

*Вильданова С.А.¹, Аблаева М.К.², Мусарова В.А.³
^{1,2,3}АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
^{1,2,3}Казахстан, Астана
¹ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3573-7654>
²ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3841-6370>
³ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0478-9283>
_vildanova_s@orleu.edu.kz

СИСТЕМА ПОСТКУРСОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Существующая в Казахстане практика посткурсового сопровождения не имеет системного характера, поскольку реализуется через отдельные проекты и мероприятия, направленные на формирование и развитие некоторых профессиональных навыков педагогов, но не позволяющие обеспечить персонализацию его содержания. В статье представлена система посткурсового сопровождения деятельности педагогов в контексте непрерывного профессионального развития. Цель статьи – описание системы посткурсового сопровождения педагогов на основе обзора международного опыта, современных теорий обучения взрослых, управления профессиональным развитием через самоанализ и рефлекссию педагогической практики.

На основе сравнительного анализа международного опыта и современных теорий обучения предложена комплексная система, включающая цифровые инструменты, рефлексивную практику и профессиональные сообщества. Посткурсовое сопровождение рассматривается как механизм устойчивого внедрения знаний и навыков, полученных на курсах повышения квалификации, в практику. В качестве теоретического основания рассматриваются подходы андрагогики, экспериментального обучения, коннективизма, теории управления профессиональным развитием через рефлекссию, модели диффузии инноваций. Описаны этапы и компоненты сопровождения, применения системы управления обучением (LMS) в персонализации методической поддержки при внедрении нового содержания, методов, технологий. Предложенная система может быть использована для разработки и апробации программ методического сопровождения педагогов в различных образовательных условиях.

Ключевые слова: система посткурсового сопровождения, непрерывное профессиональное развитие, управление профессиональным развитием, рефлексивная практика, профессиональное сообщество, обучение взрослых, коннективизм

Введение. Современная образовательная среда требует от педагогов постоянного профессионального развития и способности адаптироваться к динамичным изменениям в системе образования и социокультурной сфере. В соответствии с этими вызовами посткурсовая поддержка становится важнейшим элементом системы непрерывного профессионального развития, обеспечивая педагогам возможность совершенствования компетенций после обучения на курсах.

Посткурсовое сопровождение определяется как комплекс взаимосвязанных мероприятий и действий, направленных на оказание поддержки педагогу при внедрении нового содержания, методов, технологий, освоенных в ходе повышения квалификации в его реальную практику, запускающий механизмы активизации собственных ресурсов педагога [1]. Система посткурсового сопровождения включает наставничество, профессиональные сообщества, онлайн-ресурсы, наблюдение уроков, сетевые формы взаимодействия [2] и другие инструменты, способствующие эффективному применению полученных знаний на практике. Международный опыт показывает, что страны с развитыми образовательными системами активно используют модели посткурсовой поддержки, например, такие как системное наставничество в Финляндии, профессиональные сети учителей в Великобритании [2, с. 2], Lesson Study в Японии и цифровые платформы для обучения и обмена опытом в США и Сингапуре [3].

С развитием технологий и цифровых образовательных ресурсов посткурсовое сопровождение получает новые возможности для реализации. Искусственный интеллект (ИИ) выступает как важный инструмент в персонализации методической поддержки педагогов, предоставляя индивидуальные рекомендации, анализируя профессиональный рост и помогая

в разработке эффективных траекторий развития [4]. Исследователи предлагают инновационное решение посткурсовой поддержки педагога в виде цифрового фасилитатора, который позволяет персонализировать поддержку педагогов в посткурсовой период профессионального развития [5]. Интерактивные онлайн-платформы, виртуальные симуляции, автоматизированный анализ данных и интеллектуальные системы рекомендаций позволяют значительно повысить качество посткурсовой поддержки и сделать ее доступной для большего числа педагогов [6].

При разработке системы посткурсового сопровождения учитывались несколько ключевых приоритетов:

1. персонализация методической поддержки с учётом индивидуальных потребностей педагогов;
2. применение цифровых платформ обучения (LMS) для проведения мероприятий (семинаров, тренингов), предоставления обратной связи;
3. обеспечение инструментами и ресурсами для эффективного применения педагогами полученных знаний и навыков в реальной образовательной среде;
4. создание профессиональных сообществ для обмена опытом, реализации проектов и других видов взаимодействия и сотрудничества;
5. проведение регулярного мониторинга эффективности применения нового содержания, методов в практике педагогов и корректировка стратегии посткурсового сопровождения на основе обратной связи и достижений педагогов.

