

Министерство образования и науки Республики Казахстан
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина



**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ ПО СОКРАЩЕНИЮ РАЗРЫВА
МЕЖДУ ГОРОДСКИМИ И СЕЛЬСКИМИ ШКОЛАМИ**

Методические рекомендации

(1 часть)

Нур-Султан
2021

Рекомендовано к изданию решением Ученого совета Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 7 от 03 июня 2021 года 2021 года).

Концептуальные подходы по сокращению разрыва между городскими и сельскими школами. - Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. – 960 с.

В методических рекомендациях рассмотрены и проанализированы международный и отечественный опыт по повышению качества образования в сельских малокомплектных школах, нормативная правовая база.

Выявлены причины и факторы разрыва в качестве образования между городскими и сельскими школами по результатам исследования, школы с высокой и низкой результативностью в регионах, городах и селах и проведен анализ организации и качества процесса обучения.

Разработаны методические рекомендации по внедрению и масштабированию проектов «Мобильный учитель», «Временная семья», «Организация шефства сильных школ над школами с низкой результативностью» в сельских школах страны.

Методическая разработка представляет практическую значимость для педагогов сельских, малокомплектных школ, руководителей и методистов организаций образования по вопросам повышения качества образования в сельских школах.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2021
© Национальная академия образования
имени И. Алтынсарина, 2021

Сокращения и обозначения

ВОУД – Внешняя оценка учебных достижений

ГОСО – Государственный общеобязательный стандарт образования

ГПРОН РК - Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан

ЕНТ – Единое национальное тестирование

ИКТ – Информационно-коммуникационные технологии

МКШ - Малокомплектные школы

МОН РК – Министерство образования и науки Республики Казахстан

НАО – Национальная академия образования имени И.Алтынсарина

НИШ – Назарбаев интеллектуальные школы

НЦИ – Национальный центр информатизации

НЦПК – Национальный центр повышения квалификации

ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития

СОР – Суммативное оценивание за раздел

СОЧ – Суммативное оценивание за четверть

ЦПМ – Центр педагогического мастерства

ICILS - International Computer and Information Literacy Study (Международное исследование компьютерной и информационной грамотности)

PIAAC - Programme for the International Assessment of Adult Competences (Международная программа по оценке компетенций взрослого населения)

PISA - Programme for International Student Assessment (Международная программа по оценке образовательных достижений обучающихся)

STEM - Science, Technology, Engineering and Math (Наука, Технологии, Инжиниринг и Математика)

TALIS – Teaching and Learning International Survey (Международное исследование преподавания и обучения)

Глоссарий

1. **Дополнительное образование** - процесс воспитания, обучения, осуществляемый с целью удовлетворения всесторонних потребностей обучающихся, воспитанников и специалистов

2. **Внешкольная организация дополнительного образования** - учебно-воспитательная организация, реализующая образовательные программы дополнительного образования обучающихся и воспитанников

3. **Учебно-оздоровительная организация образования** - юридическое лицо, осуществляющее функции по воспитанию, образованию, оздоровлению, отдыху детей и учащейся молодежи

4. **Производственное обучение** - обучение, направленное на приобретение теоретических знаний, практических умений обучающимися, на базе организаций образования и (или) предприятий (организаций)

5. **Опорная школа (ресурсный центр)** - организация среднего образования, на базе которой консолидируются образовательные ресурсы близлежащих малокомплектных школ для проведения краткосрочных сессионных занятий, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в целях обеспечения доступа к качественному образованию обучающихся малокомплектных школ

6. **Малокомплектная школа** - общеобразовательная школа с малым контингентом обучающихся, совмещенными класс-комплектами и со специфической формой организации учебных занятий

7. **Научно-методическая работа** - вид деятельности, основанный на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на совершенствование функционирования и развития системы непрерывного образования

8. **Подушевой норматив финансирования** – нормативного финансового обеспечения гарантированной государственной стоимости обучения на всех уровнях образования

9. **Лица (дети) с особыми образовательными потребностями** - лица, которые испытывают постоянные или временные трудности в получении образования, обусловленные здоровьем, нуждающиеся в специальных, общеобразовательных учебных программах и образовательных программах дополнительного образования

10. **Инклюзивное образование** - процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей

11. **Модель обучения «Перевёрнутый класс»** - модель обучения, когда теоретический материал изучается посредством информационных и коммуникационных технологий самостоятельно (видеолекции, аудиолекции, интерактивные материалы и т.п.), а высвобожденное время на уроке направлено на решение проблем, сотрудничество и взаимодействие с учениками.

12. **Учебный план** - документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), тем, практики, иных видов учебной деятельности и формы аттестации обучающихся.

13. **Силлабус** - программа обучения по дисциплине для обучающегося, содержащая краткое описание учебной дисциплины, основные характеристики изучаемой дисциплины.

14. **Информационно-образовательные ресурсы** - формализованные идеи и знания образовательного характера, различные данные, методы и средства их накопления, хранения и обмена между источниками и потребителями информации.

15. **Сетевая технология** - технология, включающая обеспечение учебно-методическими материалами, формы интерактивного взаимодействия обучающихся с преподавателем и друг с другом, а также администрирование учебного процесса на основе использования сети Интернет.

16. **Кейсовая технология** - технология, основанная на комплектовании наборов (кейсов) учебно-методических материалов на бумажных, электронных и прочих носителях и рассылке их обучающимся для самостоятельного изучения.

17. **Мультимедиа** - комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с разнородными данными (графикой, текстом, звуком, видео).

18. **Смешанное обучение (интегративная модель)** - модель обучения, которая представляет собой интеграцию очных и электронных форм обучения. Смешанное обучение, или *blended learning*, - современная образовательная технология, в основе которой лежит концепция объединения технологий «классно-урочной системы» и технологий электронного обучения, базирующегося на новых дидактических возможностях, предоставляемых ИКТ и современными учебными средствами.

19. **Тестирующий комплекс** - программное средство, предназначенное для определения степени освоения обучающимися учебного материала на всех уровнях образовательного процесса.

20. **Тьютор** - лицо, помогающее обучающимся осваивать изучаемую с преподавателем дисциплину.

21. **Педагог - эдвайзер** - специалист, в обязанности которого входит разработка базовых образовательных целей, системы их критериев и показателей, пакета контрольно - оценочных процедур для отслеживания образовательных результатов, основных способов и средств индивидуального обучения.

22. **Оценка учебных достижений обучающихся** - установление степени достижения целей обучения, уровень сформированности знаний, умений и навыков, а также выявление уровня их развития, включая индивидуальные и личностные качества; проверка (контроль), измерение учебных достижений обучающихся.

23. **Индивидуальный учебный план (ИУП)** - совокупность учебных предметов (профильных курсов), выбранных обучающимися для освоения из учебного плана образовательного учреждения, составленного на основе базисных учебных планов.

Введение

Равенство образовательных возможностей – один из важнейших принципов, который является основой для систем образования во многих странах мира, в том числе и в Казахстане. Образование является драйвером экономики страны, влияя на судьбу общества и государства. Всеобщая декларация прав человека провозглашает право каждого человека на образование: «образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам» [1].

Сегодня в обществе возникают ситуации, допускающие несоблюдение равенства в разных сферах общества, что недопустимо в 21 веке.

Главная задача в системе образования – обеспечить равенство к качественным образовательным услугам всем категориям детей отдаленных регионах. Разница в качестве образования имеется в разрезе городских и сельских школ, прежде всего, в развитой инфраструктуре, в доступе к разнообразным и качественным образовательным услугам и другое.

Данная проблема поднимается в Посланиях Президента народу Казахстана. К. Токаев говорит о необходимости разработки системных мер по обеспечению равенства возможностей для школьников. «Наши дети должны получать качественное образование вне зависимости от места проживания и языка обучения. В связи с этим государство поддержит так называемые «обычные» школы. Это также поможет преодолеть разрыв между городом и селом в сфере образования» [2].

Кроме того, международные сопоставительные исследования и национальные системы оценки знаний обучающихся свидетельствуют о растущем разрыве между сельскими и городскими школами. Невысокие результаты национальных и международных оценок образовательных достижений обучающихся Казахстана являются прямым следствием различных факторов, таких как выбор курса на элитизацию среднего образования, отсутствие должного внимания и финансирования сельских уязвимых школ, малокомплектных школ (далее – МКШ) и многое другое.

Такие условия создают барьеры и для входа сельской молодежи в средний класс. Если не решить проблему качества сельского образования, то существует угроза маргинализации сельской молодежи, которые будут создавать проблемы как для образовательной, так и для экономической системы. Последующее региональное развитие индустрии и агропромышленного комплекса не будет обеспечено качественными кадрами.

В последнее время в медиа и академической среде широкое распространение получило понятие «цифровое неравенство». В условиях пандемии цифровые технологии стали ключевым элементом практически во всех сферах жизнедеятельности человека и общества. В своем выступлении на Генеральной Ассамблее ООН, посвященной роли новых технологий в достижении Целей устойчивого развития, Генеральный секретарь всемирной организации А. Гутерриш предостерег, что «цифровой разрыв» может стать «новым лицом неравенства», поэтому назвал необходимость его сокращения вопросом «жизни и смерти» [3].

Объект исследования: система среднего образования, в частности разрыв между сельскими и городскими школами; учителя городских и сельских школ 3-х городов республиканского значения – Нур-Султан, Алматы Шымкент и 14 регионов Казахстана.

Предмет исследования: оценка материально-технического оснащения, информационного доступа, кадровых проблем, управления и финансирования образования, доступа и качества дополнительного образования городских и сельских школ в Республике Казахстан.

Целью исследования является комплексное изучение разрыва между городскими и сельскими школами, проводимых реформ, направленных на повышение качества образования в сельской школе, тем самым - на сокращение разрыва в системе среднего образования.

Задачи:

1. Провести комплексный анализ качества образования в городских и сельских школах и нормативной правовой базы, государственных программ и проектов, основных мероприятий, направленных на преодоление неравенства между городскими и сельскими школами, а также исторического опыта и современных тенденций.

2. Определить масштаб и динамику неравенства между сельскими и городскими школами по результатам исследования международных и национальных рейтинговых агентств.

3. Изучить международный и отечественный опыт по повышению качества образования в сельских школах.

4. Проанализировать и определить основные направления, принципы и подходы по сокращению разрыва между городскими и сельскими школами (проекты «Мобильный учитель», «Временная семья», «Школа-спутник», «Организация шефства сильных школ над школами с низкой результативностью»).

5. Выявить факторы, влияющие на реализацию таких проектов и программ, как обновленное содержание образования, «С дипломом - в село», «Ауыл - Ел бесігі», подушевое финансирование, «Мобильные учителя», «Временная семья» и др.

6. Рассмотреть деятельность ресурсных центров, магнитных школ, центров педагогического мастерства и др. и выявить, какую методологическую, содержательную, методическую поддержку они оказывают педагогам МКШ.

7. Разработать методические рекомендации по применению принципов и подходов снижения разрыва в качестве образования между городскими и сельскими школами.

Эмпирическую базу исследования составили социологические опросы, массовый онлайн опрос и экспертные интервью. В массовом онлайн-опросе респондентами выступили руководители средних школ и учителя сельских и городских школ. Выборка исследования квотная, пропорциональная. Всего опрошено 8 952 человека. Также были проведены полуструктурированные интервью с представителями сферы образования - исследователи, эксперты, менеджеры среднего и высшего звена системы среднего образования, руководители областных, городских управлений образования, представители министерства образования и науки, научные сотрудники и аналитики научно-исследовательских институтов при МОН РК.

В работе использовались количественные и качественные методы анализа данных.

Количественные данные прошли описательный, статистический анализ с целью определения ключевых тенденций, проверки гипотез и соотнесения выявленных явлений с системой показателей, используемых в официальной статистике органов образования различного уровня.

Качественные данные, собранные по итогам опросов и интервью, проанализированы при помощи техники анализа просчетов с целью определения ключевых субъектов, интересов, точек конфликта интересов и возможностей для скоординированных действий по реформированию и модернизации учебно-воспитательного процесса в МКШ, отвечающих современным реалиям, предоставлению всеобъемлющей информационно-методологической помощи сельским учителям, направленных тем самым, на улучшение качества образования в МКШ.

1. Комплексный анализ качества образования в городских и сельских школах

Качество среднего образования в сельских школах. Текущее состояние школ в республике Казахстан

По данным Национальной образовательной базы данных (НОБД) в 2020-2021 учебном году в Республике функционирует 6 957 дневных общеобразовательных школ с контингентом обучающихся – 3 368 702, в том числе сельских школ - 5 194 из них 2 787 малокомплектных школ (40 %) (в том числе начальных МКШ - 531, основных МКШ - 795, средних МКШ - 1 461 МКШ).

В сельских школах обучается 150 625 детей, в МКШ - 196 302 детей, или 6% всех обучающихся.

В 2020-2021 учебном году количество МКШ по сравнению с прошлым учебным годом уменьшилось на 33 школ в связи с закрытием и переходом малокомплектных школ в полнокомплектные школы. С 2021 по 2025 годы по прогнозам регионов планируется закрытие и переход в полнокомплектные школы 68 МКШ по Республике.

В 2020-2021 учебном году закрыты 29 МКШ, из них в Костанайской - 11, СКО – 5, Акмолинской - 5, Карагандинской - 4, ВКО - 2, ЗКО - 2.

Перешли в полнокомплектные 21 МКШ, из них в Алматинской области - 5, ЗКО - 4, Жамбылской области - 4, Карагандинской области - 2, Павлодарской области - 2, Туркестанской области - 2, ВКО - 1, Костанайской области - 1.

Таким образом, ежегодно сокращается сеть сельских малокомплектных школ и увеличивается сеть городских школ. Это связано с урбанизацией населения, неудовлетворенностью родителей и учителей социально-бытовыми условиями, в том числе условиями обучения в сельской школе, отсутствием рабочих мест на селе для самих родителей.

Школа закрывается в случае не соответствия государственному нормативу сети, утвержденному Постановлением Правительства РК от 21.12.2007 года №1256.

В каждом сельском населенном пункте с общей численностью обучающихся и воспитанников:

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

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

3) младшего, среднего и старшего школьного возраста 81 и более.

Согласно Закону РК «Об образовании» закрытие школ находится в компетенции местных исполнительных органов. Ежегодно проводится работа

по доведению числа государственных организаций образования до гарантированного государственного норматива сети организаций образования.

Малочисленность населения и малая наполняемость классов приводит к следующей проблеме: совмещенные классы и разновозрастное обучение в классах МКШ, в 2020-2021 учебном году - 3057 совмещенных классов в начальной МКШ - 440, основной МКШ - 1379, средней МКШ - 1238 совмещенных классов.

Для поддержки малокомплектных школ в 12 регионах функционируют опорные школы (ресурсные центры), как одна из эффективных форм организации образовательного процесса и путей обеспечения доступа детей, отдалённых сельских МКШ (магнитных школ) к качественному образованию.

В настоящее время в стране 186 опорных школ (ресурсных центров) к ним прикреплены 564 магнитных МКШ (21% от всех МКШ). Наибольшее количество опорных школ находятся в Карагандинской (39), Акмолинской (20), Северо-Казахстанской (26), Костанайской - (20), Павлодарской (19), наименьшее количество в Мангыстауской (1), ВКО – (7), Туркестанской - (7) отсутствуют опорные школы в Атырауской и Кызылординской областях. При 39 опорных школах функционируют интернаты, подвоз организован – в 83 ОШ.

Местными исполнительными органами организован бесплатный ежедневный подвоз к ближайшей школе и обратно, предоставлены места в дошкольных интернатах для 25 352 школьников, проживающих в сельских населенных пунктах, где нет школ.



До 2025 года запланировано открытие 30 опорных школ: Северо-Казахстанской - 12, в Акмолинской - 5, Туркестанской - 4, Костанайской - 4, Западно-Казахстанской – 3, Алматинской - 1, Карагандинской - 1 областях.

Нормативное правовое обеспечение деятельности организаций образования

В Казахстане гарантии прав детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан: статья 30 «Гражданам гарантируется бесплатное среднее образование в государственных учебных заведениях. Среднее образование обязательно».

В Послании Главы государства К.Токаева народу Казахстана от 02 сентября 2019 г. дано поручение по снижению разрыва в качестве среднего образования между городскими и сельскими школами.[4]

Закон РК «Об образовании» от 27 июля 2007 года (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.01.2020 г.) [5] регулирует общественные отношения в области образования, определяет основные принципы государственной политики в этой области и направлен на обеспечение конституционного права граждан Республики Казахстан, а также иностранцев и лиц без гражданства, постоянно проживающих в Республике Казахстан, на образование.

Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 года 32091648 № 293-VI определяет статус педагога, устанавливает права, социальные гарантии и ограничения, обязанности и ответственность педагога. [6]

Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988 утверждена **«Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы»**, [7] основными целями которой определены повышение глобальной конкурентоспособности казахстанского образования и науки, воспитание и обучение личности на основе общечеловеческих ценностей, увеличение вклада науки в социально-экономическое развитие страны.

Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан **«Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования»** от 31 октября 2018 года № 604 [8] утверждены Государственные общеобязательные стандарты образования всех уровней образования, разработанные в соответствии с Законом Республики Казахстан «Об образовании», в которых определены требования к содержанию, максимальному объему учебной нагрузки, уровню подготовки обучающихся и сроку обучения.

В Приказе Министра образования и науки Республики Казахстан **«Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан»** [9] от 8 ноября 2012 года № 500 (с изменениями и дополнениями по состоянию на 17.05.2019 г.)

утверждены образовательные области, учебные предметы, недельная и годовая нагрузки обучающихся в разрезе классов всех уровней среднего образования.

Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115 **«Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций»** [10] (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.07.2019 г.) утверждены типовые учебные программы для всех уровней образования, где определены общие положения, организация содержания учебного предмета и система целей обучения.

Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан **«Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся для организаций среднего, технического и профессионального, послесреднего образования»** от 18 марта 2008 года № 125 [11] (с изменениями и дополнениями по состоянию на 26.11.2019 г.) утверждены Типовые правила, определяющие порядок проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся, независимо от форм собственности и ведомственной подчиненности.

Таким образом, законодательство Республики Казахстан по нормативному правовому обеспечению деятельности организаций образования основывается на Конституции РК, Законах «Об образовании», «О статусе педагога», вышеуказанных и иных нормативных правовых документах.

Кадровое обеспечение

По данным НОБД в 2020 -2021 учебном году в МКШ работают 50 236 педагогов, учителей без учета совместителей. Высшую категорию имеют – 7361 учителей, первую – 16 629, вторую – 13091, без категории работают 13 155 учителей.

Одна из проблем сельских школ - дефицит педагогических кадров. Потребность в учителях МКШ составляет 2 902.

С 2015 года началась подготовка учителей школ по обновлённому содержанию образования. Всего обучено 258 942 педагога, в т.ч. учителя, заместители директоров, директора школ, методисты отделов образования. В период с 2017 по 2019 прошли обучение 31 285 педагогов малокомплектных школ. АО "НЦПК "Өрлеу" курсы повышения квалификации для педагогов из малокомплектных школ организует с выездом тренеров в отдаленные районы, а также в режиме очно-дистанционного обучения (Blended learning).

Новая система аттестации педагогов

В 2018 году внедрена новая система аттестации педагогов. В зависимости от квалификации более 60 тысяч учителей (66 432 чел.), прошедших аттестацию, получают доплаты от 30 до 50 %.

Учителям, прошедшим аттестацию по новой системе, установлена доплата за квалификацию: 30% - «педагог-модератор»; 35 % - «педагог-эксперт»; 40% - «педагог-исследователь»; 50% - «педагог-мастер».

В 2018 году прошли тестирование по новой системе 18% педагогов, большинство из которых представители городских школ. В 2019 году тестирование проводилось 2 раза и число прошедших тестирование повысилось до 40%, в том числе и учителя сельских школ. В 2025 году планируется довести количество прошедших аттестацию по новой системе (педагог-модератор, педагог-эксперт, педагог-исследователь, педагог-мастер) до 85%. Педагоги, достигшие пенсионного возраста и молодые специалисты, проходить аттестацию не будут.

Подготовка и повышение квалификации педагогов

Ключевым ресурсом образования являются педагоги. Опережающая подготовка учителей по обновленному содержанию началась в 2012 году, на сегодня подготовлено 80% учителей. (2016 г. - 74 149 чел., 2017 г. - 78 318 чел., 2018 г. – 78 872 чел.). 208 тыс. учителей (73%) получают доплату (30%) за преподавание по программам обновленного содержания. 54,5% учителей общеобразовательных школ (157 944 чел.) имеют первую и высшую категории. Пополнение педагогического корпуса молодыми специалистами составляет 3,5% (10 345 чел.), что соответствует плановым показателям Государственной программы развития образования и науки до 2019 года.

С 2015 года началась подготовка учителей школ по программам обновленного содержания образования. Всего обучено 258 942 педагога, в т.ч. учителя, заместители директоров, директора школ, методисты отделов образования.

С целью развития у руководителей школ ключевых компетенций в области лидерства, управления и стратегического планирования разработана Программа повышения квалификации руководителей общеобразовательных школ РК. В настоящее время (с 2014 по 2018 годы) прошли обучение 5161 руководитель полных и малочисленных школ.

За 3 года обучено 209 800 слушателей, из них 102 807 (город), 106993 (село):

- 2017 г. – 73 989, из них город – 34 020, село – 39 969 (54%);
- 2018 г. – 65 951, из них город – 32 100, село – 33 851 (51,3%);
- 2019 г. – 69 860, из них город – 36 687, село – 33 173 (48%)

На базе АО "НЦПК "Өрлеу" с 2017 по 2019 годы обучено всего **31 285** педагогов малокомплектных школ.

Качество среднего образования

Выравнивание качества знаний в городских и сельских школах как социально-экономическая проблема было в приоритете всегда.

Изучение исторического становления образования в Казахстане представило картину, актуальную в XXI веке.

Материально-техническая база сельских учебных заведений (1960-е – 1980-е гг.). Совет Министров Каз.ССР 9 июля 1971 г. принял Постановление

«О мерах по укреплению учебно-материальной базы общеобразовательных школ в сельской местности». Задачами этого документа являются:

- а) ликвидация трехсменных занятий в школах;
- б) приспособление административных, служебных и других помещений под малокомплектные школы, размещающиеся в аварийных помещениях;
- в) строительство школ в райцентрах, не имеющих типовых школьных зданий;
- г) развертывание инициативного строительства школьных зданий для малокомплектных начальных и восьмилетних школ;
- д) расширение сети пришкольных интернатов;
- е) рациональное размещение общеобразовательных школ и укрепление мелких школ;
- ж) обеспечение школ и интернатов мебелью и учебным оборудованием.

В течение 1971-1975 годов вывод всех общеобразовательных школ аула и села из непригодных помещений, а также сокращение сменности занятий в этих школах. В результате уже через два года 65% учеников стали заниматься в первую смену. Значительное развитие получили интернаты при сельских школах и группы продленного дня, в которых стало воспитываться около 400 тысяч детей хлеборобов, животноводов, механизаторов.

Важную роль в укреплении учебно-материальной базы школ сыграло шефство предприятий, совхозов и колхозов республики.

Повсеместно в республике на базе и с помощью промышленных и строительных предприятий, совхозов и колхозов создавались учебно-производственные комбинаты, бригады, цехи и участки для школьников. Совхоз постоянно выделял финансовые средства для укрепления материальной базы школ.

Большое значение в борьбе за всеобщее среднее образование играли школы-интернаты, созданные в соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 15 сентября 1956 г. «Об организации школ-интернатов». В школы-интернаты принимались дети по желанию родителей, при этом преимущественно пользовались дети одиноких матерей, инвалидов войны и труда, сироты, а также дети, у которых в семье отсутствовали условия для воспитания. В Казахстане, где были сотни редконаселенных пунктов, отдаленных животноводческих кочевий, значение учреждений подобного типа было велико. Они являлись важным средством выполнения Закона о всеобуче, помогая решать ответственные задачи воспитания молодого поколения. Если на 1 сентября 1956 г. было открыто всего 8 школ-интернатов с охватом 1690 детей, то в 1985-86 учебном году их стало 116 с охватом 41414 обучающихся, в том числе в сельской местности – 28 и 8631 соответственно.

Осуществление всеобуча через пришкольные интернаты, сеть которых, особенно в сельской местности, заметно возросла. В республике в 1985 г. при сельских общеобразовательных школах действовало 1752 интерната. Со второй половины 60-х годов все большую популярность приобретали школы и

группы продленного дня. В Казахстане в 1986-87 учебном году в сельской местности насчитывалось 4656 школ и групп продленного дня с охватом 622 тысячи обучающихся. Эти типы школьных учебных заведений способствовали улучшению общественного воспитания школьников и оказанию помощи семье.

Таким образом, за годы XI пятилетки в республике была проведена определенная работа по укреплению сельской школы, в результате чего были построены современные школьные здания. Всего на селе и в аулах Казахстана в 1985 г. работало 6254 общеобразовательные школы или 80,5% от общего их числа. Из них 1697 – начальных (97,6% от общего количества начальных школ), 1803 – восьмилетних (88,3%) и 2749 средних (69,1%).

По результатам проведенных исследований ученые сделали вывод о том, что учебно-материальная база сельских школ в эти годы еще не отвечала требованиям реформы.

В начале 90-х годов в Казахстане прошла оптимизация сети школ, в том числе и МКШ. Передача общеобразовательных школ в ведение МИО с финансированием из местных бюджетов, являющихся и без того недостаточными, привела к сокращению свыше 200 школ. Главным образом это сельские школы, которые оставались социо-культурным центром. Министерство образования и науки реализовало в 2003-2005 годах программу «Ауыл мектебі», Министерство сельского хозяйства – Государственную программу развития сельских территорий на 2004-2010 годы, в рамках которой проводилась работа по поддержке школ. В каждом сельском населенном пункте Акимы областей обязаны были довести число государственных организаций образования до установленного норматива. Это привело к резкому увеличению МКШ (от 4 038 в 2000 году до 4 432 в 2005) и позволило сохранить сеть государственных школ. Последующее снижение МКШ до 3 036 в 2016 году связано с уменьшением сети школ МОН РК и МИО. Контингент МКШ составил 205 853 обучающихся (7,2% от контингента).

Среди наиболее существенных качественных характеристик сельской школы выделили следующие:

Недостаточная укомплектованность педагогическими кадрами многих сельских школ. Большая текучесть кадров - молодых специалистов - всегда были самым уязвимым звеном сельской школы, эта проблема вносила нестабильность в ее работу: любое звено образовательного процесса может в одночасье разрушиться по причине отъезда только одного учителя. Каждый год в села направляются молодые педагоги по программе «С дипломом в село». По инициативам акимов реализуются точечные меры по поддержке молодых специалистов. Но постоянной обратной связи нет. Многие молодые специалисты, отработав пару лет, уезжают обратно в город в поисках новых перспектив. Поэтому базе полнокомплектных сельских школ создаются ресурсные центры (опорные школы) для поддержки МКШ.

Для сельской школы нужны учителя - предметники со смежными специальностями: физика и математика, информатика, химия и биология, история и филология и т.д.

Для решения данной проблемы с 2015 года в вузах страны: Каз НПУ им. Абая, ТарГПУ, ПГПУ с 2016 года ЮКГПУ осуществляется подготовка кадров по смежным специальностям бакалавриата для подготовки кадров для малокомплектных школ: «Химия-Биология», «Математика-Физика», «Математика-Информатика», «Физика-Информатика», «География-История», «История-Религиоведение». В 2019 году в данных вузах 208 выпускников завершили обучение по смежным специальностям.

На сегодняшний день 17 вузов страны получили лицензию на образовательную деятельность по подготовке специалистов по смежным специальностям:

1. Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова,
2. Атырауский государственный университет им. Х.Досмухамедова,
3. Восточно-Казахстанский государственный университет им. С.Аманжолова,
4. Государственный университет имени Шакарима города Семей,
5. Карагандинский государственный университет им. Е.Букетова
6. Аркалыкский государственный педагогический институт им. И.Алтынсарина,
7. Кызылординский государственный университет имени Коркыт ата,
8. Павлодарский государственный педагогический университет,
9. Северо-Казахстанский государственный университет им.М.Козыбаева,
- 10.Южно-Казахстанский государственный университет им.М.Ауезова,
- 11.Южно-Казахстанский государственный педагогический университет,
- 12.Университет имени Сулеймана Демиреля
- 13.Международный университет Silkway
- 14.Университет Сырдария
- 15.Международный гуманитарно-технический университет
- 16.Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет
- 17.Таразский государственный педагогический университет.

Малочисленность обучающихся порождает и такое явление в современной сельской школе, как учитель - совместитель. С одной стороны, это усложняет работу сельского учителя, и не прибавляет качества, но с другой - выявляет потребность в интегративных образовательных программах. Таким образом, анализ образовательных результатов показывает существенные различия между сельскими и городскими школами, а в некоторых ситуациях даже между малокомплектными школами. Мы можем наблюдать, что тенденции,

выявленные в городских школах, не проявляются в сельских образовательных организациях. Да и сама сельская школа выполняет более важную роль, чем городская, поскольку сельские школьники ограничены в возможности выбирать и посещать различные кружки и секции, которых в условиях города в избытке. А это значит, что организация образовательного процесса в таких школах другая и не может быть унифицирована и приведена к одной схеме наравне с городскими. При стремлении к равным образовательным возможностям и успеху каждого ребенка остро встает вопрос об организации образовательного процесса, который будет учитывать особенности территории, контингент обучающихся, характер социокультурной среды, образовательный уровень родителей.

Точечные проблемы сельских школ:

- географическая удаленность,
- малая комплектация классов,
- социально-экономическая составляющая,
- отсутствие необходимой инфраструктуры,
- нехватка учителей с качественной подготовкой,
- ограничения образовательных возможностей,
- ограниченный выбор школ,
- меньше внеклассных занятий,
- отсутствие реальных возможностей выбора объема и качества образования, его профиля в соответствии со способностями, склонностями и планами.

- уровень обученности учеников сельских школ, особенно с малочисленным контингентом и малокомплектных, значительно ниже, чем в городских, и, как следствие, уровень доступности высшего образования для этой категории абитуриентов резко снижается,

- ограничены возможности сельской школы и организации дополнительного образования и допрофессиональной подготовки школьников.

Для дальнейшего развития сельских школ необходимо:

во-первых, ввести новую классификацию школ по местоположению или наполняемости школ на основе международного опыта. Классификация школ позволит эффективно распределить финансовые и человеческие ресурсы, оказывать адресную поддержку школам.

во-вторых, разработать механизм обеспечения непрерывного повышения квалификации сельских учителей посредством выездных мероприятий. Также необходимо обеспечить должную образовательную среду в сельских школах.

в-третьих, разработать общую стратегию развития образования на селе, которая будет включать системные подходы по улучшению показателей. Повышение качества образования на селе позволит сравнять шансы детей. Равенство в образовании – ключ к стабильному развитию страны.

Отдалённость от культурных центров создает особый статус сельской школе. В связи с изменением экономической и социальной жизни изменилась

и миссия сельской школы. Через сельскую школу государство будет вынуждено решать проблему возрождения и развития агропромышленного сектора экономики и сельский социум.

Ценностные ориентиры функционирования и развития современной сельской школы:

1) Формирование гармоничной, гуманной, впитавшей общечеловеческие ценности, счастливой, саморазвивающейся личности выпускника сельской школы, способной созидать и адаптироваться в окружающей жизни.

2) Достижение высокого уровня образования, позволяющего выпускнику достойно конкурировать с городскими школьниками на рынке образовательных услуг.

3) Начальная профессиональная, профильная подготовка обучающихся с учетом специфического сельского производственно-технического окружения школы и потребностей детей и родителей, позволяющая сориентироваться на рынке труд.

4) Возрождение традиций сельской школы как глубинного источника народности, этнического самосознания, нравственности и культуры.

5) Соответствие тезису: сельская школа - это главный источник социально-экономического возрождения сельского социума и базовое звено подготовки кадров для сельского хозяйства.

6) Финансирование малокомплектных школ должно учитывать затраты, не зависящие от количества обучающихся.

7) Развитие системы электронного обучения способствует решению проблем повышения качества образования, в том числе в сельских малокомплектных школах

8) Малокомплектные школы предлагают учебную программу своим обучающимся в том же объеме, что и обычные общеобразовательные школы, но расходы на одного учащегося в малокомплектных школах выше из-за небольшого количества учеников и низкого соотношения между учителями и обучающимися. Согласно существующей финансовой системе, все типы школ финансируются на основе общих норм вне зависимости от количества обучающихся, и таким образом потребности всех малокомплектных школ удовлетворены в равной степени. Кроме того, заработная плата учителей в сельской местности на 25% выше, чем в городе (ППРК, 2007).

Резюмируя краткий исторический анализ изучаемой проблемы можно отметить, что постоянно принимались меры по улучшению качества знаний в сельских школах на государственном уровне, проводились масштабные мероприятия по развитию сельских школ и снижению разницы между городом и селом.

Проблема снижения разрыва между городскими и сельскими школами актуальна и сегодня. В настоящее время Республика Казахстан имеет стратегические достижения в области цифровизации образования, которые станут основой для решения многих проблем в сельских школах.

Условия качественного образования

Наполняемость классов является одним из главных условий для получения качественного образования. В республике наполняемость классов в разрезе города и села неравномерная и наблюдается большой разрыв. В школах сельской местности в связи с урбанизацией населения наполняемость классов низкая, наблюдается тенденция уменьшения. В городских школах республики перегруженность наблюдается в г. Нур-Султан, где наполняемость классов составляет 33 и более человек. Этот факт также способствует снижению качества образования. В других городских школах наполняемость классов составляет от 22 до 27 человек, в связи с урбанизацией населения страны наблюдается тенденция увеличения количества обучающихся в одном классе.

- Наполняемость классов в сельской местности за последние три года в Акмолинской области составляет 20 человек. Разрыв показателей количества обучающихся в городской и сельской зоне составляет 10-15 человек. Перегруженность обучающихся в одном классе в г. Нур-Султан (более 35 детей) является негативным фактором, снижающим условия получения качественного образования повтор.

- Наполняемость классов в сельской местности Алматинской области колеблется от 9,7 до 18,7 человек, в городе - от 23 человек в одном классе. Разрыв показателей наполняемости классов составляет 6-7 человек.

- Наполняемость классов в сельской местности Атырауской области составляет от 9,7 до 18,7, в городе - 23,1 обучающихся в одном классе. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2018 году составлял 14 человек, в 2018-2020 составляет 4-5 человек, это положительная динамика для сохранения сельских школ.

- Наполняемость классов в сельской местности Жамбылской области составляет 17,6 - 17,9, в городе - от 23,1 до 23,2. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2017 – 2020 году составлял 6 человек.

- Наполняемость классов в сельской местности ЗКО составляет 12,7 - 12,1 человек, в городской местности - 22,2 до 22,9. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2018- 2020 году составлял 10 человек.

- Наполняемость классов в сельской местности составляет 10,7 человек, в городе от 22,5 до 22,9.

- В Костанайской области наполняемость классов в сельской местности составляет 11,2 человек, в городе - от 24,1 до 24,2. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2018 -2020 гг. составлял 13 человек. Это самый большой разрыв по республике.

- Наполняемость классов в сельской местности Кызылординской области составляет 22,5 до 24, в городе - от 24 до 27 человек в одном классе. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в

2018-2020гг. составлял 1-2 человека. Данный показатель связан с высокой плотностью населения, в республике это самый низкий разрыв.

- В Мангистауской области наполняемость классов в сельской местности составляет 22,5 до 24 обучающихся, в городе от 24 до 27 человек. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2018 году составлял 10 человек, в 2018-2020 составляет 12-14 человек, это положительная динамика для сохранения сельских школ.

- В Павлодарской области наполняемость классов в сельской местности составляет 10 человек, в городе - от 24,3 до 25,1 человек. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2018-2020 гг. составляет 14 человек. По республике самая низкая наполняемость сельских школ в Павлодарской области, она связана как с урбанизацией населения так и низкой плотностью населения.

- В Северо-Казахстанской области наполняемость классов в сельской местности составляет 8,3 человек, в городе - от 19 до 21 человек. Разрыв показателей наполняемости классов в городской и сельской школах в 2018 году составлял 9 человек, в 2018-2020 годы составляет 12 человек, это отрицательная динамика свидетельствует об угрозе сохранения сельских школ.

Наполняемость классов является одним из главных условий для получения качественного образования. В республике наполняемость классов в разрезе города и села неравномерная и наблюдается большой разрыв. По представленной информации можно сделать вывод о уменьшении количества обучающихся в сельских школах, что приводит к увеличению показателя разрыва наполняемости обучающихся сельских и городских школ. Мы связываем это с урбанизацией населения, неудовлетворенностью родителей социально-бытовыми условиями, в том числе условиями обучения в сельской школе, отсутствием рабочих мест на селе для самих родителей. В городских школах показатели демонстрируют увеличение количества обучающихся в одном классе. В республике перегруженность наблюдается в г. Нур-Султан, где наполняемость классов составляет 35 и более человек. В других городских школах наполняемость классов составляет от 22 до 27 человек, В связи с урбанизацией населения страны наблюдается тенденция увеличения количества обучающихся в одном классе. Самый большой разрыв показателя по наполняемости классов наблюдается в СКО, Павлодарской, Костанайской областях, где низкая плотность сельского населения.

Вовлеченность школ в инновационные проекты

Вовлеченность школ в инновационные проекты показывает, что большинство школ областей в 2017-2018г в инновационные проекты не включались: Алматинская, Акмолинская, Жамбылская, ЗКО, Мангистауская, СКО, Туркестанская. Вовлеченность в проекты наблюдалась в Атырауской, Костанайской, Карагандинской, Кызылординской областях, где проекты осуществлялись преимущественно в городских школах.

Динамика началась в 2018-2019 учебном году, когда начались проекты в целях поддержки сельских школ: хорошее движение и активность началась во всех областях: средний показатель. СКО стала участником проекта "Временная семья", в который вовлечены 36 организаций образования, в 19-ти организациях образования осуществлялся еженедельный подвоз. В ВКО в поддержку сельских школ стартовал проект преподавания предметов ЕМН на английском языке, в который вовлечены пять школ. Лидером по вовлеченности организаций образования в инновационные проекты можно назвать Карагандинскую область, где реализуется 19 проектов, три из которых направлены на поддержку и развитие сельских и малокомплектных школ. В 2018-2019 году в Карагандинской области реализуется проект ШИК «Школа-интернат - колледж», проект «Ынтымақтастық», «Город-село». Перечисленные проекты имеют цель - оказание методической, практической помощи педагогам сельских школ, повышение предметной компетентности учителя МКШ, повышение их ИТ компетентности. За последние три года в Павлодарской, Туркестанской, Мангистауской областях нет динамики в вопросе вовлечения сельских школ в инновационные проекты.

Доступность дополнительного образования

Дети развивают творческий потенциал и полноценно организуют содержательный досуг в рамках дополнительного образования. Дети и подростки имеют возможность развивать творческие способности во внешкольных организациях МОН РК и МКС РК, школьных кружках. Наибольший охват детей внешкольными организациями зафиксирован в Западно-Казахстанской и Северо-Казахстанской областях. Сеть внешкольных организаций разнообразна. В их числе музыкальные школы, дворцы школьников, школы искусств, оздоровительные лагеря, дворцовые клубы и др. В сельской местности программы дополнительного образования обучающихся реализуются в общеобразовательных школах через деятельность школьных кружков. В них занимается 63,3% обучающихся (2019 - 67,4%). Каждый четвертый учащийся занимается в кружках художественно-эстетического направления, каждый пятый - языкового, каждый шестой - естественно-математического. В сельских школах действует 53% кружков .

В республике доступность дополнительного образования демонстрирует небольшой разрыв показателей в Акмолинской, Атырауской, ЗКО областях на протяжении 2017-2020 года. Значительный разрыв показателей в доступе к дополнительному образованию наблюдается в Карагандинской, СКО Павлодарской областях, где функционирует больше кружков, секций, лабораторий в городской местности. В Туркестанской, Жамбылской, Кызылординской областях в сельской местности больше обучающихся вовлечены в организации дополнительного образования. Данные показатели демонстрируют небольшой разрыв показателей в доступе к дополнительному образованию. Неравенство городских и сельских школ отличается в предоставлении разнообразных форм кружковой и секционной работы. Диапазон предоставляемых услуг городскими организациями

дополнительного образования намного шире, чем в сельской зоне. Спектр предоставляемых кружков и секций в сельской зоне чаще всего включает музыкальный и спортивный кружки и секции, кружки прикладного творчества, мало профилирующих кружков, ориентирующих на профессиональное самоопределение обучающихся.

Состояние материально-технической базы. За 5 лет количество аварийных школ сократилось в 4 раза. Однако ликвидировать их полностью не удастся. Вследствие физического износа в 2019 г. признана аварийной 31 школа. Аварийные школы функционируют в 9 регионах страны (ЗКО – 8, Карагандинская – 4, Актюбинская – 3, Атырауская – 3, Жамбылская – 3, Костанайская – 3, Кызылординская – 3, Туркестанская – 3, Акмолинская – 1 школ).

В 2020-2021 учебном году в типовых зданиях находятся – 1833 МКШ, в приспособленных зданиях – 954 МКШ, в аварийных – 11 МКШ, требуют капитального ремонта - 156 МКШ. Имеются предметные кабинеты новой модификации: (физики - 1472, химии - 1180, биологии - 1279, математики - 1656, информатики - 2139, лингафонные - 623, спортивные залы - 2005), столовые – в 1980 МКШ.

В соответствии с таблицей за три учебных года наблюдается ежегодное сокращение школ, размещённых в приспособленных помещениях.

Регионы	В приспособленных зданиях					
	Город			село		
	2017-2018 уч.год	2018-2019 уч.год	2019-2020 уч.год	2017-2018 уч.год	2018-2019 уч.год	2019-2020 уч.год
Акмолинская	4	4	4	110	107	103
Алматинская	7	7	7	151	153	139
Актюбинская	10	10	1	112	101	61
ВКО	17	14	13	133	130	117
Жамбылская	13	12	2	117	105	98
ЗКО	6	6	6	128	123	117
Павлодарская	5	5	5	54	54	48
СКО	4	5	5	94	87	80
Туркестанская	12	9	9	209	186	162
Мангистауская	3	3	3	13	13	11
Костанайская	4	4	4	83	79	74
Кызылординская	7	7	7	20	20	20
Атырауская	10	10	0	19	19	17
Карагандинская	4	4	3	115	113	108
Всего	106	100	89	1358	1290	1155

Цифровизация системы образования

В 2018 - 2019 учебном году из 7334 школ 5 285 сельских, из них 3497 имеют слабый интернет (от 512 Кбит/сек до 3 Мбит/сек), 1788 школ имеют скорость интернета от 4 Мбит/сек и выше. Цифровые образовательные

ресурсы внедрены во всех школах на казахском, русском, английском языках в онлайн и офлайн режимах. Соотношение ученик/компьютер в общеобразовательных школах составляет 6:1, Wi-Fi - 69%. Системой электронных журналов и дневников охвачены 6 637 школ и 5 млн. пользователей (317 тыс. учителей, 2,8 млн учеников, 2 млн родителей). Внедрена мобильная версия, которой пользуются родители, учителя и обучающиеся. Открыто 1 551 кабинетов робототехники, 1 501 IT классов, 16 IT центров, 13 IT лицей и 18 STEM лабораторий. Продолжается работа по оснащению школ компьютерным парком по обеспечению доступа к Интернету согласно Государственной программе «Цифровой Казахстан» и в рамках проекта «Модернизация среднего образования» по соглашению о займе между Республикой Казахстан и Международным банком реконструкции и развития. В 2019-2020 учебном году 57 школ сельской и 34 школы городской местности не имеют доступа к сети Интернет. Таким образом, вопросы качества Интернета требуют еще решения. У 697 школ есть проблемы с доступом к широкополосному Интернет. В 91 школе страны Интернет отсутствует вовсе. Наибольшее количество школ, не имеющих доступа к Интернет или имеющих проблемы с качеством интернета, в Западно-Казахстанской и Туркестанской областях.

Материально-техническая оснащенность школ

В 2017-2018 году наибольшее количество сельских школ, находящихся в приспособленных зданиях, в Туркестанской (209), Алматинской (151), Восточно-Казахстанской (133), Западно-Казахстанской (128) Карагандинской (115) области и среди городских - в Восточно-Казахстанской и Жамбылской областях.

В 2018-2019 году наибольшее количество сельские школ, находящихся в приспособленных зданиях, в таких регионах как в Туркестанской (186), Алматинской (153), Восточно – Казахстанской (130), Западно-Казахстанской (123) Карагандинской (113) области и среди городских в Восточно-Казахстанской и Жамбылской областях.

В 2019-2020 году наблюдается сокращение школ, находящихся в приспособленных зданиях, и тем не менее наибольшее количество школ остаётся в Туркестанской (162), Алматинской (139), Восточно – Казахстанской и Западно-Казахстанской по 117, Карагандинской (108) области и среди городских в Восточно-Казахстанской и Жамбылской областях. В течение трех последних лет доля школ, ведущих занятия в три смены, остается без изменений – 1,8% (2019 г. – 124, 2018 г. – 128, 2017 г. – 130, 2016 г. – 127 ед.).

Для решения вопросов трехсменных и аварийных школ, дефицита ученических мест принимается комплекс мер. На эти цели в рамках Послания Президента страны «Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни» дополнительно выделено 50 млрд тенге из республиканского бюджета на 2019-2021 гг. В рамках этих средств акцент будет сделан на строительстве школ в регионах с высокими демографическими и миграционными

показателями. Кроме того, для решения данных проблем планируется привлечение частного бизнеса, будут вноситься изменения в механизм финансирования строительства и капитального ремонта школ через подушевое финансирование. Сегодня на подушевое финансирование перешли 437 государственных и 80 частных школ республики. За 2016-2018 годы построено 342 новые школы, в т.ч. 173 – за счет средств Национального фонда, 26 – из республиканского бюджета, 143 – местного бюджета. По состоянию на 1 октября 2019 года введены в эксплуатацию еще 30 школ.

Подвоз организован для 26 913 школьников (в 2018-2019 уч.г.- 25 330 или 99,8%), в том числе:

- 24 159 охвачены ежедневным подвозом к школе и обратно домой;
- 2 754 проживают в пришкольных интернатах.

Горячее питание в 2019-2020 учебном году по информации МИО организовано в 6 021 или 87,9% школ (ср. 2018-2019 уч.г.- 88%) для 3 086 238 или **95,9%** обучающихся.

Бесплатным горячим питанием охвачено 344 235 отдельных категорий обучающихся, имеющих право на бесплатное питание (95%).

В 3-х регионах бесплатное горячее питание организовано для **всех обучающихся начальных классов** (г. Нур-Султан, Атырауская, ЗКО).

В 2019 году по республике построено 111 школ, запланировано на 2020-21 годы строительства еще 79 школ. Таким образом, данные вопросы будут решаться постепенно, по мере выделения финансовых средств.

Ситуация по материально-технической базе школ позволила увидеть сеть школ, осуществляющих работу в приспособленных помещениях. В Туркестанской области 209 сельских школ, Алматинской области 151, в ВКО 133, в ЗКО 128, работающих в приспособленном помещении больше всего.

В области материально-технического оснащения имеются всего 14 713 предметных кабинетов (в среднем на каждую МКШ приходится по 5 кабинетов), интерактивные доски 4 366 (в среднем 1,5 единиц на каждую школу), кабинеты новой модификации 3 226 (в среднем по 1 единице на каждую школу). Обеспеченность медицинскими кабинетами составляет 63% (1 861 единиц), спортивными залами 69,5% (2055 единиц), столовой 80 % (2380 единиц).

Области	Наличие предметных кабинетов новой модификации					
	город			Село		
	2017-2018 уч.год	2018- 2019 уч.год	2019- 2020 уч.год	2017-2018 уч.год	2018- 2019 уч.год	2019-2020 уч.год
Акмолинская	286	290	298	696	709	724
Алматинская	275	280	287	1091	1093	1137
Актюбинская	280	280	337	498	498	514
ВКО	140	141	142	386	386	387
Жамбылская	64	70	73	461	529	577

ЗКО	233	238	240	870	873	873
Павлодарская	289	313	346	249	302	311
СКО	144	139	135	465	469	463
Туркестанская	444	299	299	1213	1604	1604
Мангыстауская	196	210	146	340	416	418
Костанайская	146	146	146	670	670	670
Кызылординская	100	120	140	242	125	377
Атырауская	57	57	58	106	108	110
Карагандинская	697	709	756	598	615	641
Всего	3351	3292	3403	7885	8397	8806

Приведённый по оснащению школ предметными кабинетами новой модификации анализ показывает следующую динамику. В городе в с 2018 на 2019 год количество кабинетов увеличилось на 47 единиц, в селе ежегодно прибавляется на 17, 26 кабинетов.

Малокомплектные школы Казахстана

Конституция Республики Казахстан определяет равное право граждан на образование, в связи с этим, начальным, основным и средним образованием обеспечен абсолютный охват населения нашего государства. [12]

На территории Казахстана работают следующие виды МКШ: во-первых, опорная школа - ОШ (ресурсный центр - РЦ) – организация общего среднего образования, на базе которой объединяются образовательные ресурсы близких малокомплектных школ для проведения кратковременных сессионных уроков и переходной и итоговой аттестации обучающихся в целях предоставления доступа к качественному образованию. Во-вторых, малокомплектная школа (МКШ) – общеобразовательная школа с малым контингентом обучающихся, совмещенными класс-комплектами и с особой формой организации учебных занятий. В- третьих, магнитная школа – МКШ, закрепленная за ОШ приказом районного(городского) отдела образования. [13]

Гарантированным государственным нормативом сети организаций образования в каждом сельском населенном пункте с общей численностью обучающихся и воспитанников: [14] младшего школьного возраста 5 и более человек является функционирование государственного учебного заведения начального образования;

1) 41 и более человек младшего и среднего школьного возраста обеспечиваются функционированием государственного учебного заведения основного среднего образования;

2) 81 и более человек младшего, среднего и старшего школьного возраста гарантируются функционированием государственного учебного заведения общего среднего образования.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы (ГПРО) определяет стратегию развития образования нашей страны и, в частности, МКШ. [15]

ОШ создается распоряжением районного (городского) акимата на базе

общеобразовательной школы при наличии материально-технической, научно-методической базы и кадровых ресурсов. Магнитные МКШ фиксируются за опорной школой приказом районного (городского) отдела образования. В период сессионных уроков ОШ осуществляет проживание, питание, подвоз обучающихся, координирование учебных программ по предметам, определение классов и количества участников сессий. В МКШ учебно-воспитательный процесс обеспечивается в соответствии с учетом разновозрастного обучения обучающихся в совмещенных классах.

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

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

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

При применении методик разновозрастного обучения допускаются следующие совмещения: второго и третьего классов; третьего и четвертого классов или второго и четвертого классов; пятого и шестого классов, шестого и седьмого классов; седьмого и восьмого классов. Предельно допустимая продолжительность самостоятельной работы обучающихся с программным материалом на уроке письмо и математика во втором классе не более 15-20 минут, а в третьем классе - не более 15-25 минут.

Учебно-воспитательный план ОШ разрабатывается с учетом учебно-воспитательного плана магнитных МКШ. Годовой учебно-воспитательный план МКШ и ОШ утверждается на заседании координационного совета, согласовывается с отделом образования района (города), утверждается руководителями организаций образования. Продолжительность сессий устанавливается от трех до десяти дней, в соответствии с графиком учебного процесса, утвержденным координационным советом ОШ и магнитных МКШ. Установочная сессия проводится в начале учебного года. До начала сессии

проводится входное тестирование обучающихся магнитных МКШ, определяются индивидуальные маршруты их обучения, планируется работа в межсессионный период. На итоговой сессии по реализации индивидуальных маршрутов обучения выявляются узловые проблемы по базовым дисциплинам и курсам по выбору, оценивается уровень подготовки обучающихся.

В межсессионный период учебно-познавательная деятельность обучающихся проходит в МКШ с дистанционной поддержкой педагогов-предметников опорной школы. В сессионный период ОШ работает в режиме полного дня. Оплата труда педагогов ОШ устанавливается из расчета 18 часов в неделю, из них 6 часов отводится на научно-методическую и экспериментальную работу.

Должностной оклад директора ОШ, заместителя, организатора внеклассной работы устанавливается как в общеобразовательной школе с максимальной наполняемостью обучающихся. Преподавателям высших учебных заведений, совмещающих работу в ОШ, устанавливается почасовая оплата труда в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан в области образования.

Финансирование опорной школы осуществляется за счет бюджетных средств, взносов шефствующих организаций и оказанию платных образовательных услуг. Деятельность опорной школы прекращается в случае отсутствия востребованности.

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

- несовершенство нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность МКШ: Концепция развития МКШ и Положение о МКШ имеются только в проектом варианте;
- нехватка пособий и методических рекомендаций для учителя по организации образовательного процесса в условиях МКШ;
- отсутствие специализированных методик обучения в классах с малой наполняемостью и в разновозрастных совмещенных классах;
- оценивание результатов обучения в классах с малой наполняемостью приводит к гиперконтролю и, как следствие, высокому уровню тревожности обучающихся;
- ограниченность применения возможностей информационно-коммуникационных технологий в отдаленных школах, так как нет доступа к широкополосному Интернету;
- сложность организации профильного обучения в связи с малым контингентом обучающихся;
- отсутствие организаций дополнительного образования и культурных центров;
- недостаток специалистов обучения по нескольким специальностям;
- неподготовленность учителя к особенностям организации образовательного процесса в условиях МКШ;
- низкий уровень мотивации педагогов, обусловленный

неадекватностью системы оплаты, стимулирования и социальной поддержки учителя МКШ;

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

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

- нерешенная во многих регионах проблема подвоза детей к школам;

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

- недостаточный охват МКШ ресурсными центрами (только 21%);

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

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

- ненадлежащий мониторинг и учет качества образования в МКШ.

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

Анализ работы ресурсных центров высвечивает и ряд недостатков:

- сложность координации деятельности между ресурсным центром и школами;

- разделение ответственности за результаты подготовки выпускников между школами;

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

- понижение интереса обучающихся к непрофильным дисциплинам;

- борьба за учеников;

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

Проблемы и пути решения

Согласно статистическим данным, в 2019 году в Республике из 7414 школ функционирует 5338 сельских школ, что составляет 76,7%, из них 42,5% школ являются полнокомплектными, 57,5% малокомплектными.

Обучаются в сельской местности 1311 тыс. детей, что составляет 48,1% от общего контингента обучающихся.

61,6 % учителей работают в сельских школах, 87,7% из них имеют высшее образование. Ежегодно в сельские школы прибывают молодые педагоги.

В сельских школах на одного учителя приходится меньше обучающихся, чем в городских, что дает им возможность реализовать индивидуальный подход, использовать адаптивные методы обучения, изучить проблемы, возникающие у обучающихся, дать качественное образование.

Несмотря на имеющиеся преимущества обучения в сельской местности, существуют *проблемы*, которые не решены на сегодня:

- не все школы соответствуют современным требованиям;
- высокая нагрузка на учителя (недостаток внимания каждому ученику);
- не во всех школах есть подвоз обучающихся;
- нехватка учителей в сельских школах (учителей-предметников);
- низкое качество образования обучающихся сельских школ;
- малый контингент сельских школ;
- низкий профессиональный уровень и активность педагогов сельских школ;
- недостаточное материально-техническое оснащение сельских школ;
- рейтинговая система на уровне классов/школ обуславливает наибольшую заинтересованность учителя/школьной администрации, тем самым на второй план отводится личности ученика.

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

В современном мировом образовательном пространстве обучение в сельских регионах охватывает большое разнообразие подходов, форм, принципов, практик и проблем. Степень государственного участия также разнообразна в разных странах, но во всех случаях наблюдается повышенное внимание к проблемам малокомплектных школ как к важному фактору социально-экономической целостности и стабильности малонаселенных территорий. Жизни устойчивость этих образовательных учреждений определяется, прежде всего, государственной политикой и ролью социальных институтов, активно функционирующих на селе. Многолетний опыт развитых стран показал неоднозначность путей решения проблем школ в сельских местностях: диапазон от закрытия школ и уменьшения их количества в силу экономической неэффективности в случае ухудшения демографической

ситуации, до реконструкции больших школ в маленькие для решения социальных проблем (например, волна подростковой агрессии). Промежуточные формы организации сети малокомплектных школ – кластеры, объединение школ для совместного использования материально-технических и человеческих ресурсов. В ряде случаев используются альтернативные формы, например, организация дистанционного обучения, приглашение учителей.

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

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

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

- образование кластеров школ или развитие сотрудничества между соседними школами;
- преобразование нескольких соседних МКШ в «спутники» одного учреждения образования с единой руководящей командой;
- введение дистанционного обучения. Надлежащее и эффективное внедрение дистанционного технологически поддерживаемого обучения требует серьезной подготовки, включая предоставление соответствующего контента в сети, переподготовку учителей сельских школ, достаточное качество связи в сети;

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

4. Надлежащий мониторинг качества образования в сельских школах;

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

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

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

8. Увеличение поддержки МКШ через ресурсные центры.

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

Проблемы качества среднего образования

Каждое государство на современном этапе рассматривает в качестве генеральной стратегии образовательную политику, направленную на обеспечение конкурентоспособности страны. В связи с этим качество образования понимается несколько иначе - как «*качество, адекватное цели*», так как постановка цели и задач образования выступают индикатором социокультурных изменений в обществе. Например, сравнивая цели Государственных программ развития образования и науки РК на 2016-2020 и 2020-2025 годы, можно проследить определенные трансформации:

«Повышение конкурентоспособности образования и науки, развитие человеческого капитала для устойчивого роста экономики» [16] и

«Обеспечение населения страны образованием, направленным на развитие личности с востребованными в обществе навыками и духовно-нравственными ценностями» [17].

Если взять более продолжительный временной отрезок для сравнения, то можно выявить, как смещаются акценты в понимании качества образования. Раньше низкую результативность в образовании объясняли тем, что обучающиеся не достигают высоких результатов по причине своих способностей, либо отсутствием мотивации. Сейчас же на первый план выступают педагогические условия, создание таких условий, чтобы каждый школьник определил личный вектор в образовании [18].

Дефиниция качества образования сегодня по-разному трактуется каждой национальной системой образования. Однако, основываясь на результатах международных исследований в области качества образования, например, исследовательской программы *«Образование для всех»* [19], ЮНЕСКО определяет основные характерные черты, благодаря которым качество образования подвергается описанию и улучшению:

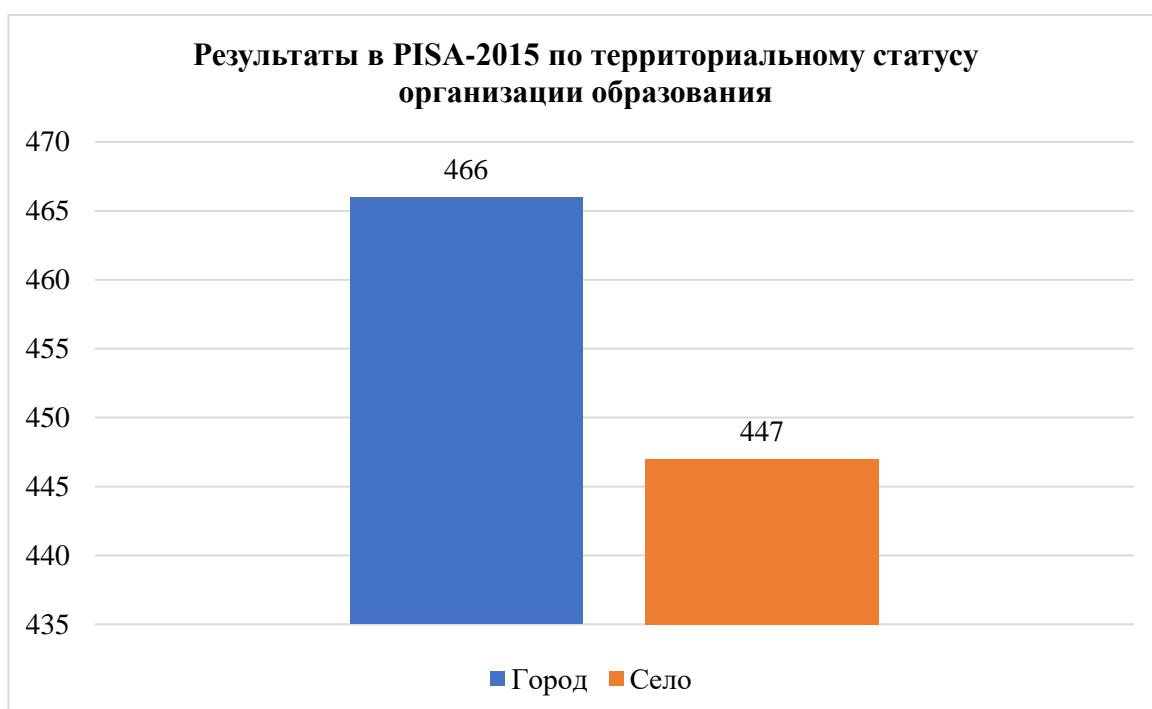
Диаграмма 3. Качество образования, его характерные черты



Начнем, пожалуй, с самого легкого для описания и важного для анализа – с результатов обучения обучающихся, которые демонстрируются в глобальных и локальных оценочных исследованиях.

На сегодняшний день качество образования в сельской школе ниже, чем в среднем по стране. Об этом свидетельствуют международные сопоставительные исследования (TALIS, PISA, ICILS) и национальные системы оценки знаний обучающихся (ЕНТ, ВОУД). Так, согласно результатам Международной программы по оценке образовательных достижений обучающихся PISA-2015, обучающиеся сельских и городских школ представили следующие результаты:

Диаграмма 3. Результаты в PISA-2015 по территориальному статусу организации образования.



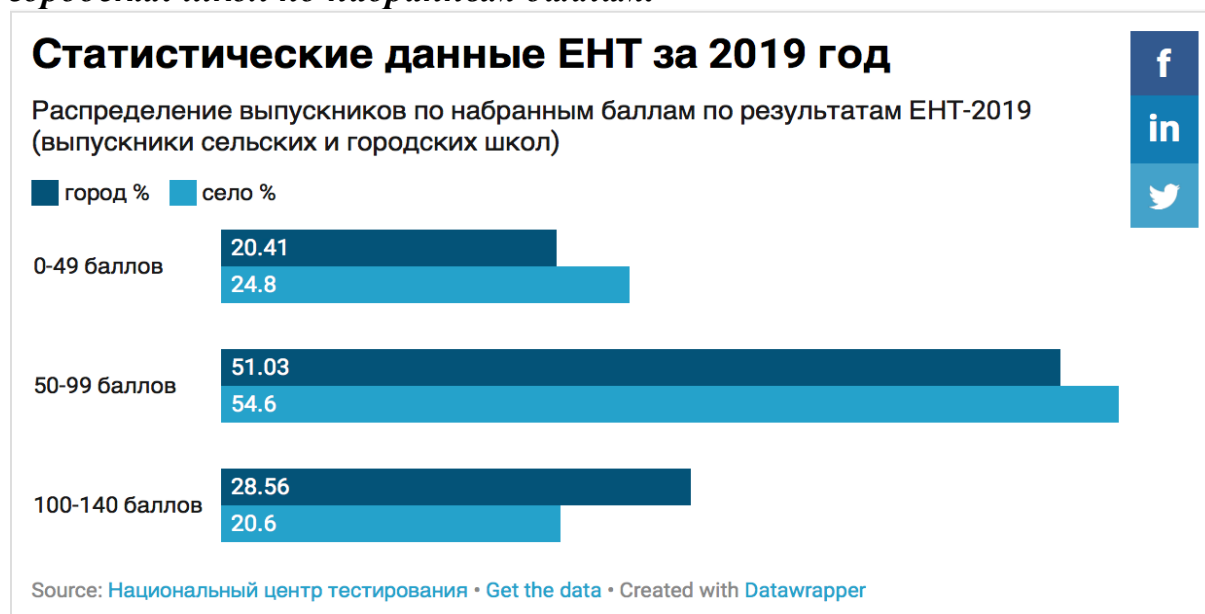
Графики показывают существенную разницу в результатах обучающихся городских и сельских организаций образования. Различие результатов PISA-2015 в 19 баллов в зависимости от местности, где расположена организация образования, указывает, что сельские школьники отстают от городских сверстников более чем на полгода [20].

Результаты PISA-2018 демонстрируют разрыв в качестве образования между городом и селом от 22 до 37 баллов (естествознание - 31, математическая грамотность - 22, читательская грамотность - 37). Это свидетельствует об увеличении разницы в учебных достижениях между сельскими и городскими школьниками, которое достигло одного года.

Результаты международных рейтингов подтверждает национальная система оценки качества образования. Средний балл Единого национального тестирования выпускников МКШ в 2016 году (78,2 балла) ниже среднего

балла по стране (81,2). По сравнению с прошлым 2019 году ситуация не улучшилась.

Диаграмма 4. Итоги ЕНТ-2019: распределение выпускников сельских и городских школ по набранным баллам.



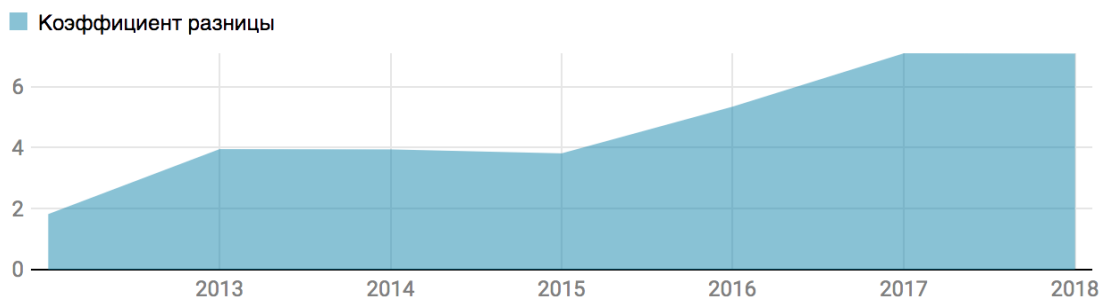
Из диаграммы видно, что в 2019 году пороговый уровень не набрали более 20% выпускников из городских школ и около 25% из сельских школ. Проходной балл ниже 100 баллов набрали около 55% выпускников сельских и более 50% выпускников городских школ. Разница между городскими и сельскими выпускниками, которые набрали более 100 баллов, составляет 8%. [21]

По итогам Внешней оценки учебных достижений также можно наблюдать ежегодное увеличение разрыва между сельскими и городскими обучающимися. Если сельские школьники отставали от городских в 2012 году на 1,82 балла, то в 2018 году этот разрыв составил 7,08 балла. [22]

Диаграмма 5. Успеваемость сельских и городских школьников по итогам ВОУД (2012-2018).

Успеваемость сельских и городских школьников по итогам ВОУД (2012-2018 гг.)

ИНФОГРАФИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РАЗНИЦЫ В УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 9 КЛАССОВ В СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ШКОЛАХ



Национальный центр тестирования // <https://testcenter.kz>

Source: [Инфографическое представление статистических данных ВОУД СО](#) · [Get the data](#) · [Created with Datawrapper](#)

Можно констатировать, что дифференциация между сельскими и городскими школами из года в год увеличивается. В чем причина ежегодного увеличения разрыва в результатах обучения между сельскими и городскими школьниками? Чтобы ответить на этот сложный вопрос необходимо начать с анализа квалификационной характеристики педагогов МКШ, а затем рассмотреть эффективность системы управления образовательным процессом и рациональность использования ресурсов МКШ.

Вопросы финансирования

Исследования PISA указывают на взаимосвязь финансирования и качества образования. В 2019 году расходы на образование в Казахстане увеличились и в процентном выражении достигли 19,4%. Номинально эти расходы составили 2,33 трлн тенге [23]. Расходы на образование уже несколько лет подряд остаются второй сферой - после социальной помощи и социального обеспечения, - которая получает наибольшее государственное финансирование.

Рекомендации ООН, в рамках достижения задач 4-й Цели устойчивого развития, направлены на увеличение финансирования образования и выделение на эти нужды не менее 4-6% от ВВП. Страны мира тратят на образование в среднем 4,7% объема ВВП [24]. Однако расходы на образование в Казахстане от ВВП все еще остаются ниже рекомендуемого уровня. В 2019 году они составили 3,62%, что больше показателей двух предыдущих лет (3,15% в 2018 г. и 3,39% в 2017 г.).

В докладе Всемирного банка *«Глобальные экономические перспективы: Тускнеющее небо»* (Global Economic Prospects: Darkening Skies) 2018 года приводятся прогнозы показателя роста ВВП Казахстана на 2019-2021 гг. Сценарии роста ВВП РК в 2019 г. совпали с реальными и составили

3,5% (погрешность в 0,1%), а в 2020-м и 2021 гг. – 3,2% [25]. Чтобы представить более полную картину, рассмотрим расходы Казахстана на образование в историческом разрезе, за весь период независимости страны.

Диаграмма 6: Расходы Республики Казахстан на образование.

Рисунок 1.1.7. Расходы РК на образование



На протяжении всех лет независимости РК расходы на образование не опускались ниже 3% от ВВП. В среднем с 1991 года инвестиции в образование составляли 3,8% от ВВП. Показателей, приближенным к финансированию в странах ОЭСР и рекомендациям ООН, в 4,5% от ВВП Казахстан достиг в 2012 году. Хотя еще в 1991 году этот показатель был равен 6,4% при ВВП всего 85,8 млн тенге.

Увеличение объема финансирования сферы образования пропорциональна увеличению ВВП страны. При этом затраты на среднее образование составляют значительную часть финансовых вливаний в системе государственных затрат за весь период независимости Казахстана. За последние 20 лет инвестиции в среднее образование стабильно составляли выше 2% от ВВП, за исключением 4-летнего периода, когда они достигали лишь 1,9% в 2012 и по 1,7% от ВВП в 2013-2015 годах. Объемы финансирования на дошкольное воспитание и обучение, техническое и профессиональное образование, высшее и послевузовское образование не превышали 0,5% от ВВП [26].

В расходах на среднее образование необходимо учитывать принцип равенства и пропорциональности распределения средств между школами. Однако еще исследования ОЭСР отмечали, что Казахстан акцентирует внимание на элитарности образования, что препятствует установлению

справедливости и качества. Известно, что Назарбаев интеллектуальные школы (далее - НИШ), принимая одаренных детей и лучших учителей, получают финансирование в три раза выше, чем обычные общеобразовательные школы [27].

Общеизвестно, что финансирование сельских МКШ обходится государству намного дороже, чем городских школ. Президент АО «Финансовый центр» А.И. Ибраимов сообщает, что на содержание одного ребенка в МКШ тратится от 1 до 3 млн бюджетных средств. А в городе себестоимость обучения одного ребенка составляет около 200 тысяч тенге. Если сравнить или провести аналогию в вопросе финансирования школ и вузов, то *«оплата на одного студента в таких престижных учебных заведениях, как КИМЭП и Казахстанско-британский университет обходится также как в МКШ»*, - заключает Аскар Ибраимов [28].

Действительно, удельные расходы на одного ученика в МКШ в среднем в 4 раза выше, чем в городской. Глава Северо-Казахстанского региона К. Аксакалов отметил, что на обучение одного ребенка в некоторых отдаленных селах затрачивается до 800 тысяч тенге, тогда как в городе – 250-300 тысяч тенге [29]. Содержание МКШ для государства обходится дорого по нескольким причинам. В МКШ малая наполняемость классов, а штат и преподавательский состав такой же, как и в обычной школе. МКШ удалены от районных и областных центров, зачастую требуется подвоз обучающихся. На сегодняшний день остро стоит вопрос о строительстве интернатов.

С 1 сентября 2013 года началось апробирование подушевого финансирования в организациях среднего образования. В апробации приняли участие 63 пилотных школы в пяти регионах страны (Акмолинская, Алматинская, Актюбинская, Восточно-Казахстанская и Южно-Казахстанская области). С 1 января 2017 года были дополнительно включены пять школ столицы и пять школ г. Алматы [30]. В прошлом 2019-2020 учебном году апробацию прошли 73 школы. В 2020-2021 учебном году планируется внедрение подушевого финансирования во всех школах крупных городов, в областных центрах. Далее будет введено во всех школах республики, кроме МКШ и других специализированных школах [31].

Новая схема финансирования направлена на развитие школ, на повышение прозрачности распределения бюджета. Расходы на образование будут определяться в МОН РК и централизованно распределяться через местные управления образованием непосредственно в школы. Сопровождение и мониторинг реализации подушевого финансирования в пилотных средних школах осуществляет АО «Финансовый центр». В 2018 году на реализацию программы было направлено свыше 4,8 млрд тенге, в 2019 году - увеличили до 23 млрд тенге, а в 2020 году эту сумму планируется довести до 125 млрд 918 млн [32].

Подушевой норматив финансирования рассчитывается на один учебный год в соответствии с Методикой подушевого нормативного финансирования среднего образования, которая утверждена приказом Министра образования и

науки РК от 30 октября 2013 года. Размер стоимости обучения на одного обучающегося зависит от вида, уровня и места реализации образовательных программ. В 2019 году на каждого ребенка в среднем выделялось 224 тысяч тенге.

Тремя основными источниками финансирования образования являются государство, спонсоры и домашние хозяйства. В ежегодном докладе ЮНЕСКО по мониторингу образования за 2019 год отмечается, что на государства приходится 79% общих расходов на образование, на домохозяйства – 21%. Спонсоры оплачивают 12% общих расходов на образование в странах с низким доходом и 2% в странах с доходом ниже среднего [33].

Важным вопросом являются расходы населения на образование. Их доля от общих затрат продолжает уменьшаться. Если в 2012 году доля расходов на образование от общих затрат составляла 3,88%, то к 2018 году расходы снизились до 2,76%. В условиях сокращения расходов населения на образование можно наблюдать усиление разрыва в расходах на образование между городом и селом. За период с 2012-го по 2018 год сельские жители тратили на образование в два раза меньше чем городские, разница увеличилась с 25,8% в 2012 году до 46,2% в 2018 году.

Изучая структуру расходов городских и сельских жителей, можно выявить территориальные различия в вопросе доступа формального и неформального образования. Городские жители больше вкладывают средства в дошкольное образование (32,2%), сельское население - в высшее образование (26,2%). По сравнению с населением города сельчане тратят больше на проезд (в два раза) и образование для взрослых (в семь раз). Очевидна высокая потребность взрослых жителей села в дополнительном образовании. Кроме того, расходы горожан на услуги репетиторов (9,3%) почти в 5 раз выше, чем в сельских населенных пунктах (1,8%) [34]. Этот факт подтверждает привилегированное положение городского населения в доступе к неформальному образованию из-за большого количества предложений на рынке образовательных услуг. Данное обстоятельство, несомненно, приводит к неравенству в академических достижениях между сельскими и городскими школьниками.

Квалификационная характеристика учителей МКШ

Многочисленные исследования констатируют, что качество преподавания и профессионализм педагогов являются самыми важными факторами, которые определяют академический успех школьников. Учитель является главным актором в процессе разработки и трансляции знаний, навыков и умений обучающимся. Как отметил британский ученый Лоуренс Стенхауз, *«в конце концов, именно учителя, которые поняли мир школы изнутри, смогут изменить его»* [35].

Соответственно, следующим шагом к изучению факторов, влияющих на качество образования в МКШ, является анализ количественного и качественного состава педагогических кадров.

Всего в стране 329 623 педагогических работников, из них в сельской местности – 59,3% или 195 306 учителей. Количественный и качественный анализ педагогического корпуса МКШ показывает следующее. В 2019-2020 учебном году в МКШ работали 15% (49 407) педагогических кадров. Из них с высшим образованием - 40 254 человек (81,5%), техническим и профессиональным - 9070 (18,3%). После окончания общеобразовательной школы в МКШ работают 83 (0,2%) педагога. Численность сельских учителей, имеющих степень магистра в три раза меньше, чем в городских школах. В сельских школах работают 2 159 магистра, что составляет всего 1,2% от всех сельских педагогов страны.

Педагоги МКШ имеют сравнительно низкие квалификационные характеристики. Доля педагогов МКШ с высшей категорией в 1,6 раза меньше, чем в среднем по стране - 14,8% (РК – 23,7%). Доля педагогов с первой категорией составила 34%, второй - 25,8% от числа всех педагогов МКШ. Не имеют категорий 25,4% педагогов МКШ. Наибольшая доля педагогов с низкой квалификацией в Восточно-Казахстанской (12,1%), Северо-Казахстанской (12,1%), Акмолинской (11,7%), Костанайской (10%) областях [36].

Низкая квалификационная характеристика педагогов МКШ обуславливает усиление деятельности в направлении повышения их профессионального уровня.

Вполне эффективно с 1991-го по 2002 год эту задачу в Казахстане решал Республиканский учебно-методический центр (РУМЦ) на базе Костанайского государственного университета имени А. Байтурсынова. РУМЦ был фактическим центром, аккумулировавшим имеющийся в республике эффективный опыт управления педагогическим процессом в специфических условиях МКШ, обобщения и распространения инновационных разработок по организации учебного процесса, воспитания школьников, построения новых моделей сельских школ. Плодотворным был опыт проведения по плану РУМЦ международных и республиканских семинаров на базе университетов в областных центрах страны (1991 г. - Караганда, 1992 г. - Костанай, 1994 г. – Кызылорда, 1995 г. – Уральск, 1996 г. – Жамбыл, 1997 г. – Кокшетау, 2002 г. – Усть-Каменогорск), когда каждая область представляла имеющийся опыт функционирования сельских МКШ. Данная организация проводила выездные семинары и встречи с учителями МКШ в районных центрах не только Костанайской, но и других областей республики [37]. Однако в начале 2000-х годов центр прекратил свою активную деятельность в связи с отсутствием финансирования.

На современном этапе большой спектр курсов повышения педагогического мастерства предлагают Национальная академия образования им. Ы.Алтынсарина, Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»

(далее – НЦПК «Өрлеу»), Центр педагогического мастерства АОО «НИШ» (далее – ЦПМ) и их региональные подразделения и др.

Результаты социологического опроса показали, что большее количество учителей МКШ на вопросы: «*Какой организацией проводились курсы повышения квалификации по проблемам использования ИКТ в учебном процессе?*» и «*Можете ли Вы назвать организации, которые на Ваш взгляд, представляют наиболее качественные курсы повышения квалификации?*» ответили: НЦПК «Өрлеу».

Изучив официальный сайт Центра, мы пришли к выводу, что хорошая работа, в том числе в онлайн-режиме, проводится как самим центром, так и его филиалами. Так, на платформе сайта филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области есть раздел «Дистанционный образовательный центр», контент которого имеет 10 компонентов, предоставляющие информацию о конкурсах, олимпиадах, конференциях, семинарах и вебинарах. Интересным и полезным для учителей МКШ является каталог видеолекций по всем дисциплинам, также можно вступить и участвовать в профессиональном сетевом объединении для общения учителей друг с другом и пройти дистанционное обучение по многим направлениям учебно-методической деятельности педагога [38].

Из опыта других государств, дистанционные курсы предлагает 21 страна ОЭСР. Практикуется повышение квалификации непосредственно на базе школ без отрыва от производства [39].

Планировалось, что новый виток профессионального роста педагогов МКШ в РК начнется с развитием информатизации образования благодаря системе электронного обучения. Эта система была внедрена в 2011-2013 годах в 1070 школах (2011 г. - 31, 2012 г. - 537, 2013 г. - 502), в том числе в 457 сельских. Школы получили доступ к 10 603 цифровым образовательным ресурсам. Профессиональные компетенции по применению ИКТ в обучении повысили 32 тыс. педагогов. С 2015 года ИКТ-модуль включен во все краткосрочные курсы повышения квалификации. Общее количество педагогов, прошедших повышение квалификации по применению ИКТ в обучении, с 2011-го по 2015 год составило 252 449 человек [40].

По мере цифровизации системы образования в Казахстане реализуются различные проекты, которые направлены на автоматизацию государственных услуг. Национальная платформа открытого образования – это аппаратно-программный комплекс, включающий в себя систему дистанционного обучения, телеконференции и вебинары, образовательные курсы, комплекс онлайн-уроков и многое другое. Комплекс дистанционного обучения расположен на платформе meet.mail.kz. Он позволяет организовывать виртуальные классы и удаленно проводить занятия по любым предметам [41]. Данный пилотный проект цифрового образования позволяет всем организациям образования, независимо от форм собственности, использовать

новые информационные и педагогические технологии дистанционного обучения [42].

С вопросом о прохождении курсов повышения квалификации по вопросам использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе мы обратились к сельским учителям. Подобные курсы прошли 36% учителей, из них 81% - в течение последних трех лет. Все курсы были организованы НЦПК «Өрлеу». На другой вопрос о прохождении курсов повышения квалификации в онлайн-режиме ответы были менее оптимистичные. Ни один педагог МКШ не проходил подобные курсы. Да и пройти онлайн курсы без отрыва от работы невозможно, так как скорость интернета в МКШ ниже 4 Мбит/с.

Целая система повышения квалификации была выстроена в связи с внедрением в учебный процесс школ Казахстана обновленной программы обучения. С 2019-2020 учебного года все классы и школы республики перешли на «обновленку». Масштабной школьной реформе предшествовали определенные подготовительные меры. С 2016 года для подготовки учителей ЦПМ были инициированы курсы повышения квалификации. Они вели плановую работу по трансляции опыта в систему среднего образования. Итогом трансляции опыта 2018 г. стало внедрение обновленного содержания образования в общеобразовательные школы страны, создание двадцати Методических центров по обновлению содержания образования и повышению квалификации педагогов. В ЦПМ и НЦПК «Өрлеу» за три года прошли курсы 256 215 педагогических работников, что составляет примерно 75% от общего количества учителей [43].

В ЦПМ продолжена работа по наращиванию внутреннего потенциала каждой школы через формирование пула школьных тренеров и координаторов. Учителя-лидеры, подготовленные в качестве школьных тренеров, оказывают консультационную поддержку педагогическому коллективу в процессе внедрения обновленного содержания образования. В 2018 г. общее число подготовленных тренеров достигло 32 341, тем самым каждая школа была обеспечена методическим активом. Кроме того, в период с 2016-го по 2018 год 3 918 руководителей школ прошли обучающий курс «Менеджмент и лидерство в школе» [44].

За указанное время на реализацию реформы по обновленному содержанию образования из бюджета было выделено около 95 млрд тенге, где основные статьи расходов составили разработка учебно-методических материалов и курсы повышения квалификации учителей. Их эффективность МОН РК оценивала только количеством учебно-методических разработок и охватом учителей, прошедшими такие курсы. В итоге такие инструменты оценки эффективности приводят к полному отсутствию контроля за качественным и целевым распределением бюджетных средств [45].

С апреля 2018 года казахстанские педагоги перешли на новую систему аттестации. Экзамен в новом формате прошли 17,3% педагогических кадров (18,8% – категория педагога-исследователя и педагога-мастера, 11,8% – категория педагога-эксперта) [46].

Первый опыт прохождения аттестации по новой системе вызвал много вопросов со стороны педагогической общественности. Большими сложностями для учителей оказались тестирование без предварительного ознакомления с базой тестов, прохождение процедуры аттестации в областных или районных центрах, причем под самый конец учебного года в экзаменационный период. Как всегда, наибольшие трудности испытали учителя МКШ. Если они ведут несколько предметов и в дипломе у таких специалистов прописано два предмета (например, «история и география», «химия и биология» и т.д.), то аттестацию можно было проходить по двум предметам одновременно [47].

Настоящим шоком для казахстанцев считается конец 2019 года, когда больше половины отечественных педагогов (56%) не прошли Национальное квалификационное тестирование [48]. Новые правила аттестации, по мнению многих учителей, были созданы для того, чтобы её невозможно было пройти и получать гарантированную доплату к заработной плате. Кроме того, впоследствии это станет основной причиной ухода из профессии [49].

Учитывая такой резонансный опыт, были внесены изменения в правила и условия проведения аттестации педагогических работников. Основные изменения коснулись формата прохождения тестирования (электронный вместо бумажного). Учителя могут без уведомления руководства школы принять участие в тестировании, а результат будет знать только сам аттестуемый. Молодые учителя и выпускники педагогических вузов могут также пройти тестирование и получить квалификацию «педагога-модератора» [50].

Таким образом, различные семинары, конференции и курсы, направленные на повышение педагогической квалификации предоставляются и проводятся со стороны НЦПК «Өрлеу», ЦПМ, их региональных подразделений, однако в онлайн режиме они пока не доступны, вследствие слабой материальной базы и отсутствия доступа к широкополосному интернету в МКШ. По этой же причине учителя не могут использовать другие электронные платформы для обмена опытом, например, Национальную платформу открытого образования. Ограничены также возможности прохождения очной курсовой подготовки сельского учителя, в том числе по причине отсутствия замены уроков другим предметником.

Материально-техническая база сельских школ

Как было отмечено выше, на качество образования влияют разные факторы и один из важных является уровень материально-технической базы школы и рациональное использование этих ресурсов. Международная программа по оценке образовательных достижений обучающихся, в частности, итоговое исследование PISA-2012 показывает взаимосвязь образовательных достижений обучающихся и материального оснащения школ.

Сегодня мы являемся свидетелями большого разрыва между сельскими и городскими школами, и прежде всего оно проявляется в материально-технической базе.

В 2018-2019 учебном году 31 школа находилась в аварийном состоянии, почти все они расположены в сельской местности. В их числе 12 саманных и 9 школ, расположенных в приспособленных помещениях. Аварийные школы функционировали в 8 регионах страны (Актюбинская – 2, Атырауская – 5, Жамбылская – 4, ЗКО – 5, Карагандинская – 3, Костанайская – 2, Кызылординская – 2, Туркестанская – 7 школ). В небезопасных условиях таких школ получали знания 10 389 обучающихся[51].

Еще более удручающее положение в МКШ. 35% МКШ находятся в приспособленных зданиях. 8,2% зданий МКШ требуют капитального ремонта. По данным МИО, не отремонтировано еще 842 школы. В разрезе регионов наибольшее количество школ, где необходим ремонт, наблюдается в Алматинской области (20% от всех школ в регионе) [52].

Согласно данным Национального сборника «Статистика системы образования Республики Казахстан - 2020» в 10,2% или в 534 школах спортзалы расположены в приспособленных зданиях, 25% школ вообще не имеют спортивных зданий. Около 15% сельских школ не имеют библиотек, а также столовых и буфетов. В 2 151 сельских школах (30,8%) имеют только надворные туалеты. В 1 497 населенных пунктах нет школ, там осуществляется подвоз 25 352 обучающихся. Для обеспечения образования для детей из этих сел 90% детей возят до ближайшей школы, 9% детей обучаются и живут в интернатах школы, и менее 1% детей вынуждены жить у родственников, чтоб иметь доступ к образованию [53].

В учебном процессе для повышения качества образования необходимо наличие кабинетов новой модификации и использования интерактивного оборудования. Обеспечение школ лингафонными и мультимедийными кабинетами, интерактивными досками в Казахстане началось в 2005 году. Однако, как указывается в отчетных документах Центра развития МКШ Национальной академии образования имени И.Алтынсарина, в МКШ кабинетов новой модификации и другого интерактивного оборудования крайне недостаточно. Не имеют учебных кабинетов новой модификации по физике 1 102 МКШ (33,7%), химии – 1 273 (39%), биологии – 1 283 (39,3%), математике – 958 (29,3%) и лингафонных кабинетов – 1 600 (49%) [54]. Лингафонные и мультимедийные кабинеты в 2019-2020 учебном году имели лишь 728 МКШ, получается всего чуть более 25% от всех МКШ [55].

Оснащенность информационно-коммуникационными технологиями.

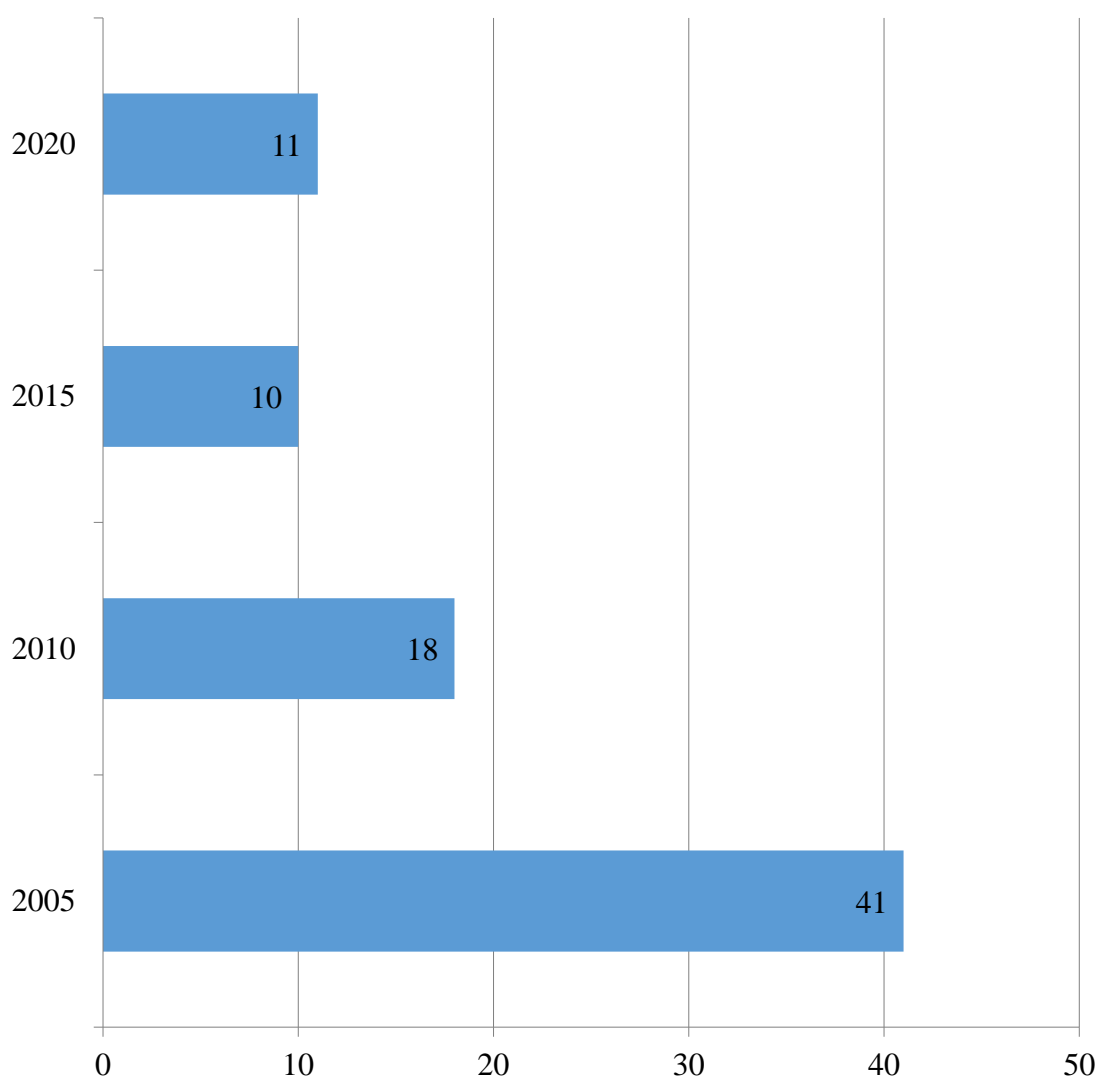
Процесс информатизации системы образования является одним из приоритетных направлений развития современного общества. Владение информационными и коммуникационными технологиями становится в современном мире в один ряд с такими качествами как умение читать и писать, и необходимо для каждого гражданина.

В свете Государственной программы «Цифровой Казахстан», принятой в середине 2017 года, информатизация и цифровизация образования актуализируется как стратегически важное направление развития системы образования.

Доказано, что использование ИКТ в образовании в три раза интенсифицирует учебный процесс, в тоже время в 2-3 раза улучшает качество обучения, что подтверждают ученые-педагоги разных государств (США - Сигурд Паперт, профессор, основатель педагогической философии конструкционизма, Индия – Абдул Вахид Хан, заместитель Генерального директора ЮНЕСКО, Россия – НИИ информатизации образования РАО Роберт И.В., специальное исследование Каймина В.А.; Казахстан – научная школа профессора Нургалиевой Г.К.). Социальный аспект внедрения ИКТ в школьное образование состоит в том, что все казахстанские школы, в том числе МКШ, получают равный доступ к дистанционному обучению по всем школьным предметам.

В Казахстане ведется работа по развитию информатизации образования и обеспечению школ компьютерами и интерактивным оборудованием. В 2005 году на один компьютер приходилось 41 обучающихся, в том числе 36 - в сельской местности, в 2010 году данный показатель составил 18 [56], в 2015 году - 10 обучающихся на один компьютер [57]. На сегодняшний день приходится 11 школьников на 1 компьютер.

Диаграмма 7. Количество обучающихся на один компьютер



Несмотря на то, что государство поддерживает политику информатизации системы образования, в этой области все еще остаются серьезные проблемы. Так, Казахстан все еще не достиг приемлемых общемировых показателей компьютеризации, которые составляют 5-6 человек на один компьютер. Более того, в Атырауской, Костанайской и Кызылординской областях не все школы компьютеризированы [58]. Более 35% от общего числа компьютеров требуют замены [59].

Интересная ситуация сложилась в сельских школах. В МКШ на один компьютер приходится четверо обучающихся. Однако, если во всех школах страны замены требуют более 35% от общего числа компьютеров, то в сельских школах и МКШ этот показатель доходит до 80% [60].

С 2007 года в рамках проекта «Система онлайн обучения» в школы поставлялось интерактивное оборудование. В 2009 году интерактивным оборудованием укомплектованы 28% МКШ [61]. К 2016 году этот показатель составил 5 699 школ, в которых 27 332 интерактивные доски, в том числе 11 572 (42,3%) - в сельских школах [62]. По информации на 2019-2020 учебный

год МКШ были обеспечены 6239 интерактивными досками, где наиболее обеспеченными являются МКШ Восточно-Казахстанской области (1 078), а наименее – Мангыстауской (44) [63]. Тем не менее, возможности доступа обучающихся к ИКТ ограничены. Низкими остаются показатели доступности школ к мировым образовательным интернет-ресурсам. В системе электронного обучения задействовано только 1075 школ [64].

С целью выявления уровня оснащенности МКШ информационно-телекоммуникационной инфраструктурой в мае-июне 2019 года был проведен социологический опрос с учителями МКШ, а в январе-марте 2020 года экспертное интервью с директорами и завучами МКШ.

Диаграмма 8. Степень удовлетворенности учителей МКШ обеспеченностью ИКТ



Результаты анкетирования в 2019 году показали, что 53% респондентов удовлетворены обеспеченностью ИКТ, но иногда подводит скорость интернета и соединение, 38% удовлетворены, но на всех учителей коммуникационной инфраструктуры (компьютеров и др.) не хватает, 7% абсолютно не удовлетворены и только 2% были удовлетворены на 100%.

В результате глубинного интервью с директорами и завучами школ в 2020 году, было выявлено то, что за два года картина с обеспечением сельских школ ИКТ абсолютно не изменилась. В целом, они положительно характеризовали оснащенность школ ИКТ, но с осторожностью говорили о проблемах при использовании их в учебном процессе. Например, компьютерный парк МКШ последний раз обновлялся до 2007 года, если и обеспечивали сельские школы новыми компьютерами, то вместе со специализированными комплект-классами. С 2016 года на средства, выделенные из республиканского бюджета, в МКШ были доставлены по 2-3 компьютера или ноутбука. Во многих школах (за исключением опорной школы) отсутствуют предметные кабинеты по физике, химии и биологии, лингафонные кабинеты. В каждой школе имеется примерно по 2-3 интерактивных досок. Однако, половина из них в нерабочем состоянии и не прослужила и года.

По мнению респондентов и информантов, следует обеспечить сельские школы альтернативными учебными, методическими пособиями, пособиями для внеклассной работы, ТСО и ИКТ. В этом случае учебно-информационные фонды позволят учителю отбирать наиболее значимый материал, способный удовлетворить запросы каждого ученика. Они формируются также из электронных источников информации (включая сетевые): виртуальных библиотек, лабораторий, баз данных, консультационных служб, электронных учебников, учебных пособий и пр [65].

Доступ к широкополосному интернету

Из года в год в казахстанских школах проводится работа по увеличению доступа к интернету. Например, в 2005 году Интернетом были обеспечены 75% школ, из них - 70% сельских, в 2010 году - 98% и 97%, соответственно. К высокоскоростному интернету в 2010 году имели доступ 34% школ [66] и 11,5% МКШ [67]. В 2015 году 27,44% от общего количества школ имели доступ к широкополосному интернету со скоростью от 4 до 10 Мбит/сек. с существенным разрывом между отдельными регионами: стопроцентным доступом охвачены школы г. Алматы, в то время как в Актюбинской и Костанайской областях доступ к интернету составляет лишь 10,66% и 13,83% соответственно. Так, по результатам показателей группы «Материально-техническое обеспечение и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)» самые высокие индексы получили гг. Алматы (1,0) и Астана (0,798), наименьший показатель отмечен в Костанайской (0,522) и Актюбинской (0,533) областях [68].

На сегодняшний день доля школ по республике, имеющих доступ к сети интернет составляет 100%, из них 4 020 школ, или 55%, имеют интернет со скоростью более 4 Мбит/с. Это в основном городские школы. Намного сложнее ситуация в МКШ. В Казахстане преобладают МКШ, которые обеспечены интернетом со скоростью ниже 4 Мбит/с, таких школ насчитывается 1952, или 69% [69]. Однако для того чтобы полноценно использовать цифровые образовательные ресурсы, которые предоставлены информационной инфраструктурой образования, необходимо подключение к интернету со скоростью более 4 Мбит/с.

По результатам полевых исследований 2019-2020 гг., наиболее острым был вопрос о доступе к качественному интернету. Доступ к широкополосному интернету со скоростью 4 Мбит/с и выше отсутствовал во всех исследованных нами сельских школах. Реальная скорость была в пределах 1,5-2,9 Мбит/с. Подавляющая часть учителей, принявших участие в опросе (95%), сетовали на низкое качество интернета. Высокоскоростной интернет имеется в городских школах, возможно в школах районных центров. Чтобы убедиться в том, что в МКШ «плохой» интернет, не надо выезжать в отдаленные села, достаточно проехать в села в 50 км от столицы или посочувствовать детям из Каскелена, которые проживают всего в 25 км от Алматы [70].

Резюмируя данную главу, приводим итоги международного исследования TALIS-2018, которые выявили несколько причин, препятствующих развитию качественного образования в казахстанских школах. Директора школ, принимавшие участие в данном исследовании, определили три главных барьера: нехватка или несоответствие стандартам цифровое оборудование, отсутствие доступа к интернету или его ограниченность, несоответствующая требованиям инфраструктура школы [71]. Таким образом, основные сложности на пути повышения качества образования в школах связаны с материально-технической обеспеченностью, качеством интернета и информационных технологий.

В рамках другого международного исследования ICILS, в том же 2018 году была оценена эффективность использования обучающимися школ компьютерных технологий. Тестирование предоставило данные об уровне ИТ-компетенций школьников и качество условий, созданных в школах. Казахстан принял участие в этом исследовании с апреля по май 2018 года. Через международный отбор в исследовании приняли участие около 4 000 казахстанских восьмиклассников и 2 500 учителей. Результаты исследования были опубликованы в конце 2019 года и выявили большое отставание казахстанских школьников в области информационных технологий. Из 14 образовательных систем, которые приняли участие в международном исследовании, казахстанские обучающиеся показали самые низкие результаты [72]. Несомненно, такой уровень знаний ИТ-грамотности повлиял на итоги других исследований, которые проводились посредством информационно-коммуникационных технологий (например, PISA-2018).

Отсутствие доступа к широкополосному интернету порождает много проблем учебно-организационного и методического характера. Отсюда встает вопрос о качестве проводимого интернета в целом. Как показала реальность в условиях пандемии и карантинных ограничений широкополосный интернет необходим и сельской школе, и учителям, а при дистанционном или онлайн-обучении, и казахстанским семьям, имеющим детей школьного возраста.

Достижения по чтению, математике и естествознанию: результаты исследования PISA-2018 в Казахстане

Международная и национальная выборка участников. В Казахстане исследованием было охвачено 19 507 обучающихся в 616 организациях образования, представляя 212 229 обучающихся 15-летнего возраста (92% от общей численности населения 15-летнего возраста). PISA-2018 в Казахстане проводилась с апреля по май 2018 года. Согласно международным стандартам, в каждой ОО было отобрано до 42 обучающихся в возрасте 15 лет (рожденных в 2002 году), которые были разделены на две тестовые сессии, в которых участвовало до 22 учеников.

В PISA-2018 увеличена национальная выборка в целях получения более детальных статистически значимых результатов на уровне регионов. Если от Казахстана, как правило, участвует порядка 6 тыс. 15-летних обучающихся, то в PISA-2018 их количество составило 19 507 из 616 ОО (516 школ и 100 колледжей), представляя 92% или более 200 тыс. 15-летних обучающихся из 14 областей и городов Нур-Султан и Алматы

Процент участия в Казахстане составил 99%.

Ключевые результаты

- ► Средний балл Казахстана в PISA-2018 составил 387 баллов по читательской, 423 – математической и 397 – естественнонаучной грамотности, что значительно ниже средних показателей по странам ОЭСР (487, 489 и 489 баллов соответственно).

- ► Более чем половине казахстанских обучающихся не удалось достичь 2-го минимального уровня грамотности по читательской (64,2%) и естественнонаучной (60,3%) грамотности и почти половине (49,1%) – по математической. По математической грамотности доля слабоуспевающих (ниже уровня 2) снизилась на 10% по сравнению с 2009 г., в то время как по читательской и естественнонаучной грамотности выросла на 5%.

- ► Результаты казахстанских 15-летних обучающихся оказались ниже, чем результаты 54 стран и территорий мира из 79 по математической грамотности, 69 – по читательской и естественнонаучной грамотности.

- ► Чтение является направлением, по которому наблюдается наибольший разрыв в результатах мальчиков (374 балла) и девочек (401 балл) – 27 баллов. По естествознанию разрыв составляет 7 баллов в пользу девочек (401 балл). Различия по математической грамотности не являются статистически значимыми (девочки – 424 балла, мальчики – 422 балла).

- ► Сохраняется значительная разница в разрезе языков обучения. Наибольшие различия (70 баллов) наблюдаются по читательской грамотности, естественнонаучной – 65 баллов, математической – 38 баллов. При этом по всем направлениям наблюдается сокращение разрыва по сравнению с PISA-2009. По математической грамотности разрыв сократился вдвое. Это произошло за счет улучшения показателей обучающихся на казахском языке обучения.

- ► По-прежнему существенно не успевают обучающиеся сельской местности. Самый большой разрыв наблюдается по читательской грамотности: городские обучающиеся (401 балл) на 37 баллов опережают сельских (364 балла) сверстников. По математической и естественнонаучной грамотности разница составляет 22 и 23 балла соответственно.

- ► Как и в предыдущих циклах исследования, 15-летние ученики школ значительно опережают 15-летних студентов колледжа. По математической грамотности разница составляет 35 баллов, читательской и естественнонаучной – 27 баллов.

Как в Казахстане, так и в среднем по странам ОЭСР наблюдается снижение результатов по читательской грамотности. В Казахстане обучающиеся в цикле PISA-2018 (387 баллов) показали результат на 3 балла меньше, чем в PISA-2009 (390 баллов), когда чтение также было основным направлением. Результаты ОЭСР снизились с 493 баллов в PISA-2009 до 487 баллов в PISA-2018.

Более половины (64,2%) обучающихся в Казахстане не достигают 2-уровня по читательской грамотности или являются неуспевающими обучающимися (рис. 2.3). В контексте Целей устойчивого развития Организации Объединенных Наций уровень 2 был определен как «минимальный уровень», который должен быть приобретен всеми детьми к концу среднего образования. На практике это означает, что обучающиеся, не достигшие уровня 2, часто сталкиваются с трудностями при работе с материалом, который им незнаком или имеет умеренную длину и сложность. Для работы с подобными текстами им требуются подсказки или четкие инструкции, прежде чем они смогут начать работать с текстом. В среднем по странам ОЭСР доля таких обучающихся составляет 22,6%, то есть почти в три раза меньше, чем в Казахстане. Кроме того, доля сильных обучающихся, показывающих результаты выше 5 уровня, в Казахстане составляет лишь 0,4%. В России и Беларуси их доля составила 5,4% и 4% соответственно. В среднем по ОЭСР – 8,7%.

Распределение самых низких и высоких результатов

Важным показателем результатов страны является разница между самыми слабыми и самыми сильными обучающимися. Наилучшим способом является рассмотрение результатов на 10-м и 90-м перцентилях. 10-й перцентиль – это показатель, ниже которого лежат результаты 10% обучающихся с самыми низкими баллами, а 90-й перцентиль – это показатель, выше которого лежат результаты 10% обучающихся с самыми высокими

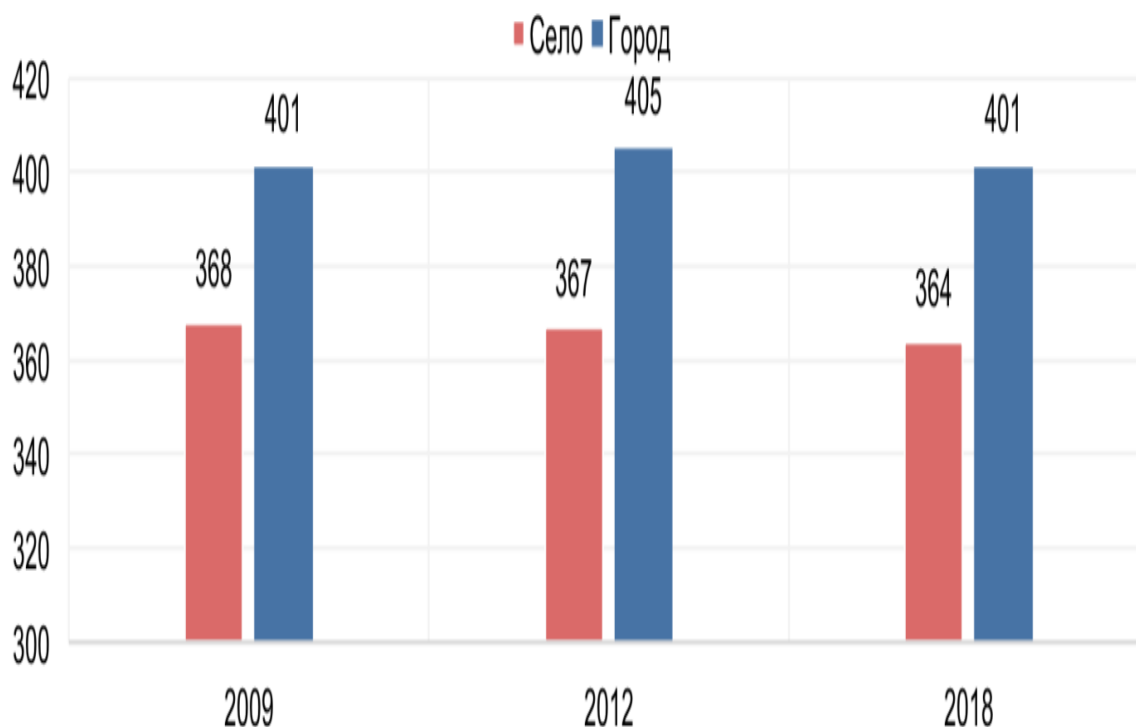
показателями. Лишь 10% обучающихся показывают результат выше, чем среднее по ОЭСР. При этом 10% не достигают 294 баллов. В целом различия между самыми слабыми и самыми сильными обучающимися в Казахстане составляют 196 баллов. Это значительно ниже, чем средний показатель по ОЭСР (260 баллов).

По сравнению с циклом PISA-2009, разрыв между обучающимися на 10-м (275 баллов) и 90-м (513 баллов) перцентилях сократился в Казахстане на 42 балла. Это произошло как за счет роста результатов на 10-м перцентиле, так и за счет снижения балла на 90-м перцентиле (рис. 2.5). Однако по сравнению с результатами 2012 года значительных изменений не наблюдается.

Месторасположение организаций образования

В PISA-2018 также все еще наблюдается значительный разрыв в уровне читательских навыков городских и сельских обучающихся. Городские обучающиеся на 37 баллов опережают своих сельских сверстников. По сравнению с циклом 2009 года разрыв увеличился на 4 балла. Это увеличение произошло за счет снижения результатов сельских обучающихся, результаты обучающихся в городской местности остались неизменными (рис. 2.6).

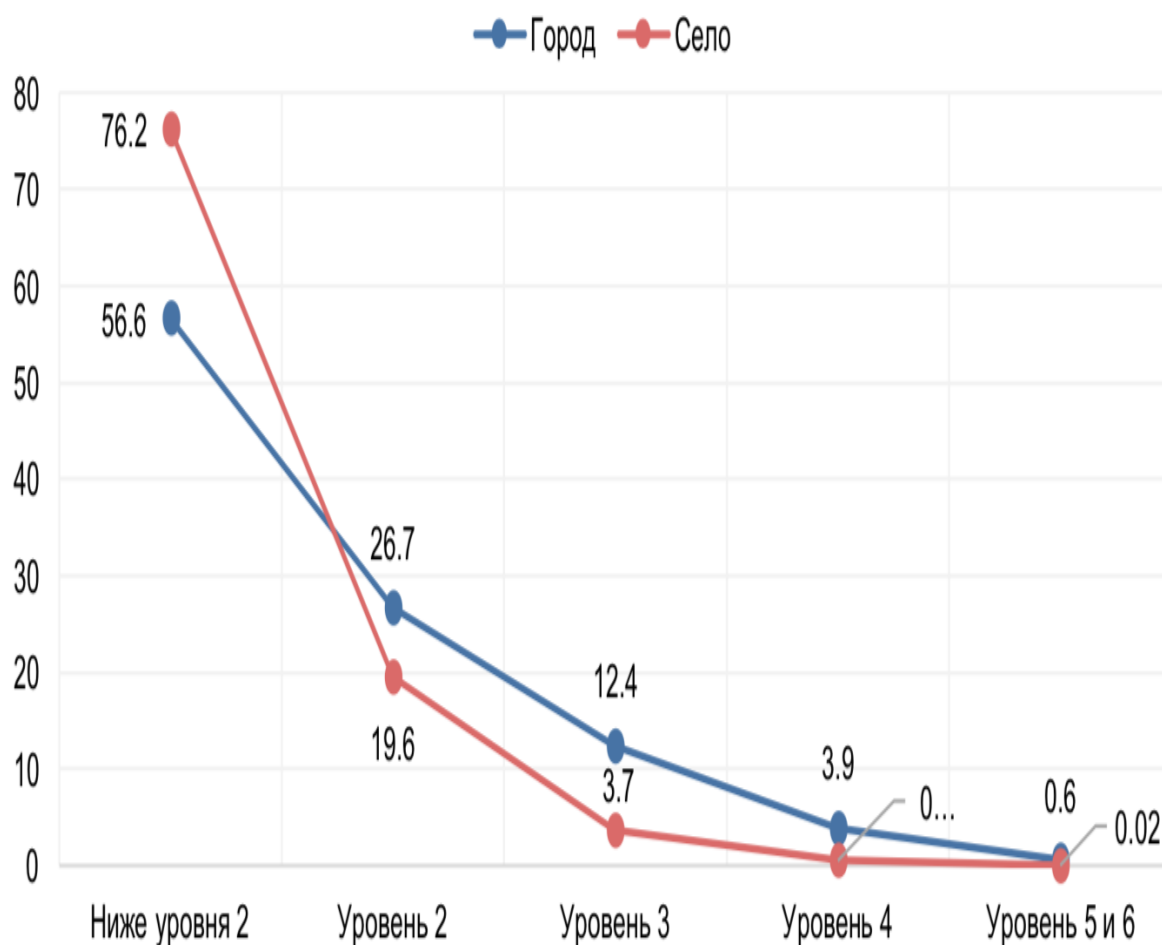
Рисунок 2.6. Результаты по читательской грамотности в разрезе местоположения организации образования и циклов, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

Распределение в разрезе уровней читательской грамотности городских и сельских обучающихся также значительно отличается. Более трех четвертых сельских обучающихся (76,2%) не достигают второго уровня. Среди городских их чуть более половины (56,6%). На третьем и пятом уровнях доля городских обучающихся в три раза больше сельских, на четвертом – почти в 8 раз (рис. 2.7).

Рисунок 2.7. Доля обучающихся, достигших каждого уровня по читательской грамотности в разрезе город-село, %



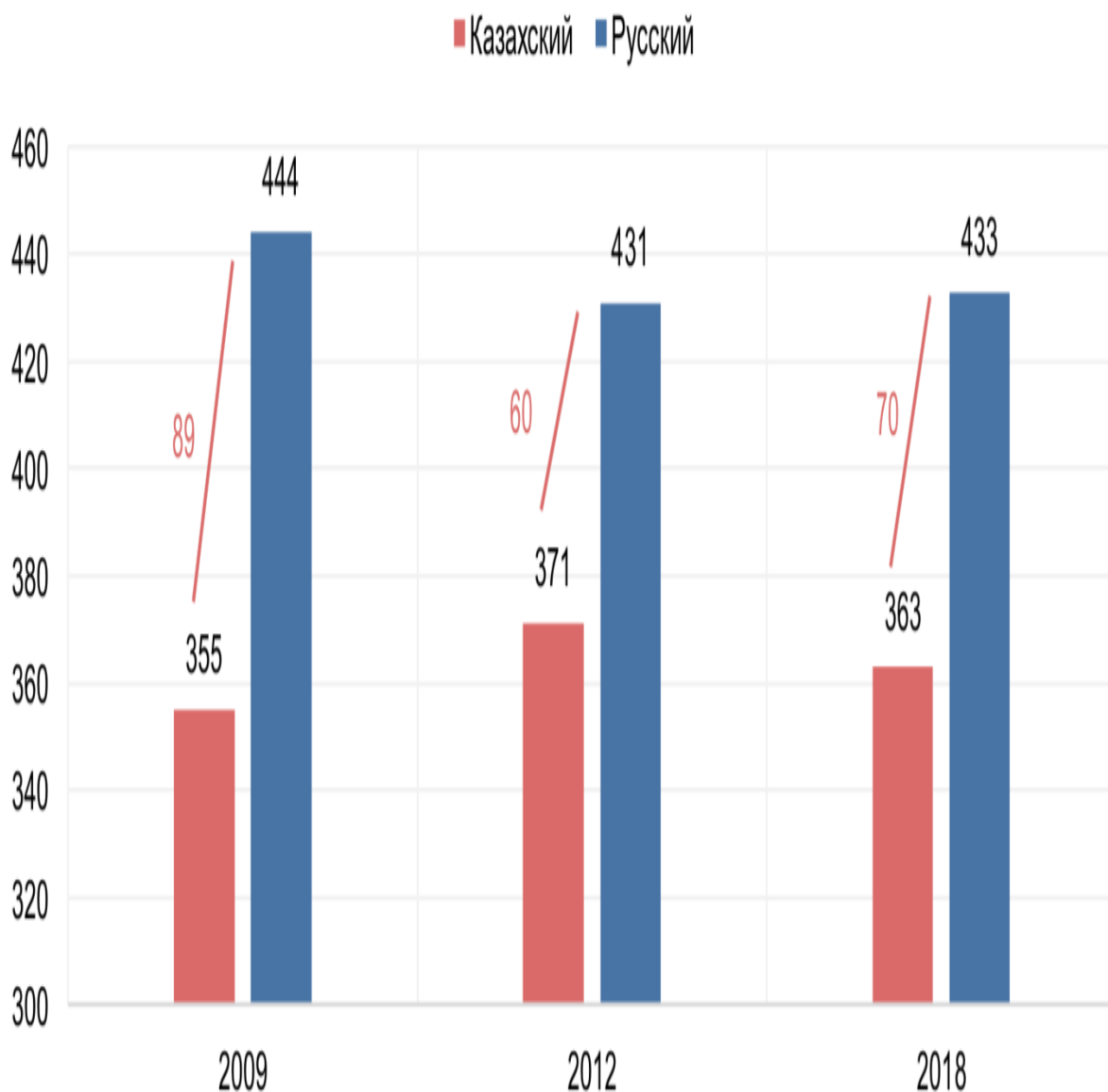
Источник: Анализ национальной базы данных

Язык обучения

Как и в предыдущих циклах в PISA-2018 наблюдается значительное различие в разрезе языков обучения. Обучающиеся на казахском языке на 70 баллов отстают от обучающихся на русском языке. При этом по сравнению с PISA-2009 годом разрыв сократился на 19 баллов. Это произошло как за счет

улучшения результатов обучающихся на казахском языке, так и снижения результатов обучающихся на русском (рис. 2.8).

Рисунок 2.8. Распределение результатов по читательской грамотности по языкам обучения, балл

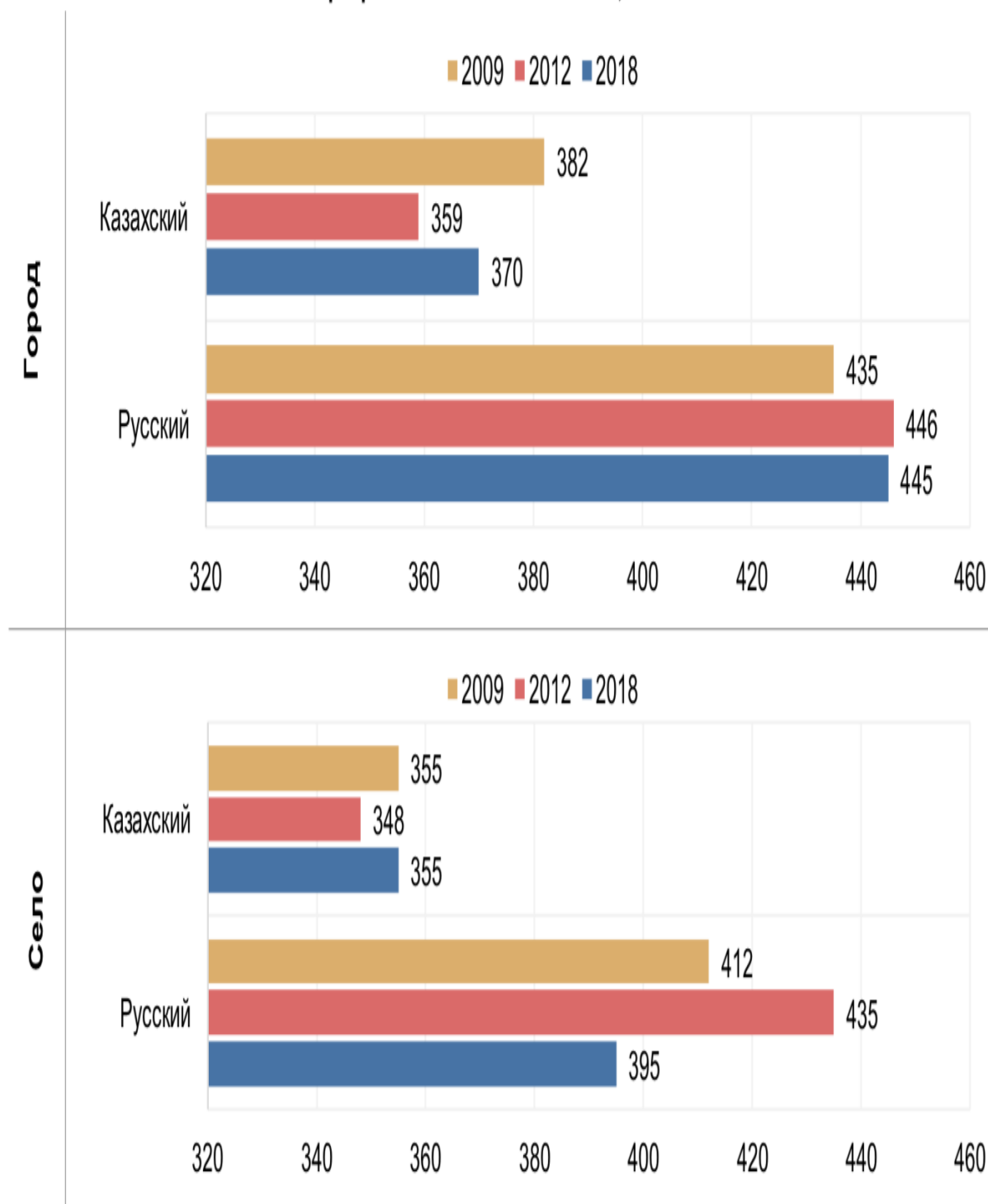


Источник: Анализ национальной базы данных

Городские обучающиеся (75 баллов), в отличие от сельских (40 баллов), с казахским языком обучения в большей степени отстают от своих сверстников с русским языком обучения. Это в основном связано со значительным снижением результатов обучающихся с русским языком обучения. Различия в результатах обучающихся на казахском языке в городских и сельских ОО в цикле PISA-2018 сократились на 12 баллов по

сравнению с PISA-2009. Разрыв обучающихся на русском языке напротив вырос на 27 баллов. Разница в результатах городских обучающихся с казахским и русским языками обучения осталась практически неизменной: в PISA-2009 она составляла 53 балла, в PISA-2018 – 57 (рис. 2.9).

Рисунок 2.9. Распределение результатов по читательской грамотности по языкам обучения в разрезе местоположения ОО, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

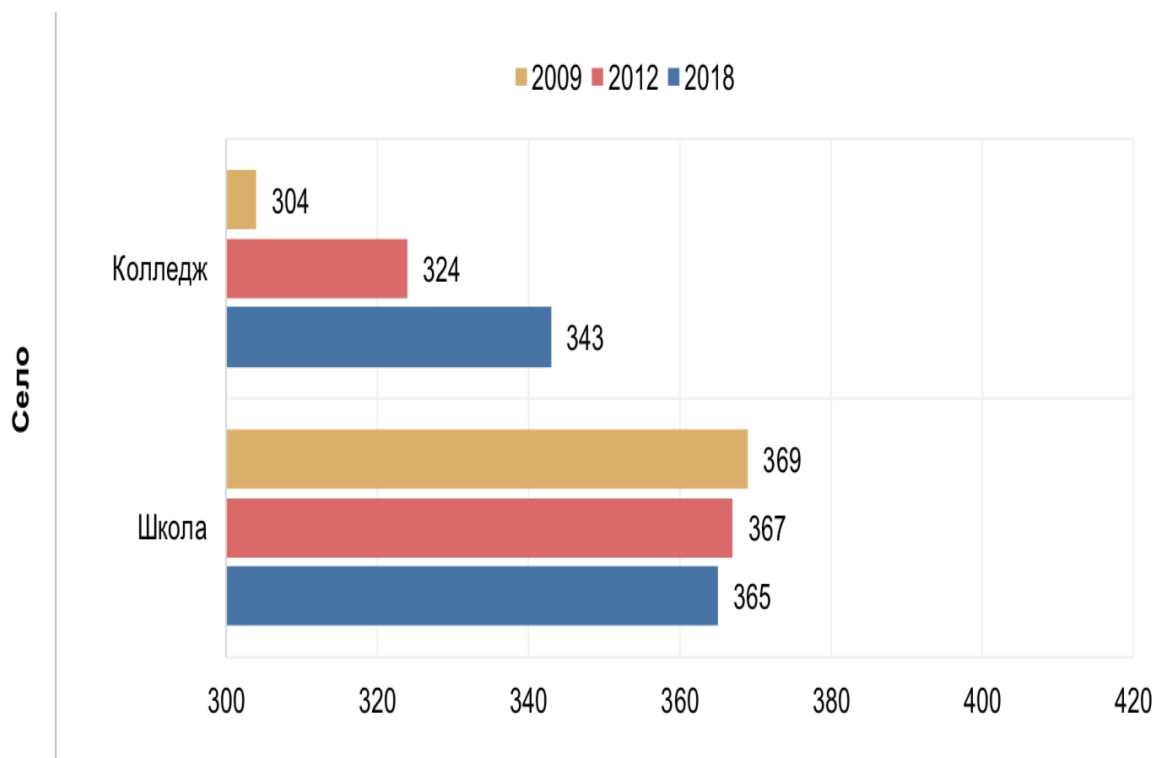
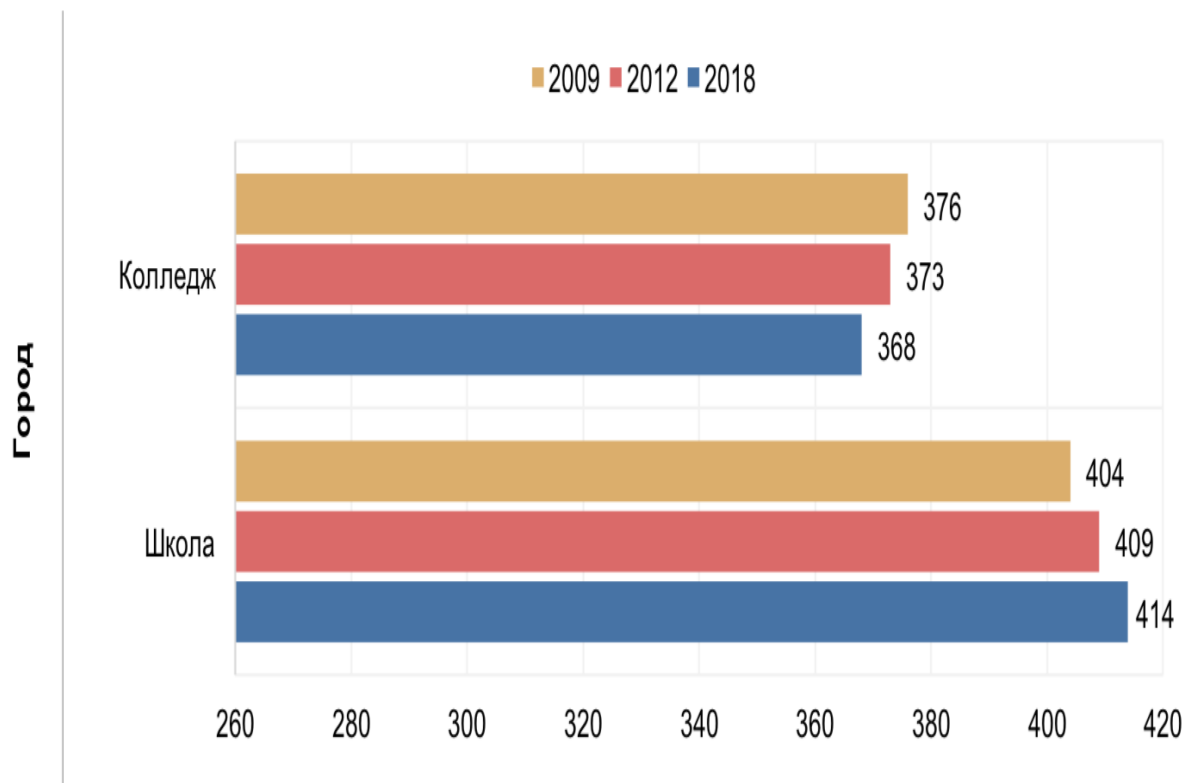
Программа обучения

Результаты PISA-2018 показали, что 15-летние студенты колледжей (365 баллов) на 27 баллов отстают от своих сверстников, обучающихся в школах (392 балла). По сравнению с PISA-2009 результаты обучающихся школ остались на прежнем уровне, в то время как результаты обучающихся колледжей снизились на 10 баллов

Обучающиеся колледжей в городской местности значительно больше отстают (46 баллов) от своих сверстников, получающих среднее образование, чем в сельской (22 балла). На протяжении всех циклов участия Казахстана в PISA наблюдается, хоть и незначительный, но стабильный рост результатов обучающихся городских школ, по сравнению с колледжами, где результаты снижаются. В сельской местности, напротив, обучающиеся колледжей показывают положительную динамику результатов, по сравнению с обучающимися школами, где наблюдается незначительное снижение результатов.

Анализ результатов по циклам участия показывает значительное сокращение разрыва между городскими и сельскими обучающимися колледжами. В цикле PISA-2009 они составляли 72 балла, в PISA-2018 – 25 баллов. Среди городских и сельских обучающихся школ разрыв напротив увеличился с 35 баллов в PISA-2009 до 49 баллов в PISA-2018. Сопоставление результатов городских и сельских обучающихся школ и колледжей в разрезе циклов PISA-2009 и PISA-2018 показывает, что разрыв значительно увеличился в городской местности (с 28 до 46 баллов) и сократился в сельской (с 65 до 22 баллов).

Рисунок 2.12. Распределение результатов по читательской грамотности по программам обучения в разрезе местоположения ОО, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

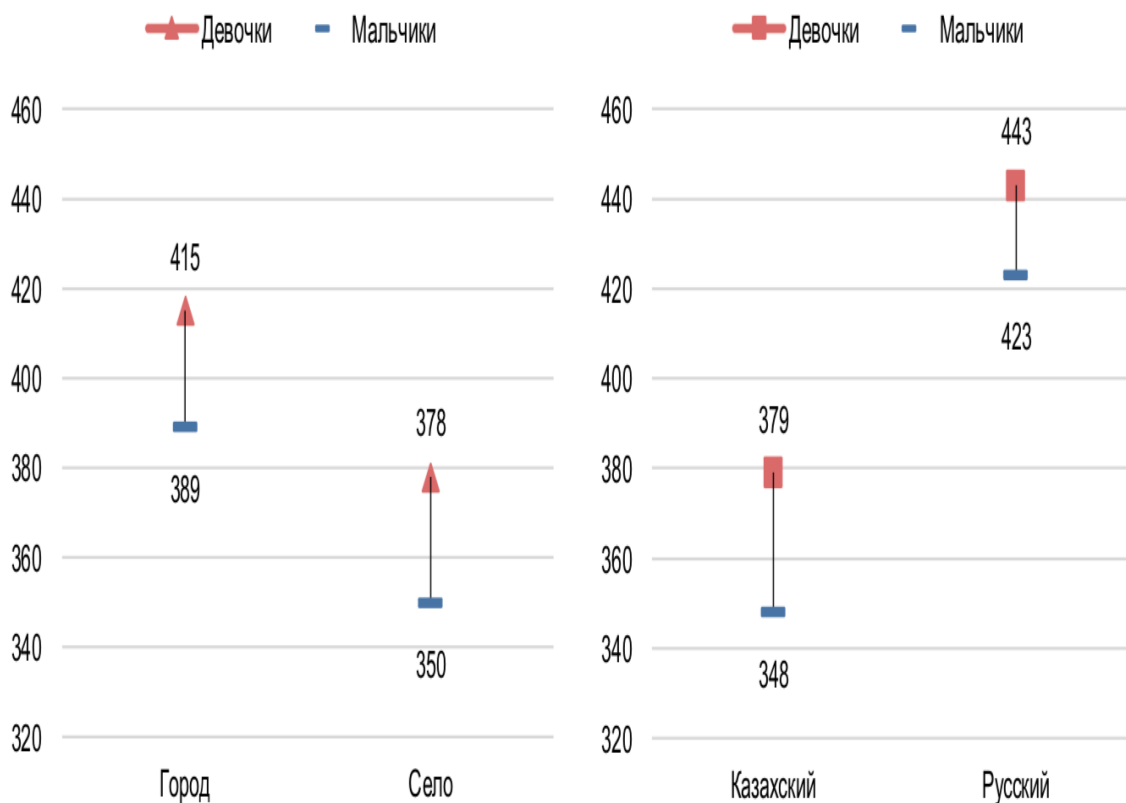
Гендер обучающихся

Читательская грамотность является направлением, по которому наблюдаются наибольшие гендерные различия. В целом девочки (401 балл) показывают результат на 27 баллов выше, чем мальчики (374 балла). По сравнению с циклом PISA-2009 разница сократилась на 16 баллов. При этом сокращение разрыва произошло в основном за счет снижения результатов девочек (412 баллов) и повышения результатов мальчиков (369 баллов).

Значительно большая доля мальчиков (70,7%) в Казахстане не достигает уровня 2 по читательской грамотности. Кроме того, значительно большая доля девочек показала результат на уровне 2 (29%). При этом доля как девочек, так и мальчиков, достигших уровней с 4 по 6, достаточно низкая: 3,2% среди девочек и 2,7% среди мальчиков (рис. 2.13).

Результаты мальчиков и девочек по читательской грамотности различаются значительно также в разрезе таких показателей как местоположение и тип организации образования, язык обучения, распределения результатов по уровням. Городские девочки опережают сельских на 37 баллов, мальчики – на 39 баллов (рис. 2.13).

Рисунок 2.13. Различия в результатах мальчиков и девочек по читательской грамотности в разрезе показателей, балл



Компоненты читательской грамотности

Помимо общей шкалы результатов, читательская грамотность в PISA оценивается по двум подшкалам:

- ● Процесс: основной познавательный процесс, необходимый для выполнения задания (поиск информации, понимание, оценка и размышление).
- ● Источник: количество источников текста, необходимых для построения правильного ответа на вопрос (единый или множественный текст).

Каждый вопрос по оцениванию читательской грамотности в PISA-2018 относился к одному из трех процессов чтения: поиск информации, понимание или оценка и размышление. Казахстанские обучающиеся лучше всего справляются с заданиями на понимание текста: по данной подшкале казахстанские обучающиеся показывают результат 394 балла, однако различия между результатами по подшкалам не являются статистически значимыми. Примечательно, что обучающиеся в странах-лидерах показывают самый высокий результат по подшкале «оценивание и размышление».

Результаты по подшкалам в разрезе таких показателей как местоположение организации образования, язык обучения и гендер также не показывают значительных различий по каждой из подшкал процесса чтения и видов текста. Как и в среднем по Казахстану, обучающиеся в разрезе всех показателей лучше всего справляются с заданиями, направленными на понимание информации. Также лучше работают с множественными, чем с единичными текстами.

Таблица 2.7. Средние баллы стран по подшкалам процесса чтения и видам текста в разрезе показателей, балл

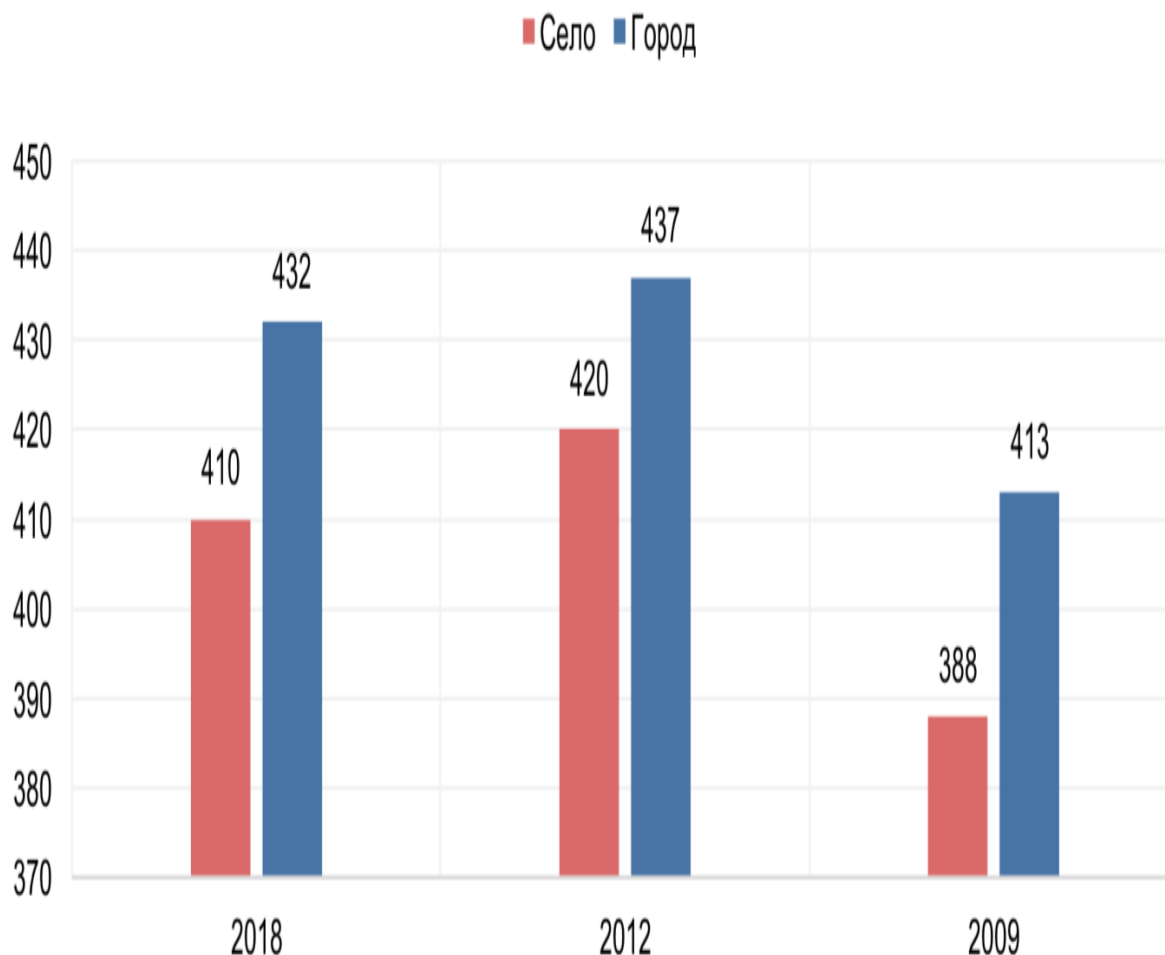
Показатели		Средний балл по каждой подшкале процесса чтения			Средний балл по каждой подшкале по видам текста	
		Находить информацию	Понимать	Оценивать и размышлять	Единый текст	Множественный текст
Местоположение	Город	405	409	403	405	408
	Село	366	371	366	368	371
Язык обучения	Казахский	361	368	366	366	367
	Русский	445	445	433	439	444
Гендер	Мальчики	379	380	377	377	382
	Девочки	400	409	401	406	405

Источник: Анализ национальной базы данных

Местоположение организации образования

Как и в двух других направлениях исследования зафиксирована разница в результатах по математике обучающихся городских и сельских организаций образования. В PISA-2018 обучающиеся в городской местности (432 балла) показали более высокие результаты, чем обучающиеся в сельской местности (410 баллов). По сравнению с PISA-2009 разрыв уменьшился на 3 балла. Это связано с более высоким ростом результатов сельских обучающихся (на 22 балла), чем городских (на 19 баллов) (рис. 2.20).

Рисунок 2.20. Результаты по математической грамотности в разрезе местоположения организации образования и циклов, балл

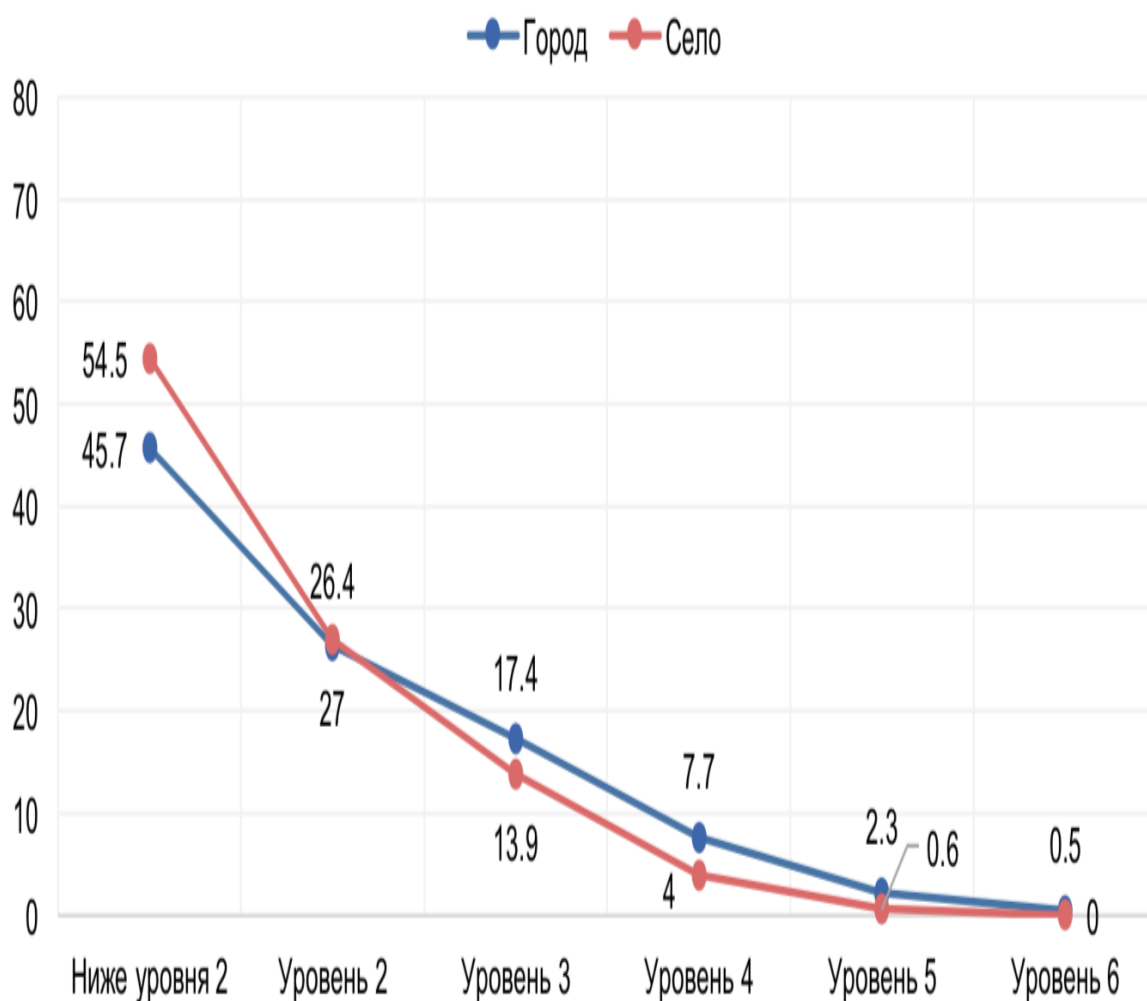


Источник: Анализ национальной базы данных

Распределение доли обучающихся городской и сельской местностей, выполнивших задачи разных уровней, также значительно отличается. Стоит отметить, что городские (26,4%) и сельские (27%) обучающиеся одинаково

справляются с задачами 2-го порогового уровня, однако среди сельских школьников больше тех, кто не доходит до этого уровня, и значительно меньше тех, кому удастся справиться с задачами гораздо высоких уровней. На четвертом уровне доля городских обучающихся в 2 раза больше сельских, на пятом – почти в 4 раза (рис. 2.21).

Рисунок 2.21. Доля обучающихся, достигших каждого уровня математической грамотности в разрезе город-село, %



Источник: Анализ национальной базы данных

Язык обучения

Разница результатов по математике в зависимости от языка обучения гораздо меньше, по сравнению с другими направлениями. Однако этот

показатель остается все еще значимым (38 баллов). Это свидетельствует о значительном разрыве в качестве образования между организациями образования с казахским (410 баллов) и русским (448 баллов) языками обучения. На протяжении циклов наблюдается тенденция сокращения данного разрыва. По сравнению с PISA-2009, разрыв сократился в двое. Это произошло за счет улучшения показателей обучающихся на казахском языке обучения (рис. 2.22).

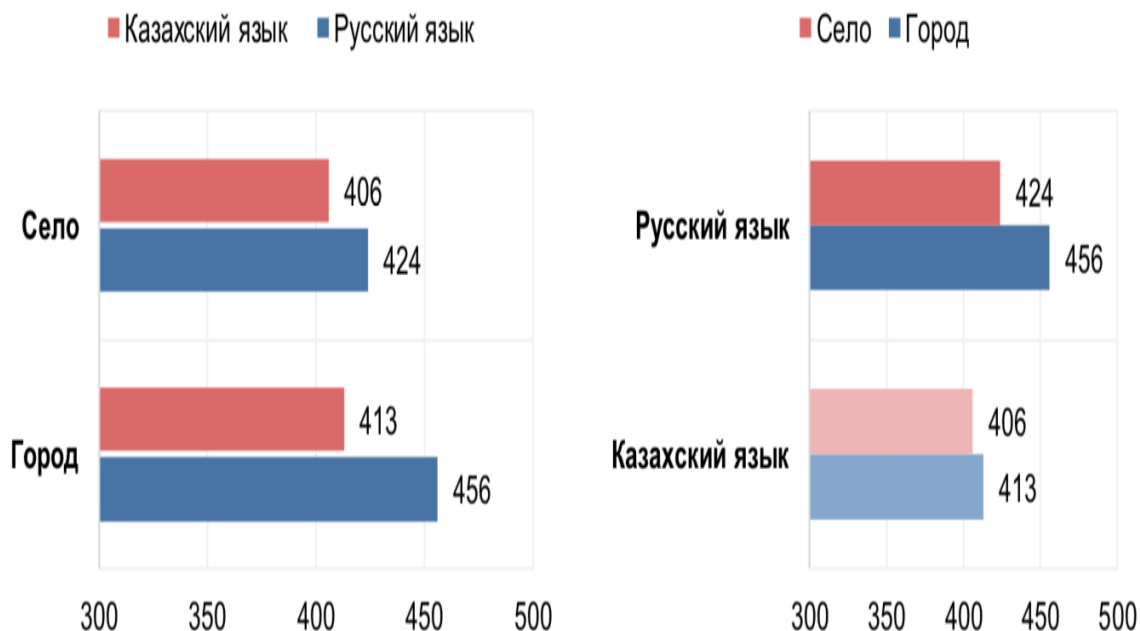
В городских условиях обучающиеся на русском языке (456 баллов) значительно опережают своих сверстников, обучающихся на казахском языке (413 баллов). Аналогичные результаты были выявлены и в сельской местности: результаты обучающихся на русском языке выше, чем у обучающихся на казахском языке (424 и 406 баллов соответственно).

При сопоставлении с точки зрения языка сдачи тестирования, не наблюдается значимых различий между результатами обучающихся на казахском языке в городе и на селе. Результаты обучающихся на казахском языке в городской местности (413 баллов) статистически значимо не отличаются от результатов их сверстников из села, обучающихся на казахском языке (406 баллов) (рис. 2.23 слева). Напротив, разница между обучением на русском языке в городе и на селе существенная. Русские классы в городе показывают результат на 32 балла, превышающий русских классов на селе.

Данные результаты говорят, в первую очередь о более низкой подготовленности обучающихся организаций образования с казахским языком обучения как в селе, так и в городе.

Полученные результаты дают возможность предположить, что в Казахстане разрыв «город-село» по математической грамотности по большому счету образуется ввиду разрыва в качестве образования в организациях образования с русским языком обучения.

Рисунок 2.23. Распределение результатов PISA-2018 по математической грамотности по языкам обучения и местоположению организаций образования, балл



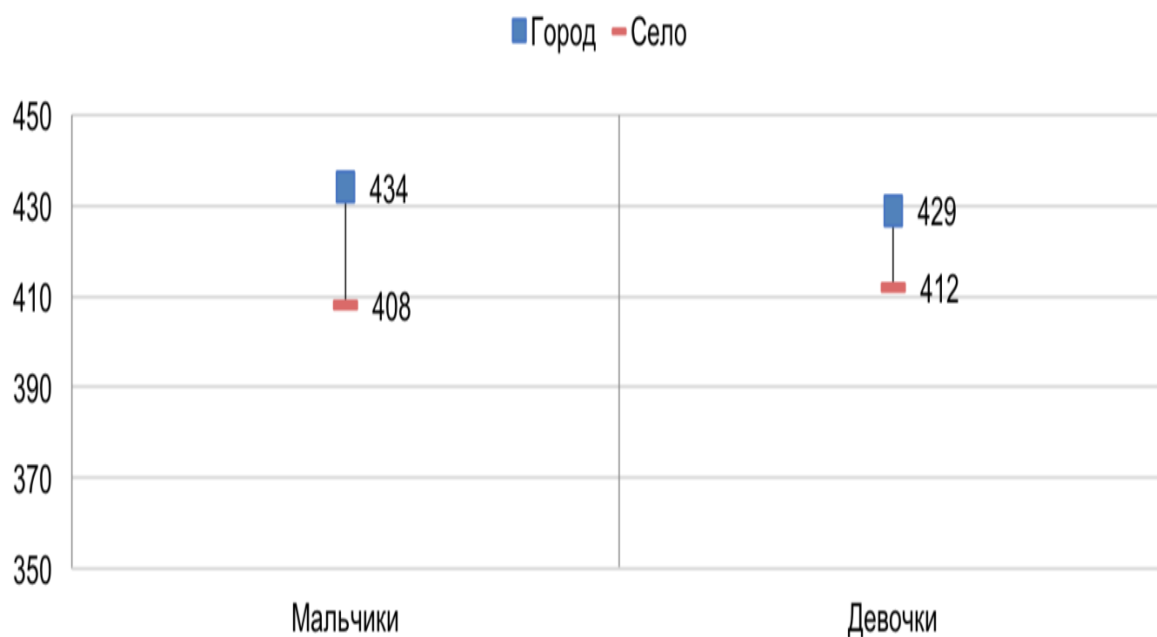
Источник: Анализ национальной базы данных

Примечание: Статистически значимая разница между языками обозначена более темным оттенком

Гендер обучающихся

Наблюдаются статистически значимые различия между мальчиками и девочками, обучающихся в различных населенных пунктах. Результаты мальчиков в городской местности выше на 26 баллов, чем у сельских. Результаты девочек, обучающихся в городских учебных заведениях выше на 17 баллов, чем у девочек, обучающихся в сельской местности (рис. 2.28). Не выявлено различий между девочками и мальчиками, которые обучаются в одном населенном пункте. Мальчики и девочки в городской местности демонстрируют одинаковые баллы, так же, как и мальчики и девочки в сельской местности. Тем самым, территориальная принадлежность обучающегося оказалась значительнее гендерной. Эти результаты еще раз свидетельствуют о значимой разнице между качеством образования в городе и на селе.

Рисунок 2.28. Распределение результатов по математической грамотности в разрезе гендера и местоположения ОО, балл



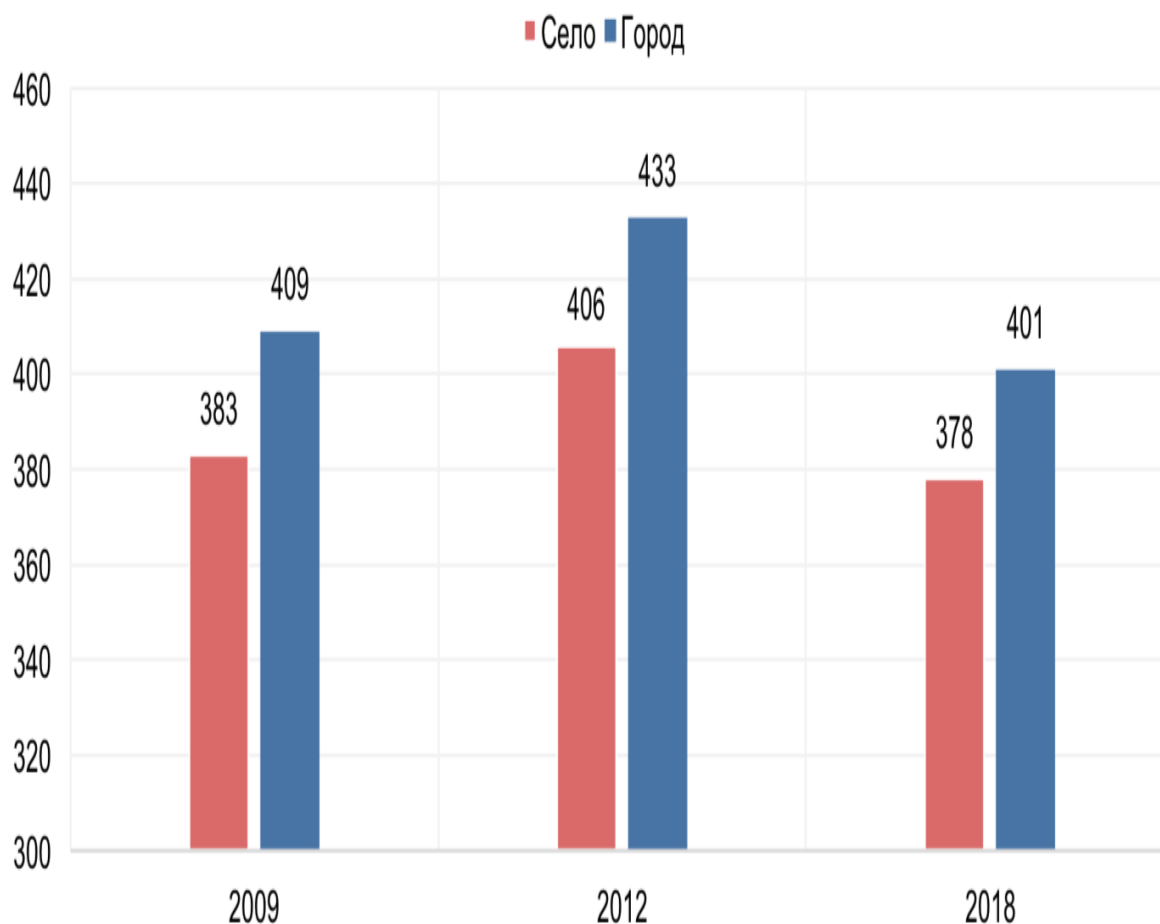
Источник: Анализ национальной базы данных

Естественнонаучная грамотность

Месторасположение организаций образования

Как и по другим направлениям оценивания, в PISA-2018 наблюдается значительное отставание результатов сельских обучающихся от городских. Разница составила 23 балла. По сравнению с PISA- 2009 и PISA-2012 разрыв немного сократился (рис. 2.33).

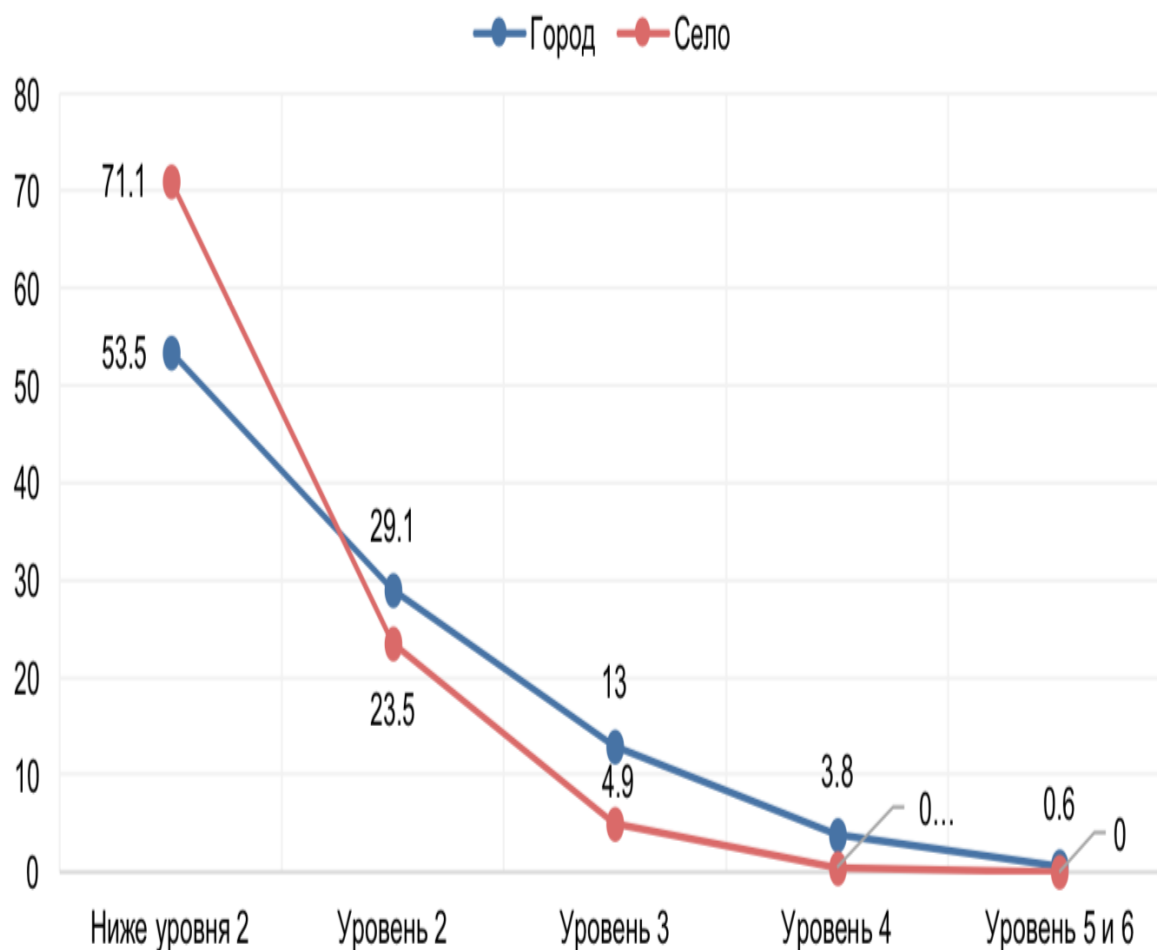
Рисунок 2.33. Динамика результатов в разрезе город-село по естественнонаучной грамотности, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

Доля обучающихся, не достигших второго уровня по естественнонаучной грамотности, в сельской местности (71,1%) значительно выше, чем в городской (53,5%). Обучающиеся в сельской местности также не достигают самых высоких уровней (5 и 6 уровня). В городской местности их доля также незначительна (0,6%).

Рисунок 2.34. Доля обучающихся, достигших каждого уровня по естественнонаучной грамотности в разрезе город-село, %

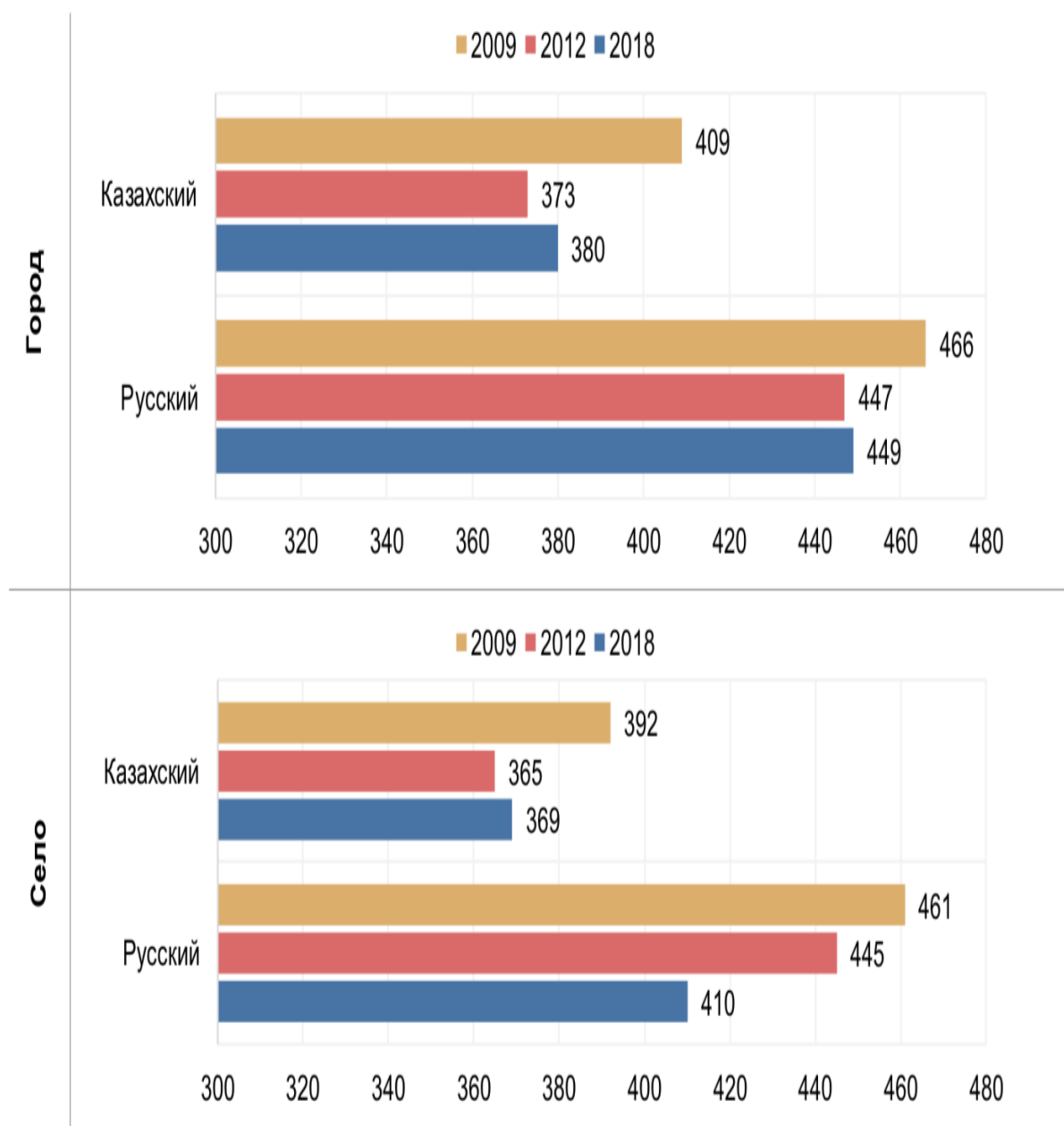


Источник: Анализ национальной базы данных

Язык обучения

Сопоставление результатов в разрезе циклов показывает уменьшение различий в результатах городских и сельских обучающихся с казахским языком. В цикле PISA-2009 отличия составляли 17 баллов, в PISA-2018 – 11 баллов. Среди обучающихся с русским языком разрыв, напротив, значительно увеличился. Так, в PISA-2009 городские обучающиеся с русским языком обучения лишь на 5 баллов опережали своих сверстников из сельской местности. В PISA-2018 городские обучающиеся показали результат на 39 баллов выше.

Рисунок 2.36. Распределение результатов по естественнонаучной грамотности по языкам обучения в разрезе местоположения ОО, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

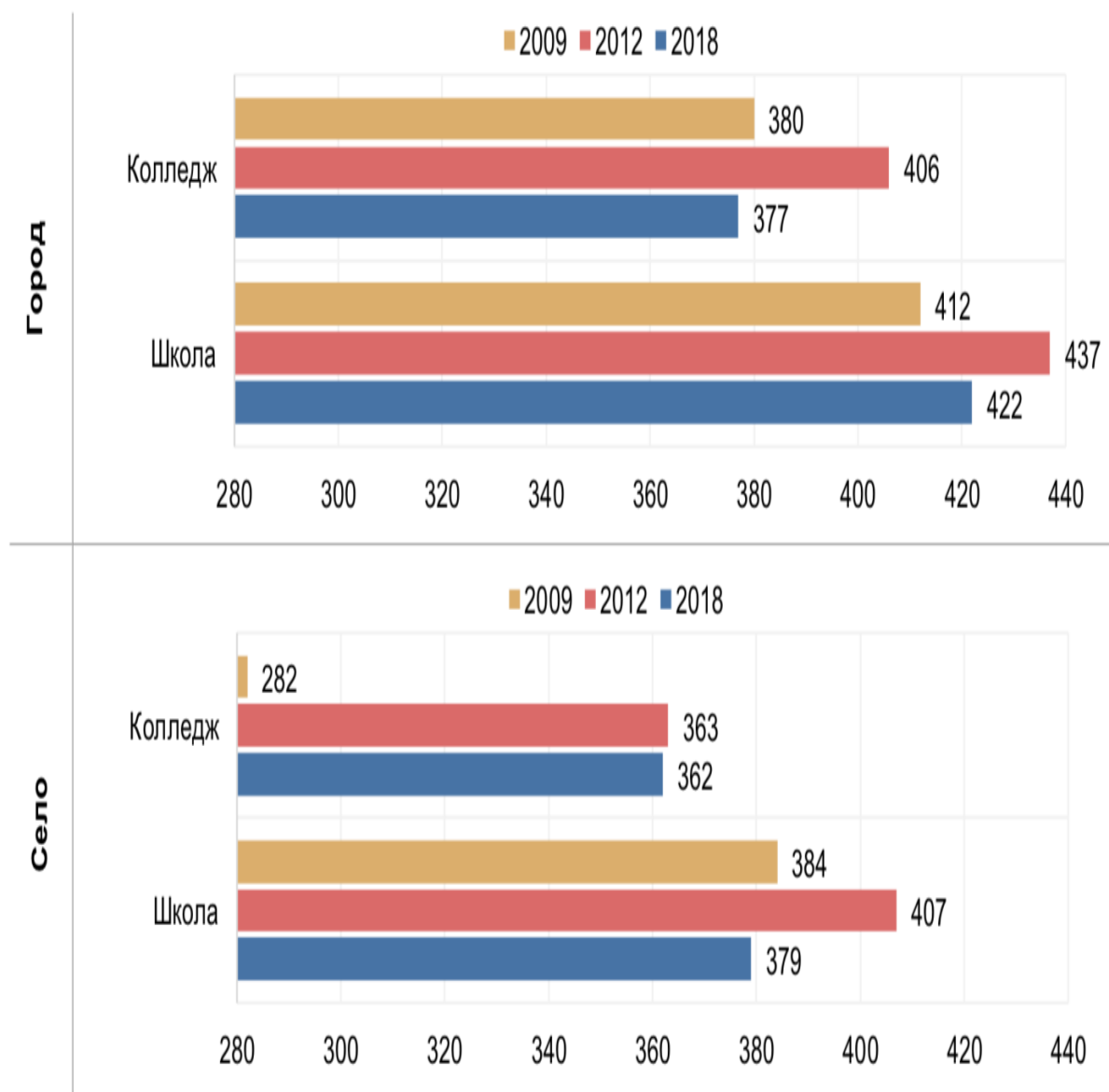
Программа обучения

Как и по другим направлениям оценивания PISA студенты колледжей показывают значительно более низкие результаты по естественнонаучной грамотности. В PISA-2018 средний балл студентов колледжей составил 375 баллов, обучающихся школ – 402 балла. Разница составила 27 баллов. Результаты остались практически неизменными по сравнению с 2009 годом (рис. 2.38).

Анализ результатов в разрезе местоположения организации образования показывает значительное отставание (45 баллов) обучающихся колледжей от учеников школ в городской местности. В сельской местности обучающиеся колледжей значительно меньше отстают (17 баллов) от школьников. Также в меньшей степени отстают (15 баллов) друг от друга обучающиеся колледжей в городской и сельской местности. Различия между городскими и сельскими обучающимися школ составляют 43 балла в пользу городских.

В разрезе циклов участия значительно сократился разрыв между городскими и сельскими обучающимися колледжей. В PISA-2009 он составлял 98 баллов, что примерно в 5,5 раз больше, чем в PISA-2018 (15 баллов). Разница в результатах городских и сельских обучающихся школ в PISA-2018 выросла на 15 баллов и составила 43 балла по сравнению с 28 баллами в цикле В PISA-2009.

Рисунок 2.39. Распределение результатов естественнонаучной грамотности по языкам обучения в разрезе местоположения ОО, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

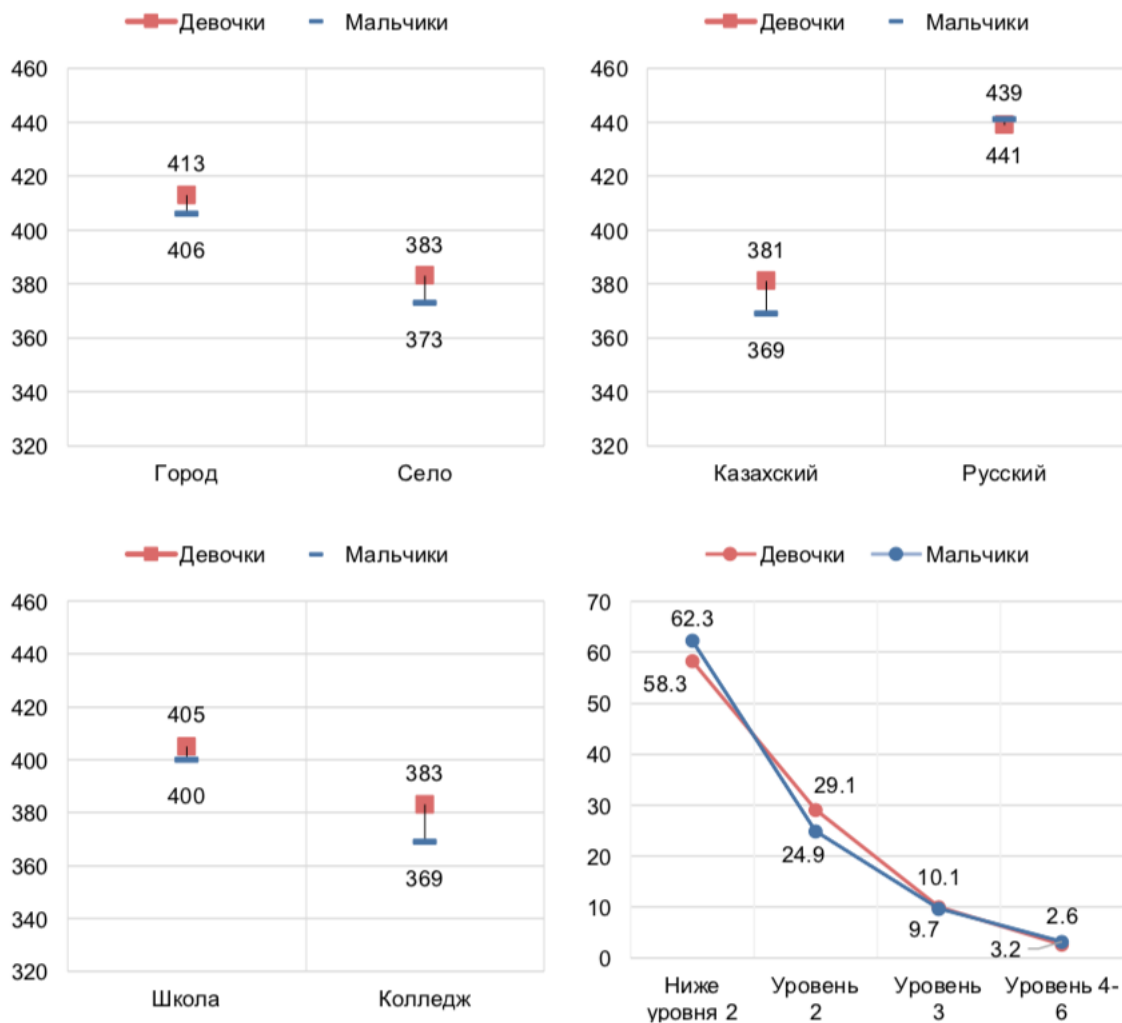
Гендер обучающихся

Результаты в разрезе гендера по естественнонаучной грамотности показали небольшое преимущество в сторону девочек. Они показали результат 401 балла, в то время как мальчики – 394 балла, т.е. разница составила 7 баллов. При этом она является статистически значимой.

Различаются и результаты мальчиков и девочек в разрезе различных показателей. В частности, городские мальчики на 33 балла опережают мальчиков, обучающихся в сельской местности. Схожие результаты наблюдаются и среди девочек. Также и городские, и сельские девочки показывают более высокий результат, чем мальчики. Мальчики и девочки,

обучающиеся на русском языке, показывают практически одинаковые результаты, разница составляет лишь 2 балла. При этом среди обучающихся на казахском языке – 12 баллов. Результаты мальчиков, обучающихся в школе, на 31 балл опережают результаты мальчиков, обучающихся в колледже. Среди девочек разница составила 22 балла. Доля девочек, не достигающих 2 уровня по естественнонаучной грамотности, на 4% ниже, чем мальчиков (рис. 2.40).

Рисунок 2.40. Различия в результатах мальчиков и девочек по естественнонаучной грамотности в разрезе показателей, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

КЛЮЧЕВЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

- ► Обучающиеся в высоком социально-экономическом статусом (далее – СЭС) показывают более высокие результаты. При этом уровень различий в достижениях обучающихся с высоким и низким СЭС в Казахстане значительно ниже, чем в среднем по ОЭСР.

