

Сорос-Қазақстан Қоры

«Белес» талдау және стратегия орталығы»
қоғамдық бірлестігі

ҚАЗАҚСТАННЫҢ БІЛІМ САПАСЫН
ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ
НӘТИЖЕЛЕРІ: АРТТА ҚАЛУ
СЕБЕПТЕРІН ЗЕРТТЕУ



ОСЫ ЗЕРТТЕУ СОРОС-ҚАЗАҚСТАН
ҚОРЫНЫҢ ҚОЛДАУЫМЕН ЖҮРГІЗІЛДІ

**ҚАЗАҚСТАННЫҢ БІЛІМ САПАСЫН
ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ
НӘТИЖЕЛЕРІ: АРТТА ҚАЛУ
СЕБЕПТЕРІН ЗЕРТТЕУ**

ӘОЖ 37.0
КБЖ 74.00
Қ18

Рецензенттер:

К.М. Нағымжанова, педагогикалық ғылымдар докторы, профессор
Г.З. Әділғазин, педагогикалық ғылымдар докторы, профессор

ISBN 978-601-7600-14-3

Қ18 «ҚАЗАҚСТАННЫҢ БІЛІМ САПАСЫН ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕРДЕГІ НӘТИЖЕЛЕРІ: АРТТА ҚАЛУ СЕБЕПТЕРІН ЗЕРТТЕУ» ТАЛДАМАЛЫ ЕСЕБІ» С.Ә. Ырсалиев ред., «Белес» талдау және стратегия орталығы, 2020. – 308 б.

Талдамалы есепте Қазақстанның білім сапасын халықаралық салыстырмалы зерттеулердегі төмен көрсеткіштерінің себептерін зерттеу және осы нәтижелерге әсер ететін факторларды сәйкестендіру нәтижелері келтіріледі.

Баяндама педагогикалық қауымға, барлық деңгейлердің басшыларына, сондай-ақ білім беру мәселелеріне мүдделі барлық тұлғаларға арналады.

Барлық құқықтар қорғалған. Бастапқы дереккөзге сілтеме жасамай, мәтінді кез келген көшіруге, с.і. ішінара және кез келген басқа нысандарда көшіруге тыйым салынады.

Бұл басылым Сорос-Қазақстан қорының қаржылық қолдауымен дайындалды.

Жарияланым мазмұнында авторлардың көзқарасы көрініс тапқан, сәйкесінше Сорос-Қазақстан қорының көзқарасымен сәйкес келмеуі мүмкін.

Жариялымдағы мәліметтер, фактілер мен қорытындылар үшін жауапкершілік авторлардың еншісінде.

ӘОЖ 37.0
КБЖ 74.00

ISBN 978-601-7600-14-3

МАЗМҰНЫ

Алғысөз	5
Кіріспе	7
Адами капиталдан экономикалық дамуға	7
Адами капитал және білім беру	8
Білім сапасы қалай өлшенеді (білім сапасын қалай түсінуге болады)	10
Білім сапасын зерттеу нәтижелерін халықаралық талдау және пайдалану тәжірибесі	14
1-кейс. Финляндия. Егжей-тегжейлі жоспарлау және бір-біріне сенушілік.	14
2-кейс. Оңтүстік Корея: тәртіп және мемлекеттік саясаттың нақты басымдықтары.	16
3-кейс. Сингапур. Елдің ұлттық бірегейлігін қалыптастыру және экономикалық дамуы үшін білім беруге баса назар аудару	18
4-кейс. АҚШ. Көп деректер негізіндегі жүйелі реформалар және бастамалар.	21
5-кейс. Эстония. Кеңес үкіметінен кеңістік елдеріне тән емес нәтижелер.	23
Зерттеудің теориялық жиектемесі	25
ХСЗ саяси шешімдерді қабылдау үшін деректер көзі ретінде	25
Оқу жетістіктеріне әсер ететін факторлар.	26
Оқушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі	26
Оқушыларды ерте дамыту	28
Оқушылардың құндылықтары мен ынталары.	29
Оқушылардың тұрғылықты жері	30
Мектеп сипаттамалары	31
Зерттеудің әдістемесі	34
Зерттеу қажеттілігін негіздеу	34
Зерттеудің мақсаты	34
Деректерді жинау тәсілі және оларды тандауды негіздеу	35
Әдебиетке шолу және қайталама деректерді сандық талдау	35
Бастапқы деректерді жинаудың сапалық тәсілі	35
А) Ашық және жабық сұрақтармен сауалнама	36
Б) Құрылымдық сұхбат	36
Зерттеу іріктемесі	37
Респонденттердің санаты:	37
Зерттеу деректерін талдау	39
Сандық деректерді талдау	39
Сапалық деректерді талдау	40
Зерттеудің құралнамасы	41

ХСЗ деректері бойынша әсер ету факторларын талдау нәтижелері . . .	42
Жалпы ақпарат	42
PISA 2018 қорытындылары бойынша әсер ету факторларын тадау нәтижелері	43
«Әл-ауқат WEALTH» индикаторы	43
«Мәдениет заттары CULTPOS» индикаторы	44
«Үйдегі оқу ресурстары HEDRES» индикаторы	45
«Ата-ананың ең жоғары кәсіби мәртебесі HISEI» индикаторы . . .	46
«Ата-ананың ең жоғары білім деңгейі PARED» индикаторы. . . .	46
Орналасқан жері	46
Оқу тілі	47
Жыныстық тиістілік	47
ICILS 2018 қорытындылары бойынша әсер ету факторларын талдау нәтижелері	48
PIAAC 2018 қорытындылар бойынша әсер ету факторларын талдау нәтижелері	49
Үш халықаралық зерттеудегі айнымалылардың әсерін салыстырмалы талдау	50
Зерттеудің нәтижелері	52
Сарапшылардың ХСЗ мәні мен маңызы туралы пікірі	52
Зерттеу қатысушыларының пікірі бойынша білім сапасына әсер ететін факторлар	56
1-мәселе. Оқыту сапасы және кәсіби кадрлардың жетіспеушілігі . . .	56
2-мәселе. Білім беру саясаты мен стратегиясы	60
3-мәселе. Жеткіліксіз қаржыларндыру және әлсіз инфрақұрылым . . .	65
4-мәселе. Білім мазмұны	68
5-мәселе. Білім берудегі білім деңгейіндегі алшақтық және теңсіздік .	72
Сарапшылардың БҒМ, қоғам және мектептің рөлі туралы пікірі	76
Қорытындылар және ұсыныстар	81
Алғыс білдіру	88
1-Қосымша. ХСЗ-де әлеуметтік теңсіздікті өлшеу.	
Жалпы жұрт қабылдаған әдістемелерге шолу	89
Әлеуметтік-экономикалық мәртебенің халықаралық салыстырмалы өлшемдері	91
Кәсіптердің халықаралық стандартты жіктеуіші (ISCO-08)	91
Білім берудің халықаралық стандарттық жіктелімі 2011 (ISCED-11) . .	91
Кәсіби мәртебенің халықаралық әлеуметтік-экономикалық индексі (ISEI)	92
2-Қосымша. Зерттеу шеңберінде сарапшылардың сұхбаты мен сауалнамасын кодтау нәтижелері	93
Қысқартулар тізімі	96
Пайдаланылған әдебиет	98

АЛҒЫСӨЗ

2019 жылғы қарашада-желтоқсанда Экономикалық Үлгілік Ғылым және даму ұйымы (ЭЫДҰ) және Білім жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық қауымдастық (ЕА) білім беру саласындағы үш халықаралық салыстырмалы зерттеудің (ХСЗ) нәтижелерімен қысқаша таныстырды: PIAAC (Ересек халықтың оқу, математикалық сауаттылығын және АКТ дағдыларын халықаралық бағалау бағдарламасы), PISA (15 жастағы білім алушылардың математикалық, жаратылыстану-ғылыми және оқу сауаттылық деңгейін бағалау бағдарламасы), ICILS (8-сынып оқушыларының компьютерлік және ақпараттық сауаттылығын халықаралық зерттеу).

Қазақстан барлық үш зерттеуге қатысып, аутсайдер позицияларға ие болды. Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрі бұл факт туралы жедел, объективті және саяси тұрғыдан қисынды пікір білдірді. Алайда, отандық білім беру жүйесінің бұл халықаралық бағалары академиялық ортада кеңінен талқыланбады, өйткені қоғамның назары Қазақстанда биліктің ауысуымен, екі білім және ғылым министрінің ауысуымен, «Педагогтың мәртебесі туралы» Заңын қабылдаумен, Білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын қабылдаумен сүйемелденген оқиғаларға көбірек аударылды.

2020 жылғы қаңтарда U.S.News Қазақстанның аутсайдерлік позицияларына қатысты нәтижелері PIAAC, PISA, ICILS нәтижелерімен корреляцияланатын тәрбиелеу және білім беру жүйелерінің екі рейтингін (Best Countries for Raising Kids, Best Countries for Education U.S.News-2020) жариялады. Бұл рейтингтер де қоғам арасында резонансты тудырмады, өйткені ол Қордай оқиғаларына және басталған COVID-19 пандемиясына мазаланған болатын.

Осы есеп шығар алдында IEA TIMSS-2019 (математика және жаратылыстану ғылымдары саласында халықаралық зерттеулердегі трендтер) нәтижелерін жариялады. Қазақстан бұнда да TIMSS өткен кезеңдерімен (2007, 2011, 2015) салыстырғанда өз көрсеткіштерін төмендетті.

Тарих қайғылы оқиғалар ағымында саяси назардың бағыты жалған, екінші кезектегі бағдарларға шоғырланған мысалдарға толы. Ал жағымсыз ақпараттық толқындардың негізгі себептері «кадрдан тыс» қалды. Бұндай жағдайда ақиқатты байыпты бағалау және артып бара жатқан мәселелер мен олардың салдарынан болатын қауіптердің (егер бар болса) негізгі түпкі себебін дұрыс анықтау маңызды.

Осы тұрғыда PIAAC, PISA, ICILS, TIMSS «Best Countries for Raising Kids», «Best Countries for Education» U.S.News-2020 рейтингтері ұзақ мерзімді перспективада ұлттың әл-ауқатына қатер төндіретін Қазақстандағы адами капитал даму деңгейінің тым төмендегенін анық көрсетті.

Жоғарыда келтірілген ХСЗ-де анықталған мәселелер Білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында

көрсетіледі, бұнда қалыптасқан жағдай өзгермесе, көз жетерлік перспективада адами капиталдың сапасы, кадрлардың біліктілігі, елдің экономикалық әлеуеті бұдан әрі төмендемей қалмайтыны аталады.

Сондықтан қазақстандық қоғам үшін Қазақстанның орнықты дамуы мен гүлденуі үшін ықтимал қауіптердің негізгі көзі ретінде адами капитал сапасы нашарлауының іргелі бастапқы себептерін байыпты қайта ойластыру кезеңі басталғаны анық.

Қазақстанда елдің ХСЗ-дегі төмен нәтижелерінің себептеріне талдамалы зерттеулер жүргізілмегенін және сәйкесінше дағдарысты жағдайды түзету шаралары бойынша жақсы дәлелденген және ғылыми негізделген ұсынымдардың жоқтығын ескере отырып, біз Сорос-Қазақстан Қорының қолдауымен әрекет жасадық:

- білім беру жүйесіне басым назар аударуға негізделген адами капиталды дамытудың халықаралық тәжірибесін (Финляндия, Оңтүстік Корея, Сингапур, АҚШ, Эстония кейстері), сондай-ақ басқарушылық шешімдерді қабылдау үшін ХСЗ нәтижелерін қолдану тәжірибесін зерттеу;
- елдің ХСЗ-дегі төмен нәтижелерін тек білім беру жүйесінің өзінде ғана емес, сондай-ақ оқу жетістіктеріне әсер ететін контекстік (әлеуметтік-экономикалық мәртебе, ерте дамыту, құндылықтар мен ынталар, оқушылардың тұрғылықты жері, мектеп сипаттамасы) және басқа да факторларды ескере отырып мәселелендіру;
- білім беру жүйесінен және басқа салалардан сарапшылардың, педагогтардың және басқарушылардың Қазақстанның PISA, ICILS, PIAAC көрсеткіштеріне әсер ететіну факторларға қатысты пікірлерін зерттеу;
- PISA, ICILS, PIAAC төмен нәтижелерінің Қазақстан адами капиталы мен экономикалық дамуына ықтимал салдарын зерттеу;
- алынған деректер негізінде анықталған мәселелерді шешу және Қазақстанның білім беру саясатын жетілдіру жөнінде ұсыныстар кешенін әзірлеу.

Ұсынылған жұмыс тәжірибеші педагогтар, ғалымдар, талдаушылар, сарапшылар, білім менеджерлері, ата-аналар, оқушылар, студенттер, педагогикалық мамандықтардың магистранттары мен докторанттарына, білім беру саласында басқарушылық шешімдерді қабылдайтын әртүрлі деңгейлердің басшыларына қызығушылық танытады деп ойлаймыз.

КІРІСПЕ

«Көптеген елдер білім беру олар үшін басты басымдық болып табылады деп санайды. Елдердің осы қағидат бойынша өмір сүретінін білу үшін қоюға болатын бірнеше қарапайым сұрақ болады. Мысалы: оқытушылық кәсіптің мәртебесі қандай; және елдер бірдей білім деңгейі бар басқа мамандық иелерімен салыстырғанда мұғалімдерге қалай төлейді? Балаңыздың мұғалім болғанын қалайсыз ба? БАҚ мектептер мен мектептегі білім беру мәселелерін қалай жариялайды? Іс бұған жеткенде, не маңызды болады: елдің спорттық рейтингтердегі орны ма әлде оның академиялық рейтингтердегі орны ма?»

...

А.Шляйхер «World Class» кітабынан

Адами капиталдан экономикалық дамуға

Адами капитал, әдетте, адам, кәсіпорын немесе ел меңгеретін дағдылары мен тәжірибесінің жиынтығы ретінде түсініледі. Дүниежүзілік экономикалық форум (2017) адами капиталды «жаһандық экономикалық жүйеде адамдарға құндылық құруға мүмкіндік беретін олардың білімі мен дағдылары» ретінде анықтайды.

«Экономикалық даму механикасы туралы» өзінің негізгі жұмысында Lucas (1988) адами капитал анықтамасын жеке тұлғаның еңбек өнімділігімен тікелей байланысты «біліктілік деңгейі» ретінде тұжырымдайды.

Дүниежүзілік банк (2018) адами капиталды «адамдарға нәтижелі қоғам мүшелері ретінде өз әлеуетін жүзеге асыруға мүмкіндік бере отырып, олардың өмір бойы жинайтын білімі, дағдылары мен денсаулығы»деп анықтайды.

Бүгінгі таңда бүкіл әлемде адами капиталдың сапасын өлшейтін талдау институттары жүргізетін бірқатар ірі зерттеулер жүзеге асырылуда. Оларға БҰҰДБ-ның Адам даму индексі (АДИ), Дүниежүзілік экономикалық форумның Жаһандық бәсекеге қабілеттілік индексі (ЖБИ) және Дүниежүзілік Банктің Адами капитал индексі (АКИ) жатады. Рейтингтермен қатар, бұндай зерттеулер адами капитал компоненттері мен олардың даму үрдістерінің терең талдауын да ұсынады.

Дүниежүзілік банк сарапшылары атап өткендей, **«елдің адами капиталы оның экономикалық жетістігі үшін шешуші мәнге ие»**, бұл ұлттық байлықтың 64 пайызын құрайды (Patrinos және Angrist, 2018). Адами капитал және экономикалық даму ұғымдары саяси және экономикалық дискурста

тығыз байланысты және зерттеулер олардың арасындағы оң корреляцияны көрсетеді. Осылайша, Pelinescu (2015) елдің инновацияларға қабілеттілігі мен жан басына шаққандағы ЖІӨ арасында оң байланысты тапты.

Barro (2002) «адами» және «физикалық» капиталдың экономикаға қосар үлестерін салыстырып, физикалық капиталға қарағанда (*еск. – халық саны*) адами капиталдың (*еск. – білім және дағдылар*) анағұрлым жоғары арақатынасын елдің технологияларды игеру қабілетіне және адами капиталды физикалық капиталға қарағанда басқару/реттеу анағұрлым қиын болатынына байланысты «анағұрлым жоғары экономикалық дамуды тудырады» деп атап өтті. Демек, ***«адами капиталдың физикалық капиталға жоғары арақатынасынан бастайтын ел, – мысалы, негізінен физикалық капиталды жоятын соғыстан кейін, физикалық капиталдың мөлшерін жоғарылату бағытына қарай түзету арқылы жылдам дамуға бейім келеді».***¹

Адами капитал және білім беру

ЭЫДҰ білім беруді адами капиталды дамытудың негізгі факторы ретінде қарастырады, білім деңгейі, жан басына шаққандағы ЖІӨ және жалпы экономикалық даму арасындағы корреляцияны атап өтеді (Hanushek және Wessmann, 2010). Білім көбінесе адами капиталдың экономикалық дамуға әсерін зерттеуде ***адами капиталға арналған прокси ретінде*** қолданылады. Мысалы, Blundell және т.б. (1999) «адами капиталдың» үш негізгі компонентін бөліп көрсетеді: ерте қабілеттер (жүре пайда болған немесе туа біткен); ресми білім нәтижесінде алынған біліктілік пен білім; және жұмыс орнында оқу барысында алынған дағдылар, құзыреттер мен тәжірибе.

Осылайша, білім беру мен елдің жалпы экономикалық көрсеткіштері арасындағы тікелей байланыстың дәлелдері бар. Шын мәнінде, білім беру өлшемшарттары адами капиталдың барлық негізгі индекстерінде бар:

- «Сапаға түзетумен оқу жылдар саны» Адами капитал индексінің үш компонентінің бірі болып табылады («тіршілікке қабілеттілік» және «денсаулық» компоненттерімен қатар). Компонент білім беру саны мен сапасын көрсетеді (Краау, 2018). Дүниежүзілік банктің сарапшылары оқу сапасын анағұрлым жақсы көрсету үшін «түзетілген оқу жылдары» және «тестілердің үйлестірілген нәтижелері» көрсеткіштерін әзірледі (Angrist и др., 2019).
- Жаһандық адами капитал туралы баяндамасында Дүниежүзілік экономикалық форум (2017) білім мен дағдыларды адам капиталының барлық негізгі төрт элементінің негізіне салды. Осылайша, «Әлеует» халықтың ресми білім деңгейін білдіреді, ал «Даму» ресми білім беруді және жұмыс күші мен кейінгі буынның біліктілігін арттыруды өлшейді. «Өрістету» және «ноу-хау» ересектердің өз дағдыларын қолдануын және еңбек на-

¹ Дәл сонда, 17-бет.

рығы қатысушыларының мамандандырылған дағдыларының тереңдігін өлшейді.

- Давоста Дүниежүзілік экономикалық форумда (2018 жылғы қаңтар) IDI (Инклюзивтік даму индексі) әлем елдерінің экономикалық дамуын бақылау үшін ЖІӨ баламасы ретінде ұсынылды. IDI оған елдердің білімге жұмсайтын шығыстарын ескеретін өлшемшарттың қосылғаны қызық. IDI 12 өлшемшартына бүкіл мемлекеттік шығыстардан білімге жұмсалатын шығыстарының ғана енгізілгенін атап өткен жөн, бұл халықаралық қоғамдастықтың ел экономикасын дамытуда білімнің басым мәнін түсінгенін көрсетеді.
- Жаһандық бәсекеге қабілеттілік индексі (ЖБИ – еларалық бәсекеге қабілеттілікті жыл сайын зерттеу), сондай-ақ ДЭФ жариялайтын, 12 негізгі компонент, соның ішінде «дағдылар» бойынша елдердің тиімділігін талдайды (Schwab, 2018).

Барлық осы рейтингтерде білім беру екі негізгі көрсеткішпен ұсынылады: халық алатын ең жоғары білім деңгейі (немесе оқу жылдарының саны) және ірі халықаралық салыстырмалы зерттеулермен өлшенетін оқушылардың математика, жаратылыстану ғылымдары және оқу бойынша сауаттылық деңгейі.

ЭЫДҰ сарапшылары атап өткендей, экономикалық дамудың барлық теориялары *«білімнің экономикалық дамуға оң әсерін мойындайды»* (Hanushek және Woessmann, 2010). Barro және Lee (2013) құрастырған әлемдегі оқу жылдарының орташа саны туралы деректер қоры жан басына шаққандағы ЖІӨ сияқты экономикалық көрсеткіштерге білімнің әсерін есептеу кезінде бастапқы нүкте ретінде жиі қолданылады. Білімге салынған инвестициялардың қайтарымы, әдетте, азамат немесе мемлекет шеккен шығындардың қазіргі кездегі оның жалақысына арақатынасы ретінде есептеледі (Patrinos және Psacharopoulos, 2018).

Білімнің елдердің экономикалық көрсеткіштеріне әсері Дүниежүзілік банк сияқты ірі мекемелер де, жеке ғалымдар да жүргізген көптеген зерттеулермен дәлелденеді (Psacharopoulos және Patrinos, 2018). Мысалы, Ұлыбританияда жүргізілген зерттеу ресми біліктілігі бар азаматтардың «оқу жылдары бірдей, бірақ ресми біліктіліктен өтпеген тұлғаларға қарағанда едәуір жоғары қайтарымға ие болады» деген тұжырымды анықтады (Blundell және т.б., 1999, 4-б.).

110 елдегі экономикалық дамуға әсер ететін факторларды талдауда Gennanioli және т.б. (2013) география, білім беру, мекемелер мен мәдениеттің әсерін сынап, *білім беру елдер арасында да, елдер ішінде де кіріс деңгейіндегі айырмашылықтарды түсіндіретін жалғыз анағұрлым ықпалды айнымалы болып табылатынын* анықтады. 1500-ден астам субұлттық өңірдің деректерін талдау *білім беру «өңірлік айырмашылықтардың едәуір үлесін түсіндіретін жалғыз фактор» болып табылатынын* көрсетті.

Нобель лауреаты Paul M. Romer (1986) экономикалық дамудың негізгі факторы адами капиталдағы инвестициялардың артуы болып табылады деген модельді негіздеді. Осы модельге сәйкес ұзақ мерзімді перспективада ***дамыған адами капиталымен экономиканың даму қарқыны, бұл артықшылықтан айрылған экономикаға қарағанда, анағұрлым жоғары болады.***

Білім беру, адами капитал және экономикалық даму арасындағы өзара байланысты зерттеуден байқауға болатын бірнеше негізгі үрдісті атап өткен жөн:

- Орта немесе жоғары білімге қарағанда, бастауыш білімнің инвестициялардан қайтарымы анағұрлым жоғары болады деген тұжырымның дәлелдері бар. Бұл адамның танымдық қабілеттері қалыптасатын алғашқы оқу жылдарының іргелі маңыздылығына байланысты. Өйткені білім ықпалы жинақтаушы әсерге ие болады, ал орта немесе жоғары білімнен (кез-келген қосымша оқу жылы) қайтарым анағұрлым аз болады (Psacharopoulos және Patrinos, 2018)
- Қыз балалардың біліміне салынған инвестициялардың қайтарымы ұл балалардың біліміне салынған инвестициялардан анағұрлым жоғары болады. Blundell және т.б. (1999) жоғары білімі бар ер адамдарда білімге салынған инвестициялардың қайтарымы әйелдерге қарағанда шамамен екі есе аз екенін анықтады. Осылайша, авторлардың есептеулеріне сәйкес, аяқталмаған жоғары білімі бар ер адамдар үшін инвестициялардың қайтарымы 15%, жоғары білімі бар ер адамдар үшін 21% және жоғары оқу орнынан кейінгі білімі бар ер адамдар үшін 15%-дан сәл жоғары болды. Бұл арада, әйелдер үшін инвестициялардың қайтарымы білім берудің осы деңгейлері бойынша тиісінше 26%, 39% және 43%-ға тең (еск. – бұл ер адамдар азырақ ақша табады дегенді білдірмейді, тек әйелдердің жоғары білімі анағұрлым тиімді инвестиция болуы мүмкін дегенді ғана білдіреді).

Білім сапасы қалай өлшенеді (білім сапасын қалай түсінуге болады)

Білімге салынған инвестициялардың қайтарымын есептеу үшін зерттеушілер көбінесе PISA (15 жастағы білім алушыларды халықаралық бағалау бағдарламасы), TIMSS (математика және жаратылыстану ғылымдарын халықаралық зерттеудегі үрдістер) немесе PIRLS (оқу сауаттылығын халықаралық зерттеу) сияқты кең ауқымды білім беру зерттеулеріне сілтеме жасайды. Бұл зерттеулер халықаралық академиялық көрсеткіштер туралы анағұрлым толық және репрезентативтік деректер қорын ұсынады.

Оқу сапасын өлшеу үшін тесттерді қолдану қаншалықты орынды екеніне, яғни абсолютті оқу нәтижелері жалпы академиялық жетістіктерге әсер ететін мектеп процестері мен факторларын қандай дәрежеде көрсететініне қатысты негізделген алаңдаушылық бар.

Сондай-ақ адами капиталды өлшеу үшін «оқу жылдарын» (әдетте, мектепке дейінгі және мектептегі білім беру кезеңі) қолданудың орындылығы туралы да сұрақ бар. Күмәндардың бірі – бұндай тәсіл автоматты түрде рейтингтегі әр ел (немесе елдегі әрбір өңір) *бір оқу жылы барысында әр оқушыға бірдей оқу мөлшері мен сапасын қамтамасыз ететінін* қарастырады, олай болу, әрине, мүмкін емес. Адами капитал индексі авторларының айтуынша, *«адами капиталды қалыптастыруда ашақтық бар: оқушылар мектепте оқиды, бірақ оқымайды»* (Angrist және т.б., 2-б.).

Елдер бөлінісінде салыстырмалы сипатта құнды болып табылатын ХСЗ деректерінен басқа, әрбір елдің ішінде білім беру сапасын бағалаудың өзіндік құралдары пайдаланылады.

Егер мектепке дейінгі және мектептегі білім туралы айтатын болсақ, көбінесе бұл құрал мектептерді тексеру болып табылады (еск. – ҚР-дағы мемлекеттік аттестаттау), уәкілетті органның жоспарлы және жоспардан тыс тексерістері, оқушылардың білімін тексеру (мысалы, ҰБТ және ОЖСБ). Инспекциялау білім беру ұйымдары туралы кешенді және контекстік ақпараттың маңызды көзі болып табылады – оның форматы, әдетте, бірнеше күннің ішінде мектеп қызметінің барлық аспектілері бойынша деректер жинауды көздейді. Өз кезегінде, ұлттық тесттер нәтижелерінің объективтілігі мен ашықтығы (ҰБТ және ОЖСБ сияқты) үнемі күмән тудырады (Fischman және т.б., 2019; Addey және т.б. 2017; Rappleye және Komatsu, 2019). Стандартталған тесттер сөзсіз жаттау мүмкіндігін, демек, оқушылардың құзыреттілігіне толық баға береді. Дегенмен, халықаралық тестілеу елдердің нәтижелерін салыстыру үшін маңызды болғандай, ұлттық тестілеу еліміздің әр өңіріндегі оқушылардың білімі мен құзыреттерінің жиынтық көрінісін алуға мүмкіндік береді.

Халықаралық салыстырмалы зерттеулер *халықаралық жағдайда академиялық үлгерім туралы деректердің негізгі көзі* болып қала беретінін ескерсек, олар елдердің адами капиталын есептеу үшін әлі де ұзақ уақыт бойы пайдаланыла беруі мүмкін. Варго (2002), мысалы, *халықаралық тесттердің нәтижелері экономикалық дамуды анағұрлым жоғары дәрежеде түсіндіретінін және оқу жылдарына қарағанда болжауда дәлірек болатынын* анықтады.

2019 жылы білім беру сапасын бірнеше беделді халықаралық салғастырмалы зерттеу нәтижелері жарияланды:

- PIAAC 2018 (16-65 жастағы халықтың оқу, математикалық және компьютерлік сауаттылығын зерттеу);
- PISA 2018 (15 жастағы білім алушылардың оқу, математикалық және жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын зерттеу);
- ICILS 2018 (8-сынып оқушыларының компьютерлік және ақпараттық сауаттылығын зерттеу).

Бұл зерттеулерге Қазақстанның оқушылары мен ересек халқы қатысты. Барлық зерттеулердің қорытындылары бойынша қазақстандықтар 2 күрделілік деңгейінен өте алмай, төмен нәтижелер көрсетті.

ЭЫДҰ жүргізетін PIAAC зерттеуі ересек халықтың (16-65 жас) дағдыларын, соның ішінде мәтіндік ақпаратпен жұмыс істеуді және оның негізінде шешім қабылдау қабілетін; математикалық ақпаратты пайдалану және түсіндіру қабілетін; компьютерлік дағдыларды, интернетті, электрондық поштаны пайдалану қабілетін және т. б. бағалайды.

PIAAC елдің әртүрлі әлеуметтік топтары мен өңірлерінен бес мың адамды тестілеу және оларға әлеуметтік сауалнама жүргізу арқылы жүзеге асырылады. Қазақстан бұл зерттеуге алғаш рет 2017 жылы қатысты, нәтижелері 2019 жылы жарияланды.

PISA зерттеуін де ЭЫДҰ өткізеді. Зерттеу 15 жастағы білім алушылардың қоғамда толыққанды жұмыс істеуі үшін қажетті білім мен дағдыларды қаншалықты меңгергенін (функционалдық сауаттылықты) өлшейді.

ICILS зерттеуін Оқу жетістіктерін бағалау жөніндегі Халықаралық қауымдастық (IEA) жүргізеді және ол 8-сынып оқушыларының IT-құзыреттерінің деңгейін өлшейді. Зерттеу келесі сұрақтарға жауап беруге мүмкіндік береді: мектепте білім беру оқушылардың IT-құзыреттерін қалыптастыруға қалай жәрдемдеседі және бұған қандай факторлар әсер етеді. Барлық тапсырмалар компьютерде орындалады, оқушылар басқа ресурстарға қол жеткізусіз, арнайы құрылған ортада ақпаратты іздеуді, өңдеуді және жіберуді жүзеге асырады.

Респонденттерге (оқушылар, мұғалімдер, ата-аналар) сауалнама жүргізу арқылы осы барлық зерттеулердің шеңберінде білім алушылардың оқу жетістіктеріне әртүрлі факторлардың әсері зерттеледі. Сауалнаманың көмегімен оқушылардың, олардың отбасы мен мектебінің әлеуметтік-экономикалық сипаттамалары, мұғалімдердің біліктілік деңгейі және мектептің инфрақұрылымы, сондай-ақ білім берудің басқа да маңызды аспектілері туралы деректер жиналады, олар кейіннен елдердің академиялық нәтижелерімен салыстыра отырып, зерттеу қорытындылары бойынша халықаралық есептерде ұсынылады.

Дереккөз: ҚР БҒМ АТО, iac.kz

PISA-2018 зерттеуінде қазақстандық 15 жастағы оқушылар оқу сауаттылығы бойынша 387 балл (77 елдің ішінде шартты түрде 69-орын), математикалық сауаттылық бойынша 423 балл (78 елдің ішінде шартты түрде 54-орын), жаратылыстану-ғылыми сауаттылық бойынша 397 балл (78 елдің ішінде шартты түрде 69-орын) жинады. 6 күрделілік деңгейінің ішінде қазақстандық жасөспірімдердің көпшілігі тек 1 және 2-деңгейлердің тапсырмаларын ғана орындады. Осылайша, Қазақстан осы рейтингте функционалдық сауаттылығы төмен елдер тобында орналасты. Сонымен қатар, PISA 2009, 2012 нәтижелерімен салыстырғанда, балдардың төмендеуі байқалады. ЭЫДҰ елдері бойынша орташа көрсеткіштерден едәуір артта қалып, қазақстандық оқушылар кеңес үкіметінен кейінгі кеңістік елдері: Эстония, Ресей, Белоруссия, Украина-

мен салыстырғанда төмен нәтижелер көрсетті. Біздің елімізде үлгерімі нашар оқушылардың үлесі (37,7%) Украинаға қарағанда екі есе жоғары (17,5%) және Ресейге қарағанда үш есе жоғары (11,2%).

ICILS зерттеуінде қазақстандық 8-сынып оқушылары орта есеппен 395 балл жинады, бұл қатысқан 14 білім беру жүйесінің ішіндегі ең төмен нәтиже болып табылады. Біздің білім алушыларымыздың Мәскеуден (Ресей Федерациясы) қатарластары осы зерттеу нәтижелері бойынша 549 балл жинап, барлық қатысушы елдердің ішінде ең жоғары позициялардың бірін иеленді. 4 күрделілік деңгейінің тапсырмаларын орындай отырып, қазақстандық оқушылардың 54%-ы 1-деңгейдегі тапсырмаларды орындай алмады, оқушылардың 27%-ы 1-деңгейдегі тапсырмаларды орындады, оқушылардың 15%-ы 2-деңгейдегі тапсырмаларды шеше алды, оқушылардың небәрі 4%-ы ғана 3-деңгейдегі тапсырмаларды орындады және бірде-бір оқушы 4-деңгейдегі анағұрлым күрделі тапсырмаларды орындай алмады.

PIAAC ересек халықтың сауаттылығын зерттеу де Қазақстанның ЭЫДҰ бойынша орташа көрсеткіштен едәуір төмен нәтижелерімен елдер тобына кіргенін дәлелдейді. Қазақстанның ересек халқы оқу сауаттылығы бойынша орта есеппен 249 балл және математикалық сауаттылық бойынша 247 балл жинады. PISA нәтижелеріне ұқсас, Қазақстан халқының басым үлесі (48-51%) оқу мен математика бойынша 2 күрделілік деңгейіндегі тапсырмаларды ғана орындай алды. Бұл ретте, 25-34 жастағы қатысушылардың 10%-ы және 55-65 жастағы қатысушылардың 40%-ы компьютермен жұмыс істей алмауына байланысты АКТ бойынша базалық тапсырмаларды орындамады. Жалпы, қатысушылардың небәрі 16%-ы ғана АКТ-сауаттылығын өлшейтін 2 және 3 күрделілік деңгейіндегі тапсырмаларды орындады. Қазақстан ересек халқының сауаттылығы кеңес үкіметінен кейінгі кеңістік елдері: Эстония, Литва және Ресей көрсеткіштерінен тағы да төмен болды.

БІЛІМ САПАСЫН ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІН ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ТАЛДАУ ЖӘНЕ ПАЙДАЛАНУ ТӘЖІРИБЕСІ

Осы бөлімде авторлардың пікірі бойынша, ХСЗ қорытындылары бойынша аса көрнекті нәтижелеріне байланысты, сондай-ақ ұқсас тарихи ахуалды ескерумен Қазақстанның білім беру жүйесі үшін аса қызығушылық танытатын елдердің білім беру саясаты мен тәжірибесіне қысқаша шолу мен талдау келтіріледі. Осы әрбір елдің тәжірибесі қазақстандық білім беру саясатын әзірлеушілер үшін сабақ бола алады.

1-кейс. Финляндия. Егжей-тегжейлі жоспарлау және бір-біріне сенушілік.

Білім саласындағы халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелері бойынша – Финляндия жетістікке жеткен елдердің бірі болып табылады. Шын мәнінде, өткен онжылдықта, бұл ел жоғары сапалы білімнің синониміне дерлік айналды. Көптеген елдер өз мектептерінде қолдана алатын жетістікке жеткен саясат пен тәжірибемен тәжірибе жүзінде танысу үшін өз сарапшыларын Финляндияға жіберді және жіберуді жалғастырып жатыр (Schleicher, 2018).

Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін Финляндия халық санының артуына және өзгермелі экономикасына байланысты үлкен өзгерістерге тап болды. Экономиканың дамуымен үйлесімділікте халық санының артуы өз балаларына сапалы білім іздейтін ата-аналар санының көбеюіне әкелді. Оқушылар санының артуы және білімге қол жеткізу теңсіздігі елеулі реформалардың қажеттілігіне алып келді. Әлеуметтік-экономикалық жағдайына немесе тұрғылықты жеріне қарамастан, барлық балаларды сапалы біліммен қамтамасыз ету қажет болды. Бұның бәрі 70-ші жылдарда Финляндия білім беру жүйесін едәуір өзгерту қажеттілігіне себеп болды.

Crehan (2017) атап өткендей, 1963 жылғы 22 қараша президент Дж. Ф. Кеннедидің дүниеден өтуімен және Финляндия үшін жаңа білім беру жүйесінің дүниеге келуімен атап өтілді. Кісі өлтіру туралы хабар келгенге дейін фин саясаткерлері әр бала үшін тең мүмкіндіктер қағидаты бойынша білім беру жүйесін құруды реттейтін заң жобасын қабылдауды атап өтіп жатқан еді. Бұл тәсіл балаларды қабілеттеріне қарай әртүрлі мектептерге жіберетін 10 жыл бойы әрекет еткен екі деңгейлі жүйені алмастырды. Бірінші жағдайда – мектеп бітіргеннен кейін оқушылар университетте оқуға мүмкіндік алды, екінші жағдайда – оқу жолы техникалық және кәсіптік білім алуға әкелді. Білім беру жүйесін реформалау финдерде 16 жылға созылды және 1979 жылы аяқталды.

Фин білім беру жүйесінің жетістікке жетуіне ықпал еткен ерекше фактор – ешбір асығыссыз **өзгерістерге мұқият дайындық** болды. 1960-шы

жылдардың екінші жартысы әртүрлі қабілеттер мен әлеуметтік мәртебемен оқушыларды анағұрлым тиімді оқу тәсілдерін анықтау үшін жаңа мектептерге арналған жаңа оқу бағдарламасын әзірлеуге және сынақтан өткізуге арналды. Дайындық процесіне жүздеген мұғалімдер тартылды. Бағдарлама дайындалғаннан кейін іске асыру бірден басталмады: бірінші кезең елдің солтүстігінде, Лапландияда іске қосылды, бұнда білім беру реформаларға бәрінен көп мұқтаж болды, содан кейін реформа бүкіл елде жеті жылдың ішінде енгізілді (Crehan, 2017).

Фин білім беру жүйесінде **сабақтастыққа** ерекше назар аударылады. 2014-2017 жылдары Финляндия мектептегі білім берудің барлық деңгейлерінде ұлттық оқу бағдарламаларын реформалады. Нәтижесінде, негізгі оқу жоспарлары енді бүкіл білім беру жүйесінде дәйекті сызықты түзеді. Ашықтық және халықтың кең түрде тартылуы, мықты білім қоры мен сарапшылығы, болашақ зерттеулермен қолдау көрсетілетін болашаққа бағдар аталған реформалау процесін сүйемелдеп, оның жетістікке жетуіне ықпал етті (Halinen, 2018).

