

ТРУДНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКИХ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛАХ С УЧЕТОМ ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

***АБЫКАНОВА Б.Т.¹**

кандидат педагогических наук

ТАУТЕНБАЕВА А.А.²

кандидат педагогических наук

²Казахская национальная академия искусств им. Т. Жургенова,
г. Алматы, Республика Казахстан

БЕКОВА Г.Т.¹

PhD

¹Атырауский университет имени Х. Досмухамедова, г. Атырау, Республика Казахстан

КУРИЭЛЬ-МАРИН Э.³

PhD в образовании, ассоциированный профессор

³Университет Гранады, г. Гранада, Королевство Испания

АННОТАЦИЯ. Данная статья исследует стратегии обучения и преподавания в контексте разновозрастного обучения в малокомплектных сельских школах (МКШ) в Казахстане. В рамках исследования представлен подробный анализ различных подходов и концепций обучения в практике развитых стран, с целью исследования эффективности разновозрастной дидактики в образовательных учреждениях с ограниченными ресурсами в разных экономических условиях.

Статья выделяет несколько подходов к разновозрастному обучению, таких как основанные на выполнении заданий, дифференциации и индивидуализации, группированию, обучению с помощью сверстников и оцениванию. Авторы подчеркивают важность гибкой разновозрастной группировки, поддержки тьюторства и создания условий для обучения разновозрастных групп учащихся.

Статья также обсуждает переносимость стратегий межвозрастного обучения в МКШ на другие формы гетерогенности, такие как классы с разнообразием или инклюзивностью. Учительские стратегии адаптации и индивидуализации обучения обсуждаются в контексте разновозрастной дидактики.

Исследование предлагает обновленную теорию адаптивного обучения и развития учителей в МКШ, основанную на разнообразных стратегиях и подходах к разновозрастному обучению. Оно акцентирует внимание на гибком применении общих принципов в различных учебных ситуациях и предлагает перспективные подходы для развития учителей и повышения эффективности образования в МКШ и аналогичных социально-экономических контекстах

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: разновозрастное обучение, малокомплектные сельские школы, экономические условия, стратегии обучения, адаптивное обучение, дидактические подходы.

ЭКОНОМИКАЛЫҚ ЖАҒДАЙЛАРДЫ ЕСКЕ ОТЫРЫП, ШАҒЫН ЖИНАҚТЫ АУЫЛ МЕКТЕПТЕРІНДЕГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ҚИЫНДЫҚТАРЫ

***АБЫКАНОВА Б.Т.¹**

педагогика ғылымдарының кандидаты

ТАУТЕНБАЕВА А.А.²

педагогика ғылымдарының кандидаты

²Т. Жүргенов атындағы Қазақ Ұлттық өнер академиясы,
Алматы қ., Қазақстан Республикасы

БЕКОВА Г.Т.¹

PhD

¹Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті,
Атырау қ., Қазақстан Республикасы

КУРИЭЛЬ-МАРИН Э.³

PhD, қауымдастырылған профессор

³Гранада Университеті, Гранада қ., Испания патшалығы

АНДАТПА. Бұл мақалада Қазақстандағы шағын жинақты ауыл мектептерінде (ШЖМ) әртүрлі жастағы білім беру контекстінде оқыту және оқыту стратегияларын зертейді. Зерттеу әртүрлі экономикалық жағдайларда шеңберінде ресурстары шектеулі білім беру мекемелеріндегі әртүрлі жасты дидактиканың тиімділігін зерттеу мақсатында дамыған елдердің тәжірибесіндегі оқытудың әртүрлі тәсілдері мен тұжырымдамаларына толықтай талдау ұсынылған.

Мақалада әр түрлі жастағы оқытудың бірнеше тәсілдері көрсетілген, мысалы, тапсырмаларды орындау, саралау және даралау, топтастыру, құрдастарымен оқыту және бағалау. Авторлар икемді, әртүрлі жастағы топтастырудың, тьюторлықты қолдаудың және оқушылардың әртүрлі жастағы топтарын оқытуға жағдай жасаудың маңыздылығын атап көрсетеді.

Мақалада сонымен қатар ШЖМ-дегі жасаралық оқыту стратегияларының әртүрлі немесе инклюзия сыныптары сияқты гетерогенділіктің басқа түрлеріне ауысу мүмкіндігі талқыланады. Оқытуды бейімдеу мен дараландырудың мұғалімдік стратегиялары әртүрлі жастағы дидактика аясында талқыланады.

Зерттеу әртүрлі жастағы оқытудың әртүрлі стратегиялары мен тәсілдеріне негізделген ШЖМ-де бейімделген оқыту мен мұғалімдерді дамытудың жаңартылған теориясын ұсынады. Ол әртүрлі оқыту жағдайларында жалпы принциптерді икемді қолдануға баса назар аударады және мұғалімдерді дамыту және ШЖМ-де және осыған ұқсас әлеуметтік-экономикалық контексттерде білім беру тиімділігін арттыру үшін перспективалық тәсілдерді ұсынады.

ТҮЙІН СӨЗДЕР: әртүрлі жастағы білім беру, шағын жинақты ауыл мектептері, экономикалық жағдайлар, оқыту стратегиялары, бейімді оқыту, дидактикалық тәсілдер.

