

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**ЭЫДУ ЕЛДЕРІ ЖӘНЕ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ШАҒЫН ЖИНАҚТЫ
МЕКТЕПТЕР ЖҰМЫСЫН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ
ТАЛДАУ ЕСЕБІНІҢ ТАРАУЫ. ҰСЫНЫСТАР**

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАБОТЫ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ
СТРАН ОЭСР И КАЗАХСТАНА
РАЗДЕЛ АНАЛИТИЧЕСКОГО ОТЧЕТА. РЕКОМЕНДАЦИИ**

Астана
2015

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми кеңесімен баспаға ұсынылды (2015 жылғы 18 қыркүйектің № 8 хаттамасы)

Рекомендовано к изданию Ученым советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 8 от 18 сентября 2015 года)

ЭЫДҰ елдері және Қазақстандағы шағын жинақты мектептер жұмысын салыстырмалы талдау. Аналитикалық есептің тарауы. Ұсыныстар. - Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2015. – 28 б.

Сравнительный анализ работы малокомплектных школ стран ОЭСР и Казахстана. Раздел аналитического отчета. Рекомендации. - Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2015. – 28 с.

Аналитикалық есептің тарауына ЭЫДҰ елдері және қазақстандағы шағын жинақты мектептердің жұмыстарына салыстырмалы талдау енгізілген, іс-тәжірибе және инновация, білім беру процесінің жағдайы қарастырылған, ұсыныстар берілген.

Бұл жинақ білім беру қызметкерлеріне, білім беру ұйымдарының басшыларына, мұғалімдердің біліктілігін арттыру институттарына, оқулық және оқу-әдістемелік кешендердің авторларына арналған.

В раздел аналитического отчета включен сравнительный анализ работы в малокомплектных школах стран ОЭСР и Казахстана, рассмотрены опыт и инновации, состояние образовательного процесса даны рекомендации.

Сборник адресован работникам образования, руководителям организаций образования, институтам повышения квалификации учителей, авторам учебников и учебно-методических комплексов.

© Ы.Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2015

© Национальная академия образования
имени И. Алтынсарина, 2015

Мазмұны

Кіріспе	4
1 ЭЫДҰ елдерінің шағын жинақты мектептерінің жұмыстарын талдау.....	6
2 Қазақстанның шағын жинақты мектептерінің жұмыстарын талдау.....	16
3 Қазақстан және ЭЫДҰ елдерінің білім беру процесін ұйымдастырудың салыстырмалы талдауы	23
Қорытынды	25
Әдебиеттер тізімі	27

Кіріспе

Қазақстан халқына елбасы Н.Ә. Назарбаев «Қазақстан жолы-2050 стратегиясы: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» атты Жолдауында «осы ЭЫДҰ елдерінің индикаторы болашақ ұзақ мерзімді динамика көрсеткіштерін ескеру, әлемнің дамыған 30 мемлекетінің арасында болудың базалық жолымыздың бағдары болып табылады». Президент Қазақстанға ЭЫДҰ стандарттарының бірқатарын енгізу міндетін алға қойды [1].

Әлемдік дағдарыс жағдайында ауылдық жерлердің ең маңызды функциясы мемлекеттің аумақтық тұтастығын сақтау болып табылады. Өңірлердегі ауыл халқының қалаға көшуі, ауыл мектептерінде білім беруді әлсіретеді, осының нәтижесінде елді мекеннің жойылуына әкеліп соғады. Білім беру жүйесінде шағын жинақты мектеп жүйесінің болуы елдің стратегиясын айқындайды, сондай-ақ өңірлердегі ауылдың дамуының маңызды факторы болып табылады.

Шағын жинақты мектеп оқушыларының дайындығының төмендігін мемлекеттік және халықаралық білім беру сапасы мониторингі мәліметтерінде көрсетілген [2, 3, 4]. Бұл білім беру процесін ұйымдастыру, өңірлердегі халқы аз елді мекендердің ерекшеліктеріне және барлық білім беру жүйесіне тән күрделі мәселелерді шешу, сондай-ақ, өңірлік факторларға да байланысты.

Қазақстан Республикасында білім беруді дамытудың 2011-2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының басымдық бағыттарының бірі шағын жинақты мектептер жүйесін қайта ұйымдастыру қажеттігі болып табылады [5].

Ол нормативтік-құқықтық ілестірмелерді жетілдіру мәселелерін, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруды, кадрмен қамтамасыз етуді, материалдық-техникалық жағдайларды, мектептер жүйесін қайта ұйымдастыруды, білім беру сапасының мониторингін, мемлекеттік мектеп жанындағы интернаттар желісін нығайту және кеңейтуді қамтиды.

Қазақстанда ауыл бір-бірінен айтарлықтай қашықтықта орналасқан, онда көлік пайдалану, әлсіз дамыған жол желісі шектеулі болғандықтан, ірі ауылдық жерлерде сапалы біліммен қамтамасыз ету міндеті бар жалғыз ел емес. Қазақстан сияқты бұл ЭЫДҰ елдерінде халықтың тығыздығы төмен және территориясы үлкен ауылдық елді мекендердің болуымен сипатталады. Шағын жинақталған мектептердің оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда дамыған елдердің тәжірибесін саралау, еліміздің білім беру жүйесін жаңғырту үшін қажетті бағдармен қамтамасыз етеді.

Әдістемелік құралдың мақсаты ЭЫДҰ елдері мен Қазақстандағы шағын жинақты мектептердің салыстырмалы талдау материалдары бойынша Қазақстанның шағын жинақты мектептерінің жұмысын жақсартуға тиісті ұсынымдар әзірлеу болып табылады.

Міндеттері:

1. ЭЫДҰ елдеріндегі шағын жинақты мектептердің қызметінің ұстанымдарын зерделеу;
2. Қазақстанның шағын жинақты мектептері қызметінің қазіргі жағдайын зерделеу;
3. Қазақстан мен ЭЫДҰ елдерінің мектептеріндегі білім беру процесіне

салыстырмалы талдау жүргізу;

4. Қазақстанның шағын жинақты мектептерінің қызметін жақсартудың ұсыныдарын әзірлеу.

Қазақстан Республикасының шағын жинақты мектептерінің қызметін талдау мақсатында Шығыс Қазақстан облысының бір шама аудандарында мемлекеттік ғылыми жоба аясында «Шағын жинақты мектептер үшін болашақта ғылыми-әдістемелік негізінде жарастылыстану-математикалық пәндері мұғалімдерін дайындау» ішінара зерделеулер жүргізілді. Қазақстандағы халықтың тығыздығы мен шағын жинақты мектептерінің санына сәйкес ұстанымдар негізінде шетелдің тәжірибелері сараптауға таңдалынып алынды.

1 ЭЫДҮ елдерінің шағын жинақты мектептер жұмысына талдау

Шағын жинақты мектеп анықтамасында аз қамтылған оқушылармен мектептер параллель сыныпсыз 3 және 4 немесе 5 сынып бірігіп бір класс-комплектісі бар мектептерді айтады. Класс-комплектіде 1 мұғалім ғана жұмыс істейді. Ондай мектептер көптеген елдерде таралған, ең көп орналасқаны ауылды мекендерде. Әр елде ондай мектептерге өзінің бағытын, білімділік тәжірибесін және саясатын жүзеге асырады.

Польша. Польшада ауыл мектептерінде оқыту деңгейін көтеру мемлекеттің басты ролін көрсету сақталған [6]. Ауылда оқытуға айтарлықтай инвестиция беру қажет.

Ауыл жастары ағынын көбейту, кәсіптік мектептерге жіберу, ол үшін бастауыш білім беретін ауыл мектептерінің білім сапасының деңгейін көтеру қажет етеді. Польшаның білім беру жүйесіндегі басты бағыттаулар:

1. Әрекет ету қағидасы «шағын, қымбат және әлсіз мектептерді-жою» бірақ, қазіргі жағдайда ол бірінші кезекте тұрған жоқ. Келешегі жоқ мектептер және жаңаша оқытумен жабдақтауға көмек беруді қажет ететін мектептер де бар. Егер көмек көрсетілсе, сонда ғана олар өзінің міндетін орындауға мүмкіндік алады.

2. Қаржы мекемелеріне және білім беру басқармасына оқушылар мен бөлімдердің санын байланысты белгілі мөлшер нормасын бекітуді ұсынады. Жұмысқа орналасуда мұғалімдердің көбі мөлшерден тыс болған жағдайда оларға өз қаражаттарынан қосымша ақы төлеу ұсынылмайды.

3. Мұғалімдерді арнайы біріктірілген сыныптарда жұмыс істеу үшін дайындау ұсынылып отыр. Осыған орай Польша Республикасының ұлттық білім министрлігінің Қаулысы арнайы шығарылған. Осы Қаулы бойынша іс жүзінде бір де бір оқу орындары айналыспайды, осы бағдарлама бойынша курстар және дипломнан кейінгі курстардың бағдарламасында көрсетілмеген.

4. Польшада ауыл мұғалімдерін екі мамандық бойынша дайындау маңызды екендігіне мән береді. Мәдениеттен тыс қалған өңірлерде ондай мамандар білім сапасын арттыруды жүзеге асырап еді.

5. Қашықтықтан оқыту үшін телевизиялық желіні, радио және интернет, жаңа көмекші технологияларды кеңінен қолдану ұсынылады.

6. Шағын жинақты мектептің қызметін реформау негізінде жаңа бағалау жүйесінің тиімділігін жетілдіруге көңіл бөлуді ұсынады. Сондықтан Польшада ауылдық жерлердегі оқушыларды білім деңгейін дамыту үшін кәсіптік және техникалық училищелерге дайындауға ерекше назар бөлініп, талап етілуде [7]. Қазіргі кезде келесі ұсыныстар жасалады:

1. 6 жастық бастауыш мектеп базасында ауылдық жастар үшін оқытудың жазғы 3 бағытымен мектеп-гимназия желісін құру. Бұл оқушы жастар үшін әрі қарай оқу жолын таңдауды бір жылға ұзартуға, ал білім ұйымдарына жаңа оқу жоспарын әзірлеуге және дидактикалық, тәрбиелік және қамқоршылық қызметін орындауға мүмкіндік бере еді;

Бұл ұсыныс іс жүзінде жүзеге асыру оңай емес, ол ауылға жоғары біліктілікті мұғалімдерінің келуін, сыныптан тыс жұмысты ұйымдастыруды,

мектептегі сабақ уақытында және сабақтан кейін де тәрбие жұмысы мектептің негізгі қызметі ретінде және одан кейін мектептің асханасында тамақтануды ұйымдастыру қажеттігін жүзеге асыруды ұсынады.

2. «Саяхаттаушы мұғалім» концепциясын жүзеге асыру. Бұл көлікжолы желісінің сапасыздығына байланысты сирек кездесетін жағдай. Сондай-ақ, ол мектепте тұрақты жұмыс жасайтын мұғалімдердің сабақтарына қатысып көмек көрсететін, кәсіпқой мұғалімнің жұмысын ұйымдастыру нұсқасы да қарастырылуда. Ондай тәжірибе бұрыннан АҚШ-ның шағын ауылдық мектептерінде қолданып келген.

Польшада ауылдың шағын мектептерінің жұмысын әрі қарай қамтамасыз етуге арнайы «*Mala szkola*» (шағын мектеп) бағдарламасы дайындалған. Бұл бағдарлама мемлекеттік міндетті нормативтік құжат тізіміне сәйкес қаражатты қысқарту үшін ауыл мектептерін ата-аналар бірлестігі басқара алады. Нормативтік құжаттардың жойылуы және оны ауыстыратын құжаттар тізімі Білім туралы заңнамада да анық көрсетілген.

Олардың ішінде жойылған норма – жинаушы қызметкерлер мен асхана жұмысшыларын жұмысқа алу да бар. Оның орнына бұл бағдарлама оларға кететін қаражатты әлде қайда қысқарту үшін, осы қызметті ата-аналардың өз күшімен, өз ерікімен орындауына мүмкіндік береді. Осындай жағдайда ата-аналардың өз еркімен қатысуы, мектеп пен жергілікті атқарушы мекемелердің байланысын нығайтады, сондай-ақ дау шыққан жағдайда және нашар оқитын оқушылардың мәселелері қаралғанда ата-аналардың болуының пайдасы да бар.

Оның сыртында, білім туралы заңнамада жергілікті орындаушы ұйымның міндеті мектепті қаржыландыру, осы бағдарлама аясында жергілікті орындаушы ұйымның аударған қаржысы шығындарды толық жабатындай болса, сондай-ақ шағын мектептер бағдарламасына кіргенге дейін мектепті ұстау бағасының төмен болуы тиімді болар еді.

Бұл бағдарлама жергілікті орындаушы ұйымдарының қатысуына қызығушылығын қамтамасыз етеді. Практикада, егер жергілікті халық мектепті өздерінің келешегі деп санаса, олар өздері ұйымдасып мектепті басқаруына да болады. Олар жергілікті орындаушы ұйымдардан тура көмек алуға, мысалы, жергілікті орындаушы ұйымның заңгері ата-аналар бірлестіктерін құруға қолдау жасайды, заңмен сәйкес келетін жарғылық құжаттарға және оны тіркеуге көмектеседі.

Польшада ауыл мектептері көп жағдайда мемлекеттен үлесін ала алмайды.

Оны айқындайтын фактілер:

- техникалық базасы төмен және көп жыл жөндеу жүрілмеген мектептердің болуы;

- ауыл мектептерінің мұғалімдері үшін әдістемелік материалдардың және арнайы кәсіптік біліктілікті арттыру формасының болмауы;

- мектептер қандай бір сабақтан тыс қызметті жүзеге асырылмайды (оқушылар оқитын жерінен алыс тұрады және мұндай жүктеменің көбеюіне ата-аналар келіспейді деп түсіндіріледі);

- дайындалған кадрлардың жоқтығынан ағылшын тілін оқыту мүмкіндігі жасалмаған, (қалада ағылшын тілі басым болғанымен, ауылдың мектептерінде

балаларды көбінесе орыс тілінде жиі оқытады);

- техникалық оқыту және информатикадан сабақ беру жоғары деңгейде оқытылмайды, (Польша дегенмен әзірше басқа европалық елдермен салыстырғанда ыңғайлы жағдайда емес, сонымен қатар басқа елдердегіден бір компьютермен қолданатын оқушылардың саны орташа, бірақ «Интернет әр ауданға» немесе «Интер-кл@сс» орталық бағдарламасы жағдайды шамалы ғана жақсартады);

- көптеген ауыл мектептерінде жалпы техникалық білім берудің қазіргі моделі енгізілмеген, алайда ол білім беру саласының көптеген кемшіліктерін басуға мүмкіндік туғызар еді.

Финляндияда. Ауылдық шағын жинақты мектептерге Финляндияда ерекше көзқарас қалыптасқан [4]. Нақтылап айтқанда, онда, егер округта бір бала қалды деп айтылған жағдайдың өзінде, мектеп жабылмайды, ол қызметатқара береді. Финляндияның 8 педагогикалық университетіндегі факультеттер бастауыш сынып мұғалімдерін дайындауды жүзеге асырады.

Оқуды бітірген кейін білім саласының магистр дәрежесін алады, оларға жалпы білім беретін мектептерінің 1 ден 6 сынып аралығын оқытуға құқық беріледі (оған ауылдық мектептер де кіреді). Пән мұғалімдерін елдің университеттерде гуманитарлық және жаратылыстану ғылымы факультеттерінде дайындайды. Көбінесе, бітірушілер орта және бастауыш мектептердің жоғарғы сыныптарына сабақ береді.

Финляндияда ауыл мектептерін құтқару үшін «Ауыл қозғалысы» ұйымы құрылған және жұмыс істейді. Финляндияда ең көп шағын жинақты мектептер саны Лапландия төңірегінде өмір сүретін байырғы халық- саамдар тұратын жерде орналасқан. Алайда, олардың мәселелерін өздерінше шешуге әрекет жасайды. Лапандия Үкіметі шағын жинақты мектептерге, саамдардың тілін, мәдениетін сақтауға құнттылықпен қарайды. Мысалы, балаларды 100 шақырымдаға мектепке дейін тасымалдайды. Лапандияда интернаттар жоқ. Балаларды тасымалдау үшін арнайы такси жалдайды, оның шығындарын муниципалитет төлейді. Лапандания аумағындағы халық тығыздығы көп емес, коньис-мекендер арасында анық шекаралар жоқ. Бұл солтүстік аймақтың өзіндік бейнесі, мұнда ертеден негізінде бұғы шаруашылығы дамыған. Сонымен қатар, Лапандия губерниясы демографиялық жағдайы да мардымды емес. Лапандияда 2008 жылғы желтоқсан айының мәліметі бойынша барлығы 670 оқушы бар, олар 13 шағын жинақты мектептерде оқыған.

