

А.Ж. Мурзалинова<sup>1</sup>, С.Д. Муканова<sup>2</sup>, Л.С. Альмагамбетова<sup>1\*</sup>, Н.Т. Уалиева<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по Северо-Казахстанской области», Петропавловск, Казахстан;

<sup>2</sup>Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по Карагандинской области», Караганда, Казахстан;

<sup>3</sup>Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан

Orcid 0000-0003-2388-5481<sup>1</sup>

Orcid 0000-0002-5401-0605<sup>2</sup>

Orcid 0000-0001-6856-1558<sup>3</sup>

(\*Корреспондирующий автор: E-mail: leeloo4891@list.ru)

## Повышение квалификации педагогов малокомплектных школ для уменьшения образовательного неравенства

Содержание статьи основано на исследовании в филиалах Национальной системы повышения квалификации «Өрлеу», обусловленном противоречием: между революционным развитием современной образовательной среды и эволюционным развитием по своей природе, профессиональных педагогов как субъектов данной среды. Исследование связано с определением содержания и форм повышения квалификации педагогов малокомплектных школ (МКШ), учитывающих особенности педагогической деятельности в сельской среде, в которой школа должна иметь статус методического и исследовательского образовательного центра. Новизна статьи заключается в обосновании необходимости названного статуса для снижения профессионально-педагогического неравенства педагогов городских и МКШ как предпосылки уменьшения образовательного неравенства учащихся городских и МКШ. Результаты исследования получены в ходе курсовой подготовки, аспектного анкетирования педагогов, а также мониторингом удовлетворенности курсовой подготовкой и посткурсового сопровождения профессионального развития педагогов МКШ. Полученные данные позволяют наметить перспективу исследования – разработку структуры и содержания мониторинга результативности курсовой подготовки для профессионального развития и самореализации педагогов МКШ, эффективности их посткурсового сопровождения для улучшения практики преподавания и образовательной среды в сельской школе. Такая перспектива исследования укрепляет позиции повышения квалификации в интеграции с вузовским и послевузовским образованием.

*Ключевые слова:* малокомплектная школа, педагог малокомплектной школы, образовательное неравенство, профессиональная компетентность, повышение квалификации, образовательная программа курсовой подготовки, посткурсовое сопровождение профессионального развития, непрерывное педагогическое образование.

### Введение

На современном этапе развития казахстанского образования актуально развитие сельских, в особенности малокомплектных школ (далее – МКШ). Это объясняется тремя факторами. Во-первых, статистическими данными: из 7384 общеобразовательных школ 2787 – МКШ, а это более 37 % [1]. Северо-Казахстанская область по количеству МКШ занимает 2-е место среди 14 областей. В Карагандинской области – 220 МКШ, что составляет 43% от общего количества общеобразовательных школ.

Вторым фактором выступают результаты международных сопоставительных исследований, свидетельствующих о сохранении разрыва в качестве образования между городскими и сельскими школами. Так, различие результатов сельских и городских школьников по итогам Международного исследования PISA-2015 составило 19 баллов, что соответствует отставанию более чем на полгода [2; 27]. Результаты PISA-2018 демонстрируют разрыв в качестве образования между городом и селом от 22 до 37 баллов (естествознание – 31, математическая грамотность – 22, читательская грамотность – 37). Это свидетельствует об увеличении разницы в учебных достижениях между сельскими и городскими школьниками, достигшей одного года. Средний балл Единого национального тестирования выпускников МКШ в 2016 г. составил 78,2 балла, что ниже среднего балла по стране, составляющего 81,2. В 2019 г. ситуация не улучшилась [3].

Третьим фактором является острая нехватка квалифицированных педагогов в МКШ. Это подтверждается, прежде всего, данными НОБД РК: среди 203247 учителей общеобразовательных школ сельской местности только у 23452 учителей подтверждены квалификационные категории «педагог-

мастер» и «педагог-исследователь», что составляет 11% [1; 112]. Численность сельских учителей, имеющих степень магистра, в три раза меньше, чем в городских школах [3; 17]. Немаловажно и то, что в вузе недостаточна профессиональная подготовка для работы в МКШ.

Таким образом, в значительной доле МКШ (37,74%) свыше 90 % учителей не достигают уровня педагога-исследователя и педагога-мастера. Это, в свою очередь, создает прецедент заведомо низкого качества образования, что противоречит требованиям государственного стандарта. Вместе с тем в практике МКШ наблюдается тенденция обучения для последующего трудоустройства и работы в сельской местности, что ограничивает развитие человеческого капитала. Кроме того, механизмы управления в МКШ не всегда учитывают специфику работы школы в сельской среде и особенности организации учебно-воспитательного процесса в ней. Практикуемые механизмы управления односторонне направлены на изменение направлений деятельности МКШ (в соответствии с реформами), тогда как требуется первоочередное изменение стратегий управления.

Противоречие усиливается неизбежностью объективных факторов: «В сельской местности обычно наблюдается нехватка государственных ресурсов, поскольку небольшое население меньше платит за государственное финансирование услуг, но в сельской местности также сложнее нанять компетентных учителей и другой персонал. Самые маленькие школы часто считаются наименее эффективными, и поэтому они закрываются первыми» [4]. Добавим к сказанному ухудшение положения в условиях полного охвата (с 1 по 11 классы) обновленным содержанием образования: «Сельский учитель загружен намного больше, чем городской педагог, так как, во-первых, вынужден вести сразу несколько смежных предметов, а во-вторых, в силу отсутствия параллельных классов, один учитель-предметник ведет занятия с 5-го по 9-11-е классы. Отсюда колоссальная нагрузка по планированию уроков, составлению заданий для критериального оценивания, СОР, СОЧ, а затем их проверка и оценивание» [3; 44].

Между тем доля учителей сельских школ составляет 58% от общего количества. В МКШ преподают 14,5% всех учителей РК. Следовательно, значительна доля тех учителей, в отношении которых принципиальное значение имеют рекомендации: ввиду их жизненно важной роли в проведении образовательных реформ, требуется поддержка для выполнения этой задачи [5, 6]; поддержка – это вовлечение учителей в деятельность, при которой им предоставляется возможность установить связь между своим обучением и обучением в классе [7].

В контексте наблюдаемого положения дел в МКШ формулируем *проблему исследования*: каким должно быть повышение квалификации учителей МКШ, чтобы профессиональное развитие коррелировало с улучшением преподавания. *Объект исследования* – профессиональное развитие педагогов. *Предмет исследования* – повышение квалификации педагогов МКШ, отвечающее характеру их педагогической деятельности в сельской среде.

В свою очередь, названная педагогическая деятельность должна учитывать статус МКШ: агент образования и государственной образовательной политики; центр социализации и социальных связей, а также связи поколений; центр неформального дополнительного образования взрослых; «ключевое звено обеспечения справедливости образования» [8].

