

Уалиева Н.Т.¹, Мурзалинова А.Ж.², *Котов С.О.³, Найман А.А.⁴

^{1,2}Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева

^{3,4}Республиканский учебно-методический центр дополнительного образования

^{1,2}Казахстан, Петропавловск

^{3,4}Казахстан, Астана

¹ORCID 0000-0002-6236-9386

²ORCID 0000-0003-2388-5481

³ORCID 0000-0001-5946-465X

⁴ORCID 0009-0003-0112-1998

*(Email: kso2026kz@gmail.com)

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

В системе дополнительного образования наблюдается проблема качества кадрового состава педагогов. Ее решение может быть связано с эффективностью обучения на курсах повышения квалификации. Названная эффективность определяется таким качеством обучения, которое стимулирует нелинейное и устойчивое профессиональное развитие педагогов. В статье представлены результаты анализа показателей вовлеченности педагогов в обучение на курсах с целью определения ее влияния на актуализацию профессионального развития. Для реализации цели применялись методы анализа и синтеза, анкетного опроса, наблюдения. Результаты исследования связаны с уточнением внутренних и внешних мотивов, а также факторов вовлеченности педагогов в развивающее обучение на курсах, со средой курсов для долгосрочного действия мотивов и факторов, с персонализацией для обновления контента курсов повышения квалификации. Значимость результатов связана с дизайном и редизайном образовательных программ курсов и организацией сопровождения профессионального развития педагогов на рабочем месте. Таким образом, результаты исследования имеют практическую ценность для педагогов и администрации организаций дополнительного образования, разработчиков образовательных программ и специалистов системы повышения квалификации, аналитиков и экспертов в области образования.

Ключевые слова: дополнительное образование, курсы повышения квалификации, профессиональное развитие, профессиональная вовлеченность, баланс факторов вовлеченности, персонализация, метакогнитивная компетентность.

Введение. К настоящему времени дополнительное образование (далее – ДО) в Республике Казахстан – это 2 013 организаций образования, в которых получают развитие 1 147 187 учащихся [1].

С одной стороны, ДО развивается как неотъемлемая часть национальной системы поиска и поддержки талантов, основа профессионального самоопределения, ориентации и мотивации детей и молодежи к участию в инновационной деятельности в сфере высоких технологий и производства. С другой стороны, необязательность и негарантированность ДО на уровне национального законодательства создает дополнительные риски и проблемы с точки зрения социальной стратификации, подтверждаемые на практике:

- неравенство доступа услуг, обусловленное различными факторами – территориальными, социально-экономическими, управленческими, информационными;
- дисбаланс в условиях фундаментальной изменчивости между содержанием ДО и интересами детей, потребностями семьи, ожиданиями государства и общества, изменениями социального и технологического уклада;
- недоиспользование потенциала ДО в работе по профессиональному самоопределению и профессиональной подготовке детей и молодежи;
- преобладание отдельных оценочных процедур над целостным мониторингом качества ДО, что затрудняет научно-методическое обеспечение процессов измерения и оценивания образовательных результатов обучающихся;
- отсутствие конвертации результатов ДО.

Решение проблем связывается, в первую очередь, с человеческим фактором – качеством профессионального развития педагогов ДО, нуждающихся в развитии. Так, в 2025–2026

учебном году численность педагогов ДО составляет 25 806 человек. По уровню образования статистика такова: 64,17% имеют высшее педагогическое образование, 18,27% – высшее профессиональное, 9,78% – техническое и профессиональное (педагогическое), 3,5% – техническое и профессиональное. Вместе с тем 1,62% имеют лишь общее среднее образование, 2,65% – послевузовское образование. В разрезе квалификационных категорий: 50,68% не имеют категории, 8,49% имеют вторую, 6,53% – первую, 6,34% – высшую категорию [1, с. 298]. Таким образом, лишь 27,96% педагогов (менее трети) имеют категории модератора, эксперта, исследователя, мастера. Между тем, в числе требуемых умений, согласно Карточкам профессии педагогов ДО, – планировать индивидуальную траекторию развития, пользоваться навыками исследовательской, экспериментальной работы, вести работу по апробации новых методик, разрабатывать и публиковать авторские методические разработки [2].

