табиғатынан субъективті. Дегенмен олар Қазақстандағы педагогикалық бағдарламаларға зерттеуге бағдарланған білім беру тәжірибелерін енгізу аясындағы оқыту мен оқудағы жеке тәжірибенің кең ауқымын көрсетеді. Зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттыру үшін триангуляция (бірнеше дерек-көздерді пайдалану) және деректерді талдауға жүйелі әрі бірлескен тәсіл қолданылды.

Әдіснамадағы бар шектеулерге қарамастан, біздің зерттеуіміз академиялық қоғамдастық үшін бірегей және пайдалы нәтижелерді ұсынады деп санаймыз, бұл әсіресе Қазақстандағы педагогикалық білім беру (OECD, 2020) және батыс елдерінің білім беру мәнмәтінінен тыс жерде педагогтерді даярлаудағы зерттеуге бағытталған тәжірибелерді іске асыру туралы ғылыми ақпараттың шектеулі болуына байланысты өте өзекті (Munthe, 2019). Осылайша біздің зерттеуіміздің қорытындылары зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру туралы қолданыстағы білімді кеңейтеді және ел ішінде педагогтерді даярлауды жақсарту үшін де, сондай-ақ қазақстандық үлгіге ұқсас, мысалы, Орталық Азия елдерінде педагог кадрларды даярлаудың басқа жүйелерінде де пайдаланылуы мүмкін.

### Пайдаланылған дереккөздер тізімі

- Baigenews. (2023, December 5). V Kazakhstane na 72% obnovleny obrazovatelnye programmy [72% of teacher education programs are renewed in Kazakhstan]. [https://rus.baq.kz/v-kazahstane-na-72-obnovleny-obrazovatelnye-programmy-pedagogicheskikh-vuzov\\_165289/?ysclid=mburs1m353743911998](https://rus.baq.kz/v-kazahstane-na-72-obnovleny-obrazovatelnye-programmy-pedagogicheskikh-vuzov_165289/?ysclid=mburs1m353743911998).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage Publications Ltd.

- Creswell, W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Munthe, E. (2019). Research-based teacher education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_53-1).
- OECD. (2020). Raising the quality of initial teacher education and support for early career teachers in Kazakhstan, *OECD Education Policy Perspectives*, 25. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/68c45a81-en>.
- Ryskaliyev, D., Mirzaliyeva, A., Tursynbayeva, G., Muratova, E., Buribayev, Y., & Khamzina, Z. (2019). Gender inequality among employees in Kazakhstan. *Lawyer Quarterly*, 9(4), 319–332. <https://tlq.ilaw.cas.cz/index.php/tlq/article/view/370/364>.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## ТАРАУ 5

### ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЗЕРТТЕУГЕ БАҒДАРЛАНҒАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ

#### **Болашақ педагогтерді даярлаудағы зерттеуге бағдарланған білім берудің рөлін түсіну**

Студенттердің зерттеу білімдері мен дағдыларын дамытуға кіріспес бұрын болашақ мектеп педагогтерінің зерттеуге бағдарланған білім беруі деген ұғым нені білдіретінін нақты айқындау маңызды. Басқаша айтқанда, осындай даярлықты іске асыруға жауапты тұлғалар мұғалімнің қызметіндегі зерттеулердің рөлі мен зерттеуге бағытталған педагогикалық даярлықтың рөлін ұжымдық тұрғыда түсінуі қажет. Мұндай түсініктің маңыздылығы оның білім беру бағдарламаларының зерттеу құрамбөлігінің мазмұны мен ұйымдастырылуына әсер етуінде. Егер мұндай түсінік кафедраның, жоғары мектептің, жоғары оқу орнының немесе білім беру жүйесінің академиялық қоғамдастығының барлық мүшелерімен ұжымдық немесе ортақ болса, онда болашақ мұғалімдердің зерттеушілік дайындығын жүзеге асыру келісілген және жүйелі болмақ. Бір кафедра оқытушыларының мұғалім қызметіндегі зерттеулердің рөлі немесе болашақ мұғалімдерді зерттеуге баулудың мағынасы туралы ортақ түсінігі жоқ жағдайды елестетіп көріңіз. Мұндай келіспеушілік білім беру бағдарламаларының зерттеу құрамбөлігін (мысалы, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды) іске асыруда әртүрлі тәсілдерге және сәйкесінше әртүрлі оқыту нәтижелеріне әкелуі мүмкін екендігі таңқаларлық емес. Сонымен қатар бұл мәселе бойынша бірізділіктің

болмауы зерттеу дағдыларын дамытудағы реттілікті (қарапайымнан күрделіге қарай логикалық құрылымды) және жүйелілікті (белгілі бір мақсатқа жетуге бағытталған бағдарлама элементтерінің тұтастығын) бұзуы мүмкін.

Халықаралық білім беру тәжірибесінде зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру практикалық педагогикалық міндеттерді шешу үшін қолданыстағы және өзінің ғылыми зерттеулерінің нәтижелерін қолдана алатын, сондай-ақ тез өзгертін әлемнің талаптарына сәйкес оларды жетілдіру мақсатында ғылыми теориялар мен зерттеу нәтижелері тұрғысынан өзінің кәсіби қызметін де, педагогикалық практикасын да, жалпы білім беру саясатын да сыни тұрғыдан түсінетін болашақ мұғалімдерді даярлау деп түсініледі. Алайда, жүргізілген зерттеу көрсеткендей, Қазақстан жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдерге зерттеуге бағдарланған білім берудің рөлі туралы ұжымдық немесе келісілген түсініктің болмауы мәселесі бар. Бұл ретте осы айырмашылықтар тек жеке деңгейде ғана емес, сонымен қатар бір университеттің жоғары мектептері (факультеттері) деңгейінде де көрінеді. Педагогикалық білім беру бағдарламаларын іске асыратын төрт жоғары оқу орнының декандарымен, кафедра меңгерушілерімен және оқытушыларымен жүргізілген терең жеке сұхбаттарға сүйене отырып, зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің маңыздылығы (1) оқушылардың зерттеу жобаларын басқарумен, (2) зерттеулер арқылы жаратылыстану-ғылыми бейіндегі пәндерді оқытумен, (3) мектепте мансаптық ілгерілеумен, (4) зерттеулерге негізделген педагогикалық қызметпен, (5) ғылыми кадрларды даярлаумен, сондай-ақ (6) кәсіби қызметке зерттеу көзқарасын дамытумен байланысты екендігі анықталды.

### ***Оқушылардың зерттеу жобаларына жетекшілік***

Жүргізілген зерттеу нәтижелеріне сәйкес педагогикалық қызметтегі және мектеп мұғалімдерін даярлаудағы зерттеудің рөлін басым түсіну оның утилитарлық мәніне, атап айтқанда, оқушылардың ғылыми жобаларына тиімді басшылық ету үшін зерттеу білімі мен дағдыларының маңыздылығына саяды. Бүгінде оқушыларды әртүрлі ғылыми-зерттеу олимпиадалары мен конкурстарға тарту арқылы ғылымға баулу Қазақстандағы мектеп педагогінің қызметін бағалаудың және оның мансаптық саты бойынша ілгерілеуінің маңызды өлшемшарттарының біріне айналды. Осыған байланысты мектеп оқушыларының ғылыми-жобалық қызметін ұйымдастыра білу және олардың ғылыми жобаларын басқара білу зерттеу үдерісін, әдістері мен стандарттарын білумен

байланыстырылады. Тиісінше зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің рөлі болашақ мұғалімдерді мектеп оқушыларының ғылыми жобаларына ғылыми жетекшілік етуге дайындау деп түсініледі. Сұхбаттың келесі үзінділері қатысушылардың жоғарыда аталған пікірін көрсетеді:

*Болашақ педагогтерге зерттеушілік дайындық, әрине, қажет, өйткені мұғалімдер мектепте ғылыми қызметке міндетті түрде қатысады. Олар балаларға мұны қалай дұрыс жасау керектігін түсіндіруі керек, өйткені бізде мектептерде жобалық қызмет өте белсенді. Тіпті бастауыш сыныптардан бастап балалар зерттеу жобаларымен айналыса бастайды, ал орта және жоғары сыныптарда бұл қызмет әлдеқайда қарқынды болады. Сондықтан мұғалімдер мұндай жұмысты қалай дұрыс ұйымдастыру керектігін білуі керек. (У14, Б университеті, ПОҚ, лингвистика)*

*Менің ойымша, болашақ педагогтерді жоғары оқу орнында зерттеу дағдыларымен қамтамасыз етудің басты мақсаты – олардың мектеп оқушыларының ғылыми-жобалық қызметін ұйымдастыруға қабілетті болуы, яғни оқушыға зерттеу нысаны мен тақырыбын таңдап, мақсат пен гипотезаны тұжырымдап, зерттеу әдістері мен материалдарын іріктеп, зерттеуді дұрыс ресімдеуге көмек көрсету. Басқаша айтқанда, олар мектеп оқушыларын мектепте зерттеу жүргізуге ұйымдастыруға дайын болуы керек. (У1, С университеті, ПОҚ, география)*

Оқушылардың жобаларын басқару үшін болашақ мұғалімдердің зерттеу білімі мен дағдыларын дамыту қажеттілігін түсіну зерттеуге қатысушылардың жеке тәжірибесінен туындады. Олардың кейбіреулері педагогтер мен мектеп оқушыларына мектеп жобаларын әзірлеу бойынша консультация берді, ал кейбіреулері қазылар алқасы ретінде мектеп жобаларының конкурстарына қатысты. Мұндай тәжірибе олардың оқушылардың жобаларына жетекшілік етуде мұғалімдер кездесетін қиындықтар туралы түсінігін кеңейтті және сәйкесінше педагогикалық білім беру аясында зерттеуге бағдарланған даярлықтың рөлін қалыптастырды:

*Менің ойымша, педагогикалық мамандықтарда зерттеуге үйрету өте маңызды. Мен өзім мектепте жұмыс істедім және қазір мектеп мұғалімдерінің алдында қандай талаптар тұрғанын білемін.*

*Олардың көпшілігі мектеп оқушыларының ғылыми жобаларын ұйымдастыруда және басқаруда қиындықтарға тап болады. Мен көбінесе мектептегі ғылыми жобалардың әртүрлі конкурстарында қазылар алқасының мүшесімін және көптеген жұмыстардың талаптарға сәйкес келмейтінін көремін. Менің ойымша, мұндай жұмыстардың жетекшілері, яғни мұғалімдер зерттеу жобасының мәнін түсінбейді. Сондықтан бұны [зерттеуді] университетте үйрету маңызды деп санаймын. (У9, А университеті, ПОҚ, математика)*

### ***Жаратылыстану-ғылыми бейіндегі пәндерді зерттеу арқылы оқыту***

Болашақ педагогтерді даярлауда зерттеу білімі мен дағдыларының рөлімен байланыстырылатын педагогикалық қызметтің екінші аспектісі – жаратылыстану-ғылыми бейіндегі пәндерді зерттеуге негізделген тәсіл арқылы оқыту (*ағылш.* Inquiry-based science education). Бұл тәсіл жаратылыстану ғылымдарын және олардың заңдары мен қағидаттарын игеру студенттерді зерттеу қызметіне тарту арқылы мүмкін болады деп болжайды. Бұл ретте білім оқушылардың белсенді қатысуы арқылы немесе олардың оқылып жатқан пән бойынша өз оқу үдерісіне тартылуы барысында меңгеріледі. Мысалы, физика сабақтарында оқушылар ғылыми тәжірибелерді мұғалімнің бақылауымен де, өз бетінше де әзірлеп, жүргізе алады және сол арқылы белгілі бір физикалық құбылыс туралы білімді өз бетімен меңгереді. Зерттеуге негізделген оқытуды тиімді ұйымдастыру үшін мұғалімнің зерттеу туралы білімі мен дағдылары болуы керек. Осыған байланысты зерттеуімізге қатысушылар педагогикалық бағдарламалар шеңберіндегі зерттеушілік дайындық болашақ мұғалімдердің жаратылыстану ғылымдары саласындағы зерттеулердің философиялық негіздерін, стандарттарын, үдерісі мен әдістерін түсінуін дамытуға бағытталуы тиіс екенін атап өтті. Ғылыми зерттеу үдерісі мен әдістерін түсінбестен, зерттеулер негізінде жаратылыстану ғылымдарын оқытуды тиімді ұйымдастыру мүмкін емес.

*Мектеп педагогінің міндеттерінің бірі – оқушылардың ғылымға деген қызығушылығын ояту. Сондықтан зерттеу жұмыстарының түрлерін сабақтарына кіріктіру үшін болашақ мұғалімге ғылым туралы білім қажет. Мысалы, мектептің химия бағдарламасында көптеген жобалық жұмыстар бар. Оларды дұрыс ұйымдастыру*

*ғылыми зерттеулердің негіздерін білуді талап етеді. (У2, С университеті, ПОҚ, химия)*

Жаратылыстану-ғылыми бейіндегі пәндерді зерттеуге негізделген оқытуды табысты жүзеге асыру үшін болашақ педагогтердің зерттеушілік дайындығы маңызды екені көбінесе педагогикалық емес факультеттердің өкілдері тарапынан атап өтілді.

### ***Мектептегі мансаптық өсу***

Зерттеу жүргізу дағдыларын дамыту маңыздылығын қатысушылар мектептегі мансаптық өсуге қойылатын қолданыстағы талаптармен байланыстыра атап өтті. Кәсіби аттестаттаудан өту үшін және мансапта жоғарылау үшін, мысалы, педагог-сарапшы, педагог-зерттеуші немесе педагог-шебер болу үшін мұғалімдер ғылыми мақалалар дайындау және жариялау арқылы зерттеу қызметіне қатысқанын көрсетуі қажет екені белгілі. Осы орайда қатысушылар педагогикалық білім беру бағдарламалары аясындағы зерттеушілік дайындық тек қолданбалы зерттеулерді жоспарлау мен жүргізу дағдыларын дамытуға ғана емес, сонымен қатар олардың нәтижелерін жариялауға да бағытталуы тиіс деп есептеді. Мақалаларды сәтті жариялау үшін академиялық зерттеулерге қойылатын талаптарды түсіну маңызды әсіресе егер біз беделді ғылыми басылымдарда жариялау туралы айтатын болсақ. Мақалаларды сәтті жариялау үшін әсіресе беделді ғылыми басылымдардағы жарияланымдар туралы айтатын болсақ, академиялық зерттеулерге қойылатын талаптарды түсіну маңызды. Төмендегі сұхбат үзіндісі қатысушылардың жоғарыда сипатталған пікірін көрсетеді.

*Мектепте мұғалімдер ғылыми-зерттеу қызметін жүргізеді. Бұл кәсіби өсу, мансабында модератордан зерттеушіге, зерттеушіден шеберге дейін өсу үшін қажет. Мұғалімдер бұл үшін әдістемелік ұсынымдар, жобалар, мақалалар жазады және мұның бәрі зерттеу дағдыларын қажет етеді. (У2, А университеті, кафедра меңгерушісі, педагогика)*

### ***Зерттеулерге негізделген педагогикалық қызмет***

Педагогикалық бағдарламалар құрылымындағы зерттеу құрамбөлігінің маңыздылығы туралы аз таралған түсінік болашақ педагогтерді күнделікті педагогикалық тәжірибеде туындайтын сұрақтар мен мәселелерге практикалық шешімдер табуға даярлаумен байланысты. Негі-

зінен, педагогикалық факультеттерден зерттеуге қатысқан бірнеше қатысушы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің маңыздылығы оқытушылық қызметте нақты практикалық міндеттерді шешуде ғылыми білім мен зерттеу тәжірибесін қолдану мүмкіндігінде екендігін атап көрсетті. Бұл ретте педагогтің зерттеушілік дайындығы ғылыми білімді түсініп, қолданумен ғана шектелмей, оқушылар мен білім беру ортасы туралы жаңа білім қалыптастыруды да үйрету ретінде қабылданды. Ғылыми білімді пайдалану мен ғылыми білімді қалыптастыру қабілеттерін айқын көрсету үшін екі мысал келтірейік. Ғылыми білімді пайдаланушы ретінде педагогке (*ағылш.* consumer of research) зерттеудің болуын түсініп, оның нәтижелерін кәсіби өзін-өзі дамыту мен педагогикалық міндеттерді шешу үшін қолдану жеткілікті. Бұл тұрғыда педагог ғылыми әдебиетті тауып, оны оқып, талдай білуі және оның нәтижелерін өз кәсіби қызметінде қолдана алуы қажет.

*Мұғалімнің жұмысы әрдайым тұрақты ізденісті талап етеді. Оқытудың жаңа технологиялары мен әдістері пайда болып жатыр. Мұғалімдер олар туралы уақытында хабардар болып, олардың тиімділігін білуі қажет, содан кейін өз жұмысында қолдануы немесе әдіскер ретінде осы технологиялар мен әдістерді әріптестеріне ұсынуы тиіс. Сондықтан болашақ педагогтерде ақпарат іздеу және ғылыми әдебиеттермен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру қажет. Мұны зерттеу негіздерін оқыту аясында жүзеге асыруға болады. (У2, А университеті, кафедра меңгерушісі, педагогика)*

Біздің зерттеуге қатысушылар атап өткендей, кәсіби өзін-өзі дамыту мен күнделікті педагогикалық тәжірибені жетілдіру үшін ғылыми білімнің маңыздылығының айқын мысалдарының бірі – инклюзивті білім беруге сілтеме жасау. Қатысушылар атап өткендей, инклюзивті білім беру ұғымы ерекше қажеттіліктері бар балалардың мұқтаждықтары мен үміттерін қанағаттандыру қажеттілігінің артуына байланысты соңғы онжылдықта қазақстандық білім беру жүйесінде ауқымды дами бастады. Осы орайда тәжірибелі мұғалімдерге инклюзивті білім беру тәсілін өздігінен меңгеруге тура келеді, ал бұл ғылыми дереккөздермен жұмыс істемей мүмкін емес. Мысалы, бір қатысушы былай деп ойлайды:

*Бүгінгі білім беру жүйесі және жалпы бүгінгі қоғам дегеніміз не? Бұл, ең алдымен, оның өте жылдам өзгеруі және ең маңыздысы – болжау мүмкін еместігі. Сондықтан көбінесе мұғалімге жаңа*

*оқыту тәсілдерін жедел меңгеруге тура келеді. Мысалы, күні кешеге дейін біздің сыныптарда назар тапшылығы және гипербелсенділік синдромы бар балалар болған жоқ. Бүгінгі күні тек жас мұғалімдер ғана емес, тіпті тәжірибелі ұстаздардың өздері де мұндай балалармен не істеу керектігін білмейтіндігі маған белгілі. Мұғалімдер сыныпта мұндай бала болған жағдайда, бүкіл сыныппен қалай жұмыс істеу керектігін білмейді. Тиісінше мұғалім ғылыми әдебиеттерді оқып ізденуі керек. Ол нақты кәсіби міндетіне сәйкес келетін тәсілдерді әзірлеу үшін, негізінен, өзі маман емес салада ақпарат іздеуі қажет. Бүгінде мұндай педагогикалық ізденіссіз мұғалім өзінің кәсіби қызметін сапалы түрде жүзеге асыра алмайды. (У12, Б университеті, ПОҚ, педагогика)*

Ғылыми білімді өндіруші ретінде (*ағылш.* producer of research) педагог зерттеулерді жоспарлау мен жүргізу дағдыларына, атап айтқанда, зерттеудің теориялық негіздері мен әдіснамалық құралдарын әзірлеу, сондай-ақ эмпирикалық деректерді жинау және талдау дағдыларына да ие болуы қажет. Бұл жерде зерттеу қатысушыларының педагогті ғылыми білімді өндіруші ретінде тұжырымдауы қолданбалы зерттеулер мәнмәтінінде болғанын атап өткен жөн. Басқаша айтқанда, зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің маңыздылығы болашақ педагогті өзінің педагогикалық қызметін жетілдіру мақсатында зерттеу жүргізуге үйрету ретінде түсінілді.

### ***Ғылыми кадрларды даярлау***

Біздің зерттеуіміздің кейбір қатысушылары педагогикалық білім беру бағдарламаларының зерттеу құрамбөлігінің маңыздылығын елдің жаңа ғылыми кадрларын дайындау қажеттілігімен байланыстырды. Осы қатысушылардың пікірінше, бакалавриат студенттеріне ұсынылатын зерттеу мүмкіндіктері – олардың ғылымға деген қызығушылығын оятудың және зерттеу құзыреттілігінің негіздерін дамытудың маңызды кезеңі. Қатысушылар атап өткендей, бакалавриат деңгейінде ғылыми зерттеу негіздерін оқып үйрену арқылы студенттер магистратура мен докторантурада одан әрі білім алуға қызығушылық танытуы мүмкін. Сәйкесінше бакалавриат деңгейіндегі зерттеушілік дайындық қатысушылар тарапынан кәсіби ғылыми мансап құруға бастау болатын трамплин ретінде қабылданды.

*Зерттеушілік дайындық бакалавриат студенттері үшін, ең алдымен, олар бастапқы деңгейде болса да, өздерінің дипломдық жұмыстарын жаза алуы үшін және бұл жұмыстар ғылыми тұрғыдан дұрыс рәсімделген болуы үшін маңызды. Бұл білім оларға магистратурада пайдалы болады. Бізде көптеген адамдар бұл өте қиын деп ойлап, ғылымға барғысы келмейді. Олар ғылымға барудан қорқады, себебі қалай зерттеу жүргізуге болатыны туралы ешқандай түсініктері жоқ. (У2, Б университеті, ПОҚ, лингвистика)*

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді кәсіби ғылыми дамудың бастапқы кезеңі ретінде тұжырымдау елдің ғылыми әлеуетін арттыру бойынша ұлттық саясатына байланысты екенін атап өту маңызды. Қатысушылар соңғы онжылдықта мемлекет ел тұрғындарының әлеуметтік-экономикалық әл-ауқатын арттыру және ұлттық экономиканың жаһандық тұрғыдан бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету үшін ғылым мен инновацияларды дамытуға ерекше көңіл бөлгені туралы пікір білдірді. Бұл, өз кезегінде, ғылыми кадрларды даярлауды талап етеді, ол университеттер мен ғылыми институттардағы ғылыми дәрежесі бар қызметкерлер құрамының қартаюы тұрғысынан аса өзекті мәселе болып саналады. Сондықтан білім беру бағдарламаларындағы зерттеу құрамбөлігі ғылыми кадрлардың жаңа буынын тәрбиелеудің белгілі бір мүмкіндігі болып көрінеді.

*Біз студенттерімізді бәсекеге қабілетті зерттеушілер болу үшін ғылыми тұрғыдан дамытуға тырысамыз. Бұл орайда мен біздің университетті қолдаймын, ол ғылыми кадрларды даярлауға басымдық береді. Сондықтан біз студенттеріміздің білім беру саласындағы шетелдік ғалымдар деңгейінде зерттеу жүргізуге қажетті дағдыларға ие болуын мақсат етеміз. (У1, Д университеті, ПОҚ, педагогика)*

*Менің түсінуімше, қазір ғылым мен зерттеуге көп көңіл бөлінеді. Бұл Қазақстанда әлі тұрақты зерттеу мәдениеті қалыптаспағандықтан болуы мүмкін. Мемлекет оның дамуына біздің студенттер мен оқытушылардың көбірек үлес қосқанын қалайды. Міне, бәлкім, педагогикалық білім берудегі зерттеу құрамбөлігінің мәні де осында жатыр. (У2, Б университеті, ПОҚ, лингвистика)*

Педагогикалық білім беру бағдарламаларындағы зерттеу құрамбөлігінің кәсіби ғылыми кадрларды даярлаудың бастапқы кезеңі ретіндегі рөлі, негізінен, педагогикалық факультеттердің өкілдері тарапынан атап өтілгені ерекше маңызды. Бакалавриат деңгейіндегі зерттеу мүмкіндіктері педагогикалық факультеттердің профессорлық-оқытушылық құрамының ғылыми дәрежесін жаңарту және арттыру әдісі ретінде қарастырылды, бұл, өз кезегінде, олардың ғылыми әлеуетін күшейтіп, Қазақстандағы педагогикалық ғылымның дамуы мен ілгерілеуіне ықпал етеді.

Педагогикалық емес факультеттер педагогикалық факультеттерге қарағанда ғылыми кадрларды педагогикалық мамандықтар аясында, яғни пән мұғалімдерін даярлау үдерісінде дамытуға аз қызығушылық танытады. Бұл құбылысқа себеп ретінде, осы факультеттердің көпшілігінің пікірінше, болашақ мұғалімдерді даярлау педагогика мен оқыту әдістемесіне (мысалы, интерактивті оқыту тәсілдері, жаңа оқыту технологиялары және т.б.) бағытталуы тиіс деп санайтындығы болуы мүмкін. Олар ғылыми кадрларды даярлауды, негізінен, белгілі бір пәндік салада мамандар даярлайтын педагогикалық емес мамандықтармен байланыстырды.

### ***Кәсіби қызметке зерттеушілік көзқарасты дамыту***

Болашақ педагогтің кәсіби қызметіне зерттеушілік көзқарасын дамытудағы зерттеушілік дайындықтың рөлін түсінуді жүргізілген зерттеуге қатысқан қатысушылардың тек оннан бір бөлігі ғана атап өтті. *Зерттеушілік көзқарас* термині педагогтің кәсіби тәжірибесіне қатысты сыни талдау мен рефлексияға негізделген қатынасын білдіреді. Басқаша айтқанда, бұл – педагогтің оқу үдерісін, дидактика мен оқыту әдістемесін өз тәжірибесінде де, әріптестерінің тәжірибесінде де сыни тұрғыдан талдай білуі, оқыту нәтижелеріне, сондай-ақ білім беру саясаттарына, үдерістерге және жаңалықтарға рефлексия жасау қабілеті. Сонымен қатар бұл – педагогтің оқу үдерісіне өзінің жеке тәжірибесі мен білім беру әрі педагогикалық ғылым саласындағы жиналған ұжымдық білім (теориялар мен тұжырымдар) арқылы қарауға дайын болуы. Қатысушылар пікірінше, мұндай кәсіби көзқарас педагогке білім беру реформаларын стандарттан тыс тәсілмен жүзеге асыруға, сыныптың немесе мектептің жеке және мәнмәтіндік ерекшеліктерін ескере отырып шығармашылықпен жұмыс істеуге және сәйкесінше өз оқыту әдістерін дамытуға мүмкіндік береді.

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді болашақ педагогтің оқу үдерісі мен білім беру ортасын сыни талдау мен рефлексия

жасауға кәсіби көзқарасын дамыту тәсілі ретінде түсіну – педагогтің зерттеушілік дайындығының рөлін ең кең ауқымды тұжырымдау. Бұл көзқарас тек ойлау үдерістерін ғана емес, сонымен қатар үнемі «не? қалай? неге?» деген сұрақтар қойып, оларға жауап табуға және педагогикалық тәжірибеге жаңашылдықпен қарауға дайындықты қамтумен байланысты.

*Университет түлегі бар теориялар мен тұжырымдарды ой елегінен өткізіп, оларға күмәнмен қарап, сыни тұрғыда ойлай білуі керек. Сондықтан педагогика ғылымының негіздерін зерттеу өте маңызды. Әрине, мен зерттеуге негізделген оқыту практикаға бағдарланған болуы керек деген пікірмен толық келісемін. Болашақ мұғалім ақпарат жинау және оны өңдеу әдістерін білуі керек. Алайда болашақ педагогті бәріне, ең алдымен, өз іс-әрекетіне күмәнмен қарауға үйрету де аса маңызды. Оны рефлексияға, талдауға, сыни ойлауға үйрету маңызды. (У12, Б университеті, ПОҚ, педагогика)*

Осылайша зерттеу құрамбөліктерінің болашақ педагогтерді даярлаудағы рөлін утилитарлық тұрғыдан түсіну зерттеуге қатысушылар арасында ең кең таралған көзқарас болды. Бұл ретте утилитаризмнің мәні – педагогикалық білім беру бағдарламаларының студенттерін ғылым мен ғылыми қызмет туралы біліммен, сондай-ақ ғылыми білімді қолдану және өздерінің қолданбалы зерттеулерін жүргізу дағдыларымен қамтамасыз ету. Мұның барлығы олардың оқушылардың зерттеу жобаларын басқару, жаратылыстану бағытындағы пәндерді зерттеуге негізделген тәсілмен оқыту, мансаптық өсу мақсатында зерттеу жүргізу, сондай-ақ күнделікті педагогикалық қызмет барысында туындайтын мәселелерге практикалық шешімдер табу сияқты мектептегі функционалдық міндеттерін тиімді орындау үшін қажет. Болашақ педагогтерді зерттеуге баулудың маңыздылығы туралы аз таралған түсінік ғылыми кадрларды даярлау және кәсіби қызметке зерттеушілік ұстанымды дамытумен байланысты болды.

### **Болашақ педагогтердің педагогикалық қызметтегі зерттеулердің маңыздылығын қабылдауы**

Педагогикалық қызметте зерттеуге бағдарланған көзқарасты іске асыру және дамыту болашақ педагогтердің оның білім беру үдерісіндегі маңыздылығын қабылдауына байланысты. Мысалы, педагогикалық қызметтегі зерттеулердің рөлін оң қабылдау болашақ педагогтің ғылыми

зерттеулердің нәтижелерін пайдалануды таңдауына немесе олардың педагогикалық тәжірибесін жақсарту үшін өз зерттеулерін жүргізуге оң әсер етуі мүмкін. Зерттеулерге және олардың педагог қызметіндегі рөліне теріс көзқарас – зерттеулерді білім беру үдерісінде қолдануға кедергі келтіріп, ынтаны төмендететін фактор.

Біздің зерттеуіміз көрсеткендей, жалпы барлық төрт жоғары оқу орнындағы педагогикалық мамандықтардың студенттері болашақ мамандықтарындағы зерттеулердің маңыздылығын оң қабылдайды. Олардың бұл қабылдауы көбіне университет оқытушылары мен әкімшілігі көрсеткен зерттеулердің және зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің рөліне деген көзқараспен ұштасады. Осылайша студенттердің көпшілігі зерттеушілік дайындықтың жоғары оқу орындарында жүргізілуі мектеп оқушыларының зерттеу жобаларын тиімді басқару үшін маңызды екенін бірауыздан атап өтті. Атап айтқанда, бұл оқушыларға жоба тақырыбын, зерттеу объектісі мен пәнін таңдауда, сондай-ақ ғылыми жанр талаптарына сай жоба немесе зерттеу есебін жазуда көмек көрсетуге мүмкіндік береді. Студенттердің көпшілігі зерттеулерді білу мектеп жүйесіндегі мансаптық өсу үшін маңызды деп есептеді, бұл жалақының өсуі мен ұжымдағы беделдің артуын білдіреді. Ғылыми зерттеу әдіснамасын зерттеудің маңыздылығы дипломдық жұмысты (дипломдық жобаны) жазуға дайындықпен және оны сәтті қорғаумен, сондай-ақ магистратурада одан әрі оқумен байланысты болды. С және Д университеттерінің кейбір студенттері де өз пәндік саласында, яғни мектепте оқытатын пәндері бойынша білімдерін кеңейту мақсатында жеке зерттеулерін жүргізу үшін ғылыми-әдістемелік дайындықтың маңыздылығын мойындады.

*Мен өз санатымды және деңгейімді көтергім келеді. Мен қарапайым мұғалімнен көбірек табыс тапқым келеді. (Б университеті, 99-студент, әлеуметтік-гуманитарлық бейін)*

*Мектепте жобалық және зерттеу жұмыстары белсенді түрде енгізіледі, сондықтан зерттеу әдістерін білу, зерттеуді жүргізу алгоритмін және жоба тәлкежатын жазуды түсіну қажеттілігі туындайды. (С университеті, 50-студент, жаратылыстану-ғылыми бейін)*

*Мұғалім мамандығының ерекшелігі – оның үнемі жаңа білімге ұмтылуы, жұмыс орнында да, одан тыс жерде де өз деңгейін дамытып отыруы және үздіксіз ізденісте болуы. Күн сайын жаңа*

*нәрсе ойлап табылып жатады, сондықтан мұғалім үнемі білімін толықтырып, жаңартып отыруы керек. (А университеті, 77-студент, әлеуметтік-гуманитарлық бейін)*

Алайда педагогикалық білім беру бағдарламалары аясында зерттеушілік дайындықтың рөлін әртүрлі түсінудің болуына қарамастан, студенттердің көпшілігінің жауаптарында ғылыми-зерттеу әдістемесі туралы білім мен дағдылардың өз педагогикалық қызметінің сапасын жақсартудағы маңыздылығы туралы түсінік болмады. Бұл әсіресе өз педагогикалық қызметі мен оқыту әдістемесіне рефлексия жасау қабілетін дамытуға, сондай-ақ оқу мазмұнына, оқушылардың білімін бағалау әдістеріне және олардың қажеттіліктерін анықтауға ғылыми негізделген шешімдерді қолдануға қатысты.

Көріп отырғанымыздай, зерттеулер мен зерттеушілік дайындықтың рөлін утилитарлық тұрғыдан қабылдау төрт жоғары оқу орны студенттері арасында кеңінен таралған. Бұл таңқаларлық емес, өйткені мұндай қабылдауды оқытушылар мен жоғары оқу орындарының әкімшілігі қалыптастырады, олар да педагогикалық мамандықтағы зерттеулердің утилитарлығын атап өтеді.

Зерттеу мен зерттеуге бағдарланған білім берудің педагогикалық қызмет құралы ретіндегі рөлін түсіну өздігінен ешбір айыпты нәрсе емес. Керісінше, бұл қисынды, өйткені ол мектеп мұғалімінен күтілетін практикалық функцияларды орындауға ықпал етеді. Алайда утилитарлық тәсіл зерттеуді қолдану мен жүргізудің техникалық дағдыларын дамытуды көздейтінін атап өту маңызды. Мұндай түсінік шектеулі болып саналады және мұғалімнің зерттеушілік дайындығының толық әлеуетін ашуға мүмкіндік бермейді. Мысалы, шетелдік тәжірибеде, атап айтқанда, Финляндия мен Нидерландыда (Toom & Husu, 2024; van Katwijk et al., 2019), зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру кең мағынада болашақ педагогтің кәсіби қызметіне зерттеу көзқарасын дамыту ретінде анықталады. Мұндай көзқарас мұғалімнің қолда бар ғылыми білім аясында өз іс-әрекеті туралы ойлау және толғану, сондай-ақ оқытудың инновациялық жолдарын іздеу қабілеті ретінде түсіндіріледі (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Krokfors et al., 2011; Tryggvason, 2009). Бұл көзқарас мұғалімге үнемі кәсіби тұрғыда өзін-өзі дамытуға, өз тәжірибесін ғана емес, сонымен қатар мектептегі білім беру жүйесіндегі үдерістер мен құбылыстарды сыни тұрғыдан талдауға мүмкіндік береді. Мұндай қабілет – мұғалімге білім беру саласындағы қиындықтарға уақытылы, барабар және дербес ден қоюға мүмкіндік беретін ішкі ажырамас атрибут. Өз кәсібіне зерттеу көзқарасы бар мұғалім білім берудегі интервенциялар мен

реформалардың еріксіз орындаушысы болып қана қоймай, керісінше, олар туралы сыни тұрғыдан ойлана алады және оларды жүзеге асыру жолдарын ұсына алады. Осылайша бұл көзқарасты дамыту уақыт талабына сәйкес ойлауға, сараптауға, пайымдауға және инновациялық оқыту идеяларын дамытуға қабілетті педагогикалық кадрларды ұзақ мерзімді және тиімді дайындауда маңызды.

Сонымен қатар зерттеу мен зерттеуге бағдарланған білім берудің педагогикалық дайындықтағы ролін ғылыми дамудың бастапқы кезеңі ретінде түсінудің өзіндік ерекшеліктері бар екенін атап өту маңызды. Жалпы ғылымға деген қызығушылықты дамыту бакалавриаттан бастау маңызды екенін жоққа шығармаймыз. Бұл тәжірибе әлемнің көптеген танымал ғылыми университеттерінде кеңінен таралған (Healey & Jenkins, 2009). Сондықтан педагогикалық университеттер немесе факультеттер бакалавриат бағдарламалары шеңберіндегі зерттеу мүмкіндіктерін зерттеушілердің жаңа буынын даярлау үшін қандай да бір трамплин ретінде қарастырады. Алайда академиялық зерттеулерді жүргізу және нәтижелерін жариялау мақсатындағы ғылыми мансапқа дайындық зерттеуші-практиктің қажеттіліктеріне әрдайым сәйкес келе бермейтінін және көбінесе практиканы жақсартуға бағытталған қолданбалы зерттеулерді жүргізуден назарды теориялық мәселелерге, ғылыми жазу мен ғылыми мақалаларды жариялау үдерісін меңгеруге ауыстыруға әкелетінін есте ұстаған жөн. Осыған байланысты зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің мазмұнын таңдау кезінде өзара байланысты екі саланы – білім беру және педагогикалық теория саласында ғылымды ілгерілететін ғылыми кадрларды даярлауды және біздің жағдайда ғылыми білім негізінде кәсіби қызметті жүзеге асыратын зерттеуші-педагогтерді даярлауды – түсіну және ажырату маңызды. Норвегияда жүргізілген Munthe and Rogne (2015) зерттеуінде де осыған ұқсас проблема анықталды. Бұл зерттеуде авторлар Норвегиядағы педагогтерді даярлау бағдарламаларының, негізінен, академиялық зерттеулерге бағытталғанын, көбінесе академиялық жазылым дағдыларын дамытуға арналғанын, алайда болашақ мұғалімдерде кәсіби педагогикалық қызметте қолданбалы зерттеулер жүргізуге қажетті дағдыларды жеткілікті дәрежеде қалыптастырмайтынын қорытындылайды. Кейбір жағдайларда бакалавриат шеңберіндегі академиялық зерттеулерге үлкен назар аудару педагогикалық білім беру бағдарламаларын практикамен байланыстан айырады. Мұндай бағдарламаларды болашақ педагогтер кәсіби даму үшін қызықты және пайдалы деп атап өтсе де, мектептегі болашақ мамандыққа онша қатысы жоқ деп қабылдайды (Koski et al., 2023; Puustinen et al., 2018).

Қорытындылай келе, жоғарыда айтылғандардан көрініп тұрғандай, болашақ педагогтерді даярлауда зерттеулер мен зерттеуге бағдарланған білім берудің рөлін бірізді түсіну педагогикалық білім берудің зерттеу әлеуетін сәтті жүзеге асыру үшін маңызды. Алайда Қазақстанның жоғары педагогикалық білім беру жүйесінде мұндай түсінік жоқ, дегенмен болашақ мектеп мұғалімдерінің зерттеушілік дайындығына деген практикалық көзқарастың басым екені анық байқалады. Келесі тарауларда көрсетілетіндей, зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің рөлін тұжырымдамалық түрде бірізді түсінбеу педагогикалық академиялық бағдарламалардың зерттеу құрамбөлігі аясында әртүрлі білім беру тәжірибелеріне әкеледі.

### **Ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар ұйымдастыру**

Педагогикалық қызметте зерттеудің рөлін нақты түсіну маңызды, өйткені мұндай түсінік студенттерге ғылыми білім беру мүмкіндіктерін ұйымдастырудың тәсілдерін қалыптастырады. Педагог жұмысындағы зерттеудің рөлін әртүрлі түсіну зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің мақсаттары, мазмұны және жүзеге асыру әдістеріндегі алшақтықтарға әкелуі мүмкін, ал бұл, өз кезегінде, әртүрлі оқу нәтижелеріне себеп болады.

Бұл тарау Қазақстанның төрт жоғары оқу орнындағы педагогикалық мамандықтар бойынша ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың ұйымдастырылуын талдауға арналған. Нақтырақ айтсақ, талдау жоғары оқу орындары 2018 жылдан бастап Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің ұсынысы бойынша педагогикалық білім беру бағдарламаларына енгізген ғылыми-әдіснамалық пәнге бағытталды. Қазақстан 2010 жылдан бастап мүше болып саналатын Болон процесі аясында айқындалған педагогикалық кадрларды даярлау басымдықтарына, сондай-ақ Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) мен Дүниежүзілік банк (ДБ) сияқты халықаралық ұйымдардың ұсынымдарына сүйене отырып, Министрлік өзінің ресми құжаттарында болашақ педагогтердің ғылыми әлеуетін педагогикалық және білім беру ғылымын зерделеу арқылы дамыту қажеттігін атап көрсетеді. Министрлік педагогика ғылымының білімі қазақстандық педагогтерге білім беру құбылыстары мен үдерістерін зерттеуге және осы негізде мектептердегі педагогикалық тәжірибені жақсартуға мүмкіндік береді деп санайды. Сонымен қатар педагогика ғылымы саласындағы дайындық қазіргі заманғы педагогтің бес кәсіби еңбек функциясының бірі – зерттеушілік функциясын қалыптастыру үшін қажетті шарт ретінде қарастырылады, бұл функция мұғалімнен білім

беру тәжірибесі мен ортасын ғылыми талдау әдістерін меңгеруді талап етеді.

Құжаттарға, атап айтқанда, педагогикалық мамандықтар бойынша білім беру бағдарламаларының сипаттамасына талдау жасау ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың саны әртүрлі пәндік салалардағы мұғалімдерді даярлау бойынша жұмыс бағдарламалары арасында өзгертінін көрсетті. Мысалы, жаратылыстану ғылымдары (физика және химия) мұғалімдерін даярлау бағдарламаларында зерттеу әдіснамасы бойынша екіден беске дейін курс қамтылады. Бұл ретте әр курс орта есеппен 4,5 академиялық кредитті құрайды. Бір-екі курс, әдетте, кіріспе болып саналады, ал қалған курстар жаратылыстану ғылымдары саласында қолданылатын нақты ғылыми әдістерге бағытталған, мысалы, физикалық зерттеу әдістері, химиядағы сандық және сапалық әдістер немесе химиялық зерттеулердің аспаптық әдістері. Педагогика және филология факультеттерінде жүзеге асырылатын педагогикалық бағдарламаларға әдетте ғылыми зерттеу әдіснамасына қатысты бір-үш курс кіреді, олардың әрқайсысы 5 кредиттен тұрады (4-кестені қараңыз). Атап айтқанда, «Ғылыми зерттеудің негіздері», «Ғылыми зерттеу әдістері» немесе «Педагог пен оқушылардың зерттеу және жобалық қызметі» деген атпен белгіленген кіріспе курс (кейбір жоғары оқу орындарында пәннің атауы бірнеше рет өзгерген) педагогикалық бағдарламаларға қадағалаушы министрліктің ұсынысы бойынша енгізілді.

4-кесте – Төрт жоғары оқу орнында болашақ педагогтердің зерттеушілік дайындығымен байланысты курстар

| Университет | Факультет               | Курс атаулары  |
|-------------|-------------------------|--|
| А           | Педагогикалық           | Ғылыми зерттеулер негіздері (ТК*), Ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістемесі (ТК)  |
|             | Филологиялық            | Ғылыми зерттеулердің негіздері (ТК), Ғылыми зерттеу жүргізу әдістемесі (ТК)  |
|             | Жаратылыстану ғылымдары | Ғылыми зерттеудің негіздері (ТК), Мектептік эксперимент техникасы (ТК), Орта мектепте физикадан демонстрациялық экспериментті ұйымдастыру және өткізу әдістемесі (ТК), Аналитикалық химия (ТК), Химиядағы сандық және сапалық талдау (ТК), Мектептік химиялық эксперименттерді өткізу әдістемесі (ТК). |
| Б           | Педагогикалық           | Ғылыми зерттеу әдістері (ТК), Жаратылыстану ғылымдарының негіздері (ТК)  |

| Университет | Факультет               | Курс атаулары   |
|-------------|-------------------------|---|
|             | Филологиялық            | Ғылыми зерттеулердің негіздері (ТК), Ғылыми зерттеулердің әдіснамасы мен ресімделуі (ТК), Ғылыми зерттеулердің теориясы мен практикасы (ТК)   |
|             | Жаратылыстану ғылымдары | Ғылыми зерттеулер негіздері (ТК)/ Академиялық жазылым және ғылыми зерттеулер негіздері (ТК), Математикалық физика әдістері (ТК), Сапалық талдау (химияда) (ЖҚ), Талдаудың физика-химиялық әдістері (ЖҚ), Сандық талдау (химияда) (ТК), Мектептегі химиялық экспериментті жүргізу әдістемесі (ТК), Химиядағы талдаудың статистикалық әдістері, (ТК) Орта мектептегі химиялық эксперимент (ТК), Интернет-жүйелерімен және реферативті деректер базасымен жұмыс істеу әдістемесі (ТК). |
| С           | Педагогикалық           | Педагог пен білім алушылардың зерттеу және жобалау қызметі (ЖҚ**), Ғылыми-педагогикалық зерттеулер әдістемесі (ЖҚ)  |
|             | Филологиялық            | Педагог пен білім алушылардың зерттеу және жобалау қызметі (ЖҚ)   |
|             | Жаратылыстану ғылымдары | Педагог пен білім алушылардың зерттеу және жобалау қызметі (ЖҚ), Мектеп экспериментінің техникасы (ТК), Химиялық зерттеулердің аспаптық әдістері (ТК).  |
| Д           | Педагогикалық           | Ғылыми зерттеу әдістері (ЖҚ)  |
|             | Филологиялық            | Ғылыми зерттеу әдістері (ЖҚ)  |
|             | Жаратылыстану ғылымдары | Ғылыми зерттеу әдістері (ЖҚ), Физикалық зерттеу әдістері (ЖҚ), Оқу-физикалық эксперимент техникасы (ТК)/Мектептерде химиялық эксперименттер жүргізу әдістемесі (ВК), Сапалық талдау (химияда) (ЖҚ), Сандық талдау (химияда) (ЖҚ), Ғылыми-педагогикалық ақпаратты іздеу әдістемесі (ЖҚ), Химиялық-педагогикалық зерттеу негіздері (ТК).  |

\*ТК – таңдау бойынша курс

\*\*ЖҚ – жоғары оқу орнының міндетті құрамдасы

Жоғары оқу орындары Министрліктің ұсынысын әртүрлі түсінгенін, осыған байланысты төрт университеттің педагогикалық бағдарламаларының құрылымына жаңа ғылыми-әдіснамалық курсты енгізу және іске асыру тәжірибесі әртүрлі болғанын атап өткен жөн. Кейбір жоғары оқу орындарында ол жалпы білім беретін пәндер цикліне, басқаларында базалық пәндер цикліне енгізілді. А және С жоғары оқу орындарында жаңадан енгізілген курс бастапқыда барлық педагогикалық мамандықтарда, оның ішінде педагогикалық емес факультеттерге бекітілген мамандықтарда да педагогикалық факультеттердің оқытушылары арқылы жүргізілді. Б университетінде, керісінше, жаңадан енгізілген курс бастапқыда академиялық жазылым курсымен біріктіріліп, барлық педагогикалық мамандықтарда филология факультеттерінің оқытушылары жүргізді. Алайда 2023 жылдан бастап жоғары оқу орындары әкімшілігінің шешімі бойынша осы курс бойынша академиялық жүктеме факультеттер арасында бөлінді: енді әрбір факультет осы курсты өзіне бекітілген педагогикалық мамандық шеңберінде жүргізеді. Төрт жоғары оқу орнының барлығындағы педагогикалық емес факультеттерде енгізілген пән ғылыми саланы нақтыламай оқытылады, ал педагогикалық мамандықтарда, атап айтқанда, А және С университеттерінде бұл пән педагогика ғылымдарының әдіснамасына бағытталған, неғұрлым мамандандырылған сипатқа ие. Бұған қоса бұл пәннің әртүрлі университеттердегі мәртебесі оның міндетті немесе таңдамалы сипатына байланысты өзгереді. Мысалы, С және Д жоғары оқу орындарында бұл пән университеттік құрамбөлік аясында міндетті курс ретінде қарастырылады, ал А және Б университеттерінде әдетте таңдау құрамбөлігіне кіреді, бұл, өз кезегінде, студенттердің оны таңдамау қаупін тудырады.

### ***Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстың мақсаттары мен мазмұны***

Педагогикалық бағдарламалардың зерттеу құрамбөлігінің мақсатын және мазмұнын түсіну үшін, атап айтқанда, жаңадан енгізілген ғылыми-әдіснамалық курсты зерделеу мақсатында педагогикалық мамандықтардың академиялық бағдарламаларында сипатталған күтілетін оқыту нәтижелері мен осы курстарды жүргізетін оқытушылармен жүргізілген сұхбат деректері талданды. Талдау зерттеу әлеуетін дамытуға қатысты күтілетін оқыту нәтижелері әртүрлі ғылыми-пәндік бағыттардағы факультеттер арасында әсіресе педагогикалық факультеттер мен жаратылыстану-ғылыми бейіндегі факультеттер арасында ерекшеленетінін көрсетті. Осылайша ғылыми әдебиетпен тиімді жұмыс істей білу қабілеті мен кәсіби педагогикалық өзін-өзі дамыту мақсатында оны пайдалану, сондай-ақ білім беру үдерісін

талдау мен оңтайландыруға бағытталған өзіндік зерттеулер жүргізу үшін ғылыми әдістерді қолдану осы төрт педагогикалық факультеттің барлығында да педагогтерді зерттеушілік дайындыққа баулудың негізгі мақсаттары ретінде қарастырылады (5-кестені қараңыз).

5-кесте – Төрт жоғары оқу орнының деректері бойынша 6В01301 «Бастауыш оқыту педагогикасы және әдістемесі» білім беру бағдарламасындағы зерттеушілік құзыреттермен байланысты оқыту нәтижелері (Кучумова және басқалар, 2025)

| Университет | Білім беру бағдарламасы                               | Зерттеумен байланысты оқу нәтижелері   |
|-------------|---|--|
| А           | 6В01301 «Бастауыш оқыту педагогикасы және әдістемесі» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Оқушыларды бақылауды, педагогикалық үдерісті жетілдіру үшін олардың іс-әрекетіне талдау жасауды тиімді қолдана біледі.</li> <li>- Теориялық білімді практикалық қолдану жазықтығына ақылға қонымды аудару үшін педагогикалық ғылымның теориялық-әдіснамалық негіздерін пайдалану дағдыларын меңгерген.</li> <li>- Зерттеудің әдіснамалық мен теориялық негіздері, эмпирикалық әдістерін қолдану негізінде білім беру ортасы бойынша ғылыми зерттеулер жүргізе алады.</li> </ul> |
| Б           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Өзін-өзі дамыту, өзіндік білім алу, өзін-өзі тәрбиелеу, кәсіби деңгейін жетілдіру мақсатында ғылыми-практикалық зерттеулердің нәтижелерін қолдана отырып, педагогикалық рефлексия арқылы жетілуге ұмтылысын көрсетеді.</li> </ul>   |
| С           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Бастауыш оқытудың оқу үдерісіне ғылымның заманауи жетістіктерін енгізуге қабілетті.</li> <li>- Өзінің зерттеу қызметін жүзеге асыруға қабілетті.</li> </ul>   |
| Д           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Бастауыш сынып оқушысының мектепте оқуға дайындығына мониторинг жүргізудің ғылыми-теориялық негіздерін қолданады, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға диагностика жүргізеді және түзету жұмыстарын жүзеге асырады.</li> <li>- Ғылыми зерттеулердің негізгі әдістерін талдауға, сондай-ақ ғылыми білімді сынақтан өткізуге және оқу-тәрбие үдерісіне енгізуге қабілетті.</li> </ul>   |

Талдау көрсеткендей, барлық төрт педагогикалық факультеттің академиялық бағдарламалары болашақ педагогтердің ақпаратты өз бетінше іздеу, кәсіби даму үшін ғылыми әдебиеттермен жұмыс істеу және өздерінің педагогикалық тәжірибелерімен рефлексия жасау қабілетін дамытуды мақсат етеді. А және С университеттерінің бағдарламалары студенттерді білім беру саласында зерттеулер жүргізуге үйретудің маңыздылығын атап өтеді. Бұл аталған жоғары оқу орындарының тек ғылыми білімді тұтынушыларды ғана емес, сонымен қатар зерттеу жүргізетін мамандарды даярлауға да баса назар аударатынын көрсетеді. Демек, бұл университеттер студенттердің өзіндік ғылыми зерттеулер жүргізу дағдыларын дамытуға ұмтылады. Мұндай тәсіл жоғары оқу орындарының студенттерді ғылыми қызметке тереңірек тартуға ұмтылысын білдіреді.

Талдау құжатының нәтижелері зерттеуге қатысушылармен жүргізілген сұхбаттан алынған мәліметтермен расталды. Осылайша педагогикалық факультеттердің қатысушыларының айтуынша, курстардың мазмұны педагогикалық ғылым мен оның әдіснамасына бағытталған. Алайда ғылыми зерттеу әдіснамасын зерделеу көбінесе білім беру тәжірибелерімен шектелетінін байқауға болады, бұл Қазақстанның жоғары оқу орындарының педагогикалық факультеттеріндегі зерттеу мәдениетінде позитивистік ғылыми парадигманың басым екенін көрсетеді. Тәжірибелерден басқа сұхбатқа негізделген зерттеу тәсілдері де талқыланды. Бір қызығы, білім беру саласындағы ғылым әдістерінің дәл осы түрлері педагогикалық білім беру төңірегінде қалыптасқан ұлттық саяси дискурста айтылғанына қарамастан, мектептерде қолданбалы зерттеулер жүргізудің ең кең таралған әдіснамалық тәсілдері ретінде танылатын «әрекеттегі зерттеу» (*ағылш.* action research) немесе «сабақты зерттеу» (*ағылш.* lesson study) аталмаған. Бұл оқытушылардың өздері педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы, атап айтқанда, зерттеулерге (ғылыми зерттеулерге) негізделген педагогикалық практикаға ықпал ететін тәсілдер туралы шектеулі білімге ие екендігін көрсетеді.

Жаратылыстану ғылымдары саласында, сондай-ақ тіл және әдебиет саласында пән мұғалімдерін даярлау бойынша білім беру бағдарламаларын оқыту нәтижелерін талдау өзге үрдістерді анықтады. Біріншіден, зерттелген кейстердің басым көпшілігінде түлектердің зерттеу әлеуетінің сипаттамасы жалпы сипатта болады, яғни белгілі бір ғылыми бағытты ескермей, жалпы зерттеу дағдылары туралы айтылады. Екіншіден, оқыту нәтижелері осы бағдарламалардың түлектері бағытқа байланысты жаратылыстану ғылымдарына немесе лингвистикаға/тіл біліміне тән зерттеу білімі мен дағдыларына ие болатынын көрсетеді.

Мысалы, физика және химия мұғалімдерін даярлау бағдарламаларында физикалық және химиялық үдерістерге ғылыми бақылау жүргізу, физикалық, математикалық немесе химиялық әдістерді таңдау және қолдану, физикалық және химиялық эксперименттер жасау және көрсету дағдылары атап өтілді. Басқаша айтқанда, бұл бағдарламалар тек түсініп қана қоймай, сонымен қатар өз пәні бойынша зерттеулер жүргізе алатын педагогтерді дайындайды. Зерттеу құзыреттеріне, жаратылыстану және тіл мен әдебиет бағытындағы білім беру бағдарламаларына қатысты оқу нәтижелері туралы толығырақ мәліметтер сәйкесінше 6 және 7-кестелерде келтірілген. Түлектің педагогикалық қызметті жетілдіру үшін зерттеу білімі мен дағдыларын қолдану қабілетін көрсететін нәтижелер курсивпен белгіленген.

6-кесте – Төрт жоғары оқу орнының жаратылыстану бағыты бойынша білім беру бағдарламаларындағы зерттеушілік құзыреттерге байланысты оқыту нәтижелері (Кучумова және басқалар, 2025)

| Университет | Білім беру бағдарламасы | Зерттеумен байланысты оқу нәтижелері   |
|-------------|-------------------------|--|
| А           | 6B01503<br>«Физика»     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Физика саласындағы білім мен түсінікті, физикалық зерттеу әдістерін, физиканың ғылым ретіндегі техниканың дамуына әсерін, физиканың басқа ғылымдармен байланысын және оның мамандықтың ғылыми-техникалық проблемаларын шешудегі рөлін қолдана алады</li> <li>- <i>Теориялық білімді практикалық қолдану жазықтығына ақылға қонымды аудару үшін педагогикалық ғылымның теориялық-әдіснамалық негіздерін қолдануға қабілетті.</i></li> </ul>  |
|             | 6B01507<br>«Химия»      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Зерттеуді жоспарлау әдістері мен деректерді өңдеу әдістерін қолдануға; әдеби көздермен жұмыс істеу әдістерін қолдануға және оларды жұмыс жазуда қолдануға; жұмыста әртүрлі ғылыми зерттеу әдістерін пайдалануға қабілетті.</li> <li>- Химиялық процестерге ғылыми бақылаулар жүргізе алады, эксперименттік деректерді жинау үшін аппаратты қолдана алады және физика-химиялық жабдықты қолдана отырып жұмыс істей алады.</li> <li>- Эксперименттердің нәтижелерін және оларға сәйкес теорияларды сипаттайды, практикалық</li> </ul> |

| Университет | Білім беру бағдарламасы | Зерттеумен байланысты оқу нәтижелері  |
|-------------|-------------------------|---|
|             |                         | міндеттерді шешуде қолайлы физикалық әдістерді таңдайды және қолданады.   |
| Б           | 6B01502<br>«Физика»     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ғылыми зерттеулер жүргізу әдістері бойынша білімін көрсетуге қабілетті.</li> <li>- Физика бойынша білім алушылардың зерттеу қызметін ұйымдастыруға қабілетті.</li> <li>- Білім алушылармен бірлесіп зертханалық жұмыстарды ұйымдастыру және орындау шеңберінде демонстрациялық тәжірибелер мен эксперименттер қоюға қабілетті.</li> <li>- Академиялық адалдық қағидаттары мен мәдениетін, ғылыми зерттеулер мен академиялық жазылым дағдыларын қолдана отырып, физика және физикалық үдерістер саласындағы ғылыми ақпаратты жинауға және түсіндіруге қабілетті.</li> <li>- <i>Білім берудегі жаңа үрдістерді, физикадағы жаңартылған білім беру мазмұнының қағидаттарын, оқу үдерісін жаңғырту үшін сабақты зерттеу және білім алушылардың жеке ерекшеліктерін диагностикалау әдістерін жүйелеуді біледі.</i></li> </ul> |
|             | 6B01504<br>«Химия»      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Химия бойынша ғылыми зерттеулер жүргізе алады.</li> <li>- Химиялық зерттеулердің нәтижелерін статистикалық тұрғыдан өңдей алады.</li> <li>- Заттардың сапалық және сандық құрамын анықтау үшін химиялық және физикалық-химиялық талдау әдістерін қолдана отырып, білім алушылардың оқу-зерттеу қызметін басқаруға қабілетті.</li> <li>- Кейіннен оқу үдерісінде [олардың нәтижелерін] пайдалана отырып, биохимия, табиғи қосылыстар химиясы және сирек металл шикізатының перспективалық бағыттары бойынша ғылыми зерттеулер жүргізуге қабілетті.</li> </ul>   |
| С           | 6B01503<br>«Физика»     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Өзінің жобалау қызметін және білім алушылардың жобалау қызметіне жетекшілікті, олимпиадалық даярлықты жүзеге асыруға</li> </ul>  |

| Университет | Білім беру бағдарламасы  | Зерттеумен байланысты оқу нәтижелері   |
|-------------|--------------------------|--|
|             |                          | <p>қабілетті.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Физикалық пәндер саласында ғылыми зерттеулер жүргізе алады.</li> <li>- Қазіргі заманғы психологиялық-педагогикалық ғылымның жетістіктеріне сәйкес физика, информатика, математика саласында ғылыми-педагогикалық қызметті жүзеге асыра алады.</li> </ul>  |
|             | 6B01511 «Химия-Биология» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Өз жобалық қызметін және білім алушылардың жобалық қызметіне басшылықты жүзеге асыруға қабілетті.</li> <li>- Математикалық статистика әдістерін қолдана отырып, зерттеу нәтижелерін ғылыми талдау және оларды химия және биология саласындағы практикалық қызметте қолдану негізінде ... ақпаратты жинауға және түсіндіруге қабілетті.</li> </ul>                 |
| Д           | 6B01502 «Физика»         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Бақыланатын физикалық үдірістерді, фактілер мен құбылыстарды талдау және жинақтау кезінде математикалық әдістерді қолдана алады.</li> <li>- Оқу-зерттеу жұмысын, білім алушылардың академиялық жазылымын ұйымдастыруға, физикалық экспериментті әдіснамалық тұрғыдан сауатты орындауға қабілетті.</li> </ul>  |
|             | 6B01504 «Химия»          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Химиялық эксперимент міндеттерін шешу дағдыларына ие, химиялық заттар мен реакцияларды алу мен зерттеудің синтетикалық және аналитикалық әдістерін үйренеді; ғылыми зерттеу және академиялық жазылым әдістерін біледі.</li> <li>- Ғылыми-жаратылыстану білімінің нақты саласындағы қолданыстағы әдістемелер негізінде ғылыми зерттеулер жүргізе алады.</li> </ul> |

А, Б және С университеттерінің 6B01502 «Физика» шифры бар білім беру бағдарламаларында шамалы ерекшелік байқалады, онда жаратылыстану ғылымдарын оқытуға маманданған түлектердің педагогикалық ғылым саласында білімі болатыны көрсетілген. Д университетінде болашақ педагогтердің зерттеушілік қабілеттері инклюзивті білім беру

мәнмәтінінде ғана атап өтіледі, бұл – білім беру ғылымының тек бір саласы.