Кейде мұндай жағдайда оқушының саны 12 адам болғанда оқытудың тиімді түрлерін қолдануға болады:

- кейбір пәндерді бір мұғалімнің басшылығымен бір кабинетте әр түрлі сынып оқушылары бір уақытта оқиды. Лапландия мектебінде 1- 6-шы сынып бастауыш мектеп болып саналады. Көптеген оқушылар 9-сыныптан кейін кәсіби білімді таңдайды, кейде өз қалауымен өзінің мамандығы бойынша жоғары оқу орнында жалғастырады.

Финляндия аумағында финляндия және шведция екі мемлекеттік тілді қолданады. Мектеп оқушылары оқуды ағылшын және саам тілдерін де таңдауы мүмкін. Өз кезектерінде, әр түрлі үш сам тілі бар, оны қолданушылар бірін-бірі

түсіне алмайды. Саам тілін сақтау үшін Үкімет деңгейінде үш тілді де сақтауға барлық мүмкіндіктер жасалуда.

АҚШ-да. Америка Құрама Штаттары Қазақстан сияқты үлкен территориясы бар ел, онда халық саны аз аграрлық аудандар да бар, сондай-ақ ауыл мектебі әлеуметтік-мәдени орталық болып табылады.

Қазіргі таңда американың ілім беру саласындағы саясатының ерекшелігі, АҚШ-ы әрбір мектепті және ауылдағы ең кішкентай мектепті де сақтауға тырысады. Егер округтарда өте аз оқушылар қалса, онда бір бөлмелі мектеп құрылады. Шын мәнінде онда бір мұғалім әр түрлі жастағы балаларды оқытады және бірнеше пәндерден сабақ береді. Әрбір балалар жеке бағдарламамен оқиды. Америкада осындай мектептердің айырмашылығы, мұғалімдерді материалдық жағынан ынталандыру. Ауылдағы «шағын жинақты мектеп» мұғалімдерінің жалақысы қалалық мұғалімдерден екі есе көп.

АҚШ шағын жинақты мектеп проблемалары, әсіресе, кішкентай мектеп проблемаларына дейін өсуде [8, 9]. Америкадағы кейбір проблемалар Қазақстанға да тән, оның шешімі (мысалы, жол, көлік, қазіргі заман талабына сай мектепті коммуникациялық құралдармен және ТОҚ -мен жабдықтау), бұл проблема «сырқат» ретінде қаралмайды, ол оқыту жүйесінің әлеуетінің зор мүмкіндігі барлығын көрсетеді.

Бұл мектеп оқушыларға келесі басымдылықтарды айқындайды:

– қызметтің аясының кеңдігін (мысалы, курстың бөлігін мүмкіндігінше өзінің дайындауы);

– үлкен жауапкершілікті сезіну;

– мұғалім және оқушылардың жұмысты бірлесіп дайындауы (олар жұмысты мұғалімдер үшін орындамайды, мұғалімдермен бірігіп істеу керектігін оқушы сезіне бастайды).

Мұғалімдер үшін бұл артықшылық былай көрінеді:

– өз жұмысын үлкен нәтижелілікпен сезінеді;

– директор мен мұғалімдер арасында әкімшілік кедергіні бұзады;

– оқыту қызметін басқарудың демократиялық моделін қалыптастыру;

– оқыту барысының жүзеге асыруын қадағалау;

– «мектептік отбасы» қалыптасуын сезіну.

АҚШ-да үлкен мектептерден қайта кішкене мектептер жасау бағдарламасы ашылған, осылай америкалықтар жас өспірімдердің агрессиялық толқуларынан құтылу жолдарын іздеуде.

Бұл елде «Жетістік барлығы үшін» бағдарламасы жұмыс істейді [10], ол барлық мектептердегі мектепке дейінгі топтан бастап 6-шы сынып оқушыларын және ресурстарымен қамтамасыз етеді, іс жүзінде әр оқушының базалық оқу дағдысын және басқа оқушылардан қалыспауды қамтиды.

Бағдарлама масштабтық шарадан, ұлттық сараптаудан, сынау, мақұлдау, үлгерімді көтерудің тиімді жағы, жағдайлы және жағдайсыз оқушылардың үлгерімдерінің кемшіліктерін бағалаудан өткен; бақылаудағы мектептегі орташа үлгерімді оқушылармен салыстырғанда «Жетістік барлығы үшін» бағдарламаға қатысушыларды шамамен 64%-ға жоғары болды. Бағдарламаның

негізгі элементтері енгізілді:

- барлық мектептердің оқыту үдерісінде бірігіп оқытуда тура оқыту, практика, пікір және бағалау қамтылған;

- жаппай оқыту бағдарламасы, мектепке дейінгі білімді қосқанда толық күн және оқудың арнайы іс шарасы, әр сыныпқа сәйкес келетін, оқушыларды оқу талабын қосқанда, оқушылардың үйінде әр күн сайын өз таңдауы бойынша кітапты әр кеште 20 минут оқу;

- оқудан үлгерімі өз сыныптастарынан қалып жүрген барлық сынып оқушылармен, әр күн сайын 20 минут арнайы дайындаған нұсқаушы және сертификатталған мұғалім жұмыс істейді;

- әр квартал сайын әр түрлі жастағылар топтарын қайта құру және оқу бойынша бір деңгейдегі оқушылардың оқуын бағалау;

- әр мектепте отбасы қолдауы немесе ата-аналардың қатысуын қамтитын проблеманы шешу командасын құру;

- мектепке бекітілген көмекші ретіндегі тәлімгер мұғалімдермен оқу бағдарламасын, әрбір оқушы оқуда ілгері көтерілуін, басшылыққа әр квартал сайын бағалауды және мұғалімдермен қарым-қатынасты ынталандыруды жүзеге асырады.

Францияда. Басқа мемлекеттер сияқты, ауылдық шағын жинақты мектептердің мұғалімдерін дайындауда Франция әр түрлі жастағы топтардың оқушылармен өздік жұмыс өткізуді және ғылымды ұйымдастыру мәселелеріне көп көңіл бөледі, бұл жұмыс шағын жинақты мектептердің оқыту процессінің негізгі түрін құрайды.

Канадада. 1996 жылы 900-ге жуық шағын ауыл мектептері жабылған болатын, бірақ бұл саясатқа қосымша көлікпен қамтамасыз ету жүйесі құрылған (автобус). Бұл система оқушылар санының өсуіне қарамастан олардың елді мекенінен алыста орналасқан ірі мектептерге көлікпен қамтамсыз етіп отырған. Қазіргі уақытта шағын жинақты мектептер жұмысын жалғастыруда, оқушылары аз мектептер алыс аудандарда орналасқан, (көп жағдайда – шамамен 100 оқушыдан аз) және автобуспен тасымалдап қатысу тиімсіз болуда. Ауылдық білім ұйымдары мектептерді біріктіруі шектеу болса да, осы саясатты әзірлешілердің пікірінше, алыс және ұзақ болса да, оқушылар мектеп автобусымен қатынасуына болады деп шешілген [4].

Онтарияда (2006-2007 жылдан бастап *OFIP*) аймақтық ұйымдар бастауыш мектептерге қолдау көрсету мақсатында, «ерекше қиындықтан үздіксіз жетістікке жету» бағдарламасы бойынша (3 және 6 сынытарға) оқу, жазу және математикадан бағалаудың нәтижелерін өткізеді. *OFIP*-тің қаржысы оқушылардың кәсіптік дамуы үшін қосымша қорларды және оқу, жазу мен арифметика пәндеріне көмек көрсетуге тартылған тәлімгерлерді кәсіптік оқытуға және мұғалімдердің босатылған уақытына, қосымша оқытуға қолданылады. 2006-2007 жылдары мектеп оқушылары 3 сыныпта оқу бойынша аймақтық стандартқа қол жеткізсе ғана *OFIP* қолдауын алуға болады. Сондай-ақ 2009-2010 жылдан бастап 3-ші және 6-шы сыныптардың оқушылары аймақтық стандарттың нәтижесінің 75% -ын көрсеткен 1100 мектепке *OFIP* бағдарламасы бойынша қаржы берілген.

2002-2003 жылдан бастап 2010-2011 жылдары 3-сынып оқушыларының аймақтық стандарттың 34%-на ғана қол жеткізген мектептердің екіден үш бөлігі қысқартылды (19% -дан 6% -ға дейін), сондай-ақ үлгерімі төмен оқушылары бар бастауыш мектептер саны қысқарған.

Австралияда. Ірі мектептер бірлесіп жұмыс істеу, шағын жинақты мектептерді жабудан немесе біріктіру қажеттілігінен құтылу үшін, неғұрлым ірі мектептердің объектілерін пайдалануды, ол мектептер басқа шағын мектептерге қарағанда жақсы жабдықталған. Квинсленд штатының көрнекі үлгі көрсеткендей, неғұрлым ірі мектептер желілік сапада қызмет етіп, ал шағын жинақты мектептерге «жеткізуші» немесе «серіктестік» болып табылады. Шағын жинақты мектеп оқушыларын үлкен мектептерге бөлінген график бойынша транспортпен қамтамасыз етіледі. Объектіні бірігіп пайдалануда шағын жинақты мектеп оқушылары оқытудың кең көлемді бағдарламасымен, сондай-ақ би, денешынықтыру, информатика, сурет салу пәндерінен практикалық сабақтарды жүргізуді алдын ала қарастырады. Бұл амал шағын жинақты мектептерді жабуға мүмкіндік береді [4].

Австралияда шағын мектептердің жаңадан тағайындалған директорлары әдетте жұмыс орнында оқып үйренеді. Бұл оқыту формалды және формалды емес әдістер мен технологияларды, тәлімгерлікті және кластерлік механизмдерді қолдануда әр түрлі мектептердің мұғалімдері мен директорларын байланыстырады. Австралияның барлық үлкен білім беру ұйымдары қажеттілікті қанағаттандыратын және шағын мектептердің проблемалары мен олардың басшыларының, сондай-ақ барлық мектептердің директорларының контекстуальдық мәселелерін шешуге әр түрлі бағдарлама жасайды.

Бұл бағдарламалар негізгі топтарға бағытталған (мысалы, бірінші басшылық қызметке алғашқы тағайындалған адамдар), мәселелер бойынша (мысалы, оқыту және сабақ беру) және оқытудың әр түрлі әдістері қаралады (мысалы, коучинг, талқылау үшін онлайн – топтарға шақырылғандар). Университет қызметкерлері және Виктория университетінің студенттері этникалық аз қамтылған және көп балалы отбасының мектеп оқушыларының оқытуды арттыруға байланысты шараларға қатысады.

Швецияда. Кластерлік механизмдер тұрғысынан қаралатын мәселелер: тәуелсіз мектептердің белгілі саны жағдайларына қарай бір-бірімен ұқсастық немесе дербестігін жоғалтпай бірлесіп қызмет етуі [4]. Ауыл мектептері «*Rektorsomrade*» кластер немесе «директордың территориясы» аясында топтасады [4]. Кластерлерді құру мақсаты – шағын жинақты мектептердің мәселелерін, оның ішінде кәсіптік және әлеуеттік шектеулікті азайту болып табылады. Мектеп басшылары әкімшілік жүктемені азайту үшін ресурстарды басқару және сатып алу жұмыстарын өзара бірлесіп жасайды. Мектептер мұның алдындағы өзінің жеке ұқсастығын жоғалтпай, алдыңғы тәжірибесімен таратуға, кластерге келуіне мүмкіндік береді. Кластерлік жағдайда мектептер өзінің жекешелігінен айырылмайды және озық практиканы беру мүмкіншігіне қол жеткізеді.

Португалияда. 10 жылда жабылған 1000 мектеппен салыстырғанда 2005

пен 2008 жылдар аралығында шамамен 2500 мектеп жабылған. Елді мекендердегі материалдық - техникалық базасы нашар шағын мектептер басым болған кезде қала мектептері екі ауысымда шамадан артық көп жүктемемен жұмыс істеді. Жүргізілген зерттеулерде кішкене қалаларда үлгерім төмен екендігін, ал ауылдық жерде педагогикалық кадрлардың тұрақсыздығының коэффициент көрсеткіші жоғары және білім сапасының бір текті еместігін көрсетті. Үкімет 2005-2006 жылдары екінші жылға қалып оқу елдің орташа коэффициент көрсеткішінің төмен болған жағдайда шағын мектептерді жабу және осыған орай ірі мектептер кластерін құру шешімі қабылданған.

Мектептерді қайта құру және ауыстыру бағдарламасына бірнеше қажетті ерекшеліктерді енгізді:

- жабылатын мектептердің орнына алдын ала нақты қандай мектеп түрі ашылатындығын (оларға 150-ден кем емес оқушысы бар, оқытуды бір деңгейде бере алатын, ұзартылған күн тобы және дамыту шараларын жүзеге асыратын ірі мектептер орталығын құруды) қарап көру еді;

- онда ата-аналарды мектеп алыс болсада, осы шараладың барлығы олардың өздері және балалары үшін, мектеп үшін де жақсы жағдай екендігіне сендіру қажет және тегін транспорттың берілуі оларды ынталандырады;

- жаңа объектілерді инвестициялау үшін муниципалитеттерді ынталандыру;

- өткен уақытта мектептерді жабу шешімі сәтсіздікке ұшырағанын ескеріп, шешімдерді қабылдау мен ақыл кеңес беруде өте мұқият болу қажет;

- мектепті жақсарту тиімділігі, мұғалімдердің оқшаулануының төмендеуі, жайсыз немесе бөлектенген оқушыларды әлеуметтендіру қайта құру процессінде жаңашылдықтың пайда болуы, Білім министрлігінің (орталық және аймақтық), муниципалитеттің, мектептермен және де басқа мүдделі жақтармен бірлесіп қызмет ету мүмкіндігіне жағдай жасайды.

Шағын жинақты мектептер үшін алыстағы ауыл балаларын дайындауда оқу орталықтарын құру идеясын көптеген дамыған елдер қабылдамағанын баса айту керек.

Тәжірибеде көрсеткендей, егер оқу орталығы балалардың тұратын жерінен алыстату болса, бұл келешекте оларға жағымсыз әсер етеді: олар кейін ауылға қайта оралғанда, оларды жаңа элита сияқты ұнатпайды қарайды. Қорыта айтқанда, ондай адамдар өзінің туған ауылын тастап қалаға кетеді, солай жұмыссыздық армиясын толықтырады.

Қорытындылай келе, халықтың тығыздығының аз болуы мектептерді жабу және мектептерді біріктіру стратегиялық зардаптың бірі болып табылады[4]. Мектептерді біріктіру аясында бір немесе бірнеше мектептерді жабылады, ал оқушылар бір ұйымнан екінші ұйымға ауыстырылып, сол ұйымның оқушыларының жалпы саны артады. Елдермен, аймақтар және муниципалитеттер мектептерді біріктіруде әр түрлі ынталандыруды, қарсылық және саясаттың тура араласуын да пайдаланады. Алайда, мектептерді жабу және біріктіру тиімділігі мектептер мен аймақтардың өлшеміне байланысты болады.

Кейбір осындай жағдайларды ЭЫДҰ – елдерінің мектептер арасында бірлесіп шешу мысалдары төменде берілген [11].

Бельгияда. Мектептер ынтымақтастығын қолдауда мектеп қауымдастықтары еркін серіктестер түрінде құрылған. Олардың мақсаты бірлесіп кадрларды, АКТ және басқада ресурстарды басқару болып табылады.

Данияда. Білім берудің міндетті емес сатысында әкімшілік топ арқылы дамытылады, ол жергілікті немесе өңірлік деңгейде жұмыс жасайды, ол өз-өзін басқаратын және ресурстарды бірлесіп тиімді бағытта қолданатын ұйымдардан тұрады.

Англия (Бірлескен Королдық). Мектеп федерациясы, ұлттық білім беру көшбасшылары, мектеп жақсарту серіктестері – мемлекеттік ынтымақтастықтың түрлі тәсілдерінің дамуына ықпал етеді және т.б.

Финляндияда. 2003 жылы заңнамалық реформа оқушылардың оқу жолдарын біртұтас қамтамасыз ету мақсатында мектептер арасындағы ынтымақтастықты нығайтуға бағытталған болатын.

Франция. Мектептер арасындағы серіктестіктерді қамтамасыз ету үшін «мектептер бассейндері» құрылған болатын, онда мектептер оқушылаға бағдар беру мәселелерін бірлесіп шешуді, әр түрлі мектептердің өзара білім беруде сабақтастығын, материалдық және адами ресурстарды бірлесіп басқаруды жүзеге асырады.

Венгрия. 2004 жылы, микро - аймақтық әріптестік экономикалық және кәсіби рационалдық негізінде құрылған. Венгрияның барлық дерлік шағын өңірлерінде мектептердің мазмұнын бірлесіп ұстау қарастырылған. Мұндай бірлесу желісі кәсіптік және ұйымдастырушылық оқытуды, білім беруді басқарудың жаңа түрі және инновацияның тиімді негізі болуына мүмкіндік жасайды.

Кореяда. Шағын мектептер проблемаларды жеңу үшін өзара қызмет істейді, мектептің сыйымдылығына, мұғалімдермен алмасу аясында, оқу бағдарламаларын ұйымдастыруда, бірлескен дамыту шараларында және объектіні бірлесіп қолдануда.