По результатам проводимого исследования определена цель статьи – обоснование содержания повышения квалификации педагогов МКШ, мотивирующего улучшение ими собственной практики, а также деятельность по осознанному продвижению (не только сопровождению) ими инноваций. Для реализации цели обозначим следующие задачи: 1) уточнение требований к образовательным программам курсовой подготовки педагогов МКШ; 2) качественно-количественный анализ профессиональной удовлетворенности слушателей курсовой подготовки по разработанной образовательной программе; 3) обоснование содержания посткурсового сопровождения педагогов МКШ с учетом результатов обучения на курсах; 4) обобщение методологии повышения квалификации для уменьшения методического неравенства учителей городских и малокомплектных школ как предпосылки снижения образовательного неравенства учащихся.

Структура статьи включает материалы анкетирования педагогов МКШ; фокус-анализ особенностей организации совмещенного обучения в 17-ти МКШ; аспектные данные результатов международного исследования TALIS-2018; структуру и содержание разработанной образовательной программы курсовой подготовки для педагогов МКШ (компонент «Методы и материалы»). Компонент «Результаты и их обсуждение» содержит результаты выходного анкетирования слушателей курсовой подготовки, содержание посткурсового сопровождения, коррелируемое с результатами названного

анкетирования. В «Заключение» полученные результаты обобщены в форме рекомендаций по интеграции повышения квалификации и практики преподавания в МКШ.

### *Методы и материалы*

Л.В. Колбасина определяет профессиональное развитие педагога как сложное многокомпонентное образование, отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий, применяемых в общеобразовательной организации, применения программных продуктов для обеспечения качества профессиональной деятельности, проявляющейся через качественные и количественные изменения в личностных и профессиональных сферах педагога [9; 120]. Е.А. Генике дает более общее определение, трактуя профессиональное развитие учителя сельской малокомплектной школы «как процесс положительных изменений в профессиональных и личностных качествах учителя» [10; 28]. Профессиональное развитие педагогов МКШ возможно при наличии определенных условий, таких как формирование педагогического сообщества на уровне региона, создание открытого сайта для представления и обсуждения актуальных проблем развития конкретной школы, программ развития школы в рамках стратегических планов развития областных образовательных сетей и систем, разработка и реализация специальных программ профессионального роста педагогов (повышение квалификации, переподготовка) [11].

Особую значимость для исследования имеет условие – разработка и реализация эффективных образовательных программ (далее – ОП) курсовой подготовки педагогов МКШ. При этом курсовая подготовка – составная часть триединого повышения квалификации, наряду с посткурсовым сопровождением и мониторингом профессионального развития педагогов.

Заметим, в связи с триединым подходом следующее: если для стран СНГ привычен термин «повышение квалификации», то «в англоязычной литературе широко употребляются термины «профессиональное развитие» («Professional Development») и «профессиональное развитие учителей» («Teacher Professional Development», «Teacher Development», «Teacher PD») [12–14]. В Сингапуре при описании модели профессионального развития и роста учителя исследователями используется термин «учительский рост» («Professional Growth») [15].

Для разработки исследуемой ОП проведено анкетирование педагогов МКШ Северо-Казахстанской, Карагандинской, Мангыстауской, Туркестанской, Западно-Казахстанской, Актюбинской, Алматинской, Костанайской, Жамбылской, Кызылординской, Павлодарской, Акмолинской, Восточно-Казахстанской и Атырауской областей по выявлению их профессиональных затруднений. Всего – 191 педагог.

Рассмотрены следующие показатели: методика преподавания, планирование работы, организация деятельности и ее оценивание, профессиональное развитие, особенности организации учебного процесса в МКШ.

По аспекту «Планирование работы» педагоги указывают, что у них вызывает затруднение триада «цели обучения – цели урока – ожидаемые результаты» в рамках одного раздела, а также дублирование используемых материалов основного предмета при его интеграции с другими (22 %).

Результаты диагностики затруднений по аспекту «Методика преподавания» выявили следующее: 64,92 % респондентов считают, что им необходимо дополнительно изучить особенности использования таксономии Блума для реализации целей обучения; 55 % опрошенных затруднительно подчинить отбор педагогических стратегий достижению целей урока; 41,36 % учителей считают, что у них вызывает затруднение разработка системы заданий для самостоятельной развивающей деятельности обучающихся, 38,22 % называют затруднительной организацию самостоятельной исследовательской деятельности учащихся; педагоги испытывают затруднения по подбору методов мотивирования обучающихся к изучению учебного материала (23,56 %), по выбору методов и средств в условиях совмещенного обучения класса-комплекта (22,51 %). В числе затруднений – организация педагогического взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями (41,36 %).

Анализ ответов педагогов по аспекту «Организация деятельности и ее оценивание» показал, что основное затруднение, с которым сталкиваются педагоги при проведении индивидуальной работы, – составление дифференцированных заданий (53,40 %) и учет возрастных и индивидуальных особенностей учащегося (44,50 %). При этом знания и навыки использования дифференцированного подхода в учебном процессе считают достаточными у себя 51,31 %, то есть каждый второй анкетированный. И только 4,19 % указывают, что имеющихся знаний недостаточно для реализации дифференцированного подхода.

Анкетирование показало, что каждый третий педагог испытывает затруднения по организации взаимооценивания и самооценивания обучающихся (34,55 %), составлению критериев и дескрипторов оценивания (34,03 %).

По аспекту «Особенности организации учебного процесса в МКШ» педагоги указывают, что основной трудностью для них является умение определять межпредметные связи (41,88 %).

Анализ ответов по аспекту «Профессиональное развитие» показывает, что педагоги активно используют компьютерные и мультимедийные технологии, но иногда у них возникают сложности в применении платформ ZOOM, Microsoft Teams и Google сервисов в формате дистанционного обучения (41,36 %).

Кроме того, почти каждый второй педагог время от времени испытывает затруднения в решении сложных нестандартных ситуаций, в том числе в регулировании конфликтов с учащимися и коллегами (49 %).

Итак, проведенный пятиаспектный анализ позволяет сделать следующий вывод: педагоги МКШ испытывают самые разные затруднения, начиная с определения целей урока до разработки различных видов заданий (дифференцированных, мотивирующих, исследовательских и др.) для реализации целей обучения (в том числе с учетом таксономии Блума). Первопричина затруднений – обновленная программа, компетентностное восприятие которой затруднено, в первую очередь, учителями МКШ. Отсюда их неготовность меняться, ввиду чего трудно ожидать реальных перемен.