7-кесте – Төрт жоғары оқу орнының 6B01706 «Шетел тілі: екі шетел тілі» білім беру бағдарламасындағы зерттеушілік құзыреттермен байланысты оқыту нәтижелері (Кучумова және басқалар, 2025)

| Уни-вер-ситет | Білім беру бағдарла-масы             | Зерттеумен байланысты оқу нәтижелері  |
|---------------|--------------------------------------|---|
| А             | 6B01706 «Шетел тілі: екі шетел тілі» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ғылыми зерттеу әдістерін біледі, ғылыми зерттеулердің нәтижелерін талдайды және оларды шетел тілдерін оқыту саласында ғылыми жұмыс жазу шеңберінде нақты ғылыми-зерттеу міндеттерін шешуде қолданады.</li> <li>- Психологиялық-педагогикалық диагностика, талдау және синтез негізінде кешенді педагогикалық мониторинг жүргізе алады, алынған нәтижелерді түсіндіре алады.</li> <li>- Лингвистикалық теориялар саласындағы қазіргі ғылыми-теориялық көзқарастардың базалық негіздерінің пайымдауларын қалыптастыру үшін ақпаратты жинауды және түсіндіруді жүзеге асырады.</li> </ul> |
| Б             |                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ғылыми зерттеу жүргізу әдістері мен академиялық жазылым дағдылары бойынша білімін көрсете алады.</li> <li>- Тіл білімінің нақты саласында бар әдістемелер негізінде зерттеу жұмысын ұйымдастырады, эксперименттік қызмет нәтижелерін түсіндіріп, дәлелді тұжырымдар мен қорытындылар жасай алады.</li> </ul>   |
| С             |                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Психологиялық-педагогикалық ғылымдар саласында негізгі және кәсіби құзыреттерге ие.</li> </ul>   |
| Д             |                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Жинақталған халықаралық тәжірибені жалпылайды және инклюзивті білім берудің даму деңгейін зерттейді.</li> <li>- Әртүрлі мәтіндердің үлгілерімен жұмыс істей алады: оқу, ғылыми, ақпараттық.</li> <li>- Академиялық мәтіннің құрылым логикасына, тезистер мен дәлелдер құру талаптарына және оларды параграфтарға рәсімдеу ережелеріне қатысты негізгі білім мен дағдыларды меңгерген.</li> <li>- Өзін-өзі бағалау, өзін-өзі талдау және өзін-өзі бақылау қабілеттерін көрсетеді.</li> </ul>  |

Пән мұғалімдерін даярлауда педагогикалық емес ғылыми салаларда зерттеу жүргізу бойынша білім мен дағдылар толық негізделген болып көрінеді. Біріншіден, белгілі бір пәндік саладағы заманауи нәтижелер мен зерттеу әдістерін меңгеру білім беру мазмұнын жақсарту және жаңарту үшін қажет. Екіншіден, мұндай салада зерттеу жүргізудің ерекшеліктері мен әдістерін түсіну мұғалімдерге тиісті пән бойынша мектептегі ғылыми жобаларды тиімді басқаруға және жаратылыстану-ғылыми бейіндегі сабақтарда проблемалық оқыту әдістерін енгізуге мүмкіндік береді. Осылайша педагогикалық емес факультеттерде мұғалімдердің зерттеу әлеуеті, ең алдымен, олардың білім беру саласында емес, өзінің пәндік саласында зерттеуді түсіну және жүргізу қабілетімен байланысты. Мұны сұхбат деректері де растайды:

*2022 жылға дейін зерттеу әдістері курсы педагогикалық факультетте оқытылды. 2022 жылы ол оқу материалымен тығыз сәйкестендіру үшін бейіндік пәндер кафедраларына берілді. Енді химияға бағдарланған курс студенттердің болашақта химия мұғалімі ретінде оқытатын саладағы зерттеу әдістеріне назар аударады. (УЗ, С университеті, ПОҚ, химия)*

Мұндай жағдай осындай бағдарламалардың түлектерінің сыныптағы жұмысты басқару, оқушылардың әртүрлі оқу қажеттіліктерін ескеру және тиімді бағалауды жүзеге асыру сияқты педагогикалық проблемаларды шешуге қаншалықты дайын екендігі туралы сұрақ туғызады. Бұл сұрақ өте орынды, өйткені пәндік саласының ғылыми негіздерін білу көбінесе педагогикалық білімге немесе «қалай оқытуға» емес, оқытудың мазмұнына немесе «нені оқытуға» қатысты болады.

Жоғарыда сипатталған мәнмәтінге сәйкес жаңадан енгізілген зерттеу әдіснамасы бойынша курстың мақсаты – көбінесе болашақ педагогтерді тек түсініп қана қоймай, сонымен бірге педагогикалық факультеттерде білім беру саласында немесе педагогикалық емес факультеттерде белгілі бір пән саласында зерттеулер жүргізуге даярлау. Сұхбат деректері көрсеткендей, курстардың мұндай мақсаты зерттеу дайындығының утилитарлық рөлін түсінуге сәйкес келді, атап айтқанда, болашақ мұғалімдерді мектеп оқушыларының ғылыми жобаларына жетекшілік етуге дайындау, жаратылыстану пәндері бойынша проблемалық сабақтар өткізу, сондай-ақ рефлексия жасау және өз педагогикалық практикасын жетілдіру. Қойылған мақсатқа жету үшін ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың мазмұны, негізінен, зерттеу үдерісіне, атап айтқанда, оның кезеңдеріне, мақсаттарын, міндеттері мен болжамдарын

әзірлеуге, қоюға, сондай-ақ белгілі бір ғылыми саланың эмпирикалық деректерін жинау немесе талдау әдістерін зерттеуге бағытталған.

Сондай-ақ сұхбаттарды талдау барысында оқытушылардың өз курстарында студенттерді ғылыми стиль жанрларымен, мысалы, дипломдық жұмыс (жоба), ғылыми мақала, рецензия және аннотация жазумен таныстыруға ұмтылғаны анықталды. Бұл мазмұнға Б және Д жоғары оқу орындарында үлкен көңіл бөлінді, онда зерттеу әдіснамасы бойынша курстар академиялық жазылым курсымен біріктіріліп, оны филология факультеттерінің оқытушылары жүргізгенін айта кету керек. Бұл білім зерттеу қызметі үшін маңызды болғанымен, осындай курстардың болашақ мұғалімдерді педагогикалық зерттеулердің нәтижелерін түсіну, сыни талдау және кәсіби қызметінде қолдану қабілетіне, сондай-ақ өз сыныбында қолданбалы зерттеулер жүргізуге қаншалықты дайындайтыны туралы сұрақ туындайды.

Барлық факультеттерде ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша оқытушылар өз курстары аясында студенттерге академиялық адалдық, плагиат және ғылыми этика ұғымдарын оқытатынын да атап өтті. Сонымен қатар халықаралық ғылыми дерекқорларға, ғылыми журналдардың рейтингілеріне және дәйексөздер индексіне де назар аударылды. Бұл білім болашақ педагогтердің сенімді әдебиеттерді іздеу, академиялық стандарттарды сақтау және үздік халықаралық зерттеу тәжірибелерін ұстану дағдыларын қалыптастыру үшін маңызды деп саналды:

*Біз студенттерді Web of Science, Scopus және eLibrary сияқты негізгі дерекқорлармен жұмыс істеуге үйретеміз. Олар ғылыми зерттеулерді іздеуге және олардың сенімділігін бағалауға, сондай-ақ квартиль мен процентиль сияқты өлшемдер негізінде журналдарды бағалауға үйретеді. Бұл білім оларға сапалы зерттеулер жүргізу үшін қажет. (У12, А университеті, ПОҚ, физика)*

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді түсінудегі және сәйкесінше педагогикалық және педагогикалық емес факультеттер арасындағы жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың мазмұнындағы айырмашылықтарды ішінара екі фактормен түсіндіруге болады. Бірінші фактор педагогикалық мамандықтарда жұмыс істейтін оқытушылардың педагогикалық және білім беру ғылымы саласындағы зерттеу әлеуетімен байланысты. Осылайша педагогикалық емес факультеттерде әдетте педагогикамен байланысы жоқ, пән салалары

бойынша маманданған оқытушылар жұмыс істейді, яғни белгілі бір жаратылыстану бағытының магистрлері, кандидаттары мен докторлары. Кәсіби дайындығына байланысты мұндай оқытушылар, әдетте, педагогикалық ғылым мен педагогикалық білім туралы шектеулі түсінуге ие, көбінесе мектепте тиімді оқыту үшін мұғалімдерге оқыту әдістемесін білу жеткілікті деген сенімге келеді. Мұндай жеңілдетілген түсінік жаратылыстану факультеттерінде оқытылатын ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың мақсаттары мен мазмұнында көрініс табады, онда педагогикалық емес, жаратылыстану ғылымдарының әдіснамасына басымдық беріледі. Жаратылыстану ғылымдары саласында маманданған оқытушылардың өздері, әдетте, педагогикалық және білім беру ғылымы саласындағы білімдерін кеңейтуге аса қызығушылық танытпайды. Бұл жағдайды Қазақстанның жоғары оқу орындарында да, көптеген басқа елдердегідей, мансаптық өсу ғылыми нәтижелерге байланысты болуымен түсіндіруге болады. Тиісінше жаратылыстану-ғылыми факультеттердің оқытушылары педагогикалық зерттеулер саласында емес, өздерінің пәндік саласы шеңберінде ғылыми қызметті дамытуға ұмтылады.

Екінші фактор қазақстандық жоғары оқу орындарында бар қаржы механизмдерімен байланысты. Белгілі болғандай, Қазақстанда оқытушылардың жалақы деңгейі жеткілікті дәрежеде олардың аудиториялық жүктемесімен анықталады. Осыған байланысты факультеттер немесе кафедралар арасында өздерінің штаттық оқытушыларын жүктемемен қамтамасыз ету үшін академиялық сағаттарға жасырын «күрес» туындауы мүмкін. Бұл тұрғыда курстардың (пәндердің) мазмұны көбінесе белгілі бір кафедра (факультет) ішіндегі академиялық сағаттарды сақтауға деген ұмтылыспен анықталады, бұл білім беру бағдарламасының сапасына теріс әсер етуі мүмкін. Біздің ойымызша, дәл осындай ішкі бәсекелестік педагогикалық емес факультеттер шеңберіндегі жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың мазмұнын анықтайды. Пән мұғалімдерінің академиялық бағдарламаларының негізгі әзірлеушілері ретінде бұл факультеттер курстарды өздерінің пәндік мазмұнымен толықтырады. Талдау көрсеткендей, пән мұғалімдерінің академиялық бағдарламаларында жаратылыстану ғылымдарының әдіснамасы бойынша бірқатар курстар бар. Дегенмен жаратылыстану ғылымдары факультеттері, педагогикалық ғылымның жетістіктері негізінде кәсіптік практиканы зерделеуге және жетілдіруге қабілетті болашақ педагог-зерттеушілерді дамытуға назар аударып отырған ұлттық саяси дискурсқа қарамастан, дәл осы дайындық бағытын күшейтуді жалғастырып келеді.

## ***Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курсты оқыту тәсілдері***

Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдістемесі пәні бойынша курсты оқыту төрт жоғары оқу орнында көбінесе мұғалімге бағытталған (ағыл. teacher-centered). Оқу материалы оқытушыдан студенттерге зерттеудің философиялық негіздері, оның қағидаттары мен стандарттары, үдерісі мен әдіснамалық тәсілдері туралы дәрістер түрінде беріледі. Мұндай дәрістер көбінесе саны жүзге жететін студенттен тұратын үлкен академиялық топтарда өткізіледі, онда әртүрлі педагогикалық мамандықтардың студенттері, кейде тек олар ғана емес, басқа студенттер де болады. Дәрістер студенттердің зерттеуді, оның үдерісін, сондай-ақ оған қойылатын талаптарды түсінуін қалыптастыруға бағытталған.

Д университетінің педагогикалық факультетінде ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша дәрістер қазақ немесе орыс тілінде оқитын студенттер үшін де ағылшын тілінде өтті. Осы университеттің студенттері атап өткендей, ағылшын тілін жетік білмеу курстың мазмұнын түсінуде қиындықтар туғызды. Алайда осы жоғары оқу орнының оқытушыларының айтуынша, курс тілін таңдау студенттерді халықаралық зерттеулер туралы біліммен таныстыру ниетіне негізделген, сондай-ақ қазақ және орыс тілдерінде ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша жеткілікті және қызықты материалдың жоқтығы себеп болған. Ағылшын тіліндегі кітаптар мен ғылыми журналдар педагогика ғылымындағы жаңа әдіснамалық тәсілдердің негізгі көзі ретінде қарастырылды.

Кейбір оқытушылар студенттердің практикалық зерттеу дағдыларын дамытуға деген ұмтылыстары туралы да айтты. Бұл көбінесе семинар сабақтарында практикалық тапсырмалар арқылы жүзеге асады, мысалы, ғылыми әдебиеттер қорын пайдалану, зерттеу тақырыбы бойынша дереккөздерді іздеу, әдебиеттер тізімін құрастыру, зерттеудің объектісі мен пәнін анықтау, мақсаттар мен міндеттерді немесе зерттеу гипотезаларын тұжырымдау, сондай-ақ академиялық дағдыларды – мәтінді қайта баяндау, дәйексөз келтіру, рецензия немесе қысқаша мазмұн жазу тәжірибесін дамыту.

*Біз дәрістерде қарастыратын нәрселердің барлығын олар дереу практикада қолданады. Мысалы, біз плагиат дегеннің не екенін талқылаймыз, содан кейін мен: «Жарайды, міне, сізге ұнаған тіркес бар, бірақ ол сіздікі емес. Сіз оны мақалаңызда плагиат болмайтындай етіп қалай пайдалана аласыз?» - деп айтамын. Осылайша біз мәтінді қайта баяндауды және дәйексөзді дұрыс*

*қолдануды үйренеміз. Бұл өте маңызды. (У1, Б университеті, ПОҚ, лингвистика)*

Оқытушылардың аздаған бөлігі зерттеу бойынша шынайы тәжірибені зерттеушілік дайындықтың маңызды элементтерінің бірі деп санайды. Мұндай пікір әсіресе зерттеу қызметіне тартылған педагогикалық факультеттердің өкілдеріне тән болды, мысалы, зерттеу жобаларын басқарған немесе атқарған мамандар арасында кең таралған. Бұған қоса студенттерге шынайы зерттеу тәжірибесін ұсыну практикасы педагогикалық бағыт бойынша докторантурада оқыған оқытушыларға да тән.

Түпнұсқаға барабар зерттеу тәжірибесінің мәні – студенттердің шағын топтарда оқытушының жетекшілігімен эмпирикалық деректерді жинау арқылы өз зерттеулерін жүргізуі. Әдетте мұндай жобалар курстың бағаланатын қорытынды жұмысын білдіреді. Мұндай жобаны жүзеге асыруға шамамен 4-5 апта уақыт бөлінеді, оның соңында студенттер өз нәтижелерін аудиторияға ұсынады және зерттеу есебін тапсырады. Оқытушылардың пікірінше, осындай зерттеу дағдыларын меңгеру тәжірибесі болашақ педагогтерге зерттеудің дизайнын жасау, деректерді жинау және талдау, нәтижелерді белгілі бір ғылыми жанрға (ғылыми презентация немесе зерттеу есебі) сәйкес ұсынуға ғана емес, сонымен қатар зерттеушілер ролінде өзін сезінуге, олардың кездесетін қиындықтарын түсінуге және зерттеу үдерісін практикалық тұрғыдан ұғынуға мүмкіндік береді.

*Студенттер екі-үш адамнан, кейде топқа байланысты төрт адамнан құрылған топпен бірге нақты ғылыми-эксперименттік жұмыс жүргізетін топтық жоба әзірлейді. Мен оларға тақырып беремін немесе олар оны өздері таңдай алады. Яғни бастапқыда олардың зерттеу дағдыларын дамыту міндеті тұр. Мысалы, менің студенттерім студенттік кофехана немесе асхананың танымалдылығына әсер ететін факторларды зерттеген болатын. Сәйкесінше студенттер зерттеудің мақсатын, міндеттерін немесе гипотезасын анықтап, сауалнама жүргізу сияқты жарамды әдістерді таңдап, қажетті ақпаратты жинауы тиіс болды. Бұл олар әдістердің қалай нақты жұмыс істейтінін көзбен көруі үшін, зерттеу үдерісін түсінуі үшін жасалады, өйткені ертең олар мектепте жұмысқа орналасқанда тым болмағанда зерттеу жүргізу барысымен таныс болады. (У4, А университеті, ПОҚ, лингвистика)*

Түпнұсқаға барабар зерттеу тәжірибесі – студентті оқу үдерісінің белсенді қатысушысы ретінде қарастыратын, студентке бағытталған оқыту әдістерінің бірі. Студенттің практикалық тәжірибе алу арқылы өз білімін қалыптастыруға белсенді қатысуында оқытудың тиімділігі көрінеді. Бұған қоса мұндай оқыту форматы студенттерге зерттеу дербестігін, яғни зерттеуді өз бетінше жоспарлау және жүргізу қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

Педагогикалық емес факультеттерде студенттер жобаны қандай ғылыми бағытта дайындау керектігін таңдайды. Көбінесе пәндік саладағы жобаларға басымдық беріледі. Педагогика факультеттерінде барлық студент педагогика ғылымы бағытында жобалар жазады, яғни дидактика мен оқыту әдістемесіне, педагогикаға, тәрбиеге және жалпы білім беруге қатысты мәселелерді кең мағынада зерттейді. Көріп отырғанымыздай, мұндай айырмашылық болашақ педагогтердің қандай зерттеу дағдыларын меңгеретініне және осы дағдылардың өз педагогикалық қызметі мен білім беру ортасына қатысты зерттеу жүргізетін мектеп мұғалімі болу үшін қаншалықты пайдалы екеніне әсер етеді.

Түпнұсқаға барабар зерттеу тәжірибесін алу мүмкіндігі, негізінен, С және Д университеттерінің студенттері тарапынан оң бағаланғанын атап өту маңызды. Өз жауаптарында олар нақты зерттеу тәжірибесін алғандарын, соның ішінде эмпирикалық деректерді жинау құралдарын әзірлеуді, сауалнама және жеке сұхбаттар жүргізуді, сондай-ақ деректерді талдап, ұсынуды үйренгендерін атап өтті. Жобалық-зерттеу жұмысы барлық жоғары оқу орындарында кең таралмағанын ерекше атап өткен жөн. Мысалы, А және Б университеттерінің студенттері өз жауаптарында курстар аясында зерттеу дағдыларын практикада қолдануға көбірек мүмкіндік беру қажеттігін атап көрсетті.

### ***Жаңадан енгізілген ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстың нәтижелері***

Жүргізілген зерттеу төрт жоғары оқу орнындағы ғылыми зерттеу әдістемесі бойынша жаңа курстың нәтижелері әртүрлі екенін, бірақ тұтастай алғанда, мұғалімдерді зерттеуші-практик ретінде даярлауға қатысты күтілетін нәтижелерге сәйкес келмейтінін көрсетті. Мысалы, А және Б университеттерінде студенттер ғылыми зерттеу, оның барысы және әдістері туралы әлсіз түсінікке ие. Көбінесе олар ғылыми зерттеу әдістерін оқыту әдістерімен шатастырды. Мысалы, «Ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курста сіз білім беру саласындағы ғылыми зерттеудің қандай әдістерін оқыдыңыз?» деген сұраққа студенттер

оқытуда қолданылатын тәсілдер мен стратегияларды атады, мысалы, ми шабуылы (brainstorming), «балық сүйегі» әдісі (*ағыл.* Fishbone), «ыстық орындық» әдісі (*ағыл.* Hot chair), «топтық пазл» техникасы (*ағыл.* Jigsaw) және басқалар. Тіпті кейбір студенттер білім беру ғылыми зерттеулерінің әдістерін – эксперимент пен бақылауды атаған болса да, олардың бұл әдістерді түсінуі көбінесе позитивизмнің зерттеу парадигмасымен шектелген, яғни осы әдістердің білім беру тәжірибелерінің тиімділігін өлшеу және бағалау үшін қолданылатынына негізделген еді.

С және Д университеттерінде, керісінше, студенттер ғылыми зерттеулерді, оның барысын, сандық және сапалық зерттеу әдістерін неғұрлым нақты түсінетіндіктерін көрсетті. Алайда, осыған қарамастан, кейбір студенттерге білім беру саласындағы зерттеулерге тән әдіснамалар мен әдістерді атау қиынға соқты. Бұған ғылыми зерттеу әдістемесі курстарының әрдайым білім беру саласындағы ғылыми әдістерге бағытталмауы, керісінше, ғылыми таным әдістемесі туралы жалпылама сипатта болуы себеп болуы мүмкін. Осыған байланысты студенттер білім беру және педагогикалық зерттеулер саласындағы ғылыми әдіснамаға баса назар аударатын жекелеген курстардың қажеттілігі туралы пікір білдірді.

Осылайша біздің деректеріміз педагогика ғылымы саласындағы болашақ мұғалімдердің зерттеу әлеуетін арттыру қажеттілігі туралы ұлттық саяси дискурс аясында енгізілген жаңа ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курс осы дискурс талаптарына жеткілікті дәрежеде сәйкес келмейтінін көрсетті. Талдау көрсеткендей, педагогикалық және педагогикалық емес факультеттер жоғарыдан түскен ұсынымдарды әртүрлі түсінеді, бұл іс жүзінде оларды жүзеге асырудың әр алуан тәсілдеріне және нәтижесінде педагогикалық және педагогикалық емес факультеттердегі болашақ мұғалімдердің әртүрлі біліктіліктеріне әкеледі. Сонымен қатар зерттеу жаңадан енгізілген курстың нәтижесі бойынша студенттердің басым бөлігі білім беру және педагогика саласындағы ғылыми зерттеулердің әдіснамасын нақты әрі айқын түсінбейтінін, ал олардың кейбіреуі зерттеу мен зерттеу қызметі туралы бұлыңғыр түсінік қалыптастырғанын анықтады.

### **Педагогикалық білім беру бағдарламалары шеңберіндегі зерттеу мүмкіндіктері**

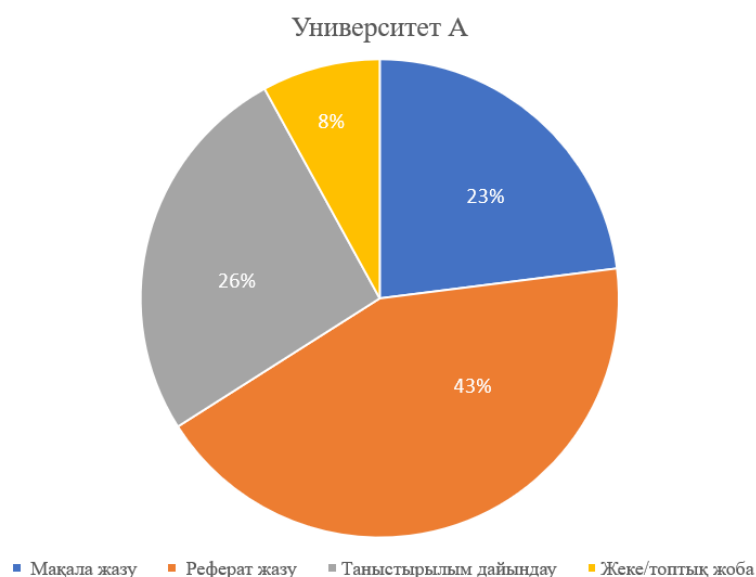
Үздік халықаралық практикаларға сәйкес педагогикалық даярлық жүйесі дамыған елдердегі педагогикалық білім беру бағдарламаларының студенттері зерттеу дағдыларын дамыту және ғылыми қызметке қатысу үшін кең мүмкіндіктер алады (Aspfors & Eklund, 2017; Vyman et al. 2020).

Бұл ғылыми зерттеу әдіснамасы курстарын оқу, курстық және қорытынды біліктілік жұмыстарын орындау, мектептерде педагогикалық практикадан өту, сондай-ақ оқытушылар жүргізетін ғылыми студенттік үйірмелерге, конкурстарға, конференциялар мен жобаларға қатысу арқылы жүзеге асады. Бұл тарауда біз педагогтерді даярлаудың қазақстандық жүйесі көрсетілген халықаралық стандарттарға қаншалықты дәрежеде сәйкес келетінін талдаймыз.

### *Пән аясында*

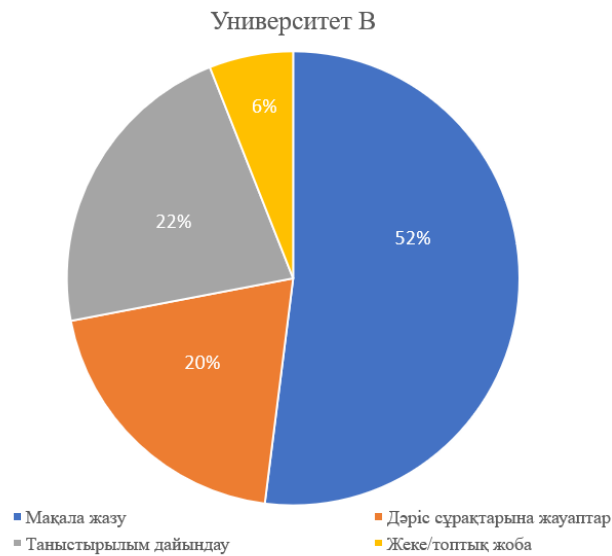
Бұған дейін жазғанымыздай, «Ғылыми зерттеу әдіснамасы» пәні болашақ педагогтердің зерттеу дағдыларын қалыптастыруға және студенттерге курс аясында педагогикалық зерттеу жүргізу мүмкіндігін ұсынуға бағытталған. Алайда студенттердің жауаптарын статистикалық талдауға сәйкес, олардың аз ғана бөлігі шынайы түрде осындай мүмкіндікке ие болып, зерттеу дағдыларын практикада қолдана алды. А және Б университеттерінде студенттердің тек 8 және 6 пайызы осы пән бойынша өздерінің ғылыми жобаларын жүргізгенін көрсетті. Осы жоғары оқу орындары студенттерінің көпшілігі курс барысында, негізінен, презентация дайындаумен, мақалалар немесе рефераттар жазумен, сондай-ақ оқытушы қойған теориялық сұрақтарға жауап іздеумен айналысты (1 және 2-диаграммаларды қараңыз).

1-диаграмма. А университеті: қызмет түрлері және тапсырмалар

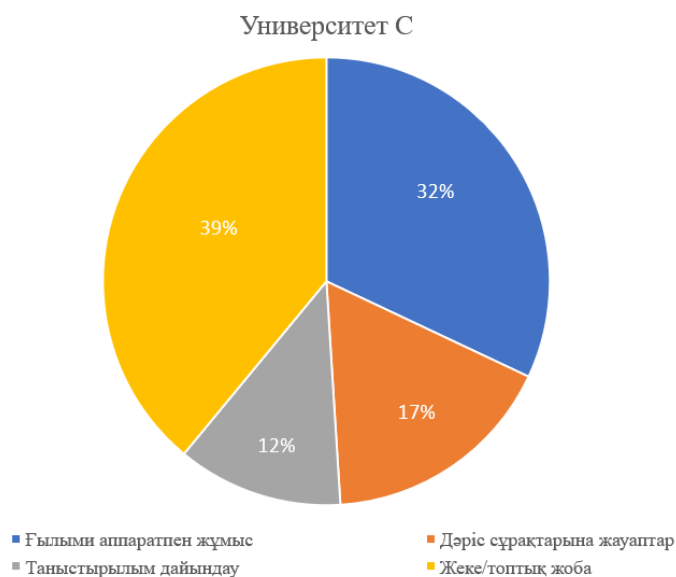


С университеті мен Д университетінде студенттерге өздерінің зерттеу жұмыстарын жүргізуге мүмкіндік беру жағдайы А және Б университеттеріне қарағанда сәл тиімдірек көрінеді. Сауалнама нәтижелеріне сәйкес С университетінде зерттеліп отырған пән аясында студенттердің 39 пайызы өздерінің зерттеу жобасында жұмыс істеу мүмкіндігін алған, ал Д университетінде бұл көрсеткіш 22 пайызды құрайды (3 және 4-диаграммаларды қараңыз).

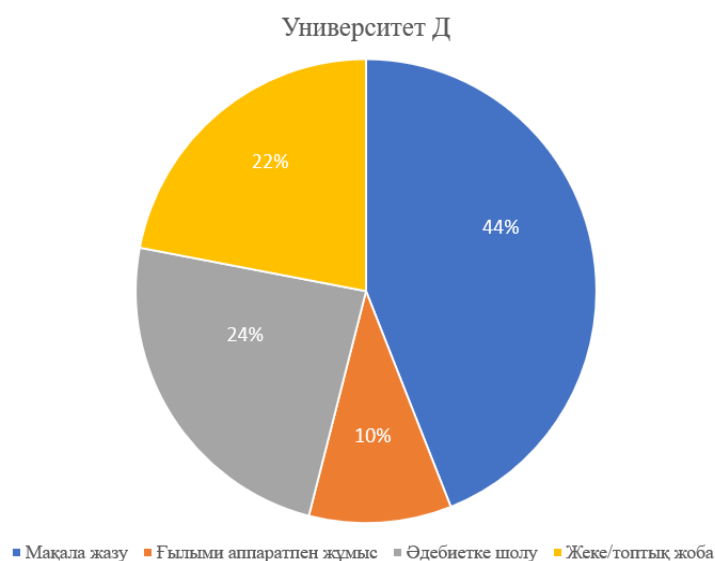
2-диаграмма. Б университеті: қызмет түрлері және тапсырмалар



3-диаграмма. С университеті: қызмет түрлері және тапсырмалар



## 4-диаграмма. Д университеті: қызмет түрлері және тапсырмалар



Қалған уақытта студенттер, А және Б университеттеріндегідей, ғылыми ақпаратты меңгерумен және ғылыми мақалалар жазумен айналысты. Алайда С және Д университеттерінде мақала жазу – қисынды әрі негізді іс, өйткені студенттер алдын ала зерттеу жүргізді, ал оның нәтижелері жарияланымдарына негіз бола алады. Бұған қарағанда, А және Б университеттерінде мақала жазу фактісінің өзі күмән тудырады, себебі студенттердің өз зерттеу жобаларымен айналысуға мүмкіндігі болғандары өте аз.

Алайда зерттеуіміздің одан да көңілге қаяу түсіретін тұжырымы, тіпті студенттер пән аясында нақты ғылыми жобаларды орындайтын аз ғана жағдайларда да, бұл жобалардың педагогикалық тақырыппен сирек байланысты болуы. Гуманитарлық білім беру бағдарламалары көбінесе әлеуметтанулық зерттеулерге бағытталған. Мысалы, А университетінде «Шетел тілі: екі шетел тілі» бағдарламасының студенттері қоғамдық тамақтану орнының студенттердің әлеуметтенуіне әсерін зерттеген. Ұқсас жағдай STEM бағдарламаларында да байқалады: болашақ химия, физика, математика, биология және география мұғалімдері өздерінің тар пәндік салаларында зерттеу жүргізуге бейім. Мысалы, Б және С университеттерінде осы пән шеңберіндегі студенттік жобалар өз өңірлеріндегі экологиялық жағдайды зерттеуге арналды. Басқаша айтқанда, студенттер ғылыми зерттеулер жүргізген кезде де, олар әдетте педагогикалық сипатта болмайды және болашақ мұғалімдер үшін өздерінің педагогикалық тәжірибелерін зерттеу дайындығына ықпал етпейді.

Сауалнаманың ашық сұрақтарына жауап бере отырып, барлық жоғары оқу орындарының студенттері шынайы зерттеулерді жүргізу үшін

көбірек мүмкіндіктер қажет екенін атап өтті, бұл ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курсты жақсарту бойынша басты ұсыным болды. Жеке немесе топтық жобаларды жүзеге асыра алған студенттер курстың бұл бөлігін ең қызықты және есте қаларлық деп атады. Студенттер зерттеу үдерісінен: деректер жинаудан, сұхбаттар алудан және сауалнамалар жүргізуден, нәтижелерді талдаудан үлкен ләззат алған. Оларға әр кезеңге белсенді қатысу ұнаған. Олар өз зерттеуіне жауапкершілікпен қарағандықтан, бұл тек жетістік пен аяқталу сезімін сыйлап қана қоймай, сонымен қатар өз деректеріне негізделген зерттеу жүргізу және қорытынды жасау дегеннің не екенін нақты түсінуді де қамтамасыз етті. Сонымен қатар мұндай мүмкіндікке ие болмаған студенттердің басым көпшілігі курстың ең әлсіз жағы деп дәл осы практиканың болмауын көрсетті. Теорияны оқыса да, олар өздерін өз бетінше зерттеу жұмысын жасауға дайын сезінбейді.

*Менің ойымша, ғылыми зерттеу не екенін ұзақ түсіндірудің орнына, студенттерді өз саласында нақты зерттеулер жүргізуге бірден үйреткен дұрыс. (А университеті, 31-студент, әлеуметтік-гуманитарлық бейін)*

*Меніңше, жобамен көбірек жұмыс істеу керек, практикаға көбірек көңіл бөлу қажет. Оқытушымен бірге біз осы курстың практикалық бөлігін өткен жоқпыз. (Б университеті, 4-студент, әлеуметтік-гуманитарлық бейін)*

*Қалай жұмыс істеу керектігін және қайдан бастау керектігін түсіну үшін көбірек практикалық қызмет, нақты зерттеулермен танысу, олардың жоспарын талдау [қажет]. (Б университеті, 98-студент, әлеуметтік-гуманитарлық бейін)*

### ***Дипломдық жұмыс аясында***

Қазақстанның жоғары оқу орындары институционалдық дербестікке ие болған 2018 жылға дейін еліміздің көптеген педагогикалық жоғары оқу орындарында қорытынды емтихандар екі кезеңде өткізілді. Бірінші кезең – дипломдық жұмыс жазу, екіншісі – кешенді емтихан. Екі кезең де студенттердің педагогика және оқыту әдістемесі саласында да, жоғары мамандандырылған пәндер бойынша да білімдерін тексеруге мүмкіндік берді. Мысалы, егер студент, болашақ ағылшын тілі мұғалімі, шетел тілдерін оқытудың педагогикасы мен әдістемесі бойынша дипломдық жұмыс жазса, онда кешенді емтиханда ол фонетика, лексикология,

морфология және синтаксисті қоса алғанда, тіл білімінен тапсырды. Керісінше, егер дипломдық жұмыс тіл білімі мәселелеріне арналса, онда кешенді емтихан педагогикалық пәндерді қамтыды. Студенттерге өз дипломдық жұмыстарын ғылыми жетекшілерімен бірге таңдау мүмкіндігі берілді.

Дипломдық жұмыс соңғы уақытқа дейін болашақ педагогтің оқу үдерісінің мәнін айқындайтын басты бөлік болып, студентке зерттеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік берді. Педагогикалық зерттеу әдіснамасы әлі бөлек пән ретінде Қазақстанның педагогикалық жоғары оқу орындарының білім бағдарламаларына енгізілмеген жылдары дипломдық жұмыс жазу студент үшін ғылыми зерттеу жүргізудің және кем дегенде негізгі зерттеу дағдыларын қалыптастырудың жалғыз мүмкіндігі болды. Көбінесе педагогика және оқыту әдістемесі бойынша дипломдық жұмыстар кеңестік ғылым түсінігіндегі бақылау және педагогикалық эксперимент сияқты әдістермен ғана шектелетін. Дегенмен олар студенттерде академиялық жазылым, сыни ойлау, өзін-өзі тәрбиелеу дағдыларын дамытуға ықпал етті, сонымен қатар педагогика ғылымы туралы жалпы түсінік қалыптастырды.

Зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындары институционалдық дербестік алған сәттен бастап, қорытынды емтихандар форматына өзгерістер енгізді. Үш жоғары оқу орнында ғылыми жетекшілердің студенттермен қорытынды жобалар бойынша жұмысына бөлінетін сағат саны қысқартылды. Біздің респонденттердің пікірінше, бұл дипломдық зерттеулердің сапасына теріс әсер етеді, өйткені оқытушылардың зерттеуді жоспарлаудан бастап оны тексеруге дейін жұмысты толық сүйемелдеуге уақыты жеткіліксіз. Б университетінде дипломдық жобалар толығымен жойылды. Педагогикалық бағыттағы барлық студенттер үшін қорытынды сынақ кешенді емтихан болды. Осылайша осы жоғары оқу орнында болашақ педагогтер «Педагогикалық зерттеу әдіснамасы» пәні аясында алған зерттеу дағдыларын практикада іске асырусыз диплом алу мүмкіндігіне ие болды.

*Мәселе мынада, өкінішке қарай, бұл тек кафедраға ғана қатысты емес, өз жоғары оқу орнымның беделін түсіргім келмейді, қандай механизмдер осындай шешімге алып келгенін білмеймін, бірақ өткен жылы студенттер мүлде дипломдық жұмыс жазбағаны рас, курстық жұмыстар да алынып тасталды... Біз оны [студентті] тағдырдың еркіне қалдырып отырмыз, ол ешқашан педагогикалық ізденіс жүргізіп көрмей, деректерді өңдеп, оларды оқуға ыңғайлы,*

*яғни сенімді әрі дәлелді түрде ұсынбай-ақ диплом алады.* (У12, Б университеті, ПОҚ, педагогика)

Зерттеуге қатысушылар дипломдық жұмыстарды қысқарту немесе толығымен жою себептерін бөліскісі келмеді. Біздің сұрақтарға жауап берген кейбір қатысушылардың айтуынша, бұл шешім сол кездегі Білім және ғылым министрлігінің талаптарына сәйкес оқытушының бір ставкаға белгіленген максималды жұмыс жүктемесін жылына 900 сағаттан 680 сағатқа дейін қысқартумен байланысты болған (Kazinform, 2021). Осылайша жоғары оқу орындары дипломдық жұмысты қоса алғанда, аудиториядан тыс жұмыс түрлеріне бөлінген сағаттарды қысқарту есебінен жаңа нормативтерді сақтау міндетін шешті. Бұл шара оқытушылардың еңбекақысына жұмсалатын шығындарды азайтуға мүмкіндік бергенімен, студенттердің зерттеу дағдыларын практикада қолдану және дамыту мүмкіндіктерін шектеді.

Бұған қоса, сұхбат қатысушылары атап өткендей, қорытынды сынақтың міндетті талабы ретінде дипломдық жұмысты алып тастау студенттердің ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курсты оқуға деген ынтасына теріс әсер етеді. Жақын арада (мысалы, дипломдық жұмыс жазу үшін) нақты қажеттілік болмағандықтан, сондай-ақ жасына байланысты ұзақ мерзімді кәсіби мақсаттар туралы аса ойланбағандықтан, студенттер өздерінің зерттеу білімдері мен дағдыларын дамытуға үстірт қарайды. Бұл жағдайды шешу үшін халықаралық тәжірибе бүкіл оқу бағдарламасы бойынша зерттеу әлеуетінің дәйекті дамуын қамтамасыз ету маңызды екенін көрсетеді (Krokkfors et al., 2011; Reid & O'Donoghue, 2004; Toom & Husu, 2024).

Біздің зерттеуіміздің тағы бір маңызды нәтижесі – Д университеті мен С университетінде дипломдық жұмыс жазу құқығы тек жоғары GPA-ға ие студенттерге ғана берілетіні, ал бұл жалпы бітіруші түлектер санының орта есеппен 20–25 пайызынан аспайды. Бір қызығы, біз сұхбат алған көптеген оқытушылар мен кафедра меңгерушілері бұл тәжірибені қолдайды және тіпті мақұлдайды. Олардың ойынша, ғылыми қызмет барлық студенттерге арналмаған, өйткені әркімнің зерттеу жұмысына қабілеті бола бермейді. Олардың пікірінше, университет барлық студенттерді ғылыммен айналысуға мәжбүрlemeуі керек, керісінше, мұндай мүмкіндікті тек талдамалық ойлау қабілеті және ғылыми зерттеуге бейімі бар студенттерге ғана ұсыну қажет. Алайда бұл ұстаным Қазақстанның педагогикалық білімінде қалыптасқан қағидаттарға қайшы келеді. Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі 2022 жылы бекіткен «Педагог» кәсіби стандартына сәйкес барлық педагогтер өз

саласында ғылыми зерттеулер жүргізу үшін дағдылар мен мүмкіндіктерге ие болуы тиіс. Бұл оқытудағы зерттеу құрамбөлігінің маңыздылығын көрсетеді және педагогикалық тәжірибені талдау мен жетілдіру қабілеті болашақ мұғалімдерді даярлаудың ажырамас бөлігі болып табылады деп тұжырымдайды.

*Біреу дипломлық жұмыс жазады, ал біреу емтихан тапсырады. Мұны кафедра шешеді. Яғни GPA-ы төмен студенттерді кафедра дипломдық жұмыс жазуға жібермейді. Дипломдық жұмысты тек жоғары балл жинаған студенттер ғана жаза алады. (У1, С университеті, ПОҚ, география)*

*Дипломдық жұмысты жазу үшін 3,5 балл болуы қажет. Тек осы студенттер ғана дипломдық жұмыс жазуға жіберіледі. Ғылым жаппай құбылыс болмауы керек. Біз барлық студенттерді дипломдық жұмысты жазуға мәжбүрlemeуіміз керек, ал студенттер өздері бастама көтеруі керек. Барлық студент үздік оқымайды ғой, егер студент үштік бағамен оқыса, онда ол жоғары оқу орнын орташа бағамен аяқтайды және ғылыммен айналысуды жоспарламайды. (У8, Д университеті, ПОҚ, шетел тілдері)*

### ***Мектептегі практика аясында***

Қазақстандағы педагогикалық бағдарламалардың барлық студенті міндетті тәртіппен мектеп практикасынан өтеді. Қазіргі уақытта оның төрт түрі қарастырылған. Бірінші түрі – бірінші курста өткізілетін оқу-таныстыру практикасы. Бұл – оқу үдерісінен қол үзбей өтетін қысқа мерзімді екі кредиттік практика. Оның аясында студенттер болашақ педагогтер ретінде мектептің жұмысымен танысады: сабақтарға қатысады, мұғалімдердің қызметін бақылайды, сонымен қатар сынып жетекшісінің рұқсатымен сабақтан тыс және тәрбие жұмыстарына қатыса алады. Екінші курста психологиялық-педагогикалық практика өтеді, ол да, әдетте, екі кредиттен тұрады және оқумен қатар жүреді. Бұл практика барысында студенттер сабаққа қатысуды жалғастырады, сонымен қатар оқушылардың психологиялық ерекшеліктерін бақылап, талдай отырып, оқу үдерісіне белсенді қатысады. Үшінші курста студенттер педагогикалық практикадан өтеді. Бұл – кем дегенде 6 кредитті қамтитын және оқудан бөлек өтетін аса маңызды кезең. Пән мұғалімінің жетекшілігімен студенттер өз мамандықтары бойынша сабақтарды өз бетінше жүргізе бастайды, сонымен қатар сынып жетекшісіне сыныппен

жұмыс жүргізуге көмектеседі. Ақырында, төртінші курста 15 кредит көлемінде өндірістік педагогикалық практикадан өтеді, ол оқудан бөлек ұйымдастырылады. Студенттер сабақтарды толығымен өз мойнына алып, сынып жетекшісінің міндеттерін орындайды, осылайша толыққанды педагогикалық қызмет тәжірибесін меңгереді.

Бұл зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындарында практиканың барлық түрлері оқу жоспарына сәйкес және кедергісіз іске асырылады. Бұл жоғары оқу орындары қызметінің оң аспектісі – олардың орналасқан аймақтары мен қалаларындағы мектептермен тығыз ынтымақтастығы болуы. Көптеген кафедралардың мектептер базасында филиалдары, ал факультеттердің өз тірек мектептері бар. Мектептегі ғылыми жарыстар мен олимпиадаларды өткізу кезінде жоғары оқу орнының оқытушылары қазылар алқасының мүшелері немесе ғылыми кеңесшілер ретінде қатысады. Мұндай өзара байланыс университеттерге студенттік практиканы уақытылы ұйымдастыруға мүмкіндік береді. А, С және Д университеттерінде дипломдық жұмыстың ғылыми жетекшілері мектептермен белсенді іс-қимыл жасайды, соның нәтижесінде студенттер өндірістік педагогикалық практика аясында зерттеулер жүргізу мүмкіндігіне ие болып, бұл кейін олардың қорытынды біліктілік жұмысының негізіне айналады. Алайда мұндай практика қағидадан гөрі ерекшелік болып саналады. Көбінесе оқытушыларға дипломдық жұмыстарды басқаруға бөлінген сағаттардың қысқаруына байланысты ғылыми жетекшілерде студенттерді мектептерде әдіснамалық және этикалық тұрғыдан эмпирикалық мәліметтер жинауға толық дайындауға мүмкіндік жоқ.

Жалпы мектептегі педагогикалық практика бейіндік мамандықтардың студенттері үшін «Ғылыми зерттеу әдіснамасы» пәні шеңберінде эмпирикалық деректерді жинауға тамаша мүмкіндік бола алады. Бұл тұрғыда ең қолайлысы – екінші курста өтетін психологиялық-педагогикалық практика, себебі көптеген жоғары оқу орындарында бұл пән дәл екінші курста оқытылады. Бұған қоса психологиялық-педагогикалық практика, әдетте, оқу үдерісімен қатар өтеді, бұл осы пәнді оқуға кіріктіруді едәуір жеңілдетеді. Білім беру бағдарламасын ойластырылған жоспарлау кезінде практиканың барлық түрлерін «Ғылыми зерттеу әдіснамасы» курсымен байланыстыруға болады. Алайда біздің іріктемедегі жоғары оқу орындарының ешқайсысында бұл мүмкіндік жүзеге асырылмаған. Иә, практика мен пәнді кіріктіру оқу жоспарын қайта қарауды, силлабусты мұқият пысықтауды, мектеппен келісімді жаңартуды, сондай-ақ құжаттаманы және практикаға қойылатын талаптарды түзетуді қажет етеді. Дегенмен егер студенттер практика

кезінде пән аясында өз оқу жобалары үшін эмпирикалық мәліметтер жинау мүмкіндігіне ие болса, барлық осы күш-жігер бірнеше есе ақталуы мүмкін. Бұл оларға деректерді жинауға ғана емес, кейінірек, мысалы, мақала жазғанда (әсіресе мұғалімдер арасында осы жұмыс түрінің танымалдылығын ескерсек) пайдалану мүмкіндігін ұсынумен қатар зерттеу үдерісін тереңірек түсінуге де мүмкіндік береді. Атап айтқанда, студенттер деректер жинау үшін уақыт шектеулерін есептеуді, гейткиперлермен тиімді қарым-қатынас орнатуды, әлеуетті қатысушылар үшін зерттеуді этикалық тұрғыдан негіздеуді, сондай-ақ деректер жинау кезінде туындайтын ықтимал қиындықтарды анықтап, оларды тиімді шешу жолдарын табуды үйрене алады. Ақыр соңында, практика мен пәнді кіріктіру жалпы педагогтерді даярлаудың білім беру бағдарламасына зерттеуге бағдарланған оқытуды неғұрлым іргелі енгізуге мүмкіндік береді.

### ***Бейіндік пәндер бойынша курстық жұмыстар аясында***

Педагогикалық мамандықтардың студенттерінің курстық жұмыстары дәстүрлі түрде бейіндік пәндер, соның ішінде педагогикалық және тар мамандандырылған пәндер бойынша орындалатын. Олар қорытынды емтиханның бір түрі болды. Біздің қатысушыларымыздың айтуынша, педагогикалық пәндер бойынша курстық жұмыстар көбінесе талдамалық сипатта болып, болашақ мұғалімдердің сыни ойлау және академиялық жазылым дағдыларын дамытуға ықпал етті. Көбінесе мұндай жұмыстар таңдалған тақырып бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді шолуға, мектеп мұғалімдерінің сабақтарын талдауға (көбінесе жоғары оқу орындарының хабаршыларында жарияланған), сондай-ақ білім беру стандарттарын, оқу бағдарламалары мен әдістемелік ұсынымдарды зерттеуге негізделген.

Алайда осы зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындарында курстық жұмыстар студенттік қызмет түрі ретінде мүлдем қолданыстан шықты. Сұхбатқа қатысушылар бұл жағдайды жоғары оқу орындары оқытушыларға жалпы оқу жүктемесі аясында курстық жұмыстарды жоспарлау және тексеруге сағат бөлмейтінімен түсіндіреді. Нәтижесінде өз пәні бойынша курстық жұмысты емтихан немесе есеп түрінде пайдаланған оқытушылар бұл жұмысты негізгі жұмыс уақытынан тыс уақытта орындауға мәжбүр болды. Бұл курстық жұмыс сапасының төмендеуіне әкелді: олардың көпшілігі плагиатқа тексеруден өтпейді, ал бақылау нысаны маңызын жоғалтып, шарттылыққа айналды.

*Мен бұл әрекетті қандай талаптарға сәйкес жасағандарын білмеймін, бірақ қазіргі таңда «курстық жұмыс» ұғымы жойылды, ал ғылыми зерттеудің алғашқы кезеңі дәл осы курстық жұмыс жазудан басталуы тиіс еді. Қазір студенттер, әрине, семинарларда рефераттар, баяндамалар, түрлі презентациялар жазады, бірақ бұрын дәл екінші курста оқығанда олар курстық жұмыс жазатын. Бұл ғылымға деген көзқарасты тыңғылықты қалыптастырудың үлкен мүмкіндігі болды. Енді мұның бәрі қысқартылды, тек дипломдық жұмыс қалды. (У5, А университеті, ПОК, педагогика)*

### ***Ғылыми үйірмелер, конкурстар мен конференцияларға қатысу аясында***

Осы зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындарында студенттік ғылыми конкурстар мен конференциялар ұйымдастырылады. Әдетте егер конкурс өткізілсе, университет жеңімпаздарға ноутбуктер, планшеттер және кітаптар сияқты оқуға қажетті құнды сыйлықтар береді. Конференция жағдайында университет конференция материалдарының жинағын шығару міндеттемесін алады. Осылайша университеттер студенттерді осындай іс-шараларға қатысуға ынталандыруға тырысады. Бұл конкурстар мен конференциялар студенттердің өз ғылыми жобаларын таныстыру алаңы ретінде қызмет етеді және олардың ғылыми жұмыс дағдыларын қалыптастыруға әрі зерттеу қызметін тереңірек түсінуге ықпал етеді.

Алайда мұндай конкурстар мен конференциялар көбінесе жыл сайынғы деп аталғанымен, іс жүзінде тұрақты негізде өткізілмейді. Көбінесе олар әртүрлі мерейтойларға (мысалы, университеттің немесе көрнекті ғалымның мерейтойына), сондай-ақ Қазақстанның Тәуелсіздік күні сияқты ұлттық мерекелерге орайластырылады. Сондықтан оларды өткізу эпизодтық сипатта болады. Студенттер мұндай іс-шараларға дайындықты олар туралы ресми хабарландырудан кейін ғана бастайды. Бұл жағдайда зерттеу қызметі тәуелсіз мақсатқа емес, конкурсқа немесе конференцияға қатысу құралына айналады. Осылайша зерттеу дағдыларын қалыптастыру негізгі емес, жанама міндет болып қалады.

Соған қарамастан, мұндай іс-шараларға қатысу студенттер үшін беделді болып саналады. Жүлделерден басқа, бұл олардың оқытушылар арасындағы беделін арттырады, ал басылымдар магистратураға түсуге немесе мектепте жоғары біліктілік санатын алуға көмектеседі. Оқытушылар үшін студенттердің конкурстар мен конференцияларға

қатысуы да аса маңызды. Бұл олардың ғылыми беделін нығайтады, кафедра, факультет және университет басшылығының алдында олардың жұмысының көрінуін арттырады. Сонымен қатар бұл жалақының өзгермелі бөлігіне әсер етуі мүмкін, өйткені көптеген университеттерде еңбекақы төлеудің рейтингілік жүйесі қолданылады. Мысалы, студенттің конкурстағы жеңісі осы жүйеде 10 балға дейін бағалануы мүмкін.

*Алайда, атап айтқанда, 2023 жылы бакалавриат студенттері Республикалық олимпиадаға қатысып, өз құзыреттіліктерін көрсетті және жобаны қорғады, себебі бұл жоба – олардың көрсету үшін жыл бойы жүргізген зерттеуі. Олар үшінші орын алды. Бұл олимпиадаға бірнеше жоғары оқу орындарынан 26 команда қатысты. (У7, А университеті, кафедра меңгерушісі, педагогика)*

*Бізде бағалау парағы деген ұғым бар. Біз ғылыми қызметті ұйымдастырып, студенттердің іс-әрекетін бақылаған кезге бізде балл саны қосылады және бағалау парағындағы осы ұпайлар есебінен жалақыға үстеме қосылады. (У7, А университеті, кафедра меңгерушісі, педагогика)*

Осылайша студенттік ғылымды дамытуға жарияланған бағдарға қарамастан, конкурстар мен конференциялар көпшілік жоғары оқу орындарында жүйелік сипатқа ие емес және тұрақты түрде өткізілмейді. Нәтижесінде студенттік зерттеу белсенділігі көбінесе тұрақты емес, реактивті сипатқа ие болады: ғылыми жұмысқа деген ынта зерттеушілік құзыретті дамытуға деген ішкі ұмтылысқа қарағанда сыртқы ынталандырудың әсерінен көбірек қалыптасады.

Осы зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындары ғылыми конкурстар мен конференциялар сияқты, өз кафедраларында ғылыми үйірмелердің болуын атап өтті. Ғылыми үйірме – әдетте бір оқытушының (үйірме жетекшісінің) және студенттердің шағын тобының бірлестігі. Үйірменің жетекшісі – әдетте ғылыми дәрежесі бар оқытушы, яғни ғылым кандидаты немесе PhD докторы және үйірменің қызметі көбінесе осы оқытушының диссертация тақырыбымен байланысты. Үйірменің тиімділігі және оның студенттердің зерттеу дағдыларын дамытудағы рөлі көбінесе жетекшінің жеке тұлғасына байланысты. Төрт жоғары оқу орнының кафедра меңгерушілерінің пікірінше, ғылыми үйірмемен жұмыс оқытушының міндетті жүктемесіне кірмейді және көбінесе жұмсалған күш пен уақытқа сай қаржылай өтелмейді. Сондықтан үйірменің

белсенділігі оның жетекшісінің ішкі ынтасына тікелей байланысты. Егер мұндай ынта болса, үйірме белсенді жұмыс істейді, студенттер оқытушымен тығыз жұмыс істеуге және зерттеу қабілеттерін дамытуға мүмкіндік алады. Егер жетекшінің қызығушылығы бәсеңдесе, үйірме формалды құрылымға айналып, оның бар екені тек есептер құрастыру кезінде ғана еске түседі.

*Осы жылға дейін бізде екі ғылыми үйірме болды: лингвистика бойынша және әдістеме бойынша. Белсенді жұмыс істеді, үнемі жаңа нәрсе ойлап тауып, өз дүниелерін жасап жүрді. Биыл бізде, неге екені белгісіз, бір ғана ғылыми үйірме қалды. (У9, Д университеті, кафедра меңгерушісі, лингвистика)*

Бүгінгі ғылыми үйірмелердің тағы бір кемшілігі олардың құрамында әдетте бір ғана оқытушы, яғни үйірме жетекшісі болады, ал қалған қатысушылар – әр төрт жыл сайын ауысып отыратын студенттер. Нәтижесінде үйірменің қызметі оқытушының ынтасына ғана емес, оған қатысқысы келетін студенттердің санына да байланысты. Мысалы, бір оқу жылында үйірме ғылыми жұмысқа қызығушылық танытқан төртінші курс студенттерінің бастамасымен белсенді жұмыс істеуі мүмкін, ал келесі жылы бұл студенттер оқуын аяқтаған соң, жаңа қатысушылар қызығушылық танытпағандықтан, үйірме өз жұмысын тоқтатады. Мұндай тұрақсыздық мұғалімнің бір тақырыпты қайта-қайта зерттеуге ұсынуына әкеледі және үйірме маңызды ғылыми ілгерілеуге қол жеткізе алмайды. Егер үйірмеге жалпы зерттеу тақырыбында жұмыс істейтін және бірлесіп жариялайтын бірнеше оқытушылар үнемі қатысса, әлдеқайда тиімді болар еді. Бұл жағдайда студенттер студенттік жобаларды ғана емес, шынайы ғылыми қызметті бақылап, қатыса алады. Бұл тұрақтылық университетте шынайы зерттеу мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді.

