

*Кереева О.Ж.¹, Егенисова А.К.², Калиева Э.И.³, Махамбетова Г.Д.⁴

^{1,2} Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова

^{3,4} АО «НЦПК «Өрлеу»

^{1,2,3} Казахстан, Актау

⁴ Казахстан, Астана

¹ ORCID 0009-0007-1265-1352

² ORCID 0000-0002-1568-7912

³ ORCID [0009-0009-3342-2553](https://orcid.org/0009-0009-3342-2553)

⁴ ORCID 0009-0009-4505-7215

*oxana1.kereyeva@yu.edu.kz

ВОЗДЕЙСТВИЕ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО И ТРАНСМИССИВНОГО ПОДХОДОВ НАСТАВНИЧЕСТВА НА РАЗВИТИЕ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье рассматривается влияние конструктивистского и трансмиссивного подходов наставничества на развитие самоэффективности начинающих педагогов. Основная проблема заключается в недостаточной изученности эффективности различных подходов в контексте повышения профессиональной уверенности и способности начинающих педагогов к самоуправлению в образовательном процессе. В условиях изменений в образовательных стандартах возникает необходимость оптимизации подходов к наставничеству для повышения качества преподавания. Цель исследования — проанализировать влияние конструктивистского и трансмиссивного подходов к наставничеству на самоэффективность начинающих педагогов в Казахстане и выявить факторы, способствующие их профессиональному развитию. Методы исследования включают сравнительный анализ, интервью с наставниками и начинающими педагогами, а также анкетирование для оценки уровня самоэффективности. Статья основана на теоретическом анализе и эмпирических данных, собранных в ходе наблюдений и опросов. Результаты показали, что конструктивистский подход оказывает более значительное влияние на развитие самоэффективности начинающих педагогов по сравнению с трансмиссивным подходом. Был выявлен «эффект несоответствия», при котором конструктивистское наставничество стимулировало развитие самоэффективности в случаях расхождения с первоначальными убеждениями начинающих педагогов. В случаях несоответствия стиля наставничества педагогическим убеждениям подопечных возникал когнитивный диссонанс, побуждавший начинающих педагогов к пересмотру своих взглядов и практик, что способствовало повышению их самоэффективности. Результаты подчеркивают значимость выбора подходящих методов наставничества для формирования устойчивой профессиональной позиции у начинающих педагогов.

Ключевые слова: наставничество, конструктивистский подход, трансмиссивный подход, самоэффективность, начинающие педагоги, профессиональное развитие, убеждения педагогов.

Введение. Наставничество в образовательной сфере остается ключевым инструментом профессионального становления начинающих педагогов, обеспечивая поддержку в развитии педагогических навыков, эмоциональной устойчивости и уверенности в своих силах. В контексте глобальных изменений в образовании значение наставничества становится особенно важным. Современные вызовы педагогики, включая необходимость отвечать на разнообразие потребностей учащихся и справляться с возрастающей сложностью образовательных систем, подчеркивают важность качественной подготовки молодых специалистов. В этом контексте наставничество служит не только инструментом адаптации начинающих педагогов к школьной среде, но и средством повышения профессиональной компетентности и стрессоустойчивости, что соответствует мировым тенденциям укрепления роли педагога в образовательном процессе [1].

В Казахстане вопросы поддержки педагогов и развития системы наставничества приобрели особое значение после принятия в 2019 году Закона «О статусе педагога», направленного на улучшение условий труда и профессионального роста учителей [2]. В рамках этого закона разработана серия реформ, реализация которых запланирована до 2029 года, включая «Концепцию развития образования в Казахстане на 2023–2029 годы» [3]. Приказ Министра образования и науки РК № 160 от 24 апреля 2020 года утвердил правила

организации наставничества [4], однако практика сталкивается с рядом проблем: недостаточной квалификацией наставников, отсутствием методических подходов и слабым учетом индивидуальных убеждений педагогов [5]. Эти вызовы требуют углублённого анализа для определения влияния различных подходов к наставничеству на формирование самоэффективности педагогов.

