Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті

ӘОЖ 316.662.23

Қолжазба құқығында

НУРЫМБЕТОВ ЕДИЛ ШАЯХМЕТОВИЧ

Мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы: әлеуметтанулық талдау

8D03101 Әлеуметтану

Философия докторы (PhD)
дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация

Отандық ғылыми кеңесші:
социологиядан PhD, әлеуметтану және
әлеуметтік жұмыс кафедрасының доцент м.а.,
Шабденова Айжан Базархановна

Шетелдік ғылыми кеңесші:
Білім беру факультеті, Варшава университеті,
әлеуметтік ғылымдар профессоры,
Мадалинска-Михалак Джоанна

Қазақстан Республикасы,
Алматы, 2025

МАЗМҰНЫ

КІРІСПЕ ……..4
1 БӨЛІМ: МҰҒАЛІМНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КӘСІБИ ИДЕНТИФИКАЦИЯСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ
1.1 Мұғалімнің идентификациясы: Негізгі ұғымдар мен анықтамалар ……...19
1.1.1 Мұғалім идентификациясының анықтамасы: тарихи және заманауи перспективалар ……19
1.1.2 Мұғалім идентификациясының теориялық негіздері ……..22
1.2 Мұғалімнің идентификациясына әсер ететін факторлар ……31
1.2.1 Мектеп контексті мен кәсіби орта ……..32
1.2.2 Құндылықтар мен кәсіби мотивация ……33
1.2.3 Психологиялық және әлеуметтік қолдау ……...37
2 БӨЛІМ: ОТАНДЫҚ КОНТЕКСТТЕГІ МҰҒАЛІМНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-КӘСІБИ ИДЕНТИФИКАЦИЯСЫ ЖӘНЕ ОНЫ АЙҚЫНДАЙТЫН ФАКТОРЛАР
2.1 Кәсіби топ ретінде орта білім беру саласындағы мұғалімдер: әлеуметтік-кәсіби бейнесі ……..……42
2.1.1 Мұғалімдердің санының динамикасы……43
2.1.2 Мемлекет тарапынан мұғалімдер блогын қолдау ……..……..47
2.1.3 Мұғалімдердің кәсіби көрсеткіштеріне байланысты ерекшеліктері……...49
2.2 Мұғалім идентификациясын қалыптастырудағы сыртқы әсерлер мен саяси контекст ……54
2.2.1 Әлеуметтік және мәдени контекст ……54
2.2.2 Институционалдық факторлар ……..……57
2.2.3 Білім беру саясаты және мектеп реформалары ……..…61
2.2.4 Қоғамдық пікір және мұғалімдерге деген көзқарас …….……68
3 БӨЛІМ: МҰҒАЛІМНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КӘСІБИ ИДЕНТИФИКАЦИЯСЫ: ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ
3.1 Қазақстан контекстіндегі мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби идентификациясын зерттеу методологиясы ……...72
3.1.1 Мұғалімнің кәсіби идентификациясын анықтаудағы теориялық негіздер….72
3.1.2 Сандық зерттеу методологиясы ……..…...74
3.1.3 Сапалық зерттеу методологиясы ……..……..……76
3.2 Сандық зерттеу нәтижелері: мұғалімнің кәсіби идентификация көрсеткіштері ……79
3.2.1 Сандық зерттеу нәтижелері: 287 мұғалімнің кәсіби сәйкестік көрсеткіштері……80
3.2.2 Факторлық және регресиялық талдау нәтижелері ……83
3.3 Сапалық зерттеу нәтижелері: Алматы мұғалімдерінің нарративтері ……..…92
3.3.1 Сәйкестендіру факторлары ретінде материалдық және материалдық емес мотивтер……93
3.3.2 Кәсіби сәйкестікті қалыптастырудағы оқыту тәжірибесінің рөлі……99

3.3.3 Жас мұғалімдердің әлеуметтік және кәсіби адаптациялық проблемалары..100
ҚОРЫТЫНДЫ ……..104
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ …….110
ҚОСЫМШАЛАР ……...127
ҚОСЫМША А. САНДЫҚ ЗЕРТТЕУ (САУАЛНАМА) ЖОСПАРЫ ……..…127
ҚОСЫМША Ә. САПАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ (ТЕРЕҢДЕТІЛГЕН СҰХБАТ) ЖОСПАРЫ
……134
ҚОСЫМША Б. ЖЕРГІЛІКТІ ЭТИКАЛЫҚ КОМИТЕТТІҢ РҰҚСАТНАМАСЫ
……138
ҚОСЫМША Б. ТЕРЕҢДЕТІЛГЕН СҰХБАТ ЖАУАПТАРЫ (жүйеленген) ……139

КІРІСПЕ

Зерттеудің өзектілігі

Қазіргі қазақстандық қоғамның білім беру кеңістігінде көптеген процестер жүзеге асуда. Отандық білім саласының бәсекеге қабілеттілігін арттыру және сол арқылы жалпы қоғамның әлеуметтік-экономикалық әлеуетін көтеру сол процестердің мақсаты болып табылады. Енгізілген жаңашылдықтардың тиімділігі көбінесе олардың негізгі бағыттаушысы болып табылатын мұғалімдерге тікелей байланысты. Мұғалім қоғамның әлеуметтік және экономикалық негіздерін дамытудағы негізгі тұлға, қоғамдық өзгерістердің маңызды субъектісіне айналады. Тәуелсіздіктің үш онжылдығында қоғамдағы негізгі қозғаушы күш ретінде білім беру саласы өзінің өзектілігін көрсетті. Ал мұғалімдер кәсіби топ ретінде елдің әлеуетін дамыту процесіне тікелей қатысады. Мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби сипаттамаларының сапасы тәуелсіздік жылдарында біраз трансформацияға енді.

Жаһандық әлеуметтік-кәсіби орта мұғалімге жаңа талаптар қояды. Сондықтан мұғалімнің әлеуметтік кеңістікті өзгерту жағдайында сәтті бейімделіп қана қоймай, сонымен бірге өзін-өзі жүзеге асыруына, өзінің кәсіби дамуының сапалық тұрғыдан өзгеше моделін құруға мүмкіндік беретін тетіктерді анықтау және талдау қажеттілігі өзекті болып отыр. *Әлеуметтік және кәсіби сәйкестендіру* адамның өзгермелі әлеуметтік және кәсіптік ортаға енуінің қажетті және маңызды тәсілі ретінде маңызды тетіктердің бірі болып табылады.Мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби сәйкестендіруін социологиялық зерттеудің өзектілігі бүгінгі таңда *«Мұғалім мәртебесі»* ұлттық жобасын жүзеге асырудың басталуымен де байланысты. Жобаның мақсаты - білім беру процесінің сапасын, мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби мәртебесін арттыру. Мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби сәйкестендіруінің социологиялық өлшемі жұмыстың тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді.

Қазақстанның білім беру жүйесі маңызды реформаларды бастан өткеруде, әсіресе мұғалімдердің кәсіби алаңындағы жаңашылдықтар, оның ішінде оқу бағдарламаларының өзгеруі, оқытудың жаңа әдістемелерін енгізу және заманауи технологиялармен сабақтастық соңғы жылдардың ерекшеліктеріне жатады. Мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби бірегейлігін зерттеу арқылы ұстаздарымыздың осы өзгерістерге қалай бейімделетінін және дамып келе жатқан білім беру платформасындағы өз рөлдерін қалай қабылдайтынын бағалауға мүмкіншілік береді. Мұғалімдердің кәсіби сәйкестігі олардың кәсіби дамуға деген көзқарасын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Мұғалімдердің кәсіби даму бағдарламаларына қажеттіліктерін анықтау және пәндеріне сәйкес келетінін зерттеу арқылы оларға көбірек қолдау көрсетуге мүмкіншілік береді. Кәсіби бірегейлігін сезінетін мұғалімдер өз рөлдеріне сенімдірек және өз жұмысына көбірек берілген болады. Сапалы мұғалімнің идентификациясын қалыптастыруға ықпал ететін факторларды түсіну мұғалімдердің өзін-өзі бағалауын жақсарту, жұмысқа қанағаттануын арттыру және білім деңгейін жоғарылату стратегияларын анықтайды. Бұл шешім қабылдаушы саясаткерлер мен білім беру мекемелеріне

мұғалімдердің қажеттіліктеріне сәйкес келетін тиімдірек кәсіби даму бағдарламаларын әзірлеуге көмектеседі.

Отандық ұстаздар тек білім беруші ретінде ғана емес, сонымен қатар қоғамдық құндылықтар мен нормаларды қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Мұғалімдерді осы кеңірек әлеуметтік контекстте түсіну олардың оқушылармен, ата-аналармен және жалпы қоғаммен қарым-қатынасы туралы түсінік береді. Сондай-ақ, мұғалімдердің өзін-өзі түсінуі және олардың кәсіби мінез-құлқының қалыптасуы мен қоғамның олардан күткен қадамдарын бағалауға әсер етеді. Сонымен қатар, Қазақстанның көпэтносты және мультимәдениетті қоғамы мұғалімдерден әртүрлі мәдени нормалар мен құндылықтарды меңгеруді талап етеді. Мұғалімнің идентификациясын зерттеу мұғалімдердің кәсіби сәйкестігі олардың мәдени ортасы мен олар жұмыс істейтін әлеуметтік-мәдени орта арқылы қалай қалыптасатынын түсіндіре алады.

Айқын және оң әлеуметтік-кәсіби тұлғасы қалыптасқан мұғалімдер жұмысқа қанағаттанушылықты сезіну ықтималдығы жоғары, бұл өз кезегінде жұмыстан күю (teacher burnout) мен кету деңгейін төмендетеді. Мұғалімдердің кәсіби сәйкестігіне ықпал ететін немесе кедергі келтіретін факторларды зерттеу арқылы олардың білім жүйесіне қанағаттануын және ұстаздық жолын жалғастыру стратегияларын анықтауға болады. Әлеуметтік-кәсіби сәйкестікті зерттеу сонымен қатар мұғалімдер арасындағы стресс және басқа да қиыншылықтарды, мысалы, жұмыс жүктемесі, кәсіби бағаланудың жоқтығы немесе білім беру жүйесі тарапынан жеткіліксіз қолдау сияқты факторларды шешу мұғалімдер үшін салауатты жұмыс ортасын құруға көмектеседі. Аталған тақырыптағы зерттеулер білім беру саясатын ақпараттандыруға керекті деректерді береді. Саясаткерлер қорытындыларды мұғалімдердің қажеттіліктерін жеткілікті дәрежеде қанағаттандыратын, олардың кәсіби мақсаттарына сәйкес келетін және жылдам өзгеретін білім беру ортасында оқыту мүмкіншіліктерін беруге көмектесетін тиімді саясатты әзірлеу үшін пайдалана алады. Мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін түсіну білім берудегі ұзақ мерзімді жоспарлау, соның ішінде жұмыс күшін дамыту, мұғалімдерді жұмысқа қабылдау және ұстап қалу стратегиялары үшін өте маңызды. Ол сондай-ақ стейкхолдерлерге білім беру жүйесінің мұғалімдер мен оқушылардың дамып келе жатқан қажеттіліктеріне жауап беруін қамтамасыз етуге көмектеседі.

Қазақстанда 2025-жылы Тамыз конференциясында президенттің қолдауымен ресми енгізілген *«Адал азамат» біртұтас тәрбие* бағдарламасы мұғалімдердің қоғамдағы рөлін жаңа деңгейге көтеріп отыр. Сонымен қатар, ұлттық даму жоспарының бөлігі ретінде мұғалімдерге жүктелетін міндеттеме берілді. Бағдарлама құндылыққа негізделген білім мен тәрбиені ұштастыра отырып, жас ұрпақты адалдыққа, әділеттілікке, еңбексүйгіштікке баулуды көздейді. Бұл жағдайда мұғалім тек білім жеткізуші ғана емес, құндылықтарды сіңіретін тұлға, оқушылардың азаматтық болмысын қалыптастыратын негізгі әлеуметтік топ ретінде қарастырылады. Мұндай миссия мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясына қосымша талаптар қояды: ол өзінің кәсіби қызметін тек пәндік

деңгейде ғана емес, ұлттық құндылықтар мен азаматтық жауапкершілік тұрғысынан да ұғынуы қажет.

Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясын зерттеу өзекті болып табылады. Әуелі, «Адал азамат» бағдарламасы тәрбие мен білімді тұтас процеске айналдырып, мұғалімнен жаңа кәсіби бейімделу мен өзін-өзі қайта анықтау қабілетін талап етеді. Екіншіден, бағдарлама мектепті қоғамның тәрбие экожүйесі ретінде қарастырады, ал бұл өз кезегінде мұғалімнің өзін қоғамдағы идеологиялық және құндылықтық рөлін түсінуімен тікелей байланысты. Демек, мұғалімдердің кәсіби бірегейлігін зерттеу – олардың бұл жаңа құндылықтық бағдарларға қалай бейімделетінін, кәсіби және азаматтық миссиясын қалай қалыптастыратынын түсінудің маңызды құралы болып табылады. Қазақстанда жыл сайын мектеп табалдырығын аттаған балалар санының артуы білім беру жүйесі үшін жақсы мүмкіндік болғаны сияқты қиындық та тудырады. Халық санының өсуі өз кезегінде білікті мұғалімдерге деген сұранысты арттырады, бұл дегеніміз теңгерімді және тұрақты білім беру жүйесін сақтау үшін қазіргі педагогтарды мамандықта қалдыру және жаңаларын тарту қажеттілігін тудырады. Мұғалімдердің тапшылығы қазірдің өзінде Қазақстанда маңызды мәселе болып табылады және бұл мәселенің шешімі табылмаса, жақын болашақта педагогикалық кадрлардың тапшылығымен кездесуіміз мүмкін. Бұл жағдай әсіресе ауылдық жерлерде және қажеттілігі жоғары аймақтарда мұғалімдерді жұмысқа қабылдайтын және мамандықта ұстап қалатын стратегияларға назар аударудың маңыздылығын көрсетеді.

Қазақстандағы мұғалімдерді жұмысқа қабылдау тек қана санын көбейту емес, сонымен қатар мұғалімдердің сапасы мен біліктілігін арттыру болып табылады. Мұғалімдерге өсіп келе жатқан сұранысты шешу үшін мамандықтың мәртебесін көтеру және мұғалімнің тартымды және тұрақты мансап таңдауына айналуын қамтамасыз ету үшін маңызды ынталандыру жобаларын жасау өте маңызды. Мұғалімнің сапасы оқушылардың нәтижелерінің негізгі айқындаушы факторы болғандықтан, мұғалімдердің кәсіби өсуіне бағытталған ынталандыруды және қолдау көрсетуді қамтамасыз ету маңызды. Сонымен қатар, Қазақстанда жүргізіліп жатқан білім беру реформаларына байланысты тек білікті ғана емес, сонымен бірге өзгеретін оқыту әдістері мен күтілетін нәтижелерге бейімделетін және икемді мұғалімдерге деген өзекті қажеттілік туындайды.

Жаһандық білім беру экожүйесі үнемі дамуда, мұғалімдер халықаралық озық тәжірибелер мен әлемдік стандарттарға бейімделуі керек. Отандық ұстаздардың әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін зерттеу қазақстандық мұғалімдердің білім берудегі жаһандық трендтерге қаншалықты сәйкес келетінін бағалауға және жақсарту бағыттарын анықтауға көмектеседі. Дамыған шет елдердегі мұғалімдердің идентификациясын салыстырмалы түрде зерттеу Қазақстанның білім беру жүйесін жаһандық контекстте орналастыруға, мұғалімнің кәсіби сәйкестігін дамытуда тиімді жолдарды анықтап оларды іске асыруға септігін тигізеді.

Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін зерттеу мұғалімдердің ұлттық және халықаралық білім берудегі өзгерістер контекстінде өздерін қалай қабылдайтынын түсіну үшін өте маңызды. Ол мұғалімдерге қалай тиімді қолдау көрсетуге болатыны туралы түсінік берумен қатар, оқытудың жалпы сапасын жақсартады және анағұрлым тиімді, қанағаттанарлық және ынталы педагогикалық жұмыс күшін дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, бұл Қазақстанның білім беру және әлеуметтік өзгерістеріндегі мұғалімдердің рөлін арттыратын саясатты әзірлеу үшін өте маңызды.

Зерттеу тақырыбының ғылыми зерттелу деңгейі

Идентификация тұжырымдамасы психология, әлеуметтану және антропология секілді әлеуметтік ғылымдардың әртүрлі салаларында негізгі тақырыптардың бірі болып саналады. Сәйкестендіру әлеуметтік контекстте жеке тұлғаны анықтайтын бірегей сипаттамалар мен бірлестіктерді білдіреді. Идентификация теориясының негізін қалаушылардың бірі болып саналатын Эрик Эриксон «Психоәлеуметтік сәйкестік» (psychosocial identity) ұғымын өзінің 1968-жылғы «Тұлға: жастар және дағдарыс» (Identity: Youth and Crisis) атты негізгі еңбегіне енгізді [1]. Ол жасөспірімдік кезеңді өзін-өзі түсінудің үйлесімді сезімін зерттеу және орнату үшін жеке тұлғаның қалыптасуының кезеңдерінен маңызды кезең екенін жазды [2, 3]. Эриксон теориясы сәйкестікті жеке және әлеуметтік факторлар әсер ететін динамикалық процесс ретінде түсінудің іргелі негізі болып қала береді. Оның жұмыстары кейінгі уақыттарда кәсіби және әлеуметтік сәйкестіктер бойынша зерттеулерге негіз болды [4-6].

Анри Тайфельдің «Әлеуметтік сәйкестік теориясы» (Social Identity Theory) тағы бір ықпалды перспективаны ұсынады. Тайфельдің 1982-жылғы бұл еңбегінің негізі Эриксонның психоәлеуметтік моделіне сүйенеді [7]. Тайфель әлеуметтік сәйкестік адамның өзін-өзі түсінуі мен мінез-құлқына ықпал ететін кәсіби қауымдастықтар немесе әлеуметтік сыныптар сияқты әлеуметтік топтарға мүшелігінен туындайды деп жорамалдайды [8, 9]. Тайфель индивидтердің өздерін және басқаларды топтарға қалай жіктейтінін түсіндіруді «өзін-өзі санаттау» (Self-categorization) концепциясында көрсетті, сөйтіп ол әлеуметтік және кәсіби өзара әрекеттесуді қалыптастыратынын айтты. Бұл теория мұғалімдердің білім беру мекемелерімен және кәсіби бірлестіктер желілерімен байланысы арқылы өздерінің кәсіби тұлғасын қалай құрайтынын түсіну үшін маңызды [10-12].

Джордж Герберт Мид сияқты ғалымдар енгізген және кейінірек Герберт Блюмер кеңейткен символдық интеракционизм сәйкестікті талдаудың тағы бір маңызды негізін ұсынады [13, 14]. Мидтің [15] «Ақыл, тұлға және қоғам» (Mind, Self, and Society) атты жұмысы әлеуметтік өзара әрекеттесу және қарым-қатынас арқылы өзіндік сәйкестендірудің қалай пайда болатынын зерттейді [16, 17]. Мидтің «жалпыланған басқа» (generalized other) концепциясы индивидтердің кәсіби сәйкестіктің дамуына айтарлықтай әсер ететін әлеуметтік нормалардың қалыптасатынын көрсетеді [18]. Сонымен қатар, Ирвинг Гоффманның [19] «Күнделікті өмірде өзін-өзі көрсету» (The Presentation of Self in Everyday Life) атты

жұмысында жеке басын әлеуметтік рөлдер мен контексттер арқылы қалыптасатын спектакль ретінде қарастырады [20, 21]. Гоффманның драматургиялық тәсілі мұғалімдердің сыныпта және одан тыс жерлерде өздерінің әлеуметтік-кәсіби сәйкестіктерін қалай бағдарлайтынын және көрсететінін зерттеу үшін пайдалы болады [22-24].

Қазіргі таңда «кәсіби идентификация» ұғымы әртүрлі ғылым салалары тарапынан кеңінен зерттеліп жатыр. Философия, психология, менеджмент, әлеуметтік психология және социология ғалымдары өз көзқарастары бойынша кәсіби идентификацияға өзіндік түсініктеме беріп, зерттеу объектісі ретінде қолға алды [25, 26]. Тек 2013-2017 жылдар аралығында Web of Science Core Correlation, Scopus және EBSCOhost базаларында осы тақырыпта 7377 мақала жарияланған [27]. Ғалымдар сәйкестендіруді үш дәстүрлі тәсілмен зерттеген: Э.Эриксон, Дж.Марсия, А.Уотерман ұсынған психоаналитикалық бағыт [6, 28], К.Кули, Дж.Мид, И.Гофман, Р.Фогельсон, Л.Краппман ұстанған символдық интеракционизм [29, 30], Ю Хабермас, Х.Таджфел, Г.Брейквелл, Дж.Тернердің когнитивті психологиясы [31-33]. Сәйкестендірудің құрылымына кіретін құндылықтар, мақсат және сенімдері Э. Эриксон, А. Ватерман, Дж. Мид, Дж. Марсианың шығармашылық жұмыстарында орын алды [34]. Этникалық және ұлттық бірегейліктің психологиялық қырынан психология ғалымдарынан Д. Форсайт, В. Бромлей, Ю. В. Вайденфельд, Г. Мейер, Р. Шпель, Г. Хансен, Х. Шульц, Х. Лутц, Й. Д. Гаугер және басқалар зерттеген [35-37]. Кәсіби шеберлік пен кәсіби өзін-өзі анықтау мәселелері Ресейлік Е.А.Климов, Н.С.Пряжников, А.К.Маркова, А.Ф.Бондаренко, В.В.Овсянникова, С.И.Макшанова, Н. Ю.Хрищева, Е.В.Сидоренко, Т.В.Кудрявцева, С.А.Боровикова, Е.М.Борисова, В.А.Бодрованың еңбектерінде зерттелген.

Отандық Нысанбаев А. Н, Шайкемелев М.С, Рахымбеков А.Ж, Есенгабылова Н.Ж, Тогжанова Ж.К, Исмаилова Г.К, Тургумбаева К. М, Рыжичкин Н. Н. еңбектерінде ұлттық және этникалық бірегейліктің проблемалары қарастырылған, дегенмен, отандық ғылыми еңбектерде кәсіби және әлеуметтік идентификация проблемасы ауқымды зерттелмеген. Соңғы жылдары бұл мәселе білім беру реформасы, мұғалім мәртебесі, кәсіби даму және кәсіби сәйкестік контекстінде бірқатар авторлардың назарында бола бастады. Мәселен, Ибраева Қазақстандағы мектеп реформаларын халықаралық контекстте қарастырса [37.1], Өнерқан және Қайдарова мұғалім мәртебесі саясатын талдау үшін Белл және Стивенсон моделін қолданады [37.2]. Байгабылов және Фрумин еңбегінде мұғалімдердің жалақы жүйесіндегі өзгерістердің әсері сараланған [37.3]. Хуанган және Унгарбаева мұғалімдерді басқарушылық қабілетке дайындау мәселесін көтерсе [37.4], Киричок мұғалім мамандығының мәртебесі айналасындағы саяси риториканың қайшылықтарын көрсетеді [37.5]. Половникова мен Қанай Қазақстандағы болашақ мұғалімдердің кәсіби идентификациясын зерттеген [37.6]. Сондай-ақ, Жарылқасын үздіксіз кәсіби дамуды білім реформасымен байланыстырады [37.7], ал Абдакимова мұғалім мәртебесінің халықаралық-құқықтық негіздерін қарастырады [37.8].

Кәсіби идентификацияның концептуалды талдауын жасаған Фицджеральд А. бұл терминнің ғылыми әдебиеттерде нақты анықтамасы жоқ екенімен қоса, кей жағдайларда қарама-қарсы мағыналарда да қолданылатынын айтқан. Сол себепті бұл саладағы жаңа зерттеу жұмыстары алдыңғы еңбектермен салыстырғанда басқа бағыттарда өрбуі және мамандарды шатастыруы мүмкін [46, 47]. Мамандардың «өздерінің кәсіби идентификациясы» туралы нақты түсініктемелері жоқ екенін С. Ниридің жүргізген зерттеуінде берілген жауаптардан да көруге болады. Жауаптардың әртүрлілігі жалпыға ортақ кәсіби сәйкестікті анықтауға мүмкіндік бермейтінін дәлелдейді [48, 49]. Идентификация – айнымалы процесс, демек, бұл тұрақты емес, динамикалық және бұл үнемі өзгеріп отыратын құбылыс. Оған тұлға да, контекст те кіреді. Контекст шеңберінде адамдар кәсіби ерекшеліктерді әсер етуші компоненттер ретінде қабылдайды [50-52].

Кәсіби идентификация қоғамдық институттардың әр қайсысына өзіндік бөлек болып қарастырылуы жан-жақты зерттеулердің бір мәмілеге келе алмағандығынан туындап отыр. Кәсіби сәйкестендіру процесінің құрылымдық компоненттерін гносеологиялық, когнитивті, субъективті, аксиологиялық, праксиологиялық деп ажыратуға болады. (a) Гносеологиялық – кәсіби сәйкестендіруге қажетті әлеуметтік және кәсіби білім; (b) когнитивті – қалыптасқан когнитивті модельдер мен кәсіби идентификация механизмдері; (c) субъективті – психологиялық және рухани-психикалық жоспары; (d) аксиологиялық – кәсіби өмірдегі жеке өмірлік құндылықтар иерархиясы; (e) праксиологиялық – психологиялық-педагогикалық қолдау технологиясын қолдану арқылы анықталатын жеке тұлғаның кәсіби сәйкестендіру қызметінің тиімділігі [53].

Зерттеу объектісі әлеуметтік және кәсіби топ ретінде мұғалімдер болып табылады.

Зерттеу пәні: қазіргі Қазақстан қоғамында мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы.

Зерттеу мақсаты – Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін зерттеу және талдау, оны қалыптастыратын факторларды анықтау және білім беру тәжірибесі мен саясатына оң ықпал ету.

Осы мақсатты жүзеге асыру келесі міндеттерді шешуді көздейді:

- тұлғаны әлеуметтік сәйкестендіруін анықтаудың теориялық және әдіснамалық тәсілдерін негіздеу;
- әлеуметтік және кәсіби сәйкестендіру критерийлерін тағайындау және олардың негізінде оның түрлерін анықтау және сипаттау;
- әлеуметтік құбылыс ретінде «әлеуметтік және кәсіби сәйкестендіру» ұғымын ашып, оның мазмұндық сипаттамаларын анықтау;
- Қазақстандық мұғалімдер өздерінің кәсіби рөлдерін қалай қабылдайтынын зерттеу;
- жаңа әлеуметтік жағдайларда мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби сәйкестендіруінің стратегиясы мен сипатын анықтау;

- мұғалімдердің кәсіби тұлғасының қалыптасуы мен өзгеруіне әсер ететін негізгі әлеуметтік, мәдени және кәсіби факторларды анықтау және талдау;
- мұғалімдердің кәсіби сәйкестігі мен олардың жұмысқа қанағаттануы арасындағы байланысты зерттеу;
- мұғалімнің бірегейлігінің педагогикалық тәжірибеге, жұмысқа қанағаттанушылығына және мұғалім мен оқушының қарым-қатынасына әсерін талдау;
- Қазақстандағы соңғы білім беру реформалары, саясаттағы өзгерістер және қоғамның күтулері мұғалімдердің кәсіби сәйкестігіне қалай әсер еткенін зерттеу;
- нәтижелер негізінде кәсіби даму бағдарламалары, білім беру саясаты және қолдау жүйелері арқылы мұғалімнің кәсіби сәйкестігін арттыру бойынша мақсаттар ұсыну;

Диссертацияның гипотезасы Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы білім беру реформалары, мәдени күтулер, материалдық жағдайлар және кәсіби даму мүмкіндіктерін қоса алғанда, тұлғалық, институционалдық және жүйелік факторлардың күрделі өзара әрекеттесуімен қалыптасады. Сондай-ақ, мұғалімдердің өздерінің кәсіби рөлін қабылдауы және олардың жұмысқа қанағаттануына институттық қолдау, дербестік және әлеуметтік мойындау деңгейі айтарлықтай әсер етеді деген болжам айтуға болады.

1. Қазақстандағы мұғалімнің сәйкестігі әлеуметтік (контекстік, институционалдық) және жеке (моральдық, психологиялық) өлшемдерді қамтиды және оны әлеуметтік сәйкестік теориясы, рөлдік теория, әлеуметтік-мәдени және нарративтік перспективаларының үйлесімі арқылы түсінуге болады.

2. Мұғалімдердің идентификациясын өзін-өзі қабылдау, рөлге берілгендік, қабылданған әлеуметтік мойындау, құндылықтарды сәйкестендіру және мамандықта қалуға дайындығы сияқты көрсеткіштер арқылы бағалауға болады.

3. Қазақстандағы мұғалімдер өздерінің сәйкестігін ең алдымен оқушылардың өміріне әсер ету, әкімшілік пен қоғам тарапынан мойындау және жеке құндылықтарды кәсіби жауапкершіліктермен үйлестіру қабілеті арқылы қабылдайды.

4. Мектеп әкімшілігі, мектепішілік мәдениет, кәсіби дербестік және кәсіби даму сияқты институционалдық және кәсіби факторлар мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыруда шешуші рөл атқарады, сонымен қатар әлеуметтік-демографиялық сипаттамалар (жас, жыныс, тәжірибе сияқты) да әсер етеді.

5. Материалдық жағдайлар (мысалы, жалақы, жұмыс жүктемесі, мансап мүмкіндіктері) мұғалімнің қанағаттануына әсер етеді, бірақ олардың кәсіби сәйкестігі тек қана материалдық мүмкіншіліктерден құрылмайды.

6. Қазақстандық мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы олардың демографиялық және әлеуметтік сипаттамаларымен айқындалады. Мұғалімдер кәсіби тобында әйелдердің басым үлесі, еңбек өтілі бойынша тәжірибелі

мұғалімдердің көбірек болуы, ауылдық және қалалық мектептер арасындағы теңсіздік, сондай-ақ жоғары білімнің басымдығы кәсіби топ ретінде олардың бірегейлігін қалыптастырады.

7. Мұғалімнің идентификациясын бірлескен мектеп мәдениеті, тану жүйелері, реформалардағы мұғалімдер агенттігі және контекстке байланысты кәсіби даму бағдарламалары арқылы нығайтуға болады.

Диссертацияның теориялық негізі

Жеке тұлғаның әлеуметтік және кәсіби идентификациясын зерттеу пәнаралық сипатқа ие және әртүрлі теориялық бағыттарды қамтиды [54-56]. Психоаналитикалық тәсілдің өкілдері, мысалы, К. Хорнидің "Neurosis and Human Growth" (Невроз және адамның дамуы) еңбегі және Зигмунд Фрейдтің "The Interpretation of Dreams" (түс жору) және К. Юнгтың "The Archetypes and the Collective Unconscious" (Архетиптер және ұжымдық бейсаналық) еңбегі тұлғааралық қарым-қатынастардағы бейсаналық үрдістерді қарастырды [57-62]. Когнитивтік бағытты дамытуға Г. Тэджфелдің "Social Identity and Intergroup Relations" (Әлеуметтік идентификация және топаралық қарым-қатынастар) және Дж. Тернердің "Rediscovering the Social Group" (Әлеуметтік топты қайта ашу: Өзін-өзі категориялау теориясы) еңбектері ерен үлес қосып, топтық идентификация мен өз-өзіне категориялық көзқарас мәселелерін зерттеді [63-69]. Э. Эриксонның 1968-жылы жарық көрген "Identity: Youth and Crisis" (Идентификация: Жастық шақ және дағдарыс) психосоциалдық даму сатылары да когнитивтік зерттеулерде маңызды орын алады [70, 71].

Символдық интеракционизмнің негізін қалаушылардың бірі Г. Блумер өзінің "Symbolic Interactionism: Perspective and Method" (Символдық интеракционизм: Көзқарас және әдіс) кітабында және И. Гоффман "The Presentation of Self in Everyday Life" (Өзін күнделікті өмірде көрсету) кітабында әлеуметтік рөлдер мен өз бейнесін көрсету мәселелерін қарастырды [72-78]. Ч. Кули «Адам табиғаты және әлеуметтік тәртіп» (Human Nature and the Social Order) жұмысында тұлғаның «айна-мен» концепциясын ұсынып, өзіндік бейне басқа адамдардың реакциялары негізінде қалыптасатынын атап өтті [79-81]. Дж.Г. Мид "Mind, Self, and Society" (Сана, өзіндік және қоғам) атты еңбегінде әлеуметтік өзара әрекеттестіктер арқылы жеке тұлғаның өзіндік санасы мен рөлдерді қабылдау механизмдерін зерттеді [82-84].

Рөлдік теория шеңберінде Б. Биддл [85] рөлді күту, әлеуметтік сәйкестік және мінез-құлық арасындағы байланысты зерттеп, әлеуметтік жүйелердегі тұлғалардың рөлдерді қабылдауы мен орындауын түсіндіруге бағытталған тұжырымдаманы ұсынды. Ол әлеуметтік құрылымдағы рөлдердің орнын және олардың жеке іс-әрекеттерге әсерін жүйелі түрде көрсетті [86-88]. Әлеуметтік-мәдени теорияның өкілдері Выготский мен Венгер адамның когнитивтік дамуы мен тұлғаның әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы қалыптасуын анықтайды. Выготский [89] жоғары психологиялық процестердің мәдени-тарихи контексте қалыптасатынын атап көрсетсе, Венгер [90] «тәжірибе қауымдастығы» түсінігін енгізіп, білім мен сәйкестіктің іс-әрекет арқылы қалай дамитынын сипаттады [91-94]. Нарративтік

сәйкестік теориясы тұрғысынан Ф.Коннелли мен Дж.Кландинин [95] кәсіби сәйкестікті өмір тәжірибесі мен баяндау арқылы қалыптасатын процесс ретінде сипаттайды [96, 97]. Олар педагогикалық тәжірибені сипаттайтын жеке әңгімелер арқылы мұғалімдердің кәсіби өзіндік бейнесін құрылымдауды зерттеді [95, 98]. Феноменологиялық социология аясында П. Бергер мен Т. Лукманның 1966-жылы шыққан "The Social Construction of Reality" (Шынайылықтың әлеуметтік құрылымы) атты еңбегі әлеуметтік шындықтың күнделікті өзара әрекет арқылы құрылатынын көрсетсе [99-101], А. Щюц "The Phenomenology of the Social World" (Әлеуметтік әлем феноменологиясы) концептінде субъективті мағыналар мен әлеуметтік тәжірибе мәселелеріне назар аударды [102-105].

Құрылымдық функционализмді зерттеген ғалымдардың қатарында Э. Дюркгейм (The Division of Labor in Society) қоғамдағы еңбек бөлінісінің әлеуметтік интеграцияға әсерін зерттеп, әлеуметтік фактілердің объективтілігі туралы тұжырымдады [106-108]. Н. Луман «Әлеуметтік жүйелер» атты жұмысында қоғамды күрделі жүйелер тұрғысынан қарастырып, коммуникацияның негізгі рөлін атап өтті [109, 110]. Р. Мертон латентті және манифесттік функциялар тұжырымдамасын енгізді (Social Theory and Social Structure) [111, 112]. Т. Парсонс Әлеуметтік әрекеттің құрылымы (The Structure of Social Action) деген кітабында әлеуметтік әрекет теориясын дамытты, оны әлеуметтік жүйенің негізі ретінде қарастырды [113-115].

Постмодернистік теория өкілдері З. Бауман "Liquid Modernity" (Сұйық модерн) [108] атты еңбегінде модерндік қоғамдағы тұрақсыздық пен өзгерістерді сұйықтық метафорасы арқылы сипаттады [117-119], ал Ж. Бодрийар Симулякрлар және симуляция (Simulacra and Simulation) [120] симулякрлар мен симуляция ұғымдарын енгізіп, шындық пен оның бейнесінің ара-жігін зерттеді [121-124]. Жоғарыда көрсетілген авторлар және теориялық тәсілдер әлеуметтік және кәсіби идентификация мәселелерін әр қырынан қарастырады. Олар тұлғаның өзін-өзі ұғыну және қоғаммен өзара әрекеттестік үдерістерін түсіну үшін маңызды әдіснамалық және теориялық негіз болып табылады. Осы тәсілдердің әрқайсысы қазіргі қазақстандық қоғамда болып жатқан трансформациялар жағдайында тұлғаның әлеуметтік және кәсіби идентификациясын зерттеуде құнды үлес қосады.
Зерттеудің практикалық маңыздылығы. Зерттеу жұмысының нәтижесінде жасалған тұжырымдар мен ұсыныстарды мұғалімдердің әлеуметтік және кәсіби даму бағдарламасын құру мен жүзеге асыруда пайдалануға болады. Отандық мұғалімдердің кәсіби топ ретіндегі бірегейлігін анықтауға және сол бағыттағы ұстаздық мәртебесін артыруға арналған саяси және жетілдіруге бағытталған шешімдер қабылдауға көмектеседі. Диссертациялық зерттеудің теориялық және эмпирикалық нәтижелерін жалпы әлеуметтану, білім әлеуметтануы, тұлға әлеуметтануы бойынша дәрістер мен арнайы курстарды әзірлеу мен оқуда қолдануға болады. Диссертациялық материал оқытушылық құрамды даярлау және біліктілігін арттыру бағдарламасына енгізілуі мүмкін.

Мұнымен қатар, диссертация қорытындысында ұсынылған нақты ұсыныстар зерттеудің практикалық маңыздылығын күшейтеді. Сандық және сапалық деректерге негізделген бұл ұсыныстар білім беру саясаты мен мектеп әкімшілігінен бастап, мұғалімдерді даярлау және қолдау жүйелеріне дейін әртүрлі деңгейдегі мүдделі тараптарға бағытталған. Олар мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін нығайтуға, кәсіби ортаны жақсартуға және мұғалім мәртебесін арттыруға арналған нақты қадамдарды ұсына отырып, білім беру жүйесінде құрылымдық өзгерістерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Диссертациялық зеттеудің эмпирикалық негізін 2022-2024 жылдары аралығында жүргізілген сандық және сапалық зерттеулердің нәтижелері құрайды. Сапалық зерттеудің мәліметтері 2022-жылдың қаңтар-наурыз аралығында Алматы қаласындағы орта мектептің 20 мұғалімімен жүргізілген жартылай жүйеленген сұхбаттар нәтижесінде жинақталды. Зерттеу ҚазҰУ қарамағындағы жергілікті этикалық комитеттің рұқсаты бойынша жасалды. 2023-жылы Астана қаласындағы 7 мұғаліммен жартылай жүйеленген сұхбаттар жүргізілді. Сандық мәліметтер ретінде 2025-жылдың қаңтар-ақпан айларында 287 отандық мұғалімдердің (62% әйелдер, 38% ерлер) сауалнама нәтижелері қолданылды. Сонымен қатар, «Бақытты бала» республикалық қоғамдық бірлестігінің тапсырысы бойынша Қоғамдық пікірді зерттеу орталығы 2017 жылы жүргізген социологиялық зерттеудің нәтижелерінен алынып талданды.

Қорғауға ұсынылатын негізгі тұжырымдар

- Бұл диссертациялық жұмыста қазақстандық мұғалімдердің кәсіби идентификациясының авторлық моделі ұсынылады. Ол аралас әдісті (287 мұғалімге жүргізілген сауалнама және 20 тереңдетілген сұхбат) қолдану арқылы жасалған және жергілікті эмпирикалық деректерге негізделгенімен шетелдік авторлардың да жұмыстарымен салыстырылып жүргізілген. Жасалған факторлық, регрессиялық және тақырыптық талдау нәтижелерінде сүйеніп құрылды.
- Зерттеу барысында мұғалімдердің кәсіби сәйкестігі контекстке тәуелді, динамикалық құбылыс екені анықталды. Бұл сәйкестік «мұғалім мәртебесі» сияқты ұлттық жобалар және басқа да білім беру реформаларымен байланысты дамиды, алайда реформалар мұғалімдердің құндылықтарымен үйлескен жағдайда ғана оның нығаюына ықпал етеді. Керісінше, реформалар жоғарыдан төменге бағытталған қысым ретінде болғанда сәйкестікке кері әсер етуі мүмкін.
- Зерттеу барысында қазақстандық контексте әлеуметтік сәйкестік теориясы (Тайфель және Тернер), рөлдік теория (Биддл), әлеуметтік-мәдени көзқарас (Выготский, Венгер) және нарративтік сәйкестік теориясы (Коннелли және Кландинин) кешенді түрде қолданылды. Әрбір теория мұғалімдердің кәсіби тұлғасының әртүрлі аспектілерін түсіндіруге мүмкіндік береді. Әлеуметтік сәйкестік теориясы мұғалімдердің кәсіби топпен қарым-қатынасы мен

мәртебесін ашса, рөлдік теория олардың кәсіби міндеттерін қабылдауын, ал әлеуметтік-мәдени көзқарас олардың педагогикалық қауымдастықтағы тәжірибе арқылы үйренуін және нарративтік сәйкестік тәсілі мұғалімдердің өз өмір тарихы арқылы кәсіби образ жасауын түсіндіреді. Осы төрт тәсілді біріктіру нәтижесінде қазақстандық мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби тұлғасын талдаудың жаңа теориялық негізі ұсынылды. Бұл ғылыми жұмыстың негізгі үлесі ретінде халықаралық теорияларды жергілікті эмпирикалық деректермен үйлестіру және қазақстандық білім кеңістігіне бейімделген авторлық интерпретацияны ұсыну арқылы мұғалімдер туралы әлеуметтік зерттеулердің теориялық өрісін кеңейту.

– Факторлық талдау нәтижесінде қазақстандық мұғалімдердің кәсіби идентификациясына ықпал ететін кәсіби сәйкестік, тұлғалық құндылықтар және материалдық-мансаптық жағдайлар деген үш жасырын фактор анықталды. Бұл жерде жалақы, жұмыс жүктемесі және мансаптық өсу мүмкіндіктері мұғалімдердің жұмысқа қанағаттану деңгейіне әсер ететіні эмпирикалық түрде дәлелденді. Алайда нәтижелер көрсеткендей, кәсіби сәйкестік пен мұғалімдердің өз мамандығына адалдығы көбінесе ішкі мотивация, құндылық бағдарлары және оқыту ісінің маңыздылығына сенім арқылы қалыптасады. Бұл тұжырым қазақстандық мұғалімдердің кәсіби өзіндік санасы тек сыртқы материалдық факторлармен шектелмейтінін, керісінше, құндылықтық және тұлғалық өлшемдермен үйлесімде орныгатынын көрсетеді. Авторлық интерпретация тұрғысынан, мұғалімнің кәсіби идентификациясын нығайту үшін тек әлеуметтік-экономикалық ынталандыру жеткіліксіз, оны ішкі кәсіби мотивациямен, құндылықтарды ұлықтаумен және кәсіби қауымдастықтағы бағалануымен ұштастыру қажет екені дәлелденді.Мектептегі кәсіби ахуал, әкімшілік қолдау, әріптестік қатынастар және кәсіби еркіндік мұғалімдердің оң кәсіби сәйкестігінің дамуына ықпал ететіні айқындалды. Қолдаушы мектеп ортасы мен әділ бағалау мұғалімнің өзін беделді әрі құнды маман ретінде қабылдауына мүмкіндік береді.
– Материалдық қиындықтарға қарамастан, қазақстандық мұғалімдердің кәсіби идентификациясында моральдық жауапкершілік пен кәсіби адалдық ерекше орын алады. Сауалнама мен сұхбат нәтижелері көрсеткендей, көптеген мұғалімдер өздерінің кәсіби рөлін жалақы мен мансап мүмкіндіктерімен ғана емес, ең алдымен қоғамдық мақсаттарымен және оқушыларға деген адалдығымен байланыстырады. Бұл идентификацияның негізгі ішкі ресурсы ретінде мұғалімдер өз мамандығын таңдаудағы құндылықтарына сәйкестікті және қоғамға үлес қосу сезімін жоғары бағалайды. Сонымен қатар, мұғалімдердің айтарлықтай бөлігі кәсіби қиындықтарға қарамастан, олардың кәсіби тұлғасының маңызды өлшемдері ретінде мамандығына адалдықты сақтау, шәкірттерінің болашағына жауапкершілікпен қарау және мұғалім мәртебесін қорғау сияқты факторларды көрсетті. Бұл адалдық кәсіби

бірегейлікті нығайтып қана қоймайды, сонымен бірге реформалар мен өзгерістерге бейімделуге көмектесетін құндылық тұрақтылығының тетігі қызметін атқарады. Яғни, қазақстандық педагогтар үшін кәсіби сәйкестік материалдық жағдайдан шығатын, қоғамдық миссия мен құндылықтарға адалдыққа негізделген тұрақты әлеуметтік-психологиялық ресурс.

– Зерттеу Қазақстандағы мұғалімдердің идентификациясы жеке және институционалдық факторлармен ғана емес, сонымен қатар олардың технологиялық өзгерістерге жауап беруімен де қалыптасатынын көрсетті. Диссертациялық жұмыста жүргізілген мазмұндық және тақырыптық талдау мұғалімдер жаңа технологияларды көмекші құрал ретінде қабылдайтынымен, кәсіби құндылықтар, этика және оқушыларға қатысты мақсаты сияқты өз тұлғасының негізгі аспектілерін табиғи адами өлшемдер ретінде анықтайтынын көрсетті. Бұл қорытынды Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби сәйкестігінің тұрақтылығы олардың цифрландыру мен ЖИ-ні ресурстар ретінде біріктіру қабілетіне байланысты екенін көрсетеді, сонымен бірге олардың кәсіби мәнін сақтайды. Осылайша, технологиялық трансформация жағдайында қазақстандық мұғалімдерді бейімделгіш және құндылықтарға негізделген, инновацияны күшті моральдық және кәсіби негізбен теңестіретін әлеуметтік топ ретінде сипаттауға болады.

Зерттеу нәтижелерінің сенімділігі мен дұрыстығы мыналармен қамтамасыз етілді: зерттеудің мақсаттары мен міндеттерін жүзеге асыруға біртұтас көзқарас; диссертациялық зерттеу ережелерінің теориялық және әдістемелік негізділігі; субъектілердің репрезентативті үлгісін пайдалана отырып эмпирикалық зерттеулерді ғылыми ұйымдастыру; сенімді әлеуметтанулық зерттеу әдістерін таңдау, сондай-ақ деректердің сандық және сапалық талдауы.

Диссертацияның ғылыми жаңалығы мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясын жан-жақты талдап, қазіргі Қазақстан қоғамы жағдайында оның даму ерекшеліктеріне әсер ететін факторларды анықтауында.

1. Зерттеу мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификация концепциясын әлеуметтік-мәдени көзқарас тұрғысынан жаңаша түсіндіруді ұсынады. Бұл тәсіл идентификацияны анықтауды оның қоғамдағы әлеуметтік рөлдері мен мәдени құндылықтар жүйесі арқылы түсіндіруге мүмкіндік береді. Қазақстан жағдайында бұл үдеріс әлеуметтік жағарумен, «Мұғалім мәртебесі» туралы заңмен, «Адал азамат» ұлттық бағдарламасымен тығыз байланысты. Сонымен қатар мұғалімнің қоғамдағы рөлі мен беделі кеңірек әлеуметтік құрылыммен және мәдени контекстпен өзара әрекеттесетінін көрсетті. Эмпирикалық дәлелдер мұғалімдердің сәйкестігіне олардың қоғамдағы беделі, жалақысы мен кәсіби мәртебесі, оқушылар мен ата-аналардың пікірлері әсер ететінін көрсетеді. Бұл факторлар мұғалімнің кәсіби өзіндік тұжырымдамасына, яғни «Мен мұғаліммін» дегеннің әлеуметтік мәніне әсер етеді.

2. Зерттеу барысында мұғалім тұлғасының қалыптасуына әсер ететін макро және микродеңгейдегі факторлар жүйелі түрде талданды. Макродеңгейде «Педагог

мәртебесі» туралы заң, біліктілік жүйесі, білім беру реформалары және қоғамдық пікірталастар сияқты институционалдық ықпалдар маңызды рөл атқарады. Олар негізінен құрылымдық және объективті сипатта болады, ал микродеңгейде мұғалімнің ішкі мотивациясы, кәсіби рефлексиясы, студенттермен қарым-қатынасы және жеке құндылықтары сияқты субъективті факторлар басым болады. Сұхбат нәтижелері көрсеткендей, мұғалімдер үшін кәсіби сәйкестендіру оқушыларға эмоционалды және әлеуметтік пайдалы болу миссиясымен тығыз байланысты. Макро және микро әсерлер өзара әрекеттесіп, кейде бірін-бірі күшейтсе, кейбір жағдайларда олар кәсіби автономияны шектей отырып, ішкі кәсіби күйзелістерге әкелуі мүмкін. Бұл сәйкестендіру үдерісінің күрделі және динамикалық сипатын көрсетеді.

3. Отандық мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясын социологиялық тұрғыда кешенді талдау нәтижесінде олардың кәсіби бейнесін демографиялық, аймақтық және институционалдық контексте сипаттау орын алды. Мұғалімдер әлеуметтік страта ретінде макро және микро деңгейде қарастырылып, еңбек өтілі, гендерлік құрылым, аймақтық теңсіздік және біліктілік деңгейі сияқты көрсеткіштер олардың қазіргі әлеуметтік бейнесін айқындауға негіз болды. Нәтижесінде қазақстандық мұғалімнің локализацияланған әлеуметтік-кәсіби моделі ұсынылды. Яғни, негізінен әйел, қалалық мектепте еңбек ететін, жоғары білімді, кәсіби тәжірибесі мол педагог бейнесі қалыптасты. Сонымен қатар мұғалімдер санының өсуі сапалық көрсеткіштермен әрдайым үйлесе бермейтіні анықталып, кадр тұрақтылығы мен жас мамандарды тарту проблемалары айқындалды. Сәйкестендіруге әсер ететін әлеуметтік, экономикалық және мәдени факторлардың өзара байланысы сараланып, кәсіби идентификацияның күрделі және көпқырлы сипаты ғылыми тұрғыда негізделді.

4. Эмпирикалық деңгейде әлеуметтік-кәсіби сәйкестендірудің стратегиясы мен сипатын анықтауға мүмкіндік беретін объективті және субъективті критерийлер әзірленді; Оның түрлері критериалды бағалаудың сапасы тұрғысынан анықталып, сипатталады.

5. Зерттеу барысында мұғалімнің сәйкестенуіне ықпал ететін негізгі ресурстар ретінде материалдық, ұйымдастырушылық және кәсіби даму факторлары талданды. Қазақстандағы білім беру жүйесінде бұл ресурстардың сапасы мен қолжетімділігі аймақтық және институционалдық деңгейде өзгеше сипатқа ие. Материалдық ресурстарға қатысты мұғалімдер жалақының артуын оң бағалағанымен, жұмыс көлемі мен есептілік кәсіби күйзеліске себеп болатынын айтты. Ұйымдастырушылық қолдау мектеп әкімшілігімен қарым-қатынас, шешім қабылдауға қатысу секілді идентификацияға әсер ететін маңызды фактор ретінде анықталды. Кәсіби даму ресурстарының тиімділігіне қатысты пікірлер екіұшты болды. Көпшілік біліктілік курстарының формалды сипатын атап өтті, ал басқа мұғалімдердің ресурстарға берген субъективті бағасы олардың кәсіби тұлға ретінде қабылдануына тікелей әсер ететінін дәлелдеді. Демек сәйкестену үдерісі

құрылымдық және психоәлеуметтік факторларымен тығыз байланысты екенін көрсетеді.

6. Мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби сәйкестендіруінің сапалық сипаттамаларының бұзылуының мәні, одан туындайтын дағдарыс пен амбиваленттілік және мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби сәйкестендіруінің деформациялану себептері ашылды; оларды жеңу жолдары ұсынылады.

Зерттеу жұмысының сыннан өтуі және мақұлдануы. Негізгі теориялық тұжырымдамалар мен эмпирикалық зерттеу нәтижелері баяндамаларда, халықаралық ғылыми конференциялардағы баяндамалар мен жарияланымдарда, Алматы, Астана, Қызылорда, Мәскеу (Ресей), Варшава (Польша), Умеа (Швеция) және Сиеттл (АҚШ) қалаларында халықаралық, республикалық, аймақтық ғылыми және ғылыми-практикалық конференцияларда және ғылыми форумдарда жарияланып, баяндалды. Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университетінің әлеуметтану және әлеуметтік жұмыс кафедрасының отырыстарында талқыланды.

Зерттеудің негізгі нәтижелері ҚР БҒМ БҒССҚК ұсынған басылымдарда – 4, халықаралық және аймақтық конференцияларда – 5, Scopus ғылыми журналдардың халықаралық базасына енгізілген шетелдік басылымда – 2, басқа да рецензияланатын ғылыми журналда – 1, талдау қағазы – 1 жарияланды. Диссертация тақырыбы бойынша барлығы 13 жұмыс жарияланды:

1. The role of teachers in the development of the younger generation. "ҚазҰУ жаршысы" (психология және социология сериясы), #76(1), С. 136-143. Алматы, Казахстан, 2021 г.
2. Профессиональная идентификация: обзор идентификации учителя. Международная научная конференция студентов и молодых ученых "ФАРАБИ ӘЛЕМІ" 6-8 апреля 2021 г.
3. Молодые учителя и особенности их профессиональной и социальной адаптации. 3-я Международная научно-практическая конференция «Научные тенденции и тенденции в контексте глобализации» 21.12.2021. Umeå, Швеция. С. 162-168.
4. Мотивация учителей и ее социально-профессиональные особенности. 2-я Международная научно-практическая конференция «Научные цели и задачи в XXI веке» 19.01.2022. Seattle, USA. С. 210-218.
5. Выбор профессии учителя в Казахстане: профориентационные паттерны. "ҚазҰУ жаршысы" (психология және социология сериясы), #81(2). С. 250-260. Алматы, Казахстан, 2022 г.
6. Кәсіби топ ретінде жалпы білім беретін мектептердегі мұғалімдер: кәсіби-әлеуметтік факторлардың талдауы. VI Международное книжное издание стран СНГ «Лучший молодой ученый - 2022». Том V. С. 44-48. Астана, Казахстан.
7. Recruiting the high-achieving graduates to the teaching profession. The case of Kazakhstan. Kwartalnik Pedagogiczny. University of Warsaw. 2022 г., №264, С. 53-73. Warsaw, Poland.

8. Гендерные аспекты профессиональной ориентации учителей в Казахстане. "ҚазҰУ жаршысы" (психология және социология сериясы), #84(1), С. 79-89. Алматы, Казахстан, 2023 г.
9. Exploring the Humanitarian Influence of Teachers on Students in the Transformational Context of Kazakhstani Society: a Qualitative Study. Мұстафа Матайұлының 90 жылдығына арналған халықаралық ғылыми–тәжірибелік конференция. 06.06.2023. С. 162-168. Қызылорда, Қазақстан.
10. Abduldayev, Y., Zhussipbek, T., Nurymbetov, Y., & Nogaibayeva, A. (2024) Teachers' Perception of the Factors Influencing English Language Use in EMI Science Classroom: A Qualitative Study. *Education and Self Development journal*, 19(2), 10-22. DOI: 10.26907/esd.19.2.02
11. Бекова М., Аубакирова Ж., СадыковаМ., Нурымбетов Е., Сарсекеева А. В каких сельских школах у учеников больше шансов показать выдающиеся способности? Аналитическая записка / под ред. К. Тенишевой, А. Колотовкиной, Д. Серебренникова; Kazakhstan Sociology Lab. — Астана.: 2024. — 1-36 с.
12. Nurymbetov, Y., Shabdenov, A., Abduldayev, Y., Nogaibayeva, A., Bakic-Miric, N., & Kassymova, G. (2025). Factors affecting student comprehension in EMI classrooms: Teachers' perceptions. *Jurnal Cakrawala Pendidikan, 44*(1). doi:https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.76221
13. Шабденова, А. и Нурымбетов, Е. 2025. Профессиональная идентичность учителей: результаты социологического исследования. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Социологические и политические науки. 90, 2 (июн. 2025), 22–39. DOI:https://doi.org/10.51889/2959-6270.2025.90.2.002.

Диссертацияның құрылымы. Диссертациялық жұмыстың құрылымы ғылыми зерттеудің қойылған мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес қисынды түрде құрылған. Жалпы көлемі 151 бетті құрайтын диссертация кіріспе, 3 тарау, қорытынды, пайдаланылған әдебиеттер және қосымшалардан тұрады.

1 БӨЛІМ. МҰҒАЛІМНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КӘСІБИ ИДЕНТИФИКАЦИЯСЫНЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

1.1 Мұғалімнің идентификациясы: Негізгі ұғымдар мен анықтамалар

Мұғалімнің идентификациясы – кейде мұғалімнің сәйкестендіруі немесе мұғалімнің бірегейлендіруі деп аталады – соңғы бірнеше онжылдықта білім беру саласындағы зерттеулерде айтарлықтай назар аударған күрделі және динамикалық құрылым. Негізінде, мұғалімнің идентификациясы мұғалімдердің өздерін кәсіби маман ретінде қалай қабылдайтынына, олардың рөлін қалай түсінетініне және ұстаздық рөлінде өзінің жеке және кәсіби болмысын қалай біріктіретініне қатысты. Мұғалімнің жеке басын түсіну маңызды, өйткені ол мұғалімдердің мотивациясына, оқу тәжірибесіне, кәсіпке адалдығына және тіпті студенттердің нәтижелеріне әсер етеді. Бұл әдебиеттік шолу халықаралық перспективалармен салыстырғанда қазақстандық мұғалімдерге ерекше назар аудара отырып, мұғалімнің жеке басының негізгі ұғымдары мен анықтамаларын, оны хабардар ететін негізгі теориялық негіздерді және оны қалыптастыратын факторларды жан-жақты зерттеуді қамтамасыз етеді. Шолу классикалық теорияларды (әлеуметтік сәйкестік теориясы, рөл теориясы) және соңғы зерттеулерді (соның ішінде соңғы 10-15 жылдағы зерттеулерді қоса) біріктіретін 20 ғасырдың аяғынан бастап заманауи зерттеулерге дейінгі іргелі жұмыстарды қамтиды. Негізгі тақырыптарға мұғалімнің жеке басының тарихи және қазіргі ғылыми зерттеулерде қалай анықталғаны, әлеуметтік және мәдени контексттің әсері, әсіресе Қазақстанның посткеңестік білім беру ландшафтында, сәйкестік пен оқыту тәжірибесі (сапа мен қанағаттануды қоса алғанда) арасындағы қарым-қатынас және білім беруді қайта құру барысында мұғалімдердің тұлға ретінде қалыптасу және өзгерту кезінде кездесетін қиындықтар кіреді. Сонымен қатар, шолу әдебиеттердегі олқылықтарды анықтау және болашақ зерттеу бағыттарын ұсынады, әсіресе олар Қазақстандағы мұғалімдердің жеке басына қатысты.