Для развития качества педагогов ДО предлагается ресурс вовлеченности в профессиональное развитие. Исследовательского внимания заслуживает концепция «вовлеченность – вовлечение» личностно-профессионального развития педагогов: «комплекс эмоционально-ценностных состояний педагога – вовлеченность в профессию – сопровождается осмыслением, оцениванием, изменением собственного поведения и отношений с учащимися, что обуславливает процесс вовлечения – систему конкретных действий педагога по активному включению учащихся в учебную деятельность, то есть повышение степени их вовлеченности в образовательный процесс» [3]. *Вовлеченность педагогов в обучение на курсах* – это динамический процесс, когда слушатели интерпретируют и встраивают контент обучения в компоненты опыта: профессиональные цели, ценности, убеждения, знания, навыки, компетенции. Обогащенный опыт стимулирует профессиональное развитие.

Профессиональное развитие педагога (далее – ПРП) – деятельность и процессы (рефлексия, обучение и действия), мотивируемые улучшением профессиональных знаний и компетентности и выполняемые на протяжении всей карьеры педагога.

Выбором ресурса обусловлена *цель исследования* – выявление факторов и характеристик вовлеченности педагогов в обучение на курсах, связанных с их профессиональным развитием.

Тематический обзор научной литературы 2024–2026 годов позволил выделить основные дефициты курсов повышения квалификации педагогов, критически значимые для ДО:

- сохранение в образовательных программах курсов традиционных убеждений о преподавании и обучении без учета влияния личных убеждений, взглядов и ценностей педагогов на интерпретацию и реализацию инновационных подходов (США) [4];
- обучение педагогов как исполнителей учебной программы, активных в условиях класса, без должного внимания к их трансформационной активности посредством взаимодействия с внешкольными сообществами для адаптации более широких практик к современному образовательному ландшафту (Канада) [5];
- линейное оценивание педагогов на курсах в различных областях навыков преподавания, не связанное с формированием представлений педагогов о собственной эффективности через единую модель компетентности (Турция) [6];
- сфокусированность содержания на преподавательской самостоятельности педагогов при ограниченном внимании факторам и результатам развития исследовательской активности, особенно в посткурсовой период и на рабочем месте (Китай) [7];

Указанные дефициты не обеспечивают устойчивости и полноты ПРП, а именно: содействие рефлексии, повышение самосознания сильных и слабых сторон, расширение контекстного понимания, повышение мотивации и креативности, положительное влияние на обучение учащихся [8]. Цель исследования потребовала уточнения позиций.

Исследовательские вопросы:

Исследовательский вопрос 1. Какие ожидания, потребности и мотивы педагогов ДО определяют их вовлеченность на курсах повышения квалификации?

Исследовательский вопрос 2. Каковы особенности формирования ожиданий, потребностей и мотивов?

Исследовательский вопрос 3. Какие ресурсы и механизмы курсовой подготовки трансформируют вовлеченность педагогов в ПРП?

Исследовательские вопросы связаны с *гипотезой*: если курсовая подготовка учитывает индивидуальную (персонифицированную) траекторию развития обучающихся педагогов, то это может стимулировать процессы ПРП, в том числе в посткурсовой период, т.к. персонификация становится действенным механизмом профессиональной вовлеченности, формирования смыслов и ценностей развития, самореализации в условиях улучшения собственной практики. *Персонификация* – дифференциация и индивидуализация обучения с учетом текущего уровня ПРП, процесс личностных и деятельностных изменений педагога вследствие реализуемых потребностей и субъектного опыта, что проявляется в готовности и способности улучшать профессиональную деятельность посредством стратегий саморазвития, применяемых в экосистеме формального, неформального и информального образования.

Методы и материалы. Методом стандартизированного сбора количественных данных с целью исследования проблемы послужил *анкетный опрос* всех слушателей курсов повышения квалификации на базе Республиканского учебно-методического центра ДО (далее – РУМЦ ДО).

Структура разработанной авторами анкеты включает блоки: 1) Общая информация, 2) Опыт предыдущих курсов повышения квалификации, 3) Ожидания и мотивы повышения квалификации в формате курсов, 4) Дефициты курсов повышения квалификации, 5) Направления улучшения практики курсов повышения квалификации, 6) Социально-педагогическая эффективность курсов повышения квалификации.

Надежность опросника подтверждена повторным проведением опроса на выборке слушателей групп курсов повышения квалификации, внутренней согласованностью блоков и утверждений в них. Пункты опросника раскрывают аспекты исследуемой вовлеченности, что говорит о содержательной валидности.