Самоэффективность, определяемая как уверенность педагога в своих профессиональных возможностях играет ключевую роль в обеспечении качества преподавания, стрессоустойчивости и профессионального благополучия [6] [7]. Исследования показывают, что педагоги с высокой самоэффективностью лучше справляются с вызовами, такими как управление классом и внедрение инноваций, что особенно важно для начинающих специалистов [8]. Наставничество, как инструмент формирования самоэффективности, может реализовываться через два основных подхода: конструктивистский и трансмиссивный. Конструктивистское наставничество способствует развитию уверенности через совместную рефлексию, обратную связь и поощрение автономии, позволяя педагогу самостоятельно осмысливать свой опыт. В отличие от этого, трансмиссивный подход, ориентированный на прямую передачу знаний и демонстрацию готовых решений, может быть полезен для освоения базовых навыков, но часто ограничивает развитие самостоятельности и творческого подхода [9]. Хотя этот метод может быть эффективен для быстрого освоения базовых навыков, он часто ограничивает развитие самостоятельности и уверенности, так как акцент делается на пассивном усвоении информации, а не на ее самостоятельной генерации [7, с.77]. Влияние этих подходов на самоэффективность остаётся недостаточно изученным в Казахстане. Цель исследования — проанализировать влияние конструктивистского и трансмиссивного подходов к наставничеству на самоэффективность начинающих педагогов в Казахстане и выявить факторы, способствующие их профессиональному развитию. В частности, будут проанализированы роль рефлексии и обратной связи в конструктивистском подходе, эффект директивного обучения в трансмиссивном подходе, а также зависимость эффективности подходов от уровня подготовки наставников и институциональной поддержки. Согласно данным Хобсона, уровень самоэффективности повышается на 15–20% при использовании конструктивистских методов [10].

Методы и материалы. Данные собирались с помощью онлайн-анкеты, предназначенной для начинающих педагогов городских и сельских школ Мангистауской области. Исследование сосредоточено на анализе этапа практической подготовки педагогов и их взаимодействия с наставниками в течение 12-месячной программы наставничества, проводимой без отрыва от производства. За каждым начинающим педагогом официально закреплялся наставник для поддержки их профессионального развития. В исследовании участвовали педагоги, завершившие первый триместр своей практики (шестой месяц работы, «Группа 1») и повторно опрошенные через шесть месяцев (12 месяцев работы, «Группа 2»). Участие было добровольным и анонимным, с соблюдением этических норм конфиденциальности данных. Первоначальная выборка составила 42 участника в Группе 1 и 38 участников в Группе 2. Средний возраст участников составил 23,85 года; 89% из них — женщины.

Для оценки восприятия качества наставничества использовались адаптированные шкалы Рихтера и соавторов [1, с.171]. Шкала конструктивистского наставничества включала 4 утверждения, например: «Мой наставник помогает мне развиваться самостоятельно», а шкала трансмиссивного наставничества состояла из 3 утверждений, например: «Мой наставник говорит мне, что мне нужно улучшить». Каждое утверждение оценивалось по четырёхбалльной шкале Лайкерта от 1 («категорически не согласен») до 4 («полностью согласен»). Надёжность шкал была высокой на всех этапах: для конструктивистского наставничества $\alpha = .88$ на «время 1» и $\alpha = .90$ на «время 2», для трансмиссивного наставничества $\alpha = .78$ на «время 1» и $\alpha = .87$ на «время 2». Самоэффективность измерялась с помощью адаптированной шкалы Р. Шварцера, включающей 10 утверждений [11]. Утверждения охватывали различные аспекты профессиональной компетенции педагогов,

такие как управление классом («Я уверен, что смогу установить хороший контакт с проблемными учениками») и стрессоустойчивость («Даже в сложных ситуациях я сохраняю самообладание»). Ответы оценивались по четырёхбалльной шкале от 1 («категорически не согласен») до 4 («полностью согласен»). В рамках данного исследования шкала показала высокую надёжность: $\alpha = .78$ на «время 1» и $\alpha = .78$ на «время 2».

Для оценки убеждений начинающих педагогов использовались шкалы, адаптированные из исследований М. Кунтера и соавторов [12]. Конструктивистские убеждения измерялись с помощью 7 пунктов, например: «Учащиеся лучше учатся, когда находят собственные решения задач». Для трансмиссивных убеждений использовались 7 пунктов, например: «Учащиеся лучше учатся, наблюдая, как учитель решает задачи». Обе шкалы оценивались по четырёхбалльной шкале от 1 («категорически не согласен») до 4 («полностью согласен»). Все шкалы продемонстрировали высокую надёжность: для конструктивистских убеждений $\alpha = .80$ на «время 1» и $\alpha = .82$ на «время 2», для трансмиссивных убеждений $\alpha = .72$ на «время 1» и $\alpha = .77$ на «время 2».

