**ФОРМА ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ**

**ДИЗАЙН ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ**

Утверждена на 2023-2025 годы

Содержание

[1. Общая информация 3](#_Toc132326210)

[2. Обоснование программы 6](#_Toc132326211)

[3. Профессиональные компетенции педагогов 6](#_Toc132326212)

[4. Структура программы и результаты обучения 8](#_Toc132326213)

[4.1. Структура программы 9](#_Toc132326214)

[4.2. Прогресс 29](#_Toc132326215)

[4.3. Требования для успешного завершения образовательной программы 31](#_Toc132326216)

[5. Описание работы магистранта 32](#_Toc132326217)

[6. Методы оценки/оценивание 32](#_Toc132326218)

[6.1 Оценивание 32](#_Toc132326219)

[6.2 Внешняя оценка 34](#_Toc132326220)

[7. Требования к профессорско-преподавательскому составу 36](#_Toc132326221)

[7.1 Требования к профессорско-преподавательскому составу 36](#_Toc132326222)

[7.2 Дополнительно требуемый профессорско-преподавательский состав 36](#_Toc132326223)

[7.3 Необходимое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава 36](#_Toc132326224)

[7.4 Требуется дополнительный административный персонал 37](#_Toc132326225)

[8. Ресурсы 37](#_Toc132326226)

[8.1. Библиотечный ресурс 37](#_Toc132326227)

[8.2. IT-ресурсы 37](#_Toc132326228)

[8.3 Инфраструктура 38](#_Toc132326229)

[9. Дополнительная информация 38](#_Toc132326230)

[9.1 Дополнительные материалы 38](#_Toc132326231)

[9.2 Электронное обучение 39](#_Toc132326232)

[10. Утверждение 40](#_Toc132326233)

[**ПРИЛОЖЕНИЕ 1:** Основные принципы образовательной программы 41](#_Toc132326234)

[**Список литературы** 53](#_Toc132326235)

# 1. Общая информация

|  |  |
| --- | --- |
| **1.1. Наименование образовательной программы** | **ДИЗАЙН ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ** |
| **1.2. Команда по разработке образовательной программы** | |  |  | | --- | --- | | **Ведущий университет** | **Университеты-участники** | | Государственный университет имени Шакарима  г. Семей | Казахский национальный женский педагогический университет  Жетысуский университет имени И. Жансугурова | |
| **1.3. Тип образовательной программы**  (в соответствии с Национальной системой квалификаций | СТЕПЕНЬ МАГИСТРА  Уровень 7 |
| **1.4. Общее количество академических кредитов** | 120 |
| **1.5. Форма обучения** | очное обучение |
| **1.6. Ожидаемая продолжительность программы** | 2 года |
| **1.7. Краткое описание образовательной программы** Цели и задачи образовательной программы | Данная образовательная программа (ОП) "*Дизайн программ обучения*" является национальной образовательной программой, которая была разработана в сотрудничестве с казахстанскими вузами и с привлечением международных консультантов. Из-за характера национальной образовательной программы описательные тексты в рамках образовательной программы не содержат конкретной информации, но подчеркивают общие педагогические принципы и сквозные темы (см. также Приложение 1.). Более подробные описания, например, методологий и оценки будут определены в планах внедрения университетов, с учетом также институциональных и региональных специфических условий.  Образовательная программа (ОП) "*Дизайн программ обучения*" - это программа уровня магистра для учителей и других специалистов, которые хотят специализироваться на разработке образовательных программ на различных уровнях образования. ОП состоит из педагогического компонента (20 академических кредитов), предметного компонента (68 академических кредитов) и исследовательского компонента, включая диссертацию уровня магистра (32 академических кредитов).  ОП состоит из 5 модулей: “Общее образование”, “Современные концепции и модели преподавания как основа педагогического проектирования”, “Образование как сфера услуг, “Проектирование образовательных программ”, “Исследовательская работа магистранта”.  Программа готовит специалистов, способных разрабатывать и внедрять образовательные программы, а также индивидуальные учебные курсы и материалы с учетом современных представлений о принципах, моделях, возможностях и ограничениях педагогического проектирования, и текущих методологических разработках. Выпускники программы способны исследовать спрос на рынке труда, составлять карты компетенций и на их основе разрабатывать образовательные программы для различных сфер и уровней: школьный, высший, дополнительный и т.д. Они также могут оценивать эффективность образовательных программ и результаты достижений обучающихся. |
| **1.8 Основные принципы образовательных программ** | |
| **Педагогическое образование, основанное на компетенциях**  Компетентность педагога сочетает в себе компетенцию в области педагогики и своей предметной области с теоретической и практической компетенцией преподавания в различных условиях деятельности. Учитель владеет знаниями и навыками, необходимыми для его предметной области, и поэтому способен обучать и направлять молодых людей и взрослых, изучающих тот же предмет.  Компетенция педагога направлена на планирование, руководство, преподавание и оценивание. Следовательно, учитель должен обладать достаточными теоретическими знаниями по обучению и развитию компетенций. Кроме того, в современной трудовой жизни особое внимание уделяется сотрудничеству и налаживанию связей, развитию навыков, а также поддержке и поддержанию благополучия как самого себя, так и своего окружения.  На компетенцию педагога влияют изменения на рынке труда, в структурах образования и в обществе в целом, и все эти элементы подчеркивают динамичный характер работы учителя. Работа, характеризующаяся постоянными изменениями в разнообразных условиях труда, делает акцент на способности учителя оценивать и корректировать собственную деятельность. Навыки самооценивания являются важной частью развития профессиональной идентичности. Учитель всё время принимает решения, основанные на ценностях, а значит, рассмотрение вопросов профессиональной этики является одним из необходимых профессиональных навыков. Изменения требуют развития экспертных знаний, способности учиться, а также способности реформировать и обновлять методы работы в обществе.  **Образовательная программа педагогического образования, основанная на компетенциях**  Образовательная программа состоит из трех компонентов: 1) Педагогический компонент, 2) Предметный компонент и 3) Исследовательский компонент. Каждая из этих составляющих включает модули и соответствующие курсы. Результаты обучения курсов описывают компетенции, необходимые в преподавательской работе, и относятся к шестому уровню системы НРК (Национальные рамки квалификаций).  **Образовательная программа основывается на следующих основных принципах:**   * Компетентностный подход * Конструктивное согласование * Студентоориентированный подход и методики, способствующие активному обучению * Обучение, основанное на исследованиях * Междисциплинарное обучение * Инклюзия * Профессиональное развитие педагогов и управление изменениями   (более подробную информацию см. в Приложении) | |

# 2. Обоснование программы

В рамках проекта Модернизация образования, поддерживаемого Всемирным банком, вузы в международном сотрудничестве пересмотрели (30) образовательных программ педагогического образования в соответствии с принципами компетентностно-ориентированного образования, обеспечивающего целостное развитие компетенций обучающихся. Более того, студенто-ориентированный подход лучше готовит студентов к профессии учителя, предоставляя практические примеры, эксперименты и опыт, которые будущие педагоги могут перенести в свою работу в классе, принимая во внимание разносторонние потребности и благополучие обучающихся.

Для того чтобы соответствовать требованиям обновленного начального и среднего образования, профессиональные компетенции педагогов должны были переоценены и дополнены. Новые подходы в среднем образовании должны быть отражены в педагогическом образовании и профилях выпускников. Кроме того, тридцать (30) обновленных или новых образовательных программ были разработаны для более эффективного совершенствования различных общих компетенций студентов - важнейших в профессии учителя. Были приняты во внимание некоторые важные педагогические принципы, которые стремится развивать казахстанская система образования, такие как инклюзивность и междисциплинарность. Кроме того, в этих образовательных программах особое внимание уделяется развитию исследовательских навыков студентов таким образом, чтобы они становились педагогами-практиками, которые постоянно анализируют и оценивают свою собственную практику и практическую деятельность своих школ для развития сообщества и всего сектора образования.

# 3. Профессиональные компетенции педагогов

Профессиональные компетенции педагогов определяются как состоящие **из педагогических компетенций и предметных компетенций, а также общих компетенций**.