- ► В Казахстане 16% обучающихся являются академически резильентными (ОЭСР – 11%). Становлению данных обучающихся поспособствовали их предрасположенность к постановке и следованию своих

целей, прогрессивное мышление и благоприятный климат в организации образования.

- ► Ресурсы, доступные обучающимся для учебы дома, могут оказывать значительное влияние на их учебные достижения. В частности, обучающиеся имеющие собственный рабочий стол, показывают результат на 46 баллов выше по читательской грамотности, чем те, у кого его нет.

- ► Посещение детского сада положительно сказывается на результатах обучающихся. Так обучающиеся, которые посещали дошкольные учреждения более трех лет, набирают на 20 баллов больше по читательской грамотности по сравнению с теми, кто не посещал детский сад.

- ► Значительная часть обучающихся в Казахстане посещает дополнительные занятия по различным предметам. При этом учебные достижения данных обучающихся значительно ниже, чем тех, кто не берет дополнительные уроки.

- ► Положительный дисциплинарный климат оказывает положительное влияние на учебные достижения.

- ► Казахстан относится к странам с высокой долей обучающихся, пропускающих и опаздывающих на занятия. Чаще пропускают занятия обучающиеся из следующих категории: из социально уязвимых семей, из сельской местности, обучающиеся на казахском языке, и подверженные частому буллингу. Систематические пропуски и опоздания в среднем снизили показатель по читательской грамотности на 14 и 12 баллов соответственно.

- ► В организациях образования, где согласно ответам директоров, нехватка учебного материала препятствует учебному процессу в значительной степени, обучающиеся показали результат по читательской грамотности на 11 баллов меньше, чем в ОО, не испытывающих таких трудностей.

- ► Почти половина казахстанских обучающихся учатся в ОО, где директора отмечают нехватку учебных материалов (ОЭСР – 28%) и каждый третий – нехватку учителей (ОСЭР – 27%).

- ► Большинство директоров обеспокоены по ряду факторов, связанных с преподавательским составом организаций образования.

- ► Невыход учителей на работу доставляет значительные сложности в учебном процессе 60% обучающихся (ОЭСР – 18%).

- ► Несмотря на то, что большинство казахстанских обучающихся чувствуют принадлежность к своему учебному заведению, по сравнению с предыдущими циклами, их количество стремительно сокращается.

- ► В Казахстане большинство обучающихся (87%) довольны своей жизнью (ОЭСР – 67%), особенно подростки с низкой академической успеваемостью, а напротив некоторые обучающиеся, показывающие результат выше среднего, более критично оценивают свою жизнь.

- ► Обучающиеся основной средней школы не так сильно чувствуют свою принадлежность к школе, менее довольны своей жизнью и слабее ощущают ее смысл, чем обучающиеся старших классов.

- ► Практически половина (45%) казахстанских обучающихся демонстрируют фиксированное мышление. Они считают, что интеллект — это то, что нельзя изменить со временем (ОЭСР – 37%).
- ► В Казахстане обучающиеся с прогрессивным мышлением показали результат на 29 баллов (ОЭСР – 32) больше по читательской грамотности после учета СЭС обучающегося и школы, чем те, которые, не верят, что интеллект можно развить со временем.

Ресурсы семьи и условия обучения дома

Характеристики семьи обучающихся и условия для обучения дома могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на их учебные достижения. Семья зачастую является определяющим фактором к каким ресурсам, в том числе образовательным, будет иметь доступ ребенок и какой уровень образования он получит. В семьях с более высоким уровнем образования и дохода родителей, образованию детей также уделяется более важное значение. Поэтому системы образования должны стремиться минимизировать влияние факторов, связанных с характеристиками семьи обучающихся, предоставляя равные возможности обучения для всех.

СЭС является одним из важных факторов, объясняющих различия в уровне достижений обучающихся в PISA. В Казахстане разница в результатах обучающихся с низким (25 квантиль) и высоким (75 квантиль) СЭС составляет 40 баллов по читательской и 35 баллов по математической и естественнонаучной грамотности (рис. 3.1). В среднем по странам ОЭСР различия намного шире. По читательской грамотности разница составляет 89 баллов. Это может говорить о том, что в Казахстане СЭС не является определяющим в доступе к образовательным ресурсам, и даже обучающиеся с низким СЭС имеют возможность получить образование.

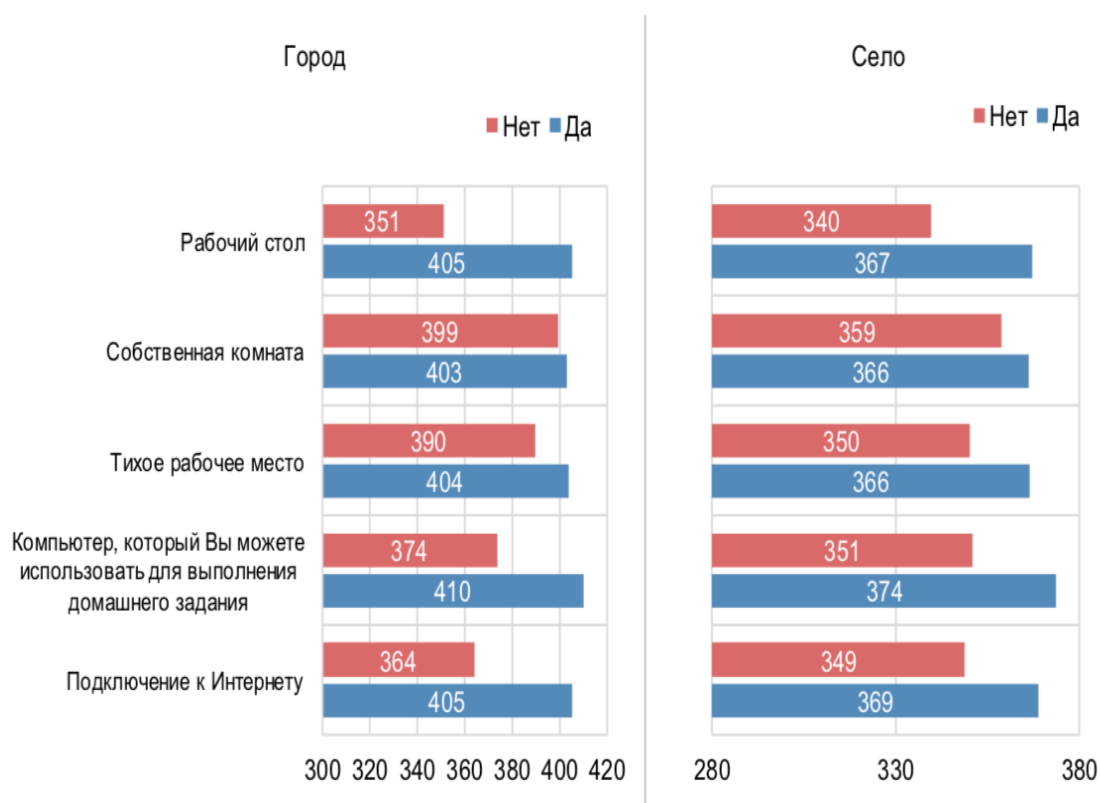
В ряде стран система образования способна обеспечивать как равный доступ, так и достижение обучающимися высоких результатов. В 11 из 25 стран-участниц, показывающих результаты выше среднего по ОЭСР по читательской грамотности, взаимосвязь между СЭС и достижениями обучающихся была намного слабее, чем в среднем по ОЭСР. Казахстан относится к странам, где равенство в обеспечении доступа к образованию находится на достаточно высоком уровне, однако результаты обучающихся не столь высоки (OECD, 2019[3], Figure II.2.5)

Ресурсы, доступные для обучения дома, также в значительной мере оказывают влияние на учебные достижения. Наибольшее внимание оказывает наличие у обучающегося рабочего стола. Обучающиеся, ответившие, что у них есть рабочий стол, показали результат на 46 баллов выше, чем те, у кого его нет (рис. 3.4). Сопоставление результатов в разрезе местоположения организации образования показывает, что различия в городской местности еще шире. Результат обучающихся, имеющих рабочий стол, на 54 балла выше в городе и на 27 баллов в селе (рис. 3.5). При этом наличие собственной

комнаты не оказывает статистически значимого значения на достижения обучающихся.

Важное значение имеют также наличие компьютера, который можно использовать для выполнения домашнего задания и подключение к Интернету (рис. 3.4). Обучающиеся, имеющие доступ к компьютеру, показывают результат на 36 баллов выше, подключение к Интернету – на 37 баллов. По данным показателям различия также значительно шире среди городских обучающихся. В частности, обучающиеся из городской местности, имеющих дома компьютер, опережают своих сверстников, у которых его нет, на 36 баллов, в то время как в сельской – на 23 балла. Наличие доступа к интернету дома в городской местности на 41 балл, сельской на 20 баллов повышает результат по читательской грамотности (рис. 3.5).

Рисунок 3.4. Результаты по читательской грамотности и наличие ресурсов в разрезе местоположения ОО, балл



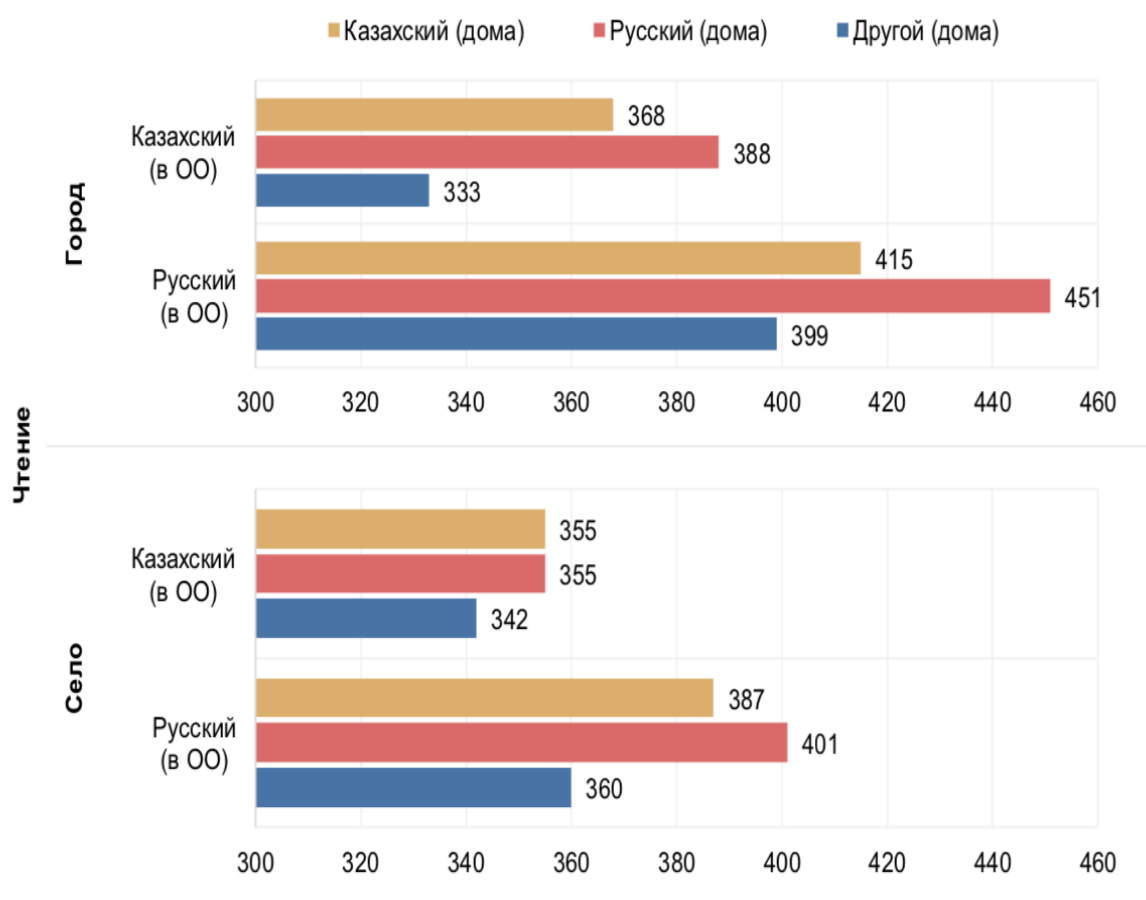
Источник: Анализ национальной базы данных

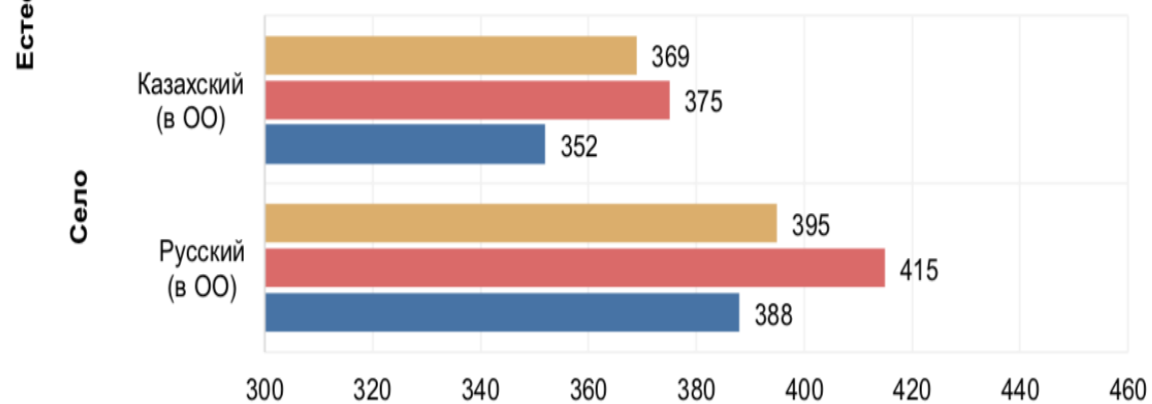
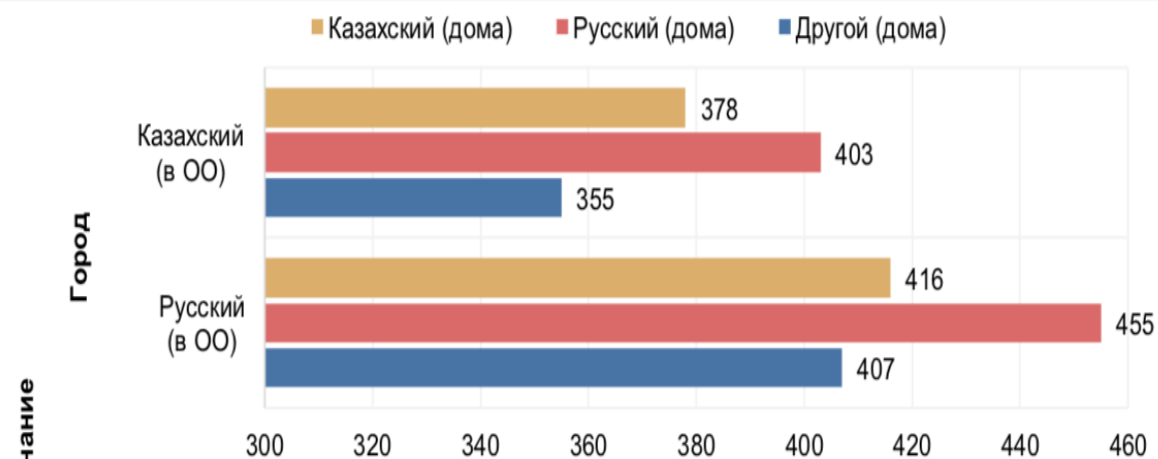
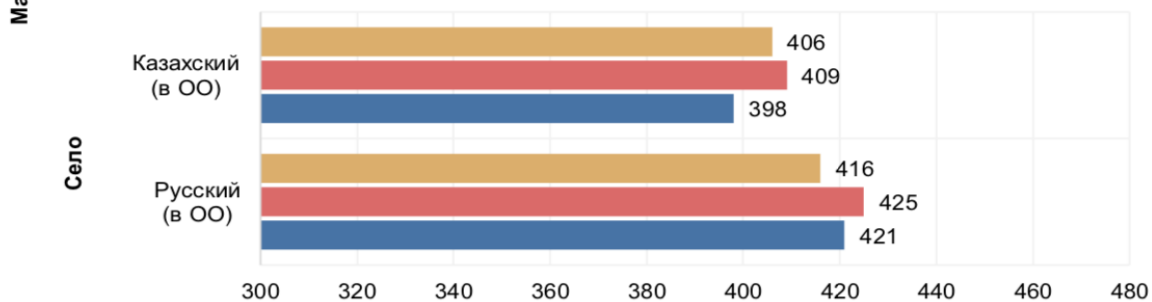
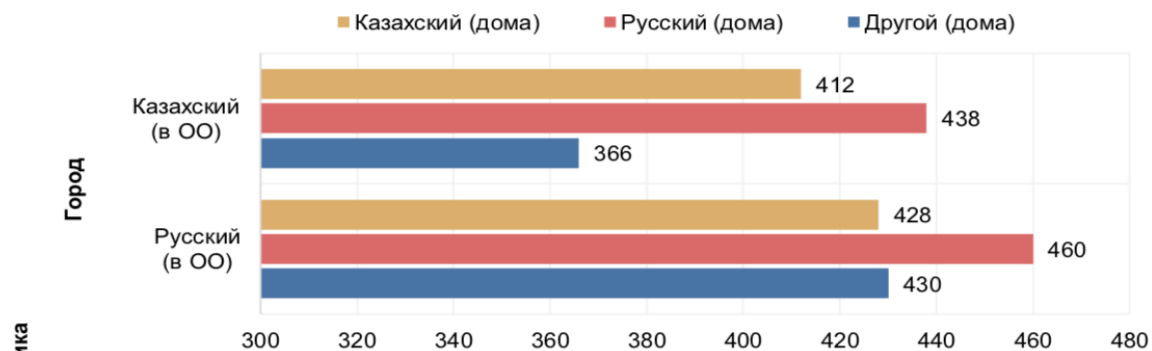
Как было ранее описано в главе 2, язык обучения оказывает значительное влияние на достижения обучающихся. Не менее важное значение оказывает и то, на каком языке они в основном разговаривают дома вне занятий. Обучающиеся, говорящие дома большую часть времени на русском языке, показывают более высокие результаты вне зависимости от языка обучения в школе по всем трем направлениям оценивания. В частности, обучающиеся на казахском языке, но говорящие дома преимущественно на русском, показывают результат на 19 баллов выше по читательской

грамотности, чем те, кто чаще говорит дома на казахском языке. По математической и естественнонаучной грамотности различия составляют 22 балла и 23 балла соответственно (рис 3.6).

Анализ результатов в разрезе местоположения организаций образования также показывает, что различия, как правило, значительно шире в городской местности, нежели в сельской, вне зависимости от языка обучения. По читательской грамотности различия в результатах городских 15-летних, обучающихся на казахском языке, но говорящих дома в основном на русском, составляют 20 баллов. В сельской местности, различий в результатах, таких обучающихся не наблюдается. Схожая картина наблюдается и по математической и естественнонаучной грамотности (рис. 3.7).

Рисунок 3.6. Результаты обучающихся в зависимости от языка обучения и языка общения дома в разрезе местоположения организации образования, балл

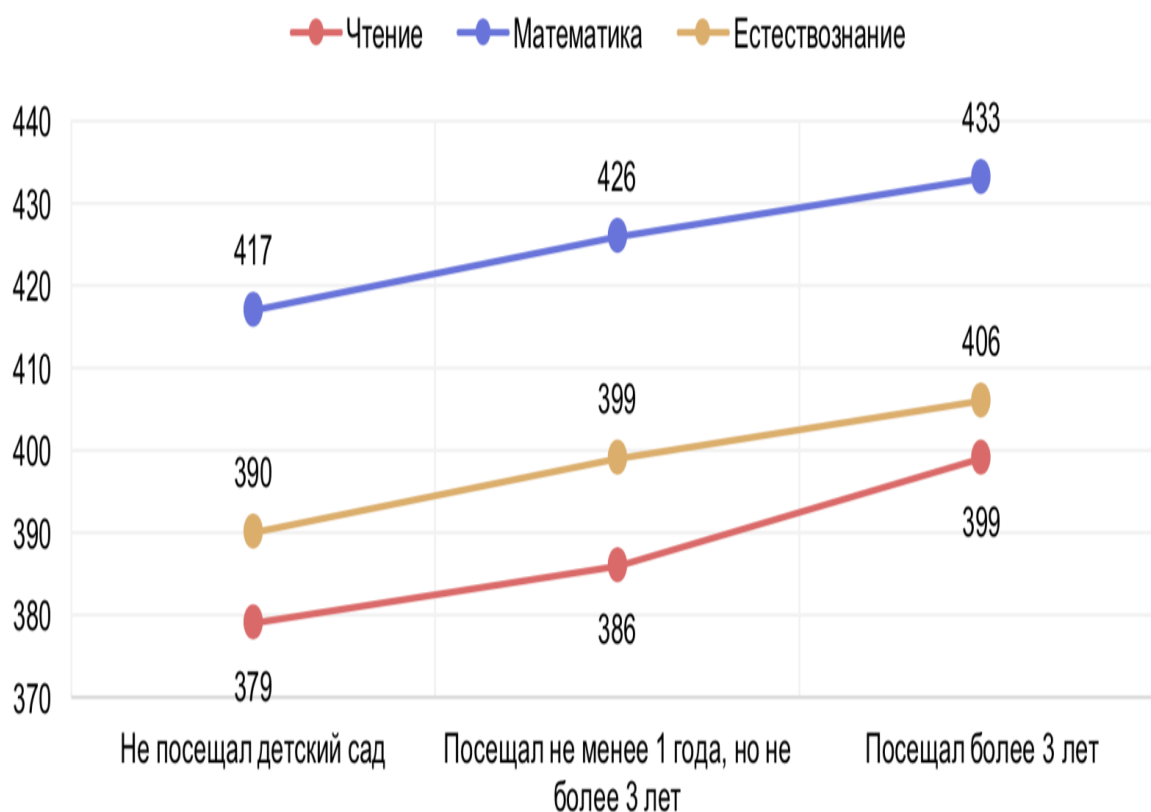




Источник: Анализ национальной базы данных

Другим фактором, оказывающим положительное влияние на результаты обучающихся, является посещение детского сада. В среднем разница между обучающимися, не посещавшими детский сад и теми, кто посещал его более трех лет, составляет порядка 20 баллов по всем трем направлениям оценивания. Наибольший прирост в Казахстане наблюдается по читательской грамотности. Обучающиеся, посещавшие детский сад более трех лет, показывают результат выше среднего по стране. В частности, по читательской грамотности их результат выше на 12 баллов от среднего по стране (рис. 3.8). При этом среднее количество лет, которые обучающиеся в Казахстане в среднем посещали дошкольные организации образования, составило всего 1,6 года. В странах-лидерах исследования данный показатель значительно выше. В частности, в Гонконге и Макао 15-летние обучающиеся посещали детский сад в среднем в течение 2,7 лет, в Сингапуре – 2,8 лет, в Эстонии – 3,4 года (рис. 3.9). Совсем не посещали либо посещали детский сад менее одного года более половины (54,8%) 15-летних обучающихся. В среднем по странам ОЭСР данный показатель более чем в два раза ниже (19,8%).

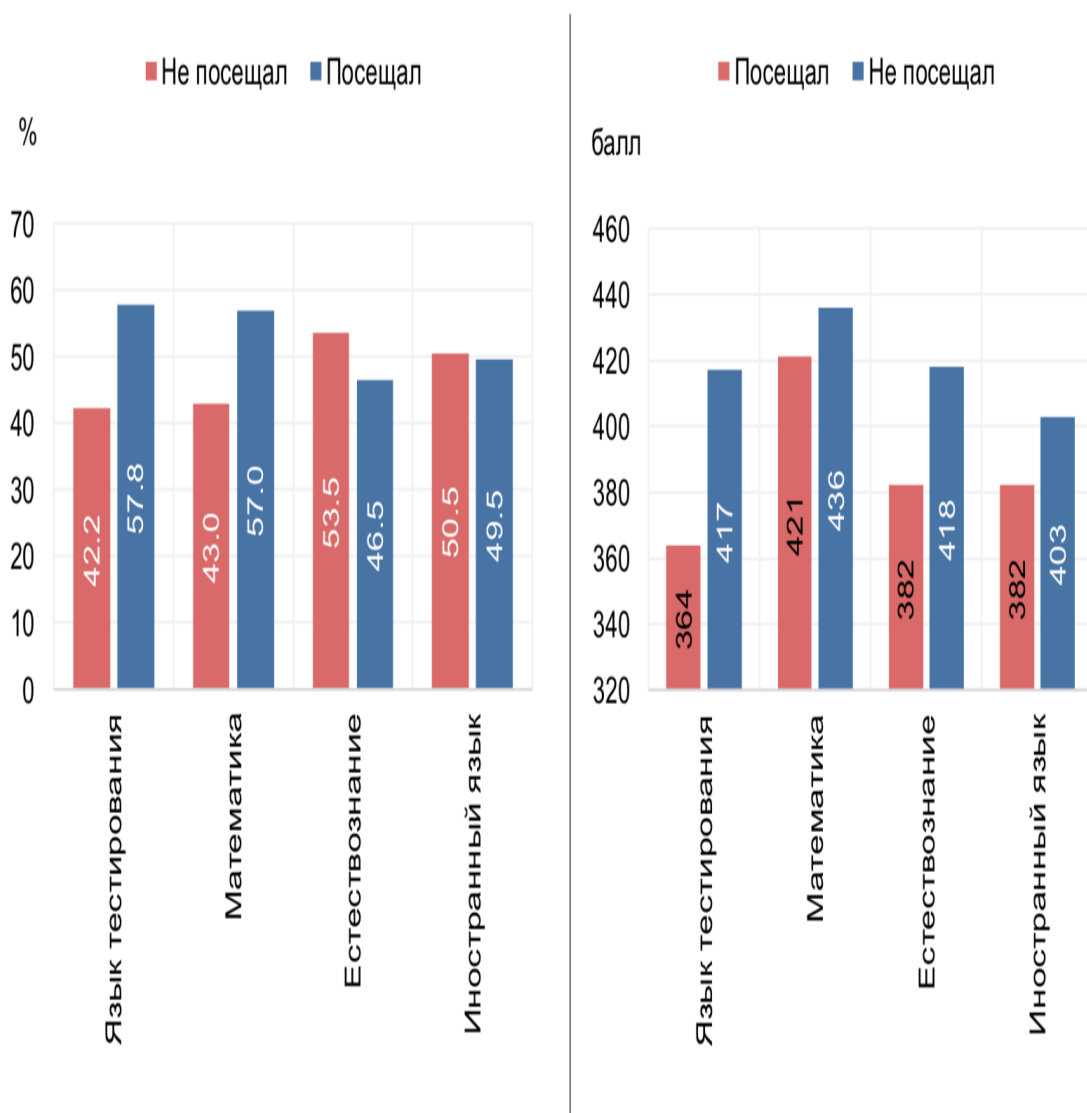
Рисунок 3.7. Достижения обучающихся по направлениям оценивания в зависимости от количества лет посещения дошкольного образования, балл



Источник: Анализ национальной базы данных

В отличие от посещения детского сада, значительная доля 15-летних обучающихся посещает дополнительные занятия по различным предметам. Более половина посещает занятия по языку тестирования (57,8%) и математике (57%). Около половины берут дополнительные занятия по предметам естественнонаучного цикла (46,5%) и иностранному языку (49,5%). При этом обучающиеся, посещающие дополнительные занятия, показывают более низкие результаты. Например, обучающиеся, не посещавшие дополнительные занятия по языку тестирования, продемонстрировали результат на 53 балла выше, чем те, кто посещал (рис. 3.10).

Рисунок 3.9. Доля обучающихся, посещавших дополнительные занятия, и их результаты в разрезе предметов

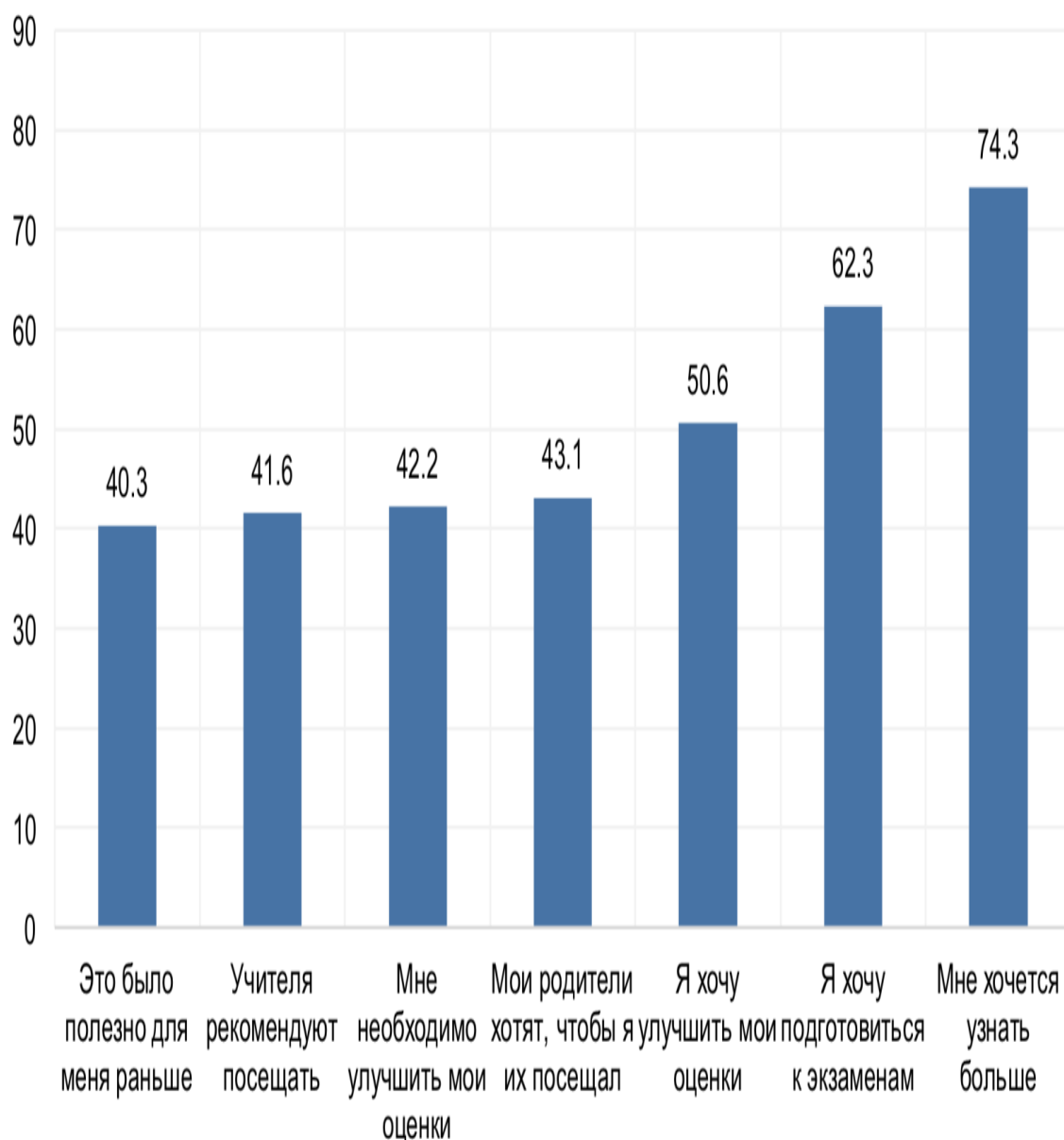


Примечание: Результаты обучающихся по языку тестирования и иностранному языку представлены по направлению оценивания «Читательская грамотность», по математике по направлению оценивания «Математическая грамотность» и по естествознанию по направлению оценивания «Естественнонаучная грамотность».

Источник: Анализ национальной базы данных

Чаще всего, обучающиеся посещают дополнительные занятия, т.к. хотят узнать больше (74,3%) и подготовиться к экзаменам (62,3%). Половина (50,6%) обучающихся также берут дополнительные занятия, чтобы улучшить свои оценки (рис. 3.11).

Рисунок 3.10. Основные причины посещения дополнительных занятий по языку обучения, %



Источник: Анализ национальной базы данных

Ресурсы организации образования

Развитие академического так и не академического потенциала обучающихся зависит от учебной среды, материальных и человеческих ресурсов организации образования, в котором они обучаются. Исследование PISA собирает значительную информацию о потребности в преподавательском составе и материальной-технической базе посредством администрирования достаточно объемных анкет среди обучающихся и руководителей организаций образования для определения влияния этих факторов на образовательные достижения⁴.

В этом разделе приводится сравнительная оценка распределения ресурсов, в том числе человеческих, между ОО в зависимости от их социально-экономического статуса. Также рассматриваются взаимосвязи между показателями неравенства в распределении учителей по организациям образования и успеваемости обучающихся. Социально-экономический статус организации образования (далее – СЭС ОО) строится исходя из средних значений их обучающихся в индексе ESCS. ОО с низким СЭС считаются те, в которых среднее значение индекса PISA ESCS всех обучающихся приходится на нижнюю квантиль, а ОО с высоким СЭС – среднее значение данного индекса приходится на верхнюю квантиль (OECD, 2019[2], p.106)

В целях определения связи между распределением ресурсов на организации образования и достижением обучающихся у директоров-участников спросили, в какой степени (от «совсем не препятствуют», до «очень препятствуют») нехватка и несоответствие требованиям преподавательского и вспомогательного персонала, физической инфраструктуры (учебное здание, системы отопления и вентиляции, учебное пространство), учебных материалов (учебники, лабораторное оборудование, учебные материалы и компьютеры) препятствуют обеспечению образовательного процесса. В результате был создан индекс нехватки образовательных ресурсов. Параметры педагогического состава организации образования также оказывают значительное влияние на образовательные достижения обучающихся. Это – соотношение «учитель-ученик», качественный состав педагогов, дефицит педагогических кадров. В опросе руководители организаций образования также ответили на вопросы о кадровой потребности. На основании этой информации был составлен индекс нехватки учителей. Среднее значение по обоим индексам равно 0, а стандартное отклонение равно 1 по странам ОЭСР. Положительные значения индексов говорят о нехватке в большей степени, чем в среднем по странам ОЭСР; отрицательные значения – в меньшей степени.

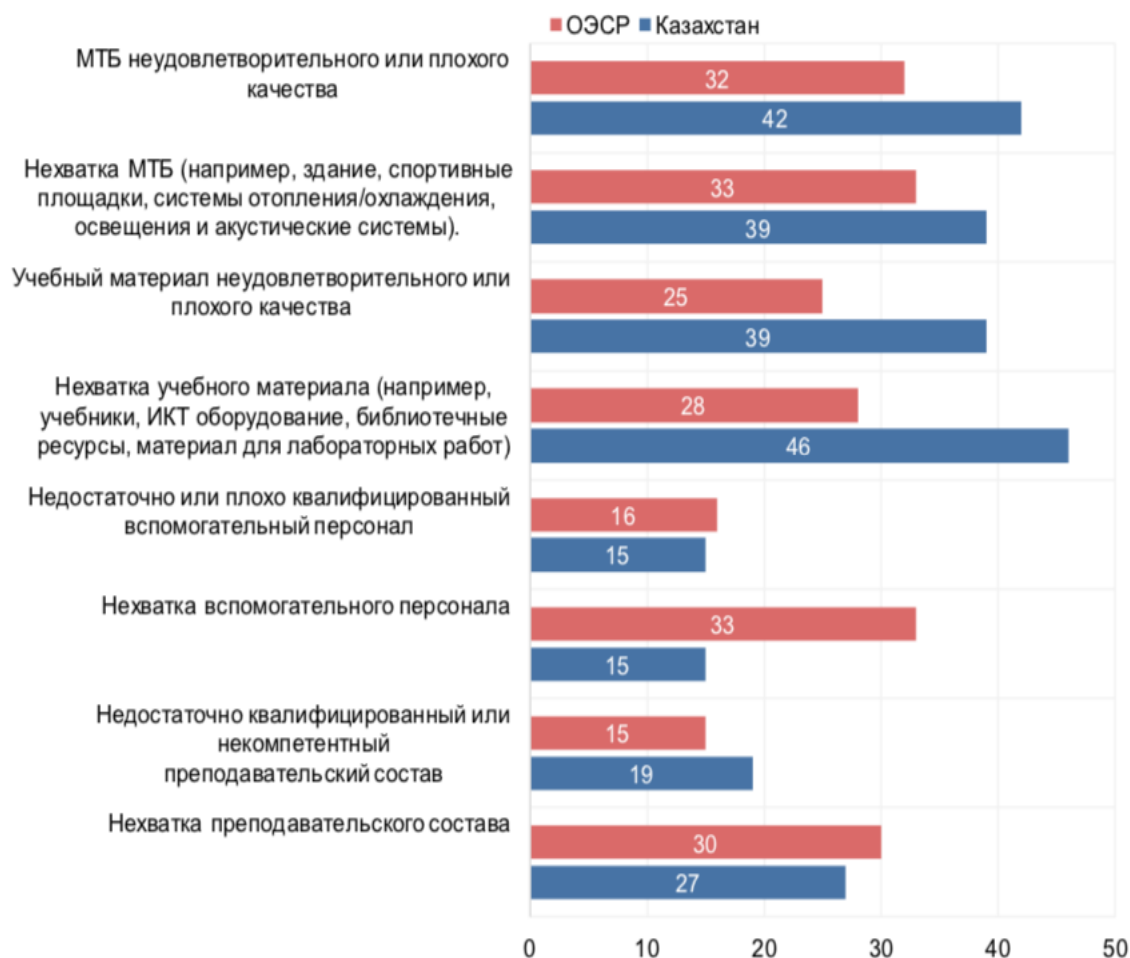
В Казахстане среднее значение индекса нехватки образовательных ресурсов составил 0,2, а индекс нехватки учителей – -0,4. Другими словами, казахстанские ОО испытывают больше нехватки образовательных ресурсов, чем учителя. В 42 странах и территориях, участвующих в PISA включая Казахстан, руководители ОО с низким СЭС значительно чаще, чем руководители ОО с высоким СЭС сообщили о том, что нехватка

образовательных ресурсов ограничивает их способность обеспечивать качественный образовательный процесс. Аналогичная ситуация наблюдается и по вопросу нехватки учителей в 46 странах и территориях, участвующих в PISA, включая Казахстан (OECD, 2019[2]).

Практически по всем пунктам обучающихся, затронутых перечисленными трудностями, больше в Казахстане, чем в странах ОЭСР (рис.3.12). Анализ различных компонентов этих индексов показывает, что 46% казахстанских обучающихся учатся в ОО, где их директора отметили, что обучение ограничено нехваткой учебных материалов (ОЭСР – 28%) и 30% – где директора ОО сообщили, что обучение в некоторой степени ограничено из-за нехватки учителей (ОЭСР – 27%). В первом случае доля обучающихся в ОО с низким СЭС статистически значимо выше, чем с высоким СЭС на 22,2% (ОЭСР – 13,5%) 57,4% и 35,2% соответственно. Нехваткой вспомогательного персонала в организациях образования больше обеспокоены директора стран ОЭСР, чем Казахстана.

Рисунок 3.11. Взгляды директоров ОО о нехватке образовательных ресурсов и учителей

Доля обучающихся в организациях образования, чьи директора сообщили, что следующие проблемы препятствуют учебному процессу, по крайней мере, в некоторой степени, %



Источник: Адаптировано из Table II.B1.5.15-22 в OECD (2019)[2]

Более чем в половине сельских школ отсутствует достаточное количество цифровых устройств, подключенных к Интернету (рис.3.13)

Рисунок 3.12. Возможность ОО улучшить условия преподавания и обучения путем использования цифровых устройств по местоположению



Источник: Анализ национальной базы данных

В организациях образования, где согласно анкетным данным директоров, нехватка учебного материала препятствует учебному процессу в значительной степени, обучающиеся показали результат по читательской грамотности на 11 баллов меньше, чем в ОО, не испытывающих таких трудностей.

В Казахстане значительная доля обучающихся посещают ОО, в которых директора обеспокоены по ряду факторов, связанных с преподавательским составом организаций образования, оказывающих неблагоприятное влияние на учебный процесс. Так, например, 70% обучающихся учатся в ОО, директора которых указывают, что недостаточно хорошая подготовка

преподавателей к занятиям неблагоприятно влияет на учебный процесс в некоторой и значительной степенях. В странах ОЭСР показатели по этим вопросам не превышают 15% (рис. 3.14).

Полученные результаты указывают на то, что невыход учителей на работу представляет значительные сложности для учебного процесса многих обучающихся. В Казахстане 60% обучающихся учатся в школах и колледжах, где согласно ответам директоров, невыход учителей на работу неблагоприятно влияет на учебный процесс в некоторой или высокой степенях (ОЭСР – 18%). Эти данные могут свидетельствовать о частом отсутствии учителей на работе (участие на длительных курсах, семинарах, в рабочих/экспертных группах, аттестационных комиссиях и др.). Это, в свою очередь, свидетельствует о расширении возможности профессионального развития и карьерного роста учителей. В то же время недостаточность педагогических кадров препятствует выстраиванию взаимозаменяемости учителей.

Среда обучения

Дисциплинарный климат

Одним из факторов, который может оказывать влияние на достижения обучающихся является климат на занятиях в организациях образования. Положительный климат на уроке позволяет учителям уделять больше времени обучению, а учащимся лучше усваивать материал. Результаты предыдущих циклов PISA также показывают наличие положительной связи между восприятием обучающимися дисциплинарной обстановки в классе и их успеваемостью. В связи с тем, что основным направлением исследования PISA-2018 была читательская грамотность, в анкете обучающихся собирались данные о климате на уроках языка и литературы обучения (казахский язык и литература для обучающихся с казахским языком обучения и русский язык и литература для обучающихся на русском). Обучающимся задавались вопросы, как часто («никогда или почти никогда», «на некоторых занятиях», «на большинстве занятий», «на каждом занятии») происходит следующее: «Обучающиеся не слушают, что говорит учитель», «На занятиях шум и беспорядок», «Учителю приходится долго ждать, пока обучающиеся успокоятся», «Обучающиеся не умеют хорошо работать», «Обучающиеся еще долгое время не начинают работать после начала занятия».

В целом большинство обучающихся в Казахстане отмечают достаточно положительный климат. В частности, лишь 5,5% сообщили, что обучающиеся не слушают, что говорит учитель на каждом занятии и 5% – на большинстве, 3,1% согласились, что на каждом занятии наблюдается шум и беспорядок, на большинстве – 4,5%.

Казахстан входит в число стран с наиболее высоким индексом дисциплинарного климата. Кроме того, в Казахстане не наблюдается значительных отличий в разрезе таких показателей как низкий и высокий СЭС ОО, частные и государственные организации образования. Однако сельские ОО показывают более высокие значения по сравнению с городскими (рис. 3.19).

Рисунок 3.18. Индекс дисциплинарного климата в разрезе характеристик организаций образования



	Различия в индексе дисциплинарного климата:			
	Благополучные - неблагоприятные	Городские-сельские	Частные-государственные	
				████████████████████
Корея	████████████████████		████████████████████	████████████████████
Казахстан		████████████████████		████████████████████
Албания			████████████████████	████████████████████
В-С-Ј-З (Китай)	████████████████████			████████████████████
Япония	████████████████████		████████████████████	████████████████████
Беларусь		████████████████████		████████████████████
Вьетнам				████████████████████
Молдова	████████████████████			████████████████████
Украина	████████████████████	████████████████████		████████████████████
Косово				████████████████████
Россия		████████████████████		████████████████████
Монтенегро	████████████████████			████████████████████
Грузия		████████████████████	████████████████████	████████████████████
Румыния	████████████████████			████████████████████
Баку (Азербайджан)	████████████████████			████████████████████
Тайланд				████████████████████
Иордания		████████████████████		████████████████████
ОАЭ		████████████████████		████████████████████
Австрия	████████████████████			████████████████████
Литва	████████████████████	████████████████████		████████████████████
Саудовская Аравия				████████████████████

Буллинг

Крайне актуальна проблема буллинга среди подростков. Последствия буллинга тяжело сказываются на психофизическом здоровье, что в свою очередь ухудшает не только академические /94/ анкеты, обучающиеся ответили, как часто подвергались следующим видам буллинга за последние 12 месяцев до принятия участия в PISA-2018. Казахстанские обучающиеся больше подвергаются буллингу, чем их сверстники из стран ОЭСР. Согласно результатам PISA-2018, в целом 32% казахстанских обучающихся подвергались буллингу как минимум несколько раз в месяц (ОЭСР – 23%), а 13% – частому⁵ буллингу (ОЭСР – 8%). Среди казахстанских подростков чаще распространены поведенческие (22%) (отстранение от мероприятия) и вербальные (16%) (распространение слухов) формы буллинга. В Казахстане количество детей, сообщивших, что их били или толкали, угрожали, забирали или портили вещи в два раза больше, а сообщивших, что их не приглашают к участию в мероприятиях 2,5 раза больше по сравнению с показателями стран ОЭСР (рис. 3.21).

Рисунок 3.20. Подверженность буллингу

Доля обучающихся, часто подверженных буллингу: в Казахстане - 13%; в странах ОЭСР - 8%



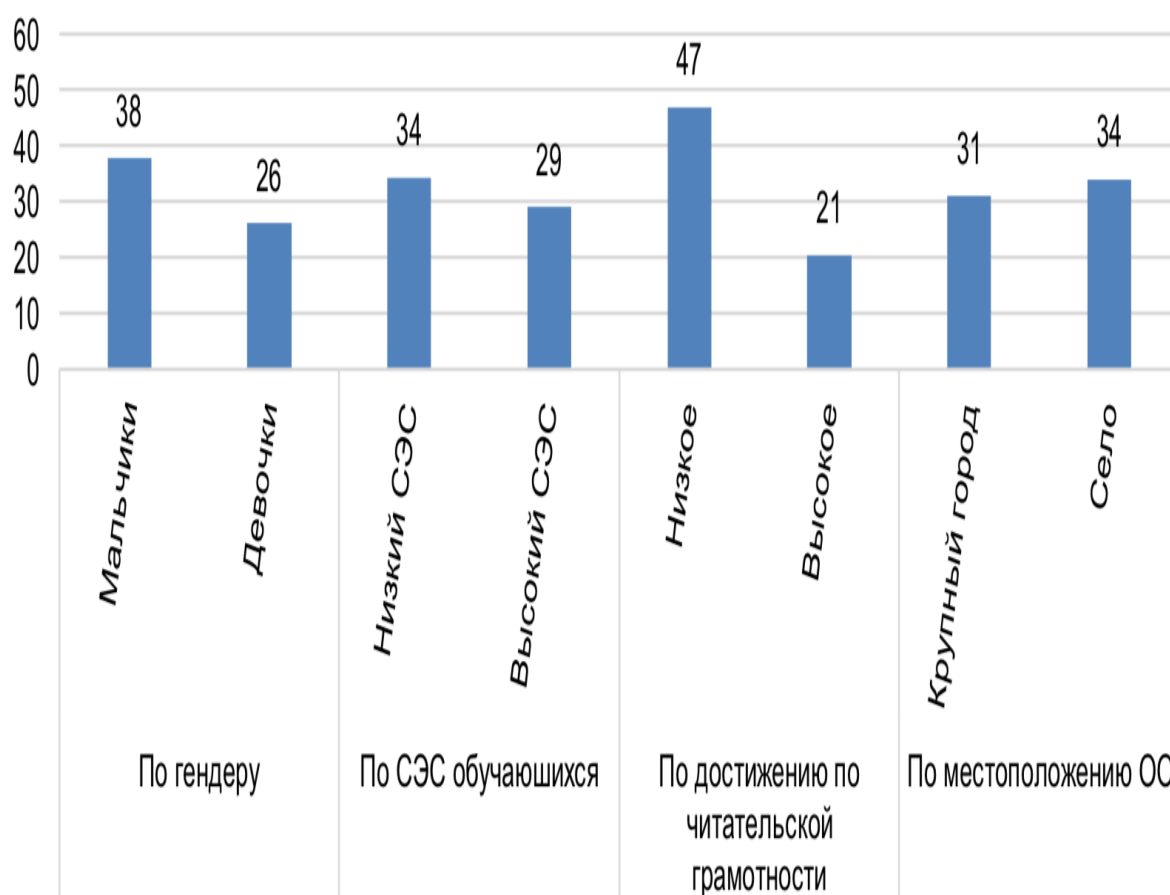
Источник: Адаптировано из Table III.B1.2.1 в OECD (2019)^[3]

Степень подверженности буллингу отличается в зависимости от некоторых характеристик (рис. 3.22). Чаще всего с буллингом соприкасаются мальчики и обучающиеся с низким СЭС и низкой успеваемостью. По данным PISA-2018 с каждым увеличением значения индекса подверженности буллингу на одну единицу результаты по читательской грамотности снижались в среднем на 14 баллов после учета СЭС обучающихся и школ (ОЭСР – 9).

Иными словами, тем больше обучающиеся подвержены буллингу, тем ниже их академическая успеваемость. Такая связь наблюдается во многих странах-участницах исследования (OECD, 2019[3], Table III.B1.2.6). В разрезе местоположения обучающиеся в сельской местности чуть больше подвергаются буллингу, чем обучающиеся в крупных городах.

Рисунок 3.21. Подверженность буллингу по показателям

Доля обучающихся, которая подвергалась буллингу как минимум несколько раз в месяц по показателям, %



Примечание: В PISA обучающиеся с низкой (высокой) успеваемостью — это обучающиеся, результаты которых находятся в нижней (верхней) четверти (25%) в своей стране.

Источник: Адаптировано из Table III.B1.2.4-5 в OECD (2019)^[3]

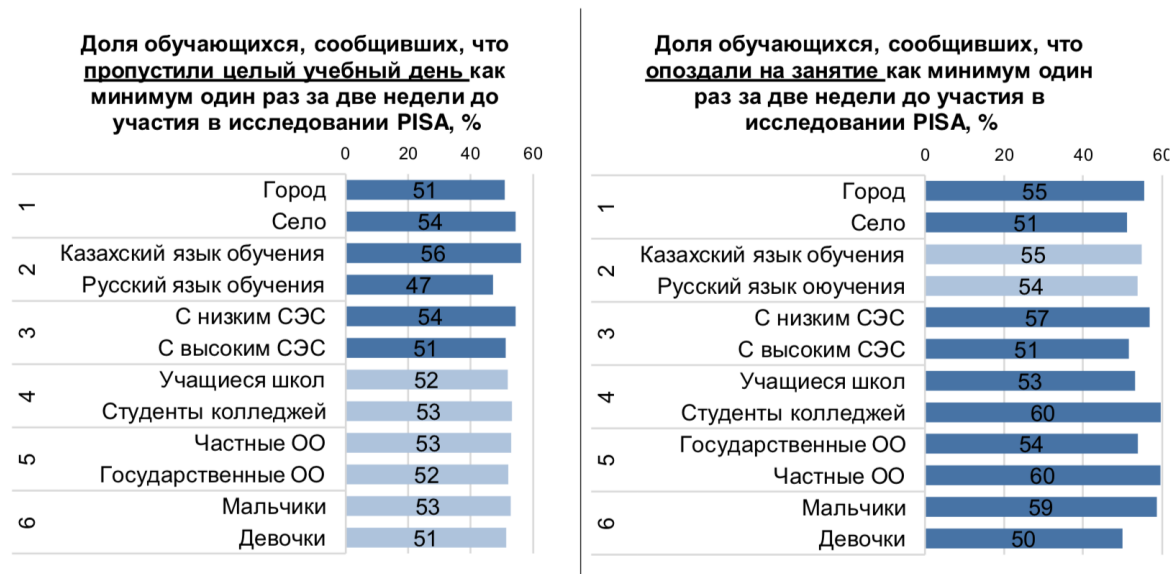
Более того, данные PISA показали, что казахстанские обучающиеся, подверженные буллингу, чаще сконцентрированы в определенных школах, нежели равномерно распределены по всем школам в стране. Каждый второй (60%) такой подросток учится в организации образования, где от 25% до 50% обучающихся подвергаются травле как минимум несколько раз в месяц (ОЭСР – 34%) (рис. 3.23).

Пропуски и опоздания обучающихся

В анкете PISA подростки сообщили, сколько раз («никогда», «один или два раза», «три или четыре раза», «пять или более раз») они пропустили целый учебный день, несколько уроков в день, и опаздывали в течение 2 последних недель до участия в исследовании. Согласно результатам, Казахстан относится к странам с высоким процентом пропусков занятий и опозданий обучающихся. Частота таких случаев значительно превышает средний показатель по странам ОЭСР. В среднем 52% 15-летних казахстанских школьников и студентов колледжей пропустили целый день (ОЭСР – 21%), 54% – пропустили несколько уроков (ОЭСР – 27%), и столько же – пришли с опозданием как минимум один раз за этот период (ОЭСР – 48%).

Выявлены статически значимые результаты по нескольким показателям (рис. 3.25). В Казахстане обучающиеся в городской местности немного реже пропускают занятия, но чаще опаздывают на уроки, чем обучающиеся в сельской местности. Обучающиеся на казахском языке чаще пропускают занятия, чем их сверстники в ОО с русским языком обучения. Обучающиеся из социально уязвимых семей чаще пропускают и опаздывают на занятия, чем их сверстники из семей с высоким социально-экономическим статусом. Студенты колледжей и обучающиеся частных ОО чаще опаздывают, чем их сверстники из других ОО. В гендерном аспекте мальчики чаще опаздывают, чем девочки.

Рисунок 3.24. Пропуски и опоздания обучающихся по показателям, %



Примечание: Статистически значимые различия в группах показателей отмечены более темным оттенком
Источник: Анализ национальной базы данных

Связь между пропусками и успеваемостью

Частые пропуски и опоздания негативно сказываются на академической успеваемости. В Казахстане обучающиеся, часто пропускающие занятия, набрали на 14 баллов меньше по читательской грамотности, часто опаздывавшие – на 12 баллов меньше после учета их СЭС (ОЭСР – 40 и 26 баллов соответственно). Примечательно, что в странах, где обучающиеся очень редко пропускали занятия, например, ВСЖЗ (Китай), Гонконг (Китай), Исландия, Япония, Корея, Макао (Китай), Норвегия, Швеция и Китайский Тайбэй, потеря по успеваемости была наивысшей (ОЭСР, 2019[3], Table III.B1.4.1), вплоть до 88 баллов. Возможным объяснением этому может быть то, что обучение в этих странах имеет очень интенсивный и более объемный характер.

Более того, пропуски и опоздания плохо влияют не только на самих обучающихся, которые пропускают или опаздывают на учебу, но и на весь класс/группу. В среднем в Казахстане при каждом увеличении на 10% числа одноклассников/одногогруппников, пропустивших учебу, результаты обучающихся по читательской грамотности снижались на 11 баллов (ОЭСР – на 8), и на 5 баллов (ОЭСР – 5) при каждом аналогичном увеличении числа одноклассников/одногогруппников, опоздавших на урок, после учета СЭС обучающихся и ОО, а также пропусков или опозданий самих обучающихся (ОЭСР, 2019[3], Table III.B1.4.10-11).

Предикторы пропусков занятий обучающихся

В исследовании PISA для анализа были определены следующие предикторы пропусков занятий обучающихся (ОЭСР, 2019[3], p. 83):

- Чувство безопасности в школе: индекс подверженности буллингу.

- •☐ Академическая вовлеченность: индекс ценности обучения, показатели по читательской грамотности.
- •☐ Воздействие деструктивного поведения сверстников: индекс дисциплинарного климата.
- •☐ Получение эмоциональной поддержки: индекс эмоциональной поддержки родителей.
- •☐ Чувство социальной связи в школе: индекс чувства принадлежности к школе/колледжу.

Согласно результатам, в Казахстане, как и странах ОЭСР, у обучающихся, чаще подверженных буллингу, вероятность пропуска занятия по крайней мере один раз за две недели до исследования PISA /99/ была выше. Напротив, у обучающихся, сообщивших о благоприятном дисциплинарном климате в классе/группе, и набравших высокие баллы по читательской грамотности, вероятность пропуска занятий была меньше. Интересное наблюдение, которое выявилось из этого анализа данных, это то, что в Казахстане (а также в Саудовской Аравии и Иордании) сильная эмоциональная родительская поддержка может стать предиктором увеличения пропусков, нежели снижения, как это наблюдается в странах ОЭСР (рис. 3.27).

Образовательные стратегии

Казахстанские обучающиеся чаще всего не читают объемные тексты для занятий по языку или литературе обучения. Лишь 19,6% обучающихся сообщили, что в течение учебного года, в котором проходило исследование, они читали тексты объемом более 100 страниц. Для сравнения доля таких обучающихся в среднем по странам ОЭСР составила 43%. Среди обучающихся Назарбаев Интеллектуальных школ, показавших достаточно высокие результаты в PISA-2018, их доля была более чем в три раза выше (64,1%). Значительные различия наблюдаются и по таким показателям как гендер, язык обучения и СЭС. Доля обучающихся на казахском языке (11,9%) читавших более 100 страниц в течение учебного года, почти в три раза меньше, чем среди обучающихся на русском (34,8%). Среди обучающихся с низким (13,8%) и высоким (28,8%) СЭС результаты отличаются в два раза. Доля девочек (23,0%), читавших тексты объемом более 100 страниц, на 6,4% выше, чем мальчиков (23%) (рис. 3.28).

Благополучие обучающихся

Измерение благополучия 15-летних обучающихся в PISA особенно важно, так как в этом возрасте они находятся в переходной фазе физического и эмоционального развития. Отвечая на вопросы о себе, подростки получают возможность выразить то, что они чувствуют, что они думают о своей жизни и какие у них есть планы на будущее. PISA позволяет изучить индикаторы благополучия сверстников во многих странах и привести корреляцию между их академическими достижениями и ожиданиями от будущей учебы/карьеры.

В исследовании используется следующее определение благополучия: «психологическое, когнитивное, материальное, социальное и физическое функционирование и обладание способностями для проживания счастливой и

полноценной жизни» (OECD, 2019[3], p.40). В концептуальной рамке благополучие обучающегося определено пятью компонентами (Borgonovi & Pál, 2016):

1. Когнитивный компонент относится к знаниям, навыкам и основам, которыми обладают обучающиеся для эффективного участия в современном обществе как индивидуумы, /101/ обучающиеся на протяжении всей жизни, эффективные работники и ответственные граждане.

2. Психологический компонент включает в себя оценку и взгляды обучающихся на свою жизнь, на вовлеченность в школе, а также их цели и амбиции.

3. Физический компонент относится к состоянию здоровья обучающихся, физической активности и правильного питания

4. Социальный компонент касается качества их социальной жизни, в том числе отношений с семьей, сверстниками и учителями, а также того, как они воспринимают свою социальную жизнь в школе.

5. Материальный компонент подразумевает материальные ресурсы, которые позволяют семьям обеспечивать потребности своих детей, а школам - поддерживать учебу и здоровое развитие обучающихся.

Чувство принадлежности к учебному заведению

В PISA рассматриваются различия между странами-участницами в отношении чувства принадлежности обучающихся к учебному заведению, а также того, как чувство принадлежности связано с характеристиками обучающихся и учебных заведений и с результатами по читательской грамотности. Кроме того, рассматривается, как чувство принадлежности связано с ожиданиями о продолжении обучения и оставлением на второй год.

Для определения чувства принадлежности обучающихся в анкете PISA им было предложено отметить, в какой степени они согласны («категорически не согласен», «не согласен», «согласен», «полностью согласен») со следующими утверждениями об их ОО:

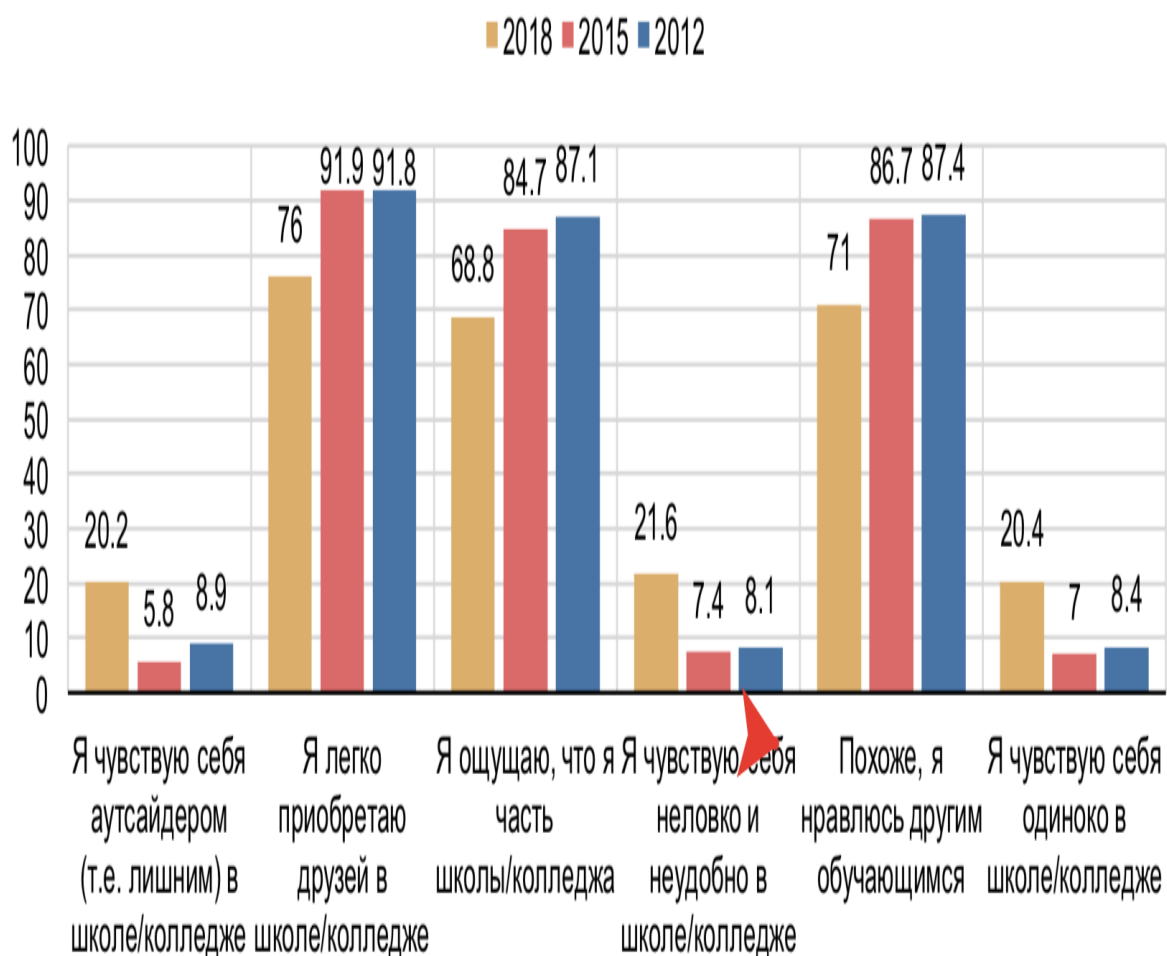
- «Я чувствую себя аутсайдером (т. е. лишним) в школе/колледже».
- «Я легко завожу друзей в школе/колледже».
- «Я ощущаю, что я часть школы/колледжа».
- «Я чувствую себя неловко и неудобно в школе/колледже».
- «Похоже, я нравлюсь другим обучающимся».
- «Я чувствую себя одиноко в школе/колледже».

Большинство казахстанских обучающихся чувствуют принадлежность к своему учебному заведению. Трое из четырех (76%) согласились или полностью согласились с тем, что они могут легко приобретать друзей (ОЭСР – 75%) (рис. 3.30).

Несмотря на это, по сравнению с предыдущими циклами резко снизилось число обучающихся, ощущающих такую социальную связь. Так, по сравнению с PISA-2015 повысилась доля тех, кто чувствует себя аутсайдером (на 14%), одиноко (13%), неловко и некомфортно (14%). В целом ухудшение

ситуации наблюдается в 27 странах-участницах, однако оно ярче всего выражено в Грузии, Во Вьетнаме и, в том числе в Казахстане (ОЕСД, 2019[3], р.132). По странам ОЭСР значительных ухудшений не выявлено; в среднем на 2% увеличилась доля обучающихся, чувствующих себя аутсайдерами. В таких странах и территориях как Колумбия, Коста-Рика, Доминиканская Республика, Литва, Мексика и Турция, чувство принадлежности подростков напротив усилилось.

Рисунок 3.29. Чувство принадлежности к ОО в Казахстане по циклам



Источник: Анализ национальной базы данных

По данным ответов участников строится индекс чувства принадлежности к ОО. Его среднее значение равно 0, а стандартное отклонение – 1 по странам ОЭСР. Положительные значения по этой шкале

означает, что обучающийся имеет более сильное чувство принадлежности, чем в среднем по странам ОЭСР. В Казахстане значение индекса составило $-0,2$, это означает, что чувство принадлежности к учебному заведению у казахстанских обучающихся немного слабее, чем у стран ОЭСР. Однако положительным показателем является то, что в Казахстане не выявлено значимых различий между обучающимися в зависимости от статуса и типа учебного заведения. В странах ОЭСР у обучающихся в школах с низким СЭС, а также в сельских и государственных школах присуще более слабое чувство принадлежности к школе, чем у учеников в привилегированных, городских и частных школах.

Практически во всех странах-участницах обучающиеся с высоким СЭС сильнее ощущают свою принадлежность к учебному заведению. Что касается гендерного аспекта, то в 23 странах, включая Казахстан, девочки демонстрируют более сильную принадлежность, чем мальчики. У школьников 7-9 классов чувство принадлежности к школе гораздо слабее, чем у сверстников, обучающихся в 10-11 классе.

В большинстве стран и территорий в PISA, в том числе в Казахстане, 15-летние обучающиеся с более сильным чувством принадлежности к школе, показали более высокие результаты по читательской грамотности, даже после учета их СЭС и СЭС школы/колледжа. В Казахстане каждое увеличение индекса чувства принадлежности в школе/колледже на одну единицу (эквивалентное одному стандартному отклонению по странам ОЭСР) приводит к увеличению результата на 11 баллов (ОЭСР – 4 балла). В Иордании, Косово, Малайзии и Филиппинах каждое увеличение данного индекса приносит свыше 20 баллов. В индексе больше всего влияния на результаты оказал компонент «чувствовать себя аутсайдером». Обучающиеся, не чувствующие себя аутсайдерами, набрали на 27 баллов больше тех, кто сообщил о таком чувстве.

В исследовании тестируемых спросили о степени сотрудничества и соперничества среди своих одноклассников/одногоруппников. На основе ответов были созданы два индекса: индекс сотрудничества и индекс соперничества среди обучающихся. Из анализа этих индексов и индекса чувства принадлежности наблюдается, что обучающиеся во всех странах-участницах, сотрудничающие, нежели соперничающие со своими сверстниками, имеют более сильное чувство принадлежности к своей школе/колледжу, даже после учета СЭС обучающихся и ОО.

Кроме того, обучающиеся с более сильным чувством принадлежности, также с большей вероятностью планируют поступить в вуз, даже после учета социально-экономического статуса, пола и балла по читательской грамотности.

Парадоксально оставление обучающихся на второй год ослабевает их чувство принадлежности к учебному заведению. Практически в каждой стране-участнице PISA обучающиеся, которые были оставлены на второй год, продемонстрировали слабое чувство принадлежности даже после учета

соответствующих предикторов, как успеваемость, социально-экономический статус. Эти результаты указывают на необходимость принятия во внимание как академических, так и неакадемических последствий при рассмотрении вопроса об оставлении обучающихся на второй год (OECD, 2019[3], p.137).

Удовлетворенность жизнью обучающихся

PISA-2018 определяет удовлетворенность жизнью как общую оценку, которую человек делает относительно его или ее воспринимаемого качества жизни, согласно выбранным критериям. В исследовании обучающихся попросили оценить свою удовлетворенность жизнью по шкале от 0 (совсем не удовлетворен-(а)) до 10 (полностью удовлетворен-(а)). На основе полученных результатов, юноши и девочки были разделены на четыре группы:

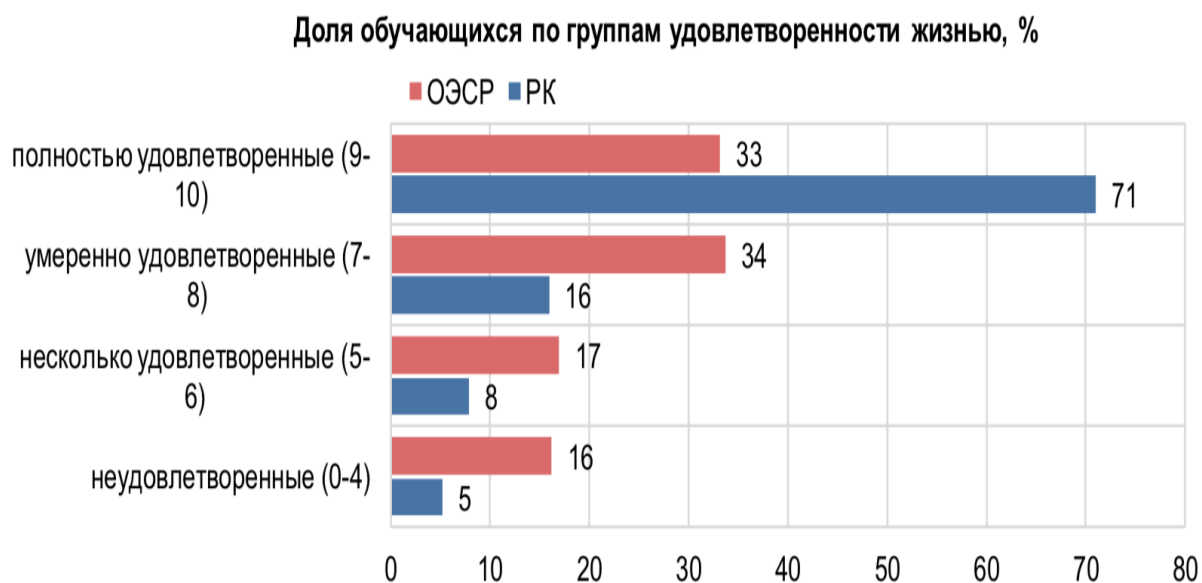
- «неудовлетворенные», если они указали от 0 до 4 по шкале удовлетворенности жизнью;
- «несколько удовлетворенные», если они отметили 5 или 6 по шкале удовлетворенности жизнью;
- «умеренно удовлетворенные», 7 или 8 по шкале удовлетворенности жизнью;
- «полностью удовлетворенные», 9 или 10 по шкале удовлетворенности жизнью;

Пятая группа «удовлетворенные» объединяет две группы, которые оценили свою удовлетворенность жизнью от 7 до 10.

В Казахстане большинство обучающихся (87%) довольны своей жизнью (пятая группа), а это больше чем в среднем по странам ОЭСР (67%) (рис. 3.31). Оставшиеся 8% сообщили, что они не в полной мере удовлетворены своей жизнью, а 5% – совсем не довольны тем, как им приходится жить. Среди стран-участниц PISA, в Албании, Доминиканской Республике, Казахстане и Косово более чем 3 из 5 обучающихся сообщили, что они полностью довольны своей жизнью, но в странах Восточной Азии, таких как Бруней-Даруссалам, Гонконг (Китай), Япония и Макао (Китай) лишь менее 1 из 5 обучающихся дали /103/ подобные ответы. В целом самые низкие значения удовлетворенности жизнью наблюдались в основном в странах Восточной Азии, так же демонстрирующие высокие достижения в PISA, а самые высокие значения – в странах Латинской Америки и во многих странах Восточной Европы (OECD, 2019[3], p.155).

Рисунок 3.30. Удовлетворенность жизнью обучающихся

Среднее по шкале в Казахстане: 8.76 (удовлетворенность жизнью)

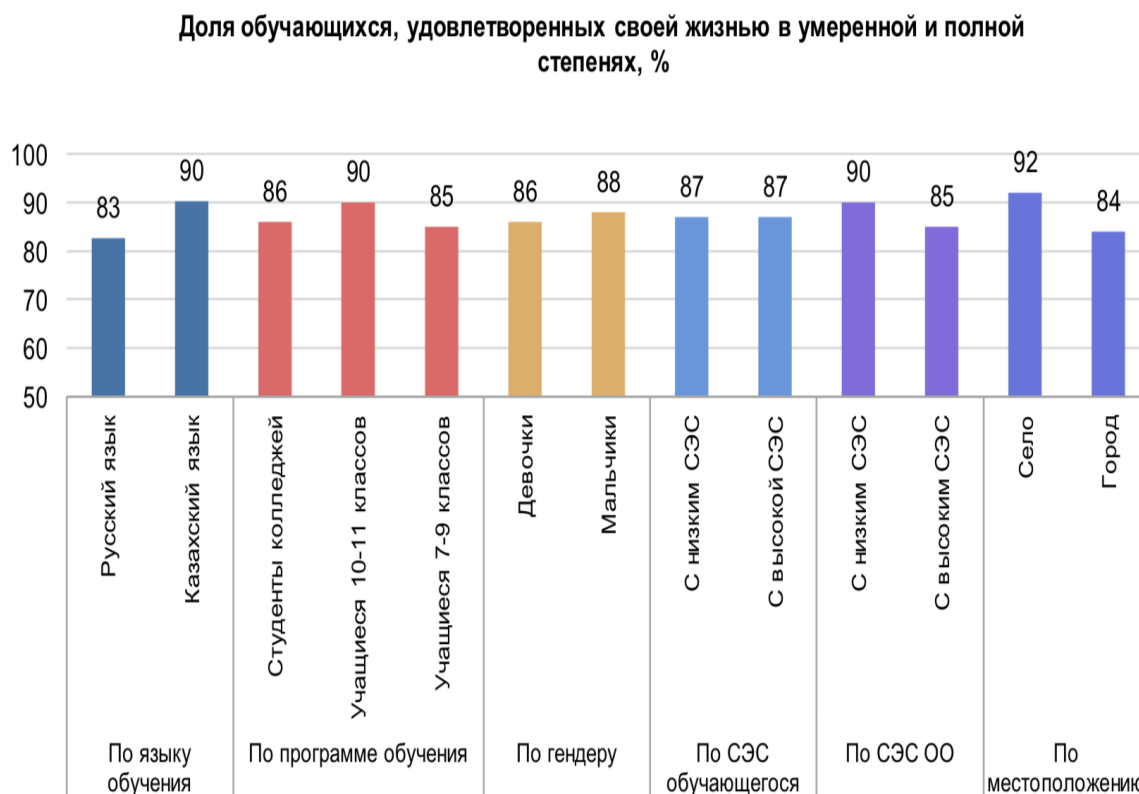


Источник: Адаптировано из Figure III.11.1 в OECD (2019)^[3]

В странах ОЭСР обучающиеся с высоким СЭС и посещающие ОО с высоким СЭС более удовлетворены своей жизнью. Этот результат может означать, что дети из благополучных семей имеют больше доступа к материальной и эмоциональной поддержке, чем их сверстники из уязвимых семей. Но эксперты ОЭСР призывают интерпретировать этот вывод с некоторой осторожностью, так как достаток не обязательно приносит больше удовлетворенности жизнью (OECD, 2019, стр.155). Интересно отметить, что в Казахстане эти параметры не сильно повлияли на чувство удовлетворенности – обучающиеся в обеих случаях демонстрирует схожую степень удовлетворенности жизнью.

В Казахстане в городской местности обучающихся (84%) довольных своей жизнью немного меньше чем на селе (91%). Как и в большинстве других стран-участниц мальчики чаще, чем девочки, говорят, что довольны своей жизнью. Существенная разница наблюдается в странах ОЭСР – в среднем 11%, чем в Казахстане (2%). В школах Казахстана обучающиеся 7-9 классов (85%) менее довольны своей жизнью, чем школьники 9-10 классов (90%) (OECD, 2019, табл. III.B1.11.4). Обучающиеся в ОО с казахским языком обучения (90%) немного больше удовлетворены своей жизнью, чем обучающиеся в ОО с русским языком обучения (83%).

Рисунок 3.31. Удовлетворенность жизнью казахстанских обучающихся по показателям



Источник: Анализ национальной базы данных

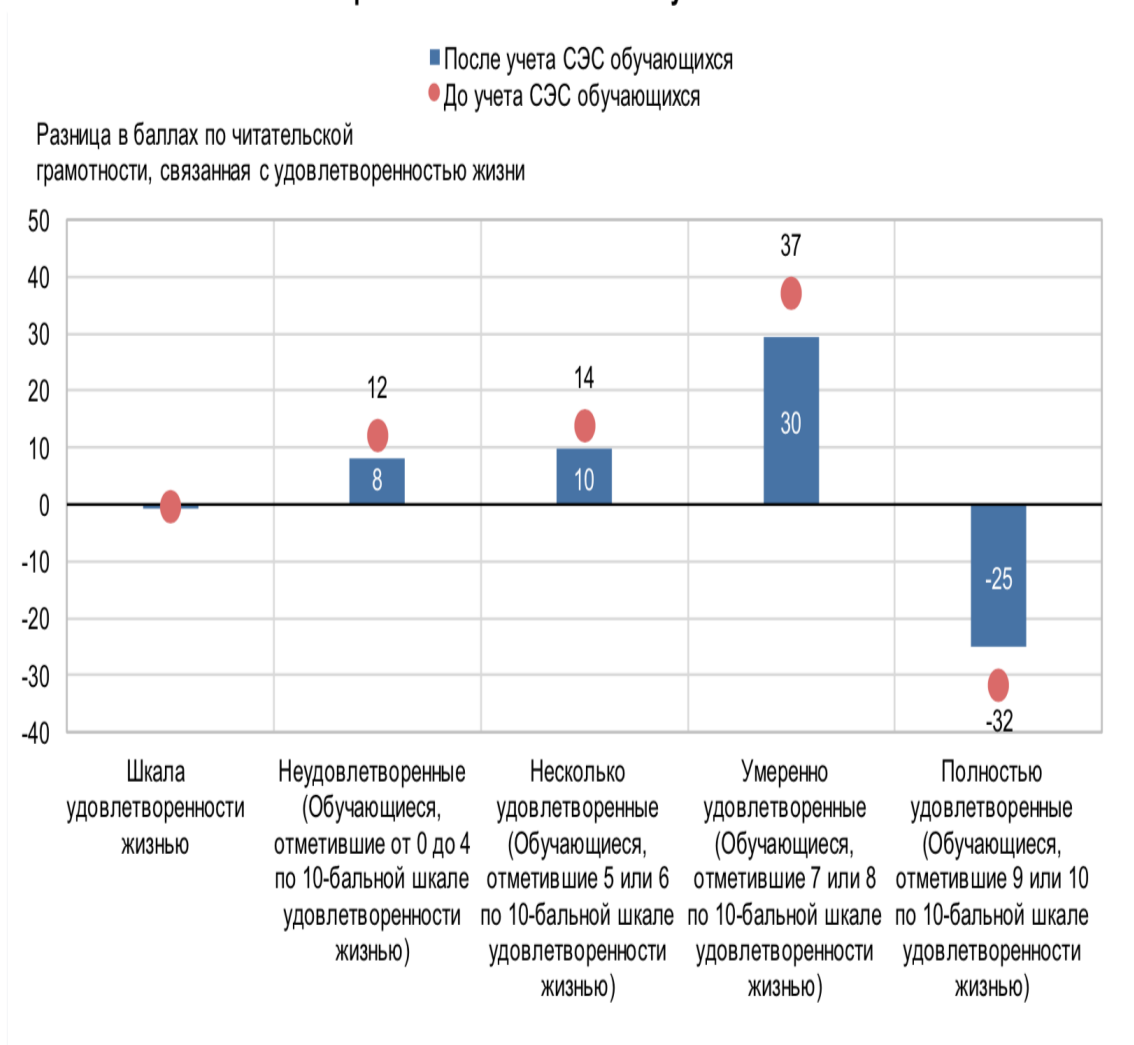
Результаты также показали, что обучающиеся с низким уровнем удовлетворенности жизнью, таких в Казахстане 5%, не сконцентрированы в определенных школах/колледжах. На уровне организации образования большинство детей (83%) учатся в школах/колледжах, где доля обучающихся не довольных своей жизнью не превышает 10%.

Высокие академические достижения не обязательно приводят к большей удовлетворенности жизнью, а низкие академические достижения к неудовлетворенности жизнью (OECD, 2019[3], p.158). Преобладает тенденция, когда 15-летние обучающиеся с низкими показателями успеваемости более удовлетворены своей жизнью, чем обучающиеся достигающих высоких показателей. Например, у обучающихся Албании, Доминиканской Республики, Казахстана и Косово удовлетворенность жизнью выше среднего по странам ОЭСР, однако их баллы по читательской грамотности ниже среднего по ОЭСР. Напротив, у одолюеток в большинстве стран и территорий Восточной Азии, таких как Пекин, Шанхай, BSJZ (Китай), Гонконг (Китай), Япония и Макао (Китай), набравших самые высокие баллы по читательской грамотности, удовлетворенность жизнью ниже среднего по ОЭСР. При этом есть страны, в которых обучающиеся демонстрируют и высокую академическую успеваемость, и высокую степень удовлетворенности жизнью. Это – Финляндия, Эстония и Франция. В некоторых странах (Бруней-

Даруссалам, Ливан, Мальта, Катар, Турция) у подростков ниже среднего по ОЭСР, как и академические результаты, так и удовлетворенность жизнью (рис. 3.33). Эти результаты следует интерпретировать с осторожностью, так как существуют множества контекстных факторов в каждой стране-участнице.

При более детальном анализе, как показано на рисунке 3.34, в Казахстане подростки с низкой академической успеваемостью в целом довольны своей жизнью, а напротив некоторые обучающиеся, показывающие результат выше среднего, более критично оценивают свою жизнь. Так, показатели по чтению обучающихся в самой крайней группе, т. е. «неудовлетворенные» (от 0 до 4 по 10-бальной шкале) после учета СЭС, были на 8 баллов выше, по сравнению с другими группами. Среди всех стран-участниц со статистически значимой разницей такая ситуация наблюдается только в Казахстане; в остальных странах участники исследования в группе «неудовлетворенные» показывали результаты немного ниже, чем другие группы. По странам ОЭСР, например, «неудовлетворенные» своей жизнью школьники набирают на 5 баллов меньше, чем более удовлетворенные обучающиеся. Обучающиеся, набравшие более низкие баллы, как правило, довольны своей жизнью. В Казахстане разница между данной группой и их сверстниками, менее довольных своей жизнью, но демонстрирующие более высокие показатели, составляет целых 25 баллов. Ливан оказался единственной страной, где «полностью довольные» обучающиеся показали более высокие достижения, чем другие обучающиеся в этой стране. «Несколько удовлетворенные» жизнью казахстанские обучающиеся набирают на 4 балла больше, а «умеренно удовлетворенные» – на целых 30 баллов, чем все остальные обучающиеся (рис. 3.34).

Рисунок 3.33. Связь между удовлетворенности жизнью и баллами по читательской грамотности в Казахстане с учетом СЭС



Источник: Адаптировано из Figure III.11.6 в OECD (2019)^[3]

По результатам PISA-2018 в Казахстане 16% обучающихся с низким СЭС показали высокие образовательные результаты. Создание благоприятной среды особенно важно для академически резильентных обучающихся. Одним из отличительных характеристик академически резильентных обучающихся – это их благополучие. Согласно результатам, в Казахстане обучающиеся с положительным значением по состоянию благополучия, т.е. которые довольны своей жизнью, не чувствуют себя аутсайдерами и не сомневаются в своих будущих планах, когда сталкиваются с неудачей, больше в числе резильентных обучающихся на 8,3%, чем среди не резильентных (Table П.В1.3.5, OECD, 2019^[2]). Стоит упомянуть, что согласно результатам TALIS-2018, 81% казахстанских учителей считают, что для большинства коллег благополучие обучающихся является важной составляющей их деятельности.

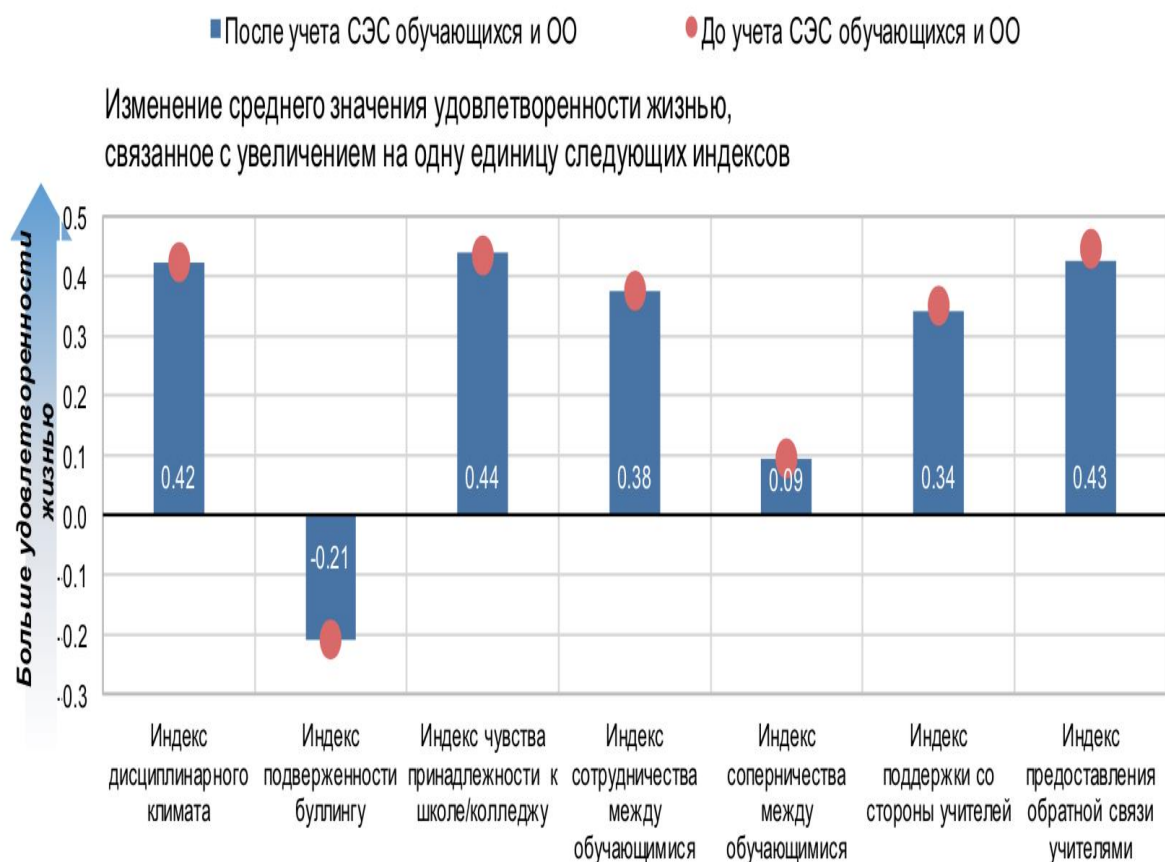
15-летние подростки большую часть своего времени находятся в стенах учебного заведения. Несомненно, такая площадка играет важную роль в

формировании чувства удовлетворенности жизнью у обучающихся. Исследователи утверждают, что школа, которая отвечает потребностям развития детей и соответствующим образом побуждает их решать задачи и развиваться, создает для них психологически здоровую среду. Школы с увлекательной деятельностью, позитивным климатом, порядком, дисциплиной, уважением, вовлеченностью родителей и позитивными отношениями между учениками и учителями могут внести колоссальный вклад в развитие детей. Напротив, отрицательный опыт в школе, такой как травля или плохие отношения с учителями, может стать причиной неудовлетворенности жизнью подростков (OECD, 2019, стр. 162).

Исследование PISA также изучает связь между показателями удовлетворенности жизнью обучающихся и климата в организации образования, которые они посещают. В качестве характеристик климата были отобраны индексы по дисциплине, подверженности буллингу, чувства принадлежности, сотрудничества и соперничества между обучающимися, а также поддержка и обратная связь, оказываемая со стороны преподавателей.

Результаты корреляционного анализа показаны на рисунке 3.35. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в казахстанских школах/колледжах на чувство удовлетворенности жизнью обучающихся в одинаковой степени наибольшее положительное влияние среди перечисленных индексов оказывают: чувство принадлежности, обратная связь и дисциплинарный климат. Обучающиеся, которые чувствуют себя частью посещаемой организации образования, получают обратную связь от учителей, и учатся в комфортной среде более удовлетворены своей жизнью. В среднем в Казахстане при каждом увеличении значений этих трех индексов на одну единицу, показатель удовлетворенности возрастает на более чем 0,40 единиц после учета гендера, СЭС обучающихся организации образования. В странах ОЭСР эти три фактора влияют с разной силой. Наиболее сильное влияние оказывает чувство принадлежности к учебному заведению. Каждое увеличение значения данного индекса на одну единицу способно поднять показатель чувства удовлетворенности обучающихся на 0,79 единиц. Напротив, увеличение значения индекса подверженности буллингу – снижает удовлетворенность жизнью на 0,21 единиц после учета гендера, СЭС обучающихся организации образования (ОЭСР – 0,50 единиц). Взаимосвязь между духом соперничества и удовлетворенностью жизнью – слабее, но в целом положительная. Эти результаты еще раз показывают, что организации образования могут играть главную роль не только в академических достижениях обучающихся, но и на их жизнь.

Рисунок 3.34. Связь между удовлетворенности жизнью казахстанских обучающихся и климатом в организациях образования с учетом СЭС



Источник: Адаптировано из Figure III.11.7 в OECD (2019)^[3]

Смысл жизни глазами обучающихся

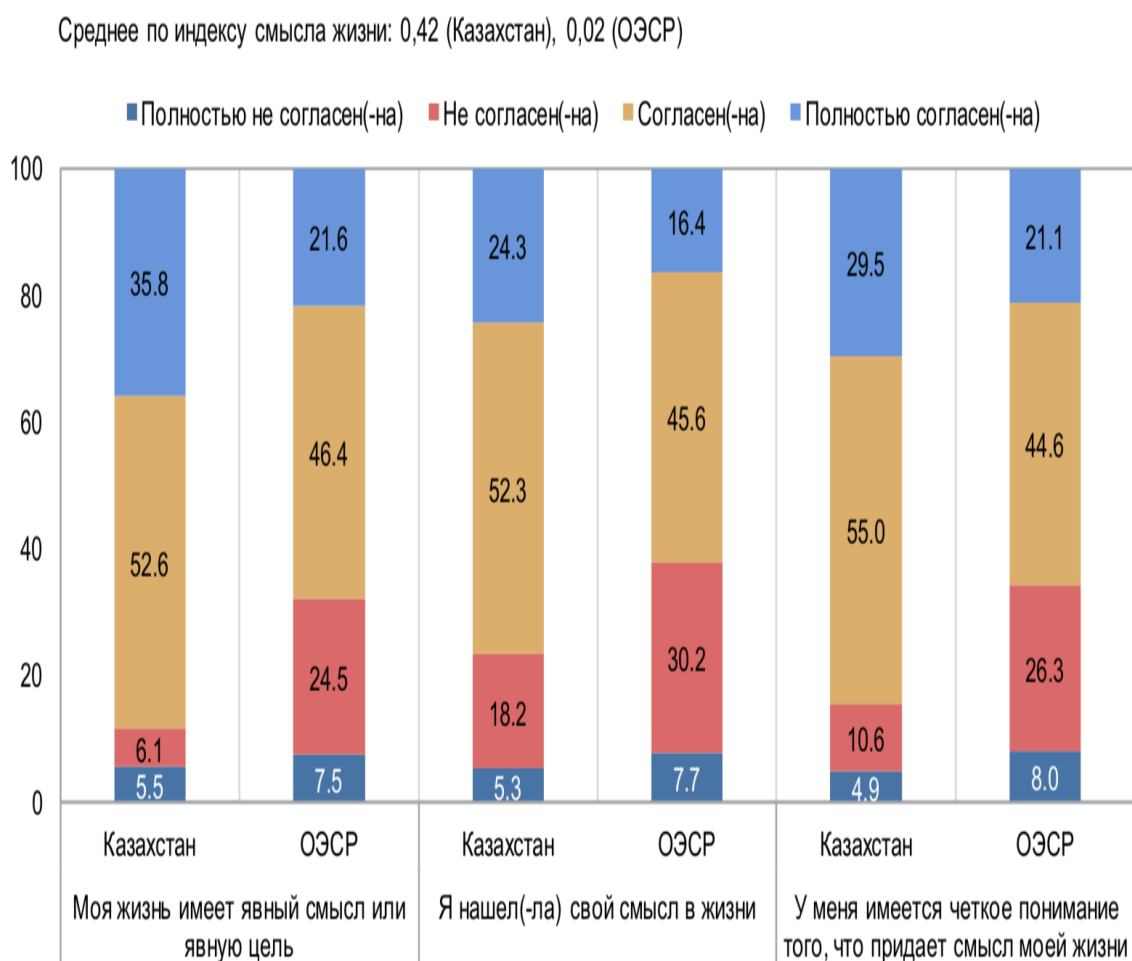
Авторы международного отчета PISA подчеркивают важность поиска и понимания смысла жизни 15-летними обучающимися как защитный инструмент на пути достижения значимых целей и проживания полноценной жизни (OECD, 2019[3], p.165). Учитывая растущую значимость к благополучию подростков, в анкету PISA-2018 были включили вопросы из этой области. Обучающихся попросили ответить, в какой мере они согласны или не согласны («категорически не согласен», «не согласен», «согласен», «полностью согласен») со следующими утверждениями:

- «Моя жизнь имеет явный смысл или явную цель».
- «Я нашел(-ла) свой смысл в жизни».
- «У меня имеется четкое понимание того, что придает смысл моей жизни». /108/
- На рисунке 3.31 приведено распределение ответов обучающихся на эти вопросы. Согласно результатам, большинство казахстанских

обучающихся демонстрируют понимание смысла своей жизни, чем в среднем по странам ОЭСР. 88% подростков в Казахстане согласились с тем, что их жизнь имеет явный смысл или цель (ОЭСР – 68%), 77% обучающихся отметили, что нашли смысл своей жизни (ОЭСР – 62%), и 85% – имеют четкое понимание того, что придает смысл в их жизни (ОЭСР – 66%).

Рисунок 3.36. Ощущение смысла жизни у обучающихся в Казахстане и странах ОЭСР

Доля обучающихся, отметивших следующее: %:



Источник: Адаптировано из Table III.B1.11.14 в OECD (2019)^[3]

На основе данных утверждений был построен индекса смысла жизни, аналогично другим индексам его среднее значение равно 0, а стандартное отклонение равно 1 по странам ОЭСР. Положительные значения в этом индексе означают, что обучающиеся ощущают смысл в своей жизни в большей степени, чем в среднем по странам ОЭСР. В Казахстане индекс

смысла жизни довольно высокий – 0,42. Однако не стоит воспринимать ответы подростков категорически, поскольку нам не известно, как они поняли эти вопросы и что для них означает понятие смысла жизни. Тем не менее эти результаты дают определенное понимание того, как обстоят дела у подростков.

Результаты казахстанских обучающихся сопоставимы с результатами обучающихся в Баку (Азербайджан), Филиппинах, Коста Рике. В целом низкие значения индекса наблюдаются в Японии (-0,40), на Тайване (-0,27), Великобритании (-0,25), Макао (Китай) (-0,23) (Figure III.11.9 в OECD, 2019[3]).

В Казахстане среднее значение индекса смысла жизни статистически отличается по многим показателям (рис. 3.38). В гендерном аспекте девочки чаще сообщают об ощущении смысла жизни, чем мальчики. Наряду с Казахстаном в 32 странах-участниц PISA обучающиеся с высоким СЭС имеют более высокое значение индекса, чем обучающиеся с низким СЭС. Результаты школьников и студентов колледжей не отличаются, однако по сравнению с обучающимися 10-11-х, у обучающихся 7-9-х классов ощущение смысла жизни слабее. Как и в случае с показателем удовлетворенности жизнью, значение индекса смысла жизни выше у обучающихся, проживающих в сельской местности, чем в городе. Различия между обучающимися в государственных и частных организациях образования не наблюдаются. Обучающиеся на казахском языке сильнее ощущают смысл своей жизни, чем обучающиеся на русском языке.

Рисунок 3.37. Ощущение смысла жизни у обучающихся по показателям



Источник: Анализ национальной базы данных

Более того, полученные результаты подтверждают влияние благоприятной учебной среды на формирование у обучающихся смысла жизни. В Казахстане и во многих других странах-участницах в организациях образования, где обучающиеся сотрудничают друг с другом, чувствуют свою принадлежность к учебному заведению, а учителя оказывают поддержку, у обучающихся более сильное ощущение смысла жизни. Например, каждое увеличение значения индекса сотрудничества на одну единицу было связано с увеличением значения индекса смысла жизни на 0,25 (ОЭСР – 0,19) после учета характеристик обучающихся и ОО (включая пол, СЭС обучающихся и ОО) (OECD, 2019[3], Table III.B1.11.17).

Как и в случае с удовлетворенностью жизнью, обучающиеся, демонстрирующие высокие академические показатели, имеют более слабое ощущение смысла жизни, чем обучающиеся с низкими показателями грамотности. Так, каждое увеличение индекса смысла жизни на одну единицу привело к снижению показателя по читательской грамотности на 3 балла (ОЭСР – 8) после учета СЭС обучающихся и ОО (OECD, 2019[3], Table III.B1.11.18).

Прогрессивное мышление

PISA также исследует мышление обучающихся, а именно их веру в рост и развитие человеческого интеллекта. Прогрессивное мышление — это вера в то, что способности и интеллект человека могут развиваться со временем. Это противоречит фиксированному мышлению или убеждению в том, что кто-то

рождается с определенной степенью способности и интеллекта, которая практически не изменяется на протяжении жизни. Человек с прогрессивным мышлением способен настроиться на успех, поверить в свои силы (OECD, 2019[3], p.200). Полученные результаты сопоставляются между странами и территориями, анализируются с учетом характеристик обучающихся и организации образования. Также рассматривается взаимосвязь между таким мышлением и успеваемостью и ожиданиями о дальнейшем образовании.

В анкете PISA-2018 обучающиеся отметили, в какой степени они согласны или не согласны («категорически не согласен», «не согласен», «согласен», «полностью согласен») со следующим утверждением: «Ваш интеллект – это то, что Вы не можете сильно изменить». Ответы казахстанских обучающихся разделились почти поровну: 55% не согласились что, интеллект — это то, что нельзя изменить, а оставшаяся половина (45%) согласилась.

В странах ОЭСР большинство обучающихся (63%) не согласились с этим утверждением. Результаты схожие с Казахстаном наблюдаются в В-S-J-Z (Китай) (56% не согласились), Беларуси (55%). В 26 стран и территориях-участниц PISA, в том числе в трех странах ОЭСР (Греция, Мексика и Польша), большинство обучающихся проявили фиксированное мышление, а в Доминиканской Республике, Индонезии, Косово, Северной Македонии, Панаме и на Филиппинах не менее 60% подростков придерживались такой точки зрения. Напротив, в Эстонии, Дании, Германии, Австрии, Ирландии, Исландии, Латвии, Литве и Великобритании по меньшей мере 70% обучающихся показали, что мыслят прогрессивно (рис. 3.39). /110/

Наблюдаются значимые различия между разными группами обучающихся. В Казахстане в гендерном аспекте, как и между обучающимися основного среднего звена и старших классов различий не обнаружено. Но в среднем странах ОЭСР и еще 39 странах мальчики чаще, чем девочки посчитали, что интеллект невозможно развить. Практически в каждой стране-участнице, включая Казахстан, обучающиеся с низким СЭС и обучающиеся, посещающие организации образования с низким СЭС, с большей вероятностью посчитают, что их интеллект не может сильно измениться со временем, чем их сверстники с высокими показателями в данных категориях. Обучающиеся городских школ более открыты для принятия прогрессивного мышления, чем обучающиеся сельских школ. Разница между обучающимися в Казахстане составила 14% (ОЭСР – 9%). Интересно отметить, что в Казахстане различие между государственными (56% не согласились) и частными (49%) школами было в пользу государственных, в то время как во многих странах-участницах наблюдалась обратная ситуация.

Обучающиеся с прогрессивным мышлением показывают более высокие результаты. В Казахстане такие обучающиеся показали результат на 29 баллов (ОЭСР – 32) больше по читательской грамотности после учета СЭС обучающегося и школы чем те, которые, не верят, что интеллект можно развить со временем. В Австралии, Бразилии, Колумбии, Исландии, Новой Зеландии, ОАЭ и США обучающиеся, которые не согласились с тем, что их

интеллект нельзя развить, набрали по меньшей мере на 50 баллов больше, чем согласившиеся с этим утверждением. Надо отметить, что в странах Восточной Азии прогрессивное мышление не так сильно связано с успеваемостью, как в большинстве стран ОЭСР. Например, обучающиеся с прогрессивным мышлением набрали 22 балла больше в Японии, 17 баллов больше в Корее и Макао (Китай) и 15 в Тайвани. Кроме того, в Гонконге (Китай) прогрессивное мышления не повлияло на достижения по чтению, а в В-S-J-Z (Китай) они были отрицательно связаны. /111/

Академическая резильентность

Как показали результаты PISA, СЭС обучающегося может стать основным предиктором его успешности. Однако есть дети, которые, несмотря на социально-экономические трудности семьи, демонстрируют высокие академические результаты. В исследовании PISA академически резильентные обучающиеся определены как «находящиеся в нижнем квантиле индекса PISA ESCS по своей стране, но показавшие результаты верхней квантили по читательской грамотности» (OECD, 2019[2], p.66). Важно изучить влияние факторов, способствующих появлению резильентных детей, таких как поддержка со стороны родителей и учителей, благоприятный школьный климат и уверенность обучающихся в своих собственных силах, положительное отношение и расположение.

По результатам PISA-2018 в Казахстане 16% обучающихся являются академически резильентными (ОЭСР – 11%). Казахстан наряду с Баку (Азербайджан) (16,5%), Хорватией (15,2%), Эстонией (15,6%), Гонконгом (Китай) (16,5%), Косово (17,3%) и Макао (Китай) (19,8%) вошел в первую пятерку стран с высокой долей таких детей (рис. 3.40).

Полученные результаты показали, что академически резильентные обучающиеся, вероятнее всего, имеют прогрессивное мышление. В Казахстане академически резильентных обучающихся было на 12,2% больше среди обучающихся, демонстрировавших прогрессивное мышление, чем среди тех, кто демонстрировал фиксированное мышление (ОЭСР – 7,9%). Эти результаты указывают на важность привития прогрессивного мышления обучающимся для достижения высоких результатов. /112/

В целом, согласно результатам, обучающиеся, обладающие академической резильентностью, получают больше удовольствия от чтения, стремятся усерднее работать над выполнением заданий и демонстрируют большую способность ставить и достигать свои цели. Результаты Казахстана статистически значимо показали, что такие обучающиеся более предрасположены к постановке и следованию своих целей, чем нерезильентные (OECD, 2019[2], Table II.B1.3.3).

Более того, в Казахстане обучающихся, которые не чувствуют себя аутсайдерами и не сомневаются в своих будущих планах, когда сталкиваются с неудачей, больше в числе резильентных обучающихся на 12,4% и 5,7% соответственно, чем среди нерезильентных (OECD, 2019[2], Table II.B1.3.5.).

Однако резильентных подростков меньше среди тех, кто доволен своей жизнью, на 6,1%.

Таким образом, результаты показывают, что в Казахстане социально-экономический статус обучающегося необязательно станет его приговором особенно если, будут обеспечены поддержка и благоприятный климат в школе/колледже, поддержана их мотивация и вера в свои силы. Стоит упомянуть, что согласно результатам TALIS-2018, 81% казахстанских учителей считают, что для большинства коллег в школе благополучие обучающихся является важной составляющей их деятельности (ОЭСР – 96%).

/113/

Регионы Казахстана в исследовании ПИЗА

Ключевые результаты

- ► Сохраняется высокая межрегиональная дифференциация в качестве образования по всем трем направлениям исследования. Обучающиеся в г. Нур-Султан, г. Алматы и в регионах центральной, северной, и восточной части Казахстана демонстрируют более высокие баллы, чем обучающиеся в регионах южной и западной части страны. Максимальный разрыв между регионами с высокими и низкими показателями достигает от 70 баллов по естественнонаучной грамотности до 84 баллов по читательской грамотности.

- ► Южно-Казахстанская область является единственным регионом, показавшим значительный рост результатов по всем трем направлениям исследования. Рост показателей по читательской грамотности наблюдается в 5 регионах. По математической грамотности показатели поднялись в 11 регионах. Самый минимальный рост произошел по естественнонаучному направлению – только 3 региона улучшили свои результаты.

- ► За высокими баллами лидирующих регионов скрывается высокий разрыв между достижениями обучающихся по различным показателям.

- ► В разрезе «город-село» по читательской грамотности разрыв между самым высоким показателем среди городских обучающихся (434 балла в Костанайской области) и самым низким среди сельских (321 в Атырауской) составляет 113 баллов.

- ► Значимый разрыв по языку обучения чаще всего встречается в г. Нур-Султан, г. Алматы, Павлодарской и Мангистауской областях, а минимальный – в Алматинской области.

- ► Наблюдается значимый разрыв в достижениях 15-летних студентов колледжей и школьников в пользу последних в 10 регионах страны. Наибольший разрыв по трем направлениям исследования наблюдается в г. Алматы, г. Нур-Султан, Восточно-Казахстанской, Костанайской областях, доходящий до 75 баллов по читательской грамотности.

- ► Разрыв в гендерном аспекте не так велик, как в других факторах. Мальчики уступают девочкам в основном в Атырауской,

Алматинской и Мангистауской областях до 42 баллов по читательской и естественнонаучной грамотности, а опережают в Павлодарской области на 17 баллов по математической грамотности.

За счет увеличения выборки обучающихся в PISA-2018 стал возможен более детальный статистически значимый региональный анализ результатов. Если в PISA-2015 всего приняли участие 5 780 15-летних обучающихся, то в PISA-2018 – 19 507 из 616 организаций образования (516 школ и 100 колледжей), представляя 92% или более 200 тыс. 15-летних обучающихся из 14 областей, и гг. Нур-Султан и Алматы (табл. 4.1).

Таблица 4.1. Количество казахстанских участников основного исследования PISA-2018 в разрезе регионов

Наименование региона	Кол-во ОО	В том числе							Кол-во обучающихся
		По местоположению		По языку обучения			По программе обучения		
		город	село	каз.	рус.	каз. и рус.	школы	ТипО	
г. Нур-Султан	30	30	-	8	2	20	24	6	1412
г. Алматы	29	29	-	7	7	15	21	8	1356
Акмолинская	49	19	30	10	13	26	44	5	1104
Актюбинская	39	24	15	17	3	19	32	7	1183
Алматинская	35	10	25	15	-	20	31	4	1109
Атырауская	33	21	12	17	-	16	26	7	1142
З-Казахстанская	42	18	24	19	5	18	35	7	1137
Жамбылская	34	14	20	15	2	17	28	6	1199
Карагандинская	37	26	11	9	7	21	28	9	1208
Костанайская	45	19	26	8	22	15	40	5	1228
Кызылординская	35	15	20	28	-	7	27	8	1175
Мангистауская	28	16	12	18	1	9	22	6	1195
Ю-Казахстанская	37	18	19	24	-	13	32	5	1432
Павлодарская	40	23	17	11	7	22	35	5	1137
С-Казахстанская	60	19	41	10	28	22	54	6	1240
В-Казахстанская	43	23	20	16	10	17	37	6	1250
Всего	616	324	292	232	107	277	516	100	19507

Источник: Национальная база данных

Итоги исследования показали, что в Казахстане сохраняется высокая межрегиональная дифференциация в качестве образования. По результатам PISA-2018 обучающиеся в г. Нур-Султан, г. Алматы и в регионах центральной, северной, и восточной части Казахстана демонстрируют более высокие баллы, чем обучающиеся в регионах южной и западной части страны.

Читательская грамотность

По читательской грамотности города республиканского значения и 6 регионов в центральной, северной и восточной части страны, это г. Нур-Султан (428 баллов), г. Алматы (424) Карагандинская (422), Костанайская (417), Восточно-Казахстанская (405) области показывают результаты выше среднего по стране (РК – 387 баллов). При этом средние баллы западных и южных регионов значительно ниже среднего показателя по Казахстану. Разница между регионами с самым высоким (г. Нур-Султан – 428) и самым низким показателем (Атырауская обл. – 344) составила целых 84 балла, что соответствует более 2,5 года учебы. Результат г. Нур-Султан на 59 баллов меньше среднего значения по ОЭСР (табл. 4.2). Наибольший разрыв успеваемости в 222 балла между 10-м и 90-м перцентилиями был замечен в г. Алматы, а наименьший – в Кызылординской области (147 баллов).

На рисунке 4.1 показаны процентные доли обучающихся в каждом регионе, достигших каждого уровня по шкале читательской грамотности в PISA 2018, а также процентные показатели по стране и средний по странам ОЭСР. 57% обучающихся в г. Нур-Султан достигли второго порогового уровня и более высоких уровней грамотности чтения, что выше, чем во всех других регионах и среднего показателя по стране (36%). Тем не менее этот результат значительно ниже результата стран ОЭСР. Восемь регионов имеют показатели выше средней по стране: от 57% в г. Нур-Султан и до 40% в Павлодарской области. Результаты оставшихся восьми регионов ниже среднего по стране от 32% в 3- Казахстанской, Актюбинской областях до 16% в Атырауской области. Максимальных результатов по Казахстану продемонстрировали обучающиеся в г. Алматы, Карагандинской области и в г. Нур-Султан. 7%, 7% и 6% соответственно выполнили задания 4-го уровня (ОЭСР – 19%), по 1% обучающихся – задания 5-го уровня (ОЭСР – 7%). Ни в одном регионе доля обучающихся, справившихся с заданиями 6- го самого высокого уровня, не достигла 1% (ОЭСР – 1%). /116/

Математическая грамотность

По математической грамотности обучающиеся Жамбылской области (456 баллов), г. Нур-Султан (450), г. Алматы (448), Костанайской области (448), Карагандинской (446), Павлодарской (438) и Восточно- Казахстанской (437) и Северо-Казахстанской (433) областей имеют показатели выше средней по стране (РК – 423 балла). При этом средние баллы западных и южных регионов значительно ниже среднего показателя по Казахстану. Разница между регионами с самым высоким и самым низким показателем составила 74 балла. Наибольший разрыв успеваемости в 233 балла, между 10-м и 90-м

процентилями, был замечен в г. Алматы, а наименьший в Павлодарской области (189 баллов). /117/

По математической грамотности 68% обучающихся в Жамбылской области являются функционально грамотными, что выше, чем во всех других регионах и среднего показателя по стране (51%). Восемь регионов имеют показатели выше средней по стране: от 68% в Жамбылской области и до 40 % в Северо-Казахстанской области. Результаты обучающихся Актюбинской области сопоставимы со средним показателем по стране. Результаты оставшихся семи регионов ниже среднего по стране от 50% в Кызылординской до 31% в Атырауской областей. С заданиями 5-го и 6-го уровня больше всего справились в г. Нур-Султан (4% и 1% соответственно), Алматы (4% и 1% соответственно) и Карагандинской области (3% и 1% соответственно). Во всех других регионах за исключением Атырауской области 1-2% обучающихся смогли решить задания 5-го уровня (рис. 4.2). /118/

Естественнонаучная грамотность

По направлению естественнонаучная грамотность обучающиеся г. Алматы (431 балла), Карагандинской области (428), г. Нур-Султан (428), Акмолинской (401), Восточно-Казахстанской (413), Павлодарской (413), Северо-Казахстанской (419) и Костанайской областей (426) показали результаты выше среднего по стране. При этом средний балл Жамбылской области не отличается от среднего показателя страны. Результаты обучающихся в Западно-Казахстанской (391), Актюбинской (389), Алматинской (380), Кызылординской (374), Южно-Казахстанской (373), Мангистауской (365), Атырауской (361) областей ниже среднего показателя Казахстана. Разница между регионами с самым высоким и низким показателями составила 70 баллов. Наибольший разрыв успеваемости между 10-м и 90-м процентилями в 220 баллов наблюдается в г. Алматы, а наименьший – в Кызылординской области (148 баллов) (табл. 4.4).

По естественнонаучной грамотности 58% обучающихся в Костанайской области являются функционально грамотными, этот показатель выше, чем во всех других регионах и среднего показателя по стране (40%). В Атырауской области лишь 20% обучающихся показали функциональную грамотность, а оставшиеся 80% – не смогли достигнуть порогового уровня. В то время как в странах ОЭСР, напротив, 22% обучающихся являются функционально неграмотными, 78% – достигают второго уровня и выше. В г. Нур-Султан, г. Алматы и в Карагандинской области 1% участникам удалось выполнить задания 5-го уровня (ОЭСР – 6%). Ни в одном регионе доля обучающихся, выполнивших задания 6-го уровня, не доходит до 1% (рис. 4.3).

Тем самым, стабильно по всем трем направлениям в Казахстане самые высокие результаты показывают обучающиеся городов Нур-Султан и Алматы, за исключением математической грамотности, в этом направлении успешнее обучающиеся Жамбылской области, а по естественнонаучному направлению обучающиеся Карагандинской области. Разрыв между данными регионами и регионами в западной и южной части страны, демонстрирующие самые низкие

показатели, достигает от 70 баллов по естественнонаучной грамотности до 84 баллов по читательской грамотности. Региональный разрыв наблюдается и в других странах-участницах PISA с доступными данными. К примеру, в Австралии разрыв по читательской грамотности между областями с самым высоким (территория столицы Австралии) и самым низким (Тасмания) показателями составил 56 баллов (ACER, 2019, p.47). /119/

Результаты показали не только высокий межрегиональный разрыв среднего балла, но и масштаб внутреннего разрыва между обучающимися с высокими и низкими показателями. Так, за высоким средним баллом в г. Алматы скрывается высокий разрыв между преуспевающими и остающимися обучающимися в городе, достигающий до 233 баллов по математической грамотности. Самый маленький разрыв наблюдается в Кызылординской области.

С заданиями более высоких 5-6 уровней справляется лишь незначительная доля обучающихся в городах Нур-Султан, Алматы и Карагандинской области. В других регионах доля таких обучающихся не превышает 1-2%.

Динамика результатов по циклам

На таблицах 4.5-4.7 ниже показаны средние баллы по направлениям исследования по трем циклам PISA для каждого региона, а также разница между циклами PISA-2009 и PISA-2018.

Южно-Казахстанская область является единственным регионом, показывающий значительный рост результатов по всем трем направлениям исследования. В частности, разница между результатами 2018 и 2009 составила 30 баллов по чтению, 44 балла по математике и 22 балла по естествознанию. Рост показателей по читательской грамотности наблюдается только в 5 регионах: Южно-Казахстанская, Атырауская, Восточно-Казахстанская, Жамбылская, Кызылординская области. По математической грамотности показатели поднялись в 11 регионах. Самые минимальный рост произошел по естественнонаучному направлению – только 3 региона улучшили свои результаты: Жамбылская, Кызылординская и Южно-Казахстанская области.

Наибольший спад результатов по читательской и естественнонаучной грамотности показала Западно-Казахстанская область, по математической – Костанайская. /120/

Местоположение организации образования

Эксперты ОЭСР называют следующие факторы, играющие роль в формировании отличительной учебной среды для обучающихся в сельских местностях (Echazarra & Radinger, 2019):

- Условия преподавания и обучения (размер и климат в классах).
- Финансовые и материальные ресурсы.
- Ограниченный выбор школ, программ и внешкольных мероприятий.

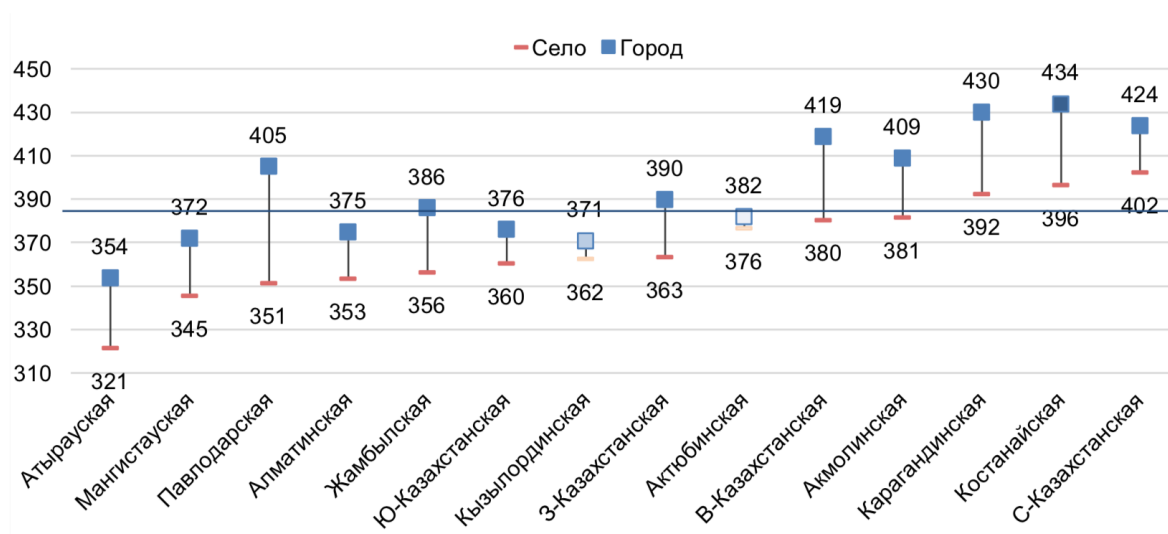
- •□ Ограниченный доступ к дошкольному образованию и воспитанию.
- •□ Сложности привлечения высококвалифицированных педагогов в сельскую местность.
- •□ Низкая подготовленность учителей к преподаванию в условиях сельской школы.
- •□ Школьное лидерство.
- •□ Возможность тесного взаимодействия школы и сельского сообщества.
- •□ Коммуникации и технологии.

Международные эксперты объясняют этот разрыв преобладанием в сельских школах большой доли обучающихся с низким СЭС (Byun, Meese, & Irvin, 2012; OECD, 2013). Однако в среднем по странам ОЭСР разрыв в успеваемости обучающихся PISA между сельской и городской местностями сокращается при учете их социально-экономического статуса, то есть обучающиеся с одинаковым СЭС вне зависимости от их места проживания могут демонстрировать одинаковый уровень успеваемости. При учете экономического, социального и культурного статуса школы, этот разрыв исчезает (OECD, 2018). Это означает, что различия в успеваемости между этими двумя группами обучающихся отчасти связаны с различиями в социально-экономических условиях и частично с тем фактором, что во многих странах городские школы пользуются различными ресурсами и предоставляют другую среду обучения, чем школы на селе (OECD, 2013). Сохраняется значительная межрегиональная разница в показателях «город-село», имеющую большую дифференциацию по сравнению с показателем страны. По читательской грамотности разрыв между самым высоким показателем среди городских обучающихся (434 балла в Костанайской области) и самым низким среди сельских (321 в Атырауской) составляет 113 баллов.

За высокими результатами в северных и центральных регионах «скрывается» высокий разрыв между достижениями сельских и городских обучающихся. Высокий разрыв между городом и селом наблюдается в 6 регионах, продемонстрировавших лучшие результаты по республике: Костанайская (разрыв 38 баллов), Карагандинская (38), Северо-Казахстанская (22), Восточно-Казахстанская (39), Акмолинская (28) и Павлодарская (54) области. Результаты сельских обучающихся в ряде регионов (Костанайская, Карагандинская, С-Казахстанская области) лучше результатов некоторых городских обучающихся

Наименьший разрыв указывает на низкий уровень качества знаний целого региона. Несущественный разрыв в 8 регионах (правая часть рисунка) обусловлен низкими показателями как города, так и села (рис. 4.4).

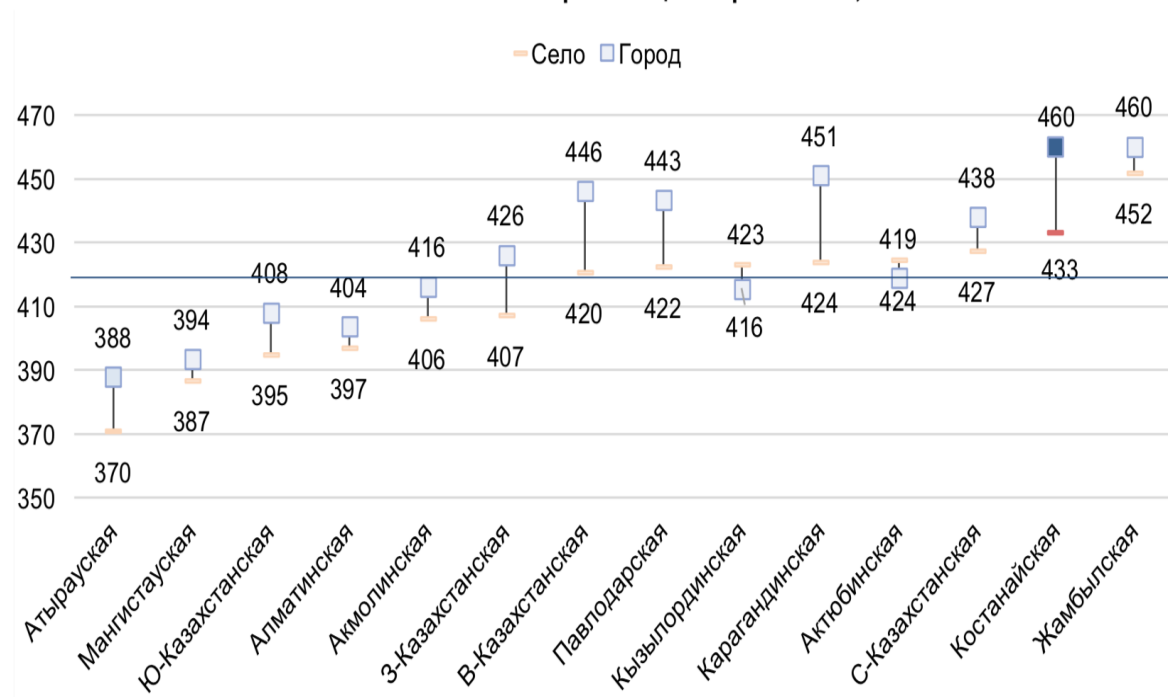
Рисунок 4.4. Региональные результаты по читательской грамотности в разрезе местоположения организации образования, балл



Примечание: Статистически значимые различия между селом и городом обозначены более темным оттенком
Источник: Анализ национальной базы данных

По математической грамотности статистически значимые различия выявлены только в Костанайской области: городские обучающиеся продемонстрировали результат на 30 баллов выше сельских обучающихся. Эти показатели выше среднего по стране. Результаты в других регионах в разрезе город-село статистически значимо не отличаются (рис. 4.5).

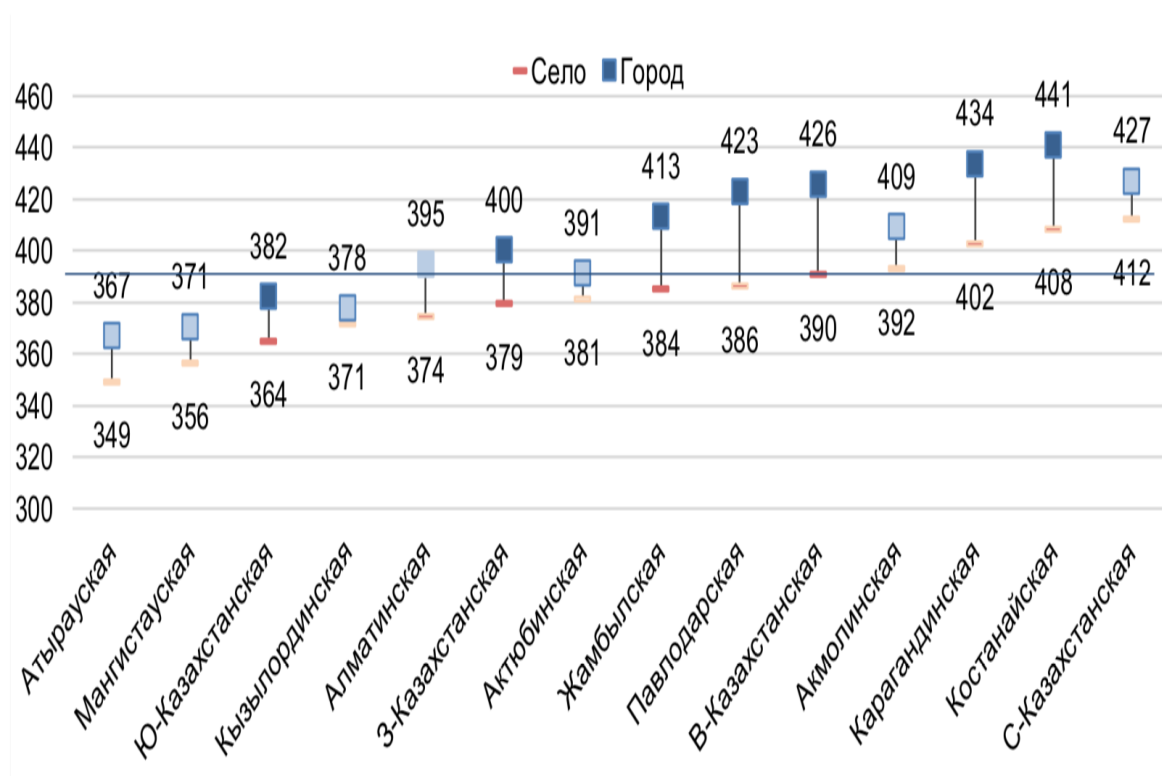
Рисунок 4.5. Региональные результаты по математической грамотности в разрезе местоположения организации образования, балл



Примечание: Статистически значимые различия между селом и городом обозначены более темным оттенком
Источник: Анализ национальной базы данных

По естественнонаучной грамотности статистически значимые различия обнаружены в 7 регионах страны. Наибольший разрыв между результатами городских и сельских обучающихся наблюдается в Павлодарской (разница – 37 баллов), Восточно-Казахстанской (36 баллов), Костанайской (33 балла) и Карагандинской (33 балла) областях. Самый высокий показатель продемонстрировали городские обучающиеся в Костанайской области – 441 балла, а самый низкий – в сельские обучающиеся в Атырауской области. Участники сельских ОО в центральной, северной и восточной части страны показывают более высокие результаты, чем участники городских ОО в южных и западных областях. В 7 регионах, в которых не выявлены значимые различия, обучающиеся имеют одинаковые показатели вне зависимости от месторасположения организации образования (рис. 4.6).

Рисунок 4.6. Региональные результаты по естественнонаучной грамотности в разрезе местоположения организации образования, балл



Примечание: Статистически значимые различия между селом и городом обозначены более темным оттенком

Источник: Анализ национальной базы данных

В странах ОЭСР школы в сельских местностях извлекают максимальную выгоду от своих условий обучения и преподавания. Несмотря на то, что основные характеристики обучения в сельской местности такие как низкое соотношение учитель-ученик, использование адаптивного обучения рассматриваются как сложности, на самом деле могут быть использованы в качестве возможностей. Использование адаптированного индивидуального

обучения также создает возможности особенно для обучающихся из неблагополучных семей и с низкой успеваемостью.

Например, в Чили инициатива «Puentes Educativos» направлена на использование потенциала обучения в малокомплектных школах. Среда, в которой обучаются дети разных возрастов в одном классе, способствует более эффективному развитию у обучающихся таких компетенций, как креативность, сотрудничество и критическое мышление. Акцент на развитие этих компетенции делается путем изменения педагогических практик, учебных программ и учебных материалов для сельских учителей (Echazarra & Radinger, 2019).

В дополнении сельские школы могут извлечь выгоду из тесного сотрудничества, вовлекая родителей и более широкое сообщество в процесс обучения обучающихся в принятии школьных решений.

Многие страны разрабатывают конкретные программы по расширению доступа и использования оборудования ИКТ в сельских школах. В 2018 году Франция запустила Программу инновационных цифровых школ и сельских районов (Écoles numériques innovantes et ruralité), на которую было выделено 20 миллионов евро. Она предусматривает оснащение 3 000 школ цифровым оборудованием, способствующим обучению, улучшению отношений с семьями и повышению привлекательности школ и сельских территорий.

Кластеринг стал самым популярным подходом развития и поддержки во многих странах. В Англии такие школы могут претендовать на гранты для совместных инициатив (Abalde, 2014). В Каталонии одном из автономных сообществ в Испании, такие школы имеют свой образовательный проект и учебную программу (OECD, 2018).

Международное исследование преподавания и обучения TALIS-2018: результаты Казахстана

Андреас Шляйхер, директор по образованию и навыкам Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в продолжение уже к известному высказыванию о том, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей, в свою очередь отмечает, что оно не может превосходить качества их подготовки, практик преподавания, возможности сотрудничества, профессионального развития и школьного климата. Это свидетельствует о необходимости создания условий для эффективного преподавания и обучения.

Осознавая особую важность роли учителя, необходимо понимать, что волнует учителей, в какой поддержке они нуждаются, как повысить профессионализм и статус педагогов. Найти ответы на эти и многие другие вопросы, услышать голоса учителей позволяет самое масштабное международное исследование преподавания и обучения ОЭСР TALIS (Teaching and Learning International Survey).

Участие казахстанских педагогов в исследовании TALIS-2018 является беспрецедентным событием для Казахстана. Впервые педагоги со всех уголков республики имели возможность выразить свои взгляды на международном уровне. Заполнив анкеты, директора предоставили информацию о характеристиках своих школ, а также о своей работе и условиях труда, а учителя – о начальной подготовке, необходимых видах профессионального развития, практикующих методах преподавания, уровне удовлетворенности условиями труда и взаимоотношениях с коллегами и др.

Уникальность данного исследования заключается еще и в том, что оно позволило сравнить результаты казахстанских педагогов с результатами участников исследования из 47 стран и территорий мира. Такой сопоставительный межстрановой анализ позволяет выявить сильные и слабые стороны педагогического корпуса страны и получить независимую оценку условий работы педагогов и образовательной среды в школах. Результаты и рекомендации могут быть использованы в таких направлениях, как разработка и усовершенствование программ повышения квалификации педагогов, профессионального стандарта педагога, пересмотр механизма приема на педагогические специальности, модернизация высшего педагогического образования и др.

Более того, данные TALIS-2018 послужат надежным подспорьем для принятия управленческих решений и формирования новых приоритетов в образовательной политике педагогического корпуса страны.

Систематический сбор эмпирических ключевых показателей и индикаторов профессионализма учителей и образовательной среды должен быть неотъемлемой частью при разработке политики, касающейся развития качества педагогического корпуса (OECD, 2019[4]). Государственные программы, стратегии и реформы, разработанные с учетом таких данных,

считаются важным показателем успешных систем образования мира. Ввиду этого исследование TALIS нацелено на предоставление странам-участницам сопоставимых на международном уровне показателей, анализа состояния и условий работы учителей и директоров. Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных реформ, способствующих созданию условий для эффективного преподавания и обучения.

TALIS является самым масштабным международным исследованием, которое изучает условия работы педагогов и образовательную среду в школах путем анкетирования учителей и директоров школ. Цель исследования TALIS – предоставить достоверные, своевременные и сравнительные данные, которые позволят странам пересмотреть и определить ориентиры в развитии образовательной политики, направленной на создание условий для эффективного преподавания и обучения.

Исследование TALIS – это совместная работа Секретариата ОЭСР, Международного консорциума (IEA, Statistics Canada, ACER), стран-участниц, союза учителей Объединенного профсоюзного комитета при ОЭСР, экспертной группы по разработке анкет, технической консультативной группы, Европейской комиссии и национальных центров. Исследование координирует Секретариат ОЭСР, возглавляет Управляющий Совет TALIS (TALIS Governing Board). Третий цикл исследования собрал данные в 48 странах и территориях мира, включая Казахстан.

В каждой стране-участнице отбирались по 20 учителей из 200 школ. Около 260 тыс. учителей и руководителей из свыше 15 тыс. школ приняли участие в исследовании, представляя голоса более 8 млн учителей из 48 стран мира.

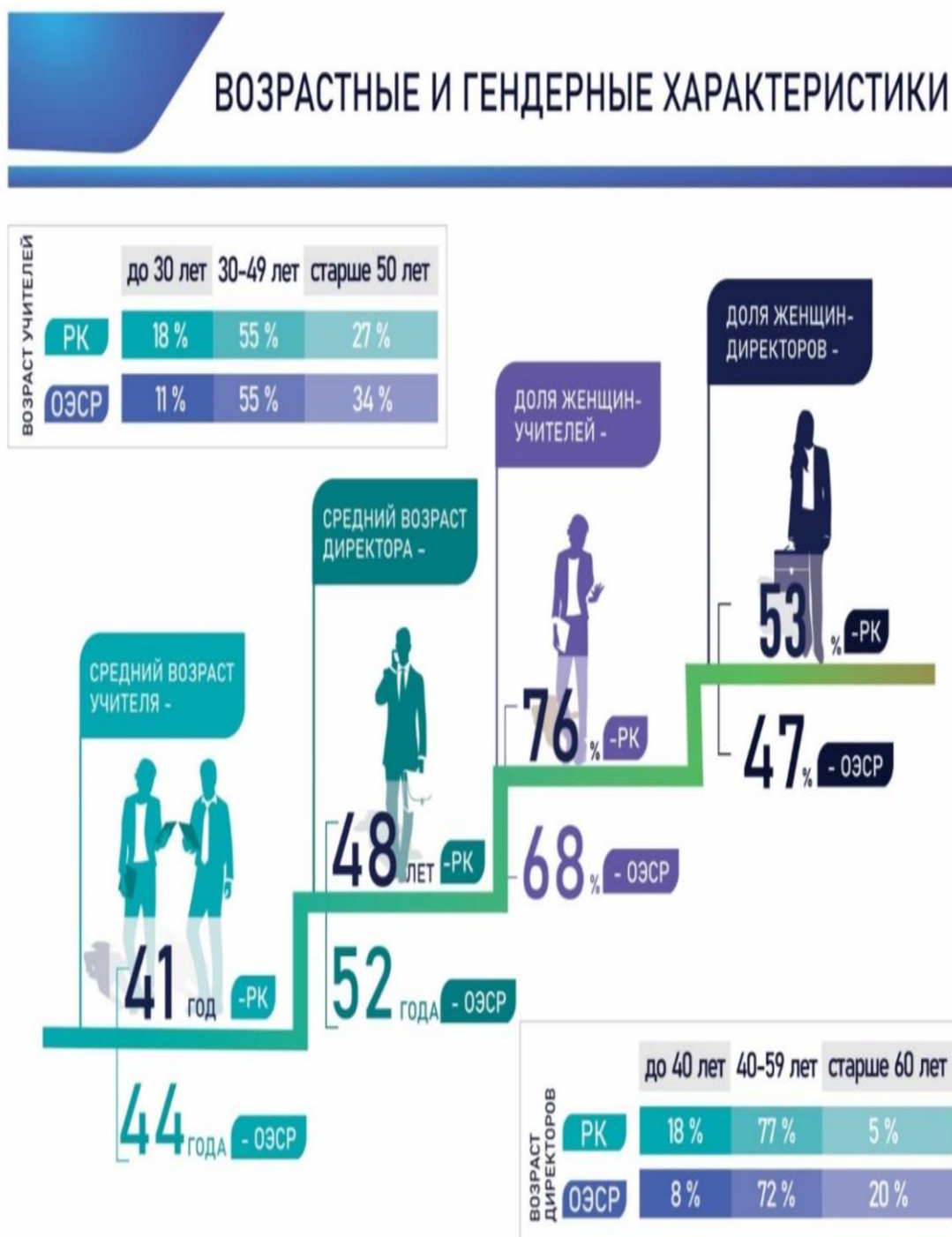
В отчете представлены результаты казахстанских учителей, преподающих в 5-9 классах (уровень МСКО 2), и директоров школ с приведением значимых международных сравнений с 48 странами и территориями мира, со средним значением стран ОЭСР (31 из 36 стран), а также со странами, как правило, признанными лидерами в международных исследованиях оценки качества образования: Сингапур, Корея, Финляндия, Япония, Тайвань. Кроме того, ключевые вопросы исследования также анализируются с учетом национального контекста (в разрезе город/село, регионы, типы школ, стаж работы и возраст).

Анкета учителя TALIS состоит из 66 вопросов, а директора — из 55 вопросов, 10% из которых отражают дополнительный национальный контент. Вопросы анкет разделены на 9 тематических блоков, таких как:

- информация об образовании, опыте и квалификации;
- работа в настоящее время;
- профессиональное развитие;
- преподавательская деятельность;
- преподавание в поликультурной среде;
- школьный климат и удовлетворенность работой;

- программы мобильности учителей.

Базы данных TALIS содержит более 600 международных и 70 национальных переменных и 18 индексов и шкал.



НАИВЫСШАЯ СТЕПЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ



ОБЩИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАЖ РАБОТЫ В РК- **17 ЛЕТ** -ОБЩИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СТАЖ РАБОТЫ В ОЭСР



ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ РАБОЧЕЙ НЕДЕЛИ (В АСТРОНОМИЧЕСКИХ ЧАСАХ)

Учителя **в крупных городах** имеют самую продолжительную рабочую неделю -

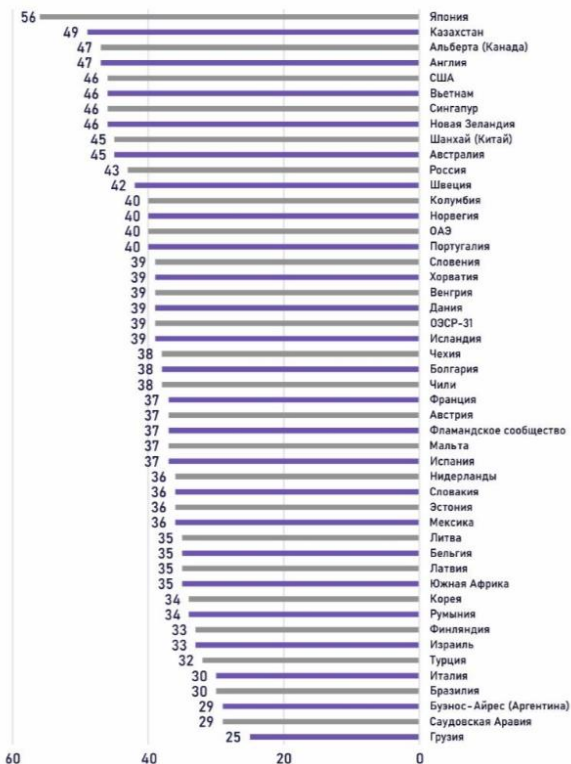
около 54 астрономич. ч. в неделю

в средненаселенных городах

49 астрономич. ч. в неделю

в сельской местности

46 астрономич. ч. в неделю



РАБОЧАЯ НАГРУЗКА

Педагоги Казахстана преподают в среднем

15,1 астрономич. ч. в неделю

или 31% от общей нагрузки

Учителя стран ОЭСР преподают в среднем

20,6 астрономич. ч. в неделю

или 53% от общей нагрузки

В Казахстане учителя преподают в

сельской местности

(до 3 тыс. жителей)

13 астроном. ч. в неделю

в средненаселенном городе

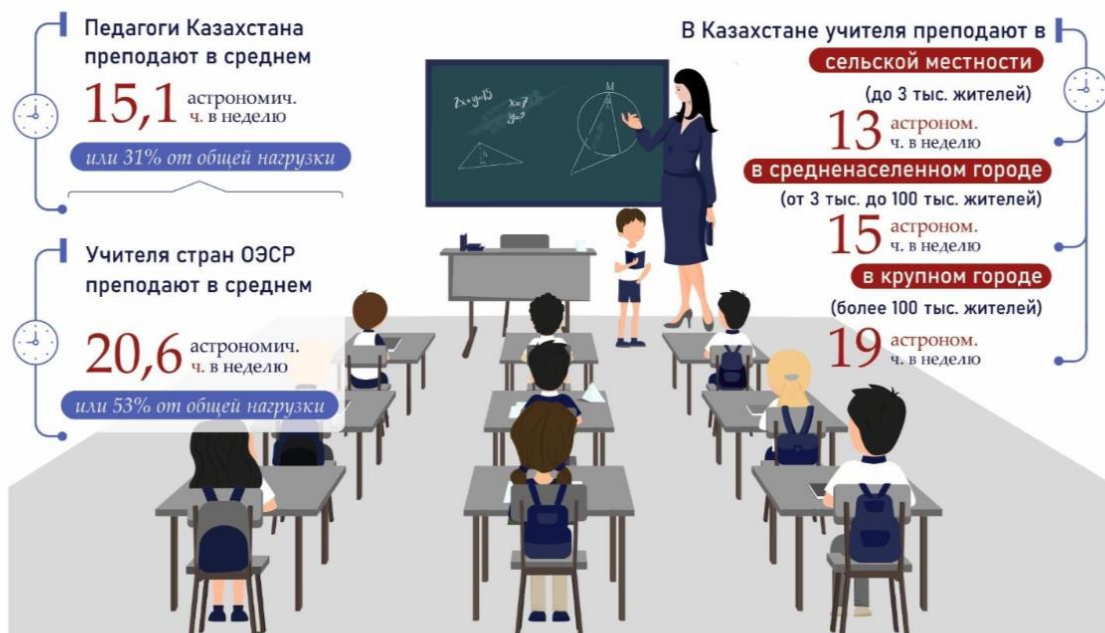
(от 3 тыс. до 100 тыс. жителей)

15 астроном. ч. в неделю

в крупном городе

(более 100 тыс. жителей)

19 астроном. ч. в неделю



РАЗМЕР ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТЫ УЧИТЕЛЯ

Учителям-участникам TALIS в Казахстане был предложен национальный вопрос о размере заработной платы



УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЗАРАБОТНОЙ ПЛАТОЙ



БАРЬЕРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ, ГЛАЗАМИ ДИРЕКТОРОВ

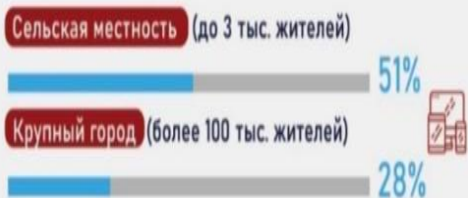
Топ-3 барьера, по мнению казахстанских директоров



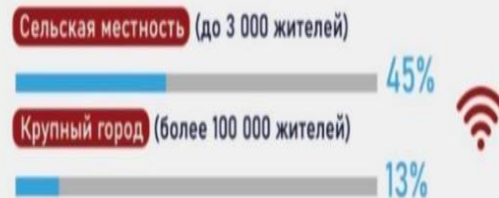
Топ-3 барьера, по мнению директоров стран ОЭСР



Доля директоров, сообщивших, что нехватка или несоответствие стандартам цифрового оборудования ограничивает потенциал школы, в зависимости от местоположения школы



Доля директоров, сообщивших, что ограниченный доступ к сети Интернет ограничивает потенциал школы, в зависимости от местоположения школы



ПРИОРИТЕТЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГОВ

Топ-4 приоритета, по мнению казахстанских учителей



Топ-4 приоритета, по мнению учителей стран ОЭСР



Демографические характеристики учителей, их возраст, пол, образование, стаж работы являются важными отправными данными, характеризующими общий портрет педагогического корпуса. Эти характеристики позволяют прогнозировать и оценивать потребность в подготовке кадров, принимать управленческие решения для целенаправленной поддержки профессии учителя.

В отличие от статистических характеристик учителей, представленных в Национальной образовательной базе данных (НОБД), результаты TALIS позволяют проводить международные сравнения, извлекать выводы из данного сопоставления, а также использовать эти данные для анализа других аспектов профессиональной деятельности учителя.

Международное сравнение демонстрирует, что учителя стран-участниц TALIS имеют свои отличительные характеристики. Например, ряд стран отличаются чрезмерной феминизацией, другие – стремительным старением педагогического состава. Главной задачей сферы образования является сбалансированное распределение всех этих характеристик. Это оказывает определенное влияние на достижения обучающихся. Иными словами, оптимальное распределение демографических характеристик позволяет ученикам в качестве примера видеть различные образы для подражания, манеры поведения, стили преподавания, которые в свою очередь оказывают положительное влияние на дальнейшую траекторию обучения ученика.

Возрастные и гендерные особенности

Казахстанский учитель моложе учителей большинства стран ОЭСР. Средний возраст в Казахстане равен 41 году. По странам ОЭСР и странам-участницам TALIS этот показатель составляет около 44 лет. Средний возраст учителя в TALIS варьируется в зависимости от страны с разницей в 14 лет: например, в Турции – 37 лет, Грузии – 51 лет (рис. 1.1).

Более половины (55%) педагогического корпуса Казахстана составляют учителя от 30 до 49 лет. Наименьшая доля учителей (18%) приходится на возраст до 30 лет, что больше среднего по странам ОЭСР (11%).

Возраст почти трети (27%) казахстанских учителей старше 50 лет (ОЭСР – 34%). Из этого следует, что в следующие 10 лет Казахстану необходимо обновить как минимум треть педагогического состава (ОЕСД, 2019[3]).

Средний возраст учителей в Казахстане незначительно отличается в зависимости от типа школы и региона, в котором они работают. В государственной школе средний возраст равен 41 году, в частной школе – 44. Средний возраст учителей, работающих в школах с русским языком обучения (42 года) на 2 года выше, чем в школах с казахским языком обучения. Среди регионов страны самый молодой учительский корпус работает в Мангистауской (38 лет), Актюбинской (39 лет) и Павлодарской (39 лет) областях. Средний возраст учителя в наиболее «возрастных» регионах превышает средний страновой показатель (41 год) почти на 3 года в г. Алматы (44 года), на около 2 года – в Карагандинской области (43 года) (табл. 1.1).

Таблица 1.1. Средний возраст учителя по регионам Казахстана

Регионы	Средний возраст	(С.о.)	Разница от средней по РК
РК	40,9	(0,2)	
Мангистауская	38,0	(1,4)	-2,9*
Актюбинская	38,6	(1,0)	-2,3*
Павлодарская	39,1	(0,8)	-1,5*
З-Казахстанская	39,4	(1,3)	-1,5
С-Казахстанская	40,2	(0,6)	-0,7
Кызылординская	40,2	(0,6)	-0,7
Ю-Казахстанская	40,5	(0,4)	+0,4
Костанайская	40,7	(0,7)	+0,4
Акмолинская	40,9	(1,1)	+0,4
В-Казахстанская	41,1	(0,5)	+0,4
Жамбылская	41,3	(1,2)	+0,4
Атырауская	42,0	(0,8)	+1,1
Алматинская	42,3	(0,5)	+1,4*
г. Нур-Султан	42,6	(1,4)	+1,7
Карагандинская	42,6	(1,0)	+1,7*
г. Алматы	43,7	(1,5)	+2,8*

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Анализ международной и национальной баз данных TALIS-2018

Казахстан входит в топ-10 стран с самыми молодыми директорами школ. Средний возраст казахстанских директоров равен 48 годам (в странах ОЭСР – 52). Самые молодые директора работают в Саудовской Аравии (43) и Турции (43), а наиболее взрослые – в Корее (59) и Японии (58).

Кроме того, в Казахстане доля директоров разных возрастных групп имеет оптимальное распределение по сравнению с другими странами.

Наибольшая доля директоров (77%) приходится на возраст от 40 до 59 лет. Практически 1/5 часть директорского корпуса (18%) – это люди в возрасте до 40 лет. В Казахстане директоров старше 60 лет (5%) значительно меньше, чем в странах ОЭСР (20%). Среди стран-участниц TALIS, больше всего директоров этого возраста работают на Кипре (48%) и в Корее (44%), а в Саудовской Аравии доля таких директоров совершенно отсутствует.

В Казахстане профессия учителя наиболее феминизирована по сравнению со странами ОЭСР. Доля женщин-учителей в Казахстане составляет 76%, что превышает среднее значение по странам ОЭСР на 8% (68%). В целом во всех странах-участницах TALIS, за исключением Японии (42% женщин-учителей), доля женщин составляет более половины всего педагогического корпуса. Женщины составляют более 80% учителей в Латвии (89%), России (85%), Литве (85%) и Грузии (83%).

Доля казахстанских женщин-учителей больше в городской местности, чем на селе: 83% и 71% соответственно. В странах ОЭСР значительного разрыва между городом и селом не наблюдается: в сельской местности доля женщин составляет 69%, в городе – 68,5%.

При этом представительниц женского пола среди директоров школ насчитывается меньше, чем среди учителей. Данный тренд прослеживается в странах ОЭСР (женщин- директоров – 47%, женщин-учителей – 68%) и в Казахстане (директоров – 53%, а учителей – 76%). Это свидетельствует о значительном гендерном дисбалансе в возможностях продвижения женщин-учителей на руководящие должности.

Результаты исследования PISA-2015 свидетельствует о том, что данный тренд, скорее всего, сохранится в будущем, так как 15-летних казахстанских девочек (9,1%), желающих стать учителями, в 3 раза больше, чем мальчиков (3,2%) (Ирсалиев, Култуманова, Сабырулы, Амангазы, 2017). Более того, данные TALIS за два последних цикла показали, что гендерный состав учителей в мире на протяжении пяти лет остается стабильным и варьируется в незначительной степени (OECD, 2019[4]).

Женщин-директоров в городской местности работает больше, чем на селе. Во всех странах-участницах (со статистической значимой разницей), за исключением Новой Зеландии, доля женщин-директоров в крупных городах больше, чем на селе: как минимум на 19% в Австрии (58% против 39%) и максимум на 34% во Вьетнаме (62% против 28%). В Казахстане эта разница составляет 25% (72% против 47%) (табл. I.3.21, OECD, 2019[4]).

В научной литературе приводится недостаточно доказательств того, что пол педагога оказывает влияние на успеваемость обучающихся (Antecol, Eren & Ozbeklik, 2012). Тем не менее, согласно результатам некоторых исследований, обучение у учителя того же пола, что и учащегося, может значительно улучшить его успеваемость, также повлиять на восприятие учителем его успеваемости и вовлеченности в предмет учителя (Lim & Meer, 2017; Dee, 2005; Dee, 2007).

Образование

Казахстан – одна из стран, где наблюдается наименьшая доля учителей с послевузовским образованием. Большинство казахстанских учителей (89,4%) имеют высшее образование (степень бакалавра) (ОЭСР – 49,3%). Доля учителей со степенью магистра составляет 3,5% (ОЭСР – 44,2%), PhD – 0,1% (ОЭСР – 1,3%).

Между тем остепененность директоров школ Казахстана сравнительно выше, чем у учителей. Доля казахстанских директоров со степенью магистра составляет 6%, PhD – 0,7%. Тем не менее эти показатели значительно ниже среднего значения стран ОЭСР, где 63% директоров имеют степень магистра, 3,5% – степень PhD. В Эстонии, Болгарии, Хорватии, Финляндии, Португалии, Словацкой Республике и Словении доля директоров со степенью магистра достигает 90%. Примечательно, что в трех азиатских странах- лидерах PISA доля учителей со степенью магистра не является высокой: в Японии – 10,6%, Шанхае – 12,7%, Сингапуре – 22,4%. В целом за последние десять лет во многих странах отмечается рост доли учителей со степенями магистра и PhD (OECD, 2019[4]).

Стаж работы

Стаж работы учителей и директоров в Казахстане соответствует показателю стран ОЭСР. В среднем учителя имеют около 16 (Казахстан) и 17 лет (ОЭСР) педагогического стажа.

Средний стаж работы директоров в своей должности по странам ОЭСР и в Казахстане составляет 9 лет, из которых 6-7 лет в текущей школе. Типичный директор стран ОЭСР и Казахстана имеет 21-22-летний опыт работы в качестве учителя, а также 5-7 лет – на руководящих должностях в школах.

При этом в Казахстане наблюдается низкий уровень мобильности учителей внутри системы образования: иными словами, по истечении 5-летнего стажа, примерно к 30 годам, педагоги предпочитают продолжать свою деятельность в одной школе. Учителя работают в своей текущей школе в среднем в течение последних 12 лет. Аналогично учителя редко меняют школу в таких странах, как Грузия (18 лет работы в одной школе), Словения (17), Литва (17), Латвия (16), Россия (15). В то же время в ряде стран, в частности, в Восточной Азии (Сингапур, Япония, Корея), практикуется ротация педагогических кадров, т. е. учителя обязательно переходят из одной школы в другую для расширения опыта (OECD, 2019[4]) (вставка 1.1). В этих странах средний стаж работы учителей в одной школе не превышает 6 лет.

Казахстанские учителя и директора имеют меньше опыта работы в других сферах. 1,4% казахстанских учителей и 2,9% директоров имеют опыт работы вне сферы образования при среднем значении по странам ОЭСР 3,5% и 3,5% соответственно.

Рабочая нагрузка учителя

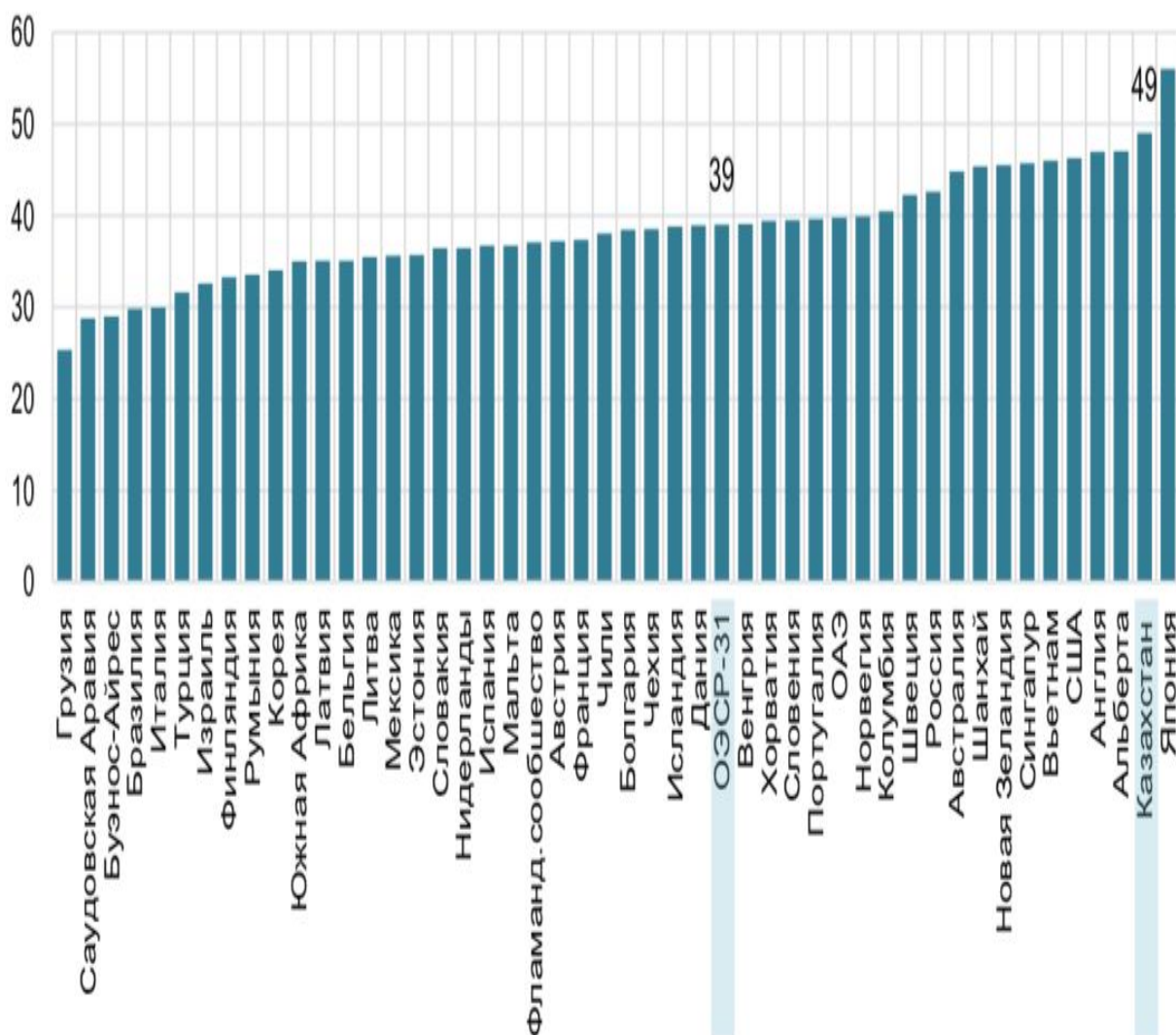
Способность педагогов эффективно выполнять свою работу, не подвергаясь синдрому профессионального выгорания, во многом зависит от их загруженности. Вопрос о нагрузке имеет особую важность в исследовании TALIS.

В анкете TALIS учителя сообщили, сколько астрономических часов (60 минут) в течение полной последней календарной недели, предшествовавшей опросу, они выделили в целом на работу в школе, преподаванию, и в том числе, на нижеперечисленные виды задач, включая задачи, которые выполнялись в выходные, вечернее время или другие внеклассные/внерабочие часы:

- планирование/подготовка к урокам как в школе, так и вне школы;
- командная работа и общение с коллегами в этой школе;
- проверка/оценивание работ обучающихся;
- консультирование обучающихся (индивидуальное консультирование, менторство, виртуальное консультирование, профориентация и управление дисциплиной);
- участие в управлении школой;
- общая административная работа (переговоры, ведение документации, заполнение форм, предоставление отчетности в вышестоящие органы: районные/городские отделы и областные управления образования, МОН РК ит. д.);
- участие в мероприятиях профессионального развития;
- общение и сотрудничество с родителями/опекунами;
- участие во внешкольных мероприятиях (например, спортивные и культурные мероприятия во внеурочное время);
- и другое.

Рабочая неделя казахстанских учителей — одна из самых продолжительных в мире. Результаты показали, что учителя Казахстана в среднем работают 49 часов в неделю, что на 10 часов больше зарубежных коллег из стран ОЭСР (39 часов). Таким образом, Казахстан по загруженности учителей расположился на 2-м месте после Японии (56 часов) среди 48 стран-участниц TALIS (приложение А). Самая короткая рабочая неделя учителей зафиксирована в Грузии — 25,3 часа в неделю (рис. 1.5).

Рисунок 1.5. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на выполнение всех видов работ в течение одной календарной недели



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.27 в OECD, 2019^[4]

Четверть учителей в Казахстане (25%), преподающих в 5-9 классах и работающих на одной и более ставках, работают свыше 67 часов в неделю (75-перцентиль и выше). 10% из них работают в среднем от 67 до 77 часов и еще 10% – от 78 до 90 часов в неделю. Результаты 5% учителей показали, что они работают свыше 91 часа в неделю. Продолжительность рабочей недели другой половины учителей составила менее чем 48 часов в неделю: 40% из них работают от 28 до 48 часов и 10% до 27 часов в неделю.

Несмотря на одну из самых высоких нагрузок в неделю, казахстанские учителя тратят на преподавание самое наименьшее количество времени среди всех 48 стран-участниц TALIS. Так, педагоги Казахстана преподают в среднем 15,1 астрономических часов в неделю, или 22 часа по 40 минут, т. е. 31% от общей недельной нагрузки (рис. 1.6).

Остальные 69% времени от общей нагрузки казахстанских учителей уходит на внеурочные работы. Между тем учителя стран ОЭСР преподают в среднем 20,6 астрономических часов, или 53% от общей нагрузки (табл. 1.2). Наряду с Казахстаном, самые низкие показатели времени, выделяемого на преподавание (от 31% до 40%), наблюдаются в Японии, Сингапуре и Вьетнаме, а самые высокие (от 72% до 78%) – в Бразилии, Чили, Грузии, Саудовской Аравии, Южной Африке и Турции (ОЕСД, 2019[4]).

По сравнению со странами ОЭСР учителя Казахстана тратят больше времени абсолютно на все виды деятельности (табл. 1.2). Наибольшая разница наблюдается в таких видах деятельности, как планирование и подготовка к урокам (2,6 ч.), общение с коллегами внутри школы (1,6 ч.), участие во внешкольных мероприятиях (1,4 ч.) и в мероприятиях по профессиональному развитию (1,5 ч.). После преподавания (15 ч.) казахстанские учителя имеют наибольшую загруженность по следующим видам деятельности: планирование и подготовка к урокам (9,1 ч.), проверка работ обучающихся (4,8 ч.) и командная работа с коллегами (4,3 ч.).

Таблица 1.2. Распределение астрономических часов одной недели по видам деятельности учителя

№	Вид деятельности	Казахстан	ОЭСР	Разница между ОЭСР и РК
1	Преподавание	15,1	20,6	+5,6*

2	Индивидуальное планирование или подготовка к урокам	9,1	6,5	-2,6*
3	Проверка/оценивание работ учащихся	4,8	4,2	-0,6*
4	Командная работа и общение с коллегами внутри школы	4,3	2,7	-1,6*
5	Консультирование учащихся	3,5	2,2	-1,3*
6	Общая административная работа	3,2	2,7	-0,5*
7	Мероприятия по профессиональному развитию	3,2	1,7	-1,5*
8	Участие во внешкольных мероприятиях	3,1	1,7	-1,4*
9	Общение и сотрудничество с родителями или опекунами	2,5	1,4	-1,1*
10	Участие в управлении школой	2,5	1,4	-1,1*
11	Другие виды деятельности	2,2	2,0	-0,2*

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.27 в OECD, 2019^[4]

Факторы, влияющие на рабочую нагрузку учителя в Казахстане ***Местоположение школы***

Учителя в крупных городах (более 100 тыс. жителей) имеют самую продолжительную рабочую неделю (в среднем около 54 часов). В течение одной недели они работают в среднем на 5 часов больше, чем учителя в средненаселенных городах (от 3 тыс. до 100 тыс. жителей), и на 7 часов больше по сравнению с учителями в сельской местности (до 3 тыс. жителей) (табл. 1.3). Это может быть связано со значительно большим количеством обучающихся в классах городских школ, что в свою очередь ведет к увеличению нагрузки учителя (проверка тетрадей, заполнение журнала и т. д.). Так, TALIS-2018 демонстрирует, что соотношение «учитель–ученик» в городской школе выше, чем в сельской местности (табл. 1.9). Учителя в крупных городах также имеют самую высокую учебную нагрузку. Если учителя сельской местности преподают в среднем 19,5 часов по 40 минут (или 13 астрономических ч.), в средненаселенном городе 22 часа по 40 минут (или

15 астр. ч.), то в крупном городе – около 28 часов по 40 минут (или 19 астр. ч.). То есть разница между селом и крупным городом составляет около 8,5 часов (или 5,6 астр. ч.).

Таблица 1.3. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на работу в школе в течение одной календарной недели, в зависимости от местоположения школы

	Сельская местность (до 3 тыс. жителей)		Крупный город (более 100 тыс. жителей)		Разница <i>a – б</i>
	<i>a</i>		<i>б</i>		
	Среднее	(С.о.)	Среднее	(С.о.)	(С.о.)
Продолжительность рабочей недели	46,6	(0,7)	53,6	(1,6)	-7,1* (1,7)
Преподавание	13,3	(0,3)	18,9	(0,3)	-5,6* (0,7)
Проверка/оценивание работ учащихся	4,4	(0,2)	5,5	(0,3)	-1,2* (0,3)

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%. Данные указаны только по тем видам задач, в которых выявлена статистически значимая разница.

Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

Тип школы

Анализ результатов TALIS-2018 также показывает, что учителя в частных школах работают на 2 часа больше, чем их коллеги из государственных школ (51 ч. против 49 ч.). Это, вероятно, связано с тем, что учителя частных школ в среднем преподают на 4,5 часа больше (15 ч. или 22 ч. по 40 минут, против 19,5 ч. или 29 ч. по 40 минут) и уделяют почти на 1 час больше времени на дополнительную работу с обучающимися (3,5 ч. против 4,4 ч.). При этом стоит отметить, что учителя в частных школах тратят в среднем на 1 час меньше на внешкольные мероприятия и участие в управлении школой, а также на полчаса меньше на работу с родителями (табл. 1.4).

Таблица 1.4. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на работу в школе в течение одной календарной недели, в зависимости от типа школы

	Государственная школа		Частная школа		Разница
	а		б		а – б
	Среднее	(С.о.)	Среднее	(С.о.)	(С.о.)
Преподавание	15,0	(0,2)	19,5	(0,7)	-4,5* (0,7)
Общение и сотрудничество с родителями или опекунами	2,5	(0,0)	2,2	(0,1)	0,3* (0,1)
Участие во внешкольных мероприятиях	3,0	(0,0)	2,2	(0,2)	0,8* (0,2)
Участие в управлении школой	2,5	(0,1)	2,0	(0,2)	0,5* (0,2)
Консультирование учащихся	3,5	(0,1)	4,3	(0,3)	-0,8* (0,3)

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%. Данные указаны только по тем видам задач, в которых выявлена статистически значимая разница.

Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

Язык обучения в школе

Учебная нагрузка учителей в школах с русским (в среднем 25 ч. в неделю) и несколькими языками (24 ч.) обучения больше, чем у их коллег, работающих в школах с казахским языком обучения (20 ч.). По другим задачам статистически значимой разницы не наблюдается.

Стаж работы учителя

В Казахстане начинающие учителя (стаж работы не более 5 лет) работают в среднем на 5 часов меньше, чем более опытные учителя (стаж работы более 5 лет), тогда как в странах ОЭСР эта разница составила 1 час. Казахские учителя со стажем работы не более 5 лет имеют меньше учебной нагрузки, тратят чуть меньше времени на проверку работ обучающихся консультирование, выполнение общей административной работы и общение с родителями (табл. 1.5).

Таблица 1.5. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на работу в школе в течение одной календарной недели, в зависимости от стажа

	Начинающие учителя (стаж до 5 лет)		Опытные учителя (стаж более 5 лет)		Разница <i>a – б</i>
	<i>a</i>		<i>б</i>		
	Среднее	С.о.	Среднее	С.о.	(С.о.)
Продолжительность рабочей недели	45,0	(0,9)	50,0	(0,7)	-5,0* (0,9)
Преподавание	13,9	(0,3)	15,4	(0,3)	-1,5* (0,4)
Общение и сотрудничество с родителями или опекунами	2,2	(0,1)	2,6	(0,0)	-0,4* (0,1)
Участие в управлении школой	2,2	(0,2)	2,6	(0,1)	-0,4* (0,2)
Общая административная работа	2,7	(0,1)	3,4	(0,1)	-0,7* (0,2)
Консультирование учащихся	3,1	(0,2)	3,7	(0,1)	-0,6* (0,2)
Проверка/оценивание работ учащихся	4,3	(0,2)	5,0	(0,1)	-0,7* (0,2)
Индивидуальное планирование или подготовка к урокам	8,4	(0,4)	9,3	(0,2)	-0,9* (0,4)

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

В таких странах, как Португалия (>10,3 ч.), Румыния (>5,7 ч.), Россия (>4,7 ч.), учителя со стажем более 5 лет также работают больше, чем их коллеги с меньшим стажем. Напротив, начинающие учителя в Канаде (Альберта) (>4,9 ч.), США (>4,6 ч.), Шанхае (Китай) (>3 ч.) работают больше своих старших коллег.

Регион проживания

Как отмечалось ранее, 69% рабочего времени учителя в Казахстане (при среднем по странам ОЭСР – 47%) расходуется на выполнение всех задач, кроме преподавания.

В таблице 1.6. представлены результаты анализа распределения времени учителей на выполнение административных задач (переговоры, ведение документации, заполнение форм, предоставление отчетности в вышестоящие органы: районные/городские отделы и областные Управления образования, МОН РК и т.д.) в течение полной календарной недели по регионам в сравнении со средним значением (3,2 ч.) по РК.

Согласно результатам, больше всего времени на выполнение **административных задач** тратят учителя в г. Алматы (6,2 ч.), Восточно-Казахстанской (5 ч.), Костанайской (5 ч.) и Павлодарской (4,2 ч.) областях. По сравнению со средним значением по стране на административные задачи учителя г. Алматы тратят больше на 3 часа, а учителя Костанайской и Восточно-Казахстанской областей – на 1,7 часа.

Таблица 1.6. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на выполнение административных задач в течение полной календарной недели, в разрезе регионов

	Административные задачи		Разница от средней по РК
	Среднее	С.о.	
РК	3,2	(0,1)	
г. Алматы	6,2	(0,7)	3*
В-Казахстанская	5,0	(0,3)	1,7*
Костанайская	5,0	(0,5)	1,7*
Павлодарская	4,2	(0,5)	1
Алматинская	4,0	(0,3)	0,7*
Карагандинская	3,8	(0,3)	0,6
г. Нур-Султан	3,7	(0,5)	0,5
С-Казахстанская	3,5	(0,5)	0,3
Актюбинская	3,3	(0,3)	0
Акмолинская	2,9	(0,3)	0,3
Атырауская	2,7	(0,2)	-0,5*
З-Казахстанская	2,4	(0,4)	-0,8*
Кызылординская	2,2	(0,3)	-1*
Жамбылская	2,1	(0,3)	-1,1*
Ю-Казахстанская	1,9	(0,2)	-1,3*
Мангистауская	1,5	(0,2)	-1,7*

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

Время, затрачиваемое на внешкольные мероприятия (спортивные, культурные мероприятия во внеурочное время), по стране составляет 3 часа в неделю. Показатели учителей в Восточно-Казахстанской, Алматинской, Павлодарской областях превышают среднее значение по РК на 1-1,5 часа (табл. 1.7). Меньше всего времени на эти работы уходит у учителей в Мангистауской, Южно-Казахстанской и Жамбылской областях. Данному виду деятельности они в среднем посвящают не более 2 часов в неделю, что почти на час меньше затрачиваемого времени в среднем по стране.

Таблица 1.7. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на участие во внешкольных мероприятиях в течение одной календарной недели, в разрезе регионов

	Внешкольные мероприятия		Разница от средней по РК
	Среднее	С.о.	
РК	3,1	(0,1)	
В-Казахстанская	4,1	(0,2)	1*
Алматинская	3,9	(0,4)	0,8*
г. Алматы	3,7	(0,6)	0,6
Павлодарская	3,5	(0,2)	0,4*
Актюбинская	3,5	(0,5)	0,4
г. Нур-Султан	3,4	(0,4)	0,3
Кызылординская	3,3	(0,3)	0,2
Атырауская	3,1	(0,3)	0
Костанайская	3,1	(0,1)	0
С-Казахстанская	2,9	(0,3)	-0,2
Карагандинская	2,8	(0,2)	-0,3
З-Казахстанская	2,8	(0,2)	-0,3
Акмолинская	2,7	(0,3)	-0,3
Жамбылская	2,4	(0,2)	-0,7*
Ю-Казахстанская	2,3	(0,1)	-0,8*
Мангистауская	2,0	(0,1)	-1*

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Анализ международной и национальной баз данных TALIS-2018

В таблице 1.8. показаны результаты анализа времени, затрачиваемого учителями на **другие виды работ**, не относящихся к основной преподавательской или педагогической деятельности. По результатам анализа, учителя в Восточно-Казахстанской области в среднем, тратят 3,6 часа на выполнение других работ, не относящихся к прямым педагогическим задачам. Меньше всего отвлекаются учителя Жамбылской и Южно-Казахстанской областей.