DIFFICULTIES OF EDUCATION IN SMALL RURAL SCHOOLS CONSIDERING ECONOMIC CONDITIONS

***АБЫКАНОВА В.Т.¹**

Candidate of Pedagogical Sciences

ТАУТЕНБАЙЕВА А. А.²

Candidate of Pedagogical Sciences

²T. Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Republic of Kazakhstan

БЕКОВА Г. Т.¹

PhD

¹Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Republic of Kazakhstan

CURIEL-MARIN E.³

PhD in Educational Sciences, Associate professor

³University of Granada, Granada, Kingdom of Spain

ABSTRACT. This article deals with modern teaching tactics within the mixed-age learning at Kazakhstan small rural schools (SRS). The article examines the experience of developed countries and includes a thorough review of various teaching philosophies and methodologies in order to look into the efficacy of mixed-age learning in educational settings with tight resources in different economic conditions.

Different approaches of mixed-age learning, such as task-based learning, differentiation and individualization, group composition, peer-supported learning and assessment were also highlighted in given article. The authors stress the value of accommodating mixed-age student groups, providing supporting supervision, and establishing conducive learning environments.

The adaptability of cross-age teaching techniques in SRS to other types of heterogeneity, such diversity or inclusion classrooms, is also covered in the article. Cross-age didactics provides a framework for discussing how teachers modify and personalize instruction.

Drawing from a range of age-appropriate teaching styles and methodologies, the study offers an updated theory of adaptive learning and teacher development in SRS. It places a strong emphasis on the adaptable application of general concepts in a range of instructional settings and presents viable strategies for teacher preparation and successful pedagogy in SRS and related socio-economic contexts.

KEYWORDS: multi-age education, small rural schools, economic conditions, teaching tactics, adaptive learning, didactic techniques.

ВВЕДЕНИЕ. Исследование проблем школьного образования в сельских районах, особенно в контексте малокомплектных сельских школ (МКШ) в Казахстане, является критически важным заданием. Несмотря на наличие международных исследований

по этой тематике, большинство из них были проведены в контексте депопуляции сельских районов монстрируют существенный разрыв между образовательными результатами в сельских и городских районах по ряду показателей, включая диапазон и каче-

ство образовательных программ, отсутствие или ограниченность специализированных инклюзивных программы, низкую квалификацию преподавательского и административного состава, сложную учебную среду [2].

Несмотря на то, что проблема МКШ в первую очередь касается стран с большой, но не очень густонаселенной территорией (таких как Канада, Австралия, Казахстан), даже в наиболее развитых регионах стран Западной Европы большое количество учащихся продолжают посещать малокомплектные сельские школы, что только подтверждает необходимость изучения данного феномена в образовании.

Несомненным фактом является то, что для успеха системы общего образования, необходимо обеспечить качественное образование в разных экономических условиях: не только в урбанизированных регионах, но также и для учащихся в сельских МКШ. Согласно исследованиям, именно стремление сохранить эти школы трансформирует уровень жизни в сельских регионах, хотя их жизнеспособность может потребовать радикальных изменений организационных структур и инноваций [3]. Однако, несмотря на определенные структурные и организационные ограничения, практики, применяемые в малых сельских школах, часто находятся на переднем крае исследований в области эффективного обучения. Именно поэтому в данной статье будет проведен подробный анализ подходов к решению проблемы МКШ в мировом контексте и рассмотрены методы и подходы, которые могут быть применимы для улучшения ситуации с МКШ в Казахстане.

Существенная доля образовательных программ малокомплектных сельских школ (МКШ) в Казахстане охватывает разновозрастные программы. Мировой опыт наглядно демонстрирует, что высокие результаты при таком формате обучения требуют выполнения определенных условий, таких как

применение командного обучения, инновации в учебных планах, активного использования возможностей дистанционного обучения и цифровых технологий, тесные связи между учащимися и учителями, а также междисциплинарные инициативы, объединяющие школу и сообщество [2,4]. Это связано с такими факторами, как экономическая необходимость из-за меньшей численности населения, поэтому отношения между местными группами могут быть более тесными.

Эти же практики, как показано в исследованиях, способствуют усилению вовлеченности и мотивации учащихся, а также укреплению связей между различными участниками образовательного процесса [5]. Уровень профессиональной подготовки учителей оказывает существенное влияние на образовательные результаты учащихся. В то же время, роль учителей МКШ часто не получает достаточного внимания, особенно учитывая постоянное изменение и перестройку этих школ с целью поддержания их жизнеспособности.

В данной статье мы стремимся унифицировать контекст работы учителей МКШ в Казахстане, основываясь на опыте и исследованиях малокомплектных школ в Канаде, Австралии и странах Западной Европы и выявить ключевые факторы, которые влияют на образовательные результаты.

В данной работе мы обращаем внимание на важность подхода, который подразумевает учет интересов малых сельских сообществ в образовательной системе и признание значимости уникального опыта учителей МКШ, работающих в удаленных регионах. В научной литературе и текущих политических дискуссиях эта перспектива часто остается недооцененной [6]. Согласно исследованию, проведенному Д.Бойдом, учителя МКШ функционируют как образцы для подражания, поощряя уважение к своей профессии через непосредственный опыт преподавания. Это демонстрирует значимость пре-

подавательской деятельности и позволяет более точно оценивать эффективность образовательных инициатив или политических решений [7].

Ведение уроков в мультивозрастных группах также способствует созданию прямых связей между учителем и учениками, что может минимизировать проблемы с дисциплиной и способствовать формированию положительного образовательного окружения. В работе [6] Д.Бойд указывает, что учителя МКШ выполняют не только преподавательскую, но и управленческую функции, снижая риск профессионального выгорания. Эта точка зрения, которая нашла подтверждение в дальнейших исследованиях, является основой нашего теоретического анализа.