### ***Профессорлық-оқытушылық құрамның ғылыми жобалары аясында***

Сұралған оқытушылардың ішінен «Ғылыми зерттеу әдіснамасы» пәнін жүргізетін тек 40 пайызы ғана белсенді ғылыми-зерттеу жұмысымен айналысады, оның ішінде ғылыми жетекші болған немесе қазіргі уақытта Ғылым және жоғары білім министрлігі қаржыландыратын жобалар бойынша жұмыс істейтін зерттеу топтарының мүшелері бар. Педагогикалық зерттеулерді мемлекеттік қаржыландыруды әдетте педагогика, дефектология және инклюзивті білім беру кафедралары

алады. Бір бағытта мамандырылған кафедралар өз пәндерінің бағыттары бойынша гранттар алуға арналған конкурстарға қатысады. Мұғалім мамандығында оқитын студенттердің мұндай жобаларға қатысу деңгейі төмен. Гранттар шеңберіндегі зерттеу жұмысына қазақстандық ғылыми журналдарда ғылыми қызмет және жариялану тәжірибесі бар магистранттар мен докторанттар жиі тартылады. Жоғарыда аталған 40 пайыз оқытушылардың шамамен 20 пайызы өз докторлық диссертациялары аясында зерттеумен айналысады (көбінесе оқуды аяқтаған және қорғауға дайындық мақсатында Scopus журналдарында жариялау үшін мақалалармен жұмыс істейтін PhD кандидаттары) немесе бастамашыл ғылыми жобаларды жүзеге асырады. Мемлекеттік гранттардағы сияқты, оқытушылар ғылыми қызметтің бұл түрлеріне бакалавриат студенттерін сирек тартады.

Біздің зерттеуіміз үшін қызықты кейс ішкі гранттар жүйесі қолданылатын А университеті болды. Ішкі гранттар профессорлық-оқытушылық құрамның ғылыми бастамаларын қолдау үшін университеттің өзі ұсынатын қаржыландыруды білдіреді. Әдетте бір гранттың бюджеті 3 млн теңгеден аспайды. Бұл қаражат зерттеуші оқытушыларға жалақы төлеуге арналмаған, бірақ, негізінен, ғылыми көмекшілерді жалдау және қажетті жабдықты сатып алу үшін қолданылады. Ішкі гранттардың мақсаты – перспективалы зерттеу идеялары бар оқытушыларға одан әрі мемлекеттік гранттық қаржыландыруға үміткер болуға мүмкіндік беретін деңгейге дейін дамуға мүмкіндік беру. Әдетте мұндай қолдаудың нәтижесі – Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым және жоғары білім саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитеті ұсынған ғылыми журналдарда мақала жариялау. Оқытушылар студенттерді зерттеу қызметіне белсенді түрде тартады, бұл ретте жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру бағдарламаларында білім алушыларға жиі артықшылық береді.

*Бұл [ішкі грант] – жас ғалымдарды қолдау мақсатындағы ректорлық бастама... Жобаларды жазудан қорықпау үшін жасалған. Оларда белгілі бір іргетас қалыптасты, себебі осы іргетастың арқасында, мен Сізге айтып өткен оқытушы бар, оның ішкі жобасы бар, енді сол жобаны ол [мемлекеттік] гранттық қаржыландыруға ұсынбақ. (У1, А университеті, декан, педагогика).*

Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың қалған 60 пайызы ғылыми қызметпен айналыспайды. Егер олар ғылыми мақала жарияласа, әдетте бұл студенттік ғылыми жобалар мен дипломдық жұмыстар аясында

студенттермен бірлесіп жүзеге асады, ал өздері екінші немесе үшінші автор ретінде көрсетіледі. Басқаша айтқанда, жағдайлардың жартысында сөз студенттердің оқытушылардың жетекшілігімен зерттеу дағдыларын дамытуы туралы емес, оқытушылардың студенттер жұмысының есебінен жарияланым белсенділігі бойынша өз талаптарын орындауы туралы болып отыр.

## **Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру жолындағы қиындықтар**

### ***Инфрақұрылым***

Қазақстанда зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің қалыптасу жолындағы ең маңызды кедергілердің бірі – жоғары оқу орындарының әлсіз инфрақұрылымы. Бұл ретте біз зерттеу инфрақұрылымының жеткіліксіз дамуы туралы ғана емес, сонымен қатар оқытуды ұйымдастыру және студенттер мен оқытушылардың университет ғимараттарында жайлы болуын қамтамасыз ету үшін қажетті инфрақұрылым туралы айтып отырмыз.

Кітапхана ресурстарын қарастырудан бастайық. Осы зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындарында оқытушылар кітапхана ресурсы өте сирек жаңартылатынына алаңдаушылық білдірді. Бұл әсіресе педагогикалық зерттеу әдістерін оқытуға қажетті әдебиеттерге қатысты. Көп жағдайларда мұғалімдер әлі күнге дейін кеңестік кезеңде жарық көрген оқулықтарды қолдануға мәжбүр, олар ғылыми білімге және әсіресе педагогикалық зерттеулерге қазіргі заманғы көзқарастарды танытпайды. Көптеген оқытушылар қазақ тілінде жазылған және/немесе қазақстандық шындықты ескеретін зерттеу әдістері бойынша сапалы оқулықтардың жоқтығын атап өтті. Мұндай оқулықтардың іс жүзінде бар екенін айта кету керек. Мысалы, Сағынтаева мен оның әріптестерінің 2022 жылы жарияланған *«Білім беру зерттеулеріне кіріспе: теория, әдістер мен практикалар»* атты монографиясы, сондай-ақ Молдашевтың 2017 жылы жарық көрген *«Идеядан жарияланымға дейін: әлеуметтік ғылымдардағы зерттеу әдіснамасы»* атты монографиясы. Бұл оқулықтар қазақстандық шындықты ескере отырып жазылған, сондай-ақ оларда ғылыми зерттеулерді ұйымдастырудың және жүргізудің заманауи тәсілдері ұсынылған. Бұл басылымдар зерттеу жұмысының барлық негізгі кезеңдерін, соның ішінде зерттеу дизайнын әзірлеуді, сондай-ақ зерттеу этикасы мен нәтижелердің сенімділігі мәселелерін егжей-тегжейлі көрсетеді. Осы оқулықтардың болуына қарамастан, сауалнамаға қатысқан

оқытушылардың 10 пайыздан азы олар туралы біледі және өз қызметінде қолданады. Бұл жағдай университет кітапханалары осы басылымдарды сатып алмайтындығымен немесе профессорлық-оқытушылық құрамды өз қорындағы ресурстар туралы хабардар етпейтінімен байланысты.

Кітапхана ресурстарына қатысты тағы бір проблема – өңірлік жоғары оқу орындарында ғылыми әдебиеттердің халықаралық дерекқорларына тұрақты жазылымның жоқтығында. Жазылым тек жеке журналдарға ғана қолжетімді, көбінесе уақытша сипатта және баспагерлердің өздері ұсынады. Мысалы, В Университетінің оқытушыларының бірі COVID-19 пандемиясы кезінде Springer баспасы өздерінің көптеген ресурстарын, яғни мақалалары мен оқулықтарын қолжетімді еткенін және сол кезде оқытушылар мен студенттер бұл мүмкіндікті белсенді пайдаланғанын еске алды. Қазіргі уақытта ғылыми жұмыстармен шынымен айналысатын және студенттерді зерттеу дағдыларына үйретуге тырысатын оқытушыларға Назарбаев Университетінен әріптестерінен көмек сұрап, қажетті мақалаларды жүктеп алу немесе өзекті ғылыми әдебиеттерге қол жеткізудің этикалық емес тәсілдеріне жүгінуге тура келеді.

*Бұл – негізінен, орыс тілді дереккөздер, олар жалпыға қолжетімді, яғни олар ТМД авторлары. Өкінішке қарай, қазақстандық авторларды да таба алмаймыз, өйткені біздің профессор-оқытушыларымыз жариялайтын материалдардың бәрі ашық қолжетімділікте емес. Содан кейін университет бізге маусымдық қолжетімділікті ұсынады. Мысалы, кейбір түрлі деректер қорына осы уақыт аралығында қол жеткізе аласыз немесе қандай да бір жазылым бар. Менің ойымша, профессор-оқытушылар құрамы, әрине, оны пайдаланады. (У2, А университеті, кафедра меңгерушісі, дефектология)*

*Біздің жоғары оқу орнында осындай проблема бар. Барлық деректер қорына қолжетімділікті тек Назарбаев Университеті ғана ұсына алады. Бізде белгілі бір шектеулер бар. Мен өзім де солай жұмыс істедім, өңірлік жоғары оқу орындарында әдебиетке қолжетімділік қиын екенін білемін... Әлемдік әдебиеттер қорларына қолжетімділік мен оқытатын пәннің нәтижелерін әлдеқайда жақсартар еді. Қазір біз өзіміз іздейміз. Не бар, соны пайдаланамыз. Әзірге солай. (У1, Б университеті, ПОҚ, шетел тілдері)*

Зерттеуге бағдарланған білім беруді дамытудағы тағы бір маңызды кедергі – деректерді талдау бағдарламалық құралының шектеулі қолжетімділігі. Бұған дейін айтылғандай, сауалнамаға қатысқан оқытушылардың арасында зерттеу қызметіне шын мәнінде тартылғандары өте аз. Дәл осы оқытушылар өз тәжірибесінде студенттерді сапалы эмпирикалық деректерді қолмен талдауға үйрететінін, сонымен қатар өз зерттеулерін жүргізу кезінде де қолмен талдау әдісін қолданатынын айтты. Сандық деректерге келетін болсақ, оларды өңдеу, әдетте, Excel бағдарламасы арқылы жүзеге асырылады, әрі оқытушылар осы бағдарламада жұмыс істеу дағдыларын студенттеріне де үйретеді. «Ғылыми зерттеу әдіснамасы» курсы жүргізетін және батыс университеттерінде немесе зерттеуге бейімділігі жоғары жоғары оқу орындарында докторлық дәреже алған оқытушылардың небәрі 5 пайызы ғана педагогикалық зерттеулер саласында кеңінен қолданылатын заманауи бағдарламалық қамтамасыз етумен, мысалы, NVivo, SPSS және MAXQDA тәрізді бағдарламалармен таныс болып шықты. Дегенмен бұл бағдарламалық қамтамасыз ету барлық оқытушылар мен студенттер қол жеткізе алатын оқу орындарының компьютерлерінде орнатылмаған. Мемлекеттік гранттар шеңберінде сатып алынған жағдайларда, оған тек нақты зерттеу жобаларының қатысушылары ғана қол жеткізе алады, ал қалған оқытушылар мен студенттер қажетті құралдарсыз қалады. Мұндай жағдай заманауи деректерді талдау әдістерін оқу үдерісі аясында да, жеке зерттеу бастамаларын жүзеге асыру барысында да практикада меңгеру мүмкіндігін едәуір шектейді. Осыған байланысты аталған бағдарламаларға балама ретінде ашық түрде қолжетімді тегін нұсқалардың болуы – ерекше назар аударарлық жайт. Мысалы, QDA Miner Lite сапалық деректерді талдау үшін тиімді қолданылуы мүмкін, ал JASP және Jamovi сияқты бағдарламалар сандық деректерді өңдеу құралдарын ұсынады. Мұндай бағдарламаларды компьютерлік сыныптарда және кітапханалардағы компьютерлерде орнату тек педагогикалық зерттеулер аясында ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік ғылымдардың кең өрісінде де деректерді талдау құралдарының қолжетімділігін едәуір арттыра алады.

Зерттеуге қатысқан жоғары оқу орындарына бару барысында біз жасаған негізгі бақылау нәтижелерінің бірі әртүрлі дайындық бағыттары арасында қаржыландырудың біркелкі емес бөлінуі болды. Атап айтқанда, педагогикалық мамандықтар техникалық, экономикалық, инженерлік бағдарламалармен, сондай-ақ ақпараттық технологиялармен байланысты бағыттармен салыстырғанда айтарлықтай аз ресурстар алады. Бұл айырмашылық әсіресе А және Б университеттерінде айқын көрінді, мұнда

педагогикалық факультеттерде қаржыландырудың жетіспеушілігі барлық деңгейлерде сезілді. Болашақ педагогтерді даярлауға арналған оқу корпусарында заманауи білім беру ресурстарына қолжетімділіктің шектеулігі байқалды: жабдықталған компьютерлік жұмыс орындарының жеткіліксіздігі, интернет байланысының төмен сапасы, аудиториялардың техникалық және эстетикалық тұрғыдан ескіруі. Бұл жағдайда білім беру ортасы белсенді, интерактивті және цифрлық оқытуға бағытталған заманауи педагогиканың талаптарына әрең жауап береді. Респонденттер – студенттер, оқытушылар және әкімшілік қызметкерлер – көптеген оқу корпусарында интерактивті тақталар, проекторлар, мультимедиялық құрылғылар сияқты тиімді визуалдау мен интерактивті сабақтар өткізуге қажетті негізгі техникалық жабдықтардың жоқтығын да атап өтті.

*Жоғары оқу орнына тек осы пән үшін ғана емес, жалпы жақсы материалдық-техникалық база қажет. Мұнда ештеңе жоқ, интерактивті тақта да, компьютер де мүлдем жоқ, ең болмаса, үш кабинетке болса да бірдеңе орнатып қойса жақсы болар еді ғой. (У2, Б университеті, ПОҚ, шетел тілдері)*

### ***Профессорлық-оқытушылық құрамның ғылыми әлеуеті***

Біз сұхбат жүргізген барлық оқытушылардың біліктілігі мен кәсіби дайындығы өте жоғары болды. Барлығы сауатты, оқыту тәжірибесі мол және өз пәндері бойынша терең білімге ие мамандар болды. Алайда оқытушылардың ғылыми дайындығы мен заманауи зерттеу әдістерін түсіну деңгейі біркелкі еместігі көзге бірден түсті. Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың шамамен 50 пайызына «Педагогикалық зерттеу әдіснамасы» пәні жүктемеге қосылған кезде, олар бұл курсты қалай жүргізу керектігін бастапқыда мүлдем түсінбегендерін мойындады: қандай тақырыптарды қамту керек, болашақ педагогтерге қандай зерттеу әдістерін үйрету маңызды және қандай оқу жұмыс формаларын қолдану қажет екеніне сенімді болмаған. Олардың көпшілігі өздеріне бұрын оқытылған, яғни көптеген мамандарда әлі күнге дейін ғылыми дайындық негізі ретінде сақталған ескі, позитивистік ғылым түсінігіне сүйенді.

Ғылымның позитивистік түсінігі білім объективті, өлшенетін, логикалық тұрғыдан құрылымдалған және қайталанатын болуы керек деп болжайды. Осы бағыттағы зерттеу нақты анықталған тақырып пен объектіден басталады, гипотезаны міндетті түрде тұжырымдауды, қатаң құрылымды және сандық деректерге сүйенуді талап етеді. Мұндай тәсіл ұзақ уақыт бойы ғылыми дәстүрде әсіресе кеңестік жүйеде жалғыз мүмкін

тәсіл болып саналды және көптеген оқытушылар педагогикалық зерттеу әдіснамасы бойынша курстың мазмұнын осының негізінде құрған. Нәтижесінде студенттер осы курс шеңберінде ғылымның тарихы мен философиясын зерттеді, зерттеу пәні мен объектісінің не екенін талдады, гипотезаларды тұжырымдауды және ғылыми жұмысты құрудың белгілі бір логикасын ұстануды үйренді. Сонымен қатар бұл тәсіл тек сандық зерттеулерге ғана емес, сонымен қатар сапалық зерттеулерге де қатысты болғанын атап өткен жөн, бұл жерде сапалық зерттеулерде ол шектеулі болуы мүмкін. Сапалық зерттеулер интерпретативті немесе конструктивтік тәсілдер сияқты басқа негіздерді талап етеді. Оларда субъективті тәжірибе, мәнмәтін, қатысушылар беретін мағыналар және үдерістен бөлінбейтін, керісінше, оның бір бөлігіне айналатын зерттеуші басты назарда болады. Бұл аспектілер көптеген курстарда назардан тыс қалды, өйткені оқытушылар таныс, «классикалық» ғылыми ойлауға сүйенеді.

Бұл тұжырым тек оқытушылармен сұхбатқа ғана негізделмейді, сонымен қатар студенттердің сауалнамасының сапалы бөлігін талдаумен расталады. Жоғарыда айтылғандай, зерттеуге 450 студент қатысты және олардың жауаптарын талдау қызықты үрдісті көрсетті. Мысалы, респонденттердің 32 пайызы сауалнама мен бақылауға негізделген зерттеудің дескриптивті (сипаттамалық) статистикалық әдістері туралы хабардарлығын көрсетті. Студенттердің 20 пайызы, негізінен, оқитудың жаңа тәсілдерін сынауды қамтитын квази-эксперименттік әдістер туралы біледі. Бұл сандар жоғары болмағанымен студенттердің *action research* (әрекеттегі зерттеу), *lesson study* (сабақты бірлескен зерттеу) және *reflective practice* (рефлексивті практика) сияқты қазіргі заманғы практикаға бағытталған зерттеу әдістері туралы хабардарлық деңгейімен едәуір қайшы келеді: сауалнама қатысушыларының небәрі 13 пайызы ғана осы әдістерді біледі. Алайда сауалнама деректері студенттердің нақты білім сапасын әрдайым толық көрсете бермейтінін атап өткен жөн. Сауалнамадағы жауаптар ашық болғандықтан, олардың мазмұны әртекті болды: кейбір студенттер зерттеу үдерісін сипаттауға тырысса, басқалары тек әдісті атаумен шектелді, бұл оның түсінуіне немесе практикалық қолдану қабілетіне кепілдік бермейді. Іс жүзінде көптеген респонденттер зерттеу әдістері ретінде «талдау», «жалпылау» және «салыстыру» сияқты жалпы танымдық операцияларды атады, бұл олардың зерттеу қызметін нақты әдіснамалық тұрғыдан емес, үстірт немесе формалды түсінгенін білдіреді.

Профессорлық-оқытушылық құрамның шектеулі ғылыми әлеуетін ғылыми белсенділіктің төмен деңгейі және ғылыми жарияланымдардың

сандық және сапалық көрсеткіштерінің төмендігі де дәлелдейді. Өз оқытушыларының ғылыми белсенділігі туралы сөз еткенде, зерттеуге қатысқан жоғары оқу орындарының декандары мен кафедра меңгерушілері қызметкерлердің ғылыми жұмысқа жеткілікті деңгейде араласпауы туралы алаңдаушылық білдірді. Біздің респонденттердің пікірінше, себептердің бірі – оның негізгі бөлігі аудиториялық жұмыс болып келетін оқытушылардың жоғары жүктемесі. Жалақы мөлшері жүктеме көлеміне байланысты болғандықтан, көпшілігі жоғары табыс алу үшін 1,5 мөлшерлемемен жұмыс істеуге тырысады. Аймақтық жоғары оқу орындары оқытушыларының көпшілігі ғылыми қызмет оған жұмсалған уақыт пен күш-жігерді материалдық сыйақы тұрғысынан өтей алады деп санамайды. Бұл әсіресе әлеуметтік және гуманитарлық ғылымдардың өкілдеріне тән. Олардың көпшілігінің пікірінше, ғылыми қызмет табыс әкелуі үшін мемлекеттік гранттық қаржыландыруды басқаратын Ұлттық мемлекеттік ғылыми-техникалық сараптама орталығының сарапшылары арасында байланыс болуы керек. Мұндай байланыстарсыз, респонденттердің пікірінше, грант алу іс жүзінде мүмкін емес, демек, ғылыми жұмысқа уақыт пен ресурстарды ысырап етудің мәні жоқ.

*Біздің оқытушыларымыздың оқу жұмысымен аз айналысып, зерттеу жұмыстарымен көбірек айналысқанын қалаймын. Бірақ инфляцияға байланысты адамдар әлі де 1,5 жүктеме алуға тырысады. Менің ойымша, мұғалімдер үшін ең өзекті проблема – жұмыс көлемінің өте көп болуы. Бізде, негізінен, барлық сағаттар аудиториялық. Егер кестеге көз жүгіртсеңіз, мысалы, менің ертең 8 сабағым бар. Кейбір оқытушылардың сабақтарының көбі аудиторияда өтеді, оларда сенбі күнін қосқанда күніне 5–6 сабақтан болады. Міне, осындай ауыр жүктеме. (У7, А университеті, кафедра меңгерушісі, педагогика)*

Ғылыми белсенді болуға кедергі келтіретін тағы бір елеулі мәселе – зерттеу нәтижелерін қалай және қайда жариялау керектігі туралы ақпараттың жеткіліксіздігі. Көптеген оқытушылар сұхбат кезінде де, жеке әңгімеде де өз мақалаларының Scopus дерекқорынан шығарылған, яғни «жыртқыш» басылымдарда жарияланғанын ашық айтты. Респонденттер мұндай жарияланымдар үшін 2000 доллардан 4000 долларға дейін төлегенін атап өтті. Жергілікті журналдарға келетін болсақ, оқытушылар университет әкімшілігінің жариялау белсенділігі туралы талаптарын орындау үшін өз университеттерінің хабаршыларында жиі жарияланады. Алайда мұндай басылымдар беделді деректер қорында сирек индекстеледі

және оқу орнынан тыс жерлерде іс жүзінде танылмайды. Оқытушылар Ғылым және жоғары білім министрлігі жанындағы Ғылым және жоғары білім беру саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитеті мақұлдаған журналдарға мақалаларды сирек жібереді. Оқытушылардың өздерінің айтуынша, мұндай журналдардың, біріншіден, жарияланым кезегі ұзақ, сонымен қатар егер олар ұлттық университеттерде шығарылса, өз жоғары оқу орындарының авторларына басымдық береді. Екіншіден, бұл журналдарды Ғылым және жоғары білім беру саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитетінің тізімінен алып тастау қаупі жоғары. Мәселен, біз сауалнама жүргізген бірнеше оқытушылар өз жұмыстарын кейінірек тізімнен шығарылған *Торайғыров университетінің хабаршысында* жариялаған. Зерттеу жүргізу сәтінде (2023 жылғы қыргүйек-желтоқсан) бұл журнал Ғылым және жоғары білім беру саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитетінің тізімінде болмағанын, алайда 2024 жылғы шілдеде қайта енгізілгенін атап өткен жөн.

*Мен докторантураны бітірдім, бірақ әлі қорғауға шыққан жоқпын. Қазақстандық талаптар бойынша қорғау үшін жеті мақала шығару қажет. Scopus-те бір мақала, Ғылым және жоғары білім беру саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитетінде 3 мақала және халықаралық ғылыми-практикалық конференцияларда 3 мақала. Менде бәрі бар, бірақ, өкінішке қарай, журнал Scopus-тан шығып қалды. (У9, Д университеті, кафедра меңгерушісі, лингвистика)*

Біз тек педагогика бағыты бойынша басылымдарда жариялаймыз. Мұндай журналдар өте аз, ал кезек өте үлкен. Ал Scopus-пен жағдай күрделі, өйткені мақаланың жариялануын екі-үш жыл күтуге тура келеді. Мақалалар жарияланғаннан кейін, олар дерекқордан шығарылған кездер де болды. (У9, Б университеті, кафедра меңгерушісі, педагогика)

### ***Зерттеу мәдениеті***

Қазақстандағы жоғары білім берудің ғылыми әлеуетін талдаған көптеген зерттеулер қазақстандық жоғары оқу орындарындағы зерттеу мәдениеті нашар дамыған деген ұқсас қорытындыға келді (Kuzhabekova & Mukhamejanova, 2017; Jonbekova et al., 2024). Зерттеушілердің басым көпшілігі бұл мәселенің айқын көріністеріне, атап айтқанда, профессорлық-оқытушылар құрамының ғылыми белсенділігінің төмендігіне,

сондай-ақ ғылыми жарияланымдардың санының аздығы мен сапасының жеткіліксіздігіне назар аударады. Зерттеу аясында біз Қазақстанда зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді қалыптастыру жолындағы негізгі кедергілердің бірі еліміздің педагогикалық жоғары оқу орындарында толыққанды зерттеу мәдениетінің жеткіліксіз дамуы болып отыр деген қорытындыға келдік. Дегенмен монографияның осы бөлімінде біз көрсетілген айқын белгілерге егжей-тегжейлі тоқталмаймыз, өйткені бұл аспектілер алдыңғы бөлімдерде егжей-тегжейлі қарастырылған. Мұнда біз жоғары оқу орындарының тұрақты зерттеу мәдениетін қалыптастыру барысында кездесетін құрылымдық қиындықтарды көрсететін, онша айқын емес, бірақ маңызы кем емес көрсеткіштерге назар аударуды мақсат етіп отырмыз.

Біздің негізгі тезисіміз: зерттеу мәдениетінің әлсіздігінің сыртқы, оңай өлшенетін белгілерін еңсеруге ғана назар аудару арқылы педагогикалық жоғары оқу орындары ғылыми қызметтің тұрақты дамуына кедергі келтіретін және қазіргі қолайсыз жағдайды одан әрі ушықтыратын тереңірек, жүйелі факторларды жиі назардан тыс қалдырады. Осы тарауда зерттеу мәдениетінің жеткіліксіз деңгейінің жеті белгісін қарастырамыз: (1) профессорлық-оқытушылық құрамның зерттеу құзыретін жүйелі түрде арттыру үшін жағдайлар мен мүмкіндіктердің болмауы; (2) ғылыми қызметті институционалдық қолдау мен тұрақты қаржыландырудың болмауы; (3) пәнаралық жобалардың әлсіз өкілдігі; (4) академиялық ғылымның білім мен қоғамның практикалық қажеттіліктерінен алшақтығы; (5) ғылыми жұмысты ұйымдастыру мен бағалауда кең тараған формализм; (6) университет дербестігінің қағидаттарын шектеулі түсіну; (7) жоғары оқу орындарын басқаруда қаржылық оңтайландыру логикасының үстемдігі. Бұл белгілердің барлығы бір-бірімен тығыз байланысты екенін атап өткен жөн. Оларды қарастырып, талдау жасау барысында біз жүйелі өзара байланыстарды анықтауға, сондай-ақ бір құрылымдық кедергілердің басқаларын қалай тудыратынын немесе күшейтетінін қадағалауға тырысамыз.

*Профессорлық-оқытушылық құрамның зерттеу құзыреттерін жүйелі арттыру үшін жағдайлар мен мүмкіндіктердің болмауы*

Зерттеуге қатысқан барлық төрт университетте оқытушылар құрамының зерттеу құзыреттерін жүйелі және тұрақты дамыту үшін жағдайлар жоқ. Бұл мүмкіндіктердің мүлде болмауын білдірмейді: жоғары оқу орындары ара-тұра ішкі және сыртқы, оның ішінде Назарбаев Университеті мен шетелдік жетекші ғылыми мекемелерден шақырылған

танымал ғалымдардың қатысуымен қонақ дәрістері мен семинарлар ұйымдастырады. Мұндай кездесулерде заманауи ғылыми әдістер, үрдістер, мақалаларды жариялау және гранттық өтінімдерді дайындау механизмдері туралы айтылады. Алайда мұндай іс-шаралар жүйелік емес, эпизодтық сипатта болады. Олар қысқа мерзімді және қатысушылардың нақты қажеттіліктеріне қарағанда спикерлердің мүдделеріне көбірек бағытталған. Университеттер оқытушылардың қызығушылықтарын, олардың оқуға деген қажеттіліктерін, дәрістер мен семинарлардың қолайлы форматы мен уақытын алдын ала зерттемейді. Сонымен қатар оқытушылар көбіне негізгі оқу жүктемесінен босатылмайды, сондықтан мұндай іс-шараларға қатысу кәсіби даму мүмкіндігінен гөрі қосымша міндет ретінде қабылданады.

*Мен, білесіз бе, сапалы біліктілікті арттыру курстары болса жақсы болар еді деп кеңес берер едім. Бізге \_\_\_\_\_ профессор келді. Ол – жетекші зерттеушілердің бірі. Оның қазіргі уақытта Хириш индексі 48, ал Scopus-та 10 мыңға жуық дәйексөзі бар. Ол Америкада тұрады, сол жерде сабақ береді. Бірақ осындай мәртебесі мен жұмыс тәжірибесі бар адамдар барлығы бізге өзінен-өзі түсінікті секілді айтып береді, иә? Яғни ол мынаны жасаңыздар, мынаны осында қойыңыздар дейді. Жаңашылдық болсын дейді, кешіріңіз, 25 жастағы докторантқа мұны жүз рет айтамыз, ал ол бүгінгі трендтер, не нәрсе сұранысқа ие екені, тақырыпты, өзектілікті, жаңашылдықты қалай тұжырымдау керектігі туралы айтып беруіңізді қалайды, түсінесіз бе? (У1, А университеті, декан, педагогика)*

Университет қабырғасында өтетін дәрістер мен семинарлардан бөлек зерттеуге қатысқан барлық жоғары оқу орындары оқытушыларды ғылыми құзыреттерін арттыру және ғылыми үдерісті жақсырақ түсіну мақсатында министрлік пен халықаралық ұйымдардың серіктестігімен ұйымдастырылатын курстарға мезгіл-мезгіл жіберіп отырады. Мысалы, А университетінің екі оқытушысы Дүниежүзілік банктің қолдауымен Астанада ұйымдастырылған зерттеуге бағдарланған білім беру бойынша үш апталық курстардан өтті. Курстар ұйымдастырудың жоғары деңгейімен және спикерлердің біліктілігімен ерекшеленді. Алайда, қатысушылардың пікірлері бойынша, бұл бағдарламалардың бірқатар маңызды кемшіліктері болды. Біріншіден, мұндай мүмкіндіктер оқытушылардың шектеулі санына ғана, әдетте жоғары оқу орнында ұзақ уақыт жұмыс істеген және басшылықтың сеніміне ие болған

оқытушыларға ғана қолжетімді. Қызығушылықтары мен ынталары болса да, жас және жаңадан қабылданған қызметкерлер көбінесе мұндай курстарға қол жеткізе алмайды. Екіншіден, халықаралық ұйымдар әдетте нақты университеттердегі білім беру үдерісінің мәнмәтіндік ерекшеліктерін жеткілікті ескермейді, сондықтан олардың ұйымдастырған курстары мазмұны жағынан жергілікті шындықтан алшақ болуы мүмкін.

*Ғылыми қызметті институттандырылған қолдаудың және зерттеулерді тұрақты қаржыландырудың болмауы*

Барлық төрт қатысушы университетте ғылымды дамыту қажеттілігі туралы түсінік бар. Аккредиттеу де, университеттердің рейтингі де ғылыми қызметтің жай-күйіне тікелей байланысты. Ғылыми гранттар мен өндірістік сектормен ынтымақтастық университеттерге ғылыми инфрақұрылымын жаңартуға көмектеседі. Бұл әсіресе мемлекеттік гранттық қаржыландыруды пайдалана отырып, зертханалық жабдықтарды жаңғырту жүргізілетін техникалық және инженерлік факультеттерге қатысты. Осы себепке байланысты университет әкімшілігі профессорлық-оқытушылық құрамды мемлекеттік гранттарға өтінім беруге белсенді түрде ынталандырады. Кейбір жағдайларда жобаны ұсыну оқытушылар қызметінің тиімділігін бағалау жүйесіне, сондай-ақ кафедралар мен факультеттердің ғылыми жоспарларына енгізіледі. Алайда, оқытушылардың өздері атап өткендей, әкімшіліктің мұндай табанды көзқарасы әрқашан күткен нәтижені бермейді. Грантқа өтінімдердің көпшілігі конкурстық іріктеуден өтпейді. Оқытушылар көп уақыт пен күш жұмсайды, бірақ ең бастысы, олар грант алу мүмкіндігіне деген ынтасы мен сенімін жоғалтады. Бірнеше сәтсіз әрекеттен кейін олар сапалы өтінім жасауға деген ұмтылысын жоғалтады, осылайша табысқа жету мүмкіндігін одан әрі төмендетеді. Бұл жағдайда бірден бірнеше проблемалық аспектілерді ажыратуға болады. Біріншіден, халықаралық зерттеулер көрсеткендей, ғылыми қызметке мәжбүрлеу ғылыми саладағы белсенділіктің уақытша өсуіне ықпал етуі мүмкін. Алайда көп жағдайда бұл оқытушылар мен профессорлар арасында күйзеліс, эмоционалды шаршау және қобалжудың артуына әкеледі (Azman et al., 2016; Tian & Lu, 2017). Басқаша айтқанда, ғылыми қызметке мәжбүрлеу университеттер ішіндегі зерттеу мәдениетінің тұрақты дамуына ықпал етпейді. Екіншіден, қазіргі Қазақстан жағдайында, мықты өтінім дайындаған жағдайда да, мемлекеттік гранттық қаржыландыру алу кезінде сәтсіздікке ұшырау, өкінішке қарай, грант алу мүмкіндігінен әлдеқайда жиі кездеседі. Елімізде мемлекеттік гранттық қаржыландыру жүйесінің ашық болмауы және

академиялық адалдық стандарттарына әрқашан сәйкессіздік бірнеше рет расталған көптеген академиялық зерттеулер мен қоғамдық мониторинг нәтижелері бар (Kuchumova et al., 2023; Нуркеева, 2018). Кейде гранттар жетекшілері осы жобаларды бағалайтын сарапшылар арасында қажетті байланыстары бар немесе жоғары беделге ие әлсіз өтінімдерге беріледі. Егер бұған мемлекеттің ғылыми зерттеулерді гранттық қолдауға өте шектеулі қаражат бөлетіндігін қоссақ, нәтижесінде көптеген университеттік жобалар жылдар бойы қаржыландыру ала алмайтындығы айқын болады.

Университеттік ғылымды дамыту үшін ғылыми қызметті тұрақты гранттық қаржыландыру қажет. Еуропа елдерінде мемлекеттік гранттық қаржыландырумен қатар қолдаудың басқа да түрлері бар – бұл Еуропалық одақтың, әртүрлі жеке қорлардың және өндіріс секторының қаржыландыруы. Еуропада *seed grants* деп аталатын тәжірибе де кең таралған, мұнда ғалымдар өз идеяларын әзірлеу және ғылыми қаржыландырудың үлкен, ресурстарды қажет ететін түрлеріне өтінімдер дайындау үшін университеттен гранттар алады. Қазақстанда педагогика және білім беру саласындағы ғылымды қаржыландыру, әдетте, мемлекеттік гранттармен шектеледі. Бұл педагогикалық жоғары оқу орындарында зерттеу мәдениетін толыққанды дамыту үшін жеткіліксіз. Тек А университетінде біз ішкі гранттар тәжірибесінің бар екенін көрдік. Бұл гранттардың сомалары ауқымды эмпирикалық зерттеулер жүргізу үшін тым аз болғанымен, әрине, жақсы бастама. Басқа жоғары оқу орындары да А университетінен үлгі алып, профессорлық-оқытушылық құрам үшін ғылыми қызметті қаржыландыруға қосымша мүмкіндіктер беруі керек. Бұл ішкі гранттар, сондай-ақ қаржыландырудың қолжетімді басқа көздерін зерделеу бойынша жүйелі жұмыс болуы мүмкін.

Алайда ғылымды қаржыландыру педагогикалық жоғары оқу орындарындағы ғылыми қызметтің тұрақты дамуының жалғыз проблемасы емес. Сондай-ақ еңбек жағдайлары бойынша жас ғалымдарды қоса алғанда, профессорлық-оқытушылық құрамды институционалды қолдауға байланысты қиындықтар бар. Бұл ретте біз жоғары аудиториялық жүктеме, ғылыми қызметке ақы төленетін уақыттың болмауы, сондай-ақ *inbreeding* проблемасы туралы айтып отырмыз. Бірінші аспект туралы біз бұған дейін жазған едік, бірақ оны тағы бір рет атап өткенді жөн санаймыз: жоғары оқу орны оқытушыларының жұмыс жүктемесінің басым бөлігі аудиториялық сағаттардан, яғни оқу пәндерін оқытудан тұрады. Осы жүктеменің көлемі тікелей жалақыға әсер етеді, сондықтан көптеген оқытушылар жоғары табысқа қол жеткізу үшін 1,5 жүктеме алуға тырысады. А университетінің педагогикалық факультетінің деканы әкімшілік оқытушылардың бір жүктемеден артық жұмыс істеуін

шектеуді қарастырғанын, бұл арқылы оларды ғылыми қызметке ынталандыруды мақсат еткенін хабарлады. Алайда мұндай жағдайда оқытушылар университеттен тыс жұмыс іздей бастайтыны белгілі болды – олар басқа университеттерде немесе колледждерде сағат алады, репетиторлықпен айналысады, ақшаға дипломдық жұмыс жазады. Бұл профессорлық-оқытушылық құрамды ғылыми қызметпен айналысуға мәжбүрлеу мүмкін емес екенін, мұндай тәсіл ұзақ мерзімді әрі тұрақты нәтижелерге әкелмейтінін тағы да дәлелдейді. Оқытушыларды ғылыми қызметке ынталандырудың тиімді әдісі ретінде жүктеме жүйесінде зерттеулерге арналған ақылы бөлік қарастырылуы мүмкін. Мысалы, жүктеменің 20-25 пайызын ресми түрде ғылыми қызметке тағайындауға болады, ал қалғанын аудиториялық ретінде қалдыруға болады. Бұл жағдайда мұғалімдердің зерттеу жүргізуге уақыты болады, сонда олардың міндеттеріне грантқа өтінім беру немесе ғылыми мақала жазуды қосу өте орынды болар еді. Бұл профессорлық-оқытушылық құрамды мәжбүрлеу нысаны ретінде емес, жоғары оқу орны тарапынан қолдау мен ынталандыру ретінде қабылданатын еді.

Соңғысы, «inbreeding» мәселесі – біз бұл жағдайды қатысқан барлық жоғары оқу орындарынан байқадық және бұл барлық аймақтық университеттерге тән ерекшелік деген қорытындыға келдік. Астана мен Алматы қалалары еліміздің екі негізгі қаржы және мәдени орталығы ретінде барлық талантты жастарды сөзсіз тартады. Өңірлік жоғары оқу орындары осы қалалардың университеттерімен жас перспективалы ғалымдар үшін бәсекелесе алмайды. Нәтижесінде олар өз түлектерін жұмысқа алуға мәжбүр болады, бұл ғылыми дамудың тоқырауына әкеледі. Жаңа идеялардың, басқа көзқарастың және жаңашыл тәжірибенің болмауы тікелей әсер етеді. Түлектер өздерінің төл университетінде ғана оқыған нәрселерін біліп, меңгерген, ал енді сол білімін өз студенттерімен бөліседі. Оқытушылармен сұхбатты талдай отырып, біз педагогикалық зерттеулер туралы шектеулі немесе бұрмаланған түсінік кездейсоқтық емес, жоғары оқу орындарының ішінде ұрпақтан-ұрпаққа берілетін мұра деген қорытындыға келдік. Мысалы, Д университетінде педагогикалық зерттеу әдістері бойынша курсты басқа аймақта білім алған және батыс университетінде диссертация қорғаған оқытушы жүргізетін бірнеше жағдайларда педагогикалық ғылымды түсіну және қолдану жағдайы жақсы жаққа қарай айтарлықтай ерекшеленеді. Бұл пәнді өз түлектері оқытатын басқа өңірлік жоғары оқу орындарында дайындық сапасы өзгеріссіз қалады. Біз түлектерді жұмысқа қабылдау мүлдем қабылдауға келмейтін тәжірибе деп айтпаймыз. Алайда жоғарыда аталған оқшаулануды болдырмау үшін университеттер, біріншіден, басқа

университеттерден, өңірлерден және елдерден мамандарды тартуға ұмтылуы керек, екіншіден, өз түлектеріне ой-өрісін кеңейтуге, тәжірибе алмасуға және әртүрлі академиялық көзқарастарды қалыптастыруға мүмкіндік беруі керек.

### *Пәнаралық жобалардың әлсіз ұсынылуы*

Бұған дейін жазғанымыздай, зерттеуге қатысқан жоғары оқу орындарында педагогикалық және бір бағытта мамандырылған факультеттер педагогикалық білім беру бағдарламаларының оқу жоспарын әзірлеу кезінде өзара іс-қимыл жасамайды, сондай-ақ педагогикалық зерттеу әдістері пәнінің силлабусын құрастыруда және оны оқытуда бірлесіп жұмыс істемейді. Дәл осындай жағдай жалпы ғылыми салада да байқалады. Деректерді жинау кезінде біз пәнаралық зерттеулердің өте шектеулі санына назар аудардық, ал педагогикалық университетте тұрақты зерттеу мәдениетін қалыптастыру үшін мұндай зерттеулер – маңызды және ажырамас құрамбөлік болып табылады. Әлемдік тәжірибе пәнаралық зерттеулер әртүрлі білім салаларындағы идеялар мен әдістерді біріктіруге ықпал ететінін көрсетеді. Бұл, өз кезегінде, бір пән шеңберінен шығатын жаңа теориялық және эмпирикалық тұжырымдамаларды әзірлеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар олар кешенді проблемаларды шешуге және білім сапасын жақсартуға ықпал етеді (Elvis, 2021; Newman, 2023).

Қазақстандағы өңірлік педагогикалық жоғары оқу орындары үшін пәнаралық жобалардың болуы жоғарыда аталған көптеген проблемаларға жауап бола алады. Мысалы, пәнаралық зерттеулер білім беру және педагогикалық зерттеулер саласында тәжірибе мен білім алмасуға ықпал етуі мүмкін, бұл, өз кезегінде, педагогикалық білім беру бағдарламаларының сапасын жақсартуға жәрдемдеседі. Әртүрлі саладағы ғалымдардың ынтымақтастығы гранттық қаржыландыруға өтінімдердің сапасын арттырады. Ғылыми ой-өрісті кеңейту және бір бағытта мамандырылған және педагогикалық факультеттер арасындағы өзара іс-қимыл профессорлық-оқытушылық құрамның зерттеу құзыреттілігін жүйелі түрде арттыру үшін жағдайлар мен мүмкіндіктердің болмауына және инбридинг құбылысына байланысты проблемаларды ішінара шеше алады.

*Академиялық ғылымның білім мен қоғамның практикалық қажеттіліктерінен алшақтығы*

Бұған дейін біз студенттер мектептерде өтетін педагогикалық практиканың ұйымдастырылуы туралы жазған едік және мектептер мен университеттер арасындағы ынтымақтастықтың болуын атап өттік. Оң аспектілердің қатарында практиканың уақытылы жоспарлануын, жоғары оқу орындарының оқытушыларының мектептегі ғылыми конкурстар мен олимпиадаларда қазылар алқасының мүшесі немесе сарапшы ретінде қатысуын, сондай-ақ мектеп директорлары мен оқу ісі жөніндегі орынбасарларының педагогикалық мамандықтар бойынша білім беру бағдарламаларын бекіту үдерісіне тартылуын атап өтуге болады. Бұған қоса көптеген кафедралардың өз филиалдары мен тірек мектептері бар, олармен тығыз байланыс орнатылған. Алайда осы оң тұстармен қатар бірқатар маңызды қиындықтар да сақталып отыр. Ең алдымен, университет ғылымы әлі де мектептегі білім берудің нақты қажеттіліктерінен алшақ екенін атап өткен жөн. Университеттер мен мектептер арасындағы ғылыми ынтымақтастық форматында жүргізілетін, мектептегі іс-әрекетті, мұғалімдердің кәсіби қызметін, орта білім беру жүйесіндегі проблемаларды және олардың шешімдерін ауқымды әрі жергілікті мәнмәтінде зерттеуге бағытталған күрделі эмпирикалық зерттеулер жоқ.

Халықаралық тәжірибеге жүгінсек, мысалы, Сингапур мен Финляндияның білім беру жүйелерінде академиялық ғылым мен мектептің практикалық міндеттері арасында нақты әрі тұрақты байланыс бар екенін байқауға болады (Darling-Hammond, 2017; Rasmussen & Bayer, 2014). Бұл елдерде жекелеген мектептер немесе мектептердің топтары алдында тұрған нақты және өзекті проблемаларды шешуге бағытталған зерттеу жобалары кеңінен таралған. Мұндай жобаларға университет зерттеушілері, мектеп мұғалімдері және болашақ педагогтер белсенді қатысады. Осындай ынтымақтастық барлық тараптарға нақты пайда әкеледі: ғалымдар эмпирикалық деректерге қол жеткізіп, шынайы маңызды тақырыптармен жұмыс істеу мүмкіндігін алады, мектеп мұғалімдері өз қызметін тереңірек ұғынып, ғылыми жұмысқа қатысу кеңістігіне ие болады, ал студенттер зерттеу дағдыларын дамытып, зерттеу нәтижелерінің мектептегі нақты міндеттерді шешу үшін қалай қолданылатынын көреді.

Өзара іс-қимылдың осындай моделі Қазақстанда тиімді жұмыс істеуі үшін бұл бастаманы жоғары оқу орындарының оқытушылары көтеруі

тиіс. Олар мектеп мұғалімдерін бірлескен зерттеулерге респондент ретінде ғана емес, толыққанды серіктес зерттеуші ретінде қатысуға шақырып, ұсыныс жасай алады. Көптеген мектеп педагогтерінің ғылыми зерттеулерге қатысуға қызығушылығы бар, сондықтан осы сұранысты назардан тыс қалдырмай, оны университеттер мен мектептер арасында тұрақты, ғылыми бағытталған әрі өзара тиімді қарым-қатынас құрудың негізі ретінде пайдалану маңызды.

*Ғылыми жұмысты ұйымдастыру мен бағалауда кең таралған формализм*

Ғылыми қызметті ұйымдастырудағы және бағалаудағы формализм, өкінішке қарай, біздің зерттеуге қатысқан барлық университеттерде кездеседі. Біз осы тәсілдің бірнеше үлгілік көріністерін анықтадық: студенттік конференциялар мен жарыстарды жүйесіз ұйымдастыру; тек қағаз жүзінде ғана бар ғылыми мектептер мен үйірмелер; кафедралар мен факультеттердің әкімшілік басшылығы белгілеген негізгі көрсеткіштерді орындау мақсатында мемлекеттік гранттық қаржыландыруға жаппай өтінім беру. Мұндай формализмнің немесе біздің сұхбаттасушыларымыз айтқандай, «көзбояушылық» немесе «есептілік үшін» жүргізілетін қызметтің қауіптілігі неде? Ең алдымен, ол зерттеу мәдениетінің тұрақты даму қағидаттарына қарама-қарсы көзқарастарды қалыптастырады. Ғылым маңызды емес, екінші дәрежелі нәрсе деген әсер қалыптасады, оның басты мақсаты шын мәніндегі нәтижелер емес, әкімшілік талаптарды орындау болып шығады. Сонымен қатар мұндай тәсіл көбінесе университет әкімшілігі тарапынан қолдау табатыны туралы тұрақты сенім қалыптасады, өйткені олар да үнемі министрлікке немесе жергілікті билік органдарына есеп беруге мәжбүр. Нәтижесінде формализм қалыпты жағдайға айналып, менеджерлерден бастап студенттерге дейін барлығын ғылыми қызметті маңызды емес нәрсе ретінде қабылдауға үйретеді.

Қазақстанның педагогикалық жоғары оқу орындарындағы тұрақты тәжірибе ретінде формализмді жою үшін, ең алдымен, университеттердің жоғары басшылығы деңгейінде ғылыми қызметті ұйымдастыру және бағалау тәсілдерін өзгерту қажет. Мысалы, жоғары басшылық студенттердің ғылыми-тәжірибелік конференцияларын тек ақпараттық себеп немесе министрліктегі мүдделі тараптарға белсенділікті көрсету құралы ретінде қабылдамауы керек. Тағы бір мысал: ағымдағы жылы кім көбірек өтінім бергенін санап, гранттық қаржыландыруды кафедралар мен

факультеттер арасындағы жарысқа айналдыруға болмайды. Шынайы зерттеу мәдениетін қалыптастыру үшін басшылық нақты ғылым айтарлықтай инвестицияларды қажет ететінін және тез нәтиже бермейтінін қабылдауы керек. Зерттеу ортасын дамытуға қатысты барлық аспектілерге – студенттер мен оқытушыларды ынталандырудан бастап, бастамаларды жүйелі қолдау мен тұрақты қаржыландыруға дейін – жан-жақты, кешенді әрі жүйелі тәсіл қажет.

*Университет дербестігі қағидаттарын шектеулі түсіну*

2018 жылы жоғары оқу орындарына берілген институционалдық дербестік еліміздің жоғары білім беру жүйесі үшін елеулі жетістік әрі игілік болды. Ол университеттерге еңбек нарығы мен өз ресурстарының қажеттіліктерін ескере отырып, білім беру бағдарламаларын дербес әзірлеуге, Қазақстан Республикасы Еңбек кодексінің нормаларын сақтай отырып, жалдау, еңбекақы төлеу және мансаптық ілгерілету мәселелерін қоса алғанда, ішкі саясат негізінде профессорлық-оқытушылық құрамды қалыптастыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар дербестік университеттерге ғылыми және зерттеушілік дамудың өзіндік стратегиясын құруға, сондай-ақ академиялық өсуге ықпал ететін көптеген басқа бастамаларды жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Дегенмен біздің зерттеуіміздің нәтижелері оқытушылар арасында университет дербестігінің мәні мен қағидаттарын шектеулі түсіну әлі де кең таралғанын көрсетеді. Көптеген оқытушылар университетке және тиісінше оқытушыларға қандай мүмкіндіктер мен өкілеттіктер берілетінін білмейді. Бұл екі қарама-қайшы жауап әрекетке әкеледі: біреулері академиялық бостандықты асыра пайдаланып, оқу курстарын пәнге қатысы жоқ мазмұнмен толтырады; ал басқалары, керісінше, 2018 жылға дейін қолданыста болған ескі мемлекеттік стандарттарды қатаң сақтайды, ал стандарттар болмаған жағдайда реттеудегі олқылықтарға шағымданып, өзгерістер енгізуге дәрменсіздігін білдіреді.

Біз бұл жағдайды жоғары оқу орындарындағы зерттеу мәдениетінің әлсіз дамуының көрінісі ретінде қарастырамыз. Әкімшілік көбінесе жүргізіліп жатқан реформалардың мәнін, соның ішінде университет дербестігінің ережелерін оқытушыларға толық әрі түсінікті түрде жеткізе алмайды. Нәтижесінде оқытушылар құрамы ақпараттан тыс қалады, бұл нағыз ғылыми ортаның қалыптасуына кедергі келтіреді. Жақсы зерттеуші – толық ақпаратқа ие зерттеуші. Әрине, ақпараттандыру жауапкершілігін толығымен әкімшілікке арта алмаймыз; оқытушылар да бастамашыл

болуға әсіресе институционалдық дербестік сияқты маңызды реформалар туралы ақпараттан хабардар болуға ұмтылуы керек.

Қазақстандағы жоғары білім беруді дамытуды талдайтын көптеген зерттеушілер дербестік шеңберін кеңейту қажеттігін атап өтеді, мысалы, педагогикалық мамандықтар үшін міндетті пәндер тізімінен бас тарту керек, өйткені оны әлі күнге дейін Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі белгілейді. Зерттеуге кіріспес бұрын біз де осы пікірді толықтай қолдадық. Қазір бұл ұсынысты қолдауға бейімділігімізді сақтай отырып, оған белгілі бір сақтықпен қараймыз. Педагогикалық жоғары оқу орындарының институционалдық дербестігін кеңейтпес бұрын білім беру үдерісінің барлық қатысушыларының оның талаптарын жан-жақты түсінуін қамтамасыз ету қажет. Керісінше жағдайда дербестікті кеңейту еліміздің жоғары білім беру сапасының жақсаруына емес, керісінше, төмендеуіне әкелуі мүмкін.

*Жоғары оқу орындарын басқарудағы қаржылық оңтайландыру  
логикасының үстемдігі*

Жоғары білім беру саласындағы қаржылық оңтайландыру бүгінде көптеген елдерде байқалады, Қазақстан да бұл үрдістен қалыс қалмайды. Кең таралған шараларға кафедралар мен факультеттерді біріктіру, кіріс көздерін әртараптандыру (соның ішінде ақылы оқу бағдарламаларының үлесін арттыру, гранттық қаржыландыруды тарту, инфрақұрылым шығындарын оңтайландыру), оқу топтарын ұлғайту және әкімшілік қызметкерлер санын қысқарту жатады. Бұл тәсілдер бүкіл әлемдегі университеттер үшін таныс тәжірибеге айналды. Ғалымдар тарапынан айтылатын сынға қарамастан, нарықтық экономика жағдайында мұндай шаралар ақталған және көбіне міндетті түрде болатын жағдай болып саналады деген бәтуа бар.

Алайда Қазақстанда бюджет тапшылығы мен қатаң үнемдеу қажеттілігі кезінде де негіздеу қиын қаржылық оңтайландырудың басқа да түрлері пайда болды. Осындай шараларға дипломдық жұмыстарды басқаруға бөлінетін сағаттардың толық немесе ішінара қысқаруы, студенттердің мектептердегі педагогикалық практикасын бақылауға арналған уақыттың қысқаруы, сондай-ақ курстық жұмыстарды жазуға арналған сағаттардың алынып тасталуы жатады. Бұл қадамдар жоғары оқу орындарының оқытушылардың аудиториядан тыс жүктемесін азайтуға, ақылы жұмысты тек аудиториялық сабақтар шеңберінде аударуға деген ұмтылысымен байланысты. Осылайша университеттер бюджет

шығындарын азайтуға тырысады. Алайда, жоғарыда айтылғандай, мұндай тәжірибе педагогикалық білім беру сапасына нұқсан келтіреді. Сонымен қатар бұл педагогикалық бағдарламалардың мазмұнына зерттеуге бағдарланған тәсілді енгізуді қиындатады. Біздің зерттеуіміз педагогикалық жоғары оқу орындарын қаржылық оңтайландырудың тиімділігін бағалауды мақсат етпеді, сондықтан біз осы саладағы тікелей ұсыныстардан аулақ боламыз. Сонымен қатар біз білім беру және ғылыми қызмет сапасына ықтимал салдарды ескермей қабылданған кез келген басқарушылық шешімдер жоғары оқу орнының зерттеу мәдениетінің жеткіліксіз дамығанын көрсетеді деп санаймыз. Аймақтық педагогикалық университеттерге білім мен ғылымға нұқсан келтірмей, бюджеттік үдерістерді оңтайландыруға ұмтылып, оны нығайту бойынша жұмыс істеу маңызды.

### Пайдаланылған дереккөздер тізімі

- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042>.
- Azman, N., Omar, I. C., Yunus, A. S. M., & Zain, A. N. M. (2016). Academic promotion in Malaysian public universities: a critical look at issues and challenges. *Oxford Review of Education*, 42(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1135114>.
- Byman, R., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2020). Consuming, producing, and justifying: Finnish student teachers' views of research methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 319–334. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1737003>.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance*. New York: Teachers' College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- Evis, L. H. (2021). A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British Higher Education Institutions: A path forward? *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 119–138. <https://doi.org/10.1177/14740222211026251>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy.
- Jonbekova, D., Mukhamejanova, D., Sparks, J., & Sarsenbayeva, A. (2024). Enhancing Students' Employability through University–Industry Partnerships

- in Kazakhstan. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00392-x>.
- Kazinform. (2021, наурыз 18). ҚР жоғары оқу орындарында педагогикалық жүктеме мөлшерінің ең жоғары көлемі анықталды. [https://www.inform.kz/ru/opredelen-maksimal-nyu-ob-em-stavki-pedagogicheskoy-nagruzki-v-vuzah-rk\\_a3765963](https://www.inform.kz/ru/opredelen-maksimal-nyu-ob-em-stavki-pedagogicheskoy-nagruzki-v-vuzah-rk_a3765963).
- Koski, A., Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. (2023). Exploring the research-based approach of academic classroom teachers in Finland. *Teacher and Teaching*, 29(7-8), 833–849. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2208034>.
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>.
- Kuchumova, G., Bilyalov, D., & Jonbekova, D. (2023). Faculty engagement in university-industry research partnerships: findings from a developing country. *Studies in Higher Education*, 48(9), 1455–1467. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2203135>.
- Kuzhabekova, A., & Mukhamejanova, D. (2017). Productive researchers in countries with limited research capacity. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 8(1), 30–47. <https://doi.org/10.1108/sgpe-08-2016-0018>.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>.
- Newman, J. (2023). Promoting Interdisciplinary Research Collaboration: A Systematic Review, a Critical Literature Review, and a Pathway Forward. *Social Epistemology*, 38(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2172694>
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>.
- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798–818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>.
- Reid, A., & O'Donoghue, M. (2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 559–570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002>.
- Tian, M., & Lu, G. (2017). What price the building of world-class universities? Academic pressure faced by young lecturers at a research-centered University in China. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 957–974. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319814>.

- Toom, A., & Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In G. Doetjes, V., Domović, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education: Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (pp. 173–188). Springer.
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382. <https://doi.org/10.1080/02619760903242491>.
- van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). “It’s important, but I’m not going to keep doing it!”: Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>.
- Кучумова, Г., Сарсенбаева, А., & Мухамеджанова, Д. (2025). Қазақстандағы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру: мақсаттары, іске асырылуы және проблемалары. *Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ жаңалықтары, сериясы: Педагогика ғылымдары*, 76 (1), 126-150. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.76.1.009>.
- Молдашев, К. Б. (2017). Идеядан басылымға дейін: әлеуметтік ғылымдардағы зерттеу әдістемесі (*Монография*). СДУ.
- Нуркеева, А. (2018, қазан 14). Қазақстанда ғылымды қаржыландыру механизмі қандай? Forbes: Kazakhstan. [https://forbes.kz/articles/ekonomiya\\_na\\_nauke\\_kak\\_v\\_kazahstane\\_finansiruyut\\_nauku](https://forbes.kz/articles/ekonomiya_na_nauke_kak_v_kazahstane_finansiruyut_nauku).
- «Педагог» кәсіби стандартын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы (2022). «Әділет» Қазақстан Республикасы нормативтік құқықтық актілерінің ақпараттық-құқықтық жүйесі. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>.
- Сағынтаева, А., Қамбатырова, А., Қарабасова, Л., Қанай, Г., & Альмухамбетова, А. (2022). Білім беру зерттеулеріне кіріспе: теория, әдістер мен тәжірибелер (*Монография*). Назарбаев Университетінің Жоғары білім беру мектебі.

## ТАРАУ 6

### ҚОРЫТЫНДЫ МЕН ҰСЫНЫМДАР

Бұл монография Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландыратын «Қазақстандағы педагогикалық білім берудің зерттеу әлеуетін дамыту» жобасы шеңберінде дайындалды (грант № АР19576588). Жобаның мақсаты қазақстандық жоғары оқу орындарының болашақ педагогтердің зерттеу әлеуетін дамытуға бағытталған үздік білім беру тәсілдері мен тәжірибелерін талдау болды.

Зерттеу аясында келесі міндеттер қойылды:

1. Болашақ педагогтерді даярлаудағы зерттеуге бағдарланған білім берудің рөлін түсінуді зерделеу;
2. Ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың ұйымдас-тырылуын талдау;
3. Педагогикалық білім беру бағдарламалары шеңберінде зерттеу мүмкіндіктерін бағалау;
4. Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді жүзеге асыру кезінде туындайтын қиындықтарды анықтау.

Жобада қойылған міндеттерді орындау үшін көптік кейс-стади дизайны пайдаланылды (Yin, 2009). Деректер Қазақстанның төрт өңірлік жоғары оқу орнынан жиналды. Ақпараттың негізгі бөлігі екі әдіс – сұхбат және сауалнама арқылы алынды. Жеке тереңдетілген сұхбаттар жоғары оқу орындарының әкімшілігі мен педагогикалық білім беру бағдарламаларына жауапты тұлғалармен, сондай-ақ ғылыми зерттеу

әдіснамасы бойынша пәнді жүргізетін оқытушылармен өткізілді. Сұхбатқа 45 адам қатысты. Ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды бітірген педагогикалық мамандықтардың жоғары курс студенттері арасында қосымша сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға 450 студент қатысты. Жиналған сұхбат пен сауалнама деректері институционалдық құжаттарды талдаумен, сондай-ақ далалық зерттеу барысында авторлар жүргізген аудиожазбалармен толықтырылды. Сандық деректерді талдау үшін дискриптивті статистика қолданылды. Деректерді сапалық өңдеу тақырыптық талдау арқылы жүзеге асырылды (Braun & Clarke, 2006).