Нидерландыда. Бастауыш білім беруде «жоғары басшылық» бірнеше мектептерді өз міндетіне алады. Бастауыш мектеп кеңесінің 80% -ы орталық басқарманың стратегиялық және көмекші қызметкерлерінен тұратын жоғары басшылық бюросы болып табылады.

Жаңа Зеландияда. Географиялық жағдайға және қызығушылықтары ортақ негізінде біріктірілген мектептер кластеры дамиды.

Солтүстік Ирландияда. (Біріккен Королдық). Орта мектептер оқытуды басқа мектептер мен қосымша білім беретін колледждермен бірлесіп жүзеге асырады.

Жергілікті деңгейдегі оқу жоспарымен мектептерді қамтуды арттыру үшін мектептердің ынтымақтастық бағдарламасы жинақталып жасалған. «Мамандандырылған мектептер» моделі орта мамандандырылған мектептердің бастауыш мектептермен, немесе бір орта мектеппен серіктестігін алдын ала қарастырады.

Норвегияда. Мектеп директоры басқаратын әкімшілік бөлімше білім беру үшін бірнеше мектептерді біріктіру тенденциясы сақталған. Практикада мектеп директорларының муниципалитеттермен өзара байланысы бір шама жақсы

таралған.

Португалияда. Жалпы мектептерді басқару моделі, ұжымдық басқарудың құрылымы аясында мектептерді топтастыру болып табылады. Орындаушы, педагогикалық және әкімшілік кеңестері мектеп кластерлері бойынша өз бағытындағы мектеп топтарына жауап береді.

Шотландияда. (Бірлескен Королдық). Саясаттың негізгі бағдары бірлесіп жұмыс істеуді ынталандару. «*HeadsTogether*» - басқару тәжірибесімен алмасудың ұлттық масштабтағы онлайн қауымдастығы болып табылады.

Швецияда. Мектеп директорларын білім беру жөніндегі муниципальдық директорлар басқарады. Бұлардың көбі білім беру жөніндегі директорлардың тобын басқарушы мүшелері болып табылады, осының аясында стратегиялар, даму және нәтижелер мәселелері талқыланады. ЭЫДҰ – елдері мен Қазақстанның білім беру ұйымдарының салыстырмалық талдауы, еліміздің ШЖМ-нің білім саласындағы проблемаларын анықтады:

1. Білім беруге бөлінген мемлекеттің жалпы ресурстықтарының деңгейі ЭЫДҰ – елдерімен салыстырғанда орташа көрсеткіштен төмен.

2. Барлық мемлекеттік мектептер санының жартысын ШЖМ-тер құрайды, сондықтан білім беру қызметін көрсетуде экономикалық үнемді бола алмайды, ол мектеп ғимараттарының көбеюіне әкеп соғады, оны ұстау өте шығынды болып табылады.

3. ЭЫДҰ – елдерімен Қазақстан мектептерін салыстырғанда, оларда автономия деңгейі бір шама төмен: бөлінетін қаражат өте аз, мектептің дамуына инвестиция құю немесе тиімді ресурстарды басқаруда директорлардың мүмкіндіктері шектеулі. Қала мектептерінің қаражатының 79% -ы, ал ауыл мектептерінің қаражатының 93%-ы еңбек ақы шығынын құрайды. Бұл проблема ауылдың ШЖМ-тері мен бастауыш мектептерінің ерекше маңызды мәселесі болып тұр. Олардың қаражат шығынының 99,6%-ы еңбек ақы төлеуге кетеді.

4. ШЖМ-ді ресурстық орталықтарды көбейту арқылы қолдау қажет: елдің барлық ШЖМ-нің қамту үшін жаңа РО-ды қаржыландыру, ШЖМ үшін бұл орталықтарды қолдауды ұлғайту. Бұл мектептердің желісін тиімді біріктіру, қай жерде ШЖМ –ді сақтап қалу үшін жергілікті жердің картасына талдау жасалмаған. Мұндай жұмыс кадрларды және қаражат қорларын, РО –тар желісін жоспарлағанда қажет. Сондай-ақ ШЖМ-ді қолдауға қажетті кеңестер жүргізілмеген. Маңызды оқыту кезеңдері алынған, РО –тар тек 8-ші,9-шы сынып оқушыларын ғана қамтыған. ШЖМ-тер мен РО-дың мұғалімдері және басшылары арасындағы өзара бірлестікті кеңейтуге де болатын еді.

5. Білікті мамандардың жетіспеушілік проблемасы. Ауылда орналасқан мектептерге арнайы пәндер бойынша мұғалімдердің жетіспеушілігі жиі кездеседі. Мұғалімдерді дайындау бағдарламалары ШЖМ жағдайында жұмыс істейтін мұғалімдер дайындамайды.

6. Мұғалімдер мен мектеп басшылары үшін: қажетті білім беру үшін қандай білім, дағдылар мен құндылықтар қажеттілігі және мектепті басқаруда тиімділікті керек ететін стандарттар жоқ.

7. ЭЫДҰ – елдеріндегі оқу сағатының ресми орташа көрсеткіштеріне

сәйкестендіру үшін, Қазақстан оқу сағатының шамасын реттеу қажет, әсіресе 1-4 сыныптар үшін.

8. ШЖМ-дің жартысына дейіні (44%) міндетті оқыту бойынша барлық кезеңдерін оқытады, ол көбінесе бастауыштың (1-4 сыныптары) немесе негізгі орта білім беру (5-9 сыныптары) оқытуды білдіреді. 2013-2014 оқу жылдарында біріктірілген сыныптарда оқитын оқушылардың саны әр түрлі, ол ШЖМ оқушыларының аз бөлігін (22%)-ын және сыныптардың (27%)-ын құрайды, ал республика бойынша сыныптар -6%, оқушылар 2% -ды ғана құрайды [12].

Қорытындылай келе, елді мекендерің тығыздығы төмендігінің салдарына небір стратегиялық мектептерді жауып және біріктірулер болады [4]. Мектепті біріктіру шарасында бір немесе бірнеше мектепті жабу, ал бұл ұйымның оқушылары басқа білім ұйымына ауыстырылады, онда ол мектептегі барлық оқушылар саны көбейеді. Кейбір елдерде, өңірлер мен муниципалитеттер мектептерді біріктіруге әр түрлі ынталандыру көмегімен үйлестіреді. Алайда мектепті жабу және қосу өңір мектептерінің көлеміне байланысты.

2 Қазақстандағы шағын жинақты мектептер жұмысына талдау

Қазақстан Республикасының Конституциясы азаматтардың тең құқықты білім алуын анықтайды. Осыған байланысты бастауыш, негізгі және орта білім берумен еліміздің тұрғындары жүз пайыз қамтылған [13, 14]. Еліміздің аумағында ШЖМ-дің келесі түрлері жұмыс атқарады [15]:

1) тірек мектеп (ресурстық орталығы) – шағын жинақталған мектеп оқушыларының сапалы білім алуыны қолжетімділігін қамтамасыз ету мақсатында қысқа мерзімді сессиялық пен аралық сабақтарды және қорытынды аттестаттауды өткізу үшін базасында таяу маңдағы шағын жинақталған мектептердің білім беру ресурстары шоғырланатын жалпы орта білім беру ұйымы [16];

2) Шағын жинақты мектеп – білім алушылар контингенті шағын, сынып-жинақтары біріктірілген және оқу сабақтарын ұйымдастырудың өзіндік нысаны бар жалпы білім беретін мектеп;

3) Магниттік мектеп – аудандық (қалалық) білім бөлімдерінің бұйрығымен тірек мектебіне (ресурстық орталыққа) бекітілген шағын жинақты мектеп;

4) шағын жинақты мектеп (ШЖМ) – оқушыларының саны шамалы, біріктірілген сынып-комплектілері, сабақтарды ұйымдастырудың өзіндік ерешеліктері бар жалпы білім беретін мектеп;

5) магниттік мектеп – аудандық (қалалық) білім беру бөлімдерінің бұйрығымен жалпы білім беретін мектептерге бекітілген.

Оқушылары бар кез келген ауылдық жерде үкіметтің нормативпен білім беру ұйымдарының желісі кепілденген [17]:

1) кіші мектеп жасындағы балалар саны 5 –ке тең не одан артық болған жағдайда бастауыш білім беретін мемлекеттік оқу орнының жұмыс атқаруы кепілденген;

2) кіші және орта мектеп жасындағы балалар саны 41 –ге тең не одан артық болған жағдайда негізгі білім беретін мемлекеттік оқу орнының жұмыс атқаруы кепілденген;

3) кіші, орта және жоғарғы мектеп жасындағы балалар саны 81-ге тең не одан артық болған жағдайда жалпы орта білім беретін мемлекеттік оқу орнының жұмыс атқаруы кепілденген.

2011-2020 жылдарға арналған Қазақстан Республикасындағы білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы еліміздегі, оның ішінде ШЖМ-де білім беруді дамытудың стратегиясын анықтайды [5].

ТМ(РО)-тар материалды-техникалық, ғылыми-әдістемелік базасы және кадрлық ресурстары бар жалпы білім беретін мектептердің жанынан аудандық (қалалық) әкімдіктің қаулысымен ашылады. Магниттік ШЖМ аудандық (қалалық) білім беру бөлімдерінің бұйрығымен тірек мектептерге бекітіледі. Сессиялық оқу кезінде ТМ(РО)- оқушылардың тұратын жері мен тамағына, оқушыларды тасуға, пәндер бойынша оқу бағдарламаларын келісіммен жүргізуге жауапты, сессияға қатысушылардың санымен сыныптар санын анықтайды.

ШЖМ-дегі оқу-тәрбие жұмыстары біріктірілген сыныптарда әртүрлі

жастағы балаларды ескеруге сәйкес қамтамасыз етіледі.

ТМ(РО)-тағы оқу-тәрбие жұмысы біртұтас оқу жоспары негізінде жүргізіледі және магниттік ШЖМ-дің оқушыларына арналған ұзақтығы он күн болатын оқу сессияларын өткізуді қамтиды (алғашқы сессия қазан айының алғашқы он күндігі, аралық сессия ақпан айының алғашқы он күндігі, қорытынды сессия сәуір айының үшінші он күндігі). Сессиялар аралығында қашықтан оқыту жүргізіледі.

ШЖМ-де пәндерді топқа бөліп оқытуға болады және сыныптағы оқушылар саны 10-16 болуы керек. Сыныптарды бір класс-комплектіге біріктіргенде әртүрлі жастағы оқушылар саны 10-нан аспауы керек. ШЖМ-де сыныптардағы оқушылар саны 3-тен 10-ға дейін және одан көп болуы мүмкін. Үш немесе төрт сыныпты біріктірген кезде сабақтар кестесін жасауда жылжымалы кесте қолданылады. Бірінші сыныпты және бітіретін сыныптарды біріктіріп оқытуға болмайды.

ТМ (РО-да) қазақ тілін, орыс тілін, шетел тілін, информатиканы, ритмика сабағын, музыканы, дене шынықтыруды, алғашқы әскери дайындықты, технологияны, сонымен қатар бейіндік пәндер бойынша зертханалық және практикалық жұмыстарды жүргізуде топтарға бөлуге болады. Оқушылар саны 20-25, ал 8-11 сыныптарда 15-20 оқушы болғанда пәндер бойынша бөлуді Үйлестірушілік кеңес шешеді.

Әртүрлі жастағы оқыту әдістемесін қолданғанда келесідей біріктірулер жасауға болады: екінші және үшінші, үшінші және төртінші немесе екінші және төртінші сыныптар; бесінші және алтыншы, алтыншы және жетінші сыныптар; жетінші және сегізінші сыныптар біріктіріледі.

Жазу мен математика сабақтарында жүргізілетін өзіндік жұмыстардың ұзақтығы екінші сыныпта 15-20 минут, үшінші сыныпта 15-25 минут.

ТМ(РО)-тың оқу-тәрбие жоспары магниттік ШЖМ-тің оқу-тәрбие жоспарын ескере отырып жасалады. ШЖМ пен ТМ(РО)-тың жылдық оқу-тәрбие жоспары Үйлестік кеңестің отырысында бекітіледі және аудандық (қалалық) білім беру бөлімдерімен келісіледі, білім беру ұйымының басшысымен бекітіледі.

ТМ(РО) пен магниттік ШЖМ-тің кеңесімен бекітілген оқу үдерісінің графигіне сәйкес сессия ұзақтығы үш күннен он күнге дейін. Алғашқы сессия оқу жылының басында жүргізіледі. Сессия алдында магниттік ШЖМ-тің оқушыларынан тест алынады, оларды оқытудың жекелеген жоспары құрылады, сессия аралық жұмыс жоспарланады. Жекелеген жоспарды жүзеге асыру бойынша қорытынды сессияда базалық пәндер мен таңдау курстарына қатысты негізгі мәселелер анықталады, оқушылардың дайындық деңгейі бағаланады.

Сессияаралық кезеңде ШЖМ-дегі оқушылардың оқу-танымдық қызметі тірек мектептердің пән мұғалімдерінің қашықтан оқыту арқылы жүргізіледі. Сессия кезінде ТМ(РО) толық күн жұмыс атқарады.

ТМ(РО) мұғалімдерінің жұмысына төлеу аптасына 18 сағат мөлшерінде алынады. Оның 6 сағаты ғылыми-әдістемелік және эксперименттік жұмысқа жіберіледі.

ТМ(РО)-тың директорының, орынбасарының, тәрбие жұмысын

ұйымдастырушының лауазымдық жалақысы толық оқушылар саны болатын жалпы білім беретін мектептердегі тәрізді анықталады. ТМ(РО)-да қосымша жұмыс атқаратын жоғарғы оқу орындарының мұғалімдерінің жұмысына жалақы төлеу білім беруге қатысты Қазақстан Республикасының заңнамасына сәйкес сағатқа байланысты жүргізіледі.

Тірек мектептерді қаржыландыру бюджеттік қаражат, қамқорлық ұйымдардың жарнамасы және ақылы білім беру қызметін көрсету арқылы жүргізіледі.

Қажеттігі болмаған жағдайда тірек мектептердің қызметі тоқтатылады.

Қазақстандағы ШЖМ-дің дамуындағы негізгі мәселелер ретінде келесі жағдайларды атауға болады:

- ШЖМ-дің қызметін реттейтін нормативтік-құқықтық базаның (ШЖМ-тің даму тұжырымдамасы, ал ШЖМ туралы Ереже тек жоба түрінде ғана бар) жетілмеуі;

- ШЖМ жағдайында білім беру үдерісін ұйымдастыру бойынша мұғалімдерге арналған құралдар мен әдістемелік нұсқаулықтардың жетіспеушілігі;

- сыныптардағы оқушылар санының аздығына және әртүрлі жастағы оқушылардың бір сыныпта болуына арналып жасалған арнайы оқыту әдістемесінің болмауы;

- сыныптардағы оқушылар санының аздығынан оқыту нәтижелерін бағалау шамадан тыс бақылауға әкеледі, ал бұл оқушылардың үрейлену деңгейін жоғарлатады;

- Интернет желісін кеңінен шығуға жағдай болмағандықтан кейбір мектептерде ақпараттық-коммуникациялық технологияны қолдану мүмкіндігі шектеулі;

- оқушылар контингентінің аздығынан бейімдік оқытуды ұйымдастырудың қиындауы;

- қосымша білім беру ұйымының және мәдени орталықтардың жоқтығы;

- бірнеше пәндер бойынша мамандардың жеткіліксіздігі;

- ШЖМ жағдайында білім беру үдерісін ұйымдастырудың ерекшеліктеріне мұғалімдердің дайын болмауы;

- төлемақы жүйесіне қатысты педагогтарды ынталандыру деңгейінің төмендігі, ШЖМ-дің мұғалімдеріне әлеуметтік жағынан қолдау көрсетілмеуі;

- материалды-техникалық базаның төмендігі: бөлмелердің бейімсіздігі;

- көбінің аппатық жағдайда болуы;

- күрделі жөндеудің қажеттігі;

- арнайы оқу зертханалары, шығармалық шеберханалардың, асхананың, денешынықтыру залының, дәрігерлік кабинеттің, қазіргі кезге сай жиһаздың, техникалық құралдардың, спорт жадықтарының, оқырмандар залы бар электронды кітапхананың болмауы;

- телекоммуникация инфрақұрылымының ескіруі: Интернет желісіне кеңінен қосылмауы, интерактивті құралмен жабдықталмауы; көптеген ШЖМ-де физика, химия, биология, информатика кабинеттерінің болмауы;

- көптеген аймақтарда оқушыларды мектепке тасу мәселесінің шешілмеуі;

- тірек мектептерді құруды жоспарлау тиімділігінің жеткіліксіздігі (кадрлар мен қаражат ресурстарын ескре отырып, мектептерді географиялық, әлеуметтік-экономикалық жағдайларына қатысты біріктіру тиімді);

- ШЖМ-ді тірек мектептері (ресурстық орталықтарымен) қамтудың жетіліксіздігі (қамтылуы 10% ғана);

- ТМ(РО)-тар оқытудың негізгі кезеңдерін қамтымайды, тек қана 8-9 сыныптарының оқушыларын қамтиды;

- ШЖМ пен ТМ(РО)-дың ұстаздары мен басшыларының ықтымақтастығының жеткіліксіздігі;

- ШЖМ-дегі білім берудің сапасына мониторинг жүргізу және есеп жүргізу жұмысы қажетті деңгейде болмауы.