Признавая особенности малого масштаба экономики, характерной для образовательных учреждений, в которых работают эти учителя, мы предполагаем, что они склонны к инновационному подходу в своей профессии, стремясь к «наилучшему решению, достижимому в данной ситуации, с учетом имеющихся ресурсов». Это подтверждает утверждение исследователей сельской местности о том, что малые сельские школы «внедряют инновации по необходимости». Исходя из этого, важно прислушаться к мнению педагогов, чья работа тесно связана с образованием детей в малых сельских школах и которые стремятся к созданию сильных связей с учениками, коллегами и обществом, поддерживая образовательные и социальные интересы в масштабах страны.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.

Анализ теоретических подходов к проблеме МКШ. Исследования в области сельского школьного образования представляют два основных направления дискуссий. Первое подчеркивает проблему недостаточного уровня образования в сельских школах, основываясь на утверждении о том, что они не могут предоставить учащимся равных возможностей для достижения высоких об-

разовательных успехов [8]. Это направление поднимает вопрос об образовательном равенстве и справедливости: не находятся ли учащиеся из сельской местности в неблагоприятном положении из-за социальных или культурных факторов?

Однако, контраргументы подчеркивают отсутствие такой неравности на основе результатов национального тестирования учащихся выпускных классов. Однако, в более экономически неустойчивых странах, таких как Румыния, в сельских школах наблюдается большее число неквалифицированных учителей, что отражается в более низких учебных результатах [9].

Второй способ оценки образовательного равенства – сравнение амбиций учащихся в отношении дальнейшего образования. Исследование показывает, что выпускники сельских школ часто выбирают более короткие программы обучения в университетах, и более склонны к производственной практике, в сравнении с выпускниками городских школ.

Следующий важный аспект, проявляющийся во всех странах – это изолированность учителя, особенно в малокомплектных сельских школах. Учителя таких школ, обычно занимаются всеми предметами и внеурочными активностями, что ограничивает их возможности для обмена педагогическими идеями и углубления своего профессионального опыта.

С точки зрения учеников, малое количество преподавательского состава может ограничивать их возможности встретить разнообразие педагогических подходов и испытать их влияние. Это можно расценить как отрицательный фактор, однако с другой стороны, существуют отдельные примеры позитивного опыта и представления сельских школ как среды, способствующей экспериментам и педагогическим инновациям [10]. Это особенно актуально для решения проблем, которые обычно встречаются в го-

родских школах, расположенных в неблагополучных районах. В связи с этим, существует движение за создание малокомплектных школ в городах, базирующееся на изучении сельских школ.

Сельские школы привлекают внимание исследователей, педагогов и политиков не только из-за того, что они обеспечивают открытый и безопасный школьный климат, в котором преподаватели и студенты хорошо знакомы друг с другом. Их интерес также связан с педагогическими аспектами обучения в разновозрастных классах и их организацией. В США, например, стратегии обучения разновозрастных классов, ориентированные на ученика, стали активно применяться в государственных школьных системах.

Однако было бы наивно утверждать, что сельские МКШ обладают значительными педагогическими преимуществами. Как указывает Дж. Суповиц [11], для того чтобы обучение в небольших школах было продуктивным, требуется активное сотрудничество между преподавателями, сосредоточенное на методах обучения. Ввиду того, что многоуровневое обучение еще не стало общепринятой образовательной стратегией, нет уверенности в том, что подходы к преподаванию будут адаптированы под индивидуальные потребности каждого ученика.

Многие городские школы, стремясь к оптимизации качества образования, принимают модель «меньше значит лучше». Таким образом, многие из них в получают значительные гранты, в то время как многие сельские школы меньшего размера вынуждены закрываться или объединяться для экономии ресурсов. С точки зрения географического расположения, школы можно рассматривать как зависимые от места, будь то городской или сельский контекст [12].

Однако, когда считать школу сельской? Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) предложила типологию, основанную на двух критериях [13].

Первый из них определяет сельские районы как те, где плотность населения составляет менее 150 человек/км². Вторым критерием является процентное соотношение жителей, проживающих в сельской местности, по которому районы классифицируются как преимущественно сельские (более 50% населения проживает в сельской местности), преимущественно городские (менее 15% населения проживает в сельской местности) и значительно сельские (от 15 до 50% населения проживает в сельской местности) [14].

Однако для исследований в области образования более информативным может быть тщательное описание местного контекста, а не строгие числовые показатели. Например, сельский контекст часто описывается как пространство, где связи между школой и сообществом особенно сильны, и где родители местных учеников могут вступить в борьбу за предотвращение закрытия школ ввиду уменьшения численности учащихся. В исследовании закрытия сельских школ в финских общинах, проведенном Аути и Хирри-Бейхаммер [15], было выявлено, что школы считаются «сердцем деревни». Они не только обеспечивают образование детей, но и служат центром общественной жизни деревни, создавая и поддерживая социальный капитал и играя ключевую роль в формировании местной идентичности [16].

Изучение связи между образовательной сферой и окружающей местностью считается основополагающим, но специальные вопросы образования на месте и социального значения школы часто остаются неосвещенными. Однако, как показывает наш обзор, все учителя в школах, рассматриваемых в этом исследовании, придерживаются модели обучения, ориентированной на местность. Это означает, что они используют местный контекст в качестве отправной точки для демонстрации концепций, приведения примеров и организации экскурсий.

В учебной практике учителей малоком-

плектных школ можно заметить общую черту – они часто совмещают роли, выступая, например, в качестве директора и классного руководителя [17]. Это является следствием работы в небольшом коллективе, где специализация по конкретному предмету или обмен предметами внутри школы ограничены. Помимо этого, учителя старшего поколения в сельских школах, как правило, более привязаны к местности, в отличие от молодых учителей из городов, которые планируют вернуться в город через несколько лет.

