

Жетписбаева М.А.<sup>1</sup>, \*Кушнир М.П.<sup>2</sup>, Ибрагимова Г.К.<sup>3</sup>, Мукушева С.Б.<sup>4</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»  
«Институт профессионального развития по Карагандинской области»

Казахстан, Караганды

<sup>4</sup> Карагандинский национальный исследовательский университет им. Е.А.Букетова

Казахстан, Караганды

<sup>1</sup> ORCID: [0000-0001-8762-4649](https://orcid.org/0000-0001-8762-4649)

<sup>2</sup> ORCID: [0000-0002-2026-0681](https://orcid.org/0000-0002-2026-0681)

<sup>3</sup> ORCID: [0000-0002-4937-800X](https://orcid.org/0000-0002-4937-800X)

<sup>4</sup> ORCID: [0000-0003-2757-5739](https://orcid.org/0000-0003-2757-5739)

\*[kushnir\\_m@orleu.edu.kz](mailto:kushnir_m@orleu.edu.kz)

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНИФИЦИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

### Аннотация

Статья посвящена исследованию подходов и технологий к определению целей профессионального развития педагогов в посткурсовой период. Четкое целеполагание играет ключевую роль в обеспечении осознанного профессионального развития, которое направляется самим педагогом. В статье предлагается инновационное решение определения целей профессионального развития в посткурсовой период в виде мобильного конфигурируемого набора, который позволяет проектировать персонифицированную программу профессионального развития педагогов. В ходе исследования был проведен опрос 21 681 педагогов с целью определения их образовательных потребностей, их осознанного отношения к профессиональному развитию в посткурсовой период. 61% респондентов сообщили об отсутствии у них четкого представления о том, как они намерены развиваться в профессиональном плане в ближайшем будущем. У 28% педагогов формулировки цели профессионального развития носят весьма отвлеченный характер. 10% педагогов в качестве целей профессионального развития в посткурсовой период определили результаты, указав либо продукт деятельности, либо ступень карьерного роста, либо задачи по обучению предмету. Лишь у незначительной части участников опроса (1%) цели связаны с профессиональными компетенциями. Значимость результатов связана с обоснованием инновационного решения проблем проектирования персонифицированной программы профессионального развития на основе определения ее конкретных, достижимых целей в виде патентоспособной полезной модели мобильного конфигурируемого набора. Его применимость в качестве самостоятельно моделируемого конструктора за счет персонифицированной визуальной конфигурации элементов набора показывает перспективность использования при появлении новых требований к квалификации и компетенциям педагогов, новых ресурсов и форм профессионального развития.

**Ключевые слова:** хьютогика, непрерывное профессиональное развитие педагогов, агентность, посткурсовой период, цель профессионального развития педагогов, персонифицированная программа профессионального развития педагога, полезная модель, мобильный конфигурируемый набор.

**Введение.** Профессиональное развитие педагогов основывается на интеграции нескольких подходов, которые взаимодополняют друг друга. Это андрогогика, рефлексивное обучение, социальное взаимодействие и хьютогика (самоопределенное обучение). Сочетание этих подходов обеспечивает системное развитие педагогов и готовит их к адаптации в условиях изменяющихся образовательных и технологических реалий [1-6].

Хьютогика значительно расширяет подходы, ориентированные на взрослых, и подчеркивает рост автономии и самоопределения в профессиональном развитии, предоставляя педагогам самостоятельно разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, адаптируя их к постоянно меняющимся условиям образовательной среды, профессиональным задачам и личным интересам [4, с.95]. Процесс профессионального развития становится непрерывным, а сам педагог выступает как инициатор изменений и полноправный партнер создания гибкой, адаптивной системы обучения, способной быстро реагировать на вызовы времени.

Обзор литературы позволяет выделить среди механизмов, обеспечивающих эффективное непрерывное профессиональное развитие педагогов, такую группу как постановка и

согласование целей [7], [8]. Учителям рекомендуется ставить личные цели для профессионального роста, уделяя особое внимание самодисциплине и мотивации, которые имеют решающее значение для постоянного совершенствования [9]. Цели профессионального развития рассматриваются исследователями как предполагаемое изменение поведения [10], как начальный этап планирования их собственного обучения [11]. Стратегическое планирование должно соответствовать индивидуальным потребностям педагогов и требованиям системы образования, обеспечивая направленность и заинтересованность в непрерывном развитии [12]. Swikla (2007) считает, что четко определенные цели учителей на конкретный период времени влияют на успешность профессионального развития, что, в свою очередь, влияет на улучшение успеваемости учащихся [13].

Исследователи сходятся во мнении, что определение четких и достижимых целей профессионального развития имеют существенное значение для его эффективности. Постановка целей побуждает педагогов к направленным и осознанным действиям по изучению практики своего преподавания и планирования персонального пути к обучению и совершенствованию [14]. Понимание своих целей и соответствие их образовательной системе влияют на преданность и увлеченность своей профессией [15] и могут различаться на разных этапах профессиональной жизни учителей и в разных образовательных контекстах [16].

Изучение проблем формирования профессиональных компетенций учителей в части целеполагания позволило сделать выводы о целесообразности организации специальной подготовки по навыкам целеполагания как будущих учителей, так и работающих учителей в рамках повышения квалификации, с использованием метода SMART (постановка «умных» целей) [17].

Мы исходим из того, что для устойчивости профессионального роста важными являются автономия, осмысленность и личная значимость образовательного процесса [2, с.14]. Педагоги будут мотивированы, если профессиональное развитие связано с их жизненными или профессиональными целями.

Worth, J. и Van den Brande, J. определили, что автономия педагогов наиболее слабо проявляется в определении целей профессионального развития и в значительной степени связана с удовлетворенностью своей работой [18]. Следовательно, повышение автономии учителей в отношении целей их профессионального развития имеет наибольший потенциал для повышения удовлетворенности работой учителей и их приверженности профессии.