Таблица 1.8. Среднее количество астрономических часов, затраченных учителем на другие виды работ в течение одной календарной недели, в разрезе регионов

	Другие виды работ		Разница от средней по РК
	Среднее	С.о.	
РК	2,2	0,1	
В-Казахстанская	3,6	(0,3)	0,5*
Павлодарская	2,8	(0,3)	-0,3
Мангистауская	2,7	(0,7)	-0,4
г. Алматы	2,6	(0,5)	-0,5
Алматинская	2,6	(0,2)	-0,5
г. Нур-Султан	2,5	(0,4)	-0,6
Атырауская	2,4	(0,3)	-0,6
Актюбинская	2,3	(0,2)	-0,8
Акмолинская	2,2	(0,3)	-0,9
Карагандинская	2,2	(0,4)	-0,9
Костанайская	2,2	(0,1)	-0,9
С-Казахстанская	2,2	(0,3)	-0,9
Кызылординская	1,9	(0,3)	-1,2
З-Казахстанская	1,8	(0,2)	-1,3
Ю-Казахстанская	1,6	(0,2)	-1,5*
Жамбылская	1,3	(0,1)	-1,8*

Примечание: *разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Анализ международной и национальной баз данных TALIS-2018

Несмотря на свою высокую загруженность, казахстанские учителя выделяют другие три приоритета как особо важные. Из вариантов ответов на вопрос «какие задачи должны быть профинансированы в первую очередь» ответ «уменьшение административных работ учителя за счет увеличения числа сотрудников» расположился на четвертом месте, а на первом месте – «повышение заработной платы учителей», далее следуют «предоставление высококачественных курсов повышения квалификации», «улучшение зданий и сооружений» (более подробно в разделе «Вызовы и приоритеты глазами педагогов»).

Невысокая доля респондентов, указавших уменьшение нагрузки в качестве приоритетных задач, может свидетельствовать о том, что меры последних лет, принятые для уменьшения отчетности учителей, оказались эффективными. Так, с 2017 г. в связи с развитием базы данных обучающихся отменен подворовой обход микрорайонов в рамках Всеобуча. Теперь учет детей осуществляется посредством выгрузки данных из НОБД и сопоставления с ГБД ФЛ. В начале 2018 г. МОН РК утвердил пять документов, которые должны заполнять учителя: классный журнал, календарно-тематическое планирование, поурочное планирование или краткосрочный план, документы по критериальному оцениванию (суммативное и формативное) и дневники учеников (ИАЦ, 2019).

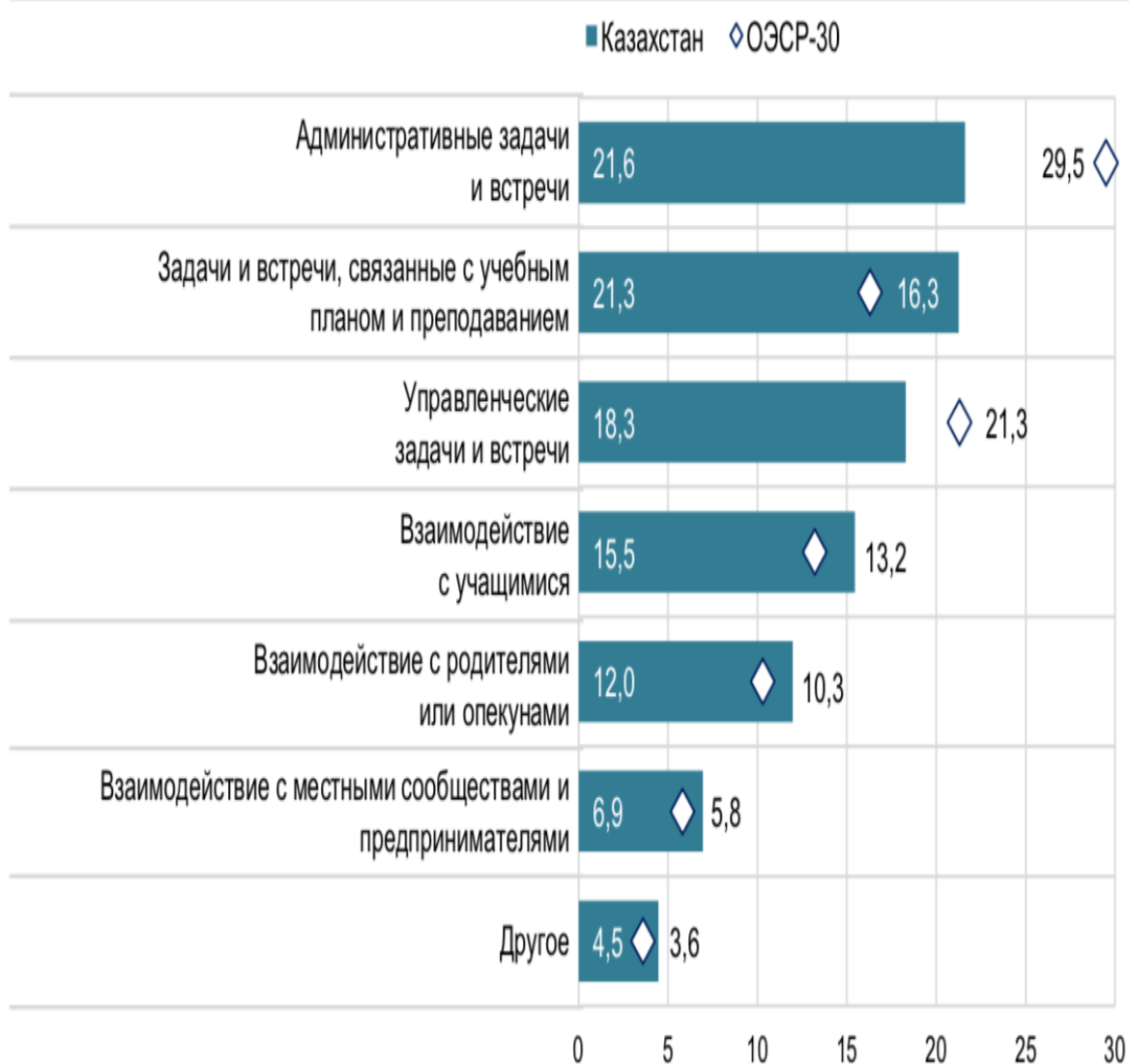
Рабочее время директора школы

В анкете TALIS директора школ предоставили информацию о том, какую часть своего времени (%) в течение всего учебного года они тратят на выполнение следующих задач:

- административные задачи и встречи (разработка правил и инструкций, составление отчетности, бюджета школы, расписания, формирование классов, предоставление ответов на запросы, поступающие от официальных органов образования (районных, городских, областных или центральных));
- управленческие задания и встречи (стратегическое планирование, управленческая деятельность, такая как формирование плана улучшения школы, кадровые вопросы, как наем сотрудников);
- задачи и встречи, связанные с учебным планом и преподаванием (разработка учебных программ, преподавание, наблюдение занятий учителей, оценивание обучающихся, наставничество, профессиональное развитие учителей);
- взаимодействие с обучающимися (консультирование и беседы, не касающиеся учебной деятельности, и решение вопросов дисциплины);
- взаимодействие с родителями/опекунами;
- взаимодействие с местными и региональными сообществами, предпринимателями, представителями бизнеса и промышленных предприятий;
- другое.

Согласно результатам TALIS, казахстанские директора выделяют большую часть своего рабочего времени на выполнение административных (21,6% рабочего времени) и учебно-преподавательских задач и встреч (21,3%), а затем на управленческие вопросы (18,3%). В свою очередь, в странах ОЭСР приоритетность этих задач другая: директора тратят больше времени на административные (29,5%) и управленческие (21,3%) задачи, и лишь потом на задачи учебно-преподавательского характера (16,3%) (рис. 1.7).

Рисунок 1.7. Распределение доли времени директора на выполнение видов деятельности в течение всего учебного года (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.31 в OECD, 2019^[4]

Ситуация, схожая с Казахстаном, наблюдается в восточных странах, таких как Шанхай (Китай) (27%), Вьетнам (25%), Корея (24%), Япония (23%) и Грузия (21,4%). Менее 15% своего времени на учебно-преподавательские вопросы тратят руководители школ в европейских странах. Например, в

Нидерландах директора уделяют в среднем лишь 10,5% своего времени на учебно-преподавательские задачи.

В Казахстане директора школ в крупных городах тратят больше времени на административные задачи и меньше на взаимодействие с обучающимися. Согласно полученным данным, директор школы в крупном городе уделяет в среднем 25% своего времени на административные дела, а директор школы в сельской местности – 21%.

Заработная плата

Размер заработной платы учителя

Учителям-участникам TALIS в Казахстане был предложен национальный вопрос о размере заработной платы. По результатам опроса, средняя заработная плата учителя основной средней школы составила 109 371 тенге по стране (рис. 1.10) (учителей, работающих на 1 и более ставок – 116 491 тенге), учителей до 30 лет – 75 873 тенге (1 и более ставок – 92 205 тенге). Средняя заработная плата учителя остается одной из самых низких в стране. По данным КС МНЭ РК, средняя ежемесячная заработная плата в стране в 2018 г. за первый квартал (период проведения TALIS) составила 152 442 тенге.

Другими словами, средняя заработная плата учителя составляет около 65% от средней заработной платы по стране. По странам ОЭСР заработная плата учителя начальных классов составляет 81% от средней заработной платы других профессий с аналогичным уровнем образования, а заработная плата учителя основной средней школы – 85%, учителя старшей школы – 89% (OECD, 2016).

По данным TALIS, в Казахстане только 15% учителей зарабатывают больше 150 тыс. тенге (85% перцентиль и выше). Согласно полученным данным, 4% имеют заработную плату в размере от 185 до 200 тыс. тенге и лишь 1% учителей – 250 тыс. и более. В то же время 75% учителей (75% перцентиль и ниже) имеют зарплату ниже 130 тыс. тенге, а 50% учителей зарабатывают ниже 103 тыс. тенге.

В странах, где «стартовая» заработная плата учителей является высокой, доля педагогов, отметивших «увеличение размера заработной платы» в качестве приоритетной задачи, наименьшая. Например, в Дании зафиксирована одна из высоких «стартовых» заработных плат учителей среди стран-участниц TALIS: примерно \$45 тыс. в год по паритету покупательской способности (ППС). В этой связи лишь 20% учителей желают ее повышения. В Австралии, Австрии, Бельгии (Фламандский регион), Словении и Испании задача повышения заработной платы учителей также не входит в тройку приоритетных (рис. 1.9).

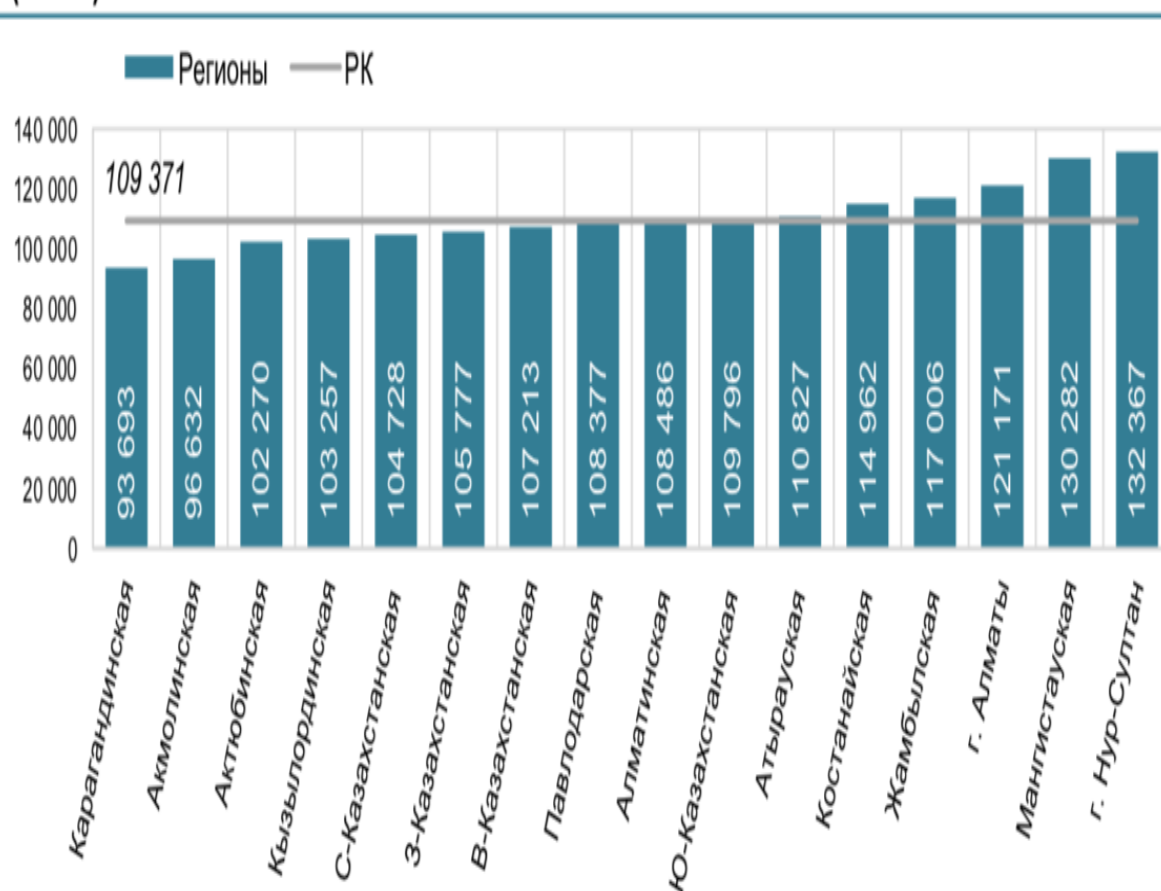
В 2018 г. в Казахстане «стартовая» заработная плата учителя составила \$8 500 по ППС в год.⁷ Это соответствует одной из низких заработных плат среди анализируемых стран. В связи с этим доля учителей, отметивших увеличение заработной платы очень важной задачей, составила 74%. Вероятно, они принимают во внимание ряд дополнительных факторов при

формировании своих приоритетов, включая сравнение уровня их заработной платы с уровнями других специалистов с аналогичным образованием.

Факторы, влияющие на размер заработной платы учителя

Размер средней заработной платы учителя отличается в зависимости от региона проживания учителя. Наименьшая заработная плата наблюдается в Карагандинской области (93 693 тенге), наибольшая – в г. Нур-Султан (132 367 тенге) (рис. 1.10).

Рисунок 1.10. Размер средней заработной платы учителей в разрезе регионов (тенге)



Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

Заработная плата казахстанского педагога повышается на протяжении его карьеры. Согласно результатам TALIS, в Казахстане заработная плата учителя, преподающего в 5-9 классах на одну и более ставок, и достигшего 10-летнего стажа выше на 43% (35 504 тенге), а учителя, достигшего 15-летнего стажа, – на 46% (37 640 тенге), чем в первый год работы учителя (81 707

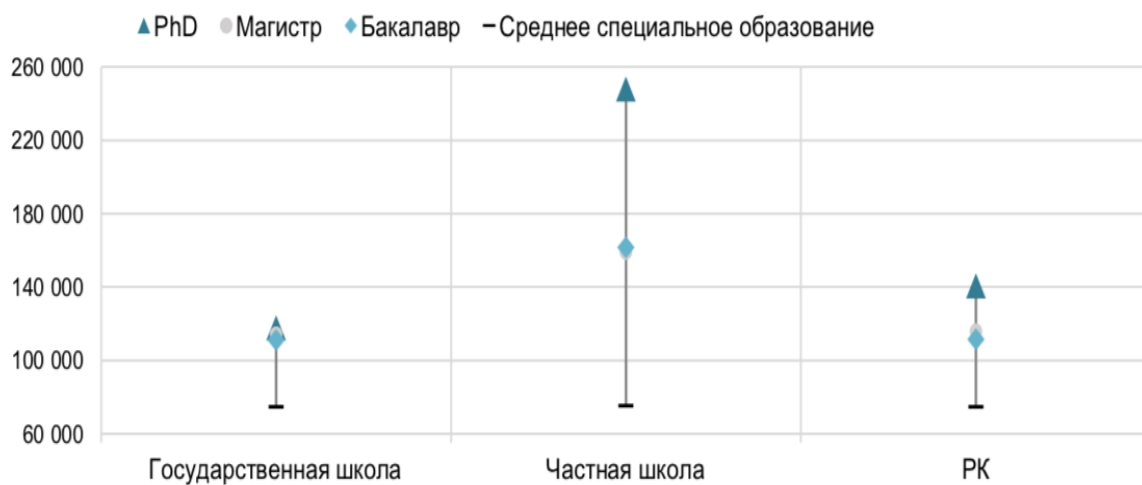
тенге). Тем временем в странах ОЭСР эти показатели составляют 30% и 38% соответственно (OECD, 2019[2]).

Стоит обратить внимание на то, что максимальная средняя заработная плата казахстанского учителя после достижения 25-летнего стажа работы выше только на 57% (46 584 тенге), чем заработная плата начинающего учителя (81 707 тенге). В странах ОЭСР этот показатель составляет в среднем 67%. Результаты варьируются в зависимости от страны. В Греции, Венгрии, Израиле, Италии, Корее и Испании учителя достигают максимального уровня заработной платы только после 35 лет стажа. Напротив, учителя в Австралии, Новой Зеландии и Шотландии (Соединенное Королевство) достигают самые высокие заработные платы уже через 6-7 лет работы. Однако максимальная заработная плата в этих странах выше только на 33-53% от начальной заработной платы по сравнению со средним показателем по странам ОЭСР – 67% (OECD, 2019[2]). В таких странах, как Чешская Республика и Израиль, учителя достигают самого высокого размера заработной платы после 32-33 лет работы. При этом в Чехии заработная плата увеличивается только на 32% от начальной заработной платы, в Израиле – на 105%.

Сведения о размерах повышения заработной платы в зависимости от стажа работы говорят о возможностях карьерного роста и перспективах в профессии. Данный вопрос требует более тщательного анализа.

В Казахстане учителя с высшим образованием (бакалавриат) зарабатывают значительно больше, чем учителя, имеющие среднее специальное образование, и незначительно меньше, чем учителя со степенью магистра и PhD. Такая ситуация наблюдается в государственных и частных школах, за исключением того, что труд учителей со степенью PhD оплачивается значительно больше в частных школах, чем в государственных (рис. 1.11).

Рисунок 1.11. Изменение размера средней заработной платы учителей в зависимости от их уровня образования и типа школы, в которой они работают (тенге)



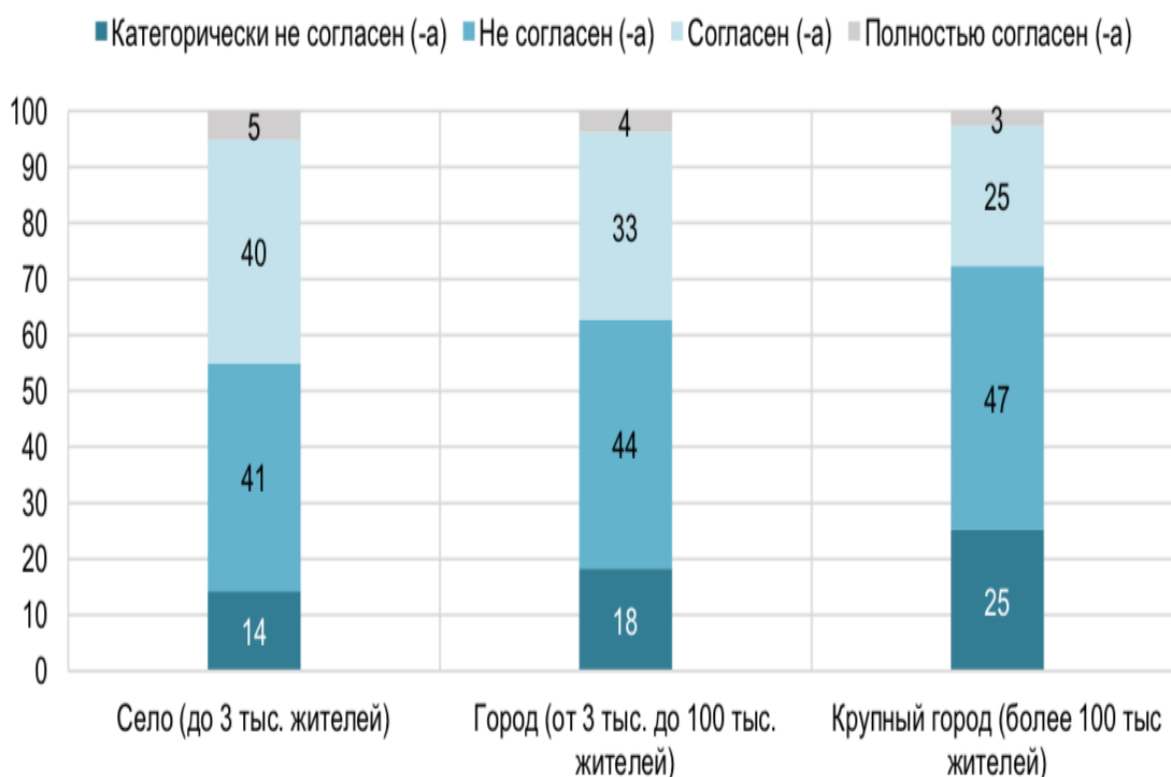
Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

Удовлетворенность заработной платой

Лишь 39% казахстанских учителей и 43% директоров школ довольны размером своей заработной платы (ОЭСР – 39% и 47% соответственно). Удовлетворенность заработной платой отличается в зависимости от нескольких факторов.

Педагогов, довольных своей заработной платой и условиями трудового договора, существенно больше в сельской местности и в частных школах. 45% учителей в сельской местности и 28% в крупных городах довольны размером своей заработной платы (рис 1.12).

Рисунок 1.12. Удовлетворенность учителей заработной платой с учетом местоположения школы (%)



Примечание: Вопрос в анкете: В какой степени Вы согласны или не согласны с утверждением «Я доволен/-на заработной платой, которую я получаю за свою работу»?

Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

Более половины директоров (53%) удовлетворены своей заработной платой в сельской местности, 21% – в крупных городах. В большинстве стран-участниц TALIS наблюдается обратная картина.

Довольных своей заработной платой учителей ожидаемо больше в частных школах (47%), чем в государственных (39%). Директора частных школ (71%), как и учителя, более удовлетворены своей заработной платой, чем в государственных школах (42%).

В среднем по стране мужчины-учителя (43%) чуть больше удовлетворены своей заработной платой, чем женщины-учителя (38%).

Учителя до 30 лет более удовлетворены своей заработной платой (48%), чем те, кому больше 50 лет (35%).

51% учителей и 66% директоров удовлетворены условиями своего трудового договора (например, социальный пакет, график работы) (ОЭСР – 66% и 67% соответственно). В частности учителя (55%) и директора (74%),

трудящиеся в сельской местности, более удовлетворены, чем учителя (42%) и директора (55%) в крупных городах.

Полученные данные также говорят о том, что в Казахстане директора более удовлетворены своей заработной платой и условиями трудового договора, чем учителя.

Практически все учителя (96%) считают, что они должны выходить на пенсию раньше. Доля учителей старше 30 лет (56%), полностью поддерживающих эту инициативу, выше на 10%, чем доля молодых учителей (46%). Учителя также считают, что должны иметь социальный пакет (95%).

Из-за низкой зарплаты учителя занимаются репетиторством. Результаты исследования показали, что 24% учителей предоставляют репетиторские услуги. В основном это учителя английского языка и математики. Платные уроки дают как молодые, так и опытные учителя вне зависимости от того, проживает ли учитель в селе, городе или крупном городе.

Тем самым полученные данные свидетельствуют о насущности вопроса о заработной плате и условиях трудового договора. Более того, данные свидетельствуют о значимых различиях в условиях работы учителей в зависимости от их проживания, степени образования и типа школы, в которой они работают. В Казахстане наблюдается более высокая разница в степени удовлетворенности учителей в разрезе «город-село».

Многие исследования показывают, что повышение заработной платы и улучшение условий труда привлекают больше высококвалифицированных кандидатов в профессию (Guarino, Santibacez & Daley, 2006; Leigh, 2012). Однако результаты PISA свидетельствуют о том, что одних только внешних экономических стимулов недостаточно, так как они могут оказаться более привлекательными для кандидатов с низкой и средней успеваемостью. Следовательно, для улучшения условий труда и привлечения талантливых выпускников одинаково необходимо предусмотреть также и качественные меры (OECD, 2018[2]). Профессия учителя должна стать интеллектуально и финансово привлекательной (OECD, 2019[4]).

Удовлетворенность профессией и работой

Каждый третий казахстанский учитель (33%) сомневается в правильности своего решения стать учителем. Более того, Казахстан входит в число стран с самой высокой долей учителей (17%), которые жалеют, что выбрали профессию учителя. К таким странам также относятся Саудовская Аравия (26% учителей), Португалия (22%), Мальта (18%), Южная Африка (18%), Турция (16%). В странах ОЭСР эта доля не превышает 9%. Среди стран-лидеров PISA меньше всего жалеют о своем выборе учителя Финляндии (6%) (рис. 1.13).

При этом подавляющее большинство учителей в Казахстане и странах-участниках удовлетворены своей работой. Данные исследования показали, что 91% казахстанских учителей довольны результатами своей деятельности и

школой, в которой они работают, и 88% готовы порекомендовать ее как хорошее место работы.

Более критично оценивают себя и работу в школе японские учителя. В этой стране только 49% учителей довольны результатами своей деятельности и 78% нравится школа, в которой они работают.

Практически половина учителей (48%) и свыше половины директоров (57%) испытали стресс в значительной и очень значительной степени в период прохождения аттестации школы; около половины учителей (46%) и каждый третий директор (32%) – из-за реформирования и введения новшеств (рис. 1.15 и 1.16).

Также причиной стресса в очень значительной и значительной степени для 43% учителей стали прохождения аттестации педагогических работников, 42% – осуществление работы в рамках Всеобуча. Кроме того, чуть больше трети учителей сообщили, что испытывают стресс из-за подготовки обучающихся к итоговым экзаменам и ЕНТ (36%).

Рисунок 1.16. Доля директоров, сообщивших об источниках стресса (%)



Примечание: Вопрос в анкете — «В какой степени нижеследующее является источником стресса для Вас?»

Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

Рисунок 1.15. Доля учителей, сообщивших об источниках стресса (%)



Примечание: Вопрос в анкете — «В какой степени нижеследующее является источником стресса для Вас?»

Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

Более половины казахстанских учителей (63%) считают, что профессия педагога ценится в обществе (ОЭСР – 26%). Среди других стран-участниц учителей, согласных с этим утверждением, больше всего во Вьетнаме (92%), ОАЭ (72%), Сингапуре (72%) и Корее (67%). Меньше всего уверены в ценности своей профессии в обществе учителя Словакии (5%), Бельгии (5%), Словении (6%) и Португалии (9%). Примечательно, что в Японии 34% учителей отметили, что учительство ценится обществом.

2/3 учителей в Казахстане считают, что их мнение не ценится политиками в стране (63%). Более половины (52%) считают, что они не могут влиять на образовательную политику. При этом почти 2/3 учителей (62%) считают, что профессия учителя представлена в положительном свете в СМИ.

Большинство (71%) казахстанских учителей считают, что преимущества профессии учителя превышают ее недостатки.

Результаты опроса показали, что 58% учителей планируют продолжать трудовую деятельность в школе в должности учителя до выхода на пенсию. Остальные учителя предполагают, что останутся в сфере образования, но не будут работать в школе (9%). Некоторые предполагают, что станут директорами (6%), тренерами (3%) или уйдут в другую сферу (13%), уволятся,

чтобы больше времени уделять семье (10%) или продолжать свое обучение (1%) (рис. 1.17).

Вместе с тем доля учителей в возрасте до 30 лет, не планирующих продолжать свою карьеру в должности учителя по разным причинам, достаточно высокая и составляет 66%. Из них 20% планируют сменить сферу деятельности. 16% хотят остаться в сфере образования, но не в школе, другие (15%) – уделить больше времени семье. Стать директором школы и тренерами для учителей планируют 9% и 4% соответственно и 2% желают продолжить свое обучение.

Рисунок 1.17. Доля учителей, отметившие возможные причины ухода из должности учителя (%)



Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

Данные результаты свидетельствуют о невысоком желании молодых учителей работать учителем в школе. При этом исследования показывают, что с возрастанием текучести учителей в школе снижаются показатели обучающихся ухудшается их поведение (OECD, 2018[2]).

Аналогичный вопрос был задан директорам школ. В отличие от учителей доля директоров, желающих покинуть свой пост или уйти из сферы образования, очень низкая и составляет 3%.

Портрет казахстанской школы

Характеристики школ и классов помогают понять, в каких условиях работают и преподают учителя. Deskриптивные данные о социально-экономических характеристиках, этнической принадлежности, способностях и потребностях в обучении обучающихся, собранные в исследовании, позволяют построить портрет казахстанской школы.

В анкете TALIS от учителей собраны данные о составе определенного класса, в котором они преподают. В свою очередь директора предоставили информацию о школе, в которой они работают. Эти данные могут быть учтены при обеспечении поддержки и развития педагогов для более эффективной работы в своих классах и школах (OECD, 2019[4]).

Размер и состав класса

По сравнению со странами ОЭСР, казахстанские учителя работают в небольших классах. В среднем в них обучаются 18 учеников при средней наполняемости класса в ОЭСР – 24 человека. Сопоставительный анализ по странам указывает, что схожее количество обучающихся в классе наблюдается в Финляндии, а также в Бельгии, Мальте, Латвии и Хорватии. Наименьшая численность детей в классах в Грузии: в среднем 16 человек. Наиболее многочисленные классы зафиксированы в Южной Африке (среднее число учеников – 40). В Колумбии и Шанхае также наблюдается большое количество учеников в классе (таблица I.3.78 OECD, 2019[4]).

Если рассмотреть результаты более подробно, половина казахстанских учителей (50-перцентиль) работают в классах, где учатся до 18 обучающихся (ОЭСР – 24 обучающихся). Среди них 10% учителей преподают в классах, где учатся до 8 обучающихся. Другие 40% учителей работают в классах с численностью от 19 до 26 обучающихся (ОЭСР – от 25 до 31), и 10% учителей – в классах с количеством свыше 27 (ОЭСР – 32).

Соотношение «учитель – ученик», по данным директоров, составило 7,9:1 (при среднем по ОЭСР – 12,1:1). Такое низкое соотношение объясняется наличием МКШ в Казахстане. Анализ результатов в разрезе «город – село» показал, что соотношение «ученик – учитель» в сельской местности в 2 раза ниже, чем в крупном городе (табл. 1.9).

Таблица 1.9. Соотношение «ученик – учитель», «учитель – помогающий персонал», «учитель – административный персонал» в зависимости от местоположения школы

Местоположение школы	Соотношение	Значение
Сельская местность (до 3 тыс. жителей)	учитель – ученик	1:5,9
	учитель – вспомогательный педагогический персонал	1:6,5
	учитель – административный персонал	1:3,9
Город (3 тыс. - 100 тыс. жителей)	учитель – ученик	1:11
	учитель – вспомогательный педагогический персонал	1:6,9
	учитель – административный персонал	1:6
Крупный город (более 100 тыс. жителей)	учитель – ученик	1:12,8
	учитель – вспомогательный педагогический персонал	1:6,7
	учитель – административный персонал	1:5,5

Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

По данным анкет TALIS, классы, в которых работают казахстанские учителя, имеют следующий состав:

- 33% учителей работают в классе, в котором более чем 10% составляют обучающиеся, чей родной язык отличается от языка обучения;
- 5% учителей работают в классе, в котором более чем 10% составляют обучающиеся с ООП;
- 7% учителей работают в классе, в котором обучаются более 30% обучающихся с низким социально-экономическим статусом;

По ответам казахстанских учителей, очевидно, что в классах, в которых они преподают, значительно меньше детей с ООП, чем в среднем по странам ОЭСР (5% против 30%).

При этом в Казахстане почти в 2 раза больше учителей (33%) работают в классе, где родной язык более 10% обучающихся отличается от языка обучения, чем в странах ОЭСР (18%). Среди других стран-участниц такая ситуация чаще всего наблюдается в Сингапуре (58%), ОАЭ (50%) и Канаде (45%), а меньше всего в Японии (2%), Шанхае (3%), Корее (4%) (табл. I.3.28, OECD, 2019[4]). В целом почти половина казахстанских учителей (41%) когда-либо преподавали учащимся-представителям разных культур (национальностей). В настоящее время 46% учителей работают в школе, где учатся дети разных национальностей. Немаловажным показателем в инклюзивных, многонациональных школах и классах являются отношение педагогов и их практики, применяемые для поддержания равенства. В рамках исследования директора сообщили о проведении мероприятия по поддержке равенства и культурного разнообразия в школе. Согласно ответам директоров, в школах проводятся мероприятия, которые поощряют выражение этнической и культурной идентичности обучающихся (93%), обучают обучающихся тому, как вести себя в случае проявления этнической и культурной дискриминации (88%). Менее всего школы Казахстана интегрируют глобальные темы в

учебный план (77%). В целом по сравнению со странами- участницами TALIS Казахстан – одна из стран, где наиболее часто проводятся такого рода мероприятия в школах.

Дисциплина и климат в школе

Известно, что благоприятный климат в школе положительно влияет на учебный процесс, благополучие обучающихся(Ной, Tarter & Ной, 2006; Martin и другие, 2013; Nilsen & Gustafsson, 2014) и способствует повышению самоэффективности и уверенности учителей (Carroll и другие, 2005; Weiss, 1999).

TALIS исследует климат в школе и классах через такие вопросы, как безопасность, дисциплина, взаимоотношения между учителями, учениками, школьной администрацией, а также вовлеченность родительской общности в школьную жизнь.

Согласно результатам, полученных от директоров, Казахстан оказался в числе стран с наименьшим количеством инцидентов, связанных с нарушениями правопорядка в школах. Самыми распространенными инцидентами в казахстанских школах оказались порча имущества и воровство, запугивание или хулиганство (буллинг) среди обучающихся(табл.1.11). Согласно ответам директоров школ, эти два типа инцидентов происходят реже одного раза в год в 36% и 25% школах соответственно. Некоторые директора сообщили, что физические травмы в результате насилия среди обучающихся(17%), запугивание или словесные оскорбления в адрес учителей или сотрудников школы (9%), нежелательные электронные контакты между обучающимися (17%) происходят также реже одного раза в год. Употребление/хранение наркотиков и/или алкоголя, публикация оскорбительной информации в Интернете об обучающихся словесные оскорбления почти никогда не происходят в школах.

Таблица 1.11. Доля директоров, сообщивших о частоте инцидентов в школе

	Порча школьного имущества и воровство		Запугивание или хулиганство среди учащихся (или др. формы словесного оскорбления)		Физические травмы в результате насилия среди учащихся		Запугивание или словесные оскорбления в адрес учителей или сотрудников школы		Нежелательные электронные контакты между учащимися	
	%	С.о	%	С.о	%	С.о	%	С.о	%	С.о
Никогда	61,1	3,6	70,8	3,4	82,0	3,2	89,4	2,4	78,5	3,2
Реже одного раза в год	32,6	3,4	24,6	3,4	17,0	3,2	9,2	2,3	16,5	2,9
Реже одного раза в месяц	5,3	1,5	3,0	1,0	0,6	0,3	1,2	0,4	1,9	0,7
Ежемесячно	1,0	0,6	0,9	0,6	0,4	0,4	0,1	0,2	2,4	1,4
Еженедельно	0,0	0,0	0,4	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2
Ежедневно	0,0	0,0	0,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5

Источник: Анализ международной и национальной баз данных TALIS-2018

В странах ОЭСР буллинг среди обучающихся происходит еженедельно в 14% школ. Казахстан, Япония, Корея, Шанхай (Китай) и Тайвань оказались странами/территориями, в которых отсутствуют школы с такой частотой происшествий (OECD, 2019[4]). Происшествия с такой частотой практически отсутствуют также в Грузии (2%) и Вьетнаме (2%). Напротив, во Фламандском сообществе (40%), Бельгии (36%) Новой Зеландии (35%), Южной Африке (34%) подобные инциденты происходят еженедельно в каждой третьей школе.

В Казахстане чаще такие происшествия приходятся на городские школы, чем сельские. Согласно результатам, 1% директоров в сельских и 7% городских школ сообщили, что буллинг происходит несколько раз в год. Некоторые директора городских школ отмечают, что инциденты происходят ежемесячно (3%) и еженедельно (3%).

Таким образом, результаты, полученные от директоров, говорят о том, что казахстанские дети учатся в более безопасной среде, чем их сверстники в других странах. Они менее подвержены отрицательным событиям в школе.

Инциденты происходят реже в тех организациях образования, где родители больше вовлечены в деятельность школы. В 3% казахстанских школ, где директора не отметили, что позволяют родителям/опекунам участвовать в принятии управленческих решений школы, инциденты запугивания или хулиганства происходит ежедневно. И только в 1% школ, где директорами подтверждено ведение деятельности подобного рода, инциденты буллинга могут происходить еженедельно или ежемесячно. Директора школ, где проводятся семинары для родителей, реже сообщают о таких происшествиях (ежемесячно 0,5% школ) (рис. 1.18).

Рисунок 1.18. Доля директоров, указавших организацию мероприятий в школе по сотрудничеству с родителями, (%)



Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

К тому же, согласно результатам, 26% директоров отметили, что физические травмы в результате насилия среди обучающихся происходят реже, чем ежемесячно (пару раз в год), при том, что у них не проводятся вышеуказанные мероприятия. В школах, где проводятся эти мероприятия, доля таких директоров составляет 17%.

Национальный вопрос в анкете TALIS также позволил определить долю участия родителей в школьных собраниях. В половине школ на собраниях присутствуют от 40% до 80% родителей. В 23% школ собрания посещают до 40% родителей. Лишь в 15% школ наблюдается высокая явка родителей (90% – 100%).

Дисциплина также определяет климат в классе. По результатам исследования было выявлено, что 43% учителей затрачивают время на налаживание дисциплины в классе. Такие трудности в основном испытывают молодые учителя и учителя в возрасте от 30 до 49 лет. Учителя старше 50 лет реже или практически не сообщают о таких проблемах.

Дисциплинарный климат в классе зависит также от контингента обучающихся. Чем выше доля обучающихся с поведенческими проблемами в классе, тем больше учителей сообщают о проблемах с дисциплиной. И наоборот, чем больше академически одаренных учеников в классе, тем меньше проблем с дисциплиной. Это характерно почти для всех стран-участниц TALIS.

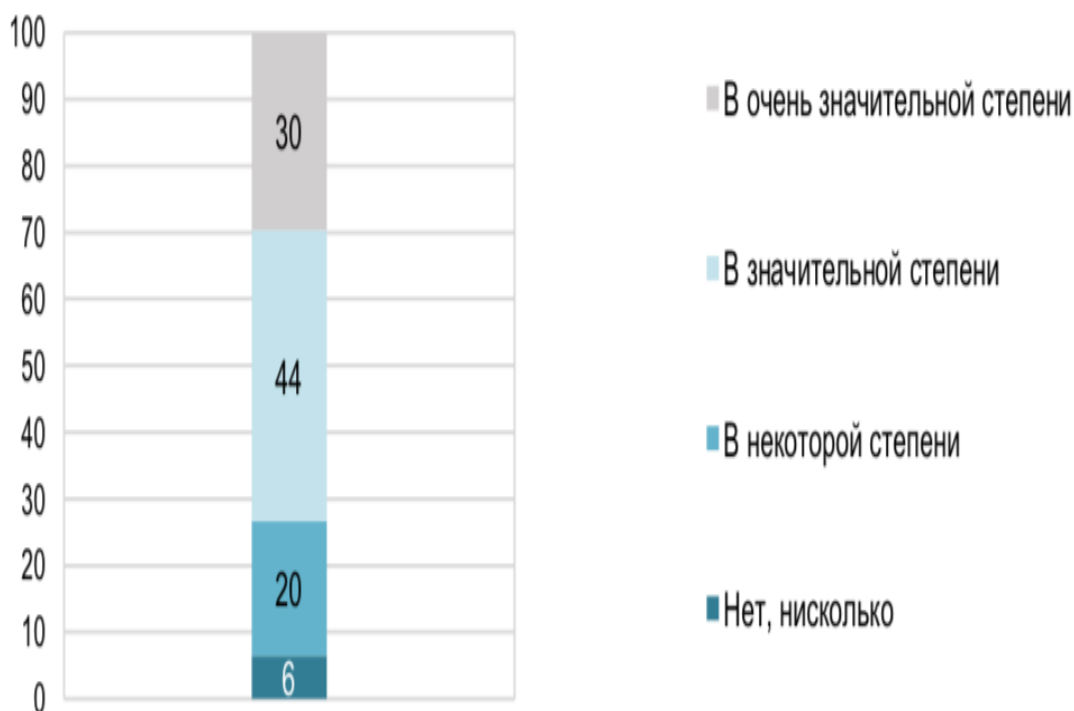
Большинство директоров (91%) также сообщили, что обучающиеся не притесняют своих сверстников, которые добиваются успехов в учебе.

Отношения между учителями и учениками положительные. В среднем в странах ОЭСР (96%) и в Казахстане (98%) абсолютное большинство учителей отметило, что учителя и ученики хорошо ладят друг с другом.

В анкету TALIS для учителей был включен вопрос «в какой степени Вы можете положиться друг на друга». Это дает дополнительную информацию о степени сплоченности, как еще одного важного элемента школьного климата (Finnan, Schnepel & Anderson, 2003; Ghaith, 2003, OECD, 2019[4]). В отличие от результатов аналогичного вопроса о взаимоотношениях между учителями и обучающимися согласие учителей по этому утверждению немного ниже. 92% казахстанских учителей говорят, что состоят в доброжелательных отношениях друг с другом (ОЭСР – 87%).

Кроме того, большинство учителей (74%) отмечают, что директора относятся к ним справедливо (рис.1.19). Педагоги частных школ (86%) чаще соглашались с этим утверждением по сравнению с учителями, работающими в государственных школах (73%).

Рисунок 1.19. Ответы учителей на утверждение «Мой директор относится ко мне справедливо» (%)



Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

Вызовы и приоритеты глазами педагогов

Исследование TALIS позволило выявить мнения учителей и директоров касательно основных вызовов, влияющих на эффективность работы школы и успешность системы среднего образования. По мнению казахстанских директоров, основными барьерами, препятствующими развитию качественного образования в школах, являются: нехватка или несоответствие стандартам цифрового оборудования, используемого в преподавании (45%), ограниченный доступ к сети Интернет (39%) и нехватка или несоответствие требованиям инфраструктуры школы (35%) (рис. 1.20).

В свою очередь, по мнению директоров стран ОЭСР, наиболее распространенными проблемами являются недостаточность вспомогательного персонала (33%), дефицит учителей, способных обучать обучающихся ООП (32%), нехватка времени для педагогического лидерства (32%). Очевидно, что по сравнению со странами ОЭСР казахстанские школы все еще испытывают потребность в таких базовых вещах, как обеспечение цифровым

оборудованием, наличие доступа к Интернету, инфраструктура школы (рис. 1.20).

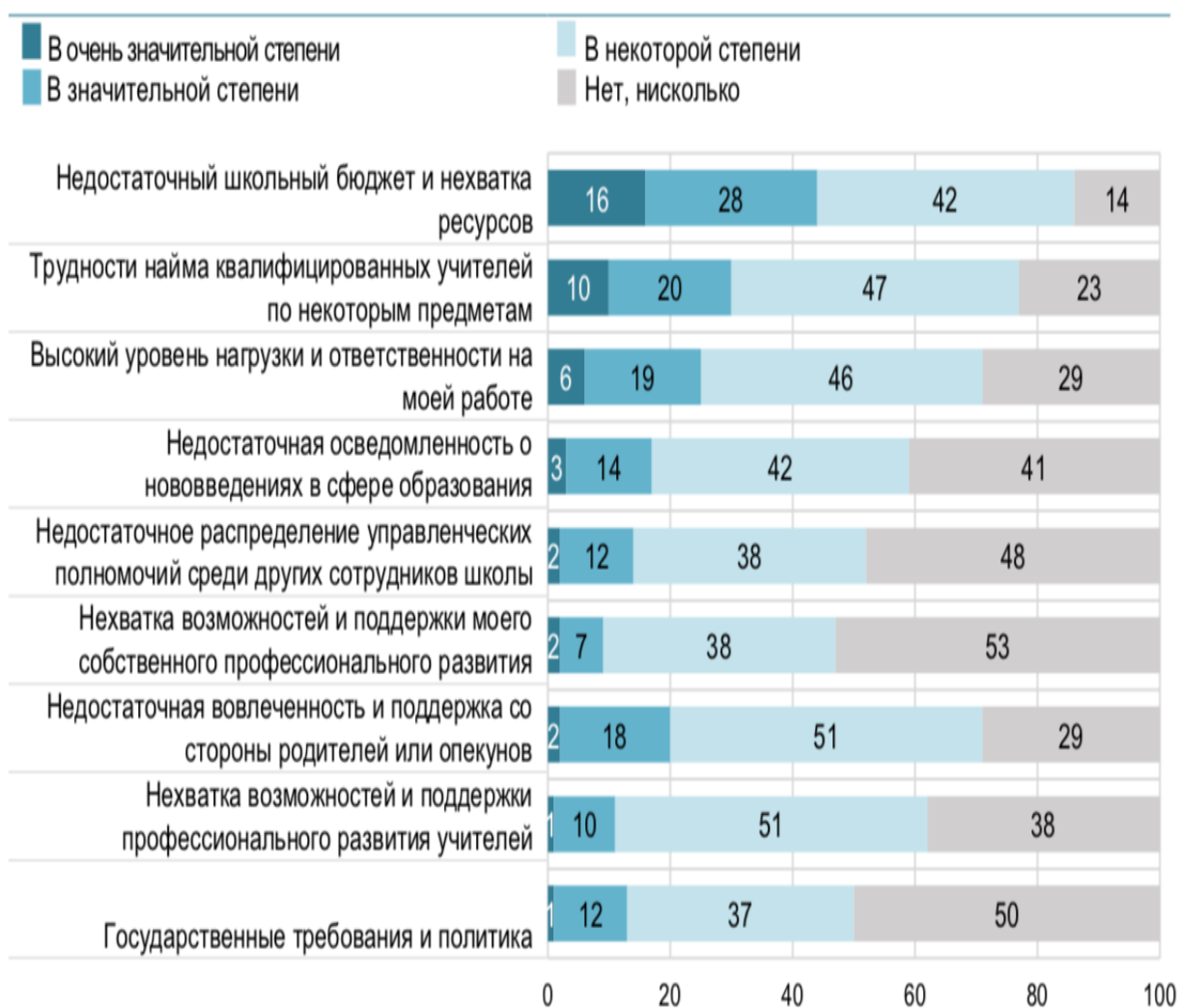
Рисунок 1.20. Доля директоров, отметивших барьеры, препятствующие развитию качественного образования в школе «значительной» и «в очень значительной» степенях (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.3.15 в OECD, 2019^[4]

В рамках национального вопроса директора также предоставили информацию о том, что ограничивает эффективность их деятельности. Большинство директоров главным препятствием в управленческой деятельности считают недостаточный школьный бюджет и нехватку ресурсов (86%), трудности найма квалифицированных учителей (77%) и высокий уровень нагрузки и ответственности (71%), а также недостаточную вовлеченность и поддержку со стороны родителей (71%) (рис. 1.21).

Рисунок 1.21. Доля директоров, отметивших трудности, ограничивающие эффективность их деятельности (%)



Примечание: вопрос в анкете «В какой степени нижеследующее ограничивает эффективность Вашей деятельности в качестве директора в этой школе?»

Источник: Анализ национальной базы данных TALIS-2018

В рамках исследования TALIS учителям было предложено определить первостепенные задачи в случае увеличения бюджета на образование.

Несмотря на свою высокую загруженность, казахстанские учителя в качестве самых приоритетных задач отмечают другие 3 задачи (рис. 1.22):

- Повышение размера заработной платы (96% учителей). 74% учителей считают, что повышению размера заработной платы педагогов должно быть уделено «очень важное» значение и 22% – «важное».
- Предоставление высококачественных курсов повышения квалификации (42%).
- Улучшение школьных зданий и сооружений (40%).
- На четвертом месте уменьшение административной нагрузки учителей за счет увеличения числа сотрудников (35%).

Данные результаты указывают на конкретные меры, которые ожидают казахстанские педагоги. К ним относятся: повышение заработной платы, участие в качественных курсах повышения квалификации и улучшение школьных зданий и сооружений. Очевидно, на такой расклад приоритетных задач влияет неконкурентоспособная зарплата казахстанских педагогов. В странах ОЭСР приоритетность задач имеет немного другой порядок:

- уменьшение размера класса путем увеличения числа сотрудников (65%);
- повышение заработной платы (64%);
- предоставление высококачественных курсов повышения квалификации для учителей (55%);
- уменьшение административной нагрузки учителей за счет увеличения числа сотрудников (55%).

Рисунок 1.22. Доля учителей, отметивших вопросы в сфере образования, как «очень важно» при распределении финансирования (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.3.66 в OECD, 2019^[4]

Приоритетность этих задач среди стран-участниц исследования сохраняется, однако в зависимости от страны меняется их порядок. Вопрос о повышении заработной платы учителей входит в топ-3 приоритета в 39 странах. На втором месте по важности следуют сокращение размеров классов (29 стран), снижение административной нагрузки учителей (24 страны), предоставление высококачественного профессионального развития для учителей (23 страны), улучшение школьных зданий и сооружений (15 стран) и поддержка обучающихся ООП (10 стран).

Учителя городских школ Казахстана (78%) более склонны относить «повышение заработной платы» в число «очень важных» приоритетов по сравнению с учителями сельских школ (71%). Данные результаты коррелируют с уровнем удовлетворенности заработной платой. Аналогичная статистически значимая тенденция наблюдается также в одной трети стран-участниц TALIS.

Данные о приоритетных задачах финансирования в каждой стране освещают проблемы, которые, по мнению учителей, требуют особого внимания со стороны государства. Самые острые вызовы казахстанской системы образования, как показали ответы учителей и директоров, связаны в основном с недостаточным финансированием, слабой инфраструктурой и дефицитом высококвалифицированных кадров.

Выводы

В первой главе были рассмотрены социально-экономический портрет казахстанского директора и учителя, а также условия, в которых они работают. На основе результатов исследования сформированы следующие выводы:

Возрастные и гендерные особенности

- Учитель Казахстана моложе учителей большинства стран ОЭСР. Средний возраст – 41 год (ОЭСР – 44). При этом возраст почти трети (27%) учителей старше 50 лет. Следовательно, в следующие 10 лет Казахстану предстоит обновить как минимум треть педагогического корпуса.
- Средний возраст казахстанского директора – 48 лет (ОЭСР – 52 года). Казахстан входит в топ-7 стран с самыми молодыми директорами школ.
- В Казахстане профессия учителя более феминизирована, чем в странах ОЭСР. Доля женщин-учителей составила 76% (ОЭСР – 68%). Наибольшая феминизация наблюдается в городской местности.
- Доля женщин-директоров в Казахстане составила 53%, а доля женщин-учителей – 76%. Это может свидетельствовать о значительном

гендерном дисбалансе в возможностях продвижения женщин-учителей на руководящие должности, либо слабой мотивации в карьерном росте.

Образование

- Образовательный ценз казахстанских учителей в числе самых высоких в мире: 89,4% педагогов имеют высшее образование (бакалавриат). При этом в Казахстане наблюдается наименьшая доля учителей с послевузовским образованием по сравнению со странами ОЭСР. Доля учителей со степенью магистра – 3,5% (ОЭСР – 44,2%), со степенью PhD – 0,1% (ОЭСР – 1,3%).

Стаж работы

- В Казахстане работают опытные учителя. Их средний стаж сопоставим с показателями многих стран и составляет 16-17 лет.
- В среднем по странам ОЭСР и Казахстану учителя работают в своей текущей школе в течение последних 10-11 лет. Это свидетельствует об относительно низком уровне мобильности в рамках системы образования. В то же время в таких странах, как Сингапур, Япония, Корея, практикуется ротация педагогических кадров для расширения опыта.
- Средний стаж работы директоров по странам ОЭСР и в Казахстане составляет 9 лет, из которых 6-7 лет в текущей школе. Типичный директор стран ОЭСР и Казахстана имеет 21-22-летний опыт работы в качестве учителя, а также 5-7 лет – на руководящих должностях в школах.

Рабочая нагрузка учителя

- Казахстанские учителя – одни из самых загруженных в мире. Средняя еженедельная нагрузка учителя составляет 49 часов (ОЭСР – 39 часов).
- Казахстанские учителя тратят больше времени на все виды деятельности, за исключением преподавания, чем в странах ОЭСР. На преподавание казахстанские учителя тратят 31% рабочего времени полной недели, тогда как в странах ОЭСР – 47%.
- Самыми загруженными являются учителя в крупных городах (выше 100 тыс. жителей). Они имеют больше учебной нагрузки и тратят больше времени на проверку работ обучающихся, чем учителя в других населенных пунктах.
- Казахстанские директора выделяют большую часть своего рабочего времени на выполнение административных (21,6% рабочего времени), учебно-преподавательских задач и встреч (21,3%), и управленческие вопросы (18,3%), тогда как в странах ОЭСР приоритетность этих задач другая: директора тратят больше времени на административные (29%) и управленческие (21,3%) задачи, и лишь потом на задачи учебно-

преподавательского характера (16%). Анализ показывает, что увеличение административных работ директора может привести к снижению времени, затрачиваемого на взаимодействие с учениками.

Заработная плата

- В Казахстане только 15% учителей зарабатывают больше 150 тыс. тенге. Средняя заработная плата учителя основной школы составила 109 371 тенге, учителя до 30 лет – 75 873 тенге. Существуют значимые различия в размере заработной платы учителей в зависимости от их проживания и типа школы, в которой они работают.
- Более половины учителей (61%) недовольны размером своей заработной платы. В основном это учителя городских школ. Лишь 39% казахстанских учителей и 43% директоров довольны размером своей заработной платы (ОЭСР – 39% и 47% соответственно). Большинство из них – это педагоги сельской местности и частных школ.
- Заработная плата повышается на протяжении всей карьеры педагога. Однако максимальная средняя заработная плата казахстанского учителя после достижения 25-летнего стажа работы выше только на 57% от заработной платы начинающего учителя (ОЭСР – 67%). Следует также учитывать, что стартовая зарплата также низкая по сравнению с другими странами.

Удовлетворенность профессией и работой

- 91% казахстанских учителей довольны результатами своей деятельности и школой, в которой они работают. 88% готовы порекомендовать ее как хорошее место работы.
- Каждый третий казахстанский учитель (33%) сомневается в правильности своего решения стать учителем. Казахстан входит в число стран с самой высокой долей учителей (17%), которые жалеют, что выбрали профессию учителя (Финляндия – 6%).
- 48% учителей испытывали стресс в период прохождения аттестации школы, 46% – из-за реформирования и введения новшеств, 42% – при осуществлении работы в рамках Всеобуча.
- Чуть более половины казахстанских учителей (63%) считают, что профессия педагога ценится в обществе (ОЭСР – 26%). Чуть более одной трети (36%) учителей отмечают, что их мнение ценится политиками в стране. Учителей, считающих, что профессия ценится в обществе, меньше всего в крупных городах (49%), чем на селе (69%).
- В целом 58% учителей планируют продолжать трудовую деятельность в школе до выхода на пенсию. Мужчин, желающих работать до выхода на пенсию, на 5% меньше женщин. 66% педагогов в возрасте до 30 лет не планируют продолжать свою работу учителем по различным причинам.

Портрет казахстанской школы

- Размер класса в казахстанских школах значительно варьируется. Половина казахстанских учителей работают в классах, где учатся до 18 обучающихся (ОЭСР – 24). Среди них 10% учителей преподают в классах, где количество обучающихся не превышает 8 человек. 40% учителей работают в классах, в которых учатся от 19 до 26 обучающихся (ОЭСР – от 25 до 31), и 10% учителей работают в классах, в которых количество обучающихся превышает 27 (ОЭСР – 32).
- Казахстан оказался в числе стран с наименьшим количеством инцидентов, таких как порча школьного имущества и воровство, запугивание или хулиганство среди обучающихся, физические травмы в результате насилия среди обучающихся, нежелательные электронные контакты между обучающимися. Согласно ответам директоров, такие инциденты происходят реже, чем ежемесячно. Меньше всего подобных инцидентов в тех организациях образования, где родители больше вовлечены в деятельность школы.
- В школах страны в целом присутствует благоприятный климат. Учителя и директора сообщают, что взаимоотношения внутри коллектива школы и с учениками положительные. Большинство учителей (74%) отмечают, что директора относятся к ним справедливо.

Вызовы и приоритеты глазами педагогов

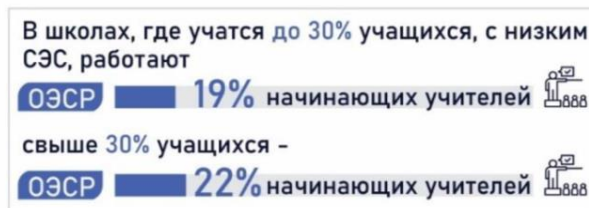
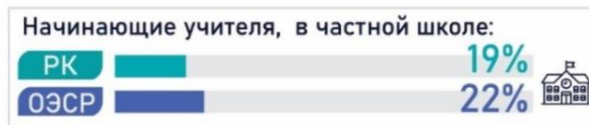
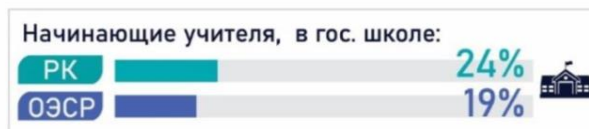
- Казахстанские директора в качестве основных барьеров, препятствующих развитию качественного образования в школах, указали недостаточность или несоответствие стандартам цифрового оборудования (45%), ограниченный доступ к сети Интернет (39%) и нехватку или несоответствие требованиям инфраструктуры школы (35%).
- Самыми распространенными препятствиями, ограничивающими деятельность директоров в Казахстане, оказались недостаточный школьный бюджет и нехватка ресурсов (86%), трудности найма квалифицированных учителей (77%), высокий уровень нагрузки и ответственности на работе (71%) и недостаточная вовлеченность и поддержка со стороны родителей/опекунов (71%).
- Вопрос о повышении заработной платы в Казахстане является самой приоритетной: 74% учителей отметили эту задачу как «очень важное» направление для финансирования (ОЭСР – 64%). Учителя также подчеркивают особую важность таких задач, как предоставление высококачественных курсов повышения квалификации (42%),

улучшение школьных зданий и сооружений (40%) и уменьшение административной нагрузки за счет увеличения числа сотрудников (35%).

Рекомендации

- Необходимо качественное обновление педагогического состава с учетом феминизации и старения педагогических кадров. Требуется проведение масштабных кампаний, направленных на популяризацию профессии учителя среди молодежи и в особенности мужского населения страны.
- Необходимо создание стимулов для привлечения специалистов в области образования со степенью магистра и PhD для работы в школах, а также пути получения этих степеней работающими учителями.
- Необходимо принять меры (1) по снижению административной нагрузки на образовательные организации путем сокращения контрольно-надзорных мероприятий, составления отчетности и (2) по ограждению учителей от несвойственных функций, особенно в крупных городах. Следует также предусмотреть найм работников, ответственных за предоставление отчетности. Эту задачу учителя отнесли к топ-5 задач, требующих первоочередного внимания.
- Обеспечение достойной заработной платы учителя обозначено в ЦУР (4.с.5): средняя зарплата учителя должна быть сопоставима с другими профессиями, требующими аналогичного уровня образования.
- Следует продумать предоставление социального пакета для педагогов (к примеру, медицинская страховка; оплата проездных билетов, аренды жилья; путевки в санатории или дома отдыха и т. д.).
- Следует создать механизмы по активному вовлечению педагогов в процессы принятия политических решений в сфере образования. Международные эксперты признают, что в странах, где учителя не вовлечены в разработку образовательных реформ, они не будут в состоянии оказать помощь в их реализации. Кроме того, необходимо проведение систематической работы по информированию педагогов о внедряемых новшествах и инновациях в сфере образования.
- Необходимо разработать механизмы для повышения академической и профессиональной мобильности учителей. В таких странах, как Сингапур, Япония и Корея, ротация педагогических кадров способствует расширению и обмену опытом среди учителей.

НАЧИНАЮЩИЕ УЧИТЕЛЯ



УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ



УЧАСТИЕ В ВВОДНО-ОРИЕНТАЦИОННЫХ ПРОГРАММАХ



ТОП-3 МЕРОПРИЯТИЯ В КАЗАХСТАНЕ

- ➔ ведение портфолио и журналов
- ➔ сотрудничество с другими новыми учителями
- ➔ запланированные встречи с директором и более опытными учителями



ТОП-3 МЕРОПРИЯТИЯ В СТРАНАХ ОЗСР:

- ← запланированные встречи с директором и более опытными учителями
- ← контроль со стороны директора и более опытных учителей
- ← очные курсы/семинары

НАСТАВНИЧЕСТВО ДОСТУПНО В ШКОЛАХ ДЛЯ:



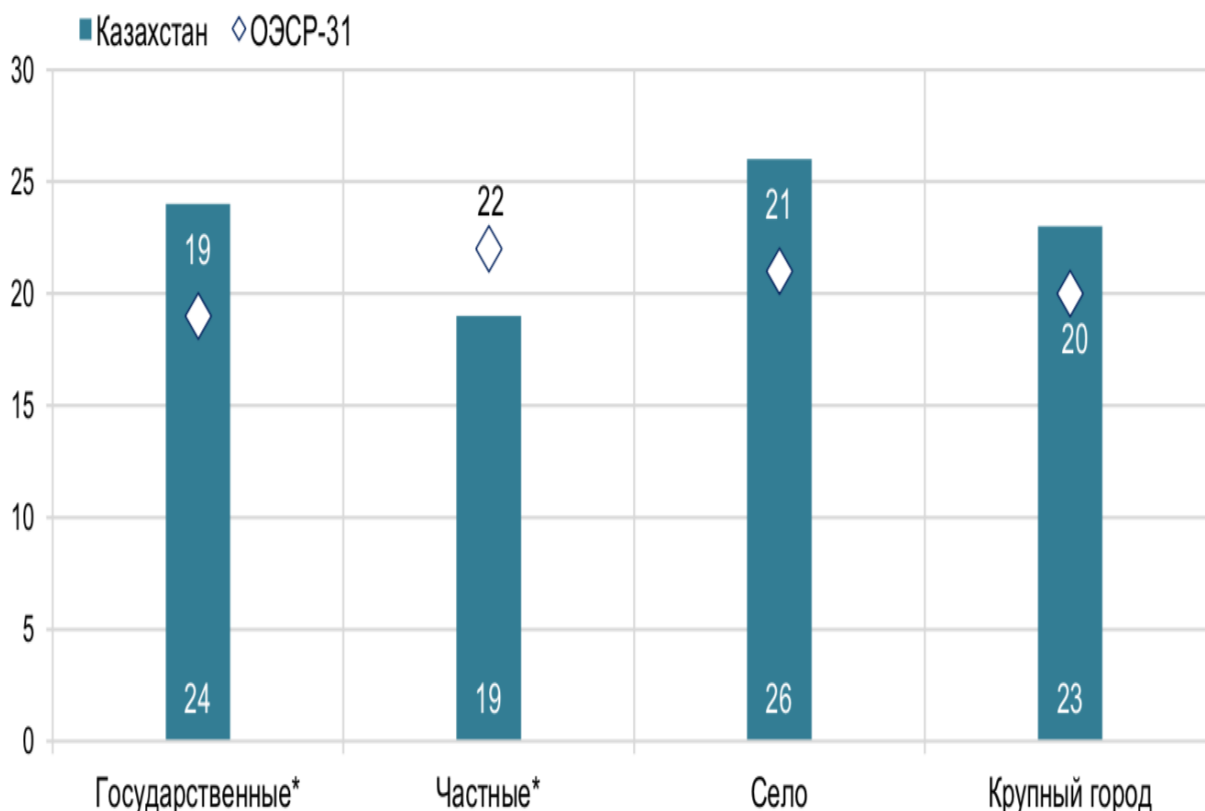
В каких условиях работают начинающие учителя?

В данном отчете под «начинающим учителем» понимается специалист с педагогическим стажем до 5 лет. В отчете также используется термин «вновь прибывший учитель», обозначающий педагога, пришедшего в новую для него/нее школу.

Так, в Казахстане каждый 4-й учитель (24%) соответствует определению начинающий учитель, тогда как в среднем в странах ОЭСР – каждый пятый (19%). В государственных школах Казахстана начинающих учителей работает больше (24%), чем в частных (19%). В ОЭСР наблюдается обратная картина: доля начинающих учителей в государственных школах (19%) меньше, чем в частных (22%). В обоих случаях разница статистически значима (рис. 3.1).

В разрезе местоположения школ статистически значимой разницы между долями начинающих учителей не наблюдается: в сельской местности (до 3 тыс. жителей) работают 26% начинающих учителей, в крупных городах (свыше 100 тыс. жителей) – 23% (в ОЭСР – 21% и 20% соответственно).

Рисунок 3.1. Доля начинающих учителей Казахстана и стран ОЭСР в разрезе типа и местоположения школ (%)



Примечание: * Разница значима при уровне достоверности 95%

Источник: Адаптировано из данных таблицы I.4.32 в OECD, 2019^[4]

Среди начинающих учителей Казахстана доля мужчин (30%) выше, чем среди более опытных учителей (24%). На первый взгляд очевидно, что в профессию стали приходить больше мужчин. Однако данный перевес может и не отражать данную действительность, так как неизвестно, какая доля более опытных мужчин-учителей осталась, а какая доля ушла из профессии. Несмотря на это, эти данные свидетельствуют о том, что на сегодняшний день численность мужчин среди начинающих учителей больше и то, что необходимо проводить целенаправленную политику по их удержанию в профессии.

При анализе полученного педагогами образования выявлено, что учителей-магистров в два раза больше среди начинающих учителей (6%), чем среди их более опытных коллег (3%). Среди начинающих учителей также отмечается сравнительно высокая доля учителей со средним специальным образованием (9%) по сравнению с учителями со стажем более 5 лет (4%). Разница между долями начинающих учителей с высшим образованием и опытных учителей с этим же уровнем образованием существенна: 80% и 92% соответственно.

Как показал анализ первой главы, нагрузка учителя является одним из важных вопросов повестки дня казахстанской системы образования. Общая недельная нагрузка казахстанского учителя со стажем до 5 лет на пять часов меньше, чем у опытных учителей (50 астрономических часов). Но несмотря на это, нагрузка начинающих учителей Казахстана остается высокой по сравнению с той же группой учителей из стран ОЭСР (39 часов). К тому же выявлено, что казахстанские начинающие учителя уделяют на преподавание в среднем на 6,6 часов меньше, чем учителя стран ОЭСР: 14 и 21 часов соответственно. То есть учебная нагрузка начинающих учителей Казахстана составляет 30% от всей недельной нагрузки, тогда как в ОЭСР преподавание занимает половину времени недельной нагрузки (53%).

Другим немаловажным вопросом условий работы учителей является характеристика школ, где работают начинающие учителя. ОЭСР в международном отчете TALIS-2018 отмечает, что наблюдается тенденция трудоустройства начинающих учителей в школах с высокой концентрацией обучающихся с низким СЭС (OECD, 2019[4]). В среднем в странах ОЭСР 19% молодых учителей работают в школах, где доля обучающихся с низким СЭС достигает 30%, 22% начинающих педагогов – в школах с более высокой долей таких обучающихся (30% и выше). Статистически значимая разница наблюдается в 11 странах: в 9 странах начинающие учителя в основном работают в школах с высокой долей обучающихся с низким СЭС и только в двух странах (Бразилии и Колумбии) начинающие учителя в основном работают в школах с низкой долей обучающихся с низким уровнем СЭС (табл. 3.1).

В 24 странах, в том числе в Казахстане, разница не является статистически значимой. В среднем чуть менее одной трети начинающих учителей (28,7%) работает в школах с высокой долей обучающихся с низким

СЭС, каждый четвертый учитель (23,8%) – в школах с низким уровнем СЭС обучающихся.

В целом большинство начинающих учителей в Казахстане и странах ОЭСР довольны своей работой (Казахстан – 89%, ОЭСР – 90%) и школой (Казахстан – 90%, ОЭСР – 91%), в которой они работают. Большинство из них также готовы порекомендовать ее как хорошее место работы (Казахстан – 86%, ОЭСР – 84%). Однако начинающих учителей, жалеющих о своем выборе профессии, больше среди казахстанских (20%) учителей, чем стран ОЭСР (8%).

По сравнению с более опытными педагогами казахстанские начинающие учителя демонстрируют более слабый уровень удовлетворенности работой, критично оценивают статус профессии и склонны к смене места работы. Так, начинающих учителей (Казахстан – 89%; ОЭСР – 90%), довольных результатами своей деятельности, немного меньше, чем среди более опытных учителей (Казахстан – 92%; ОЭСР – 93%). В дополнении начинающих учителей (Казахстан – 38% ОЭСР – 32%) считающих, что возможно было бы лучше выбрать другую профессию больше, чем более опытных учителей (Казахстан – 32%; ОЭСР – 34%).

Кроме того, доля молодых учителей, желающих перейти в другую школу при такой возможности, также выше, чем среди опытных коллег (Казахстан – 15%; ОЭСР – 19%).

Какую поддержку получают учителя в первые годы работы?

Насколько не было бы качественным педагогическое образование, нельзя ожидать, что оно подготовит будущих учителей ко всем вызовам, с которыми они столкнутся в начале и на протяжении всей трудовой деятельности в школе. Страны с успешными системами образования отличаются всесторонней поддержкой молодых учителей. В этих странах для начинающих учителей предусмотрены: а) прохождение практики в рамках педагогического образования; б) практическая подготовка в начале карьеры; в) интенсивные вводно-ориентационные программы (ВОП) и менторство (ОЕСД, 2019[1]).

Участие в вводно-ориентационных программах

В Казахстане в отличие от средних показателей по ОЭСР преобладает официальная форма ВОП. Согласно результатам опроса, 83% директоров Казахстана указали на наличие официальных форм ВОП и только 61% директоров – неофициальных форм ВОП, доступных «для всех вновь прибывших учителей». В странах ОЭСР, наоборот, неофициальные формы ВОП (74%) распространены в большей степени, чем официальные (54%). В Казахстане из 83% школ, где практикуются официальные ВОП, в 23% школ они доступны «только для начинающих учителей» (в ОЭСР – 20%) (табл. 3.2).

7% ответили, что в их школах не проводятся никакие формы ВОП (в ОЭСР – 13%).

Таблица 3.2. Сравнение доступности официальных и неофициальных ВОП в школах Казахстана и ОЭСР, согласно ответам директоров (%)

	Официальная форма ВОП		Неофициальная форма ВОП	
	Казахстан	ОЭСР-30	Казахстан	ОЭСР-30
Для всех вновь прибывших учителей	83	54	61	74
Из них только для начинающих учителей	29	20	n/a	n/a

Примечание: n/a (не применимо), анкета не содержит вопрос о предназначении неофициальной формы ВОП

Источник: Адаптировано из данных таблицы I.4.35 в OECD, 2019^[4]

Схожая ситуация с Казахстаном, где преобладают официальные формы ВОП, наблюдается также во Франции (72% официальных и 47% неофициальных), Саудовской Аравии (63% и 41%), Турции (83% и 49%) и ОАЭ (88% и 78%). В некоторых азиатских странах также больше распространены официальные формы ВОП, например, в Японии (89% и 47%) и Шанхае (96% и 70%) (табл. I.4.35, OECD, 2019^[4]).

Всем учителям в исследовании также был задан вопрос об участии в ВОП в текущей школе (на момент проведения опроса) и школе первого трудоустройства. В среднем в Казахстане и странах ОЭСР больше учителей участвовали в ВОП (относительно официальных и неофициальных форм) в текущей школе, чем в школе первого трудоустройства (табл. I.4.38 и I.4.39, OECD, 2019^[4]). В школе первого трудоустройства 29% казахстанских учителей сообщили, что они принимали участие в официальных (ОЭСР – 34%) и 21% – в неофициальных ВОП (ОЭСР – 24%). Относительно участия в ВОП в школах, в которых они работали на момент участия в исследовании,

61% учителей приняли участие в официальных ВОП (ОЭСР – 29%) и 52% – в неофициальных (ОЭСР – 35%). В среднем 68% (ОЭСР – 62%) учителей отметили, что никогда не принимали участие в ВОП в школе первого трудоустройства, и 33% (ОЭСР – 58%) – в нынешней школе.

Показатель участия учителей в ВОП в текущей школе (61%) не соответствует показателю доступа ВОП в школах, который сообщили директора (83%). Отличия между ответами учителей и директоров могут быть вызваны несколькими причинами. Во-первых, директора в своих ответах описывают текущее положение деятельности школы, а учителя – первые годы работы в этой школе. Во-вторых, учителя могут быть недостаточно осведомлены о наличии подобных программ или могут решить не участвовать в данных программах по разным причинам.

В исследовании учителей также спросили, в каких мероприятиях ВОП они приняли участие. Анализ показал, что казахстанские учителя вовлечены в различные мероприятия ВОП в более значительной степени, чем учителя из стран ОЭСР (рис. 3.2). Также наблюдается различие в приоритетности мероприятий ВОП среди казахстанских учителей и стран-участниц ОЭСР. В топ-3 самых распространенных мероприятий в странах ОЭСР вошли: (1) запланированные встречи с директором и более опытными учителями, (2) контроль со стороны директора и более опытных учителей и (3) очные курсы/семинары. В Казахстане приоритетность выстроилась следующим образом: (1) ведение портфолио/дневников/журналов, (2) сотрудничество с другими новыми учителями и (3) запланированные встречи с директором и более опытными учителями.

Рисунок 3.2. Доля учителей, сообщивших, что в текущей школе различные мероприятия были частью их ВОП (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.4.42 в OECD, 2019^[4]

Сопоставительный анализ со странами, чьи системы образования считаются лучшими согласно PISA, указывает на значительную разницу по такому показателю, как «ведение портфолио/дневников/журналов». В Казахстане показатель стоит на первом месте, в то время как в Финляндии лишь 4% учителей и 0,7% директоров отметили данное мероприятие как часть содержания вводно-ориентационного периода. Учителя в Финляндии больше всего участвуют в общем административном введении и встречах с более опытными учителями (79% и 61% соответственно). Запланированные встречи с директором и более опытными учителями являются самым распространенным мероприятием в Сингапуре (89%), Японии (85%), Корее (85%) и Нидерландах (81%). Директора указывают на более высокую доступность различных мероприятий вводно-ориентационного периода, чем учителя, сообщившие, что участвовали в них. Самый большой разрыв между ответами наблюдается в таких видах работ, как сетевое объединение учителей (22%), онлайн-курсы и семинары (19%) и общее административное введение (16%) (рис. 3.3).

Рисунок 3.3. Доля учителей, сообщивших, что в текущей школе следующие мероприятия были частью их ВОП, и ответы директоров о доступности данных программ (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.4.42 в OECD, 2019^[4]

Участие учителей в ВОП и приоритетность мероприятий, проводимых в рамках вводно-ориентационных программ, отличаются в зависимости от типа школы. Учителя НИШ больше участвуют как в официальных, так и неофициальных ВОП по сравнению с государственными и частными школами.

Вместе с тем учителя государственных школ, по сравнению с частными, больше вовлечены практически во все мероприятия ВОП. В государственных школах учителя больше всего практикуют ведение портфолио/дневников/журналов (96%). Самым распространенным мероприятием среди учителей НИШ стало участие в очных курсах/семинарах (96%). В свою очередь в частных школах наиболее популярным мероприятием ВОП является сотрудничество с другими новыми учителями (90%). В целом среди всех мероприятий онлайн-курсы/семинары, виртуальные сообщества и снижение учебной нагрузки стали наименее распространенными

мероприятиями ВОП вне зависимости от типа школ. При этом по сравнению с государственными и частными школами учителя НИШ больше вовлечены в первые два из отмеченных трех видов мероприятий.

В целом участие в ВОП повышает чувство самоэффективности и удовлетворенности учителей. Регрессионный анализ данных TALIS показал, что учителя в странах ОЭСР и Казахстане, принимавшие участие в каких-либо видах официальных или неофициальных ВОП в текущей школе, чувствуют себя более эффективными (Казахстан – $\beta=0,277$, ОЭСР – $\beta=0,162$) и удовлетворенными своей работой (Казахстан – $\beta=0,268$, ОЭСР – $\beta=0,324$). В частности, многие учителя стран-участниц TALIS и Казахстана отмечают, что совместное преподавание с более опытными учителями дает положительный эффект. Кроме того, в 12 странах, в том числе в Казахстане, где для учителей была уменьшена учебная нагрузка в рамках ВОП, также наблюдается тенденция повышения чувства самоэффективности.

Участие в наставничестве

Начинающих учителей без опыта работы можно поддержать, назначив им наставника в лице более опытного учителя. В некоторых странах наставника назначают и учителям, перешедшим на новое место работы. Исследования показали, что обучающиеся учителей, у кого назначен наставник, демонстрируют более высокие академические результаты. Это говорит о том, что работа с наставником улучшает преподавательские навыки начинающего учителя (Rockoff, 2008).

Согласно ответам директоров, в более чем половине казахстанских школ (57%) есть программы наставничества для всех желающих учителей, что выше показателя ОЭСР в 3 раза (19%). В 22% школ программы наставничества доступны только для начинающих учителей (ОЭСР – 27%), 18% – для всех вновь прибывших учителей (ОЭСР – 19%) (рис. 3.5).

Менее 10% директоров школ в Казахстане (3%), Англии (3%), Сингапуре (4%), США (4%), Хорватии (7%), Нидерландах (7%), Израиле (8%), России (8%) говорят об отсутствии наставничества в школах. В Шанхае, наоборот, никто из директоров не сообщил об его отсутствии: наставничество действует во всех школах.

В таких странах и территориях, как Австрия, Буэнос-Айрес, Чили, Финляндия, Латвия и Саудовская Аравия, доля директоров, заявивших об отсутствии наставничества, превышает 60%. Средние показатели по всем 48 странам показывают, что в мире наставничество более распространено только для начинающих (27%), чем для всех вновь прибывших учителей (19%).

В целом Казахстан вошел в число четырех стран с самыми высокими показателями (57%) доступа к программам наставничества для всех учителей. Наряду с Казахстаном более половины директоров дали подобные ответы в трех странах: Израиль (62%), Нидерланды (62%) и ОАЭ (60%), в то время как директора большинства других стран-участниц ответили, что наставничество

доступно либо только для начинающих учителей, либо для всех вновь прибывших учителей или же оно полностью отсутствует.

В целом более 70% казахстанских учителей ответили, что принимают участие в наставничестве. 37,1% учителей отметили, что у них есть наставник (ОЭСР – 8,5%), столько (37,5%) же являются наставниками для одного или более учителей (ОЭСР – 11,2%).

Казахстан вошел в топ-5 стран, в которых более половины начинающих педагогов отметили, что имеют наставника: Шанхай (67%), Казахстан (60%), Новая Зеландия (56%) и Сингапур (55%). Начинаящих учителей, имеющих наставника, меньше всего в Италии (5%), Словении (5%), Буэнос-Айресе (6%), Чили (7%), Литве (9%), Испании (10%) и Финляндии (10%).

Научные исследования показывают, что характеристики наставников влияют на качество наставничества (Simmie et al., 2017). Назначение наставника с большим стажем работы в действующей школе приводит к более длительному удержанию молодого учителя в этой же школе (Rockoff, 2008). В Казахстане средний стаж работы наставников в текущей школе составил 16 лет, когда общий стаж всех педагогов по стране – 12 лет. Почти все наставники (96%) являются квалифицированными педагогами: 40% учителей имеют высшую категорию, 38% – первую, остальные – вторую.

В Казахстане также уделяется большое внимание наставничеству. Более 60% директоров считают наставничество очень важным элементом улучшения общих достижений обучающихся поддержки менее опытных учителей. Директора в странах-лидерах PISA также подтверждают, что наставничество играет очень важную роль в обеспечении поддержки менее опытных учителей.

С целью создания условий для профессиональной адаптации начинающих педагогов в каждом учебном заведении Казахстана функционирует «Школа молодого учителя». Однако наставничество в Казахстане не имеет четких регламентов и носит более формальный характер. Как показали результаты TALIS-2018, в казахстанских школах начинающие учителя в первую очередь уделяют внимание ведению портфолио и журналов, а их коллеги из стран ОЭСР – встречам с директором и опытными учителями. Вместе с тем в странах-лидерах (вставка 3.3) наставничество организуется более системно и централизованно, следуя руководствам, программам и другим предписанным документам, разработанным на уровне государственных органов и местных управлений образования. В Казахстане на данный момент наставничество регулируется только на уровне школы. Отсутствие конкретных регламентов, обеспечивающих качественную работу наставников и наставляемых, приводит к разрозненности, сложности оценки качества и затрудняет развитие системы наставничества в целом.

Выводы

В этой главе рассмотрены особенности вступления в профессию учителей Казахстана и стран-участниц исследования. Изучена система

поддержки начинающих учителей. На основе результатов исследования сформированы следующие выводы:

В каких условиях работают молодые учителя?

- Почти 1/5 часть учителей в Казахстане являются начинающими учителями (стаж работы менее 5 лет).
- Наблюдается динамика роста вовлечения в учительскую профессию мужчин – порядка 33% молодых учителей являются мужчинами. Однако констатировать о чистом росте не представляется возможным, так как отсутствует информация о том, какую долю мужчины занимали 10-20 лет назад и какова доля их оттока/притока из/в профессию.
- Большинство начинающих казахстанских учителей (77%) имеют степень бакалавра. Общая недельная рабочая нагрузка меньше, чем у учителей со стажем более 5 лет. Однако они работают больше, чем зарубежные начинающие учителя.
- По сравнению с более опытными педагогами, начинающие учителя демонстрируют более низкий уровень удовлетворенности работой, критично оценивают статус профессии и склонны к смене места работы.

Какую поддержку получают учителя в первые годы работы?

- В Казахстане больше распространены официальные вводно-ориентационные программы (ВОП), чем неофициальные, в то время как в других странах учителя имеют больший доступ к неофициальным программам ВОП.
- Значительно больше казахстанских учителей участвовали в ВОП в текущей школе, чем в школе первого трудоустройства.
- Несмотря на то, что казахстанские учителя в значительно большей степени вовлечены в различные виды мероприятий в рамках ВОП, чем учителя стран ОЭСР, приоритетность этих мероприятий отличается от многих стран-лидеров.
- В Казахстане хорошее развитие получил институт наставничества в образовании: 60% начинающих учителей имеют наставника и почти все наставники (96%) имеют квалификационную категорию. Почти в 2,5 раза больше количество школ в Казахстане, нежели чем в странах ОЭСР, предоставляют программы наставничества для всех желающих учителей. Однако по сравнению с другими странами наставничество в Казахстане не имеет четких регламентов и носит более формальный характер.

Рекомендации

- Важным механизмом уменьшения оттока кадров в первые годы работы может стать эффективное наставничество. Чтобы повысить качество этой

работы и избежать формализма, предлагается предусмотреть стимулы для наставника: снижение учебной нагрузки и оплачиваемое наставничество.

96

- Необходимо пересмотреть приоритетность мероприятий поддержки начинающих учителей в вводно-ориентационном периоде в пользу более тесного сотрудничества с опытными учителями. В развитых системах образования большую значимость уделяют неофициальным формам работы, таким как встречи с директорами и опытными учителями. В Казахстане в первую очередь прибегают к официальным формам работы: ведение портфолио и другой документации.

Общие рекомендации ОЭСР для стран-участниц

Приоритетное направление 15: Данные TALIS показали, что учителя в первые годы, как правило, работают в школах с высоким контингентом обучающихся из социально и экономически уязвимых семей. В этой связи одним из решений по снижению уровня выгорания в первые годы может послужить назначение начинающих учителей в школы (классы) с более благоприятными условиями. Другим инструментом может стать привлечение более опытных учителей к работе в более сложной среде путем создания стимулов, в т.ч. повышения заработной платы. Это будет способствовать тому, что работа в более сложных школах будет рассматриваться как престижный этап профессионального роста и карьерного пути учителя, а не как первое испытание.

Если назначение начинающих учителей в сложную среду неизбежно, директора должны обеспечить вводную и обучающую подготовку, распределить их по менее сложным классам, а также в параллельные классы для повышения эффективности при подготовке к урокам.

В более децентрализованных системах автономия школ и увеличение бюджета школ с более высокой концентрацией обучающихся из социально-экономически неблагополучных семей будет способствовать привлечению более опытных учителей.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ



МЕРОПРИЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



Наблюдение уроков коллег и/или
самонаблюдение и коучинг



Посещение других школ



Участие в очных курсах/семинарах



Участие в онлайн курсах/семинарах



Участие в сообществе учителей



Официальная квалификационная программа
(например, получение степени)



Чтение профессиональной литературы



Посещение фирм, общественных организаций



Образовательные конференции



Другое



ТОП-3 НЕОБХОДИМЫЕ ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Учителя



ПК

- ▶ 30% развитие навыков ИКТ для использования в преподавании
- ▶ 28% методы оценивания учащихся
- ▶ 26% знание учебной программы

ОЭСР

- ▶ 22% обучение детей с ООП
- ▶ 18% развитие навыков ИКТ для использования в преподавании
- ▶ 15% совершенствование навыков преподавания в поликультурной или полиязычной среде



Директора

ОЭСР

- ▶ 26% развитие сотрудничества между учителями
- ▶ 24% использование данных для улучшения качества школьного образования
- ▶ 23% управление финансами

ПК

- ▶ 35% развитие сотрудничества между учителями
- ▶ 32% управление кадровыми ресурсами
- ▶ 26% разработка школьной программы

Участие в мероприятиях профессионального развития оказало положительное влияние на практику

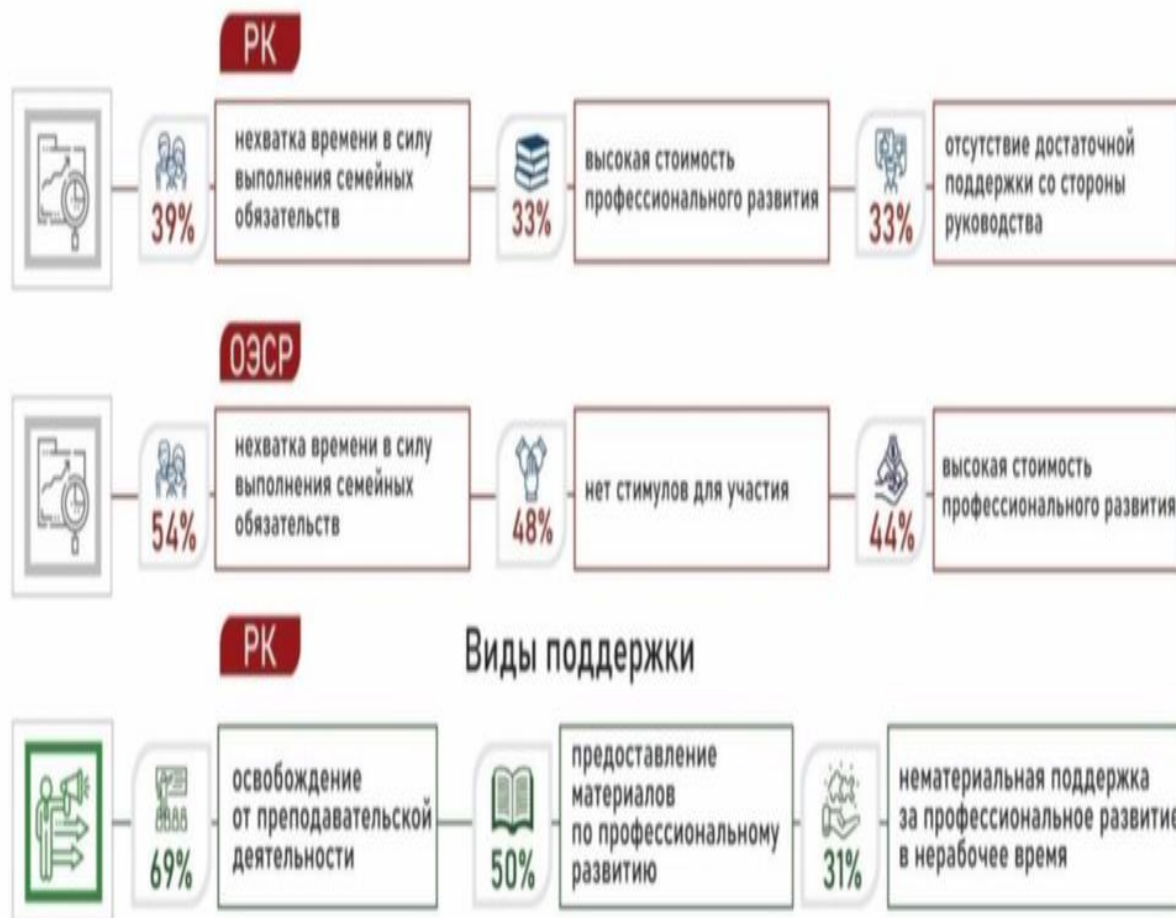


учителей в Казахстане



учителей в странах ОЭСР

Барьеры и получаемая поддержка на пути к профессиональному развитию



В каких видах профессионального развития участвуют педагоги?

Непрерывное профессиональное развитие (НПР) является важной составляющей деятельности учителя, способствующей формированию педагогических навыков и знаний, которые в свою очередь влияют на улучшение практик учителя (OECD, 2019[4]). Важность участия учителей в НПР признается в качестве индикатора 4-й цели ЦУР ООН (United Nations, 2015).

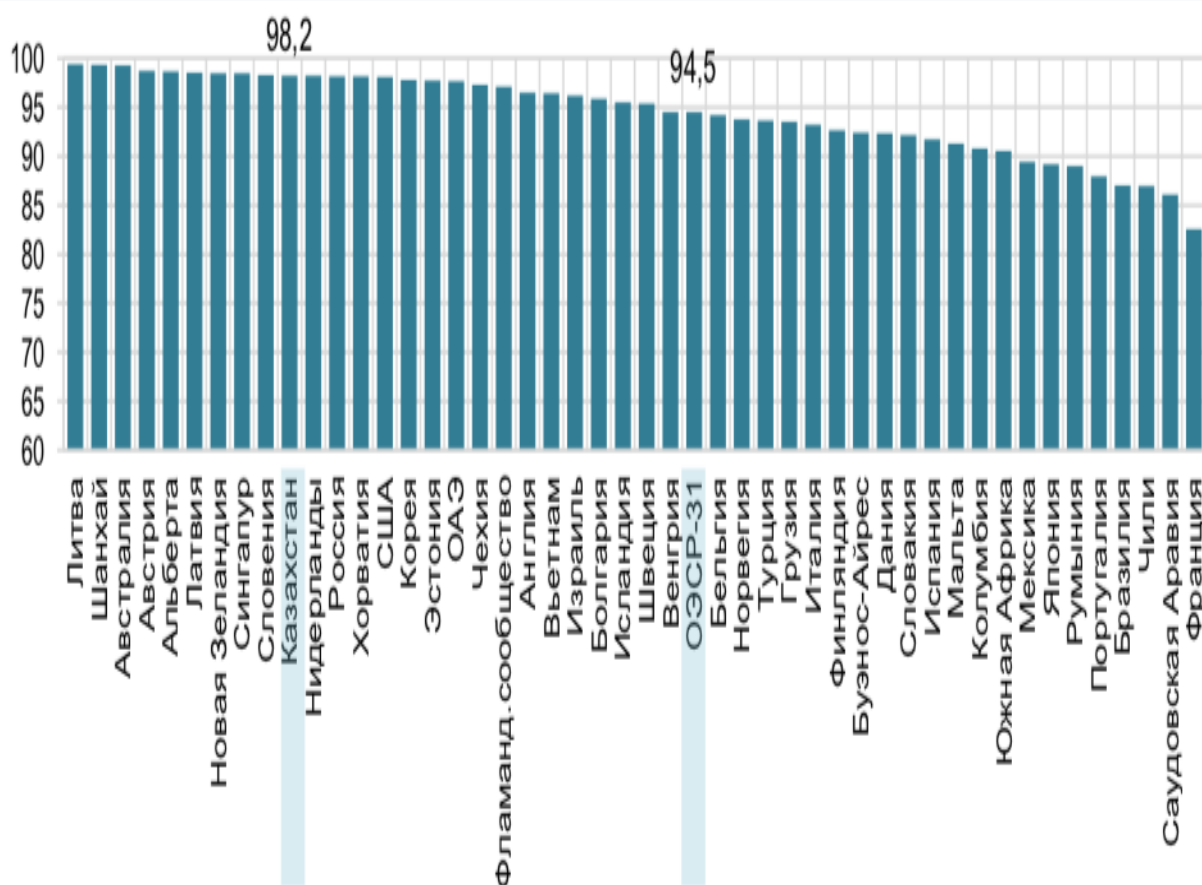
В TALIS степень вовлеченности учителей и директоров в профессиональное развитие был составлен по частоте участия в следующих десяти мероприятиях за последние 12 месяцев до опроса:

- участие в очных курсах/семинарах;
- участие в онлайн-курсах/семинарах;
- участие в образовательных конференциях;

- участие в официальной квалификационной программе (получение степени);
- посещение других школ с целью наблюдения;
- посещение фирм, общественных организаций;
- наблюдение уроков коллег и/или самонаблюдение и коучинг;
- участие в профессиональном сообществе;
- чтение профессиональной литературы;
- и другое.

Абсолютное большинство учителей Казахстана (98%) и ОЭСР (95%) указали, что участвовали как минимум в одном мероприятии профессионального развития. Казахстан тем самым входит в топ 10-стран с самыми высокими показателями участия (рис. 4.1).

Рисунок 4.1. Доля учителей, принявших участие в как минимум одном мероприятии профессионального развития (%)



Источник: Рисунок I.5.1 в OECD, 2019^[4]

В Казахстане каждый педагог в обязательном порядке проходит курсы повышения квалификации один раз в пять лет. Данная норма закреплена в Законе Республики Казахстан «Об образовании» в статье 6, пункте 3. Программы обучения являются бесплатными, учителям сохраняется заработная плата, оплачиваются командировочные расходы.

В других странах и территориях, как Литва, Шанхай (Китай), Австралия, Австрия, Альберта (Канада), Латвия, показатель участия достигает 99%. Среди всех стран-участниц TALIS-2018 даже самые низкие показатели участия довольно высокие и не опускаются ниже 80%, например, в Саудовской Аравии (86%) и Франции (83%). В Сингапуре несмотря на то, что профессиональное развитие не является обязательным, 98% приняли участие в мероприятиях профессионального развития. Это связано с тем, профессиональное развитие, на которое учителю выделяется 100 часов в год, является частью повседневной работы педагога.

Демографические характеристики учителей оказывают слабое влияние на степень участия в мероприятиях по профессиональному развитию. В Казахстане доля женщин, принявших участие в мероприятиях по профессиональному развитию, на 1,5% превышает долю мужчин. Аналогичная ситуация наблюдается и в ряде других стран, как Грузия (разница составила 12,6%), Аргентина (8,9%) Финляндия (4,8%), Корея (2,7%) и Саудовская Аравия (6,4%). Однако в целом по странам ОЭСР (0,8%) и странам-участницам TALIS (1,4%) существенной разницы не наблюдается. В большинстве стран и территорий также не наблюдается статистически значимой разницы в участии в профессиональном развитии по стажу работы (табл. I.5.1, OECD, 2019[4]).

В Казахстане, как и во многих стран ОЭСР, местоположение (город/село) и тип (государственная/частная) школы, в которой работает учитель, не оказывает влияние на участие в мероприятиях профессионального развития. В обоих случаях более 90% казахстанских учителей прошли обучение (табл. I.5.2, OECD, 2019[4]).

Практически все директора всех 48 стран-участниц TALIS участвовали в мероприятиях профессионального развития. 100% директоров Казахстана сообщили, что приняли участие как минимум в одном мероприятии профессионального развития за последние 12 месяцев (ОЭСР-30 – 99%) (табл. I.5.10, OECD, 2019[4]).

Участие в мероприятиях профессионального развития

В исследовании мероприятия профессионального развития условно разделены на две формы организации: *формальные* (очные курсы/семинары, конференции, программы получения степени) и *неформальные* (сообщество учителей, наблюдение уроков и коучинг, чтение профессиональной литературы).

Считается что, неформальные мероприятия профессионального развития в большей степени учитывают особенности школы, в которой работает

учитель и лучше удовлетворяют его потребности. Хотя курсы и семинары являются важным источником получения новых знаний, они часто подвергаются критике, так как не в полной мере позволяют учителям быть активными участниками своего обучения (Avalos, 2011; Clarke и Hollingsworth, 2002 как цитировано в OECD, 2019[4]).

Данные показали, что казахстанские учителя больше участвуют в эффективных формах профессионального развития, чем учителя стран ОЭСР. Если большинство казахстанских учителей (94%) говорят, что наблюдают за уроками коллег и участвуют в коучинге, в странах ОЭСР этот показатель достигает лишь 44% (рис. 4.2).

Рисунок 4.2. Доля учителей, участвовавших в различных мероприятиях профессионального развития в течение последних 12 месяцев до опроса (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.5.10 в OECD, 2019⁽⁴⁾

Начинающие учителя участвуют в менее разнообразных мероприятиях профессионального развития. Учителя с педагогическим стажем до 5 лет практически по всем видам мероприятий профессионального развития участвовали реже, чем учителя с опытом работы более 5 лет. Большой разрыв между этими учителями заметен в таких мероприятиях, как чтение профессиональной литературы (63% против 82%), участие в онлайн-курсах (48% и 65%) и посещение других школ с целью наблюдения (52% и 66%). Аналогичная ситуация наблюдается и в странах ОЭСР, однако разрыв между

учителями не такой высокий: от 1% (очные курсы) до 7% (чтение профессиональной литературы) (рис. 4.3).

Рисунок 4.3. Доля учителей, участвовавших в различных мероприятиях профессионального развития по стажу работы за 12 месяцев до опроса (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.5.7 в OECD, 2019^[4]

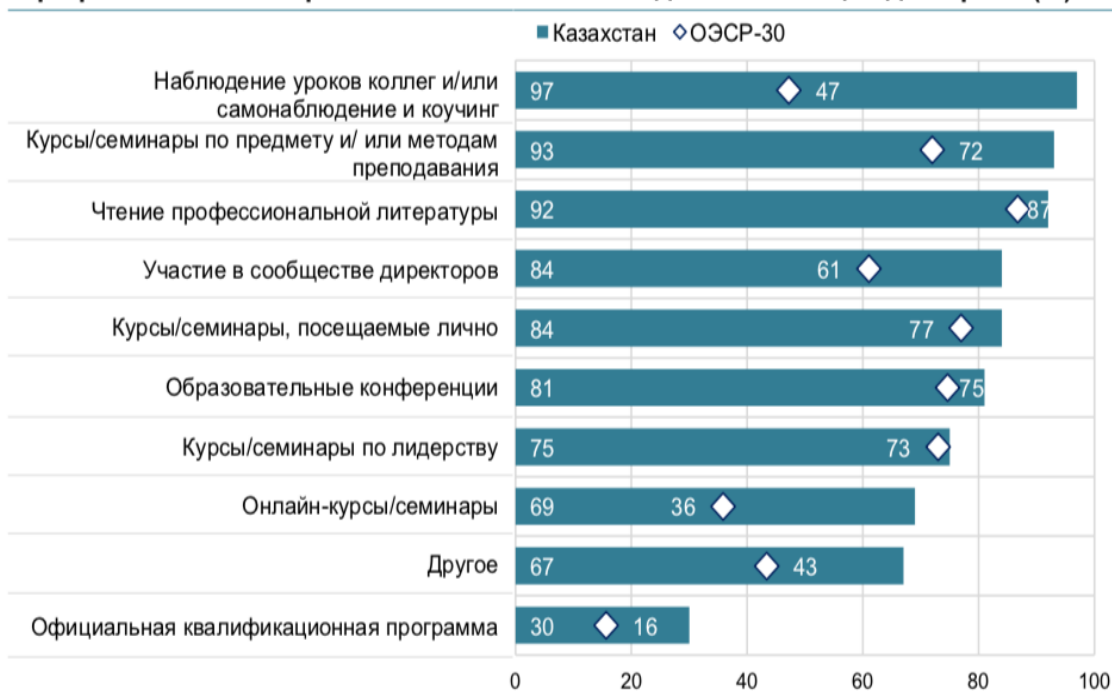
Ситуация в других странах-участницах сильно различается: есть мероприятия, в которых преобладает участие более опытных учителей и наоборот. В 30 странах со статистически значимой разницей больше всего читают профессиональную литературу более опытные учителя. Разрыв варьируется от 4,2% в Эстонии и до 20% в Дании. Опытные учителя, кроме Шанхая, Турции, Словакии и Австрии, больше посещают другие школы. В 33 странах- участницах, за исключением Казахстана, Японии и Дании, получение

официальной квалификационной программы (например, степени) больше распространено среди менее опытных учителей.

В странах ОЭСР и в Казахстане учительский корпус участвует в менее разнообразных мероприятиях по профессиональному развитию, чем директора. В среднем казахстанский учитель участвовал в 6 из 10 предложенных в анкете мероприятиях профессионального развития, а директор – в 8 из 10. В странах ОЭСР каждый директор принял участие в среднем в 6 различных мероприятиях по профессиональному развитию, а учитель – в 4 (табл. I.5.7 и I.5.10, OECD, 2019[4]).

Большинство директоров Казахстана и ОЭСР участвуют в таких же мероприятиях, как и учителя. Самыми популярными мероприятиями среди казахстанских директоров оказались наблюдение коллег и/или самонаблюдение и коучинг (97%), чтение профессиональной литературы (92%) и очные курсы/семинары (84%). В странах ОЭСР большинство директоров отметили, что читают профессиональную литературу (87%), посещают курсы/семинары (77%) и образовательные конференции (75%) (рис. 4.4).

Рисунок 4.4. Доля директоров, участвовавших в различных мероприятиях профессионального развития в течение последних 12 месяцев до опроса (%)

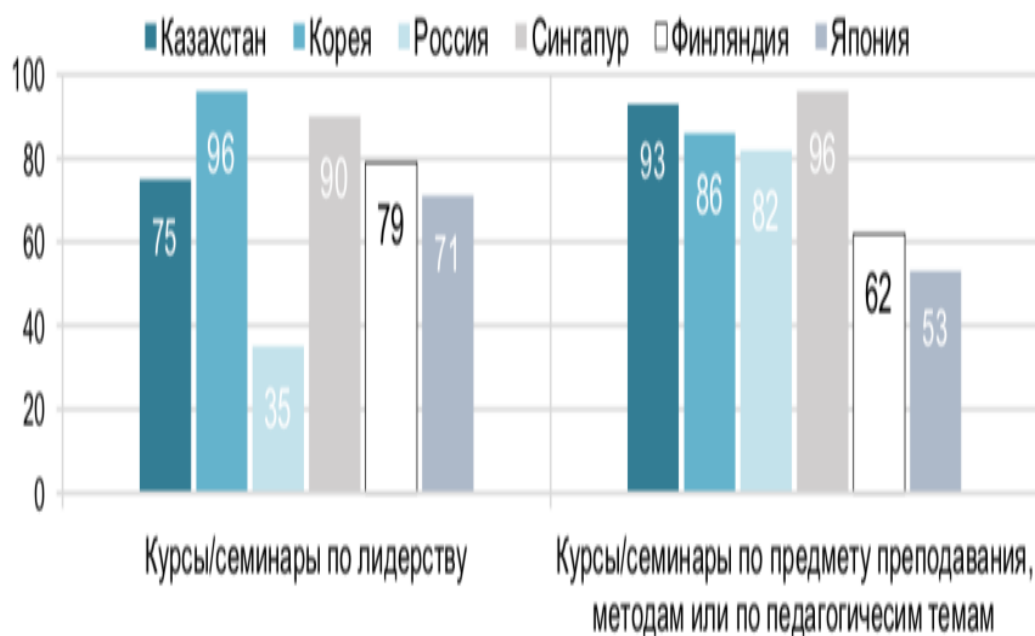


Источник: Адаптировано из данных таблицы I.5.10 в OECD, 2019[4]

Казахстанские директора больше участвовали на курсах по преподаванию (93%), чем по лидерству (75%). В то время как в азиатских странах-лидерах наблюдается обратная картина. Например, в Корее 96% директоров отметили прохождение курсов по лидерству и 86% – по методам преподавания предмета (рис. 4.5). Как отмечено в первой главе, в отличие от директоров стран ОЭСР

казахстанские директора уделяют больше рабочего времени на вопросы преподавания, чем управления школой (рис. 1.9).

Рисунок 4.5. Доля директоров, участвовавших на курсах по лидерству и преподаванию за последние 12 месяцев до опроса (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.5.10 в OECD, 2019^[4]

На участие в различных мероприятиях профессионального развития влияет такой фактор, как мотивированность учителя. Для определения взаимосвязи между мотивированностью стать учителем и участием в профессиональном развитии эксперты ОЭСР построили 2 вида индекса из вопроса о причинах выбора профессии:

- индекс социальной полезности (index of social utility value) (возможность внести вклад в развитие общества, влиять на развитие детей и молодежи, помочь социально уязвимым детям);
- индекс личной пользы (index of personal utility value) (стабильная карьера, надежный заработок, гарантированная работа).

При проведении линейной регрессии было выявлено, что учителя с более высокими значениями в индексе социальной полезности, имели

тенденцию участвовать в разнообразных мероприятиях профессионального развития. Статистически значимый коэффициент регрессии выявлен во всех странах и территориях, участвующих в TALIS, за исключением Альберты (Канада), Саудовской Аравии и Южной Африки.

Среди всех стран-участниц исследования в Казахстане этот коэффициент является самым высоким. При росте индекса социальной полезности на 1 пункт среднее количество мероприятий, в котором участвовал учитель, растет на 0,218 (β) ($R^2 = 0,07$). Эти результаты подчеркивают, что высокомотивированные кандидаты в дальнейшем будут более склонны развиваться профессионально.

Такой статистически значимой связи между индексом личной пользы и участием в профессиональном развитии наблюдается редко: лишь в 13 странах-участницах (рис. 4.7). При этом в половине этих стран наблюдается позитивная связь (чем выше индекс личной пользы, тем больше количество различных мероприятий, в которых участвовали учителя), а в половине, наоборот, негативная (чем выше индекс, тем меньше количество мероприятий, в которых участвовали учителя). В Казахстане зафиксирована позитивная связь ($\beta = 0,101$; $R^2 = 0,05$), однако она слабее, чем в случае с индексом социальной полезности. Эти результаты еще раз показывают, что учителя, пришедшие в профессию по призванию, будут искать больше возможностей для профессионального роста, чем учителя, мотивированные личными причинами.

Что изучают педагоги на курсах и в каких программах профессионального развития нуждаются?

Эффективное НПР подразумевает обеспечение необходимой поддержкой учителя, как профессионала, который развивается на протяжении всей карьеры. Поэтому перед разработчиками курсов стоит задача по определению необходимых знаний и навыков и обеспечению ими (OECD, 2005).

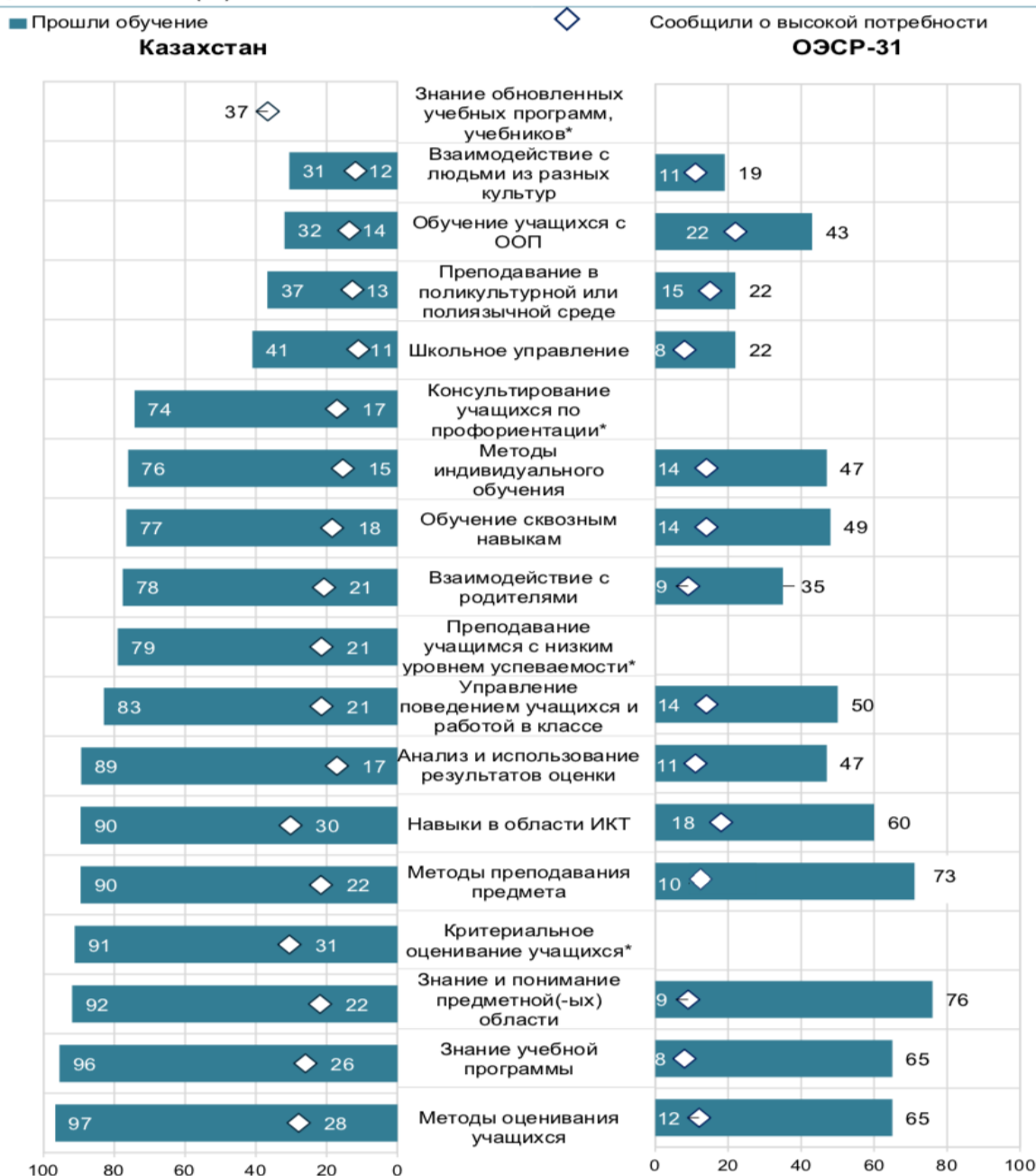
В данном разделе анализируются степень участия учителей по различным тематическим направлениям профессионального развития, а также области их потребностей. Данный анализ должен позволить выстроить качественную систему профессионального развития учителей, которая будет соответствовать их запросам. В анкете учителя отметили, по каким из 14 предложенных тем, они прошли обучение в течение последних 12 месяцев до опроса (рис. 4.8). Дополнительные 3 темы были включены в качестве национальных опций. Также учителя указали темы курсов профессионального развития, в которых они нуждаются в настоящее время, по четырехуровневой шкале: от «нет потребности» до «высокая степень потребности». Для этого вопроса были дополнительно включены 4 национальные опции.

Наиболее популярными оказались такие темы, как «методы оценивания обучающихся» (97% учителей прошли обучение), «знание учебной программы» (96%), «знание и понимание предметной области» (92%) и

«критериальное оценивание обучающихся» (91%). Отмечается достаточно высокая доля участия педагогов на курсах повышения квалификации по развитию ИКТ-навыков для преподавания (90%), педагогике преподаваемого предмета (90%), анализу результатов оценивания обучающихся (89%).

Глава 4. Поддержка постоянного развития учителей и директоров

Рисунок 4.8. Доля учителей Казахстана и стран ОЭСР, прошедших обучение по следующим темам и сообщивших о высоком уровне потребности обучения по данным темам (%)



Примечание: *Данные варианты ответов включены только в национальную версию анкеты TALIS-2018, поэтому значения для стран ОЭСР отсутствуют

Источник: Адаптировано из данных таблиц I.4.13 и I.4.14 в OECD, 2019^[4]

Значительно реже учителя обучались управлению школой (41%), преподаванию в поликультурной или многоязычной среде (37%) и

взаимодействию в такой среде (31%), а также преподаванию в классах учащихся с ООП (32%).

Потребности казахстанских учителей в профессиональном развитии заметно отличаются от учителей стран ОЭСР. Так, в странах ОЭСР на первом месте стоит потребность в профессиональном развитии в области обучения детей с ООП (22%), на втором – приобретение навыков ИКТ для использования в преподавании (18%) и на третьем – совершенствование навыков преподавания в поликультурной или полиязычной среде (15%). В данном различии большую роль играют социально-демографические характеристики контингента обучающихся, глубина и разнообразие содержания образовательных программ педагогических специальностей, наличие и доступ курсов профессионального развития, и множество других факторов.

Стоит отметить, что развитие ИКТ-навыков для преподавания входит в топ-3 самых необходимых направлений как в Казахстане, так и ОЭСР. В международном сопоставлении Казахстан вошел в группу топ-10 стран (7-е место), где большинство учителей отметили высокую необходимость развития данных навыков в образовательном процессе.

Несмотря на высокий уровень участия на различных курсах профессионального развития, казахстанские педагоги отметили определенную потребность в некоторых из них. Это во многом связано с запуском обновления содержания образовательных программ с 2016 г., технологичными изменениями и требованиями современного мира.

Так, казахстанские учителя испытывают «высокую степень потребности» в обучающих курсах по содержанию обновленных учебных программ и учебников (37%), критериальному оцениванию (31%), использованию ИКТ в преподавании (30%). При этом некоторые темы с низкой долей участия учителей также остаются невостребованными. Согласно ответам учителей, школьное управление и лидерство является направлениями высокой востребованности только для 11%, взаимодействие с людьми из разных культур – 12%, преподавание в полиязычной/поликультурной среде – 13% и обучение обучающихся с ООП – 14% (рис 4.8). При использовании результатов необходимо принять во внимание, что исследование было проведено в феврале-марте 2018 г.

Следует учитывать, что эти результаты основаны на самоотчете учителей, поэтому низкая потребность в определенных областях не может категорически означать, что это область не является актуальной для педагогов. С учетом прямых и сопутствующих глобальных и внутристрановых трендов в области образования, некоторые области профессионального развития, отмеченные учителями как менее важные, могут в действительности быть востребованными в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

В странах ОЭСР области профессионального развития с высоким процентом участия учителей в основном показывают более низкий процент в их потребности, и, наоборот, области, которые демонстрируют низкий уровень

участия, представлены в группе с высоким уровнем потребности. В Казахстане не всегда прослеживается такая тенденция. Например, несмотря на то что большинство учителей прошли обучение по развитию ИКТ-навыков и критериальному оцениванию, эти области также были отмечены учителями как самые необходимые (рис 4.8).

Потребности учителей отличаются в зависимости от их возраста. В Казахстане у молодых учителей (до 30 лет) потребность в профессиональном развитии в таких областях, как управление поведением обучающихся работой в классе, преподавание учащимся с низким уровнем успеваемости и с ООП, на несколько процентов выше, чем у коллег постарше. Меньше всего в этих направлениях нуждаются учителя старше 50 лет (рис. 4.9), что обусловлено как правило, ростом у педагогов со стажем уверенности в своих способностях управлять классом (ОЕСД, 2019[4]).

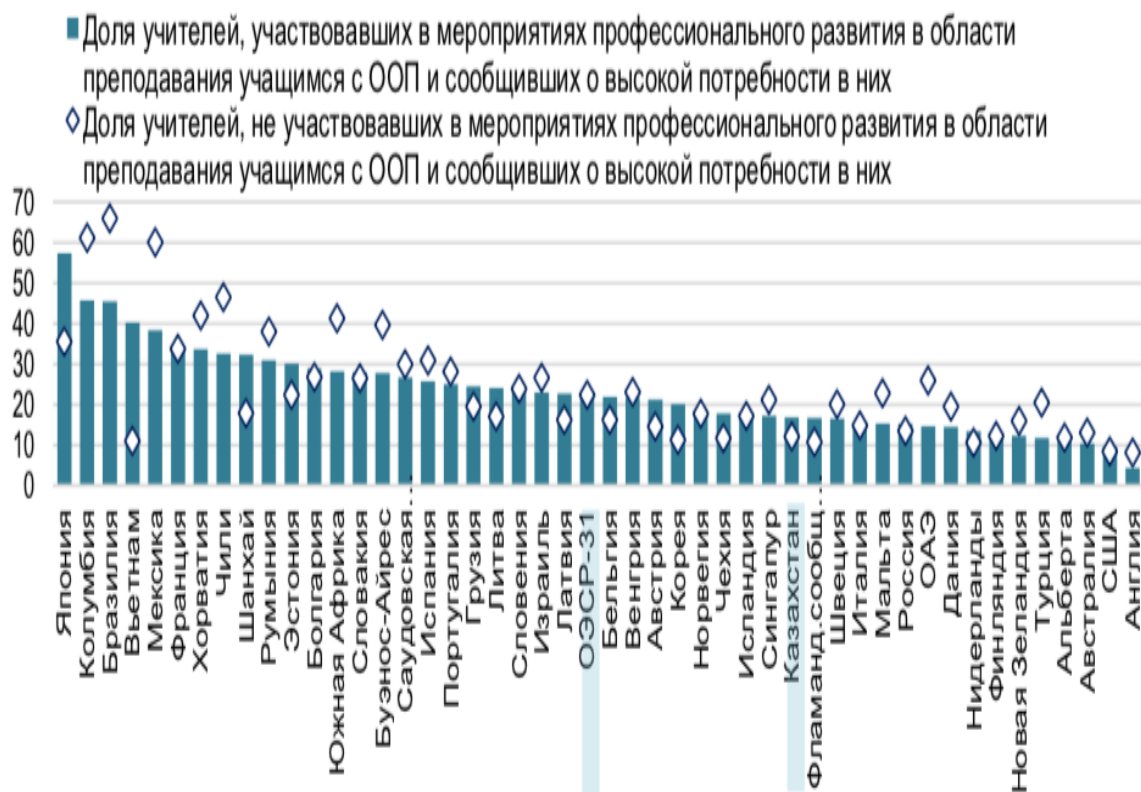
Рисунок 4.9. Потребности учителей в профессиональном развитии по возрастным группам (%)



Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

В Казахстане и ряде других азиатских стран учителя, которые когда-либо обучались преподаванию учащимся с ООП, более склонны сообщать, что потребность в таких курсах актуальна в будущем, чем учителя, которые никогда не проходили такое обучение (17% и 12% соответственно). В странах ОЭСР такой разницы не наблюдается (22% и 22% соответственно) (рис. 4.10).

Рисунок 4.10. Доля учителей, отметивших высокую потребность в развитии в области преподавания учащимся с ООП, по группам участия и неучастия в данных курсах (%)



Источник: Рисунок I.5.7 в OECD, 2019[4]

Директорам также был задан вопрос о степени необходимости в профессиональном развитии по 11 «международным» вопросам и 4 национальным курсам профессионального развития. Среди международных направлений казахстанские (35%) и зарубежные директора (26%) на первое место по степени необходимости поставили тему «развитие сотрудничества между учителями». В Японии, Шанхае и Вьетнаме более 50% директоров отметили высокий уровень потребности в обучении в области развития сотрудничества между учителями. Следующие по популярности необходимые области развития у казахстанских директоров оказались управление кадровыми ресурсами (32%) и разработка школьной программы (26%) (табл. I.5.32, OECD, 2019[4]).

С учетом национальных опций казахстанские директора испытывают высокий уровень потребности в профессиональном развитии в таких областях,

как ознакомление с нововведениями в сфере образования (40% директоров), знание обновленных учебных программ и учебников (39%) и критериальное оценивание обучающихся (33%) (рис. 4.11). Средний уровень потребности директора испытывают в следующих направлениях: знание и понимание новых исследований и теорий по теме лидерства (60%); содействие продвижению принципов равенства и разнообразия (58%); разработка программ профессионального развития для учителей/с учителями (55%). Меньше всего директора нуждаются в обучении по вопросам наблюдения за преподаванием на уроке, управления финансами.

Рисунок 4.11. Доля директоров, сообщивших о необходимости в профессиональном развитии по следующим направлениям (%)



Примечание: *Национальная опция в анкете

Источник: Адаптировано из данных таблицы I.5.32 в OECD, 2019^[4]

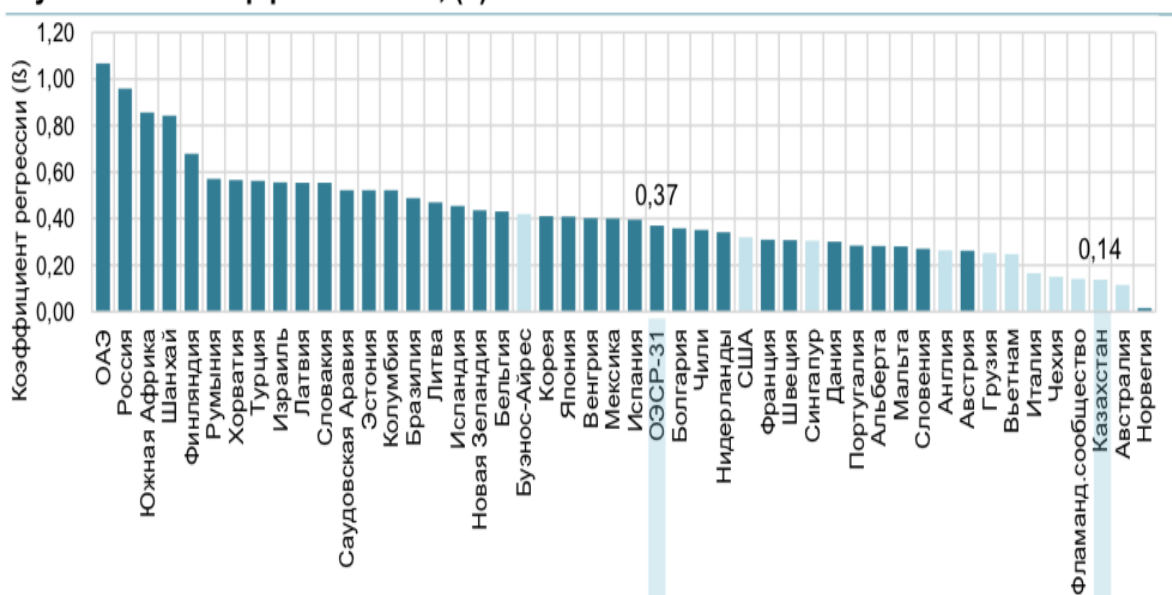
Как учителя оценили эффективность мероприятий профессионального развития?

В предыдущем разделе была выявлена высокая степень вовлеченности казахстанских педагогов и директоров в различные формы профессионального развития. По некоторым из них степень участия превышает показатели ряда стран ОЭСР и других стран-участниц TALIS. Следующий важный вопрос заключается в степени эффективности этих мероприятий.

В среднем 86% учителей Казахстана и 82% учителей стран ОЭСР почувствовали положительный эффект в их педагогической практике. Тем самым больше казахстанских учителей видят пользы от своего профессионального развития, по сравнению с их коллегами из стран ОЭСР. Однако эти ответы также могут объясняться эффектом «социальной желательности», которая часто встречается в исследованиях-опросах (van de Vijver & He, 2014).

Более того, предыдущие исследования ОЭСР показали, что участие в мероприятиях по профессиональному развитию, которое оказывает положительное влияние на практику, не только позволяет учителям улучшить свои знания и навыки, но и способствует повышению уверенности в своих силах (OECD, 2014; OECD, 2016). Данную положительную связь можно наблюдать в 35 странах и территориях. Больше всего уверенности профессиональное развитие придает учителям ОАЭ, России, Южной Африки, Шанхая и Финляндии. В Казахстане такой связи не наблюдается (рис. 4.12).

Рисунок 4.12. Связь между участием в эффективном профессиональном развитии и чувством самооффективности, (β)



Примечание: Статистически значимые коэффициенты обозначены более темным оттенком

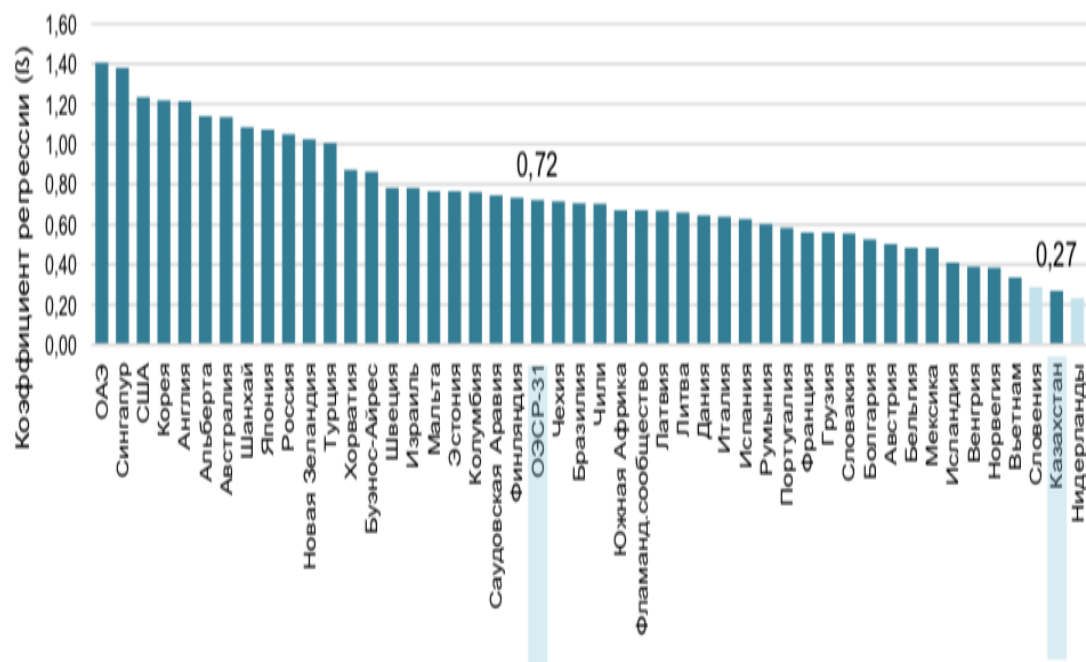
Источник: Рисунок I.5.4 в OECD, 2019^[4]

Казахстанские начинающие учителя (81%) (стаж работы не более 5 лет) чуть реже отмечали положительный эффект от прохождения обучения, чем их более опытные коллеги (87%), тогда как в большинстве других стран-участниц (со статистической значимой разницей) наблюдается обратная картина (табл. I.5.15, OECD, 2019[4]).

Учителя, которые отмечали, что их обучение оказало положительное влияние на их педагогическую практику, имеют более высокий уровень удовлетворенности работой, чем учителя, которые сообщили, что их обучение не оказало положительного влияния на их практику (OECD, 2019). Это относится к 47 странам-участницам TALIS. Связь особенно сильна в ОАЭ, Сингапуре, США, Корее и Англии. Казахстан находится в числе стран с очень слабой связью ($\beta=0,27$) ($R^2=0,05$) (рис. 4.13).

Для учителей Казахстана участие в профессиональном развитии имеет более положительный эффект на педагогическую практику и менее на общее чувство самоэффективности и удовлетворенностью работой, в то время как для большинства стран участие в профессиональном развитии способствуют повышению и общей самоэффективности и удовлетворенности работой (рис. 4.14).

Рисунок 4.13. Связь между участием в эффективном профессиональном развитии и удовлетворенностью работой, (β)

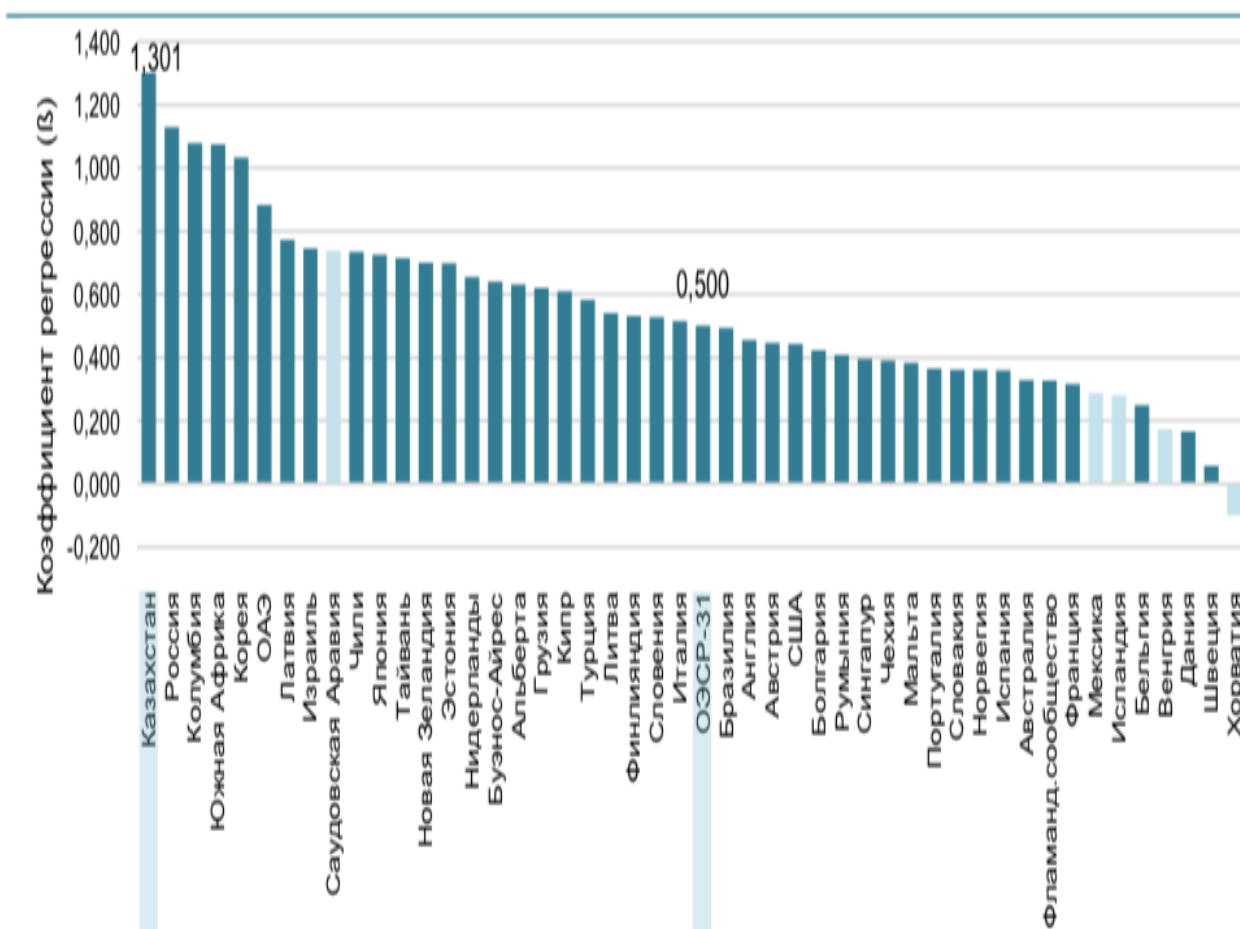


Примечание: Статистически значимые коэффициенты обозначены более темным оттенком

Источник: Рисунок I.5.4 в OECD, 2019[4]

В Казахстане наблюдается самая сильная статистически значимая связь относительно частоты использования педагогических практик среди всех участниц исследования. Это означает, что чем больше учителя участвовали в эффективном профессиональном развитии по различным методикам преподавания, тем чаще они используют данные методы на практике.

Рисунок 4.14. Связь между использованием различных методов преподавания и участием в эффективном профессиональном развитии, (β)



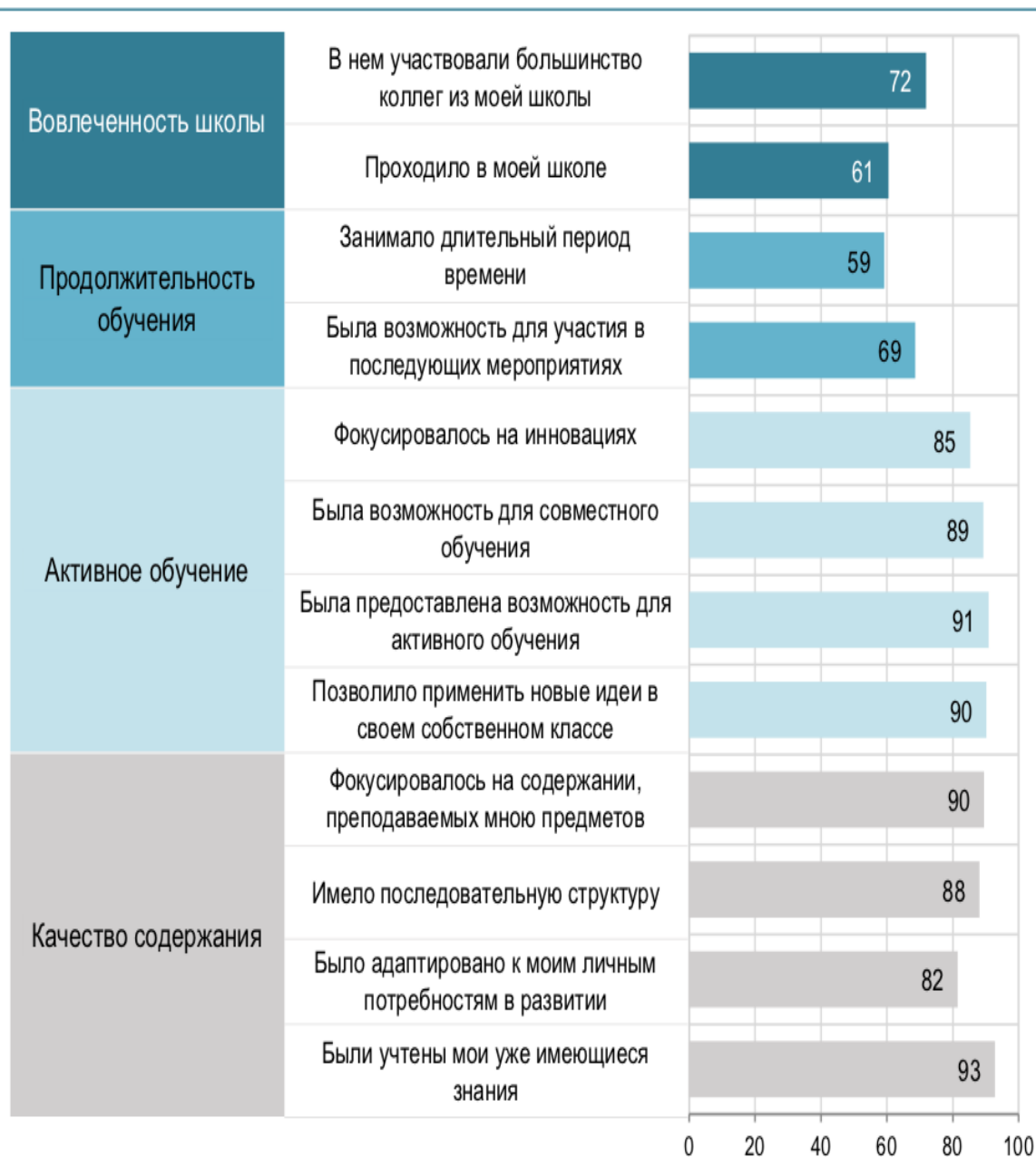
Примечание: Статистически значимые коэффициенты обозначены более темным оттенком

Источник: Адаптировано из данных таблицы I.5.29 в OECD, 2019^[4]

Более того, учителя, которые участвовали на курсах по управлению классом, с большей вероятностью сообщают о высоких уровнях самоэффективности, чем учителя, которые не участвовали в этом виде обучения. Результаты казахстанских учителей показали такую же сильную корреляцию, как учителей из Грузии, Израиля, Шанхая, ЮАР и ОАЭ (OECD, 2019).

Относительно положительных характеристик профессионального развития, по мнению большинства учителей, ими являются качество содержания и активный характер обучения. Большинство учителей (93%) отметили, что их обучение фокусировалось на содержании преподаваемых предметов. 82% педагогов сообщили, что обучение было адаптировано к личным потребностям в развитии. По мнению 89% учителей, обучение предоставило возможность для совместной работы (рис. 4.15).

Рисунок 4.15. Доля учителей, сообщивших о положительном влиянии обучения на их практику (по 4 характеристикам эффективности профессионального развития) (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы 1.5.15 в OECD, 2019^[4]

В ответах 85% учителей указано, что обучение фокусировалось на инновациях. Относительно таких характеристик, как продолжительность обучения и вовлеченность школы, в среднем меньше учителей указывают на их наличие. 61% учителей говорят, что их профессиональное развитие проходило в стенах школы, и 72% учителей отметили то, что были задействованы большинство коллег школы. Результаты опроса учителей также показали, что не всегда профессиональное развитие находит свое продолжение в дальнейших мероприятиях (69%).

Какие барьеры препятствуют профессиональному развитию учителей и директоров?

Все обучающиеся должны иметь равный доступ к высококвалифицированным учителям (OECD, 2018) независимо от того, в какой школе они учатся. В этой связи справедливое распределение возможностей профессионального развития в школе является важным фактором для обеспечения равного доступа к качественному обучению (Darling-Hammond and Sykes, 2003).

Выявление возможных препятствий на пути профессионального развития позволяет выстроить необходимые механизмы поддержки для обеспечения участия педагогов в непрерывном профессиональном развитии. Устранение данных препятствий должно быть в числе самых актуальных задач.

Одним из основных барьеров в Казахстане, препятствующих учителям участвовать в мероприятиях профессионального развития, является нехватка времени в силу выполнения семейных обязательств (39%). Каждый третий учитель (34%) испытывает трудности прохождения профессионального развития в связи с высокой стоимостью профессионального развития, отсутствием достаточной поддержки со стороны руководства (33%) и графиком работы (33%). Кроме того, 19% учителей считают, что для них нет подходящих курсов, 15% не видят стимулов для участия, 18% не отвечают основным требованиям прохождения курсов (рис. 4.16). Молодые учителя по сравнению с другими возрастными группами чаще сталкиваются с барьерами на пути к профессиональному развитию. 25% учителей моложе 30 лет ответили, что их профессиональному развитию препятствует то, что они не соответствуют требованиям (например, отсутствие квалификации, опыта, стажа работы). В группе 30-49 лет учителей, отметивших этот барьер, составляет только 18%, в возрасте старше 50 лет – 14%.

В целом учителя по участию в мероприятиях профессионального развития сталкиваются с барьерами больше, чем их директора. Директора в Казахстане в основном в качестве барьеров отмечают недостаточную поддержку со стороны руководства (25%) (региональные отделы и управления образования) и график работы (23%). Меньше всего директора сталкиваются с отсутствием подходящих курсов профессионального развития (6%) (рис. 4.16).

Рисунок 4.16. Доля учителей и директоров, «полностью согласных» или «согласных» с тем, что следующее создает препятствие для их участия в профессиональном развитии (%)



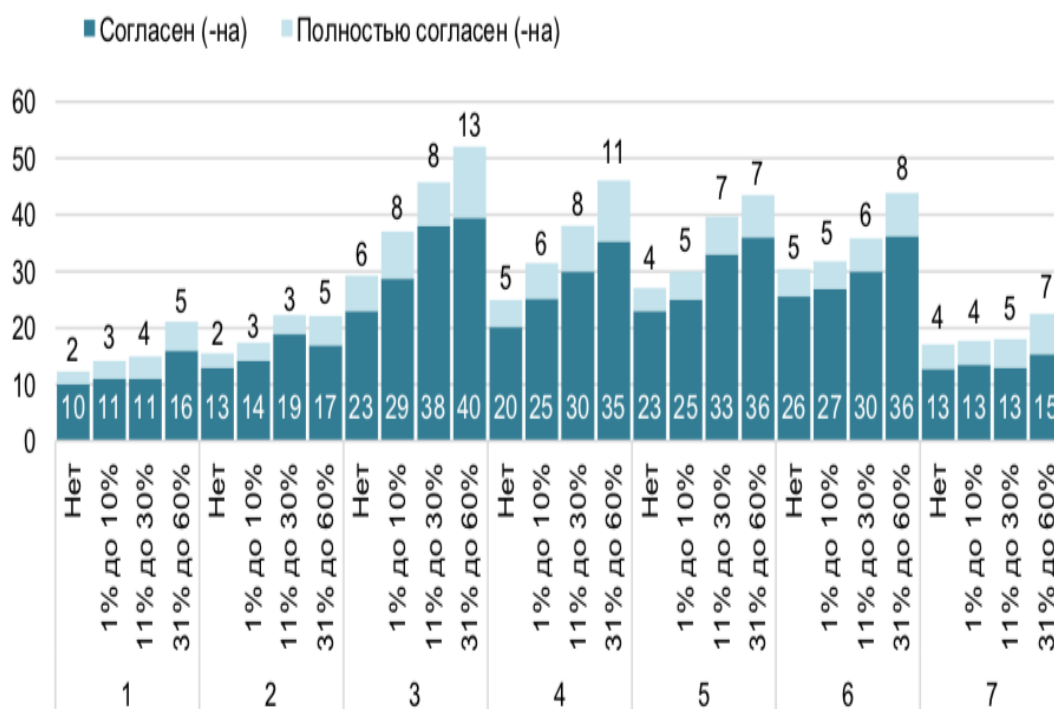
Источник: Адаптировано из данных таблицы I. 5.36 и I.5.40 в OECD, 2019^[4]

В среднем половина всех учителей ОЭСР считает, что график работы (54%), отсутствие стимулов (48%) и высокая стоимость участия (45%) препятствуют их профессиональному развитию. Учителя из стран-лидеров PISA более критично оценивают барьеры профессионального развития. В этих странах по сравнению с другими значительно выше доля учителей, считающих, что вышеперечисленные три фактора препятствуют их профессиональному развитию. К примеру, в Японии 87% учителей заявили, что график работы препятствует им развиваться.

Таким образом, сравнительный анализ указывает на то, что казахстанские учителя в меньшей степени ощущают препятствия на пути своего профессионального развития, чем их некоторые зарубежные коллеги.

В Казахстане с барьерами профессионального развития чаще всего встречаются учителя, работающие с обучающимися с низкой успеваемостью. Результаты опроса показали, что, чем выше доля обучающихся с низкой успеваемостью в целевом классе, тем выше доля учителей, испытывающих барьеры (рис. 4.17).

Рисунок 4.17. Доля учителей, «полностью согласных» или «согласных» с тем, что следующее создает препятствие для их участия в профессиональном развитии, с учетом доли учащихся с низкой успеваемостью в целевом в классе (%)



Примечание:

- | | |
|---|--|
| 1 | Нет стимулов для участия в профессиональном развитии |
| 2 | Нет подходящих для меня курсов профессионального развития |
| 3 | Нехватка времени в силу выполнения семейных обязанностей |
| 4 | График работы не позволяет заниматься профессиональным развитием |
| 5 | Недостаточная поддержка со стороны руководства |
| 6 | Профессиональное развитие стоит слишком дорого |
| 7 | Я не отвечаю основным требованиям (например, нет соответствующей квалификации, опыта или стажа работы) |

Источник: Анализ международной базы TALIS-2018

Степень препятствия барьеров меняется также в зависимости от населенного пункта, в котором работает учитель. Педагоги в крупных городах (41%) чаще отмечали, что график работы не позволяет заниматься профессиональным развитием, чем их коллеги из средненаселенных (30%) пунктов (от 3 тыс. до 100 тыс. жителей) и сельской местности (30%). Эти результаты еще раз подтверждают высокую загруженность городских учителей.

Относительно директоров в целом, в сельской местности больше директоров, испытывающих препятствия на пути к профессиональному развитию, чем в крупных городах. Однако директора в крупных городах в отличие от своих коллег из сельской местности чаще говорят о недостатке времени для профессионального развития из-за плотного графика работы (18% и 29% соответственно) и отсутствии подходящих курсов (13% и 5%) (рис.4.18).

Рисунок 4.18. Доля директоров, «полностью согласных» или «согласных» с тем, что следующее создает препятствие для их участия в профессиональном развитии, по местоположению школы (%)



Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

Какую поддержку получают педагоги на пути к профессиональному развитию?

В предыдущем разделе были определены барьеры, препятствующие профессиональному развитию учителей. В данном разделе будут изучены формы поощрения, предлагаемые казахстанским педагогам. Формы поощрения могут быть как материальными, так и не материальными.

Казахстанские учителя имеют более благоприятные условия для осуществления профессионального развития по сравнению с учителями из других стран. Они чаще всего принимали участие в различных мероприятиях по профессиональному развитию и чаще сообщали о получении поддержки. 86% учителей получили как минимум один вид поддержки для участия в профессиональном развитии (TALIS-48 – 75%).

Казахстанские учителя чаще всего получали такие виды поддержки, как «освобождение от преподавательской деятельности» (69% учителей); «предоставление материалов, необходимых для мероприятий по профессиональному развитию» (50%); «нематериальная поддержка за профессиональное развитие в нерабочее время» (например, сокращение учебной нагрузки, предоставление выходных, отпуска по обучению и т.д.) (31%) и «нематериальные профессиональные преимущества» (например, выполнение требований по профессиональному развитию, открытие больших возможностей при продвижении по службе) (27%). Меньше всего упоминались «повышение зарплаты» (13%) и «денежная надбавка за профессиональное развитие в нерабочее время» (8%).

При этом количество полученных видов поддержки выше у учителей, работающих в сельской местности, чем в городской. Статистически значимое различие составило 7%. Более того, сопоставительный анализ по типу школ показал, что учителя государственных школ чаще получают поддержку, чем в частных школах (86% и 82% соответственно). Еще одно статистически значимое различие наблюдается в том, что чуть больше поддержки получили учителя, которые работают в классах с количеством социально и экономически уязвимых детей более чем 30%, чем учителя (91%), преподающие в классах, где доля таких детей не достигает 30% (85%).

Результаты исследования показывают положительную корреляцию между поддержкой, полученной учителями и общим участием в мероприятиях по развитию. Сравнительный анализ по странам указывает на то, что доля педагогов Казахстана, получивших какую-либо поддержку, и количество мероприятий, в которых они приняли участие, выше по сравнению с другими странами.

В большинстве стран, в том числе Казахстане, учителя, сообщившие о получении хотя бы одного вида нематериальной или денежной поддержки, больше участвуют в мероприятиях по профессиональному развитию. Данные свидетельствуют о важности предоставления поддержки обоих типов в содействии участию учителей в мероприятиях по профессиональному развитию.

Выводы

В данной главе были рассмотрены аспекты профессионального развития учителей и директоров и выявлены области потребности педагогов в профессиональном развитии. На основе результатов исследования сформулированы следующие выводы:

В каких видах профессионального развития участвуют педагоги?

- Процент участия учителей в профессиональном развитии очень высокий – 98%. Доля женщин, принявших участие в мероприятиях по профессиональному развитию, на 1,5% превышает долю мужчин. Аналогичная ситуация наблюдается и в других странах.
- Наиболее распространенными видами профессионального развития среди казахстанских учителей является посещение уроков коллег и коучинг (94% учителей), посещение курсов/семинаров (89%), участие в сообществах учителей по профессиональному развитию (78%), чтение профессиональной литературы (77%). В ОЭСР отмечены курсы/семинары (76%), чтение профессиональной литературы (72%), участие в образовательных конференциях (49%).
- Самыми популярными формами профессионального развития среди казахстанских директоров оказались наблюдение коллег и/или самонаблюдение и коучинг (97%), курсы/семинары по предмету преподавания (93%), чтение профессиональной литературы (92%), очные курсы/семинары (84%), участие в сообществе директоров (84%), образовательные конференции (81%), курсы/семинары по лидерству (75%), онлайн-курсы/семинары (69%).

Что изучают педагоги на курсах и в каких программах профессионального развития нуждаются?

- Для учителей Казахстана самыми необходимыми направлениями профессионального развития, предложенными в анкете TALIS, оказались развитие ИКТ-навыков для преподавания (30%), методы оценивания обучающихся (31%) и критериальное оценивание обучающихся (28%). Они также испытывают высокую степень потребности в обучении обновленным учебным программам и учебникам (37%), методам оценивания обучающихся (30%), повышению знаний по предмету (22%) и методам преподавания своего предмета (22%).
- Чуть более одной трети казахстанских директоров (35%) нуждаются в обучении по развитию сотрудничества между учителями. Также наблюдается высокий уровень потребности по таким областям, как ознакомление с нововведениями в сфере образования (40%) и знание обновленных учебных программ и учебников (39%), критериальное оценивание обучающихся (33%), управление кадровыми ресурсами (32%).

Как учителя оценили эффективность мероприятий профессионального развития?

- 86% учителей Казахстана (ОЭСР – 82%) почувствовали положительный эффект в их педагогической практике после участия в мероприятиях профессионального развития.
- В Казахстане наблюдается более высокий уровень внедрения эффективных практик учителями, принимавшими участие в программах профессионального развития.
- Учителя, обучившиеся на курсах по управлению классом, с большей вероятностью сообщают о высоких уровнях самоэффективности, чем учителя, которые не участвовали в данном виде обучения.

Какие барьеры препятствуют профессиональному развитию педагогов?

- Барьеры, препятствующие участию в мероприятиях профессионального развития, включают нехватку времени в силу выполнения семейных обязательств (39%), высокую стоимость профессионального развития (34%), отсутствие достаточной поддержки со стороны руководства (33%) и негибкий график работы (33%). 19% учителей считают, что для них нет подходящих курсов, 15% учителей не видят стимулов для прохождения курсов.
- Молодые учителя сталкиваются с барьерами в профессиональном развитии чаще. 25% учителей моложе 30 лет ответили, что их профессиональному развитию препятствует отсутствие у них предпосылок (квалификации, опыта, стажа работы).
- С барьерами для профессионального развития чаще всего сталкиваются учителя, работающие с обучающимися с низкой успеваемостью. Результаты показали, что, чем выше доля обучающихся с низкой успеваемостью в классе, тем выше доля учителей, испытывающих барьеры.

Какую поддержку получают педагоги на пути к профессиональному развитию?

- Казахстанские учителя чаще всего получали такие виды поддержки, как освобождение от преподавательской деятельности (69%); предоставление материалов, необходимых для мероприятий по профессиональному развитию (50%); нематериальная поддержка за профессиональное развитие в нерабочее время (например, сокращение учебной нагрузки, предоставление отпуска по обучению и т.д.) (31%). Реже всего упоминались денежная надбавка за профессиональное развитие в нерабочее время (8%) и повышение заработной платы (13%).
- Учителя, работающие в сельской местности, чаще сообщали о предоставляемой поддержке, чем городские учителя. Учителя государственных школ в большей степени получают поддержку, чем их коллеги из частных школ.

Рекомендации

- Необходимо создание возможностей прохождения курсов на основе запросов и интересов педагога, с учетом дефицита его профессиональных компетенций, особенностей контингента школы и барьеров. Важно, чтобы программы профессионального развития были актуальны как для педагога, так и для решения педагогических задач, которые ставит перед собой педагогический коллектив школы. Одним из способов организации эффективного профессионального развития является создание индивидуального плана профессионального развития. Учитель может разработать такой план совместно с учителями-наставниками и администрацией школы. При этом очень важно на национальном уровне развивать области профессионального развития, которые будут востребованы в долгосрочной перспективе.
- Эффективное профессиональное развитие должно быть непрерывным, включая обучение, практику, обратную связь и посткурсовую поддержку.
- Содержание программ профессионального развития должны максимально вовлекать учителя в учебную деятельность, схожую с реальным контекстом работы учителя. Также программы должны способствовать развитию профессиональных учительских сообществ (Schleicher, 2011).
- На оценку собственной эффективности учителя положительно влияет партнерство с коллегами и взаимодействие в профессиональных сообществах в школах. Целесообразно будет расширить этот вид сотрудничества учителей на уровне региональных систем образования.
- Поскольку молодые учителя меньше всех вовлечены в систему профессионального развития, наставники должны послужить для них проводниками в профессиональном развитии.
- Как показали результаты, у учителей, работающих с наиболее сложным контингентом обучающихся, уровень профессиональной подготовки ниже, чем у их коллег, работающих в школах с более благоприятными условиями. Они также испытывают больше барьеров на пути к получению дополнительного профессионального образования. Выявление таких школ и предоставление целенаправленной поддержки должно стать приоритетной задачей перед системой профессионального развития.

Преподавательская деятельность

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Часто или всегда

ПК

75% казахстанских учителей просят учащихся найти свои пути решения сложных задач



61% учителей используют задания, в которых отсутствует очевидный способ решения



79% учителей организуют групповую работу



ПК

79% Используют задачи по развитию критического мышления



ОЭСР

58%



ПК

66% позволяют учащимся использовать ИКТ для подготовки проектов или работы в классе



34% используют проекты, на выполнение которых требуется значительное время



ОЭСР

45%



34%



50%



ОЭСР

53%



29%



Часто или всегда

ПК

ОЭСР

43% учителей налаживают дисциплину в классе



65%



75% подводят итог пройденного материала



74%



91% ставят цели перед началом урока



81%



92% объясняют, как новая и старая темы связаны между собой



84%



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Урок



10,2% времени
на административные задачи

10,2% времени
поддержание порядка в классе

8% времени
на административные задачи

13,4% поддержание порядка в классе

Методы оценивания

- РК**
- 87%** учителей считают, что наблюдают за учащимися, чтобы незамедлительно прокомментировать выполнение задания
 - 51%** используют собственную систему оценивания
 - 62%** оставляют письменный отзыв о работе учащегося в дополнение к оценке
 - 74%** дают возможность учащимся оценить свой прогресс в обучении

ОЭСР

- 79%**
- 77%**
- 58%**
- 41%**

Открытость к инновациям

- РК**
- 85%** учителей считают, что коллеги открыты к инновациям
 - 98%** директоров согласны, что школа быстро реагирует на изменения при необходимости
- ОЭСР**
- 74%** учителей считают, что коллеги открыты к инновациям
 - 88%** директоров согласны, что школа быстро реагирует на изменения при необходимости

Уверенность учителей в своей эффективности

- РК**
- 90%** учителей считают, что могут подготовить хорошие вопросы для учащихся
 - 89%** управлять дисциплиной в классе
 - 88%** объяснить материал альтернативным способом

ОЭСР

- 88%**
- 89%**
- 92%**



Какие методы обучения используют учителя?

Существующие исследования указывают, что наиболее важным фактором, определяющим успех образовательной системы, является качество педагогических кадров, а именно методы преподавания, которые использует учитель в своей практике (OECD, 2005; Hattie, 2009; OECD, 2018[1]). Изучение педагогических практик учителей и понимание их убеждений, взглядов относительно их использования имеет большое значение для улучшения образовательного процесса в школах.

С этой целью учителям в исследовании были предложены вопросы о частоте использования наиболее эффективных в современной дидактике педагогических практик на примере одного класса основной школы, занятие которых проходит каждый вторник после 11:00 часов (или в среду в случае отсутствия урока во вторник). Далее в разделе этот класс обозначен как «целевой класс».

Шестнадцать педагогических практик, представленных в анкете TALIS, были распределены по четырем группам (стратегиям):

- 1) практики по использованию продвинутых заданий (enhanced activities);
- 2) практики по развитию когнитивной активности обучающихся (cognitive activation);
- 3) практики по постановке четких целей и проведению рефлексии (clarity of instruction);
- 4) практики по управлению классом (classroom management).

Казахстанские учителя чаще отмечают использование практик первой группы по сравнению с коллегами из стран ОЭСР (рис. 5.1). 66% казахстанских учителей сообщили, что позволяют учащимся использовать ИКТ для подготовки проектов или работы в классе (в ОЭСР – 53%). Реже всего, среди всех практик четырех групп, как учителя Казахстана (34%), так и учителя ОЭСР (29%) используют проектное обучение.

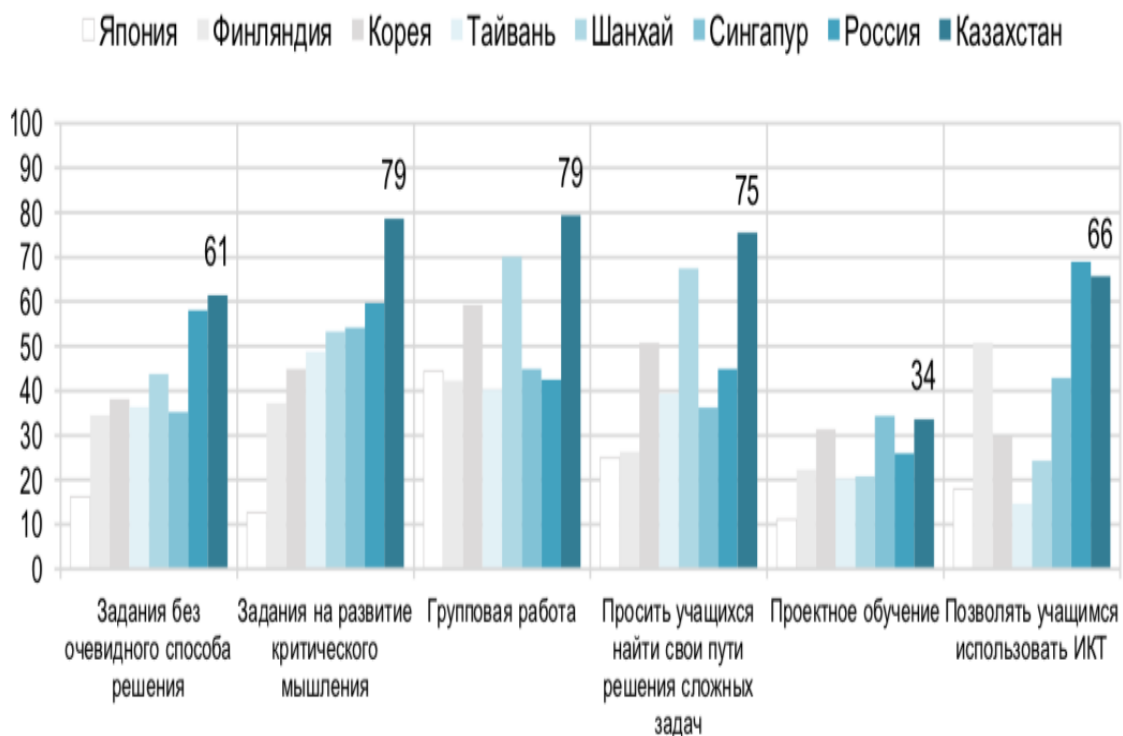
Наибольшие различия выявлены по второй группе педагогических практик. В частности, 75% казахстанских учителей «часто» или «всегда» просят обучающихся найти собственные пути решения сложных задач, тогда как в ОЭСР – только 45%. Практически вдвое больше казахстанских учителей (61%) «часто» или «всегда» используют задания, в которых отсутствует очевидный способ решения, чем учителя стран ОЭСР (34%). Учителя также чаще отмечают, что ученики на уроке работают (1) в небольших группах (Казахстан – 79%, ОЭСР – 50%) и (2) над задачами, которые требуют от них критического мышления (Казахстан – 79%, ОЭСР – 58%). В странах-лидерах PISA доля учителей, отметивших, что «часто» и «всегда» используют задания по развитию критического мышления обучающихся, достигает примерно 50%. Особенно редко об этом сообщают учителя Японии (13%), Финляндии (37%) и Кореи (45%) (рис. 5.2).

Рисунок 5.1. Доля учителей, сообщивших об использовании «часто» или «всегда» эффективных педагогических практик (%)



Источник: Адаптировано из данных рисунка I.2.1 в OECD, 2019^[4]

Рисунок 5.2. Доля учителей в странах-участницах, сообщивших об использовании «часто» или «всегда» эффективных педагогических практик (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.1 в OECD, 2019^[4]

По использованию практик третьей группы доля учителей в Казахстане превышает средние показатели ОЭСР, в частности, это постановка целей перед началом урока (Казахстан – 91%, ОЭСР – 81%), объяснение взаимосвязи между новым и пройденным материалом урока (Казахстан – 92%, ОЭСР – 84%), использование задач, основанных на реальных примерах из жизни (Казахстан – 82%, ОЭСР – 74%) (рис.5.1).

В свою очередь относительно практик по управлению классом (4-я группа) казахстанские учителя реже, чем учителя стран ОЭСР, прибегают к ним. Эти результаты согласуются с ответами директоров школ, отметивших, что в казахстанских школах регулярно нарушающих дисциплину детей практически нет (табл. 1.11). Тем не менее, почти половине учителей в Казахстане (43%) приходится просить обучающихся не нарушать дисциплину в классе (ОЭСР – 65%). При проведении анализа с учетом стажа работы было выявлено, что учителя со стажем до 5 лет (49%) немного больше прибегают к воспитательным мерам на уроке, чем более опытные учителя (40%).

Учителя, прошедшие обучение по развитию междисциплинарных навыков, чаще сообщают о применении данных эффективных педагогических практик (рис. 5.3). Учителя после дополнительной подготовки по данному направлению, чаще используют задания на развитие критического мышления (83% против 66%), задания без очевидных способов решения (63% против 57%), групповые задания (81% против 74%), сложные задачи для самостоятельного выбора путей их решения (78% против 68%), а также задачи, основанные на реальных примерах из жизни (85% против 76%) в отличие от коллег, не проходивших обучение. Более того учителя (68%), которые развивали свои навыки в области ИКТ в рамках профессионального развития, чаще позволяют учащимся использовать ИКТ, чем учителя (45%), не обучавшиеся этому.

Рисунок 5.3. Доля учителей, сообщивших об использовании «часто» или «всегда» эффективных педагогических практик в зависимости от прохождения курсов (%)



Источник: Анализ международной базы данных TALIS-2018

Какие виды оценивания применяют учителя?

В дополнение к использованию четырех стратегий преподавания, упомянутых выше, учителя должны предоставлять обратную связь учащимся в виде формативного и суммативного оценивания (Hattie & Timperley, 2007; Kyriakides & Creemers, 2008; Scheerens, 2016; как цитировано в OECD, 2019[4]). Формативное оценивание состоит из предоставления обратной связи

и комментариев в процессе обучения. Суммативное оценивание обычно происходит после обучения для предоставления обратной связи о результатах обучения. Исследования показывают, что эффективное обучение должно включать в себя предоставление конструктивной обратной связи и что этот тип обратной связи имеет положительное влияние на обучение (Muijs & Reynolds, 2001; как цитировано в OECD, 2019[4]). В анкете TALIS-2018 учителям был задан вопрос о частоте использования этих видов оценивания в целевом классе.

В целом сопоставительный анализ двух циклов TALIS выявил, что за последние пять лет доля учителей, сообщивших об использовании различных видов оценивания, выросла. В частности, в 19 из 32 стран учителя чаще стали использовать письменный отзыв к работе учащегося в дополнение к его оценке (рис. I.2.4, OECD, 2019[4]).

Выявлено, что казахстанские учителя применяют различные формы оценивания примерно в одинаковой степени, как и их коллеги из стран ОЭСР и стран-лидеров PISA (рис. 5.4). В Казахстане и во многих других странах-участницах TALIS самой популярной формой оценивания знаний обучающихся является наблюдение за выполнением задания для предоставления незамедлительного комментария: часто или всегда этот вид оценивания применяют 87% учителей Казахстана и 79% учителей из стран ОЭСР. В других странах и территориях аналогичная доля учителей варьируется от 41% до 83%.

Рисунок 5.4. Доля учителей, сообщивших об использовании «часто» или «всегда» различных видов оценивания учащихся (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.6 в OECD, 2019^[4]

Большинство казахстанских педагогов (74%) предоставляют возможность ученикам оценить свою работу, что немного отличается от средних показателей других стран-участниц и ОЭСР (41%). Чуть более половины казахстанских учителей (62%) дополняют оценку письменным отзывом, что, в свою очередь, сопоставимо со средним показателем стран ОЭСР (58%). Реже всего (51%) в казахстанских школах используется авторская система оценок, в то время как среди учителей стран ОЭСР (77%), например, Финляндии (86%) и Сингапура (71%), значительно чаще используется собственная система оценивания.

Как расходуется время урока?

У учителей также спросили, сколько времени в целевом классе расходуется на (1) фактическое преподавание, (2) административные задачи, к примеру, учет посещаемости, раздача материалов и т. д., (3) поддержку порядка в классе.

Анализ показал, что учителя на преподавание расходуют в среднем 79,3% времени урока (или 31 минута 40-минутного урока), что сопоставимо с показателем стран ОЭСР (78,1%). Однако относительно больше времени урока расходуется на административные задачи (Казахстан – 10,2%, или 4 минуты, ОЭСР – 8%), но при этом меньше на поддержание порядка в классе (Казахстан – 10,2%, или 4 минуты, ОЭСР – 13,4%) (рис. 5.5).

Рисунок 5.5. Использование времени урока по трем задачам (%)



Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.10 в OECD, 2019[4]

Учителя в таких странах, как Сингапур (16,1% времени), Корея (14,2%), Финляндия (13,6%) в среднем расходуют на поддержание порядка в классе больше времени, чем казахстанские учителя. При этом следует учесть, что в данных странах среднее количество обучающихся в классе выше, чем в других странах. Тем временем, более 85% времени урока на фактическое преподавание удается уделять учителям Эстонии (86%), России (86%), Шанхая (Китай) (85%) и Вьетнама (85%). Меньше всего времени на преподавание уделяется в Бразилии, Чили, Саудовской Аравии и Южной Африке. В этих странах показатели варьируются от 65% до 70%.

Потеря учебного времени напрямую связана с увеличением времени в классе, затрачиваемого на поддержание порядка и на выполнение административных задач (OECD, 2019[4]).

На выделение времени фактическому преподаванию в классе влияют несколько факторов. Выявлено, что чем выше возраст учителя, тем больше классного времени тратится на фактическое преподавание вне зависимости от пола учителя. Педагоги старше 50 лет на преподавание уделяют 84% времени урока (34 минуты 40-минутного урока), а учитель до 30 лет – 75% (30 минут урока) (табл. I.2.13, OECD, 2019[4]). У учителей, работающих на полной ставке, время, расходуемое на преподавание выше, чем у учителей, имеющих

неполную ставку (табл. I.2.15, OECD, 2019[4]). В казахстанской школе размер класса, доля одаренных обучающихся детей из социально уязвимых семей не влияют на использование времени урока на преподавание. Однако увеличение доли обучающихся с низкой академической успеваемостью и доли обучающихся ООП ведет к его сокращению (табл. I.2.16, OECD, 2019[4]).

На время, затрачиваемое на поддержание порядка в классе, влияет число обучающихся с низкой академической успеваемостью. Чем больше в классе таких обучающихся, тем больше времени затрачивает учитель на поддержание порядка в классе. Реже на поддержание дисциплины отвлекаются опытные учителя. Стоит отметить, что это частично обусловлено тем фактом, что учителя постарше, как правило, используют более эффективные практики, которые сокращают время на выполнение административных задач или поддержание порядка.

Существуют также статистически значимые различия между государственными и частными школами. В среднем по странам ОЭСР, а также Казахстану учителя, работающие в частных школах, тратят значительно больше времени на фактическое преподавание, чем их коллеги в государственных школах. Казахские учителя в частных школах тратят на преподавание в среднем на 2 минуты больше, чем учителя государственных школ. Небольшое различие также наблюдается в зависимости местоположения школы. По сравнению с городской школой на уроке в сельской местности на преподавание расходуется на 1 минуту меньше (табл. I.2.14, OECD, 2019[4]).

Следует отметить, что за последние 5-10 лет время, затрачиваемое на преподавание на уроке, сократилось примерно в 12 из 20 стран с доступными данными за три цикла исследования TALIS. Самое значительное сокращение этого времени с 2013 г. наблюдается в Новой Зеландии (4% времени урока).

Насколько учителя уверены в своей эффективности?

Казахстан в целом находится в числе стран, в которых учителя указывают на высокую степень уверенности в своих способностях. Больше всего казахские учителя уверены в том, что смогут подготовить хорошие вопросы для обучающихся (90% учителей), организовать обучающихся соблюдать правила в классе (89%), объяснить новый материал альтернативным способом (88%) и использовать различные виды оценивания (88%). По сравнению с учителями стран ОЭСР среди казахских учителей значительно больше тех, кто уверен в своих способностях поддерживать обучение обучающихся посредством цифровых технологий (ОЭСР – 67%, Казахстан – 82%) и мотивировать обучающихся с низкой заинтересованностью (68% против 81%). Однако в Казахстане показатели ниже среднего ОЭСР по следующим педагогическим задачам: сделать так, чтобы ученики поверили, что могут преуспеть в учебе (Казахстан – 73%, ОЭСР – 86%), контролировать деструктивное поведение в классе (76% против 85%), сформулировать свои ожидания относительно поведения обучающихся (81% против 91%) (рис. 5.6).

Рисунок 5.6. Доля учителей, сообщивших об уверенности в своих способностях выполнять определенные педагогические задачи (%)



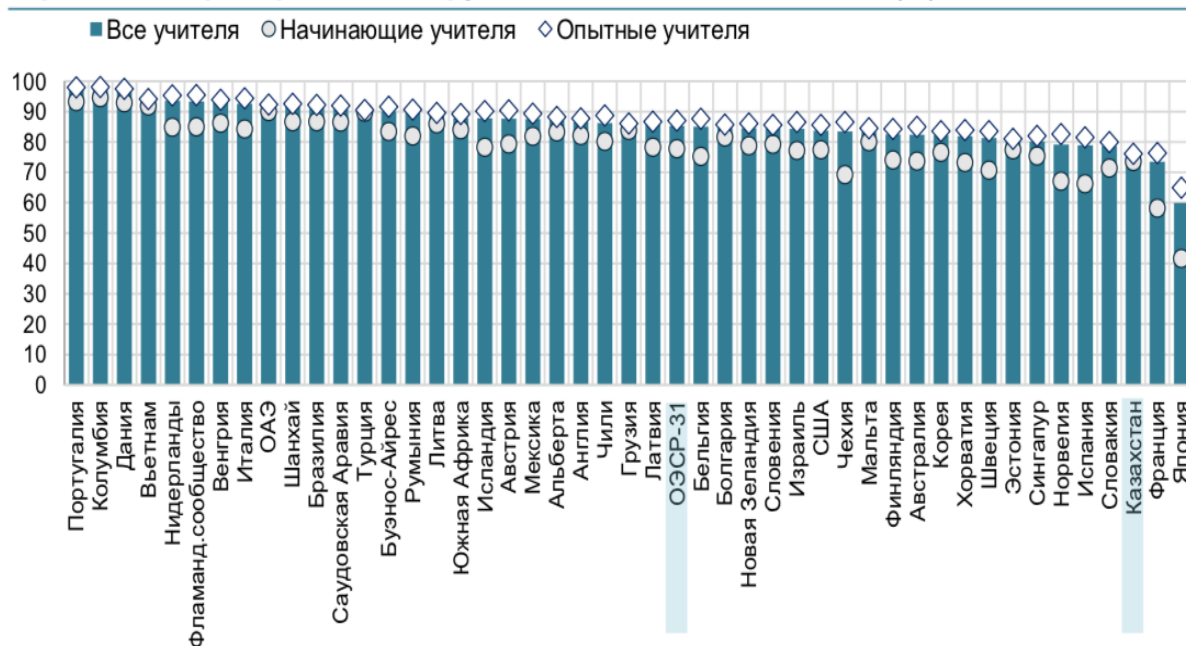
Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.20 в OECD, 2019[4]

Стоит отметить, что в целом учителя стран-участниц TALIS менее уверены в использовании цифровых технологий для обучения (в среднем лишь 67% учителей). Лишь в трех странах более 80% учителей отметили, что способны обучать обучающихся посредством цифровых технологий (ОАЭ, Дания и Казахстан) (табл. I.2.20, OECD, 2019[4]). При этом профессиональное развитие в области ИКТ для преподавания является самым востребованным курсом: 30% казахстанских учителей ответили, что нуждаются в таком обучении (рис. 4.8). Ввиду того, что цифровые технологии, как правило, развиваются стремительно, учителя могут чувствовать постоянную необходимость обновлять свои знания и навыки для соответствия современным тенденциям.