Опрос является обязательным для слушателей и организуется в два этапа - на входе (блоки 1–3) и по окончании двухнедельного курсового обучения (блоки 4–6).

В рамках данного исследования проанализированы и интерпретированы ответы по блоку 3. Цель опроса - выявление взаимосвязи между вовлеченностью слушателей в процесс курсового обучения и их профессиональным развитием. Задачи, определяемые целью исследования: а) выявить факторы вовлеченности в курсовое обучение, б) установить их влияние на профессиональное развитие педагогов, в) определить направления улучшения курсового обучения для трансформации от профессионального обучения к профессиональному развитию.

Варианты ответов измерялись по номинальной шкале. Полученные данные представляют собой абсолютные частоты.

Достоверность и валидность данных поддерживаются объемом выборки и ее региональной представленностью. Так, в опросе участвовали 1627 слушателей 34-х курсов повышения квалификации педагогов по музыкальному, художественно-эстетическому, эколого-биологическому, научно-техническому, социально-педагогическому направлениям, что составляет около 6,5% от общего числа педагогов ДО в Казахстане. Курсы проходили в период с 20.04. по 15.05.2026 года.

Слушатели представляли 17 областей Казахстана и три города республиканского значения.

6% педагогов имеют стаж до одного года, 13% – от одного до трёх лет, 26% – от трёх до десяти лет, 30% – от десяти до двадцати лет, 26% – более двадцати лет.

Качественный состав педагогов: 4% педагогов-стажёров, 39% педагогов, 34% педагогов-модераторов, 13% педагогов-экспертов, 9% педагогов-мастеров, 0,37% и 0,55% имеют первую и вторую квалификационные категории соответственно.

В целом выборка характеризуется как простая случайная (из числа слушателей курсов повышения квалификации), удобная (доступ к которой обеспечен как к участникам обязательного опроса по результатам обучения на курсах), нестратифицированная. Респонденты информированы о задачах исследования, участвовали в опросе как обязательной процедуре курсового обучения на платформе РУМЦ ДО и имели для этого доступные ресурсы, изъявили готовность участвовать в исследовании.

Результаты и их обсуждение. Утверждение № 1 опросника допускало множественный выбор из предложенных вариантов. Каждый вариант кодировался как отдельная номинальная категория. Для него рассчитывались абсолютное количество выборов, доля соответствующего варианта в общем количестве зафиксированных выборов и доля респондентов, отметивших данный вариант. По этой причине сумма процентных значений могла превышать 100%. Для утверждений № 2 и 3 с единственным вариантом ответа рассчитывались абсолютные и относительные частоты.

Обработка данных включала проверку полноты ответов, кодирование категорий и расчёт абсолютных частот и процентных распределений. Статистические модели связи и методы проверки причинного влияния не применялись, т.к. анализируемый блок включал преимущественно номинальные показатели и использовался для описания структуры мотивов и ожиданий педагогов. Интерпретация результатов носила разведочный характер.

Итак, утверждение № 1 – *В наибольшей степени меня мотивирует пройти курсы повышения квалификации (возможны 1–3 варианта ответов)* – предлагало 12 вариантов выбора.

В таблице 1 представлены данные выбора респондентов, отражающие вовлеченность как личностно-активный потенциал, который может динамично проявляться при выполнении профессиональных ролей и включает когнитивный аспект – убеждения, эмоциональный – характер и силу эмоциональной связи, а также поведенческий – энергию, вкладываемую в выполнение соответствующих ролей [9]. При этом варианты выбора классифицированы как базовые определения феномена вовлеченности в интерпретации разных авторов.