Посткурсовая поддержка, являясь неотъемлемой частью профессионального развития педагогов, играет важную роль в повышении качества образования. Она основывается на передовых международных практиках, современных технологиях и принципах непрерывного обучения, что способствует не только профессиональному росту педагогов, но и формированию и укреплению кадрового потенциала системы образования в целом.

Цель статьи: описание системы комплексного посткурсового сопровождения педагогов на основе обзора международного опыта, современных теорий обучения взрослых, управления профессиональным развитием через самоанализ и рефлексию педагогической практики.

Методы и материалы. Теоретическая основа исследования опирается на теорию андрагогики Ноулза [7], цикл рефлексии Гиббса [8], теорию экспериментального обучения Колба [9], теорию коннективизма Сименса [10] и модели диффузии инноваций Роджерса [11].

Для изучения международного опыта и выявления теоретических оснований системы посткурсовой поддержки педагогов использованы теоретические методы исследования, включая анализ научной литературы. Объект изучения: концепции непрерывного профессионального развития педагогов, подходы обучения взрослых, инновационные технологии в образовании. Применение метода сравнительного анализа позволило сопоставить теоретические подходы, основанные на принципах андрагогики, теориях обучения в условиях цифровизации и применения инновационных технологий, моделях анализа и осмысления педагогического опыта. Кроме того, проведен анализ результатов казахстанских и международных исследований по проблематике посткурсовой поддержки педагогов.

С целью всестороннего и объективного анализа при подготовке данной статьи отбор литературы осуществлялся на основе следующих ключевых критериев:

- 1) *актуальность*: исследования последних 10-15 лет, отражающие современные тенденции и вызовы в профессиональном развитии педагогов, также включены классические труды (М. Ноулз, Г. Гиббс, Д. Колб, Э. Роджерс), обладающие устойчивой научной ценностью и служащие основой для осмысления новых подходов;
- 2) *междисциплинарность*: включение источников из различных научных областей – психологии, педагогики, информационных технологий;

3) *эмпирическая обоснованность*: рассмотрение исследований, содержащих эмпирические данные, полученные в результате экспериментов, наблюдений, анализа документов и других методов;

4) *географическая репрезентативность*: изучение казахстанских и международных источников, в том числе исследований, проведенных в Австралии, Великобритании, Сингапуре, Финляндии, США и других странах;

5) *комплексность*: охват источников по основным компонентам системы посткурсового сопровождения деятельности педагогов – цели и задачи, принципы, этапы, структура и методы.

Применение критериев при отборе источников способствовало разработке комплексной системы посткурсового сопровождения, ориентированной на непрерывное профессиональное развитие педагогов.

Результаты и их обсуждение. Система посткурсового сопровождения педагогов тесно связана с теорией андрагогики Малкольма Ноулза, поскольку ориентирована на потребности взрослых обучающихся – педагогов, продолжающих собственное профессиональное развитие. Основные принципы этой теории находят отражение в структуре:

1. *потребность знать*: осознание того, как новые знания и навыки помогают повышать эффективность преподавания, усиливают мотивацию к обучению;

2. *самостоятельность*: включённость в познавательный процесс, целенаправленное планирование профессионального развития, выбор оптимальных стратегий применения новых методов;

3. *опыт*: использование имеющегося педагогического опыта для адаптации новых подходов в собственную практику;

4. *готовность учиться*: ориентированность на актуальные потребности, включая внедрение инновационных методик и постоянно обновляющихся технологий;

5. *ориентация на практику*: применение новых знаний через разработку методических материалов, исследование практики и экспериментальное внедрение новых методик;

6. *мотивация*: стремление к непрерывному профессиональному развитию поддерживается возможностью рефлексировать, получать обратную связь и делиться результатами с коллегами.