Казахстанские учителя в сравнении с коллегами из стран ОЭСР в меньшей степени уверены в том, что могут помочь учащимся поверить, что они могут преуспеть в учебе. Некоторые учителя (24%) сомневаются в своих силах, а 4% учителей признались, что совершенно не способны на это. Казахстанские учителя с данными показателями, наряду с Францией и Японией, входят в группу наименее уверенных учителей по способности мотивировать обучающихся об их учебных достижениях.

В предыдущем разделе отмечалось, что в Казахстане учителям реже приходится прибегать к приемам по работе с дисциплиной в классе, чем учителям стран ОЭСР (43% и 65% соответственно). Однако в Казахстане доля учителей, уверенных в том, что могут контролировать деструктивное поведение в классе, наименьшая среди других стран исследования. Почти каждый пятый учитель не уверен в том, что может хорошо контролировать поведение в классе (22%), а 2% считают, что вовсе не способны на это (рис. 5.7).

Рисунок 5.7. Доля учителей, отметивших способность «хорошо» или «очень хорошо» контролировать деструктивное поведение в классе (%)



Источник: Рисунок I.2.8. в OECD, 2019^[4]

Во многих странах учителя демонстрируют невысокий уровень уверенности в своей способности мотивировать обучающихся, демонстрирующих низкую заинтересованность в обучении. Только 68% учителей в странах ОЭСР сообщают, что они могут мотивировать таких обучающихся (в Казахстане их доля выше – 81%). Меньше всего уверены в своих силах учителя Японии и Норвегии: лишь 30% учителей отметили, что они могут уверенно стимулировать интерес к учебе у обучающихся с низкой успеваемостью (табл. I.2.20, OECD, 2019 [4]). Учителя Японии – страны, в которой обучающиеся достигают высоких показателей по многим международным тестам (PISA, TIMSS), очень низко оценивают свою самоэффективность по всем пунктам, предложенным в анкете.

Более опытные учителя в Казахстане и в большинстве странах-участницах чувствуют себя увереннее, чем их менее опытные коллеги (стаж до 5 лет) (табл. 5.1). С опытом работы возрастает уверенность учителя в использовании различных методов преподавания (разница – 6,2%) и

оценивания (5,5%). Учителя со стажем менее и более 5 лет одинаково уверены в том, что могут поддерживать обучение обучающихся посредством цифровых технологий и способствовать тому, чтобы обучающиеся ценили обучение.

Таблица 5.1. Доля учителей РК, уверенных в педагогических способностях в зависимости от стажа работы (%)

	Учителя со стажем 5 лет или менее	Учителя со стажем более 5 лет	Разница
	а	б	б-а
Подготавливать хорошие вопросы для учащихся	88,1	90,8	2,7*
Сделать так, чтобы учащиеся соблюдали правила, установленные в классе	86	90	4,0*
Использовать различные методы/стратегии оценивания	83,4	88,9	5,5*
Объяснить новый (затруднительный) материал альтернативным способом	85,6	89,2	3,6*
Способствовать тому, чтобы учащиеся ценили обучение/образование	84,1	85,4	1,3
Способствовать развитию критического мышления у учащихся	82	86	4,0*
Использовать разные методы/стратегии преподавания	79,9	86,2	6,2*
Успокоить ученика, который плохо ведет себя или шумит	80,8	84,7	3,9*
Поддерживать обучение учащихся посредством цифровых технологий	80,9	82,2	1,3
Мотивировать учащихся с низкой заинтересованностью в обучении	79,4	81,2	1,8
Сформулировать свои ожидания относительно поведения учащихся	78,9	82,1	3,2
Контролировать деструктивное поведение в классе	73,6	76,1	2,5
Сделать так, чтобы учащиеся поверили в то, что они могут преуспевать в учебе	70,3	73,3	3,0

Примечание: * Разница статистически значима при уровне достоверности 95%

Источник: Адаптировано из данных таблицы I.2.20 в OECD, 2019^[4]

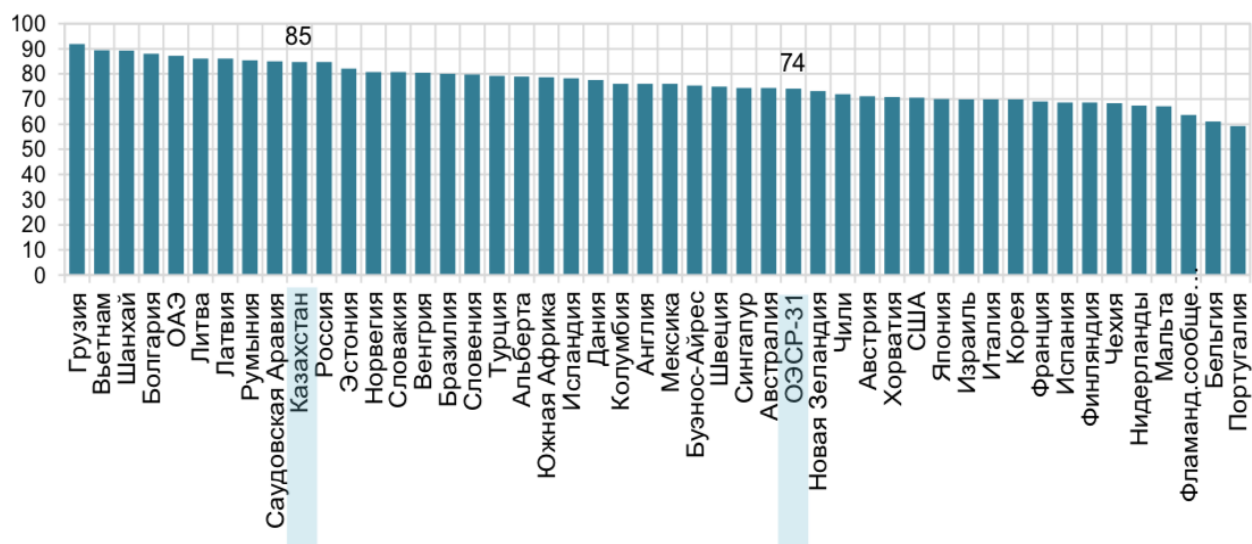
Учителя, отметившие, что проходили уровневые курсы (третий, второй, первый), продемонстрировали более высокий уровень самооффективности по многим вышесказанным навыкам, чем учителя, которые не участвовали в таких курсах. Анализ национальной базы данных показал, что учителя, прошедшие третий (базовый) и первый (продвинутой) уровни, более склонны сообщать о высокой степени уверенности по следующим навыкам: подготовка хороших вопросов для обучающихся, управление деструктивным поведением в классе, умение развивать критическое мышление у обучающихся, поддержание обучения обучающихся посредством использования цифровых технологий. Учителя, прошедшие первый уровень, чувствуют себя увереннее при использовании различных стратегий оценивания и критериальной системы оценивания. В зависимости от повышения уровня курсов доля учителей, уверенных в том, что они могут объяснить тему альтернативным способом и использовать разные методы преподавания, также возрастает.

В какой степени педагоги открыты к инновационной деятельности?

Казахстанские учителя довольно высоко оценивают стремление своих коллег к инновациям: более 90% учителей в Казахстане согласны или полностью согласны с тем, что большинство коллег со школы «оказывают практическую поддержку друг другу в применении новых идей», «стараются развивать новые идеи в области преподавания и обучения», «ищут новые методы решения проблем».

По сравнению со странами ОЭСР и странами-лидерами в PISA казахстанские учителя также более оптимистичны касательно открытости их коллег по школе к инновациям. Так посчитали большинство казахстанских (85%) и в среднем от 60% до 80% учителей стран- участниц TALIS (рис. 5.8). При этом в Казахстане и 35 странах-участницах TALIS педагоги старше 50 лет (89%) чаще отмечают, что их коллеги открыты к изменениям, чем педагоги до 30 лет (79%).

Рисунок 5.8. Доля учителей, считающих, что их коллеги открыты к изменениям (%)



Источник: Рисунок I.2.35 в OECD, 2019^[4]

Степень открытости к инновациям варьируется в зависимости от типа школы, в которой работает учитель. Анализ в разрезе школ показал, что учителя НИШ (31%) и частных школ (28%) чаще соглашаются с утверждением, что их коллеги стараются развивать новые идеи в области преподавания и обучения, чем учителя государственных школ (24%). Однако учителя государственных школ (30%) немного чаще отмечают, что их коллеги поддерживают друг друга в применении новых идей по сравнению с учителями НИШ (25%) и частных школ (18%).

Казахстанские директора также высоко оценили инновационный потенциал учителей в своей школе. Подавляющее большинство из них согласно, что школа быстро реагирует на изменения при необходимости (98%), в ней доступна помощь в развитии новых идей в образовании (98%), она с готовностью принимает новые идеи (95%) и быстро понимает

необходимость в смене формата работы (89%). Доля казахстанских директоров (95%), уверенных в инновационном потенциале своей школы, превышает среднюю долю директоров по странам ОЭСР (85%) и большинства стран-лидеров в образовании. Например, доля директоров, считающих, что школа с готовностью принимает новые идеи, составляет 70% в Японии, 88% – Финляндии, 93% – Сингапуре, 82% – России.

Более того, директора школ Казахстана, где доля обучающихся из социально уязвимых семей превышает 30%, чаще сообщают о том, что школа с готовностью принимает новые идеи, чем директора школ, где доля таких обучающихся менее 10% (100% против 94%).

Выводы

Данная глава была посвящена вопросам преподавательской деятельности учителей. На основе анализа результатов исследования сформированы следующие выводы:

Какие методы обучения используют учителя?

- Казахские учителя чаще отмечают использование эффективных методик, чем педагоги стран ОЭСР.
- Казахских учителей, которые часто или всегда ставят цели перед началом урока, объясняют, как новая и старая темы связаны между собой, используют задачи, основанные на реальных примерах из жизни больше, чем учителей в странах ОЭСР.
- Наиболее редко казахскими учителями используется проектная методика.
- Более 3/4 казахских учителей сообщили, что часто просят обучающихся самостоятельно искать пути решения сложных задач и используют задания, требующих критического подхода: доля казахских учителей превышает долю учителей стран ОЭСР почти в 1,5 раза.
- Учителя, прошедшие обучение по развитию междисциплинарных навыков, чаще сообщают о применении эффективных педагогических практик.
- Высокий оптимизм казахских учителей в использовании продуктивных форм работ и обучения может быть связан с предоставлением социально ожидаемых ответов в свете повышенного внимания к обновленному содержанию образования.

Какие виды оценивания применяют учителя?

- Учителя Казахстана чаще отмечают применение различных видов оценивания, чем учителя стран ОЭСР.
- Наиболее популярными видами оценки среди казахских учителей являются наблюдение за обучающимися во время выполнения задания (87%), самооценивание обучающимися своих работ (74%),

предоставление письменного отзыва к оценке (62%), собственная система оценивания (51%). В среднем по странам ОЭСР доля использования данных видов оценивания варьируется между 41% и 83%.

Как расходуется время урока?

- В Казахстане 79% времени обычного урока расходуется непосредственно на преподавание и по 10% – на административные задачи и поддержание порядка в классе. Для сравнения: в странах ОЭСР на административные задачи расходуется 8% времени и 13,4% – на поддержание порядка в классе.
- Результаты TALIS показали, что чем выше возраст учителя, тем больше времени расходуется на фактическое преподавание.
- В классах с большим количеством обучающихся низкой академической успеваемостью и обучающихся ООП на преподавание расходуется меньше времени.
- Учителя, работающие на неполную ставку, также затрачивают меньше времени на преподавание по сравнению с теми, кто работает на полную ставку.
- Учителя, работающие в частных школах, больше времени используют на фактическое преподавание на уроке, чем в государственных школах. Доля времени, затрачиваемого на фактическое преподавание, также меньше в сельской школе по сравнению с городской.

Насколько учителя уверены в своей эффективности?

- Большое количество учителей страны уверены в своих способностях подготовить хорошие вопросы для обучающихся (90%), управлять дисциплиной в классе (89%) и использовать альтернативный способ подачи нового материала в случае возникновения у обучающихся трудностей с его пониманием (88%).
- Четверть казахстанских учителей сомневается в своих способностях воодушевлять обучающихся (помочь поверить, что они будут преуспевать в учебе), а 1/5 – не уверены, что могут контролировать деструктивное поведение в классе.
- Учителя, проходившие уровневые курсы (третий, второй, первый), продемонстрировали более высокий уровень самоэффективности, чем учителя, которые не проходили данное обучение.

В какой степени педагоги открыты к инновационной деятельности?

- Подавляющее большинство учителей (84%) в Казахстане считают, что их коллеги открыты к изменениям. При этом, чем старше педагог, тем чаще он высказывает это доверие в отношении своих коллег.

- Подавляющее большинство директоров согласны, что школа быстро реагирует на изменения (98%), в ней доступна помощь в развитии новых идей в образовании (98%), она с готовностью принимает новые идеи (95%) и быстро понимает необходимость в смене формата работы (89%).

Заключение

Для удовлетворения растущей потребности в высококвалифицированных педагогах странам необходимо сделать профессию учителя финансово и интеллектуально привлекательной.

В аналитическом отчете был представлен подробный анализ результатов казахстанских педагогов в свете международного исследования учительского корпуса TALIS. Это первые результаты казахстанских учителей в таком масштабном исследовании ОЭСР. Безусловно, это исследование должно донести голос учителя выше и ближе к роли формирования образовательной политики в стране.

Ответы педагогов значимо отличаются в зависимости от места проживания (город/село) и региона, гендера, возраста, стажа работы и типа школы (НИШ, государственные и частные), в которой они работают. Различия по месту проживания особенно проявляются по вопросам рабочей нагрузки, удовлетворенности условиями труда и престижа профессии. Городские учителя демонстрируют более низкий уровень удовлетворенностью профессией, заработной платой, ценностью профессии в обществе.

В целом деятельность учительского корпуса Казахстана можно охарактеризовать как успешное и вписывающееся в общий международный контекст. При этом исследование выявило ряд системных и текущих проблем, на которых следует заострить внимание. Полученные данные в рамках TALIS должны способствовать принятию научно обоснованных решений для создания эффективных условий преподавания и обучения.

Казахстанские учителя сообщают о множестве трудностей, но в то же время они любят свою профессию и школу, в которой они работают. Полученные результаты показали, что для обеспечения учителей лучшими возможностями для подготовки и обучения успешного, конкурентоспособного поколения еще многое предстоит сделать.

Вопросы об условиях труда и престижа профессии педагога остаются самыми насущными. В странах, которым удалось преодолеть проблемы низкого статуса педагога, сделать профессию одной из престижных, сформировать сильный и мотивированный педагогический состав, обучающиеся демонстрируют самые высокие результаты на международных исследованиях оценки знания. Это подтверждает исследование в рамках Глобального индекса о статусе педагога (2018), согласно которому наблюдается позитивная корреляция между высоким статусом педагога в

стране и ее результатами в PISA. Учителя являются самым важным фактором, влияющим на успеваемость обучающихся (OECD, 2018[2]).

Одним из способов привлечения лучших кандидатов в учительскую профессию является повышение заработной платы. Однако исследования доказывают, что привлечения хороших кандидатов в преподавательскую профессию и их удержание – это не только вопрос повышения заработной платы (OECD, 2018[2]). Это включает среди прочего качество обучения до и после вступления в профессию и поддержку благоприятных условий для дальнейшего роста. Только при таких условиях возможно достижение задачи удовлетворения растущей потребности в высококвалифицированных и мотивированных учителях.

Тем не менее, согласно мнению казахстанских учителей, именно повышение размера заработной платы является первоочередной задачей казахстанской системы образования. Несмотря на то, что они являются самыми загруженными учителями среди 48 стран и территорий мира после Японии, большинство учителей выделяют не уменьшение административной нагрузки за счет найма больше сотрудников, а повышение зарплаты в качестве самой приоритетной задачи. За ними следуют предоставление высококачественных курсов и улучшение зданий и сооружений и на четвертом месте уменьшение административной нагрузки за счет найма больше сотрудников.

Привлечение в профессию талантливых и мотивированных людей, а также предоставление им необходимой поддержки будут способствовать обеспечению качества системы образования. Для этого необходимы материальные и нематериальные стимулы, которые будут поддерживать непрерывное развитие учителя и благоприятные условия, способствующие тесному сотрудничеству с коллегами и профессиональному росту.

Эксперты ОЭСР призывают стран-участниц исследования стремиться сделать профессию учителя одновременно финансово и интеллектуально привлекательной. Под интеллектуальной привлекательностью подразумеваются такие аспекты, как повышение автономии учителя, предоставление возможностей для непрерывного развития и карьерного роста. Для повышения привлекательности профессии среди наиболее талантливых выпускников школ необходимо широко освещать данные преимущества. Согласно исследованию (Sahlberg, 2010), именно эти условия играют важную роль при выборе профессии выпускниками с высокими академическими показателями.

Как и в некоторых других странах, ответы казахстанских педагогов по вопросам самооценки и, в частности, использования методов развития критического мышления обучающихся, демонстрируют высокое стремление выбрать социально ожидаемый вариант ответа. Тогда как учителя, лидирующие по качеству образования стран, склонны давать более критичные ответы. Во-первых, это может объясняться наличием у них большего опыта в проведении анонимных опросов, позволяющих понимать, как и для чего будут

использоваться результаты исследований, и, не раздумывая о возможных последствиях для карьеры. Во-вторых, это также может быть следствием наличия в этих странах четкого представления вышеуказанных педагогических понятий. Они могут быть более изучены и раскрыты, чем в казахстанской системе образования и, следовательно, они могут быть более осведомлены об особенностях использования этих методов.

Высоко положительные оценки казахстанских учителей подчеркивают важность разработки четких регламентов и методического обеспечения новых практик, образцов и доступных инструментов в области преподавания, что позволит им более рефлексивно относиться к собственной практике.

Разработка новых реформ, программ на основе результатов эмпирических исследований, опросов и других аналогичных мер является отличительным признаком успешных систем образования мира.

АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОЛОЖЕНИЯ СЕЛЬСКОГО И ГОРОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ

Казахстан - многонациональная страна, в которой проживают представители более 100 этносов и 18 конфессий. Республика занимает девятую по величине территорию в мире, при этом средняя плотность населения составляет всего 6,8 человек на квадратный километр.

Казахстан находится на шестом месте в мире по запасам природных ресурсов и официально относится к странам с уровнем дохода выше среднего.

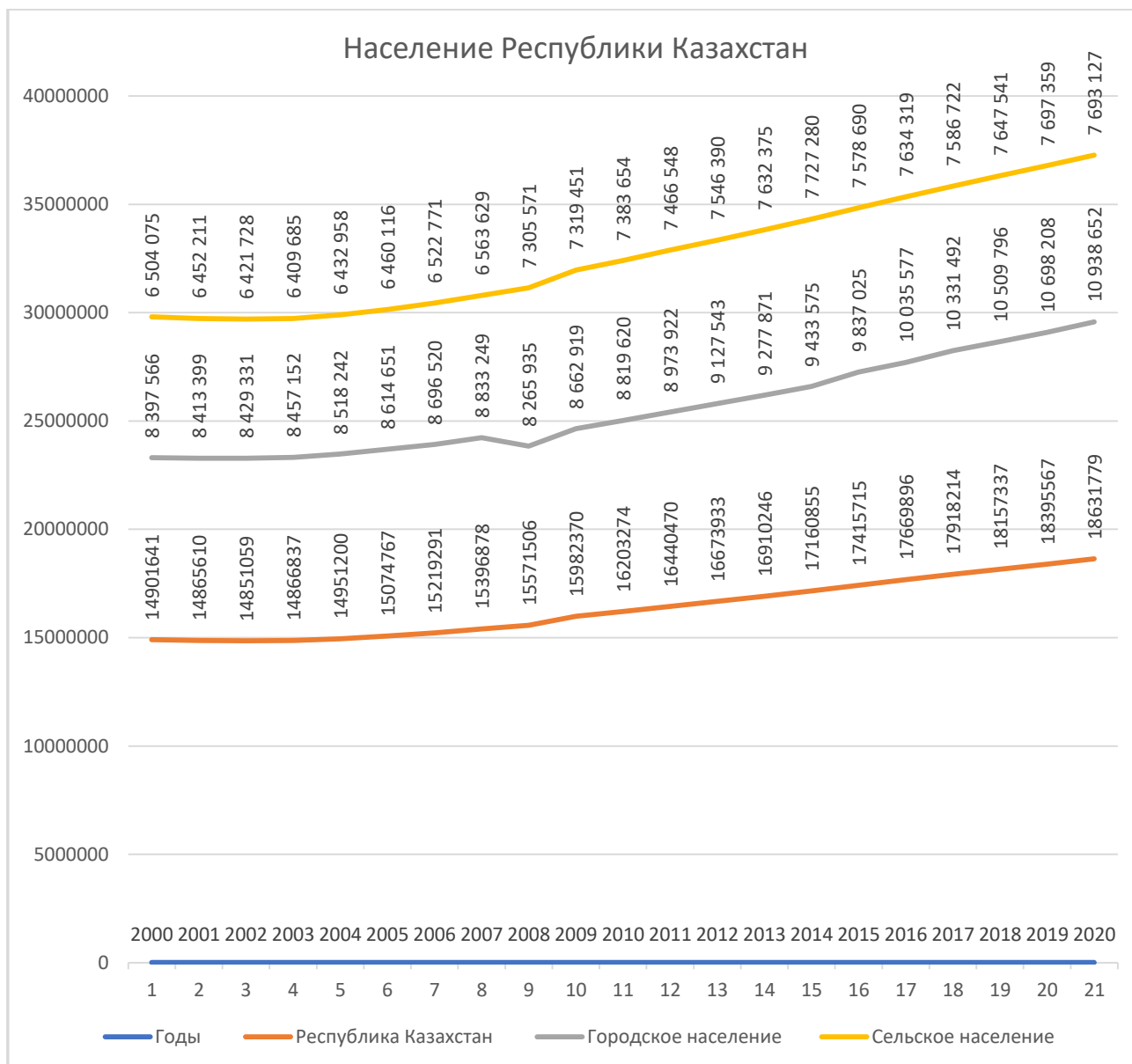
Согласно данным Доклада о человеческом развитии 2020 года, Казахстан вошел в список стран с очень высоким значением Индекса человеческого развития (0,825), заняв 51-е место среди 189 стран мира [1].

В первое десятилетие независимости Казахстана численность населения страны сокращалась. С 1992 по 2001 год она уменьшилась на 1 млн 600 тысяч человек, или на 9,7%. С 2002 года население Казахстана стабильно росло и к 2021 году составило 18,9 млн человек.



Источник: данные Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан <https://stat.gov.kz/>

В рейтинге по численности населения Республика Казахстан занимает 64-е место. Средняя плотность чуть менее 6,93 человек на км² (184-е место в списке стран по плотности населения) [2]. Городское население – 10938,7 тысячи человек (59%), сельского – 7693,1 тысячи человек (41%). 51,5 процента - женщины, 48,5%- мужчины. Сельское население преобладает в южных регионах страны — в Туркестанской области 80% сельского населения, в Алматинской — 77,5%, в Жамбылской — 60,3%



Источник: данные Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан <https://stat.gov.kz/>

Устойчивый рост связан главным образом с прекращением значительной миграционной убыли населения и увеличением естественного прироста населения [3]. За последние 20 лет увеличение численности населения Республики Казахстан обеспечивалось его естественным приростом (превышение числа родившихся над числом умерших), который за период 1999–2021 годов составил 2 млн 124 тыс. человек. Сокращение численности

населения в 1999–2001 годах происходило в результате миграционных потерь, которые превышали естественный прирост населения. Миграционный прирост имел место только в 2004–2011 годах, но и в этот период вклад превышения числа родившихся над числом умерших в общий прирост численности населения составлял свыше 80%. То есть рост численности населения происходил в основном за счет естественного прироста. Увеличение численности населения в последние 5 лет было бы еще большим (260–270 тыс. человек), если бы не возрастающая миграционная убыль (с 0,3 тыс. человек в 2013 году до 33 тыс. в 2019-м). Миграционный отток из Казахстана в 2020 году составил 18,5 тыс. человек, значительно снизившись по сравнению с предыдущим годом.

ТЕРРИТОРИАЛЬНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ НАСЕЛЕНИЯ

Динамика численности населения значительно различается в регионах Казахстана, что приводит к изменению территориального распределения населения. За годы независимости страны существенно возросла численность и доля населения южных и западных областей. В 1992–2020 годах почти вдвое увеличилась численность населения Мангистауской области, на 46,4% возросла численность населения Атырауской области, примерно на треть — Кызылординской (на 34,1%) и Туркестанской (на 33,3%) областей, на 22,7% — Алматинской и на 17,5% — Актюбинской областей. Доля населения этих областей в общей численности населения Казахстана возросла с 42,2% до 47,7% с 1992 по 2019 год. В то же время области, расположенные в центральной, северной и восточной частях страны, за этот период понесли весьма существенные потери численности населения. Наиболее значительные они в Северо-Казахстанской (39,6%), Акмолинской (31,0%) и Костанайской (29,6%) областях. Численность населения Восточно-Казахстанской области сократилась на 22,4%, Павлодарской — на 21,1%, Карагандинской — на 18,6%. Доля населения этих шести областей в общей численности населения Казахстана сократилась с 46,5% на начало 1992 года до 30,9% на начало 2019-го — в 1,5 раза. Начиная с 2008 года устойчиво растет доля городского населения. Этот рост в основном происходит за счет трех городов республиканского подчинения. Совместная доля этих городов в общем населении страны составляла 11,1% на начало 1992 года, достигнув 21,4% на начало 2020 года.

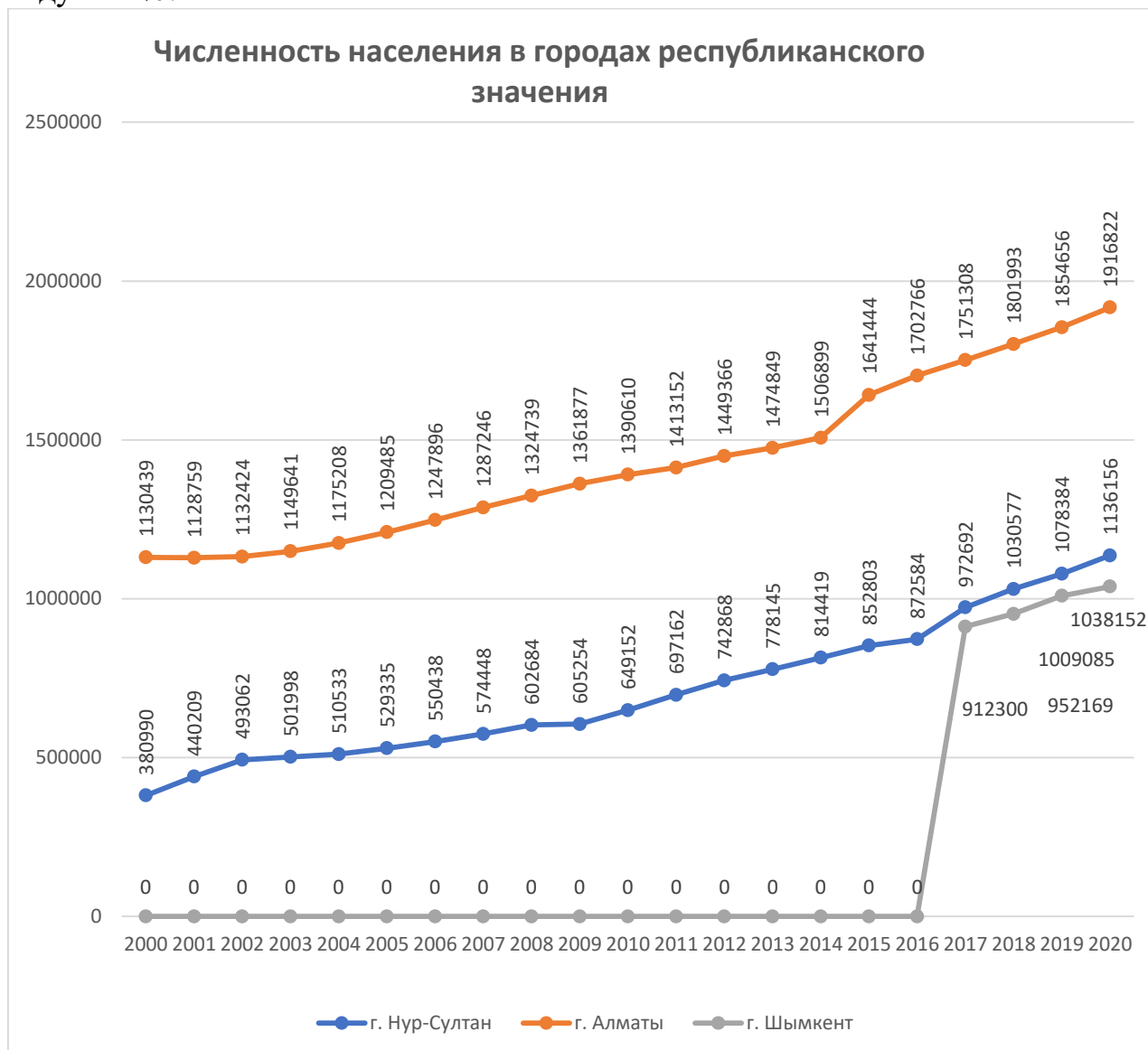
Нур-Султан. С 1992 года число жителей возросло в 3,8 раза — с 298 700 до 1 136 156 человек на начало 2020 года, соответственно, доля населения города Нур-Султана в общей численности населения Казахстана увеличилась почти в четыре раза — с 1,8% до 6,8%.

Шымкент. С 1992 года население города Шымкента увеличилось в 2,6 раза (с 400 500 на начало 1992 года до 1 038 152 человек на начало 2020 года), составив 5,5% в общей численности населения страны (увеличившись с 2,4% в 1992 году).

Алматы. Население города Алматы увеличилось с 1992 года на 63,5%.

Алматы остается самым многонаселенным городом — 1 916 822 человек на начало 2020 года. Доля его населения в общей численности населения Казахстана повысилась с 6,9% в 1992 году до 10,1% на начало 2020 года.

Доля численности населения городов Нур-Султан, Алматы и Шымкент в общей численности населения страны составляла в 1992 году -11,1%, а в 2020 году – 22%.



Городское население Казахстана увеличивается как за счет естественного, так и за счет миграционного прироста, при этом естественный прирост населения превалирует. Его доля в общем приросте численности городского населения за 2009–2020 годы составляет 78,1%. Прирост сельского населения происходит только за счет превышения числа родившихся над числом умерших, тогда как миграционное сальдо отрицательное — в целом за 2009–2020 годы оно составляет 42,7% от естественного прироста.

СТРУКТУРА НАСЕЛЕНИЯ [3,4,5]

Возрастно-половая структура населения, отражая в себе результаты как

демографической, так и социально-экономической истории, в то же время во многом определяет будущую демографическую динамику, создает возможности и ограничения экономического и социального развития. По сравнению с данными переписи населения 2009 года (женщины — 51,8%, мужчины — 48,2%) доля женщин снизилась на 0,3% на начало 2020 года. Эти изменения обусловлены главным образом изменениями в возрастной структуре населения — существенным повышением доли населения моложе трудоспособного возраста, в котором выше доля мужского населения.

Доли родившихся мальчиков (51,7%) и девочек (48,3%) в 2017 году. Однако более высокий уровень смертности мужчин во всех возрастах приводит сначала к выравниванию соотношения численности полов, а в более старших возрастах к значительному перевесу численности женщин. Женщины в 20–29 лет (50%), 60–69 лет (58%) и 70+ лет (60%). Мужчины в 20–29 лет (50%), 60–69 лет (42%) и 70+ лет (34%).

В Казахстане примерное равенство численности женщин и мужчин наблюдается в возрастном интервале 20–29 лет. В возрасте 65–69 лет женщин уже в 1,5 раза больше, чем мужчин, а в 70 лет и старше — в 2 раза. Трансформация возрастной структуры населения Казахстана в период после переписи населения 2009 года проявляется в некотором сокращении доли населения трудоспособного возраста при одновременном увеличении доли населения старше и особенно моложе трудоспособного возраста. Это связано с увеличением естественного прироста населения, т. е. с некоторым ростом рождаемости и снижением смертности.

На начало 2020 года доля населения трудоспособного возраста составляла 59,1%. по сравнению с началом 2010 года (64,2%) она уменьшилась на 5,1%. Доля населения моложе трудоспособного возраста повышалась с 2010 года и к 2020-му достигла 29,9%. Повышение пенсионного возраста женщин несколько увеличило численность и долю населения трудоспособного возраста и сократило долю населения старше трудоспособного возраста. В городском населении существенно выше, чем среди сельских жителей, доля лиц трудоспособного возраста (на начало 2019 года — соответственно 60,2% и 57,6%). Выше среди горожан и доля лиц старше трудоспособного возраста (11,6% против 10,3% у сельского населения). Доля населения моложе трудоспособного возраста, напротив, в городском населении (28,3%) на начало 2020 года была значительно меньше, чем в сельском (32,0%).

Возрастная структура населения существенно различается по областям и городам. На начало 2020 года наибольшая доля населения трудоспособного возраста была в городах Нур-Султан (62,3%) и Алматы (64,7%), а среди областей — в Костанайской (62,7%) и Павлодарской (61,3%). Менее всего она была в Туркестанской (53,3%) и Жамбылской (55,3%) областях. В Туркестанской области также одна из самых небольших долей населения старше трудоспособного возраста (7,1%). Немного меньше она лишь в Мангистауской области (6,9%). Наиболее молодым является население Туркестанской и Мангистауской областей. В этих областях наиболее высокая

доля детей и подростков в возрасте до 16 лет — на начало 2020 года их доля составляла 39,6% и 36,6% соответственно. Также больше трети населения она составляет в Жамбылской (35,1%), Кызылординской (35,0%), Атырауской (34,8%) областях и в Шымкенте (34,5%). В отношении этих регионов можно говорить об относительно молодой возрастной структуре населения. Областями с наименьшей (менее четверти населения) долей населения моложе трудоспособного возраста являются Костанайская (21,4%), Северо-Казахстанская (22,1%), Павлодарская (23,9%), Восточно-Казахстанская (24,1%) области и Алматы (23,6%). При этом в них относительно более высокая доля населения старше трудоспособного возраста: в Северо-Казахстанской области — 17,7%, Восточно-Казахстанской — 16,1%, Костанайской — 15,9%, Павлодарской — 14,8%, Карагандинской — 14,4% и Акмолинской области — 14,2%.

Доля населения трудоспособного возраста:

Алматы – 64,7%,

Костанайская область – 62,7%,

Нур-Султан -62,3%,

Павлодарская область – 61,3%,

Жамбылская область – 55,3%,

Туркестанская область – 53,3%.

Возрастно-половая пирамида населения Казахстана [7] (на начало 2019 года), имея сравнительно широкое (и расширяющееся в более молодых возрастах) основание, отражает почти ежегодное увеличение числа родившихся, начиная с 2002 года, пришедшее на смену снижению рождаемости в 1990-х годах. Следствием этого сокращения является «провал» на возрастно-половой пирамиде в возрастной группе 15–20 лет. Наибольшая его глубина на начало 2019 года была в возрастном интервале 17–21 год (1997–2001 годы рождения). Уменьшение численности населения в репродуктивном возрасте, вероятно, компенсировалось относительно высокими возрастными коэффициентами рождаемости. В результате, в возрастах от 49 до 58 лет на начало 2019 года (население 1960–1969 годов рождения) численность населения различается совсем незначительно. В 1970-е — первой половине 1980-х годов число родившихся возрастало. Особенно значительным этот рост был в 1984–1987 годах, в том числе в связи с реализацией мер помощи семьям с детьми. Увеличение численности поколений произошло в возрастном интервале 30–39 лет (на начало 2019 года).

Региональные различия возрастной структуры населения хорошо видны на примере возрастно-половых пирамид Северо-Казахстанской и Туркестанской областей (Северного и Южного регионов) [8]. Возрастно-половая пирамида населения Северо-Казахстанской области демонстрирует относительно высокую долю населения трудоспособного возраста. В отличие от нее возрастно-половая пирамида населения Туркестанской области

показывает низкую долю населения пожилого возраста и высокую долю детей до 16 лет. Удельный вес подростков в возрасте 15–19 лет составляет 6,2% всего населения Казахстана. По 7,0% составляет доля молодежи этого возраста в Жамбылской и Кызылординской областях, 8,0% — в Туркестанской области, 7,8% — в Шымкенте. Значительно ниже величина этого показателя в Восточно-Казахстанской и Павлодарской областях (по 5,4%). Еще меньше она в городах Нур-Султан (5,0%) и Алматы (4,7%). Доля населения в возрасте 15–24 лет на начало 2019 года в Республике Казахстан составляла 12,8%. Наиболее высокая доля молодежи этой возрастной группы в Туркестанской (15,2%), Кызылординской (14,3%) областях и Шымкенте (15,6%). Самая меньшая доля ее в ВосточнойКазахстанской и Павлодарской областях (по 11,2%). Доля населения в возрасте 20–24 лет на начало 2019 года составляла 6,6% всего населения. Свыше 7% она в Кызылординской (7,2%) и Туркестанской (7,3%) областях, в городах Алматы (7,2%) и Шымкент (7,8%), а менее 6% — в Восточно-Казахстанской и Павлодарской областях (по 5,8%).

ДЕМОГРАФИЧЕСКАЯ НАГРУЗКА

Демографическая нагрузка — обобщенная количественная характеристика возрастной структуры населения, отражающая нагрузку на общество непродуцирующим населением. Она может иметь различное значение: положительное — когда нагрузка детьми превышает нагрузку пожилыми, и наоборот, крайне отрицательное — в случае преобладания нагрузки пожилыми.

Снижение в Казахстане, начиная с 2010 года, доли населения трудоспособного возраста обуславливает повышение коэффициента демографической нагрузки на него со стороны тех, кто моложе и старше трудоспособного возраста. На начало 2010 года он составлял 557 на 1000 человек населения трудоспособного возраста, а к началу 2019 года повысился до 692, т. е. на 135%. Основной прирост демографической нагрузки произошел по нагрузке со стороны лиц моложе трудоспособного возраста — с 404 в 2010 году до 505 в 2019-м, т. е. на 101%. Прирост коэффициента демографической нагрузки со стороны лиц старше трудоспособного возраста за этот период был почти втрое меньшим — 34% (с 153 в 2010 году до 187 в 2019-м (на начало 2018 года этот коэффициент был несколько большим (191), но немного снизился из-за перехода 58-летней группы женщин из категории пенсионного возраста в трудоспособный. На начало 2019 года коэффициент демографической нагрузки со стороны лиц моложе трудоспособного возраста (505 на 1000) был в 2,7 раза больше, чем со стороны лиц старше трудоспособного возраста (187). Демографическая нагрузка существенно различается в городах и областях Казахстана. У городского населения она

меньше, чем у сельского (656 и 731 соответственно), кроме того, в городах она меньше со стороны лиц моложе трудоспособного возраста (459 против 549 у сельского населения), и больше — со стороны лиц старше трудоспособного возраста (197), чем в сельской местности (182) [9].

Наибольшее значение коэффициента демографической нагрузки в Туркестанской (877) и Жамбылской областях (808), а также он выше 750 в Мангистауской (772) и Кызылординской (758) областях. Во всех этих областях относительно высок показатель демографической нагрузки со стороны лиц моложе трудоспособного возраста: в Туркестанской области — 744 на 1000 человек населения трудоспособного возраста, а в остальных превышает 600. В то же время демографическая нагрузка со стороны лиц старше трудоспособного возраста в этих областях существенно меньше, чем в целом по Казахстану. Наименьшие значения коэффициента демографической нагрузки в Костанайской области (596), городах Алматы (544) и Нур-Султан (605). В Северо-Казахстанской области наименьшая демографическая нагрузка на трудоспособное население со стороны лиц моложе трудоспособного возраста (367) сочетается с самым большим в Казахстане значением демографической нагрузки со стороны лиц старше трудоспособного возраста (294).

Выводы. Возрастно-половая структура населения, отражая демографическую историю, во многом предопределяет будущую демографическую динамику.

С одной стороны, в активном репродуктивном возрасте будут относительно малочисленные контингенты людей, родившихся в 1990-е годы. На начало 2019 года численность 15–19-летних женщин на 7,6% меньше, чем 20–24-летних, а их, в свою очередь, на 22,2% меньше, чем 25–29-летних. Соответственно, численность женщин в возрастной группе 15–19 лет на 28,0% меньше, чем в группе 25–29-летних. Такое предстоящее сокращение численности женщин активного репродуктивного возраста практически неизбежно вызовет сокращение абсолютного числа родившихся и общего коэффициента рождаемости.

С другой стороны, достигать 70-летнего рубежа, за которым имеют место уже относительно высокие показатели смертности, будут все более многочисленные поколения. Например, на начало 2019 года численность 60-летних жителей вдвое больше 70-летних, а вероятность дожить до 70 лет у 60-летних составляет 71,3% у мужчин, 86,6% у женщин, и в ближайшие годы будет происходить существенное возрастание числа жителей, достигающих этот возрастной рубеж. Такие изменения в возрастной структуре будут способствовать увеличению общего коэффициента смертности. Коэффициент демографической нагрузки в Республике Казахстан в 2002–2019 годах (численность лиц моложе и старше трудоспособного возраста на 1000 населения трудоспособного возраста).

Таким образом, трансформация возрастной структуры населения Казахстана в ближайшие годы будет способствовать снижению общих

показателей рождаемости, повышению общих показателей смертности и, следовательно, некоторому сокращению естественного прироста населения.

ЭТНИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НАСЕЛЕНИЯ

На начало 2018 года свыше 2/3 населения страны составляли казахи (67,47%), почти пятая часть — русские (19,76%). Среди других национальностей наиболее многочисленны узбеки (3,18%), украинцы (1,53%), уйгуры (1,46%), татары (1,11%), немцы (0,99%).

Различия в параметрах изменения численности населения, особенно рождаемости и смертности, характере миграционных процессов определяют различия в динамике численности населения различных национальностей и, следовательно, изменения этнической структуры населения Казахстана.

Существенно повышается доля казахов в общей численности населения Казахстана. Особенно значительным было ее повышение в период между переписями населения 1999 и 2009 годов (с 53,48% до 63,07%). После переписи населения 2009 года она продолжила возрастать и на начало 2018-го составляла 67,47%.

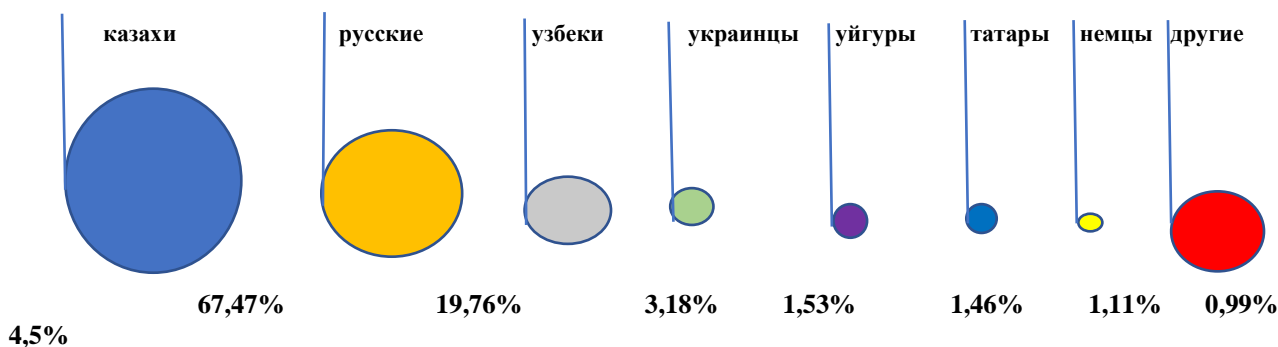
Этнический состав населения значительно различается по областям и городам Казахстана. Юго-западные регионы — Кызылординская, Атырауская и Мангистауская области — почти мононациональны, с основным преобладанием населения казахской национальности. Доля казахов на начало 2018 года в них составляла более 90% — соответственно 96,2%, 92,4% и 90,7% (вторые по численности в них русские — 1,9%, 5,4% и 5,7%).

Выше, чем в целом по Казахстану, доля казахов в Актыобинской (82,4%), Туркестанской (76,3%), Западно-Казахстанской (75,9%), Жамбылской (72,6%) и Алматинской (71,8%) областях, а также в Нур-Султане (78,2%). Доля русских в них (кроме Туркестанской области) составляет от 10,0% в Жамбылской области (здесь весьма значительны доли дунган (5,1%), турок (3,0%) и узбеков (2,5%) до 19,6% в Западно-Казахстанской. В Туркестанской области очень значительна доля узбеков (16,7%) и наименьшие доли русских и таджиков — по 1,8%. В Шымкенте доля казахов на начало 2018 года составляла 66,0%, узбеков — 18,2%, русских — 9,7%. В Восточно-Казахстанской области доля казахов равна 60,0%, а русских — 36,5%. Почти столько же казахов в Алматы (59,5%). Русские здесь составляют 26,1%, и значительна доля уйгуров (5,5%).

Немногим более половины населения составляют казахи в Павлодарской (51,8%), Карагандинской (51,3%) и Акмолинской (51,0%) областях. Доля русских в них составляет соответственно 35,9%, 35,8% и 33,1%. В этих областях существенна доля украинцев (Акмолинская и Павлодарская — по 4,4%, Карагандинская — 3,0%) и немцев (соответственно 3,5%, 2,7% и 2,3%). В северной части страны — Костанайской и Северо-Казахстанской областях — казахи составляют меньше половины населения (40,3% и 34,7% соответственно), а наиболее многочисленны в них русские (41,3% и 49,7%).

Значительна доля украинцев (Костанайская — 8,4%, Северо-Казахстанская — 4,2%) и немцев (соответственно 3,1% и 3,5%) [10,11].

Этническая структура населения (2018 год)



РОЖДАЕМОСТЬ

Общие показатели рождаемости в Казахстане значительно снизились в 1990-е годы, достигнув минимума в 1999 году, когда число родившихся сократилось на 38,4% по сравнению с 1991 годом, а общий коэффициент рождаемости (на 1000 человек населения) — на 32,1%.

В последующие годы число родившихся почти ежегодно увеличивалось, и в 2016 году в стране родилось свыше 400 тысяч человек (на 84,2% больше, чем в 1999 году). В 2018 году, однако, рождаемость, увеличившись, не достигла уровня 2014–2016 годов.

Величина общего коэффициента рождаемости достигла максимума в 2014 году (23,1‰). В последующие годы она была несколько меньше, в 2017–2018 годах — самой низкой за период с 2008 года.

Величина общего коэффициента рождаемости в значительной степени зависит от половозрастной структуры населения — более высокая доля женщин активного репродуктивного возраста предопределяет, при прочих равных условиях, относительно большую величину этого коэффициента. Основной причиной снижения общего коэффициента рождаемости в последние годы является снижение численности и доли женщин активного репродуктивного возраста — в этот возраст вступают малочисленные контингенты родившихся в 90-е.

Более корректную оценку динамики и региональных различий рождаемости позволяет получить использование суммарного коэффициента рождаемости, характеризующего среднее число рождений у одной женщины в гипотетическом поколении за всю ее жизнь при сохранении существующих уровней рождаемости в каждом возрасте. Он представляет собой число детей, которое может родить женщина, если она проживет до конца своего детородного возраста и будет рожать детей в соответствии с действующим возрастным коэффициентом рождаемости. Его величина может быть подвержена влиянию временных сдвигов — изменениям «календаря» рождений, которые имели место в Казахстане в последние 20 лет. К ним

относится более раннее рождение детей в связи с особо благоприятными условиями, например мерами помощи семьям с детьми с ограниченным сроком действия или, наоборот, откладывание рождения детей. Для простого воспроизводства населения при современном уровне смертности необходим суммарный коэффициент рождаемости в 2,1. Суммарный коэффициент рождаемости в среднем по Казахстану составил в 2018 году 2,84, достигнув наибольшего значения за период с 2000 года, и увеличившись за этот период на 1,0. Величина этого индикатора подтверждает наблюдаемый в стране естественный рост населения.

Региональные различия рождаемости. У сельского населения суммарный коэффициент рождаемости существенно выше, чем у городского (в 2018 году — соответственно 3,09 и 2,68). Однако в начале 2000-х в городских поселениях суммарный коэффициент рождаемости повышался более устойчиво и существенно, чем в сельской местности. Анализ суммарного коэффициента рождаемости в областях и городах Казахстана в 2018 году выявил, что наибольшая его величина зафиксирована в Туркестанской области (4,07). В два раза меньше она в Северо-Казахстанской области (2,01), и самые низкие значения — в Костанайской области (1,77) и Алматы (1,76), что почти в два раза (1,84) меньше, чем в Шымкенте. Одной из важных характеристик рождаемости является ее возрастная модель. В начале 2000-х коэффициент рождаемости в возрасте 25–29 лет у казахстанских женщин повышался существенно, чем в возрастной группе 20–24 года. В результате к 2006 году практически установился паритет в уровне рождаемости в двух этих возрастных группах. В 2007–2012 и 2017–2018 годах коэффициент рождаемости у 25–29-летних женщин был немного выше, чем у 20–24-летних. Средний возраст матерей при рождении детей существенно повышался в первое десятилетие XXI века — с 26,7 лет в 2000 году до 28,3 лет в 2010-м и до 28,5 лет в 2018 году. У городских женщин величина этого показателя (28,7 лет) выше, чем у сельских (28,3 лет). Но столь заметный перевес горожанок по величине этого показателя возник после 2009 года.

Средний возраст матерей при рождении первого ребенка у жительниц Казахстана повышался с 23,7 лет в 2000 году до 25,1 лет в 2010-м и в последующем составил 24,7 лет в 2018 году. При рождении второго ребенка средний возраст матерей повышался с 26,7 лет в 2000 году до 27,9 лет в 2007-м, с последующим некоторым снижением до 27,4 лет в 2018 году.

Средний возраст матерей при рождении третьего ребенка повышался с 29,9 лет в 2000 году до 31,2 лет в 2007-м. В 2018 году он почти вернулся к уровню начала 2000-х, составив 30,5 лет.

Использование показателей рождаемости для реальных поколений дает возможность уравновесить влияние тайминговых сдвигов. Анализ, основанный на использовании этих показателей, более корректен.

Результаты национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года показали снижение среднего числа рожденных детей в относительно более молодых поколениях женщин. В поколении женщин 1959–1963 годов

рождения, которым на момент переписи населения 2009 года было 45–49 лет и они закончили процесс деторождения, среднее число рожденных ими детей было больше 3,0 в Южно-Казахстанской (3,48), Кызылординской (3,39) и Мангистауской (3,05) областях.

В 2020 году в городской местности число родившихся составило 248,7 тыс. человек или 58,4%, в сельской – 176,9 тыс. человек или 41,6%. Более половины всех родившихся зарегистрировано в 6-ти регионах страны: в Туркестанской (14,4%), Алматинской областях (12,7%), г. Алматы (8,3%), г.Шымкент (7,4%), г.Нур-Султан (7%) и Жамбылской (6,9%) области.

Согласно статистике, общий коэффициент рождаемости, показывающий число рождений на 1000 человек, за январь-декабрь 2020 года составил 22,40 родившихся на 1000 населения. Коэффициент суммарной рождаемости, показывающий число детей, которых родит одна женщина за весь свой репродуктивный период, по предварительным данным за 12 месяцев 2020 года составил 3,12 детей на одну женщину.

За два месяца 2021 года количество родившихся составило 65,7 тысячи человек, что на 1,6 процента больше, чем за этот же период 2020 года (64,7 тысячи). Общий коэффициент рождаемости на 1000 человек составил 21,41 родившихся.

Брачная и внебрачная рождаемость. В 2017 году 87,0% детей в Казахстане были рождены в зарегистрированном браке. Доля родившихся вне зарегистрированного брака ежегодно снижается — с 24,4% в 2005-м до 13,0% в 2017 году. Одной из причин снижения, видимо, является повышение рождаемости и, соответственно, увеличение доли вторых, третьих и последующих рождений, среди которых рождения вне зарегистрированного брака традиционно распространены реже, чем среди первых рождений. Доля родившихся вне зарегистрированного брака у городского населения (2017 год — 13,4%) несколько выше, чем у сельского (12,4%). Но разница между ними в величине этого показателя сокращается (в 2005 году она превышала 5%; соответственно 26,6% и 21,3%), а в 2014 году в сельской местности доля родившихся вне зарегистрированного брака (15,2%) была даже выше, чем в городских поселениях (14,8%). Наименьший процент родившихся вне зарегистрированного брака в Атырауской (2017 год— 6,9%), Мангистауской (6,9%) и Кызылординской (7,7%) областях, а наиболее высок он в Северо-Казахстанской (21,3%), Павлодарской (20,1%) и Костанайской (19,9%) областях.

Из столетия в столетие брак был тем, о чем только и могли мечтать любящие, потому что был единственным, что могло их соединить. Но время, все меняющее, изменило и отношение к браку. Сегодня брак далеко не обязателен и здесь находится немало веских доводов: отсутствие жилья, материальная необеспеченность и незрелость чувств. За последние пять лет в области отмечается снижение числа заключенных браков: с 11,2 тысячи в 2015 году до 8,6 тысячи в 2020 году. Данный факт обусловлен спадом «демографической волны», то есть сейчас на «брачном

рынке» многочисленное поколение, рожденное в 1980-е годы, сменилось на менее многочисленное родившихся в 90-е годы. Рассматривая брачность по этническому признаку следует отметить, что если пять лет назад доля брачных союзов, заключенных казахами, составляла 62%, русскими - 34%, немцами – 1,6%, то в 2020 году соответственно 66%, 30% и 1,4%. Данный факт обусловлен реструктуризацией национального состава области.

Средний возраст впервые вступивших в брак мужчин в 2020 году составил 28,0 лет, женщин – 25,3. Между представителями разных национальностей за год зарегистрировано 1054 брака, или каждая восьмая пара. Из основных национальностей, проживающих в Восточном Казахстане, меньше всех зарегистрировали брак с представителем другой национальности казахи – 5%. Среди русских их 16%, татар – 85%, немцев – 92%. То есть с уменьшением доли той или иной национальности в общей численности населения возрастает удельный вес межнациональных браков среди данной национальности.

Повторные браки играют компенсирующую роль по отношению к распавшимся бракам вследствие развода и овдовения. В 2020 году вторично вступили в брак 1814 мужчин (21% всех вступивших в брак мужчин) и 2056 женщин (24%).

К сожалению, на две пары брачующихся приходится один развод. За 2020 год зарегистрировано 4,0 тысячи разводов, что на 22,5% меньше, чем пятилетие назад. Наибольшая доля разводимости у мужчин - в возрасте 30–34 лет, у женщин – в 25–29 и 30–34 лет. Распадаются браки, в основном, после 5–9 и после 20 лет совместной жизни. Средняя продолжительность брака до расторжения в 2020 году составила 9 лет. Каждый шестой развод зарегистрирован между представителями разных национальностей.

Дифференциация уровня рождаемости в зависимости от образования. Уровень рождаемости существенно различается в зависимости от образования женщин, хотя в более молодых поколениях эти различия сглаживаются. По данным переписи населения 2009 года, в поколении женщин 1939–1943 годов рождения среднее число рожденных детей у женщин с высшим и неоконченным высшим образованием значительно меньше, чем у имеющих более низкий уровень образования. У женщин с высшим образованием величина этого показателя меньше по сравнению с имеющими среднее специальное образование на 0,21, начальное профессиональное — на 0,69, общее среднее — на 1,63, основное среднее — на 1,87, начальное — на 2,18.

Репродуктивные планы. Казахстан, по-видимому, единственная (или по крайней мере одна из немногих) страна, где в программу переписи населения был включен вопрос о планируемом числе детей. При переписи населения 2009 года женщинам в возрасте 15–55 лет задавался вопрос «Планируемое число детей (включая имеющихся)». Результаты переписи показали, что в поколениях 1976 года рождения и ранее (на момент переписи— 32 года и старше) среднее планируемое число детей почти не

меняется. Однако у более молодых женщин оно сокращается и весьма значительно. Если у 32-летних женщин оно составляет 2,79, то у 25-летних — уже 2,58, у 20-летних — 2,28, у 15-летних — 2,01. Реализация этих планов может привести к существенному сокращению рождаемости в Казахстане. Значительное уменьшение среднего планируемого числа детей начинается в одних и тех же поколениях у городских и сельских женщин, но у сельских женщин оно происходит интенсивнее. В результате среднее планируемое число детей у городских и сельских жительниц в более молодых возрастах существенно сближается, а у тех, кто к моменту переписи населения 2009 года не достиг еще 20 лет, практически сравнивается.

Этнические различия в рождаемости. Следует иметь в виду, что отмеченные различия в среднем числе рожденных детей у женщин разных национальностей могут быть отчасти связаны с различиями их возрастной структуры.

ДОМОХОЗЯЙСТВА

Домохозяйство — это лица или группа лиц, проживающих совместно, объединяющих (полностью или частично) свои доходы и имущество и совместно потребляющих определенные виды товаров и услуг, к которым относятся главным образом жилье и продукты питания²⁸. Домохозяйство — основная единица статистического учета в современных переписях населения. В отличие от семьи, домохозяйство может состоять из одного человека и включать лица, не связанные отношениями родства. Анализ динамики и структуры домохозяйств и входящих в их состав семей важен для понимания как тенденций и перспектив воспроизводства населения, так и взаимосвязей между демографическими изменениями и социально-экономическим развитием. Исследование различных характеристик домохозяйств (размер и тип домохозяйства, число детей и др.) возможно только по данным переписей населения.

В современной истории Казахстана было две переписи: в 1999 и 2009 годах. Перепись, которая была запланирована на 2019 год, перенесена на 2020-й.

Сравнение переписей 1999 и 2009 годов показывает, что число домохозяйств увеличилось за 10 лет — с 4,16 млн до 4,39 млн — на 231,5 тысяч, или 5,6%. При этом число городских домохозяйств выросло всего на 1,2%, в то время как сельских — на 13,4%.

Больше всего домохозяйств, согласно переписи 2009 года, было зафиксировано в Южно-Казахстанской области (с 2018 года — Туркестанская область) (490,7 тыс.), Восточно-Казахстанской области (446,6 тыс.), в Алматы (438,2 тыс.), Карагандинской (437,8 тыс.) и Алматинской (432,2 тыс.) областях.

Виды домохозяйств: нуклеарные, расширенные, составные, а также домохозяйства, состоящие из одного человека.

Нуклеарное домохозяйство состоит из одной супружеской пары с детьми или без детей или одного из родителей со своими детьми, не состоящими в браке.

Расширенное домохозяйство состоит из: одной нуклеарной семьи и связанных родством лиц; двух или более связанных родством нуклеарных семей без других лиц; двух или более связанных родством нуклеарных семей и других связанных родством лиц; связанных родством лиц, не образующих какой-либо нуклеарной семьи.

Составное домохозяйство — это домохозяйство, имеющее в своем составе не родственников.

По данным переписи 2009 года, из общего числа домохозяйств (4 391 759) наибольшую долю составили нуклеарные (2 321 978, или 52,9%) и расширенные домохозяйства (1 311 265, или 29,9%). Домохозяйства, состоящие из одного человека (639 890), составили 14,6% всех домохозяйств, составные (118 626) — 2,7%. Средний размер домохозяйств и в 1999, и в 2009 году составил 3,6 человека и не изменился. Размер сельских домохозяйств также не изменился — 4,4 человека. А размер городских вырос на 0,1 — с 3,1 до 3,2 человека.

Таблица - Средний размер домохозяйства

	Всего		Городские		Сельские	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Все домохозяйства	3,6	3,6	3,1	3,2	4,4	4,4
Из них:						
Домохозяйства, состоящие из одного человека	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Нуклеарные	3,5	3,5	3,2	3,2	4,0	3,9
Из них						
Домохозяйства, из матери с детьми	3,7	3,7	3,4	3,4	4,2	4,1
Домохозяйства, из отца с детьми	2,6	2,6	2,5	2,5	3,0	2,9
Расширенные	5,2	5,2	4,7	4,6	5,9	5,9
Составные	3,9	3,9	3,7	3,7	4,6	4,5

Размер домохозяйства в основном определяется числом детей. Чем больше детей, тем больше средний размер домохозяйств. За период между переписями состав домохозяйств изменился: выросла доля домохозяйств без детей (с 29,2% до 36,2%) и, соответственно, меньше стало домохозяйств с детьми — на те же 7%.

Анализ региональных особенностей среднего размера домохозяйств показал, что, несмотря на то что средний показатель по Казахстану остается стабильным, в регионах существует разнонаправленная динамика, которую трудно объяснить каким-либо одним фактором, например рождаемостью, миграцией или уровнем экономического развития.

В 8 регионах средний размер домохозяйств снизился, в 6 регионах — вырос. Можно сделать вывод, что рост показателя в Алматинской, Мангистауской и Южно-Казахстанской (с 2018 года — Туркестанская область) областях был обусловлен увеличением среднего размера городских домохозяйств, а сокращение — в Акмолинской, Актюбинской, Атырауской и других областях — сокращением среднего размера сельских домохозяйств.

Таблица – Домохозяйства, состоящие из двух и более человек, по числу лиц моложе 18 лет.

	Число домохозяйств		Состав домохозяйств, в %		Состав домохозяйств с детьми, в %		Средний размер домохозяйств	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Все домохозяйства	3566179	3751869	100	100			4,0	4,1
Домохозяйства, имеющие в составе лиц моложе 18 лет	2523112	2395310	70,8	63,8	100	100	4,6	4,8
Из них								
1 ребенка	998466	1030592	28,0	27,5	39,6	43,0	3,4	3,7
2 детей	865195	771348	24,3	20,6	34,3	32,2	4,5	4,7
3 детей	395261	356504	11,1	9,5	15,7	14,9	5,7	5,9
4 детей	171391	158225	4,8	4,2	6,8	6,6	6,8	7,1
5 и более детей	92799	78641	2,6	2,1	3,7	3,3	8,8	9,5
Домохозяйства, не имеющие в составе лиц моложе 18 лет	1043067	1356559	29,2	36,2			2,6	2,8

Анализ структуры домохозяйств по типам показывает существенные отличия в их динамике в период между переписями. Так, число составных домохозяйств выросло почти вдвое — на 92,7%; расширенных домохозяйств — на 39,4%; число домохозяйств, состоящих из одного человека, — на 7,7%. Число сельских домохозяйств этих трех типов росло быстрее, чем городских.

При этом число нуклеарных домохозяйств — самой массовой категории — сократилось на 9,4%, в т. ч. городских — на 13,7%, а сельских — на 2,1%.

Анализ переписей 1999 и 2009 годов показывает, что различия в динамике числа семей разных типов предопределили изменение состава домохозяйств за межпереписной период, главным образом из-за сокращения доли нуклеарных домохозяйств, состоящих из супружеской пары с детьми и без детей, с 49,90% до 41,01% (на 8,89%) и увеличения доли расширенных семей с 22,61% до 29,86% (на 7,25%).

Таблица – Структура домохозяйств по типам

	Всего		Городские		Сельские	
	1999	2009	1999	2009	1999	2009
Все домохозяйства	100	100	100	100	100	100
Из них:						
Домохозяйства, состоящие из одного человека	14,28	14,57	18,31	18,51	6,99	8,21
Нуклеарные	61,63	52,87	60,62	51,69	63,45	54,78
Из них						
Домохозяйства, состоящие из супружеской пары с детьми и без детей	49,90	41,01	47,26	38,54	54,68	45,00
Домохозяйства, из матери с детьми	10,71	10,31	12,27	11,56	7,88	8,28
Домохозяйства, из отца с детьми	1,02	1,55	1,09	1,59	0,90	1,50
Расширенные	22,61	29,86	19,23	26,35	28,74	35,53
Составные	1,48	2,70	1,84	3,46	0,82	1,48

Среди нуклеарных домохозяйств значительно выросло число домохозяйств, состоящих из отца с детьми, — на 60,9%. Число домохозяйств, состоящих из матери с детьми, увеличилось на 1,6%, превышая по численности в 6,6 раза число домохозяйств, состоящих из отца с детьми.

Анализ состава домохозяйств в региональном разрезе показал, что преобладающим типом во всех областях было и остается нуклеарное домохозяйство, доля которого составляет 51–59%. Исключение— города Нур-Султан и Алматы с долей этих домохозяйств 42–43%.

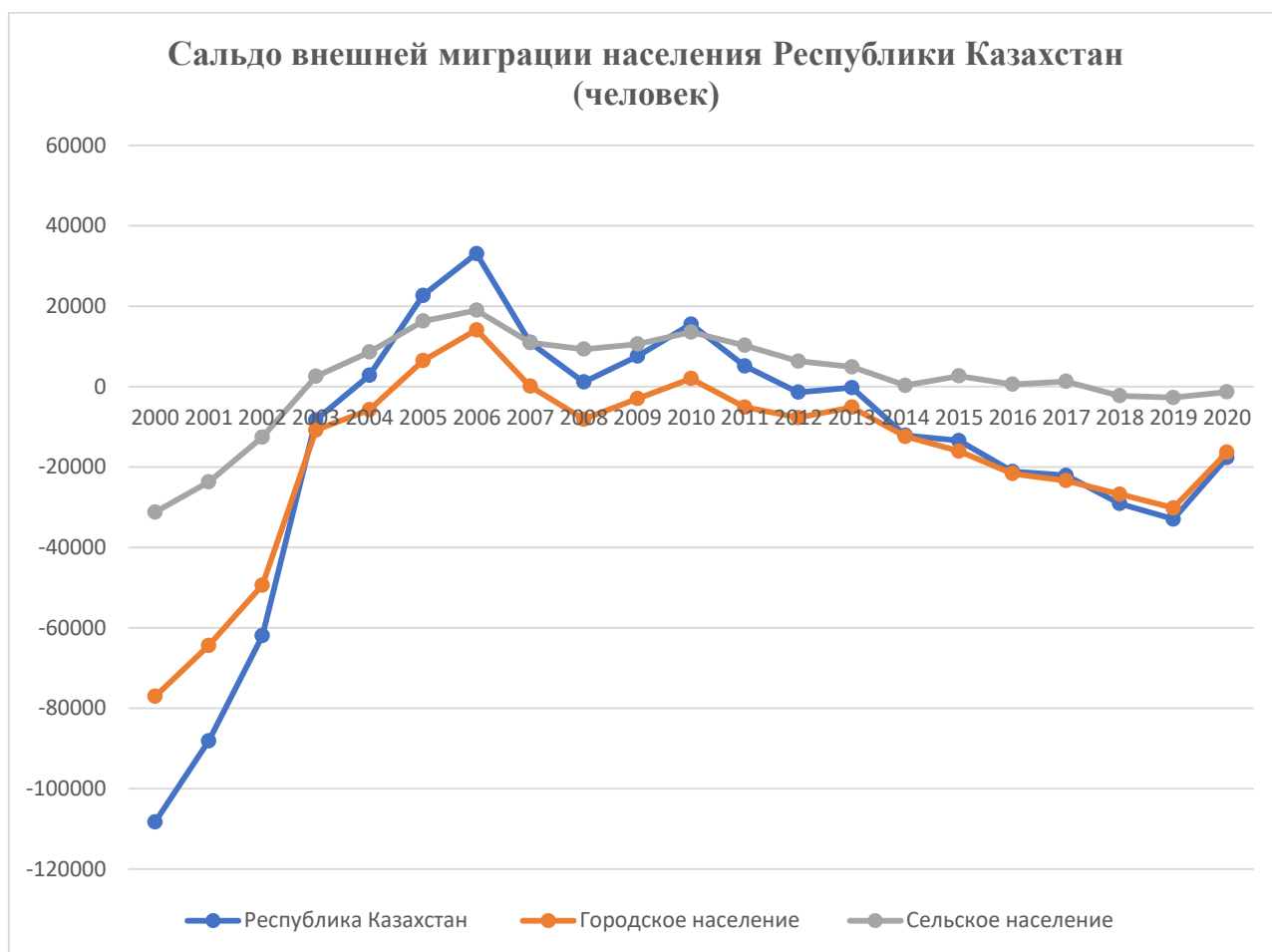
Сохранение большого числа и доли расширенных домохозяйств связано с сохранением традиционного уклада жизни, для которого характерно совместное проживание нескольких поколений, в частности, проживание родителей с женатыми детьми и внуками. Можно предположить, что благодаря увеличению городского населения доля домохозяйств одиночек и составных домохозяйств останется высокой. Прирост жилья в многоквартирном сегменте городов будет способствовать нуклеаризации домохозяйств за счет расширения возможностей улучшения жилищных условий молодых семей, отделяющихся от родительских семей.

МИГРАЦИЯ НАСЕЛЕНИЯ

На протяжении всей истории страны миграция влияла на развитие населения Казахстана. В советский период республика приняла большое число разных категорий мигрантов. Среди них были добровольные экономические мигранты, которые осваивали целину, строили, а затем работали на шахтах, заводах и фабриках. На освоение целины прибыло более полумиллиона человек³³. В годы Великой Отечественной войны республика приняла большое число вынужденных мигрантов, эвакуированных из Европейской

части СССР. На 1 января 1942 года в Казахскую ССР прибыло 381 260 человек³⁴. По некоторым оценкам, общее число эвакуированных превысило полмиллиона человек. Многие из них после войны остались жить и работать в Казахстане. В 1930–1940 годах в Казахстан насильственно направлялись огромные массы людей — кулаки в ссылку, узники ГУЛАГа, депортированные народы (немцы, поляки, чеченцы, ингуши и др.). Так, на 1 января 1949 года в Казахской ССР на спецпоселении находилось 820 тысяч представителей депортированных народов, из них около 400 тысяч немцев. Благодаря миграционным процессам Казахстан превратился в одну из самых мозаичных в этнокультурном плане стран мира.

Вплоть до конца 1960-х годов Казахстан имел положительное сальдо внешней миграции. В последующие годы приток населения сменился оттоком. А в первые годы независимости репатриация приобрела взрывной характер. В 90-е годы стал увеличиваться отток репатриантов из Казахстана, особенно в Россию и Германию. По данным Комитета по статистике Республики Казахстан, с 1992 по 2003 год страна потеряла в результате неэквивалентного обмена с внешним миром 2,2 млн человек. Россия в обмене с Казахстаном за этот период получила около 1,5 млн человек, Германия — 850 тысяч человек. Вместе с тем в этот период закладывались и позитивные факторы (политика открытых дверей, трансформация экономики на рыночной основе, развитие предпринимательства), которые повлияли на миграционные процессы в Казахстане в новом столетии. Большое влияние на миграционную систему страны оказал перенос столицы из Алма-Аты в Астану (ныне Нур-Султан) в 1997 году. Рассмотрим детальнее основные направления и характеристики миграционных потоков в новом столетии.



Внешняя постоянная миграция. Политическая стабильность и экономический рост 2000-х изменили характер международной миграции в Казахстане по сравнению с предыдущим десятилетием. С 2004 по 2011 год в стране наблюдался положительный миграционный прирост. В общей сложности, по данным казахстанской статистики, с 2004 по 2011 год нетто-миграция с Россией составила 180 тысяч человек в пользу последней и 32,5 тысячи в пользу Германии. При этом усилился приток мигрантов из государств Центральной Азии, Китая, Монголии и ряда других стран. Этому способствовала государственная программа содействия переселению казахов из-за рубежа на историческую родину. Всего с 2004 по 2011 год положительное сальдо миграции Казахстана с Узбекистаном составило 211 тысяч человек, с Китаем — 36,6 тысячи человек, с Монголией — 27 тысяч человек и с Кыргызстаном — 14 тысяч человек.

Оралманы и переселенцы. Оралманы — этнические казахи, которые возвращаются на историческую родину из-за рубежа, а переселенцы — казахстанцы, переселяющиеся из южных регионов в северные. Ежегодно правительство устанавливает квоту на допустимое количество въезда в республику оралманов и количество переселенцев (8 статья Закона «О миграции населения»).

С 1991 года по 1 января 2016 года на историческую родину вернулись и получили статус оралмана 261 104 семьи — 957 772 этнических казаха, что

составляет 5,5% населения страны. 61,6% оралманов прибыли из Узбекистана, 14,2% являются выходцами из Китая, 9,2% из Монголии, 6,8% из Туркменистана, 4,6% из России и 3,6% из других стран.

Южно-Казахстанская область (с 2018 года — Туркестанская область) приняла 21,2% оралманов, Алматинская — 16,3%, Мангистауская — 13%, Жамбылская область — 9,4%, и 40,1% оралманов расселились в других регионах страны.

Лица трудоспособного возраста среди оралманов составляют 55,6%, дети до 18 лет — 39,9% и пенсионеры — 4,5%.

В период с 2012 по 2018 год Казахстан вновь стал терять население — 100 тысяч человек за 7 лет. Изменения в тенденции были обусловлены сокращением притока этнических казахов-репатриантов. В итоге сальдо миграции в обмене с Узбекистаном по сравнению с предыдущим периодом сократилось в четыре раза до 51 тысячи человек, с Китаем — до 12,7 тысячи, с Монголией — до 1,8 тысячи и Кыргызстаном — почти до 5 тысяч. При этом отток в Россию остался практически на прежнем уровне — около 17 тысяч человек. Потери в миграционном обмене с Германией уменьшились почти в 3 раза — до 12,7 тысячи человек. В общей сложности миграционный прирост с 2004 по 2018 год в Республике Казахстан составил 1 тысячу человек. Это дало основание экспертам из Отдела народонаселения ООН при разработке демографического прогноза для Казахстана предположить, что после 2017 года приток в среднем по пятилетним периодам будет равен 0.

Этнический состав мигрантов отражает два важнейших процесса на постсоветском пространстве. С одной стороны, стремление казахов из других стран вернуться на историческую родину, с другой — эмиграция русскоязычного населения в Россию. В общей сложности среди 195 тысяч людей, прибывших в Казахстан в 2007–2017 годах на постоянное жительство, казахи составили 65%, а русские — 15%. Среди всех выбывших (245 тысяч) русские составляли 71%, немцы и украинцы — по 7%, казахи — только 4%.

Таблица- Сальдо внешней миграции населения Республики Казахстан по странам

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Всего	-108307	-88162	-62012	-8306	2789	22668	33041	10962	1117	7526	15516	5096	-1426	-279	1216	1346	21145	22130	29121	32970	19312
Армения	82	55	78	110	98	102	302	58	80	100	218	201	158	124	1989	177	1499	1769	6868	2828	2121
Азербайджан	68	127	132	138	136	75	249	60	99	147	652	450	314	233	198	174	149	170	241	1616	1414
Беларусь	-2838	-1957	-1465	-763	-453	-476	-475	-669	-523	-573	-574	-675	-553	-953	-1404	-4343	-244	-166	-230	-280	-1919
Кыргызстан	937	1597	1982	2357	2308	2428	2267	1634	1274	1120	1141	1169	1104	1132	793	531	446	467	293	197	380
Молдова	-5	14	26	10	29	26	9	4	31	1	19	16	18	-2	20	3	8	-2	-1	9	6
Узбекистан	11533	17751	23667	30209	35117	44029	32012	24489	16315	18443	20842	19951	15167	12506	8481	728	400	45	47	34	22
Россия	-84783	71420	58294	23886	25650	23476	13227	26738	31390	21146	15261	23221	22063	16561	20148	2177	2655	2852	3287	3639	2152
Таджикистан	541	417	343	285	208	139	646	129	101	146	292	328	314	260	187	201	140	225	223	167	148
Туркмения	1973	2897	3115	3297	3235	2376	4548	4065	2515	2088	1353	1017	1343	1926	560	72	384	380	365	835	189
Украина	-791	-611	-797	-355	-209	-170	-164	-252	-80	-53	0	-64	-125	-94	-41	-85	158	184	97	20	-1
США	501	423	256	376	297	255	198	115	220	199	130	123	-72	108	167	201	192	184	232	190	175
Германия	-35390	37870	32229	21744	16457	-9624	-1913	-1286	-1042	-1953	-608	-664	-606	-1037	-2003	-1974	-2465	-2741	-2472	-2573	302
Греция	108	-63	-25	6	-4	3	-1	11	7	7	8	12	12	12	6	3	-4	1	-4	-2	-2
Грузия	36	53	102	119	83	78	7	66	95	86	326	326	288	175	68	105	57	66	41	40	-6
Израиль	-1193	-610	-424	-234	-157	-70	-42	-19	-55	-72	-47	-52	-53	-33	-72	-63	-11	-10	-11	-13	91
Иран	868	190	56	-2	35	22	40	26	14	18	49	58	53	50	100	83	29	37	37	127	-52
Канада	-226	-294	-271	-367	-278	-261	-144	-133	-125	-197	-124	-98	-149	-71	-93	-101	-159	-92	-112	-64	105
Китай	188	644	900	1673	342	44	491	577	628	401	360	326	268	204	599	217	206	953	242	400	-90
Монголия	451	281	453	113	155	306	360	368	40	47	360	92	312	307	262	179	257	285	239	259	144

				4	7	6	5	1	9	1	3	6									
Турция	89 1	33 3	11 1	18 8	94	27 0	33 7	30 1	15 9	21 0	28 0	36 4	32 3	35 9	18 5	19 8	56	45	91	53	- 38
Другие страны	-40	72 7	78 4	- 10	52	- 68	80	- 16	17 3	19 9	21 1	39 0	24 3	25 2	22 1	11 4	- 88	31	- 15	- 35	29 6

Среди регионов Казахстана по отношению к внешней миграции четко выделяются две группы. Северные области с большой долей русскоязычного населения имеют большое отрицательное сальдо. Южно-Казахстанская область, с 2018 года разделенная на Туркестанскую область и город республиканского значения Шымкент, а также Мангистауская и Алматинская области приняли большую часть казахов-репатриантов.

Внешняя трудовая миграция. Обладающий огромным ресурсным потенциалом Казахстан в начале 2000-х по мере ускорения экономического роста на постсоветском пространстве стал второй страной (после России), принимающей трудящихся-мигрантов из других государств. Чтобы защитить внутренний рынок труда в условиях большого числа молодежи, Правительство Казахстана с начала 2000-х устанавливало квоты на привлечение иностранных работников и ограничение их числа в различных секторах экономики. Квоты устанавливались в процентном отношении к численности экономически активного населения. Первоначально квота составляла 0,15%, что не превышало 10–11 тысяч человек. С 2004 по 2008 год происходил ежегодный прирост квоты, которая к 2008 году поднялась до уровня 1,6%, или 132,8 тысячи человек. Однако в результате глобального экономического кризиса 2008–2009 годов она была снижена и в 2014 году составила 0,7% от экономически активного населения республики³⁷. Практика квотирования впоследствии была закреплена в Законе «О миграции населения», принятом в 2011 году.

Согласно официальной статистике, максимальным приток легальных трудовых мигрантов в страну был в 2007 году — 58,8 тыс. человек. Из них более 90% прибыли из-за пределов СНГ, в основном из Турции и Китая. В 2005–2009 годах доля граждан этих стран в привлеченной рабочей силе составила соответственно 40% и 16%. В отличие от России, где большая часть законных мигрантов была занята на рабочих местах, не требующих высокой квалификации, миграционная политика Казахстана была направлена на привлечение квалифицированных специалистов. Во многом это объясняется тем, что в миграционном обмене с Россией, Германией, Украиной страна потеряла более 2 миллионов человек, большинство которых обладало высокой профессиональной квалификацией — инженеров, врачей, технологов и техников, ученых и преподавателей вузов. Спрос на неквалифицированную рабочую силу удовлетворялся за счет нелегальной миграции из Узбекистана, Кыргызстана и Таджикистана. В 2006 году в ходе легализации трудовых мигрантов было выявлено 164,5 тысячи иностранных граждан, которые работали в Казахстане без оформления соответствующих документов³⁸.

Эксперты оценивали численность нелегальных мигрантов во второй половине 2000-х в интервале от 250 тысяч до свыше 1 миллиона человек.

В 2010–2014 годах восстановилась экономика и возобновился приток трудовых мигрантов после кризиса 2008–2009 годов. Как бы то ни было, численность легальных иностранных работников в Казахстане хотя и возросла, но не достигла отметок, наблюдавшихся перед кризисом и превышавших 50 тыс. человек. Число официально зарегистрированных квалифицированных трудовых мигрантов сокращалось и в последние годы: с 37 тысяч в 2015 году до 28 тысяч в 2017-м. В страну продолжается приток незаконных трудовых мигрантов — главным образом граждан Узбекистана, Таджикистана и Киргизии. Оценки незаконной миграции сильно разнятся: от 300 000 до 1,5 миллиона человек. Самой распространенной оценкой остается 1 миллион. С апреля 2014 года подразделения миграционной полиции выдают разрешения трудовым мигрантам на работу у физических лиц в домашнем хозяйстве. Благодаря этим действиям только в 2015 году из теневого сектора было выведено более 140 тысяч мигрантов.

Вместе с тем в это же время появился фактор, который открывал новые пути для трудовой миграции. В 2014 году Беларусь, Казахстан и Россия образовали Евразийский Экономический Союз (ЕАЭС), который предполагает создание единого рынка труда и свободного движения рабочей силы. В 2015 году к соглашению присоединились Армения и Кыргызстан. Это соглашение должно было повысить интенсивность перемещений между странами — участницами Союза, поскольку гражданам стран ЕАЭС не нужно оформлять разрешительные документы на работу. Однако в условиях высокого спроса на рабочую силу граждане Казахстана, в отличие от граждан других бывших союзных республик, не принимают столь активного участия в трудовой миграции в Россию. По данным ГУВМ МВД России, в 2018 году из Казахстана в страну прибыло 111 тысяч трудовых мигрантов. Как показывают выборочные исследования, граждане Казахстана выполняют работу средней или высокой квалификации.

Внутренняя миграция. Внутренние миграционные потоки в Казахстане в 2000–2020 годах имели два полюса притяжения. Одним из них была новая столица — Астана (Нур-Султан), которая в результате миграции, согласно национальной статистике, получила более 510 тысяч человек. Вторым была прежняя столица Казахстана — Алматы, которая получила миграционный прирост не менее 385 тысяч человек. Главными источниками внутренних мигрантов были Туркестанская, Жамбылская и Восточно-Казахстанская области. Таким образом, внутренние миграционные потоки не способствовали смягчению территориальных диспропорций в распределении населения. Все попытки Правительства республики направить миграционные потоки с перенаселенного юга на север, опустевший из-за оттока русскоязычного населения, пока не дали очевидных результатов. Но эту задачу необходимо решать, так как в северной части страны находятся крупные предприятия, значительные аграрные и минеральные ресурсы. В

ближайшее время республике необходимо внимательно отнестись к нарастающему демографическому давлению с юга и, возможно, модернизировать существующую миграционную политику относительно трудовых и постоянных мигрантов. Тем более что продолжается отток квалифицированных специалистов в другие страны, пусть и не такой, как в 90-х.

Также необходимо регулировать внутренние миграционные потоки. В противном случае территориальные диспропорции в распределении населения будут тормозить социально-экономическое развитие. Северная часть страны не сможет развиваться в полной мере из-за недостатка работников, южная часть будет обременять государство социальными обязательствами. С целью совершенствования системы регулирования миграционных процессов в стране была разработана Концепция миграционной политики Республики Казахстан на 2017–2021 годы, утвержденная постановлением Правительства от 29 сентября 2017 года № 602.

Республика Казахстан придерживается стратегии временной миграции по вовлечению иностранных работников, оптимальному расселению граждан по территории страны, а также долгосрочной постоянной миграции по отношению к репатриантам, прибывающим в Республику Казахстан.

УРОВЕНЬ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ

Доходы, расходы и потребление домохозяйств. В последние годы в Республике Казахстан отмечается устойчивый рост **номинальных денежных доходов**. В 2013–2017 годах они выросли почти в 1,5 раза — на 47,1%. Максимальный уровень номинального дохода устойчиво отмечался в Атырауской области, минимальный — в Южно-Казахстанской (с 2018 года — Туркестанская область). Однако **динамика реальных денежных доходов в Казахстане отличается от динамики номинальных денежных доходов из-за инфляции.**

Рост реальных доходов ниже и в среднем по Казахстану, и по всем регионам. Так, за период 2013–2017 годов они выросли на 5,2%, в то время как номинальные — на 47,1%. Только в трех регионах отмечен устойчивый рост реальных доходов: в Акмолинской (рост в целом за период на 10,8%), Костанайской (на 16,5% — максимальный из всех регионов) и Северо-Казахстанской (на 8,7%) областях. Это те же регионы, в которых был отмечен максимальный рост номинальных доходов. Реальные доходы снизились за тот же период в Южно-Казахстанской (на 10,5%), Мангистауской (на 5,2%), Кызылординской и Актюбинской (на 4,3%) областях.

Анализ **структуры денежных доходов населения** в 2020 году по регионам показывает значительную дифференциацию по **доле доходов от трудовой деятельности** как в целом (от 87,0% в Мангистауской области до 64,2% в Северо-Казахстанской), так и от работы по найму (от 80,6% в Мангистауской области до 54,5% в Северо-Казахстанской), а также от

самостоятельной занятости и предпринимательской деятельности (от 24,2% в Южно-Казахстанской области до 5,4% в Карагандинской области и Алматы).

В областях с более старым населением (с большой долей населения старше трудоспособного возраста), таких как Северо-Казахстанская, Восточно-Казахстанская, Акмолинская, Павлодарская и Костанайская, доля пенсий в доходах составляет 20% и более, в отличие от областей с относительно молодой структурой населения — Мангистауской (9,0%), Туркестанской и Атырауской (по 12,9%).

Денежные расходы населения за период 2013–2020 годов выросли в среднем на 1/3. Доля потребительских расходов в денежных расходах населения в среднем по Казахстану достаточно стабильна и колеблется в интервале 92,3–92,8%. Потребительские расходы в городе существенно выше, чем в сельской местности (более чем в 1,4 раза).

Расходы на продовольственные товары составляют около половины всех расходов. Выявлена тенденция роста этого показателя: в городах с 46,1% в 2013 году до 48,8% в 2017-м, в селе — с 47,7% в 2013 году до 53,3% в 2017-м.

Для сравнительной оценки уровня жизни по регионам использовался **прожиточный минимум**, который равен стоимости минимальной потребительской корзины, состоящей из стоимости продовольственной корзины и расходов на непродовольственные товары и услуги. Этот показатель за 2013–2017 годы в среднем вырос на 33,7%.

В качестве критерия абсолютной бедности, как правило, используют величину прожиточного минимума или размер его продовольственной части. Показатель уровня бедности (доля населения с доходами ниже величины прожиточного минимума) в последние годы снижался (с 2,9% в 2013 году до 2,6% в 2017-м и в 2,5 раза по сравнению с 2010 годом). Однако в связи с тем, что с января 2018 года структура прожиточного минимума была изменена (фиксированная доля расходов на непродовольственные товары и услуги установлена в размере 45% к стоимости минимальной потребительской корзины), величина данного показателя увеличилась в 2018 году до 4,3%. Доля населения с доходом ниже стоимости продовольственной корзины составляет стабильно около 0,1%.

Неравномерность распределения доходов несколько возросла: за 2013–2017 годы коэффициент Джини⁴² увеличился с 0,263 до 0,273, а соотношение доходов 10% наиболее и наименее обеспеченного населения — с 5,6 до 5,9.

Для анализа региональных особенностей распространенности бедности были сопоставлены два показателя: доля бедных в регионе к общему числу бедных в стране и доля населения в регионе к общему числу населения страны. Если это соотношение больше 1, то регион можно признать относительно бедным в сравнении со средним уровнем по Казахстану.

Худшая ситуация в Южно-Казахстанской области (с 2018 года — Туркестанская), где доля бедных была в 1,9 раза выше доли населения области в общем числе населения в республике. В этой области было

сосредоточено 31% всех бедных, проживающих в Казахстане. Относительно бедным можно считать население Жамбылской, Мангистауской и Северо-Казахстанской областей, где доля бедных в 1,3 раза больше, чем доля их населения в общем населении страны.

Лучшая ситуация в городах Нур-Султан и Алматы, где доля бедных значительно меньше, чем доля населения этих городов в населении Казахстана: в 3,4 и 2,5 раза соответственно. В этих крупнейших городах страны выше уровень зарплат и занятости. К относительно «небедным» можно отнести промышленно развитые Карагандинскую и Павлодарскую области, где доля бедных в 1,6 раза ниже, чем доля населения этих областей в общей численности населения.

Казахстан достиг определенных успехов в борьбе с бедностью и выполнил свои обязательства в рамках предыдущей глобальной повестки дня Целей развития тысячелетия (ЦРТ).

Но, несмотря на этот прогресс, проблема искоренения бедности по-прежнему остается одним из наиболее важных вопросов в рамках достижения Целей устойчивого развития. В Казахстане сохраняются значительные региональные и поселенческие (город-село) различия по уровню бедности. **Уровень бедности в сельской местности в 2,7 раза выше, чем в городской местности.** Одним из факторов региональной дифференциации распространенности бедности является такой демографический фактор, как размер домохозяйств, который, в свою очередь, зависит от доли многодетных домохозяйств. Так, среди домохозяйств из пяти и более лиц доля населения с доходами ниже прожиточного минимума вдвое выше, чем в среднем по стране.

Казахстане некоторые группы населения остаются уязвимыми с точки зрения бедности, особенно те, которые проживают в сельской местности. К ним относятся самозанятые, многодетные и неполные семьи, пожилые люди, люди с инвалидностью и мигранты, что должно быть предметом отдельного исследования.

Большие семьи наиболее уязвимы — семьи с четырьмя и более детьми составляют 97% всего населения, имеющего доходы ниже величины прожиточного минимума. 90% таких семей имеют среднедушевой доход, использованный на потребление, не более двукратного размера прожиточного минимума, и находятся под угрозой бедности. Подавляющее большинство людей с инвалидностью (составляющих 3,7% от общей численности населения) попадают в категорию бедного населения и не получают достаточного пенсионного обеспечения, которое бы покрывало их потребности.

Основными причинами бедности остаются безработица, непродуктивная занятость и низкий уровень доходов среди сельского населения, доходы которого составляют лишь половину от среднего показателя по стране. Тем временем около 40% населения, занятого в сельском хозяйстве, являются самозанятыми и получают доходы, не достаточные для

поддержания достойного уровня жизни. В 2017 году в стране было 2,1 млн самозанятых (24,5% от занятого населения). В южных регионах страны статус самозанятого населения достигает 80% от занятого населения.

Местное производство обеспечивает продовольственную безопасность страны по основным видам товаров более чем на 80%.

В глобальном рейтинге продовольственной безопасности за 2018 год Казахстан занял 57-е место среди 113 государств. Рекомендации Казахстану крайне важно повышать производительность труда в сельском хозяйстве. С этой целью государство проводит политику повышения конкурентоспособности агропромышленного сектора (АПК). В том числе происходит цифровизация АПК: оцифрованы 100% пахотных земель и 70% пастбищ в стране. К 2021 году стоит задача создать в Казахстане не менее 20 цифровых и 2000 продвинутых ферм, которые будут применять элементы точного земледелия. Уменьшить бедность, обеспечить устойчивое развитие человеческого потенциала, стабилизировать социальный уровень жизни можно, создавая условия для реализации трудового потенциала, повышая уровень доходов, доступность и качество образовательных и медицинских услуг, реализуя меры социальной адаптации, экономической реабилитации и социальной поддержки наиболее уязвимых слоев населения.

Национальная политика по сокращению бедности должна быть направлена не только на тех, кто беден по абсолютным меркам, но и на тех, кто подвержен риску бедности (живущих на доходы, не достаточные для поддержания достойного уровня жизни). Поэтому очень важно использовать концепцию относительной бедности для оценки эффективности социальной политики— она позволит разработать подход, направленный на предупреждение бедности и сокращение социального неравенства. Национальная политика должна быть направлена на решение проблем продуктивной занятости, безработицы среди женщин и молодежи, особенно в сельской местности. С этой целью необходимо улучшить доступ к информации, субсидиям и финансированию для сельских предпринимателей, улучшить сельскую инфраструктуру и создавать возможности для достойной занятости сельчан.

Необходимо повысить эффективность системы социальной защиты, усилить социальную защиту наиболее уязвимых групп, обращая особое внимание на сельских жителей, самозанятых, многодетные и неполные семьи, людей с инвалидностью, пожилых людей и мигрантов через:

- предоставление финансовой поддержки уязвимым слоям населения с мерами по их социальной интеграции и повышению конкурентоспособности на рынке труда; создание новых рабочих мест с достойной заработной платой;
- доступ к качественному образованию и медицинскому обслуживанию;
- взаимодействие органов социального обеспечения и образования для качественного профессионального образования малообеспеченных и уязвимых семей в целях профилактики воспроизводства хронической бедности;

- обеспечение эффективного взаимодействия организаций социальной поддержки с бизнес-сообществом и организациями гражданского общества, специализирующимися на помощи незащищенным категориям населения, на условиях государственного социального заказа и грантов;
- создание реестров/регистров социально уязвимых групп для повышения эффективности программ, направленных на удовлетворение их потребностей, и использования данных для адресной помощи;
- создание нового измерения бедности, что приведет к расширению охвата нуждающихся граждан системой социальной защиты;
- повышение производительности труда в сельском хозяйстве за счет внедрения современных технологий, диверсификации сельхозпроизводства, а также развития аграрной науки и цифровизации АПК через создание цифровых и продвинутых ферм, автоматизации процессов и государственных услуг.

Для системы измерения бедности целесообразно определить черту бедности для различных категорий лиц и домохозяйств с учетом их индивидуальных особенностей (возраст, пол, число детей, инвалидность, регион, место жительства — город/село) и инфляции. Бедная семья, в которой есть дети или люди с инвалидностью, несет двойное бремя. Введение нескольких видов прожиточного минимума или черты бедности позволит более целенаправленно и эффективно перераспределять социальную поддержку.

Государственная социальная политика должна предусматривать в том числе и сокращение относительной бедности, то есть социального неравенства. Для этого в соответствующих программных документах наряду с показателями сокращения абсолютной черты бедности должны быть установлены показатели относительной бедности.

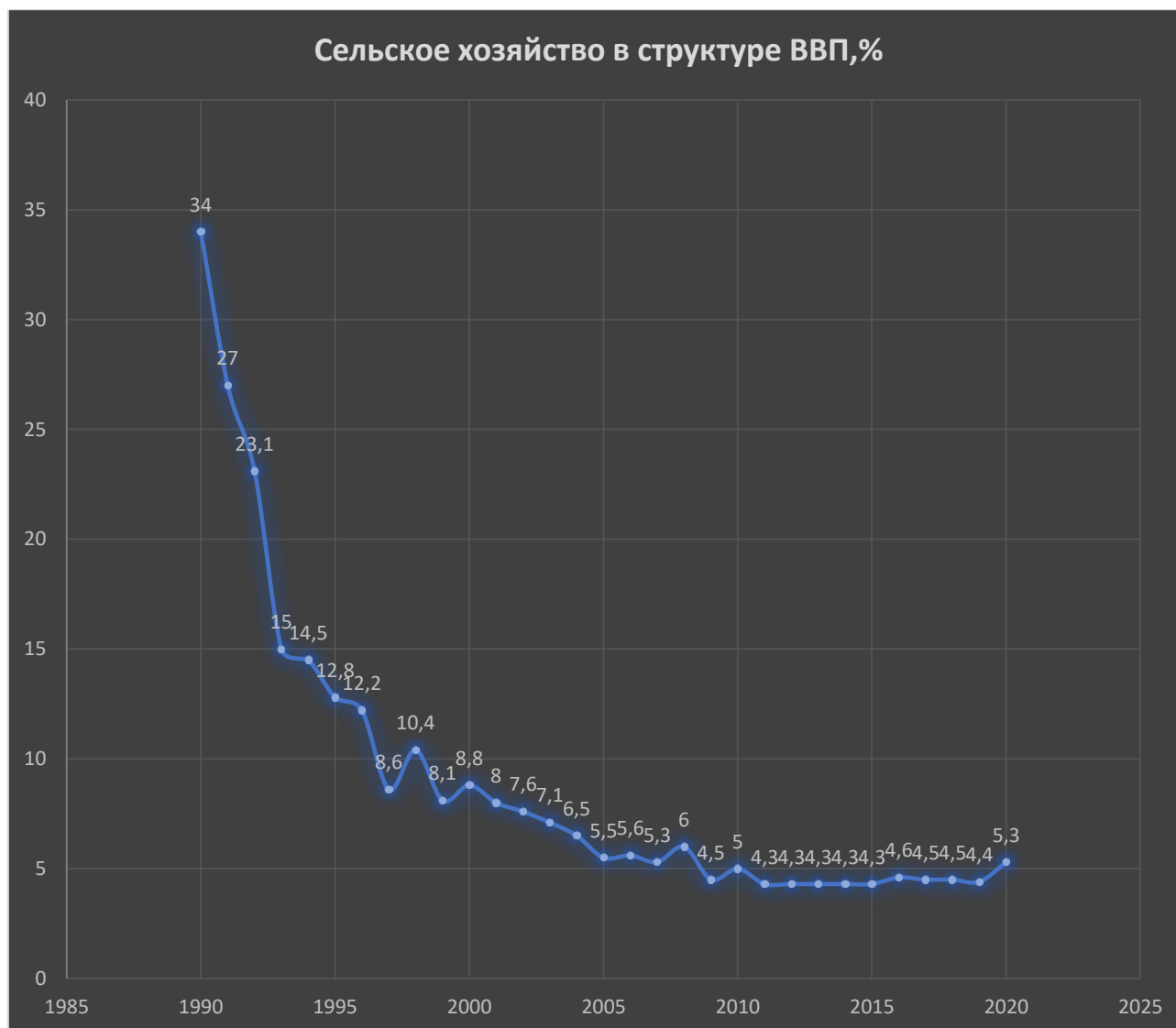
Анализ сельской экономики, оценка развития сельского хозяйства и сельских территорий

Сельское хозяйство, как базовая составляющая АПК, согласно государственной политике, является одной из 8 отраслей, которая в перспективе может обеспечить диверсификацию и рост конкурентоспособности экономики Казахстана. Предполагается, что интенсификация аграрного производства в рамках Государственной программы развития АПК на 2017–2021 гг. станет основой «элемента диверсификации».

В последние годы активно продолжается открытая дискуссия в отношении роли и перспектив развития сельского хозяйства и влияние этой важной сферы жизнедеятельности общества на сокращение разрыва между городскими и сельскими территориями и в том числе, какое влияние оказывают на развитие экономики, социальной сферы регионов.

Ключевые макропоказатели развития сельского хозяйства. Более высокие темпы роста энергетического сектора страны вскоре после обретения

государственной независимости существенно повлияло на снижение роли сельского хозяйства в экономике страны. По итогам 2019 года доля сельского хозяйства в ВВП Казахстана составила 3,1 трлн тг. или 44 %. За последние 8 лет производство сельского хозяйства сохранило устойчивую позицию, не превышая максимальный показатель в 4,7% от ВВП. Однако экономический вклад сельского хозяйства в 1990-х был в 7,7 раз выше, составляя 34% валового внутреннего продукта.



Валовая добавленная стоимость сельского хозяйства занимает 5,1% от общего объёма или 2,9 трлн тг. Со временем доля сельского хозяйства в общем объёме ВДС постепенно снизилась на 4 п.п. в сравнении с 2001 г. Наиболее высокие показатели были достигнуты в 2009 (6,9%) и 2011/2015 гг. (6,0%). Как и в случае с вкладом в ВВП, в последние годы показатель сохраняет устойчивые позиции на уровне 5,3%.



Несмотря сравнительно низкую долю инвестиций в основной капитал всего (3,3%), среднегодовые темпы роста находятся в положительной динамике – 14% за 2003–2018 гг. Объем инвестиций в 2018 г. составил 365 млрд тенге, превышая показатель 2013 года в 2,2 раза. Тем не менее, общая тенденция инвестиций нестабильна.

При наличии некоторых колебаний доля инвестиций в основной капитал к ВДС сельского хозяйства (13%) сравнительно увеличилась в последние годы. В сравнении с другими отраслями показатель намного меньше, чем в обрабатывающей промышленности (18%) и горнодобывающей промышленности (49%).

Валовый выпуск продукции (услуг) сельского хозяйства*

в действующих ценах, млн. тенге

	Валовый выпуск продукции (услуг) сельского хозяйства	в том числе:		
		валовая продукция растениеводства	валовая продукция животноводства	услуги в области сельского хозяйства
Все категории хозяйств				
1990	50,8	29,3	19,9	1,6
1991	77,8	38,7	36,6	2,6
1992	924,1	674,1	202,7	47,3

1993	6 045,7	3 541,1	1 907,3	597,3
1994	113 611,3	73 330,4	33 767,5	6 513,4
1995	208 919,2	107 409,5	91 681,3	9 828,5
1996	289 073,1	168 930,2	110 169,9	9 973,0
1997	308 740,1	170 605,1	131 627,4	6 507,7
1998	250 360,8	106 576,8	141 785,1	1 998,9
1999	337 253,8	177 703,7	157 266,6	2 283,5
2000	404 145,9	223 503,3	178 542,8	2 099,8
2001	535 124,0	325 770,2	207 869,1	1 484,7
2002	558 742,3	321 466,2	235 925,3	1 350,8
2003	613 306,9	351 448,7	259 497,1	2 361,1
2004	695 801,4	384 542,2	307 423,5	3 835,7
2005	749 077,8	389 526,6	355 786,3	3 764,9
2006	825 557,0	413 666,9	407 545,2	4 344,9
2007	1 089 384,0	608 392,3	476 276,0	4 715,7
2008	1 404 492,6	770 239,6	628 601,0	5 652,0
2009	1 641 352,4	932 305,1	703 174,5	5 872,8
2010	1 822 074,1	895 425,2	920 777,3	5 871,7
2011	2 720 453,4	1 654 428,5	1 059 561,3	6 463,6
2012	2 393 619,0	1 241 517,0	1 145 437,3	6 664,7
2013	2 949 485,0	1 683 851,4	1 256 871,7	8 761,9
2014	3 143 678,1	1 739 436,4	1 393 762,0	10 479,7
2015	3 307 009,6	1 825 236,7	1 469 923,1	11 849,8
2016	3 684 393,2	2 047 580,8	1 621 541,4	15 271,1
2017	4 070 916,8	2 249 166,9	1 810 914,1	10 835,8
2018	4 474 088,1	2 411 486,7	2 050 455,8	12 145,6
2019	5 151 163,0	2 817 660,6	2 319 496,7	14 005,7
2020	6 244 313,5	3 605 683,9	2 624 306,7	14 000,5

* - с 2010 по 2019 годы данные сформированы в соответствии с «Методикой расчета валового выпуска продукции (услуг) сельского, лесного и рыбного хозяйства», утвержденной приказом Председателя Комитета по статистике Министерства национальной экономики Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 175.

Валовый выпуск продукции (услуг) сельского, лесного и рыбного хозяйства в январе-марте 2021 года в целом по республике составил 591,3 млрд. тенге, что выше уровня соответствующего периода предыдущего года на 2,8%.

Рост объема производства продукции сельского, лесного и рыбного хозяйства в январе-марте 2021г. обусловлен увеличением объемов забоя скота и птицы в живом весе на 5,1%, надоев сырого коровьего молока – на 3,4%.

Валовый выпуск продукции (услуг) сельского, лесного и рыбного хозяйства в январе-марте 2021 года

млн. тенге

	Сельское, лесное и рыбное хозяйство	Из него:		
		сельское хозяйство	из него:	
			растениеводство	животноводство
Республика	591 347,8	584 802,7	33 546,2	551 062,0

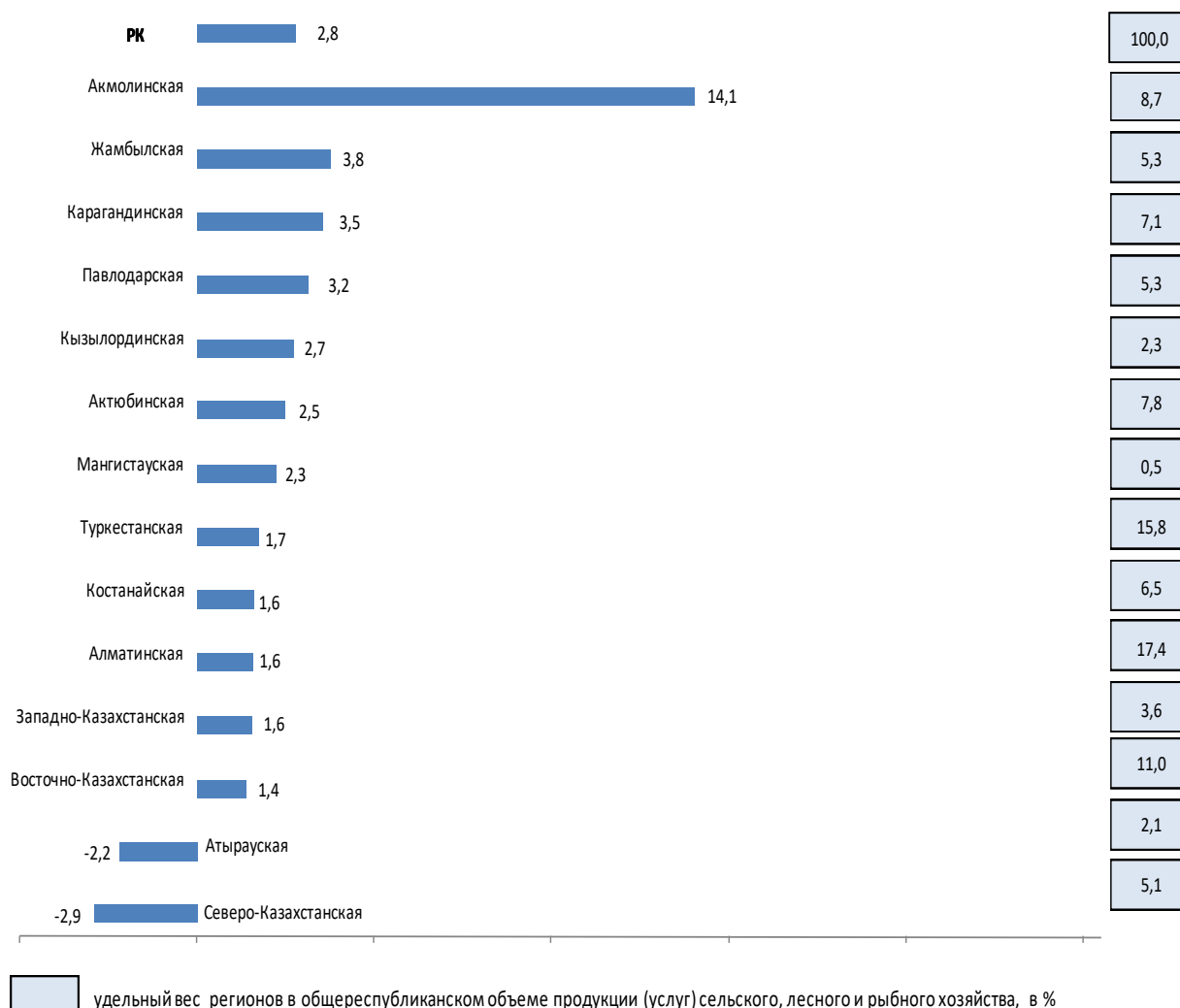
Казахстан				
Акмолинская	51 735,4	51 141,8	621,9	50 517,9
Актюбинская	46 349,3	46 074,3	1 414,9	44 659,4
Алматинская	102 975,8	102 211,0	6 051,4	96 144,2
Атырауская	12 630,6	12 218,3	416,9	11 801,4
Западно- Казахстанская	21 363,5	21 334,7	42,2	21 285,9
Жамбылская	31 434,6	31 164,7	578,1	30 574,4
Карагандинская	42 205,0	42 059,4	1 031,5	41 017,4
Костанайская	38 184,0	37 856,8	7,1	37 849,6
Кызылординская	13 331,3	12 973,9	53,1	12 920,4
Мангистауская	3 064,8	2 749,8	263,9	2 472,0
Павлодарская	31 609,4	31 409,9	1 499,4	29 910,5
Северо- Казахстанская	30 099,7	29 567,7	7,8	29 559,6
Туркестанская	93 637,7	92 573,3	17 600,9	74 971,9
Восточно- Казахстанская	64 850,6	64 216,4	2 151,1	62 058,9
г. Нур-Султан	560,3	52,1	16,7	35,4
г. Алматы	864,5	754,3	669,2	85,1
г. Шымкент	6 451,4	6 444,1	1 120,0	5 197,8

Рост сельскохозяйственного производства в январе-марте 2021 года по сравнению с январем-мартом 2020 года отмечен в 12 регионах республики.

В Акмолинской области рост сельскохозяйственного производства обусловлен увеличением производства продукции мяса всех видов на 28,2%, коровьего молока – на 2,4%. В Жамбылской области на рост выпуска сельскохозяйственной продукции повлияло увеличение производства продукции мяса всех видов на 4,9%, коровьего молока – на 1,3% и куриных яиц – на 8,5%. В Карагандинской области на рост выпуска сельскохозяйственной продукции повлияло увеличение производства мяса всех видов на 3,8%, коровьего молока – на 4% и куриных яиц – на 2,1%.

Изменение (+,-) объемов продукции (услуг) сельского, лесного и рыбного хозяйства за январь-март 2021 года

в процентах к соответствующему периоду предыдущего года



Примечание: www.stat.gov.kz / Официальная статистика / По отраслям/ Статистика сельского, лесного, охотничьего и рыбного хозяйства

ОБЗОР ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

За все годы независимости было подготовлено 10 государственных программ по развитию аграрного сектора, которые отражают видение государственной политики. Определение четких границ сельского хозяйства является затруднительным ввиду переменного изменения приоритетности направлений в тот или иной отрезок становления страны. Большую роль в смене вектора развития сельского хозяйства сыграло экономическое состояние экономики в те или иные периоды становления страны.

Программы развития агропромышленного комплекса.

1. Программа социально-экономического развития "Ауыл" на 1991–1995 годы и на период до 2000 года

2. Концептуальная программа развития агропромышленного комплекса на 1993–1995 годы и до 2000 года
3. Программа развития сельскохозяйственного производства на 2000–2002 годы
4. Государственная агропродовольственная программа на 2003–2005 годы
5. Государственная программа развития сельских территорий на 2004–2010 годы
6. Концепция устойчивого развития агропромышленного комплекса на 2006–2010 годы
7. Программа первоочередных мер по реализации Концепции устойчивого развития агропромышленного комплекса Республики Казахстан на 2006–2010 годы
8. Программа развития агропромышленного комплекса на 2010–2014 годы
9. Программа по развитию агропромышленного комплекса в Республике Казахстан «Агробизнес-2017»
10. Государственная программа развития агропромышленного комплекса Республики Казахстан на 2017–2021 годы

К примеру, в 1980-х годах особое внимание уделялось социальной направленности инвестиций, в частности на строительство инфраструктуры непромышленного значения в размере до 32% от общей суммы инвестиций. Цель и задача программы на 1991–1995 гг. сконцентрированы на «содействии повышению качества жизни сельских тружеников и выравниванию, и создании современной социальной инфраструктуры, повышению комфортности и обустроенности сельских населенных пунктов и жилья».

Программа развития АПК на 1993–1995 гг. и до 2000 года была направлена на «структурную перестройку сельскохозяйственного производства на основе перехода к рыночному механизму» (через приватизацию государственных предприятий) и использования научного и технологического обновления. В основе последующей двухлетней программы цель также состояла в обеспечении экономического роста в конкурентоспособных отраслях сельского хозяйства и стабилизации производства основных видов сельскохозяйственной продукции.

Концептуальный сдвиг отражен в государственной программе на 2003–2005 гг. После сравнительной стабилизации экономической ситуации со времени обретения независимости цель новой программы состояла в обеспечении продовольственной безопасности и формировании эффективной системы агробизнеса.

Новая волна социальной направленности в развитии сельских территорий началась в период 2004–2010 гг. Цель состояла в создании нормальных условий жизнеобеспечения аула (села) на основе оптимизации сельского расселения через улучшение социальной и инженерной

инфраструктуры сельских населенных пунктов с высоким потенциалом социально-экономического развития.

В Концепции 2006–2010 гг. было уделено внимание обеспечению устойчивости АПК на основе роста производительности и доходности отраслей сельского хозяйства в ВВП и ВДС в течение аналогичного периода времени, то в 2009 г. можно увидеть сравнительно высокие показатели в 5,7% и 6,9% соответственно. Отличие данной программы также состояло в концентрации на региональной специализации и укреплении сельскохозяйственных формирований.

В более поздних программах 2010–2017 гг. прослеживается переход к расширению экспортного потенциала сельского хозяйства и «возрождение» значимости обеспечения продовольственной безопасности.

Далее, на основе Программы развития АПК «Агробизнес-2017» и Государственной программы по управлению водными ресурсами была разработана актуальная политика на 2017–2021 гг. Помимо повышения конкурентоспособности отрасли и продовольственной безопасности, экспортная специализация определяется именно переработанной продукцией.

В программе развития АПК на 2017–2021 гг. дано более комплексное описание роли АПК как одного «из важных секторов экономики, который формирует продовольственную и экономическую безопасность страны, а также трудовой и поселенческий потенциал сельских территорий». Тем не менее, за последние три года 3 раза вносились коррективы в направление программы развития АПК. Ключевым моментом состоял именно в смене приоритетных задач развития аграрного сектора – от экспортоориентированной в 2017 г. к импортозамещению к концу 2019 г. Таким образом, данная Госпрограмма направлена на повышение производительности труда в АПК и увеличение экспорта переработанной сельскохозяйственной продукции. Госпрограмма разработана на основе интеграции Программы по развитию АПК в РК «Агробизнес-2017» и Государственной программы по управлению водными ресурсами Казахстана.

ЗАНЯТОСТЬ и ОПЛАТА ТРУДА

Согласно классификации Международной организации труда, занятость характеризуется количественными и качественными показателями. К количественным показателям относятся отраслевая структура и специфика занятости, включая количество рабочих мест и долю занятых в секторе. Качественные показатели составляют уровень заработной платы и образования кадров, производительность труда и мультипликативный эффект занятости.

Показатели занятости, как составляющей «драйвера экономики», отличаются высокой производительностью труда при сравнительно низкой доле занятости, качественными рабочими местами, высококвалифицированными кадрами и созданием высокого спроса на рабочие места в сопутствующих отраслях.

Количественные показатели. Эволюция занятости в сельском хозяйстве имеет негативный тренд, характеризуя трансформационные процессы перехода к индустриальному развитию в мировой экономике.

Наибольший отток рабочей силы в экономике Казахстана наблюдается в сельском хозяйстве – почти в 2 раза за последние 10 лет (более 1,1 млн чел.).

Среднегодовые темпы снижения занятости в аграрном секторе в 2009–2019 гг. составили (приложение 4) 6,4%, что является рекордным в сравнении с другими отраслями. На данный момент занятость в сельском хозяйстве составляет 1,2 млн чел. Особенностью сектора является высокая доля самозанятых – 64,6%.

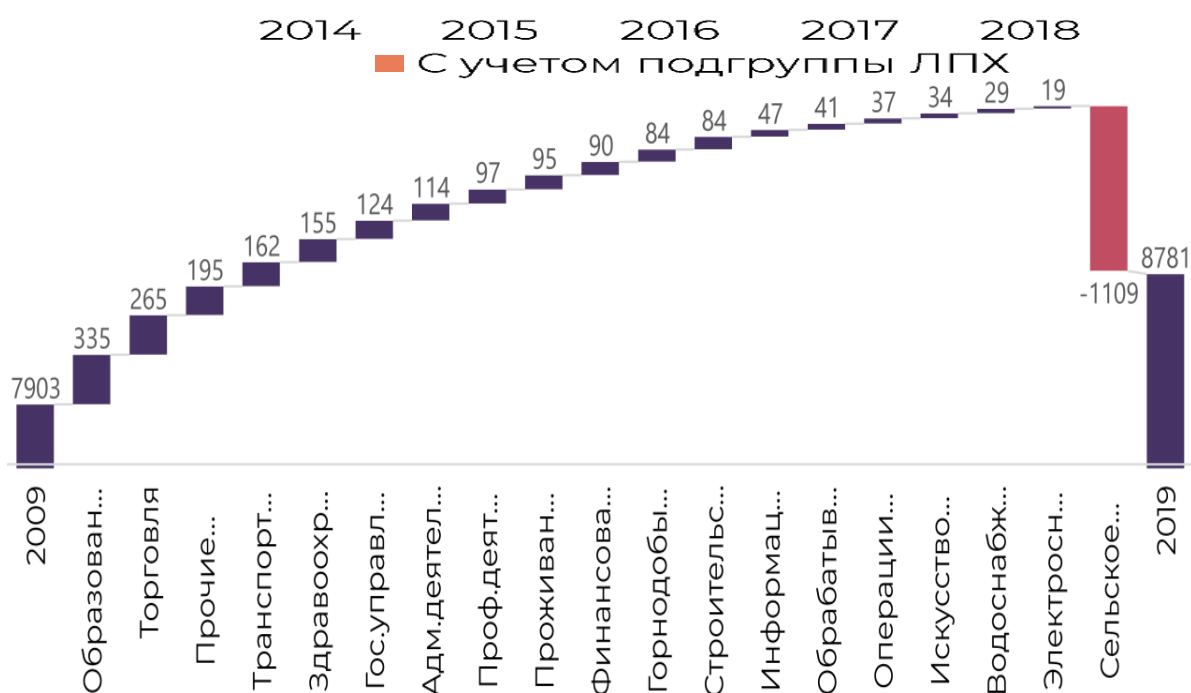


Рисунок - Изменение занятости, тыс.чел.

Однако изменения в методологии искажают реальную картину занятости в аграрном секторе. К самозанятым в сельском хозяйстве относятся личные подсобные хозяйства (ЛПХ), производящие продукцию (1) частично и для потребления и продажи, или (2) только для продажи. Доля рабочей силы аграрного сектора составляет 13,5% при использовании новой методологии согласно резолюции 19-й Международной конференции труда с 2014 года. Данная методология учитывает только вторую подгруппу ЛПХ в классификации самозанятых. Если включить обе подгруппы, занятость в сельском хозяйстве увеличивается до 1,6 млн чел. Или 17,7%.



Рисунок – Занятость в сельском хозяйстве, млн чел

При сравнении доли занятости в мировой экономике, можно увидеть, что в развитых странах занятость в сельском хозяйстве не превышает 10% (рисунок). В Новой Зеландии – 6,6%, Австралии – 2,6%, Канаде – 2% и США – 1,7%. В России занятость составляет 6,7%, Белоруссии – 9,9%, Украине – 14,9%, Китае – 17,5%, Бразилии – 10,3%, Узбекистане – 21,9%, Кыргызстане – 26,7% и Монголии – 30,4%.

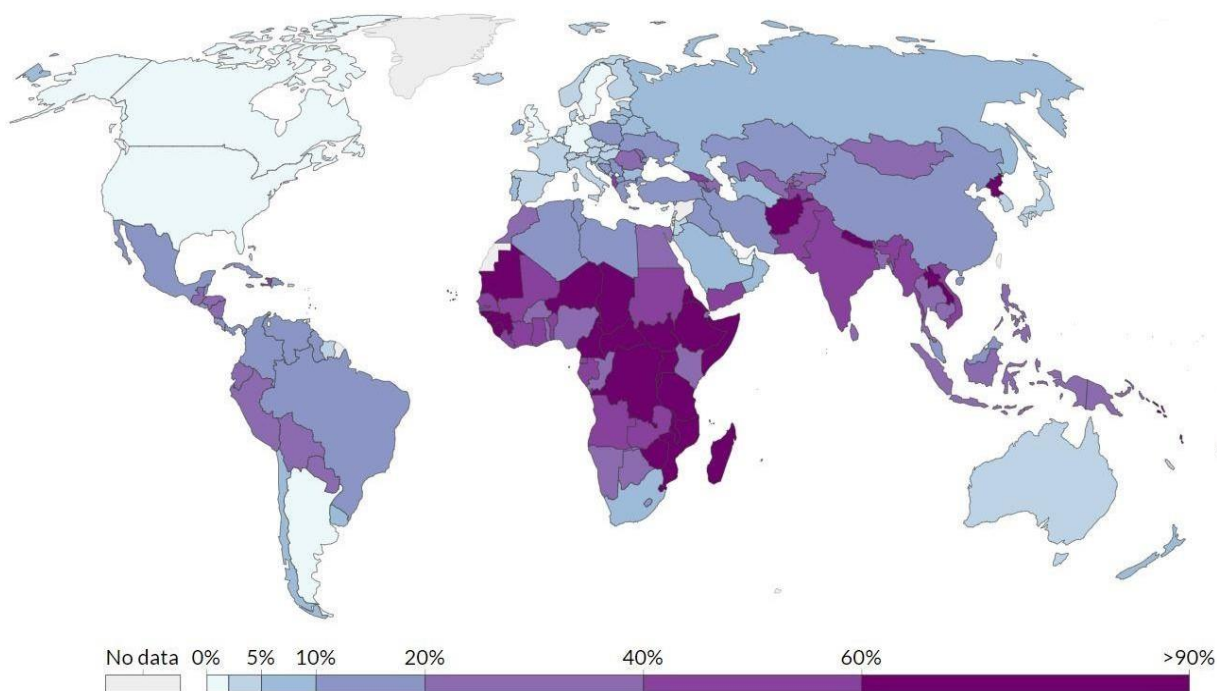


Рисунок – Мировая занятость в сельском хозяйстве

С точки зрения заработной платы, сельское хозяйство остается наименее привлекательной отраслью. При среднестрановой среднемесячной зарплате в 160 тыс. тенге, зарплата в сельском хозяйстве является минимальной – всего 90 тыс тенге. За 2012–2020 годы заработная плата выросла почти в 2 раза, составляя около 100 тыс. тенге. При этом аграрный сектор является лидером по среднегодовым темпам роста зарплаты -11,4%. Однако, даже такие темпы роста недостаточны, так как разрыв со вторым минимальным показателем составляет 14,5%.



Рисунок – Среднемесячная заработная плата 2020 г., тыс.тенге

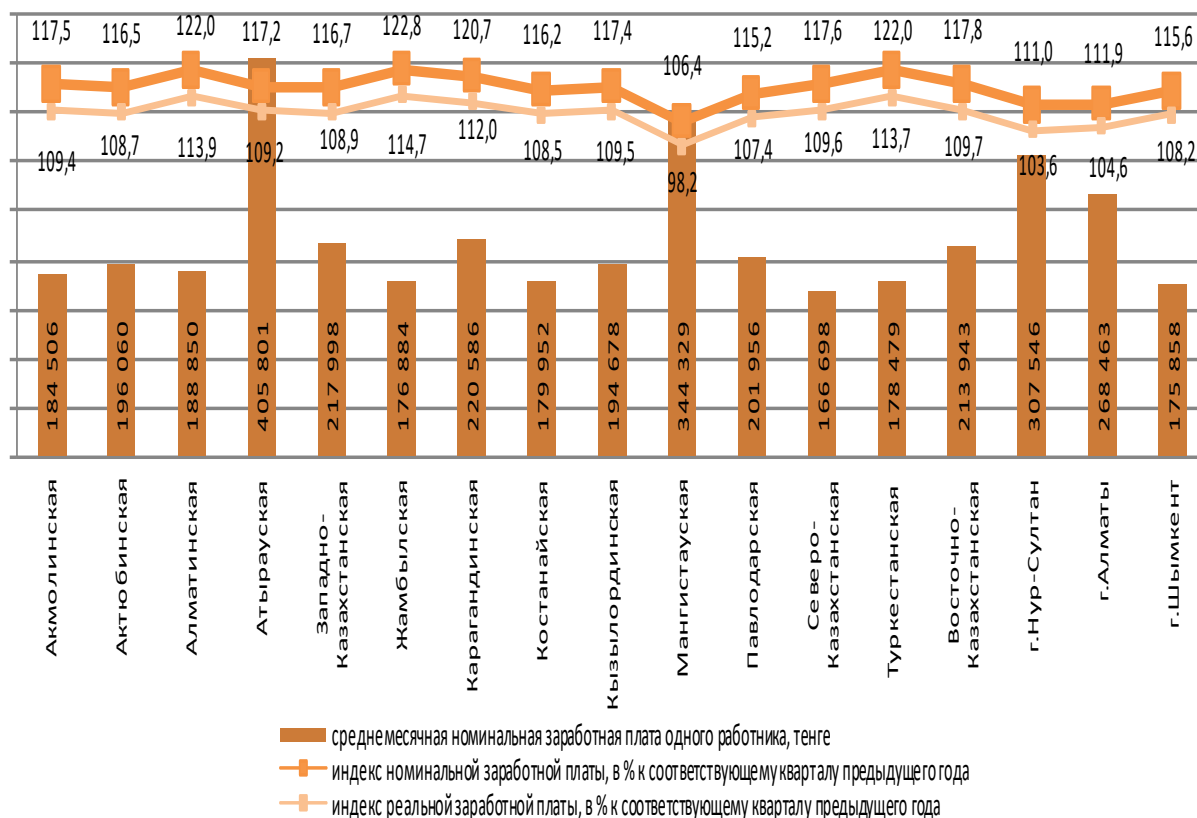
Заработная плата наемных работников в I квартале 2021 года*

В I квартале 2021г. среднемесячная номинальная заработная плата одного работника составила 230829 тенге. Индекс номинальной заработной платы к соответствующему кварталу 2020г. составил 115,2%, реальной – 107,4%.

Оплата труда в Республике Казахстан

	Среднемесячная номинальная заработная плата одного работника			Индекс реальной заработной платы, в процентах к	
	тенге	в процентах к		предыдущему кварталу	соответствующему кварталу предыдущего года
		предыдущему кварталу	соответствующему кварталу предыдущего года		
2020					
I токсан	200 332	98,3	118,9	96,2	112,2
II токсан	212 035	105,8	113,7	103,5	106,5
III токсан	204 330	96,4	106,9	95,5	99,9
IV токсан	233 136	114,1	114,3	112,1	106,5
2021					
I токсан	230 829	99,0	115,2	97,0	107,4

Среднемесячная номинальная заработная плата работников по регионам в I квартале 2021 года



Среднемесячная номинальная заработная плата по видам экономической деятельности в I квартале 2021 года*

	Среднемесячная номинальная заработная плата одного работника			Индекс реальной заработной платы, в процентах к	
	тенге	в процентах к		предыдущему кварталу	соответствующему кварталу предыдущего года
		предыдущему кварталу	соответствующему кварталу предыдущего года		
По всем видам экономической деятельности	230 829	99,0	115,2	97,0	107,4
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	116 075	78,6	110,4	77,0	102,9
Промышленность	314 479	101,4	115,7	99,3	107,8
Горнодобывающая промышленность и разработка карьеров	509 812	108,0	117,2	105,8	109,2
Обрабатывающая промышленность	257 891	98,7	117,5	96,7	109,5
Снабжение электроэнергией, газом, паром, горячей водой и кондиционированным воздухом	187 024	86,1	108,1	84,3	100,7
Водоснабжение; сбор, обработка и удаление отходов, деятельность по ликвидации загрязнений	141 769	97,3	112,9	95,3	105,2
Строительство	262 434	96,0	107,2	94,0	99,9
Оптовая и розничная торговля; ремонт автомобилей и мотоциклов	202 277	100,2	109,4	98,1	102,0
Транспорт и складирование	272 858	97,5	111,0	95,5	103,4
Предоставление услуг по проживанию и питанию	213 448	105,6	127,6	103,4	118,9
Информация и связь	328 101	103,0	107,4	100,9	100,1
Финансовая и страховая деятельность	420 770	99,6	113,4	97,6	105,7
Операции с недвижимым имуществом	169 237	81,2	95,7	79,5	89,2
Профессиональная, научная и техническая деятельность	345 722	91,0	102,1	89,1	95,2
Деятельность в области административного и вспомогательного обслуживания	226 995	101,2	106,7	99,1	99,4
Государственное управление и оборона; обязательное социальное обеспечение	179 308	81,8	111,0	80,1	103,4
Образование	192 317	109,0	124,4	106,8	115,9
Здравоохранение и социальное обслуживание населения	197 914	100,3	129,8	98,2	121,0
Искусство, развлечения и отдых	144 787	80,8	96,3	79,1	89,7
Предоставление прочих видов услуг	239 994	102,0	111,8	99,9	104,2

*Без учета малых предприятий, занимающихся предпринимательской деятельностью.

www.stat.gov.kz / Официальная статистика / По отраслям / Статистика труда и занятости

Уровень заработной платы зависит от производительности труда, которая в 2018 году составила 2077 тыс. тенге. С 2010 года данный показатель увеличился в 2,4 раза. Среднегодовые темпы роста и прирост производительности труда в сельском хозяйстве за последние 8 лет имеют самые высокие показатели среди всех отраслей – 11,6% и 141,1% соответственно. Несмотря на это, производительность труда в сельском хозяйстве ниже, чем в большинстве отраслей региона. В 2020 году по этому показателю отрасль поднялась с последней позиции в 2010 году всего на 3 позиции вверх.

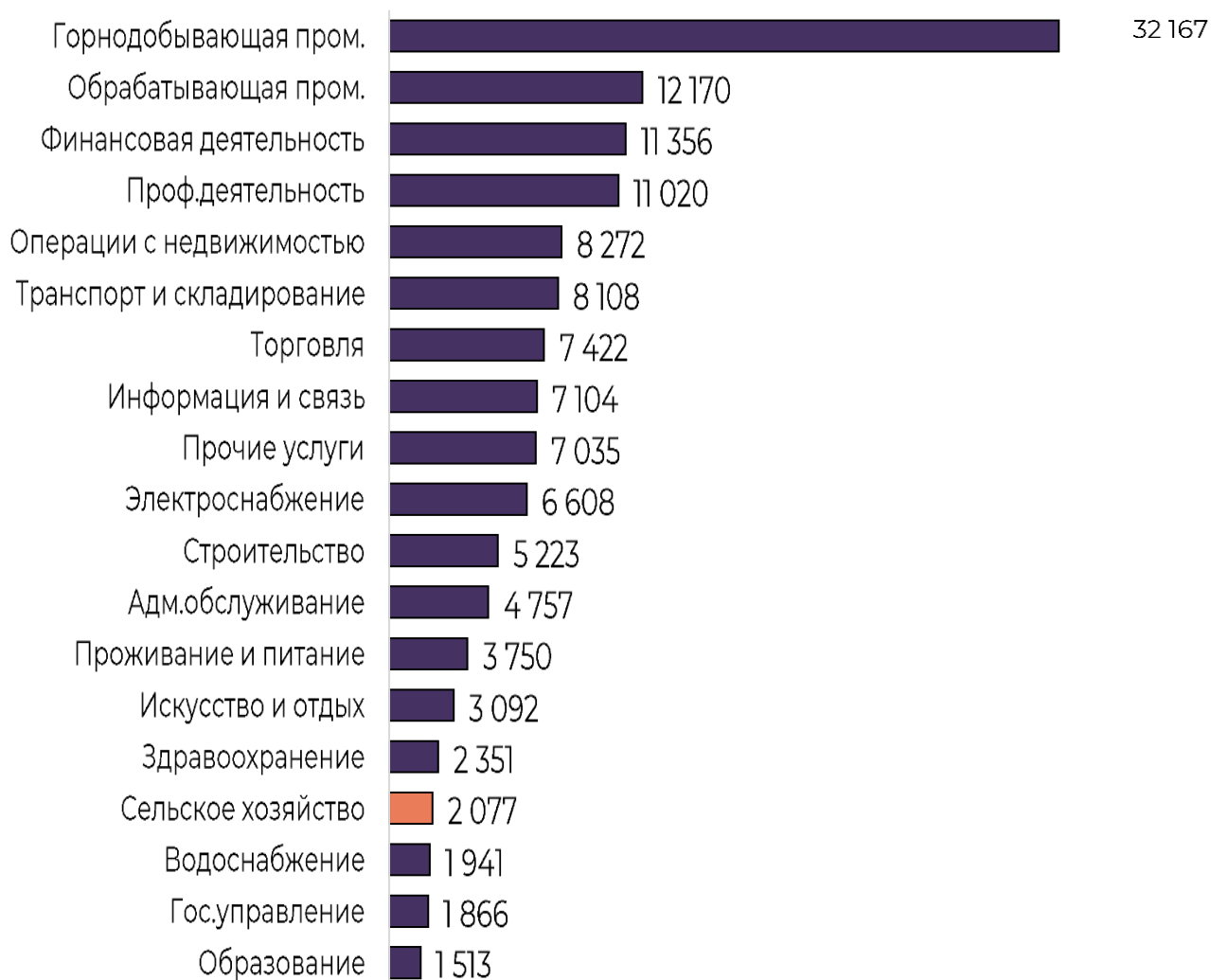


Рисунок – Производительность труда, 2020 год, тыс. тенге

При сравнении производительности труда нашей страны с другими низкий показатель Казахстана становится более ярко выраженным (рисунок). Казахстан имеет схожую производительность труда (5,6 тыс. тенге долларов США) с Китаем (5,8 тыс.) Однако разрыв с Россией (13,7 тыс.) и Беларусью (12,2) составляет 2,4 и 2,2 раза соответственно. Производительность труда в Бразилии – 12.4 тыс. Более существенные показатели составляют 99,6 тыс. в Новой Зеландии, 92,7 тыс. в Австралии, 83,7 тыс. в США и 72,1 тыс. в Канаде.

Разрыв с данными странами составляет от 12,9 до 17,8 раза.

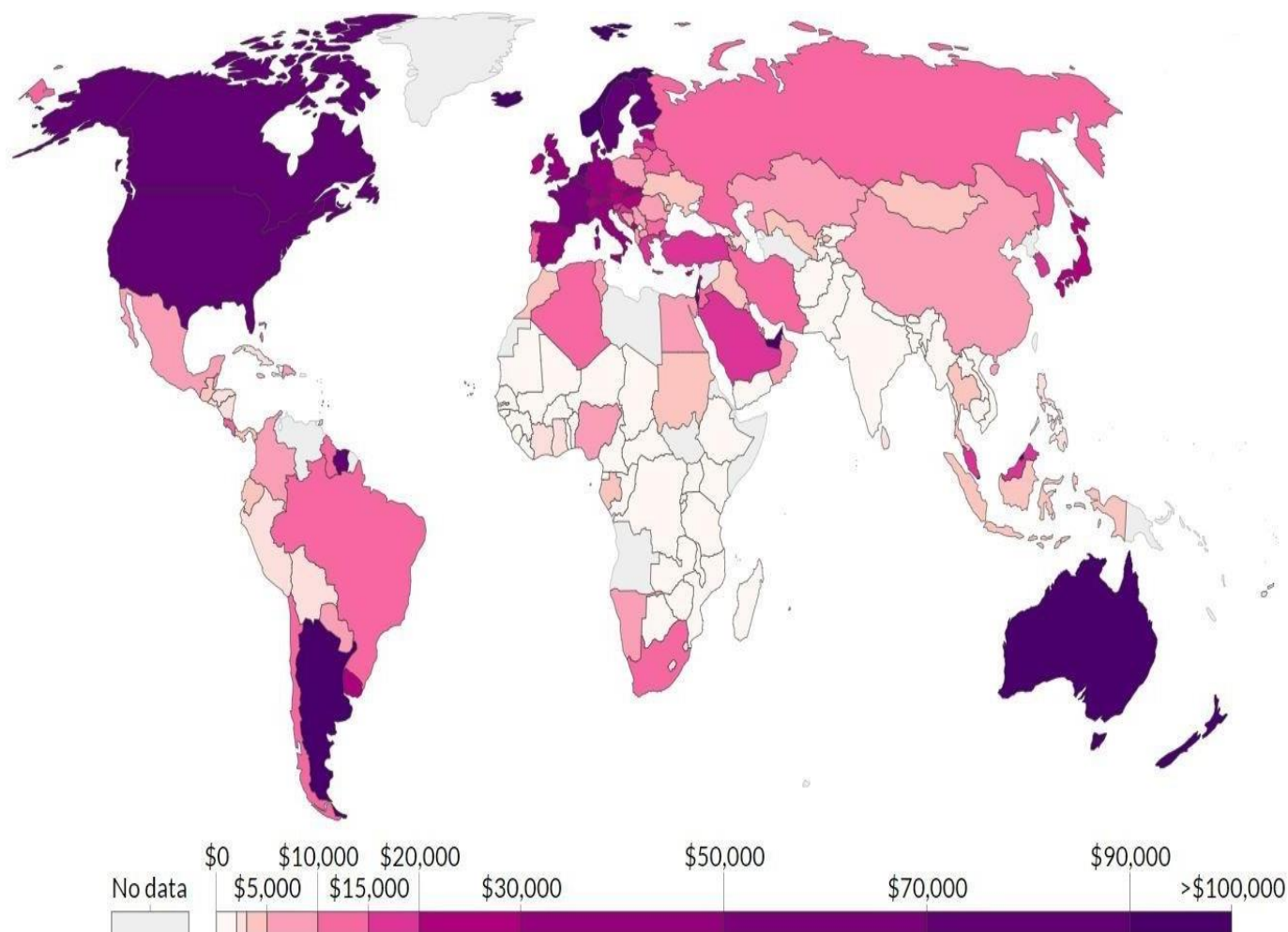


Рисунок – Производительность труда в сельском хозяйстве 2017 года, тыс. долларов США в ценах 2010 года

Если рассматривать уровень образования работников сельского хозяйства страны, аграрный сектор характеризуется наименее квалифицированной рабочей силой. Именно в сельском хозяйстве сконцентрирована самая высокая доля занятых с начальным, основным, средним общим образованием – почти половина всех занятых в сельском хозяйстве (47%). Доля занятых с высшим образованием – всего 13%. Однако низкий уровень работников с высшим образованием не является характерным только для Казахстана. К примеру, в Австралии данный показатель также составляет 13%. Тем не менее, это способствует тому факту, где производительность труда в Австралии – 93 тыс. долларов США, а в Казахстане – 6 тыс.

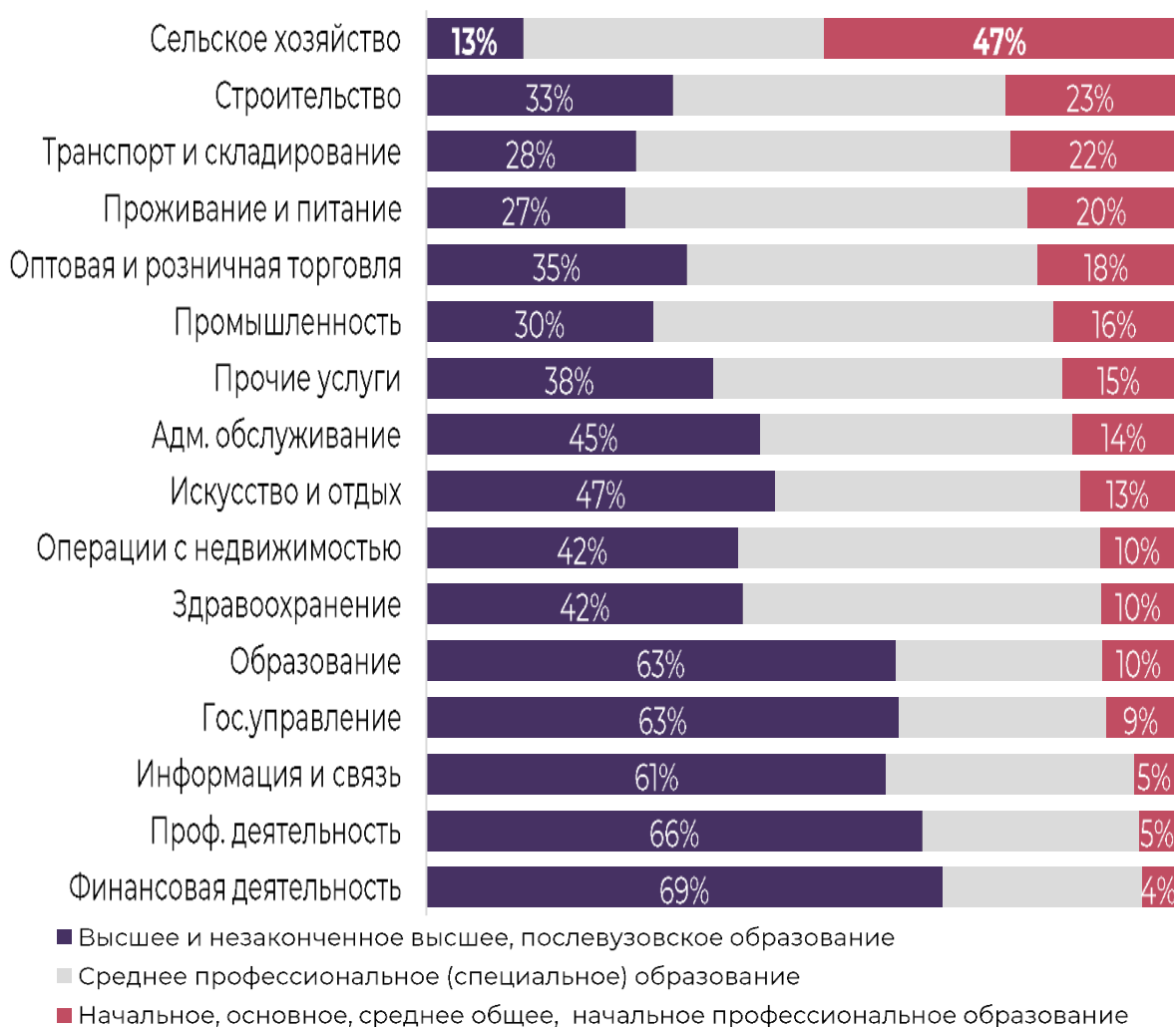


Рисунок – Занятое население по уровню образования, %

Прием студентов в высшие учебные заведения по специальности «Сельскохозяйственные науки» составляет 2139 чел. Или всего 1,9%. На специальности «Ветеринария» было принято 1,1% студентов. После 2014 года число студентов сельскохозяйственной направленности снизилось со среднегодовыми темпами в 5,6%. Доля студентов снизилось на 1,2 п.п.

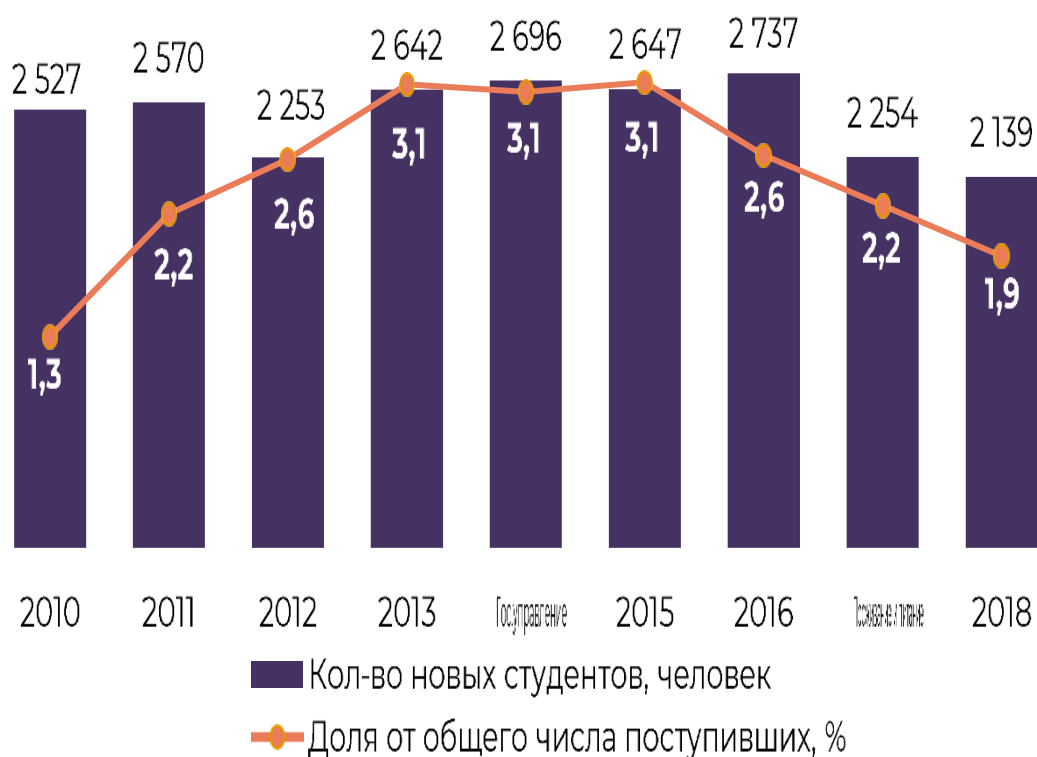


Рисунок – Прием студентов в университеты Казахстана по сельскохозяйственным направлениям

В 2019–2020 учебном году было выделено 1600 грантов на данные специальности (3%) и 835 на ветеринарию (1,5%) – то есть около 75 % студентов по специальности с\х наук учатся на гранте. С января 2020 года Министерству сельского хозяйства передано право формировать объем, утверждать распределение и размещение госзаказа на подготовку специалистов для сельского хозяйства.

При это требования к вакансиям в сельском хозяйстве на электронной бирже труда отражают спрос на неквалифицированную рабочую силу. К примеру, для более половины вакансии достаточно иметь общее среднее образование – 51,4%. В то время как высшее образование требуется только для 4,1% размещенных вакансий.

Один из наиболее эффективных качественных показателей отрасли – мультипликатор занятости. К сожалению, занятость в аграрном секторе (1 рабочее место) создает один из самых низких спросов – 1,25 в экономике в целом, и только 0,3 рабочих места за исключением самого сельского



хозяйства.

Рисунок – Мультипликатор занятости по секторам

Если смотреть на совокупный эффект всех занятых в отрасли, можно увидеть, что в целом, сельское хозяйство создает 1,5 млн рабочих мест в экономике, но 1,2 млн из них приходится на саму отрасль. Несмотря на высокую занятость в 1,2 млн чел., аграрный сектор создает только 311 тыс. дополнительных рабочих мест в других отраслях. В обрабатывающей промышленности, где занятость меньше в 2 раза, совокупный эффект выше в 2,3 раза. Сравнительно высокие показатели наблюдаются также в горнодобывающей промышленности, строительстве и торговле.

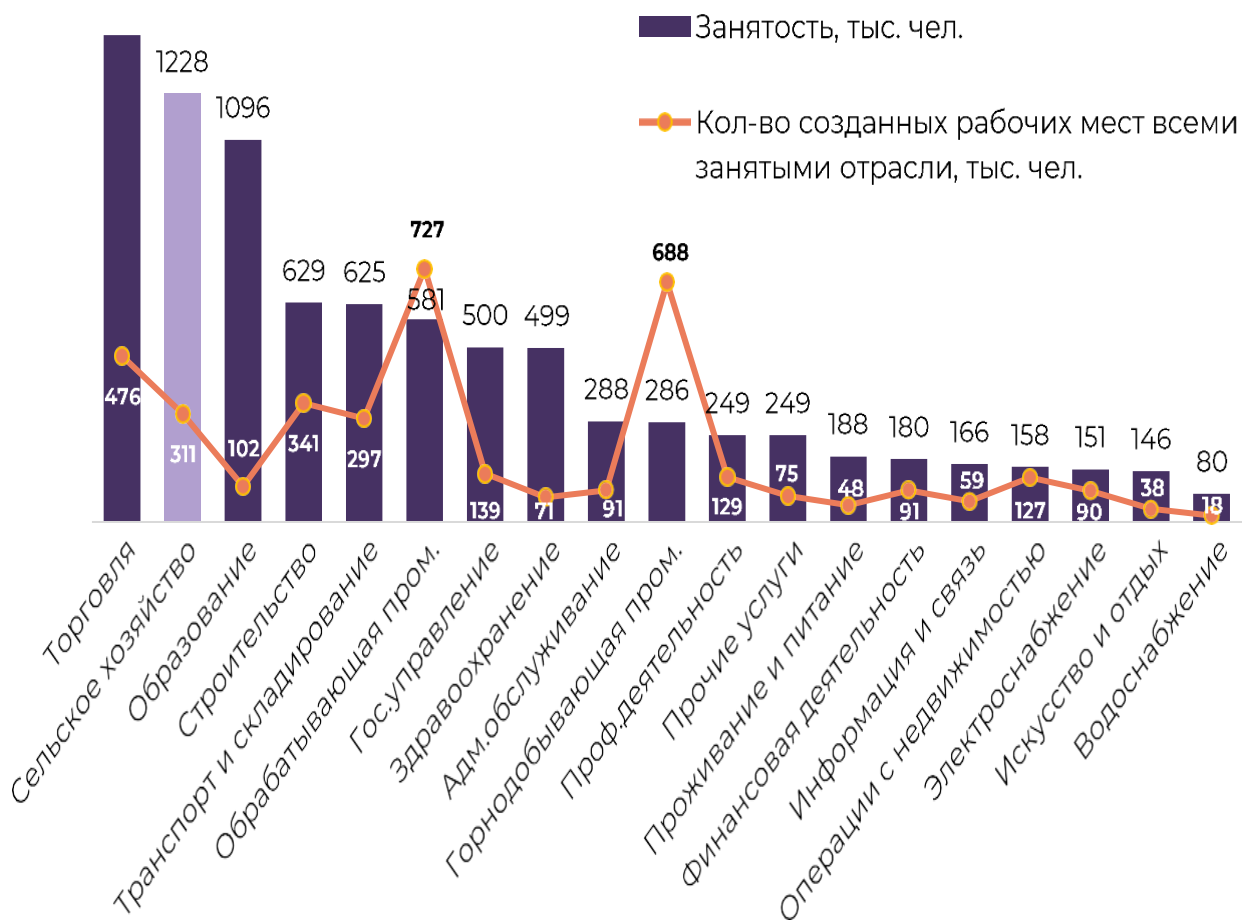


Рисунок – Совокупный эффект занятости, количество созданных рабочих мест в других отраслях

Выводы: с точки зрения занятости и создания рабочих мест, сельское хозяйство не является драйвером экономики по ряду причин:

1. **Высокая непродуктивная занятость.** При самой высокой доле занятых (17,7% с учетом ЛПХ) аграрный сектор характеризуется самой низкой производительностью труда среди всех отраслей. Более того, превалирует высокая доля самозанятых работников (64,6%) в виде хозяйств населения, которые в большинстве случаев только частично производят продукцию продажи.

2. **Отсутствие качественных рабочих мест.** Сельское хозяйство характеризуется 1) самой низкой заработной платой несмотря на устойчивые темпы роста; 2) неустойчивостью рынка труда в связи с подверженностью сезонных колебаний; 3) низкий уровень спроса на высококвалифицированную рабочую силу и, как следствие, самая высокая доля работников с максимальным уровнем диплома о завершении среднего образования.

3. **Создание минимального вторичного спроса на рабочие места.** Низкий коэффициент мультипликатора занятости в сопутствующих отраслях. При этом совокупный эффект всех занятых в отрасли также является сравнительно низким даже без учета дополнительных 400 тыс. занятых,

классифицируемых в качестве личных подсобных хозяйств.

4. **Средние темпы роста отрасли внутренней экономики.** Несмотря на то, что отрасль растет быстрее, чем в странах макрорегиона и других развитых странах, темпы роста ВДС сельского хозяйства находятся на 9-м месте среди всех отраслей Казахстана.

5. **Низкая технологическая сложность сельскохозяйственной продукции.** Превалирующая часть экспортируемой сельскохозяйственной продукции характеризуется низким индексом сложности продукта.

6. **Средний мультипликативный эффект выпуска и ВДС отрасли.** Дополнительный 1 тенге выпуска продукции сельского хозяйства создаёт спрос всего на 0,58 тенге, значительно уступая большому количеству отраслей. Тем не менее, существует перспектива в расширении торгового потенциала отрасли, так как темпы роста ВДС аграрного сектора Казахстана превышают среднемировой показатель на 32%.

7. **Средний объем инвестиций в основной капитал.** Несмотря на существенные среднегодовые темпы роста, сохраняется достаточно большой разрыв с топ-3 отраслями.

8. **Низкий уровень притока иностранных инвестиций.** При последовательном снижении объемов инвестиций с 2015 года сельское хозяйство является наименее привлекательным сектором для привлечения иностранных инвестиций.

АНАЛИЗ ЗАРАБОТНЫХ ПЛАТ И ДОХОДОВ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА И ГОРОДА ПО КАТЕГОРИЯМ БЮДЖЕТНЫЕ РАБОТНИКИ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛИ И ДР.

В Республике Казахстан среднедушевые доходы населения во втором квартале 2020 составили 182,5 тыс. тенге. При этом в сравнении с показателями второго квартала 2019 года прирост составил 7,6%. В динамике номинальные доходы населения имеют тенденцию роста. Стоит отметить, что наблюдается снижение темпов прироста доходов при сравнении квартальных доходов с данными соответствующего периода предыдущего года.

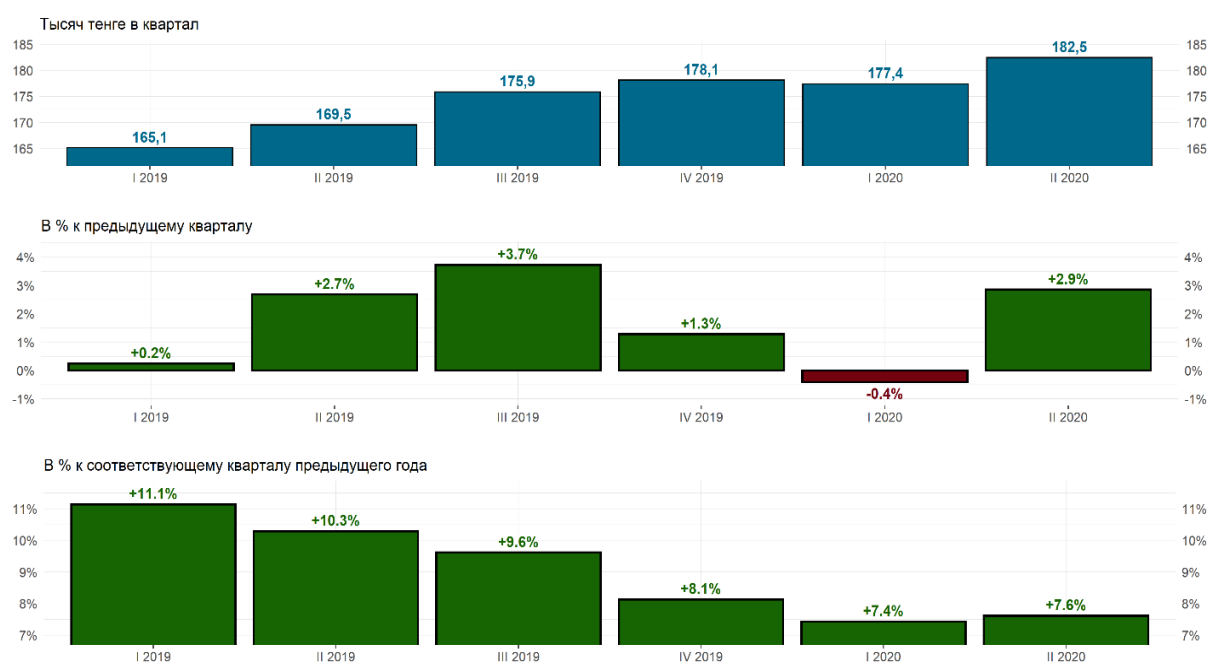


Рисунок - Динамика доходов населения в Казахстане

В структуре доходов населения 56,5% доходов составляют доходы от работы по найму, 31,3% — социальные трансферты, 8,1% — доходы от самостоятельной занятости или предпринимательской деятельности, 4,1% — прочие доходы. В сравнении со структурой доходов во втором квартале 2019 года доля доходов от социальных трансфертов выросла во втором квартале 2020 года на 7,9 п.п. на фоне снижения доли доходов от работы по найму (на 5,9 п.п.) и доходов от самостоятельной или предпринимательской деятельности (на 2,3 п.п.). Такая же тенденция наблюдается при сравнении структуры доходов с первым кварталом 2020 года: рост доли социальных трансфертов на 3,5 п.п., снижение доли доходов от наемной работы на 2,7 п.п. и от самозанятости на 1,2 п.п. По всей вероятности, рост доли социальных трансфертов связан с тем, что в 2020 году было дважды произведено повышение размеров пенсий и пособий, а также с введением социальной выплаты (42,5 тыс. тенге) гражданам, потерявшим доход в связи с ограничениями деятельности на период чрезвычайного положения.

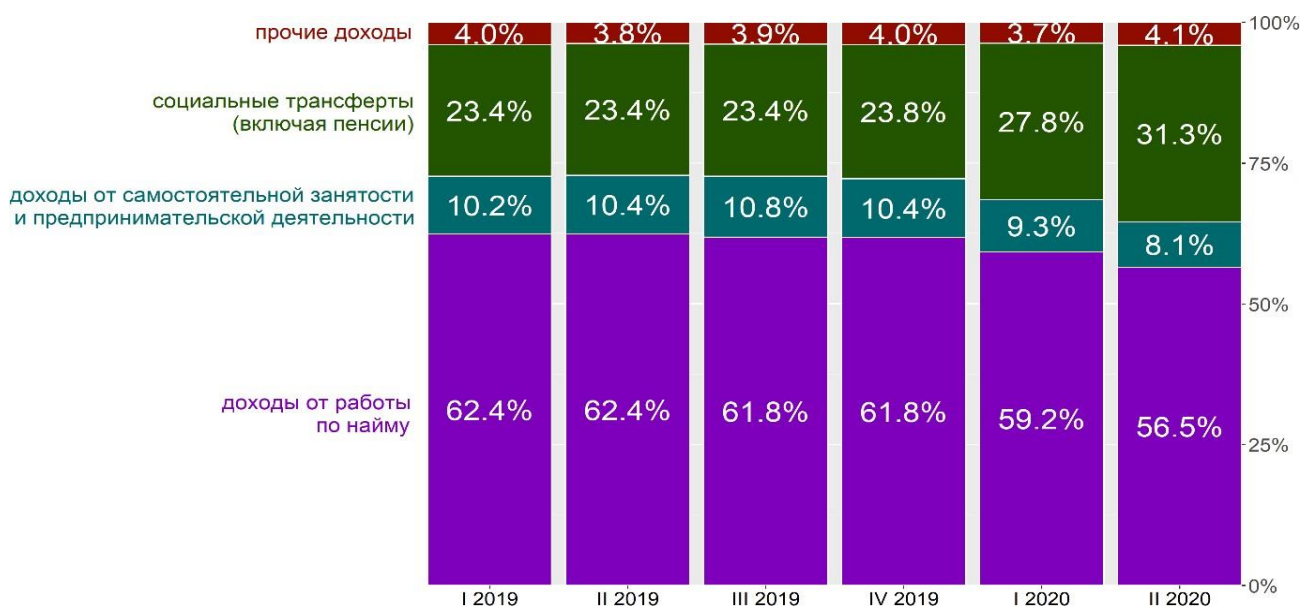


Рисунок - Структура доходов населения Казахстана, доли в %

Источник: ЦРТР по данным КС МНЭ

В абсолютных значениях структура доходов населения по республике во втором квартале 2020 года выглядит следующим образом: доходы от работы по найму – 103,1 тыс. тенге, социальные трансферты – 57,1 тыс. тенге, доходы от самостоятельной занятости или предпринимательской деятельности –

14,8 тыс. тенге, прочие доходы – 7,5 тыс. тенге на душу населения. В сравнении со вторым кварталом 2019 года снижение в доходах произошло в доходах от наемного труда и от самостоятельной занятости и предпринимательской деятельности на 2,8 тыс. тенге в каждой.

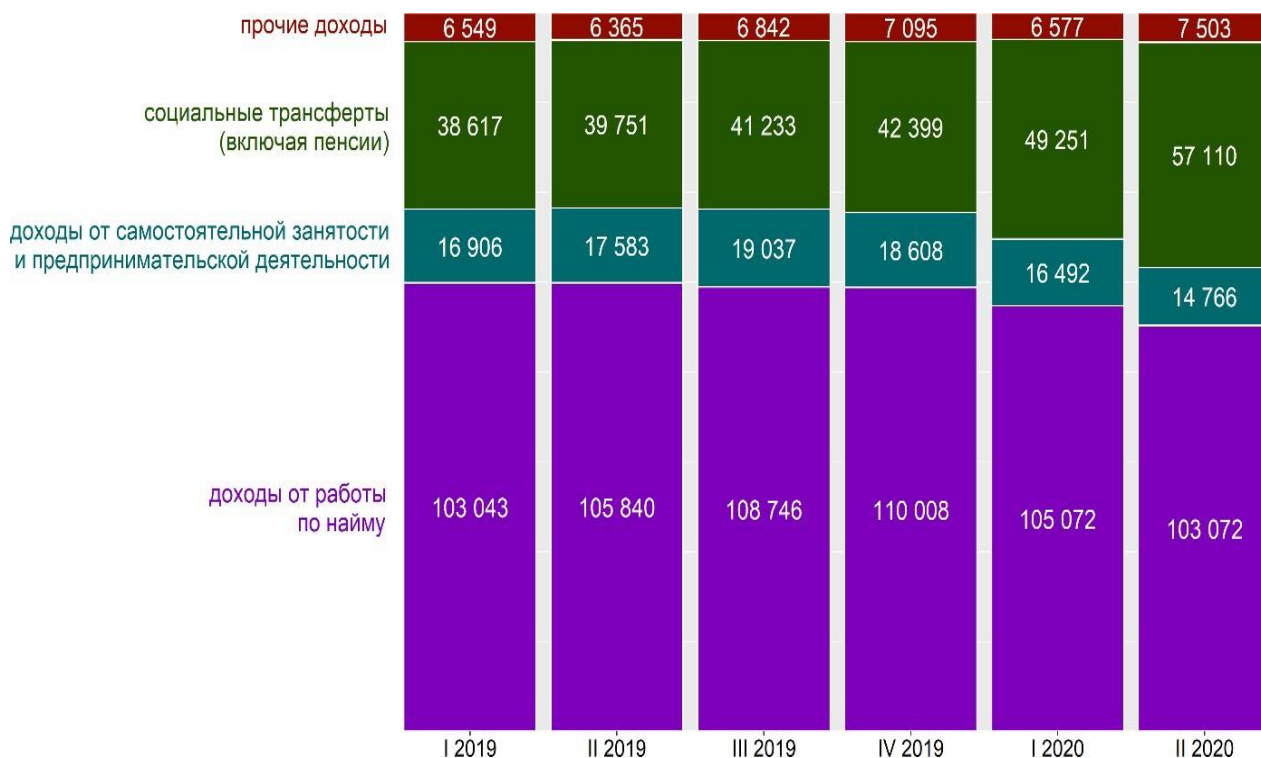


Рисунок - Структура доходов населения, тенге

Источник: ЦРТР по данным КС МНЭ

По данным за второй квартал 2020 года в разрезе регионов наибольший доход на душу населения отмечается в г. Нур-Султан и составляет 241,3 тыс. тенге в квартал, наименьший – в Туркестанской области (113,3 тыс. тенге). При этом сокращение доходов в сравнении с данными второго квартала 2019 года имело место только в г. Алматы (на 4,5%). Учитывая, что торговля занимает более 34% ВРП г.

Алматы можно предположить, что из-за введения ограничительных мер существенная часть торговли не имела возможности функционировать и зарабатывать в полной мере. В свою очередь, наибольший прирост доходов наблюдался в Акмолинской области – 16,1%, Кызылординской области – 14,2% и Западно-Казахстанской области – 14%.

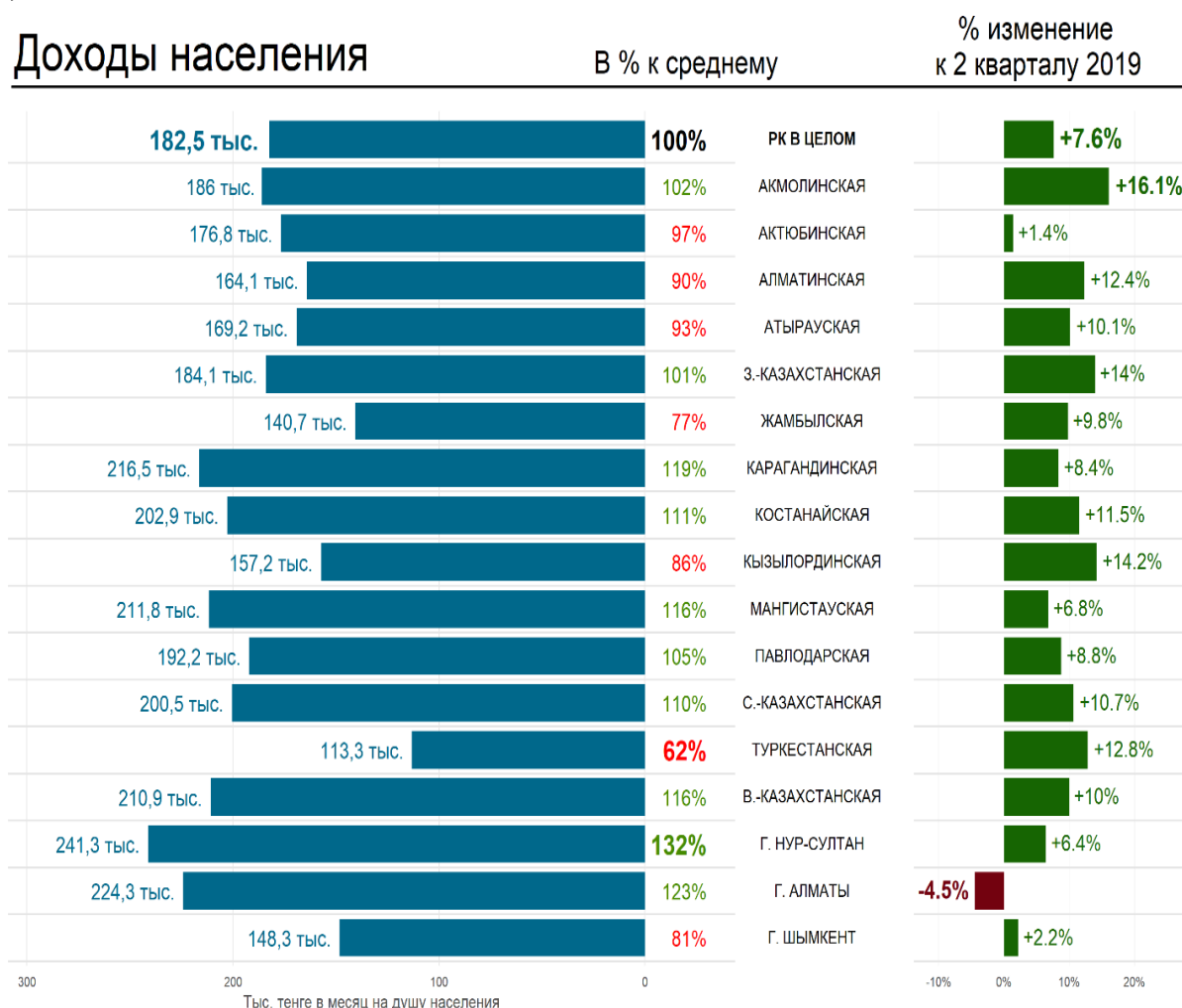


Рисунок -Динамика доходов населения в разрезе регионов Казахстана

В структуре квартальных доходов населения максимальная доля доходов от работы по найму отмечается в Мангистауской области (75,3% от всех доходов). Наименьшие показатели доли дохода от работы по найму приходятся на Северо-Казахстанскую и Туркестанскую области (44,1% и 36,8% соответственно). При этом в Туркестанской области доходы от самостоятельной занятости и предпринимательской деятельности составляют порядка 26,3% всех доходов региона. Это может являться следствием того, что в Туркестанской области наибольшая численность самозанятых – 362,2 тыс.

человек по данным второго квартала 2020 года. В Северо-Казахстанской области 43,9% доходов сформированы социальными трансфертами (включая пенсии), в Восточно-Казахстанской области – 41%. Стоит отметить, что в сравнении с первым кварталом 2020 года доля социальных трансфертов выросла во всех регионах: минимальный прирост на 1,5 п.п. произошел в Северо-Казахстанской области, максимальный прирост на 8 п.п. – в Туркестанской области.

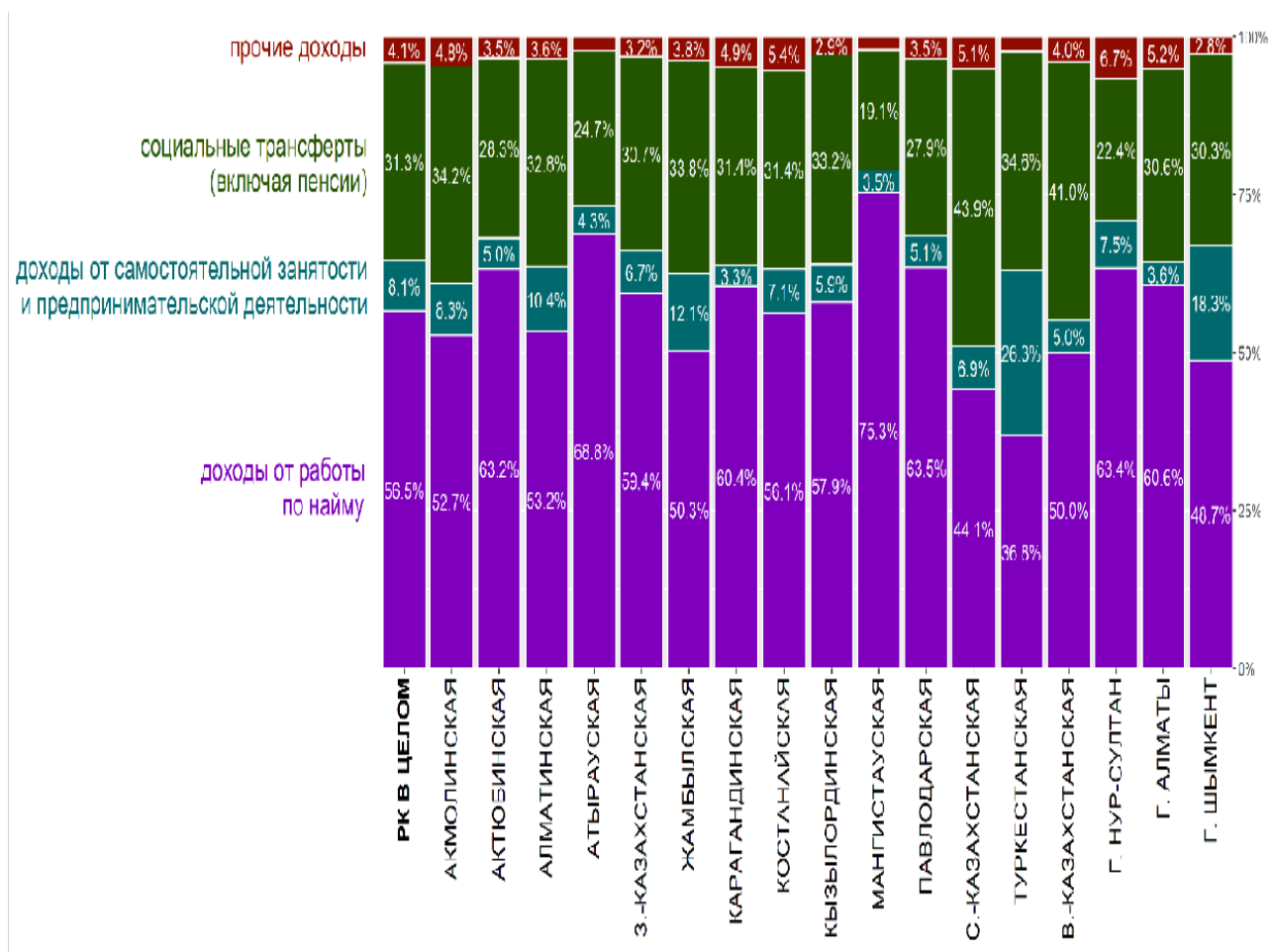


Рисунок - Структура доходов населения Казахстана в разрезе регионов

Источник: ЦТР по данным КС МНЭ

В абсолютном выражении доходы от работы по найму по Республике Казахстан за второй квартал 2020 года составили 103,1 тыс. тенге на душу населения. В сравнении с показателями второго квартала 2019 года наблюдается сокращение на 2,6%. В денежном эквиваленте наибольший доход от работы по найму приходится на Мангистаускую область – 159,6 тыс. тенге на душу населения, а наименьший – на Туркестанскую область (41,7 тыс. тенге на душу населения). Следует отметить, что в сравнении с аналогичным кварталом прошлого года наибольший прирост в доходах от работы по найму произошел в Кызылординской области – 11,6%, максимальное же сокращение отмечается в г. Шымкент (минус 29%).