Объективность имеющихся затруднений учителей подтверждает выполненный нами фокус-анализ особенностей организации совмещенного обучения в 10-ти МКШ Северо-Казахстанской области (Пеньковская СШ, Соколовская СШ, Рассветская СШ Кызылжарского района, Полтавская СШ Аккайынского района, Акжаркынская СШ Акжарского района, Каратальская СШ Уалихановского района, Жалтырская ОШ района Шал акына, Архангельская СШ Жамбылского района, Карасевская СШ Айыртауского района, Целинная НШ Тимирязевского района) и 7 МКШ Карагандинской области (Самарская ОШ Абайского района, НШ им. Дауитали Стамбекова и ОСШ им. Асета Болганбайулы Актогайского района, Алгабасская ОШ Бухар жырауского района, ОШ №9 села Жарлы и НШ № 52 села Белдеутас Каркаралинского района, Босагинская НШ Шетского района) (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**SWOT-анализ «Особенности обучения в совмещенных классах-комплектах в условиях МКШ»**

Сильные стороны	Слабые стороны	Благоприятные возможности	Угрозы
Перспективы межвозрастного общения вследствие сочетания вертикального и горизонтального взаимодействий	Недостаточный уровень развития организаторских способностей учителя, владения методами и технологиями взаимного обучения	Лучшая подготовка к жизни, которая протекает в разновозрастной среде и разновозрастном взаимодействии; развитие умений работать в команде	Повышение личной агрессии, неумение строить отношения, вступать в контакты с окружающими; соперничество
Активизация самостоятельной работы учащихся одного класса в обучении с другим классом	Вместо организации совместной деятельности детей и управления отношениями – традиционное обучение от класса к другому	Развитие самостоятельности детей: 2 кл. – <i>учусь сам</i> , 3 кл. – <i>учусь учить других</i> , 4 кл. – <i>учу других</i>	Приращение объема знаний без выраженных сдвигов в развитии детей
Проектное, проблемное и диалоговое обучение для совместной деятельности путем решения общих задач и проблем	Недостаточный уровень развития критического мышления, исследовательских навыков, методики построения <i>feed back</i>	Развитие индивидуальных темпов учения каждого, индивидуального выбора глубины освоения материала	Ослабление познавательной мотивации, не поддерживаемой родителями
Единица обучения – учебно-практические задачи и проекты	Неумение составлять учебно-практические задачи и внедрять проектно-задачное обучение	Развитие функциональной грамотности	Преобладание знаниевого подхода

Проведенный SWOT-анализ отражает диалектический взгляд на смешанное обучение, признаваемый и в мировой практике. Так, приведем один из выводов исследования малых сельских школ в Швеции: в течение долгого времени считалось, что смешанные возрастные группы, которые неизбежно являются обычным явлением в небольших сельских школах, уступают однородным возрастным группам. Однако за последние пару десятилетий, поскольку смешанные возрастные группы были введены в широком диапазоне школ по педагогическим причинам, этот аргумент потерял свою силу [16]. Эффективное использование сильных сторон смешанного обучения характерно для Австралии, США, Швеции, Финляндии, где стараются сохранить даже самую маленькую школу; для Канады и Австралии, где учащиеся посещают *веб-уроки*.

Результаты фокус-анализа позволяют обобщить следующие позиции: 1) несмотря на имеющиеся ресурсы обучения в совмещенных классах-комплектах, далеко не все учителя используют их; 2) самый низкий уровень преподавания демонстрируют учителя начальных классов, что сопоставимо с выводом по результатам исследования Центра открытого и непрерывного обучения Намибийского университета науки и технологий: «Основная проблема заключается в том, что наши учащиеся имеют слабые базовые знания по большинству предметов. У учеников нет прочной основы от младших классов» [17]; 3) методика и технологии обучения в МКШ не являются предметом специального изучения в вузе.

Для более полного сбора, обработки и анализа данных обратимся к триангуляции и приведем в этой связи аспектные данные результатов международного исследования TALIS-2018 [18].

Примечательно, что такой барьер профессионального развития, как график работы, чаще отмечают педагоги в крупных городах (41%), чем в сельской местности (30%). То есть 70% педагогов сельских школ признают наличие времени для профессионального развития. При этом учителя сельских школ называют чаще и больше видов поддержки профессионального развития, чем их коллеги городских школ (например, «освобождение от преподавательской деятельности», «предоставление материалов, необходимых для мероприятий по профессиональному развитию», «нематериальная поддержка за профессиональное развитие в нерабочее время», «нематериальные профессиональные преимущества» и др.). Статистически значимое различие составляет 7%.

Наибольшие затруднения педагоги Казахстана испытывают по таким темам, как «критериальное оценивание учащихся» (31%), «навыки в области ИКТ» (30%), «методы оценивания учащихся» (28%), «знание учебной программы» (26%) и «знание и понимание предметной области» (22%) [18; 109]. С учетом того, что в данном исследовании участвуют и педагоги сельских школ, то эти затруднения можно предположить типичными и для педагогов МКШ. Наше предположение обоснуем тем, что чем выше доля учащихся с низкой успеваемостью в классе, тем выше доля учителей, испытывающих барьеры преподавания, что подтверждают результаты TALIS-2018. Образовательное неравенство сельской и городской школ подтверждено неоднократно.

Для разрешения этих затруднений особую значимость приобретает непрерывное профессиональное развитие, которое признается в качестве индикатора 4-й цели Устойчивого развития ООН [19]. А по исследованиям ОЭСР, непрерывное профессиональное развитие является важной составляющей деятельности учителя, способствующей формированию педагогических навыков и знаний, которые, в свою очередь, влияют на улучшение практик учителя [20].

С учетом выявленных затруднений, с одной стороны, и востребованности профессионального развития, с другой, нами разработана ОП курсов повышения квалификации по теме «Развитие профессиональной компетентности педагога МКШ в условиях инновационного развития» с казахским и русским языками обучения.

При разработке ОП учтены рекомендации Ine Noben, Jan Folkert Deinum, Irene M.E. Douwes-van Ark, W.H. Adriaan Hofman: интенсивная программа из 4–5 модулей, интеграция теоретических концепций с возможностями активного обучения и аутентичным опытом работы, важность фасилитатора для поддержки сообщества строить, обеспечивать обратную связь и стимулировать размышления, взаимодействие с коллегами и обратная связь [21].

Разработанная ОП включает 4 модуля и раскрывает тематику, отраженную в таблице 2.

Содержание модуля 1 позволяет актуализировать и систематизировать знания о механизмах реализации приоритетных направлений государственной политики в области инновационного развития МКШ. Изучение модуля направлено на выявление возможностей сокращения разрыва между городскими и сельскими школами на основе анализа текущего положения, международного опыта, нормативно-правовых документов Республики Казахстан, что крайне необходимо для модернизации педа-

гогического мышления. Отметим, что, согласно «Программе поддержки учителей в сельских районах (Китай), в числе мер – повышение уровня политической грамотности сельских учителей и уровня профессиональной нравственности; всестороннее усиление способности работать и профессионального уровня сельских педагогов» [22].