Финляндияның жетістікті білім беру жүйесінің тағы бір маңызды аспектісі – **оның тандамалылығы** болып табылады. 1974 жылы педагогикалық білім педагогикалық колледждерден университеттерге ауысты. 1979 жылдан бері барлық мұғалімдердің магистр дәрежесі болуы керек еді. Тек 10 жылдан кейін, реформа бүкіл елге таралып, енгізілген кезде ғана, елде педагогикалық мамандықтың беделін қабылдауда өзгерістер пайда бола бастады, ал мұғалімдер барған сайын дербестікті көбірек ала бастады.

Білім беру реформасына дейін жалпы білім беретін мектептерге қатысты шешімдер, қаулылар мен бұйрықтар жоғары орталықтандырылған болатын. Бұл 1985 жылы, жалпы орталықсыздандыру процесі көптеген салаларда, соның ішінде білім беру саясатында **муниципалитеттердің еркіндігі мен жауапкершілігі** арттырылған кезде өзгерді. 1994 жылға қарай Ұлттық білім беру кеңесі әртүрлі пәндерге оқытуға арналған жалпы мақсаттары мен мазмұнды басқарушылық қағидаттарды ғана қамтыған ұлттық базалық оқу бағдарламасын әзірледі, ал муниципалитеттер мен мектептер жеке оқу бағдарламаларын құрды. 1991 жылы мектептерді инспекциялау жүйесі жұмысын тоқтатты. Осылайша, мұғалімдерге дербестікті бермес бұрын жиырма жылға жуық мұқият мониторинг жасау қажет болды.

Қазіргі уақытта Финляндияда педагогикалық білім беруді елдің тоғыз университеті қамтамасыз етеді. Педагогикалық мамандыққа он үміткердің тек біреуі ғана қабылданады. Педагогикалық білім алу үшін үміткерлерді іріктеу процесі екі кезеңнен тұрады: (1) өтініш берушілердің академиялық дағдыларын бағалау үшін емтихан; (2) сондай-ақ, өтініш берушілердің дағдыларын, ынтасын және кәсібін ұстануын бағалау үшін жазбаша сұрақтар мен тесттердің үйлесімі (Pont және т.б., 2013). Мұғалімдер мектептерге жіберілгеннен кейін, олар міндетті кәсіби дамумен оқуын жалғастырады. Еуропалық стандарттар бойынша мұғалімдердің жалақысы орташа деңгейде болса да, оқыту/

сабақ беру маңызды және құрметті мамандық ретінде қарастырылады және мұғалімдерге сенім артып, үлкен дербестік береді (Crehan, 2017).

Финляндияның білім беру жүйесі Азия елдеріндегі білімнен едәуір ерекшеленеді (білім сапасы рейтингтерінде көшбасшы Сингапур мен Оңтүстік Корея сияқты): оқушыларға үй тапсырмасы аз беріледі, мектеп тексерістері болмайды, ал мұғалімдер жоғары дербестік деңгейіне ие. Жоғары көрсеткіштерді көрсететін көптеген басқа білім беру жүйелері сияқты, фин жүйесі қолайсыз отбасылардан шыққан оқушылар мектепте жетістікке жете алады және барлық мектептер қай жерде орналасқанына қарамастан, жоғары сапалы білім беру қызметтерін ұсынуы керек деген болжамға негізделеді.

2-кейс. Оңтүстік Корея: тәртіп және мемлекеттік саясаттың нақты басымдықтары

1960-шы жылдары Оңтүстік Кореяның өмір сүру деңгейі қазіргі Ауғанстанмен бірдей болды, ал білім беру сапасы әлемде ең төмен деңгейлердің бірінде болды (Schleicher, 2018). Бүгін Оңтүстік Кореяның негізі білім беру жүйесі болып табылатын жоғары технологиялық экономикасы бар.

Сарапшылардың пікірінше, Оңтүстік Кореядағы білім сапасы жоғары көрсеткіштерінің себептері екі негізгі фактор: ұлттық менталитеттің ерекшеліктері және тиімді білім беру саясаты болып табылады.

Корейлер білімді табысты мансаптың негізгі шарты болып табылады деп санап, білімді дәстүрлі түрде жоғары бағалайды. Оқуға деген құлшыныс қоғамда жоғары бағаланады және отбасының мықты қолдауымен сүйемелденеді. Әлеуметтік-экономикалық жағдайы оқу үлгеріміне сыни тұрғыдан әсер етпейді, ал Кореядағы әлеуметтік ұтқырлық деңгейі жоғары болып табылады. Осылайша, TIMSS (2015) Оңтүстік Корея, Сингапур және Шығыс Азияның басқа елдеріндегі білім алушылар өздерінің таланттарына емес, күш-жігеріне анағұрлым көп сенуге икемді келетінін көрсетті. Schleicher (2018) атап өткендей, ***азиялық балаларға жетістікке жету кілті болып табылатын еңбекқорлық пен қажырлы еңбекке жиі үйретеді.***

Өз кезегінде, мақсатты саяси шешімдер білім беру сапасы мен әділдігін арттыруда маңызды рөл атқарды. Мектеп білімімен қамту деңгейін арттыру, мектеп жүйелерін реформалау, ұлттық оқу бағдарламалары мен оқулықтарға жоғары стандарттар әзірлеу, оқыту сапасын арттыру және «жоғары мөлшер» емтихандарын пайдалану жүйенің тиімділігіне ықпал етті. ЭЫДҰ (2014) білім сапасын арттыруға әсер еткен негізгі реформалардың ішінде ***саланы қаржыландыруды арттыруды да, білім берудің барлық деңгейлерінде мақсатты бағдарламалар әзірлеуді*** де атап өтті.

1985 жылдың соңында «21-ғасырдың көшбасшылары ретінде корейлерді тәрбиелеу» жаңа ұлттық бағдарламасы аясында 10 инновациялық білім беру шарасы ұсынылды. Олар жоғары оқу орындарына түсу жүйесін жаңғырту,

мектептердің инфрақұрылымын нығайту, мұғалімдердің біліктілігін арттыру, жаратылыстану-ғылыми білім беру сапасын арттыру, білім беру мазмұны мен оның әдіснамасын жаңарту, жоғары оқу орындарында білім беру сапасын арттыру, білім беруді басқару органдарының дербестігін күшейту; жүйе құруды қамтыды. 10 жылдан кейін 1995 жылғы «Жаңа білім беру жүйесінің негіздері» құжатында мектептерге көбірек дербестік пен есеп берушілікті беру арқылы білімге негізделген қоғам құруға бағытталған білім берудің жаңа моделі ұсынылды.

Білім беруді қаржыландыруды ұлғайту мектеп санының артуына және бастауыш, сондай-ақ орта деңгейде білім сапасының жоғарылауына ықпал етті. Корея Үкіметі сондай-ақ ***сыныптардағы балалар санын азайту, мұғалімдер санын арттыру және мұғалімдердің жалақысын жоғарылату*** бойынша да қадамдар жасады. Оқушылардың жоғары көрсеткіштерін қамтамасыз етуде ***оқушылардың оқу үлгерімін уақтылы мониторинг жасау*** маңызды рөл ойнады. Оңтүстік Кореяда адами ресурстарды дамытудың ұлттық стратегиясы аясында 1998 жылы 9 және 11 сынып оқушыларына арналған Оқу жетістіктерін ұлттық бағалау әзірленді.

Оқушының жеке тұлғасын тәрбиелеу (character-building) және шығармашылық ойлауды дамыту 2010 жылы білім беру саясатының негізгі міндеттеріне айналды және оқу процесінің маңызды өзгерістеріне ықпал етті. 2009 жылы ұлттық куррикулум жаңартылды, ол бұрын тек оқулықтар материалын меңгеруге ғана бағытталған болатын. Елде «Шығармашылық басқару мектептері» (Creative Management Schools) ашылды, дербес басқару және «таланттарды өсіруге», оқушылардың тұтас дамуына, олардың креативтілігі мен жеке дарындылығына басты назар аудару оның ерекшелігі болды. Қазіргі уақытта бұл мектептердің франшизалары АҚШ, Қытай, Таиландта жұмыс істейді².

Оңтүстік Кореяда білім беру үдерісінің сапасын арттыруда үлкен қадам «SMART Education» (2011) бағдарламасының іске қосылуы болды, оның аясында барлық оқулықтар цифрлық форматқа көшірілді. Бұлтты технологияларды қолданумен 2015 жылға қарай оқушылар кез келген уақытта және кез келген жерде оқуға мүмкіндік алды. Корей үкіметінің пікірінше, интерактивті цифрлық оқулықтардың үнемі жаңарып отыруы және қағаз оқулықтарға қарағанда әрбір оқушыға жеке тәсілмен бірге осы процестің құнын едәуір төмендету бұның сөзсіз артықшылықтарының бірі болды³.

Осылайша, Оңтүстік Кореяның білім беру саясаты білім сапасын жоғарылатудың тұтас тәсіліне және ***көшбасшылар буынын тәрбиелеудің нақты мақсатымен білім беруді ұлттық деңгейде басымдандыруға мысал болып табылады.***

2 <https://www.gmipost.com/special-feature/55/south-korea-2018/161/education.html>

3 <http://groups.itu.int/LinkClick.aspx?fileticket=-4b9-wDydtc%3D&tabid=1862>

3-кейс. Сингапур. Елдің ұлттық бірегейлігін қалыптастыру және экономикалық дамуы үшін білім беруге баса назар аудару

Сингапур – әл-ауқаттың әртүрлі көрсеткіштері бойынша әлемде көшбасшы орындарды алатын, жан басына шаққандағы ЖІӨ жоғары, жұмыссыздық деңгейі төмен және өмір сүру ұзақтығы жоғары қала-мемлекет. Сингапур Үкіметі әртүрлі тетіктердің көмегімен өршіл мақсаттарға қол жеткізді, бірақ білім беру үкімет қысқа тарихта жасаған жалғыз маңызды инвестиция болып шықты. Білімге баса назар аудару Сингапурға бүкіл әлем елдерінің арасында білім саласында ең жоғары көрсеткіштерге қол жеткізуге мүмкіндік берді. Көптеген кезеңдер бойында Сингапур PISA, PIRLS, TIMSS халықаралық салыстырмалы зерттеулерінің нәтижелері бойынша көшбасшы орындарға ие болды. Ел бастапқыда өте төмен көрсеткіштерге ие болса да, бұндай нәтижелерге қол жеткізе алғаны қызық.

2018 жылы PISA нәтижелері бойынша Сингапур сәйкесінше 556, 535 және 564 балл жинап, жаратылыстану-ғылыми, оқу және математикалық сауаттылық бойынша 1-орынды иеленді. TIMSS 2015 нәтижелері бойынша да сингапурлық төртінші және сегізінші сынып оқушылары математикалық және жаратылыстану-ғылыми сауаттылық бойынша көшбасшы орындарға ие болды (математика: 4-сынып – 630 балл; 8-сынып – 621 балл; жаратылыстану: 4-сынып – 590 балл; 8-сынып – 597 балл). PIRLS 2016 нәтижелері Сингапурдың төртінші сынып оқушылары Ресей Федерациясынан қатарластарынан кейін (576 балл) оқу сауаттылығы бойынша 2-орын (581 балл) алғанын көрсетті.

1965 жылы тәуелсіздік алған Сингапур шектеулі табиғи ресурстармен және сауаттылық деңгейі төмен халқымен кедей ел болды. Сол кезде білім беру жүйесі оның қазіргі жағдайынан мүлдем өзгеше болатын. Елдің халқы бір жарым миллионнан астам адамды құрады, халықтың орташа жасы 18-ге тең болса да, небәрі 3,5 мың адам ғана ұлттық университеттерге қабылданған болатын, 4,6 мың адам педагогикалық немесе кәсіптік-техникалық білім алған болатын (Сингапурдың Білім министрлігі, 2015, Kent дәйексөз келтірілгендей, 2017). Бастауыш және орта мектеп оқушыларының үлесі де төмен болды. Орта білім, негізінен, ағылшын тілінде оқытатын британдық орта мектептермен және қытай, малай және тамил тілдерінде оқытатын қытай мектептерімен ұсынылды. Екі мектеп жүйесінің арасында едәуір алшақтық болды және қытай мектеп түлектерінің мектепті бітіргеннен кейін жоғары жалақы алатын жұмысқа орналасуға мүмкіндіктері аз болды (Kent, 2017). Тәуелсіздік алған кезде, Сингапурда небәрі екі университет қана болды, олар: Малайя Университетінің филиалы және Наньян университеті.

Сингапурдың жетістікке жеткен білім беру жүйесінің қалыптасуы ***білімді экономиканы дамытудың негізгі құралы ретінде пайдалану саяси шешіміне*** негізделеді. Басқа сөзбен айтқанда, бірінші кезекте, олар елдің адами капиталын дамытуда білім шешуші рөлге ие екенін түсінді, бұл осы салаға баса назар

аударуға және оны қаржыландыруға әкелді. Өз кезегінде, білім беруді дамытуға баса назар аудару ел экономикасын нығайтып қана қоймай, сонымен бірге ұлттық бірегейліктің жалпы сезімін оята отырып, әртүрлі этникалық топтар мен діндерді біріктіруге мүмкіндік берді (Шлейхер, 2018).

Сингапурдың білім беру жүйесін дамытуды шартты түрде 3 кезеңге бөлуге болады (ЭЫДҰ, 2016):

■ *Күнкөріс кезеңі: 1959 жылдан 1978 жылға дейін*

Тәуелсіздіктің алғашқы жылдарында Сингапурдың екі миллионға жуық халқының басым бөлігі біліксіз болды. Бұл кезеңде мектептер жаппай салынды, балалардың ана тілі мен ағылшын тілін үйренуі үшін екі тілді саясат енгізілді. Бастауыш білімге жалпыға бірдей қолжетімділік 1965 жылы, орта білімге – 1970 жылдардың басында қол жеткізілді. Дегенмен, білім сапасы төмен болды. Көптеген оқушылар мектепті бітірмейтін, мұғалімдер мектептен көп кететін еді. Кәсіптік-техникалық білімге қолжетімділікті арттыруға әрекет жасалды, бірақ осы білім беру деңгейінің мәртебесі төмен болып қала берді.

Базалық білім беруді кеңейту Сингапурға оның экономикасының коммерциялық саудадан экспортқа бағдарланған өндіріске көшу қажеттілігін қанағаттандыру үшін сауатты және білікті жұмыс күшін берді. 1960-шы жылдардың аяғында елдің ЖІӨ жылына орта есеппен 12,7%-ға артты, өйткені Сингапур арзан және төмен білікті жұмыс күшін іздеуде шетелдік өндірушілерді тартты.

■ *Тиімділікке баса назар аудару: 1979 жылдан 1996 жылға дейін*

Арзан өндірісті және 1973 жылғы әлемдік мұнай дағдарысын тартуға ұмтылатын басқа Азия елдері тарапынан артып жатқан бәсекелестік Сингапурды өзінің экономикалық даму деңгейін жоғарылатуға мәжбүрледі.

Сингапур Үкіметі жалақысы төмен еңбек күшімен экономиканы халықаралық жоғары технологиялық компаниялардың инвестицияларын тартатын білікті кадрлармен экономикаға қайта бағдарлау шешімін қабылдады. 1979 жылы жаңа білім беру жүйесі енгізілді. Жаңа оқу бағдарламалары мен академиялық және кәсіби білім алудың әртүрлі жолдары енгізілді. Оқушыларға сараланған оқу жоспары мен педагогикалық тәсілдермен мектептерде әртүрлі қосымша пәндер ұсынылды, бұл көп оқушылардың жоғары оқу орындарына түсуіне мүмкіндік берді. Осы уақыт аралығында оқушылардың мектептен кету көрсеткіштері төмендеді: 1986 жылға қарай оқушылардың небәрі 6%-ы, 1960-шы жылдары 50%-дан астамы 10 жылдан кем білім алып, мектепті тастап кетті. Оқыту сапасы жақсарды: ағылшын тілінен O-level емтихандарын сәтті тапсыру көрсеткіші 1960-шы жылдардағы 40%-дан 1984 жылға қарай 90%-ға дейін артты, сингапурлық оқушылар 1995ж. TIMSS зерттеуінде өздерін жақсы көрсетті.

Сонымен қатар, 1992 жылы Сингапур кәсіптік-техникалық білім берудің мәртебесі мен сапасын арттыру және жоғары оқу орындарында ұсынылатынмен салыстырмалы дайындықты қамтамасыз ету үшін Техникалық білім беру институтын дамытуға елеулі қаражат салды

- *Дағдылар мен бұдан әрі дамытуға баса назар аудару: 1997 жылдан қазіргі уақытқа дейін*

1990-шы жылдардың басына қарай білімге негізделген әлемдік экономиканы дамыту Сингапурдың білім беру жүйесінде парадигманың ауысуын және инновацияларға, шығармашылық пен зерттеуге баса назар аударуды талап етті.

Мектеп деңгейінде «Ойлаушы мектептер, оқып жатқан ұлт» («Thinking Schools, Learning Nation») білім беру тұжырымдамасы құрылды, оны 1997 жылдан бері премьер-министр Ли Сянь Лун белсенді түрде ілгерілетіп келеді. Бұл тұжырымдаманың негізінде білім беруді дамытудың маңыздылығына нық сенім жатыр.

Білімге негізделген экономиканы дамытуда Ғылым, технологиялар және зерттеулер жөніндегі мемлекеттік агенттік маңызды рөл атқарады, ол зерттеулерге мол қаржы береді және жетекші ғалымдар мен ғылыми ұйымдарды тартуға ұмтылады. Сингапурдың халықаралық корпорациялары мен жоғары оқу орындарында жұмыс істеу үшін ғылыми, техникалық немесе басқарушылық дағдылары бар бір миллион шетелдік азамат тартылды. Сингапурдың үш университеті, әсіресе Наньян технологиялық университеті биоинформатика, ақпараттық ғылымдар және медициналық технологияларды қоса алғанда, таңдалған салаларға баса назар аудара отырып, бүкіл әлемдегі жетекші университеттермен зерттеушілік-серіктес қарым-қатынастарға ие.

2010 жылы Сингапурдағы білім беруге мемлекеттік шығыстардың 20%-ы тиесілі болды, ел тек қорғанысқа ғана одан көп шығындар жұмсаған болатын. Білім беруге жұмсалатын шығындар ел табысының артуына ықпал ететін экономикалық инвестициялардың негізгі элементіне айналды.

Барлық жоғары тиімді білім беру жүйелері сияқты Сингапур да ***ел педагогикалық корпусының мәртебесі мен кәсібилігін нығайта*** алды. Мұғалімдер жоғары оқу орындарының анағұрлым жақсы және ынталы түлектерінің қатарынан қабылданады, кәсіби дамуға ерекше назар аударылады Мұғалімдер жылына 100 сағаттық ақылы кәсіби дамуға құқығына ие. Мектеп менеджменті мәселесінде де зор өзгерістер болды. Мектептер географиялық кластерлерге ұйымдастырылып, үлкен дербестікке ие болды. Кластер басшылары, жетістікке жеткен бұрынғы директорлар, басқаларға тәлімгер болу және инновацияларға жәрдемдесу үшін тағайындалды. Үлкен дербестікпен қатар, жауапкершіліктің жаңа нысандары да пайда болды. Бұрын қолданыста болған инспекциялау жүйесі жаңғыртылып, басымдылықтың жаңа мектеп моделі ретінде ұсынылды.

Сингапур білім беруге негізделген білім беру моделінен шығармашылық пен өз бетінше оқуға ерекше көңіл бөлінетін модельге көшті. Жобалық жұмыс пен шығармашылық ойлауға баса назар аударумен оқу бағдарламалары мен бағалау өзгертілді.

Сингапур өзінің әділеттілік пен теңдікке, Ли Куан Ю президент болған кезінде негізі қаланған философияға ұстамдылығын көрсетеді. Бірінші сыныптан бастап мұқтаж балаларға қосымша сабақ түрінде жүйелі қолдау көрсетіледі. Сонымен қатар, Сингапурдағы мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының көп бөлігі жеке көздерден қаржыландырылса да, Үкімет төмен табыс деңгейімен отбасылардан тәрбиеленушілер баратын мектепке дейінгі мекемелерге қаржылық қолдау көрсетеді. Осының бәрі Сингапурдың білім беру жүйесі мен экономикасының ілгерінді дамуына алып келді.

Осылайша, Сингапур – бұл тиімді білім беру жүйесін іс жүзінде жоқтан құрған ел. Білім беру жүйесінің сапасын арттыру бойынша қабылданған шаралар сингапурлық оқушылардың халықаралық салыстырмалы зерттеулерде анағұрлым жоғары нәтижелерді тұрақты көрсетуіне ықпал етті. 2008 жылы McKinsey консалтингтік компаниясы Сингапурдың білім беру жүйесін әлемдегі ең тиімді деп атады. 2007 жылғы IMD (International Institute for Management Development) зерттеулерінің нәтижелері бойынша Сингапурдың білім беру жүйесі жаһандық экономика талаптарына барынша бейімделген болып есептеледі.

4-кейс. АҚШ. Көп деректер негізіндегі жүйелі реформалар және бастамалар.

АҚШ-та ұлттық стандартталған тесттерді өткізудің және халықаралық салыстырмалы зерттеулерге қатысудың қалыптасқан мәдениеті бар, олардың нәтижелері ұлттық саясатты ақпараттандыру үшін қолданылады. Ең танымал кейстерді Коулман баяндамасы, сондай-ақ Р. Рейганның 1983 жылғы «Ұлт қауіпте» атты баяндамасы қорытындысы бойынша елде ғана емес, әлемде де білім беру саласында зерттеулер жүргізу тәжірибесінде бетбұрыс туғызған саяси резонанс деп атауға болады.

■ *Білім алу мүмкіндіктерінің теңдігі – Коулман баяндамасы, 1966ж.*

1960-шы жылдары АҚШ жетістікке жеткен мектеп түлектерінің саны бойынша әлемде көшбасшы болды. Schleicher (2018) өзінің «World class» кітабында атап өткендей, ел тек экономикалық және әскери держава болумен қатар, жастардың білімге қол жетімділігінде де көшбасшы болды. Алайда, жүйе ішінде бәрі тегіс болмады. 1966 жылы АҚШ үкіметі «Білім алу мүмкіндіктерінің теңдігі» атты ықпалды әрі қарама-қайшы зерттеуінің нәтижелерін жариялады. Баяндама американдық балалардың білім алу мүмкіндіктерін кеңінен талдауға негізделді (іріктемеге 3 000 астам мектептің 650 000-ға жуық оқушысы мен мұғалімі кірді) және оны әлеуметтанушы Джеймс Коулман дайындады (Coleman, 1966).

«Білім алу мүмкіндіктерінің теңдігі» саяси зерттеулер ішінде маңызды болды және ол Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін АҚШ Конгресінің тапсырысымен жасалған алғашқы ғылыми зерттеулердің бірі болды. **Мүмкін-**

діктердің теңдігі бастапқы жағдайлардың теңдігі бойынша емес, нәтижелердің теңдігі бойынша бағалануы керек деген сол кездегі жаңашыл ой зерттеудің алғышарты болды. Зерттеу авторлары балалардың әртүрлі топтарына қолжетімді білім беру ресурстары туралы ғана емес, сонымен қатар тест нәтижелері бойынша оқушылардың жетістіктері туралы да деректер жинады. АҚШ мектептері бастапқы теңсіздікті, ең алдымен, оқушылар мектепке келген нәсілге байланысты қаншалықты және қалай жеңе алды деген сұраққа алғаш рет жауап беру мүмкін болды.

Әртүрлі мектеп факторлары (мысалы, бір оқушыға жұмсалатын шығындар, мектеп кітапханасының мөлшері), *оқу үлгерімімен тығыз өзара байланысты көрсеткен оқушы отбасының ӘЭМ-не* қарағанда, оқушылардың оқу жетістіктеріне әсер етпейді деген тұжырым баяндаманың негізгі тұжырымы болды. Сонымен қатар, авторлар балалардың оқу жетістіктері тек оның ӘЭМ-не немесе оның отбасының ӘЭМ-не ғана емес, сонымен бірге мектептегі басқа оқушылардың ӘЭМ-не де байланысты (кем емес) болады деген қорытындыға келді.

Бұл революциялық деректер АҚШ-та теңсіздікпен күресу шараларын қайта қарастырудың айқын салдарын көрсетті. *Мектептерді бөлу және барлық оқушыларға, олардың шығу тегіне қарамастан, тең мүмкіндіктер беру қажеттілігі бірінші орынға шықты.* Зерттеудің өзі білім берудегі кейінгі зерттеулердің бағытын ұзақ уақытқа өзгертті. Оның нәтижелері есеп жарияланғаннан кейін көптеген жылдар бойы мектептердегі бөліну саясатына әсер етті.

■ *Ұлт қауіпте – Р.Рейган баяндамасы, 1983 ж.*

1980-шы жылдардың басына қарай американдық мектеп оқушылары бірнеше жыл қатарынан SAT ұлттық тестінің нәтижелері бойынша оқу үлгерімінің төмендегенін көрсетті. Халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелері олардың математика мен жаратылыстану ғылымдары бойынша Жапония, КСРО және Батыс Германиядағы қатарластарынан артта қалғанын көрсетті.

1983 жылы «Ұлт қауіпте» (Ұлттық білім берудегі озық тәжірибе мәселелері жөніндегі комиссия арнайы зерттеуінің нәтижелері бойынша) баяндамасында АҚШ президенті Р.Рейган халықаралық салыстырулардың нәтижелері бойынша американдық білім алушылар ешқашан бірінші немесе екінші орында болған емес және басқа өнеркәсіптік тұрғыдан дамыған елдермен салыстырғанда жеті рет соңғы болғанын айтты. 23 миллионға жуық американдық ересектер оқу, жазу және түсіну бойынша функционалдық сауатсыздықты көрсетті (Reagan, 1983).

Американдық көшбасшылар мен білім беру саласының ғалымдары тарапынан есепте келтірілген деректердің дәлдігіне қатысты үлкен сын айтылғанымен, білім беру сапасын арттыру, «ең құнды нәрсе сеніп тапсырылатын» мұғалімнің мәртебесін көтеру арқылы ұлттық экономиканы құтқару оның «таңқаларлық» эмоциялық үндеуі жоспарланған нәтиже берді. *«Ұлт қауіпте»*

баяндамасы білім беру жүйесінің мәселелеріне негізгі ұлттық басымдық ретінде бірден назар аударылды.

Қорытындыларының бірі куррикулумның сәйкессіздігі болған баяндаманың қорытындысы бойынша, білім беру стандарттары қайта қаралды. Дегенмен, баяндамада аталған көптеген мәселелер, соның ішінде талантты мұғалімдерді тарту және мұғалімнің жалақысын көтеру мәселесі АҚШ-тың орта білім беру жүйесінде әлі күнге дейін сақталып келеді.⁴

5-кейс. Эстония. Кеңес үкіметінен кеңістік елдеріне тән емес нәтижелер.

Бүгінгі таңда Эстония кеңес үкіметінен кейінгі кеңістіктің басқа елдерінен озып, білім сапасының халықаралық рейтингтеріндегі көшбасшылардың бірі болып табылады. Бұл елдің жетістіктері жоғарыда қарастырылған елдермен салыстырғанда, жалпы тарихи ахуалға және салыстырмалы географиялық жақындыққа байланысты қазақстандық басқарушылар үшін ерекше қызығушылық тудырады. ЭЫДҰ атап өткендей, Эстония білім сапасы, қоршаған орта, жұмыс пен жеке өмір арасындағы тепе-теңдік және жыныстық теңдік көрсеткіштері бойынша оң нәтижелерді көрсетеді (Santiago, 2016).

Бір қызығы, КСРО-да барлық одақтас елдерде кемде-кем бірдей орталықтандырылған білім беру жүйесі қолданылған кезде, эстондық мұғалімдер 1960-шы жылдары, тіпті кеңестік бақылауда да, өздерінің жеке бағдарламалары мен оқыту әдістеріне қайта орала алды. Олар кеңестік мектептің дәстүрлі әдістеріне қарағанда көп дәрежеде **жеке оқыту мен интерактивті педагогикаға көбірек бағдарланған** болатын (Carno және т.б., 2015).

Осылайша, 1990 жылғы бөлініп шыққанға дейін эстон мектептерінде оқу бағдарламасы мен оқытушыларды даярлау бағдарламалары орыс тілінде оқытатын мектептерден өзгеше болды. 1990-шы жылдары Эстония 3, 6, 9 және 12-ші сыныптарда типі бойынша TIMSS-тен гөрі PISA сұрақтарына ұқсас толық ашық сұрақтардан тұратын ұлттық бағалау жүйесін енгізді (дәл сонда).

Carno және т.б. (2015) жасаған PISA (2006 және 2009) нәтижелерін талдау көрсеткендей, Эстонияда орыс тілді мектептердің оқушылары нәтижелерді шамамен Ресейдегі қатарластарының деңгейінде көрсетеді, бірақ эстон тілінде білім беретін эстон мектептеріндегі қатарластарынан едәуір артта қалады. Бұл ретте, ӘЭМ жоғары деңгейімен оқушылар үшін де (2009 жылы айырмашылық 40 балдан асты), сондай-ақ ӘЭМ төмен деңгейімен оқушылар үшін де (2009 жылы айырмашылық 40 балдан асты) эстон тілінде білім беретін мектептермен салыстырғанда, орыс тілінде білім беретін эстон мектептеріндегі нәтижелер анағұрлым төмен болды.

Авторлар бұл жағдайды **ХСЗ мазмұнына анағұрлым бейімделген эстон мектептерінің бағдарламасымен** салыстырғанда, орыс тілінде білім беретін

4 <http://neatoday.org/2013/04/25/a-nation-at-risk-turns-30-where-did-it-take-us-2/>

мектептерде сақталған дәстүрлі оқыту жүйесімен байланыстырады. Анағұрлым жоғары нәтижелерге деген ұлттық ұмтылыс та маңызды рөл атқарады: Эстонияның Білім министрлігі мектеп басшыларының алдында жоғары нәтижелердің маңыздылығын нақты көрсетті (Carnoу және т.б., 2015).

Мектептегі білімді *едәуір дәрежеде орталықсыздандыру* Эстонияның жоғары нәтижелеріне әсер ете алатын және кеңес үкіметінен кейінгі кеңістіктегі елдердің одан артта қалуын түсіндіретін тағы бір фактор болып табылады. Осылайша, Santiago және т.б. (2016) атап өткендей, Эстониядағы мектептегі білім беруге шолуда мектептерді басқару екі басқару деңгейін қамтиды: орталық үкімет пен муниципалитеттер (ауылдық муниципалитеттер мен қалалар/елді-мекендер). Эстония Үкіметі мен Білім және ғылым министрлігі білім беру саласындағы ұлттық саясат пен білім беру жүйесінің жалпы даму стратегиясына жауапты болады. Министрліктің міндеттеріне білім беру жүйесін дамытуды жалпы үйлестіру, оқыту мақсаттарының жалпы тұжырымдамасы, қаржыландыру деңгейлері мен шарттарын айқындау, педагогтардың кәсіби біліктіліктері мен құзыреттеріне қойылатын талаптарды айқындау, мұғалімдердің ең төменгі жалақысын анықтау және мектеп желісінің бір бөлігі болып табылатын мектептер тізбесін жүргізу кіреді.

Өз кезегінде, әр округтік үкіметтің құрылымында жергілікті деңгейде тікелей үйлестіруді жүзеге асыратын, муниципалитет пен Білім министрлігі арасындағы байланыс буын қызметін атқаратын білім департаменті бар. Үлкен қалаларда білім департаменттері мектептердің сапасын қамтамасыз ету мен оларға қолдау көрсетуге жауапты болады.

Сингапур мен Эстонияның жоғары нәтижелерін талдай отырып, Boman (2019) соңғы онжылдықта екі ел әртүрлі тарихи және экономикалық ахуалға ие бола тұра, халықаралық білім беру рейтингтеріндегі позицияларымен өздеріне назар аударғанын атап өтті.

Эстония өзінің «ЭЫДҰ мен ЕО-дағы салыстырмалы перифериялық жағдайына» қарамастан, өзінің жоғары көрсеткіштерімен мақтана алады (Boman, 2019, 10-бет). Оның басқа дамыған елдермен салыстырғанда халықаралық білім беру рейтингтеріндегі жақсы позицияларына келетін болсақ, бұнда, Boman (2019) атап өткендей, Эстония «кішкентай құпия» болып табылады.

Ел ЭЫДҰ елдерімен салыстырғанда жоғары жалақымен ерекшеленбейді (шамамен 23 мың АҚШ доллары, Сингапурға қарағанда екі есе аз – 60 мың АҚШ доллары).

Сонымен қатар, Эстония мен Сингапурды салыстыра отырып, автор Эстонияда PIAAC нәтижелері бойынша мұғалімдердің орташа сауаттылығы, Сингапурдағы 303 және 300 балмен салыстырғанда, математика бойынша 285 және оқу сауаттылығы бойынша 294 балды құрайды (ЭЫДҰ бойынша орташа мән – 259 және 268). Эстонияда ұлттық IQ 99,4, ал Сингапурда 102 құрайды. Эстонияда жылдық оқу күндерінің саны Сингапурға қарағанда 18 күнге аз.

ЗЕРТТЕУДІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖИЕКТЕМЕСІ

ХСЗ саяси шешімдерді қабылдау үшін деректер көзі ретінде

Білім саласында халықаралық салыстырмалы зерттеулер салыстырмалы түрде жақында пайда болды (1958 жылы ЮНЕСКО алғашқы пилоттық бағалауды 12 елде жүргізді), бірақ әрбір дерлік жаңа декада осындай ХСЗ санын арттырады. Әлемнің 50-ден астам елдегі оқушылардың математикалық және жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын өлшейтін PISA және TIMSS сияқты жобалар қоғамға және білім саласының басқарушыларына көп танымал болып табылады. Басқа беделді зерттеулерді сияқты, бұларды да екі ірі ұйым – ЭЫДҰ және Оқу жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық қауымдастық (IEA) жүргізеді.

Fischman және т.б. (2019) атап өткендей, ХСЗ әрбір жаңа кезеңінің нәтижелерін қарқынды жариялау тиісті елдердің, өңірлер мен қалалардың білім беру саясатының авторлары тарапынан оларға деген барынша мұқият назар аударуға жағдай жасайды.

Академиялық дискурста ХСЗ-ге қатысты олардың айқын коммерциялық фокусымен байланысты сын айтылады, сондай-ақ нәтижелерін білім беру ұйымдарының есеп беру құралы ретінде пайдалану мүмкіндігі туралы да алаңдаушылық бар (Gorur, 2016; Sahlberg 2015; Verger, 2008; Verger, және т.б., 2012).

Дегенмен, соңғы уақытқа дейін білім саласында басқарушылық шешімдер қабылдау немесе оларды елдердің білім беру саясатына интеграциялау үшін ХСЗ нәтижелерін пайдалану дәрежесіне елеулі талдау жүргізілмеді.

Fischman және т.б. талдауы (2019) халықаралық зерттеулердің нәтижелерін бұқаралық ақпарат құралдарында белсенді жариялау *оларды саясаткерлер қолданады* деген әсерді қалдырғанымен, мемлекеттік саясат шаралары мен ХСЗ нәтижелерінің арасында нақты себеп-салдарлық байланыс жоқ екенін көрсетеді. Кейбір елдерде ХСЗ нәтижелері шыққаннан кейін қандай да бір шаралар қабылданатын болса, басқа елдерде бұл деректерді пайдалану тек *іске асырылып жатқан реформаларды ақтаумен* ғана шектеледі (Rautalin, 2009). Тап (2012), мысалы, PISA-да қала оқушыларының жоғары нәтижелерімен Шанхайдағы курикулум реформасының жетістікке жетуімен дәлелдеуді талдайды. Оның пікірінше, тиісті дискурсқа қарамастан, *бұл тесттің нәтижелерін реформаның жетістікке жетуінің дәлелі ретінде қабылдауға болмайды*, өйткені тесттің өзі және білім беру бағдарламасының мақсаттарына қол жеткізілгенін көрсететін нақты өмір арасында үлкен айырмашылық бар.

Елдердің ХСЗ рейтингтерінде жоғары орындарға ие болуға ұмтылысы білім беру саясатының алыс-беріс тәжірибесінің таралуына алып келеді (Fischman, 2018; Baird және т.б., 2016; Mowat 2018). Бұл жерде бүкіл әлемде, соның ішінде Қазақстанда, шындықпен жанаспатын аңыздармен көмкерілген «фин мектебі» феноменінің танымалдылығын еске алуға болады.

Fischman және т.б. әдебиетке шолуында Канада, Англия, Франция және Қытайды мысал келтіреді, олардың үкіметтері нәтижелердің қандай болғанына қарамастан, PISA зерттеуіне (ЭЫДҰ) қатысуды кез келген саяси реформаны ақтауға арналған «сиқырлы дұға» ретінде пайдаланды. Rautalin (2009) білім беру саласындағы ЭЫДҰ ХСЗ елдердің білім беру саясатына әсер ететін анағұрлым беделді дереккөздеріне айналуда деп атап өтті. Автор сондай-ақ Финляндияның PISA зерттеуіне қатысу нәтижелерін қолдануға мысал келтіреді, бұл кезде елдің жоғары нәтижелері мен білім беруге жұмсалатын төмен шығыстар еңбек жағдайларын жақсартуды талап ететін педагогтардың жоғары біліктілігіне дәлел ретінде түсіндірілді.

Дегенмен, Fischman және т.б. (2018) бүгінгі таңда ХСЗ-ге қатысу мен білім беру реформаларын енгізу арасындағы себеп-салдарлық байланыстың нақты дәлелі жоқ екенін атап өтті. Зерттеу авторлары жүргізген сараптамалық сауалнама көрсеткендей, ***38% респонденттің пікірінше, ХСЗ нәтижелері дұрыс түсіндірілмейді және ұлттық саясат контекстінде пайдаланылады.***

Авторлар Финляндияны мысал ретінде келтіреді, бұнда оқушылардың біркелкі жоғары нәтижелері фин балалардың тең білім алу мүмкіндіктері ретінде түсіндірілді, бұл кезекте, ауылдық және қалалық балалар нәтижелеріндегі айырмашылықты шенеуніктер *білім беру саясатының әсер ету аймағынан тыс* факторларға жатқызды.

Білім беру саласындағы басқарушылардың олар жүргізетін реформаларын ХСЗ нәтижелерімен және жағымсыз деректермен – сыртқы, контекстік факторлармен ***ақтау*** ұстанымы толығымен қате емес. Ақыр соңында, экономика салаларын әртүрлі атқарушы органдар бойынша бөлудің жалпы қабылданған тәжірибесі сөзсіз жауапкершіліктің бөлінуіне, ал қатаң, орталықтандырылған басқарумен елдерде (кеңес үкіметінен кейінгі кеңістік елдерде сияқты) мемлекеттік органдардың арасында ынтымақтастықтың болмауына алып келеді.

Осылайша, егер ХСЗ деректері негізінде маңызды саяси шешімдер қабылданса, онда әділ құралнамамен қатар, ХСЗ-дегі елдердің белгілі бір көрсеткіштерінің себептерін де талдау қажет деген қорытындыға келуге болады.