Применение принципов андрагогики выражается в создании индивидуализированных и практико-ориентированных программ, стимулирующих активное участие педагогов в обучении. Включение проблемно-ориентированного подхода и самостоятельного анализа способствует более глубокому усвоению и эффективному применению новых знаний и навыков в образовательной практике [7, с. 217].

Современные подходы к повышению квалификации опираются не только на принципы обучения взрослых, но и теории управления собственным профессиональным развитием через рефлексивные практики. К ним относятся модель циклического анализа Грэма Гиббса, а также теория опытного обучения Дэвида Колба, где развитие профессиональных компетенций происходит через осмысление и преобразование практического опыта.

Цикл рефлексии Гиббса (Gibbs' Reflective Cycle), разработанный профессором Грэмом Гиббсом в 1988 году, представляет собой структурированную модель из шести этапов для анализа и осмысления опыта [8, с. 19]: *описание* (что произошло), *чувства* (что чувствовали), *оценка* (что было хорошего и плохого), *анализ* (почему это произошло), *выводы* (что можно извлечь) и *план действий* (что делать в будущем для улучшения). Эта модель широко применяется в различных профессиональных сферах, включая образование, здравоохранение и бизнес.

Благодаря последовательной структуре и направленности на практический опыт и его осмысление, цикл Гиббса является эффективной основой для построения модели посткурсового сопровождения педагогов, его использование предоставляет возможность педагогам осмысливать собственную практику, оценивать результаты внедрения новых методов и технологий, а также разрабатывать последовательные шаги для дальнейшего

профессионального развития. В посткурсовом сопровождении педагоги проходят этапы рефлексии на каждом значимом этапе практики, что способствует формированию осознанного подхода к обучению и саморазвитию.

На этапе *описания* педагог фиксирует, какие изменения он внедрил в свою практику, какие методы или технологии использовал, а также какие результаты были достигнуты. Анализируя *чувства*, педагог осмысливает собственную эмоциональную реакцию и реакцию обучающихся на применение новых методик, подходов, технологий, и это помогает выявить возможные барьеры или мотивационные факторы. *Оценка* позволяет определить сильные и слабые стороны опыта, какие стороны были успешными, а что требует дальнейшего улучшения или пересмотра. На этапе *анализа* педагог сопоставляет опыт с теоретическими подходами, выявляет, какие внутренние и внешние факторы повлияли на достижение целей. На следующем этапе *выводов* педагог обобщает полученные знания из собственного опыта, *план действий* помогает выделить конкретные направления и действия для дальнейшего совершенствования практики.

Цикл экспериментального обучения Колба (Kolb's Experiential Learning Cycle), разработанный Дэвидом Колбом в 1984 году, представляет собой модель обучения, основанную на опыте [9, с. 25]. Эта теория описывает процесс обучения как непрерывный цикл, состоящий из четырех этапов: конкретный опыт (Concrete Experience); рефлексивное наблюдение (Reflective Observation); абстрактная концептуализация (Abstract Conceptualization) и активное экспериментирование (Active Experimentation).

Принципы этой модели применяются в системе посткурсового сопровождения: педагоги сначала получают *конкретный опыт*, осваивая новые методы и технологии обучения, а также анализируя собственную практику. На этапе *рефлексивного наблюдения* педагоги осмысливают, как применяемые методы повлияли на процесс обучения, оценивают их эффективность и рассматривают альтернативные подходы. На этапе *абстрактной концептуализации* педагоги формулируют новые идеи и стратегии, адаптируя образовательные концепции к своим потребностям и условиям работы. Это помогает им систематизировать знания, делать обоснованные выводы и готовиться к улучшению практики. В *активном экспериментировании* педагоги применяют новые методы в обучении, проверяя результативность и внося коррективы при необходимости.

Однако в реальных условиях практики процесс обучения и применения знаний может отличаться от теоретических моделей. Именно поэтому наставникам, тренерам важно распознавать стили обучения взрослых [9, с. 26] при наблюдении уроков и предоставлении рекомендаций. В этой связи Turesky & Gallagher (2010) подчеркивают важность понимания собственного стиля обучения и стилей обучения других, это помогает адаптировать подходы для более эффективного взаимодействия, управления, наставничества и лидерства [12]. В ходе посткурсового сопровождения, помимо обучения на основе собственного опыта, педагоги анализируют его, опираясь на обратную связь, которую они получают от наблюдателей. Дьюи (1933) утверждал, что обучение основано на процессе осмысления опыта, включая размышления и формулирование выводов [13].