Т а б л и ц а 2

**Тематика занятий в рамках ОП «Развитие профессиональной компетентности педагога МКШ в условиях инновационного развития»**

Модуль 1. Психолого-педагогические и нормативные аспекты развития современного образования	1.1 Приоритетные направления и принципы государственной политики Республики Казахстан в области инновационного развития МКШ
	1.2 Психолого-педагогическое сопровождение инновационного развития МКШ
Модуль 2. Совершенствование содержания и методов обучения в контексте повышения качества образования	2.1 Современное состояние и проблемы МКШ в Казахстане
	2.2 Пути инновационного развития МКШ в современных условиях
	2.3 Модель организации обучения в МКШ в условиях инновационного развития
	2.4. Виды планирования обучения в МКШ
	2.5. Ресурсное обеспечение как фактор инновационного развития обучения в МКШ
	2.6 Урок как способ реализации инновационного обучения
	2.7 Инновационные образовательные технологии в МКШ
	2.8 Коллективный способ обучения как инновационная технология повышения эффективности обучения в МКШ
	2.9 Инновационные методики коллективного способа обучения (методика взаимобмена заданиями, методика взаимопередач тем, методика доводящих карточек, методика А.Г. Ривина и др.)
	2.10 Разработка системы заданий для самостоятельной развивающей деятельности обучающихся
	2.11 Способы дифференцированного подхода в обучении в МКШ
	2.12 Критериальная система оценивания как способ достижения результата в обучении в МКШ (по таксономии Блума)
	2.13 Развитие научного мышления учащихся посредством проектно-исследовательской деятельности в условиях МКШ
	2.14 Формы и виды организации внеклассной деятельности как фактор развития личности обучающихся МКШ
	2.15 Обзорное ознакомление с инструментами международных сопоставительных исследований PIRLS, PISA, ICILS, тестов SAT
	2.16 Наставничество в МКШ как инновационная форма развития профессиональной компетентности педагога
	2.17 Микропреподавание. Презентация мини-уроков
	2.18 Входное и итоговое тестирование
Модуль 3. Развитие IT-компетентности педагогов	3.1 Методика разработки и применения ЦОР в учебном процессе МКШ с использованием интернет-программ («ClassTools», «LearningApps», «Handanimation», «HotPotatoes»)
	3.2 Технология использования интернет-платформ («ZOOM», «YouTube» «Google Class Room», «Microsoft TEAMS», «Discord», «Kundelik.kz», «ClassDojo», «3CX WebMeeting»)
Модуль 4. Вариативный	4.1 Обсуждение вопросов и решение проблем из области затруднений слушателей в соответствии с качественным составом слушателей и учётом их индивидуальных потребностей
	4.2 Подготовка к тестированию и презентации мини-урока

Содержание тем занятий модуля 2 выявляет специфику проектирования инновационного образовательного процесса в МКШ и предполагает обучение педагогов методике планирования и организации урочной и внеурочной деятельности.

Задачи, решаемые в процессе освоения учебного материала модуля 2, предполагают использование инновационных форм, технологий и методов обучения, направленных на развитие исследовательского и рефлексивного мышления учителя, овладение им способами организации работы учащихся в условиях МКШ, нахождение оптимальных вариантов построения учебного процесса в МКШ, выработку готовности оценивать различные методические подходы, излагать и отстаивать собственную точку зрения в планировании и реализации обучения в МКШ.

Модуль 3 направлен на развитие практических навыков по применению современных ИТ-технологий в учебном процессе (стриминговой платформы «ZOOM», Google-сервиса «YouTube», мобильных приложений, цифровых образовательных ресурсов и т.д.), включает создание собственных цифровых образовательных ресурсов. Подчеркнем значимость данного модуля на фоне аналитического прогноза: программа «Цифровой Казахстан охватит лишь 40% МКШ» [3; 49]. Этот уровень достаточно критичен, так как исследователи Б. Бокаев и З. Торебекова говорят о «цифровом барьере» в Казахстане на региональном и территориальном (город – село) уровнях [23].

В ходе первой недели обучения на основе пожеланий и мнений слушателей курсов формируется содержание модуля 4 с учетом их затруднений в соответствии с качественным составом слушателей и учетом их индивидуальных потребностей. Например, рассмотрены следующие вопросы: 1) методические особенности разработки дифференцированных заданий в условиях разновозрастного класса; 2) содержание самостоятельной работы для взаимодействия в коллаборативной среде; 3) взаимообучение как эффективная организация при изучении предметов ЕМН; 4) развитие навыков контроля, взаимоконтроля и самооценки учащихся класса-комплекта.

При организации образовательного процесса в очном и дистанционном режимах в целях мониторинга профессионально-педагогических достижений слушателей проводятся входное тестирование, защита мини-урока, итоговое тестирование.

Выработанный к настоящему времени механизм внешней и внутренней экспертной оценки ОП допускает дальнейшее улучшение ее качества. Так, представленная ОП утверждена в соответствии с Приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 4 мая 2020 года № 175 «Об утверждении Правил разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов» [24]. Для этого она предварительно была рассмотрена на заседании РУМС АО «НЦПК «Өрлеу», а также Республиканским экспертным советом.

#### *Результаты и их обсуждение*

Проведенные в 2020–2021 учебном году курсы повышения квалификации для 50 педагогов МКШ Северо-Казахстанской области и 60 человек Карагандинской области рассматриваем в исследовании как апробацию разработанной ОП.

В дизайне обучения по данной ОП учтены четыре источника самоэффективности, рекомендуемые Ine Noben, Jan Folkert Deinuma, Irene M.E. Douwes-van Ark, W.H. Adriaan Hofman: деятельность по микропреподаванию и наблюдения со стороны коллег для стимулирования дополнительного обучения; групповые занятия и интервизионные сессии для развития социального опыта; использование дополнительного времени между контактными сессиями, чтобы создать опыт мастерства, применяя то, что участники узнали в своем собственном контексте [21; 68].

Это позволило слушателям при освоении каждого модуля программы соотносить преподаваемый теоретический материал с контекстом собственного опыта, что, в свою очередь, повлияло на их удовлетворенность полученными знаниями. Это подтверждается результатами выходного анкетирования.

На ряд открытых вопросов получены следующие ответы:

Что Вы испытываете при завершении курсов? 76 % — да, полностью удовлетворен, получил творческое обогащение; 24 — да, частично удовлетворен, получил теоретическое обогащение; 0 — да, частично удовлетворен, получил практическое обогащение; 0 % — не удовлетворен.

Респонденты групп, оценивая свой профессиональный рост к концу обучения на курсах, отметили следующее: 84% – заметно повысился; 16 — повысился; 0 % — трудно сказать.

Как Вы считаете, цель курсов достигнута? 88 % — совершенно согласен; 12 — частично согласен; 0% – цель курсов не достигнута.

Насколько Ваши ожидания от курсов ПК реализовались? 96 % — полностью; 4 – частично; 0 % — не реализовались.

Логика исследования предполагала разработать содержание посткурсового сопровождения педагогов МКШ в процессах улучшения ими практики преподавания.

Н.Ф. Ильина определяет посткурсовое сопровождение педагога как комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, направленных на оказание поддержки педагогу при внедрении нового содержания, методов, технологий, освоенных в ходе повышения квалификации, в его реальную практику [25]. Подчеркнем значимость ожидаемого результата в виде запуска механизмов активизации собственных ресурсов педагога, которые должны перейти в новое качество – профессиональные компетенции.

Устойчивость эффективности посткурсового сопровождения обеспечивается посредством соблюдения следующих *принципов*: 1) целенаправленность процесса методического сопровождения; 2) непрерывность, системность и преемственность сопровождения; 3) рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату; 4) мобильность: оперативное реагирование на запросы педагогов [26].

