

<https://www.doi.org/10.69927/ҮОНР6160>

Жетписбаева Б. А.<sup>1</sup>, \*Чижевская Ю. Т.<sup>2</sup>, Шаймерденова А. Г.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Astana IT University

<sup>2</sup> ЧУ «Центр педагогического мастерства» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

<sup>3</sup> Карагандинский университет им. академика Е. А. Букетова

<sup>1, 2</sup> Казахстан, Астана

<sup>3</sup> Казахстан, Караганда

<sup>1</sup>ORCID: 0000-0002-1528-4494

<sup>2</sup>ORCID: 0000-0003-4686-4624

<sup>3</sup>ORCID: 0000-0002-5103-9672

[Chizhevskaya\\_1993@mail.ru](mailto:Chizhevskaya_1993@mail.ru)

## УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ШКОЛЫ КАК САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОРГАНИЗАЦИИ (LEARNING ORGANIZATION) ЧЕРЕЗ ШКОЛЬНЫЕ КОМАНДЫ

### *Аннотация*

В статье рассматривается проблема управления развитием школы как самообучающейся организации через создание и сопровождение школьных команд. Актуальность исследования обусловлена необходимостью перехода от административно-иерархической модели управления к модели совместного профессионального развития педагогов, основанной на командном взаимодействии, рефлексии и анализе образовательной практики. Цель исследования — обосновать управленческий потенциал школьных команд как механизма развития школы в логике самообучающейся организации. Методология исследования включает теоретический анализ литературы по вопросам самообучающихся организаций, анализ экспертного мнения 666 педагогов общеобразовательных школ Республики Казахстан, а также моделирование управленческих условий развития школьных команд. В статье уточняется понятие «школьная команда» как профессиональное объединение педагогов и управленцев, ориентированное на совместное выявление проблем, проектирование решений, апробацию педагогических практик и оценку результатов. В результате исследования предложена модель управления развитием школы через школьные команды, включающая диагностический, проектировочный, деятельностный и рефлексивно-аналитический этапы. Определены ключевые управленческие условия: распределенное лидерство, культура профессионального доверия, регулярная командная рефлексия, работа с данными, методическое сопровождение и включение результатов командной работы в стратегию развития школы. Сделан вывод о том, что школьные команды могут выступать эффективным механизмом формирования школы как самообучающейся организации при условии их системной интеграции в управленческий цикл.

*Ключевые слова:* самообучающаяся организация, школьные команды, управление развитием школы, профессиональное развитие педагогов, распределенное лидерство, командное обучение, рефлексия.

**Введение.** На современном этапе развития школьное образование в Республике Казахстан характеризуется высокой динамикой изменений, затрагивающих трансформацию содержания и методов обучения [1-2], подходов к оцениванию и организации образовательного процесса [3-4], непрерывным обновлением требований к профессиональной деятельности педагогов и управленческих команд. В этих условиях качество образования всё в большей степени зависит не только от индивидуальной квалификации отдельного учителя, но и от способности всей школы к постоянному обновлению, совместному анализу практики и согласованному внедрению изменений.

Образовательная практика показывает, что даже качественное обучение отдельных педагогов не приводит к существенным изменениям в школьной практике, если новые подходы не становятся предметом совместного осмысления, апробации и закрепления в деятельности всего педагогического коллектива [5].

Действующая в Казахстане модель аттестации предусматривает необходимость повышения квалификации педагогов не менее одного раза в пять лет. При этом традиционной моделью профессионального развития педагогов в межаттестационный период является прохождение курсов повышения квалификации. Продолжительность таких курсов обычно составляет от 72 академических часов, что является достаточным для педагогов, претендующих на категорию «педагога-модератора» или «педагога-эксперта», до 108 и более часов, необходимых для получения педагогом звания «мастера» [6]. В Казахстане существует более 140 аккредитованных организаций, реализующих дополнительное профессиональное обучение педагогов. Среди них наиболее широкий охват обеспечивают АО «Национальный

центр повышения квалификации “Өрлеу” и Частное учреждение «Центр педагогического мастерства» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». За годы работы данные организации зарекомендовали себя как институционально устойчивые субъекты системы профессионального развития педагогов Казахстана, обладающие значительным методическим, кадровым и организационным потенциалом.

Современная школа помимо точечного повышения квалификации отдельных педагогов нуждается в создании внутришкольных механизмов совместного обучения и распространения опыта. Это особенно важно в условиях, когда образовательная среда меняется значительно быстрее, чем завершается очередной цикл планового повышения квалификации, а обучение в сторонних организациях сопряжено с организационными и финансовыми затратами и нередко предполагает временный отрыв педагогов от основной профессиональной деятельности.

Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы (далее – Концепция), ссылаясь на результаты международных исследований академической успеваемости обучающихся, также закрепляет необходимость профессионального развития школьных коллективов на основе общешкольного подхода (*Whole school approach*) для достижения «общего целостного понимания инноваций и передовых образовательных практик и поддержки внедряемых методик на уровне руководства школ» [7].

Одним из вариантов практической реализации данной идеи может выступать концепция самообучающейся организации (*learning organization*) Питера Сенге, согласно которой «постоянно самообучаясь, организация получает способность к тому, чего не могла делать ранее, то есть изменяется и при этом меняет мир вокруг себя» [8]. При этом речь идет не только об обучении отдельных сотрудников, но и о совместном командном обучении, накоплении коллективного знания.

