

УДК 378.1

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.76.1.009>

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИ-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАХСТАНЕ:
ЦЕЛИ, РЕАЛИЗАЦИЯ И ПРОБЛЕМЫ**

*Кучумова Г.¹, Сарсенбаева А.², Мухамеджанова Д.³

*^{1,2,3} Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан

Аннотация. В целях улучшения качества, система образования в Казахстане претерпевает множество реформ и изменений. Данные реформы отражены в национальных политиках и нацелены на улучшение содержания среднего образования и подготовки педагогических кадров. Одним из ключевых аспектов национальных политик стало внимание к развитию исследовательских компетенций педагогов. Однако, вопрос о том, что представляет собой исследовательски-ориентированное педагогическое образование и как оно реализуется, является темой множества дискуссий среди ученых, практиков и разработчиков политик. Данное исследование нацелено на изучение целей и путей разработки и реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования в вузах Казахстана, а также на выявление проблем в рамках данной реализации. В данном исследовании принимало участие четыре вуза Казахстана, осуществляющих подготовку по педагогическим образовательным программам. Данная статья опирается на качественный подход к исследованию посредством документ-анализа паспортов и учебных планов педагогических образовательных программ и индивидуальных интервью с двенадцатью представителями администрации факультетов и кафедр, осуществляющих подготовку будущих учителей. Документ-анализ выявил различия в результатах обучения, связанных с исследовательским потенциалом будущих педагогов, между факультетами разных научно-предметных направлений. Так если педагогические факультеты нацелены в основном на усвоение и развитие исследовательских навыков для самоанализа и улучшения образовательного процесса, то естественно-научные факультеты дают знания и развивают навыки исследований в их предметной области. Результаты интервью показали, что целью исследовательски-ориентированного педагогического образования является подготовка будущих учителей к организации проектно-исследовательской деятельности школьников, к карьерному росту, к улучшению собственной педагогической практики и к построению научной карьеры. Также было выявлено, что в ходе реализации исследовательски-ориентированного педагогического образования в вузах Казахстана, возникают следующие проблемы: (1) недостаточный научный потенциал преподавателей в области образования, (2) низкая мотивация студентов, (3) ограничения в академической автономии и (4) различия в понимании исследовательски-

ориентированного образования педагогов. Результаты данного исследования расширяют понимание исследовательски-ориентированного педагогического образования и особенности его реализации. Более того, описываемые результаты могут быть полезны для реализации проводимой в Казахстане национальной политики по модернизации педагогического образования как для разработчиков соответствующих политик, так и для вузов, реализующих их.

Ключевые слова: исследовательски-ориентированное педагогическое образование, исследовательские компетенции, исследовательский потенциал, педагогические образовательные программы, подготовка учителей, профессиональное развитие, университет, высшее образование

Введение

Подготовка высококвалифицированных учителей является одним из приоритетных направлений реформирования системы образования в Казахстане. В последнее десятилетие этому направлению уделяется большое внимание. Настоящая статья посвящена анализу реализации исследовательски-ориентированной подготовки будущих школьных учителей в казахстанских вузах.

С момента приобретения независимости в 1991 году, система образования в Казахстане претерпела множество реформ. Особое внимание системе школьного образования стало уделяться с 2012 года после так называемого «шока от результатов PISA», международного исследования, проводимого для оценки образовательных систем по всему миру путем тестирования навыков и знаний 15-летних учащихся по математике, чтению и естественным наукам. Согласно исследованию PISA-2012, учащиеся из Казахстана показали результаты ниже среднего показателя стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), что вызвало бурное обсуждение и критику школьного образования в стране как не способной соответствовать международным стандартам. В последующие годы Казахстан принял ряд национальных политик с целью модернизировать и повысить качество среднего образования, а в 2015 году было утверждено обновленное содержание среднего образования, направленное на развитие функциональной грамотности школьников, их критического и творческого мышления, а также способностей применять знания и умения в реальной жизни [1]. Реформирование среднего образования повлекло за собой изменения системы подготовки учителей в Казахстане.

Новые требования к подготовке и профессии учителя были отражены в нескольких государственных политиках. Например, Государственная программа развития образования на 2016-2019 годы ставила своей целью повышение качества состава педагогических кадров и статуса педагога в стране для обеспечения обновляющихся образовательных программ среднего образования. Так началась модернизация педагогического образования, в рамках которой был принят профессиональный стандарт «Педагог», Закон о статусе педагога, новые квалификационные категории

педагогов в школах, а также Концепция модернизации педагогического образования. Одной из отличительных черт принимаемых национальных политик был фокус на исследовательские компетенции педагогов. Так, согласно профессиональному стандарту, учитель средней школы должен выполнять исследовательскую трудовую функцию, подразумевающую деятельность педагога изучать уровень усвоения обучающимися содержания образования, планировать и проводить исследования образовательной среды и диагностику индивидуальных особенностей обучающихся, а также использовать методы рефлексии для анализа собственной педагогической практики. Одна из пяти квалификационных категорий школьного педагога включает категорию педагога-исследователя, функция которой заключается в исследовании урока и образовательной деятельности, а также распространении результатов исследования для улучшения образовательных практик [2].

Для подготовки учителей новой формации начались и нововведения в педагогических образовательных программах. Для развития научно-исследовательских знаний и навыков будущих учителей было рекомендовано вводить в учебные планы курсы по методам научно-педагогического исследования, проектированию научного и педагогического исследования и исследованию в действии (action research) [3].

Развитие исследовательски-ориентированного педагогического образования (ИОПО) непростой процесс и требует индивидуального подхода. В настоящее время отсутствует понимание, основанное на эмпирических данных, о том, как вузы Казахстана реализуют ИОПО. Данный вопрос является особенно актуальным в связи с продолжающейся дискуссией в научном сообществе о том, что представляет собой ИОПО и как оно реализуется [4]. В этой связи настоящее исследование направлено на анализ того, как разрабатывается и внедряется ИОПО в университетах Казахстана. Проведенное исследование ставило своей целью поиск ответов на следующие вопросы: Каковы цели ИОПО в вузах Казахстана? Как реализуется ИОПО в вузах Казахстана? Какие проблемы существуют в реализации ИОПО в вузах Казахстана? Результаты данного исследования расширяют понимание ИОПО и особенности его реализации. Результаты исследования могут быть полезны для реализации проводимой в Казахстане национальной политики по модернизации педагогического образования.

