

PEDAGOGIKALYQ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
PEDAGOGICAL

ДИАЛОГ DIALOGUE

Center
of Excellence
NIS
Nazarbayev
Intellectual
Schools

1
(35)

aqparattyq-ádistemelik jýrnal / информационно-методический журнал / information and methodical journal ISSN 2308-7668

2021

БІЛІМ БЕРУДЕГІ

КӨШБАСШЫЛЫҚ

ЛИДЕРСТВО

В ОБРАЗОВАНИИ

LEADERSHIP

IN EDUCATION

ГҮЛНАР АПЕЕВА

Нұр-Сұлтан қаласындағы физика-математика
бағытындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің мұғалімі,
«Қазақстанның еңбек сіңірген ұстазы» атағының иегері





«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИАЛОГ»
АҚПАРАТТЫҚ-ӘДІСТЕМЕЛІК ЖУРНАЛЫ

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ»

INFORMATION AND METHODOLOGICAL JOURNAL
«PEDAGOGICAL DIALOGUE»

2021

LEADERSHIP

Оқырман назарына ұсынылып отырған «Педагогикалық диалог» журналының шығарылымы білім берудегі көшбасшылық тақырыбын қамтиды. Авторлар ХХІ ғасырда заманауи мектепте жаһандық өзгерістер жағдайында көшбасшы ұстаздарға деген қажеттілік айқындала түскендігіне назараударады. Ең алдымен, бұл білім беру парадигмасының өзгеруіне және мұғалімнен күтілетін жаңа контекске байланысты күшейе түсті. Осыған орай журналда ХХІ ғасыр көшбасшыларының негізгі дағдылары, сыныптағы және одан тыс жерлердегі көшбасшы мұғалімнің рөлі, көшбасшы мен топ, табысты көшбасшы қасиеттері, ауылдық мектептердегі көшбасшылық сияқты өзекті мәселелер қарастырылады. Шығарылымда отандық ғалымдардың теориялық зерттеулерінен өзге, шетелдік – АҚШ, Жаңа Зеландия, Израиль, Мысыр, Қытай, Литва және Ұлыбритания елдеріндегі авторлардың жұмыстары жарияланып отыр. Авторлар «менеджмент» және «көшбасшылық» ұғымдарының және инклюзивті білім берудің ерекшеліктері туралы, сондай-ақ заманауи мұғалімдердің уақыт сынағына дайындығы туралы келелі мәселелерді қозғайды.

Представленный вниманию читателя выпуск журнала «Педагогический диалог» раскрывает тему лидерства в образовании. Авторы обращают внимание на то, что в ХХІ веке в условиях глобальных перемен современной школой особенно ясно осознана потребность в педагоге-лидере. Прежде всего это связано с тем, что произошла смена образовательной парадигмы, и сформировался новый контекст ожиданий от педагога. В этой связи в журнале раскрываются такие актуальные вопросы, как ключевые навыки лидеров ХХІ века, роль учителя-лидера в классе и за его пределами, лидер и команда, качества успешного лидера, лидерство в сельских школах. Помимо теоретических исследований отечественных учёных, в выпуске представлены работы зарубежных авторов из США, Новой Зеландии, Израиля, Египта, Китая, Литвы и Великобритании. Авторы рассуждают об особенностях понятий «менеджмент» и «лидерство», о специфике инклюзивного образования, а также о готовности современных педагогов к вызовам времени.

The issue of the journal "Pedagogical Dialogue" presented to the attention of the reader reveals the topic of leadership in education. The authors draw attention to the fact that in the 21st century, in the context of global changes, the modern school is especially clearly aware of the need for a teacher-leader. First, this is because there has been a change in the educational paradigm, and a new context of expectations from the teacher has been formed. In this regard, the journal reveals such important issues as the key skills of leaders of the 21st century, the role of a teacher-leader in the classroom and beyond, a leader and a team, the qualities of a successful leader, leadership in rural schools. In addition to theoretical studies of Kazakhstani scholars, the issue presents the works of foreign authors from the United States, New Zealand, Israel, Egypt, China, Lithuania, and Great Britain. The authors talk about the peculiarities of the concepts of "management" and "leadership", about the specifics of inclusive education, as well as about the readiness of modern teachers for the challenges of the time.

L E A D E R

МАЗМҰНЫ • СОДЕРЖАНИЕ • CONTENTS

4 Казжанова Айгүл Әмірқызы
Мектеп көшбасшысының ұжымдағы рөлі қандай?

Казжанова Айгүл Омировна
Какова роль школьного лидера в коллективе?

Aigul Kazzhanova
What Is the Role of a School Leader in the Team?

11 Хоуард Гарднер
Жақсы көшбасшылық туралы ойлар: 25 жылда не өзгерді?

Говард Гарднер
Размышления о хорошем лидерстве: что поменялось за 25 лет

Howard Gardner
On Good Leadership: Reflections on Leading Minds after 25 Years

18 Хоуард Янгс
Білім саласындағы көшбасшылық: «Көпшілікке арналған оқыту»

Говард Янгс
Лидерство в образовании: «Обучение для всех»

Howard Youngs
Educational Leadership: "Learning for All"

26 Мария Гутман
Топтағы көшбасшылық өнері

Мария Гутман
Искусство лидерства в команде

Mary Gutman
This is the Art of Team Leadership

44 Алан Уилиамс
Көшбасшы табысының үш кілті

Алан Уильямс
Три ключа к успеху руководителя

Alun Williams
The Three Keys for Success

50 Джордж Удуигвоне
Джошуа Конрад
Көшбасшылық: өзара әрекеттестік, жауапкершілік

Джордж Удуигвоне
Джошуа Конрад
Лидерство: больше чем девять букв

George Uduigwome
Joshua Konrad
Leadership: More Than a Ten Letter Word

59 Камс Камуабо
XXI ғасыр дағдыларының көшбасшылықты дамытудағы әсері қандай?

Камс Камуабо
Как влияют навыки XXI века на развитие лидерства?

Kams Kamuabo
How Do 21st Century Skills Affect Leadership Development?

72 Дариус Радквичюс
XXI ғасырдағы білім беру жүйесі SpaceX жылдамдығымен

Дарюс Радквичюс
Система образования XXI века со скоростью SpaceX

Darius Radkevicius
The 21st Century Education System at the Speed of SpaceX

79 Кристофер Макнаб
Цифрлық алаңдату: назар үшін және оқытудың келешегі үшін күрес

Кристофер Макнаб
Цифровое отвлечение: борьба за внимание и будущее обучения

Christopher McNab
Digital Distraction: The Battle for our Attention and the Future of Learning

82 Нұрмұқанов Жансұлтан Қайыржанұлы
Ауыл мектебіндегі көшбасшылық

Нурмуханов Жансултан Каиржанович
Лидерство в сельской школе

Zhansultan Nurmukhanov
Rural School Leadership

86 Өтегенова Аяжан Амандыққызы
Инклюзивті білім беру: Өзгеріске бағытталған көшбасшылық

Утегенова Аяжан Амандыковна
Инклюзивное образование: лидерство, направленное на перемены

Ayazhan Utegenova
Inclusive Education: Leadership for Change

94 Ескалиева Айнагүл Жұмабекқызы
Көшбасшылық зертханасы: тиімді ету жолдары қандай?

Ескалиева Айнагуль Жумабековна
Лаборатория лидерства: как сделать её эффективной?

Ainagul Yeskaliyeva
The Leadership Lab: How to Make Effective?

99 Қазығұлова Гаухар Ясыңқызы
Темірғалиева Ұлжан Бауржанқызы
Мектеп көшбасшылығын дамыту тәжірибесінен

Казыгулова Гаухар Ясиновна
Темиргалиева Улжан Бауржановна
Опыт развития школьного лидерства на практике

Gauhar Kazygulova
Ulzhan Temirgaliyeva
The Experience of School Leadership Development in Practice

103 Сүгірбаева Зәуреш Зайноллақызы
Қабышева Жанар Әмірзаққызы
Мектеп мұғалімдері көшбасшылығының оқушылардың сау-саламатына ықпалы

Сугурбаева Зауреш Зайнулловна
Кабышева Жанар Омирзаковна
Как лидерство учителей в школе способствует благополучию учащихся?

Zauresh Sugurbayeva
Zhanar Kabysheva
How Does Teacher Leadership in School Contribute to a Student's Well-Being?

110 Қанай Гүлмира Әмірханқызы
Ботабекова Қымбат Болатбекқызы
Капарова Айнагүл Нұртайқызы
Попова Анастасия Юриіқызы
Дүйсенбаева Динара Қуандыққызы
Ескендірова Сәуле Қайырбекқызы
Мектеп көшбасшылығы: COVID-19 пандемиясы кезінде ұстаз көшбасшылығын дамыту

Қанай Гүлмира Амирхановна
Ботабекова Қымбат Болатбековна
Капарова Айнагуль Нуртаевна
Попова Анастасия Юрьевна
Дүйсенбаева Динара Куандыковна
Ескендинова Сауле Қаирбековна
Школьное лидерство: Развитие лидерства учителя во время пандемии COVID-19

Gulmira Qanay
Kymbat Botabekova
Ainagul Kaparova
Anastasia Popova
Dinara Duisenbayeva
Saula Yeskendirowa
School Leadership: Developing Teacher Leadership During the Pandemic COVID-19

КАКОВА РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ЛИДЕРА В КОЛЛЕКТИВЕ?

What Is the Role of a School Leader in the Team?

Пандемияға байланысты тұрақсыздық кезеңдері білім берудегі болып жатқан өзгерістерді жетілдіруге және жеке өсуге ынталандыру ретінде қабылдайтын мұғалімдерге мұқтаж екенімізді көрсетті. Мектепке педагогикалық ұжымды жігерлендіре, ынталандыра, қолдай және бағыттап алатын көшбасшылар қажет. Мақалада «Қашықтан білім беру педагогтердің кәсіби қызметіне қалай әсер етті?» деген сұраққа жауап іздеу мақсатында Қазақстанның оңтүстік және оңтүстік-шығыс өңірі мұғалімдерінің онлайн сауалнамасы мен жауап алу нәтижелері берілген. Сауалнама нәтижелері мектеп көшбасшыларының жұмыс ауқымы жаңа мүмкіндіктерді көруге және мұғалімдердің бірлескен кәсіби қызметін ұйымдастыруға бағытталғанын анықтады.

Периоды нестабильности, связанные с пандемией, показали, что мы нуждаемся в учителях, которые воспринимают происходящие перемены в образовании как вызов, как стимул для совершенствования и личного роста. Школе необходимы лидеры, умеющие вдохновлять, мотивировать, поддерживать и направлять педагогические коллективы. В статье представлены результаты онлайн-анкетирования и опроса учителей южного и юго-восточного Казахстана с целью поиска ответа на вопрос: как дистанционное образование повлияло на профессиональную деятельность педагогов? Итоги опроса выявили ареал работы школьных лидеров – ориентир на видение новых возможностей и организация совместной профессиональной деятельности педагогов.

The periods of instability associated with the pandemic have shown that we need teachers, who perceive the ongoing changes in education as a challenge, as an incentive for improvement and personal growth. The school needs leaders who can inspire, motivate, support and guide teaching teams. The article presents the results of an online survey of teachers in southern and southeastern Kazakhstan in order to find an answer to the question: how did distance education affect the professional activities of teachers? The results of the survey revealed the area of work of school leaders – a reference point for the vision of new opportunities and the organization of joint professional activities of teachers.



Қазжанова Айгүл Өмірқызы
«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ басқарушы директоры
(Қазақстан)

Казжанова Айгуль Омировна
Управляющий директор АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
(Қазақстан)

Aigul Kazhhanova
Managing Director of AEO "Nazarbayev Intellectual Schools"
(Qazaqstan)

В периоды нестабильности и перемен люди больше всего нуждаются в тех, на кого можно положиться, кто поможет обрести твёрдую почву под ногами. В условиях перехода на дистанционное обучение многократно возросла роль школьных лидеров.

Для казахстанских школ сложившаяся ситуация была новой и неожиданной. Отсутствовала практика работы педагогов в данном формате. Большинство учителей не имели достаточного уровня ИКТ-навыков, не владели методикой планирования онлайн-уроков, оценивания, разработки заданий, предоставления обратной связи и пр.

Новые ситуации предполагают отказ от прошлого опыта и навыков, которые зачастую неприменимы в условиях неустойчивости и турбулентности. Классик менеджмента Питер Друкер писал, что «самая большая опасность во время турбулентности – это не турбулентность. Опасность – действовать так, как раньше». Другими словами, требовалось многое переосмыслить, сделать выводы, выработать новые стратегии. В сложившейся ситуации особая роль принадлежала школьному лидерству.

За последние годы понятие «лидерство» приобрело множество различных значений. Так, по мнению профессора менеджмента и психологии Р.М. Стогдилла, раскрытие лидерского потенциала зависит не только от самого человека, но и от его окружения, т. е. в определённых ситуациях социальная роль человека меняется [1]. Вместе с тем американский профессор психологии В. Прентис понимает лидерство как «достижение цели под руководством помощников» [2]. Согласно его теории, успешный лидер – тот, кто умеет распознавать мотивацию сотрудников и привлекать их к участию таким образом,

чтобы сочетать индивидуальные потребности с интересами групп, коллектива.

Как учителя-лидеры отреагировали на карантин и дистанционное обучение? Как школьные лидеры отнеслись к этим новым стрессовым реалиям?

В этом контексте нами было проведено несколько анкетирований и опросов, целью которых явилось измерение восприятия учителями мер по переходу на дистанционное обучение, а также анализ их действий.

В качестве субъектов исследования были выбраны учителя общеобразовательных школ южной и юго-восточной части страны (гг. Алматы, Шымкент, Алматинская, Жамбылская и Туркестанская области), обучившиеся на курсах «Лидерство учителя в сообществе» и «Лидерство учителя в школе». Анкетирование и опросы были проведены при помощи социального мессенджера WhatsApp и на страницах социальной сети Facebook. Связь с учителями-лидерами была организована посредством участия руководителей школ.

Всего был опрошен 681 учитель-лидер (58% из сельских школ).

Первое исследование было направлено на выяснение вопроса принадлежности учителей к одному из двух типов восприятия стресса и стрессовых ситуаций.

Результаты анкетирования показали, что большая часть учителей-лидеров (88%) воспринимают дистанционное

«Существуют две формы человеческой реакции на стрессы: активная (эустрессовая) и пассивная (дистрессовая). Дистресс и эустресс противоположны друг к другу: их разницу можно коротко обозначить словами «вызов» (эустресс) и «угроза» (дистресс)».

Ганс Селье

обучение (ДО) как вызов, способствующий быстрому развитию ИКТ-компетенций педагогов, навыков дистанционного общения с учениками, коллегами и родителями. И лишь малая часть респондентов (5%) восприняли дистанционное обучение как угрозу привычному существованию и даже своего рода наказание (рис. 1).

Эти результаты показывают, что в среде учителей-лидеров преобладает эустрессовый

подход в восприятии трудностей, т.е. подавляющее большинство отнеслись к карантину и дистанционному обучению как к неожиданно возникшей возможности развития своих профессиональных навыков. Это свидетельствует о том, что педагоги-лидеры были готовы продуктивно работать в условиях дистанционного обучения. Стало быть, такой подход подразумевает наличие высокого уровня лидерских качеств у учителей школ.



Рисунок 1. Показатели восприятия дистанционного обучения (ДО) учителями-лидерами

Косвенным подтверждением данного вывода являются результаты ответов на вопрос о мотивации, где мы акцентировали внимание на двух его типах: внешней и внутренней. По мнению российского учёного К.М. Ушакова, к внешней мотивации относятся

«Мотив – это нечто

внутри субъекта (потребность, идея, органическое состояние или эмоция), побуждающее его к действию.

Синонимы: импульс, побуждение, стимул».

Словарь Вебстера

Результаты анкетирования позволяют сделать выводы о том, что респонденты хорошо представляют, что только с помощью культивирования внутренней мотивации можно добиться улучшения вклада каждого педагога в процесс улучшения школьной практики. 62% учителей отметили важность внутренней мотивации, тогда как 37% руководителей школ выделили внешние факторы мотивации, что свидетельствует о том, что они не направляют

большую часть своих управленческих усилий на гуманистическую составляющую в работе с персоналом.

В то же время в оценке результатов и последствий дистанционного обучения 87% респондентов считают, что дистанционное обучение способствовало повышению профессионального уровня учителей, 13% опрошенных ответили, что дистанционное обучение создало трудности в профессиональном развитии учителей. Данные цифры свидетельствуют о том, что школы в условиях карантина не в полной мере использовали возможности обучения по развитию ИКТ-компетенций, навыков дистанционного общения через сайты дистанционного обучения на различных интернет-платформах.

Скорее всего, большая часть усилий педагогов была направлена на другие цели, о чём свидетельствуют результаты ещё одного анкетирования, содержание которого было нацелено на выявление приоритетов в деятельности педагогов-лидеров в период дистанционного обучения.

Вопрос был предложен учителям в следующей формулировке: «На какие действия в период дистанционного обучения вы больше всего тратили своё время?»

Как можно видеть из результатов анкетирования, в период дистанционного обучения большую часть времени респонденты

занимались подготовкой и проведением уроков (48%) и сравнительно мало времени посвятили совместному планированию и анализу уроков (14%), профессиональному развитию через чтение и посещение онлайн-курсов (12%).

Следовательно, можно сделать заключение, что в настоящее время руководителям и школьным лидерам необходима более системная организация методической поддержки педагогов на школьном уровне (рис. 2).

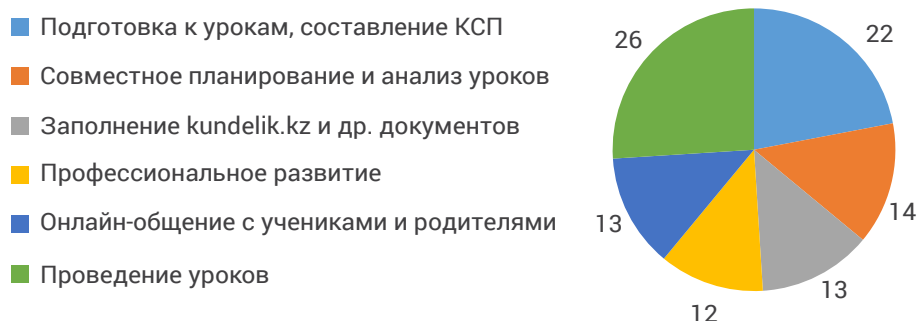


Рисунок 2. Ежедневная деятельность учителей в период дистанционного обучения

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что подобная акцентированность на текущих делах в период дистанционной работы может привести к некоторому снижению уровня совместной работы учителей, которая является самой эффективной формой профессионального развития. В связи с возникновением подобной опасности школьным лидерам сегодня следует усилить действия по мотивированию учителей к совместной деятельности.

Здесь школьным лидерам желательно сконцентрировать свои усилия не просто на организации учителей, а на их ориентировании на видение, т.е. «заставить» учителей увидеть ту картину будущего, которую представляют сами лидеры («видение» по Дж. Коттеру). Ориентирование учителей на видение непременно приведёт к организации совместной деятельности учителей.

Для этого, во-первых, школьные лидеры должны на всех уровнях и при каждом представившемся случае делиться своими представлениями о будущем школы, описанием того, какой должна стать школа (школьная культура, методика) в ближайшем будущем, и тем, как достичь этой цели.

Во-вторых, лидерам необходимо привлекать учителей к обсуждению видения с целью формирования ощущения сопричастности учителей к конечному результату, вознести это видение в ранг особо важных целей.

В-третьих, видение должно опираться не на долгосрочные планы, а на краткосрочные или среднесрочные планы в связи с непредсказуемостью динамики развития современного мира с одной стороны, а с другой – с необходимостью претворения в жизнь политики «малых шагов» и «маленьких побед».

Сегодня недостаточно работать лучше, чем вчера, потому что в эпоху изменений, когда всё и вся находится в динамике, необходимы школьные лидеры, умеющие вдохновлять, мотивировать, поддерживать и направлять свои педагогические коллективы.

Литература:

1. Селье Г. Стресс без стресса. – М.: Прогресс, 1982. – С. 53.
2. Ушаков К.М. Как сделать школу лучше, или Социальный капитал как приоритет. – М.: Сентябрь, 2017. – С. 42-43.



МЕКТЕП КӨШБАСШЫСЫНЫҢ ҰЖЫМДАҒЫ РӨЛІ ҚАНДАЙ?

Адамдарға тұрақсыздық пен өзгеріс кезеңінде барынша сенім артуға болатын, сүйеу боларлық адам қажет. Қашықтан оқытуға көшу жағдайында мектеп көшбасшыларының рөлі бірнеше есе артты.

Қазақстандық мектептер үшін орын алған бұл жағдай жаңа әрі адам еркінен тыс болды.

«Күйзеліске адам реакциясының екі түрі болады: белсенді (эустрестік) және пассивті (дистрестік). Дистресс пен эустресс бір-біріне қарама-қарсы: олардың айырмашылығын қысқаша «сын-қатер» (эустресс) және «қауіп» (дистресс) сөздерімен беруге болады.

Ханс Селие

емес. Мұндағы қауіп – бұрынғыдай әрекет ете беру», – дейді. Басқаша айтқанда, көп нәрсені қайта қарастыру, қорытынды жасау, жаңа стратегияларды әзірлеу қажет болды. Бұл жағдайда мектеп көшбасшылығы ерекше маңызды рөл атқарды.

Соңғы жылдары «көшбасшылық» ұғымы түрлі мағынаға ие болуда. Менеджмент және психология ғылымдарының профессоры Р.М. Стогдиллдің пікірінше, көшбасшылық әлеуеттің ашылуы тек адамның өзіне ғана емес, сонымен бірге оның айналасына да байланысты, яғни белгілі бір жағдайларда адамның әлеуметтік рөлі өзгеріп отырады [1]. Сонымен бірге американдық психология ғылымдарының профессоры В. Прентис көшбасшылықты «көмекшілердің басшылығымен мақсатқа жету» деп пайымдайды [2]. Оның теориясына сәйкес, табысты көшбасшы – қызметкерлерінің

ынтасын оятып, олардың жеке қажеттіліктерін тоқтың, ұжымның мүдделерімен ұштастыра білетін адам.

Көшбасшы мұғалімдер карантин мен қашықтан оқытуды қалай қабылдады? Мектеп көшбасшылары бұл жаңа күйзелістік шындыққа қалай төтеп берді?

Осы тұрғыда біз бірнеше сауалнама жүргіздік, ондағы мақсатымыз мұғалімдердің қашықтан оқытуға көшу шараларын қабылдауын анықтау, сондай-ақ олардың әрекеттеріне талдау жасау болды.

Зерттеу субъектілері ретінде «Қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» және «Мектептегі мұғалімнің көшбасшылығы» курстарында оқыған еліміздің оңтүстік және оңтүстік-шығыс бөлігіндегі (Алматы, Шымкент қалалары, Алматы, Жамбыл және Түркістан облыстары) жалпы білім беретін мектеп мұғалімдері таңдалды. Сауалнамалар WhatsApp әлеуметтік мессенджері және Facebook әлеуметтік желі парақшаларында жүргізілді. Көшбасшы мұғалімдермен байланыс мектеп басшыларының қатысуымен ұйымдастырылды.

Сауалнамадан барлығы 681 көшбасшы мұғалім (ауыл мектептерінің 58%-ы) өтті.

Алғашқы зерттеу мұғалімдердің күйзеліс пен күйзелісті жағдайларды қабылдаудың екі түрінің қайсысына жататындығын анықтауға бағытталды. Сауалнама нәтижелері көшбасшы мұғалімдердің басым бөлігі (88%) қашықтан оқытуды (ҚО) педагогтердің АКТ құзыреттерінің, оқушылармен, әріптестермен және ата-аналармен қашықтан қарым-қатынас жасау дағдыларының жылдам дамуына ықпал ететін сын-тегеурін ретінде қабылдайтынын көрсетті. Респонденттердің аз ғана бөлігі (5%) қашықтан оқытуды қауіптің бір түрі деп, тіпті жаза ретінде қабылдады (1-сурет).

Жоғарыда аталған нәтижелер көшбасшы мұғалімдердің арасында қиындықтарды қабылдауда эустрестік тәсіл басым екенін көрсетеді, яғни басым көпшілігі карантин мен қашықтан оқытуды өздерінің кәсіби дағдыларын дамытуға күтпеген жерден болған мүмкіндік ретінде қарады. Бұл

педагог көшбасшылардың қашықтан оқыту жағдайында нәтижелі жұмыс істеуге дайын екендігін көрсетеді. Сондықтан мұндай

тәсіл мектеп мұғалімдерінде көшбасшылық қасиеттер деңгейінің жоғары болуын білдіреді.

1-сурет. Көшбасшы мұғалімдердің қашықтан оқытуды (ҚО) қабылдау көрсеткіштері



Бұл тұжырымның жанама растамасы ретінде ынталандыру туралы сұрақ жауаптарының нәтижелері болып табылады, онда біз оның сыртқы және ішкі деген екі түріне назар аудардық. Орыс ғалымы К.М. Ушаковтың пікірінше, сыртқы ынталандыруға мұғалімнің өзіне емес, мектептің басшылығына, министрлікке байланысты факторлар: еңбек пен жалақы жағдайларын жақсарту, мектептегі қарым-қатынасты жақсарту және т.б. жатады. Ал ғалым ішкі ынталандыруға мұғалім еңбегінің мазмұнын, миссиясын, мақсаттарын, еңбегінің еленуін, әр мұғалімнің жұмысының сапасын анықтайтын қатысу деңгейін жатқызады [3].

Сауалнама нәтижелері респонденттер ішкі ынталандыруды дамыту арқылы әр мұғалімнің мектеп тәжірибесін жақсарту үдерісіне үлес қосуға болатындығын жақсы біледі деген қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Мұғалімдердің 62%-ы ішкі ынталандырудың маңыздылығын атап өтті, ал мектеп басшыларының 37%-ы ынталандырудың сыртқы факторларын атап өтті, бұл олардың қызметкерлермен жұмыс кезінде басқарушылық күш-жігерінің көп бөлігін гуманистік компонентке бағыттамайтындығын көрсетеді.

Сонымен бірге қашықтан оқытудың нәтижелері мен салдарын бағалауда респонденттердің 87%-ы қашықтан оқыту мұғалімдердің кәсіби деңгейінің жоғарылауына ықпал етті деп санайды, ал 13%-ы қашықтан оқыту мұғалімдердің кәсіби дамуында қиындықтар тудырды деп жауап берді. Бұл сандар карантин жағдайында мектептер әртүрлі интернет-платформаларда қашықтан оқыту сайттары арқылы АКТ құзыреттерін, қашықтан байланыс дағдыларын дамыту бойынша оқыту мүмкіндіктерін толық пайдаланбағанын білдіреді.

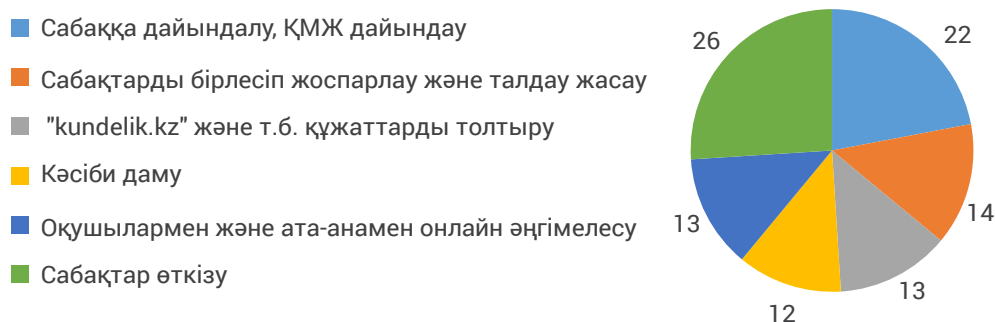
Соған қарағанда, мұғалімдердің күш-жігерінің басым бөлігі басқа мақсаттарға бағытталған, бұған мазмұны қашықтан оқыту кезеңінде көшбасшы мұғалімдердің қызметіндегі басымдықтарды анықтауға бағытталған тағы бір сауалнама нәтижелері дәлел бола алады.

Сұрақ мұғалімдерге: «Сіз қашықтан оқыту кезеңінде уақытыңыздың басым бөлігін қандай іс-әрекеттерге жұмсадыңыз?» түрінде ұсынылды.

Сауалнама нәтижелерінен көріп отырғанымыздай, қашықтан оқыту кезеңінде респонденттер уақытының басым бөлігін сабақтарды дайындаумен және өткізумен (48%) айналысқан және салыстырмалы түрде уақытының аз бөлігін сабақтарды бірлесіп жоспарлау мен талдауға (14%), онлайн курстарда оқу және қатысу арқылы кәсіби дамуға (12%) арнаған. Демек, қазіргі уақытта жетекшілер мен мектеп көшбасшыларына мектеп деңгейінде мұғалімдерді әдістемелік қолдаудың жүйелі ұйымы қажет деп қорытынды жасауға болады. (2-сурет).



2-сурет. Мұғалімдердің қашықтан оқыту кезеңіндегі күнделікті қызметі



Аталған мәселені қарау нәтижесінде қашықтан жұмыс істеу кезеңіндегі ағымдағы істерге осылайша көңіл бөлу кәсіби дамудың

«Мотив – бұл субъектінің ішіндегі іс-әрекетке итермелейтін нәрсе (қажеттілік, идея, органикалық күй немесе эмоция).
Синонимдері: импульс, түрткі, ынта».

Уебстер сөздігі

Мұнда мектеп көшбасшылары күш-жігерін тек мұғалімдерді ұйымдастыруға ғана емес, олардың көзқарасын өзгертуге, яғни мұғалімдерге көшбасшылардың өздері ұсынатын болашақтың бейнесін көруге «мәжбүрлеуі» керек (Дж. Коттер). Мұғалімдерді жаңа көзқарасқа бағыттау міндетті түрде мұғалімдердің бірлескен қызметін ұйымдастыруға әкеледі.

Ол үшін, біріншіден, мектеп көшбасшылары барлық деңгейде және жекеленген жағдайда мектептің болашағы туралы өз идеяларымен, жарқын болашақта мектеп қандай (мектеп мәдениеті, әдістемесі) болуы керек екендігі және осы мақсатқа қалай жетуге болатындығы туралы ой бөлісуі керек.

Екіншіден, көшбасшылар мұғалімдерді түпкілікті нәтижеге жетуге ынталандыру және оны маңызды мақсаттар қатарына көтеру үшін пікір алмасуға тартуы қажет.

Үшіншіден, ұзақ мерзімді жоспарларға емес, бір жағынан қазіргі заманғы әлемнің даму серпінінің болжамсыздығына байланысты қысқа немесе орта мерзімді жоспарларға, ал екінші жағынан «шағын қадамдар» және «шағын жеңістер» саясатын іске асыру қажеттігіне сүйенуі тиіс.

Бүгінде кешегі күнге қарағанда жақсырақ жұмыс істеу жеткіліксіз, өйткені өзгермелі дәуірде бәрі бір динамикада болған кезде, өздерінің педагогикалық топтарын шабыттандыруға, ынталандыруға, қолдауға және бағыттауға қабілетті мектеп көшбасшылары қажет.

ON GOOD LEADERSHIP: REFLECTIONS ON LEADING MINDS AFTER 25 YEARS¹

Размышления о хорошем лидерстве: что поменялось за 25 лет

Мақалада автордың көшбасшылық мәселесі туралы «Көш бастайтын сана» атты еңбегіндегі ойлары келтірілген. Зерттеу 25 жыл бұрын жазылған және онда қазіргі көшбасшылықтың формаларын қарастырады. Автор «жақсы көшбасшы» мен «табысты көшбасшы» ұғымдарын салыстырады. Ол көшбасшылардың 2 түрінің басты айырмашылығы – «жақсы көшбасшы» өз мүдделерін қоғамнан жоғары қоюында дейді. Сондай-ақ автор «жақсы көшбасшының» интеллектісі қандай болуы керек екендігімен бөліседі.

В статье представлены размышления автора о проблеме лидерства, раскрытые им в своей работе «Лидирующие умы». Исследование было написано 25 лет назад и рассматривает формы современного лидерства. Автор сравнивает понятия «хороший лидер» и «успешный лидер». Основное отличие между двумя типами лидеров он видит в том, что «хороший лидер» ставит собственные интересы выше общественных. Также автор рассказывает, каким должен быть интеллект «хорошего лидера».

The article presents the author's reflections on the problem of leadership, revealed by him in his work "Leading Minds". The research was written 25 years ago and looks at the forms of modern leadership. The author compares the concepts of "good leader" and "successful leader". He sees the main difference between the two types of leaders in the fact that a "good leader" puts his own interests above public ones. The author also tells what the intelligence of the "good leader" should be.

¹ Printed with the permission of the author from www.howardgardner.com



Хоуард Гарднер

PhD, Гарвард Жоғары білім беру мектебінің Джон және Элизабет Хоббс атындағы когнитивті психология және білім беру теориясының профессоры, Гарвард университеті (АҚШ)

Говард Гарднер

PhD, профессор когнитивной психологии и теории образования имени Джона и Элизабет Хоббс в Гарвардской высшей школе образования, Гарвардский университет (США)

Howard Gardner

PhD, the John H. and Elisabeth A. Hobbs Research Professor of Cognition and Education at the Harvard Graduate School of Education, Harvard University (United States)

Once I had begun to write about the varieties of human intelligence (Gardner, 1983/2011), people frequently asked me about the intelligences that leaders have—as well as the ones that leaders lack or do not need. As I pondered this question—which I’ll return to below—I formulated ideas about how leaders function, what makes for an effective leader, which leaders I have admired and why. As a lifelong citizen of a democratic society, it seemed natural for me to focus on voluntary **leaders**—people who are able to get, to persuade, to inspire others to think and act differently without forcing them to do so.

In *Leading Minds* (Gardner, 1995/2011) I portrayed 11 leaders whom I admired—ranging from university presidents, to military leaders, to individuals who—despite lacking an ascribed platform—succeeded in changing the minds and behaviors of many individuals. According to the cognitive view that I proposed in that book, leadership takes place as **an exchange between minds**. The powerful vehicles that leaders wield are not tangible weapons—they are stories. **Leaders create stories—and they embody these stories in the lives that they lead**. These “lives of saints” (and of “sinners”) are “existence proofs” so to speak. The evocative stories told and exemplified by effective leaders affect people; and, in turn, the people come to behave and act differently as a result of encountering the stories.

Today, I still believe this account in general. But events of the past 25 years have given me considerable pause.

By 2010, some wrinkles or challenges to my account were already becoming clear. In an edition of *Leading Minds* published the following year, in a section called “Leadership in the era of truthiness, twaddle, and twitter”, I reflected:

No leader today can afford to ignore this powerful trio: The ease of promulgating false statements; the detritus that permeates the blogosphere; and the prominence of the ad line and the gag line. Indeed the challenge to the leader is to counter these forces when they are inimical to his or her goals and to put forth a powerful counter-story that highlights truth against truthiness, clarity against twaddle, and a developed and substantiated story as opposed to a twitter-length teaser. As I write these lines, US president Barack Obama clearly understands these challenges; but it is uncertain whether he—or, indeed any thoughtful leader capable of complex thought—can be heard and understood above the din.

Gardner 2011, p. xii

Of course the threats to authentic stories, compellingly told, and actually “lived” have been exemplified by the persona and behavior of President Donald Trump. But I don’t want to focus unduly on Trump because we hear similar contrived stories, and encounter analogous **faux** embodiments around the world.

Nor are these threats limited to the early twenty-first century. My cautionary words of 2010-2011 could (and perhaps should) have been applicable in the 1930s—in the years leading up to World War II—and no doubt in earlier eras as well. It has long been tempting for leaders to create powerful myths—posing as heroic loners, arrayed against the forces of evil—and to persuade an impressively sizable cohort of followers that what they say is true and that, as a consequence, their edicts should be followed. (Niccolo Machiavelli would not have been surprised). And as I pointed out in *Leading Minds*, a simple or even simplistic story all too often

prevails over one that may be more accurate and more appropriate and more truthful, but also more complex.

An Approach to Good Leadership

In recent years, as part of what we call The Good Project (thegoodproject.org), my colleagues and I have shifted our focus from what makes for an **effective** leader to what makes for a **good** leader. And in this line of research, we have identified the three key features of a good leader:

Excellence: The good leader knows the field in which he occupies an influential role, keeps up with developments, and draws on his knowledge appropriately.

Engagement: The good leader cares about her work, finds it meaningful, looks forward to carrying it out effectively even at times when conditions are not favorable.

Ethics: The good leader ponders the ethical implication of contemplated words and actions, strives to do the right thing, reflects on consequences, and seeks to do better the next time.

It's not always easy to determine whether someone is a good leader. With respect to excellence, many leaders rely on previous knowledge and/or do not know how to proceed when conditions change significantly. With respect to engagement, one may well be deeply engaged in carrying out work that is compromised or even malevolent (see Shakespeare's histories and tragedies).

My colleagues and I have been particularly concerned with the ethical dimension. In almost any position of leadership, there are certain well-established norms and rules which can and should

be followed. In following such norms, one does not need to exercise one's ethical muscles.

The "ethical test" occurs when challenges arise for which the standard procedures are not adequate or appropriate, and when the leader recognizes this conundrum. I've termed this recognition the ethical "A-ha." Indeed, if you don't recognize and then attempt to deal with the new situation, there is no possibility of an "A-ha" nor, accordingly, for pursuing a better course of actions.

In such challenging situations, leaders need to reflect on intentions or motives, the means at their disposal, and the necessity of dealing with the consequences of the actions that they undertake or choose deliberately not to undertake (Nye, 2020). Accordingly, we judge the "goodness" of leaders in terms of recognition, action, consequences, and lessons learned. And of course, the cycle continues throughout the tenure of the leader.

Here's a rough metric that one can apply in an evaluation of whether leaders qualify as good leaders:

They seek to determine the truth and tell the truth; and when they have made errors, they admit it and try to make amends.

They recognize the existing norms and abide by them, or are willing to challenge them openly and bear the consequences (which might entail civil disobedience).

When the norms are not adequate, or new issues arise, they publicly acknowledge this situation—I call this awareness The ethical "A-ha".

They articulate and ponder the dilemma—they don't claim to have all the answers.

They search for the best input—expert and political—including advice from a "team of rivals".

They make a decision openly, anticipate the consequences, are poised to change course as necessary, and to revisit the consequences of actions taken or not taken.

They indicate their willingness to repeat this cycle and, ultimately, help to bring about a new or revised norm of ethical awareness and reflectiveness with respect to the conditions with which they have been dealing.

A Word on Intelligences

As mentioned, once I began to carry out scholarly work on leadership, I was asked about the kinds of intelligences that leaders had. I formulated an



answer to this question: Leaders need **linguistic intelligence**, because they are essentially story tellers; and they need **interpersonal intelligence**, because they have to put themselves in the place of audience members or followers and appeal to their better angels. It is helpful as well if they have **intrapersonal intelligence** – though, as illustrated by the case of President Ronald Reagan, one can be an effective leader even if one has little inclination toward introspection. Other intelligences (musical, spatial, etc.) are fine, but they are optional.

When asked about Donald Trump’s intelligences, I was initially stumped—because he has modest gifts in language (several commentators have suggested that he is dyslexic, and his vocabulary seems to be quite limited); and clearly he has not an inkling of intrapersonal intelligence. This is not a new story at all—the long-standing saga of populism in the US.

Perhaps we should postulate a new intelligence — **media intelligence**. Because even if one wants to castigate Trump, one must concede that he mastered the medium of television via his long-running show *The Apprentice* and has used Twitter in a way which is astoundingly successful (Trump 2020). **Media intelligence** might be a form or strand of interpersonal intelligence, but one entirely devoid of empathy or of understanding of particular individuals (as contrasted with an appreciation of “the crowd”). And indeed, in the past, successful leaders have displayed mastery of the new media—Franklin Roosevelt (and, alas Adolf Hitler) with respect to radio, John F Kennedy with respect to television, Ronald Reagan with respect to movies, and so on.

It’s also been suggested that Trump has the ability to read the “spirit of the times”, a more significant achievement. That may be so. On the other hand, it’s equally possible that he has long had a litany of complaints and proposals over the

decades and—for reasons unconnected to his persona—the spirit of the time intersected with his program.

Concluding Note

My goal in this essay is not to denigrate Trump or to raise other leaders to a higher status. Rather, I have sought to revisit my initial conception of leadership. Specifically, I have emphasized the need to take into account a fast-changing landscape; and the pressures to master the most popular media of communication. Also, I no longer take for granted a democratic society with clear standards of right and wrong and with a faith in the importance of the truth. Rather I have focused on what it means to be a good leader and on the properties and processes that a good leader needs when faced with challenging dilemmas. In a phrase, we don’t need more leaders—we need better ones; and we need to help those with leadership potential to deploy their gifts in pro-social ways.

Leaders need “**linguistic intelligence, because they are essentially story tellers; and they need interpersonal intelligence, because they have to put themselves in the place of audience members or followers and appeal to their better angels**”

References:

1. Gardner, H. (1983/2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
2. Gardner, H. (1993) 1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
3. Gardner, H. (1995/ 2011). *Leading Minds*. New York: Basic Books.
4. Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty and Goodness Reframed*. New York: Basic Books.
5. Gardner H. Ed. (2010). *Good Work; Theory and Practice*. Available at: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2020/09/df092-goodwork-theory_and_practice-with_covers.pdf
6. Nye, J. (2020). *Do Morals Matter?* New York: Oxford University Press.
7. Trump, M. (2020). *Too Much and Never Enough*. New York: Simon and Schuster.

ЖАҚСЫ КӨШБАСШЫЛЫҚ ТУРАЛЫ ОЙЛАР: 25 ЖЫЛДА НЕ ӨЗГЕРДІ?¹

Мен адамның бойындағы әртүрлі интеллектілер туралы жаза бастағанымда (Gardner, 1983/2011), оқырмандар көшбасшылардың бойындағы интеллектілер, нақтырақ айтқанда, көшбасшыларға қандай интеллекті қажет және қайсысы керек емес дегендей сұрақтар жаудыра бастады. Осы сұрақ төңірегінде ой жүгіртіп (бұған кейінірек ораламын), мен көшбасшылардың қалай жұмыс істейтіндігі, тиімді көшбасшы болу үшін не қажеттілігі, сонымен қатар өз басым қандай көшбасшыларды және неліктен оларды ұнататыным туралы идеялар қалыптастырдым. Өмір бойы демократиялық қоғамда өскен азамат ретінде, менің өз дегеніме қол жеткізіп, өзгелерді көндіріп шабыттандыра алатын әрі айтқызбай-ақ өзгеше ойланып әрекет ететін **ерікті түрде таңдалған көшбасшыларға** жүрегімнің бұруы табиғи құбылыс еді.

«Көш бастайтын сана» атты кітабымда (Gardner, 1995/2011) мен университет ректорларынан бастап әскери көшбасшыларды, сонымен қатар қажетті биліктің болмауына қарамастан, адамдардың пікірлері мен мінез-құлықтарын өзгерткен тұлғаларды қамтитын, көңілімнен шығатын 11 көшбасшыны сипаттаған болатынымын. Сол кітапта өзім ұсынған танымдық көзқарасқа сүйенетін болсақ, көшбасшылық сана арасындағы ой алмасу кезінде орын алады. Көшбасшылардың қолындағы күшті құралдар қару емес, хикая болып табылады. **Көшбасшылар хикаяларды құрастырып, оларды өздерінің сүріп жатқан өмірлеріне өрнектейді.** Осындай «әулиелердің өмірі» (не «күнәһарлардың») сондай бір «тіршілік айғақтары». Табысты көшбасшылардың баян еткен және мысал ретінде көрсеткен тартымды хикаялары адамдарға әсер етіп, олар өз кезегінде осы хикаялардағыдай әрекет етіп талпына бастайды.

Қазіргі таңда мен әлі де осы көзқарасқа толығымен сенемін. Бірақ соңғы 25 жылдың жаңалықтары мені еріксіз ойға салды.

2010 жылға таман менің көзқарасым жасалған кішігірім тыртықтар мен тосын тегеуріндер айқындала түсті. «Көш бастайтын

сана» кітабымның сол жылы жарық көрген басылымының «Шындықсымақ, бос былшыл және туиттер дәуіріндегі көшбасшылық» атты тарауында мен былай деп ой топшыладым:

Еш көшбасшы келесідей мықты үштікті ескермей отыра алмайды: жалған жолдаулардың жеңіл жылдамдықпен таралуы, блогосфераның ішіне лық толған қоқыс және жарнама мен арзанқолды жазылған дүниенің басымдылығы. Анығында, көшбасшының тапсырмасы – осы күштер оның мақсатына залал тигізуге жақын қалғанда, олардың алдын алу және шындықсымаққа қарсы шындықты, бос былшылға қарсы анықтылықты, сонымен қатар туиттерге ықшамдалған құр мазаққа қарсы жүйелі хикаяны баса айтатын күшті қарсы әңгімені қою. Мен осы жолдарды жазып отырғанымда, АҚШ президенті Барак Обама осы тосқауылдарды анық түсініп отыр, дегенмен оны не өзге кез келген терең ойға қауқары бар сыни көшбасшыны шу арасынан естіп ұғынуға бола ма, білмеймін.

Gardner 2011, p. XII

Әлбетте, шынайы хикаяларға қарсы әсерлі баяндалған және «өз басынан кешіргендей» насихатталған қатерлер президент Дональд Трамптың тұлғасымен және мінезімен байланыстырылды. Әйткенмен, мен Трампқа бұдан артық тоқталғым келмейді, себебі біз бүкіл әлемде сондай ойдан шығарылған хикаяларды естіп, балама жалған кейіпкерлерді жолықтырып жүрміз.

Бұл қатерлер ХХІ ғасырдың басымен шектелмейді. Менің 2010–2011 жылдары айтқан сақтық сөздерім Екінші дүниежүзілік соғысқа бастаған 1930 жылдарға және сөзсіз, одан да ертерек дәуірлерге келетін еді. Ғасырлар бойы көшбасшылар өздерін зұлымдық күштеріне қарсы тұратын оқшау батырлар ретінде көрсететін, артынан еруші соғұрлым саны қомақты ізбасарларды өздерінің айтқандарын ақиқат деп, тиісінше, олардың шығарған жарлықтарын бұлжытпай орындау керек деп

¹ Автордың рұқсатымен басылды: www.howardgardner.com

көндіретін пәрменді мифтер ойлап табуға тым еліккіш келетін (Никколо Макиавелли еш таңғалмас еді). «Көш бастайтын санада» атап кеткенімдей, қарапайым не тіпті жеңілдетілген хикая көп жағдайда нақты, едәуір шынайы әрі орынды, сонымен қатар күрделі хикаядан басым болады.

Жақсы көшбасшылыққа бастайтын тәсіл

Бірнеше жыл бұрын, «Жақсы жоба» (thegoodproject.org) ұжымының мүшесі ретінде, мен әріптестеріммен бірге **тиімді** көшбасшыдан назарды алып, **жақсы** көшбасшы болуға лайықты қасиеттерге бет бұрдық. Осы зерттеу барысында біз жақсы көшбасшы болуға қажет маңызды сипаттамаларды анықтадық:

Шеберлік: жақсы көшбасшы өзі ықпалды рөл ұстанған саланы біледі, дамумен қатар жүреді және өзінің біліміне орынды сүйенеді.

Әрекеттестік: жақсы көшбасшы өз жұмысына жаны ашиды, оны маңызды деп санайды да, жағдай оңынан болмаған күндерде де тиімді түрде орындауға тырысады.

Әдеп: жақсы көшбасшы ойластырылған сөздер мен әрекеттердің этикалық нәтижелеріне ой жүгіртеді, салдары жөнінде ойланып, келесі жолы жақсырақ орындауға жол іздейді.

Көп жағдайда біреудің жақсы көшбасшы екендігін анықтау оңай емес. Шеберлікке қатысты көптеген көшбасшылар өздерінің алдыңғы біліміне сүйенеді және/не жағдайлар едәуір өзгергенде, не істерлерін білмей жатады. Әрекеттестікке қатысты кей адам теріс пиғылды әшкерелейтін не тіпті зұлым жұмысқа белшесінен батуы мүмкін (Шекспирдің тарихы мен трагедияларын қараңыз).

Әріптестеріммен бірге біз этикалық салаға үлкен қызығушылық тудырдық. Көшбасшылықтың кез келген позициясында қадағалауға тиісті анық бекітілген нормалар мен ережелер бар. Осы нормаларды қадағалауда адам этикалық шекарадан шығып кетпейді.

Стандартты рәсімдер келмейтін не орынсыз деп табылған тегеуріндер жағдай алғанда және көшбасшы осы дилемманы айқындағанда, «этикалық тест» орын алады. Мен осы танымды этикалық «Аһа» деп атадым. Шынымен де, егер сіз байқамай қалып, сосын жаңа жағдаятты шешемін деп тырыссаңыз, «Аһа»-ға да, сонымен қатар, іс-әрекеттің жақсырақ курсын іздестіруге де мүмкіншілік болмайды.

Осындай күрделі жағдаяттарда, көшбасшылар өздерінің ниеттері мен мотивтеріне, қолдарындағы құралдарға, сонымен қатар орындағалы тұрған немесе өз еріктерімен орындамаймын деп шешкен іс-әрекеттерінің салдарымен күресу қажеттілігіне ой салу қажет (Nye, 2020). Тиісінше, біз көшбасшылардың «жақсылығын» олардың іс-әрекеттеріне, нәтижелеріне, көкейіне түйген сабақтарына қарап таразылаймыз. Әлбетте, бұл цикл көшбасшының билікте тұрған мерзімінің өне бойында қайталанып тұрады.

Келесі болжалды көрсеткіш көшбасшыларды қаншалықты жақсы көшбасшы деп қабылдауға болатындығын бағалауға жарайды:

1. Олар тек шындықты іздеп, шындықты айтуға бар күшін салады; олар қателік жасап қойғанда, оны мойындап, жуып-шаюға әрекет етеді.

2. Олар нормаларды мойындап, бағынады немесе оларға ашық түрде қарсылық білдіріп, салдарын көреді (бұл азаматтық бағынбауға әкелуі мүмкін).

3. Нормалар орынсыз болғанда немесе жаңа мәселелер туындаған кезде олар бұл жағдайды көпшілік алдында мойындайды. Мен бұл хабардарлықты этикалық «Аһа» деп атаймын.

4. Олар дилемманы дауыстап айтып, ол туралы ойланады, олар барлық сұраққа жауаптарымыз дайын деп бөспейді.

5. Олар «бәсекелестер командасының» кеңестерін қоса алғанда, сарапшы және саяси ең жақсы пікірлерді іздейді.

6. Олар ашық шешім қабылдайды, оның салдарын болжайды, қажет болған жағдайда бағытын өзгертуге және қабылданған немесе қабылданбаған әрекеттердің салдарын қайта қарауға дайын болады.

7. Олар осы циклды тағы қайталауға ырық білдіріп, ақыр соңында, жасаған қарым-қатынастар жағдайының аясында этикалық сана мен рефлексияның жаңа не қарастырылған нормасын енгізуге көмектеседі.

Интеллект туралы бірер сөз

Алдында айтып кеткенімдей, мен көшбасшылық туралы ғылыми жұмысымды бастаған кезде, менен көшбасшылардың

бойында қандай интеллектілер бар деп сұрай бастады. Мен осы сұраққа былай жауап жаздым: көшбасшыларда **лингвистикалық интеллект** болу керек, себебі олар табиғатынан хикая баяндаушылар, сонымен қатар, оларда **тұлғааралық интеллект** болу керек, себебі олар өздерін дүйім жұрттың не ізбасарлардың орнына қойып, олардың жақсы жағына жүгінуі қажет. Сонымен бірге, көшбасшылардың **тұлғаішілік интеллектісі** болғаны да жөн, бірақ президент Рональд Рейганның оқиғасы көрсеткендей, адам өзін-өзі бағалап тұрмаса да, сәтті көшбасшы бола алады. Өзге интеллектілер (музыкалық, кеңістіктік т.б.) де болса ғанибет, бірақ болмаса да ештеңе етпейді.

Менен Дональд Трамптың интеллектілері туралы сұрағанда, мен басында аздап сасып қалып едім, себебі оның тілдік қабілеттері өте жұтаң (бірнеше пікір білдірушілер оны дислексик және оның сөздік қоры жұпыны деп көрсетті), сонымен қатар, тұлғаішілік интеллектінің иісі оның мұрнына да бармайды. Бұл АҚШ-тағы популизмнің ескіден айтылып келе жатқан жыры, мұнда еш жаңалық жоқ.

Мүмкін, біздің **медиалық интеллекті** деген жаңа интеллекті енгізгеніміз дұрыс болар. Себебі кімде-кім Трампты сынағысы келсе, оның ұзақ уақыт жүрген «The Apprentice» шоуының арқасында теледидарлық хабар таратудың құлағында ойнайтын шебер болып алғандығын және Туиттерді өз пиғылында сәтті қолданғанын мойындау керек (Trump 2020). **Медиалық интеллекті** тұлғааралық интеллектінің бір түрі не бағыты болуы мүмкін, бірақ ол эмпатиядан және жекелеген тұлғалардың («тобыр» бағамынан айрықша) түсінігінен мүлде жұрдай интеллекті. Шынымен де, өткен ғасырларда сәтті көшбасшылар

жаңа медианың шеберлігін меңгеруден көзге түсті – мысалы, Франклин Рузвельт (және Адольф Гитлер, өкінішке қарай) радионы, Джон Кеннеди теледидарды, Рональд Рейган киноларды өз мүдделерінде пайдаланды.

Сонымен қатар Трамптың келелі жетістігі – оның «уақыт рухын» (Zeitgeist) ұға білуінде деген жорамалдар да айтылды. Солай-ақ болсын. Екінші жағынан, ол ұзақ уақыт бойында жұрттан жүздеген шағым мен ұсыныстарды қабылдап отырды, содан оның тұлғасымен байланысты емес себептермен уақыт рухы оның бағдарламасымен қиылысып кетті.