Оқу жетістіктеріне әсер ететін факторлар

Оқушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі

Негізінен, білім алушылардың отбасылық шығу тегі және оқу ресурстарына қол жетімділігі ретінде түсінілетін оқушылардың әлеуметтік-экономикалық мәртебесі (ӘЭМ) көбінесе академиялық зерттеулерде оқушылардың оқу үлгеріміне әсер ету факторы ретінде талданатын контекстік фактор болып табылады. PISA немесе TIMSS сияқты ХСЗ басқа халықаралық деректер қорларымен қатар, белгілі бір контекстік айнымалының оқыту нәтижелеріне әсерін зерттеуге мүмкіндік береді (ата-аналардың білімі, мансабы, үйде білім беру ресурстарының болуы және т.б.).

Осылайша, Fertig (2003) *анағұрлым білімді ата-аналары бар оқушылар*, тек орта білім алған ата-аналары бар қатарластарына қарағанда, едәуір жоғары нәтижелерді көрсететінін анықтады. Бұл кезекте, *жұмыс істейтін әкеден айқын оң әсер* (кіріс деңгейі баланың оқуына онша әсер етпейтін анамен салыстырғанда) және *аз білімді ананың айқын теріс әсері* (білім деңгейі баланың оқуына онша әсер етпейтін әкемен салыстырғанда) статистикалық тұрғыдан байқалады. Doyle (2008) Англия мен Францияның PISA-дағы нәтижелерін талдап, оқушының ӘЭМ-і мен зерттеу нәтижелерінің арасында өзара байланысты анықтады.

Басқа сөзбен айтқанда, *баланың академиялық жетістігіне әкенің мансабы мен ананың білімі қатты әсер етеді*. Ата-аналардың білім деңгейі мен мансабының балалардың оқу үлгеріміне әсерін басқа зерттеушілер де зерттеп дәлелдеді (Crede және т.б., 2015; Edgerton және т. б., 2008; Harding және т. б., 2015; Vofah және Hannula, 2015). Мысалы, Harding және т.б. (2015) ана өз баласына бере алатын әлеуметтік, мәдени және адами капиталдың белгілі бір деңгейіне ие болады деп айтады. Осы беру тәсілдері ең жақсы мектепті тандауды, ең жақсы білім алу мүмкіндіктерін іздеуді, оның күнделікті өмірдегі мінез-құлқын және тіпті оның тікелей қарым-қатынас жасау ортасының (достары мен әріптестері) «сапасын» қамтуы мүмкін.

Дегенмен, *ананың мансабы* баланың оқу үлгеріміне немесе оның болашақ табысына нақты оң әсер етпейді деген тұжырымның дәлелдері бар. Осылайша, Wilson (2001) толық күн жұмыс істейтін ананың әсері 20 жаста және одан асқан баланың кіріс деңгейімен теріс арақатынаста болатынын анықтады. Mueller және Kerbow (2018) да *аналары жарты күн жұмыс істейтін балалар*, аналары толық күн жұмыс істейтін қатарластарына қарағанда, *жақсы нәтижелерге қол жеткізетінін* дәлелдеді.

ХСЗ бірқатар сауалнамалары (мысалы, TIMSS, PISA, PIRLS) *үйдегі қандай да бір оқу ресурстарының болуы* (жеке жұмыс орнының болуы, кітаптар, гаджеттер саны және т.б.) туралы оқушылар мен ата-аналарға арналған сұрақтарды қамтиды. Кезеңнен кезеңге дейін осы зерттеулердің нәтижелері *оқу ресурстарына қол жеткізе алатын және өз үйінде ыңғайлы оқу ортасына ие болатын оқушылардың анағұрлым жоғары нәтижелерін* көрсетеді. Фертиг талдауы (2003), мысалы, үйде компьютердің немесе Интернет желісіне қосылыстың болмауы неміс жасөспірімдерінің PISA зерттеуіндегі нәтижелеріне теріс әсер ететінін көрсетеді. Бұл кезекте, мектепте компьютерлердің болуы оқушылардың нәтижелеріне едәуір әсер етпеді. Geesa және т.б. (2019) Түркия, АҚШ және Оңтүстік Корея оқушыларының TIMSS зерттеуіне қатысу деректеріне талдау жасалған кезде, үй ресурстары оқушылардың математика пәнінен жетістіктеріне әсер ететінін анықтады, ал электрондық гаджеттердің әсері үйдегі кітаптардың әсерінен анағұрлым аз болды.

Жалпы алғанда, *оқушы отбасының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі оның академиялық жетістіктеріне әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып саналатынын* атап өткен жөн (Perry, 2010).

Оқушыларды ерте дамыту

Мектепке дейінгі білім беруді қоса алғанда, баланы ерте дамыту оның оқу процесі мен жетістікке жетуіне әсер ететін маңызды фактор болып табылады. Халықаралық зерттеулердің нәтижелерін талдау балабақшаға бару оқушылардың жетістіктеріне оң әсер ететінін көрсетеді. Мысалы, TIMSS 2015 зерттеуінде ата-аналары үйде қосымша сабақтар өткізуге жеткілікті уақыт бөлген мектепке дейінгі білім беру ұйымдарына барған оқушылар білім сапасы бойынша өз қатарластарынан едәуір озатынын анықтады. ***МДҰ-ға бармаған және үйде дайындықтан өтпеген оқушылар 30 астам балға артта қалады.***

Hattie (2009) оқушылардың жетістіктеріне әсер ететін факторларды метаталдау синтезінде баланы ерте дамытудың пайдасы IQ, ұсақ моторика, тілдік құзыреттер және баланың оқу жетістіктері сияқты бірқатар айнымалыларда байқалатынын атап өтті. Автор Goldring және Presbrey (1986) жұмысының нәтижелерін мысал ретінде келтіреді, олар осал отбасылардан шыққан балаларға арналған даму бағдарламаларын метаталдау нәтижелері бойынша бағдарламаның немесе куррикулумның ұзақтығындағы айырмашылықтарға қарамастан, мектепке дейінгі білім беру оң нәтиже беретінін дәлелдеді. Jones (2002, Hattie келтірілгендей, 2009) ***күндізгі балабақшаларға бару баланың бастауыш мектептегі оқу үлгеріміне едәуір әсер ететінін*** анықтады. Nelson және т.б. (2003) мектепке дейінгі білім беру бағдарламалары, егер оқушылар оларға кем дегенде бір жыл қатысса, үлкен әсер ететінін атап өтті.

Бұл қазақстандық оқушылардың ХСЗ нәтижелеріне сәйкес келеді. Осылайша, TIMSS 2015 нәтижелері мектепке дейінгі білім беру ұйымдарына барған оқушылар білім сапасы бойынша өз қатарластарынан едәуір озатынын көрсетеді. Бұл ретте, ***балабақшаға 3 жыл немесе одан да көп уақыт бойы барған оқушылар, балабақшаға 3 жылдан аз уақыт бойы барған оқушыларға қарағанда, 4-сыныпта математика және жаратылыстану ғылымдары бойынша едәуір жоғары нәтижелерге қол жеткізеді.***

Hattie (2009) түйіндеме жасап, тәжірибеге ашықтық, оқуға инвестиция салу ниеті, зияткерлік құмарлық сияқты жеке тұлғаның анағұрлым қызықты және маңызды сипаттамаларының негіздері *мектепке дейінгі ұйымдарда дағдыландырылады*, кейінірек олар мектептерде дамиды. Балалар алдында дұрыс міндеттер қою және олардың жетістікке жетуінің жұмсаған күш-жігеріне тәуелділігін қамтамасыз ету оқушыларда өзін-өзі бағалау сезімін дамытады және қатарластарының арасында оң беделге ие болуын қамтамасыз етеді. Автордың пікірінше, жетістікке жету деп осыны айтады. Бұндай жеке тұлғалық қасиеттерді тәрбиелеу оқу нәтижелеріне едәуір әсер етуі мүмкін (Hattie, 2009, 60-б.).

Оқушылардың құндылықтары мен ынталары

Адам құндылықтарының оның академиялық үлгеріміне және одан кейінгі «өмірде жетістікке жетуіне» әсері әлі де жақсы зерттелмеді. Алайда, бұл аспектке назар аударған жөн, өйткені бұл оқушының ӘЭМ-нен кейінгі екінші анағұрлым маңызды әсер ету факторы болуы мүмкін екендігі туралы дәлелдер бар.

Осылайша, Wilson (2001) студенттердің қабылданатын экономикалық пайдасы да, ӘЭМ де олардың білім деңгейіне әсер ететінін дәлелдейді. Ұқсас тәжірибесі бар айналасындағы егде жастағы адамдардың жетістіктері мүмкін оларды жоғары білім алуға талпындырып (немесе керісінше), *студенттердің білімнің құндылығын қабылдауына* әсер етеді. Басқа сөзбен айтқанда, *«жастар білім берудегі экономикалық ынталарға тиімді жауап береді»* (Wilson, 2001, 545-б.).

Жоғары оқу орындарына түскен және жұмысқа орналасқан таныстар неғұрлым табысты болса, мектептің қазіргі түлегі олардан үлгі алу ықтималдығы соғұрлым жоғары болады. Бұл ретте, егер жасөспірімнің немесе оның ата-анасының пікірінше жоғары білім алу шығындары (соның ішінде осы кезеңде табыс табу мүмкіндігімен салыстырғанда табысты әлеуетті жоғалту) тым жоғары болса, онда жас адам университетке түсуден бас тартуы мүмкін. Бұл есептеу оқушының мектептегі оқуына деген қызығушылығына да әсер етуі ықтимал: *егер университетке барудың мәні болмаса, онда мектептегі үлгерім де өз құндылығын жоғалтады*. Edgerton және т.б. (2008) атап өткендей, мектептегі нашар оқу үлгерімінен күтілетін ысыраптар ӘЭМ деңгейі төмен оқушылардың еңсесін қатты түсірмеуі мүмкін, олар (және онсыз да) ресми білім алуды жалғастырудан едәуір қайтарымды күтпейді, ал ӘЭМ деңгейі жоғары студенттер үшін төмен оқу үлгерімінің салдарынан болатын ысыраптар қолайсыз қабылдануы мүмкін».

Nattie (2009) өзінің оқуын жеке жауапкершілік ретінде қабылдайтын оқушылар, оқу нәтижелері оларға тәуелді емес деп санайтын оқушыларға қарағанда, әдетте, анағұрлым жоғары жетістіктерге жететінін атап өтті. Өз кезегінде, Vofah және Hannula (2015) Африка елдеріндегі TIMSS нәтижелерін талдауда *оқушылардың оқуды жалғастыруға деген ниеттері* олардың жетістіктерімен өзара байланысты деген қорытындыға келді. Бұл ретте, оқушылар ынтасының олардың нәтижелеріне әсері қандай да бір дәрежеде парадокс болып табылады. Осылайша, Ганада Африка елдерінің ішінде ең жоғары ынта және ең төмен білім деңгейі тіркелді (дәл сонда).

Істердің бұндай жағдайы қызық, бірақ болуы ықтимал: математика бойынша рейтингтердің көшбасшы елдері (Оңтүстік Корея, Жапония, Қытай Тайбэйі және т.б.) оқушылар ынтасының ең төмен көрсеткіштерін көрсетеді (*мысалы, TIMSS-тегі «оқушылар математиканы жақсы көреді» көрсеткіші*). Айтпақшы, Қазақстанда жағдай керісінше: қазақстандық оқушылар мен ата-а-

налар салыстырмалы орташа нәтижелермен математикаға деген сүйіспеншілік бойынша TIMSS рейтингінің бірінші қатарын алып отыр.

Авторлар бұндай құбылысты елдерде куррикулумның математикаға, оны терең зерттеуге баса назар аударуымен оқушылар жоғары нәтижелерге қол жеткізіп, оны күрделі пән ретінде қабылдайды деп түсіндіреді. Бұл оқушының эмоциялық тұрғыдан шаршауына және осы пәнді үйрену қажеттілігінен туындайтын ішкі күйзеліске алып келуі мүмкін.

Оқушылардың тұрғылықты жері

Тұрғылықты жердің оқу жетістіктеріне әсері жиі ататын және зерттелетін факторлардың бірі болып табылады. Анағұрлым қамтамасыз етілген және табысқа жеткен ата-аналар, әдетте, балаларына ең тартымды білім беру мүмкіндіктерін іздейді, мысалы, олар жақсы мектеп, әл-ауқатты көршілер және т.б. (Marks және Pокропек, 2019) болуына байланысты тұрғылықты жерді тандайды. Бұл, өз кезегінде, мектеп контингентінің сапасына, оқушылардың ынтасы мен оқу үлгеріміне әсер етеді.

Осылайша, Blundell және т.б. (1999) оқушының *жергілікті ортасы мен тұрғылықты жеріндегі мектептердің сапасы* білім деңгейіне әсер етеді деп санайды. Gimenez және т.б. (2018) тұрғылықты жер әлеуметтік даму деңгейінің Латын Америкасы оқушыларының PISA зерттеуіндегі нәтижелеріне әсерін талдауда аймақ экономикасының деңгейі (олар әлеуметтік даму индексі арқылы өлшейтін халықтың денсаулығы, білім беру, экономика және сайлау белсенділігі) барлық зерттелетін пәндік бағыттар бойынша оқушылардың ХСЗ нәтижелеріне тікелей оң әсер етеді деген қорытындыға келді. Сондай-ақ, авторлар Burdick-Will және т.б. (2011) зерттеуін де мысалға келтіреді, бұл тұрғылықты жерді (*neighborhood*) ауыстырудың әсері *бұған дейін қолайсыз ауданда тұрған балалардан* анағұрлым жақсы байқалатыны көрсетті. Әлеуметтік даму деңгейін жоғарылатуға бағытталған білім беру саясатының шараларын енгізуден әсер аз дамыған аудандарда да анағұрлым жоғары болады (Gimenez және т.б., 2018).

Осылайша, Өңірлік даму оқушылардың оқу үлгеріміне әсер ететін маңызды фактор болып табылады. Өңір/аудан экономикасы оқушылардың отбасылары мен олардың көршілерінің өмір сапасына әсер ететіндіктен, өңірлік даму студенттердің оқу үлгеріміне жанама әсер ететін фактор ретінде жиі қарастырылады. Осылайша, Edgerton және т.б. *«академиялық үлгерімде байқалатын ішкі өңірлік айырмашылықтар жалпы алғанда өңірлердің фискалдық әлеуеті арасындағы қалыптасқан айырмашылықтарға сәйкес келеді»* деп мәлімдеді (2008, 880-б.). Бұны Tesema мен Braeken растайды, олар Эфиопияның білім беруіне әсер ететін өңірлік факторларды зерттеу барысында *«елдің әртүрлі өңірлері экономикалық тұрғыдан елеулі ерекшеленген кезде, экономикалық тұрғыдан аз дамыған өңірлерден оқушылардың анағұрлым қолайсыз жағдайға тап болуы әбден мүмкін»* екенін анықтады (2018, 52-б.).

Gennanioli және т.б. (2013) география (мұнай қоры, климат және т. б.), мәдениет (бір-біріне сенімділік), институттар және білім беру (білім деңгейі) сияқты өңіршілік сипаттамалардың 110 елдің 1500-ден астам субұлттық өңірінің адами капиталына әсерін тексерді. Авторлардың мұнай қорлары елдер ішінде немесе арасында кірістердегі қандай да бір едәуір айырмашылықтарды түсіндірмейді деген қорытындысы қызық болды. Мекемелердің сапасы оларға елдер арасында кіріс деңгейіндегі айырмашылықтың 25% тиесілі болса да, ел ішінде жан басына шаққандағы кірістегі айырмашылықты түсіндірмейді.

Бұл арада, **өңірлік білім жан басына шаққандағы еларалық кірістің 58% және елішілік кірістің шамамен 40% айырмашылығын түсіндіреді.** Басқа сөзбен айтқанда, сыналған факторлардың ішінде «жан басына шаққандағы кірістің елішілік айырмашылығына әсер етуі бойынша бірде-біреуі білімге жақындамады» (дәл сонда, 129-б.). Авторлар өңірлік білім *«өңірлік дамуды анықтайтын маңызды фактор және өңірлік айырмашылықтардың едәуір үлесін түсіндіретін жалғыз фактор»* деген қорытындыға келді (дәл сонда, 152-б.).

Осылайша, сақиналық әсер байқалып отыр: білім өңірлік дамуға әсер етеді, ал ол өз кезегінде, білім сапасына әсер етеді. Дәл сондықтан, Gimenez және т.б. (2018) атап өткендей, *«білім беру саясаты өзінің назарын кеңейтіп, күш-жігерін тек мектепке [...] ғана емес, сонымен бірге мектеп орналасқан өңірдің әлеуметтік-экономикалық сипаттамаларына да бағыттауы керек»* (92-б.).

Мектеп сипаттамалары

Мектепке тәуелді емес себептерден басқа, оқушылар оқу үлгерімінің сапасы мен жетістіктеріне әсер ететін негізгі фактор *мектептің өзі* болып саналады. Бұл ретте, мектеп оқыту сапасы, мектептің инфрақұрылымы мен ресурстары, оқушылар контингенті және т.б. сияқты бірқатар ішкі аспектілерді біріктіреді. Мұғалімдердің педагогикалық дайындығы мен мамандануы туралы сұрақтар ХСЗ-ге үнемі енгізіліп отырады және қорытынды рейтингтік кестелерде тестілеу нәтижелерімен арақатынас тұрғысынан салыстырылады. **Оқыту сапасының** оқушылардың жетістіктеріне әсерінің өзі кеңінен зерттелді және дәлелденді: «білім беру жүйесінің сапасы онда жұмыс істейтін мұғалімдердің сапасынан аспауы керек» (OECD, 2014). Сондықтан, бұнда біз мектептің оқушылардың жетістіктеріне әсер етуіне байланысты аталатын басқа аспектілерге қысқаша тоқталамыз.

Осылайша, Fertig (2003) неміс оқушыларының PISA-2000 зерттеуіндегі нәтижелерін талдау қорытындылары бойынша жекелеген студенттер **оқу үлгерімі бойынша біртекті контингентті** таңдауға тырысатын мектептерде анағұрлым жоғары жетістіктерге жетеді деген қорытындыға келді. Сондай-ақ, автор оқушылардың оқу жетістіктері, тек ұлдарға немесе тек қыздарға ғана арналған мектептерге қарағанда, **жыныстық белгі бойынша аралас контин-**

гентімен мектептерде анағұрлым жоғары екенін атап өтті. Зерттеулер сондай-ақ *балалардың мұғалімдерге жоғары арақатынасының* немесе мұғалімдер жетіспеушілігінің *теріс әсерін* анықтады (Fertig, 2003; Demir және т.б., 2010). *Мектеп контингентінің әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің* баланың академиялық көрсеткіштеріне әсері де байқалады. Мысалы, TIMSS 2015 зерттеуінде анағұрлым қамтамасыз етілген контингентімен мектептерде білім алатын балалар ӘЭМ деңгейі төмен контингентімен мектептерге баратын өз қатарластарынан шамамен 40 балға озады (ҚР-да математикадан сәйкесінше 4-сынып оқушыларының арасында бұл 553 және 513 балл. 8-сыныпта айырмашылық 32 балды құрайды).

Perry және McConney атап өткендей (2010), мектептің ӘЭМ мен оқушылардың жетістіктері арасындағы өзара байланыс туралы түсініктің өзі «тұманды және енді-енді ғана қалыптасып жатыр» (1139-б.). Австралияның PISA зерттеуіне қатысу деректерін қайта талдау кезінде, авторлар *мектеп контингентінің ӘЭМ жақсарту оқушылардың оқу үлгерімін жоғарылатады* және керісінше болатыны анықталды. Hattie (2009) Stekelenburg (1992) талдауын мысалға келтіреді, ол оқу жетістіктері мен мектеп контингентінің мөлшері арасында өзара байланысты тапты. Автор шағын мектептің жұмыс істеуі қымбатқа түссе де, *оқушылардың саны 800 адамнан асқан кезде куррикулумның тиімділігі төмендейді* деп атап өтті.

Нақты мектепті қаржыландырудың өзі, оқу жетістіктеріне мағыналық байланыста жиі аталса да, ол әлі де академиялық зерттеулерде даулы тақырып болып қала береді. Мысалы, Hanushek (2003) 23 елдің TIMSS зерттеуіндегі нәтижелері мен бір оқушыға жұмсалатын шығындар арасындағы өзара байланысты талдап, едәуір корреляцияны таппады. Hattie (2009) бұны мектепке бөлінген мөлшерінен гөрі олардың қалай жұмсалатындығы анағұрлым маңызды деп санайды. Сонымен қатар, ресейлік оқушылардың PISA зерттеуіндегі нәтижелерін талдау мектепті қаржыландыру деңгейі оқушылардың оқу жетістіктеріне едәуір әсер етпейтінін көрсетті, ал мұғалімнің жалақы деңгейі емтихан нәтижелеріне де, халықаралық тестілеу нәтижелеріне де әсер етеді (Лазарева және Захаров, 2019). Авторлар *оқушылардың академиялық нәтижелерінің жақсаруы өңір мұғалімдерінің жалақысы өскен жағдайда ғана байқалады* деген қорытындыға келді.

2017 жылы ЭЫДҰ мектептегі білім беруді қаржыландыру туралы есеп жариялады, оған сәйкес елдердің білім беруге жұмсаған шығыстары мен олардың оқушылары нәтижелерінің арасында айқын байланыс болмайды. Сол 2017 жылы Ұлыбританияның Білім департаменті мектептерді қаржыландыру тиімділігін зерттеу нәтижелерін келтірді, олар PISA зерттеуінің елдер нәтижелеріндегі айырмашылық қаржыландыруға байланысты емес факторлармен түсіндіріледі деген деректерін растады.

Мектепті қаржыландыруға ұқсас, мектепті басқару әсерін біржақты түсіндіруге болмайды. Fertig (2003) мектеп дербестігі оқушылардың ХСЗ-дегі жеке

нәтижелеріне теріс әсер етеді деген қорытындыға келді. Бұл кезекте, Нааһр және т.б. ХСЗ нәтижелеріне әсер ету факторларын талдауда **«мектеп дербестігінің жоғары деңгейі мен оқушылардың орташа көрсеткіштері арасындағы оң корреляцияны»** атап өтті (Нааһр және т. б., 2005). Авторлар саясат әзірлеушілеріне өз елдеріндегі мектептер дербестіктің жеткілікті дәрежесіне ие екеніне көз жеткізуге кеңес береді.

Мектептің оқу және басқа ресурстармен қамтамасыз етілуі мектеп әсер етуінің тағы бір аспектісі болып табылады. РАҚ Білім беру сапасын бағалау орталығы солардың ішінде мектептің мұғалімдермен, зертханалық жабдықтармен, компьютерлермен қамтамасыз етілуін, сондай-ақ мектептің сапалы инфрақұрылымын атап өтті (Ковалева, 2019).

Қазақстанның pisa зерттеуіндегі нәтижелеріне әсер ететін факторларды талдауда мусина (2019) компьютерлердің саны мен интернетке қосылыс қазақстандық оқушылардың нәтижелеріне барынша айқын әсер ететінін атап өтті, бұл ретте, осы айнымалылардың әсері кезең сайын артып келеді. Бір қызығы, білікті мұғалімдердің салыстырмалы түрде анағұрлым әлсіз әсері байқалды.

ЗЕРТТЕУДІҢ ӘДІСТЕМЕСІ

Зерттеу қажеттілігін негіздеу

Бүгінгі таңда Қазақстанда мәні елдің ХСЗ төмен нәтижелерінің себептері болған бірде-бір талдамалы зерттеу жүргізілмеді. Тиісінше, сыни жағдайды түзету шаралары бойынша жақсы дәлелденген және ғылыми негізделген ұсыныстар жоқ.

Осы жоба шеңберінде ХСЗ қорытындылары бойынша Қазақстанның артта қалу себептерін зерттеу алғаш рет ұсынылып отыр. Зерттеу елдің төмен нәтижелерін білім беру жүйесінің өзінде ғана мәселелендіріп қана қоймай, білім беру көрсеткіштеріне әсер ететін ахуалдық және басқа да факторларды ескеруге мүмкіндік береді. Осы зерттеудің нәтижелері қолда бар реформаларға өзгерістер енгізу үшін негіз бола алады және білім берудің барлық деңгейлерінде білім сапасын арттыру мақсатында жаңа стратегияларды әзірлеуге де серпін бере алады. Сонымен қатар, олар Қазақстандағы білім беруді дамытудың өзекті мәселелерін сараптамалық пікірталастар мен қоғамдық талқылаулардың сапасын да арттыруға ықпал ете алады.

Зерттеудің мақсаты

Осы зерттеудің мақсаты ХСЗ-ге қатысу қорытындылары бойынша Қазақстан Республикасы білім беру жүйесінің артта қалу себептерін анықтау және кешенді талдау, сондай-ақ уәкілетті органға және барлық мүдделі тараптарға ағымдық жағдайды өзгерту бойынша тәжірибелік ұсыныстарды беру болып табылады.

Зерттеудің келесі міндеттері анықталды:

- Білім сапасына және оқушылардың оқу үлгерімі көрсеткіштеріне әсер ететін факторлар туралы әдебиетке шолуды жүзеге асыру
- Қазақстанның білім көрсеткіштеріне әртүрлі факторлардың әсеріне статистикалық талдау жасау
- Білім беру жүйесі мен басқа салалардан сарапшылардың, педагогтар мен басқарушылардың Қазақстанның PISA, ICILS, PIAAC көрсеткіштеріне әсер ететін факторларға қатысты пікірілерін зерттеу
- ХСЗ (PISA, ICILS, PIAAC) нәтижелерінің Қазақстанның адами капиталы мен экономикалық дамуына ықтимал салдарын зерттеу
- Алынған деректер негізінде анықталған мәселелерді шешу және Қазақстанның білім беру саясатын жетілдіру үшін ұсыныстар кешенін әзірлеу

Авторлар келесі зерттеу сұрақтарын тұжырымдады:

- Халықаралық әдебиетке шолуға сүйеніп, қандай факторлар білім сапасына әсер етеді?

- Қандай факторлар PISA, ICILS, PIAAC халықаралық салыстырмалы зерттеулерде Қазақстанның көрсеткіштеріне әсер етеді?
- Қазақстанның адами капиталы мен экономикалық дамуына халықаралық салыстырмалы зерттеулер (PISA, ICILS, PIAAC) нәтижелерінің ықтимал салдары қандай?
- Қазақстанның білім сапасын жақсарту және Қазақстанның халықаралық зерттеулердегі көрсеткіштерін жоғарылату жолдары қандай?

Деректерді жинау тәсілі және оларды тандауды негіздеу

Осы зерттеудің шеңберінде бастапқы деректерді жинаудың сапалық тәсілін қолдану, сондай-ақ Қазақстан 2018 жылы қатысқан ХСЗ қорытындылары бойынша екіншілік деректерді сандық талдауды жүзеге асыру шешілді.

Деректерді жинаудың осы тәсілдерін қиыстыру олардың триангуляциясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді (Wilson, 2014). Дәл осы зерттеуде сектораралық әдістемелік триангуляция пайдаланылады, ол деректерді жинаудың сандық және сапалық тәсілдерін біріктіреді (Casey және Murphy 2009). Әдістемелік триангуляция анағұрлым толық деректерді жинауға мүмкіндік береді, зерттеу нәтижелерінің сәйкестілігін жоғарылатады және зерттелетін құбылысты анағұрлым жақсы түсінуге жәрдемдеседі. Триангуляция бір тәсілді пайдаланудың шектеулерін минимумға дейін төмендетуге және жалпы алғанда зерттеу нәтижелерін нығайтуға мүмкіндік береді (Denzin 1978, Sharif және Armitage 2004, Bekhet және Zauszniewski дәйексөз келтірілгендей, 2012).

Әдебиетке шолу және қайталама деректерді сандық талдау

ХСЗ-ге қатысу қорытындылары бойынша Қазақстан Республикасы білім беру жүйесінің артта қалуына әсер ететін факторларды анықтау мақсатында релевантты әдебиетке шолу жасалады және Қазақстанның 2018 жылы PISA, ICILS PIAAC зерттеулеріне қатысу нәтижелері жөніндегі халықаралық есептер мен деректер қорлары жиналды. Қолда бар халықаралық есептер мен деректер қорлары негізінде мектептік және жағдаяттық факторларды анықтайтын, Қазақстанның ХСЗ-де білім көрсеткіштеріне әсер ететін деректерді корреляциялық және регрессиялық талдау жүзеге асырылды. Деректерді корреляциялық және регрессиялық талдау SPSS статистикалық бағдарламасының көмегімен жүзеге асырылды.

Бастапқы деректерді жинаудың сапалық тәсілі

Сапалы зерттеулер мәтін мен суреттерді талдауға негізделеді (Creswell, 2014). Осы тәсіл зерттеу тақырыбы туралы анағұрлым толық, терең және егжей-тегжейлі деректерді алуға мүмкіндік береді. Осы зерттеуде сапалық дерек-

терді жинаудың келесі тәсілдері пайдаланылды: ашық және жабық сұрақтармен сарапшылық сауалнама және жартылай құрылымдық сарапшылық сұхбат.

А) Ашық және жабық сұрақтармен сауалнама

Сауалнама парағы респонденттен зерттеу тақырыбы туралы ақпарат алуға арналған тізбекті сұрақтар тобы болып табылады (Dodge, 2003). Бұл құрал қатысушылардың анағұрлым көп санын қамту, сонымен бірге зерттеу сұрақтарына жауаптар табу үшін әзірленді. Қарапайым дизайн, деректерді жинаудың жылдамдығы және үнемділігі сауалнаманың артықшылықтары болып табылады (Creswell, 2014).

Зерттеу шеңберінде сауалнама онлайн-сауалнама тәсілімен өткізілді, оған сілтеме зерттеуге қатысуға шақырылған сарапшылардың электрондық поштысына жолданды. Алдын ала барлық қатысушылармен қатысу мүмкіндігі және онлайн-сауалнаманы толтырудың уақыт жиектемесі келісілді.

Сапалық деректерді онлайн жинау қатысушылардың уақытын үнемдейді, деректерді өңдеу процесін жеңілдетеді, сондай-ақ сауалнама қатысушыларына ойлануға және сұрақтарға жауап беруге қажетті уақытты береді, соның салдарынан олар зерттелетін тақырып бойынша анағұрлым терең пікірлерді қалдыра алады (Nicholas және т.б., 2010, Creswell дәйексөз келтірілгендей, 2013). Сондай-ақ деректерді жинауға арналған виртуалдық алаңды пайдалану сұрақтарға жауап бергенде, респондент үшін ыңғайлы әрі қауіпсіз ортаны құруға көмектеседі. Бұл фактор зерттеу жүргізу кезеңінде ерекше маңызды болды, өйткені ол сұхбат өткізу үшін азаматтардың келіп-кету, бетпе-бет кездесу мүмкіндіктерін едәуір шектеген Қазақстанда ТЖ режимін енгізумен және карантин іс-шараларымен сайма-сай келді.

Деректерді талдау үшін сауалнама нәтижелері сұхбат нәтижелерімен бірге пайдаланылады.

Б) Құрылымдық сұхбат

Сұхбат «бір адам... екінші адамнан немесе адамдардан ақпарат немесе пікір немесе наным-сенімін алуға тырысатын алмасу» сияқты анықталады (Массобу және Массобу (1954, 449), Young және т.б., 2018 дәйексөз келтірілгендей). Сұхбат өткізу үшін, әдетте, зерттеуші қатысушылармен жеке кездесулерді, телефон арқылы сұхбатты өткізеді немесе сегіз адамға дейін фокус-топтарды ұйымдастырады (Creswell, 2014).

Осы зерттеуде сұхбаттың жартылай құрылымдық форматы қолданылды. Бұнда алдын ала анықталған сұрақтармен қатар, сұхбат алушы анағұрлым егжей-тегжейлі жауаптарды алу үшін қосымша сұрақтарды да қоя алады.

Зерттеу іріктемесі

Зерттеу үшін респонденттерді іріктеу нысаналы іріктеме көмегімен жүзеге асырылды. Нысаналы іріктеу кезінде зерттеу қатысушылары нақты қасиеттер негізінде әдейі іріктеледі.

Нысаналы іріктемені пайдалану қажеттілігі осы зерттеудің саласы тар мамандандырылған бағытқа ие болуымен және бүкіл популяция ие бола алмайтын нақты сарапшылықтың болуын талап етуімен түсіндіріледі. Зерттеу қатысушыларының білімі мен тәжірибесімен қатар, іріктелген үміткердің зерттеуге қатысуға келісімі мен дайын болуын да ескерген жөн (Etikan және т.б., 2016).

Meuser және Nagel (1991, Bogner және т.б. дәйексөз келтірілгендей, 2009) сәйкес «сарапшы» шешімдерді/стратегияларды/саясаттарды дамытуға, жүзеге асыруға және бақылауға жауапты адам болып табылады. Сондай-ақ сарапшы – бұл адамдар тобы немесе шешімдер қабылдау процесі туралы ақпаратқа қолжетімділігі бар адам.

Сарапшылық іріктеме зерттелетін салада дәлелдік қор жетіспегенде керек. Сондай-ақ бұндай іріктеу тәсілі жаңа саланы зерттеу және зерттеудің кейінгі қадамдарын бағалау кезінде жақсы құрал болып табылады (Etikan және т.б., 2016). Сарапшылардың сауалнамаға, сұхбатқа қатысуы деректерді жылдам алуға және шынымен-ақ сапалы деректерді алуға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, респонденттердің сарапшылық тереңдетілген пікірлерін алу мүмкіндігі және зерттеу мақсаттарын жүзеге асыру үшін қолда бар ресурстарды тиімді қолдану пайдаланылатын іріктеу тәсілінің артықшылықтары болып табылады. Зерттеушінің субъективті қателіктері, жиналған деректердің төмен сенімділік деңгейі және нәтижелерді жалпылаудың күрделілігі осы іріктеу тәсілінің шектеулері бола алады, өйткені зерттеу нәтижелері тек іріктелген респонденттердің пікіріне ғана сүйенетін болады (Dudovsky, 2018).

Респонденттердің санаты:

Сұхбат пен сауалнаманы өткізу үшін зерттеу қатысушыларының келесі топтары анықталды:

- **1-санат. Білім беру саласынан сарапшылар.** Осы санатқа білім беру саласындағы басқарушылық қызметте тәжірибесі бар тұлғалар кірді (ЖАО, ҚР БҒМ және т.б., сондай-ақ білім беру ұйымдарында, талдаушы құрылымдарда жұмыс тәжірибесі, жеке жариялымдары және өзге жетістіктері бар тұлғалар). Осы респонденттердің зерттеуге қатысуы олардың сұрақтарға анағұрлым кешенді жауап беру мүмкіндігімен түсіндіріледі. Сонымен қатар, олардың қатысуы білім берудегі менеджментті анағұрлым терең әрі егжей-тегжейлі зерттеуіне жәрдемдеседі. Білім беру саласынан сарапшылар Қазақстанның халықаралық салыстырмалы зерттеулеріндегі нәтижелері туралы көбірек хабардар болуы мүмкін және олар Қазақстанның ХСЗ-де артта қалуының нақты

және айрықша себептерін, сондай-ақ еліміздің білім көрсеткіштерін жақсарту жөніндегі ұсыныстар бере алады.

● **2-санат. Тәжірибешілер (мектеп директорлары мен мұғалімдері).** Мектеп директорлары мен мұғалімдері білім беру саясатының тәжірибе жүзінде жүзеге асырылуы туралы көбірек хабардар тұлғалар болып табылады. Реформалардың шын өмірде жүзеге асырылу тиімділігі көп дәрежеде педагогтарға байланысты болуы мүмкін. Педагогтардың зерттеуге қатысуы тәжірибелік себептерді және Қазақстанның халықаралық зерттеулерде артта қалуына әсер ететін факторларды анықтауға мүмкіндік береді.

● **3-санат. Халықаралық сарапшылар.** Бұл санатқа ҚР білім беру жүйесі жағдайында жұмыс тәжірибесі бар сарапшылар, сондай-ақ кеңес үкіметінен кейінгі кеңістік елдерінен, халықаралық салыстырмалы зерттеулермен жұмыс тәжірибесі бар сарапшылар кірді. Халықаралық сарапшылардың басқа елдердің білім беру жүйелері туралы терең әрі тәжірибелік білімі, соның ішінде олардың Қазақстанның білім беру жүйесі туралы білімі, Қазақстанның жетекші халықаралық зерттеулерде білім сапасының көрсеткіштері бойынша артта қалу себептері туралы анағұрлым объективті түсінікті, сондай-ақ «сырттан көзқарасты» алуға мүмкіндік береді.

● **4-санат. Біліммен шектес салалардан сарапшылар.** Осы санатқа талдаушы құрылымдарда, мемлекеттік органдарда, ҰЕҰ жұмыс тәжірибесі, өз саласында терең сарапшылық білімі мен басқарушылық тәжірибесі, жеке ғылыми жариялымдары бар сарапшылар кірді. Білім беру жүйесінің мәселелері, әдетте, тек оның құзыретіне ғана жатады деген түсінік қалыптасты, дегенмен, олардың түбінде басқа мемлекеттік органдардың жауапкершілік аумағына кіретін факторлар (халықтың әл-ауқаты, жұмыспен қамту, денсаулық деңгейі, экономикалық даму және т.б.) жатуы мүмкін. Басқа салалардан сарапшылардың қатысуы пікірді анағұрлым сыртқы тұрғыдан зерттеуге, сондай-ақ халықаралық зерттеулерде білім сапасының төмен көрсеткіштеріне әсер ететін басқа факторларды да (білім беру саясатымен қатар) зерттеуге мүмкіндік береді.

Зерттеуге барлығы 35 сарапшы қатысты.

	1-санат	2-санат	3-санат	4-санат
Сұхбат	2 адам	2 адам	2 адам	2 адам
Сауалнама	9 адам	10 адам	2 адам	6 адам

Әртүрлі санаттарға жататын респонденттердің зерттеуге қатысуы Қазақстанның ХСЗ-де білім сапасының көрсеткіштері бойынша артта қалу себептерін анағұрлым кешенді зерттеуге және бұны әртүрлі көзқарас тұрғысынан жасауға мүмкіндік берді. Бұл сондай-ақ деректердің триангуляциясын жүзеге асыруға – әртүрлі дереккөздерден және әртүрлі адамдар тобынан деректерді алуға, әртүрлі топ респонденттерінің Қазақстанның халықаралық

зерттеулердегі төмен нәтижелері туралы пікірлеріндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтарды анықтауға мүмкіндік берді (Wilson, 2014).