|  |
| --- |
| **3.1. Педагогический компонент: области компетенций/результаты обучения** |
| * **Область компетенции для научного мышления**   Магистранты способны применять необходимые методы исследования для решения проблем, возникающих в ходе исследовательской деятельности. Магистранты способны анализировать возможности современной теории и практики. Магистранты способны организовывать исследования и вести научно-педагогическую деятельность по своей профессии.   * **Область компетенции в области коммуникации**   Магистранты способны общаться устно и письменно на иностранном языке в межличностном и межкультурном взаимодействии. Магистранты способны применять приобретенные языковые навыки и навыки межкультурного общения в профессиональной деятельности.   * **Сфера компетенции в области педагогики и психологии управления**   Магистранты способны проводить критический анализ проблемных педагогических и профессиональных ситуаций и определять направления для дальнейшего развития в педагогике высшего образования. Магистранты способны организовывать, внедрять, корректировать и прогнозировать области развития учебной среды и процесса в образовательных организациях. Магистранты способны применять оптимальный стиль лидерства в своей профессии, чтобы мотивировать своих студентов и коллег с учетом психологических особенностей личности. Магистранты также способны управлять групповыми и межличностными процессами, а также своим собственным поведением и поведением других людей во время педагогической деятельности. Магистранты могут использовать современные методологии в качестве преподавателей при проектировании содержания и форм учебного процесса, при разработке учебно-методических материалов, а также при выборе и применении интерактивных методов обучения. |
| **3.2. Предметный компонент: области компетенций/результаты обучения** |
| * **Область компетенции для изучения образовательной среды**   Магистранты анализируют и оценивают тенденции в области образования. Магистранты используют экологический подход при разработке образовательных программ и успешно организуют исследования потребностей заинтересованных сторон в соответствии с принципами научных исследований и устойчивой этики.   * **Область компетенции для разработки образовательных программ**   Магистранты способны разрабатывать образовательные программы в соответствии с методологическими подходами и принципами, увязывая социальные установки и мотивацию и нацеленные на сохранение и улучшение благосостояния целевой аудитории, создание новых ценностей, обеспечение и постоянное совершенствование комфортной и безопасной образовательной среды.   * **Область компетенции для организации непрерывного образования**   Магистранты понимают необходимость реализации принципа обучения на протяжении всей жизни. Магистранты обладают навыками организации процесса обучения на разных возрастных этапах, и они способны оценивать и отражать их влияние. |
| **3.3. Исследовательский компонент: области компетенций/результаты обучения** |
| * **Область компетенции для исследования**   Магистранты способны планировать структуру и процедуру исследования и проводить исследования, анализ, систематизацию результатов, а также делать выводы и аргументировать их. Магистранты способны профессионально готовить научные отчеты, публикации и презентации, а также делиться ими и использовать в своей профессиональной деятельности. |

# 4. Структура программы и результаты обучения

Профессиональные компетенции педагогов определяются как состоящие из **педагогических компетенций и предметных компетенций, а также общих компетенций**. Таким образом, образовательная программа состоит из трех компонентов: 1) Педагогический компонент, 2) Предметный компонент и 3) Исследовательский компонент. Области компетенции были определены отдельно для каждого компонента (см. 3.).

|  |  |
| --- | --- |
| **Компонент** | **Курсы** |
| Педагогический компонент (вузовский компонент) | 1. История и философия науки 2. Иностранный язык 3. Педагогика высшего образования 4. Психология управления 5. Педагогическая практика |
| Предметный компонент (вузовский компонент и компонент по выбору) | 1. История образования 2. Возрастная психология 3. Образовательная среда 4. Организация непрерывного образования 5. Исследование аудитории, контекста и заинтересованных сторон 6. Методология изучения дизайна 7. Модели педагогического проектирования образовательных программ 8. Проектирование цифровых образовательных ресурсов 9. Отслеживание проекта и подготовка к профессии 10. Образование, основанное доказательствах 11. Команда в сфере образования 12. Мотивационный дизайн в обучении |
| Исследовательский компонент  (вузовский компонент и компонент по выбору) | 1. Исследовательская практика 2. Исследовательская работа магистранта 3. Итоговая аттестация |