Қорытынды

Менің бұл мақаланы жазудағы мақсатым – Трампты қаралап, өзге көшбасшыларды жоғары деңгейге көтеру болған жоқ. Керісінше, мен өзімнің көшбасшылық туралы алдыңғы тұжырымдамама қайта оралып, ой елегінен өткізу болды. Оның ішінде, мен



жылдам өзгеріп жатқан әлемдік бейне мен қарым-қатынастың ең танымал медиа түрін меңгеруге деген мәжбүрлікті атап көрсеткім келді. Сонымен қатар мен ендігәрі дұрыс және бұрыс деген айқын стандарттары бар және ақиқаттың маңыздылығына сенімі мол демократиялық қоғамды сол баз қалпында қабылдамайтын

болдым. Керісінше, мен жақсы көшбасшы болу дегенімізге және күрделі дилеммаларға тап болған кезде жақсы көшбасшыға қажет қасиеттер мен үдерістерге назар аудардым. Бір сөзбен айтқанда, бізге көшбасшылардың санынан гөрі сапасы маңызды; және біз көшбасшылық әлеуеті бар адамдарға олардың қабілеттерін про-әлеуметтік жолмен дамытуға жәрдемдесуіміз керек.



Хоуард Янгс

PhD, Окленд технологиялық университетіндегі Білім беру мектебінің аға оқытушысы (Жаңа Зеландия)

Говард Янгс

PhD, старший преподаватель Школы образования Оклендского технологического университета (Новая Зеландия)

Howard Youngs

PhD, Senior Lecturer of School of Education, Auckland University of Technology (New Zealand)

EDUCATIONAL LEADERSHIP: "LEARNING FOR ALL"

Лидерство в образовании: «Обучение для всех»



Білім берудегі көшбасшылық көбінесе көшбасшы деп атап жүрген мұғалімдермен байланыстырылады. Сондықтан «үлестірілген көшбасшылық» және «мұғалімдер көшбасшылығы» ұғымдары бүгінде өте өзекті. Бірақ егер «көшбасшылық» басқаша қарастырылса: оны мұғаліммен емес, оның кәсіби қызметімен байланыстырса ше? Мақалада автор өзінің алғашқы зерттеулеріне сүйене отырып, осы тақырыпта ой қорытады. Ол «Мектепте көшбасшылықтың қандай формалары бар және ол оқушылар мен мұғалімдерге оқуға көмектесе ала ма?» деген сұрақтарға жауап беруге тырысады.

Лидерство в образовании часто ассоциируется с педагогами, которых называют лидерами. Поэтому понятия «распределённое лидерство» и «лидерство учителей» сегодня весьма актуальны. Но если лидерство рассматривать иначе: связывать его не с педагогом, а с его профессиональной деятельностью? В статье автор размышляет на данную тему, опираясь на свои ранние исследования. Он пытается ответить на вопросы: какие формы приобретает лидерство в школе и может ли оно помочь ученикам и учителям учиться?

Educational leadership is often associated with educators, who are referred to as leaders. Therefore, the concepts of "distributed leadership" and "teacher leadership" are very relevant today. But if "leadership" is considered differently: if we associate it not with the teacher, but with his professional activity? In this article, the author reflects on this topic, drawing on his early research. He tries to answer the questions: what forms does leadership take in school, and can it help students and teachers learn?

When we think of leadership in education, our thoughts can often go to those who we call leaders. These leaders are usually in positions of responsibility related to the running of a school. For the last twenty-five years or so in education, leadership has also been viewed as existing beyond principals, other senior leaders, and middle leaders, such as faculty and department team leaders. Terms like distributed leadership and teacher leadership have become common across education (Youngs, 2020a). It now seems we are sometimes all expected to be leaders in some way. But what if we looked at leadership in a different way, where leadership is also viewed as a practice, not just as people? In this short article I draw on my past research and commentaries about distributed leadership, as well as what does leadership look like in a school if it helps students and teachers learn. I will also share some learnings from working with the same group of schools in Auckland, New Zealand since 2015, where we have focused on 'learning for all' through developing collaborative leadership inquiries and associated practices.

Why learning for all?

Having the word educational before the word leadership emphasises learning, so the main purpose of educational leadership is to improve the conditions for of transformative learning,

particularly for students. Transformative learning goes beyond informative learning (where students learn more facts and information), to also include learning that transforms how we think and who we are becoming (Kegan, 2009). It is here where students engage with critical thinking, creativity, and curiosity. Teachers can see this transformative learning in their students when teachers create the conditions in their classrooms to help bring this deeper learning out. This is the original meaning of education, which comes from the Latin word, *educere*, which means to bring out, to lead forth. When a teacher helps a student bring out deeper knowledge, the teacher and the student are both usually asking inquiry questions, so the student goes beyond stating facts. Teachers in New Zealand are expected to ask similar types of questions to facilitate their own transformative learning, not just the learning of their students. In New Zealand, this is usually called, Teaching as Inquiry (TAI)¹, where the focus goes on a teacher transforming their practice to enhance student learning. If teachers support other teachers with their inquiry-based learning, then inquiry shifts from being individual to collaborative, and is called collaborative teacher inquiry. These learning spaces between teachers, teachers and their students, and between students are illustrated in Figure 1 below.

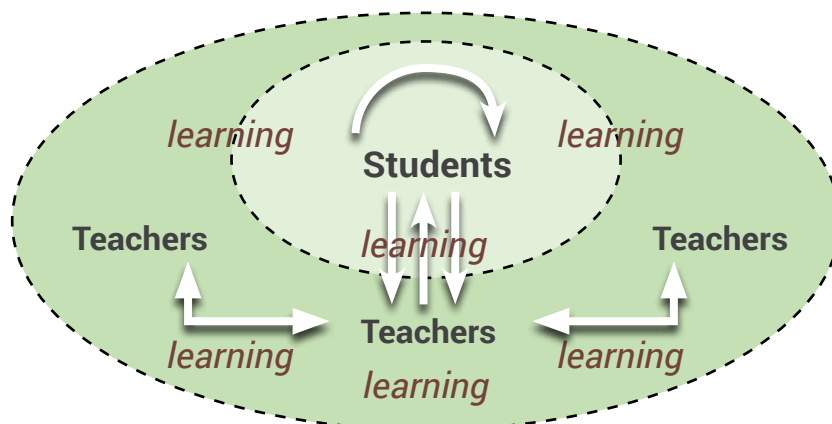


Figure 1: The usual focus of learning in a school

Even though this diagram illustrates the priority of learning in schools, some additional key learning spaces between adults who work in a school need to be added. This is where 'learning for all' comes in, through what the schools I have been working with in Auckland call, leadership inquiry. If educational leadership is to be genuinely educational, where education

is to bring out learning, and to lead forth, then middle, senior leaders and principals also need to position themselves as inquiring learners. The learning spaces then expand to what is shown in Figure 2 (note: SLT = Senior Leadership Team consisting of Assistant and Deputy Principals, as well as other senior staff members who have school-wide responsibilities).

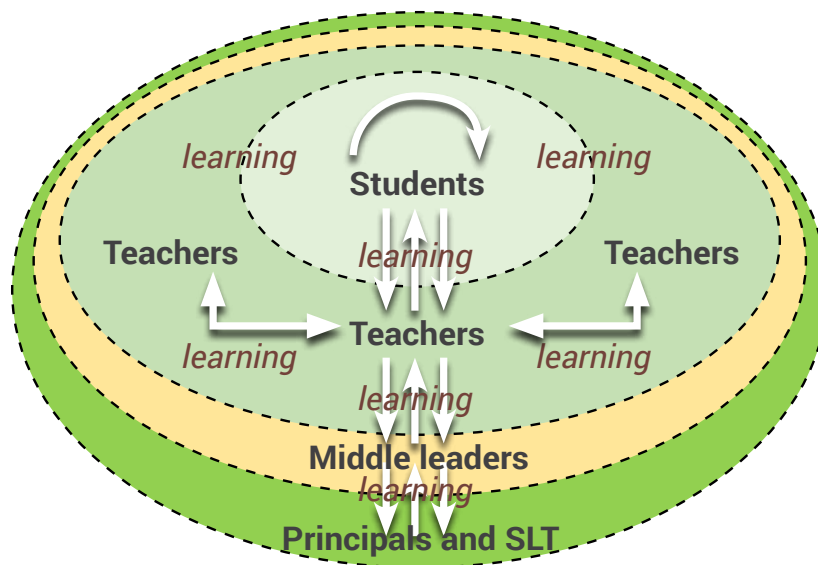


Figure 2: 'Learning for all'

Learning for leaders and teachers must be transformative as well, so critical thinking, creativity, and curiosity are clear in the day-to-day practices of all teachers and leaders in the school. This is not easy to do at times because leaders and teachers are expected to be the experts. It can be challenging admitting areas we need to develop in, as well as feel vulnerable and exposed. Many books and articles argue that leaders are often expected to be sure of themselves, confident and provide clear direction to others; however, I want to challenge

that view and look at leadership in a different way before we look at some of the strategies schools are using to grow a 'learning for all' school culture.

Relooking at leadership

Leadership is popular and when I ask others in my postgraduate classes or workshops, "what is leadership?", people usually refer to leaders, their personal qualities, and what they do (Youngs, 2020b). This person-centred understanding fills many of our books, university courses, and training

¹ For more about TAI, see <https://nzcurriculum.tki.org.nz/Teaching-as-inquiry>

programmes related to leadership. But what if we viewed leadership as a practice, as a process in motion? Leadership as a practice, shifts our focus from practitioners as leaders, to the practice of leadership (Youngs & Evans, 2021). A practice describes what is happening between us in the present and over a period we can see patterns in these practices as we look back over the recent past. When I ask teachers and leaders, “without using the term leader, how do you know leadership is happening in the present?”, some hesitate for a while. I have found Crevani’s (2018) terms, the ongoing production of direction in organizing, helps people understand leadership as a practice taking place in the present.

Reflective questions and discussion point to have in your school:

How do you define leadership? (try not to use the word ‘leader’ for a change)

How is direction forming in your teaching?
How is direction forming across your department? How is direction forming across your school?

This is just a start. The two most important questions that follow are:

What is the direction? Why?

As teachers and leaders, we should be responding to this question so that our response includes the enhancing of learning conditions and people’s learning at a deeper transformational level. If we do not respond in that way, then is the leadership you are experiencing and practicing truly educational? Here, I am particularly focusing on those learning spaces in Figure 2 between middle leaders and teachers, and middle leaders and senior leaders, including the principal. These are the learning spaces where leadership inquiries take place, so that the emphasis on learning goes beyond the learning spaces of teachers and students.

Some ‘learning for all’ strategies

The key for ‘learning for all’, is that learning is at the focus of everyone in the school, first with the students and then across all staff. ‘Learning for all’ does not occur if leaders focus only on student learning and teacher learning, they must also focus on their own learning as well. Inquiring into what and how we learn may aid us with deeper

transformational learning and improve our practice. There are three areas for a school to focus on:

- Student inquiry and learning;
- Teacher inquiry and learning;
- Leadership inquiry and learning.

The schools I have had the privilege to work alongside with their leadership learning now have the following foci. These have emerged from their own inquiries and practices associated with leadership.

- Collaborative inquiry across groups of staff works better than individual inquiry. There needs to be some managing of inquiry process here.

- A key role of those in middle leadership roles is to support teachers in their quest to enhance student learning. This often involves setting up coaching dyads or triads with teachers;

- A key role of those in senior leadership roles, including the principal, is to help improve collaborative middle leadership practices. Most research shows middle leaders can be the group who experience little leadership development and training, so support from senior leadership is vital;

- Another key focus in leadership inquiries is to improve teacher well-being. This becomes crucial, especially when schools implement new programmes and initiatives. The key when focusing on change is to ask, “what do we need to do less of?” to enable our teachers and leaders to have the capacity to engage with new programmes and practices. One of the catch phrases we have used, borrowed from one of the schools is, “less is more”. Plan to do less so you can focus more on improving the learning spaces across the school. Currently the schools have been cutting back on unnecessary meetings and demands made of teachers. What could those of you in leadership roles do in your school so ‘learning for all’ is improved by doing less?

If you are responsible in some way for leadership and teacher development, with inquiry the emphasis goes on helping, then leaders and teachers, surface and test assumptions. Drawing on the critical reflective practice writings of Brookfield (2017) and Cottrell (2005), I use the following I-C-I steps to help leaders and teachers regenerate collaborative learning spaces through productive dialogue:

- Identifying reasons, beliefs, and assumptions

The key for ‘learning for all’, is that learning is at the focus of everyone in the school, first with the students and then across all staff

- Challenging reasons, beliefs, and assumptions
- Imagining and exploring alternatives

This is not as straightforward as it may look, as dialogue means the challenging goes both ways. For some teachers, this may feel uncomfortable with their leaders. It is important that leaders are open to feedback, questioning and challenging from other staff. A key is building trust as you do this.

Conclusion

If a school is to have a genuine learning culture, then 'learning for all' must include all, from the principal through to the students. Principals and those in other leadership roles can have a significant influence in encouraging this approach as a practice of leadership in their schools. The result is hopefully improved learning, not just for leaders and teachers, but particularly for students.

References:

1. Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
2. Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan Ltd.
3. Crevani, L. (2018). Is there leadership in a fluid world? Exploring the ongoing production of direction in organizing. *Leadership*, 14(1), 83-109.
4. Kegan, R. (2009). What "form" transforms? A constructive development approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 35-52). London, UK: Routledge.
5. Youngs, H. (2020a). Distributed leadership. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.612>
6. Youngs, H. (2020b). Thirty years of leadership in New Zealand education: From the shadows of management to *sine qua non*. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 35, 60-77. <https://doi.org/10.21307/jelpp-2020-008>
7. Youngs, H. & Evans, L. (2021). Distributed leadership. In S. Courtney, H. Gunter, R. Niesche & T. Trujillo (Eds.), *Understanding educational leadership: Critical perspectives and approaches* (pp.203-219). London, UK: Bloomsbury.



БІЛІМ САЛАСЫНДАҒЫ КӨШБАСШЫЛЫҚ: «КӨПШІЛІККЕ АРНАЛҒАН ОҚЫТУ»

Біз білім берудегі көшбасшылықты тілге тиек еткенде, ойымызға бірден көшбасшы деген лауазымға лайықты тұлғалар келеді. Бұл көшбасшылар көбіне мектепті басқаруға қатысты жауапкершіліктердің жетегінде. Көшбасшылық білім саласындағы 25 жылға жуық уақыт аралығында факультеттік және департаменттік топ көшбасшылары секілді директорлардан, өзге аға көшбасшылардан және төменгі буын көшбасшыларынан тыс өмір сүретін ағза ретінде қарастырылды. Соңғы жылдары «үлестірілген көшбасшылық» және «мұғалім көшбасшылығы» сияқты терминдер білім саласында кеңінен қолданылып жүр (Youngs, 2020a). Қазіргі уақытта кез келген адам өз саласында көшбасшы болу керек секілді. Дегенмен көшбасшылықты тек адамдар тарапынан ғана емес, тәжірибе ретінде қарастырса қалай болады? Мен осы шағын мақаламда үлестірілген көшбасшылық туралы зерттеулерге сүйеніп, мектептегі көшбасшылықтың ұстаздар мен оқушыларға меңгеруге қалай көмектесетіндігі туралы сөз қозғаймын. Сонымен қатар мен 2015 жылы Окленд (Жаңа Зеландия) мектептерінің біркелкі топтарымен жұмыс істеу барысында бірлескен көшбасшылық сауалдары мен соған қатысты тәжірибелерді дамыту арқылы «көпшілікке арналған оқытуға» назар салынған кей зерттеулеріммен бөлісемін.

болатынымызды түрлендіретін оқытуды қамтиды (Kegan, 2009). Оқушылар осы жерде сыни тұрғыдан ойлауға, шығармашылыққа және қызығушылық танытуға еліктіріледі. Мұғалімдер тереңде жатқан оқытуды шығаруға жәрдемдесу үшін сабақтарында жағдай жасау арқылы өз оқушыларының бойларынан түрленген оқытуды көре алады. Бұл латынның «educere» деген сөзінен түп-төркінін алатын «education» (білім, тәрбие) сөзінің «шығару, көш бастау» дегенді білдіретін алғашқы мағынасы. Мұғалім оқушының бойында жатқан білімді шығаруға көмектескен кезде, мұғалім мен оқушы әдетте бір-біріне сұрақ қоя бастайды, содан соң оқушы құр фактілерді айту шеңберінен тысқары шығады. Жаңа Зеландия мұғалімдерінен оқушылардың білімін ғана емес, өздерінің түрленген оқытуын жеңілдету үшін ұқсас сұрақтар қоюы керек деп күтілуде. Оқушыны оқытуды күшейту үшін мұғалімнің өз практикасын түрлендіруге қойылатын фокус Жаңа Зеландияда «Сауал ретінде оқыту» (CPO) деп аталады. Егер мұғалімдер өздерінің сауалға негізделген оқытуларымен басқа мұғалімдерді қолдаса, онда ол жекеден бірлескенге өтіп, мұғалімдердің бірлескен сауалы деп аталады. Мұғалімдер арасындағы, мұғалім мен оқушы арасындағы және оқушылар арасындағы осы оқыту аумақтары төменде 1-суретте бейнеленген.

Неліктен көпшілікке арналған оқыту?

«Білім» сөзінің «көшбасшылық» сөзінің алдында тұруы оқудың маңыздылығын айқындайды, сол себепті білім саласындағы көшбасшылықтың мақсаты түрленген оқытудың жағдайларын, әсіресе оқушылар үшін жақсарту болып табылады. Түрленген оқыту ақпараттық оқытудың (мұнда оқушылар дәлелдер мен ақпаратты меңгереді) шеңберінен шығады, сонымен қатар біздің ойлау жүйемізді және біздің кім



1-сурет. Мектептегі оқытудың әдеттегі фокусы



2-сурет. «Көпшілікке арналған оқыту»

«Көпшілікке арналған оқыту» мұғалімдер мен көшбасшылардың білім, тәрбие туралы, өз оқушыларының бағалары және мектептері туралы білетін фактілер шеңберінен шығады. Басшылар мен мұғалімдер үшін де оқыту түрлендіретін болу керек, сондықтан сыни тұрғыдан ойлау, шығармашылық және әуесқойлық мектеп мұғалімдері мен басшыларының күнделікті практикасында айқын көрінеді. Бұл тапсырмаларды уақытында орындау оңайлыққа соқпайды, себебі көшбасшылар мен мұғалімдер алдымен сарапшы болу керек. Өзімізге дамуға қажет, сонымен бірге өзіміздің әлсіз және ақсайтын жерлерімізді мойындау қиын болу мүмкін. Көптеген кітап пен мақалаларда көшбасшылар өздеріне сенімді болу керек және өзгелерге айқын бағыт-бағдар беру керек деп айтылады. Әйткенмен, мен мектептер «көпшілікке арналған оқыту» деген мектеп мәдениетін дамытуға қолданып жүрген кейбір стратегияларға назар салмас бұрын осы пікірге күмән тудырып, көшбасшылыққа басқаша көзбен қарағым келеді.

Көшбасшылыққа басқаша көзқараспен қарау

Көшбасшылық – көпке мәлім термин. Мен өзімнің магистранттарым мен сессияға қатысушылардан «Көшбасшылық деген не?» деп сұрағанымда, олар көбіне көшбасшыларды, олардың жеке басының қасиеттерін және не атқаратынын айтатын (Youngs, 2020b). Осындай тұлғаға бағытталған түсінік көшбасшылыққа қатысты біздің барлық кітаптарымызда, университеттік курстарда және оқыту бағдарламаларында толып тұр. Бірақ егер де біз көшбасшылықты практика

және әрекеттегі үдеріс ретінде қарастырсақ ше? Тәжірибе ретіндегі көшбасшылық біздің фокусымызды көшбасшы рөлін атқарып жүрген практиктерден көшбасшылық практикасына аударады (Youngs & Evans, 2021). Практика бізбен қазіргі уақытта не болып жатқанын сипаттап, уақыт өте біз өткен күнге назар салып, осы практикалардағы өзгерістерді көреміз. Мен мұғалімдер мен басшылардан «Көшбасшы деген терминді қолданбай, сіздер қазіргі уақытта көшбасшылықтың орын алып жатқандығын қайдан білесіз?» деп сұрағанда, олардың көбі біразға дейін ойланып, кідіріп қалады. Менің анықтағанымдай, ұйымдастыруда өз жалғасын тауып жатқан Crevani (2018) терминдері жұртқа көшбасшылықты қазіргі уақытта болып жатқан практика екендігін түсінуге көмектеседі.

Өз мектебіңізде болуы қажет рефлексиялық сұрақтар мен талқылауға арналған тақырыптар:

Сіз көшбасшылықты қалай анықтайсыз? (саналуандық үшін «көшбасшы» сөзін қолданбауға тырысып көріңіз).

Сіздің сабақ беруіңізде бағыт қалай қалыптасады? Бағыт сіздің бөліміңізде қалай қалыптасады? Бағыт сіздің мектебіңізде қалай қалыптасады?

Бұл тек бастамасы ғана. Енді екі өте маңызды сұрақ келесідей:

Бағыт деген не? Неліктен?

Біз осы сұраққа мұғалім әрі басшы ретінде біздің жауабымыз оқыту жағдайларын күшейту

мен адамдардың терең түрлендіретін деңгейінде оқуын қосатындай етіп жауап беруіміз қажет. Егер біз бұлай жауап бермесек, онда сіздің тәжірибе жасап, бойыңыздан өткізіп жатқан көшбасшылық шынымен тәрбиелік болып санала ма? Мұнда, мен әсіресе 2-суреттегі орта буын көшбасшылары мен мұғалімдер, орта буын көшбасшылары мен жоғары буын көшбасшылары, сонымен бірге басшылар арасындағы оқыту кеңістігіне назар саламын. Бұл көшбасшылық сұраныстары орын алатын оқыту кеңістіктері, сол себепті оқытуға түсірілген екпін мұғалімдер мен оқушылардың оқыту кеңістігінің шеңберінен шығады.

«Көпшілікке арналған оқытудың» кейбір стратегиялары

«Көпшілікке арналған оқытудың» негізінде оқыту мектепте барлығының, біріншіден оқушылардың, сосын барлық қызметкердің назарында тұр. Егер көшбасшылар оқушылар мен мұғалімдердің оқытуына ғана назар салып, өздерінің оқытуына көңіл бөлмесе, «көпшілікке арналған оқыту» орын алмайды. Біздің нені және қалай оқуымыз қажеттілігіне сұрау салу бізге терең түрлендіретін оқытуға жәрдемдесіп, тәжірибемізді арттырады. Мектептерге назар салуға болатын үш сала келесідей көрсетілген:

- Оқушының сұрау салуы мен оқытуы.
- Мұғалімнің сұрау салуы мен оқытуы.
- Көшбасшылықтың сұрау салуы мен оқытуы.

Мен көшбасшылық оқытуы бойынша бірлесіп жұмыс істеген мектептерде қазір көшбасшылықпен байланысты өздерінің сұраулары мен тәжірибелерінен өрбіп шыққан келесідей фокустар бар. Олар:

- Жұмыскерлер тобында бірлескен сауал жекелеген сауалға қарағанда тиімдірек болады. Бұл жерде сауал үдерісін басқаратын бір нәрсе болу керек.
- Орта буын көшбасшылығындағылардың негізгі рөлі мұғалімдерді оқушының оқуын жетілдіру ізденістерінде қолдау болып табылады. Бұл көбіне коучингтік диадалар мен триадалар құруды қамтиды.
- Басшыларды қосқанда, жоғары буын көшбасшылығындағылардың негізгі рөлі бірлескен орта буын көшбасшылығының тәжірибелерін арттыру болып табылады. Көптеген зерттеу орта буынды көшбасшылардан азғантай көшбасшылық өсу мен меңгеру тәжірибесі туындайтын топтар құралады,

сондықтан аға буынды көшбасшылықтың қолдауы маңызды.

- Көшбасшылық сұраныстағы тағы бір маңызды фокус – мұғалімнің сау-саламатын арттыру. Мектептер әсіресе жаңа бағдарламалар мен бастамаларды енгізгенде, бұл өте маңызды бола түседі. Біздің мұғалімдер мен басшыларда жаңа бағдарламалар мен практикаларға қатысу мүмкіндігі болу үшін, өзгеріске назар салудың маңызды сәті «Біз нені азырақ істесек болады?» деп сұрау. Мектеп бойынша оқыту кеңістіктерін жетілдіруге басты назар салу үшін азырақ әрекет етуге жоспар құрыңыз. Қазіргі уақытта мектептер мұғалімдердің уақытын алатын қажетсіз жиналыстар мен талаптарды қысқартып жатыр. Өз мектебіңізде басшылықта отырып, сіз аз жұмыспен «көпшілікке арналған оқытуды» арттыру үшін не істер едіңіз?

Егер сіз көшбасшылық пен мұғалімнің дамуына қандай да бір жолмен жауапты болсаңыз, онда зерттеудің басты екпіні басшылар мен ұстаздар болжалды анықтау мен айқындауға көмектеседі. Brookfield (2017) мен Cottrell (2005) тәжірибелік зерттеулеріне сыни тұрғыдан ой жүгіртіп, мен басшылар мен мұғалімдерге сәтті диалог арқылы бірлескен оқыту кеңістігін жандандыруға көмектесу үшін келесі А-Қ-О қадамдарын пайдаландым:

- **А** – себептер, сенімдер мен болжамдарды анықтау.
- **Қ** – себептер, сенімдер мен болжамдарға қарсылық білдіру.
- **О** – баламаларды ойлап табу мен зерттеу.

Бұл біз ойлағандай жеңіл емес, себебі диалог қарсылық білдіру екі жақты болады дегенді білдіреді. Кейбір мұғалімдер өздерінің басшыларымен жайсыздық сезінуі мүмкін. Басшылардың өз қызметкерлерінен кері байланыс, күмән тудыруға және қарсылық танытуына ашық болуы өте маңызды. Әрекет барысында сенімділік тудыру өзекті мәселе.

Қорытынды

Мектепте шынайы оқыту мәдениеті болса, онда «көпшілікке арналған оқыту» басшыдан бастап оқушыларға дейін барлығын қамтуы тиіс. Басшылар мен өзге көшбасшылық рөлдегі тұлғалар өз мектептеріндегі көшбасшылық тәжірибесі сияқты тәсілдерді қолдауда айтарлықтай беделге ие. Оның нәтижесі басшылар мен мұғалімдерге ғана емес, сонымен бірге оқушылар үшін жетілдірілген оқыту болып табылады.



Мария Гутман

PhD, Ефрата білім беру колледжіндегі
Білім беру факультетінің және «Мофет»
институтының оқытушысы (Израиль)

Мария Гутман

PhD, преподаватель факультета образования
Эфратского колледжа образования
и Института «Мофет» (Израиль)

Mary Gutman

PhD, Lecturer of the Department of Education,
Efrata College of Education and the Mofet
Institute (Israel)



THIS IS THE ART OF TEAM LEADERSHIP

Искусство лидерства в команде

Мақалада академиялық ортадағы әдептілік пен адалдық ұғымдары қарастырылған нарративті зерттеу нәтижелері берілген. Зерттеуге Израильдің алты педагогикалық колледжінен он бес оқытушы таңдалған. Зерттеудің негізгі мақсаты – әкімшілік жұмысты оқытумен қатар үйлестіретін мұғалімдердің әдептілік пен адалдықты қалай түсіндіретінін және тек студенттерді оқытумен айналысатын мұғалімдердің мұны қалай түсінетінін анықтау. Зерттеу нәтижелері адал мұғалім болу, әсіресе әңгіме мұғалімдердің болашақ ұрпақ тәрбиелеуі туралы болғанда, қаншалықты маңызды екенін көрсетеді.

В статье представлены результаты нарративного исследования, в рамках которого рассмотрены понятия порядочности и честности в академической среде. Для исследования были выбраны пятнадцать преподавателей из шести педагогических колледжей Израиля. Основная цель исследования: определить, как интерпретируют порядочность и честность преподаватели, которые совмещают административную работу с преподаванием, и как определяют данные понятия преподаватели, которые занимаются исключительно обучением студентов. Результаты исследования показали, как важно быть честным преподавателем. Особенно если речь идёт о воспитании будущего поколения педагогов.

The article presents the results of a narrative study, in the framework of which the concepts of decency and honesty in the academic environment are considered. Fifteen teachers from six teacher training colleges in Israel were selected for the study. The main goal of the study: to determine how decency and honesty are interpreted by teachers, who combine administrative work with teaching, and how these concepts are defined by teachers who are exclusively engaged in teaching students. The results of the study showed how important it is to be an honest teacher. Especially when it comes to educating the future generation of teachers.

The concept of integrity is one of the core values of professional norms and ethics, along with credibility, respect for others, and privacy (Arora, 2017; Banks, 2010; Erkutlu & Chafra, 2016; Martin et al., 2013). Interpretations of this perception vary according to the context. For example, in the literature on leadership, the concept of integrity denotes fulfilling the criteria of credibility, sincerity and fairness, taking responsibility and giving loyalty to one's superior and subordinates (Gutman, 2018; Li & Tan, 2017; Macfarlane, 2011). Most common in this context are transparency and compliance with the obligation to provide reliable information to different groups in the organizational hierarchy (Arredondo Trapero & Maldonado de Lozada, 2010; Gutman, 2019a). Recently, the concept has been associated with perceptions of courage, and relinquishing personal

interests and ego in favor of fairness and truth in order to act morally and according to one's conscience (Tanchuk, Scramstad & Kruse, 2016). Moreover, a leader is expected to act to instill a culture of integrity among all members of the organization (Bauman, 2013).

Given the strong emphasis on the leader's role in that regard, the educational context adds new layers to the concept of integrity, which mainly reflect the values of imbuing students with dedication and empowering them through equality of opportunity, while respecting their needs and learning styles (Gutman & Oplatka, 2020; Hogan, 2011; Orchard, Heilbronn, & Winstanley, 2016; Santoro, 2013; Toom, 2017). According to these studies, the concept of integrity serves as a basis for pedagogy and education in fulfilling teachers' professional mission, with an emphasis

on willingness to assist learners in realizing their potential and preparing them for the challenges of adult life.

Although the literature in this area is saturated with authentic field studies, the issue of integrity among teacher educators in particular has not yet been addressed empirically. This is somewhat surprising given that they constitute a unique professional group that is expected to serve as a role model for the future generation of teachers, required them to demonstrate in their teaching as well as in their personal conduct. To meet this gap, the current study sounds the voices of senior teacher educators on integrity, alongside their perceptions of pre-service teachers' integrity, as reflected in their work.

Integrity in Teaching

For the past two decades, the education literature has discussed different interpretations of the concept of integrity among teachers (Aloni, 2008; D'Amico, 2016). These perceptions may be characterized by a three-tier model. The first dimension refers to the teacher's professional ability in interacting with students, expressed in caring for them, such as fair and non-discriminatory treatment of all students; protecting their privacy; proper use of authority; and reasonable distribution of resources, rewards, reinforcements and penalties (Gutman, 2019b; Hogan 2011; Orchard, Heilbronn & Winstanley, 2016). The second involves the reciprocal relationships between teachers and their colleagues, including the willingness to protect the dignity of the profession, to demonstrate solidarity, and to share knowledge with fellow teachers (Crimmins et al., 2016; Gutman, 2021a; Gu, 2014; Santoro, 2017). Finally, the third dimension relates to the image that the teacher creates of the society outside the school, with emphasis on values of openness, sovereignty, and autonomy, while understanding that he or she continuously serves as an agent of change (Aloni, 2017; Gutman, 2021b). According to the aforementioned studies, these dimensions of integrity may take root in teachers' minds particularly during the initial teacher training stages, given the substantial influence of the culture of the college where they are trained.

Teacher Educators' Integrity and Professional Identity

One of the basic of the previous studies is that the senior teacher educators constitute a unique

professional group that is required to integrate multiple fields of activity: theoretical and practical guidance for teaching, administrative positions, participation in committees, research supervision and personal academic writing (Gutman & Oplatka, 2020; Martin & Mulvihill, 2017; Pereira et al., 2015). Although recent studies have referred broadly to moral values and the perception of integrity of higher education professionals (Crimmins et al., 2016; Erkutlu & Chafra, 2016), there is a lack of explicit interpretations of these issues for teacher educators, often referred to in the context of the development of their professional identity. Such examples can be seen in the various contexts of teacher education (Gutman, 2021b; Narvaez & Lapsley, 2008), with regard to the interrelationship of the perception of teacher education roles and the value of agency and integrity as indicating the right course of action in complicated situations.

Given the influence of the professional context, the moral dimension, including the concept of integrity, may be expected to be interpreted differently by teacher educators with an academic-administrator identity, who consider themselves prominent managerial figures in the institution, and by those with an expert identity, who consider themselves academic leaders in their fields (Gutman, 2021; Olsen & Buchanan, 2017; Pillen, Beijaard & den Brok, 2013; Williams, 2014; Weber et al, 2016). In a similar vein, these values may be perceived differently by those with a pedagogical professional identity, who strive to impart outstanding teaching capabilities in practice, and those with a humanistic-ideological identity who strive to shape the educational vision while giving utmost importance to students' needs and their intellectual, ideological, personal and interpersonal development (Aloni, 2008; Beauchamp & Thomas, 2009; Han, 2016; Macfarlane, 2011). Finally, the perception of integrity takes on a different tone and character in the eyes of teacher educators with a clear vision of the teaching-research nexus who espouse the importance of developing and sharing theoretical knowledge and promoting the institution's academic prestige (Gutman, 2021b; Kane, Sandretto & Heath, 2004).

This multiplicity of professional identities raises two questions related to their differential impact on priorities in complex ethical situations, and on the interpretations of dimensions of integrity and moral core values in the work of senior teacher educators who hold a different professional identity and a different work culture. Hence, the two questions

arise. First, how is the concept of personal integrity reflected in the professional lives of senior teacher educators who combine different fields of activity (teaching and administrative positions), and those engaged in academic teaching only? Secondly, how do they see themselves involved in fostering integrity in the preservice teachers enrolled in their college?

Method

This study used a qualitative-narrative approach (Andrew, Squire, & Tamboukou, 2013) to examine interpretations given by teacher educators regarding their perception of integrity and the manner in which it is expressed in various aspects of their professional lives. This approach is defined as an inquiry based on discourse between interviewer and responder, sharing personal experiences and life stories, and reporting on professional perceptions and feelings from the point of view of storytellers. These narratives can be short or describe details created in the interviewee's individual language and style in response to open questions in a manner that touches on the subject matter that has been defined by the researcher (Winston, 2012).

Participants

The sampling procedure was based on the criterion method; accordingly, subjects were selected based on predefined criteria aligned with the theory underlying the study (Ritchie, Lewis & Elam, 2013). Participants were fifteen teacher educators from six teaching colleges in different areas of Israel who met two criteria: experience (at least 15 years), and senior academic rank (associate professor). In order to explore the difference in interpretation of the concept of integrity of teacher educators who combine different roles, the participants were sampled from two different pools of teacher educators: nine held senior administrative positions (such as Dean of Faculty, Head of Academic Program, Head of Research Authority), alongside their role as teacher educators, and six were engaged in academic teaching alone. The participants' characteristics are detailed in Table 1.

Instrument and Procedure

The instrument used in this study was a semi-structured interview assisted by the "written

topic guide" in order to allow the interviewer the opportunity to delve deeper into new issues that may bring an authentic perspective to research (Andrew, Squire, & Tamboukou, 2013). The 60-minute interview consisted of four types of questions: (a) questions about background and demographic data; (b) questions related to the current career stage, special experiences, and tasks; (c) questions regarding the interviewee's perceptions of integrity and how they are relevant to his or her perceptions during practice; and (d) questions regarding manifestations of lack of integrity among students and how the interviewee dealt with them.

To assess the validity of the prospective instrument, a pilot interview was conducted with a colleague of the author eligible for inclusion in the sample. Following the pilot, changes were made in the questions. The interviews were recorded with the consent of the interviewees, and later were transcribed and analyzed. The data analysis process was designed to produce main categories that reflected the subject under investigation, while distinguishing between the testimonies of interviewees from the two groups (teacher educators with or without administrative roles). The examination of the analysis' reliability was validated by structured analysis and through peer review by another expert in the same field (Marshall & Rossman, 2014). This opened a discussion on the data interpretations by two other readers, the themes arising from the analysis, and potential contradictions and disagreements.



According to the aforementioned studies, these dimensions of integrity may take root in teachers' minds particularly during the initial teacher training stages, given the substantial influence of the culture of the college where they are trained

Findings

Interpretive analysis of the fifteen narratives revealed two main aspects of this subject: personal integrity – characterized by adherence to one's credo versus the courage to change it; and coping with lack of integrity – strict enforcement versus giving of a second chance.

Personal Integrity: Adherence to "My Truth" vs. the Courage to Change

In the testimonies of teacher educators, the concept of integrity was reflected as a supreme professional value in terms of transparency and consistency, but each interviewee presented different interpretations or personal emphases.

Prof. P. (62), a female lecturer from a college in central Israel, presented her perception as follows:

I always go with my truth and say what I need to say. I put everything on the table. Even if that means I lose the job.... If there is an unacceptable situation around me and I cannot change it, I do not want to hear about it at all.

Prof. E. (67), a male lecturer from northern Israel, expressed a similar sentiment:

There have been cases when I went against the "establishment" in order to protect a student who was not guilty, or a lecturer who did not deserve being dismissed. I stick to my truth to the end and everyone knows it! Integrity is a supreme value for me.

A contradictory view was expressed by Prof. O. (65), a male dean of faculty:

This is the third time I'm dean, so I'm already seasoned in this business. I'm very, very honest. Everyone who knows me knows: I never say one thing and think another. I'm very sincere. That does not mean I always tell my colleagues all the problems we have here, because it is not always a wise thing to do. It does not always guide the people the right way. They might panic. Integrity for me is to believe in something, to hear the people, and to make some adjustments if necessary, and then to mobilize them [team members] to lead it. You have to constantly check and update your perception of integrity. And we did it many times. We've been through huge changes here! We had to. Without integrity and without the ability to change and update ourselves it is impossible.

Another example was offered by Prof. S. (49), a female dean of faculty from a college in central Israel:

Integrity is expressed for me in doing things transparently, the subject of transparency is important to me. Do not hide anything. For example, there are lectures that turn to me with concern about continuing their employment in college following the reforms we are undergoing. I try to be clear and transparent, even if the person would not like the answer. I can tell the lecturer who came to me that there will not be hours for him in the near future so he cannot go on anywhere. For example, if his profile does not contain enough research, then it is clear that he

will not be the first candidate for promotion, and we will prefer other people....

Finally, Prof. L. (62) shared her experiences as a manager:

When I got to the point where I needed to reform, I realized that now I had to decide on the best tactic to recruit good partners from the team, all without losing my integrity. After all, I cannot do it alone and I have to have good partners. But you also need to work with transparency and close cooperation, listen to voices and choose the best way, without making the team players panic. To reveal everything always and openly, in my opinion it even contradicts ethical principles. The main question is how to share the message. This is the art of team leadership.

This theme emphasizes and interprets the concept of integrity among teacher educators who hold administrative positions. Testimonies made by respondents in this group convey great value towards college relationships that are based on mutual trust as well as on the flow of reliable information between managers and subordinates. A prominent voice in this group points to a great connection between the concept of integrity and educational leadership in its many aspects. Emphasis was placed on values such as transparency and fairness alongside the willingness to change with the goal of recruiting partners that will continue to perform a fruitful work, as a component of professional identity.

Testimonies made by respondents in this group convey great value towards college relationships that are based on mutual trust as well as on the flow of reliable information between managers and subordinates



Lack of Integrity: Strict Enforcement vs. Providing a Second Chance

The interviewees were asked about their approach to situations in which respondents discovered instances of students' dishonest academic conduct. Even though everyone remarked that such a situation was serious, their beliefs regarding how to deal with them differed. Emphasis on the need for immediate enforcement was expressed by Prof. N. (65), a female lecturer from central Israel:

There were cases in which students were caught copying. I threw them out of the college forever.... it is possible that the student will be an excellent teacher and the education system is losing a good educator. He cheated and his place is not with us. He will not stay in my faculty. I have zero tolerance for deception by students.

Prof. I. (59), a lecturer in social sciences echoed this view:

Once I caught a student during exam time. She did not copy, but she used more reference material than was allowed. I cancelled her exam and failed her in the course. The next day a colleague from the college called me, and it turned out that she was his daughter. He asked me to be flexible and come to meet him. I thought it had to go through the dean. The fact that she was the daughter of our lecturer should not be cause for leniency. On the contrary, she needs to make a far greater effort to avoid such situations.

A similar story was heard from Prof. D. (67), a female lecture on special education:

Once a student of mine submitted a copied paper. I immediately failed him in the course. A few days later, the head of the program where he was studying called me and asked to help me solve the problem. I replied that with the teaching experience I have, I do not need her advice. That was the end of it.

On the other hand, there were interviewees who expressed a more forgiving and flexible approach. The incidents they described were similar to those presented above, but they dealt with them by giving a second chance and helping the student cope with the difficulty. The following is an excerpt from Prof. D.'s testimony, who serves as dean of faculty at a large central college:

I know that such situations should be the most objective, but I also take subjective considerations into account. I have a student who was studying for her MA. She submitted a seminar paper which was supposed to be the first part of her thesis. The entire document consisted of copy-pasted sections. I was appalled. I sent her an email... First of all, I did not want to continue supervising her, I really did not! We met, she cried of course. Then we held a joint meeting with the head of program, and eventually I found myself continuing to supervise her. First of all, I made the expectations clear to her, and it was obvious that in the next paper this would be unacceptable. I very much believe in giving a second chance. Maybe too much.

Prof. M., dean of faculty from another major college in central Israel, described a similar approach:

We take the issue of copying seriously... But when I catch someone who cheats, I bring them to my office me and I'm very sad. I'm not angry but sad because I think they hurt themselves. We know that in the modern world the most important

thing is to not get caught. And this modern world charges a very high price to those who live in it. It may be that in the short term they have achieved their goal. He got the certificate. But in the long term, this paper chase... kills! It kills one's personality in the moral sense.

Several teacher educators emphasized integrity among students of education as a core value for the students' future role as educators. Their tendency to give a second chance stems from the difficulty of cultivating integrity across the generations due to the complexity and sensitivity of the issue, due to cultural differences between students and teacher educators, as well as mental gaps. Prof. G., head of a research authority, demonstrated that approach:

The first and most important thing that I can teach my students is to be who they are, so that the student will [be able to] come to me and say that it is difficult for him to do an assignment, and I will then find one of the lecturers here who will consult him in his work. But he has at least taken advantage of the opportunity to learn something from someone. Once he is part of a system and has a coaching relationship he needs to be honest, come and put things on the table. You'll find the strength to manage. If you do not have capabilities in this field, tell your lecturer, let him help you, be active, and manage your own difficulty.

This section contains evidence that applies to two groups: teacher educators who serve in administrative positions and those who teach only, and which relate to phenomena stemming from lack of integrity among students. It can be distinguished by two parallel narratives expressing two opposite approaches: the strict approach to expressions of lack of integrity, and the forgiving approach with a tendency to give a second chance. In this context, the second approach can be seen as one of the expressions of the "professional identity as a missionary of honest perception", which is typical of teacher educators who serve in leading positions in the college in relation to educating teachers of the future.

Discussion

This study was designed to gain in-depth knowledge about the concept of integrity as perceived by senior teacher educators from teacher training colleges in Israel. Since internalizing the concept of integrity is subjective and depends on the personal and professional culture, its interpretations are often diverse across different professional groups, according to the disciplines,

experiences, tasks and challenges faced in daily routine (Banks, 2010; Gutman, 2020). Therefore, the main point of view, which was the basis of this study, is that the field of teacher educators' activities includes various aspects, starting from teaching pre-service teachers and guiding them in their academic activity, all the way through administrative positions and team leadership (Bullough, 2005; Gutman & Oplatka, 2020; Gutman, 2021b; O'Connor & Carvalho, 2015). Their interpretation of integrity and formulating professional identity as an honest professional are expected to be particularly challenging. From all this, the need arose to examine how the perception of integrity is expressed in each of these areas of teacher educators and what the implications for it are. The findings that emerged in this study are that the value of integrity is reflected in their professional lives in two main areas: the first theme refers to the concept of personal integrity, and the second one deals with a situation of lack of integrity in the academic aspect that is often expressed in pre-service teachers' population who study in their college.

The voices of the interviewees from the first group testified to characteristics of collaborative leadership, the main being the willingness to change in communion, as a major anchor in personal integrity. This was manifested in their tendency towards attentive listening to colleagues and subordinates, learning from them and motivating them to action in a transparent manner, as seen in the testimonies of three faculty deans who provided interpretations about the concept of integrity. This finding is not surprising given the fact that leading an academic staff essentially requires collaboration, shared thinking, and brainstorming. A similar pattern of thinking was reflected in the tendency towards forgiveness and giving a second chance, as an attitude toward student teachers following incidents of dishonesty. The concept of integrity as presented by these interviewees is consistent with this concept as presented in previous studies (Banks, 2010; Gu, 2014), which is the willingness to think together and work as a team, and the ability to relinquish previous beliefs and ideals in favor of assimilating new or renewed scales of values according to a professional context and its constant changes. This claim may serve as an explanation for the

Their interpretation of integrity and formulating professional identity as an honest professional are expected to be particularly challenging



perception that the integrity of this professional group is characterized by flexibility, a willingness to update its perceptions and beliefs according to the context, and to provide a second chance to those under their authority in cases where they have been negligent. On the other hand, teacher educators who did not engage in academic administration but only in teaching students tended to cling to the other side of the scale and be more adherent to their personal credo, and favor “immediate enforcement” in cases of student misconduct. This can be explained by the fact that the culture of discourse that emphasizes the importance of values such

as teamwork, empowering faculty members, supporting colleagues, and strengthening a positive climate in the faculty was less typical of their work. In that, their priorities were different from those their colleagues who dealt with academic administration and team leadership, as corroborated in the teacher leadership literature (Fairman & Mackenzie, 2015; Helterbran, 2010; Waaland, 2016).

One of the salient conclusions of this study concerns a unified statement in which the interviewees clung regarding the rationale of cultivating academic integrity among teacher students. According to the testimonies, the need to provide explicit guidance in this issue among the students does not necessarily stem from the fact that this is the future generation of educators. Rather, it emphasizes the vision that every individual has the right to be educated in the spirit of principles of transparency and integrity, as a

basis for a strong character, while the responsibility for this rests with educational leaders, officials, and teachers who identify themselves with high moral values (Le & Tan, 2017; Pillen et al., 2013; Santoro, 2017; Toom, 2017).

These findings add to the professional literature on leadership and ethical dilemmas among leaders in different sectors (Bauman, 2013; Gutman, 2018; Macfarlane, 2011; Martin et al., 2013). Recent studies discuss leadership traits related to the concept of integrity, including consistency between word and practice, values and behavior, adherence to one's credo, explicit presentation of moral concepts on which their values are based, openness and transparency, and respect for others. According to other researchers e.g Arredondo Trapero & Maldonado de Lozada, 2010; Dingel & Wei, 2014; Cozza, Blessinger & Mandracchia, 2014), integrity may be perceived in different ways by leaders who have different leadership styles. While collaborative leaders tend to trust their employees and evaluate them in both the human and professional aspects with respect to their integrity, leaders with a transformational style tend to convey integrity and loyalty values with the intention of mobilizing cooperation from the environment and creating a supportive environment.

Recognizing the limitations of narrative qualitative research, it is impossible to generalize these findings across the entire group of senior teacher educators in Israel, let alone the global community. It is also impossible to distinguish clearly between those who also serve in positions of academic administration or not. However, important and even innovative findings have emerged from this study, and the analysis of the participants' subjective perception has contributed to the understanding of significant and challenging issues, with particular emphasis on the complexity of the role of senior educators in academic administration. The findings shed light on the struggles of this group that are so central to society, and serve as the basis for further studies that will examine the perceptions, self-identity, ethical dilemmas of senior teacher educators who serve as academic administration in different cultures and countries around the world.

References

1. Aloni, N. (2008). The fundamental commitments of educators. *Ethics and Education*, 3(2), 149-159.
2. Aloni, N. (2017). Educators Worthy of the Name. In *Beyond Bystanders* (pp. 61-73). SensePublishers.
3. Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.). (2013). *Doing narrative research*. Sage.
4. Arora, B. (2017). Integrity, ethics and professional development. *International Education and Research Journal*, 3(5).
5. Arredondo Trapero, F. G., & Maldonado de Lozada, V. (2010). Differences between the relationship of integrity and leadership styles according to the model of Bernard Bass. *Estudios gerenciales*, 26(114), 59-75.
6. Ball, D. L., & Wilson, S. M. (1996). Integrity in teaching: Recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Educational Research Journal*, 33(1), 155-192.
7. Banks, S. (2010). Integrity in professional life: Issues of conduct, commitment and capacity. *British Journal of Social Work*, 40(7), 2168-2184.
8. Bauman, D. C. (2013). Leadership and the three faces of integrity. *The Leadership Quarterly*, 24(3), 414-426.
9. Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143-155.
10. Cozza, B., Blessinger, P., & Mandracchia, M. (2014). Effectiveness of graduate programs in administrative and instructional leadership. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(1), 2-21.
11. Crimmins, G., Nash, G., Oprescu, F., Alla, K., Brock, G., Hickson-Jamieson, B., & Noakes, C. (2016). Can a systematic assessment moderation process assure the quality and integrity of assessment practice while supporting the professional development of casual academics? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 427-441.
12. D'Amico, D. (2016). Teachers' rights versus students' rights: Race and professional authority in the New York City Public Schools, 1960–1986. *American Educational Research Journal*, 53(3), 541-572.
13. Dingel, M., & Wei, W. (2014). Influences on peer evaluation in a group project: an exploration of leadership, demographics and course performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 729-742.
14. Erkutlu, H., & Chafra, J. (2016). Impact of behavioral integrity on workplace ostracism: The moderating roles of narcissistic personality and psychological distance. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(2), 222-237.
15. Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and

- understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.
16. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529.
17. Gutman, M. (2021a). Leading the Professional Learning Community for Teacher Educators: Inquiry into College Principals' Motives, Experiences and Emotions. *Teacher Development*, 1-14.
18. Gutman, M. (2021b). From Teacher to Senior Teacher Educator: Exploring Career Transition and the Teaching-Research Nexus in Israeli Academic Colleges of Education. *Journal of Education for Teaching*, 1-15
19. Gutman, M. (2020). "Balance as a Way of Lifework": Early Career Choices among Senior Teacher Educators. *Teaching Education*, 1-12.
20. Gutman, M. & Oplatka, I. (2020). "Maintaining the Image of the Desired Teacher": Major Issues of Later Career Senior Teacher Educators. *Educational Studies*, 1-19.
21. Gutman, M. (2019a). International Mobility and Cultural Perceptions among Senior Teacher Educators in Israel: 'I Have Learned to Suspend Judgment'. *Journal of Education for Teaching*, 45(4), 461-475.
22. Gutman, M. (2019b). Retrospective View of the Early Career: Three Landmarks in Building Resilience in Academic Administration among Israeli Teacher Training College Principals. *Journal of Educational Administration and History*, 1-13.
23. Gutman, M. (2018). Ethical dilemmas in senior teacher educators' administrative work. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 591-603.
24. Helterbran, V. R. (2010). Teacher leadership: Overcoming 'I am just a teacher' syndrome. *Education*, 131(2), 363-372.
25. Hogan, P. (2011). The ethical orientations of education as a practice in its own right. *Ethics and Education*, 6(1), 27-40.
26. Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher education*, 47(3), 283-310.
27. Li, H., & Tan, C. (2017). Chinese teachers' perceptions of the 'good citizen': A personally-responsible citizen. *Journal of Moral Education*, 46(1), 34-45.
28. Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73.
29. Marshall, C., & Rossman, G. (2010). *Designing qualitative research (second edition)*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
30. Martin, G. S., Keating, M. A., Resick, C. J., Szabo, E., Kwan, H. K., & Peng, C. (2013). The meaning of leader integrity: A comparative study across Anglo, Asian, and Germanic cultures. *The Leadership Quarterly*, 24(3), 445-461.
31. O'Connor, P., & Carvalho, T. (2015). Different or similar: constructions of leadership by senior managers in Irish and Portuguese universities. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1679-1693.
32. Orchard, J., Heilbronn, R., & Winstanley, C. (2016). Philosophy for Teachers (P4T)—developing new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 11(1), 42-54.
33. Pereira, F., Lopes, A., & Marta, M. (2015). Being a teacher educator: professional identities and conceptions of professional education. *Educational research*, 57(4), 451-469.
34. Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
35. Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, R. G. (2013). Selecting samples. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*, 111.
36. Santoro, D. A. (2013). "I was becoming increasingly uneasy about the profession and what was being asked of me": Preserving integrity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 43(5), 563-587.
37. Santoro, D. A. (2017). Teachers' expressions of craft conscience: upholding the integrity of a profession. *Teachers and Teaching*, 23(6), 750-761.
38. Tanchuk, N., Scramstad, C., & Kruse, M. (2016). Toward an ethics of professional understanding. *Ethics and Education*, 11(1), 5-16.
39. Toom, A. (2017). Social relations contributing to teachers' professional capabilities and integrity: for the best of student learning. *Teachers and Teaching*, 23(6), 631-634.
40. Waaland, T. (2016). Educational leadership, autonomy and mentoring provided: Investigating the moderating influence of educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 464-481.
41. Winston, C. E. (2012). Biography and life story research. In S. D. Lapan, M. T. Quartaroli, & F. J. Riemer (Eds.), *Qualitative research: An introduction to methods and design* (pp. 107-136). San Francisco: Jossey-Bass.