ТМ(РО)-тар өздері білім беру үдерісін ұйымдастырудың және шалғайдағы ауыл мектептері оқушыларының сапалы білім алу мен қазіргі заманғы білім берудің ақпараттық қорына қол жеткізудің жолдарын қамтамасыз етудің ең бір тиімді түрі ретінде көрсете білді.

Сонымен қатар ТМ(РО)-тар жұмыстарын талдау барысында бірнеше кемшіліктер кездескен. Атап айтқанда:

- ТМ(РО)-тар мен мектеп арасындағы қызметті үйлестірудің қиындығы;

- түлектерді дайындау нәтижесіне жауапкершілікті мектептер арасында бөлінуі;

- жоғары нәтижелерге жетуде жеке жауапкершіліктің төмендігінен тірек мектептері мұғалімдерінің мүдделілігінің жеткіліксіздігі;

- бейімдік емес пәндерге деген оқушылардың қызуғышылығының төмендеуі;

- оқушыларды бөлуге таласу;

- мектептер мен ТМ(РО)-тары арасындағы қарым-қатынасты реттейтін нормативтік-құқықтық базаны құрудағы қиындықтың болуы.

Соңғы 15 жылда елімізде ШЖМ саны 2 есе өссе, кейінгі жылдары кеміді. Республиканың әрбір төртінші мұғалімі ШЖМ-те жұмыс атқарады, ал әрбір алтыншы оқушысы ШЖМ-те білім алады.

Қазіргі жағдайға жасалған талдау. Жалпы республикада біріктіріліп оқытылатын 1-4 сыныптар саны **4 841** (ондағы оқушылар саны **27 996**), 5-9 сыныптар саны **3 193 (21 709)** оқушы), 10-11 сыныптар саны **105 (3 877)** оқушы). Қазақстандағы 7222 жалпы білім беретін мектептердің 3268 мектебі ШЖМ, яғни жалпы мектептер санының 45,3%-ын құрайды. Ауылды жерлерде **3 209 (89,1%)** жалпы білім беретін мектептер бар. 2014 жылы қалалық мектептердің 59-ы ШЖМ. Еліміздің тұрғындарының тығыздығының әртүрлі болуы осы мәселеленің аймақтық мәселеге көшуіне әкелді. ШЖМ басым көпшілігі Солтүстік Қазақстан облысында (облыстағы жалпы мектептер санының 88,1%-ын құрайды), Ақмола облысында (81%), Қостанай облысында (77,5%), Павлодар облысында (76,5%), Батыс Қазақстан облысында (72,9%), Ақтөбе облысында (67,5%), Шығыс Қазақстан облысында (67,9%), Қарағанды облысында (58,9%) орналасқан [18].

«Шағын жинақты мектептер үшін жаратылыстану-математика пәндері бойынша мұғалімдерді дайындаудың ғылыми-әдістемелік негіздері» атты

мемлекеттік ғылыми жоба аясында (2012-2014 жж. Шәкәрім атындағы ММ, Семей қаласы, басшысы Жолымбаев О.М.) Шығыс Қазақстан облысының Абай, Аягөз, Бесқарағай, Бородулихин аудандарының шағын жинақты мектептерінің қызметтеріне зерттеу жүргізілген. Зерттеуге 11 ауылдық шағын жинақты мектептерден 248 мұғалімі қатысқан.

Жүргізілген сауалнама бойынша ауыл мектептерінің мұғалімдерін үш топқа бөлуге болады:

- жергілікті жердің тұрғындары (оларда мектеппен және жергілікті халықпен тұрақты тығыз байланыста);

- «уақытша» адамдар (әдетте жастар, мансабын әрі қарай көтерудің баспалдағы ретінде санайды);

- қаладан көшіп келгендер (әдетте жолдасының жұмысының ауысуына байланысты көшіп келгендер).

Сәйкесінше келесі мәселелер туындайды:

- жас мамандардың ауылда қалып жұмыс жасауды қаламауы;

- жақсы мұғалімдерді ауылда қызмет етуге ынталандыру жолдарының болмауы;

- кәсіптік міндеттерінің көпттігі;

- тұлғалық және кәсіптік шектеулігі.

Талдау нәтижесі бойынша мұғалімдердің арнайы білімдерінің деңгейі жоғары екені анықталды: жоғары білім – 81,9 %, олардың 86 %-ы педагогикалық институттарды бітірген; аяқталмаған жоғары білім – 0,8 %, орта арнайы білім – 0,3 %. Арнайы орта білімі бар ұстаздар педагогикалық жоғары оқу орындарының сыртқы бөлімдерінде оқуда және екінші жоғары білімді екінші пән бойынша алуда. Мұғалімдердің жастарына қатысты келесі нәтижені айтуға болады: жас ұстаздар 23 жастан 36 жасқа дейін (47%), немесе 37-ден 49-ға дейін орта жасты (47%); еңбек өтілі көп жасы 50-ден асқан ұстаздар 12%. Көптеген мектептерде математиканы, физиканы және басқада жаратылыстану-ғылыми пәндерді беретін мұғалімдер біреуден ғана. Осыған байланысты мұғалімдер мектепшілік өз біліктерін көтеруге, пән мұғалімінің сабағына қатысуына мүмкіндігі жоқ.

Мұғалімдердің көпшілігі жекелеген бастауыш сыныптарда еңбек етеді және мұғалімдердің төрттен бірі бір мезетте бірнеше бастауыш сыныпта жұмыс атқарады. Ал ауылдағы негізгі мектептің жасақталуына келетін болсақ, мұнда математика пәнінің мұғалімдерін кейбіреуі ғана бір немесе екі сыныпта сабақ береді; көпшілігі үш-төрт әртүрлі сыныптармен жұмыс жасайды, сыныптардың кейбіреулері бір сыныпқа біріккен. Параллель сыныптар бір мұғалімде де жоқ. Бұл математика пәніне дайындалуда және пән сабағын жүргізуде қиындықтар бар екенін көрсетеді. Ал химия, физика және биология пәндерінің мұғалімдері бұдан қиын жағдайда, өйткені ұстаздардың негізі пән бойынша апталық жүктемесі бірнеше есе кем.

Негізгі мектептегі сыныптардағы оқушылардың саны өте аз. Облыстағы ауыл мектептері мұғалімдерінің жалпы санына қатысты жаратылыстану-математика циклі пәндерін беретін мұғалімдердің негізгі дипломы бойынша 25%-ы математика, 12%-ы физиканы, 14%-ы биологияны, 6%-ы химиядан сабақ

береді. Ал жалпы мұғалімдер санның 3/4-інің сабақтар беруінің ауқымы кеңірек: математика бейнелеу өнерімен, географиямен, музыкамен, биологиямен, шетел тілімен; физика математикамен, биологиямен; биология химиямен, физикамен, географиямен; химия биологиямен, физикамен тіркестірілген. Осыдан көпбейінді мұғалімдерді дайындау туралы мәселені көтеруге әкеледі.

Бастауыш сынып мұғалімдерінің апталық жүктемесі 20-24 сағат, оның 6 сағаты математикаға жіберілген (қолданстығы оқу жоспарына байланысты). Толық емес орта мектеп туралы айтқанда кез келген еңбек өтілі бар мұғалімнің апталық жүктемесі 24 сағат екенін атап кеткен жөн. Сонымен қатар еңбек өтілі 5 жылға дейінгі жас мұғалімдердің 1/6-і ғана математиканы береді, ал тәжірибелі мұғалімдер үлесі көбірек ($\frac{1}{4}$ -ден $\frac{1}{2}$ -ге дейін). Ал бастауыш сынып мұғалімдері үшін келесідей: мұғалімдердің 15 %-ы сабаққа дайындалу үшін 1-ден 2 сағатқа дейін, ал басым көпшілігі орта есеппен 3 сағатқа дейін жібереді. Тура осылай негізгі орта мектепте де байқалады. Олардың басым көпшілігі 2-ден 4 сағатқа дейін жібереді. Бірақ бұл жерде қызықты жай бар: еңбек өтілі өскен сайын сабаққа дайындалу уақыты да өседі. Мұны мұғалімнің жауапкершілігінің артуымен байланыстыру дұрыс емес. Еңбек өтілі көп мұғалім өзіне көлеміне де мазмұнына да қарай көп жүктеме алатын тәрізді.

Бастауыш сынып мұғалімдері үшін аралас сабақ басым, мұнда мұғалім есептерді шығарады, түрлі тексеру жұмыстарын жүргізеді. Әңгіме түрінде өткізілетін сабақтар аз кездеседі. Оқушылардың өздігінен оқулықтармен жұмыс жасау сабақтары көбірек кездеседі. Мұндай сабақтар негізгі мектепте алдыңғы сабақтардың түрлерін құрайды. Ал қазіргі сабақ түрлері өте сирек қолданылады. Екі жағдайда ғана: біріншісінде семинар, екіншісінде ойын түрінде көрсетілген. Талдау нәтижесі бойынша аралас сабақтармен қатар есептер шығару мен өзіндік жұмыстар ұйымдастырылатын сабақтар жиі қолданылады.

Сабақта бірнеше оқушы болмаған жағдайда математика мен химия пәндерінің мұғалімдері жаңа сабақты оқуды бастамайды. Бұл пәндердің өзіндік ерекшеліктерін ескерсек, әрине бұл дұрыс. Осы ерекшеліктер ШЖМ мұғалімдері оқушыларға жеке тапсырмалар дайындауына көп көңіл бөлетінін түсіндіреді. Атап айтқанда мұғалімдердің 20%-ы күнделікті, ал 50%-ы аптасына бір рет дайындайды. Жартыжыл немесе бір жыл туралы айтылса, онда мұғалімдердің көпшілігі оқу материалын оқушылармен оқып шығуды үлгереді. Курстың жекелеген тақырыптарын оқуда қосымша сағат туралы айтылады. Мысалы, математикаға байланысты бастауыш сынып мұғалімдерінің 40%-ы, негізгі мектептің 50%-ы көрсеткен. Бір оқушыдан сабақ сұрау жиілігі аптасына төрттен онға дейін жетеді; ал бағалар саны одан кем.

Талдау нәтижесі бойынша күнделікті сабаққа жазылатын сабақ жоспары кеңінен қолданылатын көрсетеді. Жоспарды бастауыш сынып мұғалімдерінің бәрі қолданады, ал басқа мұғалімдер саны $\frac{2}{3}$ -тен $\frac{3}{4}$ -ке дейін (31 сауалнама). Сонымен қатар мұғалімдік пәндік журналдарды қолданады. Бастауыш сынып мұғалімдерінің $\frac{1}{6}$ –і ғана, ал негізгі мектептің мұғалімдерінің 50%-ы интерактивті тақтаны қолданады. Сауалнама жүргізілген мектептердің 12-і ғана

қазіргі заманғы пәндік кабинеттермен (химия, биология) жабдықталған, ал 22 мұғалім ғана жұмысында компьютер қолданады.

Бастауыш сынып мұғалімдері педагогикалық институттарда келешек пән мамандарын дайындау барысында психологиялық-педагогикалық цикл пәндерінің көлемін ұлғайту қажеттігін айтқан. Мұғалімдерін өз дәрежесін тек өз-өзі дайындау арқылы жүргізеді. Ал курстардан 5 жылда бір өтеді. Бірақ, көпшілігі аймақтық әдістемелік бірлестіктер арқылы тәжірибе алмасу жұмыстары жақсы ұйымдастырылғанын көрсеткен. Мұғалімдердің көпшілігі мектептің және өзінің жеке кітапханасын пайдалатынын айтқан.

Мұғалімдердің ойы бойынша ауыл мектептерін балама оқулықтармен, әдістемелік құралдармен, сыныптан тыс жұмыстарға арналған құралдармен, ТОҚ және АКТ-мен қамтамасыз ету керектігін сөз еткен. Сонда мұғалімдер оқушылардың сұранысына қатысты материалдармен жабдықталады. Ондай материалдарды электронды ақпаратты көздерден (электронды оқулықтар мен оқу құралдары және т.б.) алуға болады.

Сонымен қатар мектептің материалды базасын жақсарту бойынша тілектер білдірілген. Яғни жөндеудің қажеттігі, балалардың білім алуына қажет жағдайлар (жылу, жарық және т.б.). Тұрмыстық жағдайды жақсарту бойынша мәселелер көтерілген, ал жалақы туралы айтылмаған. Еңбек өтілі көп мұғалімдер мектепте дәрігердің және психологтың болуы және өзіндік жетілуге уақыт бөлу қажеттігі туралы айтқан (арнайы әдістемелік күн немесе апталық жүктемені азайту арқылы енгізу).

Педагогикалық институттарда оқыған кездерін еске ала отырып, тәжірибелі ұстаздар мектептегі пәндерді беру әдістемесіне, мұғалімдерді дайындау барысында ШЖМ ерекшелігін ескеру керектігіне назарды көп аудару пайдалы деп атап көрсеткен. Бастауыш сыныптың көптеген мұғалімдері бастауыш мектепте біріктіруді жасамауды айтқан. Сауалнама нәтижесі бойынша мұғалімдер курстан өткенге қарағанда өзара тәжірибе алмасуға көбірек мән берген. Сонымен қатар, ауылдық ШЖМ-ді музыка, бейнелеу өнері, еңбек пәндерінің мұғалімдерімен қамтамасыз ету туралы өз тілектерін білдірген.

Оқушылардың жалпы санының 35%-ы мектеп орналасқан елді мекенде тұрмайды. Көпшілігі күнде өзі тұратын елді мекеннен мектепке қелуге мәжбүрлі екендігі көрсетілген.

Сонымен, ШЖМ-ді сыныптық емес сабақ оқыту деп қарастыруға болады, яғни, оқушыларға білім беруді ұйымдастыруды жеке білім беру бағдарламаларымен әртүрлі жастағы топтарды оқытатын ұйыжымдық сабақ беретін мектеп.

3 Қазақстан мен ЭЫДҰ елдерінің мектептерінде білім беру процесін ұйымдастырудың салыстырмалы талдауы

Білім беруге бөлінген мемлекеттік ресурстардың жалпы деңгейі ЭЫДҰ елдерінің орташа көрсеткіштерімен салыстырғанда төмен екендігі байқалады (1-кесте) [4]. Мектепте білім алуға бөлінген қаражат ЖІӨ-нің 2,1 % құрайды, ол ЭЫДҰ елдерінің орташа деңгейінен (3,6 %) төмен. 2013 жылы Қазақстанда бір оқушыға мемлекеттік шығыстардың жан басына шаққандағы ЖІӨ-нің 11 % құраған болатын, ол ЭЫДҰ орташа көрсеткішінен әлде қайда төмен болып қалуда.

1-кесте – 2012-2013 жылдардағы Қазақстан және ЭЫДҰ елдерінде білім беру статистикасы

Қазақстан (2013)				
	Мектеп саны	%	Оқушылар саны	%
Жалпы орта білім беру мектептері	7648	100,0	2571989	100,0
Шағын жинақты мектептер	3639	49,8	284267	11,3
(2012) ЭЫДҰ елдерімен салыстырғанда Қазақстан (2013)				
		Қазақстан (2013)	Орта есеппен ЭЫДҰ (2012)	
Мемлекеттік шығындар ЖІӨ %				
Барлық білім беру шығындары		3,8	5,6	
Бастауыш және орта білім беру		2,1	3,6	
Қамтылудың таза коэффициенті				
Бастауыш және негізгі орта білім беру (6-14 жас)		99	98	
Жалпы орта білім беру (15-19 жас)		86	83	
Сыныптың орташа мөлшері				
Бастауыш және негізгі орта білім беру		23	21	
Орта білім беру		18	24	
Оқушы-мұғалім ара қатынасы				
Бастауыш және негізгі орта білім беру		17	15	
Орта білім беру		6	13	
Оқыту нәтижесі				
PISA 2012 математика, орта баллы		432	494	
PISA 2012 математика, % 2-деңгейден төмен		45	23	

2013 жылы балаларға бастауыш мектепте білім беру – 99%, орта негізгі білім беру 86% -ды құраған (1-кесте).

Шағын жинақты мектептерде сыныптардың мөлшері (8,4 оқушы), басқа мектептерге қарағанда (20,8 оқушы) екі есе кем. Оқушылар мен мұғалімдердің қатынасы ЭЫДҰ -елдеріне қарағанда төмен. Еліміздің орташа көрсеткіші 8,5-қа тең, ал Солтүстік Қазақстан облысында 5,5 болса, Астанада 14,9 дейін жетеді.