|  |
| --- |
| 4.1. Структура программы |
| |  |  | | --- | --- | | **Название модуля и основные дисциплины** | **Академических кредитов** | | **ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ** | **20** | | **Вузовский компонент** | **20** | | История и философия науки | 4 | | Иностранный язык | 4 | | Педагогика высшей школы | 4 | | Психология управления | 4 | | Педагогическая практика | 4 | | **СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ** | **18** | | **Вузовский компонент** | **13** | | Возрастная психология | 4 | | Методология изучения дизайна | 9 | | **Компонент по выбору** | **5** | | История образования | 5 | | Организация непрерывного образования | | **ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА УСЛУГ** | **20** | | **Вузовский компонент** | **10** | | Исследование аудитории, контекста и заинтересованных сторон | 10 | | **Компонент по выбору** | **10** | | Образовательная среда | 10 | | Образование, основанное доказательствах | | **РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ** | **30** | | **Вузовский компонент** | **10** | | Модели педагогического проектирования образовательных программ | 10 | | **Компонент по выбору** | **20** | | Проектирование цифровых образовательных ресурсов | 10 | | Отслеживание проекта и подготовка к профессии | | Команда в сфере образования | 10 | | Мотивационный дизайн в обучении | | **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА МАГИСТРАНТА** | **24** | | **Вузовский компонент** | **24** | | Исследовательская практика | 4 | | Исследовательская работа магистранта | 20 | | **ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ** | **8** | | **Всего академических кредитов** | **120** |  |  | | --- | | **Общее образование 20 академических кредитов** | | Во время изучения модуля магистранты развивают свои компетенции в области исследований, коммуникации и менеджмента для эффективного осуществления своей педагогической профессиональной деятельности.  Модуль включает в себя дисциплины, являющимися общими (согласно государственному общеобязательному стандарту) для всех обучающихся в научно-педагогической магистратуре, и гарантирует получение обучающимся минимума знания и навыков, которые требуются от любого магистранта вне зависимости от программы. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **История и философия науки** | | Компонент | Педагогический компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Общее образование 20 академических кредитов | | Цикл | Базовые дисциплины | | Академических кредитов | 4 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей педагогической компетентности:   * Область компетенции для научного мышления * Сфера компетенции в области педагогики и психологии управления   В ходе курса магистранты изучают историю науки от зарождения до современного этапа неоклассической науки, эволюцию и основные концепции современной философии науки, а также философские проблемы основных подсистем науки. Магистранты формируют культуру научного мышления и развивают свои аналитические способности и исследовательские навыки. Магистранты понимают основные онтологические и эпистемологические теории и ключевые точки зрения философии науки применительно к педагогическим исследованиям. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * понимать онтологические и эпистемологические теории с точки зрения образовательных исследований; * оценивать и исследовать феномены и явления возникающих в ходе исследовательской деятельности с использованием эпистемологического подхода; * выбирать соответствующие философские концепции в зависимости от целей и вопросов собственного исследования * применять необходимые методы исследования для решения проблем, возникающих в ходе исследовательской деятельности; * анализировать и осмысливать реалии современной теории и практики; * организовывать исследовательскую и научно-педагогическую деятельность, формулировать собственные исследовательские идеи с использованием положений современной эпистемологии. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Иностранный язык (профессиональный)** | | Компонент | Педагогический компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Общее образование 20 академических кредитов | | Цикл | Базовые дисциплины | | Академических кредитов | 4 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей педагогической компетентности:   * Область компетенции в области коммуникации * Сфера компетенции в области педагогики и психологии управления   Во время курса магистранты развивают свои навыки разговорной речи на профессиональном иностранном языке, что позволяет им реализовывать различные аспекты профессиональной деятельности на иностранном языке в качестве преподавателей. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * применять разговорный иностранный язык для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия; * применять полученные знания, сформированные навыки владения иностранным языком и навыки межкультурной коммуникации в профессиональной и педагогической деятельности. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Педагогика высшей школы** | | Компонент | Педагогический компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Общее образование 20 академических кредитов | | Цикл | Базовые дисциплины | | Академических кредитов | 4 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей педагогической компетентности:   * Область компетенции в области коммуникации * Сфера компетенции в области педагогики и психологии управления   В ходе курса магистранты развивают свои общекультурные и профессиональные компетенции. Они также формируют свою осознанную профессиональную позицию по современным вопросам развития педагогической науки и высшего образования. Магистранты развивают свои психолого-педагогические и методические способности в качестве преподавателя высшего учебного заведения для решения актуальных педагогических задач в сфере высшего образования. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * критически проанализировать современное состояние педагогической науки и практики, а также проблемы их развития в высшем образовании; * осуществлять свою преподавательскую деятельность с учетом современных тенденций развития высшего образования; * организовывать, внедрять, корректировать и прогнозировать развитие образовательной среды и образовательного процесса в высших учебных заведениях. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Психология управления** | | Компонент | Педагогический компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Общее образование 20 академических кредитов | | Цикл | Базовые дисциплины | | Академических кредитов | 4 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей педагогической компетентности:   * Область компетенции для научного мышления * Область компетенции в области коммуникации * Сфера компетенции в области педагогики и психологии управления   В ходе курса магистранты знакомятся с современными концепциями роли и многомерными аспектами психологии управления на практике. Они повышают собственную психологическую культуру и управленческие навыки для успешного осуществления профессиональной деятельности и самосовершенствования. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * применять оптимальный стиль руководства и методы мотивации с учетом психологических особенностей личности; * управлять групповыми и межличностными процессами, а также своим собственным поведением, а также поведением других в педагогической деятельности. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Педагогическая практика** | | Компонент | Педагогический компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Общее образование 20 академических кредитов | | Цикл | Базовые дисциплины | | Академических кредитов | 4 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей педагогической компетентности:   * Область компетенции для научного мышления * Область компетенции в области коммуникации * Сфера компетенции в области педагогики и психологии управления   Целью педагогической практики является обеспечение взаимосвязи между теоретическими знаниями и практической деятельностью магистрантов для применения их в реальном образовательном процессе. Во время педагогической практики магистранты развивают свои практические навыки преподавания и методы обучения, проводя занятия для бакалавров по усмотрению университета. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * организовывать, внедрять, корректировать и прогнозировать развитие образовательной среды и образовательного процесса в высших учебных заведениях; * проектировать содержание и формы воспитательной работы, разрабатывать учебно-методический материал, а также подбирать и применять современные интерактивные формы и методы обучения. |  |  | | --- | | **Современные концепции и модели обучения как основа педагогического проектирования 18 академических кредитов** | | В ходе изучения модуля магистранты изучают возрастные особенности развития, а также когнитивные особенности личности на различных возрастных этапах, влияющие на способности индивида к обучению. Они углубляют свой целостный взгляд на образование, исследуя историю педагогической науки вплоть до современных тенденций и инноваций в образовании. Основываясь на своих исследованиях и педагогическом понимании, магистранты также исследуют и применяют на практике различные методологии проектирования обучения, а также анализируют опыт их внедрения. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Возрастная психология** | | Компонент | Предметный компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Современные концепции и модели обучения как основа педагогического проектирования 15 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 4 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для организации непрерывного образования * Область компетенции по управлению изменениями и взаимодействию   Во время курса магистранты вырабатывают целостный, систематизированный взгляд на развитие человека и психическое развитие в онтогенезе. Они исследуют основные возрастные закономерности развития человеческой психики на протяжении всей жизни, а также когнитивные особенности формирующейся личности на различных возрастных этапах. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * выявлять закономерности и проблемы психического развития человека на различных этапах онтогенеза; * применять на практике знания о законах высшей нервной деятельности и психического развития индивида; * организовать процесс обучения с учетом особенностей когнитивных процессов индивида в разные возрастные периоды. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Методология изучения дизайна** | | Компонент | Предметный компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Современные концепции и модели обучения как основа педагогического проектирования 15 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 9 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для профессионального развития * Область компетенции гражданского общества и общего благополучия   Магистранты исследуют содержание моделей проектирования обучения, а также сущность методов и подходов к преподаванию в различных областях. Они развивают свое понимание методологии проектирования обучения посредством обучения, ориентированного на опыт. Магистранты проводят практические занятия, на которых они практикуются в проектировании образовательного процесса в соответствии с принципом конструктивного согласования. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * проанализировать подходы к описанию образовательного результата; * обосновать методологические подходы и принципы при выборе моделей для разработки учебных программ; * применять креативные методы проектирования обучения. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **История образования** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Современные концепции и модели обучения как основа педагогического проектирования 15 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 5 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для профессионального развития * Область компетенции для изучения образовательной среды * Область компетенции по управлению изменениями и взаимодействию   Во время курса магистранты изучают историю педагогики с древности до наших дней, уделяя особое внимание текущим реформам и инновациям. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * определить тенденции в развитии системы образования; * определить необходимость изменений в конкретной области образования; * оценить эффективность инноваций в истории развития образования. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Организация непрерывного образования** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Концепции развития и поведения 19 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 5 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для профессионального развития * Область компетенции для организации непрерывного образования * Область компетенции гражданского общества и общего благополучия   Во время курса магистранты развивают свое понимание важности обучения на протяжении всей жизни для личности. Они также рассматривают теоретическое обоснование механизмов, обеспечивающих организацию формального и неформального образования. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * понимать суть и оперировать понятиями "формального" и "неформального" образования; * разрабатывать и организовать программы для реализации принципа обучения на протяжении всей жизни. |  |  | | --- | | **Образование как сфера услуг 23 академических кредита** | | Во время изучения модуля магистранты изучают различные аспекты потребностей заинтересованных сторон в образовательном процессе. Они анализируют и применяют основанный на фактических данных подход для определения областей образовательных исследований и потребностей, основанных на правовых актах и научных теориях. Магистранты изучают количественные и качественные исследовательские подходы и рассматривают аспекты обоснованности исследований. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Исследование аудитории, контекста и заинтересованных сторон** | | Компонент | Предметный компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Образование как сфера услуг 23 академических кредита | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для изучения образовательной среды * Область компетенции по управлению изменениями и взаимодействию * Область компетенции гражданского общества и общего благополучия   Во время курса магистранты изучают тенденции в образовании. Они также организуют исследования заинтересованных сторон и исследуют количественные и качественные исследовательские подходы, а также обоснованность исследований. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * анализировать научные источники; * оценить тенденции в образовании; * использовать методы для определения потребностей заинтересованных сторон; * применять методы количественного и качественного исследования; * использовать Excel, SPSS (статистический) для проведения исследований; * интерпретировать полученные статистические данные и давать рекомендации. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Образовательная среда** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Образование как сфера услуг 23 академических кредита | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для изучения образовательной среды * Область компетенции по управлению изменениями и взаимодействию * Область компетенции гражданского общества и общего благополучия   Во время данного курса магистранты изучают экологический подход к разработке образовательной программы. Они также экспериментируют со способами проектирования процесса обучения с использованием физических, цифровых, культурных, психологических и социальных компонентов. Магистранты анализируют опыт студентов в образовательной среде и на основе их отзывов разрабатывают ее дальнейший дизайн. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * использовать экологический подход при разработке образовательных программ; * анализировать и применять физические, цифровые, культурные, психологические и социальные компоненты при разработке учебных программ. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Образование, основанное на доказательствах** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Образование как сфера услуг 23 академических кредита | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для профессионального развития * Область компетенции по использованию информационных технологий * Область компетенции для изучения образовательной среды   Во время курса магистранты анализируют атрибуты научно обоснованного подхода к образованию, основанного на правовых актах в области образования и научных теориях. Они также выбирают надежные источники информации, проверяют идеи и ищут подтверждения и опровержения. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * понимать содержание образовательной политики; * анализировать и разумно использовать нормативные правовые акты; * критически оценивать достоверность информации из разных источников; * использовать научные методы при проведении исследований. |  |  | | --- | | **Разработка образовательных программ 30 академических кредитов** | | Во время изучения модуля магистранты изучают процесс разработки образовательных программ с внутренним или внешним заказчиком. Они экспериментируют на практике с различными моделями педагогического проектирования для разработки образовательных программ для различных учебных сред и процессов (оффлайн, онлайн, смешанный, гибридный), используя цифровые образовательные ресурсы (инструменты и системы управления обучением). Они создают атмосферу сотрудничества при разработке образовательных программ, в которых различные заинтересованные стороны и специалисты могут внести свой вклад, выполняя свои собственные роли и обязанности. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Модели педагогического проектирования образовательных программ** | | Компонент | Предметный компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Разработка образовательных программ 30 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для разработки образовательных программ * Область компетенции по управлению изменениями и взаимодействию * Область компетенции гражданского общества и общего благополучия   Во время курса магистранты углубляют свое понимание моделей педагогического проектирования, таких как ADDIE, SAM, SMART, ALD, ориентированных на создание универсальных и узкоспециализированных образовательных программ. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * выбирать модель педагогического дизайна образовательных программ, исходя из цели программ; * критически оценить и обосновать выбор модели; * применять модели ADDIE, SAM, SMART, ALD при разработке образовательных программ. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Проектирование цифровых образовательных ресурсов** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Разработка образовательных программ 30 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции по использованию информационных технологий * Область компетенции для разработки образовательных программ * Область компетенции по управлению изменениями и взаимодействию   Во время курса магистранты изучают освоение цифровых образовательных ресурсов, их виды и особенности использования при разработке и реализации образовательных программ, как в качестве инструмента преподавания, так и в качестве системы управления обучением. Магистранты также углубляют свои практические навыки в разработке образовательных ресурсов и процессов с использованием современных инструментов. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * использовать цифровые образовательные ресурсы при разработке образовательной программы; * критически анализировать доступные цифровые ресурсы и выбирать эффективные из них в соответствии с целями образовательной программы или курса. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Отслеживание проекта и подготовка к профессии** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Разработка образовательных программ 30 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции в области педагогики * Область компетенции для профессионального развития * Область компетенции для планирования и самоменеджмента   Во время курса магистранты изучают организацию проектирования образовательной программы с заказчиком: получение задания и построение рабочего процесса с клиентом. Они анализируют способы проведения консультаций, брифингов и презентаций проектов. Они также развивают свои навыки в создании профессионального портфолио и в представлении своих профессиональных компетенций и опыта. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * организовать работу по разработке образовательной программы совместно с заказчиком; * проводить консультации, брифинги и презентации проектов; * организовать работу, создавая визуальные портфолио и развивая навыки представления своих профессиональных компетенций и опыта. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Команда в сфере образования** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Разработка образовательных программ 30 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для изучения образовательной среды * Область компетенции для организации непрерывного образования * Область компетенции для планирования и самоменеджмента   Во время курса магистранты изучают роли и правила взаимодействия, а также типы специалистов в образовательном проекте. Они исследуют организацию команды и управление образовательным проектом. Они также анализируют компетенции и требования к различным ролям при разработке реализации образовательного проекта. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * определить роли и правила взаимодействия, а также типы специалистов в образовательном проекте; * организовывать работу команды и управлять учебным проектом. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Мотивационный дизайн в обучении** | | Компонент | Предметный компонент, Компонент по выбору | | Модуль | Разработка образовательных программ 30 академических кредитов | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 10 | | Описание курса/ компетенции | Целью данного курса является совершенствование следующих областей компетентности:   * Область компетенции для профессионального развития * Область компетенции для разработки образовательных программ * Область компетенции для организации непрерывного образования * Область компетенции гражданского общества и общего благополучия   Во время курса магистранты анализируют роль мотивации в обучении. Они анализируют роль внутренней и внешней мотивации в успехе образовательной программы, а также типологию мотивации к учебе. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * установить связь между социальными установками и мотивацией; * оценивать методы и технологии обучения, способствующие повышению мотивации учащихся; * применять методы стимулирования внутренней и внешней мотивации для эффективности образовательной программы. |  |  | | --- | | **Исследовательская работа магистранта 24 академических кредита** | | Во время изучения модуля магистранты развивают набор знаний в определенной области, а также свои исследовательские навыки. Они выявляют и решают проблемы, основанные на выдвижении и обосновании гипотез. Они формулируют теоретические исследовательские вопросы и планируют исследовательскую деятельность, а также собирают, критически анализируют и интерпретируют необходимую информацию. Они также выбирают наиболее оптимальные методы исследования, проводят эксперимент и представляют результаты исследования. Магистранты развивают свои способности применять свои исследовательские знания и навыки в конкретных видах деятельности. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Исследовательская практика** | | Компонент | Предметный компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Исследовательская работа магистранта 43 академических кредита | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 5 | | Описание курса/ компетенции | Цель данного курса - улучшить следующие области исследовательской компетентности:   * Область компетенции для исследования   Во время курса магистранты целостно понимают процесс исследования. Благодаря исследовательской деятельности они решают проблемы в новых условиях в междисциплинарном контексте и справляются с трудностями в меняющихся условиях. Они также собирают и обрабатывают количественные и качественные данные для своих диссертационных целей. Они также развивают свое понимание этики проведения исследований. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * понимать процесс исследования целостно; * собирать количественные и качественные данные и обрабатывать их, используя различные подходы; * представить результаты исследования; * соблюдать этику исследования. |  |  |  | | --- | --- | | Название курса | **Исследовательская работа магистранта** | | Компонент | Предметный компонент, Вузовский компонент | | Модуль | Исследовательская работа магистранта 43 академических кредита | | Цикл | Профилирующие дисциплины | | Академических кредитов | 5 | | Описание курса/ компетенции | Цель данного курса - улучшить следующие области исследовательской компетентности:   * Область компетенции для исследования   Во время курса магистранты развивают свои навыки в области академических исследований, специфичных для уровня магистерской степени. Они анализируют данные этичным образом и делают выводы на основе анализа. Они также развивают свои способности вести научную дискуссию, а также представлять результаты исследований в различных формах устной и письменной деятельности научному сообществу, а также широкой общественности. | | Результаты обучения | **Магистранты, демонстрирующие компетентность, могут:**   * осуществлять исследовательскую деятельность в рамках поставленных задач и научных тем; * принимать участие в организации и проведении научно-практических конференций, круглых столов и дискуссий; * разработка и тестирование диагностических материалов; * представить окончательные результаты исследования и продемонстрировать их в форме, установленной образовательной организацией. |  |  | | --- | | **ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ, 8 академических кредитов** | | Итоговая аттестация выпускника является обязательной и осуществляется после освоения образовательной программы в полном объеме. Цель аттестации - оценка уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций выпускника, а также его готовности к выполнению основных видов профессиональной деятельности.  **Итоговая аттестационная работа *(устный экзамен, письменный экзамен, магистерская диссертация, исследовательский проект, организационный проект, стратегический проект, арт-проект)*** | |  | |
| 4.2. Прогресс |
| |  |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | --- | | **Модули и курсы** | **Степень магистра, 2 академических года** | | | | | 1-й год обучения | | 2 год обучения | | | 1 семестр | 2 семестр | 3  семестр | 4 семестр | | **ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ 20 академических кредитов** | | | | | | История и философия науки 4 академических кредита | 4 |  |  |  | | Иностранный язык 4 академических кредитов | 4 |  |  |  | | Педагогика высшей школы 4 академических кредита | 4 |  |  |  | | Психология управления 4 академических кредита | 4 |  |  |  | | Педагогическая практика 4 академических кредита | 4 |  |  |  | | **СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ И МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ 18 академических кредитов** | | | | | | Психология управления 4 академических кредита | 4 |  |  |  | | Методология проектирования обучения 9 академических кредитов | 9 |  |  |  | | История образования 5 академических кредитов |  | 5 |  |  | | Организация непрерывного образования 5 академических кредитов |  |  |  | | **ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА УСЛУГ 20 академических кредитов** | | | | | | Исследование аудитории, контекста и заинтересованных сторон 10 академических кредитов |  |  | 10 |  | | Инклюзивная образовательная среда 10 академических кредитов |  | 10 |  |  | | Практика, основанная на доказательствах 10 академических кредитов |  |  |  | | **РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ 30 академических кредитов** | | | | | | Модели педагогического проектирования образовательных программ 10 академических кредитов |  | 10 |  |  | | Проектирование цифровых образовательных ресурсов 10 академических кредитов |  |  | 10 |  | | Отслеживание проекта и подготовка к профессии 10 академических кредитов |  |  |  | | Психология в образовании 10 академических кредитов |  |  | 10 |  | | Мотивационный дизайн в обучении 10 академических кредитов |  |  |  | | **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА МАГИСТРАНТА 24 академических кредита** | | | | | | Исследовательская практика 4 академических кредита |  |  |  | 4 | | Исследовательская работа магистранта 20 академических кредитов |  | 7 |  | 13 | | **ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ 8 академических кредитов** | | | | | | **Итоговая аттестация** |  |  |  | 8 | | **Всего академических кредитов** | **33** | **32** | **30** | **25** | |
| 4.3. Требования для успешного завершения образовательной программы |
| Для успешного завершения образовательной программы магистранты должны достичь:   * минимальное количество академических кредитов по циклам базовых и профилирующих дисциплин; * успешное завершение курсов по вузовскому компоненту и компоненту по выбору; * достижение всех результатов обучения; * успешное выполнение и защита итоговой аттестационной работы на получение магистерской степени *(устный экзамен, письменный экзамен, магистерская диссертация, исследовательский проект, организационный проект, стратегический проект, арт-проект);* * минимальный средний балл успеваемости. |