ИОПО не является новым явлением. В Финляндии оно преподается во всех педагогических вузах в рамках национальных реформ по совершенствованию подготовки учителей, начатых в 70-х годах [5]. Toom и Husu [6] утверждают, что цель педагогического образования в Финляндии заключается не в подготовке исследователей или даже учителей-исследователей, а в формировании у будущих педагогов исследовательского подхода к преподаванию. Формирование такого подхода к педагогической деятельности предполагает, что будущие учителя будут способны самостоятельно принимать рациональные, основанные на педагогической теории и результатах исследований решения касательно

своей профессиональной деятельности. Другими словами, для постоянного саморазвития и улучшения своей педагогической деятельности учителя должны уметь понимать и применять результаты новейших педагогических исследований в своей практике, рефлексировать над своей практикой, а также проводить мини-исследования собственной педагогической практики [7], [8].

van Katwijk и др. [9] выявили, что ИОПО понимается в качестве подготовки не только учителей, способных рефлексировать над своей профессиональной деятельностью, но и в качестве будущих лидеров в области образования и педагогики, способных разрабатывать, внедрять и распространять инновационные подходы к обучению. Кроме того, ИОПО расширяет карьерные возможности выпускников педагогических факультетов. В конце концов, исследовательская подготовка студентов бакалавриата и магистратуры расширяет их возможности для поступления в докторантуру и дальнейшего развития исследовательской карьеры в области образования.

ИОПО может быть реализовано в разных форматах [10]. Healey и Jenkins [11] разработали классификацию для интеграции исследований и научных изысканий в образование на уровне бакалавриата. Согласно их исследованию, исследовательский компонент образовательных программ бакалавриата может быть реализован в разных форматах, которые классифицируются на основе двух измерений: акцента на содержании или процессе исследований и роли студентов – активной или пассивной – в образовательном процессе (см. Рис. 1).



Рисунок 1 – Природа исследований и научных изысканий на программах бакалавриата [11].

Исследования по вопросу о том, как реализуется ИОПО, проводились в основном в западных странах. Их анализ показал, что такое

образование включает три основных компонента. Во-первых, студентам предлагаются курсы по методологии исследования. Во-вторых, развитие исследовательских навыков происходит через чтение и обсуждение научной литературы, критический анализ и написание аналитических эссе и рефлексии над образовательной деятельностью [6]. В-третьих, Munthe и Rogne [12] отмечают, что важно вовлекать студентов в исследовательскую практику. Это достигается через включение в учебный курс заданий (hands-on activities), требующих индивидуальных или групповых научных изысканий [13]. Munthe и Rogne [12] утверждают, что для успешного развития исследовательского потенциала будущих учителей дипломный проект должен быть обязательным компонентом педагогических образовательных программ.

Реализация ИОПО может быть затруднена несколькими причинами. Одной из распространенных причин является слабая мотивация к проведению и изучению исследований. К примеру, Tellman и др. [14], интервьюируя деканов в вузах Норвегии, пришли к выводу, что преподаватели с сильной ориентацией на практику скептически относятся к исследовательски-ориентированному педагогическому образованию. Скептицизм со стороны студентов связан с их представлением, что исследования не связаны с педагогической деятельностью в школах. Для разрешения данной проблемы некоторые исследователи отмечают необходимость тесной связи теории и практики, т.е. школами. Другим немаловажным фактором, определяющим степень мотивации студентов к изучению методологии исследования, являются их индивидуальные способности к обучению. Прием студентов для любой исследовательской программы на уровне бакалавриата требует строгого отбора, как например в Финляндии [6]. Обучение на исследовательски-ориентированных педагогических программах может быть также осложнено языковыми барьерами. Научные статьи все больше публикуются на английском языке. Для студентов, чей первый язык не является английским, сложно читать и понимать научные статьи на этом языке, а следовательно, и вовлекаться в процесс обучения исследованию [12]. Другим важным фактором является исследовательский потенциал преподавателей педагогических программ. Так, Brew и Saunders [15] утверждает, что те, кто обучает учителей, являются важными акторами в образовательных реформах. Преподаватели вузов сами должны быть практикующими исследователями и применять исследовательски-ориентированное обучение в своей педагогической практике.

Материалы и методы

Данная статья подготовлена в рамках исследовательского проекта «Развитие исследовательского потенциала педагогического образования в Казахстане». В исследовании используется качественный подход, который направлен на понимание опыта казахстанских вузов в реализации ИОПО. С этой целью нами были проанализированы документы, а именно паспорта и учебные планы педагогических образовательных программ, а также

проведено индивидуальное интервью с двенадцатью представителями администрации факультетов и кафедр, осуществляющих подготовку будущих учителей.

В выборку документов вошли паспорта и учебные планы образовательных программ, охватывающих разные предметно-научные области, а именно подготовку учителей по педагогике и методике начального обучения, иностранным языкам, физике и химии(-биологии). Выбранные образовательные программы были разработаны с 2019 года. Некоторые из них подверглись обновлению в различные годы. Целью анализа документов было изучение того, как результаты обучения отражают исследовательскую подготовку будущих учителей, а также какие курсы были введены для развития исследовательского потенциала студентов педагогических специальностей.

В исследовании использовался целенаправленная выборка (purposive sampling), который позволяет привлекать участников, способных наилучшим образом помочь понять изучаемое явление. Для обеспечения разнообразия участников и изучения явления с разных точек зрения была выбрана стратегия максимальной вариативности. Так, данные собирались в четырех региональных вузах Казахстана, расположенных в разных областях страны. Кроме того, представители администрации были выбраны из разных факультетов, которую ведут подготовку учителей по разным предметам – учителей начальных классов и учителей предметников по естественным и социально-гуманитарным областям. Более подробная информация о выборке представлена в Таблице 1.

Таблица 1 – Информация об участниках исследования

Участник	Университет	Регион	Позиция	Предметно-научное направление
1	А	Центральный Казахстан	Декан	Педагогическое
2	А		Завкафедрой	Педагогическое
3	А		Завкафедрой	Педагогическое
4	А		Завкафедрой	Естественно-научное
5	Б	Восточный Казахстан	Завкафедрой	Язык и литература
6	Б		Завкафедрой	Естественно-научное
7	Б		Завкафедрой	Педагогическое
8	Б		Завкафедрой	Язык и литература
9	С	Северный Казахстан	Завкафедрой	Педагогическое
10	Д	Западный Казахстан	Декан	Педагогическое
11	Д		Завкафедрой	Естественно-научное
12	Д		Завкафедрой	Язык и литература

Обзор литературы послужил основой для подготовки протокола интервью. Все интервью проходили на кампусах вузов, были записаны и затем затранскрибированы вручную. Тематический анализ был использован для анализа собранных данных. Сперва, применяя гибридное кодирование,

совмещающее индуктивный и дедуктивный подходы, было выполнено кодирование данных с использованием программного обеспечения Nvivo 14. Затем, после неоднократного прочтения данных были выявлены общие паттерны и темы. Результаты исследования представлены ниже в соответствии с поставленными исследовательскими вопросами. В целях демонстрации объективной интерпретации собранных данных, мы приводим цитату из интервью участников исследования к каждой выявленной теме.