ЭЫДҰ – елдерінде білім беруде орташа көрсеткіш 15,14 және 14, ол бастауыш, негізгі орта және жалпы ортаға сәйкес келеді [4]. Осы жағдаймен салыстырғанда ЭЫДҰ – елдерінде жалпы мұғалімдер мен мектеп басшыларының саны жоғары болып саналады. Қазақстанда басқарушы команда

мөлшері ЭЫДҰ – елдеріне қарағанда өте көп. Басшылықтың қызметінің қандай бір бөлігі бір-бірін қайталайды. Сондай-ақ мұғалімдердің жүктемесі мөлшерлеменен (ставкамен) саналады, ол «толық жұмыспен қамту эквивалентіне» сай емес, және осы мұғалімдердің көпшілігі жұмысты толық күн істемейді.

Бір шама ЭЫДҰ – елдерінде алыстағы немесе тұрмысы төмен елді мекендерде жұмыс істейтін мұғалімдерді ынталандыру мақсатында, қосымша жылдық немесе бір рет берілетін сыйақы төленіп тұрған [4]. Қазақстанның ауыл мектептеріндегі жоғары санатты мұғалімдердің саны қалаға қарағанда 2-3 есе төмен. Осыған орай ауылдық елді мекендерде «санаты жоқ» мұғалімдердің үлесі жоғары. Осындай айырмашылықтар мұғалімдердің жоғары білім деңгейінің үлесі (қалада 91%, ауылда 86%) аз болса көрініп тұрады.

Кейбір елдерде, мысалы Канада және Австралияның ауылдық елді мекендерінде қашықта оқыту қолданылады. Шағын жинақты мектептердің оқушылары веб-сабақтарға қатысады, онда мұғалімдердің міндеті оқу процесін ұйымдастыру және оқушыларды қолдау болып табылады. Бразилияның мектептерінде оқушыларға білім беруде «*Educopedia*» он-лайн ресурстары арқылы сандық платформада мектептің бағдарламасына сәйкес сабақтың кестелері мен іс-шараларына қол жеткізу қарастырылған. Бұл платформа Рио-де-Жанейро муниципалитетімен әзірленген, ол 680 000 оқушыға қызмет етеді және мұғалімдердің 50%-ы осы платформамен аптасына 1 реттен артық қолдана алады.

Қазақстан мектептерінің 15 жастағы оқушылары *PISA-2012* нәтижесі бойынша ЭЫДҰ – елдеріндегі өздерінің құрбыларынан математикадан орташа 2 жылға қалғандығы және шамамен оқушылардың 45%-ы сауаттылық деңгейіне жете алмаған, бұл ЭЫДҰ – елдерінде орташа есеппен (23%-дан) жоғары екендігі көрінді. ЭЫДҰ – елдерімен салыстырғанда Қазақстан мектептерінде автономия деңгейі көп еместігі байқалды. Сондай-ақ, Қазақстанда ата-аналар өз балаларының білім алуына ЭЫДҰ – елдеріне қарағанда көп әрекет етеді. Қазақстанда мектептер бір-бірімен аз бірлесіп жұмыс істейді, мысалы, озық тәжірибемен алмасу саласында, жаңа басшыларға тәлімгерлік көрсетуде, тиімді емес немесе оқшау жатқан мектептердегі әріптестеріне қолдауда жасауда.

Әрине мектептер арасында бірлесіп қолданылатын ресурстардың кейбір механизмдері бар, олар материалдық-техникалық базаны және адами ресурстарды қолдануда, оның өзі өте көп емес деңгейде екендігі байқалды. Бұл проблеманы мадақтау және ынталандыру механизмдеріне сәйкес шешу жолдары дайындау.

Қорытынды

Елімізде экономикалық, әлеуметтік-демократиялық реформалар аясында білім беру процесін жаңғырту арқылы сапалы білімге қол жеткізуді қамтамасыз ету және бәсекеге қабілетті адами капиталды дамыту, мемлекетіміздің саясатының негізгі бағыттарында айқындалған. Онда Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінің маңызды бір бөлігін құрайтын шағын жинақты мектептер ерекше ескерілген.

Әр елде осы мәселеге мемлекеттің қатысуы да әр түрлі, бірақ, аз қоныстанған елді мекендерде шағын жинақты мектептер әлеуметтік – экономикалық тұтастық пен тұрақтылықтың маңызды факторы екендігі ескеріліп, оған басты назар аударуды қажет етеді.

Осы білім беру мекемелерінің өміршеңдігі, ең алдымен мемлекеттік саясат және әлеуметтік институттардың ауылда белсенді жұмыс істеуіне қарай анықталады. Дамыған елдердің көп жылғы тәжірибесі көрсеткендей, ауыл мектептерінің проблемаларын шешу жолдары бір текті емес: демографиялық жағдайдың төмендеуіне, экономикалық тиімсіз жағдайларда мектептерді азайту немесе жабу, әлеуметтік жағдайларды шешу үшін (мысалы, жасөспірімдердің жауығушылық толқыны) үлкен мектептерді кішіге қайта құру жағдайлары қарастырылады.

Шағын жинақты мектептердің желісін ұйымдастыруда материалдық-техникалық және адами ресурстарды бірлесіп қолданудың аралық түрлерін – кластерлерді құру. Кейбір жағдайларда ұйымдастырудың балама түрлерді қолданылады, мысалы, қашықта оқыту, мұғалімдерді шақыру.

ЭЫДҰ – елдеріндегі және Қазақстандағы білім беру процесін ұйымдастырудың салыстырмалық талдауы негізгі міндеттерді анықтады, ол шешімдер шағын жинақты мектептердің жағдайларын жақсартуға және ЭЫДҰ – елдері мен біздің елдің арасындағы білім беру көрсеткіштерінің алшақтығын кемітеді. Осының барлығы әзірленетін ұсыныстардың негізіне енгізілді, олар қаржыландыруды жақсарту, материалдық-техникалық ресурстармен қамтамасыз ету, мектептерді қайта құру, басқаруды жақсарту және т.б.

Қазақстанда шағын жинақталған мектептерге қатысты нақты стратегиялық пайымының болмауы, ұзақ мерзімді тұрақтылық және ауылдық жерлерде білім беру қызметінің әділеттілігіне қауіп төндіреді.

Ауылды елді мекендерде білім беру ұйымдарының стратегиясын жетілдіру әзірлемесі қажет:

1. ЭЫДҰ – елдеріндегі (ЖІӨ 5-6% - бастап); стандарттарға қол жеткізуге және стратегиялық сектордың жоспарын орындауды алады ала қарастыру үшін білім беруге бөлінетін мемлекеттік шығындарды біртіндеп көбейту;

2. Мектептер желісін қайта құруда дамыған елдердің тәжірибесін ескеруге болады: (1-тарау) ШЖМ желісін ұйымдастыру принциптері мен түрлерін таңдауда:

– мектептер мен көрші мектептер арасындағы ынтымақтастықты дамыту немесе кластерлерді құру;

– бір басқару командасымен бірнеше көршілес ШЖМ-ді бір оқу

ұйымының «серіктері» ретінде қайта құру;

– қашықта оқытуды енгізу. Қашықта оқытуды қолдаудың технологиялық дұрыс және тиімді жүзеге асыруда нақты дайындықты, оған желі контентіне сәйкес енгізуді, ауыл мектебінің мұғалімдерін қайта даярлауды, желідегі байланыс сапасының жектілікті болуын талап етеді;

3. Ресурстарды одан да тиімді басқару үшін, мектептердің автономиялық жағдайын кеңейту;

4. Ауыл мектептерінің білім беру сапасының мониторингін жақсарту;

5. Оқытудың сапасын арттыру және кейбір шалғай жерлерде білім беруге қолжеткізу үшін АКТ-ды қолданудың аясын кеңейту;

6. ШЖМ-де жұмыс істейтін мамандарды дайындау, мұғалімдер мен мектеп басышыларына арналған стандарттарды енгізу;

7. ЭЫДҰ – елдеріндегі оқу сағатының ресми орташа көрсеткіштеріне сәйкестендіру үшін оқу сағатының шамасын реттеу, әсіресе 1-4 сыныптар үшін;

8. ШЖМ-ді ресурстық орталықтар арқылы қолдауды кеңейту.

Список литературы

- 1 Стратегия Казахстан - 2050 - новый политический курс состоявшегося государства» Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Назарбаева Н.А. народу Казахстана. 14 декабря 2012. akorda.kz.
- 2 Анализ результатов внешней оценки учебных достижений учащихся 9 классов (ВОУД-2015). Аналитический сборник. / Л. Забара, Д. Ташибаева, Г. Ногайбаева. - Астана: АО ИАЦ, 2015. - 64 с.
- 3 Анализ результатов единого национального тестирования (ЕНТ-2014). Аналитический сборник. / Г. Кусиденова, А. Алина. - Астана: НЦОСО, 2014. - 70 с.
- 4 Понс А., Аморосо Д., Херчински Я., Хейфец И., Локхид М., Сантьяго П. Обзор политики по улучшению эффективности использования ресурсов в школах. Казахстан. 2015. - 236 с.
- 5 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента от 7 декабря 2010 года № 1118. online.zakon.kz.
- 6 Бабиаж М. Сельская школа в Польше: история и современность»: монография. Перевод с польского: Бюро переводов «*Inter-Text*». -Брест: Академия, 2006. - 104 с.
- 7 Бабиаж М. Сельская школа в Польше // Порталус. 2007, http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922551&archive=1194448667&start_from=&ucat=&.
- 8 Малокомплектная школа: в России и США // Рязанские ведомости. 2006, <http://rv.ryazan.ru/old/cgi-bin/main-n=2633-2634&m=6.htm>.
- 9 Зыков М.Б. Прошлое, настоящее и будущее однокомнатной сельской школы США // Образование в сельских регионах России и США как часть мирового образовательного процесса / отв. ред. О.И. Пузырева. - Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина. 2006.
- 10 Славин Р.Е., Мэдден Н.А. (2010), Успех для всех: предотвращение и раннее вмешательство в реформе школ, в Дж. Мис и Дж. Эклс (ред.), Руководство по исследованиям школ, школьного обучения и человеческого развития. *Routledge*, Нью-Йорк; ОЭСР. 2011.
- 11 Совершенствование руководства школ. *OECD Publishing*, Париж. Том 1: политика и практика, ОЭСР. 2008. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- 12 Политика повышения эффективности использования ресурсов в школах: страновой базовый доклад по Казахстану, Обзор ОЭСР. Информационно-аналитический центр Министерства образования и науки Республики Казахстан, Астана, 2014. www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm.
- 13 Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02. 02. 2011 г.). online.zakon.kz.
- 14 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319 «Об образовании» (с изменениями и дополнениями на 04. 07. 2013). online.zakon.kz.

15 Типовые правила деятельности организаций образования по условиям организации обучения (к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от «17» сентября 2013 года № 375). online.zakon.kz.

16 О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Казахстан «Об образовании». Закон Республики Казахстан от 24. 10. 2011 № 487-IV ЗРК. edu.gov.kz.

17 Гарантированный государственный норматив сети организаций образования. Постановление Правительства Республики Казахстан от 21 декабря 2007 года № 1256. online.zakon.kz

18 Концепция развития малокомплектных школ в Республике Казахстан на 2010-2020 годы. –Астана. 2011. nao.kz/loader/load/155

Содержание

Введение.....	30
1 Анализ работы малокомплектных школ стран ОЭСР.....	32
2 Анализ работы малокомплектных школ Казахстана.....	42
3 Сравнительный анализ организации образовательного процесса школ Казахстана и стран ОЭСР.....	50
Заключение.....	52
Список литературы.....	54

Введение

В Послании народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» Главой государства Н.А. Назарбаевым отмечено, что «индикаторы стран ОЭСР с учетом их будущей долгосрочной динамики, это и есть базовые ориентиры нашего пути в число 30 развитых государств планеты». Президентом страны поставлена задача о внедрении в Казахстане ряда стандартов ОЭСР [1].

В условиях нарастания явлений мирового кризиса важнейшей функцией сельских территорий является сохранение территориальной целостности государства. Миграция населения из сельских регионов в города приводит к ослаблению сельской школы и, как следствие, к ликвидации населенного пункта. Следовательно, функционирование системы малокомплектных школ представляет собой стратегическую задачу не только в системе образования страны, но и является важным фактором развития сельских регионов.

Данные государственного и международного мониторинга качества образования свидетельствуют о слабой общеобразовательной подготовке учащихся малокомплектных школ [2, 3, 4]. Это связано с особенностями организации образовательного процесса в малонаселенных регионах, осложненных как проблемами, присущими всей системе образования, так и региональными факторами. Необходимость реорганизации системы малокомплектных школ является одной из приоритетных задач, обозначенных Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы [5]. Она охватывает вопросы усовершенствования нормативно-правового сопровождения, организации учебно-воспитательного процесса, кадрового обеспечения, материально-технических условий, реорганизации сети школ, мониторинга качества образования, расширения и укрепления сети государственных пришкольных интернатов, развития социального партнерства.

Казахстан является не единственной страной, перед которой стоит сложная задача предоставления качественного образования на больших сельских территориях, где села расположены на значительном расстоянии друг от друга, и ограничено использование транспорта, а также недостаточно развита сеть автодорог. Для ряда стран-членов ОЭСР, также как, и для Казахстана, характерна низкая плотность населения и обширные сельские территории. Анализ опыта этих стран в вопросе организации учебно-воспитательного процесса в малокомплектных школах даст необходимые ориентиры для модернизации образовательной системы нашего государства.

Целью методического пособия является разработка соответствующих рекомендаций по улучшению деятельности малокомплектных школ Казахстана на материалах сравнительного анализа работы малокомплектных школ стран ОЭСР и Казахстана.

Задачи:

1. Изучить принципы функционирования малокомплектных школ в странах ОЭСР;
2. Исследовать современное состояние деятельности малокомплектных

школ Казахстана;

3. Провести сравнительный анализ организации образовательного процесса школ Казахстана и стран ОЭСР;

4. Разработать рекомендации по улучшению деятельности малокомплектных школ Казахстана.

С целью анализа текущей ситуации по вопросу деятельности малокомплектных школ в Республике Казахстан в ряде районов Восточно-Казахстанской области было проведено выборочное исследование в рамках государственного научного проекта «Научно-методические основы подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин для малокомплектных школ». Выбор стран для анализа зарубежного опыта основан на принципе соответствия Казахстану по плотности населения и количеству малокомплектных школ.

1 Анализ работы малокомплектных школ стран ОЭСР

По определению малокомплектная школа - школа без параллельных классов, с малым контингентом учащихся, где, как правило, учащиеся двух, трех или четырех классов объединяются в один класс-комплект. С классом-комплектом работает один учитель. Такие школы распространены во многих странах, главным образом, в сельской местности. В каждой стране такие школы имеют свое предназначение, реализуют свою образовательную практику и политику.

Польша. В Польше сохранились представления о главенствующей роли государства в повышении уровня обучения в сельских школах [6]. Необходимы существенные инвестиции прежде всего в сельское обучение. Необходимо увеличить поток сельской молодежи, направляемый в профессиональные школы, а для этого надо повысить уровень и качество предоставляемого в сельских школах начального образования. Инициативы в образовательной системе Польши:

1. Действующий принцип «маленькие, дорогие и слабые школы - ликвидировать» в настоящее время не оценивается как первоочередной. Есть бесперспективные школы и есть такие, которым необходимо предоставить помощь, оборудовать современными средствами обучения, и тогда они смогут выполнять свою миссию.

2. Органам финансирования и управления образованием предлагается установить определенные нормы ставок в зависимости от числа отделений и количества учащихся. При трудоустройстве большего количества учителей от нормы не предлагается доплачивать им из собственных средств.

3. Небольшое количество учителей предлагается готовить специально для работы в системе объединенных классов. Для чего выпущено специальное постановление Министерства национального образования Республики Польша. Однако отмечено, что реализацией данного постановления не занимается фактически ни одно учебное заведение, подобное обучение отсутствует и в программах последипломных курсов.

4. В Польше отдают отчет в том, что важным элементом подготовки сельских учителей могло бы стать обучение двум специальностям. В культурно отсталых регионах такие специалисты повысили бы качество обучения.

5. Предлагается широко использовать телевизионную сеть, радио и, прежде всего, Интернет в распространении новых вспомогательных технологий для дистанционного обучения.

6. Предлагается сосредоточить внимание на совершенствовании деятельности малокомплектных школ на основе предусмотренных реформами новых систем оценки их эффективности. Поскольку в Польше особое внимание уделяется развитию ремесленных и технических училищ, то это сказывается и на требованиях к подготовке учащихся в сельской местности для этого уровня образования [7]. Таким образом, в настоящее время предлагается следующее:

1. Создать сеть гимназий, т.е. школ с 3-летним циклом обучения на базе 6-летних начальных школ, в том числе для сельской молодежи. Это на год

продлило бы для учащейся молодежи возможность выбора дальнейшего пути обучения, а образовательным учреждениям предоставило бы возможности для реализации новых учебных программ и выполнения дидактических, воспитательных и опекунских функций. Это предложение не является простым в своей реализации, оно потребует притока в сельские школы высококвалифицированных учителей, организации внеклассных занятий, становления воспитательной работы как основной функции школы во время занятий и после них и организации соответствующего питания в школьных столовых.