Таблица 1. Данные выбора респондентами мотиваторов курсового обучения

<i>В наибольшей степени меня мотивирует пройти курсы повышения квалификации (возможны 1–3 варианта ответов):</i>	<i>Преобладающий компонент вовлеченности</i>	<i>Общее количество выбора варианта (в % отношении от количества ответов)</i>	<i>Количество респондентов, выбравших ответ в % отношении</i>
Обновление знаний в контексте современных требований (1)	внешний компонент мотивации [10]	897 (17,9%)	54%
Освоение практических инструментов для внедрения в образовательный процесс (2)	преднамеренная саморегуляция [11]	748 (15%)	45%
Обмен профессиональным опытом (3)	гибкая и надежная профессиональная идентичность [12]	725 (14,5%)	44%
Коллективная творческая проектная деятельность (4)	интерес возможностей [13]	295 (5,9%)	18%
Получение консультаций экспертов (5)	интерес возможностей [13, р. 555] (при повторной ссылке на источник необходимо указывать страницу)	319 (6,4%)	19%
Демонстрация собственных профессиональных достижений (6)	преднамеренная саморегуляция [11, р. 25] (при повторной ссылке на источник необходимо указывать страницу)	247 (4,9%)	15%
Посещение организаций дополнительного образования (7)	гибкая и надежная профессиональная идентичность [12, с. 136–137] (при повторной ссылке на источник необходимо указывать страницу)	225 (4,5%)	14%
Повышение	позитивная ориентировка в	482 (9,6%)	29%

профессиональной категории (8)	«положительной» деятельности [14]		
Карьерно-образовательный рост (9)	самоэффективность [15]	290 (5,8%)	18%
Получение документа о прохождении курса повышения квалификации (10)	позитивная ориентировка в «положительной» деятельности [14, р. 1087] (при повторной ссылке на источник необходимо указывать страницу)	370 (7,4%)	22%
Организация собственного профессионального развития (11)	самоэффективность [15, р. 634] (при повторной ссылке на источник необходимо указывать страницу)	402 (8,1%)	24%
Другое (указать) (12)	решение собственных затруднений, возможность профессиональной уверенности	2 (0,04%)	0,12%
Общее количество ответов		5002	

Источник: разработано авторами

По данным опроса, ведущими мотиваторами участия педагогов в курсах повышения квалификации стали обновление знаний в соответствии с современными требованиями, освоение практических инструментов для внедрения в образовательный процесс, а также обмен профессиональным опытом. Среди внешних мотиваторов наиболее распространёнными оказались повышение профессиональной категории, выбранное 29% респондентов, и получение документа о прохождении курса повышения квалификации – 22%. Их доля в общем количестве ответов составила соответственно 9,6% и 7,4%. Мотиваторы, связанные с ПРП и самоэффективностью, также имели существенное значение. Организацию собственного профессионального развития отметили 24% респондентов, а карьерно-образовательный рост – 18%; в общей структуре ответов их доля составила соответственно 8,1% и 5,8%. Реже педагоги выбирали возможности профессионального взаимодействия и представления собственного опыта. Получение консультаций экспертов отметили 19% респондентов, коллективную творческую проектную деятельность – 18%, демонстрацию собственных профессиональных достижений – 15%, посещение организаций дополнительного образования – 14%. Доля этих вариантов в общем количестве ответов варьировалась от 4,5% до 6,4%.

Приведенные данные коррелируют с другими группами данных. Так, в утверждении № 2 опросника «Записаться на доступные и удобные по всем видам ресурсов курсы повышения квалификации, если заинтересовала тема, несмотря на то что совсем недавно получил (-а) документ о повышении квалификации» ответы 1627-ми респондентов распределены следующим образом: однозначно могу – 840 (51,6%), скорее могу – 654 (40,1%), сомневаюсь – 88 (5,4%), скорее не могу – 40 (2,5%), однозначно не могу – 5 (0,3%).

Данные выбора ответов по утверждению № 3 «Повышение квалификации на основе курсов в наибольшей степени связываю с ...» приведены в таблице 2.

Таблица 2. Данные выбора респондентами мотиваторов курсового обучения

Повышение квалификации на основе курсов в наибольшей степени связываю с:	Преобладающий компонент вовлеченности	Количество респондентов, выбравших ответ (в % отношении)
Устранением трудностей собственной практики	конструкт саморегуляции	191 (11,7%)
Достижением успешности в собственной практике	позитивная ориентировка в «положительной» деятельности	563 (34,6%)
Организацией непрерывного профессионального развития	самоэффективность	873 (53,7%)
Общее число респондентов		1627 (100%)

Источник: разработано авторами

Результаты входного анкетного опроса посредством 3-х утверждений показывают значимость факторов вовлеченности педагогов ДО в обучение на курсах, связанных с внешней областью (источник информации и (или) информационно-методической поддержки), личностной областью (знания, убеждения и установки), областью практики (профессиональная апробация, рефлексия, экспертиза), областью последствий (саморазвитие, ПРП). Таким образом, метод качественно-количественного анализа с последующим факторным моделированием структуры вовлеченности позволил выделить и верифицировать четырехфакторную модель вовлеченности педагогов, включающую внешнюю, личностную, практическую области и область последствий.