Жүргізілген зерттеу көрсеткендей, қазақстандық жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдерді даярлаудағы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің рөлін ұжымдық немесе келісілген түсінік жоқ. Бұл профессорлық-оқытушылық құрамға да, студенттерге де тән. Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру туралы ең кең таралған түсінік зерттеуді болашақ мұғалімдерді мектеп жобаларын басқаруға дайындауға бағытталған педагогикалық қызметтің құралы ретінде қабылдаумен байланысты. Зерттеуді магистратураға, докторантураға түсумен және мансаптық өсумен байланысты кәсіби даму кезеңі ретінде түсіну сирек кездеседі. Зерттеуді сыни талдауды, оқу үдерісіне рефлексияны, оқыту әдістемесін және білім беру саясатын қамтитын педагогикалық көзқарас ретінде түсіну ең аз таралған.

Төрт университеттің педагогикалық бағдарламалар құрылымында ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды енгізу және жүзеге асыру тәжірибесі әртүрлі болды. Кейбір жоғары оқу орындарында курс жалпы білім беретін пәндер цикліне, басқаларында базалық циклге енгізілді. Пәннің мәртебесі оның міндетті немесе таңдау пәні болуына байланысты да ерекшеленді. Педагогикалық факультеттерде курстардың мазмұны, негізінен, педагогика ғылымына және оның әдіснамасына бағытталды. Алайда әдіснаманы зерттеу көбінесе білім беру эксперименттерін жүргізумен шектелді, бұл қазақстандық жоғары оқу орындарының педагогикалық факультеттеріндегі зерттеу мәдениетінде позитивистік ғылыми парадигманың басым екенін көрсетеді. Педагогикалық емес бейіндегі факультеттерде болашақ мұғалімдердің зерттеу әлеуеті, ең алдымен, білім беру саласында емес, өздерінің пәндік салаларында түсіну және зерттеу жүргізу қабілеті арқылы қарастырылды.

Барлық төрт университетте оқытушылар студенттерді ғылыми жазу жанрларымен, соның ішінде дипломдық жұмыс, ғылыми мақала, рецензия және аңдатпа жазумен таныстыруға тырысты. Сонымен қатар олар академиялық адалдық, плагиат және ғылыми этика мәселелеріне назар аударды. Барлық жоғары оқу орындарында ғылыми зерттеу әдіснамасы

бойынша курсты оқыту, негізінен, оқытушыға бағытталған. Оқу материалы студенттерге зерттеудің философиялық негіздері, қағидаттары, кезеңдері және әдістемелік тәсілдеріне арналған дәрістер форматында ұсынылды. Бұл дәрістер әртүрлі педагогикалық және кейде педагогикалық емес мамандықтардың студенттерін қамтитын жүзге дейінгі үлкен академиялық ағындарда жиі өткізілді. Негізгі мақсат студенттерде зерттеудің мәні, оның барысы және оған қойылатын талаптар туралы жалпы түсінікті қалыптастыру болды.

Ішкі құжаттамаға сәйкес қатысушы жоғары оқу орындарының студенттеріне ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар аясында, дипломдық жұмысты орындау барысында, кафедраларда ғылыми үйірмелерге, сондай-ақ студенттік конкурстар мен конференцияларға қатысу барысында зерттеу мүмкіндіктері беріледі. Алайда оқытушылармен жүргізілген сұхбаттар және студенттер арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері күрделі әрі қарама-қайшы суретті көрсетеді. Осылайша әдіснама бойынша курстар аясында тек азын-аулақ студент зерттеу дағдыларын іс жүзінде қолдану мүмкіндігіне ие болды. Көпшілігі презентацияларды дайындаумен, мақалалар мен рефераттар жазумен, сондай-ақ оқытушы қойған теориялық сұрақтарға жауап іздеумен айналысты. Курстан өткеннен кейін де болашақ педагогтер өздерін дербес зерттеу жұмысына дайын деп есептемейді. Дипломдық жұмыс аясында зерттеулер жүргізу де шектеулі болды. Кейбір жоғары оқу орындарында дипломдық жұмыс тоқтатылып, кешенді емтиханмен алмастырылды. Басқа жағдайларда дипломдық жобаларға жетекшілік етуге өте шектеулі сағаттар бөлінеді, бұл жұмыс сапасына теріс әсер етеді. Ғылыми үйірмелерге, конкурстарға және конференцияларға келетін болсақ, олар тұрақсыз және әдетте формалды сипатта өтеді. Мектеп практикасы, курстық жұмыстарды жазу және оқытушылардың ғылыми жобалары аясында студенттерге зерттеу мүмкіндіктері іс жүзінде берілмейді.

Осы зерттеу көрсеткендей, Қазақстандағы педагогикалық білім беру бағдарламаларына зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді терең енгізуде басты проблемаларға әлсіз зерттеу инфрақұрылымы, профессорлық-оқытушылық құрамның әркелкі ғылыми әлеуеті, педагогикалық жоғары оқу орындарындағы ғылыми мәдениеттің жеткіліксіз дамуы, ғылыми қызметті институционалдық қолдаудың және тұрақты қаржыландырудың болмауы, пәнаралық жобалардың әлсіз өкілдігі, академиялық ғылымның білім мен қоғамның практикалық қажеттіліктерімен байланысының болмауы, ғылыми жұмысты ұйымдастыру мен бағалаудағы кең таралған формализм, университет дербестігінің

қағидаларын шектеулі түсіну, сондай-ақ жоғарғы оқу орындарын басқаруда қаржылық оңтайландыру логикасының үстемдігі жатады.

Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру саласындағы үздік халықаралық тәжірибелерді зерделеу, Қазақстандағы педагогикалық білім беру саласындағы реформалар мен саясатты талдау, сондай-ақ зерттеу нәтижелерінің негізінде біз педагогикалық жоғары оқу орындарына арналған ұсынымдардың алты блогын ұсынамыз. Бұл ұсынымдар Қазақстанда зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің тұрақты дамуына ықпал етуі мүмкін.

**I. Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді педагогикалық білім беру бағдарламаларының құрылымына толық кіріктіруді қамтамасыз ету қажет. Зерттеуге бағдарланған оқыту бүкіл білім беру траекториясының ажырамас бөлігіне айналмайынша, оның дамуы фрагментті және жүйесіз болып қалады**

1. Барлық педагогикалық мамандықтарда педагогикалық және білім беру зерттеулерінің әдіснамасы бойынша курстардың мазмұны мен ұйымдастырылуын жетілдіру. Студенттердің рефлексия қабілетін дамытуға және жеке педагогикалық практикасын зерттеуге баса назар аудару керек.

2. Басқа бейіндік педагогикалық пәндердің мазмұны мен құрылымын қайта қарау. Бұл курстар сонымен қатар сыни тұрғыдан ойлауды, рефлексия дағдыларын, сондай-ақ заманауи ғылыми жарияланымдарды оқу және талдау қабілетін дамытуға ықпал ететін зерттеу құрамбөлігін қамтуы керек.

3. Бүкіл оқу бағдарламасы барысында студенттерге жеке және топтық ғылыми зерттеулер жүргізу үшін жеткілікті мүмкіндіктер берілуі керек. Бұл болашақ кәсіби қызметтің практикалық міндеттерін шешуге бағытталған ғылыми білімге негізделген проблемалық және жобалық тәсілдерді оқытуға енгізу арқылы жүзеге асырылуы мүмкін. Мысалы, пән бойынша қорытынды бақылаудың нысаны постерлер түрінде немесе пленарлық семинарлар форматында кейінгі презентациямен шағын зерттеуді орындау болуы мүмкін. Осындай жобаларды бір семестрдегі бірнеше пән аясында да жүзеге асыруға болады, бұл академиялық бағдарламаны мұқият жетілдіруді талап етеді. Мұндай зерттеу тапсырмалары студенттерді қорытынды біліктілік жұмысын орындау шеңберінде зерттеу жүргізуге дайындауда тиімді болуы және оның негізінде дәстүрлі курстық жұмыстарға балама ретінде қарастырылуы мүмкін.

4. Дипломдық жұмыс жазуды педагогикалық мамандықтардың барлық студенттері үшін қорытынды аттестаттаудың міндетті нысаны ету. Дипломдық жұмыс теория мен практиканың үйлесімін көрсетуі керек. Сондай-ақ сапалы ғылыми сүйемелдеу үшін жағдай жасай отырып, дипломдық жобаларға жетекшілік етуге оқытушылық жүктемені арттыру қажет.

5. Студенттердің мектептегі педагогикалық және өндірістік практикасын ұйымдастыруға зерттеу құрамбөлігін қосу. Зерттеуді практикаға кіріктіру кезең-кезеңімен жүзеге асырылуы тиіс және зерттеу қызметінің қарапайым элементтерінен басталып, біртіндеп күрделі нысандарға өтуді көздеуі керек. Сонымен қатар үшінші курстағы педагогикалық практика барысында студенттер ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстар аясында эмпирикалық деректер жинай алады. Өндірістік практика кезінде мұндай қызмет дипломдық жұмысты жазу үшін мәліметтер жинауға бағытталуы мүмкін.

## **II. Зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беру үдерісіне тартылған оқытушылардың зерттеу әлеуетін арттыру қажет**

1. Зерттеуге бағдарланған оқыту үдерісіне қатысатын барлық оқытушылардың дәстүрлі ғылыми зерттеу әдістеріне ғана емес, сондай-ақ *action research* және *lesson study* сияқты практикаға бағытталған тәсілдерге негізделген сапалы біліктілікті арттыру курстарынан өтуін қамтамасыз ету қажет. Курстар жүйелі түрде ұйымдастырылып, оқу үдерісіне қолайлы уақытта өткізілуі тиіс, ал олардың сапасы іріктеу барысында мұқият тексерілуі қажет.

2. Оқытушылардың беделді *open-access* курстарына, «Болашақ» сияқты халықаралық бағдарламаларға, сондай-ақ педагогикалық кадрларды даярлауға маманданған әлемдік жетекші университеттердегі оқуға өз бетінше қатысуы ынталандырылуы тиіс. Мұндай бағдарламаларға қатысу қаржылық жағынан – үстемеақы, гранттар немесе ынталандырудың өзге де түрлері есебінен қолдау табуы мүмкін.

3. Оқытушылардың рейтингі жоғары ғылыми журналдарда жариялану рәсімдері туралы хабардарлығын арттыру, сондай-ақ олардың жосықсыз конференцияларға қатысуының және «жыртқыш» журналдарда жариялануының алдын алу мақсатында ғылыми платформаларды сыни тұрғыдан бағалау дағдыларына үйрету маңызды.

4. Зерттеу қызметі оқытушының негізгі жүктемесінің бір бөлігі ретінде танылуы және басқа кәсіби қызмет түрлерімен бірдей дәрежеде төленуі керек. Ғылыми қызметке қосымша ақы төленетін уақыт бөлу

оқытушыларға өз зерттеу дағдыларын мақсатты түрде дамытуға және университеттің зерттеу мәдениетінің дамуына елеулі үлес қосуға мүмкіндік береді.

5. Дәлелдерге негізделген оқытуды мектеп практикасында ілгерілету үшін жоғары оқу орындарының оқытушылары өздерінің педагогикалық қызметінде осындай тәсілдің қолданылуын өздері көрсетуі керек. Басқаша айтқанда, олар оқу сапасын жақсарту үшін зерттеулердің пайдасы туралы айтып қана қоймай, оны өз пәндерін оқыту мысалында көрсетуі керек. Дәлелді оқыту жоғары білім беру педагогикасының ажырамас бөлігі болуы тиіс.

### **III. Педагогикалық жоғары оқу орындарының зерттеу және оқу инфрақұрылымын дамытуға инвестицияларды едәуір ұлғайту қажет**

1. Кітапхана қорларын педагогикалық зерттеулер, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша әдебиеттерге, сондай-ақ оқу мен оқытудың заманауи тәсілдеріне назар аудара отырып жаңарту қажет.

2. Академиялық жарияланымдарға қол жеткізу үшін және эмпирикалық деректерді жинау мен талдауға арналған арнайы бағдарламалық қамтамасыз етуді пайдалану үшін сенімді open-access платформаларын тиімді әрі этикалық тұрғыда қолдануға үйрете отырып, оқытушылар мен студенттердің цифрлық сауаттылығын дамыту.

3. Оқытушылар мен студенттер өз жұмысында өзекті және дәлелденген ғылыми дереккөздерге сүйенуі үшін жетекші халықаралық дерекқорларға тұрақты қол жеткізуді қамтамасыз ету. Академиялық адалдық мәдениетін қалыптастыру және академиялық ортаның этикалық негіздеріне нұқсан келтіретін пираттық ресурстарды пайдалану тәжірибесін тоқтату қажет.

4. Интерактивті тақталар, мультимедиялық проекторлар, компьютерлер, аудио-визуалды жабдықтар және тұрақты интернет байланысын қоса алғанда, болашақ педагогтерге арналған сабақтар өтетін оқу ғимараттарының негізгі техникалық жабдығын үнемі жаңартып, жұмыс істеп тұрған күйде ұстау қажет.

**IV. Студенттер, оқытушылар арасында шынайы зерттеу мәдениетін дамыту, сондай-ақ әкімшілік және көмекші қызметкер арасында ғылыми қызметтің маңыздылығын түсінуді дамыту қажет. Университет ортасы барлық деңгейлердегі зерттеу белсенділігін қолдауға бейімделуі тиіс**

1. Оқытушыларға арналған ішкі ғылыми гранттар жүйесін енгізу. Бұл оларды ғылыми жұмыстарын жандандыруға ынталандырады және сыртқы (ұлттық және халықаралық) гранттық қаржыландыру конкурстарына қатысу үшін берік негіз жасайды.

2. Қазақстанда да, шетелде де қолжетімді грант алу мүмкіндіктері туралы оқытушыларды уақытылы хабардар етуді қамтамасыз ету. Гранттық жобаларды, оның ішінде оларды іске асырудың барлық кезеңдерінде заңды және қаржылық қолдауды қоса алғанда, әкімшілік сүйемелдеуді ұсыну бірдей маңызды.

3. Университет ішіндегі зерттеушілер және сыртқы серіктестер арасындағы пәнаралық ынтымақтастық пен академиялық сабақтастықты ынталандыру.

4. Оқытушылардың ғылыми қызметін ұйымдастыруда және бағалауда формализмді жою.

5. Ғылыми үйірмелерді, студенттік конкурстар мен конференцияларды тұрақты және жүйелі практикаға айналдыру. Осы қызметке қатысатын оқытушылар өз жұмыстары үшін лайықты жалақы алуы тиіс.

6. Студенттер мен мектеп мұғалімдерін педагогикалық жоғары оқу орындарының оқытушылары мен ғалымдарының зерттеу жобаларына қатысуға белсенді тарту. Бұл сапалы нәтижелерге қол жеткізіп қана қоймай, теория мен практика арасындағы байланысты нығайтады. Бұл сондай-ақ зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің барлық қатысушылары арасында осындай білім берудің маңыздылығын түсінуді қалыптастыруға көмектеседі.

7. Жоғары оқу орнының маңызды стратегиялық бағыты ретінде әсіресе педагогикалық білім беру саласында зерттеу мәдениетін дамытудың маңыздылығын әкімшілік және көмекші қызметкерге жеткізу. Оқытушылар ғылыми бастамаларды жүзеге асыру кезінде түсінбеушілікке, қарсылыққа немесе әкімшілік кедергілерге тап болмауы керек.

## **V. Педагогика ғылымы мен білім беру практикасы арасында берік байланыс қалыптастыру қажет**

1. Педагогикалық практикаға бірлескен эмпирикалық зерттеулер жүргізу мақсатында жоғары оқу орындары мен мектептер арасындағы ынтымақтастықты ынталандыру. Мұндай серіктестіктер болашақ педагогтерді даярлау сапасын да, мектептерде оқыту сапасын да арттыруға мүмкіндік береді.

2. Болашақ мұғалімдер үшін білім беру бағдарламаларын әзірлеуге және жаңартуға жұмыс берушілерді тарту. Бұл Қазақстандағы білім беру жүйесінің нақты қажеттіліктерін ескеруге көмектеседі.

## **VI. Қазақстанда зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім беруді дамыту үшін жоғары оқу орындарының академиялық және әкімшілік дербестігін тиімді пайдалану қажет**

1. Жоғары оқу орындарының дербестігін жүзеге асырумен байланысты қағидаттарды, артықшылықтар мен жауапкершілік аймағын түсіндіру. Барлық білім беру үдерісіне қатысушылар арасында академиялық еркіндікті дұрыс пайдалану туралы түсінікті қалыптастыру маңызды әсіресе силлабустарды, оқу жоспарлары мен бағдарламаларды әзірлеу кезінде формалды немесе өз бетінше қабылданған тәсілдерден аулақ болу қажет.

2. Болашақ педагогтердің зерттеу құзыреттерін дамытуға бағытталған жаңа білім беру бағдарламаларын әзірлеу және енгізу. Мұндай бағдарламалар зерттеуге бағдарланған оқыту мен педагогикалық ғылым саласында жеткілікті әлеуеті бар отандық және шетелдік жоғары оқу орындарымен серіктестік негізінде жүзеге асырылуы мүмкін.

Қорытындылай келе, Қазақстандағы педагогикалық білім берудің болашағы педагогикалық жоғары оқу орындарының зерттеуге бағытталған педагогикалық білім беруді кіріктіруде зерттеу барысында анықталған шектеулер мен кедергілерді қаншалықты дәйекті және саналы түрде жоятынына байланысты болады. Қазіргі уақытта педагогтерді дайындаудағы зерттеушілік құрамбөлік әлсіз дамыған және көбінесе формалды сипатқа ие. Бұл ғылыми зерттеулер әдіснамасы бойынша курстардың мазмұнына ғана емес, сонымен қатар олар жүзеге асырылатын жағдайларға да қатысты. Оқытушылардың күш-жігері көбінесе өздерінің құзыреттерімен, сондай-ақ әкімшілік және қаржылық кедергілермен шектеледі, ал студенттерде зерттеу дағдыларын іс жүзінде меңгеру үшін нақты мүмкіндіктер бола бермейді.

Егер Қазақстандағы зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің болашағы туралы айтатын болсақ, алдағы жылдары педагогтерді даярлаудың қолданыстағы тәжірибелерін ретке келтіру маңызды. Бұл зерттеуге бағдарланған педагогикалық білім берудің мақсаттарын нақты түсінумен оқу бағдарламаларын қайта қарауды, оқытушылардың зерттеу біліктілігін арттыруды, оқу жүктемесін қалыпқа келтіруді, сондай-ақ зерттеу инфрақұрылымы үшін базалық жағдайлар жасауды қамтиды. Жоғары оқу орындары нақты мектеп практикасымен тұрақты байланыс

орната бастағаны да маңызды. Зерттеулер оқыту үдерісіне тұтас енгізіліп, дәріс пен диплом арасындағы абстрактілі кезең ретінде емес, оқу үдерісінің ажырамас бөлігі болуы керек. Бұл ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстардың мазмұнын, мектеп практикасының рөлін, дипломдық және курстық жұмыстардың форматын қайта қарауды, сондай-ақ мектеп мұғалімдерін бірлескен зерттеу үдерістеріне тартуды талап етеді.

Сонымен қатар қазақстандық жоғары оқу орындарындағы академиялық дербестікті ақылға қонымды пайдалану маңызды. Бұл білім беру бағдарламаларын икемді жобалау мүмкіндігі ғана емес, сонымен қатар оларды жүзеге асыру кезінде формализмге жол бермеу міндеті. Жалпы педагогикалық білім беру сапасын жақсарту жылдам үдеріс емес. Ол нақты оқытушыдан бастап жоғары оқу орнының әкімшілігіне дейін әртүрлі деңгейдегі іс-қимылды үйлестіруді талап етеді. Алайда педагогикалық кадрларды даярлауда маңызды өзгерістерді күту үшін білім беруді тереңірек, рефлексиялық және практикамен байланысқан бағытта дамыту қажет.

## Авторлар туралы

**Кучумова Гульфия Жасулановна** 2021 жылы Назарбаев Университетінде білім беру саласы бойынша PhD дәрежесін алды. Қазіргі уақытта Maqsut Narikbayev University-де қауымдастырылған профессор қызметін атқарады. Оның ғылыми қызығушылықтары жоғары білім беру саласына бағытталған және зерттеу әлеуетін дамыту, жоғары оқу орындары мен индустрияның өзара ынтымақтастығы, педагог кадрларды даярлау, академиялық мансап сияқты бағыттарды қамтиды.

<https://orcid.org/0000-0002-0645-6928>  
g\_kuchumova@kazguu.kz

**Мухамеджанова Динара Рамазановна** 2018 жылы Назарбаев Университетінде білім беру саласы бойынша PhD дәрежесін алды. Қазіргі уақытта Maqsut Narikbayev University-де қауымдастырылған профессор болып жұмыс істейді. Оның ғылыми қызығушылықтары жоғары білім саласындағы мәселелерді қамтиды, соның ішінде интернационалдандыру, білім беру миграциясы, академиялық мансап, педагогикалық кадрларды даярлау, университет пен индустрия арасындағы ынтымақтастық.

<https://orcid.org/0000-0002-1177-4840>  
dinara\_mukhamejanova@kazguu.kz

**Сарсенбаева Алия Сериковна** — білім беру саласындағы магистр. Қазіргі уақытта Maqsut Narikbayev University-де аға оқытушы болып жұмыс істейді және Назарбаев Университетінің Жоғары білім беру мектебінің докторанты. Ғылыми-зерттеу жұмыстары жоғары білімдегі академиялық адалдық мәселелеріне, жоғары оқу орындары мен индустрия арасындағы ынтымақтастыққа, педагог кадрларын даярлауға бағытталған.

<https://orcid.org/0000-0002-2799-9016>  
a\_sarsenbayeva@kazguu.kz

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Качественное образование давно признано одним из ключевых столпов социально-экономического развития и благополучия, в достижении которых важная роль отводится учителю. В этой связи подготовка высококвалифицированных педагогических кадров находится в центре внимания образовательной политики многих стран, которые отмечают необходимость развития исследовательски-ориентированного педагогического образования в формировании профессиональной идентичности учителя и его готовности работать в быстро меняющемся мире.

Данная монография *“Развитие исследовательского потенциала педагогического образования в Казахстане: проблемы и перспективы”* посвящена актуальной и важной теме – интеграции исследований в подготовку педагогических кадров в университетах Казахстана. Она является одним из результатов научного проекта, реализованного в рамках грантового финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № AP19576588).

Исследование, представленное в монографии, было инициировано в контексте проводимых в стране реформ, направленных на повышение качества школьного образования, внедрение практики обучения, основанного на доказательствах, и совершенствование подготовки будущих учителей. Настоящие реформы отражают международные образовательные тренды, в том числе и принципы Болонского процесса, частью которого является Казахстан. В соответствии с Болонскими принципами для обеспечения качества школьного образования современная подготовка учителей требует развития исследовательских компетенций, включая рефлексию и критическое мышление. Несмотря на то, что масштабные преобразования в сфере школьного и высшего образования проходят в Казахстане не одно десятилетие, вопросы

подготовки педагогических кадров по-прежнему остаются недостаточно изученными. Кроме того, в международном контексте практически отсутствует понимание того, как исследовательски-ориентированное педагогическое образование реализуется в развивающихся странах с еще формирующейся системой высшего образования и слабо развитой исследовательской культурой. Данная монография стремится восполнить эти пробелы.

В исследовании приняли участие администрация, профессорско-преподавательский состав и студенты четырех университетов страны, готовящих педагогические кадры. Анализ был сфокусирован на выявлении понимания участниками исследования значимости исследовательски-ориентированного образования в подготовке будущих педагогов, изучении организации курсов по методологии научного исследования и иных исследовательских возможностей в рамках педагогических программ, а также барьеров и вызовов, существующих на пути реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования. Опираясь на международную научную литературу в области подготовки педагогических кадров и развития исследовательского потенциала, анализ собранных эмпирических данных проводился в широком контексте реформ в области школьного и высшего образования, а также трансформации педагогической профессии в Казахстане.

Монография состоит из шести глав. Некоторые главы опираются на научные статьи, опубликованные нами ранее в рамках проекта. Эти статьи были переработаны и интегрированы в общее исследование, представленное в данной монографии.

Первая глава «*Профессия педагога в XXI веке*» рассматривает трансформацию роли педагога в контексте глобальных вызовов и современных требований к образованию. Подчеркивается, что для эффективного функционирования системы образования и подготовки молодого поколения к жизни в сложном и быстро меняющемся мире профессия учителя требует постоянного профессионального роста посредством вовлечения в исследовательскую деятельность.

Вторая глава «*Исследовательски-ориентированное педагогическое образование: зарубежный опыт*» представляет собой обзор литературы, посвященной подготовке педагогических кадров в рамках исследовательски-ориентированного подхода, ставшего центральным в формировании нового качества педагогического образования. В ней раскрывается понятие исследовательски-ориентированного педагогического образования, а также анализируются существующие международные подходы и трудности, связанные с его реализацией.

Третья глава *«История и контекст педагогического образования в Казахстане»* описывает развитие педагогического образования в стране в период с институциональных реформ постсоветского кризиса до становления академической автономии в последние годы. Отмечается отставание педагогических вузов в подготовке педагогов, способных проводить инициируемые государством реформы школьного образования. Особое внимание уделяется последним изменениям касательно внедрения исследовательски-ориентированного подхода в подготовку педагогических кадров.

В четвертой главе *«Методология исследования»* описывается методологический подход, легший в основу проведенного исследования. В ней раскрываются дизайн исследования, выборка и характеристики участников, методы сбора и анализа эмпирических данных. Глава формирует основу для интерпретации результатов и выводов нашего исследования.

Пятая глава *«Исследовательски-ориентированное педагогическое образование в Казахстане»* является центральной в монографии и представляет результаты проведенного исследования. Во-первых, в главе раскрывается, как в казахстанских вузах понимается роль исследований и исследовательски-ориентированного образования в подготовке педагогических кадров. Во-вторых, анализируются подходы к организации исследовательской подготовки будущих учителей с акцентом на дисциплину по методам научного исследования, введенную в педагогические программы в рамках государственной образовательной политики. В-третьих, рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются казахстанские вузы в процессе интеграции исследовательской подготовки в педагогическое образование.

В завершающей, шестой главе монографии *«Заключение и рекомендации»* подводятся основные итоги исследования, формулируются рекомендации по дальнейшему развитию исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане, а также обсуждаются возможные направления дальнейших исследований в области интеграции исследовательского компонента в подготовку педагогических кадров.

Данная монография адресована широкой аудитории – преподавателям, учителям, администрации вузов и школ, исследователям, разработчикам образовательной политики, а также студентам педагогических программ. Мы надеемся, что представленные в монографии результаты и выводы послужат основой для разработки инновационных образовательных программ по подготовке учителей, формирования устойчивой исследовательской культуры в университетах и повышения качества педагогического образования в стране.

Выражаем благодарность Министерству науки и высшего образования Республики Казахстан за финансовую поддержку, благодаря которой стало возможным проведение данного исследования. Особую признательность выражаем преподавателям, представителям университетской администрации, а также студентам, принявшим участие в исследовании, за их сотрудничество, вклад в сбор эмпирических данных и ценные комментарии.

## ГЛАВА 1

### ПРОФЕССИЯ ПЕДАГОГА В XXI ВЕКЕ

Профессия педагога является одной из ключевых в жизнедеятельности общества, поскольку именно педагог несет ответственность за трансфер знаний и, следовательно, за образование будущих поколений. Недаром педагогическую деятельность называют «матерью» всех профессий (Ulferts, 2021): обучая других, педагог не только способствует усвоению знаний, но и участвует в формировании профессионала и личности. В условиях экономики знаний роль педагога приобретает особую значимость, поскольку эффективность образовательного процесса и качество подготовки человеческого капитала связаны с профессионализмом педагога (Cochran-Smith, 2003; Malinen et al., 2012; Toom & Husu, 2024). В связи с этим в настоящее время все большее внимание со стороны исследователей и политиков всего мира уделяется изучению и продвижению качества педагогической деятельности и педагогического образования.

Изучение педагогической деятельности и ее эффективности приобретает особую актуальность в условиях возрастающей сложности образовательного процесса. Образование, как и другие сферы человеческой деятельности, является динамичной системой, которая постоянно трансформируется под воздействием политических, социально-экономических, технологических и природных факторов (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Madden, 2015; Reid & O'Donoghue, 2004; Toom & Husu, 2024). Ярким примером таких изменений стала пандемия COVID-19, в ходе которой школы и вузы по всему миру столкнулись с многочисленными вызовами, требовавшими оперативных решений: переходом на онлайн-формат обучения, обеспечением здоровья и психологического благополучия уча-

щихся и педагогов, а также поддержанием качества образовательного процесса. С распространением технологий искусственного интеллекта (таких как ChatGPT, Gemini и др.) перед образовательными организациями также встали вопросы академической честности и этических норм.

Согласно данным опроса «Перспективы образовательной политики», проведенного Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2024 году среди 33 стран, включая Казахстан, системы образования во всем мире претерпевают значительные изменения под влиянием ряда внешних мегатрендов, к которым относятся: (1) демографические изменения, (2) цифровизация, (3) вопросы равенства, инклюзии и культурного многообразия, (4) экологическая устойчивость, (5) глобальное здравоохранение, (6) меняющиеся формы демократического и гражданского участия, (7) экономическое восстановление, (8) международные конфликты и вопросы безопасности, а также (9) управление катастрофами и снижение рисков (ОЕСД, 2024). Все перечисленные тренды оказывают влияние на содержание и организацию учебного процесса. Так, рост миграции способствует увеличению культурного разнообразия в классе, урбанизация влияет на наполняемость учебных групп, в то время как глобализация, развитие новых технологий и распространение принципа разделяемой ответственности в профессиональной и общественной сферах требуют внедрения новых подходов к обучению. Более того, изменение климата и быстрый научно-технологический прогресс требует от образования уделять особое внимание вопросам развития этического и ответственного поведения среди подрастающего поколения.

В условиях стремительно меняющегося мира перед системами образования и педагогами встают новые вызовы. Чтобы подготовить молодежь к будущему, уже недостаточно лишь передавать знания и развивать профессиональные навыки. Такие знания и навыки, обозначаемые как «жесткие» быстро устаревают в условиях научно-технологического прогресса. Способность же успешно взаимодействовать с другими людьми и строить гармоничное общество в непредсказуемом будущем требует универсальных качеств и умений, объединяемых понятием «мягкие навыки». К мягким навыкам относят критическое мышление, эмоциональный интеллект, навыки коммуникации, работу в команде, гибкость, адаптивность, эмпатию, стрессоустойчивость и ответственность. Именно эти навыки рассматриваются в качестве неотъемлемых компонентов современного образования, способствующие продуктивному взаимодействию между людьми, а также формированию этичного отношения к окружающему миру (Martinez, 2022; Schleicher, 2012).

Вышеописанные тренды и изменения как внутри, так и за пределами системы образования оказывают значительное влияние на профессию педагога. Для эффективного выполнения задач, стоящих перед образовательной системой в условиях глобальных трансформаций, обществу необходимы педагоги новой формации, способные выступать ролевыми моделями для молодого поколения. Это, в свою очередь, требует от них не только передачи знаний, но и личного обладания теми знаниями, навыками и качествами, которые они стремятся сформировать у своих учеников. Неоспоримо, такая роль требует от педагога постоянного профессионального и личностного роста. Именно поэтому в дискурсе международных исследований отмечается, что профессия учителя – это деятельность, основанная на знаниях (Ulferts, 2021).

Эффективная педагогическая деятельность учителя складывается из нескольких компонентов. Знания своей предметной области важны, но недостаточны для продуктивной преподавательской деятельности (Guilfoyle et al., 2024; Jakku-Sihvonen & Niemi, 2007). Успех процесса обучения также зависит от педагогических знаний учителя, которые включают в себя пять направлений: знания об управлении работой в классе, знания методов преподавания, знания процессов обучения, знания об оценивании результатов обучения, а также знания об индивидуальных характеристиках учащихся (Shulman, 1987). Педагогические знания, обладающие универсальной природой, служат мощным инструментом для рефлексии и совершенствования образовательного процесса, способствуя тем самым формированию позитивного учебного опыта у учащихся. Постоянное обновление профессиональных знаний является неотъемлемым элементом процесса профессионализации педагогической деятельности. Современный педагог должен обладать знаниями глобального уровня и уметь адаптировать их к локальному контексту в соответствии со своими профессиональными задачами. Такие знания позволяют педагогу действовать автономно при принятии образовательных решений, опираясь на лучшие международные практики. Развивать и поддерживать педагогический профессионализм на протяжении всей карьеры сложный процесс. В этом процессе педагогу необходимо не только изучать устоявшиеся теории педагогической науки и принципы в области образования, но и постоянно быть в курсе нововведений в обучении и преподавании.

На протяжении многих лет знания о преподавательской деятельности передавались преимущественно посредством наблюдения. Начинающие педагоги формировали собственный стиль преподавания, опираясь на личный опыт обучения и перенимая практики своих учителей. Однако с развитием педагогики как самостоятельной научной и профессиональной области знания о преподавании стали черпаться не только из практики, но

и из результатов научных исследований. В частности, при разработке рамки компетенций современного педагога в европейских странах подчеркивается значимость вовлечения педагогов всех уровней образования в научно-исследовательскую и инновационную деятельность (ЕС, 2013). Исследования становятся важным источником профессионального развития педагога, способствуют формированию способности анализировать и критически оценивать педагогические ситуации в контексте теоретических подходов и эмпирических данных и принимать на их основе рациональные решения. В связи с этим от современного педагога ожидается интеграция исследования и преподавания (BERA, 2014; OECD, 2023; 2025).

Важно отметить, что все большее признание получают идеи, подчеркивающие необходимость вовлечения педагога в процесс создания новых знаний о преподавании. Активное участие учителя в исследовательской деятельности обладает рядом преимуществ, в частности, способствует генерации и накоплению контекстуальных знаний о педагогической практике. Такие знания могут быть использованы как для совершенствования преподавания, так и при формировании и реализации образовательных реформ.

Наконец, современное понимание качественного образования предполагает тесное сотрудничество между различными участниками образовательного процесса. Ответственность за образование не может лежать исключительно на школьном педагоге. Напротив, успешная подготовка молодого поколения к вызовам будущего требует сотрудничества школ не только друг с другом, но и с внешними стейкхолдерами — родителями, представителями высших учебных заведений, научного сообщества и образовательной политики. В связи с этим школьный педагог должен обладать способностью к эффективному взаимодействию с различными партнерами, в том числе через участие в исследовательских проектах совместно с университетами и научными институтами, а также в обсуждении и разработке образовательных реформ.

Таким образом, в условиях стремительных глобальных изменений профессия педагога требует переосмысления как на уровне профессиональных требований, так и в контексте образовательной политики. Современный учитель должен быть не только носителем предметных и педагогических знаний, но и активным участником исследовательской и инновационной деятельности, способным к сотрудничеству и постоянному саморазвитию. Повышение качества педагогической деятельности становится ключевым фактором в подготовке будущих поколений к жизни в сложном, быстро меняющемся мире. Это, в свою очередь, предполагает необходимость системной поддержки педагогов и признания их центральной роли в устойчивом развитии общества.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- BERA. (2014). *The role of research in teacher education: Interim report of BERA-RSA inquiry*. <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/bera-rsa-interim-report.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00091-4).
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training. <https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-teacher-competence-development-for-better-learning-outcomes.pdf>.
- Guilfoyle, L., McCormack, O., & Erduran, S. (2024). The role of research experiences in developing pre-service teachers' epistemic beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 144, 104599. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104599>.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2007). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor: Reflections by Finnish educationalists* (pp. 31–50). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Madden, B. (2015). Pedagogical pathways for Indigenous education with/in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 51, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.005>.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>.
- Martinez, C. (2022). Developing 21st century teaching skills: A case study of teaching and learning through project-based curriculum, *Cogent Education*, 9(1), 2024936, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.2024936>.
- OECD. (2023). *Teaching for the future: Global engagement, sustainability and digital skills*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d6b3d234-en>.
- OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>.
- OECD. (2025). *Everybody cares about using education research sometimes: Perspectives of knowledge intermediaries*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5ef88972-en>.
- Reid, A., & O'Donoghue, M. (2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 559–570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002>.

- Schleicher, A. (2012), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*, International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–23.
- Toom, A., & Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In G. Doetjes, V., Domović, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education: Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (pp. 173–188). Springer.
- Ulferts, H. (ed.) (2021). *Teaching as a knowledge profession: Studying pedagogical knowledge across education systems*, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>.

## ГЛАВА 2

### ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В современном мире развитие страны тесно связано с развитием человеческого капитала, ключевую роль в формировании которого играет образование. При этом образование также признано одним из важнейших факторов устойчивого развития общества (United Nations, n.d.). В связи с этим правительства многих стран все больше внимания уделяют совершенствованию систем образования, реализуя соответствующие политики и реформы, направленные на обеспечение качества образовательных услуг в детских садах, школах, колледжах и вузах. Одним из ключевых направлений таких преобразований является усовершенствование системы подготовки учителей. Например, в 1997 году премьер-министр Сингапура представил стратегию «Думающие школы, обучающаяся нация», ориентированную на формирование поколения граждан, способных справляться с вызовами будущего с опорой на навыки XXI века. Эта стратегия положила начало масштабным образовательным реформам в стране, в том числе реформе системы подготовки учителей. Сегодня школьное образование в Сингапуре считается одним из лучших в мире, а профессия учителя в стране престижна.

Многочисленные исследования показывают, что качество педагогического образования определяет уровень профессионализма учителей (Darling-Hammond, 2006; Grossman et al., 2009). Сегодня многие страны ориентируют подготовку учителей на парадигму исследовательски-ориентированного педагогического образования, вызвавшего международный интерес благодаря высоким результатам финских школьников в

международных сравнительных исследованиях, таких как PISA (Программа международной оценки достижений учащихся) и TIMSS (Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования) (Krokkfors et al., 2011). Этот рост интереса обусловлен стремлением других государств повторить успешный опыт Финляндии, где система высшего педагогического образования построена на исследовательском подходе, который, как полагают, способствует высоким образовательным достижениям учащихся.

Настоящая глава посвящена анализу сущности, подходов и образовательных практик исследовательски-ориентированного педагогического образования, а также рассмотрению трудностей, возникающих в процессе его реализации.

### **Понятие исследовательски-ориентированного педагогического образования**

Вопросы развития исследовательского потенциала студентов не новая задача в сфере образования. Важность развития такого потенциала упоминалась еще в начале XX века. Так, Джон Дьюи (1908), широко известный американский философ и педагог, предлагая подход «обучение через открытие» (*англ.* Learning through discovery), писал, что учащиеся должны сами открывать новое знание, а не просто запоминать предоставленную им фактическую информацию. Лев Выготский (1978), выдающийся советский теоретик в области психологии развития и образования ввел понятие «зона ближайшего развития». Идея этого понятия заключается в том, что студенты лучше учатся, когда предложенные им задания немного выходят за рамки их текущих умений. При этом, важным элементом такого обучения является адекватная поддержка со стороны учителя.

В англоязычной литературе исследовательски-ориентированное педагогическое образование обозначается несколькими терминами, чаще всего такими как *research-based teacher education*, *research-informed teacher education* или *inquiry-based teacher education*. Важно отметить, что термины *research* (исследование) и *inquiry* (изыскание, запрос) близки по смыслу, однако между ними существуют определенные различия.

*Research* представляет собой строго систематизированный и формализованный процесс, который проводится для получения достоверных знаний об определенном объекте, процессе или явлении. Он включает постановку исследовательского вопроса или гипотезы, опору на существующую научную литературу, использование соответствующих методологий и методов сбора и анализа данных. Результаты *research*, как правило, предназначены для публикации, что предполагает открытость для рецен-

зирования, а также могут быть использованы в практической деятельности. В свою очередь, под *inquiry* понимается менее формализованный процесс, ориентированный на расширение или уточнение понимания определенной проблемы или идеи, часто в образовательных или профессиональных целях. Другими словами, это некая форма рефлексии над профессиональной практикой, которая часто использует научные исследования как источник информации и исследовательскую методологию для сбора сведений, но при этом не требует строгого соблюдения научных стандартов (Baan et al., 2019; Cordingley, 2003; Reid, 2004).

В англоязычной научной литературе о подготовке учителей оба термина *research-based* и *inquiry-based* часто используются как взаимозаменяемые. Однако смысл исследовательски-ориентированного педагогического образования основывается на понятии *inquiry* (Giralt-Romeu et al., 2021). Другими словами, роль исследования в образовательных педагогических программах ассоциируется главным образом с подготовкой исследователей-практиков (*англ.* *practitioner-researchers*) или педагогов, исследующих свою профессиональную деятельность (*англ.* *inquirers*) (Malinen et al., 2012; Toom et al., 2010). Таким образом, значимость исследовательски-ориентированного педагогического образования в международном контексте понимается как развитие способностей педагогов к изысканию и критическому анализу своей преподавательской практики, а также к рефлексии над ней в контексте существующих педагогических и образовательных теорий и результатов исследований. Такой подход к профессиональной деятельности рассматривается как важное условие ее совершенствования.

Еще одним понятием, с помощью которого объясняется сущность исследовательски-ориентированного педагогического образования, является исследовательская грамотность (*англ.* *research literacy*). Так, Furlong et al. (2014) описывают этот концепт как владение различными исследовательскими подходами и методами, способность критически мыслить, умение ориентироваться в актуальных научных исследованиях и понимать их практическое значение. Исследовательская грамотность охватывает широкий спектр знаний, включающий взаимосвязь между исследовательскими вопросами, теоретической основой, дизайном исследования и полученными результатами (Tatto, 2021). Исследовательская грамотность рассматривается как неотъемлемая часть профессиональных компетенций учителя, которая способствует его профессиональному росту, позволяя быть в курсе новейших образовательных инноваций и методик преподавания. Как добавляют van Katwijk et al. (2019), исследовательские знания и навыки расширяют профессиональные возможности педагогов, предо-

ставляя им возможность рассматривать педагогические вопросы с разных точек зрения и критически их оценивать. Кроме того, такие знания и навыки позволяют педагогам преодолевать дихотомию между теорией и практикой, внедряя в учебный процесс педагогические подходы, основанные на доказательствах (Martinovic & Dabaja, 2023). В результате учителя становятся более подготовленными к решению методических и организационных задач, возникающих в повседневной деятельности.

Важно отметить, что исследовательски-ориентированное педагогическое образование не сводится лишь к освоению имеющихся научных знаний в области педагогики или образования и их применения для решения конкретных профессиональных задач. Напротив, все шире распространяется мнение о том, что исследовательская подготовка будущих учителей должна готовить их продуцировать новые знания. В этом отношении Tatto (2021) и Pring (2015) отмечают, что учителя должны играть важную роль в производстве знаний о своей деятельности. Они также акцентируют внимание на том, что легитимность и авторитет профессии учителя напрямую связаны с применением и созданием научных знаний, то есть чем больше учителя в своей практической деятельности основываются на исследованиях и генерируют новые знания о своей деятельности, тем выше статус и признание их профессии в обществе.

Однако следует учитывать, что исследовательски-ориентированное педагогическое образование на уровне бакалавриата и магистратуры не ставит своей целью подготовку профессиональных исследователей и новых научных кадров. Такая роль отводится программам докторантуры. Напротив, сторонники исследовательски-ориентированного педагогического образования утверждают, что развитие исследовательской компетенции будущих педагогов должно способствовать формированию культуры исследовательского мышления (*англ.* inquiry mindset) или исследовательской установки (*англ.* research stance) к профессиональной деятельности (Toom et al., 2010). Это означает, что педагоги должны быть способны подходить к своей работе в школе аналитически и критически, основываясь на новейшие результаты исследований и передовой опыт в педагогической деятельности с целью повышения ее эффективности, результативности и качества. Тем самым, обладая такой установкой, педагоги могут принимать рациональные решения в своей деятельности и в целом продвигать педагогическую практику, основанную на доказательствах (Contreras et al., 2024). В этом контексте педагоги выступают не только как потребители научных знаний, но и как продуценты новых знаний. Однако, такие знания в первую очередь являются прикладными по своей природе, ибо нацелены на решение конкретных практических задач в профессио-

нальной деятельности. Но несмотря на это они являются важными для совершенствования педагогической практики, формулировки образовательных реформ и, соответственно, повышения качества преподавания и обучения.

Так в финской системе педагогической подготовки, которая основывается на исследовательском подходе, учителя признаются в качестве специалистов, несущих ответственность за совершенствование своей работы в условиях постоянных изменений. Их учат принимать педагогические решения с учетом конкретного контекста, потребностей учеников и условий образовательного процесса на основе доказательной базы, которая формируется через наблюдения и практический опыт, а также посредством вовлечения в научные исследования (Niemi, 2016).

Глубокие научно обоснованные знания и исследовательские навыки первостепенны не только для обеспечения положительного опыта обучения для учеников, но и для развития собственного профессионального роста (Toom & Husu, 2024). Учителя, обладающие высокой исследовательской компетентностью, способны критически оценивать педагогическую практику и образовательную политику в контексте образовательных теорий, новейших научных данных и собственного профессионального опыта. Это позволяет им адаптировать и совершенствовать содержание и методы преподавания в соответствии с разнообразными потребностями учащихся, быть активными участниками образовательного сообщества, вносить свою лепту в формирование образовательных реформ и инициатив. Развитие исследовательской составляющей в системе подготовки учителей играет ключевую роль в устойчивом развитии и успешности образовательных систем, способствуя обеспечению профессиональной готовности педагогов к требованиям и вызовам современной школы (Anderson, 2015).

На некоторых языках, например русском, в политическом и научном дискурсе в сфере образования термины *research* и *inquiry* как правило переводятся как «исследование». Это может приводить к смешению двух понятий и, соответственно, к неясности роли исследований и исследовательской подготовки на педагогических специальностях бакалавриата. Подобная ситуация была выявлена в исследовании Munthe and Rogne (2015), проведенном в Норвегии. Основываясь на различиях между понятиями *research* и *inquiry*, исследователи отмечают, что преподаватели педагогических программ в Норвегии, помимо формирования у студентов знаний о научной деятельности и исследовательских навыков, придавали существенное значение развитию академического письма. Авторы исследования приходят к выводу о том, что подготовка будущих учителей в

Норвегии в большей степени ориентирована на формализованные академические исследования, часто завершающиеся публикациями, нежели на развитие исследовательских навыков для улучшения педагогической практики. Такая направленность, по мнению авторов, во многом обусловлена повышением требований к эффективности вузов и распространением рыночного подхода в системе высшего образования, что заставляет образовательные программы смещать акцент от подготовки учителей в качестве исследователей-практиков к подготовке академических исследователей или научных кадров. Авторы утверждают, что важно разграничивать два понятия, поскольку это позволяет как образовательным организациям, готовящим будущих педагогов, так и их работодателям в лице школ, лучше понимать, какого рода квалификация формируется в процессе профессионального педагогического образования.

Резюмируя все вышесказанное, можно утверждать, что переход к исследовательски-ориентированному педагогическому образованию отражает глобальное стремление повысить качество подготовки учителей, способных критически осмысливать собственную практику, адаптироваться к быстро меняющемуся миру и активно участвовать в производстве знаний. Исследовательская грамотность будущих педагогов становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности, позволяя им не только улучшать обучение и преподавание, но и вносить вклад в развитие школьного сообщества и системы образования в целом. В условиях глобализации и локального многообразия критическое мышление, умение работать с научными данными и способность к рефлексии становятся ключевыми качествами современного учителя, от которых зависит не только успех учеников, но и устойчивое развитие общества.

### **Подходы к реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования**

Сегодня, образование, основанное на исследованиях, активно продвигается в различных образовательных программах таких как медицина (Morrison et al., 2020; Petrella & Jung, 2008), естественные науки, инженерия, технологии и в других областях (Afdal, 2017; Afdal & Damşa, 2018; Huet, 2017; Viertel & Burns, 2012). Большое внимание реализации исследовательски-ориентированной парадигмы уделяется и в сфере подготовки педагогов (Fiskum et al., 2025; Petrella & Jung, 2008; Reid, 2004). В связи с этим растет интерес к изучению того, как именно реализуется исследовательски-ориентированное образование на практике. Ряд исследований сосредоточен на анализе подходов, методов и условий, обеспечивающих эффективную интеграцию исследований в образовательный процесс, а

также на том, как студенты и преподаватели воспринимают и применяют эту модель обучения в контексте профессиональной подготовки (Afdal & Spernes, 2018; Brooks, 2021; Lombard & Kloppers, 2015; Willegems et al., 2017). В настоящем разделе рассматриваются существующие в международном контексте подходы к организации исследовательски-ориентированного педагогического обучения.

В связи с тем, что в рамках академической автономии вузы, как правило, обладают правом самостоятельно разрабатывать структуру и содержание образовательных программ, реализация исследовательской подготовки может варьироваться в разных контекстах. Однако, на основе изученной литературы можно выделить несколько основных принципов, которые используются в исследовательски-ориентированном обучении.

Исследования показывают, что одним из ключевых условий эффективной организации исследовательски-ориентированного обучения является ясное понимание целей такого образования. При этом цель должна представлять собой «сквозную тему» или «организующую логику» учебной программы (Krokkfors et al., 2011; Reid & O'Donoghue, 2004; Toom & Husu, 2024), находя отражение в различных образовательных практиках на протяжении всего периода подготовки будущего педагога. Кроме того, такие образовательные практики должны быть взаимосвязаны и логически выстроены и комплексно способствовать развитию исследовательской установки и автономии в проведении прикладных исследований. Метафорически такую цель можно сравнить с маяком, достижение которого возможно усилиями всей команды. Другими словами, каждый, кто реализует исследовательски-ориентированное педагогическое образование, должен обладать общим видением его цели и вносить свой вклад в ее достижение. Соответственно, администрации вузов и преподавателям необходимо разработать такую образовательную программу, в которой каждая ее дисциплина будет способствовать исследовательскому потенциалу будущего учителя.

Для обеспечения целостного подхода к исследовательской подготовке Fung (2017) приводит несколько примеров интеграции исследований в учебную программу. Во-первых, необходимо разработать набор связанных между собой обязательных и (или) факультативных дисциплин, который позволит студентам заниматься исследовательской деятельностью на протяжении всего обучения. Во-вторых, итоговая аттестация в конце образовательной программы может быть представлена в форме дипломной работы (диссертации), в которой студенты продемонстрируют знания, полученные в различных дисциплинах. В-третьих, Fung (2017) рекомендует внедрение практики создания студентами демонстрационного портфолио,

которое включает лучшие работы и, как правило, формируется на протяжении всего периода обучения. Портфолио позволяет студентам осмыслить свое понимание профессии учителя, а также процесса развития профессиональных навыков, включая исследовательские. Однако важно помнить, что целостный и последовательный подход к интеграции исследований в учебную программу имеет свои риски, а именно то, что студенты, не освоившие компетенции на предыдущих дисциплинах, могут испытывать трудности в последующих курсах (Hughes, 2019). Поэтому успешная реализация такого подхода требует четких критериев оценки по каждой дисциплине и соответствующей академической поддержки.

Эффективное исследовательски-ориентированное обучение также основывается на включении в программу актуальных научных исследований (Munthe, 2019). Так, в Финляндии, где в 1979 году политика в области подготовки педагогических кадров повернулась к исследовательской парадигме, все обучение в педагогических вузах основано на научных знаниях (Tryggvason, 2009). Это означает, что, во-первых, начиная с первого курса преподавание на всех дисциплинах основано на новейших исследованиях как в области образования, так и в предметных сферах. Чтение научной литературы, его критический анализ и обсуждение, а также написание на его основе аналитических эссе являются важными аспектами в подготовке педагогов (Munthe & Rogne, 2015; Ulvik & Riese, 2016). Во-вторых, преподаватели интегрируют в свои дисциплины собственные исследования и их результаты (Aspfors & Eklund, 2017; Toom et al., 2010) и, тем самым, выступают ролевыми моделями для своих студентов. Было выявлено, что данный подход более эффективен на старших курсах (Neumann, 1994).

Однако важно подчеркнуть, что содержание образовательной программы или отдельной дисциплины не должно чрезмерно основываться на исследовательских интересах и практиках самих преподавателей поскольку может нанести ущерб целям программы за счет методологической однородности в исследовательской подготовке (Neumann, 1994). Другими словами, когда студенты обучаются исследовательским методам исключительно по образцу своих преподавателей и не имеют возможности познакомиться с более широким спектром научных парадигм, подходов и методов, они приобретают ограниченное понимание об исследовательской методологии. Такая подготовка может иметь негативные последствия для формирования исследовательского потенциала студентов, а именно снижать их адаптивность осваивать новые инструменты исследования, ограничивать разностороннее видение исследовательской проблемы, а также

уменьшать потенциал разрабатывать оригинальные исследовательские дизайны и осуществлять собственный научный поиск.

Множество исследований также подчеркивает важность студентоцентрированного подхода к развитию исследовательских способностей студентов (Brew, 2013; Healey & Jenkins, 2009). Этот подход предполагает активное участие студентов в учебном процессе, когда они не просто усваивают знания, предоставляемые преподавателями, а сами ищут ответы и проводят исследования на поставленные вопросы. Студентоцентрированный подход к обучению помогает сформировать у студентов осознанное понимание исследовательской деятельности, а также способствует развитию их исследовательской автономии и идентичности (Hosein & Rao, 2016). К примеру, одной из характерных черт исследовательски-ориентированных педагогических программ в Финляндии является то, что студентов учат анализировать и разрешать педагогические проблемы на основе научных знаний и исследовательской методологии (Toom et al., 2010). Занятия строятся на элементах проблемного и проектного обучения, когда студентам предлагается решить какую-то педагогическую задачу и научно обосновать свое решение.

Важным аспектом при планировании исследовательски-ориентированного педагогического обучения является интеграция теории и практики. В контексте педагогического образования такая интеграция предполагает связь науки и педагогической деятельности. Другими словами, исследовательская подготовка должна формировать у будущих педагогов четкое понимание тесной связи между исследованиями и профессиональной практикой в школе. Для этого необходимо не только обучать философским основам науки и развивать технические научно-методологические навыки, но и демонстрировать их важность в контексте педагогической профессии. Это достигается за счет иллюстрации того, как исследования и их результаты применяются для анализа педагогических проблем и улучшения качества образования. Такая интеграция, как правило, реализуется благодаря партнерству между вузами и школами.

Партнерство вузов со школами может быть разнообразным. Часто оно ассоциируется с учебно-исследовательской практикой в школах, в рамках которой будущие педагоги знакомятся с реалиями школы и приобретают практический опыт преподавания. Этот вид партнерства между вузами и школами более подробно описан в следующем разделе. Здесь же необходимо осветить вопрос коллаборации вузов и школ в области образовательных исследований как одном из важных способов интеграции теории и практики в подготовке учителей.

В европейских странах сотрудничество между университетами и школами в области совместных исследований понимается как элемент образования, основанного на доказательствах (*англ.* Evidence-based education), и является частью повестки образовательной политики (Jarl et al., 2024a; OECD, 2023). Совместные исследования приносят пользу как школьным учителям, так и преподавателям вузов. Учителя получают доступ к научным ресурсам университетов, развивают свои исследовательские навыки и, что особенно важно, получают возможность совершенствовать собственную педагогическую практику на основе полученных научных данных (Jarl et al., 2024b). Преподаватели университетов, в свою очередь, не только получают возможность апробировать теоретические подходы и публиковать научные результаты в рецензируемых журналах, но и выигрывают в плане педагогики в высшей школе. Другими словами, они приобретают возможность сделать содержание своих дисциплин более прикладным и актуальным за счет внедрения в преподавание примеров реальных образовательных вопросов и проблем из школьной практики. Это, в свою очередь, способствует повышению практической ценности университетского образования, а соответственно и мотивации будущих педагогов к изучению исследований. Таким образом, совместные исследования вузов и школ это один из важных способов формирования более тесной связи между теорией и практикой в педагогическом образовании. Эффективная интеграция теории и практики в рамках образовательных программ позволяет будущим педагогам осознать и оценить значимость исследований в их будущей профессии.

Вышеописанные принципы организации исследовательски-ориентированного обучения отражены в концептуальных моделях, теоретизирующих существующие международные подходы к интеграции исследований в образование. В этом разделе мы рассмотрим некоторые из этих моделей.

Наиболее широко известной и часто цитируемой является аналитическая рамка, предложенная Healey and Jenkins (2009), под названием «Природа исследований и научных изысканий на бакалавриате» (*англ.* The Nature of Undergraduate Research and Inquiry). Данная рамка была разработана на основе изучения опыта американских университетов, которые были первыми в предоставлении исследовательских возможностей студентам бакалавриата. Опираясь на их опыт, авторы рамки утверждают, что интегрировать исследования в образование большинства студентов возможно благодаря исследовательски-ориентированным академическим программам, которые необходимо разрабатывать с учетом двух аспектов,

а именно степени вовлеченности студентов в исследования и фокуса содержания исследовательской подготовки (см. Рис 1).

На рисунке 1 данные аспекты представлены двумя осями – вертикальной и горизонтальной. Вертикальная ось демонстрирует переход студентов от пассивных слушателей к активным участникам исследования. Горизонтальная ось показывает, как акцент содержания образования смещается от изучения результатов исследований к процессу их реализации. Разграничение этих аспектов приводит к четырем видам вовлеченности студентов в исследования и научные изыскания в рамках академических программ:

**Обучение, основанное на результатах исследований** (*англ. research-led*), предполагает построение учебного процесса вокруг содержания и результатов уже существующих научных исследований. Информация об этих исследованиях передается от преподавателя студентам и не включает их критического анализа.

**Обучение, ориентированное на проведение исследований** (*англ. research-oriented*), означает изучение исследовательского процесса, методологии и методов. Такое обучение направлено на развитие у студентов понимания, как проводятся исследования, какие существуют подходы и методы его реализации.



Рисунок 1 – Природа исследований и научных изысканий на программах бакалавриата (Healey & Jenkins, 2009, p. 7)

**Обучение, основанное на обсуждении исследований** (*англ. research-tutored*), предполагает активное участие студентов в обсуждении научных идей и методологических подходов. Как правило, та-

кое обсуждение включает критический анализ исследований, их методологического аппарата, теоретических подходов и результатов.

**Обучение, основанное на исследовательской практике** (*англ.* research-based), строится на непосредственном участии студентов в исследовательской деятельности. Другими словами, студенты задействованы в существующие исследования преподавателей или же проводят собственные исследования. Непосредственная вовлеченность в исследования предполагает, что студенты учатся формулировать исследовательские вопросы, разрабатывать дизайн исследования, собирать и анализировать данные, а также готовить исследовательский отчет.

Как отмечают авторы, все виды вовлеченности в исследования, представленные в аналитической рамке, являются важными для развития исследовательского потенциала и поэтому должны присутствовать в исследовательски-ориентированных академических программах. Однако следует не забывать, что именно активное участие в обсуждении и проведении исследований способствует формированию исследовательской установки и навыков самостоятельного планирования и реализации исследований (van Katwijk et al., 2019). В этой связи вузы не должны ограничиваться лишь образовательными практиками, расположенными ниже горизонтальной оси.