ТОПТАҒЫ КӨШБАСШЫЛЫҚ ӨНЕРІ

Әдептілік концептісі – сенімділік, айналаға құрмет және құпиялылықпен қатар кәсіби нормалар мен этика құндылықтарының бірі (Arora, 2017; Banks, 2010; Erkutlu & Chafra, 2016; Martin et al., 2013). Аталмыш қабылдаудың түсіндірмелері мәнмәтінге сәйкес өзгеріп отырады. Мысалы, көшбасшылық мәселесіне арналған әдебиетте әдептілік концептісі сенімділік, шынайылық және әділдік критерийлерін орындауды, жауапкершілікті алу, сондай-ақ басшы және бағыныштыларға адалдықты білдіреді (Gutman, 2018; Li & Tan, 2017; Macfarlane, 2011). Бұл мәнмәтінде ашықтық және ұйымдық иерархиядағы әртүрлі топқа сенімді ақпарат беру міндеттемесін сақтау негізделеді (Arredondo Trapero & Maldonado de Lozada, 2010; Gutman, 2019a). Соңғы кезде осы концепция батылдықты қабылдау, жеке мүдде мен өзімшілдіктен әділдік пен ақиқат үшін бас тартып, адамгершілік пен ар-ожданға сәйкес әрекет етумен байланыстырылады (Tanchuk, Scramstad & Kruse, 2016). Сонымен қатар ұйымның барлық мүшесі арасында адалдық мәдениетін қалыптастыру үшін көшбасшының әрекет етуі күтіледі (Bauman, 2013).

Осы тұрғыда көшбасшы рөліне ерекше мән бере отырып, білім беру мазмұны тұтастық мәнмәтініне негізінен оқушылардың қажеттіліктері мен оқу мәнерлерін ескере отырып, мүмкіндіктердің теңдігі арқылы оларды қайсарлыққа баулу және оларға мүмкіндік беру құндылықтарын бейнелейтін жаңа бағыттар қосады (Gutman & Oplatka, 2020; Hogan, 2011; Orchard, Heilbronn, & Winstanley, 2016; Santoro, 2013; Toom, 2017). Осы зерттеулерге сәйкес әдептілік концептісі мұғалімдердің кәсіби миссиясын орындаудағы педагогика мен білімнің негізі болып саналады. Мұнда оқушыларға өз мүмкіндіктерін іске асыруда және оларды ересек өмірдің қиындықтарына дайындауда көмектесуге баса назар аударылады.

Бұл бағыттағы әдебиеттер беделді зерттеулермен қаныққанымен, жекелей алғанда педагог-тәрбиешілер арасындағы адалдық мәселесі эмпирикалық түрде әлі зерттелмеген. Болашақ мұғалімдерге үлгі болатын, олардан сабақ беру кезінде де, жеке мінез-құлқында да көрсетуді талап ететін бірегей кәсіби топтың өкілі екендігін ескере отырсақ, бұл – таңғаларлық

жағдай. Осы олқылықтың орнын толтыру үшін берілген зерттеу аға оқытушылардың адалдық мәселесіне қатысты көзқарасын және олардың жұмысында көрініс табатын мектепке дейінгі мұғалімдердің адалдығы туралы түсініктерді пайымдайды.

Оқытудағы адалдық

Соңғы жиырма жылда білім беру әдебиеттерінде мұғалімдер арасындағы адалдық концептісіне берілген түрлі түсіндірме талқыланды (Aloni, 2008; D'Amico, 2016). Бұл түсініктер үш деңгейлі модельде сипатталуы мүмкін. Бірінші деңгей оқытушылардың студенттермен қарым-қатынасындағы кәсіби қабілеттерінде көрініс табатын әділ және дискриминациясыз қарауымен, олардың жеке өмірін қорғауымен, беделді дұрыс пайдалануымен, ресурстарды, сыйақыларды, мақтау мен жазалауды орынды бөлуімен сипатталатын оқушыларға деген қамқорлыққа қатысты (Gutman, 2019b; Hogan 2011; Orchard, Heilbronn & Winstanley, 2016). Екіншісі мұғалімдер мен олардың әріптестері арасындағы өзара қарым-қатынасты, оның ішінде мамандықтың қадір-қасиетін қорғауға, ынтымақтастықты көрсетуге және өзге мұғалімдермен білім алмасуға деген дайындықты қамтиды (Crimmins et al., 2016; Gutman, 2021a; Gu, 2014; Santoro, 2017). Ал үшінші деңгей ұстаздың үнемі өзгерістер жолсерігі ретінде қызмет ететінін түсініп, ашықтық, егемендік және дербестік сияқты құндылықтарға мән бере отырып,



мектептен тыс қоғамда қалыптастыратын имиджімен байланысты (Aloni, 2017; Gutman, 2021b). Жоғарыда аталған зерттеулерге сай осы әдептілік деңгейлері мұғалімдердің санасында әсіресе оқытушылар әзірлейтін колледж мәдениетінің елеулі әсерін ескере отырып, мұғалімдерді дайындайтын алғашқы кезеңінде орын алуы мүмкін.

Педагог-тәрбиешілердің әдептілігі және кәсіби ерекшелігі

Алдыңғы зерттеулердің негіздерінің бірі – аға оқытушылардың көптеген қызмет саласын біріктіру үшін қажетті бірегей оқытуға теориялық және практикалық басшылық, әкімшілік лауазымдар, комитеттерге қатысу, ғылыми жетекшілік және жеке академиялық жазбалар кәсіби топтарын құруы (Gutman & Oplatka, 2020; Martin & Mulvihill, 2017; Pereira et al., 2015). Соңғы зерттеулерде моральдық құндылықтар мен жоғары білім беру мамандарының әдептілік түсінігі туралы кеңінен айтылғанымен (Crimmins et al., 2016; Erkutlu & Chafra, 2016), педагог-тәрбиешілер үшін берілген мәселелердің нақты түсіндірмелері жетіспейді. Бұл мәселе көбіне олардың кәсіби сәйкестілігін дамыту аясында жиі айтылады. Мұндай мысалдарды мұғалімнің білім беру рөлін қабылдаудың өзара байланысы және күрделі жағдайларда дұрыс әрекет ету бағытын көрсететін агенттік пен әдептілік құндылығы туралы мұғалімнің білім алуының әртүрлі жағдайында көруге болады (Gutman, 2021b; Narvaez & Lapsley, 2008).

Кәсіби мәнмәтіннің әсерін ескере отырып, әдептілік концептісін қоса алғандағы моральдық деңгей академиялық-ұйымдастырушылық сәйкестікке ие, өздерін мекемедегі көрнекті басқарушы тұлғалар деп санайтын мұғалімдер мен өз салаларында академиялық көшбасшылар деп есептейтін сарапшылардың берген түсіндірмелерінің алуан түрлілігін күтуге болады (Gutman, 2021; Olsen & Buchanan, 2017; Pillen, Beijaard & den Brok, 2013; Williams, 2014; Weber et al, 2016).

Сол сияқты бұл құндылықтар іс жүзінде көрнекті педагогикалық қабілетті жеткізуге ұмтылатын педагогикалық кәсіби сәйкестікке ие

және студенттердің қажеттіліктері мен олардың интеллектуалдық, идеологиялық, жеке және тұлғааралық қажеттіліктеріне басымдық бере отырып, білім беру көзқарасын қалыптастыруға ұмтылатын гуманистік идеологиялық сәйкестігі бар адамдар әртүрлі қабылдауы мүмкін (Aloni, 2008; Beauchamp & Thomas, 2009; Han, 2016; Macfarlane, 2011). Қорыта келгенде, әдептілік түсінігі мұғалімдердің назарында теориялық білімдерді дамыту мен бөлісудің және оқу орнының академиялық беделін көтерудің маңыздылығын қолдайтын, оқу-зерттеу байланысы туралы нақты көзқарасы бар өзгеше реңк пен сипат алады (Gutman, 2021b; Kane, Sandretto & Heath, 2004).



Қорыта келгенде, әдептілік түсінігі мұғалімдердің назарында теориялық білімдерді дамыту мен бөлісудің және оқу орнының академиялық беделін көтерудің маңыздылығын қолдайтын, оқу-зерттеу байланысы туралы нақты көзқарасы бар өзгеше реңк пен сипат алады

Кәсіби сәйкестіктің бұл көптігі олардың күрделі этикалық жағдайларындағы басымдықтарға және әртүрлі кәсіби сәйкестік пен жұмыс мәдениетін ұстанатын аға оқытушы мұғалімдердің жұмысындағы әдептілік пен адамгершіліктің негізгі құндылықтарының дифференциалды әсеріне байланысты екі сұрақ тудырады. Біріншіден, жеке тұлғаның әдептілігі концептісі әртүрлі қызмет саласын біріктіретін (оқытушылық және әкімшілік лауазымдар) және тек академиялық оқытумен айналысатын аға оқытушылардың кәсіби өмірінде қалай көрініс табады? Екіншіден, олар өздерінің колледждегі оқытушылар құрамында адалдықты қалыптастырудағы рөлін қалай көреді?

Әдіс

Бұл зерттеуде мұғалімдердің әдептілікті қабылдауы және олардың кәсіби өмірінің әртүрлі аспектісінде көрініс табу мәселелеріне қатысты берген түсіндірмелерін тексеру үшін сапалық-баяндау әдісі (Andrew, Squire, & Tamboukou, 2013) қолданылды. Бұл әдіс интервьюер мен респондент арасындағы әңгімеге, жеке тәжірибе мен өмірлік оқиғаларымен бөлісуге және баяндаушылар тұрғысынан кәсіби түсініктер мен сезім туралы есеп беруге негізделген сауалнама ретінде анықталады. Бұл әңгімелер қысқа-нұсқа болу немесе сұхбаттасушының жеке тілі мен стилінде зерттеуші анықтаған тақырыпқа қатысты ашық сұрақтарға жауап

ретінде жасалынған мәліметтерді сипаттауы мүмкін (Winston, 2012).

Қатысушылар

Таңдау процедурасы критерий әдісіне негізделген. Сәйкесінше тақырыптар зерттеу негізінде жатқан теорияға сәйкес алдын ала анықталған критерийлер бойынша таңдалды (Ritchie, Lewis & Elam, 2013). Қатысушылар ретінде тәжірибе (кемінде 15 жыл) және аға академиялық дәрежесін (доцент) талап ететін екі критерийге сай келетін, Израильдің әртүрлі аймағындағы алты оқу колледжінің он бес оқытушысы белгіленді. Әртүрлі рөлді біріктіретін педагог-тәрбиешілердің әдептілік концептісін түсіндірудегі айырмашылықты зерттеу үшін қатысушылар екі түрлі мұғалім топтарынан: педагог-тәрбиеші рөлімен қатар жоғары әкімшілік лауазымдарды иеленген тоғыз адам (мысалы, факультет деканы, Академиялық бағдарламаның жетекшісі, Зерттеу орталығының жетекшісі) және тек академиялық оқытумен айналысатын алты адам іріктелді. Қатысушылардың мінездемелері 1-кестеде толық көрсетілген.

Құралдар мен рәсім

Сұхбат алушыға зерттеудің шынайы перспективасын ұсына алатын, жаңа сұрақтар туралы терең түсінік беру үшін «жазбаша тақырыптық нұсқаулықты» қолданумен жартылай құрылымдалған сұхбат осы зерттеу құралы ретінде қолданылды (Andrew, Squire, & Tamboukou, 2013). Алпыс минуттық сұхбат сұрақтардың төрт түрінен тұрды: (а) фондық және демографиялық мәліметтер туралы сұрақтар; (ә) ағымдағы мансап сатысына, арнайы тәжірибеге және міндеттерге қатысты сұрақтар; (б) сұхбат алушының әдептілік түсінігін қабылдауы және олардың тәжірибе кезінде өзіне қаншалықты қатысы бар екендігі туралы сұрақтар; (в) студенттер арасындағы тұтастықтың болмауына және сұхбаттасушының олармен әрекеттесуіне қатысты сұрақтар.

Перспективалық құралдың жарамдылығын бағалау үшін автордың әріптесімен үлгіге енуге сай келетін пилоттық сұхбат өткізілді. Соның нәтижесінде сұрақтарға өзгеріс енгізілді. Сұхбат респонденттер келісімімен жазылды, кейін стенографияға енгізіліп, талданды. Деректерді талдау процесі респонденттердің екі топтың (әкімшілік лауазымы бар немесе

жоқ мұғалімдер) айғақтарын ажырата отырып, қызығушылық тақырыбын көрсететін негізгі категорияларды анықтауға арналған. Талдаудың сенімділігін тексеру құрылымдық және сол саладағы басқа сарапшының сараптамалық шолуы арқылы расталды (Marshall & Rossman, 2014). Бұл екі оқырманның арасында деректерді интерпретациялау, талдаудан туындайтын тақырыптар және болуы мүмкін қайшылықтар мен келіспеушіліктер туралы пікірталас тудырды.

Нәтижелер

Он бес баяндаманың интерпретациялық талдауы осы тақырыптың екі негізгі аспектісін ашты: 1. Жеке тұлғаның әдептілік кредосын ұстануы мен оны өзгертуге деген батылдығымен сипатталады; 2. Екінші мүмкіндік беру орнына адалдықтың жоқтығымен күресу және ережелердің қатаң сақталуын қадағалау.

Жеке әдептілік: «өз шындығыма» деген адалдық пен өзгеру батылдығы

Педагог-тәрбиешілердің айғақтарында әдептілік концептісі ашықтық пен жүйелілік тұрғысынан жоғары кәсіби құндылық ретінде көрінді, бірақ әр респондент әртүрлі интерпретацияны немесе жеке ерекшеліктерді ұсынды. Профессор П. (62) орталық Израильдегі колледждің оқытушысы, өз түсінігін келесідей көрсетті:

Мен әрдайым өз шындығымды ұстанамын және айтуым керек нәрсені айтамын. Мен бәрін ашық жасаймын. Бұл менің жұмыстан айырылатынымды білдірсе де... Егер айналада қолайсыз жағдай болып, мен оны өзгерте алмасам, бұл туралы мүлде естігім келмейді.

Израильдің солтүстігінен келген ер оқытушы, Профессор Е. (67) де ұқсас пікір білдірді:

Мен кінәсіз студентті немесе жұмыстан шығаруға лайық емес оқытушыны қорғау үшін «мекемеге» қарсы шыққан жағдайлар болды. Мен өз ақиқатымды соңына дейін ұстанамын және оны бәрі біледі! Адалдық – мен үшін ең жоғарғы құндылық.

Факультеттің ер деканы, профессор О. (65) қарама-қайшы пікір білдірді:

Мен үшінші рет декан болып отырмын, сондықтан мен бұл істе тәжірибелімін. Мен өте-өте шыншылмын. Мені білетіндердің барлығы мен бір затты меңзеп, басқа затты ойламайтынымды біледі. Мен өте шынайымын. Бұл мен кездесетін барлық

мәселені әріптестеріме айтамын дегенді білдірмейді, өйткені ол үнемі орынды бола бермейді. Бұл әрдайым адамдарға дұрыс жол көрсетпейді. Олар үрейленуі мүмкін. Мен үшін адалдық – бір нәрсеге сену, адамдарды тыңдау және қажет болған жағдайда кейбір түзетулер енгізу, содан кейін оларды (топ мүшелерін) топты басқаруға жұмылдыру. Сіз өзіңіздің шыншылдық туралы қабылдауыңызды үнемі тексеріп, жаңартып отыруыңыз керек. Біз мұны бірнеше рет жасадық. Біз мұнда үлкен өзгерістерден өттік! Өтуге тиіс болдық. Адалдық пен өзімізді өзгертуге және жаңартуға деген қабілетсіз бұған жету мүмкін емес.

Тағы бір мысалды орталық Израиль колледжінің деканы, профессор С. (49) ұсынды:

Адалдық мен үшін заттарды ашық түрде жасауда көрінеді. Мен үшін ашықтық тақырыбы маңызды. Ештеңе жасырмаңыз. Мысалы, бізде жүргізіліп жатқан реформалардан кейін колледжде жұмыс істеуді жалғастыруға алаңдаушылық білдіретін дәріскерлер бар. Адамға жауап ұнамаса да, мен анық және ашық болуға тырысамын. Маған келген дәріскерге жақын арада оған сағат болмайтынын, сондықтан ол жұмысқа кірісе алмайтындығын айта аламын. Мәселен, егер оның профилінде зерттеулер жеткіліксіз болса, онда ол жоғарылатуға бірінші үміткер болмайтыны анық, ал біз басқа адамдарға артықшылық береміз...

Соңында, профессор Л. (62) менеджер ретіндегі тәжірибесімен бөлісті:

Мен реформалау керек болатын жерге жеткен кезде, өзімнің адалдығымды жоғалтпай, топтан жақсы серіктестерді жинақтаудың ең жақсы тактикасын таңдауым керек екенін түсіндім. Айта келгенде, мен мұны жалғыз жасай алмаймын және менің жақсы серіктестерім болуы керек. Сонымен қатар топ мүшелерін дүрбелеңге салмай, ашық және тығыз ынтымақтастықта жұмыс істей отырып, өзгелерді тыңдап, ең жақсы әдісті таңдау керек. Менің ойымша, барлығын әрдайым ашық түрде жариялау этикалық қағидаларға қайшы келеді. Басты сұрақ хабарламаны бөлісу тәсілінде. Бұл – топқа жетекшілік ету өнері.

Бұл тақырып әкімшілік лауазымдарды атқаратын педагог-тәрбиешілер арасындағы адалдық ұғымына баса назар аударады және түсіндіреді. Осы топтағы респонденттер берген айғақтар өзара сенімділікке, сондай-ақ менеджерлер мен бағыныштылар арасындағы

сенімді ақпарат ағынына негізделген колледж қарым-қатынасына үлкен мән береді. Осы топтың көрнекті дауысы көптеген аспектіге әдептілік концептісі мен білім беру көшбасшылығы арасындағы тығыз байланыстың бар екендігін көрсетеді. Кәсіби сәйкестіктің құрамдас бөлігі ретінде нәтижелі жұмысты жалғастыратын серіктестерді жалдау мақсатымен өзгеруге дайындықпен қатар ашықтық, әділеттілік сияқты құндылықтарға айрықша назар аударылды.

Шыншылдықтың жоқтығы: қатаң орындау немесе екінші мүмкіндік беру

Респонденттерден студенттердің академиялық тәртіпті бұзу жағдайларымен кездескендегі көзқарастары туралы сұралды. Барлығы мұндай жағдайдың маңыздылығын ескергенімен, олармен күресуге деген ойлары әртүрлі болды. Дерееу орындау қажеттілігіне орталық Израильдегі оқытушы, профессор Н. (65) баса назар аударды:

Оқушылар көшіріп жатқан жерінен ұсталған жағдайлар болды. Мен оларды колледжден түбегейлі шығардым... Мүмкін, ол керемет мұғалім болып, ал білім беру жүйесі жақсы тәрбиешісінен айырылып қалған да шығар. Бірақ алдауға барған адамға біздің жанымыздан орын табылмайды. Ол менің факультетімде қалмайды. Мен студенттердің алдауына мүлдем төзбеймін.

Әлеуметтік ғылымдар оқытушысы, профессор И. (59) де осы пікірді қолдады:

Бірде мен бір студентті емтихан кезінде ұстап алдым. Ол көшірмеді, бірақ рұқсат етілгеннен көбірек анықтамалық материалдарды қолданды. Мен оның емтиханын қабылдамай, курстан құлатып тастадым. Келесі күні колледждегі бір әріптесім маған телефон соқты, ол оның қызы болып шықты. Менен түсіністік танытып, кездесуге келуімді өтінді. Деканның алдынан өту керек болар деп ойлады. Біздің дәріскердің қызы болғандығы оқиғаға көз жұма қарауға себеп болмауы керек. Керісінше, оған мұндай жағдайларды болдырмау үшін әлдеқайда көп күш салу қажет.

Осыған ұқсас оқиғамен арнайы білім беру дәріскері, профессор Д. бөлісті:

Бірде менің студентім көшірілген қағаз тапсырды. Мен оны бірден курстан алып тастадым. Бірнеше күннен кейін ол оқып жатқан бағдарламаның жетекшісі мені шақырып, мәселені шешуге көмектесуін өтінді.

Мен оқытушылық тәжірибем оның кеңесіне мұқтаж еместігін алға тарттым. Оқиға солай аяқталды.

Екінші жағынан, жұмсақ әрі икемді тәсіл көрсеткен респонденттер де болды. Олар сипаттаған оқиғалар жоғарыда берілген жағдайларға ұқсас, бірақ олар екінші рет мүмкіндік беріп, оқушыға қиындықты жеңуге көмектесу арқылы мәселені шешті. Төменде үлкен орталық колледжінде факультет деканы болып қызмет ететін профессор Д.-ның айғақтарынан үзінді келтірілген:

Мен мұндай жағдайлар ең объективті болуы керек екенін білемін, бірақ субъективті ойларды да ескеремін. Менің магистратурада оқыған студентім бар. Ол диссертациялық жұмыстың бірінші бөлігі болуы керек болған семинарлық жұмысты жіберді. Құжат түгелдей көшірілген бөлімдерден тұрды. Мен таңғалдым. Оған электронды хат жібердім. Біріншіден, мен әрі қарай оның ғылыми жетекшісі болғым келмеді, шынымен де солай! Біз кездестік, ол, әрине, жылады. Содан кейін бағдарлама жетекшісімен бірлескен отырыс өткіздік, соңында мен өз жетекшілігімді жалғастыратын болдым. Біріншіден, мен одан күтетін жұмыс нәтижесін анық түсіндірдім және келесі мақалада бұндай жағдайдың орын алуының рұқсат етілмейтіндігі де айқын болды. Мен екінші мүмкіндік беруге өте сенемін. Мүмкін шектен тыс та шығар.

Орталық Израильдегі өзге ірі колледждің деканы, профессор М., ұқсас тәсілді сипаттады:

Біз көшіру мәселесіне байыпты қараймыз... Бірақ мен алдайтын біреуді ұстасам, оны кабинетіме алып келемін және қатты мұңаямын. Мен ашуланбаймын, бірақ олар өздеріне зиян келтіреді деп ойлаймын. Қазіргі әлемде ең бастысы қолға түспеу екенін білеміз. Ал бүгінгі заман адамдарға жоғары талаптар қояды. Мүмкін, ол сертификат алып, қысқа мерзімді мақсатына жеткен де шығар. Бірақ ұзақ мерзімді перспективада қағаздарға деген ұмтылыс... өлтіреді! Ол тұлғаны адамгершілік мағынасында жоқ қылып жібереді.

Бірнеше педагог-тәрбиеші білім алушылар арасындағы адалдықты олардың болашақ тәрбиеші рөлі үшін басты құндылық екендігін атап өтті. Олардың екінші мүмкіндікті беру үрдісі студенттер мен педагог-тәрбиешілер арасындағы мәдени айырмашылықтарға, сондай-ақ ақыл-ой алшақтықтарына байланысты мәселенің күрделілігі мен

сезімталдығына қарай ұрпақ арасында адалдықты қалыптастыру қиындықтарынан туындайды. Зерттеу органының жетекшісі, профессор Г. аталмыш әдісті көрсетті:

Мен студенттеріме үйрете алатын бірінші және маңызды нәрсе – олардың маған келіп, тапсырма орындаудың қиын екендігін айта алуы, содан кейін мен оларға жұмыс барысында кеңес беретін дәріскерлердің бірін тауып беремін. Бірақ ол, кем дегенде, біреуден бір нәрсе үйрену мүмкіндігін пайдаланды. Студент жүйенің бір бөлігіне айналып, тәрбиешімен қарым-қатынаста болғаннан кейін ол шыншыл болуы керек, барлығын ашық айтуы қажет. Қолынан келеді. Егер бұл салаға бейімі болмаса, дәріс берушіге айтып, белсенді болуына және өз қиындықтарын басқаруына көмектесуге мүмкіндік беру керек.

Бұл бөлімде екі топқа: әкімшілік лауазымдарда жұмыс істейтін мұғалімдер мен тек сабақ беретін ұстаздар және оқушылар арасындағы әдептіліктің болмауынан туындаған құбылыстарға қатысты дәлелдер келтірілген. Мұны қос қарама-қарсы тәсілді білдіретін екі параллельді баяндаудан ажыратуға болады: әдептіліктің жоқтығын білдіруге қатаң көзқарас және екінші мүмкіндік беруге бейімделген кешірімшіл тәсіл. Осы тұрғыдан алғанда, екінші тәсілді болашақ мұғалімдерді тәрбиелеуге қатысты колледжде жетекші қызметтер атқаратын педагог-тәрбиешілерге тән «адал қабылдау миссионері ретіндегі кәсіби сәйкестіліктің» бір көрінісі ретінде қарастыруға болады.

Талқылау

Бұл зерттеу Израильдегі мұғалімдер даярлайтын колледждердің аға оқытушылары қабылдаған адалдық концептісі туралы терең білім алуға арналып жазылған. Адалдық концептісін меңгеру субъективті, жеке және кәсіби мәдениетке байланысты болғандықтан, оның түсіндірмелері әртүрлі кәсіби топтарда пәндер, тәжірибелер, міндеттер мен күнделікті өмірде кездесетін қиындықтарға сәйкес сан алуан болып келеді (Banks, 2010; Gutman, 2020). Демек, осы зерттеудің негізі болған көзқарас педагог-тәрбиешілердің қызмет саласы әртүрлі аспектіні: мектепке дейінгі дайындық мұғалімдерін оқытудан бастап олардың академиялық қызметінде бағыт беруді, барлық әкімшілік лауазымдар мен топ басшылығына дейін қамтиды (Bullough,

2005; Gutman & Oplatka, 2020; Gutman, 2021b; O'Connor & Carvalho, 2015). Олардың адалдықты түсінуі және кәсіпқойлықты адал маман ретінде қалыптастыруы күрделі тапсырма ретінде қарастырылады. Осының бәрінен әдептілікті қабылдау мұғалімдердің осы қызмет бағыттарының әрқайсысында қалай көрінетінін және оның салдары қалай болатынын зерттеу қажеттілігі туындады. Осы зерттеу барысында пайда болған тұжырымдар адалдық концептісінің олардың кәсіби өмірінде екі негізгі бағытта көрінетіндігін айқындайды. Бірінші бағыт жеке тұлғаның әдептілік концептісіне қатысты болса, ал екіншісі өз колледжінде оқитын оқытушылар контингенті арасында әдептіліктің болмау жағдайымен айналысады.

Бірінші топтағы респонденттердің пікірлері бірлескен көшбасшылықтың сипаттамаларын куәландырды. Олардың бастысы – жеке тұлғаның адалдығының негізгі көрінісі ретіндегі қарым-қатынасты өзгертуге деген дайындық. Бұл олардың әріптестері мен бағыныштыларын мұқият тыңдауға, олардан үйренуге және оларды ашық түрде іс-әрекетке итермелеуге бейімділігінен танылып, әдептілік концептісі туралы түсінік берген үш факультет деканының айғақтарынан көрінеді. Академиялық құрамды басқару негізінен ынтымақтастықты, ортақ ойлауды және миға шабуыл жасауды қажет ететіндіктен, бұл тұжырым таңғаларлық деп есептеуге келмейді. Ойлаудың ұқсас үлгісі кешірімге бейімділіктен және екінші мүмкіндік беру арқылы мысалы, шыншыл емес жағдайлардан кейінгі мұғалімдерге деген көзқарастан көрінеді. Осы сұхбаттасушылар ұсынған шынайылық концептісі алдыңғы зерттеулерде (Banks, 2010; Gu, 2014) келтірілген тұжырымдамалармен: бірге ойлауға және топта жұмыс істеуге дайын болу, бұрынғы сенімдер мен идеалдардан жаңа немесе жаңартылған құндылықтар таразысын кәсіби мәнмәтін мен ондағы үздіксіз өзгерістерді игеру пайдасын бас тартумен сәйкес келеді. Бұл мәлімдеме осы кәсіби топтың әдептілігіне икемділікпен, олардың идеялары мен сенімдерін мәнмәтінге сәйкес жаңартуға дайын болуымен және олардың бақылауында тұрған адамдарға бейқамдық

жағдайында екінші мүмкіндік беруімен сипатталады деген түсінікті пайымдауы мүмкін. Екінші жағынан, академиялық басқарумен айналыспай, оқушыларға сабақ берген педагог-тәрбиешілер өзге пікірді ұстанып, өздерінің жеке кредоларына көбірек беріліп, оқушылардың тәртіп бұзушылықтары жағдайында «жедел орындауды» жақтады. Мұны топтық жұмыс, факультет мүшелеріне мүмкіндік беру, әріптестеріне қолдау көрсету және факультеттегі жағымды ахуалды нығайту сияқты құндылықтардың маңыздылығын атап көрсететін дискурс мәдениеті олардың жұмысына тән болмағандығымен түсіндіруге болады. Мұнда олардың басымдықтары мұғалімдердің көшбасшылық әдебиеттерінде дәлелденген академиялық басқару мен топтық көшбасшылық мәселелерімен айналысатын әріптестерінен өзгеше болды (Fairman & Mackenzie, 2015; Helterbran, 2010; Waaland, 2016).

Бірінші бағыт жеке тұлғаның әдептілік концептісіне қатысты болса, ал екіншісі өз колледжінде оқитын оқытушылар контингенті арасында әдептіліктің болмау жағдайымен айналысады



Осы зерттеудің маңызды қорытындыларының бірі сұхбаттасушылар студенттердің академиялық адалдықты тәрбиелеу негіздеріне қатысты ұстанған бірыңғай мәлімдемеге қатысты. Айғақтарға сәйкес студенттер арасында бұл мәселеде нақты басшылықты қамтамасыз ету қажеттілігі оның болашақ ұрпақ тәрбиешілері екендігімен байланысты емес. Керісінше, бұл әрбір адам ашықтық пен тұтастық қағидаттарының рухында, күшті мінездің негізі ретінде тәрбиеленуге құқылы деген көзқарасқа баса назар аударылады. Ал бұл үшін жауапкершілік жоғары адамгершілік құндылықтарымен ерекшеленетін білім беру басшыларына, шенеуніктерге және мұғалімдерге жүктеледі (Le & Tan, 2017; Pillen et al., 2013; Santoro, 2017; Toom, 2017).

Бұл тұжырымдар әртүрлі сектордағы көшбасшылар арасындағы этикалық дилеммалар мен көшбасшылық туралы кәсіби әдебиеттерді толықтырады (Bauman, 2013; Gutman, 2018; Macfarlane, 2011; Martin et al., 2013). Соңғы зерттеулерде әдептілік концептісімен байланысты көшбасшылық қасиеттер, соның ішінде сөз бен практика, құндылықтар мен мінез-құлық арасындағы үйлесімділік, өз кредосына берік болу, олардың құндылықтары негізделген адамгершілік

тұжырымдамаларының айқын көрінісі, ашықтық және басқаларға құрмет жайында айтылады. Өзге зерттеушілердің пікірінше (Arredondo Trapero & Maldonado de Lozada, 2010; Dingel & Wei, 2014; Cozza, Blessinger & Mandracchia, 2014), әртүрлі лидерлік стилі бар көшбасшылар әдептілікті әртүрлі қабылдауы мүмкін. Бірлескен көшбасшылар өз қызметкерлерін адами және кәсіби тұрғыда, адалдық тұрғысында сенуге және бағалауға бейім болса, трансформациялық көшбасшылар қоршаған ортадан ынтымақтастыққа жұмылдыру және қолайлы жағдай жасау мақсатында әдептілік құндылықтарын білдіруге бейім.

Нарративті сапалы зерттеулердің шектеулігін ескере отырып, бұл тұжырымдарды бүкіл әлемдік қауымдастықты былай қойғанда, Израильдегі аға оқытушы мұғалімдердің бүкіл

тобы бойынша қорытындылау мүмкін емес. Сондай-ақ академиялық әкімшілікте қызмет ететіндерді немесе қызмет етпейтіндерді де нақты ажырату да оңайға соқпайды. Алайда осы зерттеудің нәтижесінде маңызды тіпті жаңашыл тұжырымдар пайда болды және қатысушылардың субъективті қабылдауын талдау маңызды және күрделі мәселелерді ұғынуға ықпал етті. Әсіресе академиялық басқаруда аға оқытушылардың рөлінің күрделілігіне баса назар аударылды. Зерттеулер осы топтың қоғам үшін маңызды күрестері мәселелерін қамтиды және әртүрлі мәдениет пен әлем елдеріндегі академиялық басқару қызметін атқаратын аға оқытушы мұғалімдердің қабылдауын, өзіндік ерекшелігін, этикалық дилеммаларын қарастыратын келесі зерттеулерге негіз болады.



НАЗАРБАЕВ ЗИЯТКЕРЛІК МЕКТЕПТЕРІНДЕГІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ЖҮЙЕСІ

Жалпы
жиналыс

Шаңырақ
кеңесі

Сынып
активі

Оқушылардың өзін-өзі басқаруы дегеніміз – Зияткерлік мектептің педагогикалық ұжымы және басшылығымен бірігіп, оқу-тәрбиелік үдерісті ұйымдастыруда мәселелерді шешу үшін балалардың қатысуын бағамдайтын Зияткерлік мектептің өзін-өзі басқаруындағы оқушылардың қатысу формасы.

Негізгі мақсаты

- оқушылардың Зияткерлік мектептердің басқаруына қатысу **құқықтарын жүзеге асыру**
- айқын ұйымдастырушылық қасиеттері бар тұлғаны**, шешім қабылдай алатын жауапкершілігі мол әрі тәртіпті
- Зияткерлік мектепте өзінің белсенді өмірлік бағдары бар және өз бетімен таңдау жасай білетін **көшбасшыны тәрбиелеу** болып табылады

**ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАСҚАРУ
ҰЙЫМЫНЫҢ ПРЕЗИДЕНТІ** –
оқушылар арасындағы
басшылықтың бас өкілі

Ол оқу жылының басында жалпы жасырын дауыс беру арқылы бір оқу жылына сайланады. Сайлау қорытындысын Шаңырақ Кеңесі шығарады.



Оқушылардың өзін-өзі басқару ұйымының жоғары органы **жалпы жиналыс** болып табылады, оған әр сыныптан 2 өкіл қатысады (7-ден 12-сыныпқа дейін).

Жалпы жиналыс:

- Президенттің есебін тыңдайды, Шаңырақ қызметінің нәтижелерін бағалайды
- стратегиялық басқару шешімдерін қарайды және қабылдайды
- жаңа Шаңырақ ұсынады
- жұмысқа қажетті құжаттарды бекітеді, ұсынымдар әзірлейді
- оқушылардың өзін-өзі басқару ұйымының жұмысын жоспарлайды



Көшбасшы оқушылар әртүрлі акцияларды, әйгілі адамдармен кездесуді, қайырымдылық жәрмеңкелерін және т.б. өткізу бойынша өз ұсыныстары мен идеяларын алға тарта алады.

Осындай мысалдың бірі ретінде оқушыларға тәжірибе алмасу, тәлімгерлік және пікірлестерді табу арқылы көмек көрсету мақсатымен құрылған «**Jarqyn Bolashaq Committee**» ішкі даму комитеті болып саналады.

Көшбасшылық қасиеттерді көрсетудің жарқын мысалы ретінде мектептің «**Достық Көпірі**» еріктілер клубы «Жыл еріктісі» халықаралық премиясының жеңімпазы болып табылды.



Мектептің өзін-өзі басқару жүйесінің бірі ретінде басты қызметі – «**Балалар балаларды оқытады**» форматындағы қалалық көшбасшы мектептермен жасалған бірлестікке кіретін Көшбасшылық Кеңес болып саналады.

«Қоғамға қызмет ету», «Көшбасшылық» жобалары бойынша **10 жалпы білім беретін мектептердің көшбасшыларын** ұзақ мерзімді оқыту, оқушылардың жобалық іс-әрекеті өткізіледі.

Мектептің **Көшбасшылық кеңесі және Шаңырақ көшбасшылары** жалпы білім беретін мектептердің оқушыларымен теориялық және практикалық оқу өткізетін тренер рөлінде болады.

Жұмыс қорытындылары көшбасшылар жыл соңында ұйымдастыратын «**Әлемді өзгертетін жобалар!**», TEDx конференция «**Менің туған қалам**» қалалық конференцияларында өткізіледі.



«**Қоғамға қызмет ету**» жобасы.

Онда оқушылар қатарынан жасақталған еріктілердің білімін жетілдіріп, практикалық дағдыларын дамытып, науқастар мен егде кісілерге қаражат жинау үшін қайырымдылық жәрмеңкелері мен концерттер ұйымдастырып, қоғамдық іс-шараларға белсенді түрде қатысуға жұмылдырып келеді.

«Жыл еріктісі» халықаралық байқауында «**Әлеуметтік мәселелерді шешуге қосқан үлесі**» номинациясында жеңіске жетті.

Оқушылар карантин уақытында мектептегі сайлауды онлайн режимде ұйымдастыру мақсатында **Scholar.Vote** платформасын жасақтады. Платформа сайлау үміткерлерін таңдаудан жеңімпаздарды жариялауға дейінгі барлық сайлау үдерісін қашықтан өткізуге мүмкіндік берді.

Scholar.Vote



СИСТЕМА ЛИДЕРСТВА УЧЕНИКОВ В НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Общее
собрание

Совет
Шаңырақ

Актив
класса

Высшим органом ученического самоуправления является **общее собрание**, в котором принимают участие по два представителя от каждого класса (с 7 по 12 классы).



Общее собрание:



- заслушивает отчёт президента, оценивает результаты деятельности Шаңырақ
- рассматривает и принимает стратегические управленческие решения
- представляет новый Шаңырақ
- утверждает необходимые для работы документы, вырабатывает рекомендации
- планирует работу ученического самоуправления.

Ученическое самоуправление – это форма участия учащихся в самоуправлении Интеллектуальной школы, предполагающая участие детей в решении вопросов при организации учебно-воспитательного процесса совместно с педагогическим коллективом и руководством Интеллектуальной школы.

Основная цель

- реализация прав учащихся на участие в управлении Интеллектуальными школами
- воспитание личности с яркими организаторскими качествами
- воспитание лидера, способного принимать решения, ответственного и дисциплинированного, готового самостоятельно сделать выбор, обладающего активной жизненной позицией в Интеллектуальной школе



**ПРЕЗИДЕНТ
УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ** – главный представитель власти среди учащихся

Избирается общим тайным голосованием в начале учебного года сроком на один учебный год. Итоги выборов подводит Совет Шаңырақ.



Ученики-лидеры могут выдвигать свои предложения и идеи о проведении различных акций, встреч с интересными людьми, благотворительных ярмарок и т. д.

Одним из таких примеров является комитет внутреннего развития «**Jarqyn Bolashaq Committee**», созданный с целью оказания помощи ученикам друг другу через обмен опытом, наставничество и нахождение единомышленников.

Ярким примером проявления лидерских качеств является победа волонтерского клуба школы «Мост добра» в Международной премии «Волонтер года».



Интеллектуальная школа физико-математического направления в г. Семей

Одной из систем самоуправления школы является Лидерский совет, в основную деятельность которого входит сотрудничество с лидерами школ города в формате «**Дети обучают детей**».

Проводится долгосрочное обучение лидеров 10 общеобразовательных школ по проекту «**Служение обществу**», «**Лидерство**», проектная деятельность учащихся.

В качестве тренеров выступает **Лидерский совет школы и лидеры шаңырақов**.

Результаты работы подводятся на городских конференциях: «**Проекты, которые меняют мир!**», TEDx конференция «**Мой родной город**».



Интеллектуальная школа физико-математического направления в г. Уральске

Проект «Служение обществу». Волонтеры, отобранные из числа учащихся, организуют благотворительные ярмарки и концерты для сбора средств для больных и пожилых людей, а также активно участвуют в общественных мероприятиях для повышения знаний и практических навыков.

Стали победителями Международного конкурса «**Волонтер года**» в номинации «**За вклад в решение социальных проблем**».

Ученики создали **платформу Scholar. Vote** для организации школьных выборов в режиме онлайн во время карантина. Программа позволила дистанционно проводить все избирательные процессы, от выбора кандидатов до объявления победителей.

Scholar. Vote



Алан Уилямс

Александрия қаласындағы «Форсан» британ мектебінің негізін қалаушы директоры (Мысыр)

Алан Уильямс

Основатель, директор британской школы «Форсан» в г. Александрия (Египет)

Alun Williams

Founding Principal of Forsan British School in Alexandria (Egypt)

THE THREE KEYS FOR SUCCESS

Три ключа к успеху руководителя

Бұл мақалада автор білім беру саласындағы көшбасшыға қажет үш маңызды қасиетті қарастырады. Ол жаңашыл, орындаушы және стратег болуы керек. Бұл қасиеттер көшбасшылық позицияны нығайтуда өте маңызды. Олар сынып жетекшісінің де, кафедра меңгерушісі мен мектеп директорының да бойынан табылуы керек, өйткені олар көшбасшыға кез келген кәсіби мәселені шешуге мүмкіндік береді. Сондай-ақ мақалада табысты көшбасшылардың жаңа стратегиялар мен тәсілдерді зерттеуіне, олардың шығармашылық ойлау қабілеттерін дамытуға ерекше назар аударылады.

В данной статье автор рассматривает три важных качества, необходимых лидеру в сфере образования. Он должен быть новатором, исполнителем и стратегом. Эти качества весьма важны для укрепления лидерских позиций. Ими должен обладать как классный руководитель, так и заведующий кафедрой или директор школы, потому что они позволят лидеру справиться с любой профессиональной проблемой. Также в статье особое внимание уделяется изучению успешными лидерами новых стратегий и подходов, развитию их способностей мыслить творчески.

In this article, the author examines three important qualities required for an educational leader. He must be an innovator, performer and strategist. These qualities are very important for strengthening leadership positions. They should be possessed by both the class teacher and the head of the department or the head of the school, because they will allow the leader to cope with any professional problem. The article also draws special attention to the study of new strategies and approaches by successful leaders, the development of their abilities to think creatively.



Innovation in Education

The first school I lead was so different from any other school that existed in the category that everyone referred to it as the 'experimental' school. Even my superintendent reassured me that she was fine about my new way of thinking as it was pioneering ideas only *on a small scale!* Perhaps it all stems from my training as a graphic designer which honed my creative thinking to quite a high level so my net worth was coming up with original ideas. Innovation can be simply the introduction of something new or it can refer to introducing something that exists into a new environment or usage and finally it can be "the action of introducing a new product into the market."

In my career I have had two types of role as an educational leader; one as someone who can open a new school and be capable of creating its unique character that appeals to all stakeholders and secondly as a person capable of turning a failing school into a successful one which is more difficult to do mainly because most people are resistant to change. The bigger the school the harder it is to turn around similar to an ocean liner which takes three nautical miles to do a 'U-turn'. So, what have I learnt from all my experiences is:

- You create an idea which other people contribute to so that makes it a reality (it entails a lot of patience but as people come aboard with your vision, the process quickens.)
- You create something that is open to change so others can contribute to the vision (it is not a blueprint but a journey.)
- Problems are exciting challenges to overcome (everyone knows that growth inevitably involves growing pains.)
- You need to expect to re-evaluate something's success and then make the appropriate changes (opportunities can appear during the transition from theory to practice.)
- The more people are involved in the change-making process, the better the chances of success (Contributors feel that the change is coming from them.)
- Connection with outside agencies is important for success (the best schools learn externally as well as internally).
- Every person is a change agent and needs to be encouraged to share their ideas without fear of being criticised (change is too important to leave to experts, personal mindset and mastery is the ultimate protection) (Fullan, 1993, pp21-2)

Surely the best principals are enablers so they will have developed not only the skills and competences of the people they lead, but they will have given them the confidence that allows them to make their own decisions without fear. The good principal is in fact doing themselves out of a job because gradually they relinquish responsibility and power to others, confident that they will not only manage, but might also innovate in the principal's absence.

The Leader as a Performer

A leader must be able to fire the imagination of the staff through their own identity, encourage them to seek their own sense of fulfilment, and develop the organisational tactics to get them there, but also, he or she must ensure that, within that imaginary alternative, the teachers are sufficiently motivated to get there. So, the principal can only be successful if the teachers come to believe in the collective identity, the strategic vision, and the organisational viewpoint of the principal. The truth is that the principal as leader is an acknowledgement that persuasive communication is the basis of achieving change. Over the last four years I have 'performed' as:

- a trainer to the teachers to demonstrate the way to prepare a good lesson plan, engage the students in a meaningful learning experience and to define the benefits of effective assessment
- as a coach to new teachers joining the school
- as a mentor to the senior management team
- as a speaker on morality and codes of conduct to the students in morning assembly
- as a teacher to students whenever I get the opportunity to do so
- as an authority on educational values whenever we have parent's events
- as an envoy of the school at conferences
- as a broadcaster when giving presentations through podcasts
- as a chairman in board meetings

Leadership becomes more of a performance than a routine: it can resemble the world of theatre and it has to be 'brought off' rather than merely acted out. The focus is on the words and the way the words persuade others to accept the stage and its narrative as 'real' but that reality has to be believed by the audience. My first appearance to parents at this school, I shared my vision of how the school would develop so this was a test of my credibility and whether I could gain their support. Thankfully I got a good reaction on that night, but

the vision has to be constantly reiterated and built upon. On Industrial Society leadership courses, Sir Peter White gave this valuable insight:

'Leaders are paid to sit on volcanoes. Don't expect a salary and a round of applause. No crying on parade. It is lonely at the top, but you can't lead from a crowd. Schools, like fish, go bad from the head downward. Cultivate the art of living in the here and now.'

The Strategic Approach

I am by training an artist/teacher so I would argue that the strategic approach is done through imagination rather than done scientifically, its base is rooted in art rather than science because it is linked more with imagination than experimentation. In creating the ethos of the school and setting out its pathway to success, the discussion must centre on both tactical and strategic skills required in today's team-based organisations (Wilson & Wellins, 1995). From a tactical perspective, they specify communication skills, performance management, analysis and outcome, coaching and highlighting continuous improvement and empowerment. From a strategic perspective, they highlight the importance of leading through vision and values, building trust, facilitating learning, and building partnerships with external bodies.

Most successful principals seem to be those whose creativeness is rooted in, rather than separate from, the imagination and actual lived in the experience of the teaching staff. The principal is the embodiment of the values and desires of the rest of the staff. This means they are in a strong position to lead successfully because the strategic vision is resoundingly clear and fulfils the expectations of the teachers. To motivate the teachers, a principal shares their ups and downs and is in touch with the overriding feelings of the staff. During pandemic, I took the following actions to demonstrate that I was sharing and even exceeding the pressures that staff were facing through; attending school every day when the senior management team were only expected to come in three days a week; by taking on a head of department role to understand the problems facing them and; when a teacher

suddenly left, I took over their role as an online teacher to four different classes until we found a replacement teacher.

Reflection upon and adoption of new strategies to improve your personal effectiveness is a characteristic of the best leaders. It is not easy to change your behaviour and habits so we need to improve our ability to listen to what is being said and to ask specific questions so as to better understand the changes happening around us.

'The post-heroic leader lives vicariously, getting kicks out of other people's successes – as old-fashioned teachers have always done.'
(Handy, 1989)

Of the three main change strategies, force (coercion), empirical (rational) and normative (re-educative), it is the last that I strive to achieve in my work. The normative, re-educative strategy, although requiring significant time investment, identifies and establishes important values and assumptions from which support for change will naturally occur.

Conclusion

I embrace change because it stimulates innovation, requires reflection to create the appropriate strategies to overcome challenges and finally the art of the performance to convince others that your way is the right way. Constantly reflecting on your practice and questioning the present situation provides the springboard to change. Being receptive to change and willing to allow it to alter your own perceptions is the gateway to being successful. Embracing change releases creativity. When we can all embrace change and undertake transformation to move beyond our comfort zone, then growth flourishes.

References

1. Handy, C. (1989). *The Age of Unreason*, London, Arrowsmith Books.
2. Fullan, M. (1993) *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London, Falmer Press.
3. Wilson, J.M., George, J., and Wellins, R.S. (1995). Leading teams. *Executive Excellence*, 12(6), 78.

КӨШБАСШЫ ТАБЫСЫНЫҢ ҮШ КІЛТІ

Білім берудегі инновация

Мен басшылық ететін бірінші мектептің өзге мектептерден бүкіл табиғаты бойынша өзгешелігі сонша, барлығы оны «тәжірибелік» мектеп деп атап кетті. Тіпті мені бақылайтын басшы да менің жаңа ойлау тәсіліме еш қарсылығы жоқ екенін білдірді, себебі оның пікірінше, бұл жаңашыл идеялар тек *шағын* көлемде ғана! Мүмкін бәрі менің графикалық дизайнер ретінде білім алғанымнан туындаған болар, себебі ол менің шығармашылық ойлау қабілетімді жоғары деңгейге көтерді, сол себепті менің басымда ерекше идеялар туындай бастады. Жаңашылдық деген жаңа нәрсені таныстыру немесе табиғатта бар бір нәрсені жаңа ортаға не қолданысқа таныстыру, сонымен қатар ол «жаңа өнімді нарыққа таныстыру әрекеті» болуы мүмкін.

Атқарған қызметімнің барысында мен білім беру саласындағы көшбасшы ретінде екі түрлі жағдайда болдым: біріншісі, жаңа мектеп ашып, оның барлық мүдделі тұлғалардың көңілінен шығатын ерекше ортасын құрап шығарған адам ретінде; ал екіншісі, тоқырауға түскен мектепті табысты мектепке айналдыра білген

тұлға ретінде. Әлбетте, екіншісі әлдеқайда қиын, себебі көп адамдар өзгеріске бейім бола бермейді. Мектеп үлкен болған сайын бұрылу үшін үш теңіз милясын қажет ететін мұхит лайнері секілді айналып шығуы қиындай түседі. Сондықтан менің тәжірибелерімнен түйгенім келесідей:

- Өзге адамдар шындыққа айналдыру үшін өз үлестерін қосатындай, сен идея бересің (бұл үлкен сабырлылықты қажет етеді, әйткенмен адамдар сенің көзқарасыңа қосыла бастағанда, үдеріс жылдам жүреді).
- Өзгелер көзқарасқа үлес қоса алатындай, сен өзгеріске ашық бір нәрсе құрасың (бұл жоспар емес, бұл – саяхат).
- Проблемалар шешуге арналған қызғылықты қиыншылықтар (адам дамығанда, еріктен тыс өзімен бірге қиындықтардың да өсетіні бәріне мәлім).
- Сен біреудің табысын қайта бағалауға, сосын тиісті өзгерістерді жасауға дайын болуың қажет (мүмкіндіктер теориядан практикаға ауысқанда пайда болуы мүмкін).
- Өзгеріс жасайтын үдерісте неғұрлым көп адам болса, соғұрлым табыстың

Мектеп үлкен болған сайын бұрылу үшін үш теңіз милясын қажет ететін мұхит лайнері секілді айналып шығуы қиындай түседі



мүмкіншіліктері көбейеді (үлес қосушылар өзгерістің өздерінен болып жатқанын сезінеді).

- Сыртқы мекемелермен байланыс табыс үшін маңызды (озық мектептер іштен және сырттан үйренеді).

- Әрбір өзгеріс адамнан басталады, сондықтан да сынға түсемін деген еш үрейсіз өз идеяларымен бөлісуге қолпашталуы тиіс (өзгерістер сарапшылар үшін ғана маңызды емес, жеке ойлау қабілеті мен шеберлігі – бұл ең жоғары қорғаныс.) (Fullan, 1993, pp21-2).

Әлбетте, ең үздік басшылар – әрекет етушілер; олар өздері бастайтын адамдардың дағдылары мен құзыреттіліктерін дамытып қана қоймай, сонымен бірге үрейсіз өз шешімдерін жасауға сенімділік тудыртады. Жақсы басшы іс жүзінде жұмыстан өз еркімен кете алады, себебі олар біртіндеп жауапкершіліктері мен билігін басшы болмаған күннің өзінде оның қызметін орындап қана қоймай, сонымен бірге әрі қарай дамытатындығына сенімділікпен өзгелерге қалдыра алады.

Көшбасшы орындаушы ретінде

Көшбасшы – өз тұлғасының ықпалымен жұмыскерлерінің қиялын ұшыра алатын, олардың көңілі тоятын сезімді іздеуге шабыттандыра алатын, сонымен бірге мақсатқа жету үшін ұйымдастырушылық тәсілдер дамыта алатын тұлға. Оған қоса, көшбасшы сол қиялдағы балама шеңберінде мұғалімдердің оған жетуге жеткілікті ынтасы болуын қамтамасыз етуі керек. Сонымен, ұстаздар ұжымдық бірлестікке, стратегиялық келешекке және директордың ұйымдастырушылық көзқарасына сенім білдіргенде ғана, басшы табысты бола алады. Директор көшбасшының рөлінде өзгеріс жасайтын сенімділік тудыратын әңгіменің белгі екендігінде ақиқаттың көзі жатыр. Мен төрт жылдың ішінде:

- (а) мұғалімдерге жақсы сабақ жоспарын дайындауға көмектесетін, оқушыларды мәнді оқыту тәжірибесіне еліктіре білетін және тиімді бағалаудың пайдасын айқындайтын тренер;
- (ә) мектепке келіп жатқан жас мамандарға жаттықтырушы;
- (б) аға басқарушы тобына тәлімгер;
- (в) оқушыларға таңғы жиындарда адамгершілік пен жүріс-тұрыс ережелері туралы айтатын спикер;

- (г) әрбір мүмкіншілікті пайдаланып, оқушыларға мұғалім;

- (ғ) кез келген ата-аналар жиналысында тәрбиелік құндылықтар жайында орган;

- (д) конференцияларда мектеп өкілі;

- (е) подкаст арқылы таныстырылымдар жасағанда хабар таратушы;

- (ж) жиналыс отырыстарында төраға ретінде қызмет еттім.