Обе модели представляют собой повторяющийся цикл, что и обеспечивает постоянное развитие профессиональных компетенций, тем самым постоянно повышая качество преподавания. В условиях цифровой трансформации образования цикличные модели профессионального развития получают новое содержание. Педагоги имеют возможность строить индивидуальные траектории роста и развития, используя цифровые инструменты, а также участвуя в сетевых профессиональных сообществах. В этих условиях особую актуальность приобретает теория коннективизма.

Коннективизм определяется как теория обучения цифрового века, основоположниками которой являются Джордж Сименс и Стивен Даунс. «Коннективизм представляет собой интеграцию принципов, исследуемых теориями хаоса, сетей, сложности и самоорганизации» [10, с. 5]. Также, коннективизм – это концепция «обучения онлайн» или «создания обучающего сообщества», которое не только использует современные цифровые ресурсы,

накопленные в интернете, но и предлагает «сообщество обучающихся умов» в качестве форума для обмена знаниями, обсуждения и критической оценки существующих образовательных ресурсов или идей [14]. Согласно данной теории, знания «как» и «что» дополняются знаниями «где», то есть пониманием того, где найти необходимые знания. По теории коннективизма, обучение и работа (практика) больше не разделены. Во многих ситуациях они одинаковы. Обучение в этом контексте – непрерывный процесс, длящийся всю жизнь. Многие процессы, которые ранее обрабатывались теориями обучения (особенно в когнитивной обработке информации), теперь могут быть переложены на технологии или поддержаны ими [10, с. 6]. Это особенно подчеркивает необходимость применения в посткурсовом сопровождении цифровых инструментов для мониторинга внедрения новых знаний и навыков, поддержания непрерывного профессионального развития. Исследования подтверждают также необходимость реструктурирования программ повышения квалификации чтобы обеспечить педагогов необходимыми навыками для эффективного саморегулируемого обучения в цифровую эпоху [14, с. 204].

Исследователи Karbowniczek & Zdybel (2022) отмечают, что современный педагог, действуя в рамках коннективизма, сталкивается с рядом вызовов, влияющих на качество его работы [14, с. 191]. В процессе профессиональной деятельности он критически осмысливает используемые методы, приемы и стратегии преподавания, развивает самостоятельность, восприимчивость к ценностям, эффективно использует ресурсы и формирует привлекательную виртуальную образовательную среду. Аналогичный подход можно применить и к системе посткурсового сопровождения, трансформировав ее в интерактивное виртуальное сообщество, где тренеры и педагоги, обучившиеся на курсах, могли бы активно взаимодействовать. Такое сообщество позволило бы отслеживать внедрение новых знаний и навыков, обеспечивать постоянную поддержку педагогов.

Теория *диффузия инноваций* объясняет как новые идеи, практики или технологии распространяются в социальной системе с течением времени. Этот процесс включает каналы коммуникации и находится под влиянием различных факторов, включая воспринимаемые атрибуты инновации и социальную динамику ее последователей. Теория, изложенная Эвереттом М. Роджерсом [11, с. 162], широко применяется в различных областях, включая здравоохранение, образование и маркетинг, для понимания и прогнозирования моделей принятия инноваций.

В контексте посткурсового сопровождения интеграция LMS и ИИ может ускорить процесс адаптации педагогов к новым методикам, облегчая их внедрение в образовательную практику. Согласно теории Роджерса, инновации принимаются последовательно различными группами пользователей: инноваторы, ранние последователи, раннее большинство, позднее большинство и скептики. В системе посткурсового сопровождения роль инноваторов и ранних последователей могут выполнять наиболее технологически продвинутые педагоги, активно применяющие цифровые платформы обучения, экспериментирующие с ИИ, а их опыт станет моделью для раннего и позднего большинства, помогая принять, а главное, применять инновации.