В самообучающейся организации рост знаний и совершенствование навыков происходят не только в традиционных форматах обучения, но и непосредственно в процессе трудовой деятельности, которая включает взаимопомощь, обмен опытом и знаниями. Концепция самообучающейся организации П. Сенге базируется на нескольких ключевых компонентах, обеспечивающих эффективный процесс обучения: командной структуре, расширении полномочий сотрудников, свободном обмене информацией. Без этих компонентов реализация данной концепции невозможна. Кроме того, согласно теоретическим положениям П. Сенге, необходимым условием является соблюдение принципа пяти “умений организации”, одним из которых является групповое обучение [8, с. 23].

Становление школы как самообучающейся организации обычно рассматривается как переход от модели, в которой школа преимущественно «функционирует» и лишь эпизодически «развивается», к модели, где развитие приобретает непрерывный характер и поддерживается самой организацией [9]. То есть речь идет о такой организации труда, при которой школа системно создает условия для обучения сотрудников в процессе профессиональной деятельности, обмена опытом, совместного осмысления результатов последующего совершенствования практики. При этом важно понимать, что само по себе обучение отдельных сотрудников или даже отдельных групп ещё не делает организацию самообучающейся. Для этого необходимы общие нормы, ценности и организационная культура, которые поддерживают совместное обучение, обмен знаниями и готовность к изменениям.

В этой связи ключевым условием перехода школы к модели самообучающейся организации становится наличие устойчивых форм совместной деятельности педагогов. Одним из наиболее распространенных форматов такого профессионального взаимодействия выступают «школьные команды». Данный термин широко используется в образовательной среде для обозначения профессионального объединения педагогов и управленцев, ориентированного на совместное выявление проблем, проектирование решений, апробацию педагогических практик и оценку полученных результатов [10]. Вместе с тем в реальной образовательной практике потенциал школьных команд как «точки приложения усилий» [11]

в процессе становления школы как самообучающейся организации используется не в полной мере.

Результаты опроса 666 педагогов показывают, что во многих школах Казахстана функционируют преимущественно формальные управленческие и методические объединения, которые выступают скорее как рабочие группы, выполняющие отдельные поручения или решающие текущие организационные задачи. Такая практика не позволяет создавать пространство для совместного профессионального развития педагогов, основанного на командном взаимодействии, рефлексии и анализе образовательной практики.

**Методы и материалы.** Теоретико-методологической основой исследования выступили работы американских и европейских ученых (П. Сенге, Т. Бойдел, Н. Сендж, П. Диксон и др.), посвященные концепции самообучающейся организации.

П. Сенге, считающийся основоположником американской модели самообучающихся организаций, описывает структуру таких организаций как пространство, где «каждый работник вовлечен в процесс определения и решения проблем». По мнению П. Сенге, так же как своевременно не диагностированная неспособность к обучению становится серьезным препятствием для ребенка, аналогичная проблема представляет существенную угрозу и для организации, поскольку ей нередко не уделяется должного внимания. В данной логике особое значение приобретают пять ключевых умений организации, согласно которым ее способность к самообучению определяется наличием системного мышления, общего видения, эффективного командного взаимодействия, уровнем развития личного мастерства сотрудников, а также их преобладающими ментальными моделями [8, с. 94].

Анализ европейских исследований, посвященных проблеме обучающихся организаций, показывает, что их ключевыми характеристиками являются гибкость и преимущественно горизонтальная структура управления; непосредственное участие сотрудников в разработке стратегий развития; информационная открытость и постоянное взаимодействие между подразделениями; использование стратегий контроля и учета, носящих обучающий характер; постоянный обмен опытом со всеми стейкхолдерами посредством совместного обучения и проектной деятельности [12].

В рамках анализа научной литературы особое внимание было уделено отечественным и зарубежным исследованиям, раскрывающим специфику становления и функционирования школы как самообучающейся организации [13-15]. Исследователи сходятся во мнении, что любая образовательная организация может рассматриваться как обучающаяся при условии целенаправленной организации труда, в которой обучение персонала интегрировано в повседневную деятельность, поддерживается корпоративной культурой и связано с решением реальных задач педагогической практики.

В целом анализ литературы по проблеме исследования позволил выделить ряд значимых теоретических положений, положенных в основу практического этапа исследования.

Во-первых, профессиональное развитие педагогов следует рассматривать как непрерывный процесс, встроенный в повседневную деятельность школы.

Во-вторых, устойчивые изменения школьной практики возможны только при наличии согласованных действий всего педагогического коллектива.

В-третьих, школьные команды могут выступать ключевым механизмом становления школы как самообучающейся организации.

В-четвертых, оценка успешности становления школы как самообучающейся организации требует разработки критериев и инструментов, позволяющих фиксировать не только факт формального существования школьных команд, но и качество их деятельности, степень влияния на профессиональное обучение педагогов и развитие школы в целом.

Для достижения цели исследования была использована стратегия смешанных методов, включающая теоретический анализ, анкетирование педагогов, метод моделирования. Такой подход позволил, с одной стороны, определить теоретические основания модели развития школы как самообучающейся организации, с другой – выявить отношение педагогов к

командному обучению и оценить фактическое состояние практик профессионального взаимодействия педагогов в школьных командах.