5. Описание работы магистранта

|  |
| --- |
| Работа магистранта педагогических вузов включает в себя контактные занятия, индивидуальную, парную и групповую работу, задания, экзамены и т.д. 1 академических кредита = 30 часов работы магистранта.  Самостоятельная и/или парная и групповая работа магистранта состоит из следующих частей: индивидуальная и/или парная и групповая работа под руководством преподавателя и работа, выполняемая полностью самостоятельно.  Самостоятельная и/или парная и групповая работа магистранта проводится по определенному перечню тем, выделенных для самостоятельного/группового изучения, обеспеченных учебно-методической литературой и рекомендациями по каждому курсу. Самостоятельная и/или парная и групповая работа магистранта под руководством преподавателя проводится по графику, который определяет университет или сам преподаватель;  Весь объем работы, выполняемой полностью самостоятельно, подкрепляется заданиями, которые требуют от магистранта педагогического вуза ежедневной самостоятельной работы.  Соотношение времени между аудиторной контактной работой, индивидуальной и/или парной и групповой работой магистранта под руководством преподавателя и работой, выполняемой полностью самостоятельно по всем видам учебной деятельности, определяется образовательным учреждением самостоятельно. |

6. Методы оценки/оценивание

|  |
| --- |
| 6.1 Оценивание |
| Оценивание результатов обучения основано на компетентностных целях модулей и вытекающих из них критериях оценивания курсов. Критерии оценивания используются в качестве основы для различных заданий. Учебные задания включают самостоятельные задания, групповые задания, планы, отчеты, групповые дискуссии, групповые тесты, развивающие задания, лабораторные задания, различные задания для рефлексии и оценки или задания активизирующего характера. Оценивание позволяет получить информацию о достижении будущим учителем компетентностных целей модулей педагогического образования.  Оценивание лежит в основе всего компетентностно-ориентированного образования. Компетентносто-ориентированное оценивание должно измерять не только то, что будущий учитель знает, но и учитывать навыки и то, могут ли будущие учителя применять то, что они знают, к реальным жизненным проблемам или ситуациям. Будущим учителям следует давать задания и нестандартные задачи из ситуаций, с которыми они, скорее всего, столкнутся в профессиональной деятельности. Оценивание играет очень важную роль в компетентностном обучении. На основе признания предыдущих компетенций и индивидуальной ситуации, компетенция может быть продемонстрирована на каждом курсе. Демонстрация компетенции может охватывать весь учебный модуль. Специальные руководства, касающиеся практики признания и подтверждения предшествующей подготовки или обучения, полученного в другом месте.  Обучение оценивается на шкальной основе. Учебные достижения (знания, умения, навыки и компетенции) будущих учителей оцениваются по 100-балльной шкале в баллах, соответствующей международно принятой буквенной системе с цифровым эквивалентом (положительные оценки, по убыванию, от "A" до "D", и " неудовлетворительно" - "FX", "F").  Буквенная система оценки учебных достижений обучающихся, соответствующая цифровому эквиваленту по четырех-балльной системе   |  |  |  |  | | --- | --- | --- | --- | | Оценка по буквенной системе | Цифровой эквивалент баллов | %-ное содержание | Оценка по традиционной системе | | А | 4,0 | 95-100 | Отлично | | А- | 3,67 | 90-94 | | В+ | 3,33 | 85-89 | Хорошо | | В | 3,0 | 80-84 | | В- | 2,67 | 75-79 | | С+ | 2,33 | 70-74 | | С | 2,0 | 65-69 | Удовлетворительно | | С- | 1,67 | 60-64 | | D+ | 1,33 | 55-59 | | D | 1,0 | 50-54 | | FХ | 0,5 | 25-49 | Неудовлетворительно | | F | 0 | 0-49 |   Целью оценивания является оказание помощи и поддержки будущим учителям, развитие их способностей самооценки, предоставление информации о компетенциях будущих учителей, а также обеспечение достижения компетенций и планируемых результатов обучения, определенных в образовательной программе. Навыки самооценки и взаимооценки считаются основными навыками в трудовой деятельности, и оценивание является центральным инструментом поддержки развития этих навыков в процессе обучения. |
| 6.2 Внешняя оценка |
| **1) Разработка новых образовательных программ. Внутренняя система обеспечения качества**  Новая образовательная программа должна быть разработана на основе взаимодействия со всеми заинтересованными сторонами, включая будущих учителей, преподавателей и работодателей. Целью всего процесса является сохранение и дальнейшее развитие сильных сторон и высокого качества существующей программы, в то же время решая некоторые проблемы действующей программы, например, требования к объему работы будущих учителей и необходимость курса по менеджменту образования. Опрос всех будущих учителей и выпускников, а также обсуждения в фокус-группах и интервью с выпускниками и работодателями также являются основой для проектирования программы. Весь профессорско-преподавательский состав участвует в обсуждении целей программы и результатов обучения, а группы разработчиков программы совместно работают над разработкой курсов по своим специализациям.  На базе факультета (школы) вуза формируется совет по академическому качеству, который принимает решения о содержании и условиях реализации образовательных программ, о политике оценивания и других академических вопросах факультета (школы), организует опрос будущих учителей о качестве образовательных программ и (или) дисциплин/модулей.  **2) Процедуры внешней оценки образовательных программ. Непрерывное совершенствование**  Весь профессорско-преподавательский состав активно участвует в постоянном совершенствовании своих курсов, что является неотъемлемой частью культуры вуза и их собственного профессионализма как экспертов в области образования. В дополнение к формальным механизмам обратной связи со студентами, таким как оценка курсов и заседания Студенческого комитета, преподаватели и будущие учителя должны тесно коммуницировать относительно конкретных курсов и программы в целом. Процесс непрерывного анализа и совершенствования лежит в основе ежегодного процесса мониторинга программы, в ходе которого отдельные преподаватели анализируют курсы, которые они вели, это приводит к анализу на уровне специализации и предложениям по улучшению, а это в свою очередь приводит к анализу на уровне программы и школы и планам по дальнейшему совершенствованию.  Вузы располагают регулярными, формальными механизмами для получения обратной связи от работодателей и профессионального сообщества. Это взаимодействие также служит основой для постоянного совершенствования программы.  Для улучшения обеспечения качества образовательных программ вузам необходимо:   * разработать внутреннюю систему качества, в которой соблюдается тонкий баланс между обеспечением качества и повышением качества. В то время как обеспечение качества является скорее превентивной мерой, повышение качества имеет цели более высокого порядка и подразумевает трансформационные изменения (Jones, 2003). * повысить уровень институциональной осведомленности и развить глубокое понимание Стандартов и руководств по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) (2015) и внедрить стандарты ESG 2015. * регулярно пересматривать существующие институциональные процессы обеспечения качества для их постоянного совершенствования.   **3) Аккредитация**  В Казахстане существует институциональная и специализированная аккредитация, для вузов она остается добровольной. Однако аккредитация является одним из условий получения государственных грантов на обучение будущих учителей. |

7. Требования к профессорско-преподавательскому составу

|  |
| --- |
| 7.1 Требования к профессорско-преподавательскому составу |
| Наличие преподавателей в соответствии с дисциплинами образовательной программы, соответствие образования преподавателей профилю преподаваемых дисциплин и/или их ученой или научной степени "доктор философии (PhD)" или "доктор по профилю", и/или академического звания "доцент (доцент)", или "профессор" (при наличии) и/или преподавателей со степенью "магистр" профилю дисциплин и (или) старших преподавателей со стажем работы в должности преподавателя не менее трех лет или стажем практической работы по профилю не менее пяти лет.  Высшая/академическая степень преподавательского состава соответствует ученой степени доктора/кандидата наук или высшей/ученой степени доктора или магистра. Базовое образование или послевузовское образование, или ученая степень доктора/кандидата наук, ученая степень должны соответствовать преподаваемым дисциплинам. |
| 7.2 Дополнительно требуемый профессорско-преподавательский состав |
| Преподаватели, работающие по совместительству по основному месту работы, занимающиеся практической профессиональной деятельностью по профилю преподаваемых дисциплин, имеющие стаж работы по направлению подготовки не менее 3 лет. Дополнительно к работе могут привлекаться ведущие ученые, специалисты других вузов и научно-исследовательских организаций, учителя и руководители школ соответствующих категорий, таких как: учитель-эксперт, учитель-исследователь, учитель-мастер. |
| 7.3 Необходимое повышение квалификации профессорско-преподавательского состава |
| На основании Закона Республики Казахстан "Об образовании" (2007; с изменениями от 27.12.2019) и иных нормативных правовых актов, регулирующих деятельность организаций высшего образования в Республике Казахстан, преподаватель, осуществляющий профессиональную деятельность в организации высшего образования, имеет право на повышение квалификации не реже одного раза в пять лет продолжительностью не более четырех месяцев.  Развитие профессиональных компетенций также является одним из приоритетов, принятых в Республике Казахстан "Концепции непрерывного образования (непрерывного обучения)" (2021). |
| 7.4 Требуется дополнительный административный персонал |
| Проректор по академическим вопросам отвечает за планирование и контроль реализации образовательных услуг.  Ответственность за организацию и координацию выполнения конкретных этапов процедуры и качество результатов возлагается на руководителей подразделений. |

8. Ресурсы

|  |
| --- |
| 8.1. Библиотечный ресурс |
| Библиотечный фонд является составной частью информационных ресурсов и включает образовательную, учебно-методическую, научную и другую литературу.  Наличие библиотечного фонда учебной и научной литературы: в формате печатных и электронных изданий за последние десять лет, обеспечивающих 100% дисциплин образовательных программ, в том числе изданных на языках обучения. Обновление библиотечного фонда должно осуществляться в соответствии с нормативными документами Республики Казахстан. |
| 8.2. IT-ресурсы |
| Вуз обеспечивает будущих учителей учебно-методической литературой и (или) электронными ресурсами, необходимыми для успешной реализации образовательных программ, обеспечивает функционирование информационной системы менеджмента образования (высокотехнологичной информационно-образовательной среды, включающей веб-сайт, информационно-образовательный портал, автоматизированную систему академический кредитных технологий обучения, комплекс информационно-образовательных ресурсов). |
| 8.3 Инфраструктура |
| Вуз обеспечивает оснащение учебной, методической, научной и другой литературой, аудиториями с мультимедийными комплексами, компьютерными классами, доступом к широкополосному Интернету, спортивными, материально-техническими, учебно-лабораторными базами и оборудованием, необходимыми для реализации образовательной программы. |

9. Дополнительная информация

|  |
| --- |
| 9.1 Дополнительные материалы |
| Инклюзия является одним из важнейших сквозных принципов образовательной программы (см. подробнее в Приложении 1.). Инклюзия в образовании означает, что все будущие учителя, независимо от их имеющихся физических ограничений или инвалидности, должны иметь возможность посещать обычные школы и учиться вместе со своими сверстниками. В педагогическом образовании особое внимание уделяется тому, чтобы будущие учителя воспринимали себя как профессионалов в реализации учебных программ для различных обучающихся, основанных на принципах педагогики разнообразия или принципах универсального дизайна для всех. Важно активизировать такие инклюзивные педагогические методы, как совместное преподавание и дифференцированный подход. Важно, чтобы не только специализированные учителя (учителя специального образования), но и все учителя могли работать в инклюзивной образовательной среде. Таким образом, необходимо развивать компетенции всех будущих учителей в таких областях, как:  ***Знание концепций и принципов инклюзивного образования***  - Оценка собственной деятельности с точки зрения ценностей инклюзии.  - Понимание реализации принципа инклюзивности в образовании, реализуемого гибкой моделью образовательного процесса: адаптивные программы, изменение способов оценивания учебных достижений.  - Понимание различных способностей детей и применение различных траекторий для поддержки разносторонних обучающихся.  ***Практическое применение в преподавании***  - Разработка адаптированной/индивидуальной программы для ребенка с особыми образовательными потребностями по определенному предмету.  - Использование мультимодальных универсальных методов обучения, простой структурированной речи, использование альтернативной коммуникации |
| 9.2 Электронное обучение |
| Быстрое развитие цифровых технологий требует изучения не только конкретных программных средств, но и развития компетенций будущих учителей по использованию виртуальных сред обучения и инструментов в преподавании и выбору педагогических методов, подходящих для процессов обучения в цифровых средах обучения (психологическое и дидактическое обоснование). Для этого вузам необходимо:  - создать условия для повышения квалификации будущих учителей с эффективным использованием цифровых технологий;  - развитие компетенций будущих учителей в части понимания того, как можно учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся при использовании цифровых инструментов или при работе в виртуальных средах обучения;  - развитие цифровых компетенций будущих учителей по использованию цифровых сред обучения и инструментов в оценивании, таких как геймификация, цифровые тесты и викторины, и другие форматы цифрового оценивания;  - содействовать развитию способностей будущих учителей в оценивании собственных цифровых компетенций и использовании цифровых инструментов в педагогических процессах в соответствии с требованиями повседневной деятельности работодателей (школ);  - реализовать на практике интеграцию образования, науки и производства, привлечь профессиональные сообщества к обучению школьников основам применения и использования цифровых технологий и провести независимую оценку полученных практических навыков;  - включить цифровизацию в образовательный процесс для работающих учителей с целью повышения эффективности и практического применения цифровизации в образовании;  - способствовать внедрению глобальных стандартов цифровизации в педагогическое образование (например, Международного общества по технологиям в образовании (ISTE) и созданию экспертного сообщества педагогов в области цифровизации. |

10. Утверждение

|  |
| --- |
| - Обеспечить рассмотрение разработанных программ, их согласование и утверждение Республиканским учебно-методическим советом высшего и послевузовского образования.  - Масштабировать все разработанные программы в педагогических вузах. |

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1:** Основные принципы образовательной программы

**Компетентностный подход**

Компетентностный подход - это ориентированный на обучение способ организации и осуществления преподавания. Он является альтернативой более традиционным образовательным подходам, в основном фокусирующимся на том, что будущие учителя должны узнать о традиционно определенном предметном содержании. При разработке ОП в соответствии с принципами компетентностного подхода основное внимание уделяется тому, чему мы хотим обучить будущих учителей. Таким образом, необходимо определить компетенции, которые будущие учителя должны освоить в ходе обучения. Формулировка компетенций должна включать как специфические навыки, так и общие компетенции или гибкие навыки, которые будущие педагоги должны развить в ходе ОП. Гибкие навыки включают, например, лидерство, навыки общения и сотрудничества, навыки рефлексии, социальный и эмоциональный интеллект и т.д. Развитие таких гибких навыков должно быть включено во все ОП, компетенции и результаты обучения, а также в реализацию ОП.