Использование LMS и ИИ для предоставления персонализированных рекомендаций, автоматического анализа прогресса и оказания адаптивной поддержки педагогам снижает барьеры для внедрения инноваций. Например, на основе собранных данных система может предлагать педагогам наиболее эффективные стратегии, автоматически формировать отчеты о результатах их применения и предлагать дополнительные обучающие материалы. Благодаря аналитике и предиктивному моделированию ИИ может выявлять потенциальные проблемы на этапе внедрения инноваций и предлагать индивидуальные решения. Например, в статье Parker et al. (2024) оценивается потенциал больших языковых моделей (LLM) GPT-4 и GPT-3.5 для получения информации из опросов по обратной связи в сфере образования [4, с. 445]. Исследователи обработали 2500 ответов-комментариев студентов вуза с помощью больших языковых моделей и пришли к выводу что LLM могут быть использованы для извлечения различных выводов из текста опроса. В результате применения в посткурсовом

сопровождении LMS и ИИ процесс диффузии инноваций в педагогическом сообществе становится более управляемым, предсказуемым и эффективным, способствуя ускоренному внедрению передовых образовательных технологий и методов.

Дилан Вилиам отразил идею о том, что педагоги учатся всю жизнь: «Каждый педагог должен совершенствоваться не потому, что он недостаточно хорош, а потому, что он может стать еще лучше» [15]. Развитие экспертных знаний педагогов может быть эффективно поддержано через формативную обратную связь в рамках профессиональной среды обучения. Этот подход созвучен принципам социального конструктивизма в обучении [16], которые сами педагоги применяют в работе со своими учениками.

Предлагаемая структура посткурсового сопровождения педагогов (Рисунок 1) опирается на результаты анализа исследований в области непрерывного профессионального развития.



Рисунок 1. Структура системы посткурсового сопровождения педагогов
Источник: разработано авторами.

Этапы посткурсового сопровождения включают четыре ключевых шага. Первый этап – *диагностика*, предполагающая оценку уровня подготовки педагогов после завершения курса, а также выявление пробелов и потребностей для дальнейшего профессионального развития через проведение опроса, фокус-группы (в очном или дистанционном формате). На данном этапе определяются *приоритеты* и *цели профессионального развития* педагогов, предполагается разработка инструментов и проведение мониторинга учебных достижений обучающихся, чтобы определить, насколько изменения в преподавании педагога влияют на образовательные результаты. Второй этап – *планирование*, в рамках которого разрабатываются индивидуальные планы посткурсового сопровождения, а также планируются уроки с выбором новых методик и технологий. На этапе планирования педагоги получают методическую поддержку от тренеров по планированию уроков через групповые и индивидуальные консультации, участвуют в обучающих семинарах, тренингах и других мероприятиях. Третий этап – *реализация*, где основным является проведение уроков с внедрением новых знаний и навыков, полученных на курсах. В ходе реализации важно фиксировать через наблюдение уроков, что получилось внедрить успешно, что требует дальнейшего улучшения или развития навыков. Завершающим этапом является *оценка и обратная связь*, которая предполагает регулярную оценку прогресса педагога и корректировку траекторий их развития. На этом этапе педагоги оценивают эффективность

изменений, рефлексиируют над результатами и определяют направления и действия по дальнейшему развитию практики. Проводится повторный мониторинг учебных достижений обучающихся, позволяющий отследить динамику образовательных результатов и установить связь между профессиональным развитием педагога и достижениями обучающихся.

На всех этапах деятельность педагога поддерживается конструктивной обратной связью, которая помогает анализировать практику, мотивировать и определять наиболее эффективные направления для дальнейшего развития практики. При этом результаты наблюдений, мониторинга и рефлексии становятся основой для внесения изменений как в индивидуальную практику, так и содержание образовательных программ курсов. Выявленные потребности педагогов и успешные практики внедрения новых методик и технологий также дают основу для разработки рекомендаций методическим центрам.