Көшбасшылық қалыптасып қалған жұмыстан гөрі көрініске айналды: ол театр әлеміне ұқсайды және онда тек қана ойнап қоймай, рөлге кіріп, жан бітіру керек. Басты назар сөздер мен сол сөздердің өзгелерді сахна мен қойылымды «шынайы» деп қабылдауға үгіттеуге бұрылуы керек, дегенмен көрермендер сол шынайылыққа сену тиіс. Осы мектепте ата-аналардың алдында бірінші рет сөз сөйлегенімде, өзімнің сенімділік тудыра алатындығыма және олардың қолдауына ие бола алатындығыма зерттеу жасап, мектептің дамуы туралы өз көзқарасыммен бөлістім. Бақытыма орай, сол жолы жақсы пікірлерге ие болдым, әйткенмен көзқарасты ылғи қайталап дамытып отыру қажет. Өндірістік қоғамның көшбасшылығы курсына Питер Уайт мырза мынадай бағалы пікірімен бөлісті:

Басшы – өзге мұғалімдер құрамының құндылықтары мен тілектерін өз бойына сіңірген тұлға

«Көшбасшылар қызыл шоқ үстінде отырғаны үшін ақы алады. Айлықтың өсімі мен жоғары қошеметті дәметпеңіз. Жұрт алдында жыламаңыз. Биікте жалғыздық сезінуіңіз мүмкін, бірақ та тобырдың ішінен көш бастай алмайсыз. Мектеп деген балық сияқты басынан бастап шіриді. Бүгін және дәл осы жерде өмір сүріп үйреніңіз».

Стратегиялық тәсіл

Мен білімім бойынша мұғалім суретшімін, сол себепті мен стратегиялық тәсілдің ғылыми жолдан гөрі қиял арқылы орындалатынына кәміл сенімдімін. Оның тамыры ғылымға қарағанда, өнерден бастау алады, өйткені ол экспериментке қарағанда қиялмен көбірек байланысты. Мектептің этикасы мен табысқа бастайтын жолын құруда талқылау қазіргі топқа негізделген ұйымдарға қажет тактикалық және стратегиялық дағдыларға негізделуі керек (Wilson & Wellins, 1995). Тактикалық тұрғыдан олар коммуникативтік дағдыларды, өнімділікті



басқару, талдау мен нәтижелерді, коучингіні және үздіксіз жетілдіру мен мүмкіндіктерді бөлектеуді көрсетеді. Стратегиялық тұрғыдан алғанда, олар көзқарас пен құндылықтар арқылы көшбасшылық, сенімділікті арттыру, оқуды жеңілдету және сыртқы органдармен серіктестік қатынас орнату маңыздылығын көрсетеді.

Табысты басшылардың басым бөлігі тамырын шығармашылықтан алатын және оқыту/тәлім беру тәжірибесін өз бойынан өткізген адамдардан тұрады. Басшы – өзге мұғалімдер құрамының құндылықтары мен тілектерін өз бойына сіңірген тұлға. Бұл олардың табысты түрде көш бастауына деген жауапкершілігін арттырады, себебі стратегиялық көзқарас айқын және мұғалімдердің үміттерін ақтайды. Мұғалімдерді шабыттандыру үшін басшы өзінің жеңістерімен және жеңілістерімен бөліседі, сонымен қатар ұстаздар құрамының көңіл күйін түсінуге тырысады. Пандемия кезінде мен мұғалімдердің ауыртпашылықтарын бөлісетінімді көрсету үшін келесідей іс-әрекеттерді жасадым: басқарушы буын аптасына үш рет қана келуі қажет болса да, мен мектепке күнде баратынмын, олардың бастарынан өткеріп жатқан қиыншылықтарын түсіну үшін кафедра

меңгерушісінің міндеттерін өз қолыма алдым, сонымен қатар мұғалім аяқастынан жұмыстан шығып кеткенде, орнын алмастырушы ұстаз табылғанға дейін мен төрт түрлі сыныпқа онлайн сабақ бердім.

Жеке басыңның тиімділігін жетілдіру үшін жаңа стратегияларды игеріп, еңбегіңе көз жүгірту – үздік көшбасшылардың белгісі. Өз әдеттерің мен мінез-құлқыңды өзгерту оңай емес, сондықтан біз айтылған сөздерге құлақ салып, айналамыздағы өзгерістерді жақсырақ түсіну үшін ерекше сұрақтарды қою дағдыларымызды арттыруымыз қажет.

«Зейнетке кеткен көшбасшы ескі қалыптағы мұғалімдер секілді өзге адамдардың табыстарына қуана біліп, жанама түрде өмір сүреді» (Handy, 1989).

Күштеу (мәжбүрлеу), эмпирикалық (рационалды) және нормативтік (қайта тәрбиелеу) секілді үш негізгі өзгеріс стратегияларының ішінде мен өз жұмысымда соңғысын бастамаға алуға тырысамын. Нормативтік қайта тәрбиелеу стратегиясы әжептәуір уақыт бөлуді қажет еткенмен, өзгерісті қолдау табиғи түрде пайда болатын маңызды құндылықтар мен болжамдарды анықтап бекітеді.

Қорытынды

Мен өзгерістерді құшақ жая қарсы аламын, өйткені олар жаңашылдыққа бастайды, қиындықтарды жеңуде тиісті стратегияларды құру үшін рефлексияны талап етеді және өзгелерді сенің жолың дұрыс жол екендігіне сендіретін өнер болып саналады. Өз тәжірибең туралы ой жүгірту және қазіргі жағдайға күмән келтіру – өзгеріске бастайтын трамплин. Өзгерістерді қабылдауға дайын болу және өз жеке қабылдауыңды өзгертуге рұқсат ету – сәттіліктің кілті осы. Өзгерісті қабылдау шығармашылықты шыңдайды. Біз өзгеріске құшақ ашып, жайлы ортамыздан тысқары шығу үшін түрленсек, даму жолына түсеріміз анық.



Джордж Удуигуоме

PhD, Mesquite бастауыш мектеп директорының орынбасары (АҚШ)

Джордж Удуигуоме

PhD, заместитель директора начальной школы Mesquite (США)

George Uduigwome

PhD, Assistant Principal of Mesquite Elementary School (United States)



Джошуа Конрад

Quail Valley бастауыш мектеп директорының орынбасары (АҚШ)

Джошуа Конрад

Заместитель директора начальной школы Quail Valley (США)

Joshua Konrad

Assistant Principal of Quail Valley Elementary School (United States)

LEADERSHIP: MORE THAN A TEN LETTER WORD

Лидерство: больше чем девять букв

Мақалада «көшбасшылық» және «менеджмент» ұғымдарының салыстырмалы талдауы берілген. Автор «көшбасшылықтың» көптеген анықтамасын қарастырады. Сонымен қатар көшбасшының қасиеттеріне және мектеп директорының көшбасшы ретіндегі міндеттеріне баса назар аударылады. Автор көшбасшылық, әсіресе білім берудегі үлкен жауапкершілік екенін дұрыс айтып өтеді.

В статье представлен сравнительный анализ понятий «лидерство» и «менеджмент». Автором рассмотрены многочисленные определения «лидерства». Кроме того, большое внимание уделено качествам лидера и обязанностям, которые имеет директор школы как лидер. Автор справедливо подчёркивает, что лидерство – это большая ответственность, особенно в образовании.

The article presents a comparative analysis of the concepts of "leadership" and "management". The author has considered numerous definitions of "leadership". In addition, great attention is paid to the qualities of a leader and the responsibilities that the principal has as a leader. The author rightly emphasizes that leadership is a big responsibility, especially in education.



The concept of leadership evokes a myriad of thoughts from people and there is the tendency to mistake leadership for management. In some sense, leadership can be context-dependent, for some, it triggers a flashback of negative experiences. Conversely, for others, it brings to the mind pleasant memories. The purpose of this article is to discuss the concept of leadership from the vantage point of personal experiences that span several years, continents, and professional developments on the subject matter.

While management may be provincial in outlook, leadership has a relatively more global flair. This means that to manage a group of people, the person who is tasked to operate as a “manager” needs to have some cultural proficiency when interacting with people she or he is working with. To operate successfully, the manager needs to be cognizant - and respectful - of other cultures she or he is interacting as well as of the host organization’s norms. To be a successful leader- one must possess universal competences that transcend geography such as excellent communication skills, organizational skills, adaptability, and mental fortitude and be able to place the right people in the correct positions within the organization while managing the managers.

The concept of leadership appears to be engulfed in a definitional crisis. In 2012, the University of

Warwick compiled a list of twenty-nine definitions of leadership. They includes the following: *Leadership is the behavior of an individual when he is directing the activities of a group toward a shared goal* (Hemphill & Coons, 1957); *Leadership is interpersonal influence, exercised in a situation, and directed, through the communication process, toward the attainment of a specified goal or goals* (Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961); *Leadership is an interaction between two or more members of a group that often involves a structuring or restructuring of the situation and the perceptions and expectations of members...* *Leadership occurs when one group member modifies the motivation or competencies of others in the group. Any member of the group can exhibit some amount of leadership...* (Bass, 1990); *the development of a system of expectations toward usage human and other resources* (Batten, 1989); and *Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives* (Yukl, 2006).

When speaking of school leadership, it is important to distinguish between leading a school and managing a school. It is common in the field of education for a teacher to transition from a classroom teaching position, Teacher on Special Assignment, coordinator, and assistant principal to a principal or site administrator prepared to

manage but ill-equipped to lead a school. When develop my own list of what I have experienced educational leaders bring to a school I came up with the following:

- creating and maintaining a pleasant environment (both physically and in the day-to-day interactions) for all stakeholders;
- maintaining high standards and expectations brought on by outside governing bodies found at the local, state, and national levels;
- providing instructional leadership;
- upholding non-negotiable expectations and standards;
- creating and maintaining effective lines of communications;
- and holding people accountable through formal and informal evaluations and conversations that are conducted on a predictable schedule;
- understanding the needs of the school and have the ability to bring the resources to bare.

When working in schools, it is vital for leaders to understand that all educators are in the people business. Misanthropes need not apply to a job in education and will not survive very long serving in a position as a school leader. Building, nurturing, and maintaining relationships is the bedrock of everything that a successful school leader does. As with all healthy relationships, trust is the coin of the realm. How does a school leader go about creating a healthy workplace that engenders trust? The same way a kindergarten teacher goes about creating a caring and trusting environment with his six-year or students: by being firm, fair, and consistent. In addition to this, a school leader also needs to be kind, transparent, empathetic, maintain student and staff discipline, be an excellent communicator both with the written medium as well as verbally, reliable, and not least of all professional. Possessing a healthy sense of humor or being charismatic is not a prerequisite for school leadership but it's very useful when one needs to lower the anxiety of the school climate during times of stress such as when holding a continuous meeting with a student, parent, or teacher. Storytelling is also useful for a leader to help illuminate a point the school leader is trying to make without providing a lecture, attempting to highlight a subordinate's mistakes without being too heavy-handed, or simply establishing rapport

Finally, a school leader must have the skill sets to effectively communicate with all stakeholders the changes to the learning environment that are in alignment with the mission of the organization as well as the individual vision of the school

with a co-worker. Along with being able to laugh during appropriate times or telling a story that is intended to convey a thought to change the climate of a certain situation is the need to:

- understand educational pedagogy;
- understand the data that the school generates;
- know how to disaggregate this data and make meaning of this in relations to what the teachers need to teach;
- develop professional development according to the needs of the school according to what the quantifiable objective data shows;
- child development;
- being able to understand how to generate and operate within the confines of budgets;
- be able to meet the needs of the student with needs (Gifted and Talented along with students with a clinically diagnosed learning disability or physical handicap) who attend the school;
- know the laws and regulations in which the school operates under and enforce them appropriately;
- and be political in the sense that a successful principal knows the community they serve.

The last bullet point requires a little more attention. The principal serving in a capacity of a politician means that the school leader understands what school's areas of strength as well as the areas that need to be developed. Once this is accomplished, the school leader needs to create a shared vision with buy-in from the entire school community. This vision needs to highlight the school's strengths while simultaneously allowing for growth and development in the areas that need it. In addition, the person who is responsible needs to have the ability to acquire and manage the resources accordingly for a vision without resources is a mirage. Finally, a school leader must have the skill sets to effectively communicate with all stakeholders the changes to the learning environment that are in alignment with the mission of the organization as well as the individual vision of the school. All of this needs to be done while maintaining a professional demeanor at all times. Feeling stressed as a school leader is normal. Acting out inappropriately is an attribute of a failing leader because showing stress in front of staff (i.e., yelling, berating, belittling, or sabotaging subordinates) will have a detrimental effect on the climate of the

school and will have negative effects on workplace performance from subordinates. A principal also has to learn how to foster and nurture a positive working relationship with his or her immediate supervisor so he or she can best support those who the principal supervises.

As the old saying goes, all leaders are readers but not all readers are leaders. All leaders need to constantly augment their knowledge and stand ready to have their preconceived notions challenged through formal professional development, reading peer-reviewed professional journals, and developing and maintaining a professional network of their peers to help not only learn and problem solve but grow professionally. Cultivating a professional network helps to remember although it is oftentimes lonely in the principal's office, the principal is not alone and they can find emotional support from other administrators who are not only able to sympathize but empathize with the stresses of the job.

Leadership ultimately means one word: responsibility. United States president Harry Truman famously put a plaque on the Resolute Desk during his time in the White House, which proclaimed, "The Buck Stops Here." This meant that there is no one for the president to turn to help him decide between hard choices. He had the final say in the most contentious of decisions and as a result, was ultimately responsible. Likewise, at a school site, the buck stops at the principal's desk. For the principal to maintain a certain amount of equilibrium, the principal must learn to delegate decisions as much as possible to subordinates, such as his or her Vice-Principal or department heads to have time to maintain the environment that people need to do the job they were hired to do in the first place as well as train the next cohort of future principals.

The trick to delegation is to communicate expectations effectively, train the subordinates on how to do the task if they do not know how to do it, and monitor their work outputs to ensure quality control because at the end of the day, the principal is responsible yet the principal does not have the time in hours or days to do it all. It is useful for the principal to have some knowledge of project management or at least the use of Key Performance Indicators (KPIs) as this is a tool that links the following into one manageable document for the principal to follow: resources at the school's disposal (human and capital), timeframes, quantifiable/measurable objectives, who is responsible for

which deliverables. Finally, the K.P.I.s tool allows the principal to track documents that need to be produced and generate a clear link to who requires these documents and by when.

When thinking about who is in charge of a school it is important to first acknowledge that there are formal and informal leaders throughout an organization. Formal leaders can hold such titles such as Minister of Education, School Superintendent, Principal, President of the Teachers Union, Head of Department, etc.; or an informal leader can be the most popular teacher in the staff lounge during lunch who can affect the mood and sway the opinions of the teachers he or she comes into contact with. It can also be the oftentimes discounted but oftentimes heavily opinionated and boisterous athletics coach who does not sit on any school committee or holds an official title but comes into regular contact with several different school stakeholders throughout the day from school administrators to parents and students.

Irrespective of whether or not a person holds an official organizational title or merely someone whose voice is listened to and respected, it is important to also acknowledge that each voice may not carry the same distance, but all voices within the school community are important.

Once a school principal has been formally given his or her assignment to lead a school, this person must first understand the people who they are told to lead. To formulate a vision for the school, articulate the mission, and lead by example the principal must also be solidly grounded in a strong sense of purpose but also be virtuous. Benvenuto Cellini once famously wrote, "*Whithersoever the wheels of fortune turn, Virtue stands firm upon her feet.*" There will be occasions when a site principal will need to decide a matter that no leadership or management manual can assist with. It is during these occasions that value-based decision-making is not only necessary but is an absolute requirement. When a site-principal finds him or herself in a situation requiring the person to choose between a bad or an even worse choice, the best course of action is to analyze the situation objectively, and when a decision is still not clear; the site-leader should ask trusted advisors, peers, and one's supervisor their counsel but make the ultimate decision based on one's values and moral compass. The buck does stop at the principal's desk and those difficult decisions that can rob an administrator of sleep are the choices that once made usually reverberate

throughout the school and help to shape and define the school's climate and culture. Like elections, a school leader's choices have consequences.

A lot of hard work, tears, and occasionally heartache goes into leading a school. Especially if the principal was able to create and actualize a hard-fought-for vision for the school community. Before moving to another school, position, or retirement; it's important to not allow all of that hard work to go to waste. The best way to do this is to train your replacement; a person who shares the mission and vision with you and will carry on the efforts long after you leave.

School leadership is not a Sisyphean task. At times, it is daunting as the position can challenge one's temperament. However, when done correctly an effective principal can turn around a failing school into an environment where everyone who wants to be successful is able to meet his or her potential, both for staff and students alike. Or equally fun and challenging, turn a great school into an even better one. It is important to keep in mind that being an effective school principal requires skill sets that can be learned and honed over time through experience, mentorship and study. A person is not genetically predisposed to be a leader; a person must strive to be one on his or her own volition, determination,

and self-actualization. The hard work is worth the strife. There is no greater feeling of altruistic accomplishment than a good day on the job as a school principal as that good day translates into a good day for hundreds perhaps even thousands of people who are directly and indirectly affected by the decisions the principal makes.

References:

1. Bass, B. M. (1990). Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications. New York: Free Press.
2. Batten, J. D. (1989). Tough-minded leadership. New York: AMACOM.
3. Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stodgill and A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research, Ohio State University, pp. 6-38.
4. Tannenbaum, R., Weschler, I. R., & Massarik, F. (1961). *Leadership and organization*. New York: McGraw-Hill.
5. University of Warwick. (2012). Leadership teaching modules. Retrieved from <www2.warwick.ac.uk/fac/sci/wmg/ftmsc/modules/modulelist/le/content_store_2012/leadership_definitions.doc>

КӨШБАСШЫЛЫҚ: ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІК, ЖАУАПКЕРШІЛІК

Көшбасшылық тұжырымдамасы адамдарға көптеген ой тудырады және көшбасшылықты басқарумен шатастыру үрдісі тағы да бар. Кейбір жағдайларда көшбасшылық контексте байланысты болуы мүмкін, ал кей адамдарда ол жағымсыз оқиғалар туралы естеліктер тудырады. Ал басқалар үшін керісінше жақсы естеліктерді еске салады. Бұл мақаланың мақсаты – көшбасшылық тұжырымдамасын бірнеше жылды, континенттерді қамтитын және осы саладағы кәсіби жетістіктеріне негізделген жеке тәжірибе бағдарында талқылау.

Менеджмент провинциялық көзқарасқа ие болса, ал көшбасшылық салыстырмалы түрде жаһандық сезімталдыққа ие. Бұл дегеніміз, адамдар тобын басқару үшін «менеджер» рөлін атқаратын адам жұмысшылармен қарым-қатынас кезінде белгілі бір мәдени білімге ие болуы керек. Табысқа жету үшін менеджер қарым-қатынас жасайтын басқа мәдениеттерді, сондай-ақ қабылдаушы ұйымның нормаларын білуі және құрметтеуі керек. Табысты көшбасшы болу үшін әмбебап құзыреттіліктер болуы керек, мысалы, жақсы коммуникативті дағдылар, ұйымдастырушылық қабілеттер, бейімделгіштік пен ақыл-ойдың беріктігі, менеджерлерді басқару кезінде ұйым жұмыс орындарына керекті адамдарды орналастыра білу.

Көшбасшылық тұжырымдамасында оның анық әрі тура мағынасын жеткізетін анықтама болмай жүр. 2012 жылы Уорик университеті көшбасшылықтың жиырма тоғыз анықтамалық тізімін жасады. Оларға мыналар жатады: Көшбасшылық – бұл адамның топты жалпы мақсатқа бағыттайтын мінез-құлқы (Hemphill & Coons, 1957); Көшбасшылық – бұл белгілі бір мақсатқа немесе мақсаттарға жету үшін жүзеге асырылатын және коммуникация процесі арқылы бағытталған тұлғааралық ықпал (Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961); Көшбасшылық – бұл екі немесе одан да көп топ мүшелерінің өзара әрекеттестігі,

ол көбінесе жағдайды құрылымдауды немесе қайта құруды, сондай-ақ қатысушылардың қабылдауы мен күтуін қамтиды... Көшбасшылық топтың бір мүшесі басқалардың ынтасын немесе құзыреттілігін өзгерткен кезде пайда болады. Топтың кез келген мүшесі қандай да бір көшбасшылықты көрсете алады... (Bass, 1990); адам және басқа ресурстарды пайдалануға қатысты күту жүйесін дамыту (Batten, 1989); және Көшбасшылық



Көшбасшылық – бұл белгілі бір мақсатқа немесе мақсаттарға жету үшін жүзеге асырылатын және коммуникация процесі арқылы бағытталған тұлғааралық ықпал

– бұл басқаларға не істеу керектігін, қалай істеу керектігін түсіндіретін және келісуге ықпал ету, сондай-ақ жалпы мақсаттарға жету үшін жеке және ұжымдық күш-жігерді ынталандыру процесі (Yukl, 2006).

Мектептегі көшбасшылық туралы айтқан кезде мектеп басшылығы мен мектеп менеджментін ажырата білу керек. Білім беру саласында мұғалім көбінесе сынып жетекшісі, арнайы мұғалім, үйлестіруші және директордың орынбасары лауазымынан басқаруға дайын, бірақ басшылыққа нашар дайындалған директор немесе мекеме әкімшісі лауазымына жиі ауысады. Тәжірибеге арқау болған білім беру саласындағы басшылардың мектепке әкелген жаңашылдықтары негізінде келесі тізім жасалды:

- барлық мүдделі тараптар үшін жағымды ортаны құру және қолдау (физикалық тұрғыдан және күнделікті қарым-қатынас кезінде);
- жергілікті, мемлекеттік және ұлттық деңгейдегі сыртқы басқару органдарының үміттері мен жоғары стандарттарын сақтау;
- нұсқаулық бойынша басшылықты қамтамасыз ету;
- талқыланбайтын күтулер мен стандарттарға сәйкес келу;
- тиімді байланыс желілерін құру және қолдау;
- болжамды кесте бойынша жүргізілетін ресми және бейресми бағалау мен әңгімелесу арқылы адамдарды жауапкершілікке тарту;
- мектептің қажеттіліктерін түсіну және ресурстарды қолдана білу.

Мектепте жұмыс істегенде, басшыларға педагогтердің адамдармен жұмыс істейтіндігін түсіну маңызды. Мизантроптарға білім беру саласында жұмыс іздеудің қажеті жоқ және олар мектеп көшбасшысы ретінде ұзақ қызмет атқара алмайды. Қарым-қатынасты құру, тәрбиелеу және қолдау – бұл табысты мектеп көшбасшысының іс-әрекеттері. Барлық салауатты қарым-қатынастардағыдай, сенім жоғары маңыздылыққа ие. Мектеп жетекшісі салауатты және сенімді жұмыс орнын қалай құрады? Ол балабақша тәрбиешісі өзінің алты жасар немесе өзге тәрбиеленушілерімен берік, әділ және дәйекті бола отырып, қамқорлық пен сенімділік атмосферасын қалыптастыратындай болуы керек. Бұған қоса, мектеп жетекшісі мейірімді, адал, жанашыр болуы, оқушылар мен қызметкерлер арасында тәртіпті сақтауы, жазбаша және ауызша қарым-қатынаста жақсы, сенімді және ең бастысы, кәсіби болуы керек. Әзіл-сықақ сезімі немесе харизмаға ие болу мектеп көшбасшылығының алғышарты емес, бірақ күйзеліс кезінде мектеп климатының мазасыздығын азайту қажет болғанда, мысалы, оқушымен, ата-анамен немесе мұғаліммен үздіксіз кездесулер өткізгенде бұл өте пайдалы. Әңгімелеу мектеп жетекшісінің бағынышты

жұмысшыға дәріс оқымай, оның қателіктерін айқындауға тырыспай, шектен тыс қатал болмауда немесе жай ғана әріптесімен қарым-қатынас орнатуда пайдалы. Қажет кезде күле білу немесе белгілі бір жағдайдың климатын өзгерту үшін ойды жеткізуге арналған әңгіме айтумен қатар келесі қажеттіліктер туындайды:

- білім беру педагогикасын түсіну;
- мектеп жасайтын деректерді түсіну;
- осы деректерді қалай бөлуге болатынын білу және мұғалімдер үйрету керек нәрсеге байланысты оны түсіну;
- кәсіби дамуды мектептің қажеттіліктері мен өлшенетін объективті дәлелдерге сәйкес дамыту;
- баланы дамыту;
- бюджет шеңберін құру және сол шеңберде жұмыс істеу керектігін түсіну;
- мектепте оқитын (дарынды және талантты, сонымен қатар оқуға жарамсыз немесе физикалық ерекшеліктері бар деп клиникалық диагноз қойылған) оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыра білу;
- мектепте негізделетін заңдар мен ережелерді білу және оларды тиісті түрде орындау;
- сондай-ақ табысты директор өзі қызмет



ететін қоғамдастықтың қажеттіліктерін түсінетіндей жағдайда саяси сауаты болуы.

Соңғы мәселе баса назар аударуды қажет етеді. Директордың саясаткер ретінде жұмыс істеуі, мектеп көшбасшысының мектептің мықты жақтарымен қатар дамыту қажет бағыттарын түсінетіндігін білдіреді. Мұны жасағаннан кейін мектеп көшбасшысы бүкіл мектеп қауымдастығы қолдайтын ортақ көзқарас қалыптастыруы керек. Бұл көзқарас мектептің мықты жақтарын көрсетіп, қажетті жерлерде өсу мен дамуды қамтамасыз етуі керек. Сонымен қатар жауапты адам ресурстарды сатып алу және оларды сәйкесінше басқару қабілетіне ие болуы керек, өйткені ресурстық көзқарас – бұл сағым. Сонымен, мектеп көшбасшысы барлық мүдделі тараптарға ұйымның миссиясымен, сондай-ақ мектептің жеке көзқарасымен сәйкес келетін оқу ортасындағы өзгерістер туралы тиімді хабарлау дағдыларына ие болуы керек. Мұның бәрі әрдайым кәсіби мінез-құлықты сақтай отырып жасалуы керек. Мектептегі көшбасшы ретінде күйзеліс болуы қалыпты жағдай. Орынсыз әрекеттер жасау – бұл сәтсіз көшбасшылық белгісі, өйткені қызметкерлерді күйзеліске салу (мысалы, қызметкерлерге дауыс көтеру, балағаттау, төмендету немесе зымияндық жасау) мектептің климатына және жұмыс орындарындағы қызметкерлердің еңбек өнімділігіне кері әсер етеді.

Директор бақылауындағы жұмысшыларды қолдау мақсатында өз басшысымен оң жұмыс қарым-қатынасын нығайту мен дамытуды үйренуі керек.

Ескі мақалда айтылғандай, барлық көшбасшы – оқырман, бірақ барлық оқырман – көшбасшы емес. Барлық көшбасшы білімдерін үнемі жетілдіріп отыруы керек және кәсіби біліктілікті арттыру, рецензияланған кәсіби журналдарды оқу және өз әріптестерінің кәсіби желісін дамытып, қолдау арқылы алдын ала қалыптасқан түсініктеріне қарсы тұруға дайын болуы керек. Бұл тек қана білім алуға және мәселелерді шешуге ғана емес, сонымен бірге кәсіби өсуге де көмектеседі. Директор кеңсесінде көбінесе жалғыз болғанымен, директордың жалғыз емес екенін және олар тек жанашырлық танытуға қабілетті ғана емес, сонымен қатар жұмыстағы күйзелісті сезінетін басқа әкімшілерден эмоционалды

қолдау таба алатындығын есте сақтауға кәсіби қоғамдастықты дамыту көмектеседі.

Көшбасшылық, сайып келгенде, бір ғана сөзді білдіреді және ол – жауапкершілік. Америка Құрама Штаттарының Президенті Гарри Труман Ақ үйде болған кезде үстелге «The Buck Stops Here» әйгілі жазуы бар тақта қояды. Бұл президенттің қиын таңдау жасауда көмек сұрайтын ешкімінің болмауын білдіреді. Ол ең даулы шешімдерде соңғы сөзін айтады және нәтижесінде барлық жауапкершілікті өз мойнына алады. Сол секілді, мектеп қабырғасында мәселелердің барлығы директор орнында өз шешімін табады. Директор белгілі бір тепе-теңдікті сақтауы үшін, шешімді мүмкіндігінше қарамағындағыларға, мысалы, директордың орынбасары немесе бөлім басшыларына тапсыруды үйренуі керек. Осылайша, ол адамдарға олардың, ең алдымен, болашақ директорлар шоғырын оқыту үшін жұмысқа шақырылғандығын түсіндіретін, жұмыс істеуге қажетті ортаны қалыптастыруға үлгереді.

Өкілеттіліктерді табыстау әдісі күтуді тиімді түрде хабарлау, бағыныштыларға тапсырманы қалай орындауға болатындығын білмеген жағдайда, оны үйрету және сапаны бақылауды қамтамасыз ету үшін олардың жұмысын бақылауға негізделеді. Өйткені жұмыс күнінің соңында директор жауапты болады және оның аталмыш жұмысты атқаруға

арналған көп уақыты жоқ. Директордың жобалық менеджмент туралы немесе ең болмағанда тиімділіктің негізгі көрсеткіштерін (K.P.I.) пайдалану туралы белгілі бір білімнің болғаны жөн, өйткені бұл келесі элементтерді бір басқарылатын құжатқа біріктіретін құрал: мектеп пайдалануындағы ресурстар (адам капиталы), уақыт шеңбері, өлшенетін/сандық мақсаттар, кімнің қандай нәтижеге жауап беруін білуі. Сонымен, K.P.I. құралы директорға дайындалуы керек құжаттарды қадағалап, сол құжаттар кімге және қашан керек екендігі туралы нақты анықтама жасауға мүмкіндік береді.

Мектепті басқаратын адам туралы ойлаған кезде алдымен ұйымда ресми және бейресми көшбасшылар бар екенін мойындау керек. Ресми көшбасшылар Білім министрі, мектеп жетекшісі, директор, Мұғалімдер Одағының Президенті, бөлім бастығы және т.б. сияқты



Көшбасшылық,
сайып келгенде,
бір ғана сөзді
білдіреді және ол –
жауапкершілік

атақтарға ие бола алады; немесе түскі ас кезінде жұмысшылар бөлмесіндегі ең танымал мұғалім бейресми көшбасшы бола алады, ол көңіл күйге әсер етіп, өзі араласатын мұғалімдердің пікірін өзгерте алады. Бұл сондай-ақ мектеп комитетіне кірмейтін және ресми атағы жоқ, бірақ күн сайын мектеп әкімшілерінен бастап, ата-аналар мен оқушыларға дейін мүдделі тұлғаларымен үнемі байланысып тұратын, жоғары бағаланбаса да, өз-өзіне сенімді де көңілді дене тәрбиесінің жаттықтырушысы болуы мүмкін.

Адамның ресми ұйым дәрежесіне ие не ие емес екендігіне немесе пікірі тыңдалатын және құрметтелетіндігіне қарамастан, әр пікір жеткізіле бермегенімен, мектеп қауымдастығында барлық ойдың маңызды екенін мойындау қажет.

Мектеп директорына мектепті басқаруға ресми түрде тапсырма берілгеннен кейін, ол алдымен өзі басшылық ететін адамдарды түсінуі керек. Мектептің көзқарасын, миссиясын және үлгі-өнегесін көрсету үшін директор ізгілікті бола отырып, мақсатты сезінуге негізделуі керек. Бенвенуто Челлини кезінде «Сәттілік дөңгелектері қай жерде айналса да, ізгілік аяғынан нық тұрады» деп жазған болатын. Мекеме директоры ешқандай басшылық немесе басқару нұсқаулығы көмектесе алмайтын мәселені шешуі керек болатын жағдайлар болады. Дәл осы сәттерде құндылыққа негізделген шешім қабылдау тек қажеттілік емес, сонымен қатар абсолютті талап болып табылады. Мекеме басқарушысы адамнан жаман немесе одан да жаман таңдауды жасауға талап ететін жағдайға тап болғанда, жасай алатын ең жақсы әрекеті – шешім әлі түсініксіз болған кезде жағдайды объективті түрде талдау; бөлім басқарушысы сенімді кеңесшілерден, әріптестерінен және өз жетекшісінен кеңес сұрауы керек, бірақ соңғы шешімді өз құндылықтары мен моральдық компас негізінде қабылдауы керек. Мәселелер

шынымен директордың үстелімен ғана шектеледі және оның ұйқысын кетіретін қиын шешімдер – бұл бір кездері қабылданған, бүкіл мектепте көрініс табатын және мектептің климаты мен мәдениетін қалыптастыруға көмектесетін шешімдер. Сайлаудағы сияқты, мектеп көшбасшысының таңдауының да салдары бар.

Мектепті басқаруда көп жұмыс, көз жас, кейде тіпті жүрек аурулары да кездеседі. Бұл әсіресе директор мектеп қауымының көптен күткен көрінісін құрып, өмірге әкеле алғанда пайда болады. Басқа мектепке, лауазымға ауыспас бұрын немесе зейнетке шықпас бұрын, бұл ауыр жұмыстың барлығының бос кетуіне жол бермеу маңызды. Оның ең жақсы тәсілі – сіздің миссияңыз бен көзқарасыңызды бөлісетін және сіз кеткеннен кейін көп күш жұмсайтын адамды орынбасар ретінде дайындау.

Мектептегі басшылық – бұл көзге көріне бермейтін, қиын әрі қажырлы жұмыс. Жұмыстың басқарушы темпераментіне қарсы келуі кей жағдайда үрейлендіруі мүмкін. Алайда, егер дұрыс жұмыс істелсе, директор сәтсіз мектепті, табысқа жетуді қалайтын барлық қызметкер мен оқушыларды өз әлеуетін іске асыра алатын ортаға айналдыра алады. Немесе жақсы мектепті одан әрі жақсарту түсуі де бірдей қызықты да қиын бола алады. Еңбегі табысты мектеп директоры болу үшін тәжірибе, тәлімгерлік және оқыту арқылы уақыт өте келе үйренуге және жетілдіруге болатын дағдылардың жиынтығы қажет екенін ұмытпаған жөн. Адам генетикалық тұрғыдан көшбасшылыққа бейім емес; адам өз еркімен, шешімімен және өзін-өзі тануымен солардың бірі болуға ұмтылуы керек. Қажырлы еңбек қайратты қажет етеді. Директор ретінде жұмыс істеген сәттен артық альтруизм сезімі жоқ, өйткені директордың шешімдері тікелей және жанама түрде әсер ететін жүздеген, тіпті мыңдаған адам үшін жақсы күнге айналады.



Камс Камуабо

Сиань қаласындағы № 1 Гаосинь халықаралық орта мектебінің физика мұғалімі (Қытай)

Камс Камуабо

Учитель физики Международной средней школы Гаосинь № 1 в г. Сиань (Китай)

Kams Kamuabo

Teacher of AP Physics at Gaoxin No.1 International High School in Xi'an (China)

HOW DO 21ST CENTURY SKILLS AFFECT **LEADERSHIP DEVELOPMENT?**

Как влияют навыки XXI века на развитие лидерства?



«Цифрлық төңкеріс» кезінде енгізілген технологиялық және ғылыми ілгерілеу бүкіл әлемдегі әлеуметтік өмірдің барлық аспектісіне, соның ішінде әлемдік білім беру жүйесіне қатты әсер етті. Жаһандану мен компьютерлерді күнделікті жұмыс пен аутсорсингіні автоматтандыруда қолдану арқылы мұғалімдерге қойылатын талаптар түбегейлі өзгерді. Бүгінде дәстүрлі білім беру модельдеріне күмәнмен қарауға болатындығы белгілі болды. Заманауи мектеп кез келген кәсіби мәселелерді шеше алатын көшбасшы мұғалімдердің жаңа буынын дайындауы керек.

Технологический и научный прогрессы, достигнутые во время «цифровой революции», глубоко повлияли на все аспекты социальной жизни во всём мире, в том числе и на мировую систему образования. Благодаря глобализации и использованию компьютеров для автоматизации рутинной работы и аутсорсинга кардинально изменились требования к педагогам. Сегодня стало очевидно, что можно поставить под сомнение традиционные образовательные модели. Современной школе необходимо подготовить новое поколение педагогов-лидеров, способных решать любые профессиональные проблемы.

Technological and scientific advances achieved during the "digital revolution" deeply influenced all aspects of social life around the world, including the global education system. Due to globalization and the use of computers to automate routine work and outsourcing, the requirements for teachers have changed dramatically. It has become apparent today that traditional educational models can be questioned. The modern school needs to prepare a new generation of teacher leaders who are able to solve any professional problems.

The 'Industrial revolution' which spanned on the 18th and 19th Centuries, was brought about by progresses and developments realized in the science and technology. That revolution impacted highly on the traditional teaching system that was based and centered around the teacher delivering and feeding knowledge to the students; and by the middle of the 20th century, dominated by the agricultural and manufacturing economy, the main learning skills were limited to reading, writing and arithmetic otherwise known as basic literacy and numeracy. Towards the end of the 20th century advanced research in education provided a path for a remodeling of the traditional teaching system by linking the teaching to the learning process, shifting the focus to the learner rather than on the teacher although still heavily relying on content-base delivery of the curriculum.

The end of the 20th century saw the advent of another technological and scientific revolution, the 'digital revolution' sparked by advances in electronic and the development of the microchip. These technological and scientific progresses have changed the way people communicate, travel and interact across the world resulting in the introduction

of new concepts such as 'globalization' and 'digital generation'. As the world entered and is now moving into the 21st century, it became obvious that the adoption of digital technology for communication and information exchange has profoundly affected all aspects of the human social lives across the globe. Businesses and workplaces have been radically revolutionized by globalization and by the use of computers to automate and outsource routine works (Binkeley et al., 2010). In this rapidly evolving and changing world, it equally became apparent that new learning skills were required from students, graduates and works, prompting employers and stakeholders mostly as well as a number of educators to start questioning the ability of the traditional educational model to respond to these rising challenges.

The 21st century learning skills concept

As stated in the introduction, the idea of a new set of skills required for the 21st century has originated from business leaders, employers and various stakeholders in the field of education. After many meetings and forums educators, academic experts and scholars consulted with those voicing

their concerns such as the NEA in the USA, the Lisbon Council in Europe (Suto, 2013) in order to define what is meant by 21st century learning skills or '21st century skills' as it is most widely referred to. An international group of academics and scholars (Binkeley et al., 2010) from different countries carried out researches on the topic resulting in the publication of an influential book: "Assessment and Teaching of 21st Century Skills" published by Springer in 2012. Reaching a unanimous definition that could be accepted by all parties have proven difficult as highlighted by Dr Irenka Suto: "There is no single widely-accepted definition of '21st Century skills'. Arguably, this is to be expected, given the diversity of agendas held by different educationalists, policy-makers, employers, teaching unions, and higher education institutions (Suto, 2013; p.4)."

According to Partnership for 21st century skills (aka P21) fostered by the NEA in 2001 (National Education Association), one of the first formal forum to deal with this issue in the USA, 21st century skills 'describes the skills, knowledge, and expertise students must master to succeed in work and life: it is a blend of content knowledge specific skills, expertise and literacies (P21 Framework definitions, p.1).'

The Glossary of Education Reform, under the banner of the Great Schools Partnership in the USA, states that 'The term 21st century skills refers to a broad set of knowledge, skills, work habits, and character traits that are believed—by educators, school reformers, college professors, employers, and others—to be critically important to success in today's world, particularly in collegiate programs and contemporary careers and workplaces (The Glossary of Education Reform, 2016).'

The Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S), one of the main international and influential research group on the topic (formed in 2009 and hosted by the University of Melbourne, Australia) does not provide a single formal definition for 21st century skills, it rather 'defined ten 21st-century skills into four broad categories (ATC21S, 2018)', even though an implicit definition can be singled out from its introductory statement about the project: 'employers today are often challenged with entry-level workers who lack the practical skills it takes to create, build and help sustain an information-rich business. Although reading, writing, mathematics and science are cornerstones

of today's education, curricula must go further to include skills such as collaboration and digital literacy that will prepare students for 21st-century employment (ATC21S, 2018).'

A converging opinion has emerged nevertheless, 21st century skills can be broadly conceived as a set of skills, abilities, and learning practices and aspirations identified and recognized by educators, business leaders, academics, and policy-makers as vital for students and workers to be successful in 21st century society and workplaces.

Supporters of 21st century skills concept believe that these skills differ from traditional academic skills in that they are not primarily content knowledge-based.

The list and number of 21st century learning skills is not unlimited despite the fact an exploration of the literature on the subject seems to generate a longer than expected items



21st Century required skills

The difficulty to reach a unanimous definition of 21st century skills is partly due to the fact that most of the stakeholders cited above came up with lists of skills and requirements as varied in their numbers and contents as in their scopes (Suto, 2013).

From the onset (late 1980s) up to recently, the different groups, forums and organizations that have studied the topic have produced different sets of skills depending on the perspectives used to examine the needs of 21st century's society and workplaces. It must be emphasized that the proponents of 21st century skills are aiming mostly at changing the traditional educational system as described above; so schools and educational organizations are the targets of these changes, supported by a growing international movement focusing on the skills required for students to master in preparation for success in a rapidly changing, digital society (Suto, 2013; ATC21S, 2018; NEA 2010).

The list and number of 21st century learning skills is not unlimited despite the fact an exploration of the literature on the subject seems to generate a longer than expected items. It should be kept in mind that there are overlaps between sets of skills identified by different research groups and forums (Hanover Research report, 2011; Suto, 2013).

Three main sources can be used to classify 21st century skills into groups: the Partnership for 21st century learning (P21), the Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S) and the Hanover Research Report, and these groups have acknowledged the need for cross-curricular content skills.

The P21 has defined a framework (Framework for 21st Century Learning) that originally identified 18 different skills which were later grouped into 3 core areas of skills needed by the 21st century learner: Learning and Innovation; Life and Career Skills; Information, Media, and Technological Skills. These core skills are to be learned across expanded core subjects usually traditionally taught in schools. In addition, the framework promotes understanding of academic content at much higher levels by mixing 21st century cross-curricular themes with the core skills such as Global awareness, Civic literacy, Health literacy, Environmental literacy as well as Financial and Business literacy (P21, 2018; NEA, 2010; Hanover Report, 2011). According to a statement by NEA (2010), 'Over the years it became clear that the framework was too long and complicated', so after

consultation with key stakeholders it was it was downsized to only four main skills now known as the four 'C': Critical thinking skills, Communication skills, Collaboration skills, Creativity skills. These skills have been clearly defined and encapsulated in formats that allow their integrations in educational curricula.

The ATC21S list of skills, drawn after having conducted "what is probably the most thorough recent review of the literature in this field" (Suto, 2013; p.4), is presented as set of definitions that have been grouped into four broad categories: ways of thinking; ways of working; tools for working; skills for living in the world (Suto, 2013; p.5). A table presenting the categories and their related skills has been drawn in a way that is easy to analyse and understand the link between skills (See table 1 from Suto, 2013).

Table 1: ATC21S Definitions of 21st Century Skills (Suto, 2013; p.5)

ATC21S		21 st Century skills projects reviewed by ATC21S				Confederation of British Industry (CBI) (2007)
Categories of 21 st Century skills	21 st Century skills	Partnership for 21 st Century Skills (2013)	Lisbon Council (2007)	International Society for Technology in Education (ISTE) NETS (2013)	ETS iSkills (2013)	
Ways of thinking	1. Creativity and innovation	Creativity and innovation		Creativity and innovation	Creativity and innovation	
	2. Critical thinking, problem solving, decision-making	Critical thinking, problem solving, decision-making	Problem-solving	Critical thinking, problem solving, decision-making	Critical thinking, problem solving	Problem-solving
	3. Learning to learn, metacognition					
Ways of working	4. Communication	Communication		Communication	Communication	Communication
	5. Collaboration (teamwork)	Collaboration	Collaboration	Collaboration		Collaboration
Tools for working	6. Information literacy (includes research on sources, evidence, biases, etc.)	Information literacy, media literacy	Information literacy	Information literacy	Information literacy	Application of numeracy
	7. ICT literacy	ICT operations and concepts	ICT operations and concepts	Research and inquiry, Digital citizenship, ICT operations and concepts	ICT operations and concepts	ICT operations and concepts
Living in the world	8. Citizenship – local and global					
	9. Life and career	Initiative and self-direction. Flexibility and adaptability, productivity, leadership and responsibility	Flexibility and adaptability			Initiative and self-direction
	10. Personal and social responsibility – including cultural awareness and competence					Business awareness. Customer care

In their “Crosswalk of 21st Century skills”, the Hanover Research group, based in Washington (USA), conducted a comparative study of the frameworks of the 21st Century skills lists presented by six major organisations, including the P21 and the ACT21S (Hanover Report, 2011) with the objective of “drawing out the most and least common elements and themes” (Hanover Report, 2011; p.1), so the report did not really offer a new list of 21st Skills as such. The study drew up a list of 27 different skills (can be seen in the report) from the six sets they studied, these skills were subsequently ‘ranked based on the frequency that they are found on the six skills lists examined (Hanover Research Report, 2011; p.4)’. The analysis of that ranking showed that there were four major skills (called themes) that were present in the six sets studied with higher frequencies of appearance: Collaboration and teamwork; Creativity, imagination; Critical thinking; Problem solving. The study concluded that a set of core competencies emerged from the 27 skills identified, most importantly encapsulated in the four main themes.

A closer examination of the skills presented in this section reveals that only a set of four main 21st century skills have been clearly identified and outlined by various groups and organisations interested in the topic. The four “C” listed by the Partnership for 21st Century Learning, and interestingly the same four skills appear on the top of the list of definitions established by the Assessment and Teaching of 21st Century Skills; finally the Hanover Research Report provides a scientific proof that the four skills are really at the core of the 21st Century Learning i.e. Critical thinking; Communication; Collaboration; Creativity.

Delivering 21st Century Learning Skills in schools

Educators, schools and educational institutions as well as policy makers are looking at ways of best implementing and delivering the 21st Century skills to students and learners. Schools in particular, are under pressure for preparing young students not only in meeting the requirements of the 21st century society and workplaces but in being successful as well (P21, 2015; Suto, 2013; NEA, 2010). The debate has moved from defining and conceptualizing the skills to formulating the methodologies and adequate pedagogical processes for delivering the core skills as part of the main academic skills taught in schools together with the additional essential

21st century skills in a cross-curricular platform. Most importantly, the debate has been focused on the design of appropriate assessment methods that can be used by schools and stakeholders for an objective and efficient evaluation of the 21st century learning skills (Griffin et al., 2012; Binkeley et al., 2010; P21, 2015).

From what has been demonstrated in the previous section, it has been consensually adopted that schools along with curriculum providers, are expected to adopt, implement and deliver the core 21st century skills (critical thinking, communication, collaboration, creativity) by embedding them into the main traditional academic subjects (NEA, 2010, P21, 2015). It is equally widely accepted that additional 21st century skills such as information literacy, technology literacy, global and citizenship skills, life and career skills, cultural awareness must be blended in cross-curricular teaching (Suto, 2013; P21, 2015; ATC21S, 2012; Griffin et al., 2012).

Schools (including educators and teachers) can be inspired by models and curriculum systems that have already been designed and developed by a number of organisations such as the P21 (NEA) Framework for 21st Century Learning which offers a comprehensive working framework for delivering 21st century skills in schools; or the International Baccalaureate (IB) Learner Profile (IB, 2013) which has been developed to accommodate the needs of the 21st century learners, and fulfill the requirements of the 21st increasingly dominated by digital technologies that are leading to the emergence of a global society, a global economy and global workplaces.

The 21st century schools should focus on the development of learning and innovation skills by integrating the core 21st century skills (critical thinking, communication, collaboration, creativity) into the main academic subjects:

- Language and Literature
- World languages
- Arts
- Mathematics
- Economics
- Science
- Geography/Global perspectives
- History
- Citizenship and Government

Critical thinking and problem solving

Teachers in each specialist subject must include elements of critical thinking in their lesson with the objectives of developing learners’ ability to reason

effectively; to use system thinking; to make judgments and decisions; to solve problems. These objectives can be further expanded and developed (NEA, 2010; P21, 2015; ATC21S, 2012).

Communication

Learners must be taught and given the opportunity to their ideas communicate clearly, in using articulate and understandable languages and expressions both in verbal and written forms. This could be implemented within various subjects through the use of activities such as presentations, debates and forums, exhibitions and fairs (NEA, 2010; P21, 2015). Students must learn to objectively listen to others and respects their opinions as well as being to provide valid counter arguments. This is where communication and critical thinking start to interact.

Collaboration

The example of online encyclopedia such as Wikipedia demonstrates the power of collaboration as an essential skill that needs to be mastered by 21st century students. The Framework for 21st Century Learning acknowledge that it has become increasingly clear that collaboration is not only important but necessary for students and employees, due to globalization and the rise of technology (NEA, 2015; p.19). Teachers are encouraged to include in their lessons activities that require learners to work in teams with their peers or even with students from other schools with the aim of developing their ability to work effectively and respectfully with all kind of people (NEA, 2010; P21, 2015).

Creativity and innovation

The 21st century is characterized by rapid changes and development in various fields, this presents a challenge for the students who are expected to work in that environment in the future. Schools should therefore train and stimulate learners' creativity by arranging and offering lessons and activities that challenge them and stretch their creative mind, their ability to innovate and work creatively as individually and as a member of a team (NEA, 2010; P21, 2015; ATC21S, 2012; IB 2013).

Schools should provide additional 21st century skills that develop and enhance an understanding

of academic content at much higher levels by weaving 21st century interdisciplinary themes such as Global Awareness; Financial, Economic, Business and Entrepreneurial Literacy; Civic Literacy; Health Literacy; Environmental Literacy into the core academic subjects mentioned earlier (NEA, 2010; P21, 2015, Suto, 2013). Equally important for the 21st century learners are skills associated with Information, media and Technology forming one group whereas the second group belong to Life and career as detailed below (P21, 2015; ATC21S, 2012; IB, 2013).

Schools are therefore encouraged to work closely with these organisations in order to benefit from their experiences and adopt some of their assessment tools for the 21st century learning skills



Information, media and Technology skills comprise: Information Literacy; Media Literacy; ICT (Information, Communications and Technology) Literacy.

Life and career skills regroup: Flexibility and Adaptability; Initiative and Self-Direction; Social and Cross-Cultural Skills; Productivity and Accountability; Leadership and Responsibility.

Assessment for 21st Century

Learning skills

Although there has been considerable development in terms of identification and formalization of the 21st century skills, supported by academic works for their integration into educational systems, there is still a large amount of work to be done when it comes to providing adequate framework for assessing 21st century learning skills at all levels of education. The difficulty resides in the fact that a number of the skills identified are not easy to quantify for measurement and evaluation purposes (ATC21S, 2012). Despite this difficulty some curriculum providers such as AP, IB and CIE have already started to review their existing assessments as well as integrating a number of 21st century skills into their respective provisions. Schools are therefore encouraged to work closely with these organisations in order to benefit from their experiences and adopt some of their assessment tools for the 21st century learning skills.

Conclusion

The traditional educational system based on the delivery of a core of content-based subjects has been around for a few centuries, and very few people will be able to deny its success. In fact, most

of the progresses and developments of the 21st century are largely due to that very educational system. It has undergone various reforms and reviews over the years, but it has equally proven to be inadequate at times as digital technology, information and globalization emerged as the core vectors of the 21st century. This emergence has led to the identification of weaknesses in the way learners are taught but educators, academics and policy makers have agreed that a complete reshuffle of the traditional education system is not required but reforms, reviews and restructuring are the way forward (NEA, 2010; P21, 2015; Suto, 2013).

The 21st Century learning skills are not only essential but critical for the survival of tomorrow society characterized by rapid social, economic and technological changes. Schools and educational institutions face the challenging of adapting to these new realities, they must respond by amending the core traditional academic subject to include the core 21st century learning skills i.e. critical thinking; communication; collaboration and creativity. They must also merge elements into their curricula interdisciplinary skills that have been identified and demonstrated to be equally crucial in society and the workplaces of the 21st century.

It is obvious that the important areas of assessment and evaluation of the 21st century learning skills requires more attention and more development so that adequate and appropriate frameworks and assessment tools can be produced and made available to schools.

References

1. ATCS21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), 2012, "Mission of the Project", Online, <http://www.atc21s.org/about.html> , accessed 24/04/2018.
2. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M., 2010, Defining 21st Century skills. Draft white paper. Part of a report to the Learning and Technology World Forum 2010, London.
3. Dr Irenka Suto, 2013, 21st Century skills: Ancient, ubiquitous, enigmatic?, university of Cambridge, January 2013.
4. Griffin, P., McGaw, B., Care E., 2012, Assessment and Teaching of 21st Century Skills, Springer International, 2012.
5. Hanover Research report, 2011, "A Crosswalk of 21st Century Skills", Washington, August 2011.
6. IB (International Baccalaureate), 2013, The IB learner profile, International Baccalaureate, 2013.
7. NEA (National Education Association), 2010, "Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs", NEA – 2018, Online, <http://www.nea.org/tools/52217.htm> , accessed 23/04/2018.
8. P21 (Partnership for 21st Century Learning), 2015, "P21 Framework Definitions", P21 – May 2015.
9. The Glossary of Education Reform, 2016, "21st Century skills", updated 25/08/2016, Online, <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>, accessed 24/04/2018

XXI ҒАСЫР ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚТЫ ДАМУДАҒЫ ӘСЕРІ ҚАНДАЙ?

XVIII–XIX ғасырларды қамтыған «өнеркәсіптік төңкеріс» ғылым мен техниканың алға басуы мен дамуымен байланысты болды. Бұл төңкеріс мұғалімнің оқушыларға білімді түсіндіріп жеткізуіне негізделген дәстүрлі оқыту жүйесіне қатты әсер етті және XX ғасырдың ортасында, ауылшаруашылық және өндірістік экономика үстем болған кезде, негізгі оқу дағдылары тек оқу, жазу және арифметикамен, басқаша айтқанда, негізгі және математикалық сауаттылықпен шектелді. XX ғасырдың аяғына қарай, білім беру саласындағы озық зерттеулер оқытуды оқу жүйесімен байланыстырып, зейінді мұғалімге емес, оқушыға аудара отырып, дәстүрлі білім беру жүйесін қайта құруға жол ашты. Дегенмен жүйе әлі де оқу бағдарламасын мазмұндық негізде жеткізуіне көп сүйенді.