Результаты

Цели ИОПО

Анализ показал, что ИОПО на уровне бакалавриата в рассмотренных вузах Казахстана преследует четыре цели, представленные ниже.

Организация проектно-исследовательской деятельности школьников

Большинство участников исследования сходится во мнении, что одной из основных целей исследовательски-ориентированного обучения на педагогических специальностях является необходимость подготовки будущих учителей к организации проектно-исследовательской деятельности в школе. Переход школьного образования на обновленную программу требует от учителей знания и понимания процесса исследования, чтобы привить интерес школьников к науке и инновациям, что возможно через школьные исследовательские проекты. Отсутствие же понимания природы и методов исследования у учителей создает трудности в этой работе. Так, один из участников отмечает:

«Они [студенты] будут работать в школах. Если они не будут понимать, как проводить исследования, то не смогут помогать ученику заниматься научным проектом. Я участвую в качестве жюри в оценке школьных научных проектов. Есть много талантливых школьников и, чтобы дать им направление и помочь в написании проекта, необходимо, чтобы будущий педагог имел понятие о науке и исследованиях». (Участник 11, университет Д, завкафедрой, естественно-научное направление)

Карьерный рост

Преподаватели и администрация вузов хорошо осведомлены о различных этапах профессионального развития и карьерного роста в школьной среде и о требованиях, предъявляемых к ним. В этой связи, участники выразили мнение, что исследовательская подготовка поможет будущим учителям продвигаться от педагога-стажера до педагога-исследователя и педагога-мастера, занимаясь проектами и публикациями. Один из участников выразил это мнение следующим образом:

«В школах учителя ведут научно-исследовательскую деятельность. Чтобы расти профессионально до педагога-исследователя или педагога-мастера, у них должны быть соответствующие навыки. Они тоже пишут методические рекомендации, проекты, статьи. Это же все требует исследовательских навыков». (Участник 2, университет А, завкафедрой, педагогическое направление)

Улучшение педагогической практики

Следующей целью ИОПО, согласно трем участникам исследования, является развитие у будущих учителей понимания важности постоянного профессионального саморазвития и использования новых знаний для улучшения своей педагогической практики. Важно отметить, что такое мнение было высказано представителями педагогических факультетов. По их мнению, исследовательские навыки способствуют постоянному поиску новых подходов и методов обучения на основе научной литературы, развивают умение критически оценивать их эффективность и применять их для улучшения образовательного процесса. Кроме того, исследовательские навыки необходимы для анализа собственной педагогической практики:

«Педагогическая деятельность требует постоянного поиска новых технологий и методик обучения. Учителя тоже делают какой-то анализ эффективности своей деятельности. Это, конечно, требует научного обоснования. Поэтому такие навыки как находить и работать с полезной информацией и применять ее на практике и для анализа своей педагогической деятельности важны в педагогической профессии». (Участник 2, университет А, завкафедрой, педагогическое направление)

Построение научной карьеры

Двое участников исследования также выразили мнение о том, что исследовательски-ориентированное обучение на бакалавриате необходимо для того, чтобы студенты выбирали карьеру исследователя. По их мнению, исследовательский компонент способствует подготовке студентов к дальнейшему обучению в магистратуре и докторантуре, по окончании которых они могут работать в вузах или научно-исследовательских центрах.

«Не все же пойдут работать в школы. Допустим, из нынешнего выпуска магистрантов трое уже устроились к нам. Мы их пригласили на работу. Кстати, недавно одна из них сдала IELTS и планирует поступать в докторантуру». (Участник 12, университет Д, завкафедрой, филологическое направление)

Реализация ИОПО

Результаты обучения и исследовательский потенциал

Анализ образовательных программ показал, что исследовательская составляющая педагогической подготовки отражается в результатах обучения, которые различаются между факультетами разных научно-предметных направлений. Так, педагогические факультеты связывают исследовательский потенциал педагога со способностью находить и работать с научной литературой с целью профессионального саморазвития, а также применять научные методы для проведения собственных образовательных исследований, направленных на самоанализ и улучшение образовательного процесса (см. Таблицу 2).

Таблица 2 – Результаты обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, в образовательной программе 6В01301 «Педагогика и методика начального обучения», данные из четырех вузов

Университет	Образовательная программа	Результаты обучения, связанные с исследованием
А	6В01301 «Педагогика и методика начального обучения»	- Умеет эффективно использовать ресурсы, <i>обратную связь и наблюдение за обучающимися, анализировать их деятельность для совершенствования педагогического процесса.</i> - Владеет навыками <i>использования теоретико-методологических основ педагогической науки для адекватного перевода теоретических знаний в плоскость практического применения.</i> - Умеет проводить <i>научные исследования образовательной среды</i> на основе применения методологических основ и теоретических, эмпирических методов исследования.
Б		- Демонстрирует стремление к совершенствованию через саморазвитие, самообразование, самовоспитание, <i>педагогическую рефлексию, используя результаты научно-практических исследований</i> в целях совершенствования своего профессионального уровня.
С		- Способен внедрять в учебный процесс начального обучения современные достижения науки. - Способен осуществлять собственную исследовательскую деятельность.
Д		- 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> - Способен анализировать основные методы научных исследований, а также апробировать и внедрять научные знания в учебно-воспитательный процесс.

Следует отметить, что умение осуществлять самостоятельный поиск информации, работать с научной литературой для саморазвития, а также рефлексировать над собственной педагогической деятельностью были отмечены в качестве результатов обучения на всех педагогических факультетах. Способность же проводить собственные исследования в сфере образования была прямо упомянута в программах университетов А и С, а также в университете Д, но в более узком контексте касательно инклюзивного обучения и подготовки дошкольников к школе. Это свидетельствует о том, что эти вузы акцентируют внимание на подготовке не только пользователей результатов науки (consumers of research), но и готовят продуцентов исследований (producers of research).

Анализ результатов обучения образовательных программ естественнонаучного направления и направления «язык и литература» показал другую картину. Во-первых, в большинстве рассмотренных

кейсов описание исследовательского потенциала выпускника носит общий характер, т.е. описываются исследовательские навыки в целом, без контекста научного направления. Во-вторых, результаты обучения акцентируют внимание на том, что выпускники этих программ будут владеть исследовательскими знаниями и навыками, характерными для естественных наук или лингвистической науки/языкознания соответственно. Иными словами, они готовят педагогов, способных понимать и даже проводить собственные исследования в области предметной дисциплины, которую они будут преподавать в школе, например, в химии, физики и лингвистике. Более подробные данные о результатах обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, образовательных программ естественнонаучного направления и направления «язык и литература» представлены в таблицах 3 и 4 соответственно. Курсивом выделены результаты обучения, указывающие на умение выпускника знать, понимать и применять исследования для совершенствования педагогической деятельности.