Интересно отметить, что разновозрастные классы – это ещё одна особенность малокомплектных школ, которая может быть причиной их восприятия как недостаточно качественных. Например, [18] отмечают, что "одним из аргументов против исследования сельских школ является предположение, что они предоставляют образовательные возможности ниже уровня, чем в крупных городских школах, где есть больше учителей и легче получить доступ к ресурсам для преподавания и обучения".

Эта проблема особенно заметна при рассмотрении разных стран: от 15 до 24% сельских начальных школ имеют разновозрастные классы. Отклонения в этих процентных соотношениях объясняются различным количеством классов в начальных школах разных стран. Например, в австрийских начальных школах четыре класса, тогда как в Финляндии, Испании и Швейцарии – шесть. В некоторых странах, таких как Австрия, Финляндия и Испания, в классе может быть до шести учеников, в то время как в некоторых швейцарских кантонах минимальное количество учеников в многоклассной группе составляет 16 человек.

Разновозрастные классы в МКШ – помеха или возможность?

В последние два десятилетия целью ряда исследований было изучение воздействия разновозрастных классов на академические результаты учащихся. В своем мета-анализе

по обучению, Хатти [19] пришел к выводу, что многоуровневые структуры обучения не оказывают значительного влияния на успеваемость учащихся. Эта концепция может быть расценена как положительная или отрицательная в зависимости от ожиданий или опасений относительно разновозрастного обучения. Тем не менее, в основе это означает, что успеваемость учащихся в разновозрастных классах сопоставима с успеваемостью их сверстников в одновозрастных классах.

Существенным недостатком сравнения различных структур группировки является то, что оно не дает полного понимания качества применяемых методик обучения. Большое количество учителей в разновозрастных классах продолжают использовать традиционные методы преподавания, такие как индивидуальное обучение каждого уровня или целого класса. Очень часто они не стремятся создавать условия для активного разновозрастного обучения в своих классах.

Методика преподавания, ориентированная на разновозрастное обучение в разновозрастных классах, получила название разновозрастного или мультिवозрастного обучения [20]. Идея разновозрастного класса или обучения прямо связана с его философским обоснованием. В рамках разновозрастного класса каждому ученику предлагаются задания, соответствующие его уровню развития, и решения об обучении не базируются на предположениях, связанных с их возрастом или оценками. В данном контексте мы используем термины "разновозрастное" и "мультिवозрастное обучение" как синонимы, описывающие подходы к преподаванию и обучению, основанные на более интегрированном учебном плане, а не на индивидуальном плане для каждой возрастной группы.

Пока что нет множества исследований, посвященных изучению эффектов такого подхода, однако существуют несколько ка-

чественных работ, которые описывают концепции, связанные с этим аспектом [21].

Дальнейшее изучение этой тематики в рамках нашего исследования указало на три важных аспекта.

Во-первых, несмотря на то, что исследователи активно вмешивались в образовательный процесс и ожидали наблюдать изменения, сравнительный анализ «до» и «после» интервенции осуществлялся редко. Это серьезно снижает возможность оценки реального влияния проведенных изменений на образовательный процесс и результаты.

Во-вторых, исследования часто утверждали, что они изучают различия между сельскими и несельскими образовательными контекстами, однако на практике они обычно фокусировались только на сельских условиях. Это затрудняет возможность глубокого понимания специфических особенностей сельского образования в сравнении с образованием в несельских районах.

В-третьих, большинство исследований, осуществленных в сельской среде, не целились на изучение конкретных сельских явлений или феноменов; вместо этого, сельская местность была выбрана случайно или из-за удобства. Авторы приходят к выводу, что доступно очень мало исследований, которые могут служить основой для разработки политики и практики в сфере сельского образования. К примеру, в литературе отсутствуют данные о взглядах и практике учителей в сельских школах.

Следовательно, большинство исследовательских подходов основывались преимущественно на интервью и последующем анализе содержания. Однако наблюдения за учебными классами использовались лишь как дополнительный инструмент для сбора данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ. Сравнивая наши теоретические предположения с действительностью сельских классов, мы разработали более глубокую теоретическую

концепцию обучения в сельских МКШ. Однако, следует отметить, что представленные результаты являются предварительными и еще не подтверждены практическими результатами продолжительных (лонгитюдных) исследований, как рекомендуют Квальсунд и Харгривс [22], или сравнительных исследований между городскими и сельскими школами.

Перед осуществлением сравнительного анализа во времени или между различными школами, критически важно определить характеристики или критерии соответствующего исследовательского конструкта. В нашем случае, это включает определение конструктов, относящихся к методам обучения в разновозрастных классах и стратегиям обучения в сельских МКШ.

Направленность нашего анализа позволяет сравнивать замеченные методы и стратегии преподавания в нескольких странах с похожими контекстуальными факторами. Кроме того, исследователи получают представление о том, какие методы и стратегии могут зависеть от местных условий и какие аспекты могут быть внутренними для разновозрастного обучения.

Этот процесс приводит к обобщению, что является частью построения общего знания. Следуя схеме Квальсунда и Харгривса [22], исследование начинается с вопросов, связанных с жизненным миром, и в конечном итоге дает ответы, которые можно применить на глобальном уровне.

Абстрактные знания, полученные в ходе исследования, можно перевести в практику, например, применив их в других школах, где они могут стать вновь практическими и эффективными. Совокупный анализ наших исследований с методологической точки зрения можно рассматривать как подход, основанный на смешанных методах, поскольку исследование использовало как качественные, так и количественные методы.

Поскольку это дает более полное и обо-

снованное представление о преподавании и обучении в сельских классах, результаты становятся более достоверными. На втором этапе мы используем сравнение для демонстрации того, как разновозрастное обучение вписывается в общую теорию преподавания и обучения, делая эти подходы доступными для других гетерогенных образовательных ситуаций. Процесс получения чего-то более сложного, чем простое объединение, можно рассматривать как синтез.