Целью анкетирования было определить отношение педагогических работников к идее развития школы как самообучающейся организации, выявить их опыт участия в школьных командах, оценить распространенность командных форм профессионального взаимодействия, а также определить условия и барьеры, влияющие на эффективность командного обучения в школе.

Анкета включала 25 вопросов открытого и закрытого типов, а также вопросы с множественным выбором, задания на соотношение и ранжирование. Закрытые вопросы позволяли получить количественные данные о респондентах, их должности, категории и опыте работы, частоте использования командных форм взаимодействия, уровне вовлеченности педагогов в работу школьных команд, а также об оценке существующих условий для командного взаимодействия. Открытые вопросы были направлены на выявление мнений педагогов о преимуществах, ограничениях и необходимых условиях развития школьных команд.

Анкета была подвергнута предварительной экспертной оценке, в ходе которой специалисты в области профессионального развития и методического сопровождения педагогов оценили содержание вопросов с точки зрения их соответствия цели исследования, ясности формулировок и возможности получения достоверных данных о командной работе в школе. После экспертного обсуждения отдельные формулировки были уточнены, чтобы снизить вероятность субъективного толкования и обеспечить единое понимание вопросов всеми респондентами. Полученные данные были обработаны с использованием методов количественного и качественного анализа. Количественная обработка включала подсчет частот, определение процентного соотношения ответов и сопоставление показателей по основным блокам анкеты. Это позволило выявить общие тенденции в восприятии педагогами идеи школьных команд и внутришкольного профессионального обучения.

Качественный анализ применялся при обработке открытых ответов респондентов. Ответы педагогов были сгруппированы по смысловым категориям: «готовность к командному обучению», «дефицит условий», «формальность командной работы», «потребность в обмене опытом», «роль руководства», «необходимость методического сопровождения», «связь командной работы с развитием школы». Такой анализ позволил выявить не только количественное распределение мнений, но и содержательные основания отношения педагогов к модели самообучающейся организации.

На заключительном этапе исследования был использован метод моделирования. На основе теоретического анализа и результатов анкетирования была разработана модель становления школы как самообучающейся организации через деятельность школьных команд. При построении модели учитывались следующие компоненты: диагностический этап, проектирование командной деятельности, организация совместного профессионального обучения, апробация решений, рефлексия результатов и институциональное закрепление успешных практик. Кроме того, были определены критерии и инструменты оценивания, позволяющие фиксировать уровень развития школы как самообучающейся организации.

**Результаты и их обсуждение.** Эмпирическую базу исследования составили результаты анкетирования 666 педагогов организаций среднего образования 6 областей и 3 городов республиканского значения. В структуре выборки преобладают педагоги – 539 человек, что составляет 80,9% от общего числа респондентов. Доля управленческих работников составляет 10,5 %: в опросе приняли участие 16 директоров школ и 54 заместителя директора. Кроме этого в опросе участвовали 3 руководителя методических объединений (0,5%), 6 педагогов-организаторов (0,9%), а также 48 иных управленческих или педагогических работников (7,3 %). Таким образом, несмотря на наличие представителей администрации школ среди респондентов, выборка преимущественно отражает позицию педагогов, непосредственно вовлеченных в учебно-воспитательный процесс (рисунок 1).

Ответы <b>666</b>	Среднее время обработки <b>10:38</b>	Длительность <b>7</b> Дни
----------------------	---	------------------------------

### 1. Укажите вашу должность

[Дополнительные сведения](#)

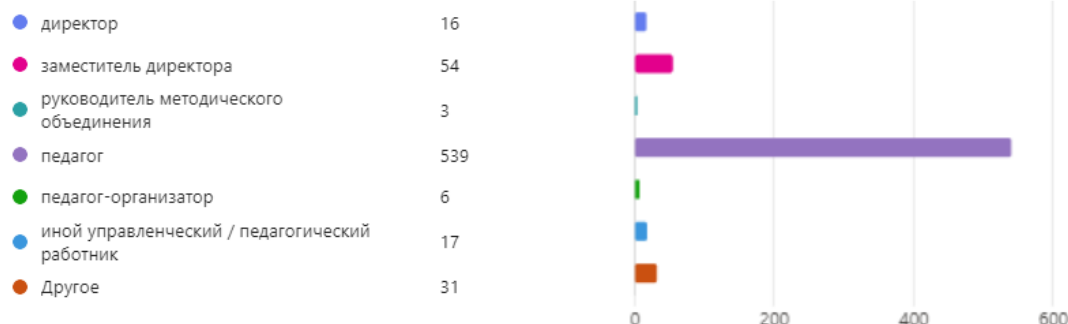


Рисунок 1. Структура выборки респондентов

Источник: составлено авторами

Респонденты были распределены по стажу педагогической и управленческой деятельности достаточно равномерно, что позволило учесть мнения как молодых специалистов, находящихся на начальном этапе профессионального становления, так и опытных педагогов и управленцев, имеющих значительный опыт работы в системе образования (рисунок 2).