2. Реализовать концепцию «путешествующего учителя». Это связано с препятствием, которым является редкая и недостаточно качественная сеть автодорог. Рассматривается вариант организации работы учителя-профессионала, который приезжал бы на некоторые занятия помогать постоянным педагогам. Такая практика уже давно применяется в маленьких сельских школах США.

В Польше была разработана специальная программа «*Mala szkoła*» (малая школа), чтобы обеспечить дальнейшую работу небольших сельских школ. В рамках этой программы сельскими школами могут управлять объединения родителей в соответствии с перечнем государственных обязательных нормативных документов для сокращения затрат. Перечень отмененных нормативных документов и документов, заменяющих их, четко определен в законодательстве об образовании. Среди этих отмененных норм – требования о найме уборщиков или отдельных кухонных работников. Вместо этого, программа позволяет выполнять эти функции силами родителей на добровольной основе, что существенно сокращает удельные затраты. Такое добровольное участие родителей также укрепляет связи между школой и местным населением и дает дополнительные выгоды в случае конфликтов или слабоуспевающих учащихся. Кроме того, законодательство об образовании определяет обязанности местных исполнительных органов по финансированию школ, действующих в рамках этой программы, чтобы средства, перечисляемые местными исполнительными органами были, в целом, достаточны для покрытия их (сниженных) расходов, и в то же самое время были намного ниже, чем стоимость содержания школы до ее включения в программу малых школ. Это обеспечивает заинтересованность местных исполнительных органов в участии в этой программе. На практике, если население поселка считает свою школу важным активом для своего будущего, они могут организовать и взять на себя управление школой. К тому же, они зачастую получают прямую поддержку своих местных исполнительных органов, например, юристы, работающие в местных исполнительных органах, могут поддержать родителей в создании своего объединения, помочь в принятии уставных документов в соответствии с законами и, наконец, помочь в их регистрации.

Сельские школы в Польше во многих отношениях обделены вниманием государства. Констатируется:

- слабая техническая база и отсутствие ремонта во многих сельских школах в течение долгих лет;

- отсутствуют специальные формы повышения квалификации, профессионального совершенствования и соответствующие методические материалы для сельских учителей;

- школы не осуществляют какой-либо внеурочной деятельности (часто это объясняется тем, что учащиеся живут далеко от места обучения и родители не соглашаются на увеличение нагрузки);

- существенно меньше возможностей для изучения иностранных языков, а именно отсутствие подготовленных кадров (в сельских школах детей чаще всего обучают русскому языку, в то время как в городах доминирует английский);

- техническое обучение и информатика преподаются на недостаточно высоком уровне (немного улучшают ситуацию такие центральные программы, как «Интернет в каждой гмине» или «Интер-кл@сс», однако пока Польша находится в невыгодной ситуации по сравнению с другими европейскими странами, в частности, по среднему по стране количеству учеников, пользующихся одним компьютером);

- современная модель общетехнического образования также не введена во многих сельских школах, хотя она могла бы сгладить недостатки во многих областях образования.

Финляндия. Особое отношение сложилось к сельским малокомплектным школам в Финляндии [4]. Достаточно сказать, что там, даже если в округе один ребенок школьного возраста, школу не закрывают, она функционирует. На педагогических факультетах восьми университетов Финляндии осуществляется подготовка учителей начальных классов. По окончании обучения они получают степень магистра в области образования, которая дает им право преподавать в общеобразовательных школах (в том числе и сельских) с 1 по 6-й классы. Учителей – предметников в основном готовят в университетах страны на факультетах гуманитарных и естественных наук. В большинстве случаев выпускники преподают в старших классах средней и начальной школы.

В Финляндии для спасения сельских школ создана и действует организация «Сельское движение». В частности, в Лапландии - местности, где проживает коренной народ Финляндии - саамы, большое количество малокомплектных школ. Соответственно их проблемы решают по-своему. Правительство Лапландии очень бережно относится к малокомплектным школам, сохранению языка и культуры саамов. Например, детей в школу могут подвозить на расстояние до ста километров. И интернатов в Лапландии нет. Для подвоза детей арендуют специальное такси, а муниципалитет оплачивает эти расходы. Густота населения на территории Лапландии сравнительно небольшая, отчетливых границ между поселениями нет. Это характерная картина для северной территории, где в основном всегда развивалось оленеводство. Помимо этого демографическая ситуация в губернии Лапландии также не самая благоприятная. По данным декабря 2008 г., в Лапландии было всего 670 школьников, которые обучались в 13 малокомплектных школах.

В условиях, когда число учащихся менее 12 человек, выстраиваются оптимальные варианты обучения: часть предметов изучается одновременно

учащимися разных классов под руководством одного учителя в одном кабинете. Начальное школьное звено в лапландской школе с 1-го по 6-й класс. После девятого класса большинство учащихся выбирает профессиональное образование, а желающие продолжают учебу в вузах по своей специальности.

На территории Финляндии действует два государственных языка - финский и шведский. Учащиеся школ могут выбрать для изучения еще английский или саамский. В свою очередь, существуют три разновидности саамского языка, носители которых не могут понимать друг друга. На уровне правительства предпринимается все возможное для сохранения всех трех разновидностей саамского языка.

США. США, как и Казахстан, - страна с огромной территорией, где есть аграрные редко населенные районы, в которых социально-культурным центром становится сельская школа. Специфика американской политики в области образования в настоящее время заключается в том, что в США стараются сохранить каждую, даже самую маленькую сельскую школу. Если же в округе остается совсем мало учеников, то там создаются так называемые однокомнатные школы. Суть в том, что один учитель занимается с детьми разных возрастов и часто преподает несколько предметов сразу. Каждый ребенок учится по индивидуальной программе. Главное отличие подобных школ в Америке - материальное поощрение учителей. Заработная плата педагога сельской «малокомплектной» здесь в два раза больше, чем у городского коллеги.

Проблема малокомплектной школы в США естественно перерастает в проблему малых школ [8, 9]. Так как в Америке некоторые общие проблемы, присущие Казахстану, решены (например, проблема дорог и транспорта, оснащение школ современными средствами коммуникаций и ТСО), то эта проблема выступает не как «больная», а как система обучения с большими потенциальными возможностями. Отмечается, что учащимся эта школа дает следующие преимущества:

- более широкая сфера деятельности (например, возможность самостоятельной проработки части курса);
- большее чувство ответственности;
- большая коллегиальность в работе учителей и учеников (ученики начинают осознавать, что они выполняют работу не для учителей, а совместно с учителями).

Для учителя эти преимущества выражаются:

- в большем ощущении эффективности своей работы;
- в разрушении административного барьера между директором и учителями;
- в формировании демократической модели управления учебной деятельностью;
- в осуществлении контроля за ходом обучения;
- в формировании чувства «школьной семьи».

В США развернута программа реконструкции больших школ в маленькие,

таким образом, американцы пытаются справиться с волной подростковой агрессии.

В этой стране действует программа «Успех для всех» [10], которая во всех школах охватывает учащихся, начиная с дошкольных групп до 6-го класса, и обеспечивает ресурсы, чтобы практически каждый учащийся получил базовые навыки чтения и не отставал от других учащихся. Программа прошла оценку в рамках масштабного, национального рандомизированного контролируемого испытания и была признана эффективной в повышении успеваемости, почти закрывая пробел между благополучными и неблагополучными учащимися; в среднем, успеваемость учащихся в школах, участвовавших в программе «Успех для всех», примерно на 64% была выше, чем у сопоставимых учащихся в контрольных школах. Главные элементы программы включают:

- процесс обучения по всей школе, предусматривающий совместное обучение, прямое обучение, практику, оценку и отзывы;

- общешкольная программа, включающая дошкольное образование на полный день и специальные мероприятия по чтению, подходящие для каждого класса, включая требование о прочтении учащимися дома книг по своему выбору в течение 20 минут каждый вечер;

- специально подготовленные инструкторы и сертифицированные учителя в течение 20 минут каждый день работают, один на один, со всеми учащимися, отстающими от одноклассников в чтении;

- ежеквартальная оценка и реформирование групп учащихся по чтению, чтобы они включали учащихся разного возраста, но одного уровня по чтению;

- команда по решению проблем, работающая в каждой школе для помощи в поддержке семей и увеличения участия родителей;

- помощник, работающий с учителями в качестве прикрепленного к школе наставника для помощи учителям в реализации программы по чтению, управления ежеквартальной оценкой и стимулирования общения с учителями, чтобы каждый учащийся добивался соответствующего прогресса.

Франция. Как и в других странах, при подготовке учителей сельских малокомплектных школ Франции большое внимание уделяется вопросам научной организации и проведении самостоятельной работы учащихся разновозрастных групп, так как этот вид работы составляет основу учебного процесса МКШ.

Канада. С 1996 года было закрыто более 900 небольших сельских школ, но в дополнение этой политики была создана система транспортного обеспечения (автобус). Эта система обеспечивала транспортом растущее количество учащихся на большие расстояния в более крупные школы, находящиеся за пределами их населенных пунктов. Малокомплектные школы, которые продолжают работу в настоящее время, зачастую находятся в удаленных районах, где в школах обучается очень мало детей (во многих случаях – менее 100 учащихся) и система автобусного сообщения неэффективна. Подход к объединению школ в сельском образовании ограничивается тем, как далеко и как долго, по мнению разработчиков политики, учащиеся могут ездить на

школьном автобусе [4].

В Онтарио программа целевых вмешательств (*OFIP*, начиная с 2006-2007 года) оказывает целевую поддержку начальным школам, «испытывающим особенные сложности в достижении непрерывного улучшения», которые выявляются на основе результатов оценки по чтению, письму и математике, проводимой органами провинции (в 3-м и 6-м классах). Финансирование *OFIP* используется для профессионального развития, дополнительных ресурсов для учащихся и профессионального обучения, привлечения наставников по чтению, письму и арифметике и высвобождения времени учителя для сотрудничества и дополнительного обучения. В 2006-2007 году школы могли получить поддержку *OFIP*, если менее 34% учащихся достигали стандарта провинции по чтению в 3-ем классе. Кроме этого, начиная с 2009-2010 года, финансирование программы *OFIP* было предоставлено более чем 1100 школам, в которых менее 75% учащихся достигали стандарта провинции по результатам оценки в 3-м и 6-м классах. С 2002-2003 по 2010-2011 год количество школ, где менее 34% учащихся достигали стандарта провинции в 3-м классе, сократилось на две трети (с 19% до 6%), что говорит о значительном успехе в сокращении числа начальных школ со слабоуспевающими учащимися.

Австралия. Сотрудничество с более крупными школами, избавляющее от необходимости закрывать и объединять малокомплектные школы, сконцентрировано на совместном использовании объектов более крупных школ, которые обычно оснащены лучше небольших школ. Более крупные школы служат в качестве хаба, а малокомплектные школы являются «поставщиками» или «спутниками», как это наглядно показывает пример штата Квинсленд. Учащиеся малокомплектных школ обеспечиваются транспортом до больших школ по определенному графику. Совместное использование объектов позволяет учащимся малокомплектных школ обучаться по более широкой программе, предусматривающей практические занятия по таким предметам, как танцы, физкультура, информатика, изобразительные искусства. Этот подход позволяет избежать закрытия малокомплектных школ [4].

В Австралии новые директора небольших школ обычно учатся по месту работы. Это обучение включает формальные и неформальные методы и технологии, в частности использование наставничества и кластерных механизмов, которые связывают учителей и директоров разных школ. Все больше организаций образования в Австралии создают различные программы, направленные на удовлетворение потребностей и решение контекстуальных проблем небольших школ и их руководителей, в дополнение к комплексу программ подготовки руководящих кадров, действующих для всех директоров школ. Эти программы направлены на основные группы (например, людей, впервые назначенных на руководящую должность) и вопросы (например, преподавание и обучение) и предусматривают различные методы обучения (например, коучинг, приглашенные онлайн-группы для обсуждений). Работники университетов и студенты Университета Виктории участвуют в мероприятиях по повышению учебных ожиданий среди школьников из малообеспеченных семей и этнических меньшинств.

Швеция. Принят подход, предусматривающий кластерный механизм: определенное количество независимых школ сотрудничают друг с другом в максимально возможной степени, не теряя своей идентичности или самостоятельности [4]. Сельские школы группируются в кластеры в рамках «*Rektorsomrade*» или «территории директора» [4]. Цель создания кластеров заключается в уменьшении проблем, с которыми сталкиваются малокомплектные школы, а именно профессиональная и социальная изоляция. Директора взаимодействуют друг с другом для снижения административной нагрузки, связанной с управлением ресурсами и закупками. Кластерный подход также способствует передаче передовой практики, и школы при этом не теряют своей индивидуальной идентичности.

Португалия. В период между 2005 и 2008 годом было закрыто около 2500 школ, по сравнению с 1000 в предшествовавшие 10 лет. В сельской местности преобладали небольшие школы с плохой материально-технической базой, в то время как в городах школы были перегружены и работали в две смены. Проведенные исследования указывают на неэффективность, низкую успеваемость в небольших школах, высокий коэффициент текучести педагогических кадров и неравномерное качество образования в сельской местности. Правительство приняло решение о закрытии в 2005-2006 годах небольших школ, где коэффициент повторного обучения превышает средний показатель по стране, и создании кластеров более крупных школ. Программа реорганизации и перемещения имела несколько полезных свойств:

- было четкое центральное видение о том, какие виды школ будут открыты вместо закрываемых школ (ими стали более крупные школьные центры с не менее 150 учащимися, осуществляющие обучение более чем на одном уровне, с группами продленного дня и развивающими мероприятиями);

- в ней признавалось, что необходимо будет убедить родителей в том, что результаты для них и их детей будут лучше, и для посещения школ, которые располагались теперь дальше от дома, предоставлялись стимулы, включая бесплатный транспорт;

- муниципалитетам нужны были стимулы для инвестиций в новые объекты;

- нужно было внимательно подойти к процессам консультирования и принятия решений, так как прошлые попытки закрыть школы провалились.

В целом, процесс реорганизации привел к появлению инноваций, повышению эффективности школ, снижению изолированности учителей, улучшению социализации неблагополучных или изолированных учеников и способствовал сотрудничеству между Министерством образования (центральным или региональным), муниципалитетами, школами и другими заинтересованными сторонами.

Для малокомплектных школ важно отметить, что в большинстве развивающихся стран отказались от начально принятой идеи создания учебных центров по подготовке сельских детей из удаленных от него сел. Опыт показал, что если учебный центр территориально удален от места проживания детей, то это отрицательно сказывается на их будущем: после их возвращения в село к

ним относятся недоброжелательно, как к новой элите. В итоге, как правило, такие люди покидают свое родное село, уезжают в города, пополняя тем самым армию безработных.

Некоторые примеры подходов к сотрудничеству между школами в странах ОЭСР приведены ниже [11].

Бельгия. Были созданы сообщества школ в виде добровольных партнерств по сотрудничеству школ. Они нацелены на совместное использование кадров, ИКТ и управление ресурсами благосостояния.

Дания. Сотрудничество на необязательной ступени образования развивается путем создания административных групп, действующих на местном или региональном уровне, включающих самоуправляемые организации и направленных на оптимизацию совместных ресурсов.

Англия (Соединенное Королевство). Государство стимулирует развитие различных подходов к сотрудничеству – федерации школ, национальные лидеры образования, партнеры по улучшению школ, т.д.

Финляндия. Законодательная реформа 2003 года была направлена на укрепление сотрудничества между школами в целях обеспечения целостности учебных путей учащихся.

Франция. Были созданы «бассейны школ» для обеспечения партнерства между школами, чтобы школы совместно работали над вопросами ориентирования учащихся, образовательной преемственности между разными видами школ, осуществляли совместное управление материальными и человеческими ресурсами.

Венгрия. В 2004 году были созданы микрорегиональные партнерства на основе экономической и профессиональной рационализации, которые привели к распространению совместного содержания школ почти во всех микрорегионах Венгрии. Эти сети сотрудничества являются площадкой для профессионального и организационного обучения, которая может стать новой формой управления образованием и эффективной основой для инноваций.

Корея. Небольшие школы сотрудничают между собой для преодоления проблем, связанных с размером школ, в сфере обмена учителями, организации учебной программы, совместных развивающих мероприятий и единого использования объект.

Нидерланды. В начальном образовании «высшее руководство» берет на себя обязанности за несколько школ. Почти в 80% советов начальных школ есть бюро высшего руководства для центрального управления, стратегического персонала и вспомогательного персонала.

Новая Зеландия. Развиваются кластеры школ, образующиеся на географической основе или на основе общности интересов.