Система посткурсового сопровождения включает взаимодополняющие компоненты:

1) *образовательный* – проведение обучающих мероприятия различного формата, в том числе с привлечением экспертов, опытных педагогов, предоставление доступа к дополнительным обучающим материалам, например, записи вебинаров, полезные ссылки (публикации, сайты и другие источники), примеры заданий;

2) *консультационный* – проведение консультаций тренерами, наставниками, экспертами в области методик и технологий;

3) *практический* – участие педагогов в проектах, исследованиях или тренингах с целью обмена опытом и апробации новых подходов в обучении;

4) *коммуникативный* – взаимодействие педагогов в профессиональном сообществе, где осуществляется обмен идеями, обсуждение возникающих трудностей и совместный поиск оптимальных решений;

5) *мотивационный* – признание достижений педагогов через распространение и продвижение лучших практик, создание условий для профессионального роста и развития.

Данные компоненты поддерживают комплексную систему посткурсового сопровождения, создавая условия для осознанного и обоснованного внедрения изменений в практику.

Заключение. Разработка и внедрение комплексной системы посткурсового сопровождения педагогов – одно из ключевых условий эффективной модели непрерывного профессионального развития. Основанная на принципах обучения взрослых, теориях управления профессиональным развитием, экспериментального и рефлексивного обучения, а также коннективизма и диффузии инноваций, система отвечает на современные вызовы образовательной среды, обеспечивая педагогам методическую, практико-ориентированную и мотивационную поддержку. Применение цифровых инструментов, LMS-платформ и ИИ позволяет расширить возможности посткурсового сопровождения, сделать его персонализированным, гибким и адаптивным к профессиональным потребностям и изменениям образовательной среды.

Предложенная система посткурсового сопровождения направлена на развитие профессионального потенциала педагогов через осмысленную интеграцию новых методик и технологий в практику преподавания. Укрепление профессиональных сообществ, постоянная обратная связь, развитие цифровой компетентности и поддержка на всех этапах посткурсового сопровождения обеспечивают устойчивость и результативность профессионального роста и развития педагогов.

Информация о финансировании. Данное исследование финансировалось Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № BR21882260).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Ильина Н. Ф. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – №. 2 (43). – С. 24-32. [Электронный

ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postkursovoe-soprovozhdenie-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga-kak-usloviye-stanovleniya-ego-professionalnyh-kompetentsiy> (дата обращения: 01.07.2025).

2 Angus-Cole K. Education brief: Teacher professional development // Cambridge Assessment International Education. – 2021. – С. 1-5. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/621009-teacher-professional-development-factsheet.pdf> (дата обращения: 08.07.2025).

3 Bautista A., Wong J., Gopinathan S. Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape // Psychology, Society & Education. – 2015. – Vol. 7, No. 3. – P. 311–326. [Электронный ресурс] – URL: <https://repository.nie.edu.sg/entities/publication/74e289af-f2ea-47f8-ad0c-4a7b99aea730>

4 Parker M. J., Anderson C., Stone C., Oh Y. A large language model approach to educational survey feedback analysis // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2025. – №35. – С.444-481. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00414-0>

5 Nurbekova Zh., Zhetpisbayeva M., Sembayev T., Baigusheva K. AI-driven digital facilitator for personalized post-course support of educators // International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. – 2025. – Vol. 8(3). – P.1811-1823. – DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.6888>

6 Demszky D., Liu J., Hill H. C., Jurafsky D., Piech C. Can Automated Feedback Improve Teachers' Uptake of Student Ideas? Evidence From a Randomized Controlled Trial in a Large-Scale Online Course // Educational Evaluation and Policy Analysis. – 2023. – Vol. 46, No. 3. – P. 483–505. – DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737231169270>

7 Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. – 8th ed. – London: Routledge, 2014. – 402 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315816951>

8 Gibbs G. Learning by Doing. A Guide to Teaching and Learning Methods. – Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 1988 [2013]. – ePub version. – URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> (дата обращения: 28.06.2025).

9 Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984. – 390 p.

10 Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age // Elearnspace.org. – 2004. – С. 14–16. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (дата обращения: 12.05.2025).

11 Rogers E. M. Diffusion of Innovations. – New York: Social Science Research Network, 1983. [Электронный ресурс]. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1496176 (дата обращения: 03.05.2025).

12 Turesky E. F., Gallagher D. Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's Experiential Learning Theory // The Coaching Psychologist. – 2011. – Vol. 7, No. 1. – С. 5-14. DOI: 10.53841/bpstcp.2011.7.1.5

13 Dewey J. How We Think. – Buffalo, NY: Prometheus Books, 1933. — 242 p. (Original work published 1910). [Электронный ресурс]. – URL: <https://dn790008.ca.archive.org/0/items/howwethink00deweiala/howwethink00deweiala.pdf> (дата обращения: 03.07.2025).