1.1.1 Мұғалім идентификациясының анықтамасы: тарихи және заманауи перспективалар

Тұжырымдама ретінде мұғалім *сәйкестендіруінің тарихи пайда болуы:* Педагогтың кәсіби сәйкестігі тұжырымдамасы 20 ғасырдың аяғында оқу әдебиетінде ерекше орын ала бастады. 1980 жылдарға дейін мұғалімдердің рөлдерін талқылау сәйкестігіне емес, құзыреттіліктері мен мінез-құлқына баса назар аударылды. Тек 1980 жылдардан кейін мұғалімнің бірегейлігі *«жеке зерттеу тақырыбы ретінде пайда болды»* және зерттеушілер мұғалімдердің өздерін қалай көретінін және кәсіби рөлін қалай дамытатынын зерттей бастады [125]. Мұғалімнің жеке басын зерттейтін ерте зерттеулерде бұл терминге нақты анықтама берілмеді, бұл оның әлі де нақты анықтаманы іздеуде пайда болған тұжырымдама екенін көрсетеді. Алайда 1990 жылдарға қарай ғалымдар мұғалімнің жеке басын мұғалімнің дамуы мен кәсібилігінің шешуші аспектісі ретінде тани бастады. Мысалы, Гудсон мен Коул [126] мұғалімнің өмірі мен жұмысына жеке және кәсіби факторлар әсер ететінін

атап көрсетті, сәйкестік мұғалімнің «тұлға» және «кәсіби» ретіндегі өзара әрекеттесуінде жатыр деп болжайды. Олар «мұғалімдердің жеке басының дамуы (жеке тұлғада да, кәсіпқойлықта да) жатыр» деп жазды, бұл сынып ішіндегі және одан тыс факторлар мұғалімнің кім екенін қалыптастырады.

Заманауи анықтамалар: Соңғы әдебиеттер мұғалімнің идентификациясы тұрақты қасиет немесе ерекше рөл емес, интеграция мен келіссөздердің үздіксіз процесі деген көзқарасқа сәйкес келеді. Бейаард, Мейжер және Верлооп [125] кеңінен келтірілген әдебиеттерге шолу жасап, *«зерттеушілердің көпшілігі кәсіби сәйкестікті мұғалім болу мен болудың «жеке» және «кәсіби» жақтарын біріктірудің үздіксіз процесі ретінде қарастырды»* деген қорытындыға келді. Басқаша айтқанда, мұғалімнің жеке басы уақыт өте келе дамиды, өйткені адамдар өздерінің жеке құндылықтарын, сенімдерін және тәжірибесін мұғалім мамандығының күтулері мен құндылықтарымен біріктіреді. Ең бастысы, мұғалімнің сәйкестігі статикалық емес, динамикалық. Ол енді тұрақты, өзгермейтін мән ретінде емес, контекст пен тәжірибеге байланысты ауыса алатын нәрсе ретінде түсініледі. Колдрон және Смит [127] дәлелдегендей, кәсіби сәйкестік *«тұрақты субъект емес, оны тұрақты немесе біртұтас ретінде түсіндіруге болмайды»*. Оның орнына, ол мұғалімнің бірегейлігі мен олар ойнауы күтілетін әртүрлі рөлдер арасындағы *«күрделі және динамикалық тепе-теңдікті»* білдіреді. Бұл мұғалімдер жаңа жағдайларға бейімделе алатын өзіндік сезімді сақтай отырып, ішкі факторларды (жақсы оқыту туралы сенімдері сияқты) сыртқы факторлармен (қоғамнан немесе мектептен күтетін қажеттіліктері сияқты) үздіксіз теңгерімдеуді білдіреді.

Қазіргі анықтамалардың тағы бір маңызды аспектісі - мұғалімнің сәйкестігінің *көп қырлы* екендігі. Мұғалімдердің жалғыз сәйкестігі болмайды, керісінше олардың жұмысы мен өмірінің әртүрлі аспектілеріне қатысты ішкі сәйкестіктердің жиынтығы болады. Мысалы, мұғалім өзін тақырып бойынша сарапшы, студенттердің тәлімгері, әріптестерімен әріптес және мекеме қызметкері ретінде бір уақытта көре алады. Бұл ішкі сәйкестіктер кейде бір-біріне қайшы келуі де мүмкін. Мишлер [120][128] бұл көптікті сипаттау үшін хор метафорасын пайдаланды: бір жеке дауыстың орнына біздің «мен» бірге ән айтатын «дауыстар хорының» мүшесі болып кетеді. Бұл хордың үйлесімділігі (яғни, тұлғаның үйлесімділігі) әртүрлі ішкі сәйкестіктер арасындағы қатынастарға байланысты. Сәйкестіктің әртүрлі қырлары бір-бірін қолдаса, мұғалім өзінің мұғалім ретіндегі тұтастық пен дәйектілік сезімін сезінеді. Керісінше, егер шиеленіс болса, мысалы, адамның қамқор тәлімгер ретіндегі жеке басы мен қатаң тәртіпті сақтаушы тұлғасы арасындағы қақтығыс ішкі жанжал тудыруы мүмкін.

Жеке және контекстік элементтер: Заманауи анықтамалар сонымен қатар мұғалімнің сәйкестігі жеке факторлар мен кең контекст арасындағы өзара әрекеттесу арқылы қалыптасатынын атап көрсетеді. Жеке тұлғаның қалыптасуына мұғалімнің бұрынғы тәжірибесі (мысалы, студент кезіндегі естеліктері немесе мәдени ортасы), сенімдері, эмоциялары және құндылықтары ықпал етеді.

Контекстік жағынан институционалдық нормалар, мектеп мәдениеті, саясат және қоғамның күтулері сияқты факторлар маңызды рөл атқарады. Дэй [129] атап өткендей, *«адамды қоршаған ортасы, басқалар одан не күтеді және адамның оған әсер етуге мүмкіндік беретіні оның мұғалім ретіндегі тұлғасына қатты әсер етеді».* Мектеп ортасы мұғалімдердің өздерін қалай көретінін қалыптастыра алатын және кейде шектейтін күтулер мен нормалардың «пейзажы» болып табылады. Мысалы, жоғары бюрократиялық мектеп мұғалімдерге өздерін ең алдымен оқу жоспарын жүзеге асырушы ретінде қарастыруға қысым жасауы мүмкін, ал прогрессивті мектеп мұғалімдерді инноваторлар немесе жаңашыл мұғалімдер ретінде анықтауға ынталандыруы мүмкін. Білім беру реформалары орын алған кезде олар мұғалімдерге идентификацияның жаңа аспектілерін дамытуға қолдау көрсете алады немесе мұғалімдердің бұрынғы өзін-өзі сезінуімен келіспеушілік тудыруы мүмкін.

Кәсіп пен тұлғаның ұштасуы: Көптеген анықтамалар интеграция идеясын қамтиды, яғни мұғалімдер өздерінің жеке ерекшеліктерін (өзінің жеке басын, этникалық тегін, жынысын, сенімдерін және т.б.) кәсіби сәйкестілікпен (кәсіби стандарттар мен қоғамдастықпен анықталған мұғалім болу рөлі) байланыстырады. Бейаард және т.б. [125] бұл интеграцияны жеке басын қалыптастыру процесінің орталық бөлігі ретінде атап көрсетеді. Бұл мұғалім болу тек білім мен дағдыларды меңгеру ғана емес, сонымен қатар мұғалім рөлін адамның өзіндік тұжырымдамасына енгізу дегенді білдіреді. Мысалы, жас маман оқытуды жай жұмыс ретінде қарастырудан бастап оны «мен кіммін?» деген сұраққа айналдырады. Уақыт өте келе және тәжірибе арқылы мұғалімдер осы біріктірілген сәйкестікті үнемі қайта анықтайды, мысалы, ана атанған мұғалім өзінің жаңа жеке тұлғасын мұғалімнің жеке басымен біріктіруі мүмкін, сыныпта жоғары эмпатия сезімін сезіне бастайды. Қазақстанда, басқа контексттердегі сияқты, бұл интеграцияны мұғалімдер өз жұмысын ұлттық даму, қоғамға қызмет ету немесе тұлғалық өсу сияқты жеке құндылықтармен байланыстырған кезде көруге болады, бұл идентификацифны қалыптастыруда тұлғалық және кәсіби аспектілердің қалай біріктірілетінін көрсетеді.

Сәйкестендіру және нарратив: Заманауи көзқарастар көбінесе мұғалімнің жеке басын баяндау тұрғысынан сипаттайды, яғни мұғалімдер өздері туралы айтатын сипаттамалардан құрылады. Коннелли мен Кландинин [95] мұғалімнің жеке басының ықпалды түсінігін *«өмір кездесетін оқиғалар»* ретінде енгізді, яғни сәйкестік мұғалімдер өздерін және тәжірибесін түсіну үшін құрастыратын тұрақты баяндау болып табылады. Бұл көзқарасқа сәйкес, әрбір мұғалімнің жеке әңгімесі өзінің білімімен, құндылықтарымен және сезімдерімен қалыптастырылған, және ұжымдық баяндауы, яғни мектеп пен қоғамдастықтың мәдениеті мен дәстүрлері арқылы қалыптасқан болады. Бұл нарративтік әңгімелер мұғалімдер үшін ең маңызды нәрсені қамтиды, олар нені қызықтырады, оларды не ынталандырады және олар қандай қиындықтармен кездесетінен құралады. Мысалы, мұғалім өзінің жеке басын *«Мен ешбір оқушыдан ешқашан бас тартпайтын мұғаліммін»* немесе

«Мен мұғалім болдым, өйткені мен өз ауылыма өзгеріс енгізгім келеді» деп айтуы мүмкін. Мұндай әңгімелер жеке құмарлық пен кәсіби мақсатты көрсетеді. Әңгімелеу перспективасы мұғалімнің жеке басының үздіксіз қайта жазылатынын атап көрсетеді: мұғалімдер тәжірибе жинақтаған сайын, жаңа саясаттармен бетпе-бет келген кезде немесе жаңа студенттік қажеттіліктерге тап болған кезде өздерінің жеке басын анықтау тарихына жаңа тараулар қосады. Атап айтқанда, кәсібіндегі негізгі өзгерістер – оқу жоспарын реформалау немесе қашықтан оқытуға көшу – мұғалімдерді өз оқиғаларын және осылайша олардың жеке басын қайта қарауға әкелуі мүмкін. Кейбір жағдайларда, егер жаңа тарау сол оқиғамен қайшы келсе, мұғалімдер өмір сүретін тарихты сақтау үшін тұлғалық қақтығысты сезінуі немесе тіпті өзгерістерге қарсы тұруы мүмкін.

Қорытындылай келе, тарихи және заманауи әдебиеттер мұғалімнің идентификциясын мұғалім ретінде өзін-өзі бағалаудың көп өлшемді, дамып келе жатқан және контекстке тәуелді сезімі ретінде анықтайды. Ол адамның жеке өмірінің тарихын өзінің кәсіби рөлімен үздіксіз ұштастыруды қамтиды, әлеуметтік және мәдени контекст арқылы қалыптасады, және көбінесе мұғалімдердің өз жұмысы туралы нарративтері арқылы көрінеді және қабылданады. «Мен математика мұғалімімін» секілді статикалық тұжырым емес, мұғалімнің сәйкестігі мұғалімнің құндылықтарын, сенімдерін, эмоцияларын, рөлдерін, қарым-қатынастарын және тәжірибесін қамтитын, барлығы бір-бірімен тоғысқан және уақыт өте өзгеретін тұжырымға сай келеді. Бұл түсінік осындай сәйкестіктердің қалай қалыптасып, түрленетінін түсіндіретін теориялық негіздерді зерттеуге негіз береді.

1.1.2 Мұғалім идентификациясының теориялық негіздері

Мұғалімнің сәйкестігін түсіну үшін көптеген теориялық құрылымдар қолданылды. Бұл бөлімде мұғалімнің бірегейлігін зерттеуді қамтамасыз ететін төрт негізгі теория талданады: (а) әлеуметтік сәйкестік теориясы (Social Identity Theory), (ә) рөлдік теория (Role Theory), (б) әлеуметтік-мәдени теория (Sociocultural Theory) және (в) нарративтік сәйкестік теориясы (Narrative Identity Theory). Әрқайсысы мұғалімнің сәйкестігінің қалай қалыптасып жүзеге асатыны туралы нақты объективті ұсынады. 1-кестеде мұғалімдерге қолданылатын осы перспективалар мен олардың негізгі идеяларына шолу берілген.

Кесте 1. Мұғалім идентификациясының негізгі теориялық перспективалары

Теориялық негіз	Негізгі ұғымдар және мұғалім идентификациясымен байланысы
Әлеуметтік сәйкестік теориясы. Тайфель және Тернер [122]	Тұлғалар қоғам мүшесі ретінде әлеуметтік топтарға мүше болу арқылы өзіндік сана сезімін қалыптастырады. Мұғалімдердің өздерін кәсіби топпен сәйкестендіруі (мұғалімдік мамандық, пәндік бөлім секілді) олардың өзін-өзі түсінуіне ықпал етеді. Мұғалімнің мақтанышы мен өзін-өзі бағалауы құрметті топтардың, мысалы, құрметті

	ұстаздар қауымына жататындығынан туындауы мүмкін. Әлеуметтік сәйкестік теориясы топ ішіндегі қалыптасқан нормалардың нәтижесінде мұғалімдердің мінез-құлқы мен өзін-өзі анықтауына қалай әсер ететінін көрсетеді, мысалы «білікті мұғалімдер» категориясына енгізеді.
Рөлдік теория. Биддл [123]	Сәйкестік жеке адамдар алатын әлеуметтік рөлдер мен соған байланысты күтулер арқылы қалыптасады. Ұстаздық әлеуметтік тұрғыдан анықталған рөл болып табылады және мұғалімдер өздерінің кәсіби сәйкестігінің бөлігі ретінде күтулерді (үйретуші, тәлімгер, тәртіп сақтаушы және т.б.) іштей қабылдайды. Мұғалімдер көбінесе тәрбиеші, ұстаз, әріптес және қызметкер сияқты бірнеше рөлдерді атқарады, сондықтан олардың кәсіби сәйкестігі осы рөлдердің жиынтығынан қалыптасады. Биддлдің пікірінше, рөлдік теория рөлдік қақтығыс (әртүрлі рөлдердің сәйкес келмейтін талаптары) және рөлдік екіұштылық (түсініксіз күтулер) мұғалімнің жеке басына шиеленіс тудыруы мүмкін екенін көрсетеді. Мысалы, мұғалім жанашыр қолдаушы мен қатаң бағалаушының рөлі арасында қайшылыққа ұшырауы мүмкін, бұл күйзеліске немесе жеке басының шиеленісіне әкелуі мүмкін.
Әлеуметтік-мәдени теория. Выготский және Венгер [81, 82]	Сәйкестендіру мәдени контексттерде өзара әрекеттесу және қатысу арқылы әлеуметтік тұрғыда құрылады. Осы көзқарас бойынша мұғалім болу бір қоғамдастыққа, яғни біздің жағдайда тәжірибе қоғамдастығына мүше болу ретінде қарастырылады [90], онда жеке тұлға құрдастарымен, тәлімгерлерімен, оқушылармен және институттық мәдениетпен араласу арқылы дамиды. Мұғалімдердің жеке басы диалог пен ортақ іс-әрекеттер арқылы «субъектаралық» қалыптасады. Әлеуметтік-мәдени теория мұғалімнің жеке басын оқыту жүзеге асырылатын әлеуметтік, тарихи және мәдени ортадан бөлуге болмайтынын көрсетеді. Мысалы, қазақстандық мектеп қауымдастығының нормалары мұғалімнің өз рөлін қалай көретінін қалыптастырады. Уақыт өте келе, тәрбиелеу және рефлексия процестері арқылы мұғалімдер өздерінің жеке басының бір бөлігіне айналатын өз қауымдастықтарының құндылықтары мен тәжірибесін сіңіреді. Қорытындылай келе, идентификация басқалармен бірге құрастырылған және контекстке енгізілген.

Нарративтік сәйкестік теориясы. Коннелли және Кландинин [87]	Адамдар өздері туралы әңгімелер құрастыру арқылы өзіндік сәйкестік қалыптастырады. Осылайша, мұғалімнің идентификациясы олардың мұғалім болу туралы нарративтарынан құралады. Бұл теория мұғалімдердің өз тәжірибесін біртұтас әңгімеге (мысалы, «Неліктен мұғалім болдым?», «Мен қандай мұғаліммін?») топтастыру арқылы түсінгендерін бекітеді. Бұл «әңгімелер» мұғалімдердің жеке басынан өткендермен қатар кәсіби оқиғаларымен біріктіріледі. Мұғалім өз тәжірибесінде қиындықтарды жеңу немесе белгілі бір құндылықтарды атап көрсетуі мүмкін, осылайша олардың бірегейлік элементтері нығайа түседі. Нарративтік тұлғалық теориясы рефлексия мен мағына құрудың рөліне ерекше мән береді. Сыныптағы тәжірибе туралы рефлексия және әңгімелер айту арқылы мұғалімдер өздерінің идентификациясын қалыптастырады. Бұл перспектива мұғалімнің жұмысы немесе мансабы өзгерген кезде сәйкестендірудің өзгеруіне де ықпал етеді.

Әлеуметтік сәйкестік теориясының перспективасы

Тайфель мен Тернер [130] әзірлеген Әлеуметтік сәйкестік теориясы (SIT) топ мүшелігінің әсерінен мұғалімнің сәйкестігін түсінуге объективті мүмкіншілік береді. SIT-ке сәйкес, адамдар өздерін және басқаларды топтарға (мысалы, кәсіп, жыныс, этникалық) бөледі және өздерінің бірегейлігі мен өзін-өзі бағалауының бір бөлігін осы топтық мүшеліктерден алады. Мұғалімдерге қолданылатын SIT мұғалімнің жеке басын белгілі бір топтардың мүшесі ретінде анықтау арқылы ішінара қалыптасады, мысалы, жалпы мұғалім мамандығы, белгілі бір мектеп/кафедра мұғалімдер қауымдастығы сияқты. Мысалы, мұғалімдер «Мен мұғаліммін» деп мақтанышпен айтқанда, олар мұғалімдер қауымдастығына тәуелділігін көрсетеді, көбінесе сол топпен бірге келетін миссия немесе тиесілік сезімі арқылы орындалады. Бұл мүшелік мақтаныш пен мотивацияның қайнар көзі болуы мүмкін – бүкіл әлем бойынша мұғалімдер көбінесе білімнің қайнар көзі және олардың өзін-өзі бағалауын арттыра алатын әлеуметтік игіліктердің агенттері ретінде ұжымдық бірегейлікті бөліседі.

Сонымен қатар SIT мектепішілік динамикаға әсер етеді. Мектепте мұғалімдер өздерінің бірегейлігіне әсер етуі мүмкін пәндер тобымен (мысалы, «жаратылыстану ғылымдары мұғалімдері») немесе сынып деңгейіндегі топпен қатты сәйкестендіруі мүмкін. Мәртебесі жоғары топпен (мүмкін мектептің беделді мұғалімдері немесе жоғары категория ұстаздардың бір бөлігі) өзін танытатын мұғалім күшті кәсіби идентификация сезінуі мүмкін. Керісінше, егер мұғалімдердің қоғамдағы имиджі теріс болса, топтық мүшелік қиындық тудыруы мүмкін – мысалы, мұғалімдердің қоғамдағы беделі төмен болғандықтан немесе табысы төмен мамандықтар қатарында болғаны үшін кәсіби сәйкестікпен күресуі мүмкін.

Тағы бір аспект - топаралық қатынастар, мысалы, мұғалімдер мен әкімшілік персонал немесе мұғалімдер мен оқушылар арасындағы бөліну. Әлеуметтік сәйкестік теориясы мұғалімдерге кейде «біз оларға қарсы» көзқарасын қабылдаттыруы мүмкін. Мысалы, біз – мұғалімдер, олар – оқушылар, әкімшілік немесе саясаткерлер, бізді түсінбейді деген ойға салуы мүмкін. Мұндай қабылдаулар сәйкестіктің бір бөлігі болуы мүмкін. Бұл мұғалім мен оқушы немесе басқа топтармен арасындағы қарым-қатынасқа да әсер етеді. Мысалы, Уитакер [131] қалалық мектептердегі мұғалім мен оқушы қарым-қатынасына SIT қолданып, мұғалімдер өздерін оқушылардан ерекшелейтін кезде психологиялық қашықтықты тудыруы мүмкін екенін анықтады. Бұл зерттеуде әлеуметтік санаттау сияқты SIT тұжырымдамалары әртүрлі сыныптардағы кейбір ақ мұғалімдер арасында «мұғалім құтқарушы» тұлғасының қалыптасуын түсіндіру үшін пайдаланылды, топтық сәйкестіктер мен стереотиптер мұғалімнің рөлі мен оқушылармен қарым-қатынасын қалай қалыптастыратынын көрсетті.

Қорытындылай келе, Әлеуметтік сәйкестік теориясы топтық байланыстардың маңыздылығын көрсету арқылы мамандық деңгейінен бастап мектеп ішіндегі кіші топтарға дейін мұғалімнің идентификациясын түсінуге мүмкіншілік береді. Бұл мұғалімдердің өздерін бірегей тұлға ретінде ғана емес, сонымен бірге әлеуметтік категориялардың мүшелері ретінде де көретінін анықтайды және бұл мүшелік олардың өзін-өзі түсінуіне, мінез-құлқына және тиесілік сезіміне әсер етеді. Қазақстан жағдайында, мысалы, қазақстандық мұғалімнің бірегейлігі ұлттық құндылықтарды дәріптейтін немесе кеңестік жүйе ұстаздары немесе заманауи жаңашыл топ мүшелері ретінде қауымдастыруға әсер етуі мүмкін. Бұл топтық сәйкестік деңгейлері (ұлттық, институционалдық, топтық) барлығы мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыруда өзара әрекеттеседі.

Рөлдік теория перспективасы

Рөлдік теориясы мұғалімдер алатын әртүрлі әлеуметтік рөлдерге және осы рөлдерге байланысты күтулерге назар аудару арқылы мұғалімнің сәйкестігін сипаттайды. Осы тұрғыдан алғанда, «мұғалім» болу әлеуметтік және институционалдық нормалармен анықталған рөлді жүзеге асыру болып табылады. Олай болса, мұғалімнің кәсіби идентификациясын осы рөлді орындаудың нені білдіретінін ішкі түсіну ретінде қарастыруға болады. Бұған білім беру, сыныптағы тәртіпті сақтау, оқушыларға қамқорлық көрсету және әріптестермен бірлесіп жұмыс істеу секілді мұғалімдерден күтілетін міндеттер, мінез-құлық, нормалар мен құндылықтар кіреді.

Кан және оның әріптестері [132] және одан кейінгі рөл теоретиктері жеке адамдар көбінесе бір уақытта бірнеше рөлдерді атқаратынын атап көрсетті, бұл талаптар тым көп болған жағдайда рөлдік шиеленіске әкелуі мүмкін. Білім беруде жалғыз мұғалім шынымен ұстаз, тәлімгер, бағалаушы, оқу жоспарын орындаушы, тәртіп сақшысы, кеңесші, үйренуші, т.б. көптеген рөлдерді атқарады. Әрбір рөл өз міндеттемесіндегі күтумен бірге келеді (көбінесе рөл теориясында «рөлдік күту» немесе «нормативтік күту» деп аталады). Мысалы, ұстаз ретінде мұғалім білімді

және түсінікті болуы керек; тәлімгер ретінде қолдау көрсету және түсіну; қызметкер ретінде ұқыпты болу және мектеп ережелерін сақтау деген сияқты. Мұғалімнің идентификациясы осы күтулерді іштей қабылдағанда және өздерін оларды қанағаттандыра алатын адам ретінде қарастырған кезде дамиды.

Рөлдік қақтығыс осы күтулер соқтығысқанда пайда болады. Классикалық жағдай – тәрбиешінің рөлі қиын оқушыға жанашырлық пен шыдамдылық таныту болғанымен, әділ және бағалаушының рөліне қайшы келеді. Мұғалімдер оқушыларды тәрбиелеу мен академиялық стандарттарды сақтау арасында екіталай сезінуі мүмкін – бұл жанжал стрессті тудыруы және мұғалімдерді олардың сәйкестігіндегі қандай рөл басым болатыны туралы ойталастар жүргізуге мәжбүр етуі мүмкін. Рөлдердің шиеленісі олардың анық еместігі, рөлден не күтілетіні түсініксіз болған кезде орын алады. Мысалы, білім берудегі жылдам өзгерістер кезеңдерінде (мысалы, COVID-19 пандемиясы кезінде онлайн оқытуға кенеттен ауысу) мұғалімдер өз рөлін қалай тиімді орындау керектігін білмеуі мүмкін, бұл олардың кәсіби бірегейлігінде шатасуға әкелуі мүмкін. Мостерт және басқалар пандемия кезінде оңтүстік африкалық мұғалімдерді зерттеу кезінде кенеттен онлайн режимінде оқыту маңызды рөлдік түсініксіздікті тудырғанын атап өтті, яғни мұғалімдер виртуалды ортада өздерінің оқытушылық рөлін қалай орындау керектігін білмеді. Бұл екіұштылық алаңдаушылық пен тиімділіктің төмендеуіне ықпал етті, бұл рөл теориясының түсініксіз күту адамның осы рөлдегі сәйкестік сезімін әлсіретететінін көрсетеді [133].

Рөл теориясы сонымен қатар рөлдік бейімделу түсінігін енгізеді. Мұғалімдер тәжірибе жинақтаған сайын, олар өздерінің жеке стиліне сәйкес рөлге бейімделеді. Олар көбінесе ресми міндеттемелермен бірге өз қалауларын да ескеріп, рөлдеріне бейімделеді. Жаңадан бастаған мұғалімдер алғашқы кезеңде «рөлін толық атқаруға» тырысады, бірақ уақыт өте келе олар жалпы ұстаздық рөлден өзінің жеке рөліне қарай ығысады. Мысалы, театрлық тұлғасы бар мұғалім оқыту стилінде орындаушыға ұқсас әдіс қолданса, ұстамды мұғалім сабырлы, тыңдаушыға бағытталған стильді дамыта алады. Екеуі де мұғалім рөлінің жарамды бейімделуі болып табылады. Жеке тұлға мұғалім рөлінің үміттерін өзіне ыңғайлы және сәйкес келетін жолмен қанағаттандыруды тапқан кезде қалыптасады.

Қазақстан жағдайында рөл теориясы кеңестік білім беру жүйесінің мұрасы және жаңа реформалар мұғалімдерге рөлдік талаптарды қалай тудыратынын түсіну үшін пайдалы. Дәстүр бойынша отандық (және кеңестік) мұғалімдер беделді білім берушілер және адамгершілік тәрбиешілері болады деп күтілген. Бүгінгі күні реформалар олардан оқушыларға бағытталған білім берудің фасилитаторы, технологияны пайдаланушылар, тіпті кей жағдайда үш тілді меңгеруші болуын талап етеді. Бұл жаңа күтулер ескі нормалармен рөлдік қайшылық тудыруы мүмкін. Шынында да, мұғалімдер реформаларға «жаңа стандарттарға сай болу үшін өздерінің жеке және кәсіби көзқарастары мен тәжірибелерін қайта қарауы» қажеттігі туындайды. Шын мәнінде, олар өздерінің рөлдік сәйкестіктерін қалыптастыруда. «Рөлдік сценарий» өзгерген кезде мұғалімдер өздерінің жеке

басын сәйкесінше түзетуі керек, бұл әсіресе ондаған жылдар бойы рөлді басқаша анықтаған ардагер мұғалімдер үшін қиын болуы мүмкін [134].

Қорытындылай келе, рөлдік теория мұғалімнің сәйкестігін әлеуметтік рөлдер мен күтулердің функциясы ретінде көрсетеді. Ол саналы бірегейлікті дамыту үшін анық, дәйекті күтулер мен басқарылатын талаптардың маңыздылығын көрсетеді. Мұғалімдер өздері атқаратын көптеген рөлдерді үйлестіре алса және күтулерді қанағаттандыру үшін өздерін құзырлы сезінсе, оларда оң кәсіби сәйкестік болуы ықтимал. Керісінше, созылмалы рөлдік қақтығыс (айталық, оқытушылық міндеттер мен шамадан тыс әкімшілік тапсырмалар арасындағы) немесе рөлдердің шамадан тыс жүктелуі стресске, шаршауға немесе мұғалімдер мамандықта жұмысты жалғастырғысы келмейтіндей сезінетін тұлғалық дағдарысқа әкелуі мүмкін. Күтулерді нақтылайтын және рөлдердің шамадан тыс жүктелуін азайтатын қолдаушы көшбасшылық мәселелерді шешу секілді мұғалімнің идентификацисын сақтау үшін маңызды деуге болады.

Әлеуметтік-мәдени перспектива

Мұғалім идентификациясының әлеуметтік-мәдени көзқарасы сәйкестік жеке тұлғаның ішінде оқшауланбайды, әлеуметтік өзара әрекеттесу және мәдени қатысу арқылы қалыптасады деп тұжырымдайды. Оқытудың әлеуметтік табиғатына ерекше назар аударған Выготский және практикалық теория қауымдастығы [135, 90] теоретиктерге сүйене отырып, бұл көзқарас мұғалім болудың өз нормалары, құндылықтары мен құралдары бар мәдени қауымдастыққа үйренуге ұқсас екенін көрсетеді. Сондықтан мұғалімнің бірегейлігіне олар жұмыс істейтін қоғам, қауымдастық және мекеме сияқты әлеуметтік-мәдени контекст қатты әсер етеді.

Негізгі идеялардың бірі ретінде сәйкестендіруді қатынастық және субъектіаралық деп екіжақты қарастыруға болады. Мұғалімдер өз бірегейлігін оқушылармен, әріптестермен, тәлімгерлермен қарым-қатынас жасау, кейде тіпті оқу мәтіндері мен оқу бағдарламаларын іске асыру арқылы дамытады. Мысалы, Қазақстандағы жаңа мұғалім бастапқыда тәжірибелі тәлімгер мұғалімнің тәжірибесіне еліктеуі мүмкін, кейін осы өзара әрекеттесу және кері байланыс арқылы жаңа мұғалім бірте-бірте өзінің жеке тұлғасын дамытады. Бірлескен мектеп мәдениетінде мұғалімдер өздерінің сабақтарын, мәселелерін және жетістіктерін жиі талқылай алады және осы әлеуметтік алмасулар арқылы олар «мұнда жақсы мұғалім болу нені білдіретіні» туралы ортақ түсініктерді қалыптастырады. Бұл ортақ түсінік әрбір мұғалімнің идентификациясының бір бөлігіне айналады. Ал керісінше, ұстаздар әріптестерімен күнделікті бірлескен жұмысты азайтып оқшауланған жағдайда мұғалімдердің сәйкестігін қалыптастыру баяулауы мүмкін.

Социомәдени теория мәдени нормалар мен құндылықтардың әсерін де атап көрсетеді. Оқыту мәдени вакуумда болмайды. Қазақстандық мәдениетте және басқа да Орталық Азия мәдениеттеріндегі сияқты мұғалімдерге дәстүрлі түрде беделді тұлғалар және мәдени мұраны тасымалдаушылар ретінде құрмет көрсетіледі. Бұл мәдени сценарий мұғалімдерді беделді тәлімгерлер немесе оқушылардың «екінші ата-анасы» ретінде анықтауға әкелуі мүмкін, бұл олардың кәсіби болмысының бір

бөлігіне айналады. Жаһандану немесе батыстық педагогикалық ықпалдар арқылы мұғалім мен оқушының тең құқылы қарым-қатынасын ілгерілететететін мәдениет енген сайын мұғалімдердің тұлғалық өзгерістері болуы мүмкін, яғни беделді тұлға және анағұрлым қолжетімді нұсқаушы болу арасында жиі ауысу сияқты. Тағы бір маңызды ұғым – практикалық сәйкестендіру. Венгер [90] сәйкестікті практикамен түбегейлі байланысты деп сипаттайды. Сабақтарды жоспарлау, сабақ беру, кәсіби дамуға қатысу сияқты қауымдастықтың тәжірибесіне қатысу арқылы адамдар сол қауымдастыққа мүше болады және өздерін оның объектісі ретінде көреді.

Әлеуметтік-мәдени тұрғыдан зерттеу көбінесе нақты контексттердің жеке адамның сәйкестігін қалай қалыптастыратынын зерттейді. Мысалы, Дафф және Учида [136] Жапониядағы EFL (ағылшын тілі шет тілі) мұғалімдерін зерттеп, мұғалімдердің әлеуметтік-мәдени ерекшеліктері (жынысы, этникалық тегі, шетелдегі тәжірибесі сияқты) олардың сабақ беру тәсіліне және сыныптағы өзін көрсетуіне әсер ететінін анықтады. Олар сыныптағы мұғалім сәйкестігін келіссөздер жүргізу арқылы оқушылармен өзара әрекеттесу және мұғалімдер өздерін қалай ұстауы керектігі туралы мәдени күтуге сәйкес өзін көрсететінін айтты. Осыған ұқсас, көптілді сыныпта сабақ беретін қазақстандық мұғалім өзінің сәйкестігін үйлестіруі арқылы өздерін жаһандық білім таратушы және жергілікті мәдениетті сақтаушы ретінде көрсетуі мүмкін.

Қазақстанда әлеуметтік-мәдени перспектива реформалар кезінде идентификацияны түсіну үшін әсіресе пайдалы. Қазақстанның білім беру жүйесі соңғы жылдары Назарбаев Зияткерлік мектептерінің бастамасы және халықаралық сарапшылармен ынтымақтастық арқылы шетелден «үздік тәжірибелерді» алуда. Бұл реформалар батыстық білім беру философиясының оқушыға бағытталған оқыту, критериалды бағалау сияқты мәдени құндылықтарын алып жүретін жаңа тәжірибелерді енгізеді. Мұғалімдер кәсіби даму және тәжірибе арқылы осы жаңа идеялармен айналысады және осылайша өз болмысына жаңа мәдени элементтерді енгізе бастайды. Зерттеуде мұғалімдердің кәсіби ерекшеліктеріне «білім берудегі өзгерістердің әртүрлі аспектілері» әсер ететіні және мұғалімдер өзгеретін контекстке жеке, әлеуметтік, кәсіби және эмоционалдық өлшемдер аясында бейімделуі керек екенін атап өтті [125]. Бұл жеке басының өзгеруі әлеуметтік контексте – тренингтер, біліктілікті арттыру сабақтары, менторлармен өзара әрекеттесу, саяси қысымдар және т.б. арқылы мұғалімдер Қазақстандағы мұғалім болу дегенді бірлесе өзгертіп жатқанын көрсетеді.

Қысқаша айтқанда, әлеуметтік-мәдени теория перспективасы мұғалімнің сәйкестігінің әлеуметтік өнім екенін көрсетеді. Бұл мұғалімнің жеке басын шынайы түсіну үшін оқыту туралы мәдени әңгімелерді, мұғалім жұмыс істейтін қоғамдастықты, олар қатысатын әлеуметтік өзара әрекеттесуді және тарихи контекстті ескеру керектігін еске салады. Сонымен қатар, мұғалімнің бірегейлігін қоғам мен мәдениет беретін жіптерден тоқылған гобелен ретінде қарастыруға болады – ұлттық саясаттағы мұғалімдердің бейнесінен бастап қызметкерлер бөлмесіндегі күнделікті сөйлесуге дейін. Бұл перспектива мұғалімдердің кім екенін

қалыптастыратын сыртқы, ұжымдық күштерді есепке алуды қамтамасыз ету арқылы идентификация ұғымын қалыптастыруға бағытталған теорияларды толықтырады.

Нарративтік сәйкестік перспективасы

Нарративтік сәйкестік перспективасы адамдар өз өмірлерін әңгімелер арқылы түсіндіреді және бұл әңгімелер олардың идентификациясының негізін құрайтынын айтады. Мұғалімдерге қатысты жағын қарайтын болсақ, мұғалімнің сәйкестігі негізінен олар мұғалім ретінде өздері туралы айтатын оқиға немесе әңгімелер жиынтығы екенін білдіреді. Әңгімелеу (немесе нарратив) психологиясы мен сапалы зерттеу әдістері қатты әсер еткен бұл тәсілді Коннелли мен Кландинин сияқты зерттеушілер білім беруде кеңінен таратқан [95]. Олар мұғалімнің сәйкестігін «өмір сүретін әңгімелер» деп атады, мұнда сәйкестік мұғалімдердің жеке және кәсіби тәжірибесінен тоқыған әңгіме ағындарынан пайда болатынын алға тартады.

Әңгіме ретіндегі құрылған сәйкестік: Мамандықтағы алғашқы күннен бастап мұғалімдер сәтті сабақ, оқушымен қақтығыс, ата-ананың мақтауы, оқу семинарындағы эпифания сияқты тәжірибелер жинақтай бастайды. Әңгімелеу теориясы мұғалімдердің осы тәжірибелерге таңдаулы түрде қатысуын және оларды жинақталып келе жатқан оқиғаға біріктіруді ұсынады. Мысалы, балалық шағында шабыттандыратын мұғаліммен қалыптастырушы тәжірибесі болған мұғалімді алайық. Ол өз әңгімесінде: «Мен мұғалім болдым, өйткені Арай ханым менің өмірімді өзгертті, мен де басқалар үшін де солай істегім келеді» деп айтуы мүмкін. Бұл әңгіме оның жұмысына мән пен мағына береді және оның тұлғасының қамқор және шабыттандырған тәрбиеші ретіндегі бір бөлігіне айналады. Алғашқы жылында көптеген қиындармен кездескен тағы бір мұғалім: «Мен ауыр сынақтан аман қалдым және төзімділікті үйрендім, сондықтан мен бүгінгі мұғаліммін» деп айтуы мүмкін. Бұл қиын мәселелерді жеңу немесе тәжірибе жинақтау оқиғалары ретінде бірегейлігінің қалай өрілгенін көрсетеді.

Баяндамалар (нарративтер) көбінесе құндылықтар мен нанымдарды көрсетеді, мұғалімдер өз рөлін түсіндіретін объектив ретінде жұмыс істейді. Егер мұғалім үнемі оқушыларының мүмкіндіктерін арттыруға баса назар аударатын әңгімелер айтып отырса, ол оқушылар қауымына сенімге негізделген сәйкестікті көрсетеді. Басқа ұстаздар тиісінше, пәнді меңгеру немесе тәртіп туралы әңгімелер сәйкестіктің құрамдас бөліктері ретінде көрсететін айтуы мүмкін. Шынында да, мұғалімдер өздерінің сұхбаттарында, баспасөз беттерінде немесе күнделікті әңгімелерінде кәсіби идентификациясына қатысты терең анықтамалар береді. Олар өз рөлдерін қалай сипаттайды, қандай оқиғалар маңызды болды және қандай ұмтылыстары мен қорқыныштары бар екендігін айтып өтеді.

Әңгімелеу сәйкестігі динамикалық және трансформациялық болады, яғни ол нақты бекітілмеген және өзгеруі мүмкін. Маңызды жаңа тәжірибелер көбінесе тың идеяларды көрсету үшін адамдар өз нарративтерін қайта қарастыратын жағдайға әкеледі. Мысалы, Қазақстандағы 10 жылдан көп тәжірибесі бар орта буын мұғалімі алғашында «дәстүрлі мұғалім» деп танылған мұғалімнен оқушыға бағытталған

әдістемені сәтті қолданады, кейін өзіндік өзгерістер нәтижесінде бәлкім: «Мен бір кездері бұрынғы әдіспен сабақ бердім, бірақ қазір өзімді белсенді оқытудың маманы ретінде көремін» деп ойлауы мүмкін. Бұл баяндау перспективасы білім беру ландшафтындағы өзгерістер идентификацияның өзгеруіне қалай түрткі болатынын тиімді түрде көрсетеді. Мұғалімнің реформаға қарсылығы көбінесе олар үшін маңызды болып қала беретін, реформа қаупі бар деп есептейтін әңгімені қорғау әрекеті ретінде қарастырылуы мүмкін. Екінші жағынан, мұғалімдер өзгерістерді қабылдаған кезде, олар «Мен дамыдым және оқушыларыма жақсырақ білім беру үшін бейімделдім, бұл мен үшін мұғалім ретінде маңызды» деу арқылы оны өздерінің жеке әңгімелерімен біріктіреді.

Нарративтер тек когнитивті ғана емес, сонымен қатар эмоционалды болады. Олар мұғалімдердің не нәрсеге көңіл бөлетінін көрсетеді. Мұғалімнің әңгімелесуі олардың кәсіби өміріндегі эмоциялық өрлеу мен құлдырауды – оқушы жетістіктеріне деген мақтаныш сезімін, сәтсіздіктерден туған жүрек сыздауын, баламен қарым-қатынас орнатудан алатын қуанышты немесе бюрократиялық қиындықтардан туындайтын көңіл қалушылықты ашып көрсетеді. Дэй мен әріптестері мұғалімдердің әңгімелері көбінесе эмоциялар мен қарым-қатынастар төңірегінде, сондай-ақ әдістемелерде де айналатынын атап өтті. Осы эмоционалдық контексттерді басқару жеке басын анықтау жұмысының бөлігі болып табылады [130, 137]. Мұғалімдер оқушылар үшін жеке уақытын құрбан ететіні туралы әңгіме құра алады немесе керісінше, шекараларды белгілейтін теңдестірілген кәсіпқойдың әңгімесін құруы мүмкін, әрі бұл әңгімелердің әрқайсысында олардың жеке басын және жұмыс талаптарын қалай орындайтынын қалыптастыратын эмоционалды астарлар бар.

Зерттеудегі өмір тарихынан сұхбат алу, әңгімелеу, сыртқы бақылау сияқты баяндау әдістері мұғалімнің сәйкестігін қалыптастырудағы заңдылықтарды ашты. Мысалы, мұғалімнің әңгімесі олардың жеке басын айтарлықтай «қайта жазған» оқытудың бірінші жылы немесе белгілі бір жетістік/сәтсіздік сияқты сыни оқиғаларды немесе бұрылыс нүктелерін ашуы мүмкін. Қазақстанда кеңестік дәуірдегі ардагер ұстаздардың 1990-шы жылдардағы және реформаларға толы 2000-шы жылдардағы буындары өз болмысындағы өзгерісті — мәртебе мен тұрақтылықты жоғалту, бейімделу мен жаңа әдістерді үйрену арқылы қалпына келтіру сияқты оқиғалар арқылы қалай баяндайтынын түсіну үшін баяндау тәсілдерін қолдануға болады.

Қорытындылай келе, нарртивтік сәйкестік перспективасы мұғалімнің идентификациясының терең тұлғалық және мағыналы екенін, негізінен мұғалімдердің «мен кіммін?» және «неге үйретемін?» туралы әңгімелерінен құрылғанын көрсетеді. Бұл біздің түсінігімізге гуманистік өлшем қосып, әрбір сабақ жоспарының немесе білім беру реформасының артында оның өмірлік тарихи контекстінде оны түсінетін мұғалім бар екенін еске салады. Бұл перспективаның күші - ол мұғалімдердің ішкі дауысын - олардың рефлексиясын, мотивациясын және мағынасын - қабылдайды және бірегейлігінің қалай жалғасатын баяндау

жобасы екенін көрсетеді. Осылайша, мұғалімнің сәйкестігін қолдаудың кез келген әрекеті мұғалімдерге тапшылық немесе кәсіпқойсыздандыру туралы әңгімелер емес, олардың жұмысы туралы позитивті, күш беретін әңгімелер құруға қалай көмектесу керектігін қарастыруы керек.

1.2 Мұғалімнің идентификациясына әсер ететін факторлар

Мұғалімнің кәсіби сәйкестігі тұрақты атрибут емес, бұл жеке сипаттамалар мен контекстік факторлардың өзара әрекеттесуімен қалыптасатын динамикалық, көп өлшемді құрылым [125, 138, 139]. Басқаша айтқанда, мұғалімдердің тегі, наным-сенімі және тәжірибесі секілді жеке тұлғасы және қоршаған орта, мәдениет, саясат жұмыс істейтін жері олардың өздерін кәсіпқой ретінде қабылдауына бірлесіп әсер етеді. Кейінгі зерттеулер мұғалімнің бірегейлігі жеке агенттік пен әлеуметтік контекст арасындағы өзара әрекеттесу арқылы уақыт өте келе қалыптасып, қайта құрылатынын атап көрсетеді [125, 139]. Мұғалімдер рефлексиялық тәжірибе, тәлімгерлермен және әріптестермен қарым-қатынас, жұмыс орнындағы жағдайлар және кеңірек қоғамның күтулері арқылы мұғалім сәйкестігі сезімін дамытады [139, 140].

Қазақстан жағдайында бұл жалпы принциптер жалқы мәселелерді ескере отырып қарастырғанда шындыққа сәйкес келеді. Қазақстандық мұғалімнің бірегейлігіне жас, жыныс және мәдени орта сияқты әлеуметтік-демографиялық атрибуттардан бастап мектеп ортасы, материалдық еңбек жағдайлары және қолда бар қолдау жүйелері сияқты институционалдық факторларға дейін барлығы өз үлесінше әсер етеді. Оның үстіне макродеңгейдегі ықпалдар – білім беру саясаты, реформалар және мұғалімдерге деген қоғамдық көзқарас – шешуші рөл атқарады. Мысалы, Қазақстанда жүргізіліп жатқан білім беру реформалары және қоғамның мұғалім мамандығына деген көзқарасының өзгеруі мұғалімнің кәсіби өзіндік тұжырымдамасын күшейтуі немесе жеке басын анықтауда қиындықтар туғызуы мүмкін [141, 142]. Қысқаша айтқанда, мұғалімнің сәйкестігі жеке және кәсіби арасындағы күрделі келіссөздер нәтижесінде пайда болады және көп жағдайда жеке, ұйымдық және қоғам деңгейіндегі факторлармен қалыптасады.

Әлеуметтік-демографиялық факторлар

Мұғалімдердің жасы, жынысы, білім деңгейі және мәдени деңгейі сияқты жеке әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктері олардың кәсіби тұлғасының қалыптасуына айтарлықтай әсер етеді. Бұл факторлар мұғалімдердің өз рөлдеріне енгізетін жеке тәжірибесі мен әлеуметтік үміттерін анықтайды. Жасы мен категориясы маңызды мәселелер болып табылады. Мамандыққа жаңадан келгендер студенттен мұғалімге ауысқанда, сыныптағы шындыққа қарсы идеалистік күтулермен күресіп, жеке басын қалыптастыру кезеңінен өтеді [139].

Мансапты ерте бастаған мұғалімдер әлі де өздерінің мұғалімнің жеке басына деген сенімділігін дамыта алады және сыртқы әсерлер мен қолдауға көбірек бейім [139]. Керісінше, ардагер мұғалімдердің жеке басының тұрақтырақ сезімі болуы мүмкін, бірақ олар да контекст немесе саясаттағы өзгерістерге негізделген

мансаптың орта деңгейлері немесе кейінгі мансаптың жаңаруы сияқты ауысуларды бастан кешіре алады [139]. Мұғалім мансабы туралы зерттеулер сәйкестендірудің тұрақты баяндау екенін көрсетеді, жылдар бойы жинақталған табыстар, сәтсіздіктер, жеке өмірдегі өзгерістер секілді тәжірибелер мұғалімдердің өздеріне кәсіби көзқарасын үнемі өзгертіп отырады [143, 144]. Мысалы, кеңестік дәуірдің соңында сабақ беруді бастаған Қазақстандағы орта кәсіптік мұғалімге қалыптастырушы дайындығы заманауи әдістерге сәйкес келетін жас мұғаліммен салыстырғанда, посткеңестік білім беру құндылықтары мен реформаларына бейімделу үшін өзінің кәсіби тұлғасын айтарлықтай өзгертуге тура келген болуы мүмкін. Қазақстандағы мұғалімдердің әрбір келесі ұрпағы өзіндік тарихи тәжірибеге ие – 1990-шы жылдардағы экономикалық дағдарыс кезінде сабақ бергендер, мысалы, әлеуметтік мәртебе мен моральдық деңгейі төмен болған «посткеңестік педагог мамандығының дағдарысын» еске алады, ал жас мұғалімдер белсенді реформалар жағдайында жүйеге енеді.

1.2.1 Мектеп контексті және кәсіби орта

Мектептегі контекст және кәсіби орта мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Мектептер жай ғана жұмыс орны емес, бұл динамикалық әлеуметтік экожүйе, онда басшылық, алқалылық, ресурстық, қауымдастықтың қабылдауы және оқушылардың өзара әрекеттесуі мұғалімдердің сенімді, құрметті кәсіби сәйкестігін дамытатынына немесе оны бұзатын қиындықтарға тап болатынына ұжымдық түрде әсер етеді [147, 148].

Бұл жердегі маңызды фактор ұйымдық мәдениет пен басшылық қағидаттары болып табылады. Позитивті кәсіби сәйкестікпен тығыз байланысты элементтер болып саналатын қолдау көрсететін ашық көшбасшылық сенімділікті, автономияны және қабылдауды нығайтады [149]. Қазақстанда кеңестік иерархиялық басқару мұрасы көбінесе мұғалімдерді инноваторлар емес, жоғарыдан келген әмірді іске асырушылар ретінде орналастырып, мұғалімдерді шектеді [150, 151]. Дегенмен, соңғы реформалары мектеп басшыларын мұғалімдердің кәсіби дамуының тәлімгері және көмекшісі ретінде әрекет етуге шақырады [152]. Директорлар мұғалімдерге белсенді түрде қолдау көрсетсе, яғни даму мүмкіндіктерін ұсына отырып және мұғалімнің үлесін бағалайтын болса, мұғалімдер кәсіби құндылық сезімін іштей қабылдайды. Керісінше, көшбасшылық саясат пен тәжірибені байланыстыра алмаған орталарда мұғалімдер өздерін жай ғана қызметкер ретінде сезінетін фрагменттік сәйкестікті қалыптастыру қаупін тудырады.

Ұжымдық қарым-қатынастар мен бір-бірін қолдаушы мектеп қауымдастығы бірдей маңызды. Кәсіби даму қауымдастықтары сияқты бірлескен мәдениеттер мұғалімдердің тиесілігі мен құзыреттілік сезімін арттырады [90]. Қазақстанда Назарбаев Зияткерлік мектептері (НЗМ) аясындағы бастамалар бір жастағы ұстаздар арасындағы ынтымақтастық кәсіби сәйкестікті қалай нығайта алатынын көрсетеді [153]. Дегенмен, көптеген мектептер, әсіресе ауылдық жерлерде, әлі күнге дейін оқшаулану тәжірибесімен күресуде [152, 153]. Алқалық қолдаусыз

мұғалімдер кәсіби тоқырауды бастан кешіріп, олардың мұғалімдік рөлге сәйкестігі әлсіреуі мүмкін.

Мұғалімнің сәйкестігін бейнелеп қана қоймай, белсенді түрде қалыптастыратын тағы бір маңызды өлшем оқушы мен мұғалімнің қарым-қатынасы болып табылады [154]. Мұғалімдер көбінесе оқушылармен өзара әрекеттесуінен мағына мен растауды алады. Жақында жүргізілген зерттеулер Қазақстанда мұғалімдердің академиялық оқытудан тыс ерекше ықпалды әлеуметтік рөлге ие екендігін көрсетеді. Отандық зерттеушілердің [155] айтуынша, оқушылар жеке қиындықтарға тап болған кезде, мұғалімдер ата-аналардан кейінгі ең сенімді адамдар, олар ата-аналардан кейінгі екінші орында тұрады (1-сурет). Бұл тұжырым Қазақстандағы мұғалімдердің екі жақты академиялық және тәрбиелік сәйкестігін көрсетеді, мұнда педагогтар тек білім берушілер ғана емес, сонымен қатар эмоционалды және әлеуметтік қолдау көрсетудің негізгі тұлғалары болып табылады. Оқушылардың мұндай сенімі мұғалімдердің қоғамның маңызды мүшелері және тәлімгер ретінде қабылдауын нығайтады, олардың әлеуметтік-кәсіби сәйкестігіне оң ықпал етеді.



Сурет 1. «Балалар өз мәселелерін шешу үшін кімге, қандай ұйымдарға (ата-анасынан, достарынан және туыстарынан басқа) жүгінеді?» деген сұраққа жауап, N = 2005. [155]

Бұл нәтиже (6-сурет) оқушылар қиындықтарға тап болған кезде кімге жүгінетінін көрсетеді. Нәтижелер бойынша, оқушылардың 76,8%-ы ең алдымен мұғалімдерге жүгінеді. Бұл мұғалімдердің тек академиялық емес, сонымен қатар психоәлеуметтік

қолдау көрсетудегі маңызды рөлін дәлелдейді. Екінші орында психологтар (36,2%), ал басқа қолдау көздері айтарлықтай төмен көрсеткіштерге ие.

Бұл психоәлеуметтік және тәрбие беруші рөлі, әсіресе, мұғалімдер оқушылардың тұлғалық дамуындағы негізгі тұлғалар болып табылатын тығыз байланысқан қауымдастықтарда айқын көрінеді. Дегенмен, халықтың аз қамтылған топтарына қызмет көрсететін мектептерде мұғалімдер тәлімгерлік пен оқушылардың мотивациясының төмендігі немесе мінез-құлық мәселелері сияқты жүйелік қиындықтармен теңестіретін қосымша эмоционалдық жүктемелерге тап болуы мүмкін [156]. Кейбір мұғалімдер тәуекел тобындағы жастарды қорғаушы ретінде өздерінің мықты кәсіби болмысын қалыптастырса, ал басқалары қоғамның қолдауы жеткіліксіз болған жағдайда қиындықтарға тап болуы мүмкін.

Материалдық және физикалық орта да кәсіби сәйкестік туралы ақпарат береді. Заманауи материалдық-техникалық базасы бар мектептер мұғалімдер арасында мақтаныш пен тиімділік сезімін оятады [142]. Керісінше, ресурстардың жеткіліксіздігі мұғалімдер арасында маргинализация сезімінің қалыптасуына ықпал етуі мүмкін. НЗМ сияқты элиталық мектептер нашар жабдықталған ауылдық мектептермен қатар өмір сүретін Қазақстанның қос шындығы мұғалімдердің тәжірибеден өтуі мен кәсіби бірегейлігін құру жолында теңсіздік тудырады [141]. Инфрақұрылымға салынған соңғы мемлекеттік инвестициялар жұмыс жағдайын жақсарту арқылы мұғалімдердің мәртебесін көтеруді көздейтін жүйелі күш-жігер ретінде осы олқылықтарды жоюға бағытталған.

Қорытындылай келе, Қазақстандағы мектеп контексті мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыру үшін көшбасшылық, ұжымдық, оқушылар арасындағы қарым-қатынас, материалдық жағдай және жұмыс жүктемесі сияқты параметрлердің біріктірілетін көп қырлы кеңістік ретінде жұмыс істейді. Зерттеушілердің [155] тұжырымдары дәлелдегендей, мұғалімдерді оқушылардың жеке өміріндегі сенімді тұлғалар ретінде тану мұғалімдердің қоғамдағы маңызды рөлін көрсетеді - бұл сыныптағы оқытудан әлдеқайда жоғары. Тәрбиеші мен тәлімгердің қосарлы рөлін қалыптастыратын позитивті, қолдаушы орталар тұрақты және өкілеттік берілген кәсіби сәйкестікке айтарлықтай үлес қосады. Керісінше, оқшауланумен, нашар ресурстармен немесе шамадан тыс әкімшілік жүктемелермен ерекшеленетін орталар кәсіби көңіл-күйден бас тарту қаупін тудырады. Қазақстан өзінің білім беру реформаларын жалғастыра отырып, мектеп жағдайын жақсартуға тұрақты көңіл бөлу мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестендіруін қолдауда және соның арқасында жалпы білім сапасын арттыруда маңызды болады.

1.2.2 Құндылықтар мен кәсіби мотивация

Заманауи білім беру реформалары жағдайында, әсіресе Қазақстанда, мұғалімдерге қатысты факторлар педагогтардың кәсіби тұлғасын қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Бүгінгі таңда орта білім беру жүйесінде ағылшын тілінде оқытуды (EMI) енгізу мұғалім мамандығына әсер ететін маңызды қиыншылықтар мен мүмкіндіктердің бірі болып табылады. Көптеген қазақстандық мұғалімдер үшін, әсіресе Астана және Алматы сияқты қалаларда жеке және мемлекеттік мектептерде

жұмыс істейтіндер үшін ЕМІ тілдік талаптарды енгізіп қана қоймай, сонымен қатар олардың педагогикалық тәжірибесінде кәсіби құндылықтарын, мотивациясын және мақсат сезімін қайта бағалауға әкелді [157, 158].

Дәстүрлі пәнді оқытудан шет тілі арқылы оқытуға көшу мұғалімдерден тыңшылдық пен жаңашылдық талап етеді, яғни бір мезгілде интерактивті, тілге бай оқу ортасын қалыптастыра отырып, оқушыларды күрделі мазмұн арқылы бағыттайтын кәсіби мамандар болуы керек [159, 160]. Бұл қосарлы жауапкершілік педагогтарды кәсіби миссиясын оқу бағдарламасының мақсаттарымен де, тіл саясатының директиваларымен де сәйкестендіруге шақырады.

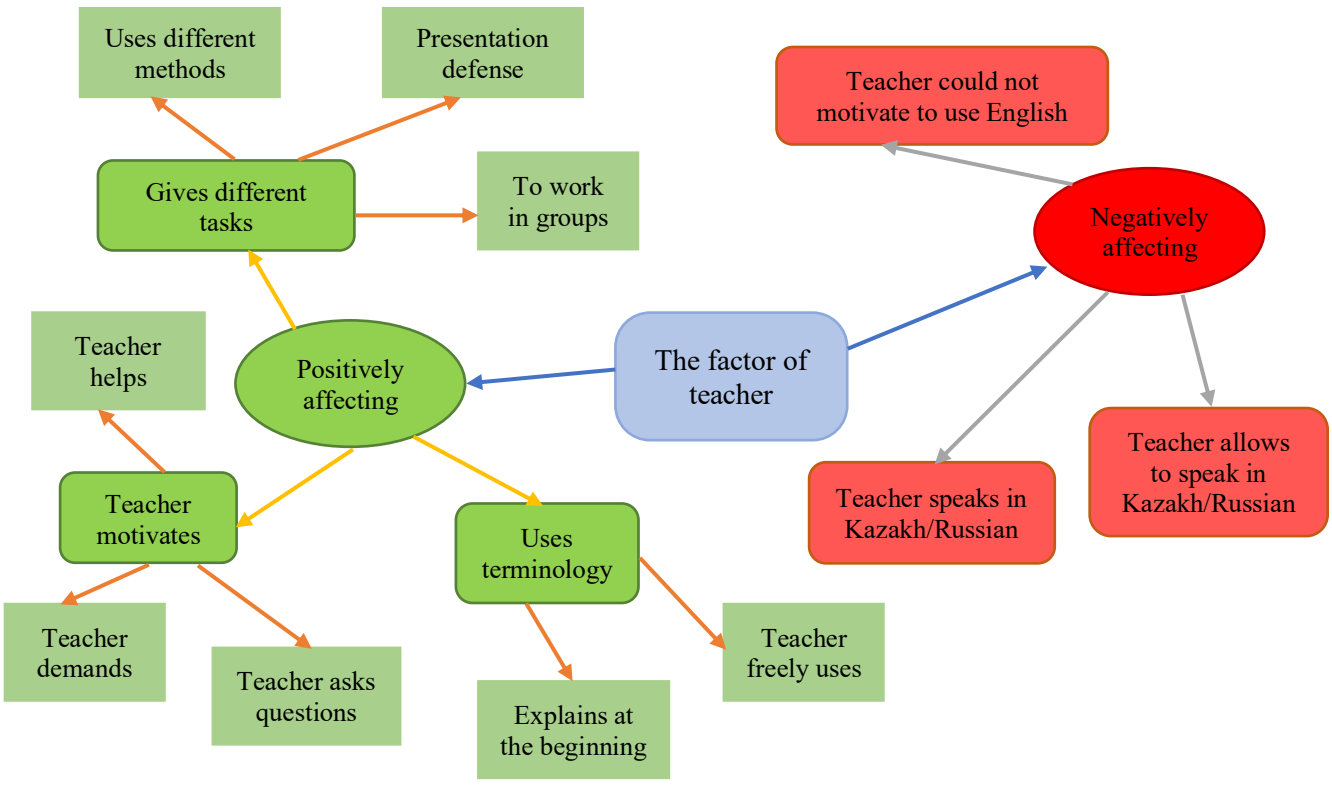
Зерттеулер ЕМІ аудиторияларында, әсіресе Қазақстанның әртүрлі мектептерінде мұғалімдердің кәсіби дамуы мазмұнды тиімді жеткізу мен оқушылардың белсенділігін арттыру арасындағы тепе-теңдікті сақтау үшін маңызды болатынын атап көрсетеді. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдердің де, оқушылардың да ағылшын тілін меңгеруіне қатысты алаңдаушылық көбінесе мұғалімге бағытталған тәсілдерге әкеледі, бұл бірлескен оқу және ашық диалог мүмкіндіктерін азайтады [161, 162]. Мұндай динамика сабаққа белсенді қатысу мен сыни ойлауды дамытудың негізі болып саналатын мұғалім мамандығының негізгі құндылықтарына қайшы келуі мүмкін [163, 164]. Бұл мұғалімге қатысты факторлардың маңызды аспектісін, яғни оқушыға бағытталған білім беру міндеттемесін сақтай отырып, тілдік қиындықтарға жауап ретінде педагогикалық стратегияларды бейімдеу қабілетін көрсетеді.