С целью персонификации обучения методами опроса, наблюдения, рефлексии и анализа продуктов деятельности слушателей следует дифференцировать педагогов с разной степенью открытости к изменениям в трех областях. В этой связи предлагается в начале курсов формировать проблемное поле слушателей с целью уточнения потребностей в изменениях. Таким образом, главный вопрос возможной фокус-группы – в какой степени проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в своей педагогической карьере, влияют на их вовлеченность в собственное повышение квалификации? Результаты фокус-группы позволяют усилить контекстное преподавание – обучение – оценивание, следовательно, вовлечь педагогов в ПРП.

Персонификация обучения педагогов ДО на курсах призвана сохранять баланс факторов вовлеченности – интеграцию внутренних мотивов и внешних стимулов в образовательной среде курсов. В этой связи предлагается придать программам курсов повышения квалификации метакогнитивную направленность, заменив линейную интеграцию теоретических и практических знаний наблюдением за собственной практикой, исследованием новых способов действий для достижения существующих или расширенных профессиональных целей, а также освоением новых идей и подходов к совершенствованию сложившейся практики. ПРП происходит тогда, когда педагоги участвуют в планировании, реализации и оценке предлагаемых метакогнитивных стратегий развития – посредством формирования метакогнитивной компетентности, расширяющей возможности дисциплинарной компетентности как цели традиционных курсов повышения квалификации.

В ходе исследования использован метод наблюдения: полевого (в процессе занятий курсового обучения), включенного (преподаватель уточнял у слушателей причины вовлеченности в обучение и характеристики профессионального развития), систематического (наблюдение охватывало весь период курсового обучения), структурированного (с предварительным определением параметров вовлеченности слушателя (а) *мотивационных*: четко формулирует личные образовательные цели за рамками программы курса, находит дополнительную информацию и ее источники, успешно осваивает учебный материал в аспекте решения проблем профессиональной практики, проявляет эмоциональный опыт (по Дж. Дьюи), вербализует связь между содержанием курса и личными дефицитами; б) *когнитивных*: использует разные стратегии обработки информации, задает вопросы для запуска мышления, конструктивно критикует и предлагает инновационные решения, решает педагогическую задачу разными способами, организует собственную рефлексивную практику, связывает учебный материал с собственной практикой; в) *поведенческих*: вступает в коллаборацию, участвует в диалоге/дискуссии/обмене опытом, берет на себя ответственность в групповой работе, регулярно и своевременно выполняет задания, сосредоточен на учебном процессе.

Педагогическое наблюдение в процессе занятий использовалось как дополнительный источник контекстной интерпретации результатов анкетирования.

Наблюдения в качестве преподавателей курсов подтверждают: недостаток вовлеченности – более критичный фактор, чем дефицит у слушателей реальных педагогических знаний и технологических навыков. Напротив, вовлеченные в обучение педагоги менее тревожны,

более целенаправленны и уверены в значимости контента курса, ценности его применения в собственной практике.

Заключение. Выводы сформулированы как ответы на исследовательские вопросы на основе полученных результатов.

Исследовательский вопрос 1. Вовлеченность педагогов в деятельность курсов повышения квалификации в наибольшей степени зависит от учета стремления к преодолению трудностей, потребностей решения проблем, обусловленных растущей ответственностью педагога, и мотивов улучшения собственной практики. Именно внутренние и внешние мотивы определяют способность педагогов к эффективному формальному обучению (на курсах) с перспективой неформального образования на рабочем месте. Таким образом, исследуемая вовлеченность отражает взаимодействие восприятия, эмоций и наблюдаемого поведения. Сложившееся взаимодействие влияет на качество практики ДО и достижения обучающихся. Вместе с тем анализ состояния ДО показывает: профессиональная вовлеченность не всегда приводит к указанным результатам.

Исследовательский вопрос 2. Для достижения результатов важно, во-первых, долгосрочное формирование ожиданий, потребностей и мотивов педагогов, благодаря правильно построенной институциональной поддержке на рабочем месте и организации ПРП в соответствии с политикой и имеющимися ресурсами. Во-вторых, значительную роль играет баланс вышеназванных внешних и укрепляющихся внутренних факторов: педагогический опыт педагогов, усилия, компетентность, приверженность профессиональному развитию.