14 Karbowniczek J., Zdybel D. Connective Learning as Teachers' Approach to One's Own Professional Development: The Case of Poland // Journal of Preschool and Elementary School Education. – 2022. – Vol. 11, No. 1 (21). – P. 189–210. – DOI: <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.10>

15 Cordingley P., Higgins S., Greany T., Buckler N., Coles-Jordan D., Crisp B., Saunders L., Coe R. Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development. – London: Teacher Development Trust, 2015. [Электронный ресурс]. – URL: <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/34634741>

16 Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. L.S. Vygotsky. Mind in society: the development of higher psychological processes. – Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, 1978. – 175 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf (дата обращения: 21.07.2025).

REFERENCES

1 Ilina, N. F. (2020). Postkursovoe soprovozhdenie professional'noi deiatel'nosti pedagoga kak uslovie stanovleniia ego professional'nykh kompetentsii [Post-course support of a teacher's professional activity as a condition for the development of professional competencies]. *Nauchnoe Obespechenie Sistemy Povysheniia Kvalifikatsii Kadrov [Scientific support of the system of personnel professional development]*, (2)(43), 24–32. [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postkursovoe-soprovozhdenie-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga-kak-uslovie-stanovleniya-ego-professionalnyh-kompetentsiy> [in Russian].

2 Angus-Cole, K. (2021). Education brief: Teacher professional development. *Cambridge Assessment International Education*, 1-5. [Electronic resource]. – URL: <https://www.cambridgeinternational.org/Images/621009-teacher-professional-development-factsheet.pdf> (date of access: 08.07.2025).

3 Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 311–326. [Electronic resource]. – URL: <https://repository.nie.edu.sg/entities/publication/74e289af-f2ea-47f8-ad0c-4a7b99aea730>

4 Parker, M. J., Anderson, C., Stone, C., & Oh, Y. (2025). A large language model approach to educational survey feedback analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35, 444-481. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00414-0>

5 Nurbekova, Zh., Zhetpisbayeva, M., Sembayev, T., Baigusheva, K. (2025). AI-driven digital facilitator for personalized post-course support of educators. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(3), 1811-1823. DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.6888>

6 Demszky, D., Liu, J., Hill, H. C., Jurafsky, D., Piech, C. (2024). Can Automated Feedback Improve Teachers' Uptake of Student Ideas? Evidence From a Randomized Controlled Trial in a Large-Scale Online Course. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 46, 3, 483-505. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737231169270>

7 Knowles, M. S., Holton, III E. F., Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 8th ed. London: Routledge, 402 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315816951>

8 Gibbs, G. *Learning by Doing*. (1988). A Guide to Teaching and Learning Methods. – Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University. ePub version. – URL: <https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf> (date of access: 28.06.2025).

9 Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 390 p.

10 Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Elearnspace.org. P.14-16. [Electronic resource] – URL: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (date of access: 12.05.2025).

11 Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. – New York: Social Science Research Network. [Electronic resource] – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1496176 (date of access: 03.05.2025).

12 Turesky, E. F., Gallagher, D. (2011). Know thyself: Coaching for leadership using Kolb's Experiential Learning Theory. *The Coaching Psychologist*, 7(1), 5-14. DOI: 10.53841/bpstcp.2011.7.1.5

13 Dewey, J. (1933). *How We Think*. Buffalo, NY: Prometheus Books, 242 p. (Original work published 1910). [Electronic resource]. – URL: <https://dn790008.ca.archive.org/0/items/howwethink00deweiala/howwethink00deweiala.pdf> (date of access: 03.07.2025).

14 Karbowniczek, J., Zdybel, D. (2022). Connective Learning as Teachers' Approach to One's Own Professional Development: The Case of Poland. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 11, 1(21), 189-210. DOI: <https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.10>.