Қазақстанның үштілді білім беру саясатын жүзеге асыру мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуының қажеттілігін одан әрі көрсетеді. ЕМІ жалпы білім беру бастамаларының бір бөлігіне айналғандықтан, әсіресе кейбір мемлекеттік мектептердегі және Назарбаев Зияткерлік мектептері сияқты жоғары мәртебе мекемелердегі пилоттық бағдарламалар арқылы, Астана сияқты өңірлердегі педагогтар өздерінің оқытуына жаһандық құзыреттіліктерді біріктіруге деген үлкен үміттерге тап болды [165, 166]. Көптеген мұғалімдер үшін бұл реформалар олардың кәсіби тұлғасын қайта анықтауға, жаңашылдық санасын қалыптастыруға және ұлттық білім беру басымдықтарымен сәйкестендіруге катализатор болды. Мақсатты оқыту бағдарламаларына және әдістемелік қолдауға қол жеткізу мұғалімдердің мотивациясын қолдаудың және олардың ЕМІ-ға тән қиындықтарды шешуге қабілеттілігін арттырудың негізгі факторы ретінде анықталды [167].

Соған қарамастан, жеке және мемлекеттік мектеп контекстінде жеткіліксіз институционалдық қолдау көбінесе мұғалімдерді ана тілін қолдануға қайта оралуына әкеледі, бұл өз кезегінде ЕМІ мақсаттарына нұқсан келтіруі мүмкін және өздерінің кәсіби құндылықтарымен шиеленіс тудыруы мүмкін [168, 169]. Бұл сценарий сыртқы саясат талаптарын тиімді оқыту мен оқушылардың жетістіктері туралы ішкі сенімдермен теңестіру қажеттілігі секілді мұғалім кәсібіндегі басқа проблеманы көрсетеді. Сайып келгенде, Қазақстандағы ЕМІ лингвистикалық ауысу ғана емес, одан күрделі нәрсені білдіреді, бұл Астанадағы және одан тыс жерлердегі мұғалімдердің өз рөлдерін, жауапкершіліктерін және дамып келе жатқан білім беру

экожүйесіне қосқан үлестерін қалай қабылдайтынын қайта қалыптастыратын өзгертуші күш ретінде қарастыруға болады. Бейімделу қабілеті, оқушының дамуына ұмтылу және өмір бойы оқуға қатысу осы күрделі ортада кәсіби сәйкестік пен мотивацияның айқындаушы сипаттамалары ретінде пайда болады.

Қазақстандық орта білім беру жүйесіндегі жаратылыстану пәндерінің мұғалімдерінің ағылшын тілін қолдануына әсер ететін факторларды анықтау мақсатында Абдулдаев және әріптестері [170] жүргізген сапалық зерттеу нәтижелері мұғалімге қатысты факторлардың шешуші рөл атқаратынын көрсетті. Зерттеу барысында Астана қаласының жекеменшік және мемлекеттік мектептерінде жұмыс істейтін химия, биология және физика пәндері мұғалімдерімен тереңдетілген сұхбаттар жүргізіліп, тематикалық талдау әдісі қолданылды. Мұғалімдердің пікірлері негізінде олардың ағылшын тілінде оқыту үдерісіне оң және теріс әсер ететін аспектілері айқындалды. Бұл нәтижелер төменде келтірілген 2-суретте көрнекі түрде көрсетілген. Суретте мұғалімдердің тілдік құзыреттілігі, мотивациясы, әдістемелік бейімделуі және әкімшілік қолдау сияқты факторлардың EMI тәжірибесіне ықпалы жалпы түрде сипатталған. Зерттеу көрсеткендей, мұғалімнің жеке кәсіби ерекшеліктері мен сыртқы орта жағдайлары пәнді ағылшын тілінде оқыту тәжірибесінің табыстылығына тікелей әсер етеді.



Сурет 2. EMI сыныптарында студенттердің ағылшын тілін пайдалануына мұғалім факторларының оң және теріс әсерлері [170].

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мұғалімнің ағылшын тіліндегі құзыреттілік деңгейі пәнді оқыту процесінде шешуші факторлардың бірі болып табылады. Көптеген респонденттер тілдік дағдылардың жеткіліксіздігі сабақ барысында ағылшын тілін толық қолдануға кедергі келтіретінін атап өтті. Сонымен қатар, кейбір мұғалімдер ағылшын тілінде сабақ жүргізу барысында тілдік сенімсіздік пен психологиялық кедергілердің мотивацияға теріс әсер ететінін атап өтті. Бұл мысал мұғалімдердің кәсіби мотивациясына тілдік кедергілермен қатар, ішкі сенімсіздік пен әлеуметтік-психологиялық факторлардың да әсер ететінін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, тілдік құзыреттілік, әдістемелік бейімделу, мотивация деңгейі және психологиялық кедергілер секілді мұғалімге қатысты факторлар тек оқыту үдерісінің тиімділігіне ғана емес, сонымен бірге мұғалімдердің қалыптасып келе жатқан кәсіби идентификациясына тікелей ықпал етеді. Респонденттердің пікірлеріне сүйенсек, ЕМІ жағдайында мұғалімдер дәстүрлі оқытушыдан гөрі, оқушыларды қолдаушы, тілдік және мәдениетаралық кедергілерді жоюшы, әрі үнемі бейімделуді талап ететін жаңа кәсіби рөлді қабылдауға мәжбүр. Кейбір мұғалімдер бұл трансформацияны кәсіби дамудың мүмкіндігі ретінде қабылдаса, басқалары тілдік сенімсіздік пен мотивацияның төмендеуі нәтижесінде өзін кәсіби тұрғыда шектеулі сезінетінін білдірді. Мұғалімдердің өз тәжірибесінде кездескен қиындықтар мен қолданған стратегиялары олардың кәсіби болмысын, оқытудағы құндылықтарын және педагогикалық ұстанымдарын қайта қарауға алып келген. Абдулдаев және әріптестері [170] көрсеткендей, қазақстандық мұғалімдердің кәсіби идентификациясы сыртқы талаптар мен ішкі кәсіби ұмтылыстардың арасындағы тепе-теңдікті табуға негізделген. Бұл үдеріс мұғалімдердің үздіксіз кәсіби даму қажеттілігін, бейімделу қабілетін және оқушылардың жетістігіне бағытталған мақсатын айқындайды.

1.2.3 Психологиялық және әлеуметтік қолдау

Мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігіне олардың жұмыс істейтін психологиялық және әлеуметтік ортасы айтарлықтай әсер етеді [171, 172]. Оқушылардың, әріптестердің және мектеп басшылығының эмоционалды қолдауы, жетістіктерін бағалауы және мағыналы кері байланысы мұғалімдердің олардың құндылығы мен тиімділігін қалай қабылдауында маңызды рөл атқарады. Психологиялық әл-ауқат пен тиістілік сезімі мұғалімдердің кәсіби өзін-өзі бағалауын, әсіресе Қазақстанның білім беру саласы сияқты динамикалық жүйелерде нығайтады.

Ресми институционалдық қолдаудан басқа, мектептегі күнделікті әлеуметтік өзара әрекеттесу мұғалімдердің өздерін кәсіби тұрғыдан қалай қарастыратынына терең әсер етеді. Әріптестер тарапынан құрметке ие болу, жиналыстар кезінде тыңдалу немесе жай ғана мектеп басшылығының мойындауын алу сияқты эмоционалды күшейту мұғалімнің мотивациясын қалыптастырып, кәсіби имиджін нығайта алады [173, 174]. Оқшауланды немесе мойындамауды бастан өткерген мұғалімдер көбінесе эмоционалдық шаршау туралы хабарлайды, ал өздерінің

мектеп қауымдастығында өзін әлеуметтік тұрғыдан сезінетіндер белсенділік пен кәсіби қанағаттану деңгейінің жоғары екенін хабарлайды [175, 176]. Көптеген мұғалімдер үнемі жаңа талаптарға бейімделуі қажет Қазақстанның дамып келе жатқан білім беру жүйесінде бұл тұлғааралық динамика тұрақтылық пен тұлғаның үздіксіздігіне ықпал ететін тұрақтандырушы күш ретінде қызмет етеді.

Әріптестер және әкімшілікпен өзара әрекеттестігінен басқа, сыртқы қоғамдық тану мұғалімдердің кәсіби сәйкестік сезімін нығайтуда әсер етеді. Қоғам мұғалімдерді жоғары бағалайтын болса және мамандыққа деген құрметті бұқаралық ақпарат құралдары, қоғамдық пікірталас және қоғаммен араласу арқылы білдірсе, педагогтар өзіндік позитивті имиджді бойына сіңіреді [177, 178]. Өкінішке орай, кейбір қазақстандық мұғалімдер қоғамдағы риторика мен нақты қарым-қатынас арасындағы байланыс үзілгенін айтады, бұл олардың күш-жігерін дұрыс бағаламауға әкелуі мүмкін. Бұл олқылықтың орнын толтыру үшін қоғамдық мойындау бастамалары, марапаттау жүйесі немесе қоғам мен мектеп серіктестігі арқылы мұғалімдердің психологиялық әл-ауқатын арттырып, кәсіби тұрақтылықтың жоғарылауына ықпал ете алады.

Сонымен қатар, психологиялық қызметтердің шектеулілігі және мектептерде эмоционалды қолдаудың институционалды жүйелерінің жоқтығы өзекті мәселелер болып қала береді. Сапалы сұхбаттардың нәтижелері көптеген мектептерде кәсіби психологиялық кеңес беру және әріптестерімен құрылымдық қолдау тетіктері жиі болмайды немесе жеткіліксіз дәрежеде екенін көрсетті. Жүргізіліп жатқан білім беру реформаларының талаптарымен, цифрлық оқытуға көшумен және ата-аналардан күтілетін қолдаулардан туындаған эмоционалдық жүктеменің артуы аясында білім беру ұйымдарында эмоционалды қолдаудың ресми құрылымдарын құрудың маңызды қажеттілігі туындайды. Зерттеулердің дәлелдері өзін психологиялық тұрғыдан қауіпсіз сезінетін және әріптестерінен де, мектеп басшылығынан да, оқушылардан да эмоционалды жігерлендіретін мұғалімдер жұмысқа қанағаттану деңгейінің жоғары екенін және кәсіби рөлімен тығыз байланысын көрсететінін көрсетеді [179, 180].

Соңғы жылдарда жүргізілген сапалы зерттеу мұғалімдердің мотивация көзі ретінде оқушылардың кері байланысы мен тұлға аралық әрекеттестіктің маңыздылығын көрсетеді [181]. Алматыдағы мемлекеттік мектептің 20 мұғалімімен тереңдетілген сұхбат арқылы жүргізілген зерттеуде мұғалімдердің мақсаты мен тұлғалық сезімін күшейтетін бірнеше негізгі тақырыптарды анықтады (Сурет 3). Жасалған контенттік талдау нәтижелері бойынша оларға мыналар жатады: (1) оқушылардың сабақтан тыс жетістіктері, (2) оқушылардың алғыс білдіруі, (3) академиялық көрсеткіштерінің жақсаруы, (4) оқушылар мен мұғалімдер арасындағы эмоционалды байланыс, (5) оқыту әдістерін мадақтау. Мұндай тәжірибелерді мұғалімдер өздерінің кәсіби құндылығын растау ретінде қарастырды, көбінесе ресми бағалау көрсеткіштеріне қарағанда күштірек болды.



Сурет 3. Мұғалімдердің оқушылар тарапынан бағалануына әсер ететін факторлар. Контенттік талдау нәтижелері [181]

Зерттеудің тағы бір маңызды тұжырымы ретінде оқушылар жеке мәселелерді талқылағанда сенім мен өзара құрмет сезімін нығайтатынын айтады. Оқушылардың сәлемдесуі және «екінші ата-ана» ретінде қарастырылуы сияқты әлеуметтік қарым-қатынастар мұғалімнің сәйкестігінің эмоционалдық негізін нығайтады. Бұл сәттер туралы мұғалімдер олардың жұмысына деген терең берілгендігін арттырып, тек қаржылық өтемақы толыққанды бере алмайтын қанағат сезімін тудырғанын айтты.

Мұғалімдердің сәйкестігін нығайтатын тәжірибелер тек оқушылардың жетістіктерімен ғана шектелмейді. Қатысушылардың кері байланысы бойынша эмоционалды қолдаудың негізгі құндылығы мұғалімдер мен оқушылар арасындағы сенімге негізделген қарым-қатынаста жатыр. Мұғалімдер көбінесе студенттердің өсуіне куә болу және шынайы ризашылық білдіру арқылы жаңартылған мотивация мен кәсіби өміршеңдік сезімін алады. 12-суретте көрсетілгендей, ең жоғары бағаланған алғыс көздері оқушылардың сабақтан тыс жетістіктері мен алғыс білдірулері болды. Бұл өзара әрекеттестік мұғалімдердің ішкі миссия сезімін тереңдетеді және олардың өз мамандығының кеңірек мәні мен әсерін түсінуін нығайтады.

Алғашқы жылдардағы мұғалімдерді қолдаудың маңыздылығы

Зерттеулер жаңадан бастаған мұғалімдер мансаптарының бастапқы кезеңінде тәжірибелі әріптестеріне қарағанда анағұрлым жоғары стресс пен белгісіздікке жиі тап болатынын дәйекті түрде көрсетеді. Мұғалімдік мамандыққа түсу тек педагогикалық қиындықтарды ғана емес, сонымен қатар эмоционалдық және психологиялық талаптарды да тудырады, өйткені жаңадан бастаған мұғалімдер теориядан күрделі сыныптағы шындыққа жылдам өтуі керек [182]. Бұл жас мамандардың сәйкестігін, кәсіби тұрақтылығын және ұзақ мерзімді кәсіпке

адалдығын қалыптастыру үшін өте маңызды. Сәйкес қолдау жүйелері болмаса, көптеген жаңадан бастаған мұғалімдер оқшаулану, өзіне деген сенімсіздік және рөлдік екіұштылық сезімі туралы хабарлайды, бұл олардың өнімділігіне де, жұмысқа қанағаттануына да теріс әсер етуі мүмкін [183, 129]. Сондықтан ерте мансаптық қиындықтардың мәнін түсіну – мұғалімдердің табандылығы мен кәсіби дамуына ықпал ететін білім беру бағдарламалары мен кіріспе модельдерін әзірлеу үшін аса маңызды.

Фрэнсис Фуллердің классикалық үлгісі [184] жаңадан келген мұғалімдердің дамып келе жатқан мәселелерін түсіну үшін құнды негіз болып қала береді. Фуллер атап өткендей, оқытудың ең ерте сатысында өзін-өзі уайымдау — сыныпта аман қалу, өзін-өзі қамтамасыз ету және құрметке ие болу туралы алаңдаушылық басым. Одан кейін сыныпты басқаруға және тапсырмаларға қатысты мәселелер және ең соңында студенттердің оқу нәтижелеріне назар аударатын әсер ету мәселелері келеді. 2025-жылғы зерттеуде [182] бұл тұжырымдарды қазақстандық контексте растай отырып (Кесте 2), жаңадан бастаған мұғалімдер, әсіресе, пандемиядан зардап шеккен мектептерде теориядан практикаға көшу кезінде өздерін жиі шаршаған және стресстік жағдайда сезінетінін байқайды. Авторлар педагог даярлау кезеңінің кейінгі курстарында педагогикалық дайындықтың болмауы, студенттердің әртүрлі қажеттіліктері және әкімшілік талаптар мұғалімдердің алғашқы жылдардағы стресстік тәжірибесін айтарлықтай күшейтетінін атап көрсетеді. Көптеген жаңадан бастаған мұғалімдер тәлімгерліктің жеткіліксіздігі, нашар жұмыс жағдайлары және университеттегі оқыту мен мектеп шындығы арасындағы сәйкес келмеу салдарынан өзін-өзі сақтаудан асып кетуге тырысады деп сендіреді.

Кесте 2. Мұғалімдердің кәсіби дамуындағы Фуллердің алаңдаушылық кезеңдері

Кезең	Жыл	Алаңдаушылықтың негізгі мазмұны
I. Бірінші кезең	0	Өзіндік алаңдаушылық (өзін сақтау, қабылдану, жеткіліктілік туралы уайым)
II. Орта кезең	1	Кәсіби құтулер мен қабылдану туралы алаңдаушылық
	2	Өзіне сәйкестік туралы алаңдаушылық: пән мен сыныпты басқару
	3	Оқушылармен қарым-қатынасқа байланысты алаңдаушылық
III. Келесі кезең	4	Оқушылардың оқуына байланысты алаңдаушылық
	5	Оқушылар қажетті білімді меңгере ме деген уайым
	6	Мұғалімнің оқушының дамуына қосқан үлесі туралы алаңдаушылық

Жаңа мұғалімдерге лайықты қолдау көрсету үшін Фуллердің даму мәселелері де, жергілікті деңгейде анықталған мәселелер де құрылымды, жауапты түрде шешілуі керек. Отандық авторлар [182] мұғалімдік мамандықтың алғашқы жылдарындағы қиындықтарды кәсіби және әлеуметтік бейімделу мәселелері ретінде жіктейді. Бұл

қиындықтар сыныпты басқару мен әкімшілік жүктемеден бастап, әлеуметтік оқшаулану мен әріптестермен тиімді қарым-қатынас орната алмауға дейінгі түрлі аспектілерді қамтиды. Фуллердің үлгісімен біріктірілгенде, әр алаңдаушылық кезеңінде бейімделген қолдау қажеттілігін тудыратын біртұтас түсінік пайда болады. Төмендегі кесте жаңадан келген мұғалімдердің прогрессінің даму картасын және сәйкес институционалдық араласуды ұсынатын екі үлгіні де синтездейді.

Қорытындылай келе, психологиялық және әлеуметтік қолдаудың жетіспеушілігі мұғалімдердің сәйкестігінің бұзылуына, кәсіби сарқылуына және эмоционалды күйзелістерге әкелуі мүмкін. Керісінше, оқушылармен, әріптестермен және әкімшілікпен сенімді және эмоционалды қолдау көрсететін қарым-қатынастар мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін айтарлықтай нығайтады. Сондықтан білім беру мекемелері тек академиялық нәтижелерді ғана емес, сонымен қатар мұғалімдердің психоәлеуметтік әл-ауқатын да қорғайтын саясат пен тәжірибені енгізуі керек. Эмоционалды қауіпсіздік мәдениетін қалыптастыру, қоғамды тануға жәрдемдесу және қолдаушы құрылымдарды институттандыру мұғалім мамандығының тұрақтылығы мен тартымдылығын қамтамасыз етудің маңызды стратегиялары болып табылады.

2 БӨЛІМ: ОТАНДЫҚ КОНТЕКСТТЕГІ МҰҒАЛІМНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК-КӘСІБИ ИДЕНТИФИКАЦИЯСЫ ЖӘНЕ ОНЫ АЙҚЫНДАЙТЫН ФАКТОРЛАР

2.1 Кәсіби топ ретінде орта білім беру саласындағы мұғалімдер: әлеуметтік-кәсіби бейнесі

Мұғалімдер – Қазақстандағы ең ірі кәсіби әлеуметтік топтардың бірі және бірегейі. Олардың саны тек білім беру саласының көлемін ғана емес, сонымен қатар қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық даму қарқынын да көрсетеді. Себебі білім жүйесінің сапасы мен тиімділігі тікелей мұғалімдер корпусының ауқымы мен сапасына тәуелді. Сондықтан мұғалімдердің сандық көрсеткіштерін талдау олардың кәсіби идентификациясын зерттеуде маңызды кіріспе қадам болып табылады.

Соңғы онжылдықта Қазақстандағы білім беру жүйесі айтарлықтай өзгерістерге ұшырады [38]. Мектеп жасындағы балалар саны артты, жаңа мектептер салынды, педагог мамандығына қызығушылықты арттыруға бағытталған мемлекеттік жобалар қабылданды [39]. Өз кезегінде бұл процестер мұғалімдер құрамының сандық тұрғыда өзгеруіне әсер етеді [40]. Сондықтан, мұғалімдер санының динамикасын қарастыру олардың әлеуметтік бейнесін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.



Сурет 4. Жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің саны 2020–2023 жылдар (дереккөз: ҚР Ұлттық статистика бюросы).

Қазақстанда мұғалімдердің саны жыл сайын өсім көрсетіп келеді. Мәселен, ұлттық статистика бюросының мәліметтеріне сүйенсек, 2019/2020 оқу жылында шамамен 347 мың педагог қызмет етсе, 2023/2024 жылға қарай олардың саны 399 мыңға жуықтады (Сурет 4). Бұл өсім елдегі демографиялық жағдаймен, яғни халық

санының артуымен және білім беру инфрақұрылымының кеңеюімен байланысты. Сонымен бірге «Мұғалім мәртебесі туралы» заң аясында жас мамандарға қолдау көрсету шаралары енгізіліп, мұғалім мамандығының тартымдылығы артуда [230].

Әлемдік деңгейде мұғалімдер саны елдерге қарай әртүрлі бағытта өзгеруде. ЮНЕСКО деректеріне сәйкес, соңғы он жылда Африка мен Оңтүстік Азияда мектеп жасындағы балалар саны күрт өскендіктен сол елдерде мұғалімдерге сұраныс күрт артып отыр [185]. Дегенмен дамыған елдерде (мысалы, Жапония, Германия, Канада) керісінше демографиялық стагнация болып жатқанымен, оларда да мұғалім тапшылығы байқалуда, себебі мамандықтың беделінің төмендеуі мен жастардың басқа салаға бет бұруы кадрлық жетіспеушілікке алып келуде [186, 187]. Бұл құбылыс мұғалім кәсібінің жаһандық тұрақтылығына тікелей әсер етуде және педагог мамандардың тапшылығын көрсетеді.

Қазақстандағы жағдайды әлемдік көрсеткіштермен салыстырғанда, елімізде мұғалімдер санының өсуі байқалады. Көптеген дамыған елдерде керісінше мұғалім тапшылығы күшейіп отыр. Мысалы, Еуропалық Одақ елдерінде алдағы бес жылда шамамен 1 млн-ға жуық жаңа мұғалім қажет болатыны болжануда [188], ал Қазақстанда мұғалімдер саны демографиялық өсімге сәйкес артып келеді. Бұл елімізде білім беру саласына жас мамандарды тарту саясатының белгілі бір нәтижесін көрсетсе де, сол мұғалімдердің сапа мәселесі әлі де күн тәртібінде қалып отыр.

2.1.1 Мұғалімдердің санының динамикасы

2000-жылдардың басында Қазақстандағы жалпы білім беретін мектеп педагогтерінің саны шамамен 276 мың болды (Сурет 4). Бұл кезеңде мұғалімдердің саны біршама тұрақты болғанымен, 2000–2010 жылдар аралығында айтарлықтай серпіліс байқалмады. 2010/11 оқу жылында көрсеткіш 288 мыңға жуық болып, онжылдық ішіндегі өсім баяу қарқынмен жүрді. Бұл кезең Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық дамуындағы өтпелі сипатпен қатар, білім беру саласында кадрлық тұрақтылықты қамтамасыз етудің күрделі екенін көрсетті.

2010–2015 жылдар аралығында педагогтер санының арту қарқыны біршама жеделдеді. Ұлттық статистика бюросының мәліметтеріне сүйенсек, 2015/16 оқу жылында олардың жалпы саны 325 мыңнан асты. Бұл өсім ең алдымен мектепке қабылданған оқушылар санының көбеюімен, жаңа білім беру стандарттарының енгізілуімен және ауылдық аймақтарда жаңа мектептердің салынуымен байланысты болды. Сонымен қатар, мемлекет тарапынан мұғалім мамандығының әлеуметтік мәртебесін көтеру және жалақысы кезең-кезеңімен арттыру саясаты да кадр санын сақтауға және жас мамандарды тартуға ықпал етті.

2015 жылдан кейінгі кезеңде педагогтар саны қарқынды өсім көрсетті. 2020/21 оқу жылында мұғалімдер саны 366 мыңнан, ал 2022/23 жылы 393 мыңнан асты. Осылайша, 2000–2023 жылдар аралығында педагогикалық корпус шамамен 117 мыңға ұлғайды. Бұл өсім бір жағынан елдегі демографиялық ахуалға, мектеп жасындағы балалар санының артуына, екінші жағынан, «Мұғалім мәртебесі туралы» заң мен білім саласына бағытталған мемлекеттік қолдау шараларының

әсеріне негізделді. Дегенмен, мұғалімдер санының артуымен қатар, білім беру сапасы мен педагогтардың кәсіби даму қажеттіліктері күн тәртібінде өзекті мәселе болып қала берді.

Қазақстанда «педагог» ұғымы кең мағынада қолданылып, оған жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерімен қатар, мектепке дейінгі ұйымдардың тәрбиешілері, техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдарының оқытушылары, сондай-ақ қосымша білім беру жүйесінде жұмыс істейтін мамандар кіреді. Алайда осы педагогикалық корпустың ішінде мектеп мұғалімдері негізгі әрі басым үлесті құрайды. 2023/24 оқу жылының ресми деректері бойынша, республикадағы педагогтардың көпшілігі дәл осы жалпы білім беретін мектептерде еңбек етуде.

Мектеп мұғалімдерінің үлесінің жоғары болуы кездейсоқ құбылыс емес. Біріншіден, жалпы білім беретін мектептер – Қазақстандағы ең ауқымды білім беру деңгейі болып табылады. Оқушылар санының үздіксіз өсуі мен мектептер желісінің кеңеюі мұғалімдерге деген тұрақты сұранысты қамтамасыз етті [41]. Екіншіден, мектеп мұғалімдері қоғамдағы әлеуметтік-педагогикалық міндеттердің негізгі бөлігін өз мойнына алып, жалпы педагогикалық корпустың құрылымын айқындап отыр.

Салыстырмалы түрде қарастырсақ, балабақша тәрбиешілері мен колледж оқытушылары соңғы жылдары артып келе жатса да, олардың үлесі мектеп мұғалімдерімен салыстырғанда анағұрлым төмен деңгейде қалып отыр. Қосымша білім беру педагогтары да жүйеде белгілі бір рөл атқарады, бірақ олардың саны жалпы құрылымда шағын ғана бөлікке тең. Бұл жағдай Қазақстандағы педагогикалық корпустың басым бөлігін мектеп мұғалімдері құрайтынын, яғни білім беру саласындағы әлеуметтік-кәсіби идентификацияның негізінен мектеп шеңберінде қалыптасатынын дәлелдейді.

Қазақстандағы педагогикалық корпустың ішінде мектеп мұғалімдерінің үлесінің айқын басымдығы білім беру саласында әлеуметтік-кәсіби идентификацияның негізінен мектеп шеңберінде қалыптасатынын көрсетеді. Бұл – тек сандық басымдық емес, сонымен қатар әлеуметтік рөлдердің жүйеленуіндегі басты фактор. Себебі мектеп мұғалімі – оқушы, ата-ана және қоғам арасындағы байланысты тікелей жүзеге асыратын негізгі тұлға. Сондықтан да мектептегі кәсіби бірегейлік педагогикалық корпустың жалпы бейнесін айқындайды.

«Жалпы педагогтар» тобының ішінде мектеп мұғалімдері негізгі әрі ең ірі бөлік болғандықтан, олардың әлеуметтік-кәсіби идентификациясын талдау ұлттық білім беру жүйесінің даму бағыттарын түсінудің ең маңызды қадамы болып табылады. Мұғалімдердің өзін-өзі кәсіби тұрғыдан тануы – білім беру сапасына, реформалардың тиімділігіне және қоғамдағы ұстаз мәртебесінің нығаюына тікелей ықпал етеді [42]. Осы себепті мектеп мұғалімдерінің әлеуметтік-кәсіби бейнесін анықтау тек кәсіби қауымдастық үшін емес, сонымен қатар елдің білім беру саясаты үшін де стратегиялық мәнге ие [43].

Қазақстандағы демографиялық үрдістер білім беру жүйесінің даму қарқынына тікелей ықпал етуде. Соңғы онжылдықта елде туу деңгейінің артуы мен

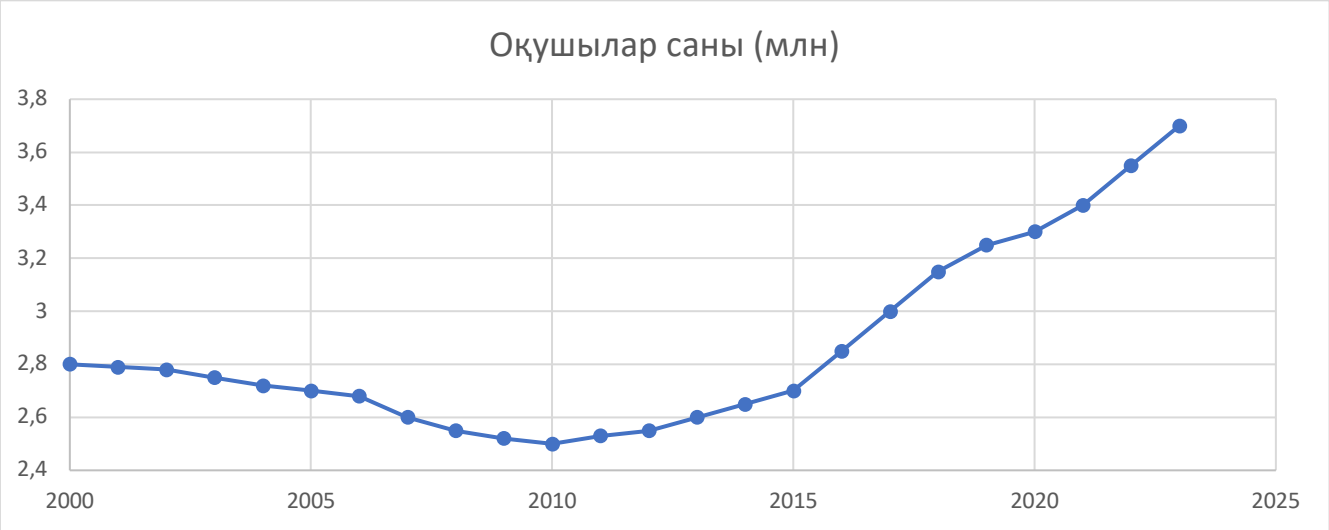
халық санының өсуі мектеп жасындағы балалардың үлесін айтарлықтай көбейтті (Сурет 5) [189] . Әсіресе оңтүстік және батыс аймақтарда (Түркістан, Маңғыстау, Шымкент) халықтың табиғи өсімі жоғары болып, білім беру ұйымдарына түсетін жүктеме күшейді. Мұндай демографиялық өзгерістер мектеп инфрақұрылымын кеңейту қажеттігін туындатса, сонымен қатар педагогикалық кадрларға деген сұранысты арттырды. Демек, халық санының өсуі мен оқушылар контингентінің көбеюі мұғалімдер санының динамикасына ықпал ететін басты әлеуметтік факторлардың бірі болып отыр.



Сурет 5. Қазақстан халқының өсу динамикасы 2020–2024 жылдар (дереккөз: ҚР Ұлттық статистика бюросы).

Қазақстандағы халық санының тұрақты өсімі тікелей мектеп жасындағы балалардың контингентінің артуына алып келді. Соңғы онжылдықта оқушылар саны жыл сайын шамамен 100–120 мыңға көбейіп отыр, бұл өз кезегінде жаңа мектептер салу қажеттілігін арттырып, қолданыстағы мектептердің толып кетуіне себеп болуда (Сурет 6). Әсіресе мегаполистер мен демографиялық өсімі жоғары өңірлерде – Алматы, Астана, Шымкент, Түркістан және Маңғыстау облыстарында оқушылар саны күрт өсіп, бір сыныптағы балалар санының 35–40-қа дейін жетуі жиі кездеседі. Мұндай жағдай оқу сапасына тікелей әсер етіп қана қоймай, педагогикалық кадрларға деген сұранысты күшейтіп отыр.

Оқушы контингентінің көбеюі мұғалімдердің сандық құрамын кеңейтуді міндетті шартқа айналдырды. Егер оқушы санының артуы уақтылы мұғалімдермен қамтамасыз етілмесе, білім сапасы төмендеп, реформалардың тиімділігі әлсіреуі мүмкін. Сондықтан оқушылардың көбеюі тек инфрақұрылымдық емес, сонымен бірге кадрлық саясатқа да үлкен қысым түсіріп отыр. Бұл жағдай мұғалімдер санын жыл сайын ұлғайту қажеттілігін анық көрсетеді.



Сурет 6. Қазақстандағы оқушылар саны 2020–2023 жылдар (дереккөз: ҚР Ұлттық статистика бюросы).

Қазақстандағы оқушылар контингентінің үдемелі өсуі мұғалімдер санын көбейту қажеттілігін айқын көрсетіп отыр (Сурет 6). Бүгінгі таңда мектептерде кадр тапшылығының негізгі себептері қатарында халықтың жылдам демографиялық өсімі, урбанизацияға байланысты жаңа мектептердің салынуы және білім беру реформаларына сәйкес оқу бағдарламаларының күрделенуі бар. Әсіресе жас буын ұстаздарды тарту мен кәсіби даярлау стратегиялық маңызға ие болып отыр, өйткені тәжірибелі педагогтардың бір бөлігі зейнетке шығуда, ал жаңа талаптарға бейімделетін мамандарға сұраныс артуда.

Егер мұғалімдер санын көбейту шаралары жүйелі жүргізілмесе, оқушылардың білім сапасына қатер төнуі мүмкін. Толық сыныптарда жұмыс істейтін педагогтардың жүктемесі көбейіп, кәсіби күйзеліске ұшырау ықтималдығы артады. Сондықтан кадрлық саясатты дұрыс жолға қою, педагогикалық мамандықтың тартымдылығын арттыру және оқу орындарынан түлеп шығатын жас мамандарды мектепке тұрақты орналастыру – білім беру жүйесінің орнықты дамуын қамтамасыз ететін басты алғышарттардың бірі.

Қазақстандағы демографиялық өсім барлық өңірде бірдей емес, сондықтан мұғалімдерге деген сұраныс та аймақтық тұрғыда әркелкі байқалады. Әсіресе халық саны жылдам артып келе жатқан аймақтарда мектеп жасындағы балалар саны күрт өсіп, педагогтарға деген қажеттілік жоғары деңгейге жетті. Бұл өңірлерде мектептерге түсетін қысым айқын сезіледі: сыныптардағы оқушы саны қалыпты нормадан асып, жаңа мектептер салу қарқыны халық өсімін толық қанағаттандыра алмай отыр.

Сонымен қатар, ауылдық аймақтарда да кадр тапшылығы ерекше байқалады. Кейбір шалғай ауылдарда жас мұғалімдер тұрақтап қалуға құлықсыз, ал тәжірибелі мамандар зейнетке шығуда. Мұның салдарынан ауыл мектептерінде пән мұғалімдерінің тапшылығы туындап, білім беру сапасы төмендеу қаупін тудыруда.

Осылайша, аймақтар арасындағы теңсіздік – демографиялық факторлар мен кадрлық саясаттың қиылысқан тұсындағы ең өткір мәселелердің бірі болып отыр.

Қазақстандағы демографиялық өсім мен мектеп контингентінің көбеюі мұғалімдер санын арттыруды күн тәртібіндегі басты стратегиялық міндетке айналдырды. Халық саны жыл сайын өсіп жатқан жағдайда білім беру жүйесі осы өзгерістерге икемделмесе, сапалы білім беру қаупі туындайды. Сондықтан мұғалімдер санын көбейту тек сандық тұрғыдан ғана емес, сапалық деңгейде де шешім табуы қажет. Яғни жаңа кадрларды тартумен қатар, олардың кәсіби біліктілігін арттыру, мектепте тұрақтап қалуына жағдай жасау маңызды.

Мұғалімдер санының өсуін демографиялық процестермен, аймақтық теңсіздіктермен және білім беру реформаларымен қатар қарастыру – әлеуметтік-кәсіби идентификацияны зерттеудің басты контекстін айқындайды. Бұл факторлар педагогикалық корпустың даму бағытын, сондай-ақ ұлттық білім беру жүйесінің болашағын түсінуге мүмкіндік береді. Демек, мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби тұлғасын зерттеу тек ғылыми қызығушылық қана емес, елдің адами капиталы мен білім беру саясаты үшін де стратегиялық маңызы бар бағыт болып табылады.

2.1.2 Мемлекет тарапынан мұғалімдер блогын қолдау

Қазақстандағы білім беру саясаты соңғы онжылдықта мұғалімдер корпусының дамуына ерекше назар аударды. Мемлекет білім сапасын арттыру үшін ең алдымен педагогтардың әлеуметтік жағдайын жақсартуды және олардың кәсіби мәртебесін көтеруді стратегиялық мақсат ретінде белгіледі [44]. Себебі білім беру реформаларының табысты жүзеге асуы педагогикалық кадрлардың саны мен сапасына тікелей тәуелді. Осы тұрғыда қабылданған мемлекеттік бағдарламалар мен заңнамалық өзгерістер мұғалімдерді әлеуметтік қорғауға, материалдық ынталандыруға және олардың кәсіби дамуына бағытталды [42].

2019 жылы қабылданған «Мұғалім мәртебесі туралы» заң білім беру саласында маңызды бетбұрыс жасады. Бұл құжат мұғалімдердің артық жұмысқа тартылуын шектеді, олардың құқықтық қорғалуын күшейтті және қоғамдағы беделін арттыруға бағытталған нақты нормаларды енгізді [190, 45]. Сонымен қатар заң мұғалімдерге шығармашылықпен айналысуға, кәсіби дамуына уақыт бөлуге мүмкіндік беретін қосымша құқықтар берді. Нәтижесінде бұл заң мұғалім мамандығының тартымдылығын арттырып, жастардың педагогикалық мамандықтарға қызығушылығын жандандыруға септігін тигізді.

Соңғы бес жыл ішінде мұғалімдердің жалақысы кезең-кезеңімен айтарлықтай көтерілді. Мәселен, 2020 жылдан бастап жалақы жыл сайын 25%-ға өсіп, 2023 жылға қарай екі есеге жуық жоғарылады. Бұл өзгерістер жас мамандардың мектепке келуіне ынталандырушы фактор болды. Жалақының көтерілуі кәсіби тартымдылықты арттырып қана қоймай, мұғалім мамандығының қоғамдағы әлеуметтік мәртебесін күшейтті. Дегенмен, материалдық қолдау жеткілікті болғанымен, кәсіби тұрақтылық пен сапа мәселелері әлі де толық шешілген жоқ.

Мемлекеттік саясат тек жалақыны көтерумен шектелмей, мұғалімдерге әлеуметтік қолдау шараларын да қамтыды. «Дипломмен ауылға» бағдарламасы

арқылы жас мамандарға тұрғын үй сатып алуға немесе жалдауға жеңілдіктер беріліп, көтерме жәрдемақы ұсынылды [191]. Сонымен қатар педагогтарға арналған ипотекалық бағдарламалар іске қосылып, олардың тұрғын үй жағдайын жақсартуға жол ашылды. Бұл шаралар әсіресе ауылдық аймақтардағы кадр тапшылығын азайтуға бағытталды. Әлеуметтік қолдаудың артуы мұғалімдердің тұрақтылығын сақтауға және кәсіби ортаға жаңа кадрларды тартуға ықпал етті.

Жоғарыда аталған саясаттар мұғалімдер санын арттыруға белгілі бір дәрежеде оң ықпал етті. Жас мамандардың мектепке келуі көбейіп, кадр тапшылығын қысқартуға мүмкіндік туды. Дегенмен, бұл саясаттың шектеулері де бар: біріншіден, сандық өсім сапалық көрсеткіштермен әрдайым сәйкес келмейді; екіншіден, тәжірибесіз мамандардың көбеюі оқыту сапасына әсер етуі мүмкін. Сонымен қатар ауылдық өңірлерде мұғалімдерді ұзақ мерзімге тұрақтандыру мәселесі әлі де шешілмеген күйде қалып отыр.

Сондықтан, мемлекеттік саясат мұғалімдер санын көбейтуге және олардың мәртебесін арттыруға үлкен ықпал еткенін байқаймыз. «Мұғалім мәртебесі туралы» заң, жалақыны кезең-кезеңімен көтеру және әлеуметтік қолдау шаралары кәсіби топтың кеңеюіне жағдай жасады [230]. Алайда басты мәселе — бұл сандық өсімнің сапамен үйлесуі, яғни білікті, кәсіби тұрақты және қоғам алдында беделді мұғалімдер корпусын қалыптастыру болып қала береді.

Әлемдік деңгейде мұғалімдер корпусының жағдайын қарастыру Қазақстандағы білім беру жүйесін кеңірек контекстте салыстырмалы түрде түсінуге мүмкіндік береді. Бүгінгі таңда мұғалім тапшылығы тек ұлттық деңгейдегі мәселе емес, ол жаһандық сипат алған құбылыс. Бірқатар елдерде демографиялық өсімге байланысты жаңа кадрларға сұраныс артып жатса, басқа елдерде керісінше, мамандықтың беделінің төмендеуінен кадрлық жетіспеушілік тереңдеуде. Осындай көпқырлы жағдай Қазақстандағы мұғалімдер санының динамикасын халықаралық өлшемдермен салыстыра отырып талдауды қажет етеді.

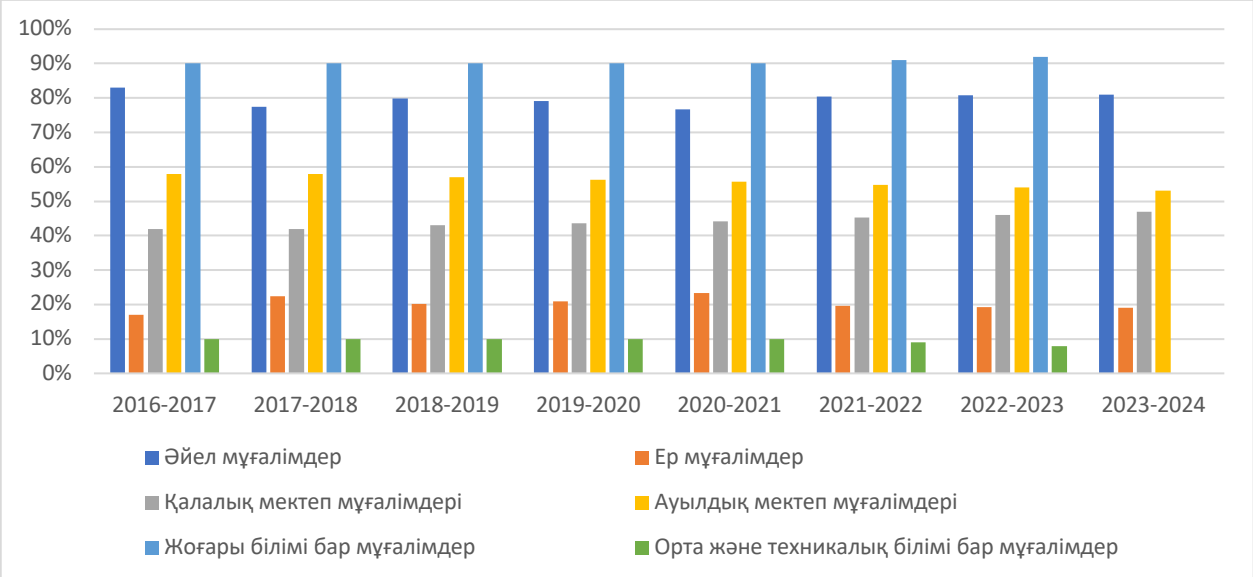
Қазақстандағы мұғалімдер санының артуы тек ішкі саясаттың ғана емес, әлемдік тенденциялардың да ықпалын көрсетеді. Мұғалім кәсібінің әлеуметтік мәртебесін көтеру, жалақыны өсіру және жас мамандарды тарту шаралары елімізді жаһандық мұғалім тапшылығы жағдайында белгілі бір артықшылықтарға ие елдердің қатарына қосуда. Дегенмен, бұл артықшылықтың ұзақ мерзімді тұрақтылығын қамтамасыз ету үшін сапалық көрсеткіштер де басты назарда болуы тиіс.

Еуропа мен Солтүстік Америкада мұғалім тапшылығы шынымен де күрделі сынға айналған — UNESCO мен Education International деректері бойынша, бұл өңірлерде 2030 жылға қарай 4.8 миллион жаңа мұғалімді (немесе қазіргі мұғалімдердің орнын толтыру үшін) қажет ететін болжам бар [192, 193]. Мұндай тапшылықтың басты себебі – жұмыс жағдайының ауырлығы, төмен жалақы және зейнетке шығу секілді демографиялық факторлар. Мысалы, Еуропада кей елдерде орта білім деңгейіндегі мұғалім тапшылығы 3.1 миллион адамға жетуі мүмкін екенін UNESCO ескертуде [194, 195].

Қазақстанда керісінше жағдай орын алуда. Мұғалімдер саны артып келеді, бұл демографиялық өсім мен педагогикалық кадрларды қолдауға бағытталған мемлекеттік саясаттың әсерін көрсетеді. Мұғалім мамандығын жандандыруға бағытталған жалақыны көтеру, әлеуметтік қолдауды нығайту сияқты шаралар сандық тұрғыда оң нәтижесін беріп отыр. Осы тұрғыдан алғанда, Қазақстан педагогикалық корпустың кеңейуі мен сұранысты қанағаттандыра алуы жағынан Еуропадағы кей елдерге қарағанда белгілі бір артықшылыққа ие екенін айтуға болады.

2.1.3 Мұғалімдердің кәсіби көрсеткіштеріне байланысты ерекшеліктері

Мұғалімдер саны мен жалпы педагогикалық корпустың динамикасын талдау маңызды қадам болғанымен, келесі маңызды қадам – олардың кәсіби топтарға бөліну ерекшелігін қарастыру. Себебі тек мұғалімдердің жалпы санын білу жеткіліксіз, білім беру жүйесінің ішкі құрылымын түсіну үшін гендерлік, аймақтық, мұғалімдік өтілі және біліктілік деңгейі сияқты көрсеткіштерді де ескеру қажет. Бұл факторлар педагогикалық қауымдастықтың әлеуметтік бейнесін ғана емес, сонымен қатар олардың кәсіби идентификациясының қалыптасуына да әсер етеді. Мысалы, әйел мұғалімдердің үлесінің жоғары болуы, ауыл мен қала мектептеріндегі теңгерімсіздік немесе мұғалімдердің білім деңгейіндегі айырмашылықтар сияқты ерекшеліктер барлығы да кәсіби ұжым ретінде мұғалімдер корпусының бірегейлігін сипаттайтын негізгі белгілер.



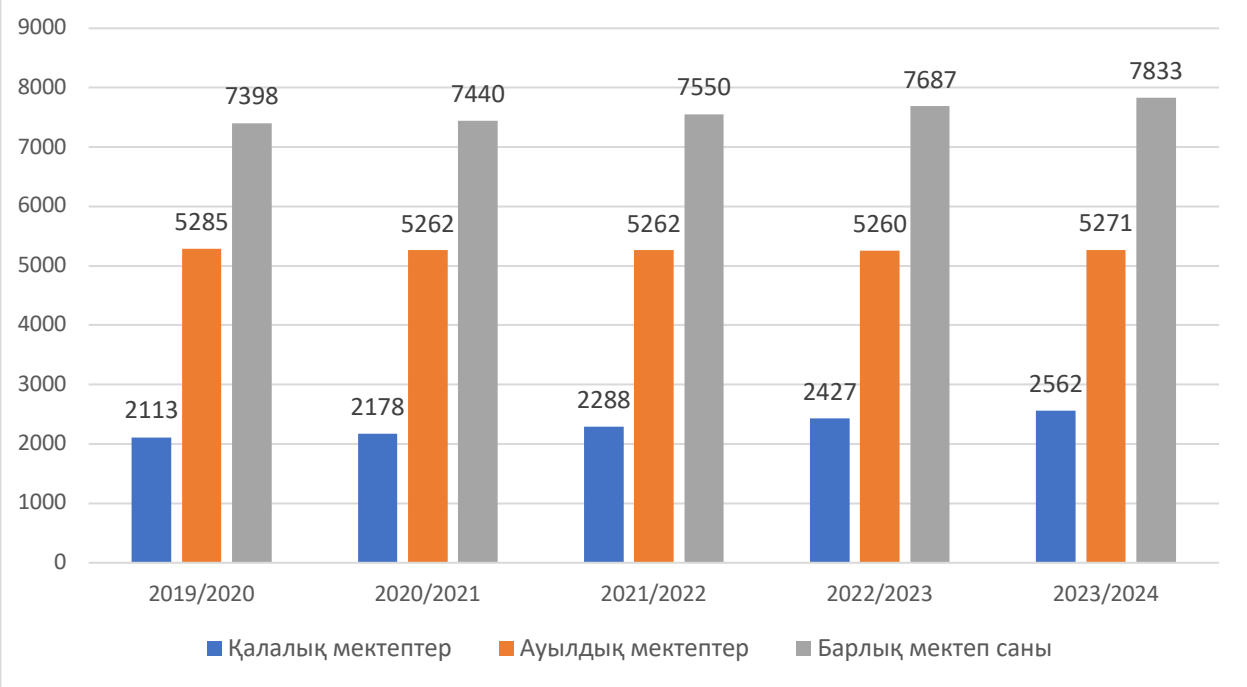
Сурет 7. Мұғалімдердің 2016-2024 жылдардағы кәсіби сипаттамаларына сәйкес үлестік бөлінуі (Ұлттық статистика бюросы)

Қазақстандағы мұғалімдер корпусының айқын ерекшелігі – оның гендерлік теңсіздігі. Соңғы сегіз жылда әйел мұғалімдердің үлесі тұрақты түрде 78–82% аралығында сақталып отыр, ал ер мұғалімдердің үлесі тек 18–22% деңгейінде ғана. Бұл дерек мұғалімдік кәсіптің «әйелдер мамандығы» немесе «феминизацияланған»

ретінде қалыптасқанын көрсетеді (Сурет 7). Гендерлік теңсіздіктің мұндай жоғары деңгейі кәсіби идентификацияға да әсер етеді, яғни ер мұғалімдердің аз болуы мектептегі әлеуметтік рөлдердің теңгеріміне ықпал етіп, белгілі бір кәсіби стереотиптердің орнығуына жағдай жасайды.

Ұлттық статистика бюросының деректеріне сүйенсек, 2016 жылдан бастап ауылдық мектеп мұғалімдерінің үлесі тұрақты түрде 42–44% аралығында, ал қалалық мектептерде істейтін мұғалімдердің үлесі сәйкесінше 56–58% шамасында сақталып келеді. Бұл қатынас Қазақстандағы ауыл мен қала арасындағы білім беру жүйесінің айырмашылығын көрсетеді. Ауылдағы мұғалімдер үлесінің салыстырмалы түрде жоғары болуы ауылдық аймақтарда білім беруді қолдаудың маңыздылығын айқындайды, сонымен бірге ресурстардың тең бөлінбеуі олардың кәсіби тәжірибесіне тікелей әсер етуі мүмкін.

Ал мектептер саны бойынша мәліметтерге қарағанда 2019/2020–2023/2024 оқу жылдары аралығында Қазақстандағы жалпы мектеп саны 7398-ден 7833-ке дейін өскен (Сурет 8). Бұл өсім, ең алдымен, қалалық мектептердің артуымен байланысты, яғни олардың саны бес жыл ішінде 2113-тен 2562-ге жеткен, яғни шамамен 21%-ға өсті. Ауылдық мектептердің саны айтарлықтай өзгермеген – 5285-тен 5271-ге дейін, яғни іс жүзінде тұрақты деңгейде қалды.



Сурет 8. Қазақстандағы қалалық және ауылдық орта білім беру мекемелерінің саны.

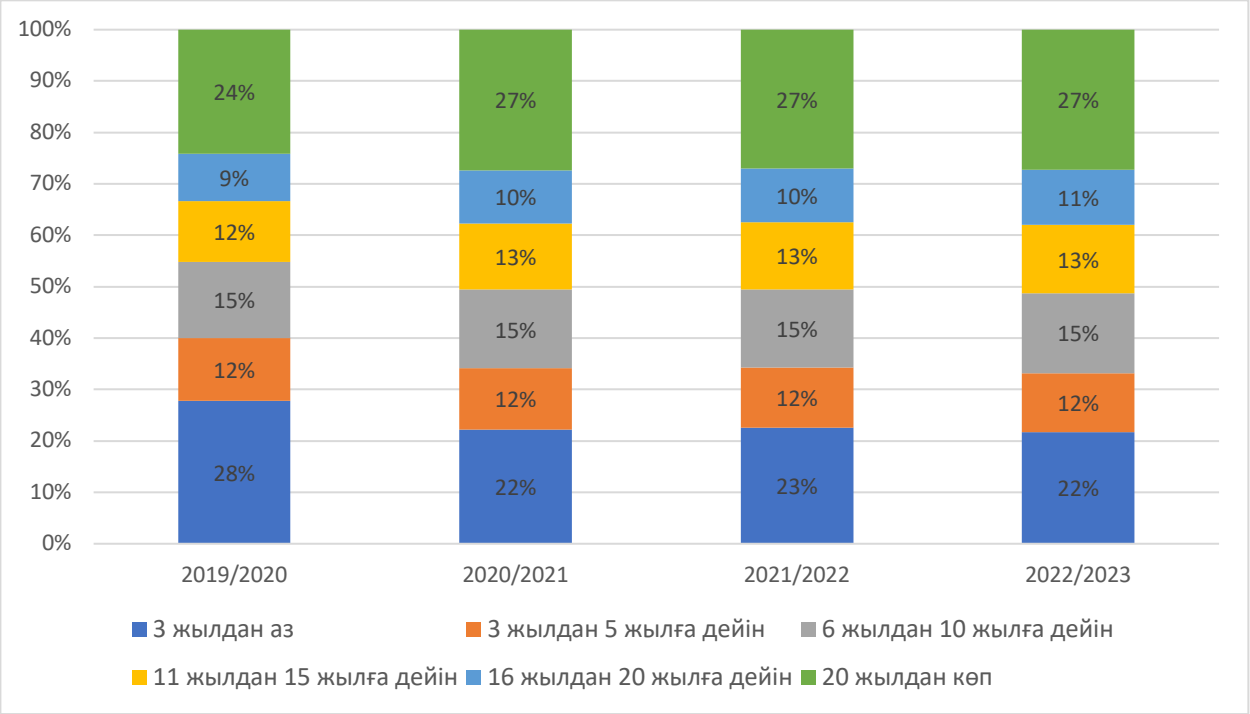
2023/2024 оқу жылында Қазақстандағы барлық мектептің саны 7833, оның ішінде 2562-сі қалалық мектеп (шамамен 33%). Демек, мектептердің үштен екі бөлігі ауылдық жерде орналасқан. Бұл географиялық тұрғыдан ауылдық мектептердің басымдығын айқындайды. Соған қарамастан, ресми деректерге

сәйкес, барлық мұғалімдердің 47%-ы қалалық мектептерде жұмыс істейді. Бұл ауылдық мектептерде мұғалімдердің үлесі 53% болғанымен, олардың жүктемесі мен мектеп саны арасындағы сәйкессіздікті байқатады. Яғни, мектеп саны көп мұғалім үлесі аз ауылдық аймақтарда кадр тапшылығы мәселесі сақталып отыр. Бұл айырмашылық урбанизация үрдісімен де байланысты. Қаладағы халық санының өсуі, оқушылар контингентінің артуы мұғалімдерді көбірек қажет етеді. Сонымен қатар, қалалық мектептер ресурстық жағынан (инфрақұрылым, жалақы, әлеуметтік жағдайлар) тартымдырақ болғандықтан, жас мамандардың негізгі бөлігі қалаларға орналасады. Бұл дерек мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясына да әсер етеді. Яғни қаладағы мұғалімдер өздерін ресурстарға бай кәсіби мүмкіншіліктері жоғары ортада көбірек дамыта алады, ал ауылдық мұғалімдер тапшылық пен жүктеме жағдайында кәсіби рөлін басқа қырынан қалыптастырады. Осы айырмашылық Қазақстандағы білім беру жүйесінің аймақтық теңгерімсіздігін айқындайтын негізгі индикаторлардың бірі болып табылады.

Мұғалімдердің жұмыс өтіліне қарай топталуы

Соңғы жылдардағы мұғалім санының артуымен қатар олардың жұмыс өтілі бойынша ерекшеліктері де өзгеріп отыр. Жас мамандардың ұстаздыққа келуімен қатар зейнет жасына келген педагогтардың жұмыстан кетуінің деңгейінің балансын теңгерімді ұстап отыру білім беру саласының маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

2019/2020 оқу жылында еңбек өтілі 3 жылға дейінгі мұғалімдердің үлесі 28% болса, 2020/2021 жылы ол 22%-ға дейін төмендеген (Сурет 9). Кейінгі жылдары да бұл көрсеткіш шамамен 22–23% деңгейінде тұрақтады. Бұл бір жағынан жастардың педагогикалық корпустағы үлесінің азайып, салаға жас кадрларды тарту мәселесінің өзектілігін айқындайды.