Альтернативная концептуальная модель взаимосвязи между обучением и исследовательской деятельностью в образовательном процессе под названием «Обучение, основанное на изыскании» (*англ.* inquiry based learning) была предложена Levy and Petrusis (2011). В этой модели степень вовлеченности студентов в исследования варьируется в зависимости от двух аспектов: (1) уровня самостоятельности при проведении исследования и (2) степени закрытости или открытости исследовательского вопроса, то есть изучает ли студент вопрос, на который уже существует ответ, или же фокусируется на вопросе, на который еще не существует ответа, тем самым способствует созданию нового знания (см. Рис 2).

Согласно модели, реализация исследования может осуществляться самостоятельно студентом или под руководством преподавателя/заказчика исследования, при этом изучаемый исследовательский вопрос может быть как закрытым, так и открытым. Заказчиком исследования может выступать организация, в которой студент проходит стажировку. В контексте педагогического образования заказчиком может быть школа или родители. По сравнению с концептуальной рамкой Healey and Jenkins (2009), эта

модель дает ограниченное представление о том, какие подходы применимы для развития исследовательских навыков.



Рисунок 2 – Обучение, основанное на изыскании (Levy & Petrulis, 2011)

Другой широко известной аналитической рамкой является «Модель развития исследовательских навыков» (*англ.* The Research Skill Development Framework), разработанная Willison and O'Regan (2007) из университета Аделаиды в Австралии. Данная модель описывает последовательное и поэтапное развитие исследовательских навыков, применение которой возможно в разных дисциплинах и контекстах. Модель признается в качестве мощного инструмента планирования и оценки развития исследовательских навыков, поэтому может быть полезна для преподавателей, разработчиков академических программ, а также студентов.

Данная модель, которая несколько раз дополнялась (Willison, 2018), представляет собой матрицу, состоящую из двух осей, вдоль которых разграничиваются категории исследовательских навыков и уровни исследовательской автономии. Авторы модели выделяют шесть категорий исследовательских навыков, которые соотносятся с этапами исследовательского процесса (см. Таблицу 1).

Развитие исследовательской автономии в системе высшего образования представлено в виде пяти уровней, начиная с исследования «закрытых» вопросов (то есть тех, на которые уже существуют ответы) под полным руководством преподавателя и заканчивая самостоятельным исследованием «открытых» вопросов, предполагающих поиск новых, еще не известных решений.

Таблица 1 – Оси модели развития исследовательских навыков (Willison &amp; O'Regan, 2007)

| Категории исследовательских навыков  | Уровни исследовательской автономии                 |   |                                  |  |                                  |
|--|--|---|----------------------------------|--|----------------------------------|
|  | I  | II  | III                              | IV   | V                                |
|  | Закрытое исследование под структурным руководством | Закрытое исследование под неким уровнем руководства | Автономное закрытое исследование | Открытое исследование под структурным руководством | Автономное открытое исследование |
| 1. способность выявлять потребность в новых знаниях  |  |   |                                  |  |                                  |
| 2. умение искать информацию и собирать данные с применением соответствующей методологии        |  |   |                                  |  |                                  |
| 3. умение критически анализировать как собранную информацию/данные, так и сам процесс их сбора |  |   |                                  |  |                                  |
| 4. умение организовать собранную информацию/данные   |  |   |                                  |  |                                  |
| 5. умение проводить анализ и синтез собранной информации/данных                                |  |   |                                  |  |                                  |
| 6. навык представления полученных знаний, включая демонстрацию самого процесса их получения    |  |   |                                  |  |                                  |

Развитие исследовательских навыков, в частности на уровне бакалавриата, начинается под руководством преподавателя, что соответствует уровням 1 и 2. По мере продвижения студента по уровням образования внедряются подходы, предоставляющие большую свободу в проведении исследований и выборе исследовательских вопросов. Достижение последнего уровня автономности в проведении исследований, как правило, характерно для программ докторантуры.

Особого внимания также заслуживает концептуальная модель Brew (2013) под названием «Колесо принятия решений в обучении, основанном на исследованиях» (*англ.* The Research-Based Learning Decision-Making Wheel). Автор этой модели утверждает, что в отличие от предыдущих аналитических рамок, предлагаемая модель более комплексная и целостная, так как подчеркивает многогранность и взаимосвязанность разных элементов исследовательской подготовки. Помимо организации обучения вокруг концепта исследовательской автономии и возможных решений, принимаемых при планировании исследования и его оценки, модель акцентирует внимание на студенто-центрированном подходе к обучению, а также различных контекстуальных факторах, влияющих на педагогические решения преподавателя и организации образования. К таким факторам относятся цели и результаты обучения исследовательской подготовки, условия учебной программы (например, количество студентов в группе, количество часов, отводимых на курс и др.), особенности исследовательской культуры на уровне департамента, университета, дисциплины и национального контекста, а также исследовательский потенциал на индивидуальном уровне (см. Рис 3).

Концептуальные рамки, рассмотренные в данном разделе, отражают основные подходы исследовательски-ориентированного обучения, которые применяются в международном контексте, а также способствуют выстраиванию целостного представления о нем как об образовательной практике, которая ставит своей целью развить навыки активного и самостоятельного познания. Представленные модели также демонстрируют, что форма вовлечения студентов в исследовательскую деятельность может варьироваться от пассивного восприятия существующих знаний до их активного производства. Кроме того, модель Brew (2013) иллюстрирует влияние контекста на организацию исследовательской подготовки, а значит и на формирование исследовательских навыков.

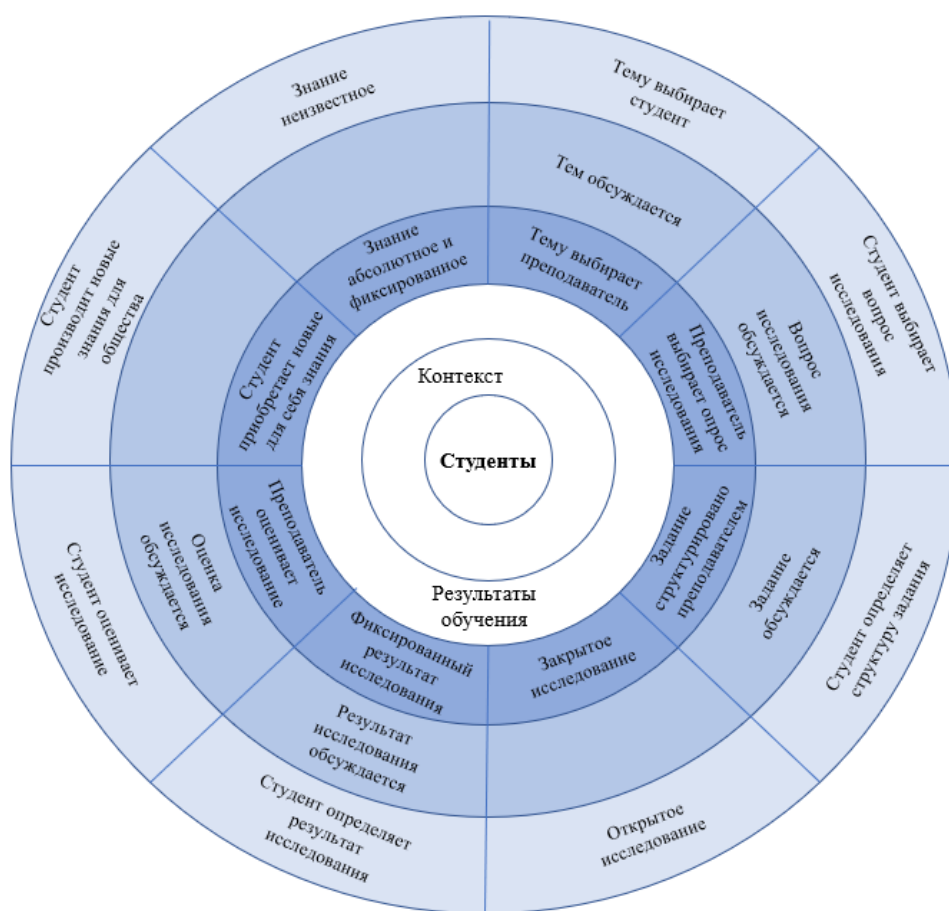


Рисунок 3 – Колесо принятия решений в обучении, основанном на исследованиях (Brew, 2013, p. 613)

Итак, вышеописанные подходы не исключают, а взаимно дополняют друг друга. Согласно им преподаватели должны не только обучать студентов результатам исследований, но и знакомить их с процессом, подходами и методами исследования, демонстрируя что значит быть исследователем. Чтобы студенты могли получить практический исследовательский опыт, учебный план исследовательски-ориентированных программ должен включать самостоятельное проведение исследований студентами. Важную роль в этом процессе играет преподаватель. Его собственный пример и стиль преподавания могут сделать обучение увлекательным и пробудить у студентов интерес к науке. В то же время, неэффективное преподавание или акцент на личных научных интересах в ущерб целям программы и потребностям студентов может привести к утрате мотивации и интереса к исследовательской деятельности.

## **Образовательные практики исследовательски-ориентированного педагогического образования**

Если говорить об образовательных практиках, направленных на развитие исследовательского потенциала будущих педагогов и входящих в структуру академических программ, то следует выделить четыре наиболее распространенные в международной практике: курсы по методологии научных исследований, курсы академического письма, учебно-исследовательская практика в школе, а также написание выпускной квалификационной работы.

### ***Курсы по методологии научных исследований***

Курсы по методологии научных исследований признаются отправной точкой в изучении исследовательской деятельности (Gelso, 2006). Их важность заключается в том, что они способствуют развитию понимания исследовательского процесса и формированию исследовательских навыков (Aguado, 2009; Aspfors & Eklund 2017; Barraket, 2005; Denham, 1997; Martinovic & Dabaja, 2023; Niemi & Nevgi 2014). Кроме того, исследовательские курсы развивают навыки рефлексии и критического мышления, а также помогают студентам подготовиться к последующим уровням образования – магистратуре и докторантуре (Lombard & Kloppers, 2015; van Katwijk et al., 2019). В свою очередь, Fiskum et al. (2025) утверждают, что курсы по методологии научных исследований помогают не только приобрести инструментарий для проведения исследования, но также научиться применять методы исследования в профессиональном развитии и развитии школ.

Как правило, курсы по методологии научных исследований имеют тематическое построение и включает в себя такие темы как исследовательские парадигмы, виды исследований, инструменты сбора данных, а также подходы к их анализу (Matos et al., 2023). В рамках научно-методологических курсов студенты учатся формулировать вопросы и гипотезы исследования, разрабатывать дизайн исследования, выбирать соответствующие методы, писать критический литературный обзор, составлять библиографический список и даже писать исследовательские заявки (*англ.* Research proposals) (Brew & Mantai, 2017; van Katwijk et al., 2019).

Исследования также подчеркивают, что эффективность курсов по методологии научного исследования зависит от используемых преподавателями педагогических подходов. Согласно Hosein and Rao (2016), оптимальное обучение исследовательским методам сочетает элементы преподаватель-центрированного и студенто-центрированного подходов: первый

обеспечивает доступ к ключевым знаниям, а второй создает пространство для их применения и критического осмысления. При этом последний подход часто реализуется через выполнение практических упражнений или предоставления студентам аутентичного исследовательского опыта, например, проведение собственного мини-исследования (Brew & Saunders 2020; van der Linden et al. 2015).

Некоторые исследователи отмечают, что современная исследовательская подготовка должна основываться на методологическом плюрализме (Herman, 2009; Murray & Vanassche, 2019), то есть включать изучение количественных, качественных и смешанных исследовательских подходов. Безусловно, такой подход к научно-методологической подготовке означает не только то, что студенты будут знать и владеть разнообразными научными подходами и методами, но и уметь критически оценивать исследования, аргументировать свой методологический подход, а также комбинировать методы для повышения качества своих исследований. Однако в условиях ограниченного времени, отводящегося на изучение определенной дисциплины в рамках академических программ, необходимо все же акцентировать внимание на методологических подходах и методах, применимых в профессиональной практике. Так, по мнению Tatto (2021), изучение научных методов на педагогических специальностях бакалавриата должно сопровождаться изучением их практического применения для обеспечения связи теории и практики, при этом первостепенное внимание необходимо уделять оценочным исследованиям (*англ.* evaluation research). Оценочные исследования играют важную роль в анализе эффективности образовательных реформ, программ и методик на основе эмпирических данных. Иными словами, педагоги должны владеть методами оценочных исследований, чтобы изучать влияние образовательных инициатив на результаты обучения.

Другим видом исследований, пользующимся широкой популярностью среди педагогов, является исследование в действии (*англ.* action research). Это практико-ориентированный метод исследования, при котором учителя изучают и критически осмысливают свой профессиональный опыт с целью его улучшения (Antonsen et al., 2024). Он может использоваться как индивидуально в целях улучшения собственной педагогической деятельности, так и совместно с коллегами в рамках одной или нескольких школ. Кроме того, исследование в действии может осуществляться в коллаборации с партнерами из вузов и научных институтов (Defianty & Wilson, 2024; Goodman et al., 2025). Ценность совместных исследований в действии (*англ.* collaborative action research) заключается в коллективном анализе образовательной практики, ведущей к улучшению преподавания че-

рез апробацию результатов в разных классах или школах (Goodman et al., 2025).

Важность исследования в действии в деятельности педагога заключается в нескольких аспектах. Во-первых, этот методологический подход применяется для решения конкретных проблем в образовательной практике. Во-вторых, исследование в действии состоит из нескольких этапов: идентификации проблемы, планирования нового подхода к обучению, внедрения этого подхода, наблюдения и сбора данных, рефлексии и анализа результатов, а также корректировки дальнейших действий. Благодаря тому что, метод цикличен по своей природе, эти этапы могут повторяться, что способствует постепенному улучшению образовательной практики. В-третьих, в этом методологическом подходе учитель выступает в роли исследователя собственной практики, что способствует его педагогическому развитию, повышению профессиональной автономии и мотивации к работе. В-четвертых, исследование в действии характеризуется гибкостью и может быть адаптировано к условиям конкретной школы, класса и отдельных учеников. Наконец, этот вид исследования может сочетать в себе различные методы сбора и анализа данных, например наблюдение, интервью, анкетирование и другие инструменты (Defianty & Wilson, 2024; Goodman et al., 2025; Mertler, 2024).

Исследование в действии может быть также партисипативным (*англ.* Participatory Action Research) (Tatto, 2021). В отличие от совместных исследований в действии этот вид исследования предполагает участие всех заинтересованных сторон – учителей, администрации, учеников, родителей и даже общественности, которые воспринимаются как равноправные со-исследователи (Heissenberger-Lehofer & Krammer, 2021). Например, при разработке партисипативного исследования в действии, учителя и ученики могут совместно выявлять проблемы в школе и разрабатывать стратегии их решения. Так как этот вид исследования в действии основан на принципах справедливости и равенства (Cumbo & Selwyn, 2021; Pettican et al., 2022), он часто применяется в продвижении инклюзивного образования.

Таким образом, курсы по методологии научного исследования являются одной из ключевых образовательных практик по формированию исследовательской культуры студентов. Их значимость заключается не только в передаче знаний о парадигмах, методах и инструментах, но и в развитии у студентов критического мышления, способности к рефлексии и практическому применению научных методов в профессиональной практике. Особую ценность представляет ориентация таких курсов на методологический плюрализм и профессиональную практику. В условиях современных образовательных вызовов курсы по методологии исследова-

ний становятся не просто академической дисциплиной, а важнейшим инструментом профессионального роста, развития школ и повышения качества образования.

### *Курсы академического письма*

Приобщение студентов к исследованиям реализуется также на курсах академического письма. Как правило, такие курсы фокусируются на формировании у студентов навыков эффективного и убедительного представления своих идей в соответствии с научным дискурсом. В рамках курсов академического письма изучаются различные научные жанры, их структура и формат. Студенты также учатся нормам научного стиля, а именно логически выстраивать аргументы и подтверждать их доказательствами, а также повышают уровень языковой грамотности о синтаксисе и стилистике научных текстов. На этих курсах студенты также знакомятся с понятием академической честности, правилах цитирования и предотвращения плагиата.

Кроме того, курсы академического письма способствуют развитию критического мышления. Так, исследование Fiskum et al. (2025), проведенное в вузах Финляндии и Норвегии, выявило, что навыки академического письма помогают не только в написании научных текстов, но и в работе с научной литературой, критическом анализе информации, понимании методологии исследований и формулировании собственных выводов. Однако важно помнить, что эти результаты обучения достигаются при наличии соответствующих заданий, предлагаемых в рамках курса. К таким заданиям относятся написание аналитического эссе, сравнительного анализа, обзора литературы, рефлексивного дневника, а также рецензии. Другими словами, задания должны акцентировать внимание студентов на критическом анализе текстов: выявлении сильных и слабых сторон представленных аргументов, анализе логики идей, структуры текста, представленных доказательств и ясности языка.

Академическое письмо, как правило, является отдельным курсом в исследовательской подготовке. В отличие от курсов по методологии научного исследования этот курс преимущественно направлен на развитие навыков, необходимых для производства конечного результата исследовательского процесса, а именно написания научного текста: диссертации, исследовательского отчета или научной статьи. Безусловно, развитие таких навыков особенно важно в подготовке исследователей, чья деятельность обычно связана с написанием и публикацией научных текстов. Однако, как утверждают Munthe and Rogne (2015) в контексте подготовки

исследователей-практиков, например педагогов, способных исследовать свою деятельность возникает вопрос о том, насколько чрезмерный акцент на академическом письме в рамках педагогических программ бакалавриата соответствует профессиональным потребностям учителей в школах. Данные исследователи отмечают, что школьным учителям в первую очередь необходимы навыки академического чтения, чтобы ориентироваться в научных исследованиях и критически их оценивать. Именно навыки академического чтения считаются важными для профессиональной деятельности в школе, где учителя должны эффективно находить, интерпретировать и применять научные данные. Навыки академического чтения также важны для профессионального саморазвития учителя (van Ingen & Ariew, 2015).

Таким образом, при планировании содержания курса академического письма следует учитывать потребности студента и требования его будущей профессии. Такой подход позволит обеспечить связь теории и практики, а значит и значимости исследовательской подготовки для будущего учителя.

### ***Учебно-исследовательская практика в школе***

Как известно, во многих академических программах для получения практического опыта в своей будущей профессии студенты проходят практику или стажировку в соответствующих организациях. Студенты педагогических специальностей стажироваются в организациях дошкольного или школьного образования. Согласно литературе, практика в школах играет важную роль в профессиональном развитии будущих педагогов, предоставляя им возможность применить теоретические знания в реальном образовательном контексте и углубить свое представление о преподавании и обучении в целом (Villalobos-Iturriaga et al., 2025). Так, во время стажировок студенты знакомятся со структурой школы и его учебной средой, а также приобретают опыт разработки плана урока и работы в классе (Rinne et al., 2022; Vieira et al., 2021). В Сингапуре, как пишет Tatto (2015), во время практики студенты наблюдают за занятиями учителей, помогают им в составлении поурочных планов, проводят занятия под их руководством, ведут рефлексивный дневник, а также вовлечены во внеклассные школьные мероприятия.

В рамках исследовательски-ориентированных программ стажировка в школах включает в себя исследовательский компонент. При этом исследовательские задания во время стажировки логично выстраиваются от простого к более сложному в соответствии с академической программой

(Contreras et al., 2024). К примеру, во время первой стажировки исследовательские задания могут включать применение отдельных методов исследования на практике, таких как наблюдение и написание рефлексии. С постепенным продвижением по академической программе и прохождения соответствующих курсов по методологии научных исследований студенты могут приступать к реализации собственных исследований, например исследования в действии.

В финской системе подготовки педагогов исследовательский компонент внедрен во все практики в школах. Школьная практика направлена на развитие у студентов профессиональных навыков в анализе, проектировании и оценке образовательных процессов. Кроме того, студенты учатся критически оценивать педагогическую деятельность и социальные аспекты взаимодействия в учебной среде. В рамках практики студенты работают с учащимися, представляющими разные социальные группы и имеющими различные психологические особенности (Niemi, 2016). Помимо практики рефлексивных дискуссий об учебном процессе в школе или деятельности школьных педагогов, студенты наблюдают и анализируют преподавание своих сокурсников, а также свое собственное преподавание. В последнем случае обычно производится запись, что позволяет студенту посмотреть на ход своего урока со стороны и потом его проанализировать. В анализе и обсуждении урока принимают участие как студент и его сокурсники, так и ментор со стороны университета, школьный педагог или даже кто-то из администрации школы. При этом для обеспечения научности такого обсуждения от студентов требуется соотнесения их преподавательского опыта с существующим теоретическим знанием. Другими словами, логику своих педагогических решений они должны аргументировать, основываясь на исследования. Отчеты по итогам таких обсуждений и в целом по учебно-исследовательской практике студенты собирают в портфолио (Niemi, 2016; Toom & Husu, 2024).

Во время практики студенты могут быть также вовлечены в исследования, проводимые школьными учителями. Исследования совместно с опытными учителями способствуют рефлексивной практике и глубокому практическому пониманию педагогической деятельности (Mugaloglu & Doganca, 2009; Willegems et al., 2018). Данный подход к развитию исследовательских навыков студентов более эффективен при наличии соответствующей поддержки, направленной на развитие исследовательских компетенций, формирование связи теории и практики, а также адаптацию к работе в школьном коллективе. Для эффективного партнерства между студентами и школьными менторами, важно, чтобы у них было одинаковое понимание исследования. Так, большинство учителей в норвежских

школах, согласно исследованию Rajchel et al. (2021), придерживаются подхода развития исследовательских навыков студентов на основе их активного вовлечения в исследовательскую практику (Healey & Jenkins, 2009). Они позитивно относятся к тому, что студенты собирают эмпирические данные для своего исследовательского задания во время практики в школе, поскольку такая практика помогает им глубже погрузиться в школьную образовательную среду и его процессы (Rajchel et al., 2021).

На основе систематического литературного обзора, Willegems et al. (2017) выделяют три уровня сотрудничества между учителем и студентом в рамках проведения исследований. Первый уровень – совместное исследование (*англ. shared inquiry*) – характеризуется глубоким взаимодействием между ментором и студентом. В рамках такого сотрудничества ментор и студент работают над общей исследовательской темой и выступают равноправными партнерами, то есть со-исследователями.

Второй уровень – поддерживаемое исследование (*англ. supported inquiry*) – предполагает иерархические отношения, при которых ментор выступает в роли руководителя исследования, а студент несет основную ответственность за его реализацию. Опасность иерархических отношений в проведении исследований заключается в том, что обсуждение процесса исследования может быть недостаточно открытым и свободными. Студент может чувствовать себя скованным и, тем самым, ограниченным в развитии исследовательской автономии.

Наконец, третий уровень – параллельное исследование (*англ. parallel inquiry*) – предполагает минимальное взаимодействие между ментором и студентом. В этом случае сотрудничество осуществляется без тесной взаимосвязи, обсуждений или обмена опытом. Студент выполняет лишь определенную часть исследования.

Итак, учебно-исследовательская практика в школах является важным инструментом развития исследовательских навыков будущих педагогов, а также более углубленного понимания роли исследований в педагогической деятельности и образовательном процессе. Важно учитывать, что планирование формата и содержания практики в школах должно соответствовать последовательности тем и развиваемых знаний и навыков в рамках академических программ. В этой связи практика должна рассматриваться не как отдельный элемент образовательной программы, а напротив, как ее важная составляющая, в ходе которой студенты закрепляют теоретический материал и углубляют свое представление о будущей профессии и о роли исследований в нем.

### ***Выпускная квалификационная работа***

Выпускная квалификационная работа является важной образовательной практикой во многих академических программах разных уровней образования. На бакалавриате этот вид практики обычно именуется дипломной работой, а также исследовательским проектом или отчетом (Lusk, 1999), в магистратуре и докторантуре – диссертацией. Суть выпускной квалификационной работы заключается в двух важных аспектах. Во-первых, продемонстрировать знания и навыки, полученные на протяжении всего периода обучения, а также способность их применять для решения практических проблем. Во-вторых, углубить имеющиеся знания за счет самостоятельной научной работы над какой-то проблемой и, тем самым, расширить понимание о будущей профессии.

Выпускная квалификационная работа – это обязательный элемент исследовательски-ориентированных педагогических программ в Европейских странах, например в Финляндии, Норвегии, Нидерландах и Шотландии. В вузах Финляндии работа по написанию дипломного проекта ведется в течение трех последних семестров. Студенты проводят индивидуальные исследования по интересующей их теме, связанной с педагогикой, например, новыми методиками обучения, психологическими аспектами образования или анализом эффективности образовательных программ. Данные для дипломной работы студенты могут собирать во время практики в школах (Krokkfors et al., 2011; Niemi & Nevgi, 2014).

Согласно исследованиям, написание дипломной работы требует от студентов систематизировать и углубить имеющиеся знания, что способствует формированию целостного представления о своей профессии. Более того, студенты развивают навыки аналитического и критического мышления, а также навыки проведения самостоятельного исследования. Во время работы над исследовательским проектом студенты изучают педагогический опыт, собирая, анализируя и интерпретируя эмпирические данные. Кроме того, в рамках дипломных работ студенты учатся вырабатывать свои подходы и стратегии по совершенствованию системы образования на основе научных теорий и данных. Тем самым, такой опыт способствует формированию их готовности к профессиональной деятельности. Наконец, написание дипломной работы позитивно влияет на формирование профессиональной идентичности будущего педагога. Изучая определенную педагогическую проблему, студент глубже осознает свою роль и место в системе образования, а также формирует собственное представление о педагогической деятельности (Niemi & Nevgi, 2014; Råde, 2013).

Важно помнить, что дипломная работа должна ясно демонстрировать связь между теорией и практикой. В противном случае студенты будут мало мотивированы проводить дипломное исследование. Как показывает обзор литературы, даже если студенты позитивно воспринимают опыт написания дипломной работы для развития исследовательских компетенций и их профессионального роста, отсутствие в ней ясной связи с педагогической деятельностью негативно влияет на восприятие релевантности такой образовательной практики для будущей деятельности в школе (Kowalczyk-Walędziak et al., 2019; van Katwijk et al., 2019). Вопрос чрезмерной ориентации дипломной работы на теорию в педагогическом образовании довольно широко обсуждается в научной литературе. Некоторые ученые, подчеркивающие важность практической ориентации в педагогической профессии, исследуя разные формы выпускной квалификационной работы, утверждают, что составление портфолио является достойной практико-ориентированной альтернативой дипломным работам (Meeus et al., 2004), в то время как исследование в действие может вмещать в себе как научно-теоретические, так и практические аспекты профессии (Råde, 2013).

В целом, важно помнить, что для эффективной реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования связь теории и практики особенно важна, и эта связь должна пронизывать все образовательные практики в рамках педагогических программ. Педагогические вузы должны стремиться уменьшить риск чрезмерной теоретической или практической ориентации в педагогических программах, поскольку доминирование теории грозит слабой актуальностью педагогического образования для формирования навыков необходимых в профессиональной практике, в то время как акцент на практичности уменьшает возможности развивать у студентов навыки анализа и критического мышления (Gray, 2012; Råde, 2018).

Роль дипломных работ в педагогическом образовании также критикуется в связи с недостаточным временем, отводимым на их написание, что часто отрицательно отражается на серьезности их выполнения. Кроме того, отмечаются проблемы с несогласованностью и непрозрачностью в процессе оценивания дипломных работ, что вызывает их негативное восприятие (Meeus et al., 2004).

Таким образом, выпускная квалификационная работа в педагогическом образовании представляет собой не только способ оценки академических достижений студента, но и важный инструмент формирования исследовательских навыков и профессиональной идентичности будущего педагога. Однако для того, чтобы она действительно способствовала про-

фессиональному становлению, необходимо обеспечить баланс между теоретической и практической составляющими, а также создать благоприятные условия для ее выполнения. Лишь при соблюдении этих условий дипломная работа может стать по-настоящему ценным элементом в подготовке педагогических кадров, обладающих рефлексивными и аналитическими навыками, необходимых для успешной профессиональной деятельности в школе.

Наконец следует отметить, что комплексное развитие исследовательского потенциала также предполагает внеучебные исследовательские возможности, такие как участие в научных конференциях и кружках, работа в качестве ассистента в исследовательских проектах профессоров, посещение летних школ по методологии научных исследований и гостевых лекций ученых. В исследовательски-ориентированных программах такие возможности должны создаваться для дополнительной мотивации студентов изучать исследования в более широком контексте, обозначаемом в научной литературе как сообщество практики (*англ.* Community of practice) (Hill & Naigh, 2011). Такое сообщество, понимаемое как группа людей с общими интересами, в нашем случае, продвижения исследовательской деятельности и культуры, играет огромную роль в развитии исследовательских навыков студентов, предоставляя уникальную среду для обучения и роста.

### **Трудности в реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования**

Реализация исследовательски-ориентированного педагогического образования сталкивается с рядом трудностей и барьеров, которые влияют как на вовлеченность преподавателей и студентов в исследовательскую деятельность, так и на эффективность интеграции исследований в учебный процесс. На основе анализа современных исследований в данном разделе рассматриваются три ключевые проблемы, препятствующие внедрению исследовательски-ориентированного подхода в педагогическое образование: разрыв между теорией и практикой, низкий исследовательский потенциал преподавателей, а также ограниченность финансовых и временных ресурсов.

#### ***Разрыв между теорией и практикой***

Основной проблемой внедрения исследовательски-ориентированного педагогического образования является отсутствие связи между теорией и практикой в структуре образовательных программ. Здесь стоит по-

яснить, что в научной литературе по внедрению исследовательски-ориентированного педагогического образования под связью между теорией и практикой подразумевается не просто включение курсов по методологии научного исследования в содержание образовательных программ, а в первую очередь внедрение исследования практики в учебный процесс будущих учителей. Не менее важным является формирование у студентов понимания теории как основы для анализа практики и практики как источника осмысления теории. Ниже разберем эти аргументы более подробно.

Многочисленные исследования показывают, что включение курсов по методологии научного исследования в образовательные программы само по себе недостаточно для того, чтобы мотивировать будущих учителей заниматься исследованием собственной педагогической практики после начала работы в школе (Perines & Ion, 2021; van Katwijk et al., 2019). Хотя студенты действительно признают ценность таких курсов с точки зрения развития критического мышления, формирования исследовательских навыков и углубления понимания науки в целом, они, как правило, не воспринимают себя в будущем в роли учителя-исследователя (van der Linden et al., 2012). Исследователи, занимающиеся вопросами исследовательски-ориентированного педагогического образования, указывают, что основная причина этого кроется в академической направленности курсов: студентов обучают проводить исследования, исходя из научной парадигмы, где школы и учителя выступают объектами изучения (Antonsen et al., 2024). В результате акцент делается на освоении методов интервьюирования и наблюдения *за* объектами, а не на конструктивных исследовательских подходах, таких как *action research* или *lesson study*, в которых сами педагоги становятся активными исследователями собственной практики. В итоге студенты не видят связи между исследовательской деятельностью и повседневной работой учителя, что формирует у них скептическое отношение к исследовательской подготовке как неотъемлемой части профессионального становления педагога (Puustinen et al., 2018). Для многих из них исследование воспринимается лишь как формальное требование, необходимое для написания и защиты выпускной квалификационной работы или магистерской диссертации (Aspfors & Eklund, 2017; Vyman et al., 2020).

Как уже отмечалось ранее, одним из ключевых элементов в установлении связи между теорией и практикой является формирование у будущих педагогов понимания теории как основы для анализа практики, а практики — как источника осмысления теории. Иными словами, будущим учителям важно воспринимать соотношение теории и практики как не-

прерывный диалогический процесс. В этом процессе учитель-исследователь опирается на теоретические концепции для интерпретации, осмысления и трансформации своей педагогической деятельности, одновременно формируя собственное знание через исследование этой практики. Этот тезис подтверждается рядом исследований, посвященных исследовательски-ориентированному педагогическому образованию. Так, например, в исследовании Afdal and Spernes (2018) показано, что студенты педагогических специальностей, изучающие методы научного исследования исключительно с теоретической точки зрения — то есть рассматривающие, что такое научное знание, как его получать и как критически осмысливать существующие теории, — часто воспринимают подобное обучение как абстрактное и монотонное. Однако в ходе школьной практики, когда им необходимо было разрабатывать собственные исследовательские подходы для анализа своей педагогической деятельности и применять теоретические знания для интерпретации полученных данных, у студентов значительно усиливались как понимание значения педагогических исследований в школьной практике, так и мотивация к дальнейшему участию в исследовательской деятельности.

Чтобы укрепить связь между теорией и практикой, научная литература рекомендует развивать партнерство между университетами и школами (Rajchel et al., 2021; Willegems et al., 2017). Согласно исследованиям, такое партнерство включает не только профессиональную практику, в рамках которой будущие учителя учатся проводить занятия, готовиться к урокам, оценивать достижения учащихся и выполнять воспитательные функции, но и проведение собственных исследований на базе школы. Rajchel et al. (2021) подчеркивают, что, когда студенты одновременно ведут уроки и проводят исследования, они наиболее эффективно начинают осознавать связь между теоретическими знаниями и практической деятельностью. Теория, включая педагогические концепции, методы преподавания и методологию научных исследований, помогает студентам интегрироваться в школьную среду, формирует первичное понимание профессиональных требований, способствует осмыслению педагогической деятельности, повышает уверенность при ведении уроков и способствует этическому подходу к исследовательской работе. Практика в свою очередь позволяет студентам осознать ограничения теории, принять сложность взаимоотношений между учителем и учениками, рассматривать школу как многосложную среду с множеством факторов, а также понять важность рефлексии над своей профессиональной деятельностью. Главное, практика позволяет формировать новые знания, дополняющие теоретическую базу.

Однако совмещение исследовательской работы и профессиональной практики сопряжено с определенными рисками. Так как за организацию практики отвечают как преподаватели вуза, часто выступающие в роли научных руководителей, так и школьные учителя, наставники студентов, возникает опасность противопоставления теории и практики. Университетские преподаватели могут недооценивать значимость практического опыта, рассматривая академическую науку как единственный источник достоверного знания, в то время как школьные наставники могут скептически относиться к теории, оценивая ее лишь по степени ее непосредственной применимости к практическим задачам (Pajchel et al., 2021). Это противоречие может привести студентов к перегрузке и разочарованию.

Возможным решением данной проблемы, согласно Willegems et al. (2017), является вовлечение школьных наставников в совместные исследования со студентами. Когда учителя и будущие педагоги совместно исследуют собственную педагогическую практику, обе стороны получают значительные преимущества. Студенты ощущают поддержку более опытных коллег, что делает процесс исследования более осмысленным и устойчивым, а интерпретация данных опирается одновременно на теоретическую и практическую перспективы. Школьные учителя в свою очередь получают возможность критически осмыслить свою деятельность с научной точки зрения и преодолеть скепсис в отношении педагогических исследований. То, как научная литература предлагает работать со скепсисом университетских преподавателей, будет рассмотрено в следующем разделе.

### ***Низкий исследовательский потенциал преподавателей***

Скептицизм преподавателей педагогических вузов по отношению к исследованиям педагогической практики, который, как показывают последние данные, неизбежно ведет к низкой вовлеченности студентов в исследовательскую деятельность, может объясняться двумя основными факторами. Во-первых, многие преподаватели активно занимаются научной работой, однако их подход, как правило, носит сугубо академический характер. Они стремятся к развитию педагогической теории и созданию новых научных знаний. Их исследования часто опираются на сложную концептуальную базу и методологию, имеют универсальный характер и ориентированы преимущественно на научное сообщество. Как отмечалось в предыдущем разделе, такие преподаватели могут скептически относиться к исследованиям, проводимым школьными учителями, направленным на решение конкретных педагогических задач, повышение успеваемости

учащихся или адаптацию методик к практике. Причина этого — убеждение, что истинное знание может быть получено только в рамках академической науки (Antonsen et al., 2024; Rajchel et al., 2021). Во-вторых, скепсис может исходить от тех преподавателей, которые сами не занимаются исследовательской деятельностью вовсе. В этом случае недоверие к практико-ориентированным исследованиям часто обусловлено их собственным низким исследовательским потенциалом.

В первом случае решить проблему бывает крайне сложно, поскольку пренебрежительное отношение к прикладным, практико-ориентированным исследованиям укоренено в самой дихотомии между университетом и школой. Однако многие авторы, изучающие эту проблему, видят выход в создании так называемого «третьего измерения». Первое измерение представляет академическую науку, второе — прикладную, а третье служит своего рода платформой, объединяющей сильные стороны обоих подходов (Rajchel et al., 2021; Willegems et al., 2017). Для формирования такого измерения преподавателям необходимо переосмыслить свое понимание прикладной науки и ее роли в подготовке педагогических кадров. Третье измерение может эффективно функционировать только на основе партнерства, где студенты играют роль промежуточного звена. В рамках этого измерения они получают возможность изучать методы исследования и научные традиции обоих подходов, что способствует их профессиональному росту в педагогической сфере и подготовке к послевузовскому обучению.

Во втором случае низкий исследовательский потенциал чаще всего объясняется отсутствием должной научной подготовки и практического исследовательского опыта у преподавателей. Один из основных путей решения этой проблемы заключается в том, чтобы стимулировать преподавателей с магистерской степенью к получению степени PhD. Во многих западных странах стало обычной практикой нанимать в университеты только тех, у кого уже есть докторская степень. Это способствует укреплению исследовательской культуры и развитию институционального научного потенциала (Caspersen & Smeby, 2023; Munthe & Rogne, 2015). Другим важным направлением является организация курсов повышения квалификации и специализированных семинаров для преподавателей вузов. Тематика таких программ может включать академическое письмо, подготовку грантовых заявок, освоение методов качественных и количественных исследований, а также другие аспекты научной работы (Goodman et al., 2025; Oancea et al., 2021). При этом особенно важно, чтобы такие курсы проводились не эпизодически, а регулярно и на постоянной основе (Hammad & al-Ani, 2021). Кроме того, современные исследо-

вания подчеркивают необходимость преодоления «академического высокомерия», когда преподаватели отказываются участвовать в обучающих мероприятиях, считая, что уже обладают всеми необходимыми знаниями (Brew & Mantai, 2017, p. 557). Даже те педагогические университеты, которые не обладают официальным статусом исследовательского вуза, должны активно продвигать идею, что исследовательская грамотность необходима каждому преподавателю. Это особенно важно, учитывая, что именно они разрабатывают образовательные программы для будущих учителей, обучают их и руководят их исследовательскими проектами (Hammad & al-Ani, 2021; Toom & Husu, 2024).

Наконец, еще один важный шаг — это предоставление преподавателям достаточного количества времени для научной работы. В университетах преподаватели вынуждены распределять свое время между учебной нагрузкой, исследовательской деятельностью и административными обязанностями, которые, как правило, отнимают значительную часть ресурсов. В результате времени на собственные исследования остается очень мало. Выделение оплачиваемого времени специально на научную деятельность может сыграть ключевую роль в развитии исследовательской культуры в вузе, повысить качество научных публикаций в области педагогики и укрепить академическую репутацию образовательной программы (Munthe & Rogne, 2015; Tellmann et al., 2020).

### ***Ограниченность финансовых и временных ресурсов***

Еще одним барьером на пути к реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования являются ограниченные финансовые и временные ресурсы. Когда речь идет о развитии исследовательской компетенции преподавателей и студентов, а также формировании исследовательской культуры, необходимо помнить, что все эти процессы требуют устойчивого и регулярного финансирования. Исследовательская компетенция преподавателей формируется в ходе участия в научных проектах, которые позволяют им собирать качественные эмпирические данные, приобретать необходимое оборудование для сбора и анализа информации, участвовать в конференциях с целью распространения результатов и получения экспертной обратной связи. Иными словами, активная исследовательская деятельность является ключевым фактором развития этой компетенции. Однако стоит учитывать, что конкуренция за научные гранты постоянно возрастает, при этом проекты в области образования часто не входят в число приоритетных направлений (Oancea et al., 2021). Как отмечают Hammad and al-Ani (2021), университеты могут под-

держивать преподавателей, предоставляя финансирование научных проектов, компенсируя участие в конференциях и поощряя публикационную активность. От участия в научных проектах выигрывают не только преподаватели, но и студенты. Работая в таких проектах в качестве научных ассистентов под руководством преподавателей, студенты имеют возможность развивать свои исследовательские навыки (Brew & Mantai, 2017). Участие в реальных проектах помогает им интегрироваться в научное сообщество и лучше понимать процессы, лежащие в основе исследований в области образования и педагогики.

Развитие исследовательского потенциала в рамках любых образовательных программ также требует временных ресурсов. Согласно современным исследованиям, многие программы выделяют недостаточно времени для формирования глубокого понимания исследовательской деятельности (Brew & Mantai, 2017; Brooks, 2021; Matos et al., 2023). Речь идет не только о времени, необходимом для изучения дисциплин по методологии научного исследования, но и о времени, нужном для рефлексии и осознанного восприятия самого исследовательского процесса. Исследователи, занимающиеся вопросами исследовательски-ориентированного педагогического образования в Финляндии и Сингапуре, подчеркивают, что для полноценного формирования у будущих учителей исследовательских навыков и понимания роли науки в педагогической практике образовательные программы должны интегрировать исследовательски-ориентированный подход к обучению как в рамках курсов по методологии, так и при изучении других профильных дисциплин через чтение и анализ научной литературы, развитие навыков критического мышления и рефлексии (Aspfors & Eklund, 2017; Vyman et al., 2020; Darling-Hammond, 2017).

Реализация исследовательски-ориентированного педагогического образования сталкивается с рядом трудностей и барьеров. Среди них — слабая связь между теорией и практикой, низкий уровень вовлеченности преподавателей педагогических программ в исследовательскую деятельность, а также неравномерное распределение временных и финансовых ресурсов. Преодоление этих препятствий требует комплексного подхода, включающего пересмотр учебных планов, стимулирование исследовательской активности преподавателей и формирование благоприятной среды для развития исследовательской культуры. Данный раздел литературного обзора подчеркивает необходимость дальнейших исследований и разработки стратегий, направленных на устранение указанных барьеров и укрепление исследовательской составляющей в педагогическом образовании.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- Afdal, H. W. (2017). “Research-based” and “profession-oriented” as prominent knowledge discourses in curriculum restructuring of professional programs. *Higher Education*, 74(3), 401–418. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-9998-7>
- Afdal, H. W., & Damşa, C. (2018). Research-based education: An exploration of interpretations in two professional higher education programmes. In P. Maassen, M. Nerland, & L. Yates (Eds.), *Reconfiguring knowledge in higher education* (pp. 129-148). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72832-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72832-2_8)
- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Aguado, N. A. (2009). Teaching research methods: Learning by doing. *Journal of Public Affairs Education*, 15(2), 251–260. <https://doi.org/10.1080/15236803.2009.12001557>
- Anderson, G. (2015). JIBC Student Research Skills Framework. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4370.1840>.
- Antonsen, Y., Toom, A., Ulvik, M., Drageset, O. G., Olsen, K. R., Hjordemaal, F. R., & Sæther, K. (2024). Research approaches in master-based teacher education preparing student teachers for professional work. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1418398>
- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers’ experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 43(4), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042>
- Baan, J., Gaikhorst, L., van ’t Noordende, J., & Volman, M. (2019). The involvement in inquiry-based working of teachers of research-intensive versus practically oriented teacher education programs. *Teaching and Teacher Education*, 84, 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.001>.
- Barraket, J. (2005). Teaching research method using a student-centred approach? Critical reflections on practice. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(2), 17–27. <https://doi.org/10.53761/1.2.2.3>
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: a framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66(5), 603–618. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9624-x>
- Brew, A., & Mantai, L. (2017). Academics’ perceptions of the challenges and barriers to implementing research-based experiences for undergraduates. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 551–568. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273216>
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>

- Brooks, C. (2021). Research capacity in initial teacher education: trends in joining the 'village.' *Teaching Education*, 32(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1862077>
- Byman, R., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2020). Consuming, producing, and justifying: Finnish student teachers' views of research methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 319-334. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1737003>
- Caspersen, J., & Smeby, J. (2023). Research-based teacher education in Norway – a longitudinal perspective. *International Journal of Educational Research*, 119, 102177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102177>
- Contreras, N., Liesa, E., & Giralto-Romeu, M. (2024). How pre-service teachers change their view of forms of inquiry after participating in an inquiry-based practicum. *Teaching and Teacher Education*, 140, Article 104478. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104478>
- Cordingley, P. (2003). Research and evidence-based practice: focusing on practice and practitioners. In L. Anderson, & N. Bennett (Eds.), *Evidence-informed Policy and Practice in Educational Leadership and Management*. Milton Keynes: Open University.
- Cumbo, B., & Selwyn, N. (2021). Using participatory design approaches in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(1), 60–72. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902981>.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Defianty, M., & Wilson, K. (2024). Using collaborative action research to promote critical thinking pedagogies in ELT in Indonesia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(5), 607–621. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2410837>
- Denham, B. (1997). Teaching research methods to undergraduates. *Journalism and Mass Communication Educator*, 51(4), 54–62. <https://doi.org/10.1177/107769589605100407>
- Dewey, J. (1908). What does pragmatism mean by practical? *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 5(4), 85-99.
- Fiskum, T. A., Jegstad, K. M., Aspfors, J., & Eklund, G. (2025). The goal of research-based learning in teacher education: Norwegian and Finnish teacher educators' perspectives. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2465918>
- Fung, D. (2017). *A connected curriculum for higher education*. London: UCL Press.
- Furlong, J., Menter, I., Munn, P., Whitty, G., Hallgarten, J., Johnson, N., et al. (2014). *Research and the teaching profession: Building the capacity for a self-*

- improving education system. In *Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education*. British Educational Research Association.
- Giralt-Romeu, M., Liesa, E., & Castelló, M. (2021). Teacher identity as inquirer: Voices of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.2015319>.
- Gelso, C. J. (2006). On the making of a scientist-practitioner: A theory of research training in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, S(1), 3–16. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.S.1.3>.
- Goodman, B., Nam, A., Yembergenova, A., Nuta, O., & Malone, K. (2025). ‘I should conduct action research more often’: teacher educators’ professional development through action research. *Educational Action Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09650792.2025.2468958>
- Gray, C. (2012). Bridging the teacher/researcher divide: Master’s-level work in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 24–38. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.682648>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>.
- Hammad, W., & Al-Ani, W. (2021). Building educational research capacity: Challenges and opportunities from the perspectives of faculty members at a national university in Oman. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211032668>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York, United Kingdom: Higher Education Academy.
- Heissenberger-Lehofer, K., & Krammer, G. (2021). Internship integrated practitioner research projects foster student teachers’ professional learning and research orientation: a mixed-methods study in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 456–475. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1931112>
- Herman, C. (2009). Political transformation and research methodology in doctoral education. *Higher Education*, 59(4), 489–506. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9261-6>
- Hill, M., & Haigh, M. (2011). Creating a culture of research in teacher education: learning research within communities of practice. *Studies in Higher Education*, 37(8), 971–988. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.559222>
- Hosein, A., & Rao, N. (2016). Students’ reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 109–125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221804>
- Huet, I. (2017). Research-based education as a model to change the teaching and learning environment in STEM disciplines. *European Journal of Engineering Education*, 43(5), 725–740. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1415299>

- Hughes, G. (2019). Developing student research capability for a ‘post-truth’ world: three challenges for integrating research across taught programmes. *Teaching in Higher Education*, 24(3), 394–411. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541173>
- Jarl, M., Liljenberg, M., Andersson, K., & Taube, M. (2024a). The importance of organizational capacities for collaborative research: boundary crossings within a Swedish research–practice partnership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2369344>
- Jarl, M., Taube, M., & Björklund, C. (2024b). Exploring roles in teacher–researcher collaboration: examples from a Swedish research–practice partnership in education. *Education Inquiry*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2324518>
- Kowalczyk-Walędziak, M., Lopes, A., Underwood, J., Daniela, L., & Clipa, O. (2019). Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers’ experiences within master’s dissertation/thesis work. *Teaching Education*, 31(4), 459–479. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649649>
- Krokkfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators’ views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>
- Levy, P., & Petrusis, R. (2011). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>
- Lombard, BJJ (Kobus), & Kloppers, M. (2015). Undergraduate student teachers’ views and experiences of a compulsory course in research methods. *South African Journal of Education*, 35(1), 01-14. [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002015000100020&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002015000100020&lng=en&tlng=en).
- Luck, M. 1999. *Your Student Research Project*. Aldershot: Gower.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: A review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23(4), 567–584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>.
- Martinovic, D., & Dabaja, Z. F. (2023). Building research capacity of future teachers: A Canadian case study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(2). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.5335>
- Matos, J. F., Freitas, A., Estrela, E., Galego, C., & Piedade, J. (2023). Teaching research methods courses in education: Towards a research-based culture. *Social Sciences*, 12(6), 338. <https://doi.org/10.3390/socsci12060338>
- Meeus, W., van Looy, L., & Libotton, A. (2004). The Bachelor’s thesis in teacher education, *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299-321. <https://doi.org/10.1080/0261976042000290813>

- Mertler, C. A. (2024). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications.
- Morrison, M. E., Lom, B., Buffalari, D., Chase, L., Fernandes, J. J., McMurray, M. S., & Stavnezer, A. J. (2020). Integrating research into the undergraduate curriculum: 2. scaffolding research skills and transitioning toward independent research. *Journal of undergraduate neuroscience education: JUNE: a publication of FUN, Faculty for Undergraduate Neuroscience*, 19(1), A64–A74.
- Mugaloglu, E. Z., & Doganca, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455–464. <https://doi.org/10.1108/13665620910976739>
- Munthe, E. (2019). Research-based teacher education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_53-1).
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Murray, J., & Vanassche, E. (2019). Research capacity building in and on teacher education: developing practice and learning. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 13(2), 114–129. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1975>
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.006>
- Niemi, H. (2016). Academic and practical: Research-based teacher education in Finland. In B. Moon (Ed.), *Do universities have a role in the education and training of teachers?: An international analysis of policy and practice* (pp. 19-32). Cambridge University Press.
- Neumann, R. (1994). The teaching-research nexus: Applying a framework to university students’ learning experiences. *European Journal of Education*, 29, 323-340.
- Oancea, A., Fancourt, N., Robson, J., Thompson, I., Childs, A., & Nuseibeh, N. (2021). Research capacity-building in teacher education. *Oxford Review of Education*, 47(1), 98–119. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842184>
- OECD. (2023). *Who really cares about using education research in policy and practice?: Developing a culture of research engagement, educational research and innovation*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/bc641427-en>.
- Pajchel, K., Jegstad, K. M., Eklund, G., Aalbergsjø, S. G., & Sollid, P. (2021). The role of school placement within research-based teacher education—through the eyes of science mentors. *Teachers and Teaching*, 27(1–4), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933416>
- Perines, H., & Ion, G. (2021). How do prospective teachers understand educational research? *The Teacher Educator*, 56(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/08878730.2020.1846831>
- Petrella, J. K., & Jung, A. P. (2008). Undergraduate research: Importance, benefits, and challenges. *International Journal of Exercise Science*, 1(3), 91–95. <https://doi.org/10.70252/MXRI7483>

- Pettican, A., Goodman, B., Bryant, W., Beresford, P., Freeman, P., Gladwell, V., Kilbride, C., & Speed, E. (2022). Doing together: reflections on facilitating the co-production of participatory action research with marginalised populations. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(2), 202–219. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2146164>.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of educational research*. London: Bloomsbury.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Råde, A. (2013). Final thesis models in European teacher education and their orientation towards the academy and the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 144–155. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.858692>
- Råde, A. (2018). Professional formation and the final thesis in European teacher education: a fusion of academic and professional orientation. *Education Inquiry*, 10(3), 226–242. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514910>
- Reid, A. (2004). Towards a culture of inquiry in DECS. *Occasional Paper Series*, 1, 3-19. [https://www.researchgate.net/publication/242749924\\_Towards\\_a\\_Culture\\_of\\_Inquiry\\_in\\_DECS](https://www.researchgate.net/publication/242749924_Towards_a_Culture_of_Inquiry_in_DECS)
- Reid, A., & O'Donoghue, M. (2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 559–570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002>
- Rinne, I., Lundqvist, U., Johannsen, B. F., & Yildirim, A. (2022). “When you get out there, you don't have a toolbox”. A comparative study of student teacher's identity development in Swedish and Danish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103958. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103958>
- Tatto, M. T. (2015). The role of research in the policy and practice of quality teacher education: an international review. *Oxford Review of Education*, 41(2), 171–201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017405>
- Tatto, M. T. (2021). Developing teachers' research capacity: the essential role of teacher education. *Teaching Education*, 32(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1860000>
- Tellmann, S. M., Røsdal, T., & Frølich, N. (2020). Professional educational programmes under pressure. Organizational challenges related to strengthening research. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1839–1849. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711039>
- Toom, A. & Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education*. Springer VS, Wiesbaden. 173-188 [https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_10)
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher

- education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382. <https://doi.org/10.1080/02619760903242491>
- Ulvik, M., & Riese, H. (2015). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441–457. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.1003089>
- Van Ingen, S. & Ariew, S. (2015). Making the invisible visible: Preparing preservice teachers for first steps in linking research to practice. *Teaching and Teacher Education*, 51, 182–190. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.001>.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401>
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & Van Den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 41(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). “It’s important, but I’m not going to keep doing it!”: Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>
- Vieira, F., Flores, M. A., da Silva, J.L.C., Almeida, M.J., & Vilaça, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>.
- Viertel, D. C., & Burns, D. M. (2012). Integrating opportunities: Applied interdisciplinary research in undergraduate geography and geology education. *Review of International Geographical Education*, 2(3), 347-358. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158142>
- Villalobos Iturriaga, I. C., Acosta García, K., Castro-Ceacero, D., Contreras Hernández, P., & González Sanzana, Á. (2025). Importance of Pedagogical Practice in Teaching Satisfaction. *Education Sciences*, 15(3), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci15030286>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- United Nations. (n.d.). *Sustainable development goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>

- Willekens, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A steady track to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>
- Willison, J., & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 393-409. <https://doi.org/10.1080/07294360701658609>
- Willison, J. (2018). Research skill development spanning higher education: Critiques, curricula and connections, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(4). Available at: [files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195982.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1195982.pdf)

## ГЛАВА 3

### ИСТОРИЯ И КОНТЕКСТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Первый педагогический вуз в Казахстане был основан в 1928 году в городе Алматы. Им стал Казахский государственный педагогический институт, который в настоящее время носит название Казахский национальный педагогический университет имени Абая. До начала Второй мировой войны в различных регионах страны были открыты еще пять педагогических вузов. Среди них — Уральский педагогический институт, основанный в 1932 году и ныне известный как Западно-Казахстанский университет имени Махамбета Утемисова; Семипалатинский педагогический институт, созданный в 1934 году и сегодня функционирующий под названием *Shakarim University*; а также Учительский институт в Караганде, открытый в 1938 году и преобразованный в *Karaganda Buketov University*. Создание педагогических высших учебных заведений в Казахстане было обусловлено государственной политикой Советского Союза, направленной на индустриализацию республики (Smolentseva et al., 2018). Одним из ключевых условий успешной индустриализации являлось преодоление массовой безграмотности среди коренного населения. В этой связи повсеместно открывались начальные и средние школы, однако наблюдался острый дефицит квалифицированных педагогических кадров. Для решения этой проблемы началось активное развитие сети педагогических институтов, задачей которых стала подготовка учителей для новых образовательных учреждений. Военные и послевоенные годы только усилили необходимость в системной подготовке педагогических кадров, так как образо-

вательная система страны продолжала развиваться даже в условиях социально-экономических трудностей. Согласно данным исследователей, в период с 1928 по 1989 год на территории Казахстана было открыто 23 педагогических высших учебных заведения (Ahn et al., 2018).

В советское время педагогические вузы Казахстана готовили учителей по трем основным направлениям: физико-математическому, естественнонаучному и лингвистическому. На раннем этапе, до формирования собственных преподавательских кадров, лекции в вузах часто читали общественные деятели Казахской ССР, партийные работники и приглашенные преподаватели из других регионов, а во время Второй мировой войны эвакуированные с европейской части СССР специалисты. Поступление в педагогические вузы осуществлялось на основе письменных и устных вступительных экзаменов. Количество студентов строго регулировалось государственным кадровым планом, что делало конкурс высоким. Вместе с тем гарантированное распределение после окончания учебы, обеспеченное государственной системой трудоустройства, делало педагогическую профессию привлекательной и экономически стабильной (Kalimullin et al., 2024).

В позднесоветский период продолжительность обучения в педагогических вузах составляла пять лет. Учебные планы и программы разрабатывались централизованно и внедрялись во всех вузах республики без существенных различий. Образовательный процесс основывался на едином подходе к подготовке педагогов, включая обязательное изучение курсов по истории КПСС, педагогике, психологии, а также методике преподавания профильных дисциплин. Контроль за качеством и содержанием образования осуществлялся союзными научно-методическими структурами (Kalimullin & Valeeva, 2023). Научная деятельность в педагогических вузах носила прикладной характер. Исследования редко выходили за рамки практических задач и не ставили своей целью генерацию новых теоретических знаний (Kuzhabekova & Rubi, 2018). Академическая свобода была серьезно ограничена, действовали четкие идеологические рамки и цензура. Тем не менее до начала перестройки профессия учителя оставалась престижной. Она ассоциировалась с высокой социальной значимостью и стабильностью. По уровню общественного признания педагогические специальности уступали лишь инженерным и медицинским.

После обретения независимости педагогическое образование в Казахстане прошло через серию масштабных реформ, отражавших общие изменения в социальной и экономической жизни страны. Первое десятилетие независимости ознаменовалось острым финансовым дефицитом в системе образования (Kuzhabekova & Mukhamejanova, 2017). Государство

значительно сократило расходы на высшее образование, что привело к деградации инфраструктуры вузов, износу зданий, обеднению библиотечных фондов, снижению заработной платы профессорско-преподавательского состава и ее систематическим задержкам. В результате престиж педагогической профессии резко снизился, а социальный статус педагогов, как в школах, так и в вузах, оказался существенно подорван (Tastanbekova, 2018). В условиях перехода к рыночной экономике развитие высшего образования стало ориентироваться на принципы коммерциализации. Началась приватизация сектора, основной целью которой была диверсификация источников финансирования. Обучение в педагогических вузах стало платным. Несмотря на внедрение системы государственных образовательных грантов, основное финансовое бремя было перенесено с государства на студентов и их семьи (Hartley et al., 2016).

В начале 1990-х годов педагогические институты в Казахстане были преобразованы в многопрофильные университеты. Часто это сопровождалось слиянием двух или трех учебных заведений. Помимо традиционных педагогических направлений, преобразованные университеты начали предлагать программы по новым, востребованным специальностям, таким как информационные технологии, банковское дело, менеджмент и маркетинг (Kalimullin & Valeeva, 2023). Исследования показывают, что эти преобразования были обусловлены несколькими ключевыми факторами. Во-первых, значительно возрос общественный спрос на высшее образование, который больше не ограничивался государственными кадровыми планами. Во-вторых, наблюдалось снижение привлекательности педагогических специальностей и одновременно рост интереса к более экономически перспективным направлениям.

В 1993 году был принят закон «О высшем образовании», который разрешил деятельность частных образовательных учреждений. Это ознаменовало начало массовизации высшего образования в Казахстане. Среди новых вузов значительную часть составляли учреждения, предлагавшие педагогические программы. Согласно данным исследователей, в период с 1993 по 2019 год в Казахстане насчитывалось 86 вузов, осуществлявших подготовку по педагогическим специальностям (Makoelle & Vurmistrova, 2021). Хотя практика централизованного контроля над содержанием педагогических программ, унаследованная от советской системы, сохранялась, приватизация и стремительный рост числа учебных заведений привели к ослаблению государственного регулирования образовательного процесса (Ahn et al., 2018). Именно в этот период в системе высшего образования Казахстана получили широкое распространение коррупционные практики и академическая нечестность (Kerimkulova & Kuzhabekova, 2017).