Исследовательский вопрос 3. Своевременное обновление контента курсов повышения квалификации в направлении индивидуализации и персонификации может способствовать переходу от формального и линейного участия в курсовых мероприятиях к нелинейному преподаванию – обучению – оцениванию в условиях целенаправленного и добровольного вложения времени, энергии и ресурсов со стороны педагогов. Ведущей идеей обновления должна стать смена фокуса – от наблюдения практики ДО (эффективной и неэффективной) к исследованию преподавания и его изменению под влиянием самореализации педагога.

Предполагается, что персонификация может трансформироваться из условия вовлеченности педагогов в обучение на курсах в предпосылку самоорганизации педагогов, когда они интегрируют самостоятельное обучение с формальными программами повышения квалификации, выстраивая собственные пути ПРП посредством рефлексии, взаимодействия с коллегами и использования цифровых инструментов.

Полученные результаты имеют методологическое значение для дизайна и редизайна образовательных программ курсовой подготовки педагогов ДО.

Научная новизна результатов связана с рассмотрением повышения квалификации педагогов ДО в аспекте персонифицированного профессионального развития. Практическая ценность позволяет разрабатывать образовательные программы курсов и организовывать курсы как рефлексивно-исследовательскую практику педагогов ДО вокруг предмета анализа – текущий профиль и динамика профессионального развития.

Данное исследование не лишено ограничений. Так, интерпретированы неполные данные анкетного опроса (блока 3 из 6), ввиду значительного количества респондентов и сфокусированности приведенных данных указанного блока на предмете исследования. Не уточнены статистические модели связи между уровнем вовлеченности и показателями профессионального развития. Кроме того, исследование не охватывало посткурсовое сопровождение педагогов ДО, поскольку его изучение требует длительного периода наблюдения и выходит за рамки цели настоящей статьи. Ограничения подчеркивают необходимость будущих исследований с более детализированными методами сбора данных, включая структурирование категории вовлеченности педагогов в ПРП, механизмов персонификации курсового обучения и организации ПРП на рабочем месте. Будущие исследования должны быть направлены на устранение указанных пробелов посредством включения лонгитюдных проектов с несколькими точками сбора данных и подробных исследований научной специфики вовлеченности, институциональной организации ее

поддержки и укрепления на горизонтальном и вертикальном уровнях системы ДО. Такой подход обеспечит комплексное рассмотрение процессов ПРП в системе образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Статистика образования Казахстана. Национальный сборник. АО «Национальный центр исследований и оценки образования «ТАЛДАУ» им. А. Байтұрсынұлы». – Астана, 2026. – 359 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://tal dau.edu.kz/storage/app/media/ns-2025-2026-1.pdf>
- 2 Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031>
- 3 Митина Л. М., Митин Г. В., Анисимова О. А. Психологический ресурс «вовлеченность – вовлечение» личностно-профессионального развития педагога как средство профилактики аддиктивного поведения учащихся // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 2. – С.528-543. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.33>
- 4 Schoen R.C., Rhoads C., Oshiro B., & Bray W. Effects of a professional development program on teacher beliefs about mathematics teaching and learning after one and two years: An experimental study // Teaching and teacher education. – 2026. – Volume 170. – Article 105297. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105297>
- 5 Dharamshi P., Cojocaru A., & Bahrami S.B. Student teachers' expressions of transformative agency in a Canadian community-engaged teacher education program // Teaching and teacher education. – 2026. – Volume 172. – Article 105367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105367>
- 6 Yalçın M.T. Latent profile analysis of teachers' self-efficacy: Relations with professional practices and team innovativeness // Teaching and teacher education. – 2026. – Volume 172. – Article 105368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105368>
- 7 Lu J. The development of EFL teacher agency for research in a domestic visiting scholar program in China: A case study // Acta psychologica. – 2026. – Volume 262. – Article 106161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106161>
- 8 Kabilan M.K., Karim A., Sultana S., & Rahman M.M. Preservice teachers' reflecting on reflections of critical incidents: Effects on professional development and identity construction // Journal of teacher education. – 2025. – Volume 76. – Issue 4. – P. 379-393. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871241286088>
- 9 Kahn W.A. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work // The Academy of Management Journal. – 2017. – Volume 33. – Issue 4. – P. 692-724. DOI: <https://doi.org/10.5465/256287>
- 10 Wang M.T., Degol J.L. School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes // Education Psychology Review. – 2016. – Volume 28. – P. 315-352. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- 11 Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence // Journal of Adolescence. – 2018. – Volume 64. – Issue 1. – P. 23-33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
- 12 Разживина М. И., Яковлева Н. В. Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов // Прикладная юридическая психология. – 2022. – № 4(61). – С. 131–140. [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-pedagoga-analiz-sovremennyh-podhodov>
- 13 Dogan U. Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance // Anthropologist. – 2015. – Volume 20. – Issue 3. – P. 553-561. [Электронный ресурс] – URL: https://www.academia.edu/31110104/Student_Engagement_Academic_Self_efficacy_and_Academic_Motivation_as_Predictors_of_Academic_Performance
- 14 Mazzetti G., Robledo E., Vignoli M., Topa G., Guglielmi D., & Schaufeli W.B. Work Engagement: A meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model // Psychological Reports. – 2023. – Volume 126(3). – P. 1069-1107. DOI: <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>
- 15 Putwain D., Sander P., Larkin D. Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success // British Journal of