Сурет 9. Қазақстандағы жалпы білім беретін мектеп мұғалімдерінің еңбек өтілі бойынша үлесі

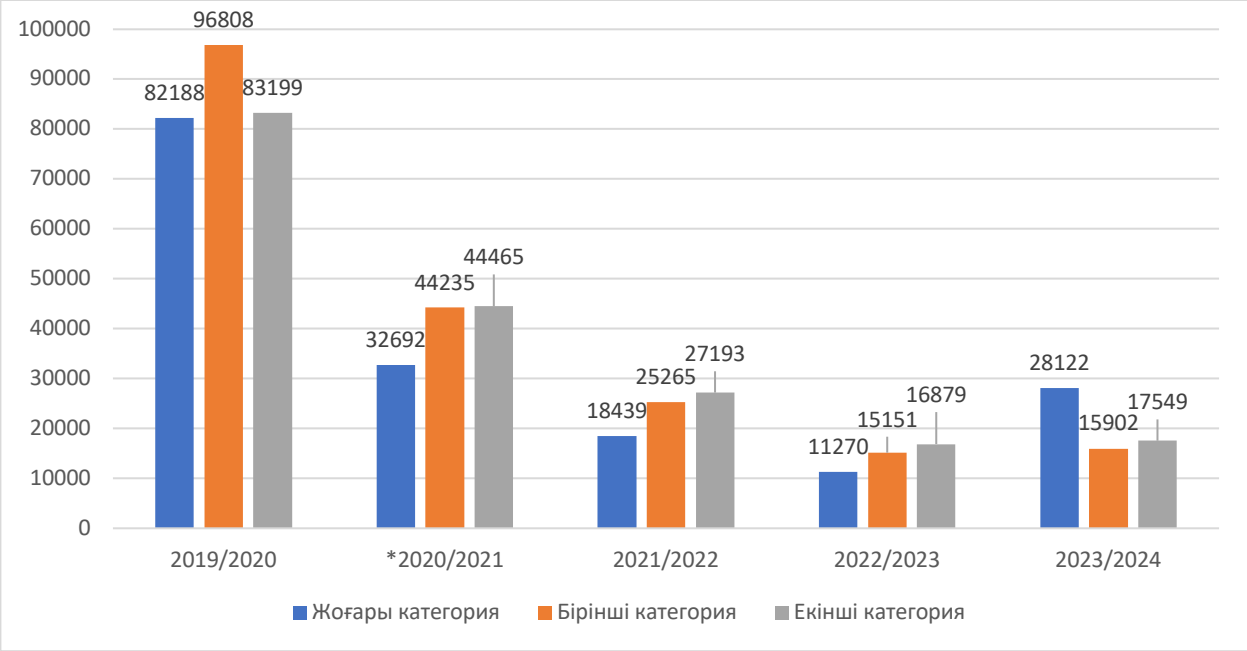
Еңбек өтілі 6 жылдан 15 жылға дейінгі мұғалімдердің үлесі жылдар бойы шамамен тұрақты – 2019/2020 жылы 27% болса, 2022/2023 жылы да 28% деңгейінде қалды. Бұл санаттағы мұғалімдер білім беру жүйесінің «тірегі» болып саналады, себебі олар тәжірибесі мен заманауи дағдыларды қатар алып жүреді. 20 жылдан астам еңбек өтілі бар мұғалімдердің үлесі соңғы жылдары айтарлықтай жоғары – 2019/2020 жылы 24%, ал 2020/2021 жылдан бастап 27% деңгейінде тұрақтап тұр. Бұл кадрлардың мектептердегі басымдылығы білім сапасының тұрақтылығына ықпал етеді, бірақ жас мамандардың жетіспеушілігі саланың болашағы үшін қауіп тудыруы мүмкін. Бұл категориядағы мұғалімдер 20 жылдық өтілі болғаны сияқты, зейнеткерлік жасына келген егде жастағы ұстаздар да болуы мүмкін. Олардың зейнеткерлікке кететінін алдын ала ескеріп олардың орнына басқа тәжірибелі мұғалімдерді тарту үшін бұл теңгерімді реттеп отыру мұғалімдер блогының пропорционалды жетілуіне ықпал етеді.

Қазақстандағы мұғалімдердің еңбек өтілі құрылымы екі тенденцияны көрсетеді. Бір жағынан тәжірибелі кадрлардың үлесі жоғары болып отыр, екінші жағынан алғанда жас мұғалімдердің үлесі азайып барады. Бұл білім беру саясаты үшін кадрлық жаңару мен жас мамандарды қолдаудың маңыздылығын айқындайды.

Мұғалімдердің біліктілік категориялары бойынша бөлінуі

2019/2020 оқу жылына дейін Қазақстанда мұғалімдердің біліктілік деңгейлері жоғары, бірінші, екінші категория және категориясыз болып бөлінген. Ұлттық статистика бюросының мәліметтеріне сүйенсек, 2019/2020 жылы жоғары

категориясы бар педагогтер саны – 82 188, бірінші категориясы барлар – 96 808, ал екінші категориясы барлар – 83 199 болды (Сурет 10). Бұл кезеңде категориялар мұғалімдердің кәсіби тәжірибесін, пәндік біліктілігін және аттестация нәтижелерін бейнелейтін негізгі көрсеткіш болып саналды.



Сурет 10. Мұғалімдердің біліктілік категориялары бойынша бөлінуі

2020 жылдың 11 мамырындағы №192 бұйрыққа сәйкес («Мұғалім мәртебесі» Заңына өзгерістер негізінде) мұғалімдердің аттестациялау жүйесі қайта қаралып, жаңа біліктілік санаттары енгізілді. Бұрынғы «жоғары, бірінші, екінші» категориялардың орнына педагог-модератор, педагог-сарапшы, педагог-зерттеуші, педагог-шебер деген деңгейлер енгізілді [230]. Сондықтан 2020/2021 жылдан бастап графиктегі категориялар бойынша көрсеткіштердің күрт төмендеуі осы жаңа жүйеге байланысты екені айқын. Мәселен, жоғары категория иелері 2019/2020 жылдағы 82 мыңнан 2020/2021 жылға қарай 32 мыңға дейін азайды.

Жаңа жүйеге бейімделу кезеңінде (2021/2022–2022/2023 жж.) барлық категориялар бойынша көрсеткіштер қайтадан теңесіп, тұрақтану процесі жүрді. Мысалы, 2021/2022 жылы жоғары категориядағы педагогтер саны – 18 439, бірінші категориясы барлар – 25 265, ал екінші категориясы барлар – 27 193 болды. Бұл сандар бұрынғы жүйенің көрсеткіштерін жалғастырып есептелгендіктен, заңды өзгерістер толық күшіне енгенге дейінгі өтпелі кезеңді сипаттайды.

2023/2024 жылы жоғары категориядағы педагогтер саны 28 122-ге, бірінші категориядағы мұғалімдер 15 902-ге, екінші категориядағы педагогтер 17 549-ға жетті. Бұл көрсеткіштер жүйенің жаңа талаптары бойынша қайта есептеліп отырғанын көрсетеді. Яғни, бұрынғы категориялардың атауы сақталғанымен, мазмұны мен есептелу принциптері жаңа «Мұғалім мәртебесі туралы» заңға сәйкес

өзгеше. Осылайша, сандық өзгерістер мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясына әсер етіп, педагог мәртебесін арттыру саясатының тікелей ықпалын бейнелейді.

Қорытындылай келе, Қазақстандық мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби бейнесі бірқатар айқын сипаттамалармен ерекшеленеді. Ең алдымен, бұл кәсіптің «феминизацияланған» сипаты көзге түседі, яғни мұғалімдердің шамамен 81%-ы әйелдер, ал ерлер үлесі небәрі 19% деңгейінде сақталып отыр. Мұғалімдердің көпшілігі жоғары білімді (90%-дан астамы жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білімге ие), тек аз ғана бөлігі техникалық және кәсіптік біліммен шектелген. Барлық мектептердің үштен бірі ғана қалаларда болғанымен, географиялық тұрғыдан алғанда, педагогтардың шамамен 56–58%-ы қалалық мектептерде, ал 42–44%-ы ауылдық мектептерде жұмыс істейді. Жұмыс өтілі құрылымына қарасақ, шамамен 22–23%-ы үш жылға дейінгі тәжірибесі бар жас мамандар, 27%-ы жиырма жылдан астам тәжірибесі бар аға буын ұстаздар, ал қалған бөлігі орта деңгейдегі еңбек өтілі бар мұғалімдерге тиесілі. Бұл салада тәжірибелі кадрлардың басымдығы байқалады, бірақ жас мамандардың үлесі де едәуір екені анықталды. Сонымен қатар, 2019 жылдан бастап «Мұғалім мәртебесі туралы» заңға сәйкес педагогтарды қолдау шараларының күшеюі, жалақының өсуі мен әлеуметтік жеңілдіктер мұғалім мамандығының тартымдылығын арттырғанын айтуға болады.

Осылайша, орташа бір қазақстандық мұғалім – әйел, жоғары білімді, қалалық мектепте еңбек ететін, жиырма жылға жуық тәжірибесі бар, кәсіби мәртебесі заңмен қорғалған әлеуметтік топтың өкілі ретінде сипатталады. Бұл жиынтық бейне ұлттық білім беру жүйесінің даму ерекшеліктерін де, қоғамдағы ұстаз мәртебесін де айқын көрсетеді.

2.2 Мұғалім идентификациясын қалыптастырудағы сыртқы әсерлер мен саяси контекст

Мұғалімнің сәйкестігі өздігінен қалыптаспайды, ол әлеуметтік, мәдени және институционалдық контексттермен ұштаса отырып қалыптасады. Бұл бөлімде қазақстандық білім беру контекстіне ерекше назар аудара отырып, осы факторлардың мұғалімнің идентификациясына қалай әсер ететіні қарастырылады. Қоғамдық және мәдени күтулер де мұғалім болудың да стандарттарын талап етеді, ал мектеп пен білім беру жүйесіндегі институционалдық факторлар мұғалімнің бірегейлігін анықтау арқылы және көпшіліктің қабылдауы арқылы қалыптастыруын қамтамасыз етеді.

2.2.1 Әлеуметтік және мәдени контекст

Қоғамның мұғалім мамандығына деген көзқарасы мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін нығайтады немесе әлсіретеді. Ұстаздық мамандығы жоғары құрметтелетін және беделді мансап болып саналатын елдерде мұғалімдер мақтаныш сезімін және жоғары кәсіби сәйкестікті қабылдауы ықтимал. Тарихқа көз жүгіртсек, Қазақстанда және бұрынғы Кеңестік Қазақстанды қоса алғанда, ұстаздық мемлекет құру және идеологиялық тәрбие үшін аса маңызды асыл кәсіп ретінде қарастырылды. Кеңес

өкіметі кезінде мұғалімдердің мәртебесі салыстырмалы түрде жоғары болды, мұғалімдер әлеуметтік құрметке және белгілі бір артықшылықтарға ие болды. Мысалы, инженерлердің жалақысымен бәсекелесе алатын жалақымен қамтамасыз етілген. Бұл жоғары мәртебе мұғалімдердің өз кәсібімен тығыз қарым-қатынаста болуына және кәсіби маман ретінде бағалануына ықпал еткен болуы мүмкін [196].

Алайда, қоғамдағы орын алған түрлі өзгерістер бұл қабылдауды өзгерткен болуы мүмкін. 1991 жылы Кеңес Одағы ыдырағаннан кейін көптеген посткеңестік мемлекеттерде, соның ішінде Қазақстанда да мұғалім мамандығының мәртебесі төмендеді. Экономикалық қиыншылықтар, төмен жалақы және жаңа мансаптық мүмкіншіліктердің көптігі жас ұрпақ мұғалімдер үшін тартымды емес мамандық ретінде қарастырылуына әкелді. Ивета Силованың Орталық Азия мен Кавказдағы посткеңестік педагог кәсібіне жүргізген талдауы статус эрозиясының айқын көрсеткіштерін анықтады [196]. Мұғалімдердің тапшылығы, жұмыс күшінің қартаюы, мұғалімдік қызметке түсетін жастардың аздығы және мұғалімдер даярлығына түсетіндердің оқу үлгерімінің төмендеуі сияқты себептер негізгілер ретінде көрсетілді. Мұғалімнің сәйкестігі үшін бұл кеңірек әлеуметтік құнсыздану қиынға соғады, мұғалімдер өз еңбегінің құрметтелмейтінін сезінуі мүмкін, бұл олардың рөлінің құндылығы туралы пікіріне қайшы келуі мүмкін. Қазақстанда 1990-шы және 2000-шы жылдардың басында мұғалімдерге көбінесе өте төмен жалақымен және олардың үлестерін марапаттамайтын қоғамдық әңгімемен күресуге тура келді, бұл кәсіби бірегейлікті әлсіретуі мүмкін. 2022-жылы жүргізілген сапалық зерттеу барысында бір мұғалімнің жауабынан көруге болады.

Бұл мұғалімнің естелігі 1990-шы жылдардың ортасында Қазақстандағы білім беру жүйесінде орын алған терең дағдарысты көрсетеді. Мұғалімдердің жаппай басқа салаларға кетуі, мектептердің кадрлық тапшылығы және кәсіби қолдаудың болмауы секілді сол кезеңдегі мұғалім мәртебесінің құлдырауын сипаттайтын негізгі факторлар болды. Мұндай жағдайларда мұғалімдер тек материалдық қиындықтарға ғана емес, сонымен қатар өз мамандықтарының әлеуметтік маңыздылығы мен құндылығы туралы түсінігінің дағдарысына да тап болды. Кәсіби идентификацияның негізі болып табылатын қоғамның құрметі мен мойындауының әлсіреуі педагогтардың өз рөлін қабылдауына кері әсерін тигізді. Осылайша, посткеңестік кезеңдегі әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мұғалімдердің кәсіби болмысын қайта қарауға мәжбүр етті және бұл үдеріс біраз уақытқа дейін жалғасып келді.

Соңғы жылдары осы қиын жағдайды шешуге көңіл бөлген Қазақстан үкіметі мұғалімдердің мәртебесін көтеруге күш салуда. 2019-жылы қабылданған «Мұғалім мәртебесі туралы заң» сияқты саяси шешімдер жалақыны жақсартуға, қажетсіз жүктемені азайтуға және мұғалімдердің жетістіктерін көпшілік алдында атап өтуге бағытталған. Бұл ұлттық жобаның мақсаты – мұғалімді құрметті мамандық ретінде қалпына келтіру. Қоғамдық бастамалар тиімді болған кезде мұғалімнің оң тұлғасын нығайта алады, қоғамда құрметке ие болған мұғалім өз сәйкестігіне оң көзқарас танытады. Шынында да, «мұғалімнің қоғамдағы мәртебесін көтеруге және

оқушылардың, ата-аналардың және мектеп басшылығының мұғалімдерге деген көзқарасын жақсартуға саяси ерік-жігер» болған кезде, бұл мұғалімдердің мақтан тұтатын кәсіби тұлғасын қалыптастыруға қолайлы жағдай туғызуы мүмкін.

Мұғалімдердің пікірлері соңғы жылдары Қазақстандағы білім беру саласында орын алған оң өзгерістерді айқын көрсетеді. Респонденттердің айтуынша, материалдық жағдайдың жақсаруы, еңбек жағдайларының оңтайландырылуы және мемлекеттік қолдау шаралары мұғалім мамандығының тартымдылығын арттыруға ықпал етуде. Екі жылдық тәжірибесі бар жас маманның сөзінде айтылғандай, мұғалімдер өз еңбегінің бағаланғанын сезініп, мемлекет тарапынан жасалған қолдау шараларына жауапкершілікпен қарауға дайын. Ал басқа респонденттің пікірі мұғалім жалақысының біртіндеп өсуі мен кәсіби қызметтің әлеуметтік маңыздылығының мойындалуы мұғалімдердің мектепте қалуына және өз бірегейлігін жоғары бағалауына ықпал ететінін көрсетеді. Дегенмен, бұл әлі де толық шешілген мәселе емес, себебі материалдық тұрақтылықпен қатар, мұғалім мәртебесін нығайту үшін қоғамдағы тұрақты құрмет пен қолдау қажет.

Қазіргі реформалар мен бастамалар мұғалімдердің кәсіби идентификациясын күшейтуге, яғни олардың өз мамандығына деген мақтаныш сезімін арттыруға және педагогикалық рөлін қоғамда жоғары бағалауға мүмкіндік береді. Осылайша, мемлекеттік саясат пен қоғамдық көзқарастың үйлесімі мұғалім идентификациясының оң бейнесін қалыптастыруда шешуші рөл атқарады.

Мәдени құндылықтар мен нормалар да мұғалімнің мінез-құлқына әсер етеді және осылайша мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыруы мүмкін. Көптеген мәдениеттерде, соның ішінде Қазақстанда да мұғалімдер дәстүрлі түрде моральдық үлгі және беделді тұлғалар ретінде қарастырылады. «Ұстазыңды әкеңдей сыйла» деген қазақ мақалы ұстазға құрмет көрсетудің мәдени нормасын көрсетеді. Бұл мәдени фон мұғалімдерді құрметті тұлға немесе тіпті қоғамдық пікір қалаушысы ретінде қарастыруға әкелуі мүмкін. Әсіресе Қазақстанның ауылдық жерлерінде мұғалімдер көбінесе іс-шараларды ұйымдастыру, ауылдағы қоғамдық жұмыстарға атсалысу сияқты сыныптан тыс қоғамдастық рөлдерін алады, одан әрі өздерінің идентификациясын қоғамдастықтың тірегі ретіндегі мұғалім рөлімен байланыстырады.

Мәдени нормалар педагогикалық қарым-қатынастарды да талап етеді. Ұжымшыл мәдениеттерде мұғалімдер өздерінің бірегейлігін салыстырмалы түрде қарастыруы мүмкін. Ол дегеніміз оқушылар, отбасы және ауыл тұрғындары сияқты ұжымдар алдында жауапкершілікті өзінің кәсіби болмысының айнымас бөлігі ретінде қабылдайды. Ал көбірек индивидуалистік мәдениеттерде мұғалімдер жеке педагогикалық сенімге немесе инновацияға назар аударуы мүмкін. Қазақстан мәдениетінде ұжымдық мұра және жаңадан қалыптасып келе жатқан индивидуалистік көзқарастар сияқты екеуінің де элементтері бар. Бұл қазақстандық мұғалімдердің беделді сақтау, мазмұндағы мәдени дәстүрлерді қолдау, мінез-құлықтағы қарапайымдылық сияқты дәстүрлі күтулер мен икемді болу,

оқушыларға бағытталған, жаңашылдық сияқты заманауи үміттер арасындағы шиеленісті сезінуі ықтимал.

Мұндай мәдени шиеленіс идентификациясын анықтаудағы қиыншылықтарға мәжбүрлейді. Мысалы, батыстық әдістемелермен дайындалған қазақстандық жас мұғалімдер өз шәкірттеріне фасилитатор және жақын дос ретінде көрінуі мүмкін, ал егде жастағы мұғалімдер бір мектепте жұмыс істегенде, бұл айырмашылықтар бір-бірінің ұстанымдарына әсер етіп, «мұғалім қандай болуы керек» туралы диалог немесе қақтығыс тудыруы мүмкін.

Мұғалімнің кәсіби сәйкестігіне әсер ететін маңызды мәдени факторлардың тағы бірі – тілдік орта. Қазақстан – көптілді қоғам, онда қазақ, орыс және ағылшын тілдері білім беру саласының ажырамас бөлігі. Тілдік саясат пен білім беру бағдарламалары, әсіресе тіл пәндерінің мұғалімдері үшін олардың кәсіби рөлін қабылдауына ықпал етуі мүмкін. Мысалы, қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалімі өз қызметін тек білім беру процесі ретінде емес, сонымен қатар ұлттық мәдениетті сақтаушы және тіл құндылықтарын ұрпаққа жеткізуші ретінде де қабылдауы мүмкін. Ал ағылшын тілінің немесе CLIL (Content and Language Integrated Learning) бағдарламалары аясында жұмыс істейтін мұғалімдер үшін кәсіби сәйкестік жаңа деңгейге шығып, жергілікті және халықаралық педагогикалық қауымдастықтармен байланыстыра отырып, «көпмәдениетті» ұстанымда қалыптасады. «Қазақстандағы CLIL мұғалімдерінің кәсіби сәйкестігін қалыптастыру» тақырыбындағы зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер дәстүрлі рөлдер мен жаңа жаһандық талаптар арасындағы тепе-теңдікті сақтауға тырысады. Бұл тілдік және мәдени саясаттың мұғалімдердің кәсіби болмысына әсер ететінін және олардың жеке тұлғалық әрі кәсіби дамуында маңызды орын алатынын дәлелдейді.

Қоғам мұғалімдерден күтетін нәрселерін бұқаралық ақпарат құралдары, қоғамдық дискурс және ресми әңгімелер арқылы да жеткізеді. Көптеген елдердегі сияқты Қазақстанда да мұғалімдер ұлт болашағының кілті ретінде көпшілік алдында, әсіресе, саяси баяндамаларда жоғары бағаланады. Бұл мұғалімдердің бірегейлігіне қосымша ұлттық миссия сезімін де жүктейді. Алайда, егер риторика мен шындық арасында алшақтық болса, ол диссонанс тудыруы мүмкін. Сонымен қатар, мұғалімдерді бұқаралық ақпарат құралдары арқылы көрсету мұғалімдердің өздеріне қалай қарауына немесе өзін көретіндігіне әсер етуі мүмкін. Жағымсыз бейнелер мұғалімдерге өздерінің сәйкестігін қорғай отырып нығайтуға себеп болуы мүмкін. Осыған ұқсас идеяны Гудсон [197] өзінің еңбегінде қарастырады, ол қоғамдық дискурс, БАҚ өкілдері және саяси әңгімелер мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін қалыптастыратынын айтады. Ол мұғалімдерді мемлекет құрушы немесе болашақтың басты тұлғалары ретінде риторикалық түрде мадақтағанымен, бұл дискурс пен олардың жұмыс жағдайларының шынайылығы арасында жиі алшақтық болатынын атап өтеді. Бұл сәйкессіздік мұғалім идентификациясының шиеленісуіне және кәсіби тоқырауға әкеледі.

2.2.2 Институционалдық факторлар

Институционалдық деңгейде мектеп мәдениеті, басшылығы, саясат және еңбек жағдайлары сияқты факторлар мұғалімнің сәйкестігін қалыптастырады. Мектептер күнделікті бірегейлікті куәландыратын тікелей орын болып табылады және әрбір мектептің немесе оқу орнының мұғалімнің идентификациясын растайтын немесе оған қарсы тұра алатын өзінің микромәдениеті бар.

Мектеп мәдениеті және ұжымдық мәдениет. Ынтымақтастық және қызметкерлеріне қолдау көрсететін мектеп мәдениеті мұғалімдерге мықты кәсіби тұлғаны қалыптастыруға көмектеседі. Мұндай орталарда мұғалімдер тәжірибе алмасады, бір-бірін бақылайды және мәселені бірлік жолымен шешуге тырысады. Бұл дағдыларды арттырғанымен қатар, тиесілілік сезімін де дамытады. Яғни «біз бұл жерде біргеміз, біз бір-бірімізді қолдайтын кәсіби мамандармыз» деген сенімділік береді.

Қазақстанда «Өрлеу» біліктілікті арттыру орталықтары сияқты бастамалар көптеген мектептерде (әсіресе Назарбаев Зияткерлік мектептерімен және мұғалімдерді оқыту орталықтарымен байланысты реформалық бағдарламалар арқылы) әріптестер арасындағы ынтымақтастықты нығайту үшін енгізілді. Біліктілік арттыру курстарына қатысатын мұғалімдер көбінесе бірегейлікті оқшауланудан алқалылыққа ауысқаны туралы хабарлайды, өздерін жалғыз актерлер емес, кәсіби команданың бір бөлігі ретінде көреді. Бұл қоғамдық аспект мұғалім сәйкестігін нығайтады, өйткені мұғалімдер өзін сенімді сезінеді және ұжымдық тиімділікті арттырады.

Мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін қалыптастыруда мектеп мәдениетінің және ұжымдық қолдаудың маңызды рөл атқаратынын көрсетеді. Мұғалімдер бір-бірімен тәжірибе алмаса отырып, ұжымдық қолдау мен ынтымақтастықты сезінеді, бұл олардың өз рөлін сенімді түрде қабылдауға және кәсіби қоғамдастықтың бір бөлігі ретінде сезінуіне ықпал етеді. Сондықтан, мектеп мәдениеті мен ұжымдық ынтымақтастық мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін нығайтуда маңызды фактор болып табылады.

Керісінше, теріс немесе негативті мәдениеті бар мектепте, мысалы, ұрыс-керіс, сенімсіздік немесе мұғалімдерді кінәлайтын әкімшілік болған жағдайда мұғалімнің әлсіз бірегейлігі қалыптасуы мүмкін. Егер мұғалімнің күнделікті тәжірибесі әріптестері тарапынан құрметтемеушілік сезінсе немесе директорлар тарапынан әділетсіз сынға ұшыраса, оның кәсіби өзін-өзі түсінуі нашарлауы мүмкін. Кейбір Орталық Азия мектептерінде тарихи авторитарлық басқару стилінің нәтижесінде мұғалімдердің шешім қабылдауда дауысы аз болады. Бұл мұғалімдерді тәуелсіз шешім қабылдай алатын кәсіпқой мамандар емес, робот секілді инициатива білдірмейтін мұғалімдер шығарады. Олардың кәсіби сәйкестігін жай ғана ережені ұстанушы ретінде әлсіретеді.

Институционалдық реформалар мен саяси қадамдардың әсері. Білім беру саясаты, әсіресе оқу бағдарламаларын, стандарттарды немесе бағалау жүйесін өзгертетіндер мұғалімнің сәйкестігіне тікелей әсер етеді. Жоғарыда айтылғандай, реформалар оған кері әсер етуі де мүмкін. Қазақстанда соңғы екі онжылдықта жаңа

пәндік оқу бағдарламалары, жаңа бағалау жүйелері, критериалды бағалауды енгізу, мұғалімдерді аттестациялаудың жаңартылған талаптары және технологияларды интеграциялау сияқты көптеген реформалар енгізілді. Әрбір реформа мұғалімнің қалай бағаланатыны туралы жасырын хабарламалар береді. Мысалы, оқушыларға бағытталған әдістерге көшу құнды мұғалімнің ұстаз емес, көмекші екенін білдіреді. Кейбір мұғалімдер мұны «заманауи мұғалім» реформасының бейнесімен сәйкестендіреді. Ал басқалары өздерінің қатаң мазмұн сарапшысы ретіндегі бұрынғы сәйкестіктерін енді жарамсыз болды деп санауы мүмкін, бұл пікір шиеленісі немесе сенім дағдарысын тудыруы мүмкін. Хегай [141] Назарбаев Зияткерлік мектептері мұғалімдеріне жүргізген сапалы зерттеудің бірінде мектеп реформаларының оқытумен байланысты аспектілері негізінен мұғалімнің идентификациясына оң әсер еткені анықталды. Мұғалімдер педагогикалық тәжірибедегі жақсартуларды кәсіби өсуін растайтынын айтқанымен реформалардың басқа аспектілері теріс әсер етті немесе жоғарыдан төмен жүктемені арттырғанын айтты. Бұл реформалар мұғалімдердің жақсырақ оқыту секілді жеке ұмтылыстарымен резонанс тудырса да, олар кәсіби сәйкестікті жақсарта алатынын көрсетеді, бірақ реформалар жай ғана қосымша ауыртпалық болса немесе мұғалімдердің құндылықтарына қайшы келсе, олар мұғалімдерге зиян келтіреді. Мұғалімдер көбінесе жағарып отыратын саяси шешімдерге жауап ретінде өздерінің сәйкестігін қайта құруы қажет, яғни жаңа бағалау шеңберінде мұғалімдерді сертификаттау үшін үнемі біліктілігті арттыру талап етілсе, өздерін «өмір бойы білім алушы» ретінде қарастыра бастайды.

Әкімшілік қолдау мен мұғалімдерге берілетін автономия теңдігі. Мұғалімдердің жұмысындағы дербестік дәрежесі кәсіби сәйкестігін қалыптастырады. Кәсіби автономия берілген мұғалімдер қалай оқыту керек, қандай материалдарды пайдалану керек, оқу жоспарын әзірлеуге қатысу секілді күнделікті міндеттемелерінде икемділік пен кәсіпқойлық сезімін дамытуға бейім. Олар өздерін пайымдаулар жасауға сенімді нағыз кәсіпқойлар деп санайды, бұл жеке басын куәландыратын оң элемент. Финляндия секілді батыс жүйелерінде жиі айтылғандай жоғары автономия мұғалімдер арасындағы жоғары кәсіби өзін-өзі бағалаумен байланысты [198]. Қазақстанда тарихи тұрғыдан орталықтандырылған оқу бағдарламалары мен қатаң нұсқауларға байланысты автономия шектелген. Дегенмен, соңғы реформалар мұны біршама әлсіретуге тырысты, нәтижесінде мұғалімдер өз бетінше сабақ жоспарын жасайды, педагогикалық тәсілдерді таңдай алады. Оқу жүйесіндегі дербестік кейбір мұғалімдер үшін әлі де жаңа болуы мүмкін, бірақ оны қабылдағандар автономиялық мектептердегі жаңашыл мұғалімдер сияқты өздерінің сәйкестігін жақсырақ сезінуі мүмкін. Екінші жағынан, қатал басшылықтан немесе шамадан тыс қағазбастылыққа батып кеткен мұғалімдер ұстаз болғаннан көрі өздерін кеңсе қызметкерлері сияқты сезінуі мүмкін, бұл кәсіби сәйкестік сезімін төмендетеді.

Басшылық тарапынан бағалануы мұғалімдер үшін өте маңызды фактор болып табылады, себебі бұл олардың кәсіби сәйкестігіне және жұмысқа деген

мотивациясына тікелей оң әсер етеді. Мектеп басшылығы мұғалімдерді жетістіктеріне қарай бағалағанда, мұғалімдер өздерінің қызметіне деген сенімділік сезінеді. Мұндай бағалау мұғалімдерге өз қабілеттерін жақсартуға және кәсіби дамуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, әкімшілік тарапынан көрсетілген қолдау, мысалы, кәсіби жетістіктер үшін марапаттау немесе қосымша мүмкіндіктер беру, мұғалімдерге өзін жақсы сезінуіне және әрі қарай жұмыс істеуге ынталандырушы ретінде жақсы әсер етеді. Мұғалімдер әрқашан өздерін білім беру жүйесінде маңызды әрі құнды тұлғалар ретінде сезінуі олардың кәсіби сәйкестігін нығайтады.

Ресурстар мен жұмыс шарттарының артықшылықтары. Сынып көлемі, оқыту ресурстарының қолжетімділігі және физикалық орта сияқты практикалық институционалдық факторлар да маңызды. Егер мұғалім күн сайын сыныптағы оқушылардың санының тым көптігімен немесе материалдардың жетіспеушілігімен күресетін болса, олар өзін қоғамға пайдалы маман ретінде емес, өзін тиімсіз немесе «тек күнкөрістің қамымен жүргендей» сезіне бастайды. COVID-19 кезіндегі қашықтықтан оқыту кезеңінде, бүкіл әлем бойынша және Қазақстандағы көптеген мұғалімдер технологиялық кедергілер мен дайындықтың болмауына байланысты үйреншікті әдіспен сабақ бере алмағандықтан кәсіби тұлғасына соққы берді. Қожабаева мен Бойвин [199] коммуникацияның жоқтығы, онлайн оқыту үшін ресурстардың жеткіліксіздігі және цифрлық теңсіздік сияқты факторлар «қазақстандық мұғалімдердің кәсіпқойлығына әсер еткенін» және пандемия кезінде мұғалімдердің өздерін кәсіби тұғырау жағдайына әкелгенін хабарлады.

Мұғалімдер өз жұмыстарында белгісіздік пен қолдаудың жоқтығын сезінді, бұл өзін құзыретті мамандар емес хаостың дәрменсіз қатысушылары сияқты сезінуіне әкелді. Бұл мысал институционалдық дағдарыс немесе нашар қолдау тіпті жақсы қалыптасқан мұғалімнің сәйкестігін қалай тез тоздыратынын көрсетеді. Екінші жағынан, ресурстары жақсы НЗМ желісі немесе Қазақстандағы жекеменшік мектептер сияқты білім ордаларында көбінесе сенетін оқыту түрін енгізуге арналған құралдарға ие болғандықтан моральдық деңгейі жоғары және өзін-өзі сенімді сезінетін мұғалімдер болды.

Тәжірибелі ұстаздардың тәлімгерлік жасауы және кәсіби дамудың үлесі. Жаңа мұғалімдерге тәлімгерлік немесе үздіксіз кәсіби даму (PD) ұсынатын мекемелер кәсіби бәрегейліктің өсуіне жағдай жасайды. Қазақстанда мұғалімдерді жетілдіру мақсатында педагогикалық шеберлік орталығы арқылы каскадтық үлгіге негізделген деңгейлік курстар мұғалімдердің біліктілігін арттырудың ауқымды бағдарламасы ретінде жүзеге асырылды. Бұл тренингтерден өткен мұғалімдер жаңа әдістерді үйреніп қана қоймай, жиі тұлғалық өзгерістерді бастан кешіреді. Өздерін жалпыұлттық өзгерістердің бір бөлігі болып табылатын «заманауи мұғалімдер» ретінде қарастырды. Мұндай біліктілік арттыру курстары оқуға және жетілдіруге бағытталған кәсіби сәйкестікті нығайта алады. Сонымен қатар, жаңадан келген мұғалімдерге арналған тәлімгерлік бағдарламалары сәйкестікті ертерек қалыптастыруға әсер етеді, қолдаушы тәлімгер жаңа мұғалімді позитивті тұлғаға баулуы мүмкін, ал тәлімгерліктің жетіспеушілігі жаңадан бастағандарды кәсіби

және моральдық қиыншылықтарға қарсы өзіне деген сенімсіздік негізінде сәйкестігін қалыптастыруы мүмкін.

Қорытындылай келе, институционалдық факторлар мұғалімнің сәйкестігін күнделікті өмір сүретін ортасы және қалыптастыратын факторы ретінде тікелей қамтамасыз етеді. Мектептердегі позитивті, қолдау көрсететін және өкілеттік беретін институционалдық орталар мұғалімнің бірегейлігін нығайтады, бұл мұғалімдерге өздерін өзгеріс жасайтын қабілетті, құнды мамандар ретінде көруге мүмкіндік береді. Теріс, қолдау көрсетпейтін немесе хаотикалық орталар бұл сәйкестікті әлсіретуі мүмкін, кейде мұғалімдерді жай орындаушы немесе тіпті жағдайдың құрбаны ретінде сезінуге дейін төмендетеді. Қазақстандық контекст осы әсерлердің қоспасын көрсетеді, яғни орталықтандырылған бақылаудың мұрасы және өкілеттіктерді кеңейтуге итермелеу көптеген жаңа ресурстар мен тренингтер тұрақты қиындықтармен қатар жүреді. Қазақстандық мұғалімдер үшін олардың идентификациясын қалыптастыру осы мүмкіншіліктер мен қиыншылықтар арасында шарлау болып табылады. Мәдени құндылықтарды құрметтеу, әлеуметтік өзгерістерге бейімделу және олардың нақты мектебі мен жүйесінің институционалдық жағдайларына жауап беру солардың бірнешеуі ретінде болып табылады.

2.2.3 Білім беру саясаты және мектеп реформалары

Білім беру реформалары мұғалімнің идентификациясының құрылуы және өзгеруіндегі кеңірек әлеуметтік-саяси контекстті анықтайды. Білім беру саласындағы саяси шешімдер мұғалімдерден күтілетін нәрсеге әсер етеді және сапалы мұғалім қандай болуы керектігі туралы белгілі бір көзқарастарды алға тартады. Осылайша, қабылданған реформалар көбінесе мұғалімдерден өздерінің кәсіби өзін-өзі сезінуін бейімдеуді талап етеді, бұл кейде олардың жеке басындағы шиеленістерге немесе өзгерістерге әкеледі [200]. Бұл бөлімде теориялық негіздер мен эмпирикалық дәлелдерге сүйене отырып, Қазақстандағы білім беру реформалары мұғалімнің сәйкестігін қалай қалыптастыратыны төңірегінде жазылады.

Әдетте білім беру реформалары теориялық тұрғыдан қарағанда кәсіпқойлықтың ұштастырылған дискурстарын қамтиды. Сакс [201] өз еңбегінде стандарттарға, есеп беруге және өлшенетін нәтижелерге баса назар аударатын менеджерлік дискурс және мұғалімнің автономиясын, ынтымақтастықты және әділеттілікті бағалайтын демократиялық дискурс деп екі көзқарасты анықтады. Мұғалімдер жиі осы үлгілердің арасында қалып, жүктелген үміттерді өздерінің құндылықтарымен сәйкестендіруге және оқыту стильдерімен үйлестіруге тырысады. Болл [202] орындаушылыққа негізделген реформалар жүйесі мұғалімдердің кәсіби тиесілігіне әкелуі мүмкін екенін атап өтеді, өйткені олар өздерін ішкі мотивация арқылы емес, сыртқы бағалау көрсеткіштері арқылы бағалай бастайды, бұл құбылысты ол «орындаушылық үрейі» деп атаған. Ал, керісінше, мұғалімдерді өзгерістердің серіктесі ретінде қабылдайтын реформалар

болса, олардың кәсіби агенттігін және өз ісіне деген мақтаныш сезімін арттырады [203].

Қазақстанда 1991 жылы тәуелсіздік алған кезден бері білім беру саясаты ұлттық қалыптасудың негізгі бағыты болып табылады. Елдің реформалар траекториясы посткеңестік қалпына келтіруден гөрі әлемдік озық тәжірибелерді қамтитын жаңашыл модернизацияға көшті. Осы реформалардың орындаушылары ретінде мұғалімдер өзгермелі педагогика, бағалау және лингвистикалық күту жағдайында өз рөлдерін қайта қарастыруға мәжбүр болды.

2008 жылы Назарбаев Зияткерлік мектептерін (НЗМ) ашу және одан кейін бүкіл ел бойынша құзыреттілікке негізделген оқу бағдарламаларын енгізу реформаның маңызды кезеңі болды. НЗМ үштілді білім беру, оқушыға бағытталған білім беру және заманауи педагогикалық тәжірибелер бойынша пилоттық алаң ретінде қызмет етті. Хегай [141] анықтағандай, НЗМ мұғалімдері беделді мазмұн жеткізушілерінен фасилитаторларға, тәлімгерлерге және рефлексивті практиктерге ауысады деп күтілген. Көбісі осы сәйкестендіру трансформациясын қабылдағанымен, басқалары, әсіресе реформалардың эксперименттік сипатын ескере отырып, қысым мен рөлдік екіұштылықты бастан кешірді.

Тағы бір маңызды өзгеріс ұлттық оқу жоспарын реформалау (2016–2020) және критериалды бағалау жүйесі болды. Бұл өзгерістер мұғалімдерден формативті бағалауға негізделген жаңа оқыту тәсілдерін қабылдауды және бұрыннан қалыптасқан табыстың мәнін қайта қарауды талап етті. Кеңестік үлгідегі тікелей оқытумен дайындалған мұғалімдер енді тек лектор емес, оқытушы ұстаз ретінде әрекет етуді үйренді [151]. Якавецтің [150] анықтағанына сәйкес, ғалымдардың «жеке басына қауіп» деп аталатын құбылыс орын алды, яғни ауыл мұғалімдері бұл ауысуға дайын емес екенін сезініп, өздерінің кәсіби мүмкіндіктеріне деген сенімінің төмендеуін бастан өткерді.

Үш тілде білім беру саясаты жалпы орта білім беретін мектептерде жаратылыстану пәндері бойынша оқыту құралы ретінде ағылшын тілін міндеттейді, бұл жағдай мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыруды одан әрі қиындатты. Көбінесе тілдік дайындығы жеткіліксіз мұғалімдерден жаратылыстану пәндерін оқыту процесіне тілдік оқытудың жаңа талаптарын кіріктіру сұралды. Соңғы жылдардағы зерттеуде [231] бұл саясаттың нақты сыныптарда қалай орындалатыны туралы құнды түсінік береді. Астанадағы жаратылыстану пәндерінің мұғалімдерімен жүргізілген сұхбатқа сүйене отырып, авторлар ағылшын тілінде оқытылатын сабақтарда көптеген педагогтардың оқушылардың түсінуін қамтамасыз ету үшін күрескенін анықтады. Мұғалімдер оқушылардың нұсқауларды, академиялық терминологияны және тапсырмаларды, әсіресе ауызша сөйлесу кезінде қате түсінетінін, соның салдарынан түсінбеушілік пен сабаққа қатысудың төмендеуін атап өтті.

Бұл бақылаулар кеңірек тұлғалық шиеленісті көрсетеді, бір кездері өздерін сенімді пән сарапшысы ретінде қарастырған мұғалімдер енді бейтаныс тілдік қиыншылықтарға тап болып, олардың құзыреттілік сезіміне және рөл айқындығына

әсер кері етеді. Ағылшын тілін тереңірек меңгерген жас мұғалімдер үшін бұл ауысым кейде құпталады, ал егде жастағы мұғалімдер мұны кәсіби күйзеліс ретінде сезінді. Бұл қиындықтар саясатқа негізделген реформалардың, әсіресе тіл мен әдіснамаға қатысты реформалардың кәсіби сәйкестікте инновацияны да, тұрақсыздықты да тудыруы мүмкін екенін көрсетеді.

Көптеген мұғалімдер үшін жаңа педагогикалық немесе тілдік сәйкестікті қабылдау белгісіздік, өз-өзіне күмәндану және қайта даярлау кезеңін қамтиды. Уақыт өте келе, тұрақты қолдау мен тәлімгерлікке қол жеткізе алатын адамдар дәстүрлі күшті және жаңа мүмкіндіктерді біріктіретін гибридті сәйкестіктерді дамытты. Дегенмен, оқыту немесе институционалдық қолдау болмаған жерде реформалар күйзеліске немесе таяз сәйкестікке әкеледі.

Қазақстанда 2019-жылы «Педагог мәртебесі туралы» заң енгізілді. Басқа реформалардан айырмашылығы, бұл заңнама мұғалімдердің материалдық жағдайын жақсарту және қоғамдағы беделін көтеру арқылы мұғалімнің мәртебесін арттыруға бағытталған. Заңның негізгі элементтеріне жалақыны көтеру, кәсіби дамуды ынталандыру, ұзартылған еңбек демалысы, педагогикалық емес міндеттер мен құрметсіздік әрекеттерден құқықтық қорғау кіреді. Ұстаздар бұл шараларды кеңінен құптады. Алдын ала жүргізілген кері байланыс заңның, әсіресе, «Қазақстанның үздік мұғалімі» марапаты сияқты қоғамдық тану бастамалары және білім беру қызметкерлерін сөзбен қорлаудың құқықтық салдары [204] арқылы мораль мен сенімді арттырғанын көрсетті. Бұл формальды құрмет қимылдары абырой мен құрметке негізделген кәсіби сәйкестікті қалыптастыруға ықпал етеді.

Соңғы жылдарда мемлекет тарапынан қабылданып жатқан заңдар мен мұғалімдерді қолдау шаралары мұғалімдердің кәсіби-әлеуметтік жағдайларын жақсартуға бағытталған. Ол комплексті шешім болғандықтан ұстаздық мамандығын әртүрлі тараптан қолдау қарастырылған. Мектеп оқушылары арасынан академиялық жетістіктері жоғары түлектерді тартудан бастап, студент мұғалімдердің шәкіртақысын арттыру және қазіргі мұғалімдердің жүктемелерін азайту мен жалақыны арттыру мүмкіншіліктері жолға қойылды.

ҰБТ нәтижесі бойынша шектік балын көтеру

Білім беру саласының сарапшылары жоғары нәтиже көрсеткен түлектердің мамандыққа түсу сапасы болашақта білім сапасына тікелей әсер ететіндігімен келіседі. Бұл сапаға, әсіресе, орта мектепті бітіргені туралы аттестат бағасы мен университет емтихандары сияқты көрсеткіштер жатады [205, 206]. 2020 жылдың қаңтарында Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрі бүгінгі таңда мұғалім мамандығы мектеп түлектерінің арасында ең аз сұранысқа ие болып отырғанын мәлімдеді. Сондықтан педагогикалық мамандықтардың грант орындары қалдық принцип бойынша толтырылады. Кездесу барысында министр бұл мәселені шешу үшін бірқатар нақты қадамдар жасалғанын, мәселен, ҚР Білім және ғылым министрлігі ЖОО-ға түсу үшін өту ұпайын көтеріп жатқанын хабарлады. 2018-жылы педагогикалық мамандықтарға қабылдау үшін бекітілген өту балы 50 болса, кейінгі жылдары бұл балл жыл сайын 2019-жылы 60 балға дейін, ал 2020-жылы

мүмкін болатын ең жоғары 140 балдан 70 балға дейін өсті, орташа бағасы 50%-дан төмен бітірушілер педагогикалық мамандықтарға ақылы бөлімге де тапсыра алмайды (3-кесте). 2021-жылы республика бойынша ҰБТ-ның орташа балы төмендегенімен, мектеп бітірушілер үшін педагогикалық мамандықтарға түсу үшін өту балы қайтадан көтеріліп, 75 балл деңгейінде белгіленді [207].

Кесте 3. Педагогикалық және басқа да мамандықтардың шектік балдарының өзгерісі

Жылдар	Барлық мамандықтарға шектік балы*	Педагогикалық мамандықтардың шектік балы
2018 жылға дейін	50	50
2019	50	60
2020	50	70
2021	50	75
2022 жылдан кейін	50	75

*2020 жылдан бастап денсаулық сақтау саласындағы мамандықтардан басқа

Педагогикалық мамандықтарға берілетін стипендияның артуы

Мұғалім мамандығына қызығушылықты арттыру және болашақ педагогтардың кәсіби даярлығын ынталандыру мақсатында, көптеген елдерде үкіметтік деңгейде қаржылық қолдау механизмдері енгізілуде. Соңғы зерттеулер мұғалім мамандығының беделі мен сапасын арттыру үшін стипендия, жалақы немесе қосымша материалдық ынталандырудың тиімділігін дәлелдеп отыр. Мысалы, Уругвайда мұғалімдерді әлеуметтік тұрғыдан осал аймақтарда жұмыс істеуге тарту үшін жоғары жалақы саясаты енгізіліп, оның арқасында тәжірибелі педагогтардың үлесі артқаны байқалды [208]. Ұқсас нәтижелер басқа елдерде де байқалды — мысалы, Австралия мен Ұлыбританияда болашақ мұғалімдерге бағытталған стипендиялық бағдарламалар арқылы кадр тапшылығын азайту және кәсіби мәртебені арттыру көзделген [209]. Сонымен қатар, мұғалім мамандығының әлеуметтік тартымдылығын арттыру мақсатында кейбір елдерде тек педагогика және медицина саласы бойынша білім алушыларға арналған көтеріңкі шәкіртақы жүйесі енгізілді [210].

2020 жылдан бастап педагогикалық мамандықтар студенттерінің алатын шәкіртақы мөлшері артады. Мемлекет барлық білім беру бағдарламалары бойынша шәкіртақы көлемін 26 мыңнан 31 423-ке дейін арттырса, болашақ ұстаздар ай сайын 42 000 алатын (Кесте 4). Яғни, мұғалімдік және медицина мамандықтарының студенттері басқа бакалавр мамандықтардан 38% көбірек шәкіртақы алады. 2021 жылы стипендияның үздіксіз өсуі айына 50 400 теңгені құрайтын әсерлі сомаға әкелді. Мұндай мүмкіндік үкімет қаулысының 2008-жылғы шешіміне сәйкес тек педагогикалық факультеттердің студенттері мен денсаулық сақтау саласының

студенттеріне ғана беріледі. Кейінгі жылдар шәкіртақы мөлшері тек артып, 2025 жылдың қыркүйек айынан бастап барлық мамандықтарға 52372 теңге болғанымен, мұғалімдік және медицина мамандықтарының шәкіртақысы 84000 теңгені құрап айтырлықтай мамандық мәртебесін көтереді. Қабылданған шаралар белгілі бір дәрежеде мамандықтың тартымдылығын арттырудың шешімі ретінде қызмет етеді.

Кесте 4. 2021-2025 жылдар аралығында стипендия сомасының артуы

Жыл	Стипендия сомасы (барлық мамандықтар) (тг)	Педагогика және медицина мамандықтарының стипендия сомасы (тг)
2021	31423	50400
2022	36660	58800
2023	41898	67200
2024	47135	75600
2025	52372	84000

Арнайы педагогикалық тест

Елдің білім беру жүйесінің сапасы оның мұғалімдік мамандыққа қабылданатын тұлғаларының біліктілігімен тығыз байланысты. Көптеген зерттеулер тиімді оқыту дұрыс үміткерлерді таңдаудан басталатынын растайды, олар тек күшті академиялық негіздері ғана емес, сонымен қатар оқытудың күрделі, тұлғааралық сипаты үшін қажетті бейімділікке ие екенін айтады [206].

Авила [211] өзінің Филиппиндік болашақ мұғалімдерге жүргізген зерттеуінде GPA мен кәсіби пәндер бойынша бағалар практикалық сабақтар мен сынып іші оқыту кезеңіндегі нәтижелерді болжауға қабілетті маңызды академиялық көрсеткіштер екенін атап өтеді. Дегенмен, ол сонымен қатар зияткерлік қасиеттердің өзі мұғалімдік әлеуетті, әсіресе эмоционалды интеллектті, бейімделуді және моральдық мақсатты талап ететін кәсіпте толықтай көрсете алмауы мүмкін екенін атап өтеді. Бұл тұжырым мұғалімдерді даярлау бағдарламаларында қабылдау кезінде тек интеллектуалдық дайындықпен шектелуге болмайтынын көрсетеді. Академиялық скринингпен қатар, мұғалім мамандығына жеке бейімділікті бағалау да маңызды. Сондықтан әлемде бұл екі өлшемді ұштастыратын жан-жақты қабылдау тетіктерін енгізу қажеттігі туралы көзқарас қалыптасып келеді.

Қазақстан да, Филиппин де мұғалім мамандығына кіру кезінде сапа көрсеткіштерін белгілеу қажеттілігін мойындайды, бірақ олардың көзқарастары фокус пен жүзеге асыруда әртүрлі. Қазақстанда педагогикалық бағдарламаларға үміткерлер жоғары оқу орындарына түсудің шектік баллына сәйкес келуі керек, сондай-ақ грантқа өтінімдер берілгенге дейін мұғалімдер даярлайтын оқу орындарында өткізілетін арнайы педагогикалық сынақтан өтуі керек. Бұл тест коммуникативті дағдылар, педагогикалық ойлау, оқытуға моральдық дайындық сияқты когнитивті емес құзыреттерді бағалайды. Өтініш берушілерге

ойластырылған, студентке бағытталған жауаптарды талап ететін жағдаяттық мәселелер (кейстер) ұсынылады және олардың дәлелдері мен салдарын болжай білу қабілетіне қарай бағаланады. Бағалау нәтижесі екі нұсқамен анықталады: «рұқсат етілді» немесе «рұқсат етілмеді».

Керісінше, Филиппиндерде мұндай міндетті тұлға скринингі жоқ, бірақ академиялық үлгерім басты рөл атқарады. Авила [211] зерттеуінде көрсетілгендей, жалпы алынған орташа және кәсіптік білім беру пәндеріндегі бағалар сияқты айнымалылар студенттердің оқытудағы табысымен айтарлықтай байланысты. Осылайша, Филиппин зияткерлік болжаушыларға көбірек сүйенеді, ал Қазақстан академиялық жетістіктер мен психологиялық және этикалық дайындықты теңестіретін гибридті жүйені енгізеді. Екі жүйе де оқыту сапасын қамтамасыз етуге бағытталған, бірақ қазақстандық үлгі үміткерлердің әлеуетіне неғұрлым тұтас көзқарасты ұсына алады.

Сонымен, Қазақстан да, Филиппин де қабылдаған скринингтік тетіктер мұғалім мамандығына жоғары сапалы талапкерлердің маңыздылығын ортақ мойындауды көрсетеді. Филиппиндер оқытушылық әлеуеттің проксиі ретінде академиялық күшке баса назар аударғанымен, Қазақстанның екі сатылы үлгісі (стандартталған сынақ ұпайларын педагогикалық қабілеттілік емтиханымен біріктіру) неғұрлым тұтас, көп өлшемді таңдау тәжірибесіне артып келе жатқан адалдығын көрсетеді. Оқытудың күрделене түсуін және ол әкелетін эмоционалдық және моральдық еңбекті ескере отырып, Қазақстанның академиялық емес скринингті енгізуі мұғалімдер білімін реформалаудағы әлемдік үрдістерге сәйкес келеді. Дегенмен, екі жүйе де бірқатар қиындықтарға тап болады. Атап айтқанда, мұғалімнің ұзақ мерзімді жетістігін бағалау үшін жүйелі енгізу, әділдікті қамтамасыз ету және бойлық бақылау қажет. Алдағы уақытта зияткерлік және аффективті көрсеткіштерді қамтитын аралас модель мұғалім мамандығының беделін арттыруда және білім беру нәтижелерін жақсартуда тиімді құрал бола алады.

Жас мұғалімдерге арналған ұстаздық мамандығына кіру емтиханы

Соңғы жылдары оқытушылық қызметке түсетін университет түлектері үшін біліктілік емтихандары көптеген елдерде оқытудың сапасы мен беделін арттыруға ұмтылатын маңызды саясат құралына айналды [212, 213]. Бұл емтихандар пән бойынша білімді растау үшін ғана емес, сонымен қатар педагогикалық дайындықты, кәсіби этиканы және сыныптағы құзыреттілікті бағалауға арналған. Халықаралық деңгейде Финляндия, Сингапур және Оңтүстік Корея сияқты елдер мұғалімдік жұмыс күшіне тек ең құзыретті тұлғаларды қабылдауды қамтамасыз ету үшін қатаң іріктеу және бағалау процедураларын қолданады. Қазақстан осы үрдіске қосылып, саланы кәсібилендіруге бағытталған кең ауқымды білім беру реформаларының бөлігі ретінде біліктілік емтихандарын енгізді және жаңа мұғалімдердің XXI-ғасыр аудиториясының талаптарына сай болуын қамтамасыз етеді [214].

Қазақстанда біліктілік емтиханы әдетте екі негізгі компоненттен тұрады. Біріншісі – болашақ мұғалімнің пәні бойынша білімінің тереңдігін бағалайтын пәндік мазмұн блогы. Екіншісі – оқытудың стратегиялары, тәрбие психологиясы, сыныпты басқару, тәрбиешілердің этикалық міндеттері туралы сұрақтарды қамтитын педагогикалық-әдістемелік блок. Бұл екі компонент бірігіп 100 тест тапсырмасын қамтиды, мазмұны бойынша 70% және педагогика мен әдістеме бойынша 30% болып бөлінеді. Емтихан стандартталған түрде өткізіліп, орталық деңгейде басқарылады. Мұғалім ретінде ресми сертификат алу үшін екі бөлімнен де сәтті өту талап етіледі. Жоғары нәтиже көрсеткен үміткерлерге дереу жоғары санатпен жұмысқа орналасуға мүмкіндік беріліп, бұл оларға бірден жоғары жалақы мен кеңейтілген кәсіби жауапкершілікке қол жеткізуге жол ашады.

Бұл біліктілік жүйесін енгізудің бірнеше ауқымды салдары бар. Бұл оқытушылық қызметке түсетін түлектер тек академиялық сауатты ғана емес, сонымен қатар әр түрлі оқушыларды қолдау үшін қажетті педагогикалық дағдыларға ие болуын қамтамасыз етеді. Оспанованың [214] айтуынша, бұл жүйе мұғалімдерді жұмысқа қабылдауда еңбегіне негізделген мәдениетті де енгізеді, үздік және мотивация көрсеткендерді марапаттайды. Сонымен қатар, ол қазақстандық мұғалімдерді дайындау стандарттарын жетекші ЭЫДҰ елдерінің стандарттарымен сәйкестендіреді, қазақстандық мұғалімдердің білімінің сенімділігі мен жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттыруға көмектеседі. Маңыздысы, емтихан дайындығы төмен тұлғаларды сүзіп, мектеп оқушыларының білікті мамандардан дәріс алуын қамтамасыз етуде, сол арқылы ұлттық білімнің ұзақ мерзімді сапасын арттыруда маңызды рөл атқарады.

Дегенмен, біліктілік емтиханы айқын артықшылықтарды ұсынғанымен, ол белгілі бір қиындықтарды да тудырады. Университеттің оқу бағдарламалары мен емтихан мазмұнының сәйкес келуі, әсіресе, педагогикалық дайындық азырақ мекемелерде алаңдаушылық тудырады. Кейбір түлектер, әсіресе ауылдық жерлерде немесе ресурстары жеткіліксіз жерлерде, дайындық материалдарына немесе қолдау құрылымдарына шектеулі қолжетімділікке байланысты қосымша кедергілерге тап болуы мүмкін. Сонымен қатар, емтиханның жоғары стандарттары түлектер арасында уайым тудыруы мүмкін және ықтимал күшті үміткерлерді мұғалімдік мамандыққа барудан бас тартуы мүмкін. Сондықтан біліктілік емтиханы мұғалімнің сапасын арттырудың перспективті құралы болғанымен, оны сәтті жүзеге асыру үздіксіз қолдауды, оқытуды үйлестіруді және барлық жоғары оқу орындарында әділдік пен теңдік тетіктерін қажет етеді. Оспанова [214] атап өткендей, қатаң стандарттарды институционалдық қолдаумен үйлестіретін теңдестірілген тәсіл Қазақстанда құзыретті және ынталы педагогикалық жұмыс күшін қолдау үшін маңызды.

Дегенмен, кез келген реформаның табысты болуы оның сапалы және жан жақты жүзеге асуына байланысты. Бұрын Қазақстанның реформалық моделі жоғарыдан төмен қарай қабылданатын. Мұғалімдер саяси шешімдерді көбінесе практикалық нұсқауларсыз түсініксіз жүктеме ретінде сипаттады [151].

Мұғалімдердің пікірінің ескерілмеуі саясаттан шаршауға және кәсіби ынтаның төмендеуіне әкелді. Алайда соңғы уақыттағы бастамалар мұғалімдердің пікірін ескеруге бағытталған оң өзгерістерді көрсетеді. Мұғалімдер өздерінің өтініштерінің естілетінін және қолдау көретінін сезінгенде, олар реформаларды өздерінің сәйкестігін дамытатын өзгеріс ретінде қабылдайды.

Яғни, Қазақстандағы білім беру реформалары мұғалімнің идентификациясын тереңінен және жаңадан қалыптастырып келеді. Дегенмен, сол процесс кейде артықшылық бергенімен кейде мұғалімдер үшін алаңдатады.

Саяси жаңашылдықтар мұғалімдерден пәнді жеткізушілер мен бағалаушылар ғана емес, сонымен қатар үш тілді білім берушілер және реформаларды іске асырушы өкілдер болуды талап етеді. Оқу жоспарын өзгерту және үштілділік саясаты сияқты реформалар сәйкестікке кері әсерін тигізгенімен, еңбек жағдайлары мен мамандыққа құрметті жақсартатын заңдар сол кемшіліктердің орнын толтыруға мүмкіншілік береді.

Соңғы жылдарда жүргізілген [169] зерттеу реформаның микродеңгейдегі салдарын суреттейді, мемлекеттік қолдаулар мен сыныптағы шындық арасындағы теңгерімді ескере отырып, сәйкестіктің өзгеруі орын алатынын анықтады. Сайып келгенде, тұрақты реформа кәсіби тұрғыдан сенімді, әлеуметтік тұрғыдан бағаланатын және ауыспалы білім беру экожүйесіне бейімделетін идентификацияны қалыптастыруға байланысты.