Зерттеу деректерін талдау *Сандық деректерді талдау*

Халықаралық зерттеулерге қатысу қорытындылары бойынша Қазақстан Республикасы білім беру жүйесінің артта қалуына әсер ететін факторларды анықтау мақсатында зерттеу авторлары Қазақстанның 2018 жылы PISA, ICILS PIAAC зерттеулеріне қатысу нәтижелері жөніндегі халықаралық есептер мен деректер қорларын пайдаланды. Қолда бар деректер негізінде мектептік және жағдаяттық факторларды анықтайтын, Қазақстанның халықаралық салыстырмалы зерттеулердегі білім көрсеткіштеріне әсер ететін корреляциялық және регрессиялық талдау жасалды. Деректерді корреляциялық және регрессиялық талдау SPSS статистикалық бағдарламасы көмегімен жүзеге асырылды.

Екіншілік талдау үшін PISA, ICILS және PIAAC 2018 жылғы деректері (анағұрлым өзекті деректер) пайдаланылды. Сондай-ақ, Қазақстанның оқушылары, мұғалімдері, мектеп директорлары мен ересек халқының сауалнама деректері де қарастырылды. Бұл факторларды анағұрлым егжей-тегжейлі талдауға және олардың ХСЗ-дегі білім көрсеткіштеріне әсер ету дәрежесін анықтауға мүмкіндік берді.

Жоғарыда аталған ХСЗ деректері зерттеу қатысушыларының санаттары бөлінісінде (оқушылар және ересек халық) ғана емес, сонымен бірге зерттеулердің әдістемесі тұрғысынан да ерекшеленетінін атап өткен жөн. Мысалы, PISA білім алушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің кең түсінігін қолданады (әл-ауқат, үйдегі оқу ресурстары, мәдениет заттары мен үй мүлкі индикаторлары), ал ICILS мамандық, ата-анасының білім деңгейі, үйдегі кітаптардың саны сияқты индикаторларды қолданады. Айырмашылықтарымен қатар, жоғарыда аталған зерттеулердің ұқсастықтары да бар, мысалы, ұқсас құзыреттерді бағалау және респонденттердің кейбір санаттарының жас сәйкестігі. Сондықтан талдау кезінде, деректерді талдау кезінде халықаралық зерттеулердің әдістемелерін максималды ұстану шарты сақталды (өлшеу файлдарын, plausible values және басқа техникаларды пайдалану).

Деректерді сандық талдауда әртүрлі статистикалық әдістер мен тәсілдер қолданылды (корреляциялық және регрессиялық талдаулар). Корреляциялық талдау екі немесе бірнеше айнымалының арасындағы байланыс немесе арақатынас дәрежесін өлшеуді қарастырады. Бұдан әрі бірнеше айнымалының арасындағы бұндай байланыстар сызықтық регрессиялық модельдерді немесе логикалық регрессияларды көрсететін күрделі арақатынастарға қосылуы мүмкін. Регрессиялық модельдер бірнеше тәуелсіз айнымалымен (предиктор) тәуелді айнымалының дәрежесі немесе түсіндіру күшін көрсетеді (Creswell, 2012). Мысалы, білім алушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі PISA-2018

зерттеуінде ҚР білім алушысының оқу бойынша нәтижелерінің 4.7% түсіндіреді, басқа сөзбен айтқанда, оқу бойынша оқу үлгерімінің небәрі 4.7% ғана оқушының әлеуметтік-экономикалық сипаттамаларына байланысты болады.

Зерттеудің қазақстандық қатысушыларының нәтижелері (тәуелді айнымалылар) әртүрлі әсер ету факторлары бөлінісінде талданды (предикторлар): білім деңгейі, мамандық, тұрғылықты жері, оқу тілі, кітаптар саны, компьютердің болуы және т.б. Әрбір зерттеу жеке қарастырылды, алайда, сондай-ақ зерттеулердің арасында әсер ететін ортақ факторлар да (ата-анасының білімі және кітаптар саны) талданды.

Сапалық деректерді талдау

Сауалнама мен сұхбат арқылы жиналған сапалық деректерді талдау NVivo бағдарламасының көмегімен өткізіледі. Деректерді талдаудың сапалық тәсілдерінде нәтижелерді алудың әмбебап техникалары жоқ, сондықтан деректерді талдау үшін зерттеушілердің талдау дағдылары және сыни тұрғыдан ойлауы өте маңызды болып табылады.

Пікірлердің құрылымын ресми және тілдік-риторикалық талдау Keller (2011), Wengeler және Ziem (2010) тәсілі бойынша жасалды. Keller пікірлер риторика мен олардың стилі бойынша түсіндірілу керек екенін атап өтті. Wengeler және Ziem талдауда келесі элементтерді пайдаланады:

- негізгі сөздер, тақырыптық жиектемелер;
- тұжырымдамалық метафоралар, метафоралық салалар;
- дәлелді үлгі;
- ұжымдық бейнелеме, тұжырымдамалық метафоралар.

Осы зерттеуде жиектемелік талдау пайдаланылады, ол танысу, тақырыптық жиектемелерді анықтау, кодтау, карталарды құру, картаға түсіру және түсіндіру сияқты бірнеше фазадан тұрады (Dudkovsky, 2018).

Сапалық деректерді талдау кезінде келесі кодтау техникалары қолданылды:

- Ашық кодтау. Шикі деректерді бастапқы ұйымдастыру.
- Осьтік кодтау. Кодтар санаттарын қосу және байланыстыру.
- Іріктеп кодтау. Санаттарды біріктіру арқылы «тарихты» тұжырымдау.

Сапалық деректерді түсіндірудің келесі тәсілдері қолданылды:

- сөздер және қайталанатын сөз тіркестері – бастапқы материалды респонденттер жиі пайдаланатын сөздер мен сөз тіркестерінің болуына, сондай-ақ дауыс ырғағымен сөздер мен сөз тіркестерін сканелеу;
- бастапқы және екіншілік деректерді салыстыру – сұхбат пен сауалнаманың нәтижелерін әдебиетке шолумен салыстыру және олардың арасындағы айырмашылықтарды талқылау;
- жетіспейтін ақпаратты іздеу – респонденттер атамаған зерттеу аспектілері туралы талқылау, бұл кезекте, зерттеушілер бұл ақпаратты күткен болатын;

- метафоралар және аналогиялар – бастапқы зерттеу нәтижелерін басқа саладан феномендармен салыстыру және ұқсастықтар мен айырмашылықтарды талқылау (Dudkovsky, 2014).

Зерттеушілердің арасында кодаралық келісімді, сондай-ақ деректерді талдау сенімділігін қамтамасыз ету үшін ортақ кодтар жиынтығы анықталды (Creswell, 2013). Қорытынды кезеңде алынған деректер негізінде зерттеу сұрақтарына жауаптар берілді.

Зерттеудің құралнамасы

Зерттеу құралнамасын әзірлеу кезінде Қазақстанның ХСЗ-де артта қалуы тақырыбының айналасындағы қолда бар нарративтер ескерілді. Атап айтқанда, лауазымдық тұлғалардың ашық қолжетімді сұхбаттарына және сарапшылық пікірталастарға талдау жасалды. Спикерлердің пікірінше, қазақстандық білім алушылардың нәтижелері «төмен», «нашарлау», «ең үздік емес», «ең жақсы емес», бұл жалпы алғанда ХСЗ нәтижелеріне теріс баға берілгенін көрсетеді. «Жете қаржыландырмау», «үш және екі ауысымдық мектептердің болуы», «педагог мамандығының тартымсыздығы», «төмен жалақы», «көршілес елдер басып озуда», «біз қалып барамыз», «кәдімгі мектептер мен шағын жинақты мектептердің арасында мүмкіндіктердің алшақтығы» және басқа мәселелерге қатысты сөз тіркестері үлкен блокты құрады. Алдын ала талдауда нәтижелерді жақсарту бойынша шешімдер мен іс-қимылдар қабылдайтын тұлғалар туралы пікірлер анықталмады. Сондай-ақ білім алушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі мәселесі де қозғалмады, ал ол болса, ЭЫДҰ елдерінде PISA бағалау нәтижелерінің 14% дейін үлесін түсіндіреді. Құралнамаға арналған сұрақтарды қалыптастыру кезінде жоғарыда аталған аспектілер ескерілді.

Мәтіндерді салыстыру кезінде талдаудың жалпы әдістемелік қорын қалыптастыру үшін ортақ санаттар мен кодтар анықталды. Респонденттердің әртүрлі санаттарына барлығы 3 сауалнама әзірленді (1-қосымша). Сауалнамалардың келесі құрылымдары бар:

- Зерттеу мақсаттары мен сауалнаманы толтыру/сұрақтарға жауап беру процедуралары туралы ақпарат
- Қазақстанның халықаралық зерттеулердегі нәтижелеріне қысқаша шолу
- Респонденттерге арналған сұрақтар

ХСЗ ДЕРЕКТЕРІ БОЙЫНША ӘСЕР ЕТУ ФАКТОРЛАРЫН ТАЛДАУ НӘТИЖЕЛЕРІ

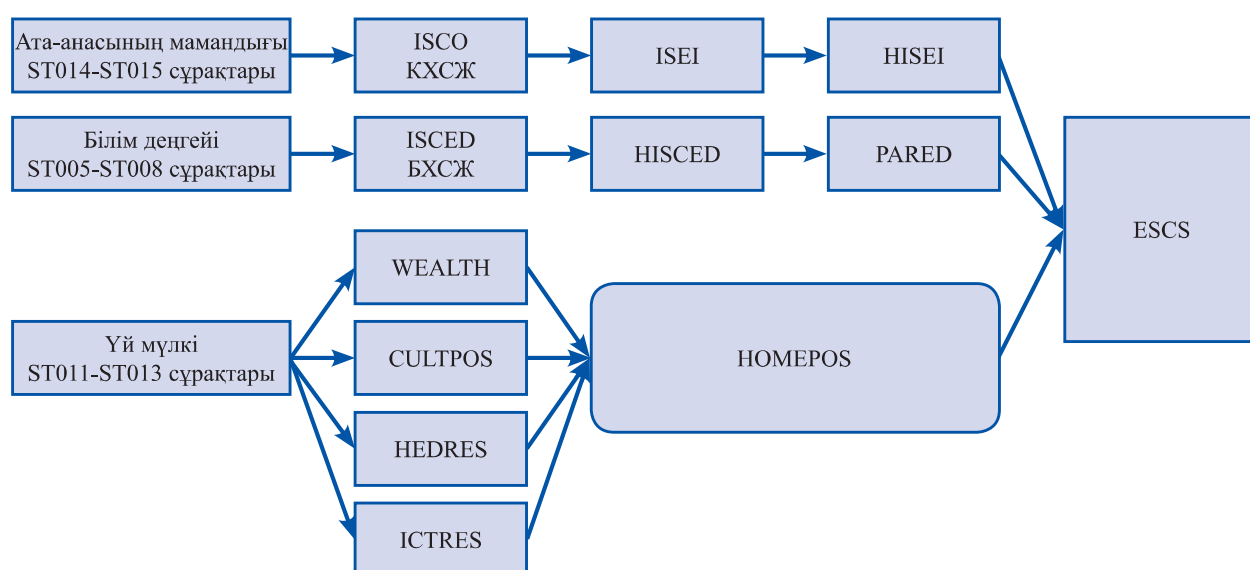
Жалпы ақпарат

PISA шеңберінде 15 жастағы білім алушыларға жеке сауалнаманы толтыру ұсынылады. Сауалнама отбасы мен үйге, оқу тіліне, оқуға деген көзқарасына, өмірге деген көзқарасқа, мектебі мен оқу уақытына қатысты 70 астам сұрақтан құралады. Отбасы тақырыбындағы 15 сұрақ оқушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесін есептеу негізі болып табылады.

Әлеуметтік-экономикалық мәртебе индексі (ESCS деректер қорында) зерттеуде келесі индикаторларды қосу арқылы есептеледі: ата-анасының ең жоғары кәсіби мәртебесі – HISEI, ата-анасының ең жоғары білім деңгейі – PARED, үй мүлкі индексі – HOMEPOS.

Bourdieu теориясына сәйкес, HOMEPOS үй мүлкі индексі әл-ауқат (WEALTH), мәдениет заттары (CULTPOS) және үйдегі оқу ресурстары (HEDRES) индикаторларынан тұрады. 2015 жылы индекске өзгерістер енгізілді және жаңа айнымалылар қосылды, үйдегі АКТ-ресурстары индикаторы әзірленді. Осылайша, мысалы, сауалнамадан алдыңғы зерттеу кезеңдерінде болған үйде ыдыс жуғыш машина мен бейне ойнатқыштың болуы туралы сұрақтар алынып тасталды. Электрондық кітаптың, планшеттердің және смартфондардың болуы туралы сұрақтар қосылды.

1-сурет. PISA зерттеуінде ӘӘМ есептеу сызбасы



Дереккөз: ЭЫДҰ-нен бейімделді/Bertling және Alegre, 2019

Осы индексті есептеу қиын болса да, PISA ESCS XC3-де әлеуметтік-экономикалық мәртебенің алтын стандарты болып саналады (Cowan және т.б., 2012). Сондай-ақ, еларалық салыстыру үшін бұндай индекстің дұрыстығына күмән келтіретін кейбір ғылыми-зерттеу жұмыстары бар. Осылайша зерттеушілер елдер арасында үлкен әлеуметтік-мәдени айырмашылықтар бар екенін және Bourdieu теориялық жиектемесі тек батыс стандарттарға ғана негізделетінін атады (Rutkowski және Rutkowski, 2013). Бұдан басқа, ӘЭМ индексіне кіретін материалдық мүліктің өзексіздігі байқалады. Мысалы, смартфонның болуы қазір жоғары әлеуметтік-экономикалық мәртебенің көрсеткіші болып табылмайды. ӘЭМ-ні елдер бойынша талдауда айырмашылықтар болған кезде ЭЫДҰ айнымалыларды елге тән айнымалыларды ескере отырып қайта қарайды (яғни қатысушы ел таңдаған айнымалылар қолданылады, ЭЫДҰ, 2019: 52 қараңыз). ӘЭМ индексінің орташа мәні 0, ал стандарттық ауытқу 1 тең.

Алайда, PISA ӘЭМ индексін есептеу қиын болуына қарамастан, аталған индекс оқушылар мен мектептер деңгейінде салыстыруды жүргізуге мүмкіндік береді. Осылайша, PISA респондент-оқушыларды әлеуметтік-экономикалық мәртебесі бойынша төрт квинтильге (25%) бөледі. ӘЭМ индексінің жоғары көрсеткіштерімен оқушылардың 25%-ы жоғары әлеуметтік-экономикалық мәртебеге, ал ӘЭМ индексінің төмен көрсеткіштерімен оқушылардың 25%-ы төмен деңгейге жатқызылады. Орташа 50%-ға жататын оқушылар орташа ӘЭМ өкілдері болып саналады (үшінші 25% және екінші 25% ретінде бөлінеді).

Осылайша, егер қазақстандық оқушыларды үйдегі кітаптар саны бойынша квинтильдер бөлінісінде қарастыратын болсақ, 2018 жылдың қорытындысы бойынша оқушылардың 58%-дан астамында 25-ке дейін кітап, 28%-ында 100-ге дейін кітап, 12%-ында 500-ге дейін кітап бар, небәрі 2%-ында ғана 500-ден астам кітап бар. ӘЭМ деректерін талдауда үй мүлкінің индексіне кіретін келесі айнымалылар қарастырылады (1-кестені қараңыз).

PISA 2018 қорытындылары бойынша әсер ету факторларын тадау нәтижелері

«Әл-ауқат WEALTH» индикаторы

ҚР PISA-2018 зерттеуіндегі нәтижелерін регрессивтік талдау әл-ауқат индикаторының қазақстандық оқушылардың оқу сауаттылығына 3,2%, математикалық сауаттылығына 1,1% және жаратылыстану-ғылыми сауаттылығына 1,8% әсер ететінін анықтады. ⁵

Қазақстандық оқушылардың 83,2%-дан астамы және 89%-ы сәйкесінше өзінің жеке бөлмесіне ие және Интернетке қол жеткізе алады (салыстыру үшін Финляндияда 94%-ында өзінің жеке бөлмесі бар, 99,6%-ның үйінде Интернет бар). Оқушылардың жартысында үйлерінде фото және бейнекамера бар, оқушылардың 70%-ында жерсеріктік антенна («тарелка») бар.

5 Талдау үшін PV1 пайдаланылды, мыңдықтарда минималды қателік болуы ықтимал

Бұл индикаторда оқушылардың үйлерінде белгілі бір заттардың саны туралы сұрақ бар. Осылайша, мысалы, мектеп оқушыларының 1,3%-ында үйлерінде теледидар жоқ, 10,2%-ында үштен астам, 49%-ында бір, ал 39,4%-ында екі теледидар бар. Оқушылардың 31,5%-ының отбасында машина жоқ, 48,7%-ында бір машина, 14,8%-ында екі, ал 5%-ында үштен астам машина бар.

PISA зерттеуінде сондай-ақ үйдің АКТ-ресурстарымен қамтамасыз етілуі де қарастырылады. Қазақстандық оқушылардың 29,7%-ының үйлерінде Интернетпен ұялы телефон жоқ, 22,5%-ының үйлерінде бір телефон бар, 12,7% – екі, 35,1% – үштен астам телефон бар (Финляндия – 0,3% жоқ, 1,2% – 1 смартфон, 4,6% – екі, 93,9% – үштен астам).

15 жастағы оқушылардың 20,5%-ының үйлерінде компьютер жоқ, 52,6%-ында үйде бір ноутбук, 21,1% – екі және 5,8% – үштен астам (Финляндия: 1,1% – жоқ, 15% – бір, 29,9% – екі, 54% – үштен астам). 38,5%-ында планшет жоқ, 37,1% – бір, 11,8% – екі және 12,6% – үштен астам. Оқушылардың 80,3%-ының үйлерінде электрондық риддер жоқ, 15,5% – бір, 2,3% – екі және 1,9% – үштен астам (Финляндия мен Оңтүстік Кореядағы ұқсас жағдай).

«Мәдениет заттары CULTPOS» индикаторы

PISA аясында жүргізілген үйде мәдениет заттарының бар-жоғы туралы сауалнама нәтижелері көрсеткендей, қазақстандық отбасылардың 70%-дан астамының үй кітапханасында классикалық әдебиеті бар, үйдің 60%-дан астамында өнер туралы кітаптар, поэзия жинағы және өнер туындылары (картиналар) бар. Сондай-ақ, шамамен 60%-ының үйінде бір немесе одан да көп музыкалық аспап бар. **Бұл индикатордың оқушылардың құзыреттілігіне едәуір әлсіз әсері анықталды: оқу – 1,8%, математика – 1,1%, жаратылыстану – 1,1%** (салыстыру үшін Финляндия математика – 7,9%, оқу – 8,1%, жаратылыстану – 8,4%).

1-кесте. ӨӘМ үшін айнымалылар тізімі

Айнымалы	Индикаторлар				
	Әл-ауқат WEALTH	Өнер туын- дылары CULTPOS	Оқу ресурстары HEDRES	АКТ- ресурстар ICTRES	Үй мүлкі индексі HOMEPOS
Жұмыс үстелі			x		x
Жеке бөлме	x				x
Сабақ оқу үшін тыныш жер			x		x
Компьютер			x		x
Білім беретін компьютерлік бағдарлама			x	x	x
Интернетке қолжетімділік	x			x	x
Классикалық әдебиет		x			x

Айнымалы	Индикаторлар				
	Әл-ауқат WEALTH	Өнер туын- дылары CULTPOS	Оқу ресурстары HEDRES	АКТ- ресурстар ICTRES	Үй мүлкі индексі HOMEPOS
Поэзия жинақтары		x			x
Өнер туындылары		x			x
Анықтамалық кітаптар (энци- клопедия, формулалар кітабі және т.б.)			x		x
Техникалық анықтамалықтар			x		x
Сөздік			x		x
Өнер, музыка және дизайн туралы кітаптар		x			x
Цифрлік фотоаппарат*	x				x
Бейнекамера*	x				x
Жерсеріктік антенна*	x				x
Теледидар	x				x
Автокөлік	x				x
Жуынатын бөлме	x				x
Интернетпен ұялы телефон	x			x	x
Компьютер (ноутбук)	x			x	x
Планшетті компьютер (iPad)	x			x	x
Электрондық кітап	x			x	x
Музыкалық аспап (гитара)		x			x
Үйдегі кітаптар саны					x

**Ескертпе: Қазақстанның PISA-2018 зерттеуіндегі айнымалылары*
Дереккөз: ЭЫДҰ 2017: 300

«Үйдегі оқу ресурстары HEDRES» индикаторы

Үйдегі оқу ресурстарына жұмыс үстелінің, оқу үшін тыныш жердің, компьютердің және басқа да оқу ресурстарының болуы кіреді.

PISA 2018 зерттеуінде Қазақстанның нәтижесін талдау қорытындысы бойынша 15 жастағы қазақстандық оқушылардың 92,1%-ында жазу үстелі және 90,9%-ында оқу үшін тыныш жері бар екендігі анықталды. Үй тапсырмасын орындау үшін балалардың 74,2%-ының үйінде компьютер бар (Финляндия – 94,2%). Оқушылардың 59,3%-ында ДК арналған білім беру бағдарламалық жасақтамасы бар. Үй тапсырмаларын орындауға арналған қосымша оқу әдебиетті қазақстандық оқушылардың 85,2%-ында, техникалық анықтамалық кітаптар 60,4%-ында, сөздіктер 87,3%-ында бар.

Талдау нәтижелері бойынша бұл индикатор қазақстандық оқушылардың математика бойынша 2,9%, оқу бойынша 5,9% және жаратылы-

стану бойынша 3,7 % дейін оқу үлгерімін түсіндіретінін анықтады (Финляндия математика – 7,2%, оқу – 5%, жаратылыстану – 5,8%).

Жоғарыда аталған барлық индикаторлар ӘЭМ индикаторының құрамына кіретін үй мүлкі индексінің негізі болып табылады. Үйдегі барлық заттар оқу сауаттылығына 6,5%, жаратылыстану бойынша 4,2% және математика бойынша 2,7% дейін әсер етеді (Финляндия: математика – 7,2%, оқу – 5%, жаратылыстану – 5,8%).

«Ата-ананың ең жоғары кәсіби мәртебесі HISEI» индикаторы

Ата-аналар кәсібінің қазақстандық оқушылардың оқу үлгеріміне әсері: математика бойынша – 1,6%, оқу – 2,6% және жаратылыстану – 1,7% (Финляндия: математика – 4,2%, оқу – 3,4%, жаратылыстану-3,7%).

«Ата-ананың ең жоғары білім деңгейі PARED» индикаторы

Ата-ананың ең жоғары білім деңгейі білім деңгейін жылдар санына қайта есептеу арқылы есептеледі. Регрессиялық талдау нәтижелері бойынша қазақстандық ата-аналардың білімі қазақстандық оқушылардың нәтижелеріне әсер етпейтіні анықталды – 0% (Финляндия: математика – 4,1%, оқу – 3,5%, жаратылыстану – 3,7%).

Оқушылардың әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің индексі (ESCS) жоғарыда аталған барлық индикаторлардан құралады.

Регрессиялық талдау ӘЭМ-нің математикалық сауаттылыққа 2,2%, оқу сауаттылығына 4,4% және жаратылыстану ғылымына 2,8% әсерін анықтады (Финляндия: математика – 11,8%, оқу – 9,4%, жаратылыстану-10,6%). ӘЭМ оқушы мәртебесін жақсарту үшін балдық эквивалентте математика бойынша орташа есеппен 15 балл, оқу бойынша 19 балл және жаратылыстану бойынша 14 балл қосады.

2018 жылы ЭЫДҰ елдері бойынша оқушының ӘЭМ оқу сауаттылығы бойынша 12% – ға дейін үлгерімді түсіндірді. 79 қатысушы елдің ішінде 20-ында ӘЭМ үлгерімнің 15%-ына және одан астамына әсер етеді, ал 31 елде ӘЭМ әсері аз 10% (ЭЫДҰ, 2019).

Төменде Қазақстанда әсер етудің маңызды факторлары болып табылатын қосымша айнымалылар қарастырылады: орналасқан жері, оқу тілі және жыныстық тиістілік.

Орналасқан жері

Мектептің орналасқан жерін анықтайтын айнымалы мектеп сауалнамасында бар және бес санаттан тұрады: елді мекен (3 мыңнан аз тұрғын) – 29,8%, қала үлгісіндегі кент (тұрғындарының саны 3 мыңнан 15 мыңға дейін) – 10,7%, шағын қала (15 мыңнан 100 мың тұрғынға дейін) – 8,2%, қала (100 мыңнан 1 млн тұрғынға дейін) – 33,4%, мегаполис (1 млн тұрғыннан астам) – 17,9%. Бұл санаттар екі айнымалы болып қайта кодталды – елді мекен ауылдық мек-

тептерге; қала үлгісіндегі кент, шағын қала, қала және мегаполис қалалық мектептерге (dummy coded 0, 1). Регрессиялық талдау қорытындылары бойынша мектептің орналасқан жері математикаға 1,1%, оқуға 5% және жаратылыстануға 3,2% әсер ететіні анықталды. Талдау нәтижелерінен байқалғандай, бұл фактордың ӘЭМ-мен салыстырылатын әсері бар.

Осылайша, егер мектептің орналасқан жері факторына оқушы ӘЭМ қосатын болсақ, онда әсер күшейеді, яғни қалада тұратын әл-ауқатты отбасыдан шыққан оқушы математикадан 1,7%, оқу сауаттылығына 3,1% және жаратылыстанудан 1,9%-ға жақсы жауап береді. Егер жоғарыда аталғанды балдарға аударатын болсақ, онда қалалық оқушы математикадан орташа есеппен 28 баллға, оқудан 48 баллға, жаратылыстанудан 37 баллға көп нәтиже көрсетеді.

Оқу тілі

Зерттеу дерекқорында оқу тіліне қатысты бірнеше айнымалы бар: тестілеу тілі, сауалнаманы толтыру тілі, үйдегі тіл, ата-аналармен, аға-бауырлармен, достармен сөйлесу тілі.

Регрессиялық талдау нәтижелері көрсеткендей, оқу тілі математика бойынша 4,4%-ға, оқу бойынша 19,1%-ға және жаратылыстану бойынша 15,7%-ға дейін оқу үлгерімін түсіндіреді.

Осылайша, егер осы факторды оқушының ӘЭМ-мен қарастыратын болсақ, онда нәтиже күшейе түседі, мысалы, әл-ауқатты отбасыдан шыққан орыс тілінде оқитын оқушы, қазақ тілінде білім беретін мектепке баратын қолайсыз отбасыдан шыққан оқушыға қарағанда, математикадан орташа есеппен 51 баллға жақсы нәтиже көрсетеді. Бұл фактор ӘЭМ-ні ескерумен 22,9%-ға дейін, балдық эквивалентте 86 баллға дейін оқу сауаттылығына әсіресе әсер етеді. Сондай-ақ оқушылардың жаратылыстану-ғылыми сауаттылығына да едәуір әсер етеді – 18,1%-ға дейін.

Оқушының орналасқан жерін, оқыту тілін және ӘЭМ-ін бірге талдай отырып, барлық үш фактордың жалпы әсерін көруге болады: математикалық сауаттылық бойынша 6,5%, оқу сауаттылығы бойынша 24% және жаратылыстану-ғылыми сауаттылық бойынша 18,7%. Балдық эквивалентте орыс тілінде білім алатын қалада тұратын әл-ауқатты отбасыдан шыққан оқушы математика бойынша орташа есеппен 56 баллға дейін, оқу бойынша орташа есеппен 100 баллға дейін және жаратылыстану бойынша орташа есеппен 82 баллға дейін жоғары нәтиже көрсетеді.

Жыныстық тиістілік

2018 жылы PISA зерттеуіне 48,6% қыздар және 51,4% ұлдар қатысты. Біздің талдауымыз гендердің математикалық сауаттылыққа әсерін анықтамады. Жыныстық айырмашылықтар оқу сауаттылығына 2,9% дейін және жаратылыстану ғылымына 0,3% дейін әсер етеді. Мысалы, қыздар оқудан орташа есеппен 29 баллға жоғары нәтиже көрсетеді.

ICILS 2018 қорытындылары бойынша әсер ету факторларын талдау нәтижелері

2013 жылғы ICILS алғашқы зерттеуінің нәтижелері бойынша жоғары әлеуметтік-экономикалық мәртебені көрсететін сипаттамалар қатысушы елдердің ішінде және олардың арасында компьютерлік және ақпараттық сауаттылықтың жоғары көрсеткіштерімен байланысты екендігі анықталды (Fraillon et al. 2014, p. 250). ICILS 2018 зерттеуінде әлеуметтік-экономикалық жағдайды өлшеу үшін оқушылардың сауалнамаларынан жауаптар, атап айтқанда, ата-аналардың кәсіби мәртебесі мен білімі, үйдегі кітаптар саны пайдаланылды.

PISA зерттеуінде сияқты оқушылар КХСЖ-08 сәйкес кодталған ата-ана мамандығын көрсетті, ол содан кейін ISEI «Халықаралық әлеуметтік-экономикалық кәсіби мәртебе индексі» болып кодталды.

Осылайша, Қазақстанда оқушылар ата-аналарының 51,7%-ы ISEI шкаласы бойынша 50 балдан төмен болып сараланатын мамандық бойынша жұмыс істейді, ал ата-аналарының 48,3%-ы анағұрлым беделді мамандықтар бойынша жұмыс істейді. Ата-аналарының білім деңгейі де БХСЖ-11 санаттары бойынша бөлінеді.

ICILS нәтижелері қазақстандық ата-аналардың 1%-ының білімі жоқ, 9,3%-ның 9-сынып базасында білім деңгейі, 23,8%-ының жалпы орта білімі, 30,5%-ының техникалық және кәсіптік білімі, 35,3%-ының жоғары білімі бар екенін көрсетеді.

Білім берудің ең жоғары деңгейін анықтау үшін ата-аналар білімінің екі санаты пайдаланылды: «БХСЖ-6-дан төмен (орта білімнен кейінгі үшіншілік білім беру, үшіншілік білімнің қысқа кезеңі)» және «БХСЖ-6,7 және 8 (бакалавр және одан жоғары)». Үйдегі кітаптар саны бес жауап санаты бойынша есептелді: «0-ден 10 кітапқа дейін (жоқ немесе өте аз), «11-ден 25 кітапқа дейін» («шамамен бір сөре»), «26-дан 100 кітапқа дейін» («шамамен бір шкаф»), «101-ден 200 кітапқа дейін» («шамамен екі шкаф») және «200-ден астам кітап» («шамамен үш немесе одан да көп шкаф»). Кітаптардың компьютерлік және ақпараттық сауаттылыққа әсерін анықтаған кезде «26 кітаптан аз» және «26 кітаптан көп» жауаптардың екі санаты қолданылды (IEA, 2019). Осылайша, мысалы, оқушылардың 14%-ы 10 кітапқа, 41%-ы 25 кітапқа, 31%-ы 100 кітапқа, 9,2%-ы 200 кітапқа және 4,8%-ы 200 кітапқа ие болды. PISA зерттеуі бойынша жауаптардың айырмашылығы 2-3% құрады.

Бұл ақпаратты оқушылар сауалнаманың «Үй және отбасы» бөлімінде ұсынады, бұнда ата-аналарының білімі мен мамандығымен қатар, оқушының және ата-анасының туған елі, үйде қарым-қатынас жасау тілі, үйдегі АКТ-жабдықтарының саны (компьютер, ноутбук, планшет, электрондық кітап және т.б.), Интернетке қолжетімділік және кітаптар саны сияқты сұрақтар да кіреді. Жиналған айнымалылар негізінде: үйде қарым-қатынас жасау тілі, үй

сауаттылығы индексі және Интернетке қол жетімділік деген үш индикатор әзірленді.

Ата-анасының мамандығы ақпараттық сауаттылыққа 3% әсер етеді. Ата-аналарының кәсіби мәртебесінің әлеуметтік-экономикалық индексі бойынша балдық эквивалентте төмен мәртебелі мамандық бойынша жұмыс істейтін ата-аналары бар оқушылар мен жоғары мәртебелі мамандық иелері болып табылатын ата-аналары бар оқушылардың арасында орта есеппен 39 балдық айырмашылық анықталды (Финляндия – 37, Корея-19, Мәскеу-21). Ата-аналардың білім деңгейі бойынша айырмашылық орта есеппен 42 балды құрайды, яғни ата-аналарында жоғары білімі бар оқушылар өз қатарластарынан озады (Финляндия – 15, Корея – 22, Мәскеу – 31). Пайыздық мөлшерде білім деңгейі компьютерлік және ақпараттық сауаттылыққа 4% әсер етеді.

Үйдегі кітаптар саны айнымалылардың ішінде ең үлкен әсерге ие, үйде 26 кітабы бар оқушылар мен одан көбірек кітабы бар оқушылардың арасында айырмашылық 52 балға тең (Финляндия – 44, Корея – 52, Мәскеу – 33) (ІЕА, 2019). Бұл пайыздық мөлшерде 6%-ды құрайды. Үйде Интернет желісіне қосылыстың болуы компьютерлік және ақпараттық сауаттылыққа 4% әсер етеді (орташа есеппен 63 балл).

Сондай-ақ, сауалнамада оқушылар үйдегі компьютерлік техниканың саны және оны пайдалану ұзақтығы туралы да ақпарат берді. Үйде екі немесе одан да көп компьютерлік техникасы бар оқушылар, АКТ техникасы аз оқушыларға қарағанда, компьютерлік және ақпараттық сауаттылық бойынша 48 балл алады (Финляндия-26, Корея – 28, Мәскеу – 23). АКТ-техникасын пайдалану тәжірибесі бойынша 5 жылдан аз тәжірибесі бар оқушылар мен компьютермен 5 жылдан астам уақыт бойы жұмыс істейтін оқушылардың арасындағы айырмашылық 61 балды құрайды (Финляндия – 34, Корея – 47, Мәскеу – 19).

Бұдан басқа, көші-қон мәртебесі бойынша қазақстандық оқушыларда 25 балдық айырмашылық анықталды, яғни ата-аналары басқа елде туған оқушылар 25 балға төмен нәтиже көрсетеді (Финляндия – 51, Мәскеу – 18). Оқу тілі және отбасыда қарым-қатынас жасау тілі бойынша едәуір айырмашылық табылмады (Финляндия – 46, Мәскеу – 42) (ІЕА, 2019).

Регрессиялық талдауға сәйкес, жыныстық тиестіліктің компьютерлік және ақпараттық сауаттылыққа едәуір әсері анықталмады. Өкінішке орай, жалпыға қолжетімді деректер қорында зерттеу қатысушыларының орналасқан жері туралы ақпарат жоқ.

PIAAC 2018 қорытындылар бойынша әсер ету факторларын талдау нәтижелері

PIAAC зерттеуіне қатысушылар да екі ата-ананың ең жоғары білім деңгейі және 16 жастағы респондент үйіндегі кітаптар саны сияқты ҚР ересек халқының әлеуметтік-экономикалық жағдайының индикаторлары бар сауал-

наманы толтырды. Сауалнама арқылы PIAAC та респонденттердің жұмысы, білімі, денсаулығы және өмір салты туралы ақпарат жинады.

Барлық айнымалыларды талдау нәтижелері бойынша ЭЫДҰ PIAAC зерттеуінде респондент ата-анасының білім деңгейі респонденттің әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің ең жақсы предикторларының бірі болып табылатынын анықтады. Осы индикаторды зерттеудің барлық үш кезеңінде пайдаланып, ата-аналарының біреуінде жоғары білімі бар ЭЫДҰ елдеріндегі ересектер, ата-аналарында жалпы орта білімі жоқ респонденттерге қарағанда, орта есеппен 41 балға жоғары нәтиже көрсететіні анықталды. Жоғары және жалпы орта білім иелерінің арасындағы айырмашылық орта есеппен 17 балды құрайды (ЭЫДҰ, 2019). ЭЫДҰ бұндай маңызды айырмашылықтарды жеке сипаттамалардағы айырмашылықпен түсіндіреді, өйткені әлеуметтік-экономикалық жағдайдың әсері ұрпақтан-ұрпаққа беріледі, яғни ата-аналарында жоғары білімі бар респонденттер де жоғары білім алады (ЭЫДҰ, 2019).

Ата-аналарының біреуінде жоғары білімі бар қазақстандық респонденттер мен ата-аналары жалпы мектепті аяқтамаған респонденттердің арасындағы айырмашылық орта есеппен 20 балды, жоғары және орта білім арасында небәрі 5 балды құрайды.

Қазақстанда білім деңгейлері арасындағы бұндай шамалы айырмашылық жоғары білімі бар халық үлесінің артуы халықтың сауаттылық деңгейіне әсер етпегенін, 25-34 жастағы жастардың сауаттылығы 55-65 жастағы аға буын деңгейінде екенін көрсетеді. Яғни, ҚР-да жас бойынша зерттеу қатысушыларының арасында айырмашылық жоқ, ал ЭЫДҰ елдерінде бұл айырмашылық жас халықтың пайдасына қарай орта есеппен 28,6 балды құрайды.

Қазақстанның 16 жастағы ересек халқының 18%-ында 10 және одан да аз кітап, 30% – 25 кітапқа дейін, 35 % – 100 кітапқа дейін, 11,2% – 200 кітапқа дейін, 4% – 500 кітапқа дейін және 1,8% – 500-ден астам кітап бар. Деректер ICILS-ке ұқсас қайта кодталды (26 кітапқа дейін – 0, 26 кітаптан көп – 1). Регрессиялық талдау үйдегі кітаптардың саны оқу сауаттылығына 5%, балдық мөлшерде орташа есеппен 17 балға әсер ететінін көрсетті. Ата-аналарында үйде кітаптардың болуы математикалық сауаттылықты 18 балға (6%), ал мәселелерді шешу дағдыларын орта есеппен 14 балға (4%) жақсартатынын көрсетті.

Үш халықаралық зерттеудегі айнымалылардың әсерін салыстырмалы талдау

Осылайша, ӘЭМ жалпы айнымалылары тұрғысынан үш халықаралық салыстырмалы зерттеудің нәтижелерін қарастырып, ата-аналардың білімі және үйдегі кітаптар саны әсер ететін негізгі индикаторлар болып табылады деген қорытынды жасауға болады.

Барлық зерттеулерде үйдегі кітаптардың саны 3% және 6% шегінде дағдылардың дамуына әсер етеді.

Қазақстан жағдайында PISA зерттеуінде ата-аналарының білімі әсер етпейді, бұл елдегі жоғары білім сапасының нашарлауымен түсіндірілуі мүмкін.

PIAAC зерттеуінде ата-аналары білімінің 4-тен 6%-ға дейінгі әсері байқалады.

Бұл факторлар компьютерлік және ақпараттық сауаттылыққа едәуір әсер етеді (2-кестені қар.).