Автономию учителей Worth, J. и Van den Brande, J. трактуют согласно теории самоопределения (Deci и Ryan, 2008) и представляют как способность принимать обоснованные решения и/или действовать независимо. Понятие «автономия» (autonomy) аналогично, хотя и не идентично, понятию «агентность» (agency), используемое в научной литературе. Агентность как концепт подразумевает наличие в личности определенной свободы, ориентации на будущее через целеполагание, способности выстраивать несколько траекторий для достижения своих целей, при этом обладание реалистичным пониманием багажа ресурсов и имеющихся ограничений (на основе Emirbayer и Mische, 1998).

Непрерывное профессиональное развитие педагогов (НППР) предполагает, что постановка ясных, достижимых целей относится не только к программам формального обучения на курсах или семинарах, но и в период после обучения. Краткосрочное повышение квалификации должно стать стимулом определения целей профессионального развития, а содержательные элементы деятельности педагогов после курсов необходимо направить на развитие агентности в условиях, когда известные способы достижения цели являются неэффективными и нужно проектировать новую систему действий на основе сформулированного самим педагогом образовательного запроса.

Согласно Martin Karlberg, НППР в большинстве стран диктуется национальными или региональными реформами, что нивелирует идею мотивированного и личностного НППР, сводя роль учителя к исполнению идей, спускаемых «сверху» [19].

Следовательно, необходим переход от линейной модели повышения квалификации «государство – руководство – учитель» к персонифицированной модели НППР, где учитель

находится в центре профессионального развития, становясь активным субъектом своего обучения, и действует из личной идеи служить идеалу, моральной цели [20], [21].

Мы рассматриваем учителей как активных агентов, направляющих собственное развитие в рамках своей профессиональной деятельности, при этом отправной точкой становится умение педагогов четко представлять, как они намерены совершенствовать свою практику и развиваться как профессионалы в ближайшем будущем.

#### *Цель исследования*

В нашем исследовании мы предположили, что агентность учителей связана с тем, как они определяют цели своего профессионального развития после обучения на курсах или семинарах. Это сформулировано в наших исследовательских вопросах:

1. Как постановка целей профессионального развития учителей связана с их текущими профессиональными интересами?

2. Как учителя проектируют путь своего профессионального развития?

**Методы и материалы.** Исследование умения педагогов определять цели профессионального развития сопровождается определением уровня осознанного отношения педагогов к профессиональному развитию в посткурсовой период и предложением новых решений.

В 2024 году с целью изучения потребностей в области профессионального развития в посткурсовой период был проведен опрос руководителей и учителей школ Казахстана, в котором приняли участие 21 681 педагогов из всех областей Казахстана. Исследование является масштабным и охватывает педагогов различных квалификационных категорий, разного стажа работы [22].

В числе вопросов, важных для понимания уровня осознанного отношения педагогов к профессиональному развитию в посткурсовой период, был вопрос о целях профессионального развития. Респондентам предлагалось указать цель своего профессионального развития, в случае ее отсутствия нужно было написать, что не имеется. Значительная часть учителей (61%) сообщила об отсутствии у них четкого представления о том, как они намерены развиваться в профессиональном плане в ближайшем будущем. У большинства оставшихся 28% педагогов формулировки цели профессионального развития носят весьма общий характер: формирование разносторонней личности; повышение компетенции, повышение качества знаний; непрерывное обучение; совершенствование профессионального мастерства; саморазвитие; улучшение результатов обучения и пр. Как показывают результаты опроса, отсутствие целей профессионального развития или их нечеткость не связана с уровнем квалификационной категории, так как такие ответы предоставили и педагоги с высокой квалификационной категорией.

10% педагогов в качестве целей профессионального развития в посткурсовой период определили конкретные результаты, указав либо продукт деятельности (создание авторской программы обучения предмету, подготовка методических рекомендаций, пособий), либо ступень карьерного роста (успешно сдать квалификационный экзамен, получить более высокую квалификационную категорию, стать заместителем директора или директором школы), либо задачи по обучению предмету (развитие речевых навыков учеников, использование графических органайзеров на уроке, применение разноуровневых заданий). Лишь у незначительной части участников опроса (1%) цели связаны с профессиональными компетенциями: создавать инклюзивную среду обучения, владеть методами оценивания при планировании и проведении урока, применять информационные технологии в учебном процессе для расширения возможностей обучения, владеть способами предоставления обратной связи для поддержки и развития обучающихся.

Следующим этапом исследования стала разработка полезной модели «Мобильный конфигурируемый набор», которая предназначена для моделирования непрерывного профессионального развития педагогов. Полезная модель включена в Государственный реестр полезных моделей Республики Казахстан, на нее получен патент, выданный

Национальным институтом интеллектуальной собственности Министерства юстиции Республики Казахстан [23].

Использование набора возможно как перед завершением курса в обучающей организации, так и в посткурсовой период в условиях организации образования, где работает педагог. Применение набора обеспечивает проектирование персонифицированной программы профессионального развития и визуализацию процесса ее проектирования.

Мобильный конфигурируемый набор включает магнитную доску, кейс с 4 комплектами магнитных карточек для проектирования программы профессионального развития. Каждый из 4 комплектов включает 20 шт. магнитных карточек.

Магнитные карточки систематизированы в зависимости от содержания:

Комплект 1 – карточки с описанием профессиональных компетенций.

Комплект 2 – карточки с описанием форм профессионального развития.

Комплект 3 – карточки с описанием ресурсов профессионального развития.

Комплект 4 – карточки с описанием практических результатов профессионального развития.

Структура каждой карточки включает ее название (1), цифровой код (2), визуальный образ названия карточки (3), цветовую маркировку (4), описание (5) и рекомендации (6) (рис.1).



Рисунок 1. Структура карточки

Источник: разработано авторами

Цветовая маркировка и визуальный образ повышают оперативность и эффективность работы с карточками.

При разработке карточек с описанием профессиональных компетенций мы ориентировались на профессиональные стандарты для педагогов организаций образования, которые являются навигатором профессионального развития педагогов и применяется для управления изменениями и адаптации содержания собственной педагогической деятельности [24].

Набор используется следующим образом. Педагог изучает описание карточек, затем самостоятельно или при поддержке наставника/методиста, отбирает из них те, которые будут определять программу его профессионального развития: профессиональные компетенции, требующие формирования или развития, необходимые для этого ресурсы и формы, ожидаемые практические результаты. Затем педагог визуализирует программу

профессионального развития на магнитной доске при помощи магнитных карточек. В зависимости от профессиональных дефицитов и профессиональных потребностей отдельных педагогов программа для каждого из них будет иметь персонифицированную конфигурацию.