2.2.4 Қоғамдық пікір және мұғалімдерге деген көзқарас

Қоғамдық пікір мен қоғамның мұғалімдерге деген көзқарасы олардың кәсіби сәйкестігін қалыптастыруда сыни қабатты құрайды. Қазақстанда мұғалімдердің әлеуметтік мәртебесі мәдени дәстүрлер және кеңестік дәуірден қалған мұралардың әсерінің арқасында тарихи жоғары болғанымен, бірақ посткеңестік өтпелі кезеңде айтарлықтай өзгерістерге ұшырады. Бұл бөлім осы көзқарастардың қалай дамығанын, олардың жаһандық өзгерістермен өзара әрекеттесуін және Қазақстандағы соңғы зерттеулердің бұл тақырыпты қалай түсіндірілетіні қарастырылады.

Тарихқа көз жүгіртсек, қазақ мәдениеті «ұстаздың» рөлін ерекше құрметтеген. 20 ғасырдың басындағы Мағжан Жұмабаев сынды реформаторлар мұғалімнің қоғам көшбасшысы және өнегелі жол көрсетушісі, жеке өмірде де, қоғамдық өмірде де құрметке лайық тұлға ретіндегі рөлін ерекше атап өтті [215]. Кеңестік кезеңде ұстаздар қоғамның идеялық және интеллектуалдық қалыптасудағы орталық рөлді сақтап қалды, оларға жаңа кеңес азаматын қалыптастыру міндеті жүктелді.

Алайда, құбылмалы 1990-жылдар осы ұстаз мәртебесіне әлеуметтік-экономикалық күйзеліс кезеңін әкелді. Нарықтық экономикаға көшу кезінде мұғалімдердің жалақысы басқа мамандықтардан артта қалды, ал мұғалімдік барған сайын қосалқы мансап ретінде қарастырыла бастады.

Бұл жағдайды Силова [196] өзінің еңбегінде посткеңестік мемлекеттерде «мұғалім мамандығының дағдарысы» деп атады. Осының салдарынан қоғамдық

қабылдаудың төмендеуі мұғалімдерге деген сыртқы құрметті ғана емес, сонымен қатар олардың ішкі кәсіби мақтаныш сезімін де төмендетті. Varkey Foundation орталығы жаһандық мұғалім мәртебесі индексін зерттейді. Халықаралық зерттеу нәтижелеріне сүйеніп Долтон және басқалар [216] дүние жүзіндегі мұғалімдер өздерінің қоғамдық құндылығы олардың жасаған еңбектеріне сәйкес келмейтінін жиі сезінетінін көрсетеді. Қазақстан халықаралық зерттеуге қатыспағанымен, мұғалімдер арасында ұқсас үлгілер пайда болды.

Дегенмен, соңғы жылдардағы мұғалімдер арасындағы түсінік оң тенденцияны көрсетеді. Отандық соңғы зерттеулердің бірінде [207] бұл түсініктерді контекстке қатысты деректермен растайды. 2019 және 2020 жылғы мектеп түлектері арасында мұғалімдік мамандықтың тартымдылығы артып келетінін көрсетті.

Гендерлік айырымдағы ерекшелік Қазақстандағы қоғамдық пікірді одан әрі тереңдетеді. 2023 жылы жүргізілген зерттеуде [217] анықталғандай, әйелдер педагог жұмыс күшінде басым, бірақ көбінесе кәсіпқой немесе зиялы ретінде емес, тәрбиешілер немесе «екінші ана» ретінде дәстүрлі гендерлік күтулер арқылы қарастырылады.

Сонымен қатар, ер мұғалімдер (азырақ болса да) кейде қауымдастық көшбасшылары ретінде қарастырылады және олар деңгейіне сай емес артық мойындалуы мүмкін. Бұл асимметрия ер және әйел мұғалімдердің қоғамдағы өз орнын қалай қарайтынына және ата-аналардың, оқушылардың және саясаткерлердің оларға қалай қарайтынына әсер етеді. Аталған зерттеудегі мәліметтерге сәйкес, әйел мұғалімдердің 72,7%-ы, ал ер мұғалімдердің 66,4%-ы педагог болуды алғашқы кәсіби таңдау ретінде көрсеткен. Жалпы алғанда, мұғалімдердің 71,2%-ы бұл мамандықты саналы түрде таңдағанын атап өткен [217].

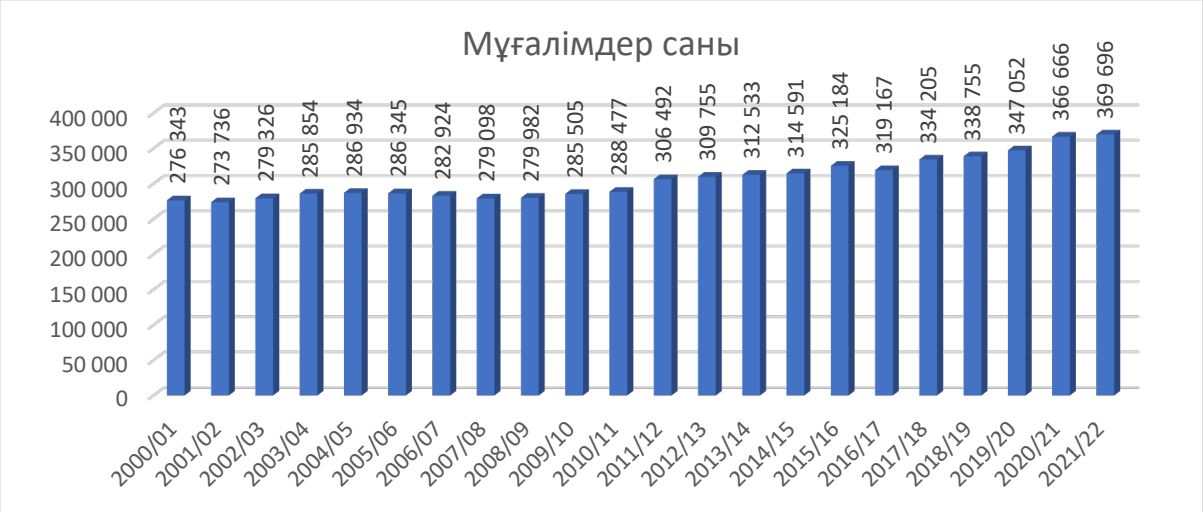
Мұғалімнің бірегейлігін ұзақ мерзімді мәдени әңгімелер қалыптастырғанымен, қоғамдық пікір алмасу да маңызды рөл атқарады. Үкімет риторикасы мұғалімдерді, әсіресе мерекелер немесе реформалар туралы хабарландырулар кезінде жиі мақтайды. Президенттің сөйлеген сөздері мен 2019 жылғы «Мұғалім мәртебесі туралы заң» сияқты заңдар мұғалімді құрметті, өмірлік маңызды мамандық ретінде қарастырады. Дегенмен, бұл жоғарыдан төмен растауды күнделікті өзара әрекеттесулер бұзуы мүмкін, ата-аналар немесе мемлекеттік шенеуніктердің мұғалімдерді қиыншылықтар тудырғаны туралы хабарламалар әлі де пайда болады және кейде әлеуметтік желілерде жағымсыз стереотиптер айтылады.

БАҚ өкілдері бұл шиеленісті одан әрі күшейтеді, яғни цифрлық кеңістікте қазақстандық мұғалімдерді кейде мақтайды кейде сынайды. Вирустық оқиғалар оң болсын немесе теріс болсын қоғамдық қабылдауды тез қалыптастырады. Жетістікке жеткен мұғалімдер туралы әңгімелер жиі айтыла бермейді. Бұл теріс сәйкестік кәсіби имидждің тұрақсыз болуына ықпал етіп, мұғалімдердің біртұтас сәйкестікті сақтау әрекеттерін қиындатады.

Дегенмен, микро деңгейде көптеген мұғалімдер әлі де жеке болмыстың қалыптасуын бастан кешіреді. Оқушылар арасында жүргізілген сауалнама нәтижесінде мұғалімдердің ең сенімді адамдардың қатарында екенін, яғни оқушылар ата-аналарынан кейінгі көп сенім артатын категория екені анықталды [155]. Мұндай сенім өздерін нұсқаушы ретінде ғана емес, тәлімгер және қамқоршы ретінде де көретін мұғалімдердің моральдық тұлғасын нығайтады.

Мұғалімдер күні сияқты қоғамдық рәсімдер мен мерекелер мұғалім мәртебесін бекітуде символдық рөл атқарады. Сыйлықтар, марапаттар және оқушыларының жетістіктері мұғалімдер тарапынан терең бағаланады және мәдени сабақтастықты көрсетеді. 2023-жылы мұғалімдер арасында жүргізілген сапалық зерттеу нәтижесінде мұғалімдер өздерінің еңбектерінің бағалануы туралы сұхбаттасқан. Сол зерттеу нәтижелеріне сәйкес мұғалімдерді ең қатты ынталандыратын оқушыларының сабақ тысындағы жетістіктері екенін айтады [181]. Одан кейін оқушылардың ұстаздарына алғыс білдіруі оларға мотивация береді, және де оқушылардың оқу үлгерімінің артуы, тәлімгерлердің мұғалімдеріне үйренуі және сабаққа деген ынталарының артуы келеді. Бұл тәжірибелерді реттеуге бағытталған күш-жігер, соның ішінде оқу-ағарту министрлігінің нұсқаулары, оның символдық мағынасын бұзбай, мамандықтың қадір-қасиетін сақтауға бағытталған.

Қоғамдық қабылдаудың жақсаруының бір көрсеткіші соңғы екі онжылдықта мұғалімдер санының тұрақты өсуі болып табылады, бұл қиындықтарға қарамастан, педагогикалық мамандыққа жаңа талапкерлерді тартуды жалғастыруда. Дегенмен, бұл үрдіс мұғалімдік мамандықтың беделінің жоғарылауынан ба әлде жай ғана мұғалімдерге өсіп келе жатқан сұраныстың көрсеткіші ме белгісіз (Сурет 11).



Сурет 11. 2000-2022 жылдар аралығында Қазақстандағы мұғалімдер саны.

Мұғалімнің сәйкестігі жеке түрде қалыптаспайды, бұл күнделікті өзара әрекеттестіктің, институттық қарым-қатынастың және мұғалімдердің кім екендігі

және олардың қандай үлес қосатыны туралы кеңірек әлеуметтік қабылдаулардың қосындысынан құрылады. Мамандықтың қоғамда шынымен тартымды болуы үшін қоғамдық пікір құрметті нақты қолдаумен, іс жүзінде әділ өтемақымен, кәсіби тәуелсіздікпен және абыроймен дәйекті түрде үйлестіруі керек.

Сонымен қоса Қазақстанда білім беру саласындағы реформалар жалғасып келеді, мұғалімдерді қоғамдық диалогқа тарту және олардың тәжірибесін көрсету арқылы құрмет пен бедел арасындағы алшақтықты жоюға болады. Әсіресе ауылдық мектептер мен жас мамандардың шынайы жетістіктерін көрсету қоғамдағы мұғалімдер туралы көзқарасты өзгертіп, теріс стереотиптерге қарсы тұруға ықпал етеді. Сонымен қатар, құқықтық қорғау тетіктерін іске асыру және мұғалімдердің күнделікті мектеп өміріндегі құқықтарын сақтау таңданудан гөрі, тұрақты құрмет мәдениетін қалыптастыруға негіз болады.

Қорытындылай келе, Қазақстандағы мұғалімнің идентификациясы қоғамдық пікірмен тығыз байланысты қалыптасатын және үздіксіз дамып отыратын күрделі ұғым болып табылады. Бұл сәйкестік икемді әрі келешекке бағдарланған болуы үшін, ол бір жағынан – өткеннің терең мәдени құрметіне, екінші жағынан – заманауи кәсіби талаптар мен жаңашылдыққа сүйенуі қажет.

3 БӨЛІМ. МҰҒАЛІМНІҢ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ КӘСІБИ ИДЕНТИФИКАЦИЯСЫ: ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ

3.1 Қазақстан контекстіндегі мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби идентификациясын зерттеу методологиясы

3.1.1 Мұғалімнің кәсіби идентификациясын анықтаудағы теориялық негіздер

Мұғалімнің кәсіби идентификациясы (МКИ) тұжырымдамасы жеке сенім-нанымдардың, кәсіби рөлдердің және әлеуметтік-мәдени контексттердің динамикалық өзара байланысын сипаттайтын білім беру зерттеулерінің орталық тақырыбына айналды. Кәсіби сәйкестік – бұл статикалық атрибут емес, ол мұғалім мамандығындағы болмысты түсіндіру мен динамикалық даму өзгерісінің үздіксіз процесі [46]. Ол мұғалімдердің өздерін қалай қабылдайтынын, оларды басқалар қалай қабылдайтынын және білім беру талаптарының өзгеруі жағдайында өз рөлдерін қалай қабылдайтынын қамтиды.

Соңғы жылдарда жарияланған мұғалімнің кәсіби сәйкестігінің қалыптасуы мен эволюциясына ықпал ететін негізгі факторларды анықтау тақырыбындағы ғылыми мақалалардың шолуы МКИ түсінігін одан ары нақтылайды. Арлинда және басқалар [218] мұғалімдердің бірегейлігін қалыптастырудағы маңызды өмірлік оқиғалардың, кәсіби дамудың және тәжірибе қауымдастықтарының әсіресе жас мамандарға ағылшын тілін оқыту жеке қалаулар пен институционалдық талаптарды теңестіруді қамтитын контексттердегі рөлін атап өтеді. Өз кезегінде Багга [219] мұғалім болу (being), мұғалімдікке келу (becoming) және тиесілік (belonging) шеңберін енгізеді, мұғалімдер рөлдік ауысулар, академиялық байланыстар және әлеуметтік өзара әрекеттесу арқылы өздерінің идентификациясын қалай құрайтынын суреттейді.

Гронвальд және Арнольд [220] мұғалімдердің мақсатты және рефлексивті әрекет ету қабілетін агенттіктің маңыздылығымен сипаттайды. Олар жаңадан келген мұғалімдердің қиын орталарда төзімділік, рефлексия және бейімделушілік арқылы өздерінің кәсіби сәйкестіктерін белсенді түрде құруға тырысатынын көрсетеді. Ал Мулу және оның әріптестері [221] мұғалімдердің сәйкестігіне әкімшілік қолдау, оқушылардың мінез-құлқы және ресурстардың қолжетімділігі сияқты контекстік жағдайлардың әсерін анықтады.

Жеке және контекстік факторлардың тысында эмоционалдық тәжірибе де МКИ қалыптастыруда шешуші рөл атқарады. Янг және Юэ [222] арнайы білім берудегі мұғалімдердің көңілсіздік, мақтаныш және қоғамдағы түсінбеушілік сезімдерін қалай басқаратынын зерттеп, нәтижесінде эмоционалды тұрақтылықтың кәсіби сәйкестікті қолдаудың ажырамас бөлігі екенін көрсетеді.

Технологияларды оқыту тәжірибесіне енгізу МКИ-на басқа көзқарастағы өлшемді енгізеді. Лай мен Джин [223] мұғалімнің бағыты пәнге бағытталған

(subject-centered) немесе оқушыға бағытталған (learner-centered) болса да олардың кәсіби өзіндік тұжырымдамасының тереңірек аспектілерін көрсететін цифрлық құралдар мен шешімдерді қалай біріктіретініне әсер етеді деп санайды. Бұл технологиялық жаңашылдық цифрландыру өсіп келе жатқан Қазақстандық ортамдағы білім беру орындарында өзектілігі артып келеді.

Хаган [224] мұғалімнің бастапқы білім алуындағы практикалық тәжірибесі оның сәйкестігін қалыптастырушы рөлін алатынын айтады, яғни нақты өзара әрекеттесулер, тәлімгерлік және рефлексиялық тәжірибе бірегейлігін құруға айтарлықтай үлес қосады. Бұл тұжырым Қазақстанның әртүрлі білім беру орындарында мансаптық тәжірибе ұзақ мерзімді кәсіби сәйкестендіруге қалай әсер ететінін түсіну үшін өте маңызды болып табылады.

2022-жылы Қазақстанда жүргізілген сапалық зерттеу де мұғалім идентификациясын түсіндіруде теориялық үлес қосуда. Нұрымбетов зерттеуінде мұғалім мамандығын таңдау мотивациясы мен кәсіби сәйкестік арасындағы байланысқа назар аударылды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мұғалім болуға шешім қабылдау тек прагматикалық және көрінетін себептермен ғана емес, сонымен қатар «өз мамандығын табу», «балалармен жұмыс істеу», «қоғамға пайдалы болу» сияқты терең құндылықтарға негізделеді. Бұл мотивациялар кәсіби сәйкестіктің бастау көздері ретінде қарастырылады.

Сонымен қатар, мұғалімдердің сұхбаттарында өзін-өзі тану, кәсіби жауапкершілік және мамандыққа эмоционалды байланыс туралы нарративтер жиі кездеседі. Бұл факторлар Багганың мұғалім болу (being), мұғалім болуға ұмтылу (becoming) және мамандықпен сәйкестену (belonging) сияқты категориялармен үйлеседі [219]. Сапалық зерттеу теориялық тұрғыда мұғалім сәйкестігін түсіндіруде мотивациялық, құндылықтық және нарративтік элементтердің маңызын нақтылай түседі.

Жоғарыда сілтеме берілген зерттеулер МКИ-н қалыптастыруда жеке мотивациялар, кәсіби құзыреттіліктер, эмоционалдық қатысу, әлеуметтік тиесілік, контекстік қиындықтар және инновацияларға бейімделу үйлесімі секілді көп қырлы құрылым екенін көрсетеді. Бұл факторлар жалпылама маңызды болғанымен, олардың көрінісі жергілікті контексттермен өзгерістерге ұшыраған күйде қалыптасады. Саяси реформаларға, әлеуметтік-экономикалық өзгерістерге және дамып келе жатқан қоғамдық қабылдауларға байланысты мұғалім мамандығы көптеген реформалар енгізілген Қазақстан контекстінде МКИ-н түсіну осы ұлттық ерекшеліктерге көңіл бөлуді талап етеді.

Қазақстандық мұғалімдер дәстүрлі құндылықтар мен заманауи білім беру талаптарының тоғысатын бірегей әлеуметтік-мәдени ортада жұмыс істейді. Мұғалім мамандығының мәртебесі, институционалдық қолдау деңгейлері және қоғамның күтулері мұғалімдердің өз рөлдерін қалай қабылдауына және кәсіби тұлғасын дамытуға ықпал етеді. Ұсынылған әдебиеттер осы динамикаларды зерттеу үшін сенімді теориялық негіз бергенімен, Қазақстандағы мұғалімдердің

ерекше тәжірибесін анықтау үшін жергілікті зерттеу жүргізудің қажеттілігін көрсетеді.

Осы себептерге байланысты бұл зерттеу халықаралық тәжірибелерді ескере отырып, қазақстандық мұғалімдерге қатысты эмпирикалық деректерге негізделеді. Жаһандық зерттеулерде анықталған өзін-өзі анықтау, кәсіби құзыреттілік, эмоционалдық тұрақтылық, контекстік бейімделу, құндылықтарға бағдарлану, технологиялық интеграция және сыртқы қысымдарға жауап беру сияқты тұжырымдамалық категорияларға негізделген сауалнаманы құрастыра отырып (Қосымша А), бұл зерттеу қазақстандық білім беру жүйесінде кәсіби сәйкестіктің қалай құрылатыны мен тәжірибесінің жан-жақты талдауын ұсынуға бағытталған.

Осы зерттеудің екінші кезеңінде мұғалімдердің кәсіби идентификациясына тереңірек үңілу үшін сапалы зерттеу тәсілі қолданылды. Зерттеудің бұл бөлігі жиырма мұғаліммен жүргізілген тереңдетілген сұхбаттарға негізделді. Сұхбаттар мазмұндық және тақырыптық құрылым бойынша алдын ала дайындалған жартылай жүйеленген зерттеу жоспарына сәйкес жүргізілді (Қосымша Ә). Мұғалімдермен сұхбат жүргізу алдында олардың зерттеуге қатысуына байланысты ерікті және ақпараттандырылған келісім алынды. Бұл сапалы зерттеу Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің этикалық комитетінен ресми түрде рұқсат алған (Қосымша Б), бұл зерттеудің академиялық және этикалық талаптарға сай жүргізілгенін растайды. Сапалы деректер нәтижелері сандық сауалнама нәтижелерін толықтырып, мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін құруда өмірлік тәжірибе, эмоциялық күйзеліс, әлеуметтік танылу және ішкі мотивация сияқты аспектілердің рөлін терең сипаттауға мүмкіндік береді.

Қазақстандағы мұғалімнің идентификациясын тереңірек және сенімдірек түсіну үшін бұл зерттеуде сандық және сапалық тәсілдерді біріктіретін аралас әдістер қолданылды. Сауалнама деректерін және тереңдетілген сұхбаттарды біріктіру жалпы үрдістерді де, жеке тәжірибелерді де зерттеуге мүмкіндік берді.

3.1.2 Сандық зерттеу методологиясы

Қазақстан контекстінде мұғалімнің кәсіби сәйкестігінің динамикасын зерттеу үшін деректер жинаудың негізгі құралы ретінде сауалнаманы жүргізілді. Талдау үшін сандық зерттеу дизайны қолданылды. Әдістеме МКИ бойынша соңғы 5 жылда жарияланған зерттеулерді талдау нәтижесінде алынған халықаралық концептуалды құрылымдарға негізделген [46, 218, 219]. Бұл зерттеулер сауалнаманың тақырыптық құрылымын да, мазмұнын да қамтиды. Сонымен қоса, кәсіби сәйкестіктің жаһандық өлшемдеріне сәйкес және қазақстандық білім беру ортасына бейімделген күйде қолданылды.

Сауалнама мұғалімнің бірегейлігінің көптеген қырларын, соның ішінде өзін-өзі анықтауды, кәсіби құзыреттіліктерді, эмоционалдық және мінез-құлық аспектілерін, контекстік әсерлерді, құндылық бағдарларын, технологиялық интеграцияны және сыртқы және материалдық факторларға жауаптарды қамтыған. Бірнеше элементтер халықаралық әдебиеттерде расталған конструкциялардан бейімделген, сонымен бірге Қазақстанның әлеуметтік-мәдени және

институционалдық контекстінің ерекше сипаттамаларын көрсету үшін автор әзірлеген қосымша сұрақтар біріктірілді. Бұл гибридті тәсіл жаһандық зерттеулермен салыстыруға да, жергілікті контексттегі сәйкестікке де мүмкіндік берді.

Сауалнама Қазақстан бойынша қатысушылардың кең ауқымына қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін екі тілде – қазақ және орыс тілдерінде онлайн режимінде жүргізілді. Жауаптың дәлдігі мен ыңғайлылығын арттыру үшін мұғалімдерге тіл таңдау мүмкіндігі берілді. Жалпы сауалнамаға 287 мұғалім қатысып, олардың 81%-ы яғни 232 ұстаз қазақ тілін таңдады (Кесте 5).

Зерттеу әртүрлі аймақтарда, мектеп түрлерінде және елді мекендер санаттарында ұстаздық жасайтын педагогтарға назар аудара отырып, мақсатты таңдау әдісін қолданды. Сауалнамаға жасы, жынысы, педагогикалық өтілі, оқыту тілі және мектептің институционалдық жағдайы (мемлекеттік, жеке және басқа) сияқты әртүрлі демографиялық және кәсіби ортаның өкілдерінен барлығы 287 мұғалім қатысты (Кесте 5).

Кесте 5. Мұғалімдердің әлеуметтік-демографиялық көрсеткіштері

Сипаттамалары		**Үлесі, %**
Жынысы	Әйел	62%
	Ер	38%
Сауалнама тілі	Қазақша	81%
	Орысша	19%
Ұлты	Қазақ	95%
	Орыс	3%
	Басқалар	2%
Елді мекен түрі	Қала	90%
	Ауыл	10%
Оқыту тілі	Қазақша	54%
	Орысша	13%
	Ағылшынша	20%
	Бірнеше тілде береді	13%
Мектеп түрі	Мемлекеттік	78%
	Жеке	21%
	Басқа	1%
Жас ерекшеліктері	20-29 жас	36%
	30-49 жас	47%
	50 және одан жоғары	17%
Мұғалімдік еңбек өтілі	1-3 жыл	25%
	4-19 жыл	45%
	20 жыл және одан көп	30%

Деректерді талдау IBM SPSS Statistics бағдарламасында бірқатар статистикалық әдістерді қолдана отырып жасалды. Бастапқы жұмыс жиілікті талдауды және жалпы тенденцияларды анықтау үшін сипаттамалық статистиканы қамтыды. Әрі

қарай, әлеуметтік-демографиялық айнымалылар мен жауаптар арасындағы қатынастарды зерттеу үшін хи-квадрат тесттері пайдаланылды. Деректер жиынындағы жасырын құрылымдарды анықтау үшін факторлық талдау жүргізілді. Нәтижесінде қазақстандық контексте мұғалімнің кәсіби сәйкестігін анықтайтын негізгі өлшемдерді шығаруға мүмкіндік береді. Соңында МКИ-ның әртүрлі аспектілерінің сыртқы жағдайлармен өзара әрекеттесуі туралы нюансты түсінуді қамтамасыз ететін жұмысқа қанағаттану сияқты нәтижелерге әртүрлі факторлардың әсерін бағалау үшін регрессиялық талдау қолданылды.

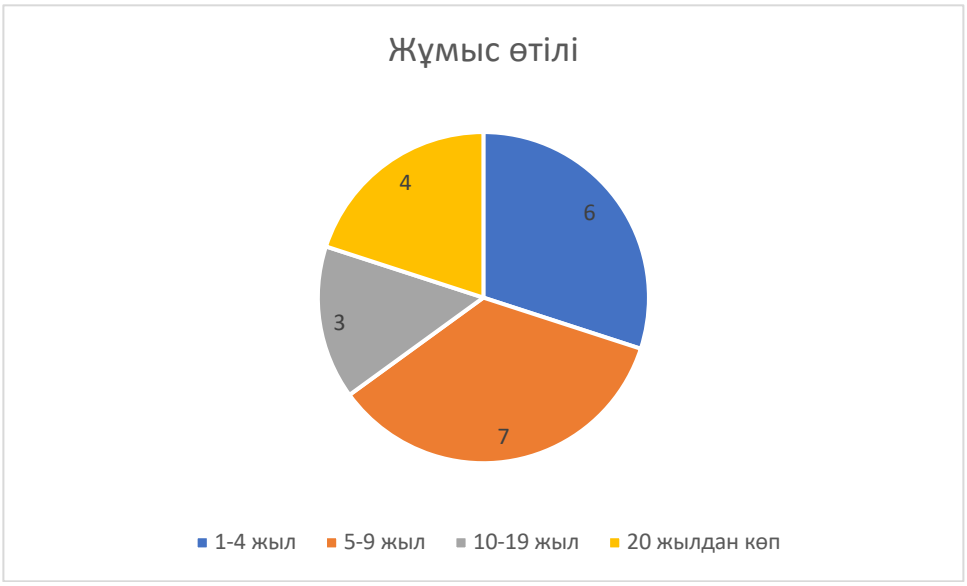
Эмпирикалық деректерді жинаудан басқа, кеңірек академиялық дискурстағы нәтижелерді контекстке келтіру үшін үстелдік зерттеу әдісі (desk research method) қолданылды. Яғни халықаралық ғылыми мақалаларды, баяндамаларды және зерттеулерді қарап, нәтижелерді қарастырғанда жергілікті контекст те халықаралық перспективалар да қамтамасыз етілді.

Қысқаша айтқанда, бұл әдістемелік тәсіл қазақстандық мұғалімдер арасында МКИ-сын жан-жақты бағалауға мүмкіндік берді. Белгіленген теориялық құрылымдар контекстке қатысты сұрақтармен және сенімді статистикалық талдаумен бекітілді. Соның нәтижесінде зерттеу Қазақстанның дамып келе жатқан білім беру кеңістігінде кәсіби сәйкестіктің қалай қалыптасатынын, сақталатынын және сынға түсетінін түсінуге құнды үлес қосады.

3.1.3 Сапалық зерттеу методологиясы

Сауалнама арқылы жиналған сандық деректерден басқа, бұл диссертация қазақстандық мұғалімдердің өмір тәжірибесі мен кәсіби сәйкестігін қалыптастыруды тереңірек зерттеуге арналған сапалық компонентті қамтиды. Зерттеудің бұл бөлігінде Алматы қаласындағы әртүрлі мектептерде жұмыс істейтін 20 мұғаліммен жартылай құрылымдық сұхбаттың тематикалық талдауы қолданылады. Сапалық кезеңнің мақсаты - мұғалімдердің күнделікті кәсіби өмірінде қатысатын мәндер, құндылықтар және сәйкестігін анықтау келіссөздері туралы нарративтік түсініктерін беру арқылы сауалнамада анықталған статистикалық үлгілерді толықтыру.

Сұхбатқа Алматы қаласының жалпы білім беретін мектептерінің мұғалімдері болып табылатын барлығы 20 қатысушы өтті. Гендерлік дифференциация 1/4 ер мұғалімдер (n=5) және 75% әйел мұғалімдер болды. Бұл гендерлік бөлу Қазақстандағы мұғалімдердің жалпы бөлінуіне сәйкес келеді. Сұхбатқа қатысқан 20 қатысушының педагогикалық тәжірибесі келесідей бөлінді: 6-ның 1-4 жыл, 7-нің 5-9 жыл, 3-інің 10-19 жыл және 4-інің 20 жылдан астам тәжірибесі бар (Сурет 12). Бұл бөлу кәсіби дамудың әртүрлі кезеңдерінде жеке басын қалыптастыру процестерін зерттеуге мүмкіндік беретін ерте мансапты да, ардагер мұғалімдерді де қосуды қамтамасыз етті.



Сурет 12. Қатысушылардың жұмыс өтілі бойынша көрсеткіштері

Сапалық зерттеуге қатысушылар жасы, жынысы, педагогикалық тәжірибесі, пәндік саласы бойынша әртүрлі ортадан 20 мұғалімді қамтыды. Жаңадан бастаған және тәжірибелі мұғалімдерді, сондай-ақ әртүрлі лингвистикалық және институционалдық ортада жұмыс істейтіндерді қосу арқылы әртүрлілікті қамтамасыз етуге күш салынды. Қатысушылардың барлығы қалалық мемлекеттік мектептерде жұмыс істейтін мұғалімдер болды, дегенмен іріктеуге қала маңындағы және көптілді білім беру ұйымдарының мұғалімдері де кірді.

Қатысушылар әртүрлі пәндік салаларды ұсынды. Басым бөлігі, яғни 8 қатысушы физика, математика, химия және биология сияқты жаратылыстану пәндердінің мұғалімі, ал 4-еуі гуманитарлық пәндер, тілдік пәндер және басқа да педагогикалық рөлдерден болды (Сурет 13). Пәннің бұл әртүрлілігі зерттеуге кәсіби сәйкестіктің пәндік тиістілікке байланысты қалай өзгеруі мүмкін екенін зерттеуге мүмкіндік берді.



Сурет 13. Қатысушылардың пәндік категориялар бойынша көрсеткіштері

Сапалық зерттеу Браун мен Кларктың [225] тақырыптық талдауға арналған алты фазалық негізіне сүйенді. Әңгімелесу сұрақтары мамандыққа кіру мотивациясы, қабылданған әлеуметтік мәртебе, кәсіби мақтаныш немесе көңілсіздік көздері және институционалдық қолдау мен реформалар тәжірибесі сияқты негізгі тақырыптардың айналасында құрылды. Сұхбаттар қатысушылардың қалауы бойынша қазақ және орыс тілдерінде жүргізілді, келісім бойынша жазылды, сөзбе-сөз транскрипцияланды және қайталанатын үлгілер мен бірегей түсініктерді анықтау үшін кодталды. Талдау қоғамдық күту мен жұмыс жағдайлары арасындағы немесе ішкі мотивация мен материалдық қиындықтар арасындағы алшақтық сияқты сәйкестікке байланысты шиеленістерге ерекше назар аударады.

Зерттеу барысында этикалық ережелер қатаң сақталды. Зерттеу университеттің Этика комитетінен ресми рұқсат алды. Зерттеу жоспары, бекітілген әңгімелесу хаттамасы, қатысушылар туралы ақпарат парағы және қол қойылған келісім бланкілері сияқты қосымша құжаттар (Қосымша Ә, қосымша Б) қоса берілген. Бұл қадам тұлғалық субъектілер қатысатын зерттеулерде толық ашықтық пен этикалық стандарттарды сақтауды қамтамасыз етеді.

Сапалық деректерді біріктіру зерттеуге мұғалімдер арасындағы басым сәйкестік үлгілерін сандық түрде анықтауға ғана емес, сонымен қатар олардың эмоционалдық және интерпретациялық өлшемдерін алуға мүмкіндік береді. Сауалнама деректерін баяндау есептерімен үйлестіре отырып, диссертация Қазақстанның дамып келе жатқан білім беру контекстінде мұғалімнің жеке басының қалай қалыптасатыны, сақталатыны және сынға түсетіні туралы жан-жақты жағдайды суреттеуге бағытталған.

Жалпы алғанда, аралас әдістемелік тәсіл мұғалімдердің кәсіби сәйкестігіне әсер ететін құрылымдық, психоәлеуметтік және контекстуалдық факторларды терең әрі кеңінен қарастыруға мүмкіндік берді. Сандық мәліметтер

макротенденцияларды ашса, сапалық деректер мұғалімдердің ішкі сезімдерін, тәжірибелік күрделіліктерін және сәйкестік туралы рефлексияларын толық ашуға көмектесті.

3.2 Сандық зерттеу нәтижелері: мұғалімнің кәсіби сәйкестік көрсеткіштері

Зерттеудің эмпирикалық нәтижелері қазақстандық мұғалімдердің жергілікті білім беру контекстінде өздерінің кәсіби сәйкестігін қалай қабылдайтыны және қалыптастыратыны туралы маңызды түсініктер береді. 287 мұғалімнің жауаптары негізінде халықаралық зерттеулерде анықталған жаһандық үлгілерге сәйкестікті және Қазақстанның әлеуметтік-мәдени ортасы қалыптастырған бірегей сипаттамаларды көрсететін бірнеше басым тақырыптар пайда болды.

Кәсіби сәйкестік тұжырымдамасының тағы бір қыры ретінде кәсіптер әлеуметтануының (sociology of professions) орталық мәселесі болып табылатын және әлеуметтік ғылымның әртүрлі салаларында зерттелетінін айтуға болады [226, 227]. Бұл саладағы білімді кеңейту тек теориялық тұрғыдан ғана маңызды емес, сонымен қатар, әсіресе білім беру саясаты мен білім ордаларын басқару стратегияларын ақпараттандыру үшін маңызды практикалық мәнге ие. Ең маңызды кәсіби топтардың қатарында күнделікті жұмысы өскелең ұрпаққа тікелей әсер ететін және балалардың әлеуметтенуінде басты рөл атқаратын мұғалімдер бар [228, 229]. Олай болса, мұғалім мамандығының күші мен сапасы жалпы қоғамның дамуына үлкен әсер етеді.

Мұғалімнің кәсіби дәрежесін түсіну үшін оны тек білім беру, сыныпты басқару және оқу бағдарламасын жеткізу сияқты үстіңгі деңгейдегі міндеттермен шектеуге болмайды. Бұл үшін олардың күнделікті жұмысын қалыптастыратын терең әлеуметтік рөлдер мен жасырын кәсіби міндеттемелерді де зерттеу қажет [230, 231].

Мұғалімдердің өз мамандығына қаншалықты риза екенін және олардың жұмысқа қанағаттануына қандай факторлар әсер ететінін зерттеу де маңызды. Жасы мен педагогикалық тәжірибесі уақыт өте келе мұғалімнің міндеттемесі мен қанағаттану сезімін арттыра ала ма? Әлде, керісінше, жас мұғалімдер кемелдікке ұмтылып, шаршаудың әсері аз болғандықтан, жұмысына жоғары баға береді ме? Сонымен қатар, мектеп түрі (мысалы, мемлекеттік және жекеменшік) және орналасқан жері (қалалық және ауылдық) мұғалімнің олардың рөлі мен қанағаттануын қабылдауына қалай әсер етеді? Мысалы, жекеменшік немесе қалалық мектептердегі мұғалімдер қолайлы жұмыс жағдайлары мен мансаптық даму мүмкіндіктерін пайдалана алады, ал ауылдық немесе мемлекеттік мектептердегі мұғалімдер стандартталған ортада мақсат пен тұрақтылықты таба алады.

Осы және басқа да сұрақтар мұғалімдерді тек білім беру агенттері ретінде ғана емес, сонымен қатар динамикалық институционалдық және мәдени контексттерге енгізілген күрделі әлеуметтік субъектілер ретінде зерттеудің

маңыздылығын көрсетеді. Бұл диссертацияда мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігіне, олардың мамандыққа қатысуын қалыптастыратын құндылықтар мен сенімдерге, сондай-ақ олардың қанағаттануы мен өсуіне әсер ететін институционалдық және демографиялық факторларға ерекше назар аударылады. Бұл өлшемдерді зерттеу мұғалімдерді кәсіби қиындықтар арқылы қолдайтын ішкі мотивтерді ашуға көмектеседі және кәсіби қолдау, есте сақтау және жеке басын нығайту үшін дәлелді стратегияларды әзірлеуге ықпал етеді.

3.2.1 Сандық зерттеу нәтижелері: 287 мұғалімнің кәсіби идентификация көрсеткіштері

Сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің орташа жасы 36,7 жасты құрайды (Std.dev.11.6), бұл халықаралық TALIS – 2018 жобасының деректеріне сәйкес келеді, оның нәтижелері Қазақстандағы мұғалімдердің орташа жасы шамамен 40 жасты құрайтынын көрсетті (Кесте 6). Бұл көрсеткіш орташа Қазақстандық мұғалім ЭЫДҰ елдерінің көпшілігіндегі (44 жас шамасында) мұғалімдерден жас екенін көрсетеді (Национальный отчет TALIS, 2018). Мұғалімнің орташа еңбек өтілі 13 жыл (Std.dev.10.8), медианалық көрстекіш 10 жыл, яғни сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жартысы 10 жылға дейінгі еңбек өтілі бар (ең төменгі еңбек өтілі 1 жыл), қалған жартысы 10 жылдан астам еңбек өтілі бар. Мұғалімдердің жасы мен еңбек өтілінің айнымалы көрсеткіштері 2.2-кестеде келтірілген.

Кесте 6. Мұғалімдердің жасы мен тәжірибесінің сипаттамалық статистикасы

		Жас	Еңбек өтілі
N	Жарамды	287	287
	Толтырылмаған	0	0
Орташа мәні		36,70	13,03
Медиана		35,00	10,00
Мода		23	1
Стандартты ауытқу		11,641	10,768
Минимум		20	1
Максимум		63	41

Кәсіби сәйкестік индикаторлары бойынша мұғалім пікірлері

Қазақстандық мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестіктерін қалай қабылдайтынын толық түсіну үшін зерттеу пәнаралық теорияға негізделген құрылымдық сауалнама құралын пайдаланды. Бұл құрал жеке нанымдарды, педагогикалық міндеттемені, тұлғааралық динамикаларды және құрылымдық мотивацияларды қамтитын сәйкестендірудің бірнеше өлшемдерін қамтиды. Зерттеу тобы жасаған халықаралық расталған сәйкестендіру көрсеткіштерін де, контекстке қатысты элементтерді де пайдалану зерттеуге жаһандық теория мен жергілікті өзектілікті теңестіруге мүмкіндік берді.

Сауалнама арқылы жиналған жауаптар қазақстандық мұғалімдердің кәсіби рөлдерінде нені көбірек бағалайтыны туралы мағыналы түсінік береді. Мұғалімдер оқушыларға оң әсер етуге ұмтылу, оқуды шабыттандыру және оқушылардың

үлгерімінен қанағаттану сияқты мақсатқа бағытталған оқытуды көрсететін мәлімдемелермен жоғары деңгейде келісетіндерін көрсетті. Бұл тұжырымдар мұғалімдердің бірегейлігінің негізгі бөлігі моральдық мақсат сезімі, оқушылармен эмоционалды байланыс және олардың жұмысы үлкен әлеуметтік игілікке ықпал етеді деген сенім негізінде құрылатынын көрсетеді. Ол жай ғана ресми жұмыс функцияларын орындамай, оқушылардың өмірінде бағыт-бағдар беруші және ынталандырушы болуға деген терең ұмтылысты көрсетеді.

Мұғалімдердің ішкі мотивациясы өте жоғары деңгейде байқалды. Алайда, олардың елеулі бөлігі мойындау немесе лайықты өтемақы болмаған жағдайда сөзсіз кәсіби міндеттемені білдіретін мәлімдемелермен онша келіспейтінін көрсетті. Бұл нюанс әлеуметтік-кәсіби сәйкестіктің тек ішкі қалаулар мен берілгендік арқылы қалыптаспайтынын көрсетеді. Оның орнына ол ішкі сенімдер мен сыртқы күшейтудің қиылысында қалыптасады. Материалдық жағдай, институттық бағалау және көпшіліктің құрметі мұғалімдердің мамандықтағы орнын қалай түсіндіретініне ықпал етеді.

Деректер мұғалімдердің идентификациясы олардың оқушылармен қарым-қатынасы арқылы ғана емес, сонымен қатар жұмыс орнының әлеуметтік экожүйесі арқылы бекітілетінін көрсетеді. Әріптестер мен мектеп басшылығының қолдауы, кәсіби дербестік мүмкіндіктері және оңды күшейту олардың құнды кәсіпқой болу сезімін нығайтады. Керісінше, егер мұғалімдер қажетті қолдауды ала алмаса және өздерін көрінбейтін, шамадан тыс жүктелгенін сезінсе, бұл олардың кәсіби бейнесі мен мотивациясының әлсіреуіне алып келуі мүмкін. Бұл әсіресе соңғы реформалар мен бүкіл елдегі білім беру қызметкерлеріне қойылатын талаптардың өсуіне қатысты.

Қорытындылай келе, нәтижелер Қазақстандағы мұғалімнің сәйкестігінің көп өлшемді және шартты екенін көрсетеді. Мұғалімдер мағыналы жұмыс пен моральдық жауапкершілік сезіміне итермелесе де, олардың ұстаздыққа деген адалдығы да лайықты қолдау мен бағалануға байланысты. Бұл түсініктер болашақ білім беру саясаты мен мектептегі көшбасшылық тәжірибені қалыптастыруда маңызды рөл атқаруы тиіс. Себебі олар аффективті және құрылымдық құрамдас бөліктердің мұғалімдер арасында күшті, тұрақты кәсіби сәйкестіктерді дамыту үшін шешуші мәнге ие екенін көрсетеді.

7-кестеде келтірілген нәтижелер жоғарыда талқыланған кеңірек сапалы түсініктерді күшейтетін сандық суретті береді. Ерекше назар аударарлық нәтиже респонденттердің 82%-ы «Оқушыларымның өміріне оң әсер етуге тырысамын» деген тұжырыммен толық келіседі және 70%-дан астамы олардың оқытуынан шабыттану, оқушылардың кері байланысын бағалау және оқушыларды ынталандыруда қанағаттану сияқты ұқсас мәлімдемелермен толық келісетінін білдірді. Бұл тармақтар кәсіби сәйкестіктің эмоционалды және құндылыққа негізделген өлшемдерін білдіреді, бұл қазақстандық мұғалімдердің көпшілігі үшін олардың кәсіби міндеттемесінің жүрегі студентке бағытталған мақсаттар мен ішкі мотивацияларда жатқанын көрсетеді.

Кесте 7. Мұғалімдердің кәсіби сәйкестендіру туралы сұрақтарына берген жауаптары

	Мүлдем келіспеймін	Келіспеймін	Орташа	Келісемін	Толықтай келісемін
Мен оқушыларымның өміріне оң әсер етуге ұмтыламын	1%	0%	4%	13%	82%
Оқушыларды шабыттандыру және оқыту — менің мұғалім ретіндегі негізгі мақсатым	1%	1%	6%	16%	76%
Оқушылардың кері байланысы менің мұғалім ретіндегі сенімділігімді нығайтады	1%	1%	6%	20%	73%
Оқушыларды оқуға ынталандыру арқылы мен ұстаздық қызметіме қанағаттанамын	1%	1%	4%	23%	70%
Оқытуға деген құштарлығым бұл мамандықты мен үшін маңызды етеді	2%	2%	6%	23%	67%
Өзімді мұғалім деп атағанда мақтаныш сезінемін	1%	1%	9%	23%	66%
Оқыту — менің болмысымның маңызды бөлігі	1%	2%	9%	22%	66%
Мұғалім ретіндегі рөлім жеке құндылықтарым мен сенімдеріме сәйкес келеді	1%	0,3%	6%	28%	66%
Мен мектеп пен білім беру ортасының жағдайларына бейімделемін	1%	2%	8%	26%	63%
Оқушылардың алуан түрлілігі (қабілеттері, мәдениеті, мінез-құлқы) менің мұғалім ретіндегі сәйкестігімді дамытуға көмектеседі	1%	3%	7%	25%	63%
Менің біліктілігім мен педагогикалық дағдыларым менің кәсіби сәйкестігімді қалыптастырады	1%	2%	8%	27%	63%
Мен шыдамдылық пен кәсібилік арқылы оқытудағы қиындықтарды жеңемін	1%	1%	8%	26%	63%
Әріптестер мен менторлардың (тәжірибелі мұғалімдер) қолдауы маған мұғалім ретінде дамуға көмектеседі	1%	2%	8%	28%	61%
Технологияларды сабақ барысына интеграциялау менің кәсіби рөлімді жүзеге асыруға көмектеседі	0%	1%	11%	27%	61%
Мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерге бейімделу қабілетім мұғалім ретіндегі сәйкестілігімді нығайтады	2%	1%	11%	28%	59%
Мен өзімнің кәсіби ортамымда қолдау сезінемін	1%	2%	13%	25%	58%
Педагогика мен пәнді оқыту арасындағы теңгерімді табу қабілетім менің сәйкестігімді анықтайды	1%	1%	9%	31%	57%
Мен өзімді сабақ барысындағы әдістерді оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдейтін тәлімгер ретінде көремін	1%	2%	11%	32%	54%

Егер маған жоғары жалақы мен келешегі зор жұмыс ұсынылса, мен бәрібір мұғалім болып жұмыс істеуді таңдаймын	8%	4%	22%	21%	46%
Егер мен әріптестерім, әкімшілік және оқушылар тарапынан бағаланбасам да, мен мұғалімдікті жалғастырамын	6%	6%	25%	19%	45%
Егер менің жалақым төмендесе де, мен мұғалім болып жұмыс істей беремін	9%	6%	25%	22%	38%

Дегенмен, деректер сыни көзқарастарды да көрсетеді. Келісудің ең төменгі деңгейі мұғалімдердің сыртқы марапаттар болмаған жағдайда да оқытуға толықтай берілгендігін білдіретін мәлімдемелерге қатысты жауаптарда байқалды. Мысалы, мұғалімдердің тек 38%-ы жалақылары қысқартылса да сабақ беруді жалғастыра беретінімен толық келіскен, сондай-ақ әріптестер немесе әкімшілік мойындау болмаған жағдайда ұстаздық жолын жалғастыру үшін төмен пайыздық көрсеткіш байқалды. Бұл алшақтық ішкі мақсат мұғалімнің сәйкестігінің берік тірегі болғанымен, материалдық жағдайлар мен мойындау маңызды күшейткіш болып қала беретінін көрсетеді. Осылайша, бұл контексттегі кәсіби сәйкестік көп өлшемді болып табылады, ішкі мақсатта бекітілген, бірақ институционалдық және әлеуметтік қолдау арқылы қалыптасады.

3.2.2 Факторлық және регресиялық талдау нәтижелері

Айнымалылар арасындағы, бірақ әрқашан айқын бола бермейтін, жасырын заңдылықтарды және көрсетілген мәлімдемелердің арасындағы қатынастарды анықтау мақсатында *факторлық талдау* жүргізілді (Сурет 13). Бұл әдіс айнымалыларды біріктіретін және олардың арасындағы ортақ құрылымды сипаттайтын жасырын факторларды анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, факторлық талдау нәтижесінде бастапқы айнымалылар санын ықшамдап, оларды жалпы факторларға біріктіру арқылы одан әрі талдау жүргізуді және алынған нәтижелерді интерпретациялауды едәуір жеңілдетеді.

Зерттеуде факторларды бөліп алу үшін негізгі компоненттер әдісі (Principal Component Analysis) қолданылды. Айналдыру (ротация) тәсілі ретінде факторлық құрылымның интерпретациясын жақсарту үшін Varimax айналдыруы таңдалды, ол Кайзер нормализациясымен жүргізілді. Айналдыру процесі 5 итерацияда толық аяқталды, бұл алынған модельдің тұрақтылығын және сенімділігін көрсетеді.

Ортақтықтар

	Бастапқы	Шығарылған
Оқыту — менің болмысымның маңызды бөлігі	1,000	,663
Мұғалім ретіндегі рөлім менің жеке құндылықтарыма және сенімдеріме сәйкес келеді	1,000	,556

Өзімді мұғалім деп атағаныма мақтанамын	1,000	,483
Менің біліктілігім мен педагогикалық дағдыларым кәсіби сәйкестігімді қалыптастырады	1,000	,562
Мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерге бейімделу қабілеті менің мұғалім ретіндегі сәйкестігімді нығайтады	1,000	,556
Әріптестер мен тәлімгерлердің қолдауы менің мұғалім ретінде дамуыма көмектеседі	1,000	,463
Оқушыларды ынталандыру арқылы қанағат сезімін сезінемін	1,000	,492
Сабақ беру барысында кездесетін қиындықтарды сабыр мен кәсібилік арқылы жеңемін	1,000	,527
Оқушылардың кері байланысы менің мұғалім ретіндегі сенімділігімді арттырады	1,000	,602
Мектеп пен білім беру ортасына бейімделе аламын	1,000	,462
Оқушылардағы әртүрлілік (қабілет, мәдениет, тәртіп) менің мұғалім ретіндегі сәйкестігімді дамытуға көмектеседі	1,000	,669
Кәсіби ортамда қолдау сезінемін	1,000	,340
Шабыт беру және оқыту — менің мұғалім ретіндегі басты мақсатым	1,000	,684
Оқытуға деген құштарлығым бұл мамандықты мен үшін маңызды етеді	1,000	,678
Оқушылардың өміріне оң әсер етуді қалаймын	1,000	,575
Білім беру процесінде технологияны қолдану кәсіби рөлімді жүзеге асыруға көмектеседі	1,000	,520

Пәнді оқыту мен педагогиканың арасындағы тепе-теңдікті сақтау менің сәйкестігімді анықтайды	1,000	,542
Мен оқушылардың қажеттіліктеріне бейімделетін тәлімгермін деп санаймын	1,000	,517
Жалақым азайса да, мен мұғалім болып жұмыс істеуді жалғастырамын	1,000	,678
Жоғары жалақы мен перспективалы жұмыс ұсынылса да, мен мұғалім болып қалуды жөн көремін	1,000	,745
Әріптестер, әкімшілік және оқушылар тарапынан мойындалмасам да, мұғалім болып жұмыс істей беремін	1,000	,513

Факторларды бөліп алу әдісі: басты компоненттер әдісі

Сурет 13. Факторлық талдау нәтижелері

Жүргізілген факторлық талдау нәтижесінде құрылған модель жалпы дисперсияның 56,3%-ын түсіндіреді, бұл әлеуметтік зерттеулер үшін жеткілікті жоғары көрсеткіш болып табылады. Бұл факторлық құрылым зерттелген айнымалылар арасындағы негізгі латенттік (жасырын) өлшемдерді анықтауға мүмкіндік берді [235].

Нәтижелер 8-кестеде ұсынылған, онда факторлардың айналдырылған компоненттік матрицасы көрсетілген. Айнымалылар факторлармен байланысының күшін сипаттайтын корреляциялық коэффициенттерінің кему реті бойынша орналастырылған. Бұл матрица әрбір фактордың мәнін анықтауға және олардың кәсіби идентификация контекстіндегі интерпретациясын нақтылауға мүмкіндік береді.

Кесте 8. Факторлардың айналдырылған компоненттік матрицасы

Факторлар **Айнымалылар**	1	2	3
Оқушылардың алуан түрлілігі (қабілеттері, мәдениеті, мінез-құлқы) менің мұғалім ретіндегі сәйкестігімді дамытуға көмектеседі	0,791		
Оқушыларды шабыттандыру және оқыту — менің мұғалім ретіндегі негізгі мақсатым	0,78		
Оқушылардың кері байланысы менің мұғалім ретіндегі сенімділігімді нығайтады	0,745		
Оқытуға деген құштарлығым бұл мамандықты мен үшін маңызды етеді	0,737		

Мен оқушыларымның өміріне оң әсер етуге ұмтыламын	0,714		
Технологияларды сабақ барысына интеграциялау менің кәсіби рөлімді жүзеге асыруға көмектеседі	0,685		
Мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерге бейімделу қабілетім мұғалім ретіндегі сәйкестілігімді нығайтады	0,672		
Мен шыдамдылық пен кәсібилік арқылы оқытудағы қиындықтарды жеңемін	0,663		
Мен мектеп пен білім беру ортасының жағдайларына бейімделемін	0,662		
Мен өзімді сабақ барысындағы әдістерді оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдейтін тәлімгер ретінде көремін	0,648		
Педагогика мен пәнді оқыту арасындағы теңгерімді табу қабілетім менің сәйкестігімді анықтайды	0,605		
Менің біліктілігім мен педагогикалық дағдыларым менің кәсіби сәйкестігімді қалыптастырады	0,576		
Өзімді мұғалім деп атағанда мақтаныш сезінемін	0,524		
Мен өзімнің кәсіби ортамымда қолдау сезінемін			
Оқыту — менің болмысымның маңызды бөлігі		0,791	
Мұғалім ретіндегі рөлім жеке құндылықтарым мен сенімдеріме сәйкес келеді		0,69	
Әріптестер мен менторлардың (тәжірибелі мұғалімдер) қолдауы маған мұғалім ретінде дамуға көмектеседі		0,622	
Оқушыларды оқуға ынталандыру арқылы мен ұстаздық қызметіме қанағаттанамын		0,532	
Егер маған жоғары жалақы мен келешегі зор жұмыс ұсынылса, мен бәрібір мұғалім болып жұмыс істеуді таңдаймын			0,836
Егер менің жалақым төмендесе де, мен мұғалім болып жұмыс істей беремін			0,802
Егер мен әріптестерім, әкімшілік және оқушылар тарапынан бағаланбасам да, мен мұғалімдікті жалғастырамын			0,67

Кесте 9. Компоненттерді түрлендіру матрицасы

Компонент	1	2	3
1	,827	,466	,314
2	-,420	,139	,897
3	-,374	,874	-,311

Факторларды бөліп алу әдісі: басты компоненттер әдісі.
Айналдыру әдісі: Кайзер нормализациясымен варимакс айналдыру (Varimax).

Осы зерттеуде жүргізілген факторлық талдау респонденттердің мұғалімнің кәсіби сәйкестігінің құрылымын одан әрі нақтылады. Үш негізгі фактор анықталып ары қарай солар бойынша түсініктер беріледі (Кесте 9).

Кәсіби сәйкестік негіздері деп атауға болатын 1-фактор: Бұл фактор мұғалім ретінде өзін-өзі тануды, жеке құндылықтармен сәйкестендіруді, кәсіби

құзыреттіліктерді, білім беру ортасына бейімделуді және оқушылармен байланыс құруды қамтиды. Бұл фактор Фицджеральдтың [46] концептуалды жүйесінде талқыланған сәйкестендірудің біріктірілген көрінісін көрсетеді, мұнда жеке сенімдер мен кәсіби рөлдер өзара тоғысады. Респонденттердің мұғалімнің кәсіби идентификациясы қалай қалыптасатыны туралы

«Мұғалімнің қаншалықты өз маманының иесі екенін анықтайтын тұжырым» 5 жылдық информатика пәні мұғалімі,

«өз пәніңді жақсы білу, методика, оқушыны жақсы көру» 7 жылдық математика пәні мұғалімі,

«Кәсіби сәйкестендіру (профессиональная идентификация) – адамның өз мамандығымен, кәсіби қызметімен және жұмыс ортасымен ішкі үйлесімділігін сезінуі. Бұл жеке тұлғаның өз мамандығын қабылдап, сол салада өзін толыққанды маман ретінде көруін, кәсіби құндылықтарды, нормаларды және мақсаттарды бойына сіңіруін білдіреді.» 10 жылдық қазақ тілі пәні мұғалімінің жауаптарынан көруге болады.

Құндылық бағдарлары деп аталатын 2-фактор: Шабыттандыруға, оқытуға деген құштарлыққа және оқушыларға оң әсер ету ниетіне қатысты мәлімдемелер, альтруистік мотивациялар Қазақстандағы МКИ-ның ерекше және күшті құрамдас бөлігі болып табылады деген түсінікті нығайтады. Кейбір мұғалімдердің мәлімдемелері бұл факторлардың маңыздылығын көрсетеді.

«Кәсіби сәйкестендіру меніңше,мұғалім өз мамандығын шексіз сүйе білуі,бала мінезінің кілтін таба білуі деп ойлаймын.» (25 жылдық бастауыш сынып мұғалімі)

« Бұл жауапкершілік сезімі, балаларға деген сүйіспеншілік; бұл өмір салты — мектепте және өмірде сабақ беру және өзін-өзі дамытуға ұмтылу.» (13 жылдық ағылшын тілі пәні мұғалімі, орыс тілінен аударылған)

«..яғни сол мұғалім соларға білім беруші, соларға жол көрсетуші, бағыттаушы былай айтқанда шабыттандырушы болып келеді.» (2 жылдық математика пәні мұғалімі)

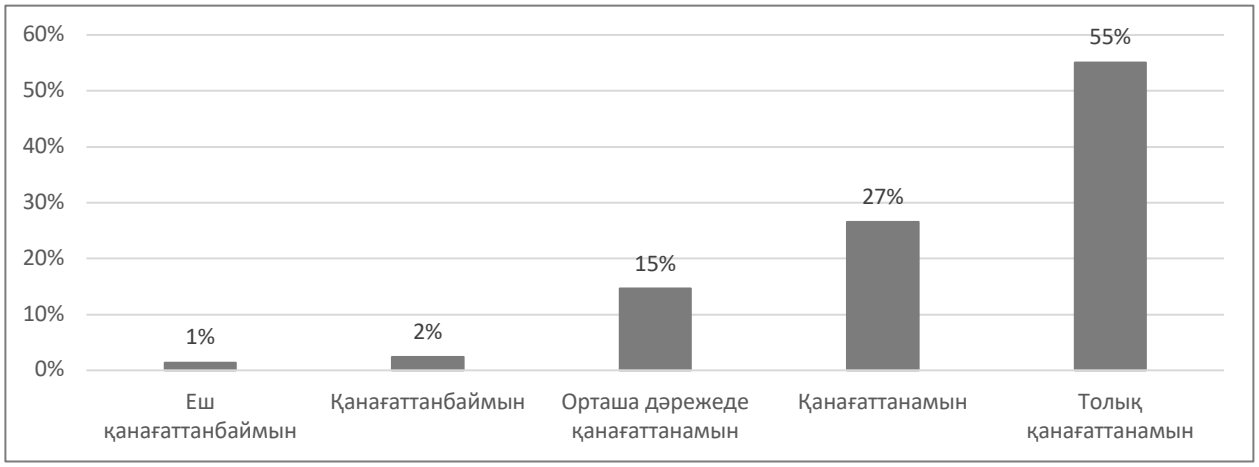
3-фактор ретінде *материалдық және сыртқы факторларды* атауға болады. Бұл фактор жалақының төмендеуі, мойындалмауы және басқа мансап мүмкіндіктері жағдайында тұрақтылыққа қатысты сұрақтарға жауаптарды қамтыды. Осы санаттағы орташа келісім деңгейлері шамамен 45-60% көрсетті, қазақстандық мұғалімдер құндылықтарға негізделген болса да, олардың кәсіби сәйкестігі материалдық жағдайлар мен сыртқы әсерлерге осал екенін көрсетеді, яғни Ян және Юэ [203] қоғамдағы танылу мен қаржылық тұрақтылықтың жеке тұлғаның тұрақтылығына әсеріне қатысты көтерген алаңдаушылықты қайталайды.