### 2. Стаж педагогической / управленческой деятельности

[Дополнительные сведения](#)

до 5 лет	179
5–10 лет	162
10–20 лет	165
более 20 лет	160

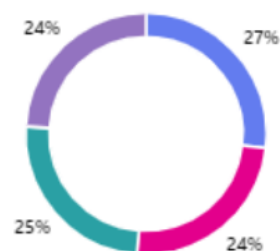


Рисунок 2. Структура выборки респондентов по стажу работы

Источник: составлено авторами

Важным для данного исследования является опыт участия респондентов в школьных командах. Более половины опрошенных – 338 человек (50,8%) – указали, что имеют систематический опыт участия в школьных командах. Еще 91 респондент (13,7%) охарактеризовал свой опыт как эпизодический, а 48 человек (7,2%) отметили, что являлись или являются руководителями школьных команд. Вместе с тем, 189 человек (28,4%) сообщили об отсутствии подобного опыта. Полученные данные показывают, что практика школьных команд уже представлена в профессиональной деятельности значительной части педагогов, однако почти треть респондентов пока не включена в такие формы профессионального взаимодействия (рисунок 3).

3. Укажите ваш опыт участия в школьных командах

[Дополнительные сведения](#)



Рисунок 3. Опыт участия респондентов в школьных командах

Источник: составлено авторами

Данное анкетирование позволило вывить не только степень вовлеченности педагогов в работу школьных команд, но и их отношение к управленческим подходам, необходимым условиям командной работы и существующим барьерам. Отдельным блоком были вынесены вопросы о понимании концепции самообучающейся организации и готовности школы развиваться в данном направлении.

Так, при ответе на вопрос о наиболее близких подходах к лидерству большинство респондентов выбрали человекоцентричный подход – 246 человек, что составило 37% от общего числа участников. Административно-иерархический подход оказался наименее востребованным: его выбрали только 26 человек (4% респондентов). То есть для значительной части педагогов более приемлемыми являются не директивные, а поддерживающие и вовлекающие модели лидерства.

Согласно результатам анкетирования, в 61,7 % школ существует устойчивая практика командного взаимодействия, результаты которой реально влияют на эффективность работы школы (64,8%). Что касается необходимых условий для успешной командной работы, то 57 % респондентов считают, что в их школах ответственность за развитие уже распределена между членами команды, а руководство создает условия для инициативы и самостоятельности педагогов (60,4% опрошенных). Более того 60,5 % участников подчеркивают, что благополучие и психологическая безопасность команды являются управленческим приоритетом в их школах.

Вместе с тем, наиболее значимыми затруднениями в работе школьных команд респонденты назвали низкую вовлеченность педагогов, которую отметили 258 респондентов, и отсутствие общего видения школьных команд (234 человека). Далее по значимости следует формальный характер школьных команд, сопротивление изменениям и дефицит управленческих инструментов (120, 103 и 90 голосов соответственно). Следует отметить, что данные результаты не отражают взаимоисключающие позиции, поскольку вопросы предполагали множественный выбор.

Отдельный блок анкеты был направлен на выявление степени согласия педагогов с утверждениями, связанными с признаками самообучающейся организации. Ответы участников представлены в таблице 1.

Таблица 1. Представления педагогов о проявлениях самообучающейся организации в школьной практике

	Утверждение	Полное согласие	Частичное согласие	Частичное несогласие	Полное несогласие
1	«Я хорошо понимаю сущность концепции “самообучающейся организации”»	61,6 %	37%	0%	1,4%
2	«В нашей школе созданы условия для постоянного профессионального роста педагогов»	66,3%	24,6%	4%	5,1%

3	«Внутришкольное обучение педагогов направлено на решение практических задач»	65,3%	28,4%	1,3%	5%
4	«Профессиональное совершенствование педагогов рассматривается как неотъемлемая часть развития школы»	74%	25,1%	0,9%	0%

Источник: составлено авторами

Однако ответы на другие вопросы показывают, что понимание концепции не всегда сопровождается ее системной реализацией в школах. Так, 1503 ответа, полученных на открытые вопросы об установках педагогов, мешающих развитию школьных команд, дают основание для дальнейшего качественного анализа и их группировки по смысловым категориям. Предварительно такие ответы могут быть классифицированы по следующим направлениям: избегание ответственности, недоверие к коллегам, страх критики, ориентация на формальное выполнение поручений, отсутствие веры в результат командной работы, профессиональная закрытость и перегруженность педагогов.

Таким образом, результаты анкетирования позволяют увидеть некоторую неоднозначность. С одной стороны, в школах уже существуют значимые предпосылки для перехода к модели самообучающейся организации. Большинство респондентов демонстрируют позитивное отношение к данной концепции и понимание ее сущности, отмечают наличие условий для профессионального роста и указывают на практическую направленность внутришкольного обучения. Кроме того, значительная часть педагогов имеет опыт участия в школьных командах, а среди предпочтительных подходов к лидерству респонденты чаще выбирают поддерживающие и вовлекающие модели управления, что соответствует логике самообучающейся организации. Это свидетельствует о достаточно высокой исходной готовности педагогов воспринимать школу как пространство постоянного профессионального обучения, командного взаимодействия и совместного развития.

С другой стороны, полученные данные показывают, что наличие отдельных элементов самообучающейся организации не означает их системного отражения в управленческой практике школы. Значительная доля ответов «частично согласен» по ряду утверждений указывает на то, что условия для инициативы, самостоятельности, профессиональной рефлексии и командного обучения не являются одинаково устойчивыми во всех организациях образования. При этом ключевые барьеры развития школьных команд связаны не столько с отсутствием самой формы командной работы, сколько с недостаточной управленческой и содержательной наполненностью этой деятельности. Низкая вовлеченность педагогов, отсутствие общего видения, формальный характер команд, сопротивление изменениям и дефицит управленческих инструментов показывают, что школьные команды нередко функционируют как рабочие группы для выполнения текущих задач, но не всегда становятся механизмом совместного профессионального обучения и развития школы.