Особенность данного набора состоит в том, что он является мобильным, гибким и удобным инструментом проектирования профессионального развития после курсового обучения, визуально рассматривать разные варианты ее траектории. Кроме того, по мере реализации программы ее конфигурация может меняться, дополняться.

Еще одной особенностью набора является то, что комплекты карточек возможно изменять в соответствии с новыми требованиями к квалификации и компетенциям педагогов, появлением новых ресурсов и форм профессионального развития.

«Мобильный конфигурируемый набор» был апробирован в процессе экспериментальной работы по проектированию персонифицированной программы профессионального развития. Результаты апробации изучены посредством контент-анализа.

**Результаты и их обсуждение.** Традиционно при определении пути индивидуального профессионального развития используются конструкторы [25], [26] и ресурсные карты [27]. Эти инструменты позволяют оказать помощь педагогу, обеспечивая разную степень самостоятельности его действий. Для проектирования отдельных компонентов индивидуального образовательного маршрута педагог может использовать варианты фраз из конструктора «как образцы при формулировании задач предстоящей деятельности, образовательных задач, форм предъявления результатов» [25, с.6]. Или онлайн-конструктор сам формулирует цель профессионального развития, после того как педагог проанализирует свой предыдущий опыт и определит проблему, решение которой позволит ему профессионально расти. Но технически педагог может не проводить предлагаемый анализ, а сделать интуитивный выбор наиболее подходящих вариантов из имеющихся.

Полезная модель «Мобильный конфигурируемый набор» не предоставляет педагогу готовых образцов или шаблонов, что отвечает содержанию понятия «агентность» и позволяет педагогу действовать как активному субъекту.

Экспериментальная работа была организована в два этапа.

На первом этапе к экспериментальной работе было привлечено 72 педагога – слушателей курсов повышения квалификации. Набор использовался для организации взаимодействия слушателей в малых группах количеством 4-5 человек. Такая форма работы имитировала работу творческой группы, в которой опытные и начинающие педагоги разного уровня квалификации выявляют имеющиеся трудности в профессиональной деятельности каждого и совместно обсуждают возможные траектории профессионального развития и их результаты. Положительное влияние на профессиональное развитие педагога подобных групп подтверждается опытом Lesson study [28] или Teacher Activity Groups [29].

Алгоритм работы на первом этапе включал ряд действий.

Сначала проводилась фронтальная беседа со всей группой о назначении посткурсового периода. Слушатели делились опытом развития профессиональной компетентности после обучения на курсах. Акцент делался на цели профессионального развития: осознается ли педагогом необходимость постановки, формулируется ли им, каким образом формулируется, что является отправной точкой для постановки.

Затем слушатели формулировали цель профессионального развития с учетом содержания обучения на курсе повышения квалификации: как полученные знания, умения, навыки и компетенции будут применяться в практической деятельности и для достижения каких результатов. Результаты изучения целей показывают, что 98,6% педагогов сформулировали цель профессионального развития обобщенно.

Чтобы организовать работу в малой группе, объяснялись состав набора и его назначение. Потом каждая малая группа получала набор карточек и изучала его состав: какие карточки к какому комплекту относятся, какие компетенции, формы, ресурсы и продукты профессионального развития вошли в каждый комплект.

Следующее действие предполагало выбор одного члена группы для выстраивания персонифицированной программы профессионального развития. Педагоги действовали интуитивно, не имея четкого алгоритма. Чтобы определить кандидата для работы, они действовали по-разному. Некоторые группы сначала обсуждали те цели профессионального развития, которые они сформулировали, чтобы выбрать соответствующую каким-то их представлениям цель. Другие – искали педагога, который проявил бы инициативу и сам решил выступить в роли объекта. Третьи – определяли педагога, который не имел достаточно опыта, и действовали по принципу командного наставничества (Peer group mentoring, [30]). Четвертые – не выбирали конкретного педагога, а работали с образом условного педагога.

Проектирование персонифицированной программы профессионального развития начиналось с выбора одной или нескольких профессиональных компетенций, предлагаемых мобильным конфигурируемым набором. Она становилась целью профессионального развития. Ее выбор группами также осуществлялся не всегда осознанно. Группы руководствовались различными представлениями. Наблюдения за высказываниями педагогов позволили собрать несколько вариантов:

- привлекательность, ценность, любопытство: «Интересная компетенция! Давайте возьмем ее»;
- недостаток, дефицит, потребность: «Вот этой компетенции мне не хватает. Выберем ее для работы»;
- обязательность, требование, правило: «Эта компетенция связана с требованиями к той квалификационной категории, которую я хочу получить. Поэтому возьму ее для работы».
- развитие, совершенствование, профессионализм: «Эта компетенция является ожидаемым результатом нашего обучения на курсах. Продолжу после курсов работу над ее развитием».

Выбор профессиональных компетенций обуславливал предпочтение форм, ресурсов и продуктов профессионального развития. Спроектированная персонифицированная программа профессионального развития затем презентовалась всей группе с объяснениями сделанного выбора.

Пример представлен в таблице 1.

Таблица 1. Связь профессиональных компетенций с формами, ресурсами и продуктами профессионального развития

| Категория                           | Описание                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| компетенции                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка продуктов педагогической деятельности;</li> <li>– самосознание, самоэффективность;</li> <li>– предметная компетентность</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| формы профессионального развития    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– конференции;</li> <li>– курсы повышения квалификации;</li> <li>– конкурсы</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| ресурсы профессионального развития  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– системно-методический комплекс (СМК);</li> <li>– сайт Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования;</li> <li>– платформы для пробного тестирования (ОЗП): <a href="http://testter.kz/nkt">testter.kz/nkt</a>, <a href="http://test-online.kz/nkt_predmet.html">test-online.kz/nkt_predmet.html</a>, <a href="http://nqt.kz/ru/ozp-nkt-test">nqt.kz/ru/ozp-nkt-test</a>, <a href="http://nqt-test.online">nqt-test.online</a>;</li> <li>– онлайн-платформа по развитию soft skills (<a href="http://4brain.ru">4brain.ru</a>);</li> <li>– образовательный канал «Өрлеу»</li> </ul> |
| продукты профессионального развития | <ul style="list-style-type: none"> <li>– успешная сдача ОЗП;</li> <li>– повышение квалификационной категории;</li> <li>– разработка дидактических материалов (сборники заданий, разработки уроков (занятий, мероприятий), рабочие тетради, тренажеры)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Источник: разработано авторами

Заключительным действием на первом этапе была рефлексия. Снова фронтально проводилась беседа:

- Помог ли набор осмыслить перспективы своего профессионального развития?
- Как вы теперь сформулируете цель профессионального развития?
- Что является самым важным при определении траектории профессионального развития?
- Как можно использовать набор в работе с педагогами?