«Мұғалім оқушыға бағыт беруші, оқытушы, ол-мықты маман, бірақ қазыргі заманда беделі түсіп барады» (23 жылдық бастауыш сынып мұғалімі)

« Мұғалімдердің орнын бағалау, осы мамандықтың қадірін түсіну» (1 жылдық химия пәні мұғалімі, орыс тілінен аударылған)

«...түрлі бағыттар өзгерді ғой, мысалы, бұрын бес жыл сайын категорияны өзгертіп, категория деп жатыр иә, жастарды қолдап жатыр. Мысалы қазір педагог-шебер деп, педагог зерттеуші деп бөлді. Ол жаңағы жалақыға байланысты енді, соның пайызға көп қой мысалы, шебер боласың ба 50%, зерттеуші боласың ба 40% деген сияқты мысалы мотивация ғой былай қарағанда.» (27 жылдық қазақ тілі пәні мұғалімі)

Тағы бір ерекше назар аудару керек мәселе, «Мен өзімнің кәсіби ортамымда қолдау сезінемін» деген тұжырымның ешбір факторлармен сәйкес келмейтіні және сәйкесінше олардың ешқайсысына енбегені (Сурет 14).



Сурет 14. Мұғалімдердің өз жұмысына қанағаттану деңгейі

Сауалнамада мұғалімдерден өздерінің жұмыстарына қаншалықты қанағаттанатыны туралы сұралған болатын. Мұғалімдердің жұмысына қанағаттану деңгейіне көбірек әсер ететін факторларды анықтау мақсатында регрессиялық талдау жүргізілді. Бұл модельде тәуелді айнымалы 5 балдық шкала бойынша өлшенетін қанағаттану деңгейі (14-сурет), ал тәуелсіз айнымалылар 5-кестеде көрсетілген үш фактор, жасы, мұғалімдік еңбек өтілі, мектеп түрі және елді мекен түрі болып табылады. Барлық айнымалылар регрессиялық талдауға дайындалды және сәйкесінше кодталды. Регрессия нәтижелері 3-суретте берілген. Регрессия моделінің сапасы: R-квадрат 34%, модельдің маңыздылығы $p<0,05$, бұл жеткілікті сенімді модельді көрсетеді. Алынған регрессия моделі барлық зерттелген айнымалылардың ішінде мұғалімдердің жұмысына қанағаттану деңгейіне бірінші кезекте Үшінші фактор, яғни материалдық мүмкіндіктер факторы, одан кейін Бірінші фактор (кәсіби сәйкестік), содан кейін Екінші фактор (мұғалімдердің құндылық бағдарлары) әсер ететінін көрсетеді. Мұғалімдердің өз жұмысына қанағаттану деңгейіне жасына, мұғалімдегі еңбек өтіліне, мектептің түріне немесе мұғалімдер жұмыс істейтін елді мекеннің түріне әсер етпейді (15-сурет) [235].

Енгізілген/жойылған айнымалылара

Модель	Енгізілген айнымалылар	Жойылған айнымалылар	Әдіс
1	Сіз тұратын елді мекен түрін көрсетіңіз, REGR factor score 3 for analysis 1, REGR factor score 1 for analysis 1, REGR factor score 2 for analysis 1, Жасыңыз, Сіз жұмыс істейтін мектеп түрін көрсетіңіз, Жұмыс өтілі[b]		Enter

a. Тәуелді айнымалы: Өтініш, мұғалім болып жұмыс істеуіңізге қаншалықты қанағаттанасыз, 5 балдық шкала бойынша бағалаңыз
b. Барлық қажетті айнымалылар енгізілген

Модельге арналған жиынтық кесте

Модель	R	R-квадрат	Түзетілген R-квадрат	Бағалаудың стандартты қатесі
1	,586[a]	,344	,327	,745

a. Болжамдаушы айнымалылар: (константа), Сіз тұратын елді мекен түрін көрсетіңіз, REGR factor score 3 for analysis 1, REGR factor score 1 for analysis 1, REGR factor score 2 for analysis 1, Жасыңыз, Сіз жұмыс істейтін мектеп түрін көрсетіңіз, Жұмыс өтілі

Сурет 15. Регресиялық талдау нәтижелері

Бұл кестеде модельге енгізілген тәуелсіз (тәуелді емес) айнымалыларды және олардың қандай әдіспен таңдалғанын көрсетеді. Тәуелді айнымалы ретінде мұғалімдердің жұмысқа қанағаттану деңгейі (5 балдық шкала бойынша) алынды. Бұл регрессиялық модель мұғалімдердің жұмысқа қанағаттанушылық деңгейінің шамамен 1/3 бөлігін (32.7%) түсіндіре алады. Бұл әлеуметтік зерттеулер үшін орташа, қанағаттанарлық нәтиже болып есептеледі. Бұл көрсеткіш модельдің сенімділігі мен түсіндіру қабілетінің қалыпты деңгейде екенін көрсетеді.

Кесте 10. Мұғалімдердің жұмысқа қанағаттануына әсер ететін факторлар бойынша дисперсиялық талдау (ANOVA)

ANOVA[a]

Модель		Квадраттар қосындысы	бостандық дәрежесі (ст.св.)	Орташа квадрат	F	Маңыздылық
1	Регрессия	81,097	7	11,585	20,897	,000[b]
	Қалдық	154,680	279	,554		

Жалпы	235,777	286			

a. Тәуелді айнымалы: 5 балдық шкала бойынша мұғалім болып жұмыс істеуге қаншалықты қанағаттанатыныңызды белгілеңіз.

b. Предикторлар: (тұрақты шама), Өтінеміз, сіз тұратын елді мекен түрін белгілеңіз, REGR factor score 3 for analysis 1, REGR factor score 1 for analysis 1, REGR factor score 2 for analysis 1, Жас, Өтінеміз, сіз жұмыс істейтін мектеп түрін белгілеңіз, Еңбек өтілі

Бұл регрессиялық модель мұғалімдердің кәсіби қанағаттануына әсер ететін факторларды (жас, өтіл, мектеп/елді мекен түрі және жасырын факторлар) сенімді және статистикалық тұрғыдан маңызды түрде көрсетеді (Кесте 10). Модельдің орташа R^2 мәні (0.327) әлеуметтік ғылымдарда қалыпты деңгей деп есептеледі, ал F-көрсеткіш пен p-мән модельдің жарамдылығын дәлелдейді (Кесте 11).

Кесте 11. Мұғалімдердің жұмысқа қанағаттануына әсер ететін айнымалыларға арналған регрессиялық коэффициенттер

Коэффициент**ер**[a]

Модель		Стандартталмаған коэффициенттер		Стандартталған коэффициенттер		
		B	Стандартты қате	Бета	т	Маңыздылық
1	(Тұрақты шама)	4,402	,326		13,514	,000
	REGR factor score 1 for analysis 1	,317	,044	,349	7,147	,000
	REGR factor score 2 for analysis 1	,229	,045	,252	5,136	,000
	REGR factor score 3 for analysis 1	,362	,045	,399	8,116	,000
	Жас	,003	,009	,032	,269	,788
	Еңбек өтілі	-,009	,010	-,109	-,898	,370
	сіз жұмыс істейтін мектеп түрін белгілеңіз	,035	,104	,017	,333	,739
	сіз тұратын елді мекен түрін белгілеңіз	-,095	,151	-,031	-,632	,528

a. Тәуелді айнымалы: Өтінеміз, 5 балдық шкала бойынша мұғалім болып жұмыс істеуге қаншалықты қанағаттанатыныңызды белгілеңіз.

Қазақстанның әртүрлі аймақтарынан қатысқан 287 мұғалімнің сауалнама нәтижелеріне негізделген мұғалімдердің кәсіби идентификациясын зерттеу олардың білім беру үдерісіндегі рөлі мен тиімділігін түсіну үшін әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктерді есепке алудың маңыздылығын көрсетеді. Зерттеу барысында елді мекен түрі, жынысы, жасы, ұлты, еңбек өтілі, мектеп түрі және оқыту тілі мен пәні сияқты факторларды қарастыру мұғалімдерді кәсіби даярлау және қолдау қажеттілігін дәлірек талдауға және болжауға мүмкіндік береді.

TALIS-2018 International Teaching and Learning Study халықаралық зерттеу ұжымы да осы ұсыныстарды ескертеді. Сауалнамаға қатысқан мұғалімдер іріктемесі Қазақстандағы мұғалім мамандығының анағұрлым феминизацияланғанын растайды. Бұл көрсеткіш ЭЫДҰ елдерімен салыстырғанда Қазақстандағы мұғалім мамандығында әйелдердің басым екенін көрсетеді. Қазақстандағы сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің орташа жасы 36,7 құрайды, бұл TALIS-2018 халықаралық жобасының нәтижелеріне сәйкес келеді, бұл қазақстандық мұғалімдердің ЭЫДҰ елдерінің көпшілігінің мұғалімдеріне қарағанда жас екенін растайды. Мұғалімдердің орташа еңбек өтілі 13 жыл, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің жартысы 10 жылдан аз уақыт ұстаздық жасаған, ал қалған жартысының 10 жылдан астам жұмыс өтілі бар. Ұсынылған деректер сонымен қатар әртүрлі әлеуметтік-демографиялық санаттағы мұғалімдердің зерттеуге қатысқанын көрсетеді, бұл олардың кәсіби сәйкестігі мен қолдау қажеттіліктерін жан-жақты талдауға мүмкіндік береді.

Жүргізілген зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мұғалімдердің басым көпшілігі (95%) өз оқушыларына оң әсер етуге ұмтылады. 90%-дан астамы негізгі мақсат ретінде студенттерді шабыттандыру және оқыту, студенттердің кері байланысының маңыздылығы және студенттердің мотивациясына қанағаттану туралы мәлімдемелермен келіседі. Бұл оқушылармен өзінара сапалы қарым-қатынастың маңыздылығын, оқушылардың ынтасы және шабытының мұғалімдер үшін маңыздылығын көрсетеді. Дегенмен, мұғалімдердің 60 пайызы ғана жалақысы азайса да жұмысын жалғастыруға дайын екенін айтты. Жалақысы жоғары және болашағы зор жұмыс ұсынылса немесе әріптестер, әкімшілік және оқушылар тарапынан мойындалмаған жағдайда мұғалім болып жұмыс істеуге келісетіндер одан да аз. Бұл нәтижелер оқушылармен өзінара сапаны қарым-қатынастармен қатар мұғалімдер үшін лайықты қаржылай сыйақы мен материалдық емес мойындаудың маңыздылығын көрсетеді.

Факторлық талдау мұғалімдердің кәсіби қызметінің әртүрлі аспектілерін көрсететін үш жасырын факторды анықтады. Бірінші фактор мұғалімнің өзінің педагог мамандығына жататынын түсінуін, кәсіби мақсаттарын және педагогикалық нормаларды қабылдауын көрсететін кәсіби сәйкестікпен байланысты. Екінші фактор ұстаздардың тұлғалық және құндылық бағдарларын көрсетеді, олардың рөлінің жеке құндылықтар мен сенімдерге сәйкестігін сипаттайды. Үшінші фактор, кәсіптің материалдық аспектілеріне назар аудара отырып, мұғалім ретінде жұмыс істеудің мансаптық және қаржылық болашағына

байланысты болып шықты. Кәсіби ортада қолдау сезіну туралы мәлімдеме факторлардың ешқайсысымен сәйкес келмейді және қамтылмады, бұл мұғалімдердің кәсіби өмірінің осы аспектісін одан әрі зерттеу қажеттілігін көрсетуі мүмкін.

Жүргізілген еңбекте көрсеткендей, мұғалімдердің көпшілігі (82%) өз жұмысына қанағаттанған, олардың ішінде 55% толық қанағаттанатынын айтты. Ерлер әйелдерге қарағанда қанағаттану пайызы төмен, олардың арасында «қанағаттанбаймын» және «орташа дәрежеде қанағаттанамын» деген жауаптар жиірек кездеседі. Қанағаттану деңгейіне жасы, тәжірибесі, елді мекен және мектеп түрлері әсер етпейді. Регрессиялық модель мұғалімдердің жұмысына қанағаттану деңгейіне ең қатты материалдық ресурстар факторы (үшінші фактор), одан кейін кәсіби сәйкестік (бірінші фактор) және мұғалімдердің құндылық бағдарлары (екінші фактор) тиісінше әсер ететінін көрсетті.

Білім беру бағдарламаларының оң нәтижелерге келуі, сондай-ақ білім беру жүйесінің тұрақтылығы көп жағдайда мұғалімдерге, олардың кәсіби шеберлігіне және ішкі мотивациясына байланысты. Мұғалімдерде тиісті кәсіби сәйкестік қалыптасса, бұл білім беру жүйесінің табысты болуына әкеледі. Кәсіби бірегейлік оқыту мен оқу процесінің басқа аспектілері сияқты әртүрлі факторлардың жалпы әсерлерінен құрылады. Өз кезегінде бұл факторлар мұғалімдердің жұмысына қанағаттану деңгейіне әсер етеді. Лайықты жалақы мұғалімдерге олардың еңбегінің орынды бағаланатынын түсінуге мүмкіндік береді, бұл олардың кәсіби сәйкестігін және жұмысқа деген адалдығын арттырады.

Сонымен қатар, қаржылық тұрақтылық материалдық қиындықтармен байланысты стрессті азайтуға көмектеседі, бұл да өз кезегінде оқыту сапасына оң әсер етеді. Оқушылардың жоғары нәтижелері үшін бонустар, түрлі жарыстар мен олимпиадалардағы жеңістері үшін және басқа да іс-шараларға қатысу сияқты материалдық ынталандырудың қосымша түрлері мұғалімдерді білім сапасын арттыруға және оқу үдерісіне табысты инновацияларды енгізуге ынталандыруы мүмкін.

Дегенмен, материалдық ынталандыру мұғалімнің жұмысына әсер ететін жалғыз фактор емес екенін есте ұстаған жөн, яғни кәсіби өсу мен даму мүмкіндіктері, әкімшілік пен қоғам тарапынан қабылдау және қолдау, жұмыс орнындағы жағдайлар да маңызды рөл атқарады. Тұтастай алғанда, педагогтардың кәсіби тұлғасын айқындау және олардың өз жұмысына қанағаттану деңгейіне әсер ететін факторларды анықтау үшін ғылыми-зерттеу қолдауы қажет екенін атап өткен жөн. Сонымен қатар, бұл көрсеткіштердің уақыт өте келе өзгеретінін ескере отырып, заңдар мен нормативтік-құқықтық актілерге енгізілетін жаңалықтар мен өзгерістерді талдау да ерекше қызығушылық тудырады.

3.3 Сапалық зерттеу нәтижелері: Алматы мұғалімдерінің нарративтері

Бұл тарауда Алматы қаласындағы мектеп мұғалімдерінің нарративтері арқылы өздерінің кәсіби тұлғасын қалай қабылдайтынын және көрсететінін зерттеуге

бағытталған зерттеудің сапалық құрамдас бөлігінің қорытындылары берілген. Тереңдетілген сұхбаттар сандық кезеңде ашылған статистикалық заңдылықтарға байлық қосты және күнделікті педагогикалық тәжірибеде кәсіби сәйкестіктің қалай құрылатынын тереңірек түсінуге мүмкіндік берді. Жартылай құрылымдық сұхбатқа Алматы қаласының жалпы білім беретін мектептерінен барлығы 20 мұғалім қатысты. Қатысушылар демографиялық және институционалдық ортаның әртүрлі ауқымын, соның ішінде жас ерекшеліктерін, оқыту тәжірибесін және пәндік көптүрлілікті көрсетті. Жиналған сапалық мәліметтер мұғалімдердің өздерін кәсіби түрде қалай анықтайтыны, оларды не ынталандыратыны және мансап ретінде оқытуға деген адалдығын қалай білдіретіні туралы түсінік берді.

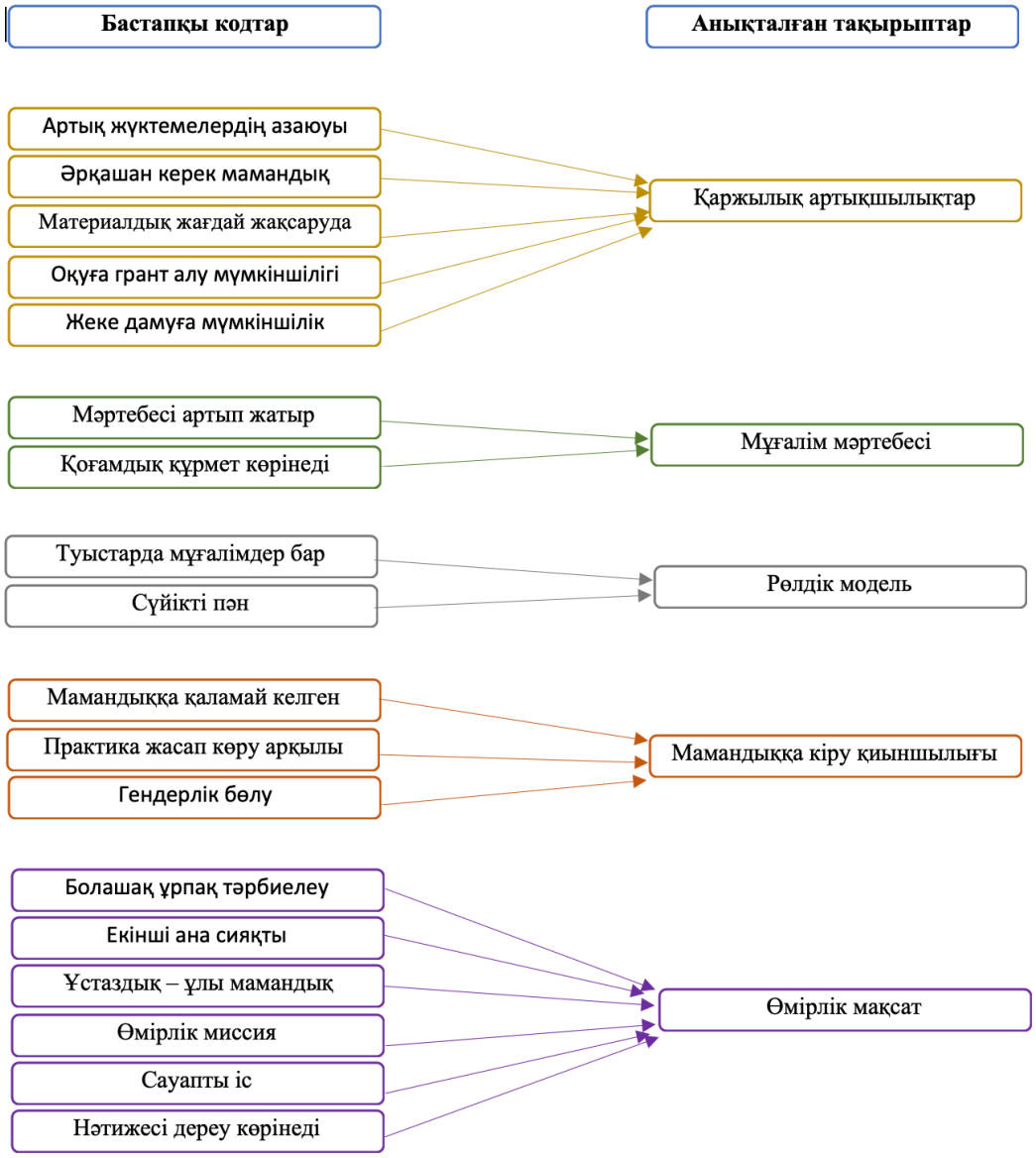
Сұхбат деректерін талдау үшін Браун мен Кларк [225] белгілеген тақырыптық талдау қолданылды. Бұл әдіс алты жүйелі қадамды қамтыды: деректермен танысу, бастапқы кодтау, ықтимал тақырыптарды анықтау, тақырыптарды қарап шығу және нақтылау, оларды анықтау және атау, соңында жазбаша есеп шығару. Бұл тәсіл қатысушылардың тәжірибесінде қайталанатын үлгілерді ашуға мүмкіндік берді, сонымен қатар жеке вариацияны анықтайды. Талдау қазақстандық мұғалімдердің кәсіби сәйкестігіне әсер ететін бірнеше негізгі өлшемдерді, соның ішінде жеке құндылықтарды, әлеуметтік мойындауды, мансаптық қиындықтарды, сондай-ақ мамандыққа түсу мен қалудың ішкі және сыртқы ынталандыруларын анықтады. Бұл тұжырымдар жергілікті контексте мұғалімнің сәйкестігін қалыптастыруды тереңірек түсінуге ықпал етеді.

Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін зерттеуде маңызды құрамдастардың бірі олардың мұғалімдік мамандыққа түсуге деген бастапқы мотивацияларына қатысты. Алматыдағы мемлекеттік мектептердің 20 мұғалімі арасында жүргізілген сапалы зерттеу мұғалімдердің кәсіби тұлғасын қалай қабылдауын қалыптастыруда материалдық және материалдық емес мотивтердің маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Тақырыптық талдау арқылы бұл мотивтер екі кең категорияға жіктелді: материалдық және материалдық емес, сыртқы және ішкі мотивтер сияқты теориялық классификациялармен үндестік орнатады.

3.3.1 Кәсіби идентификация факторлары ретінде материалдық және материалдық емес мотивтер

Материалдық емес мотивацияларға қоғамға үлес қосу, өскелең ұрпаққа әсер ету және жеке ішкі құштарлық сезімін орындау сияқты ұмтылыстар жатады. Респонденттер эмоционалды қанағаттануды, пәнге деген сүйіспеншілікті және студенттерге деген терең жауапкершілікті сезінуді мамандық таңдаудың негізгі себептері ретінде атап өтті. Бұл материалдық емес драйверлер сәйкестікті қалыптастырумен тығыз байланысты, өйткені олар мұғалімдердің ішкі құндылықтарын, моральдық міндеттемесін және тәрбиеші рөліне эмоционалды сәйкестігін көрсетеді. Көптеген мұғалімдер оқытуды жұмыс емес, яғни моральдық миссия немесе өмірлік мақсат ретінде сипаттады, бұл ішкі мотивациялар кәсіби сәйкестіктің күшті якоры ретінде қызмет етеді.

Браун және Кларктың методологиясы бойынша, алғашқы қадам болып саналатын жиналған мәліметтермен танысу қадамы орындалды. Ол үшін барлық сұхбаттар транскрибацияланып оқылуға ыңғайлы мәтіндік форматқа аударылды. Келесі қадам бастапқы кодтарды тақырыптарға жинақтау процесі. Төмендегі суретте мұғалімдермен жүргізілген сұхбаттан алынған деректерге жүргізілген тақырыптық талдаудың келесі қадамы визуалды ұсынылған (Сурет 16). Браун мен Кларктың алты фазалы моделінен кейін зерттеу өңделмеген транскрипттерді кодтаудан жоғары деңгейлі тақырыптарды анықтауға дейін алға жылжыды. Диаграмманың сол жақ бағанында «Әрдайым қажет мамандық», «Қаржылық жағдайды жақсарту» және «Қоғамның құрметі» сияқты қатысушылардың әңгімелерінен тікелей алынған бастапқы кодтар көрсетілген. Бұл кодтар диаграмманың оң жағында көрсетілген кеңірек аналитикалық санаттарға топтастырылған және нақтыланған. Мысалы, «Қаржылық артықшылықтар» тақырыбына жалақыны көтеру, гранттар және жұмыс орнын қамтамасыз ету сияқты практикалық жеңілдіктерге қатысты категориялар біріктірілді.



Сурет 16. Бастапқы кодтардың тақырыптарға топталуы

Бұл диаграмма мұғалімнің мотивацияларының әртүрлілігін ғана емес, сонымен қатар Қазақстандағы кәсіби тұлғаны қалыптастырудың күрделілігін көрсетеді. «Жақсы пән» және «Мұғалімдер отбасы» сияқты кодтар «Рөлдік модель» тақырыбына еніп, мамандық таңдаудағы жеке және отбасылық әсерлерді көрсетеді. *«Наталья Григорьевна деген бір орыс кісі мұғалім, жақсы сондай сабақты жақсы беретін, соған қызығып мен сол пәнді қатты жақсы көретінмін. Сосын енді уже соңғы сыныптарда сұрақ тұрады ғой «қайда барамын, не боламын деп» сонда, негізі менің папам мұғалім болған, әкем. Сосын әкемнің інісі мұғалім, және де менің әпкем мұғалім, үлкен әпкем. [әулет мұғалімдер екен ғой] Иә, династия дейді ғой, сосын бірақ менің әкем химия-биологиядан сабақ берген. Сосын енді мамам айтты,*

мамам медик, қайсысын таңдайсың деп. Ол кезде сондай еді ғой өзі, медик сосын мұғалім, сол енді мұғалім таңдадым» (Респондент 1, 26 жылдық мұғалім)
«Менің атам мен әжем 50 жылдан астам мұғалім болған. Менің атам математик болған, нағашы атам. Және өзімнің әжем ол да математик болған. Әулетімде педагогтар. Сондықтан да математика деген атам мен әжеме қарап, мен өзім сүйіп ол мамандықты, таңдап, қалап түстім. Оған ешқандай өкінбеймін. Династия деп айтсам да болады.» (Респондент 8, 17 жылдық мұғалім)

Сонымен қатар, «Өмірлік мақсат» сияқты тақырыптар өскелең ұрпаққа үлес қосу және оқытуды асыл миссия ретінде қарастыру сияқты терең құндылықтарды қамтиды. «Мамандыққа кіру мүмкіндігі» (Кірудегі кедергілер) тақырыбының қосылуы жүйелік немесе гендерлік қиындықтарды көрсетеді. Бұл тақырыптар бірігіп, адамды мұғалімдік мамандыққа не тартатыны және олардың ішкі және сыртқы әсерлер арқылы кәсіби сәйкестігін көрсететіні туралы көп қырлы түсінікті құрайды.
«Менің мысалға өзімнің қызым 9-шы сынып оқиды. Ол енді мамандық таңдау уақытына келіп қалды. Мысалға мен қызыма айтамын: «Сен тем более қыз баласың, сен мұғалім болғаның дұрыс» деймін. Себебі, біріншіден таптырмас мамандық, екіншіден оның тұрақты жұмысы болады. Сосын сен қыз бала болғаннан кейін, ол бір мезгіл отбасына да назар аудару керек. Және ол отбасым бар менің демей, ол жұмысты да істеп, өзін жан-жақты дамытып, өзінің араласатын ортасы болу керек» (Респондент 8, 17 жылдық мұғалім)
«Мұғалімдік тартымды, тартымды емес деген емес. Міне, мен ұстазды дәл осылай атаймын, олар айтқандай, сізде бар немесе жоқ, яғни бұл шақыру. Сіз мұғалім бола аласыз, немесе сіз оған дайын емессіз. Сіз басқа мамандықтарға барғандай емессіз - сіз жетістікке жетесіз.» (Респондент 18, 13 жылдық мұғалім, орыс тілінен аударылды)

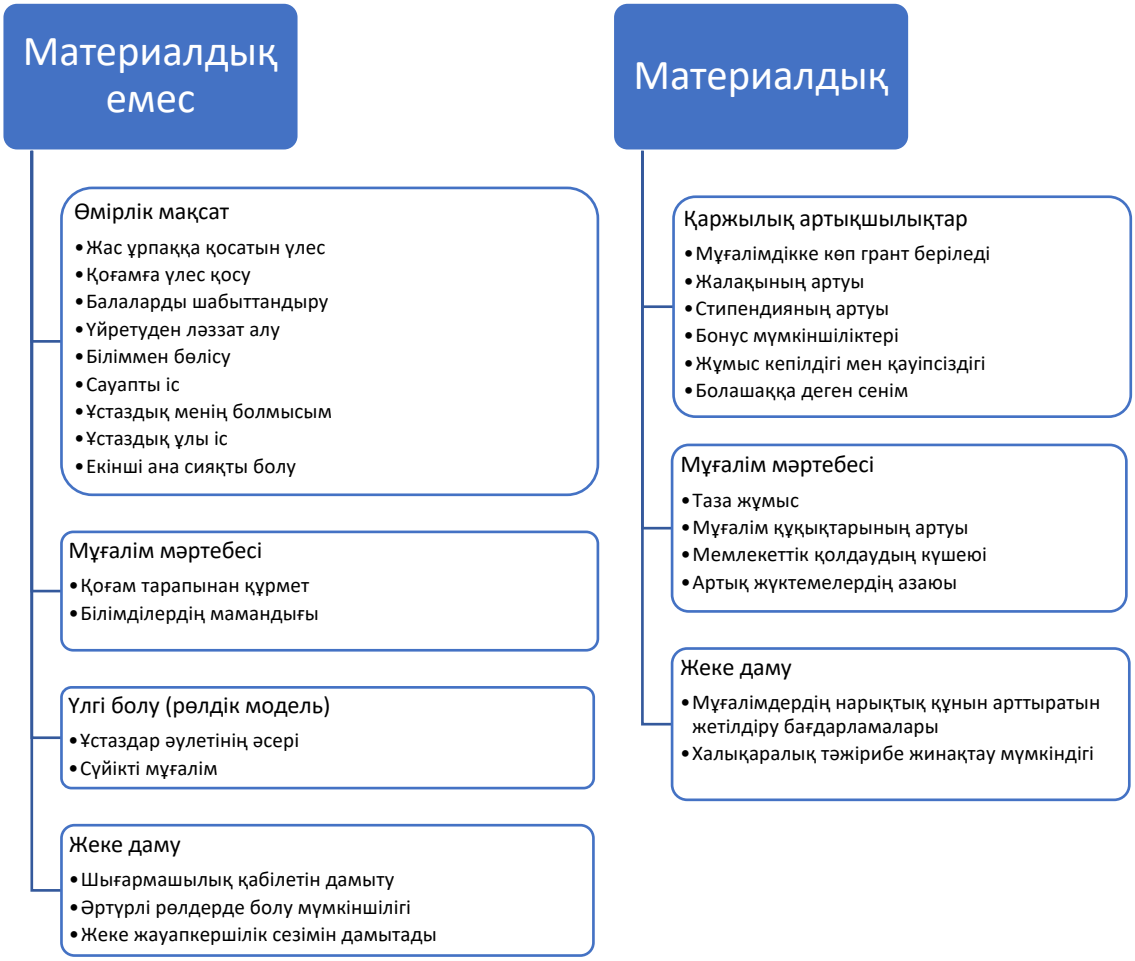
Алдағы қадамдарға тақырыптар категорияларға жіктелді. Қырыққа жуық бастапқы кодтар тақырыптарға, тақырыптар негізгі тақырыптарға топтастырылды. Бұл итерация бірнеше рет қайталанып соңында негізгі тақырыптар анықталды. Тематикалық талдау нәтижесінде анықталған негізгі зерттеу нәтижелері 2.8-суретте көрсетілген.

Материалдық факторлар сонымен қатар астыртын интерпретациялармен ерекшеленді. Жұмыспен қамтамасыз ету, жалақы, кәсіби жәрдемақылар және мемлекет тарапынан қолдау көрсетілетін мұғалімдерді дамыту бағдарламалары сияқты факторлар маңызды деп танылды. Бір қызығы, мұғалім мәртебесі туралы түсінік материалдық және материалдық емес құрылым ретінде пайда болды: жақсырақ құқықтық қорғау және мемлекеттік мойындау нақты жақсартулар ретінде қарастырылса, қоғамдағы құрмет пен мәдени құрмет мұғалімдердің құндылығын символдық түрде растау үшін бағаланды. Бұл түсініктер әлеуметтік-кәсіби сәйкестік тек ішкі міндеттемеге негізделген емес, сонымен қатар құрылымдық қолдаулар мен мойындау арқылы қалыптасатынын түсінуді нығайтады.

«Мұғалімдік мамандық в данный момент, дәл қазіргі уақытта тоже былай ертеңгі 15-20 жылдық вперед пен салыстырып кетейін осыдан 2005-2010 жылдары мұғалімдік мамандыққа ешкім түскісі келмейтін, себебі мұғалім деген кезде көзіне очки киіп алған баяғы бір кемпір - шалдарды елестететін. Қазір деген Алматы қаласындағы мұғалімдер деген бір топовый мұғалімдер арасын көрсен барлығы жастар 30 ға дейінгі, 35 ке дейінгі жастар оған деген мамандық қазіргі таңда мынау мықты мамандықтар қатарына кіріп бара жатыр» (Респондент 20, 8 жылдық мұғалім)

«Ал қазіргі ЕНТ/ҰБТ-ларда көтерген да баллын, мұғалімдіктерге түсетін баллды 140 баллдан 115 жинасаң ғана грантқа мұғалімдікке түсе аласың. Сол сияқты мәртебесін уже көтеріп жатқан сияқты, соған қарағанда. Өйткені, просто так түсе салмайсың бұрынғыдай. Ал, қазір уже қалап қана түсіп жатыр да. Дайындалып сол нәрсеге, арнайы мен мұғалім боламын и соған дайындалып түсіп жатыр.» (Респондент 5, 3 жылдық мұғалім)

Ұсынылған сурет мұғалім мотивацияларының екі негізгі салаға жіктелуін ұсынады: материалдық емес және материалдық ынталандырулар (Сурет 17). Тақырыптық талдау негізінде сол жақ бөлімде мұғалімдердің кәсіби тұлғасы мен кәсіп таңдауын қалыптастыратын ішкі, құндылыққа негізделген мотивтер көрсетілген. «Материалдық емес мотивациялар» құрамындағы «Өмірлік мақсат» негізгі тақырыбында жас ұрпақты шабыттандыру, қоғамға үлес қосу және оқытуды өзіндік шақыру ретінде қарастыру сияқты альтруистік драйверлерді қамтиды. Басқа қатысты өлшемдерге біліммен бөлісуден жеке қанағаттану, оқытуды адамгершілік миссия ретінде қарастыру және оқушылардың екінші ата-анасы болуды эмоционалды түрде орындау жатады. Сонымен қатар, мұғалім мәртебесі (қоғамдағы құрмет, білімді маман болу беделі), үлгі болу (отбасы мұғалімдерінің немесе мақтаулы педагогтардың әсері) және тұлғалық өсу мүмкіндіктері сияқты ішкі тақырыптар мамандық таңдауда басшылық ететін күшті ішкі құндылықтар жүйесін көрсетеді.



Сурет 17. Мұғалімдердің материалдық және материалдық емес мотивтерін қалыптастыратын себептер

Оң жақта «Материалдық мотивациялар» прагматикалық және экономикалық ойларға негізделген. «Қаржылық артықшылықтар» санаты жалақыны, стипендияларды, жұмыс қауіпсіздігін, бонустарды және гранттарға қол жеткізу сияқты қаржылық ынталарды қамтиды, бұл материалдық тұрақтылықтың мансапты сақтауда маңызды рөл атқаратынын атап көрсетеді.

«... шындығында, мен жұмыс істеген соңғы жеті жылда жалақым біртіндеп өсті. Мен байып, миллионер болдым деп онша көбейген жоқ, бірақ сенің еңбегіңнің бұл көбеюі, бағалануы әлі де болып жатыр, солай ойлайсың, жарайды, мен біраз тұрайын, тағы біраз тұрамын, ал сен кетпейтін сияқтысың» (Респондент 12, 7 жылдық мұғалім, орыс тілінен аударылған)

«Сонымен қатар оның жалақысы дейді ғой, айлығы көтерілді, ол мысалы мен жұмысқа тұрған кезде менің минимальды жалақым екі жүз иә. Мысалға қазір өте анандай жағдайлар жасалған.» (Респондент 19, 6 жылдық мұғалім)

Сол сияқты мемлекеттік қолдау, жүктемені азайту және құқықтарды тану арқылы мұғалім мәртебесін жақсарту да маңызды бір категория ретінде анықталды.

«Жеке даму» ішкі тақырыбы халықаралық тәжірибе алу немесе біліктілікті арттыру бағдарламалары арқылы нарықтық құндылықты арттыру сияқты стратегиялық мотивацияларды көрсетеді.

«Мысалға қазір өте анандай жағдайлар жасалған. Егер де сен ары қарай дамитын болсаң, өзіңді дамытып жаңағы өздерінің квалификациялары бар: педагог, модератор, эксперт, меңгеруші, мастер деп жатады.» (Респондент 19, 6 жылдық мұғалім)

«Сол кісі сияқты менде оқушыларыма өз білімімді, тереңірек білім бергім келеді, ағылшынша сөйлеуге тырысамын, өзімді дамытып жүремін постоянно ютубтарға, бір нәрселерге кіріп, курстарға көбірек барып деген сияқты.» (Респондент 5, 27 жылдық мұғалім)

Мотивацияның бұл екі жақты құрылымы – материалдық емес және материалдық – қазақстандық білім беру контекстінде мұғалімнің жеке басының қалыптасуына әсер ететін құндылықтар мен нарықтық шындықтардың күрделі өзара әрекетін көрсетеді. Ол сондай-ақ мұғалімдерді тиімді іріктеу және ұстап тұру ішкі орындауға да, сыртқы жұмыс жағдайларына да назар аударуды қажет ететінін көрсететін халықаралық нәтижелерге сәйкес келеді.

Тағы бір маңызды нүкте, материалдық және материалдық емес мотивтер арасындағы айырмашылық мұғалімнің идентификациясын дамытудың екі жақты құрылымын ашты - кейбір мұғалімдер моральдық борыш, шабыт және өмірлік мақсат сияқты ішкі мотивтерге байланысты, ал басқаларына қаржылық тұрақтылық немесе кәсіби өсу мүмкіндіктері сияқты прагматикалық факторлар бірдей әсер етеді. Тақырыптық құрылым осы әртүрлілікті атап қана қоймайды, сонымен қатар бұл себептердің бір-бірімен қалай қабаттасатынын және бір-бірін күшейтетінін көрсетеді. Сайып келгенде, бұл әңгімелер қазіргі Қазақстанда, әсіресе өтпелі білім беру жүйесінде мұғалім болу деген нені білдіретінін тереңірек, контекстке сезімтал түсінуге ықпал етеді. Мұғалім тәжірибесіне дауыс беру арқылы бұл тарау мұғалімдерге қолдау көрсету саясатын хабардар ету, есте сақтау стратегияларын жақсарту және білім берудегі кәсіби сәйкестік туралы неғұрлым тұтас көзқарасты ілгерілету үшін құнды негіз береді.

Осылайша, тұжырымдар мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігі жеке мотивациялар мен институционалдық құрылымдардың динамикалық өзара әрекеттесуі арқылы қалыптасады деген гипотезаны қолдайды. Мұғалімдердің әңгімелері моральдық қанағаттану мен материалдық тұрақтылықтың теңгерімін көрсетеді, мұнда екеуі де тұрақты және оң кәсіби өзіндік имидж үшін қажет. Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімдік қызметке келу мотивтері мамандық таңдау кезінде ғана маңызды емес, сонымен қатар мұғалімдердің бүкіл мансап барысында, әсіресе Қазақстанның өзгеріп жатқан білім беру контекстінде өзінің жеке басын қалай сақтайтынына әсер етеді.

3.3.2 Кәсіби сәйкестікті қалыптастырудағы оқыту тәжірибесінің рөлі

Ағылшын тілінде оқыту (EMI) контекстінде оқыту тәжірибесі мұғалімнің кәсіби сәйкестігін қалыптастыруға айтарлықтай ықпал етеді. Жаңа зерттеуде [231] жүргізген сапалы зерттеу негізінде, мұғалімдер EMI сыныптарында, әсіресе тілдік кедергілер мен бейтаныс терминологияға байланысты студенттердің түсіну тапсырмаларымен жиі қиналатынын хабарлады. Осы қиындықтарды шешу үшін мұғалімдер оқыту әдістерін сөздік қорын жеңілдету, негізгі ұғымдарды аудару немесе көрнекі құралдарды пайдалану сияқты әркелкі методтармен жиі өзгертетінін хабарлады. Бұл түзетулер үнемі рефлексия мен бейімделуді талап етті, бұл мұғалімдердің өз құзыреттілігі мен тиімділігін бағалауына әсер етті. Оқушылардың тілді меңгеруі мен академиялық мазмұнды жеткізу арасындағы алшақтықты жою қажеттілігі мұғалімдердің жауапкершілік сезімін және студенттік табысқа деген адалдығын күшейтетін материалдық емес мотивация болды.

«Сабақ басталған кезде осындай-осындай терминдер деп аударып беріп кетеміз, осылар болады деп. Келесі сабақта анықтама айтқанда соларды қолданады.» Респондент 2, физика пәні мұғалімі

«Тұтастай ұрпақ пандемиядан кейінгі кезең. Ағылшын тіліне қатысты шамалы мәселелер бар... Егер бала қазір IELTS-ке дайындалып жатса, оның ағылшын тілі жақсара бастайды. Өткен жылы олар іс жүзінде пайдасыз болғанын анық көріп тұрмын, бірақ қазір олар жақсы.» Респондент 2, физика пәні мұғалімі, орыс тілінен аударылған.

Зерттеу кәсіби сәйкестікті қалыптастырудағы мұғалім мен оқушылардың өзара әрекеттесуінің шешуші рөлін көрсетеді. Мұғалімдер оқушылардың жазбаша тапсырмалар мен ауызша нұсқауларды түсінудегі қиындықтарын жай ғана оқушының кемшілігі емес, керісінше, өздерінің түсіндіру нақтылығы мен оқыту тиімділігінің көрсеткіші ретінде қабылдады. Жауап ретінде олар кәсіби дамудың серпінді және өзара процесіне қатыса отырып, оқушылардың қажеттіліктерін жақсырақ қанағаттандыру үшін оқыту тәжірибесін түзетті. Бұл өзара әрекеттестік кәсіби тиесілілікті, агенттікті және өсудің тереңірек сезімін тудырды. Осылайша, EMI оқытудың күнделікті шындықтары тек стресс көзі ретінде ғана қарастырылмайды. Олар сонымен қатар әлеуметтік-кәсіби сәйкестендірудің материалдық емес қозғаушы күштері – рефлексия, өзін-өзі тану және ішкі мотивация үшін маңызды катализатор ретінде қызмет етеді.

3.3.3 Жас мұғалімдердің әлеуметтік және кәсіби адаптациялық проблемалары

Жаңадан бастаған мұғалімдер – білім беру жүйесінің маңызды, алайда ең осал буынының бірі, әсіресе кәсіби сәйкестік, мотивация мен тұрақтылық қалыптасатын алғашқы жылдары қиын болып саналады. Отандық зерттеушілер [232] мұғалімдердің алғашқы жылдардағы жетістігі немесе сәтсіздігі олардың жеке мансап жолына әсер етіп қана қоймай, сонымен қатар оқушыларға, мектептерге және ұлттық білім сапасына кеңірек әсер ететінін атап көрсетеді. Сәйкес институционалдық және психологиялық қолдау тетіктері жетіспесе, көптеген жаңадан бастаған мұғалімдер эмоционалдық күйзеліс туралы хабарлайды, бұл ерте

шаршауға әкеледі. Зерттеу жаңа мұғалімдердің 40-50%-ға жуығы әлеуметтік және кәсіби бейімделу мәселелерінің шешілмеуі салдарынан алғашқы жеті жыл ішінде кәсіпті тастап кететінін көрсетеді [233, 234]. Бұл әділ өтемақы, әріптестер арасы қолдау және мектеп мәдениетіне мағыналы кірісу сияқты материалдық және материалдық емес қажеттіліктерді қанағаттандыратын мемлекеттік саясат пен тәлімгерлік негіздерінің қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелерінде [232] жаңадан келген мұғалімдердің қиындықтарын екі үлкен топқа бөледі: кәсіби және әлеуметтік. Кәсіби мәселелерге практикалық педагогикалық білімнің жетіспеушілігі, аудиторияларды басқарудың қиындығы, оқу жоспарының сәйкес келмеуі және әкімшілік жүктемелердің ауыртпалығы жатады (Кесте 12). Бұл көбінесе жабдықтың жеткіліксіздігімен және сыныптардың үлкендігімен қиындайды, бұл мұғалімдерге сапалы білім беруді қиындатады. Әлеуметтік тарапта жас мұғалімдер әріптестерімен, тәлімгерлерімен және әкімшілігімен тиімді қарым-қатынас орнатумен күреседі, сонымен қатар табыстың төмендігі, уақыт шектеулері және жұмыс орнын оқшаулаумен байланысты қиындықтарға тап болады. Бұл әлеуметтік алшақтықтар мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін қалыптастыру және мектеп ортасына тиесілік сезімін сезіну қабілетін шектейді, бұл олардың кәсіпке деген адалдығын қолдаудың маңызды материалдық емес мотивтері болып табылады.

Кесте 12. Кәсіби және әлеуметтік қиыншылықтар

Кәсіби қиындықтар	**Әлеуметтік қиындықтар**
Білімнің жеткіліксіздігі	Әкімшілікпен қарым-қатынас
Сыныпты басқарудағы қиындықтар	Әріптестермен қарым-қатынас
Оқу бағдарламасының күрделілігі	Жалақының төмендігі
Оқушылардың әртүрлілігі және оларға ерекше көңіл бөлу	Мектепке бейімделу қиыншылығы
Оқушылармен қарым-қатынас	Ментормен қарым-қатынас
Кәсіби және әкімшілік жүктеме	Жеке өмірге уақыттың жетіспеуі
Жұмысқа бейімделу	Оқшаулану
Мектеп жабдықтарының жетіспеушілігі	

Осы диссертацияның бір бөлігі ретінде алматылық мұғалімдерден жиналған сұхбат нәтижелері Нұрымбетов және т.б. ұсынған типологияны күшейтеді. Респонденттер әкімшілік шамадан тыс жүктемені, тәлімгердің жоқтығын және университеттегі оқыту мен нақты аудитория талаптарының арасындағы байланыстың үзілуін жиі сипаттады. Кейбір қатысушылар мұғалімдікке деген құштарлығына қарамастан, шешілмеген әлеуметтік мәселелер, мысалы, мұғалімдер қауымдастығынан шеттетілген сезіну немесе басшы қызметкерлердің нұсқауының болмауы - олардың мансап таңдауына күмән келтіруге әкелетінін айтты. Сонымен қатар, көптеген адамдар әртүрлі сыныптарда сабақ беруге дайын емес болып шықты, бұл оқу жоспарын басқару және сыныпты бақылау сияқты кәсіби қиындықтар бейімделгіш

оқытудың жоқтығынан туындайды деген зерттеу нәтижесін қайталайды. Сыртқы зерттеулер мен жергілікті әңгімелер арасындағы бұл қайталану жаңадан бастаған мұғалімдерге ауысу кезеңінде құрылымдық, дербестендірілген қолдау жүйелерін дамытудың маңыздылығын растайды.

«Енді бұл сұраққа жас маман ретінде жауап беру кішкене қиын шығар. Себебі жалпы негізі адам өз-өзін бағалау керек, яғни, өз-өзін бағалау болса айта аламын. Ал басқа бір адамның көзқарасы сізге деген қалай екені ол осында бұрыннан істеп келе жатқан жалпы тәжірибесі мол ұстаздардан сұраған дұрыс шығар. Яғни, мен қалай жұмыс жасап жатырмын. Себебі мен білемін мен әлі де дұрыс әлі еңбек етуім керек, ізденуім керек, жаңағыдай шығармашылық нәтижелерім болу керек деген сияқты.» 2 жылдық математика мұғалімі

«Ол кезде қасында жетекшілерін жүреді.Ол жерде сен өзіңе ғана сенімді болмайсын да. Қасында қыздар бар. Бірігіп істейсін ол жерде. Ол жерден де жинайсын әрине. Мысалы, практикаға бармай мектепке бірден келген қиынырақ негізі. Қайта университетте жүріп,практикадан өтіп, оқушыларды көресін,танисын, сосын барып мектепке келген кезде кішкене жеңілірек болады ғой.» 3 жылдық химия мұғалімі

«Ол негізі мұғалімнің өзіне келетін, мысалы, өзімнің әріптестерім бар, жұмыс жасайды. Бәріміз бірдей уақытта жұмыс жасаймыз, бәрімізде бір жиырма төрт сағат бар, жиырма төрт сағат бар ғой бір күнде. Бірақ олар «Time management» сақтамайды. Өздерінің уақыттарын өздері, яғни өздері шеңбер жасай алмайды сабақ тізімін түске дейінгі. Тағы кейбір мұғалімдер болады, мектепте «окошка» болады, енді бүкіл мұғалімде «окошка» болады, бос уақыт болады. Сол бос уақытта олар шай ішеді, басқа өздерінің тірліктерін істейді, жұмытары бітпейді ғой. Бірақ ол моментте, мектепте істеп тастайтын жұмыстарын, мұғалімдер үйіне алып келеді да, өздері қиындатады. Мысалы, «Kundelik.kz» - ті элементарды соны проблема қылады, қазіргі таңның өзінде. «Kundelik.kz» университет жүйесі сияқты ғой, баға қою керек бірден.» 2 жылдық биология мұғалімі

Осы зерттеу үшін жүргізілген сұхбаттардың нәтижелері мұғалімнің сәйкестігін қалыптастырудағы кәсіби құзыреттілік пен әлеуметтік тиесілілiктің орталықтығын көрсетеді. Бұл факторларды бір-бірінен бөліп қарастыруға болмайды, өйткені шешілмеген кәсіби қиындықтар әлеуметтік оқшауландыруды күшейтеді, ал әлеуметтік қолдаудың болмауы кәсіби мәселелерді ушықтыра түседі. Осы көп өлшемді қажеттіліктерді шешу ресми нұсқаудан ғана тұрмайды. Ол тәлімгерлік бағдарламаларын, әкімшілік жүктемені азайтуды, әділ материалдық өтемақыны және жаңадан келген мұғалімді ерекше кәсіби санат ретінде институционалдық тұрғыдан тануды қамтитын кешенді саяси көзқарасты талап етеді. Сайып келгенде, материалдық немесе материалдық емес мұғалімдердің мотивациясы олардың осы маңызды кезеңде қаншалықты жақсы қолдау көрсетілетініне тығыз байланысты, бұл Қазақстандағы болашақ білім беру реформаларының негізгі мәселесі болып табылады.

Қорытындылай келе, Алматыдағы 20 мұғаліммен жүргізілген тереңдетілген сұхбаттардың сапалы қорытындылары оқыту саласындағы кәсіби сәйкестіктің қалай құрылатыны, келісілгені және тәжірибелі екендігі туралы бай және терең түсінік береді. Тақырыптық талдау арқылы бес негізгі тақырып пайда болды - қаржылық артықшылықтар, мұғалім мәртебесі, рөлдік модель, мамандыққа кірудегі қиындықтар және өмірлік мақсат - әрқайсысы мұғалімдердің мотивациялары мен сәйкестігін қалыптастыру мен дамытудың әртүрлі өлшемін көрсетеді. Бұл тақырыптар мұғалімнің жеке басының жеке дара қалыптаспайтынын, оның жеке талпыныстарының, отбасылық үлгілердің, қоғамдағы танылудың, құрылымдық жағдайлардың және экономикалық шындықтардың динамикалық өзара әрекеттесуінен әсер ететінін көрсетеді. Мысалы, көптеген қатысушылар қоғамға үлес қосуға және жас ұрпақтың бойына саналы білім қалыптастыруға деген ынтасын айтқанымен, олар кәсіпке деген адалдықтарын сақтауда жұмыс орындарын қамтамасыз ету, жалақыны көтеру және институционалдық қолдаудың маңыздылығын атап өтті.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорытындылай келе, зерттеуімізде қойылған міндеттер орындалды. Бұл диссертация сандық және сапалық мәліметтерді қамтитын аралас әдісті зерттеу методологиясын қолдану арқылы Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестендіруін зерттеді. Негізгі мақсат болған мұғалімдердің өздерінің кәсіби рөлін қалай қабылдайтынын, тұлғаның институционалдық, жеке және мәдени контексттермен қалай қалыптасатынын және жұмысқа қанағаттану, мотивация және мамандықта қалудың ұзақ мерзімді адалдыққа қандай факторлар әсер ететінін талдау болды. Бұл зерттеу соңғы жылдарда көптеген реформаларға ұшыраған білім беру саласындағы мұғалімдердің өмір тәжірибесін тереңірек түсінудің әлеуметтанулық өзектілігіне қажетті жауап береді. Зерттеудің өзектілігі оның білім беру саясаты мен білім берудегі кадрлық стратегияларға практикалық әсер етуінде, әсіресе мұғалімдер тапшылығы, мамандық беделінің төмендеуі және мұғалімдерге қойылатын талаптардың артуы жағдайында жатыр.

Диссертациялық зерттеу нәтижесі Қазақстандағы мұғалімнің сәйкестігінің тұрақты емес, жүйелі реформалар, кәсіби құндылықтар, мектеп ортасы және жеке талпыныстар мен жетістіктер арқылы қалыптасатын динамикалық ұғым екенін растайды. Нәтижелер материалдық және демографиялық факторлар қанағаттануға әсер ететінін көрсетеді. Дегенмен кәсіби құндылықтарға сәйкес келу және әкімшілік орталарды қолдау сияқты тереңірек түсініктерге байланысты факторлар шешуші рөл атқаратынын көрсетеді. Бірегейлікке көп деңгейлі және контекстке сезімтал құрылым ретінде назар аудара отырып, бұл диссертация ұлттық білім беру дискурсына да, мұғалімнің кәсіби шеберлігі туралы халықаралық әдебиеттерге де үлес қосады.

Қазақстан Үкіметінің «Педагог мәртебесі туралы» заңын қабылдауы мұғалімдік мамандығының беделін, еңбек жағдайларын және қоғамның қабылдауын жақсартуға бағытталған маңызды саясатты көрсетеді. Заң мұғалімдердің жүктемелерін азайтуға және білім беру қызметкерлерінің кәсіби абыройын арттыруға бағытталған құқықтық кепілдіктерді, жүктемені шектеуді және қаржылық ынталандыруды көздеп, нәтижесінде белгілі мақсаттарына жетті. Дегенмен, бұл зерттеу мұғалімдердің сәйкестігін нығайту үшін тек құқықтық қолдаулар жеткіліксіз екенін көрсетеді. Заңды іс жүзінде жүзеге асыру мағыналы институционалдық қолдаумен, педагогикалық шешімдер қабылдаудағы дербестікпен және реформалау үдерістеріндегі мұғалімдердің ұсыныстарын қабылдаумен үйлесуі тиіс. Заң қағидалары күнделікті мектеп мәдениетіне енгізілгенде ғана ол мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестендіруін шын мәнінде арттырып, Қазақстандағы білім берудің тұрақты дамуына үлес қоса алады.

Осы зерттеу Қазақстанның әлеуметтік-мәдени және институционалдық экожүйесіне тән мұғалім тұлғасының контекстік моделін ұсыну арқылы маңызды теориялық үлес қосады. Еңбекте төрт негізгі теориялық шеңберде Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби сәйкестіктерін қалай құрастыратынын, тәжірибеден өткізетінін және бейімдейтінін көрсететін үйлесімді аналитикалық объективке

біріктіреді. Жалпы жаһандық үлгілерден айырмашылығы, бұл тәсіл жергілікті эмпирикалық деректердегі теорияны негіздейді, сәйкестіктің тек ішкі рефлексия және жеке мотивация арқылы ғана емес, сонымен қатар рөлдік күтулер, институционалдық контексттер және ұжымдық мәдени әңгімелер арқылы қалай қалыптасатынын көрсетеді. Бұл синтез посткеңестік реформаға бағытталған білім беру жүйесіндегі мұғалімдердің өмір шындығымен классикалық сәйкестілік теорияларын байланыстыру арқылы теориялық түсінуді ілгерілетеді.

Осы еңбек Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігі өзара байланысты құрамдас бөліктерден құралған күрделі және көп өлшемді құрылым екенін көрсетті. Факторлық талдау осы сәйкестікті негіздейтін үш негізгі жасырын факторды анықтады: (1) кәсіби бағдар (оқытуға қатысты мақсат пен құндылықтар), (2) жеке сәйкестік (ішкі мотивация және сенімдер) және (3) материалдық мансаптық жағдайлар (жалақы, жұмыс жүктемесі, мансаптық перспективалар). Сауалнамаға қатысқан 287 мұғалімнің нәтижелері бұл құрылымды одан әрі растады. Деректер ішкі мотивация, жеке құндылықтарға сәйкес келу және мақсат сезімі әлеуметтік-демографиялық айнымалыларға қарағанда кәсіби сәйкестікке айтарлықтай әсер ететінін көрсетті. Сонымен қатар, кәсіби еркіндік, топтық мәдениет және қолдау көрсететін мектеп орталарында жұмыс істейтін респонденттер өздерінің тәрбиеші рөлімен сәйкестендірудің күштірек екенін хабарлады. Бір қызығы, жас, жыныс және қызмет өтілі сияқты айнымалылар аз статистикалық әсер етті, бұл кәсіби сәйкестік фондық сипаттамаларға қарағанда субъективті тәжірибе мен институционалдық мәдениетке тереңірек негізделгенін көрсетеді.

Бұл тұжырымдар тереңдетілген сұхбаттарды тақырыптық талдаудан алынған сапалы түсініктермен одан әрі байытылды. Мұғалімдер әкімшілік қолдаудың, басшылық тарапынан марапатталуды және моральдық мақсаттың орасан рөлін атап көрсетті. Ынталандыру, өзара сенім және жаңашылдық мүмкіншіліктерді енгізу еркіндігін сезінген мұғалімдер өз мамандығына көбірек тиесілік сезімі болатынын білдірді. Керісінше, бюрократиямен шектелген немесе мектеп басшылығы тарапынан орынды бағаланбағандар өздерінің кәсіби сәйкестігіндегі диссонансты білдірді. Бұл сапалы деңгей мұғалім идентификациясын қалыптастырудың эмоционалдық және этикалық өлшемдерін ашып, оқыту тек жұмыс емес, сонымен қатар институционалдық контексттермен расталған ішкі болмыстық шақыру екенін атап өтті.

Зерттеу нәтижелері Қазақстандағы мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігі жеке, институционалдық және жүйелік факторлардың күрделі өзара әрекеттесуі арқылы қалыптасады деген орталық гипотеза сандық және сапалық деректермен расталды. Мұғалімдердің кәсіби рөлін қабылдауы және олардың жұмысқа қанағаттануы институционалдық қолдау, кәсіби дербестік және мойындау (H1 және H2) айтарлықтай әсер еткені анықталды. Зерттеу мұғалімнің сәйкестігінің көп өлшемді екенін растады, ол кәсіби құндылықтарды, міндеттемені және әкімшілік пен қоғам қабылдайтын мойындауды қамтиды. Факторлық талдау арқылы кейбір болжамдарды (H1 және H3) қолдайтын және мұғалімнің бірегейлігін

оның әлеуметтік-мәдени және ұйымдық контекстен бөлек түсінуге болмайтынын көрсететін үш жасырын өлшем анықталды.