Таблица 3 – Результаты обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, в образовательных программах естественнонаучного направления, данные из четырех вузов

Университет	Образовательная программа	Результаты обучения, связанные с исследованием
А	6В01503 «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 <i>- Способен использовать теоретико-методологические основы педагогической науки для адекватного перевода теоретических знаний в плоскость практического применения.</i>
	6В01507 «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. - умеет проводить научные наблюдения над химическими процессами, использовать аппарат для сбора экспериментальных данных и работать, пользуясь физико-химическим оборудованием. - Описывает результаты экспериментов и соответствующих им теорий, выбирает и применяет подходящие физические методы при решении практических задач.

Б	6B01502 «Физика»	<ul style="list-style-type: none"> - Способен демонстрировать знания ... методов проведения научных исследований. - Способен организовывать исследовательскую деятельность обучающихся по физике. - Способен ставить демонстрационные опыты и эксперименты в рамках организации и выполнения лабораторных работ совместно с обучающимися. - 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. - <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>
	6B01504 «Химия»	<ul style="list-style-type: none"> - Умеет проводить научные исследования по химии. - Умеет статистически обрабатывать результаты химических исследований. - Способен управлять учебно-исследовательской деятельностью обучающихся, применяя химические и физико-химические методы анализа для установления качественного и количественного состава веществ. - Способен проводить научные исследования по перспективным направлениям биохимии, химии природных соединений и редкометалльного сырья с последующим использованием <i>[их результатов]</i> в учебном процессе.
С	6B01503 «Физика»	<ul style="list-style-type: none"> - Способен осуществлять собственную проектную деятельность и руководство проектной деятельностью обучающихся, олимпиадную подготовку. - Проводить научные исследования в области физических дисциплин. - <i>Умеет осуществлять научно-педагогическую деятельность в сфере физики, информатики, математики в соответствии с достижениями современной психолого-педагогической науки.</i>
	6B01511 «Химия-Биология»	<ul style="list-style-type: none"> - Способен осуществлять собственную проектную деятельность и руководство проектной деятельностью обучающихся. - 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.

Д	6В01502 «Физика»	<ul style="list-style-type: none"> - Умеет использовать математические методы при анализе и синтезе наблюдаемых физических процессов, фактов и явлений. - Способен организовывать учебно-исследовательскую работу, академическое письмо обучающихся, методически грамотно выполнять физический эксперимент.
	6В01504 «Химия»	<ul style="list-style-type: none"> - 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. - Умеет проводить научные исследования на основе существующих методик в конкретной области научно-естественного знания.

Небольшое исключение составляют образовательные программы 6В01502(3) «Физика» университетов А, Б и С, где указывается, что учителя по естественнонаучному профилю будут также обладать знаниями педагогической науки. Интересно, в университете Д умения проводить исследования упоминаются в отношении инклюзивного образования, т.е. одной научной области педагогической науки.

Таблица 4 – Результаты обучения, связанные с исследовательскими компетенциями, в образовательной программе 6В01706 «Иностранный язык: два иностранных языка», данные из четырех вузов

Университет	Образовательная программа	Результаты обучения, связанные с исследованием
А	6В01706 «Иностранный язык: два иностранных языка»	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Знает методы научного исследования, анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач</i> в рамках написания научной работы в области иноязычной подготовки. - <i>Умеет проводить комплексный педагогический мониторинг на основе психолого-педагогической диагностики, анализа и синтеза, интерпретировать полученные результаты.</i> - Осуществляет сбор и интерпретацию информации для формирования суждений базовых основ современных научно-теоретических воззрений в области лингвистических теорий.
Б		<ul style="list-style-type: none"> - Демонстрирует знания ... методов проведения научных исследований и академического письма. - Организует исследовательскую деятельность на основе существующих методик в конкретной области языкознания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов, интерпретации результатов экспериментальной деятельности.

С		- Обладает ключевыми и профессиональными компетенциями в области психолого-педагогических наук.
Д		<ul style="list-style-type: none"> - Обобщает накопленный международный опыт и исследует уровень развития инклюзивного образования. - Умеет работать с образцами различных текстов: учебными, научными, информационными. - Владеет базовыми умениями и навыками относительно логики построения академического текста, требованиями к выстраиванию тезисов и аргументов, их оформлением в параграфы. - Демонстрирует возможности самооценки, самоанализа, самоконтроля.

Знания и умения понимать и проводить исследования в непедагогических науках кажутся логичными. Во-первых, такая подготовка, а именно знания новейших результатов и методов исследований в определенной области, важна для усовершенствования и обновления содержания образования. Во-вторых, знания особенностей и методов проведения исследований в определенной области предоставляют возможность педагогам руководить школьными исследовательскими проектами по данной дисциплине, а также внедрять проблемное обучение на уроках естественнонаучного профиля. Таким образом, на непедагогических факультетах исследовательский потенциал педагогов ассоциируется прежде всего с их способностью знать, понимать, использовать и проводить исследования не в образовательной сфере, а в выбранной предметной области. Однако возникает вопрос насколько выпускники этих программ подготовлены решать проблемы в педагогическом процессе, так как знание научных основ непедагогической предметной области связано с содержанием обучения, т.е. «чему обучать», а не «как обучать».

Содержание исследовательского компонента образовательных программ

Ожидаемые в рамках программ результаты обучения накладывают свой отпечаток на содержание исследовательского компонента педагогического образования. Во-первых, практически во всех рассмотренных образовательных программах есть курс вузовского компонента (ВК) или курс по выбору (КВ) в пять кредитов, вводящий студентов в исследовательскую деятельность. В рамках данного вводного курса в науку и исследования студенты изучают место науки в системе общественных отношений, методы и уровни научного познания, основные этапы реализации научного исследования, овладевают навыками использования общенаучных, специальных и междисциплинарных методов, постановки и анализа научной проблемы, работы с научной литературой, формулирования выводов и предложений, а также учатся оформлять научно-исследовательские работы (дипломные работы, диссертации, статьи, рецензии, аннотации). Анализ описания этих дисциплин также показал, что в них отсутствует фокус на методологию исследования в области образования и связи теории и

педагогической практики, что отражает слабую релевантность курса к будущей профессиональной деятельности в школе.

Следует отметить, что название вводного курса по методологии исследований варьируется между вузами. Например, в университете А этот курс назван «Основы научного исследования», а в университете Д — «Методы научных исследований». Лишь в университете с такой курс под названием «Методика научно-педагогических исследований» характерен только для педагогического факультета. Также исследовательский компонент присутствует в рамках курса по академическому письму в университетах Б, С и Д – Академическое письмо или Основы академического письма. Наибольшее количество предлагаемых курсов по методологии исследований присуще университету А. В каждой образовательной программе этого университета, кроме Физики, студентам предлагается два вводных курса по методологии исследований. При этом один курс входит в цикл общеобразовательных дисциплин (ООД), а второй — в цикл базовых дисциплин (БД).