2-кесте. ҚР бойынша айнымалылардың әсерін салыстырмалы талдау

		Ата-анасының білім деңгейі		Үйдегі кітаптардың саны	
		Балл (орташа есеппен)	%	Балл (орташа есеппен)	%
PISA	оқу	1	0	34	5
	математика	1	0	29	3
	жаратылыстану	0	0	32	4
PIAAC	оқу	10	4	17	5
	математика	11	5	18	6
	мәселелерді шешу	11	6	14	4
ICILS	компьютерлік және ақпараттық сауат- тылық	42	4	52	6

ЗЕРТТЕУДІҢ НӘТИЖЕЛЕРІ

Төменде келтірілген пікірлердің авторлары-сарапшылар туралы деректердің құпиялылығын және сонымен бірге деректердің ақпараттылығын қамтамасыз ету үшін зерттеу әдістемесіне сәйкес әрбір сарапшының санаты көрсетіледі:

- 1-санат: ҚР білім беру саласынан сарапшылар (мысал, «Сарапшы 1.1», «Сарапшы 1.2»);
- 2-санат: тәжірибешілер (мектеп директорлары мен мұғалімдері (мысал, «Сарапшы 2.1», «Сарапшы 2.2»);
- 3-санат: ҚР білім беру жүйесінде жұмыс тәжірибесі бар халықаралық сарапшылар және ХСЗ-мен жұмыс тәжірибесі бар кеңес үкіметінен кейінгі кеңестік елдерінің сарапшылары (мысал, «Сарапшы 3.1», «Сарапшы 3.2»);
- 4-санат: біліммен байланысты салалардан сарапшылар (мысал, «Сарапшы 4.1», «Сарапшы 4.2»).

Сарапшылардың ХСЗ мәні мен маңызы туралы пікірі

Сарапшылардың хабардарлығы мен олардың ХСЗ рөлін бағалау туралы жалпы көріністі жасау үшін сарапшыларға ХСЗ нәтижелерінің әсері және жалпы алғанда олардың білім беру жүйесіне тигізетін пайдасы туралы сұрақтар қойылды.

ХСЗ мәні мен маңызы туралы сарапшылардың 50 пікірі экстраполяцияланды. Сапалық деректерді талдау кезінде үш негізгі тақырыпша қалыптастырылды: «ХСЗ нәтижелерін пайдалану», «ХСЗ деректер көзі ретінде» және «ХСЗ нәтижелерінің салдары».

Сұхбатқа қатысқан сарапшылардың байқаулары бойынша Қазақстандағы ХСЗ нәтижелері деректерді талдауда және білім беру саясатын әзірлеуде қолданылады. Алайда, бұл **әрдайым тиімді бола бермейді**.

«Бұл зерттеулер әрдайым пікірталастардағы өзгерістердің маңызды қоздырғышы болды... олар білім берудегі одан кейінгі реформаларды түсіндіреді, ынталандырады және негіздейді».

(Сарапшы 3.2-И)

«...бізде PISA зерттеуін кеңес үкіметі кезіндегідей, мемлекеттік ақпараттық саясаттың идеологиялық құралы ретінде пайдаланады».

(Сарапшы 1.1-И)

Көптеген респонденттер ХСЗ қатысу көбінесе білім беру саласы туралы деректер алу үшін қажет екенімен келіседі. Сарапшылар ХСЗ «нақты көріністі» береді, «білімді бақылайды», бүгінгі білімнің «деңгейін» бағалайды

және өз жетістіктерін басқа елдермен салыстыруға мүмкіндік береді деген ортақ пікірді білдірді.

«...сыртқы бақылау білім беру жүйесінде маңызды рөл атқарады».

(Сарапшы 4.1-И).

Сауалнамаға қатысқан 26 респондент жауаптарының 33-і халықаралық салыстырмалы зерттеулерді қолдану **білім беру саясатын ақпараттандыру және өзгерту үшін** маңызды деп кодталды.

«Халықаралық зерттеулерге қатысу – білім сапасын қамтамасыз етудің маңызды аспектісі. Бұл мазмұнды саяси шешімдерді қабылдауға жағдай жасай отырып, өз жүйесіне әртүрлі қырынан қарауға мүмкіндік береді. Зерттеулер арқылы білімге әсер ететін факторларды анықтауға болады».

(Сарапшы 4.1-О)

«Зерттеуді тоқтату – бұл дамуды тоқтатып, ешқайда қозғалмауды білдіреді. Қазақстандық білім мен ғылымның бәсекеге қабілеттілігін жогарылату, тұлғаны жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде тәрбиелеу мен оқыту үшін зерттеулерді жалғастыра беру керек».

(Сарапшы 2.5-О)

«Бүгінгі таңда бұл тексерістен өткен жалғыз сенімді дереккөздердің бірі болып табылады. Олардың негізінде қазірдің өзінде-ақ қорытындылар жасап, адами капиталды дамыту жөніндегі жұмыстың тәсілдерін өзгерту қажет. Бұны елемеген жағдайда жұмыс бұрыс бағытта жалғасады, бұл адами капитал сапасының нашарлауына алып келеді».

(Сарапшы 1.3-О)

«Кез келген метриканың кемшіліктері бар. Алайда, жеке ілгерілікке қол жеткізу үшін ілгерінді әлеммен теңесу – еліміз таңдаған маңызды бағыт. Осы зерттеулер шеңберінде көрсеткіштерді жақсарту маңызды міндет болып табылады, көрсеткіштерді қуалап, жиналыстарда басшылық алдында құрметпен хабарламай бірақ бәрін кешенді зерттеу керек».

(Сарапшы 4.1-О)

Бұл ретте, сауалнамаға қатысқан 26 респонденттің 3-і халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелеріне **шамадан тыс назар аударудың қажеті жоқ** екенін атап өтті.

«PISA мақсаты оқушылар білімін тәжірибе жүзінде қолдана алатынын тексеру болғандықтан, ал біздің білім беру жүйеміз алдына бұндай мақсаттарды қоймайтындықтан, Қазақстанның бұндай тесттерге қатысуын жөн деп санамаймын».

(Сарапшы 2.3-О)

Сұхбатқа қатысушылар да, сауалнама респонденттері де білім беру саясатын бұдан әрі дамыту үшін ХСЗ деректерін талдау және **дұрыс түсіндіру қажеттілігін** атап өтті.

«...менің ойымша, аналитикаға, зерттеулерге көбірек көңіл бөлген жөн және олардың нәтижелеріне сүйене отырып, нақты шаралар қабылдау қажет».

(Сарапшы 2.1-И)

«Қатысқан пайдалы. Бірақ нәтижелердің тиісті талдауысыз кезең-кезеңімен қатыса бермей, нәтижелерді алғанда әрекет еткен жөн. Біз зерттеу нәтижелерін ақылға қонымды түрде қолданбаймыз, көпшілікке жария етпейміз. Кейінгі саяси шешімдерді қабылдау үшін халықаралық зерттеулерде ұлттық деректер қорын жақсы талдау қажет».
(Сарапшы 1.7-О)

«Мен зерттеулерге арнайы дайындық бағдарламаларының қабылдануына қарсымын. Зерттеулердегі жақсы нәтижелер білім беру мен онымен байланысты салалардағы жүйелі және тиімді реформалардың нәтижесі болуы керек. Сондықтан зерттеу нәтижелері, ағымдық реформалар мен олардың осал жерлері арасында мықты себеп-салдарлық талдау жүргізу қажет».
(Сарапшы 1.3-О)

«Статистикамен қатар, сапалық сипаттамаларға сүйенетін жүйелі аналитика қажет. Отандық бағалау жүйесі әзірленуі тиіс. Ал халықаралық зерттеулер бұл небәрі бағдар ғана болып табылады. Бүкіл жүйенің, еліміздегі білім беру үрдістерінің «портреті» жасалуы керек. Содан кейін ғана анықтауға болады, білім берудегі «мәселелер өрісі» нақтыланады, содан соң өзгертулер мен жақсартуларды жүргізу үшін «жобалар өрісі» әзірленеді».
(Сарапшы 4.2-О)

ХСЗ қатысу нәтижелері бойынша алынған деректерді сапалық талдау қажеттілігі туралы айта отырып, сұхбат қатысушылары кәсіби кадрлардың жетіспеушілігін атап, **отандық талдамалы, зерттеушілік әлеуетті дамытуды** ұсынды. Зерттеу орталықтары мен кадрлар әлеуетін дамыту, ХСЗ нәтижелерін талдауға арналған гранттарды бөлу ұсынылады. Сауалнаманың екі қатысушысы да осындай пікір білдірді.

«...Зерттеу бөлімі министрлікте әлі де ақсап тұр. Аналитика жетіспейді. Кейде маған шешімдер қандай да бір талдамалы деректер негізінде шешім қабылдау үшін емес, қоғамға міндеттің ресми орындалғанын көрсету үшін қабылданады деп көрінеді...».
(Сарапшы 2.1-И)

Сарапшылар сұхбат шеңберінде ХСЗ-де ҚР нәтижелеріне қанағаттық деңгейі туралы сұраққа жауап бере отырып, оларды «қанағаттанарлықсыз» және «бәсекеге қабілетсіз» деп атайды.

«...Бізді бағалады. Дұрыс бағаланды. Бұл ақиқат, қандай болсын-болмасын шындық. Бұл қорқынышты, бұл өте нашар. Бұл трагедия, шынын айтқанда».
(Сарапшы 4.2-И)

«...Бұл қазір бізге осындай дабыл қоңырауы. Біз бір нәрсені өзгертуіміз керектігі туралы еске салу, өйткені нәтижелер біздің балаларымыз қазір салыстырмалы түрде ... бәсекеге қабілетсіз екенін көрсетеді. Бұндай нәтиже, бұндай қорытынды шығады».
(Сарапшы 2.1-И)

Сауалнамаға қатысушылардың үштен бір үлесінен астамы (26-дан 7-і) дәл осындай пікірді ұстанады.

«Соңғы мәліметтерге сәйкес, білім сапасы төмендеп келеді. Болашақта бұл елдің әлеуметтік және экономикалық дамуына әсер етеді. Кадрлардың төмен біліктілігі, заманауи технологияларды қолдана алмау, ғылыми әлеуеттің болмауы – осының бәрі кейін елге кері әсерін тигізуі мүмкін».

(Сарапшы 1.8-О)

«Бір нәрсе істеу керек. Қазақстанның нәтижелері өте төмен. Қазақстанның РПАС бойынша нәтижелеріне көңіл толмайды. Демек, жас буын осы жылдар ішінде анағұрлым ақылды болмады, тіпті оқу да базалық деңгейде тұр».

(Сарапшы 4.5-О)

«Егер жалпы жүйе туралы айтатын болсақ, онда бұндай зерттеулердің нәтижелері білім беру саясаты саласында, педагогикалық кадрларды даярлау жүйесінде, оқыту сапасы мен мазмұнында көптеген мәселелердің барын көрсетеді».

(Сарапшы 1.1-О)

ХСЗ нәтижелерінің елдің әл-ауқаты үшін болжамды салдары туралы сұхбат сұрақтарына жауап бере отырып, алты сарапшы деректер жеткілікті алаңдатарлық болжамды көрсететінімен келісті.

«...Бұл трендтер күшейе түседі. Бұл біз үшін еңбек нарығында өте күрделі мәселелерге алып келеді. ... Еңбек ресурстарының төмен сапасына ие бола отырып, бәсекеге түсу қиынға соғады. Осылайша, тұйық шеңбер пайда болады, өйткені бұл елдің кірісіне әсер етеді».

(Сарапшы 4.2-И)

Бұл ретте, сарапшылар ХСЗ нәтижелері ел экономикасының дамуын болжау үшін маңызды көрсеткіш болмауы мүмкін деп атап өтті.

«Экономика ... тек осы өлшемдердің нәтижелеріне ғана байланысты емес. Негізінде, экономика өте кешенді ұғым... Егер біз білім беру саласындағы халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелерін жақсартсақ – бұл біздің экономикалық жағдайымызды және экономикадағы жетістіктерімізді қаншалықты жақсартарды?».

(Сарапшы 1.2-И)

Қазақстанның ХСЗ қатысуы туралы пікірмен қатар, сарапшылар басқа да болжамдарды айтты. Осылайша, ХСЗ зерттеулеріне мұқият назар аудару және оған екпін қою ешкімге қажет емес «жарысты» тудырады деген үрейлі пікір айтылды. Сарапшылар білім беруді жүйелі түрде дамытуға кеңес береді.

«...Бұл біз өтірік айтып, тек жаратылыстану, математика, оқу дағдыларын ғана дамытуымыз керек дегенді білдірмейді. Біз тек соларға кіріп кетіп, халықаралық рейтингтердегі жақсы позицияларға қуаламауымыз керек».

(Сарапшы 4.2-О)

«...Осы тестілердің нәтижелеріне 100% сүйену және қадалу, тек олардың негізінде ғана Қазақстанның білім сапасы туралы айту ... керек емес».

(Сарапшы 2.2-О)

Зерттеу қатысушыларының пікірі бойынша білім сапасына әсер ететін факторлар

Сарапшылардың пікірінше, Қазақстанның ХСЗ-дегі төмен нәтижелерінің себептерін және олардың артында тұрған білім беру мәселелерін анықтау осы зерттеудің негізгі мақсаты болды.

Сұхбат пен сауалнамаға қатысқан сарапшыларға Қазақстанның ХСЗ-дегі көрсеткіштеріне әсер ететін білім беру саясаты, мектеп сипаттамалары және ахуалдық көрсеткіштер сияқты негізгі факторлар туралы өз пікірін білдіру ұсынылды.

Сарапшылар сондай-ақ білім беру жүйесінің дамуына әсер ететін негізгі мәселелер туралы және олардың пікірінше, халықаралық зерттеулерді ескере отырып, Қазақстандағы білім сапасын жақсарту үшін қандай мәселелер шешілуі керек деген сұрақтарға жауап берді (1-қосымшаны қар.).

Сұхбат және сауалнама сұрақтарына жауап беру барысында респонденттер елдегі білім сапасына және ХСЗ нәтижелеріне әсер ететін сұрақтар мен мәселелердің кең ауқымын қозғады. Жартылай құрылымдалған сұхбат барысында сарапшылар осы мәселелерге тікелей қатысы жоқ басқа сұрақтарға жауап беру кезінде білім беру жүйесінің белгілі бір мәселелерін түсіндіре немесе айта алғанын айта кеткен жөн. Бұндай жағдайда олардың түсініктемелері білім беру «мәселелеріне» қатысты кодталды.

Деректерді талдау барысында білім беру сапасына әсер ететін мәселелер ретінде сарапшылар атап өткен 5 негізгі тұжырымдамалық санат анықталды:

- оқыту сапасы және кәсіби кадрлардың жетіспеушілігі;
- білім беру саясаты және стратегиясы;
- білім беру жүйесін қаржыландыру және оның инфрақұрылымы;
- оқу бағдарламасы мен ОӘК сапасы;
- білім деңгейіндегі алшақтық және білімдегі теңсіздік.

1-мәселе. Оқыту сапасы және кәсіби кадрлардың жетіспеушілігі

Жалпы алғанда, сұхбатты кодтау нәтижелері бойынша сарапшылардың оқыту сапасының маңызы және оның оқушылардың академиялық үлгеріміне әсері туралы 51 тұжырымы экстраполяцияланды. Зерттеу нәтижелерін NVIVO арқылы талдау барысында сарапшылардың жауаптары негізгі тақырыпшалар төңірегінде топтастырылды, олар: педагогтардың жоғары оқу орындарында дайындық сапасы және талантты кадрларды мамандыққа тарту мәселесі.

Жоғары оқу орнында даярлау әсері мен сапасы туралы айта отырып, сарапшылар елдегі жоғары білім беру жүйесінің сапасына да, педагогикалық кадрларды даярлау мен кәсіби дамыту мәселелеріне де түсінік берді.

Мысалы, сұхбат аясында ХСЗ нәтижелеріне пікір білдіре отырып, сарапшылар (6 адам) елдегі жоғары білімнің төмен сапасын атап өтті.

«PIAAC, шын мәнінде, Қазақстандағы білім берудің анағұрлым жоғары деңгейі біздің нәтижелерімізді жақсырақ ете алмайтынын білдіреді. Жоғары білім алу үшін бес жыл оқуға болады, бұл сізді ақылдырақ немесе сауаттырақ етпейді».

(Сарапшы 3.1_И)

«Бұл бізде Қазақстанда жоғары білім сапасы да уақыт талаптарына жасау бермейтінін білдіреді. Бірақ басқасын күтуге болмайды, өйткені орта және жоғары білім беру жүйесінен көптеген тәжірибелі кадрлар білім беру жүйесіндегі төмен жалақы себебінен кетіп қалды. Бұл үрдіс сақталып келеді».

(Сарапшы 4.1_И)

Педагогикалық кадрлардың жоғары оқу орындарында дайындық сапасының төмендігін сарапшылар елдегі білім сапасы мәселелерінің бастапқы негізгі себебі ретінде бірнеше рет атап өтті.

«Мұғалімдерді ресми даярлау және педагогикалық жоғары оқу орындары дипломдарының оңай қол жетімділігі. Міне, менің өз көзіммен көргенім: ауыл мұғалімі болу – бір түкіргенмен тең. Бардың, құжаттарды тапсырдың және екі жылдан кейін, тіпті сессияларда көрінбестен, емтихансыз, келісіп алып, дипломды алып келесің. Дипломдарды жай ғана тарататын бұндай «қайғылы» педагогикалық ЖОО бола тұра, бізде білім беру осылайша ақсаңдай береді. Педагогикалық ЖОО-ларға реформалар жүргізіп, оларға осындай құжаттар беруге тыйым салу керек. Менің ойымша, бұл тіпті біздің балаларымызға қарсы қылмыс шегінде тұрған іс».

(Сарапшы 2.2-И)

«...Қарт және тәжірибелі мұғалімдер білім беру жүйесінен кетіп жатыр. Білім беру әлеуеті өте төмен жаңа мұғалімдер дәуірі келді. Эмоциялық сипаттамалар одан жақсысын талап етеді. Білім беру жүйесінде ең әлсіз мұғалімдер қалады. Бұл өте қауіпті үрдіс».

(Сарапшы 4.1-И)

«Менің ойымша, оларда нақты нәрселер бойынша дұрыс дағдылары жоқ сияқты.... Сіз кез келген бастауыш сынып мұғалімінен сұраңызшы, language acquiring theory – бала тілді қалай түсінеді, ол қалай оқиды, фонетика, әліппе, coding, comprehension – олар бұның бәрін түсінбейді, олар теориялар мен әдістемелер тұжырымдамасының өзін түсінбейді. Олар оқулыққа қатты байланған. Оқулық олар үшін әлі күнге дейін – ақиқат».

(Сарапшы 1.1-И)

Сол сияқты, сауалнама қатысушының 26-нан 10-ы елдегі жоғары педагогикалық білімнің төмен сапасын атап өтті.

«Өкінішке орай, бізде педагогикалық факультеттер мен институттардың көп бөлігі әлі күнге дейін кеңестік педагогика мен теорияны басшылыққа алады. Инновациялық педагогика да, педагогикалық ғылым да жоқ».

(Сарапшы 1.1-С)

«Жоғары оқу орындарында педагогтардың кәсіби және әдістемелік дайындығы қанағаттанарлықсыз».

(Сарапшы 1.9-С)

«Жаңа жүйе оқушылардың ойлау қабілетін жаңартады деп болжанады. Бірақ мұғалімдер ескі жүйеге сүйенеді. Мұғалімдерді университеттен бастап даярлау керек. Көптеген жас мұғалімдер білім берудің жаңа тәсілдері мен технологияларын нашар меңгерген».

(Сарапшы 2.4-С)

Сұхбатқа қатысушылардың екеуі мектеп, ТЖКБ ұйымдары мен ЖОО арасында жүйелі байланыс пен сабақтастықтың болмауын атап өтті.

«...білім беру мен еңбек нарығы арасындағы байланысты қамтамасыз етуге тиіс біліктілік жүйесі, модульдік оқу бағдарламалары, құзыреттілік банктері, құзыреттердің салалық орталықтары Білім министрлігі жариялаған функцияларды орындамайды. Себебі, ресурстар бүкіл білім беру инфрақұрылымын, өңірлік экономиканы, экономикамен байланысты талдаусыз дұрыс бөлінбейді».

(Сарапшы 4.2-И)

«Осы екі білім беру деңгейінде (ТЖКБ және жоғары) мен барынша дербестікті жасар едім. Колледждердің өздері өңірлік қажеттіліктерді, нақты жұмысберушінің қажеттіліктерін өздері анықтай алатындай, модульдік оқытуды қайта құра алатындай, қиыстыра алатындай етіп, іс жүзінде ТЖКБ-да барынша көп дербестікті беру керек».

(Сарапшы 1.1-И)

Білім сапасына әсер ететін мәселелерге қатысты сұрақтарға жауап бере отырып, сарапшылар қозғаған маңызды аспектілер **педагогикалық мамандықтарға түсетін талапкерлердің сапасы, сондай-ақ олардың осы мамандыққа түсу себептері** болып табылады. Респонденттердің пікірлерін талдаудан көрініп тұрғандай, бәсекеге қабілетті еңбек жағдайларын алдын ала қамтамасыз ете отырып, мамандыққа талантты мамандарды (міндетті түрде педагогикалық біліммен емес) тарту арқылы шешуге болатын болашақ мұғалімдердің сапасы мәселесі бар.

«Иә, өте әлсіз талапкерлер педагогикалық мамандықтарға келеді. Осы зерттеулердің негізінде педагогикалық жоғары оқу орындарды түбегейлі реформалау керек деп ойлаймын».

(Сарапшы 3.1-И)

«Мұғалім мансабы мансап ретінде қабылданбайды. Бұл туралы мәнді-мағыналы әңгіме жүргізілмейді. Мұғалім мамандығы мансап ретінде емес, жай ғана тағдыр ретінде қабылданады».

(Сарапшы 1.1-И)

Педагогикалық мамандықты таңдайтын үміткерлердің академиялық үлгерімінің төмен деңгейі сауалнама респонденттердің арасында да байқалады.

«Мұғалімдердің құзыреттілігі, сондай-ақ кадрлық құрамын толықтыру аса жетілмеген».

(Сарапшы 2.8-С)

Сарапшылардың пікірінше, бүгінгі таңда Қазақстанда **педагог мамандығына талантты мамандарды тарту жүйесі құрылмаған** және бұл білім сапасын арттыруда негізгі кедергілердің бірі болып табылады.

«Талантты адамдар білім саласына барғысы келетін немесе білім саласын саналы мансап ретінде қарастыратын заңды және қаржылық жүйе құрылмайынша, қалғанының бәрі нәтижесіз болады».

(Сарапшы 1.1-И)

«Біз оқытушылардың сапасын, оқытушы мамандығына іріктеу сапасын жоғарылатуымыз керек, оқытушылардың қаржылық мәселелерін шешуіміз керек – оқытушы болу жақсы академиялық көрсеткіштері бар түлектер үшін тартымды болуы керек».

(Сарапшы 2.1-И)

«Жақсы даярланған білікті кадрларды білім беру жүйесіне қайтару керек».

(Сарапшы 4.1-И)

10 сауалнама қатысушысы анағұрлым талантты кадрларды тарту үшін және педагогикалық мамандықтарға түсуге қойылатын талаптарды арттыру қажет деп санайды.

«Мұғалімдерді даярлау жүйесі мен педагогикалық білім беруді ғана түбегейлі өзгертумен қатар, жоғары жалақы болатындай етіп, жалпы алғанда тартымды әлеуметтік пакет құру, мұғалім мамандығын беделді ету қажет. Сонда ғана мұғалімдер қалдық қағидат бойынша оқуға түспейді, педагогикалық факультеттерге түсуге қойылатын жоғары талаптарды бекіту қажет».

(Сарапшы 1.1-С)

«Педагогикалық жоғары оқу орындарына кәсіби бағдар беру іріктемесін жақсарту керек. Педагогикалық ЖОО-да – үздік мектеп түлектері».

(Сарапшы 1.9-С)

Сонымен қатар, 26 сауалнама қатысушының 18-і Қазақстанда педагогикалық мамандықтың мәртебесін жоғарылату қажет деп санайды.

«Білім беру саласы қызметкерлерінің моральдық, материалдық және әлеуметтік мәртебесін көтеру. Білім деңгейі әртүрлі, кейде жалған іс-шаралар негізінде шенеуніктердің білім сапасын жақсарту жөніндегі әрекеттеріне байланысты емес. Ең бастысы – қоғамда, өндірісте және экономикада білімді адамдарға, мамандарға деген сұраныс. Мысалы, Жапонияда, Оңтүстік Кореяда және басқа да дамыған елдерде білімді адамдарға қоғам, экономика және өндіріс тарапынан әлеуметтік тапсырыс болуы тиіс. Бұл институттар тарапынан бұндай сұраныс жоқ, сондықтан біздің біліміміздің жай-күйі осымен түсіндіріледі».

(Сарапшы 1.4-С)

«Екінші фактор – бұл Қазақстандағы педагогтардың төмен әлеуметтік мәртебесі: төмен жалақы, педагогтардың жергілікті бюджеттен жалақы алуына байланысты олардың жергілікті билік тарапынан тиісті емес жұмыспен жүктелуі. Бұның бәрі мұғалімдердің өз мәртебесіне, жалақысына қанағаттанбауына, перспективаларының болмауына әкеледі. Мұғалімдер жұмыстан шығарылу үрейінен басшылыққа және билікке наразылық білдіруге қорқады және өшін балалардан алады. Міне, жоғарғы орталық билік органдарынан бастап, ЖАО-ға дейін төмен, мектеп директорларына, мұғалімдеріне, оқушыларға дейін мұғалімдерге қатысты зорлық-зомбылық пен буллингтің тұйық шеңбері туындайды... Міне, халықаралық зерттеулердегі төмен нәтижелер осыдан барып шығады»!

(Сарапшы 4.6-С)

«Білім беру жүйесінің сапасы педагогтардың сапасынан жоғары болмайды деген сөз тіркесі қазірдің өзінде-ақ кең таралған. Кәсіби кадрларсыз, заманауи инфрақұрылымсыз (мектептің үлгілік ғимараттары, мектептің пәндік кабинеттері мен зертханалары, Интернет және т. б.), жақсы моральдық-психологиялық климатсыз және білікті менеджментсіз білім берудің жоғары сапасына қол жеткізу мүмкін емес».

(Сарапшы 1.9-С)

2-мәселе. Білім беру саясаты мен стратегиясы

Сұхбатты кодтау нәтижелері бойынша мемлекеттік саясаттың жалпы білім беру жүйесіне әсері, атап айтқанда, қазақстандық оқушылардың ХСЗ-дегі нәтижелері туралы сарапшылардың 23 пікірі экстраполяцияланды.

Бастапқы кодтау кезінде сарапшылардың жауаптары екі негізгі тақырыпша бойынша топтастырылды: білім беру жүйесін басқару сапасы және стратегия/білім беру саясаты. Білім беруді басқарудың қаржыландыру және инфрақұрылыммен қамтамасыз ету сияқты аспектілеріне қатысты сарапшылардың тұжырымдары жеке мәселе ретінде талданады, ал осы бөлім аясында сарапшылардың білім беруді дамыту мен басқарудың стратегиялық көзқарасына қатысты пікірлерін талдау ұсынылғанын атап өткен жөн.

Осылайша, сарапшылар мектепті басқару және мектеп директорларының дербестігі мәселелерін атап өтті.

«Барлық мектептерді министрлік немесе жергілікті атқарушы орган басқару керек деген пікір бар. Мен барлық мектептерді министрлікке беруге қарсымын, бірақ атқарушы органдар бақылауға алғанға да келіспеймін. Бұл көп жағдайда бұрынғы ауыл әкімінің мектеп директоры болуына немесе бұрынғы мектеп директорының аудан әкімі болуына алып келеді. Осылайша, шеңбер бойынша. Бұл шеңберді бұзу үшін біртіндеп жеке секторға басқаруға беру керек».

(Сарапшы 1.2-И)

«Егер мектептер қандай-да бір ресмилікке сәйкестік туралы емес, тек өздерінің жетілуі туралы, олар осы жетілдіруге жауапты болатындығын түсінсе, анағұрлым жақсы жұмыс істей алады. Егер сіз осындай нәрсені жасасаңыз, онда сіз қай директорлардың шынымен-ақ жақсы екенін көре бастайсыз».

«Қазір жүйе басқа дағдылармен, басқа жағынан талантты – «ойын ережелерін» жақсы білетін, оларды тиісті түрде жақсы сақтайтын директорларды ілгерілетеді, ынталандырады және марапаттайды. Олар көбірек әкімшіліктендірілген. Оларды шығармашыл болуға шақырмайды. Керісінше, егер сіз тым жасампаз болсаңыз, онда сізде инспектормен, өңірлік білім бөлімімен, министрлікпен және басқалармен мәселелер туындауы мүмкін».

(Сарапшы 3.2-И)

26 сауалнама қатысушының 6-ы білім беру ұйымдары басшылығының маңызы мен ықпалын және мектептердің басқару корпусының біліктілігін арттыру қажеттілігін атап көрсетеді.

«Менің ойымша, көп нәрсе өңір бюджетіне және директорға байланысты болады. Мектеп көшбасшылары ахуалға қатты әсер етеді. Менің Қазақстанның солтүстігінде де, оңтүстігінде де жұмыс тәжірибем бар, жалпы білім беретін мектептерден әріптестеріммен жиі араласамын. Барлығы сыбайлас жемқорлыққа шағымданады. Оңтүстікте жемқорлық деңгейі тым жоғары. Бұған қоса мұғалімдерді сыйламайды. Әрине, жеке жарқын директорлар да бар. Бірақ кері үрдіс байқалады».

(Сарапшы 2.1-С)

«Қазақстандық мектептер басқару мен оқытуда цифрлық технологияларды аз пайдаланады. Өйткені олар әлі күнге дейін қағаз нұсқасын қажет етеді. Басшылар мен орынбасарларын жас құрамға ауыстыру қажет».

(Сарапшы 2.4-С)

«Мектептерді басқару жүйесіне көптеген өзгерістерді енгізу қажет. Басшылар ескі тәсілдер мен стереотиптерден арылуы тиіс, кейбір басшылар жаңартылған білім беру бағдарламасы туралы әлі күнге дейін білмейді және олар үшін барлық жұмысты орынбасарлар жасайды. Басшылар белгілі бір тақырыпты тек біліктілікті арттыру курстары кезінде ғана зерделейді және оны қорғап, сертификат алғаннан кейін онымен айналысуды жалғастыра бермейді, өйткені мектеп мәселелері (балалардың көп саны, тексерістер, шағымдар, қаржылық мәселелер, жоғарыдан берілетін тапсырмалар және т.б.) көп уақытты алады, ал зерттеу 2-орынға ығыстырылады. Курстан кейінгі қолдау және бақылау үздіксіз жүргізілуі тиіс. Сонымен бірге, мектеп басшыларының көбісі құзыретті органдар мен ата-аналар алдында осал болады. №77-қаулыға өзгерістер енгізу қажет, мектептердің штатында заңгер болу керек. Басшы мектептегі білім сапасын арттырумен айналысуы керек. Ол алдымен барлық құзіреттіліктерді өзі игеруі керек».

(Сарапшы 2.4-С)

Сұхбат барысында сарапшылар жалпы білім саласын басқару тәсілдерін де атап өтті. Бас атқарушы органға сын да, білімді басқаруды орталықсыздандыру жөнінде ұсыныстар да айтылды.

«Бұның бәрі тағы да білім берудегі менеджмент жүйесіне барып тіреледі. Ол мүлдем тиімсіз, қандай да бір есептерді орындауға, мүлдем косметикалық нүктелі ағымдық міндетке бағытталады, стратегиялық көрініссіз және өзінің миссиясы мен рөлін, әсіресе жаңа экономикаға, білім экономикасына, цифрландыруға көшу міндеттерімен байланысты қазіргі ағымдық жағдайларды түсінбеусіз жүзеге асырылады».

(Сарапшы 4.2-И)

«...Білім және ғылым министрлігінің жоспарлары шындықпен жанаспайтын болып жиі көрінеді. Олар тым өршіл болуы мүмкін, мерзімдер нақты болмауы мүмкін, бұл жиі болып тұрады. Осылайша, шын мәнінде, мектеп деңгейінде жоспарларды жүзеге асыру жай ғана мүмкін болмағандықтан, бұл бізді жүйенің жоспарланғандай жұмыс істемеуіне алып келеді. Бұның бәріне, әрине, мектеп оқушылары есептеседі».

(Сарапшы 3.2-И)

«Министрлік қазір шөп үстіндегі ит іспеттес: ол білім беру сапасын жақсарту үшін ештеңе істей алмайды, бұл ретте, нарықтық тетіктердің толық жұмыс істеуіне де жол бермейді».

(Сарапшы 1.1-И)

«Қазақстан – орасан зор ел, сондықтан министрлік бәрін бақылай алады деген елес. Бұл Кеңес Одағында жұмыс істемегендей жұмыс істемейді».

(Сарапшы 3.2-И)

«Саясат жоғарыда жасалады. Содан кейін төмен түсіріледі. Бірақ оны орындайтын адамдар, әрине, мектеп деңгейінде орналасады. Мектепте не болып жатқан жағдай, мектептер мен мұғалімдер реформалардың бір бөлігіне, білім беру саясатының бір бөлігіне қанишалықты айналғаны мен үшін өте маңызды».

(Сарапшы 3.1-И)

9 сауалнама қатысушысы да білім беру жүйесін басқару тетіктері мен тәсілдеріне өзгерістер енгізу қажеттігін атап өтті.

«Алдымен, мәселелерді қайта-қайта қатар-қатар іріктей бермес үшін білім берудің «мәселелер өрісі» иерархиясын құру керек.. Бірінші кезекте олар ел, өңірлер мен мектептер деңгейінде білім саласын басқарумен байланысты».

(Сарапшы 4.1-С)

«Мемлекеттік және халықаралық білім беру стандарттарына сәйкестікке қол жеткізу жолдарын, атап айтқанда, оқулықтарды, оқыту әдістемелерін, білім беру бағдарламаларын және білім берудегі пәндік мазмұнды таңдауды ырықтандыру».

(Сарапшы 4.2-С)

«Мектепті басқарудың тиімді құрылымын құру, қамқоршылық кеңестердің жұмысын жандандыру қажет».

(Сарапшы 1.10-С)

«Өңірлік басқару органдары тиімді ынталандырмайды, сондай-ақ мектеп алдында тұрған белгілі бір міндеттердің сапалы орындалуын қамтамасыз етпейді. Бұның бәрі «жоғарыдағылар» талап ететінін, ал «төмендегілер» істей алмайтынын көрсетеді. Бұл білім беру ұйымдарын материалдық-техникалық қамтамасыз ету, педагогтардың біліктілігі және білім беру стратегиясының немесе саясатының кейбір тармақтарын жүзеге асырудың мүмкін болмауы, соның ішінде білім саласында жүзеге асырылатын бағдарламалар бойынша сапалы кері байланыстың жеткіліксіздігі».

(Сарапшы 2.8-С)

ХСЗ нәтижелеріне әсер ететін факторлардың бірі ретінде елдегі білім беру саясатының көрінісі мен жүзеге асырылуын талдай отырып, сарапшылар **мемлекеттік саясаттың білім беру мәселелеріне нақты назарының болмауына** қатысты ортақ пікір білдірді.

«Халықтың білім деңгейін арттырмай, білім сапасын жоғарылатпай, біз бәсекелестікке төтеп бере алмайтынымызды түсінетін кез келді. Сондықтан бірінші кезекте білім мен ғылым мәселелерін шешуді басым еткен жөн».

(Сарапшы 4.1-И)

«Назарды нәтижені қуалау керек емес екеніне аударамын. Ол нәтижесінде өзі келеді. Мәселе мынада, білім беру жүйесімен, оның тиімділігімен және т. б. айналысу керек. Бұл

кезекте, мемлекеттік институттармен қатар, жалпы инфрақұрылымды және жалпы білім ағынымен де айналысқан жөн».

(Сарапшы 4.2-И)

«Білім – басты басымдық, адами капитал сапасы. Бұл негізгі шарт болып табылады. Қалғанның бәрі орындалады. [...] Мемлекеттік саясаттың бұл басымдығы қалыптасқанға дейін ...- ештеңе айтудың қажеті жоқ».

(Сарапшы 1.1-И)

«Менің ойымша, білім үкімет деңгейінде басым болмайынша Білім және ғылым министрлігі жалғыз ештеңе шеше алмайды. [...] Үкімет деңгейінде ... мойындалу керек – елдің болашағы үшін, адами капиталды дамыту үшін, ел бәсекеге қабілетті болуы үшін білім басым болуы шарт».

(Сарапшы 2.1-И)

«Елдің мәдениеті мен саясаты. Оқу қызықты, ал оқыту беделді болмайынша білім сапасын жаһандық және жүйелі түрде өзгерту қиын».

(Сарапшы 3.3-С)

«Іс Қазақстанның адами капиталын дамыту және экономикалық дамуы үшін халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелерінде емес, мемлекет, билік және бүкіл қоғам тарапынан білім беру жүйесіне нақты көңіл бөлуде және нақты қамқорлық жасауда».

(Сарапшы 1.4-С)

Сарапшылар тарапынан сондай-ақ **білім саласындағы негізгі бағдарламалық құжатқа (БҒДМБ) сын айтылды**, сарапшылардың пікірінше, ол өзекті мәселелерді шешу бойынша нақты шараларды қамтымайды.

«...көрініс, миссия жоқ, ортақ ағын, түсініксіз оқулықтар немесе бағдарламалар жоғарыдан түсірілді, ал біз оларды жүзеге асырамыз. Сын? Жақсы, жасарайды, әрі қарай жүгірдік кетік».

(Сарапшы 4.2-И)

«Бағдарлама – бұл осы саладағы мемлекеттік саясатты іске асыру құралы. Ол нақты заттар, нақты бағыттар, нақты басымдықтар мен қажетті ресурстарды қамтуы тиіс. Егер құжатта жүзеге асыруға болмайтын сөздер көп болса, онда олар қалаған нәтижені бермейді [...]. Білім және ғылым министрлігі әзірлеген білім беру саясаты мен білім беру бағдарламасының арасында үлкен ашақтық бар. Қоғамның сұраныстары бар ... Адамдар балаларының лайықты білім алуын қалайды. Бірақ бүгін қолда бар бағдарлама құр бос сөз».

(Сарапшы 4.1-И)

«Барлық нәрселер осылайша бір-бірімен байланысты болады: әлеуметтік-экономикалық аясы мен ахуал рөлінің төмендеуіне әсер ету үшін сізде орындарда дұрыс саясат болуы керек. Саясат дұрыс болуы үшін сізде мектепте дұрыс орта, дұрыс мұғалімдер және т. б. болуы шарт».

(Сарапшы 3.2-И)

Сұхбат аясында үш сарапшы **сыбайлас жемқорлықты** жалпы білім беру жүйесінің дамуын тежейтін факторлардың бірі ретінде атап өтті. Бұл ретте сыбайлас жемқорлық құбылыс ретінде білім берудің барлық деңгейлерінде, сондай-ақ жұмысқа орналасу процесінде де атап өтілді.