XX ғасырдың аяғында тағы бір технологиялық және ғылыми төңкеріс – «цифрлық төңкеріс» электроника мен микрочиптің дамуынан туындады. Бұл технологиялық және ғылыми жетістіктер адамдардың қарым-қатынас, саяхаттау және бүкіл әлем бойынша өзара әрекеттесу тәсілдерін өзгертті, нәтижесінде «жаһандану» және «цифрлы ұрпақ» сияқты жаңа ұғымдар енгізілді. Әлем XXI ғасырға еніп, жаңа қадам басып келе жатқан кезде, байланыс пен ақпарат алмасу үшін цифрлық технологияның қабылдануы бүкіл әлемдегі адамзаттың әлеуметтік өмірінің барлық аспектісіне қатты әсер еткені айқын болды. Жаһандану және күнделікті жұмыстарды автоматтандыру мен аутсорсингіге беру үшін компьютерлерді қолдану арқылы кәсіпорындар мен жұмыс орындары түбегейлі өзгеріске ұшырады (Binkeley et al., 2010). Осы қарқынды дамудағы және өзгермелі әлемде студенттерден, түлектерден және қызметкерлерден жаңа оқу дағдылары талап етілетіні белгілі болды. Осы

орайда жұмыс берушілер мен мүдделі тараптар, сондай-ақ бірқатар педагогтер дәстүрлі білім беру моделінің туындаған талаптарға жауап беру қабілетіне күмән келтірді.

XXI ғасырдағы оқу дағдыларының тұжырымдамасы

Кіріспеде айтылғандай, XXI ғасырға қажет жаңа дағдылар жиынтығы идеясы білім беру саласындағы бизнес басшылардан, жұмыс берушілерден және әртүрлі мүдделі тараптардан туындады. Көптеген кездесу мен форумдардан кейін тәрбиешілер, академиялық сарапшылар мен ғалымдар АҚШ-тағы NEA, Еуропадағы Лиссабон Кеңесі (Suto, 2013) сияқты алаңдаушылық білдіретін ұйымдармен XXI ғасырдың оқу дағдылары немесе көбіне «XXI ғасыр дағдылары» деп аталатын мәселе жөнінде кеңесті. Әртүрлі елден келген академиктер мен ғалымдардың халықаралық тобы (Бинкелей және басқалар, 2010 ж.) тақырып бойынша зерттеулер жүргізіп, соның нәтижесінде 2012 жылы Спрингер «XXI ғасыр дағдыларын бағалау және оқыту» атты қомақты кітап шығарды. Доктор Иренка Суто атап өткендей, барлық тарап қабылдауы мүмкін бірауызды анықтамаға қол жеткізу қиынға соқты: «XXI ғасыр дағдыларының» жалпыға бірдей қабылданған анықтамасы жоқ. Мұны әртүрлі оқытушылар, саясаткерлер, жұмыс берушілер, оқытушылар одағы мен жоғары оқу орындары алдында тұрған алуан түрлі бағдарламаларды ескерсек, айқын болар еді» (Suto, 2013; p.4).

2001 жылы NEA (Ұлттық білім беру қауымдастығы) АҚШ-тағы осы мәселемен айналысқан алғашқы ресми форумдардың бірі қалыптастырған XXI ғасырға арналған серіктестікке сәйкес (P21), XXI ғасыр дағдылары оқушылардың жұмыс пен жеке өмірде жетістікке жетуі үшін дағдыларын, білімдері

XX ғасырдың аяғында тағы бір технологиялық және ғылыми төңкеріс – «сандық революция» электроника мен микрочиптің дамуынан туындады

мен тәжірибелерін сипаттайды. Ол мазмұндық білімнің нақты дағдылары, біліктері мен сауаттылықтарының қоспасы (P21 Framework definitions, p.1).

Америка Құрама Штаттарындағы Ұлы мектептер серіктестігі ұранымен жасалған білім беру реформасының сөздігі «XXI ғасыр дағдылары» дегеніміз қазіргі әлемде жетістікке жету үшін маңызды болып саналатын білім, білік, дағдылар мен қасиеттердің университет бағдарламалары, заманауи мансаптары мен мұғалімдерінің, мектеп реформаторларының, колледж профессорларының, жұмыс берушілердің және басқалардың жұмыс орындарындағы кең ауқымын білдіреді (The Glossary of Education Reform, 2016).

XXI ғасыр дағдыларын бағалау және оқыту (ATC21S), тақырып бойынша негізгі халықаралық және ықпалды зерттеу топтарының бірі 2009 жылы құрылған және Мельбурн университеті (Аустралия) ұйымдастырған XXI ғасыр дағдыларына бірыңғай ресми анықтама бермейді. Керісінше, ол «XXI ғасырдың он дағдыларын төрт үлкен категорияға бөлді» (ATC21S, 2018), дегенмен жобаның алғашқы мәлімдемесінен кішігірім анықтама көруге болады: «Бүгінде жұмыс берушілер ақпаратқа бай бизнесті құру және жүргізу үшін қажетті тәжірибелік дағдылары жоқ, бастапқы деңгейдегі жұмысшылармен байланысты қиындықтарға жиі тап болады. Оқу, жазу, математика және жаратылыстану ғылымдары заманауи білім берудің негізі болып саналғанымен, оқу бағдарламалары студенттерді XXI ғасырда жұмысқа орналастыруға дайындайтын ынтымақтастық және цифрлық сауаттылық сияқты дағдыларды қамтуы керек (ATC21S, 2018)».

Алайда XXI ғасырдың дағдыларын кең көлемде іскер басшылар, академиктер мен саясаткерлер анықтаған және мойындаған, XXI ғасыр қоғамында және жұмыс орындарында табысқа жеткен студенттер мен жұмысшылар үшін өмірлік маңызы бар дағдылардың, қабілеттердің және оқыту әдістері мен ұмтылыстарының жиынтығы ретінде түсінуге болатындығы туралы ортақ келісім бар.

XXI ғасыр дағдылары тұжырымдамасының жақтаушылары бұл дағдылардың дәстүрлі академиялық дағдылардан айырмашылығын

олардың мағыналы білімге негізделмегендігімен дәлелдейді.

XXI ғасыр талап ететін дағдылар

XXI ғасыр дағдыларының бір пікірлі анықтамасына қол жеткізудің қиындығы ішінара жоғарыда аталған қызығушылық танытқан тараптардың көпшілігінің дағдылары мен талаптарының тізбелері олардың саны мен мазмұны жағынан әртүрлі болатындығымен байланысты (Suto, 2013).

Осы тақырыпты зерттейтін әртүрлі топтар, форумдар мен ұйымдар басынан бастап (1980 ж. соңы) қазіргі кезге дейін XXI ғасырдағы қоғам мен жұмыс орындарының

қажеттіліктерін зерттеуге арналған перспективаларға байланысты әртүрлі дағдылар жиынтығын әзірледі. XXI ғасыр дағдыларын жақтаушылар көбіне дәстүрлі білім беру жүйесін жоғарыда сипатталғандай өзгертуге бағытталғанын атап өткен жөн. Осылайша, мектептер мен білім беру мекемелері студенттердің тез өзгертін цифрлық қоғамда жетістікке жетуге даярлау дағды-

ларына бағытталған, өсіп келе жатқан халықаралық қозғалысқа негізделген осы өзгерістердің нысанасына айналуға (Suto, 2013; ATC21S, 2018; NEA 2010).

XXI ғасырдағы оқу дағдыларының тізімі мен саны шектеусіз емес, дегенмен бұл тақырыптағы әдебиеттерді зерттеу күткеннен де ұзақ мерзімге созылатын сияқты. Әртүрлі зерттеу топтары мен форумдар анықтаған дағдылар жиынтығы арасында қабаттастық бар екендігін есте ұстаған жөн (Hanover Research report, 2011; Suto, 2013).

XXI ғасыр дағдыларын топтарға жіктеуде үш негізгі дереккөзді пайдалануға болады: XXI ғасырдағы оқу үшін серіктестік (P21), XXI ғасыр дағдыларын бағалау мен оқыту (ATC21S) және Ганновер зерттеу есебі; сондай-ақ бұл топтар пәндер бойынша мазмұндық дағдылардың қажеттілігін мойындады.

P21 анықтаған шеңбер (XXI ғасырда оқыту шеңбері) бастапқыда 18 түрлі дағдыларды анықтаған, олар кейінірек XXI ғасыр оқушысының негізгі 3 шеберлік бағытына топтастырылған: оқу және инновация; өмірлік және мансаптық дағдылар; ақпараттық, медиа және технологиялық дағдылар. Бұл

XX ғасырдың аяғында тағы бір технологиялық және ғылыми төңкеріс – «сандық революция» электроника мен микрочиптің дамуынан туындады

негізгі дағдыларды мектептерде дәстүрлі түрде оқытылатын кеңейтілген негізгі пәндер арқылы үйрену қажет. Сонымен қатар бұл құрылым ғаламдық сана, азаматтық сауаттылық, денсаулық сақтау, экологиялық сауаттылық, қаржылық және іскерлік сауаттылық сияқты ХХІ ғасырдың негізгі дағдыларын пәнаралық тақырыптармен біріктіре отырып, білім беру мазмұнын әлдеқайда жоғары деңгейлерде түсінуге ықпал етеді (P21, 2018; NEA, 2010; Hanover Report, 2011).

NEA (2010) пікірінше, «жылдар өте келе құрылымның тым ұзақ және күрделі екендігі айқын болды», сондықтан негізгі мүдделі тараптармен кеңестерден кейін ол төрт «С» ретінде белгілі төрт негізгі дағдыларға дейін қысқартылды: сыни ойлау дағдылары,

коммуникативтік дағдылар, ынтымақтастық дағдылары және шығармашылық дағдылар. Бұл дағдылар оқу бағдарламасына енгізуге болатын форматтарда нақты анықталып, тұжырымдалды.

ATC21S дағдыларының тізімі, «соңғы уақыттағы осы саладағы әдебиеттерді мұқият қарастырудан» (Suto, 2013; p.4) кейін жасалған төрт кең категорияға топтастырылған анықтамалар жиынтығы ретінде ұсынылды: ойлау тәсілі; жұмыс тәсілдері; жұмыс істеуге арналған құралдар; әлемде өмір сүру дағдылары (Suto, 2013; p.5).

Санаттар мен оларға байланысты дағдыларды ұсынатын кесте дағдылар арасындағы байланысты талдауға және түсінуге ыңғайлы етіп жасалды (1-кесте Suto, 2013).

1-кесте. ATC21S ХХІ ғасыр Дағдылары Анықтамалары (Suto, 2013; p.5)

ATC21S		ХХІ-ші ғасыр дағдылары бойынша ATC21S қарастырған жобалар				Британдық өнеркәсіп конфедерациясы (CBI) (2007)
ХХІ ғасыр дағдылары категориялары	ХХІ ғасыр дағдылары	ХХІ ғасыр дағдылары үшін серіктестік	Лиссабон кеңесі (2007)	Білім берудегі технологиялар бойынша халықаралық қоғам (ISTE) NETS (2013)	ETS ғаламтор дағдылары (2013)	
Ойлау тәсілдері	1. Шығармашылық пен инновация	Шығармашылық пен инновация		Шығармашылық пен инновация	Шығармашылық пен инновация	
	2. Сыни ойлау, мәселе шешу, шешім қабылдау	Сыни ойлау, мәселе шешу, шешім қабылдау	Мәселе шешу	Сыни ойлау, мәселе шешу, шешім қабылдау	Сыни ойлау, мәселе шешу	Мәселе шешу
	3. Оқуды үйрену, метатану					
Жұмыс істеу тәсілдері	4. Коммуникация	Коммуникация		Коммуникация	Коммуникация	Коммуникация
	5. Ынтымақтастық (топпен жұмыс)	Ынтымақтастық	Ынтымақтастық	Ынтымақтастық		Ынтымақтастық
Жұмыс жасау құралдары	6. Ақпараттық сауаттылық (дереккөздер, дәлелдер мен біржақты пікірлерге зерттеуді құрайды)	Ақпараттық сауаттылық, медиа сауаттылық	Ақпараттық сауаттылық	Ақпараттық сауаттылық	Ақпараттық сауаттылық	Есептеуді қолдану
	7. АКТ сауаттылығы	АКТ операциялары мен концептілері	АКТ операциялары мен концептілері	Анықтама, цифрлық азаматтық, АКТ операциялары мен концептілері	АКТ операциялары мен концептілері	АКТ операциялары мен концептілері
Әлемде өмір сүру	8. Азаматтық-жергілікті және әлемдік					
	9. Өмір мен мансап	Бастамашылдық және өзін-өзі басқару, икемділік пен бейімділік, өнімділік, көшбасшылық пен жауапкершілік	Икемділік пен бейімділік			Бастамашылдық және өзін-өзі басқару
	10. Жеке және әлеуметтік жауапкершілік					Іскерлік хабардарлық Тұтынушыға қызмет көрсету

Вашингтонда (АҚШ) орналасқан Ганновер ғылыми-зерттеу тобы өздерінің «XXI ғасырдың дағдыларының қиылысы» атты зерттеуінде P21 және ACT21S (Ганновер есебі, 2011) сияқты алты ірі ұйым ұсынған XXI ғасыр дағдыларының тізімдері құрылымдарын «ең көп және аз кездесетін элементтер мен тақырыптарды анықтау» мақсатында салыстырмалы түрде зерттеді (Hanover Report, 2011; p.1). Сондықтан есепте XXI ғасыр дағдыларының жаңа тізімі ұсынылған жоқ. Зерттеу барысында оқылған алты топтың ішінен (есепте көрсетілген) 27 әртүрлі дағдылардың тізімі жасалды, кейіннен бұл дағдылар «*тексерілген алты шеберлік тізімінде пайда болу жиілігіне қарай бөлінді*» (Hanover Research Report, 2011; p.4). Осы рейтингіні талдау нәтижесінде пайда болу жиілігі жоғары болған алты жиынтықта (тақырыптар деп аталатын) төрт негізгі дағдылар бар екендігі анықталды: Ынтымақтастық және топтық жұмыс; Шығармашылық қиял; Сыни ойлау; Мәселе шешу. Зерттеуде анықталған 27 дағдыдан негізгі құзыреттіліктер жиынтығы пайда болды, олардың маңыздылары төрт негізгі тақырыпта болады деген қорытындыға келді.

Осы бөлімде берілген дағдыларды тереңірек зерттеу арқылы XXI ғасырдағы төрт негізгі дағдылардың жиынтығы ғана тақырыпқа қызығушылық танытқан әртүрлі топтар мен ұйымдар арқылы нақты анықталып, тұжырымдалды. XXI ғасырдағы білім беру серіктестігі тізіміне енгізген төрт «С» дағдылары XXI ғасыр дағдыларын бағалау және оқыту арқылы анықталған анықтамалар тізімінің жоғарғы жағында да орналасты. Қорытындылай келе, Ганновердегі зерттеулер туралы есеп XXI ғасырдың оқыту негізінде шын мәнінде төрт дағды: сыни ойлау, коммуникация, ынтымақтастық және шығармашылық екеніне ғылыми дәлел ұсынды.

XXI ғасырдың оқу дағдыларын мектептерге жеткізу

Тәлімгерлер, мектептер, білім беру мекемелері, сондай-ақ саясаткерлер XXI ғасыр дағдыларын енгізу және студенттер мен оқушыларға жеткізудің ең жақсы жолдарын қарастыруда. Әсіресе оқушыларды XXI ғасыр қоғамы мен жұмыс орындарының талаптарын қанағаттандыру үшін ғана емес, сонымен қатар табысқа жету үшін дайындық барысында мектептер қысым сезеді (P21, 2015; Suto,

2013; NEA, 2010). Пікірталас дағдыларды анықтау мен концептілеуден әдістемелер мен барабар педагогикалық процестерді тұжырымдауға көшті. Дағдыларды негізгі академиялық дағдылардың бір бөлігі ретінде ұсыну үшін пікірталас оларды анықтаудан және тұжырымдамалаудан пәнаралық платформада қосымша XXI ғасыр дағдыларымен қатар, әдістеме мен барабар педагогикалық үрдістерді тұжырымдауға бет бұрды. Ең бастысы, пікірталас XXI ғасырдың оқу дағдыларын объективті және тиімді бағалау үшін мектептер мен мүдделі тараптар қолдана алатын бағалаудың тиісті әдістерін жобалауға бағытталды (Griffin et al., 2012; Binkeley et al., 2010; P21, 2015).

Алдыңғы бөлімде көрсетілгендерден мектептер оқу бағдарламаларын жеткізушілермен бірге XXI ғасырдың негізгі дағдыларын (сыни ойлау, коммуникация, ынтымақтастық, шығармашылық) негізгі дәстүрлі оқу пәндеріне айналдырып, қабылдауы, іске асыруы және жеткізуі керек деген келісімге келді (NEA, 2010, P21, 2015). Ақпараттық сауаттылық, техникалық сауаттылық, ғаламдық және азаматтық дағдылар, өмірлік және мансаптық дағдылар, мәдени сана сияқты XXI ғасырдың қосымша дағдыларын пәнаралық оқытуға біріктіру керек екендігі кеңінен танылды (Suto, 2013; P21, 2015; ACT21S, 2012; Griffin et al., 2012).

Мектептерге (оның ішінде тәрбиешілер мен мұғалімдер) көптеген ұйымдар әзірлеп, дамытқан оқу бағдарламаларының модельдері мен жүйелерінен шабыттандыруға болады. Аталмыш ұйымдар, мысал ретінде, мектептерде XXI ғасырдың дағдыларын қалыптастыру үшін кешенді жұмыс жүйесін ұсынатын XXI ғасырдағы білім берудің P21 (NEA) құрылымы немесе XXI ғасырдың білім алушыларының қажеттіліктерін және XXI ғасырдың талаптарын қанағаттандыру үшін жасалған, әлемдік қоғамның жаһандық экономика және жаһандық жұмыс орындарының пайда болуына алып келетін сандық технологияларға негізделген Халықаралық Бакалавриат (IB) студентінің профилі (IB, 2013).

XXI ғасыр мектептері негізгі оқу пәндеріне XXI ғасырдың негізгі дағдыларын (сыни ойлау, коммуникация, ынтымақтастық және шығармашылық) кіріктіре отырып, оқыту мен инновациялық дағдыларды дамытуға бағытталуы керек:

- Тіл мен әдебиет
- Әлем тілдері

- Өнер
- Математика
- Экономика
- Ғылым
- География/Жаһандық перспективалар
- Тарих
- Азаматтық пен Үкімет

Сыни ойлау мен мәселе шешу

Әр мамандық пәні бойынша мұғалімдер оқушылардың тиімді ойлау қабілетін дамыту мақсатында өз сабағына тиімді ойлану, жүйелік ойлануды қолдану, үкімдер мен шешімдер қабылдау, мәселелерді шешу сынды сыни тұрғыдан ойлау элементтерін қосуы керек. Бұл мақсаттарды одан әрі кеңейтуге және дамытуға болады (NEA, 2010; P21, 2015; ATC21S, 2012).

Коммуникация

Оқушылардың ауызша да, жазбаша да анық, түсінікті тілдер мен сөз тіркестерін қолдана отырып, өз ойларын нақты жеткізе білуге дағдылануға және соны үйрене білуге мүмкіндігі болуы керек. Мұны таныстырылымдар, дебаттар мен форумдар, көрмелер мен жәрмеңкелер сияқты қызмет түрлерін қолдану арқылы жүзеге асыруға болады (NEA, 2010; P21, 2015). Студенттер өзгелерді тыңдауды және олардың пікірлерін құрметтеуді, сондай-ақ қарсы дәлелдерді келтіре білуді үйренуі керек. Осы жерде коммуникация мен сыни ойлау өзара әрекеттесе бастайды.

Ынтымақтастық

Уикипедия сияқты онлайн энциклопедияның мысалы ынтымақтастықтың қуатын XXI ғасыр студенттері игеруі қажет маңызды дағды ретінде көрсетеді. XXI ғасырдың оқыту шеңбері, жаһандану мен технологиялық жетістіктер жағдайында студенттер мен қызметкерлер үшін ынтымақтастық маңызды ғана емес, сонымен қатар қажет екендігі барған сайын айқын бола бастағанын мойындайды (NEA, 2015; p.19). Мұғалімдер өз сабақтарына оқушылардан құрдастарымен немесе тіпті басқа мектеп оқушыларымен топтық жұмыс жасауды, барлық адамдармен тиімді және сыйластықта жұмыс істеу қабілетін дамытуды талап ететін іс-әрекеттерді қосуға шақырады (NEA, 2010; P21, 2015).

Шығармашылық пен жаңашылдық

XXI ғасыр әртүрлі салалардағы қарқынды өзгеріс және дамумен сипатталады, бұл болашақта осы ортада жұмыс істейді деп күтілетін тәлім алушылар үшін қиындық тудырады. Сондықтан мектептер оқушының жеке және топ құрамында жаңашылдық енгізу мен шығармашылық арқылы жұмыс істеу қабілетін, оларды сынайтын және шығармашылық ойларын кеңейтетін сабақтар мен іс-шараларды ұйымдастыру және ұсыну арқылы ынталандыруы керек (NEA, 2010; P21, 2015; ATC21S, 2012; IB 2013).

Мектептер XXI ғасырдың жаһандық хабардарлық; қаржылық, экономикалық, іскерлік және кәсіпкерлік сауаттылық; азаматтық сауаттылық; медициналық сауаттылық; экологиялық сауаттылық сияқты пәнаралық тақырыптарын бұрын аталған негізгі оқу пәндеріне кіріктіре отырып, академиялық мазмұнды түсінуді дамытатын және жетілдіретін XXI ғасырдың дағдыларын



Студенттер өзгелерді тыңдауды және олардың пікірлерін құрметтеуді, сондай-ақ қарсы дәлелдерді келтіре білуді үйренуі керек

қамтамасыз етуі керек (NEA, 2010; P21, 2015, Suto, 2013). XXI ғасыр оқушылары үшін ақпарат, бұқаралық ақпарат құралдары мен технологияларға байланысты дағдылар бір топқа жатса, ал екінші топ төменде көрсетілгендей, өмір мен мансапқа қатысты бірдей маңызға ие дағдылардан тұрады (P21, 2015; ATC21S, 2012; IB, 2013).

Ақпараттық бұқаралық ақпарат құралдары және технология дағдылары мыналарды құрайды: ақпараттық сауаттылық; медиа сауаттылық; АКТ (ақпараттық-коммуникациялық технологиялар) сауаттылық.

Өмірлік және мансаптық дағдылары келесілерді қайта топтастырады: икемділік және бейімділік; бастама және өзін-өзі бағыттау; әлеуметтік және мәдениетаралық дағдылар; өнімділік және есеп беру; көшбасшылық және жауапкершілік.

XXI ғасырдың оқу дағдыларын бағалау

XXI ғасырдың дағдыларын білім беру жүйелеріне кіріктіру бойынша академиялық жұмыстардың көмегімен анықтау және рәсімдеу жағынан айтарлықтай жетістіктерге қол жеткізілгенімен, XXI ғасыр – білім берудің барлық деңгейінде дағдыларды үйрену ғасырын бағалаудың барабар негіздерін құруға келгенде әлі де көп жұмыс істеу керек. Өлшеу және

бағалау мақсатында анықталған дағдыларға сандық анықтама беру негізгі қиындық болып табылады (ATC21S, 2012). Осы қиындыққа қарамастан, AP, IB және CIE сияқты кейбір оқу бағдарламаларының провайдерлері өздерінің қолданыстағы бағаларын қарастырып, сонымен қатар XXI ғасырдың бірқатар дағдыларын өздерінің ережелеріне енгізді. Сондықтан мектептерге осы ұйымдармен тығыз байланыс орнатып, олардың тәжірибелерін пайдалану және кейбір бағалау құралдарын XXI ғасыр дағдыларын үйрету үшін қолдану ұсынылады.

Қорытынды

Дәстүрлі мазмұнға негізделген білім беру жүйесі ғасырлар бойы қалыптасты және оның табыстылығын жоққа шығару әсте мүмкін емес. Іс жүзінде, XXI ғасырдағы прогресс пен дамудың көп бөлігі дәл осы білім беру жүйесімен байланысты. Осы жылдар ішінде ол әртүрлі реформалар мен түзетулерден өтті, бірақ уақыт өте келе сандық технологиялар, ақпарат және жаһандану XXI ғасырдың негізгі векторына айналғандықтан ол жеткіліксіз болып шықты. Бұл оқушылардың білім алуудағы әлсіз жақтарын анықтауға әкелді,

бірақ тәрбиешілер, ғалымдар мен саясаткерлер дәстүрлі білім беру жүйесін толығымен қайта құру қажет емес екендігін айтып, реформалар, шолулар мен қайта құрылымдау алға бастайтын жол болып табылады деген пікірге келді (NEA, 2010; P21, 2015; Suto, 2013).

XXI ғасырдың оқу дағдылары әлеуметтік, экономикалық және технологиялық жылдам өзгерістермен сипатталатын ертеңгі қоғамның өмір сүруі үшін маңызды ғана емес, сонымен қатар шешуші мағынаға ие. Мектептер мен білім беру ұйымдарының алдында осы жаңа шындыққа бейімделу мәселесі тұр. Олар негізгі дәстүрлі академиялық пәнді XXI ғасырдың негізгі оқу дағдыларын, яғни сыни ойлау, коммуникация, ынтымақтастық пен шығармашылықты қосу арқылы өзгерту керек. Сондай-ақ олар XXI ғасырда қоғамда және жұмыс орындарында бірдей маңызы анықталған және көрсетілген пәнаралық дағдылардың элементтерін өздерінің оқу бағдарламаларына енгізуі керек.

Тиісті құрылымдар мен бағалау құралдары жасалып, мектептерге қолжетімді болуы үшін XXI ғасырдың оқу дағдыларын бағалаудың маңызды бағыттарына көп көңіл бөлінуі және дамуы қажет.





Дариус Радкявичюс

Шектеу теориясы халықаралық ұйымының сертификатталған сарапшысы, "UAB Rgrupe" баспасының директоры (Литва)

Дарюс Радкявичюс

Сертифицированный эксперт Международной организации Теории ограничений, директор издательства "UAB Rgrupe" (Литва)

Darius Radkevicius

Certified Expert of the International Organization of Theory of Constraints, director of "UAB Rgrupe" publishing house (Lithuania)

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ XXI ВЕКА СО СКОРОСТЬЮ SPACESX

The 21st Century Education System at the Speed of SpaceX



Қазіргі білім саласына көңіл толмау – белгілі бір мемлекеттің ғана емес, бүкіл планетаның проблемасы. Сарапшылар бүкіл әлемдегі балаларды оқыту процесін жеңілдететін білім беру жүйесін дамытудың жаңа жолдары мен әдістерін үнемі іздеу үстінде. Бұл мақалада автор әлемді жақсы жаққа өзгерте алатын ХХІ ғасыр көшбасшылары буынын тәрбиелеуге негіз болатын оқулықтар, сабақтар және оқыту әдістері туралы ой қозғайды.

Неудовлетворённость современным образованием – проблема не определённого государства, а всей планеты. Эксперты постоянно ищут новые пути и методы развития системы образования, которые бы позволили облегчить процесс обучения детей во всём мире. В данной статье автор размышляет об учебниках, уроках и методах обучения, с помощью которых можно воспитать поколение лидеров ХХІ века, способных изменить мир к лучшему.

Dissatisfaction with the modern education is not only a problem of a specific country, but of the entire planet. Experts are constantly looking for new ways and methods of developing the education system that would facilitate the learning process for children around the world. In this article, the author reflects on textbooks, lessons and teaching methods that can be used to educate a generation of 21st century leaders, who can change the world for the better.

Промышленная революция 4.0 уже идёт полным ходом. За последние 20 лет произошёл технологический скачок, который оставил системы образования в самых разных странах далеко позади.

Ковид вынудил школы броситься к «Хогвартскому летающему экспрессу», но на самом деле он отскочил от стены и врезался в старый локомотив, оставленный на боковой платформе как исторический экспонат.

Дистанционное обучение, которое мы наблюдаем во многих школах, не что иное, как знакомая говорящая голова на экране телевизора. 50 лет назад тоже можно было позвонить говорящей головой, но сейчас это сделать технически проще. Политики убеждены, что, если одна школа будет транслировать уроки через Интернет, это будет технологический скачок не только для отдельного города, но и для всех мигрантов конкретной страны.

Правду говоря, индустрия образования – единственная отрасль, которую практически не коснулись 2-я и 3-я промышленные революции. Клонированный учитель XVIII века будет хорошо ориентироваться в классе и даже может преподавать, например, математику для детей определённого возраста.

Почему все недовольны системой образования?

Читая К.Г. Юнга, я нашёл очень подходящее описание нынешней ситуации во многих странах: сегодня «существует только поверхность,

которая ничего не покрывает, только начало без продолжения, отдельные случаи без взаимосвязи, знания, сужающиеся в узкий круг, недостатки, с претензией стать проблемами, невероятно высокие горизонты и бесконечная пустыня рутины».

Юнг открыл нам феномен коллективного подсознания, поэтому неудивительно, что время от времени коллективное подсознание прорывается, и сознание долго не может объяснить этот непонятный феномен.

Рассматривая феномен в более широком смысле, вы откроете, что неудовлетворённость образованием – это проблема не только вашей страны, это глобальная проблема.

Проблема образования в истории человечества так резко возникла во второй раз. Некоторые называют этот феномен гонкой между технологиями и образованием.

В результате первой промышленной революции XIX века возможности, основанные на технологиях, превзошли потенциал человечества. Это вызвало большое замешательство и социальную боль. Создание систем государственных школ позволило образованию обогнать технический прогресс и создать возможности для процветания человечества.

Сегодня мы снова находимся в ситуации, когда технологии резко продвинулись за короткий период в 20 лет так, что вся система образования стала похожа на машиниста локомотива, посаженного за руль SpacesX.

Понимание проблемы и согласие с ней – это первый шаг в обсуждении направления решения.

Есть ли выход?

Нам нужно совершенно по-другому упаковать и преподнести знания, утверждает Владимир Спиваковский из Edu Future, создатель образовательной платформы 7W.

Мы не совершим прорыва, пока будем пытаться оцифровать нашу обычную среду. Это прекрасно отражено в иллюстрации. Необходимо выйти за рамки обычного мышления и видения, чтобы понять, что такое настоящие революционные решения. Хорошо, что революция 4.0 горит на полную мощность, поэтому если поискать, то обязательно найдём примеры.

I. Как выглядит учебник XXI века?

Давайте договоримся, что это точно не обычная книга, которая существует уже сотни лет. И что это не её PDF-версия. Направленность книги XXI века наглядно продемонстрировала газета в фильмах о Гарри Поттере. Она содержит и печатные тексты, но фотографии живые, актуальная информация обновляется в «живом» времени.

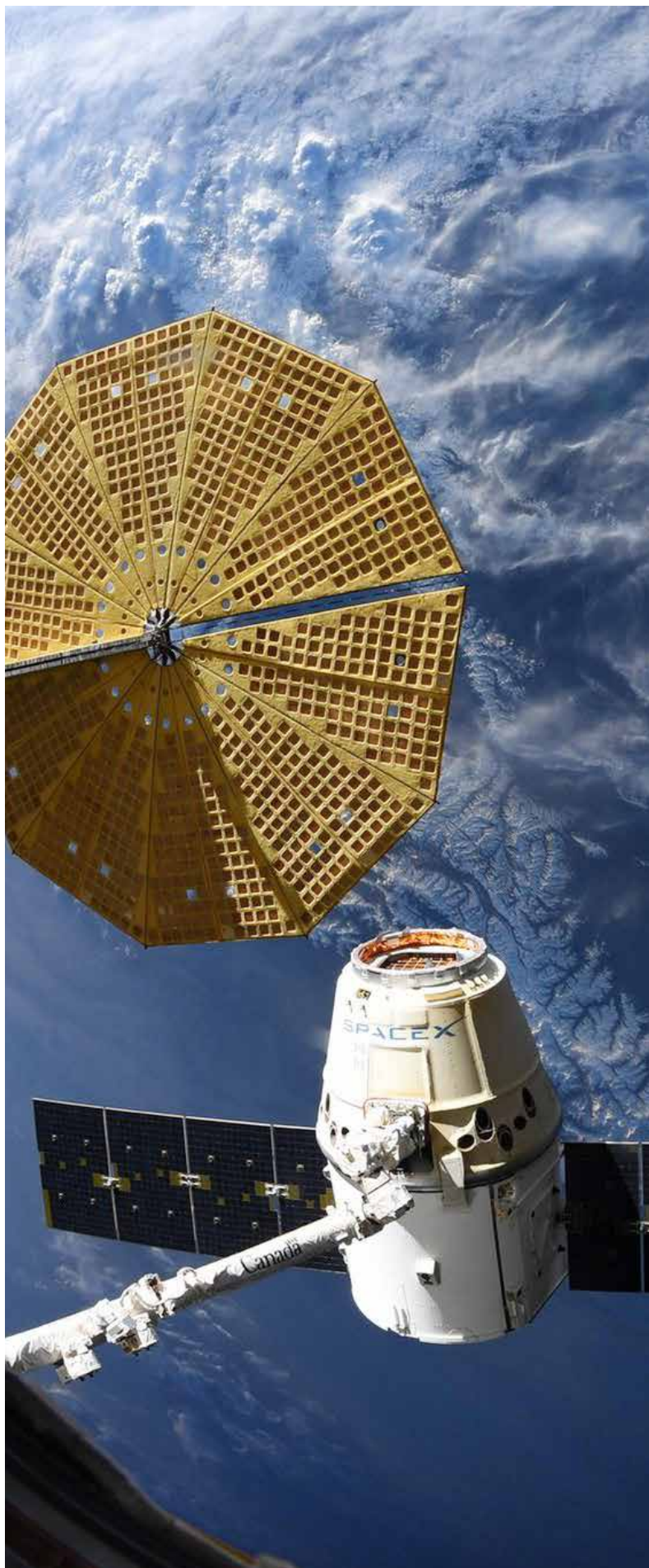
Первым настоящим примером такой книги стала книга Альберта Гора «Неудобная правда», изданная в электронном формате (<http://pushpoppress.com/ourchoice/>). Apple предложила полную линейку обучающих интерактивных книг и возможность для авторов легко создавать их с помощью приложения iBookAuthor. Вы можете увидеть пример и структуру книги - <https://books.apple.com/.../e-o-wilsons-life.../id888107968>.

Однако эти решения имеют свои ограничения, требующие специального оборудования, такого как iPad, который стоит недёшево.

II. Как выглядит урок XXI века?

Согласитесь, что это точно не «онлайн» стандартный урок у доски. Или говорящая голова через экран компьютера. А именно так и проводится большинство дистанционных уроков благодаря вирусу Covid-19.

Говоря об уроках XXI века, мы должны понимать, что это не текущий школьный формат, где урок длится 45 минут, каждый урок посвящён разному предмету, и они плохо связаны друг с другом. Почему 45 минут, а потом перерыв? Для того чтобы дети сплочённой командой сходили в туалет и перешли из одного класса в другой?



Уже сегодня в некоторых школах дети ходят в туалет, когда они в этом нуждаются, и даже не спрашивая разрешения. В отдельных школах это позволено только во время перерыва или с личного разрешения учителя.

Школа XXI века должна использовать и академический подход, поскольку наша цель – научить детей мыслить так, как мыслят учёные.

«Кто и почему именно так решил упаковать знания и придумать следующие названия: биология, химия, литература или информационные технологии? Когда мальчики и девочки приходят в школу, они должны изучить природу этих дисциплин. Какая сила и мощь заключаются в этих дисциплинах? Это и есть академический подход. В моей «зелёной школе» каждая область исследований – это огромный континент идей, и мы – исследователи. Мы начинаем с букв и цифр, знаков и символов, задаёмся вопросом, почему стихи повторяют звуки для детей, а пассивная форма позволяет нам передохнуть?! Моя «зеленая школа» исследует великие идеи, скрытые в каждой дисциплине, и раскрывает причины, требующие нашего внимания и ресурсов», – пишет профессор Такур С. Паудел в книге «Моя зелёная школа».

Не только знания нужно упаковать и представить в совершенно другой форме, но и принципы детской мотивации. Вся индустрия электронных игр на протяжении десятилетий совершенствовалась технику вовлечения детей, и они достигли феноменальных результатов. Как привлечь детей к переходу на более высокий уровень, собрать как можно больше наград, соревноваться индивидуально и в командах? Примеры уже существуют – посетите Khan Academy: <https://www.khanacademy.org/.../cc-third.../3rd-perimeter>.

Какова структура дистанционного урока?

Структура не может повторять обычную структуру урока. Онлайн-уроки нужно не только программировать, но и запланировать нагрузку на IT-системы школ. У каждой системы есть свои ограничения, и их необходимо учитывать. Чтобы было возможно запрограммировать урок таким образом, чтобы учитель мог легко его вести и сделать привлекательным для детей, каждый урок должен иметь чёткую структуру. Наверное, вы согласитесь, что урок хорош, если время проходит незаметно для детей, им не скучно, они не устают и хотят продолжить.



Владимир Спиваковский внедряет в своей школе и предлагает другим следующую структуру урока:

0. Введение. Короткая видеопрезентация.
- I. Упражнение-разминка. Риторические вопросы, которые запускают мышление, развивают воображение и творческий импульс.
- II. Смысл урока (А в чём смысл? И для кого? Почему?) Что если бы этих знаний не было? Каково было, когда их не было?
- III. Трейлер урока или тизер из 5–10 слайдов. (Структура урока, предпоследний слайд – коллаж из ключевых слов, последний слайд – цель урока).
- IV. Ядро урока – 10–15 мин видео.
- V. Чат-конференция – мозговой штурм, детские дебаты.
- VI. Практические задания 3–5 уровней сложности.
- VII. Рефлексия. Что поняли, что нашли полезным, что запомнили, что оставалось непонятным?
- VIII. Текстовый конспект (со ссылками, дополнительными заданиями для желающих перейти на более высокий уровень и т. д.).
- IX. Конец видео как переход к следующему уроку.

Каким должен быть следующий шаг?

Ясно одно: один учитель таких уроков не создаст. Для частного ООО, выпускающего учебники, необходимо собрать совершенно другую команду специалистов, а это очень дорого в финансовом отношении.

Было бы более эффективно составить фонд и профинансировать 3-5 стартапов, чтобы создать технологическую базу, заложить фундамент и предоставить примеры уроков.

XXI ҒАСЫРДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІ

SPACEX ЖЫЛДАМДЫҒЫМЕН

4.0 өнеркәсіптік революция қазірдің өзінде қарқынды жүріп жатыр. Соңғы 20 жыл ішінде әлемнің әртүрлі елінде білім беру жүйелерін артта қалдырған технологиялық серпіліс болды.

Ковидтің кесірінен мектептер Хогвартстың сиқырлы экспресіне ілесуге асыққанымен, олар ойдағыдай болмай, қабырғаға тарихи экспонат ретінде жабысып қалған көне локомотивке соғылып дал болды.

Көптеген мектепте жүріп жатқан қашықтан оқыту – бұл теледидар экранында сөйлейтін жүзі таныс адам. 50 жыл бұрын сөйлейтін адам қоңырау шала алатын еді, бірақ қазір бұл техникалық жағынан оңайырақ. Саясаткерлер егер бір мектеп Интернет арқылы сабақ өткізсе, бұл жекелеген қала үшін ғана емес, сонымен бірге белгілі бір елдің барлық мигранты үшін технологиялық серпіліс болатынына сенімді.

Шынтуайтқа келгенде, білім беру саласы – бұл II және III өнеркәсіптік революциялар соқтықпаған жалғыз сала. Клондалған мұғалім XVIII ғасырдан бастап сыныпта жақсы бағдарланады және тіпті, мысалы, белгілі бір жастағы балаларға математиканы үйрете алады.

Неге бәрінің білім беру жүйесіне көңілі толмайды?

К.Г. Юнгті оқи отырып, мен көптеген елдегі қазіргі жағдайға сай сипаттама таптым: бүгінде «тек ештеңені жаппайтын беті бар, жалғасы жоқ бастама, өзара байланыссыз жекелеген жағдайлар, тар шеңберге түсетін білім, проблема болғысы келген кемшіліктер, керемет биік көкжиектер және күнделікті шексіз шөл».

Юнг бізге ұжымдық түпсана феноменін ашып берді, сондықтан уақыт өте келе ұжымдық түпсананың шегі жетіп, сана ұзақ уақыт бойы өзіне түсініксіз феноменді түсіндіре алмайтыны таңғаларлық жайт емес.

Феноменді кең мағынада қарастыра отырып, білім беруге деген көңіл толмаушылық тек сіздің елде ғана емес, бұл жаһандық проблемалар қатарына кіретінін ұғасыз. Адамзат тарихындағы білім беру мәселесі



екінші рет шұғыл түрде туындады. Кейбіреулер бұл феноменді технология мен білім беру арасындағы жарыс деп атайды.

XIX ғасырдағы бірінші өнеркәсіптік революциясының нәтижесінде технологияға негізделген мүмкіндіктер адамзаттың әлеуетінен асып түсті. Бұл үлкен шатасулар мен әлеуметтік қиындықтарға алып келді. Мемлекеттік мектептер жүйесінің құрылуы білім берудің техникалық прогресті басып озуына және адамзаттың өркендеуі үшін мүмкіндіктер жасауына жол ашты.

Бүгінде біз тағы да технология күрт дамыған жағдайға тап болдық – 20 жылдық қысқа мерзімде бүкіл білім беру жүйесі SpacesX рөлін иеленген локомотив машинисіне ұқсас болды.

Проблеманы түсіну және онымен келісу – шешім бағытын талқылаудағы алғашқы қадам.

Шығар жол бар ма?

7W білім беру платформасын құрушы Edu Future-лік Владимир Спиваковский: «Біз білімді мүлдем басқаша жинақтап, жеткізуіміз керек», – дейді.

Күнделікті ортамызды цифрландыруға тырыспасақ, серпіліс жасай алмаймыз. Бұл суретте тамаша бейнеленген. Нағыз революциялық шешімдердің не екенін түсіну үшін әдеттегі ойлау мен көру шеңберінен шығу керек. 4.0 революцияның толық қуатта жанып тұрғаны жақсы болды, сондықтан егер іздесек, онда міндетті түрде үлгілерді табамыз.

I. XXI ғасыр оқулығы қандай?

Алдымен, бұл жүздеген жыл бойы қалыптасқан қарапайым кітап емес екенін

XIX ғасырдағы бірінші өнеркәсіптік революциясының нәтижесінде технологияға негізделген мүмкіндіктер адамзаттың әлеуетінен асып түсті



мойындайық. Бұл оның PDF нұсқасы да емес. XXI ғасыр кітабының бағытын Гарри Поттер туралы фильмдердегі газет айқын көрсетті. Онда баспа мәтіндері де бар, бірақ фотосуреттер шынайы, өзекті ақпарат «дер» кезінде жаңартылады.

Мұндай кітаптың алғашқы нағыз үлгісі Альберт Гордың

электронды форматта жарық көрген «Қолайсыз шындық» кітабы болды (<http://pushpoppress.com/ourchoice/>). Apple білім берудің

интерактивті кітаптарының толық желісін және авторларға iBookAuthor қосымшасы арқылы оларды оңай жасау мүмкіндігін ұсынды. Сіз кітаптың үлгісі мен құрылымын көре аласыз: <https://books.apple.com/.../e-o-wilsons-life.../id888107968>.

Алайда бұл шешімдердің бағасы қымбат iPad сияқты арнайы жабдықты талап ететін шектеулері бар.

II. XXI ғасыр сабағы қандай?

Бұл тақтадағы стандартты «онлайн» сабақ немесе компьютер экранынан сөйлейтін адам емес екеніне келісесіздер деп ойлаймын. Ал коронавирустың арқасында қашықтан оқытудың басым бөлігі осылай өткізілуде.

XXI ғасырдағы сабақтар туралы айтқанда, бұл сабақ уақыты 45 минутқа созылатын, әр сабақ әр пәнге арналған және олардың бір-бірімен байланысы нашар қазіргі мектеп форматы емес екенін түсінуіміз керек. Неліктен 45 минут, ал содан кейін үзіліс? Балалар топ-топ болып дәретханаға барып, бір сыныптан екінші сыныпқа ауысуы үшін бе? Қазірдің өзінде «әдепті» мектептерде балалар дәретханаға барғысы келген сәтте тіпті рұқсат сұрамай барады, «әдепсіз» мектептерде тек үзіліс кезінде немесе мұғалімнің жеке рұқсатымен шыға алады.

XXI ғасыр мектебі академиялық тәсілді де қолдануы керек, өйткені біздің мақсатымыз – балаларды ғалымдар секілді ойлауға үйрету.

«Білімді осылай жинақтауды, оларға биология, химия, әдебиет немесе ақпараттық технологиялар деген атаулар ойлап тапқан кім және неліктен осындай шешімге келді? Ұлдар мен қыздар мектепке келгенде, олар осы пәндердің табиғатын білуі керек. Бұл пәндерде қандай күш пен қуат бар? Осының өзі академиялық тәсіл. Менің Жасыл мектебімде әр зерттеу саласы – идеялардың үлкен континенті және біз – зерттеушілерміз. Біз әріптер мен сандардан, белгілер мен символдардан бастаймыз, неге өлеңдер балаларға дыбыстарды қайталайды деп сұрақ қоямыз, ал пассивті форма бізге демалуға мүмкіндік береді! Менің Жасыл мектебім әр пән бойынша жасырылған үлкен идеяларды зерттейді және біздің назарымыз бен ресурстарымызды қажет ететін себептерді ашады», – деп профессор Такур С. Паудел «Менің Жасыл мектебім» атты кітабында жазады.

Білімді ғана жинақтап, мүлдем басқа формада ұсынбай, сонымен қатар балалар мотивациясының қағидаттарын да ұсыну керек. Электронды ойындардың бүкіл индустриясы ондаған жыл бойы балаларды тарту техникасын жетілдірді және олар керемет нәтижелерге қол жеткізді. Балаларды жоғары деңгейге өту үшін қалай тартуға, мүмкіндігінше көп сыйақыны қалай жинауға, жеке және командаларда қалай жарысуға болады? Үлгілер қазірдің өзінде бар: Khan Academy-сына кіріңіз: <https://www.khanacademy.org/.../cc-third.../3rd-perimeter>.

Қашықтан оқытудың құрылымы қандай?

Құрылым сабақтың әдеттегі құрылымын қайталай алмайды. Онлайн сабақтарды бағдарламалап қана қоймай, сонымен қоса мектептердің IT-жүйелеріне жүктемені жоспарлау қажет. Әр жүйенің өз шектеулері бар және оларды ескеру керек. Сабақты мұғалім оңай өткізе алатындай етіп бағдарламалау және оны балаларға тартымды ету үшін әр сабақтың нақты құрылымы болуы керек. Егер сабақта уақыт балаларға байқалмай өтсе, олар жалықпай, шаршамаса және жалғасын күтсе, сіздер сабақтың жақсы өткеніне сөзсіз келісетін шығарсыздар.

Владимир Спиваковский өз мектебінде сабақтың келесі құрылымын енгізуде және басқаларға ұсынады:

0. Кіріспе. Қысқа бейне-таныстырылым.

I. Жаттығу – бой жазу. Ойлауды іске қосатын, қиял мен шығармашылық импульсті дамытатын риторикалық сұрақтар.

II. Сабақтың мәні (Мағынасы неде? Кім үшін? Неліктен?) Егер бұл білім болмаса, не болушы еді? Олар болмаған кезде қандай болды?

III. 5-10 слайдтан тұратын сабақ трейлері немесе тизер (сабақтың құрылымы,



соңғыдан бұрынғы слайд – кілт сөздерден жасалған коллаж, соңғы слайд – сабақтың мақсаты).

IV. Сабақтың өзегі 10-15 минут, бейнежазба.

V. Чат-конференция – миға шабуыл, балалар пікірсайысы.

VI. 3-5 күрделілік деңгейіндегі практикалық тапсырмалар.

VII. Рефлексия. Оқушылар не түсінді, қандай пайдалы мәлімет тапты, нені есте сақтады, қай нәрсе түсініксіз болды.

VIII. Мәтіндік конспект (сілтемелері, жоғары деңгейге ауысқысы келетіндерге арналған қосымша тапсырмалары және т.б. бар).

IX. Келесі сабаққа өту ретіндегі бейнежазба соңы.

Келесі қадам қандай болуы тиіс?

Бір нәрсе анық: бір мұғалім мұндай сабақ жасай алмайды. Оқулықтар шығаратын жеке ЖШС үшін мүлдем басқа мамандар тобын жинау керек, бұл қаржылық жағынан өте қымбат.

Технологиялық базаны құрып, іргесін қалап, сабақ үлгілерін беру үшін қор құрып, 3-5 стартапты қаржыландыру тиімдірек болар еді.



Кристофер Макнаб
PhD, «ColourBlue Ltd» баспа компаниясының
директоры (Ұлыбритания)

Кристофер Макнаб
PhD, директор издательской компании
«ColourBlue Ltd» (Великобритания)

Christopher McNab
PhD, Director at ColourBlue Ltd
(United Kingdom)

DIGITAL DISTRACTION: THE BATTLE FOR OUR ATTENTION AND THE FUTURE OF LEARNING

Цифровое отвлечение: борьба за внимание и будущее обучения

Автор мақалада цифрлық технологиялардың мектептегі оқу процесін қалай өзгертетіні туралы ойларымен бөліседі. Бұл жағдайда автор цифрлық оқытуды қолдануға қарсы емес. Ол онлайн оқыту кезінде сапалы білім беру мазмұны деген не және осы формат аясында білім беру процесінің барлық қатысушысының тиімді өзара іс-қимылына қалай қол жеткізуге болатындығы жайында талқылайды.

В статье автор делится своими мыслями о том, как цифровые технологии меняют процесс обучения в школе. При этом автор не возражает против использования цифрового обучения. Он рассуждает о том, что такое качественный образовательный контент при онлайн-обучении и как добиться эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса в рамках такого формата.

In this article, the author shares his thoughts on how digital technologies are changing the learning process at school. However, the author does not object to the use of digital learning. He discusses what high-quality educational content is in online learning, and how to achieve effective interaction between all participants in the educational process within this format.



Digital learning can be an important complementary tool in modern education, but one that has to be managed properly. Furthermore, there are many instances when, given the sheer prevalence of digital environments, resorting to more traditional and ‘analogue’ modes of education can actually have a more dramatic impact upon young minds, by disrupting the digital norms. This paper is not a clarion call for a return to traditionalism; those days are gone. It is, however, part of a conversation that is becoming too important to bypass.

It is time for a critical rethink of our relationship to digital learning, both in the classroom and potentially for ourselves. In the last 10 years, the levels of screen-time in young people’s lives has grown extraordinarily. Some studies have shown that teenagers in technologically developed societies are, on average, spending nine hours per hour on passive entertainment media, with 8-12 year olds averaging about six hours per day. The digital environment is also increasingly claiming the mental space of primary-age students – in the United States, some 56 per cent of six-year-olds have their own smartphone.

Over recent years, there has been a variable drive to expand the presence of online learning in international classrooms, based on the idea that the children of today need to become fully conversant in handling digital resources in an online age, or that they learn better in dynamic digital settings. There are some elements of truth in these ideas. Yet numerous psychological and social studies, discussed in this presentation, are showing the detrimental impact of high-volume screen time during years of maximum neuroplasticity on the development of intelligence, critical thinking and emotional development. Most important, we can now no longer divorce either the design or the adoption of digital resources from the wider reality of students’ online lives. Some studies have indicated that students in schools with very high levels of Ed Tech and online learning can be spending up to 15 hours of their waking day looking at screen-based content.

There is another issue to address – that of the design of digital resources in general. A 2015 OECD report found that ‘even countries which have invested heavily in information and communication technologies have seen no noticeable improvement

in their performance in PISA results for reading, mathematics or science.’ Although the reasons behind this conclusion are varied and complex, a factor that we should now take into account is that of ‘digital distraction’. The modern relationship between young minds and screen time is one of endless distraction and diversion, often ill-suited to the focus and memory required for genuine learning and application. Even the performance of well-designed learning apps can only be judged in this broader online *context*, which can still be a place of profound distraction and overload for students; a 2012 study found that 64 percent of teachers surveyed said digital learning did ‘more

to distract students than to help them academically.’ The problem arguably stems from what philosopher James Williams has described as the modern battle between ‘intention’ and ‘attention’ – the digital world has created a large gulf between our *intentions* (what people want to do with their lives), and the phenomena that claim our *attention* (what people actually do with their lives). The developers and buyers of digital classroom resources therefore now have to recognise the contexts of distraction and constant screen time to make more informed decisions about digital learning.

In this presentation, Chris McNab presents a picture of students’ digital lives, illustrating how the broader online experience has a fundamental impact on learning



ЦИФРЛЫҚ АЛАҢДАТУ: НАЗАР ҮШІН ЖӘНЕ ОҚЫТУДЫҢ КЕЛЕШЕГІ ҮШІН КҮРЕС

Цифрлық оқыту заманауи білім беруде маңызды қосымша құрал болуы мүмкін, бірақ оны тиімді басқара білу қажет. Бұдан басқа, цифрлық ортаның кеңінен таралғанын ескере отырып, білім берудің дәстүрлі және «аналогті» әдіс-тәсілдеріне жүгінудің ақиқатында цифрлық нормаларды бұзып, жас санаға кері әсер ететін мысалдары көп. Бұл мақала дәстүршілдікке шақыру емес, себебі уақыт үнемі өзгеру үстінде. Десек те, бұл мәселеге немқұрайлықпен қарауға да болмайды.

Сыныптарда да және өз арамызда да цифрлық оқытуға деген қарым-қатынасымызды сыни тұрғыдан қарастыратын уақыт келді. Соңғы он жыл аралығында өз уақытын экран немесе монитор алдында өткізудің деңгейі жастардың арасында қарқынды өскенін байқауға болады. Кейбір зерттеулер технологиялық дамыған қоғамда жасөспірімдердің орташа есеппен пассивті ойын-сауық медиаға күніне 9 сағат жұмсаса, 8-12 жасар балалар бұған 6 сағат құртатынын көрсетті. Сонымен қатар цифрлық орта жиі бастауыш сынып оқушыларының ділдік кеңістігінде үстемдік етуге ұмтылуда – Америка Құрама Штаттарында 6 жасар балалардың 56 пайызында смартфон бар.