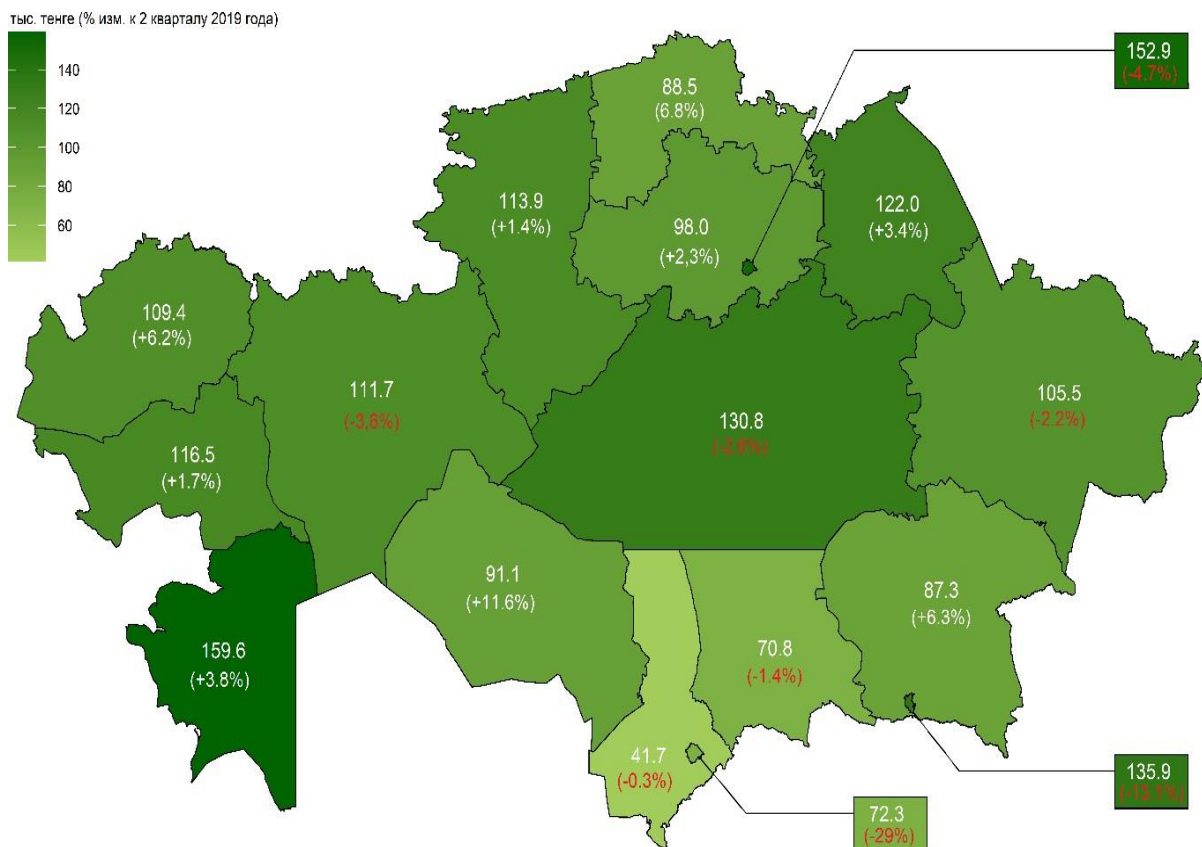


Рисунок - География доходов населения от наемной работы на душу населения за 2 квартал 2020 года
 Источник: ЦРТР по данным КС МНЭ

Доходы от самостоятельной занятости и предпринимательской деятельности по республике снизились в сравнении со вторым кварталом 2019 года на 16%, составив 14,8 тыс. тенге на душу населения во втором квартале 2020 года. Наибольший доход от самозанятости получают в Туркестанской области – 29,8 тыс. тенге, а наименьший – в Карагандинской области – 7,2 тыс. тенге. В сравнении со вторым кварталом 2019 года практически во всех регионах отмечается спад в доходах от самозанятости, при этом наибольший спад наблюдается в Актюбинской области (на 49,5%) и г. Алматы (на 45,5%). Город Шымкент – единственный регион с показателями роста доходов, составивших 46,8% в сравнении со вторым кварталом 2019 года. Существенной тенденцией представляется то, что с конца 2019 года имеет место снижение доходов от самостоятельной и предпринимательской деятельности, на что могло повлиять введение чрезвычайного положения в стране и временное приостановление работы бизнеса.

Социальные трансферты по Республике Казахстан во втором квартале 2020 составили 57,1 тыс. тенге на душу населения, при этом увеличившись на 43,7% в сравнении со вторым кварталом 2019 года. Наибольшие социальные трансферты получают в Северо-Казахстанской области – 88 тыс. тенге на душу населения, а наименьшие – в Туркестанской области (39,2 тыс. тенге на

душу). В сравнении со вторым кварталом 2019 года рост отмечается во всех регионах, а наибольший при этом – в г. Шымкент (на 99,3%). В целом доходы населения от социальных трансфертов имеют восходящую тенденцию роста. При этом с первого квартала 2020 года наблюдается резкий рост ее доли в суммарных доходах; так в первом квартале 2020 года прирост доходов от социальных трансфертов в сравнении с предыдущим кварталом составил 16,2%, во втором квартале 2020 года – 16%.

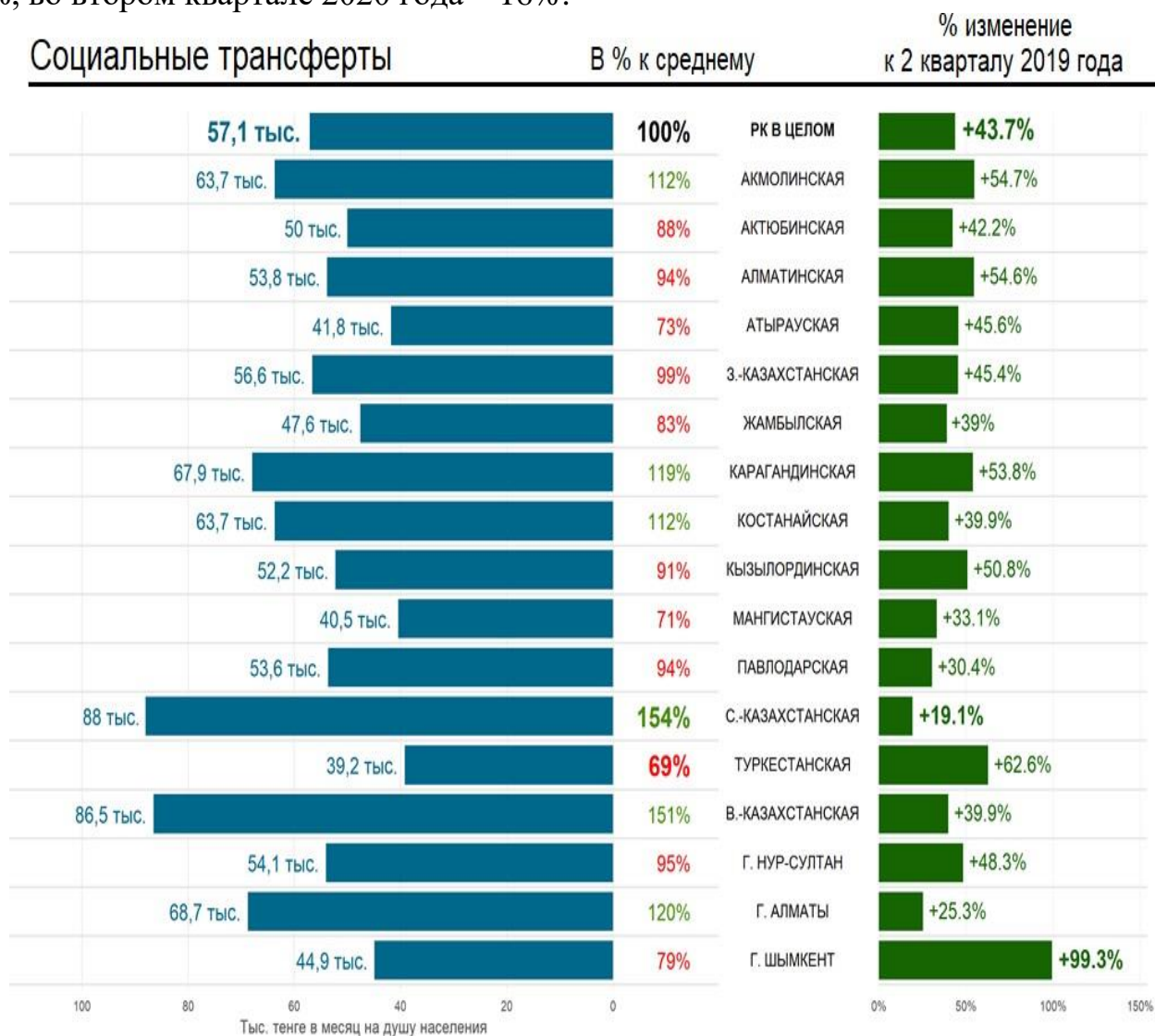


Рисунок - Динамика социальных трансфертов в разрезе регионов Казахстана

Источник: ЦРТР по данным КС МНЭ

Доходы на душу населения в Республике Казахстан устойчиво растут, однако заметно снизились темпы их прироста. Государство уделяет особое внимание вопросам социального обеспечения и поддержки населения путем увеличения размеров пенсий и пособий, что дает свои результаты в виде того, что более 31% доходов населения формируют социальные трансферты.

Наиболее высокие номинальные доходы на душу населения во втором

квартале 2020 года отмечаются в г. Нур-Султан и г. Алматы, а также в Карагандинской и Мангистауской областях. Самые низкие доходы получают жители южных регионов – Туркестанская, Жамбылская области.

В первом квартале 2020 года произошло снижение в доходах от работы по найму, во втором квартале 2020 года тенденция спада продолжилась.

Доходы от самостоятельной и предпринимательской деятельности также снижаются третий квартал подряд. Данные снижения в доходах населения могут быть обусловлены влиянием пандемии коронавируса и введением карантинных мер.

Во втором квартале 2020 года наибольшие доходы от социальных трансфертов получают в Северо-Казахстанской области – 88 тыс. тенге, Восточно-Казахстанской области – 86,5 тыс. тенге.

Таблица – Среднемесячная заработная плата в Республике Казахстан

	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
2007	45 716	45 699	50 910	49 381	50 007	51 814	53 462	54 253	53 005	54 114	53 928	66 951
2008	54 459	54 612	58 599	57 897	59 310	62 998	63 250	63 322	62 509	61 622	59 575	72 897
2009	61 378	61 793	65 964	64 730	65 013	68 901	69 756	68 626	67 357	67 167	66 890	82 779
2010	66 674	66 315	72 251	75 203	74 791	81 266	82 282	80 789	78 805	77 785	77 374	97 256
2011	77 464	78 083	87 470	83 276	84 116	88 296	92 993	93 106	91 925	90 980	91 793	119 144
2012	92 191	92 338	100 584	97 568	98 942	104 896	106 620	104 546	99 804	98 861	100 866	127 402
2013	99 152	98 736	108 836	105 289	106 286	109 970	112 792	110 020	105 905	105 948	107 317	137 043
2014	104 654	104 949	116 768	116 927	120 479	124 780	125 936	121 763	118 730	118 884	119 111	154 577
2015	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	118 638			124 227			124 656			136 094		
2016	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	132 769			143 600			141 187			154 632		
2017	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	140 265			149 951			147 988			163 725		
2018	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	152 442			162 751			161 783			176 050		
2019	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	168 489			186 537			191 129			203 883		
2020	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	200 332			212 035			204 330			233 136		
2021	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	230 829											

	январь	январь-февраль	январь-март	январь-апрель	январь-май	январь-июнь	январь-июль	январь-август	январь-сентябрь	январь-октябрь	январь-ноябрь	январь-декабрь
2007		45 679	47 306	47 838	48 307	48 855	49 574	50 128	50 469	50 820	51 101	53 238
2008		54 534	55 422	56 021	56 686	57 719	58 490	56 069	59 525	59 717	59 722	60 734
2009		61 460	62 671	63 271	63 583	64 645	65 370	65 613	65 841	65 802	65 868	67 639
2010		66 428	67 839	69 688	70 674	72 692	74 107	74 995	75 276	75 744	75 803	77 482
2011		77 639	80 195	80 985	81 633	82 740	84 187	85 255	86 229	86 707	87 223	89 959
2012		92 327	93 947	94 845	95 712	97 279	98 623	99 336	99 177	99 118	99 280	101 079
2013		98 799	101 237	102 187	103 023	104 135	105 478	106 033	106 225	105 960	106 092	108 640
2014		104 778	108 784	110 976	112 852	115 017	116 679	117 072	117 262	117 291	117 461	120 455
2015			118 638			121 037			122 110			125 335

тенге

2016			132 769			137 909			138 591			142 351
2017			140 265			144 954			145 783			149 663
2018			152 442			157 052			158 655			162 267
2019			168 489			177 256			181 881			185 487
2020			200 332			206 098			205 568			212 634
2021			230 829									

Индекс номинальной заработной платы

в % к соответствующему периоду прошлого года

	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
2007	126,5	125,3	131,7	129,3	129,2	128,9	132,5	128,0	128,9	126,3	127,0	125,0
2008	119,1	119,5	115,1	117,2	118,6	121,6	118,3	116,7	117,9	113,9	110,5	108,9
2009	112,7	113,2	112,6	111,8	109,6	109,4	110,3	108,4	107,8	109,0	112,3	113,6
2010	108,6	107,3	109,5	116,2	115,0	117,9	118,0	117,7	117,0	115,8	115,7	117,5
2011	116,2	117,7	121,1	110,7	112,5	108,7	113,0	115,2	116,6	117,0	118,6	122,5
2012	119,0	118,3	115,0	117,2	117,6	118,8	114,7	112,3	108,6	108,7	109,9	106,9
2013	107,6	106,9	108,2	107,9	107,4	104,8	105,8	105,2	106,1	107,2	106,4	107,6
2014	105,5	106,3	107,3	111,1	113,4	113,5	111,7	110,7	112,1	112,2	111,0	112,8
2015	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	109,1			102,9			102,0			103,8		
2016	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	111,9			115,6			113,4			113,7		
2017	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	105,6			104,4			104,8			105,9		
2018	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	108,7			108,5			109,3			107,5		
2019	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	110,5			114,6			118,1			115,8		
2020	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	118,9			113,7			106,9			114,3		
2021	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	115,2											

в % к соответствующему периоду прошлого года

	январь	январь-февраль	январь-март	январь-апрель	январь-май	январь-июнь	январь-июль	январь-август	январь-сентябрь	январь-октябрь	январь-ноябрь	январь-декабрь
2007		126,1	129,7	129,6	129,6	129,4	129,9	129,7	129,8	129,3	129,0	130,6
2008		119,4	117,2	117,1	117,3	118,1	118,0	117,8	117,9	117,5	116,9	114,1
2009		112,7	113,1	112,9	112,2	112,0	111,8	111,1	110,6	110,2	110,3	111,4

2010		108,1	108,2	110,1	111,2	112,4	113,4	114,3	114,3	115,1	115,1	114,6
2011		116,9	118,2	116,2	115,5	113,8	113,6	113,7	114,6	114,5	115,1	116,1
2012		118,9	117,1	117,1	117,2	117,6	117,1	116,5	115,0	114,3	113,8	112,4
2013		107,0	107,8	107,7	107,6	107,0	107,0	106,7	107,1	106,9	106,9	107,5
2014		106,1	107,5	108,6	109,5	110,5	110,6	110,4	110,4	110,7	110,7	110,9
2015			109,1			105,2			104,1			104,1
2016			111,9			113,9			113,4			113,6
2017			105,6			105,1			105,2			105,1
2018			108,7			108,3			108,8			108,4
2019			110,5			112,9			114,6			114,3
2020			118,9			116,3			113,0			114,6
2021			115,2									

в % к предыдущему месяцу

	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
2007	85,4	100,0	111,4	97,0	101,3	103,6	103,2	101,5	97,7	102,1	99,7	124,1
2008	81,3	100,3	107,3	98,8	102,4	106,2	100,4	100,1	98,7	98,6	96,7	122,4
2009	84,2	100,7	106,8	98,1	100,4	106,0	101,2	98,4	98,2	99,7	99,6	123,8
2010	80,5	99,5	109,0	104,1	99,5	108,7	101,2	98,2	97,5	98,7	99,5	125,7
2011	79,6	100,8	112,0	95,2	101,0	105,0	105,3	100,1	98,7	99,0	100,9	129,8
2012	77,4	100,2	108,9	97,0	101,4	106,0	101,6	98,1	95,5	99,1	102,0	126,3
2013	77,8	99,6	110,2	96,7	100,9	103,5	102,6	97,5	96,3	100,0	101,3	127,7
2014	76,4	100,3	111,3	100,1	103,0	103,6	100,9	96,7	97,5	100,1	100,2	129,8

в % к предыдущему кварталу

	1 квартал	2 квартал	3 квартал	4 квартал
2015		90,5	104,7	100,3
2016		97,6	108,2	98,3
2017		90,7	106,9	98,7
2018		93,1	106,8	99,4
2019		95,7	110,7	102,5
2020		98,3	105,8	96,4
2021		115,2		

Индекс реальной заработной платы

в % к соответствующему периоду прошлого года

	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
2007	116,6	116,1	122,2	120,0	120,1	119,2	121,8	117,0	116,0	109,5	108,1	105,2
2008	100,4	100,6	97,0	98,4	99,2	101,3	98,6	97,2	99,8	100,0	99,3	99,4
2009	103,7	104,1	103,4	102,8	101,1	101,6	103,2	102,0	101,7	103,0	106,1	106,9
2010	101,2	99,9	102,2	108,5	107,5	110,4	110,6	110,5	109,6	107,9	107,4	109,0
2011	107,5	108,2	111,5	102,2	103,8	100,2	103,9	105,7	107,3	108,3	110,1	114,1
2012	112,4	112,9	109,9	111,8	112,0	113,3	109,5	107,2	103,4	103,0	104,1	100,9
2013	100,9	99,9	101,3	101,4	101,4	99,0	99,9	99,5	100,7	102,2	101,6	102,6
2014	101,0	100,8	101,0	104,3	106,0	106,0	104,4	103,3	104,4	104,3	103,2	105,0
2015	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	102,7			98,6			98,1			92,8		
2016	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	97,3			98,9			96,7			103,8		
2017	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	98,0			97,1			98,0			98,6		
2018	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	102,0			102,2			103,1			102,1		
2019	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	105,2			108,9			112,0			109,9		
2020	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	112,2			106,5			99,9			106,5		
2021	1 квартал			2 квартал			3 квартал			4 квартал		
	107,4											

в % к соответствующему периоду прошлого года

	январь	январь-февраль	январь-март	январь-апрель	январь-май	январь-июнь	январь-июль	январь-август	январь-сентябрь	январь-октябрь	январь-ноябрь	январь-декабрь
2007		116,5	120,0	120,0	120,1	119,9	120,2	119,9	119,5	118,4	117,3	117,8
2008		100,5	98,7	98,6	98,6	99,2	98,9	98,7	98,9	99,0	99,1	97,5
2009		103,7	103,9	103,8	103,2	103,2	103,2	102,9	102,6	102,4	102,7	103,8
2010		100,6	100,9	102,7	103,7	105,0	105,9	106,8	106,8	107,6	107,5	107,0
2011		107,8	109,0	107,2	106,6	105,0	104,7	104,8	105,5	105,5	106,1	107,2
2012		112,9	111,5	111,5	111,7	112,0	111,7	111,1	109,6	108,9	108,4	106,9
2013		100,2	100,9	101,0	101,0	100,5	100,5	100,4	100,9	100,8	100,9	101,6
2014		101,1	101,9	102,7	103,4	104,1	104,2	103,9	103,8	103,8	103,8	103,9

2015			102,7			100,0			99,4			97,6
2016			97,3			98,2			97,5			99,1
2017			98,0			97,6			97,9			97,9
2018			102,0			101,8			102,4			102,3
2019			105,2			107,4			108,9			108,5
2020			112,2			109,3			106,0			107,3
2021			107,4									

в % к предыдущему месяцу

	январь	февраль	март	апрель	май	июнь	июль	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь
2007	84,4	99,2	110,6	96,5	100,6	102,8	102,3	100,8	95,6	97,8	97,0	121,8
2008	80,5	99,5	106,7	97,9	101,4	105,0	99,5	99,3	98,1	98,0	96,3	122,1
2009	83,9	99,9	105,9	97,3	99,7	105,6	100,9	98,2	97,8	99,3	99,1	123,0
2010	79,4	98,6	108,2	103,4	98,9	108,4	101,0	98,2	97,0	97,8	98,7	124,8
2011	78,3	99,3	111,5	94,7	100,5	104,7	104,8	99,8	98,4	98,8	100,3	129,4
2012	77,1	99,8	108,6	96,3	100,7	105,7	101,3	97,8	94,9	98,4	101,3	125,6
2013	77,1	98,8	110,0	96,5	100,7	103,2	102,4	97,3	96,1	99,7	100,8	126,8
2014	75,9	98,6	110,2	99,5	102,4	103,3	100,8	96,3	97,0	99,7	99,6	129,1

в % к предыдущему кварталу

	1 квартал	2 квартал	3 квартал	4 квартал
2015				
		89,3	104,3	99,6
				100,1
2016				
		93,6	106,1	97,2
				107,5
2017				
		88,4	105,2	98,0
				108,3
2018				
		91,3	105,5	98,9
				107,2
2019				
		94,2	109,2	101,8
				105,0
2020				
		96,2	103,5	95,5
				112,1
2021				
		97,0		

Анализ социального положения, нужд и потребностей сельских жителей: здравоохранение, пенсионное обеспечение, объекты культуры

Общая численность населения Казахстана в начале 2021 года составила по данным на 1 апреля 2021 года, численность населения Казахстана составила около 18 940 400 человек. В том числе в городах проживают порядка 11 204 800 (59,2%), в селах – 7 735 600 (40,8%) казахстанцев. Число мальчиков преобладает в возрастных категориях до 20 лет, в категории 20–24 года соотношение мужчин и женщин выравнивается, а затем женщины начинают превосходить мужчин в численности. Причем этот разрыв нарастает по мере увеличения возраста, что объясняется сравнительной низкой продолжительностью жизни среди мужчин в связи с более частыми случаями смертей в результате несчастных случаев, дорожно-транспортных происшествий и сердечно-сосудистых заболеваний: 68,7 лет против 76,9 лет у женщин (КС МНЭ РК, 2020 год). Тенденция увеличения продолжительности жизни мужчин способствует выравниванию соотношения между полами. Так, общая доля женщин за последние 10 лет снизилась с 51,9% до 51,6%.

Помимо наблюдаемых диспропорций в половой и возрастной структурах, диспропорции наблюдаются и в неравномерном расселении, где северные и восточные области отличаются низкой плотностью и старением населения, а южные – высокой плотностью и высокой рождаемостью. При этом Казахстан переживает быстрый рост городов с оттоком населения из сельской местности.

Процесс урбанизации вполне объективен и наблюдается во всем мире, однако он создает определенные вызовы, например, необходимо решение проблем создания рабочих мест в южных регионах или обеспечения инфраструктурой малых, отдаленных населенных пунктов в северных. Кроме того, необходимо понимать его фундаментальные причины, случается ли это из-за стагнации села или города объективно предлагают лучшие возможности для самореализации. Отток населения, особенно квалифицированных кадров, из сельской местности в город может снизить производительность в сельском хозяйстве и в целом понизить уровень жизни на селе, в то время как города испытывают давление на инфраструктуру, строительную отрасль и системы социального обеспечения.

Таблица. Изменение численности населения по основным возрастным группам в разрезе город-село за 2009–2020 годы

Возраст, лет	Городская местность		Сельская местность	
	мужчины, %	женщины, %	мужчины, %	женщины, %
0–14	+55	+53	+16	+15
15–64	+8	+8	+2	0
65+	+25	+23	+11	+9

Процесс урбанизации объясняет быстрый рост населения городов, однако внимание на себя обращает нулевой прирост численности женщин в работоспособном возрасте в сельской местности (Таблица). Учитывая положительную рождаемость, это может быть связано только с усиленным оттоком женщин из села в город в результате трудовой миграции, что указывает на неудовлетворительные условия жизни в сельской местности, которые могут включать отсутствие работы, недоступность социальных благ и услуг, например, здравоохранения или образования, семейные проблемы, например, насилие, а также общие бытовые проблемы, включая отсутствие жилья, канализации, воды и др.

Несмотря на тренд сокращения размера семей, необходимо учитывать, что сельская семья в среднем больше городской, что означает больший объем неоплачиваемого труда для женщин на селе, который в случае трудовой миграции в город, вероятно, переключается на девочек и пожилых женщин. По данным Национальной переписи 2009 года, средний размер сельской семьи составлял 3,8 (4,6 человек в 1999 году), городской – 3,2 (3,6 в 1999 году) (Комитет по статистике МНЭ РК, 2018).

Если рассматривать региональную статистику (Таблица), то число женщин, причем не только в трудоспособном возрасте, сокращается наиболее высокими темпами в сельских регионах северных областей. Здесь следует отметить, что в северных областях Казахстана происходит сокращение численности всего населения.

Таблица. Изменение численности женщин по основным возрастным группам в разрезе город-село, за 2009–2020 годы, %

Регион	Город			Село		
	Возраст, лет			Возраст, лет		
	0-14	15-64	65+	0-14	15-64	65+
Акмолинская обл.	23	-6	7	-2	-3	4
Актюбинская обл.	53	7	23	11	2	11
Алматинская обл.	43	-3	16	32	4	16
Атырауская обл.	62	11	13	34	14	11
ЗКО	61	12	11	4	-7	-2
Жамбылская обл.	33	-5	21	24	3	20
Карагандинская обл.	25	-1	14	-5	-12ав	11
Костанайская обл.	31	1	11	-13	-11	-4
Кызылординская обл.	48	9	41	13	7	28

Мангистауская обл.	21	-11	38	95	73	102
ЮКО	65	24	39	10	2	14
Павлодарская обл.	27	-2	20	4	-14	0
СКО	33	-1	11	-13	-18	-7
ВКО	35	-3	12	-3	-15	0
г. Нур-Султан	145	55	78			
г. Алматы	62	27	33			

Источник: КС МНЭ РК

В среднем, более быстрые темпы роста населения городов (около 20) по сравнению с сельской местностью (6) объясняются целым рядом факторов помимо демографии и урбанизации. Одним из таких факторов выступают изменения в административно-территориальном устройстве страны, то есть расширение территорий городов за счет присоединения прилегающих территорий.

Стабильно низкий уровень жизни на селе в результате быстрого экономического роста Казахстан добился впечатляющего снижения бедности в 2000-х годах. Однако ситуация с уровнем жизни населения и выделение социально уязвимых категорий граждан требуют детального анализа. Официальные оценки уровня бедности оптимистичны – менее 1 в 2017 году (КС МНЭ РК, 2019). Кроме того, государство предоставляет адресную социальную помощь малообеспеченным и многодетным семьям, чей доход находится ниже черты бедности. Черта бедности незначительно варьируется в различных регионах.

Официальные показатели бедности, уровня жизни и соответствующих социальных выплат опираются на установленную величину – прожиточный минимум, размер которой определяется Министерством национальной экономики на основе минимально необходимого человеку набора продовольственных продуктов и других товаров и услуг. В 2020 году она составила 30 тыс. тенге. Отметим, что по каждому региону объем прожиточного минимума варьируется. В прошлом году традиционно первое место заняла Мангистауская область: 39 400 тенге. Далее 2 и 3 места по объему прожиточного минимума заняли Нур-Султан, Алматы с показателями 37 700 и 35 200 тенге. Отвечает ли эта сумма реальным потребностям человека можно оценить, исходя из реальных доходов и расходов казахстанцев (Таблица).

Таблица. Индикаторы уровня жизни, тенге

Индикаторы	2009	2013	2017
Среднедушевые номинальные денежные доходы населения, тенге	34 282	56 453	83 053
Доходы домашних хозяйств, использованные на потребление, в среднем на душу населения, тенге	21 348	36 761	48 619
город	25 008	41 022	54 659
село	17 136	31 564	40 502
Соотношение доходов, использованных на потребление, с прожиточным минимумом,	168,6	206,6	204,4
Денежные расходы населения в среднем на душу, тенге	19 718	34 796	46 319
город	24 220	40 243	53 753
село	14 537	28 153	36 331

Источник: КС МНЭ РК

Итак, казахстанцы в среднем тратят на продукты, товары и услуги в два раза больше, чем предполагает прожиточный минимум. Это может означать как избыточное потребление, например, товаров роскоши, так и неадекватную величину прожиточного минимума. Первый вариант маловероятен, принимая во внимание, что расходы сельского населения так же значительно выше, чем указанный минимум.

Анализ структуры расходов населения дает более точную картину уровня жизни. По сравнению с 2009 годом в 2017 году казахстанцы, проживающие в городе, стали больше тратить на продукты питания – 45,1 по сравнению с 40,7 декадой ранее. В сельской местности доля продуктов в расходах тоже выросла – до 49,5 с 43,2. Считается, что с ростом доходов и уровня жизни в стране затраты на продовольствие занимают все меньшую долю в структуре расходов, так как население начинает покупать продукты не первой необходимости, дома, автомобили, ездить в путешествия и так далее.

Соответственно, структура расходов на непродовольственные товары оказывается важным косвенным индикатором изменения уровня жизни. Сокращение доли товаров длительного пользования в потребительской корзине означает ухудшение текущей ситуации и снижение ожиданий людей касательно их заработных плат, занятости и доступности товаров и услуг. Итак, и горожане, и сельчане тратят все меньше на мебель, бытовую технику и товары личной гигиены – категории товаров, потребление которых достаточно легко регулировать. Несколько выросла доля одежды и обуви в структуре расходов, что понятно в силу износа и необходимости одевать детей, также выросла статья расходов на транспортные средства.

Все меньше казахстанцы тратят и на платные услуги, включая рестораны и кафе. В городах доля этой статьи расходов сократилась на 1,5 п.п., с 25,6 до 24,1. На селе произошло более драматичное падение – на 6,4 п.п., с 22,2 до 15,8.

Таблица. Структура непродовольственных расходов населения по наиболее крупным категориям.

Группы населения по месту проживания	Одежда, обувь, ткани	Мебель, предметы домашнего обихода, бытовая техника	Автомобили и ГСМ	Товары личной гигиены
2009				
Город	9,6	6,0	2,9	3,8
Село	10,7	6,7	3,0	4,1
2017				
Город	11,3	3,6	4,1	2,0
Село	11,1	4,6	4,5	2,0

Источник: КС МНЭ РК

Стоит также отметить, что в структуре расходов населения растет доля статьи «материальная помощь родственникам, знакомым, алименты», которая хоть и является незначительной величиной, но заслуживает внимания. Ее размеры, во-первых, могут быть недооценены в достаточно традиционном обществе, как в Казахстане, где семейные традиции сильны и, вероятно, люди, оказывая эту помощи, редко сообщают о ней. Во-вторых, ее рост говорит о том, что общество берет функции обеспечения социальной поддержки на себя, это одна из стратегий выживания в отсутствие возможности обеспечить себе достойным заработком, такая же стратегия, как, например ведение личного подсобного хозяйства. В городской местности за период 2009–2020 годов доля помощи, выделенной родственникам, выросла с 2,9 до 3,2; сельской – с 2,9 до 3,4, то есть рост происходит более быстрыми темпами. Наиболее высокие показатели отмечается на селе в Северо-Казахстанской (6,8), Карагандинской и Костанайской областях (6,4). Что касается государственной социальной помощи, то она оказывается в виде выплаты адресной социальной помощи (АСП) малоимущим и многодетным семьям, то есть опирается на официально установленные критерии бедности. Следует отметить, что количество получателей АСП сокращалось очень быстрыми темпами (Таблица), а ее средний размер вряд ли способствует серьезному повышению уровня жизни получателя.

Таблица. Количество получателей и размер АСП

	2009	2013	2017
Количество получателей АСП, чел.	242 640	60 705	23 267
Среднемесячный размер АСП, тенге	1130,5	1932,0	2 692,4

Источник: КС МНЭ РК

Процедура получения АСП достаточно обременительна. Обращающийся за АСП должен открыть банковский счет для выплаты социальной помощи, предоставить ряд документов, свидетельства о рождении детей и заключении (расторжении брака), сведения о наличии личного подсобного хозяйства, справки с места учебы, справки о других государственных выплатах, а также подтверждение активного поиска работы (в случае необходимости) и др. Если акимат или Центр доступа к информационным системам не имеют доступа к требуемым сведениям, бремя доказательства своего права на АСП ложится на претендента («Назначение государственной адресной социальной помощи Электронное правительство Республики Казахстан», б. д.). Полагаем, что административная нагрузка вкупе с низкой величиной АСП и искусственно установленным порогом бедности способствовали тому, что из года в год все меньше людей претендовали на АСП.

Вместе с тем это означает, что официальная статистика не отражает реальное количество нуждающихся в социальной помощи, однако можно рассмотреть их распределение в зависимости от местности или пола. Вполне ожидаемо, среди получателей АСП больше женщин, чем мужчин, а получателей на селе – больше, чем в городе (Рисунок 1 и Рисунок 2). В апреле 2019 года президент страны подписал закон о повышении критерия для оказания адресной социальной помощи, а также повышении выплат на ребенка в многодетных семьях. Этому предшествовали трагическая гибель пяти детей в Астане и общественное недовольство, вскрывшие целый пласт проблем, связанных с трудовой миграцией в города, незащищенностью работников и недостаточностью социальной помощи и поддержки. Однако характер предпринятых мер, на наш взгляд, не вышел за рамки существующей системы социальной поддержки, которая, во-первых, наследует систему 1990-х годов и направлена на стимулирование занятости и снижение бюджетной нагрузки. Во-вторых, это повышает бюджетную нагрузку, что само по себе не является устойчивой политикой и должно быть дополнено другими мерами. В-третьих, неочевидна эффективность указанных расходов и их влияние на положение женщин, в том числе сельских, так как расходы включают не только прямые выплаты, но и финансирование программ «Нұрлы жол», «Нұрлы жер», «Агро- бизнес-2020», «Рухани жанғыру», а также на ремонт инфраструктуры («Доля социальных расходов в республиканском бюджете увеличилась на 10 – Минфин РК»).

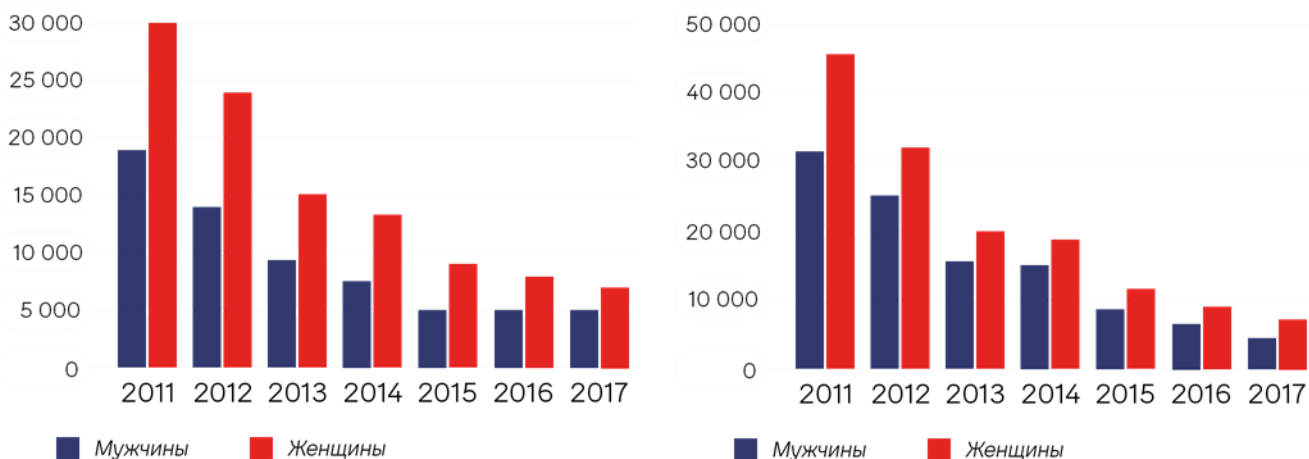


Рисунок 1. Количество получателей АСП в городской местности

Рисунок 2. Количество получателей АСП в сельской местности

Источник: КС МНЭ РК

Еще одной категорией населения с низкими доходами являются пенсионеры. Пенсионные выплаты в республике складываются из базовой пенсии и накопленной части из пенсионных отчислений. Следовательно, размер пенсии зависит от успешности трудовой деятельности человека, тогда как возможности заработка на селе ограничены, в частности, для женщин.



Рисунок 3. Среднемесячные размеры пенсий

Источник: КС МНЭ РК

Таким образом, рост удельного веса продуктов питания и транспорта в структуре расходов населения, снижение расходов на предметы длительного пользования и платные услуги говорят о тенденции к снижению уровня жизни казахстанцев и в городе, и на селе. В то же время динамика обращений за АСП и помощью родственникам демонстрируют, что казахстанцы все больше нуждаются в помощи, но при этом полагаются на личные социальные связи, нежели на государство.

Уровень жизни населения в сельской местности обусловлен не только

низкими доходами, но и доступностью инфраструктуры, в том числе социальной. К факторам социальной инфраструктуры в контексте данного исследования относятся: учреждения образования и здравоохранения, жилищно-коммунальные услуги, предоставление правовых и финансовых услуг, транспортная инфраструктура и связь.

К примеру, одним из важных критериев качества жизни, особенно для женщин, детей и стариков, которые обычно находятся на попечении женщин, является доступность и качество медицинских услуг. Обеспеченность населения врачами в стране в принципе не демонстрирует значительных изменений, однако в сельской местности ее уровень остается на несколько порядков ниже, чем в городах (Рисунок). Самые низкие показатели демонстрируют Атырауская (11,9 врачей на 10 тыс. населения), Павлодарская (13,7) области и СКО (12).

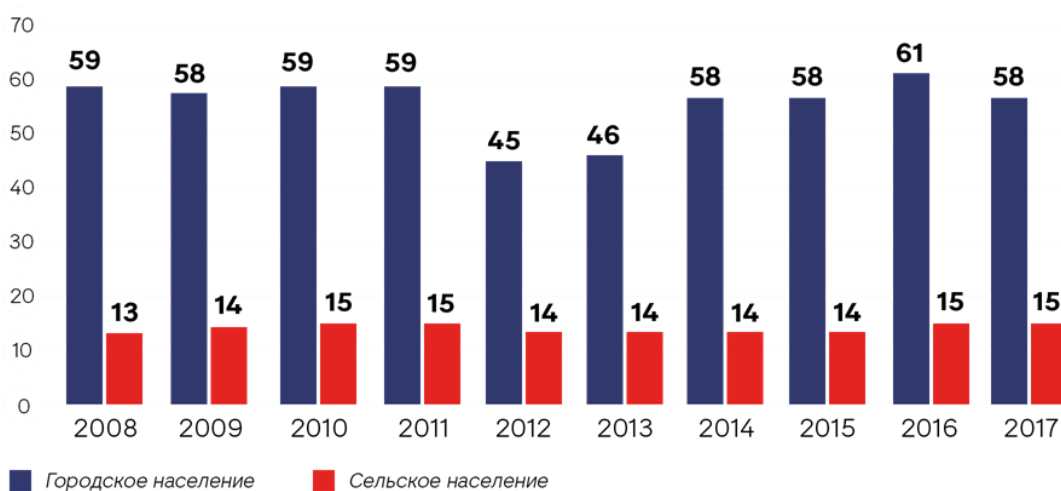


Рисунок. Обеспеченность медицинскими кадрами на 10 тыс. населения (кроме зубных врачей)

Источник: МЗ РК

К социальной инфраструктуре относятся обеспеченность и благоустройство жилья. Эта сфера, в частности, имеет большое значение для женщин, на которых возложена домашняя работа. Как отмечали интервьюируемые в ходе исследования женщины, «если дом не благоустроен – нет газа, воды, канализации

– у женщины ни на что нет времени». Заметна положительная динамика в благоустройстве жилища, однако отопление домов и подогрев воды остается в поле индивидуальной ответственности сельских жителей. Канализацией обеспечены только около 30 жилых домов на селе (Таблица).

Таблица. Благоустройство жилфонда, удельные доли

	Водоснабжением	Канализацией	Центральным отоплением	Отоплением от индивидуальных установок	Ванной или душем	Центральным горячим водоснабжением	Горячим водоснабжением от индивидуальных водонагревателей	Газом
2008								
Город	82,5	73,5	65,4		68,2	57,8		82,4
Село	24,2	8,9	3,5		4,4	2,4		95,3
2017								
Город	99,7	86,8	62,4	38,1	62,7	55,9	14	82,1
Село	96,2	36,8	3,3	96,7	6,7	1,8	10,6	97,3

Казахстанские показатели обеспеченности жильем значительно ниже уровня, который принято считать комфортным, – 30 кв. м на человека. Вследствие отсутствия широкомасштабных программ, стимулирующих строительство жилья на селе, низкой доступности ипотеки для сельских жителей, обеспеченность жильем в сельской местности растет более медленными темпами, чем в городе, где среднегодовой темп прироста жилфонда за рассматриваемый период составил 2, а в сельской местности – 1 (Рисунок). Льготные программы приобретения жилья на селе отсутствуют, кроме программы «С дипломом – в село».

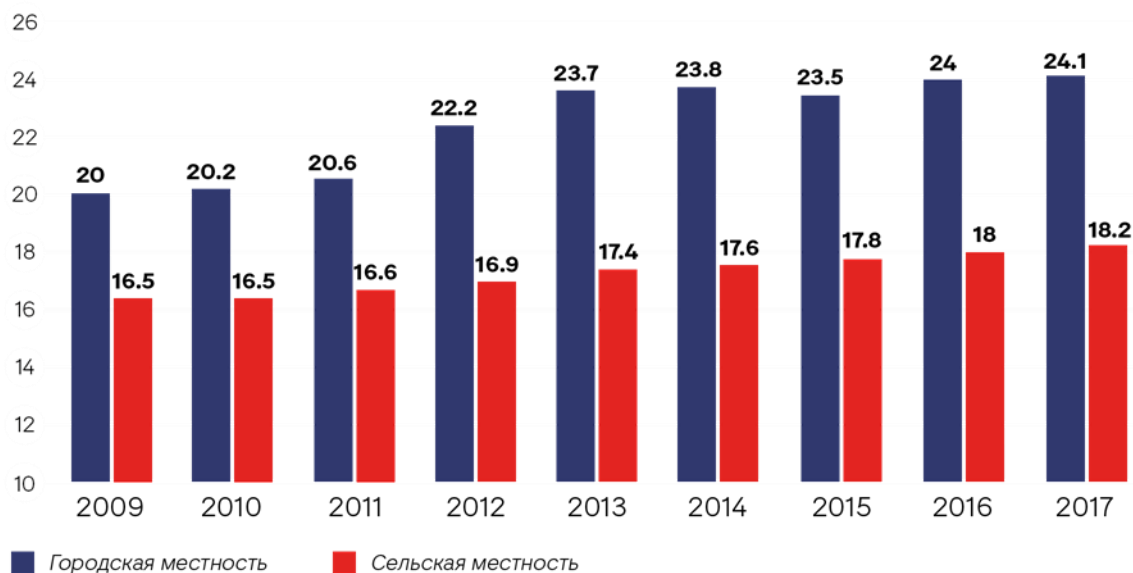


Рисунок. Обеспеченность жильем на 1 человека, кв. м.

Источник: КС МНЭ РК

Однако она направлена на привлечение молодых специалистов, только окончивших вуз, из города в село, что уже ограничивает масштабы ее влияния на положение в сельской местности. Объективным ограничивающим фактором также является наличие достаточно привлекательных сельских

рабочих мест в приоритетных сферах: здравоохранение, образование, социальное обеспечение, культура и спорт, а также ветеринария (КЭУ, б. д.). Как правило, в каждом селе есть одна больница, одна школа, один Дом культуры. Согласно данным МНЭ, за 10 лет в рамках программы более 60 тыс. человек (порядка 5 тыс. человек ежегодно) получили работу, однако недоступна информация о продолжительности пребывания этих людей на селе, количестве приобретенного ими жилья, а также отсутствует анализ совокупной эффективности мер (Лаханулы, 2019).

Общеобразовательная школа – учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего и общего среднего образования, а также учебные программы дополнительного образования обучающихся и воспитанников. Общеобразовательная школа является основным звеном системы непрерывного образования и предоставляет всем гражданам Казахстана возможность реализовать гарантированное государством право на получение бесплатного общего среднего образования в пределах государственных стандартов.

Общеобразовательные школы могут быть государственными и негосударственными (частными, собственностью других государств, их юридических лиц и граждан). В статистической отчетности общеобразовательные школы группируются по типам: начальные (1-4 классы), основные средние (5-9 классы), общие средние (10-11(12) классы), школы-интернаты, школы для детей с ограниченными возможностями в развитии, школы с углубленным изучением различных предметов, гимназии, лицеи и др.

Численность учителей и преподавателей – численность лиц, занимающихся обучением и воспитанием обучающихся студентов, имеющих соответствующее профессиональное образование, а также лица, не имеющие соответствующего профессионального образования, но из-за отсутствия необходимых специалистов по решению Совета организации, получившие право заниматься педагогической деятельностью.

Валовый (общий) коэффициент охвата образованием – численность обучающихся, обучающихся на данном уровне образования в учебных заведениях независимо от возраста, выраженное в процентном отношении к численности населения теоретической возрастной группы данного уровня населения.

Чистый коэффициент охвата образованием – соотношение численности обучающихся теоретической возрастной группы для данного уровня образования, обучающихся на этом уровне, к общей численности населения данной возрастной группы.

Общеобразовательные школы по типам

	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Учреждения - всего	8233	7839	7790	7721	7640	7563	7511	7450	7414	7393	7398

в том числе:											
начальные школы	1 20 3	99 2	96 1	93 2	88 7	86 9	85 7	787	71 4	66 8	68 9
основные школы	1 23 3	1 16 8	1 13 9	1 12 0	1 08 9	1 07 5	1 07 6	1 040	1 01 3	1 00 2	1 07 7
средние школы	5 51 2	5 34 6	5 32 7	5 29 3	5 28 9	5 27 8	5 39 2	5 273	5 32 0	5 34 4	5 63 2
Численность обучающихся, человек	2 85 0 93 7	2 55 2 18 3	2 54 1 86 2	2 55 1 50 2	2 59 7 94 2	2 68 5 06 3	2 79 9 58 5	2 9 30 583	3 05 0 77 0	3 18 6 23 4	3 33 7 78 3
в том числе:											
начальные школы	34 50 2	24 62 0	25 45 5	24 07 0	24 36 8	26 13 9	27 20 1	25 634	24 28 7	22 08 0	26 85 5
основные школы	10 5 92 4	90 27 8	85 55 4	80 88 1	81 43 5	80 52 9	81 78 6	78 291	69 57 9	71 61 9	83 28 2
средние школы	2 66 9 06 3	2 37 2 66 3	2 35 7 57 1	2 37 2 27 7	2 41 4 89 1	2 50 9 23 0	2 66 1 78 2	2 7 51 879	2 87 8 45 3	3 01 1 63 5	3 22 7 64 6
Численность обучающихся, человек	2 85 0 93 7	2 55 2 18 3	2 54 1 86 2	2 55 1 50 2	2 59 7 94 2	2 68 5 06 3	2 79 9 58 5	2 9 30 583	3 05 0 77 0	3 18 6 23 4	3 33 7 78 3
в том числе:											
1-4 классы	97 2 93 1	98 59 9	1 00 8 45 9	1 05 6 91 6	1 12 1 94 6	1 17 6 73 4	1 26 7 27 6	1 3 36 071	1 40 6 96 7	1 46 1 11 9	1 51 2 81 6
5-9 классы	1 45 4 05 9	1 20 2 74 3	1 19 1 83 3	1 18 4 78 0	1 18 3 63 0	1 18 1 00 9	1 23 7 43 7	1 2 49 312	1 34 8 84 0	1 43 9 60 4	1 51 7 82 3
10-11(12) классы	39 7 64 9	34 2 70 3	32 2 54 6	29 2 23 4	27 6 03 1	25 8 15 5	26 6 00 3	270 421	29 4 96 3	28 5 51 1	30 7 14 4
Учреждения всего	8 23 3	7 83 9	7 79 0	7 72 1	7 64 0	7 56 3	7 51 1	7 450	7 41 4	7 39 3	7 39 8

в том числе:											
дневные	8 15 7	7 75 5	7 70 6	7 63 6	7 56 1	7 48 4	7 43 2	7 373	7 33 9	7 31 9	7 32 9
вечерние	76	84	84	85	79	79	79	77	75	74	69
Численность обучающихся, человек	2 85 0 93 7	2 55 2 18 3	2 54 1 86 2	2 55 1 50 2	2 59 7 94 2	2 68 5 06 3	2 79 9 58 5	2 9 30 583	3 05 0 77 0	3 18 6 23 4	3 33 7 78 3
в том числе:											
дневные	2 82 4 63 9	2 53 1 04 5	2 52 2 83 8	2 53 3 93 0	2 58 1 60 7	2 67 3 23 8	2 78 5 29 7	2 9 17 826	3 03 9 08 6	3 17 5 90 3	3 32 7 77 7
вечерние	26 29 8	21 13 8	19 02 4	17 57 2	16 33 5	11 82 5	14 28 8	12 757	11 68 4	10 33 1	10 00 6

Общеобразовательные школы по типу местности

	2005	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Учреждения - всего	8 233	7 839	7 790	7 721	7 640	7 563	7 511	7 450	7 414	7 393	7 398
в том числе:											
городская местность	2 141	1 843	1 900	1 891	1 892	1 932	1 965	1 980	2 012	2 055	2 133
сельская местность	6 016	5 996	5 890	5 830	5 748	5 631	5 546	5 470	5 402	5 338	5 285
Численность обучающихся, человек	2 850 937	2 552 183	2 541 862	2 533 930	2 597 942	2 685 063	2 799 585	2 9 30 583	3 050 770	3 186 234	3 337 783
в том числе:											
городская местность	1 505 587	1 247 376	1 251 403	1 258 842	1 307 047	1 403 895	1 481 670	1 5 67 612	1 650 672	1 757 315	1 869 072
сельская местность	1 319 052	1 304 807	1 290 459	1 275 088	1 290 895	1 281 168	1 317 915	1 3 62 971	1 400 098	1 428 919	1 468 711
Численность обучающихся	18 822	15 637	15 353	15 091	15 250	15 530	15 957	16 469	16 913	17 434	17 914

хся, на 100 000 населения											
в том числе:											
городск ая местность	19 164	14 021	13 827	13 680	13 981	14 368	14 865	15 408	15 968	16 572	17 087
сельска я местность	18 092	17 573	17 192	16 802	16 794	17 041	17 395	17 885	18 183	18 625	19 091

Общеобразовательные школы по формам собственности

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Учреждения - всего	7 649	7 563	7 511	7 450	7 414	7 393	7 398
в том числе в:							
государственных учреждениях	7 543	7 464	7 400	7 338	7 289	7 255	7 209
негосударственных учреждениях	106	99	111	112	125	138	189
Численность обучающихся, человек	2 597 942	2 685 063	2 799 585	2 930 583	3 050 770	3 186 234	3 337 783
в том числе в:							
государственных учреждениях	2 577 153	2 666 562	2 777 220	2 908 360	3 026 344	3 158 160	3 295 405
негосударственных учреждениях	20 789	18 501	22 365	22 223	24 426	28 074	42 378

Динамика основных показателей охвата образованием

	Численность постоянного населения, на конец года, человек	Охвачено образованием (все уровни), человек	Охват по возрастным группам, в процентах
3-6 лет			
2012	1 292 220	872 210	67,5
2013	1 363 992	932 810	68,4
2014	1 423 169	1 040 877	73,1
2015	1 450 435	1 070 686	73,8
2016	1 480 700	1 271 268	85,9
2017	1 512 045	1 214 347	80,3
2018	1 524 752	1 190 662	78,1
2019	1 558 029	1 487 072	95,4

7-10 лет			
2012	1 015 688	1 021 870	100,6
2013	1 071 243	1 083 823	101,2
2014	1 130 655	1143008	101,1
2015	1 208 689	1 218 481	100,8
2016	1 286 025	1 311 708	102
2017	1 355 192	1 371 300	101,2
2018	1 383 926	1 416 854	102,4
2019	1 438 370	1 800 664	125,2
11-15 лет			
2012	1 114 537	1 124 313	100,9
2013	1 121 296	1 126 977	100,5
2014	1 141 085	1 089 742	95,5
2015	1 188 142	1 165 386	98,1
2016	1 231 522	1 197 380	97,2
2017	1 296 121	1 326 710	102,4
2018	1 330 782	1 377 218	103,5
2019	1 462 149	1 503 152	102,8
16-17 лет			
2012	501 925	450 384	89,7
2013	468 708	421 039	89,8
2014	449 164	393 998	87,7
2015	441 100	394 253	89,4
2016	440315	379 353	86,1
2017	443 532	391 714	88,3
2018	447 388	387 790	86,7
2019	473 381	403 333	85,2
7-15 лет			
2012	2 130 225	2 143 337	100,6
2013	2 192 539	2 207 367	100,7
2014	2 271 740	2232750	98,3
2015	2 396 831	2383867	99,5
2016	2 517 547	2 509 088	99,7
2017	2 651 313	2 696 985	101,7
2018	2 714 708	2 789 724	102,8
2019	2 900 519	3 303 816	113,9

7-17 лет			
2012	2 632 150	2 623 630	99,7
2013	2 661 247	2 656 167	99,8
2014	2 720 904	2 626 748	96,5
2015	2 837 931	2 778 120	97,9
2016	2 957 862	2 710 213	91,6
2017	3 094 845	3 088 699	99,8
2018	3 162 096	3 072 195	97,2
2019	3 373 900	3 707 149	109,9

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СНИЖЕНИЮ РАЗРЫВА МЕЖДУ СЕЛОМ И ГОРОДОМ

Экономическая отдача. Для анализа эффективности экономической отдачи сектора предлагается рассмотреть уровень государственного финансирования отрасли и объем налоговых поступлений от сельхозтоваропроизводителей.

Государственная поддержка. Согласно методологии ОЭСР по оценке государственной поддержки сельского хозяйства является поддержка фермеров (PSE) в процентном отношении от валовых доходов производителей. Данная финансовая мера предназначена для сокращения межсекторального разрыва между производителями, которые занимаются сельским хозяйством и с теми, кто задействован в других отраслях.

В Казахстане уровень поддержки составил 5,7% от валовых доходов производителей, что является сравнительно средним показателем. К примеру, в России помощь составляет 13,2%, в Канаде – 8,8%. При этом более низкая государственная поддержка фермеров предоставляется в Бразилии – 1,5%, Новой Зеландии – 0,5%. Несмотря на средний показатель, уровень поддержка производителей сельского хозяйства Казахстана по оценке методики ОЭСР крайне нестабилен. Наибольшая доля государственной поддержки от валовых доходов производителей в Казахстане составляла более 1/4 в 1998 г., в то время, как и в последние годы уровень поддержки существенно снизился. Колебания связаны с изменениями поддержки рыночной экономики (посредством негативного ценового трансферта экспортной продукции растениеводства и ценовой поддержки импорта животноводства) и последующее влияние бюджетных трансфертов.

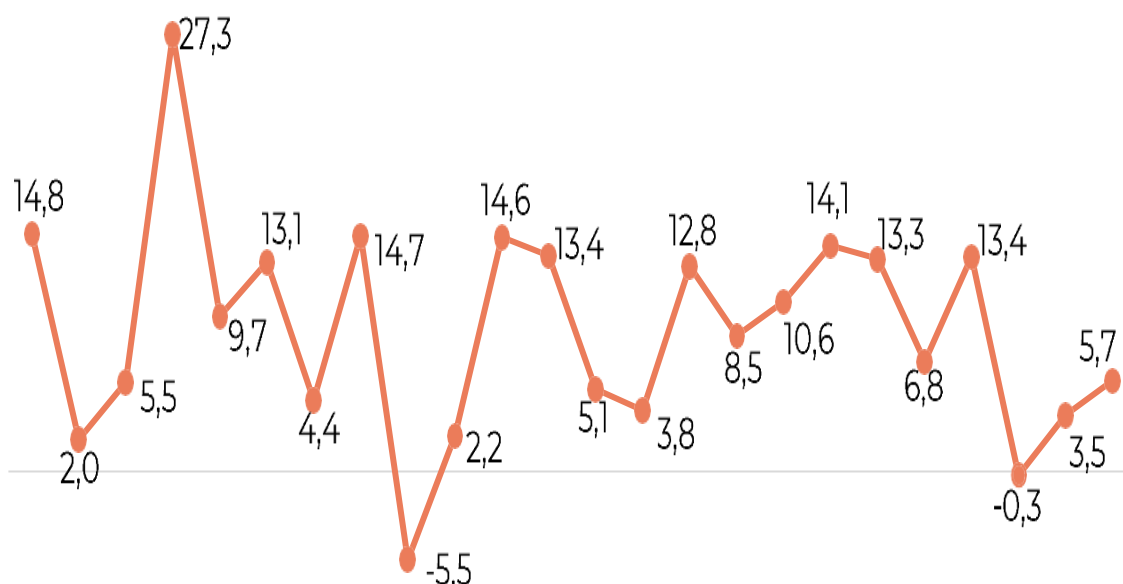


Рисунок – Поддержка фермеров Казахстана (PSE), в % от валовых доходов производителей

По данным Министерства финансов Республики Казахстан затраты государственного бюджета на сельское хозяйство (включая особоохраняемые природные территории, охрана окружающей среды и животного мира, земельные отношения) составили 583 млрд тенге или 4,3%. За последние 9 лет доля затрат не превышала 5%. Максимальные расходы были предусмотрены в 2011 г., (5%), минимальные – 3,8% в 2013 и 2017 гг. По данным ФАО, развитые страны Европы с высоким уровнем доходов определяют наименьшую долю бюджетных затрат на сельское хозяйство – 1%.



Рисунок – Распределение затрат государственного бюджета 2019 г.

В качестве одного из индикаторов целей устойчивого развития принято учитывать индекс ориентированности на сельское хозяйство (ИОСХ). Индекс рассчитывается исходя из соотношения двух показателей аграрного сектора: доли затрат из государственного бюджета (4,4%) и доли вклада в ВВП (4,3%).

Коэффициент индекса для Казахстана составляет 0,9, что говорит о сравнительно большей ориентированности/приоритетности на сельское хозяйство. В случае нашей страны экономическая отдача практически полностью отражает расходы в соотношении 1:1.

Согласно классификации всемирной торговой организации (ВТО) меры государственной поддержки, подразделяются на три группы- зеленую, желтую (янтарную) и синюю (голубую корзину). Зеленая корзина включает меры, не оказывающие прямого влияния на увеличение производства и ограничение торговли, такие как компенсация потерь от стихийных бедствий, развитие ветеринарии, страхование, подготовка кадров, научно-исследовательские разработки и др. Желтая корзина представлена мерами, стимулирующими агропроизводство и оказывающими прямое влияние на торговлю сельскохозяйственной продукцией, включая интервенционные закупки продукции, выплаты субсидий и компенсаций, различные льготы. Синяя корзина содержит меры, направленные на ограничение производства в той или иной форме. В целях устойчивого развития аграрного сектора наиболее эффективными считаются меры зеленой корзины.

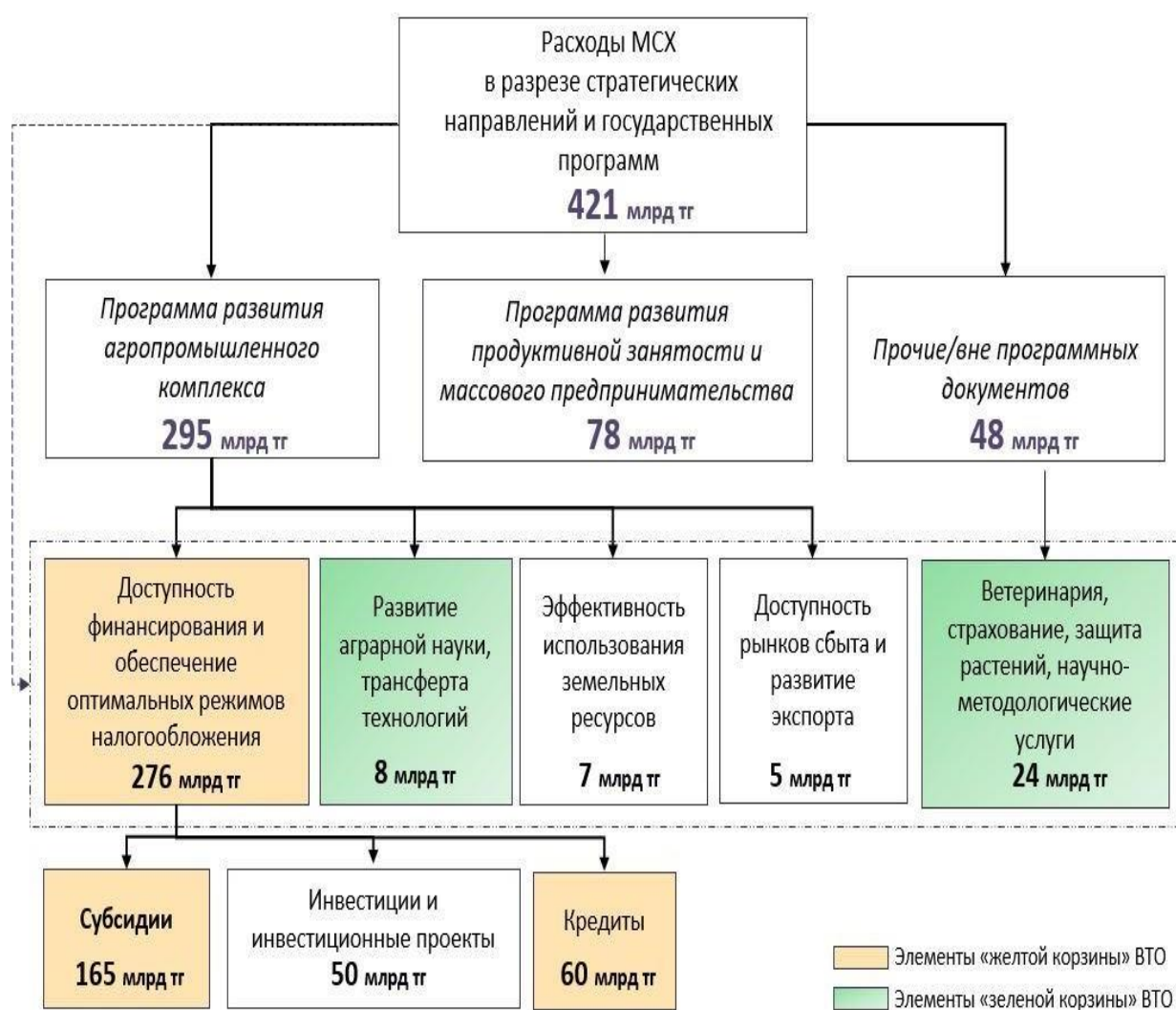


Рисунок – распределение расходов МСХ на сельское хозяйство

В сведениях о расходах Министерства сельского хозяйства Республики Казахстан в разрезе государственных программ за 2019 г. представлены данные о распределении бюджета в 421 млрд тенге. Затраты на государственную программу развития АПК составляют 295 млрд тенге (70%), программу развития продуктивной занятости и массового предпринимательства – 78 млрд тенге (19%) и 48 млрд тенге (11%) на прочие расходы вне программных документов. Учитывая классификацию мер государственной поддержки ВТО, распределение государственного бюджета сельского хозяйства Казахстана преимущественно состоит из менее эффективных мер «желтой корзины». Так, субсидий составляют 56% всех расходов МСХ или 165 млрд тенге или 8%. Интенсификация аграрного сектора, как ключевое направление программы АПК, должна быть направлена на расширение мер государственной поддержки «зелёной корзины».

Система налогообложения сельского хозяйства направлена на максимальное снижение налоговой нагрузки сельхозтоваропроизводителей: специальный налоговый режим для трех видов сельхозтоваропроизводителей и три вида льгот при общеустановленном режиме налогообложения. Льготы включают уменьшение суммы НДС, особый порядок расчетов, уплата налоговых обязательств в размере 30%, снижение ставки социального налога и др.

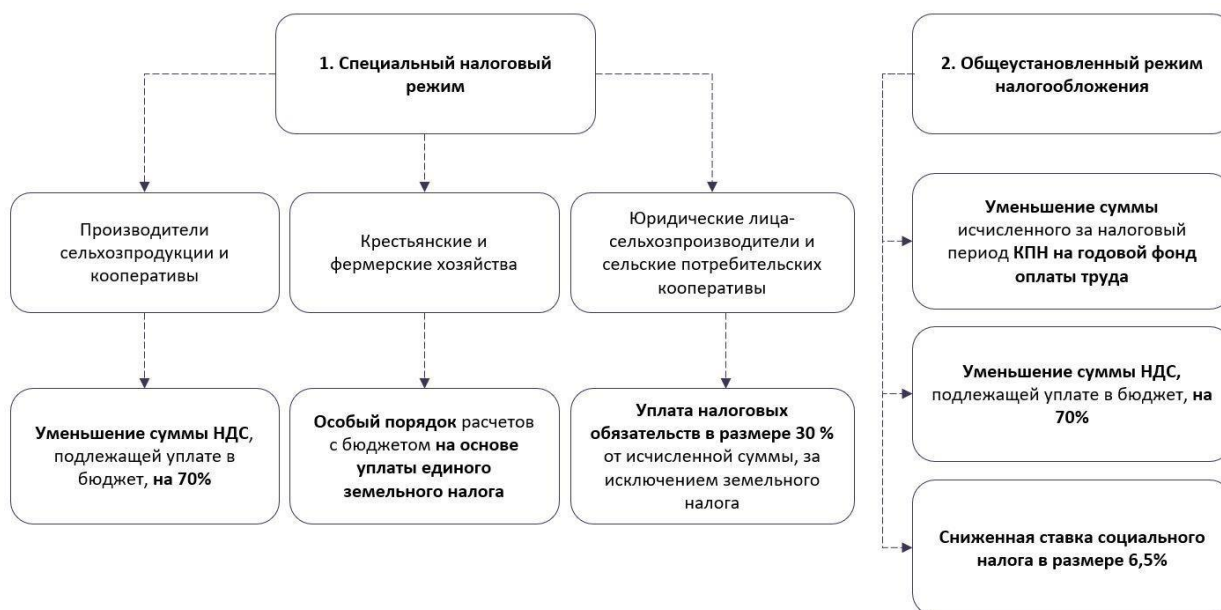


Рисунок – Система налогообложения сельского хозяйства

Вследствие низкой налоговой нагрузки и несмотря на существенную финансовую поддержку аграрного сектора, отдача в виде уплаты налогов составляет всего 11% затрат. При бюджете в 421 млрд тенге на государственные программы в рамках развития сельского хозяйства, налоговые поступления от сельхозтоваропроизводителей составляет всего 45,7 млрд тенге. На малые предприятия (до 50 чел.) приходится 45% налогов, 29% на средние (до 250 чел.) и 26% на крупные предприятия (более 250 чел.).

Предприятия, специализирующиеся на продукции растениеводства составляют 26,7 млрд тенге или 58,2% налоговых поступлений. На долю животноводческой продукции приходится 8,4 млрд тенге или 18,4%. Рыболовство принесло 869 млн тенге или 1,9%.



Рисунок – Распределение налоговых поступлений сельхозтоваропроизводителей по виду деятельности, %

С точки зрения экономической отдачи, сельское хозяйство не является драйвером экономики по ряду причин:

1. **Отсутствие стабильного уровня господдержки производителей.** Частая смена объемов поддержки рыночной экономики и бюджетных трансфертов.
2. **Недостаточно эффективное распределение мер господдержки.** Высокая доля бюджета сконцентрирована на предоставление субсидий.
3. **Низкий объем налоговых поступлений.** Низкая отдача в сравнении с уровнем государственного финансирования.

По итогам анализа можно сделать выводы о том, что на данный момент сложно назвать сельское хозяйство «драйвером экономики» ввиду несоответствия требуемым характеристикам: существующие показатели должны быть в 2–3 раза выше.

Даже если аграрный сектор не является драйвером, сельское хозяйство остается неотъемлемой частью экономики, которая развивается с достаточно устойчивыми темпами.

Прогнозные данные ожидания выпускников школ (11–12 классов), приведенные Министерством образования и науки Республики Казахстан отображены в таблице.

К 2030 году ожидается 2-кратный рост количества выпускников школ (11–12 классов).

№	Годы	Количество выпускников школ
1.	2010	142 500
2.	2020	136 520
3.	2021	146 174
4.	2022*	167 511

5.	2023*	179 057
6.	2024*	192 208
7.	2025*	215 764
8.	2026*	243 589
9.	2027*	256 431
10.	2028*	279 688
11.	2029*	
12.	2030*	

Образование, являясь одним из базовых прав человека, может выступать фактором, который усиливает социальное неравенство. Экономист Томас Пикетти в своем известном труде «Капитал в XXI веке» пишет, что несмотря на рост уровня образования сокращение имущественного неравенства не происходит. Другой исследователь Пол Колльер считает, что доступ к высокому уровню образования является тем водоразделом, который делит общество на новый городской средний класс и малообразованное население сельской местности и небольших городов. Неравный доступ к образованию приводит к неравным доходам, что, в свою очередь, постепенно разрушает доверие к государству. Большим успехом пользуются популисты, ультраправые, ультралевые, националисты и пр. Повышается протестное настроение. Весьма пессимистичные тенденции общественного развития иллюстрируют европейские исследователи. Насколько сопоставимы они с нашими реалиями? Несмотря на то, что в Казахстане созданы институциональные условия для повышения качества образования в МКШ, учреждены подведомственные организации, научные центры, реализуются крупные государственные проекты, направленные на обеспечение условий для качественного конкурентоспособного развития казахстанского образования, уровень текущей ситуации в отношении МКШ характеризуется наличием ряда черт: – исторические и географические особенности республики обусловили функционирование большого количества сельских школ, из них больше половины составляют МКШ. Однако, за последние десятилетия их количество сократилось почти в два раза. Причинами этому являются социально-экономические и миграционные факторы. Анализ ГПРОН РК и других нормативно-правовых актов свидетельствует, что на сегодняшний день в образовательной политике прослеживается тенденция на сокращение МКШ. Если раньше такие процессы были следствием социально-экономических факторов, то сегодня это политическая воля, созданы целые проекты; – из года в год наблюдается падение качества обучения в сельской школе. Материально-техническое оснащение сельских школ по всем параметрам уступает городским школам; – принятие закона «О статусе педагога», повышение заработной платы говорит о «повороте к учителю» и положительных изменениях, которые возможно смогут решить не только сегодняшние задачи, но и сделать профессию педагога более привлекательной, особенно для успешной и талантливой молодежи; – желание повысить качество образования

в МКШ без вложения сопутствующих средств. В системе МКШ около 10 лет действует сеть опорных школ - ресурсных центров, которые оказывают методическую поддержку МКШ. В этом году планируют внедрить проект «мобильный учитель», направленный на обеспечение доступа к качественным образовательным услугам обучающихся МКШ. Однако, специалисты, которые осуществляют эти проекты, работают на голом энтузиазме, для них не предусмотрены стимулирующие материальные вознаграждения.

Неравенство в системе среднего образования: анализ политики реформирования малокомплектных школ Республики Казахстан – наслоение реформ друг на друга, их противоречие, при том, что без реализации одного проекта невозможно завершить следующий. Например, проекты «Модернизация среднего образования» и «Цифровой Казахстан» должны обеспечить сельские школы качественным интернетом и техническим оборудованием. Но проект «Ауыл – Ел бесігі» рассчитан на сокращение неперспективных сел, соответственно, будет сокращено число МКШ. Следовательно, без определения географии и конкретного числа перспективных сел сложно планировать обеспечение сельских школ ИКТ. Наслоение, противоречие и дублирование функций можно наблюдать в системе «опорные школы – магнитные школы» и «ведущие школы – партнерские школы», что приводит к увеличению дополнительной нагрузки педагогов сельских школ. Возникает важный и достаточно высокий риск того, что в условиях ограниченности ресурсов и очевидного отставания Казахстан будет постоянно в роли «догоняющей» страны. Отставание казахстанских школ от развитых стран и от других стран с переходной экономикой будет увеличиваться, поскольку они оперативно проводят модернизацию техники и технологий, повышение квалификации педагогов и обновление учебного материала. Поэтому сейчас происходит переориентация государственной политики от гарантирования и поддержки школ в каждом населенном пункте до сокращения неперспективных сел, объединения и укрупнения сельских школ. Уже приняты Программы и планы по их реализации. Поднимаемая тема представляется достаточно сложной и комплексной, она затрагивает многие сферы сельской жизни, а значит и государство в целом. Поэтому и подходы для решения проблем МКШ будут системного характера, направленные на решение комплекса проблем сельских жителей. 1. «Инфраструктура для людей». Так, при оптимизации и укрупнении сельских населенных пунктов необходимо создать всю инфраструктуру для того, чтобы люди, переезжающие в эти опорные пункты, могли найти работу, продолжить учебу, реализовать себя в полной мере. В противном случае они могут стать источником пополнения экстремистских организаций. Недаром эксперты утверждают, что типичным представителем террористической группировки является выходец из сел, малых или моногородов, где нет работы и перспектив на будущее. 2. Рост экономики через образование. Государственная программа «Цифровой Казахстан» в большей степени направлен на решение задач экономики. Все четыре направления (реализация цифрового Шелкового пути,

развитие креативного общества, цифровые преобразования в отраслях экономики, переход на проактивное государство) имеют опосредованное отношение к среднему образованию. Хотелось бы, чтобы реализуемая программа «Цифровой Казахстан» больше была ориентирована на сферу образования, как это было осуществлено в Эстонии. Известно, что Эстония является одним из наиболее развитых стран в отрасли интернет-сегмента – как в Европе, так и во всем мире. В рейтинге развития информационных технологий Эстония занимает 24-е место среди 142 стран мира. Со второй половины 90-х годов прошлого века здесь претворяются в жизнь программы «Прыжок тигра» и «Прыжок тигра плюс». Компьютерная и сетевая инфраструктура в Эстонии достигла таких результатов.

Выводы и рекомендации благодаря внедрению новейших информационных технологий, прежде всего, в систему среднего образования.

3. Прозрачность и подотчетность при реализации госпрограмм. Необходимо широко освещать реализацию государственных программ, открыто проводить их общественные обсуждения на этапах разработки и реализации; выявлять и анализировать все ошибки и трудности, с которыми сталкиваются исполнители программ. Например, на этапе разработки программы электронного образования E-learning необходимо было провести экспертное обсуждение. Создание ЦОР и механизмов регулирования этого рынка можно было реализовать не в рамках республиканских целевых программ, а за счет рыночных механизмов. Необходимо было использовать инициативу и энергию педагогов и обучающихся. Так как наука не стоит на месте, постоянно развиваясь, она напрямую влияет на содержание школьных предметов. Поэтому обновление ЦОР будет вопросом ближайшего будущего. В связи с этим, создание ЦОР самими учителями и обучающимися необходимо стимулировать и поощрять с помощью финансовых механизмов и введения в качестве важного фактора рейтинговой оценки в целом учебного заведения и каждого педагога в частности. Опять же в качестве новых возможностей для учителей и школ, а не в качестве административного рычага.

4. Сохранение сельских школ, МКШ. Закрытие сельских школ нарушает право сельского ребенка на образование. Как не лишать детей их конституционных прав? Предлагаем обратиться к опыту стран, которые в процессе реформирования школы столкнулись с тем же комплексом проблем, что и мы сегодня. Такие страны как США и Финляндия пытаются сохранить каждую, даже самую маленькую школу. Школ-интернатов в этих странах нет. В США существуют так называемые однокомнатные школы. Здесь один учитель занимается с детьми разных возрастов и часто преподает несколько предметов. Каждый ребенок учится по индивидуальной программе. Главное отличие подобных школ – заработная плата сельских педагогов в два раза больше, чем у городских коллег. Выделим важные особенности финского общего образования. К ним относятся: культура школьной самооценки (анализ и оценка процессов внутришкольной системы для определения вектора ее дальнейшего развития), практико-ориентированное образование, система

индивидуальной помощи учащимся и численность классов. Финские учителя работают с малыми группами. Если в городских школах количество учеников в классе превышает 20, то учителю помогает ассистент. В школах Австралии и Швеции используют кластерный механизм: крупные школы служат в качестве хаба, а МКШ являются «поставщиками» или «спутниками». Обучающиеся МКШ обеспечиваются транспортом до больших школ по определенному графику. Совместное использование объектов позволяет учащимся МКШ обучаться по более широкой программе. В ряде стран, таких как Канада и Австралия, в сельской местности широко используется дистанционное обучение. Обучающиеся МКШ могут посещать веб-уроки, функция учителя при этом состоит в организации процесса и поддержке обучающихся. Краткий обзор достижений и преимуществ школьной системы развитых стран может дать пищу для размышления и послужить своего рода рекомендацией. Помимо базовых условий, увеличения финансирования, укрепления материальной базы и упор на подготовку и переподготовку учителей, можно использовать кластерный подход. Неравенство в системе среднего образования: анализ политики реформирования малокомплектных школ Республики Казахстан метод поможет преодолеть изолированность школ благодаря развитию сотрудничества между соседними школами. Похожий принцип уже реализуется в школах Казахстана на основе ресурсных и магнитных школ. Однако, соцопросы выявили, что деятельность в таких школах является дополнительной для учителей и не оплачивается. Соответственно, нет заинтересованности в результатах. Резюмируя, хотелось бы отметить, что в сельской местности проживает много талантливых и креативных молодых людей. Им необходимы особые условия и поддержка. Поэтому сохранение МКШ и целенаправленная работа над качеством образования в сельских школах поможет не только воспитать конкурентоспособное молодое поколение, но может стать одной из важных «точек роста» для развития самого села.

ИТОГИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ «НЕРАВЕНСТВО В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА»

Образование является важнейшим социальным институтом современного общества. Образование, наряду с социализацией молодого поколения, обеспечивает трансляцию знаний и профессиональных навыков, подготовку к социальной жизни, профессиональной деятельности, инновационной активности, ресурсы профессионального и карьерного роста. Жизненный старт юношей и девушек, обретение ими занятия и статуса немислимы сегодня вне общеобразовательной и профессиональной подготовки. Работника предварительно формирует система образования. В соответствии с нуждами сегодняшнего производства и ориентацией на

перспективные потребности она готовит кадры разного профиля и уровня квалификации, закладывает компетенции, дающие возможность успешной деятельности в новых условиях труда, в социальной жизни. В условиях динамичного мира эта подготовка должна отвечать глобальному вызову, диктуемому переходом к постиндустриальному циклу развития. Уже стала расхожей метафора системы образования как совокупности лифтов со сложной и многообразной организацией входов, выходов, переходов; лифтов, каждый из которых способен поднять или затруднить перемещение «пассажиров» на разные этажи в иерархии образовательных (и стоящих за ними социальных позиций). При этом признается наличие иерархичности отдельных ступеней образования: наивысший ранг придается высшему образованию, далее следует среднее профессиональное и затем профессиональное обучение (до самого последнего времени эту роль выполняло начальное профессиональное образование). Реализация возможностей использования «лифтов» требует от «пассажиров» не только определенных усилий, воли, но и соответствующих способностей. Поэтому финиш во многом зависит от первоначально полученного образования, которое в значительной степени влияет на характер и уровень социальных ориентаций, определяя в конечном счете складывающиеся образовательные и профессиональные траектории.

Конструкция системы образования задается организацией экономики и общества, которые сегодня требуют как обеспечения базовых потребностей рынка труда в соответствии с нынешним уровнем развития производства и социума, так и ориентации на перспективные нужды (диктуемые начавшимся переходом к постиндустриальному обществу, функционирующему в условиях короткоживущих знаний и технологий, гибких и нелинейных организационных форм производства и социальной сферы, необходимости в креативном и инициативном человеке важнейшем ресурсе экономического и социального развития) [1,18 с.].

Образование играет крайне важную роль в системе государственного управления, в экономике любой развитой страны и является базовой отраслью, которая программирует будущее нации. В экономике образование становится фундаментом для сохранения и развития человеческого капитала. Высшее образование - главная ступень, которая, с одной стороны, определяет траекторию карьеры выпускников, а, с другой стороны, задает рамки будущих экономических доходов. Важность образовательной сферы закреплена в международных программных документах. В частности, в Индексе человеческого развития удельный вес образования составляет 33,3 %. Среди 17 целей устойчивого развития ООН «обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования» является одним из ключевых направлений. В Глобальном индексе конкурентоспособности Всемирного экономического форума (The Global Competitiveness Index by the World Economic Forum) образование также играет одну из самых важных ролей, определяющих место страны в этом рейтинге. Казахстан как член мирового

сообщества нацелен на повышение качества образования как составную и необходимую часть для модернизации и создания наукоемкой экономики. При этом стоит разделять проблемы среднего, средне-специального, высшего и послевузовского обучения. В программной статье «Рухани жаңғыру» один из приоритетов развития - формирование культа знания. Таким образом, государством заложены основы, в которых должна происходить модернизация общественного сознания. В среднем образовании за предыдущие годы в результате большого количества разновекторных реформ сложилась сложная ситуация. Ситуация стала меняться: так, в Президент страны в Послании народу Казахстана заявил о повышении заработных плат учителей в два раза в следующие четыре года. Кроме того, были введены поощрительные надбавки за те или иные достижения педагогов. Это может стать одним из факторов, который позитивно повлияет на приток в профессию молодых кадров и усиление качественного человеческого капитала среди учителей.

Приоритетом государства является обеспечение равного доступа к качественному образованию, что способствует формированию интеллектуально развитого и успешного гражданина Казахстана. Охват школьников средним образованием в республике традиционно высок. По этому показателю Казахстан входит в лидирующую группу стран и занимает высокие строчки в Индексе человеческого развития по этому параметру (один из трех субиндексов). При этом в Казахстане доминируют казахоязычные школы (см. табл.1)

Таблица 1, Количество общеобразовательных школ в РК

Язык обучения	2015 г.	2020 г., 1 полугодие
Казахский	3 777	3 784
Русский	1 262	1 288
Английский	-	4
Смешанный язык обучения	2 121	2 332

При этом количество выпускников 11 класса растет, а выпускников 9 класса снижается. Так, в 2015 году выпускников 9 класса было 220 521 человек, а к 2020 году их количество снизилось до 192 992 человек. В то время как среди выпускников 11 класса есть тенденция роста. В 2015 году выпускников 11 класса было 123 018 человек, к 2020 году их количество увеличилось до 137 527 человек.

В 2019 году был опубликован целый ряд рейтингов, касающихся качества среднего образования в Казахстане. Интересными являются исследования Programme for international student assessment (далее - PISA), которое вышло в конце 2019 года¹⁶. Для написания их доклада в 2018 году было протестировано 600 000 15-летних учеников из 79 стран. Согласно итогам тестов международной программы по оценке образовательных достижений, которую проводит Организация экономического сотрудничества и развития (далее - ОЭСР), результаты казахстанских школьников не столь

высоки, как хотелось бы. Казахстан не вошел в топ-50 как в целом, так и по отдельным компонентам (Таблица 2). Для понимания необходимо сравнить данные Казахстана с данными других стран (Таблица 3).

Таблица 2. Баллы PISA. Казахстан, 2018

Область знания	Общий зачет, 2015	Общий зачет, 2018	Ученики НИШ, 2018
математика	460 баллов 42 место	423 балла 53 место	554 балла
чтение	427 баллов 53 место	387 баллов 69 место	511 баллов
естественные науки	456 баллов 42 место	397 баллов 68 место	526 баллов

Таблица 3. Баллы PISA. Сравнительный анализ разных стран, 2018

Страна	Чтение	Математика	Естественные науки
Китай	555 баллов	591 балл	590 баллов
Финляндия	520 баллов	507 баллов	522 балла
Латвия	479 баллов	496 баллов	487 баллов
Литва	476 баллов	481 балл	482 балла
Турция	466 баллов	454 балла	468 баллов
Россия	479 баллов	488 баллов	478 баллов
Беларусь	474 балла	472 балла	471 балл
Украина	466 баллов	453 балла	469 баллов
Азербайджан	389 баллов	420 баллов	398 баллов
Казахстан	387 баллов	423 балла	397 баллов

Отчасти низкие результаты в нашей республике объясняются тем, что часть казахстанских участников (44 %) была учениками 9-х классов, в то время как в остальных странах большая часть участников была из 10-х классов. При этом стоит отметить, что в Казахстане в разных регионах отличаться значительно. В исследовании PISA-2015 разница в баллах между областями Казахстана варьировалась в пределах 70-90 баллов, что говорит о разнородности отечественного среднего образования. При этом в PISA-2018 наблюдается аналогичный разрыв между областями. Президент Казахстана Токаев К.-Ж. поручил с 2021 года передать все районные и городские отделы образования на уровень областного управления. Данная мера в среднесрочной перспективе повлияет на сокращение разрыва в качестве среднего образования между разными регионами. Тем самым должен вырасти средний балл PISA во время следующей волны исследования. Как отмечал представитель PISA Андреас Шлейхер, «результат учеников напрямую зависит от подготовки и квалификации учителя». Также есть закономерность в плане усредненных затрат на одного ученика. Среди стран-лидеров затраты на одного ученика составляют около 8-15 тысяч долларов в год, в то время как в Казахстане эти затраты равны примерно 2,5-2,6 тысячам долларов. Исходя из этого, было принято решение об увеличении заработных плат учителей [2].

Современное общество может эффективно функционировать лишь при выравнивании условий социальной мобильности различных социальных групп и слоев. Важная роль в поддержании его стабильности принадлежит обеспечению равных прав и возможностей каждого человека на образование. Уровень образованности населения, развитость образовательной и научной инфраструктуры становится неперенным условием формирования демократического общества и рыночной экономики, ведущими ресурсами для которых выступают новые знания и технологии.

Проблема доступности образования и неравенства в этой области является объектом повышенного общественного интереса для казахстанского общества: от исследователей до обучающихся их родителей. Основная причина состоит в том, что за очень короткий период произошла радикальная смена механизмов и каналов вертикальной социальной мобильности для большинства социальных слоев и групп. Система образования, продолжая играть роль канала, подводящего к основанию социальной пирамиды, претерпела существенные изменения с изменением этой пирамиды.

Социальная и экономическая дифференциация казахстанского общества, характеризующаяся расслоением на богатых и бедных, порождает неравный доступ к образованию. При этом за годы реформ резко увеличилась неравномерность распределения населения по уровню дохода. Острота и глубина бедности, высокий уровень безработицы и миграционного оттока населения, кризисная демографическая ситуация и низкие показатели здоровья, территориальная и природно-климатическая специфика жизнедеятельности в значительной степени обуславливают возможности в получении образования. Особую значимость приобретает проблема доступности образования для городских и сельских жителей. Противоречие между декларированным равенством прав на получение образования и существующей в действительности социальной дифференциации в обществе, обостряет проблемы неравенства в образовательной сфере, сужает возможности способных детей из низкодоходных семей поступления в вузы, особенно пользующихся повышенным спросом.

Углубление различий в жизни и культуре социальных групп ведет к обострению напряженности в социальной системе общества, застою или регрессу в культурном развитии и как следствие - к росту преступности, бедности, социальной напряженности, смертности и других негативных процессов.

Разработка теоретических концепций неравенства и справедливости в сфере образования имеет достаточно давнюю историю. В конце XIX - первой половине XX века классиками социологии образования разработана целостная концепция о характере и механизме функционирования социального института образования (Э. Дюркгейм, М. Вебер, К. Мангейм, Т. Парсонс, Д. Дьюи), направленная на достижение социального мира и благоденствия между различными общественными классами [73].

В связи с увеличением роли научно-технического прогресса в экономическом развитии с 60-х годов XX века обозначился новый этап социологических исследований в сфере высшего образования. Внимание учёных (Г. Беккер, Д. Минцер, Г. Бовен, Дж. Коулмен) сфокусировано на проблемах создания качественно новой рабочей силы, что способствовало оформлению теории человеческого капитала. Социальное и экономическое неравенство в получении образования они объясняют разными объёмами инвестиций семей и индивидов в человеческий капитал, которые обусловлены неравными возможностями различных социальных групп [74].

Социологический подход к проблеме неравенства в системе образования получил развитие в трудах французского социолога П. Бурдьё [75]. Дифференциацию доступа к высшему образованию он объясняет не экономическими, а культурными различиями и различиями в происхождении, отмечая, что система образования воспроизводит и поддерживает структуру, необходимую обществу.

Роль школы в воспроизводстве социального неравенства отражают труды представителей культурно-релятивистских и плюралистических направлений (Р. Фостер, Р. Будон, Ли Брик). Социально-экономические аспекты оценки эффективности инвестиций в образование с точки зрения теории человеческого капитала рассматриваются в трудах ряда отечественных исследователей (А.В. Корицкий, Г.В. Борисов, С.А. Дятлов, В.И. Марцинкевич, И.В. Соболева).

В работах социологов, основанных на результатах эмпирических исследований, акцентируется внимание на анализе различий между социальными группами в возможностях получения образования с учётом его качества, осмысления социальных, экономических и институциональных изменений, происходящих в системе образования. (Д.Л. Константиновский, М.Н. Руткевич, Я.М. Рощина, М.А. Другов, Е.М. Аврамова, А.А. Баранов, Н.Г. Иванова, Н.В. Гончарова, Е.Л. Лукьянова, Б.В. Дубин, Л.Д. Гудков, А.Г. Левинсон, А.С. Леонова, О.И. Стучевская, Е.Р. Ярская-Смирнова) [76].

Институциональные и социальные аспекты, неравенства в получении образования, характер влияния объективных и субъективных факторов, обуславливающих жизненные шансы и возможности молодёжи в получении образования, отражены в публикациях исследователей Н.М. Байкова, Ю.В. Березутского, В.И. Бондаренко, Ю.И. Оноприенко, Л.А. Поповой, М.Н. Крыжановской.

Однако, как показал проведенный анализ теоретических и эмпирических источников, доступность образования для городских и сельских жителей рассматривается в них фрагментарно, зачастую только как возможность поступления в вуз и полноценного обучения в нем. В качестве уязвимых групп в отношении доступности высшего образования традиционно признаются социально уязвимые группы, выступающие объектами внимания социальной политики (семьи с низкими доходами, неполные и многодетные семьи, дети-

сироты, инвалиды и т.д.), что уже не вполне адекватно отражает реальное неравенство.

Справедливый доступ к образованию выражается в минимизации зависимости возможностей поступления в образовательное учреждение от социального происхождения и в максимизации зависимости от способностей и усилий обучающихся. Всеобщее право на образование, декларируемое Конституцией РК, согласно которой каждый гражданин вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или частном учебном учреждении, на самом деле выступает формальным юридическое правом, которое не подтверждается реальной практикой, вследствие неравных возможностей и является фактическим проявлением социального неравенства в системе высшего образования.

В результате масштабных социально-экономических, социально-политических преобразований в постсоветских обществах наблюдается процесс углубления социального неравенства. В советском обществе социальный состав обучавшихся студентов постоянно контролировался со стороны государства, согласно идеологической цели -борьбе за «социальную однородность общества», что способствовало постоянному воспроизводству социального неравенства при поступлении в вуз. Сегодня социальное неравенство в системе высшего образования проявляется в лишении возможности большинства молодых людей в приобретении качественного профессионального образования и, следовательно, оно становится основой для формирования новых экономических классов, страт и слоев. Очевидно, что высокий уровень образования населения увеличивает экономический потенциал всего общества и способствует благосостоянию людей, повышению их социального статуса. Помимо доходов, на доступность образования влияют другие факторы - это место жительства, школьная успеваемость, качество школьной подготовки, образование родителей, неформальные связи и т.д.

В современный период проблемам неравенства в системе образования посвящают свои работы следующие исследователи: А.Г.Здравомыслов, М.В.Ковтун, Д.Л. Константиновский, Г.Б.Кораблева, Ф.Э. Шереги, В.Г. Харчева, В.В.Сериков, Ф.Г.Зиятдинова, Г.А.Чередниченко, которые рассматривают проблемы профессиональной ориентации молодежи, жизненные планы выпускников школ. Основываясь на богатом эмпирическом материале, они приходят к выводу, что в системе образования существуют определенные социально-дифференцирующие факторы, результатом действия которых становится неравное распределение образовательных возможностей между представителями различных социальных групп [77].

Такие исследователи как, З.Т.Голенкова, Т.И.Заславская, Е.Д. Игитханян, В.В.Радаев, Н.Е.Тихонов, О.И.Шкаратан связывают неравенство в системе высшего образования с социально-классовыми различиями в современном российском обществе и с механизмами социальной мобильности [78].

Современное состояние системы высшего образования, качество подготовки специалистов в современном обществе изучают такие ученые, как: Г.З. Абитова, А.З. Гильманов, Т.Г. Исламшина, Ковтун М.В [79].

Проблема доступности высшего образования для социально-уязвимых групп населения затронута в работах Н.В.Гончаровой, Е.Л. Лукьяновой [80].

Среди казахстанских исследователей системы образования следует отметить Аитова Н.А., Шедену Н. Г и Абдирайымову Г. С., Биекенова К. У., Садырову М. С., Шаукену З. К., Колянова А. Ю. и Сарсену А. Б., которые занимаются исследованием особенностей профессиональной траектории выпускников школ и вузов сквозь призму методологических подходов к системе образования. Исследования противоречий на рынке труда между образовательными услугами и трудоустройством молодежи отражены в трудах таких казахстанских ученых, как М. Б. Кенжегузина, Б. Л. Татибеков [81]

В целом анализ современной литературы по проблеме социального неравенства в системе образования позволяет сделать вывод: данная проблема не изучалась комплексно, нет единого четкого подхода к исследованию, и отсутствует единая концепция решения данной проблемы.

Исходя из вышесказанного были сформулированы объект и предмет исследования, цель и задачи исследования.

Объект исследования: учителя городских и сельских школ 3-х городов республиканского значения – Нур-Султан, Алматы Шымкент и 14 регионов Казахстана.

Предмет исследования: оценка материально-технического оснащения, информационного доступа, кадровых проблем, управления и финансирования образования, доступа и качества дополнительного образования городских и сельских школ в Республике Казахстан.

Цель исследования: изучение состояния, доступности и качества образования в городских и сельских школах Республике Казахстан для выработки практических рекомендаций для государственной политики в сфере общественного согласия и общенационального единства.

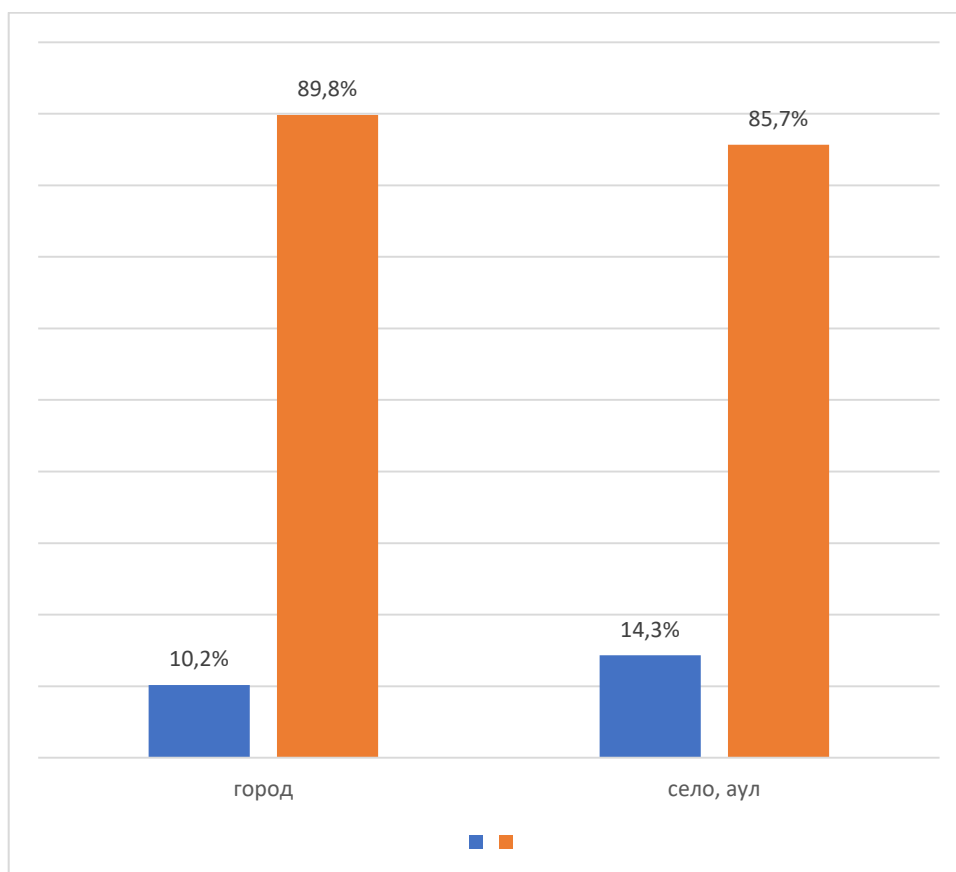
Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние материально-технического оснащения в городских и сельских школах РК.
2. Выявить уровень информационного доступа городских и сельских школ в РК.
4. Определить основные кадровые проблемы в городских и сельских школах РК.
5. Описать особенности управления и финансирования городских и сельских школ в РК.
6. Оценить качество и доступность дополнительного образования для учителей городских и сельских школ РК.

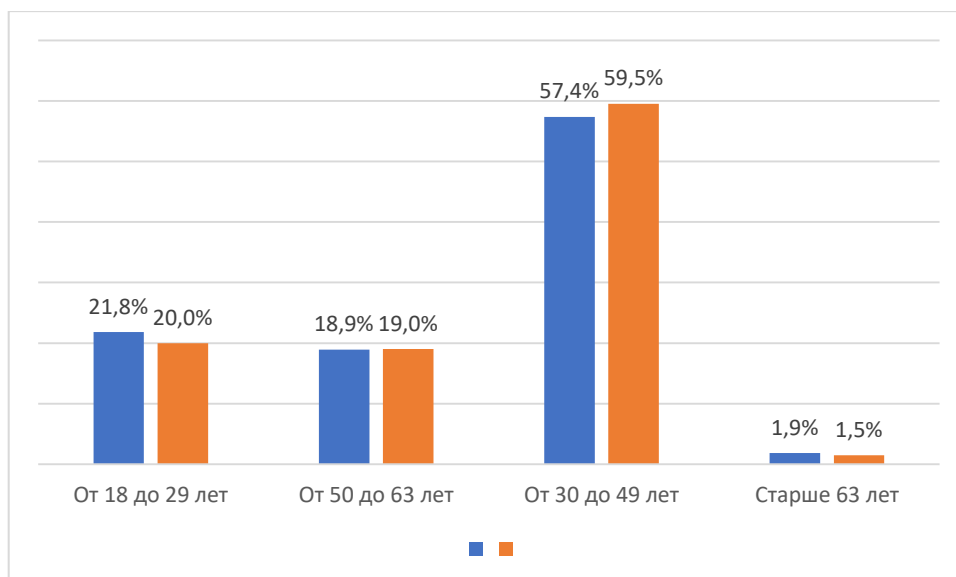
Выборка исследования: квотная, пропорциональная. Всего опрошено 8 952 человека.

Результаты исследования

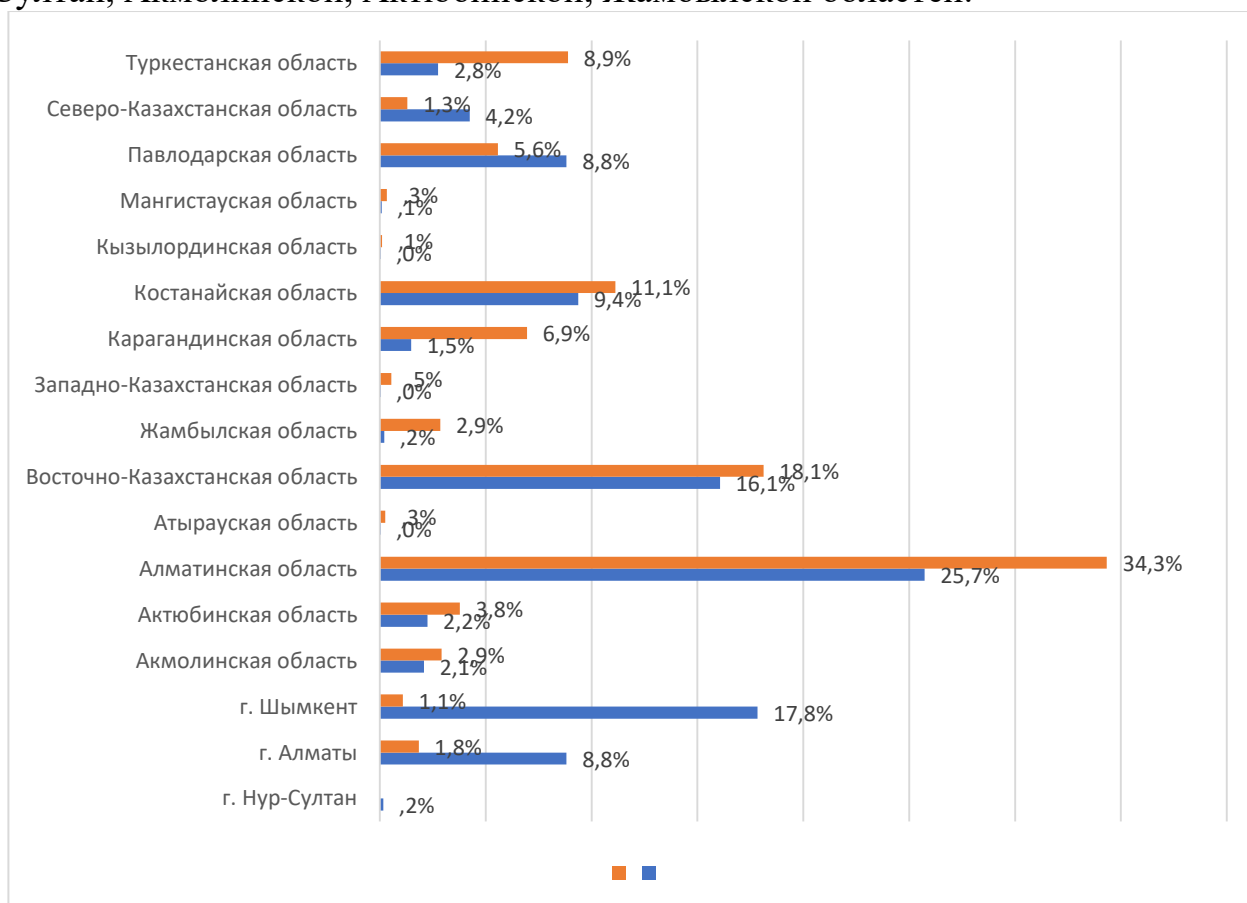
В исследовании приняло участие 8 594 педагога из 17 регионов Казахстана. В разрезе гендера 89,8% - женщин, городских учителей, 10,2% - мужчин, городских учителей и 85,7% женщин, сельских учителей и 14,3% мужчин, сельских учителей.



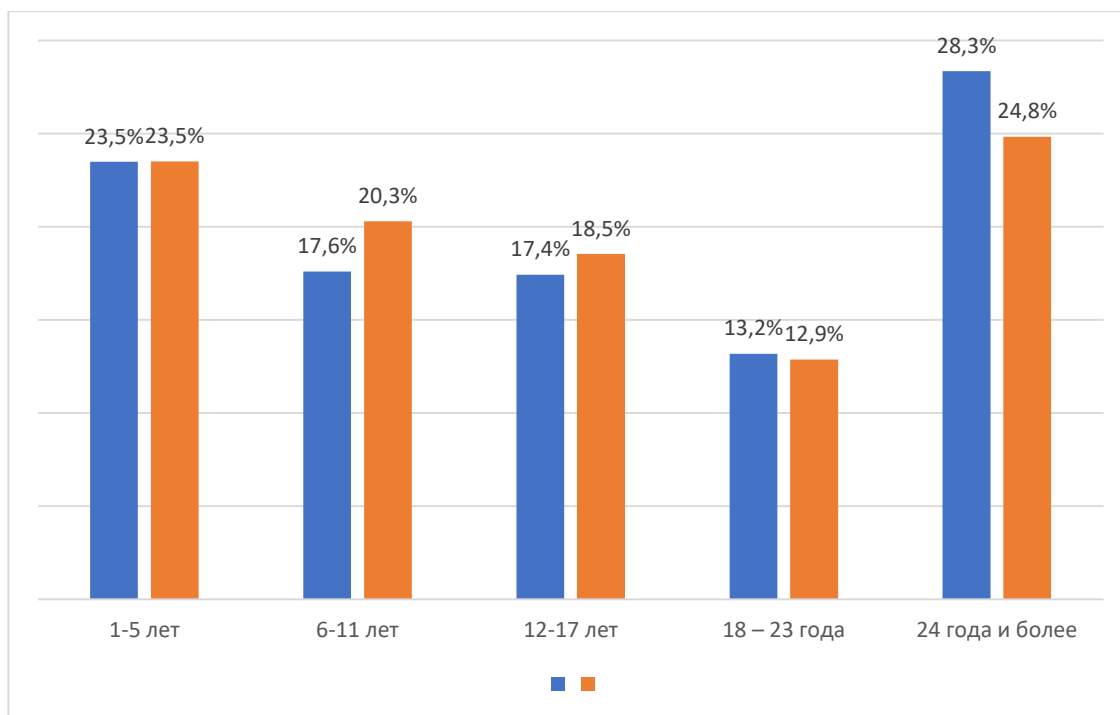
По критерию возраста: большая часть участников опроса находится в возрастном диапазоне от 30 до 49 лет, как городских, так и сельских учителей – 57,4% и 59,5% и приблизительно равное количество в возрастном диапазоне от 18 до 29 лет – 21,8% и 20% и от 50 до 3 лет – 18,9% и 19%. Меньше всего было опрошено учителей в возрасте старше 63 лет как в городе, так и в селе – 1,9% и 1,5%.



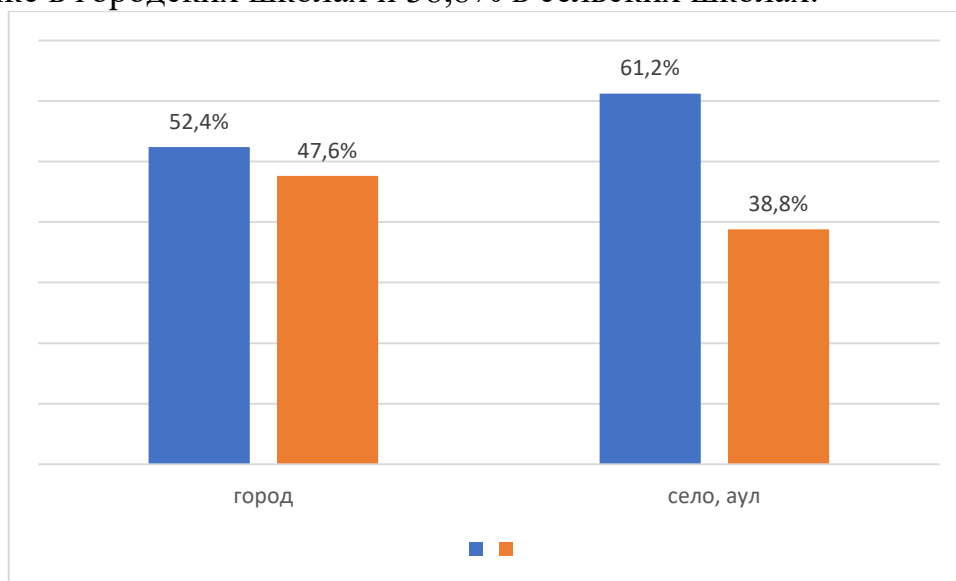
В разрезе региона проживания: больше всего в опросе приняло участие учителей Алматинской области, г. Шымкент, Восточно-Казахстанской области и Костанайской области. Меньше всего представлены мнения учителей из г. Нур-Султан, Акмолинской, Актюбинской, Жамбылской областей.



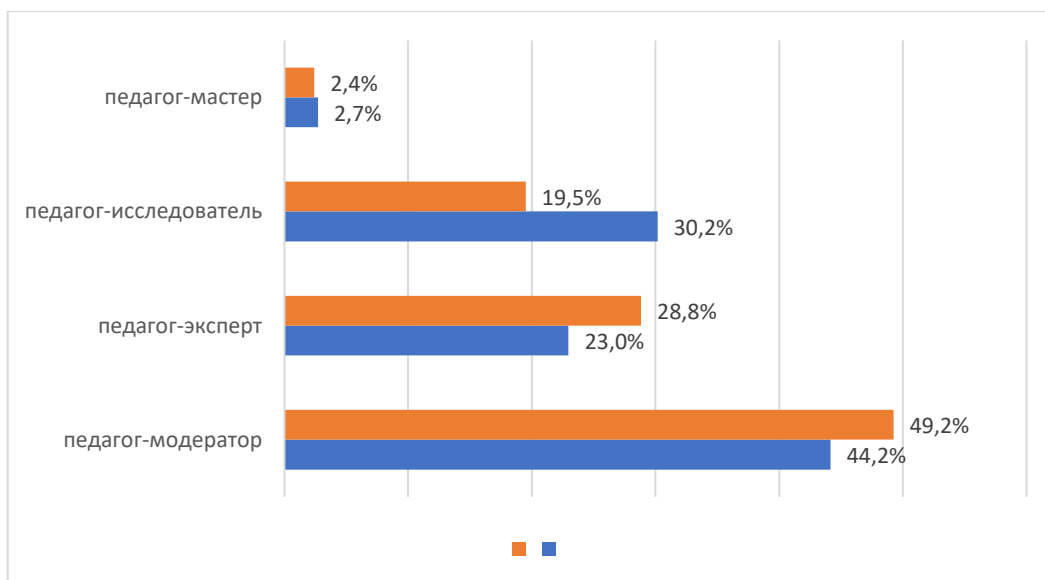
С учетом стажа работы в организации образования: больше всего опрошено учителей с 24-летним стажем – 28,3% (город) и 24,8% (село) и 1-5 лет – 23,5% (город) и 23,5% (село).



По языку преподавания: в большей степени опрошено учителей, ведущих занятия на казахском языке – 52,4% (город) и 61,2% (село) и 47,6% на русском языке в городских школах и 38,8% в сельских школах.

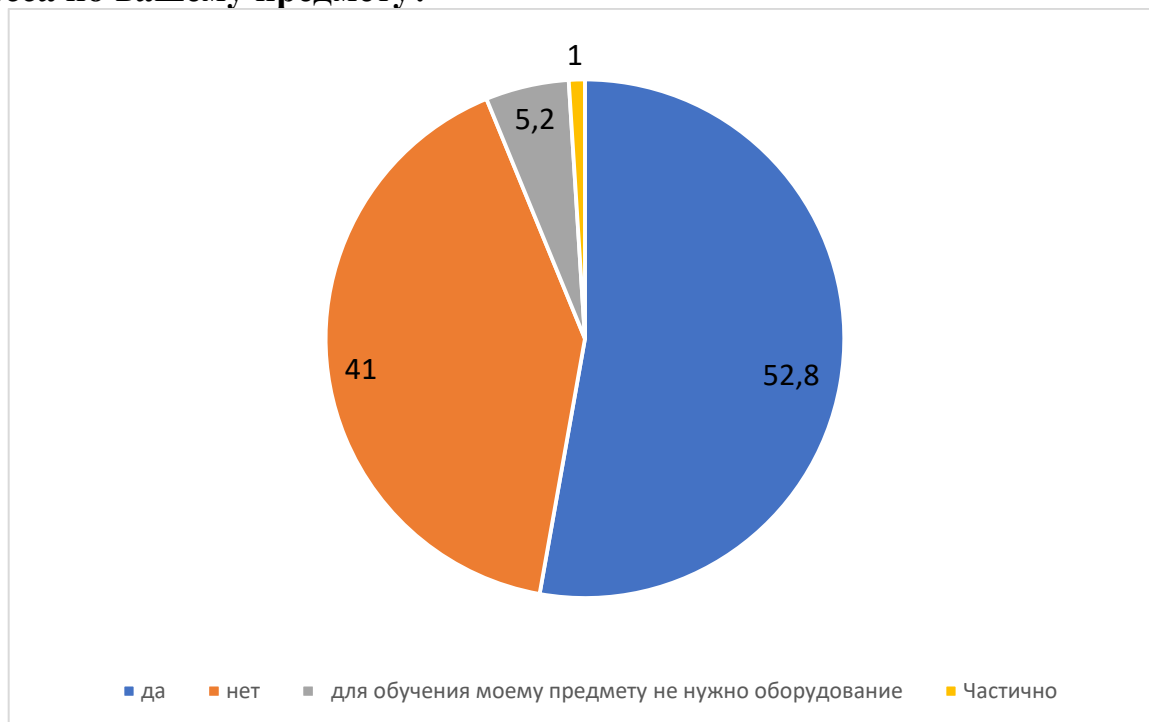


По категориям: большая часть опрошенных является педагогами-модераторами – 49,2% в селе и 44,2% в городе и педагогами-исследователями в городе – 30,2% и педагогами-экспертами в селе – 28,2%. Меньше всего представлены мнения педагогов мастеров – 2,7% и 2,4%.

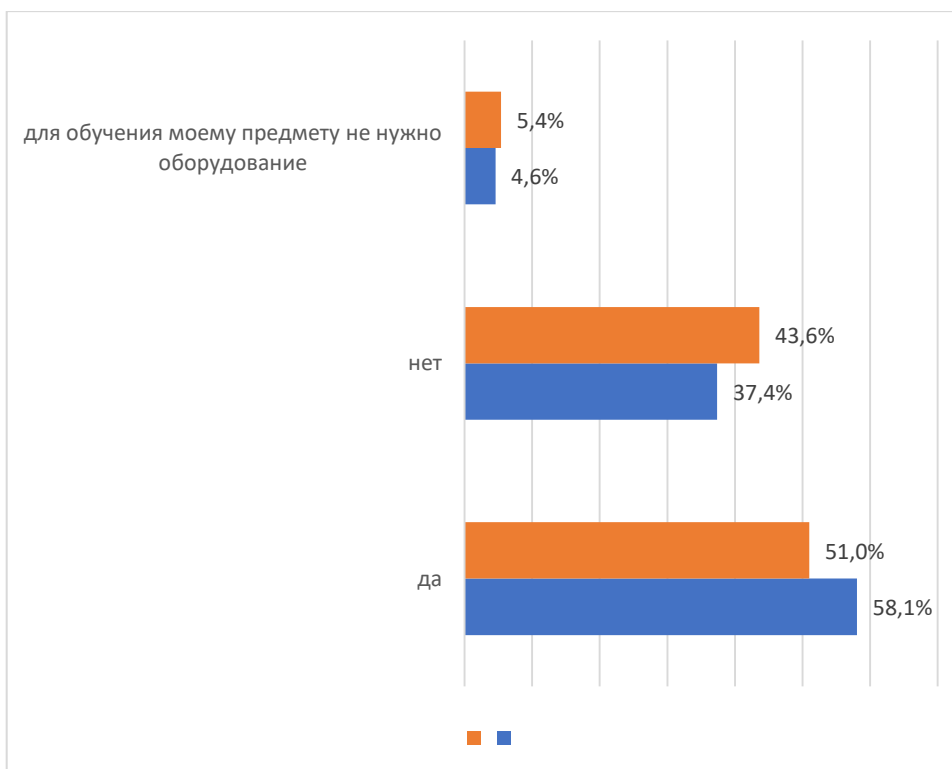


Блок 1 – Материально-техническое обеспечение

1. Достаточно ли оборудования для организации учебного процесса по вашему предмету?

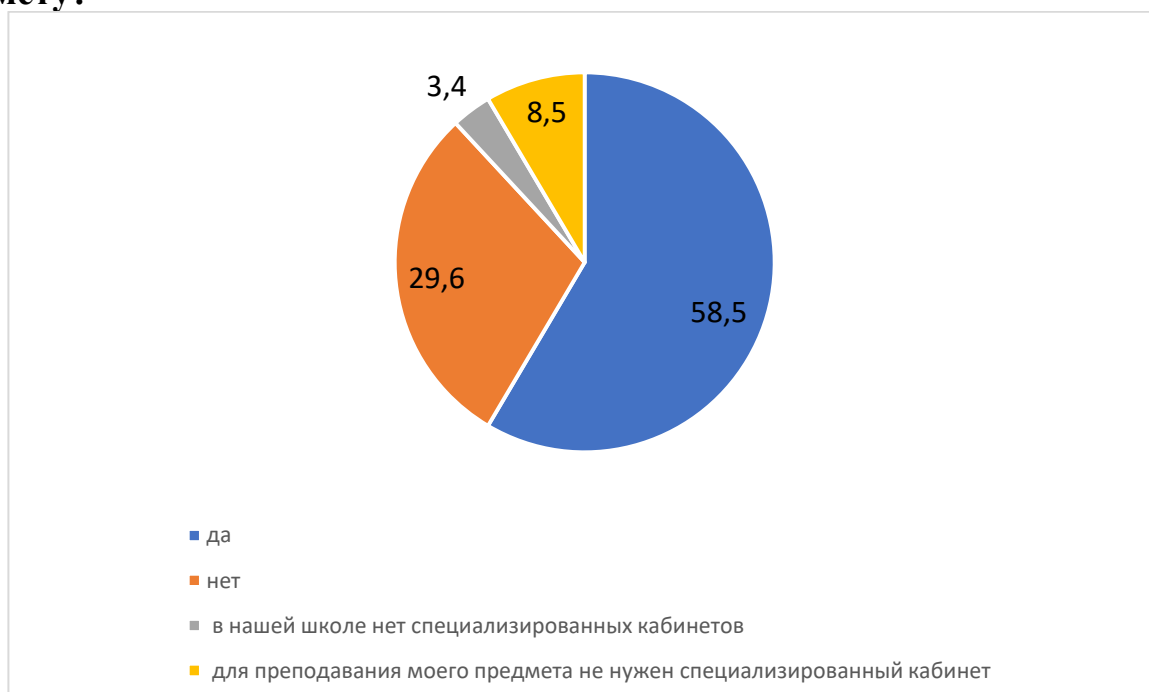


52,8% опрошенных учителей указали что имеют в своем распоряжении необходимое оборудование для организации учебного процесса, 41% указали что оборудования недостаточно. 5,2% сообщили, что для их предмета дополнительное оборудование не нужно и 1% ответил, что испытывают частичную нехватку оборудования. Сложно назвать школьные предметы, для которых не нужно дополнительное оборудование и наглядность. Однако 5,2% учителей считают это возможным. Наглядность повышает интерес и внимание обучающихся, содействует глубокому пониманию, осмыслению и прочному усвоению изучаемого материала. Использование наглядности на уроках способствует формированию четких пространственных и количественных представлений, развивает логическое мышление и речь, помогает на основе рассмотрения и анализа конкретных явлений прийти к обобщению, которые затем применяются на практике. Значение наглядных пособий использование дополнительного оборудования в преподавании любого предмета трудно переоценить, без них невозможно организовать учебный процесс.



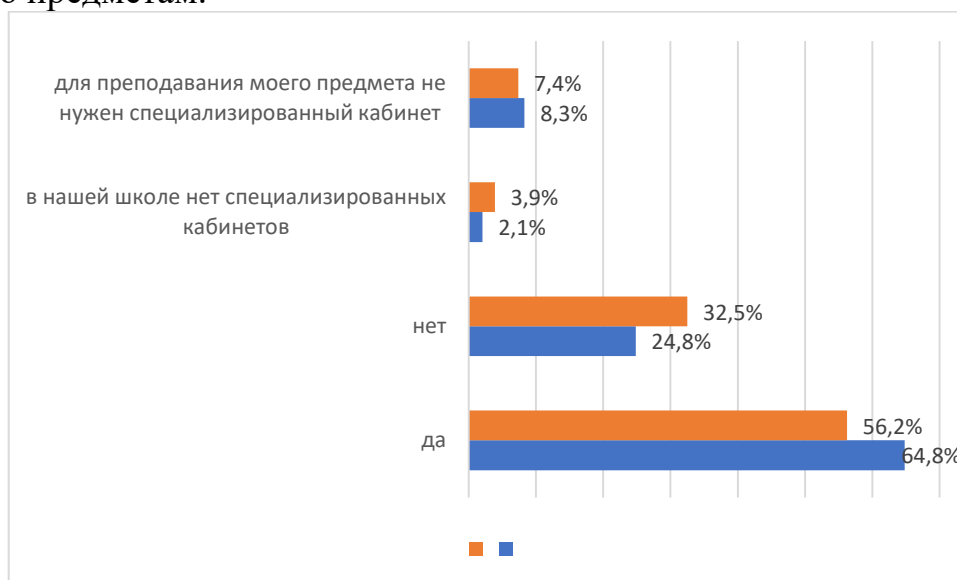
Среди учителей, работающих в сельской местности больше тех, кто считает, что им не нужно дополнительное оборудование (5,4%). Также среди сельских учителей выше процент ответивших, что им не хватает дополнительного оборудования (43,6%), среди работающих в городских школах таких (37,4%). Как следствие имеется различие в выборе варианта ответа о наличие оборудования в достаточном количестве, в городе таких ответов (58,1%), в сельской местности (51%).

2. Имеется ли в школе специализированный кабинет по вашему предмету?



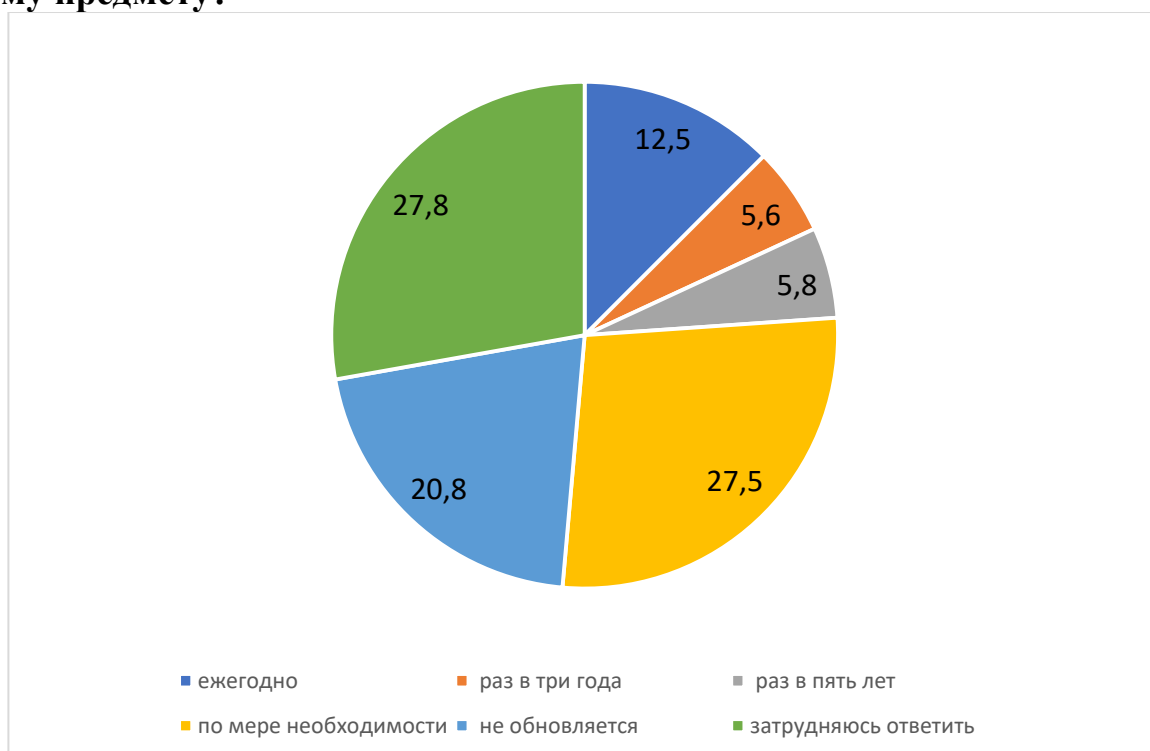
Кабинет предметника является основной составляющей образовательного пространства, которая расширяет информационное поле образовательной среды, является центром урочной и внеурочной деятельности учителя и ученика.

58,5% учителей ответили, что в их школе по преподаваемому ими предмету имеется специализированный кабинет, 29,6% указали на отсутствие специализированного кабинета, 8,5% учителей ответили, что для их предмета специальный кабинет не нужен и 3,4% сообщили что в их школе вообще нет кабинетов по предметам.

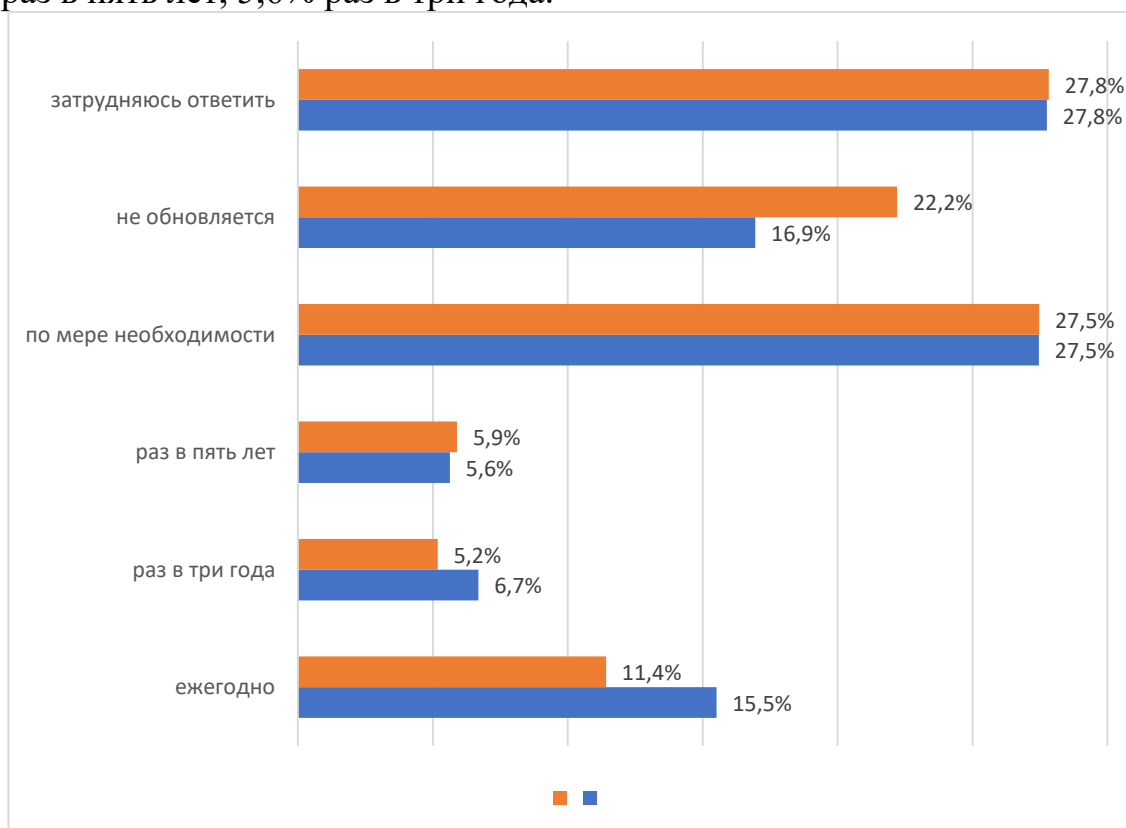


64,8% городских школ оснащены специализированными кабинетами, в сельской местности - 56,2%. Эта же разница в ответах прослеживается и в ответе об отсутствии специализированных кабинетов в городах и селах, 64,8% и 56,2% соответственно. Не очень велик процент ответивших и в городских (2,1%) и сельских (3,9%) школах, что они вообще не оснащены специализированными кабинетами.

3. Как часто происходит обновление оборудования и инвентаря по вашему предмету?

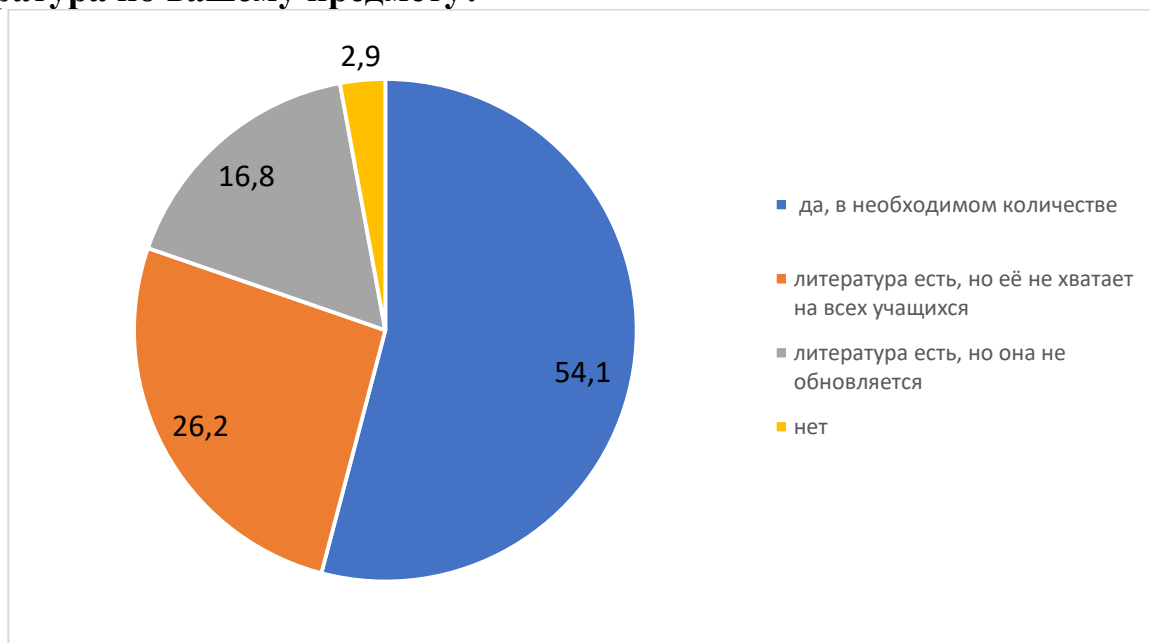


27,8% предметников не смогли сказать, как часто происходит обновление оборудования и инвентаря. 27,5% отметили что обновление происходит по мере возникновения необходимости. 20,8% сообщили что оборудование в их школе не обновляется. 12,5% учителей получают ежегодное обновление оборудования инвентаря по преподаваемым предметам, 5,8% раз в пять лет, 5,6% раз в три года.

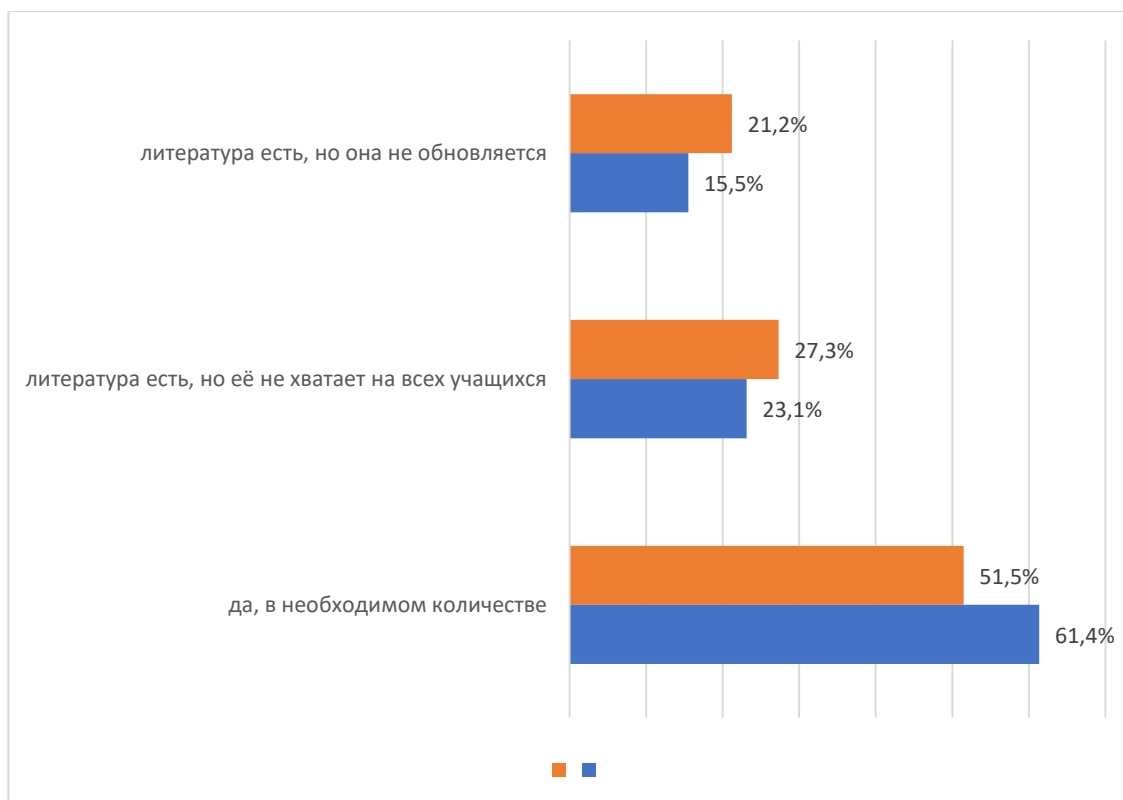


Отметим, что при ответе на вопрос о частоте обновления оборудования и инвентаря, варианты “по мере необходимости” и “затрудняюсь ответить”, были выбраны с одинаковой частотой и среди учителей городских школ, и среди сельских. Вариант ответа “не обновляется” выше в сельских школах. Он составил 22,2%, в городских - 16,9%. Ежегодное обновление оборудования и инвентаря происходит, по результатам опроса учителей, в 15,5% городских школ и 11,4% сельских школ.

4. Имеется ли в школьной библиотеке необходимая учебная литература по вашему предмету?

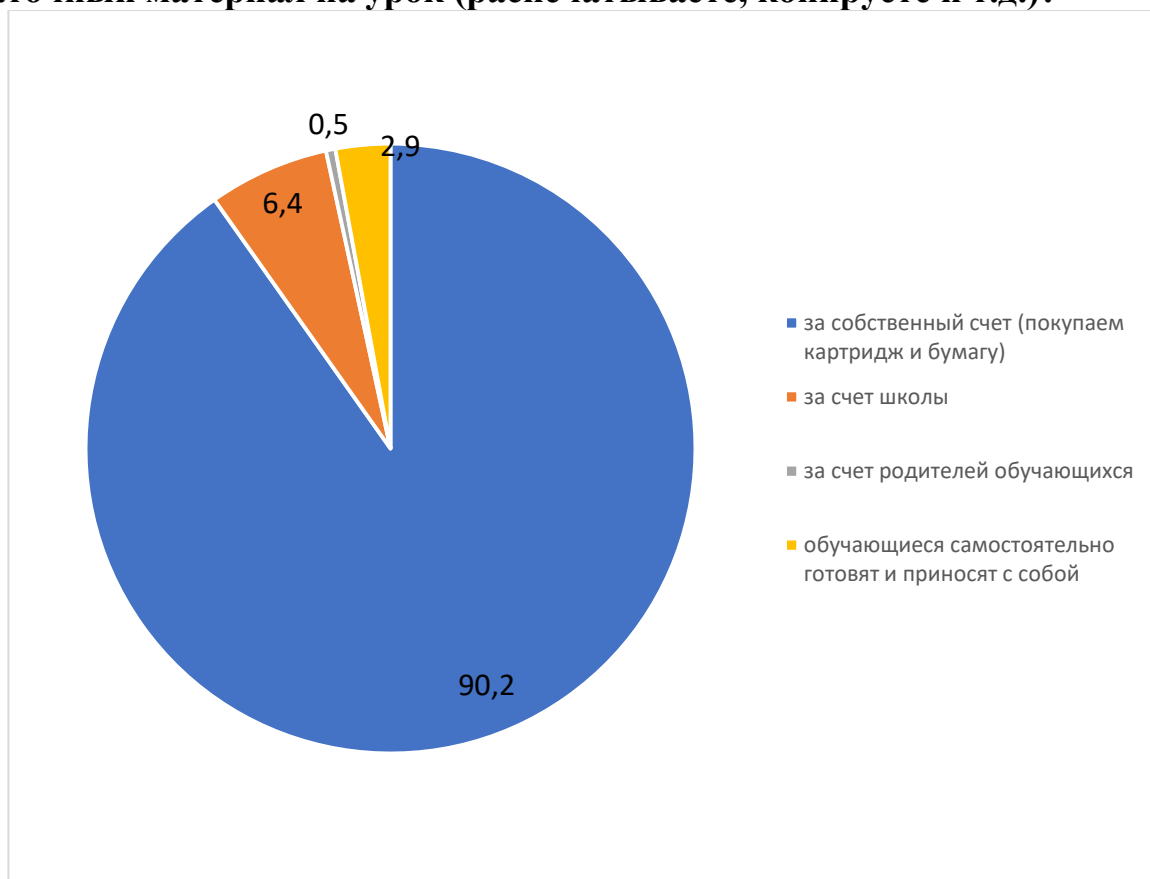


Главная задача любой школьной библиотеки как информационного центра является оказание помощи учащимся и учителям в учебно-воспитательном процессе. О том, что в школьной библиотеке имеется все необходимая литература по преподаваемому предмету, сообщили 54,1% опрошенных учителей. 26,2% указали что литературы не хватает на всех обучающихся, 16,8% указали на изношенность и отсутствие новых учебников, 2,9% указали на отсутствие учебников по своему предмету. Без хорошей библиотеки школа не сможет выполнять на высоком уровне свои образовательные и воспитательные функции.

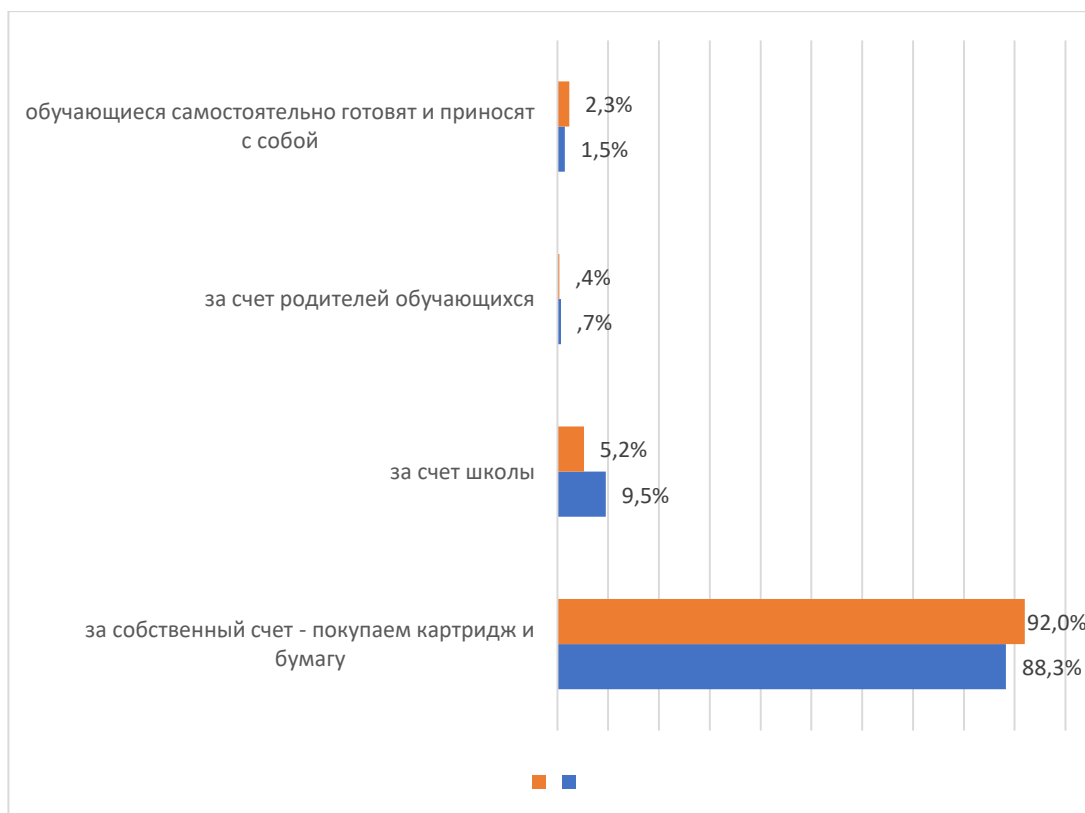


61,4% опрошенных городских и 51,5% сельских учителей сообщили о наличии необходимой учебной литературы в школе. О том, что литература не обновляется сообщили 15,5% городских и 21,2% сельских учителей. Об отсутствии учебной литературы в необходимом количестве сообщили 23,1% городских и 27,3% сельских учителей.

5. Скажите, пожалуйста, как Вы готовите дополнительный, раздаточный материал на урок (распечатываете, копируете и т.д.)?



Ученик запоминает 90 % того, что сделал; 50 % того, что увидел; 10 % того, что услышал. Для активизации всех процессов педагогам необходимо не только иметь, но и систематически пополнять свой багаж наглядных пособий, дидактических и раздаточных материалов. Подавляющее большинство учителей ответили, что за свои собственные средства готовят дополнительный и раздаточный материал, самостоятельно покупают картриджи и бумагу для распечатывания, 6,4% отметили что в подготовке дополнительного и раздаточного материала помогает школа, 2,9 указали что обучающиеся самостоятельно готовят и приносят с собой необходимые дополнительные материалы, 0,5 % отметили что что подготовка раздаточного материала происходит за счет родителей школьников.

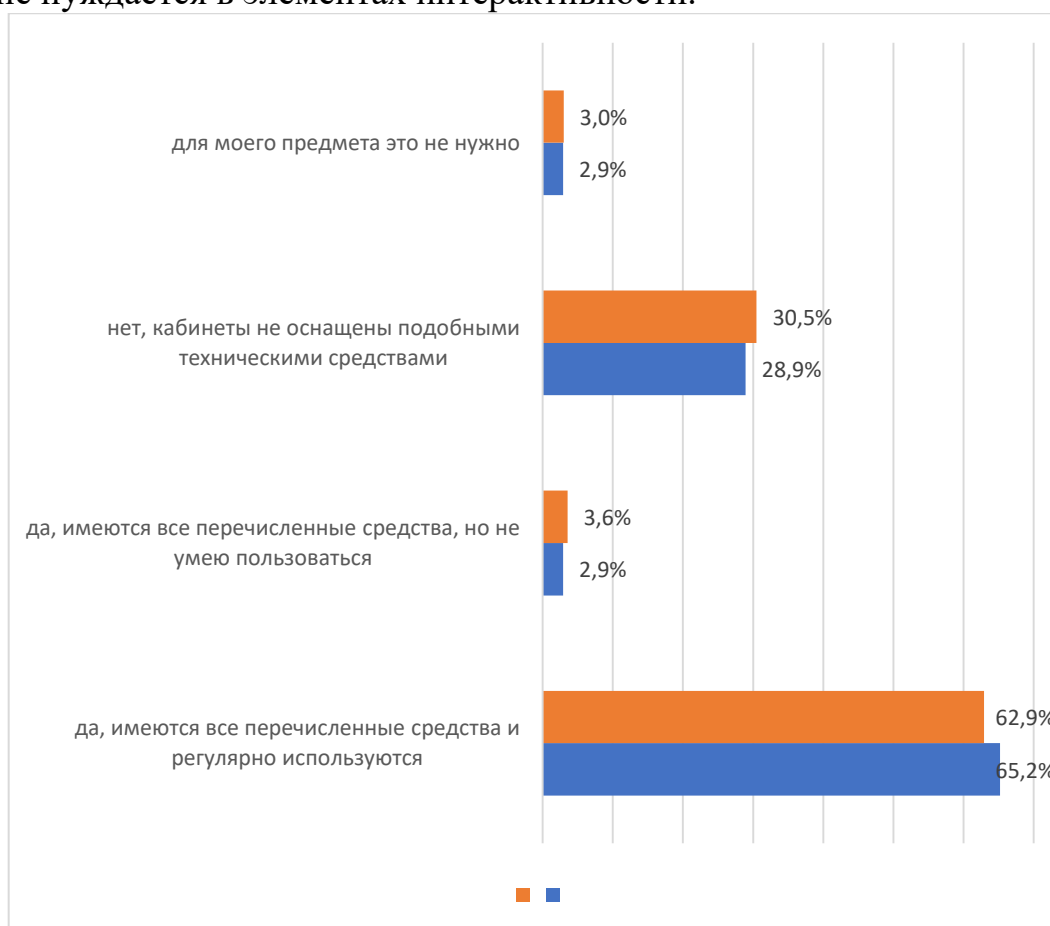


88,3% городских и 92% сельских учителей готовят дополнительный раздаточный материал за собственный счет. 9,5% городских и 5,2% сельских школ берут на себя затраты по распечатке и копированию дополнительных материалов. 0,7% городских и 2,3% сельских учеников готовят дополнительные материалы самостоятельно и приносят с собой.

6. Есть ли у Вас возможность использовать на уроках современный интерактивный комплект (проектор, интерактивная доска, компьютер и т.д.)?

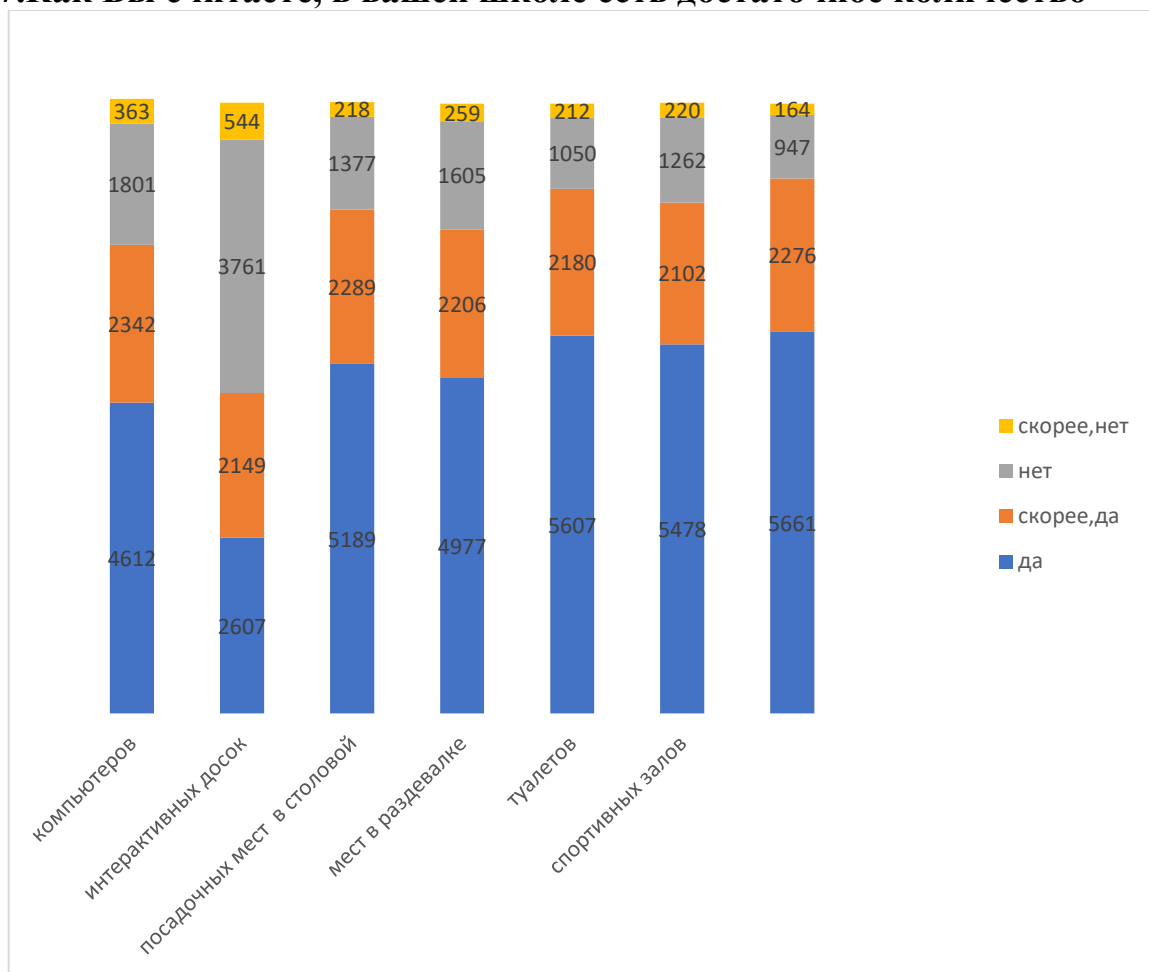


Интерактивная доска – наиболее часто встречающееся техническое средство обучения в школах РК. Подобное техническое средство позволяет повысить уровень взаимодействия учителя и его учеников в классе за счет интерактивной подачи учебного материала и работы с ним. Учебный процесс, организованный с использованием интерактивной доски, безусловно повышает уровень мотивации обучающихся и эффективно формирует устойчивое усвоение учебного материала. Деятельность педагога легко структурируется, учебный материал становится доступнее, а созданные уроки с использованием интерактивной доски становятся интерактивными и интересными. 63,5% информантов ответили, что имеют в кабинетах интерактивный комплект и регулярно им пользуются, 30,1% указали что в их школе кабинеты не оснащены подобными техническими средствами, 3,4% отметили что несмотря на наличие необходимой техники не умеют ей пользоваться и 3% опрошенных учителей ответили, что преподаваемый ими предмет не нуждается в элементах интерактивности.



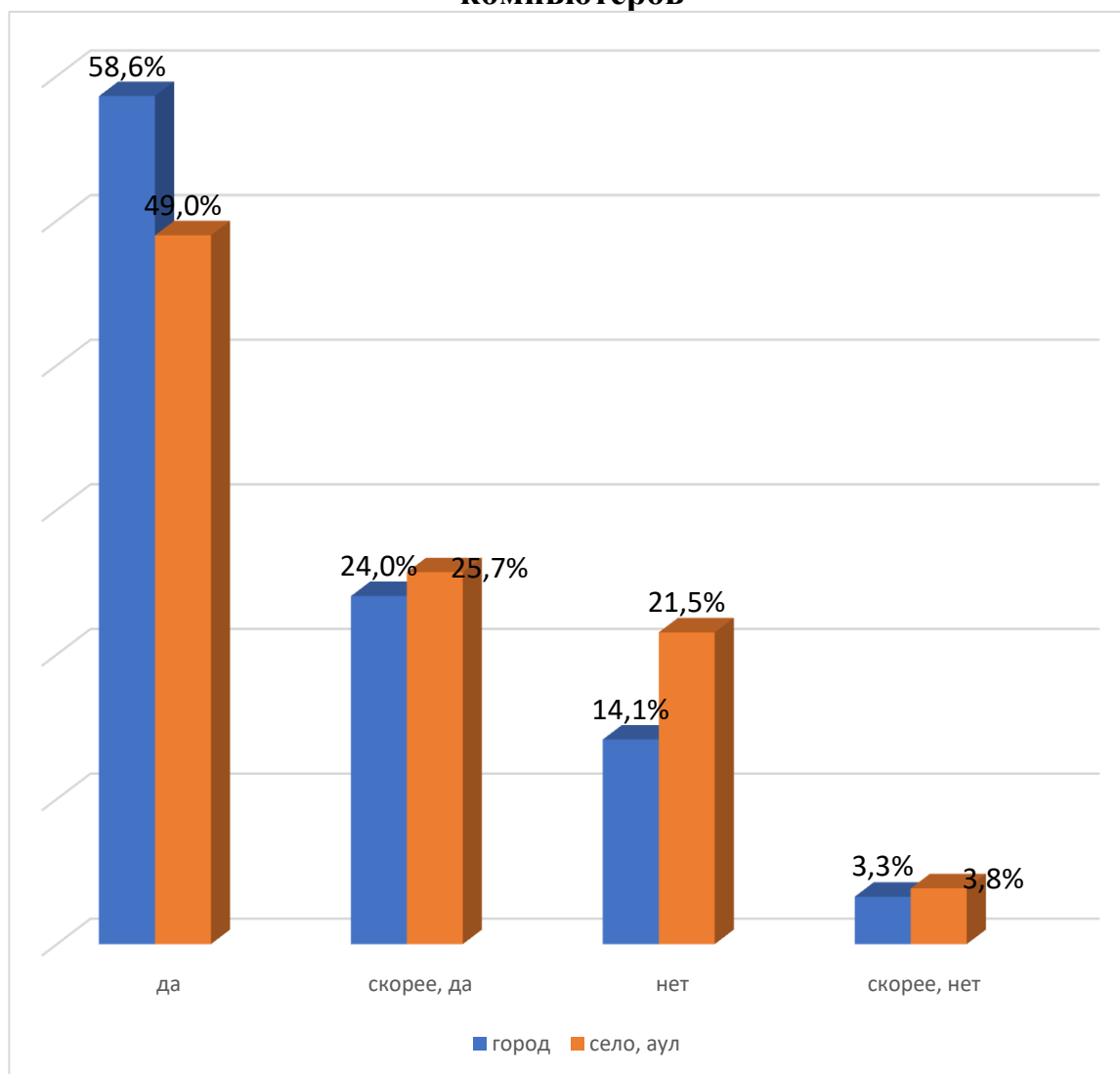
Больше половины школ оборудованы так называемым интерактивным комплектом 65,2% городских и 62,9% сельских школ. 2,9% городских и 3,6% сельских учителей не умеют этим оборудованием пользоваться. 28,9% городских и 30,5% сельских школ не оборудованы интерактивными комплектами.

7. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество



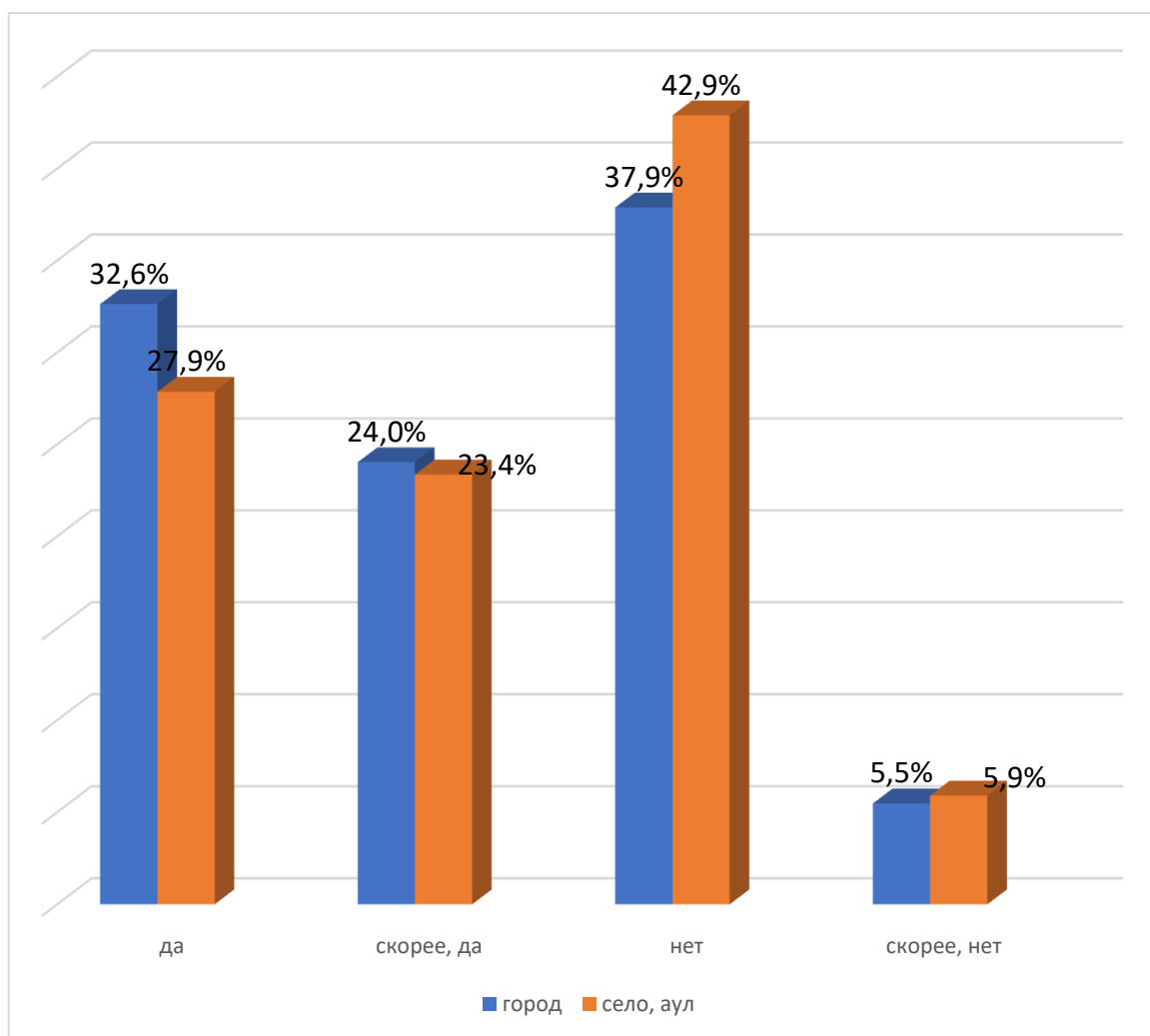
В целом можно отметить, что самым распространённым ответом по поводу оснащённости школ оборудованием в необходимом количестве являются ответы «да» и «скорее да». Среди ответов о нехватке самым распространённым стал ответ об интерактивных досках, об этом сообщили 3761 респондент. По остальным показателям ответы распределились практически равномерно, это значит, что в каждой конкретной школе есть свои недостатки в оборудовании или оснащении школы, но они не являются критичными. Процесс развития средств компьютерной техники идет столь стремительно, что, то, что вчера называлось верхом совершенства, сейчас является привычным делом, то, что сейчас кажется недостижимым, завтра будет обыденным явлением. Поэтому перед школой особо стоит проблема выбора компьютерной техники в качестве средств обучения.

7.1. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество: компьютеров



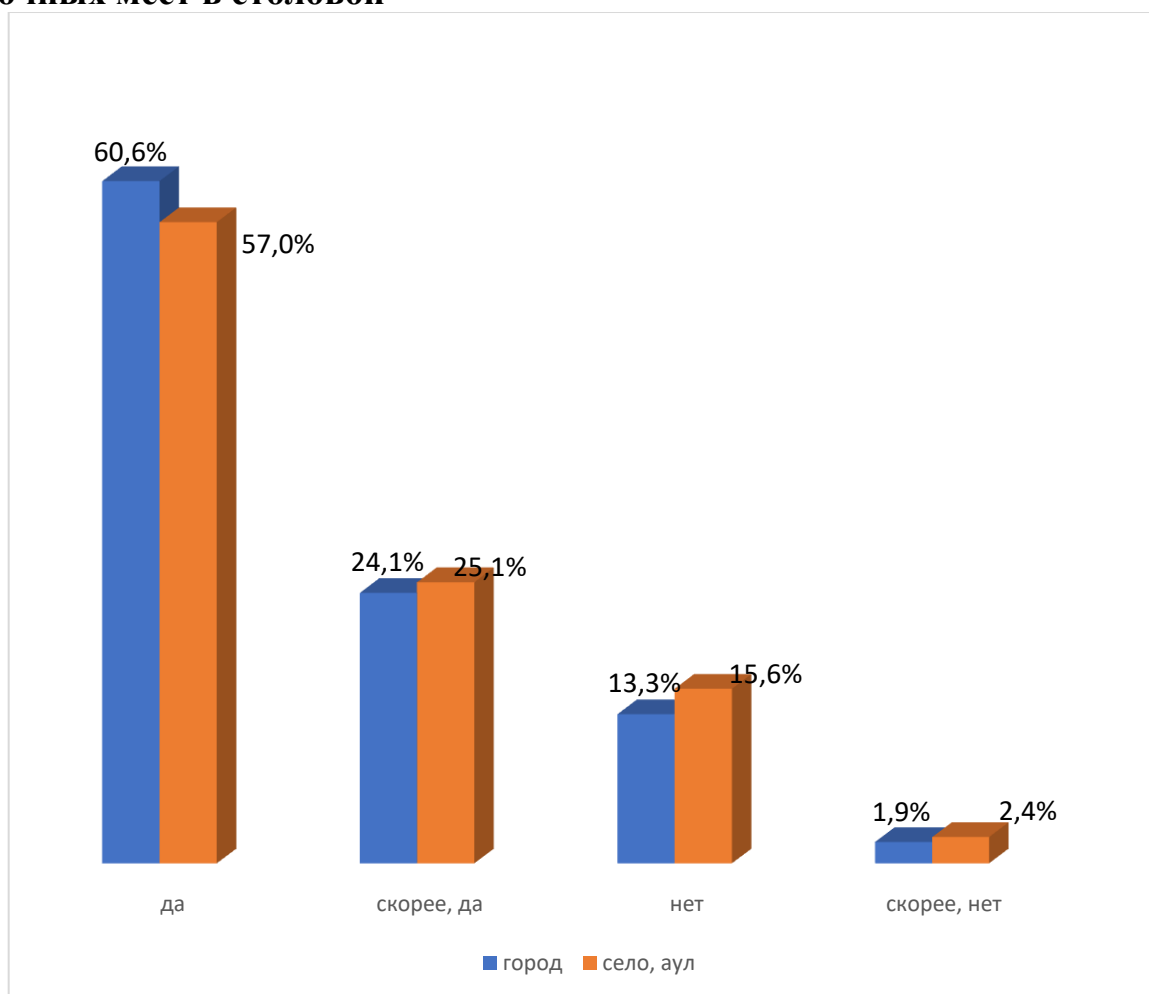
Менее половины учителей сельских школ (49%) считают достаточным количество компьютеров в школе, а 21,5% считают, что их недостаточно, 3,8% отметили дефицит компьютеров. Среди городских школ 58,6% учителей считают, что в школе имеется достаточное количество компьютеров и 14,1% отметили их недостаток.

7.2. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество интерактивных досок



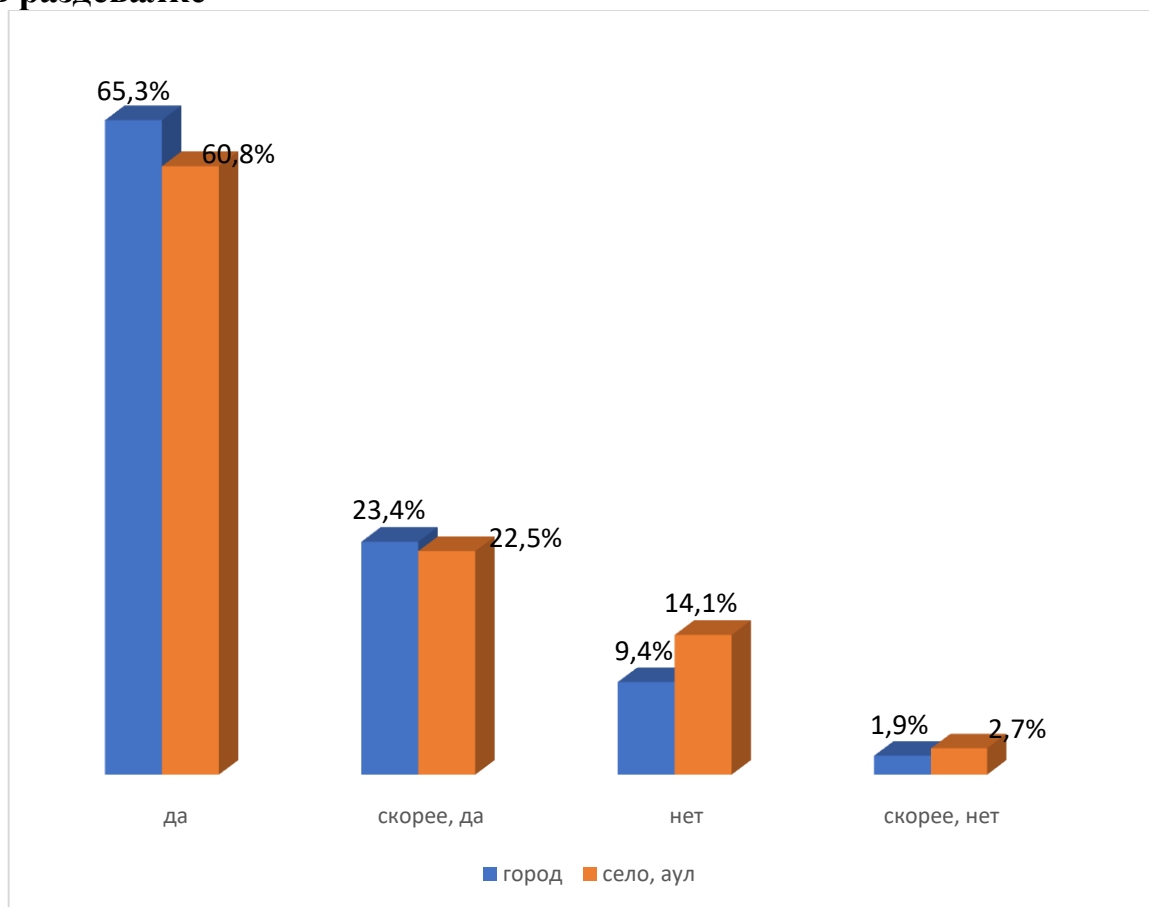
Почти треть респондентов ответили, что в их школах достаточное количество интерактивных досок, среди городских учителей это 32,6%, среди сельских 27,9%. Ответ о нехватке интерактивных досок выбрали 37,9% городских и 42,9% сельских учителей. Вариант ответа скорее нет выбрали почти в равном количестве и городские учителя (5,5%) и сельские (5,9%).

7.3. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество посадочных мест в столовой



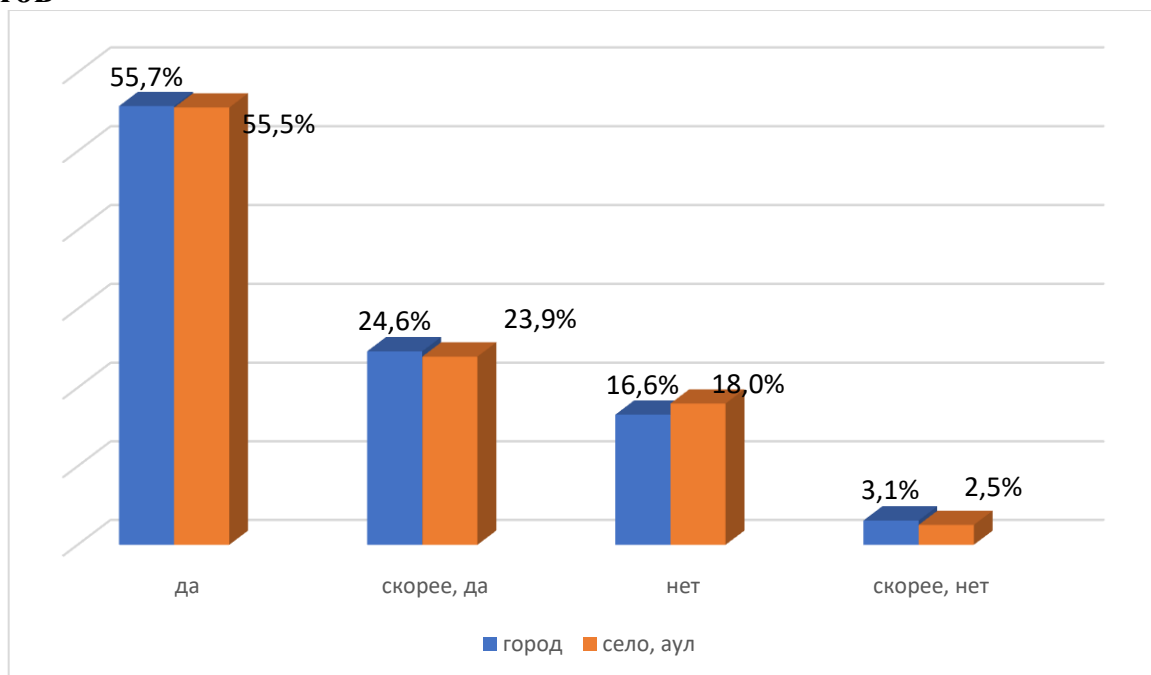
Учителя проводят в школе достаточно большое количество времени, не всегда у них есть возможность уйти домой после уроков т.к. есть объем работ, которые необходимо выполняют во внеурочное время. Значит в школе должна быть возможность питаться не только ученикам, но и учителям. Горячее питание в школьной столовой призвано решать задачу соблюдения режима питания. По большей части школы РК оборудованы достаточным количеством посадочных мест, так считают 60,6% учителей, работающих в городских школах и 57% учителей, работающих в сельских школах. Однако 13,3% городских и 15,6% сельских учителей сообщили о нехватке посадочных мест в столовой.

7.4. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество мест в раздевалке



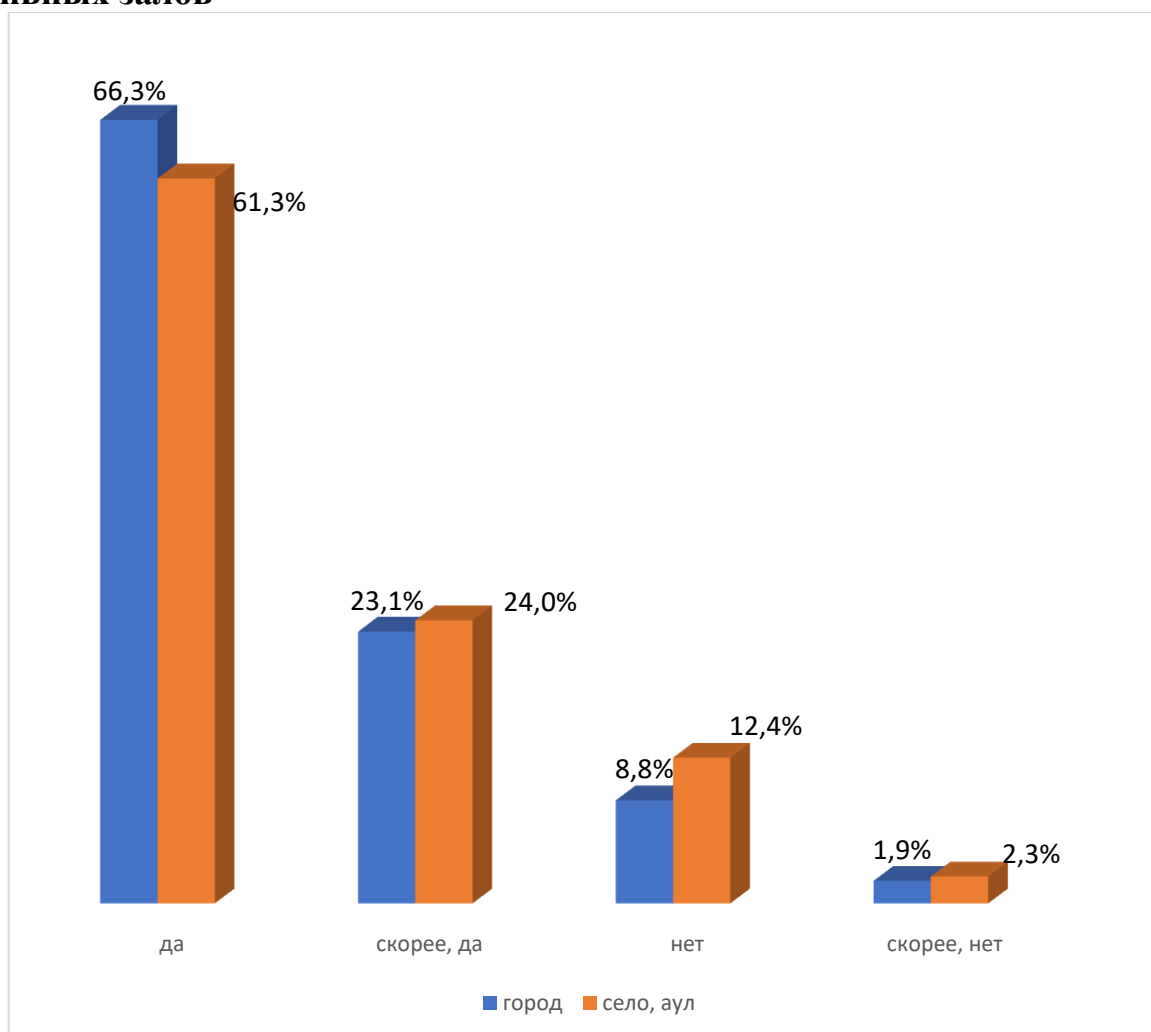
65,3% и 60,8% городских и сельских учителей соответственно сообщили о том, что в их школах имеется достаточное количество мест в раздевалке, 23,4% и 22,5% отмечают наличие некоторого дефицита мест. 9,4% и 14,1% с уверенностью ответили в школе имеется нехватка мест в раздевалках.