Во-вторых, на факультетах естественнонаучного направления, особенно в образовательных программах по подготовке учителей-химиков или химиков-биологов, есть научно-методологические курсы по естественным наукам (от 4 до 8 кредитов). Например, во всех программах, выпускающих учителей химии, существуют те или иные курсы по методам, применяемым в исследованиях в области химии, такие как «Количественный анализ веществ», «Качественный анализ веществ», «Методика проведения школьных химических экспериментов», «Инструментальные методы химических исследований», «Аналитическая химия», «Физико-химический анализ» и «Статистический анализ в химии». Их количество варьируется от одного в университете С до шести в университете Б. Наличие этих курсов в образовательных программах свидетельствует о том, что подготовка учителей по естественнонаучному направлению направлена не только на овладение будущими учителями знаний фактов и теорий выбранной предметной области, но и на развитие их понимания процесса и методов исследования в этой области.

В-третьих, некоторые педагогические образовательные программы, особенно по педагогике и методике начального образования, а также все программы университета С, предлагают студентам пяти-кредитные курсы по организации проектной деятельности в школе. Так, в университете С этот курс называется «Исследовательская и проектная деятельность педагога и обучающегося», в университетах А и Б — «Проектная деятельность в школе» или «Методика организации исследовательской деятельности школьников». Суть этих курсов заключается в изучении «организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в школе», «процесса формирования исследовательской культуры школьников» и «алгоритмов работы педагога по сопровождению исследовательской и поисковой деятельности учащихся». Внедрение таких курсов в педагогические образовательные программы, скорее всего, связано с выполнением

исследовательских проектов учащимися школ. Согласно описанию, такие курсы направлены на то, чтобы научить будущих учителей педагогически и методологически эффективно организовывать и руководить проектной деятельностью школьников, а не о том, как проводить педагогические/образовательные исследования в классе/школе (practitioner research).

Важно отметить, что большинство курсов, направленные на развитие исследовательского потенциала будущих учителей, являются курсами по выбору, что приводит к риску того, что они могут быть не выбраны студентами для изучения.

Трудности в реализации ИОПО

Недостаточный научный потенциал в области образовательной науки

По мнению участников, одной из наиболее часто упоминаемых сложностей в реализации ИОПО является недостаточный научно-исследовательский потенциал в области образовательной и педагогической науки у преподавателей вузов, реализующих педагогические образовательные программы. Исследование показало, что большинство преподавателей даже с научными степенями слабо вовлечены в научную деятельность: они не участвуют в научных проектах, не проводят исследования и не публикуют научные статьи. Причиной этому являются слабое финансирование научных исследований вузов, высокая учебная нагрузка и недостаточно развитые исследовательские навыки преподавателей. В этом отношении один из участников высказал следующее:

Я бы хотела, чтобы наши преподаватели меньше занимались учебной работой, а больше занимались исследовательской деятельностью. Но в связи с нашей экономической ситуацией и инфляцией, люди все равно стремятся взять полторы ставки, чтобы заработать. Это, конечно же, отвлекает, не дает возможности уделять больше времени на исследования. Я думаю, это самая насущная проблема. (Участник 2, университет А, завкафедрой, педагогическое направление)

Упомянутые выше причины отрицательно сказываются на мотивации преподавателей заниматься научной деятельностью и развивать свой исследовательский потенциал.

Низкая мотивация студентов

Другой значительной сложностью реализации ИОПО участники связывали с низкой мотивацией студентов заниматься наукой и изучать соответствующие курсы. Проблему слабой заинтересованности со стороны студентов участники объясняли сложностью курсов по методологии исследования (много теоретической информации и сложных концептов) и недостаточной школьной базой студентов к изучению этих дисциплин.

Студенты не хотят в наше время почему-то заниматься наукой, наверное потому что со школьной скамьи они приходят в вуз без достаточного [исследовательского] опыта. Хотя мы и говорим, что в школах развивают функциональную грамотность и исследовательские навыки учащихся, ничего этого нет. Если они в школе исследованиями не занимались, то и

в вузе не будут. (Участник 7, университет Б, завкафедрой, педагогическое направление)

По мнению участников, несмотря на то, что требования к поступлению на педагогические специальности повысились в последние годы, интерес к науке и исследованиям характерен только отдельным студентам, заинтересованных в своем образовании.

Ограничения в академической автономии

Другим значительным камнем преткновения на пути развития исследовательского потенциала будущих педагогов участники назвали ограничения в академической свободе. Свою ограниченность в выборе подходов к развитию исследовательских навыков студентов они объясняли регулированием, спускаемым вышестоящим руководством вузов, например, снижением количества студентов выпускных курсов, которые пишут дипломную работу. По мнению большинства участников, дипломная работа является важным элементом программы, в рамках которой студенты развивают и демонстрируют исследовательские способности.

На основании изучения одной дисциплины в вузе, которая сейчас есть, сказать, что они выходят полностью готовыми к проведению исследований в школе, я не могу. Одной дисциплины недостаточно для этого. Должны быть практические вещи, например, написание дипломных работ, но не все их пишут. Некоторые студенты сдают государственные экзамены. Поэтому практический опыт [в проведении исследований] получает, наверно, третья часть студентов. (Участник 7, университет Б, завкафедрой, педагогическое направление)

Причины ограничений в академической свободе участники связывают с уменьшением финансирования высшего образования. В некоторых университетах было недостаточно времени для адекватной оценки знаний и навыков студентов по завершении определенных курсов. Это отрицательно сказывается на возможности преподавателей внедрять более эффективные методы оценки результатов обучения, так как они являются наиболее трудоемкими. Например, в университете Д результаты обучения на курсах по методологии исследования оцениваются с помощью тестирования, вместо того чтобы студенты выполняли мини-проекты или писали аналитические эссе.

Различия в понимании ИОПО

Анализ данных показал, что между участниками из педагогических и непедагогических факультетов существует разное понимание ИОПО. Как упомянуто выше, администрация педагогических факультетов склонялась к мнению, что исследовательский компонент образовательных программ, готовящих будущих специалистов, должен готовить их к использованию и проведению исследований в сфере образования и педагогики для профессионального роста и улучшения собственной педагогической практики. На других факультетах, однако, сложилось мнение, что будущие учителя-предметники (по языку или точным наукам) должны изучать методологию проведения исследования той предметно-научной области, к

которой относится их предмет. Показательным примером такого суждения являются слова участника 4: *«Изначально в составе образовательных программ по подготовке учителей биологии были в основном курсы педагогической направленности, и у нас было возмущение, как это учитель биологии будет без знаний фундаментальной науки в области своего предмета»* (Университет А, завкафедрой, естественнонаучное направление).