Соңғы жылдарда халықаралық сыныптарда онлайн оқытудың қатынасын арттыру үрдісі байқалып келеді. Бұған басты себеп – қазіргі заманның балалары онлайн дәуірінде цифрлық ресурстарды өңдеумен толықтай таныс болуы керек немесе олар динамикалық цифрлық қондырғыларда жылдам үйренеді деген идеялар. Бұл идеяларда шындықтың үлесі бар. Сондай-ақ осы мақалада талқыланатын бірқатар психологиялық және әлеуметтік зерттеулерге сүйенсек, максималды нейропластика жылдарында үлкен көлемді экран уақыты ақыл-ойдың, сыни ойлаудың дамуына және эмоционалдық дамуға зиянды ықпал етеді. Ең бастысы, біз енді оқушылардың онлайн өмірінің шынайылығына айналған цифрлық ресурстарды жасаудан да, ендіруден де кетіп қала алмаймыз. Кейбір зерттеулер

оқу технологиялары (Ed Tech) мен онлайн оқытудың өте жоғары деңгейін пайдаланатын мектептерде оқушылар экрандық контентке үңіліп, өз күндерінің 15 сағатын онлайн жұмсайтынын дәлелдеді.

Басқа да шешетін маңызды мәселе бар – ол цифрлық ресурстарды жасау. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЭЫДҰ) 2015 жылғы есебінде былай делінген: «...ақпараттық және коммуникациялық

технологияларға көп инвестиция құйған елдердің өзінде оқушылар қабілетін бағалаудың халықаралық бағдарламасының оқу, математика және ғылым бойынша нәтижелерінде айтарлықтай жақсару байқалмаған». Бұл түйіндеменің себебі әрқилы және күрделі болғанымен, біз «цифрлық алаңдату» факторын

назарға алуымыз керек. Жас сана мен экран уақытының арасындағы заманауи қатынастар шексіз алаңдатушылық туғызады, әдетте олар шынайы оқытуға және қолдануға қажетті ептілік пен зердеге жарамайды. Тіпті жақсы жасалған оқытушы қосымшалардың тиімділігін оқушылардың назарын терең алаңдатудың ошағы болып табылатын Интернетте ғана кең ауқымды түрде бағалай аламыз. 2012 жылы жүргізілген сауалнамаға көз салсақ, мұғалімдердің 64 пайызы цифрлық оқыту оқушылардың академиялық үлгерімдерін көтерудің орнына, олардың көңілін алаң етеді деп жауап берді. Бұл мәселе философ Джеймс Уильямстің «ниет» пен «назар» арасындағы заманауи соққыны баяндап бергенімен байланысты шығар – цифрлық әлем біздің ниеттеріміз бен (адамдардың өз өмірімен жасағысы келетін нәрселер) назарымыз талап ететін құбылыстар (адамдар өз өмірімен ақиқатта жасайтын нәрселер) арасында үлкен тұңғыық туғызды. Сол себепті цифрлық ресурстарды жасаушылар мен сатып алушылар цифрлық оқыту туралы көбірек негізделген шешім қабылдау үшін алаңдатушылық пен экран уақытының үлесін есепке алуы керек.

Соңғы жылдарда халықаралық сыныптарда онлайн оқытудың қатынасын арттыру үрдісі байқалып келеді





Нұрмұқанов Жансұлтан Қайыржанұлы

«Батыс Қазақстан облысы әкімдігі білім басқармасының Сырым ауданы білім беру бөлімінің «Қособа «мектеп-бөбекжай-балабақша» кешені» КММ директоры (Қазақстан)

Нурмуханов Жансултан Каиржанович

Директор КГУ «Комплекс «школа-ясли-детский сад» Кособа» отдела образования Сырымского района управления образования акимата Западно-Казахстанской области» (Казахстан)

Zhansultan Nurmukhanov

Principal of KSU "School-nursery-kindergarten "Kosoba" complex of the Syrym District Education Department of the West Kazakhstan Region Akimat Education Department" (Qazaqstan)

RURAL SCHOOL LEADERSHIP

Лидерство в сельской школе

Бұл мақалада ауыл мектебінің рөлі, сондай-ақ ондағы менеджменттің ерекшеліктері қарастырылады. Ауыл мектептерінің рөлі маңызды екені даусыз. Өйткені халықтың едәуір бөлігі ауылдық жерлерде тұрады және білім алады. Сонымен қатар автор ауыл мектептерінде белсенді болуы керек басшылардың стилі мен көшбасшылардың ерекшеліктерін ашып көрсетеді.

В данной статье исследуется роль сельской школы, а также особенности менеджмента в ней. Важная роль сельских школ неоспорима. Именно в сельской местности живёт и учится значительная часть населения. Кроме того, автор раскрывает особенности стилей руководства и характеристики лидеров, которые должны быть активны в сельской школе.

This article examines the role of the rural school, as well as the features of management in it. The important role of rural schools is undeniable. It is in the countryside that a significant part of the population lives and studies. In addition, the author reveals the features of leadership styles and characteristics of leaders, who should be active in rural schools.



The provincial background is significant because data reveals that the large numbers of students are living and studying in the rural schools. Despite the fact that there is an increasing tendency in urbanization, almost half of Kazakhstani families live in provincial districts (Hardwick-Franco, 2019).

That is why, preparing productive school leaders is extremely significant. According to Harmon and Schafft (2009), there are six principles that assist to define solid academic leadership. These principles depict the full, crucial ideas that school leaders have to focus on to stimulate the achievement of each pupil. These six principles are as following:

1. Starting a broadly shared concept for studying;
2. Establishing an academic atmosphere and teaching policy, which are useful to pupil acquirement and teacher professional development;

3. Providing productive leadership of the arrangement, activity and initiatives for a secure, active and productive school atmosphere;

4. Coworking with staff and parents, reacting to various public concerns and requirements, and mobilizing public capabilities;

5. Performing with honor, tolerance and honesty;

6. Recognising, reacting to and affecting the governmental, public, juridical and cultural background (Harmon and Schafft, 2009).

As Harmon and Schafft (2009) reported, these principles are designed to create and regulate approach, in addition to this promote direction to school and strategy managers at all positions about the characteristics, aims and accountabilities of school and rural leaders. As a consequence, they have a basic importance for adapting forthcoming leaders in non-urban school regions and schools (Harmon and Schafft, 2009).

The non-urban school background proposes countless characteristics that afford chances to consider. The characteristics influencing the mechanism of these academic organisations are less people in administrative blog, multi-grade cabinets, intense attaches with multitude societies and work disconnection associated with long distances from another academic organisation. Having said that, however, non-urban academic organisations play an essential role in community because of the considerable figures residents who live and study in non-urban backgrounds. Generally speaking, the high role of the rural schools in providing the demands of pupils located in countries is undeniable. Nevertheless, its significance to country societies, the rural educational topic is an underestimated one. Studying non-urban academic organisations and their administrative process will supply a concept and needs of mainstream rural schools and supports to them in order to help to become more productive in their processes among myriad related difficulties (Nelson, 2019).

As Nelson (2019) claimed, the significance of academic leadership to scientists is established on its perspective to straight impact qualified teaching and learning. Having said that, however, there are environmental distinctions that impact how administration and leadership are performed between municipal and provincial contexts. That is why, it is important to examine school leadership in

these definite territories individually. The majority of research that study leadership in non-urban schools inclines to pay attention to leadership manners and types of heads in these academic organisations or to background difficulties encountered by non-urban academic organization heads (Nelson, 2019).

The Kosoba school-kindergarten complex, which has 90-year history, has their own characteristic in administration and leadership as well. The mentioned above school has experienced two renovations in 1982 and 2016. As a principal, I use distributed leadership with the elements of situational leadership because every teacher is a leader in one definite level. For example, one teacher is a leader in training part, another one is in preschool part and so on.

As I came to this job 4 months ago, I have got several plans and projects in my mind but the main thing that I have done is mechanism where, in turn, every leader is doing their job systematically. In the future I am going to open school course where the teachers teach teachers. Speaking of, opening 'Young teachers' school' by mentor-mentee method is important in order to adopt the experience and methods from the teachers who has worked for a long time in the school. As well as, I am going to open IELTS course for students in order to raise the English language competence of pupils and help them to enter top universities in Kazakhstan and even to get overseas education.

”

Having said that, however, there are environmental distinctions that impact how administration and leadership are performed between municipal and provincial contexts

References:

1. Hardwick-Franco, K.G. (2019). 'Educational leadership is different in the country', *International journal of leadership in education*, 22 (3), pp. 301-314, [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450997> (Accessed: 28 November 2020).
2. Harmon, H.L. and Schafft, K. (2009). 'Rural school leadership for collaborative community development', *The rural educator*, 30 (3), pp. 4-9, [Online]. Available at: <https://journals.library.msstate.edu/ruraled/article/view/443> (Accessed: 28 November 2020).
3. Nelson, T. (2019). 'Exploring leadership-as-practice in the study of rural school leadership', *International journal of leadership in education*, 2 September 2019, pp. 1-14, [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1657591> (Accessed: 29 November 2020).

АУЫЛ МЕКТЕБІНДЕГІ КӨШБАСШЫЛЫҚ



Ауылдық алғышарттар өте маңызды болып табылады, өйткені мәліметтер оқушылардың көпшілігі ауыл мектептерінде тұрып, оқып жатқандығын көрсетеді. Кенттен үрдісінің өсуіне қарамастан, қазақстандық отбасылардың жартысына жуығы ауылдық өңірлерде тұрады (Hardwick-Franco, 2019).

Сондықтан табысты мектеп көшбасшыларын даярлау өте маңызды. Harmon & Schafft (2009) атап өткендей, мығым академиялық көшбасшылықты айқындауға септігін тигізетін алты қағида бар. Бұл қағидаларда әр оқушының жетістіктерін ынталандыру үшін мектеп көшбасшылары назар аударуы қажет толық, шешуші идеялар бейнеленген. Бұл алты қағидалар келесідей:

1. Оқытуға арналған кең таралған тұжырымдаманы бастау.

2. Оқушылардың білім алуына және мұғалімнің кәсіби дамуына пайдалы академиялық ахуал мен оқыту саясатын құру.

3. Мектептегі қауіпсіз, белсенді және нәтижелі атмосфераны ұйымдастыруға, белсенділікке және бастамаларға өнімді көшбасшылықты қамтамасыз ету.

4. Қызметкерлермен және ата-аналармен жұмыс істеу, әртүрлі қоғамдық мәселелер

мен талаптарға жауап беру және қоғамдық мүмкіндіктерді жұмылдыру.

5. Абыроймен, төзімділікпен және адалдықпен қызмет ету.

6. Мемлекеттік, қоғамдық, заңды және мәдени ортаны тану, әрекет ету және оларға әсер ету (Harmon & Schafft, 2009).

”

Кенттен үрдісінің өсуіне қарамастан, қазақстандық отбасылардың жартысына жуығы ауылдық өңірлерде тұрады

Harmon & Schafft (2009) хабарлағандай, бұл принциптер тәсілді құруға және реттеуге арналған, сонымен қатар мектеп пен стратегия менеджерлеріне мектеп пен ауыл басшыларының сипаттамалары, мақсаттары мен есеп берулері туралы барлық позиция бойынша бағыт береді. Нәтижесінде олар қалалық емес мектептер аймақтары мен мектептердегі көшбасшыларды бейімдеуде маңызға ие (Harmon & Schafft, 2009).

Қалалық емес мектеп шарттары ескеруге мүмкіндіктер беретін сансыз сипаттамаларды ұсынады. Бұл академиялық ұйымдардың механизміне әсер ететін ерекшеліктер: әкімшілік блогтегі, көп сыныпты кабинеттердегі, көпшілік қоғаммен интенсивті байланыстағы және басқа академиялық ұйымнан қашықтықта жұмыс істемейтін адамдар. Алайда қалалық емес академиялық ұйымдар қауымдастықта маңызды рөл атқарады, өйткені олар қаладан

тыс жерлерде тұрып оқитын тұрғындардан құралады. Жалпы айтқанда, ауылдық өңірлерде тұратын оқушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыруда ауыл мектептерінің маңызды рөлін мойындамауға болмас. Соған қарамастан, оның ауылдық қоғамдағы маңызы, ауылдық білім беру тақырыбы – әділ бағасын алмаған тақырып. Қалалық емес академиялық ұйымдар мен олардың әкімшілік үдерістерін оқып үйрену көптеген ауыл мектебінің тұжырымдамасы мен қажеттіліктерін қамтамасыз етеді және көптеген қиыншылық кезінде өз үдерістерінде өнімді болуға көмектесу үшін оларды қолдайды (Nelson, 2019).

Nelson (2019) атап өткендей, ғалымдар үшін академиялық көшбасшылықтың маңыздылығы оның білікті оқыту мен оқуға тікелей әсер ету тұрғысынан анықталады. Мұны айтқанмен, әкімшілік пен көшбасшылықтың муниципалдық және провинциялық мәнмәтін арасында қалай жүзеге асырылатынына әсер ететін экологиялық айырмашылықтар бар. Сондықтан осы белгілі бір аумақтардағы мектеп көшбасшылығын жеке-жеке тексеру маңызды. Қалалық емес мектептердегі көшбасшылықты зерттейтін зерттеулердің көпшілігі осы академиялық ұйымдардағы көшбасшылардың мінез-құлқы мен басшыларының типтеріне немесе қалалық емес академиялық ұйымдардың басшылары кезігетін қиындықтарға назар аударуға бейім (Nelson, 2019).

Директор ретінде, мен жағдайлық көшбасшылық элементтерімен үлестірілген көшбасшылықты қолданамын, өйткені әрбір мұғалім белгілі бір деңгейде көшбасшы болып табылады

90 жылдық тарихы бар «Қособа мектеп-бөбекжай-балабақша» кешенінде әкімшілік пен көшбасшылықтың өзіндік сипаттамасы бар. Аталмыш мектеп 1982 және 2016 жылдары екі жаңартуды басынан өткерді. Директор ретінде, мен жағдайлық көшбасшылық элементтерімен үлестірілген көшбасшылықты қолданамын, өйткені әрбір мұғалім белгілі бір деңгейде көшбасшы болып табылады.

Мысалы, бір мұғалім оқыту жағында көшбасшы болса, өзге мұғалім мектепке дейінгі жағында көшбасшы және т.б.

Осы жұмысқа 4 ай бұрын келгенімде, менің ойымда бірнеше жоспарлар мен жобалар болды, дегенмен мен бір механизмді жасадым, ол – әрбір көшбасшының өз жұмысын жүйелі түрде орындауы. Келешекте мен мұғалімдер бір-бірін оқытатын ұстаздарға арналған мектеп курсы ашуды көздеп отырмын.

Айта кетерлік жайт, «Жас ұстаздар мектебі» тәлімгер мен тәлім алушының әдісін енгізу мектепте ұзақ жылдар бойы еңбек етіп келе жатқан мұғалімдердің тәжірибесі мен әдістерін үйренуде өте маңызды саналады. Сонымен қатар мен оқушылардың ағылшын тілі құзыреттілігін арттыру мақсатында оқушыларға арналған IELTS курсы ашпақпын, сол арқылы оқушылардың Қазақстанның беделді университеттеріне оқуға түсуге, тіпті шетелде білім алуға мүмкіндіктері артады деп сенемін.



Өтегенова Аяжан Амандыққызы

Ақтөбе қаласындағы физика-математика бағытындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің ағылшын тілі мұғалімі (Қазақстан)

Утегенова Аяжан Амандықовна

Учитель английского языка Назарбаев Интеллектуальной школы физико-математического направления г. Актобе (Казахстан)

Ayazhan Utegenova

English teacher at Nazarbayev Intellectual school of Physics and Mathematics in Aktobe (Qazaqstan)

INCLUSIVE EDUCATION: LEADERSHIP FOR CHANGE

Инклюзивное образование: лидерство, направленное на перемены

Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Қазақстан–2030» Стратегиясы» Жолдауына сәйкес, елдің экономикалық және әлеуметтік дамуы үшін «адами капиталға» баса назар аудару маңызды. Бұл міндетті шешу үшін білім беру жүйесіне өзгерістер мен инклюзивті тәжірибені енгізу қажет. Автор Қазақстандағы инклюзивті білім берудің ерекшеліктерін және оқу процесінде инклюзивті тәжірибені тиімді пайдалану жолдарын қарастырады. Сондай-ақ оқу процесін басқарудағы көшбасшылық модельдерін ескере отырып, инклюзивті білім беруді іске асыру бойынша ұсыныстар айтылады.

Согласно Посланию Первого Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева «Стратегия «Казахстан-2030», для экономического и социального роста страны важно делать упор на «человеческий капитал». Чтобы решить данную задачу, необходимы изменения в системе образования и внедрение инклюзивных практик. Автор рассматривает особенности инклюзивного образования в Казахстане и пути эффективного использования инклюзивных практик в учебном процессе. Также даны предложения по реализации инклюзивного образования с учётом моделей лидерства в управлении процессом обучения.

According to the Address of the First President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev "Strategy Kazakhstan-2030 "for the economic and social growth of the country, it is important to focus on" human capital ". In order to solve this problem, changes in the education system and the introduction of inclusive practices are needed. The author examines the features of inclusive education in Kazakhstan and ways to effectively use inclusive practices in the educational process. Also, proposals are given for the implementation of inclusive education, taking into account leadership models in the management of the learning process.



In today's rapidly growing competitive world, there is a strong need for the educated labor force, who is able to meet the requirements of the labor market. This was the key factor for Kazakhstan, which has achieved its independence in 1991 and introduced itself to the world. According to First President N.A. Nazarbayev's Message "Prosperity, Security and Ever Growing Welfare of all the Kazakhstanis. Message of the President of the country to the people of Kazakhstan", it is crucial for developing economic and social growth to make stress on 'human capital'. It means that intelligent energetic nation cumulates economic competitiveness. Naturally, it is expected that schools, colleges, and institutes will prepare an ambitious generation for the changing habitat to enhance economic performance and essential to build capacity. In other words, to achieve the strategic aim of the First President of the country, the initial aim of which is to be included in top thirty developed countries Kazakhstan needs to make changes in the educational system by introducing inclusive practices. This paper will give the reader an insight what inclusive education is, discuss enhancement of inclusive practices, which one of the dimensions of inclusion in accordance

The idea of inclusive education appeared not long ago, in Salamanca in 1994

with Ainscow and Booth (2002), for orchestrating learning and some practical suggestions on how to implement above mentioned, bearing in mind models of leadership in administrating learning.

The idea of inclusive education appeared not long ago, in Salamanca in 1994. Despite the fact that 20 years passed from the presenting this notion, there is still no agreement on the common interpretation of inclusive education. This idea is a better way to children's development and learning. However, some people think that there is no balance in mixed ability groups, academic success, and an indicator of inclusion. Another aspect of an inclusive education is ethic. Basis on ethic capabilities approach could be a common ground. According to Kiuppis research (as cited in Reindal, 2016), inclusive education was introduced as a new form of thinking, understanding special needs. There are also four other definitions of inclusion: placement definition, specified individualized definition, general individualized, and community definition. Even though there is no clear definition of what inclusion is, though it is different in every culture, and each country needs to mold the philosophy of inclusion (Reindal, 2016). In his, article Reindal states the idea that capability

approach gives the opportunity to each unique child being assessed equally and paid attention to his/her capabilities. The list of capabilities is the following: bodily health, imagination, thought and emotions. In particular, human dignity is the most important in inclusion. These above-mentioned capabilities could not be developed in exclusion. I would agree with Nussbaum (as cited in Reindal, 2016), that the emphasis on the development of capabilities for all children can contribute to a shift in emphasis from seeing children as 'normal' to be treated as individuals. In this respect, Ministry of Education of Kazakhstan has been making efforts to include changes in the educational system since gaining its independence. However, being influenced by Soviet system's heritage, the changes were suggested cautiously (Shamshidinova, Ayubayeva, & Bridges, 2014). The educational system was practicing formal model of leadership (Bush 2011) because the structure of official governmental organizations in Kazakhstan is hierarchical. In addition, in mainstream schools and colleges personnel is controlled by the principal, who is responsible for heads of the department, which means that it is a tool for leaders to curb the staff. Weber (as cited in Bush, 2011) believes that bureaucratic type of administrative organization is effective in maintaining authoritative supervision over people. Though Ministry of Education of Kazakhstan is addressing the issues of implementing inclusive education in SPED (Strategic Plan for Educational Development of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020) to cover 70 % of schools by 2020, OECD report states that numbers gradually increased from approximate 19 % in 2011 by 23 % in 2013. It means that country is shifting towards changes not in education system, but in their attitude to inclusive practice

According to OECD report (2014) teachers are not concerned with underachieving children. Besides, the report on "Factors Influencing the Quality of 9th-grade Students' knowledge" revealed that only half of parents denied the fact of teachers help in case if a child had educational issues. Another important finding is that almost one-third of students receive parental help with Math. The same proportion of teachers believe that lagging behind the given material is child's problem. This is resulted by the bureaucratic model of management, which indicates impersonal relationship not only with consumers, in this case with children and their parents, but also between staff. This noninterference is shaped with the aim of lessening the impact of individuality on management (Bush, 2011). As can be expected

this model of management does not contribute to orchestrating learning.

One of the drawbacks of current education policy is that in the race for better results children are overloaded with the amount of information. In addition, it is standardized and designed in the way that does not take into consideration abilities of all learners. As a result not giving way for the student to develop their learning and being involved in this process, which contradicts with the initial idea of EFA (Education for all). Most teachers plan their lessons individually, besides, Stavka system payment is designed in the way, which does not leave the time for teachers for planning. In addition, most of the educators complain about feeling unprepared for meeting diversity and collaboration with other team members towards implementing the novelty of the system. (Tagberlieva, G., local teachers, personal communication, September 1, 2017). In their article Zagona, Kurth, MacFarland (2017) highlight the significance of educators' life-long learning as it supports the complex learning characteristics of students with impairments. In addition, the researchers point out the investigating the readiness of the educators' for inclusion rather than their beliefs on this issue. Teachers' feeling unprepared for inclusive schooling, as their doubts may result in unsuccessful students' performance.

Another issue in implementing inclusive education is that most of the educators tend to work on their own, avoiding collaboration. It is important to continue learning and practicing new collaborative and instructional strategies during their career with the aim of strengthening their practice, and scaffolding students with special education needs. For orchestrating learning is crucial for educators to work collaboratively, which will help them to align the needs of the students and academic expectations. Also, in their work Fisher, Frey, and Thousand (as cited in Zagona, Kurth & McFarland, 2017) highlight the positive effect of educators' collaboration on their students' outcome. Because according to the social model of educational practice these children can face difficulties in communicating, rather than physical deficiencies (Booth & Ainscow, 2002). Taking into consideration the existence of bureaucratic model of leadership (Bush, 2011), it can be suggested to

One of the drawbacks of current education policy is that in the race for better results children are overloaded with the amount of information



use transactional approach by Shields (2009), which states the idea that staff is motivated by incentives and negative feedback, because formal model of management (Bush, 2011) in supervising educational system implies that stakeholders do not take part in decision-making. Thus, it can be concluded that being accustomed not to express their opinion, teachers need this type of leadership at the beginning of the implementation of the reform on a large scale.

A further challenge outlined by Bush (2011) raises the problem of educational leadership. Schools need well-educated special educators, but they, in their turn, require competent highly-educated leaders, who would provide them adequate support. In this respect, the Government of the Republic of Kazakhstan in 2011 established the Center of Excellence (CoE), the general aim of which is to introduce new approaches to mainstream education via the experience of Nazarbayev Intellectual Schools (Turner et.al, 2014).

An idea to tackle the obstacles in introducing inclusive practices could be suggesting PBL lessons. Project-based learning (PBL) is a method that is constructed on learning based on the students' collaborative research on the challenging issues, that engages learners to problem-solving, making decisions and finding answers (John & Thomas, 2000). This method could be introduced for enhancing students' self-regulation and will contribute to the raising their responsibility for their learning. It will convey excitement in learning. In addition, one of the advantages of this approach is encouraging dialogues between learners and teachers. While working they will have to listen to different opinions to successfully complete their work. Consequently, it can be pointed here that it meets the requirements of Index for Inclusive Schooling:

The Index takes the social model of disability as its starting point, builds on good practice, and then organizes the Index work around a cycle of activities, which guide schools through stages of preparation, investigation, development, and review. (Guidelines for Inclusion: 2000:30).

Another advantage of using PBL is the possibility to differentiate instruction, when there are differently abled students, with physical and cognitive impairments, as well as gifted and talented. The ways for differentiating instruction at PBL lessons are numerous. A good example could be to listen to students' opinion and choice on the project, which could raise their interest in the subject and



accumulate their academic development. In the same way, scaffolding gives the educator opportunity to differentiate strategies, for instance by providing visual support, or preparing reading with different levels of complexity. In addition, learners can benefit from PBL lessons, as it is designed in the way that it proposes the collegial model of leadership. Because this type of leadership is based on the principles of shared decision making, which is the core of PBL lesson. Jones, Rasmussen, & Moffitt (1997) state that despite working in small groups, students are relatively autonomous for a prolonged period (as cited in John & Thomas, 2000), which will benefit on their self-regulation and higher order thinking skills (Bloom's taxonomy).

In conclusion, the purpose of this paper was to introduce the relevance of introducing inclusive education and practice to Kazakhstani educational system and to indicate these two notions are coupled. Educational equity is a powerful engine in fostering economic situation and improving quality of life people living not only within one community but also within the whole country. There are several handicaps in implementing inclusive education such as inflexible standardized lessons, which do not meet students' educational diversity and lack of teachers' collaboration in planning their lessons. Despite all circumstances in the way for reforming teaching practice, Ministry of Education of Kazakhstan is tackling the issue of inclusive education in SPED, which revealed a steady rise in the number of schools teaching students with special education needs.

The all above-mentioned questions are the other side of the formal model of leadership in accordance with Bush's theory (2011). For providing successful inclusive practices, there is need to transition from formal model of leadership to collegial one. However, bearing in mind that formal models of governing

are still in practice there should be a gradual transition to the reforms in education by rewards and punishments, which is still stimulating factor of moving in relation to development, introduced by Shields (2009) as a transactional leadership. It can be relevant, because Pajares states that (as cited in Zagona, Kurth & McFarland, 2017) teachers' beliefs and knowledge may differ, leaving no room for research.

A profitable tool for providing inclusive practice could be providing PBL lessons in mainstream education, which is, in turn, will encourage teachers to work in partnership, designing their lessons as a team. Because of this teamwork, students will improve their academic performance each on their own level, which means embracing diversity.

References:

1. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion developing learning and participation in schools. *Restoration Ecology*, 15(2002), 382–390. [https://doi.org/Furze, T. \(2012\). Review. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Educational Psychology in Practice, 4](https://doi.org/Furze, T. (2012). Review. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Educational Psychology in Practice, 4)
2. Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management* (fourth edition). Los Angeles: SAGE
3. OECD (2014), *Review of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205208-en>
4. Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
5. Shamshidinova, K., Ayubayeva, N., Bridges, D. (2014) *Implementing radical change: Nazarbayev Intellectual Schools as agents of change*. In Bridges, D. (Eds) *Educational reform and internationalisation the case of school reform in Kazakhstan* (71-82). Cambridge University Press.
6. Turner, F, Wilson, E, Ispussinova, S, Sharimova, A, Balgynbayeva, B, Brownhill, S. (2014), *Centres of Excellence: System wide Transformation of Teaching Practice In Bridges, D.(Eds) Educational reform and internationalisation the case of school reform in Kazakhstan* (83- 84). Cambridge University Press.
7. UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*, 40. <https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>
8. Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(3), 163–178. <https://doi.org/10.1177/0888406417692969>



ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ: ӨЗГЕРІСКЕ БАҒЫТТАЛҒАН КӨШБАСШЫЛЫҚ

Қазіргі бәсекеге қабілетті тез дамып жатқан әлемде еңбек нарығының талаптарын қанағаттандыра алатын білімді қызметкерлерге деген қажеттілік өте жоғары. Бұл тәуелсіздікке 1991 жылы қол жеткізіп, өзін әлемге танытқан Қазақстан үшін шешуші фактор болды. Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Стратегия «Қазақстан 2030» Қазақстан халқына Жолдауына сәйкес, экономикалық және әлеуметтік өсуді дамыту үшін «адам капиталына» баса назар аудару маңызды. Бұл дегеніміз интеллектуалды және жігерлі ұлт экономикалық бәсекеге қабілеттілікті қалыптастырады. Әрине, мектептер, колледждер мен институттардан экономикалық көрсеткіштерді жақсарту және ең бастысы, әлеуетті арттыру үшін тіршілік ету ортасының өзгеруіне өршіл ұрпақ дайындауы күтіледі. Басқаша айтқанда, дамыған отыз елдің қатарына кіру жоспарланған ел басшысының стратегиялық мақсатына жету үшін Қазақстанға инклюзивті тәжірибені енгізу арқылы білім беру жүйесіне өзгерістер алып келу қажет. Бұл жұмыс оқырманға инклюзивті білім беру туралы түсінік беріп, оқытуды ұйымдастыруға арналған Эйнскоу мен Буфқа (2002) сәйкес инклюзивті өлшемдердің бірі болып табылатын инклюзивті тәжірибені жақсарту туралы және жоғарыда аталған іске асырудың кейбір практикалық ұсыныстары, оқытуды басқарудағы көшбасшылықтың ақыл-ой модельдері туралы әңгімелейді.

Инклюзивті білім беру идеясының туындағанына көп болмады. Ол 1994 жылы Саламанкада пайда болды. Осы ұғым ұсынылғаннан бері 20 жыл өткеніне қарамастан, инклюзивті білім берудің жалпы түсінігі туралы әлі күнге дейін бірыңғай пікір жоқ. Бұл идея – балаларды дамыту мен оқудың жақсырақ тәсілі. Алайда кейбіреулер аралас қабілетті топтар, академиялық жетістік пен инклюзия индикаторы арасында тепе-теңдік жоқ деп ойлайды. Инклюзивті білім берудің тағы бір аспектісі бұл – этика. Жалпы негіз ретінде этикалық мүмкіндіктерге негізделген тәсілді алуға болады. Киуппистің зерттеулері бойынша (Реиндалда келтірілген, 2016 ж), инклюзивті білім

беру ерекше қажеттіліктерді ойлау мен түсінудің жаңа формасы ретінде ұсынылды. Инклюзияның өзге тағы төрт анықтамасы бар: орналасу анықтамасы, нақты дараланған анықтама, жалпы дараландыру және қауымдастық анықтамасы. Инклюзия ұғымы әр мәдениетте әртүрлі қабылданғандықтан, ол туралы нақты анықтама жоқ. Сондықтан әр ел инклюзия философиясын қалыптастыруы керек (Reindal, 2016). Реиндал өз мақаласында қабілеттілік тәсілі әрбір ерекше баланы бірдей бағалауға мүмкіншілік беріп, оның мүмкіндіктеріне назар аударады деген ойды білдірді. Мүмкіндіктер тізімі келесілерді қамтиды: физикалық денсаулық, қиял, ой және эмоциялар. Атап айтқанда, адамның қадір-қасиеті инклюзияда ең маңызды болып

табылады. Бұл жоғарыда аталған мүмкіндіктердің эксклюзияда дамуы мүмкін емес еді. Барлық баланың қабілеттерін дамытуға назар аудару екпінді «қалыпты» балаларға деген қатынастан жеке тұлға ретінде қарауға ауысуға көмектеседі деген Нуссбаумның (Реиндалда келтірілген, 2016 ж.) пікірімен келісемін. Осыған орай, Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі тәуелсіздік алғаннан бері білім беру жүйесіне өзгерістер енгізуге күш салуда. Алайда кеңестік жүйе мұрасының әсерінен өзгерістер ұқыптылықпен ұсынылды (Shamshidinova, Ayubayeva, & Bridges, 2014). Қазақстандағы ресми үкіметтік ұйымдардың құрылымы иерархиялық болғандықтан, білім беру жүйесі көшбасшылықтың ресми моделін қолданды (Bush 2011). Сонымен қатар жалпы мектептер мен колледждерде қызметкерлерді бөлім басшыларына жауапты директор басқарады, демек, бұл бөлім басшылары үшін штатты шектеу құралы. Вебер (Бушта келтірілгендей, 2011 ж.) әкімшілік ұйымның бюрократиялық түрі адамдарға беделді қадағалауды жүргізуде тиімді деп санайды. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігі 2020 жылға дейін мектептердің 70%-ына жету үшін ББДСЖ-да (Қазақстан Республикасының білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған стратегиялық жоспары) инклюзивті білім беруді енгізу мәселесін шешіп

Инклюзивті білім беру идеясының туындағанына көп болмады



жатқанымен, ЭЫДҰ баяндамасында көрсетілген сандар 2011 ж. шамамен 19%-дан 2013 ж. 23%-ға біртіндеп өсуде. Бұл елдің білім беру жүйесінде емес, инклюзивті тәжірибеге деген қатынасында өзгерістерге бет бұрғанын білдіреді.

ЭЫДҰ (2014 ж.) есебіне сәйкес, мұғалімдер үлгерімі төмен балаларға көңіл аудармайды. Сонымен қатар «9-сынып оқушыларының білім сапасына әсер ететін факторлар» тақырыбындағы баяндамада ата-аналардың жартысы ғана баланың білім беру мәселелері туындаған жағдайда мұғалімдердің көмегін жоққа шығарғаны анықталды. Тағы бір маңызды жаңалық, оқушылардың үштен бір бөлігіне жуығы математикадан ата-аналарының көмегіне жүгінеді. Мұғалімдердің бәріне бірдей берген материалынан артта қалу баланың проблемасы деп санайды. Тұтынушылармен, бұл жағдайда балалармен және олардың ата-аналарымен ғана емес, сонымен қатар қызметкерлер арасындағы тұлғасыз қатынастар бюрократиялық басқару моделінің нәтижесінде пайда болады. Бұл араласпаушылық жеке тұлғаның менеджментке деген әсерін төмендетуге арналған (Bush, 2011). Күтілгендей, бұл басқару моделі оқытуды ұйымдастыруға ықпал етпейді.

Қазіргі білім беру саясатының кемшіліктерінің бірі – жақсы нәтижеге жету жолында балаларға шамадан тыс ақпарат беру. Сонымен қатар ол барлық оқушының қабілеттерін ескермейтіндей етіп стандартталып жасалған. Нәтижесінде, оқушыға өз білімін дамытуға жол берілмеуі және осы процеске араласуы, EFA (Барлығына арналған білім) бастапқы идеясына қайшы келеді. Мұғалімдердің басым көпшілігі өз сабақтарын жеке жоспарлайды, сонымен қатар ставка жүйелік төлемі мұғалімдерге жоспарлауға уақыт қалдырмайды. Сонымен бірге тәрбиешілердің көпшілігі жүйені жаңарту үшін әртүрлілікке және басқа топ мүшелерімен ынтымақтастыққа дайын еместігін айтып шағымданады (Tagberlieva, G., Local teachers, personal communication, September 1, 2017). Загона, Курт, МакФарланд (2017) өз мақалаларында мұғалімнің өмір бойы білім алуының маңыздылығын атап өтеді, өйткені ол мүмкіндігі шектеулі оқушылардың кешенді оқу ерекшеліктерін қолдайды. Сонымен қатар зерттеушілер тәрбиешілердің осы мәселеге деген сенімдерінен гөрі, олардың инклюзияға дайындығын зерттейді. Мұғалімдердің инклюзивті оқуға дайын еместігін сезінуі мен олардың күмәндануы оқушылардың үлгеріміне

теріс әсер етуі мүмкін. Инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың тағы бір мәселесі – тәрбиешілердің көпшілігі ынтымақтастықтан гөрі өз бетімен жұмыс істеуге бейім. Өз тәжірибелерін шыңдау және ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға қолдау көрсету үшін жаңа мансаптық ынтымақтастық пен оқу стратегияларын іздеуді және қолдануды жалғастыру маңызды. Оқушылардың қажеттіліктері мен академиялық үміттерін сәйкестендіруге көмектесуде оқытуды ұйымдастыру үшін тәрбиешілердің бірлесіп жұмыс істеуі де маңызды. Фишер, Фрей және Саузанд (Zagona, Kurth & McFarland, 2017 келтірілген) еңбектерінде тәрбиешінің ынтымақтастығы олардың оқушыларының нәтижелеріне оң әсерін тигізгеніне баса назар аударады. Себебі білім беру тәжірибесінің әлеуметтік моделіне сәйкес, балалар физиологиялық жетіспеушіліктен гөрі, қарым-қатынас кезіндегі қиындықтарға тап болуы мүмкін (Booth & Ainscow, 2002). Бюрократиялық көшбасшылық моделін ескере отырып (Буш, 2011), қызметкерлер стимулдармен және жағымсыз пікірлермен ынталандырылады деген идеяны алға тартатын Шилдстің (2009) транзакциялық тәсілін қолдануды ұсынуға болады. Өйткені басқарудың формальды әдісі (Буш, 2011 ж.) білім беру жүйесін қадағалауы мүдделі тараптардың шешім қабылдауға қатыспайтындығын білдіреді. Сонымен, өз пікірін білдірмеуге дағдыланған мұғалімдер реформаны кең көлемде жүзеге асырудың басында осы типтегі басшылықты қажет етеді деген қорытынды жасауға болады.

Буш (2011 ж.) баяндаған келесі мәселе – білім беру саласындағы көшбасшылық проблемасын көтеру. Мектептерге білімді, арнайы тәрбиешілер қажет, бірақ олар өз кезегінде тиісті қолдау көрсететін сауатты, жоғары білімді басшыларды қажет етеді. Осы орайда, Қазақстан Республикасының Үкіметі 2011 жылы Педагогикалық шеберлік орталығын (ПШО) құрды. Оның басты мақсаты – Назарбаев Зияткерлік мектептерінің тәжірибесі арқылы жалпы білім беруде жаңа тәсілдерді енгізу (Turner et.al, 2014).

Инклюзивті тәжірибені енгізудегі кедергілерді жою идеясы жобалық оқыту (PBL) сабақтарын ұсынуы мүмкін. Жобалық оқыту (PBL) – бұл оқушыларға проблемаларды шешуге, шешім қабылдауға және жауап іздеуге жұмылдыратын күрделі сұрақтарды зерттеуге негізделген

оқыту әдісі (John & Thomas, 2000). Бұл әдіс оқушылардың өзін-өзі реттеуін жақсарту үшін енгізілу мүмкіндігімен қатар олардың оқуға деген жауапкершілігін арттыруға ықпал етеді. Бұл оқудың қызықтылығын жеткізуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар бұл тәсілдің артықшылықтарының бірі – оқушылар мен мұғалімдер арасындағы диалогті ынталандыру. Жұмыс барысында олар өз жұмысын сәтті орындау үшін әртүрлі пікірлерді тыңдауы керек. Демек, оның «Инклюзивті білім беру индексі» талаптарына сәйкес келетіндігін атап өтуге болады.

Индекс қабілетсіздіктің әлеуметтік моделін бастапқы нүкте ретінде қабылдайды, жақсы тәжірибеге сүйенеді, содан кейін индекс жұмысын дайындық, зерттеу, әзірлеу және шолу кезеңдерінде мектептерге бағыт беретін іс-шаралар циклі бойынша ұйымдастырады (Guidelines for Inclusion: 2000:30).

Жобалық оқытуды қолданудың тағы бір артықшылығы – әртүрлі қабілетті: физиологиялық және когнитивті ерекшелігі бар немесе дарынды және талантты оқушылармен жұмыс істегенде нұсқаулықтарды саралау мүмкіндігі. Жобалық оқыту сабақтарында нұсқаулықтарды ажыратудың көптеген жолы бар. Жоба бойынша оқушылардың пікірлері мен таңдауын тыңдау олардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, академиялық дамуына ықпал ету – жақсы мысал көрсеткіші. Сол секілді, скаффолдинг тәрбиешіге визуалды қолдау көрсету арқылы немесе әртүрлі күрделілік деңгейлерінде оқылымды дайындау стратегияларын саралауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар жобалық оқыту сабақтары көшбасшылықтың алқалы моделін ұсынатындай етіп жасалғандықтан, оқушылар бұл сабақтардың пайдалылығын көре алады. Өйткені көшбасшылықтың бұл түрі жобалық оқыту сабақтарының негізі болып табылатын бірігіп шешім қабылдау қағидаларына негізделеді. Джонс, Расмуссен және Моффит (1997) оқушылар кіші топтарда жұмыс істегеніне қарамастан, олар ұзақ уақыт бойы салыстырмалы түрде автономды болады (John & Thomas келтірілгендей, 2000), бұл олардың өзін-өзі реттеуі мен жоғары деңгейлі ойлау қабілеттеріне пайда әкеледі дейді (Блум таксономиясы).

Қорытындылай келе, бұл жұмыстың мақсаты қазақстандық білім беру жүйесіне инклюзивті білім мен тәжірибені енгізудің өзектілігі мен осы екі ұғымның біріктірілгендігін көрсету болды.



Білім беру теңдігі – бұл тек бір қоғамдастықта ғана емес, бүкіл елде өмір сүретін адамдардың экономикалық жағдайын және өмір сүру сапасын жақсарту үшін күшті қозғалтқыш. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыруда икемсіз стандартталған сабақтар сияқты бірнеше кемшіліктер бар, бұл оқушылардың білім деңгейінің алуан түрлілігіне және мұғалімдердің сабақ жоспарлаудағы ынтымақтастығына сәйкес келмейді. Педагогикалық тәжірибені реформалаудың барлық жағдайына қарамастан, ҚР Білім және ғылым министрлігі SPED-де инклюзивті білім беру мәселесін шешу кезінде арнайы білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды оқытатын мектептер санының тұрақты өсуін анықтады.

Жоғарыда аталған барлық сұрақтар Буш теориясына (2011) сәйкес көшбасшылықтың формальды моделінің басқа жағы болып табылады. Сәтті инклюзивті тәжірибені қамтамасыз ету үшін көшбасшылықтың формальды моделінен алқалық үлгіге көшу қажет. Алайда басқарудың формальды модельдері әлі де іс жүзінде сақталып отырғанын ескере отырып, білім беру саласындағы реформаларға марапаттау мен жазалау арқылы біртіндеп көшу қажет. Бұл – Шилдс (2009) транзакциялық көшбасшылық ретінде енгізген дамуға байланысты ынталандырушы қозғалу факторы. Мұғалімдердің сенімдері мен білімдері әртүрлі болуы мүмкін, сондықтан зерттеуге орын қалмайды деген Пажарестің (Загона, Курт және Мак-Фарланд, 2017 келтірілген) пікіріне сәйкес бұл маңызды болуы мүмкін.

Инклюзивті тәжірибені ұсынудың тиімді құралы жалпы білім беруде жобалық оқыту сабақтарын ұсыну болуы мүмкін, бұл өз кезегінде мұғалімдерді сабақты топ болып жобалап, серіктестікте жұмыс істеуге ынталандырады. Осы топтық жұмыстың нәтижесінде оқушылар академиялық үлгерімін өз деңгейлеріне сәйкес жақсартады, ал бұл әртүрлілікті қамтуды білдіреді.



Есқалиева Айнагуль Жұмабекқызы

Петропавл қаласындағы Әбу Досмұхамбетов атындағы облыстық дарынды балаларға арналған мамандандырылған гимназия-интернаты директорының бейінді оқыту ісі жөніндегі орынбасары, қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі (Қазақстан)

Есқалиева Айнагуль Жумабековна

Заместитель директора по научно-методической работе, учитель казахского языка и литературы областной специализированной гимназии-интерната для одарённых детей им. Абу Досмухамбетова в г. Петропавловске (Казахстан)

Ainagul Yeskaliyeva

Deputy Director for scientific and methodological work, teacher of Kazakh language and literature of the Regional Specialized Boarding School for Gifted Children named after Abu Dosmukhambetov in Petropavlovsk (Qazaqstan)

КӨШБАСШЫЛЫҚ ЗЕРТХАНАСЫ: ТИІМДІ ЕТУ ЖОЛДАРЫ ҚАНДАЙ?

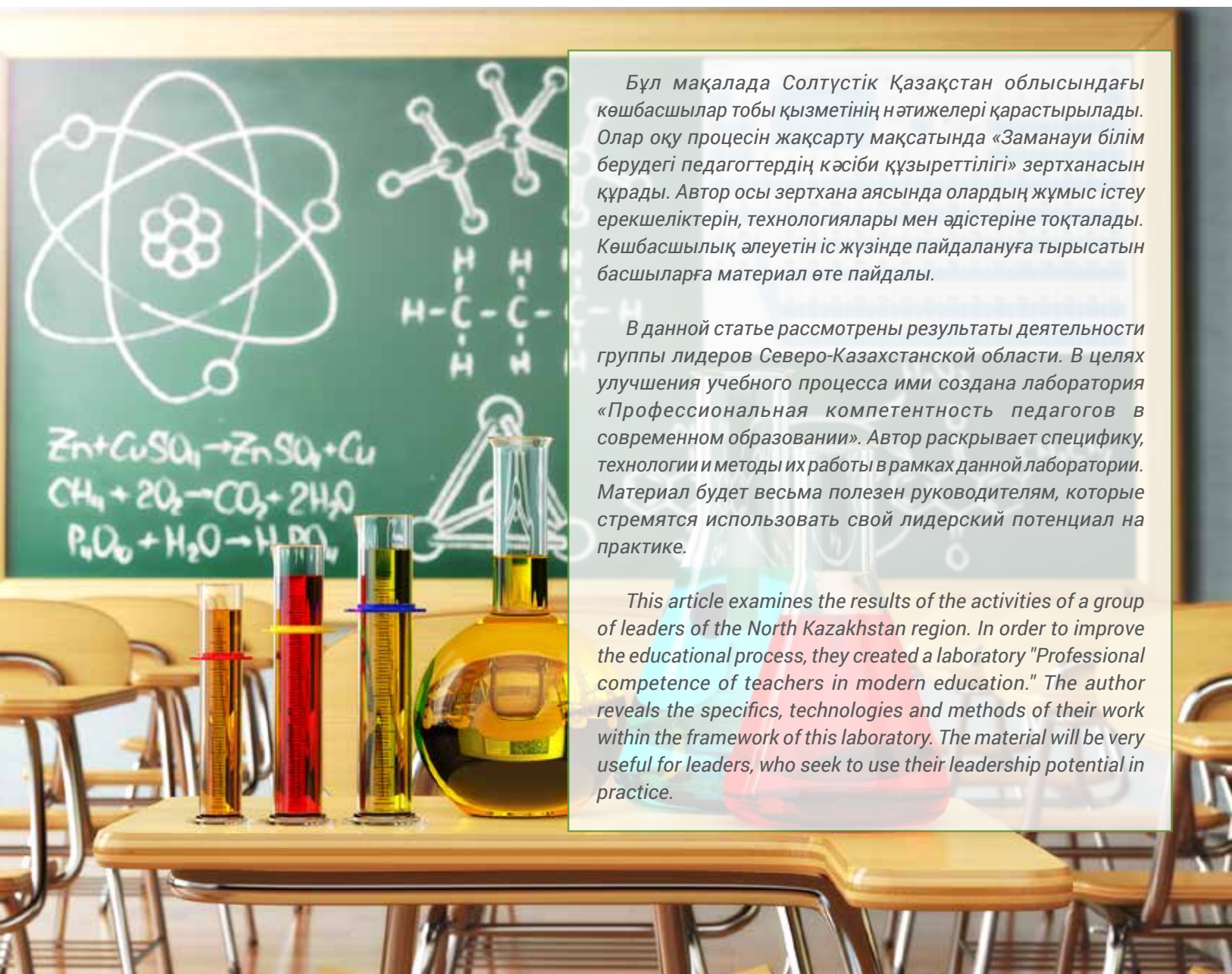
Лаборатория лидерства: как сделать её эффективной?

The Leadership Lab: How to Make Effective?

Бұл мақалада Солтүстік Қазақстан облысындағы көшбасшылар тобы қызметінің нәтижелері қарастырылады. Олар оқу процесін жақсарту мақсатында «Заманауи білім берудегі педагогтердің кәсіби құзыреттілігі» зертханасын құрады. Автор осы зертхана аясында олардың жұмыс істеу ерекшеліктерін, технологиялары мен әдістеріне тоқталады. Көшбасшылық әлеуетін іс жүзінде пайдалануға тырысатын басшыларға материал өте пайдалы.

В данной статье рассмотрены результаты деятельности группы лидеров Северо-Казakhstanской области. В целях улучшения учебного процесса ими создана лаборатория «Профессиональная компетентность педагогов в современном образовании». Автор раскрывает специфику, технологии и методы их работы в рамках данной лаборатории. Материал будет весьма полезен руководителям, которые стремятся использовать свой лидерский потенциал на практике.

This article examines the results of the activities of a group of leaders of the North Kazakhstan region. In order to improve the educational process, they created a laboratory "Professional competence of teachers in modern education." The author reveals the specifics, technologies and methods of their work within the framework of this laboratory. The material will be very useful for leaders, who seek to use their leadership potential in practice.



Көшбасшы – жол таба білетін, өзгелерге жол көрсете алатын, өзіне жүктелген міндетті сезіне білетін, ауыртпашылығына төзе білетін тұлға.

«Көшбасшы» (leader) сөзі ағылшын тілінен аударғанда «жетекші, алда жүруші» деген мағынаны білдіреді. Қазіргі кезде еліміздің даму жолында мектепті басқару мен көшбасшылық мәселелері өзекті екені баршаға мәлім. Білім ордаларына білікті басшылар, педагогтердің шығармашыл топтары, олармен жұмыс істей алатын көшбасшылар қажет. Заманауи мектептерде мұғалім жан-жақты болуы үшін кәсіби біліммен қатар өзін-өзі бақылау, қарым-қатынастарды басқару қасиеттерін игеріп, жоғары адамгершілік құндылықтарға ие болуы керек, яғни бүгінгі қоғам көшбасшы ұстаздарды қажет етеді. Мамандық биігіне талпынған осындай мұғалімдерді санасы сан алуан идеяға толы, түрлі әдіс-тәсілді ұсына алатын мықты педагогтерге айналдыру, оларды кәсіби тұрғыда дайындау да бүгінде ең үздік ұстаздар үшін маңызды міндеттердің бірі болуда.

Көшбасшы-мұғалім барлық тәсілді, стильді және көшбасшыға тән қасиеттер қандай болу керектігін білуі тиіс. Оның жаңа ғасырдағы білім саласының шыңына жетуге деген ынтасы мен әріптестерін жанына ұйыта алатын қасиетінің болуы маңызды. Қазіргі таңда қоғам қажет етіп отырған көшбасшыларды тек жоғарыда аталған мұғалім-көшбасшы тәрбиелей алады. Мұндай адамның белгілері қандай? Ол өз әріптестерін шабыттандыра алады, шешімді қажет ететін мәселелерді айқындайды, айналасының пікіріне құлақ аса отырып, нақты әрекет жасайды. Себебі ол өзінің мақсатына берік, жағымды эмоцияға бай және жанындағы әр адамға сенім білдіреді, арманды шындыққа айналдыру үшін адал жұмыс атқарады [1].

Осыдан төрт жыл бұрын «Педагогикалық қоғамдастықтағы мұғалім көшбасшылығы» білім беру бағдарламасы курсы аяқтадым. Курс маған өзімнің ішкі жан-дүниемнің, көзқарасымның, ойымның өзгеруіне үлкен септігін тигізді. Соңғы жылдары еліміздегі білім беру үрдісі жүз пайыз өзгеруде. Ал менің мақсатым – заман талабына сай жаңашыл, білікті, шығармашыл, зерттеуші көшбасшы атану еді.

Мен мектептің даму жоспарын жасауға 2016–2017 оқу жылында атсалыса бастадым. Ұжымның 60 пайызы бірінші, екінші, үшінші деңгей курсы тәмамдаған ұстаздар болды.

Олар теориялық білімді тәжірибеде толық қолдана алмай жүрді. «Тәжірибедегі рефлексия» тренерлік курсы да оқып, ұжымды жинап, оларды топтарға бөліп, оңтайлы жоспар құрдық. Осылайша, сабақ беру үдерісіне біршама өзгерістер енгізе бастадық. Әр апта соңында коучингілер өткізіп, қалыс қалып жатқан жерлерімізді ортаға сала ақылдасып, оң шешімін таба білдік. Әрине, қай нәрсенің де басы қиын, бірақ жаңа дүниені өзгеше нұсқада бастаған кезде әріптестерің қолдаса, нұр үстіне нұр болары хақ. Сөйтіп, бұл іс-шаралардан кейін жанымдағы мұғалімдердің сабақтары жүйеленіп, олар шығармашылыққа бет бұрды. Бүгінде сабақтарын өмірмен байланыстырып, қызықты өткізуге тырысып бағуда. Оқу мақсатына байланысты жұмыс түрлерін ұйымдастырып, бағалау критерийлерін де оқу мақсатымен ұштастырып, бағыттаушы рөлін атқарып жатыр. Осы орайда, мектептің қазақ тілі мамандарымен бірге 2017 жылы СҚО-ның оқыту жүйесі қазақ тіліндегі он үш ауданның, Петропавл қаласындағы сегіз мектептің қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдерінің басын қосып, зертхана ашқан едік. Бүгінде құрамында 27 мұғалім бар. Орталығымыз Әбу Досмұхамбетов атындағы облыстық дарынды балаларға арналған мамандандырылған гимназия-интернатының қабырғасында, қазақ тілі мен әдебиеті кабинетінде өз орнын тапты. Зертхана құрамына облыстың мұғалімдерін жинау алғашында қиынға соқты, өйткені ол кезде жаңартылған бағдарлама әлі де кезең-кезеңімен енді ғана еніп жатты және курстан өткен мұғалімдер аз еді. Мұғалім санатына қарамастан, деңгейлік және жаңартылған бағдарлама негізінде курстан өткен мұғалімдерді топтастырдық. Бірнеше жылдық еңбек өтілі бар педагогтер мен жас мамандар қатарымызға қосылды.