Следовательно, можно сделать вывод о наличии разрыва между готовностью педагогов к идее самообучающейся организации и фактической практикой ее реализации в школах. Для преодоления данного разрыва необходимо не просто расширять количество школьных команд, а выстраивать ясную управленческую логику их деятельности: связывать работу команд со стратегией развития школы, диагностикой реальных проблем, совместным обучением, проектированием решений, рефлексией результатов и закреплением успешных практик.

Именно поэтому следующим этапом исследования стало моделирование процесса управления развитием школы как самообучающейся организации через деятельность школьных команд. Логика моделирования основывалась на предпосылках и дефицитах, выявленных в ходе анкетирования. К числу предпосылок были отнесены наличие у педагогов опыта командной работы, понимание значимости профессионального роста, ориентация на поддерживающие модели лидерства, признание роли психологической безопасности и практико-ориентированного внутришкольного обучения. К числу дефицитов – недостаточная вовлеченность педагогов, отсутствие общего видения, формализация командной работы,

слабая представленность инструментов координации и оценки результатов командной деятельности.

На основании этого модель должна была решать три взаимосвязанные задачи. Во-первых, перевести школьные команды из статуса временных или формальных рабочих групп в устойчивый механизм развития школы. Во-вторых, обеспечить связь командной работы с ключевыми признаками самообучающейся организации: общим видением, командным обучением, рефлексией, распределенным лидерством и обменом знаниями. В-третьих, предложить критерии и инструменты оценивания, позволяющие определить, насколько деятельность школьных команд действительно способствует развитию школы, а не ограничивается выполнением отдельных организационных поручений.

В связи с этим разрабатываемая модель управления развитием школы как самообучающейся организации через школьные команды строится как последовательный цикл, включающий диагностику проблем, формирование команды, совместное профессиональное обучение, проектирование решений, апробацию практик, анализ результатов, рефлексию и институциональное закрепление успешного опыта (таблица 2). Такая логика позволяет рассматривать школьную команду не только как форму профессионального взаимодействия педагогов, но и как управленческий инструмент, обеспечивающий переход школы от отдельных инициатив к системному развитию.

Таблица 2. Компоненты модели управления развитием школы как самообучающейся организации через школьные команды

Этап	Содержание	Инструменты	Ожидаемый результат
Диагностика состояния школы	Определение уровня развития школы как самообучающейся организации, выявление сильных сторон и дефицитов.	Анкета «Школа как обучающаяся организация» (по П. Сенге и Т. Бойделу), анализ школьных практик, самооценка педагогов, интервью с командами.	Определен исходный уровень школы: функционирование, частичное соответствие или близость к модели самообучающейся организации.
Формирование общего видения	Согласование понимания приоритетов развития школы в логике самообучающейся организации.	Стратегическая сессия по обсуждению результатов диагностики и определению приоритетов развития.	Педагоги и руководство имеют общее понимание целей развития школы в логике самообучающейся организации.
Создание школьных команд	Формирование команд под реальные задачи развития школы, а не под формальные поручения.	Паспорт команды, распределение ролей, выбор координатора, определение зоны ответственности.	Созданы команды, объединенные общей целью, ценностями и измеримым результатом.
Командное обучение	Организация обучения внутри команды и обмен опытом между командами.	Коучинг, фасилитация, микрообучение, взаимопосещение, Lesson Study, разбор кейсов, обмен практиками.	Педагоги учатся в процессе совместной деятельности, формируется общее знание.
Проектирование решений	Разработка практических решений по выявленным проблемам школы.	Проектная карта, план действий, критерии успеха, распределение задач.	Команда разрабатывает конкретное педагогическое или управленческое решение.
Апробация практик	Проверка разработанных решений в реальной школьной практике.	Пилотирование, наблюдение, сбор обратной связи, анализ уроков, мониторинг изменений.	Новые практики проходят проверку в условиях конкретной школы.
Рефлексия и анализ результатов	Осмысление того, что получилось, что не сработало и почему.	Командная рефлексия, анализ данных, обсуждение затруднений, корректировка решений.	Команда принимает решения на основе данных и профессионального обсуждения.
Институциональное закрепление опыта	Перевод успешных практик из опыта	Методические рекомендации, банк практик, включение в	Успешный опыт становится частью школьной культуры и управленческой системы.

	отдельной команды в практику всей школы.	ПРШ, внутреннее обучение коллег.	
Повторная диагностика	Оценка динамики развития школы и команд.	Повторная анкета, сравнительный анализ, оценка критериев, самоанализ команд.	Определяется продвижение школы к модели самообучающейся организации.

Источник: составлено авторами

Разработанная модель основана на положении о том, что развитие школы как самообучающейся организации не может быть обеспечено только за счет повышения квалификации отдельных педагогов или создания формальных рабочих групп. Ее основой становится управляемый цикл командного профессионального обучения, в котором каждая школьная команда проходит путь от диагностики проблемы до закрепления успешной практики в деятельности всей организации.

На первом этапе осуществляется диагностика исходного состояния школы. Для этого могут использоваться инструменты самооценки, позволяющие определить, насколько школа соответствует ключевым признакам обучающейся организации.