Сандық талдау нәтижесі жасы, жынысы және педагогикалық өтілі сияқты әлеуметтік-демографиялық сипаттамалардың кәсіби сәйкестікке статистикалық маңызды әсер етпейтінін көрсетті, бұл басқа болжамды (H4) растайды. Оның орнына мектептегі әкімшілік, мектепішілік мәдениет және кәсіби дербестік сияқты институционалдық және мәдени элементтер басты факторлар ретінде пайда болды. Келесі гипотезаның (H5) расталуы ретінде зерттеу сонымен қатар жалақы мен жұмыс жүктемесі сияқты материалдық жағдайлар қанағаттануға әсер еткенімен, олар моральдық міндеттеме мен ішкі құндылықтармен тығыз байланысты екенін, бірақ мұғалімнің сәйкестігін анықтайтын жалғыз себеп емес екенін көрсетті. Сондай-ақ келесі болжамдар (H6 және H7) сапалы сұхбаттармен дәлелденді, мұнда мұғалімдер педагогикалық инновациялар мен кәсіби еркіндікке баса назар аударатын реформалар олардың кәсіби сәйкестік тұжырымдамасын қалай жақсартқаны туралы бөлісті, ал сапалы кері байланыс болмаған немесе әкімшілік тарапынан қолдау жоқ, жоғарыдан төменге әмір арқылы түсетін саясат керісінше теріс әсер етті.

Бұл зерттеудің практикалық үлесі Қазақстандағы білім беру саласындағы мүдделі тараптардың мұғалімдерді қолдау жүйелерін күшейту қажеттілігін атап көрсетеді. Нәтижелер мұғалімдердің өзін тыңдайтынын, бағаланғанын және мүмкіндіктерінің берілгенін сезінетін ортаны құру олардың кәсіби сәйкестігін нығайтуда орталық рөл атқаратынын көрсетеді. Бұл әділ өтемақы және әкімшілік жүктемені азайту сияқты материалдық жақсартуларды ғана емес, сонымен қатар ынтымақтастық, кері байланыс және тану күнделікті тәжірибенің бөлігі болып табылатын мектеп мәдениетін дамытуды қамтиды. Екінші жағынан, білім беру саласындағы саясаткерлер кез келген заңнаманы немесе реформаны қабылдағанда мұғалімдердің пікірін ескеруі керек. Зерттеулер көрсеткендей, мұғалімдер өздеріне әсер ететін шешімдерге қатыспаса, кәсіби рөлдерінен айырылып, сәйкестік дағдарысына ұшырауы мүмкін. Сондай-ақ мектеп әкімшілігі мұғалімдердің жетістіктерін мойындап, оларға материалдық қана емес, моральдық қолдау көрсетуі де маңызды. Бұл қадамдар мұғалімдердің кәсіби құндылығын арттырады және олардың мамандықта қалуға деген ынтасын арттырады. Тиісінше, мұғалімдердің ұйымшылдығына, кәсіби дамуына және қоғамдағы мәртебесіне бағытталған саясат сапалы білім берудің кілті болуы мүмкін.

Осы диссертациялық жұмыстың нәтижелері негізінде әзірленген ұсыныстар зерттеудің практикалық маңыздылығын айқындайды. Жүргізілген сандық және сапалық зерттеу арқылы мұғалімдердің кәсіби сәйкестігіне әсер ететін негізгі факторлар терең анықталды. Бұл ұсыныстар зерттеуден алынған нақты нәтижелерге негізделген және оларды жүзеге асыру Қазақстандағы білім сапасын жақсартуға, мұғалім беделін нығайтуға және кадрлық тұрақтылықты қамтамасыз етуге бағытталған тиімді шешімдер ретінде ұсынылады.

Ұсынылған бағыттар зерттеу барысында анықталған факторларды негізге ала отырып, білім беру жүйесінің барлық мүдделі қатысушылары үшін практикалық іс-шаралар мен бастамаларды ұсынады. Ұсыныстар алты негізгі мүдделі тараптар тобына бағытталған: саясаткерлер мен мемлекеттік құрылымдар, білім беру мекемелері мен мектеп әкімшілігі, мұғалімдерді даярлау және біліктілігін арттыру орталықтары, жаңадан бастаған мұғалімдер, қызметтегі мұғалімдер және жалпы қоғам. Олар мұғалімдердің кәсіби сәйкестігін нығайтып қана қоймай, кәсіби өмір сүру сапасын арттырып, ұстаздық мамандықтың қоғамдағы рөлін бекіте түседі. Бұл ұсынымдар білім беру саласындағы тұрақты өзгерістерге бейімделуге, тиімді кадрлық саясат қалыптастыруға және мұғалімдерді қолдаудың жүйелі стратегияларын енгізуге мүмкіндік береді:

Саясатшылар мен мемлекеттік құрылымдар үшін

Мұғалімнің сәйкестігін анықтаудың кешенді саясатын әзірлеу

Жалақы реформаларынан тыс және мұғалімдердің қоғамдық қабылдануын және мойындалуын қамтитын ұзақ мерзімді білім беру стратегияларын құру. Қоғамдық науқандар, жергілікті және республикалық дәрежеде мұғалімдерді марапаттау және инклюзивті саясат диалогтары ұстаздыққа деген күшті кәсіби сәйкестік пен қоғамның құрметіне ықпал ете алады.

Материалдық және символдық қолдау механизмдерін күшейту

Зерттеу нәтижесіндегі қорытындылар материалдық (жалақы, бонустар, баспана) және материалдық емес (мәртебе, алғыс, бағалану) мотивтердің маңыздылығын көрсетеді. Мемлекеттік саясат екі бағытты болуы керек, мұғалімдерге деген қоғамдық бедел мен мәдени құрметті нығайтумен бірге қаржылық жеңілдіктерді қамтамасыз ету.

Мұғалімдерді мамандықта сақтап қалу бағдарламаларын күшейту

Осы еңбекте және халықаралық зерттеулерде де анықталғандай, мұғалімдер арасында әсіресе жас мамандар арасында, мұғалімдердің жетіспеушілігіне және жұмыстан кету қаупіне төтеп бере алатын, оларды мамандықта ұстап қалуға бағытталған бастамаларды енгізу.

Білім беру мекемелері мен мектеп әкімшілігі үшін

Мұғалімдерді тереңірек таныуға оңтайлы кәсіби орталарды жасау

Мектеп басшыларының мұғалімдердің қосқан үлесін белсенді түрде мойындауын және әріптестер мен оқушылардың алдында бағалауын қамтамасыз ететін орта қалыптастыруы. Жұмыста көрсетілгендей, еңбектің мойындалмауы кәсіби имиджге және мотивацияның төмендеуіне әкелуі мүмкін.

Психологиялық қауіпсіздікті және коллегиялық қолдауды ұйымдастыру

Мектепке қатысты шешім қабылдауда мұғалімдердің үлесін арттыратын тәжірибелерді дамыту. Ашық, иерархиялық емес қарым-қатынасты ынталандыру арқылы әкімшілік пен әріптестер тарапынан эмоционалды күшейту (кездесулер, кері байланыс, тәлімгерлік) мұғалімдердің кәсіби сәйкестігіне негізгі әсер ретінде атап өтілді.

Мұғалімнің кәсіби дербестігін және мақсатқа бағытталған жұмысын қолдау

Мұғалімдерге өздерінің жеке құндылықтарын мектеп миссияларымен біріктіруге мүмкіндік беру. Сауалнама нәтижелері көрсеткендей, мұғалімдердің басым көпшілігі білім беру арқылы өскелең ұрпақтың дұрыс жетілуіне өзгеріс енгізеді деген сеніммен мотивацияланады. Шығармашылық пен миссияны қатар алып жүруге мүмкіндік беру кәсіби өзін-өзі бағалауды күшейтеді.

Мұғалімдердің біліктілігін арттыру және мұғалім даярлау орталықтары үшін

Қызметке дейінгі білім беру жүйесіне сәйкестендіру жұмысын енгізу

Мұғалімдер даярлаудың оқу бағдарламаларына кәсіби сәйкестікті дамыту, рефлексия және тұрақтылық бойынша модульдерді қосу мүмкіншілігін қарау. Диссертациялық жұмыста мұғалімдер эмоционалдық байланыс пен мағыналы мақсатты жоғары бағалайтыны анықталды, бұл қасиеттерді мұғалім мансабының ерте қадамдарынан бастап дамыту керек.

Мансаптық көтерілу және тәлімгерлік бағдарламаларды ұсыну

Мұғалімдердің ішкі және альтруистік мотивацияларын нығайту үшін олардың студент және жас маман кездерінен бастап құрылымданған тәлімгерлік жүйесін ұсынып, әртүрлі мектеп орталарында тәжірибе жинақтау мүмкіндігін қамтамасыз ету қажет.

Жаңадан бастаған (жас мамандар) мұғалімдерге арналған ұсыныстар

Рефлексивті сәйкестікті қалыптастыру тәжірибесін іске асыру

Құндылықтарыңызды, жетістіктеріңізді және қиыншылықтарыңызды жазып жүріңіз және жиі ой елегінен өткізіп тұрыңыз. Респонденттердің нарративтерінен ұстаздық мансабын ерте бастаған мұғалімдерге өздерінің мотивациялары мен ұмтылыстары туралы түсінікті дамытудың пайдалары көрінеді.

Әріптестер мен тәлімгердің қолдауын іздеңіз

Зерттеу нәтижелері әріптестер арасындағы ынтымақтың шаршау мен кәсіби белгісіздікке қарсы буфер қызметін атқаратынын растайды. Пікір сұраудан, тәжірибе қауымдастығына қосылудан немесе тақырыптар бойынша бірлесіп жұмыс істеуден тартынбаңыз.

Қазіргі мұғалімдер үшін

Ішкі альтруистік сезімдер мен кәсібиліктің теңгерімін табыңыз

Зерттеу көрсеткендей, студенттермен эмоционалды байланыс сәйкестікті анықтайтын негізгі драйвер болып табылады, бірақ ол сонымен қатар қиыншылық пен шаршауға да апаруы мүмкін. Уақытты басқару, әріптестеріңізбен бөлісу және шектеулер орнату арқылы психикалық әл-ауқатыңызды қорғаңыз.

Институционалдық мойындауды дәріптеңіз

Егер мекеме тарапынан мойындау жетіспесе, үнсіз қалмаңыз. Кәсіби тұлға ретінде өзіңіздің беделіңізді құрметтеу мен дамыту үшін басшылықпен мойындау, кәсіби даму мүмкіндіктері немесе жұмыс жүктемесі туралы конструктивті диалог жүргізу маңызды.

Қоғамдағы мүдделі тараптар үшін

Қоғамда ұстаздықтың маңыздылығы туралы дәріптеңіз

БАҚ-ты, жергілікті қауымдастықтарды және үкіметтік емес ұйымдарды ұстаздық мамандығын беделді кәсіп ретінде қарастыруға шақырыңыз. Қоғамдағы пікірталастар мен әңгімелер мұғалімдердің өз-өзін қабылдауына және өзгелердің оларға деген көзқарасына елеулі ықпал етеді.

Секторлар арасында ынтымақтастықты дамыту

Мектептерге инновациялық ресурстарды, психологиялық қолдауды және цифрлық құралдарды енгізу мақсатында азаматтық қоғам, технологиялық индустрия және денсаулық сақтау саласымен ынтымақтастық орнатыңыз. Бұл мұғалімдердің әртүрлі кәсіби рөлдерін — тәлімгер, мазмұн сарапшысы және моральдық жетекші ретінде — қолдап, олардың кәсіби сәйкестігін нығайтуға ықпал етеді.

Мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби сәйкестігін жан-жақты қарастыру нәтижесінде әзірленген ұсынымдар зерттеудің тәжірибелік маңызын нақты көрсетеді. Бұл ұсынымдар тек жалпы тұжырымдармен шектелмей, сандық және сапалық деректер негізінде дәлелденген мәселелерге жауап беретін кешенді шаралар топтамасын қамтиды. Осыған байланысты ұсыныстар Қазақстандағы білім беру жүйесінің әртүрлі деңгейінде қызмет ететін негізгі мүдделі тараптарға бағытталады. Бұл құрылым ұсыныстарды нақты әрекетке бағыттап, білім беру жүйесінің әр буынына өз рөлін түсініп, тиімді жауап беруге мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, бұл диссертация Қазақстандағы білім беру әлеуметтануы саласына айтарлықтай ғылыми және саяси бағдарлы үлес қосады. Теориялық перспективаларды эмпирикалық зерттеулермен үйлестіре отырып, мұғалімдердің әлеуметтік-кәсіби идентификациясын және оны қалыптастыратын көптеген факторларды тереңірек түсінуді ұсынады. Нәтижелер мұғалімнің мәртебесін нығайтуға, институционалдық қолдау арқылы сәйкестендіруін жақсартуға және ұстамдылыққа байланысты қиындықтарды шешуге бағытталған дәлелді ұсыныстарға негіз болады. Бұл түсініктер, әсіресе, жүргізіліп жатқан білім беру реформалары контекстінде уақтылы болып табылады, өйткені олар саясаткерлерді, білім беру саласындағы көшбасшыларды және басқа да стейкхолдерлерді Қазақстанда тұрақты және құрметке ие ұстаздық мамандығын қалай құруға болатыны туралы нақты пікірлер және ұсыныстармен қамтамасыз етеді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1 Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис / Э. Х. Эриксон. — Нью-Йорк: W. W. Norton & Company, 1968. — 336 с.

2 Swanson D., Spencer M., Petersen A. Identity formation in adolescence. – 1998. – DOI: https://doi.org/10.4135/9781483384269.n308

3 Groff M. Identity Development Across Adolescence. – 2018.

4 Peck S. Revisiting Erikson's Neglected Concepts of Ego-Identity and Self-Identity: Hidden Persuaders in the Twilight Zones of Awareness. – 2018. – №2.

5 Levine C. Women, Men, and Persons: A Response to "Feminist Perspectives on Erikson's Theory…" // Identity. – 2002. – Vol. 2. – P. 271–276. – DOI: https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_08

6 Sokol J. Identity Development Throughout the Lifetime: An Examination of Eriksonian Theory. – 2009. – №1. – P. 14.

7 Tajfel H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. — Cambridge: Cambridge University Press, 1982. — 435 p.

8 Reynolds K., Turner J., Haslam S. Social Identity and Self-Categorization Theories' Contribution to Understanding Identification, Salience and Diversity in Teams and Organizations // Research on Managing Groups and Teams. – 2003. – Vol. 5. – P. 279–304. – DOI: https://doi.org/10.1016/S1534-0856(02)05011-9

9 Powers S. Implications of Individualism and Collectivism on the Individual's Social Identity. – 2013.

10 Friesen M., Besley S. Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective // Teaching and Teacher Education. – 2013. – Vol. 36. – P. 23–32. – DOI: https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.06.005.

11 Graham J. Inter-professional collaboration in the special school. – 1995.

12 Burnham C. Self and social identity in educational contexts // Educational Psychology in Practice. – 2017. – Vol. 33. – P. 450–451. – DOI: https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1344493.

13 Puddephatt A. The Search for Meaning: Revisiting Herbert Blumer's Interpretation of G.H. Mead // The American Sociologist. – 2009. – Vol. 40. – P. 89–105. – DOI: https://doi.org/10.1007/S12108-009-9067-0.

14 Lacaze L. Herbert Blumer's Symbolic Interactionism Revisited // Societes. – 2013. – P. 41–52.

15 Mead G. H. Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist / G. H. Mead. — Chicago: University of Chicago Press, 1934. — 401 p.

16 Madzia R. Mead and self-embodiment: imitation, simulation, and the problem of taking the attitude of the other // Österreichische Zeitschrift für Soziologie. – 2013. – Vol. 38. – P. 195–213. – DOI: https://doi.org/10.1007/S11614-013-0104-4.

17 Deegan M. Self, War, and Society: George Herbert Mead's Macrosociology. – 2008.

18 Holdsworth C., Morgan D. Revisiting the Generalized Other: An Exploration // Sociology. – 2007. – Vol. 41. – P. 401–417. – DOI: https://doi.org/10.1177/0038038507076614.

19 Goffman E. The presentation of self in everyday life / E. Goffman. — Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, 1956. — 259 p.

20 King E. Erving Goffman: Sociologist of Drama // Global Journal of Human-Social Science Research. – 2015. – Vol. 15.

21 Plotz J. Having It Both Ways with Erving Goffman // Victorian Literature and Culture. – 2019. – Vol. 47. – P. 439–448. – DOI: https://doi.org/10.1017/S1060150319000068.

22 Morrison C. Mindful Practice as Professional Identity Work. – 2018. – P. 71–82. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-2143-6_5.

23 Kidd W., Murray J. Educators' perspectives of online teaching during the pandemic: implications for initial teacher education // Journal of Education for Teaching. – 2022. – Vol. 48. – P. 393–406. – DOI: https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2082273.

24 Preves S., Stephenson D. The Classroom as Stage // Teaching Sociology. – 2009. – Vol. 37. – P. 245–256. – DOI: https://doi.org/10.1177/0092055X0903700303.

25 Пьянкова Л. А. Междисциплинарный анализ научной категории профессиональное определение // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. – 2022. – Т. 7. – № 1. – С. 75–88. – DOI: https://doi.org/10.21603/2500-3372-2022-7-1-75-88.

26 Кожамжарова М.Ж., Ахметова Г.Г., Манасова М.М., Аубакирова С.С. Современные подходы к изучению сущности карьеры и философии управления // Вестник ЕНУ им. Л. Гумилева. Серия Исторические науки. Философия. Религиоведение. – 2023. – Т. 144. – № 3. – С. 219–231. – DOI: https://doi.org/10.32523/2616-7255-2023-144-3-219-23.

27 Kasperiūnienė J., Žydžiūnaitė V. A Systematic Literature Review on Professional Identity Construction in Social Media // SAGE Open. – 2019. – Vol. 9. – DOI: https://doi.org/10.1177/2158244019828847.

28 Schwartz S. The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: A Review and Integration // Identity. – 2001. – Vol. 1. – P. 58–77. – DOI: https://doi.org/10.1207/S1532706XSCHWARTZ.

29 Engdahl E. G. H. Mead's symbolic interactionism: on the significance of emotional experience for self-formation. – 2005.

30 MacKinnon N., Heise D. Theories of Identities and Selves. – 2010. – P. 163–197. – DOI: https://doi.org/10.1057/9780230108493_7.

31 Xiao-Huib W. A Review of the Social Identity Theory. – 2007.

32 Crocetti E., Avanzi L., Hawk S., Fraccaroli F., Meeus W. Personal and Social Facets of Job Identity: A Person-Centered Approach // Journal of Business and Psychology. – 2014. – Vol. 29. – P. 281–300. – DOI: https://doi.org/10.1007/S10869-013-9313-X.

33 Топанова Г.Т., Габдулина М.А. Профессиональная идентичность в контексте самоактуализации личности // Образовательный вестник «Сознание». – 2016. – Т. 18, № 12. – С. 132–135.

34 Ruth C. Crisis as Opportunity: Personality Constructs and Erikson Identity Development. – 2013. – URL: https://doi.org/10.33915/ETD.3640.

35 Jaspal R., Cinnirella M. The construction of British national identity among British South Asians // National Identities. – 2013. – Vol. 15. – P. 157–175. – DOI: https://doi.org/10.1080/14608944.2012.728206.

36 Davis T. Revisiting Group Attachment: Ethnic and National Identity // Political Psychology. – 1999. – Vol. 20. – P. 25–47. – DOI: https://doi.org/10.1111/0162-895X.00136.

37 Spivak L., Piontkovska D. Psychological support of students with national identity transformations // Polish Journal of Public Health. – 2019. – Vol. 129. – P. 43–46. – DOI: https://doi.org/10.2478/pjph-2019-0010.

38 Ibrayeva, L. (2021). Educational reform and internationalisation: the case of school reform in Kazakhstan: edited by David Bridges, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, 340 pp. *Educational Review*, *74*(1), 158–159. https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2013606

39 Onerkan, Dinara & Kaidarova, Aray. (2024). An analysis of the teacher status policy: Bell and Stevenson (2006) framework. International Journal of Science and Research Archive. 12. 990-997. 10.30574/ijsra.2024.12.1.0920.

40 Байгабылов, Нурлан, и Исак Фрумин. 2024. «Упущенная возможность? Трансформация системы оплаты труда преподавателей в Казахстане в условиях роста заработной платы». *Вопросы образования / Educational Studies Moscow* 2 (3). https://doi.org/10.17323/vo-2024-19836.

41 Khuangan, O., & Ungarbayeva, S. (2024). Theoretical foundations of developing school management skills of future teachers: Global trends and analysis of training in the education system of Kazakhstan. *Scientific Herald of Uzhhorod University Series Physics*. https://doi.org/10.54919/physics/56.2024.164pn7.

42 Kirichok, O. (2022). Going round in circles: increasing status of teacher occupation in Kazakhstan. *Гласник Српског географског друштва*, *102*(2), 107-120.

43 Polovnikova, X. V., & Qanay, G. A. (2023). PRE-SERVICE TEACHERS'PROFESSIONAL IDENTITY IN KAZAKHSTAN. *Вестник Казахского национального женского педагогического университета*, (1), 9-21.

44 Zharylkassyn M.B. (2023). Integrating Continuing professional development with Education system reform in Kazakhstan. Challenges of Science. Issue VI, 2023, pp. 22-28. https://doi.org/10.31643/2023.03

45 Abdakimova, D. (2023). Legal regulation of the status of a teacher in international acts and legislation of foreign countries. *Bulletin of the Karaganda University. "Law Series"*. https://doi.org/10.31489/2023l2/14-20

46 Fitzgerald A. Professional identity: A concept analysis // Nursing Forum. – 2020. – P. 1–26. – DOI: 10.1111/nuf.12450.

47 Hoyer P. Making space for ambiguity: Rethinking organizational identification from a career perspective // Scandinavian Journal of Management. – 2016. – Vol. 32. – P. 166–177. – DOI: https://doi.org/10.1016/J.SCAMAN.2016.08.002.

48 Neary S. Professional Identity: What I call myself defines who I am // Career Matters. – 2014. – Issue 2.3. – June. – P. 14–15.

49 Fraser-Arnott M. Evolving practices and professional identity: How the new ways we work can reshape us as professionals and a profession // IFLA Journal. – 2018. – Vol. 45. – P. 114–126. – DOI: https://doi.org/10.1177/0340035218810960.

50 Schellings G., Beijaard D., Koopman M., Mommers J. Teacher's professional identity: configurations of personal and contextual factors. – [Б.ж.], 2018.

51 Нурымбетов Е., Шабденова А. Кәсіби идентификация: мұғалімнің идентификациясына шолу // «Фараби әлемі» атты студенттер мен жас ғалымдардың халықаралық ғылыми конференция материалдары. – Алматы, 2021.

52 Beheza L. Empirical research the professional identity of the doctor // Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools. – 2020. – No. 5. – DOI: https://doi.org/10.33531/farplss.2020.5.18.

53 Миронова С.П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия // Образование и наука. – 2008. – № 4 (52). – С. 81–90.

54 Bulei I., Dinu G. From identity to professional identity – a multidisciplinary approach // Management Intercultural. – 2013. – Vol. 7, No. 1. – P. 249–258. – URL: http://conferinta.management.ase.ro/archives/2013/pdf/29.pdf

55 Базаров Т.Ю., Кузьмина М.Ю. Процессы социальной идентичности в организациях // Российский психологический журнал. – 2005. – Т. 2, № 1. – С. 30–44.

56 Sawatsky A.P., Monrouxe L.V. When I say … Identity // Medical Education. – 2023. – Vol. 57, No. 4. – P. 303–304. – DOI: https://doi.org/10.1111/medu.15027

57 Meyer A., Plant J.S., Sullivan H.S. Neurosis and Human Growth. – 2016.

58 Rendón M. The vicissitudes of affect in Horney's theory // International Forum of Psychoanalysis. – 2008. – Vol. 17, No. 3. – P. 158–168. – https://doi.org/10.1080/08037060802031678

59 Hopkins J. The Interpretation of Dreams. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – P. 86–135. – https://doi.org/10.1017/CCOL0521374243.005

60 Dumitrescu M. Revealing the Unconscious through Dreams in Sigmund Freud's Psychoanalysis // Postmodern Openings. – 2019. – Vol. 10, No. 4. – P. 144–152. – https://doi.org/10.18662/PO/99

61 Lawson T.T. Archetypes and the Collective Unconscious. – London: Routledge, 2018. – P. 75–120. – https://doi.org/10.4324/9780429472701-3

62 Fariss S. The Social Unconscious and the Collective Unconscious: The Jungian Perspective // In: Routledge Handbook of Psychoanalytic Political Theory. – 2018. – P. 295–319. – https://doi.org/10.4324/9780429483233-17

63 Haslam S.A., Reicher S., Reynolds K.J. Identity, influence, and change: Rediscovering John Turner's vision for social psychology // British Journal of Social Psychology. – 2012. – Vol. 51, No. 2. – P. 201–218. – https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02091.x

64 Scales M.B. Self Categorization Theory. – 2007. – URL: https://athenaeum.libs.uga.edu/handle/10724/24274

65 Turner J.C., Hogg M.A., Oakes P.J., Reicher S., Wetherell M. Rediscovering the social group: A self-categorization theory // Contemporary Sociology. – 1989. – Vol. 18, No. 4. – P. 645. – https://doi.org/10.2307/2073157

66 Hutnik N. Self-categorization and social stereotypes. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – P. 130–153. – https://doi.org/10.1093/oso/9780198521938.003.0009

67 Brown R. Henri Tajfel: Explorer of Identity and Difference. – London: Routledge, 2019. – https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429491382

68 Brewer M.B., Pickett C.L. The Social Self and Group Identification: Inclusion and Distinctiveness Motives in Interpersonal and Collective Identities. – 2014. – P. 281–298. – https://doi.org/10.4324/9781315800516-26

69 Brown R. The social identity approach: Appraising the Tajfellian legacy // British Journal of Social Psychology. – 2020. – Vol. 59, No. 1. – P. 5–25. – https://doi.org/10.1111/BJSO.12349

70 Thompson M. Piaget's Stages of Cognitive Development and Erikson's Stages of Psychosocial Development. – 2021. – https://doi.org/10.4324/9781003083139-10

71 Darling-Fisher C. Erikson's stages of psychosocial development // The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation. – 2018. – Vol. 4. – P. 599–601. – https://doi.org/10.4135/9781506326139.n231

72 Hewitt J.P. Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology. – 10th ed. – Pearson, 2007.

73 Reynolds L.T., Herman-Kinney N.J. Handbook of Symbolic Interactionism. – AltaMira Press, 2003.

74 Sandstrom K., Martin D., Fine G. Symbols, Selves, and Social Reality: A Symbolic Interactionist Approach to Social Psychology and Sociology. – 2002.

75 Grills S. Guest Editor's Introduction: The Intellectual Legacy of Herbert Blumer: Theory, Method, and Contemporary Challenges // Sociological Focus. – 2007. – Vol. 40. – P. 247–249. – https://doi.org/10.1080/00380237.2007.10571308

76 Khan S. Erving Goffman, The Presentation of Self in Everyday Life (1959) // Public Culture. – 2020. – Vol. 32. – P. 397–404. – https://doi.org/10.1215/08992363-8090145

77 Susen S. Reconstructing the Self: A Goffmanian Perspective. – 2016. – Vol. 35. – https://doi.org/10.1108/S0278-120420160000035004

78 Raffel S. The everyday life of the self: Reworking early Goffman // Journal of Classical Sociology. – 2013. – Vol. 13. – P. 163–178. – https://doi.org/10.1177/1468795X12474055

79 Jones J. The Looking Glass Lens: Self-concept Changes Due to Social Media Practices // Social Media and Society. – 2015. – Vol. 4.

80 Franks D., Gecas V. Autonomy and Conformity in Cooley's Self-Theory: The Looking-Glass Self and Beyond // Symbolic Interaction. – 1992. – Vol. 15. – P. 49–68. – https://doi.org/10.1525/SI.1992.15.1.49

81 Fricke S., Frederick C. The Looking Glass Self: The Impact of Explicit Self-Awareness on Self-Esteem // Inquiries Journal. – 2017. – Vol. 9.

82 Madzia R. Mead and self-embodiment: imitation, simulation, and the problem of taking the attitude of the other // Österreichische Zeitschrift für Soziologie. – 2013. – Vol. 38. – P. 195–213. – https://doi.org/10.1007/s11614-013-0104-4

83 Carpendale J., Racine T. Intersubjectivity and egocentrism: Insights from the relational perspectives of Piaget, Mead, and Wittgenstein // New Ideas in Psychology. – 2011. – Vol. 29. – P. 346–354. – https://doi.org/10.1016/J.NEWIDEAPSYCH.2010.03.005

84 Grauerholz E., Scuteri G. Learning to Role-Take: A Teaching Technique to Enhance Awareness of the "Other" // Teaching Sociology. – 1989. – Vol. 17. – P. 480. – https://doi.org/10.2307/1318427

85 Biddle B. J. Role theory: Expectations, identities, and behaviors / B. J. Biddle. — New York: Academic Press, 1979. — 417 p.

86 Mazlina G., Lee M., Marzuki W., Azzahrah A., Edris A. Role Difficulties among Trainee Counsellors: A Conceptual Paper. – 2018.

87 Currie G., Procter S. The Antecedents of Middle Managers' Strategic Contribution: The Case of a Professional Bureaucracy // Journal of Management Studies. – 2005. – Vol. 42. – P. 1325–1356. – DOI: https://doi.org/10.1111/J.1467-6486.2005.00546.X

88 Laurent-Simpson A. Considering Alternate Sources of Role Identity: Childless Parents and Their Animal "Kids" // Sociological Forum. – 2017. – Vol. 32. – P. 610–634. – DOI: https://doi.org/10.1111/SOCF.12351

89 Vygotsky L.S., Cole M. Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

90 Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

91 Marginson S., Dang T. Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization // Asia Pacific Journal of Education. – 2017. – Vol. 37. – P. 116–129. – DOI: https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1216827

92 Dam G., Volman M., Wardekker W. Making sense through participation: social differences in learning and identity development. – 2002. – C. 63–85.

93 Park H. Learning Identity: A Sociocultural Perspective. – 2017.

94 Hinchion C. Student English teachers: participatory learning and developing identities-in-practice // English Teaching: Practice and Critique. – 2017. – Vol. 16. – P. 238–251. – DOI: https://doi.org/10.1108/ETPC-10-2016-0123

95 Clandinin D.J., Connelly F.M., Bradley J.G. Shaping a professional identity: Stories of educational practice // McGill Journal of Education. – 1999. – Vol. 34, No. 2. – P. 189.

96 Casey A., Schaefer L. A narrative inquiry into the experience of negotiating the dominant stories of physical education: living, telling, re-telling and re-living // Sport, Education and Society. – 2016. – Vol. 21. – P. 114–130. – DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1108300

97 MacGregor D. Identity Formation—Influences that Shape Beginning Teachers' Professional Identity—Crossing the Border from Pre-Service to In-Service Teacher. – 2009.

98 Sudtho J., Jimarkon P. Use of Narrative Inquiry to Unveil Novice Teachers' Professional Identity. – 2014.

99 Ristić D. Knowledge, discourse and the methodological turn in Peter Berger and Thomas Luckmann's the social construction of reality // Bulletin de l'Institut etnographique. – 2019. – URL: https://doi.org/10.2298/gei1901077r

100 Steets S. Taking Berger and Luckmann to the Realm of Materiality: Architecture as a Social Construction // Cultural Sociology. – 2016. – Vol. 10. – P. 93–108. – DOI: https://doi.org/10.1177/1749975515616652

101 Qribi A. Socialization and Identity. Berger's and Luckmann's Contribution in The Social Construction of Reality. – 2010.

102 Amadi V. Alfred Schutz's approach to the phenomenology of the social world and his conception of social theory: an evaluation. – 2014.

103 Ibrahim I., Ishaq K., Wadari M., Salisu A. The Contributions of Alfred Schutz (1899–1959) to the Evolution of Phenomenology // Gusau Journal of Sociology. – 2024. – DOI: https://doi.org/10.57233/gujos.v4i3.21

104 Camatta M., Nasi C., Schaurich D., Schneider J. Contributions from Alfred Schütz's phenomenological sociology for nursing research // Online Brazilian Journal of Nursing. – 2008. – Vol. 7. – DOI: https://doi.org/10.5935/1676-4285.20081446

105 Deep B. Lived Experience and the Idea of the Social in Alfred Schutz: A Phenomenological Study of Contemporary Relevance // Journal of Indian Council of Philosophical Research. – 2020. – Vol. 37. – P. 361–381. – DOI: https://doi.org/10.1007/s40961-020-00211-9

106 Hausner S. The Division of Labor after Durkheim // Sociology. – 2019. – DOI: https://doi.org/10.1093/obo/9780199756384-0217

107 Rawls A. Conflict as a Foundation for Consensus: Contradictions of Industrial Capitalism in Book III of Durkheim's Division of Labor // Critical Sociology. – 2003. – Vol. 29. – P. 295–335. – DOI: https://doi.org/10.1163/156916303322591095

108 Goncharov N. E. Durkheim's critique of the eudemonistic and hedonistic causality of the division of labor in the perspective of contemporary consumerism //

RUDN Journal of Sociology. – 2023. – DOI: https://doi.org/10.22363/2313-2272-2023-23-3-451-467

109 Pleshkevich E. Niklas Luhmann's concept of social communication and documentary information theory: Cross points // Automatic Documentation and Mathematical Linguistics. – 2017. – Vol. 51. – P. 1–5. – DOI: https://doi.org/10.3103/S0005105517010046

110 Bausch K. Luhmann (1) Meaning, Subject, and Communication. – 2001. – P. 175–188. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1263-9_12

111 Merton R. Manifest and Latent Functions. – 1993.

112 Portes A. Innovation as social change: an institutional analysis // International Review of Sociology. – 2021. – Vol. 31. – P. 356–372. – DOI: https://doi.org/10.1080/03906701.2021.2015983

113 Munch R. Talcott Parsons and the Theory of Action. II. The Continuity of the Development // American Journal of Sociology. – 1982. – Vol. 87. – P. 771–826. – DOI: https://doi.org/10.1086/227522

114 Sciulli D. Parsons, Talcott (1902–79) // Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences. – 2001. – P. 11063–11068. – DOI: https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00316-8

115 Weiss R., Neto J. Talcott Parsons and the Sociology of Morality // The American Sociologist. – 2020. – Vol. 52. – P. 107–130. – DOI: https://doi.org/10.1007/s12108-020-09466-w

116 Bauman Z. Liquid modernity / Z. Bauman. — Cambridge: Polity Press, 2000. — 228 p.

117 Arenas L. Zygmunt Bauman: Liquid Modernity Landscapes. – 2011.

118 Silva R., Mendes J., Alves R. The liquid concept in Zygmunt Bauman: contemporaneity and production of subjectivity // Athenea Digital. – 2015. – Vol. 15. – P. 249–264. – DOI: https://doi.org/10.5565/REV/ATHENEA.1511

119 Álvarez-Álvarez E. Critical Thinking in Times of Crisis: An Analysis of Zygmunt Bauman's Theoretical Frame // The International Journal of Critical Cultural Studies. – 2022. – DOI: https://doi.org/10.18848/2327-0055/cgp/v20i02/43-57

120 Baudrillard J. Simulacra and simulation / J. Baudrillard ; translated by S. F. Glaser. — Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994. — 164 p.

121 Terlizzese L. The Technological Simulacra: On the Edge of Reality and Illusion. – 2021.

122 Wardani L. Simulacra and Hyperreality in Lorcan Finnegan's Vivarium (2019) // Litera Kultura: Journal of Literary and Cultural Studies. – 2024. – №11(2). – URL: https://doi.org/10.26740/lk.v11i2.58792

123 Sham T. La transestética de Baudrillard: simulacro y arte en la época de simulación total. – 2008. – С. 197–219.

124 Bang Y. Simulacra Theory as a Conceptual Framework for Understanding Expression and Technology in. – 2011. – С. 135–154. – DOI: https://doi.org/10.7230/KOSCAS.2011.24.1.135

125 Beijaard D., Meijer P., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // Teaching and Teacher Education. – 2004. – Vol. 20. – P. 107–128.

126 Goodson I.F., Cole A.L. Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community // Teacher Education Quarterly. – 1994. – P. 85–105.

127 Coldron J., Smith R. Active location in teachers' construction of their professional identities // Journal of Curriculum Studies. – 1999. – Vol. 31, No. 6. – P. 711–726.

128 Mishler E.G. Storylines: Craftartists' Narratives of Identity. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

129 Day C. School reform and transitions in teacher professionalism and identity // International Journal of Educational Research. – 2002. – Vol. 37, No. 8. – P. 677–692.

130 Tajfel H., Turner J.C. An integrative theory of intergroup conflict // In: Austin W.G., Worchel S. (Eds.). The Social Psychology of Intergroup Relations. – Monterey, CA: Brooks/Cole, 1979. – P. 33–47.

131 Whitaker M.C. Us and Them: Using Social Identity Theory to Explain and Re-envision Teacher–Student Relationships in Urban Schools // Urban Review. – 2020. – Vol. 52. – P. 691–707. – DOI: 10.1007/s11256-019-00539-w.

132 Kahn R.L., Wolfe D.M., Quinn R.P., Snoek J.D., Rosenthal R.A. Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity. – New York: Wiley, 1964.

133 Mostert J., Gulseven O., Williams C. The Impact of COVID-19 Pandemic on Educators in South Africa: Self-Efficacy and Anxiety. – 2020.

134 Schreurs J., Dumbraveanu R. A Shift from Teacher Centered to Learner Centered Approach. – 2014.

135 Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

136 Duff P.A., Uchida Y. The Negotiation of Teachers' Sociocultural Identities and Practices in Postsecondary EFL Classrooms // TESOL Quarterly. – 1997. – Vol. 31, No. 3. – P. 451–486. – DOI: 10.2307/3587834.

137 Day C. The new lives of teachers // From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community. – 2013. – Vol. 19. – P. 357–377.

138 Siswanto I.L., Kuswandono P. Understanding Teacher Identity Construction: Professional Experiences of Becoming Indonesian Montessori Teachers // Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics. – 2020. – Vol. 5, No. 1. – P. 1–16.

139 Day C., Gu Q. The new lives of teachers / C. Day, Q. Gu. — London: Routledge, 2010. — 204 p.

140 Izadinia M. A review of research on student teachers' professional identity / M. Izadinia // *British Educational Research Journal*. — 2013. — Vol. 39, No. 4. — P. 694–713. — DOI: 10.1080/01411926.2012.679614

141 Khegay Y. Teacher identity in the context of current school reforms in Kazakhstan // NUGSE Research in Education. – 2017. – Vol. 2, No. 2. – P. 3–12.

142 Sarmurzin Y. Enhancing Teacher Status in Kazakhstan: The Role of School Leaders and Legislative Measures. – 2024.

143 Akkerman S. F., Meijer P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity // *Teaching and Teacher Education*. — 2011. — Т. 27, № 2. — С. 308–319. — DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013

144 Day C., Kington A., Stobart G., Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities // *British Educational Research Journal*. — 2006. — Т. 32, № 4. — С. 601–616. — DOI: 10.1080/01411920600775316

145 Drudy S. Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation // In: Gender Balance and Gender Bias in Education. – Routledge, 2013. – P. 6–20.

146 Moreau M.P., Osgood J., Halsall A. Making sense of the glass ceiling in schools: An exploration of women teachers' discourses // Gender and Education. – 2007. – Vol. 19, No. 2. – P. 237–253.

147 Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education // Cambridge Journal of Education. – 2009. – Vol. 39, № 2. – P. 175–189. – DOI: 10.1080/03057640902902252.

148 Day C. Uncertain professional identities: Managing the emotional contexts of teaching // In: New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change. – 2011. – P. 45–64.

149 Day C., Harris A., Hadfield M. Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders // School Leadership & Management. – 2001. – Vol. 21, No. 1. – P. 19–42.

150 Yakavets N. Educational reform in Kazakhstan: The first decade of independence // Educational Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan. – 2014. – Vol. 23, No. 4. – P. 1–27.

151 Bridges D. (Ed.). Education Reform and Internationalisation: The Case of School Reform in Kazakhstan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

152 Ayubayeva N. Teacher collaboration for professional learning: Case studies of three schools in Kazakhstan: Doctoral dissertation. – 2018.

153 OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. – Paris: OECD Publishing, 2020. – DOI: https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

154 Liu X., Mearns T., Admiraal W. Teacher–student relationship as a lens to explore teacher identity in an intercultural context // Teaching and Teacher Education. — 2023. — Т. 136. — № 104379. — DOI: 10.1016/j.tate.2023.104379.

155 Нурымбетов Е.С., Шабденова А.Б. Мұғалімдердің жас ұрпақты дамытудағы рөлі: Қазақстандағы социологиялық сауалнаманың нәтижелері // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы. – 2021. – Т. 76, № 1. – Б. 136–143. – DOI: https://doi.org/10.26577/JPsS.2021.v76.i1.013.

156 Валитова З.Х., Есимова А.Б., Карипбаев Б.И., Инджиголян А.А., Кошербаев Д.Б. Иерархии профессий в представлениях казахстанских школьников // Социологические исследования. – 2016. – № 1. – С. 125–131.

157 Hammou S.B., Kesbi A. English medium instruction (EMI) in Moroccan secondary schools: Science teachers' perception // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2023. – Vol. 13, No. 2. – P. 271–292. – DOI: 10.14746/ssllt.38275.

158 Pun J., Thomas N., Bowen N.E.J.A. Questioning the sustainability of English-medium instruction policy in science classrooms: Teachers' and students' experiences at a Hong Kong secondary school // Sustainability. – 2022. – Vol. 14, No. 4. – P. 2168. – DOI: 10.3390/su14042168.

159 Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. – London: British Council, 2014.

160 Macaro E., Curle S., Pun J., An J., Dearden J. A systematic review of English medium instruction in higher education // Language Teaching. – 2018. – Vol. 51, No. 1. – P. 36–76. – DOI: 10.1017/S0261444817000350.

161 Yip D.Y., Tsang W.K., Cheung S.P. Evaluation of the effects of medium of instruction on the science learning of Hong Kong secondary students: Performance on the science achievement test // Bilingual Research Journal. – 2003. – Vol. 27, No. 2. – P. 295–331. – DOI: 10.1080/15235882.2003.10162808.

162 Lin L.H., Morrison B. The impact of the medium of instruction in Hong Kong secondary schools on tertiary students' vocabulary // Journal of English for Academic Purposes. – 2010. – Vol. 9, No. 4. – P. 255–266. – DOI: 10.1016/j.jeap.2010.09.002.

163 An J., Macaro E., Childs A. Classroom interaction in EMI high schools: Do teachers who are native speakers of English make a difference? // System. – 2021. – Vol. 98. – Article No. 102482. – DOI: 10.1016/j.system.2021.102482.

164 Dalton-Puffer C. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. – Amsterdam: John Benjamins, 2007. – 342 p.

165 Karabassova L. Understanding trilingual education reform in Kazakhstan: Why is it stalled? // In: Egéa D. (Ed.). Education in Central Asia: A Kaleidoscope of Challenges and Opportunities. – Cham: Springer, 2020. – P. 37–51.

166 Назарбаев Н.А. Новому Казахстану – новое время: Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 28 февраля 2007 г. – URL: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g (дата обращения: 01.05.2025).

167 Tajik M.A., Akhmetova G.Y., Fillipova L.N., Shamatov D.A., Zhunussova G.D. Students' struggles with EMI in Kazakhstani universities // The Education and Science Journal. – 2022. – Vol. 24, No. 8. – P. 95–115. – DOI: 10.17853/1994-5639-2022-8-95-115.

168 Polio C.G., Duff P.A. Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation // The Modern Language Journal. – 1994. – Vol. 78, No. 3. – P. 313–326.

169 Asif S., Bashir R., Zafar S. What are the factors affecting the use of English language in English-only classrooms: Student's perspectives in Pakistan // English Language Teaching. – 2018. – Vol. 11, No. 6. – P. 67–79.

170 Abduldayev, Y., Zhussipbek, T., Nurymbetov, Y., & Nogaibayeva, A. (2024) Teachers' Perception of the Factors Influencing English Language Use in EMI Science Classroom: A Qualitative Study. *Education and Self Development journal*, 19(2), 10-22. DOI: 10.26907/esd.19.2.02

171 Malikova S. Social-Psychological Factors of the Professional Development of a Teacher // Sworld-Us Conference Proceedings. – 2018. – DOI: https://doi.org/10.30888/2709-2267.2022-14-01-004.

172 González-Calvo G., Arias-Carballal M. A Teacher's Personal-Emotional Identity and Its Reflection upon the Development of His Professional Identity // The Qualitative Report. – 2017. – Vol. 22. – P. 1693–1709. – DOI: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2875.

173 Solobutina M., Ņesterova M. Teachers' Professional Development: The Components of Achievement Motivation // V International Forum on Teacher Education. – 2019. – DOI: https://doi.org/10.3897/ap.1.e0619.

174 Varol B. Teachers' and Students' Sense of Teachers' Emotional and Professional Identity // International Journal of Languages' Education. – 2017. – Vol. 1. – P. 116–132. – DOI: https://doi.org/10.18298/IJLET.2044.

175 Durán A., Extremera N., Montalbán M., Rey L. Engagement and Burnout in teaching environment: Analysis of their relationships with job and life satisfaction in a sample of teachers. – [Б.ж.], 2005.

176 Gallo E., Tassinari M. "Positive feelings about my work: I needed it!" Emotions and emotion self-regulation in language teachers // Apples: Journal of Applied Language Studies. – 2017. – Vol. 11. – P. 55–84. – DOI: https://doi.org/10.17011/apples/urn.201708233539.

177 Alghamdi A. Pre-service teachers' reflections on teaching images in Saudi media // Teacher Development. – 2021. – Vol. 25. – P. 155–177. – DOI: https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1876160.

178 Финогенова Е.А. Актуальность личного бренда в профессии учителя // Общество: социология, психология, педагогика. – 2024. – № 11. – С. 28–33. – DOI: https://doi.org/10.24158/spp.2024.11.3.

179 Kurt T., Duyar I. The Influence of Perceived Organizational Support on Teachers' Job Satisfaction: The Mediating Roles of Climate for Initiative and Climate for Psychological Safety // Participatory Educational Research. – 2023. – DOI: https://doi.org/10.17275/per.23.34.10.2.

180 Buonomo I., Fiorilli C., Benevene P. Unravelling Teacher Job Satisfaction: The Contribution of Collective Efficacy and Emotions Towards Professional Role //

International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – Vol. 17. – DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17030736.

181 Nurymbetov Y. Exploring the humanitarian influence of teachers on students in the transformational context of Kazakhstani society: A qualitative study // *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 90th Anniversary of Mustafa Mataiuly*. — Kyzylorda, Kazakhstan, 2023. — С. 162–168.

182 Nurymbetov Y., Nurlakov A., Mukanova D. Teacher motivation and its socio-professional features //Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference scientific goals and purposes in XXI century. – 2021. – С. 210-218.

183 Veenman S. Perceived problems of beginning teachers // Review of Educational Research. – 1984. – Vol. 54. – P. 143–178.

184 Фуллер Ф.Ф. Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization // American Educational Research Journal. – 1969. – Т. 6, № 2. – С. 207–226. – DOI: https://doi.org/10.3102/00028312006002207.

185 UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession

186 OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

187 Schlitt-Dittrich, M. (2025, April 24). Comparative analysis of teacher shortages in Germany and Japan: Current issues, causes, and future prospects. *Parenting and Childcare in Germany – Insights from Berlin*. https://www.childresearch.net/papers/parenting/2025_01.html

188 Magni, F. (2025). *Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: An overview*. European Journal of Teacher Education, 48(1), 81–96. https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2537905

189 Алпысбаев К.С., Мухамадиева А.А., Бордияну И.В., Браувайлер Г.К. Общие тенденции демографической ситуации в Республике Казахстан: гендерный аспект. *Вестник университета «Туран»*. 2024;(2):245-261. https://doi.org/10.46914/1562-2959-2024-1-2-245-261

190 Закон Республики Казахстан «О статусе педагога»от 27 декабря 2019 г.No293–VI ЗРК. —[Электронный ресурс].—Режим доступа:https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293

191 Тулегенова А.У. Кадровая политика в сельских районах: современное состояние, результативные решения. *Проблемы агрорынка*. 2025;(1):244-254. https://doi.org/10.46666/2025-1.2708-9991.22

192 UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/global-report-teachers-addressing-teacher-shortages-and-transforming-profession

193 Education International. (2023, September 28). *World Summit on teachers: 50 million teachers are needed now – Education leaders call for action*. Education International. https://www.ei-ie.org/en/item/30887%3Aworld-summit-on-teachers-50-million-teachers are-needed-now-education-leaders-call-for-action

194 UNESCO. (2024, September 24). *Teacher shortage in Europe: UNESCO and Fundación SM launch Spanish edition of UNESCO's global report*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/teacher-shortage-europe-unesco-and-fundacion-sm-launch-spanish-edition-unescos-global-report

195 Global Teacher Prize. (2024, October 16). *UNESCO sounds alarm on teacher shortage in Europe with the Spanish launch of global report*. Global Teacher Prize. https://globalteacherprize.org/news/community-news/1853/1853-UNESCO-Sounds-Alarm-on-Teacher-Shortage-in-Europe-with-the-Spanish-Launch-of-Global-Report

196 Silova I. Post-socialism is not dead: (Re)Reading the global in comparative education. – Bingley: Emerald Group Publishing, 2010.

197 Goodson I. Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change. – Maidenhead; Philadelphia: Open University Press, 2003. – DOI: 10.4324/9780203453988.

198 Sahlberg P. Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience // Scottish Educational Review. – 2011. – Vol. 43, No. 1. – P. 3–23.

199 Kozhabayeva K., Boivin N. Emergency remote teaching in the Kazakhstan context: Deprofessionalization of teacher identity // In: Emergency Remote Teaching and Beyond: Voices from World Language Teachers and Researchers. – Cham: Springer, 2022. – P. 113–132.

200 Kelchtermans G. Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy // Teaching and Teacher Education. – 2005. – Vol. 21, No. 8. – P. 995–1006.

201 Sachs J. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes // Journal of Education Policy. – 2001. – Vol. 16, No. 2. – P. 149–161.

202 Ball S.J. The teacher's soul and the terrors of performativity // Journal of Education Policy. – 2003. – Vol. 18, No. 2. – P. 215–228.

203 Fullan M. The New Meaning of Educational Change. 3rd ed. – London: Teachers College Press, 2001.

204 Шишанова О. Как повысить статус и престиж профессии учителя. 12.05.2023. – URL: https://www.caravan.kz/news/kak-povysit-status-i-prestizh-professii-uchitelya-931870/

205 Alatalo T., Hansson Å., Johansson S. Teachers' academic achievement: evidence from Swedish longitudinal register data // European Journal of Teacher Education. – 2021. – P. 1−21.

206 Guerriero S. Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. – Paris: OECD Publishing, 2017.

207 Nurymbetov Y. Recruiting the high-achieving graduates to the teaching profession: The case of Kazakhstan // Pedagogical Quarterly / Kwartalnik Pedagogiczny. – 2022. – Vol. 67, No. 2.

208 Cabrera J.M., Webbink D. Do higher salaries yield better teachers and better student outcomes? // Applied Economics. – 2020. – Vol. 52, No. 30. – P. 3293–3307. – DOI: https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1729706.

209 Hayler M., Williams J. Policy and educational contexts of teacher education // In: Murray J., Swennen A., Kosnik C. (Eds). International Research, Policy and Practice in Teacher Education. – Springer, 2020. – P. 87–102. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-49210-3_6.

210 Gertel J. Can teacher salaries policies help to improve the social conditions of at-risk populations in the Americas? // International Review of Education. – 2001. – Vol. 47, No. 3. – P. 235–250. – DOI: https://doi.org/10.1023/A:1017975206902.

211 Avila L. B. Intellective determinants of academic performance among pre-service teachers at Polytechnic University of the Philippines // [Электронный ресурс]. — 2021. — Режим доступа: https://consensus.app/papers/intellective-determinants-of-academic-performance-among-avila/7882e990cf625753bc1dd0c00b2fc7d4/?utm_source=chatgpt, свободный. — (Дата обращения: 13.05.2025).

212 Burke K. Teacher Certification Exams: What Are the Predictors of Success? // College Student Journal. – 2005. – Vol. 39. – P. 784–793.

213 Floden R., Richmond G., Drake C., Petchauer E. How Teacher Education Can Elevate Teacher Quality: Evidence From Research // Journal of Teacher Education. – 2017. – Vol. 68. – P. 360–362. – DOI: https://doi.org/10.1177/0022487117721190.

214 Оспанова М. Teacher education and professional training in Kazakhstan // *School-Profession-Labour*. — 2024. — № 27. — С. 25–39. — DOI: https://doi.org/10.34767/SZP.2024.01.02.

215 Жұмабаев М. Педагогика. – Нұр-Сұлтан, 2022. – 160 б.

216 Dolton P., Marcenaro-Gutierrez O., Vries R. de. 2018 Global Teacher Status Index. – London: Varkey Foundation, 2018. – URL: https://www.varkeyfoundation.org/media/4487/global-teacher-status-index-2018.pdf

217 Шабденова А.Б., Нурымбетов Е.Ш. Гендерные аспекты профессиональной ориентации учителей в Казахстане // Journal of Psychology & Sociology. – 2023. – Vol. 84, No. 1.

218 Arlinda H., Noorman S., Wirza Y. Professional identity construction: An inquiry into the narratives of Indonesian teachers of English for young learners // Journal of English Language Studies. – 2024. – Vol. 9, No. 1. – P. 48–70.

219 Bagga M.K. Being, becoming, and belonging: Professional identity of teacher educators // Education and Self Development. – 2023. – Vol. 18, No. 3. – P. 38–47. – DOI: https://doi.org/10.26907/esd.18.3.03.

220 Groenewald E., Arnold L. Teacher professional identity: agentic actions of a novice teacher in a challenging school context // Teachers and Teaching. – 2024. – P. 1–18.

221 Mulu Y., Tadesse A., Wolyie J., Admasu A. Unpacking the perceived personal and contextual conditions shaping English language teachers' professional identity formation in secondary schools // Education Research International. – 2022. – Vol. 2022(1). – Article ID 2145435.

222 Yang F., Yue J. Professional self-identity of teachers in special schools // Academic Journal of Humanities & Social Sciences. – 2023. – Vol. 6, No. 14. – P. 6–10.

223 Lai C., Jin T. Teacher professional identity and the nature of technology integration // Computers & Education. – 2021. – Vol. 175. – Article No. 104314.

224 Hagan M. Learning in the Practicum: Shaping Professional Identity in Initial Teacher Education // Kwartalnik Pedagogiczny. – 2021. – No. 262(4). – P. 11–32.

225 Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // Qualitative Research in Psychology. – 2006. – Vol. 3, No. 2. – P. 77–101.

226 Monteiro A.R. Sociology of the Professions // The Teaching Profession. – Cham: Springer, 2015. – (SpringerBriefs in Education). – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-12130-7_4.

227 Krejsler J. Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2005. – Vol. 49. – P. 335–357. – DOI: https://doi.org/10.1080/00313830500202850.

228 Otto C. Professions, Professionalism, and Professional Identity // The American Society for Clinical Laboratory Science. – 2018. – Vol. 31. – P. 142–147. – DOI: https://doi.org/10.29074/ASCLS.118.000570.

229 Reed C. Professionalizing corporate professions: Professionalization as identity project // Management Learning. – 2018. – Vol. 49. – P. 222–238. – DOI: https://doi.org/10.1177/1350507617751344.

230 Педагогтерге біліктілік санаттарын беру (растау) қағидаларын бекіту туралы. – Білім және ғылым министрінің бұйрығы; Қазақстан Республикасы, № 192, 11 мамыр 2020 ж. – «Әділет» ақпараттық-заңды актілер порталында. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2000020618 (қол жеткізілді: 24.09.2025).

231 Nurymbetov Y., Shabdenov A., Abduldayev Y., Nogaibayeva A., Bakic-Miric N., Kassymova G. Factors affecting student comprehension in EMI classrooms: Teachers' perceptions // *Jurnal Cakrawala Pendidikan*. — 2025. — Т. 44, № 1. — DOI: https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.76221.

232 Нурымбетов Е., Шабденова А., Муканова Д. Молодые учителя и особенности их профессиональной и социальной адаптации // InterConf. – 2021. – №93. – С. 162–168. – DOI: https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.12.2021.018

233 Urzúa A. Book Reviews: The Socialization Process of Beginning Teachers // Journal of Teacher Education. – 1999. – Vol. 50. – P. 231–233. – DOI: https://doi.org/10.1177/002248719905000309.

234 Dupriez V., Delvaux B., Lothaire S. Teacher shortage and attrition: Why do they leave? // British Educational Research Journal. – 2016. – Vol. 42. – P. 21–39. – DOI: https://doi.org/10.1002/BERJ.3193.

235 Шабденова, А. и Нурымбетов, Е. 2025. Профессиональная идентичность учителей: результаты социологического исследования. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Социологические и политические науки. 90, 2 (июн. 2025), 22–39. DOI:https://doi.org/10.51889/2959-6270.2025.90.2.002.

ҚОСЫМШАЛАР

ҚОСЫМША А

САНДЫҚ ЗЕРТТЕУ (САУАЛНАМА) ЖОСПАРЫ.

2025-жылдың қаңтар-ақпан айларында жүргізілді.

Сауалнама жоспары (қазақ тілінде)

Құрметті мұғалім!

Бұл сауалнама Қазақстандағы мұғалімдердің кәсіби сәйкестендіруін (профессиональная идентификация учителя) зерттеуге арналған ғылыми жұмыстың бір бөлігі болып табылады. Сауалнамаға қатысу ерікті түрде жүргізіледі. Сауалнамада анонимділік сақталады, алынған ақпараттың құпиялылығы қамтамасыз етіледі. Жауаптар жалпылама түрде талданады, яғни қатысушылардың жеке басын анықтау қарастырылмайды.

Барлық сұрақтар бойынша осы зерттеудің авторы Нұрымбетов Еділге хабарласуыңызға болады: yedilnurymbetov@gmail.com, +7 707 369 27 54.

Сауалнамаға қатысқаныңыз үшін алғысымызды білдіреміз!