Зертхана жұмысының тақырыбын «Заманауи білім беруде педагогтердің кәсіби құзыреттілігі» деп атадық. **Өзектілігі** бүгінгі таңда Қазақстанның әлем таныған беделді елге айналуы болды. Өзінің ғасырға бергісіз өрлеуі барысында республикамыз білім беру жүйесінің жаңа бағытын айқындауда. Дүниежүзілік білім кеңістігіне кіру мақсаты көзделіп, мемлекетіміз дамыған елдермен қатар тұра алатын өркениетті ел ретінде танылып, олармен білімі мен ғылымы, мәдениеті мен технологиясы теңесуі үшін маңызды істер атқарылып жатыр. Бұл ретте педагогикалық қызметкерлердің

кәсібилігі мен шығармашылық әлеуетін дамыту үшін осы кезге дейін мамандардың пәндік кәсіби аймақтары аясында қызмет етіп келген құзыреттіліктерді арттыру жұмысына түбегейлі өзгерістер енгізу қажеттілігі туындап отыр. Сол себепті педагогтердің шығармашылық әлеуетін дамыту жоспары мен құрылымын өзгертіп, білім мазмұнын жаңарту кезек күттірмейтін *өзекті мәселелер* қатарына жатады. Білім беру мазмұнының жаңартылуы жағдайында мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін дамыту – күрделі және көпқырлы мәселе. Сондықтан бұны жан-жақты қарастыру барысында белгілі болған нәтижелер оны шешудің бір ғана жолы деп есептемеу керек. Бұл мәселе Қазақстан Республикасындағы қазіргі білімнің дамуының мақсат-міндеттеріне, талаптарына сәйкес болуы тиіс. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамыту, ең алдымен, оның өз санасын байытуға күш жұмсап, атқарып отырған қызметінің мәнін терең ұғынуын, соған сәйкес өзін-өзі жетілдіру қабілеттерін шыңдай түсуін, шығармашылық биіктерге жетуін қажет етеді. Қазіргі таңда пән мұғалімдеріне шығармашылықтың теориясы мен тәжірибесі жайлы білім беру жеткіліксіз.

Зертхана мақсаты: қазіргі білім беру жағдайына сәйкес инновациялық амалдар тұрғысында пән мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін дамыту, оқушыларға сапалы білім беруде олардың пәндік-теориялық, әдістемелік дайындығын күшейту.

Зертхана міндеттері:

- Қазақстан Республикасы қазіргі білім беру жүйесінің басым бағыттары негізінде мұғалім қызметін оқыту сапасы мен тиімділігін арттыруға бағдарлау.
- Оқушылардың шығармашылық-ізденімпаздық қабілеттерін, берілген материалдарды өз бетімен үйрену, талдау жолдарын көрсетуге бағыттау.
- Білім берудің негіздерін, нәтижеге бағытталған оқытуда білім мазмұнын жаңарту жолдарын тиімді пайдалануға икемдеу.

Міндеттерді шешуде төменде көрсетілген өзара толықтырушы зерттеу әдістері қолданылады:

- Зерттеу тақырыбы бойынша әдебиеттерге талдау.

- Зерттеудің социометриялық әдістері: сауалнама, сұхбат, зертхана кезіндегі бақылау.
- Оқу-тәрбие, сыныптан тыс әрекеттерде педагогтердің озық тәжірибесін зерделеу, жинақтау.

Білім беру жүйесіне жаңа инновациялық технологияларды енгізу арқылы оқыту үдерісін жетілдіру, оқушының танымдық қабілетін шыңдап, саналы деңгейге көтеру – бүгінгі күнгі күрделі мәселелердің бірі. Білімді жеке тұлғаға бағыттау, оқушының өзін-өзі тануы және тәрбиелеуі, ақыл-ойын дамытуы, яғни жан-жақты дамыған жеке тұлға қалыптастыру мұғалімдер алдына тың міндеттерді жүктеп, жаңашыл іс-әрекетке жетелейді.

Білім беру жүйесіне жаңа инновациялық технологияларды енгізу арқылы оқыту үдерісін жетілдіру, оқушының танымдық қабілетін шыңдап, саналы деңгейге көтеру – бүгінгі күнгі күрделі мәселелердің бірі



Зертхана жоспары: ҚР Тіл туралы Заңы, «Мәңгілік Ел» жалпыұлттық патриоттық идеясы мен Патриоттық Актісі, ҚР жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы әдістемелік нұсқау хаты, яғни білім беру жүйесіне қатысты басты басымдықтар негізінде дайындалады.

Қазіргі заманның талабы – оқушылардың дайын білімді игеріп қана қоймай, өз бетімен іздене білу қабілетін дамыту, өзгермелі жағдайларға қарай шұғыл шешім

шығара алуын, кең ойлап, кемел пішетін ғылыми ойлау жүйесін қалыптастыру. Мұғалімнің кәсіби тұрғыда біліктілігін дамыту мақсатында бағдарлама мазмұнын жоспарлауда әр модульдің заман талабына сай қажеттілігін ескеру өте маңызды. Сонымен қатар мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамытуға бағытталған үрдіс кезеңдерін де жүйелі жоспарлау мен жүзеге асыруға баса назар аударғанымыз дұрыс.

Оқу-тәрбие үдерісінде пәнді оқыту мен өздігінен әрекет етуде қиындықтар аясының бар екендігі анықталды. Олар:

- Педагогтердің білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында теориялық және тәжірибелік дағдыларының аздығы.
- Педагогтердің оқытуда тиімсіз стратегияларды қолдануы.
- Өзіндік рефлексия әрекеті мен үйренушілердің әрекетінің төмен деңгейі.
- Пәнді оқытуды тәжірибелік тұрғыда жобалау біліктіліктерінің төмен деңгейі.

Зертхана жұмысының жаңашылдығы: мұғалімдердің өз кәсіби құзыреттілігін шығармашылықпен атқаруына жұмыстарды инновациялық бағытта ұйымдастыру, әдіснамалық және әдістемелік тұрғыда қамтамасыз ету.

Тәжірибелік маңыздылығы: мұғалімдер кәсіби біліктілік сұранысына сай идея мен көзқарастарды ортаға салуды, талқылауды, белсенді әрекетке ынталану мен жаңа білімді зерделеуді және әрекеттің жаңа түрлерін меңгереді.

Жаңа мақсатқа сай дайындалған оқу құрылымы мен мазмұнында логикалық жүйелік сақталса, оның нәтижесі жемісті болмақ. Яғни мұғалімнің іс-әрекеті жаңа ақпараттарды жинаудан басталып, шешім қабылдаумен аяқталады. Осындай жағдайда мұғалім өз кәсіби деңгейіне өзіндік бағасын береді, келесі кезеңі рефлексиялық әрекеттерге ұласады.

Шығармашылық немесе инновациялық жағдайда жұмыс істеп, нәтижелерге жету үшін педагогикалық әрекеттің мәнін барынша терең ойлаудың маңызы зор. Адамның ойлау жүйесінің деңгейлері көптеген ғалымның назарында болғандығы мәлім. Солардың бірі – әлемге әйгілі Б. Блумның таксономиясы. Әр қадамда берілген тапсырманы орындау барысында мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі артып, шығармашылығы шыңдалады.

Жұмыс барысында мұғалімдер оқытудағы заманауи талаптарды ескере отырып, білім беру жүйесін түбегейлі жаңартуға әсер ететін факторларды айқындайды, пән бойынша ғылыми-әдістемелік тұрғыдан білімдерін кеңейтеді. Педагогтердің талдау, модельдеу, құрастыру, жобалау және т.б. дағдыларын шыңдау үшін тәжірибелік жұмыстар атқару көзделген болатын.

Күтілетін нәтиже:

- Заманауи білім беруде мұғалімнің концептуалды түсінігі мен тәжірибелік дағдыларының негізі қалыптасады.
- Мұғалімдер қазақ тілі мен әдебиеті және басқа пәндерді интеграциялау түрлері мен әдістерін меңгереді.
- Мұғалімнің жағымды ойлау, өзіндік даму қабілеті дағдылары дамиды.

- Педагогтердің озық тәжірибесі зерделенеді, жинақталады.

- Қазіргі білім беру жағдайында пәнді оқыту бойынша мақалалар жарияланады.

Осы мақсат пен міндеттерді төрт жыл қатарынан орындап келеміз. Кешегі қаланың ұстаздары бүгінгі күні облысымыздың беткеұстар көшбасшыларына айналды, педагог-шебер, педагог-зерттеуші санаттарын алды, оқушылары облыстық, республикалық жарыстардың жеңімпаздары атанды. Қазіргі уақытта олар батыл, адал, болашақты айқындай білетін, қарапайым, болжағыш, алдына мақсат қоя алатын, кез келген жанмен әрекеттесе алатын үздік мұғалімдерге айналды.

Өз басым бұл топты жинап, жетекшілік еткеніме ерекше қуанамын, олар маған сенеді, мені шабыттандырады, қуат береді. СҚО-да бірқатар жұмысты тындырып жатырмыз, ана тілімізді құрметтеу және насихаттау біздің парызымыз деп ойлаймын.

Пандемияның елімізді жайлағанына бір жыл толды. Сол қиындықтарға қарамастан,



Педагогикалық мақсаты мұғалімнің сабақ үрдісінде пәнді оқыту мен өздігінен әрекет етудегі қиындықтарды шешуге мүмкіндік туғызады

қашықтан оқыту жүйесіне еніп, ұрпағымызға білім беру жолында жан берісе еңбек етудеміз. Оқушыларымызды сыныптан тыс түрлі әдебиетті оқуға шақырып, жақсы әдет қалыптастырудамыз. СҚО әкімдігінің білім саласындағы әдістемелік жұмыс және ақпараттық технологиялар орталығының ұйымдастыруымен өткен «Ұлылар мұрасы және

заманауи білім» тақырыбындағы халықаралық форумға, өңірімізде орын алған республикалық оқу-әдістемелік семинарға зертхана мүшелері қатысып, өз іс-тәжірибелерімен бөлісті.

«Жаңартылған білім беру мазмұны бойынша сабаққа ену парағы» атты авторлық бағдарлама 2017 жылы мектеп басшылары мен пән мұғалімдеріне, тәлімгерлер мен көшбасшыларға арналып жасалды.

Бағдарламаның жаңашылдығы:

мұғалімдер кәсіби біліктіліктерін жетілдіріп, өз пікірлерін ортаға салуды, әр жағдайды талқылауды, белсенді әрекетке ынталандыру мен сабақ үрдісін ой елегінен өткізуді меңгереді. Нақты критерийлер арқылы сабақты талдап үйренеді. Педагогикалық мақсаты мұғалімнің сабақ үрдісінде пәнді оқыту мен өздігінен әрекет етудегі қиындықтарды шешуге

мүмкіндік туғызады. Педагогтерге оқытудың тиімді стратегияларын қолдануға, өзіндік және өзара рефлексия жасауға дағдыландырады. Білім беру мазмұнының жаңаруы жағдайында педагог қызметкерлердің үздіксіз кәсіби дамуына ықпал ету, ғылыми-әдістемелік дайындығын күшейту басты мақсат болып саналады. Бұл авторлық бағдарлама Алматы қаласында өткен «Үздік авторлық бағдарлама – 2018» сайысында қорғалып, I дәрежелі дипломға ие болды.

«Ізгілікті істің оңтайлы қайыры бар» дегендей, зертхана көшбасшысы ретінде жауапты қадам жасап, әріптестеріме бағыт-

бағдар беріп, аудан, облыс болып бірге қызмет қылып жүргеніміз маған айрықша шаттық сыйлайды. Ойдағы мақсаттар орындалып, жоспарлар сәтті жүзеге асуда.

Әдебиет:

Бердибекова Д.К., У.Ж. Бейсебаева. Мұғалімнің көшбасшылық қасиеттері: бағыттары және қалыптастыру жолдары. Әдістемелік құрал. = Лидерские качества учителя: направления и пути формирования. Методическое пособие/Д.К. Бердибекова, У.Ж. Бейсебаева. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016. – 124 б.





Қазығұлова Гауһар Ясынқызы

Педагогикалық шеберлік орталығының Талдықорған қаласындағы филиалының аға менеджері (Қазақстан)

Казыгулова Гауһар Ясиновна

Старший менеджер филиала Центра педагогического мастерства в г. Талдықоргане (Казахстан)

Gauhar Kazygulova

Senior manager of the Center of Excellence branch in Taldykorgan (Qazaqstan)



Темірғалиева Ұлжан Бауыржанқызы

Педагогикалық шеберлік орталығының Талдықорған қаласындағы филиалының аға менеджері (Қазақстан)

Темиргалиева Улжан Бауржановна

Старший менеджер филиала Центра педагогического мастерства в г. Талдықоргане (Казахстан)

Ulzhan Temirgaliyeva

Senior manager of the Center of Excellence branch in Taldykorgan (Qazaqstan)

МЕКТЕП КӨШБАСШЫЛЫҒЫН ДАМУ ТӘЖІРИБЕСІНЕН

Опыт развития школьного лидерства на практике

The Experience of School Leadership Development in Practice

Бүгінде жетекші және серіктес мектептердің өзара әрекеттесуі жағдайында педагогті оң әлеуметтендіру проблемасы өзекті болып отыр. Мектептерге жетістікке қол жеткізе алатын және өздеріне тарта білетін көшбасшы мұғалімдер қажет. Мақалада көшбасшы мұғалім қасиеттері мен мектеп қоғамдастығындағы қарым-қатынасты арттыру жолдары қарастырылған.

Сегодня особенно актуальной становится проблема позитивной социализации педагога в условиях взаимодействия ведущих и партнёрских школ. Школам нужны учителя-лидеры, способные добиваться успеха и увлечь за собой. В статье рассмотрены качества учителя-лидера и пути активизации коммуникации в школьном сообществе.

Today, the problem of positive socialization of a teacher in the context of interaction between leading and partner schools is becoming especially urgent. Schools need teacher leaders, who are both successful and engaging. The article discusses the qualities of a teacher-leader and ways to enhance communication in the school community.

Мұғалім көшбасшылығы – білім беру жүйесінің ажырамас бөлігі. Көптеген зерттеуші, көшбасшы мұғалімдер мектеп ішіндегі өзгерістерді жасайтын тіпті олар мектептің дамуы мен жақсаруына ықпал ететін қуатты күш екендігін өз зерттеулерінде атап көрсеткен.

Элмор (2006) жауапкершілік саясаты мықты мектеп жүйесіндегі көшбасшылық – тәжірибені жетілдіру құралы деп есептесе, Кубан (1988) өз зерттеуінде: «Мен көшбасшылықты қажетті нәтижеге қол жеткізу мақсатында басқалардың әрекетіне ықпал ету қабілеті деп танымын. Көшбасшылар – басқалардың мақсатын, уәжі мен әрекетін қалыптастыратын адамдар. Бекітілген және жаңа мақсатқа қол жеткізу үшін олар түрлі өзгерісті енгізуге бастама жасайды. Көшбасшылық шығармашылық, қуат пен біліктілік дегенді білдіреді», – дейді.

Зерттеушілер Кристофер Дэй және Памела Сэммонс «Мектептегі сәтті көшбасшылық» деген еңбектерінде сәтті көшбасшылықтың негізгі өлшемдерін ұсынады, өлшемдерді толығырақ 1-суреттен көруге болады.

1-сурет. Сәтті көшбасшылық өлшемдері



Олай болса, адамдарға мақсатқа жетуде қолдау көрсететін XXI ғасыр көшбасшысының қасиеттері қандай болмақ? Көшбасшы болудың бір бөлігі – жеке тұлғаның өсуіне және үнемі өзіңізді жетілдіруге жұмсалатын ерік-жігеріңіз. Осы қасиеттер көшбасшылар үшін уақыт өткен сайын маңызды болып келеді: шығармашылық, кәсіпкерлік, жаңашылдық, үнемі білім алу және командалық жұмыс – бүгінгі күн үшін өте маңызды әрекеттер.

Мектеп ішіндегі мұғалімдердің бірлескен командалық жұмыстары өзара тәжірибе алмасуға, кәсіби дамуға ықпал етеді. Олай болса, кәсіби дамудың негізі мұғалімдерден өз білімдерін, тәжірибелерін басқалармен бөлісуден, кәсіби қоғамдастықта бірлескен жұмыс істеу мәдениетін қалыптастырудан басталады. Ал қазіргі білім беру жүйесінде кәсіби қоғамдастықты тұрақты дамытудың бір жолы – жетекші мектеп пен серіктес мектептер жұмысын дұрыс ұйымдастыру.

«Қазақстан Республикасында орта білім мазмұнын жаңартуды қолдауды мектеп қызметінде ұйымдастыру туралы» нұсқаулық хатта кәсіби қоғамдастық жұмыстары ерекше атап көрсетілген. Жетекші мектептер мен серіктес мектептер арасындағы кәсіби қоғамдастық – білім алушылардың мақсатқа қол жеткізуі үшін ортақ жауапкершілік мәдениетін қалыптастыратын әлеуметтік қатынастардың жиынтығы. Осы әлеуметтік кәсіби қарым-қатынастар, мектептер арасындағы кәсіби қоғамдастық жұмыстары мұғалімдердің кәсіби дамуына, тәжірибелерін жақсартуға қандай мүмкіндіктер ұсынғанын анықтау мақсатында мұғалімдермен сұхбат жүргізілді. Мұғалімдердің жауаптарынан кәсіби қоғамдастық жұмыстарының оң нәтиже бергенін, бірлескен жұмыс мәдениетінің қалыптасқанын аңғаруға болады.

Өзара бірлескен жұмыс – бұл адамдарды ортақ мақсатқа жетелейтін сара жол

Мектеп ішіндегі көшбасшылық – жігерлендіріп, шабыт беретін кәсіби дамудың көзі

Кәсіби қоғамдастықтағы адамдар тобы – тәжірибені дамытуға бағыт беретін, ықпал ететін қуатты күш

Мектептер арасындағы бірлескен зерттеу – тиімді оқыту мен оқуға жетелейтін тәсіл

Педагогтердің жетекші мектеп көшбасшылығының орасан мүмкіндіктері туралы айтқан пікірлерін қорытындылай отырып, кәсіби бірлескен қоғамдастық мұғалімдердің кәсіби дамуы және оқушылардың жетістікке жету алаңы деп түйіндеуге болады.

Сонымен қатар Луис (2006) өз зерттеуінде кәсіби қоғамдастық жұмысында мәдениет, сенім және құндылық маңыздылығына терең тоқталады.

- Кәсіби қоғамдастық – бұл ортақ құндылықтарға негізделген мәдениеттер. Оларды «іске асыру» мүмкін емес.

- Уақыт бөліп, күтілетін нәтижелерді белгілеу өте қажет, бірақ мәдениет пен сенімділікті дамыту үшін терең ынтымақтастық керек.

- Мәдениет пен сенімділікті дамыту уақытты талап етеді және бұл жолда кедергілер мен жетістіктер қатар туындайды.

Шынында, әрбір жұмыста оң нәтижемен қатар қиындықтар да қоса жүреді демекші, жетекші мектеп ішінде және серіктес мектептермен бірлескен жұмыста кедергілер жиі кездесуде. Соның бірі – мектеп белсенділер командасының дұрыс құрылмауы, бөлінген көшбасшылықтың мағынасын, мақсатын дұрыс түсінбеушілік, мәдениет пен сенімділікті дамытатын ынтымақтастықтың өз деңгейінде болмауы.

Зерттеушілер бөлінген көшбасшылық моделі – бұл жеке көшбасшылардың әрекетіне қарағанда, көптеген көшбасшы арасындағы қарым-қатынасқа негізделген көшбасшылық екенін ескертеді. Жиі кездесетін қателік – бөлінетін көшбасшылықты белгілі бір тапсырмаларды басқаға жүктеу деп қабылдау. Бұл дұрыс емес. Осы тұста бөлу функционалдық мағынада қабылданбауы керек. Негізінен, бұл сөз тапсырманы жай ғана тарату үдерісін емес, бірлескен қызмет, пікірталас не диалог нәтижесі болып табылатын үдерісті сипаттайды.

Жетекші және серіктес мектептер арасындағы белсенді пікірталасты ұйымдастыруда әрқашан кедергілер кезігіп жатады. Бетпе-бет тікелей кездесулер өткізуге мүмкіндік болған кезде, белсенді пікірталасқа практик мұғалімдерді, әдіскерлерді, мектептің әкімшілік мүшелерін, сыртқы сарапшыларды және басқаларды толық тарта отырып, шынайы да ашық диалогті ұйымдастыру қиындықтары туындаған. Аталған қажеттілікті ескере отырып, біз, Педагогикалық шеберлік орталығының тренерлері, осындай онлайн пікірталастардың ұйымдастырушы

спикерлері және модераторлары рөлдерін атқардық. Анықталған кедергілерді талдау нәтижесі бойынша жетекші мектептер активтерінің көшбасшылық қасиеттерін дамыту үшін жетекші мектептердің үйлестірушілерін және облыстық әдіскерлерді ашық диалогке тарта отырып, өзара әрекеттесудің тиімді моделін құру қажеттігіне көз жеткіздік.

Қашықтан оқыту басталған кезде бетпе-бет кездесулерді ұйымдастыру мүмкін болмай қалды, сондықтан көптеген белсенді спикермен сындарлы диалог ұйымдастыруға болатын кездесу форматын ойластыру керек болды. Мектептер арасында белсенді кәсіби қоғамдастық жұмысын ұйымдастыру бойынша бірнеше стратегияны талдағаннан кейін қатысушылардың жұмысын ішкі және сыртқы шеңберде ұйымдастыра отырып, «Аквариум» әдісіне басымдылық берілді (2-суретке қараңыз).

«Аквариум» әдісінің мықты жағы бір уақытта мәселені жан-жақты қарастыруға, талқыланатын мәселені талдауға ғана емес, сонымен бірге қорытынды жасап, оны жетілдіруге арналған бірқатар ұсыныс енгізуге мүмкіндік береді. Ал тренер осы жұмыс аясында спикер болуы шарт емес, тек фасилитатор немесе бақылаушы рөлін атқара алады.

Ұйымдастырылған ашық диалогке біздің облыстың жетекші мектептерінің ең белсенді үйлестірушілері, облыстық және аймақтық әдістемелік орталықтардың әдіскерлері шақырылды. Бірінші қадам барысында ішкі шеңбердің мүшелерін анықтауда жетекші мектептердің тәжірибелі үйлестірушілері таңдалып, атқаратын рөлдері белгіленді. Бұл жағдайда ішкі топ мүшелеріне өз бетінше талқылау жүргізу, жетекші және серіктес мектептер мұғалімдерінің өзара әрекеттестікті ұйымдастырудың өзіндік (алғашқы) моделін жасау ұсынылды. Содан кейін ішкі топ дайындаған модельді сыртқы төрт топқа біріктірілген қатысушылар: бақылаушылар, сарапшылар, талдаушылар және сыншылар нақты критерийлері бар бақылау парақтарын қолданып, ішкі шеңбер спикерлерінің таныстырылымына кері байланыс ұсынып, бағалап отырды. Осы үдерістен кейін бақылаушылармен шағын топта талқылау ұйымдастырылып, жасалған модельге қатысты ұсыныстар, SWOT талдауын және кері байланыстарын әзірлеп, жақсарту жұмыстары қатар жүрді.



2-сурет. Өзара әрекеттестіктің «Аквариум» моделі

Ашық диалогте барлық қатысушы әр сәтке назар аударып, қазіргі өзара әрекеттесудің моделінің мықты және әлсіз тұстарын қарастырып, үздік идеялар ұсынып, 90 пайызы белсенді талқылауға тартылды. Көшбасшылардың арасындағы өзара әрекеттестікті белсенді ұйымдастыруға арналған осы тәжірибе өзінің оң нәтижесін және тиімділігін көрсетті.

Осыдан шығатын қорытынды, жетекші мектептегі активтердің кәсіби өсуіне ғана емес, серіктес мектептердегі әріптестерінің сабақ беру тәжірибесін дамытуда көшбасшы мұғалімнің рөлі маңызды екендігін естен шығармау керек. Сондықтан тәжірибеңіздің сәтті өтуі үшін көшбасшының төмендегі қызметтерін атқару ұсынылады:

- Өзара әрекеттестіктің тиімді құрылымы мен байланыс моделдерін жасаңыз.
- Мектеп активтерінің жүктелген рөлдері мен жауапкершіліктерін анықтаңыз.
- Көшбасшыларды шабыттандыратын және ынталандыратын шаралар ұйымдастырыңыз.
- Уақытты тиімді басқарыңыз.
- Белсенді тыңдаушы болыңыз.
- Қарым-қатынасқа ашық болыңыз.

Әдебиеттер:

1. Голованова И.И., Асафова Е.В., Телегина Н.В. Практики интерактивного обучения. – Казань, 2014. – С. 96–70.
2. Мұғалімге арналған нұсқаулық. «Мектептегі мұғалім көшбасшылығы» Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру Бағдарламасы. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДБҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016. – Б. 16–24.
3. Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010) Ten strong claims about successful school leadership. Nottingham: NCSL.
4. Elmore, R. (2006). Leadership as the practice of improvement [Көшбасшылық жетілдіру тәжірибесі ретінде]. Harvard University, paper prepared for the international conference on Perspectives on Leadership for systematic improvement, NCSL 2006
5. Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning and trust. Accessed on Research Gate.
6. Fullan, M. G. (2002). Leadership and Sustainability. Retrieved from <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396047460.pdf>



Сүгірбаева Зәуреш Зайноллақызы
Нұр-Сұлтан қаласындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің орыс тілі мұғалімі (Қазақстан)

Сугурбаева Зауреш Зайнулловна
Учитель русского языка и литературы Назарбаев Интеллектуальной школы г. Нур-Султана (Казахстан)

Zauresh Sugurbayeva
Russian language teacher at Nazarbayev Intellectual school in Nur-Sultan (Qazaqstan)



Қабышева Жанар Өмірзаққызы
Нұр-Сұлтан қаласындағы Назарбаев Зияткерлік мектебінің орыс тілі мұғалімі (Қазақстан)

Кабышева Жанар Омирзаковна
Учитель русского языка и литературы Назарбаев Интеллектуальной школы г. Нур-Султана (Казахстан)

Zhanar Kabysheva
Russian language teacher at Nazarbayev Intellectual school in Nur-Sultan (Qazaqstan)

КАК ЛИДЕРСТВО УЧИТЕЛЕЙ В ШКОЛЕ СПОСОБСТВУЕТ БЛАГОПОЛУЧИЮ УЧАЩИХСЯ?

How Does Teacher Leadership in School Contribute to a Student's Well-Being?



Мақала Нұр-Сұлтан қаласындағы Назарбаев Зияткерлік мектебі мұғалімдерінің көшбасшылық мәселесіне арналған, авторлардың пікірінше, бұл оқыту мен оқудың сапасын арттыруға ықпал етеді. Мектеп ұжымындағы ынтымақтастық, орыс тілі мұғалімдері тобының бастамасымен ұйымдастырылған Іс-әрекеттегі зерттеу арқылы оқыту мен оқудың тәжірибесіне өзгерістер енгізу мәселелері қарастырылады. Сонымен қатар оқушылардың эмоционалды, интеллектуалды және әлеуметтік сау-саламаты мәселелері қамтылған.

Статья посвящена вопросу лидерства учителей Назарбаев Интеллектуальной школы г. Нур-Султана, которое, по мнению авторов, способствует улучшению качества преподавания и обучения. Рассмотрены вопросы сотрудничества в школьном коллективе, внедрения изменений в практику преподавания и обучения через Исследование в действии, которое было инициировано группой учителей русского языка. Также раскрыты вопросы эмоционального, интеллектуального и социального благополучия учащихся.

The article is devoted to the issue of leadership of teachers of the Nazarbayev Intellectual School in Nur-Sultan, which, according to the authors, contributes to the improvement of the quality of teaching and learning. The issues of cooperation in the school team, the introduction of changes in the practice of teaching and learning through Action Research, which was initiated by a group of Russian language teachers, were considered. It also covers the issues of emotional, intellectual and social well-being of students.

Лидерство учителей в школе способствует улучшению практики преподавания и обучения учащихся в классах. Лидерские качества учителя русского языка и литературы Назарбаев Интеллектуальной школы развивают посредством сотрудничества между коллегами. Это помогает улучшить качество обучения и в целом достичь миссии школы – воспитать интеллектуальное сообщество, все участники которого в своём развитии ориентированы на высокие нравственные ценности, межкультурное взаимопонимание и непрерывное образование. Программа международного бакалавриата, по которой дети обучаются, обеспечивает академическую сложность и развивает жизненные навыки учащихся в возрасте 11–16 лет. Этот возраст является важным периодом в развитии молодых людей, так как происходит процесс становления личности.

Учащиеся приходят в школу со своими сильными и слабыми сторонами, с определённым набором ценностей, знаний и опыта относительно окружающего мира и их места в нём. Все дети вне зависимости от уровня

способностей должны иметь одинаковые условия для овладения предметными знаниями. Главная цель преподавания и обучения заключается в том, чтобы позволить учащимся стать критическими и компетентными участниками общения. Предметные же задачи – развивать у детей способность понять и использовать устный, письменный и визуальный тексты. Важную роль также имеет развитие навыков: коммуникативных, мыслительных и социальных.

Проблема, волновавшая учителей русского языка и литературы, состоит в том, что есть небольшой процент учащихся, которые имеют трудности в овладении русским языком. Они не всегда могли продемонстрировать высокий уровень вовлечённости в действия на уроках, при индивидуальной работе, в паре или группе. Данная проблема была выявлена при наблюдении за учащимися 7-х классов, нуждающихся в дополнительной поддержке учителей. При беседе с ребятами было выявлено, что они столкнулись с трудным академическим содержанием предмета. Сравнение констатирующих работ также

показало разницу в качественном выполнении сильных учащихся и учащихся, испытывающих затруднения. Они испытывали некоторые сложности при правильном и подходящем использовании языка в устной и письменной формах. Вследствие чего снижалась мотивация к изучению предмета. Успех в школе ведь тесно связан с эмоциональным, интеллектуальным и социальным благополучием.

Эмоциональное благополучие учащегося – это положительно окрашенное самочувствие ученика в условиях школы, возникающее на основе удовлетворения его потребности в уважении, в самовыражении и в общении.

Интеллектуальное благополучие – это развитие потенциала учащихся, позволяющее им справляться с возрастающей сложностью академического содержания предмета. Удовлетворённость учащихся своей мыслительной деятельностью.

Социальное благополучие – это ощущение себя частью общества. Положение в социальной среде соответствует собственным желаниям и внутренним ощущениям.

Исследование в действии, инициированное учителями русского языка, было направлено на решение следующей проблемы: как реализовать интеллектуальное, социальное и эмоциональное благополучие учащихся, испытывающих затруднения при изучении русского языка? Определение проблемы, разработка вопроса исследования, применение методов исследования, изучение теоретической литературы, реализация вмешательства с целью улучшения практики преподавания и оценка результатов – этапы, которые были пройдены при исследовании в действии.

Мы в своей практической работе опирались на современные исследования учёных в области знания о том, как люди обучаются. Обучение должно быть ориентировано на внутренний, личностный рост ребёнка. Три группы учёных (социальные психологи, мотивационные теоретики и когнитивные психологи) изучали вопрос: как люди обучаются? Конечно, в развитии важную роль играют как врождённые качества человека, так и окружающая его социальная среда. Авраам Маслоу, разработавший иерархическую модель мотивации, полагал, что обучение может

рассматриваться как форма самовыражения, которая является главной определяющей целью. Чтобы достичь самовыражения, ему нужно удовлетворить 2 потребности: наличие тёплых и дружеских отношений внутри семьи, рабочей группе в школе и уважение со стороны окружающих. Задача учителя – создать благоприятные условия для учащихся, которые удовлетворяют его потребностям. Многие теоретические исследования, посвящённые процессу обучения, основывались на гуманистической психологии и рассматривали человеческий потенциал роста с акцентом на концепцию «я». Побуждающим фактором тому стало убеждение в том, что мотивация и чувства имеют значение в развитии процесса обучения. Карл Роджерс в рамках гуманистического подхода в обучении рассматривал в качестве основной движущей силы развития личности потребность реализовать свои врождённые потенциальные способности. Для учащихся очень важна потребность в положительном внимании со стороны других людей. Обучение будет эффективным, если оно поддерживается 3 элементами: когнитивным (развитие мыслительных навыков), социальным (обучение через социальное взаимодействие) и аффективным (какие чувства и эмоции испытывают учащиеся). Данная концепция

поддерживается таким оценочным и эмоциональным параметром, как самоуважение. Психолог Выготский, работа которого лежит в основе социально-культурной теории обучения, также подчёркивает важную роль общества в развитии личности. Поначалу учитель предоставляет языковые и познавательные средства, необходимые для самостоятельного и успешного выполнения задания. Посредством моделирования поведения и языка, ознакомления ученика с процессами и процедурами, в которые он вовлечён, учитель подводит ученика к способности действовать компетентно, уверенно и самостоятельно. Исследователи Мерсер, Фишер, Александер отводили важную роль диалоговому обучению. Они отмечали, что социальное взаимодействие в ходе занятий играет важную роль в обучении.

Исследования учёных легли в основу подходов в обучении, которые позволили сделать акцент на эмоционально благополучной

Задача учителя – создать благоприятные условия для учащихся, которые удовлетворяют его потребностям



среде обучения, не снижая планку для интеллектуальных задач на уроках для учащихся, которые испытывают трудности в изучении языка. Для этого в качестве эксперимента мы намеренно решили не прибегать к упрощению задачи, так как это может привести к слабой и неинтересной среде обучения. Вместо этого мы решили создать языковой «скаффолдинг», способствующий построению психологически безопасной среды обучения, а также избежать проблемы сокращения задачи. Первоначально совместно с учащимися определили языковые цели, которые должны быть достигнуты. Обратили внимание на общий академический язык, необходимый для выполнения конкретных функций: анализ, сравнение, объяснение причинно-следственной связи, убеждение, решение проблем и синтез. Использовали вопросы на сложные темы, требующие критического размышления, для поддержания вовлечённости в процесс обучения. Далее акцент был сделан на язык, необходимый для работы с понятиями по предметному содержанию: фразы, необходимые для выполнения групповой работы, построения вопросов исследования, проведения дискуссий/дебатов. «Скаффолдинг» для поддержки устной речи включал категоризацию лексики, необходимой для обсуждения темы; вместо постановки вопроса: «Кто не понял?» – ставили вопрос: «Необходимы ли вам дополнительные примеры?»; внедрение системы «партнёра по обучению/общению», которые в течение 2 минут обсуждали ответ на вопрос до того, как он обсуждался всем классом; просмотр видеоматериала образцовой устной презентации учебного материала и проведение совместного анализа для определения критериев успешной презентации перед началом выполнения задания учащимися. «Скаффолдинг» для работы с письменными текстами включал в себя следующую работу: резюмирование учащимися абзацев посредством создания

Исследование в действии способствовало развитию лидерства посредством внедрения новых подходов в обучении, способствующих благополучию учащихся и развитию профессионального опыта коллег

подзаголовков; предоставление ключевых фраз или слов для использования в написании введений, соединительных абзацев и заключений; предоставление письменных шаблонов, которые предлагают структуру, необходимую для выполнения письменного задания; рассмотрение учащимися черновых версий работ друг друга и обеспечение обратной связи как улучшить содержание и язык.

Таким образом, можно сказать, что Исследование в действии способствовало тому, что высокий уровень мыслительной деятельности и предоставление языкового «скаффолдинга» помогло учащимся с разными потребностями быть вовлечёнными в активную работу на уроках.

Ключевые принципы, которые использовались нами, учителями, – создание доброжелательной атмосферы, совместная работа в паре или группе, выстраивание общего понимания, учащиеся обсуждали идеи и развивали логические рассуждения, были нацелены на достижение чётких целей обучения. Учителя давали детям возможность развивать уверенность в своих силах и создавали условия для интеллектуального, социального и эмоционального развития.

Исследование в действии способствовало развитию лидерства посредством внедрения новых подходов в обучении, способствующих благополучию учащихся и развитию профессионального опыта коллег.

Литература:

1. Биязева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия.
2. МҮР. От принципов к практике.
3. Руководство для учителя «Лидерство учителя в педагогическом сообществе».
4. Руководство по овладению языком.
5. Руководство для учителей по применению подхода «Предметно-языковое интегрированное обучение».
6. Уилсон Э. Как проводить исследование в действии.

МЕКТЕП МҰҒАЛІМДЕРІ КӨШБАСШЫЛЫҒЫНЫҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ САУ-САЛАМАТЫНА ЫҚПАЛЫ

Мектептегі мұғалімдердің көшбасшылығы оқушылардың сапалы білім алуына және оқыту тәжірибесінің жақсаруына ықпал етеді. Назарбаев Зияткерлік мектептерінің орыс тілі мен әдебиеті пәні мұғалімінің көшбасшылық қасиеттері әріптестер арасындағы ынтымақтастық үстінде дамиды. Бұл білім сапасын арттыруға және мектептің өз миссиясына қол жеткізуіне көмектеседі. Даму даңғылында тек жоғары адамгершілік құндылықтарға, мәдениаралық түсіністікке және өмір бойы білім алуға бағыт алған мамандардан тұратын интеллектуалды қоғамдастықты қалыптастыруға атсалысады.

Балалар білім алып жатқан Халықаралық бакалавриат бағдарламасы академиялық күрделі мазмұнмен қамтамасыз етілген және 11–16 жас аралығындағы балалардың өмірлік дағдыларын өркендетеді. Бұл – жас адамның даму сатысындағы маңызды кезең, себебі осы уақытта тұлғалық қалыптасу процесі жүреді.

Оқушылар мектепке өздерінің мықты және осал тұстарымен, белгілі бір құндылықтар

жиынтығымен, қоршаған ортада алатын орнына байланысты білімімен, тәжірибесімен келеді. Әр баланың әртүрлі қабілет деңгейіне қарамастан, оларға пәндік білімді игеру үшін бірдей жағдай жасалуы керек. Оқыту мен оқудың негізгі мақсаты – оқушылардың кез келген қарым-қатынаста сыни және құзыретті қатысушылар болуына мүмкіндік беру. Ал пәндік міндеттер – балалардың ауызша, жазбаша және көрнекі мәтіндерді түсіну мен қолдана алу қабілетін шыңдау. Сондай-ақ қарым-қатынас, ойлау және әлеуметтік дағдылардың дамуы да маңызды рөл атқарады.

Орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерін алаңдататын мәселе – орыс тілін меңгеруде қиналатын оқушылардың әлі күнге дейін кездесуі. Білім алушылардың осы бөлігі сабақтарда, жеке жұмыстарда, жұптық немесе топтық өткізілетін іс-шараларда жоғары деңгейде көріне алмай келеді. Бұл жағдай мұғалімнің қосымша қолдауына мұқтаж 7-сынып оқушыларын бақылау кезінде белгілі болды. Балалармен әңгімелесу барысында



олардың пәннің күрделі академиялық мазмұнына тап болғаны айқындалды. Сонымен қоса анықталған жұмыстарды салыстыру озық оқушылардың сапалы жұмысы мен сабақты меңгеруде қиналатын оқушылардың жұмысындағы айырмашылықты көрсетті. Олар ауызша және жазбаша түрде тілді дұрыс әрі орынды қолдануда біраз кедергілерге ұшырады. Нәтижесінде пәнге деген ынта-жігер төмендей бастады. Бұл тұста мектептегі жетістік эмоционалды, интеллектуалды және әлеуметтік сау-саламатпен тығыз байланысты екенін айта кету керек.

Оқушының эмоционалды сау-саламаты – бұл оның мектеп жағдайында өзін құрметтеуге, өзін-өзі көрсетуге және қарым-қатынасқа деген қажеттілігін қанағаттандыру негізінде туындайтын жай-күйі.

Интеллектуалды сау-саламат – оқушылардың оқу пәнінің академиялық мазмұнының күрделенуіне қарсы тұру әлеуетін дамыту. Оқушылардың ақыл-ой әрекетіне қанағаттануы.

Әлеуметтік сау-саламат – бұл өзінді қоғамның бір бөлшегі ретінде сезіну. Әлеуметтік ортадағы жағдай адамның өз қалауы мен ішкі сезіміне сәйкес келеді.

Орыс тілі мен әдебиет пәні мұғалімдерінің бастамасымен өткізілген Іс-әрекеттегі зерттеулер келесі мәселені шешуге бағытталды: орыс тілін үйренуге қиналатын оқушылардың интеллектуалды, әлеуметтік және эмоционалды сау-саламатын қалай жүзеге асыруға болады? Мәселенің мән-жайын анықтау, зерттеу сұрағын жобалау, зерттеу әдістерін пайдалану, теориялық әдебиеттерді меңгеру, оқыту тәжірибесін жақсарту үшін араласуды іске асыру және нәтижелерді бағалау – бұл іс-әрекеттегі зерттеулер бойынша өткізілген кезеңдер болды.

Біз практикалық жұмысымызда адамдардың қалай білім алатындығын тәжірибеден өткізген ғалымдардың заманауи зерттеулеріне сүйендік. Білім беру баланың ішкі және жеке тұлғалық өсуіне бағытталуы керек. Үш топ ғалымдар (әлеуметтік психологтер, мотивациялық теоретиктер және когнитивтік психологтер) «Адамдар қалай оқиды?» деген сұрақты зерттеді. Әрине, адамның даму жолында оның туа біткен қасиеттері де, қоршаған әлеуметтік ортасы да маңызды

рөл атқарады. Мотивацияның иерархиялық моделін жасаған Абрахам Маслоу оқытуды негізгі айқындаушы мақсат болып табылатын өзін-өзі көрсету формасы ретінде қарастыруға болады деп санайды.

Өзін-өзі көрсетуге қол жеткізу үшін ол екі қажеттілікті қанағаттандыруы керек: отбасында, ұжымында жылы әрі достық қарым-қатынастың орнауы және сырт көздің сыйластық көрсетуі. Мұғалімнің міндеті – оқушыларға қажеттіліктерін қанағаттандыратындай қолайлы жағдайлар жасау. Оқыту процесі туралы көптеген теориялық зерттеу гуманистік психологияға негізделген және адамның өзіндік өсу әлеуетін «Мен» концепциясына назар аудара отырып қарастырылды. Бұған оқу үдерісінің дамуында ынталандыру мен сезімнің маңызы бар екендігіне сендіру ықпал етуші фактор болды. Карл Роджерс оқытуға гуманистік көзқарас шеңберінде адамның туа біткен әлеуетті қабілеттерін іске асыру қажеттілігін тұлғаны



Мінез-құлық пен тілді модельдеу арқылы өзі қатысатын процестермен, процедуралармен оқушыны таныстыра отырып, оны сауатты, сенімді және тәуелсіз әрекет етуге жетелейді

дамытудың басты қозғаушы күші ретінде есептеді. Оқушылар үшін айналадағы барлық адамның жағымды көзқараспен қарауы маңызды. Оқыту мына 3 элементтің көмегімен тиімді жүзеге асады: когнитивті (ойлау қабілеттерін дамыту), әлеуметтік (әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы оқыту) және аффективті (оқушылардың қандай сезімдер мен эмоцияларды бастан кешіретіні). Бұл тұжырымдама өзін-өзі құрметтеу секілді

бағалау-эмоционалды параметрлерінен қолдау табады. Оқытудың әлеуметтік-мәдени теориясының негізінде жүрген психолог Виготский де жеке тұлғаны дамытуда қоғамның маңызды орын алатынын атап көрсетеді. Бастапқыда мұғалім тапсырманы өз бетінше және сәтті орындау үшін қажетті тілдік және танымдық оқу құралдарын ұсынады. Мінез-құлық пен тілді модельдеу арқылы өзі қатысатын процестермен, процедуралармен оқушыны таныстыра отырып, оны сауатты, сенімді және тәуелсіз әрекет етуге жетелейді. Зерттеушілер Мерсер, Фишер, Александер диалогтік оқытуға маңызды рөл жүктеді. Олар әлеуметтік өзара әрекеттесу сабақ кезінде ерекше рөл атқаратынына тоқталды.

Ғалымдардың зерттеулері тілді үйренуде қиналатын оқушыларға зияткерлік тапсыр-

малардың деңгейін төмендетпестен, эмоционалды қолайлы оқу ортасына назар аударуға мүмкіндік беретін оқыту тәсілдеріне негіз болды. Біз эксперимент ретінде мәселені жеңілдетпеді шештік, өйткені бұл әлсіз және қызықсыз оқу ортасына әкелуі мүмкін. Мұның орнына психологиялық қауіпсіз оқу ортасын құруға жәрдемдесетін, сондай-ақ тапсырмаларды қысқарту проблемасына жолықтырмайтын тілдік «скаффолдинг» құруды жөн көрдік. Алғашында оқушылармен бірге межеге алған тілдік мақсаттарды анықтадық. Нақты функцияларды орындау үшін жалпы академиялық тілге назар аударылды: талдау, салыстыру, себептерді түсіндіру, сендіру, мәселелерді шешу және синтездеу. Оқу үрдісінде белсенділікті сақтау үшін сыни тұрғыдан ойлауды қажет ететін күрделі тақырыптар бойынша сұрақтар қолданылды. Әрі қарай пәндік мазмұн бойынша ұғымдармен жұмыс істеу тіліне баса мән берілді: топтық жұмысты орындауға қажетті фразалар, зерттеу сұрақтарын құрастыру, пікірталастар өткізу.

Ауызекі тілді қолдауға арналған «скаффолдинг» тақырыпты талқылауға қажетті лексикалық категорияларды іске қосты: «Кім түсінбеді?» сұрағын «Сізге қосымша мысалдар керек пе?» сұрағымен алмастырды; сұрақтың жауабын бүкіл сынып талқысына салғанға дейін 2 минут бойы талқылайтын «оқыту бойынша серіктес/әңгімелесу» жүйесін енгізу; оқу материалының үлгілік ауызша таныстырылымының бейнематериалын көру және оқушылар тапсырма орындауға кіріспес бұрын табысты таныстырылым критерийлерін

анықтау үшін бірлескен талдау жүргізу. Ал жазбаша мәтіндерге арналған жұмыстар үшін «скаффолдингтің» қызметіне мыналар кірді: тақырыпшалар құру арқылы оқушылардың абзацтарды түйіндеуі; негізгі фразалар мен кіріспе жазу үшін қолданылатын сөздерді ұсыну, байланыс абзацтары мен қорытындыларды ұсыну; жазбаша тапсырмаларды орындауға қажетті өзіндік құрылымы бар жазбаша шаблондарды ұсыну; оқушылардың бастапқы жұмыс нұсқаларын бір-бірлерінен қарау жағдайын қарастыру және мазмұн мен тілді жақсарту туралы кері байланыспен қамтамасыз ету.

Осылайша, Іс-әрекеттегі зерттеулер ақыл-ой әрекетінің жоғары деңгейі мен тілдік «скаффолдингті» ұсыну арқылы әртүрлі қажеттілігі бар оқушыларды сабақта белсенді болуға, оларды қызықтыра алуға көмектесті деп айта аламыз. Мұғалімдер қолданған негізгі принциптер достық атмосфераны құру, жұпта немесе топта бірлесіп жұмыс істеу, жалпы түсінік қалыптастыру, оқушылардың идеяларды талқылауы және логикалық пайымдауын дамыту және оқытудың нақты мақсаттарына жетуге бағытталған.

Педагогтер балалардың өздеріне деген сенімділігін күшейтуге және зияткерлік, әлеуметтік және эмоционалды дамуына жағдай жасау мүмкіндігіне ие болды. Іс-әрекеттегі зерттеулер оқытуда жаңа тәсілдер енгізу арқылы көшбасшылықтың дамуына, оқушылардың сау-саламаттының жақсаруына, әріптестердің кәсіби тәжірибесінің шыңдалуына үлес қосты.



Қанай Гүлмира Әмірханқызы
PhD, Назарбаев университетіндегі
Жоғары білім беру мектебінің
постдокторанты (Қазақстан)

Канай Гүлмира Амирхановна
PhD постдокторант Высшей школы
образования Назарбаев университета
(Казахстан)

Gulmira Qanay
PhD, Postdoctoral scholar at Graduate
School of Education, Nazarbayev
University (Qazaqstan)



Ботабекова Қымбат Болатбекқызы
Нұр-Сұлтан қаласындағы
№83 мектеп-гимназиясы директорының
орынбасары (Қазақстан)

Ботабекова Қымбат Болатбекковна
Заместитель директора школы-
гимназии №83 в г. Нур-Султане
(Казахстан)

Kymbat Botabekova
Vice Principal at School-gymnasium
№83 in Nur-Sultan (Qazaqstan)



Қапарова Айнагүл Нұртайқызы
Көкшетау қаласындағы Сәкен Жүнісов
атындағы №18 мектеп-лицейі
директорының орынбасары (Қазақстан)

Капарова Айнагуль Нуртаевна
Заместитель директора школы-лицейя
№18 им. Сакена Жунусова
в г. Кокшетау (Казахстан)

Ainagul Kaparova
Vice Principal at School-gymnasium
№18 after Saken Junusov in Kokshetau
(Qazaqstan)



Попова Анастасия Юрийқызы
Тараз қаласындағы №7
мектеп-гимназиясы директорының
орынбасары (Қазақстан)

Попова Анастасия Юрьевна
Заместитель директора школы-
гимназии №7 в г. Таразе
(Казахстан)

Anastasiya Popova
Vice Principal at School-gymnasium
№7 in Taraz (Qazaqstan)



Дүйсенбаева Динара Қуандыққызы
Нұр-Сұлтан қаласындағы №68 мектеп-
гимназиясының орыс тілі мен әдебиеті
пәні мұғалімі (Қазақстан)

Дүйсенбаева Динара Куандыковна
Учитель русского языка и литературы
школы-гимназии №68
в г. Нур-Султане (Казахстан)

Dinara Duisenbayeva
Russian language and literature teacher
at School-gymnasium №68 in Nur-Sultan
(Qazaqstan)



Ескендірова Сәуле Қайырбекқызы
Көкшетау қаласындағы №17 мектеп-
гимназиясының ағылшын тілі мұғалімі
(Қазақстан)

Ескендинова Сауле Қайрбековна
Учитель английского языка
школы-гимназии №17 в г. Кокшетау
(Казахстан)

Saule Yeskendirolva
English teacher at School-gymnasium
№17 in Kokshetau (Qazaqstan)

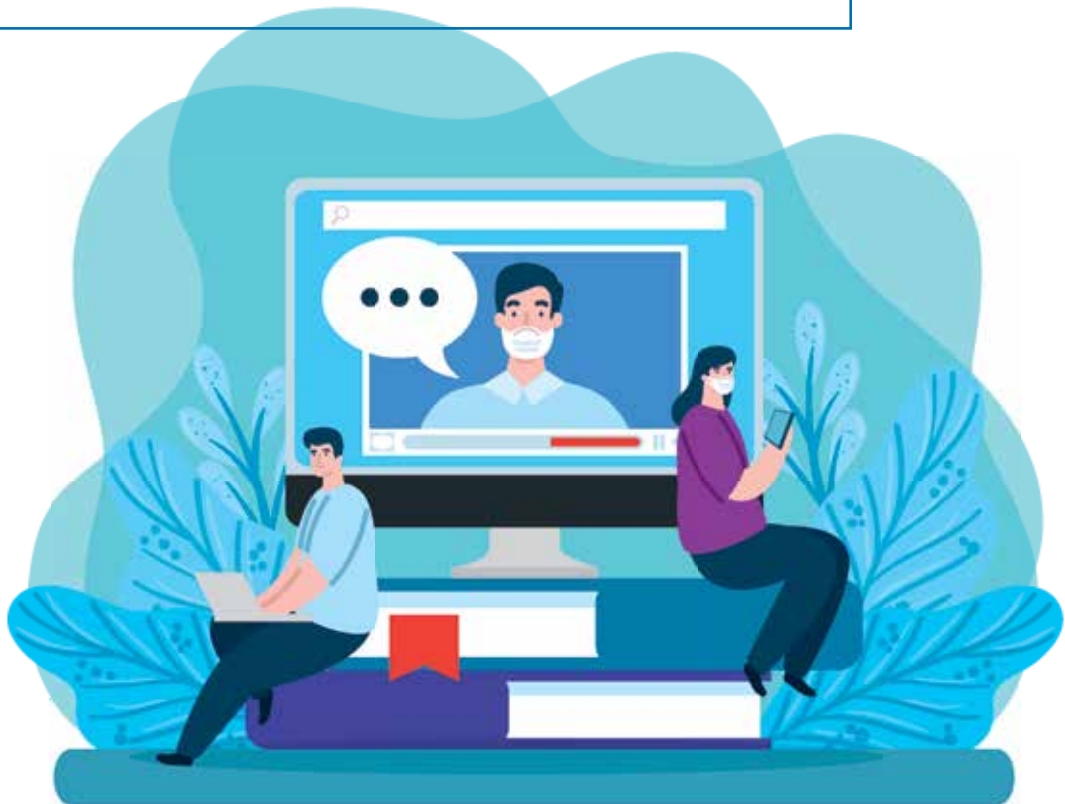
SCHOOL LEADERSHIP: DEVELOPING TEACHER LEADERSHIP DURING THE PANDEMIC COVID-19

Школьное лидерство: Развитие лидерства учителя во время пандемии
COVID-19

Бұл мақалада мектеп көшбасшылығы ұғымы және пандемия кезіндегі ұстаздардың көшбасшылығын дамыту мәселелері қарастырылады. Осы мақалада айтылған идеялар Қазақстандағы жалпы білім беретін мектептерде іске асып жатқан үшжылдық «Қазақстан ұстаздарының көшбасшылығы» бастамасының тәжірибесіне негізделген. Мақалада соңғы екі жыл бойы мектептерде ұстаздардың көшбасшылығына қолдау көрсетіп келе жатқан бес фасилитатордың әңгімелері ұсынылады. Аталмыш талдаудың нәтижелері пандемия кезіндегі мектеп көшбасшылығы ұғымын қайта қараудың маңыздылығын және мектеп ішіндегі үздіксіз кәсіби даму мен ынтымақтастықтың маңыздылығын көрсетеді.