«Өкінішке орай, мектеп күзетшілерінен бастап директорға дейін білім беру саласында жемқорлық өте көп. Және одан да жоғары деңгейлерде. Бұл фактілер баршаға мәлім, менің жеке өзім директор еден жуушыны жұмысқа кем дегенде 1000 долларға алады деп естідім. Мектеп директорының мөлшерлемесі 25 мың доллар. Бұны бәрі біледі, бірақ үндемейді. Сыбайлас жемқорлық жойылмайынша, ешқандай сапа туралы әңгіме болуы мүмкін емес. Өкінішке орай, бұл біздің қасіретіміз».

(Сарапшы 2.2-И)

«...Бізде ешбір тәжірибесіз жоғары оқу орнының түлегі болып шығатындар бар. Бір қоңырау шалып келеді және бітті – мәселе шешілді».

(Сарапшы 1.1-И)

26 сауалнама қатысушысының 6-ы да білім берудегі сыбайлас жемқорлық мәселесін атап өтті.

«Қазақстанның оңтүстігінде жұмысқа орналасу үшін «пара» алуды, жалпы білім беретін мектептердегі директорлардың қаражат жинауын, сыбайлас жемқорлық факторын алып тастау. Білім басқармаларына тым көп билік берілді».

(Сарапшы 2.1-С)

«Ата-аналар мен мектеп оқушыларын мектеп бюджетін қалыптастыруға, бюджет қаражаты қандай қажеттіліктерге жұмсалатынын бақылауға, сондай-ақ бюджеттің атқарылуына мониторинг жүргізуге белсенді тарту қажет. Бұл мектептер мен қалалық/облыстық білім бөлімдері деңгейінде сыбайлас жемқорлық деңгейін төмендетуге мүмкіндік береді».

(Сарапшы 4.4-С)

«Бір көзден ашық емес мемлекеттік сатып алулар және барлық деңгейлерде: БҒМ, қалалық/облыстық білім басқармалары, мектеп директорлары мен мұғалімдері деңгейлеріндегі сыбайлас жемқорлық тәуекелдері».

(Сарапшы 4.4-С)

Сұхбат шеңберінде сарапшылар сондай-ақ мұқтаж топтағы балаларды қолдау мәселесінде **білім беру жүйесінің басты бағыты оның әлеуметтік функциясына басты назар аударуы** атап өтілді (аз қамтылған отбасылардан шыққан оқушыларға көмек көрсету, академиялық үлгерімге емес, сабаққа қатысу басымдығы), бұл мектепте оқытудың тиімділігіне де, кейіннен экономиканың жай-күйіне де әсер етеді. Сарапшылар осал оқушыларды қолдауға қарсылық білдірмейтінін, алайда, білім беру ұйымдарының академиялық оқу нәтижелері бойынша әлсіз есептілігіне назар аударатынын атап өткен маңызды.

«Бір жағынан, қиын жағдайға тап болған қолайсыз отбасыдан шыққан оқушыны қолдау үшін көп күш жұмсалады. Екінші жағынан, оны академиялық жетістіктері тұрғысынан қолдау көрсетілмейді. Анағұрлым көп теңдікті, әділдікті қамтамасыз ету және қазіргі уақытта Қазақстанда қабылданып жатқан білім берудегі жағдайы төмен топтарды қолдау жөніндегі күш-жігер әлеуметтік бағыттылыққа ие. Балалардың мектепке келіп, мектепте тамақтануында қолдау бар. Бірақ академиялық қолдау туралы айтатын болсақ, ол қандай да бір себептермен әлдеқайда әлсіз. Академиялық қолдау туралы

сөз қозғалып жатқан жоқ, өйткені мектеп оны шынымен-ақ қамтамасыз ете алмайды. Мұғалімдер бұны істей алмайды, олардың уақыттары жоқ, олар шаршады».

(Сарапшы 3.2-И)

«Біз кімді түлек етіп жатқанымызды анықтап алуымыз керек. Біздің кәсіби біліміміз белгілі бір адамдарға диплом беру, оларды тегін оқыту, тамақтану және т. б. арқылы жұмыспен қамтамасыз ету рөлін атқарады ма? Әлде біз экономика үшін кадрлар дайындап жатырмыз ба?»

(Сарапшы 4.2-И)

3-мәселе. Жеткіліксіз қаржыларндыру және әлсіз инфрақұрылым

Сұхбат шеңберінде сарапшылардың білім сапасы мен оқушылардың академиялық жетістіктеріне, соның ішінде ХСЗ нәтижелеріне әсер ететін білім беру жүйесінің инфрақұрылымы мен қаржыландыру жағдайына қатысты 34 пікірі кодталды.

Инфрақұрылым мәселелері туралы айта отырып, сарапшылар бірінші кезекте мектептердің, мұғалімдердің шамадан тыс жүктелгенін және жаңа мектептердің жетіспеушілігін атап өтті. Бұл пікір білім беру саласындағы сарапшылар үшін де, тәжірибешілер үшін де, басқа салалардағы сарапшылар үшін де ортақ болды.

«Төмен нәтижелердің ең бірінші, ең басты, әрине, факторы – мектептің инфрақұрылымы. Бұл айдан анық. Бұл бәрінің негізі. Жақсы инфрақұрылымсыз ЭЫДҰ елдерімен бәсекелесу туралы айтудың мәні жоқ».

(Сарапшы 1.2-И)

«Мектептер жетіспейді. Ал оларды салуға қаражат жоқ. Неліктен сіздер, сіздерде мектептер жетіспеген кезде, ешқандай пайда әкелмейтін нәрсеге қаражат жұмсадыңыздар? Түсініксіз».

(Сарапшы 1.1-И)

«Қазақстандық мектептердің жартысынан көбінде, тіпті қалаларда да, әжетханалары аулада орналасқан, бұл бір нәрсені білдіреді солай емес пе. Сондықтан өткен жылы бұл мәселе қозғалды. Биыл осы мәселені шешуге бағытталған арнайы шаралар іске асырылуда. Кәріз, су, дәретхана жоқ. Бірақ бұл, айталық, ең бірінші қажеттілік».

(Сарапшы 4.1-И)

«...үлкен қалалардағы шамадан тыс жүктеме және сыныптардағы балалардың тығыздығы. Бізде бағдарламалардың мазмұны жаңартылуда. Ал сыныптарда оқушылар саны өте көп. Біздің мектепте бастауыш сыныптарда 30-32 баладан оқиды. Бірақ бұнда жеке тәсіл қажет. Сондықтан мұғалімнің жұмысы өте көп, және олар шамадан тыс жүктелген [...] Бұған қоса мұғалімдердің онсыз да жүктемесі үлкен, өйткені олар қалыпты мөлшерде ақша табу үшін, мысалы, 27-30-33 сағаттық жүктемені алады. Елестетіп көріңізші, мұғалім 30-32 бала отыратын сыныпта аптасына 33 сағат сабақ береді. Тиісінше, ол өзі мұғалім ретінде, адам ретінде өте үлкен жүктеме алады».

(Сарапшы 2.1-И)

Осылайша, сарапшылар мектептегі білім беру инфрақұрылымының кешенді мәселесін – мектеп ғимараттарының жетіспеушілігін, одан туындайтын мектептердің екі ауысымдылығы мен үш ауысымдылығын сипаттайды, бұл оқу процесінің сапасына және оқушылардың материалды меңгеруіне әсер етеді. Тәжірибешілер санатынан сарапшылардың біреуі атап өткендей, мұғалімдер еңбекақы төлеу жүйесінің ерекшелігіне байланысты алатын үлкен оқытушылық жүктеме де оның еңбекке қабілеттілігіне және оқыту сапасына әсер етеді.

Төрт сауалнама қатысушысы да мектептердің шамадан тыс толымдығы мәселесін атап өтті.

«Инфрақұрылымның сапасы оқыту сапасына тікелей әсер етеді. 3 ауысымда жұмыс істейтін мектептер бар. Кейбір сыныптарда балалар саны 40 дейін жетеді. Мұғалім әрбір балаға тіпті 1 минут та бөле алмайтынын ескерсек, сапа туралы айту қиын. Қазіргі уақытта анағұрлым өзекті міндет – мектептер 1 ауысымда жұмыс істеуі керек».

(Сарапшы 2.10-С)

«Шағын жинақты мектептер санының көп болуы, өңірлер мен қалалар бөлінісінде мектептердің жетіспеушілігі».

(Сарапшы 1.2-С)

«Жергілікті атқарушы органдар мектептегі балалардың шамадан тыс саны туралы үнемі есеп беріп отыруы, олардағы 3 ауысымды жоюы, мектеп салу үшін жер бөлуі, жеке инвесторларды тартуы, құрылыс сапасын қадағалауы тиіс. Қазақстан Республикасының білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында қауіпсіз және жайлы оқыту ортасын қамтамасыз ету басты міндеттердің бірі болып табылады. Бағдарламаны жүзеге асыруға мемлекеттік органдардың жауапкершілігін атап өткім келеді, мысалы, БҒМ өңірлік әкімдіктермен бірлесіп. Білім беру ұйымдарынан сұрау әрдайым бар».

(Сарапшы 2.10-С)

Мектептердің жетіспеушілігі мәселесі елдегі орта білім беруді дамытуға бөлінетін қаржыландырумен тығыз байланысты. Күтілгендей, сұхбат барысында сарапшылар білім сапасын арттыруды тежейтін негізгі мәселелердің бірі ретінде жеткіліксіз қаржыландыруды атап өтті.

«Бұл ең бастысы, ел деңгейіндегі бірінші мәселе. Біз білім беру жүйесін қаржыландыруды ЖІӨ-нің 7%-ына дейін жеткіземіз деп мәлімдедік. Бірақ бұның бәрі әңгіме деңгейінде ғана қалды. Бұл декларацияны жүзеге асыру керек, сөзден іске өту керек».

(Сарапшы 4.1-И)

«Білім беру жүйесі ештеңеге мұқтаж болмауы үшін, бір нәрсенің үнемі ілгерілеуі, бір нәрсенің жақсаруы үшін бюджетте жеткілікті сома бөліну керек. Бұның бәріне қаражат керек. Егер үкіметтің басымдығында білім болмаса, онда оған тиісінше жеткілікті қаражат бөлінбейді. Ал бізде білім саласында бұның бәрі, сөзсіз, бюджетке байланысты. Егер жақсы бюджет болса, онда жақсы кадрлар, жақсы мектептер де болады».

(Сарапшы 2.1-И)

Сауалнамаға қатысушылардың үштен бір үлесі де білім беру жүйесінің жеткілікті қаржыландырылмауына назар аударды.

«Білім беруді қаржыландыру едәуір ұлғайтылуы керек, онсыз өзгерістер болмайды».
(Сарапшы 1.2-С)

«Сондай-ақ,... халықтың әлеуметтік мәртебесін олардың кірістерін ұлғайту, сондай-ақ білім беруге жұмсалатын жалпы шығыстарды елдің ЖІӨ-нің 5 пайызына дейін жеткізу тұрғысынан арттыру жөніндегі шараларды көздеу қажет».
(Сарапшы 1.8-С)

Сарапшылар сондай-ақ **білім беруді қаржыландырудың жеткіліксіз деңгейін білікті, ынталы педагогтардың жетіспеушілігімен байланыстырады**. Сарапшылардың біреуі оқулықтардың төмен сапасы туралы айта келе, жақсы мұғалім сабақ өткізу үшін басқа да дереккөздерді таба білуі және оқулықтарға толық тәуелді болмауы керек екенін атап өтті. Респонденттердің пікірінше, мұғалімнің жалақысын көтеру мамандыққа талантты мамандарды тартудың негізгі құралдарының бірі болып табылады.

«Бүгінгі таңда ақпарат алудың көптеген дереккөздері бар. Қазақстандық оқулықтарға бағдарлану міндетті емес. Интернеттен тауып, балаларды қосымша ақпарат көздеріне бағдарлауға болады. Ең бастысы, дәрісханада педагогтар ғана балалармен жұмыс істей алады. Сондықтан біріншіден, әрине, талантты мұғалімдерді қайтару керек. Ол үшін бұлардың жалақысын қажетті деңгейге дейін көтеру қажет».
(Сарапшы 4.1-И)

«Жалақы да – көп талқыланған тақырып. Тиындап көтеретін сияқты. Тиынды инфляция озады, сондықтан мұғалімдер жалақысының өсуі мүлдем сезілмейді».
(Сарапшы 2.2-И)

7 сауалнама қатысушысы жалақыны көтеру және әлеуметтік пакетті жақсарту қажеттілігін атап өтті.

«Менің ойымша, мұғалімдерді жақсы жұмыс жағдайымен қамтамасыз ету, мектептердің материалдық базасын жақсарту, қоғамдағы әлеуметтік ұтқырлықты жақсарту сияқты ең негізгі міндеттерді шешуден бастаған жөн».
(Сарапшы 4.1-С)

«Педагогтардың жалақысын бір мезгілде олар сәйкес келуі тиіс критерийлерді айқындай отырып, арттыру».
(Сарапшы 1.2-С)

Респонденттер **жан басына шаққандағы қаржыландыруды** білім беру ұйымдарын біркелкі емес қаржыландыру мәселесін шешу жолдарының бірі ретінде атап өтті.

«Мектептердің қуатына байланысты олардың жұмыс істеуіне ерекше назар аударылу керек. Мүмкіндігінше жан басына шаққандағы қаржыландыру жүйесіне ауысып, 1 ауысымда жұмыс істеуге қол жеткізу. Мектептерге өз қаражатын пайдалану еркіндігін

беру. Білім бөлімдері тарапынан араласу орын алмауы тиіс. Мемлекет тарапынан біркелкі қаржыландыру болуы тиіс. Әрбір балаға бөлінетін қаражатты көбейту керек».

(Сарапшы 2.10-С)

«Кешенді жұмыс қажет: қоғамды білім беру мәселелеріне тарту, жан басына шаққандағы қаржыландыруды енгізу, сапалы біліктілікті арттыру курстарын өткізу, мектеп директорларымен жұмыс істеу, мұғалімдер мен ата-аналардың көшбасшылығын дамыту».

(Сарапшы 2.1-С)

4-мәселе. Білім мазмұны

Сұхбат сұрақтарына жауап бере отырып, сарапшылар оқу-әдістемелік материалдардың сапасына, тілдік ортаға және мектептердегі оқу бағдарламасының мазмұнына қатысты пікірлерін белсенді білдірді. Жалпы алғанда, сұхбат аясында сарапшылардың 21 пікірі экстраполяцияланды, бұнда олар білім мазмұны мен ОӘК тақырыбын қозғады.

«Біздің академиялық ортамыз бен баспа үйлеріміздің, өкінішке орай, сапалы оқулықтар дайындау үшін зияткерлік, ұйымдық, қаржылық әлеуеті жоқ екендігі анық. Бітті. Бұны жай ғана мойындау керек».

(Сарапшы 1.1-И)

«Менің тағы оқулықтар туралы айтқым келеді. Бұл да үлкен сұрақтардың бірі, ешкімді таң қалдырмайтын және үнемі назарда болатын тақырып. Біздің қазақстандық оқулықтарда адамдар қандай да бір қызық күлкілі нәрселерді, қателіктер тауып жатады. Бұл қазір әзіл-қалжың тақырыбына айналды».

(Сарапшы 2.2-И)

Сауалнамаға қатысқан үш педагог та оқулықтардың сапасына қанағаттанбайды.

«Ең дұрысы, пилоттық мектептерде кемінде 3-4 жыл сынақтан өтіп, тексеріліп, қажеттілігіне қарай өзгертілуі тиіс, содан кейін барлық жерде мектептерде қолданылуы тиіс оқулықтар өте жиі өзгеріп тұрды. Бұл оқулықтардың сапалы құрастырылмауына және сенімсіздікке алып келді. Бұдан басқа, оқулықтарда және оқытушылық қызметтің өзінде-ақ басты назар ақпарат талдау мен түсінуге, сын тұрғысынан ойлауды дамытуға және функционалдық сауаттылығын арттыруға емес, жаттауға аударылады. Оқулықтарда функционалдық сауаттылыққа, ақпаратты талдай білуге және сыни ойлауды дамытуға баса назар аударылғанда, емтихан нәтижелері анағұрлым жақсы болар еді».

(Сарапшы 2.8-С)

«Оқулықтардың сапасына назар аудару. Оқулықты құрастыру кезінде білім алушылардың жас ерекшеліктерін ескерген жөн».

(Сарапшы 2.9-С)

«Оқулықты құрастыру кезінде білім алушылардың жас ерекшеліктерін ескерген жөн».

(Сарапшы 2.10-С)

Қазақ тіліндегі **әдебиеттің төмен сапасы** және жалпы мектеп жасындағы балалар арасында, сондай-ақ, атап айтқанда, қазақ тілінде білім алатын оқушылар арасында оқу мәдениетінің болмауы немесе оның төмен деңгейі сарапшылар атап өткен мәселелік аспектілердің бірі болып табылады. Сарапшылар жалпы оқу сауаттылығының төмен деңгейін оқушылардың соңғы ХСЗ-дегі төмен нәтижелерімен байланыстырады.

«Қазақ тілінде оқу сауаттылығын дамыту бойынша жақсы, сауатты әдебиет жоқ, мүлдем жоқ. [...] Бұл ортақ мәселе. Дұрыс, жақсы, сауатты әдебиеттің және оқу дағдыларын дамыту бойынша тапсырмалардың болмауы артта қалуға әсер етеді, біз оны айтуымыз керек».

(Сарапшы 1.2-И)

«Интернетте қазақ тіліндегі жақсы, мазмұнды материалдар әлі де аз. Олар мектеп жасына дейінгі балаларды да, бастауыш сынып, жоғары сынып және т.с.с. оқушыларын да оқытуға бағытталуы керек».

(Сарапшы 4.1-И)

«...Балалар мүлдем кітап оқымайды. Бұл мәселе, қазақ тілімен қазақ мектептеріндегі мәселе. [...] Олардың оқымайтын себебі – негізінен, өйткені олар кітапханаларды пайдаланбайды, бұл әдебиет олардың оқу процесіне кіріктірілмеген».

(Сарапшы 1.2-И)

«Егер ішкі нарық бәсекеге қабілетсіз болса, онда оны қорғаудың мағынасы жоқ. Баспа үйлеріне халықаралық баспа үйлерімен тікелей ынтымақтасуға және шетелдік оқулықтарды негізге алуға рұқсат беру керек».

(Сарапшы 1.1-И)

Қазақстанның соңғы ХСЗ-дегі нәтижелері туралы айта келе, сарапшылар **оқу бағдарламасының және жалпы қазақстандық мектептерде оқыту тәсілінің осы зерттеулердің тапсырмаларына сәйкессіздігін** артта қалу себептерінің бірі ретінде атап өтті.

«Егер PISA-ны, PISA бағалайтын негізгі сәттерді алатын болсақ, олардың бәрі сапалық екенін көреміз. Яғни, бұнда оқу сауаттылығы бойынша да, математикалық сауаттылық бойынша да сандық көрсеткіштер жоқ».

(Сарапшы 1.1-И)

«Мектеп оқушылары PISA өлшейтін нәрселерге дайын болуы мүмкін деп ойламаймын. Олар PISA-ның еліміз үшін маңыздылығына дайын болуы мүмкін. Бірақ олар бұл зерттеудің отандық білім беру мазмұнынан нәліктен ерекшеленетінін түсіну тұрғысынан дайын емес».

(Сарапшы 3.2-И)

«Бұл нәтижелерді қуалаудың қажеті жоқ. Менің ойымша, бұл барлық халықаралық тесттер әртүрлі мақсаттарды көздейді. Олардың әрқайсысының әртүрлі құралдары бар. Бұл сұрақтарға қалай жауап беру керек және осы зерттеулерде қандай тапсырмалар бар – бұған біздің балаларымызды мектепте үйретпейді».

(Сарапшы 2.2-И)

«Сіз PISA және PIAAC мәселелерін шешуге тырысасыз, адамдардан тағы бір күту жиынтығына сәйкес келуді сұрайсыз».

(Сарапшы 3.2-И)

Сондай-ақ, дәстүрлі қазақстандық мектепте бағалау тәсілдерінің ХСЗ шеңберінде бағаланатын өлшемшарттар мен құзыреттерге сәйкессіздігіне қатысты пікірлер де айтылды.

«Сіздің бағалау жүйеңіз сандық көрсеткіштерге реттелген кезде, бала сапалық көрсеткіштерге арналған тестке кіргенде, жай ғана одан сүрінеді».

(Сарапшы 1.1-И)

«Қаласаңыз, бұл мәдени айырмашылық оқушылардың жыл бойы қалай бағаланатынын және PISA тесті қалай жұмыс істейтінін білдіреді».

(Сарапшы 3.2-И)

Бағалау жүйесін жетілдіру қажеттілігі туралы бес сауалнама қатысушысы да атап өтті.

«Мемлекеттік мектептердің негізгі мақсаты – ҰБТ және емтихан тапсыру болғандықтан, оқу процесі де жаңа білімді сапалы алу жағына емес, тестке дайындалу жағына ауысты. Бұл кезекте, жоғары ынталандырылған оқушылар өз бетінше оқи алады. Бірақ бұл білім беру саясатының арқасында емес, оған қарамастан болады».

(Сарапшы 2.3-С)

«20-ғасырдың қырқынышы жылдарынан бері мектеп қоғамдастығында, соның ішінде ата-аналарда бағалауға бағытталған сана қалыптасты. Бұндай стереотиптер оқушылардан білім мен дағдыларды емес, тек бағаларды ғана қарастырады немесе талап етеді. Бұл мәселе жаңартылған бағдарламаны іске асыруды тежейді, сондай-ақ халықаралық рейтингтердегі тестілеудің соңғы нәтижелеріне теріс әсер».

(Сарапшы 2.6-С)

«Мектептер білім бермейді, олар мықты тұстарын анықтауға көмектесудің орнына жоғары оқу орындарына түсу үшін тестке дайындайды».

(Сарапшы 2.3-С)

Сарапшылардың біреуі қазақстандық оқушыларды олардың нәтижелеріне әсер етуі мүмкін ХСЗ-ге ынталандыру мәселесін де қозғады.

«Бұл тесттердің ешбіреуі шын мәнінде мектеп оқушылары үшін жоғары бағаға ие емес. Еліміз үшін, Білім және ғылым министрлігі үшін қаншалықты маңызды болса да, тест тапсыру кезінде – оқушыларға бәрібір, осындай да фактор бар. PISA – бұл ұзақ тест, бірнеше сағат, ойлануды қажет ететін күрделі тапсырмалар. Ал оқушылар контингенті жұмысты дұрыс орындауға мүдделі емес».

(Сарапшы 3.2-И)

Сарапшылар оқу бағдарламасының сапасы мен жалпы білім мазмұны туралы да айтты.

«Оқу бағдарламасын, оның мән-мәтінін анағұрлым заманауи ету керек. Бірақ қазір, өкінішке орай, бағдарлама да, мұғалімдер де артта қалады, оқулықтар да дұрыс жасалмайды».

(Сарапшы 1.2-И)

«Оқушыны ойлануға мәжбүрлемеді. Оны өз пікірін қалыптастыруға, ақпаратқа қатысты белгілі бір сыни көзқарас қалыптастыруға мәжбүр етпеді. Оған жай ғана белгілі бір ақпаратты «қағып енгізді» және оны мүмкіндігінше дәл осы ақпараттың мазмұнын айтуға немесе есте сақтауға мәжбүр етті».

(Сарапшы 1.1-И)

26 сауалнама қатысушының 18-і білім мазмұнын жақсарту қажеттілігіне қатысты өз пікірлерін қалдырды. Осылайша, мысалы, кейбір респонденттер оқу бағдарламасы білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуға бағытталмағанын атап өтті.

«Менің ойымша, жалпы алғанда, нәтижелер оқыту тәсілін және функционалдық сипат тән емес, яғни функционалдық сауаттылықты дамытуға бағдарланбаған білім мазмұнын өзгерту қажет екенін, білім беру жүйесінің оқушыларды болашаққа дайындамайтынын көрсетеді. Сондықтан, біздің білім беру жүйеміз адами капиталды ұлғайтады деп айту қиын, әрине, тек талантты оқушыларды іріктеуге ғана бағытталған жекелеген элиталық мектептерді есептемегенде. Олар адами капиталды дамыту және елдің экономикалық дамуы үшін қажетті білім береді».

(Сарапшы 1.1-С)

Басқа респонденттер жаңартылған білім мазмұнындағы пәнаралық байланыс негізгі және орта мектепте аз бақыланады деп санайды.

«Жаңартылған мазмұнды енгізу мектептегі білім беру бағытының академиялық білім деңгейінен тәжірибелік деңгейге өзгеруіне оң әсер етеді. Бірақ бұл ретте академиялық сұрақтармен пәндік бағдарламалардың толып кету мәселесі бар. Бастауыш мектепте тақырыптарды оқу кезінде пәнаралық байланыстар анық байқалса, орта буында бұл байланысты жоғалады, бұл оқушылардың жаратылыстану-ғылыми сауаттылығы бойынша аралас тапсырмаларды шешу дағдыларының төмендеуіне алып келеді және оқу сауаттылығы бойынша тапсырмаларды орындау кезінде мәтіндерді талдауды қиындатады».

(Сарапшы 2.2-С)

Сонымен қатар, респонденттер мектептегі оқытудың, әсіресе орта, белгілі бір пәндерді оқуға бағытталғанын атап өтті.

«Мектептегі білім беру, әсіресе жоғарғы сыныптарда, түлек емтиханының үш-төрт пәні бойынша дайындауға бағытталады. Қалған пәндер іс жүзінде зерттелмейді. Сондықтан мектепте алынған білім сапасы төмен. Жоғары тұрған органдар мектеп басшылығының жұмысын жоғары оқу орнына түскен түлектердің саны бойынша бағалайды. Бұл талап жалпы білім беру сапасын төмендетеді».

(Сарапшы 1.4-С)

5-мәселе. Білім берудегі білім деңгейіндегі алшақтық және теңсіздік

Тұрғылықты жерінің, оқу тілінің ерекшеліктеріне және басқа да факторларға байланысты оқушылар арасында да, ересек буын өкілдері арасында да білім мен құзыреттер деңгейінде алшақтық та ҚР 2018 жылғы ХСЗ-дегі нәтижелерімен байланысты сарапшылар жиі атап өтетін негізгі мәселелік аспектілердің біріне айналды.

Осылайша, қалалық және ауылдық мектептердегі оқушылардың білім сапасындағы теңсіздікті сарапшылар инфрақұрылым сапасына және жалпы тұрмыс деңгейінің айырмашылығына байланысты деп атады.

«Жақсы интернеті жоқ ауыл балалары бұндай мүмкіндіктен айырылған. Сондықтан әсіресе қазір интернеттің шексіз ресурстарына қол жеткізуді қамтамасыз ету тұрғысынан мектептердің инфрақұрылымы маңызды рөл атқарады».

(Сарапшы 4.1-И)

«Едәуір әсері бар. Бұл білімнің қолжетімділігіне, инклюзивтілігіне байланысты. Бізде қалалық және ауылдық білім сапасында сәйкессіздіктер бар екенін білеміз. Бұл біздің мегаполистерімізге де қатысты: Нұр-сұлтан және Алматы қалалары. Яғни, қалалық немесе ауылдық инфрақұрылым сапалы білімнің қолжетімділігіне әсер етеді. Мен бүгін бізде ауыл мен қала бөлінісінде мүлдем әртүрлі өңірлік деңгейлер бар деп санаймын»

(Сарапшы 4.2-И)

«Қалалық балалар мектепке барады, олар бір нәрсені түсінбесе немесе сәл қиналса, олардың әртүрлі қосымша сабақтарға жазылуға мүмкіндіктері бар. Барлық қалалық оқушылар қосымша білім алады, ағылшын тілі курстарына және т.б. барады. Мен бұны сенімді айта аламын. Ауылда бұндай мүмкіндік жоқ. Сондықтан ауыл оқушылары артта қалады. Қала мен ауыл арасындағы айырмашылық осыдан болады».

(Сарапшы 2.2-И)

«Өкінішке орай, тұрғылықты жері (қала, ауыл) ауылда ШЖМ болуына, ауыл мектептерінің нашар материалдық базасына және ауылда кәсіби мұғалімдік кадрлардың жетіспеушілігіне байланысты білім сапасына әсер етеді деп айтуға болады».

(Сарапшы 1.9-С)

«Қазақстанда ауыл мектептері мен қалалық мектептердің, жеке меншік және мемлекеттік мектептердің арасында білім сапасында үлкен алшақтық бар. Интернетке қолжетімділік, білікті мұғалімдер барлық ауылдық мектептерде бар деп айтуға болмайды».

(Сарапшы 4.5-С)

«Егер бала инфрақұрылым мен жоғары білікті педагогтар жиі жетіспейтін ауылда тұрса, сонымен қатар бұнда мұғалімдер тарапынан буллинг көбірек таралған болса, онда бұл баланың оқуда жетістікке жетуіне және жақсы нәтиже көрсетуіне кедергі келтіреді».

(Сарапшы 4.6-С)

Тәжірибеші сарапшылардың біреуі атап өткендей, үлкен қалалардың ішінде де оқушылардың әлеуметтік саралануы бар.

«Жақсы мұғалімдер қаланың шетіне барып жұмыс істемейді делік. Олар, негізінен, коммуникациялар бар жерде, қарым-қатынас жасау анағұрлым жеңіл болатын қала орталығында орналасқан мектептерде жұмыс істейді. Тиісінше, мектептің орналасуы оқу үлгеріміне әсер етуі мүмкін, өйткені орталықта жұмыс істейтін мұғалімдердің деңгейі анағұрлым жоғары болады».

(Сарапшы 2.1-И)

«Білім сапасында айырмашылық тек өңірлер бойынша ғана емес, әр өңірдің ішінде де бар. Көрініс екі мектеп білім сапасымен едәуір ерекшеленуі мүмкін».

(Сарапшы 2.5-С)

Жеті сауалнама қатысушысы оқушы отбасының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі оның оқу жетістіктеріне едәуір әсер етеді деп санайды.

«Баланың әлеуметтік-экономикалық мәртебесі (ата-анасының табысы, білімі және кәсібі) неғұрлым жоғары болса, жақсы білім алу, жан-жақты даму мен бәсекеге қабілетті болу ол үшін соғұрлым көп мүмкіндіктері болады».

(Сарапшы 2.8-С)

«Отбасының әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің (ата-анасының білімі, отбасында кітаптар, компьютерлер және т. б. болуы) білім сапасына әсері пандемия кезінде қашықтықтан оқыту арқылы айқын көрінеді».

(Сарапшы 1.9-С)

«Әлеуметтік-экономикалық мәртебесі төмен отбасылардан шыққан балалар көп жағдайда анағұрлым нашар тамақтанады, ал бұл физикалық және зияткерлік дамуға әсер етеді. Сонымен қатар, олар оқудың орнына отбасыларын қолдау үшін жұмыс істеуге жиі мәжбүр болады».

(Сарапшы 4.5-С)

«Әрине, әлеуметтік-экономикалық мәртебе мен тұрғылықты жері білім сапасының көрсеткіштеріне әсер етеді. Егер бала кедей отбасында немесе деструктивті отбасында немесе ата-анасы объективті себептермен баласына оқу үшін жеке кеңістігі мен уақыты болатындай жағдай жасамайтын немесе жасай алмайтын отбасында өмір сүрсе, онда бұның бәрі мектептегі оқу үлгерімінің нәтижелеріне әсер етеді. Мысалы, бір немесе екі бөлмелі пәтерде тұратын көп балалы отбасыда ата-аналар үлкен балаларына мектептегі оқуына зиян келтіретін үй жұмыстарын жиі жүктеп қояды».

(Сарапшы 4.6-С)

Сұхбат қатысушыларының біреуі еліміздің шалғай өңірлеріндегі жалпы алғанда төмен адами капиталдың болуы мүмкін екенін атап өтті, бұл орта және жоғары білім беру ұйымдарындағы оқыту сапасына әсер етеді.

«...өңірлік жергілікті атқарушы органдар ретінде оларда бар қаржыландыру көлемі бойынша және ХСЗ қорытындысы бойынша нәтиженің төмен болуы, бірінші кезекте, адами капитал мен мұғалімдер деңгейінің төмен екенін білдіреді».

(Сарапшы 1.2-И)

Халықтың әртүрлі санаттары арасындағы (тұрғылықты жері, жасы, мамандығы және т.б. бойынша) білім мен дағдылар деңгейіндегі бұндай алшақтықтың салдары туралы айта отырып, сұхбатқа қатысушы үш сарапшы бұл әлеуметтік және экономикалық сегрегацияны одан әрі ушықтыруы,

жалпы қоғамдағы жағдайға теріс әсер етуі мүмкін екенін атап өтті. Бір қызығы, барлық сарапшылар әртүрлі санаттарға жатады.

«Бізде шиеленіс күшейіп, жұмыс орындарына біліктіліктердің сәйкессіздігі сезіле басталады. Бұл ретте, бұл халықтың табысына орасан зор қысым жасайтын болады. Ақша табу мүмкін болмауымен байланысты әлеуметтік мәселелер күрделене түседі».

(Сарапшы 4.2-И)

«Біз қоғамның сау, біртұтас, әлеуметтік шиеленіссіз болуы үшін әлеуметтік-экономикалық белгілер бойынша жіктеуде үлкен айырмашылықтар болмауы керек екенін тарихтан білеміз. Білім де сегрегацияны күшейтпеуі тиіс. Ал қазір кімнің қаражаты бар, сол жақсы білім алады. Кімнің қаражаты болмаса, сол білім алмайды».

(Сарапшы 3.1-И)

«Біз тиісті білім алмаған балалардың санынан халықтың өте үлкен пайызын алдық. Тиісінше, олар өздерін қамтамасыз ету үшін дағдылармен қаруланбаған. Сонымен қатар, олардың бәсекеге қабілеттілігі күн сайын төмендей береді. Қазір жаңа сын-қатерлер, цифрлық қоғам, карантин, пандемия пайда болуда. Кенеттен, сіз және біз сияқты, бір-бірін онлайн режимінде бағыттай алатын адамдар осындай онлайн форматта өмір сүре алатыны, жаңа форматта күн көре алатыны белгілі болды. Ал бұны жасай алмайтындар, біз анықтағанымыздай, бұл адамдардың басым үлесі, мүлдем күн көріс қаражатысыз қалады. Бұл АҚШ-та сияқты, жаппай наразылықтарға дайын қауым. Көтерілістерге, митингтерге ұшқын. Себебі олардың басқа амалы қалмады. Олардың сыртқа шығып, басқа адамдарды тонаудан басқа амалы болмайды. Міне, осылай».

(Сарапшы 1.1-И)

Білім беру қызметтерінің сапасын теңестіру қажеттілігін сауалнаманың төрт қатысушысы атады.

«Аз қамтылған отбасылардан шыққан оқушыларға мемлекеттік көмек көрсетіледі. Осындай отбасылардан шыққан балалар оқуға ынталы болады, алдына нақты мақсаттар қояды. Отбасының әлеуметтік-экономикалық мәртебесіне қарамастан, тіпті мемлекеттік білім беру гранттарын беру кезінде де білім алушылардың мүмкіндіктерін одан әрі теңестіру қажет. Қалалық және ауылдық мектептердің білім алушылары арасындағы білім сапасындағы алшақтықты азайту бойынша іс-шаралар жүргізілуде. Алайда қашықтықтан оқыту цифрландыру жүйесінің кемшіліктерін ашты. Кейбір ауылдарда педагог кадрлар сапасының төмен деңгейі байқалады. Елдегі жұмыссыздыққа байланысты, мұғалімдер арасында сырттай екінші жоғары білім алғандар бар, олардың көп бөлігі оқу ақысы төмен жеке меншік оқу орындарын бітірді».

(Сарапшы 2.10-С)

Сарапшылардың пікірінше, қазақстандық оқушылардың ХСЗ-де арта қалу себептерін түсіндіру тұрғысынан қызығушылық тудыратын тағы бір тақырып **талантты балаларды оқытуға шамадан тыс назар аудару** болды. Осылайша, екі сарапшының пікірінше, бұл қазақстандық оқушылардың негізгі бөлігінің оқыту сапасына кері әсер етуі мүмкін. Бірінші кезекте білім беруді қаржыландыру тұрғысынан.

«Біз элиталық орта білім беру жүйесін құрдық, бұнда 200 элиталық мектеп бар, олар ең жақсы ресурстарды, ең жақсы мұғалімдерді, ең жақсы оқушыларды өздеріне алып алады».

(Сарапшы 1.1-И)

Басқа сарапшының пікірінше, жалпы білім беретін мектептердің педагогтарына оқу үлгерімі нашар оқушылармен күнделікті жұмысы үшін қадірлеу мен көтермелеу жетіспейді, бұл жалпы алғанда білім беру жүйесінің абсолюттік жетістіктерге бағдарланғанын көрсетеді.

«Мұғалімдерді бір нәрсе жасауға ынталандыру жүйесі де артықшылық идеясына негізделген. Сіз артта қалған оқушыларға көмектескені үшін сыйақы алған мұғалім туралы естідіңіз бе? Мұғалім оқушыларға оқуын тастамауға көмектесті. Олардың бағалары әлі де нашар. Бірақ олар мектепте оқиды, олар оқудан шығып кетпеді және бұл үлкен жетістік! Бірақ бұл мұғалім жақсы деп саналмайды. Жүйе оны жақсы мұғалім деп танымайды».

(Сарапшы 3.2-И)

Сарапшылар мамандандырылған және жалпы білім беретін мектептерде білім алған балалардың оқу нәтижелерін салыстыруға келмейтініне назар аударады.

«Жаңалықтарды көрдіңіз бе? Бұнда үнемі әлемнің үздік университеттерінен 5-7 шақырумен мектеп түлектері туралы айтып жатады. Бірақ бұндай балалар қаншама? Ондаған, ең көбі жүздеген. Ал бізде жыл сайын жүздеген мың түлек шығады. Тағы да, 1%-дан кем».

(Сарапшы 1.1-И)

«Сіздер мінсіздікке ұмтылудан аулақ болуыңыз керек. Мұғалімдерді бағалау, мектептің үлгерімін бағалау жүйесін құра отырып, оларды әртүрлі жетістіктерге сезімтал ету керек. Бұл жетістіктер жарқын болмауы мүмкін, өнімділік пен олимпиадалық типтің шыңында емес, төменгі ауқымда болуы мүмкін. Бірақ бұл жетістіктер кейде, басқаларға қарағанда, одан да көп нәтиже береді, өйткені үлгерімі нашар оқушылармен жұмыс істеуге көп күш жұмсалады».