В 2000-х годах неолиберальные реформы в системе высшего образования Казахстана продолжились. Министерство образования и науки поставило перед собой задачу выравнивания национальной системы высшего образования с лучшими мировыми практиками, преимущественно западными. В 2004 году, будучи неформальным участником Болонского процесса, Казахстан начал использовать его принципы в качестве ориентира для структурной модернизации высшего образования в соответствии со стандартами Европейского союза. Это включало три ключевых аспекта: (1) переход на трехступенчатую модель: бакалавриат, магистратура и докторантура PhD. Постепенно была свернута советская система подготовки через аспирантуру и защиту кандидатских и докторских диссертаций; (2) сокращение пятилетнего специалитета до четырехлетней программы бакалавриата. Уже с 2004–2005 учебного года студенты обучались исключительно по бакалаврской программе; (3) формальный переход на кредитную технологию обучения в 2004–2005 учебном году. На этом этапе внедрение касалось прежде всего использования кредитов как унифицированной единицы измерения учебной нагрузки студентов и преподавателей. Однако такие базовые элементы кредитной технологии, как самостоятельное планирование индивидуальной образовательной траектории и выбор учебных дисциплин, на практике еще не реализовывались (Lodhi & Nyassova-Schoenfeld, 2023). Возможно, если бы ключевые принципы кредитной технологии обучения не были проигнорированы системой высшего образования Казахстана, педагогическим вузам удалось бы смягчить негативные последствия переходного периода, такие как сокращение количества часов, отведенных на педагогические дисциплины, а также уменьшение продолжительности педагогической практики студентов в школах (Kalimullin & Valeeva, 2023; Tastanbekova, 2018). Полный переход на Болонскую систему состоялся в 2010 году.

Еще одной важной реформой 2004 года стало внедрение системы Единого национального тестирования (ЕНТ). ЕНТ представляло собой совмещение выпускного экзамена в школе и вступительного экзамена в университет. Тестирование проводилось по четырем предметам: казахскому или русскому языку (в зависимости от языка обучения), математике, истории Казахстана и предмету по выбору. Каждый предмет включал 30 заданий, а максимальный суммарный балл составлял 120. Минимальный проходной балл для поступления в вуз был установлен на уровне 40. На выполнение теста отводилось 3 часа (Об утверждении Правил организации и проведения единого национального тестирования, 2004). По результатам ЕНТ присуждались государственные образовательные гранты. Главной целью введения тестирования было искоренение коррупции в

процессе поступления в вузы (Ahn et al., 2018; Kerimkulova & Kuzhabekova, 2017). До этого времени многие университеты использовали собственные формы комплексного тестирования, однако они не смогли существенно изменить существовавшие коррупционные практики. В связи с этим было принято решение о создании централизованного, контролируемого государством механизма, который обеспечивал единообразие в разработке заданий, формулировке вопросов, а также в форматах и процедурах проведения тестирования.

Внедрение ЕНТ имело ряд негативных последствий для педагогического образования в Казахстане. Во-первых, педагогические вузы оказались вынуждены зачислять абитуриентов на основании результатов лишь одной профильной дисциплины: например, для поступающих на программу подготовки учителей физики — по результатам теста по физике, для будущих учителей английского языка — по английскому языку. Это лишало вузы возможности предварительно оценить другие важные качества, необходимые для профессии педагога, такие как коммуникативные навыки, критическое мышление, эмпатия и адаптивность. Во-вторых, несмотря на то что педагогические университеты предоставляли свою инфраструктуру для проведения ЕНТ, полноценно они не участвовали ни в разработке тестовых заданий, ни в оценке результатов. Ответственность за подготовку учащихся к тестированию была полностью возложена на школы. Поскольку результаты ЕНТ стали напрямую влиять на репутацию школ и профильных учителей, процесс подготовки к тестированию занял центральное место в учебной деятельности старших классов. Вместо всестороннего обучения ученики были сосредоточены на механическом запоминании и натаскивании на типовые задания (Jumabayeva, 2016). В сочетании с сохраняющимся низким престижем педагогической профессии это привело к дальнейшему снижению качества абитуриентов, поступающих на педагогические специальности.

Как уже отмечалось ранее, с 1993 года в Казахстане началась массовизация высшего образования и стремительный рост числа частных вузов. Период с 2000 по 2005 год приобрел печальную известность из-за распространенных практик продажи дипломов и взяточничества при сдаче экзаменов как в частных, так и в государственных учебных заведениях (Lodhi & Plyassova-Schoenfeld, 2023). Эти явления привлекли внимание Министерства образования и науки к проблеме низкого качества образовательных услуг по всей стране. В ответ, в период с 2005 по 2010 годы государство начало постепенно восстанавливать жесткий контроль как над содержанием, так и над организацией высшего образования. Был реализован комплекс мер, направленных на стандартизацию и упорядочивание раз-

розненного и слабо регулируемого рынка образовательных услуг. В частности, были введены механизмы обязательного лицензирования, аттестации, институциональной и программной аккредитации, а также системы внешнего оценивания знаний студентов (Kerimkulova & Kuzhabekova, 2017).

К сожалению, ужесточение государственного контроля над содержанием и организацией высшего образования не привело к ожидаемому повышению его качества (Ahn et al., 2018; Hartley et al., 2016). Внедренные меры в основном оценивали лишь формальные, внешние признаки качества, такие как соотношение количества преподавателей и студентов, состояние материально-технической базы, доля преподавателей с учеными степенями и уровень трудоустройства выпускников. Внешнее оценивание знаний студентов проводилось в формате тестирования на втором курсе, однако как качество самих тестовых заданий, так и выбор времени проведения тестирования подвергались критике со стороны преподавателей и студентов. Последнее особенно связано с тем, что согласно государственным стандартам и типовым учебным планам по педагогическим специальностям, в течение первых четырех семестров студенты в основном проходили общеобразовательные дисциплины такие как история Казахстана, философия, социология, политология, культурология, казахский (или русский) язык и информационно-коммуникационные технологии. При этом само тестирование фокусировалось на профильных и педагогических дисциплинах, которые к тому моменту еще не были изучены в полном объеме. Между тем, по-настоящему важные индикаторы качества педагогического образования, включая практико-ориентированность подготовки будущих учителей, уровень академической честности, мотивация студентов, их отношение к педагогической профессии, а также научная продуктивность преподавателей педагогических дисциплин, остались вне поля внимания. Это происходило потому, что применявшиеся критерии оценки были усредненными, разработанными с расчетом на охват широкого круга вузов и специальностей, и в результате слабо отражали специфику педагогического образования.

Параллельно с трансформациями в системе высшего образования происходили изменения и в среднем образовании. В 2008 году в Казахстане был запущен проект «20 интеллектуальных школ». Назарбаев Интеллектуальные школы (НИШ) создавались как площадки для анализа, апробации и внедрения современных моделей образовательных технологий. Это была первая в стране образовательная программа с трехязычным обучением, разработанная в сотрудничестве с Кембриджским университетом. По структуре она была сопоставима с системами A-Level, IB

и O-Level. Предполагалось, что НИШ станут лидерами в сфере среднего образования и со временем поспособствуют повышению его качества по всей стране (McLaughlin & Ayubayeva, 2015). Однако результаты международного тестирования PISA 2009 стали тревожным сигналом: среди 65 стран Казахстан занял 59-е место по уровню читательской грамотности, 58-е — по естественнонаучной и 53-е — по математической грамотности (Национальный центр оценки качества образования, 2010). Эти низкие показатели ускорили процесс трансфера опыта НИШ в общеобразовательные школы по всей стране (Sarmurzin et al., 2021).

Основополагающим документом, закрепившим трансфер опыта НИШ, стала разработанная в 2010 году Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы (ГПРО 2011–2020). Главной целью программы был переход на 12-летнюю модель школьного обучения с одновременным обновлением содержания образования. Напомним, что в Казахстане обновление содержания образования рассматривалось как системный подход, охватывающий не только учебные программы, но и общую философию обучения, ориентированную на развитие функциональной грамотности, критического мышления и самостоятельности учащихся. Предполагалось, что обновление будет достигнуто за счет внедрения новых методик и образовательных технологий. В ГПРО 2011–2020 подчеркивались ключевые проблемы системы среднего образования того времени, в частности устаревшие методологические подходы и принципы отбора содержания учебных программ. Отмечалось, что обучение преимущественно ориентировано на достижение формальных результатов, а не на развитие личности учащегося. В качестве одной из мер по преодолению этих недостатков было принято решение о пересмотре системы повышения квалификации педагогов. С 2012 года в сотрудничестве с Кембриджским университетом на базе АО «Национальный центр повышения квалификации Өрлеу» и Центра педагогического мастерства автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» были запущены трехуровневые курсы для действующих учителей общеобразовательных школ.

В 2012 году Казахстан вновь принял участие в международном исследовании PISA. Результаты оказались лишь незначительно выше по сравнению с 2009 годом. В последующем отчете ОЭСР *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan* эксперты рекомендовали стране сосредоточиться на развитии кадрового потенциала педагогов, а также на повышении равенства и эффективности системы образования (OECD, 2014). В ответ на эти рекомендации Министерство образования и науки в 2015 году приняло решение досрочно прекратить дей-

ствии ГПРО 2011–2020 и разработать новую ГПРО на 2016–2019 годы. К моменту утверждения новой программы в Казахстане уже была проведена апробация обновленного содержания образования в 30 пилотных школах. Кроме того, в период с 2012 по 2015 год в рамках трехуровневой программы повышения квалификации курсы прошли около 52 тысяч педагогов. Учитывая замечания ОЭСР, ГПРО 2016–2019 определила своими приоритетными задачами полный переход на обновленное содержание школьного образования, расширение охвата курсовой подготовки учителей, интеграцию научного компонента в профессиональный профиль педагога средней школы, а также повышение престижа педагогической профессии в стране.

К ключевым результатам реализации ГПРО 2016–2019 относятся: принятие закона «О статусе педагога» (2019), внедрение системы квалификационных категорий (2020), полный переход на обновленное содержание школьного образования (2021), утверждение профессионального стандарта «Педагог» и разработка концепции модернизации педагогического образования (обе инициативы — 2022 год). Закон «О статусе педагога» закрепил социальные гарантии, включая жилье, ежегодный оплачиваемый отпуск в 56 календарных дней и пособие на оздоровление. Он ограничил привлечение педагогов к несвойственным обязанностям и обязал госорганы соблюдать нормы профессиональной отчетности. Закон также гарантировал право на постоянное профессиональное развитие, в том числе участие в научной и инновационной деятельности, повышение квалификации не реже одного раза в три года, а также соблюдение норм педагогической этики. Внедрение системы квалификационных категорий определило уровни профессионального роста педагогов — «педагог-модератор», «педагог-эксперт», «педагог-исследователь» и «педагог-мастер», а также утвердило порядок их присвоения.

Профессиональный стандарт «Педагог» определил содержание педагогической деятельности, требования к уровню подготовки специалиста и в настоящее время служит основой для разработки образовательных программ подготовки и повышения квалификации педагогов в Казахстане. В описание профессии «Педагог школы» включены следующие ключевые задачи: проведение учебного процесса, контроль за успеваемостью и уровнем усвоения учебного материала, разработка учебно-методических материалов, рефлексия над собственной педагогической практикой и практикой коллег, а также исследование образовательного процесса. Концепция модернизации педагогического образования, как и стандарт, выделяет исследовательскую деятельность как ключевое направление развития педагогов. Владение исследовательскими навыками рассматривается как необходимое условие для развития

личности педагога и внедрения инноваций в школьное образование. В связи с этим в образовательные программы бакалавриата концепция рекомендует включение таких дисциплин, как «Методы исследования» и «Исследование в действии» (*англ.* action research), при этом не менее 50% итоговых и проектных работ должны иметь эмпирический характер.

Еще одним прямым результатом реализации ГПРО 2016–2019 стало реформирование курсов повышения квалификации педагогов. С 2016 года их цель заключалась не только в обновлении предметных знаний учителей, освоении современных педагогических технологий, обучении использованию системы критериального оценивания, но и в усилении внимания к развитию функциональной грамотности, исследовательских навыков и рефлексивной практики. Несмотря на критику со стороны исследователей, связанную с несистематичностью содержания курсов, ограниченностью бюджета и нехваткой квалифицированных тренеров, существует общий консенсус, что данные курсы сыграли важную роль в подготовке учителей к внедрению обновленного содержания образования и способствовали более глубокому пониманию ими значимости исследовательской деятельности и педагогической рефлексии (Sharplin et al., 2024; Yakavets et al., 2023).

Неожиданным, но важным последствием реформ по обновлению содержания среднего образования в Казахстане стало обнажение глубокого разрыва между подготовкой педагогов в вузах и современными требованиями к учителю (Almetov et al., 2022). Постепенно стало ясно, что выпускники педагогических вузов значительно уступают действующим школьным учителям в умении применять педагогические исследования для совершенствования собственной практики. Критики подчеркивали, что школы вынуждены дообучать молодых специалистов после их трудоустройства, а государство фактически оплачивает подготовку педагогов дважды: сначала через вузовские гранты, затем через систему курсов повышения квалификации (Mukhamejanova et al., 2025).

Многие исследователи системы высшего образования и международные эксперты пришли к мнению, что качество высшего образования невозможно повысить без предоставления вузам широкой автономии (Ahn et al., 2018; Hartley et al., 2016). Постепенно к тому же выводу пришли и политические лидеры в Казахстане. К 2018 году все педагогические вузы страны получили расширенную академическую, управленческую и финансовую самостоятельность. На данный момент педагогические вузы могут формировать 80 процентов содержания своих образовательных программ самостоятельно (Kalimullin & Valeeva, 2023). Воспользовавшись предоставленной академической автономией, педагогические вузы, в от-

вет на вышеописанную критику и в соответствии с рекомендациями Концепции модернизации педагогического образования в Казахстане, стали повсеместно включать курсы по методологии научного исследования в структуру своих образовательных программ (Кучумова и др., 2025).

Дав автономию, государство, однако, не ослабило, а напротив усилило контроль над качеством педагогического образования в стране. В результате различных проверок количество педагогических вузов сократилось с 86 до 50 в период с 2019 по 2021 год. Все университеты перешли на подушевое финансирование, что стимулирует конкуренцию между вузами и мотивирует их улучшать качество образовательных программ (Аймагамбетов, 2021). Был введен квалификационный тест для выпускников педагогических вузов и действующих учителей, который призван служить индикатором качества педагогической подготовки. Без успешного прохождения этого теста выпускники не имеют права преподавать в государственных школах. С целью привлечения сильных абитуриентов в сферу образования стипендии по педагогическим специальностям были увеличены в 2,5 раза (Смаилов, 2023). Также был повышен проходной балл на педагогические направления по результатам ЕНТ до 75 (Аймагамбетов, 2021). Само тестирование ЕНТ было обновлено: теперь оно включает три обязательных предмета — Историю Казахстана (20 заданий), математическую грамотность (10 заданий) и грамотность чтения (10 заданий), а также два профильных предмета, выбираемых в зависимости от специальности, каждый из которых содержит по 40 заданий. В профильные предметы включены задания на основе контекста и на установление логических соответствий. Хотя такой формат нельзя назвать идеальным для педагогических специальностей, он, по крайней мере, позволяет уже на этапе тестирования отсекавать абитуриентов, не обладающих достаточным уровнем предметных знаний и аналитических навыков, необходимых для успешного освоения педагогических программ.

В этом разделе мы рассмотрели эволюцию педагогического образования в Казахстане и обозначили контекст нашего исследования. Система образования страны прошла непростой путь: от разрушительных последствий 1990-х годов, через институциональные преобразования 2000-х годов, к содержательным и концептуальным реформам 2010-х и 2020-х годов. Развитие педагогического образования происходило волнообразно. Сначала наблюдался жесткий централизованный контроль в советский период, затем ослабление государственного влияния и отсутствие стратегического вектора в первые десятилетия независимости, после чего началось усиление регулирования и, наконец, формирование основ автономии в последние годы. При этом реформы среднего и высшего образования часто

развивались параллельно, но не согласованно. Даже в рамках одной из самых масштабных трансформаций, обновления содержания школьного образования, педагогические вузы не были активно вовлечены в ключевые процессы. Это привело к серьезному разрыву между уровнем подготовки выпускников и требованиями к современному школьному учителю. Молодые специалисты оказались менее подготовленными, чем их коллеги, прошедшие курсы повышения квалификации. Тем не менее, реформы последних лет в сфере высшего педагогического образования стали более логичными и системными. Особенно важно предоставление вузам академической автономии, что позволяет адаптировать образовательные программы к актуальным потребностям образовательной среды. Это имеет особое значение для внедрения исследовательски-ориентированного подхода, который становится центральным элементом в подготовке современного педагога.

### Список использованных источников

- Ahn, E. S., Dixon, J., & Chekmareva, L. (2018). Looking at Kazakhstan's higher education landscape: From transition to transformation between 1920 and 2015. In J. Huisman, A. Smolentseva, I., & Froumin (Eds.), *25 Years of transformations of higher education systems in post-soviet countries: reform and continuity* (pp. 199–227). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_8)
- Almetov, N., Zhorabekova, A. & Yesnazar A. (2022). Modernization of pedagogical training of the future teacher at universities of Kazakhstan. *Pedagogy and Psychology*, 52(3), 121–130. <https://doi.org/10.51889/9336.2022.34.23.013>
- Hartley, M., Gopaul, B., Sagintayeva, A., & Apergenova, R. (2016). Learning autonomy: Higher education reform in Kazakhstan. *Higher Education*, 72(3), 277–289. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9953-z>
- Jumabayeva, Z. (2016). The key drivers of the Unified National Test in Kazakhstan: A critical analysis of its impact on school leavers. *NUGSE Research in Education*, 1(2), 16-20.
- Kalimullin, A. M., & Valeeva, R. A. (2023). Teacher education in post-soviet states: Transformation trends. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 1293-1312). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_65-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_65-1)
- Kalimullin, A., Valeeva, R., & Baklashova, T. (2024). From the Soviet Union to Russia: Fifty years of reforms in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 50(5), 801-815. <https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2413936>
- Kerimkulova, S., & Kuzhabekova, A. (2017). Quality assurance in higher education of Kazakhstan: A review of the system and issues. *The rise of quality assur-*

- ance in Asian higher education*, 87-108. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-100553-8.00006-9>
- Kuzhabekova, A., & Mukhamejanova, D. (2017). Productive researchers in countries with limited research capacity: Researchers as agents in post-Soviet Kazakhstan. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 8(1), 30-47. <https://doi.org/10.1108/SGPE-08-2016-0018>
- Kuzhabekova, A., & Ruby, A. (2018). Raising research productivity in a post-Soviet higher education system: A case from Central Asia. *European Education*, 50(3), 266-282. <https://doi.org/10.1080/10564934.2018.1444942>
- Lodhi, I., & Ilyassova-Schoenfeld, A. (2023). The Bologna process and its impact on the higher education reforms in Kazakhstan: a case of policy transfer and translations. *Studies in Higher Education*, 48(1), 204-219. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2124244>
- Makoelle, T. M., & Burmistrova, V. (2021). Teacher education and inclusive education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 447-463. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048>
- McLaughlin, C., & Ayubayeva, N. (2015). 'It is the research of self-experience': feeling the value in action research. *Educational Action Research*, 23(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.994018>
- Mukhamejanova, D., Zhaksybay, M., & Kuchumova, G. (2025). Research-based teacher education in Kazakhstan: Student perspectives on educational research methods courses. *Journal of Education for Teaching*, 51(3), 581-595. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2503008>
- OECD. (2014). *Reviews of national policies for education: Secondary education in Kazakhstan*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264205208-en>
- Sarmurzin, Y., Amanzhol, N., Toleubayeva, K., Zhunusova, M., & Amanova, A. (2021). The impact of OECD research on the education system of Kazakhstan. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 757-766. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09715-8>
- Sharplin, E., Karabassova, L., & Bekova, M. (2024). Educational practitioners' conceptualizations of the nature, impact and challenges of educational research in Kazakhstan. *Asia Pacific Education Review*, 25(1), 213-227. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09900-x>
- Smolentseva, A., Huisman, J., & Froumin, I. (2018). Transformation of higher education institutional landscape in post-soviet countries: From soviet model to where? In J. Huisman, A. Smolentseva, I., & Froumin (Eds.), *25 Years of transformations of higher education systems in post-soviet countries: reform and continuity* (pp. 1-43). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_1)
- Tastanbekova, K. (2018). Teacher education reforms in Kazakhstan: Trends and issues. *Bulletin of Institute of Education, University of Tsukuba*, 42(2), 87-97. <https://core.ac.uk/download/pdf/158327214.pdf>

- Yakavets, N., Winter, L., Malone, K., Zhontayeva, Z., & Khamidulina, Z. (2023). Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan. *Journal of Educational Change*, 24(4), 727-757. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09463-5>
- Аймагамбетов, А. (2021, ноябрь 16). Все университеты Казахстана перейдут на систему подушевого финансирования. *Официальный информационный ресурс Премьер-министра Республики Казахстан*. <https://primeminister.kz/ru/news/vse-university-kazahstana-pereydut-na-sistemu-podushevogo-finansirovaniya-a-aymagambetov-1610186>
- Закон Республики Казахстан № 2110-ХІІ «О высшем образовании» от 10 апреля 1993 г. (1993). *Ведомости Верховного Совета Республики Казахстан*. [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=1001895](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1001895)
- Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 г. № 293-VI «О статусе педагога». (2019). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. Получено 16 июня 2025 г. с <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>
- Казахский национальный педагогический университет имени Абая. (2022). *Концепция модернизации педагогического образования Республики Казахстан*. <https://www.kaznpu.kz/docs/docs/koncept2023.pdf>
- Кучумова, Г., Сарсенбаева, А., & Мухамеджанова, Д. (2025). Исследовательски-ориентированное педагогическое образование в Казахстане: Цели, реализация и проблемы. *Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Серия: Педагогические науки*, 76(1), 126-150. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.76.1.009>
- Национальный центр оценки качества образования. (2010). *Национальный отчет по итогам международного исследования PISA-2009 в Казахстане*. <https://taldau.edu.kz/publikaciya/nacionalnyj-otchet-po-itogam-mezhdunarodnogo-issledovaniya-pisa-2009-v-kazahstane>
- Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы». (2023). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
- Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 г. № 192 «Об утверждении Правил присвоения (подтверждения) квалификационных категорий педагогам». (2020). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020618>
- Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 г. № 500 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»». (2022). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов*

*Республики Казахстан «Әділет»*. -<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 16 марта 2004 г. № 213 «Об утверждении Правил организации и проведения единого национального тестирования». (2004). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V040002804>

Смаилов, А. (2023, декабрь 05). Государство будет и далее поддерживать молодых людей в их стремлении получить профессию учителя. *Официальный информационный ресурс Премьер-министра Республики Казахстан*. <https://primeminister.kz/ru/news/gosudarstvo-budet-i-dalee-podderzhivat-molodykh-lyudey-v-ikh-stremlenii-poluchit-professiyu-uchitelya-alikhan-smailov-26534>

Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 г. № 1118 «Об утверждении Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы». (2010). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>

Указ Президента Республики Казахстан от 1 марта 2016 г. № 205 «Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы». (2016). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000205>

## ГЛАВА 4

### МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящая монография представляет результаты исследовательского проекта, реализованного в период с 2023 по 2025 год. Используя дизайн множественного кейс-стади (Yin, 2009), исследование проводилось в четырех вузах Казахстана, которые находятся в разных регионах страны: северном, восточном, западном и центральном.

Выборка вузов объяснялась несколькими факторами. Во-первых, региональные вузы, переименованные в некоммерческие акционерные общества в 2018 году, являются по сути государственными и функционируют в соответствии с государственной образовательной политикой. Соответственно, они представляют собой интересный кейс изучения того, как казахстанские вузы реализуют государственную политику продвижения исследовательского потенциала педагогических кадров. Во-вторых, выбранные вузы имеют значительный, уходящий к Советскому периоду, опыт подготовки педагогических кадров. Мы выбрали эти вузы, полагая, что университеты с подобным опытом потенциально могут разрабатывать своеобразные подходы к реализации государственной образовательной политики и к подготовке будущих педагогов. В-третьих, охват вузов из четырех частей страны был обусловлен стремлением получить понимание практики реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования в различных региональных контекстах.

Сбор эмпирических данных проходил с сентября по ноябрь 2023 года. Основные данные были собраны с использованием двух методов - интервью и анкетирования. Индивидуальные глубинные интервью, используемые как правило для детального понимания взглядов и личного опыта

участников исследования, а также социального и институционального контекста (Brinkmann & Kvale, 2018; Creswell, 2013), были проведены с администрацией вузов, ответственной за педагогические образовательные программы, а также с преподавателями, ведущими научно-методологическую дисциплину, введенную в учебные программы будущих педагогов по рекомендации курирующего министерства. Всего в интервью приняло 45 участников, из них 12 были деканами и заведующими кафедрами (некоторые из них преподавали дисциплину по методологии научного исследования) и 33 были представителями профессорско-преподавательского состава. Участников из педагогических факультетов было 21, остальные представляли непедагогические факультеты, готовящие учителей-предметников по математике, физике, химии, биологии, географии, а также (иностранным) языкам (см. Таблицу 2).

Таблица 2 – Выборка участников интервью

| Университет | Местоположение        | Должность                 |                                       | Факультет      |                   |
|-------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------------|----------------|-------------------|
|             |                       | Административный персонал | Профессорско-преподавательский состав | Педагогический | Непедагогический* |
| А           | Центральный Казахстан | 4                         | 8                                     | 5              | 7                 |
| Б           | Восточный Казахстан   | 4                         | 10                                    | 5              | 9                 |
| С           | Северный Казахстан    | 1                         | 8                                     | 6              | 3                 |
| Д           | Западный Казахстан    | 3                         | 7                                     | 5              | 5                 |
| Всего       |                       | 12                        | 33                                    | 21             | 24                |

\*Непедагогические факультеты представляют собой академические подразделения университетов, готовящие педагогов-предметников в области естественных и гуманитарных наук. Участники из этих факультетов являлись представителями таких академических областей, как математика, физика, химия, биология, география и языки.

Интервью проводились в соответствии с протоколом, разработанным на основе обширного обзора литературы об исследовательской подготовке педагогических кадров. Протокол состоял из 14 вопросов, направленных на выявление понимания участниками роли исследований и исследовательского обучения в подготовке педагогических кадров, их подходов и методов реализации исследовательского обучения в рамках педагогиче-

ских программ, а также трудностей, с которыми они сталкиваются в ходе развития исследовательских способностей будущих педагогов.

Среди студентов старших курсов педагогических специальностей было проведено анкетирование на бумажном носителе. Общее количество студентов, принявших участие в исследовании, составило 450 человек. Большинство из них были представительницами женского пола, что не удивительно, так как в педагогической профессии в Казахстане преобладают женщины (Ryskaliyev et al., 2019) (см. Таблицу 3).

Таблица 3 – Выборка респондентов анкетирования

| Университет | Местоположение        | Возраст (медиана) | Пол     |         | Специальность  |  |
|-------------|-----------------------|-------------------|---------|---------|--|--|
|             |                       |                   | Мужской | Женский | Естественные науки, технология, инженерия и математика | Социально-гуманитарные науки и искусство |
| A           | Центральный Казахстан | 20                | 14      | 69      | 30   | 53                                       |
| B           | Восточный Казахстан   | 20                | 10      | 114     | 46   | 78                                       |
| C           | Северный Казахстан    | 20                | 22      | 104     | 56   | 70                                       |
| D           | Западный Казахстан    | 23                | 14      | 103     | 54   | 63                                       |
| Всего       |                       |                   | 60      | 390     | 186  | 264                                      |

Анкета состояла из двух частей. Первая часть включала 20 закрытых вопросов, разработанных в формате шкалы Ликерта. Вопросы предлагали респондентам оценить содержание, методы преподавания и результаты обучения нововведенного курса по методологии исследования, а также способствовал ли этот курс развитию их интереса к исследовательской деятельности и чувствовали ли они себя готовыми к проведению исследований в своей будущей педагогической практике.

Вторая часть анкеты была представлена семью открытыми вопросами, которые были разработаны, чтобы сформировать более глубокое понимание о том, что знают респонденты о педагогических и образовательных исследованиях. В рамках этих вопросов мы попросили их назвать методы исследования в области педагогики и образования, которые они изучали, задания, которые они выполняли, а также трудности, с которыми они сталкивались в ходе курса. Кроме того, студентам предлагалось по-

размыслить о важности научно-методологической подготовки для их будущей профессии.

Данные интервью и анкетирования дополнялись анализом институциональных документов и полевыми аудио заметками. В качестве институциональных документов были проанализированы учебные программы, учебно-методические комплексы и syllabus дисциплины по методологии научного исследования, собранные во время визитов в вузы. Также были изучены описания педагогических программ четырех вузов, полученных из Реестра образовательных программ Единой платформы высшего образования Республики Казахстан. Полевые аудио заметки были сделаны сразу после визита каждого вуза и представляли собой разговор между двумя исследователями, делящимися своими первыми мыслями и впечатлениями об услышанном, увиденном и прочувствованном.

Для анализа количественных данных была использована дескриптивная статистика. Обработка собранных качественных данных была выполнена при помощи тематического анализа (Braun & Clarke, 2006), который состоит из шести этапов. Первый этап связан с погружением в собранные данные, то есть с их ознакомлением и пониманием их содержания посредством прочтения транскриптов интервью и документов. Второй этап представляет собой генерацию первоначальных кодов на основе кодирования частей вербальных данных, которые относятся к целям и задачам исследования. На третьем этапе осуществляется поиск тем на основе выявления связей и паттернов среди кодов. Схожие коды совмещаются в более крупные категории, а затем и темы. Тема обычно представляет центральную и повторяющуюся идею, касательно исследования и его вопросов. Четвертый этап включает критическую оценку тем, то есть насколько ясно и аккуратно они отражают закодированные данные. На этом этапе возможен пересмотр тем. Пятый этап связан с окончательным определением тем и их обозначением, которое должно быть довольно кратким, но информативным. На последнем этапе, шестом, готовится отчет, учитывающий логичность представления тем, их подтверждение с помощью выдержек из интервью или документов, а также интерпретацию их значимости для исследования.

Исследование проводилось в соответствии с принципами и стандартами исследовательской этики и было одобрено Комитетом по научной и исследовательской этике Лиги академической честности (AIL REC). Участие в исследовании носило добровольный характер. До начала сбора данных всем респондентам была предоставлена форма информированного согласия на участие в исследовании.

Важно отметить, что методология проведенного исследования имела ограничения, связанные с целями проекта, временными рамками его реализации и бюджетом. Во-первых, в исследовании приняло участие лишь четыре вуза из 49, готовящих педагогические кадры в Казахстане (Baigenews, 2023). Соответственно, его результаты не могут быть прямо экстраполированы на более широкую выборку. Однако, следует учитывать, что исследование не ставило своей целью статистическую генерализацию результатов. Напротив, наш фокус на четырех вузах связан со стремлением получить более глубокое контекстуальное понимание существующих подходов и способов реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане.

Во-вторых, собранные эмпирические данные субъективны по своей природе. Тем не менее, они отражают широкий спектр индивидуального опыта преподавания и обучения в рамках внедрения исследовательски-ориентированных образовательных практик в казахстанские педагогические программы. Для повышения достоверности результатов исследования была применена триангуляция (использование нескольких источников данных), а также систематический и коллаборативный подход к анализу данных.

Несмотря на существующие ограничения в методологии, мы считаем, что наше исследование представляет уникальные и полезные результаты для академического сообщества, что особенно актуально с учетом ограниченной научной информации о педагогическом образовании в Казахстане (OECD, 2020) и о реализации исследовательски-ориентированных практик в подготовке педагогов за пределами образовательного контекста западных стран (Munthe, 2019). Таким образом, выводы нашего исследования расширяют существующие знания об исследовательски-ориентированном педагогическом образовании и могут быть использованы как для улучшения подготовки педагогов внутри страны, так и в других системах подготовки педагогических кадров, схожих с казахстанской, например, в странах Центральной Азии.

### Список использованных источников

- Baigenews. (2023, December 5). V Kazakhstane na 72% obnovleny obrazovatelnye programmy [72% of teacher education programs are renewed in Kazakhstan]. [https://rus.baq.kz/v-kazahstane-na-72-obnovleny-obrazovatelnye-programmy-pedagogicheskikh-vuzov\\_165289/?ysclid=mburs1m353743911998](https://rus.baq.kz/v-kazahstane-na-72-obnovleny-obrazovatelnye-programmy-pedagogicheskikh-vuzov_165289/?ysclid=mburs1m353743911998).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (2nd ed.). Sage Publications Ltd.
- Creswell, W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Munthe, E. (2019). Research-based teacher education. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_53-1).
- OECD. (2020). Raising the quality of initial teacher education and support for early career teachers in Kazakhstan, *OECD Education Policy Perspectives*, 25. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/68c45a81-en>.
- Ryskaliyev, D., Mirzaliyeva, A., Tursynbayeva, G., Muratova, E., Buribayev, Y., & Khamzina, Z. (2019). Gender inequality among employees in Kazakhstan. *Lawyer Quarterly*, 9(4), 319–332. <https://tlq.ilaw.cas.cz/index.php/tlq/article/view/370/364>.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## ГЛАВА 5

### ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ

#### **Понимание роли исследовательски-ориентированного образования в подготовке педагогов**

Прежде чем приступить к развитию исследовательских знаний и навыков студентов важно четко определить, что же понимается под исследовательски-ориентированным образованием будущих школьных педагогов. Другими словами, индивидам, ответственным за реализацию такой подготовки, необходимо обладать коллективным пониманием роли исследований в деятельности учителя и, соответственно, роли исследовательски-ориентированной педагогической подготовки. Важность такого понимания заключается в том, что оно влияет на содержание и организацию исследовательского компонента образовательных программ. Если такое понимание коллективное или разделяемое всеми членами академического сообщества кафедры, высшей школы, вуза или системы образования, то и реализация исследовательской подготовки будущих учителей будет согласованной и системной. Представьте такую ситуацию, когда преподаватели одной кафедры не имеют общего понимания роли исследований в деятельности учителя или смысла исследовательской подготовки будущих учителей. Неудивительно, что такое разногласие может привести к различным подходам в реализации исследовательского компонента (например, курсов по методологии научного исследования) образовательных программ и, соответственно, разным результатам обучения. Более того, отсутствие согласованности в этом вопросе, может нарушить последовательность (логическую структуру от простого к сложному) и систем-

ность (целостность элементов программы, направленную на достижение определенной цели) развития исследовательских навыков.

В международной образовательной практике исследовательски-ориентированное педагогическое образование понимается как подготовка будущих учителей, способных применять результаты как существующих, так и собственных научных исследований для решения практических педагогических задач, а также критически осмыслять как собственную профессиональную деятельность, так и педагогическую практику и образовательную политику в целом в контексте научных теорий и результатов исследований с целью их усовершенствования в соответствии с требованиями быстро меняющегося мира. Однако, как показало проведенное исследование, в вузах Казахстана существует проблема отсутствия коллективного или согласованного понимания роли исследовательски-ориентированного образования будущих учителей. При этом эти различия проявляются не только на индивидуальном уровне, но и на уровне высших школ (факультетов) одного вуза. Опираясь на глубинные индивидуальные интервью с деканами, заведующими кафедрами и преподавателями четырех вузов, реализующих педагогические образовательные программы, было выявлено, что значимость исследовательски-ориентированного педагогического образования ассоциируется с (1) руководством исследовательскими проектами школьников, (2) обучением предметам естественно-научного профиля через исследования, (3) карьерным продвижением в школе, (4) педагогической деятельностью, основанной на исследованиях, (5) подготовкой научных кадров, а также (6) развитием исследовательской установки к профессиональной деятельности.

### *Руководство исследовательскими проектами школьников*

Согласно результатам проведенного исследования, преобладающее понимание роли исследования в педагогической деятельности и подготовке школьных педагогов сводится к его утилитарной сущности, а именно важности исследовательских знаний и навыков для эффективного руководства научными проектами школьников. Сегодня приобщение школьников к науке посредством их вовлечения в различные научно-исследовательские олимпиады и конкурсы стало одним из важных критериев оценки деятельности школьного педагога в Казахстане и его продвижения по карьерной лестнице. В этой связи умение организовать научно-проектную деятельность школьников, а также руководить их научными проектами связывают со знаниями исследовательского процесса, методов и стандартов. Соответственно, роль исследовательски-

ориентированного педагогического образования понимается как подготовка будущих педагогов к научному руководству исследовательскими проектами школьников. Следующие выдержки из интервью иллюстрируют вышеописанное мнение участников:

*Будущим педагогам исследовательская подготовка, конечно, необходима, потому что педагоги обязательно вовлечены в школе в научную деятельность. Они должны детям объяснить правильно как это делать, потому что у нас очень активная проектная деятельность в школах. Начиная даже, наверное, с начальной школы уже дети занимаются исследовательскими проектами, а уж тем более в средней школе и старшем звене. Поэтому учителя должны знать, как правильно организовывать такую работу. (У14, университет Б, ППС, лингвистика)*

*Я думаю, что главная цель обучения исследованию будущих педагогов в вузе – это снабдить их умениями организовать научно-проектную деятельность школьников, чтобы они могли помочь школьнику выбрать объект и предмет исследования, сформулировать цель и гипотезу, подобрать методы и материал для научного исследования, а также правильно оформить исследование. Другими словами, они должны быть готовы организовать школьников к проведению школьных исследований. (У1, университет С, ППС, география)*

Понимание необходимости развития исследовательских знаний и навыков будущих учителей для руководства проектами школьников приходило из личного опыта участников исследования. Некоторые из них консультировали педагогов и учащихся школ по разработке школьных проектов, а некоторые принимали участие в конкурсах школьных проектов в качестве жюри. Такой опыт расширял их понимание трудностей, с которыми сталкиваются педагоги при руководстве школьными проектами и, соответственно, формировал понимание роли исследовательской подготовки в рамках педагогического образования:

*Я считаю, что обучение исследованию на педагогических специальностях очень важно. Я сама работала в школе и знаю какие требования стоят сейчас перед школьными учителями. Многие из них затрудняются в организации и руководстве научными проектами школьников. Я часто бываю членом жюри в различных конкурсах школьных исследовательских проектов и вижу, что многие работы*

*не соответствуют требованиям. На мой взгляд руководители таких работ, то есть учителя, не понимают суть исследовательского проекта. Поэтому, считаю, важным обучать этому [проведению исследований] еще в вузе. (У9, университет А, ППС, математика)*

### ***Обучение предметам естественно-научного профиля через исследования***

Ко второму аспекту педагогической деятельности, с которым связывают роль исследовательских знаний и умений в подготовке будущих педагогов, относится обучение предметам естественно-научного профиля, основанном на исследованиях (*англ.* Inquiry-based science education). Настоящий подход предполагает, что усвоение естественных наук и их законов и принципов возможно через вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность. При этом знания усваиваются в формате активного участия или когда обучающиеся вовлечены в конструирование собственных знаний об изучаемом предмете. Например, на уроках физики обучающиеся могут разрабатывать и проводить научные эксперименты как под наблюдением учителя, так и самостоятельно и тем самым открывать для себя знания о том или ином физическом явлении. Для эффективной организации обучения, основанного на исследованиях, учителю необходимо обладать знаниями и навыками проведения исследований. В этой связи участники нашего исследования подчеркивали, что исследовательская подготовка в рамках педагогических программ должна быть направлена на развитие у будущих учителей понимания философских основ, стандартов, процесса и методов исследований в области естественных наук. Без понимания процесса и методов научного исследования эффективная организация обучения естественным наукам, на основе исследований, считается невозможной.

*Одна из задач школьного педагога – это пробудить интерес школьников к науке. Поэтому, будущему учителю необходимы знания о науке для того, чтобы интегрировать исследовательские виды работ в свои уроки. Например, в школьной программе химии очень много проектных работ. Правильная их организация требует знаний основ научного исследования. (У2, университет С, ППС, химия)*

Следует отметить, что важность исследовательской подготовки будущих педагогов для успешной реализации обучения предметам естественно-научного профиля, основанного на исследованиях, чаще всего упоминалась представителями непедагогических факультетов.

### ***Карьерное продвижение в школе***

Важность развития навыков проведения исследования упоминалась участниками в связи с существующими требованиями к карьерному продвижению в школе. Как известно, для прохождения профессиональной аттестации и получения повышения в карьере, например, чтобы стать педагогом-экспертом, педагогом-исследователем или педагогом-мастером, учителям необходимо продемонстрировать вовлеченность в исследовательскую деятельность посредством подготовки и публикации научных статей. В этой связи участники считали, что исследовательская подготовка в рамках педагогических образовательных программ должна быть направлена на развитие навыков не только планировать и проводить прикладные исследования, но и публиковать их результаты. Для успешной публикации статей важно понимание требований к академическому исследованию, особенно если мы говорим про публикации в престижных научных изданиях. Нижеприведенная выдержка из интервью иллюстрирует вышеописанное мнение участников.

*В школе учителя ведут научно-исследовательскую деятельность. Это необходимо, чтобы, расти профессионально, расти в карьере от модератора до исследователя, от исследователя до мастера. Учителя пишут методические рекомендации, проекты, статьи для этого, а это все требует исследовательских навыков. (У2, университет А, заведующий кафедрой, педагогика)*

### ***Педагогическая деятельность основанная на исследованиях***

Менее распространенное понимание значимости исследовательского компонента в структуре педагогических программ связано с подготовкой будущих педагогов находить практические решения для вопросов и проблем, возникающих в повседневной педагогической практике. Как утверждали несколько участников исследования, преимущественно из педагогических факультетов, важность исследовательски-ориентированного педагогического образования заключается в возможности использовать научные знания и исследовательский опыт в решении конкретных практических задач в преподавательской деятельности. При этом исследовательская подготовка педагога понималась в качестве обучения не только понимать и использовать научные знания, но и генерировать знания об обучающихся и об образовательной среде. Для наглядности разделения этих способностей – использовать научные знания и генерировать научные знания – приведем два примера. Педагогу как пользователю научными

знаниями (*англ.* consumer of research) достаточно понимать, что есть исследование, и использовать его результаты для профессионального саморазвития и решения педагогических задач. В этом отношении, педагогу необходимо уметь находить научную литературу, читать и анализировать ее, а также применять ее результаты в собственной профессиональной практике.

*Работа учителя всегда требует постоянного поиска. Появляются новые технологии и методики обучения. Учителя должны своевременно о них узнавать и знать их эффективность, а потом использовать в своей работе или же в качестве методиста предлагать эти технологии и методики своим коллегам. Поэтому у будущих педагогов должны быть сформированы навыки поиска информации и работы с научной литературой. Это возможно реализовать в рамках обучения исследованию. (У2, университет А, заведующий кафедрой, педагогика).*

Одним из ярких примеров важности научного знания для профессионального саморазвития и совершенствования повседневной педагогической практики, который был приведен участниками нашего исследования, это отсылка на инклюзивное образование. Как отмечали участники, понятие инклюзивного образования стало масштабно развиваться в казахстанской системе образования в течение последнего десятилетия в связи с растущей необходимостью соответствовать нуждам и ожиданиям детей с особыми потребностями. В этой связи, практикующим учителям приходится самостоятельно изучать инклюзивный подход к образованию, что невозможно без работы с научными источниками. Так, один из участников рассуждает:

*Что есть сегодняшняя система образования и вообще сегодняшний социум? Это прежде всего то, что он меняется очень быстро и, самое главное, непредсказуемо. Поэтому зачастую учителю приходится спешно осваивать какие-то новые подходы обучения. Например, вчера у нас не было в классах детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. И я знаю, что сегодняшние не только начинающие учителя, но даже и опытные не знают, что делать с этими детьми. Они не знают, как работать с классом, когда в этом классе есть такой ребенок. Соответственно, учитель должен осуществлять поиск научной литературы. Он должен заниматься поиском информации в той сфере, в которой он, в общем-то, не является специалистом для того, чтобы вырабатывать подходы, ко-*

*торые применимы к его конкретной профессиональной задаче. Сегодня без такого педагогического поиска педагог не сможет качественно осуществлять свою профессиональную деятельность. (У12, университет Б, ППС, педагогика)*

Педагогу же как продуценту научного знания (*англ. producer of research*) необходимо также обладать навыками планирования и проведения исследований, а именно навыками разработки теоретических основ и методологического аппарата исследований, а также сбора и анализа эмпирических данных. Здесь важно отметить, что концептуализация педагога участниками исследования в качестве продуцента научного знания существовало в контексте прикладных исследований. Другими словами, важность исследовательски-ориентированного педагогического образования понималась как научить будущего педагога проводить исследования собственной педагогической практики для ее дальнейшего совершенствования.

### ***Подготовка научных кадров***

Некоторые участники нашего исследования связывали значимость исследовательского компонента педагогических образовательных программ с необходимостью готовить новые научные кадры страны. По мнению этих участников, исследовательские возможности, предоставляемые студентам бакалавриата, являются важным этапом пробуждения их интереса к науке и развития основ исследовательских компетенций. Как отмечали участники, изучив основы научного исследования на уровне бакалавриата, студенты могут заинтересоваться в дальнейшем обучении, например в магистратуре и докторантуре. Соответственно, исследовательская подготовка на уровне бакалавриата воспринималась участниками в качестве трамплина к построению профессиональной научной карьеры.

*Исследовательская подготовка важна для студентов бакалавриата, чтобы они в первую очередь научились писать, наверное, на каком-то начальном уровне, хотя бы свои дипломные работы и, чтобы эти работы действительно были правильно оформлены в научном плане. Эти знания им пригодятся в магистратуре. У нас же многие не хотят идти в науку, потому что они думают, что это очень тяжело. Они боятся идти в науку, потому что они просто не имеют представление о том, как проводить исследования. (У2, университет Б, ППС, лингвистика)*

Важно отметить, что концептуализация исследовательски-ориентированного педагогического образования в качестве начального этапа профессионального научного развития связана с национальной политикой повышения научного потенциала страны. Участники выразили мнение, что в течение последнего десятилетия особое внимание государство уделяет развитию науки и инноваций для повышения социально-экономического благосостояния жителей страны и обеспечения конкурентоспособности национальной экономики в глобальном контексте. Это, в свою очередь, требует подготовки научных кадров, что особенно актуально в контексте устаревающего контингента сотрудников с научными степенями в университетах и научных институтах. Поэтому исследовательский компонент в образовательных программах представляется как некая возможность по возвращению нового поколения научных кадров.

*Мы стараемся развивать наших студентов в научном плане, чтобы они стали конкурентноспособными исследователями. В этом плане я поддерживаю наш университет, который делает акцент на подготовку научных кадров. Поэтому, мы стремимся, чтобы наши студенты обладали необходимыми навыками для проведения исследований на уровне зарубежных ученых в сфере образования. (У1, университет Д, ППС, педагогика)*

*Как я понимаю, сейчас огромное внимание уделяется науке и исследованиям. Возможно, это происходит, потому что в Казахстане еще не сложилась устойчивая исследовательская культура. Государство хочет, чтобы больше наших студентов и преподавателей вносили свой вклад в ее развитие. В этом и есть, наверно, роль исследовательского компонента педагогического образования. (У2, университет Б, ППС, лингвистика)*

Здесь также важно акцентировать внимание на том, что роль исследовательского компонента педагогических образовательных программ в качестве начального этапа профессиональной подготовки научных кадров преимущественно отмечалась представителями педагогических факультетов. Исследовательские возможности на уровне бакалавриата рассматривались как способ обновления и повышения острепенности профессорско-преподавательского состава педагогических факультетов, что, в свою очередь, способствовало бы увеличению их научного потенциала, а также развитию и продвижению педагогической науки в Казахстане.

В отличие от педагогических факультетов непедagogические факультеты проявляют слабый интерес к развитию научных кадров в рамках пе-

дагогических специальностей, то есть в процессе подготовке учителей-предметников. Причиной такому явлению может быть то, что, по мнению большинства участников из этих факультетов, подготовка будущих учителей должна фокусироваться на педагогике и методике обучения (например, на интерактивных подходах обучения, новых технологиях преподавания и др.). Подготовку же научных кадров они связывали преимущественно с непедagogическими специальностями, по которым готовят специалистов в определенной предметной области.

### ***Развитие исследовательской установки к профессиональной деятельности***

Понимание роли исследовательской подготовки в качестве развития у будущего педагога исследовательской установки к профессиональной деятельности была отмечена лишь десятой частью участников проведенного исследования. Под термином *исследовательская установка* понимается отношение педагога к своей профессиональной практике, основанное на критическом анализе и рефлексии. Другими словами, это способность педагога критически анализировать учебный процесс, дидактику и методику преподавания как собственного, так и своих коллег, рефлексировать над результатами обучения, а также образовательными политиками, трендами и нововведениями. Более того, это готовность педагога смотреть на учебный процесс сквозь призму имеющегося индивидуального опыта, а также накопленного коллективного знания (теорий и концептов) в области образования и педагогической науки. Согласно мнению участников, такая профессиональная установка позволяет педагогу нешаблонно подходить к реализации образовательных реформ, а с учетом индивидуальных и контекстуальных особенностей класса или школы, быть креативным и, соответственно, разрабатывать собственные подходы к обучению.

Понимание исследовательски-ориентированного педагогического образования как способа развития у будущего педагога профессиональной установки к критическому анализу и рефлексии над учебным процессом и образовательной средой является наиболее широкой концептуализацией роли исследовательской подготовки педагога. Это связано с тем, что такая установка подразумевает развитие не только мыслительных процессов, но и готовности постоянно задавать вопросы (что? как? почему?) и находить на них ответы, а также новаторски подходить к педагогической практике.

*Выпускник университета должен научиться мыслить и ставить под сомнение существующие теории и концепты. Поэтому изучение основ педагогической науки очень важно. Бесспорно, я согласна,*

*что исследовательское обучение должно носить и практико-ориентированный характер. Будущий учитель должен владеть методами сбора информации и ее обработки. Однако также очень важно научить будущего педагога сомневаться во всем и прежде всего в своих действиях. Важно научить его рефлексии, анализу, критическому мышлению. (У12, университет Б, ППС, педагогика)*

Таким образом, утилитарный подход к пониманию роли исследовательского компонента в подготовке будущих педагогов был самым распространенным среди участников исследования. Утилитаризм при этом заключался в том, чтобы оснастить студентов педагогических образовательных программ знаниями о науке и научной деятельности, а также навыками применять научные знания и проводить собственные прикладные исследования для эффективного выполнения ими своих функциональных обязанностей в школе – руководить исследовательскими проектами школьников, обучать предметам естественно-научного профиля, опираясь на исследования, проводить исследования для продвижения по карьерной лестнице, а также находить практические решения для вопросов повседневной педагогической деятельности. Менее распространенное понимание значимости исследовательской подготовки будущих педагогов связано с подготовкой научных кадров и развитием исследовательской установки к профессиональной деятельности.

### **Восприятие будущими педагогами значимости исследований в педагогической деятельности**

Реализация и развитие исследовательски-ориентированного подхода к педагогической деятельности зависит от восприятия будущими педагогами его значимости в образовательном процессе. Например, положительное восприятие роли исследований в педагогической деятельности может позитивно сказаться на выборе будущего педагога использовать результаты научных исследований или проводить собственные исследования для улучшения своей педагогической практики. Отрицательное же отношение к исследованиям и их роли в деятельности педагога является демотивирующим фактором применения исследований в образовательном процессе.

Наше исследование показало, что в целом, студенты педагогических специальностей во всех четырех вузах положительно воспринимают значимость исследований в их будущей профессии. Их восприятие во многом перекликается с восприятием роли исследований и исследовательски-ориентированного педагогического образования, которое было продемон-

стрировано преподавателями и администрацией университетов. Так, большинство студентов единогласно отмечали, что исследовательская подготовка в вузах важна для эффективного руководства исследовательскими проектами школьников, а именно для оказания им помощи в выборе темы проекта, объекта и предмета исследования, а также написании проекта или исследовательского отчета, в соответствии с требованиями предъявляемыми к таким видам научного жанра. Большая часть студентов также считала, что исследовательские знания важны для карьерного роста в школьной системе, что подразумевает повышение заработной платы и авторитета в коллективе. Важность изучения методологии научного исследования была также связана с подготовкой к написанию и успешной защите выпускной работы (дипломного проекта), а также с дальнейшим обучением в магистратуре. Некоторые студенты университетов С и Д также признали важность научно-методологической подготовки для проведения собственных исследований с целью расширения знаний в своей предметной области, то есть в том предмете, который они будут преподавать в школе.

*Лично я хочу повысить свою категорию и уровень. Хочу зарабатывать больше, чем обычный учитель. (университет Б, студент 99, социально-гуманитарный профиль)*

*В школе активно внедряется проектная и исследовательская деятельность, следовательно, возникает необходимость в том, чтобы знать методы исследования, разбираться в алгоритме проведения исследования, написании паспорта проекта. (университет С, студент 50, естественно-научный профиль)*

*Профессия учителя отличается тем, что он постоянно стремится к новым знаниям, развивает свой уровень как на работе, так и за ее пределами, постоянно находится в поиске. Каждый день изобретается что-то новое, и учитель должен постоянно пополнять и обновлять свои знания. (университет А, студент 77, социально-гуманитарный профиль)*

Однако важно отметить что, несмотря на достаточно разнообразное понимание роли исследовательской подготовки в рамках педагогических образовательных программ, в ответах большинства студентов отсутствовало понимание важности знаний и навыков методологии научного исследования для улучшения качества своей педагогической деятельности, а именно развития способности рефлексировать над собственной педагогической

кой и методикой преподавания, а также применять научно-обоснованные решения касательно содержания обучения, методики оценки знаний учащихся и выявления их потребностей.

Как видно, утилитарный подход к восприятию роли исследований и исследовательской подготовки преобладает среди студентов всех четырех вузов. Это неудивительно, поскольку такое восприятие формируется преподавателями и администрацией вузов, которые также подчеркивают утилитарность роли исследований в педагогической профессии.

Само по себе понимание роли исследования и исследовательски-ориентированного образования в качестве инструмента педагогической деятельности не представляет ничего предосудительного. Напротив, оно логичное, так как способствует выполнению практических функций, ожидаемых от школьного учителя. Однако важно подчеркнуть, что утилитарный подход предполагает развитие технических навыков использования и проведения исследований. Такое понимание является ограниченным и не позволяет в полной мере раскрыть потенциал исследовательской подготовки педагога. Так, в зарубежной практике, а именно в Финляндии и Нидерландах (Toom & Nusu, 2024; van Katwijk et al., 2019), исследовательски-ориентированное педагогическое образование определяется в ее широком понимании как развитие исследовательской установки будущего педагога к своей профессиональной деятельности. Под такой установкой понимается способность учителя думать и размышлять над своей деятельностью в контексте имеющихся научных знаний и искать инновационные пути обучения (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Krokfors et al., 2011; Tryggvason, 2009). Такая установка позволяет постоянно профессионально саморазвиваться, критически анализировать не только свою практику, но и процессы и явления в системе школьного образования. Такая способность – это некий внутренний неотъемлемый атрибут, позволяющий учителю своевременно, адекватно и автономно реагировать на вызовы в сфере образования. Учитель с исследовательской установкой к своей профессии обладает способностью не оставаться безвольным исполнителем проводимых интервенций и реформ в образовании, а наоборот умеет критически размышлять над ними и предлагать свои пути их реализации. Таким образом развитие этой установки важно в долгосрочной и эффективной подготовке педагогических кадров, способных думать, мыслить, размышлять и разрабатывать новаторские идеи обучения в соответствии с требованиями времени.

Важно также отметить, что понимание роли исследования и исследовательски-ориентированного образования в педагогической подготовке в качестве начального этапа научного развития имеет свои нюансы. В це-

лом, мы не отрицаем, что развитие интереса к науке важно начинать с бакалавриата. Такая практика существует во многих широко известных исследовательских университетах мира (Healey & Jenkins, 2009). Поэтому педагогические вузы или факультеты рассматривают исследовательские возможности в рамках программ бакалавриата как некий трамплин по подготовке нового поколения исследователей. Однако, следует помнить, что подготовка к научной карьере, которая предполагает проведение и публикацию результатов академических исследований, не всегда отвечает потребностям исследователя-практика, а зачастую приводит к сдвигу фокуса от изучения проведения прикладных исследований, направленных на улучшение практики, к более теоретическим вопросам и освоению научного письма и процесса публикации научных статей. В этой связи, при выборе содержания исследовательски-ориентированного педагогического образования важно понимать и разграничивать две взаимосвязанные области – подготовку научных кадров, которые будут продвигать науку в сфере образовательной и педагогической теории, и подготовку исследователей-практиков, в нашем случае педагогов-исследователей, которые будут реализовывать профессиональную деятельность на основе научных знаний. Схожая проблема была выявлена и в исследовании Munthe and Rogne (2015), проведенного в Норвегии. В этом исследовании авторы приходят к выводу, что программы подготовки педагогов в Норвегии в большей степени ориентированы на академические исследования, часто заточенных на развитии навыков академического письма, но в недостаточной мере формируют у будущих учителей навыки, необходимые для проведения прикладных исследований в профессиональной педагогической практике. В некоторых случаях, большой фокус на академических исследованиях в рамках бакалавриата, лишает педагогические образовательные программы связи с практикой. Такие программы, хотя и отмечаются будущими педагогами как интересные и полезные для профессионального развития, все же воспринимаются как менее релевантные для будущей профессии в школе (Koski et al., 2023; Puustinen et al., 2018).

Итак, как следует из вышеизложенного, согласованное понимание роли исследований и исследовательски-ориентированного образования в подготовке будущих педагогов имеет важное значение для успешной реализации исследовательского потенциала педагогического образования. Однако в системе высшего педагогического образования в Казахстане такое понимание отсутствует, но несмотря на это существует выраженная тенденция к утилитарному восприятию значимости исследовательской подготовки будущих школьных педагогов. Как будет показано в последующих разделах, такая несогласованность в концептуализации роли иссле-

довательски-ориентированного педагогического образования приводит к разным образовательным практикам в рамках исследовательского компонента педагогических академических программ.

### **Организация курсов по методологии научного исследования**

Ясное понимание роли исследований в педагогической деятельности важно, поскольку такое понимание формирует подходы к организации исследовательских образовательных возможностей для студентов. Разнообразие в понимании роли исследований в работе педагога может привести к различиям в целях, содержании и методах реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования, а это, в свою очередь, к различиям в результатах обучения.

Настоящий раздел посвящен анализу организации курсов по методологии научного исследования на педагогических специальностях в четырех казахстанских вузах. Более конкретно, анализ был сосредоточен на научно-методологической дисциплине, которая была введена вузами в педагогические образовательные программы начиная с 2018 года по рекомендации Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан. Основываясь на приоритетах подготовки педагогических кадров, определенных в рамках Болонского процесса, членом которого является и Казахстан с 2010 года, а также на рекомендациях международных организаций, таких как Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Всемирный банк (ВБ), Министерство в своих официальных документах подчеркивает необходимость развития научного потенциала будущих педагогов за счет изучения педагогической и образовательной науки. Министерство исходит из того, что знания педагогической науки позволят казахстанским педагогам изучать образовательные явления и процессы и на этой основе улучшать педагогическую практику в школах. Более того, подготовка в области педагогической науки рассматривается как необходимое условие для формирования одной из пяти профессиональных трудовых функций современного педагога — исследовательской, которая требует от учителя владения научными методами анализа образовательной практики и среды.