В этой статье рассматриваются концепция лидерства и развитие лидерства учителей в период пандемии. Идеи, изложенные в данной статье, основаны на опыте внедрения трехлетней инициативы Лидерство учителей Казахстана (ЛУК) в общеобразовательных школах Казахстана. В статье использованы рассказы пяти фасилитаторов, которые в течение последних двух лет оказывали поддержку развитию лидерства учителей в школах. Результат данного анализа указывает на важность пересмотра концепции лидерства и необходимость непрерывного профессионального развития и сотрудничества внутри школ во время пандемии.

This article explores the concept of school leadership and teacher leadership development during the pandemic. The ideas shared in this article are based on the experience of introducing a three year-long Teacher Leadership in Kazakhstan (TLK) initiative in mainstream schools in Kazakhstan. The article draws on the narratives of five facilitators who have been providing support for teacher leadership in their schools for the last two years. The outcome of this exploration indicates the importance of revisiting the notion of school leadership and the centrality of ongoing professional learning and connectedness during the pandemic.



School leadership during the pandemic

The COVID-19 pandemic had a significant impact on the ways the educational systems are operated and led in 190 countries and 1.6 billion children around the world (UN, 2020; Harris, 2020). Many educational systems had to move away from a performance-oriented control and punitive measures and increase autonomy locally (Netolicky, 2020). The large-scale assessment systems such as PISA and other accountability measures, which were so important before the pandemic, have ceased to be part of the COVID era educational discourse (Harris, 2020). Instead, school leaders became more concerned with the locally-driven data to create the best possible conditions for their learners (ibid.). School administration had to quickly adapt to the new reality, which required learning new skills, such as those related to leading school remotely. School leadership teams' key roles included providing emotional and social support as well as nurturing mental well-being (Harris, 2020). It has never been so important for school leadership to be transparent, provide guidance and stay connected with other stakeholders to navigate in the time of uncertainty. As such, the pandemic era has dramatically changed the way we perceive the concept of school leadership (Harris, 2020; Harris and Jones, 2020; Netolicky, 2020).

Studies from the field of business indicate the centrality of leadership to the change process (Kotter, 2011). Leadership is defined as the act of influence directed towards enabling individuals and groups to achieve common goals (Yukl et al., 2012). Within the realm of education, leadership is interpreted as a practice of establishing direction and influencing people to move towards that direction for whole-school improvement (Leithwood et al., 2006). Such definition allows for the idea that leadership that can be exercised by all teachers rather than just a selected few.

The pandemic era experience indicates that the heroic model of leadership has outmoded and a distributed perspective is more realistic (Spillane, 2006; Harris, 2020). The attention here can be drawn to the distinction between transactional and transformational leadership (Day & Sammons, 2013). Whilst transactional leadership aims at ensuring the effectiveness of organisational processes with a particular focus on maintenance issues, transformational leadership

places the people at the heart of those processes and hence, seeks to create cultures and structures for improvement (Huber, 2004, p. 672). Further, it is argued from a number of perspectives that what is needed is a post-transformational leadership with a particular focus on enabling learning and leadership at all levels of the school (West et al., 2000; MacBeath et al., 2018).

This shift towards teams rather than roles led to the emergence of the distributed approach to leadership (CISL, 2017). Studies define distributed leadership as a practice of interaction between leaders and followers within a particular context (Gronn, 2000; Spillane et al., 2004; Spillane, 2012). The proposition is that leadership practices can be understood intuitively through relations in the workplace and hence, can be shared among all members of the organisation. Thereby, leadership is viewed as a common enterprise of all members of the organisation, which they can enact through taking responsibility for, initiating and responding to change (Gronn, 2002). Studies on the best-performing systems indicate the positive impact of distributed leadership on levels of whole-system improvement. The claim is that teachers are at the core of teaching and learning practices and hence, can be better informed about the implementation of policies in classrooms than the school authority (Hargreaves and Shirley, 2009; Schleicher, 2015). The view of leadership as a shared practice led to the emergence of the teacher leadership concept.

Central to this study is the conceptualisation of teacher leadership through a non-positional perspective (NPTL). In contrast to the positional teacher leadership, the NPTL approach views leadership as an entitlement of all practitioners regardless of their roles or positions to become active participants of educational improvement at classroom, school and system level (Frost and Harris, 2003; Bangs and Frost, 2016). This is because the NPTL approach supports the idea that leadership can be developed and learned, which requires deliberate and well-planned interventions (Gronn, 2010; Hanuscin et al., 2011). This view of leadership as a practice rather than a position may fit the Kazakhstani school context. Given limited autonomy and increased accountability to external entities, releasing teachers' leadership potential may restore status and authority to the teaching profession and enable teachers to participate in



Such definition allows for the idea that leadership that can be exercised by all teachers rather than just a selected few

decision-making. Enabling teachers to participate in decision-making is seen as important element of educational improvement in many educational contexts around the world, including Kazakhstan (Hargreaves & Fullan, 2012; TALIS, 2013; Shirley, 2017; OECD, 2014). This has become even more pressing during the pandemic period.

Teacher Leadership in Kazakhstan initiative

In 2019 the Teacher Leadership in Kazakhstan initiative (hereinafter, TLK) was established to provide support to develop leadership capacity in mainstream schools in Kokshetau, Nur-Sultan city, Almaty and Taraz. The programme's development, facilitation, and evaluation were coordinated by several international and local organizations, which included HertsCam Network (UK), Social Educational Foundation "School for All" (Kazakhstan), Nazarbayev University Graduate School of Education (Kazakhstan), and the Soros Foundation Kazakhstan. The initiative drew on the Teacher-led Development work strategy (Hill, 2014). The strategy enables teachers to identify their professional concerns, exchange knowledge with colleagues, lead development projects, involve the wider community and build professional knowledge. Providing such scaffolding within schools, enabled teachers to make the transition to self-directed professional learning and take charge of the school improvement process.

In 2019-20 academic year, the programme involved 16 school principals, 32 facilitators, and 150 teachers from four regions of Kazakhstan. In 2020-21, 15 schools, 38 facilitators and 183 teachers continued participating in the TLK initiative, including one rural school in Almaty region. In 2020-21 academic year, the programme consists of six group sessions, three one-to-one meetings of facilitators and teachers, and three school network events and one international teacher leadership conference. Due to the pandemic, all programme-related events take place online. One of the key elements of the programme is that school-based leadership team members and experienced teachers act as facilitators. They conduct group sessions, one-to-one meetings and participate in school network events. In the following paragraphs, the programme facilitators explain their experiences of supporting teacher leadership during the pandemic. The narrative approach is adopted to report facilitators' actions as well as lessons that they learned (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä, 2007).

Kymbat's story

We are experiencing global challenges due to the pandemic. We all had to quickly adapt to the new reality. Despite all the challenges, our school has been successfully engaging with the TLK initiative for the last two years. We have learned that through collaboration and staying connected with a wider professional community, we can overcome different obstacles. In Year 1, we had one cohort of teachers, who joined the initiative voluntarily. In Year 2, our school-based TLK group has expanded and now we have 4 groups with approximately 60 teachers in total. We plan to increase the number of participants next year, whereby Year 1 and Year 2 participants can take up the facilitators' role and provide support to their colleagues. By engaging all teachers in the TLK initiative, we aim to build leadership capacity in our school. Facilitating teacher leadership during the pandemic has been challenging. First, due to the remote teaching and learning, we could not interact with each other on a daily basis, chat with each in the school corridor, and reflect on our experiences through a face-to-face dialogue. In Year 2, we have been running the programme through online platforms, such as Zoom and Microsoft Teams. Interestingly, online interaction has increased access to other colleagues' practices at the national and international level. Recently, Year 1 participant, Zhanibek Batyr, who is a physics teacher, shared his development project at the KIX EAP international webinar, which involved experts from 21 countries of the world. As a part of the International Teacher Leadership initiative, we constantly interact with our colleagues in the UK, Egypt and Malaysia. Having facilitated teacher leadership for the last two years, I have learned that every teacher can and should be able to lead educational improvement in their classrooms, schools and communities. I have learned a lot through this experience.

Ainagul's story

Facilitating teacher leadership requires responsibility and commitment, which is especially important during the pandemic. Due to the pandemic and remote teaching and learning, we had to learn online strategies of teaching and facilitating. In Year 2, we have been holding all group sessions and one-to-one meetings via Zoom. The most challenging part of supporting teacher leadership during the pandemic was to organise teachers' time-tables. As teachers have been requiring support, it was important that I dedicated more time for individual

meetings. Teachers also faced challenges such as lack of students' engagement in an online interaction, unwillingness to express opinions and complete home assignments on a timely manner. This all had a negative impact on teachers' action plans. However, there are teachers who note that they achieved some progress through working with students individually. Having been part of the TLK initiative for the last two years, we can observe positive changes in our school practices. At the moment our teachers are addressing such issues as 'Engaging introvert students in learning', 'Developing effective strategies for solving mechanical problems', 'Enhancing students' empathy through language and communication' and so on. As a part of their development projects, teachers are actively engaging parents, school administration and colleagues. At the beginning of this journey, I felt a bit uncertain about how this all would work out. However, the more I engaged with the programme activities, the more confident I became in providing support to teachers in my school. My colleagues say that:

During the meetings with you, I become enthusiastic and get inspired, [...] all of a sudden different idea, [...] a few positive thoughts, [...] different effective methods can appear. I am developing professionally through this project, [...] my work has become more interesting, it is helping me to improve my lessons, [...] a child who does not speak is starting to open up, [...] I am starting to see a student, whom I previously ignored, from a different angle etc.

Such a support is very important for teachers to become more confident and lead educational improvement despite the global challenges.

Anastasia's story

During the second world war, my grandmother worked as a primary school teacher. She used to say "everything in the world can be closed: shops, factories, manufactures, but the door to education will never close". In March 2020, when all schools closed because of the pandemic, teachers had to work hard to keep the 'door to education' open. We had to learn as quickly as possible, so to provide the best possible support to our students' learning. Despite experiencing uncertainty, stress and getting tired, we did it. Teachers can achieve everything but they need to have a belief in their calling, have clear plans and collaborate with colleagues. As such, it is very important that teachers possess leadership skills. However, gaining such skills is difficult

without a feeling of self-worth, self-confidence, willingness to learn and challenge others to learn too. It has been two years since our school started taking part in the TLK initiative. Through the programme instruments and strategies, we have not stopped supporting teacher leadership in our school despite the pandemic and remote teaching and learning. We have learned how to use online platforms, which I believe will remain useful during the post pandemic period. We are currently educating a completely new generation with new views, new beliefs and new goals and hence, we need teachers who can lead.

Dinara's story

Everyone involved in teaching and learning has experienced different kinds of challenges during the pandemic. Teachers had to quickly adapt to teaching online. There were different kinds of challenges: poor internet connection, lack of computers and smartphones. Also, teaching online is completely different from a real classroom interaction. We have lost the ability to communicate directly with our students, ask and answer questions. Although we do our best to engage our students through online platforms, we keep worrying whether they comprehend new topic, whether we are doing online teaching right and whether we are able to sustain our students' motivation to learn. As such, teachers and parents came to an understanding how important it is that we provide feedback and collaborate with each other. We have been successful in mobilising such collaboration since we joined the TLK initiative. Our teachers have been able to identify their professional concerns, develop action plan, create innovative strategies and monitor their projects' effectiveness. During our online sessions, I can see how motivated and committed our teachers are to take action and create conditions for their students' learning. I believe that developing teacher leadership is important, as teachers have to be able make decisions, take action, monitor their own progress, collaborate with colleagues and innovate.

Saule's story

The COVID-19 pandemic certainly had a huge impact on our lives. I remember my first online lesson via Microsoft Teams, when my students could not hear any sound of the video, I felt lost and confused. As the time passed, I had to learn and adapt quickly to catch up with this new reality. In my opinion, developing teacher leadership is like

a breath of fresh air that allows each teacher to solve their professional 'problems', in the form and from the perspective that a teacher sees it. At the initial staged of the programme implementation, I found it hard to sustain teachers' motivation as well as overcome my own perfectionism. I saw myself as a 'fountain of knowledge', who has to have answers to every question. However, I realised the importance of remaining a life-long learner and learning together with my colleagues and students. The introduction of the TLK initiative presented opportunities not only for teachers' self-realization, but also for revealing teachers' leadership potentials, which was especially important during remote teaching and learning. Teachers are participating in this programme on a voluntary basis, and each teacher is free to consider a professional concern that he or she believes is important. Through their development projects, teachers engage their students, parents and school administration. As a facilitator, I can see that every teacher can contribute to the improvement of school and educational community, when they have sufficient support and freedom to be creative.

Conclusion

In this article we explored such notions as school leadership and teacher leadership development during the pandemic. Through a narrative approach, we presented stories of five facilitators who led the TLK initiative in their schools. Their discussions indicate the importance of providing systematic support for teacher leadership in schools. The pandemic has affected all levels of global education systems and hence, there is a need for a more extended view of school leadership. This could be the right time to move focus of leadership from an authority, comparison and control discourse towards shared commitment, empathy and enablement.

References:

1. Bangs, J. & Frost, D. (2016). Non-positional teacher leadership: distributed leadership and self-efficacy. In Evers, J. & Kneyber, R. (Eds.) *Flip the system: changing education from the ground up*, 91-107, London: Routledge.
2. CISL (2017) University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership (CISL), A report commissioned by the British Council, *Global Definitions of Leadership and Theories of Leadership Development: Literature Review*. Cambridge, UK: Cambridge Institute for

Sustainability Leadership.

3. Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
4. Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
5. Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.
6. Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435.
7. Hanuscin, D. L., Sinha, S., & Rebello, C. M. (2011). *Supporting the Development of Science Teacher Leaders-Where Do We Begin?*. Learning, Teaching, and Curriculum presentations (MU).
8. Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
9. Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
10. Harris, A., & Jones, M. (2020). *COVID 19–school leadership in disruptive times*.
11. Harris, A. (2020). *COVID-19–school leadership in crisis?*. *Journal of Professional Capital and Community*.
12. Heikkinen, H. L., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
13. Hill, V. (2014). The HertsCam TLDW programme. In Frost, D. (Ed.) *Transforming education through teacher leadership*. *Transforming education through teacher leadership*, 72-83. Cambridge: University of Cambridge.
14. Huber, G.S. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of educational administration*, 42(6), 669-684.
15. Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research report, National College for School Leadership.
16. MacBeath J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G. & Swaffield, S. (2018) *Strengthening the connections between leadership and learning: challenges to policy, school and classroom practice*, London: Routledge.

17. Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*.
18. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2014). *Secondary Education in Kazakhstan. Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing.
19. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. TALIS, Paris: OECD Publishing.
20. Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession, Paris: OECD Publishing.
21. Shirley, D. (2017). *The new imperatives of educational change: achievement with integrity*. London: Routledge.
22. Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
23. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
24. Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership (Vol. 4)*. New York: John Wiley & Sons.
25. UN (2020). *Concept Note: Education in the COVID-19 era and Beyond [Концептуальная записка: образование в эпоху Covid-19 и в последующий период (2020)]*. Retrieved from: <https://www.un.org/>
26. West, M., Jackson, D., Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning. *Leadership for change and school reform*, 30-49.
27. Yukl, G., Gordon, A., & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behaviour: Integrating a half century of behaviour research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32.

МЕКТЕП КӨШБАСШЫЛЫҒЫ:

COVID-19 ПАНДЕМИЯСЫ КЕЗІНДЕ ҰСТАЗ КӨШБАСШЫЛЫҒЫН ДАМЫТУ



Пандемия кезіндегі мектеп көшбасшылығы
COVID-19 пандемиясы әлемнің 190 еліндегі білім беру жүйелеріне және 1,6 миллиард оқушының білім алуына өз әсерін тигізді (БҰҰ, 2020; Харрис, 2020). Көптеген білім беру жүйесі орталықтандырылған бақылау мен жазалау шараларынан бас тартып,

жергілікті автономияны арттыруға мәжбүр болды (Нетолики, 2020). Пандемияға дейін маңызды болған PISA және басқа да білім сапасын бағалайтын жүйелер COVID дәуірінде білім беру дискурсынан түсіп қалды (Харрис, 2020). Керісінше, мектеп басшылары оқушыларға мүмкіндігінше жағдай жасау

үшін жергілікті ақпаратқа көбірек көңіл бөле бастады (Харрис, 2020). Мектеп әкімшілігі жаңа жағдайға тез бейімделуге және мектепті қашықтан басқарумен байланысты жаңа дағдыларды меңгеруге мәжбүр болды. Мектеп басшылығына әріптестерге эмоционалды, әлеуметтік, сондай-ақ психологиялық қолдау көрсетуді үйренулері керек болды (Харрис, 2020). Алда не күтіп тұрғаны белгісіз кезеңде мектеп көшбасшылығы үшін ақпаратты ұсынуда мүмкіндігінше ашық болу, бағдар беру, басқа мүдделі тараптармен ынтымақтаса білу сияқты қасиеттер маңызды болды. Осылайша, пандемия кезеңі мектеп көшбасшылығы туралы қалыптасқан түсінікті күрт өзгертті (Харрис, 2020; Харрис пен Джонс, 2020; Нетолики, 2020).

Бизнес саласындағы зерттеулер көшбасшылықты өзгеріс енгізумен тығыз байланыстырады (Коттер, 2011). Зерттеулер көшбасшылық ұғымын жеке адамдар мен топтардың ортақ мақсаттарға қол жеткізуге бағытталған ықпал ету әрекеттері деп анықтайды (Юкл және басқалар, 2012). *Білім беру саласында зерттеулер көшбасшылықты* – бағытты анықтап, сол бағытқа жету жолында адамдарға ықпал ету арқылы бүкіл мектептің дамуына қол жеткізу деп түсіндіреді (Лейтвуд және басқалар, 2006). Мұндай анықтама көшбасшылықты тек таңдаулы басшылар ғана емес, ұйымның барлық мүшесі жүзеге асыра алады деген түсінікке жол ашады.

Пандемия кезеңіндегі тәжірибе көшбасшылық түсінігінің «лауазымы бар таңдаулылар» моделінен үлестірілген көшбасшылыққа (distributed leadership), яғни «ұйымның әрбір мүшесінің құзыретін арттыруға» қарай бас бұруымыз қажет екендігін көрсетті (Спиллейн, 2006; Харрис, 2020). Мұнда транзакциялық және трансформациялық көшбасшылық модельдерінің арасындағы айырмашылықты негізге алуға болады (Дей және Саммонс, 2013). *Транзакциялық көшбасшылық* техникалық қызмет көрсету мәселелеріне ерекше назар аудара отырып, ұйымдастырушылық процестердің тиімділігін қамтамасыз етуге бағытталған болса, *трансформациялық көшбасшылық* сол

процестердің негізгі тірегі ретінде адамдарды көріп, соған байланысты ұйым ішіндегі кәсіби мәдениет пен қарым-қатынас жүйесін жетілдіруге баса назар аударады (Хубер, 2004, 672-бет). Кейбір зерттеушілер пост-трансформациялық көшбасшылық моделін, яғни мектептің барлық деңгейінде кәсіби даму мен көшбасшылықты қамтамасыз ету идеясын ұсынады (Вест және басқалар, 2000; МакБес және басқалар, 2018).

Рөлдерге емес, топтарға қарай жылжу үлестірілген көшбасшылықтың пайда болуына әкелді (CISL, 2017). Зерттеулер үлестірілген көшбасшылықты белгілі бір контекст шеңберінде көшбасшылар мен ізбасарлар арасындағы өзара қарым-қатынас пен іс-әрекет тәжірибесі ретінде анықтайды (Гронн, 2000; Спиллейн және басқалар, 2004; Спиллейн, 2012). Яғни, көшбасшылық етуді интуитивті түрде жұмыс орнындағы қарым-қатынас арқылы анықтауға болады, демек, көшбасшылықты ұйымның барлық мүшесі іске асыра алады деген сөз. Осылайша, көшбасшылық ету ұйымның барлық мүшесінің ортақ құзыретіне айналады, оны олар жауапкершілікті өз мойнына алу және өзгеріске бастамашылық ету арқылы іске асыра алады (Гронн, 2002). Алдыңғы қатарлы білім беру жүйелері жөнінде жасалған зерттеулер үлестірілген көшбасшылықтың бүкіл білім беру жүйесін жетілдіруге оң әсерін тигізе алатындығын көрсетеді.

Ұстаздар оқыту мен оқу процесінің басты бөлігі болып саналады. Демек, олар сыныптағы тәжірибеге өзгерісті енгізу туралы мектеп басшылығынан гөрі көбірек хабардар болуы мүмкін (Харгривз және Ширлей, 2009; Шляйхер, 2015). Осылайша, көшбасшылықты іс-әрекет және басқалармен қарым-қатынас орната білу деп қарастыру *ұстаз көшбасшылығы* ұғымының пайда болуына әкелді.

Аталмыш зерттеу *лауазымға тәуелсіз ұстаз көшбасшылығы* (ЛТҮК) концептісіне негізделген. Оның лауазымға негізделген көшбасшылықтан айырмашылығы, мектептегі рөлдері мен лауазымына қарамастан, әрбір ұстаз сыныпқа, мектепке және қоғамға даму мен өзгеріс енгізудің белсенді қатысушылары ретінде қарастырылады (Фрост және Харрис, 2003; Бэнгс және Фрост, 2016). Себебі ЛТҮК

“
Кейбір зерттеушілер пост-трансформациялық көшбасшылық моделін, яғни мектептің барлық деңгейінде кәсіби даму мен көшбасшылықты қамтамасыз ету идеясын ұсынады

моделі көшбасшылықты дамытуға және оған үйренуге болады деген түсінікті мүмкін етеді, бірақ бұл мақсатты әрі жоспарлы қолдауды қажет етеді (Гронн, 2010; Ханушкин және басқалар, 2011). Лауазымдық емес әрекетке негізделген көшбасшылық моделі қазақстандық мектеп жағдайында маңызды болуы мүмкін. Шектеулі дербестік пен сыртқы ұйымдардың алдындағы жауапкершіліктің жоғары болуын ескере отырып, ұстаздардың көшбасшылық әлеуетін дамыту олардың қоғамдағы мәртебесі мен беделін арттырып, шешім қабылдауға қатысуына мүмкіндік береді. Ұстаздарға шешім қабылдауға қатысуға мүмкіндік беру бүкіл әлемдегі, соның ішінде Қазақстандағы, білім беру жүйелерін дамытудың маңызды элементі ретінде қарастырылады (Hargreaves & Fullan, 2012; TALIS, 2013; Shirley, 2017; OECD, 2014). Мұндай қажеттілік пандемия кезінде одан сайын күшейе түсті.

Қазақстан ұстаздарының көшбасшылығы
2019 жылы «Қазақстан ұстаздарының көшбасшылығы» (бұдан әрі – ҚҰК) бастамасы Қазақстандағы жалпы білім беретін мектептердің көшбасшылық әлеуетін дамыту мақсатымен құрылды. Бағдарламаны әзірлеу, іске асыру және бағалауды бірнеше халықаралық және жергілікті ұйымдар үйлестіруде, оның құрамына ХартсКем кәсіби қауымдастығы (Ұлыбритания), «Бәріне арналған мектеп» қоғамдық білім беру қоры (Қазақстан), Назарбаев университеті Жоғары білім беру мектебі (Қазақстан) және Сорос – Қазақстан қоры кірді. Бастама *Ұстаз жетекшілігімен жүргізілетін дамыту жұмысы* стратегиясына негізделді (Хилл, 2014). Стратегия ұстаздарға өздерінің кәсіби мәселелерін анықтауға, әріптестерімен білім алмасуға, дамыту жобасына жетекшілік етуге, кәсіби білімді қалыптастыруға және оны мектепаралық қауымдастық арқылы тартуға мүмкіндік береді. Мектеп ішінен көшбасшылықтың дамуына қолдау көрсету ұстаздардың өз бетімен кәсіби білім алуына және мектепті жетілдіру процесін басқаруға мүмкіндік берді.

2019–2020 оқу жылында Бағдарламаға Қазақстанның төрт аймағынан 16

мектеп директоры, 32 фасилитатор және 150 мұғалім қатысты. 2020–2021 жылдары 15 мектеп, 38 фасилитатор және 183 мұғалім ҚҰК бастамасына қатысуды жалғастыруды ұйғарды, соның ішінде Алматы облысында орналасқан бір ауыл мектебі бар. 2020–2021 оқу жылында Бағдарлама алты топтық сессиядан, фасилитаторлар мен ұстаздардың үш бетпелі кездесуінен, үш мектепаралық кездесу мен бір халықаралық конференциядан тұрады. Пандемияға байланысты бағдарламаға

”

Лауазымдық емес әрекетке негізделген көшбасшылық моделі қазақстандық мектеп жағдайында маңызды болуы мүмкін

қатысты барлық іс-шара онлайн режимде өтуде. Бағдарламаның негізгі элементтерінің бірі мектеп әкімшілігі мен тәжірибелі ұстаздар фасилитатор ретінде әрекет етеді. Олар топтық сессиялар, бетпелі кездесулер өткізеді және мектепаралық кездесулерге қатысады. Келесі тараушаларда пандемия кезінде фасилитаторлардың

ұстаз көшбасшылығына қолдау көрсету тәжірибелері беріледі. Әңгімелеу тәсілі арқылы (Хиккинен, Хаттунен және Сирьяла, 2007) фасилитаторлардың әрекеттері, олардың алған сабақтары баяндалады.

Қымбаттың әңгімесі

Пандемияға байланысты біз жаһандық сынақтарды бастан өткеріп жатырмыз. Бәрімізге жаңа жағдайға тез бейімделуге тура келді. Барлық кедергіге қарамастан, біздің мектеп соңғы екі жыл ҚҰК бастамасымен табысты іс жүргізуде. Біз кәсіби қоғамдастықпен ынтымақтасу және байланыста болу арқылы әртүрлі кедергіні жеңе алатынымызды білдік. Бастаманың бірінші жылы бізде өз еркімен қатысқан бір топ мұғалімдер болды. Екінші жылы біздің мектептегі ҚҰК тобы кеңейіп, қазір 60-қа жуық ұстаздан тұратын жалпы саны 4 тобымыз бар. Біз келесі жылы қатысушылар санын көбейтуді жоспарлап отырмыз, сол арқылы бірінші және екінші жылдың қатысушылары фасилитатор рөлін атқарып, әріптестеріне қолдау көрсетеді деп күтілуде. Барлық ұстаздарымызды ҚҰК бастамасына тарта отырып, біз мектебіміздің көшбасшылық әлеуетін арттыруды мақсат етудеміз. Пандемия кезінде ұстаздардың көшбасшылығына қолдау көрсету оңайға соқпады. Қашықтан оқыту мен оқудың арқасында біз бір-бірімізбен

күнделікті көрісу, мектеп дәліздерінде бір-бірімізбен сөйлесу және бетпе-бет диалог арқылы өз тәжірибемізбен бөлісу сияқты мүмкіндіктерден айырылды. Ағымдағы жылы біз Бағдарламаны Zoom және Microsoft Teams сияқты онлайн платформалар арқылы жүргізудеміз. Бір қызығы, онлайн форматқа көшкелі бері республикалық және халықаралық тәжірибелерге қолжетімділік артты. Жуырда Бағдарламаның бірінші жылғы қатысушысы, физика пәнінің мұғалімі Жәнібек Батыр әлемнің 21 елінің сарапшылары қатысқан «KIX EAP» халықаралық вебинарында өзінің жобасымен бөлісті. Халықаралық ұстаздар көшбасшылығы бастамасының мүшесі ретінде біз Ұлыбританиядағы, Мысырдағы және Малайзиядағы әріптестерімізбен онлайн форматта жиі байланысамыз. Соңғы екі жыл бойы ұстаз көшбасшылығына қолдау көрсету арқылы әрбір ұстаз сыныпта, мектебінде және қоғамда білім беруді жақсартуға жетекшілік ете білетіндігіне және өзгерісті басқара алатындығына көзім жетті.

Айнагүлдің әңгімесі

Фасилитатор болып жұмыс жүргізу өте жауапты істердің бірі, әсіресе пандемия кезінде жұмыс біршама ерекшеленіп, ауырлай түсті. Бізге пандемия кезінде қашықтан оқыту мен оқудың арқасында ұстаздарға қолдау көрсетудің онлайн стратегияларын үйренуге тура келді. Екінші жылы біз барлық топтық сессияларды және жеке кездесулерді Zoom арқылы өткіздік. Пандемия кезінде Бағдарламаға жетекшілік етудің ең қиын бөлігі ұстаздардың уақыт кестесін ұйымдастыру болды. Жобаға әртүрлі пән мұғалімінің қатысуы және осы мұғалімдердің жұмыс уақыты сәйкес келмеуіне байланысты жеке кездесулер кезінде жеке уақытым көп жұмсалды. Сонымен қатар ұстаздар да дамыту жобаларын іске асыруда көптеген кедергімен кездесті. Оның ішінде пандемия кезінде оқушылардың Zoom-ға толық шықпауы, бейнекамераларын қоспауы, ойларын еркін жеткізе алмауы, берілген тапсырманы уақытында орындамауы сияқты кедергілер кездесіп жатты. Мұның бәрі ұстаздардың іс-әрекет жоспарына кері әсерін тигізді. Бұл мәселе көбінесе толық сыныппен жұмыс істеуде кездессе, жеке оқушымен жұмыс істеген ұстаздар едәуір жетістікке жетіп, нәтижесімен бөлісуде. Соңғы

екі жыл бойы ҚҰК бастамасының бір бөлігі бола отырып, біздің мектебімізде оңтайлы өзгерістер орын алып жатыр, ұстаздар «Тұйық оқушының қабілетін ашу», «Механикалық есептерді шығару жолдарының тиімді әдістерін қолдану», «Тіл және сөз арқылы жеке тұлғаны мейірімділікке және достыққа тәрбиелеу» сияқты мәселелерді қарастырып, педагогикалық кеңесте, ата-аналар жиналыстарында жеткен жетістіктерімен бөлісіп отырады. Осы сапардың басында мен мұның бәрі қалай болатындығына біраз сенімсіз едім, алайда Бағдарламаның жұмыстарымен көбірек айналысқан сайын өз мектебіндегі ұстаздарға қолдау көрсетуге деген сенімім арта түсті. Бетпе-бет кездесулер барысында менің әріптестерім:

«сізбен кездесу барысында менде құлшыныс, шабыт пайда болады», «ойламаған жерде түрлі идея өзінен-өзі пайда болып жатады екен», «бірнеше оң ойлар, түрлі тиімді әдіс-тәсілдер ойыма келеді», «осы жоба арқылы өзімді дамытамын», «жұмысым қызықты бола бастады, сабағымның жақсаруына да өз пайдасын тигізіп жатыр», «сөйлемеген бала ашыла бастады», «бұрын назарға алынбаған оқушыны басқа қырынан танып, біле бастадым» деген жақсы сөздер айтуда.

Мұндай қолдау ұстаздардың өздеріне деген сенімдерін арттыруға, жаһандық сын-қатерлерге қарамастан, білім беруді жетілдіруге жетекшілік ету үшін өте маңызды.

Анастасияның әңгімесі

Екінші дүниежүзілік соғыс кезінде әжем бастауыш сынып мұғалімі болып жұмыс істеген. Әжем: «әлемдегі барлық нәрсені: дүкендерді, фабрикаларды, өндірістерді жабуға болады, бірақ білімге есік ешқашан жабылмайды», – деп айтатын. 2020 жылдың наурызында пандемияға байланысты елімізде барлық мектеп жабылған кезде ұстаздарымыз «білім есігін» ашық ұстау үшін көп күш жұмсады. Біз оқушыларымыздың білім алуына барынша қолдау көрсету үшін мүмкіндігінше тез онлайн платформаларды үйренуіміз керек еді. Белгісіздік, күйзеліс пен шаршауды бастан өткергенімізге қарамастан, бұл біздің қолымыздан келді. Ұстаздар бәріне қол жеткізе алады, бірақ ол үшін олар өздерінің кәсіби маман екендеріне сеніп, нақты жоспар құрып, әріптестерімен

ынтымақтастықта болулары керек. Мұндай жағдайда ұстаздардың көшбасшылық қабілеттерге ие болуы өте маңызды. Алайда бұл өз алдына ұстаздардың өздеріне деген сенімділіктерін, үздіксіз кәсіби дамуға және басқалардың кәсіби дамуына ықпал етуге дайын болуларын қажет етеді. Біздің мектептің ҚҰК бастамасына қатысқанына екі жыл болды. Бағдарламаның құралдары мен стратегиялары арқылы біз пандемия және қашықтан оқу мен оқытуға қарамастан, мектебіміздегі ұстаздар көшбасшылығына қолдау көрсетуді тоқтатқан жоқпыз. Біз онлайн платформаларды қалай пайдалануды білдік, олар пандемиядан кейін де пайдалы болып қала береді деп ойлаймын. Қазіргі уақытта біз көзқарастары, наным-сенімдері және мақсаттары жаңаша, мүлдем жаңа ұрпақты тәрбиелеп жатырмыз, сондықтан бізге көшбасшылық ете алатын ұстаздар қажет.

Динараның әңгімесі

Пандемия кезінде оқу процесінің барлық қатысушысы әртүрлі қиындықты бастан өткерді. Ұстаздардың онлайн форматта оқу мен оқытуды ұйымдастыруға тез бейімделулеріне тура келді. Интернет байланысының нашар болуы, компьютер мен смартфондардың жетіспеушілігі сияқты түрлі қиындық кездесті. Сондай-ақ оқушының алдында тұрып сабақ беру мен қашықтан оқыту екі бөлек дүние. Өз басымнан өткерген адам ретінде айтарым, оның аурасы мүлде бөлек болады екен. Бір нүктеге қарап отырып қозғалмай сөйлеу үйренбеген адамға біршама қиындық тудырады. Біз, ұстаздар, негізінен оқушымен тікелей қарым-қатынасқа, арадағы сұрақ-жауапқа үйреніп қалғанбыз. Ал жансыз камераға сабақ түсіндіру, ар жағындағы оқушы оны қалай қабылдады, тақырыпты түсінді ме, сабақты дұрыс өтіп жатырмын ба, қателесіп кетпейін, оқушыларымның оқуға деген қызығушылықтарын төмендетіп алмаймын ба деген ой да болды. Осы жағдайда ұстаздар да, оқушылар мен ата-аналар да кері байланыс пен ынтымақтаса отырып жұмыс істеудің маңыздылығын түсіне бастады. Әрбір кездескен кедергіні шешу жолында бірлесе жұмыс істеу арқылы оң нәтижеге қол жеткізе алатындығымызға көз жеткіздік. Біз ҚҰК бастамасына қосылғалы бері осындай ынтымақтастықты іске асыруды

оң жолға қойдық. Біздің ұстаздарымыз коллаборациялық орта құрды, өздерінің кәсіби мәселелерін анықтай алды, түрлі тәжірибе арқылы іс-әрекеттерін ұйымдастырды, педагогикалық тың көзқарастар ұсынды және өз жобаларының тиімділігін сырттай, іштей бақылай және бағалай алды. Онлайн сессиялар кезінде әріптестерімнің іс-әрекет етуге және оқушылардың оқуына жағдай жасауға құлшыныстарының берік екендігін көре аламын. Мен ұстаздардың көшбасшылығын дамыту маңызды деп санаймын, өйткені кәсіби біліммен қатар олардың өзіндік сана, өзін бақылау, әлеуметтік қарым-қатынастарды басқару сияқты тұлғалық және әлеуметтік қасиеттерге ие болуы, сондай-ақ шешім қабылдау, іс-әрекет жасау, өз жетістіктерін бағалау, әріптестерімен ынтымақтастықта болу және жаңалық ашулары маңызды.

Сәуленің әңгімесі

COVID-19 пандемиясы біздің өмірімізге үлкен әсер етті. Microsoft Teams арқылы өткізген алғашқы онлайн сабағым есімде, оқушыларым бейнероликтің ешбір дыбысын ести алмаған кезде мен біраз абдырап қалдым. Уақыт өте келе жаңа заман талабына сай болу үшін тез үйреніп, бейімделуіме тура келді. Менің ойымша, ұстаз көшбасшылығын дамыту – әр ұстазға өзінің кәсіби «мәселесін» өзі көріп отырған формада және өзінің тәжірибесін негізге ала отырып, шешуге жағдай жасайтын таптырмас мүмкіндік сияқты. Бағдарламаны іске асырудың бастапқы кезеңінде маған ұстаздардың ынтасын жоғары деңгейде ұстап тұру және өзімнің перфекционизімді жеңу қиынға соқты. Мен өзімді «білім бұлағы» ретінде көрдім және ұстаздардың барлық сұрағына жауап беруім керек деп ойлады. Алайда мен өмір бойы білім алудың, әріптестеріммен және оқушыларыммен бірге оқып, дамудың маңыздылығын түсіндім. ҚҰК бастамасының енгізілуі ұстаздардың өзін-өзі дамытуы үшін ғана емес, сонымен қатар олардың бойындағы көшбасшылық әлеуетті ашуға мүмкіндік береді. Бұл қашықтан оқу мен оқыту кезінде өте маңызды болды. Ұстаздар бұл Бағдарламаға ерікті түрде қатысуда және Бағдарлама барысында әр ұстаз өзі маңызды деп санайтын кәсіби мәселені қарастыруда. Ұстаздар өздерінің дамыту жобалары арқылы оқушылармен, ата-аналармен және мектеп

әкімшілігімен ынтымақтастықта жұмыс атқаруда. Бағдарламаның фасилитаторы ретінде жеткілікті қолдау мен шығармашылық еркіндік берілсе, әрбір ұстаз мектеп пен білім беру жүйесін жетілдіруге өз үлесін қоса алады деп сеніммен айта аламын.

Қорытынды

Бұл мақалада біз пандемия кезіндегі мектеп көшбасшылығы және ұстаздардың көшбасшылығын дамыту сияқты ұғымдарды қарастырдық. Мақалада біз соңғы екі жыл бойы Қазақстан мектептерінде іске асып жатқан ҚҰК бастамасына жетекшілік еткен

фасилитаторлардың әңгімелерін ұсындық. Аталмыш талдау мектеп ішінде ұстаздардың көшбасшылығын дамытуға жүйелі қолдау білдірудің маңыздылығын көрсетеді. Пандемия әлемнің білім беру жүйелерінің барлық деңгейіне әсер етті, сол себепті мектеп көшбасшылығы деген ұғымға да кеңейтілген көзқарас қажет. Сондықтан «көшбасшылық» түсінігін лауазым, абырой, салыстыру мен бақылау дискурсынан ұйымның әрбір мүшесіне тиесілі құзырет, жанашырлық таныту және кәсіби әлеуетті арттыру сияқты түсініктерге қарай бұрудың уақыты келген сияқты.

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДБҰ Педагогикалық шеберлік орталығының
БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫ

*Жалықаралық стандарттар мен Acquin аккредиттеу,
сертификаттау және сапамен қамтамасыз ету институтының
(Германия) сапа өлшемшарттарына сәйкес
сертификаттаудан өтті*

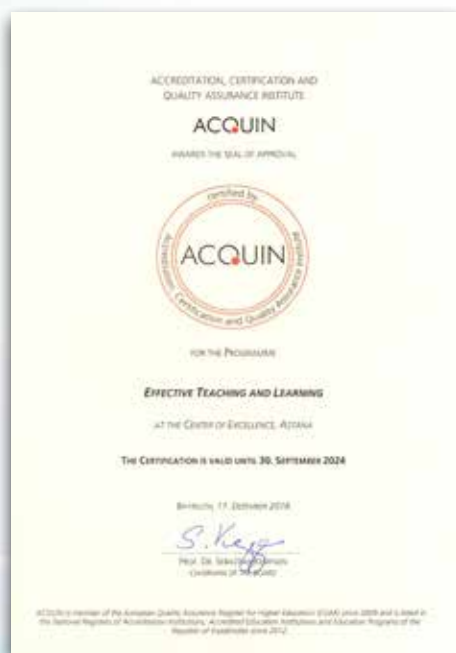
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

Центра педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

*прошли сертификацию на соответствие международным стандартам
и критериям качества Института аккредитации, сертификации
и обеспечения качества Acquin (Германия)*

«Тімді оқыту»
«Эффективное обучение»

«Мұғалімнің мектептегі көшбасшылығы»
«Лидерство учителя в школе»



«Қазақстан Республикасы жалпы білім беру
ұйымдарының басшыларына арналған
бағдарламалар»
«Программа для руководителей
общеобразовательных организаций
Республики Казахстан»

«Мұғалімнің педагогикалық
қоғамдастықтағы көшбасшылығы»
«Лидерство учителя
в педагогическом сообществе»



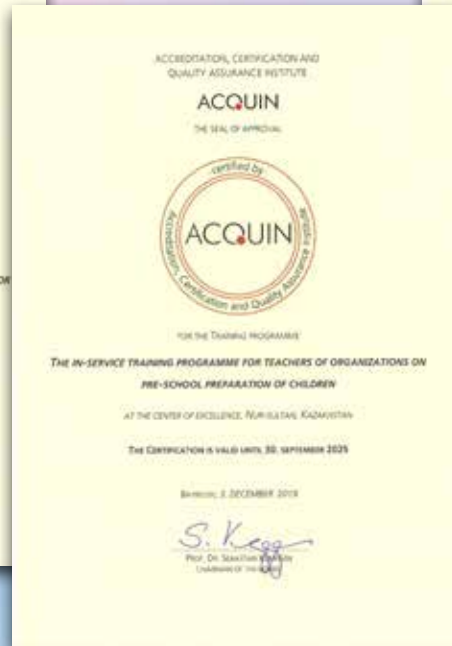
Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров по предмету «Математика»

«Математика» пәні бойынша педагог кадрлардың біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы



Образовательная программа внутришкольного курса профессионального развития «Исследования в практике учителя»

«Мұғалім тәжірибесіндегі зерттеу» мектепшілік кәсіби даму курсының білім беру бағдарламасы



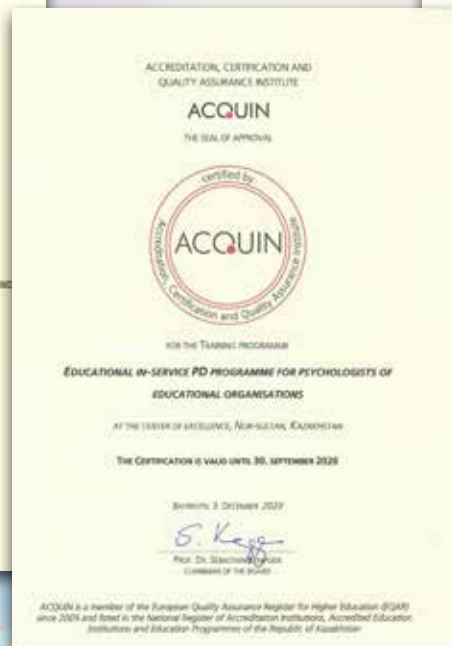
Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогов дошкольных организаций по предшкольной подготовке детей

Балалардың мектепалды даярлығы бойынша мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы



Образовательная программа курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов и гуманитарных колледжей, осуществляющих подготовку педагогических кадров

Педагог кадрларды даярлайтын жоғары оқу орындары мен колледж оқытушыларының біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы



Образовательная программа курсов повышения квалификации психологов организаций образования

Білім беру ұйымдары психологтарының біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы



Образовательная программа курсов повышения квалификации педагогических кадров «Разработка и экспертиза заданий по оцениванию» по предмету «Математика»

«Математика» пәні бойынша «Бағалауға арналған тапсырмаларды әзірлеу және сараптау» педагог кадрлардың біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы

ВПЕРВЫЕ КАЗАХСТАН ПРИНЯЛ УЧАСТИЕ В КОНКУРСЕ UNESCO-HAMDAN PRIZE
FOR THE EFFECTIVENESS OF TEACHERS 2019–2020



ВОШЁЛ В ТОП-10
ЛУЧШИХ МИРОВЫХ ПРОЕКТОВ В ОБРАЗОВАНИИ
ЗА ВЫДАЮЩИЕСЯ ПРАКТИКИ И ДОСТИЖЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

ТОП
10



ҚҰРМЕТТІ ОҚЫРМАН!

Осы басылым Назарбаев Зияткерлік мектептерінің, Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептері педагогтерінің, қазақстандық және шетелдік сарапшылардың озық педагогикалық білімін таратуға және тәжірибелерін алмасуға бағытталған. Журнал мұғалімдерге арналған ашық диалог алаңы болмақ, мұнда олар өз мақалалары мен жаңа идеяларын ұсынуға, пайдалы нәрсе білуіне, қажетті ресурстарға сілтеме алуына болады.

Мақалаларға қойылатын талаптар және журналда басып шығару шарттары

Жалпы талаптар:

- тақырып өзекті болуы тиіс
- атауы анық және нақты болуы тиіс
- мақала мазмұны журнал тақырыбына сәйкес келуі тиіс
- мақала мазмұны практикалық сипатқа ие болуы тиіс
- мақала қосарланған авторлықпен шығарыла алады
- мақала қазақ/орыс/ағылшын тілінде жазыла береді
- мақала оқушылар жұмыстарының нақты мысалдарын қамти алады
- мақалада пайдаланылған әдебиеттер тізімі болуы тиіс
- мақаланың мазмұнын ашатын 4-5 сөйлемнен тұратын қысқаша андатпа берілуі тиіс

Мақала көлемі:

3-5 бет (суреттерді, фотосуреттерді, кестелерді қоса алғанда)

Авторлар туралы мәліметтер:

- Тегі, аты, әкесінің аты (толық)
- автордың (авторлардың) jpeg форматтық, жоғары сапалы 2 фотосуреті (300 dpi)
- ғылыми дәрежесі (бар болған жағдайда), лауазымдары, жұмыс орны
- байланыс телефоны және e-mail

Мынадай техникалық талаптарға сәйкес ресімделген мақалалар басылымға қабылданады:

1. Мақала Microsoft Word бағдарламасында терілуі тиіс
2. Негізгі мәтін қарпі – Times New Roman
3. Негізгі мәтін қарпінің мөлшері – 12 пт
4. Жол аралық интервалы – 1
5. Мәтіннің теңшелуі ені бойынша
6. Тасымалдардың автоматты орналастырылуы қосылған
7. Мәтін бойынша суреттер мен кестелер қысқаша атауымен немесе сипаттамасымен

«Педагогикалық диалог» ақпараттық-әдістемелік журналының редакциясы өз қалауынша мақалаларды түзету және көлемін қысқарту құқығына ие.

Мақалалар себебін түсіндірусіз қабылданбауы мүмкін. Редакция мақалаларды журнал мен оның айдарларының тақырыптарына сәйкес өзі анықтайды.

ДОРОГОЙ ЧИТАТЕЛЬ!

Издание журнала направлено на распространение и обмен передовым педагогическим опытом педагогов Назарбаев Интеллектуальных школ, общеобразовательных школ Республики Казахстан, казахстанских и зарубежных экспертов. Журнал призван стать открытой диалоговой площадкой для учителей, где можно представлять свои статьи, новые идеи, узнавать что-то полезное для себя, получить ссылки на нужные ресурсы.

Требования к статьям и условия публикации в журнале

Общие требования:

- тема должна быть актуальной
- заголовок должен быть ясным и конкретным
- содержание статьи должно соответствовать тематике номера
- содержание статьи должно носить практический характер
- статья может быть написана в соавторстве
- статья может быть написана на казахском/русском/английском языках
- статья может содержать конкретные примеры ученических работ
- статья должна содержать список использованных ресурсов
- к статье нужно приложить краткую аннотацию из 4-5 предложений, открывающую суть статьи

Объем статьи:

3-5 страниц (включая рисунки, фотографии, таблицы)

Сведения об авторах:

- фамилия, имя, отчество (полностью)
- 2 фотографии автора (-ов) в формате jpeg отличного качества (300 dpi)
- указание ученой степени (если есть), должности, места работы
- контактный телефон и e-mail

К публикации принимаются статьи, оформленные в соответствии с техническими требованиями:

1. Текст статьи набирается в программе Microsoft Word
2. Шрифт основного текста – Times New Roman
3. Размер шрифта основного текста – 12 пт
4. Межстрочный интервал – одинарный
5. Выравнивание текста – по ширине
6. Автоматическая расстановка переносов
7. Рисунки и таблицы с кратким названием

Редакция информационно-методического журнала «Педагогический диалог» оставляет за собой право корректировки и сокращения объема статей по своему усмотрению.

Статьи могут быть отклонены без объяснения причин. Редакция вправе самостоятельно решать вопрос соответствия статей тематике номера и его рубрик.



Барлық материалды электронды адрес бойынша жіберуге болады:
Все материалы можно направлять по электронному адресу:

ped.dialogue@cpm.kz

ҚҰРЫЛТАЙШЫ ЖӘНЕ ШЫҒАРУШЫ:

Кембридж университетінің Білім беру факультетімен ынтымақтастықтағы «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА:

Бас редактор
Ахметбекова С.К.
редактордың көмекшілері
Байжігітова Л.Ж., Күзекбай Е.Ф.,
Шораева Ұ.Ә., Сауғабай А.Ж.
Ниязбекова Г.М., Мейрамбеков М.М.
дизайнер
Әлімғазина Р.Т.

Журнал Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінің Ақпарат және мұрағат комитетінде тіркелді
2012 ж. 8 маусым
№ 12804-Ж куәлік

РЕДАКЦИЯНЫҢ МЕКЕНЖАЙЫ:

010000, Қазақстан Республикасы,
Нұр-Сұлтан қ.,
Хусейн бен Талал көшесі, 21/1 үй
e-mail: ped.dialogue@cpm.kz

2012 жылдан бастап шығады

БАСЫЛЫМНЫҢ МЕРЗІМДІЛІГІ:

жылына 4 рет

Таралымы: 500 дана

БАСПА:

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ «Педагогикалық шеберлік орталығы» ЖМ
Баспахана кешені
010000, Қазақстан Республикасы,
Нұр-Сұлтан қ.,
Хусейн бен Талал көшесі, 21/1 үй
e-mail: info@cpm.kz

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

Центр педагогического мастерства
ОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» при сотрудничестве с Факультетом образования Кембриджского университета

РЕДКОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор
Ахметбекова С.К.
помощники редактора
Байжігітова Л.Ж., Күзекбай Е.Ф.,
Шораева У.А., Сауғабай А.Ж.
Ниязбекова Г.М., Мейрамбеков М.М.
дизайнер
Алимғазина Р.Т.

Журнал зарегистрирован Комитетом информации и архивов Министерства культуры и информации Республики Казахстан
Свидетельство № 12804-Ж от 8 июня 2012 г.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

010000, Республика Казахстан,
г. Нур-Султан,
ул. Хусейн бен Талал, дом 21/1
e-mail: ped.dialogue@cpm.kz

Издается с 2012 года

ПЕРИОДИЧНОСТЬ ИЗДАНИЯ:

4 раза в год

Тираж: 500 экземпляров

ПЕЧАТЬ:

Типографский комплекс
ЧУ «Центр педагогического мастерства»
ОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
010000, Республика Казахстан,
г. Нур-Султан,
ул. Хусейн бен Талал, дом 21/1
e-mail: info@cpm.kz

FOUNDER AND PUBLISHER:

Center of Excellence
AEO «Nazarbayev Intellectual Schools»
in partnership with the
Faculty of Education
University of Cambridge

EDITORIAL STAFF:

Chief Editor
Akhmetbekova S.K.
Assistant editors
Baizhigitova L.Zh., Kuzekbay E.F.,
Shorayeva U.A., Saugabay A.J.
Niyazbekova G.M., Meirambekov M.M.
Designer
Alimgazinova R.T.

Journal is registered by Committee of information and archives of Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan
License № 12804-Ж from June, 8, 2012.

ADDRESS:

010000, Republic of Kazakhstan,
Nur-Sultan
Hussein bin Talal str., block 21/1
e-mail: ped.dialogue@cpm.kz

Published from 2012

PERIODICITY:

4 times per year

Edition: 500 copies

PRINT:

Printing house
of PE «Center of Excellence»
AEO «Nazarbayev Intellectual Schools»
010000, Republic of Kazakhstan,
Nur-Sultan
Hussein bin Talal str., block 21/1
e-mail: info@cpm.kz

Құрметті оқырман!

Жарияланымдардағы стилистикалық қателер, фактілер мен мәліметтердің дұрыстығы үшін жауапкершілік авторларда қалады. Журналда жарияланған материалдарды көшіріп басу редакцияның келісімімен ғана рұқсат етіледі.

Уважаемый читатель!

Ответственность за стилистические ошибки, достоверность фактов и сведений в публикациях несут авторы. Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускается только с согласия редакции.

Dear reader!

The authors are responsible for stylistic mistakes, facts and information accuracy of the articles. Reprinting of materials published in journal is allowed with the consent of the editorial staff.

www.cpm.kz

Теруге 17.12.2021. берілді.
Басуға 17.03.2021. қол қойылды.
Пішімі 60x84/8 Кеңсе қағаз 80 г/м².
Сандық басылым.
Шартты б. т. 13,3.
Таралымы 500 дана. Тапсырыс №143.

Сдано в набор 17.12.2021.
Подписано в печать 17.03.2021.
Формат 60x84/8 Бумага офисная 80 г/м².
Печать цифровая.
Усл. печ. л. 13,3.
Тираж 500 экз. Заказ №143.

Passed for press 17.12.2021.
Passed for printing 17.03.2021.
Format 60x84/8. Copy paper 80 g/m².
Digital print.
Conventional printed sheet 13.3.
Number of copies 500. Order №143.



Center
of Excellence

NIS

Nazarbayev
Intellectual
Schools



«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҮ
Педагогикалық шеберлік орталығы

АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»
Центр педагогического мастерства

AEO "Nazarbayev Intellectual Schools"
Center of Excellence