Результаты и их обсуждение. Результаты описательной статистики и парных тестов Уэлча представлены в Таблице 1. Анализ показал, что конструктивистский подход к наставничеству преобладал как в практике наставничества ($M = 3.22$ в Группе 1, $M = 3.15$ в Группе 2), так и в убеждениях педагогов ($M = 3.30$ и 3.36 соответственно) по сравнению с трансмиссивным подходом ($M = 2.78$ и 2.63 для наставничества; $M = 2.45$ и 2.44 для убеждений). Уровень самооэффективности педагогов значительно повысился с $M = 3.06$ ($SD = 0.40$) в Группе 1 до $M = 3.17$ ($SD = 0.39$) в Группе 2, что подтверждается результатами теста Уэлча ($t(137) = -3.80, p < 0.01$).

Таблица 1. Описательная статистика и результаты парных тестов

Переменная	Группа 1			Группа 2			t	p (df)
	N	Среднее	SD	N	Среднее	SD		
Конструктивистское наставничество	42	3.22	0.76	38	3.15	0.85	1.59	0.11 (137)
Трансмиссивное наставничество	42	2.78	0.77	38	2.63	0.88	2.05	0.05 (137)
Конструктивистские убеждения	42	3.30	0.50	38	3.36	0.48	-1.81	0.08 (137)
Трансмиссивные убеждения	42	2.45	0.50	38	2.44	0.52	0.18	0.85 (137)
Самооэффективность педагогов	42	3.06	0.40	38	3.17	0.39	-3.80	0.01 (137)

Источник: разработано авторами

Регрессионный анализ первой модели ($F(7, 130) = 17.89, p < 0.01, R^2 = 0.46$) показал, что конструктивистское наставничество оказывает значительное положительное влияние на самооэффективность педагогов ($b = 0.09, p < 0.05$). Также обнаружено значимое взаимодействие между конструктивистским наставничеством и трансмиссивными убеждениями подопечных ($b = 0.22, p < 0.01$). На Рисунке 1 представлена визуализация влияния конструктивистского наставничества на самооэффективность начинающих педагогов в зависимости от уровня их трансмиссивных убеждений. Результаты показывают, что при высоком уровне трансмиссивных убеждений эффект конструктивистского наставничества на самооэффективность усиливается. Например, при средних конструктивистских и высоких трансмиссивных убеждениях влияние конструктивистского наставничества достигало значений $b = 0.22, p < 0.01$.

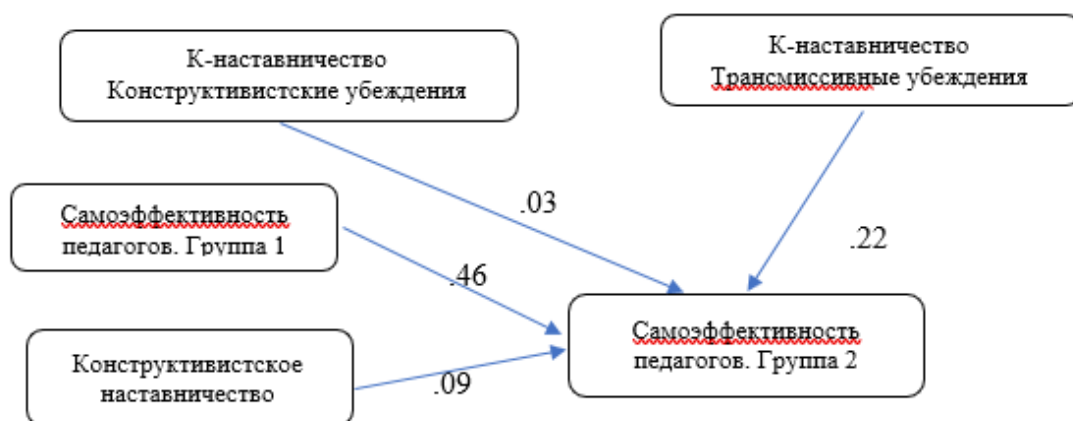


Рисунок 1. Воздействие конструктивистского наставничества на самоэффективность начинающих педагогов

Источник: разработано авторами

Регрессионный анализ второй модели ($F(7, 130) = 13.88, p < 0.01, R^2 = 0.40$) показал, что трансмиссивное наставничество не оказывало значимого прямого влияния на самоэффективность педагогов ($b = 0.01, p = 0.89$). Также не было выявлено значимого взаимодействия между трансмиссивным наставничеством и убеждениями подопечных. Основным предиктором самоэффективности в этой модели оставался базовый уровень уверенности педагогов ($b = 0.50, p < 0.01$). На рисунке 2 представлена визуализация связи между базовым уровнем самоэффективности и ее изменением в ходе трансмиссивного наставничества.