Следует также отметить, что один участник из факультета непедагогического направления выразил мнение, что будущим учителям вообще не нужны исследовательские навыки, а достаточно знать методику преподавания и обучения. Причина такого суждения кроется в том, что большинство специалистов таких факультетов заканчивали программы, готовящие специалистов не для преподавания. Соответственно, они могут не знать о важности исследовательских навыков в области образования для профессии учителя.

Обсуждение

Проведенное исследование было направлено на изучение перспективы администрации казахстанских вузов, которые готовят будущих учителей, касательно целей и реализации ИОПО на бакалавриате. Результаты исследования показали, что в рассмотренных вузах развитие исследовательского потенциала будущих педагогов, в целом, осуществляется аналогично, однако наблюдается различие в подходах педагогических и непедагогических факультетов, которые реализуют образовательные программы по подготовке учителей.

Сходство подходов в вузах Казахстана к развитию исследовательских способностей будущих педагогов связано с общим пониманием смысла и целей ИОПО. Как было установлено, исследовательские навыки необходимы будущим учителям для организации проектно-исследовательской деятельности школьников, продвижения по карьерной лестнице, улучшения педагогической практики и построения научной карьеры. При этом, первые две цели наиболее распространены, что объясняется, во-первых, национальными образовательными политиками, которые подчеркивают важность подготовки учителей, способных эффективно внедрять обновленное содержание образования, а, во-вторых, принятием общей страновой политики об аттестации и карьерных должностях школьных педагогов [1], [2]. Таким образом, можно утверждать, что национальная политика в сфере образования влияет на понимание роли исследований в педагогическом образовании.

Кроме того, следует отметить, что понимание развития исследовательского потенциала как важного фактора повышения профессиональной компетентности учителей для совершенствования собственной педагогической практики существует в основном на педагогических факультетах. Это свидетельствует о том, что в отличие от западного контекста, где цели исследовательского компонента программ

ориентированы именно на это [6], [13], в Казахстане существует значительное расхождение в понимании сущности исследовательского компонента педагогического образования между педагогическими и непедагогическими факультетами. Не все факультеты, а значит и преподаватели, занимающиеся подготовкой будущих учителей, осознают важность исследовательских способностей в образовательной сфере для профессиональной деятельности в школе.

Различия в понимании факультетами целей ИОПО значительно определяют содержание их образовательных программ. Практика педагогических факультетов на первый взгляд соответствует международной практике. Однако наше исследование не показывает, насколько адекватно содержание читаемых на этих факультетах дисциплин по методологии исследования способствует развитию исследовательского потенциала в области образования. В связи с этим мы считаем необходимым дальнейшее исследование содержания, методики преподавания и результатов обучения таких дисциплин с применением обширного научно-исследовательского методологического арсенала, например, документ-анализа, наблюдения, интервью, опросов и других методов.

Практика развития исследовательских навыков будущих учителей на непедагогических факультетах в казахстанских вузах значительно отличается от исследовательски-ориентированного подхода к обучению на западных педагогических факультетах. Подготовка будущих учителей-предметников к знанию, пониманию и даже проведению исследований в своей предметной области является важным компонентом их профессионального становления. Однако эти знания недостаточны для осуществления педагогической деятельности. Учителям-предметникам также необходимо обладать исследовательскими навыками в области педагогической/образовательной науки для обеспечения качества не только содержания своего предмета, но и для педагогики и методики его преподавания. В этой связи, в некоторых европейских странах, например в Финляндии и Норвегии, подготовка учителей-предметников обязательно требует завершения магистерской программы в области педагогических наук [6].

Наше исследование также показало, что в реализации ИОПО существуют трудности. Нехватка преподавателей с исследовательскими навыками в области образования на факультетах, готовящих будущих учителей, негативно сказывается на содержании образовательных программ. Согласно предыдущим исследованиям, развитие исследовательских навыков студентов определяется научно-исследовательским потенциалом самих преподавателей, которые обучают исследованию и прививают к нему интерес через презентацию результатов своих исследований, вовлечение студентов в исследовательские проекты, а также применение в собственной педагогической практике результатов научных исследований [6], [15]. К сожалению, исследовательский потенциал казахстанских вузов до сих пор находится в процессе своего становления. Исследовательская деятельность преподавателей вузов ограничивается нехваткой времени на проведение

исследований и недостаточным финансированием вузовской науки.

Развитие исследовательских навыков также осложнено слабой мотивацией студентов. Несмотря на то, что проходной балл на педагогические специальности был поднят, основываясь на результатах исследования, можно предположить, что этого недостаточно. Однако обвинять только студентов в отсутствии их заинтересованности в исследованиях неразумно. Их интерес к науке и исследованиям должен развиваться посредством демонстрации важности курсов по методологии исследований для будущей профессии и деятельности в школах [6], [13].

Как показало наше исследование, на некоторых факультетах (педагогических) есть стремление применять новые и более адекватные подходы к развитию исследовательского потенциала будущих учителей. Однако такие идеи и инициативы не реализуются в полной мере из-за ограничений в академической свободе факультетов и преподавателей. Требования к содержанию образовательных программ спускаются сверху, внедряются курсы с малой релевантностью к профессиональному профилю учителя, с целью финансовой оптимизации увеличиваются учебные потоки, а дипломные работы пишутся в группах или заменяются государственным экзаменом. Все это негативно сказывается на результатах исследовательского компонента педагогических программ.

Наконец, исследовательская подготовка учителей-предметников, как было отмечено выше, затруднена отсутствием общепринятого понимания смысла ИОПО между факультетами. Непедагогические факультеты, как ответственные за подготовку учителей-предметников, оставляют за собой право определения содержания дисциплин по методологии научных исследований. В этой связи необходим конструктивный диалог между педагогическими и непедагогическими факультетами для нахождения компромисса в понимании целей ИОПО и его качественной реализации.

Заключение

Проведенное исследование выявило, что понимание роли исследовательской деятельности в подготовке учителей в Казахстане разнится от международной практики. В казахстанских вузах акцентируется утилитарный характер роли исследования. Меньше внимания уделяется развитию их способности исследовать собственную педагогику и рефлексировать над собственной педагогической деятельностью. Это различие в понимании целей ИОПО и подходах к его реализации особо видно между педагогическими и непедагогическими факультетами казахстанских вузов. В этой связи возникает вопрос, насколько интеграция педагогической науки в подготовку будущих учителей в вузах Казахстана соответствует целям и пониманию ИОПО в международном и казахстанском политическом образовательном дискурсе.