(Сарапшы 3.2-И)

Үш сауалнама қатысушысы анағұрлым артта қалған білім беру ұйымдарында білім сапасын жоғарылату үшін ауыл мектептеріне анағұрлым талантты мұғалімдерді тарту қажеттігін атап өтті.

«Жаңадан келген мұғалімдердің бастапқы жалақысын, соның ішінде ауылдық жерлерде, кем дегенде 200 000 теңгеге дейін көтеру. Бұл өз кәсібін және балалармен жұмыс істеуді жақсы көретін нағыз ынталы мұғалімдерді мамандыққа келуге және мамандықта қалуға ынталандырады. Сондай-ақ, мұғалім лауазымына теріс іріктеу мәселелерін шешеді, оған қазір ҰБТ бойынша төмен балл жинағандықтан немесе бұдан басқа перспектива болмағандықтан келеді».

(Сарапшы 4.6-С)

Сарапшылардың БҒМ, қоғам және мектептің рөлі туралы пікірі

Зерттеу шеңберінде Қазақстанның ХСЗ-дегі төмен нәтижелерінің себептерін зерделеумен қатар, сарапшылардың жауапты тұлғалар туралы пікірлерін анықтау және олардың білім беру жүйесіндегі рөлін айқындау да басты назарда болды.

Зерттеу сарапшылары, олардың пікірінше, Қазақстанның білім беру саласындағы нәтижелерін жақсартуға кімнің жауапты екені туралы сұраққа жауап берді және келесі стейкхолдерлер: үкімет, БҒМ, жергілікті атқарушы органдар, мектептер, отбасы институты және т.б. үшін жауапкершілік дәрежесін бағалады.

Деректерді сапалық талдау нәтижелері бойынша білім беру процесіне қатысатын негізгі тараптардың рөлі мен әсері туралы 27 пікір экстраполяцияланды. Сарапшылардың жауаптарында анағұрлым айқын байқалған төрт тақырыпша анықталды: «Отбасының балаларды оқытудағы рөлі», «Мектептің рөлі», «Ортақ жауапкершілік» және «БҒМ рөлі».

Сұхбатқа қатысушы сарапшылардың біреуі ғана отбасының білім беру мәселелеріндегі жауапкершілігі тақырыбын қозғады. Оның пікірінше, ата-аналар өздеріне артылған жауапкершілікті жүйеге жүктемеуі керек.

«Біріншіден, бұл ата-ана, бұл отбасы. Білім беру жүйесіне, мектептер немесе университеттерге қатысты көп жағымсыздықтар айтылғанымен, өзімізге артылған жауапкершілікті жүйеге жүктеуге тырыспау керек. Отбасы білім сапасына бірінші кезекте жауап береді. Бірақ бұл отбасы да дамып, бір жерде оқып, оның жауапты екенін, не бере алатындығын және не істей алатындығын түсінуі керек».

(Сарапшы 1.2-И)

Бұл арада, сауалнамаға қатысқан 26 сарапшының 16-сы отбасының жалпы алғанда білім сапасын қамтамасыз етуде маңызын атап өтті. Сарапшылар негізінен бала отбасының әлеуметтік-экономикалық мәртебесінің мәртебесі мен рөлі және білім беру ресурстарының болуы туралы пікір білдірді.

«Тікелей әсер етеді, өйткені отбасының әлеуметтік мәртебесі, соның ішінде отбасының табысы сапалы білім алу үшін көбірек жағдай жасауға мүмкіндік береді».

(Сарапшы 3.6-С)

«Барлық балалар мен адамдар әртүрлі. Әртүрлі бейімділіктер, әртүрлі қабілеттер. жақсы табыс табатын анасында да, әкесінде де жоғары білімі бар бала, өз үстелі, бөлмесі, компьютері бар бала білім сапасынан, білімі, дағдылары мен дағдылары бойынша аталғанның бәріне ие болмаған баладан шамамен 2 жылға озады».

(Сарапшы 2.5-С)

«Оқытуға ынталандыру және гуманитарлық және жаратылыстану-техникалық ғылымдарының жетістіктеріне қатысу көбінесе оқушылар отбасыларының әлеуметтік-экономикалық мәртебесімен анықталады. Өкінішке орай, бұл сұрақ бүгін мектепке жүктеледі, алайда, оқуға деген алғашқы көзқарас отбасында қалыптасуы керек. Экономи-

калық теңсіздік, материалдық мәселелердің болуы жағдайында балада оқу процесінің өзіне-ақ теріс көзқарас қалыптасуы мүмкін, өйткені бала үшін оқуға деген ниет оның тамақ, ата-ананың қамқорлығы сияқты физикалық қажеттіліктерін қанағаттандыру қажеттілігінен гөрі қажеттіліктің жоғары деңгейі болып табылады. Егер бала өз отбасының жағынан қорғанысты сезінбесе, онда ол одан әрі оқуға ынталы болмайды».

(Сарапшы 2.2-С)

26 сауалнама қатысушының 11-і мектеп білім сапасы мен оқушылардың оқу жетістіктеріне едәуір әсер етеді деп санайды.

«Кез келген білім беру саясаты жергілікті жерлерде жүзеге асырылады. Кез келген бағалау түрінде оқушылардың нәтижелері, негізінен, оқыту сапасына, мұғалімдерге байланысты болады. Өз кезегінде мұғалімдердің уәждемесі мектептердің топ-менеджментіне байланысты. Тестілеудің компьютерлік форматта өткізілуіне байланысты мектеп инфрақұрылымы да алдыңғы қатарға шығады. Жалпы алғанда, МТБ үлкен мүмкіндіктері мен жағдайы бар мектеп өз оқушыларына көбірек бере алады».

(Сарапшы 1.7-С)

«Мектепке байланысты барлық факторлар әлеуметтік-экономикалық факторлар басым болмаған жағдайда нәтижелерге қатты әсер етеді. Ресейде ӘЭМ ең көп әсер етуші фактор. Бірақ мектеп факторлары да әсер етеді. Ресейде мұғалімдердің мінез-құлқы (teacher behaviour hindering learning) оқытуға теріс әсер етеді. Қазақстанда бұл фактордың ықпалы одан да зор (PISA-2018 қатысушы барлық елдердің ең жоғары теріс әсері). Климат (мектептегі қарым-қатынас), тәртіп, сабақтан қалу, сабаққа қатысу және, әрине, пәндерді оқуға деген қызығушылық әсер етеді. Бұның бәрі оқыту сапасымен байланысты. PISA-2018 деректері Қазақстандағы мектептерде елеулі мәселелердің барын көрсетеді».

(Сарапшы 3.2-И)

Мектептің әсері туралы айта отырып, сұхбатқа қатысушылардың біреуі олардың дербестігі тақырыбын қозғады.

«Бұл шынымен-ақ мектеп. Бірақ оған бұл үшін еркіндік пен қолдау көрсетілсе ғана. Бұның қаншалықты нақты екеніне сенімді емеспін. Мектептерде белгілі бір дәрежеде өз қажеттіліктерін қанағаттандыру еркіндігі бар ма, үнемі үрейлену және ережелерді сақтау қажеттілігі жағдайында болмай, бұны жасау үшін оларда қолдау бар ма?»

(Сарапшы 3.2-И)

«Әрине, бірінші кезекте бұл кадрлар. Екіншіден, мектептердің өздері және олардың заманауи талаптарға сәйкестігі. Егер ЖОО болса, олардың бүгінгі күннің талаптарына сәйкестігі. Содан кейін сөздің кең мағынасында мектеп инфрақұрылымы. Менің ойымша, осыдан кейін оқулықтардың сапасы мен қоғамның тартылуы тұр».

(Сарапшы 4.1-И)

Сонымен қатар, сарапшылар оқушының жеке сипаттамалары маңызды рөл атқарады деп санайды, бірақ бұл ретте мектеп одан әрі дамуға жағдай жасауы керек.

«Менің түсінуімше, балалардың жеке сипаттамалары белгілі бір деңгейге дейін көмектеседі. Бірақ мектеп осындай сипаттамалары бар баланың одан әрі дамуы үшін

жағдай жасауы керек. Бұнда тағы да бәрі балалардың жеке сипаттамаларына емес мектептің өзіне, мектеп саясатына байланысты болады».

(Сарапшы 2.1-И)

Сұхбат және сауалнама барысында сарапшылар негізгі атқарушы орган – Білім және ғылым министрлігінің рөліне қатысты белсенді түрде пікір білдірді. Осылайша, сұхбат және сауалнама аясында сарапшылардың жауаптарын талдау барысында «Мемлекеттік органдардың оқшаулануы», «БҒМ білім беру саясатын әзірлеуші ретінде», «Білім министрінің рөлі» сияқты субкодтар анықталды.

«Бізде екі негізгі министрлік Еңбек министрлігі мен Білім министрлігі бір-бірімен қарым-қатынас жасамайды, мүлдем араласпайды. Олардың әрқайсысы өз бетімен әрекет етеді».

(Сарапшы 1.1-И)

«...білім беру жүйесі бөлек тұр, экономика еңбек нарығымен бөлек тұр»

(Сарапшы 4.2-И)

«Сондықтан бұл жұмысқа кем дегенде 4-5 министрлік жұмылдырылуы тиіс. Жалпы, Үкіметте адами капитал блогын құратын кез келді».

(Сарапшы 1.1-И)

Сарапшылардың айтуынша, ҚР БҒМ білім сапасына жауапты. Сонымен қатар, сарапшылар **білім беру жүйесін дамыту мәселелеріне басқа да мемлекеттік органдарды белсенді тарту қажеттігін** де атап өтті.

«Менің ойымша, Білім және ғылым министрлігі жүргізетін білім беру саясаты білім сапасының көрсеткіштеріне тікелей әсер етеді».

(Сарапшы 2.2-И)

«...әрине, жауапкершілік әрқашан министрлікке жүктеледі, өйткені ол шешімдер мен ұсыныстар әзірлейді. Ал атқару тұрғысынан алғанда, мемлекет үшін білім – бұл әрқашан да қорғаныс пен қауіпсіздік сияқты басымдық».

(Сарапшы 1.2-И)

«Қызықты тақырыптар көп, менің ойымша, бұл тақырыптардың барлығын жеке сектор емес, инвестициялар емес, мемлекет қаржыландыруы керек. Бұл тұрғыда барлық жауапкершілік, әрине, екі деңгейде болады: бұл – министрлік және үкімет».

(Сарапшы 1.2-И)

«Мен айтар едім, Қазақстанда білім нәтижелерін емес, білім сапасын жақсарту керек. Ал нәтижелер өздері келеді. Білім сапасына алдыңғы қатарлы флагман – бұл реформаларды ілгерілететін құрылым жауапты деп санаймын. Бұл, әрине, білім министрлігі, бірақ білім министрлігі бұған тек жалғыз ғана жауапты орган емес».

(Сарапшы 3.1-И)

Бейінді министрліктің жауапкершілігімен қатар, сарапшылар білім министрінің рөлі туралы да өз пікірлерін білдірді. Олар министрдің саяси салмағы болуы керек және басталған реформаларда сабақтастықты сақтау керек деп санайды.

«Егер білім министрі өте жақсы саяси салмаққа ие болса, онда ол президент пен премьер-министрді көндіре алатын болады».

(Сарапшы 4.1-И)

«...министрлер жыл сайын өзгеріп тұрады. Әрбір министр өзінің бағдарламасымен, өз көзқарасымен келеді. Әр жолы жаңасын бастап, аяғына дейін жеткізбейді. Содан соң басқасы келеді. Бұл, біріншіден, шала, екіншіден, тұрақтылық болмаса, ілгерінді жұмыс та болмайды. Меніңше, бұл бірінші кезектегі мәселе».

(Сарапшы 2.2-И)

Жалпы алғанда, білім сапасын арттыруға жауапкершілік кімге жүктелген деген сұраққа жауап бере отырып, **сарапшылардың басым бөлігі білім беру процесінің барлық стейкхолдерлерінің:** президент, парламент, үкімет, жергілікті атқарушы органдар, жұмысберушілер, бизнес өкілдері, ата-аналар, мұғалімдер және бүкіл қоғамның **ортақ жауапкершілігі туралы ортақ пікірге келді.**

«Біздің алғанымыз – бұл ішінара кімнің неге жауапты екенін түсінбеудің нәтижесі. Бұл қоғамның ортақ жауапкершілігі, сондықтан кімнің көбірек жауапты екенін айту мүмкін емес. Ата-аналар, министрлік, үкімет, жергілікті органдар, жұмысберушілер, бизнес айналысуы керек. Бірақ бізде бір себептермен тек БҒМ ғана міндетті».

(Сарапшы 4.2-И)

«Мен бүкіл қауымдастық деп айтар едім: президент, үкімет. Біз үкімет деп айтқан кезде біз білім министрлігін де қоса айтамыз. Білім сапасына білім министрлігі ғана емес, парламент те жауап береді. Жергілікті атқарушы органдар. Бізде көптеген білім беру бағдарламалары жергілікті бюджет есебінен қаржыландырылады, сондықтан егер ата-аналар, жалпы қоғам білім мәселелеріне бет бұрмаса, бізде жақсы ештеңе шықпайды».

(Сарапшы 4.1-И)

«Білім сапасы туралы сөз қозғалғанда, министрлік көбірек, ал мұғалім азырақ жауапты деп айтуға болмайды. Жоқ, мүлдем олай емес. Бұл сағаттық тетікте сияқты, онда әрбір бөлшек өз рөлін атқарады. Егер де қандай да бір кішкентай бұрандама өз орнына түспесе, онда сағат жүрмейтін болады».

(Сарапшы 2.2-И)

«...Үкіметтен бастап ата-аналарға дейін. Менің ойымша, бұл стейкхолдерлердің барлығы жауапты болуы керек. Бір орган – білім министрлігі барлық осы процестерге жауапты болады, білім беруде олай болмау керек».

(Сарапшы 2.1-И)

«Мен тек білім министрлігі ғана деп айтпас едім. Барлық стейкхолдерлер қазақстандық оқушының қазіргіден де жақсы білім алуына назар аударуы керек».

(Сарапшы 3.1-И)

26 сауалнама қатысушының 20-сы да **барлық білім беру стейкхолдерлерінің ортақ жауапкершілігін** атап өтті.

«Білім – ел болашағының мәселесі. Сондықтан білім беру мәселесі – тек шенеуніктердің ісі ғана емес, ол мемлекет, халық және қоғам үшін маңызды сала мен басымдық. Сондықтан олардың барлығы біздің біліміміздің мәселелерін шешуге тартылу керек».

(Сарапшы 1.4-С)

«Білім беруде ынтымақтастық маңызды. Білім беруде қарым-қатынастар өзара тәуелділікке негізделеді. Оқушылар мұғалімдерге тәуелді. Мұғалімдер мектептің топ-менеджерлеріне тәуелді. Мектеп басқарушылары өңірлік және орталық ведомстволық мекемелерге тәуелді. Сондықтан мен қандай да бір құрылымды бөліп көрсете алмаймын. Жұмыс жақсы нәтижеге бірлескен күш-жігер жұмсайтындай етіп жасалуы керек деп санаймын».

(Сарапшы 1.7-С)

«Мында кінәлілер жоқ сияқты. Барлығы бірге жұмыс істеуі керек. Айту оңай, бірақ жүзеге асыру одан қиын екенін білемін. Менің ойымша, осы салада бірдеңе жасауға тырысатын тәуелсіз білім жеткізушілеріне кедергі келтірмей, керісінше, оларға қолдау көрсету керек. Ал жалпы алғанда жүйелік өзгерістер қажет, әйтпесе басқаша болмайды».

(Сарапшы 3.5-С)

«Бірінші кезекте, үкімет пен БҒМ жалпы саясат пен бөлінетін қаржыландыру деңгейіне жауапты. Орындалуы мен тиімді іске асырылуына жергілікті атқарушы органдар мен білім басқармалары жауапты. Содан кейін ғана білім беру ұйымдары мен мұғалімдер. Отбасы, қоғам қатысуға және жәрдемдесуге, соның ішінде саясат пен оқытудың тиісінше орындалуына мониторинг жүргізуге, белсенді қатысу және өз пікірін, тілектерін білдіру және т.б. арқылы жақсартуға ықпал етуге тиіс».

(Сарапшы 1.1-С)

ҚОРЫТЫНДЫЛАР ЖӘНЕ ҰСЫНЫСТАР

Ел экономикасының секторы ретінде білім берудің нақты шекаралары болмайды. Оның азаматтың қалыптасуына әсері қашан басталатынын және аяқталатынын, педагогтың қателіктері мен таланты түлектің жетістігін қаншалықты алдын-ала анықтайтынын, білім беру жүйесі мен отбасымен қатар, басқа мекемелер мен институттардың жауапкершілік аймағы қандай екенін және олардың елдің түпкілікті адами капиталын қалыптастырудағы ролін ешкім нақты білмейді. Бүгінгі таңда бір нәрсе анық – білім елдің экономикалық әл-ауқатына ең көп дәрежеде әсер ететін елдің адами капиталының негізгі құрамдас бөлігі болып табылады (Дүниежүзілік Банк, 2020; Gennanioli және т.б., 2013).

Осы зерттеудің авторлары, ең алдымен, білім беруді транс-секторлық деп көреді, яғни оның жоғары немесе төмен сапасының себептері мен факторлары (сондай-ақ салдары) жеке мемлекеттік органның, шенеуніктің немесе мектептің ықпал ету/жауапкершілік шекарасына енбейді.

Нәтижелері осы есепте жазылған Қазақстанның ХСЗ-де артта қалу себептерін зерттеу сараптамалық сұхбаттар мен сауалнамалар нәтижесінде алынған сапалық деректерге сүйенген елімізде осы салада жазылған тұңғыш есеп болып табылады.

Білім беру саласынан және біліммен байланысты басқа да салалардан ұлттық және халықаралық сарапшылармен сұхбат және сауалнама құралнамасын қолдану алғаш рет білім саласындағы саясатты әзірлеуге тікелей қатысқан тұлғалардан да, күн сайын өзгеріп отыратын жағдайда осы саясатты жүзеге асыратын тәжірибеші мұғалімдерден де **кәсіби пікірлер жиынын алуға мүмкіндік берді.** Сонымен қатар, басқа салалардан сарапшылардың зерттеуге қатысуы бейтарап, «сабындалмаған» көзқараспен жаңа перспективаны алуға мүмкіндік берді.

Біздің сарапшыларымыз білім беру мәселелерін субъективті және кәсіби бағалаумен бірге құндылығын да атап өткені маңызды. Осы зерттеуді жоспарлай отырып, біз респонденттердің пікірлерін барынша «иесіздендіруді» мақсат етпедік, осылайша олардан маңызды жеке баға алдық (*еск. авт.: бұл жерде экспрессивтілік және мүмкін өткір жеке пікірлер туралы айтылады – зерттеуге қатысушылардың анонимділігі толығымен сақталады*). Керісінше, нысаналы іріктеу тәсілін қолдана отырып, біз кең ауқымды кәсіби тәжірибе мен кәсібилік пен сараптаманың жоғары деңгейі зерттеу қатысушыларына жеке және кәсіби перспективаларды біріктіруге мүмкіндік береді деп үміттендік, осылайша зерттеу авторларына сұрақтарға жауап беріп қана қоймай, сонымен бірге респонденттердің эмоциялық реакциясының «дәрежесін» шартты түрде өлшеуге мүмкіндік берді. **Білім беру – эмоциясыз емес, және транс-секторалдыққа байланысты бұндай болуы мүмкін емес. Ол қандай**

да бір жолмен еліміздің әр азаматының мүдделеріне әсер етеді. Бұны зерттеуіміздің нәтижелері де дәлелді.

Нәтижелерді талдау барысында қазақстандық оқушылардың ХСЗ-дегі нәтижелеріне әсер ететін білім беру жүйесінің бізге бұрыннан таныс мәселелері, сондай-ақ бұған дейін айтылмаған мәселелер де анықталды. Бұл мәселелер мағынасы бойынша анағұрлым кең кластерлерге біріктірілді:

- оқыту сапасы мен кәсіби кадрлардың жетіспеушілігі;
- білім беру саясаты және стратегиясы;
- білім беру жүйесінің инфрақұрылымы және қаржыландыру;
- оқу бағдарламасы мен ОӘК сапасы;
- білім деңгейіндегі алшақтық және білім теңсіздігі.

Сарапшылардың пікірінше, төмен оқыту сапасы қазақстандық оқушылардың халықаралық зерттеулерде негізгі артта қалу себептерінің бірі болып табылады. Сарапшылар бұл мәселенің келесі аспектілерін атап өтті: жоғары оқу орындарында төмен даярлық сапасы, мұғалімдердің төмен жалақысы, талантты жастарды мамандыққа тарту тетігінің болмауы, жеткіліксіз кәсіби даму және мектептерде кадрлардың жетіспеушілігі. Шынымен-ақ, халықаралық зерттеулер мұғалімнің білім беру жүйесіндегі рөлінің маңызын дәлелдейді, мұғалімдер білім беру реформаларын жүзеге асыратын жердегі өзгерістер агенттері болып табылады.

Сарапшылардың басым бөлігі сондай-ақ білім беру мемлекеттік саясаттың басымдығы болып табылмайды деп атап өтті, өйткені ол қалдық қағидат бойынша қаржыландырылады және мектеп деңгейінде көбірек дербестікке мұқтаж. Барлық мемлекеттік органдардың білім сапасын, демек, адами капитал деңгейін нығайту бойынша бұл міндетті Білім және ғылым министрлігінің айрықша құзыреті ретінде ұстануына қарсы үйлесімді бірлескен жұмыс жүргізу қажеттілігі өте маңызды сәт болып айқындалды.

Мектептердің жетіспеушілігі және сыныптардың шамадан тыс толымдығы мәселесін зерттеуге қатысушы сарапшылар бірнеше рет атап өтті. Сарапшылар жалпы алғанда білім беруді қаржыландыруды арттыру және әрбір балаға бөлінетін қаражатты ұлғайту қажет деп санайды. Ауыл мектептерінің бюджетін сезілетіндей етіп ұлғайта отырып, соның ішінде инфрақұрылымды дамытуға және сапалы әрі ұзақ уақыт жұмыс істейін АКТ жабдықтарымен қамтамасыз етуге, ауыл және қала мектептерін **қаржыландыру** тәсілдерін жеке қарастыру қажет. Сарапшылар сондай-ақ орта және жоғары білім беретін педагогикалық және ғылыми қызметкерлердің жалақысын көтеруді ұсынады. Респонденттер атап өткендей, қазіргі уақытта тәжірибе жүзінде қолданылатын жалақыны кезең-кезеңімен көтеру инфляцияның өсуіне байланысты жеткілікті мөлшерде сезілмейді. Сонымен қатар, лайықты жалақы мұғалімдерді ауылдық жерлерге тарту үшін жақсы ынта бола алады. Сарапшылар сондай-ақ компьютерлік техникамен жабдықтау, жоғары жылдамдықты Интернетке қосылу, пәндік зертханаларды жабдықтау шараларын негізгі міндеттердің қатарында

атай отырып, мектеп инфрақұрылымын жақсарту қажеттілігіне назар аударады. Апаттық және үш ауысымдық мектептер мәселесін шешу тәсілі ретінде сарапшылар жеке компанияларды тартуға кеңес береді.

Сарапшылардың пікірінше, **оқу бағдарламасы мен ОӘК жеткіліксіз сапасы** тағы бір мәселе болып табылады. Мектептерде табысты жұмыс істеу үшін мұғалімдерге сапалы оқу бағдарламалары мен оқулықтар қажет, сарапшылардың пікірінше, Қазақстан мектептерінде бұл жеткіліксіз. Оқу бағдарламасы мазмұнының халықаралық зерттеулерге (мысалы, PISA) сәйкес келмеуі және еліміздің орта білім беру оқу бағдарламасында сыни ойлауды дамытуға назардың болмауы, олардың пікірінше, қазақстандық оқушылардың ХСЗ-дегі төмен көрсеткіштеріне де әсер етеді. Еліміздің ХСЗ-дегі төмен нәтижелері мәселесінің «шешімі» көбінесе үстірт түрде жасалады деп санайды – *«сіздер PISA және PIAAC мәселесін адамдардан болжалдардың тағы бір жиынтығына сәйкес келуін сұрап шешуге тырысасыздар»*.

Қазақстан Республикасының ХСЗ-дегі төмен нәтижелерінің себептері қатарында сарапшылар қала мен ауыл арасында ресурстардың біркелкі бөлінбеуін, білім беру сапасына әсер ететін өңірлік ерекшеліктерді, әлеуметтік-экономикалық факторлардың оқу үлгеріміне әсерін және ҚР білім беру жүйесінің дарынды балаларды оқытуға бағытталуын атап өтіп, **білім берудегі теңсіздікті** атады. Сарапшылар сондай-ақ жалпы халықтың төмен деңгейлі сауаттылығы туралы да пікір білдірді.

Талдау барысында қазақстандық білім берудің **бұрын-соңды айтылмаған мәселелері де анықталды**, мысалы: мұғалімдерді ынталандырудың бір бүйірлі сызбасы (олимпиадаларда және т.б. жеңістері үшін ғана көтермелеу, оқу үлгерімі нашар оқушылармен жүйелі жұмыс үшін көтермелеудің болмауы), ҚР БҒМ құрылым ретінде оқшаулануы (басқа мемлекеттік органдармен өзара әрекеттесу тетіктерінің болмауы), оқытудың және мектепті басқарудың жеткіліксіз дамыған мәдениеті (мектептер мен директорлар қойылған талаптарға сәйкес келуі тиіс, даму мен жасампаздыққа орын жоқ).

Жүргізілген зерттеу, әдебиетке шолу және халықаралық салыстырмалы зерттеулердің деректерін, білім беру жүйесіндегі халықаралық трендтерді, соның ішінде пандемияның әсеріне байланысты үрдістерді талдау қорытындылары бойынша біз білім беру жүйесінің, басқа да мемлекеттік органдар мен институттардың басқарушылары мен талдаушыларының назарына бірнеше **ұсыныстарды** ұсынамыз.

1. Білім беру жүйесінің зерттеушілік және талдамалық әлеуетін, соның ішінде жұмыс назарын кеңейту есебінен күшейту (ХСЗ нәтижелерін қазақстандық ахуалда баяндаумен қатар, олардың нәтижелерін елдің даму көрсеткіштерімен бірге кешенді талдау). Біздің зерттеуіміздің респонденттері атап өткендей, Қазақстанда ХСЗ нәтижелері деректерді талдауда және білім беру саясатын ақпараттандыру үшін, әрдайым тиімді емес және тек ҚР БҒМ қызметінің айрықша құзыреті ретінде қолдаланылады. Сарапшылар терең тал-

даусыз және талқылаусыз ХСЗ нәтижелерін ресми түрде қабылданатыны туралы ескертеді. Сондай-ақ, деректерді жинауға, талдауға және өңдеуге мамандандырылған, бұл деректерді жалпы жұртшылыққа кешенді жалпылай алатын кәсіби кадрлардың жетіспеушілігін де есте сақтаған жөн. Осылайша, зерттеу орталықтарын құру және дамыту немесе ҚР БҒМ жанындағы «АТО» АҚ функцияларын едәуір «байыту» бірінші орынға шығады, ол назарын ХСЗ нәтижелерін үйлестірумен және жариялаумен қатар, осы нәтижелердің себептері мен салдарын елдің адами капиталы үшін талдау мақсатында мекеме аралық ынтымақтастыққа да аударады.

«Мен қазір ғана денемнің температурасын өлшедім және ол 40° көрсетті. Бұл маған әсер ете ме? Жоқ, сізге температураны өлшеу емес, сіздің дене температураңыздың көтерілгені әсер етеді. Біз ХСЗ нәтижелері елдегі адами капиталды шынымен-ақ көрсете ме, жоқ па, егер солай болса, елдің адами капиталы қандай және бұл экономикалық дамуға әсер ете ме, жоқ па, соны талқылай аламыз».

2. Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуға баса назар аудара отырып, педагогикалық кадрлардың сапасын арттыру. Педагогикалық кадрларды жоғары оқу орындарында даярлаудың төмен сапасын сарапшылар елдегі білім сапасы мәселелерінің негізгі себебі ретінде бірнеше рет атап өтті. Бұл мәселені шешудің және мамандыққа анағұрлым талантты кадрларды тартудың бір жолы ретінде сарапшылар педагогикалық мамандықтарға түсуге қойылатын талаптарды қатаңдату қажеттілігін атап өтті.⁶

«Жаңа жүйе оқушылардың ойлау қабілетін жаңартады деп болжанды. Бірақ мұғалімдер әлі де ескі жүйеге сүйенеді. Мұғалімдерді университеттен бастап дайындау керек. Көптеген жас мұғалімдер білім берудің жаңа тәсілдері мен технологияларын нашар меңгерген».

Сондай-ақ педагог кадрлардың резильенттілігіне (эмоциялық тұрақтылығына), олардың қиын жағдайларда жұмыс істеу қабілеті мен моральдық дайындығына назар аудару қажет. Елімізде қашықтықтан білім беруді жүзеге асыру көрсеткендей, көптеген педагогтар АКТ жабдықтарын күнделікті қолдануға, қосылыс қауіпсіздігін бақылауға және т.б. дайын болмады, сонымен қатар ата-аналармен өзара әрекеттесуді ұйымдастыруда қиындықтарға тап болды. Қазақстандық педагогтардың Интернет-ресурстарды, менеджерлерді және т. б. эргономикалық пайдалану негіздерін, сондай-ақ тиімді коммуникация негіздерін қашықтан оқуға қажеттілігі айқын болды.

Сарапшылар атап өткен оқушылардың функционалдық сауаттылығын іс жүзінде дамытуға қабілетті педагогтардың жетіспеушілігі (білімге бағытталған дәстүрлі оқыту тәсіліне қарағанда), біріншіден, педагогтардың нақты құзыреттілігін талдау қажеттілігін көрсетеді (әртүрлі біліктілікті арттыру курстарынан өту туралы сертификаттар педагогтардың материалды меңгеруін және білімді

6 Бұл сондай-ақ «Белес» талдау және стратегия орталығы» қоғамдық бірлестігінің «Қазақстан мұғалімдері: неліктен жас адамдар бұл мамандықты тандайды және оларды осы мамандықта қалуға не ынталандырады?» баяндамасында (2019) да аталған болатын.

тәжірибеде қолдануын қаншалықты көрсетеді), екіншіден, университеттен «шығуда» оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту үшін оқыту дағдылары болуы тиіс жас мамандарды жоғары оқу орнында даярлауға баса назар аударады.

3. Мектептердің дербестігін арттыру. Білім сапасын арттыру үшін қажетті шаралардың ішінде сарапшылар мектеп директорларының көбірек дербестікке қажеттілігін де атап өтті. Респонденттер білім беру ұйымдары басшылығының кәсібилігінің маңызын және олардың біліктілігін арттыру қажеттілігін атап көрсетті. Дегенмен, мектеп басшыларының ресми дербестіксіз қалыптасқан бюрократия жағдайында кез-келген жасампаздықты көрсету ықтималдығына қатысты белгілі бір скептицизм сезіледі.

«Егер мектептер қандай-да бір ресмилікке сәйкестік туралы емес, тек өздерінің жетілдірілуі туралы, олар осы жетілдіруге жауапты болатындығын түсінсе, онда олар одан да жақсы жұмыс істей алады. Егер сіздер осыған ұқсас нәрсені жасасаңыз, онда сіздер директорлардың қайсысы жақсы екенін көре бастайсыз. Қазір жүйе басқа дағдылармен, басқа жағынан талантты – «ойын ережелерін» жақсы білетін, оларды тиісті түрде жақсы сақтайтын директорларды ілгерілетеді, ынталандырады және марапаттайды. Олар көбірек әкімшіліктендірілген. Оларды шығармашыл болуға шақырмайды. Керісінше, егер сіз тым жасампаз болсаңыз, онда сізде инспекормен, өңірлік білім бөлімімен, министрлікпен және басқалармен мәселелер туындауы мүмкін».

Мектептердің дербестігін арттыру сондай-ақ 2014 жылы Қазақстанда орта білім беру жүйесіне елдік шолу нәтижелері бойынша жасалған ЭЫДҰ сарапшыларының ұсынымдарының бірі болып табылады. Мектептердің академиялық және қаржылық дербестігінің артуы орта білім беретін ұйымдардың директорлар және мұғалімдер корпусын оқыту және олардың әлеуетін арттырумен қатар жүруі тиіс екенін айта кеткен жөн. Мектептер дербестікке дайын болуы керек.

4. Басқа мемлекеттік органдармен ынтымақтастықта және білім берудің барлық деңгейлеріндегі сарапшыларды тартумен білім беру саясатын жоспарлау. Сұхбат барысында сарапшылар білім беру жүйесін басқару тәсілдері де жеке аталды. Бас атқарушы органға қатысты сын да, білім беруді басқаруды орталықсыздандыру жөнінде ұсыныстар да айтылды.

«Өңірлік басқару органдары тиімді ынталандырмайды, сондай-ақ мектеп алдында тұрған белгілі бір міндеттердің сапалы орындалуын қамтамасыз етпейді. Бұның бәрі «жоғарыдағылар» талап ететінін, ал «төмендегілер» істей алмайтынын көрсетеді. Бұл білім беру ұйымдарын материалдық-техникалық қамтамасыз ету, педагогтардың біліктілігі және білім беру стратегиясының немесе саясатының кейбір тармақтарын жүзеге асырудың мүмкін болмауы, соның ішінде білім саласында жүзеге асырылатын бағдарламалар бойынша сапалы кері байланыстың жеткіліксіздігі».

ХСЗ нәтижелеріне әсер ететін факторлардың бірі ретінде елдегі білім беру саясатының пайымы мен іске асырылуын талдай отырып, сарапшылар мемлекеттік саясаттың білім беру мәселелеріне нақты назар аудару қажет-

тілігіне қатысты, оның елдің адами капиталын арттырудағы бастапқы рөлін түсіне отырып, ортақ пікірге келді. Осыған байланысты барлық өзекті ХСЗ, ұлттық тестілеу мен емтихандар деректерін және қайта қаралған индикаторлар мен көрсеткіштерді терең талдау негізінде басқа мемлекеттік органдармен *бірлесіп*, білім сапасын арттырудың Ұлттық стратегиясын әзірлеу нысаналы болмақ. Сондай-ақ, барлық бағдарламалық құжаттарда және ҚР өңірлерін дамыту жөніндегі жоспарларда білім сапасына нақты басымдық беру қажет (қорытынды абсолюттік көрсеткіштерге емес, сапалық өзгерістерді өлшеуге назар аудары отырып). Тәжірибе көрсеткендей, өңірлер де, орталық атқарушы орган да *ресми түрде бекітілген басымдық болмаған жағдайда*, БҒДМБ индикаторлары шеңберінде талап етілетін ақпаратты жинаумен шектелуге бейім келеді.

5. Қазақ тіліндегі оқу және қосымша әдебиеттің жоғары сапасы мен қолжетімділігін қамтамасыз ету, жалпы оқу мәдениетін дамыту. Қазақ тіліндегі әдебиеттің төмен сапасы және жалпы алғанда мектеп жасындағы балалар арасында, атап айтқанда, қазақ тілінде оқитын оқушылар арасында оқу мәдениетінің болмауы немесе оның төмен деңгейі сарапшылар атап өткен мәселелік аспектілердің бірі болып табылады. Сарапшылар жалпы оқу сауаттылығының төмен деңгейін оқушылардың соңғы ХСЗ-дегі төмен нәтижелерімен байланыстырады. Респонденттер қазақ тілінде сөйлейтін халық санының өсуіне және Интернетте қазақ тілінде сапалы мән-мәтіннің жетіспеуіне назар аударды. Балаларға арналған кітаптарды жазуға конкурстар, ұлттық оқу жылын жариялау, отандық IT-компаниялардың қазақ тілінде мобильді қосымшалар мен ойындар әзірлеуі сияқты іс-шаралар арқылы сапалы оқу және қосымша көркем әдебиетті жариялауды ынталандыруға кеңес беріледі.

6. Мектептердің инфрақұрылымын жақсарту жөніндегі ұлттық бағдарлама. Сарапшылар пікірлерінің басым бөлігі білім беру жүйесінің инфрақұрылымы мен қаржыландыру жағдайына қатысты болды. Білім беру ұйымдарының, әсіресе еліміздің ауылдық жерлерінде, нашар дамыған инфрақұрылымы фактісін атап өтуге тура келді. Сарапшылар мектептердің, мұғалімдердің шамадан тыс жүктелгенін және жаңа мектептердің жетіспейтінін атап өтті. Негізгі мәселелерді шешу және барлық оқушыларға мектеп инфрақұрылымына тең қолжетімділікті қамтамасыз ету еліміздің ұлттық білім беру саясатының негізгі басымдығы болуы тиіс және мәселенің ауқымы мен мерзімділігін, сондай-ақ оқушылардың академиялық үлгерімі үшін сапалы мектеп инфрақұрылымының дәлелденген маңызын ескерумен ҚР барлық өңірлерінде бір мезгілде оны жүйелі дамыту жөнінде бағдарламаны әзірлеу қажет.

«Сіз НЗМ-дей сапаны қалайсыз ба? Онда, кешіріңіз, 3 миллион төлеңіз. НЗМ-де бір балаға жылына бюджеттен шамамен 3 млн теңге жұмсалады⁷. 40 мың теңгеге білім алғыңыз келсе – 40 мың теңге төлеп, осы оқушылардан, осы мектептерден, осы оқытушылардан немесе жоқ зертханалардан, жоқ компьютерлік сыныптардан, жоқ кең жолақты

⁷ Зерттеу авторлары осы пікірдің нақтылығын растай алмайды.

интернеттен талап етпеңіз. Шын мәнінде, бұның бәрі жалған. Олардан НЗМ сапасын талап етпеңіз, бұл пайдасыз, бәрі ресурстар мен қамтамасыз етуге барып тіреледі».

7. Мектепке барумен бірге академиялық жетістіктерге нақты назар аудару, білім беру жүйесінде теңсіздікті төмендету бойынша мақсатты шараларды жүзеге асыру. Зерттеу сарапшылары әділ атап өткендей, қазақстандық білім беру жүйесі теңсіздік мәселесінің әлеуметтік тұсына (барлық оқушылардың білім алуға қолжетімділігін қамтамасыз етуге) бағытталған, бұл ретте, халықтың әртүрлі санаттарынан балалар арасындағы академиялық үлгерім деңгейіндегі алшақтық азаймайды және талқыланбайды. Қолайсыз отбасылардан шыққан балалар материалдық көмек алады (киім, оқулықтар, кеңсе тауарлары түрінде), алайда олар үшін көрінеу төмен күтулер әрекет етеді, **олардың оқу үлгерімі емес, сабаққа қатысуы басым.** Алайда, мектеп бұндай балаларға мұғалімдердің академиялық қолдауы мен ынтасын алуға көмектесуі керек. Нашар оқу үлгерімімен оқушыларды академиялық қолдау мәселесін жүйелі түрде қарастыру қажет, соның ішінде олардың сабақтан тыс өз бетінше білім алуы үшін қолайлы орынмен, қажетті оқу жабдықтарымен (қашықтықтан оқыту жағдайында өзекті), жеке психологиялық сүйемелдеумен қамтамасыз ету қажет.