Педагоги положительно оценивали влияние набора на осмысление дальнейшего профессионального развития. Они указывали на то, что четко сформулированные компетенции с описанием, точно названные формы, ресурсы и продукты профессионального развития позволяют легко подобрать необходимые варианты и выстроить траекторию.

Педагоги связывали возможные способы использования набора для работы наставника с молодыми педагогами, администрации с педагогами или педагогами самостоятельно для определения необходимых действий в получении желаемой квалификационной категории.

После рефлексии педагоги корректировали ранее сформулированную цель, включив в ее содержание конкретные компетенции. Анализ целей показал, что после использования набора цель профессионального развития с указанием определенных компетенций смогли конкретизировать только 33,3% педагогов.

Например, после вводной беседы педагог записала такую цель профессионального развития: «получение знаний, умений, навыков через использование ИИ в работе», а после использования набора конкретизировала: «развитие компетенции исследования собственной практики по использованию изученных на курсах цифровых ресурсов».

Поэтому была принята решение продолжить экспериментальную апробацию полезной модели в индивидуальной работе со слушателями. Эта работа стала содержанием второго этапа экспериментальной работы. В нем приняли участие 12 педагогов.

Алгоритм работы остался прежним: вводная беседа фронтально – объяснение назначения набора – выстраивание пути профессионального развития – презентация – рефлексия. Но были внесены три изменения.

Первое – чтобы действия педагогов были осознанными, во вводной беседе сразу проводился анализ возможных источников целей профессионального развития. Слушатели подводились с помощью открытых вопросов к тому, что в качестве таковых могут выступать недостатки, дефициты, западающие зоны или интересы, потребности, карьерные устремления. Тем не менее, тенденция в формулировке целей профессионального развития сохранилась та же, что и на первом этапе: 83,3% педагогов формулировали цель профессионального развития обобщенно. Например, «профессиональный рост для конкурентоспособности», «улучшение в области преподаваемых предметов для повышения своего педагогического мастерства».

Второе – после объяснения особенностей полезной модели и изучения карточек набора слушатели сразу приступали к проектированию персонифицированной программы профессионального развития.

Третье – на этапе рефлексии слушатели работали индивидуально. Им предлагалось так же откорректировать ранее сформулированную цель профессионального развития и ответить на три вопроса в полуструктурированном интервью:

1. Как использование полезной модели повлияло на формулировку цели профессионального развития?
2. Как можно использовать полезную модель в профессиональной деятельности педагога?
3. О чем заставила задуматься полезная модель?

При ответе на первый вопрос педагоги указывали на возможность:

- а) определить алгоритм профессионального развития. Например, «я вычленила важные этапы и систематизировала шаги к дальнейшему достижению результатов»;
- б) выделить профессиональный дефицит. Например, «набор помог структурировать в голове понятия, помог выявить проблемную зону и правильно сформулировать цель»;

с) выстроить модель профессионального развития. Например, «правильно построить структуру, понять значение определенных формулировок, пути наблюдения и сконструировать свою модель для дальнейшего преодоления трудностей или решений».

Способы использования полезной модели расширились за счет упоминания конкретных направлений работы: самообразование, самоанализ, консультирование, коучинг, повышение квалификации, разработка планов развития организаций образования.

Ответы на третий вопрос указывают, что полезная модель помогла педагогам понять, что цель профессионального развития формулируется ими неконкретно, что есть множество вариантов для выстраивания профессиональной траектории развития и что подобный набор помогает это сделать быстро и просто. Хорошим подтверждением этому может стать ответ педагога «Меня данный набор навел на мысль о том, что как же неточно мы формулируем цели, не видим каких-то проблем и как, оказывается, легко это можно сделать, имея в арсенале такой инструмент, а еще о том, что можно было бы его дополнить».

91,7% педагогам после самостоятельной работы с полезной моделью удалось конкретизировать цель профессионального развития.

Контент-анализ целей профессионального развития первого и второго этапа экспериментальной работы до использования набора показал, что при формулировке цели:

- 35,7% педагогов ориентировались на использование новых технологий (без уточнения, каких именно). Например, «внедрение полученных знаний и методик в учебный процесс с целью повышения качества преподавания, мотивации учащихся и развития их исследовательских навыков», «использовать инновационные педагогические технологии и цифровые ресурсы для повышения мотивации обучающихся».

- 17,6% педагогов обращались к повышению профессионального уровня (совершенствование профессиональной компетентности, улучшение профессиональных навыков). Например, «оставаться профессионалом, быть в тренде, знать обо всех нововведениях в своей специальности, вести уроки на высоком уровне», «постоянное повышение педагогического мастерства через обмен опытом»;

- 17,6% педагогов упоминали изучение нового. Например, «узнать новое, набраться опыта у коллег, [найти] новые знакомства и общение», «научиться новому, получить необходимые мне знания для дальнейшего профессионального развития. Пошла на курсы для того, чтобы получить возможность более эффективно и грамотно преподавать свой предмет»;

- 15,5% педагогов предполагали применение на практике полученных в процессе прохождения курса повышения квалификации знаний. Например, слушатели курсов повышения квалификации по образовательной программе «Робототехника и STEM-образование» формулировали цели: «применять технологию STEM-образования в преподавании предметов география и биология», «использование STEM при работе с учащимися по химии на уроках и во внеурочной деятельности»; слушатели курсов повышения квалификации по образовательной программе «Развитие рецептивных и продуктивных навыков в преподавании и обучении английскому языку» – «применение искусственного интеллекта и новых методов обучения для развития интереса и повышения качества знаний учащихся на уроках английского языка», «развитие речевых навыков учеников с учетом применения искусственного интеллекта»;

- 4,8% педагогов планировали повышение эффективности процесса обучения/урока. Например, «повышение качества уроков английского языка и мотивации учащихся с использованием новейших цифровых технологий»; «повысить эффективность учебного процесса через интеграцию современных EdTech-инструментов, создание интерактивных заданий и развитие коммуникативных навыков учащихся, адаптируя обучение к индивидуальным потребностям и интересам детей».