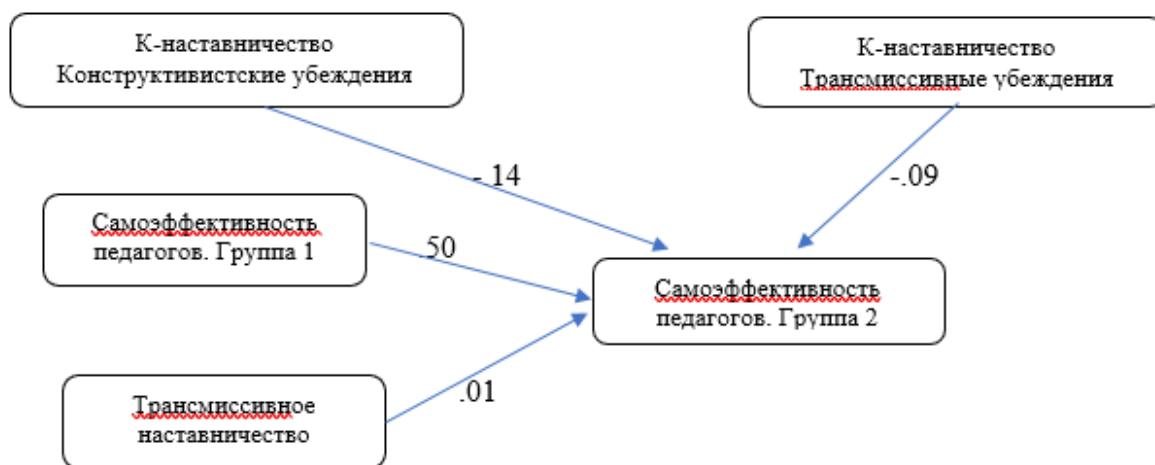


Рисунок 2. Воздействие трансмиссивного наставничества на самоэффективность начинающих педагогов

Настоящее исследование выявило новый эффект в области наставничества, «эффект несоответствия», когда стиль наставничества не совпадает с педагогическими убеждениями подопечного, вызывая когнитивный диссонанс и побуждая к переосмыслению подходов. Этот процесс укрепляет уверенность и способствует профессиональному развитию за счет успешного преодоления возникающих трудностей и адаптации к новому стилю работы. Конструктивистское наставничество оказывает более значительное влияние на профессиональную самоэффективность педагогов с трансмиссивными убеждениями ($b = 0.22, p < 0.01$), чем на педагогов с конструктивистскими установками. Это противоречит традиционному представлению о том, что эффективность наставничества выше при совпадении стиля наставника и убеждений подопечного. Количественно доказано, что намеренное несоответствие между стилем наставничества и убеждениями педагогов может

стимулировать развитие самоэффективности, открывая новые возможности для практики наставничества в образовательной среде.

В основе «эффекта несоответствия» лежит теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера. Согласно этой теории, человек испытывает дискомфорт, когда его убеждения или поведение вступают в противоречие с новой информацией [13]. В нашем исследовании педагоги с трансмиссивными убеждениями, то есть те, кто ориентирован на директивную передачу знаний, сталкиваются с конструктивистским наставничеством, предполагающим активное участие, самостоятельный анализ и создание новых знаний. Это несоответствие вызывает когнитивный диссонанс, который побуждает педагогов пересматривать свои подходы. Например, педагог, привыкший давать готовые ответы, под влиянием конструктивистского наставника оказывается вынужден искать решения самостоятельно. Такой опыт способствует укреплению уверенности и профессиональному развитию, что подтверждается статистически значимым результатом ($b = 0.22, p < 0.01$).