1-Бөлім. Жалпы ақпарат

- **Жынысыңызды белгілеңіз**: Ер/Әйел
- **Жасыңызды көрсетіңіз**: 18-80
- **Педагогикалық өтіліңізді көрсетіңіз**: 1-60
- **Оқыту пәні**: (1-255 символдан тұратын мәтін)
- **Сіз жұмыс істейтін мектеп түрін белгілеңіз**:
  o Мемлекеттік
  o Жекеменшік
  o Басқа (нақтылаңыз)
- **Сіз тұратын елді мекеннің түрін белгілеңіз**:
  o Қала
  o Ауыл
- **Ұлтыңызды көрсетіңіз**:
  o Қазақ/Қазақша
  o Орыс/Орысша
  o Басқа ұлт (нақтылаңыз)
- **Оқыту тіліңізді көрсетіңіз**:
  o Қазақ тілі
  o Орыс тілі
  o Ағылшын тілі

o Бірнеше тілде оқытамын
o Басқа (нақтылаңыз)

2-бөлім. Мұғалімнің кәсіби сәйкестігі

Нұсқаулық: Төмендегі тұжырымдармен келісу деңгейіңізді 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалаңыз.
(1 - Мүлдем келіспеймін, 5 - Толықтай келісемін)

1.Оқыту — менің жеке тұлғамның маңызды бөлігі	1	2	3	4	5
2.Мұғалім ретіндегі рөлім менің жеке құндылықтарым мен сенімдеріме сәйкес келеді	1	2	3	4	5
3.Өзімді мұғалім деп атағанда мақтаныш сезімін сезінемін	1	2	3	4	5
4.Менің біліктілігім мен педагогикалық дағдыларым менің кәсіби сәйкестілігімді қалыптастырады	1	2	3	4	5
5.Мәдени және әлеуметтік ерекшеліктерге бейімделу қабілетім мұғалім ретіндегі сәйкестілігімді нығайтады	1	2	3	4	5
6.Әріптестер мен тәлімгерлердің қолдауы маған мұғалім ретінде өсуге көмектеседі	1	2	3	4	5
7.Оқушыларды оқуға ынталандыру мен үшін қанағаттанарлық	1	2	3	4	5
8.Мен шыдамдылық пен кәсібилік арқылы оқытудағы қиындықтарды жеңемін	1	2	3	4	5
9.Оқушылардың кері байланысы менің мұғалім ретіндегі сенімділігімді нығайтады	1	2	3	4	5

10.Мен мектеп пен білім беру ортасының жағдайларына бейімделемін	1	2	3	4	5
11.Оқушылардың алуан түрлілігі (қабілеттері, мәдениеті, мінез-құлқы) менің мұғалім ретіндегі сәйкестілігімді дамытуға көмектеседі	1	2	3	4	5
12.Мен өз кәсіби ортамда қолдау сезінемін	1	2	3	4	5
13.Оқушыларды шабыттандыру және оқыту — менің мұғалім ретіндегі негізгі мақсатым	1	2	3	4	5
14.Оқытуға деген құштарлығым бұл мамандықты мен үшін маңызды етеді	1	2	3	4	5
15.Мен оқушыларымның өміріне оң әсер етуге ұмтыламын	1	2	3	4	5
16.Технологияларды оқытуға интеграциялау менің кәсіби рөлімді жүзеге асыруға көмектеседі	1	2	3	4	5
17.Пәнді оқыту мен педагогика арасындағы теңгерімді табу қабілетім менің сәйкестілігімді анықтайды	1	2	3	4	5
18.Мен өз әдістерімді оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдейтін тәлімгер ретінде өзімді көремін	1	2	3	4	5

3-бөлім. Жұмысқа деген көзқарас

Нұсқаулық: Төмендегі тұжырымдармен келісу деңгейіңізді 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалаңыз.
(1 - Мүлдем келіспеймін, 5 - Толықтай келісемін)

1.Егер менің жалақым төмендесе де, мен мұғалім болып жұмыс істей беремін	1	2	3	4	5
2.Егер маған жоғары жалақы мен келешегі зор жұмыс ұсынылса, мен бәрібір мұғалім болып жұмыс істеуді таңдаймын	1	2	3	4	5
3.Егер мен әріптестерім, әкімшілік және оқушылар тарапынан мойындау алмасам, мен оқытуды жалғастырамын	1	2	3	4	5

Жұмысқа қанағаттану деңгейі

5 балдық шкала бойынша жұмысыңызға қанағаттану деңгейіңізді белгілеңіз:

1. Мүлдем қанағаттанбаймын
2. Қанағаттанбаймын
3. Орташа қанағаттанамын
4. Қанағаттанамын
5. Толығымен қанағаттанамын

Мұғалім мамандығының беделі

Қазір елестетіп көріңіз: 10 баспалдақты сатымен **ең төменгі (1)** беделден **ең жоғары (10)** беделге дейін кәсіби деңгейлер орналасқан. Қазіргі уақытта мұғалім мамандығы қай баспалдақта тұр деп ойлайсыз?
1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10

Кәсіби сәйкестендіру (профессиональная идентификация) ұғымы Сіз үшін не білдіреді?
(1-255 символдан тұратын мәтін)
Сауалнамаға қатысқаныңыз үшін алғысымызды білдіреміз!

Сауалнама жоспары (орыс тілінде)

Уважаемый учитель!

Данное анкетирование проводится с целью научного исследования профессиональной идентификации учителей в Казахстане. Участие в опросе является добровольным. Опрос анонимный, конфиденциальность полученной информации гарантируется. Ответы будут анализироваться в общем, без идентификации участников опроса.

По всем вопросам можете обратиться к автору этого исследования Нурымбетову Едилу: yedilnurymbetov@gmail.com, +7 707 369 27 54.

Благодарим за участие в опросе!

Раздел 1. Общая информация

- **Укажите ваш пол:** Мужской / Женский
- **Укажите ваш возраст:** от 18 до 80 лет
- **Укажите ваш педагогический стаж:** от 1 до 60 лет
- **Преподаваемый предмет:** (текст до 255 символов)
- **Укажите тип школы, в которой вы работаете:**
  - Государственная
  - Частная
  - Другое (уточните)
- **Укажите тип населённого пункта, в котором вы проживаете:**
  - Город
  - Село
- **Укажите вашу национальность:**
  - Казах
  - Русский
  - Другая национальность (уточните)
- **Укажите язык преподавания:**
  - Казахский
  - Русский
  - Английский
  - Преподаю на нескольких языках
  - Другое (уточните)

Раздел 2. Профессиональная идентичность учителя

Инструкция: Оцените степень вашего согласия с приведёнными ниже утверждениями по шкале от 1 до 5.
(1 – Совершенно не согласен, 5 – Полностью согласен)

1.Преподавание — это важная часть моей личности	1	2	3	4	5
2.Моя роль учителя соответствует моим личным ценностям и убеждениям	1	2	3	4	5
3.Я испытываю гордость, называя себя учителем	1	2	3	4	5

4.Моя квалификация и педагогические навыки формируют мою профессиональную идентичность	1	2	3	4	5
5.Способность адаптироваться к культурным и социальным особенностям среды укрепляет мою идентичность как учителя	1	2	3	4	5
6.Поддержка коллег и наставников помогает мне расти как учителю	1	2	3	4	5
7.Я чувствую удовлетворение, мотивируя учащихся к обучению	1	2	3	4	5
8.Я справляюсь с трудностями в обучении благодаря терпению и профессионализму	1	2	3	4	5
9.Обратная связь от учеников укрепляет мою уверенность в роли учителя	1	2	3	4	5
10.Я приспосабливаюсь к условиям школы и образовательной среды	1	2	3	4	5
11.Разнообразие в учениках (способности, культура, поведение) помогает мне развивать мою идентичность учителя	1	2	3	4	5
12.Я чувствую поддержку в своей профессиональной среде	1	2	3	4	5
13.Вдохновение и обучение учеников — моя ключевая цель как учителя	1	2	3	4	5
14.Моя страсть к преподаванию делает эту профессию значимой для меня	1	2	3	4	5
15.Я стремлюсь оказывать положительное влияние на жизни моих учеников	1	2	3	4	5
16.Интеграция технологий в обучение помогает мне реализовать мою профессиональную роль	1	2	3	4	5
17.Моя способность находить баланс между преподаванием предмета и педагогикой определяет мою идентичность	1	2	3	4	5
18.Я вижу себя наставником, который адаптирует методы под нужды учеников	1	2	3	4	5

Раздел 3. Отношение к работе

Инструкция: Оцените степень вашего согласия с приведёнными ниже утверждениями по шкале от 1 до 5.

(1 – Совершенно не согласен, 5 – Полностью согласен)

1.Если даже моя зарплата снизится, я продолжу работать учителем	1	2	3	4	5
2.Если я получу предложение о более высокооплачиваемой и перспективной работе, я все равно предпочту работать учителем	1	2	3	4	5
3.Если даже я не получу признания от коллег, администрации и учеников, я продолжу работать учителем	1	2	3	4	5

Уровень удовлетворенности работой

Отметьте уровень вашей удовлетворенности работой по 5-балльной шкале:

1. Совершенно не удовлетворен
2. Не удовлетворен
3. В среднем удовлетворен
4. Удовлетворен
5. Полностью удовлетворен

Статус профессии учителя

А сейчас, пожалуйста, представьте себе лестницу из десяти ступеней, где внизу, на первой ступеньке, стоят самые непрестижные профессии, а на самой высокой ступеньке, десятой, стоят самые престижные профессии. На какой ступеньке из десяти стоит профессия учителя в настоящее время?

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9 / 10

Что значит для Вас профессиональная идентификация?
(текст до 255 символов)

Благодарим вас за участие в опросе!

ҚОСЫМША Ә.

САПАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ (ТЕРЕҢДЕТІЛГЕН СҰХБАТ) ЖОСПАРЫ.

2022-жылы қаңтар-наурыз айларында жүргізілді.

ЗЕРТТЕУ ХАТТАМАСЫ

Зерттеу түрі: Тереңдетілген сұхбат

Зерттеу тақырыбы: «Мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы: әлеуметтанулық талдау»

Зерттеуші: Нурымбетов Едил Шаяхметович

Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Философия және саясаттану факультетінің «8D03101 – Әлеуметтану» мамандығының 3-курс PhD докторанты.

Зерттеу нысаны: 20 мұғаліммен тереңдетілген сұхбат жүргізу

Зерттеудің мақсаты: Тереңдетілген сұхбат жүргізу арқылы қазіргі Қазақстандық қоғамдағы мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби портретін зерттеу.

Қазіргі Қазақстандық қоғамның білім беру кеңістігінде инновациялық процестер дамуда. Олардың мақсаты - қазақстандық білімнің бәсекеге қабілеттілігін және жалпы қоғамның әлеуметтік-инновациялық әлеуетін арттыру. Бірақ енгізілген жаңашылдықтардың тиімділігі көбінесе олардың бағыттаушысы болып табылатын мұғалімнің әлеуметтік және кәсіби сипаттамаларының сапасына байланысты. Мұғалімнің әлеуметтік-экономикалық және әлеуметтік-мәдени әлеуетінің деңгейі жас ұрпақтың мәдени әлеуметтену сапасына тікелей әсер етеді. Мұғалім қоғамның әлеуметтік және мәдени негіздерін дамытудағы басты тұлға, мәдени өзгерістердің маңызды субъектісіне айналады. Ол мәдени көбею процесіне тікелей қатысады және білімді беру технологиясын анықтайды.

Өзгеретін әлеуметтік-мәдени орта мұғалімге жаңа талаптар қояды. Сондықтан мұғалімнің әлеуметтік шындықты өзгерту жағдайында сәтті бейімделіп қана қоймай, сонымен бірге өзін-өзі жүзеге асыруына, өзінің кәсіби дамуының сапалық тұрғыдан өзгеше моделін құруға мүмкіндік беретін тетіктерді анықтау және талдау қажеттілігі өзекті болып отыр. Осындай маңызды тетіктердің бірі - адамның өзгермелі әлеуметтік және кәсіптік ортаға енуінің қажетті және маңызды тәсілі ретінде әлеуметтік және кәсіби сәйкестендіру. Осы орайда, зерттеу жұмысының мақсаты Қазақстанның Алматы және Астана қалаларындағы орта мектеп мұғалімдерімен тереңдетілген сұхбат жүргізу арқылы мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясының қалыптасуына әсер етуші факторларды анықтап, жүйелеп, талдап, топтастырып, әлеуметтанулық зерттеу нәтижелерінен ұсыныстар дайындау болып табылады.

Зерттеу міндеттері. Зерттеу мақсатына жету үшін келесі зерттеу міндеттері қойылды:

1. Зерттеуге қатысатын респонденттердің үлгісін сипаттау;

2. Ірі қалалардағы мұғалімдердің жалпы мұғалімдік мамандық туралы көзқарасты анықтау арқылы әлеуметтік-кәсіби идентификациясына түсініктеме беру;

3. Мұғалім мамандардың даярлығы, тәжірибесі және кәсіби жетілдіру бағдарламалары мұғалімнің кәсіби тұлғасының қалыптасуындағы орнын анықтау;

4. Мұғалімнің кәсіби тұлғасының қалыптасуында кәсіби жетілдіру бағдарламаларын ұйымдастырудағы кедергілерді анықтау;

5. Респонденттердің кәсіби және әлеуметтік жағдайларына қанағаттануын анықтау және талдау.

Зерттеуге қатысушыларды іріктеу критерийлері. Тереңдетілген сұхбат жүргізу үшін басты критерий респонденттің қазіргі уақытта 20 жастан асқан, мұғалімдік мамандық атқарып жүрген болуы.

Әдістер мен рәсімдер. Зерттеуде деректерді жинаудың сапалық әдісі тереңдетілген сұхбат қолданылады. Респондентпен бетпе-бет кездесу арқылы жүргізіледі. Респонденттерді сәйкестендіре алатын ешқандай ақпарат ашық түрде орналастырылмайды, барлық жеке деректер кодталады (мысалы, Респондент 1, жасы) Зерттуші қоғамның ғылыми-зерттеу нарығы талаптарына сәйкес сұхбат жүргізеді және деректерді өңдейді. Деректер бөгде адамдарға берілмейді.

Қатысушыларды анықтау және оларды жинау әдістері. Сұхбатқа респонденттерді іріктеу еріктілік әдісімен жүргізіледі. Егер респондент зерттеуге қызығушылық танытса, онда оның жарамдылығын анықтау үшін оған бірнеше нақтылаушы сұрақтар қойылады.

Келісім алу процесі. Сұхбат анонимді түрде өтеді. Барлық қатысушыларға зерттеудің егжей-тегжейлері туралы хабарланады және түсіндіріледі. Олармен танысып, барлық қызықтыратын мәліметтерді нақтылауға болады. Сауалнамаға қатысушы қатысудан бас тартуға құқылы.

Қатысушының жағдайы. Зерттеу сауалнамаға жауап бергісі келетін мұғалімдермен жүргізіледі.

ӘЛЕУМЕТТІК ЗЕРТТЕУГЕ ҚАТЫСУҒА ХАБАРДАР ЕТІЛГЕН КЕЛІСІМ

Тақырыбы: «Мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы: әлеуметтанулық талдау»

ЗЕРТТЕУГЕ ҚАТЫСУШЫҒА АРНАЛҒАН АҚПАРАТ

Сіздерді әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті PhD докторантурасында оқу аясында жүргізілетін әлеуметтік зерттеуге қатысуға шақырамыз.

Біз сізді тереңдетілген сұхбатқа қатысуға шақырамыз, өйткені сіздің пікіріңіз біз үшін өте маңызды және зерттелетін тақырыпты тереңірек және дәл ашуға көмектеседі.

Біз сіздің білуіңізді қалаймыз:

1. Бұл әлеуметтанулық зерттеуге қатысу ерікті болып табылады.

2. Сіз зерттеуге қатысудан бас тарта аласыз немесе кез келген уақытта одан шыға аласыз. Қалай болғанда да, сізге зерттеуге қатыспауға да құқығыңыз бар.

3. Сіздің зерттеуге қатысуыңыз сізге қосымша пайда әкелмеуі мүмкін.

4. Алайда, зерттеу нәтижесінде біз болашақта басқа адамдарға пайдалы болатын білім ала аламыз.

Құпиялылық:

Осы әлеуметтанулық зерттеуге сіздің қатысуыңыз туралы ақпарат құпия болып табылады. Зерттеу нәтижелерін жариялау кезінде сіздің атыңыз көрсетілмейтініне кепілдік береміз. Осы зерттеу нәтижесінде алынған ақпарат (зерттеу материалдары) құпия болып саналады және заңда көзделген тиісті жағдайларда сақталады.

КӘМЕЛЕТКЕ ТОЛҒАН ҚАТЫСУШЫНЫҢ КЕЛІСІМІ

Мен осы зерттеудің сипаттамасын оқыдым.

Маған оны талқылауға және сұрақтар қоюға мүмкіндік берілді.

Мен осы арқылы осы зерттеуге қатысуға келісімімді білдіремін.

Кәмелетке толған қатысушының аты-жөні

_____

Қолы:_____

Тереңдетілген сұхбат жоспары

Кіріспе (5 минут)

Құрметті ұстаз! Қазіргі қазақстандық қоғамдағы мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби портретін зерттеу мақсатында жүргізілетін социологиялық зерттеуге қатысуыңызды сұраймыз. Зерттеу докторлық диссертация аясында жүргізілуде. Зерттеуді жүргізуші әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің докторанты – Еділ Нұрымбетов. Бұл бөлім мұғалімдердің өздерінен мамандық туралы тереңдетілген сұрақтар сұрау арқылы жүргізіледі. Мүмкіндігінше нақты және ашық жауап беруіңізді сұраймыз. Деректерді өңдеу кезінде авторлар тобы жауаптарыңыздың жасырын болатынына кепілдік береді. Қосымша ақпарат бойынша yedilnurymbetov@gmail.com электронды поштасына хабарласуыңызға болады. Тереңдетілген сұхбаттың ұзақтығы шамамен 60-70 минутқа созылатынын ескертеміз. Шынайы жауаптарыңыз үшін алдын ала рақмет! (Интервьюдің жазылатындығы ескертіледі)

1-тақырып. Мұғалімдік мамандығы туралы жалпы көзқарас (15-20 минут)

Мұғалімдік мамандығы туралы көзқарасыңызды сипаттай аласыз ба?

Мұғалімдік мамандықты не үшін таңдадыңыз, мамандықтың тартымдылығы неде?
Қазақстандық ортамда ұстаздықтың мәртебесі жайлы не ойлайсыз?
Сіздің жұмыс жасайтын білім беру мекемесі, оқушылар және әріптестеріңіз сіздің еңбегіңізді қаншалықты бағалайды?

2-тақырып. Мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы (25-35 минут)

Мұғалім ретіндегі дайындығыңыз бен тәжірибеңіз кәсіби тұлғаңызды қалай қалыптастырды?
Сіздің кәсіби тұлғаңыз оқушылармен және әріптестеріңізбен қарым-қатынасыңызға қалай әсер етеді деп ойлайсыз?
Мұғалімдердің кәсіби тұлғасы қалыптасуы үшін кәсіби жетілдіру бағдарламалары қалай ұйымдастырылуы керек?
Мұғалімдер ретінде кәсіби жетілуге қандай кедергілер бар?

3-тақырып. Жұмысқа қанағаттану (15-20 минут)

Сіздің кәсіби перспективаларыңыз қандай деп ойлайсыз?
Мұғалім ретінде әлеуметтік жағдайыңызға қандай баға бересіз?
Сіздің мұғалім ретіндегі кәсіби тұлғаңыз жұмыс пен жеке өмір теңгеріміңізге қалай әсер етеді?

Интервьюдің аяқталуы. Алғыс білдіру мен қоштасу (3 минут).

ҚОСЫМША Б

ЖЕРГІЛІКТІ ЭТИКАЛЫҚ КОМИТЕТТІҢ РҰҚСАТНАМАСЫ

«ӘЛ-ФАРАБИ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ»
КОММЕРЦИЯЛЫҚ ЕМЕС АКЦИОНЕРЛІК ҚОҒАМЫ
ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТ ДЕПАРТАМЕНТІ
ЖЕРГІЛІКТІ ЭТИКАЛЫҚ КОМИТЕТ

ЖЭК
ЛЭК

НЕКОММЕРЧЕСКОЕ АКЦИОНЕРНОЕ ОБЩЕСТВО
«КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ»
ДЕПАРТАМЕНТ ПО НАУКЕ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ЛОКАЛЬНЫЙ ЭТИЧЕСКИЙ КОМИТЕТ

№ 167
Алматы қаласы

№ _____
город Алматы

Жергілікті этика комитетінің қорытындысы

1.	Докторанттың Т.А.Ә.	**Нурымбетов Едил Шаяхметович**
2.	Докторантура мамандығы (білім беру бағдарламасы)	8D03101 - Социология
3.	Докторантурада оқу мерзімі	2020-2023жж.
4.	Диссертация тақырыбы, бекітілген күні	**«Мұғалімнің әлеуметтік-кәсіби идентификациясы: әлеуметтанулық талдау»** бекітілген күні: 02.11.2020 ж.
5.	Ғылыми кеңесшілер туралы ақпарат - Т.А.Ә. (бар болса), лауазымдары мен жұмыс орындары, ғылыми дәрежелері, азаматтығы	**Шабденова Айжан Базархановна,** социологиядан PhD, әлеуметтану және әлеуметтік жұмыс кафедрасының аға оқытушысы **Мадалинска-Михалак Джоанна,** әлеуметтік ғылымдар профессоры, Білім беру факультеті, Варшава университеті, Польша
6.	Зерттеу нысандары	Мұғалімдер
7.	Жоспарлау, бағалау, іріктеу және зерттеу процесіндегі бұзушылық	Анықталмаған
8.	Ғылыми зерттеу нәтижелерін тарату кезіндегі бұзушылықтар	Анықталмаған
9.	Зерттеу объектілерінің құқықтарын, қауіпсіздігі мен әл-ауқатын қорғау (тірі табиғат нысандары мен тіршілік ету ортасы болған жағдайда) қалай жүзеге асырылды?	Тереңдетілген сұхбат, қатысқан адамдардың есімдері кодталған, тек әлеуметтік мәселелер зерттеледі
10	Мақұлдау нөмірі	IRB-A557
11	Зерттеуді бекіту күні	26.01.2023
12	Бекітуді аяқтаудың соңғы мерзімі	23.01.2026

ЖЭК төрағасы _____ **Усатаева Г.М.**

ЖЭК хатшысы _____ **Шаухарова М.А.**

ҚОСЫМША В

ТЕРЕҢДЕТІЛГЕН СҰХБАТ ЖАУАПТАРЫ (жүйеленген)

Браун және Кларк ұсынған тақырыптық талдаудың бастапқы кодтау нәтижелері

	Респондент жауабы	**Бастапқы тақырып**	**Респондент**
1	Қазір қағазды да көп баспаймыз	Артық жүктемелердің азаюуы	Ағылшын тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
2	Сосын қазір мына цифрландыруға көшіп жатырмыз, кішкене қағазбастылығымыз да азайып келе жатыр. Сол қуантады енді, сол жағынан плюстарымыз бар.	Артық жүктемелердің азаюуы	Ағылшын тілі пәні, 27 жылдық мұғалім
3	ол ұстаздық ешқашан өлмейді, ешқашан жойылмайды	Әрқашан керек мамандық	Математика пәні, 2 жылдық мұғалім
4	Мен айтамын туған - туыстарыма, бәріне айтамын мұғалімдіктің келешегі бар еш няғымайтын мамандықтардың бірі деп.	Әрқашан керек мамандық	Физика 8
5	Менің биыл туған ағамның қызы бітіріп жатыр. Математикадан мұғалім болуға мен оны өзім ұсынып, ну порекомендовала бы именно вот она пошла на учителя ну айтады ғой өлмейтін мамандық. Сол жағынан қараймында любой момент как бы мұғалімдер мен врачтар керек деп ұсынамын. Иә, міндетті түрде бәріне ұсынамын.	Әрқашан керек мамандық	Орыс тілі пәні, 13 жылдық мұғалім
6	Болашаққа деген сенімділік па... Тұрақтылық. Мұғалімдік тұрақты. Жұмыс тұрақтылық.	Әрқашан керек мамандық	Химия пәні, 3 жылдық мұғалім
7	Себебі, біріншіден таптырмас мамандық, екіншіден оның тұрақты жұмысы болады.	Әрқашан керек мамандық	Математика пәні, 17 жылдық мұғалім
8	Енді кеңес ретінде мұғалім болуға мен кеңес берер едім. Өйткені, мұғалім ол өлмейтін мамандық.	Әрқашан керек мамандық	Қазақ тілі пәні, 17 жылдық мұғалім
9	Мен оларға мынандай не айттым да «Ертеңгі күні мақұл сені бір архитектор қылып оқытайық деймін да. Ертеңгі күні ауылға тұрмысқа шықсаң, сарайлардың архитектурасын сызып жүресің ба деп әзілдейтінмін қарындастарыма. Оларға барлық	Әрқашан керек мамандық	Педагог психолог, 6 жылдық жұмыс өтілі

	бағыт-бағдар беретінмін. Ертеңгі күні сен отбасы болып барасың бір үйге, сол уақытта жұмыс болу керек сенде, бір мамандық жақсы, сол ауылдан табылады. Қай кезде де ол өлмейтін нәрсе медицина мен білім ғой. Білім қай жерде де болады, соғыс болып жатқанда да медицина мен білім болған ғой. Сол себепті ол қай жерде де болады.		
10	Өлмейтін мамандық, әрқашан жұмыс бар және сауапты мамандық.	Әрқашан керек мамандық	Әлеуметтік педагог, 5 жылдық жұмыс өтілі
11	Сол база бойынша мен қазір білімімді сол оқушыларға бөлісу арқылы, оқушылар бір түсінген кезде, солар бір сол арқылы бір жетістікке жеткен кезде бір іштей қуаныш болады да.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Математика пәні, 7 жылдық мұғалім
12	болашақ баланың шамын жағатын да сен, шамын өшіретін де сен, шабыттандырушы болу керекпіз. Өйткені көрсету бөлек, үйрету бөлек	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Математика пәні, 2 жылдық мұғалім
13	Енді қазір менің жұмысымда мамандық бойынша мен азаннан түске дейін ғана жұмыс істеуім керекпін да, 0,5 ставкамен. Битіп қарап тұрсақ азанда келемін 8-де, кешке дейін жүре беремін. Неге, маған кетуге де болады. Бірақ жүремін, ұнайды, жүргім келеді.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Педагог психолог, 2 жылдық жұмыс өтілі
14	Ал егер балаға жақын болсаң, мұғалімдікке кішкене жақын болатын сияқтысың. Менің ойымша сондай. Мен өзім балаға қатты жақынмын. Сол жағынан кішкене баламен жұмыс жасау оңай сияқты. Ең бірінші очередь, сол баламен жұмыс қой негізі.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Химия пәні, 3 жылдық мұғалім
15	Енді бәрімізде бала тәрбиесінде жүргеннен кейін, мұғалімдермен өте тығыз деп ойлаймын. Сол айналып келгенде бәрі бір сөз деп ойлаймын, сол барлығын жалпы бала тәрбиесіне бір үлесімізді қосып, болашақ ұрпақтарды, жарқын болашаққа дайындауға көмектесу.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Педагог логопед, 3 жылдық жұмыс өтілі
16	Себебі, ол әрқашанда мынаны істе деп ғана емес, ол оқушыларға бағыттаушы ғой, бағыт береді. Яғни, осы жолмен жүрсе дұрыс болады деп. Олар ешқашанда оқушының атынан шешпейді. Олар жай ғана бағыт береді, дұрыс жолға. Ал оқушы ол таңдайды	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Информатика пәні, 5 жылдық мұғалім
17	Мұғалім деген болашақ жас ұрпақты тәрбиелеп, білім нәрімен сусындандыру. Менің ойымша.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Математика пәні, 17 жылдық мұғалім

18	Сонымен қатар мен он бірінші сыныпты бітіргеннен кейін өзімнің ауылымда оқушыларды он бірінші сыныптарды, ағылшын, математикадан дайындаған болатынмын, сондай мәселе. Маған ұнаған оқушылармен жұмыс жасау, мысалы олардың қателіктерін көрсету, бірге шешу, оларға мотивация беру, оқыту барысында тек қана есеп шығарып немесе бір тесттерді талдап қана қоймай ғана емес, олармен сөйлесу, олардың көзқарасын біліп, сол бір маған қатты ұнады, сол бір тәжірибе.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Ағылшын тілі пәні, 6 жылдық мұғалім
19	Жақсы, енді мұғалім деген ол бір керемет мамандықтың бірі ғой өзі. Мұғалім деген ұлтты тәрбиелейді, балаларды тәрбиелейді. Тіпті Абай атамыз да дана болған, барлықтары мұғалімнің алдынан өткен. Қазіргі мұнда отырған біз де, сіз де, әкім де, тіпті прокурор да болсын, кім де болсын, мұғалімнің алдынан өткен.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Қазаз тілі пәні, 11 жылдық мұғалім
20	Енді ұстаз дегеніміз ол ұстаз, мұғалім әркімде бола беруі мүмкін да. Бірақ оның ішінде мұғалімдікті оқуы мүмкін, балаға тәрбие беру, баланы тәрбиелеп отырып оқытып отырып тәрбиелей білу. Бұл бір өте керемет нәрсе да. Сол себепті ол ұстаз әркім де бола алады, бірақ ең мықты ұстаз ол баланы мықты тәрбиелеген, жақсы бір дәрежеге көтерген ұстаз деп айтар едім негізі.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Педагог психолог, 6 жылдық мұғалім
21	Ол жай мамандық емес, кәсіби өсу, адамның өз-өзін жетілдіруі арқылы көрініс табатын мамандықтың бірі. Сондықтан мұғалімдік мамандыққа өте жоғары баға береді, кімде-кім болсын. Себебі, әлемнің дамуы дамыған әлемді қарасаңыз әрбір шәкірт бір мұғалімнен, бір ұстаздан білім алады. Сондықтан, менің ойымша мағынасы өте терең деп ойлаймын.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Әлеуметтік педагог, 5 жылдық мұғалім
22	Бізбен оқыған топ үшке бөлінді, жартысы журналист болып кетті, аудармашы деген жоқ, қайтадан мұғалім мамандығын тайдаймын дедім да, сомен, содан осы жерде 95-ші жылы, 1-ші наурыздан бастап өмірлік тарихым осы жерден басталды. Одан бері қаншама міне 11-ші сыныптарды аяқтадық. Мен енді балаларсыз өмір сүре алмайтын дәрежедемін. Шынымды айтамын да, кейде көп жұмыстар болды, анда жұмыс, мұнда жұмыс. Жоғары оқу орнына болады деген сияқты. Жоқ дедім, мен балалармен жұмыс жасаған жақсы.	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Қазақ тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
23	Ұстаз, мұғалімдік дегенде ұстаз шәкірт тәрбиелеуші ғой. Болашақ қоғамның тұлғасын тәрбиелейтін адам. Сондықтан ұрпақты тәрбиелей	Болашақ ұрпақ тәрбиелеу	Қазақ тілі пәні, 30 жылдық мұғалім

	отырып, өзің де тәрбиелі болу керексің. Өзіңнен үйренеді бала.		
24	Ну это тот человек например на которого мы должны ориентироваться, для меня учитель это наверное священное слово, вот такое вот именно, вот которое вызывает теплое воспоминания. Да там можно сказать поставить учителя наверное на каком то плане и рядом с мамой, не совсем параллельно да но вот такие ассоциации с учителем теплые, хорошие.	Екінші ана сияқты	Орыс тілі пәні, 13 жылдық мұғалім
25	Мұғалім деген бізде бала кезде, өзіміз бірінші сыныпқа келген кезде, алдымыздан күтіп алып, яғни екінші анамыздай көретін. Екінші ана, екінші үй.	Екінші ана сияқты	Информатика пәні, 5 жылдық мұғалім
26	Өйткені мына өмірде енді бәріміз сол ұстаздың арқасында өстік, дамыдық қой. Соларға қарап мысалға мен осылар сияқты мықты боламын, осылар сияқты білімді боламын деген сияқты.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Математика пәні, 2 жылдық мұғалім
27	Өйткені балаларды жақсы көресің, балалармен жұмыс жасайсың, олардың қызығушылығын жан-жақты өзің, ол саланың бір жақсы жері, бір ғана саладан шектелмейсің да. Жан-жақты боласың, балалар ішінде қызықты болуың керек. Ол жерде шынайы боласың, үнемі ізденісте боласың, әрдайым оқушылармен жүзеге асырасың, жаныңдағы адамдармен тәжірибе алмасасың.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Биология пәні, 2 жылдық мұғалім
28	Және жан-жақты ізденіс. Әрдайым ізденісте болуы.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Химия пәні, 3 жылдық мұғалім
29	Заман талабына сай, жастардың тілімен неше түрлі қазір технология қолданып иә, неше түрлі әлеуметтік желілерде сабақтар өттік деген сияқты. Оқушыларды қызықтырып, осындай бір деңгейде сабақ өту мұғалімдіктің бір деңгейін арттырды мен үшін.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Математика пәні, 7 жылдық мұғалім
30	білімге қатысты, тәрбиеге қатысты сондай жақсы, атақты кісілерді шақырып бізге лекция оқытып	Жеке дамуға мүмкіншілік	Ағылшын тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
31	Мысалға қазір өте анандай жағдайлар жасалған. Егер де сен ары қарай дамитын болсаң, өзіңді дамытып жаңағы өздерінің квалификациялары бар: педагог, модератор, эксперт, меңгеруші, мастер деп жатады. Мысалы мен соның барлығынан өттім, мастерға жеткен жоқпын. Бірақ қазір менде исследователь да, сонда әрбір нені өткен сайын, квалификациялық категорияны өткен сайын сізге бір бонустар беріледі, айлығыңыз көтеріледі.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Ағылшын тілі пәні, 6 жылдық мұғалім

	Сондай бір жақсы мамандығыңыз бойынша даму үстінде боласыз. Жаңағы магистратурамды болащақта оқып келдім, бір жақтан ол да бір орында тұрмай ізденіс та. Сол ізденісті жақсы көреді, бір үйренгісі келетін. Сол бір оның бір себебі болуы мүмкін. Сонда мұғалім болатын адамдардың бірден бір себебі ол қызыңушылық.		
32	Сол кісі сияқты менде оқушыларыма өз білімімді, тереңірек білім бергім келеді, ағылшынша сөйлеуге тырысамын, өзімді дамытып жүремін постоянно ютубтарға, бір нәрселерге кіріп, курстарға көбірек барып деген сияқты.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Ағылшын тілі пәні, 27 жылдық мұғалім
33	Сол жетістікке жет те, мүмкіндігің бар өтте ала бер. Мысалы біліміңді жетілдіресің ба, міне бар. Бізде қазір шектеу жоқ қой, мен мысалы соны қолдаймын. Бұрынғы кезеңде мысалы совет үкіметі кезеңінде, болды сен мектептен шықпау керексің иә, мысалы болды сол мектепте қалу керексің. Ал қазір барлық мүмкіндіктер бар ғой. Тек қана уақыт тапсаң болды. Мен қазір жастарға да айтам, келген жас мамандарға өсіңдер деймін да, жүре бермеңдер, оқы, қара, жетілдір, курстарға бар, қосымша оқы, жаңағындай пайыздарың да көбейеді, жалақыңда көбейеді.	Жеке дамуға мүмкіншілік	Қазақ тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
34	мемлекет тарапынан Құдайға шүкір! қазір ұстаздық тәрбиені тек қана сөзбен емес былай қаржылық жағынанда болсын, қоғамдық жағынан болсын барынша көмектесіп жатыр	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Математика пәні, 2 жылдық мұғалім
35	Вот когда допустим я в школе училась и как сейчас, то наверное да как бы это и в денежном эквиваленте в принципе выражается да, потому что это очень важная работа и она должна очень хорошо оплачиваться, но главное чтобы не получилось наоборот то есть там хорошо платят поэтому мы пойдем работать в школу. Нет, на самом деле за последние вот 7 лет, которые я работала у меня зарплата постоянно по немножко повышалась. Она не повышалась так прям сильно что я разбогатела и стала миллионершей, но как-бы вот это повышение и оценивание все таки твоей работы оно происходит и поэтому ты думаешь ну ладно еще побуду, еще побуду и вроде как бы не уходишь, потому что очень многие люди, которые могут быть хорошими учителями они уходят из-того что платят не достаточно, потому что кормить детей надо, ипотеку надо платить и прочие вещи и это не всегда такая роскошь зарплата учителя, но	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Химия пәні, 7 жылдық мұғалім

	сейчас очень много работы ведет, поэтому я думаю да, он повысился, повышается.		
36	Жалақысы да жоғары болып жатыр қазір, жылдан-жылға 25%-ға қосылады. Одан кейінгі мәселе сен өзің қалаған уақытта неңді көтере аласың, жалақыңа пайыздар қоса аласың. Мысалы, ағылшын оқисың, маүистратура оқисың деген сияқты. Енді мен мұғалімдікке келуімнің себебі, ең басты себебі осы нәрседе, жылдан-жылға мұғалімдердің статусын көтеріп жатыр, дәресжесін көтеріп жатыр.	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Математика пәні, 7 жылдық мұғалім
37	Сонымен қатар оның жалақысы дейді ғой, айлығы көтерілді, ол мысалы мен жұмысқа тұрған кезде менің минимальды жалақым екі жүз иә. Мысалға қазір өте анандай жағдайлар жасалған. Егер де сен ары қарай дамитын болсаң, өзіңді дамытып жаңағы өздерінің квалификациялары бар: педагог, модератор, эксперт, меңгеруші, мастер деп жатады. Мысалы мен соның барлығынан өттім, мастерға жеткен жоқпын. Бірақ қазір менде исследователь да, сонда әрбір нені өткен сайын, квалификациялық категорияны өткен сайын сізге бір бонустар беріледі, айлығыңыз көтеріледі.	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Ағылшын тілі пәні, 6 жылдық мұғалім
38	Қазіргі таңда шүкір деймін Аллаға шүкір қазір мұғалімнің дәрежесі көтеріліп келе жатыр. Өзімнің ойым бойынша, өйткені бұрынғыдай емес, мұғалімдердің жалақысы көтеріліп жатыр ақырындап. Олардың стимулдары да көтеріліп жатыр деп ойлаймын.	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Қазақ тілі пәні, 11 жылдық мұғалім
39	Жаңа айтып өттім ғой, ұстаздың мәртебесі Аллаға шүкір қазір ең бірінші енді қазіргі халықтың жағдайы, материалдық жағдай ғой, материалдық жағдайына келетін болсақ, жылда мысалға айлықтарын көбейтіп жатыр ұстаздардың, ол бір.	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Психолог педагог, 6 жылдық мұғалім
40	Мысалы қазір педагог-шебер деп, педагог зерттеуші деп бөлді. Ол жаңағы жалақыға байланысты енді, соның пайызға көп қой мысалы, шебер боласың ба 50%, зерттеуші боласың ба 40% деген сияқты мысалы мотивация ғой былай қарағанда.	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Қазақ тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
41	Ал қазір дамыған заманда, қазір керемет, қолдау керемет қазір ұстаздарда. Әлгі ұстаздардың байқауы «Жыл ұстазы» деген, тіпті жолдама беріп жатыр шетелге, көлігін беріп жатыр. Бұл не өңкей жастар шығып жатыр, қандай керемте мысалы, оның өзі үлкен бетбұрыс.	Материалдық жағдай жақсарып жатыр	Қазақ тілі пәні, 30 жылдық мұғалім

42	көшеде көрген адамдарға деген жылы лебізін соны көріп өскенде, кішкентай кезде бір ой болатын, менде өскенде бұйырса осы кісілер сияқты жаңағыдай елдің азаматы сондай болғым келетін	Қоғамдық құрмет көрінеді	Математика пәні, 2 жылдық мұғалім
43	Әуелден ұстаз дегенде мысалы халық ұстазды құрметтейді. Ол біздің жаңағы ұлттық дәстүрімізде бар нәрсе ұстазды құрметтеу.	Қоғамдық құрмет көрінеді	Әлеуметтік педагог, 5 жылдық мұғалім
44	Мысалға мен қызыма айтамын: «Сен тем более қыз баласың, сен мұғалім болғаның дұрыс» деймін.	Гендерлік бөлу	Математика пәні, 17 жылдық мұғалім
45	Бірақ, негізі түскім келмей түскенмін. Мойындаймын сразу.	Мамандыққа қаламай келген	Химия пәні, 3 жылдық мұғалім
46	жалпы алғанда мен мұғалімдікке қалай келдім, мен ойлайтынмын ешқашанда мұғалім боламын деп, мұғалімдік мамандыққа оқимын деп, түсемін деп ойламағам ешқашан. Бірақ сол студенттік кезде оқушыларға сабақ беріп көрдім, математика пәнінен қосымша ретінде. Солай маған мұғалімдік ұнап бастады да. Бір екі оқушыға бердім, сосын бір он оқушыға бердім. Сосын одан кейін жекеменшік курстарда істедім деген сияқты. Өзімнің мамандығымды оқып жүріп, параллельді түрде мұғалімдікті алып жүрдім. Өйткені бұл мұғалімдікті қайдан білем сабақ беруді ұнатамын.	Мамандыққа қаламай келген	Математика пәні, 7 жылдық мұғалім
47	Содан заңгер боламын, заңгер боламын деп жүрдім да, сосын әкем қатты қалап тұр. Ол кезде енді заңгер мамандығы деген өте аз, сен заңгер бітірген кезде жұмыс жасауың қиын болады, қыз баласың. Мүмкін ойланарсың математика пәнінің мұғалімі болуға, есепке өте күшті жүйрік болатынмын ғой. Сосын жақсы деп ойланып жүрдім да кейін бітіргеннен кейін математикаға Шымкеттегі М. Әуезов педагогикалық институтына бардым, тапсырдым. Сосын ол кезеңде өзімнен-өзім қырсығып есептерді шығармадым. Түспеймін мен деген сияқты ол. Сондай бір не болды, жасөспірім шақта емес қой былай. Сосын әкем қатты ренжіді, жақсы деді. Болмайсың ғой, мен айтқаныма қарсы шықтың ғой деді, басқа ештеңе деген жоқ.	Мамандыққа қаламай келген	Қазақ тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
48	Өзім негізі 2015-ші жылы мұғалімдік бітіргенмін. 2011-де түсіп «АГУ» -ге, 2015-те бітірдім. Бірақ, алты жыл әкімшілікте жұмыс істедім. Мұғалімге бармаймын, мұғалім бола алмаймын, оқушылармен жұмыс істей алмаймын, сөйтіп ойлайтынмын. Сөйтіп келе 2021-ші жылы ұсыныс келді	Мамандыққа қаламай келген	Тарих пәні, 2 жылдық мұғалім

	«Мектепке барсашы, сен оқушылармен жұмыс істесеші» деп. Әкімшілікте жүргенде де жаңағы социалды жағынан жұмыс істедім да. Балалармен, ата-аналармен жұмыс істегеннен кейін, сөйтіп мұғалімдікке келдім. Қазір өкінбеймін. Бұрындағы әріптестерімді көрсем мен оларға айтып жатамын, мектепке барсаңдаршы деп.		
49	Мұғалімдік мамандық в данный момент, дәл қазіргі уақытта тоже былай ертеңгі 15-20 жылдық вперед пен салыстырып кетейін осыдан 2005-2010 жылдары мұғалімдік мамандыққа ешкім түскісі келмейтін, себебі мұғалім деген кезде көзіне очки киіп алған баяғы бір кемпір - шалдарды елестететін. Қазір деген Алматы қаласындағы мұғалімдер деген бір топовый мұғалімдер арасын көрсен барлығы жастар 30 ға дейінгі, 35 ке дейінгі жастар оған деген мамандық қазіргі таңда мынау мықты мамандықтар қатарына кіріп бара жатыр, себебі мынау қазіргі ел басымыздың өзі, мына жоғарыда отырған ағаларымыздың өзі, жақсы акцент қойып жатыр да наоборот қазір көп жастар мен өзім шәкірт тәрбиелеймін 11 сыныптар солардың арасынан бұрын болмайтын 7-8 жыл бұрын болмайтын мұғалім болам дейтіндерден қазір наоборот болам деушілер көп.	Мәртебесі артып жатыр	Физика пәні, 8 жылдық мұғалім
50	Мне кажется у учителя тартымды болғанда қазір тартымды жақтары шын айтса тек ғана қазір айтса мемлекеттің жақсы ақша бөліп жатқаны болмаса, а былай енді сол сабақтар, сол жаңағы қағазды азайтқаны сол жағы тартымды болуы мүмкін, жастарға иә.	Мәртебесі артып жатыр	Орыс тілі пәні, 13 жылдық мұғалім
51	Ал қазіргі ЕНТ/ҰБТ-ларда көтерген да баллын, мұғалімдіктерге түсетін баллды 140 баллдан 115 жинасаң ғана грантқа мұғалімдікке түсе аласың. Сол сияқты мәртебесін уже көтеріп жатқан сияқты, соған қарағанда. Өйткені, просто так түсе салмайсың бұрынғыдай. Ал, қазір уже қалап қана түсіп жатыр да. Дайындалып сол нәрсеге, арнайы мен мұғалім боламын и соған дайындалып түсіп жатыр. Мысалы, біздің мектепте де сондай оқушылар бар. Мен мұғалім боламын дейді және соған дайындалып жатыр да. Осы бағытта. Уже айқын. Сондықтан мұғалімдік мәртебесі түсіп емес, керісінше көтеріліп жатқан сияқты.	Мәртебесі артып жатыр	Химия пәні, 3 жылдық мұғалім
52	Сосын Мағжан атамыз айтып кеткендей «Алты алаштың басы қосылса, төрдегі орын мұғалімдікі» деп айтады ғой. Қай жерге барсақта мұғалімді қастерлейді, қай жерге барсақта сіздер бізді	Мәртебесі артып жатыр	Қазақ тілі пәні, 11 жылдық мұғалім

	тәрбиелеп кеткенсіздер, сіздер бізге білім бергенсіздер, сіздердікі орын деп жатады. Сондықтан қазіргі ортада мұғалімнің деңгейі кереметтей түсіп кетті деп айта алмаймын. Жақсы, жоғарыға көтеріліп келе жатыр деген пікірдемін керісінше өз басым.		
53	Енді қазіргі таңда ең бірінші мәселе бұрынғы уақыттағы білесіз ғой, мұғалімдер ең жалақысы төмен, ең дәрежесі төмен ол мұғалімдер еді. Қазіргі таңда мұғалім мәртебесін деген, дәрігерден де, басқадан да жоғарылатып қойды ғой. Қазір айлық табысын былай қойғанда, мұғалімдік мәртебе қазір мемлекеттік қызметкер есебінде да мұғалімдер.	Мәртебесі артып жатыр	Педагог психолог, 6 жылдық мұғалім
54	Иә, мұғалім мәртебесі енді жылдағыдан қарағанда жақсарып келе жатыр ғой. Қазір мұғалімдердің әлеуметтік жағдайы да кішкене жақсарып келе жатыр, сосын жылдағыдай емес кішкене жүйе де өзгеріп келе жатыр.	Мәртебесі артып жатыр	Ағылшын тілі пәні, 27 жылдық мұғалім
55	Сондықтан біз иә біз мұғалімбіз деп жеке заңды тұрғыда өзіміздің құқығымызды қорғайтын мәселелер анықталды және біздің жұмыс этаптарымыз жүйеге келе бастады. Сол үшін қазіргі таңда мұғалімдік статусы жоғарыланып, көтеріліп келе жатыр деп ойлаймын. Бірақ әлі де қолдау керек ұстаздарды жетілдіру тарапынан.	Мәртебесі артып жатыр	Әлеуметтік педагог, 5 жылдық мұғалім
56	90-шы жылдар мен 2000-шы жылдар арасында сөздің ашығы мұғалімдердің мәртебесі болған жоқ қой былай қарағанда. Өте төмен болып кетті иә, мысалға өйткені бізді әркім пайдаланды ғой, әкімшілік те пайдаланды, біз үйде аралап кете беретінбіз, біз даланы да сыпырып кете береміз иә мысалы, сонда өзің ойлашы сені оқушы өзі көреді, сен ауланы сыпырып жүрсің, оқушы көреді сен үй аралап жүрсің сенде мысалы мәртебе болмайды ғой. Ой дейтіндер, осы бір мұғалімдер дейтіндер, өйткені біздің жалақымыз өте төмен болды иә мысалы үйде де қадірің жоқ деген сияқты ғой. Осы қойшы ол азаңнан-кешке дейін жүресің да бар тапқаным мынау ғой деген сияқты болды. Ал енді, жаңартылған бағдарлама келгеннен кейін, одан кейін мына министрлер өзгереді ғой, біздің мәртебеміз қазір қаншалықты өсті.	Мәртебесі артып жатыр	Қазақ тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
57	Но некоторые профессии они не приносять мгновенный результат. А в учительстве ты видишь прогресс с каждым уроком, а в концу года ты можешь сделать какой то заключение по каждому ученику или по классу или под параллеля. В общем	Нәтижесі дереу көрінеді	Химия пәні, 7 жылдық мұғалім

	ты наглядно можешь увидеть результат своей деятельности.		
58	Сөйтіп жүріп, бітіретін жылы «АГУ»-де жаңағы бір конкурс болды. Сол жерде 50%-дық жеңілдікті ұтып алдық. Тест тапсырдық біріншісі, екіншісі экзамен тапсырдық, билет алып. Сөйтіп 50% жеңілдікті ұтып, сөйтіп оқуға түсіп кеттік.	Оқуға грант/жеңілдік алу мүмкіншілігі	Тарих пәні, 2 жылдық мұғалім
59	Ә, міне менің өмірлік миссиям осы шығар» деп сол кезде сезіндім	Өмірлік миссия	Математика пәні, 2 жылдық мұғалім
60	Ну профессия учителя очень важная, и туда нужно идти по желанию. Тоесть не нужно идти туда за деньгами или за чистолюбием своим или за я не знаю какими-то другими общими целями.	Өмірлік миссия	Химия пәні, 7 жылдық мұғалім
61	Практикаға барған кезде мен мұғалім сабақ беріп өткен кезде мен қолымнан келетінін және оқушылармен мен тығыз байланысты бола алатынымды түсіндім. Және оқушыларда мені ұнатты мен оларды ұнаттым және мен аяқ асты өзі бір айтады ғой жұмыстары ладиться етіліп аяқ асты болып кетеді деп. Мен жан-жақты болып кеттім сонымен ұлттық біріңғай тестілеугеде дайындық, басқа да мемлекеттік емтихан бәріне дайындық, общем сұраныстағы мұғалім болып кеттім бір 2-3 жылдын ішінде, сонымен бұл мұғалімдік мамандық оказывается менің деген адам өзі іште болады ғой бір мен мұғалім болуым керек мұғалімдік маған ұнайды деген сияқты вот сондай адамдардың жұмысы деп ойлаймын.	Практика жасап көру арқылы	Физика пәні, 8 жылдық мұғалім
62	Сол кезде маған әртүрлі жастағы адамдармен жұмыс істеген қатты ұнады. Өйткені біз мысалы университетте практика уақытысында тек оқушылармен ғана жұмыс жасасақ, ал «Part time» -да, жұмыс істеген уақытымызда мен әртүрлі адамдармен кездестім. Мысалы, ересек адамдармен, олардың көзқарастары, олардың оқу стильдері «Language style» дейді ғой, солар өте олардың да бөліскені, тәжірибесі де менің ойымша бұл өте бір сондай маңызды мамандық. Тек бір ғана осы мұғалімдікпен ғана шектеліп қалмай, араласа жұмыс істей келе оқушылармен, ересектер, студенттермен болсын жұмыс істей келе, әрдайым сен болады ғой жаңаланып отырасың, өзің тәжірибеңді толықтырасың, олардан мотивация аласың, оларға да мотивация бересің. Алмасу үлкен процесс та, сондықтан болар төртінші курстан	Практика жасап көру арқылы	Ағылшын тілі пәні, 6 жылдық мұғалім

	кейін мен бірден мектепке барып, жұмысқа тұрып ары қарай алып кеткенмін. Сол бірден бір себеп.		
63	Сөйтіп келе өзімнің мұғалімім қазір мектепте, осы жерде жұмыс істейді екен, осы мектепті бітірген иә. Сол кісінің сөйлеу манерасына, балаларға жеткізуіне, соған қызығатынмын.	Рөлдік модель	Тарих пәні, 2 жылдық мұғалім
64	Сол осы кішкентай кезімде армандағанмын, анам өзі мұғалім, 35 жыл болды мұғалімдікте. Қызығатынмын, қай сабаққа, қай пәнге былай ұмтылысымды іздене бастадым, сөйтсем математикаға жақындау екенмін.	Рөлдік модель	Педагог психолог, 2 жылдық мұғалім
65	Наталья Григорьевна деген бір орыс кісі мұғалім	Рөлдік модель	Ағылшын тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
66	Менің атам мен әжем 50 жылдан астам мұғалім болған. Менің атам математик болған, нағашы атам. Және өзімнің әжем ол да математик болған. Әулетімде педагогтар. Сондықтан да математика деген атам мен әжеме қарап, мен өзім сүйіп ол мамандықты, таңдап, қалап түстім. Оған ешқандай өкінбеймін. Династия деп айтсам да болады.	Рөлдік модель	Математика пәні, 17 жылдық мұғалім
67	Менің өзімнің анам мұғалім, анам мектепте бастауыш сыныптың мұғалімі. Биылғы жылы ғана зейнеткерлікке шықты, 46 жылдық стажы бар. Солай мектепте оқып жүрген кезде анама мұғалім боламын деймін ғой жаңағы, мұғалім боламын десем анам маған, мұғалім болмайсың деп.	Рөлдік модель	Қазақ тілі пәні, 11 жылдық мұғалім
68	Мен 5-ші сынып оқып жүргенде, ағылшын тілінен мұғалім келді мектепке. Сол кісі алғаш рет кіріп, амандасып ағылшынша, бізге сабақ бастап бергені, танысқаны, ана кісіге аузымды ашып, әлі есімде сол, көз алдымнан кетпейді. Бойын ұзын келген, әдемі, Бақытгүл деген апай болған. Өзімізде ауылда оқыған, туып өскен, осы жаққа Инязға келіп, оқып, бітіріп, біздің мектебімізге мұғалім болып келді. Өзім ағылшын тілге содан бастап бір қызығушылығым болды тілге деген. Сол әлі есімде, апайым бізге алғаш рет әріп үйреткені, сандарды үйреткені. Ол кезде біз бөлінбейміз, 29 бала бірге оқимыз, ол кезде бөлінбейміз ешқандай топқа. Содан оқытқан сайын ойын арқылы оқытатын. Кәдімгідей әр партаның ортасына ойынменен аттап, секіріп, сандарды айтып, тақтаға шығып жазғанымыз каждый сөзді, соның бәрі менің есімде қалыпты. Содан кейін, ол кісі 1 жылдан кейін тұрмысқа шығып кетті басқа жаққа.	Рөлдік модель	Ағылшын тілі пәні, 27 жылдық мұғалім

69	Менің отбасымда мұғалімдер бар, маған кәсібиліктері, оқыған, білімге құштарлық деген қанымда бар нәрсе да, оны мен сипаттап айта алмаймын. Өзім де кішкентай кезімнен білімге, кітапқа құмар болып іздендік. Сосын ағаларымыз, әпкелерімізге қарап, мұғалім болғандығы ұнады. Сомен еліктеп мұғалімдік саласын келдім. Мен басқа саланы ойлағанда жоқпын, солай.	Рөлдік модель	Әлеуметтік педагог, 5 жылдық мұғалім
70	Сосын қазақ тілі мен әдебиетінен сабақ беретін Бақытжан деген ағай болатын, ол менімен кәдімгідей жеке сөйлесті. Сен математиканы ол ешқандай не қылмай ақ, қосымша білгенің жақсы. Сен тілдік мамандығына түс. Сенде барлық мақала жаза аласың, қолыңнан бәрі келеді сенің, байқап жүрмін деді. Сол кісі менің бағытымды өзгертті.	Рөлдік модель	Қазақ тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
71	Себебі, өзімізде кезінде ұстазымызға еліктеуден бастадық қой алдымыздағы, ұстаз боламыз деген, таңдаған кезде осы кәсіпті. Ұстазы жақсының ұстанымы жақсы дейді.	Рөлдік модель	Қазақ тілі пәні, 30 жылдық мұғалім
72	Ол деген балаға білім берумен қатар, баланы болашаққа тәрбиелеумен қатар, бір сауапты іс деп айтар едім. Солай деп айтар едім енді.	Сауапты іс	Қазақ тілі пәні, 11 жылдық мұғалім
73	Ең бірінші біз пенде болғаннан кейін кез келген бізге берілген мүмкіндіктерді Алланың разылығы үшін жасаймыз ғой. Сол үшін де сауапты мамандық деп ойлаймын. Бұның тартымдылығы осыда.	Сауапты іс	Әлеуметтік педагог, 5 жылдық мұғалім
74	Тоғызыншы, он бірінші сыныпты бітіретін жылдары, тарихты өзім сүйіп оқитынмын. Тарихқа қызығатынмын.	Сүйікті пән	Тарих пәні, 2 жылдық мұғалім
75	Әлі де математиканы жақсы не істеймін. Психолог математикаға жақындау болғандықтан, психолог болып оқып, осында келіп, келгеннен кейін ендігі мақсатым математиканы бітіру. Оған тапсырдым. Биыл бұйырса бітіремін.	Сүйікті пән	Педагог психолог, 2 жылдық мұғалім
76	Просто пәнді жақсы көретінмін, соған жақсы болдым да, сол үшін таңдадым.	Сүйікті пән	Химия пәні, 3 жылдық мұғалім
77	Бірақ сол студенттік кезде оқушыларға сабақ беріп көрдім, математика пәнінен қосымша ретінде. Солай маған мұғалімдік ұнап бастады да. Бір екі оқушыға бердім, сосын бір он оқушыға бердім. Сосын одан кейін жекеменшік курстарда істедім деген сияқты.	Сүйікті пән	Математика пәні, 7 жылдық мұғалім
78	Мұғалім болу, мен басында информатика пәнін ұнататынмын. Яғни, бала кезден бастап енді ол кезде жағдайлар қиын болатын, компьютерлер алу деген. Сол кезде бірінші рет үйге компьютер	Сүйікті пән	Информатика пәні, 5 жылдық мұғалім

	алынып, сол кезде компьютерде жеңілдеп енді операциялық жүйеге кетіп қалатын болатын. Енді өзімізге танымал жағдай көбінесе «Windows 10», «Windows 8». Ол кезде енді бізде «XP» деген болатын, қасқырлардың суреті тұратын. Сол «Windows» бізде кетіп қалатын өмірі активациясы, болмаса қара экран болып қалатын. Менде сұрақ болатын, неге біз басқа адамдарға оны қымбатқа істетеміз. Яғни, он мың теңге мысалы, он бес мың теңге, қаражаты жақсы болатын, «переустановкаға» беретінбіз. Ал ол кезде тек жай ғана флешкасын салады, өзі болса отырады. Ал оның барлығын істейтін флешка. Ал соған бола біз он бес мың теңге беріп, содан кейін менің өзімде қиындық болып, сол операциялық жүйелерді істеп, алдағы уақытта осындай информатик, программист мамандығын таңдасам екен деп осындай программист мамандығына түстім.		
79	сүйікті пәнім болатын орыс тілі және әдебиеті	Сүйікті пән	Ағылшын тілі пәні, 26 жылдық мұғалім
80	Соны күнде ашам, ананы оқимын өзімше, ұмытып қалмайын деп, оны жаттап алғанмын мен. Ананы ашам да судыратып оқимын, оның дұрыс екенін де білмеймін, қате екенін де білмеймін, жатқа білемін. Сосын арманым менің сол ағылшын маманы болу, мұғалім болу.	Сүйікті пән	Ағылшын тілі пәні, 27 жылдық мұғалім
81	Ол мысалы уағыз айтып жүрген уағызшы имамдардың өзі, о баста ұстаздан білім алды ғой. Сол себепті, әлемдегі ең жоғарғы мамандық негізі ұстаз дер едім да. Өйткені, қандай мамандық болсын, жаңағы мен айтып отырған технология, физиканы оқымаса, мысалы, жаңағы «Моторист» дегендер шықпас еді да, техниканың мамандары. Олар да біреуден үйренді. Ол мұғалімдік деген дипломға ғана байланысты емес.	Ұстаздық – ұлы мамандық	Педагог психолог, 6 жылдық мұғалім