Наше исследование позволяет обобщить следующее противоречие, влияющее на содержание посткурсового сопровождения, в особенности педагогов МКШ. Так, с одной стороны, очевидным является *революционное изменение образовательной среды*: условий, подходов, стратегий, технологий, методов обучения и оценивания. Эти стремительные изменения втягивают в свою орбиту и МКШ, которые в условиях постоянного «взрыва обучения» неизбежно уменьшают качество образования, усиливая и без того имеющееся образовательное неравенство. М. Мердок и Т. Мюллер характеризуют данную тенденцию и в мировой практике: «Взрыв обучения приобретает все более стремительный характер. Никаких признаков, что этот процесс замедлится, не видно. Появление новых фрагментов знаний никогда не прекратится. Вы должны понять, что такова реальность и новая система установок. Иначе вы никогда не будете готовы к изменениям, которые происходят постоянно» [27; 177]. Для преподавания в революционной образовательной среде требуется *непрерывное профессиональное развитие педагога, которое по своей природе эволюционно*. В особенности востребовано эволюционное развитие педагогов МКШ, работающих в большей изоляции / удаленности от методических центров.

Такое *столкновение революционного и эволюционного составляет противоречие*, актуализирует информационно-научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов, в особенности МКШ.

Итак, учитывая наблюдаемое нами противоречие, результаты выходного анкетирования педагогов МКШ по результатам их курсовой подготовки, теорию и практику посткурсового сопровождения, мы разработали концепцию взаимодействия с педагогами МКШ, направленного на улучшение практики преподавания. Проиллюстрируем на примере работы с педагогами МКШ Карагандинской области.

Андреас Шляйхер, директор по образованию и навыкам Организации экономического сотрудничества и развития, резюмирует: качество системы образования не может превосходить качества подготовки учителей, практик преподавания, возможности сотрудничества, профессионального развития и школьного климата [18; 5]. С учетом приведенного мнения постоянное профессиональное развитие становится актуальным в условиях проектирования, формирования качественно новых возможностей сотрудничества учителей.

Для учителей Казахстана участие в профессиональном развитии имеет более положительный эффект на педагогическую практику [18; 104]. Мероприятия профессионального развития условно могут быть разделены на две формы организации: *формальные* (очные курсы/семинары, конференции, программы получения степени) и *неформальные* (сообщество учителей, наблюдение уроков и коучинг, чтение профессиональной литературы).

В период 2013–2020 гг. АО «НЦПК «Өрлеу» провел целый ряд профессиональных конкурсов для педагогов всех уровней образования, в том числе: педагогические чтения работников образования (2013, 2016); конкурсы «Лучший методист года» (2013, 2014), «Лучший психолог года» (2014), учителей школ и преподавателей колледжей (2015), «SMART-педагог «Өрлеу» (2017), «Лучший педагог инклюзивного образования в ТиПО» (2018); конкурсы видео уроков и видео лекций «Панорама педагогических идей» (2018, 2019), буктрейлеров «Современные цифровые ресурсы развития навыков чтения у обучающихся» (2019, 2020), видеоуроков по 23 учебным предметам (2020)

Стала очевидной необходимость объединить победителей конкурсных проектов «Өрлеу» с тем, чтобы создать специально организованную среду со специально созданными инновациями для следующего и непрерывающегося профессионального роста.

Идея создания в 2020 г. Лиги победителей состояла в объединении интеллектуальных, организационных, технических, технологических возможностей победителей профессиональных конкурсов системы «Өрлеу» с тем, чтобы пропагандировать их идеи, инновации, творчество, выявлять новых лидеров системы образования. Были обозначены ценности союза: открытость, искренность, толерантность. С позиций организации самообучающегося и саморазвивающегося союза были приняты принципы добровольности участия педагогов в работе, признания ценности опыта каждого члена Лиги, сотрудничества в команде.

Лига победителей объединила педагогов 11-ти городов и районов Карагандинской области и охватила 64% педагогов МКШ. В их числе педагоги МКШ без категории – 4,6 %, второй квалификационной категории – 2,3 %, первой – 2,3 %, высшей – 16,2 %, категории «педагог-модератор» – 6,9 %, категории «педагог-эксперт» – 13,9 %, категории «педагог-исследователь» — 14,8 %, категории «педагог-мастер» — 2,9% от общего количества участников Лиги. Такой разноуровневый в профессиональном отношении состав отвечает, с одной стороны, осознанному и мотивированному продвижению инноваций, с другой – самореализации в условиях практико-ориентированного, оперативного и ценностного взаимодействия педагогов.

Задачами деятельности Лиги победителей определены: пропаганда и продвижение государственной стратегии в области образования по повышению статуса педагога; продвижение идеи профессионального развития педагога; обобщение и распространение опыта педагогов по использованию в собственной практике информационно-коммуникационных технологий; развитие исследовательской культуры педагогов; интеграция педагогов Карагандинской области в образовательные проекты 17-ти филиалов АО «НЦПК «Өрлеу»; создание Банка инноваций педагогов Карагандинской области.

В Плане работы Лиги победителей на 2021 год с учетом анализа работы 2020 г. и профессиональных потребностей ее членов выступили 3 направления: методическая работа, обобщение и распространение эффективного опыта педагогов, карьерно-образовательный рост.

В рамках Лиги победителей организован сервис «Виртуальный наставник», координаторы которого – сотрудники системы повышения квалификации, имеющие богатый жизненный опыт и достигшие успехов в педагогической сфере. Их отличают высокий уровень профессионализма, широкий кругозор, богатый практический опыт, способность работать в условиях неопределенности и вызовов, индивидуальное творчество, гражданская ответственность. Сервис «Виртуальный наставник» становится действенным средством привлечения педагогов МКШ к личностно-профессиональному росту, значительно влияющему на уровень преподавания в сельской школе в аспекте конкурентоспособности учителей и учащихся.

В План работы Лиги победителей на 2021 г. внесен ряд образовательных событий Международного методического центра «Академия педагогического мастерства: навыки XXI века» (далее – ММЦ). Участие в мероприятиях ММЦ позволяет учителям апробировать свой практический опыт на международном уровне, что стратегически важно для МКШ как информационно-методического центра в сельской среде.

Вовлеченность педагогов в Лигу победителей, активное участие в мероприятиях ММЦ, сотрудничество с преподавателями Института «Өрлеу» предоставляет значительные возможности успешной работы в условиях внедрения обновленного содержания образования, освоения инновационных форм и методов организации образовательного процесса. Это особенно значимо для удаленных от эпицентра инноваций сельских школ.

Потенциал проекта «Лига победителей» в отношении педагогов МКШ видится нам: в развитии мягких навыков *Soft Skills* (*коммуникативные и социальные, управленческие и исследовательские навыки*); получении доступа к новым информационным, методическим и научным ресурсам; самореализации путем создания авторских продуктов, подготовки магистерского исследования и пр.; обновлении профессионального портфолио; развитии интеллектуальной и исследовательской привлекательности профессии педагога.