Механизм действия связан с выходом педагогов из зоны комфорта. Конструктивистский подход требует анализа действий, рефлексии и поиска решений, что становится новым опытом для педагогов, привыкших к трансмиссивным методам. Согласно теории самоэффективности Бандуры, уверенность растет через успешное преодоление сложных задач [6, с.127]. В нашем случае преодоление диссонанса между привычным стилем работы и требованиями наставничества становится таким опытом. Адаптация к новым условиям развивает у педагогов навыки критического мышления и самостоятельности, что укрепляет их профессиональную уверенность. Именно поэтому эффект наиболее выражен у педагогов с трансмиссивными убеждениями, в отличие от тех, кто уже разделяет конструктивистские взгляды, где эффект менее заметен. Ранее исследования Рихтера и Хобсона подчеркивали, что совпадение стиля наставничества и убеждений начинающих педагогов снижает сопротивление и облегчает адаптацию. Однако наше исследование впервые демонстрирует, что намеренное несоответствие может быть более эффективным в повышении самоэффективности. Этот вывод дополняет и частично опровергает более ранние работы. Например, Классен и соавторы отмечали, что директивные (трансмиссивные) методы наставничества слабо влияют на развитие автономии и уверенности педагогов ($b = 0.01, p = 0.89$) [11, с.37]. В то же время этот подход показал значимый эффект ($b = 0.09, p < 0.05$), особенно в условиях несоответствия. Таким образом, исследование демонстрирует, что эффективность активных методов повышается в случае несоответствия с убеждениями начинающих педагогов.

Педагогов с трансмиссивными убеждениями стоит направлять к наставникам, использующим конструктивистский подход, чтобы стимулировать профессиональный рост через преодоление диссонанса. Программы подготовки наставников должны включать обучение техникам управления диссонансом, фасилитации рефлексии, постановке открытых вопросов и поддержке в процессе адаптации. Несмотря на значимость «эффекта несоответствия», его действие зависит от ряда факторов. Например, индивидуальные особенности педагогов, такие как открытость к изменениям или готовность к рефлексии могут влиять на реакцию на диссонанс. Кроме того, культурный контекст играет роль: в коллективистских обществах несоответствие может восприниматься как угроза, а не как возможность [14].

Заключение. Наши результаты расширяют теорию наставничества, показывая, что несовпадение стилей может стимулировать профессиональное развитие, в отличие от традиционных представлений о необходимости соответствия. В отличие от Richter et al. (2013), которые подчеркивали положительное влияние совпадения стилей наставничества, наше исследование демонстрирует, что несоответствие стилей оказывает более выраженное влияние на профессиональную самоэффективность, особенно у педагогов с трансмиссивными убеждениями. Неожиданным стало то, что конструктивистское наставничество оказалось более эффективным для педагогов с трансмиссивными установками, несмотря на противоречие с их исходными убеждениями. Это можно объяснить тем, что когнитивный

диссонанс в данном случае стал катализатором изменений, побуждая педагогов пересматривать свои подходы и искать новые решения. Таким образом, впервые показано, что несоответствие между стилем наставничества и убеждениями педагогов может иметь положительное влияние на профессиональную самооффективность, создавая условия для когнитивного роста и пересмотра профессиональных подходов.

Практические рекомендации: Подготовка наставников должна включать следующие меры:

1. Разработка программы подготовки наставников к работе в условиях несоответствия стилей, включая развитие навыков преодоления когнитивного диссонанса и поддержки педагогов в процессе адаптации.

2. Введение предварительного анкетирования в программы наставничества для определения педагогических убеждений. Это позволит целенаправленно подбирать пары наставник — начинающий педагог с учетом эффекта несоответствия и потенциального роста самооффективности.

3. Рекомендация направлять педагогов с трансмиссивными убеждениями к наставникам, использующим конструктивистский подход, для стимуляции профессионального роста через преодоление когнитивного диссонанса.

4. Организация регулярных сессий обратной связи в рамках программы наставничества для поддержки педагогов в процессе адаптации к новому стилю работы, преодоления когнитивного диссонанса и укрепления профессиональной уверенности.

Результаты исследования подтверждают значимость эффекта несоответствия в повышении профессиональной самооффективности педагогов. В перспективе требуется дальнейшее изучение влияния возрастных, гендерных и культурных факторов на устойчивость данного эффекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Richter D. et al. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice // Teaching and teacher education. – 2013. – Т. 36. – С. 166-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

2 О статусе педагога. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293> (дата обращения - 24.02.2025)

3 Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения – 27.02.2025)

4 Об утверждении Правил организации наставничества и требований к педагогам, осуществляющим наставничество. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 апреля 2020 года № 160. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486> (дата обращения - 18.02.2025)