Статья написана в рамках реализации исследовательского проекта, финансируемого Комитетом по науке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № AP19576588).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012 – 2016 годы. Режим доступа: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832> [Дата обращения: 10.07.2024].
- [2] Профессиональный стандарт «Педагог». Режим доступа: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [Дата обращения: 10.07.2024].
- [3] Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы. Режим доступа: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> [Дата обращения: 10.07.2024].
- [4] Afdal H. W., Spernes K. Designing and redesigning research-based teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. Vol. 74. – pp. 215–228. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011> [Date of access: 10.07.2024].
- [5] Sääntti J. Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present / Sääntti, J., Salminen, J., Puustinen, M. // *Teacher and Teaching: Theory and Practice*. – 2017. – № 24(1). – pp. 5–21. Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387> [Date of access: 10.07.2024].
- [6] Toom A. Research-based Teacher Education Curriculum Supporting Student Teacher Learning / Toom A., Husu J. / Под ред. G. Doetjes, V., Domović, M. Mikkilä-Erdmann, K. Zaki *Coherence in European Teacher Education: Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches*. – Springer: 2024. – pp. 173-188.
- [7] Mukhatova F.S. Teacher research competence development programs – a systematic review / Mukhatova F.S., Smakova K.M., Hajimia H. // *Bulletin. Series: Pedagogical Sciences*. – 2024. Vol. 75(4). – pp. 192-202. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.75.4.012> [Date of access: 04.02.2024].
- [8] Orynbayeva U.K. Reflexive diary as a means of formation reflexive competence of the future teacher of foreign language / Orynbayeva U.K., Zhaitapova A.A. // *Bulletin. Series: Pedagogical Sciences*. – 2022. Vol. 66(3). – pp. 10-22. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.66.3.001> [Date of access: 04.02.2024].
- [9] van Katwijk, L. “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 / Berry, A., Jansen, E., van Veen, K. // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. №. 68(102868). – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022> [Date of access: 04.01.2024].
- [10] Griffiths R. Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines // *Studies in Higher Education*. – 2004. – Vol. 29(6). – pp. 709-726. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212> [Date of access: 10.07.2024].
- [11] Healey M., Jenkins A. Developing undergraduate research and inquiry, 2009. – 152 p. – Access mode: URL: https://www.researchgate.net/publication/256208546_Developing_Undergraduate_Research_and_Inquiry [Date of access: 10.07.2024].

[12] Munthe E., Rogne M. Research-based teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 46. – pp. 17–24. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>. [Date of access: 10.07.2024].

[13] Krokfors L., Kynäslähti H., Stenberg K., Toom A., Maaranen K., Jyrhämä R., Byman R., Kansanen P. Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education // *Teaching Education*. – 2011. – Vol. 22(1). – pp. 1–13. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559> [Date of access: 10.07.2024].

[14] Tellmann S.M., Røsdal T., Frølich N. Professional educational programmes under pressure. Organizational challenges related to strengthening research // *Studies in Higher Education*. – 2021. – Vol. 46(9). – pp. 1839–1849. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711039> [Date of access: 10.07.2024].

[15] Brew, A. Making sense of research-based learning in teacher education / Brew A., Saunders C. // *Teaching and Teacher Education*. – 2020. – № 87(102935). – pp. 1–11. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.10293> [Date of access: 10.07.2024].

REFERENCES

[1] Nacional'nyj plan dejstvij po razvitiju funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov na 2012 – 2016 gody (National Action Plan for the Development of Functional Literacy of Schoolchildren for 2012–2016). Rezhim dostupa: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832> [Data obrashcheniya: 10.07.2024]. [in Rus.]

[2] Professional'nyj standart “Pedagog” (Professional standard “Teacher”). Rezhim dostupa: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [Data obrashcheniya: 10.07.2024]. [in Rus.]

[3] Kontseptsiya razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazakhstan na 2023 – 2029 gody (Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029). Rezhim dostupa: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> [Data obrashcheniya: 10.07.2024] [in Rus.]

[4] Afdal H. W., Spernes K. Designing and redesigning research-based teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. Vol. 74. – pp. 215–228. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011> [Date of access: 10.07.2024].

[5] Sääntti J. Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present / Sääntti, J., Salminen, J., Puustinen, M. // *Teacher and Teaching: Theory and Practice*. – 2017. – № 24(1). – pp. 5–21. Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379387> [Date of access: 10.07.2024].

[6] Toom A. Research-based Teacher Education Curriculum Supporting Student Teacher Learning / Toom A., Husu J. / Под ред. G. Doetjes, V., Domović, M. Mikkilä-Erdmann, K. Zaki *Coherence in European Teacher Education: Theoretical Models, Empirical Studies, Instructional Approaches*. – Springer: 2024. – pp. 173–188.

[7] Mukhatova F.S. Teacher research competence development programs – a systematic review / Mukhatova F.S., Smakova K.M., Hajimia H. // Bulletin. Series: Pedagogical Sciences. – 2024. Vol. 75(4). – pp. 192-202. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.75.4.012> [Date of access: 04.02.2024].

[8] Orynbayeva U.K. Reflexive diary as a means of formation reflexive competence of the future teacher of foreign language / Orynbayeva U.K., Zhaitapova A.A. // Bulletin. Series: Pedagogical Sciences. – 2022. Vol. 66(3). – pp. 10-22. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.66.3.001> [Date of access: 04.02.2024].

[9] van Katwijk, L. “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 /Berry, A., Jansen, E., van Veen, K. // Teaching and Teacher Education. – 2019. №. 68(102868). – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.022> [Date of access: 04.01.2024].

[10] Griffiths R. Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines // Studies in Higher Education. – 2004. – Vol. 29(6). – pp. 709-726. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212> [Date of access: 10.07.2024].

[11] Healey M., Jenkins A. Developing undergraduate research and inquiry, 2009. – 152 p. – Access mode: URL: https://www.researchgate.net/publication/256208546_Developing_Undergraduate_Research_and_Inquiry [Date of access: 10.07.2024].

[12] Munthe E., Rogne M. Research-based teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2015. – Vol. 46. – pp. 17–24. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>. [Date of access: 10.07.2024].

[13] Krokfors L., Kynäslahti H., Stenberg K., Toom A., Maaranen K., Jyrhämä R., Byman R., Kansanen P. Investigating Finnish teacher educators’ views on research-based teacher education // Teaching Education. – 2011. – Vol. 22(1). – pp. 1–13. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559> [Date of access: 10.07.2024].

[14] Tellmann S.M., Røsdal T., Frølich N. Professional educational programmes under pressure. Organizational challenges related to strengthening research // Studies in Higher Education. – 2021. – Vol. 46(9). – pp. 1839-1849. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1711039> [Date of access: 10.07.2024].

[15] Brew, A. Making sense of research-based learning in teacher education / Brew A., Saunders C. // Teaching and Teacher Education. – 2020. – № 87(102935). – pp. 1-11. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.10293> [Date of access: 10.07.2024].