15 Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*. London: Teacher Development Trust. [Electronic resource] – URL: <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/34634741>

16 Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *L.S. Vygotsky. Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, 175 p. [Electronic resource]. – URL: https://w.pauldowling.me/rtf/2021.1/readings/LSVygotsky_1978_MindinSocietyDevelopmentofHigherPsycholo.pdf (date of access: 21.07.2025).

*Вильданова С.А.¹, Аблаева М.К.², Мусарова В.А.³

^{1,2,3}«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ

^{1,2,3}Қазақстан, Астана

ПЕДАГОГТЕРДІҢ ҚЫЗМЕТІН КУРСТАН КЕЙІНГІ СҮЙЕМЕЛДЕУ ЖҮЙЕСІ

Аңдатпа

Қазақстандағы педагогтерді курстан кейінгі сүйемелдеудің қалыптасқан тәжірибесі жүйелі сипатқа ие емес, себебі ол педагогтердің кейбір кәсіби дағдыларын қалыптастыруға және дамытуға бағытталған жекелеген жобалар мен іс-шаралар арқылы іске асырылады, алайда оның мазмұнын дербестендіруді қамтамасыз ете алмайды. Мақалада мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуы контекстінде курстан кейінгі сүйемелдеудің жүйесі ұсынылған. Мақаланың мақсаты – халықаралық тәжірибеге, ересектерді оқытудың заманауи теорияларына және педагогикалық практиканы өзіндік талдау мен рефлексия арқылы кәсіби дамуды басқаруға негізделген педагогтерді курстан кейінгі сүйемелдеу жүйесін сипаттау.

Халықаралық тәжірибе мен заманауи оқыту теорияларын салыстырмалы талдау негізінде сандық құралдарды, рефлексиялық тәжірибені және кәсіби қауымдастықты қамтитын кешенді жүйе ұсынылады. Курстан кейінгі сүйемелдеу біліктілікті арттыру курстарында алынған білім мен дағдыларды тәжірибеде қолдану механизмі ретінде қарастырылады. Мұның теориялық негізіне андрагогика, тәжірибелік оқыту, коннективизм, рефлексия арқылы кәсіби дамуды басқару идеясы және инновацияның таралуы моделі кіреді. Білім мен дағдыларды жүзеге асыру үшін әдістемелік қамтамасыз етуді дербестендіруде оқытуды басқару жүйесін (LMS) қолдау және қолдану кезеңдері мен құрамдастары сипатталған. Ұсынылған жүйе әртүрлі білім беру жағдайында мұғалімдерді әдістемелік қамтамасыз ету бағдарламаларын әзірлеу және сынақтан өткізу үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: педагогтерді курстан кейінгі қолдау жүйесі, үздіксіз кәсіби даму, кәсіби дамуды басқару, рефлексиялық тәжірибе, кәсіби қоғамдастық, ересектерді оқыту, коннективизм.

*Vildanova S.A.¹, Ablayeva M.K.², Mussarova V.A.³

^{1,2,3}JSC «National Center for Professional Development «Orleu»

^{1,2,3}Kazakhstan, Astana

THE SYSTEM OF TEACHER FOLLOW-UP SUPPORT

Annotation

The existing practice of post-course support in Kazakhstan doesn't have a systemic approach, as it is implemented through separate projects and activities aimed at developing certain professional skills of teachers, but does not allow the personalization of its content. The article presents a system for follow-up support in the context of continuous professional development for teachers. The aim of this article is to describe a system for post-course teacher support based on a review of international experience, modern adult learning theories, and the management of professional development through self-analysis and reflection on teaching practice.

Based on comparative analysis of international experience and modern teaching theories, a comprehensive system is proposed that includes digital tools, reflective practice, and professional communities. Follow-up support is considered a mechanism for applying the knowledge and skills acquired in training courses in practice. The theoretical basis for this

includes andragogy, experiential learning, connectivism, the idea of managing professional development through reflection, and models of innovation diffusion. The stages and components of support and the application of a learning management system (LMS) in personalizing methodological support for the implementation of knowledge and skills are described. The system can be used to develop and test programs for methodological support of teachers in various educational settings.

Keywords: teacher follow-up support system, continuous professional development, professional development management, reflective practice, professional community, adult learning, connectivism.

Поступила: 04.08.2025

Одобрена после рецензирования: 15.09.2025

Принята к публикации: 26.09.2025