7.5. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество: туалетов



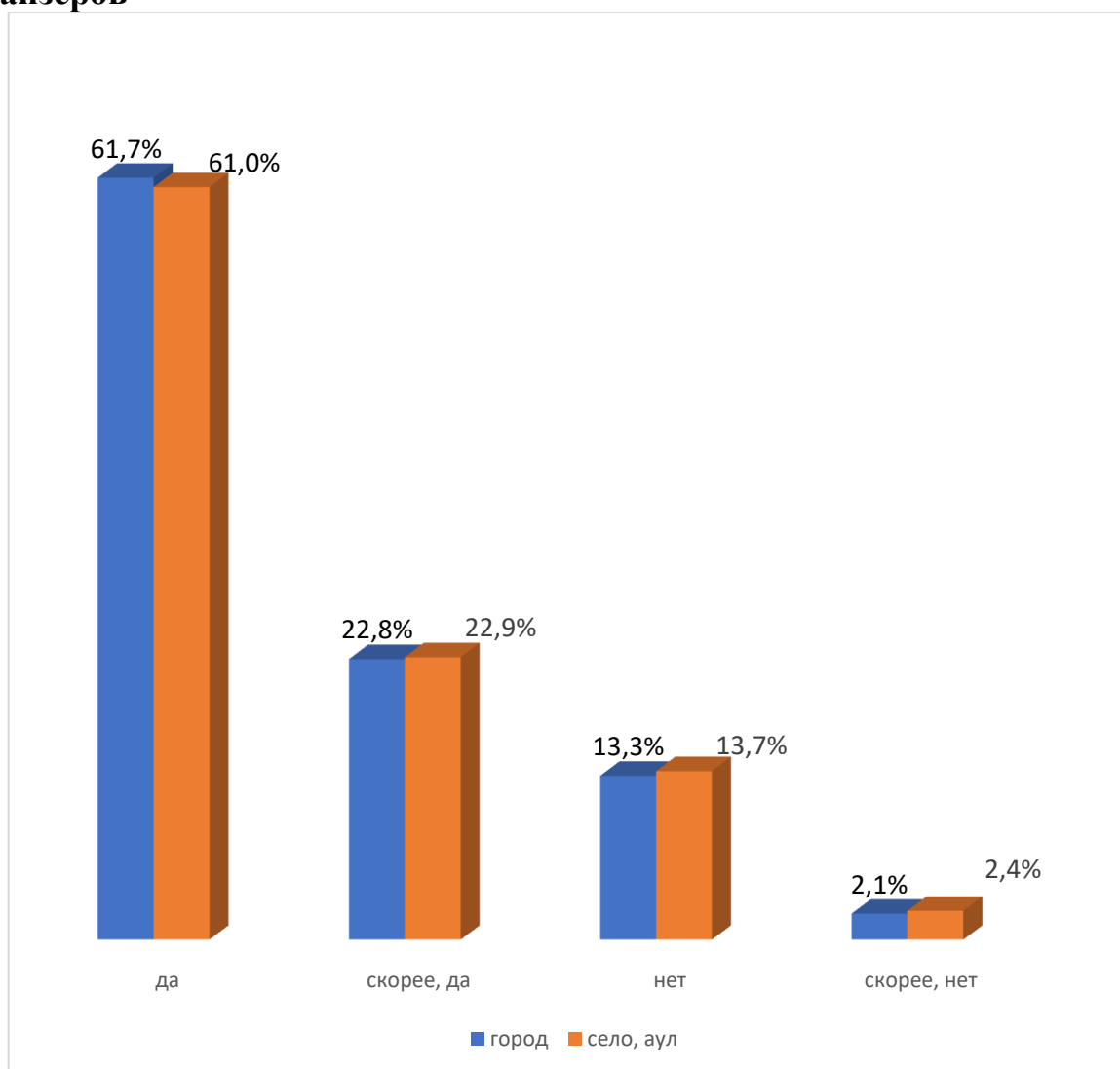
Проблемы с туалетными комнатами были достаточно широко освещены в казахстанских СМИ. Только половина школ оборудована туалетами в достаточном количестве по мнению учителей и это 55,7% городских и 55,5% сельских школ. 24,6% и 23,9% учителей сообщили, что туалеты есть, но бывают трудности. 16,6% городских и 18% сельских учителей ответили, что школы в которых они работают не оснащены необходимым количеством туалетов.

7.6. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество: спортивных залов



Для нормального физического развития растущему организму необходимо много и разнообразно двигаться. Климат в Казахстане весьма разнообразен поэтому для обеспечения активности школьникам необходим специализированный оборудованный спортзал. 66,3% городских и 61,3% сельских учителей сообщили о наличии специализированных спортивных залов. 23,15 и 24% городских и сельских учителей соответственно считают, что залов достаточно, но могут возникать и трудности. 8,8% городских и 12,4% сельских сообщили об острой нехватке спортзалов в их учебном заведении.

7.7. Как Вы считаете, в вашей школе есть достаточное количество: санитаризеров



С 2020 учебного года использование санитаризеров и антисептиков стало нормой для казахстанских школ. Такое требование было введено для борьбы с коронавирусной инфекцией. 61,7% и 61% учителей считают, что в их учебном заведении достаточное количество устройств для дезинфекции рук школьниками и учителями. 13,3% городских и 13,7% сельских учителей сообщили о дефиците санитаризеров в их учебном заведении.

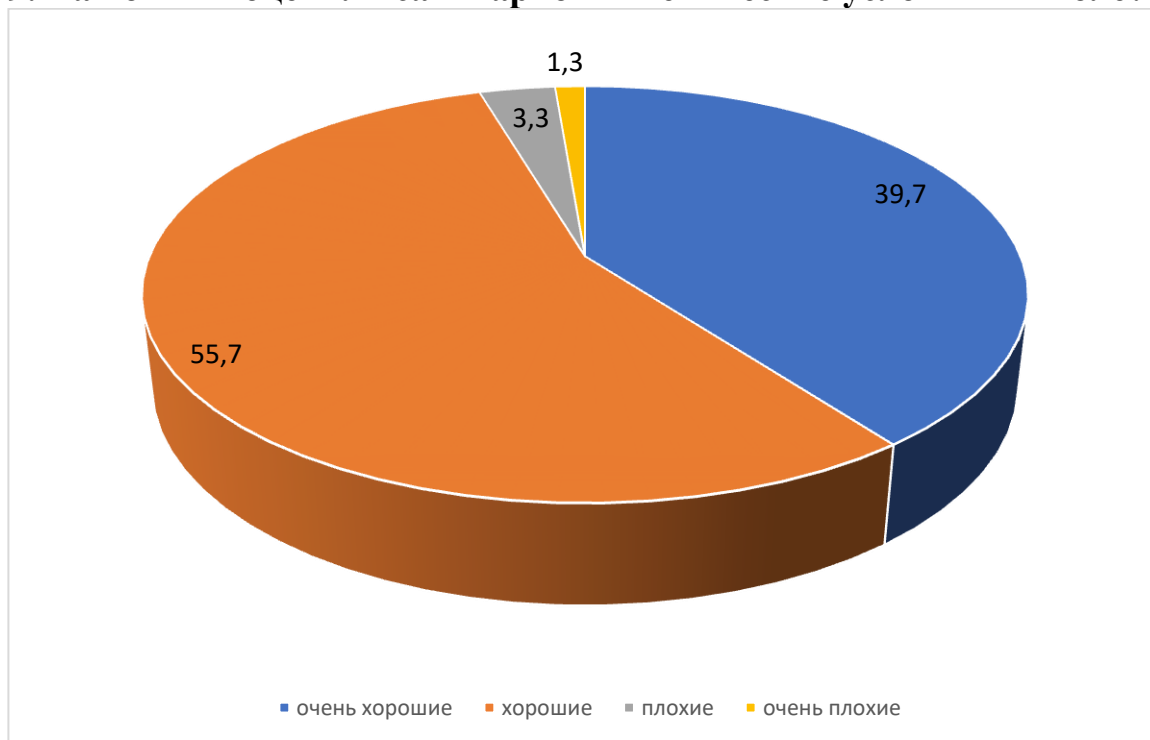
8. Если бы Вам предложили закупить дополнительные материальные ресурсы для школы, то что бы Вы приобрели?

Новое интерактивное оборудование – огромная категория средств обучения, использование которых существенно повышает эффективность образовательного процесса. Самыми распространенными стали ответы о желании приобретения интерактивных досок, ноутбуков, проекторов и принтеров. Такие ответы соответствуют распределению ответов предыдущем вопросе. Использование современного интерактивного оборудования позволяет создать благоприятные условия для формирования основных компетенций в области приобретения навыков владения компьютерной и

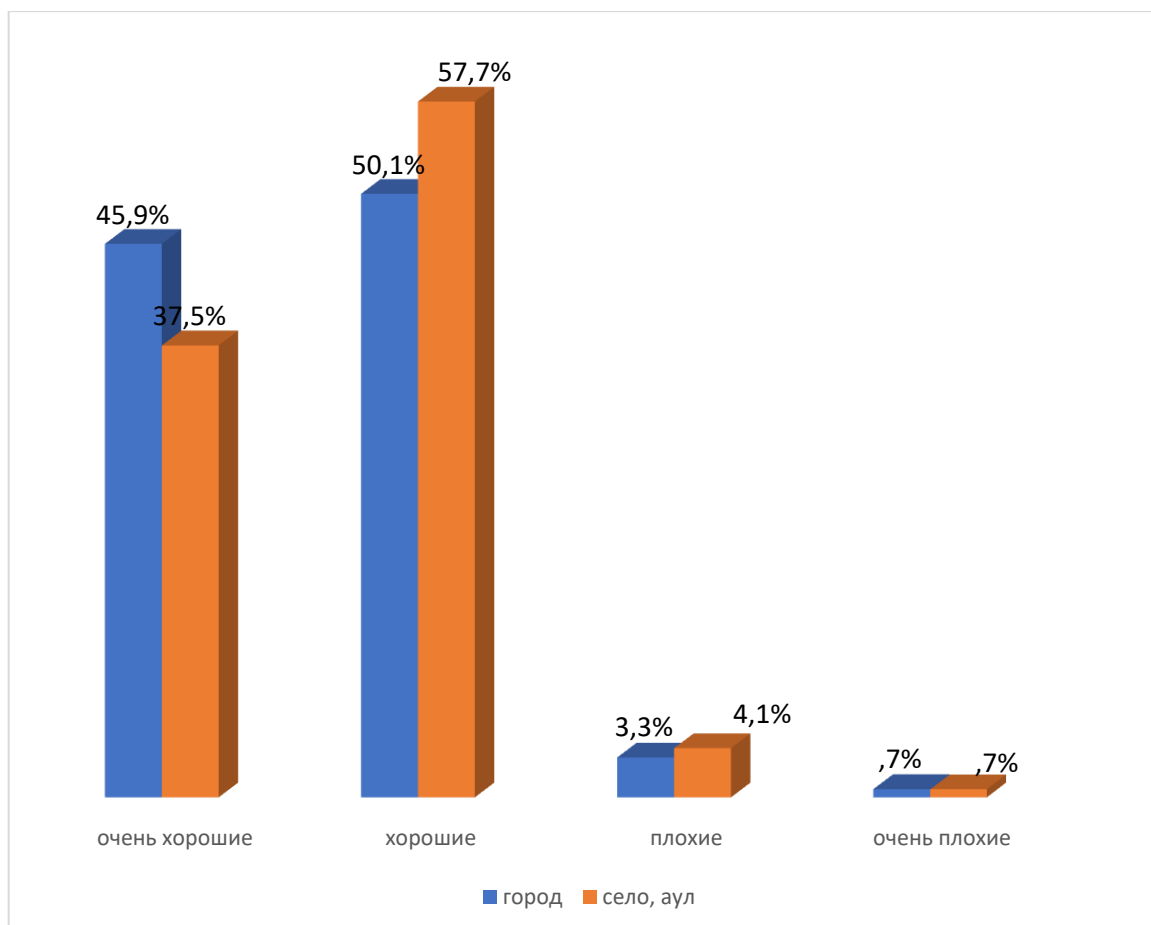
интерактивной техникой, ресурсами информационного пространства. Применение техники нового образца стимулирует творческую активность, повышает мотивацию и познавательную активность.

И городские и сельские учителя описали одинаковые запросы на закупку.

9. Как бы Вы оценили санитарно-гигиенические условия в школе?

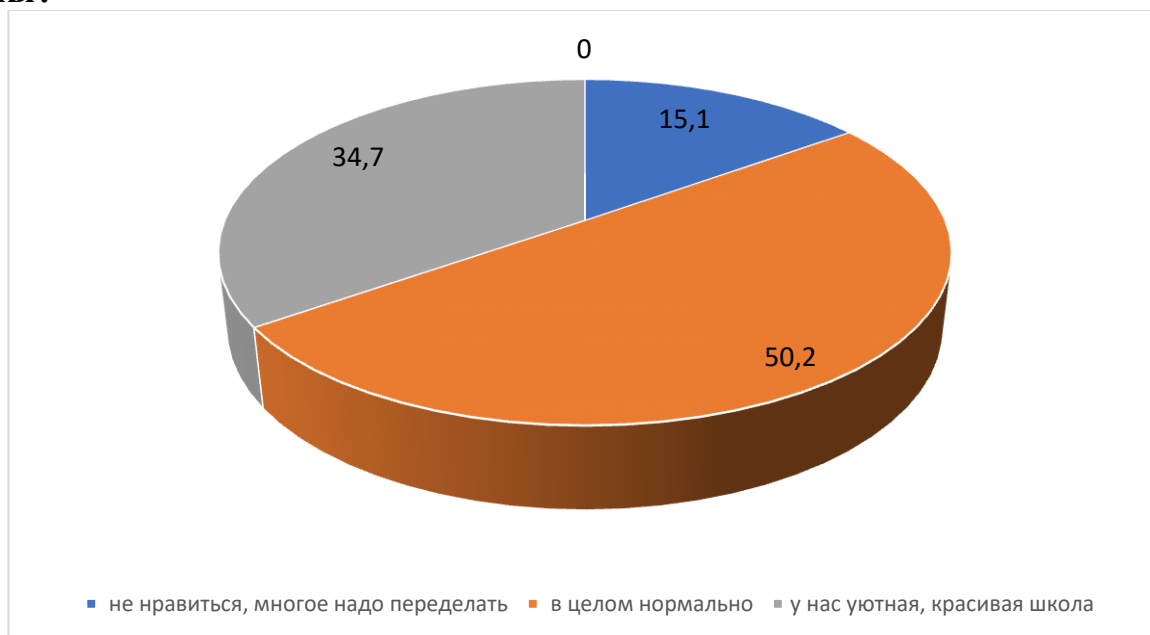


Обеспечение оптимальных гигиенических условий в школе - важный элемент здоровьесберегающих технологий. Их нарушение отражается на всем, что происходит в школе: на учебном процессе, обучении сохранению и укреплению здоровья, воспитании культуры здоровья. Так, 55,7% учителей оценили санитарно-гигиенические условия в школе как хорошие, 39,7% как очень хорошие. 3,3% считают, что в школе плохие и 1,3% очень плохие санитарно-гигиенические условия. В целом важно отметить, что в большинстве школ соблюдены требования гигиены.

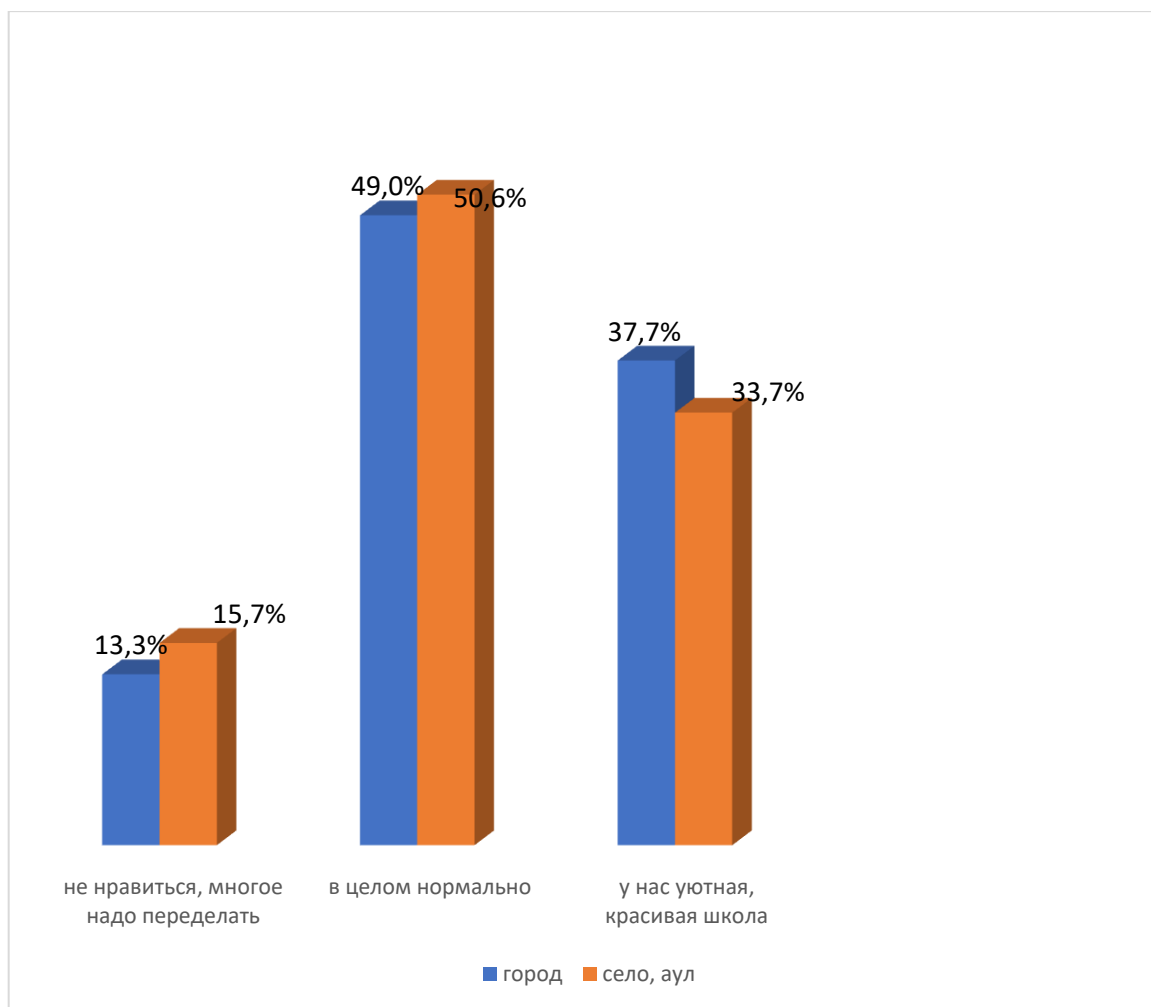


Единые требования и стандарты санитарно-гигиенических условий в школе, сформированные годами отчетливо прослеживаются в ответах учителей. Большинство из них оценили санитарно-гигиенические условия учебного заведения как хорошие (50,1% и 57,7%) и очень хорошие (45,9% и 37,5%). Только 0,7% учителей сообщили об очень плохих санитарно-гигиенических условиях.

10. Как Вы оцениваете интерьеры (внешний вид) помещений школы?

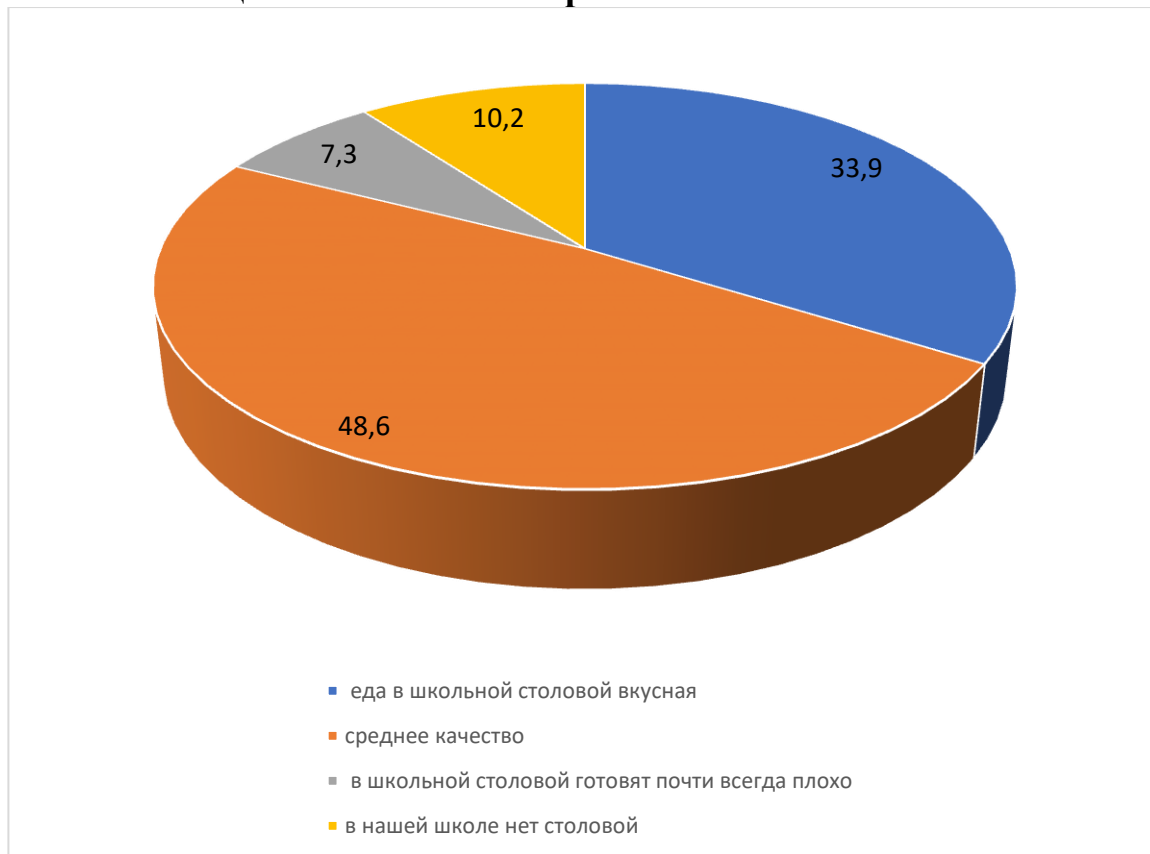


Правильно организованное пространство школы не только настраивает детей на усвоение знаний, но и влияет на отношение учителей к работе, а детей к учёбе. Трудно настроить детей на учебу, если школьное образовательное пространство имеет унылый вид, а это означает что школы должны отвечать требованиям безопасности, комфорта и эстетики. 50,2% респондентов оценили интерьеры (внешний вид) помещений школы как нормальные. 34,7% учителей указали что школа в которой они работают очень уютная и красивая. 15,1% сообщили что школа нуждается в капитальном ремонте.

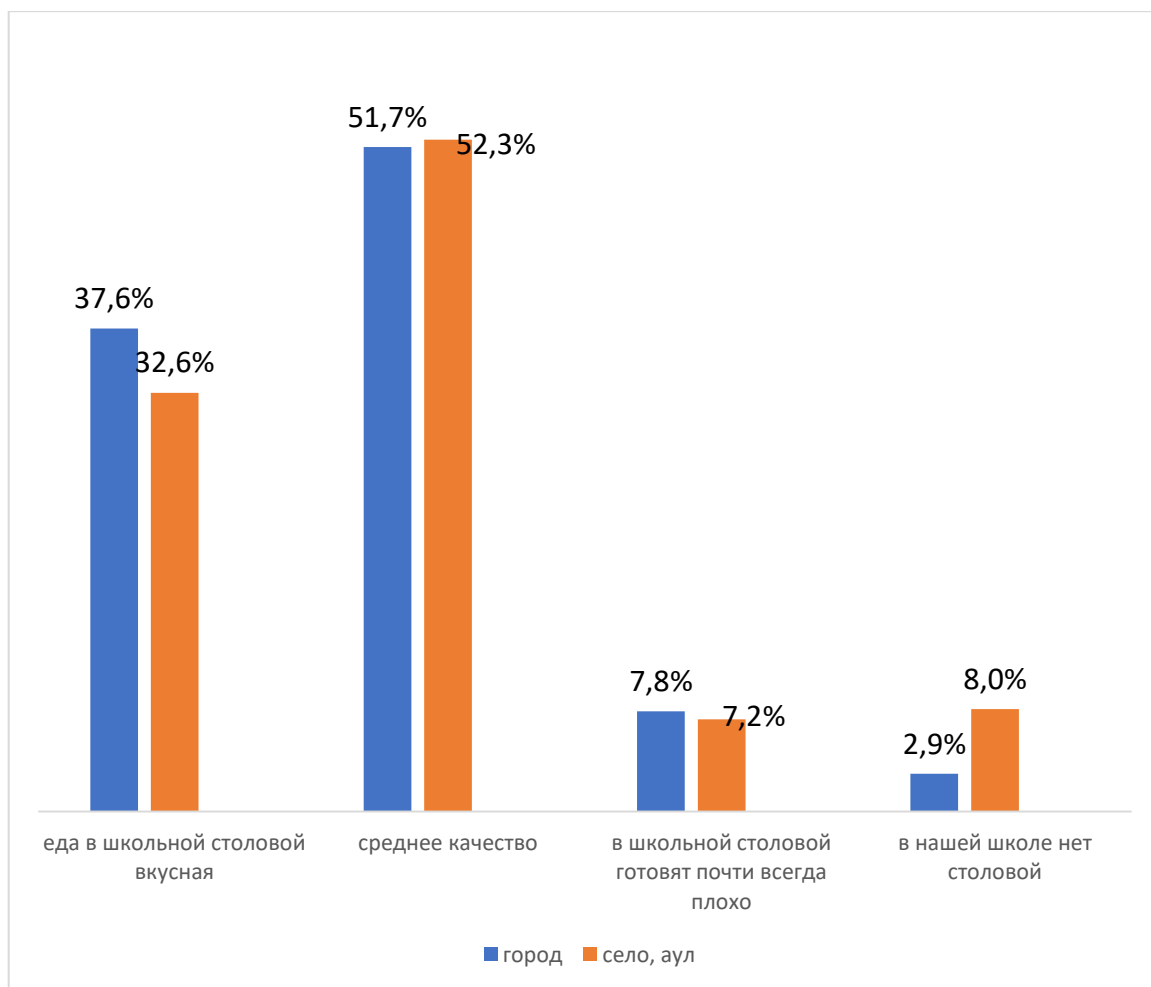


Учиться и работать в уютном и красивом месте во много раз приятнее. 37,7% городских и 33,7% сельских учителей ответили, что работают в уютной и красивой школе. 49% и 50,6% городских и сельских учителей соответственно считают, что внешний вид их школы нормальный и соответствует основным требованиям. 13,3% городских и 15,7% сельских учителей не довольны внешним видом учебных заведений, в которых они работают и считают, что многое надо переделывать.

11. Как Вы оцениваете качество работы школьной столовой?



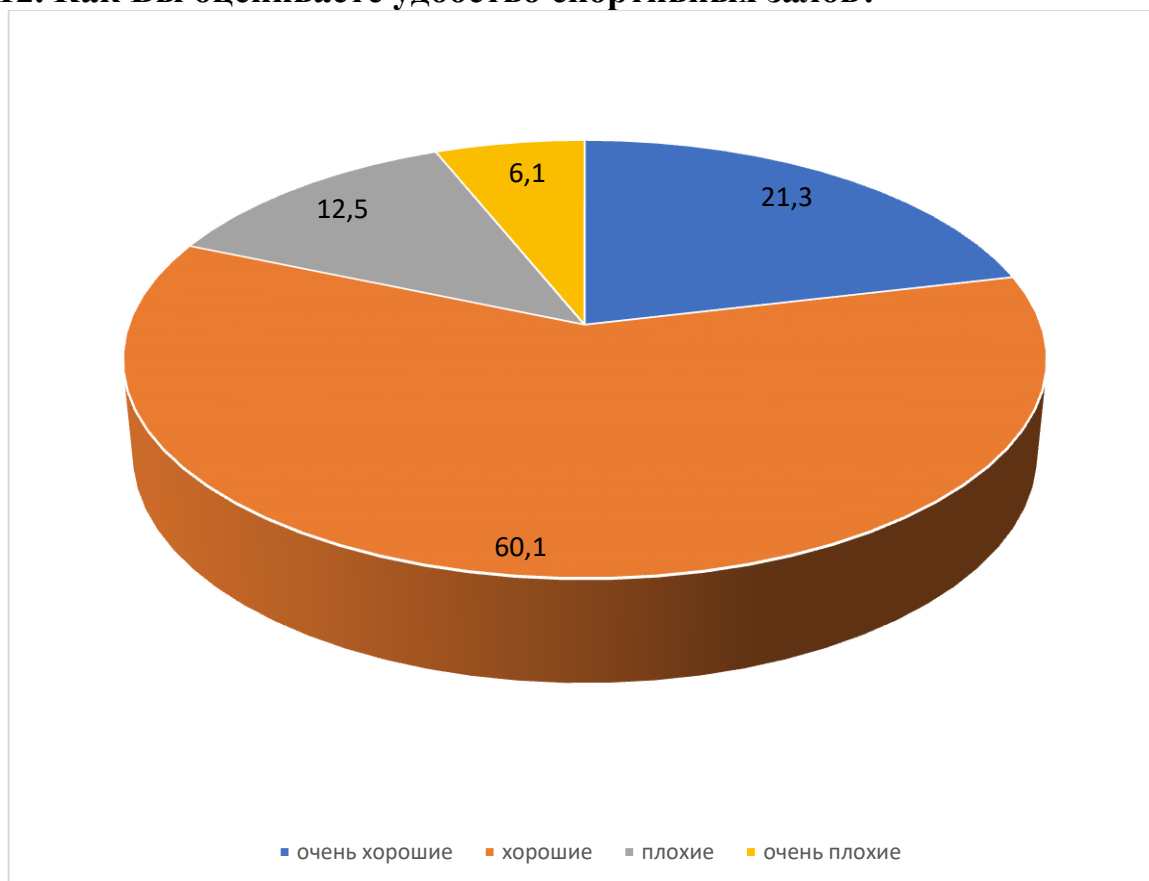
Школа представляет собой жизненно важную среду, используя которую можно оказывать влияние на процесс правильного питания и формировать у школьников верные навыки в данном вопросе. Многие обучающиеся имеют слабое представление о правильном питании как составляющей части здорового образа жизни. Основные проблемы питания школьников связаны с нарушением режима питания вне стен школы, злоупотреблением чипсами, фаст-фудом, сухариками. Организованное школьное питание регламентируется санитарными правилами и нормами, и поэтому в значительной степени удовлетворяет принципам рационального питания. Только 33,9% информантов назвали питание в столовой качественным и вкусным. 48,6% указали что еда среднего качества и оставляет желать лучшего, 7,3% учителей ответили, что в их школе готовят плохо. 10,2% указали на то что в их школе нет столовой либо они ей не пользуются.



На состояние здоровья человека оказывают влияние многочисленные факторы и питание одни из них. Давно известно, что правильное питание есть непременное условие долгой жизни. Современные учёные выяснили, что основными нарушениями в питании являются: избыток углеводов и жиров животного происхождения, дефицит овощей, фруктов и ягод. А также нарушение режима питания.

Половина опрошенных учителей (51,7% городских и 52,3% сельских учителей), считают, что качество работы школьной столовой среднее. 37,6% и 32,6% городских и сельских учителей соответственно ответили, что в столовой их учебного заведения еда вкусная. 2,9% городских и 8% сельских учителей сообщили что в их школах нет столовых, а 7,8% и 7,2% отметили, что готовят в столовой почти всегда плохо.

12. Как Вы оцениваете удобство спортивных залов?

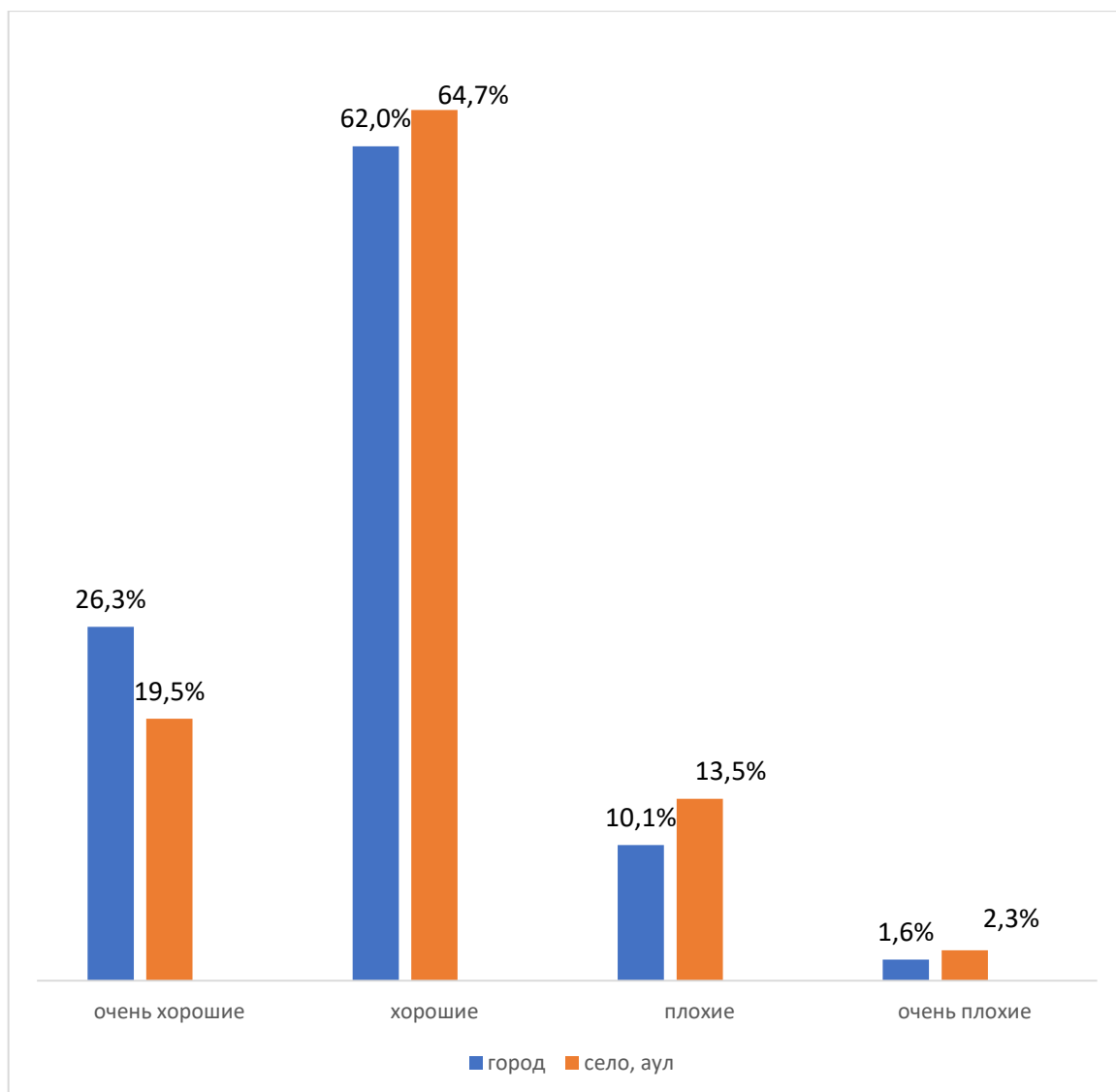


Сегодня среднестатистический спортивный зал в школе по своей оснащённости не соответствует современным требованиям. Большинство школ сталкиваются со следующими проблемами, вызванными недостатком финансирования:

- отсутствие в школах шкафчиков для хранения спортивной формы;
- отсутствие душевых;
- устаревшее оборудование спортзалов;
- нехватка разнообразного спортивного инвентаря.

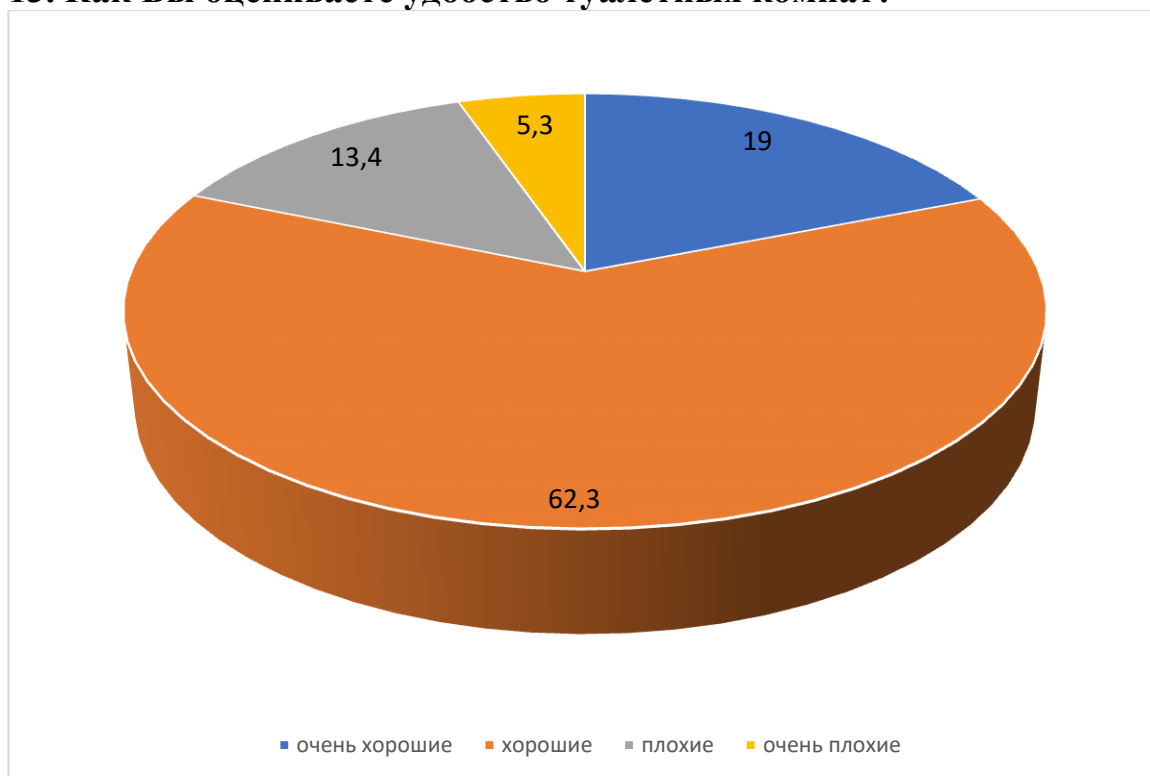
60,1% респондентов считают удобства спортивного зала в школе хорошими и 21,3% очень хорошими. 12,5% отметили что в спортивном зале учебного заведения в котором они работают плохие условия и 6,1% очень плохие.

Из-за недостаточного снабжения школ спортивным инвентарем часто упускаются возможности ознакомления учеников с различными видами спорта, которые могли бы их заинтересовать. Доступность лыж, коньков, теннисных ракеток, силовых тренажеров значительно расширили бы круг школьников, желающих приобщиться к физкультуре

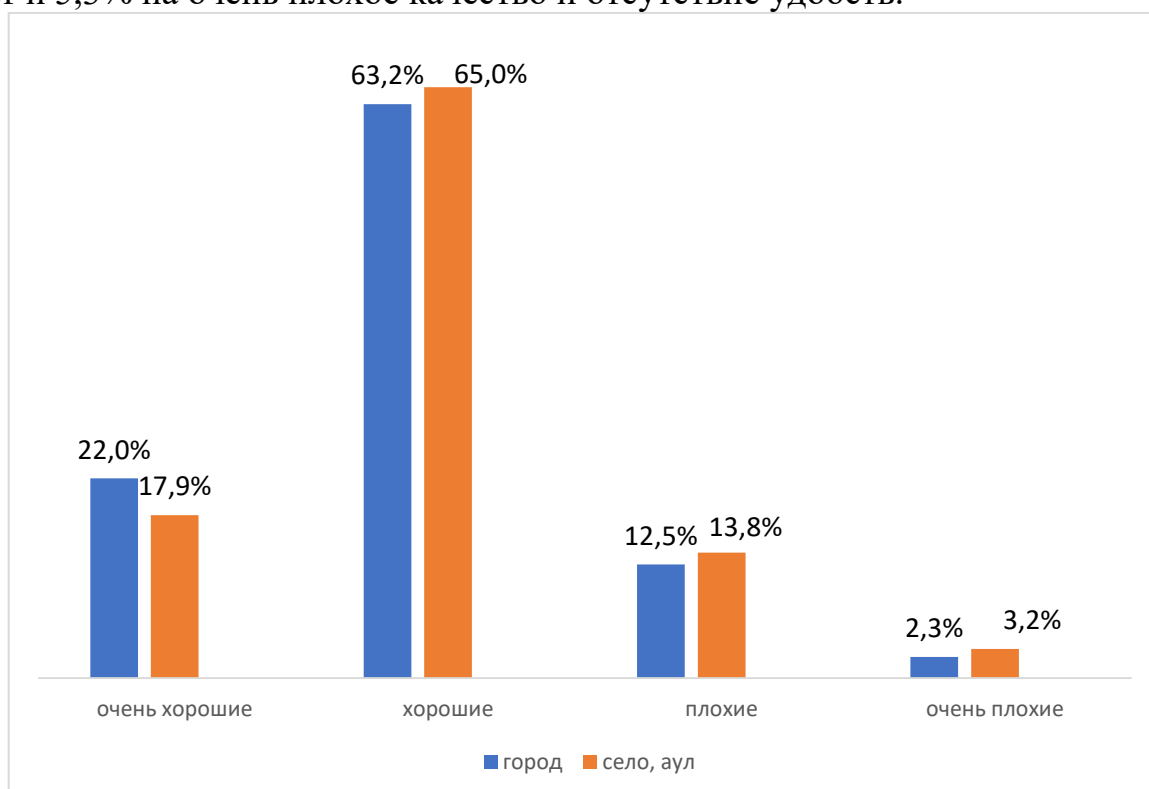


62% городских и 64,7% сельских учителей оценили удобство спортивных залов как хорошие, 26,3% и 19,5% оценили спортивные залы своей школы как очень хорошие. 10,1% и 13,5% оценили удобство спортивных залов в своем учебном заведении как плохое, и 1,6% и 2,3% как очень плохое.

13. Как Вы оцениваете удобство туалетных комнат?

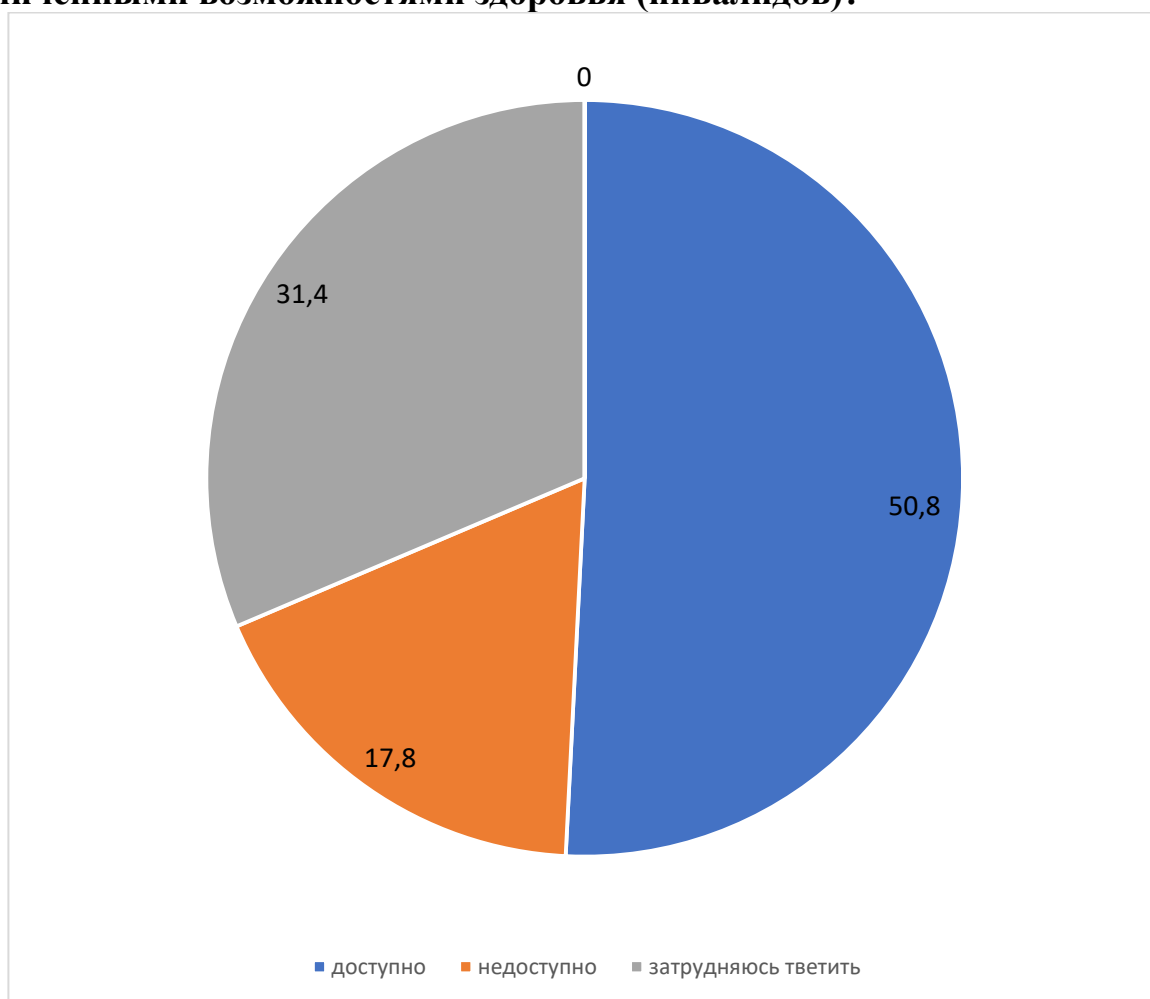


Санитарное состояние санузлов является очень важным фактором, влияющим на здоровье обучающихся. Если в туалете чисто, есть туалетная бумага и мыло, значит, в школе следят и за детьми, и за гигиеной. Так, 62,3% учителей считают, что в школе туалетные комнаты хорошие и соответствуют основным требованиям и стандартам, 19% оценили удобство туалетных комнат как очень хорошие. 13,4% указали на плохое качество туалетных комнат и 5,3% на очень плохое качество и отсутствие удобств.

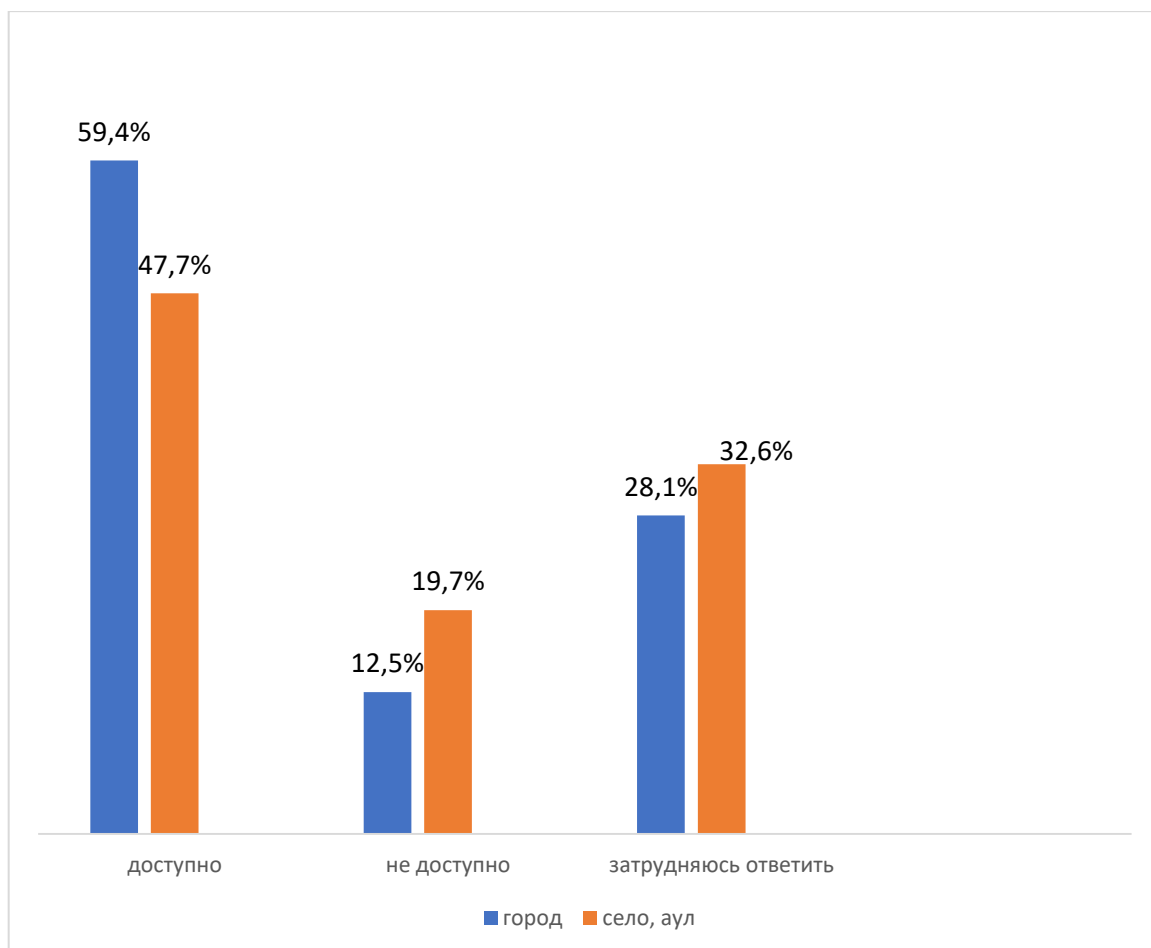


Удобные и чистые туалетные комнаты с постоянным наличием мыла и туалетной бумаги, являются залогом соблюдения личной гигиены обучающихся учителей и снимает ряд вопросов, связанных с неизбежностью решения физиологических вопросов комфортно. 63,2% городских и 65% сельских учителей оценили удобство туалетных комнат в учебном заведении как хорошие, 22% и 17,9% соответственно, как очень хорошие. 12,5% городских и 13,8% сельских учителей оценили туалетные комнаты плохо и 2,3% и 3,2% как очень плохо.

14. Доступно ли посещение Вашей школы для детей с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов)?

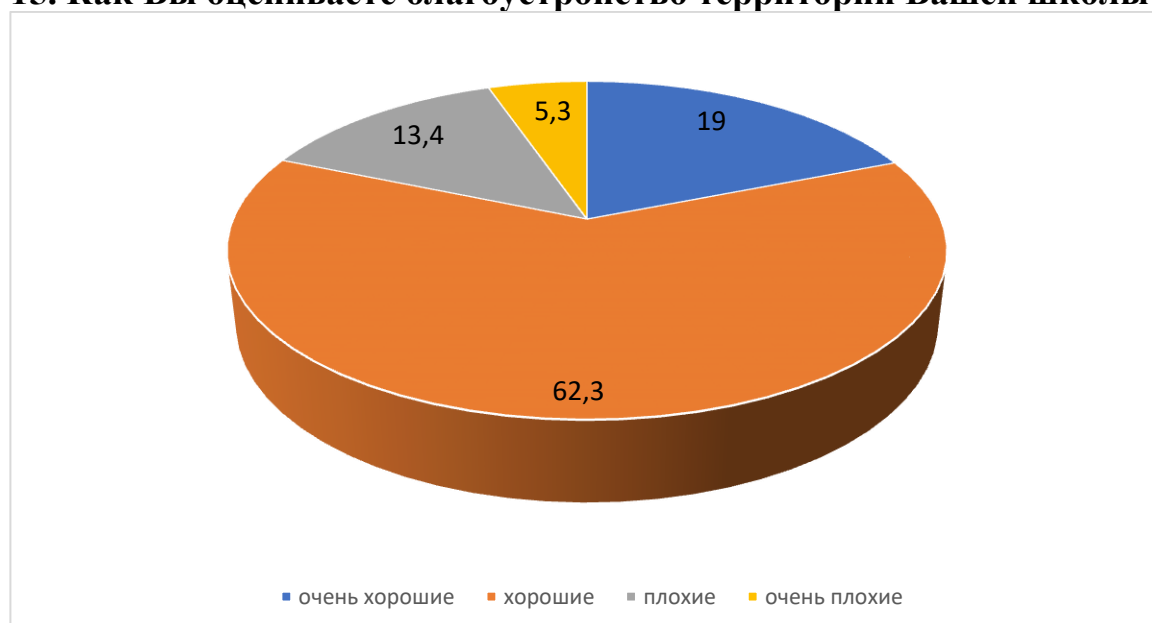


50,8% опрошенных указали что их школы оснащены всем необходимым для работы и обучения с детьми с ограниченными возможностями. 17,8% ответили, что их учебное заведение не доступно для посещения детей с ограниченными возможностями. 31,4% учителей не смогли ответить на этот вопрос.

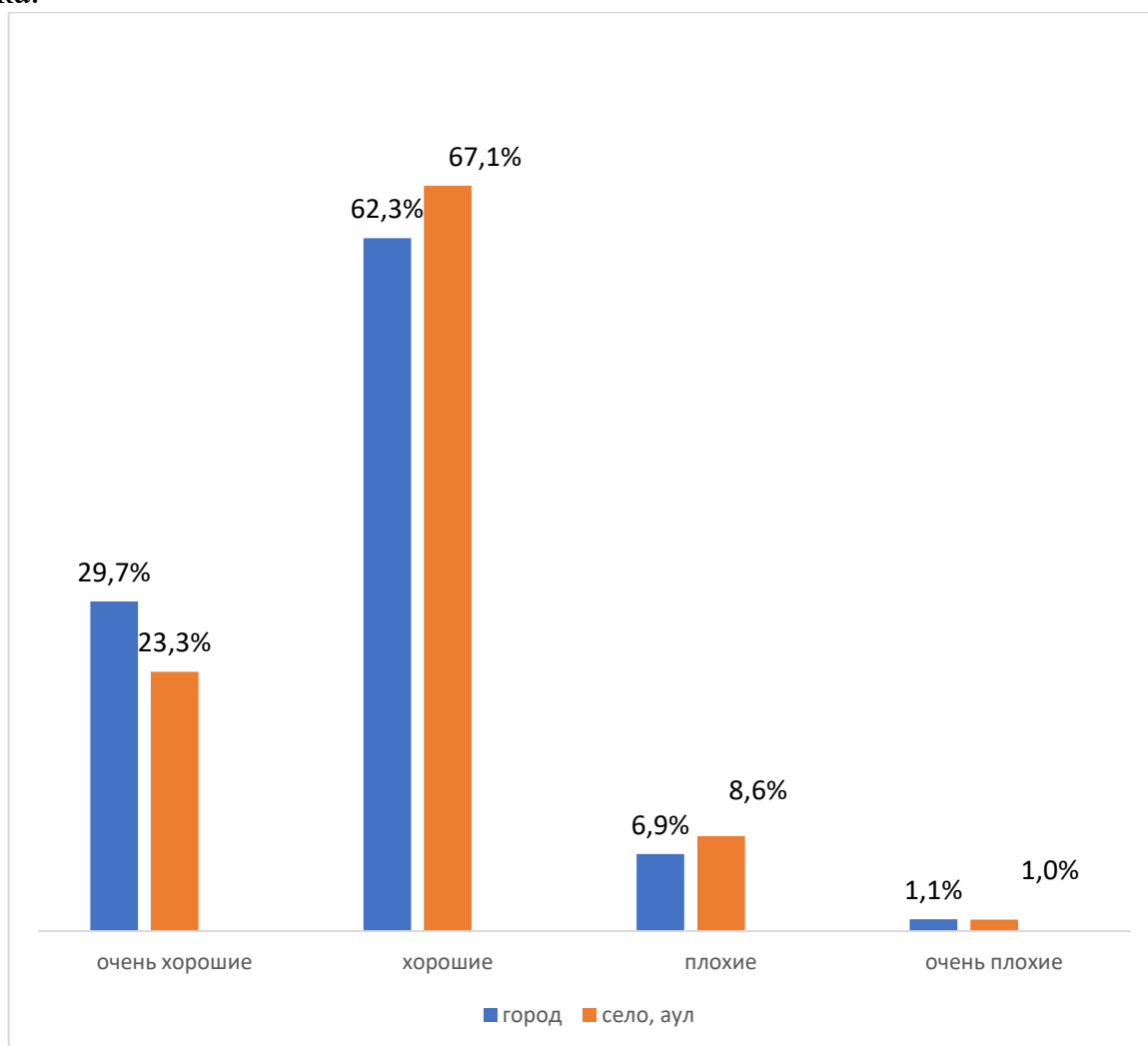


Можно отметить некоторую разницу между городскими и сельскими школами, в городских школах по мнению 59,4% учителей имеется возможность посещения детей с ограниченными возможностями в сельских эта цифра составила 47,7%. 19,7% сельских учителей сообщили что их учебное заведение не доступно для посещения детьми с ограниченными возможностями, в городе недоступными оказались 12,5% учебных заведений.

15. Как Вы оцениваете благоустройство территории Вашей школы?



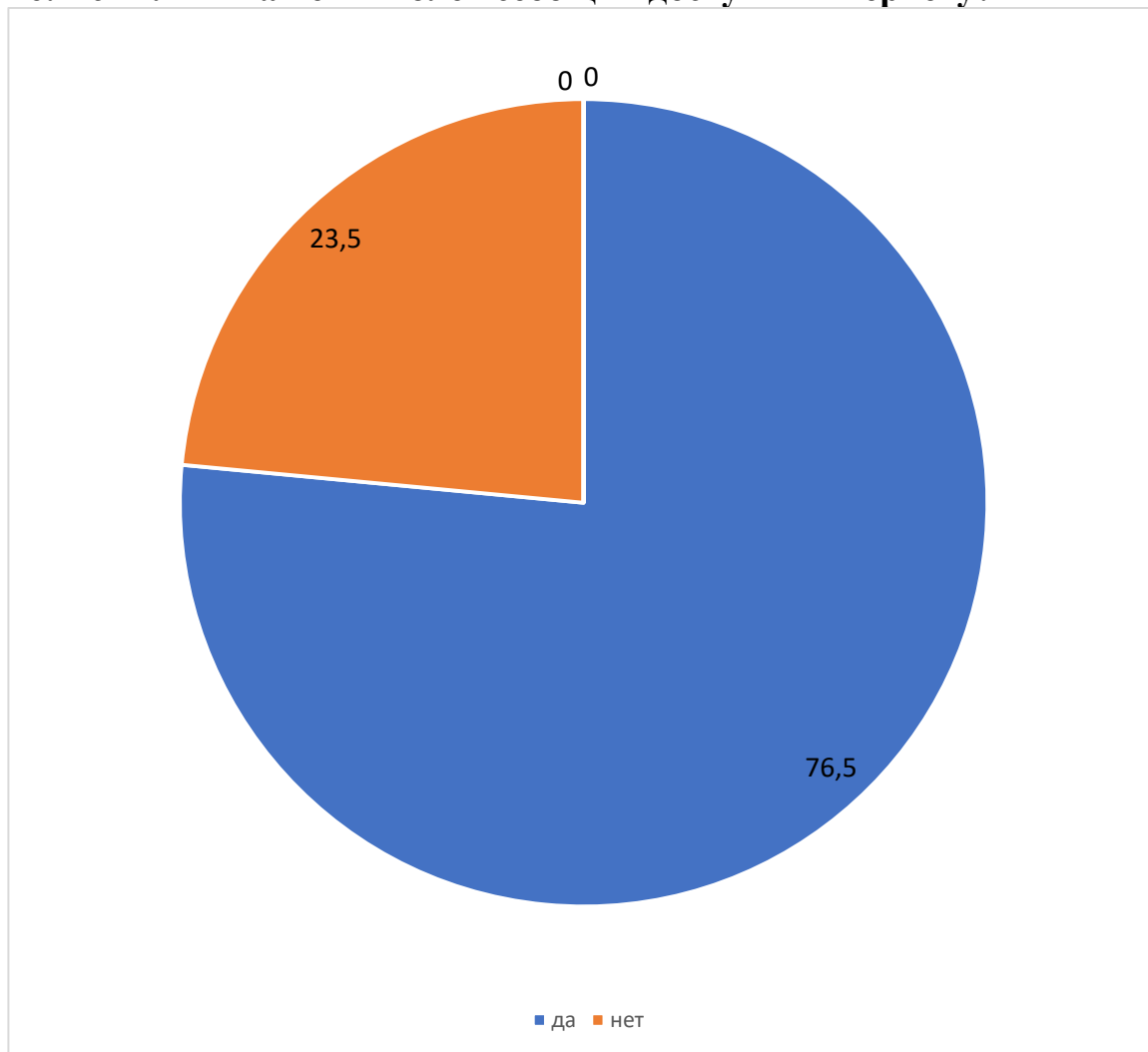
62,3% информантов оценили благоустройство пришкольной территории как хорошее и 19% как очень хорошее. 13,4% считают благоустройство прилегающей к учебному заведению территории плохим и 5,3% очень плохим. Оценка прилегающей к школе территории должна проводиться с учетом территориального расположения. Школы, расположенные в городах, зачастую обладают более удобной инфраструктурой и доступностью, есть выход к общественному транспорту, имеются благоустроенные автомобильные дороги для подвоза учеников родителями и т.д. В сельской местности школа самостоятельно не в состоянии обеспечить себя подобными критериями. Благоустройство территории школы так же оценивается исходя из безопасности пребывания учениками в её пределах. Сегодня родители в большей степени вовлечены в учебный процесс поэтому территория должны быть приспособленной к тому чтобы можно было спокойно ожидать своего ребенка.



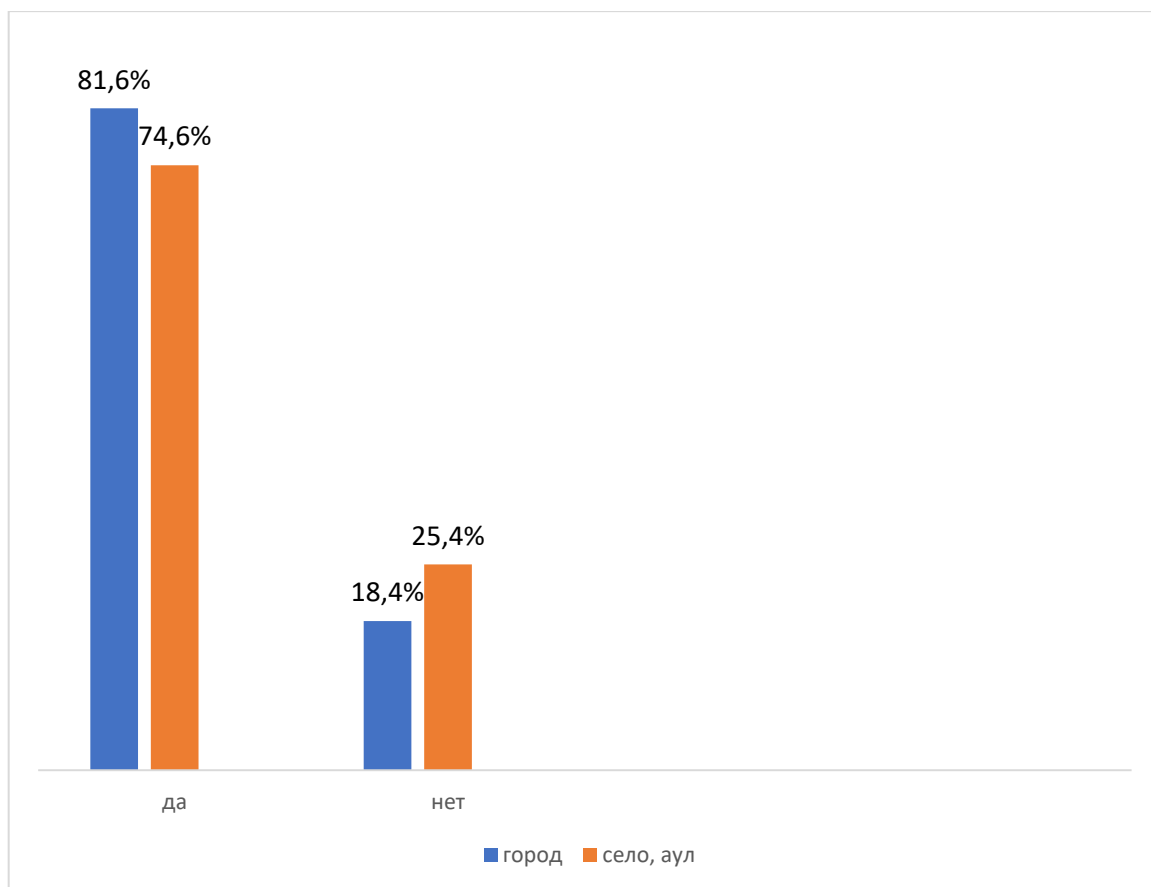
Важно отметить, что большинство опрошенных учителей как в городской, так и в сельской местности оценили благоустройство территории школы как хорошее и очень хорошее. Конечно же некоторые отметили и это вопрос как проблемный. В городе 6,9% в сельской местности 8,65 школ имеют плохую территории, и 1,1% в городе и 1% в селе имеют очень плохую пришкольную территорию.

Блок 2 – Информационный доступ

16. Есть ли в Вашей школе всеобщий доступ к интернету?

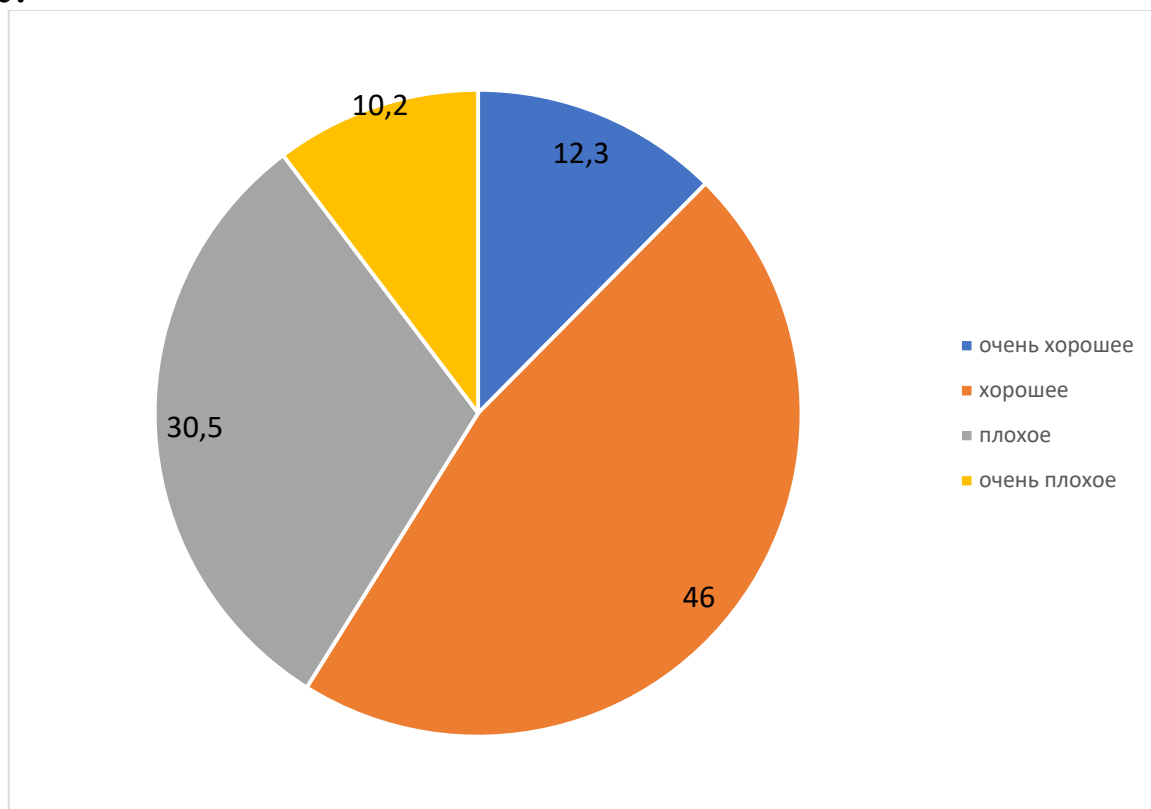


Интернет необходим для новых современных технологий при подготовке к урокам каждому учителю, т.к. благодаря интернету мы имеем доступ к современным программам, учебникам и также к современной методической литературе, столь необходимой для проведения занятий с обучающимися. Прошедший 2020 год еще продемонстрировал, что в условиях пандемии наличие Интернета стало основным фактором способствующем получению и распространению знаний. 76,5% опрошенных учителей ответили, что в их школе есть всеобщий доступ к интернету. 23,5% учителей сообщили что в школе нет Интернета либо с его использованием большие трудности.



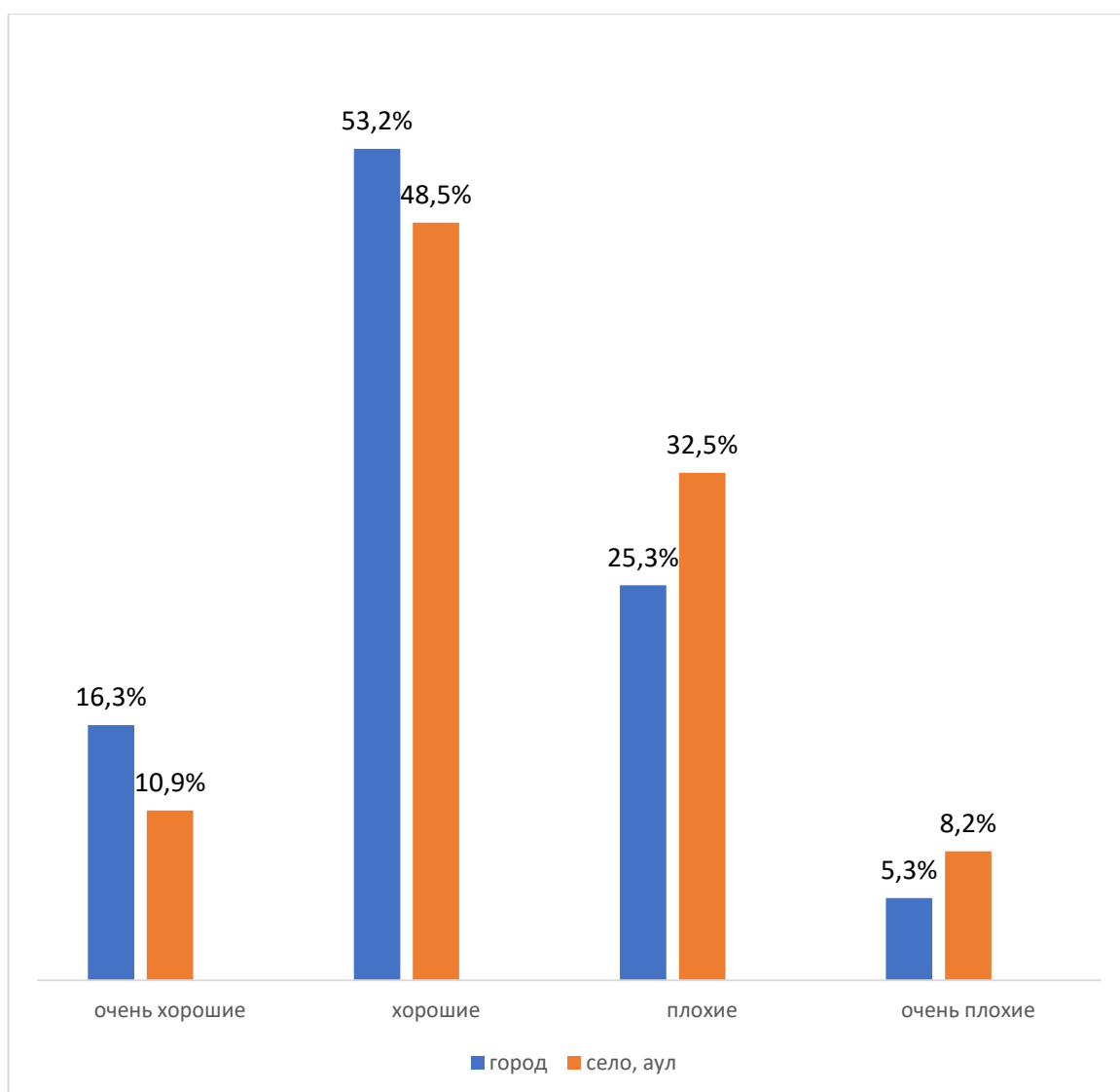
81,6% городских школ имеют всеобщий доступ к Интернету, в сельской местности - 74,6%. 18,4% городских и 25,4% сельских школ не имеют всеобщего доступа к Интернету.

17. Как бы Вы оценили качество доступа к Интернету в Вашей школе?



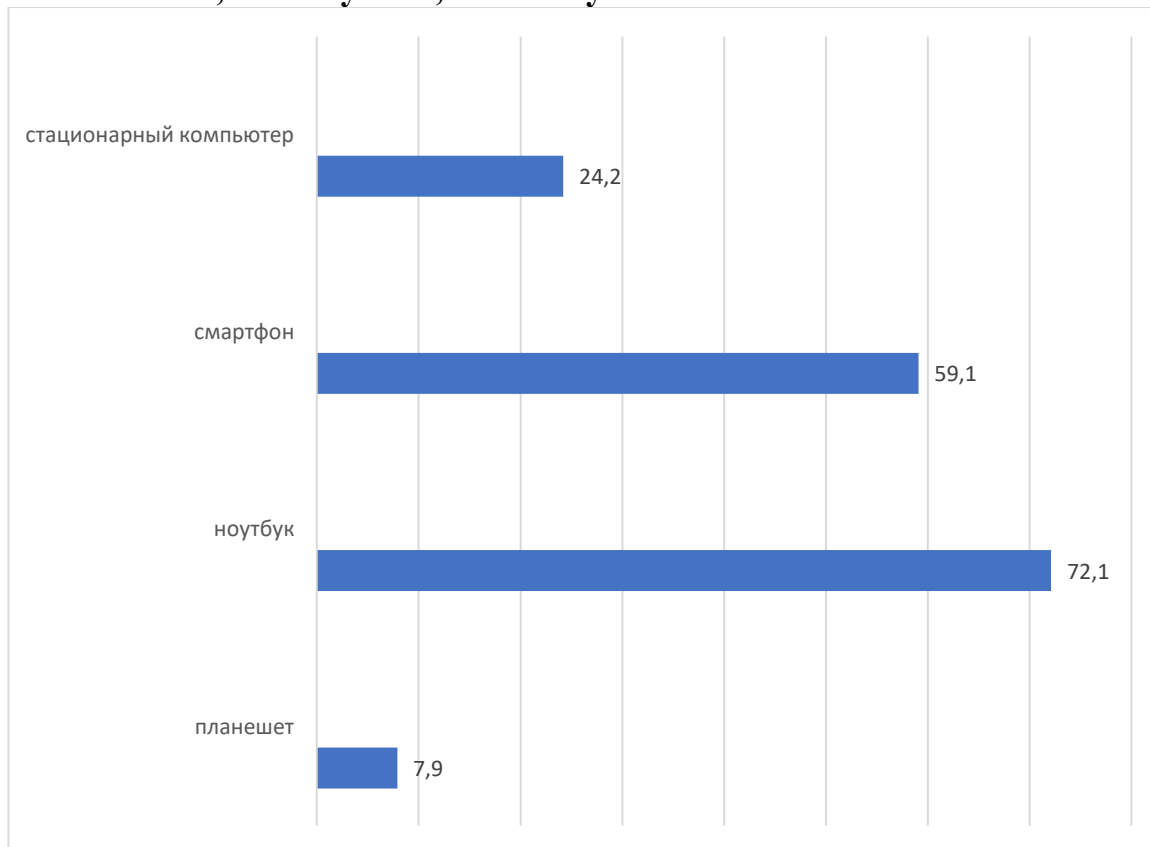
Именно в школе Интернет особенно интересен не только как инструмент общения и передачи информации, но и как огромный источник этой информации.

Большое значение имеет организация Интернет подключения в общеобразовательных учреждениях и последующее использование Интернета в школьной практике в качестве, как цели, так и средства образовательного процесса. Среди опрошенных 46% указали, что считают качество доступа к школьному Интернету хорошим. 30,5% учителей указали на плохое качество Интернета в образовательном учреждении. 12,3% информантов оценили доступ к Интернету в своей школе как очень хороший и 10,2% как очень плохой. Важно отметить что более 40% опрошенных учителей не довольны теми возможностями, которые предоставляет школьный Интернет.

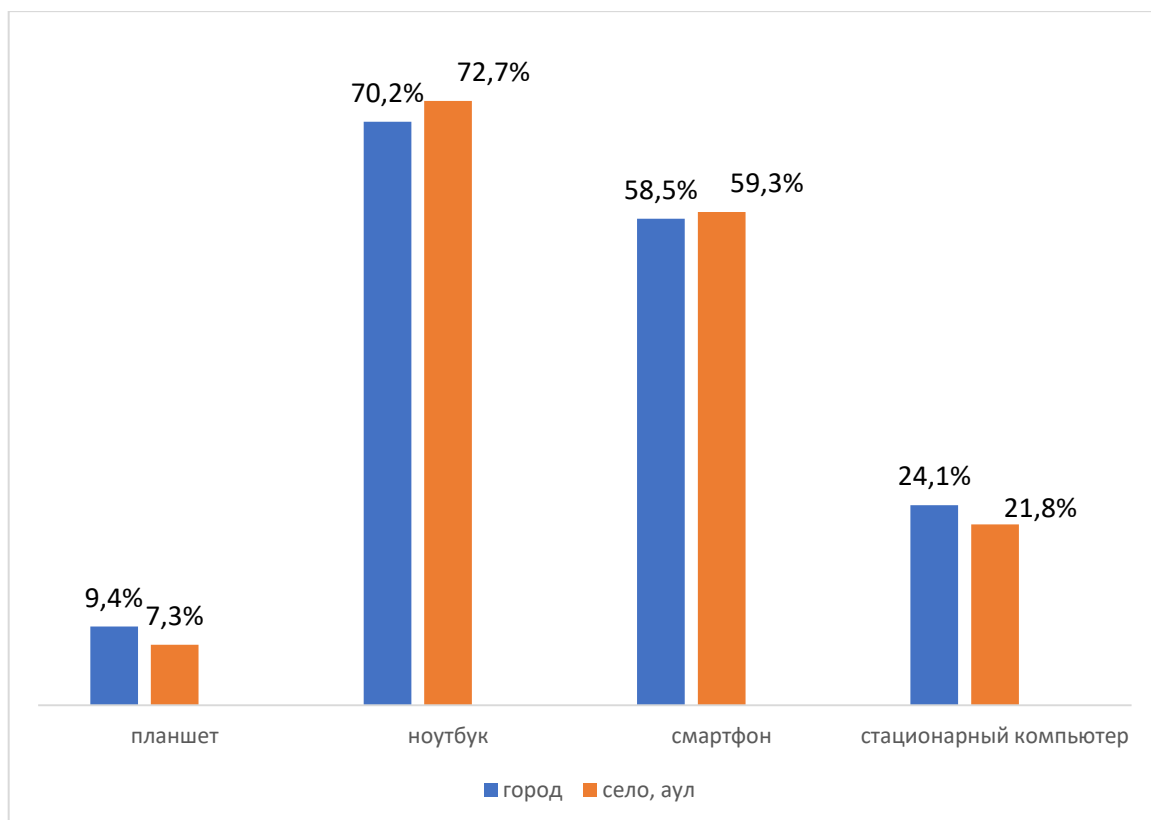


53,2% городских и 48,5% сельских учителей оценили качество доступа к Интернету в своих учебных заведениях как хорошие, 16,3% и 10,9% соответственно оценили доступ к Интернету как очень хороший. 25,3% городских и 32,5% сельских учителей оценили качество доступа к Интернету как плохое и 5,3% и 8,2% как очень плохое.

18. Скажите, пожалуйста, есть ли у Вас в личной собственности:

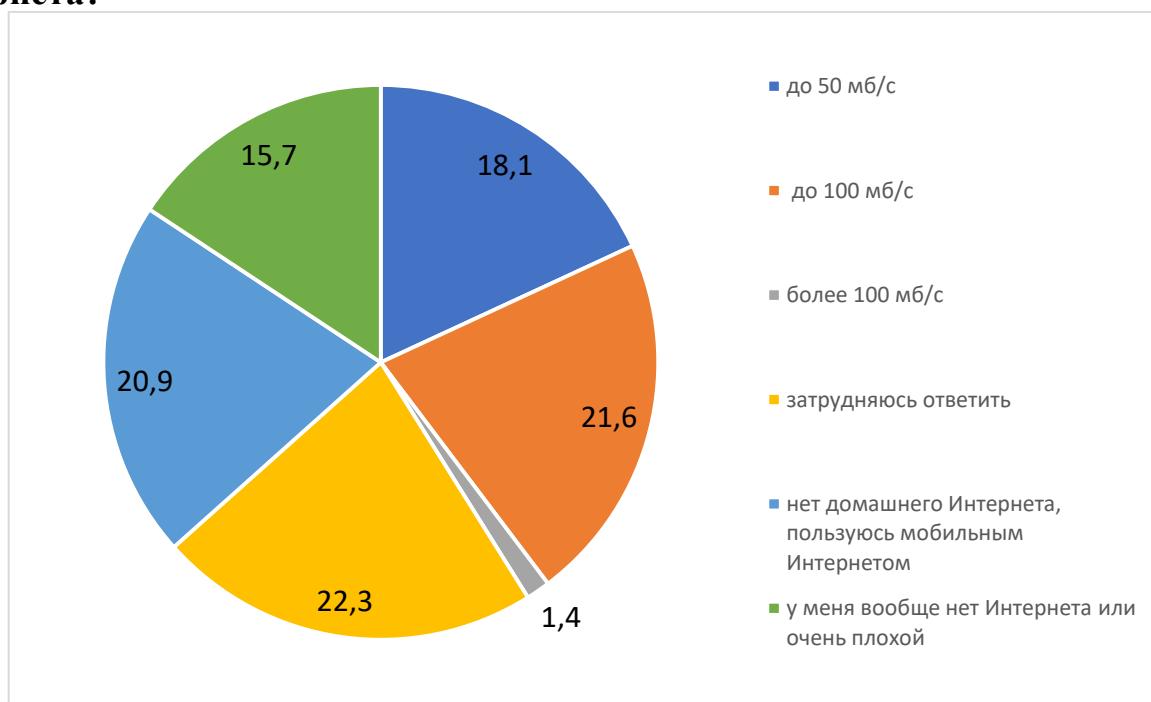


72,1% учителей имеют в личной собственности ноутбук, 59,1% смартфон, 24,2% стационарный компьютер и 7,9% планшет. В данном вопросе не было ограничений по выбору, поэтому учителя имели возможность указать все имеющиеся в наличии гаджеты. Конечно нужно учитывать, что некоторые имеют возможность доступа к нескольким гаджетам и комбинируют их. Однако ответы свидетельствуют и о том, что не все учителя оснащены ПК или ноутбуком, а это осложняет работу, связанную с профессиональной деятельностью, выполняемой из дома (проверка и контроль знаний обучающихся, поиск дополнительной информации по предмету и т.д.)

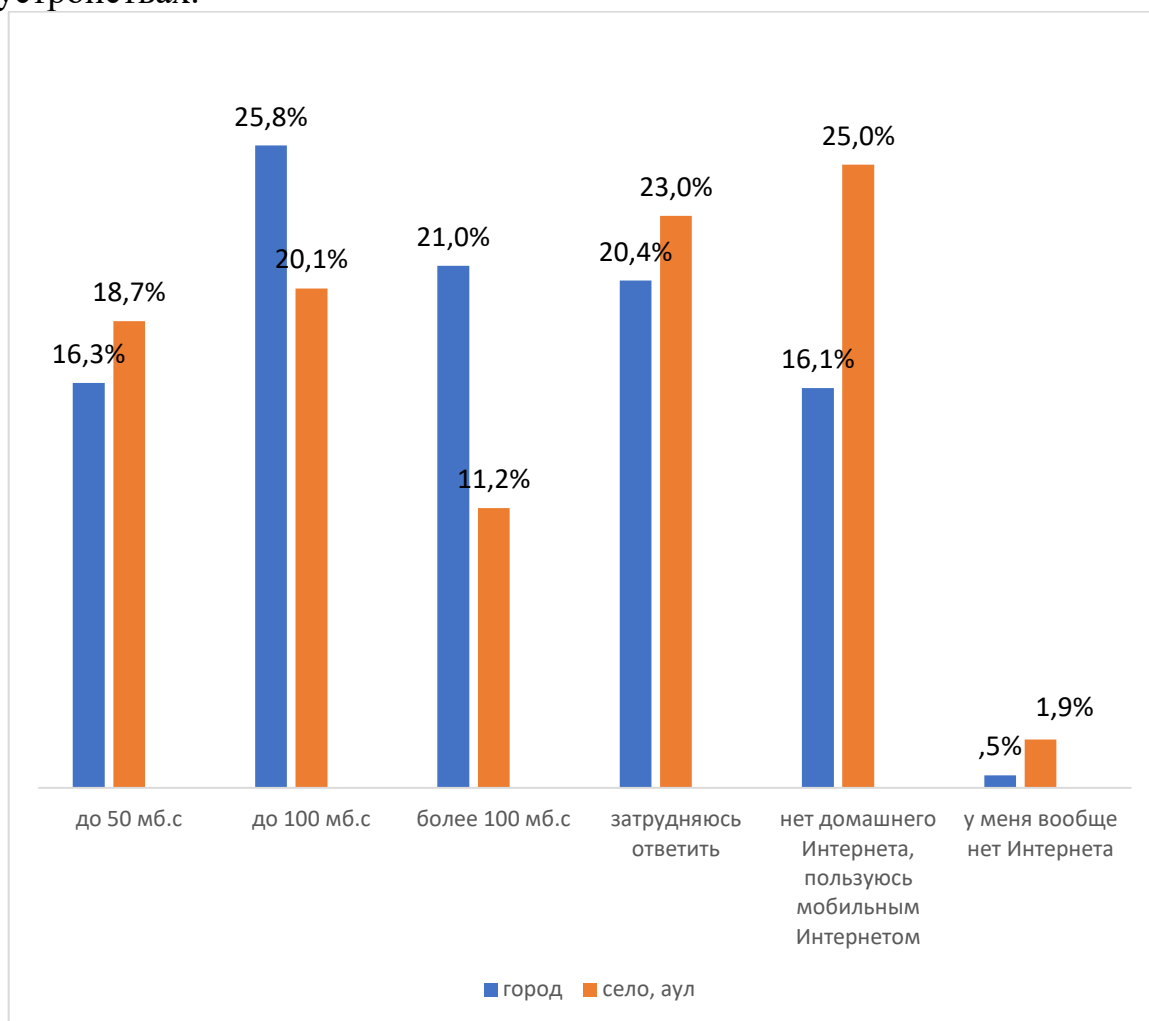


Предпочтения в использовании гаджетов как для рабочих, так и для личных нужд среди городских и сельских учителей оказались схожими. Большинство используют ноутбуки (70,2% и 72,7%) и смартфоны (58,5% и 59,3%). 9,4% городских и 7,3% сельских учителей используют планшеты и 24,1% и 21,8% соответственно стационарные компьютеры.

19. Скажите, пожалуйста, какая скорость у Вашего домашнего Интернета?

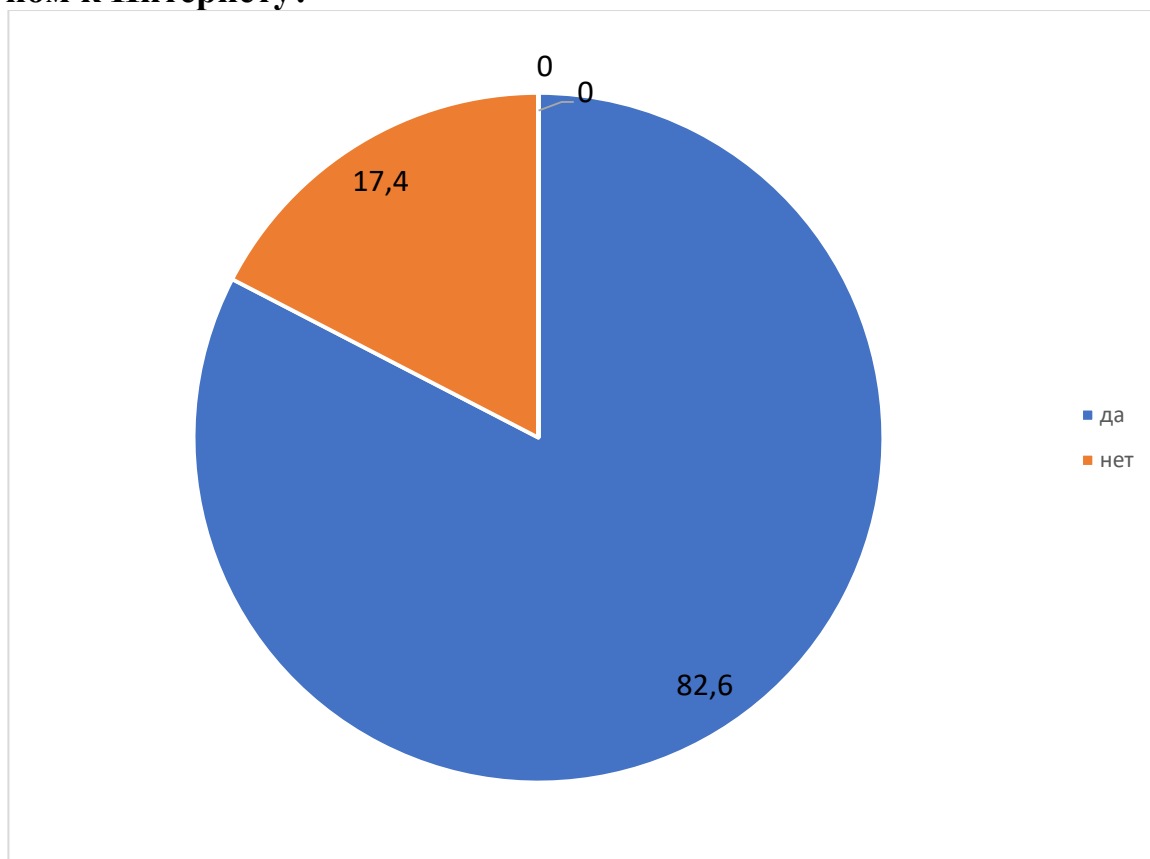


22,3% респондентов не смогли назвать скорость домашнего интернета, 21,6% указали что она до 100 мб/с, что является достаточным для просмотра видео и текстовой информации, а также для работы нескольких гаджетов одновременно. 20,9% ответили, что не имеют домашнего интернета и пользуются мобильными данными, а это дороже и менее удобно. 18,1% указали что скорость домашнего интернета до 50 мб/с, что не всегда является достаточным 15,7% указали на полное отсутствие интернета либо такое его низкое качество при котором нет возможности использовать его на тех или иных устройствах.

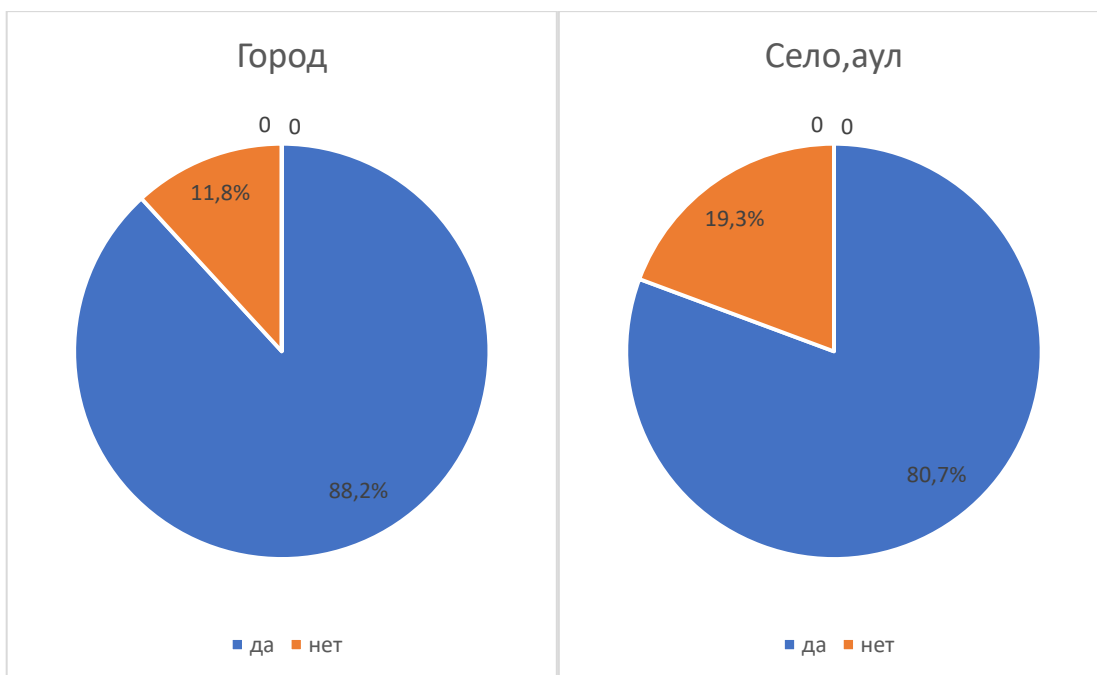


Опрос подтвердил предположение о том, что скорость домашнего Интернета выше у городских учителей. Среди сельских учителей больше тех, у кого скорость домашнего Интернета до 50 мб/с таких 18,7% среди опрошенных респондентов. Среди городских учителей больше тех, у кого скорость домашнего Интернета до 100 мб/с, среди опрошенных таких 25,8%, более 100 мб/с у 21% городских учителей и 11,2% сельских. 25% сельских учителей не имеют домашнего Интернета и пользуются только мобильными данными, что является менее удобным и дорогостоящим. 0,5% городских и 1,9% сельских учителей ответили, что вообще не имеют Интернета.

20. Есть ли в Вашей школе компьютерный класс со всеобщим доступом к Интернету?

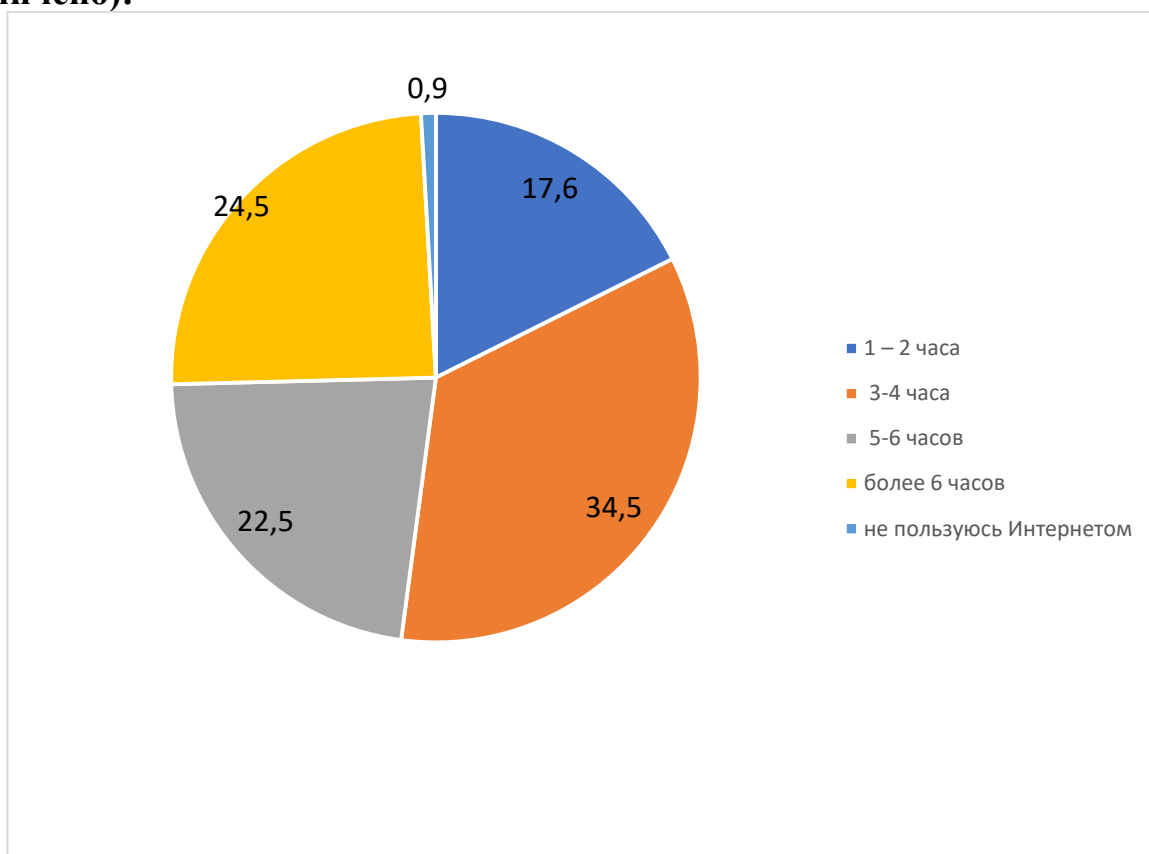


Современную жизнь сложно представить без компьютерных технологий. Владение компьютером стало такой же необходимостью, как и умение читать и писать, которому нас начинают обучать еще в детстве. На сегодняшний день навыки работы с компьютером требуются практически в любой сфере деятельности, знание основных компьютерных программ является обязательным условием приема на работу по самым разным специальностям. 82,6% опрошенных сообщили что в их школе есть компьютерный класс с всеобщим доступом к Интернету, 17,4% указали на его отсутствие. Школы, подключаясь к интернету, удовлетворяют свои потребности в поиске, сборе и обработке материала, что в свою очередь, расширяет возможности осуществления образовательных целей и задач. Задачей современной школы является успешное развитие личности ученика, изменение и улучшение его личных данных, что является важным условием для развития и формирования школьника, способного стать полноправным пользователем мирового информационного пространства.

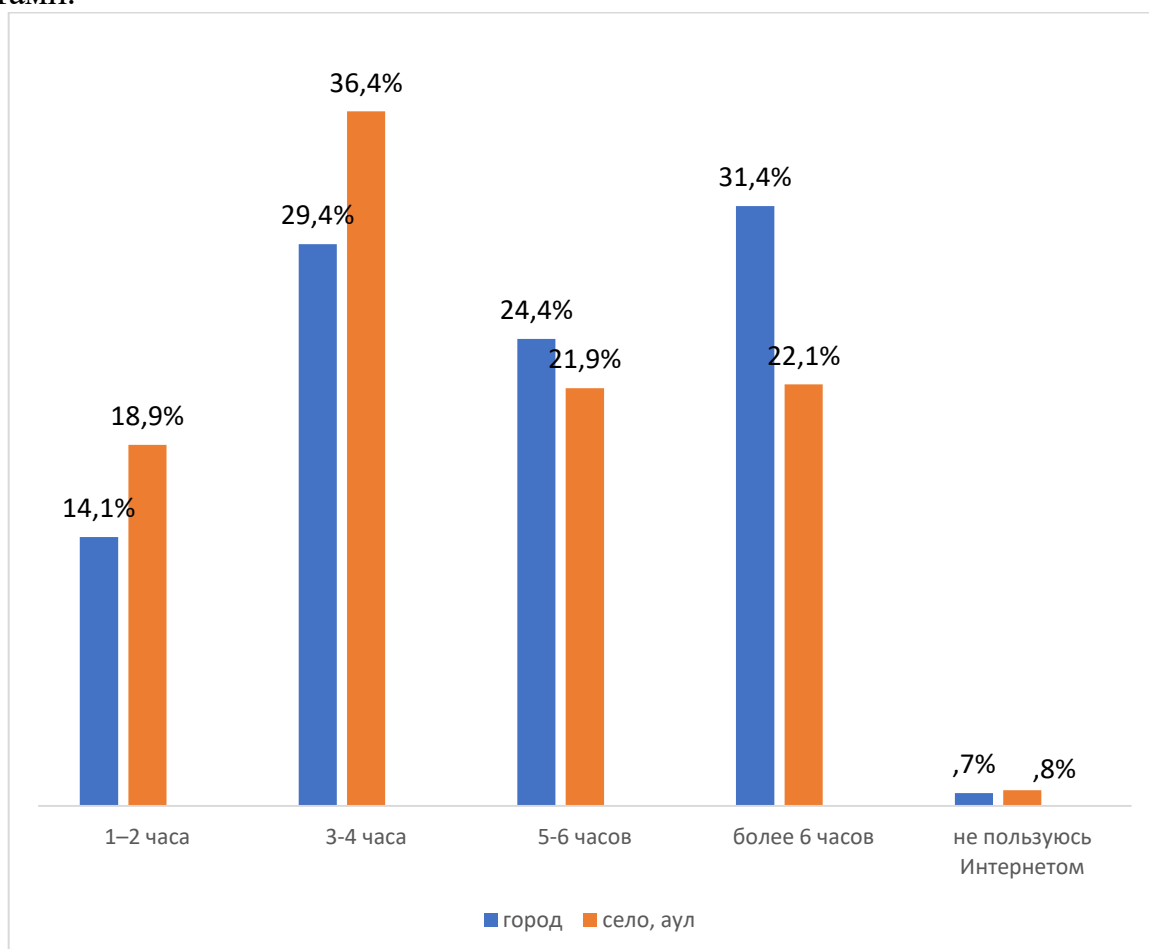


Диаграммы наглядно показывают наличие некоторой диспропорции в оснащении городских и сельских школ компьютерными классами со всеобщим доступом к Интернету. 11,8% городских школ и 19,3% сельских школ не имеют классов с доступом к Интернету.

21. Скажите, пожалуйста, сколько времени в течение дня Вы проводите в Интернете по рабочим вопросам? (количество выборов не ограничено):

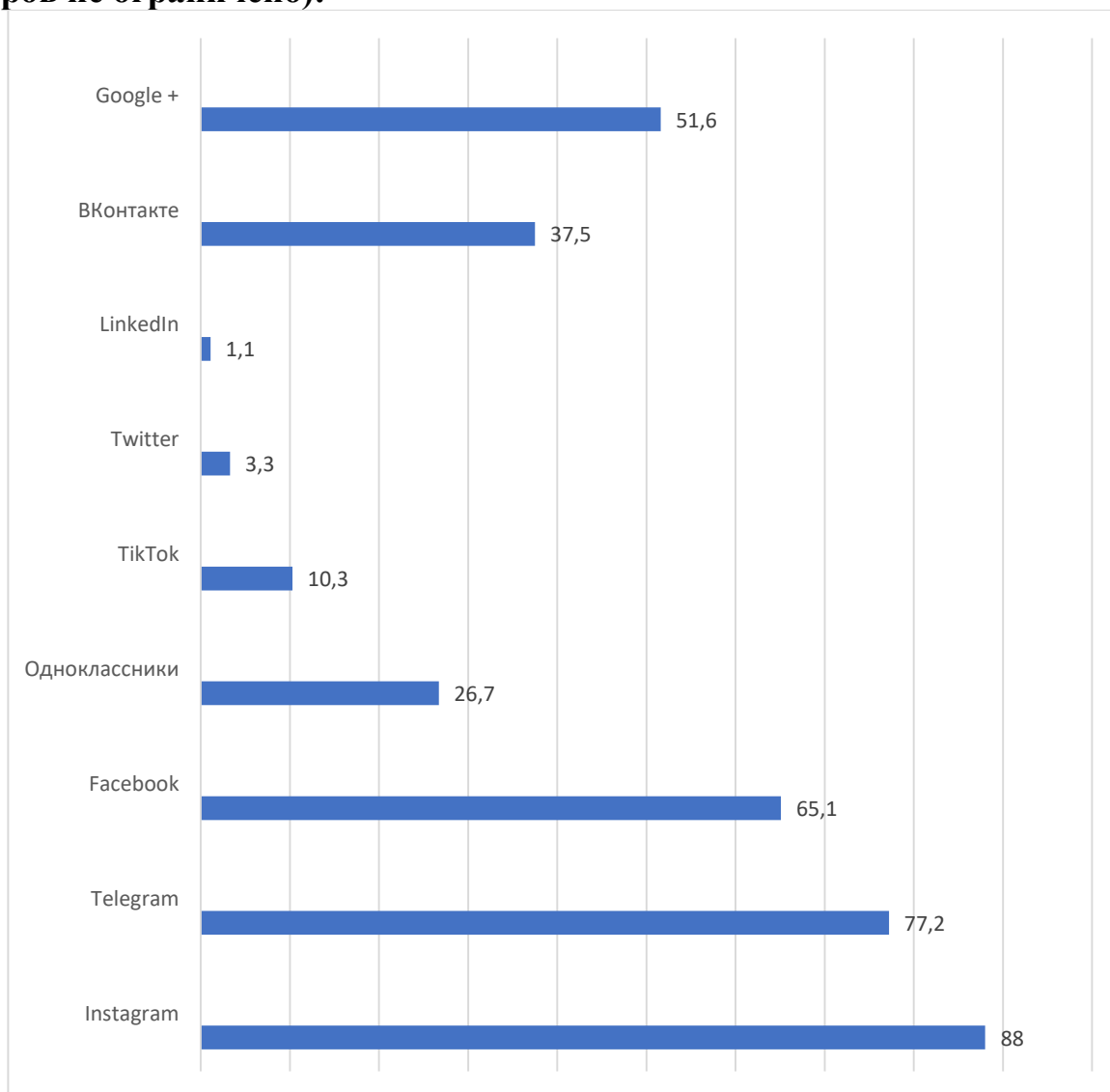


Информационные технологии пришли в школу, чтобы остаться навсегда. Или, по крайней мере, надолго. 34,5% учителей сообщили, что проводят в Интернете по рабочим вопросам ежедневно 3-4 часа, 24,5% учителей тратят более 6 часов в день, 22,5% проводят в интернете по работе 5-6 часов, 17,6% тратят на работу в Интернете 1-2 часа в день. 0,9% учителей ответили, что в своей профессиональной деятельности не используют интернет. Поиск в Интернете стал важным навыком для всех пользователей компьютеров. Многие учителя проводят много времени в интернете в поисках мультимедийных ресурсов, а также общего информационного материала. Помимо этого, на них еще много других видов работы, которые так же связаны с Интернетом и гаджетами.

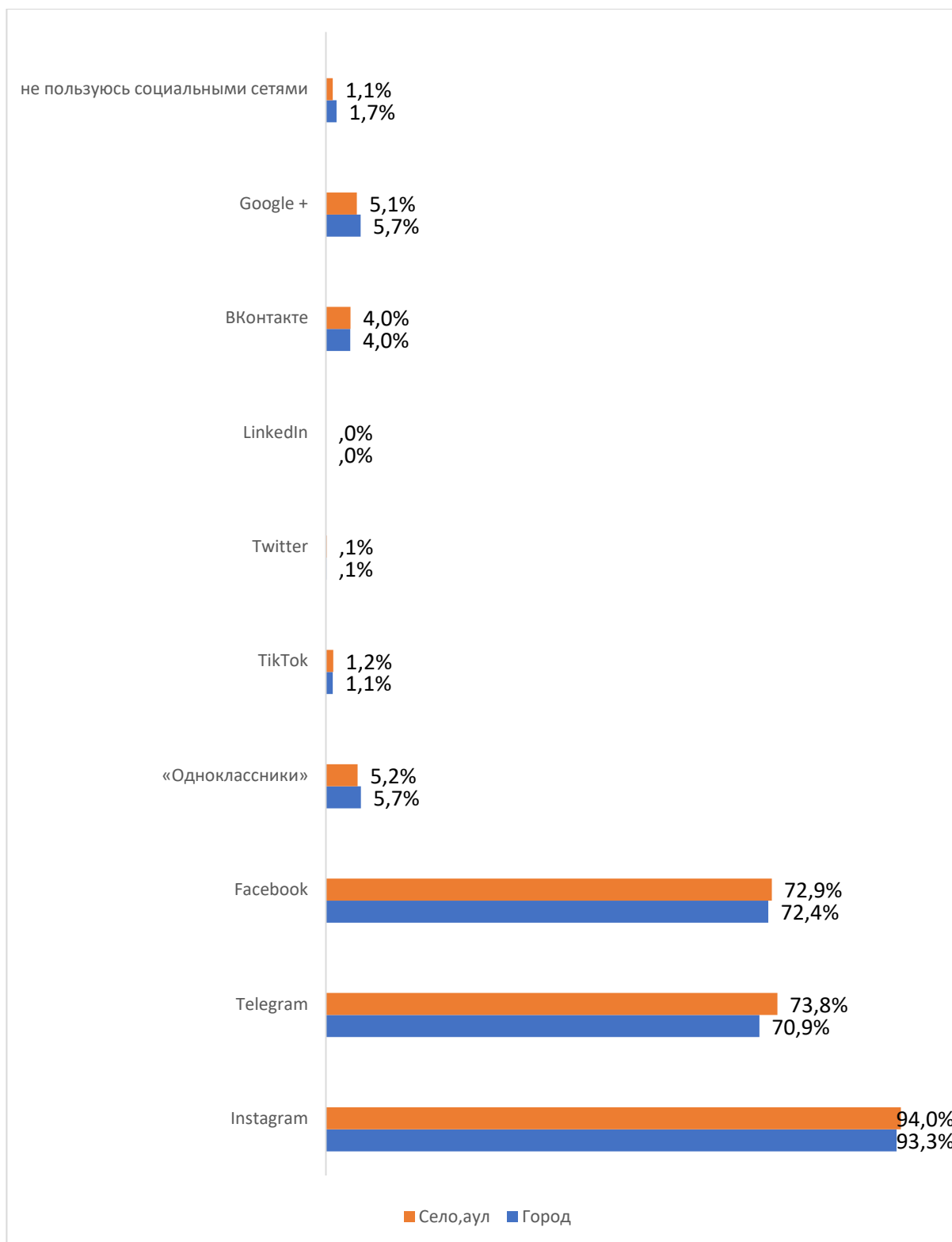


Большая часть городских учителей 31,4% проводят в Интернете по рабочим вопросам более 6 часов, среди сельских учителей таковых 22,1%, Большая часть сельских учителей 36,4% проводят в Интернете по рабочим вопросам 3-4 часа в день. Можно предположить, что городские учителя больше загружены работой которую необходимо выполнять, используя Интернет. Объяснить это явление можно с учетом предыдущих диаграмм наличием доступа к Интернету дома и на работе, а также его скоростью.

22. В каких социальных сетях Вы зарегистрированы? (количество выборов не ограничено):

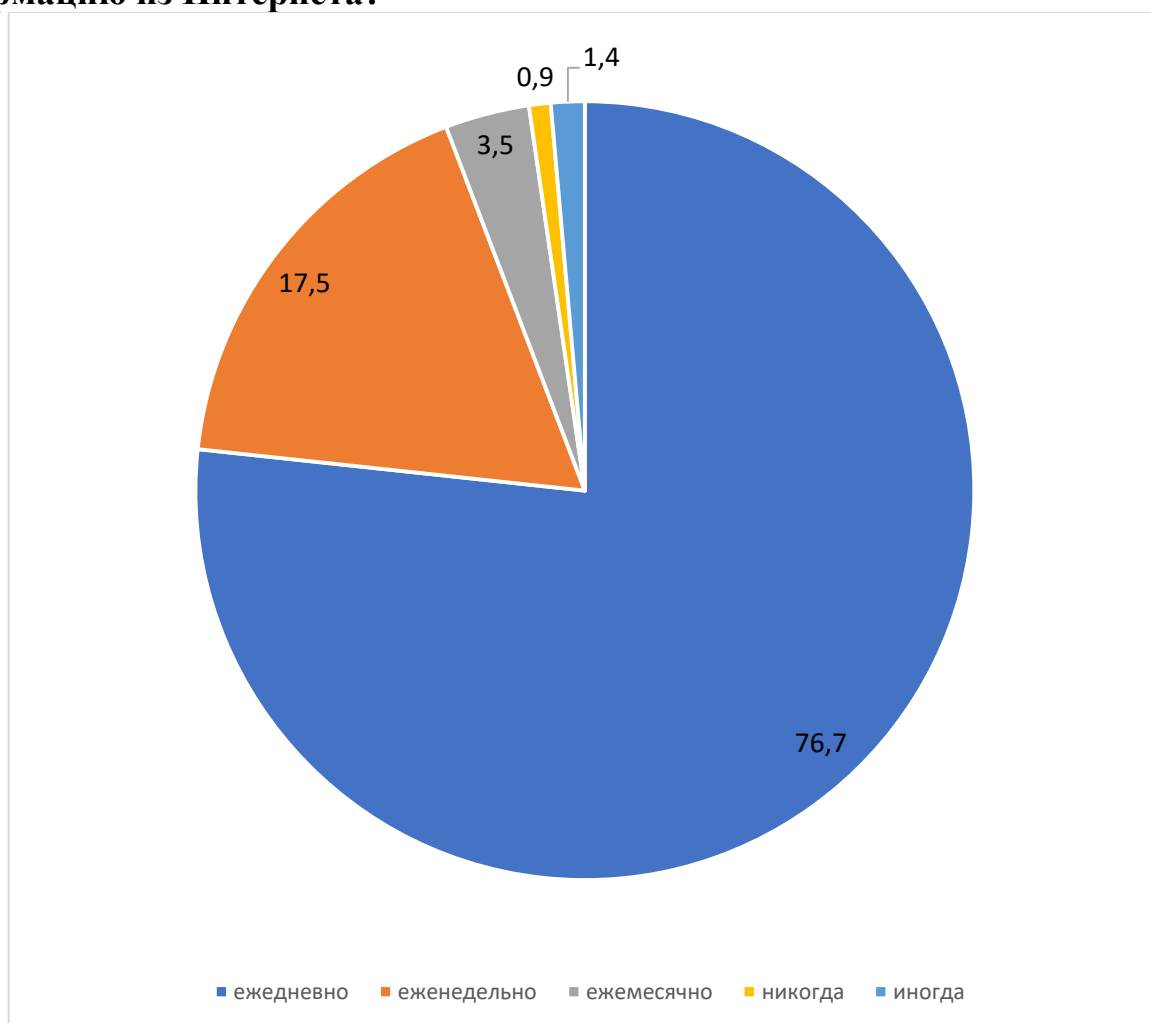


Самой популярной социальной сетью среди опрошенных учителей является Instagram, в нем зарегистрированы 88%, Telegram – 77,2%, Facebook - 65,1%, Google+ - 51,6%, В Контакте – 37,5%, Одноклассники – 26,7%, TikTok - 10,3%, Twitter – 3,3%, LinkedIn - 1,1%.

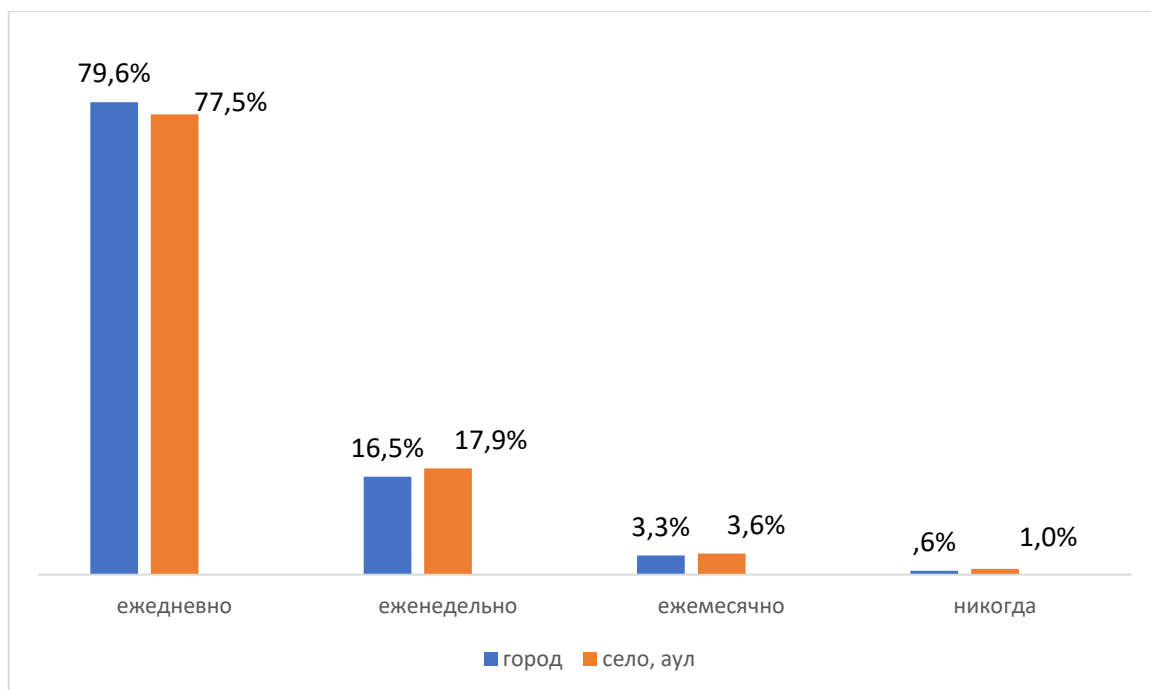


Вовлеченность в социальные сети демонстрирует сходство интересов городских и сельских учителей. Самой популярной социальной сетью является Instagram и в нем зарегистрированы 93,3% и 94% соответственно, активно используется Telegram, 70,9% городских и 73,85% сельских учителей соответственно. Также широко используется Facebook 72,4% и 72,9% соответственно.

23. Как часто, при подготовке к занятиям, Вы используете информацию из Интернета?

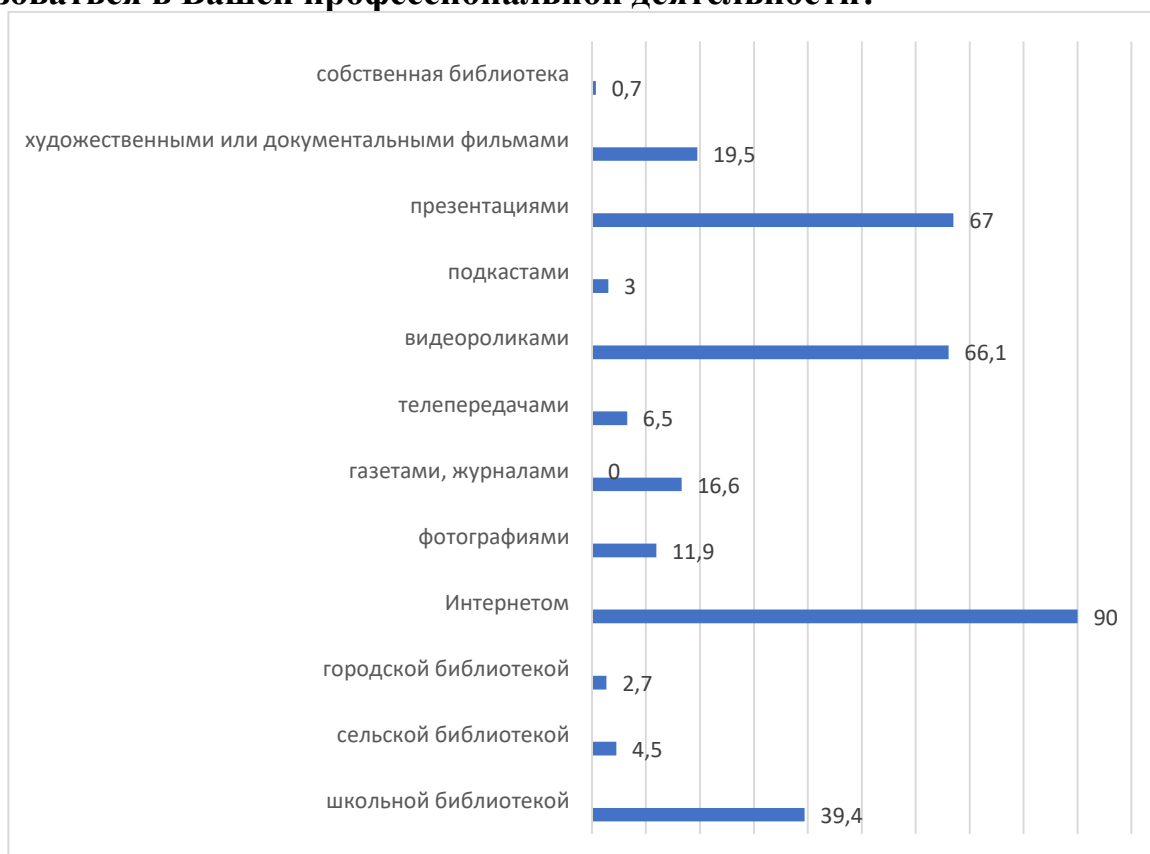


Взрывное развитие Интернета стимулирует рост новых образовательных технологий, и это уже факт неоспоримый. 76,7% респондентов ответили, что при подготовке к занятиям ежедневно используют Интернет, 17,5% сообщили что обращаются к данным из Интернета раз в неделю, 3,5% раз в месяц, 1,4% - иногда, 0,9% сообщили что не используют Интернет при подготовке к занятиям. Талант и уровень квалификации преподавателя - залог успеха в продвижении новых технологий. Именно преподаватели должны стать основной созидательной силой внедрения Интернета в сферу образования и, в целом, в жизнь общества.

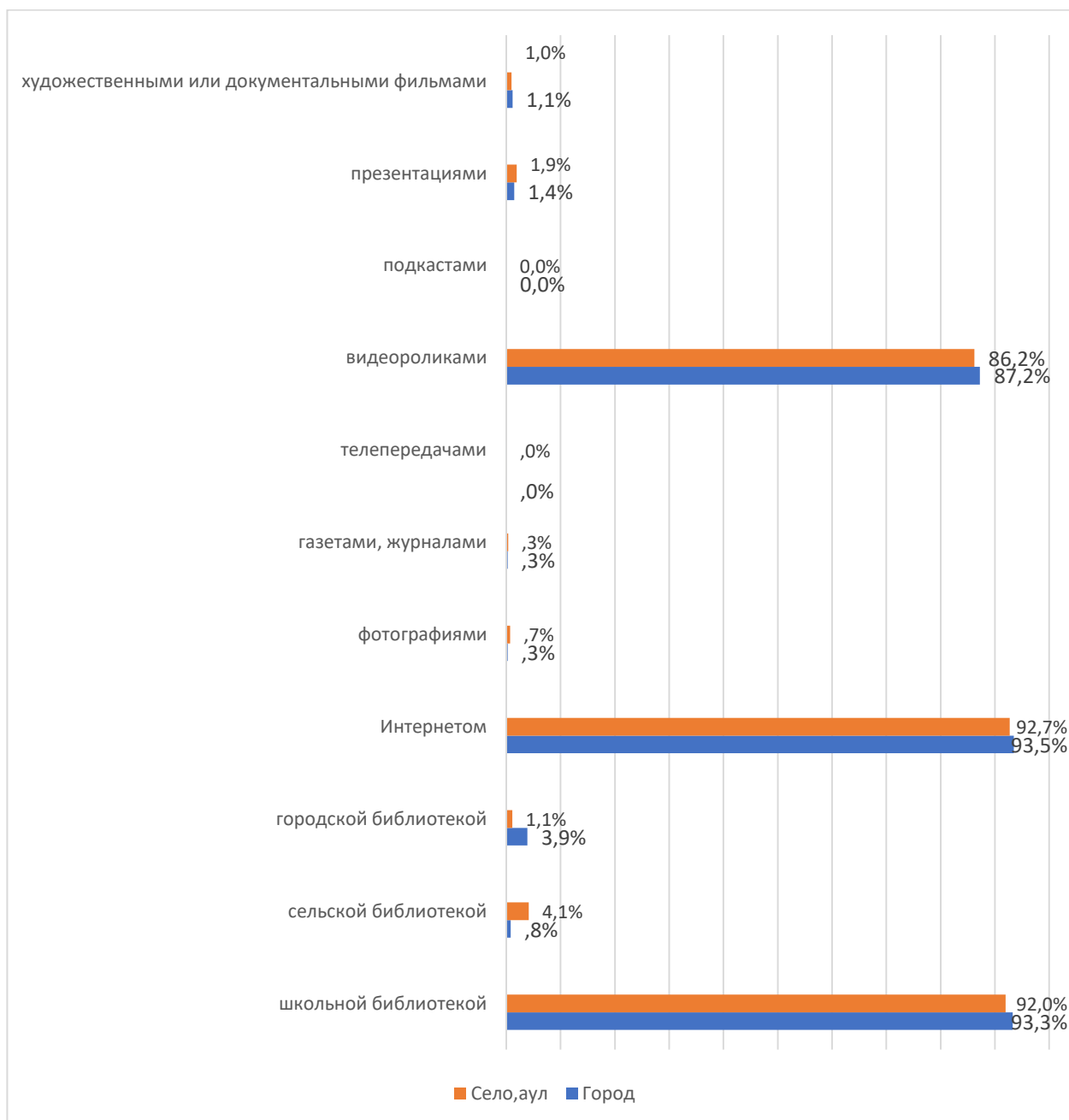


Доминирующее большинство учителей ежедневно при подготовке к занятиям используют информации из Интернета, среди городских учителей это 79,6%, среди сельских 77,5%. Раз в неделю ресурсами Интернета пользуются 16,5% городских и 17,9% сельских учителей. 1% сельских учителей никогда не используют Интернет при подготовке к занятиям.

24. Какими источниками информации Вы предпочитаете пользоваться в Вашей профессиональной деятельности?

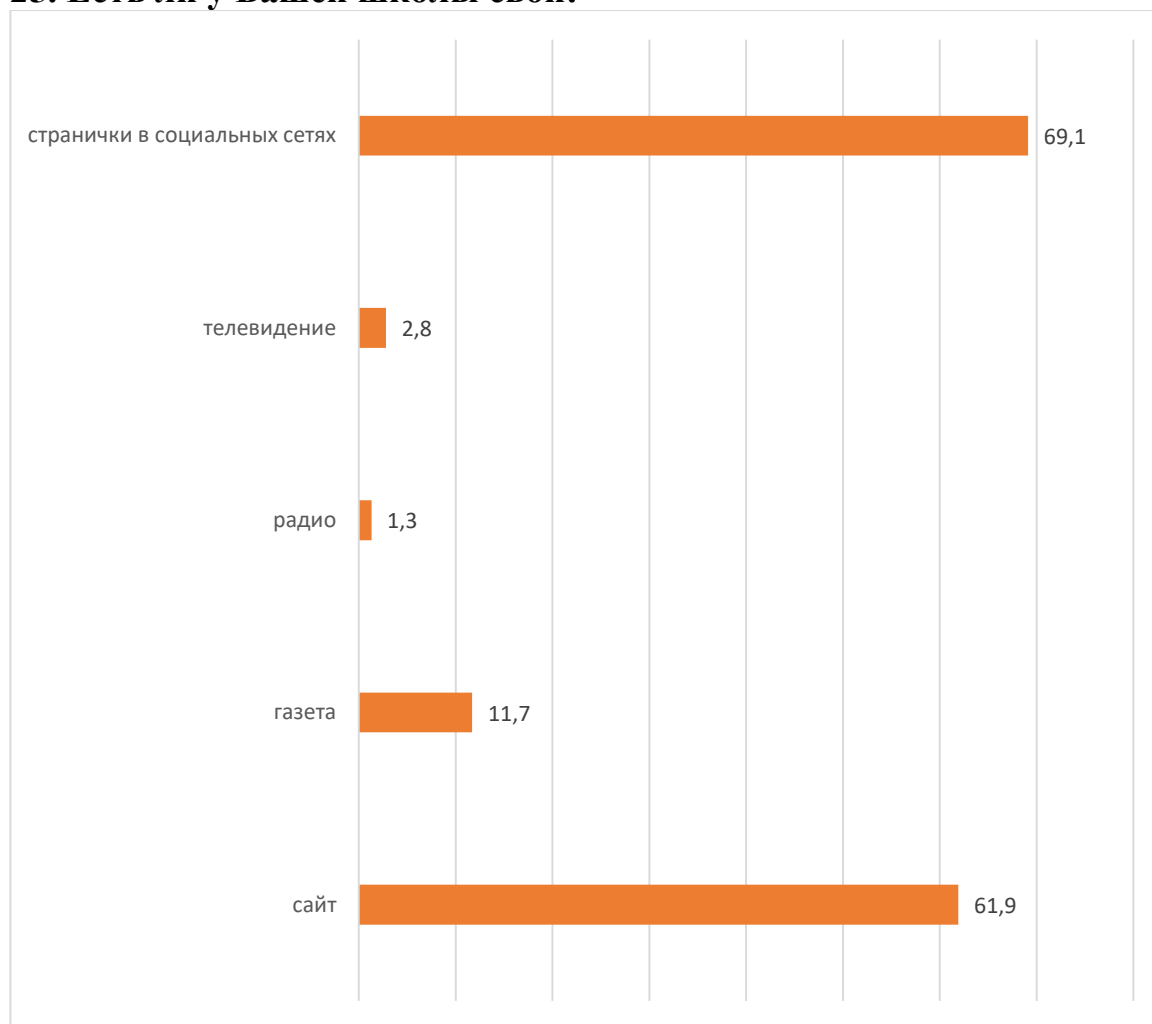


90% учителей указали на Интернет как основной источник информации в профессиональной деятельности. 67% используют презентации, 66,1% - активно используют видеоролики, 39,4% пользуются в основном школьной библиотекой, 19,5% используют в педагогической деятельности художественные фильмы, 16,6% опираются на газеты и журналы, 11,9% используют фотографии, 6,5% ориентируются на телепередачи, 4,5% используют ресурсы сельской библиотеки, 3% доверяют подкастам, 2,7% посещают городские библиотеки

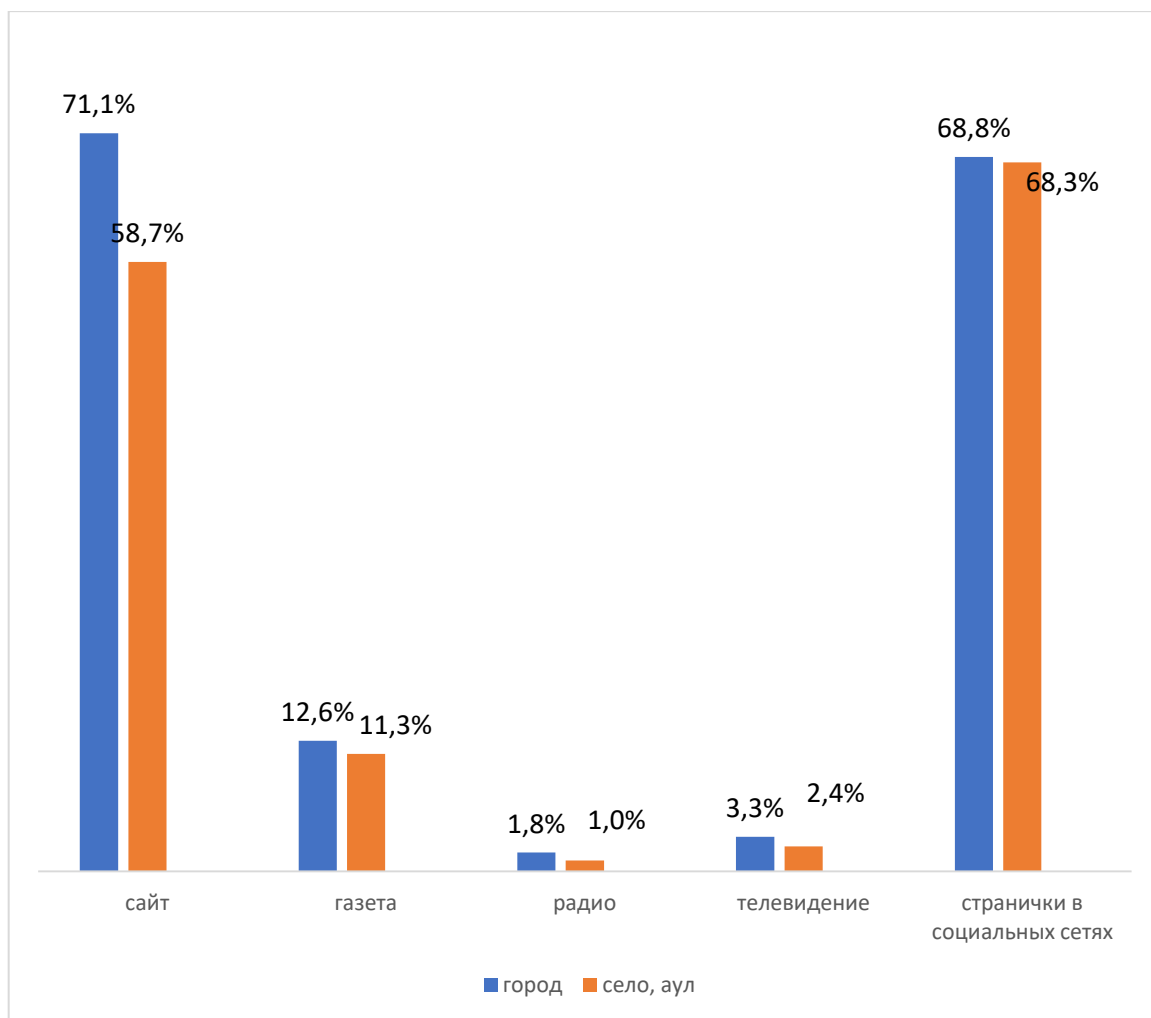


Основными источниками информации в профессиональной деятельности для учителей являются Интернет, школьная библиотека и видеоролики. Предпочтения в использовании этих источников среди городских и сельских учителей очень схожи.

25. Есть ли у Вашей школы свои:

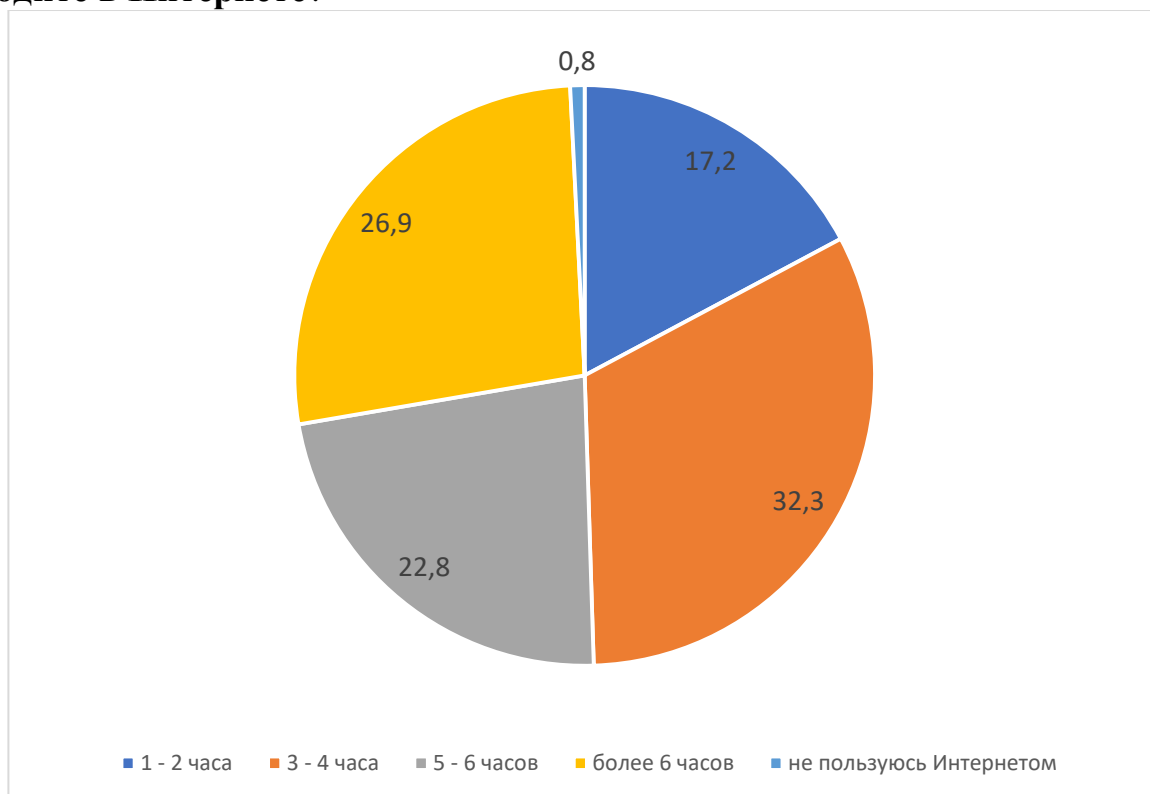


Школа - это большая семья с хорошими традициями и богатой историей. В ней происходит много интересного. Чтобы не терять существующую связь между ее настоящим и прошлым, необходимо сообщать не только о новых сведениях или подзабытых фактах из ее истории, но и том, что кажется значительным здесь и сейчас. Так же в современных условиях необходима постоянная информационная работа с родителями. 69,1% учителей ответили, что у их школы есть страничка в социальных сетях, 61,9% указали на наличие школьного сайта, 11,7% учителей сообщили что их школа выпускает собственную газету, 2,8% указали на наличие школьного телевидения и 1,3% имеют школьное радио. Электронная информационно-образовательная среда обеспечивает не только доступ к учебной информации, контроль знаний, управление процессом обучения, но и открывает возможности для творчества обучаемых, что является основой для проектирования технологий личностного развития, формирования качеств, необходимых человеку сегодняшнего дня. Одна из форм творческой работы обучаемых может быть связана с разработкой, например, школьной интернет-газеты, что пока не получило широкого распространения в образовательных учреждениях как мы видим из данных опроса.

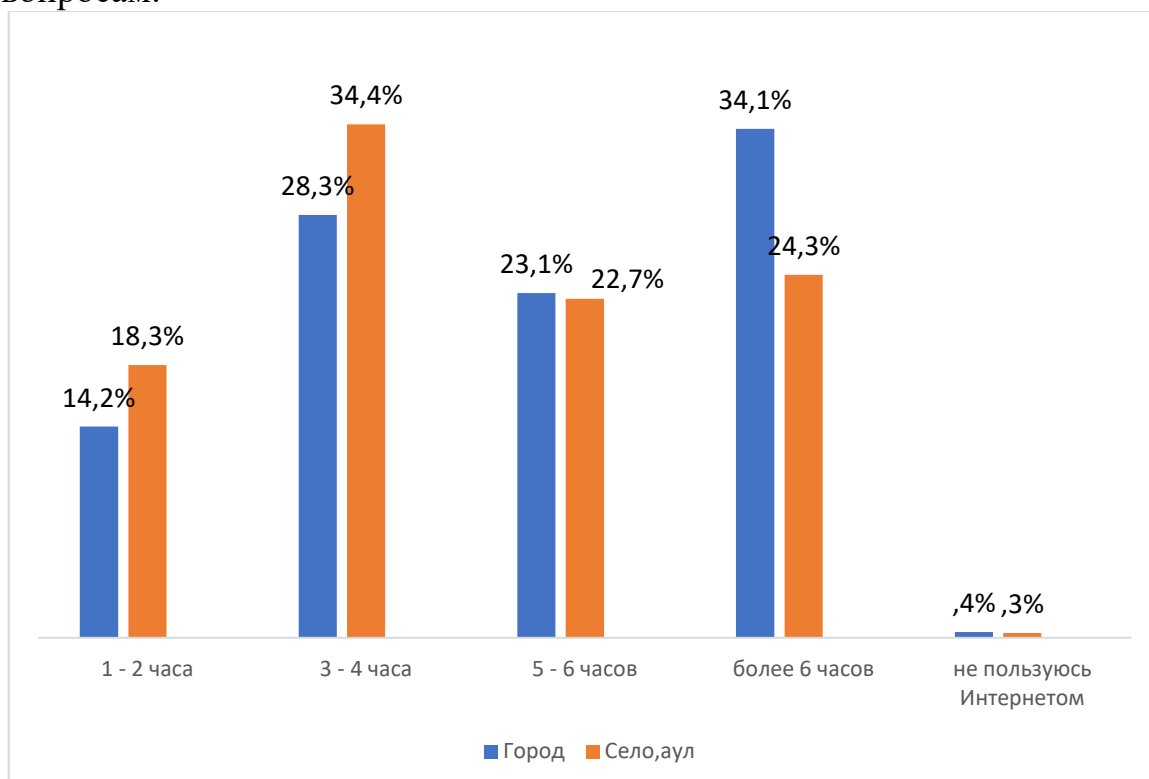


71,1% городских и 58,7% сельских школ имеют собственный сайт, 12,6% городских и 11,3% сельских школ имеют собственную газету, 68,8% городских и 68,3% сельских школ ведут странички в социальные сетях. В целом можно отметить, что развитие медиаграмотности в школах города и села схожи, но можно заметить, что городские школы всё-таки лидируют по этим вопросам. Представленность школ в социальных сетях, наличие собственных сайтов делает школы более открытыми для родителей и учеников, позволяют в более современных форматах доносить информацию до всех участников учебного процесса. Вовлечение школьников в ведение страниц школы и публикации материалов с их участием позволяют школьникам активно участвовать в школьной жизни приобретая ряд дополнительных необходимых навыков. Очень важным является наличие собственных газет у 12,6% городских и 11,3% сельских школ. Необходимо изучать подобный опыт, рассматривать с какими затратами это связано и насколько ученики вовлечены в различные этапы создания печатного издания.

26. Скажите, пожалуйста, сколько времени в течение дня Вы проводите в Интернете?

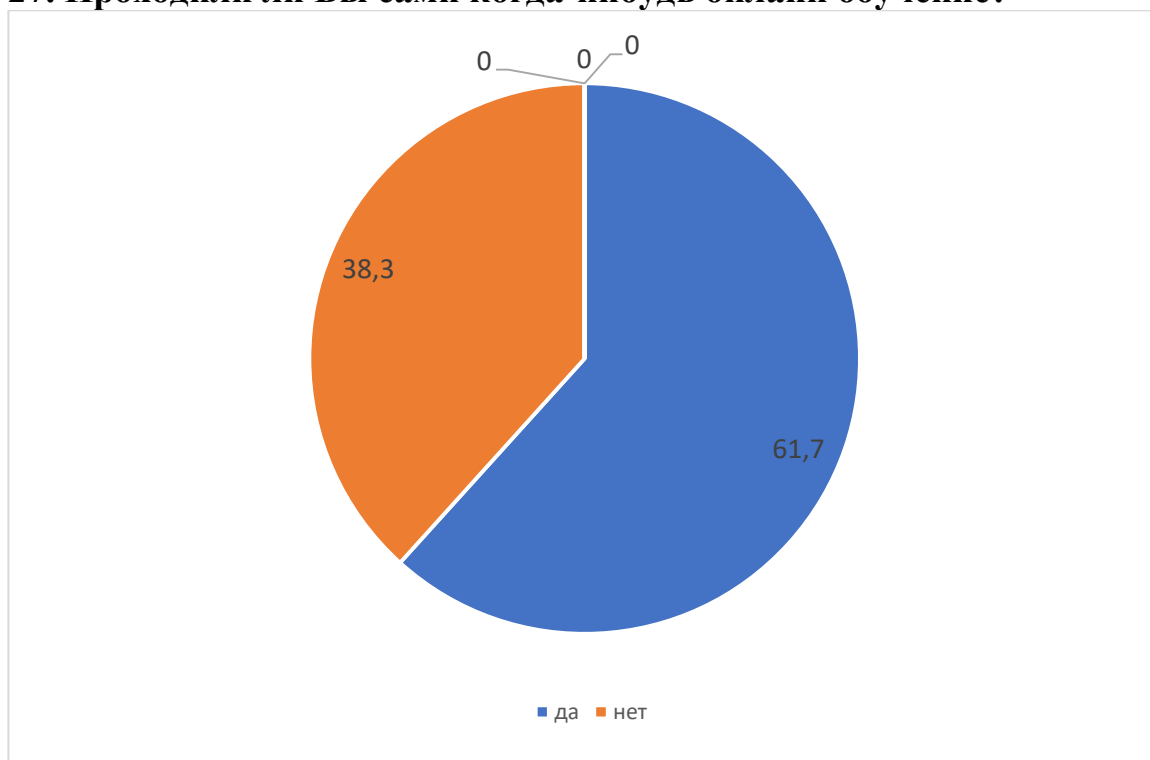


32,3% указали что ежедневно проводят в Интернете по различным вопросам 3-4 часа, 26,9% более 6 часов, 22,8% 5-6 часов, 17,2% 1-2 часа и 0,8% указали что не пользуются Интернетом. Можно отметить что большая часть учителей проводят в Интернете почти третью часть своего дня по тем или иным вопросам.

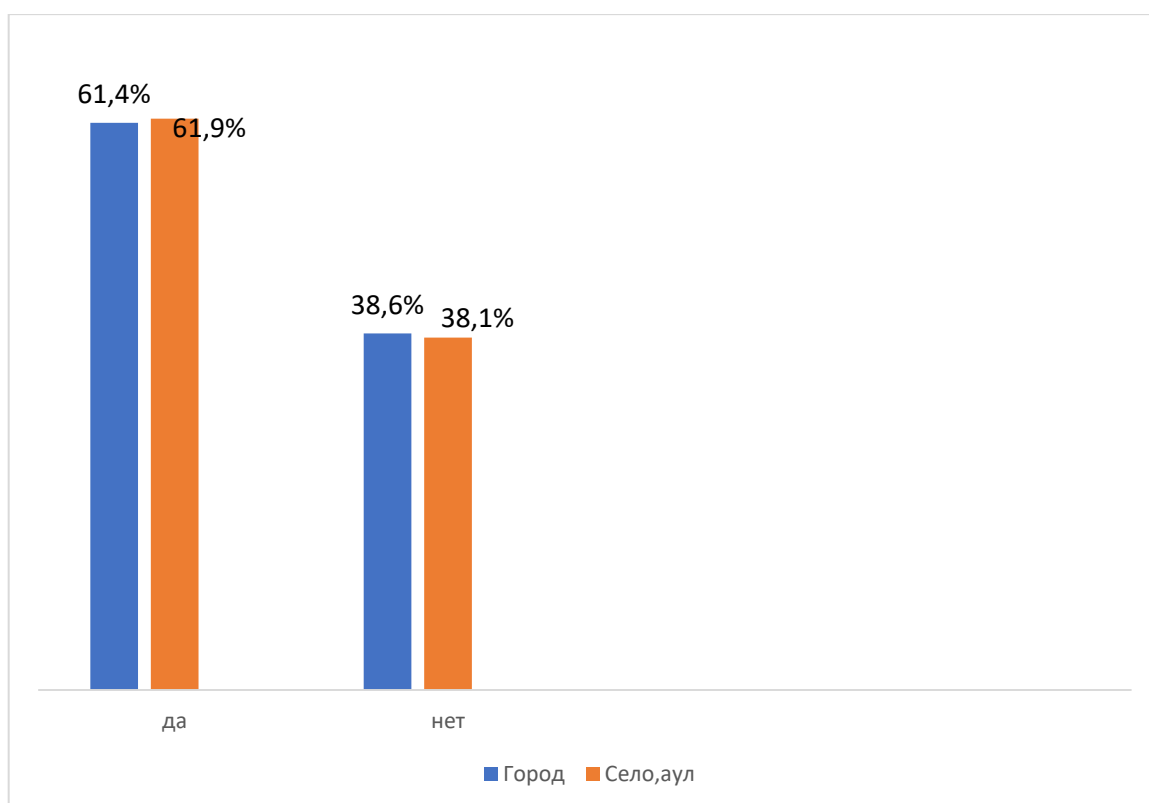


Можно отметить, что при ответе на этот вопрос учителя не разграничили понятия времени, проведённого в Интернете по рабочим вопросам и по личным т.к. ответы, имеют явную схожесть. Однако это может свидетельствовать и том что для большинства учителей общение через Интернет — это продолжение работы в которое входит проверка заданий, общение с учениками и их родителями. Сельские учителя меньше времени проводят в Интернете и соответственно больше выбрали ответ 1-2 часа (18,3%) и 3-4 часа (34,4%). Связано это может быть и с особенностями жизни на селе, где необходимость в улаживании бытовых вопросов стоит намного выше чем в городских условиях. 34,1% городских учителей проводят в Интернете более 6 часов в день т.е. можно сказать покидают рабочее место только на время сна.

27. Проходили ли Вы сами когда-нибудь онлайн обучение?

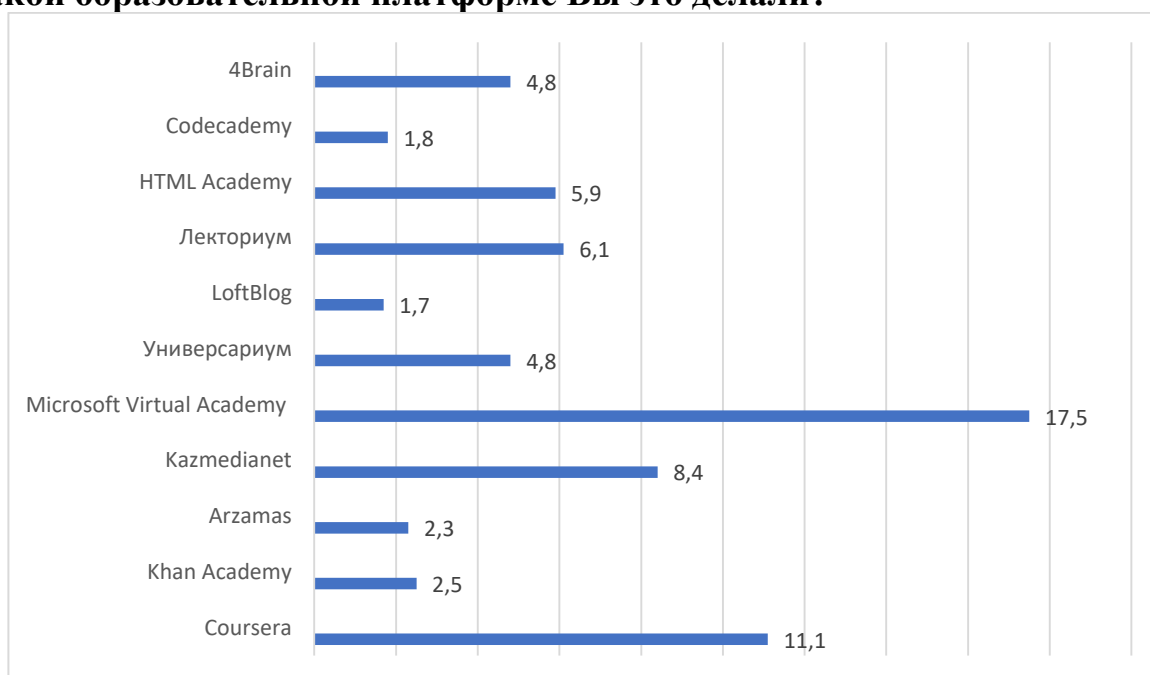


Курсы повышения квалификации для педагогов - это получение новых теоретических и практических знаний и компетенций учителя, которые необходимы для удовлетворения всех требований к специалистам в области педагогики и образования. 61,7% информантов сообщили, что проходили онлайн-обучение, 38,3% никогда не проходили онлайн-обучения. Современный мир очень быстро развивается, поэтому один из самых важных навыков современного человека - умение учиться на протяжении всей жизни. Его основы закладываются ещё в школе, и учитель является важнейшим примером для детей в этом контексте, ведь учитель учит учиться. Это в том числе и вопрос доверия учеников - разные компетенции современного учителя придают педагогу авторитета: умение пользоваться современными гаджетами, способность менять на уроке виды деятельности, навык разумного и справедливого разрешения конфликтов и так далее.



Как было отмечено в анализе общих таблиц по всем опрошенным учителям, большинство из них рассматривают онлайн обучение только как необходимость, спускаемую и организованную руководством. Поэтому схожесть цифр среди городских и сельских учителей объясняется прохождением или не прохождением онлайн обучения только как вынужденная необходимость.

28. Если Вы проходили онлайн обучение, то, укажите, пожалуйста, на какой образовательной платформе Вы это делали?



Среди указанных платформ самой популярной является Microsoft Virtual Academy, на ней прошли обучение 17,5% опрошенных учителей, 11,1% прошли курсы Coursera, 8,4% - kazmedianet, 6,1%- Лекториум, 4,8% универсариум, 2,5%- Khan Academy, 2,3% - Arzamas, 1,8% - Codecademy, 1,7% Loft Blog. Повышение квалификации необходимо, во-первых, потому что примерно каждые пять лет меняются дети и приходят в школу с новыми потребностями и запросами, во-вторых, появляются новые технологии, с которыми учителю нужно уметь работать, и нужно понимать, какими компетенциями современному и успешному учителю нужно обладать. Ещё одна важная причина постоянно учиться – не стать устаревшим для детей. Для учителя мало идти с детьми в одном темпе - необходимо их опережать.

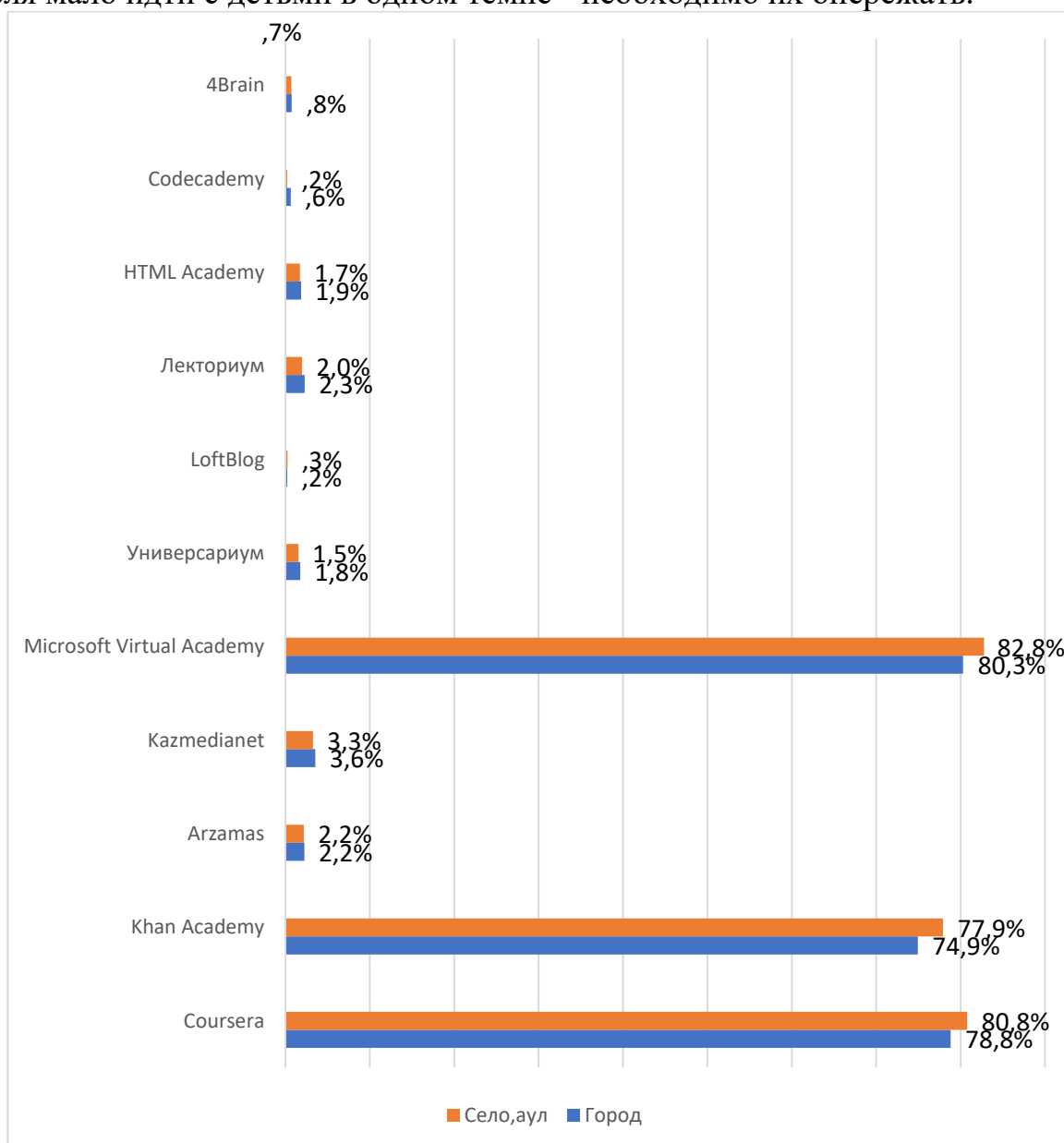
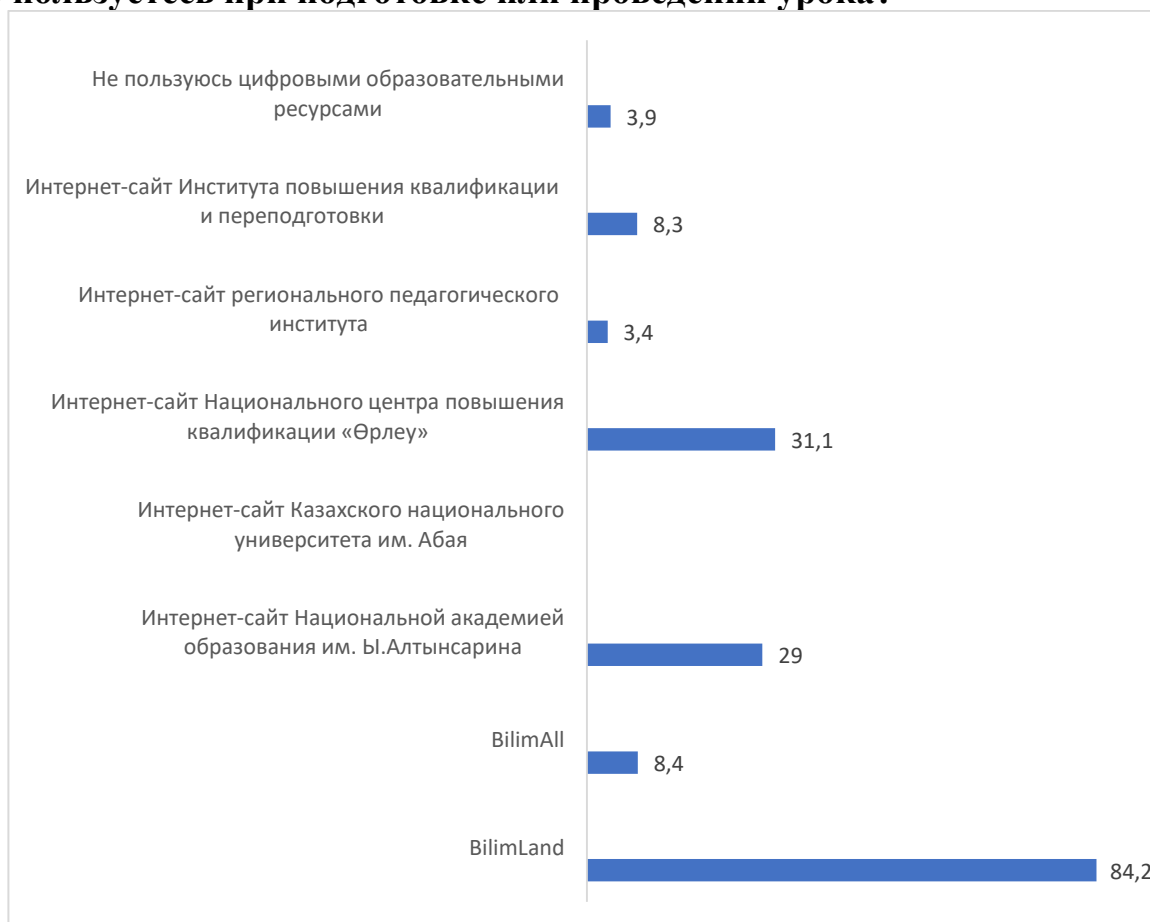


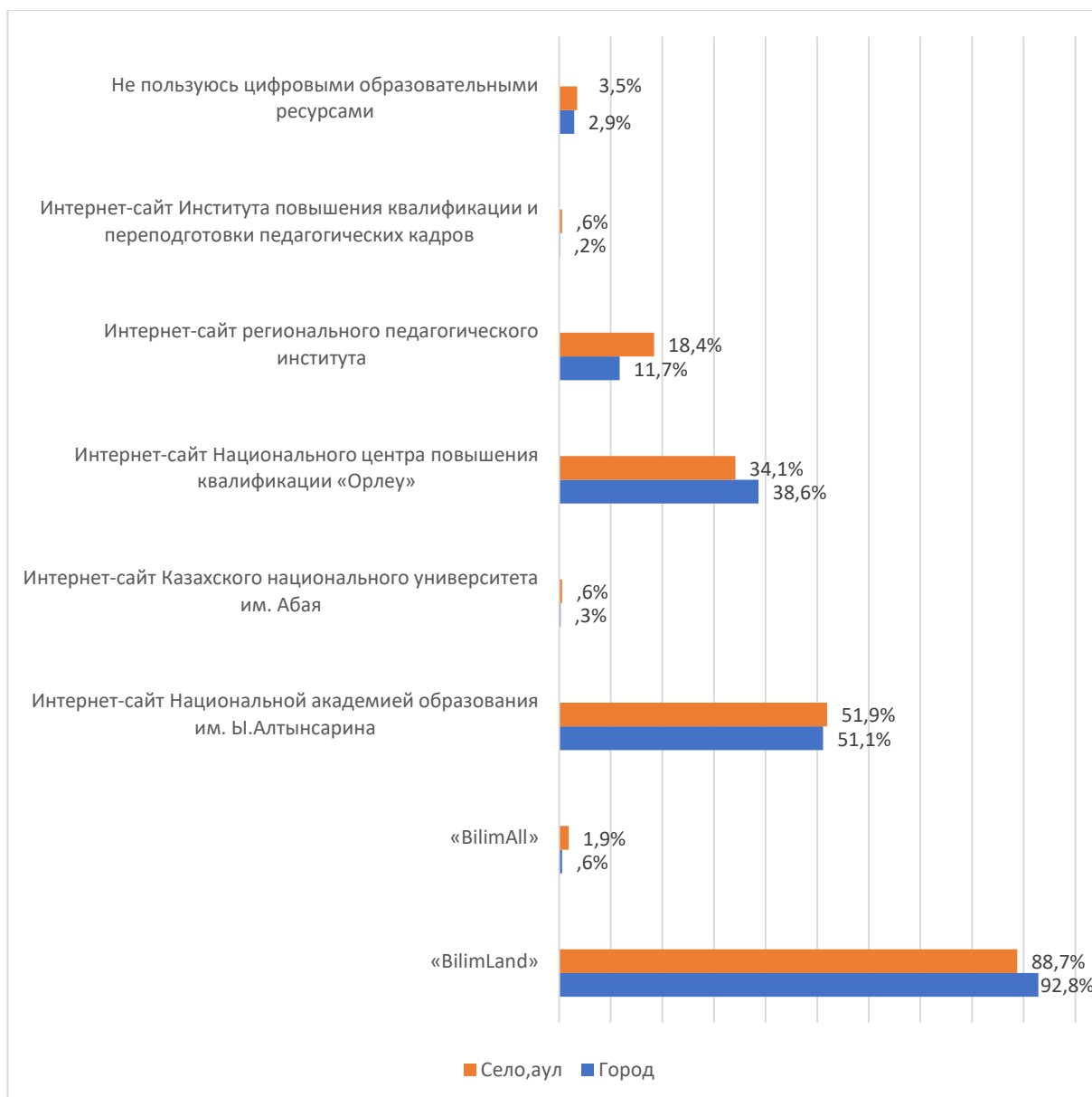
Диаграмма наглядно показывает предположение, вызванное ответами на 27 вопрос. Учителя, прошедшие онлайн обучение называют одни и те же платформы как в городе, так и в сельской местности. Самыми популярными стали Coursera (78,8% и 80,8%), Khan Academy (74,9% и 77,9%) и Microsoft

Virtual Academy (80,3% и 82,8%). Можно отметить даже небольшой числовой перевес среди учителей сельской школы.

29. Какими цифровыми образовательными ресурсами Вы чаще всего пользуетесь при подготовке или проведении урока?

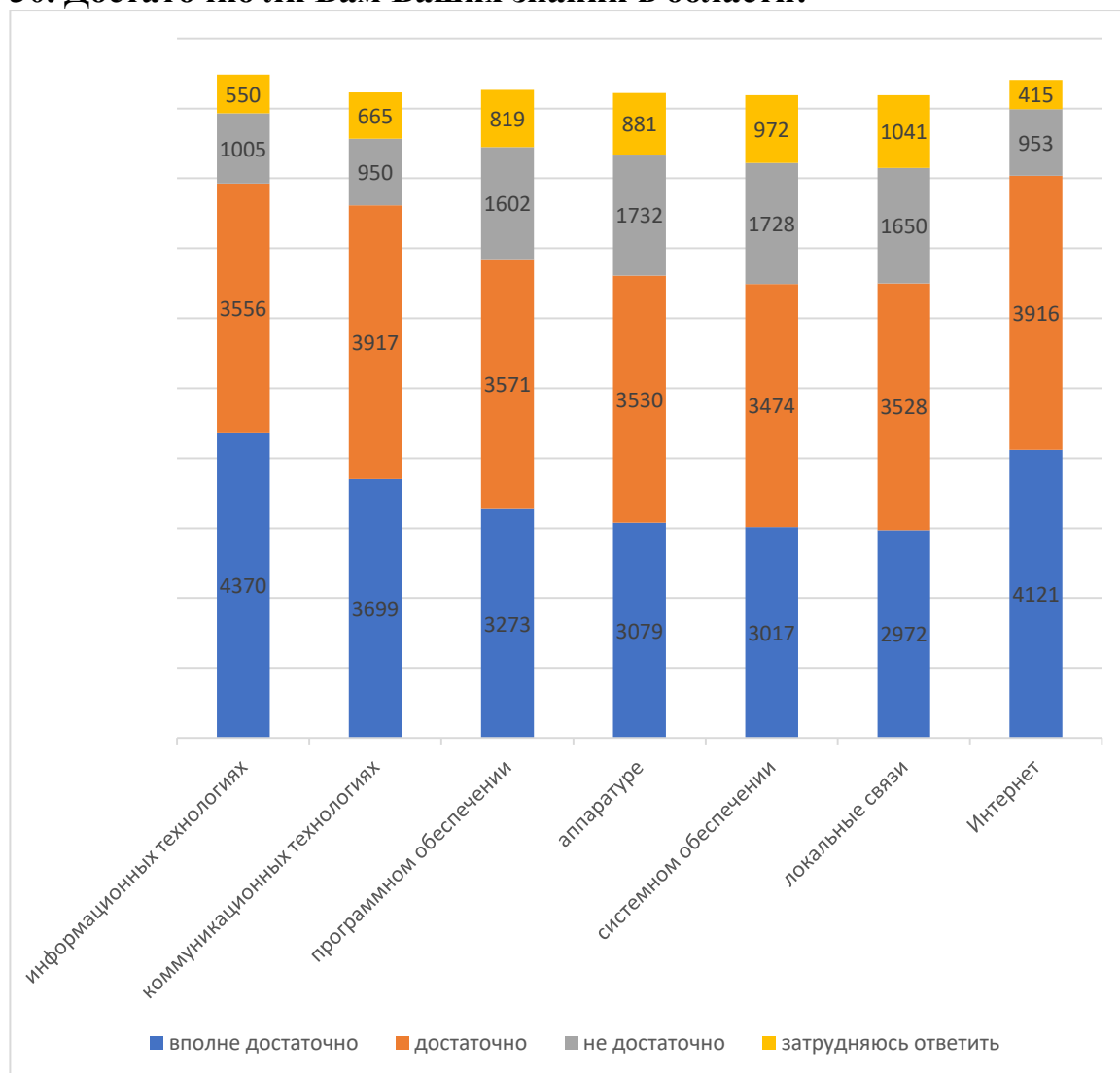


Современный образовательный процесс трудно представить без качественного обеспечения учебными электронными материалами. За последнее время их видовой состав пополнился такими новейшими педагогическими программными средствами, как электронные учебные пособия, средства компьютерного моделирования, Интернет-сайты, тренажеры, обучающие программы и другие образовательные ресурсы. Подавляющее большинство опрошенных учителей используют при подготовке и проведении занятия bilimland – 84,2%, Интернет-сайтом Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» - пользуются 31,1%, Интернет сайтом Казахского национального университета им. Абая пользуются 29%.