5 Чернобай Е. В., Ташибаева Д. Н. Профессиональное развитие учителей в Российской Федерации и Республике Казахстан по результатам исследования TALIS-2018 // Вопросы образования. – 2020. – №. 4. – С. 141-164. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-141-164>

6 Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // American psychologist. – 1982. – Т. 37. – №. 2. – С. 122–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.35774/pis2024.02.063>

7 Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching // Educational psychologist. – 2006. – Т. 41. – №. 2. – С. 75-86. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

8 Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct // *Teaching and teacher education*. – 2001. – Т. 17. – №. 7. – С. 783-805. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

9 Burger J. Constructivist and Transmissive Mentoring: Effects on Teacher Self-Efficacy, Emotional Management, and the Role of Novices' Initial Beliefs // *Journal of Teacher Education*. – 2024. – Т. 75. – №. 1. – С. 107-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/00224871231185371>

10 Hobson A. J. et al. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't // *Teaching and teacher education*. – 2009. – Т. 25. – №. 1. – С. 207-216. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

11 Klassen R. M. et al. Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? // *Educational psychology review*. – 2011. – Т. 23. – С. 21-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

12 Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development // *Journal of Educational Psychology*. – 2013. – Т. 105. – № 3. – С. 805-820. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032583>

13 Greenwald A. G., Ronis D. L. Twenty years of cognitive dissonance: Case study of the evolution of a theory // *Psychological review*. – 1978. – Т. 85. – №. 1. – С. 53.

14 Schulleri P. Teacher Mentoring: Experiences from International Teacher Mentors in Kazakhstan // *Asian Journal of Education and Training*. – 2020. – Т. 6. – №. 2. – С. 320-329. DOI: <http://dx.doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.320.329>

REFERENCE

1 Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>

2 О статусе педагога. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ZRK. [About the status of a teacher. The Law of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 293- VI ZRK]. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293> (date of access - 24.02.2025) [In Russian]

3 Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы. Постановление Правитель'ства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249. [On approval of the Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249.]. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (date of access - 27.02.2025) [In Russian]

4 Об утверждении Правил организации наставничества и требований к педагогам, осуществляющим наставничество. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 24 апреля 2020 года № 160. [On approval of the Rules for the organization of mentoring and requirements for teachers who provide mentoring. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 24, 2020 No. 160.]. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020486> (date of access - 18.02.2025) [In Russian]

5 Chernobaj, E. V., Tashibaeva, D. N. (2020). Professional'noe razvitie uchitelej v Rossijskoj Federacii i Respublike Kazahstan po rezul'tatam issledovaniya TALIS-2018 [Professional development of teachers in the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan based on the results of the TALIS-2018 study] *Voprosy obrazovaniya [Educational issues.]*, 4, 141–164. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-141-164> [In Russian]

6 Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122–147. DOI: <http://dx.doi.org/10.35774/pis2024.02.063>

7 Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential,

and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1

8 Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

9 Burger, J. (2024). Constructivist and transmissive mentoring: Effects on teacher self-efficacy, emotional management, and the role of novices' initial beliefs. *Journal of Teacher Education*, 75(1), 107–121. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/00224871231185371>

10 Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>

11 Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

12 Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032583>

13 Greenwald, A. G., & Ronis, D. L. (1978). Twenty years of cognitive dissonance: Case study of the evolution of a theory. *Psychological review*, 85(1), 53–57. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.1.53>

14 Schulleri, P. (2020). Teacher Mentoring: Experiences from International Teacher Mentors in Kazakhstan. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 320-329. DOI: <http://dx.doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.320.329>

*Кереева О.Ж.¹, Егенисова А.К.², Калиева Э.И.³, Махамбетова Г.Д.⁴

^{1,2}Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті

^{3,4}АО «НЦПК «Өрлеу»

^{1,2,3}Ақтау, Қазақстан

⁴Астана, Қазақстан

ТӘЛІМГЕРЛІКТІҢ КОНСТРУКТИВИСТІК ЖӘНЕ ТРАНСМИССИВТІ ТӘСІЛДЕРІНІҢ ҚЫЗМЕТІН ЖАҢАДАН БАСТАҒАН ПЕДАГОГТЕРДІҢ ӨЗІНДІК ТИІМДІЛІГІН ДАМУҒА ӘСЕРІ