Таким образом, Лига победителей как модель посткурсового сопровождения педагогов отражает открытость системы повышения квалификации к переосмыслению учителем своей миссии, ценностей нового этапа реформ образования. С позиций педагогической инноватики можно говорить о

следующем. Проект «Лига победителей» как *инновация* в системе повышения квалификации педагогических работников целенаправлен, является реакцией системы на «раздражители» внешней среды; вносит в образовательную среду новшества с целью обновления, изменения ресурсов профессиональной поддержки педагогов; вызывает переход самой системы повышения квалификации, его профессорско-педагогического потенциала на качественно иной уровень.

### *Заключение*

По результатам исследования уточнено назначение повышения квалификации педагогов МКШ, как: 1) требование к педагогу для поддержания и развития ранее приобретенных профессиональных компетенций; 2) направление дополнительного педагогического образования в системе андрагогики, характеризующееся компетентностным подходом; 3) условие уменьшения профессионально-педагогического и, как следствие, образовательного неравенства; 4) средство профессионально-карьерного роста, призванное решать вопросы закрепления в профессии «учителя на селе»; 5) средство восполнения предметно-профессиональных знаний и компетенций, формируемых в вузе (как подтверждает практика, в повышении квалификации более всего нуждаются учителя МКШ со стажем до 3-х лет).

Каждый из векторов повышения квалификации направлен на качество образования, основной характеристикой которого является удовлетворение потребностей учащихся. В этом смысле повышение квалификации педагогов МКШ организационно является образовательной услугой, но по своей миссии остается направлением их непрерывного педагогического образования, особенно в условиях отсутствия соответствующей специализации в вузе.

В условиях повышения квалификации следует стимулировать потребности педагогов, чтобы они, оставаясь актуальными, создавали основу ценностно-смысловой организации учебного процесса в МКШ. В числе ценностей – *ценность непрерывного образования*. Если эта ценность объединяет студентов педагогических специальностей и педагогов, учащихся и их родителей и становится смыслообразующей при организации образовательного процесса в МКШ, то можно говорить о предпосылке качества образования.

Таким образом, повышение квалификации в восприятии педагогов становится длительным процессом, сопровождающим его профессионально-педагогическую деятельность и предполагающим различные направления неформального и информального образования для расширения диапазона самореализации. Такое восприятие меняет отношение педагога к организации обучения в МКШ, которое от одномоментного на уроке становится длительным, непрерывным (во внеаудиторном и самостоятельном обучении), выходит за рамки предмета и требует самореализации в продуктивной творческой деятельности.

Другая немаловажная ценность педагогов и учащихся МКШ – *самостоятельное обучение и управление им*. Дистанционный формат курсовой подготовки педагогов в НЦПК «Өрлеу» мотивирует к реализации данной ценности, так как включает не только онлайн-лекции и тренинги, но и занятия самостоятельной работы слушателей. В таком формате актуализируются и оттачиваются навыки самостоятельной работы педагога, а развитие компетенций самостоятельной работы сопровождается обогащением форм, методов, механизмов самоорганизации, самообучения, самореализации, рефлексии и самооценки.

Самостоятельное обучение педагога в посткурсовой период отличается «привязкой» к рабочему месту, к контексту обучения на рабочем месте: продолжающаяся исследовательская практика Action Research и Lesson Study; менторство / наставничество; профессиональное общение в сетевых сообществах; коучинги внутри коллектива; коллективное проектирование исследований и учебных программ, а также планирование учебных занятий, наблюдение за ними и анализ проведенных уроков; педагогические тренинги, стажировки, открытые уроки, обмен опытом; мастер-классы. Рабочее место как один из главных контекстов обучения позволяет обеспечить интеграцию профессионального роста педагога МКШ и развития его организации образования.

Повышение квалификации на основе самостоятельности педагога МКШ стимулирует субъектную позицию его учащихся в обучении. Педагог, имея личностный опыт организации самостоятельной работы на курсах и в посткурсовой период, организует обучение школьников с применением технологии организации самостоятельной работы.

Повышение квалификации достигает эффективности, если обеспечивает переход от компетенции управления педагогом МКШ собственным обучением к *культуре самообразования*. Уровень

проявления культуры «предполагает наличие ценностного отношения к выявлению и реализации различных познавательных потребностей» [28].

Таким образом, ценностно-смысловое повышение квалификации педагогов МКШ трансформируется в смысловую педагогику на основе организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с ценностями как предпосылками качества образования.

### Список литературы

- 1 Статистика системы образования Республики Казахстан: нац. сб. — Нур-Султан, 2021. — 313 с.
- 2 Ирсадиев С. Основные результаты международного исследования PISA–2015: нац. отчет / С. Ирсадиев, А. Култуманова, Е. Сабырұлы, М. Аманғазы. — Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017. — 241 с.
- 3 Нурбаев Ж. Неравенство в системе среднего образования: анализ политики реформирования малокомплектных школ Республики Казахстан [Электронный ресурс] / Ж. Нурбаев. — 2021. — 87 с. — Режим доступа: <https://www.soros.kz/ru/inequality-in-the-secondary-education-system-an-analysis-of-the-reform-policy-for-small-schools-in-the-republic-of-kazakhstan>
- 4 Cederling M. Village schools as a hub in the community — A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden [Electronic resource] / M. Cederling, E. Wihlborg // *Journal of Rural Studies*. — 2020. — Vol. 80. — 606–617. — Access mode: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016718310659>
- 5 Darling-Hammond L. Preparing teachers for deeper learning (2019). [Electronic resource] / L. Darling-Hammond, J. Oakes. — Cambridge: Harvard Education Press, 2019. — Access mode: <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-book>
- 6 Granger E.M. Examining features of how professional development and enactment of educative curricula influences elementary science teacher learning [Electronic resource] / E.M. Granger, T.H. Bevis, S.A. Southerland, Y. Saka, F. Ke // *Journal of Research in Science Teaching*. — (2019). — Vol. 56(3), 348–370. — Access mode: <https://doi.org/10.1002/tea.21480>
- 7 Kennedy M. How does professional development improve teaching? [Electronic resource] / M. Kennedy // *Review of Educational Research*. — 2016. — Vol. 86. — 945–980. — Access mode: <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- 8 Инь Сюецзяо. Китайская сельская малокомплектная школа и ее опыт развития / Инь Сюецзяо [Электронный ресурс] / Инь Сюецзяо // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование*. — 2018. — № 4. — С. 31–42. — Режим доступа — <https://elibrary.ru/item.asp?id=36604536&>
- 9 Колбасина Л.В. Профессиональное развитие учителя сельской малокомплектной школы в проектной деятельности // Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития». — М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2016. — С. 116–121.
- 10 Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога / Е.А. Генике. — М.: Сентябрь, 2008. — 176 с.
- 11 Михайличенко А.Ю. К вопросу о формировании профессиональной компетентности педагогов сельских малокомплектных школ / А.Ю. Михайличенко, С. М. Никульшин // *Вестн. ТГПУ*. — № 11. — 2010. — С. 86–89.
- 12 Guskey T.R. Professional development and teacher change [Electronic resource] / T.R. Guskey // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. — 2002. — Vol. 8(3). — 381–391. — Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/254934696\\_Professional\\_Development\\_and\\_Teacher\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change)
- 13 Speck M., & Knipe C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. [Electronic resource] / M. Speck, C. Knipe. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005, 184. — Access mode: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=198656>
- 14 Lam B.H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy [Electronic resource] / B.H. Lam // *Psychology, Society and Education*. — 2015. — Vol. 7(3). — 298–304. — Access mode: [https://www.researchgate.net/publication/301225503\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_in\\_Hong\\_Kong\\_Compared\\_to\\_Anglosphere\\_the\\_Role\\_of\\_Confucian\\_Philosophy](https://www.researchgate.net/publication/301225503_Teacher_Professional_Development_in_Hong_Kong_Compared_to_Anglosphere_the_Role_of_Confucian_Philosophy)
- 15 Bautista A., Wong J., & Gopinathan S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape [Electronic resource] / A. Bautista, J. Wong, S. Gopinathan // *Psychology, Society and Education*. — 2015. — Vol. 7(3). — 311–326. — Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/301225638>
- 16 Lisbeth Åberg-Bengtsson. The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden [Electronic resource] / Lisbeth Åberg-Bengtsson // *International Journal of Educational Research*. — 2009. — Vol. 48. — 100–108. — Access mode: — <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035509000147>
- 17 Elock Emvula Shikalepo. Attributes Underlying Learner Performance in Rural Schools: The Perspectives of Rural School Teachers in Namibia [Electronic resource] / Elock Emvula Shikalepo // *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*. — 2020. — Vol. 5. — 24–31. — Access mode: <https://www.researchgate.net/publication/339352180>
- 18 Международное исследование преподавания и обучения TALIS–2018: первые результаты Казахстана: нац. отчет. Т– I / Министерство образования и науки Республики Казахстан; АО «Информационно-аналитический центр». — Нур-Султан, 2019. — 155 с.