Северная Ирландия (Соединенное Королевство). Средние школы осуществляют обучение совместно с другими школами и колледжами дополнительного образования. Программа сотрудничества школ сосредоточена на сотрудничестве школ для увеличения охвата учебной программы на местном уровне. Модель «специализированных школ» предусматривает партнерство средних специализированных школ с начальными школами и, по крайней мере,

с одной средней школой.

Норвегия. Тенденция объединения нескольких школ для образования административного подразделения, управляемого директором школы. Практика взаимодействия директоров школ с муниципалитетами довольно распространена.

Португалия. Общей моделью управления школами является группирование школ в рамках коллективной структуры управления. Исполнительный, педагогический и административный советы отвечают за свои направления для групп школ под кластером школ.

Шотландия. (Соединенное Королевство). Важные меры политики по стимулированию сотрудничества. «*HeadsTogether*» – онлайн-сообщество национального масштаба для обмена опытом руководства.

Швеция. Муниципальные директора по образованию руководят директорами школ. Большинство из них являются членами руководящих групп директоров по образованию, в рамках которых обсуждаются вопросы стратегии, развития и результаты.

Таким образом, сопоставительный анализ организации образования в странах ОЭСР и Казахстане выявил следующие проблемные области функционирования системы малокомплектных школ в нашей республике.

1. Общий уровень государственных ресурсов, выделяемых на образование, относительно низкий по сравнению со средним показателем в странах ОЭСР.

2. Большое количество МКШ, на долю которых приходится половина всех государственных школ, не может быть экономичным вариантом для предоставления образовательных услуг, что приводит также к большому количеству школьных зданий, содержание которых является затратным.

3. По сравнению со странами ОЭСР школы в Казахстане имеют небольшую степень автономии: бюджеты очень жесткие, и у директоров – очень мало возможностей маневрирования для более эффективного управления ресурсами или инвестирования в развитие школы. Расходы на оплату труда составляют 79% в бюджетах городских школ и 93% в бюджетах сельских школ. Эта проблема особенно актуальна для МКШ и начальных школ в сельской местности. В среднем 99,6% их бюджета расходуется на заработную плату.

4. Необходимо увеличение поддержки МКШ через ресурсные центры: инвестирование ряда новых РЦ, чтобы охватить все МКШ в стране, увеличение масштабов поддержки этих центров для МКШ. При создании существующей сети не проводилось картирование школ для анализа мест, где объединение школ является более оптимальным вариантом, а где нужно сохранить существующие МКШ. Такая работа необходима для планирования кадровых и финансовых ресурсов, необходимых сети РЦ. Кроме того, с МКШ не проводились консультации о видах необходимой им поддержки. Ключевые этапы обучения исключены, РЦ охватывают только учащихся 8-го и 9-го классов. Можно было бы еще расширять взаимное сотрудничество между учителями и руководителями МКШ и РЦ.

5. Проблема нехватки квалифицированных специалистов. Школы, расположенные в сельской местности, чаще испытывают нехватку учителей по

специальным предметам. Программы подготовки учителей не готовят учителей в достаточной мере к специфике работы в условиях МКШ.

6. Нет стандартов для учителей и руководителей школ: какие основные знания, навыки и ценности необходимы для эффективного преподавания и эффективного руководства школой.

7. Казахстан должен регулировать нормы учебных часов, чтобы соответствовать средним показателям официального учебного времени стран ОЭСР, в частности, для учащихся 1-4 классов.

8. Менее половины (44%) малокомплектных школ обучают по всему циклу обязательного обучения, это означает, что большинство из них обучают только по начальному (1-4 классы) или основному среднему уровню образования (1-9 классы). В 2013-2014 учебных годах численность учащихся разных годов обучения, занимающихся в смешанных классах, составляла небольшую долю учащихся малокомплектных школ (22%) и классов (27%), а по стране этот показатель составлял 6% классов и 2% учащихся [12].

Подводя итог, можно констатировать, что одним из стратегических последствий низкой плотности населения является закрытие и объединение школ [4]. В рамках объединения школ одна или несколько школ закрываются, а учащиеся из этих учреждений переводятся в другие учреждения, в которых потом увеличивается общая численность обучающихся там детей. Страны, регионы и муниципалитеты стимулировали объединение школ при помощи различных сочетаний стимулов, антистимулов и прямых вмешательств политики. Однако эффект от закрытия и объединения школ зависит от размера школы и региона.

2 Анализ работы малокомплектных школ Казахстана

Конституция Республики Казахстан определяет равное право граждан на образование, в связи с этим, начальным, основным и средним образованием обеспечен стопроцентный охват [13, 14] населения нашего государства.

На территории Казахстана функционируют следующие виды МКШ [15]:

1) опорная школа - ОШ (ресурсный центр - РЦ) – организация общего среднего образования, на базе которой консолидируются образовательные ресурсы близлежащих малокомплектных школ для проведения краткосрочных сессионных занятий и промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в целях обеспечения доступа к качественному образованию учащимся МКШ [16];

2) малокомплектная школа (МКШ) – общеобразовательная школа с малым контингентом обучающихся, совмещенными класс-комплектами и со специфической формой организации учебных занятий;

3) магнитная школа – МКШ, закрепленная за ОШ приказом районного (городского) отдела образования.

Гарантированным государственным нормативом сети организаций образования [17] в каждом сельском населенном пункте с общей численностью обучающихся и воспитанников:

1) младшего школьного возраста 5 и более человек гарантируется функционирование государственного учебного заведения начального образования;

2) младшего и среднего школьного возраста 41 и более человек гарантируется функционирование государственного учебного заведения основного среднего образования;

3) младшего, среднего и старшего школьного возраста 81 и более человек гарантируется функционирование государственного учебного заведения общего среднего образования.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (ГПРО) определяет стратегию развития образования нашей страны и, в частности, МКШ [5].

ОШ создается постановлением районного (городского) акимата на базе общеобразовательной школы при наличии материально-технической, научно-методической базы и кадровых ресурсов. Магнитные МКШ закрепляются за опорной школой приказом районного (городского) отдела образования. В период сессионных занятий ОШ осуществляет проживание, питание, подвоз обучающихся, согласование учебных программ по предметам, определение классов и количества участников сессий.

В МКШ учебно-воспитательный процесс обеспечивается в соответствии с учетом разновозрастного обучения обучающихся в совмещенных классах.

Учебно-воспитательный процесс в ОШ осуществляется на основе единого учебного плана и включает проведение учебных сессий продолжительностью в десять дней для обучающихся магнитных МКШ (установочная – первая декада октября, промежуточная – первая декада февраля, итоговая – третья декада апреля). В межсессионный период осуществляется дистанционное обучение.

В МКШ допускается деление на подгруппы при изучении отдельных предметов и наличии 10-16 обучающихся в классе. При совмещении и объединении классов в один класс-комплект число разновозрастных обучающихся не должно превышать 10 человек. Наполняемость классов в МКШ допускается от 3-10 человек и более. При объединении трех или четырех классов применяется скользящий график организации учебных занятий. Не допускается совмещенное обучение обучающихся первого класса и выпускных классов.

В ОШ (РЦ) допускается деление на подгруппы при изучении казахского, русского, иностранного языков, информатики, на занятиях по ритмике, музыке, физической культуре, начальной военной подготовке, технологии, а также при проведении лабораторных и практических работ по профильным предметам. Деление на подгруппы по предметам проводится решением Координационного совета опорной школы при наполняемости класса – 20-25 человек, а 8-11 классах – 15-20 человек.

При применении методик разновозрастного обучения допускаются следующие совмещения: второго и третьего классов; третьего и четвертого классов или второго и четвертого классов; пятого и шестого классов, шестого и седьмого классов; седьмого и восьмого классов.

Предельно допустимая продолжительность самостоятельной работы обучающихся с программным материалом на уроке письмо и математика во втором классе не более 15-20 минут, а в третьем классе - не более 15-25 минут.

Учебно-воспитательный план ОШ разрабатывается с учетом учебно-воспитательного плана магнитных МКШ. Годовой учебно-воспитательный план МКШ и ОШ утверждается на заседании координационного совета, согласовывается с отделом образования района (города), утверждается руководителями организаций образования.

Продолжительность сессий устанавливается от трех до десяти дней, в соответствии с графиком учебного процесса, утвержденным координационным советом ОШ и магнитных МКШ. Установочная сессия проводится в начале учебного года. До начала сессии проводится входное тестирование обучающихся магнитных МКШ, определяются индивидуальные маршруты их обучения, планируется работа в межсессионный период. На итоговой сессии по реализации индивидуальных маршрутов обучения выявляются узловые проблемы по базовым дисциплинам и курсам по выбору, оценивается уровень подготовки обучающихся.

В межсессионный период учебно-познавательная деятельность обучающихся проходит в МКШ с дистанционной поддержкой педагогов предметников опорной школы. В сессионный период ОШ работает в режиме полного дня.

Оплата труда педагогов ОШ устанавливается из расчета 18 часов в неделю, из них 6 часов отводится на научно-методическую и экспериментальную работу.

Должностной оклад директора ОШ, заместителя, организатора внеклассной работы устанавливается как в общеобразовательной школе с

максимальной наполняемостью обучающихся. Преподавателям высших учебных заведений, совмещающих работу в ОШ, устанавливается почасовая оплата труда в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан в области образования.

Финансирование опорной школы осуществляется за счет бюджетных средств, взносов шефствующих организаций и оказанию платных образовательных услуг.

Деятельность опорной школы прекращается в случае отсутствия востребованности.

В качестве основных проблем развития МКШ в Казахстане можно выделить следующие:

- несовершенство нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность МКШ: Концепция развития МКШ и Положение о МКШ имеются только в проектом варианте;

- нехватка пособий и методических рекомендаций для учителя по организации образовательного процесса в условиях МКШ;

- отсутствие специализированных методик обучения в классах с малой наполняемостью и в разновозрастных совмещенных классах;

- оценивание результатов обучения в классах с малой наполняемостью, приводит к гиперконтролю, и, как следствие, высокому уровню тревожности обучающихся;

- ограниченность применения возможностей информационно-коммуникационных технологий в отдаленных школах, так как нет доступа к широкополосному Интернету;

- сложность организации профильного обучения в связи с малым контингентом обучающихся;

- отсутствие организаций дополнительного образования и культурных центров;

- недостаток специалистов обучения по нескольким специальностям;

- неподготовленность учителя к особенностям организации образовательного процесса в условиях МКШ;

- низкий уровень мотивации педагогов, обусловленный неадекватностью системы оплаты, стимулирования и социальной поддержки учителя МКШ;

- слабая материально-техническая база: непригодные помещения, многие в аварийном состоянии, потребность в капитальном ремонте, отсутствие специальных учебных лабораторий и творческих мастерских, столовых, спортзалов, медицинских кабинетов, современной мебели, технических средств, спортивного инвентаря, электронной библиотеки с читальным залом;

- устаревшая инфраструктура телекоммуникаций: недостаток подключения к широкополосному Интернету, комплектации интерактивным оборудованием, отсутствие в большинстве МКШ кабинетов физики, химии, биологии, информатики;

- нерешенная во многих регионах проблема подвоза детей к школам;

- недостаточная эффективность планирования создания опорных школ

(оптимальность объединения школ в зависимости от географических, социально-экономических условий с учетом кадровых и финансовых ресурсов);

- недостаточный охват МКШ ресурсными центрами (только 10%);

- ресурсные центры не поддерживают ключевые этапы обучения, т.к. они охватывают только учащихся 8-го и 9-го классов;

- недостаточное сотрудничество между учителями и руководителями МКШ и ресурсных центров;

- ненадлежащий мониторинг и учет качества образования в МКШ.

Ресурсные центры показали себя как одна из эффективных форм организации образовательного процесса и путей обеспечения доступа детей отдаленных сельских школ к качественному образованию и современным образовательно-информационным ресурсам.

В тоже время анализ работы ресурсных центров высвечивает ряд недостатков:

- сложность координации деятельности между ресурсным центром и школами;

- разделение ответственности за результаты подготовки выпускников между школами;

- недостаточная заинтересованность учителей ресурсного центра в достижении высоких результатов в связи с низкой степенью персональной ответственности;

- понижение интереса обучающихся к непрофильным дисциплинам;

- борьба за учеников;

- сложность в создании нормативно-правовой базы, регулирующей отношения между школами и ресурсным центром.

За последние 15 лет количество основных МКШ в Казахстане увеличилось в 2 раза. Практически каждый четвертый учитель работает и каждый шестой казахстанский школьник учится в условиях МКШ.

Анализ текущей ситуации. В целом по республике число совмещенных 1-4 классов – **4 841 (27 996)** детей), 5-9 классы – **3 193 (21 709)**, 10-11 классы – **105 (3 877)**. Из 7222 общеобразовательных организаций образования Казахстана 3268 являются МКШ, что составляет 45,3% от общего числа. В сельской местности расположено общеобразовательных школ, из них **3 209** – МКШ, что составляет 98,1%. Неравномерность плотности населения в стране обусловила региональный аспект данной проблемы: большинство МКШ располагаются в Северо-Казахстанской (88,1% от общего количества школ области), Акмолинской (81%), Костанайской (77,5%), Павлодарской (76,5%), Западно-Казахстанской (72,9%), Актюбинской (67,5%), Восточно-Казахстанской (67,9%), Карагандинской (58,9%) в областях [18].

В рамках государственного научного проекта «Научно-методические основы подготовки будущих учителей естественно-математических дисциплин для малокомплектных школ» (ГУ им. Шакарима, г. Семей, руководитель Жолымбаев О.М. 2012-2014 г.г.) проведено исследование деятельности малокомплектных школ Абайского, Аягузского, Бескарагайского, Бородулихинского района Восточно-Казахстанской области. В исследовании

принимали участие 248 учителя 11-ти сельских малокомплектных школ.

По результатам проведенного анкетирования учителей сельских школ можно разделить на три категории:

- выходцы из данной местности (имеют устойчивые тесные связи со школой и местным населением);

- «временные» люди (обычно молодежь, рассматривающая свое место как вынужденную ступеньку в карьере);

- переселенцы из города (обычно приехавшие вслед за супругами, сменившими свое место работы).

Соответственно существуют следующие проблемы:

- нежелание молодых учителей после распределения задерживаться в селе (текучесть кадров);

- отсутствие механизма мотивации привлечения лучших учителей для постоянной работы на селе;

- широкий круг профессиональных обязанностей;

- личная и профессиональная изоляция.

Анализ показал достаточно высокий уровень специального образования учителей: высшее – 81,9 %, из них окончили педагогический институт 86 %, незаконченное высшее – 0,8 %, среднее специальное – 0,3 %. Следует отметить, что, в основном, учителя, имеющие среднее специальное образование, обучаются на заочном отделении педагогического вуза, имеющие дипломы высшего образования, получают второе высшее образование по другому предмету. Наблюдается некоторая возрастная поляризация: большая часть учителей – либо молодые учителя от 23 до 36 лет (47%), либо учителя средних лет от 37 до 49 (47%); учителей старшего возраста с большим стажем работы от 50 лет 12%. Данные анкет свидетельствуют о том, что подавляющее большинство школ имеют, как правило, по одному учителю, преподающему математику, физику и другие естественно-научные дисциплины. В связи с этим у них нет возможности повышать свою квалификацию внутри школы, посещая уроки своего коллеги-предметника.

Основная часть учителей работает в отдельных начальных классах, и около четверти учителей работают одновременно в нескольких начальных классах. Если обратиться к данным, характеризующим комплектность классов в сельской основной школе, то они таковы: немногие учителя математики преподают математику в одном или двух классах; большинство работает с тремя-четырьмя различными классами, некоторые из них объединяются в комплект. Параллельных классов не имеет ни один учитель. Этот факт свидетельствует о тех сложностях, которые приходится преодолевать учителям при подготовке и проведении только уроков математики. Учителя химии, физики и биологии находятся еще в более сложном положении, т.к. у них недельная учебная нагрузка по основному предмету в несколько раз меньше.

Наполняемость классов основной школы также невысока. Отмечая «палитру профессий» учителей естественно-математического блока дисциплин, можно заметить, что из общего числа учителей сельских школ области по

основному диплому около 25% учителей преподают только математику, 12% – только физику, 14% – только биологию, 6% – только химию. Спектр профессий остальных 3/4 от общего числа учителей достаточно широк: здесь и традиционные сочетания математики с рисованием, географией, музыкой, биологией, изобразительным искусством, иностранным языком; физики – с математикой, химией, биологией, биологии – с химией, физикой, географией; химии – с биологией, физикой, математикой. Некоторые из новых сочетаний преподаваемых предметов (особенно у молодых учителей) напрямую говорят о реализации на практике многопрофильной подготовки учителя.