После определения компетенций необходимо составить результаты обучения по учебным курсам и модулям, сравнив их с целями ОП. Результаты обучения представляют собой желаемое состояние, которое выражается в виде знаний, навыков и установок. Письменные результаты обучения всех взаимосвязанных учебных курсов должны также отражать накопленные компетенции. Таким образом, планирование обучения, основанного на компетенциях, начинается на уровне ОП, а затем реализуется на уровне учебных курсов через результаты обучения и их оценку.

Основанием использования компетентностного подхода к разработке ОП является то, что он позволяет разрабатывать курсы и ОП, в большей степени ориентированные на студента. Студентоориентированный подход означает, что ключевые знания и навыки, которые будущие учителя должны достичь во время обучения, определяют содержание курса или ОП. Цель компетентностного подхода к разработке ОП заключается в том, чтобы будущие учителя приобрели знания, навыки и убеждения/ценности, которые являются базовыми, и чтобы помочь студенту определить знания и навыки, специфичные для его дисциплины или области образования, а также общие компетенции, общие для всех ОП, которые он накапливает во время обучения.

Для того, чтобы подытожить ключевые элементы при разработке ОП, основанных на компетенциях, необходимо сосредоточиться на четком описании: а) какими компетенциями (включая предметные и общие компетенции) должен обладать студент после окончания вуза, учебного модуля или отдельного курса; б) как различные учебные модули, курсы и формат обучения способствуют развитию компетенций; в) как обеспечивается соответствие целей ОП и входящих в них курсов г) как будущие учителя могут проявить свои компетенции (посредством оценивания).

При реализации всех ОП следует внедрять методики, ориентированные на студента и активному обучению, такие как геймификация; обучение, основанное на поисково-исследовательской деятельности; проблемное обучение (PBL) и т.д. (Сагинтаева и др., 2021). При студентоориентированном подходе будущие учителя являются активными участниками, занимающими центральное место в учебном процессе. Обучающийся рассматривается не как пассивный получатель знаний, а скорее, как активный участник. Роль педагога становится ролью проводника, который помогает обучающемуся в сложном процессе накопления знаний. Студентоориентированный подход в широком смысле означает смещение акцента с педагога на обучающегося и процессы его обучения (Tran и др., 2010). В таком подходе акцент делается на том, что делает обучающийся, и на способах повышения активного участия обучающихся и глубокого подхода к обучению (Biggs & Tang, 2011; Prosser & Trigwell, 2014). В студентоориентированном подходе обучающийся рассматривается как активный конструктор знаний. Таким образом, в центре внимания студентоориентированных практик находится развитие автономии и активного обучения, которые в конечном итоге позволят учиться на протяжении всей жизни.

**Студентоориентированный подход и методики, способствующие активному обучению**

Студентоориентированность отличается от традиционного подхода к обучению (ориентированность на педагога) тем, что основное внимание уделяется разработке процесса преподавания и обучения таким образом, чтобы он способствовал активному участию обучающихся и глубокому подходу. Преподавание, требующее активного участия будущих учителей, скорее всего, повысит качество обучения (Biggs & Tang, 2011). Однако студентоориентированное обучение не отодвигает на второй план и не принижает роль педагога. Вместо этого оно стремится использовать опыт педагога для повышения вовлеченности обучающихся.

Ориентация на обучающегося требует изменения мышления педагогов и имеет множество последствий для практики преподавания. Например, преподавательская и учебная деятельность должна быть спланирована таким образом, чтобы она поддерживала и поощряла активное обучение. Активные методы обучения возлагают на учащегося большую ответственность, чем пассивные подходы, такие как лекции. Активная учебная деятельность способствует развитию навыков мышления более высокого порядка, таких как применение знаний и анализ, и вовлекает будущих учителей в процессы глубокого обучения, а не поверхностного обучения. Кроме того, они позволяют студентам лучше передавать и применять знания. Существуют активные методы обучения, такие как кейс-стади, решение проблем, групповые проекты, дебаты, взаимное обучение, игры и т.д. Однако следует иметь в виду, что методы нужно выбирать целенаправленно в соответствии с намеченными результатами. Таким образом, при выборе активных методов необходимо учитывать, какие методы наилучшим образом способствуют достижению желаемых результатов обучения.

**Конструктивное согласование**

Принцип конструктивного согласования уже давно рассматривается как эффективный способ повышения качества преподавания и обучения (Biggs & Tang, 2011). Конструктивное согласование - это комплексный подход к преподаванию и разработке ОП, в котором подчеркивается соответствие между предполагаемыми результатами обучения/компетенциями, преподавательской и учебной деятельностью и задачами оценивания для оптимизации условий качественного обучения. Основополагающий принцип заключается в том, что ОП должна быть разработана таким образом, чтобы учебные мероприятия и задачи по оцениванию соответствовали предполагаемым результатам обучения (ПРО). Высокое качество обучения может быть обеспечено за счет объединения данных компонентов.

Конструктивное согласование отражает более общий сдвиг парадигмы от преподавания, ориентированного на педагога, к студентоориентированному обучению, описанному выше. Главным этапом в проектировании преподавания является определение предполагаемых результатов обучения или компетенций, которые будущие учителя должны освоить в процессе обучения, и того, как они будут демонстрировать, что обучение состоялось (Biggs & Tang, 2011). Роль преподавателя состоит в том, чтобы вовлекать обучающегося в соответствующие виды деятельности, способствующие достижению намеченных результатов обучения (Biggs, 1996). Выбирая соответствующие методы и задачи обучения и оценивания и согласовывая их с предполагаемыми результатами обучения/компетенциями, можно эффективно направлять учебную деятельность будущих учителей с целью улучшения качества обучения (Biggs & Tang, 2011; Boud & Falchikov, 2006). Конструктивно согласованное преподавание - это, по сути, критериально-ориентированная система, в которой центральные элементы, то есть предполагаемые результаты обучения, деятельность по преподаванию-обучению и оценивание согласованы, и все эти элементы последовательны.

Конструктивное согласование должно применяться на всех уровнях системы образования, поскольку преподавание и обучение происходят во всей системе. Все аспекты преподавания и оценивания настроены на поддержку обучения на высоком уровне, так что все будущие учителя поощряются к использованию процессов обучения более высокого порядка.



**ТРЕБОВАНИЯ К СТЕПЕНИ**

**УЧЕБНЫЕ МОДУЛИ**

**цели-предметы-методы-оценивание**

**КУРСЫ И УРОКИ-ЛЕКЦИИ**

*Рисунок 1. Иллюстрация конструктивного согласования*

**Педагогическое образование, основанное на исследованиях**

Признание важности педагогического образования, основанного на исследованиях, растет во всем мире (Flores, 2018). Было предложено, чтобы интеграция научных исследований и преподавания в работе преподавателей учебных заведений была эффективным решением для развития профессии во многих аспектах. Они должны уметь устанавливать четкие связи между теорией, исследованиями и педагогической практикой. Растет признание важности исследований в педагогическом образованием и их полезности для подготовки рефлексивных практиков (Flores, 2018). Педагогическое образование, основанное на исследованиях, может осуществляться в различных формах. Другими словами, содержание и методы обучения, педагогические проекты основаны на исследованиях. Это также может означать, что педагоги используют методы, ориентированные на улучшение собственных знаний обучающихся и их исследовательских навыков. Более того, педагогическое образование, основанное на исследованиях, может означать, что педагоги сами проводят исследования как своей работы, так и преподавания в целом. Различные формы педагогического образования на основе исследований, выявленные в ходе недавнего исследования (Cao и др., 2021), представлены в таблице 1.