Анализ документов, а именно описания образовательных программ по педагогическим специальностям, показал, что количество курсов по методологии научного исследования варьируется между рабочими программами по подготовке учителей разных предметных областей. Так, программы по подготовке учителей в области естественных наук (физика и химия) содержат от двух до пяти курсов по методологии исследования. При этом каждый курс составляет в среднем 4,5 академических кредитов.

Один-два курса являются обычно вводными, в то время как остальные курсы ориентированы на конкретные научные методы, используемые в области естественных наук, например методы физического исследования, количественные и качественные методы в химии или инструментальные методы химических исследований. Педагогические программы, реализуемые на педагогических и филологических факультетах, обычно включают от одного до трех курсов, связанных с методологией научного исследования, каждый по 5 кредитов (см. Таблицу 4). Именно курс вводного характера, обозначаемый как «Основы научного исследования», «Методы научного исследования» или «Исследовательская и проектная деятельность педагога и обучающихся» (в некоторых вузах название дисциплины менялось несколько раз), была введена в педагогические программы по рекомендации курирующего Министерства.

Таблица 4 – Курсы, связанные с исследовательской подготовкой будущих педагогов в четырех вузах.

| Университет | Факультет         | Названия курсов  |
|-------------|-------------------|--|
| А           | Педагогический    | Основы научных исследований (КВ*), Методика научно-педагогического исследования (КВ)   |
|             | Филологический    | Основы научных исследований (КВ), Методика проведения научного исследования (КВ)   |
|             | Естественных наук | Основы научных исследований (КВ), Техника школьного эксперимента (КВ), Методика организации и проведения демонстрационного эксперимента по физике в средней школе (КВ), Аналитическая химия (КВ), количественный и качественный анализ (в химии) (КВ), Методика проведения школьных химических экспериментов (КВ). |
| Б           | Педагогический    | Методы научных исследований (КВ), Основы естественных наук (КВ)  |
|             | Филологический    | Основы научных исследований (КВ), Методология и оформление научных исследований (КВ), Теория и практика научного исследования (КВ)   |
|             | Естественных наук | Основы научных исследований  |

| Уни-<br>верси-<br>тет | Факультет         | Названия курсов   |
|-----------------------|-------------------|---|
|                       |                   | (КВ)/Основы академического письма и научных исследований (КВ), Методы математической физики (КВ), Качественный анализ (в химии) (ВК), Физико-химические методы анализа (ВК), Количественный анализ (в химии) (КВ), Методика проведения школьного химического эксперимента (КВ), Статистические методы анализа в химии (КВ), Химический эксперимент в средней школе (КВ), Методика работы с поисковым интернет-системами и реферативными базами данных (КВ). |
| С                     | Педагогический    | Исследовательская и проектная деятельность педагога и обучающихся (ВК**), Методика научно-педагогических исследований (ВК)  |
|                       | Филологический    | Исследовательская и проектная деятельность педагога и обучающихся (ВК)  |
|                       | Естественных наук | Исследовательская и проектная деятельность педагога и обучающихся (ВК), Техника школьного эксперимента (КВ), Инструментальные методы химических исследований (КВ).  |
| Д                     | Педагогический    | Методы научных исследований (ВК)  |
|                       | Филологический    | Методы научных исследований (ВК)  |
|                       | Естественных наук | Методы научных исследований (ВК), Методы физического исследования (ВК), Техника учебно-физического эксперимента (КВ)/Методика проведения химических экспериментов в школах (ВК), Качественный анализ (в химии) (ВК), Количественный анализ (в химии) (ВК), Методика поиска научно-педагогической информации (КВ), Основы химико-педагогического исследования (КВ).  |

\*КВ – курс по выбору

\*\*ВК – обязательный вузовский компонент

Важно отметить, что вузы по-разному интерпретировали рекомендацию Министерства, в связи с чем практика внедрения и реализации нового научно-методологического курса в структуре педагогических программ четырех университетов варьировалась. В одних вузах она вводилась в цикл общеобразовательных дисциплин, в других в цикл базовых дисциплин. В вузах А и С, нововведенный курс изначально читался педагогическими факультетами на всех педагогических специальностях, включая и тех, которые закреплены за непедagogическими факультетами. В вузе Б, напротив, нововведенный курс изначально был совмещен с курсом академического письма и читался преподавателями филологических факультетов на всех педагогических специальностях. Однако, с 2023 года по решению высшей администрации вузов академическая нагрузка по этому курсу была разделена между факультетами: теперь каждый факультет ведет этот курс в рамках педагогической специальности, закрепленной за ним. На непедagogических факультетах всех четырех вузов введенная дисциплина звучит без конкретизации научной области, в то время как на педагогических специальностях, а именно в университетах А и С, эта дисциплина носит более специализированный характер с фокусом на методологию в области педагогических наук. Более того, статус этой дисциплины в разных вузах различается в зависимости от ее обязательного или выборного характера. Так, в вузах С и Д она является обязательным курсом в рамках вузовского компонента, в то время как в вузах А и Б обычно входит в компонент по выбору, что создает риск того, что студенты могут не выбрать ее для изучения.

### ***Цели и содержание нововведенного курса по методологии научного исследования***

Для понимания целей и содержания исследовательского компонента педагогических программ, в частности, нововведенного научно-методологического курса были проанализированы ожидаемые результаты обучения, описанные в академических программах педагогических специальностей, и данные интервью с преподавателями, ведущими эти курсы. Анализ показал, что ожидаемые результаты обучения, относящиеся к развитию исследовательского потенциала, различаются между факультетами разных научно-предметных направлений, а особенно между педагогическими факультетами и факультетами естественнонаучного профиля. Так, способность эффективно работать с научной литературой для профессионального педагогического саморазвития, а также использовать научные методы для проведения собственных образовательных исследований, направленных на самоанализ и оптимизацию образовательного процесса

рассматривается всеми четырьмя педагогическими факультетами в качестве основных целей исследовательской подготовки педагогов (см. Таблицу 5).

Таблица 5 – Результаты обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, в образовательной программе 6В01301 «Педагогика и методика начального обучения», данные из четырех вузов (Кучумова и др., 2025).

| Университет | Образовательная программа                           | Результаты обучения, связанные с исследованием   |
|-------------|---|--|
| А           | 6В01301 «Педагогика и методика начального обучения» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Умеет эффективно использовать ... <i>наблюдение за обучающимися, анализировать их деятельность для совершенствования педагогического процесса.</i></li> <li>- Владеет навыками <i>использования теоретико-методологических основ педагогической науки для адекватного перевода теоретических знаний в плоскость практического применения.</i></li> <li>- Умеет проводить <i>научные исследования образовательной среды</i> на основе применения методологических основ и теоретических, эмпирических методов исследования.</li> </ul> |
| Б           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Демонстрирует стремление к совершенствованию через саморазвитие, самообразование, самовоспитание, <i>педагогическую рефлексию, используя результаты научно-практических исследований</i> в целях совершенствования своего профессионального уровня.</li> </ul>  |
| С           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Способен внедрять в учебный процесс начального обучения современные достижения науки.</li> <li>- Способен осуществлять собственную исследовательскую деятельность.</li> </ul>   |
| Д           |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Практикует научно-теоретические основы <i>мониторинга готовности младшего школьника к обучению в школе, а также диагностирует и осуществляет коррекционную работу у лиц с особыми образовательными потребностями.</i></li> <li>- Способен анализировать основные методы научных исследований, а также апробировать и внедрять научные знания в учебно-воспитательный процесс.</li> </ul>  |

Как показал анализ, академические программы всех четырех педагогических факультетов отмечают своей целью развить умение будущих педагогов самостоятельно искать информацию, работать с научной литературой для профессионального развития и рефлексировать над своей педагогической практикой. Программы университетов А и С также подчеркивают важность научить студентов проводить исследования в области образования. Это свидетельствует о том, что эти вузы фокусируются не только на подготовке потребителей научных знаний, но и на подготовке продуцентов исследований. Следовательно, эти университеты стремятся развить у студентов навыки проведения собственных научных изысканий. Такой подход свидетельствует о стремлении вузов обеспечить более глубокое вовлечение студентов в научную деятельность.

Результаты документ-анализа были подтверждены данными из интервью с участниками исследования. Так, согласно участникам педагогических факультетов, содержание курсов фокусировались на педагогической науке и ее методологии. Однако, изучение методологии научного исследования в большей степени сводилось к образовательным экспериментам, что свидетельствует о преобладании позитивистской научной парадигмы в исследовательской культуре педагогических факультетов казахстанских вузов. Кроме экспериментов, обсуждались также подходы к исследованию, основанных на интервью. Странно, но «исследование в действии» (*англ.* action research) или «исследование урока» (*англ.* lesson study) как наиболее распространенных методологических подходов к проведению прикладных исследований в школах не были упомянуты, даже несмотря на то, что именно эти виды методов науки в области образования упоминаются в национальном политическом дискурсе, сформированном вокруг педагогического образования. Это наводит на мысль, что преподаватели сами владеют ограниченными знаниями о методологии педагогических исследований, а именно подходов, способствующих педагогической практике, основанной на исследованиях (научных изысканиях).

Анализ результатов обучения образовательных программ по подготовке учителей-предметников в области естественных наук, а также в сфере языка и литературы выявил иные тенденции. Во-первых, в большинстве изученных кейсов описание исследовательского потенциала выпускников носит общий характер, то есть речь идет об исследовательских навыках в целом, без учета конкретного научного направления. Во-вторых, результаты обучения подчеркивают, что выпускники этих программ будут обладать исследовательскими знаниями и навыками, характерными для естественных наук или лингвистики/языкознания в зависимости от направления. Так, например, в программах по подготовке учите-

лей физики и химии отмечались навыки проведения научных наблюдений за физическими и химическими процессами, выбора и применения физических, математических или химических методов, а также постановки и демонстрации физических и химических экспериментов. Другими словами, эти программы готовят педагогов, которые могут не только понимать, но и проводить собственные исследования в своей предметной области. Более подробные данные о результатах обучения, касающиеся исследовательских компетенций, образовательных программ естественнонаучного направления и языка и литературы, представлены в таблицах 6 и 7 соответственно. Результаты, указывающие на способность выпускника применять исследовательские знания для улучшения педагогической деятельности, выделены курсивом.

Таблица 6 – Результаты обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, в образовательных программах естественнонаучного направления, данные из четырех вузов (Кучумова и др., 2025).

| Университет | Образовательная программа | Результаты обучения, связанные с исследованием  |
|-------------|---------------------------|---|
| А           | 6В01503<br>«Физика»       | - Умеет применять знания и понимание в области физики, методы физического исследования, влияние физики как науки на развитие техники, связь физики с другими науками и ее роль в решении научно-технических проблем специальности<br><i>- Способен использовать теоретико-методологические основы педагогической науки для адекватного перевода теоретических знаний в плоскость практического применения.</i>  |
|             | 6В01507<br>«Химия»        | - способен применять методы планирования исследований и приемы обработки данных; применять методы работы с литературными источниками и использовать их в написании работы; использовать в работе различные методы научных исследований.<br>- умеет проводить научные наблюдения над химическими процессами, использовать аппарат для сбора экспериментальных данных и работать, пользуясь физико-химическим оборудованием.<br>- Описывает результаты экспериментов и соответствующих им теорий, выбирает и применяет подходящие физические методы при решении практических задач. |

| Уни-<br>верси-<br>тет | Образова-<br>тельная<br>программа | Результаты обучения, связанные<br>с исследованием  |
|-----------------------|-----------------------------------|--|
| Б                     | 6B01502<br>«Физика»               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Способен демонстрировать знания ... методов проведения научных исследований.</li> <li>- Способен организовывать исследовательскую деятельность обучающихся по физике.</li> <li>- Способен ставить демонстрационные опыты и эксперименты в рамках организации и выполнения лабораторных работ совместно с обучающимися.</li> <li>- Способен осуществлять сбор и интерпретацию научной информации в области физики и физических процессов, применяя принципы и культуру академической честности, навыки научных исследований и академического письма.</li> <li>- <i>Умеет систематизировать новые тренды в образовании, принципы обновленного содержания образования в физике, методы исследования урока и диагностики индивидуальных особенностей обучающихся для модернизации учебного процесса.</i></li> </ul> |
|                       | 6B01504<br>«Химия»                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Умеет проводить научные исследования по химии.</li> <li>- Умеет статистически обрабатывать результаты химических исследований.</li> <li>- Способен управлять учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, применяя химические и физико-химические методы анализа для установления качественного и количественного состава веществ.</li> <li>- Способен проводить научные исследования по перспективным направлениям биохимии, химии природных соединений и редкометалльного сырья с последующим использованием <i>[их результатов]</i> в учебном процессе.</li> </ul>  |
| С                     | 6B01503<br>«Физика»               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Способен осуществлять собственную проектную деятельность и руководство проектной деятельностью обучающихся, олимпиадную подготовку.</li> <li>- Проводить научные исследования в области физических дисциплин.</li> <li>- <i>Умеет осуществлять научно-педагогическую деятельность в сфере физики, информатики, математики в соответствии с достижениями современной психолого-педагогической науки.</i></li> </ul>  |

| Университет | Образовательная программа   | Результаты обучения, связанные с исследованием  |
|-------------|-----------------------------|---|
|             | 6В01511<br>«Химия-Биология» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Способен осуществлять собственную проектную деятельность и руководство проектной деятельностью обучающихся.</li> <li>- Способен осуществлять сбор и интерпретацию информации ... с использованием методов математической статистики, на основе научного анализа результатов исследований и использовании их в практической деятельности в сфере химии и биологии.</li> </ul> |
| Д           | 6В01502<br>«Физика»         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Умеет использовать математические методы при анализе и синтезе наблюдаемых физических процессов, фактов и явлений.</li> <li>- Способен организовывать учебно-исследовательскую работу, академическое письмо обучающихся, методически грамотно выполнять физический эксперимент.</li> </ul>   |
|             | 6В01504<br>«Химия»          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Обладает навыками решения задач химического эксперимента, изучает синтетические и аналитические методы получения и исследования химических веществ и реакций; знает методы научных исследований и академического письма.</li> <li>- Умеет проводить научные исследования на основе существующих методик в конкретной области научно-естественного знания.</li> </ul>         |

Таблица 7 – Результаты обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, в образовательной программе 6В01706 «Иностранный язык: два иностранных языка», данные из четырех вузов (Кучумова и др., 2025).

| Университет | Образовательная программа                            | Результаты обучения, связанные с исследованием   |
|-------------|--|--|
| А           | 6В01706<br>«Иностранный язык: два иностранных языка» | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Знает методы научного исследования, анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в рамках написания научной работы в области иноязычной подготовки.</i></li> <li>- <i>Умеет проводить комплексный педагогиче-</i></li> </ul> |

| Университет | Образовательная программа | Результаты обучения, связанные с исследованием  |
|-------------|---------------------------|---|
|             |                           | <p><i>ский мониторинг на основе психолого-педагогической диагностики, анализа и синтеза, интерпретировать полученные результаты.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Осуществляет сбор и интерпретацию информации для формирования суждений базовых основ современных научно-теоретических воззрений в области лингвистических теорий.</li> </ul>  |
| Б           |                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Демонстрирует знания ... методов проведения научных исследований и академического письма.</li> <li>- Организует исследовательскую деятельность на основе существующих методик в конкретной области языкознания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов, интерпретации результатов экспериментальной деятельности.</li> </ul>   |
| С           |                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Обладает ключевыми и профессиональными компетенциями в области психолого-педагогических наук.</i></li> </ul>  |
| Д           |                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Обобщает накопленный международный опыт и исследует уровень развития инклюзивного образования.</i></li> <li>- Умеет работать с образцами различных текстов: учебными, научными, информационными.</li> <li>- Владеет базовыми умениями и навыками относительно логики построения академического текста, требованиями к выстраиванию тезисов и аргументов, их оформлением в параграфы.</li> <li>- Демонстрирует возможности самооценки, самоанализа, самоконтроля.</li> </ul> |

Небольшое исключение заметно в образовательных программах под шифром 6B01502 «Физика» университетов А, Б и С, где указано, что выпускники, готовящиеся к преподаванию естественных наук, будут также иметь знания в области педагогической науки. В университете Д исследовательские способности будущих педагогов упоминаются в контексте ин-

кклюзивного образования, что является лишь одной из областей образовательной науки.

Знания и навыки в области проведения исследований в непедagogических науках представляются вполне обоснованными в подготовке учителей-предметников. Во-первых, овладение современными результатами и методами исследований в конкретной предметной области необходимо для улучшения и обновления содержания образования. Во-вторых, понимание особенностей и методов проведения исследований в такой области позволяет педагогам эффективно руководить школьными научными проектами по соответствующей дисциплине и внедрять методы проблемного обучения на уроках естественнонаучного профиля. Таким образом, на факультетах непедagogического профиля исследовательский потенциал педагогов в первую очередь связан с их способностью понимать и проводить исследования не в сфере образования, а в своей предметной области. Это также подтверждается данными интервью:

*До 2022 года курс методов исследования преподавался педагогическим факультетом. В 2022 году он был передан кафедрам профильных дисциплин для более тесного соответствия с учебным материалом. Теперь, ориентированный на химию, курс фокусируется на методах исследования в области, которую студенты будут преподавать в будущем как учителя химии. (УЗ, университет С, ППС, химия)*

Такая ситуация наталкивает на вопрос о том, насколько выпускники таких программ подготовлены к решению педагогических проблем, связанных, например, с управлением работы в классе, умением справляться с различными образовательными потребностями школьников или осуществлять эффективное оценивание. Такой вопрос вполне обоснован, поскольку знание научных основ своей предметной области относится скорее к содержанию обучения или «чему обучать», нежели к педагогическим знаниям или «как обучать».

В контексте вышеописанного ясно, что цель нововведенного курса по методологии исследования в большинстве случаев заключалась в подготовке будущих педагогов не просто понимать, но и проводить исследования в области образования как на педагогических факультетах или же в определенной предметной области как на непедagogических факультетах. Как показали данные интервью, такая цель курсов соответствовала пониманию утилитарной роли исследовательской подготовки, а именно подготовить будущих учителей руководить исследовательскими проектами школьников, проводить проблемные уроки по дисциплинам естественно-

научного профиля, а также рефлексировать и улучшать собственную педагогическую практику. Для достижения поставленной цели содержание курсов по методологии научного исследования в основном фокусировалось на процессе исследования, а именно его этапах, разработке, постановке целей, задач и гипотез, а также на изучении методов сбора или анализа эмпирических данных той или иной научной области.

Кроме того, анализ интервью показал, что в рамках своих курсов, преподаватели стремились ознакомить студентов с жанрами научного стиля, например по написанию дипломной работы (проекта), научной статьи, рецензии и абстракта. Следует отметить, что большой уклон на это содержание уделялось в вузах Б и Д, где курсы по методологии исследования были объединены с курсом академического письма и велись преподавателями филологических факультетов. Хотя эти знания имеют значение для исследовательской деятельности, возникает вопрос о том, насколько такие курсы готовят будущих учителей к пониманию, критическому анализу и применению результатов педагогических исследований в их профессиональной практике, а также к проведению прикладных исследований в своем классе.

На всех факультетах преподаватели по методологии научного исследования также упоминали концепты академической честности, плагиата и научной этики как то, чему они обучают студентов в рамках своих курсов. Более того, внимание уделялось международным научным базам данных, рейтингам научных журналов и индексам цитирования. Эти знания рассматривались как важные для формирования у будущих педагогов навыков поиска надежной литературы, соблюдения академических стандартов и следования лучшим международным исследовательским практикам:

*Мы обучаем студентов работе с основными базами данных, такими как Web of Science, Scopus и eLibrary. Они учат искать научные исследования и оценивать их достоверность, а также оценивать журналы на основе таких метрик, как квартиль и процентиль. Эти знания необходимы им для проведения качественных исследований.*  
(У12, университет А, ППС, физика)

Различия в понимании исследовательски-ориентированного педагогического образования и, соответственно, в содержании нововведенных курсов по методологии научного исследования между педагогическими и непдагогическими факультетами можно частично объяснить двумя факторами. Первый фактор связан с исследовательским потенциалом в области педагогической и образовательной науки преподавателей, работающих на педагогических специальностях. Так, на непдагогических фа-

культетах, как правило, работают преподаватели, специализирующиеся в предметных областях, не связанных с педагогикой, то есть магистры, кандидаты и доктора наук определенного естественно-научного направления. В силу своей профессиональной подготовки, такие преподаватели, как правило, обладают ограниченным представлением о педагогической науке и педагогическом образовании, часто сводящемуся к убеждению, что для эффективного преподавания в школе учителям достаточно знать методику обучения. Такое упрощенное понимание отражается в целях и содержании курсов по методологии научного исследования, преподаваемых на естественнонаучных факультетах, где приоритет отдается методологии естественных наук, а не педагогических. Сами же преподаватели, специализирующиеся в области естественных наук, как правило, не проявляют большого интереса к расширению своих знаний в области педагогической и образовательной науки. Это может быть объяснено тем, что продвижение по карьерной лестнице в казахстанских вузах, как и во многих других странах, связано с научными результатами. Соответственно, преподаватели естественнонаучных факультетов стремятся развивать научную деятельность в рамках своей предметной области, а не в сфере педагогических исследований.

Второй фактор связан с финансовыми механизмами, существующими в казахстанских вузах. Как известно, уровень заработной платы преподавателей в Казахстане в значительной степени определяется их аудиторной нагрузкой. В связи с этим между факультетами или кафедрами может возникать негласная «борьба» за академические часы для обеспечения нагрузкой своих штатных преподавателей. В таком контексте содержание курсов (дисциплин) зачастую определяется стремлением сохранить академические часы внутри конкретной кафедры (факультета), что может негативно сказываться на качестве образовательной программы. На наш взгляд, именно такая внутренняя конкуренция определяет контент нововведенных курсов по методологии научного исследования в рамках педагогических факультетов. Являясь главными разработчиками академических программ учителей-предметников, эти факультеты наполняют курсы своим предметным содержанием. Как показывает анализ, академические программы учителей-предметников уже включают ряд курсов по методологии естественных наук. Тем не менее, факультеты естественных наук продолжают усиливать именно это направление подготовки, несмотря на национальный политический дискурс, акцентирующий внимание на развитии будущих педагогов-исследователей, способных изучать и совершенствовать профессиональную практику на основе достижений педагогической науки.

### ***Подходы к преподаванию нововведенного курса по методологии научного исследования***

Преподавание в рамках нововведенного курса по методологии научного исследования во всех четырех вузах в большей степени центрирован на преподавателе (*англ. teacher-centered*). Учебный материал передается от преподавателя студентам в форме лекций о философских основах исследования, его принципах и стандартах, процессе и методологических подходах. Часто такие лекции проводятся в больших академических потоках до ста человек, включающих студентов разных педагогических специальностей, а иногда и не только. Лекции ориентируются на формирование у студентов понимания исследования, его процесса, а также предъявляемых к нему требований.

На педагогическом факультете университета Д лекции по методологии научного исследования проходили на английском языке, даже для студентов с казахским или русским языком обучения. Как отмечали студенты этого вуза, слабое владение английским языком создавало сложности в понимании содержания курса. Однако по словам преподавателей этого вуза, выбор языка курса основывался на желании приобщить студентов к знаниям международных исследований, а также отсутствием достаточного и интересного материала по методологии научного исследования на казахском и русском языках. Книги и научные журналы на английском языке рассматривались в качестве основного источника новейших методологических подходов в педагогической науке.

Некоторые преподаватели также рассказывали о своем стремлении развивать практические исследовательские навыки студентов. Часто это происходит за счет практических заданий на семинарских занятиях, например в рамках работы с базами научной литературы, поиска научных источников на определенную тему, составления каталога литературы, определения объекта и предмета исследования, формулирования целей, задач или гипотез исследования, а также практики академических навыков перефразирования, цитирования, написания рецензии или абстракта.

*Все, что мы рассматриваем на лекциях, они сразу же применяют на практике. Например, мы обсуждаем, что такое плагиат, а затем я говорю: «Хорошо, вот фраза, которая вам нравится, но она не ваша. Как вы можете использовать ее в своей статье, чтобы это не было плагиатом?» Так мы учимся перефразировать и правильно цитировать. Это очень важно. (У1, университет Б, ППС, лингвистика)*

Небольшая часть преподавателей отмечала, что считает аутентичный опыт исследования одним из важных элементов исследовательской подготовки. Такое мнение в основном было характерно для представителей педагогических факультетов, а именно тех, кто был вовлечен в исследовательскую деятельность, например руководил или работал в рамках исследовательских проектов. Кроме того, практика предоставления аутентичного исследовательского опыта студентам характерна и для преподавателей, которые обучались в докторантуре по педагогическому направлению.

Суть аутентичного исследовательского опыта заключается в том, что студенты в небольших группах под менторством преподавателя проводят собственные исследования со сбором эмпирических данных. Обычно такие проекты представляют собой оцениваемую финальную работу за курс. На реализацию такого проекта выделяется около 4–5 недель, по завершению которого студенты презентуют свои результаты в аудитории и сдают исследовательский отчет. По мнению преподавателей такой опыт обучения исследованию предоставляет будущим педагогам развить не только навыки дизайна исследования, сбора и анализа данных и представления результатов в соответствии с определенным научным жанром (научная презентация или исследовательский отчет), но и почувствовать себя в роли исследователей, ощутить сложности, с которыми сталкиваются исследователи, а также сформировать практическое понимание исследовательского процесса.

*Студенты готовят групповой проект по два-три человека, иногда по четыре, смотря какая группа, в рамках которого они проводят какую-то конкретную научно-экспериментальную работу. Тему я им даю, либо они могут выбрать ее сами. То есть изначально стоит задача – развить их исследовательские навыки. Например, у меня студенты проводили исследование о факторах, влияющих на популярность студенческой кофейни или столовой. Соответственно, студенты должны были определить цель, задачи или гипотезу какую-то, подобрать соответствующие методы, например анкетирование, и собрать релевантную информацию. Это делается для того, чтобы они видели наглядно, как эти методы реально могут работать, чтобы понимали, как проходит исследование, потому что завтра, когда они пойдут работать в школы, исследования будут уже хотя бы знакомы им. (У4, университет А, ППС, лингвистика)*

Аутентичный исследовательский опыт – это один из студентоцентрированных подходов к обучению, где студент воспринимается в ка-

честве активного участника учебного процесса. Именно в активном участии студента в формировании своих знаний посредством приобретения практического опыта видится эффективность обучения. Более того, формат такого обучения дает возможность студентам развить исследовательскую автономность, то есть способность самостоятельно планировать и проводить исследования.

На непедagogических факультетах студенты имеют выбор по какому научному направлению готовить проект. Часто проекты в области предметной области становятся приоритетом. На педагогических же факультетах все студенты пишут проекты по направлению педагогической науки, то есть исследуют вопросы касательно дидактики и методики обучения, педагогики, воспитания и в целом образования в широком его понимании. Как мы видим, такое различие сказывается на том, какие исследовательские навыки приобретают будущие педагоги и на сколько эти навыки полезны для того, чтобы быть школьным учителем, практикующим исследование касательно своей педагогической деятельности и образовательной среды.

Важно отметить, что возможность получения аутентичного исследовательского опыта позитивно оценивалась студентами, преимущественно из университетов С и Д. В своих ответах они отмечали, что смогли получить реальный исследовательский опыт, а именно научились разрабатывать инструменты сбора эмпирических данных, проводить анкетирование и индивидуальные интервью, а также анализировать и представлять данные. Важно подчеркнуть, что проектно-исследовательская работа не была распространенной практикой во всех вузах. Так, в своих ответах студенты из университетов А и Б отмечали необходимость предоставления больше возможностей практиковать исследовательские навыки в рамках курсов.

### ***Результаты нововведенного курса по методологии научного исследования***

Проведенное исследование показало, что результаты нововведенного курса по методологии научного исследования в четырех вузах разнятся, но в целом недостаточно соответствуют ожиданиям подготовки учителей в качестве исследователей-практиков. Так, в вузах А и Б студенты продемонстрировали слабое понимание научного исследования, его процесса и методов. Часто они путали методы научных исследований с методами обучения. Например, на вопрос «Какие методы научных исследований в области образования Вы изучали на курсе по методологии научного исследования?», студенты называли подходы и стратегии, используемые в

преподавании, такие как мозговой штурм, метод «рыбий скелет» (*англ.* Fishbone), метод «горячий стул» (*англ.* Hot chair), техника «групповой пазл» (*англ.* Jigsaw) и другие. Даже если некоторые студенты и называли методы образовательных научных исследований – эксперимент и наблюдение, часто их понимание этих методов ограничивалось исследовательской парадигмой позитивизма, а именно то, что эти методы используются для измерения и оценки эффективности образовательных практик.

В университетах С и Д напротив студенты продемонстрировали более ясное понимание научного исследования, его процесса, количественных и качественных методов исследования. Однако, несмотря на это, некоторые студенты затруднялись называть методологию и методы, характерные для исследований в области образования. Причиной этому может быть то, что курсы по методологии научного исследования не всегда фокусировались на научных методах в области образования, а напротив предоставляли более общую картину о методологии научного познания. В этой связи студенты выразили мнение о необходимости отдельных курсов с уклоном на научную методологию в области образовательных и педагогических исследований.

Таким образом, наши данные показывают, что новый курс по методологии научного исследования, введенный в рамках национального политического дискурса о необходимости повышения исследовательского потенциала будущих учителей в области педагогических наук, не в достаточной мере соответствуют ожиданиям этого дискурса. Как показывает анализ, педагогические и непедагогические факультеты по-разному интерпретируют сверху спущенные рекомендации, что на практике приводит к различным подходам к их реализации и, как следствие, к разным квалификациям будущих педагогов на педагогических и непедагогических факультетах. Кроме того, исследование выявило, что по итогам нововведенного курса большинство студенты не обладают четким и ясным пониманием методологии научных исследований в области образования и педагогики, а некоторые из них формируют лишь смутное представление об исследовании и исследовательской деятельности как таковой.

### **Исследовательские возможности в рамках педагогических образовательных программ**

В соответствии с лучшими международными практиками, студенты педагогических образовательных программ в странах с развитой системой педагогической подготовки получают широкие возможности для развития исследовательских навыков и участия в научной деятельности (Aspfors &

Eklund, 2017; Vyman et al. 2020). Это осуществляется через изучение таких дисциплин, как методология научного исследования, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ, прохождение педагогической практики в школах, а также участие в научных студенческих кружках, конкурсах, конференциях и проектах, реализуемых преподавателями. В этой главе мы проанализируем, в какой степени казахстанская система подготовки педагогов соответствует указанным международным стандартам.

### ***В рамках дисциплины***

Как мы уже писали ранее, дисциплина «Методология научного исследования» направлена на формирование исследовательских навыков у будущих педагогов и предоставление студентам возможности провести педагогическое исследование в рамках курса. Однако, согласно статистическому анализу студенческих ответов, лишь немногие действительно получили такую возможность и смогли применить исследовательские навыки на практике. В Университетах А и В только 8 и 6 процентов студентов соответственно указали, что им удалось поработать над собственным научным проектом в рамках этой дисциплины. Большинство же студентов этих вузов во время курса занимались преимущественно подготовкой презентаций, написанием статей и рефератов, а также поиском ответов на теоретические вопросы, заданные преподавателем (см. диаграммы 1 и 2).

Ситуация в Университетах С и Д в отношении предоставления студентам возможности провести собственное исследование выглядит несколько более благоприятной по сравнению с Университетами А и Б. Согласно данным анкетирования, в Университете С 39 процентов студентов в рамках изучаемой дисциплины получили возможность работать над собственным исследовательским проектом, в то время как в Университете Д эта цифра составляет 22 процента (см. диаграммы 3 и 4).

Диаграмма 1. Университет А: виды деятельности и задания

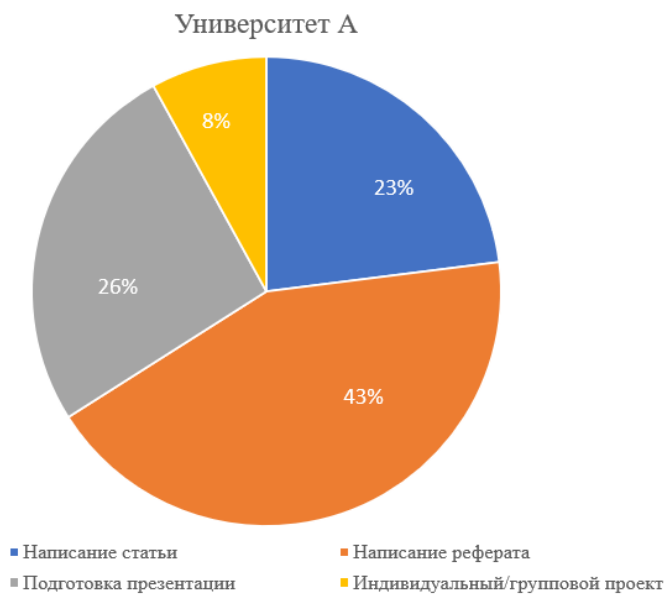


Диаграмма 2. Университет В: виды деятельности и задания

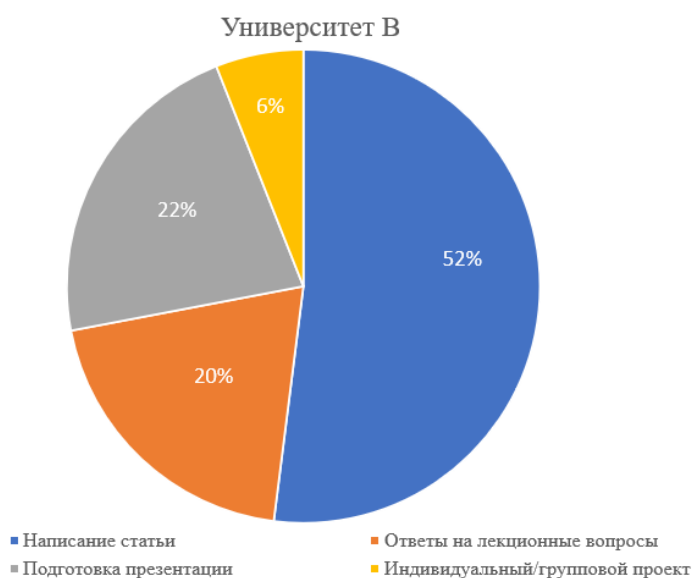


Диаграмма 3. Университет С: виды деятельности и задания

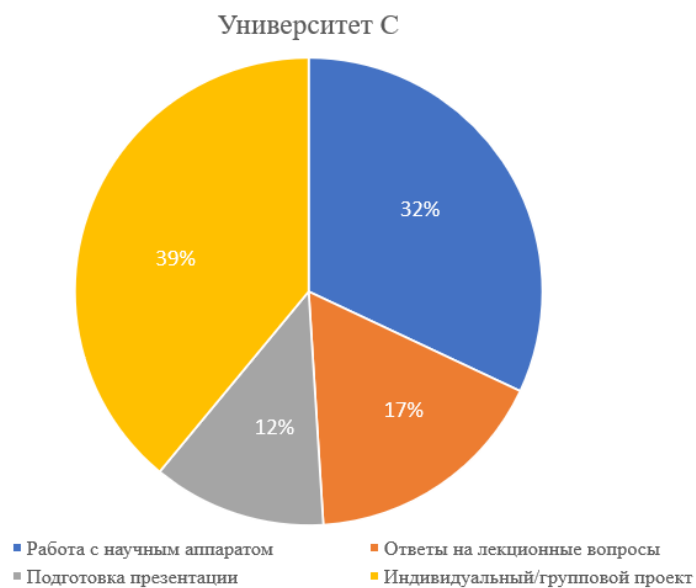
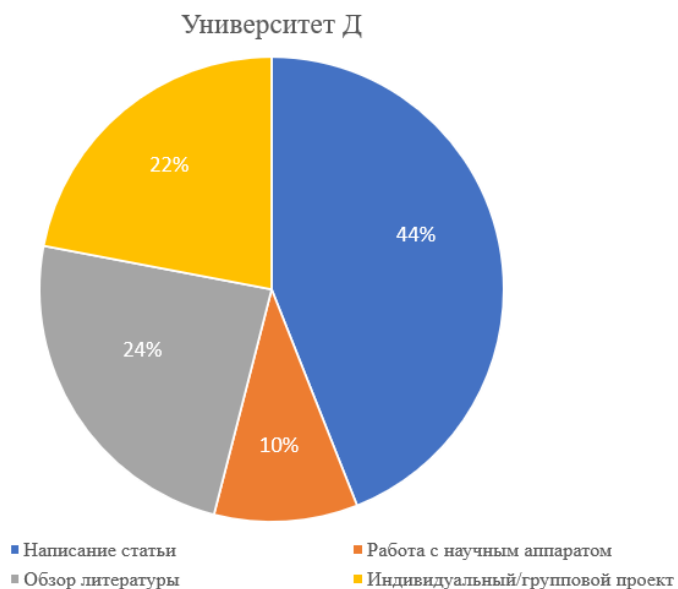


Диаграмма 4. Университет Д: виды деятельности и задания



В оставшееся время студенты, так же, как и в Университетах А и Б, занимались освоением научного аппарата и написанием научных статей. Однако в случае Университетов С и Д написание статей представляется более логичным и обоснованным занятием, поскольку студенты предварительно провели исследование, результаты которого могли лечь в основу их публикаций. В отличие от этого, в Университетах А и Б вызывает недоумение сам факт написания статей, учитывая крайне низкий процент студентов, имевших возможность заниматься собственными исследовательскими проектами.

Однако еще более удручающим выводом нашего исследования является тот факт, что даже в тех немногочисленных случаях, когда студенты выполняют реальные научные проекты в рамках дисциплины, эти проекты редко связаны с педагогической тематикой. Образовательные программы гуманитарного профиля часто ориентированы на социологические исследования. Например, в Университете А студенты программы «Иностранный язык: два иностранных языка» проводили исследование о влиянии пункта общественного питания на социализацию студентов. Аналогичная ситуация наблюдается и в STEM-программах: будущие учителя химии, физики, математики, биологии и географии, как правило, занимаются исследованиями в своей узкой предметной области. Так, в Университетах Б и С студенческие проекты в рамках данной дисциплины были посвящены изучению экологической ситуации в своих регионах. Другими словами, даже когда студенты проводят научные исследования, они, как правило, не носят педагогического характера и не способствуют подготовке будущих учителей к изучению собственной педагогической практики.

Отвечая на открытые вопросы анкеты, студенты всех вузов указали, что им нужно больше возможностей для проведения настоящих исследований — это была главная рекомендация по улучшению курса по методологии научного исследования. Те, кому удалось реализовать индивидуальные или групповые проекты, называли эту часть курса самой интересной и запоминающейся. Большое удовольствие студентам доставлял сам процесс: сбор данных, проведение интервью или опросов, интерпретация результатов. Им нравилось быть вовлеченными на каждом этапе. Они чувствовали ответственность за свое исследование, это давало не только чувство завершенности и достижения, но и реальное понимание того, что значит провести исследование и сделать выводы на основе собственных данных. В то же время студенты, у которых такой возможности не было, в подавляющем большинстве писали, что самым слабым аспектом курса стало именно отсутствие практики. Даже изучив теорию, они не чувствуют себя готовыми к самостоятельной исследовательской работе.

*Я думаю, вместо того чтобы долго разбирать, что такое научное исследование, лучше сразу учить студентов проводить настоящие исследования в своей сфере. (университет А, студент 31, социально-гуманитарный профиль)*

*Думаю, нужно работать больше именно над проектом, больше практики. Именно с моим преподавателем мы не проходили практическую часть этого курса. (университет Б, студент 4, социально-гуманитарный профиль)*

*[Нужно] больше практической деятельности, знакомство с конкретными исследованиями, разбор их плана, анализ, чтобы было понимание того, как работать и с чего начинать. (университет Б, студент 98, социально-гуманитарный профиль)*

### ***В рамках дипломной работы***

До 2018 года, когда вузы Казахстана получили институциональную автономию, выпускные экзамены в большинстве педагогических вузов страны проводились в два этапа. Первый этап — написание дипломной работы, второй — комплексный экзамен. Оба этапа в совокупности позволяли проверить знания студентов как в области педагогики и методики преподавания, так и по узкоспециализированным дисциплинам. Так, например, если студент, будущий учитель английского языка, писал дипломную работу по педагогике и методике преподавания иностранных языков, то на комплексном экзамене он сдавал языкознание, включая фонетику, лексикологию, морфологию и синтаксис. И наоборот: если дипломная работа была посвящена вопросам языкознания, то комплексный экзамен включал педагогические дисциплины. Студентам предоставлялся выбор, который они осуществляли совместно с научными руководителями своих дипломных работ.

Дипломная работа до последнего времени оставалась квинтэссенцией всего процесса обучения будущего педагога и предоставляла студенту возможность развить исследовательские навыки. В те годы, когда методология педагогического исследования еще не была включена в образовательные программы педагогических вузов Казахстана как отдельная дисциплина, написание дипломной работы зачастую оставалось единственным шансом для студента провести научное исследование и сформировать хотя бы базовые исследовательские умения. Часто дипломные работы по педагогике и методике преподавания ограничивались такими методами, как наблюдение и педагогический эксперимент в советском понимании

науки. Тем не менее, они способствовали развитию у студентов академического письма, критического мышления, самодисциплины, а также формировали общее представление о педагогической науке.

С момента обретения институциональной автономии все вузы, участвующие в данном исследовании, внесли изменения в формат выпускных экзаменов. В трех из них было сокращено количество часов, отводимых научным руководителям на работу со студентами над выпускными проектами. По мнению наших респондентов, это негативно сказывается на качестве дипломных исследований, поскольку у преподавателей недостаточно времени для полноценного сопровождения работы: от планирования исследования до его проверки. В Университете Б дипломные проекты были полностью отменены. Выпускным испытанием для всех студентов педагогических направлений там стал комплексный экзамен. Таким образом, будущие педагоги в этом вузе могут получить диплом, так и не реализовав на практике исследовательские навыки, полученные в ходе изучения дисциплины «Методология педагогического исследования».

*Дело в том, что это, к сожалению, не только на кафедре, мне не хотелось бы компрометировать свой ВУЗ, я не знаю, какие механизмы привели к этому решению, но в прошлом году действительно студенты вообще не писали дипломные работы, курсовые работы тоже убраны... Получается, что мы его [студента] бросаем на произвол судьбы, он у нас выходит ни разу не попробовав провести этот педагогический поиск, обработать данные, представить их в читаемой, так сказать, в убедительной, в аргументированной форме. (У12, университет Б, ППС, педагогика)*

Участники исследования неохотно делились причинами сокращения или полной отмены дипломных работ как формы итоговой аттестации. По словам тех, кто все же ответил на наши вопросы, данное решение было обусловлено сокращением максимальной рабочей нагрузки преподавателей на одну ставку с 900 до 680 часов в год в соответствии с требованиями Министерства образования и науки того времени (Kazinform, 2021). Таким образом, вузы решали задачу соблюдения новых нормативов за счет сокращения часов, отведенных на внеаудиторные формы работы, включая дипломную работу. Эта мера позволила снизить расходы на оплату труда преподавателей, но одновременно ограничила студентов в возможности применять и развивать исследовательские навыки на практике.

Кроме того, как отмечали участники интервью, отмена дипломной работы в качестве обязательного требования к выпуску, негативно сказывается на мотивации студентов изучать курс по методологии научного ис-

следования. Из-за отсутствия надобности в ближайшее время (например, для подготовки выпускной работы), а также не сильно задумываясь о долгосрочных профессиональных задачах в силу своего возраста, студенты поверхностно относятся к развитию своих исследовательских знаний и навыков. Для разрешения этой ситуации международная практика показывает, что важно обеспечивать последовательное развитие исследовательского потенциала на протяжении всей программы обучения (Krokfors et al., 2011; Reid & O'Donoghue, 2004; Toom & Husu, 2024).

Еще одним важным результатом нашего исследования является тот факт, что в Университете Д и Университете С дипломные работы могут писать только студенты с высоким GPA, что составляет в среднем не более 20–25 процентов от общего числа выпускников. Примечательно, что многие преподаватели и заведующие кафедрами, с которыми мы проводили интервью, поддерживают и даже одобряют эту практику. Они считают, что научная деятельность не для всех студентов, поскольку не у всех есть способности к исследовательской работе. По их мнению, университет не обязан вынуждать всех студентов заниматься наукой, а должен предоставлять такую возможность только тем, кто обладает аналитическим складом ума и предрасположен к научным исследованиям. Однако эта позиция противоречит принципам, заложенным в педагогическом образовании Казахстана. Согласно профессиональному стандарту «Педагог», утвержденному Министерством просвещения Республики Казахстан в 2022 году, все педагоги должны обладать навыками и возможностями для научных исследований в своей области. Это подчеркивает важность исследовательской составляющей в обучении и утверждает, что способность анализировать и совершенствовать педагогическую практику является неотъемлемой частью подготовки будущих учителей.

*Кто-то пишет дипломную работу, а кто-то сдает экзамены. Кафедра решает. То есть те, у кого низкий GPA, кафедра не допускает их. Только студенты с высокими баллами могут писать дипломную работу. (У1, университет С, ППС, география)*

*Для написания дипломной работы нужно иметь балл 3,5. Только эти студенты допускаются к написанию дипломной работы. Наука не должна быть массовым явлением. Мы не должны всех студентов принуждать к написанию дипломной работы, а студенты должны сами проявлять инициативу. Если студент учится на тройки, не все же студенты учатся на хорошие оценки, есть студенты, которые оканчивают вуз со средними оценками и наукой заниматься не собираются. (У8, университет Д, ППС, иностранные языки)*

### *В рамках практики в школе*

Все студенты педагогических программ в Казахстане в обязательном порядке проходят школьную практику. В настоящее время предусмотрены четыре ее вида. Первый вид — учебно-ознакомительная практика, проводимая на первом курсе. Это краткосрочная двухкредитная практика, проходящая без отрыва от учебного процесса. В ее рамках студенты знакомятся с работой школы как будущие педагоги: посещают уроки, наблюдают за деятельностью учителей, а также, с разрешения классного руководителя, могут принимать участие во внеурочной и воспитательной работе. На втором курсе проходит психолого-педагогическая практика — также, как правило, двухкредитная и без отрыва от учебы. Во время этой практики студенты продолжают посещать занятия, а также активно включаются в воспитательный процесс, наблюдая и анализируя психологические особенности школьников. На третьем курсе студенты проходят педагогическую практику. Это более серьезный этап, включающий не менее 6 кредитов и проводимый с отрывом от учебы. Под руководством учителя-предметника студенты начинают самостоятельно вести уроки по своей специализации, а также помогают классному руководителю в работе с классом. Наконец, на четвертом курсе осуществляется производственная педагогическая практика объемом 15 кредитов, также с отрывом от учебы. Студенты полностью берут на себя проведение уроков и исполняют обязанности классного руководителя, получая тем самым опыт полноценной педагогической деятельности.

Во всех вузах, участвующих в данном исследовании, все виды практики реализуются в соответствии с учебным планом и проходят без сбоев. Положительным аспектом деятельности этих вузов является их довольно тесное сотрудничество со школами регионов и городов, в которых они расположены. Многие кафедры имеют филиалы на базе школ, а факультеты — свои опорные школы. Во время проведения школьных научных конкурсов и олимпиад преподаватели вузов выступают в роли членов жюри или научных консультантов. Такая взаимосвязь позволяет университетам своевременно организовывать студенческую практику. В Университетах А, С и Д, где научные руководители дипломных работ активно взаимодействуют со школами, студенты получают возможность проводить исследования в рамках производственной педагогической практики, которые затем ложатся в основу их выпускных квалификационных работ. Однако подобная практика скорее является исключением, чем правилом. Зачастую из-за сокращения часов, выделенных преподавателям на руководство дипломными работами, у научных руководителей нет возможности полно-

ценно подготовить студентов к сбору эмпирических данных в школах — как с методологической, так и с этической точки зрения.

Вообще, педагогическая практика в школе могла бы стать для студентов профильных специальностей отличной возможностью для сбора эмпирических данных в рамках дисциплины «Методология научного исследования». Наилучшим образом для этого подходит психолого-педагогическая практика второго курса, поскольку в большинстве вузов данная дисциплина также изучается именно на втором курсе. Кроме того, психолого-педагогическая практика, как правило, проходит без отрыва от учебного процесса, что значительно облегчает ее интеграцию в изучение данной дисциплины. При продуманном планировании образовательной программы все виды практики можно увязать с курсом «Методология научного исследования». Однако, ни в одном вузе из нашей выборки эта возможность не реализуется. Да, интеграция практики с дисциплиной требует пересмотра учебного плана, более тщательной проработки силлабуса, обновления договора со школой, а также корректировки документации и требований к практике. Тем не менее, все эти усилия могут многократно оправдаться, если студенты получают возможность собирать эмпирические данные для своих учебных проектов в рамках дисциплины во время прохождения практики. Это позволит им не только собрать данные, которые в дальнейшем могут быть использованы, например, при написании статьи (особенно с учетом популярности этой формы работы у преподавателей), но и глубже понять сам процесс исследования. В частности, студенты смогут научиться рассчитывать временные рамки сбора данных, выстраивать продуктивные отношения с гейткиперами, грамотно обосновывать исследование с этической точки зрения для потенциальных участников, а также выявлять возможные сложности при сборе данных и находить эффективные способы их разрешения. Наконец, интеграция практики и дисциплины создает возможности для более фундаментального внедрения исследовательски-ориентированного обучения в образовательную программу подготовки педагогов в целом.

### ***В рамках курсовых работ по профильным дисциплинам***

Традиционно курсовые работы студентов педагогических специальностей выполнялись по профильным дисциплинам, включая как педагогические, так и узкоспециализированные предметы. Они служили формой итогового экзамена. По словам наших участников, курсовые работы по педагогическим дисциплинам часто носили аналитический характер, способствуя развитию критического мышления и навыков академического

письма у будущих учителей. Часто такие работы основывались на обзоре психолого-педагогической литературы по выбранной теме, анализе уроков школьных учителей (часто опубликованных в вузовских вестниках), а также на изучении образовательных стандартов, учебных программ и методических рекомендаций.

Однако во всех вузах, участвовавших в данном исследовании, курсовые работы полностью исчезли как вид студенческой деятельности. Участники интервью объясняют это тем, что вузы не выделяют преподавателям часы на планирование и проверку курсовых в рамках общей учебной нагрузки. В результате те преподаватели, которые все же использовали курсовую работу как форму экзамена или зачета по своей дисциплине, были вынуждены делать это в свободное от основной работы время. Это привело к снижению качества курсовых работ: большинство из них не проходят проверку на плагиат, а сама форма контроля утратила свое значение и превратилась в формальность.

*Я даже не знаю, согласно каким требованиям, это сделали, но на сегодняшний день убрали понятие «курсовая работа», а ведь первая ступень научного исследования должна была начинаться именно с написания курсовой работы. Сейчас студенты, конечно, пишут рефераты, доклады, разные презентации на семинарах, но именно на втором курсе они раньше писали курсовую работу. Это была большая возможность основательно сформировать свое отношение к науке. А теперь все это сократили, оставив только дипломную работу. (У5, университет А, ППС, педагогика)*

### ***В рамках научных кружков, участия в конкурсах и конференциях***

Во всех вузах, участвующих в данном исследовании, организуются студенческие научные конкурсы и конференции. Обычно, если проводится конкурс, университет вручает победителям ценные призы, необходимые для учебы, такие как ноутбуки, планшеты и книги. В случае конференции университет берет на себя обязательство опубликовать сборник материалов конференции. Таким образом, университеты стремятся мотивировать студентов к участию в подобных мероприятиях. Эти конкурсы и конференции служат платформой для презентации студентами своих исследовательских проектов и способствуют формированию у них навыков научной работы и более глубокого понимания исследовательской деятельности.

Однако такие конкурсы и конференции, хотя нередко и называются ежегодными, на самом деле не проводятся на регулярной основе. Чаще

всего они приурочены к различным юбилеям (например, юбилею университета или выдающегося научного деятеля), а также к национальным праздникам, таким как День независимости Казахстана. Поэтому их проведение носит эпизодический характер. Студенты начинают подготовку к таким мероприятиям лишь после официального объявления о них. Исследовательская деятельность в этом случае становится средством участия в конкурсе или конференции, а не самостоятельной целью. Формирование исследовательских навыков, таким образом, оказывается не основной, а побочной задачей.

Тем не менее, участие в подобных мероприятиях считается престижным для студентов. Помимо призов, это повышает их репутацию среди преподавателей, а публикации помогают при поступлении в магистратуру или при получении более высокой квалификационной категории в школе. Для преподавателей участие их студентов в конкурсах и конференциях также представляет ценность. Это укрепляет их научную репутацию, повышает видимость их работы в глазах руководства кафедры, факультета и вуза. Более того, это может повлиять на переменную часть заработной платы, поскольку во многих вузах действует рейтинговая система оплаты труда. К примеру, победа студента в конкурсе может оцениваться до 10 баллов в этой системе.

*Но вот, в частности, в 2023 году студенты бакалавриата принимали участие в Республиканской Олимпиаде, где демонстрировали свои компетенции и защищали проект, потому что проект этот как раз таки есть то исследование, которое они проводили в течение года для того, чтобы его продемонстрировать. И заняли они третье место. В этой Олимпиаде принимало участие 26 команд из нескольких вузов. (У7, университет А, заведующий кафедрой, педагогика)*

*У нас есть такое понятие как оценочный лист. И когда мы организовываем свою исследовательскую деятельность, и организовываем деятельность студентов, у нас прибавляются баллы и за счет этих баллов по оценочному листу у нас прибавляется заработная плата. (У7, университет А, заведующий кафедрой, педагогика)*

Таким образом, несмотря на декларируемую ориентацию на развитие студенческой науки, конкурсы и конференции в большинстве вузов не носят систематического характера и проводятся нерегулярно. В результате студенческая исследовательская активность часто приобретает реактивный, а не устойчивый характер: мотивация к научной работе формируется

в большей степени под воздействием внешних стимулов, нежели внутреннего стремления к развитию исследовательских компетенций.

Так же, как и в случае с научными конкурсами и конференциями, все вузы, участвовавшие в данном исследовании, отмечали наличие научных кружков при своих кафедрах. Научный кружок, как правило, представляет собой объединение одного преподавателя (руководителя кружка) и небольшой группы студентов. Руководителем кружка обычно является преподаватель с ученой степенью — кандидат наук или PhD, и деятельность кружка часто связана с темой диссертации этого преподавателя. Эффективность кружка и его роль в развитии исследовательских навыков студентов во многом зависят от личности его руководителя. Согласно отзывам заведующих кафедр всех четырех вузов-участников, работа с научным кружком не входит в обязательную нагрузку преподавателя и редко оплачивается пропорционально затраченным усилиям и времени. Поэтому активность кружка напрямую зависит от внутренней мотивации его руководителя. Если такая мотивация есть, кружок активно функционирует, студенты получают возможность тесно работать с преподавателем и развивать свои исследовательские способности. Если же интерес со стороны руководителя угасает, кружок превращается в формальную структуру, о существовании которой вспоминают лишь при составлении отчетов.

*До этого года у нас было два научных кружка: по лингвистике и по методике отдельно. Активно занимались, постоянно что-то новое выдумывали они здесь, свое творили в общем. Так в этом году у нас почему-то только один научный кружок остался. (У9, университет Д, заведующий кафедрой, лингвистика)*

Еще одним недостатком научных кружков в их нынешнем виде является то, что в их составе обычно только один преподаватель — руководитель кружка, а остальные участники — студенты, которые меняются каждые четыре года. В результате деятельность кружка зависит не только от мотивации самого преподавателя, но и от количества студентов, желающих в нем участвовать. Так, в один учебный год кружок может активно функционировать благодаря инициативе студентов четвертого курса, заинтересованных в научной работе, а уже в следующем — прекратить свое существование, потому что эти студенты завершили обучение, а новички не выразили интереса к участию. Такая нестабильность приводит к тому, что преподаватель снова и снова предлагает исследовать одни и те же темы, и кружок не достигает значимого научного прогресса. Было бы гораздо эффективнее, если бы в кружке постоянно участвовали несколько преподавателей, работающих над общей исследовательской темой и совмест-

но публикующихся. В таком случае студенты могли бы наблюдать и участвовать в настоящей научной деятельности, а не только выполнять студенческие проекты. Это постоянство способствовало бы формированию подлинной исследовательской культуры в университете.

### *В рамках научных проектов преподавателей*

Среди всех опрошенных преподавателей, ведущих дисциплину “Методология научного исследования”, лишь 40 процентов активно занимаются научно-исследовательской деятельностью, включая тех, кто является или являлся научными руководителями либо членами исследовательских групп, работающих над проектами, финансируемыми Министерством науки и высшего образования. Государственное финансирование педагогических исследований, как правило, получают кафедры педагогики, дефектологии и инклюзивного образования. Узкоспециализированные кафедры участвуют в конкурсах на получение грантов по направлениям своих дисциплин. Участие студентов, готовящихся к профессии учителя, в таких проектах минимально. Чаще всего к исследовательской работе в рамках грантов привлекаются магистранты и докторанты, уже имеющие опыт научной деятельности и публикаций в казахстанских научных журналах. Около 20 процентов преподавателей из 40 вышеупомянутых процентов занимаются исследованиями в рамках своих докторских диссертаций (чаще всего это PhD-кандидаты, завершившие обучение и работающие над статьями для публикации в журналах Scopus с целью подготовки к защите), либо реализуют инициативные научные проекты. Как и в случае с государственными грантами, в эти формы научной деятельности преподаватели редко вовлекают студентов бакалавриата.

Интересным кейсом для нашего исследования стал Университет А, в котором действует система внутренних грантов. Внутренние гранты представляют собой финансирование, предоставляемое самим университетом для поддержки научных инициатив профессорско-преподавательского состава. Как правило, бюджет одного гранта не превышает 3 млн тенге. Эти средства не предназначены для выплаты заработной платы преподавателям-исследователям, а используются преимущественно для найма научных ассистентов и приобретения необходимого оборудования. Цель внутренних грантов — предоставить преподавателям с перспективными исследовательскими идеями возможность развить их до уровня, позволяющего в дальнейшем претендовать на государственное грантовое финансирование. Результатом такой поддержки, как правило, становится публикация статьи в научных журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства

науки и высшего образования Республики Казахстан. Преподаватели активно привлекают к исследовательской деятельности студентов, при этом чаще отдают предпочтение обучающимся в программах послевузовского образования.

*Это [внутренний грант] ректорская инициатива, чтобы поддерживать молодых ученых... Чтобы они не боялись писать проекты. И у них был какой-то задел, потому что с этим заделом, вот у нас есть преподаватель, я вам уже говорила, у нее есть внутренний проект, и она этот проект уже будет подавать на [государственное] грантовое финансирование. (У1, университет А, декан, педагогика)*

Остальные 60 процентов опрошенных преподавателей сами научной деятельностью не занимаются. Если они и публикуются, то, как правило, делают это совместно со студентами — в рамках студенческих научных проектов и дипломных работ, выступая при этом вторыми или третьими соавторами. Другими словами, в половине случаев речь идет не о развитии студентами исследовательских навыков под руководством преподавателей, а о том, что преподаватели закрывают собственные требования по публикационной активности за счет студенческих работ.