Недельная учебная нагрузка учителя начальных классов в основном колеблется от 20-24 часов; из них на математику приходится 6 часов (в соответствии с действующим учебным планом). Говоря о неполной средней школе следует отметить, что в большинстве случаев для учителей с любым стажем работы учебная недельная нагрузка равна 24 часам. Вместе с тем, только 1/6 часть молодых учителей со стажем до 5 лет преподает лишь математику, тогда как для более опытных учителей это имеет место гораздо чаще (от 1/4 до 1/2 их числа). Для учителей начальных классов это время распределяется так: около 15 % учителей отводят от 1 до 2 часов на подготовку к урокам; подавляющее большинство учителей начальных классов (около 75%) затрачивает на подготовку к урокам в среднем по 3 часа. Интересен и тот факт, что по мере возрастания стажа работы время на подготовку к урокам не убывает. Примерно та же картина наблюдается и для учителей основной школы. Подавляющее большинство из них тратят на подготовку к урокам от 2 до 4 часов. Однако, здесь наблюдается и весьма интересный факт: возрастание времени на подготовку с возрастанием стажа работы. Вряд ли это можно объяснить ростом ответственности учителя. По-видимому, учитель с большим стажем берет на себя большую нагрузку как по ее объему, так и по содержанию.

Для учителей начальной школы наиболее характерными типами уроков являются комбинированный урок, урок, посвященный решению задач, включая и уроки проведения различных проверочных работ. Гораздо реже встречаются уроки, на которых проводится беседа. Вместе с тем проводится немало уроков, на которых учащиеся самостоятельно работают с учебником. Те же типы урока являются ведущими и в основной школе. К сожалению, современные формы обучения используются очень редко. Так, только в двух случаях указано на применение такой формы как семинар и только в одном - игра. Как показало анкетирование, кроме комбинированного урока наиболее часто учителя используют уроки, посвященные решению задач и самостоятельной работе.

Подавляющее большинство учителей как начальной, так и основной школы не начинают изучение нового учебного материала по математике и химии, если в классе с малой наполняемостью отсутствуют несколько учащихся. Это правомерно, если иметь в виду специфику математики и химии, как учебных предметов. Этой спецификой и особенностями малокомплектной школы можно объяснить и то внимание, которое уделяют учителя при подготовке индивидуальных заданий для учащихся: около 20% учителей

готовят такие задания каждый день, а около 50% учителей – каждую неделю. Большинство учителей успевают с учащимися изучить учебный материал, если речь идет о таком рубеже, как полугодие или год. Об образовании резерва учебного времени при изучении отдельных тем курса, например, математики, как ни странно, говорят около 40% учителей начальных классов и около 50% учителей основной школы (преимущественно опытных). Частота опроса одного ученика за неделю колеблется в пределах от четырех до несколько десятков раз; чуть меньше число оценок ставится учителем каждому ученику.

Данные показывают, что поурочные методические разработки до сих пор широко используются учителями: ими пользуются практически все учителя начальных классов и от 2/3 до 3/4 других учителей (вопрос 31 анкеты). Также широко используют все учителя свои предметные журналы. Только 1/6 часть учителей начальных классов пользуется интерактивной доской; в основной школе ею пользуются около 50% учителей. Из опрошенных школ только 12 оснащено современными предметными кабинетами (химии, биологии), а 22 учителя в своей работе используют персональный компьютер.

Говоря о целесообразности усиления подготовки в пединституте по ведущим предметам, учителя начальных классов выразили практически единодушное пожелание о полезности увеличения объема подготовки по предметам психолого-педагогического цикла. Повышение своей квалификации учителя в основном видят через систему самообразования, а через ИПК – не чаще, чем один раз в 5 лет. Однако, очень многие высказались за хорошо организованный обмен опытом работы через кустовые методические объединения. Большинство учителей активно пользуется школьной и своей библиотекой.

По мнению учителей, следует обеспечить сельские школы альтернативными учебными, методическими пособиями, пособиями для внеклассной работы, ТСО и ИКТ. В этом случае учебно-информационные фонды позволят учителю отбирать наиболее значимый материал, способный удовлетворить запросы каждого ученика. Они формируются также из электронных источников информации (включая сетевые): виртуальных библиотек, лабораторий, баз данных, консультационных служб, электронных учебников, учебных пособий и пр.

Столь же часто встречается общее пожелание улучшить материальную базу школы в целом; это может означать и необходимость ремонта, наличие элементарных условий для учебы детей (тепло, свет, водопровод и т.п.). Просьбы об улучшении бытовых условий есть, а просьб о повышении зарплаты практически нет. Интересно отметить, что учителя со стажем больше внимания обращают на необходимость иметь в школе врача и психолога, им необходимо выделять время для самообразования (специальный методический день или за счет снижения учебной нагрузки).

Обращаясь ко времени обучения в пединституте, опытные учителя говорят о полезности усиления внимания к методике преподавания школьных предметов, об учете специфики сельской малокомплектной школы в процессе подготовки учителя. Кстати, многие учителя начальных классов настаивают на

устранении комплектности в начальной школе. Судя по результатам анкетирования, учителя придают большое значение обмену опытом между собой, чем помощи со стороны ИПК. Показательны также пожелания, как обеспечить СМКШ специалистами по музыке, ИЗО, труду и.т.п. или улучшить подготовку самого учителя именно с этой целью.

Из общего числа учащихся до 35% не проживают в том населенном пункте, где находится школа; большинство из них вынуждены ежедневно добираться из места проживания до школы.

Таким образом, МКШ можно рассматривать как школу неклассно-урочного обучения, т.е. это школа, реализующая коллективные учебные занятия через организацию образования обучающихся в разновозрастной группе по индивидуальным образовательным программам.

3 Сравнительный анализ организации образовательного процесса школ Казахстана и стран ОЭСР

Общий уровень государственных ресурсов, выделяемых на образование, относительно низкий по сравнению со средним показателем в странах ОЭСР (таблица 1) [4]. Сумма, выделенная на школьное образование, составляет 2,1% от ВВП, что значительно ниже среднего по странам ОЭСР (3,6%). Учитывая, что в 2013 году государственные расходы Казахстана на одного учащегося составляли 11% от ВВП на душу населения, они остаются значительно ниже среднего показателя по ОЭСР.

Таблица 1 – Образовательная статистика Казахстана и ОЭСР, 2012-2013

Казахстан (2013)				
	Количество во школ	%	Количество учащихся	%
Общеобразовательные средние школы	7648	100,0	2571989	100,0
Малокомплектные школы	3639	49,8	284267	11,3
Казахстан (2013) в сравнении со средним ОЭСР (2012)				
		Казахстан (2013)	Средний ОЭСР (2012)	
Государственные расходы в % от ВВП				
Всего расходы на образование		3,8	5,6	
Начальное и среднее образование		2,1	3,6	
Чистый коэффициент охвата				
Начальное и основное среднее образование (6-14 лет)		99	98	
Общее среднее образование (15-19 лет)		86	83	
Средний размер класса				
Начальное и основное среднее образование		23	21	
Среднее образование		18	24	
Соотношение ученик-учитель				
Начальное и основное среднее образование		17	15	
Среднее образование		6	13	
Результаты обучения				
PISA 2012 математика, средний балл		432	494	
PISA 2012 математика, % ниже 2 уровня		45	23	

В 2013 году чистый коэффициент охвата детей составлял 99% в начальном образовании и 86% в основном среднем образовании (таблица 1).

Средний размер классов в малокомплектных школах (8,4 учащихся) более чем вдвое меньше, чем в других школах (20,8 учащихся). Соотношение учащихся и учителей является низким по сравнению со странами ОЭСР. Средний показатель по стране равен 8,5, и он варьируется от 5,5 в Северо-Казахстанской области до 14,9 в г. Астане. Средний показатель по ОЭСР равен 15, 14 и 14 в начальном, основном среднем и среднем образовании, соответственно [4]. Таким образом, по сравнению с ситуацией в странах ОЭСР, общая численность учителей и руководителей школ может считаться высокой. Размер обычной руководящей команды в Казахстане значительно выше, чем в

странах ОЭСР. Более того, часть функций дублируются. С другой стороны, нагрузка учителя рассчитывается по ставкам, а не как «эквивалент полной занятости», и многие из этих учителей работают неполный рабочий день.

В большинстве стран ОЭСР действуют стимулы, такие как дополнительные годовые или единовременные премии для вознаграждения учителей в неблагополучной и / или удаленной местности [4].

Доля казахстанских учителей высшей категории в 2-3 раза ниже в сельской местности по сравнению с городами. Аналогичным образом, доля учителей «без категории» систематически выше в сельской местности. Этот контраст также заметен, хоть и в намного меньшей степени, в доле учителей с высшим образованием (91% в городах и 86% в сельской местности).

В ряде стран, таких как Канада и Австралия, в сельской местности широко используется дистанционное обучение. Учащиеся МКШ могут посещать веб-уроки, функция учителя при этом состоит в организации процесса и поддержке учащихся. В Бразилии у школ имеется доступ к образовательным онлайн-ресурсам через «*Educopedia*», - цифровую платформу с расписаниями уроков и мероприятий в соответствии со школьной программой. Эту платформа разработана муниципалитетом Рио-де-Жанейро, она обслуживает до 680 000 школьников, и 50% учителей используют данную платформу более чем один раз в неделю.

Результаты 15-летних участников *PISA-2012* показывают, что казахстанские школьники по математике отстают в среднем на 2 года от своих сверстников из стран ОЭСР и около 45% учащихся не достигли порогового уровня грамотности, что значительно выше, чем в среднем по ОЭСР (23%).

По сравнению со странами ОЭСР школы в Казахстане имеют небольшую степень автономии.

В Казахстане родители, как правило, намного больше задействованы в образовании своих детей, чем в среднем в странах ОЭСР.

В Казахстане школы мало сотрудничают друг с другом, например, в области обмена передовой практикой, наставничества новых руководителей, поддержки коллег в малоэффективных или изолированных школах. Есть некоторые механизмы совместного использования ресурсов школами в целях более эффективного использования материально-технической базы и человеческих ресурсов, но они действуют лишь в небольшой степени. Эту проблему можно решить путем выработки соответствующих механизмов поощрения и стимулирования.

Заключение

В свете экономических, социально-демографических реформ нашего государства в основу модернизации образовательного процесса положены основные направления политики повышения конкурентоспособности образования и развития человеческого капитала через обеспечение доступа к качественному образованию. В фокусе особого внимания находятся малокомплектные школы, составляющие значительную часть образовательной системы Республики Казахстан.

В современном мировом образовательном пространстве обучение в сельских регионах охватывает большое разнообразие подходов, форм, принципов, практик и проблем. Степень государственного участия также разнообразна в разных странах, но во всех случаях наблюдается повышенное внимание к проблемам малокомплектных школ как к важному фактору социально-экономической целостности и стабильности малонаселенных территорий. Жизнеустойчивость этих образовательных учреждений определяется, прежде всего, государственной политикой и ролью социальных институтов, активно функционирующих на селе. Многолетний опыт развитых стран показал неоднозначность путей решения проблем школ в сельских местностях: диапазон от закрытия школ и уменьшения их количества в силу экономической неэффективности в случае ухудшения демографической ситуации, до реконструкции больших школ в маленькие для решения социальных проблем (например, волна подростковой агрессии). Промежуточные формы организации сети малокомплектных школ – кластеры, объединение школ для совместного использования материально-технических и человеческих ресурсов. В ряде случаев используются альтернативные формы, например, организация дистанционного обучения, приглашение учителей.

Сравнительный анализ организации образовательного процесса школ Казахстана и стран ОЭСР выявил ключевые задачи, решение которых позволит улучшить ситуацию с малокомплектными школами и уменьшит разрыв в образовательных показателях между странами ОЭСР и нашей страной. Все это легло в основу выработки рекомендаций, касающихся улучшения финансирования, материально-технического и ресурсного обеспечения, реорганизации сети школ, улучшению управления и др. Необходима разработка стратегии улучшения организации образования в сельской местности:

1. Постепенное увеличение государственных расходов, выделяемых на образование, должно быть предусмотрено для выполнения стратегических планов сектора и достижения стандартов ОЭСР (5-6% от ВВП);

2. Реорганизация сети школ. Можно учитывать опыт развитых стран (глава 1) в выборе форм и принципов организации сети МКШ:

– образование кластеров школ или развитие сотрудничества между соседними школами;

– преобразование нескольких соседних МКШ в «спутники» одного учреждения образования с единой руководящей командой;

– введение дистанционного обучения. Надлежащее и эффективное

внедрение дистанционного технологически поддерживаемого обучения требует серьезной подготовки, включая предоставление соответствующего контента в сети, переподготовку учителей сельских школ, достаточное качество связи в сети;

3. Увеличение автономии школ, гибкость для более эффективного управления ресурсами;

4. Надлежащий мониторинг качества образования в сельских школах;

5. Расширение использования ИКТ для повышения качества обучения и расширения доступа в некоторых удаленных местах;

6. Подготовка специалистов для работы в МКШ, разработка и широкое внедрение стандартов для учителей и руководителей школ;

7. Регулирование нормы учебных часов, чтобы соответствовать средним показателям официального учебного времени стран ОЭСР, в частности, для учащихся 1-4 классов;

8. Увеличение поддержки МКШ через ресурсные центры.

Отсутствие четкого стратегического видения в отношении малокомплектных школ угрожает долгосрочной устойчивости и справедливости предоставления образования в сельской местности в Казахстане.

Список литературы

- 1 Стратегия Казахстан - 2050 - новый политический курс состоявшегося государства» Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Назарбаева Н.А. народу Казахстана. 14 декабря 2012. akorda.kz.
- 2 Анализ результатов внешней оценки учебных достижений учащихся 9 классов (ВОУД-2015). Аналитический сборник. / Л. Забара, Д. Ташибаева, Г. Ногайбаева. - Астана: АО ИАЦ, 2015. - 64 с.
- 3 Анализ результатов единого национального тестирования (ЕНТ-2014). Аналитический сборник. / Г. Кусиденова, А. Алина. - Астана: НЦОСО, 2014. - 70 с.
- 4 Понс А., Аморосо Д., Херчински Я., Хейфец И., Локхид М., Сантьяго П. Обзор политики по улучшению эффективности использования ресурсов в школах. Казахстан. 2015. - 236 с.
- 5 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Указ Президента от 7 декабря 2010 года № 1118. online.zakon.kz.
- 6 Бабиаж М. Сельская школа в Польше: история и современность»: монография. Перевод с польского: Бюро переводов «*Inter-Text*». -Брест: Академия, 2006. - 104 с.
- 7 Бабиаж М. Сельская школа в Польше // Порталус. 2007, http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922551&archive=1194448667&start_from=&ucat=&.
- 8 Малокомплектная школа: в России и США // Рязанские ведомости. 2006, <http://rv.ryazan.ru/old/cgi-bin/main-n=2633-2634&m=6.htm>.
- 9 Зыков М.Б. Прошлое, настоящее и будущее однокомнатной сельской школы США // Образование в сельских регионах России и США как часть мирового образовательного процесса / отв. ред. О.И. Пузырева. - Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина. 2006.
- 10 Славин Р.Е., Мэдден Н.А. (2010), Успех для всех: предотвращение и раннее вмешательство в реформе школ, в Дж. Мис и Дж. Эклс (ред.), Руководство по исследованиям школ, школьного обучения и человеческого развития. *Routledge*, Нью-Йорк; ОЭСР. 2011.
- 11 Совершенствование руководства школ. *OECD Publishing*, Париж. Том 1: политика и практика, ОЭСР. 2008. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- 12 Политика повышения эффективности использования ресурсов в школах: страновой базовый доклад по Казахстану, Обзор ОЭСР. Информационно-аналитический центр Министерства образования и науки Республики Казахстан, Астана, 2014. www.oecd.org/edu/school/schoolresourcesreview.htm.
- 13 Конституция Республики Казахстан (принята на республиканском референдуме 30 августа 1995 года) (с изменениями и дополнениями по состоянию на 02. 02. 2011 г.). online.zakon.kz.
- 14 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319 «Об образовании» (с изменениями и дополнениями на 04. 07. 2013). online.zakon.kz.

15 Типовые правила деятельности организаций образования по условиям организации обучения (к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от «17» сентября 2013 года № 375). online.zakon.kz.

16 О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Казахстан «Об образовании». Закон Республики Казахстан от 24. 10. 2011 № 487-IV ЗРК. edu.gov.kz.

17 Гарантированный государственный норматив сети организаций образования. Постановление Правительства Республики Казахстан от 21 декабря 2007 года № 1256. online.zakon.kz

18 Концепция развития малокомплектных школ в Республике Казахстан на 2010-2020 годы. –Астана. 2011. nao.kz/loader/load/155

ЭЫДҰ елдері және Қазақстандағы шағын жинақты мектептер жұмысын
салыстырмалы талдау.
Аналитикалық есептің тарауы. Ұсыныстар

Сравнительный анализ работы малокомплектных школ стран ОЭСР и
Казахстана.
Раздел аналитического отчета. Рекомендации

Басуға 22.09.2015 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 3,5.

Подписано в печать 22.09.2015 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 3,5.

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі
«Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы» РМҚК
010000, Астана қ., Орынбор көшесі 4, «Алтын Орда» БО, 15-қабат

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина
010000, г. Астана, ул. Орынбор, 4, БЦ «Алтын Орда», 15 этаж