Educational Psychology. – 2012. – Volume 83. – Issue 4. – P. 633-650. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>

REFERENCES

1 Statistika obrazovaniya Kazakhstana. Nacional'nyj sbornik (2026). [Education Statistics of Kazakhstan. National Statistical Collection]. AO «Nacional'nyj centr issledovanij i ocenki obrazovaniya «TALDAU» im. A. Baitursynuly» [JSC «Akhmet Baitursynuly National Center for Education Research and Evaluation «TALDAU»]. Astana, 359 p. [Electronic resource] – URL: <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/ns-2025-2026-1.pdf> [in Russian]

2 Ob utverzhdenii Professional'nyh standartov dlya pedagogov organizacij obrazovaniya. Prikaz Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazahstan ot 24 fevralya 2025 goda № 31. [On Approval of the Professional Standards for Teachers of Educational Organizations. Order No. 31 of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated February 24, 2025]. [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031> [in Russian]

3 Mitina, L. M., Mitin, G. V., Anisimova, O. A. (2025). Psihologicheskij resurs «vovlechnost' – vovlechenie» lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga kak sredstvo profilaktiki addiktivnogo povedeniya uchashchihsya [Psychological Resource «Engagement – Involvement» in the Personal and Professional Development of Teachers as a Means of Preventing Addictive Behavior among Students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2(74), 528-543. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.33> [in Russian]

4 Schoen, R.C., Rhoads, C., Oshiro, B., & Bray, W. (2026). Effects of a professional development program on teacher beliefs about mathematics teaching and learning after one and two years: An experimental study. *Teaching and teacher education*, 170, Article 105297. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105297>

5 Dharamshi, P., Cojocar, A., & Bahrami, S.B. (2026). Student teachers' expressions of transformative agency in a Canadian community-engaged teacher education program. *Teaching and teacher education*, 172, Article 105367. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105367>

6 Yalçın, M.T. (2026). Latent profile analysis of teachers' self-efficacy: Relations with professional practices and team innovativeness. *Teaching and teacher education*, 172, Article 105368. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105368>

7 Lu, J. (2026). The development of EFL teacher agency for research in a domestic visiting scholar program in China: A case study. *Acta psychologica*, 262, Article 106161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106161>

8 Kabilan, M. K., Karim, A., Sultana, S., & Rahman, M. M. (2025). Preservice teachers' reflecting on reflections of critical incidents: Effects on professional development and identity construction. *Journal of Teacher Education*, 76(4), 379-393. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871241286088>

9 Kahn, W. A. (2017). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *The Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. DOI: <https://doi.org/10.5465/256287>

10 Wang, M.T., Degol, J.L. (2016). School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Education Psychology Review*, 28, 315-352. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

11 Stefansson, K.K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., Lerner R.M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64(1), 23-33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>

12 Razhivina, M.I., Yakovleva, N.V. (2022). Professional'naya identichnost' pedagoga. Analiz sovremennyh podhodov [Professional Identity of a Teacher. Analysis of Contemporary Approaches]. *Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya* [Applied Legal Psychology], 4(61), 131–140. [Electronic resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-pedagoga-analiz-sovremennyh-podhodov> [in Russian].