8. Жекелеген өңірлер деңгейінде білім беру жүйесіндегі теңсіздіктің себептерін зерделеу және білім беруді дамыту жөнінде мамандандырылған өңірлік бағдарламаларды әзірлеу. Сарапшылар оқушылардың академиялық нәтижелеріне өңірлік ахуалдың ықтимал әсерін атап өтеді, бұл ХСЗ нәтижелерінде ел өңірлері арасындағы алшақтыққа себепші болады. Білім беруде әділдікті қамтамасыз ету және еліміздің бірқатар өңірлері үшін адами капиталдың едәуір ысыраптарын алдын алу үшін бұндай алшақтықтың себептерін кешенді зерттеу қажет. Бүгінгі таңда ХСЗ қорытындылары бойынша еліміздің бірнеше оңтүстік және батыс өңірлерінің бір жарым-екі жылға (немесе одан да көп) Нұр-сұлтан және Алматы қалаларынан созылмалы артта қалу фактісі (Кореуева, 2020) мемлекеттік саясат деңгейінде дереу және терең сараптамалық талдауды талап етеді.

ҚР білім сапасын арттыру және ХСЗ нәтижелерін жоғарылату бойынша жұмыс бағыттары **осы ұсыныстармен шектелмейді.** Керісінше, бұл ұсыныстар талап етілетін өзгерістердің құрылымын көрсетеді, соның ішінде олардың әрқайсысы ондаған жеке іс-шаралар мен бастамаларға бөлінеді. Бұдан басқа, оқу бағдарламасы мен бағалау жүйесін жетілдіру, барлық деңгейлерде білім беруді қаржыландыруды арттыру, өңірлерде білім басқармаларын орталықсыздандыру, қатаң сөгу, білім берудің барлық деңгейлерінде және уәкілетті органдарда сыбайлас жемқорлыққа мүлдем төзбеушілікті тәрбиелеу қажеттігі сияқты мәселелер білім беру жүйесіндегі реформалар мен бастамалардың толық әрі оң жүзеге асырылуын тежейтін өткір ұшты тастар бола тұра, соңғы онжылдықтар бойында **өзекті болып табылады.**

АЛҒЫС БІЛДІРУ

Зерттеу авторлары осы зерттеуге сұхбат респонденттері ретінде қатысқан сарапшыларға шын жүректен алғыс білдіреді.

Сұхбат аясында ҚР білім сапасы туралы кәсіби пікірімен бөлісті:

- **Жақсыбек Абдрахметұлы Күлекеев**, Қолданбалы экономиканы зерттеу орталығының ғылыми жетекшісі;
- **Саясат Нұрбек**, BTS Digital білім беру жобаларының жетекшісі;
- **Джалия Джайдакпаева**, НЗМ ХББ модератор-мұғалімі, қ.Алматы;
- **Михайло Милованович**, Center for Applied Policy and Integrity аға сарапшысы;
- **Дуйшонкул Шаматов**, Назарбаев Университеті Жоғары білім беру мектебінің қауымдастырылған профессоры;
- **Нартай Әшім**, Knowledge Engineering басшысы және негізін қалаушы;
- **Шәкәрім Сейсенбай**, Нұр-Сұлтан қаласындағы №54 мектеп-лицейінің директоры;
- **Дәулет Рашидұлы Арғандыков**, “Manpower advisory Kazakhstan” құрылтайшысы және бас директоры.

Қатысу туралы ақпарат тек сарапшылардың келісімімен ғана жарияланып отыр. Сарапшылардың есепте келтірілген дәйексөздері анонимділікті сақтаумен беріледі.

ХСЗ-ДЕ ӘЛЕУМЕТТІК ТЕҢСІЗДІКТІ ӨЛШЕУ. ЖАЛПЫ ЖҰРТ ҚАБЫЛДАҒАН ӘДІСТЕМЕЛЕРГЕ ШОЛУ

Hradil (2001) сәйкес әлеуметтік теңсіздік кейбір адамдар өздерінің әлеуметтік жағдайына қатысты, қоғамның басқа мүшелеріне қарағанда, үнемі көбірек ресурстар алғанда байқалады. Осы анықтамаға сүйене отырып, әлеуметтік теңсіздік маңызды және құнды әлеуметтік ресурстарға қол жеткізуге адамдардың немесе адамдар топтарының тең емес, әртүрлі қатысу мүмкіндіктерін қарастырады. Мысалы, индустриялық немесе индустриядан кейінгі қоғамдарда бұндай ресурстарға табыс, әл-ауқат, кәсіби біліктілік және білім деңгейлері кіреді.

Hradil (2001) сәйкес келесі аспектілер әлеуметтік теңсіздіктің «негізгі нысандары» болып табылады: материалдық әл-ауқат, билік, бедел және білім. Бұндай нысандар стратификацияны және қоғамның санаттарға бөлінуін қарастырады, бұнда иерархиялық құрылым бойынша артықшылықты топтар жоғарыда, ал қолайсыз топтар төменде орналасады. Негізгі нысандармен қатар, еңбек, тұрмыс, қоршаған орта мен демалыс «шарттары» да ерекшеленеді. Шарттарға жасы, жынысы және ұлты, сондай-ақ отбасылық мәртебесі және отбасыдағы балалар саны кіреді (Hradil, 2001).

Білім беруде әлеуметтік теңсіздіктің көріністерін ХСЗ-де әртүрлі әсер ету факторларын салыстыру арқылы өлшеуге болады. Біздің зерттеуімізде қарастырылатын үш ХСЗ деректер қорында қолжетімді белгілі бір әсер ету факторлары (негізгі нысандар мен жағдайлар) қарастырылады.

Көбінесе халықаралық зерттеулер ықтимал әлеуметтік теңсіздікті (немесе белгілі бір игіліктерге қолжеткізу деңгейін) анықтау үшін оқушы отбасының **әлеуметтік-экономикалық мәртебесі** туралы деректер пайдаланады. Әлеуметтік-экономикалық мәртебе жеке адамның немесе отбасының әл-ауқат, билік және әлеуметтік капитал сияқты құнды ресурстарға қолжетімділіктің немесе бақылаудың иерархиялық құрылымындағы орнын білдіреді (Mueller және Parcel, 1981).

Көптеген зерттеулер (с.і. жоғарыда аталған Coleman және т.б. зерттеуі, 1966) оқушының ӘЭМ-і оның академиялық үлгерімін едәуір алдын-ала анықтайтыны дәлелденді. Әлеуметтік-экономикалық мәртебенің оқушының оқу жетістіктеріне әсер ету дәрежесін білу білім беру саласындағы зерттеушілер мен басқарушылар үшін ел ауқымында да, жекелеген елді-мекендер деңгейінде де білім беру саясатын жоспарлау үшін өте маңызды.

Халықаралық салыстырмалы зерттеулерде оқушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесін өлшеу үшін әртүрлі тәсілдер мен айнымалылар қисында-

ры қолданылады, бұл нәтижелерді түсіндіру мен салыстыруда қиындықтарға алып келеді (Sirin 2005; White 1982; White және т.б. 1993). Зерттеушілердің арасындағы даулы мәселе – оқушының әлеуметтік-экономикалық мәртебесі нені қамтуы керек сұрағы. Көптеген зерттеулерде тек отбасылық бюджет, ата-анасының мамандығы немесе әлеуметтік жағдайы бойынша есепке алыну ғана қолданылады (мысалы, мектепте ыстық түскі ас ішу құқығы). Бұндай индикаторды қолдана отырып, зерттеушілер мектептің немесе оқушы тұрғылықты жерінің әлеуметтік-экономикалық жағдайын өлшейді, бұл осы фактордың әсерін түсінуді едәуір қиындатады.

Зерттеулердің басым бөлігінде әлеуметтік-экономикалық мәртебені өлшеу үшін екі тәсіл қолданылады: *санаттар және үздіксіз индикатор*. *Үздіксіз индикатор* көрсетілген мәні бар әлеуметтік-экономикалық мәртебе индексі есептеуді қарастырады (мысалы, нөлден бірге дейін). Санаттар бойынша тәсіл қоғамды нақты жеке топтарға немесе санаттарға бөлуді қарастырады. *Әлеуметтік-экономикалық мәртебенің халықаралық салыстырмалы өлшемдері тармақшасында санаттарға бөлу туралы толығырақ жазылған.*

PISA зерттеуінде әлеуметтік-экономикалық мәртебені есептеу үшін *үздіксіз индикатор* тәсілі қолданылады. Теориялық құрылым арқылы индексті құру үшін айнымалылар таңдалады. PISA әлеуметтік-экономикалық мәртебе индексінің теориялық құрылымы негізінде **Пьер Bourdieu** теориясы жатыр, ол мәртебе мәдени, экономикалық және әлеуметтік капиталдан құралады деп санайды (Bourdieu, 1986).

Бұл жағдайда «капитал» термині оның экономикалық мағынасынан ерекшеленеді. Bourdieu сәйкес капитал материалдық нысанда немесе ішкі «инкорпорацияланған» нысанда көрінетін жинақталған жұмыс болып табылады.

Экономикалық капитал тікелей ақшаға айналады және меншік құқығы нысанында институционализацияланады. *Мәдени капитал* белгілі бір жағдайларда экономикалық капиталға айналады және білім біліктілігі түрінде институционализациялануы мүмкін. Bourdieu сәйкес мәдени капиталдың үш түрі бар: инкорпорацияланған (дағдылар мен құзыреттер), объективтендірілген (мәдениет заттары: суреттер, кітаптар топтамасы және т.б.) және институционализацияланған (сертификаттар, дипломдар, ғылыми дәреже және т.б.). *Әлеуметтік капитал* белгілі бір жағдайларда экономикалық капиталға айналатын әлеуметтік өзара әрекеттесуді, танысуды және адамдар тобына (мысалы, партия, қауымдастық) жатқызылуды қарастырады.

Bourdieu пікірінше, капиталдың бір нысаннан екінші нысанға ауысуы белгілі бір жағдайларда болуы мүмкін, бұл ретте, мәдени немесе әлеуметтік капитал әрдайым экономикалық капиталға айнала бермейді. Алайда, *экономикалық капитал басқа түрлер үшін негіз болып табылады*. Капиталдың барлық түрлері өзара байланысты және бір-біріне әсер етеді. Егер қоғамда экономикалық капиталмен алмасу немесе беру баяуласса, онда мәдени және әлеуметтік

капиталдың маңызы артады. Бұл ақпарат PISA Әсер ету факторлары тармақшасында пайдаланылады.

Әлеуметтік-экономикалық мәртебенің халықаралық салыстырмалы өлшемдері

Әлеуметтік-экономикалық мәртебені анықтау кезінде мамандықтарды жіктеу маңызды рөл атқарады. Осы жіктеудің негізінде таптық модельдер мен қоғам стратификациясының түрлері қолданылады, бұнда ұқсас кәсібі, білімі мен жалақысы бар адамдар бір әлеуметтік топқа жатады деп болжанады.

Кәсіби қызмет өлшеудің үш тәсілі бойынша жіктеледі: бедел шкаласы, әлеуметтік-экономикалық индекстер және әлеуметтік санаттар. Әрбір тәсілдің өзіндік логикалық құрылымы мен теориялық негізі бар. Алайда үздіксіз индикатордың санатын немесе тәсілін пайдаланатын кәсіптер жүйесінің барлық өлшемдері Кәсіптердің халықаралық стандартты жіктеуіші (КХСЖ-08) негізінде жүргізіледі. КХСЖ-08 кәсіптердің халықаралық жіктеуіші және кәсіптерді кодтаудың халықаралық стандартталған тәсілі болып табылады (Ganzeboom және Treiman, 1996).

Кәсіптердің халықаралық стандартты жіктеуіші (ISCO-08)

КХСЖ 1958 жылы Біріккен Ұлттар Ұйымы жанындағы Халықаралық еңбек ұйымымен Генфада әзірленді. КХСЖ-08 келесі функциялары бар: халықаралық жұмыспен қамту жіктеуіштерін салыстыру, халықаралық кәсіби ұтқырлықты стандарттау, ұлттық жұмыспен қамту жіктеуіштерін әзірлеу. КХСЖ-08 негізінде кәсіби саладағы құзыреттілік деңгейі, дағдылар, қабілеттер және біліктілік сияқты тұжырымдамалар жатыр. Бұл сипаттамалар бір мамандық бойынша міндеттер мен міндеттемелердің санын анықтайды. КХСЖ-08 – бұл төрт деңгейлі иерархиялық жіктеуіш, онда ресми білім 2011 (КХСЖ-11) білім берудің халықаралық стандарттық жіктеліміне сәйкес келеді.

Білім берудің халықаралық стандарттық жіктелімі 2011 (ISCED-11)

Білім берудің халықаралық стандарттық жіктелімі Білім беру жөніндегі халықаралық конференцияда қабылданды (Женева, 1975) және БХСЖ-1976 ретінде белгілі болды. БХСЖ-2011 халықаралық деңгейде салыстырылатын деректерді жинау және талдау мақсатында статистикада қолданылатын Біріккен Ұлттар Ұйымы Халықаралық әлеуметтік және экономикалық жіктеуіштер жүйесінің бір бөлігі болып табылады. БХСЖ білім беру бағдарламаларын екі негізгі жіктеу айнаымалысын қолданумен олардың мазмұны бойынша жіктейді: білім беру деңгейлері және білім беру салалары.

Кәсіби мәртебенің халықаралық әлеуметтік-экономикалық индексі (ISEI)

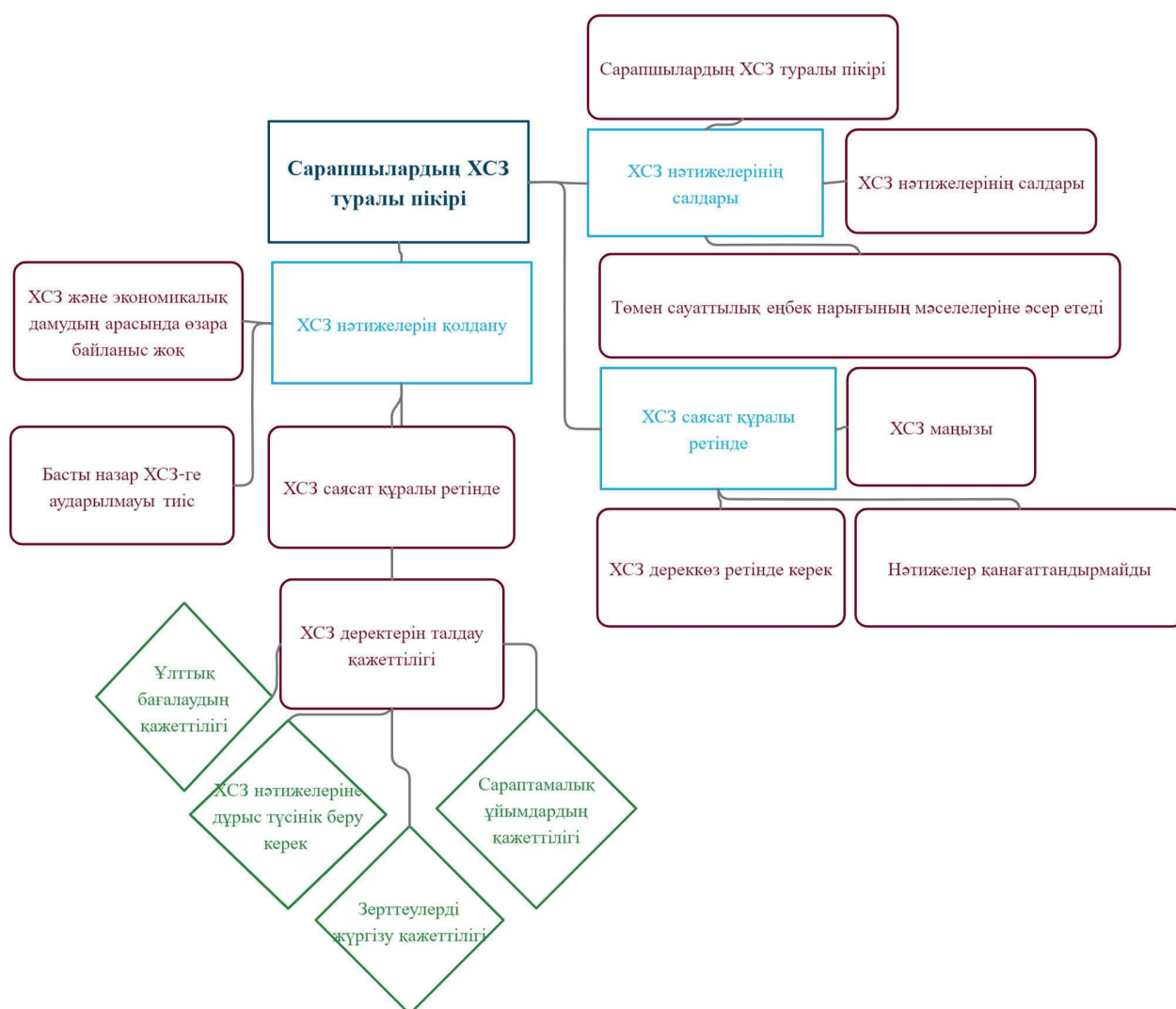
Халықаралық әлеуметтік-экономикалық индексті 1992 жылы Ganzeboom, De Graaf және Treiman зерттеушілері кәсіптердің әлеуметтік-экономикалық мәртебесін өлшеу және еларалық салыстыру үшін жасады. Индекс халықтың білімі, кәсібі және табысы туралы деректер негізінде есептеледі. Индекс логикасына сәйкес білім жалақыға айналады, яғни білім мамандыққа, ал кәсіп кіріске әсер етеді. Осылайша, білімнің мамандық арқылы адамның табысына жанама және тікелей әсерін өлшейтін индекс жасалды (Ganzeboom және т.б., 1992: 11)

Индекске сәйкес әрбір кәсіпке 16-дан 90-ға дейінгі шкала бойынша балл беріледі. Төмен немесе орта деңгейдегі кәсіптер 50 балға дейін, 50 баллдан жоғары кәсіптер кәсіби мәртебенің жоғары әлеуметтік-экономикалық индексіне жатады. Бұл индекс SIOPS (Standard Index of Occupational Prestige Scores) және EGP (Erikson-Goldthorpe-Portocarero Classification) сияқты басқа ұқсас жіктеулерге қарағанда кәсіби мәртебені анағұрлым сенімді өлшеуіші болып танылады.

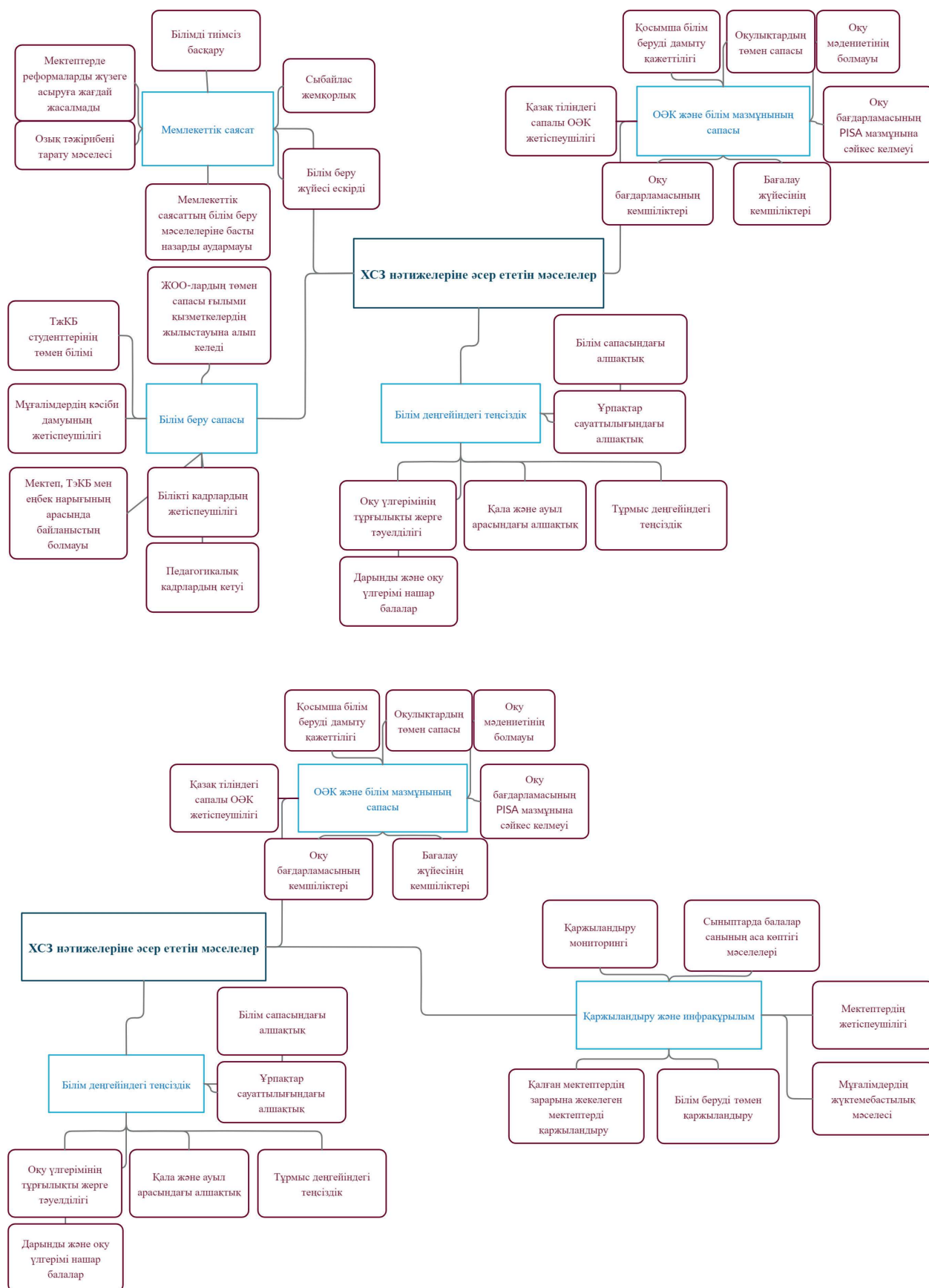
PISA зерттеуінде ата-ананың немесе бір ата-ананың ең жоғары мәртебесіне сәйкес келетін құрама индекс (не немен қиыстырылады, түсініксіз) (ата-ананың ең жоғары кәсіби мәртебесі – HISEI) қолданылады. Бұл индекс ЭЫДҰ оқушылардың ең алдымен КХСЖ-08 кодталатын ата-аналарының кәсіптері туралы жауаптары бойынша есептеледі.

ЗЕРТТЕУ ШЕҢБЕРІНДЕ САРАПШЫЛАРДЫҢ СҰХБАТЫ МЕН САУАЛНАМАСЫН КОДТАУ НӘТИЖЕЛЕРІ

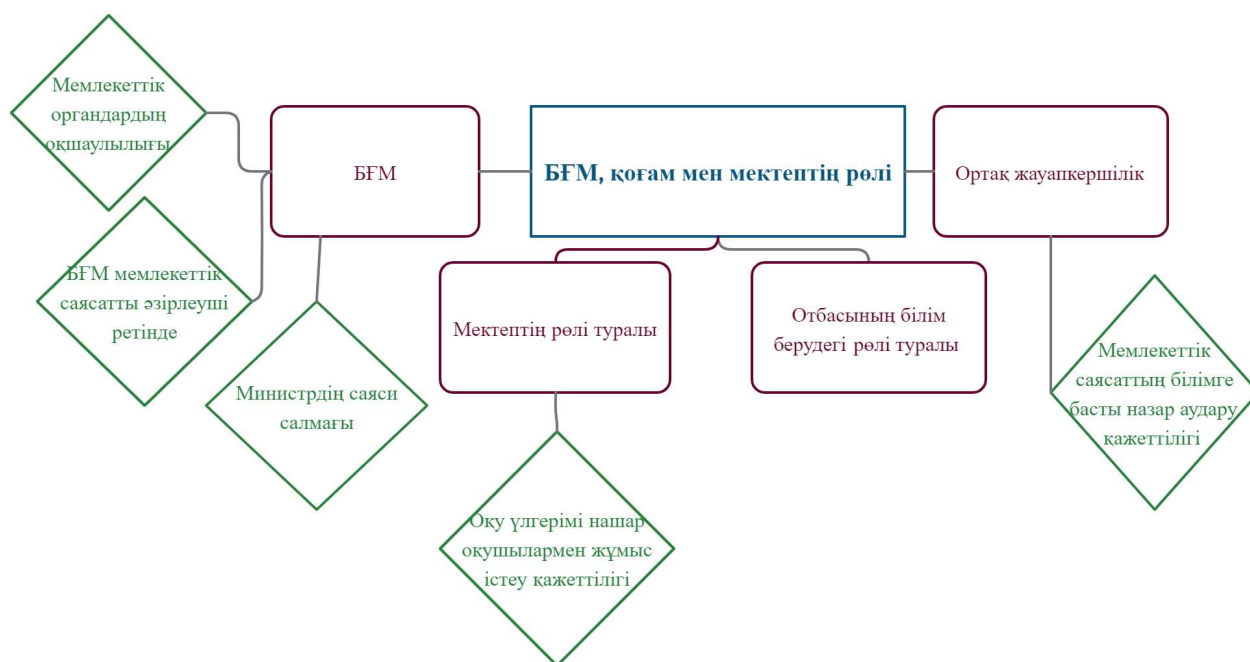
1-сурет. Сарапшылардың Халықаралық салыстырмалы
зерттеулер туралы пікірі



2,3-сурет. Сарапшылардың пікірінше, ҚР-ның ХСЗ-дегі нәтижелеріне әсер ететін мәселелер



4-сурет. Сарапшылардың ҚР БҒМ, қоғам мен мектептің білім сапасын жоғарылатудағы рөлі туралы пікірлері



ҚЫСҚАРТУЛАР ТІЗІМІ

АДИ – Адами даму индексі

АКДИ – Адами капитал дамуы индексі

АКТ – Ақпараттық-коммуникативтік технологиялар

АҚШ – Америка құрама штаттары

АТО ҚР БҒМ – Ақпараттық-талдау орталығы ҚР БҒМ

БҒДМБ – Қазақстан Республикасында білім мен ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы

БҰҰ ДБ – Біріккен Ұлттар Ұйымының Даму бағдарламасы

БХЖС- Білім берудің халықаралық стандарттық жіктелімі

ДЭФ – Дүниежүзілік экономикалық форум

ЖІӨ – Жалпы ішкі өнім

ЖАО – Жергілікті атқарушы органдар

ЖБИ – Жаһандық бәсекеге қабілеттілік индексі

ЖОО – Жоғары оқу орны

КХСЖ – Кәсіптердің халықаралық стандартты жіктеуіші

ҚР – Қазақстан Республикасы

ҚР БҒМ – Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі

МТБ – Материалдық-техникалық база

НЗМ – Назарбаев Зияткерлік мектебі

ОӘК – Оқу-әдістемелік кешен

ОЖСБ – Оқу жетістіктерін сыртқы бағалау

ТЖКБ – Техникалық және кәсіптік білім

ҰБТ – Ұлттық бірыңғай тестілеу

ШЖМ – Шағын жинақты мектеп

ЭЫДҰ – Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы

ЮНЕСКО – Біріккен Ұлттар Ұйымының білім беру, ғылым және мәдениет саласындағы ұйымы

ХСЗ – Халықаралық салыстырмалы зерттеулер

COVID-19 (Coronavirus Disease 2019) – Коронавирустық инфекциясы

ICILS (International Computer and Information Literacy Study) – 8-сынып оқушыларының компьютерлік және ақпараттық сауаттылығын халықаралық зерттеу

IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) – Білім жетістіктерін бағалаудың Халықаралық Ассоциациясы

PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competences) – Ересек халықтың оқу, математикалық сауаттылығын және АКТ дағдыларын халықаралық бағалау бағдарламасы

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – Мәтінді оқу және түсіну сапасын халықаралық зерттеу

PISA (Programme for International Student Assessment) – 15 жастағы оқушылардың білім жетістіктерін бағалау жөніндегі халықаралық бағдарлама

TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) – Математика және жаратылыстану білімінің сапасын бағалау бойынша халықаралық зерттеу

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТ

Addey, C., Sellar, S., Steiner-Khamsi, G., Lingard, B., & Verger, A. (2017). The rise of international large-scale assessments and rationales for participation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 434–452. doi:10.1080/03057925.2017.1301399

Angrist, N., Djankov, S., Goldberg, K., Patrinos, H. (2019). “Measuring Human Capital (English),” World Bank Group, Washington, D.C. <http://documents.worldbank.org/curated/en/540801550153933986/Measuring-Human-Capital>.

Baird, J., Johnson, S., Hopfenbeck, T., Isaacs, T., Sprague, T., Stobart, G., & Yu, G. (2016). On the supranational spell of PISA in policy. *Educational Research*, 58(2), 121-138. doi: 10.1080/00131881.2016.1165410

Barro, R. J. (2002). Education as a determinant of economic growth.

Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950–2010. *Journal of development economics*, 104, 184-198.

Bekhet, A. K., & Zauszniewski, J. A. (2012). Methodological triangulation: An approach to understanding data. *Nurse researcher*.

Bertling, J., & Alegre, J. (2019). PISA 2021 Context Questionnaire Framework (FieldTrial Version). Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-questionnaire-framework.pdf>

Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal studies*, 20(1), 1-23.

Bofah, E. A. T., & Hannula, M. S. (2015). TIMSS data in an African comparative perspective: Investigating the factors influencing achievement in mathematics and their psychometric properties. *Large-Scale Assessments in Education*, 3(1), 1-36.

Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2009). Introduction: Expert interviews—An introduction to a new methodological debate. In *Interviewing experts* (pp. 1-13). Palgrave Macmillan, London.

Boman, B. (2019). What makes Estonia and Singapore so good? *Globalization, Societies and Education*, 18(2), 181-193.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital.

Breakspear, S. (2014). How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education. In *Centre for Strategic Education Seminar Series Paper* (Vol. 40).

Burdick-Will, J. Ludwig, J., Raudenbush, S., Sampson, R., Sanbonmatsu, L., & Sharkey, P. (2011). Converging Evidence for Neighborhood Effects on Children’s Test Scores: An Experimental, Quasi-Experimental, and Observational Comparison.

Duncan, B G., Murnane R. (ред.). Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children’s life chances. (стр. 255-276). New York: Russel Sage.

Carnoy, M., Khavenson T. & Ivanova, A. (2015). Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: a study of Russia and its neighbours, *Compare:*

A Journal of Comparative and International Education, 45 (2), 248-271, [https://doi:10.1080/03057925.2013.855002](https://doi.org/10.1080/03057925.2013.855002)

Casey D, Murphy K (2009) Issues in using methodological triangulation in research. *Nurse Researcher*. 16, 4, 40-55.

Chicago Journal. Increasing Returns and Long-Run Growth. Author(s): Paul M. Romer Source: *The Journal of Political Economy*, Vol. 94, No. 5 (Oct., 1986), pp. 1002-1037 Published by: The University of Chicago Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1833190>

Coleman, J. (1966). Equality of Educational Opportunity. National Center for Educational Statistics.

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in psychology*, 6, 52.

Crehan, L. (2017). *Cleverlands: The secrets behind the success of the world's education superpowers*. Random House.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* / John W. Creswell (Fourth edition, international student edition). Los Angeles, Calif.: SAGE.

Creswell, J. W., & Creswell, J. W. Q. i. & r. d. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* / John W. Creswell (3rd edition). Los Angeles: SAGE Publications.

Demir, İ., Kılıç, S., & Ünal, H. (2010). Effects of students' and schools' characteristics on mathematics achievement: findings from PISA 2006. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*, 2(2), 3099-3103. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.472

Dodge, Y., & Commenges, D. (Eds.). (2006). *The Oxford dictionary of statistical terms*. Oxford University Press on Demand.

Doyle, A. (2008). "Educational performance or educational inequality: what can we learn from PISA about France and England?" *Compare*, 38 (2), 205-217

Dudovskiy, J. (2018). *The Ultimate Guide to Writing a Dissertation in Business Studies: A Step-by-Step Assistance*.

Edgerton, J. D., Peter, T., & Roberts, L. W. (2008). Back to the basics: Socio-economic, gender, and regional disparities in Canada's educational system. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 861-888.

Etikan, I., Abubakar Musa, S., & Sunusi Alkassim, R. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

Fertig, M. (2003). Who's to blame? The determinants of German students' achievement in the PISA 2000 study.

Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J., & Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470–499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493>

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report. Springer Nature.

Geesa, R. L., Izci, B., Song, H., & Chen, S. (2019). Exploring factors of home resources and attitudes towards mathematics in mathematics achievement in South Korea, Turkey, and the United States. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(9), em1751.

Gennaioli, N., La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., & Shleifer, A. (2013). Human capital and regional development. *The Quarterly journal of economics*, 128(1), 105-164.

Gimenez, G., Martín-Oro, Á., & Sanaú, J. (2018). The effect of districts' social development on student performance. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 80-96.

Goldring, E. B., & Presbrey, L. S. (1986). Evaluating preschool programs: A meta-analytic approach. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 8(2), 179-188.

Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616.

Haahr, J., Nielsen, T., Hansen, M., Jakobsen, S. (2005). Explaining student performance: evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Final Report, Dansk Teknologisk Institut

Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. Improving the quality of childhood in Europe, 7, 75-89.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

Harding, J. F., Morris, P. A., & Hughes, D. (2015). The relationship between maternal education and children's academic outcomes: A theoretical framework. *Journal of Marriage and Family*, 77(1), 60-76.

Patrinos, H., & Angrist, N. (2018). "Global Dataset on Education Quality: A Review and Update (2000-2017)", World Bank Group, Washington, D.C.

Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Jones, S. S. (2003). The effect of all-day kindergarten on student cognitive growth: A meta analysis.

Keller, R. (2011). Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden.

Komatsu, H., & Rapple, J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth. *Comparative Education*, 53(2), 166-191.

Kopeyeva, A. (2020). Understanding Factors behind Regional Inequality in Education in Kazakhstan. *Central Asian Affairs*, 7, 38-79.

Kraay, A. (2018). Methodology for a World Bank human capital index. The World Bank.

Landwehr, A. (Ed.) (2010). Diskursiver Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92526-4>

Lazareva, O., & Zakharov, A. (2020). Teacher wages and educational outcomes: evidence from the Russian school system. *Education Economics*, 28(4), 418-436.

Lucas Jr, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, 22(1), 3-42.

Marks, G. N., & Pokropek, A. (2019). Family income effects on mathematics achievement: their relative magnitude and causal pathways. *Oxford Review of Education*, 45(6), 769-785

Mowat, J. (2017). Closing the attainment gap – a realistic proposition or an elusive pipe-dream?. *Journal Of Education Policy*, 33(2), 299-321. doi: 10.1080/02680939.2017.1352033

Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child development*, 13-30.

Muller, C., & Kerbow, D. (2018). Parent involvement in the home, school, and community. In *Parents, their children, and schools* (pp. 13-42). Routledge.

Mussina, Zh., (2020, April). Effectiveness of Kazakhstan education reforms through the lenses of PISA 2009-2018 [Poster Presentation], Comparative and International Education Society, Доступно по ссылке: <https://cies2020.org/portfolio/school-and-students-socioeconomic-status-effect-on-academic-achievement-analysis-based-on-pisa-2009-2012-2015-in-kazakhstan/>

Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention & Treatment*, 6(1), 31a.

Ochieng, P. A. (2009). An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13.

OECD (2014), TALIS2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2017), The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>

OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2019), Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.

Patrinos, H., & Psacharopoulos, G. (2002). Returns to investment in education: a further update. The World Bank.

Pelinescu, E. (2015). The impact of human capital on economic growth. *Procedia Economics and Finance*, 22(1), 184-190.

Perry, L., и McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.

Pont, B., Yee, H. J., Albiser, E., Zapata, J., & Fraccola, S. (2013). *Education Policy Outlook: Finland*. OECD Publishing.

Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). Returns to investment in education: a decennial review of the global literature. The World Bank.

Rapplee, J., & Komatsu, H. (2019). Is knowledge capital theory degenerate? PIAAC, PISA, and economic growth. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 76, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1612233>

Rautalin, M., & Alasuutari, P. (2009). The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, 24(5), 539-556.

Reagan, R. (1983). *A Nation at Risk*. Available at <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>

Sahlberg, P. (2015). Finnish schools and the global education reform movement. *Flip the system: Changing education from the ground up*, 162.

Santiago, Paulo, et al. (2016), “School education in Estonia”, in *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*, OECD Publishing, Paris.

Schwab, K. “The Global Competitiveness Report 2018,” *World Economic Forum*, Geneva

Schleicher, A (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.

Stekelenburg, C. R. (1992). The effects of public high school size on student achievement: A meta-analysis, как приведено в Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Tan, C. (2012). The culture of education policy making: curriculum reform in Shanghai. *Critical Studies In Education*, 53(2), 153-167. doi: 10.1080/17508487.2012.672333

Tesema, M. T., & Braeken, J. (2018). Regional inequalities and gender differences in academic achievement as a function of educational opportunities: Evidence from Ethiopia. *International Journal of Educational Development*, 60, 51-59.

United States. National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform: A report to the Nation and the Secretary of Education*, United States Department of Education. The Commission.

Verger, A. (2008). Measuring educational liberalisation. A global analysis of GATS. *Globalisation, Societies and Education*, 6(1), 13-31.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*, 3-32.

Wengeler, M., & Ziem, A. (2010). „Wirtschaftskrisen “im Wandel der Zeit. In Diskursiver Wandel . VS Verlag für Sozialwissenschaften.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.

Wilson, K. (2001). The determinants of educational attainment: Modeling and estimating the human capital model and education production functions. *Southern Economic Journal*, 518-551.

Wilson, V. (2014). Research methods: triangulation. *Evidence based library and information practice*, 9(1), 74-75.

World Bank Group (2018). “Human Capital Index. Kazakhstan (2-Page Brief)”, Washington D.C.

World Economic Forum (2017). “The Global Human Capital Report 2017”.

Young, J. C., Rose, D. C., Mumby, H. S., Benitez-Capistros, F., Derrick, C. J., Finch, T., Mukherjee, N. (2018). A methodological guide to using and reporting on interviews in conservation science research. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 10–19. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12828>

Informбюро. 29 января 2018. Давоста ЖІӨ баламасы ұсынылды. Инклюзивтік даму индексі деген не? https://informburo.kz/stati/v-davose-prezentovali-alternativu-vvp-chto-takoe-indeks-inklyuzivnogo-razvitiya.html?utm_source=notify&utm_medium=push&utm_campaign=official_ru

Ковалева, Г. (2019). «PISA 2018 халықаралық бағдарламасының нәтижелерін талқылаймыз», презентация