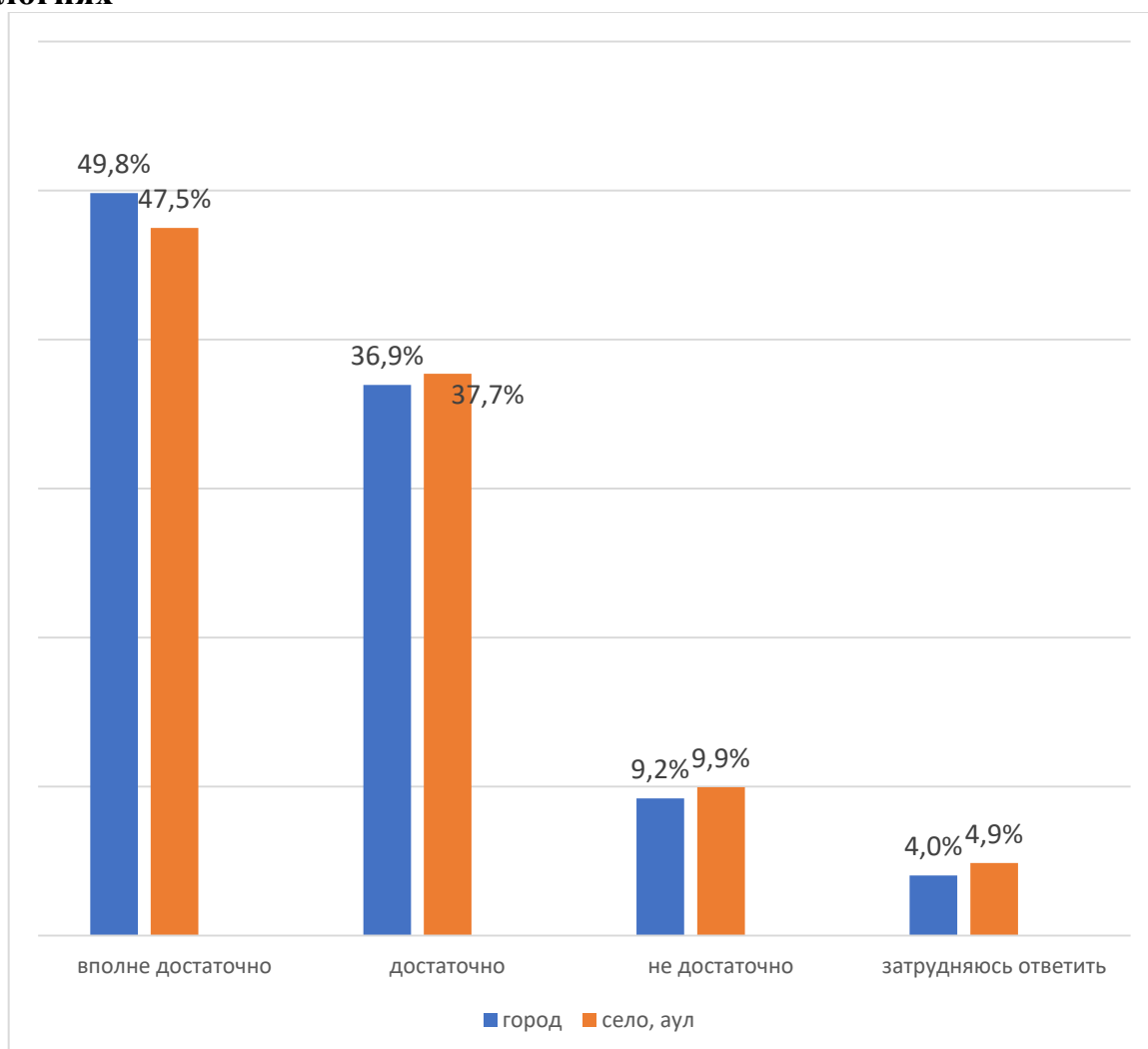
Использование образовательных ресурсов также продемонстрировало схожесть предпочтений среди городских и сельских учителей, поэтому можно смело заявлять, что выбор обусловлен спущенными директивами от руководства, а также доступностью сайтов. Самыми популярными являются bilimland (92,8% и 88,7%), Интернет-сайт Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарына (51,1% и 51,9%), интернет-сайт Национального центра повышения квалификации «Орлеу» (38,6% и 34,1%), Интернет-сайт регионального педагогического института (11,7% 18,4%).

30. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области:



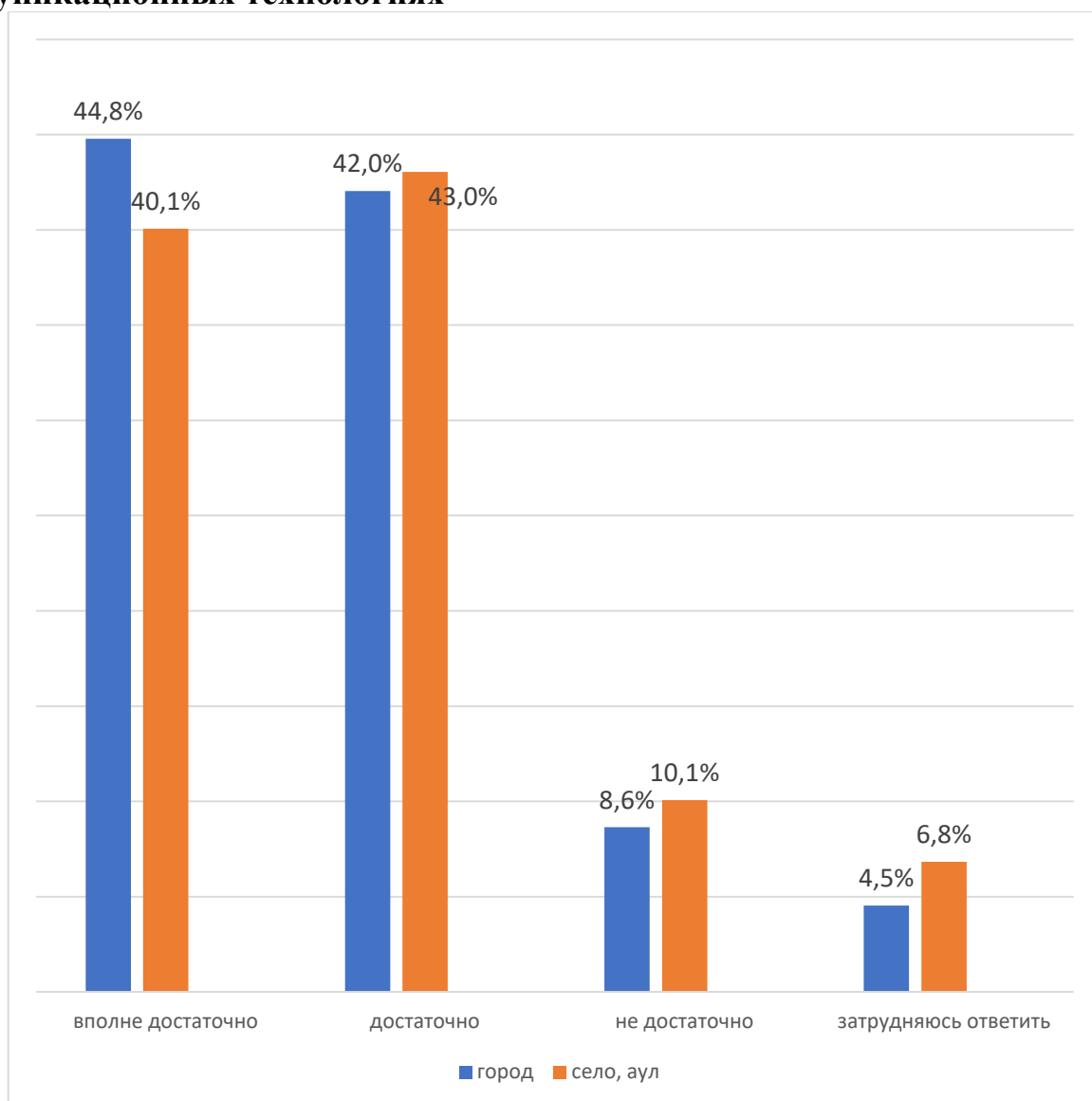
Цифровая грамотность учителя объединяет важные группы навыков: компьютерная грамотность включает и пользовательские, и специальные технические навыки в области компьютеров, ИКТ грамотность (набор пользовательских навыков для использования сервисов и культурных предложений), информационная составляющая (способность находить оптимальные решения, получать, выбирать, обрабатывать, передавать, создавать и использовать цифровую информацию), что чаще всего используют учителя в своей профессиональной деятельности. Большинство учителей оценивают свои знания в области информационно-коммуникативных технологий как достаточные и вполне достаточные. Можно сделать вывод, что учителя находят ответы на все запросы и вызовы современного времени. Сомневающихся или оценивающих свои навыки как недостаточные в разы меньше.

30.1. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: информационных технологиях



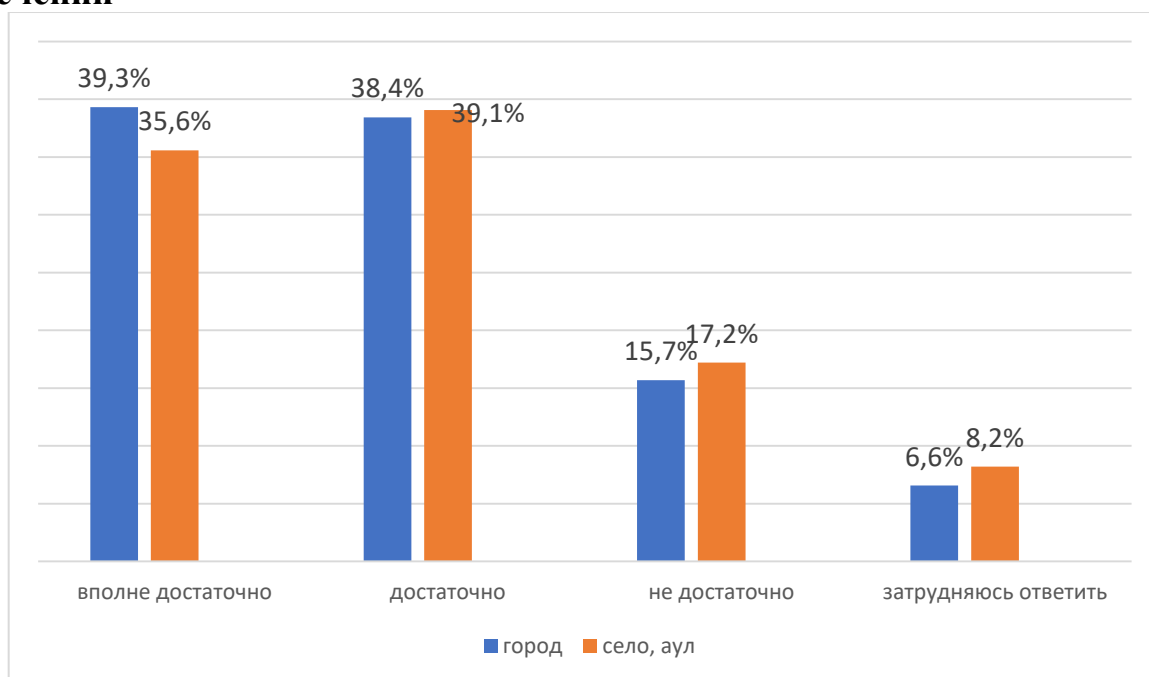
Большинство учителей уверены, что для их профессиональной деятельности имеющихся знаний в области информационных технологий достаточно, так считают 36,9% городских и 37,7% сельских учителей, вполне достаточно 49,8% городских и 47,5% сельских учителей. Несколько выше показатели неудовлетворённости своими знания в данной области среди сельских учителей, так 9,9% из них считают, что знаний недостаточно, а 4,9% не смогли ответить на поставленный вопрос.

30.2. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: коммуникационных технологиях



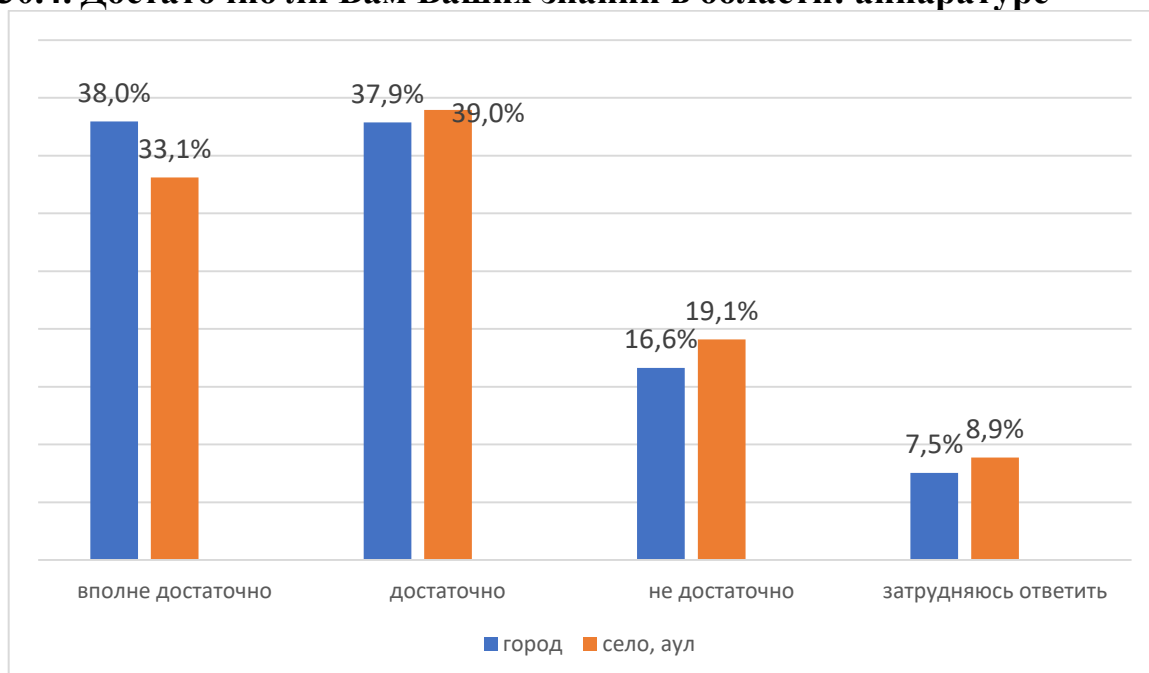
Знаниями в области коммуникационных технологий вполне достаточно владеют 44,8% городских и 40,1% сельских учителей, достаточно 42% городских и 43% сельских учителей. Как и в предыдущем вопросе сельские учителя в большей степени заинтересованы в повышении уровня знания в области коммуникационных технологий таковых оказалось 10,1% и 6,8% сельских учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

30.3. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: программном обеспечении



Если сравнивать ответы на 30.3 вопрос и предыдущие, то знания программного обеспечения учителя оценивают несколько ниже. Так во многом повышается процент тех, кто считает свои знания в этом вопросе недостаточными, среди них 15,75% городских и 17,2% сельских учителей, а также выше показатели среди тех, кто не смог ответить на поставленный вопрос в городе таковых 6,6% в сельской местности 8,2%.

30.4. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: аппаратуре

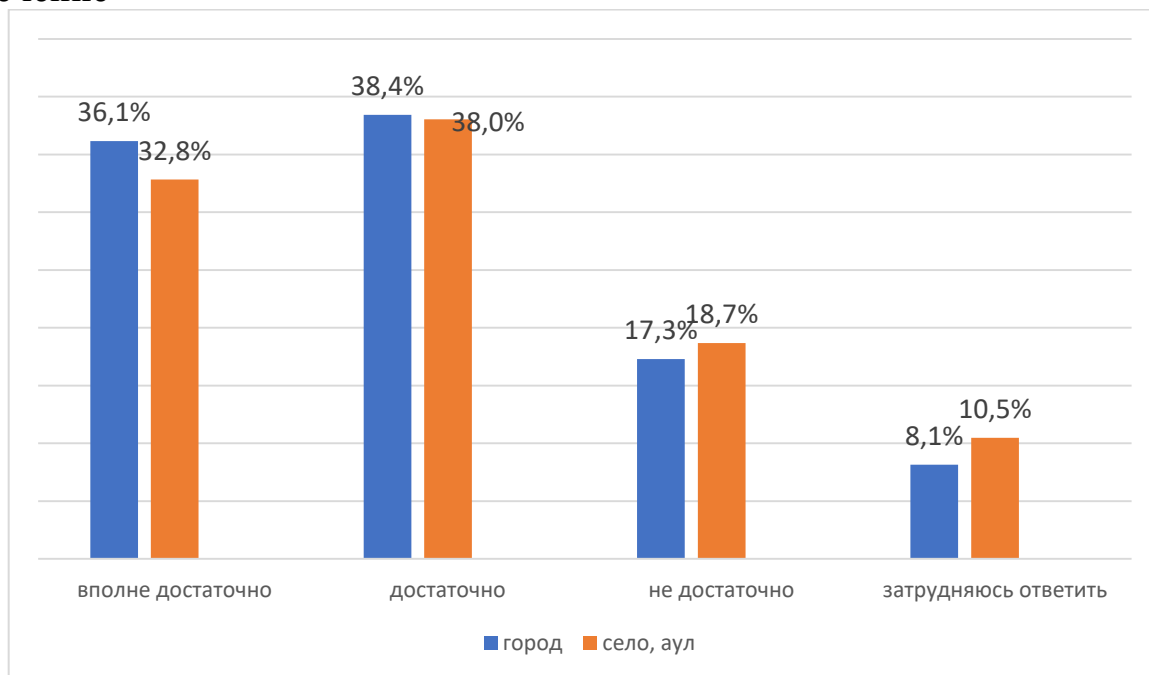


Как и в предыдущем вопросе наблюдается снижение ответов, демонстрирующих уверенность в знаниях связанных с аппаратурой, и увеличение числа тех, кто не доволен своими знаниями или не смог их верно

оценить. Среди городских учителей 16,6% считают, что знаний в аппаратуре им недостаточно для работы и повседневной жизни, среди сельских учителей таковых 19,1%. Затруднились с ответом 7,5% городских и 8,9% сельских учителей.

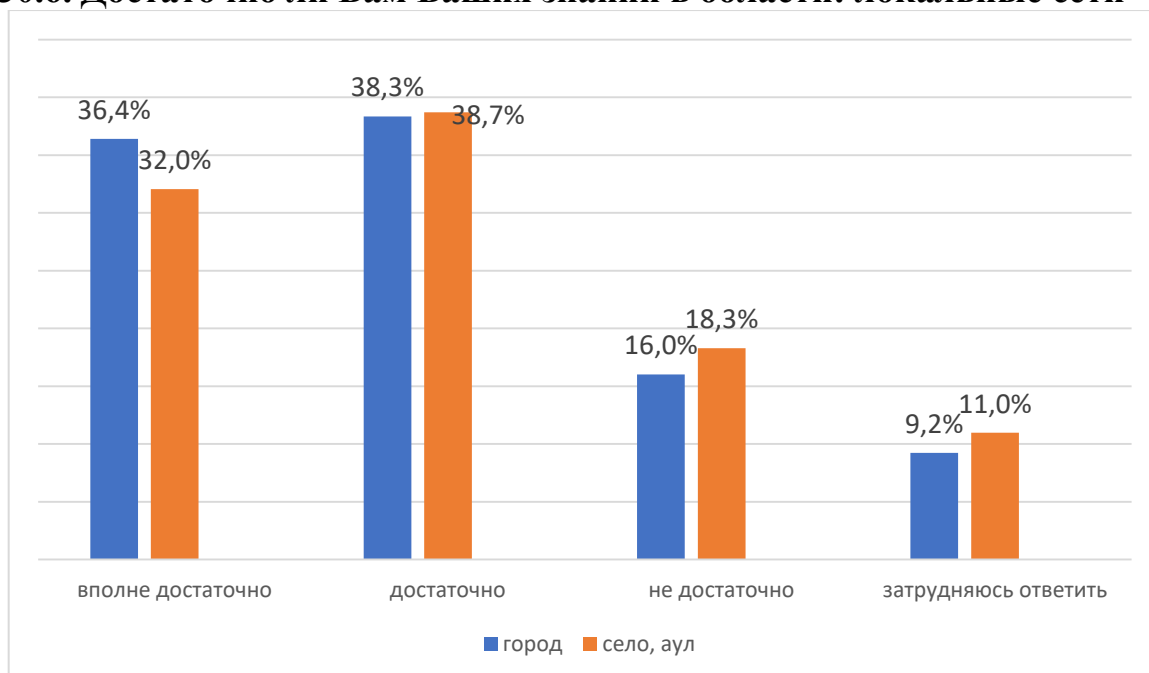
38% городских и 33,1% сельских учителей считают, что знаний в области аппаратуры им вполне достаточно. 37,9% городских и 39% сельских учителей считают, что знаний в данной области достаточно.

30.5. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: системное обеспечение



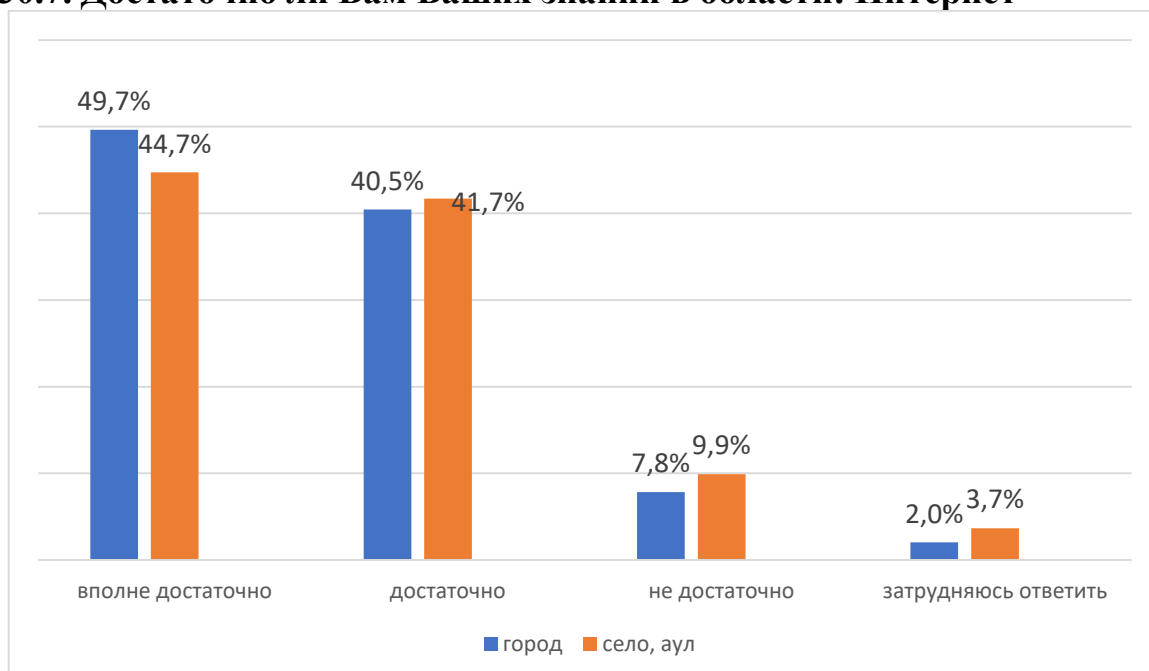
Среди городских учителей несколько выше процент тех, кто во вполне достаточной и достаточной степени удовлетворены своими знаниями в области системного обеспечения. Как и в предыдущем вопросе заметен рост неудовлетворенных своими знаниями в этом вопросе, среди городских учителей это 17,3% среди сельских 18,7%. 8,1% городских и 10,5% сельских учителей не смогли точно оценить степень владения знаниями в области системного обеспечения.

30.6. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: локальные сети



Знания, связанные с использованием локальных сетей, так же вызывают примерно одинаковые тревоги как среди городских, так и среди сельских учителей. 38,3% городских и 38,7% сельских учителей считают свои знания в этой области достаточными, 36,4% и 32% соответственно вполне достаточными. Испытывают трудности в работе и повседневной жизни 16% городских и 18,3% сельских учителей. 9,2% городских и 11% сельских учителей не смогли точно определить свой уровень владения.

30.7. Достаточно ли Вам Ваших знаний в области: Интернет

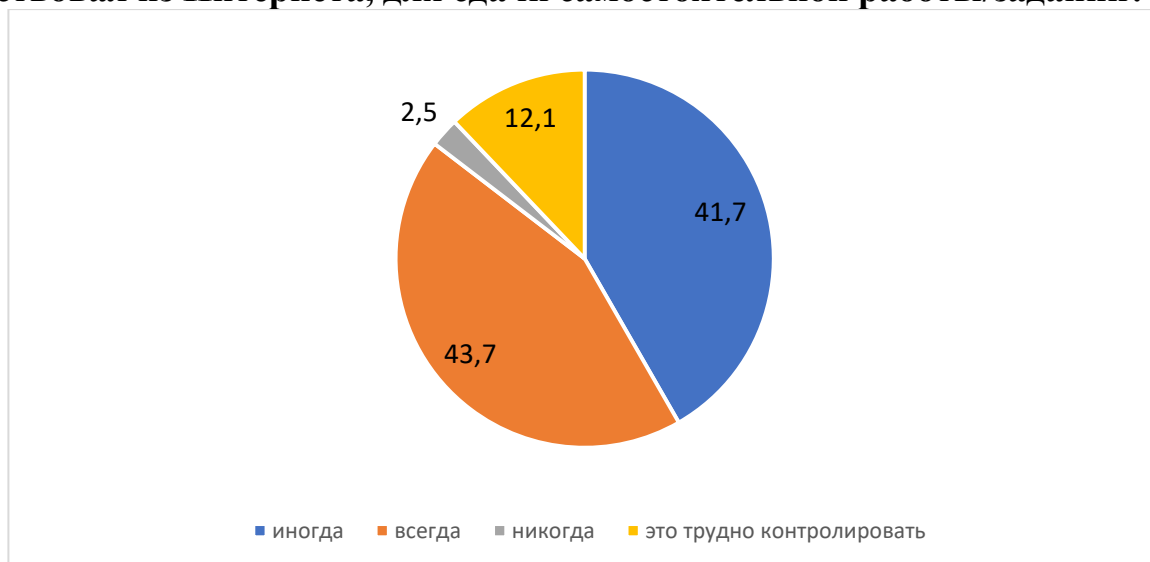


Ответы на вопрос об удовлетворенности своими знаниями в области Интернет демонстрируют большую уверенность учителей. 49,7% городских и 44,7% сельских учителей считают свои знания вполне достаточными и 40,5% и

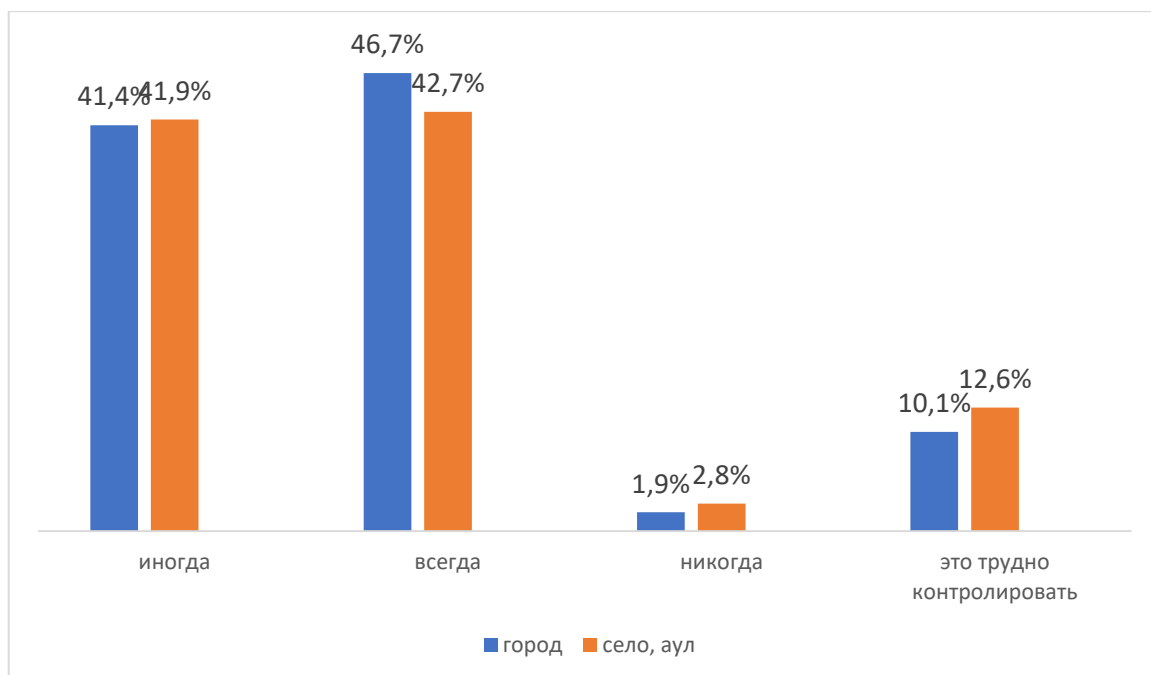
41,7% соответственно достаточными. Резко снижается число тех, кто не может определить свой уровень владения Интернетом, в городе таких 2% в сельской местности 3,7%.

Подводя итог 31 вопросу и сравниваю ответы по всем показателям можно сделать вывод, что учителя испытывают меньшую уверенность в том, что связано с технической стороной аппаратуры различного рода (компьютеры, интерактивные диски и т.д.) с их функционированием и возможностью самостоятельного обслуживания решения возникающих вопросов. Испытывают большую уверенность в тех пунктах, которые непосредственно вошли в их повседневную жизнь, то чем они пользуются ежедневно и зачастую смогли обучиться самостоятельно. Однако не стоит преувеличивать эти показатели. Оценка собственных навыков и знаний в области Интернета и социальных сетей может быть весьма завышена т.к ряд угроз учителя не могут предвидеть и предотвратить.

31. Можете ли Вы распознать информацию, которую ученик заимствовал из Интернета, для сдачи самостоятельной работы/заданий?

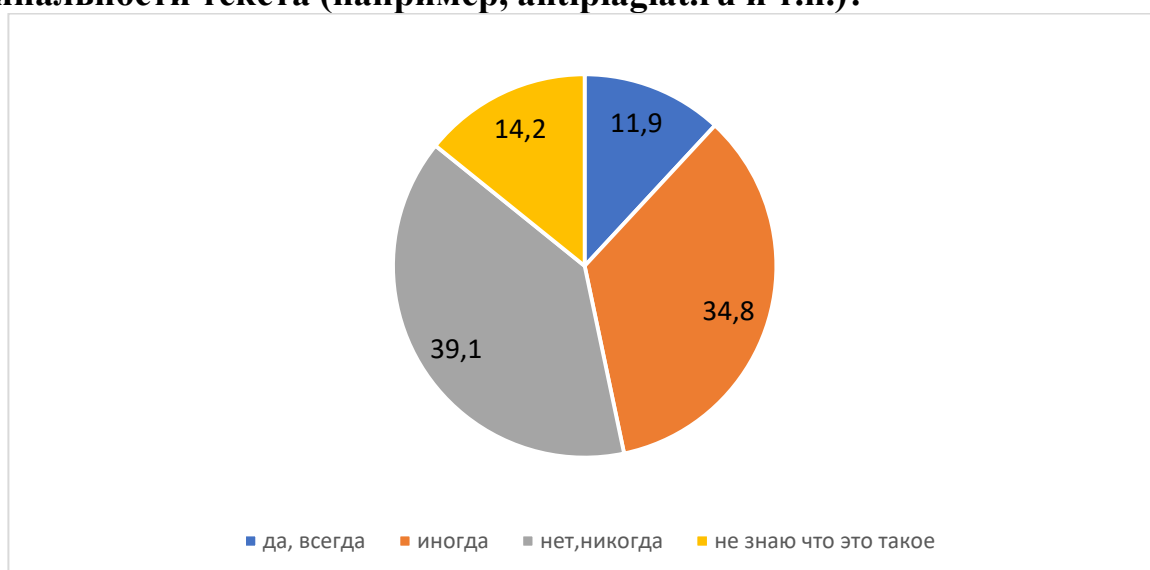


43,7% опрошенных учителей с уверенностью могут выявить плагиат среди обучающихся, 41,7% иногда могут определить самостоятельно сделана работа учеником или она списана с Интернета, 12,1% учителя ответили, что понимают наличие подобного факта, но признаются, что его трудно контролировать. 2,5% учителей признались, что почти никогда не могут распознать заимствование из Интернета. Конечно же нужно отметить, что использование заимствования текста без ссылки на авторство зачастую может быть предупреждено бдительностью и требовательностью учителя. Ученики очень тонко чувствуют на каком уроке можно «схалтурить», а на каком нет. Конечно это новый вызов современного дистанционного образования и учителям придется брать груз ответственности на свои плечи и работать с программами на проверку текстов, а также детально вычитывать работы обучающихся проводить разъяснительную работу.



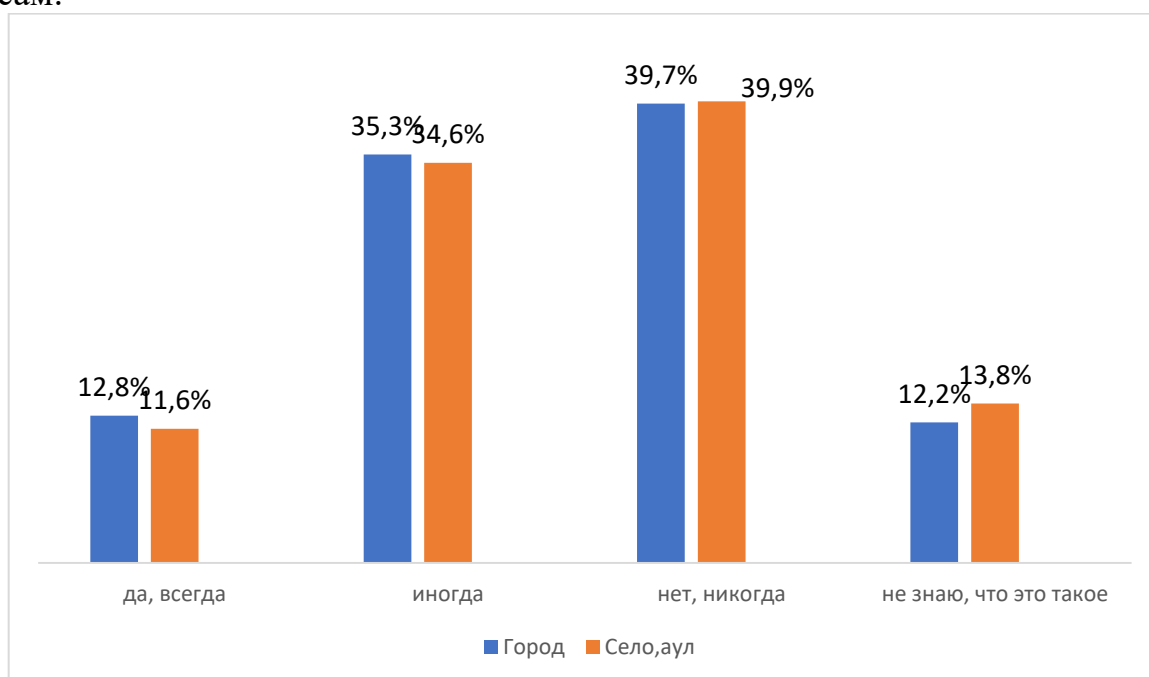
Среди городских учителей выше показатели способности распознавать заимствованную из интернета информацию так ответили 46,7% городских учителей и 42,7% сельских. При выборе варианта ответа «иногда» и городские, и сельские учителя продемонстрировали схожесть мнений 41,4% и 41,9% соответственно. Важно отметить что показатели никогда (2,8%) не могут распознать и это трудно контролировать (12,6%) выше среди сельских учителей. Ответы весьма явно коррелируют с распределением ответов в 30 вопросе. Поэтому можно сделать вывод, что неспособность контролировать работы учеников связаны с отсутствием знаний и практики в области информационных технологий и медиаграмотности.

32. Используете ли Вы в своей работе сервисы по проверки оригинальности текста (например, antiplagiat.ru и т.п.)?



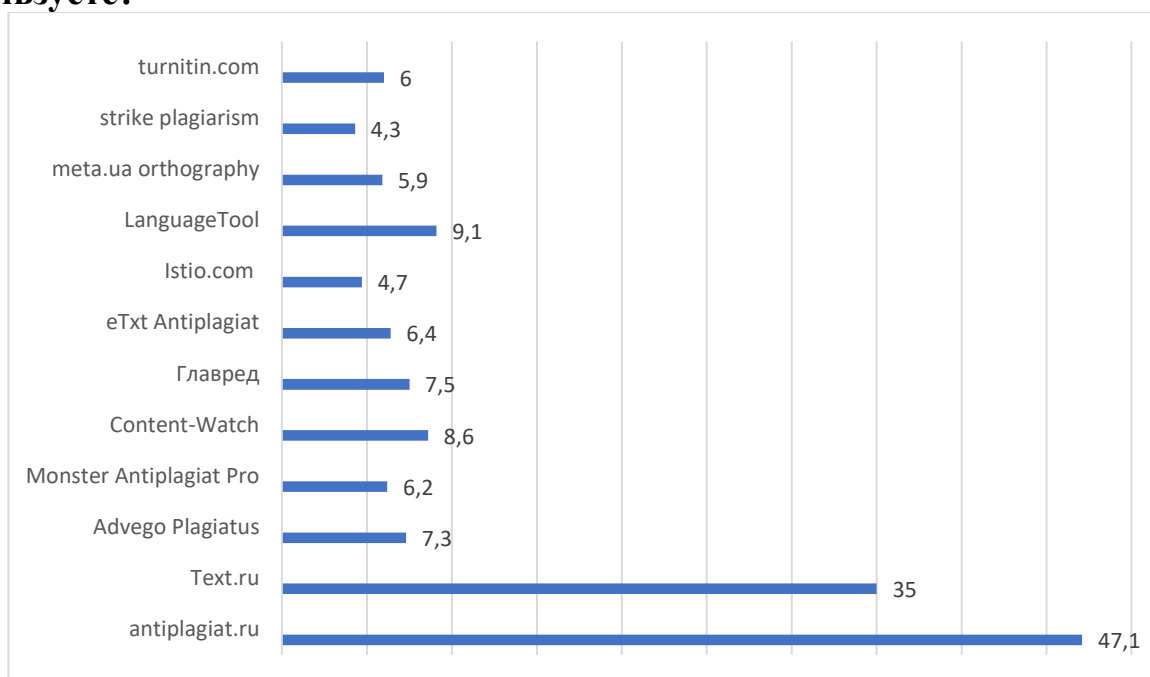
39,1% учителей ответили, что никогда не использовали в своей работе сервисы по проверки текстов на оригинальность, 34,8% иногда обращаются к

подобным сервисам, 14,2% учителей ответили, что даже не знают, что это такое. И только 11,9% учителей ответили, что всегда проверяют работы учеников на оригинальность и не допускают заимствования. Данный вопрос вскрывает одну из проблем современного образования. Необходимо повышать навыки работы учителей с рядом программ по проверке оригинальности, а также проводить обучающие тренинги по возможностям поиска и скачивания информации, а также возможностям скрыть заимствование и предупредить подобный факт. Ученики опережают учителей в своих знаниях по этим вопросам.

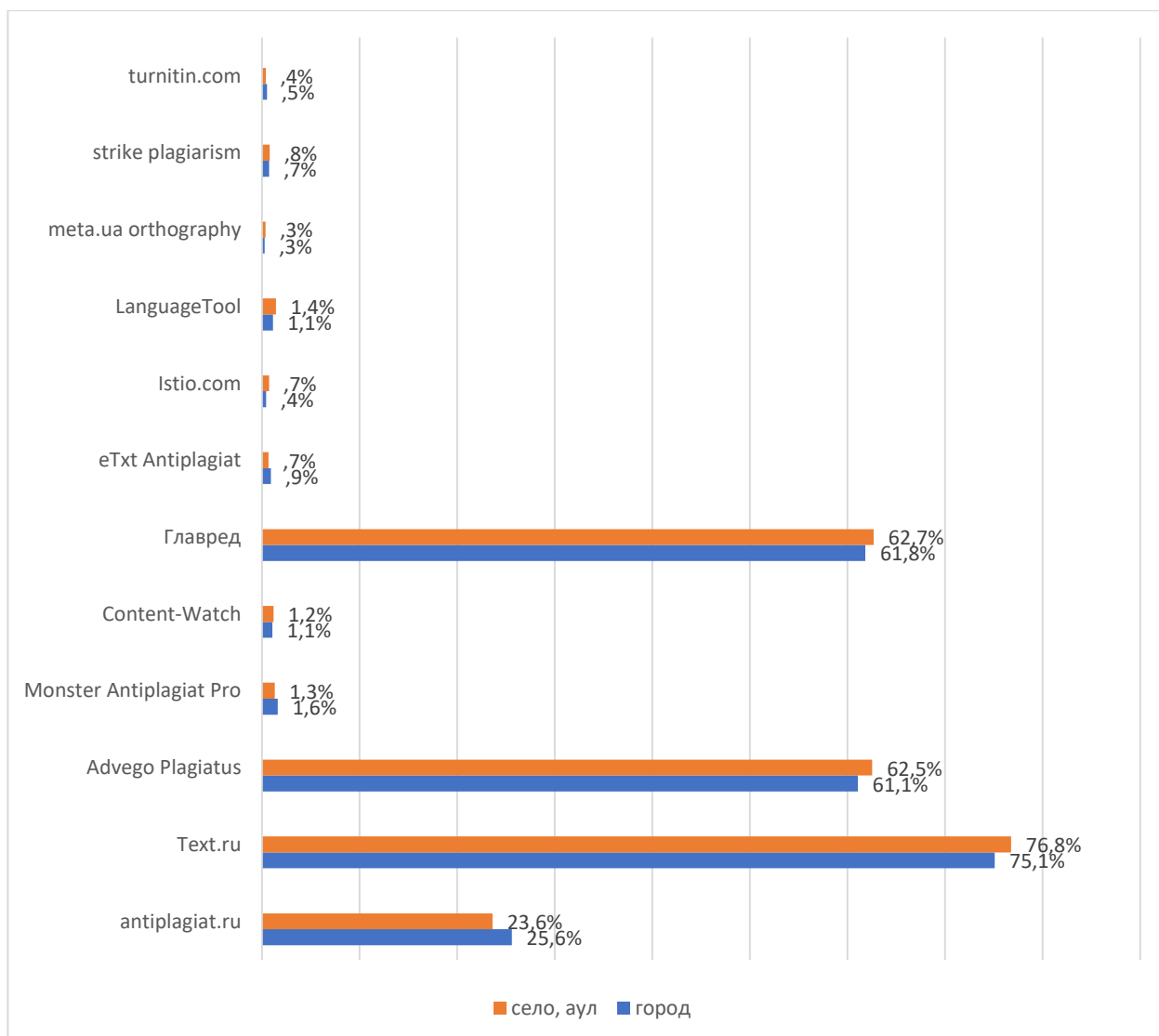


Только 12,8% городских и 11,6% сельских учителей используют в своей работе сервисы по проверки оригинальности текста, 35,3% городских и 34,6% сельских учителей делают это иногда. 39,7% городских и 39,9% сельских учителей никогда не проверяют работы своих учеников на оригинальность. Подводя итог анализируемому вопросу важно отметить, что среди опрошенных учителей в сравнении с общим числом и распределением по предметам доминируют учителя начальной школы и возможно в силу специфики своей работы и неопытности в поисках информации в Интернете учеников начальных классов они не сталкиваются с подобными трудностями. Однако несмотря на эту оговорку можно наблюдать системное игнорирование учителями формирования навыка академической честности среди учеников. Школа является одним из важных элементов в последовательности образовательных циклов молодых людей. Именно там должны закладываться основы понимания невозможности использования в своей работе чужого текста без оформления авторства.

33. Какие именно сервисы по проверки оригинальности текста Вы используете?



Из предыдущего вопроса видно, что менее 50% опрошенных учителей знают о сервисах проверки текста на заимствование. Среди тех, кто использует подобные сервисы, ответы распределилась следующий образом: 47,1% используют программу antiplagiatiat.ru, 35% - Text.ru, 9,1% - LanguageTool, 8,6% - Content-Watch, 7,5% - [главред](http://Главред), 7,3% - Advego Plagiatus. Учителя использующие сервисы по проверке текста на оригинальность обладают достаточно широким спектром знаний о существующих программах.

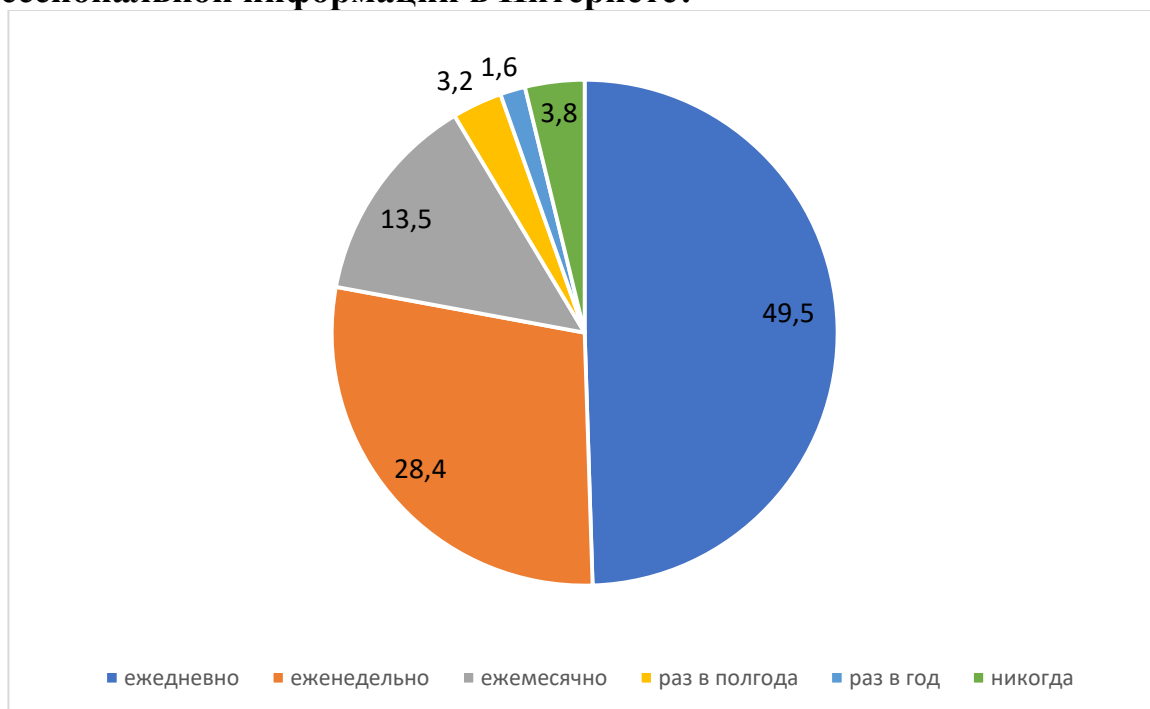


Среди учителей, использующих в своей работе сервисы по проверки оригинальности текста самыми популярными стали:

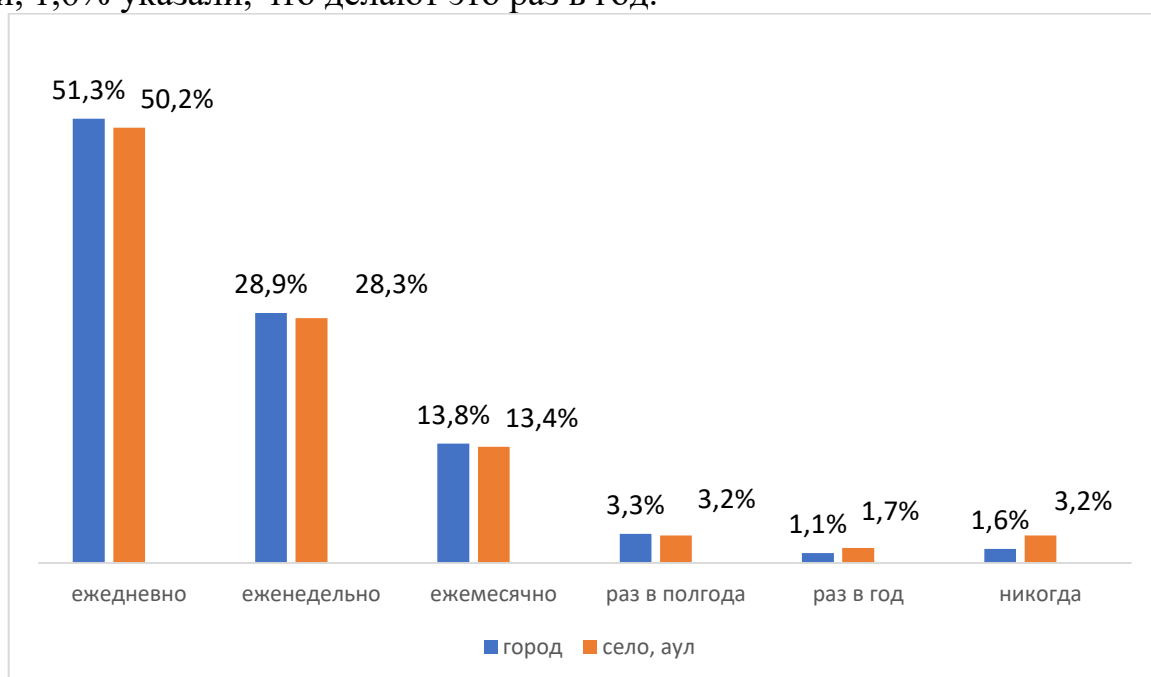
- Text.ru
- Главред
- Advego Plagiatus
- Антиплагиат.ру

Конечно отдельному анализу должны подвергнуты и используемые сервисы. У большинства из них отсутствует возможность проверки на оригинальность текстов на казахском языке, что снижет потребность и возможность учителей использовать подобные сервисы.

34. Скажите, пожалуйста, насколько часто Вы пополняете запас профессиональной информации в Интернете?

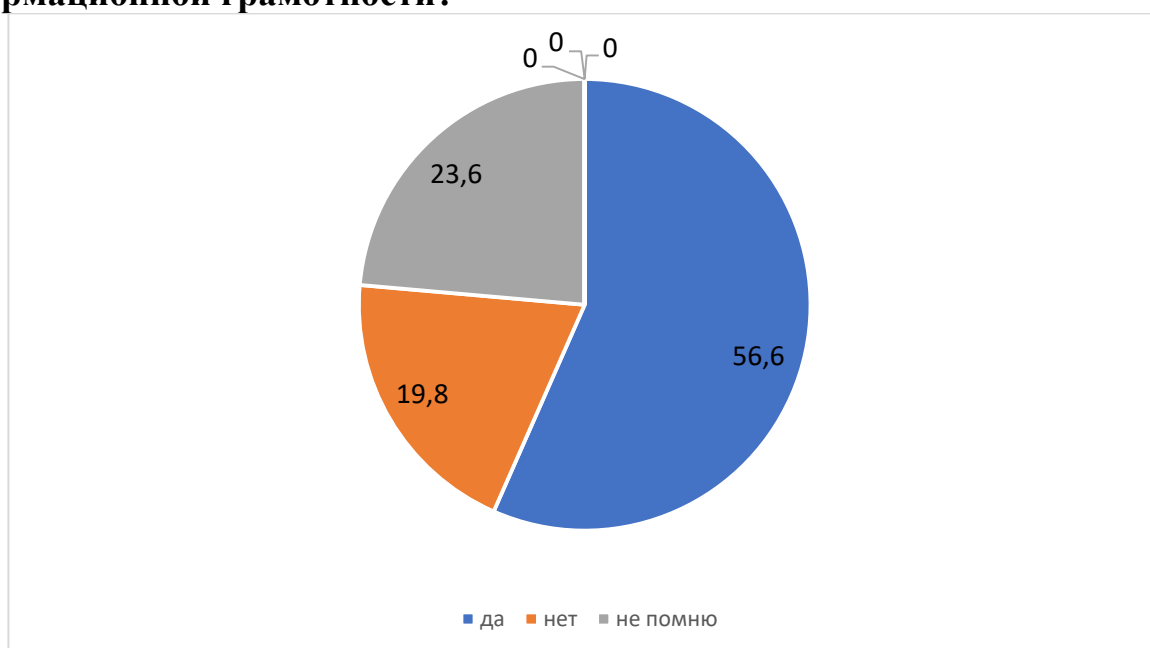


Благодаря Интернету есть уникальная возможность для каждого педагога изучать положительный опыт коллег и использовать его в своей практике, изучать новейшие достижения науки и техники, знакомиться с нормативно-правовыми документами, участвовать в форумах и конференциях, повышать уровень педагогического мастерства без отрыва от производства. 49,5% респондентов ответили, что ежедневно пополняют запас профессиональной информации в Интернете, 28,4% делают это еженедельно, 13,5% ежемесячно, 3,8% никогда не используют для этого Интернет, 3,2% раз в полгода обращаются к Интернету за пополнением профессиональных знаний, 1,6% указали, что делают это раз в год.

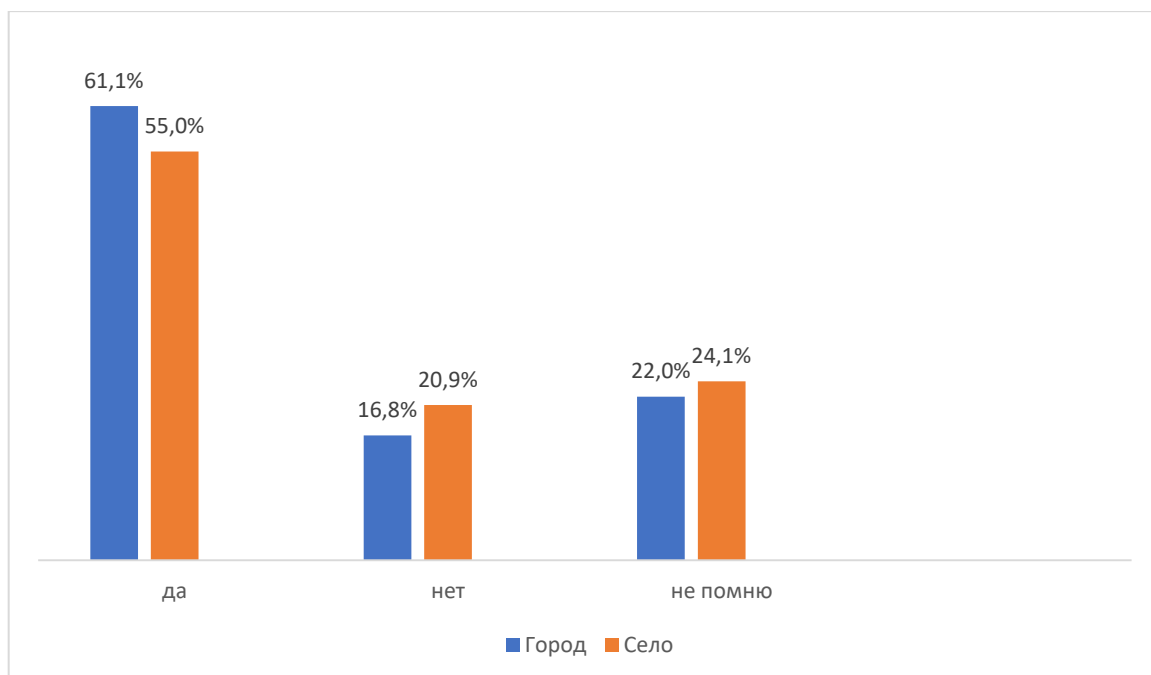


Современные учителя очень много времени проводят по рабочим вопросам в Интернете и не удивительно, что в большинстве пополняют запас профессиональных знаний именно там. Действительно сегодня Интернет упрощает ряд вопросов в поиске необходимой литературы и её доступности. 51,3% городских учителей и 50,2% сельских учителей ежедневно используют Интернет для пополнения запаса профессиональной информации. 28,9% и 28,3% соответственно делают это еженедельно, 13,8% и 13,45 ежемесячно. 1,6% городских и 3,2% сельских учителей не используют Интернет никогда.

35. Проводился ли в Вашей школе или на курсах повышения квалификации семинар/урок для учителей по правилам поиска и использования информации в Интернете/по медиаграмотности, информационной грамотности?

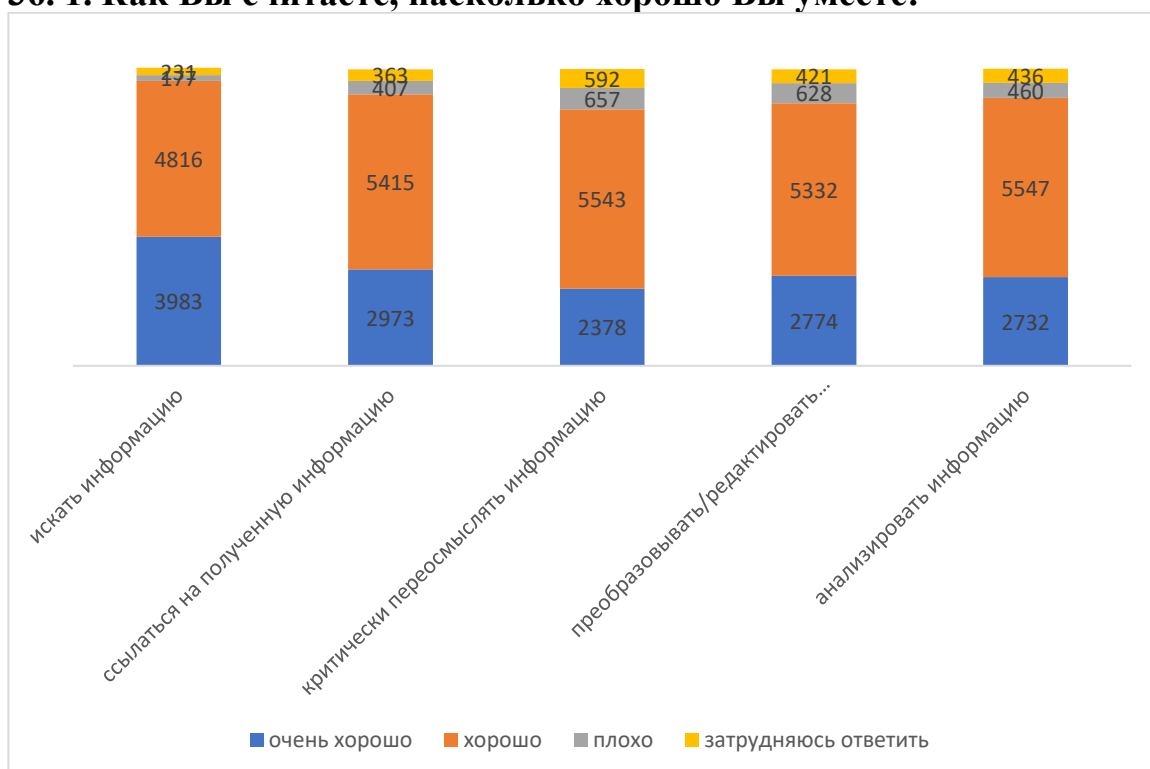


56,6% опрошенных учителей ответили, что в школе были проведены семинары по правилам поиска и использования информации в Интернете, по медиаграмотности и информационной грамотности. 19,8% ответили, что подобных обучающих мероприятий в школе не было. 23,6% ответили, что не помнят, проходили или нет они подобное повышение квалификации.



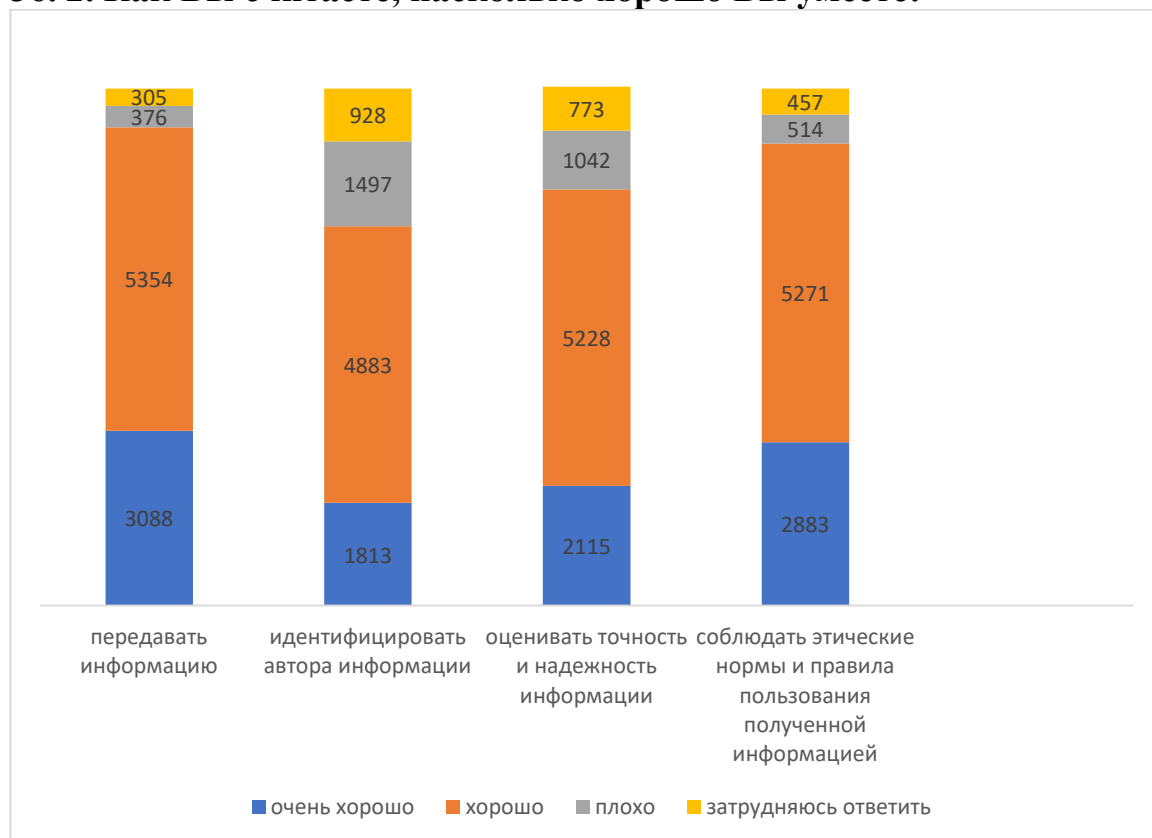
61,1% городских и 55% сельских учителей ответили, что с ними были проведены мероприятия по разъяснению правил работы в Интернете, поиска информации и медиаграмотности. 16,8% городских и 20,9% сельских учителей ответили, что подобного рода мероприятия в их школах не проводилась. Тех, кто выбрал вариант ответа не помню, а таковых оказалось 22% среди городских и 24% среди сельских учителей смело можно отнести к категории тех, кто участвовал в мероприятиях подобного рода т.к. знания все равно отсутствуют и вспомнить нечего.

36. 1. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете:



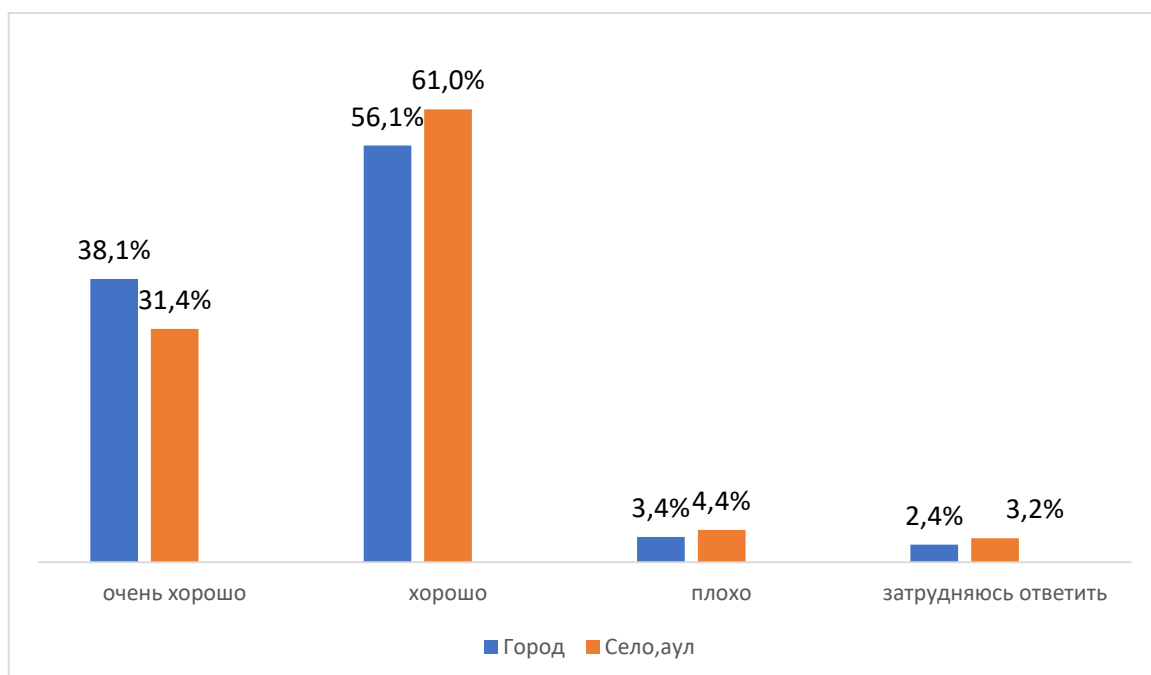
Большинство учителей оценивают свои навыки в поиске информации, критическом переосмыслении, авторских ссылках, редактировании и анализе информации как хорошие и очень хорошие. Количество сомневающихся в подобных навыках относительно невелико. При этом важно отметить что в 31 и 32 вопросах большинство учителей ответили, что не смогут распознать заимствования в работах учеников и не знают о сервисах проверке на заимствования и как следствие не смогут научить этому учеников. Значит можно предположить, что оценка собственных навыков среди учителей по данному вопросу завышена.

36. 2. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете:



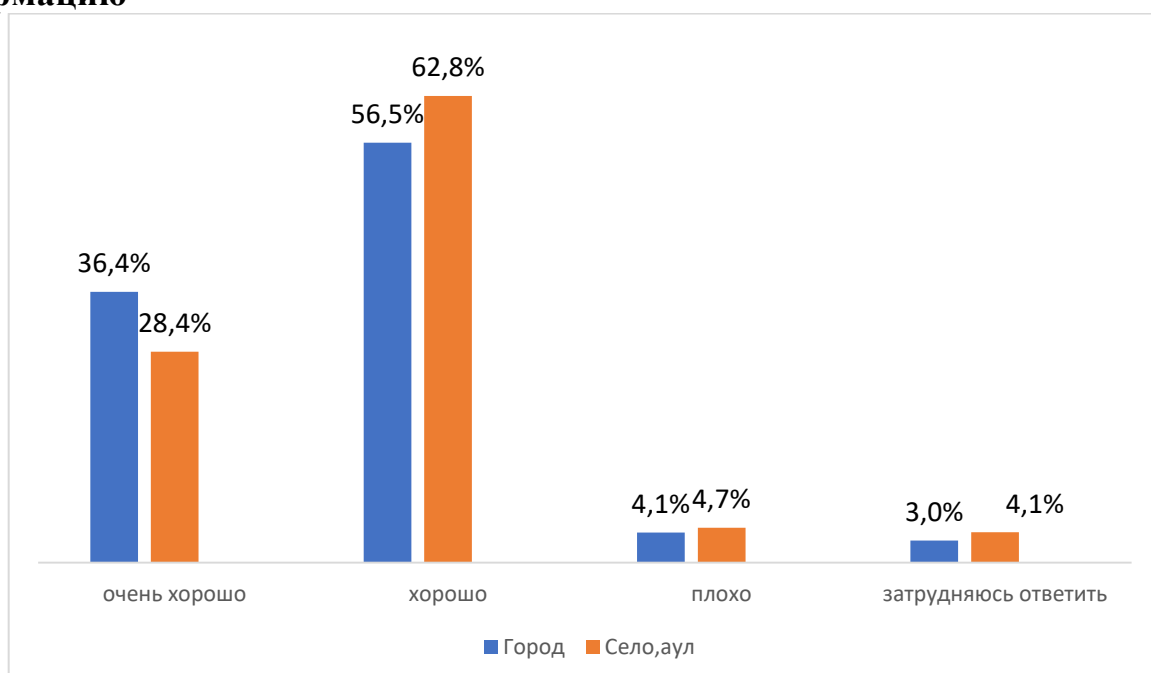
В данном вопросе так же наблюдается тенденция высокого оценивания собственных навыков передачи информации, идентификации автора, оценивания точности информации и соблюдении этических норма и правил пользования полученной информацией. Несколько больше среди ответивших что плохо умеют идентифицировать автора 1497 чел., нежели среди тех, кто сомневается в знаниях этических правил 514 чел.

36.2. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: ссылаться на полученную информацию



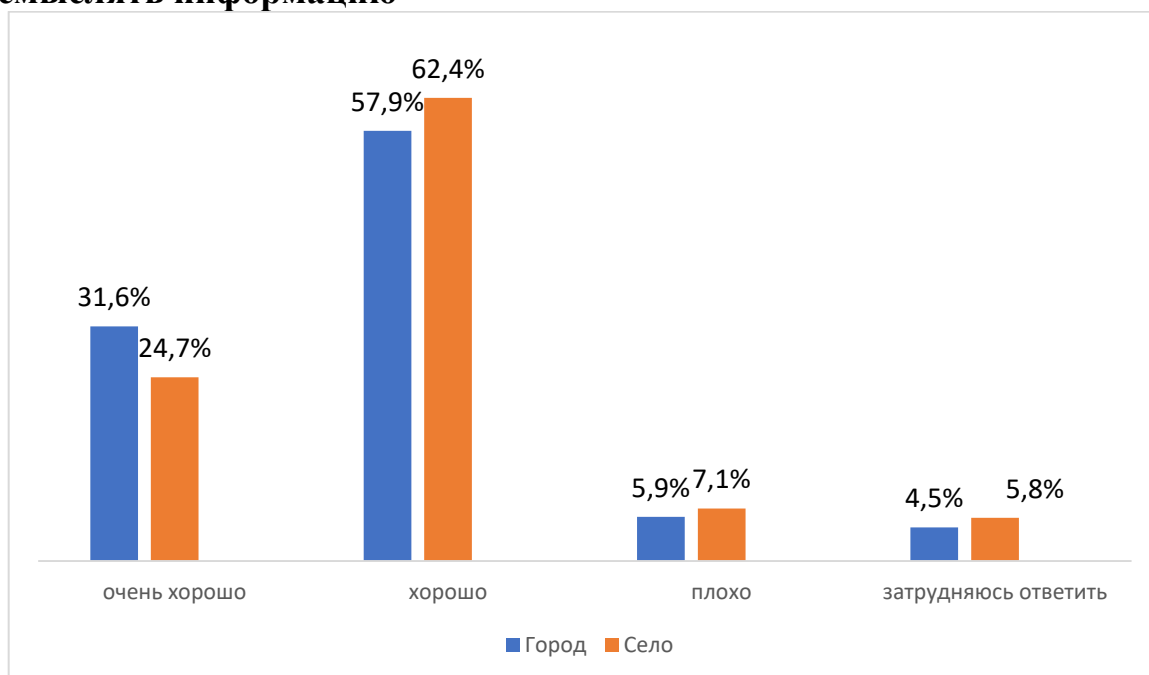
Подавляющее большинство учителей соблюдают правила академической честности и умеют ссылаться на полученную информацию. Так 56,1% городских и 61% сельских учителей ответили, что умеют это делать хорошо, и 38,1% и 31,5% соответственно, ответили, что делают это очень хорошо. Только 3,4% городских и 4,4% сельских учителей признались, что плохо умеют ссылаться на полученную информацию. 2,4% городских и 3,2% сельских учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

36.3. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: анализировать информацию



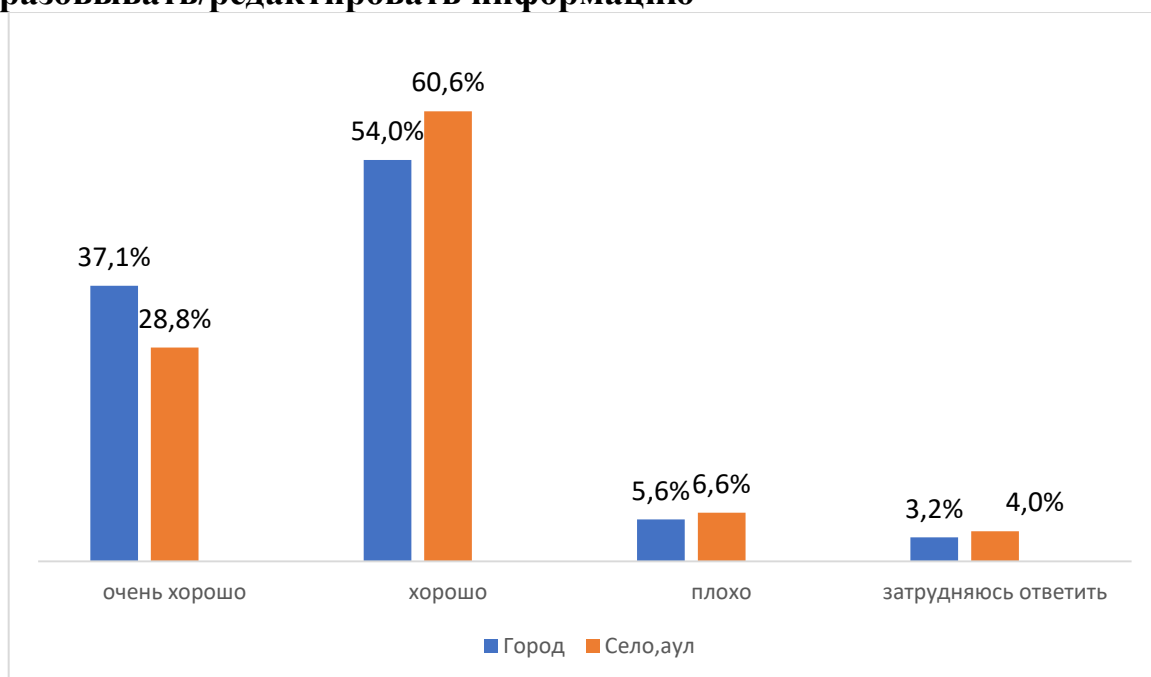
56,5% городских и 62,8% сельских учителей хорошо умеют анализировать полученную информацию, 36,4% городских и 28,4% сельских учителей делают это очень хорошо. Можно отметить что городские учителя оценивают свои навыки выше чем сельские. Так же среди сельских учителей несколько выше показатели варианта ответов плохо и затрудняюсь ответить.

36.4. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: критически переосмыслить информацию



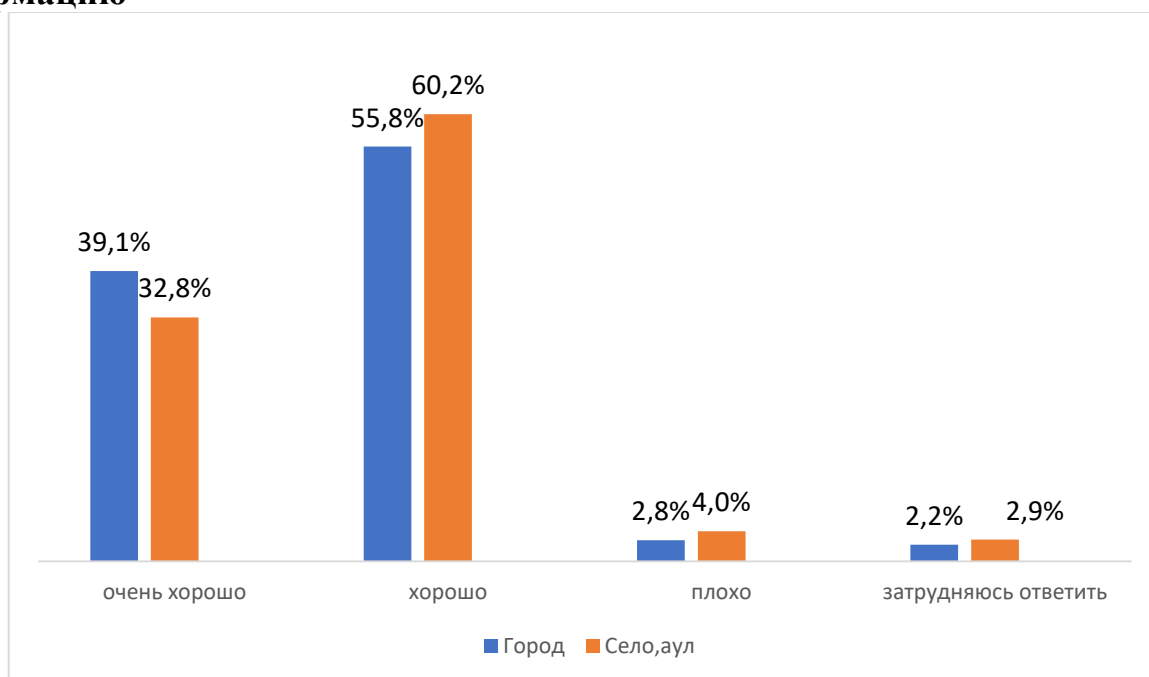
57,9% городских и 62,4% сельских учителей считают, что хорошо могут критически переосмыслить информацию, 31,6% и 24,7% соответственно, делают это очень хорошо. 5,9% городских и 7,1% сельских учителей считают, что делают это плохо. 4,5% городских и 5,8% сельских учителей затруднились с ответом на этот вопрос.

36.5. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: преобразовывать/редактировать информацию



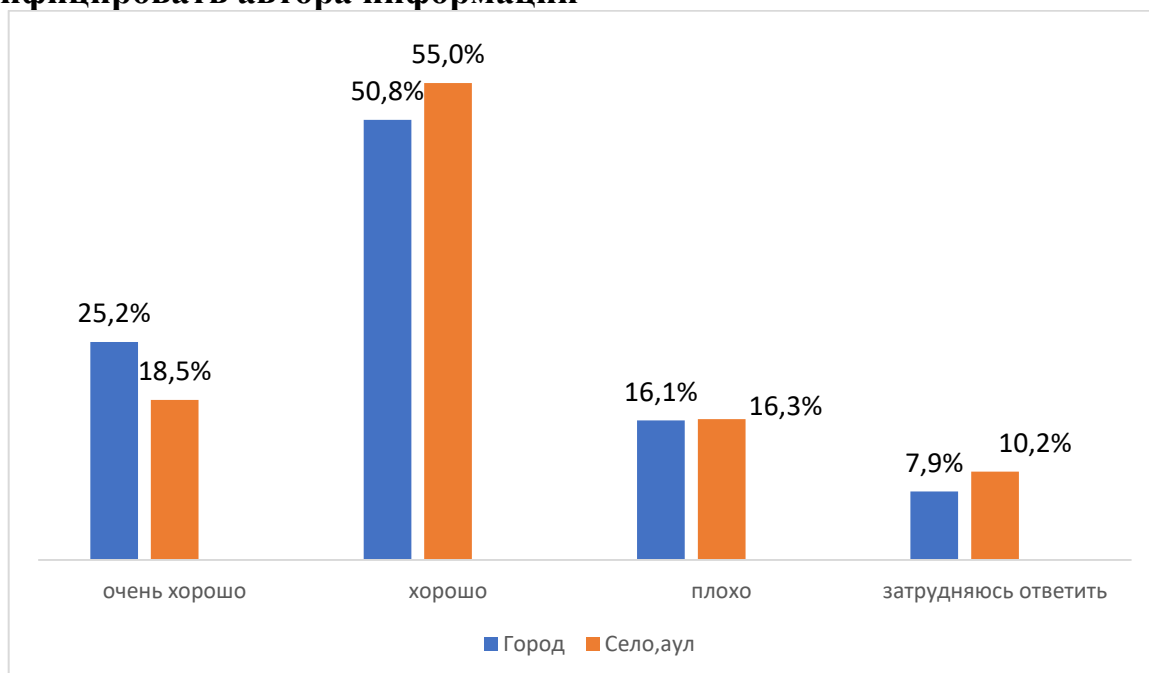
Редактирование содержания информации подразумевает и проверку его соответствия реальной действительности. Уточняются факты, выверяются фамилии, даты, географические названия, специальные термины и прочие сведения, устраняются ошибки и неточности. 54% городских и 60,6% сельских учителей считают, что умеют это делать хорошо, 37,1% и 28,8% соответственно делают это очень хорошо. 5,6% городских и 6,6% сельских учителей считают, что плохо владеют навыками редактирования и преобразования информации. 3,2% и 4% соответственно затруднились с ответом.

36.6. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: передавать информацию



55,8% городских и 60,2% сельских учителей ответили, что что могут хорошо передавать информацию, 39,1% и 32,8% соответственно делают это очень хорошо. 2,8% городских и 4% сельских учителей сообщили, что плохо могут передавать информацию. 2,2% городских и 2,9% сельских учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

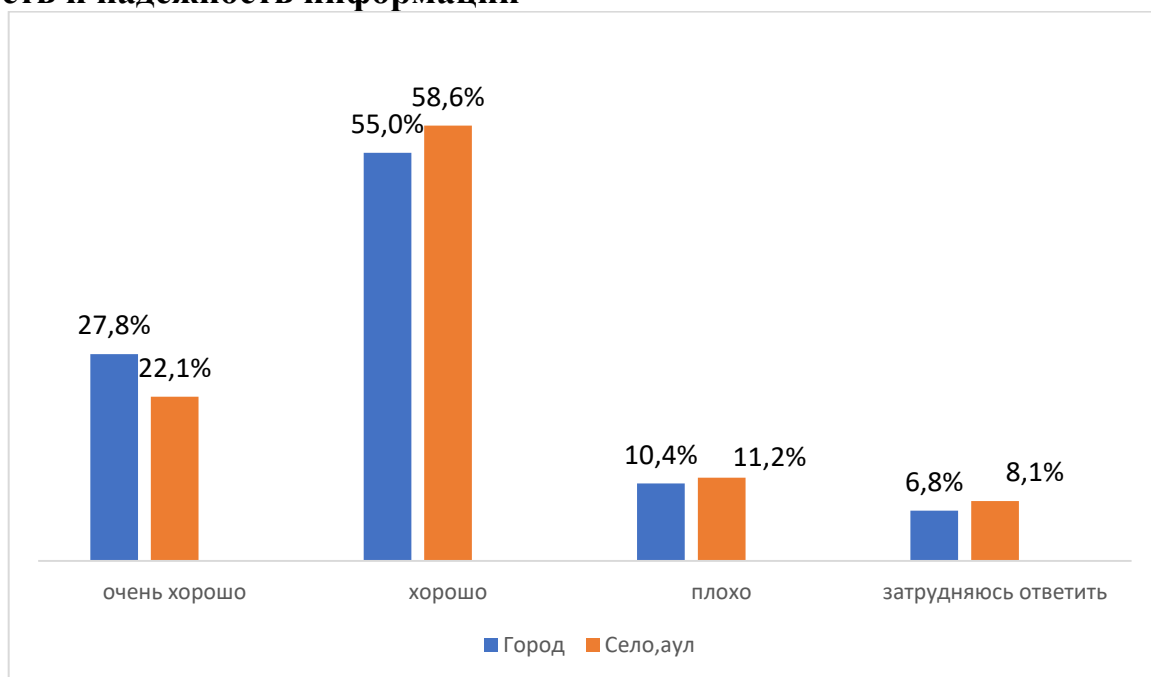
36.7. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: идентифицировать автора информации



Умение верно идентифицировать автора информации защищает учителей и их учеников от использования в работе дезинформации, ложных данных и т.д. 50,8% городских и 55% сельских учителей ответили, что умеют

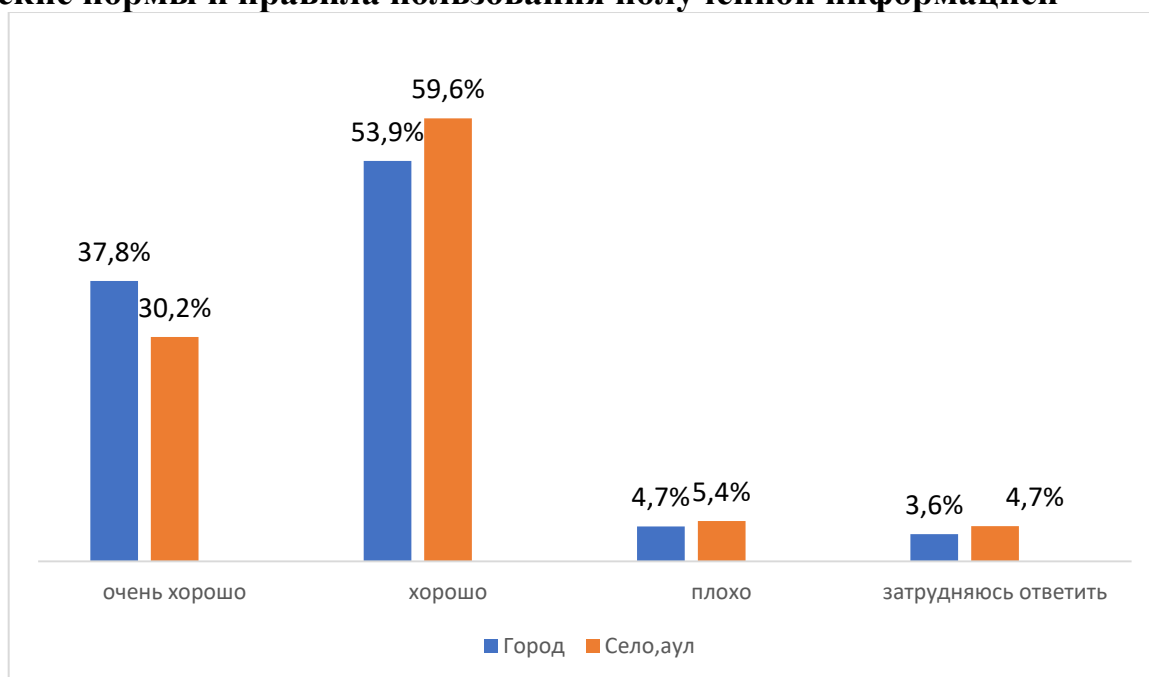
это делать хорошо, 25,2% и 18,5% соответственно ответили, что умеют идентифицировать авторство очень хорошо. 16,1% городских и 16,35 сельских учителей ответили, что плохо могут определять кто является автором информации. 79% и 10,2% соответственно испытали трудности при ответе на поставленный вопрос.

36.8. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: оценивать точность и надежность информации



55% городских и 58,6% сельских учителей считают, что хороший могут оценивать точность и надежность информации, 27,8% и 22,1% соответственно считают, что могут делать это очень хорошо. 10,4% городских и 11,2% сельских учителей считают, что плохо могут оценивать точность и надежность информации. 6,8% и 8,1% соответственно испытали трудности при ответе на поставленной вопрос.

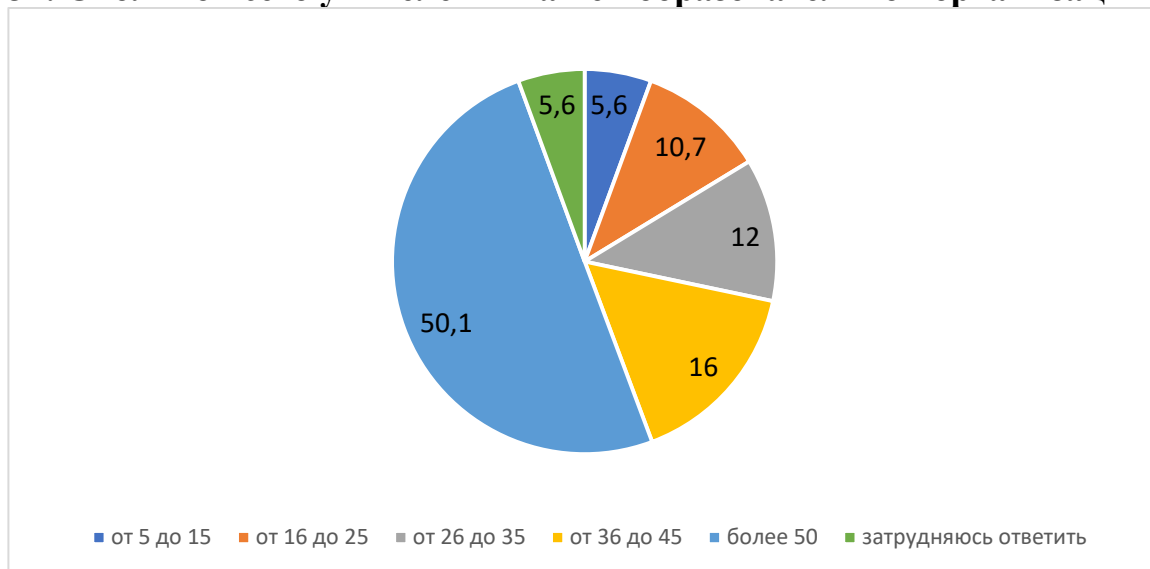
36.9. Как Вы считаете, насколько хорошо Вы умеете: соблюдать этические нормы и правила пользования полученной информацией



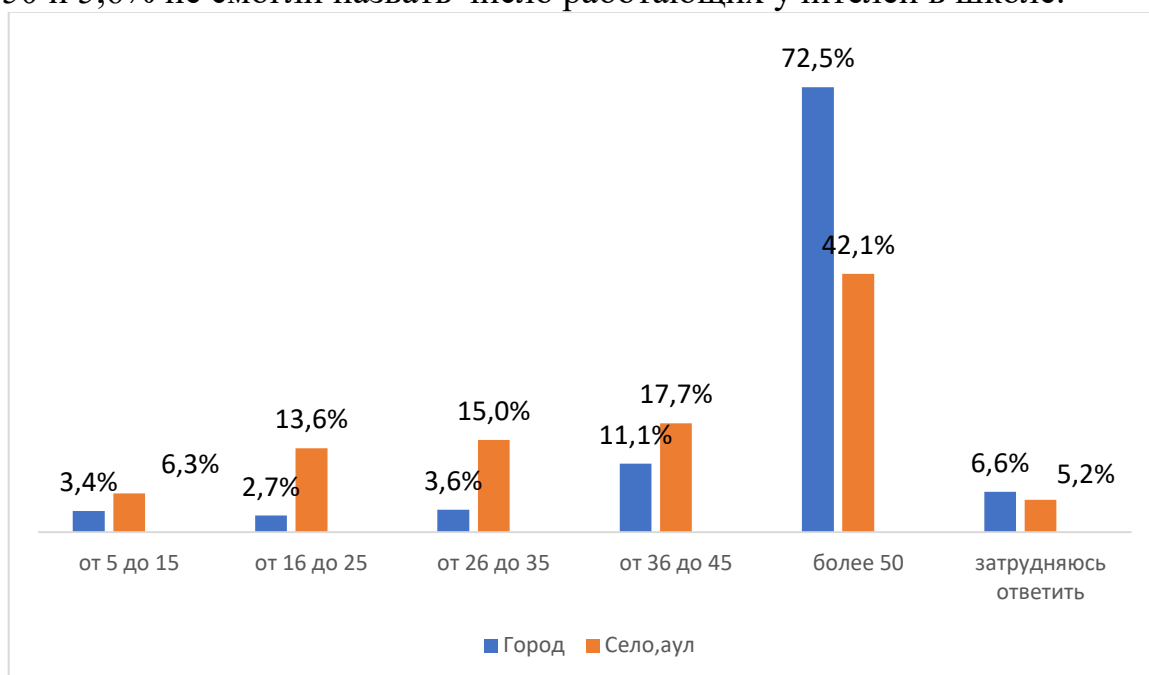
Использование правил этических норм при трансляции полученной информации учит школьников уважать чужой интеллектуальный труд и понимать, как в будущем защитить свои теоретические работы от плагиата или неуместного использования. 53,9% городских и 59,6% сельских учителей ответили, что соблюдают этические нормы и правила пользования полученной информацией хорошо, 37,85 и 30,25 ответили, что умеют это делать очень хорошо. 4,7% городских информантов и 5,45 сельских оценили свои навыки соблюдения этических норм как плохие. 3,6% и 4,7% соответственно не смогли ответить на поставленный вопрос.

Блок 3 – Кадровый вопрос

37. Сколько всего учителей в Вашей образовательной организации?



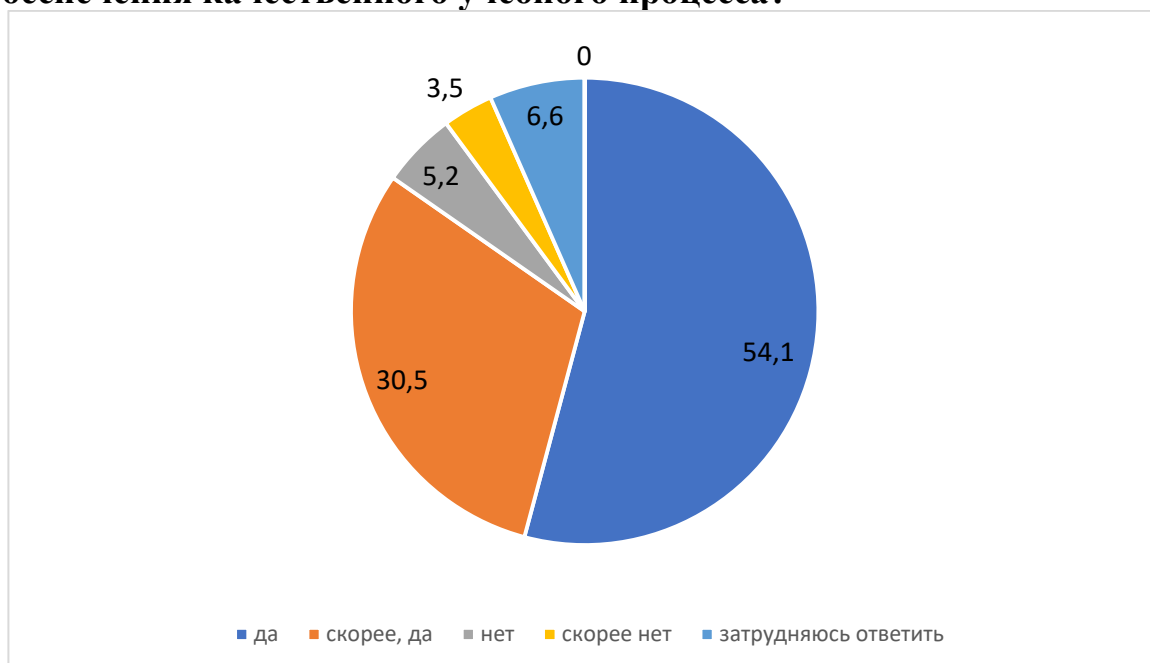
Почти половина респондентов указали на то, что штат учителей в их школе достаточно невелик, т.е. от 5 до 15 - 50,1%, 16% ответили, что в их школе работают от 36-45 учителей, 10,7% - от 16 до 25, 12% от 26 до 35, 5,6% более 50 и 5,6% не смогли назвать число работающих учителей в школе.



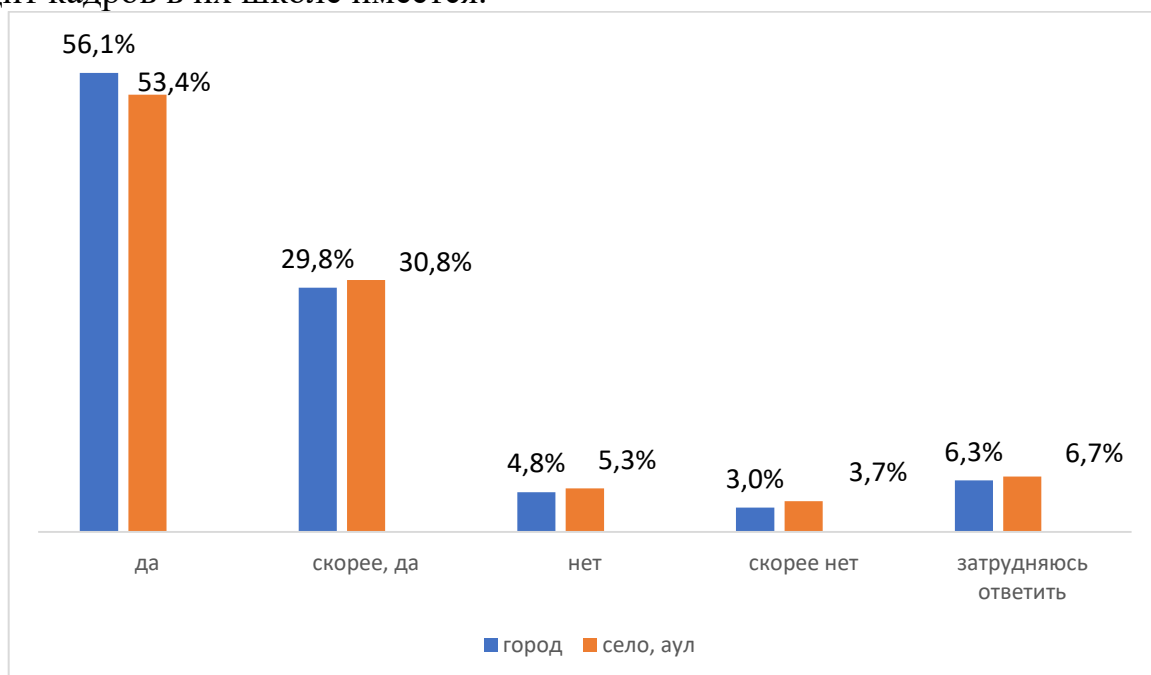
Большинство опрошенных городских учителей работают в учебных заведениях штат которых составляет более 50 учителей, среди сельских учителей в таких школах работают 42,1%. Это означает, что большинство работают в больших школах с многочисленным контингентом обучающихся. Только 3,4% городских учителей работают в школах, штат сотрудников которых составляет от 5 до 15 человек. Анализируя диаграмму можно отметить. Что в сельских школах наблюдается некоторый разброс в численности штата сотрудников т.е. имеются и большие и малокомплектные

школы. Городские же школы в основном укомплектованы полностью и имеют большой штат сотрудников и контингент обучающихся.

38. Считаете ли Вы достаточным имеющееся количество учителей для обеспечения качественного учебного процесса?



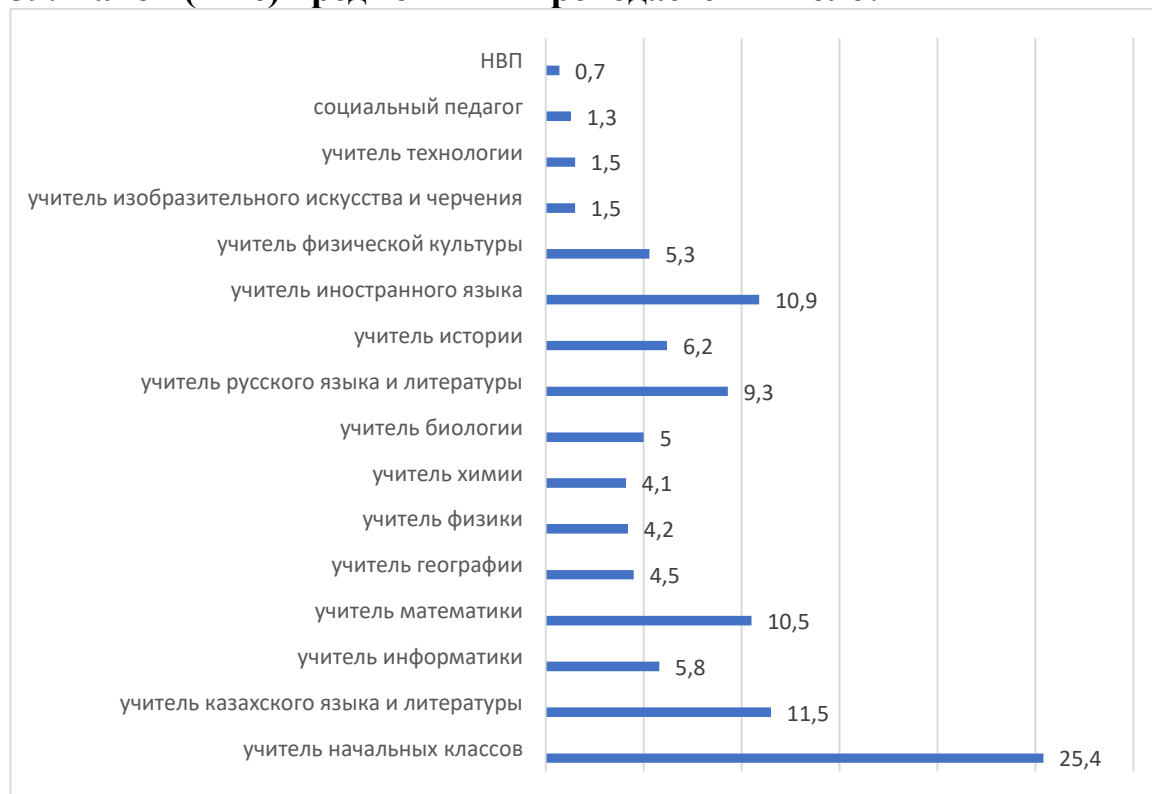
50,1% учителей считают, что школы полностью укомплектованы и учителей достаточно, 30,5% ответили, что для их школы учителей хватает, 6,6% не смогли ответить на этот вопрос, 5,2% ответили, что учителей недостаточно, и 3,5% ответили скорее нет, что означает что некоторый дефицит кадров в их школе имеется.



Большинство школ, по мнению учителей, укомплектованы достаточным количеством учителей, для осуществления полноценного педагогического процесса. 56,1% городских и 53,4% сельских учителей ответили «да» на

поставленный вопрос, 29,85 и 30,8% соответственно ответили скорее да. Но наблюдается и дефицит кадров, как в сельской, так и в городской местности. 4,8% городских и 5,3% сельских учителей ответили, что в их школах наблюдается дефицит педагогических кадров.

39. Какой (-кие) предметы Вы преподаете в школе?



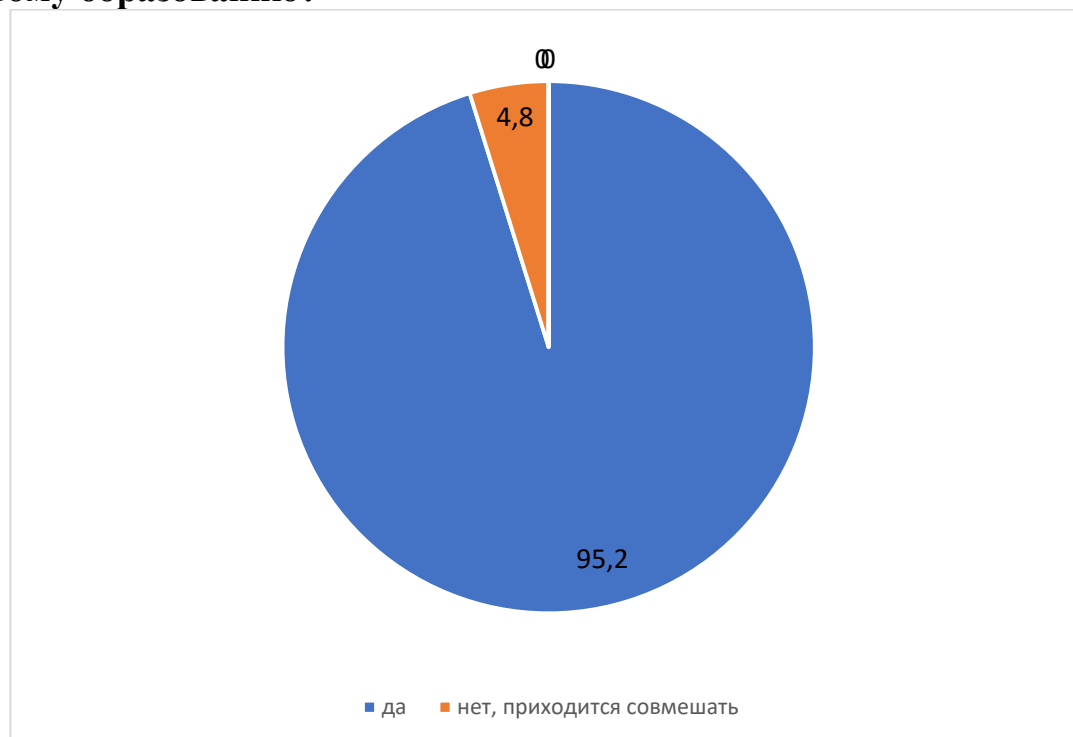
Среди опрошенных учителей больше всего учителей начальных классов – 25,4%, 11,5% учителей казахского языка и литературы, 10,9% - учителей иностранного языка, 10,5% учителей математики, 9,3% учителей русского языка и литературы, 6,2% учителей истории, 5,8% учителей информатики, 5,3% учителей физической культуры и спорта, 5% - учителей биологии, 4,5% учителей географии, 4,2% учителей физики, 4,1% учителей химии, 1,5% учителей изобразительного искусства и черчения, 1,5% учителей технологии, 1,3% социальные педагоги, 0,7% преподаватели НВП. В целом, можно отметить, что распределению учителей по предметам соответствует учебной нагрузке учителей. Учителя начальных классов ведут практически все уроки поэтому потребность в них выше и среди опрошенных их число доминирует. Остальные предметники распределились согласно востребованности в школе.

Предмет	Город	Село, аул
учитель начальных классов	25,3%	25,5%
учитель казахского языка и литературы	11,8%	11,4%
учитель информатики	6,1%	5,8%
учитель математики	10,1%	10,2%
учитель географии	4,4%	4,2%

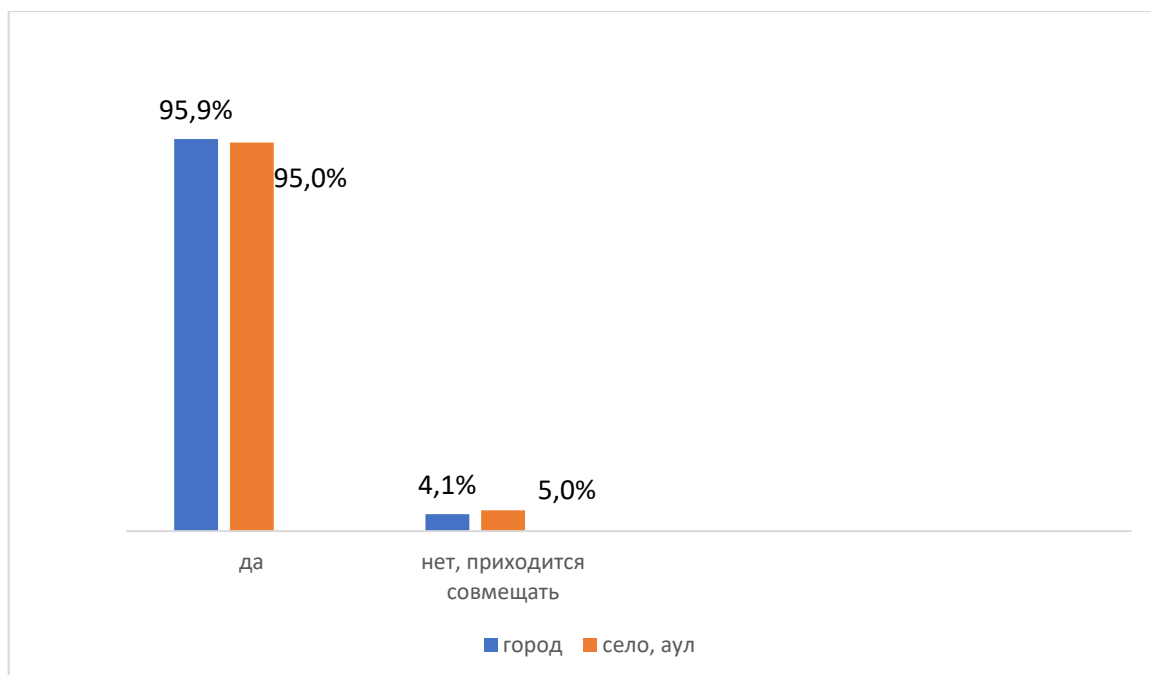
учитель физики	3,4%	3,9%
учитель химии	3,0%	4,0%
учитель биологии	4,6%	4,5%
учитель русского языка и литературы	9,2%	9,2%
учитель истории	5,4%	6,5%
учитель иностранного языка	11,2%	10,1%
учитель физической культуры	4,4%	5,1%
учитель изобразительного искусства и черчения	1,1%	1,3%
учитель технологии	2,8%	3,6%
социальный педагог	0,9%	1,3%
другое	5,3%	6,1%

Сравнивая данные таблицы можно отметить относительно одинаковое распределение предметников как в сельских, так и городских школах. Среди опрошенных оказалось больше всего учителей начальных классов, это либо соответствует действительности и в школах существует большой запрос на учителей начальных классов, либо были допущены ошибки выборки при проведении опроса.

40. Соответствуют ли преподаваемые вами предметы Вашему базовому образованию?

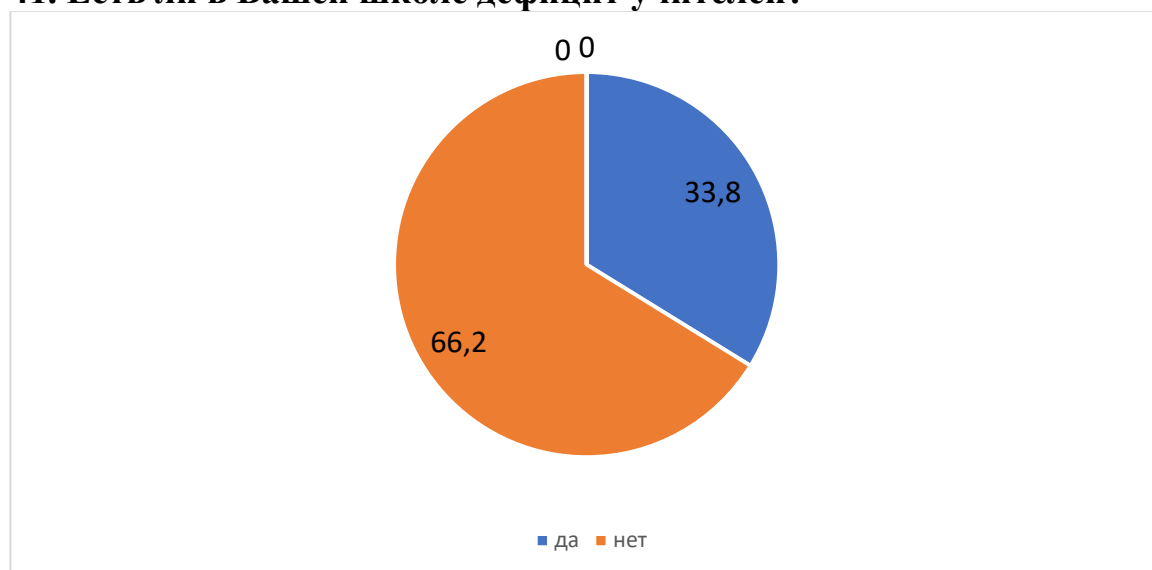


95,2% опрошенных ответили, что ведут предметы строго по полученному образованию, 4,8% ответили, что приходится совмещать.

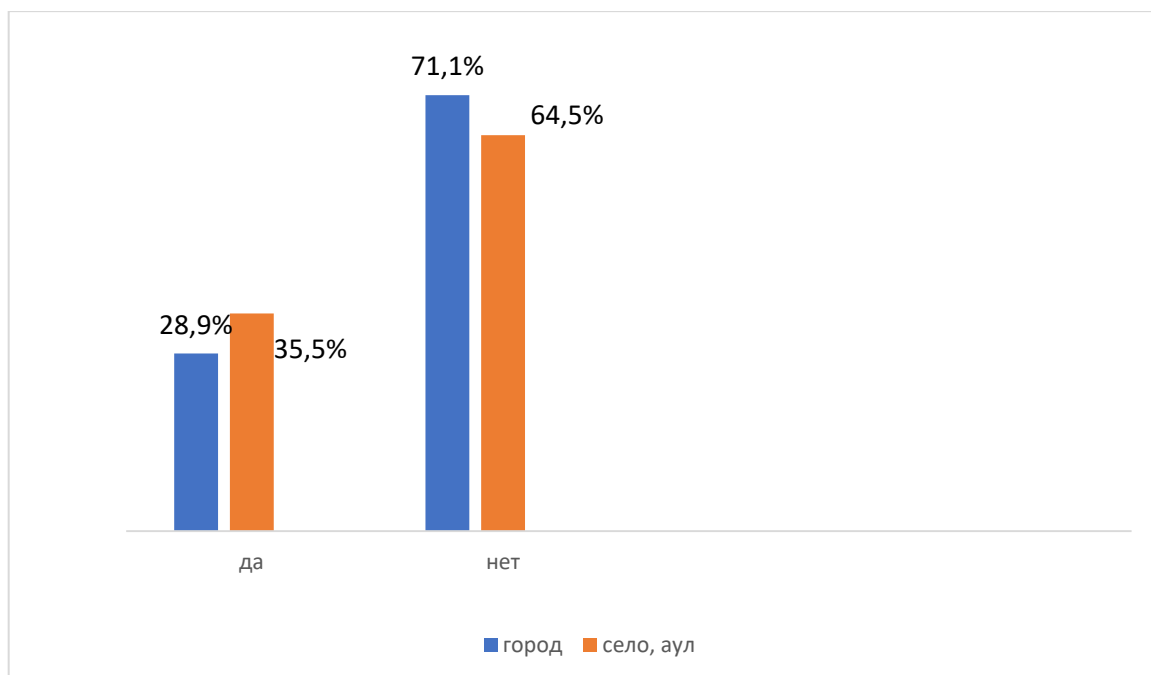


Большинство опрошенных учителей преподают предметы согласно полученному образованию, в городе это 95,9% в сельской местности 95%. Однако имеются и практики ведения предметов не по специальности в связи с наличием дефицита кадров в городских школах это наблюдается в 4,15, в сельских 5%.

41. Есть ли в Вашей школе дефицит учителей?

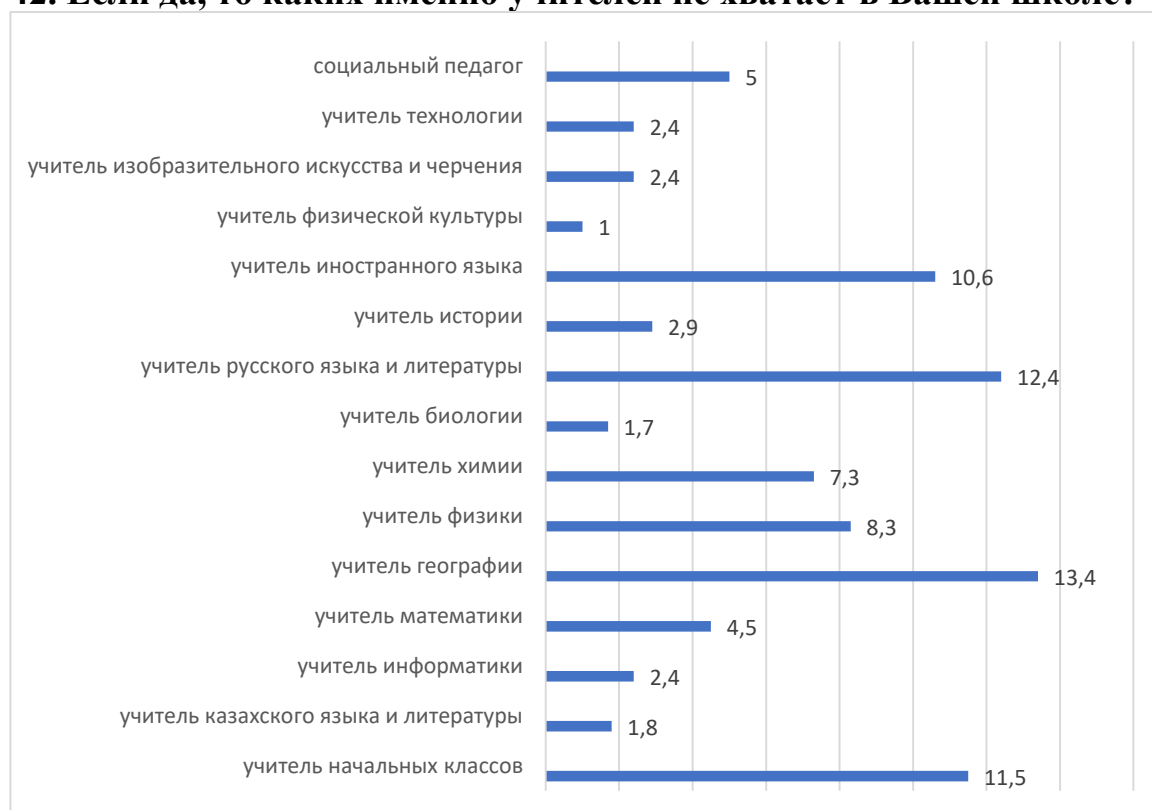


66,2% опрошенных отмечают отсутствие дефицита учителей в школе, 33,8% ответили, что в их школе дефицит учителей есть. В 38 вопросе больше половины учителей ответили, что считают достаточным количество учителей для обеспечения учебного вопроса, однако в 41 вопросе ответили, что в их школе дефицит учителей имеется.



28,9% городских и 35,5% сельских школ испытывают дефицит учителей, в сельской местности можно отметить большую нехватку необходимых педагогических кадров.

42. Если да, то каких именно учителей не хватает в Вашей школе?



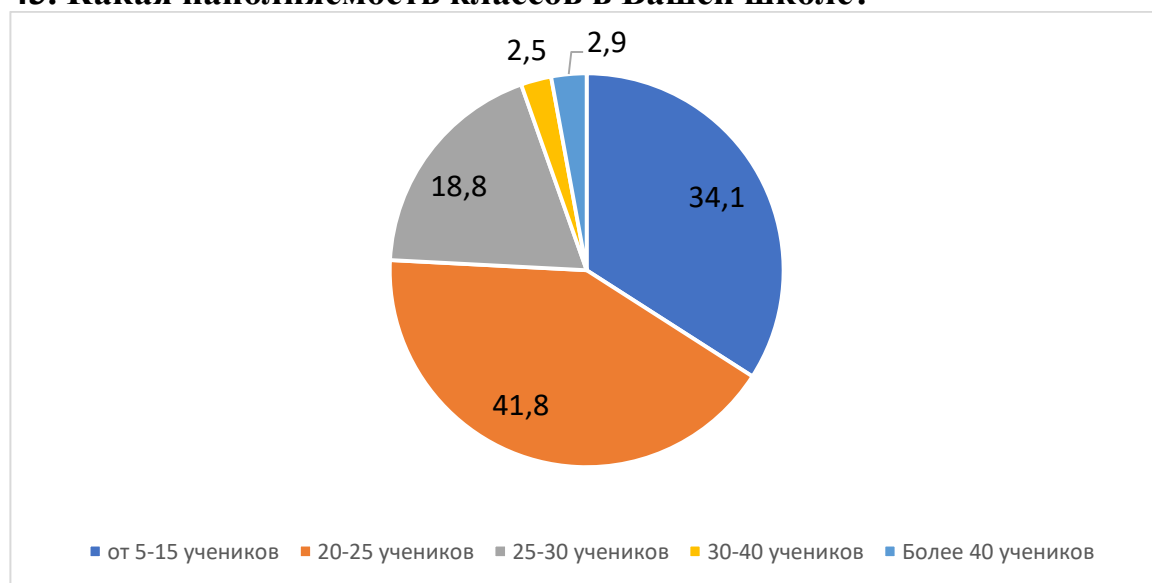
Больше всего не хватает учителей географии -13,4%, учителей русского языка и литературы – 12,4%, учителей начальных классов – 11,5%, учителей иностранного языка – 10,6%, учителей физики – 8,3%, учителей химии – 7,3%, социальных педагогов – 5%, учителей математики 4,5%, учителей истории – 2,9%, учителей информатики, технологии, изобразительного искусства и

черчения – 2,4%, учителей казахского языка и литературы – 1,8%, учителей биологии – 1,7%, учителей физической культуры – 1%.

Предмет	Город	Село, аул
учитель начальных классов	9,6%	4,5%
учитель казахского языка и литературы	0,8%	1,3%
учитель информатики	2,8%	2,8%
учитель математики	5,3%	7,5%
учитель географии	0,6%	1,2%
учитель физики	3,0%	4,7%
учитель химии	1,6%	4,4%
учитель биологии	0,3%	1,0%
учитель русского языка и литературы	6,1%	6,4%
учитель истории	1,1%	1,6%
учитель иностранного языка	4,4%	5,7%
учитель физической культуры	0,4%	0,5%
учитель изобразительного искусства и черчения	0,7%	1,4%
учитель технологии	0,9%	1,4%
социальный педагог	62,3%	55,7%

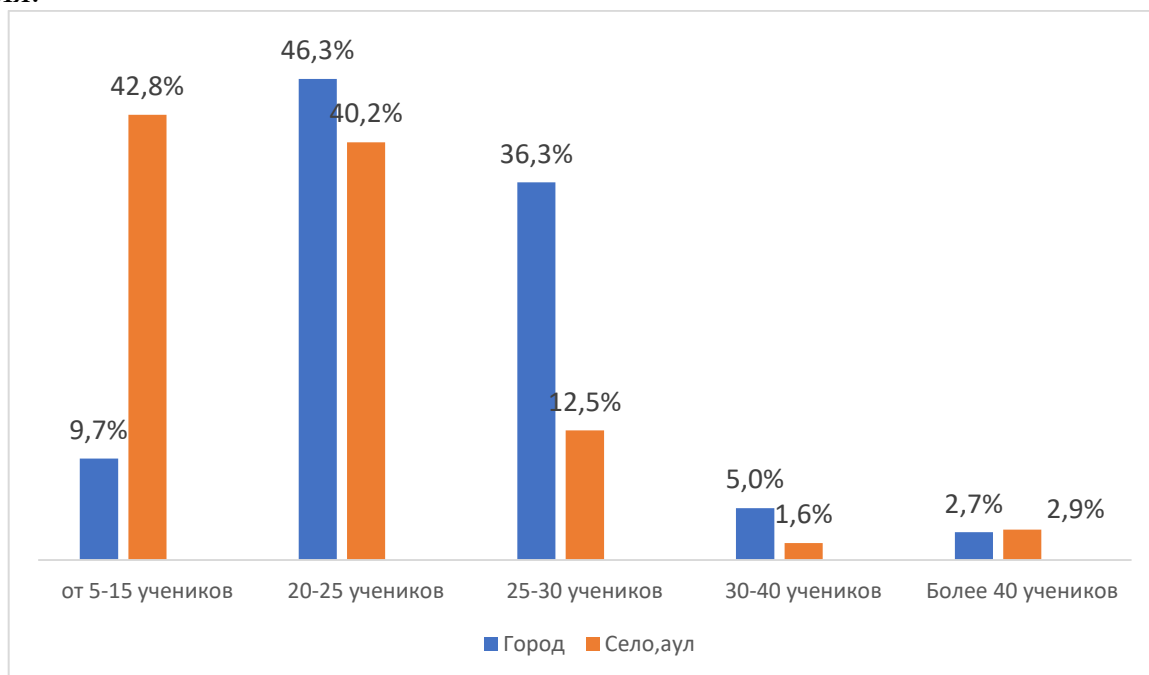
В городских и сельских школах отмечена острая нехватка социальных педагогов, так считают 62,3% городских и 55,7% сельских учителей. В городских школах наблюдается больший чем в сельской местности дефицит учителей начальных классов. По всем остальным предметам наблюдается больший дефицит в сельской местности.

43. Какая наполняемость классов в Вашей школе?



41,8% ответили, что в школе наполняемость классов составляет 20-25 учеников, 34,1% - 5-15 учеников, 18,8% - 25-30 учеников, 2,9% ответили, что

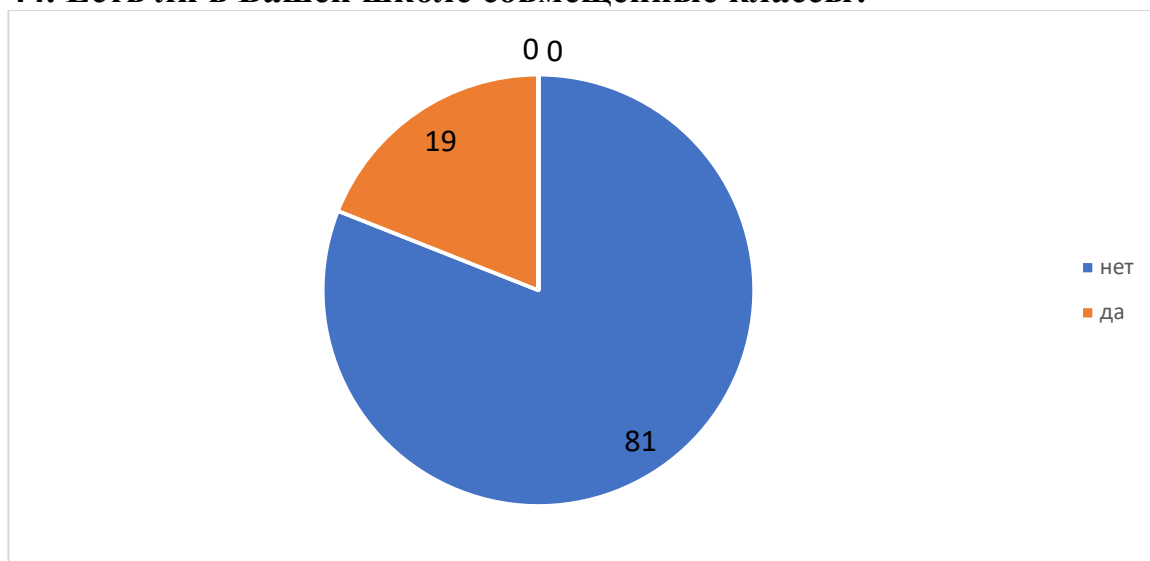
в их школе есть классы, в которых более 40 учеников, 2,5% - 30-40 учеников. В целом можно отметить что наполняемость классов соответствует нормам и требованиям, но есть и исключения. Конечно же количество учеников более 30 не способствует качеству получаемых знания и эффективной работе учителя.



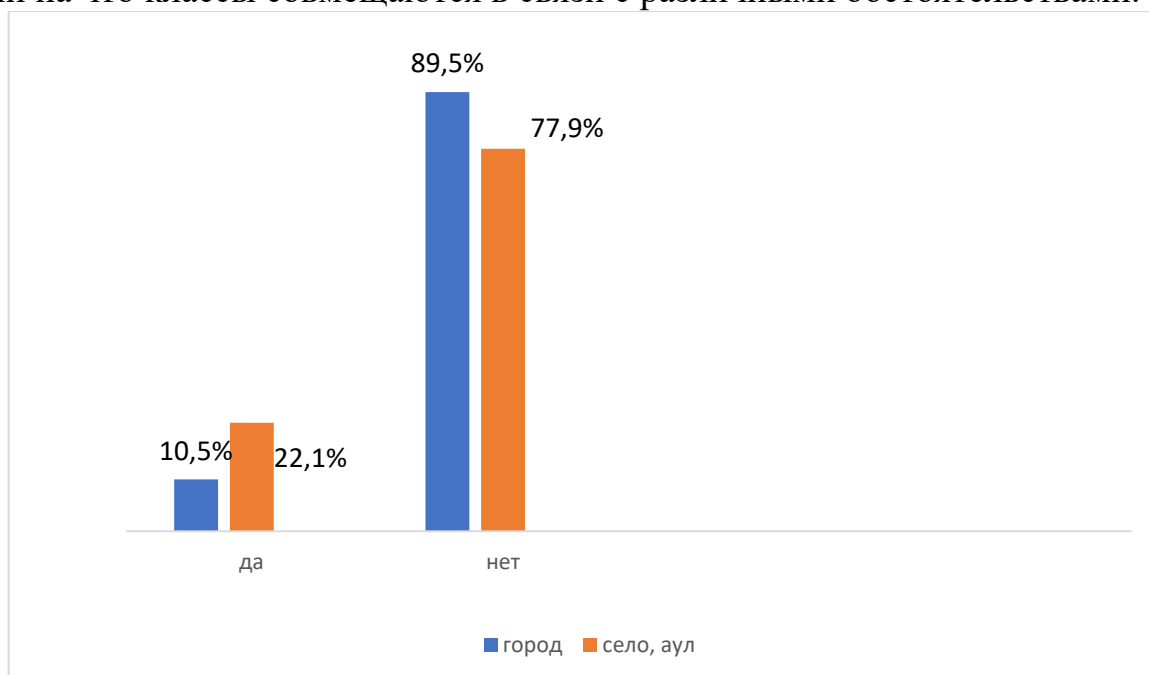
Малокомплектные классы с количеством учеников от 5 до 15 человек наблюдаются 42,85% сельских школ, среди городских таковых 9,7%. Большинство школ и в городе (46,3%) и в сельской местности (40,25) имеют нормальную наполняемость классов от 20 до 25 учеников. В городских школах 36,3% учителей ответили наличие классов от 25 до 30 учеников, что вполне соответствует нормам. Примечательно что в сельской местности можно отметить как доминирование малокомплектных классов, так и классов в которых обучаются свыше 40 учеников, а таковых в результате опроса оказалось 2,9%.

Конечно же это связано с неравномерным распределением учителей среди городских и сельских школ и неравномерным количеством учеников. На севере и в центре страны сельские школы зачастую малокомплектные, а в южных регионах имеются школы с классами более 40 человек.

44. Есть ли в Вашей школе совмещенные классы?



81% учителей ответили, что в их школе нет совмещённых классов, 19% указали на то что классы совмещаются в связи с различными обстоятельствами.

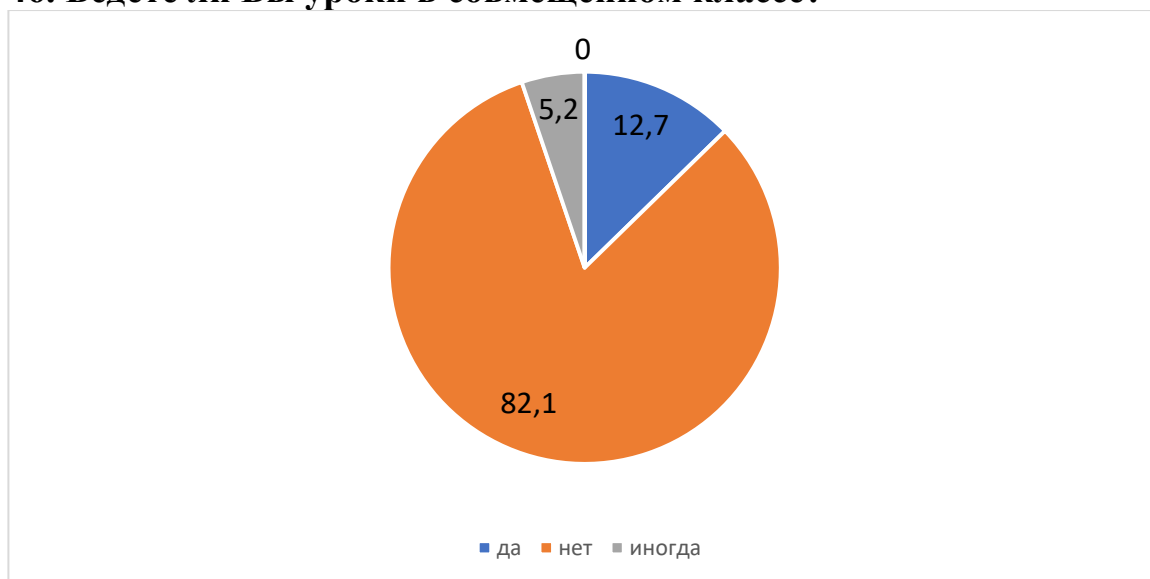


22,11 сельских и 10,5% городских учителей ответили, что в их учебных заведениях встречаются совмещенные классы, вызвано это разными обстоятельствами, но приносит неудобства и ученикам, и учителям.

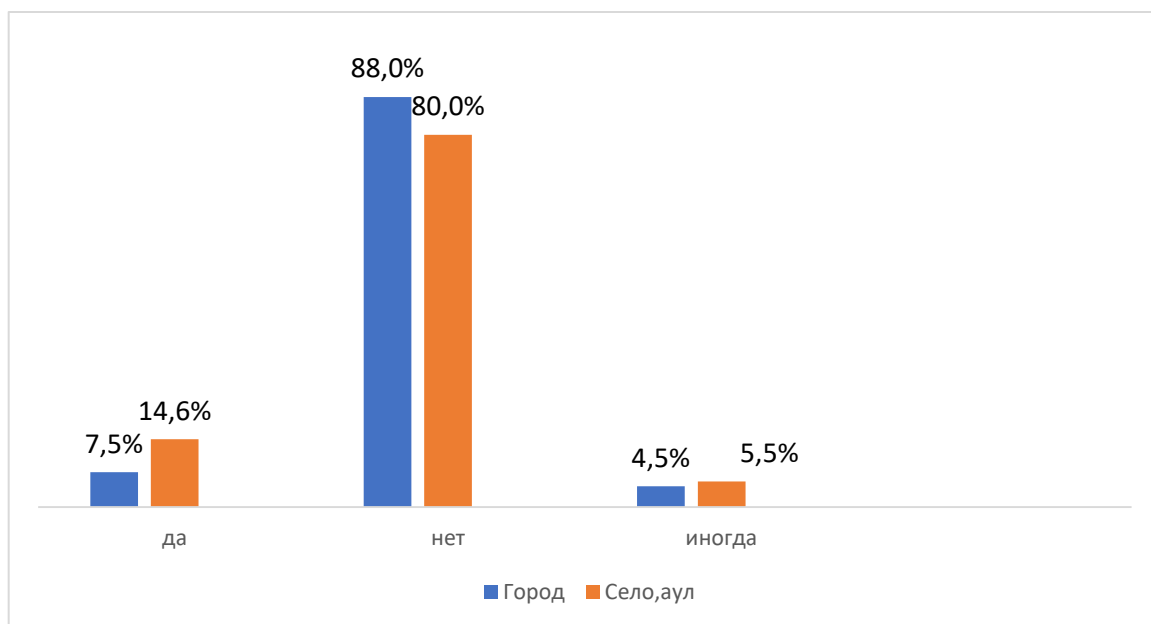
45. Если да, то какие классы объединены в один класс-комплект?

Среди ответов респондентов доминируют ответы об объединении начальных классов, параллельных классов либо классов, где уже ведутся схожие предметы, например, 6 и 7, или 7 и 8, 10-11.

46. Ведете ли Вы уроки в совмещенном классе?

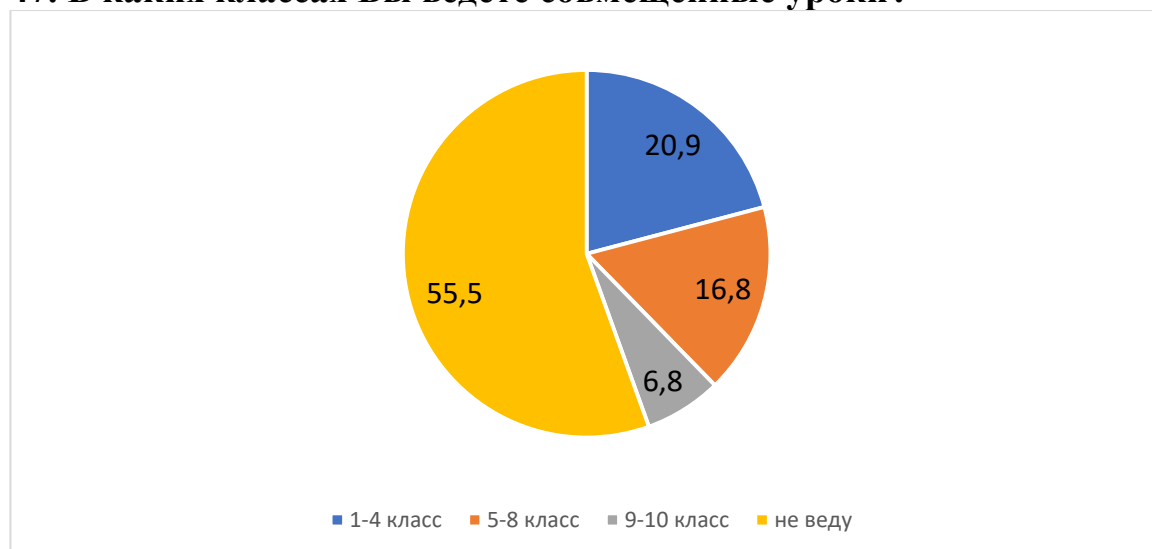


82,1% информантов ответили, что не ведут совмещенные уроки, 12,7% ответили, что совмещают классы на уроках регулярно, 5,2% ответили, что иногда совмещают по разным обстоятельствам.

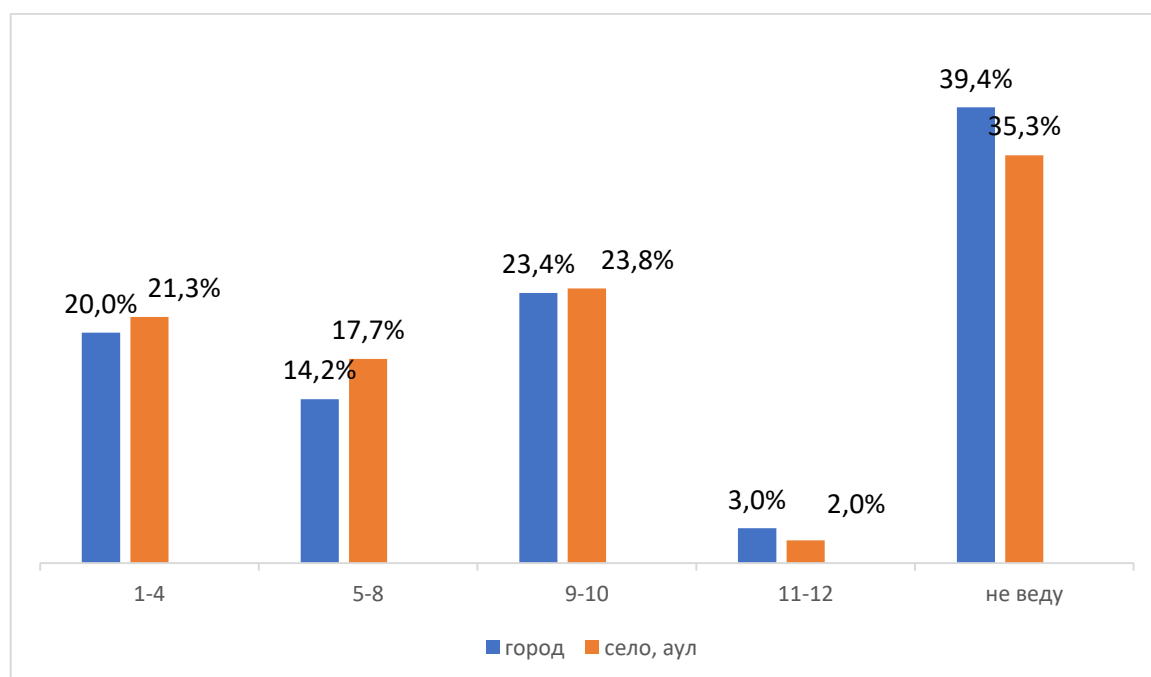


7,5% городских и 14,6% сельских учителей признались, что регулярно проводят уроки в совмещенных классах. 4,5% городских и 5,5% сельских учителей признались, что им приходится иногда в силу различных обстоятельств вести уроки в совмещенных классах.

47. В каких классах Вы ведете совмещенные уроки?



Больше всего совмещенных уроков проводится в 1-4 классах об этом сообщили 20,9% опрошенных учителей, с 5 по 8 класс совмещенные уроки ведут 16,8% информантов, 9 и 10 классах 6,8%. Причины совмещенных уроков могут различными и отсутствие замены по болезни предметника, и повышение квалификации учителем вне школы.

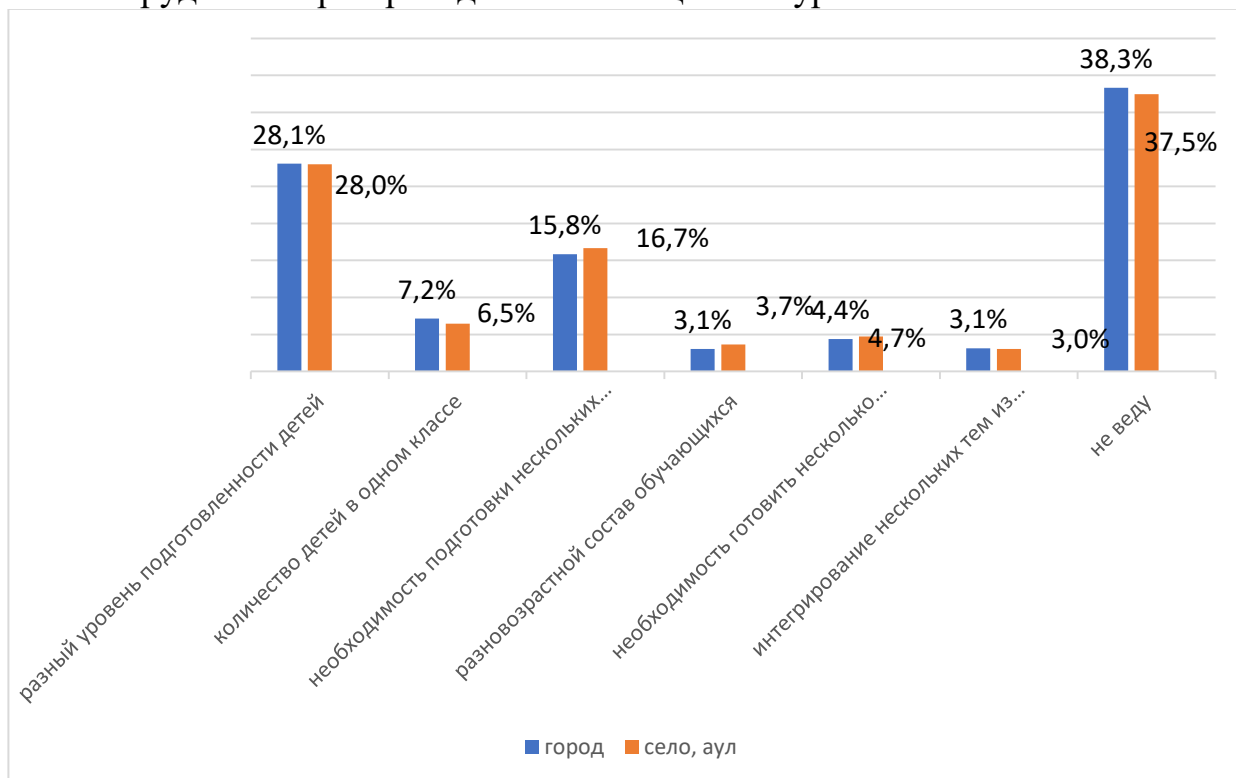


Чаще всего совмещенные уроки проводятся в 9 и 10 классе, об этом сообщили 23,4% городских и 23,8% сельских учителей. На втором месте по частоте ведения совместных уроков идут начальные класса 1-4, об этом сообщили 20% городских и 21,3% сельских учителей. На третьем месте по частоте проведения совмещенных уроков находятся 5-8 классы, так происходит в 23,4% городских и 23,8% сельских школ. Совмещенные уроки выпускных классов проходят реже всего, в городе это 3% и в сельской местности 2%.

48. Какие основные трудности Вы испытываете при проведении совмещенных уроков



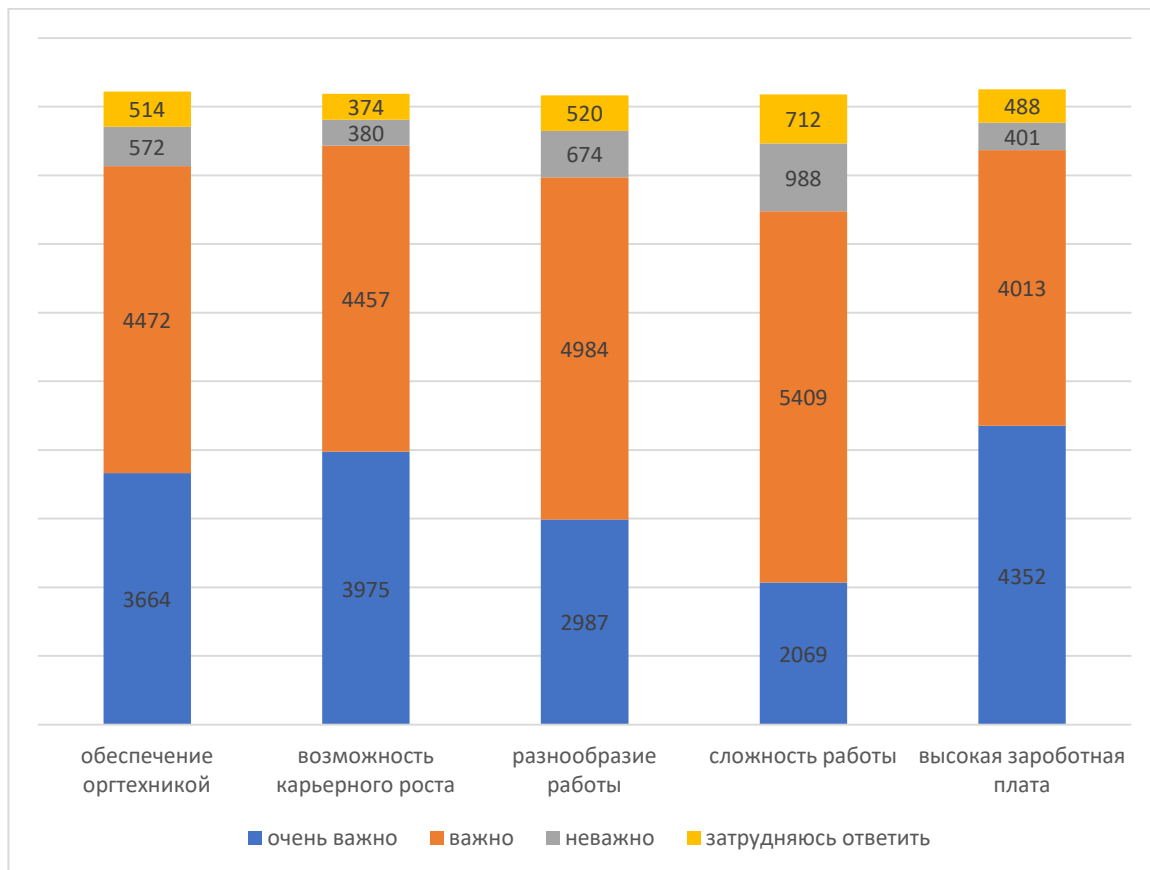
Среди трудностей при проведении совмещенных уроков учителя указали разный уровень подготовленности детей – 35,7%, количество детей в классе – 9,8%, необходимость готовить разноуровневые задания – 9,7%, необходимость объяснять разные темы – 5,9%. 11% информантов ответили, что не испытывают трудности при проведении совмещенных уроков.



Самым распространенными трудностями при ведении уроков в совмещённых классах учителя назвали разный уровень подготовки обучающихся, об этом сообщили 28,1% городских и 28% сельских учителей, необходимость двойной подготовки к одному уроку, об этом сообщили 15,8%

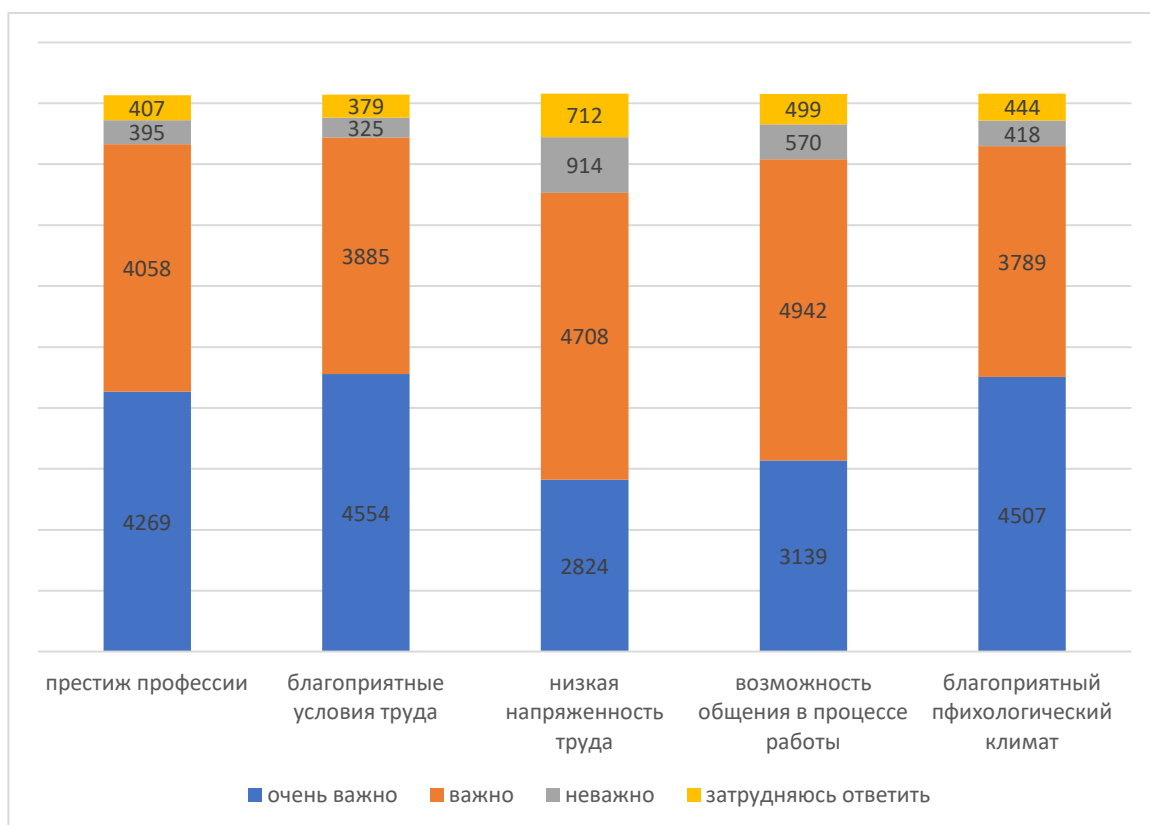
городских и 16,7% сельских учителей, необходимость подготовки разноуровневых заданий 4,4% городских и 4,7% сельских учителей.

49.1. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы?



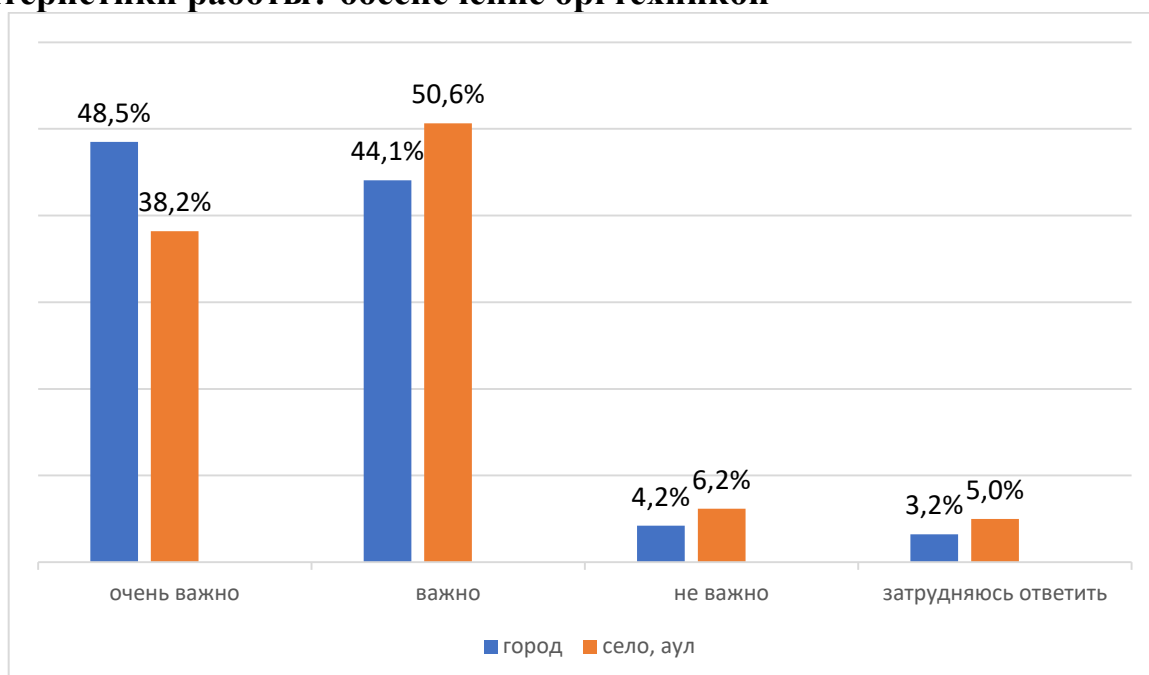
При определении профессионального пути человек не всегда до конца осознает влияние профессии на всю свою дальнейшую жизнь. Учителя назвали очень важным показателем для своей работы возможность карьерного роста, важным для них стал показатель сложности работы, а также очень важным и важным показателем стал критерий высокой заработной платы. Из приведенной таблицы можно сделать вывод, что престиж профессии в части заработной платы выполнен государством успешно. От того, как работает учитель, зависит будущее страны, государства, всего человечества. Учитель, учит доброжелательному отношению к окружающему миру, помогает понять и принять необходимые жизненные ценности, учит правильно действовать в различных ситуациях, познакомит с увлекательным миром наук. Поэтому профессия учитель - это не только знание предмета. Данные показывают, что учителя понимают и признают сложность и разнообразие своей работы и оценивают эти критерии как важные.

49.2. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы?



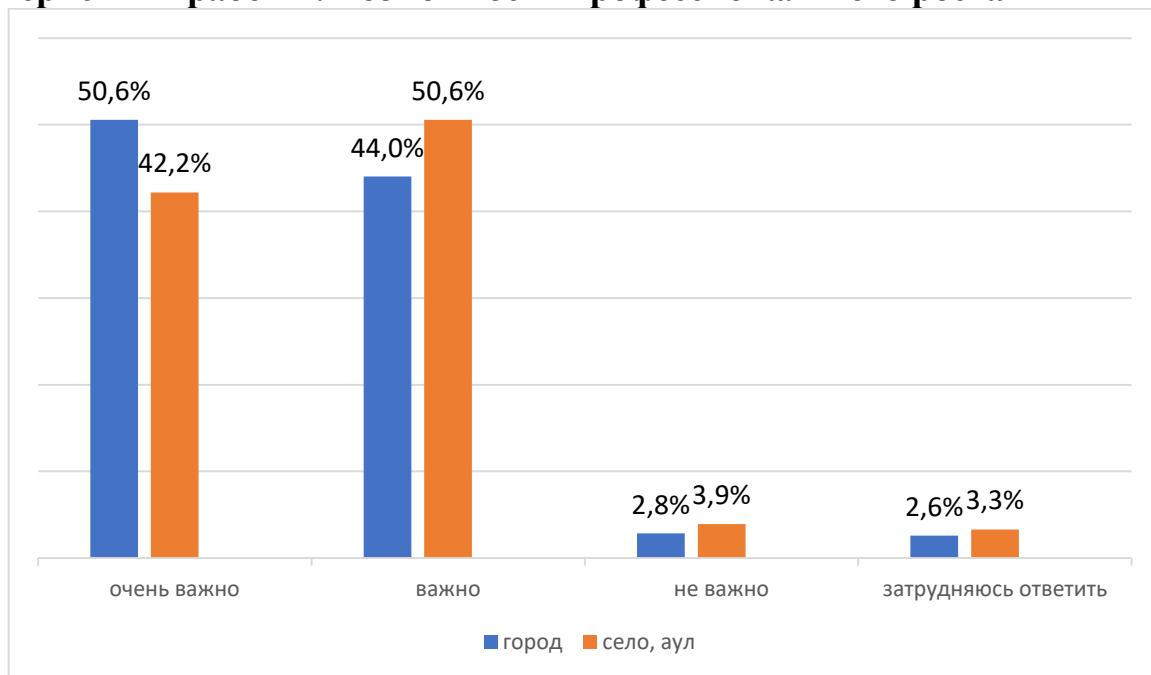
Очень высоко учителя оценили важность престижа своей профессии, оценивают условия труда как благоприятные и считают этот показатель очень важным. Важным показателем учителя назвали возможность общения в процессе работы и благоприятный психологический климат.

49.1. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? обеспечение оргтехникой



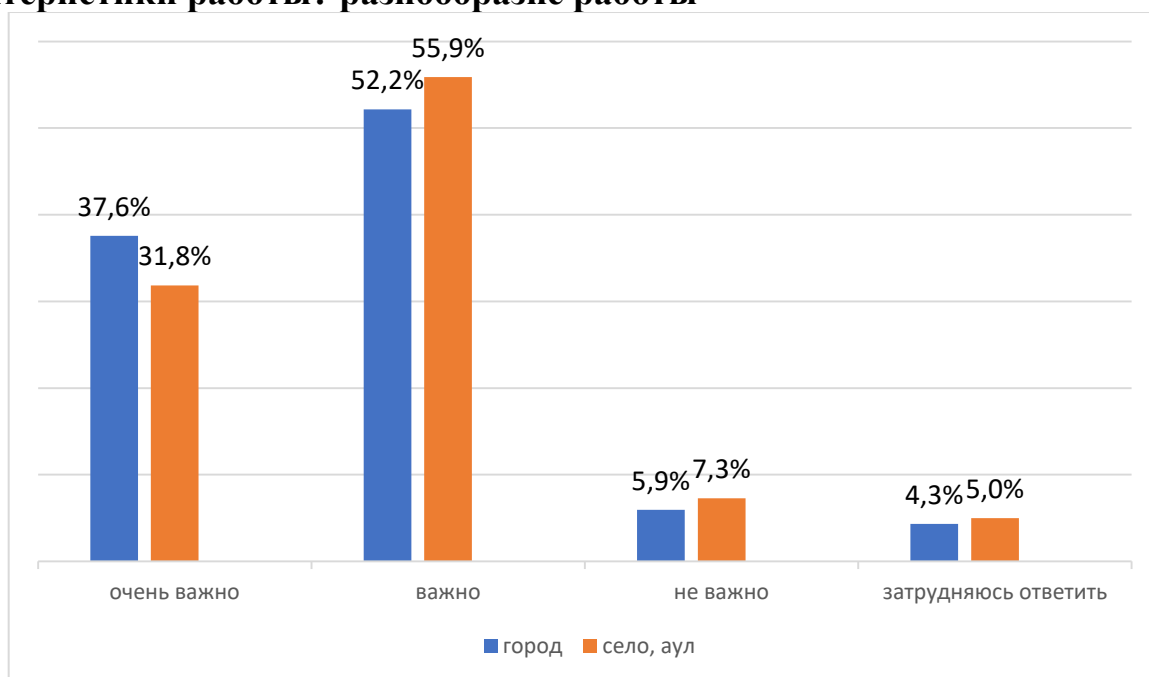
44,1% городских и 50,6% сельских учителей считают обеспеченность оргтехникой для качественной работы важной составляющей. 48,5% городских и 38,2% сельских учителей считают это очень важным. 4,2% городских и 6,2% сельских учителей считают эту характеристику работы не важной.

49.2. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? возможность профессионального роста



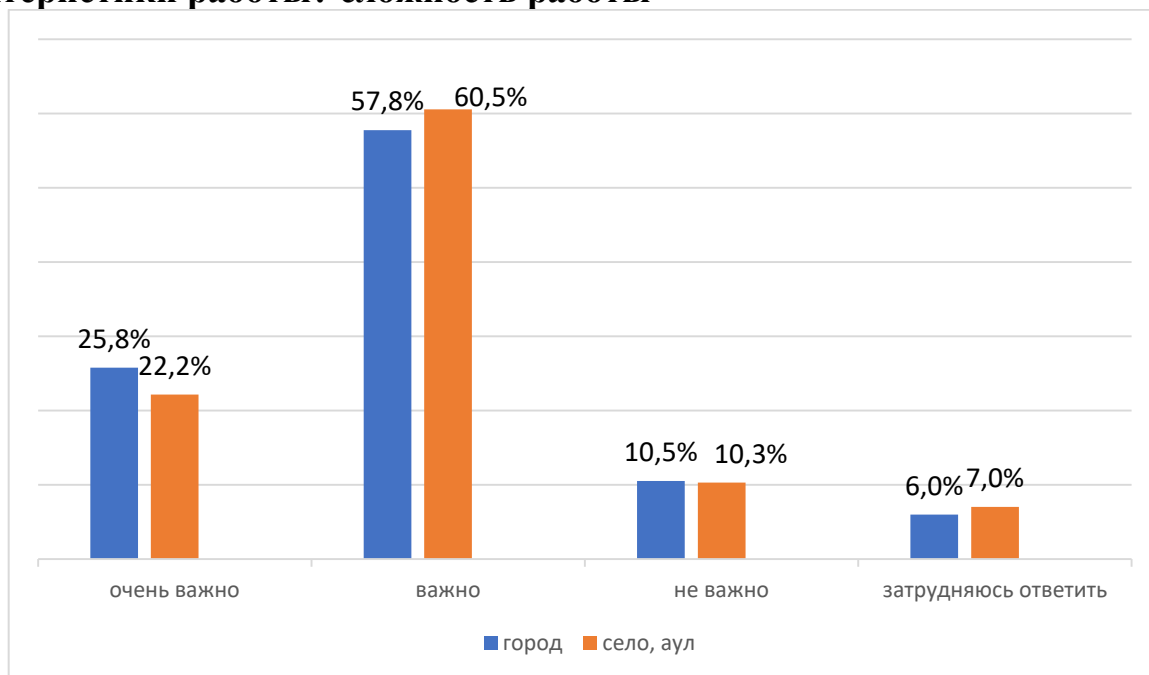
50,6% городских и 42,2% сельских учителей ценят в своей работе возможность профессионального роста и оценивают эту характеристику работы как очень важную. 44% городских и 50,6% сельских учителей считают эту характеристик важной. 2,8% городских и 3,9% сельских учителей считают возможность профессионального роста неважно характеристикой.

49.3. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? разнообразие работы



52,2% городских и 55,9% сельских учителей ценят в своей работе разнообразие и считают это важным. 37,6% и 31,8% городских и сельских учителей соответственно считают это очень важным. 5,9% городских и 7,3% сельских учителей считают эту характеристику работы не важной.

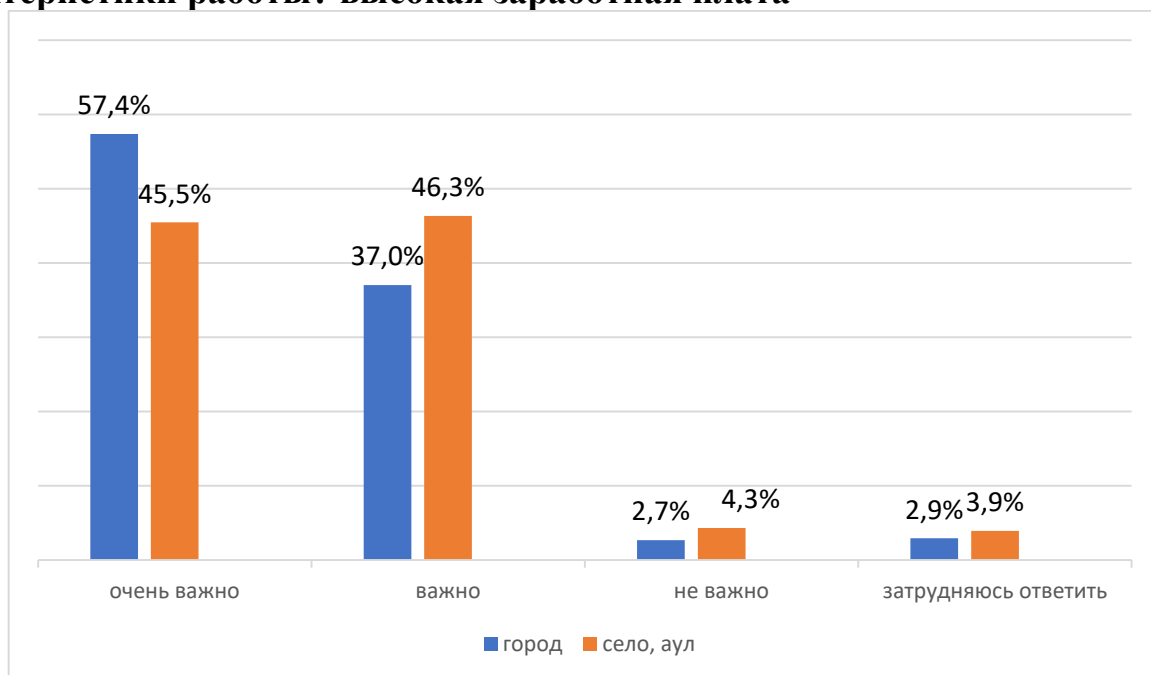
49.4. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? сложность работы



57,8% городских и 60,5% сельских учителей считают свою работу сложной и важной, 25,8% и 22,2% соответственно считают сложность работы очень важной характеристикой. Для 10,5% городских и 10,3% сельских

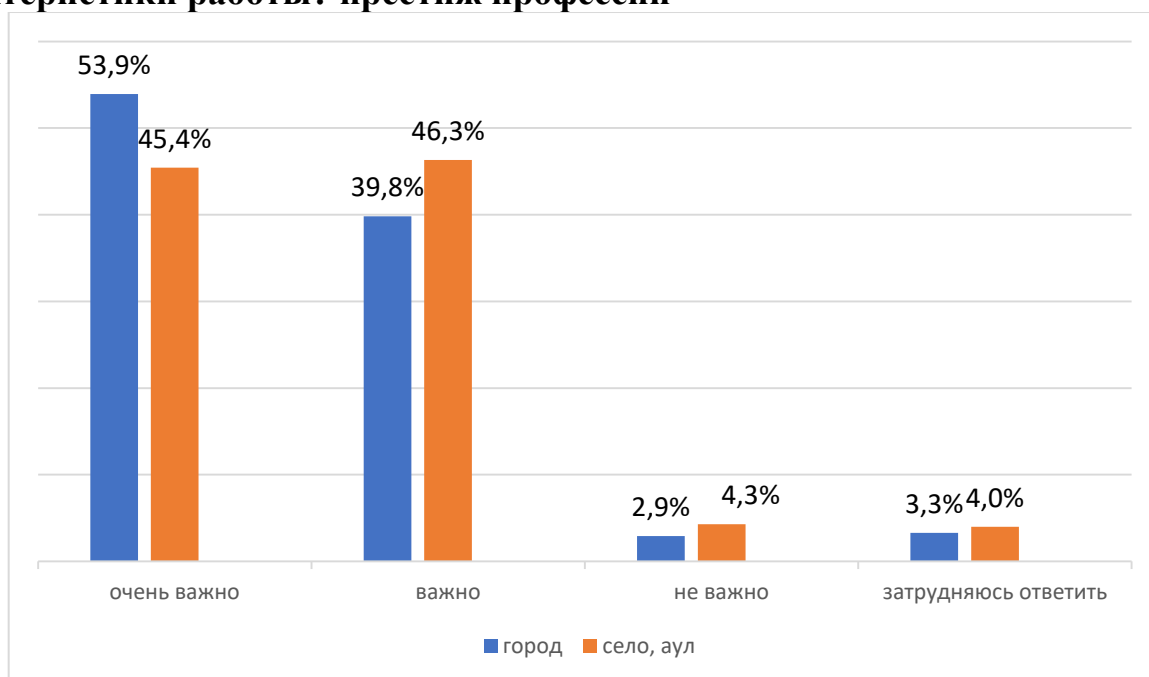
учителей сложность работы не является важной характеристикой. 6% и 7% соответственно, и смогли ответить на поставленный вопрос.

49.5. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? высокая заработная плата



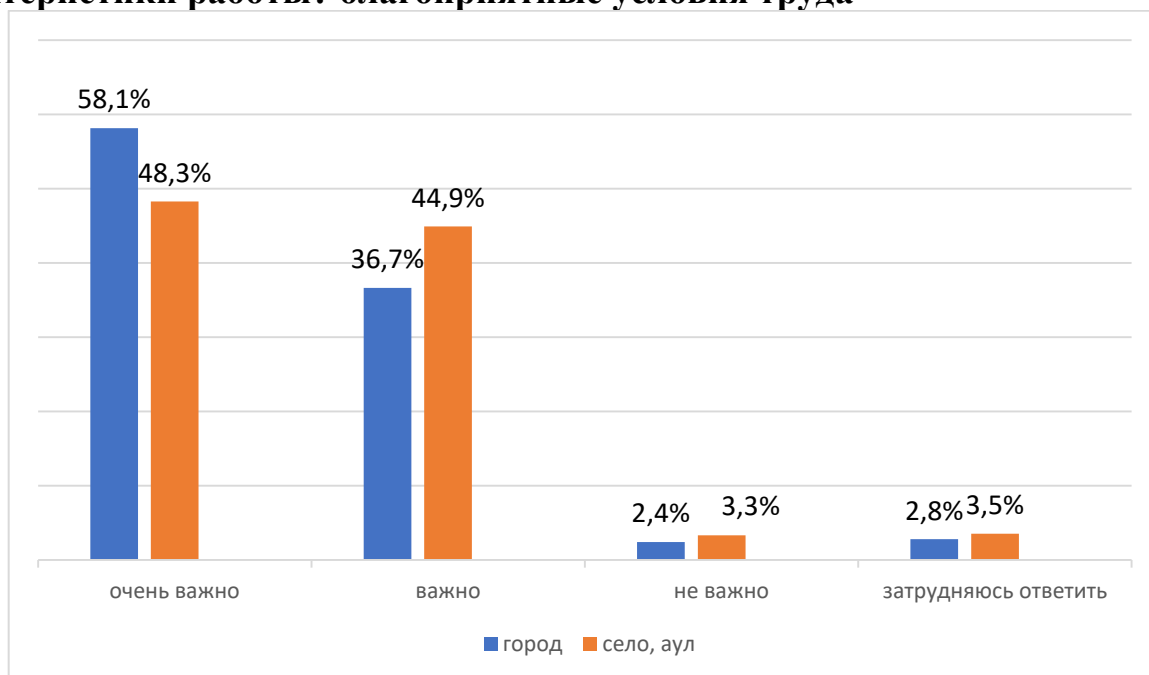
57,4% городских и 45,5% сельских учителей считают высокой свою заработную плату и оценивают это как очень важную характеристику причин выбора профессии, 37% и 46,3% соответственно, считают эту характеристику работы важной. 2,7% городских и 4,3% сельских учителей ответили, что для работы им не важны высокая заработная плата. 2,9% и 3,9% учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

49.6. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? престиж профессии



53,9% городских и 45,4% сельских учителей оценивают престиж педагогической специальности как очень важный показатель. 39,8% городских и 46,3% сельских учителей назвали характеристику престижности профессии важно. Можно отметить что среди городских учителей важность престижа профессии выше чем для сельских.