Цели профессионального развития 8,3% педагогов являются очень узкими и касаются отдельных действий. Например, «готовить задания для учащихся более интересными и познавательными», «повысить квалификационную категорию».

После применения полезной модели цели профессионального развития 45,2% педагогов сформулировали цель профессионального развития ясно и детально:

- 8,3% педагогов указали на развитие компетенции по разработке цифрового контента;
- 7,1% педагогов выбрали развитие компетенции по разработке продуктов педагогической деятельности;
- 6% педагогов ориентировались на развитие компетенции по исследованию собственной практики;
- 3,6% педагогов заинтересованы в развитии креативности.

13,1% педагогов нацелены на развитие таких компетенций, как эмоциональный интеллект, эмпатия, аналитические навыки, коммуникативные навыки.

У 54,8% педагогов в содержании цели профессионального развития остались «внедрение в практику изученного на курсах», «совершенствовании профессиональной компетентности», «развитие профессиональных навыков», «повышение квалификации».

7% педагогов по итогам второго этапа конкретизировать цель не смогли и ответ не предоставили.

Результаты экспериментальной работы показали, что значительная часть педагогов имеет трудности с четким определением цели профессионального развития. Поддержка педагогов и их обучение определению цели профессионального развития позволяет решить эту проблему. Поддержка в период обучения на курсах повышения квалификации может осуществляться преподавателем или тренером, а в посткурсовой период в организации, где работает педагог – наставником, коллегой, методистом, администрацией. Обучение определению цели профессионального развития может быть организовано на курсах повышения квалификации с использованием полезной модели.

Экспериментальная работа подтверждает, что «Мобильный конфигурируемый набор» эффективно помогает конкретизировать цель профессионального развития педагога и выстроить его персонифицированный путь. Для этого работу с полезной моделью необходимо проводить индивидуально, когда педагог самостоятельно проектирует собственную траекторию профессионального развития, или при поддержке наставника, помогающего в проектировании персонифицированной программы.

**Заключение.** Концепция непрерывного профессионального развития требует новых подходов и инновационных решений для развития агентности педагогов в посткурсовой период. Важнейшим условием повышения умения педагогов направлять собственное развитие в рамках своей профессиональной деятельности является четкое определение ее целей.

Разработанная полезная модель «Мобильный конфигурируемый набор» может обеспечить значительное преимущество для осознанного подхода педагогов к вопросу проектирования персонифицированной программы профессионального развития и выбора ее целей. При апробации набора 91,7% педагогам удалось конкретизировать цель профессионального развития. Проведение экспериментальной работы способствует накоплению эмпирического материала для исследования взаимосвязи целеполагания и агентности педагога, осмысленности его деятельности и личной значимости образовательного процесса.

*Перспективы дальнейшего исследования:*

- Изучение влияния целей профессионального развития, определенных с использованием «Мобильного конфигурируемого набора», на эффективность деятельности педагога в посткурсовой период.
- Расширение комплектов карточек с учетом специфики профессиональной деятельности педагогов (например, для педагогов специального образования, дополнительного образования) для создания персонализированных образовательных маршрутов.

Таким образом, предлагаемое решение на основе конфигурируемого набора вносит вклад в развитие эффективной системы НПП, предлагая масштабируемый и практический

инструмент для создания персонифицированной программы профессионального развития педагога.

**Информация о финансировании.** This research has been funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant Number: BR21882260)

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Herodotou C., Sharples M., Gaved M., Kukulska-Hulme A., Rienties B., Scanlon E. and Whitelock D. Innovative Pedagogies of the Future: An Evidence-Based Selection // *Frontiers in Education*. – 2019. – Vol.4(113). DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00113>
- 2 Knowles, M. S., Holton, E. F. III, Swanson, R. A., & Robinson, P. A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group, 2020. [Электронный ресурс] – URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780429299612>
- 3 Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. [Электронный ресурс] – URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- 4 Hase, S. and Kenyon C. *Self-Determined Learning: Heutagogy in Action*. London: Bloomsbury Academic, 2013. – 225 p.
- 5 Blaschke, L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. – 2012. – Vol.13(1). – P. 56-71. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- 6 Шилибекова А., Курмангазиева Г. и др. Система непрерывного педагогического образования в условиях интеграции формального и неформального обучения / Под ред. Мурзалиновой А.Ж. – Актобе: НАО «Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова, 2024. – 196 с.
- 7 Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level // *Journal of Education for Teaching* – 2021. – Vol.47(5). – P. 714-731. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
- 8 Vermunt, J. D., Vrikk, M., van Halem, N., Warwick, P., & Mercer, N. The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol.81. – P.61-73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- 9 Wahjusaputri S., Nastiti T.I., Bunyamin B., Sukmawati W., Johan J. Development of Teaching Factory Model-Based Artificial Intelligence: Improving the Quality of Learning Vocational Schools in Indonesia // *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*. – 2024. – Vol.16(4). – 5173-5183 pp. DOI: <http://dx.doi.org/10.35445/alishlah.v16i4.5979>
- 10 Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., & Bolhuis, S. Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching // *Teachers and Teaching*. – 2007. – Vol.13(2). – 165-187 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600601152520>
- 11 Janssen, S., Kreijns, K., Bastiaens, T., Stijnen, S., & Vermeulen, M. Teachers' professional development: An analysis of the use of professional development plans in a Dutch school // *Professional Development in Education*. – 2012. – Vol.38(3). – 453-469 pp. DOI: [10.1080/19415257.2011.635307](https://doi.org/10.1080/19415257.2011.635307)
- 12 Bahriadi, B., Suriansyah, A., & Sulaiman, S. Continuous Professional Development Model to Improve Teacher Professional Competence // *International Journal of Social Science and Human Research*. – 2022. – Vol.05(12). DOI: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i12-89>
- 13 Cwikla, Julie. The Importance of Setting Teacher Learning Goals to Investigate the Effectiveness of Teacher Professional Development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, 2002, April 1-5), 26 p. [Electronic resource]. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED468485>