На втором этапе результаты диагностики становятся основанием для формирования общего видения развития школы. Это особенно важно с учетом выявленного в анкетировании дефицита общего видения в школьных командах. На данном этапе руководство и педагоги совместно определяют, какие проблемы школы требуют командного решения, какие результаты должны быть достигнуты и каким образом командная работа будет связана со стратегией развития школы.

На третьем этапе формируются школьные команды. Принципиально важно, что команда создается не ради выполнения отдельного поручения, а вокруг значимой задачи развития школы. Такая команда должна иметь цель, распределенные роли, координатора, зону ответственности и возможность принимать решения в пределах своей задачи.

Четвертый этап связан с организацией командного обучения. На этом этапе реализуется ключевая идея самообучающейся организации: педагоги учатся не только на внешних курсах, но и в процессе самой профессиональной деятельности. Командное обучение может включать фасилитированные обсуждения, коучинговые сессии, микрообучение, взаимопосещение, анализ уроков, разбор профессиональных кейсов и обмен практиками и др.

Пятый и шестой этапы предполагают проектирование и апробацию решений. Команда разрабатывает конкретную педагогическую или управленческую практику, затем проверяет ее в реальных условиях школы. Такой подход позволяет избежать формального характера командной работы, поскольку деятельность команды напрямую связана с решением практической задачи.

Седьмой этап направлен на анализ результатов, обсуждение затруднений, выявление причин успехов и неудач. Именно этот этап позволяет перевести командную работу из режима выполнения задач в режим профессионального обучения. Без регулярной рефлексии школьная команда рискует остаться обычной рабочей группой.

Восьмой этап связан с институциональным закреплением успешного опыта. Если практика доказала свою эффективность, она должна быть включена в систему работы школы: методические рекомендации, планы развития, внутреннее обучение, банк практик, наставничество или правила взаимодействия. Таким образом, индивидуальный или групповой опыт превращается в организационное знание.

Завершающий этап позволяет оценить динамику развития школы и определить, насколько командная работа действительно способствует переходу от режима функционирования к модели самообучающейся организации.

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что в условиях высокой динамики изменений в системе образования Республики Казахстан традиционная модель индивидуального профессионального развития педагогов не может в полной мере обеспечить устойчивое развитие школы.

Теоретический анализ позволил обосновать необходимость обращения к концепции самообучающейся организации П. Сенге. В логике данной концепции школа рассматривается как профессиональное сообщество взрослых, способное постоянно самообучаться, осмыслять опыт и совместно улучшать образовательную практику. При этом ключевым условием такого развития выступает не индивидуальное развитие отдельных педагогов, а командное обучение, встроенное в повседневную деятельность школы.

Результаты анкетирования подтвердили наличие предпосылок для перехода к модели школы как самообучающейся организации. Педагоги понимают значимость профессионального роста, положительно воспринимают поддерживающие модели лидерства и имеют опыт участия в школьных командах. Вместе с тем выявлены дефициты, препятствующие системной реализации этой модели: недостаточная вовлеченность части педагогов, отсутствие общего видения, формальный характер отдельных команд, сопротивление изменениям и нехватка управленческих инструментов. Это указывает на разрыв между готовностью педагогов к командному обучению и системной реализацией данной практики в школах.

На основе теоретического анализа и эмпирических данных предложена модель управления развитием школы как самообучающейся организации через школьные команды. Она представлена в виде последовательного управленческого цикла и предполагает, что команды становятся устойчивым механизмом профессионального и организационного развития школы при наличии ряда условий: распределенного лидерства, профессионального доверия, психологической безопасности, регулярной рефлексии результатов командной деятельности. Без этих условий командная работа рискует сохранять формальный характер и не приводит к устойчивым изменениям школьной практики.

Исследование также показало необходимость разработки критериев и инструментов оценивания эффективности школьных команд, что может выступать самостоятельным предметом дальнейшего исследования. В рамках данной статьи этот аспект рассматривается нами как перспективное направление последующих научных изысканий.

Таким образом, развитие школы как самообучающейся организации требует перехода от эпизодического повышения квалификации отдельных педагогов к системной организации внутришкольного командного обучения. Школьные команды в этом процессе выступают в качестве инструмента, позволяющего связать профессиональное развитие педагогов с реальными задачами школы и устойчивым улучшением образовательной практики.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Yakavets N., Winter L., Malone K., et al. Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan // *Journal of Educational Change*. – 2023. – Volume 24. – Issue 4. – С. 727–757. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09463-5>

2 Yelubayeva P., Tashkyn E., Berkinbayeva G. Addressing challenges in Kazakh education for sustainable development // *Sustainability*. – 2023. – Volume 15. – Issue 19. – Art. 14311. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151914311>

3 Zhetpisbayeva B.A., Dyakov D.V., Shunkeyeva S.A., Tusupova A.K., Syzdykov M. CLIL integration issues and distance learning technologies // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2021. – Volume 14. – Issue 9. – P. 1322–1330. [Электронный ресурс] – URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/144199>

4 Шмигирилова И. Б., Рванова А. С., Таджигитов А. А., Копнова О. Л. Реформирование образования Казахстана: пути развития оценочной грамотности учителя // *Образование и наука*. – 2022. – Том 24. – № 4. – С. 140–167. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-140-167>

5 Kaulēns O. Conditions for effective teachers' professional development in a school as a learning organization // In: *Human, Technologies and Quality of Education: Proceedings of Scientific Papers*. – 2022. – С. 345–359. DOI: <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.25>

6 Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогов: приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 27 января 2016 года № 83. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317> (дата обращения: 21.04.2026)

7 Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы: постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 249. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 21.04.2026)

8 Senge P. M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. – New York: Broadway, 2004. – 412 p. [Электронный ресурс] – URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/The\\_Fifth\\_Discipline.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/The_Fifth_Discipline.pdf) (дата обращения: 24.04.2026).