### **Сложности на пути к исследовательски-ориентированному педагогическому образованию**

#### ***Инфраструктура***

Одним из самых существенных барьеров на пути к становлению исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане является слабая инфраструктура высших учебных заведений. При этом речь идет не только о недостаточном развитии исследовательской инфраструктуры, но и об инфраструктуре, необходимой для организации обучения и обеспечения комфортного пребывания студентов и преподавателей в зданиях университета.

Начнем рассмотрение с библиотечных ресурсов. Во всех вузах, принимавших участие в данном исследовании, преподаватели высказывали обеспокоенность тем, что библиотечные ресурсы крайне редко обновляются. Особенно это касается литературы, необходимой для преподавания методов педагогического исследования. Во многих случаях преподавателям до сих пор приходится использовать учебники, изданные еще в советский период, которые уже не отражают современные подходы к научному

знанию в целом и к педагогическим исследованиям в частности. Многие преподаватели отмечали отсутствие качественных учебников по методам исследования, написанных на казахском языке и/или учитывающих казахстанский контекст. При этом стоит отметить, что подобные учебники на самом деле существуют. Например, монография под авторством Сагинтевой и ее коллег под названием «*Введение в образовательные исследования: теория, методы и практики*», опубликованная в 2022 году, а также монография под авторством Молдашева «*От идеи к публикации: методология исследований в социальных науках*», изданная в 2017 году. Эти учебники были созданы с учетом казахстанских реалий, при этом в них представлены современные подходы к организации и проведению научных исследований. В данных изданиях подробно освещаются все ключевые этапы исследовательской работы, включая разработку дизайна исследования, а также вопросы исследовательской этики и достоверности результатов. Несмотря на наличие этих учебников, менее 10 процентов опрошенных преподавателей знают о них и используют в своей практике. Это обусловлено тем, что университетские библиотеки либо не закупают данные издания, либо не информируют профессорско-преподавательский состав о наличии этих ресурсов в своих фондах.

Еще одна проблема, связанная с библиотечными ресурсами, заключается в том, что в региональных вузах отсутствует постоянная подписка на международные базы данных научной литературы. Подписка имеется лишь на отдельные журналы, причем чаще всего она носит временный характер и предоставляется самими издательствами. Например, одна из преподавателей Университета В вспоминала, как во время пандемии COVID-19 издательство Springer открыло доступ ко многим своим ресурсам — статьям и учебникам, и в тот период преподаватели и студенты активно пользовались этой возможностью. В настоящее же время преподавателям, которые действительно занимаются научной работой и стремятся обучить студентов навыкам проведения исследований, приходится либо обращаться за помощью к коллегам из Назарбаев Университета с просьбой скачать нужные статьи, либо прибегать к неэтичным способам получения доступа к актуальной научной литературе.

*Ну, в основном это русскоязычные источники, которые общедоступны, то есть это авторы СНГ. Ну, и казахстанских авторов, к сожалению, у нас тоже не все находят, потому что вот эти наши ППС публикуются, они не все в общем доступе есть, к сожалению. Потом университет предоставляет нам разные доступы сезонные. Допустим, какие-то там базы данных разные, вот в этот период*

*можете пользоваться, или там подписка какая то есть. Ну, я думаю, ППС, конечно же, этим пользуются. (У2, университет А, ведущий кафедрой, дефектология)*

*У нас в вузе есть такая проблема. Это только Назарбаев университет может предоставить доступ ко всем базам данным. У нас же есть какие-то лимиты. Я сама так работала, знаю, что в региональных вузах с доступом к литературе сложно... Доступ к базам данных мировой литературы гораздо улучшил бы результаты моего предмета. Сейчас, мы сами ищем. Что есть, тем и пользуемся. Пока так. (У1, университет Б, ППС, иностранные языки)*

Еще одним существенным препятствием на пути развития исследовательски-ориентированного образования является ограниченная доступность программного обеспечения для анализа данных. Как уже упоминалось ранее, среди опрошенных нами преподавателей лишь немногие действительно вовлечены в исследовательскую деятельность. Именно эти преподаватели рассказали, что в своей практике обучают студентов анализу качественных эмпирических данных вручную, так же, как и сами продолжают использовать ручной подход при проведении собственных исследований. Что касается количественных данных, их обработка, как правило, осуществляется с использованием программы Excel, навыкам работы с которой они также обучают студентов. Лишь около 5 процентов преподавателей, ведущих курс «Методология научного исследования» и имеющих докторские степени, полученные в западных университетах или вузах с выраженной исследовательской направленностью, оказались знакомы с современным программным обеспечением, активно применяемым в области педагогических исследований, таким как NVivo, SPSS и MAXQDA. Тем не менее, это программное обеспечение не установлено на компьютерах учебных заведений, к которым имеют доступ все преподаватели и студенты. В тех случаях, когда оно закупается в рамках государственных грантов, доступ к нему, как правило, получают лишь участники конкретных исследовательских проектов, в то время как остальные преподаватели и студенты остаются без необходимого инструментария. Такая ситуация существенно ограничивает возможности практического освоения современных методов анализа данных как в рамках учебного процесса, так и при реализации индивидуальных исследовательских инициатив. В этой связи особенно примечательным представляется тот факт, что существуют бесплатные альтернативы упомянутым программам с открытым доступом (open access). Например, QDA Miner Lite может эффективно использоваться для анализа качественных данных, а такие программы, как

JASP и Jamovi, предоставляют инструменты для обработки количественных данных. Установка подобных программ в компьютерных классах и на компьютерах в библиотеках могла бы значительно повысить доступность средств анализа данных не только в контексте педагогических исследований, но и в более широком поле социальных наук.

Одним из ключевых наблюдений, сделанных нами в ходе посещения вузов-участников, стало явное неравномерное распределение финансирования между различными направлениями подготовки. В частности, педагогические специальности получают заметно меньше ресурсов по сравнению с техническими, экономическими, инженерными программами, а также направлениями, связанными с информационными технологиями. Это различие особенно ярко проявилось в университетах А и Б, где нехватка финансирования на педагогических факультетах ощущалась практически на всех уровнях. В учебных корпусах, предназначенных для подготовки будущих педагогов, наблюдалась ограниченность в доступе к современным образовательным ресурсам: недостаточное количество оснащенных компьютерных рабочих зон, низкое качество интернет-соединения, устаревшее техническое и эстетическое состояние аудиторий. Образовательная среда в этих условиях с трудом отвечает требованиям современной педагогики, ориентированной на активное, интерактивное и цифровое обучение. Респонденты — студенты, преподаватели и административные сотрудники — также подчеркивали, что во многих корпусах отсутствует базовое техническое оснащение: интерактивные доски, проекторы, мультимедийное оборудование и другие средства, необходимые для эффективной визуализации учебного материала и проведения интерактивных занятий.

*Вузу нужна хорошая материально-техническая база, не только для этой дисциплины, а вообще. Здесь нет ничего абсолютно, никакой интерактивной доски, никаких компьютеров, ну хотя бы что-то должно же быть, хотя бы в трех кабинетах поставили бы (У2, университет Б, ППС, иностранные языки)*

### ***Научный потенциал профессорско-преподавательского состава***

Все преподаватели, с которыми мы провели интервью, имели очень высокую квалификацию и профессиональную подготовку. Все были грамотными, с большим опытом преподавания и с глубокими знаниями в своих дисциплинах. Однако, мы не могли не заметить, что уровень научной подготовки и понимания современных методов исследования среди преподавателей оказался довольно неравномерным. Около 50 процентов

опрошенных преподавателей признались, что, когда им добавили в нагрузку дисциплину «Методология педагогического исследования», они поначалу не понимали, как вообще вести этот курс: какие темы нужно охватывать, какие методы исследования важно преподавать будущим педагогам, и какие формы учебной работы при этом использовать. Многие из них опирались на то, что им самим когда-то преподавали — а именно, на старое, позитивистское понимание науки, которое до сих пор у многих сохраняется как основа научной подготовки.

Позитивистское понимание науки предполагает, что знание должно быть объективным, измеримым, логически выстроенным и воспроизводимым. Исследование в этом ключе начинается с четко определенных предмета и объекта, требует обязательной формулировки гипотезы, строгой структуры и опоры на количественные данные. Такой подход долгое время считался единственно возможным в научной традиции, особенно в советской системе, и именно на его основе многие преподаватели выстраивали содержание курса по методологии педагогического исследования. В результате студенты в рамках этого курса изучали историю и философию науки, разбирали, что такое предмет и объект исследования, учились формулировать гипотезы и следовать определенной логике построения научной работы. Причем важно отметить, что это касалось не только количественных исследований, где такой подход более оправдан, но и качественных, где он может быть ограничивающим. Качественные исследования требуют других оснований — таких как интерпретативный или конструктивистский подход, где в центре внимания находятся субъективный опыт, контекст, смыслы, которые придают участники, и исследователь, который не отделен от процесса, а становится его частью. Эти аспекты во многих курсах оставались вне поля зрения, потому что преподаватели продолжали исходить из более привычного, «классического» научного мышления.

Данный вывод основан не только на интервью с преподавателями, но также подтверждается анализом качественной части анкетирования студентов. Как уже упоминалось ранее, в исследовании приняли участие 450 студентов, и анализ их ответов показал интересные тенденции. Так, 32 процента респондентов продемонстрировали осведомленность о дескриптивных (описательных) статистических методах исследования, основанных на анкетировании и наблюдении. О квази-экспериментальных методах, предполагающих, в основном, тестирование новых подходов к обучению, знают 20 процентов студентов. Эти цифры, и так невысокие, существенно контрастируют с уровнем осведомленности студентов о современных практико-ориентированных методах исследования, таких как

*action research* (исследование в действии), *lesson study* (совместное исследование урока) и *reflective practice* (рефлексивная практика): о них знают не более 13 процентов участников опроса. Однако следует подчеркнуть, что данные анкетирования не всегда в полной мере отражают реальное качество знаний студентов. Поскольку ответы в анкетах были открытыми, это привело к разнородности их содержания: часть студентов пыталась описать процесс исследований, тогда как другие ограничивались лишь упоминанием метода, что еще не гарантирует его понимания или умения применить на практике. На самом деле, многие респонденты указывали в качестве методов исследования такие общеинтеллектуальные операции, как «анализ», «синтез» и «сравнение», что скорее свидетельствует о формальном или поверхностном восприятии исследовательской деятельности, чем о реальном знании методологии.

Об ограниченном научном потенциале профессорско-преподавательского состава также свидетельствуют низкий уровень научной активности и невысокие количественные и качественные показатели научных публикаций. Говоря о научной активности своих преподавателей, деканы и заведующие кафедрами вузов, участвовавших в исследовании, выражали обеспокоенность недостаточной вовлеченностью сотрудников в научную деятельность. Одной из причин, по мнению наших респондентов, является высокая нагрузка преподавателей, основную часть которой составляет аудиторная работа. Поскольку размер заработной платы зависит от объема нагрузки, многие стремятся работать на 1,5 ставки, чтобы получить более высокий доход. Большинство преподавателей региональных вузов не считают, что научная деятельность может компенсировать вложенные в нее время и усилия с точки зрения материального вознаграждения. Особенно это характерно для представителей социальных и гуманитарных наук. По мнению многих из них, чтобы научная деятельность приносила доход, необходимо иметь связи среди экспертов Национального центра государственной научно-технической экспертизы, который администрирует государственное грантовое финансирование. Без таких связей, уверены респонденты, получение гранта практически невозможно, а значит, научная работа становится пустой тратой времени и ресурсов.

*Ну я бы хотела, чтобы наши преподаватели меньше занимались учебной работой и больше занимались исследовательской деятельностью. Но в связи с инфляцией, люди все равно стремятся взять 1.5 ставки. Я думаю, что самая насущная проблема для нас преподавателей – мы очень загружены. У нас в основном все часы аудиторные. И если вы посмотрите расписание, то у меня, например,*

*завтра 8 пар. У некоторых преподавателей в основном все занятия аудиторные, это по 5–6 пар каждый день, включая субботу. Вот такая бешенная нагрузка. (У7, университет А, заведующий кафедрой, педагогика)*

Еще одним серьезным препятствием для научной активности остается недостаточная информированность о том, как и где публиковать результаты своих исследований. Многие преподаватели и во время интервью, и при личной беседе открыто говорили, что их статьи были опубликованы в журналах, выбывших из базы данных Scopus, то есть в хищнических изданиях. Респонденты отмечали, что заплатили за такие публикации от 2000 до 4000 долларов. Что касается местных журналов, преподаватели часто публикуются в вестниках собственных университетов, чтобы выполнить требования администрации вузов по публикационной активности. Однако такие издания редко индексируются в авторитетных базах данных и практически не признаются за пределами учебного заведения. Преподаватели редко отправляют статьи в журналы, одобренные Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования (КОКНВО) при Министерстве науки и высшего образования. По словам самих преподавателей, такие журналы, во-первых, имеют длинную очередь публикаций и, если издаются при национальных университетах, отдают приоритет авторам из своих вузов. Во-вторых, существует высокий риск того, что эти журналы также могут быть исключены из списка КОКНВО. Так, например, несколько опрошенных нами преподавателей опубликовали свои работы в *Вестнике Торайгыров университета*, который позже был исключен из списка. Следует отметить, что на момент проведения исследования (сентябрь – декабрь 2023 года) данный журнал отсутствовал в списке КОКНВО, однако в июле 2024 года был вновь включен.

*Я закончила обучение в докторантуре, но еще не вышла на защиту. Для защиты, по казахстанским требованиям, требуется выпуск семи статей. Одна статья Scopus, 3 статьи КОКНВО и 3 статьи в международных научно-практических конференциях. Это все у меня есть, но, к сожалению, журнал вылетел из Scopus. (У9, университет Д, заведующий кафедрой, лингвистика)*

*Мы печатаемся только по направлению педагогики. Таких журналов достаточно мало, а очередь очень большая. Ну а со Scopus все сложно, потому что ждем по два-три года, сами понимаете. Печальный опыт статей изданных есть, которые позже вылетели из базы. (У9, университет Б, заведующий кафедрой, педагогика)*

## *Исследовательская культура*

Многие исследования, анализировавшие научный потенциал высшего образования в Казахстане, пришли к сходному выводу: исследовательская культура в казахстанских вузах остается слабо развитой (Kuzhabekova & Mukhamejanova, 2017; Jonbekova et al., 2024). В подавляющем большинстве случаев внимание исследователей сосредоточено на очевидных проявлениях данной проблемы, таких как низкий уровень научной активности профессорско-преподавательского состава, а также ограниченное количество и недостаточное качество научных публикаций. В рамках нашего исследования мы также пришли к выводу, что одним из ключевых препятствий на пути к формированию исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане является недостаточное развитие полноценной исследовательской культуры в педагогических вузах страны. Тем не менее в настоящем разделе монографии мы не будем подробно останавливаться на указанных очевидных признаках, поскольку эти аспекты уже были предметом детального рассмотрения в предыдущих главах. Здесь мы ставим перед собой задачу сосредоточиться на менее очевидных, но не менее значимых индикаторах, свидетельствующих о структурных трудностях, с которыми сталкиваются вузы в процессе формирования устойчивой исследовательской культуры.

Наш основной тезис заключается в том, что, сосредотачиваясь исключительно на преодолении внешних, легко измеримых признаков слабой исследовательской культуры, педагогические вузы зачастую упускают из поля зрения более глубинные, системные факторы, подрывающие возможности для устойчивого развития научной деятельности и тем самым усугубляющие уже сложившуюся неблагоприятную ситуацию. В настоящем разделе мы рассмотрим семь менее очевидных признаков недостаточного уровня исследовательской культуры: (1) отсутствие условий и возможностей для системного повышения исследовательских компетенций профессорско-преподавательского состава (ППС); (2) отсутствие институционализированной поддержки научной деятельности и устойчивого финансирования исследований; (3) слабая представленность междисциплинарных проектов; (4) оторванность академической науки от практических потребностей образования и общества; (5) распространенный формализм в организации и оценке научной работы; (6) ограниченное понимание принципов университетской автономии; и (7) доминирование логики финансовой оптимизации в управлении вузами. Следует подчеркнуть, что все эти признаки тесно взаимосвязаны. При их рассмотрении и аналитическом осмыслении мы будем стремиться выявлять системные перекрест-

ные связи, а также прослеживать, каким образом одни структурные барьеры порождают или усиливают другие.

*Отсутствие условий и возможностей для системного повышения исследовательских компетенций преподавателей*

Во всех четырех университетах, принявших участие в исследовании, отсутствуют условия для системного и устойчивого развития исследовательских компетенций преподавательского состава. Это не означает полного отсутствия возможностей: вузы время от времени организуют гостевые лекции и семинары с участием успешных ученых, как внутренних, так и приглашенных из ведущих научно-ориентированных учреждений, включая Назарбаев Университет и зарубежные вузы. На таких встречах рассказывают о современных научных методах, тенденциях, механизмах публикации статей и подготовки грантовых заявок. Однако подобные мероприятия, как правило, носят несистемный и эпизодический характер. Они краткосрочны и в большей степени ориентированы на интересы самих спикеров, нежели на реальные потребности участников. Университеты не проводят предварительное исследование интересов преподавателей, их потребностей в обучении, предпочтительных форматов и времени проведения лекций и семинаров. Более того, преподаватели нередко не освобождаются от основной учебной нагрузки, в связи с чем участие в подобных мероприятиях воспринимается скорее, как дополнительная обязанность, чем как возможность профессионального роста.

*Я бы, знаете, посоветовала, чтобы какие-то курсы повышения квалификации были, именно хорошие курсы повышения квалификации. Вот к нам приезжал профессор \_\_\_\_\_. Это один из ведущих исследователей. У него, сейчас вам скажу, индекс Хирша 48, 10 тысяч цитирований в Scopus. Вот, но он живет в Америке, там преподает. Но люди, которые уже обременены такими статусами и опытом работы, они рассказывают, как будто все понятно, да? То есть вот он говорит, ну, сделайте это, сюда поставьте это. Ну, чтобы новизна была, ну, извините, человеку, которому 25 лет, в докторантуре учится, мы ему и так это сто раз говорим, а он хочет, чтобы ты ему рассказал какие тренды сегодня есть, что выстреливает, как ты формулируешь тему, актуальность, новизну, понимаете? (У1, университет А, декан, педагогика)*

Помимо лекций и семинаров, проводимых в стенах университета, все участвовавшие вузы периодически направляют преподавателей на курсы, организуемые Министерством науки и высшего образования в партнерстве с международными организациями с целью повышения исследовательских компетенций и лучшего понимания научного процесса среди преподавателей. Например, двое преподавателей из Университета А прошли трехнедельные курсы по исследовательски-ориентированному образованию, организованные в Астане при поддержке Всемирного банка. Курсы отличались высоким уровнем организации и квалификацией спикеров. Однако, по отзывам самих участников, и эти программы имеют ряд существенных недостатков. Во-первых, такие возможности доступны лишь ограниченному числу преподавателей, как правило тем, кто давно работает в вузе и пользуется доверием руководства. Молодые и недавно принятые сотрудники часто не имеют доступа к подобным курсам, даже при наличии интереса и мотивации. Во-вторых, международные организации, как правило, слабо учитывают контекстуальные особенности образовательного процесса в конкретных университетах, в связи с чем организованные ими курсы по содержанию зачастую оказываются оторванными от локальной реальности.

*Отсутствие институционализированной поддержки научной деятельности и устойчивого финансирования исследований*

Во всех четырех университетах-участниках присутствует понимание необходимости развития науки. От состояния научной деятельности напрямую зависят как аккредитация, так и рейтинг университетов. Научные гранты и сотрудничество с производственным сектором помогают университетам обновлять свою научную инфраструктуру. Это особенно актуально для технических и инженерных факультетов, где с использованием государственного грантового финансирования происходит модернизация лабораторного оборудования. По этой причине администрация университетов активно стимулирует ППС к подаче заявок на государственные гранты. В некоторых случаях подача проекта включается в систему оценки эффективности деятельности преподавателей, а также в научные планы кафедр и факультетов. Однако, как отмечают сами преподаватели, столь настойчивое отношение со стороны администрации далеко не всегда приносит ожидаемые результаты. Большинство заявок на гранты не проходит конкурсный отбор. Преподаватели тратят значительное количество времени и сил, но самое главное заключается в том, что они теряют мотивацию и веру в возможность когда-либо получить грант. После нескольких

неудачных попыток они утрачивают стремление к созданию качественной заявки, тем самым еще больше снижая свои шансы на успех. В данной ситуации можно выделить сразу несколько проблемных аспектов. Во-первых, как показывают международные исследования, принуждение к научной деятельности действительно может способствовать временному росту активности в научной сфере. Однако в подавляющем большинстве случаев это приводит к стрессу, эмоциональному выгоранию и росту тревожности среди преподавательско-профессорского состава (Azman et al., 2016; Tian & Lu, 2017). Иными словами, принуждение к научной деятельности не способствует устойчивому развитию исследовательской культуры внутри университетов. Во-вторых, неудачи при попытке получить государственное грантовое финансирование, даже в случае подготовки сильной заявки, в современных казахстанских условиях, к сожалению, являются более вероятным исходом, чем получение гранта. Существуют многочисленные академические исследования и результаты публичных мониторингов, которые неоднократно подтверждали, что система государственного грантового финансирования в стране остается непрозрачной и не всегда соответствует академическим стандартам честности (Kuchumova et al., 2023; Нуркеева, 2018). Нередко гранты получают слабые заявки, руководители которых обладают необходимыми связями или высоким уровнем репутации среди экспертов, оценивающих проекты. Если к этому добавить тот факт, что государство выделяет крайне ограниченные средства на грантовую поддержку научных исследований, становится очевидным, почему многие университетские проекты на протяжении многих лет не могут получить финансирование.

Для того чтобы вузовская наука развивалась, необходимо устойчивое грантовое финансирование научной деятельности. В европейских странах, наряду с государственным грантовым финансированием, существуют и другие формы поддержки — это финансирование со стороны Европейского союза, различных частных фондов и производственного сектора. В Европе также широко распространена практика так называемых *seed grants*, когда ученые получают гранты от университета для разработки своих идей и подготовки заявок на более крупные, ресурсоемкие формы научного финансирования. В Казахстане же финансирование науки в области педагогики и образования, как правило, ограничивается государственными грантами. Этого недостаточно для полноценного развития исследовательской культуры в педагогических вузах. Только в Университете А мы увидели наличие практики внутренних грантов. Хотя суммы этих грантов слишком малы для проведения масштабных эмпирических исследований, это, безусловно, хорошее начало. Другим вузам

также следует последовать примеру Университета А и предоставить ППС дополнительные возможности для получения финансирования научной деятельности. Это могут быть как внутренние гранты, так и систематическая работа по изучению других доступных источников финансирования.

Однако финансирование науки — не единственная проблема устойчивого развития научной деятельности в педагогических вузах. Существуют также сложности, связанные с институционализированной поддержкой ППС, включая молодых ученых, в части условий труда. Под этим мы подразумеваем высокую аудиторную нагрузку, отсутствие оплачиваемого времени на научную деятельность, а также проблему *inbreeding*. О первом аспекте мы уже писали ранее, но считаем необходимым вновь подчеркнуть: вся нагрузка преподавателей вуза практически полностью состоит из аудиторной нагрузки, то есть из преподавания учебных дисциплин. От объема этой нагрузки напрямую зависит заработная плата, и именно поэтому большинство преподавателей стараются взять 1,5 ставки, чтобы обеспечить себе более высокий доход. В Университете А декан педагогического факультета сообщала, что администрация вуза рассматривала возможность запрета преподавателям работать более чем на одну ставку с целью стимулировать их к научной деятельности. Однако выяснилось, что в таких условиях преподаватели начинают искать подработку вне университета — берут часы в других вузах или колледжах, занимаются репетиторством, пишут дипломные работы за деньги. Это в очередной раз подтверждает: заставить ППС заниматься наукой принудительно невозможно, такой подход не принесет долгосрочных, устойчивых результатов. Действенным методом мотивации преподавателей к научной деятельности могла бы стать предусмотренная в системе нагрузки оплачиваемая часть, отведенная на исследования. Например, 20–25 процентов нагрузки можно было бы официально закрепить за научной деятельностью, а остальную часть оставить как аудиторную. В таком случае у преподавателей действительно появилось бы время на проведение исследований, и тогда вполне уместно было бы включить в их обязанности подачу заявки на грант или написание научной статьи. Это воспринималось бы ППС не как форма принуждения, а как поддержка и мотивация со стороны вуза.

И наконец, проблема *inbreeding* — мы столкнулись с ней во всех вузах-участниках и пришли к выводу, что это характерная черта всех региональных университетов. Астана и Алматы, как два главных финансовых и культурных центра страны, неизбежно притягивают всю наиболее талантливую молодежь. Региональные вузы не в состоянии конкурировать с университетами этих городов за молодых перспективных ученых. В результате им приходится нанимать на работу собственных выпускников,

что влечет за собой стагнацию в научном развитии. Отсутствие новых идей, другого взгляда и свежего опыта сказывается напрямую. Выпускники знают и умеют только то, чему их учили в родном вузе, и теперь они, в свою очередь, передают те же знания своим студентам. Анализируя интервью с преподавателями, мы пришли к выводу, что ограниченное или искаженное понимание педагогического исследования — это не случайность, а наследие, передающееся от поколения к поколению внутри самих вузов. В тех немногих случаях, когда, как, например, в Университете D, курс по методам педагогического исследования ведет преподаватель, получивший образование в другом регионе и защитивший диссертацию в западном университете, ситуация с пониманием и применением педагогической науки заметно отличается в лучшую сторону. В других региональных вузах, где эту дисциплину преподают собственные выпускники, качество подготовки остается на прежнем уровне. Мы не утверждаем, что найм своих выпускников — практика категорически неприемлемая. Однако, чтобы избежать упомянутой выше замкнутости, университеты должны, во-первых, стремиться привлекать специалистов из других вузов, регионов и стран, а во-вторых, предоставлять своим выпускникам возможности для расширения кругозора, обмена опытом и формирования более разнообразных академических взглядов.

#### *Слабая представленность междисциплинарных проектов*

Как мы уже писали ранее, в вузах-участниках педагогические и узкоспециализированные факультеты не взаимодействуют друг с другом при формировании учебного плана педагогических образовательных программ, а также не сотрудничают в создании курса и преподавании дисциплины по методам педагогического исследования. Та же ситуация наблюдается и в научной сфере в целом. Во время сбора данных мы обратили внимание на крайне ограниченное количество междисциплинарных исследований, тогда как для формирования устойчивой исследовательской культуры в педагогическом вузе такие исследования являются важной и неотъемлемой составляющей. Мировая практика демонстрирует, что междисциплинарные исследования способствуют объединению идей и методов из различных областей знания. Это, в свою очередь, позволяет разрабатывать новые теоретические и эмпирические концепции, которые невозможно было бы создать в рамках одной дисциплины. Кроме того, они способствуют решению комплексных проблем и повышению качества образования (Elvis, 2021; Newman, 2023).

Для региональных педагогических вузов в Казахстане наличие междисциплинарных проектов могло бы стать ответом на многие из перечисленных выше проблем. К примеру, междисциплинарные исследования могли бы способствовать обмену опытом и знаниями в области образовательных и педагогических исследований, что, в свою очередь, способствовало бы улучшению качества педагогических образовательных программ. Сотрудничество ученых из разных областей повысило бы качество заявок на грантовое финансирование. Расширение научного кругозора и взаимодействие между узкоспециализированными и педагогическими факультетами могли бы также частично решить проблемы, связанные с отсутствием условий и возможностей для системного повышения исследовательских компетенций профессорско-преподавательского состава и явлением инбридинга.

*Оторванность академической науки от практических потребностей образования и общества*

Ранее мы уже писали об организации педагогической практики студентов в школах и подчеркивали, что сотрудничество между школами и университетами действительно существует. Среди положительных аспектов можно отметить своевременное планирование практики, участие преподавателей вузов в качестве членов жюри или экспертов на школьных научных конкурсах и олимпиадах, а также вовлеченность директоров и завучей школ в процесс утверждения образовательных программ по педагогическим специальностям. Кроме того, многие кафедры имеют свои филиалы и опорные школы, с которыми налажены особенно тесные связи. Тем не менее, наряду с этими положительными моментами, остается ряд существенных проблем. Прежде всего, следует отметить, что университетская наука по-прежнему остается оторванной от реальных потребностей школьного образования. Отсутствуют серьезные эмпирические исследования, проводимые в формате научного сотрудничества между университетами и школами, направленные на изучение школьной деятельности, профессиональной работы учителей, системных проблем среднего образования и поиск решений как в широком, так и в локальном контексте.

Если обратиться к международному опыту, например к системам образования в Сингапуре и Финляндии, то можно увидеть четкую и устойчивую связь между академической наукой и практическими задачами школы (Darling-Hammond, 2017; Rasmussen & Bayer, 2014). В этих странах широко распространены исследовательские проекты, нацеленные на ре-

шение конкретных и актуальных проблем отдельных школ или групп школ. В подобных проектах активно участвуют университетские исследователи, школьные учителя и будущие педагоги. Такое взаимодействие приносит ощутимую пользу всем сторонам: ученые получают доступ к эмпирическим данным и возможность работать с реально значимыми темами, школьные учителя — пространство для осмысления своей деятельности и участия в научной работе, студенты — возможность развивать исследовательские навыки и видеть, как результаты исследований могут использоваться для решения конкретных задач в школе.

Чтобы подобная модель взаимодействия заработала и в Казахстане, инициативу должны проявлять преподаватели вузов. Они могут находить и предлагать школьным учителям участие в совместных исследованиях как в роли респондентов, так и в качестве полноправных соисследователей. У многих школьных педагогов уже есть интерес к участию в исследовательской деятельности, и важно не упустить этот запрос, а использовать его как основу для построения устойчивых, научно-ориентированных и взаимовыгодных отношений между университетами и школами.

#### *Распространенный формализм в организации и оценке научной работы*

Формализм в организации и оценке научной деятельности, к сожалению, присутствует во всех университетах, принявших участие в нашем исследовании. Мы зафиксировали несколько типичных проявлений такого подхода: бессистемная организация научных мероприятий, включая студенческие конференции и конкурсы; существующие только на бумаге научные школы и кружки; массовая подача заявок на государственное грантовое финансирование исключительно ради выполнения ключевых показателей деятельности кафедр и факультетов, установленных административным руководством вуза. Чем опасен такой формализм, или, как выразились участники наших интервью, деятельность «для галочки» и «для отчетности»? Прежде всего, он формирует установки, противоположные принципам устойчивого развития исследовательской культуры. Складывается представление о том, что наука — это нечто второстепенное, несерьезное, и главное в ней — не реальные результаты, а удовлетворение административных требований. Более того, формируется устойчивое убеждение, что подобный подход часто поддерживается и самой университетской администрацией, поскольку и она находится в положении, когда необходимо регулярно отчитываться перед министерством или местными органами власти. В результате формализм становится нормой,

приучая всех, от менеджеров до студентов, воспринимать научную деятельность несерьезно.

Чтобы устранить формализм как устойчивую практику в педагогических вузах Казахстана, необходимо прежде всего изменить подходы к организации и оценке научной деятельности на уровне высшего руководства университетов. Например, топ-менеджмент не должен воспринимать студенческие научно-практические конференции исключительно как информационный повод или способ продемонстрировать активность перед стейкхолдерами из министерства. Другой пример: не следует превращать грантовое финансирование в соревнование между кафедрами и факультетами за то, кто подаст больше заявок в текущем году. Для формирования подлинной исследовательской культуры руководству необходимо принять тот факт, что настоящая наука требует значительных инвестиций и не дает быстрых результатов. Требуется основательный, комплексный и неспешный подход ко всем аспектам, так или иначе связанным с развитием исследовательской среды: от мотивации студентов и преподавателей до системной поддержки инициатив и устойчивого финансирования.

#### *Ограниченное понимание принципов университетской автономии*

Институциональная автономия вузов, предоставленная им в 2018 году, является значительным достижением и благом для системы высшего образования страны. Она предоставляет университетам возможность самостоятельно разрабатывать образовательные программы с учетом потребностей рынка труда и собственных ресурсов, формировать профессорско-преподавательский состав на основании внутренних политик, включая вопросы найма, оплаты труда и карьерного продвижения, при соблюдении норм Трудового кодекса Республики Казахстан. Кроме того, автономия позволяет вузам выстраивать собственную стратегию научного и исследовательского развития, а также реализовывать множество других инициатив, способствующих академическому росту. Однако результаты нашего исследования показывают, что среди преподавателей по-прежнему распространено ограниченное понимание сущности и принципов университетской автономии. Многие не осведомлены о том, какие возможности и полномочия она предоставляет университетам, и, следовательно, преподавателям. Это приводит к двум полярным реакциям: одни злоупотребляют академической свободой, заполняя учебные курсы контентом, не имеющим отношения к предмету, другие, напротив, строго следуют устаревшим государственным стандартам, действовавшим до 2018 года, а при от-

сутствии таких жалуются на пробелы в регуляции и выражают полную беспомощность в попытках что-либо изменить.

Мы рассматриваем эту ситуацию как отражение слабо развитой исследовательской культуры внутри вузов. Администрации зачастую не в полной мере и не в доступной форме доносят до преподавателей суть проводимых реформ, в том числе положений университетской автономии. В результате преподавательский состав остается в неведении, что препятствует формированию по-настоящему научной среды. Хороший исследователь — это информированный исследователь. Безусловно, нельзя перекладывать всю ответственность за информирование исключительно на администрацию, преподаватели также должны проявлять инициативу и стремиться быть в курсе происходящих изменений, особенно если речь идет о столь значимой реформе, как институциональная автономия.

Многие исследователи, анализирующие развитие высшего образования в Казахстане, утверждают, что рамки автономии необходимо расширять, например отказаться от перечня обязательных дисциплин для педагогических специальностей, который по-прежнему устанавливается Министерством науки и высшего образования РК. До начала нашего исследования мы полностью разделяли эту точку зрения. Сейчас же, сохраняя склонность поддерживать данное предложение, мы подходим к нему с определенной осторожностью. Прежде чем расширять институциональную автономию педагогических вузов, необходимо обеспечить всестороннее понимание ее положений со стороны всех участников образовательного процесса. В противном случае расширение автономии может не только не привести к улучшению, но даже спровоцировать снижение качества высшего образования в стране.

#### *Доминирование логики финансовой оптимизации в управлении вузами*

Финансовая оптимизация в сфере высшего образования сегодня наблюдается во многих странах, и Казахстан не является исключением. Среди распространенных мер — объединение кафедр и факультетов, диверсификация источников дохода (включая увеличение доли платных образовательных программ, привлечение грантового финансирования, оптимизация расходов на инфраструктуру), укрупнение учебных потоков и сокращение численности административного персонала. Эти подходы стали привычной практикой для университетов по всему миру. Несмотря на критику со стороны ученых, существует консенсус, что в условиях рыночной экономики такие меры оправданы и зачастую неизбежны.

Однако в Казахстане появились и другие формы финансовой оптимизации, которые сложно обосновать даже при дефиците бюджета и необходимости жесткой экономии. К числу таких мер можно отнести полное или частичное сокращение часов на руководство дипломными работами, уменьшение времени, выделяемого на мониторинг педагогической практики студентов в школах, а также исключение часов на написание курсовых работ. Эти шаги обусловлены стремлением вузов минимизировать внеаудиторную нагрузку преподавателей, переводя оплачиваемую работу исключительно в рамки аудиторных занятий. Таким образом вузы пытаются сократить бюджетные расходы. Однако, как уже отмечалось выше, подобная практика наносит ущерб качеству педагогического образования. Более того, она затрудняет интеграцию исследовательски-ориентированного подхода в содержание педагогических программ. Наше исследование не ставило своей целью оценку эффективности финансовой оптимизации педагогических вузов, поэтому мы воздерживаемся от прямых рекомендаций в этой области. Вместе с тем, мы убеждены, что любые управленческие решения, принимаемые без учета возможных последствий для качества образования и научной деятельности, свидетельствуют о недостаточно развитой исследовательской культуре вуза. Региональным педагогическим университетам важно работать над ее укреплением, стремясь к оптимизации бюджетных процессов без ущерба для образования и науки.

### Список использованных источников

- Aspfors, J., & Eklund, G. (2017). Explicit and implicit perspectives on research-based teacher education: newly qualified teachers' experiences in Finland. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1297042>
- Azman, N., Omar, I. C., Yunus, A. S. M., & Zain, A. N. M. (2016). Academic promotion in Malaysian public universities: a critical look at issues and challenges. *Oxford Review of Education*, 42(1), 71–88. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1135114>
- Byman, R., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2020). Consuming, producing, and justifying: Finnish student teachers' views of research methods. *International Journal of Research & Method in Education*, 44(3), 319–334. <https://doi.org/10.1080/1743727x.2020.1737003>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance*. New York: Teachers' College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

- Evis, L. H. (2021). A critical appraisal of interdisciplinary research and education in British Higher Education Institutions: A path forward? *Arts and Humanities in Higher Education*, 21(2), 119-138. <https://doi.org/10.1177/14740222211026251>
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy.
- Jonbekova, D., Mukhamejanova, D., Sparks, J., & Sarsenbayeva, A. (2024). Enhancing students' employability through university–industry partnerships in Kazakhstan. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-024-00392-x>
- Kazinform. (2021, март 18). Определен максимальный объем ставки педагогической нагрузки в вузах РК. [https://www.inform.kz/ru/opredelen-maksimalnyu-ob-em-stavki-pedagogicheskoy-nagruzki-v-vuzah-rk\\_a3765963](https://www.inform.kz/ru/opredelen-maksimalnyu-ob-em-stavki-pedagogicheskoy-nagruzki-v-vuzah-rk_a3765963)
- Koski, A., Puustinen, M., Sääntti, J., & Salminen, J. (2023). Exploring the research-based approach of academic classroom teachers in Finland. *Teacher and Teaching*, 29(7-8), 833–849. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2208034>
- Krokkfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>
- Kuchumova, G., Bilyalov, D., & Jonbekova, D. (2023). Faculty engagement in university-industry research partnerships: findings from a developing country. *Studies in Higher Education*, 48(9), 1455–1467. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2203135>
- Kuzhabekova, A., & Mukhamejanova, D. (2017). Productive researchers in countries with limited research capacity. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 8(1), 30–47. <https://doi.org/10.1108/sgpe-08-2016-0018>
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>
- Newman, J. (2023). Promoting interdisciplinary research collaboration: A Systematic review, a critical literature review, and a pathway forward. *Social Epistemology*, 38(2), 135–151. <https://doi.org/10.1080/02691728.2023.2172694>
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.004>
- Rasmussen, J., & Bayer, M. (2014). Comparative study of teaching content in teacher education programmes in Canada, Denmark, Finland and Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 798–818. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.927530>
- Reid, A., & O'Donoghue, M. (2004). Revisiting enquiry-based teacher education in neo-liberal times. *Teaching and Teacher Education*, 20(6), 559–570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.06.002>

- Tian, M., & Lu, G. (2017). What price the building of world-class universities? Academic pressure faced by young lecturers at a research-centered University in China. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 957–974. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1319814>
- Toom, A., & Husu, J. (2024). Research-based teacher education curriculum supporting student teacher learning. In G. Doetjes, V., Domović, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education: Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (pp. 173–188). Springer.
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382. <https://doi.org/10.1080/02619760903242491>
- Van Katwijk, L., Berry, A., Jansen, E., & Van Veen, K. (2019). “It’s important, but I’m not going to keep doing it!”: Perceived purposes, learning outcomes, and value of pre-service teacher research among educators and pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102868. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022>
- Кучумова, Г., Сарсенбаева, А., & Мухамеджанова, Д. (2025). Исследовательски-ориентированное педагогическое образование в Казахстане: Цели, реализация и проблемы. *Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Серия: Педагогические науки*, 76(1), 126-150. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.76.1.009>
- Молдашев, К. Б. (2017). *От идеи к публикации: методология исследований в социальных науках* (Монография). СДУ.
- Нуркеева, А. (октябрь 14, 2018). Каков механизм финансирования науки в Казахстане. Forbes: Kazakhstan. [https://forbes.kz/articles/ekonomiya\\_na\\_nauke\\_kak\\_v\\_kazahstane\\_finansiruyut\\_nauku](https://forbes.kz/articles/ekonomiya_na_nauke_kak_v_kazahstane_finansiruyut_nauku)
- Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 г. № 500 «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог"». (2022). *Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет»*. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>
- Сагинтаева, А., Камбатырова, А., Карабасова, Л., Қанай, Г., & Альмухамбетова, А. (2022). *Введение в образовательные исследования: теория, методы и практики* (Монография). Высшая школа образования Назарбаев Университета.

## ГЛАВА 6

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Данная монография подготовлена в рамках проекта «*Развитие исследовательского потенциала педагогического образования в Казахстане*», финансируемого Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № AP19576588). Цель проекта заключалась в анализе подходов и лучших образовательных практик казахстанских вузов, направленных на развитие исследовательского потенциала будущих педагогов.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучить понимание роли исследовательски-ориентированного образования в подготовке будущих педагогов;
2. Проанализировать организацию курсов по методологии научного исследования;
3. Оценить исследовательские возможности в рамках педагогических образовательных программ;
4. Выявить сложности, возникающие при реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования.

Для выполнения поставленных задач в проекте был использован дизайн множественного кейс-стади (Yin, 2009). Данные были собраны в четырех региональных вузах Казахстана. Основной массив информации был получен с помощью двух методов — интервью и анкетирования. Индивидуальные глубинные интервью проводились с представителями админи-

страции вузов, ответственными за педагогические образовательные программы, а также с преподавателями, ведущими дисциплины по методологии научного исследования. В интервью приняли участие 45 человек. Дополнительно было проведено анкетирование среди студентов старших курсов педагогических специальностей, уже завершивших изучение курсов по методологии научного исследования. В анкетировании приняли участие 450 студентов. Собранные данные интервью и анкет дополнялись анализом институциональных документов, а также аудиозаметками, сделанными авторами в процессе полевого исследования. Для анализа количественных данных использовалась дискриптивная статистика. Обработка качественных данных осуществлялась с помощью тематического анализа (Braun & Clarke, 2006).

Как показало проведенное исследование, в казахстанских вузах отсутствует коллективное или согласованное понимание роли исследовательски-ориентированного педагогического образования в подготовке будущих учителей. Это характерно как для профессорско-преподавательского состава, так и для студентов. Наиболее распространенное понимание исследовательски-ориентированного педагогического образования связано с восприятием исследования как инструмента педагогической деятельности, направленного на подготовку будущих учителей к руководству школьными проектами. Реже встречается трактовка исследования как этапа профессионального развития, связанного с поступлением в магистратуру, докторантуру и карьерным ростом. Наименее распространено понимание исследования как педагогической установки, включающей критический анализ, рефлекссию над учебным процессом, методикой преподавания и образовательной политикой.

Практика внедрения и реализации курсов по методологии научного исследования в структуре педагогических программ четырех университетов была различной. В одних вузах курс включался в цикл общеобразовательных дисциплин, в других в базовый цикл. Статус дисциплины также отличался в зависимости от того, была ли она обязательной или выборной. На педагогических факультетах содержание курсов в основном было ориентировано на педагогическую науку и ее методологию. Однако изучение методологии чаще всего ограничивалось проведением образовательных экспериментов, что свидетельствует о доминировании позитивистской научной парадигмы в исследовательской культуре педагогических факультетов казахстанских вузов. На факультетах непедагогического профиля исследовательский потенциал будущих учителей рассматривался прежде всего через их способность понимать и проводить исследования в собственной предметной области, а не в сфере образования.

Во всех четырех университетах преподаватели стремились познакомить студентов с жанрами научного письма, включая написание дипломной работы, научной статьи, рецензии и аннотации. Кроме того, они уделяли внимание вопросам академической честности, плагиата и научной этики. Преподавание курса по методологии научного исследования во всех вузах было в основном ориентировано на преподавателя. Учебный материал передавался студентам в формате лекций, посвященных философским основам исследования, его принципам, этапам и методологическим подходам. Эти лекции часто проводились в крупных академических потоках численностью до ста человек, включающих студентов разных педагогических, а иногда и непедagogических специальностей. Основная цель заключалась в формировании у студентов общего понимания сущности исследования, его процесса и предъявляемых к нему требований.

Согласно внутренней документации вузов-участников, студентам предоставляются исследовательские возможности в рамках курсов по методологии научного исследования, выполнения дипломной работы, участия в научных кружках на кафедрах, а также в студенческих конкурсах и конференциях. Однако данные интервью с преподавателями и результаты анкетирования студентов показывают более сложную и неоднозначную картину. Так, в рамках курсов по методологии лишь немногие студенты действительно получили возможность применить исследовательские навыки на практике. Большинство же занималось подготовкой презентаций, написанием статей и рефератов, а также поиском ответов на теоретические вопросы, поставленные преподавателем. Даже после прохождения курса будущие педагоги не чувствуют себя готовыми к самостоятельной исследовательской деятельности. Проведение исследований в рамках дипломной работы также ограничено. В некоторых вузах дипломные работы были отменены и заменены комплексным экзаменом. В других случаях на руководство дипломными проектами выделяется крайне ограниченное количество часов, что негативно сказывается на качестве работ. Что касается научных кружков, конкурсов и конференций, они проводятся нерегулярно и, как правило, формально. В рамках школьной практики, написания курсовых работ и в рамках научных проектов преподавателей исследовательские возможности студентам практически не предоставляются.

Наше исследование показало, что основными проблемами поверхностной интеграции исследовательски-ориентированного педагогического образования в педагогические образовательные программы в Казахстане являются слабая исследовательская инфраструктура, неравномерный научный потенциал профессорско-преподавательского состава, недостаточно развитая научная культура в вузах, отсутствие институционализи-

рованной поддержки научной деятельности и устойчивого финансирования исследований, слабая представленность междисциплинарных проектов, оторванность академической науки от практических потребностей образования и общества, распространенный формализм в организации и оценке научной работы, ограниченное понимание принципов университетской автономии, а также доминирование логики финансовой оптимизации в управлении вузами.

На основе изучения лучших международных практик в области исследовательски-ориентированного педагогического образования, анализа реформ и политики в сфере педагогического образования в Казахстане, а также результатов нашего исследования мы предлагаем шесть блоков рекомендаций для вузов, готовящих педагогические кадры. Эти рекомендации могут способствовать устойчивому развитию исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане.

**I. Необходимо обеспечить полную интеграцию исследовательски-ориентированного педагогического образования в структуру педагогических образовательных программ. Пока исследовательски-ориентированное обучение не станет неотъемлемой частью всей образовательной траектории, его развитие будет оставаться фрагментарным и несистематическим**

1. Улучшить содержание и организацию курсов по методологии педагогических и образовательных исследований на всех педагогических специальностях. Основное внимание следует уделить развитию у студентов способности к рефлексии и исследованию собственной педагогической практики.

2. Пересмотреть содержание и структуру других профильных педагогических дисциплин. Эти курсы также должны включать исследовательский компонент, способствующий развитию критического мышления, навыков рефлексии, а также умения читать и анализировать современные научные публикации.

3. В течение всей программы обучения студентам должно предоставляться достаточно возможностей для проведения как индивидуальных, так и групповых научных изысканий. Это может быть реализовано через внедрение проблемного и проектного подходов в обучении с опорой на научные знания для решения практических задач будущей профессиональной деятельности. К примеру, формой итогового контроля по дисциплине может стать выполнение небольшого исследования с его последующей презентацией в виде постеров или в формате пленарных семинаров. Подобные проекты могут также выполняться в рамках нескольких дисциплин.

плин одного семестра, что требует тщательной проработки академической программы. Исследовательские задания такого вида будут полезны в подготовке студентов к проведению исследования в рамках написания выпускной квалификационной работы и, тем самым, могут быть рассмотрены в качестве альтернативы традиционным курсовым работам.

4. Сделать написание дипломной работы обязательной формой итоговой аттестации для всех студентов педагогических специальностей без исключения. Дипломные работы должны демонстрировать интеграцию теории и практики. Необходимо также увеличить количество часов, отводимых на руководство дипломными проектами, чтобы создать условия для качественного научного сопровождения.

5. Включить исследовательский компонент в организацию педагогической и производственной практики студентов в школах. Интеграция исследования в практику должна быть поэтапной и может начинаться с простых элементов исследовательской деятельности и постепенно переходить к более сложным формам. Кроме того, во время педагогической практики на третьем курсе студенты могут собирать эмпирические данные в рамках курсов по методологии научного исследования. Во время производственной практики такая деятельность может быть направлена на сбор данных для написания дипломной работы.

## **II. Необходимо повысить исследовательский потенциал преподавателей, задействованных в исследовательски-ориентированном педагогическом образовании**

1. Обеспечить прохождение всеми преподавателями, участвующими в исследовательски-ориентированном обучении, качественных курсов повышения квалификации, ориентированных как на традиционные методы научного исследования, так и на практико-ориентированные подходы, такие как action research и lesson study. Курсы должны быть систематическими, проводиться в удобное для учебного процесса время, а их качество тщательно проверяться при отборе.

2. Следует поощрять самостоятельное участие преподавателей в авторитетных open-access курсах, международных программах, таких как «Болашак», а также в обучении в ведущих мировых университетах, специализирующихся на подготовке педагогических кадров. Участие в таких программах может поддерживаться финансово — за счет надбавок, грантов или иных форм стимулирования.

3. Важно повышать информированность преподавателей о процедурах публикации в высокорейтинговых научных журналах, а также обучать навыкам критической оценки научных площадок с целью предот-

вращения публикаций в хищнических журналах и участия в недобросовестных конференциях.

4. Исследовательская деятельность должна быть признана частью основной нагрузки преподавателя и оплачиваться наравне с другими видами профессиональной деятельности. Выделение дополнительного оплачиваемого времени на науку позволит преподавателям целенаправленно развивать свои исследовательские навыки и вносить более значимый вклад в развитие исследовательской культуры университета.

5. Для продвижения в школьной практике преподавания, основанного на доказательствах, преподаватели вузов должны сами демонстрировать применение такого подхода в собственной педагогической деятельности. Другими словами, они должны не только говорить о пользе исследований для повышения качества обучения, но и показывать это на примере преподавания своих дисциплин. Преподавание, основанное на доказательствах, должно стать неотъемлемой частью педагогики высшего образования.

### **III. Необходимо существенно увеличить инвестиции в развитие исследовательской и учебной инфраструктуры педагогических вузов и факультетов**

1. Обновлять библиотечные фонды с фокусом на литературу по педагогическим исследованиям, методологии научного исследования, а также на современные подходы к обучению и преподаванию.

2. Развивать цифровую грамотность преподавателей и студентов, обучая их эффективному и этичному использованию надежных платформ, как для доступа к академическим публикациям, так и для использования специализированного программного обеспечения для сбора и анализа эмпирических данных.

3. Обеспечить стабильный доступ к ведущим международным базам данных, чтобы преподаватели и студенты могли опираться в своей работе на актуальные и проверенные научные источники. Необходимо формировать культуру академической честности и пресекать практику использования пиратских ресурсов, которая подрывает этические основы академической среды.

4. Необходимо регулярно обновлять и поддерживать в рабочем состоянии базовое техническое оснащение учебных корпусов, где проходят занятия будущих педагогов, включая интерактивные доски, мультимедийные проекторы, компьютеры, аудиовизуальное оборудование и стабильное подключение к интернету.

**IV. Необходимо развивать подлинную исследовательскую культуру среди студентов, преподавателей, а также развивать осознание важности научной деятельности среди административного и вспомогательного персонала. Университетская среда должна быть настроена на поддержку исследовательской активности на всех уровнях**

1. Ввести систему внутренних исследовательских грантов для преподавателей. Это станет стимулом для активизации их научной работы и создаст прочную основу для участия в конкурсах на внешнее (национальное и международное) грантовое финансирование.

2. Обеспечивать своевременное информирование преподавателей о доступных грантовых возможностях, как в Казахстане, так и за рубежом. Не менее важно предоставлять административное сопровождение грантовых проектов, включая юридическое и финансовое сопровождение на всех этапах их реализации.

3. Поощрять междисциплинарные коллаборации и академическое сотрудничество между исследователями внутри университета и с внешними партнерами.

4. Искоренить формализм в организации и оценке научной деятельности преподавателей.

5. Сделать научные кружки, студенческие конкурсы и конференции регулярной и системной практикой. Преподаватели, участвующие в этой деятельности, должны получать достойную оплату за свою работу.

6. Активно привлекать студентов и школьных учителей к участию в исследовательских проектах преподавателей и ученых педагогических вузов. Это не только способствует получению качественных результатов, но и укрепляет связь между теорией и практикой. Это также поможет сформировать у всех акторов исследовательски-ориентированного педагогического образования понимание важности исследовательски-ориентированного педагогического образования в профессиональной подготовке педагогов.

7. Доносить до административного и вспомогательного персонала значение развития исследовательской культуры как важного стратегического направления вуза, особенно в сфере педагогического образования. Преподаватели не должны сталкиваться с непониманием, сопротивлением или административными барьерами при реализации научных инициатив.

**V. Необходимо формировать прочную связь между педагогической наукой и образовательной практикой**

1. Стимулировать сотрудничество между вузами и школами с целью проведения совместных эмпирических исследований педагогической практики. Такие партнерства позволят повысить качество как подготовки будущих педагогов, так и качество обучения в школах.

2. Привлекать работодателей к разработке и актуализации образовательных программ для будущих учителей. Это поможет учитывать реальные потребности системы образования в Казахстане.

## **VI. Необходимо эффективно использовать академическую и административную автономию вузов для развития исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане**

1. Объяснять принципы, преимущества и зону ответственности, связанную с реализацией вузовской автономии. Важно обеспечить понимание среди всех участников образовательного процесса, как использовать академическую свободу во благо, особенно при разработке силлабусов, учебных планов и программ, избегая формального или произвольного подхода.

2. Разрабатывать и внедрять новые образовательные программы, ориентированные на развитие исследовательских компетенций будущих педагогов. Такие программы могут быть реализованы в партнерстве как с отечественными, так и зарубежными вузами, имеющими достаточный потенциал в сфере исследовательски-ориентированного обучения и педагогической науки.

В заключение, будущее педагогического образования в Казахстане во многом будет зависеть от того, насколько последовательно и осмысленно педагогическими вузами и факультетами будут устранены ограничения и барьеры в интеграции исследовательски-ориентированного педагогического образования, выявленные в ходе исследования. На данный момент исследовательская составляющая подготовки педагогов развита слабо и носит скорее формальный характер. Это касается как содержания курсов по методологии научного исследования, так и условий, в которых они реализуются. Усилия преподавателей зачастую ограничены собственными компетенциями, а также административными и финансовыми рамками, а сами студенты не всегда имеют реальные возможности для практического освоения исследовательских навыков.

Если говорить о перспективах исследовательски-ориентированного педагогического образования в Казахстане, то в ближайшие годы важно наводить порядок в существующих практиках подготовки педагогов. Это

включает в себя пересмотр учебных программ с четким пониманием целей исследовательски-ориентированного педагогического образования, повышение исследовательской квалификации преподавателей, нормализацию учебной нагрузки, а также создание базовых условий для минимальной исследовательской инфраструктуры. Немаловажно и то, чтобы вузы начали выстраивать более устойчивую связь с реальной школьной практикой. Исследования должны быть встроены в процесс обучения целостно, а не существовать как абстрактный этап между лекциями и дипломом. Это потребует пересмотра содержания курсов по методологии научного исследования, роли школьной практики, формата дипломных и курсовых работ, а также вовлечения школьных учителей в совместные исследовательские процессы.

Кроме того, важно адекватно использовать академическую автономию, которой располагают казахстанские вузы. Это не только возможность гибко проектировать образовательные программы, но и обязанность не допускать формализма при их реализации. В целом, улучшение качества педагогического образования — это не быстрый процесс. Он требует координации действий на разных уровнях: от конкретного преподавателя до администрации вуза. Но без движения в сторону более осмысленного, рефлексивного и связанного с практикой образования ожидать серьезных изменений в подготовке педагогических кадров не приходится.

## Об авторах

**Кучумова Гульфия Жасулановна** получила степень PhD в области образования в Назарбаев Университете в 2021 году. В настоящее время занимает должность ассоциированного профессора в Maqsut Narikbayev University. Сфера ее научных интересов связана с высшим образованием и охватывает такие направления, как развитие исследовательского потенциала, сотрудничество вузов и индустрии, подготовка педагогических кадров, академическая карьера.

<https://orcid.org/0000-0002-0645-6928>  
g\_kuchumova@kazguu.kz

**Мухамеджанова Динара Рамазановна** получила степень PhD в области образования в Назарбаев Университете в 2018 году. Работает ассоциированным профессором в Maqsut Narikbayev University. Ее научные интересы сконцентрированы на аспектах развития высшего образования, включая процессы интернационализации и образовательной миграции, вопросы академической карьеры, подготовки педагогических кадров, а также формирования партнерств между вузами и индустрией.

<https://orcid.org/0000-0002-1177-4840>  
dinara\_mukhamejanova@kazguu.kz

**Сарсенбаева Алия Сериковна**, магистр в области образования. В настоящее время работает старшим преподавателем в Maqsut Narikbayev University и является докторантом Высшей школы образования Назарбаев Университета. Занимается исследованием вопросов академической честности в высшем образовании, сотрудничества вузов и индустрии, подготовки педагогических кадров.

<https://orcid.org/0000-0002-2799-9016>  
a\_sarsenbayeva@kazguu.kz

ISBN 978-601-326-990-0



9 786013 269900

ISBN 978-601-326-987-0



9 786013 269870

Г. Кучумова, Д. Мухамеджанова, А. Сарсенбаева

**ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ  
ЗЕРТТЕУ ӘЛЕУЕТІН ДАМУ  
ПРОБЛЕМАЛАРЫ МЕН БОЛАШАҒЫ**

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Монография



Басуға 30.09.2025 жылы қол қойылды  
Шартты баспа табағы 16,5 Пішімі 60/84<sub>1/16</sub>  
Таралымы 50 дана Тапсырыс 0195  
«Булатов А.Ж.» жеке кәсіпкер  
010000, Астана қ., Керей, Жәнібек хандар к-сі, 22-38  
Тел.: 87086950105 e-mail: masterpo08@mail.ru

Бұл монографияда Қазақстанда педагогикалық кадрларды даярлау жүйесінде зерттеуге бағдарланған оқытуды енгізу мен дамыту мәселелері қарастырылады. Зерттеу болашақ мұғалімдерді даярлау үдерісінде зерттеу құзыреттерінің рөлін түсіндіруге, ғылыми зерттеу әдіснамасы бойынша курстарды ұйымдастыруға және педагогикалық бағдарламаларға зерттеу компонентін кіріктіруге, сондай-ақ осы бағытты жүзеге асырудағы кедергілер мен қиындықтарды зерделеуге бағытталған. Монография мұғалімдерді даярлауды қайта ой елегінен өткізуге арналған және білім беру саласындағы зерттеушілерге, оқытушыларға, сарапшыларға, сондай-ақ педагогикалық кадрларды даярлау жүйесін жаңғыртуға мүдделі баршаға пайдалы болмақ.

Данная монография посвящена анализу реализации исследовательски-ориентированного обучения в рамках подготовки педагогических кадров в Казахстане. В ней рассматриваются вопросы понимания роли исследовательски-ориентированного обучения в подготовке будущих педагогов, организации курсов по методологии научного исследования и иных исследовательских возможностей в рамках педагогических программ, а также барьеров и вызовов, существующих на пути реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования. Монография направлена на переосмысление подготовки учителей в Казахстане и будет полезна исследователям, преподавателям, экспертам в сфере образования и всем, кто заинтересован в модернизации системы подготовки учителей.