13 Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561. [Electronic resource] – URL:

https://www.academia.edu/31110104/Student_Engagement_Academic_Self_efficacy_and_Academic_Motivation_as_Predictors_of_Academic_Performance

14 Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W.B. (2023). Work Engagement: A meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069-1107. DOI: <https://doi.org/10.1177/00332941211051988>

15 Putwain, D., Sander, P., Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x>

Уалиева Н.Т.¹, Мурзалинова А.Ж.², *Котов С.О.³, Найман А.А.⁴

^{1,2} М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті

^{3,4} Республикалық қосымша білім беру оқу-әдістемелік орталығы

^{1,2} Қазақстан, Петропавл

^{3,4} Қазақстан, Астана

ҚОСЫМША БІЛІМ БЕРУ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ КУРСТАРДА ОҚУҒА ТАРТЫЛУЫ КӘСІБИ ДАМУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Қосымша білім беру жүйесінде бүгінгі таңда педагогтердің кадрлық сапасы мәселесі байқалады. Бұл мәселенің шешімі біліктілікті арттыру курстарымен байланысты бола алады. Бұл мәселенің шешімі өз кезегінде біліктілікті арттыру курстарымен байланысты бола алады. Мақалада бұл ретте кәсіби дамуды өзектендіруге ықпалын анықтау мақсатында педагогтердің курстарда оқуға тартылу көрсеткіштерін талдау нәтижелері ұсынылған. Осы мақсатты іске асыру үшін талдау және синтез, сауалнама, бақылау әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижелері педагогтердің курстардағы дамытушылық оқытуға тартылуының ішкі және сыртқы уәждерін (мотивтерін), сонымен қатар факторларын нақтылаумен, уәждер мен факторлардың ұзақ мерзімді әрекет етуіне арналған ортамен, біліктілікті арттыру курстарының мазмұнын жаңартуға арналған дербестендірумен (персонификациямен) байланысты. Нәтижелердің маңыздылығы атап айтқанда, курстардың білім беру бағдарламаларын жобалаумен (дизайнымен) және қайта жобалаумен (редизайнымен) және жұмыс орнында педагогтердің кәсіби дамуын сүйемелдеуді ұйымдастырумен айқындалады. Осылайша, зерттеу нәтижелері қосымша білім беру ұйымдарының педагогтері мен әкімшілігі, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілер мен біліктілікті арттыру жүйесінің мамандары, білім беру саласындағы талдаушылар мен сарапшылар үшін практикалық құндылыққа ие.

Түйінді сөздер: қосымша білім беру, біліктілікті арттыру курстары, кәсіби даму, кәсіби тартылу, тартылу факторларының теңгерімі, дербестендіру (персонификация), метакогнитивтік құзыреттілік.

Ualiyeva N.T.¹, Murzalinova A.Zh.², *Kotov S.O.³, Naiman A.A.⁴

^{1,2} M. Kozybaev North Kazakhstan University

^{3,4} Republican Educational and Methodological Center for Supplementary Education

^{1,2} Kazakhstan, Petropavl

^{3,4} Kazakhstan, Astana

ENGAGEMENT OF SUPPLEMENTARY EDUCATION TEACHERS IN COURSE-BASED LEARNING AS A FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract

The system of supplementary education faces the problem of teacher quality. Addressing this issue may be linked to the effectiveness of professional development courses. This effectiveness is determined by the quality of training that stimulates nonlinear and sustainable professional growth among teachers. This article presents the results of an analysis of teachers' engagement in professional development courses, with the aim of identifying its impact on the actualization of their professional growth. To achieve this aim, the study employed methods of analysis and synthesis, questionnaire surveys, and observation. The research findings are related to the clarification of internal and external motives, as well as factors influencing teacher's engagement in developmental learning within professional development courses. They also concern the course environment that supports the long-term effect of these motives and factors, as well as the personalization of learning for updating the content of professional development courses. The significance of the results lies in their relevance to the design and redesign of educational programs for professional development courses and to

the organization of support for teacher's professional growth in the workplace. Thus, the findings have practical value for teachers and administrators of supplementary education organizations, developers of educational programs, specialists in the professional development system, as well as analysts and experts in the field of education.

Keywords: supplementary education, professional development courses, professional growth, professional engagement, balance of engagement factors, personalization metacognitive competence.

Поступила: 15.07.2026

Одобрена после рецензирования: 24.09.2026

Принята к публикации: 25.09.2026