14 Camp, H. Goal Setting as Teacher Development Practice // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* – 2017. – Vol. 29(1). – 69-72 pp. [Электронный ресурс]. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135994>

15 Waychal P. Examining the Effect of Goal Clarity on Faculty Performance // *European Journal of Engineering Education*. – 2016. – Vol.43. – 597-605 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1352565>

16 Monika L. Louws, Jacobiene A. Meirink, Klaas van Veen & Jan H. van Driel. Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns // *Teachers and Teaching*. – 2018. – Vol.24(1). – 63-80 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1383237>

17 Rudakova, E. A. Formation of Goal-Setting Skills as an Integral Component of a Teacher's Professional Development // *Сибирский педагогический журнал*. – 2023. – Vol.2. – 79–94 pp. DOI: <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2302.08>

18 Worth, J. and Van den Brande, J. (2020). Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention? Slough, UK: National Foundation for Educational Research, 2020. [Electronic resource] – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf>

19 Karlberg, M., & Bezzina, C. The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden // *Professional Development in Education*. – 2020. – Vol.48(4). – 624-641 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>

20 Spencer, P., Harrop, S., Thomas, J., & Cain, T. The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England // *Professional Development in Education*. – 2017. – Vol.44(1). – 33-46 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1299028>

21 McChesney, K., & Aldridge, J. M. What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact // *Professional Development in Education*. – 2019. – Vol.47(5). – 834-852 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>

22 Nurbekova, Zh., Sembayev T., Zhetpisbayeva M., 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). – 1811-1823 pp. DOI: <https://doi.org/10.53894/ijriss.v8i3.6888>

23 Кушнир М.П., Жетписбаева М.А. Патент № 10173 на полезную модель «Мобильный конфигурируемый набор» [Электронный ресурс] – URL: <https://gosreestr.kazpatent.kz/Utilitymodel/Details?docNumber=409539>

24 Профессиональные стандарты для педагогов организаций образования. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>

25 Чиганова Е.А. и др. Методическое сопровождение педагога в процессе составления и реализации индивидуального образовательного маршрута/ Учебно-методическое пособие. – Красноярск, 2022. – 88 с.

26 Конструктор педагогических целей. [Электронный ресурс] – URL: <https://cpi-nis.kz/constructor/?lang=2>

27 Бысик, Н.В., Косарецкий, С.Г., Пинская, М.А. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие // *Психологическая наука и образование*. – 2018. – №23(5). – С.87-101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230509>

28 Lin, Yu. The impact of lesson study on teacher professional development. Dissertations Doctor of Philosophy, 2021. [Электронный ресурс] – URL: <https://ir.canterbury.ac.nz/items/a71f3546-97b0-4def-abab-c0d1118d6c94>

29 Borg, S., Lightfoot, A., Gholkar, R. Professional development through Teacher Activity Groups A review of evidence from international projects, 2020. [Электронный ресурс] – URL: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/TAG\\_review\\_final\\_web.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/TAG_review_final_web.pdf)

30 Huizing, R.L. Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. – 2012. – Vol.20(1). – 27-55 pp. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>

## REFERENCES

- 1 Herodotou C.*et al.* (2019). Innovative pedagogies of the future: An evidence-based selection. *Frontiers in Education*, vol. 4, 113. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00113>
- 2 Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A., and Robinson P. A. (2020). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development, 9th ed. London, UK: Routledge. [Electronic resource] – URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.4324/9780429299612>
- 3 Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press. [Electronic resource] – URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- 4 Hase S. and C. Kenyon. (2013). Self-determined learning: Heutagogy in action. London, UK: Bloomsbury Academic.
- 5 Blaschke L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 13(1), 56-71. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- 6 Shilibekova A. et al. (2024). Sistema nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah integracii formalnogo i neformalnogo obucheniya [The system of continuous pedagogical education in the context of integration of formal and informal learning].
- 7 Zhang X., Admiraal W. and Saab N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: Relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, vol. 47(5), 714-731. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1942804>
- 8 Vermunt J. D., Vrikk M., N. van Halem, P. (2019). Warwick, and N. Mercer. The impact of Lesson Study professional development on the quality of teacher learning // *Teaching and Teacher Education*, vol. 81, 61-73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- 9 Wahjusaputri S., Nastiti T. I., Bunyamin B., Sukmawati W. and Johan J. (2024). Development of teaching factory model-based artificial intelligence: improving the quality of learning vocational schools in Indonesia. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, vol.16(4), 5173-5183. DOI: <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i4.5979>
- 10 Zwart R. C., Wubbels T., Bergen T. C. M. and Bolhuis S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching*, vol. 13, no. 2, 165-187. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600601152520>
- 11 Janssen S., Kreijns K., Bastiaens T., Stijnen S. and Vermeulen M. (2012). Teachers' professional development: An analysis of the use of Professional Development Plans in a Dutch school. *Professional Development in Education*, vol. 38, no. 3, 453-469. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.635307>
- 12 Bahriadi B., Suriansyah A. and Sulaiman S. (2022). Continuous professional development model to improve teacher professional competence. *International Journal of Social Science And Human Research*, vol. 5, no. 12, 6010-6017. DOI: <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i12-89>
- 13 Cwikla J. (2007). The role of teachers' goals and instructional practices in professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 10, no. 3, 207–219. [Electronic resource]. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135994>
- 14 Camp H. (2018). Goal setting as teacher development practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 29, no. 1, 61-72. [Electronic resource]. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135994>
- 15 Waychal P. (2018). Examining the effect of goal clarity on faculty performance. *European Journal of Engineering Education*, vol.43 no.1, 597-605. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1352565>