19 United Nations. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development [Electronic resource] New York, NY: United Nations. — 2015. — Access mode: doi: [www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).

20 OECD. Teacher Ready! (2019). [Electronic resource]. — Access mode: — <http://www.oecdteacherready.org/promising-practices-landing/>

21 Ine Noben. How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? [Electronic resource] / Ine Noben, Jan Folkert Deinuma, Irene M.E. Douwes-van Ark, W.H. Adriaan Hofman // Studies in Educational Evaluation. — 2021. — Vol. 68. — Access mode: — <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X20302145>

22 Программа поддержки учителей в сельских районах [Электронный ресурс]. — 2018 — Режим доступа (URL: [http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content\\_9833.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content_9833.htm) 20.09.2018)

23 Бокаев Б.Н. Оценка вовлеченности родителей в учебный процесс в период COVID-19: анализ социологического опроса (кейс Казахстана) / Б. Бокаев, З. Торебекова // Казахстан-Спектр. — 2020. — № 2 (94). — С. 97–106.

24 Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 4 мая 2020 г. № 175 «Об утверждении Правил разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567>

25 Ильина Н.Ф. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций / Н.Ф. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2020. — № 2. — С. 24–32.

26 Ягодкина О.К. Результаты и эффекты реализации программы «Методическое сопровождение развития профессиональных компетентностей педагогов в оценочной деятельности» / О.К. Ягодкина // Методист. — 2019. — № 2. — С. 13–16.

27 Мердок М. Девять правил эффективного виртуального класса / М.Мердок, Т. Мюллер; пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2018. — 190 с.

28 Бунькова Е.А. Обеспечение процесса самообразования школьников / Е.А. Бунькова, И.С. Русскина // Вопросы науки и образования. — 2020. — № 4. — С. 29–33.

А.Ж. Мурзалинова, С.Д. Муканова, Л.С. Альмагамбетова, Н.Т. Уалиева

## **Білім берудегі алшақтықты азайту үшін шағын жинақты мектеп педагогтерінің біліктілігін арттыру**

Мақала мазмұны «Өрлеу» Біліктілікті арттыру ұлттық жүйесі филиалдарындағы қазіргі білім беру ортасының революциялық дамуы мен педагогтердің осы орта субъектілері ретіндегі кәсіби дамуының табиғаты бойынша эволюциялық карама-қайшылыққа негізделген зерттеуге бағытталған. Зерттеу шағын жинақталған мектеп әдістемелік және зерттеушілік білім беру орталығы мәртебесіне ие болуы тиіс ауылдық ортадағы педагогикалық қызметтің ерекшеліктерін ескеретін шағын жинақталған мектеп педагогтерінің біліктілігін арттырудың мазмұны мен нысандарын айқындаумен байланысты. Мақаланың жаңашылдығы қалалық және шағын жинақталған мектеп оқушыларының білім беру алшақтығын азайтудың алғышарты ретінде қалалық және шағын жинақталған мектеп педагогтерінің кәсіби-педагогикалық теңсіздігін төмендету үшін аталған мәртебенің қажеттілігін негіздеуге негізделген. Шағын жинақталған мектеп педагогтерінің кәсіби дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы үшін курстық даярлықтың нәтижелілігі, ауыл мектебінде оқыту практикасы мен білім беру ортасын жақсарту үшін оларды курстан кейінгі сүйемелдеудің тиімділігінің құрылымы мен мониторинг мазмұнын әзірлеу үшін алынған нәтижелері зерттеу перспективасын белгілеуге мүмкіндік береді. Зерттеудің мұндай перспективасы жоғары оқу орны және жоғары оқу орнынан кейінгі біліммен интеграцияда біліктілікті арттыру позициясын нығайтады.

*Кілт сөздер:* шағын жинақты мектеп, шағын жинақты мектептің педагогі, білім беру теңсіздігі, кәсіби құзыреттілік, біліктілікті арттыру, курстық даярлықтың білім беру бағдарламасы, кәсіби дамуы курстан кейінгі сүйемелдеу, үздіксіз педагогикалық білім беру.

A.Zh. Murzalinova, S.D. Mukanova, L.S. Almagambetova, N.T. Ualiev

## **Improving the qualifications of teachers of small schools to reduce educational inequality**

The content of the article is based on research in the branches of the National System of Advanced Training “Orleu”, due to the observed contradiction between the revolutionary development of the modern educational environment and the evolutionary nature of professional development of teachers as subjects of this environment. The study is related to the definition of the content and forms of advanced training for teachers of small schools, taking into account the peculiarities of pedagogical activity in rural environment, in which a small

school should have the status of a methodological and research educational center. The novelty of the article lies in the substantiation of the need for this status to reduce the professional and pedagogical inequality of teachers in urban and small rural schools as a prerequisite for reducing the educational inequality of students. The results obtained allow us to outline the prospect of research: the development of the structure and content of monitoring the effectiveness of course training for professional development and self-realization of teachers of small schools, the effectiveness of their post-course support to improve teaching practice and the educational environment in rural schools. This research perspective strengthens the position of advanced training in integration with graduate and postgraduate education.