|  |  |
| --- | --- |
| Содержание обучения основано на исследованиях | Преподаватели учебных заведений используют исследования в качестве учебного контента для передачи академических знаний будущим педагогам и развития их независимого мышления (Visser-Wijnveen и др., 2010). |
| Методы преподавания и дизайн курса основаны на исследованиях | Преподаватели учебных заведений используют свою исследовательскую работу в области педагогического образования и соответствующим образом разрабатывают свои методы преподавания (Cochran-Smith 2005; Krokfors и др., 2011) |
| Применение методов преподавания, ориентированных на исследование | Преподаватели учебных заведений организуют курс, основанный на деятельности, ориентированной на запросы, чтобы помочь будущим педагогам мыслить аналитически и развивать свое педагогическое мышление на основе исследования (Krokfors и др., 2011). |
| Преподаватели выступают в роли исследователей в области педагогического образования | Преподаватели учебных заведений проводят исследования своей педагогической практики, а также по темам педагогического образования (Cochran-Smith 2005). |
| Поощрение участия будущих педагогов в исследовательской работе | Преподаватели учебных заведений вовлекают будущих педагогов в исследовательский процесс для приобретения опыта проведения исследований (Visser-Wijnveen и др., 2010). |
| Взаимосвязь между исследованиями и преподаванием | Преподаватели учебных заведений считают, что связь между исследованиями и преподаванием является взаимодополняющей и очевидной. Преподавание и научные исследования поддерживают друг друга. |

Таблица 1. Формы педагогического образования, на основе исследований (Cao, Postareff, Lindblom-Ylänne & Toom, 2021)

Педагогическое образование может применять подход, основанный на исследованиях различными способами, и важно учитывать культурный контекст и практику. Конечная цель педагогического образования, основанного на исследованиях, заключается в том, чтобы помочь будущим педагогам стать педагогически мыслящими, рефлексивными любознательным и ориентированными на запросы педагогами. Педагогическое мышление означает способность анализировать и концептуализировать образовательные явления, оценивать их как часть более масштабных учебных процессов, принимать рациональные и основанные на теории решения и обосновывать свои решения и действия. Их готовность потреблять и проводить исследования повышает их способность решать задачи будущего (Toom и др., 2010).

Педагогическое образование, основанное на исследовании, не только способствует профессиональному развитию самих преподавателей вузов, но и способствует рефлексивному и углубленному обучению будущих педагогов. Участвуя в исследовательской деятельности, будущие учителя могут приобрести набор важных компетенций, таких как критическое мышление, умение решать проблемы и рефлексивные навыки (Lunenberg, 2010). Будущие учителя могут учиться не только на инструкциях своих преподавателей, но и на том, как преподаватели вовлекают своих будущих учителей в совместную и интерактивную деятельность по преподаванию и обучению (Berry, 2004).

Для того, чтобы педагогическое образование, основанное на исследованиях, применялось на практике, оно должно быть направлено на обучение навыкам исследования, процессу проведения и документирования собственной исследовательской деятельности, что необходимо отобразить в ОП педагогического образования. Кроме этого, программы педагогического образования должны развивать у будущих учителей подход к работе, ориентированный на исследования, а также совершенствовать их исследовательские навыки. Для того, чтобы стать рефлексирующим практикующим специалистом, ориентированным на исследование, требуется время и пространство для глубоких размышлений о теории, практике и связи между ними. Поэтому ОП педагогического образования должна предоставлять возможности для размышлений и отработки новых навыков.

**Междисциплинарное обучение**

Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL)

CLIL (Предметно-языковое интегрированное обучение) - это двухуровневый образовательный подход, при котором для изучения и преподавания как предмета, так и языка используется дополнительный язык (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Общий термин CLIL также включает в себя ряд других языковых программ, таких как двуязычное образование, обучение на английском языке или программы погружения (Coyle, 2007; Mehisto, Marsh, and Frigols, 2008). Но CLIL отличается от этих языковых программ тем, что в равной степени уделяет внимание как предмету, так и языку (Coyle, 2008; Dalton-Puffer, 2008; De Zarobe, 2008; Marsh, 2012). Таким образом, данный подход не является ни изучением языка, ни изучением предмета, а представляет собой комбинацию того и другого; следовательно, внимание уделяется как языку, так и предмету. Вопреки распространенному мнению, обучение в рамках CLIL происходит с использованием иностранного языка и через него, и это не тот подход, когда неязыковые предметы преподаются на иностранном языке (Eurydice, 2006).

Причины введения CLIL включают предоставление обучающимся более целостного образовательного опыта, а также результаты изучения предмета и языка, реализованные в классе. Кроме того, преимущества CLIL также связаны с результатами междисциплинарных исследований в области неврологии и образования (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Благодаря данным преимуществам CLIL все больше привлекает внимание заинтересованных сторон на разных континентах.

С точки зрения применения ОП, подход CLIL является инклюзивным и гибким; он включает в себя ряд моделей, которые можно адаптировать в зависимости от возраста, способностей и потребностей обучающихся (Coyle, 2007). Таким образом, реализация CLIL варьируется в зависимости от предмета. На первом этапе изучение языка может быть включено в ОП и связано с одним или несколькими дисциплинами ОП, например, через конкретные темы или проекты (образ жизни, спорт и праздники).

На втором этапе, CLIL может устанавливать конкретные связи между языком и предметом (например, история через казахский, наука через английский), или он может использовать более широкий подход, объединяющий язык с частями ОП. В последнее время CLIL в меньшей степени ориентировано на одну дисциплину и развивается благодаря связям с различными дисциплинами или темами. Содержание уроков может включать конкретные аспекты ОП по отдельным дисциплинам. С практической точки зрения, планирование уроков предполагает совместную работу по ряду предметов с учетом межпредметных особенностей среднего образования. Но существует необходимость в исследованиях, чтобы выяснить, совместим ли такой подход с местными условиями.

Существующие модели ОП, интегрирующие CLIL, различаются по продолжительности: от одного комплекса, состоящего из последовательности 2-3 уроков, до более продолжительного подхода с использованием модулей, длящихся полсеместра и более. Некоторые успешные примеры включают школы с двуязычными секциями, где предметы преподаются с использованием другого языка в течение длительных периодов времени (Coyle и др., 2010).

*STEM (Наука, Технология, Инженерия, Математика) образование*

Междисциплинарность в естественных науках и математике, так называемое STEM-образование, можно определить, как "попытку объединить некоторые или все четыре дисциплины - науку, технологии, инженерию и математику - в одном классе, блоке или уроке, который основан на связях между предметами и проблемами реального мира" (Moore и др., 2014). STEM-образование направлено на подготовку будущих учителей к проектированию и преподаванию основанных на исследованиях STEM-уроков для развития в обучающихся способности получения доступа к научной информации и понимания ее значения в жизни и глобальных перспектив (Feinstein и др., 2013).

Активное обучение включает методы, ориентированные на обучающихся, такие как проектное обучение, а также использование разнообразных условий обучения вне класса и сообществ обучающихся и ИКТ. С другой стороны, естественно-научное образование также должно быть ориентировано на компетенции с акцентом на обучение через науку и переход от STEM к STEAM (A = творчество (art)) путем соединения науки с другими предметами и дисциплинами. В ОП в Казахстане “А” должна включать, по крайней мере, развитие гуманитарных навыков у будущих педагогов (Отчет KAZ ITE D-3).

*Цифровизация в образовании и развитие цифровой компетентности педагогов*

Новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют педагогам и обучающимся инновационную учебную среду для стимулирования и совершенствования процесса преподавания и обучения. В данном контексте разрабатываются новые образовательные концепции, такие как онлайн-обучение, смешанное и гибридное обучение (López-Pérez и др., 2011). Гибридное или смешанное обучение можно определить как интеграцию очного обучения в классе с использованием веб-инструментов (Garrison & Kanuka, 2004), в отличие от полного онлайн-обучения. Смешанное или гибридное обучение приобретает все большее значение в дополнение к традиционным формам обучения. Часто эти два термина определяются аналогично, но также могут быть дифференцированы. Смешанное обучение можно определить, как сочетание различных мероприятий, основанных на событиях, включая обычное очное обучение в классе, электронное обучение и самообучение, в то время как в гибридном обучении часть учебных мероприятий и заданий переносится из очной среды в среду дистанционного обучения (Koohang и др., 2006).

Смешанные формы обучения способны повысить как эффективность, так и результативность учебного процесса, а некоторые исследователи предполагают, что смешанное обучение может быть даже более эффективным и результативным по сравнению с традиционной моделью (Garrison & Kanuka, 2004). Другие преимущества смешанных форм обучения включают удобство, удовлетворенность обучающихся, гибкость и более высокий уровень удержания (Koohang и др., 2006).

В ситуациях, когда количество обучающихся в группе высоко, онлайн, смешанные или гибридные формы обучения способны предоставить больше возможностей для повышения качества обучения (Osguthorpe & Graham, 2003). В рамках педагогического образования будущие педагоги также могут учиться у своих преподавателей использованию различных цифровых инструментов и платформ. Таким образом, навыками применения цифровых инструментов должны обладать не только преподаватели вузов, но и будущие педагоги, поскольку того требует наступившее время неопределенности и внезапных изменений, таких как пандемии, политические и общественные ситуации, когда необходимо гибкое и продвинутое использование цифровых инструментов и методов обучения, функциональных в онлайн-контекстах.

**Инклюзивное образование и признание различных категорий обучающихся**

Инклюзивное образование - это принцип, который означает, что все будущие учителя, независимо от их физических, психологических и когнитивных особенностей, должны иметь доступ к образованию и учиться вместе со своими сверстниками. Инклюзивная педагогика - это педагогический подход, на который влияет социокультурный контекст обучения (Florian & Black-Hawkins, 2011), и он направлен на удовлетворение разнообразных потребностей обучающихся в обучении как можно более разнообразными способами.