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ЗЕРТТЕУГЕ-БАҒДАРЛАНҒАН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ: МАҚСАТТАРЫ, ІСКЕ АСЫРЫЛУЫ ЖӘНЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ

*Кучумова Г.¹, Сарсенбаева А.², Мухамеджанова Д.³

*^{1,2,3}Maqsut Narikbayev University, Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Сапаны көтеру мақсатында Қазақстанда білім беру жүйесі көптеген реформалар мен өзгерістерге ұшырауда. Бұл реформалар ұлттық саясатта көрініс тауып, орта білім берудің мазмұнын және мұғалімдердің біліктілігін арттыруға бағытталған. Ұлттық саясаттың негізгі аспектілерінің бірі мұғалімдердің ғылыми-зерттеу құзыреттілігін дамытуға көңіл бөлу болды. Дегенмен, зерттеуге негізделген мұғалім білімі дегеніміз не және ол қалай жүзеге асырылады деген сұрақ ғалымдар, практиктер және саясаткерлер арасында көп пікірталас тақырыбы болып табылады. Бұл зерттеу Қазақстанның жоғары оқу орындарында ғылыми-зерттеу бағытталған оқытушылық білім беруді дамыту мен енгізудің мақсаттары мен жолдарын зерттеуге, сондай-ақ осы іске асыру аясындағы проблемаларды анықтауға бағытталған. Бұл зерттеуге Қазақстандағы мұғалімдерді оқыту бағдарламалары бойынша білім беретін төрт университет қатысты. Бұл мақалада педагогикалық білім беру бағдарламаларының төлқұжаттары мен оқу жоспарларына құжаттық талдау жасау, болашақ мұғалімдерді дайындайтын факультеттер мен кафедралар әкімшілігінің он екі өкілімен жеке сұхбат жүргізу арқылы зерттеуге сапалы көзқарас негізделген. Құжаттарды талдау әр түрлі ғылыми және пәндік саладағы факультеттер арасында ғылыми-зерттеу әлеуетін дамытуға бағытталған пәндерді оқыту нәтижелеріндегі айырмашылықтарды анықтады. Сонымен, педагогикалық факультеттер негізінен өзін-өзі талдау және оқу үдерісін жетілдіру үшін зерттеушілік дағдыларды игеру мен дамытуға бағытталса, жаратылыстану факультеттері пәндік сала бойынша білім береді және зерттеу дағдыларын дамытады. нәтижелері көрсеткендей, мұғалімнің ғылыми-зерттеушілік білімінің мақсаты болашақ мұғалімдерді мектеп оқушыларының жобалық және ғылыми-зерттеу қызметін ұйымдастыруға, мансаптық өсуге, өзінің педагогикалық тәжірибесін жетілдіруге және ғылыми мансабын құруға дайындау болып табылады. Сондай-ақ, Қазақстанның жоғары оқу орындарында ғылыми-зерттеу бағытталған оқытушылық білім беруді енгізу барысында келесі мәселелер туындайтыны анықталды: (1) білім беру саласындағы мұғалімдердің ғылыми әлеуетінің жеткіліксіздігі, (2) студенттердің ынтасының төмендігі, (3) академиялық автономиядағы шектеулер және (4) мұғалімнің зерттеуге бағытталған білімін түсінудегі айырмашылықтар. Бұл зерттеудің нәтижелері мұғалімнің зерттеуге бағытталған білім беру және оны жүзеге асыру ерекшеліктері туралы түсініктерін кеңейтеді. Сонымен қатар, сипатталған нәтижелер Қазақстанда ұстаздар білімін жаңғырту бойынша жүргізіліп жатқан ұлттық саясатты жүзеге асыру үшін тиісті саясатты әзірлеушілер үшін де, оны жүзеге асыратын университеттер үшін де пайдалы болуы мүмкін.

Тірек сөздер: мұғалімнің зерттеуге бағытталған білім беруі, ғылыми-зерттеу құзыреттіліктері, ғылыми-зерттеу әлеуеті, мұғалімдердің білім беру бағдарламалары, мұғалім даярлау, кәсіби даму, университет, жоғары оқу

RESEARCH-BASED TEACHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN: GOALS, PRACTICES AND CHALLENGES

*Kuchumova G.¹, Sarsenbayeva A.², Mukhamejanova D.³

*^{1,2,3}Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan

Abstract. The education system in Kazakhstan is undergoing reforms aimed at improving secondary education and teacher education. These reforms, reflected in national policies, focus on developing teachers' research competencies, a topic of much debate among scholars, practitioners, and policymakers. This research examines the goals and methods of developing and implementing research-based teacher education in higher education institutions in Kazakhstan, identifying associated challenges. Four universities with teacher education programs participated in this study, which used a qualitative approach through document analysis and interviews with twelve academic managers. Document analysis revealed inter-departmental differences in the learning outcomes of courses aimed at developing research capacity. Pedagogical departments focus on mastering research skills for self-analysis and educational improvement, while science departments emphasize knowledge and research skills in subject areas. Interviews indicated that the goal of research-based teacher education is to prepare future teachers to organize projects and research activities of schoolchildren, pursue career growth, improve teaching practice, and build research careers. Challenges identified include (1) insufficient capacity of teacher educators in educational research, (2) low student motivation, (3) restrictions in academic autonomy, and (4) differing understandings of research-based teacher education. The results of this study enhance the understanding of research-based teacher education and its implementation, offering valuable insights for policy developers and universities in Kazakhstan working on modernizing teacher education.

Key words: research-based teacher education, research competencies, research capacity, teacher education programs, teacher training, professional development, university, higher education

Статья поступила: 31 июля 2024

Информация об авторах

Кучумова Г. - PhD, асс. профессор, Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан, e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz

Сарсенбаева А. - Ст.преподаватель, Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан, e-mail: a_sarsenbayeva@kazguu.kz

Мухамеджанова Д. - PhD, асс. профессор, Maqsut Narikbayev University, Астана, Казахстан, e-mail: dinara_mukhamejanova@kazguu.kz

Авторлар туралы мәлімет

Кучумова Г. - PhD, қауымдастырылған профессор, Maqsut Narikbayev University, Астана, Қазақстан, e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz

Сарсенбаева А. - Аға оқытушы, Maqsut Narikbayev University, Астана, Қазақстан e-mail: a_sarsenbayeva@kazguu.kz

Мухамеджанова Д. - PhD, қауымдастырылған профессор, Maqsut Narikbayev University, Астана, Қазақстан, e-mail: dinara_mukhamejanova@kazguu.kz

Information about authors

Kuchumova G. - PhD, Associate Professor, Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan, e-mail: g_kuchumova@kazguu.kz

Sarsenbayeva A. - Senior Lecturer, Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan, e-mail: a_sarsenbayeva@kazguu.kz

Mukhamejanova D. - PhD, Associate Professor, Maqsut Narikbayev University, Astana, Kazakhstan, e-mail: dinara_mukhamejanova@kazguu.kz