Keywords: small school, teacher of small school, educational inequality, professional competence, professional development, educational program of course training, post-course support of professional development, continuous pedagogical education.

## References

- 1 Statistika sistemy obrazovaniia Respubliki Kazakhstan [Statistics of the education system of the Republic of Kazakhstan] (2021). *Natsionalnyi sbornik*. Nur-Sultan [in Russian].
- 2 Irsaliev, S., Kultumanova, A., Sabyryly, E. & Amangazy, M. (2017). Osnovnye rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniia PISA–2015 [The main results of the international research PISA-2015]. *Astana: JS-C «Informatsionno-analiticheskii tsentr»* [in Russian].
- 3 Nurbaev, Zh. (2021). Neravenstvo v sisteme srednego obrazovaniia: analiz politiki reformirovaniia malokomplektnykh shkol Respubliki Kazakhstan [Inequality in the secondary education system: an analysis of the policy of reforming small-grade schools in the Republic of Kazakhstan]. *soros.kz*. Retrieved from <https://www.soros.kz/ru/inequality-in-the-secondary-education-system-an-analysis-of-the-reform-policy-for-small-schools-in-the-republic-of-kazakhstan> [in Russian].
- 4 Cedering M. & Wihlborg E. (2020). Village schools as a hub in the community — A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, Vol. 80, 606–617. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016718310659>
- 5 Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). Preparing teachers for deeper learning. *Cambridge: Harvard Education Press*. Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-book>
- 6 Granger, E. M., Bevis, T. H., Southerland, S. A., Saka, Y., & Ke, F. (2019). Examining features of how professional development and enactment of educative curricula influences elementary science teacher learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 56(3), 348–370. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/tea.21480>
- 7 Kennedy M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*. Vol.86, 945–980. — Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- 8 Sjueczjao, In. (2018). Kitaiskaia selskaia malokomplektnaia shkola i ee opyt razvitiia [Chinese rural small school and its development experience] *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, 4, 31–42, 31 [in Russian].
- 9 Kolbasina, L.V. (2016). Professionalnoe razvitie uchitelia selskoi malokomplektnoi shkoly v proektnoi deiatel'nosti [Professional development of a teacher of a rural small school in project activities]. *Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovatsionnykh proektov obshchestvennogo razvitiia»*. (p. 116–121). Moscow: Federalnoe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniia; Akademiia povysheniia kvalifikatsii i professionalnoi perepodgotovki rabotnikov obrazovaniia [in Russian].
- 10 Genike, E.A. (2008). *Professionalnaia kompetentnost pedagoga [Professional competence of a teacher]*. Moscow: Sentiabr [in Russian].
- 11 Mihajlichenko, A. Yu., & Nikul'shin, S.M. (2010). K voprosu o formirovanii professionalnoi kompetentnosti pedagogov selskikh malokomplektnykh shkol [On the question of the formation of professional competence of teachers of rural small schools]. *Vestnik TGPU*, 11 [in Russian].
- 12 Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 381–391. *researchgate.net*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/254934696\\_Professional\\_Development\\_and\\_Teacher\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change)
- 13 Speck, M., & Knipe, C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. *Thousand Oaks: Corwin Press*, 184. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/254934696\\_Professional\\_Development\\_and\\_Teacher\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change)
- 14 Lam, B. H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, 298–304. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/301225503\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_in\\_Hong\\_Kong\\_Compared\\_to\\_Anglosphere\\_the\\_Role\\_of\\_Confucian\\_Philosophy](https://www.researchgate.net/publication/301225503_Teacher_Professional_Development_in_Hong_Kong_Compared_to_Anglosphere_the_Role_of_Confucian_Philosophy)
- 15 Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 311–326. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/301225638>
- 16 Lisbeth Åberg-Bengtsson (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, 100–108. Retrieved from — <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035509000147>

17 Shikalepo, E. E. (2019). Attributes Underlying Learner Performance in Rural Schools: The Perspectives of Rural School Teachers in Namibia. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, Vol. 5, 24–31. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/339352180>

18 Mezhdunarodnoe issledovanie prepodavaniia i obucheniia TALIS–2018: pervye rezultaty Kazakhstana [International Study on Teaching and Learning TALIS-2018: First Results of Kazakhstan]: Natsionalnyi otchet. Pervyi tom (2019) / Ministerstvo obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan; JSC «*Informatsionno-analiticheskii tsentr*». — Nur-Sultan [in Russian].

19 United Nations. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). New York, NY: *United Nations*. Retrieved from doi: [www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).

20 OECD (2019). Teacher Ready! Retrieved from <http://www.oecdteacherready.org/promisingpractices-landing/>

21 Noben, I., Deinuma, J. F., Irene, M.E. Douwes-van Ark, & Adriaan Hofman, W.H. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 68. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X20302145>

22 Programma podderzhki uchitelei v selskikh raionakh (2018). [Rural Teacher Support Program]. Retrieved from [http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content\\_9833.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-06/08/content_9833.htm) [in Russian].

23 Bokaev, B. & Torebekova, Z. (2020). Otsenka вовлеченности родителей в учебный процесс в период COVID–19: analiz sotsiologicheskogo oprosa (keis Kazakhstana) [Assessment of parental involvement in the educational process during the Jovid-19 period: analysis of a sociological survey (case of Kazakhstan)]. *Kazakhstan–Spektr* [in Russian].

24 Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 4 maia 2020 goda № 175 «Ob utverzhdenii Pravil razrabotki, soglasovaniia i utverzhdeniia obrazovatelnykh programm kursov povysheniia kvalifikatsii pedagogov» [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated May 4, 2020 No. 175 «On approval of the Rules for the development, coordination and approval of educational programs for advanced training courses for teachers»]. *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567> [in Russian].

25 Il'ina, N.F. (2020). Postkursovoe soprovozhdenie professionalnoi deiatel'nosti pedagoga kak uslovie stanovleniia ego professionalnykh kompetentsii [Post-course support of the teacher's professional activity as a condition for the formation of his professional competencies]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov*, 2, 24–32 [in Russian].

26 Jagodkina, O.K. (2019). Rezultaty i yeffekty realizatsii programmy «Metodicheskoe soprovozhdenie razvitiia professionalnykh kompetentnostei pedagogov v otsenochnoi deiatel'nosti» [Results and effects of the implementation of the program «Methodological support for the development of professional competencies of teachers in assessment activities»]. *Metodist*, 2, 13–16 [in Russian].

27 Merdok, M., & Mjuller, T. (2018). *Deviat pravil yeffektivnogo virtual'nogo klassa [Nine Virtual Class Rules]*. Moscow: *Alpina Pabliher* [in Russian].

28 Bun'kova, E.A., & Russkina, I.S. (2020). Obespechenie protsesssa samoobrazovaniia shkolnikov [Ensuring the process of self-education of schoolchildren]. *Voprosy nauki i obrazovaniia*, 4, 29–33 [in Russian].