Аңдатпа

Мақалада қызметін жаңадан бастаған педагогтердің өзіндік тиімділігін дамытуға конструктивті және трансмиссивті тәлімгерлік тәсілдерінің әсері қарастырылады. Негізгі мәселе білім беру процесінде педагогтердің кәсіби сенімділігі мен өзін-өзі басқару қабілетін арттыру контекстінде әртүрлі тәсілдердің тиімділігі жеткіліксіз зерттелгендігінде болып отыр. Білім беру стандарттарындағы өзгерістер жағдайында оқытудың сапасын арттыру үшін тәлімгерлік тәсілдерін оңтайландыру қажеттілігі туындайды. Зерттеудің мақсаты — Қазақстандағы қызметін жаңадан бастаған педагогтердің өзіндік тиімділігіне конструктивті және трансмиссивті тәлімгерлік тәсілдерінің әсерін талдау және олардың кәсіби дамуына ықпал ететін факторларды анықтау. Зерттеу әдістеріне салыстырмалы талдау, тәлімгерлермен және қызметін жаңадан бастаған педагогтермен сұхбат, сондай-ақ өзіндік тиімділік деңгейін бағалау үшін сауалнама жүргізу кіреді. Мақала теориялық талдауға және бақылаулар мен сауалнамалар барысында жиналған эмпирикалық деректерге негізделген. Зерттеу нәтижелері конструктивті тәлімгерлік тәсілінің қызметін жаңадан бастаған педагогтердің өзіндік тиімділігін дамытуға трансмиссивті тәсілмен салыстырғанда айтарлықтай әсер ететінін көрсетті. «Сәйкессіздік әсері» анықталды, оған сәйкес конструктивті тәлімгерлік оқытудың оң көзқарастарымен сәйкес келген жағдайда ең тиімді болды. Тәлімгерлік стилі мен шәкірттердің педагогикалық сенімдері сәйкес келмеген жағдайларда қызметін жаңадан бастаған педагогтерді өз көзқарастары мен тәжірибелерін қайта қарауға итермелеген когнитивті диссонанс пайда болды, бұл олардың өзіндік тиімділігін арттыруға ықпал етті. Нәтижелер қызметін жаңадан бастаған педагогтерде тұрақты кәсіби ұстанымды қалыптастыру үшін тәлімгерліктің қолайлы әдістерін таңдаудың маңыздылығын атап көрсетеді.

Түйінді сөздер: тәлімгерлік, конструктивистік тәсіл, трансмиссивтік тәсіл, өзіндік тиімділік, қызметін жаңадан бастаған педагогтер, кәсіби даму, педагогтердің сенімі

*Kereyeva O.Zh.¹, Yegenisova A.K.², Kalieva E.I.³, Makhambetova G.D.⁴

^{1,2} *Sh.Yessenov Caspian University of Technology and Engineering*

^{3,4} *JSC "NCPC" "Orleu"*

^{1,2,3} *Aktau, Kazakhstan*

⁴ *Astana, Kazakhstan*

THE IMPACT OF CONSTRUCTIVIST AND TRANSMISSIVE MENTORING APPROACH ON THE DEVELOPMENT OF SELF-EFFICACY OF BEGINNING TEACHERS

Annotation

The article examines the influence of constructivist and transmissive mentoring approaches on the development of self-efficacy of beginning teachers. The main problem lies in the lack of knowledge of the effectiveness of various approaches in the context of increasing professional confidence and the ability of novice teachers to self-manage in the educational process. In the context of changes in educational standards, there is a need to optimize approaches to mentoring in order to improve the quality of teaching. The purpose of the study is to analyze the impact of constructivist and transmissive mentoring approaches on the self-efficacy of beginning teachers in Kazakhstan and to identify factors contributing to their professional development. Research methods include comparative analysis, interviews with mentors and aspiring teachers, as well as questionnaires to assess the level of self-efficacy. The article is based on theoretical analysis and empirical data collected during observations and surveys. The results showed that the constructivist approach has a more significant impact on the development of self-efficacy of beginning teachers compared with the transmissive approach. A "mismatch effect" was identified, in which constructivist mentoring proved to be most effective if it coincided with the positive views of the mentees on teaching. In cases where the mentoring style did not match the pedagogical beliefs of the students, cognitive dissonance arose, prompting novice teachers to reconsider their views and practices, which contributed to increasing their self-effectiveness. The results emphasize the importance of choosing appropriate mentoring methods to form a stable professional position for aspiring teachers.

Keywords: mentoring, constructivist approach, transmissive approach, self-efficacy, novice teachers, professional development, teachers' beliefs