- 16 Louws M. L., Meirink J. A., van Veen K., and van Driel J. H. (2018). Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns. *Teachers and Teaching*, vol. 24, no. 1, 63-80. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1383237>
- 17 Rudakova E. A. (2023). Formation of goal-setting skills as an integral component of a teacher's professional development. *Sibirskij Pedagogičeskij Žurnal Siberian Pedagogical Journal*, vol. 2, 79–94, DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/1813-4718.2302.08>
- 18 Worth J. and Van den Brande J. (2020). Teacher autonomy: How does it relate to job satisfaction and retention? [Electronic resource]. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604418.pdf>
- 19 Karlberg M. and Bezzina C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, vol. 48, no. 4, 624-641. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>
- 20 Spencer P., Harrop S., Thomas J. and Cain T. (2018). The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: A survey of teachers in England. *Professional Development in Education*, vol. 44, no. 1, 33-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1299028>
- 21 McChesney K. and Aldridge J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, vol. 47, no. 5, 834-852. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- 22 Kushnir M. and Zhetpisbayeva M. (2024). Mobile configurable set (KZ Patent No. 10173). [Electronic resource]. – URL: <https://gosreestr.kazpatent.kz/Utilitymodel/Details?docNumber=409539>
- 23 Nurbekova, Zh., Sembayev T., Zhetpisbayeva M., Baigusheva K. (2025). AI-driven digital facilitator for personalized post-course support of educators. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, vol.8(3), 1811-1823. DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.6888>
- 24 Professional'nye standarty dlja pedagogov organizacij obrazovanija [Professional standards for teaching staff in educational institutions] (2025). [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>
- 25 E. A. Chiganova et al. (2022). Metodicheskoe soprovozhdenie pedagoga v processe sostavlenija i realizacii individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta/ Uchebno-metodicheskoe posobie [Methodological support for a teacher in the process of drawing up and implementing an individual educational route: A teaching aid].
- 26 Konstruktor pedagogičeskikh celej [Educational Objectives Builder]. [Electronic resource] – URL: <https://cpi-nis.kz/constructor/?lang=2>
- 27 Bysik N., Kosaretsky S. and Pinskaya M. (2018). Proektirovanie modeli professional'nogo razvitija pedagogov shkol, funkcionirujushhij v neblagoprijatnyh social'nyh uslovijah, rabotajushhij s uchashhimisja s riskom obrazovatel'noj neuspeshnosti: jempiricheskaja osnova i ključevye sostavljajushhie [Designing a model of professional development for teachers working in unfavourable social conditions with children at risk of educational failure: Empirical basis]. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 5, 87-101, DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230509>
- 28 Lin, Yu. (2021). The impact of lesson study on teacher professional development. Dissertations Doctor of Philosophy. [Electronic resource] – URL: <https://ir.canterbury.ac.nz/items/a71f3546-97b0-4def-abab-c0d1118d6c94>
- 29 Borg, S., Lightfoot, A., Gholkar, R. (2020). Professional development through Teacher Activity Groups A review of evidence from international projects. [Electronic resource] – URL: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/TAG\\_review\\_final\\_web.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/TAG_review_final_web.pdf)
- 30 Huizing, R.L. (2012). Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol.20(1). 27-55. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>

<sup>1, 2, 3</sup> «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ  
«Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты» филиалы  
Қазақстан, Қарағанды

<sup>4</sup>Қарагандинский национальный исследовательский университет им. Е.А.Букетова  
Қазақстан, Қарағанды

## МАҚСАТТЫ АНЫҚТАУ НЕГІЗІНДЕ ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ДЕРБЕСТЕНДІРІЛГЕН БАҒДАРЛАМАСЫН ҚҰРАСТЫРУ

### *Аңдатпа*

Бұл мақала курстан кейінгі кезеңде мұғалімдердің кәсіби даму мақсаттарын қою тәсілдері мен әдістерін қарастырады. Айқын мақсат қою мұғалімнің өзін-өзі басқаруымен жүзеге асырылатын ақпаратқа негізделген кәсіби дамуды қамтамасыз етуде маңызды рөл атқарады. Мақала курстан кейінгі кезеңде кәсіби даму мақсаттарын қою үшін мұғалімдерге арналған дараланған кәсіби даму бағдарламаларын жобалауға мүмкіндік беретін мобильді, бапталатын құралдар жинағы түріндегі инновациялық шешімді ұсынады. Зерттеу аясында 21 681 мұғалім арасында сауалнама жүргізіліп, олардың білім алу қажеттіліктері мен курстан кейінгі кезеңдегі кәсіби дамуға қатысты хабардар көзқарастары анықталды. Жауап бергендердің 61 пайызы жақын болашақта кәсіби тұрғыдан қалай дамитыны жөнінде нақты идеялары жоқ екенін хабарлады. Мұғалімдердің 28 пайызы үшін кәсіби даму мақсаттарының формулировкасы біршама абстрактты. Педагогтердің 10 пайызы курстан кейінгі кәсіби даму мақсаттарын нәтиже тұрғысынан анықтап, өз жұмысының өнімін, мансаптық өсу сатысын немесе пәндік оқыту мақсаттарын нақтылады. Сауалнамаға қатысқандардың тек 1 пайызы ғана кәсіби құзыреттерге байланысты мақсаттар қойған. Осы нәтижелердің маңыздылығы – дербестендірілген кәсіби даму бағдарламасын жобалау кезінде туындайтын қиындықтарды шешудің инновациялық шешімін негіздеуге мүмкіндік беруінде, яғни оның нақты, қолжетімді мақсаттарын мобильді, бапталатын құралдар жинағының патенттелетін пайдалы модель түрінде анықтауға негізделуінде. Жиынтық элементтерінің дараланған визуалды конфигурациясы арқасында оны өзін-өзі модельдеу құралы ретінде қолдану мүмкіндігі мұғалімдердің біліктілігі мен құзыреттеріне қойылатын жаңа талаптар, сондай-ақ жаңа ресурстар мен кәсіби даму формалары пайда болған кезде оны пайдалану әлеуетін көрсетеді.

*Түйінді сөздер:* хьютогика, педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы, агенттік, курстан кейінгі кезең, педагогтердің кәсіби дамуының мақсаты, педагогтің дербестендірілген кәсіби даму бағдарламасы, пайдалы модель, мобильді конфигурацияланатын жиынтық.