9 Обласова Л. С. Особенности становления образовательного учреждения как «обучающейся» организации // Омский научный вестник. – 2009. – № 1(75). – С. 123–126. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-kak-obuchayusheysya-organizatsii> (дата обращения: 27.04.2026).

10 Wullschlegler A., Vörös A., Rechsteiner B., Rickenbacher A., Maag Merki K. Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams // *Teaching and Teacher Education*. – 2023. – Volume 121. – Art. 103909. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

11 Senge P. M. The leader's new work: Building learning organizations // In: *Leadership Perspectives*. – London: Routledge, 2003. – 17 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315250601-6/leaders-new-work-building-learning-organizations-peter-senge?context=ubx&refId=f2fa55cc-18eb-4329-995e-45c03037402a> (дата обращения: 24.04.2026)

12 Örtenblad A.R. *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. – Oxford: Oxford University Press, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.001.0001>

13 Kools M., Stoll L., George B., et al. The school as a learning organisation: The concept and its measurement // *European Journal of Education*. – 2020. – Volume 55. – Issue 1. – С. 24–42. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

14 Stoll L., Kools M. The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept // *Journal of Professional Capital and Community*. – 2017. – Vol. 2. – No.1. – С. 2–17. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>

15 Qanay G., Frost D. The teacher leadership in Kazakhstan initiative: Professional learning and leadership // In: *Leadership for Professional Learning*. – London: Routledge, 2022. – 15 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003357384-8/teacher-leadership-kazakhstan-initiative-professional-learning-leadership-gulmira-qanay-david-frost?context=ubx&refId=a67dc750-2d51-4b17-aca5-8e18e407bf07> (дата обращения: 27.04.2026).

## REFERENCES

1 Yakavets, N., Winter, L., Malone, K., et al. (2023). Educational reform and teachers' agency in reconstructing pedagogical practices in Kazakhstan. *Journal of Educational Change*, 24(4), 727–757. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09463-5>

2 Yelubayeva, P., Tashkyn, E., & Berkinbayeva, G. (2023). Addressing challenges in Kazakh education for sustainable development. *Sustainability*, 15(19), 14311. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151914311>

3 Zhetpisbayeva, B.A., Dyakov, D.V., Shunkeyeva, S.A., Tusupova, A.K., Syzdykov, M. (2021). CLIL integration issues and distance learning technologies. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 14 (9), 1322–1330. [Electronic resource] – URL: <https://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/144199>

4 Shmigirilova, I. B., Rvanova, A. S., Tadzhitov, A. A., & Kopnova, O. L. (2022). Reformirovanie obrazovaniya Kazakhstana: puti razvitiya otsenochnoi gramotnosti uchitelya

[Reforming education in Kazakhstan: ways to develop teachers' assessment literacy]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 24(4), 140–167. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-140-167> [In Russian]

5 Kaulēns, O. (2022). Conditions for effective teachers' professional development in a school as a learning organization. In: *Human, Technologies and Quality of Education: Proceedings of Scientific Papers*, 345–359. DOI: <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.25>

6 Ob utverzhdenii Pravil i uslovii provedeniya attestatsii pedagogov: prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 27 yanvarya 2016 goda № 83 [On approval of the Rules and Conditions for the Certification of Teachers: Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 83 dated January 27, 2016]. [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013317> (date of access: 21 April 2026). [In Russian]

7 Kontseptsiya razvitiya doshkolnogo, srednego, tekhnicheskogo i professionalnogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody: postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 g. № 249 [Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029: Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 249 dated March 28, 2023]. [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (date of access: 21 April 2026). [In Russian]

8 Senge, P. M. (2004). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Broadway, 412 p. [Electronic resource] – URL: [file:///C:/Users/User/Downloads/The\\_Fifth\\_Discipline.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/The_Fifth_Discipline.pdf) (date of access: 24 April 2026).

9 Oblasova, L. S. (2009). Osobennosti stanovleniya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak «obuchayushcheysya» organizatsii [Features of the formation of an educational institution as a “learning” organization]. *Omskii nauchnyi vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 1(75), 123–126. [Electronic resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-kak-obuchayuscheysya-organizatsii> (date of access: 24 April 2026). [In Russian]

10 Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2023). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103909. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103909>

11 Senge, P. M. (2003). The leader's new work: Building learning organizations. In: *Leadership Perspectives*. London: Routledge, 17 p. [Electronic resource] – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315250601-6/leaders-new-work-building-learning-organizations-peter-senge?context=ubx&refId=f2fa55cc-18eb-4329-995e-45c03037402a> (date of access: 24 April 2026).