В ответ на первый из трех исследовательских вопросов – существуют ли типичные методики преподавания в МКШ, мы проанализировали наблюдаемые подходы к преподаванию и оценили их потенциал для работы с возрастной неоднородностью с точки зрения улучшения эффективности обучения. Методы, ориентированные исключительно на индивидуальное управление несколькими классами, такие как внутриклассная группировка или индивидуальные планы работы для каждого класса, не принимались во внимание.

Кроме того, были исключены методы, которые не объединяют разные классы или возрастные группы в образовательных целях. Например, групповая работа с учениками разных возрастов, но с заданиями для разных классов и без взаимодействия между возрастными группами с целью улучшения обучения, не была учтена. Мы стремились выявить подходы, которые обнаруживались в более чем одной статье, что привело к выявлению шести основных подходов:

- Разнообразные подходы к разработке учебных планов представляют собой методы, в которых наиболее уместна применимость и релевантность учебных программ, которые могут быть адаптированы под уникальные образовательные нужды разновозрастных учеников в сельских школах.

- Подходы, основанные на выполнении заданий, концентрируются на создании и поддержании дидактических стратегий, в ко-

торых ученики выполняют задания, соответствующие их возрасту и образовательному уровню. Это обеспечивает гибкость в обучении, облегчая индивидуальное прогрессирование студентов.

- Подходы, основанные на дифференциации и индивидуализации, обеспечивают создание учебных планов и материалов, которые отвечают уникальным потребностям и способностям каждого ученика, помогая им достичь своего максимального образовательного потенциала.

- Подходы к группированию включают в себя создание групп, состоящих из учеников разных возрастов, внутри которых могут происходить обучающие взаимодействия и дискуссии. Это способствует обучению социальным навыкам и командной работе, а также позволяет ученикам научиться работать в различных социальных контекстах.

- Подходы к обучению с помощью сверстников основываются на взаимодействии между студентами, когда более старшие или опытные студенты помогают младшим или менее опытным. Это может быть особенно полезно в разновозрастных классах, где студенты разных возрастов могут работать вместе и учиться друг от друга.

- Подходы к оцениванию включают в себя различные методы и инструменты оценки, которые позволяют преподавателям оценивать и отслеживать прогресс каждого ученика. Они могут включать в себя формативную и суммативную оценку, а также непрерывное отслеживание прогресса.

Идентификация представленных подходов к обучению с учетом возрастной неоднородности позволяет их перенос из сельского контекста и адаптацию к другим гетерогенным учебным группам. Мы призываем отойти от обычного сравнения сельских и городских условий и расширить сферу применения подхода к решению проблемы гетерогенности во всех школах.

В рамках этой широкой темы, продуктив-

ные дискуссии между учителями различного географического (топологического) происхождения могут способствовать профессиональному развитию и, как результат, созданию новых возможностей для обучения учащихся.

Переход к следующему вопросу ведет к рассмотрению, можно ли синтезировать эти разрозненные образовательные подходы в единую систему, или, точнее, существует ли смешанная возрастная дидактика для МКШ. Применяя терминологию Мейера [23], "дидактика" здесь используется в контексте общего обучения, а не специфического предмета, хотя эти области тесно связаны.

Несмотря на то что концепция дидактики широко распространена во многих европейских странах как рамка для научных исследований и образовательных практик, в Казахстане она не получила столь широкого признания как устоявшаяся теория. Однако некоторые аспекты дидактики, такие как теория образовательной программы и исследования обучающего дизайна, получили признание. Это приводит к тому, что в англоязычных сообществах термин "instructional design" может использоваться в качестве адекватной замены термину "didactics".

В процессе обучения, в особенности в малокомплектных сельских школах (МКШ) в Казахстане, роль учителя в обеспечении эффективного взаимодействия и обучения учащихся является критически важной. Как указывает Кансанен [24], преподаватель, будучи экспертом в своем предмете, устанавливает педагогические отношения с учащимися, которые принимают более дидактическую форму при активном обучении.

Планирование урока — важная функция учителя, которая включает стратегическое рассмотрение различных подходов к обучению, в частности, в разновозрастных группах. Этот процесс может включать долгосрочное планирование, где учебная программа организована таким образом, чтобы учащиеся

разного возраста могли работать над одним и тем же материалом, но на разных уровнях сложности. Такой подход основывается на концепции спирального построения учебного плана, предложенной Брунером [25].

Учитель может также применить параллельную организацию учебной программы, предлагая более открытые задания, подходящие для учащихся разного возраста. Это поддерживает обмен идеями и стратегиями между классами и позволяет учителю определить структуру, виды деятельности и задачи, которые составляют школьную учебную программу ученика на день, неделю или более длительный срок.

Задачи и методы, определенные учителем, индивидуализированы в соответствии с потребностями и интересами учеников. Взаимосвязь между преподавателем и учеником выделена стрелкой, указывающей на то, что происходит между студентом и содержанием обучения.

В ситуации разновозрастного обучения задания более открыты, что обеспечивает обучение на разных уровнях. Примером могут служить задания в естественных науках, где ученики исследуют, какие материалы плавают в воде, а какие — нет. Такие исследования позволяют учащимся выразить разнообразные идеи и углубиться в изучение различных точек зрения.

Такое обучение часто происходит в рамках проектов, подходящих для различных возрастных групп, где дети могут самостоятельно исследовать интересующую их тему. При этом современные концепции когнитивного развития, такие как зона ближайшего развития, предполагают, что дети с различными знаниями и способностями могут стимулировать когнитивный рост друг друга. Но, как указывает Славин [26], эффективность обучения во многом зависит от того, как учитель организует и направляет это взаимодействие.