Zhetpisbayeva M. <sup>1</sup>, \*Kushnir M. <sup>2</sup>, Ibragimova G. <sup>3</sup>, Mukusheva S. <sup>4</sup>

<sup>1, 2, 3</sup>Branch of the JSC, National Center for Advanced Training, Orleu, of Karaganda region  
Karaganda, Kazakhstan.

<sup>4</sup>Karaganda National Research University named after Academician E.A. Buketov, of Karaganda region,  
Karagandy, Kazakhstan

## DESIGNING A TAILORED PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMME FOR TEACHERS BASED ON GOAL-SETTING

### *Annotation*

This article examines approaches and technologies for setting professional development goals for educators during the post-course period. Clear goal-setting plays a key role in ensuring informed professional development that is self-directed by the educator. The article proposes an innovative solution for setting professional development goals during the post-course period in the form of a mobile, configurable toolkit that enables the design of personalized professional development programs for teachers. As part of the study, a survey of 21,681 teachers was conducted to identify their educational needs and their conscious attitude toward professional development during the post-course period. Sixty-one percent of respondents reported that they did not have a clear idea of how they intended to develop professionally in the near future. For 28% of teachers, the wording of their professional development goals is quite abstract. 10% of teachers defined their post-course professional development goals in terms of outcomes, specifying either a product of their work, a career advancement level, or subject-specific teaching objectives. Only a small proportion of survey participants (1%) cited professional competencies as their goals. The significance of these results lies in their justification of an innovative solution to the challenges of designing a personalized professional development program based on defining its specific, achievable goals in the form of a patentable utility model for a mobile, configurable toolkit. Its applicability as a self-configurable toolkit, made possible by the personalized visual configuration of the kit's elements, demonstrates its potential for use as new requirements for educators' qualifications and competencies emerge, along with new resources and forms of professional development.

*Keywords:* Heutagogy, Continuous professional development of teachers, Agency, Post-course period, Professional development goals of teachers, Personalized teacher professional development program, Utility model, Mobile configurable set.

Поступила: 28.04.2026

Одобрена после рецензирования: 20.09.2026

Принята к публикации: 25.09.2026

#### АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ/ INFORMATION ABOUT AUTHORS

**Мұхтарова Шакира Мукашовна** – педагогика ғылымдарының докторы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика кафедрасының профессоры, Қарағанды, Қазақстан, [shak.ira.53@mail.ru](mailto:shak.ira.53@mail.ru)

**Мухтарова Шакира Мукашовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, [shak.ira.53@mail.ru](mailto:shak.ira.53@mail.ru)

**Mukhtarova Shakira** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, Karaganda National Research University named after Academician Ye.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, [shak.ira.53@mail.ru](mailto:shak.ira.53@mail.ru)

**Данек Ян** – педагогика ғылымдарының докторы (PaedDr., CSc.), профессор, Братиславадағы Я.А.Коменский атындағы университеттің білім беру факультеті, педагогика кафедрасының профессоры, Братислава, Словакия, [danek@fedu.uniba.sk](mailto:danek@fedu.uniba.sk)

**Данек Ян** – доктор педагогических наук (PaedDr., CSc.), профессор кафедры педагогики Факультета образования Университета имени Я. А. Коменского в Братиславе, Братислава, Словакия, [danek@fedu.uniba.sk](mailto:danek@fedu.uniba.sk)

**Danek Ján** – Doctor of Pedagogical Sciences (PaedDr., CSc.), Professor of the Department of Pedagogy, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovakia, [danek@fedu.uniba.sk](mailto:danek@fedu.uniba.sk)

**Скакова Асия Кудайбергеновна** – педагогика ғылымдарының магистрі, бастауыш оқытудың педагогика мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды, Қазақстан, [askakova10@gmail.com](mailto:askakova10@gmail.com)

**Скакова Асия Кудайбергеновна** – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан, [askakova10@gmail.com](mailto:askakova10@gmail.com)

**Skakova Assiya** – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Karaganda National Research University named after Academician Ye.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, [askakova10@gmail.com](mailto:askakova10@gmail.com)

**Барикова Алена Рудольфовна** – «Психология» мамандығы бойынша әлеуметтік ғылымдар магистрі, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университетінің аға оқытушысы, Қарағанды, Қазақстан, [alena.luh@mail.ru](mailto:alena.luh@mail.ru)

**Барикова Алена Рудольфовна** – магистр социальных наук по специальности «Психология», старший преподаватель Карагандинского национального исследовательского университета имени академика Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан, [alena.luh@mail.ru](mailto:alena.luh@mail.ru)

**Barikova Alena** – Master of Social Sciences in Psychology, Senior Lecturer at the Karaganda National Research University named after Academician Ye.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan, [alena.luh@mail.ru](mailto:alena.luh@mail.ru)

**Еламанова Интизар Полатовна** – докторант, 8D01901–Арнайы педагогика, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан, [Intizar.p9@gmail.com](mailto:Intizar.p9@gmail.com)

**Еламанова Интизар Полатовна** – докторант, 8D01901–Специальная педагогика, КазНПУ им Абая, Алматы, Казахстан, [Intizar.p9@gmail.com](mailto:Intizar.p9@gmail.com)

**Yelamanova Intizar** – doctoral student, 8D01901-Special Pedagogy, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, [Intizar.p9@gmail.com](mailto:Intizar.p9@gmail.com)

**Бутабаева Лаура Асқарқызы** – PhD, қауымдастырылған профессор, Б. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Астана, Қазақстан, [lbutabayeva@gmail.com](mailto:lbutabayeva@gmail.com)

**Бутабаева Лаура Асқаровна** – PhD, ассоциированный профессор, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, Астана, Казахстан, [lbutabayeva@gmail.com](mailto:lbutabayeva@gmail.com)

**Butabayeva Laura** – PhD, Associate Professor, National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Astana, Kazakhstan, [lbutabayeva@gmail.com](mailto:lbutabayeva@gmail.com)

**Абильдина Салтанат Куатовна** – педагогика ғылымдарның докторы, профессор, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі кафедрасының профессор-зерттеушісі, Қарағанды, Қазақстан, [salta-7069@mail.ru](mailto:salta-7069@mail.ru)