12 Örtenblad A. R. (2019). *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.001.0001>

13 Kools, M., Stoll, L., George, B., et al. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

14 Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2–17. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>

15 Qanay, G., & Frost, D. (2022). The teacher leadership in Kazakhstan initiative: Professional learning and leadership. In *Leadership for Professional Learning*. London: Routledge, 15 p. [Electronic resource] – URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003357384-8/teacher-leadership-kazakhstan-initiative-professional-learning-leadership-gulmira-qanay-david-frost?context=ubx&refId=a67dc750-2d51-4b17-aca5-8e18e407bf07> (date of access: 27 April 2026).

Жетписбаева Б. А.<sup>1</sup>, \*Чижевская Ю. Т.<sup>2</sup>, Шаймерденова А. Г.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Astana IT University

<sup>2</sup> Назарбаев Зияткерлік мектептерінің «Педагогикалық шеберлік орталығы» Жеке Мекемесі

<sup>3</sup> Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті

<sup>1, 2</sup> Қазақстан, Астана

<sup>3</sup> Қазақстан, Қарағанды

## МЕКТЕП КОМАНДАЛАРЫ АРҚЫЛЫ МЕКТЕПТІҢ ӨЗІН-ӨЗІ ОҚЫТАТЫН ҰЙЫМ (LEARNING ORGANIZATION) РЕТІНДЕГІ ДАМУЫН БАСҚАРУ

*Андатпа*

Мақалада мектеп командаларын құру және оларды сүйемелдеу арқылы мектептің өзін-өзі оқытатын ұйым ретіндегі дамуын басқару мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі басқарудың әкімшілік-иерархиялық моделінен педагогтердің командалық өзара әрекетіне, рефлексиясына және білім беру тәжірибесін талдауына негізделген бірлескен кәсіби даму моделіне көшу қажеттілігімен айқындалады. Зерттеудің мақсаты — өзін-өзі оқытатын ұйым логикасында мектепті дамыту тетігі ретінде мектеп командаларының басқарушылық әлеуетін негіздеу. Зерттеу әдіснамасы өзін-өзі оқытатын ұйымдар мәселелері бойынша әдебиеттерге теориялық талдауды, Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептеріндегі 666 педагогтің сараптамалық пікірін талдауды, сондай-ақ мектеп командаларын дамытудың басқарушылық шарттарын модельдеуді қамтиды. Мақалада «мектеп командасы» ұғымы проблемаларды бірлесіп анықтауға, шешімдерді жобалауға, педагогикалық тәжірибелерді апробациялауға және нәтижелерді бағалауға бағдарланған педагогтер мен басқарушылардың кәсіби бірлестігі ретінде нақтыланады. Зерттеу нәтижесінде диагностикалық, жобалау, әрекеттік және рефлексиялық-талдамалық кезеңдерді қамтитын мектепті мектеп командалары арқылы дамыту моделі ұсынылды. Негізгі басқарушылық шарттар айқындалды: бөлінген көшбасшылық, кәсіби сенім мәдениеті, тұрақты командалық рефлексия, деректермен жұмыс, әдістемелік сүйемелдеу және командалық жұмыс нәтижелерін мектептің даму стратегиясына енгізу. Мектеп командалары басқару цикліне жүйелі түрде ықпалдастырылған жағдайда, олар мектепті өзін-өзі оқытатын ұйым ретінде қалыптастырудың тиімді тетігі бола алатыны туралы қорытынды жасалды.

*Түйінді сөздер:* өзін-өзі оқытатын ұйым, мектеп командалары, мектептің дамуын басқару, педагогтердің кәсіби дамуы, бөлінген көшбасшылық, командалық оқу, рефлексия.

Zhetpisybayeva B. A.<sup>1</sup>, \*Chizhevskaya Yu. T.<sup>2</sup>, Shaimerdenova A. G.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Astana IT University

<sup>2</sup> Private Institution “Center of Excellence” of the AEO “Nazarbayev Intellectual Schools”

<sup>3</sup> Karaganda University named after Academician E. A. Buketov

<sup>1, 2</sup> Kazakhstan, Astana

<sup>3</sup> Kazakhstan, Karaganda

## MANAGING SCHOOL DEVELOPMENT AS A LEARNING ORGANIZATION THROUGH SCHOOL TEAMS

*Abstract*

This article examines the issue of managing school development as a learning organization through the creation and support of school teams. The relevance of this research stems from the need to transition from an administrative-hierarchical management model to a model of collaborative professional development for teachers, based on teamwork, reflection and the analysis of educational practice. The aim of the study is to substantiate the managerial potential of school teams as a mechanism for school development within the framework of a learning organization. The research methodology includes a theoretical analysis of the literature on learning organizations, an analysis of the expert opinions of 666 teachers from general education schools in the Republic of Kazakhstan, as well as the modelling of managerial conditions for the development of school teams. The article clarifies the concept of a ‘school team’ as a professional association of teachers and managers focused on jointly identifying problems, designing solutions, testing pedagogical practices and evaluating results. As a result of the research, a model for managing school development through school teams is proposed, comprising diagnostic, design, activity and reflective-analytical stages. Key management conditions are identified: distributed leadership, a culture of professional trust, regular team reflection, data analysis, methodological support, and the incorporation of teamwork outcomes into the school’s development strategy. It is concluded that school teams can serve as an effective mechanism for shaping the school as a learning organization, provided they are systematically integrated into the management cycle.

*Keywords:* learning organization, school teams, school development management, professional development of teachers, distributed leadership, team learning, reflection.

Поступила: 13.05.2026

Одобрена после рецензирования: 20.06.2026

Принята к публикации: 29.06.2026