В этом контексте, основной задачей учителя

ля становится поддержка тьюторства со стороны сверстников и разновозрастных групп. Преподаватель должен работать с группами, учитывая потребности каждого ученика и обеспечивая репетиторство, которое должно дополнять, а не заменять основное преподавание.

Эффективность и значение репетиторства для обучаемого и репетитора во многом зависят от возрастного различия, которое должно быть минимальным (2-4 года), при этом роли могут периодически меняться. В процессе контроля и наставничества ученика или группы учеников учитель должен вести диалоговое взаимодействие. Он должен точно знать на какой стадии обучения находится ученик, чтобы адекватно направлять обучение и обеспечивать обратную связь.

Для максимизации получения информации для планирования уроков и эффективного использования аудиторного времени, учителю следует применять сквозные, открытые задания, которые позволяют одновременно обучать и оценивать. Итак, прежде чем задать следующий вопрос исследования: можно ли создать конструктор разновозрастного обучения, который позволил бы измерить его влияние на обучение студентов, важно установить дидактические основы такого обучения.

Основной вопрос нашего исследования поднимает предложение о начале изучения влияния этих разновозрастных подходов. Варианты реализации могут включать использование конструктора, объединяющего несколько стратегий, или разработку отдельных конструкторов для изучения каждой стратегии.

Существует также актуальный вопрос о возможности транспонирования этих подходов к обучению в смешанных классах в другие школьные контексты. В начале этого этапа возникает следующий вопрос: можно ли перенести эти подходы в классы с другими формами гетерогенности, помимо возрастной?

Этот исследовательский вопрос переключается с вопросами, стоящими в области исследования разнообразия, инклюзии и дифференциации. Адаптация стратегий межвозрастного обучения к классам с разнообразием или инклюзивностью является важной задачей для учителей. Как отмечает Корно [27], учителя, успешно применяющие такие стратегии в гетерогенных классах, часто называются адаптивными учителями, поскольку они ценят и учитывают разнообразие способностей учеников в своих классах. Важными областями адаптации являются содержание, группировка и индивидуализация, и поэтому эти стратегии могут быть применимы и в нашем контексте.

Однако следует отметить, что применение стратегий межвозрастного обучения не ограничивается только переносом подходов из сельских школ в городские или из малокомплектных школ в более крупные. Эти стратегии могут быть взаимодействующими и обмен идеями между различными областями исследований.

Мы видим наше исследование как часть новой теории, предложенной Корно, которая исследует, "как учителя-практики справляются с различиями между учениками в классе" и может привести к "перспективным подходам к развитию учителей для адаптивного обучения". Таким образом, эти общие принципы должны быть адаптированы к конкретным условиям и гибко применяться в различных учебных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. На основании материалов исследования можно сделать следующие выводы относительно разновозрастного обучения в малокомплектных сельских школах (МКШ) в Казахстане.

Во-первых, разновозрастное обучение представляет собой эффективный подход, когда гибкая разновозрастная группировка сочетается с направленным обучением и ограниченным количеством индивидуализации. Исследования показывают, что опре-

деленные подходы, такие как проектное обучение, дифференциация и индивидуализация, группировка, обучение с помощью сверстников и взаимное оценивание, могут быть успешно применены в контексте разновозрастного обучения.

Во-вторых, роль учителя в разновозрастном обучении состоит в том, чтобы поддерживать тьюторство со стороны сверстников и разновозрастных групп, а также работать с группами и проводить занятия с учетом индивидуальных потребностей. Адаптивные учителя, которые ценят разнообразие способностей в классе, могут успешно применять стратегии разновозрастного обучения.

В-третьих, разновозрастное обучение может быть адаптировано и применено в других формах гетерогенности, таких как классы с детьми с особыми потребностями или инклюзивностью. Стратегии адаптации и индивидуализации обучения могут быть перенесены и применены в различных учебных ситуациях, что подчеркивает гибкость и перспективность разновозрастной дидактики.

В-четвертых, разновозрастное обучение требует внимательного определения и вы-

бора разновозрастных классов, а также детального описания стратегий обучения. Неоднозначность в определениях и отсутствие четкой теории в области разновозрастного обучения являются вызовом для исследователей и практиков.

В заключение, данное исследование подчеркивает необходимость дальнейших исследований в области разновозрастного обучения в малокомплектных сельских школах, чтобы более полно изучить эффективность различных стратегий и подходов. Эти исследования могут способствовать разработке новых теорий, которые объясняют, как учителя-практики справляются с различиями между учениками в разновозрастных классах, и способствовать развитию учителей для адаптивного обучения.

Статья выполнена в рамках грантового финансирования научно-технической программы АР19678668 «Разработка интерактивной программы дистанционного профессионального обучения учителей сельских малокомплектных школ на базе цифровой платформы Discord» (2023-2025 гг.)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Wallin, D. Rural education: At the edge of reason or the centre of the world / D. Wallin; in D. Wall & M. Corbett (Eds.), Rural education: Access and opportunity in rural place. - University of Calgary Press, 2008.
2. Barter, B. Rural Schooling in Alberta: Issues and Insights / B. Barter // Rural Educator. - 2011. -Vol. 32, Issue 2. - P. 25-30.
3. Budge, K. Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility / K. Budge // Journal of Research in Rural Education. - 2006. -Vol. 21, Issue 13. - P. 1-10.
4. Corbett, M. I'm going to make sure it happens: The swelling of the policy performativity paradox in Australian rural education / M. Corbett // Journal of Education Policy. - 2013. -Vol. 28, Issue 5. - P. 560-578.
5. Gruenewald, D. A. Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity. / D.A. Gruenewald, G.A. Smith. - Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
6. Boyd, D. The school principal as a leader / D. Boyd. - Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions, 1996.
7. Альмурзаева, Б. К. Социокультурная направленность процесса обучения в сельских школах Республики Казахстан (на примере малокомплектных школ) / Б. К. Альмурзаева,