Концепции "инклюзия" и "разнообразие" анализируются в практике преподавания и образования, при этом центральное место занимают мероприятия и меры, способствующие инклюзии. Ключевыми словами в образовании являются равенство в образовании, доступность, индивидуальность, обучение на протяжении всей жизни и сотрудничество. В педагогическом образовании особое внимание уделяется формированию у будущих педагогов восприятия себя как экспертов по внедрению инклюзии. Важно обновить инклюзивную педагогику включением новых методов, таких как совместное и дифференцированное обучение. Задача преподавателя - подготовить и направить будущих учителей к обучению на протяжении всей жизни, принимая во внимание индивидуальный стиль обучения каждого студента. Четыре основные ценности, связанные с преподаванием и обучением были определены в качестве основы для работы всех педагогов в инклюзивном образовании (Европейское агентство). Эти основные ценности связаны с областями компетенций педагоги. Области компетенций состоят из трех элементов: ценности, знания и навыки. Все педагоги должны быть привержены идее равенства всех обучающихся (Saloviita, 2018).

**Профессиональное развитие педагогов и управление изменениями**

Учитывая динамичный и постоянно меняющийся характер работы педагогов, преподаватели должны постоянно обучаться на протяжении всей своей профессиональной карьеры. Профессиональное развитие педагогов должно быть направлено одновременно на убеждения педагогов, их понимание и улучшение практики (Timperley & Phillips, 2003), а также на интеграцию теоретических и практических знаний (Tynjälä, Häkkinen & Hämäläinen, 2004). Эмпирические данные исследований в системе высшего образования в РК указывают на важность профессионального развития педагогов в свете постоянных изменений современного общества (Жунусова и др., 2021; Жунусова, 2019). Часто опыт успешного внедрения в преподавание меняет ценности и убеждения педагогов, поэтому положительный опыт имеет огромное значение для профессионального развития педагогов (Guskey, 1989).

Развитие и рост педагога можно понимать по-разному: 1) растущее понимание своей предметной области, чтобы лучше понять, что преподавать; 2) получение большего практического опыта в качестве педагога, чтобы лучше понять, как преподавать; 3) формирование набора стратегий преподавания, чтобы стать более опытным педагогом; 4) выяснение того, какие стратегии преподавания являются наиболее эффективными для педагога, чтобы стать более успешным педагогом, и 5) углубление понимания того, какие стратегии являются эффективными для обучающихся, чтобы содействовать обучению (Åkerlind, 2007).

Важно отметить, что профессиональное развитие педагогов часто является достаточно медленным процессом. Кроме того, развитие не является линейным континуумом: оно может прерываться по различным причинам (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Некоторые педагоги могут воспринимать изменения и развитие как угрозу, а процессы изменения часто сопровождаются чувствами тревоги или неуверенности (Postareff и др., 2008). Такие негативные эмоции в отношении изменений могут сузить внимание педагога (Fredrickson, 2001). Поэтому важно, чтобы педагоги получали достаточную поддержку из различных источников (например, от коллег, руководителей, рабочей среды) и положительную обратную связь. Педагогам также важно понять, что неудачи являются частью профессионального развития педагога, а ошибки следует рассматривать как возможность обучения. Было доказано, что, когда у педагогов есть возможность делиться опытом и участвовать в сотрудничестве со своими коллегами, это оказывает положительное влияние на их обучение и развитие (Voogt и др., 2011). Когда педагоги чувствуют себя хорошо и вовлечены в свою работу, они с большей вероятностью будут участвовать в педагогической практике, которая способствует их развитию (Fredrickson, 2001). Развитие преподавания - это непрерывный процесс, и поэтому педагогов следует поощрять к постоянному размышлению о собственном преподавании, чтобы повысить их педагогическую осведомленность (Parpala & Postareff, 2021).

Педагогам также должна быть предоставлена свобода выбора, которая относится к возможностям педагога влиять, принимать решения и предпринимать какие-либо действия. Цель осуществления свободы выбора состоит в том, чтобы создать новые методы работы и изменить ход деятельности (Hökkä и др., 2012). Когда у педагогов есть возможность участвовать в развитии и изменениях, и когда они чувствуют, что их мнение действительно важно, они, скорее всего, будут очень увлечены своей работой (Day, Elliot & Kington, 2005; Pyhältö и др., 2012).

**Список литературы**

Об образовании (2007). Закон Республики Казахстан; с изменениями от 27.12.2019.

Об утверждении Концепции непрерывного образования (2021 г.). Постановление Правительства Республики Казахстан от 8 июля 2021 года № 471.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers’ professional identity.*Teaching and teacher education*, 20(2), p. 107-128.

Berry, A. (2004). Self study in teaching about teaching. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Springer. 1295-1332.

Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, p. 347-364.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Boud, D. & Falchikov, N. (2006): Aligning assessment with long‐term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), p. 399-413

Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Toom, A. (2021). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), p. 219–225.

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), p. 543–562.

Coyle, D. (2008). CLIL - a Pedagogical Approach From the European Perspective. In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by N. Hornberger, p. 1200–1214. Boston: Springer US.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research From Europe. In *Future Perspectives for English Language Teaching*, edited by W. Delanoy, and L. Volkmann, p. 1–19. Heidelberg: Carl Winter.

Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment.*Teaching and teacher Education*, 21(5), p. 563-577.

De Zarobe, Y. R. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal,* 1(1), p. 60–73.

European Agency. *Profile of Inclusive Teachers*. https://www.european-agency.org/projакадемических кредитов/te4i/profile-inclusive-teachers

Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurydice.

Feinstein, N. W., Allen, S., & Jenkins, E. (2013). Outside the pipeline: Reimagining science education for nonscientists. *Science*, 340(6130), p. 314-317

Flores, M.A. (2018). Linking Teaching and Research in Initial Teacher Education: Knowledge Mobilisation and Research-informed Practice. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), p. 621–636.

Florian, L., & Black‐Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), p. 813–828.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions.*American psychologist*, 56(3), p. 218.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education.*The internet and higher education*, 7(2), p. 95-105.

Guskey, T.R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *,* 13, p. 439-453.

Hazelkorn, E., Ryan, C., Beernaert, Y., Constantinou, C., Deca, L., Grangeat, M., Karikorpi, M., Lazoudis, A., Pintó, R. & Welzel-Breuer, M. (2015). *Science Education for Responsible Citizenship*. European Commission: Directorate-General for Research and Innovation, Science with and for Society.

Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses.*Journal of Education for Teaching*, 38(1), p. 83-102.

Jones, S. (2003). Measuring the quality of higher education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level. *Quality in Higher Education*, 9(3), 223-229.

Koohang, A., Britz, J., & Seymour, T. (2006). Panel Discussion. Hybrid/blended learning: Advantages, Challenges, Design and Future Directions. *In Proceedings of the 2006 Informing science and IT education joint conference*(p. 155-157).

Krokfors, 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), p. 1–13.

López-Pérez, M. V., Pérez-López, M. C., & Rodríguez-Ariza, L. (2011). Blended learning in higher education: Students’ perceptions and their relation to outcomes.*Computers & education*, 56(3), p. 818-826.

Lunenberg, M. (2010). Characteristics, scholarship and research of teacher educators. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (p. 676-680). Oxford, UK: Elsevier.

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*. Cordoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. London: Macmillan.

Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In *Engineering in Pre-College Settings: Synthesizing Research, Policy, and Practices* (p. 35-60). West Lafayette: Purdue University Press.

OECD (2020). *Raising the Quality of Initial Teacher Education and support for early career teachers in Kazakhstan*. OECD Education Policy Perspectives, No. 25, OECD Publishing, Paris.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions.*Quarterly review of distance education*, 4(3), p. 227-33.

Parpala, A., & Postareff, L., (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 4, 2021.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education.*Higher Education*, 56(1), p. 29-43.

Prosser, M., & Trigwell, K. (2014). Qualitative Variation in Approaches to University Teaching and Learning in Large First-Year Classes. *Higher Education*, 67, p. 783-795.

Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms?*Journal of Educational Change*, 13(1), p. 95-116.

Salamanca Statement. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science. https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf

Saloviita, T. 2018. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2018.1541819

Sharplin, E., Ibrasheva, A., Shamatov, D., Rakisheva, A. (2020). Analysis of Teacher Education in Kazakhstan in Context of Modern International Practice. Bulletin of KazNU, Pedagogical Series, 64(3), pp. 12-27.

The Universal Declaration of Human Rights (1948). https://www.un.org/en/aboutus/universal-declaration-of-human-rights

Timperley, H. S., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers’ expectations through professional development in literacy.*Teaching and teacher education*, 19(6), p. 627-641.

Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approaches to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), p. 331-344.

Tran, N., Charbonneau, J., Benitez, V.V., David, M.A., Tran, G., & Lacroix, G. (2016). Tran et al conference ISBT 2010.

Tynjälä, P., Häkkinen, P., & Hämäläinen, R. (2014). TEL@ work: Toward integration of theory and practice.*British Journal of Educational Technology*, 45(6), p. 990-1000.

Visser-Wijnveen, G. J., Van Driel, J. H., Van Der Rijst, R.M., Verloop, N. & Visser, A. (2010). The Ideal Research-teaching Nexus in the Eyes of Academics: Building Profiles. *Higher Education Research & Development*, 29 (2), p. 195–210.

Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., & De Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design.*Teaching and teacher education*, 27(8), p. 1235-1244.

Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics’ potential for developing as a teacher.*Studies in higher education*, 32(1), p. 21-37.