- A. A. Жайтапова, О. А. Шункеева, Д. Г. Наурызалина, К. Т. Сатыбалдина, Ш. И. Тулегенова // Международный журнал экспериментального образования. - 2015. - №8-3. - С. 384-387.
8. Bouck, E. C. How size and setting impact education in rural schools / E. C. Bouck // *The Rural Educator*. - 2004. -Vol. 25, Issue 3. - P. 38-42.
9. Birzea, C. Quality and equity in the Romanian education system: A case study. / C. Birzea, R. Frîncu, I. Jucu, I. Mihăilescu. - Bucharest: Institute for Educational Sciences, 2006.
10. Кузнецова, Е. В. Специфика профессионального самоопределения обучающихся малокомплектных сельских школ / Е. В. Кузнецова // *Вопросы педагогики*. - 2020. - № 9-1. - С. 72-75.
11. Supovitz, J. A. Developing communities of instructional practice / J. A. Supovitz // *Teachers College Record*. - 2002. - Vol.104, Issue 8. -P.1591-1626.
12. Hargreaves, L. The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. Final report of the Teacher Status Project. Research Report RR755 / L. Hargreaves, M. Cunningham, T. Everton, A. Hansen, B. Hopper, D. McIntyre, ... P. Turner. - Department for Education and Skills, 2009.
13. OECD rural policy reviews: Finland. – OECD, 2009.
14. Ефлова, З. Б. Об актуальности определения понятия «малокомплектная школа» / З. Б. Ефлова // *Непрерывное образование: XXI век*. - 2017. - № 1(17). – С. 100-107.
15. Autti, O. School closures in rural Finnish communities / O. Autti, E. K. Nyry-Beihammer, // *Journal of Research in Rural Education*. - 2014. – Vol. 29, Issue 1. – P. 1-17.
16. Шункеева, О.А. Современная малокомплектная школа Казахстана–центр социокультурного развития и информационного пространства села / О.А. Шункеева, Б.К. Альмурзаева, А.А. Жайтапова, К.Т. Сатыбалдина, Ш.И. Тулегенова, Д.Г. Наурызалина // *Фундаментальные исследования*. - 2015. - № 2-14. – С. 3175-3179.
17. Бактыбаев, Ж. Ш. Психолого-педагогическая характеристика учащихся и учителей сельской школы в Казахстане / Ж. Ш. Бактыбаев // *Дошкольное и начальное образование: расширение образовательной среды*. - 2017. - С. 93-99.
18. Hargreaves, A. The Finnish approach to system leadership / A. Hargreaves, G. Halász, B. Pont; In B. Pont, D. Nusche, D., H. Moorman (Eds.), *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. - OECD Publishing, 2009. - P. 69-109.
19. Hattie, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* / J.Hattie. – Routledge, 2008.
20. Mason, D. Reassessing gerontological nursing / D. Mason, R. Burns // *International Journal of Nursing Studies*. - 1997. –Vol.34, Issue 2. – P.105-114.
21. Габышев, А. Н. Сельская малокомплектная школа: особенности, проблемы, перспективы развития (примеры разных стран) / А. Н. Габышев, Г. Н. Зедгенизова // *Вестник науки и образования*. - 2016. - № 2 (14). – С. 89-94.
22. Kvalsund, R. Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning / R. Kvalsund, L. Hargreaves // *International Journal of Educational Research*. - 2009. – Vol.48, Issue 2. – P.80-88.
23. Meyer, H. *Was ist guter Unterricht?* / H. Meyer. - Berlin: Cornelsen, 2012.
24. Kansanen, P. Studying – the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process / P. Kansanen // *Educational Studies*. - 2003. –Vol.29, Issue 2-3. – P. 221–232.
25. Bruner, J. S. *The process of education* / J. S. Bruner. - Harvard University Press, 1960.

26. Slavin, R.E. Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis / R.E. Slavin // Review of educational research. - 1987. – Vol.57, Issue 3. – P. 293-336.
27. Grady M.P. Schools of necessity in the rural South / M.P. Grady; In K. R. Bickley (Ed.), Public education in the South: Then and now. - Praeger Publishers, 1990.

REFERENCES:

1. Wallin, D. (2008). *Rural education: At the edge of reason or the centre of the world*. In D. Wall & M. Corbett (Eds.), *Rural education: Access and opportunity in rural place*. University of Calgary Press.
2. Barter, B. (2011). Rural Schooling in Alberta: Issues and Insights. *Rural Educator*, 32(2), 25-30.
3. Budge, K. (2006). Rural leaders, rural places: Problem, privilege, and possibility. *Journal of Research in Rural Education*, 21(13), 1-10.
4. Corbett, M. (2013). I'm going to make sure it happens: The swelling of the policy performativity paradox in Australian rural education. *Journal of Education Policy*, 28 (5), 560-578.
5. Gruenewald, D. A. & Smith, G. A. (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. Lawrence Erlbaum Associates.
6. Boyd, D. (1996). *The school principal as a leader*. In *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Tensions*.
7. Al'murzaeva, B. K., Zhajtapova, A. A., Shunkeeva, O. A., Nauryzalina, D. G., Satybaldina, K. T. & Tulegenova, Sh. I. (2015). Cociokul'turnaja napravlenost' processa obuchenija v sel'skih shkolah Respubliki Kazahstan (na primere malokomplektnyh shkol) [Sociocultural orientation of the learning process in rural schools of the Republic of Kazakhstan (using the example of small schools)]. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija - International Journal of Experimental Education*, 8(3), 384-387.
8. Bouck, E. C. (2004). How size and setting impact education in rural schools. *The Rural Educator*, 25(3), 38-42.
9. Birzea, C., Frîncu, R., Jucu, I. & Mihăilescu, I. (2006). *Quality and equity in the Romanian education system: A case study*. Bucharest: Institute for Educational Sciences.
10. Kuznecova, E. V. (2020). Specifika professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja malokomplektnyh sel'skih shkol [Specifics of professional self-determination of students in small rural schools]. *Voprosy pedagogiki - Pedagogical issues*, 9(1), 72-75.
11. Supovitz, J. A. (2002). Developing communities of instructional practice. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626.
12. Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., ... & Turner, P. (2009). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. Final report of the Teacher Status Project. Research Report RR755. Department for Education and Skills.
13. OECD. (2009). *OECD rural policy reviews: Finland*.
14. Eflova, Z. B. (2017). Ob aktual'nosti opredelenija ponjatija «malokomplektnaja shkola» [On the relevance of the definition of the concept of "small-graded school"]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek - Continuing education: XXI century*, 1(17), 100-107.
15. Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.

16. Shunkeeva, O.A., Al'murzaeva, B.K., Zhajtapova, A.A., Satybaldina, K.T., Tulegenova, Sh.I. & Nauryzalina, D.G. (2015). Sovremennaja malokomplektnaja shkola Kazahstana—centr sociokul'turnogo razvitija i informacionnogo prostranstva sela [A modern small school in Kazakhstan is a center for socio-cultural development and information space in the village]. *Fundamental'nye issledovanija - Fundamental research*, 2(14), 3175-3179.
17. Baktybaev, Zh. Sh. (2017). Psihologo-pedagogicheskaia harakteristika uchashhihsja i uchitelej sel'skoj shkoly v Kazahstane [Psychological and pedagogical characteristics of students and teachers of rural schools in Kazakhstan]. *Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: rasshirenie obrazovatel'noj sredy - Pre-school and primary education: expanding the educational environment*, 93-99.
18. Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2009). *The Finnish approach to system leadership*. In B. Pont, D. Nusche, D., H. Moorman (Eds.), *Improving school leadership, Volume 2: Case studies on system leadership*. OECD Publishing, 69-109.
19. Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
20. Mason, D. & Burns, R. (1997). Reassessing gerontological nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 34(2), 105-114.
21. Gabyshev, A. N. & Zedgenizova, G. N. (2016). Sel'skaja malokomplektnaja shkola: osobennosti, problemy, perspektivy razvitija (primery raznyh stran) [Rural small school: features, problems, development prospects (examples from different countries)]. *Vestnik nauki i obrazovanija - Bulletin of Science and Education*, 2(14), 89-94.
22. Kvalsund, R. & Hargreaves, L. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88.
23. Meyer, H. (2012). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
24. Kansanen, P. (2003). Studying – the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29(2-3), 221–232.
25. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
26. Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of educational research*, 57(3), 293-336.
27. Grady, M.P. (1990). *Schools of necessity in the rural South*. In K. R. Bickley (Ed.), *Public education in the South: Then and now*. Praeger Publishers.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

***Абыканова Бакытгуль Толыбековна** - кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры физики и технических дисциплин, Атырауский университет им. Х. Досмухамедова, г. Атырау, Республика Казахстан
E-mail: bakitgul@list.ru

Таутенбаева Айнагул Абдумажитовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и АНК, Казахская национальная академия искусств им. Т.К. Жургенова, г. Алматы, Республика Казахстан
E-mail: aina_tau@mail.ru

Бекова Гүлдана Таңбайқызы - PhD, и.о. ассоциированного профессора кафедры кафедры физики и технических дисциплин, Атырауский университет им. Х. Досмухамедова, г. Атырау, Республика Казахстан
E-mail: bekovaguldana@gmail.com

Куриэль-Марин Элвир - PhD, ассоциированный профессор кафедры педагогики, Университет Гранады, г. Гранада, Корлевство Испания
E-mail: ecuriel@ugr.es

***Абыканова Бакытгуль Толыбековна** - педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., физика және и техникалық пәндер кафедрасы, Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ., Қазақстан Республикасы
E-mail: bakitgul@list.ru

Таутенбаева Айнагул Абдумажитовна - педагогика ғылымдарының кандидаты, шетел тілдері және ҚХА кафедрасы доценті, Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ Ұлттық өнер академиясы, Алматы қ., Қазақстан Республикасы
E-mail: aina_tau@mail.ru

Бекова Гүлдана Таңбайқызы - PhD, Физика және и техникалық пәндер кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ., Қазақстан Республикасы
E-mail: bekovaguldana@gmail.com

Куриэль-Марин Элвир - PhD, қауымдастырылған профессор, Педагогика кафедрасы, Гранада Университеті, Гранада қ., Испания патшалығы
E-mail: ecuriel@ugr.es

***Abykanova Bakitgul** - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Physics and Technical Disciplines, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Republic of Kazakhstan E-mail: bakitgul@list.ru

Tautenbayeva Ainagul - Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Foreign Languages and APK, T.K. Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Republic of Kazakhstan
E-mail: aina_tau@mail.ru

Bekova Guldana - PhD, Associate Professor, Department of Physics and Technical Disciplines, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Republic of Kazakhstan
E-mail: bekovaguldana@gmail.com

Curiel-Marin Elvira - PhD in Educational Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, University of Granada, Granada, Kingdom of Spain
E-mail: ecuriel@ugr.es