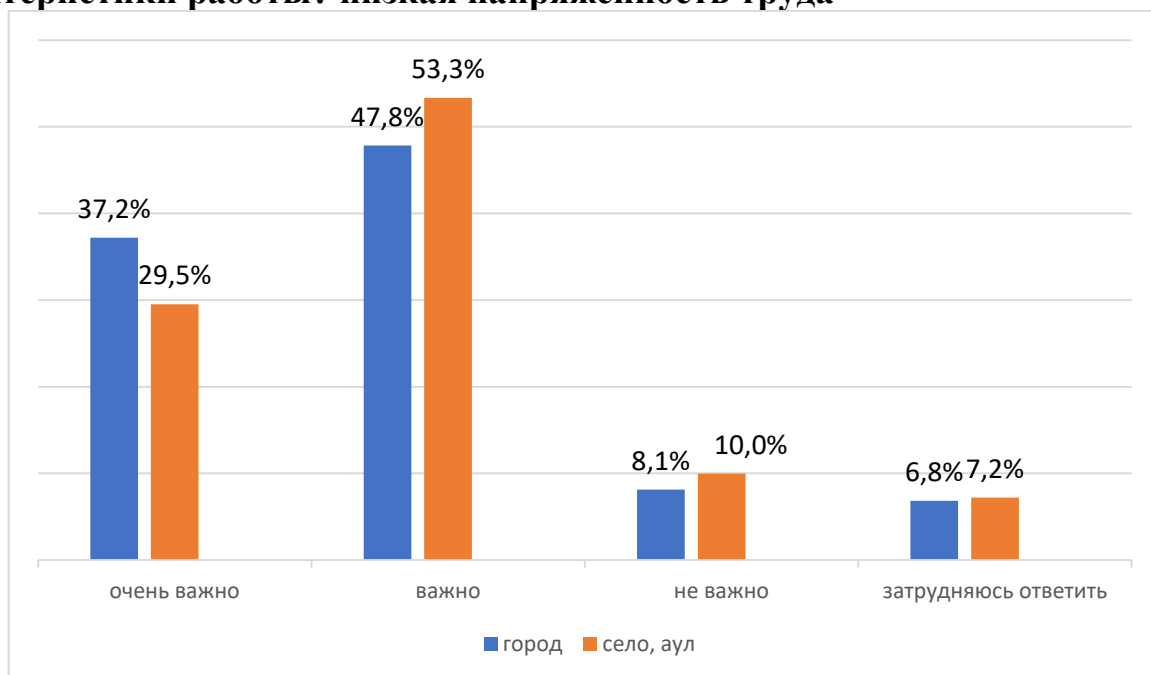
49.7. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? благоприятные условия труда



58,1% городских и 48,3% сельских учителей считают свои условия труда благоприятными и оценивают это показатель как очень важный, 36,7% и

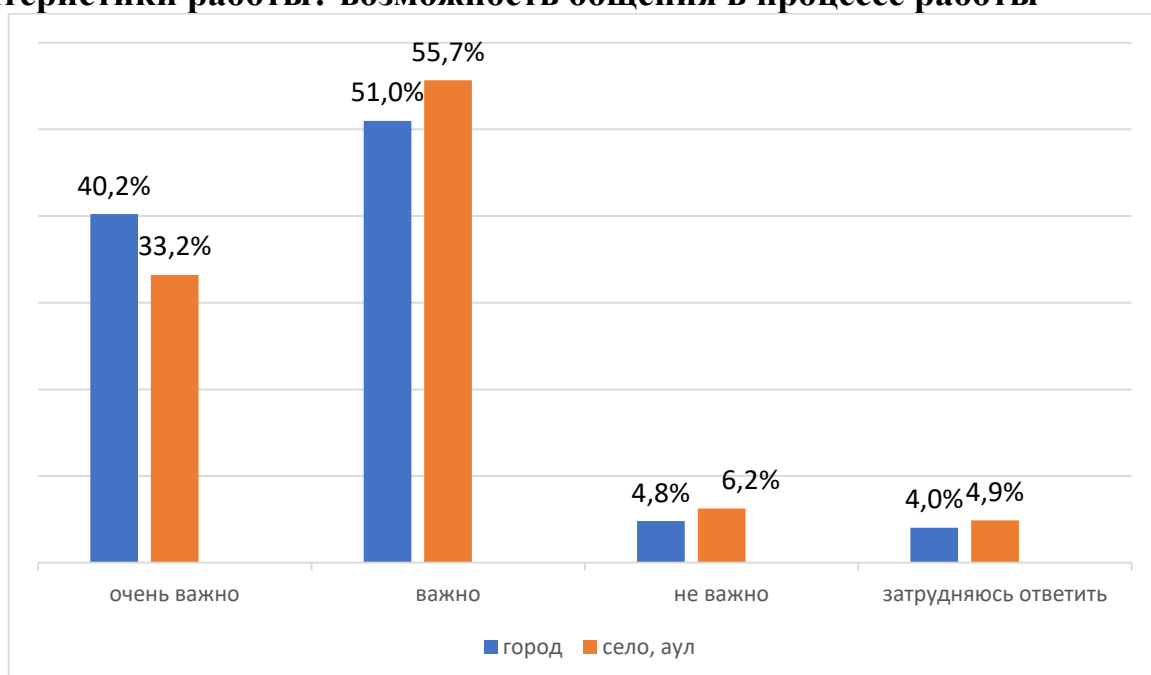
44,9% соответственно считают эту характеристику важной. Опять наблюдается более высокая оценка показателя городскими учителями.

49.8. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? низкая напряженность труда



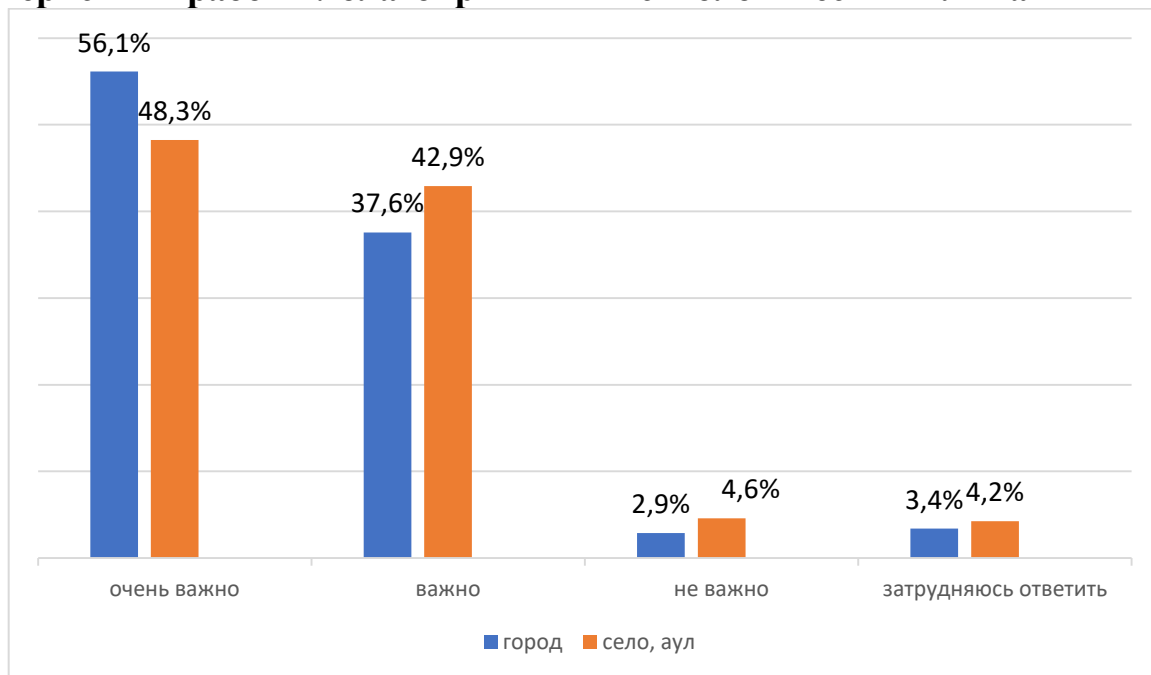
47,8% городских и 53,3% сельских учителей оценивают свой труд как связанный с низкой напряженностью и оценивают эту характеристику как важную, 37,2% и 29,5% соответственно оценивают низкую напряженность труда как очень важную характеристику. Для 8,1% городских и 10% сельских учителей низкая напряженность труда не является важной характеристикой.

49.9. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? возможность общения в процессе работы



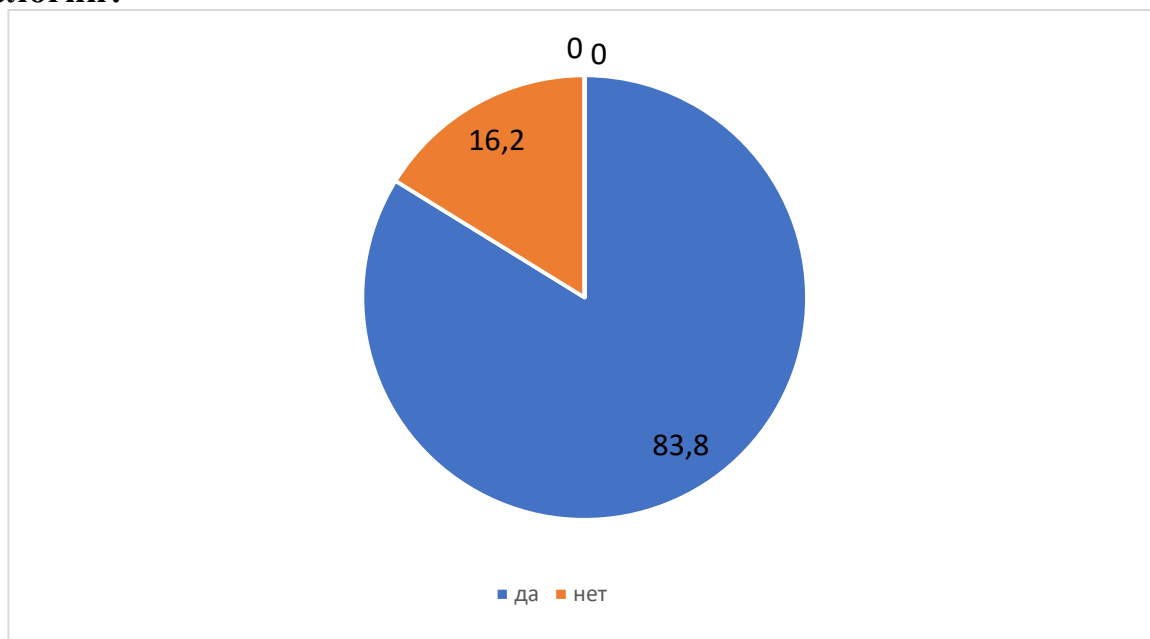
Для 51% городских и 55,7% сельских учителей важным является процесс общения во время работы, 40,2% и 33,2% соответственно считают возможность общения очень важной характеристикой. Для 4,8% городских и для 6,2% сельских учителей возможность общения в процессе общения является не важной.

49.10. Оцените по степени важности для Вас ниже перечисленные характеристики работы? благоприятный психологический климат

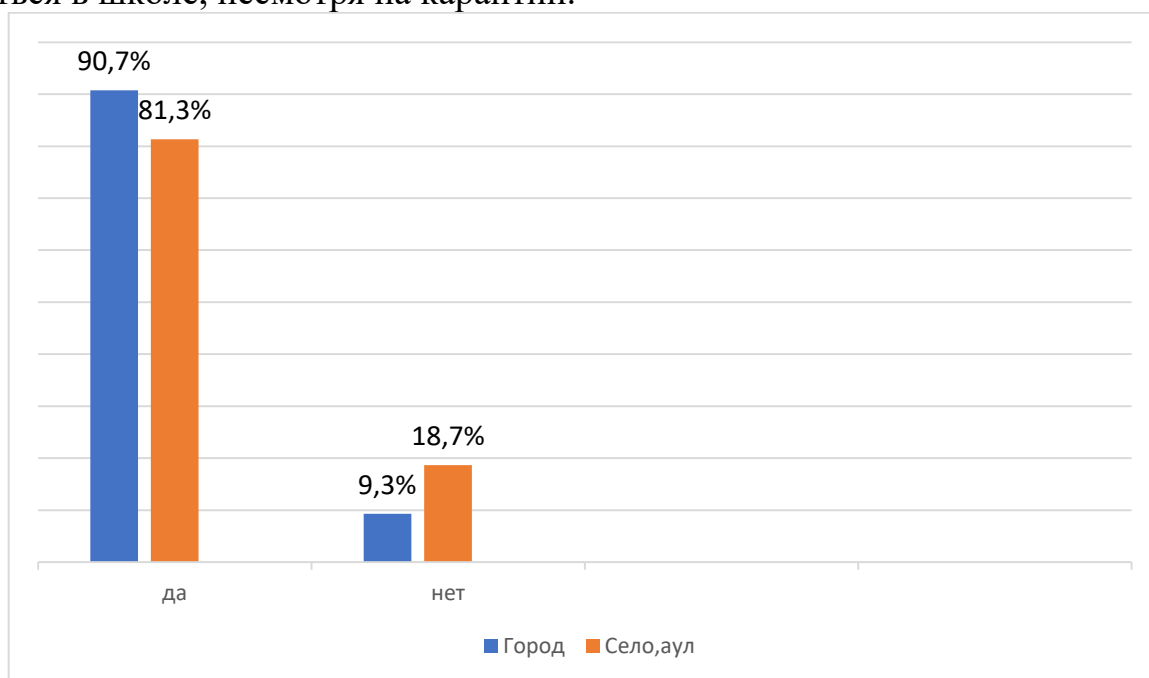


Для 56,1% городских и 48,3% сельских учителей считают очень важным для работы психологический климат в коллективе, 37,6% и 42,9% соответственно считают эту характеристику работы важной. Для 2,9% городских и 4,6% сельских учителей благоприятный психологический климат не важен.

50. Реализует ли Ваша школа образовательные программы с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий?



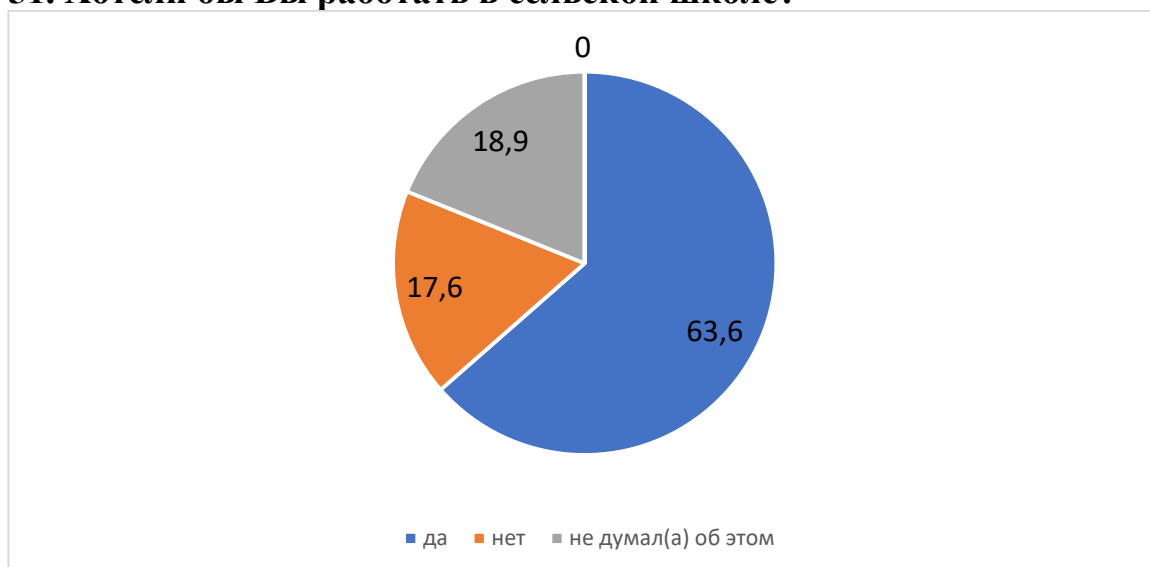
Практически во всех школах 83,8% опрошенных учителей утвердительно ответили на поставленный вопрос. Это связано с тем что с прошлого учебного года все школы перешли на дистанционное обучение. 16,2% респондентов ответили отрицательно. В сельских школах в связи с малокомплектностью и низким качеством Интернета дети продолжали обучаться в школе, несмотря на карантин.



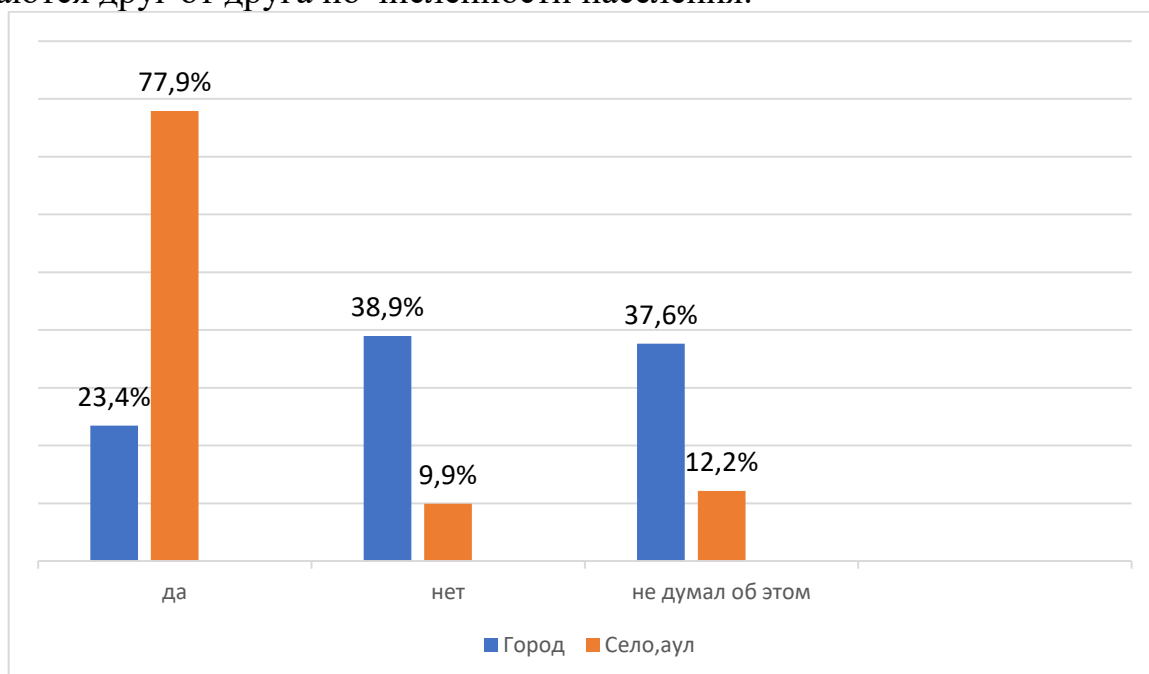
Важно отметить что существующее распределение ответов на поставленный вопрос непосредственно связан с переходом школ в 2020 году на дистанционное обучение. Поэтому 90,7% городских и 81,3% сельских школ ответили на вопрос утвердительно. Среди сельских школ 18,7% ответили, что

не работают в дистанционном формате и объясняется это низким качеством работы Интернета в сельских школах и малокомплектностью дающей возможность присутствовать на уроках.

51. Хотели бы Вы работать в сельской школе?

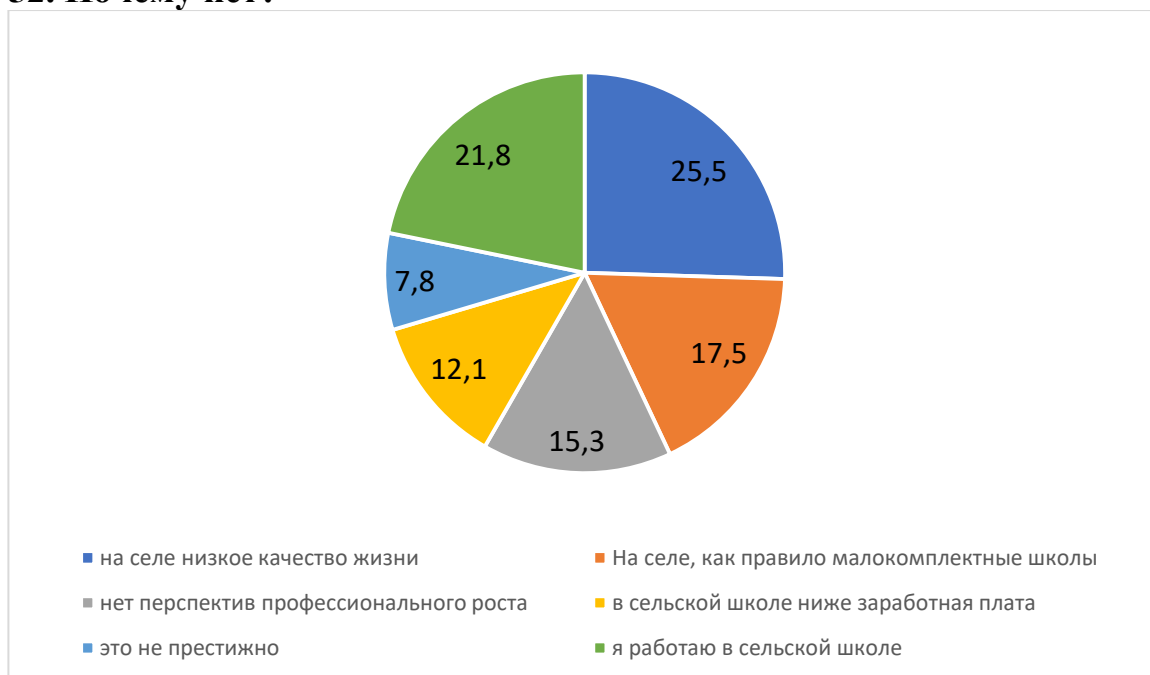


63,6% опрошенных учителей, ответили, что не возражали бы против работы в школе. 17,6% информантов ответили отрицательно. 18,9% не задумывались над этим. Важно учитывать, что опрос проводился по всем регионам республики, а демографическом плане регионы весьма сильно отличаются друг от друга по численности населения.

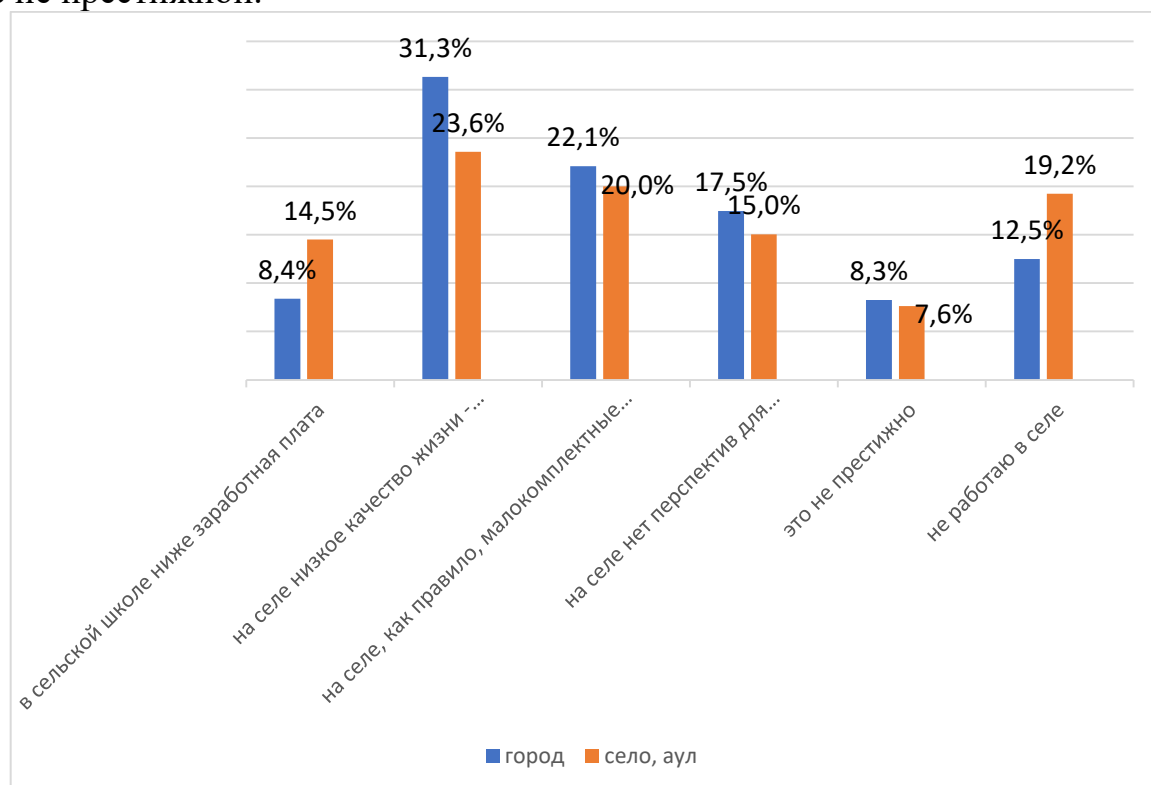


38,9% городских учителей с уверенностью ответили, что не хотели бы работать в сельской школе. 77,9% сельских учителей ответил, что хотели бы работать в сельской школе. Значит, что учителям нравится существующее место работы.

52. Почему нет?



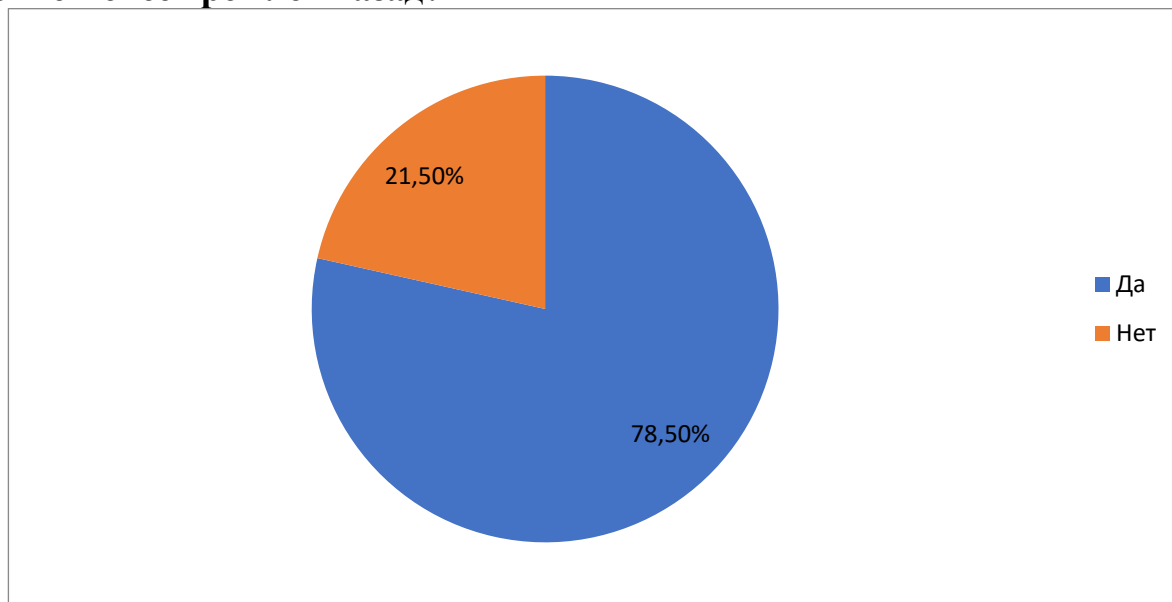
Среди тех, кто ответил отрицательно на вопрос о желании работать в сельской школе, ответы распределились следующим образом: 25,5% считают, что в сельской местности низкое качество жизни, 21,8% и так работают в сельской школе и им это не нравится, 17,5% отметили что на селе малокомплектные школы, 15,3% не видят перспектив роста, 12,1% считают, что в сельской школе ниже заработная плата, 7,8% считают работу в сельской школе не престижной.



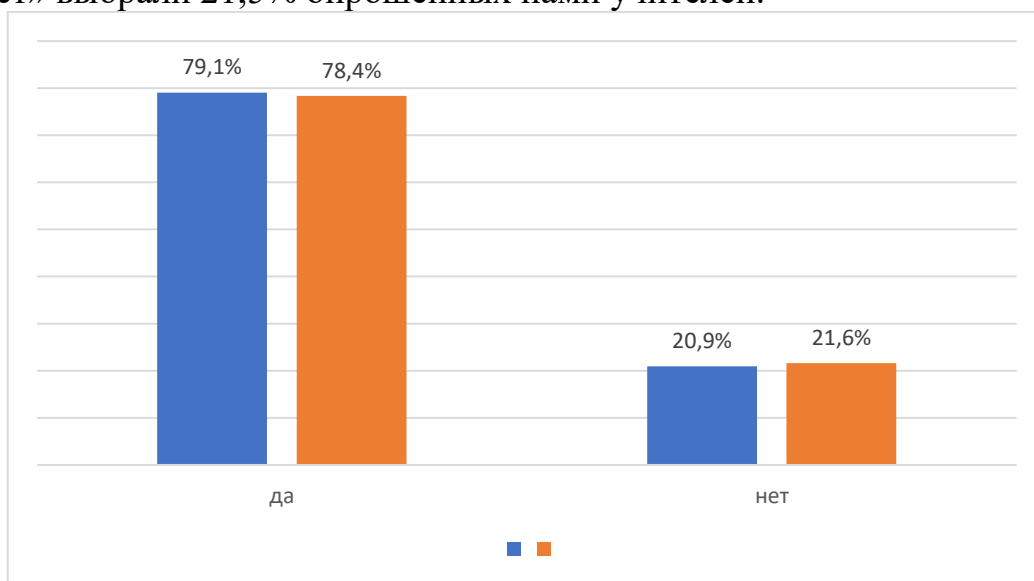
31,3% городских и 23,6% сельских учителей считают, что в сельской местности ниже качество жизни. 22,1% городских и 20% сельских учителей

считают, что в сельской местности в основном малокомплектные школы, что конечно отражается на заработной плате. 17,5% городских и 15% сельских учителей не видят перспектив карьерного роста в сельской школе. 8,3% городских и 7,6% сельских учителей считают работу учителя в сельской школе не престижной.

53. Работают ли в Вашей школе выпускники вузов, окончившие обучение менее трех лет назад?

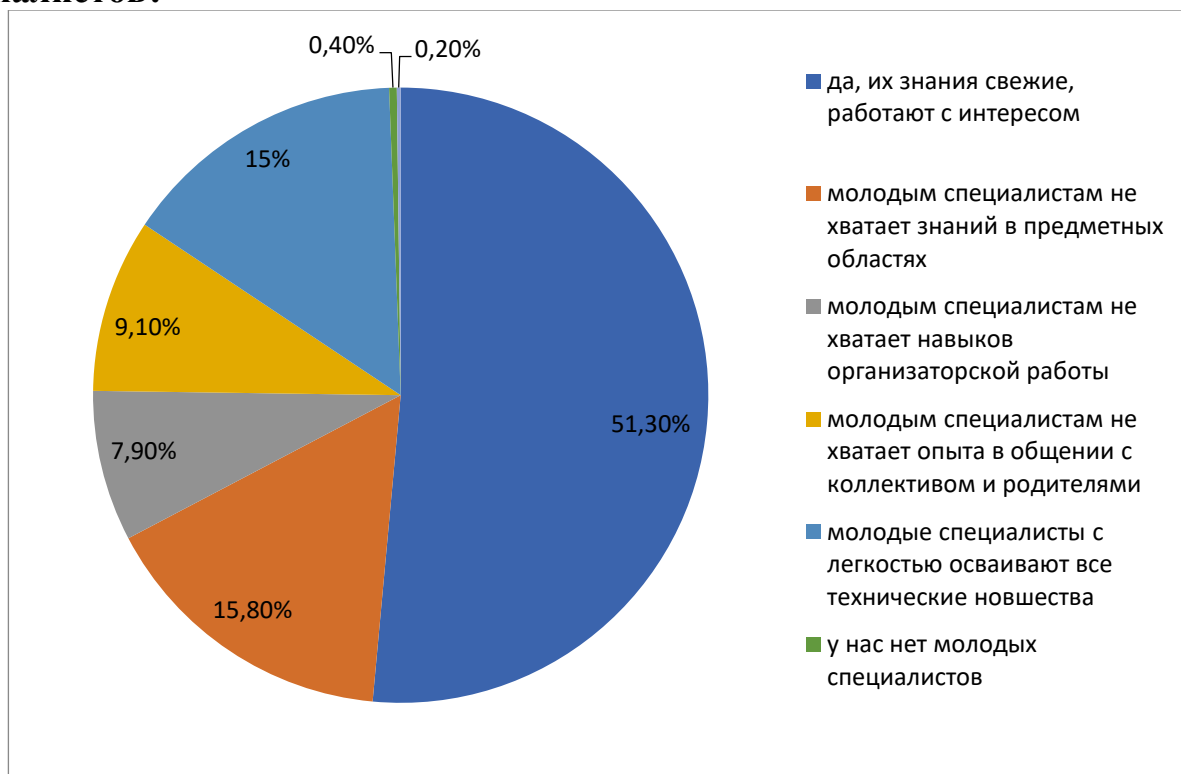


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, работают ли в их школах выпускники вузов, которые окончили обучение менее трех лет назад. Большинство респондентов 78,5% ответили, что в их школах работают выпускники вузов, которое недавно получили высшее образование. Вариант ответа «нет» выбрали 21,5% опрошенных нами учителей.

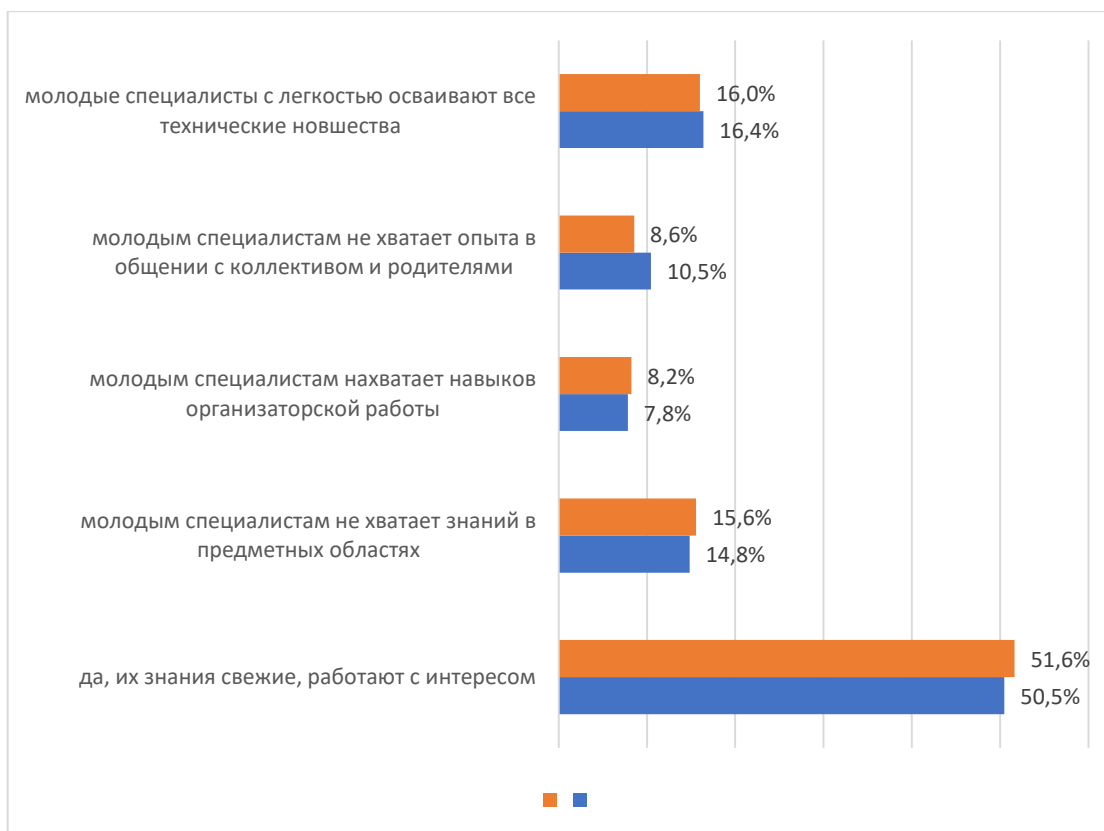


В разрезе город/село мы видим, что в городских школах работает больше выпускников вузов, которые окончили обучение менее трех лет назад, чем в сельских школах, но эта разница не значительна – менее одного процента.

54. Довольны ли Вы профессиональными навыками молодых специалистов?

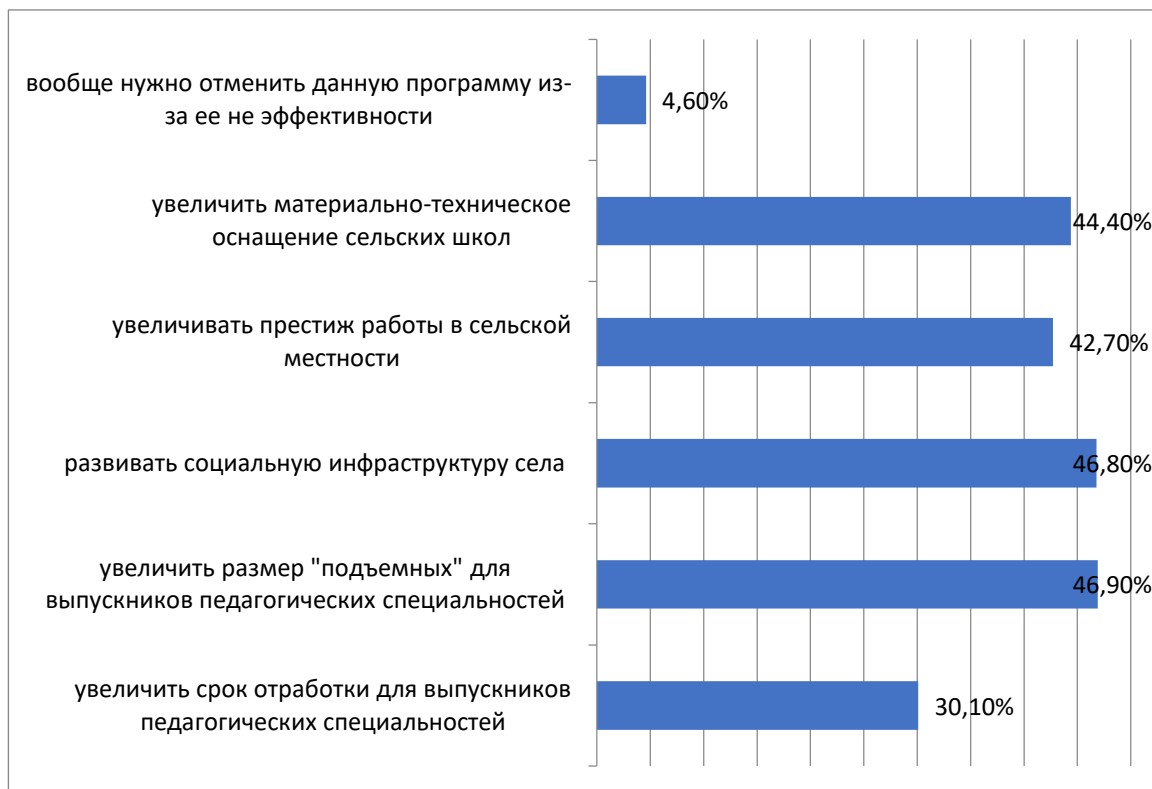


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, довольны ли они профессиональными навыками молодых специалистов. Большинство педагогов ответили, что довольны их навыками и считают их знания свежими – 51,3%. Число тех, кто считает, что молодым специалистам не хватает знаний в предметных областях составило 15,8%. Вариант ответа “молодые специалисты с лёгкостью осваивают все технические новшества” выбрали 15% респондентов, а 9,1% учителей ответили, что молодым специалистам не хватает опыта в общении с коллективом и родителями. Число тех, кто считает, что молодым специалистам не хватает навыков организаторской работ, составляет 7,9%. 0,4% опрошенных нами респондентов ответили, что в их школе нет молодых специалистов. Затруднились ответить на данный вопрос 0,2% респондентов.

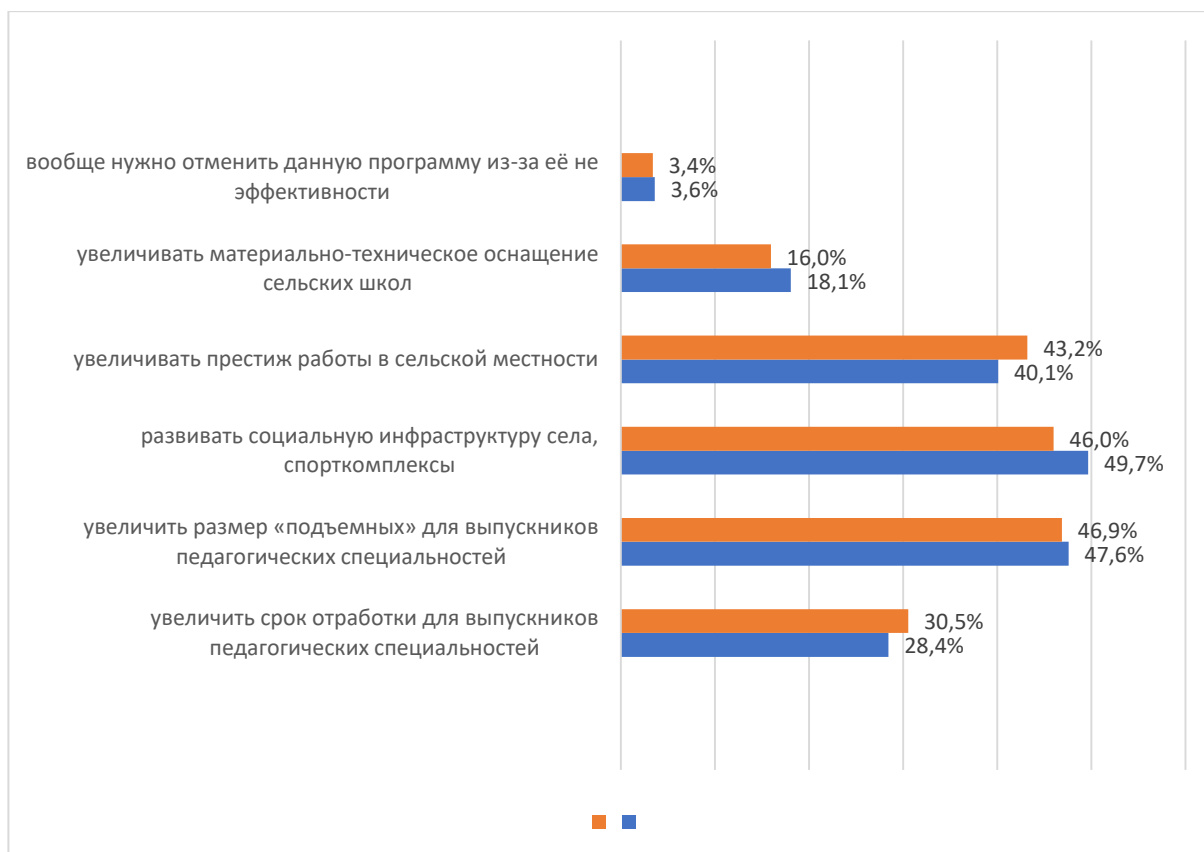


В разрезе город/село большинство как городских, так и сельских педагогов ответили, что довольны профессиональными навыками молодых специалистов и считают их знания свежими и отметили, что они работают с интересом – 51,6% и 50,5%. Менее всего опрошенные учителя городских и сельских школ считают, что молодым специалистам не хватает навыков организаторской работы – 8,2% и 7,8%.

55. Что бы Вы предложили усовершенствовать в программе «С дипломом - в село» для того, чтобы она стала более эффективной?

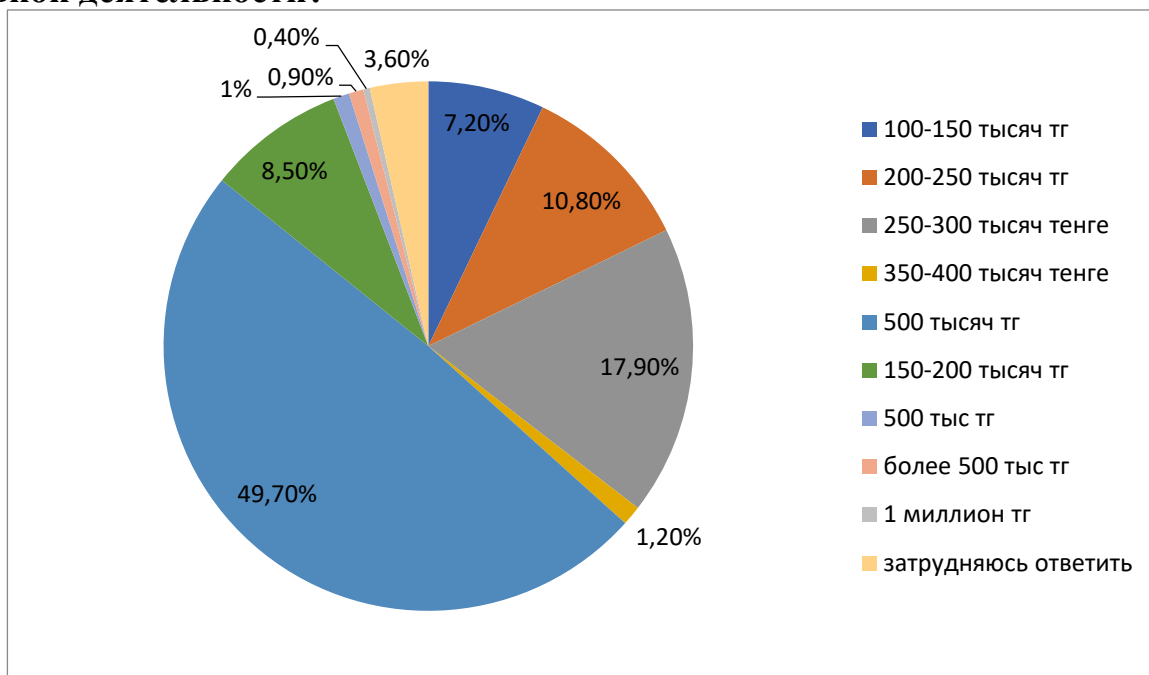


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, что, по их мнению, нужно усовершенствовать в программе «С дипломом – в село», чтобы она была более эффективной. На данный вопрос большинство респондентов ответили, что нужно увеличить размер «подъемных» для выпускников педагогических специальностей – 46,9%. Число тех, кто считает, что нужно развивать инфраструктуру села, составляет 46,8%. Вариант ответа «увеличить материально-техническое оснащение школ» выбрали 44,4%, 42,7% респондентов ответили, что нужно увеличить престиж работы в сельской местности. Число тех, кто считает, что нужно увеличить срок отработки для выпускников педагогических специальностей, составляет 30,1%. Лишь 4,6% ответили, что данную программу вообще следует отменить.

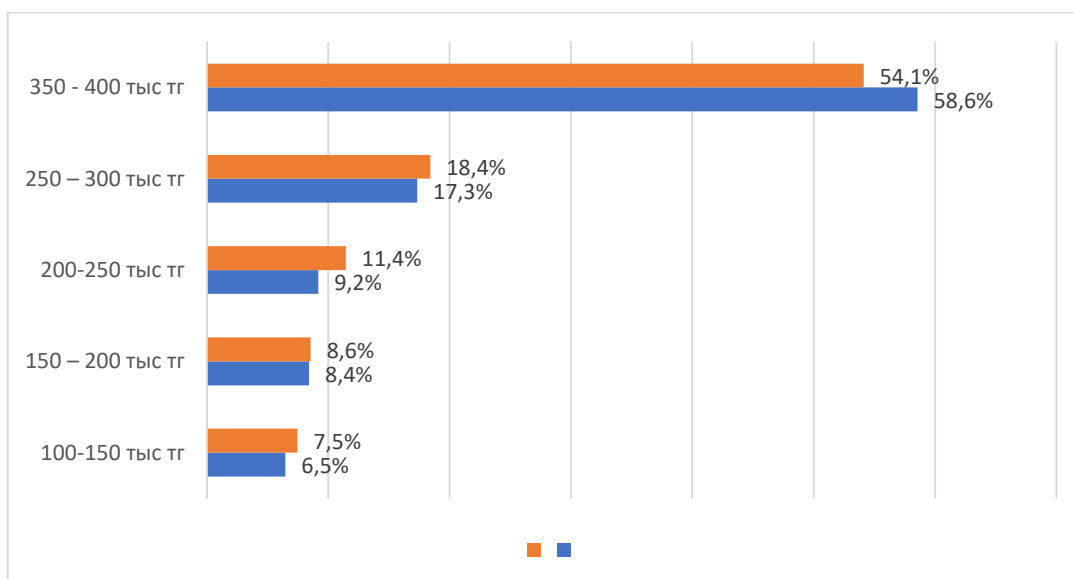


По мнению городских и сельских учителей, нужно совершенствовать программу «С дипломом – в село», чтобы она была более эффективной и для этого они считают самым важным развивать социальную инфраструктуру села (49,7% и 46%) и увеличить размер «подъемных» для выпускников педагогических специальностей (47,6% и 46,9%). Меньше всего городские и сельские учителя выбрали вариант ответа о том, что данную программу нужно отменить из-за её низкой эффективности.

56. Назовите уровень заработной платы учителя, который гарантировал бы, что педагог будет сосредоточен только на своей основной деятельности?

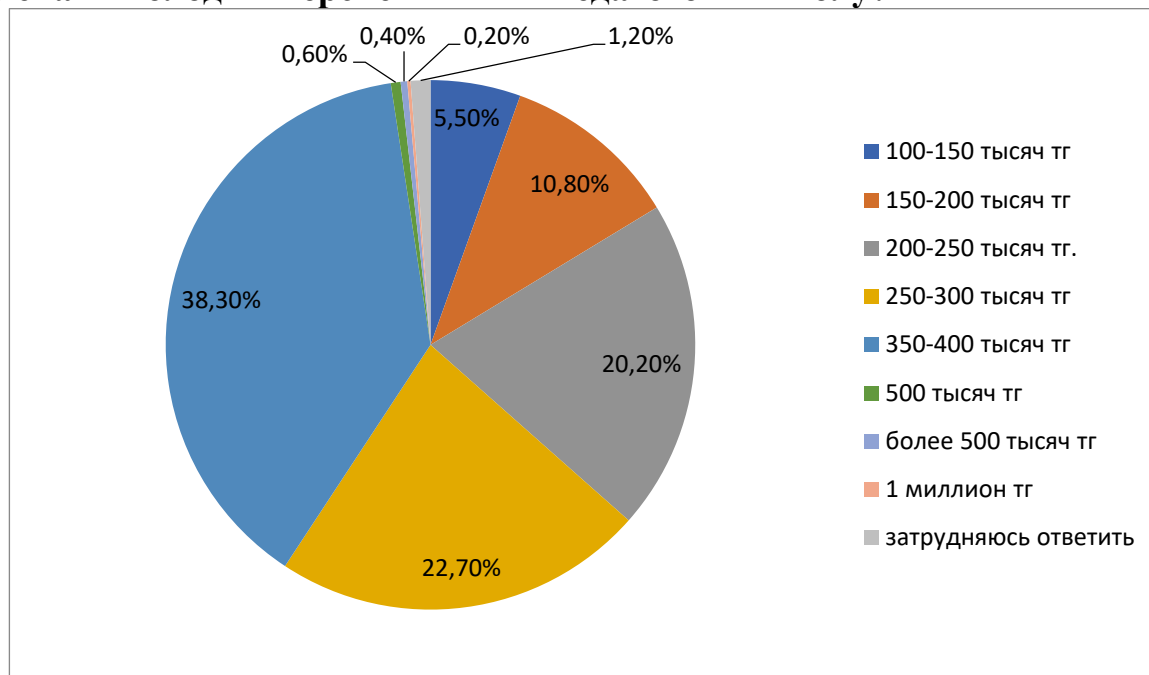


В анкете мы попросили назвать заработную плату учителя, которая гарантировала бы, что педагог будет сосредоточен только на своей основной деятельности. Большинство респондентов ответили, что заработная плата должна составлять 500 тысяч тг – 49,7%. Число тех, кто считает, что зарплата должна составлять 250-300 тысяч тг. составляет 17,9%, а 10,8% считают, что заработная плата должна составлять 200-250 тысяч тг. Вариант ответа “150-200 тысяч тг.” выбрали 8,5% педагогов. Для 7,2% учителей гарантом того, что они будут заниматься только своей основной деятельностью, является зарплата 100-150 тысяч тг. Затруднились дать ответ на данный вопрос 3,6% респондентов. Число тех, кто считает, что педагоги должны зарабатывать более 500 тысяч тг, а 0,4% хотели бы зарплату в размере 1 миллиона тг.

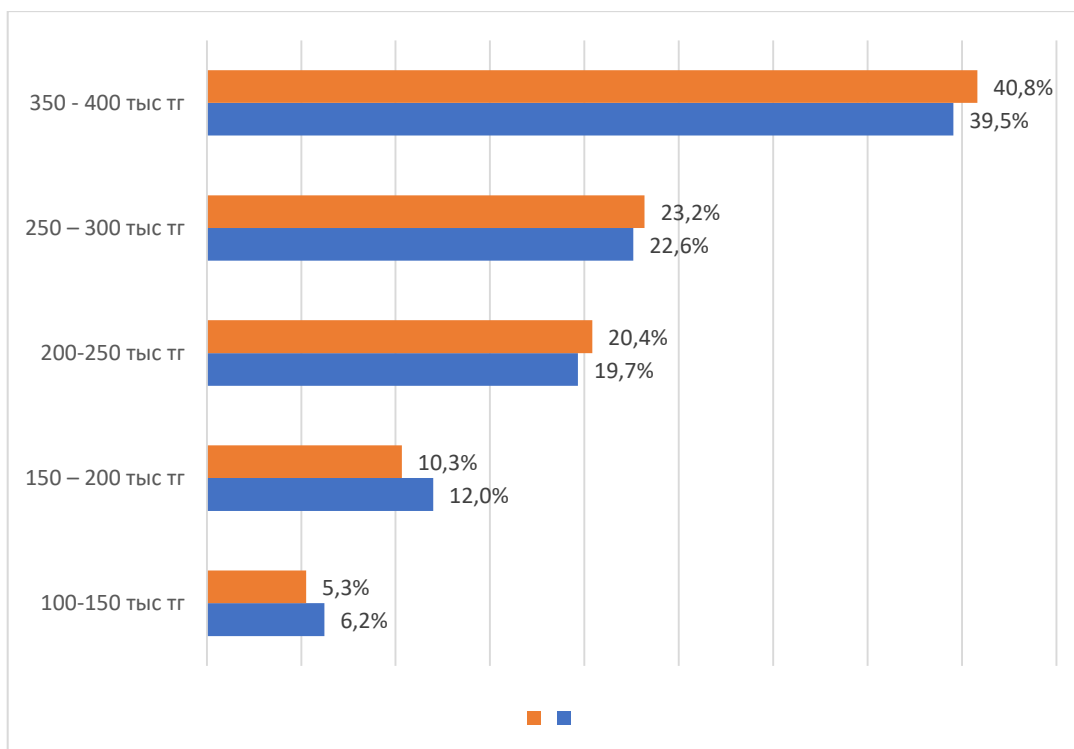


По мнению городских и сельских учителей указали в анкете, что заработная плата должна составлять 350 000 – 400 000 тг. В месяц – 58,6% и 54,1%. Меньше всего городские и сельские учителя выбирали вариант ответа, когда указывалось, что заработная плата учителей должна составлять 100 000 – 150 000 тг. в месяц.

57. Как Вы считаете, какой уровень заработной платы, позволил бы привлекать молодых перспективных педагогов в школу?



Мы попросили указать уровень заработной платы, которая позволила бы привлекать молодых перспективных педагогов в школу. На данный вопрос большинство опрошенных нами респондентов ответили, что чтобы привлечь молодых специалистов, заработная плата должна составлять 350-400 тысяч тг. – 38,3%. Однако 22,7% учителей указали зарплату ниже, а именно 250-300 тысяч тг. Число тех, кто считает зарплату 200-250 тысяч тг. привлекательной для молодых педагогов, составляет 20,2%, а 10,8% респондентов ответили, что зарплата должна составлять 150-200 тг. Лишь 5,5% опрошенных нами учителей ответили, чтобы привлечь молодых специалистов в школу, зарплата должна быть от 100 до 150 тысяч тг. Затруднились ответить на вопрос 1,2% респондентов.

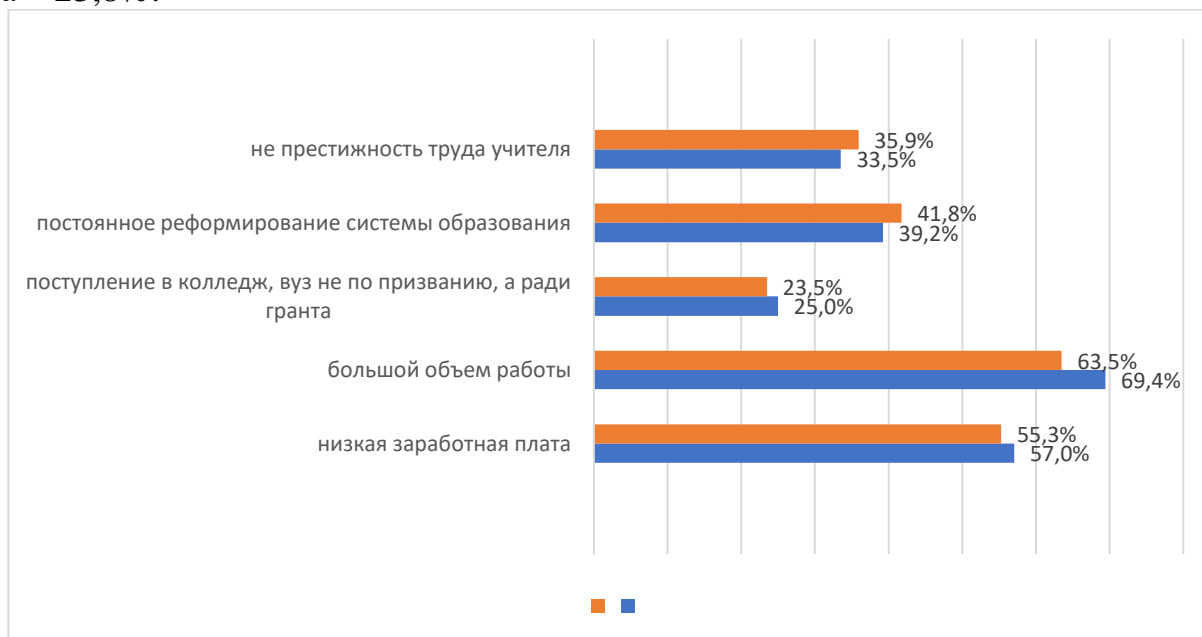


Большинство опрошенных нами городских и сельских учителей ответили, что чтобы привлечь молодых специалистов, заработная плата должна составлять 350-400 тысяч тг. – 40,8% и 39,5%. Меньше всего городские и сельские учителя выбрали вариант ответа 100 000 – 150 000 тг.

58. Как Вы считаете, в чём причины того, что выпускники педагогических специальностей колледжей и вузов не идут работать учителями в школы?

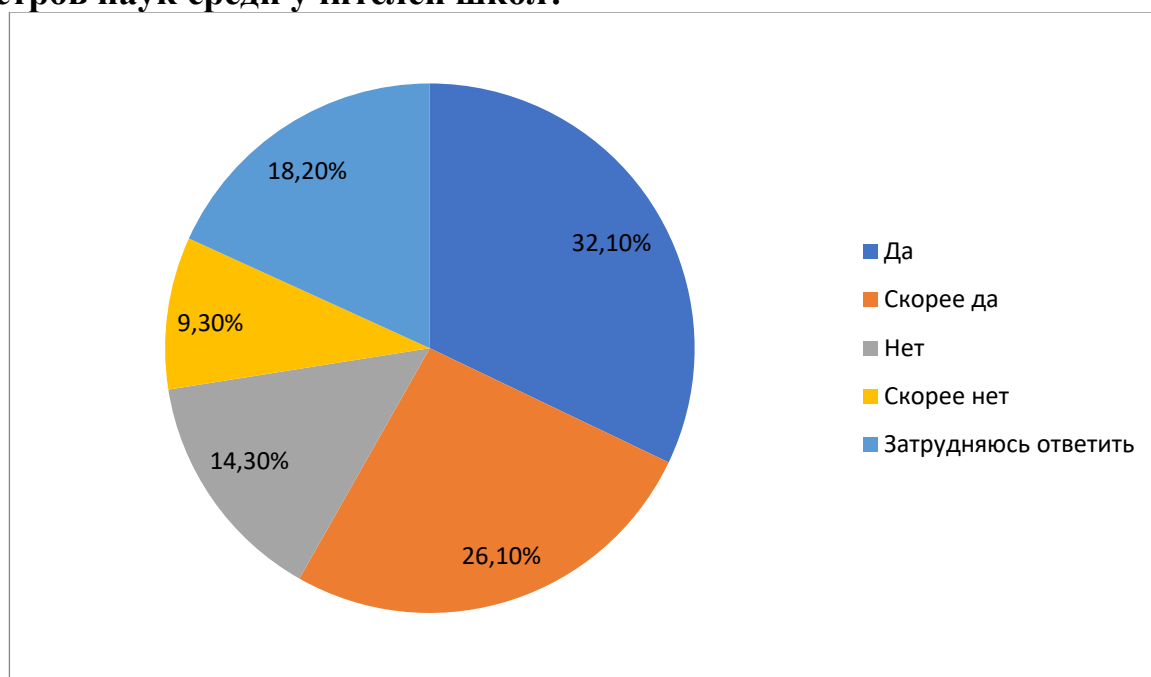


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, почему, по их мнению, выпускники педагогических специальностей не идут работать по профессии. На данный вопрос большинство учителей ответили, что в школе большой объем работы – 65%. Число тех, кто считает, что выпускники не идут работать в школу, так как там маленькая заработная плата, составило 55,6%. Вариант ответа «постоянное реформирование системы образования» выбрали 41,1% опрошенных нами педагогов, а 36,5% считают причиной не престижность труда учителя. Одной из причин, которую озвучили респонденты, стало поступление в вуз или колледж не по призванию, а ради гранта – 23,8%.

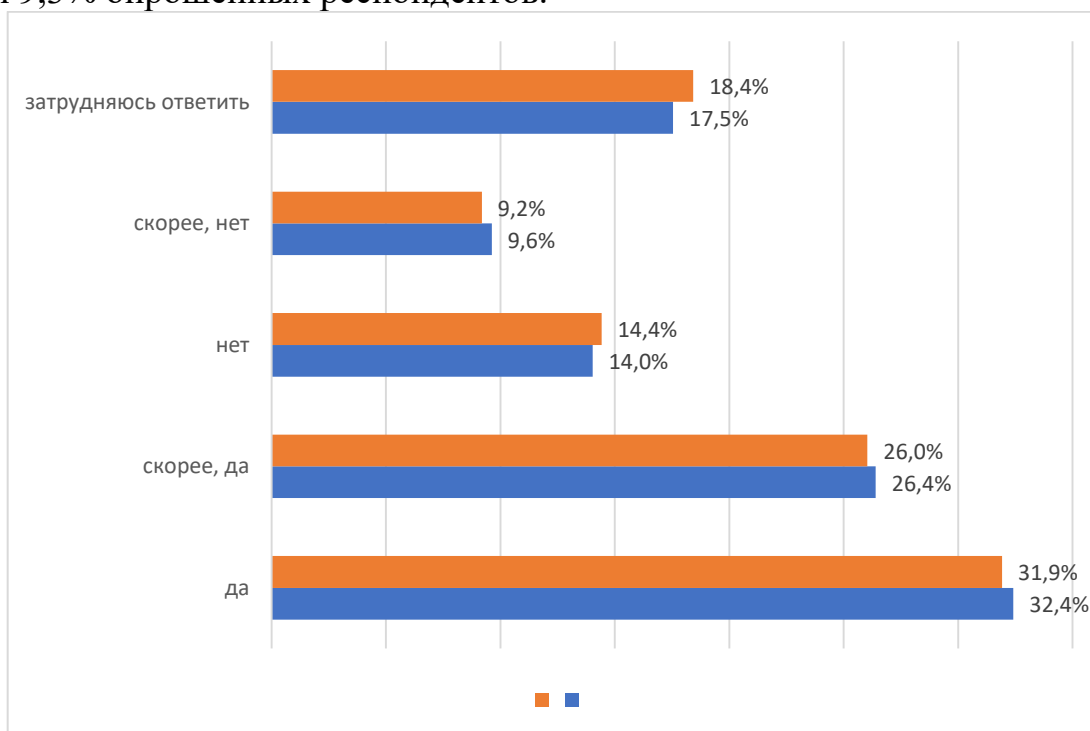


Большинство городских и сельских учителей ответили, что в школе большой объем работы и поэтому выпускники педагогических специальностей не идут работать по профессии – 69,4% и 63,5% и низкая заработная плата – 57% и 55,3%. Также городские и сельские учителя отметили проблему постоянного реформирования системы образования – 41,8% и 39,2%.

59. Как Вы считаете, необходимо ли увеличить количество магистров наук среди учителей школ?

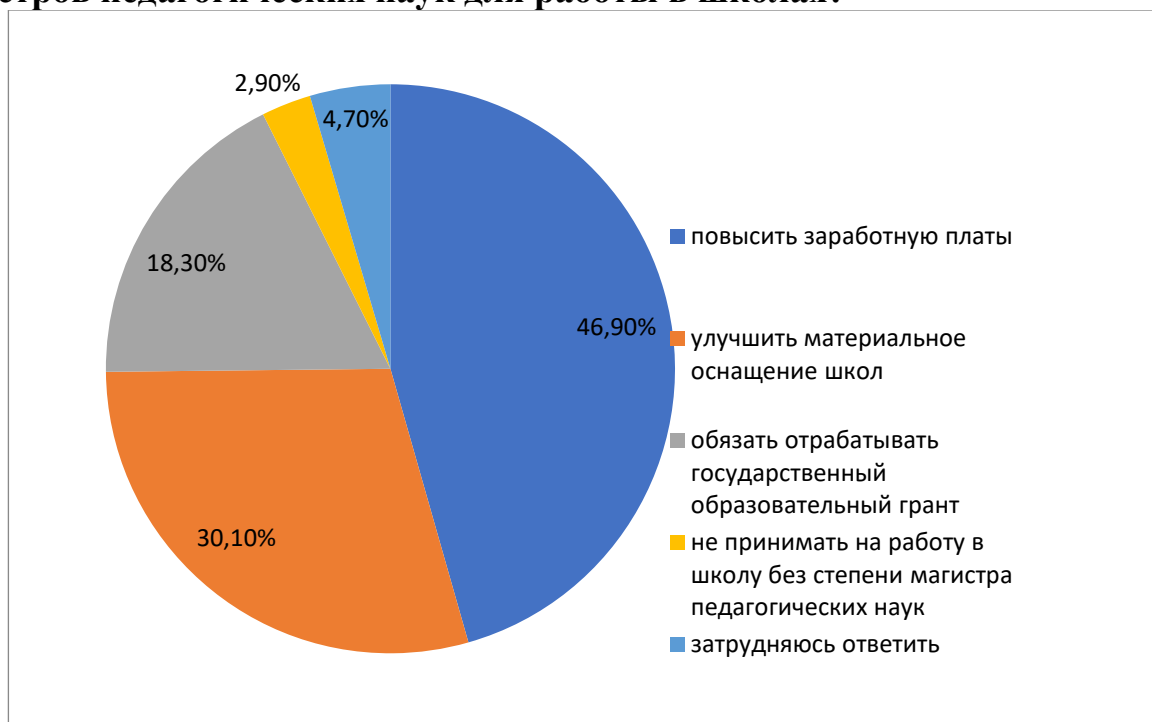


На вопрос о том необходимо ли увеличить количество магистров наук среди учителей школ, большинство респондентов 32,1% ответили, что это нужно сделать. Вариант ответа "скорее да" выбрали 26,1% опрошенных нами респондентов. Затруднились дать ответ на данный вопрос 18,2% учителей. Число тех, кто считает, что нет необходимости увеличивать количество магистров среди учителей составляет 14,3%. Вариант ответа "скорее нет" выбрали 9,3% опрошенных респондентов.

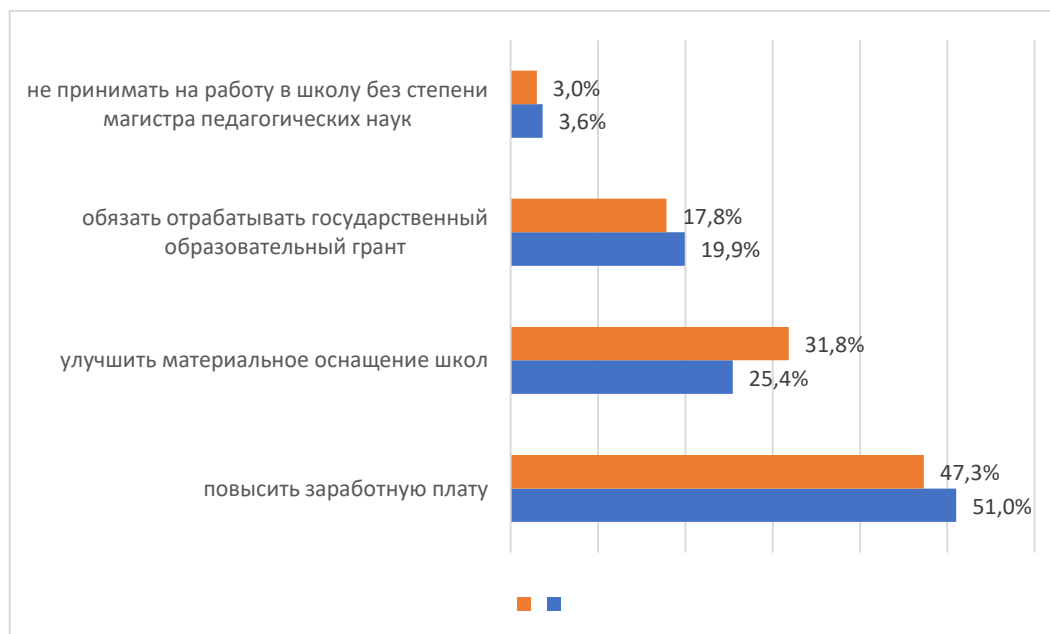


Основная доля городских и сельских учителей считают, что необходимо увеличить количество магистров наук среди учителей школ - 32,4% и 31,9%. Также велико число тех, кто считает, что это скорее важно – 26,4% и 26%.

60. Какие меры Вы бы предложили для того, чтобы привлечь магистров педагогических наук для работы в школах?



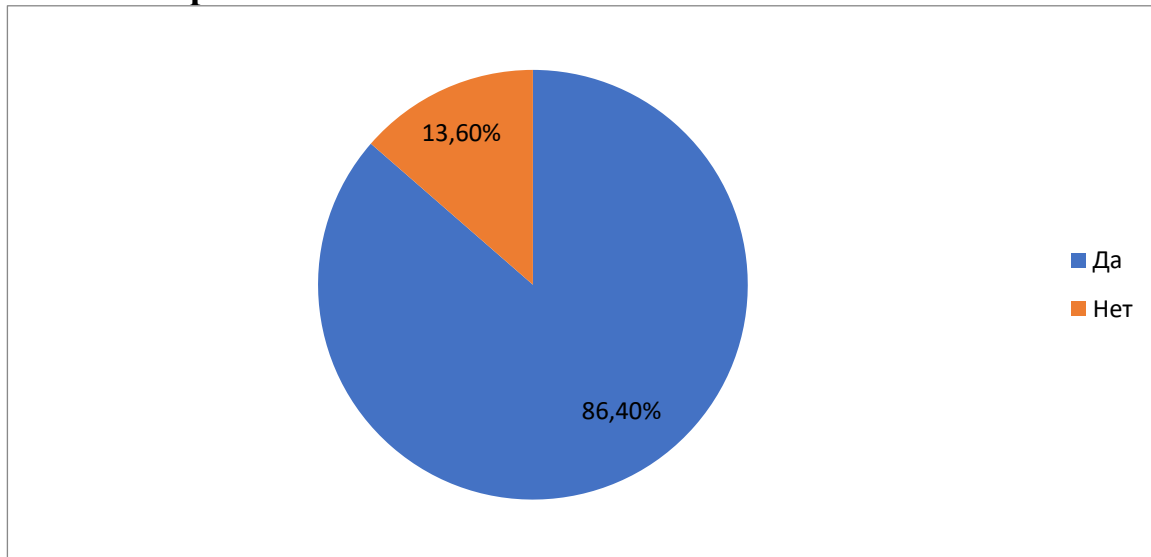
На вопрос о том какие меры предложили бы респонденты, чтобы привлечь магистров педагогических наук для работы в школы, большинство педагогов ответили, что нужно повысить зарплату – 46,9%. Также наиболее часто опрошенные нами учителя предлагали улучшить материальное оснащение школ – 30,1%, а 18,3% респондентов отметили, что нужно обязать отрабатывать государственный образовательный грант. Затруднились ответить на данный вопрос 4,7% опрошенных респондентов. Лишь 2,9% ответили, что нужно не принимать на работу в школу без степени магистра педагогических наук.



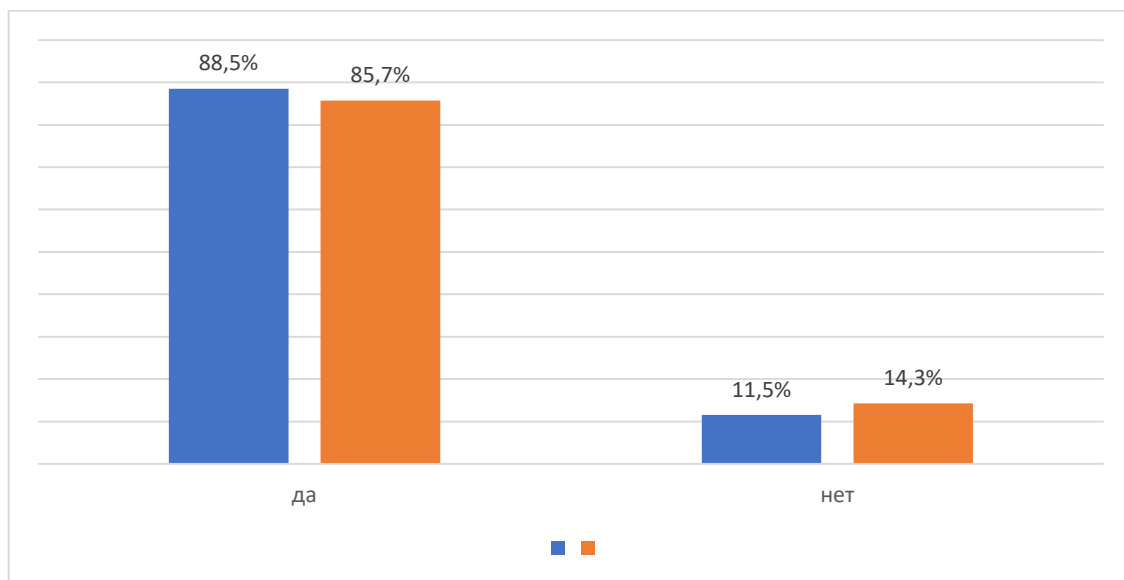
Большинство городских и сельских учителей считают, что для привлечения магистров педагогических наук для работы в школы необходимо

повысить зарплату – 51% и 47,3%, улучшить материальное оснащение школ – 31,8% и 25,4% и обязать отрабатывать государственный образовательный грант – 19,9% и 17,8%.

61. Работают ли в вашей организации учителя предпенсионного и пенсионного возраста

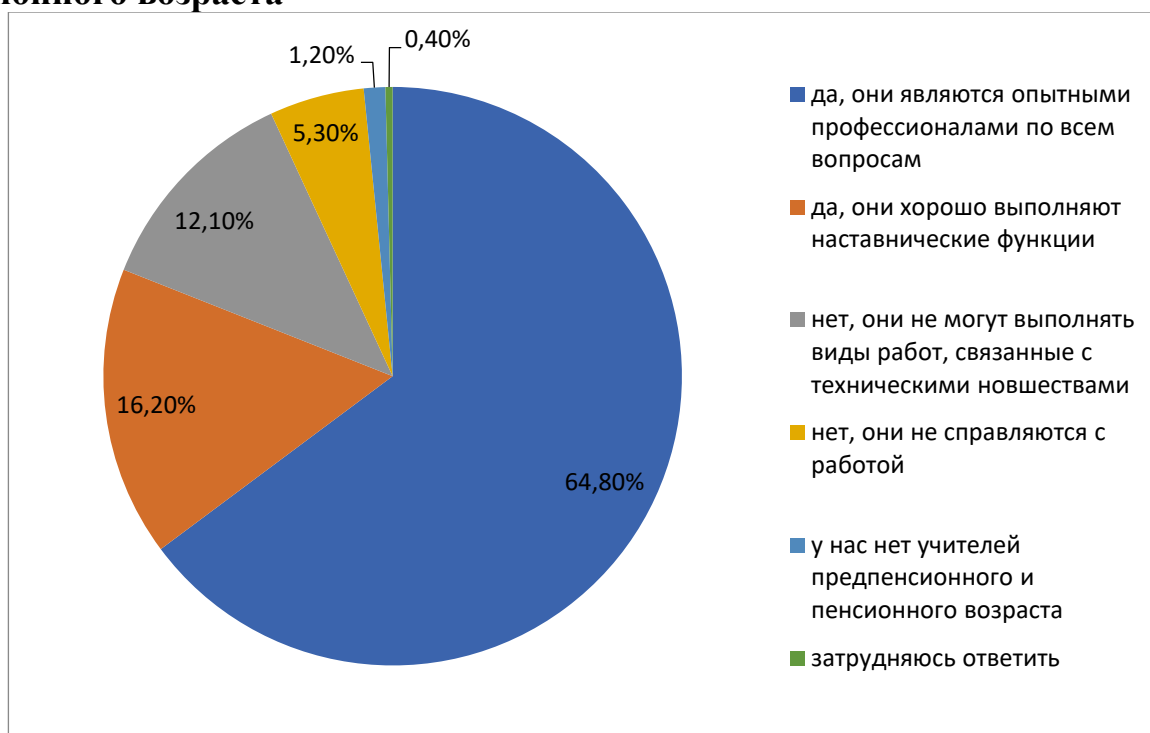


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, работают ли в их школах учителя предпенсионного и пенсионного возраста. Большинство респондентов ответили, что в их организации работают учителя предпенсионного и пенсионного возраста - 86,4%, а 13,6% выбрали ответ "нет".

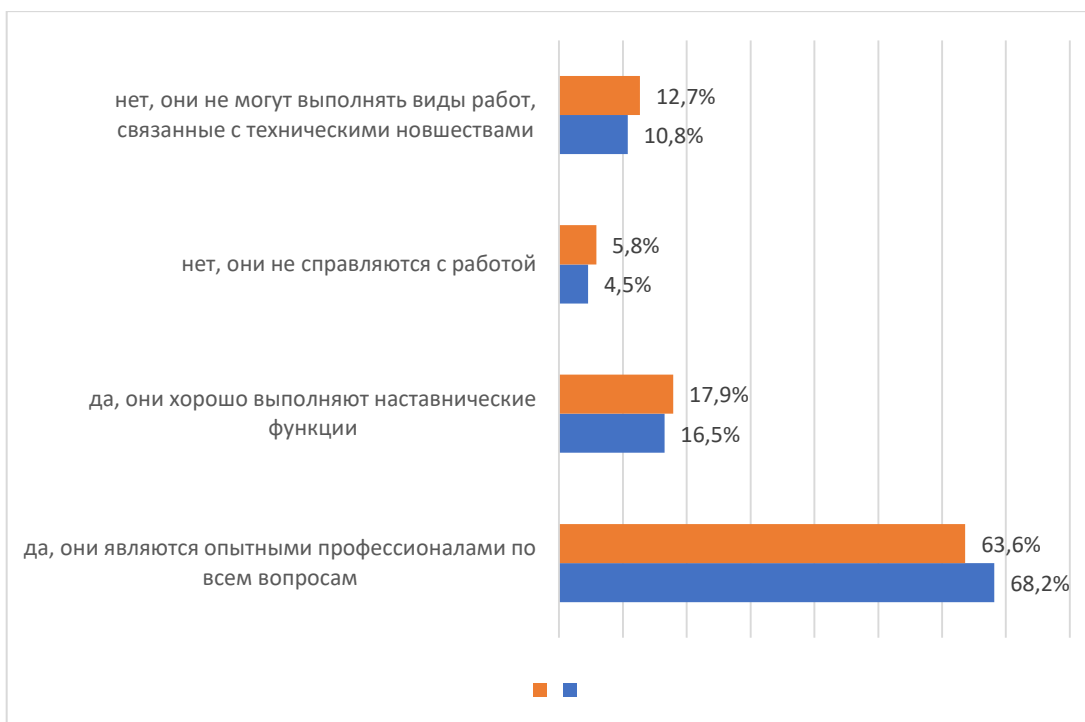


Учителя городских школ отмечали чаще учителей сельских школ, что в их коллективе работают учителя предпенсионного и пенсионного возраста – 88,5% и 85,7%.

62. Довольны ли Вы работой учителей предпенсионного и пенсионного возраста

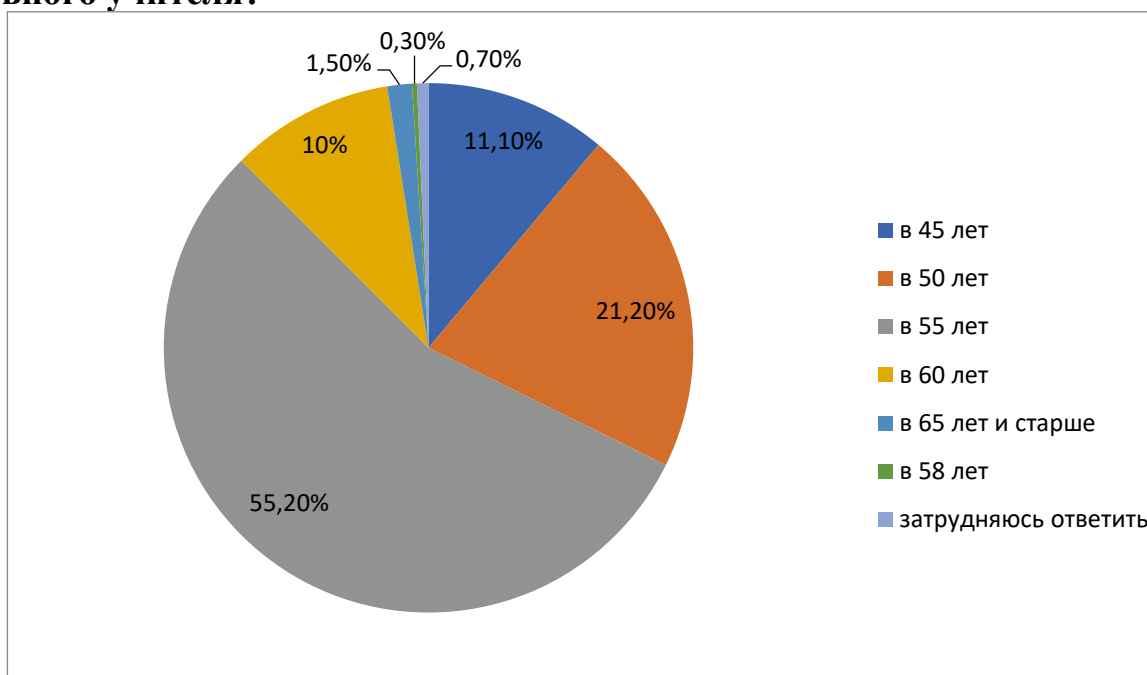


На вопрос о том довольны ли опрошенных нами респонденты работой учителей предпенсионного и пенсионного возраста, большинство педагогов ответили, что они удовлетворены работой учителей пенсионного возраста и считают их опытным профессионалами по всем вопросам – 64,8%. Число тех, кто считает, что педагоги предпенсионного и пенсионного возраста хорошо выполняют наставнические функции составляет 16,2%. Вариант ответа “нет, они не могут выполнять работу, которая связана с техническими новшествами” выбрали 12,1%, а 5,3% респондентов считают, что учителя предпенсионного и пенсионного возраста не справляются с работой. У 1,2% опрошенных нами респондентов в школах не работают учителя предпенсионного и пенсионного возраста. Затруднились дать ответ на вопрос 0,4%.



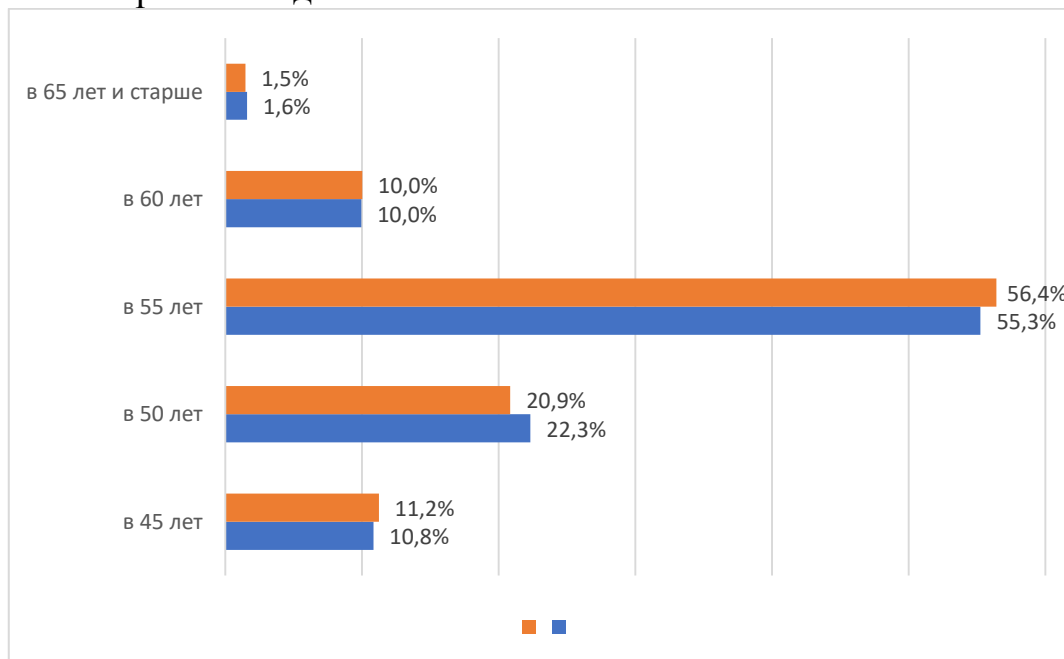
Большая часть учителей как городских, так и сельских школ указали, что учителя предпенсионного и пенсионного возраста опытные профессионалы во всех вопросах – 68,2% и 63,6%. Меньшая часть городских и сельских учителей выбирала вариант ответа, что учителя предпенсионного возраста не справляются со своей работой – 5,8% и 4,5%.

63. Какой возраст выхода на пенсию Вы считаете оптимальным для школьного учителя?



Мы попросили респондентов назвать возраста, который, по их мнению, будет оптимальным для выхода учителей на пенсию. Большинство опрошенных ответили, что оптимальный возраст выхода на пенсию составляет 55 лет – 55,2%. Число тех, кто считает, что выход на пенсию для школьного

учителя должен быть в возрасте 50 лет, составило 21,2%. Вариант ответа “в 45 лет” выбрали 11,1% опрошенных нами респондентов, а 10% учителей считают, что педагоги должны выходить на пенсию в возрасте 60 лет. Вариант ответа “в 65 лет и старше” выбрали 1,5% респондентов. Затруднились дать ответ на данный вопрос 0,7% педагогов. Лишь 0,3% считают, что в 58 лет самый оптимальный возраст выхода на пенсию.

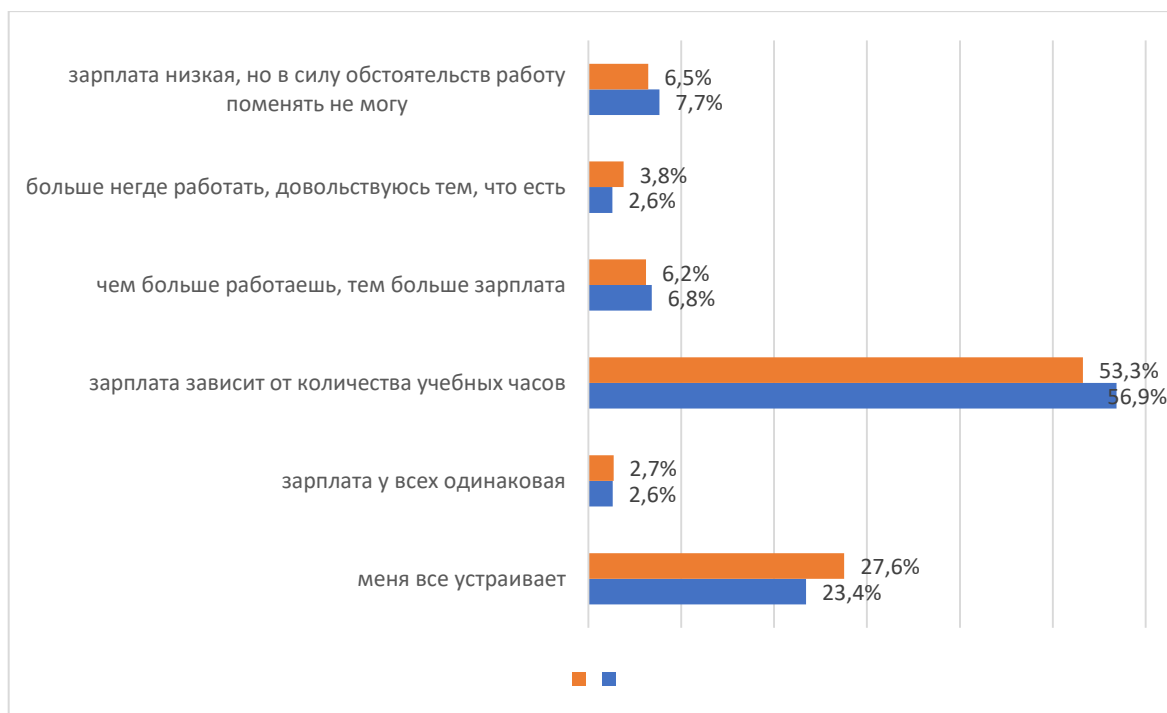


Более половины учителей как городских, так и сельских школ указали, что оптимальным возрастом выхода на пенсию является 55 лет – 56,4% и 55,3%. Наименьшая часть городских и сельских учителей считают, что учителям нужно выходить на пенсию в 65 лет и старше – 1,6% и 1,5%.

64. Как вы оцениваете свою зарплату (и социальные блага) в сравнении с тем, сколько за такую же работу получают в других учебных заведениях?

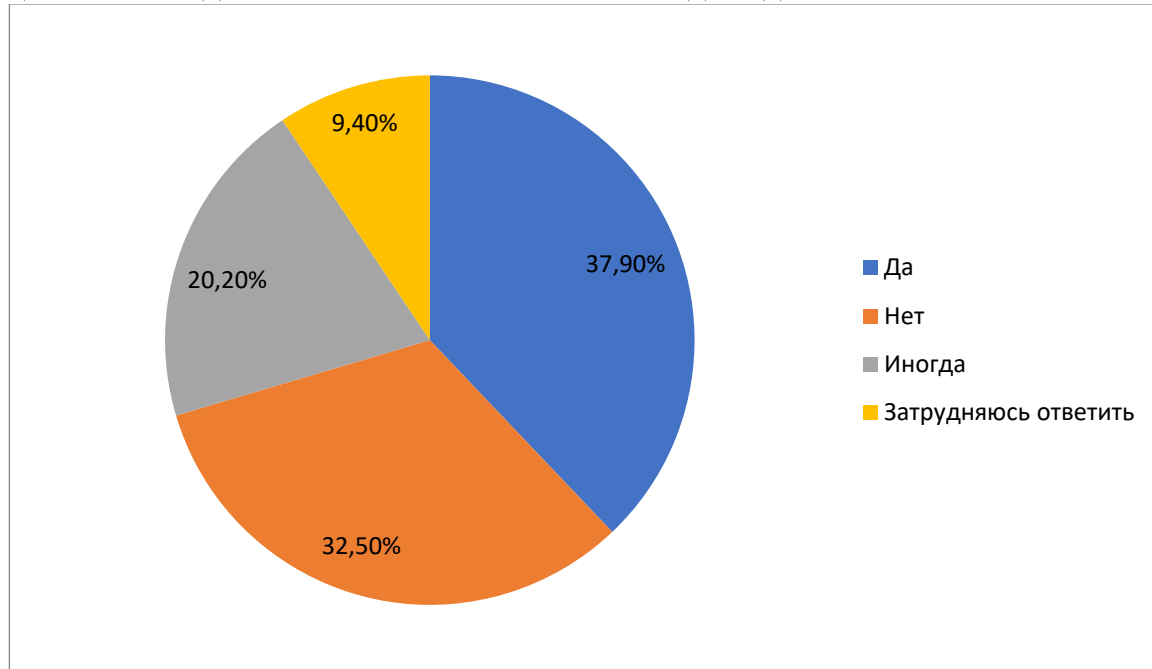


Респонденты оценили свою зарплату в сравнении с тем, сколько за такую же работу получают в других учебных заведениях. Большинство респондентов ответили, что их заработная плата зависит от количества учебных часов - 53,7%. Числи тех, кого все устраивает, составляет 26,8%. Вариант ответа “зарплата низкая, но в силу обстоятельств не могу поменять работу” выбрали 6,8% респондентов, а 6,3% учителей ответили, что чем больше они работают, тем больше у них зарплата. Число тех, кто считает, что больше негде работать, и они довольствуются тем, что есть, составляет 3,5%, а 2,7% учителей ответили, что заработная плата у всех одинаковая. Затруднились ответить на вопрос 0,2% опрошенных нами учителей.



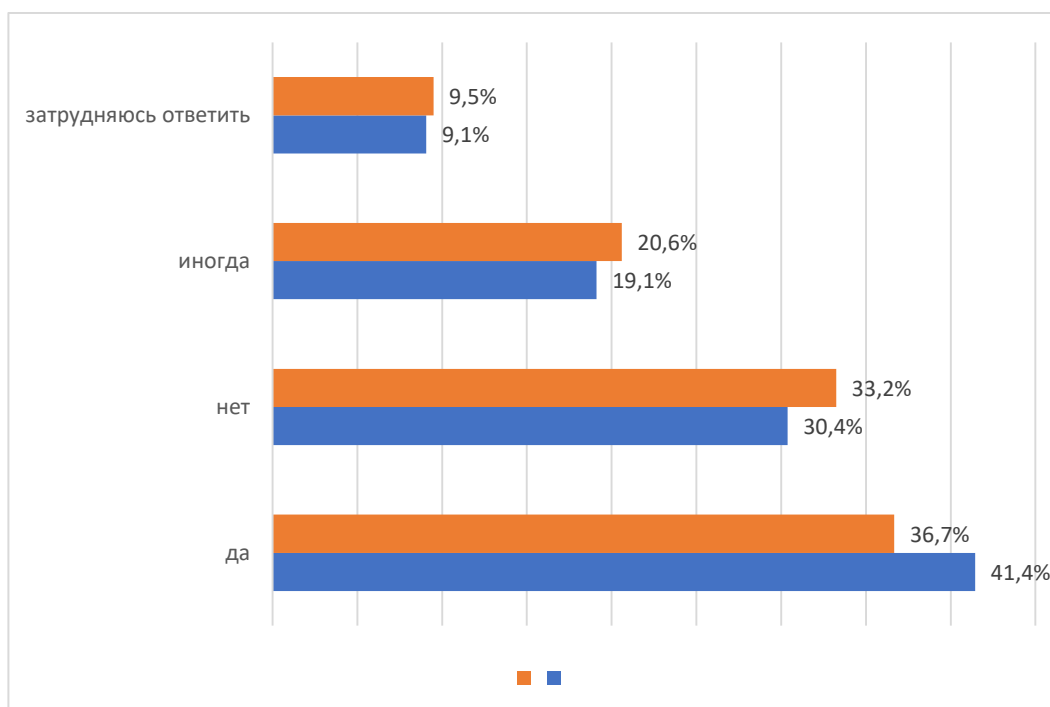
Большинство городских и сельских учителей ответили, что их заработная плата зависит от количества учебных часов – 56,9% и 53,3% и что их зарплата их устраивает – 27,6% и 23,4%.

65. Заставляет ли Вас сложившаяся социально-экономическая ситуация искать дополнительные источники дохода?



На вопрос о том, что заставляет ли опрошенных нами респондентов сложившаяся социально-экономическая ситуация искать дополнительные источники дохода, большинство учителей ответили, что они прибегают к поиску дополнительного заработка - 37,9%. Вариант ответа "нет" выбрали

32,5% респондентов. Иногда подрабатывают вне школы 20,2% опрошенных нами учителей. Затруднились ответить на данный вопрос 9,4% респондентов.



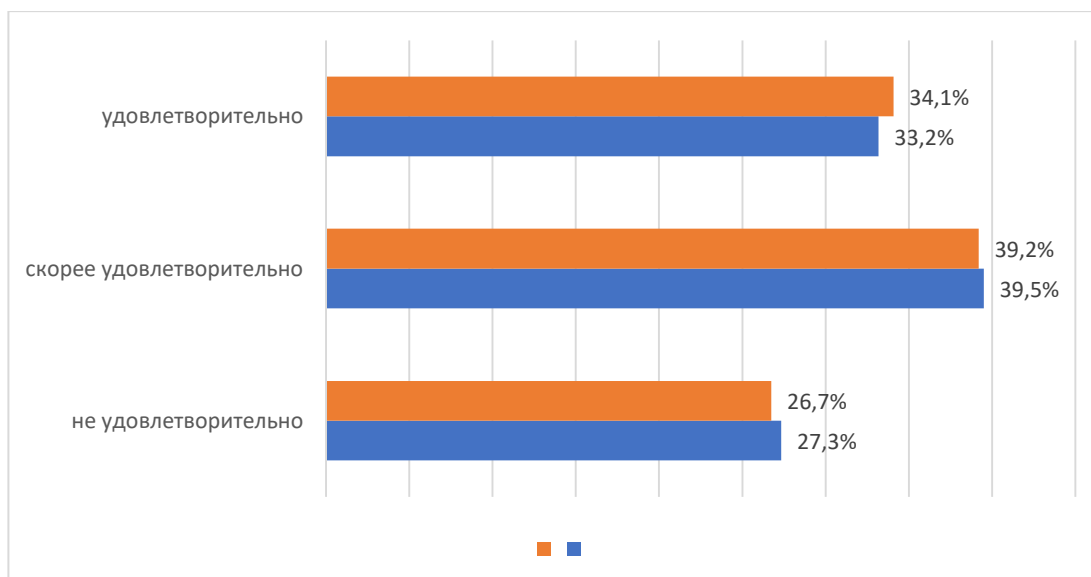
Основная доля городских и сельских учителей указали в своих анкетах, что сложившаяся социально-экономическая ситуация заставляет их искать дополнительные источники дохода – 41,4% и 36,7%. При этом, мы видим, что в дополнительном доходе чаще нуждаются учителя городских школ, чем сельских.

66. Оцените, пожалуйста, уровень удовлетворенности трудом?

В данном вопросе мы попросили респондентов оценить уровень удовлетворённости трудом по различным критериям.

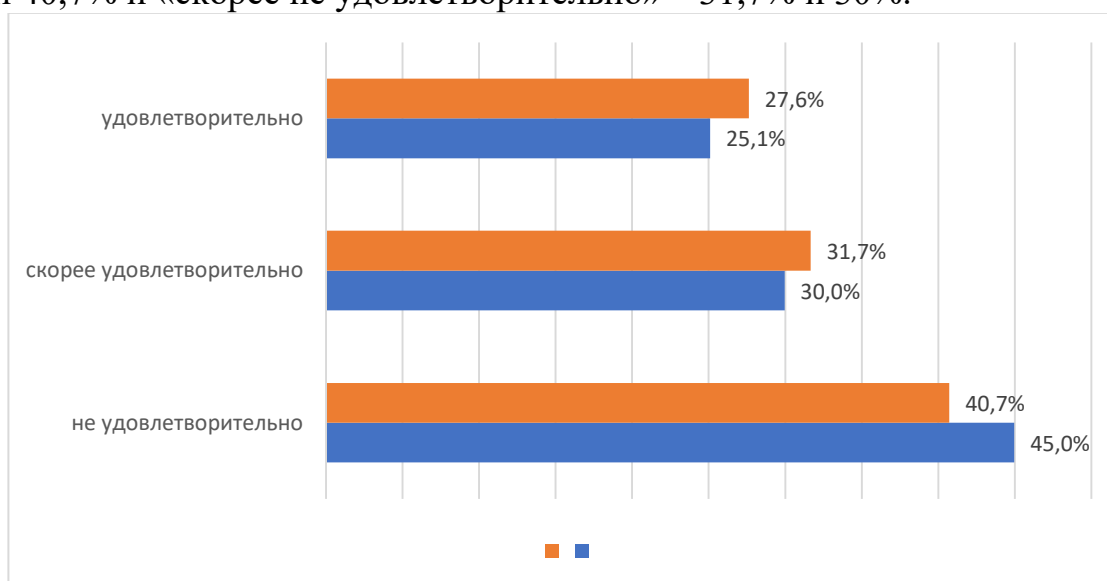
В какой мере ваша работа даёт учителям возможность удовлетворять свои потребности. Большинство респондентов поставили оценку "скорее удовлетворительно" - 3710 человек из числа опрошенных. Вариант ответа "удовлетворительно" выбрали 3337 респондентов, а 2408 не удовлетворительно оценивают данный критерий.

В разрезе город/село мы видим, что учителя оценивают возможности удовлетворять свои потребности как на скорее удовлетворительно – 39,5% и 39,2% и удовлетворительно – 34,1% и 33,2%.



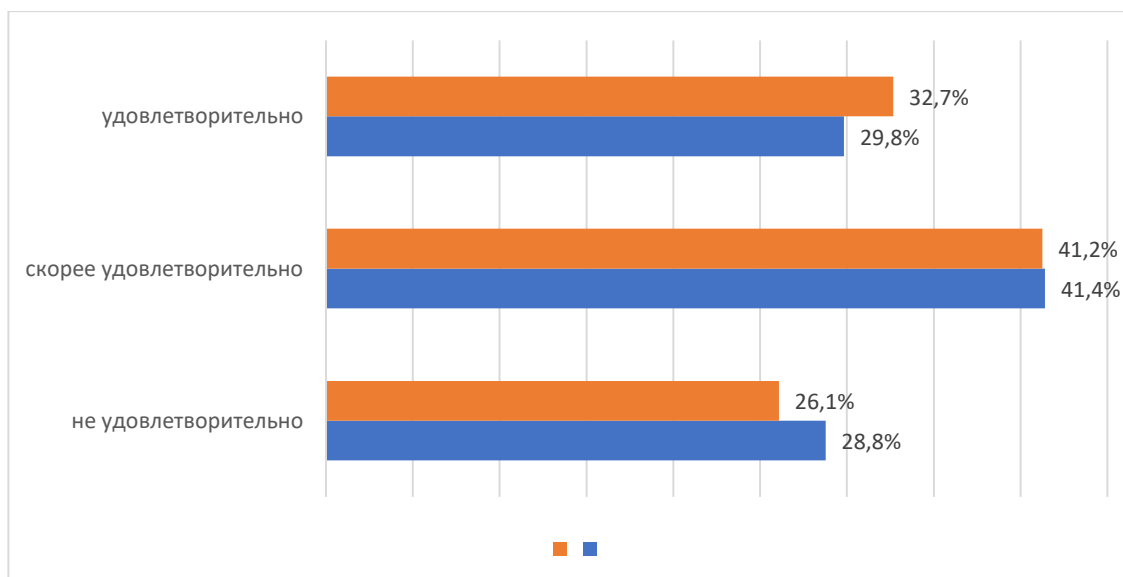
Наличие свободного времени. Большинство респондентов поставили оценку "не удовлетворительно" - 3746 человек из числа опрошенных. Вариант ответа "скорее удовлетворительно" выбрали 2952 респондентов, а 2668 не удовлетворительно оценивают данный критерий.

В разрезе город/село мы получили данные, что основная часть учителей оценивают наличие у них свободного времени как «не удовлетворительно» – 45% и 40,7% и «скорее не удовлетворительно» – 31,7% и 30%.



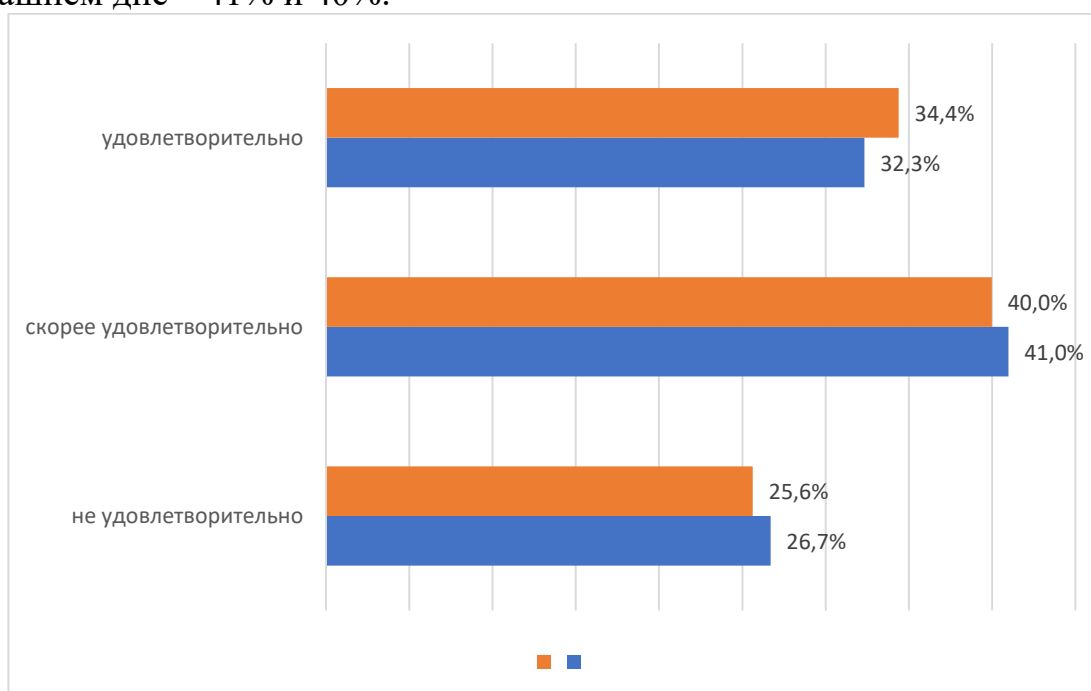
В какой мере существующая система оплаты труда стимулирует трудовую активность респондентов. Большинство респондентов поставили оценку "скорее удовлетворительно" - 3818 человека из числа опрошенных. Вариант ответа "удовлетворительно" выбрали 3067 респондентов, а 2399 не удовлетворительно оценивают данный критерий.

В разрезе город/село большинство учителей указали, что они скорее удовлетворительно оценивают систему оплаты труда, которая стимулирует их трудовую активность – 41,4% и 41,2%.



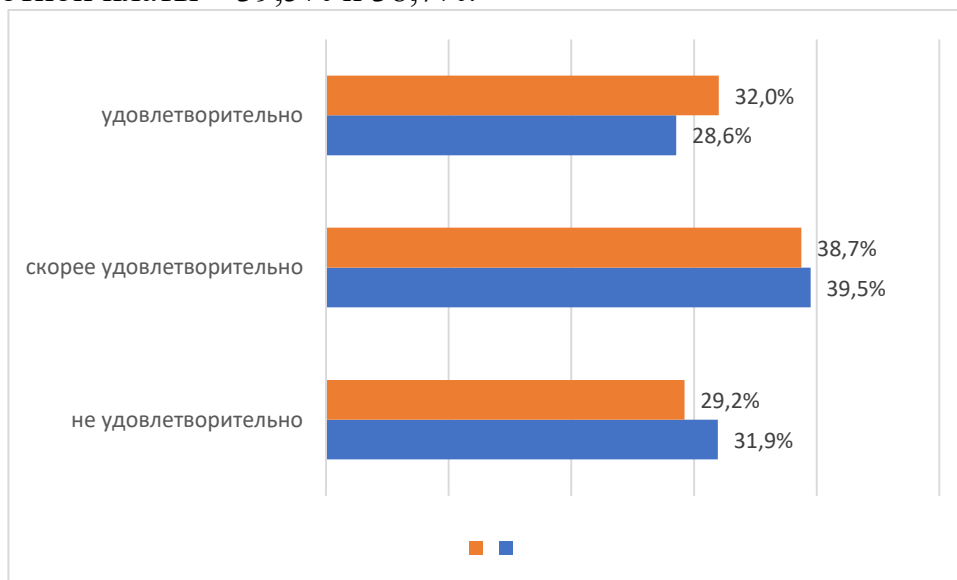
В какой мере сегодняшняя работа даёт респондентам уверенность в завтрашнем дне. Большинство респондентов поставили оценку "скорее удовлетворительно" - 3742 человека из числа опрошенных. Вариант ответа "удовлетворительно" выбрали 3260 респондентов, а 2320 не удовлетворительно оценивают данный критерий.

В разрезе город/село учителя чаще выбирали вариант ответа «скорее удовлетворительно» в отношении того, что их работа даёт им уверенность в завтрашнем дне – 41% и 40%.



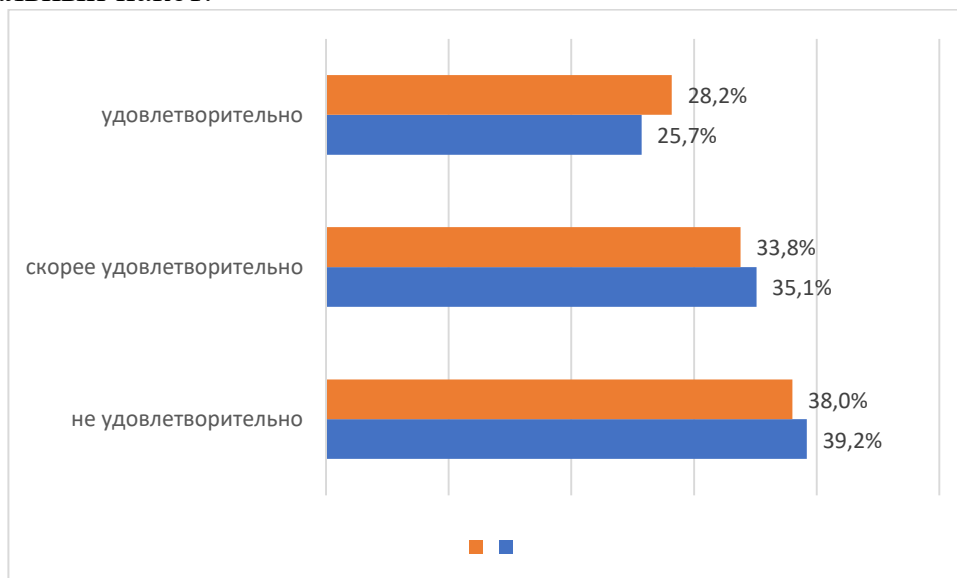
Удовлетворяет ли респондентов постоянность их зарплаты. Большинство респондентов поставили оценку "скорее удовлетворительно" - 3631 человек из числа опрошенных. Вариант ответа "удовлетворительно" выбрали 3007 респондентов, а 2681 не удовлетворительно оценивают данный критерий.

В разрезе город/село учителя чаще выбирали вариант ответа «скорее удовлетворительно» в отношении их удовлетворенности постоянством заработной платы – 39,5% и 38,7%.



В какой степени респондентов удовлетворяет предложенные организацией льготы, социальные пакеты. Большинство респондентов поставили оценку "не удовлетворительно" - 3432 человека из числа опрошенных. Вариант ответа "скорее удовлетворительно" выбрали 3181 респондентов, а 2638 удовлетворительно оценивают данный критерий.

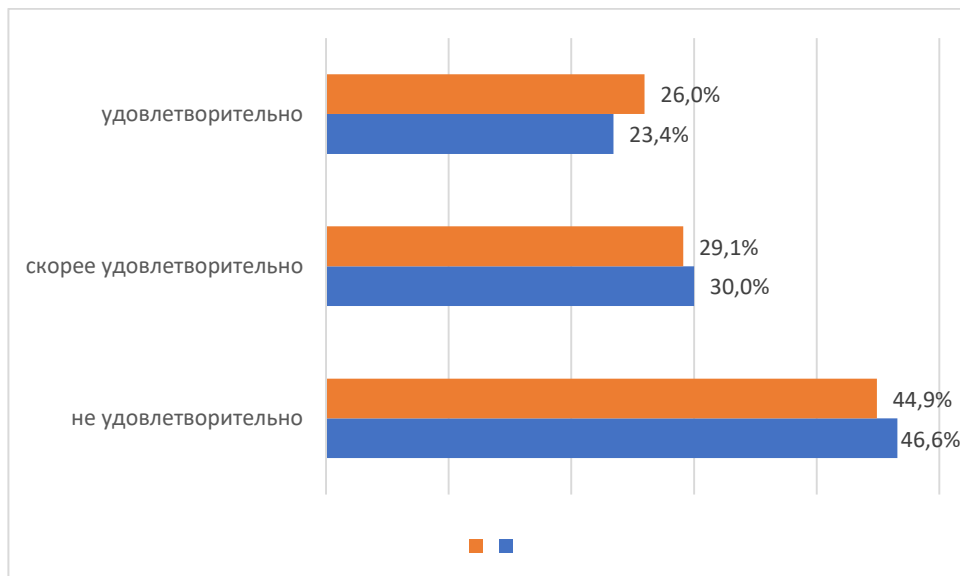
В разрезе город/село мы видим, что практически равное количество учителей указали, что их как не удовлетворяет – 39,2% и 38% и скорее удовлетворяет – 35,1% и 33,8% и предложенные организацией льготы, социальный пакет.



Удовлетворены ли респонденты системой и показателями премирования. Большинство респондентов поставили оценку "не удовлетворительно" - 4060 человек из числа опрошенных. Вариант ответа

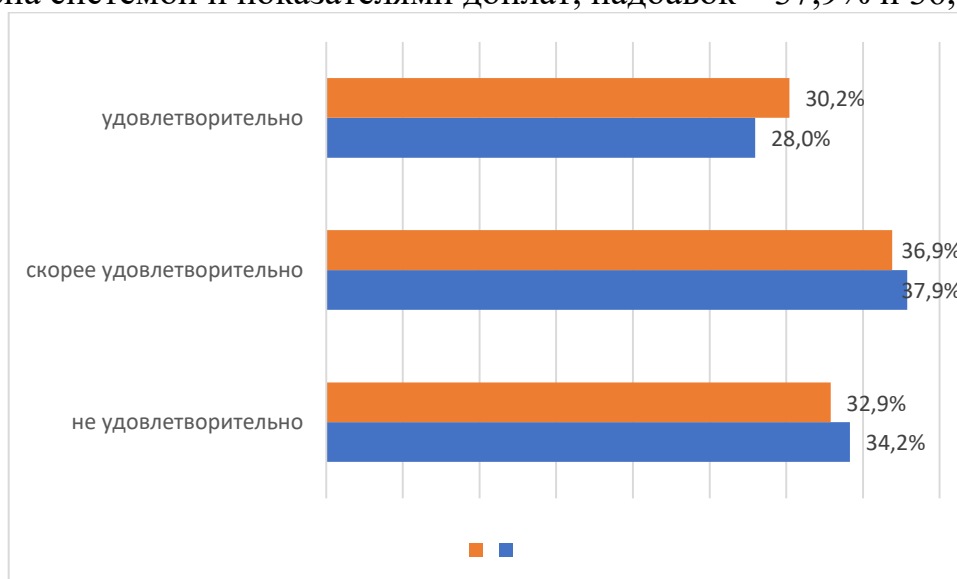
"скорее удовлетворительно" выбрали 2734 респондентов, а 2431 удовлетворительно оценивают данный критерий.

В разрезе город/село большая часть учителей не удовлетворены системой и показателями премирования – 46,6% и 44,9%.

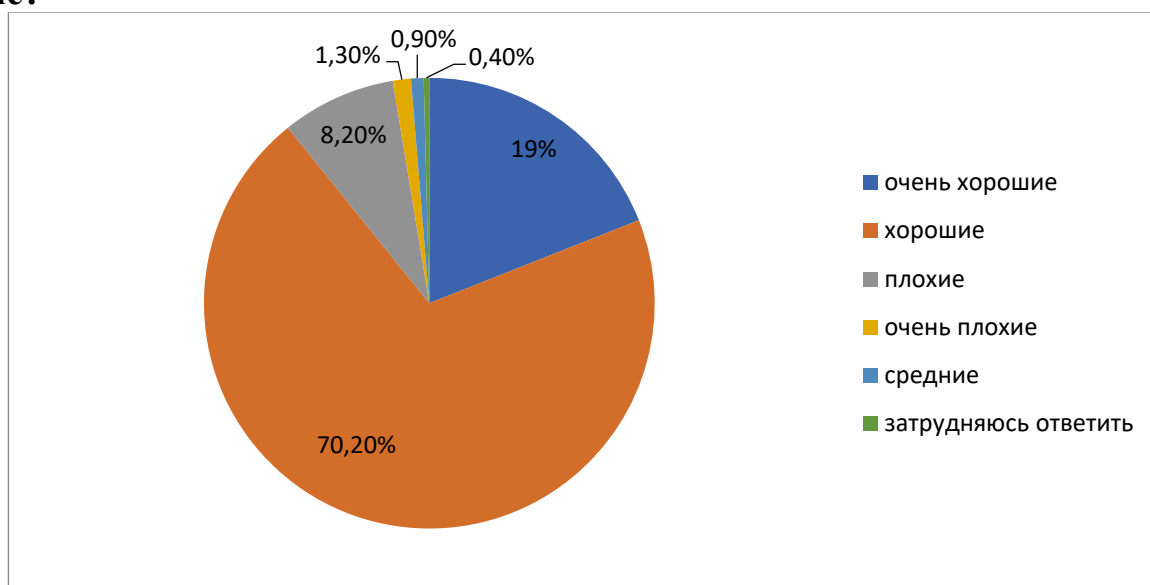


Удовлетворены ли респонденты системой и показателями доплат, надбавок. Большинство респондентов поставили оценку "скорее удовлетворительно" - 3447 человека из числа опрошенных. Вариант ответа "не удовлетворительно" выбрали 2975 респондентов, а 2832 удовлетворительно оценивают данный критерий.

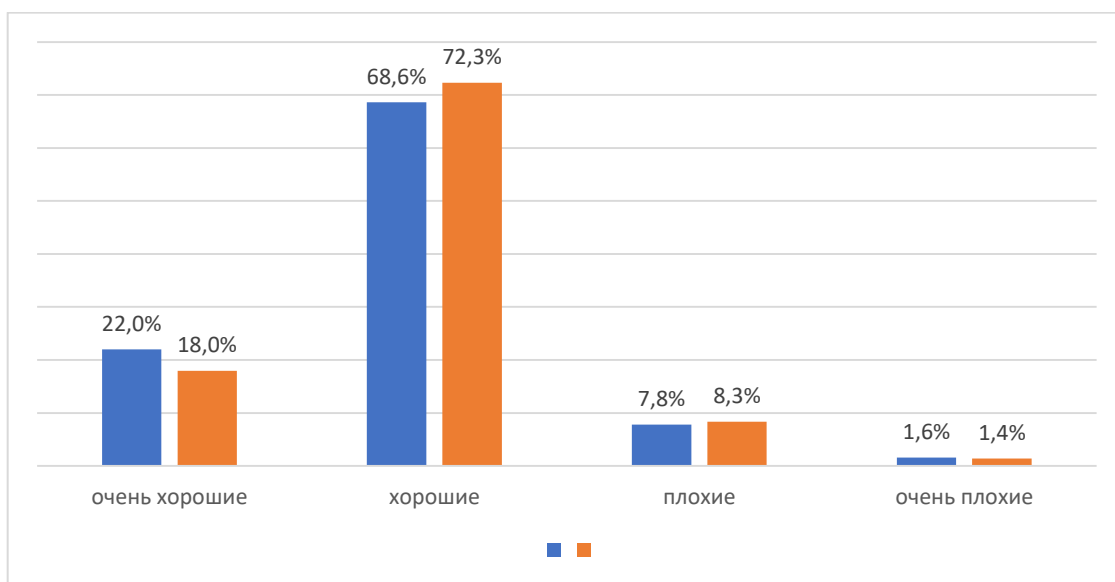
В разрезе город/село основная доля учителей указала, что скорее удовлетворена системой и показателями доплат, надбавок – 37,9% и 36,9%.



67. Насколько Вы удовлетворены условиями организации труда в школе?



На вопрос о том насколько опрошенные нами респонденты удовлетворены условиями организации труда в школе, большинство учителей ответили, что условия хорошие – 70,2%. Вариант ответа “очень хорошие” выбрали 19% респондентов, а 8,2% считают условия плохими. Лишь 1,3% педагогов ответили, что условия организации труда в школе очень плохие. Число тех, кто средне удовлетворен, составило 0,9%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 0,4% респондентов.



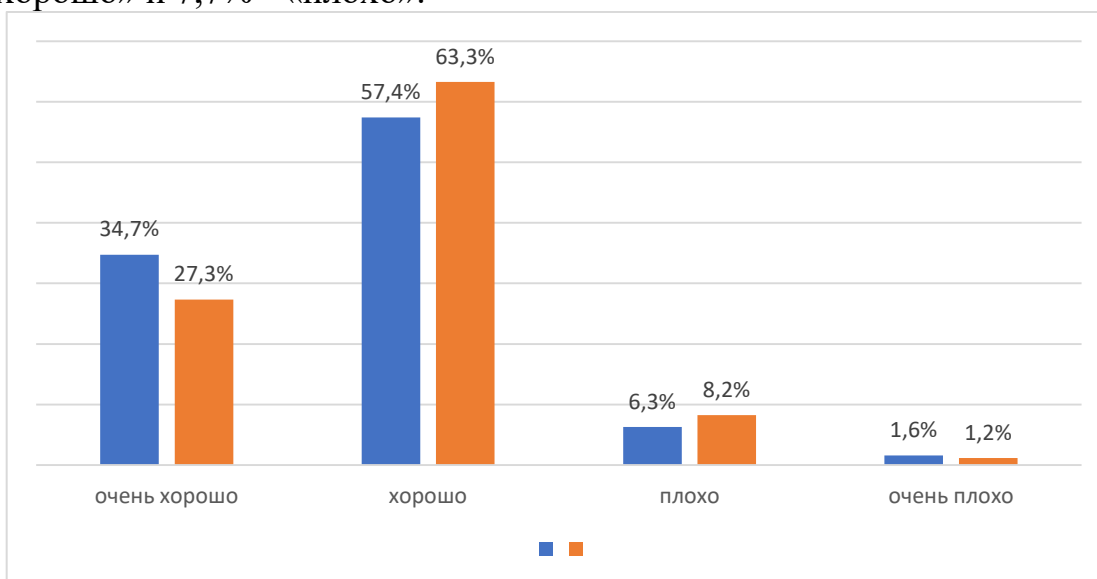
Учителя сельских школ в большей степени удовлетворены условиями организации труда в школе, чем городские учителя – 72,3% и 68,6%. Но и плохими назвали свои условия своего труда чаще учителя сельских школ, чем городских – 8,3% и 7,8%.

Блок 4 – Система управления образованием

68. Как Вы оцениваете деятельность администрации школы?

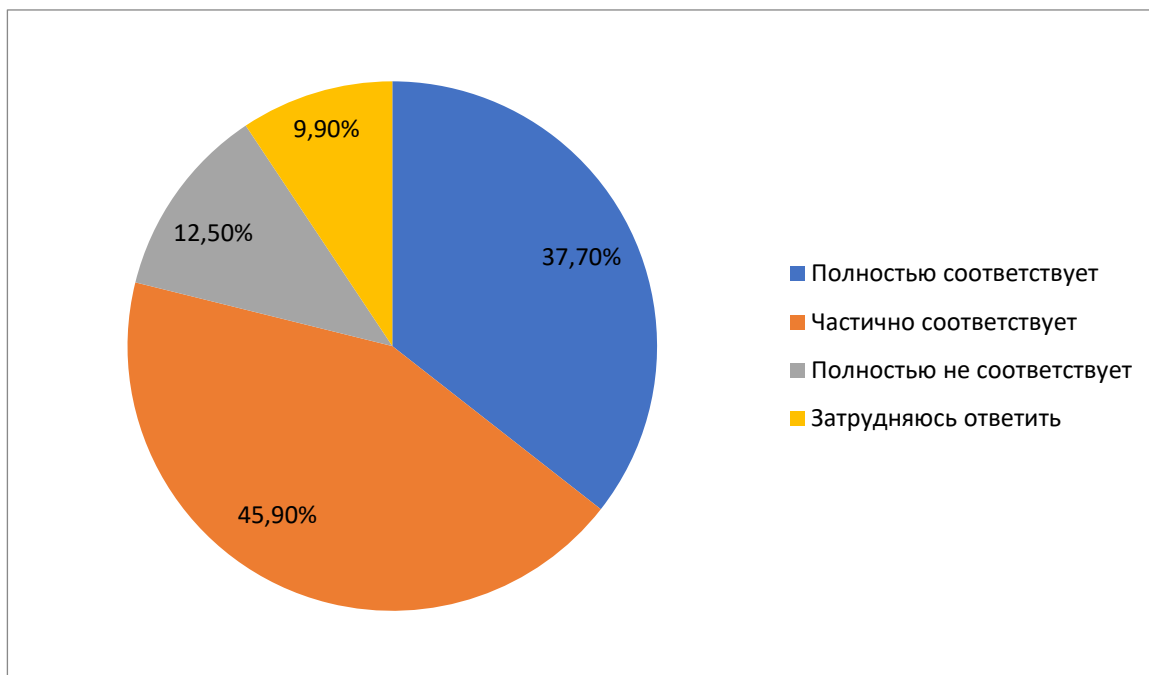


Деятельность администрации школы 61,7% опрошенных учителей оценили на «хорошо». 29,3% учителей выставили администрации оценку «очень хорошо» и 7,7% - «плохо».

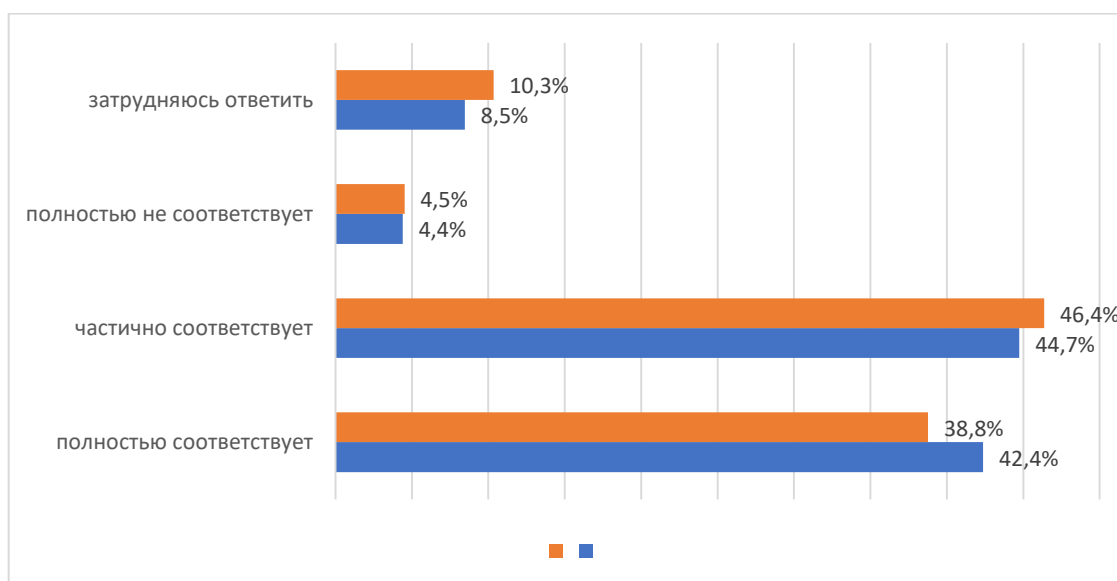


Учителя сельских школ более положительно оценили деятельность администрации школы, чем учителя городских школ – 63,3% и 57,4%, но и негативные оценки своей администрации также чаще выставляли учителя сельских школ – 8,2% и 1,2%.

69. Как Вы считаете, соответствует ли содержание и преподавание учебных дисциплин требованиям времени?

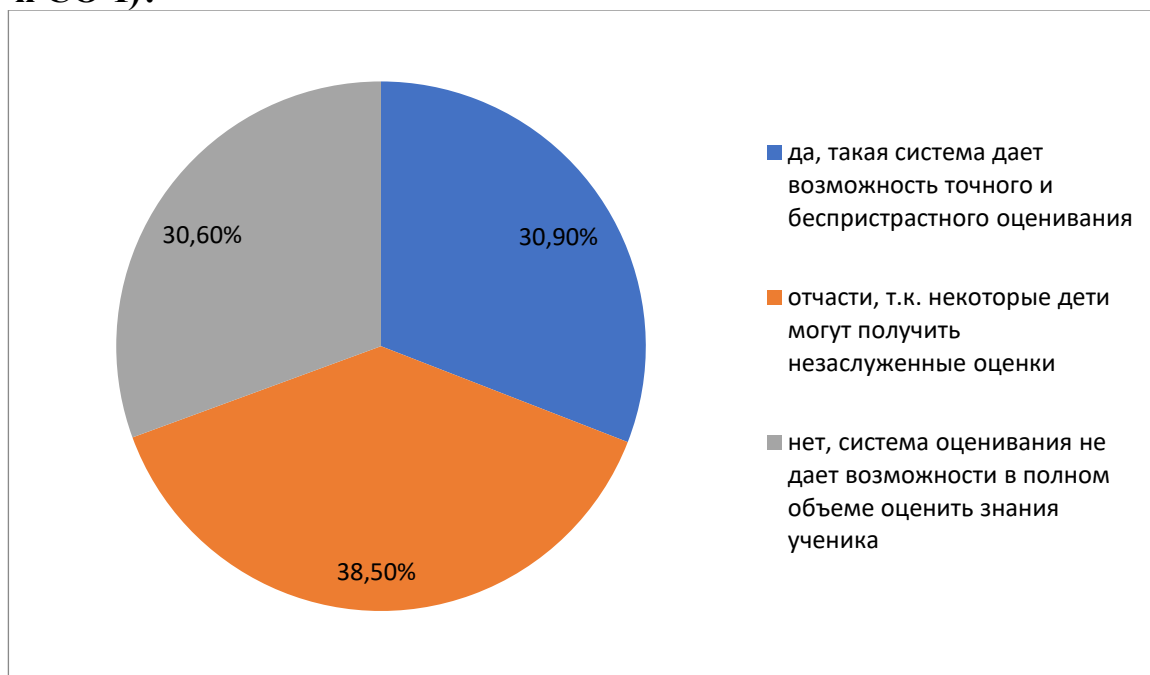


На вопрос о том, соответствует ли содержание и преподавание учебных дисциплин требованиям времени, 45,9% респондентов ответили, что частично соответствует. Число тех, кто выбрал вариант ответа "полностью соответствует" составляет 39,7%. Затруднились дать ответ 9,9% учителей, а 4,5% респондентов считают, что содержание и преподавание дисциплин не соответствует требованиям времени.

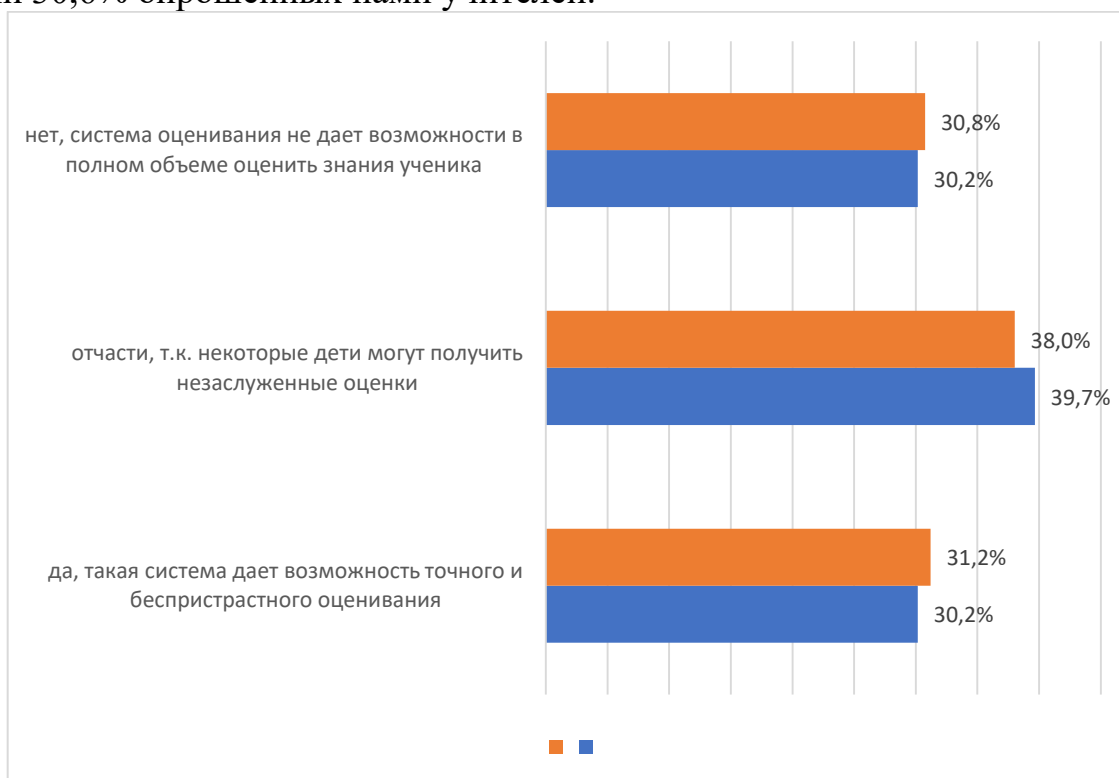


Городские и сельские учителя читают, что преподавание учебных дисциплин лишь частично соответствуют требованиям времени- 46,4% и 44,7%.

70. Удовлетворены ли Вы существующей системой оценивания (СОР и СОЧ)?

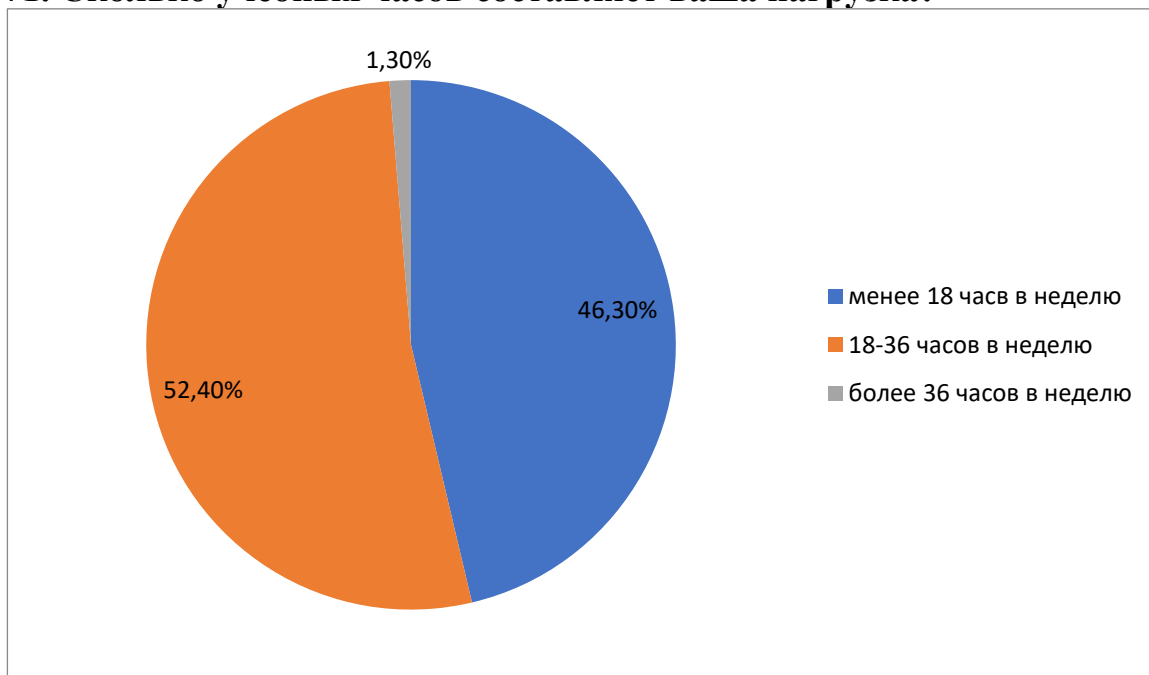


Мы спросили респондентов о том, удовлетворены ли они существующей системой оценивания (СОР и СОЧ). Большинство опрошенных нами респондентов ответили, что отчасти удовлетворены, так как некоторые дети могут получить незаслуженные оценки - 38,5%. Число тех, кто удовлетворен текущей системой оценивания составляет 30,9%. Вариант ответа "нет, система оценивания не даёт возможности в полном объёме оценить знания ученика" выбрали 30,6% опрошенных нами учителей.

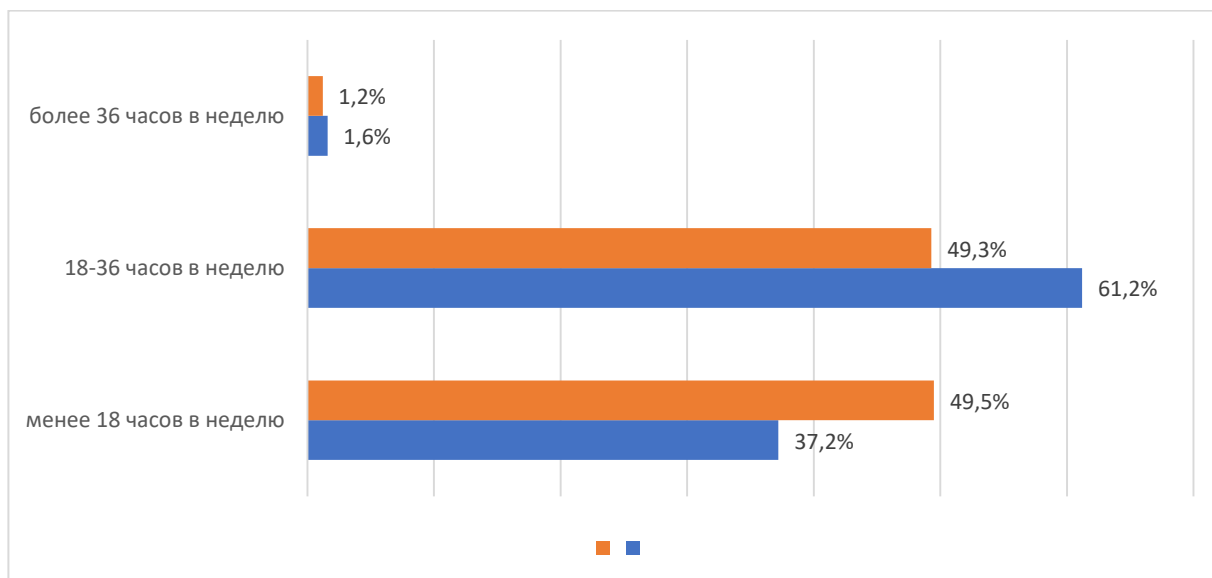


Городские и сельские учителя отчасти удовлетворены существующей системой оценивания (СОР и СОЧ) – 38% и 39,7%, т.к. некоторые дети могут получить незаслуженные оценки.

71. Сколько учебных часов составляет ваша нагрузка?

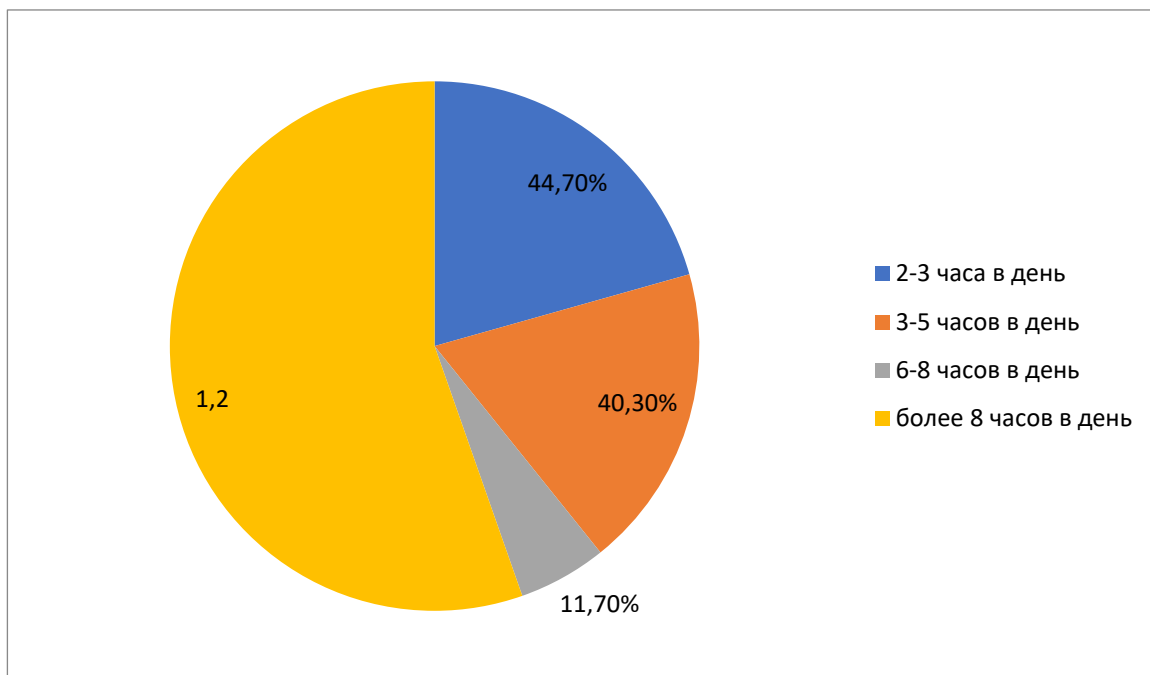


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, сколько учебных часов составляет их нагрузка. Большинство респондентов ответили, что их нагрузка составляет 18 - 36 часов в неделю. Вариант ответа "менее 18 часов в неделю" выбрали 46,3%. Лишь 1,3% ответили, что их нагрузка составляет более 36 часов в неделю.

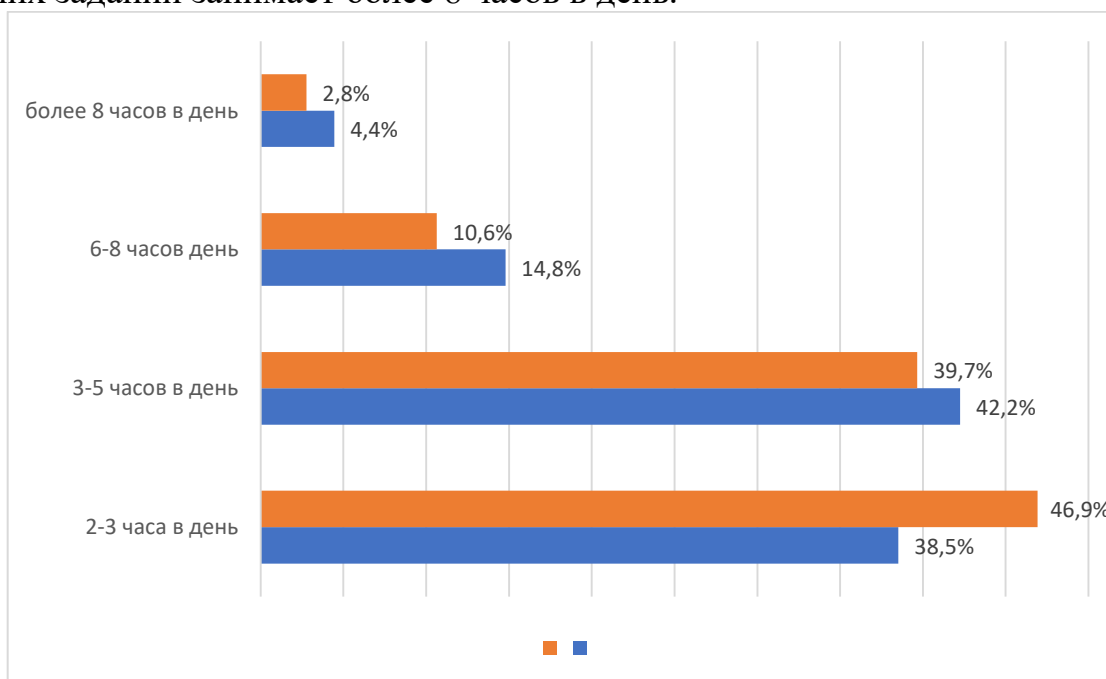


На вопрос о том, сколько учебных часов составляет их нагрузка учителя сельских школ указывали чаще всего менее 18 часов в неделю, а учителя городских школ – 18-36 часов в неделю.

72. Сколько часов в день уходит на проверки домашних заданий и подготовку к урокам?

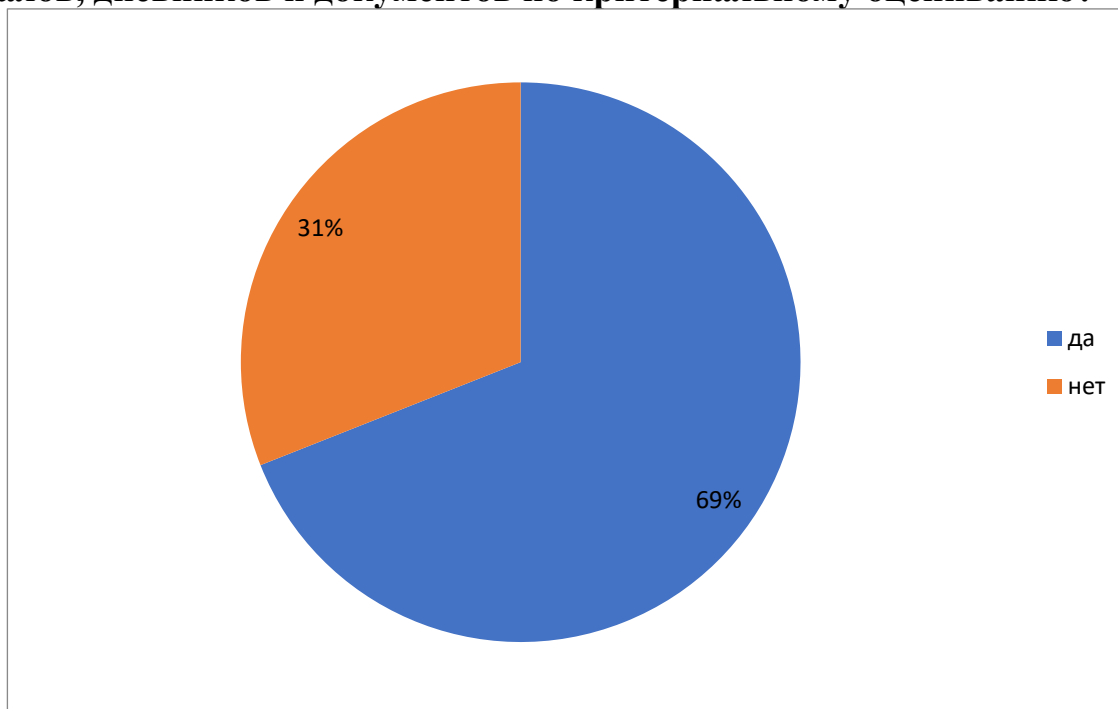


На вопрос о том сколько часов уходит на проверку домашних заданий и подготовку к урокам, большинство респондентов ответили, что уходит 2-3 часа в день - 44,7%. Число тех, у кого уходит 3-5 часов в день на проверку и подготовку составляет 40,3%. Вариант ответа "6-8 часов в день" выбрали 11,7%. Лишь у 3,3% респондентов время на подготовку к урокам и проверку домашних заданий занимает более 8 часов в день.

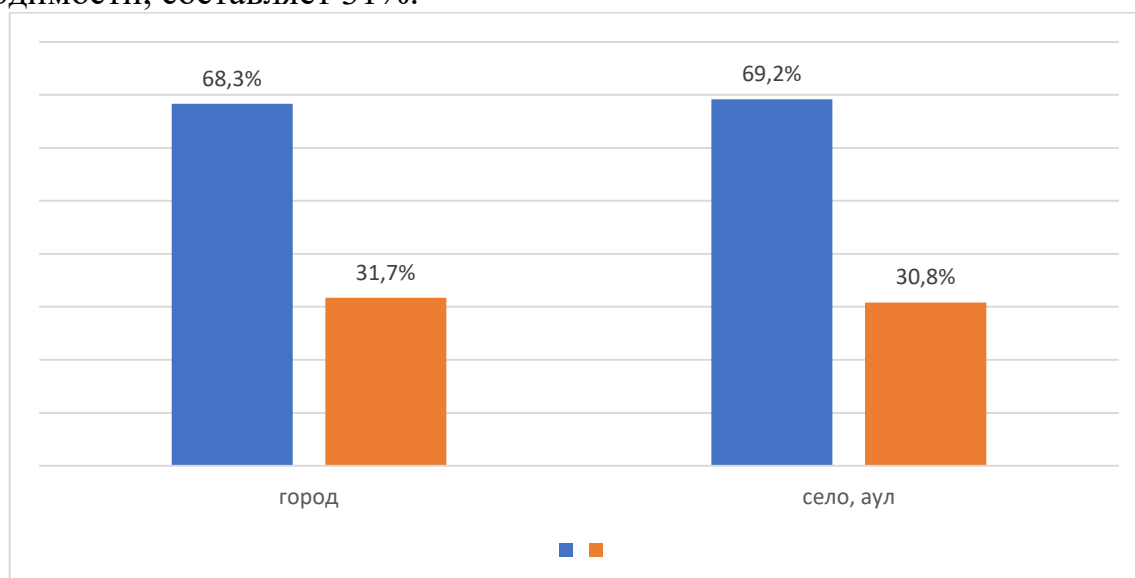


Учителя сельских школ указали в анкетах, что на проверку домашних заданий и подготовку к урокам у них уходит по 2-3 часа в день, тогда как учителя городских школ чаще указывали на вариант ответа 3-5 часов в день.

73. Имеется ли в Вашем ежедневном расписании необходимость заполнения дополнительной отчетности, помимо календарно-тематического планирования, поурочного планирования, школьных журналов, дневников и документов по критериальному оцениванию?



В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, имеются ли в их ежедневном расписании необходимость заполнения дополнительной отчетности, помимо календарных планов и документов по критериальному оцениванию. На данный вопрос большинство респондентов ответили, что у них имеется такая необходимость - 69%. Число тех, кто не имеет такой необходимости, составляет 31%.

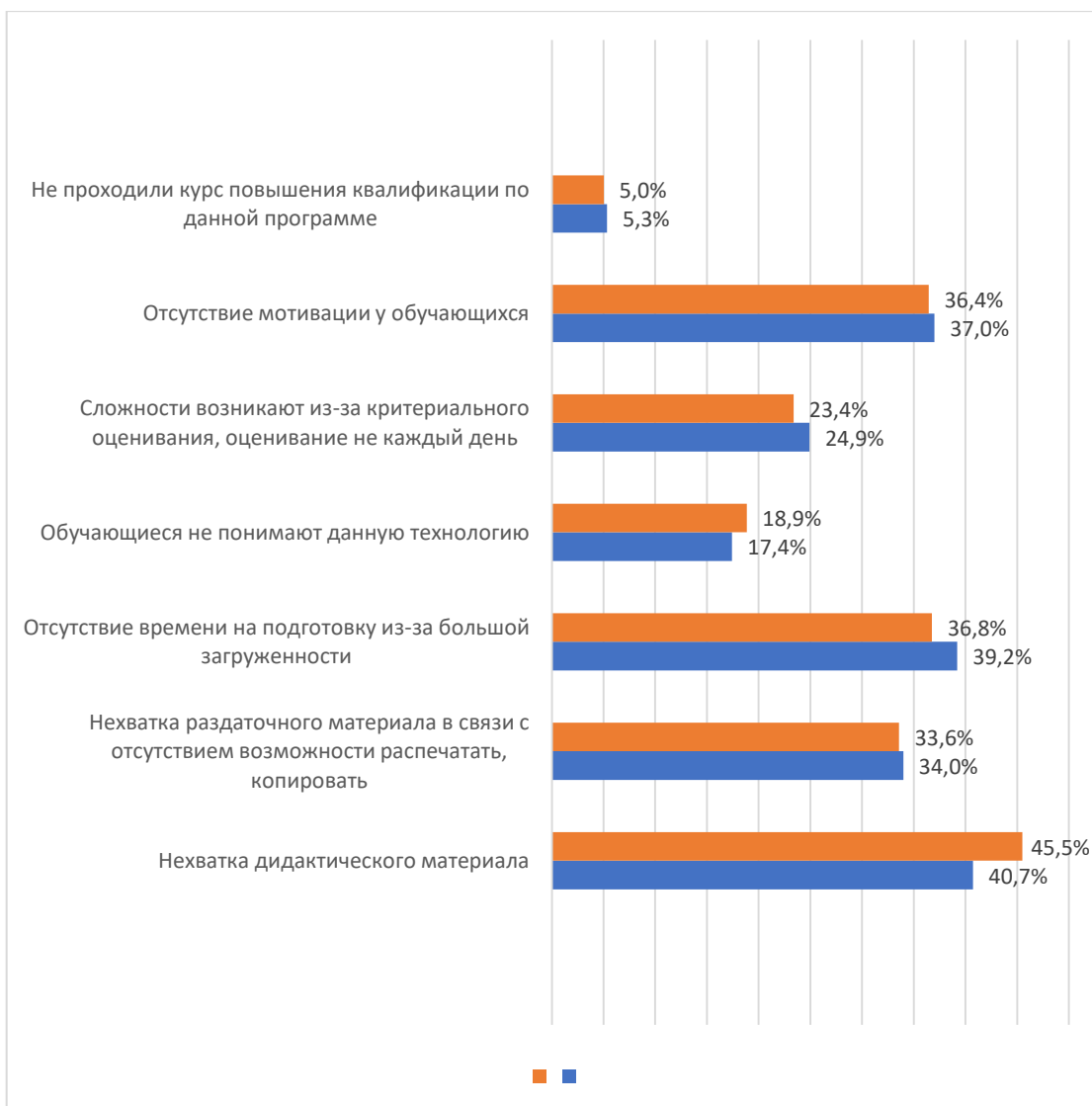


Учителя сельских школ чаще указывали вариант ответа, что у них ежедневном расписании есть необходимость заполнения дополнительной отчетности, помимо календарных планов и документов по критериальному оцениванию – 69,2%, чем учителя городских школ – 68,3%.

74. С какими сложностями Вы сталкиваетесь при обучении по обновленной программе?

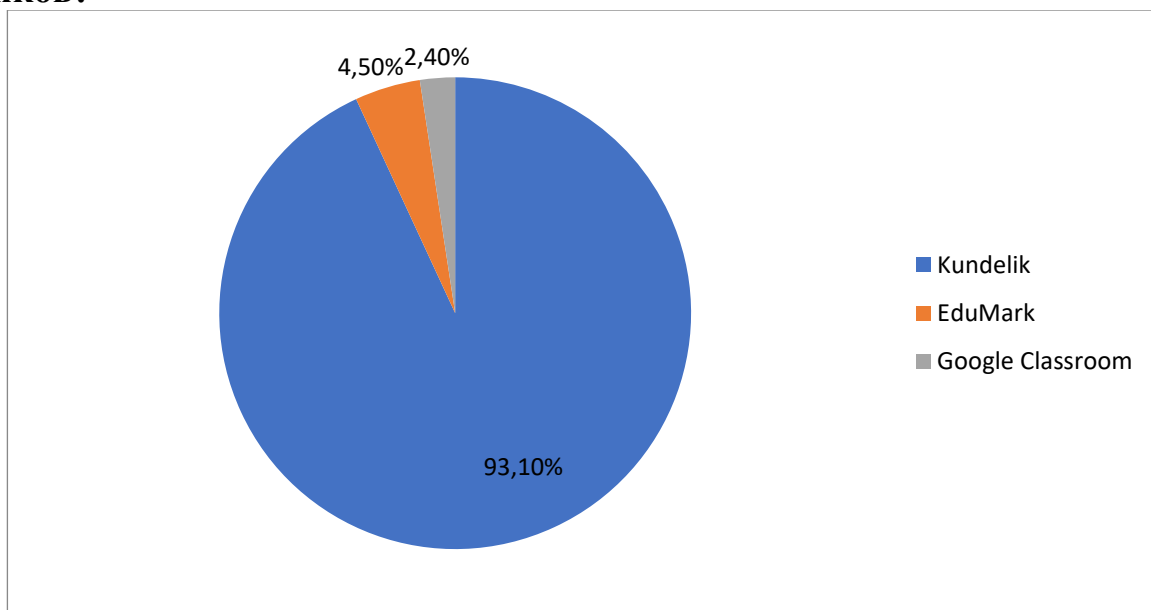


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, с какими сложностями они сталкиваются при обучении обновленной программе. Большинство учителей ответили, что им не хватает дидактического материала – 43%. Одной из проблем в обучении возникает отсутствие мотивации у обучающихся – 37,3%. Вариант ответа «отсутствие времени на подготовку из-за большой загруженности» выбрали 36,8% педагогов. Число тех, кто отметил, что сталкивается с такой проблемой, как нехватка раздаточного материала составляет 33,7%.

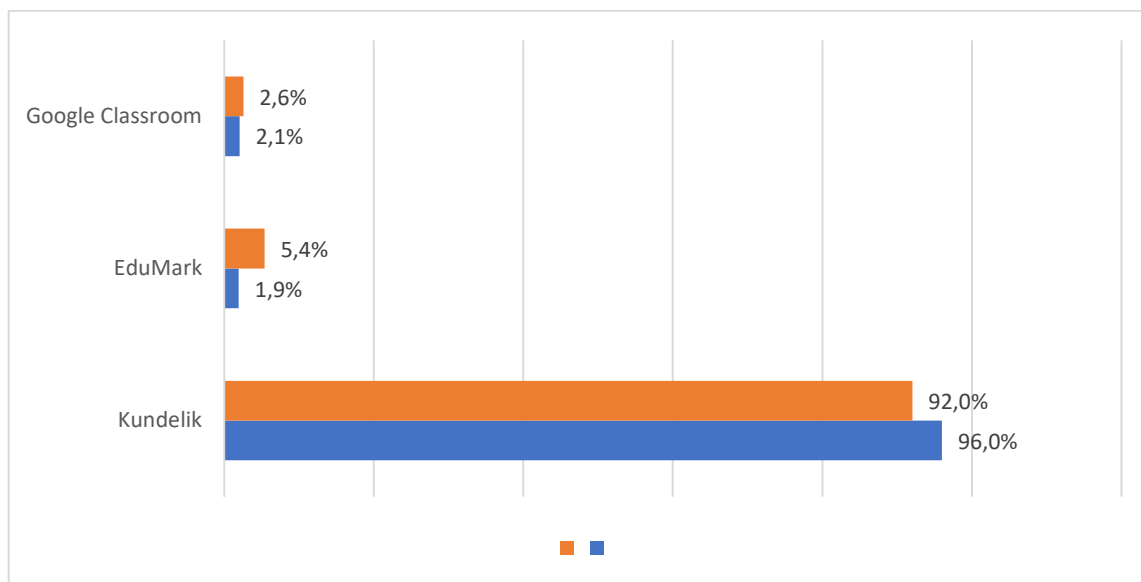


Большинство учителей как сельских, так и городских школ указали в опросе что основными сложностями, с которыми они сталкиваются при обучении обновленной программе – это нехватка дидактического материала – 45,5% и 40,7%, отсутствие времени на подготовку из-за большой загруженности – 36,8% и 39,2% и отсутствие мотивации у обучающихся – 36,4% и 37%.

75. На какой платформе Вы производите критериальное оценивание учеников?

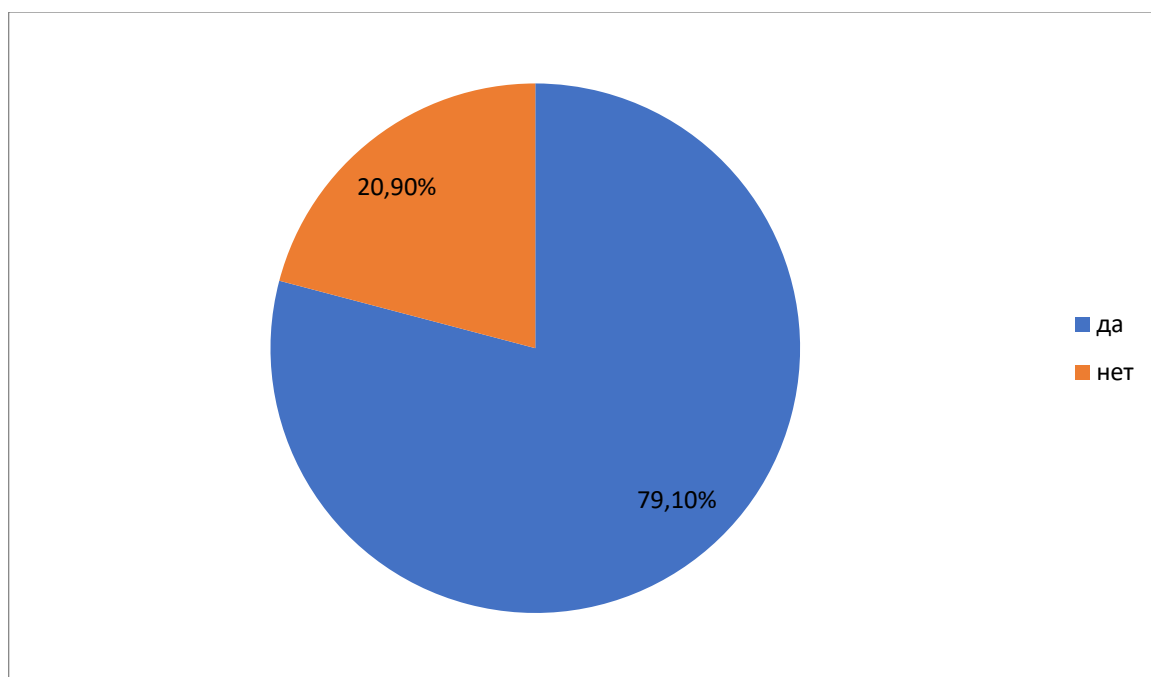


На данный вопрос большинство опрошенных нами учителей ответили, что производят оценивания на платформе Kundelik – 93,1%. Платформу EduMark используют 4,5% педагогов. Лишь 2,4% респондентов ответили, что оценивают учеников с помощью платформы Google Classroom.

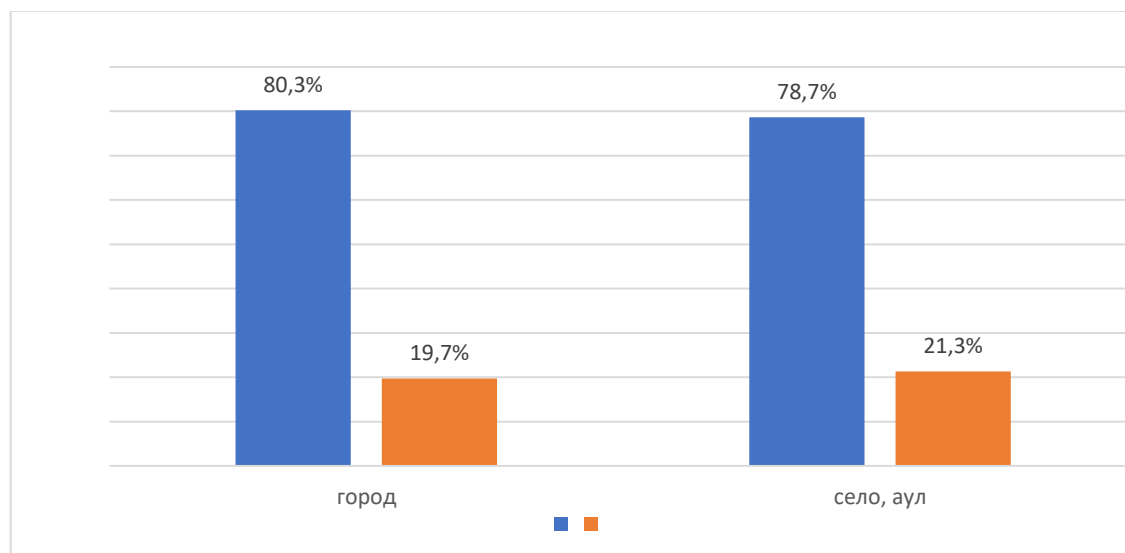


Учителя городских школ чаще, чем учителя сельских школ пользуются платформой Kundelik – 96% и 92%, чем EduMark – 5,4% и 1,9% и Google Classroom – 2,6% и 2,1%.

76. Считаете ли Вы этот вид учета оценок удобным?

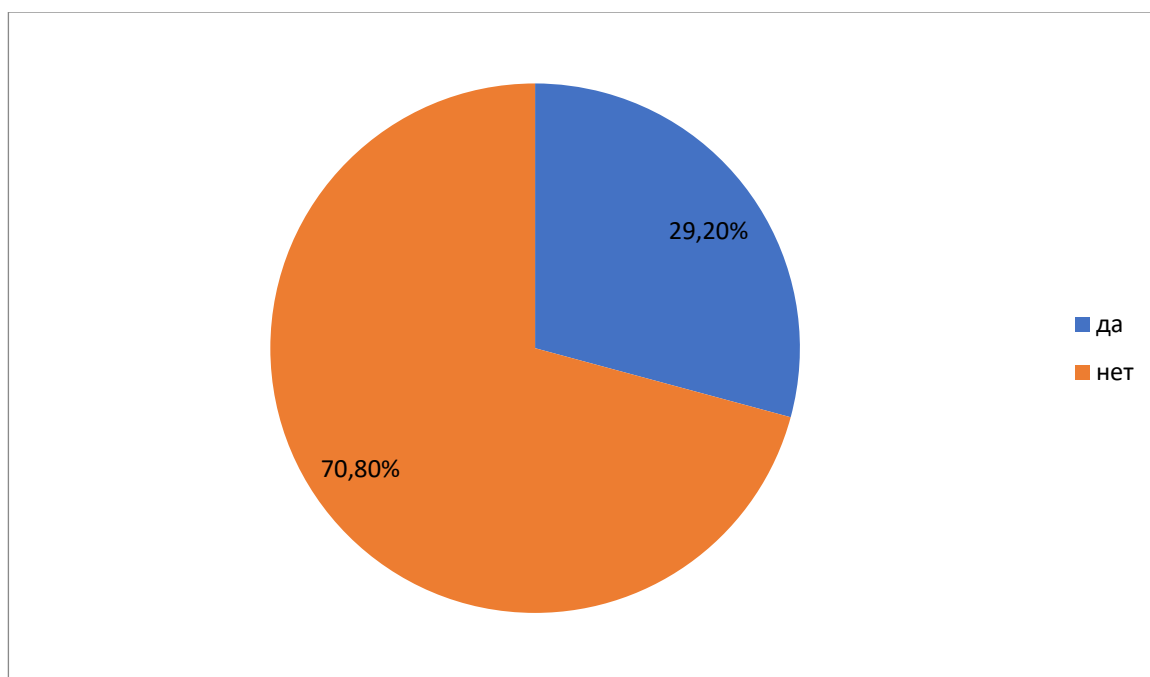


На вопрос о том считают ли учителя удобным критериальное оценивание учеников, большинство респондентов ответили, что да - 79,1%. Вариант ответа "нет" выбрали 20,9%.

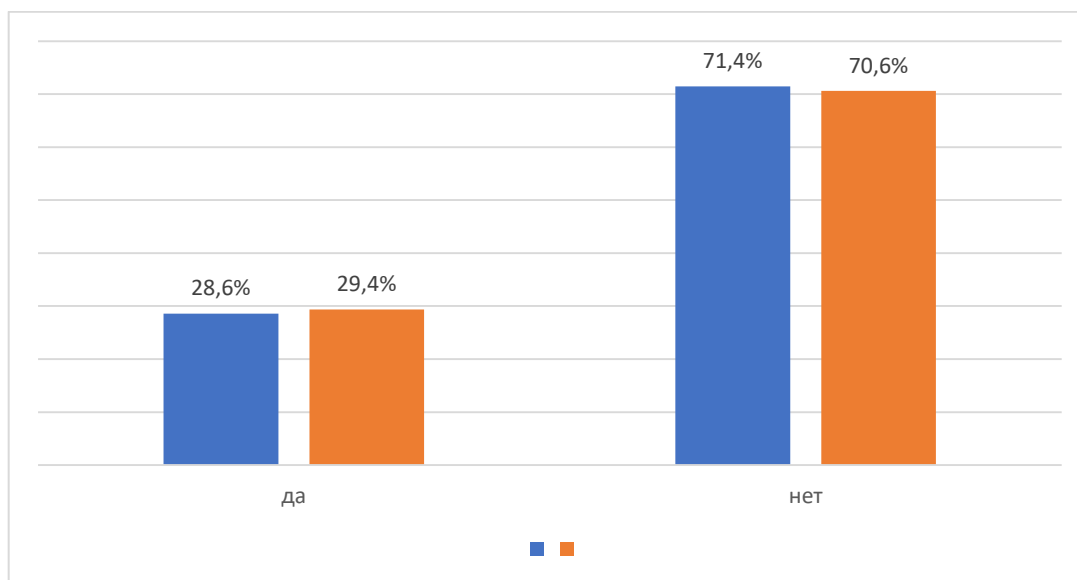


Учителя городских школ чаще, чем сельских школ считают удобным критериальное оценивание учеников – 80,3% и 78,7%, а учителя сельских школ больше, чем учителя городских школ считают критериальное оценивание не удобным – 21,3% и 19,7%.

77. Совмещаете ли Вы ведение электронного журнала с бумажным?

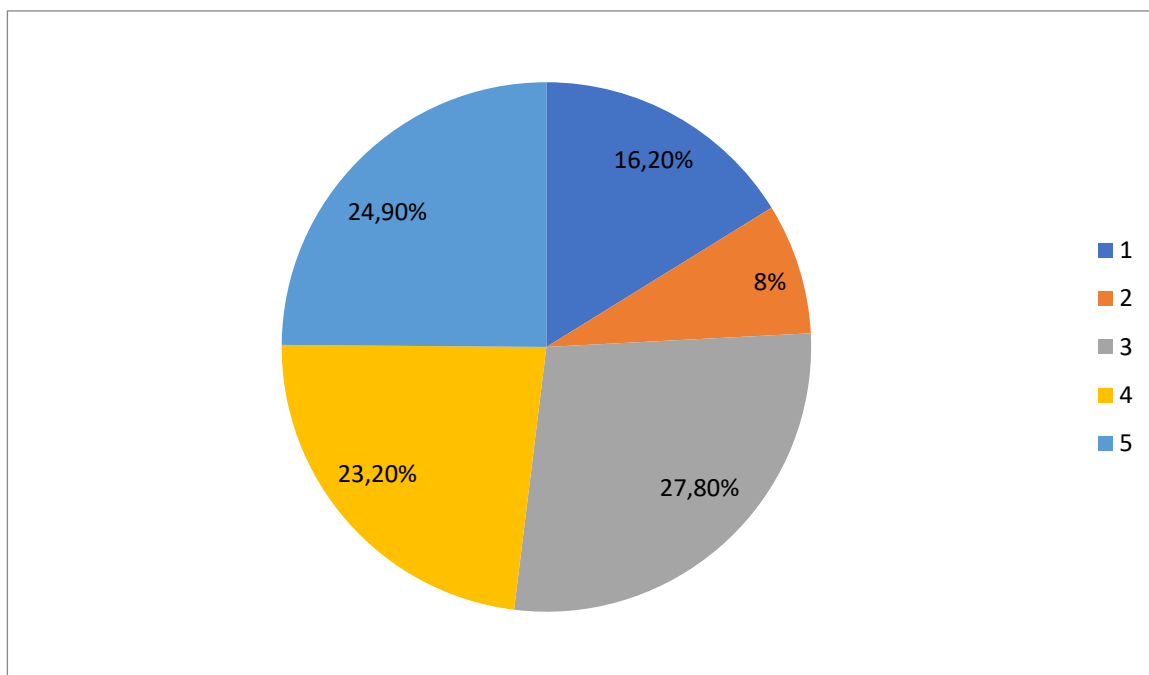


Мы спросили респондентов совмещают ли они ведение электронного журнала с бумажным. На данный вопрос большинство опрошенных нами учителей ответили, что не совмещают - 70,8%. Число тех, кто совмещает электронный журнал с бумажным, составляет 29,2%.

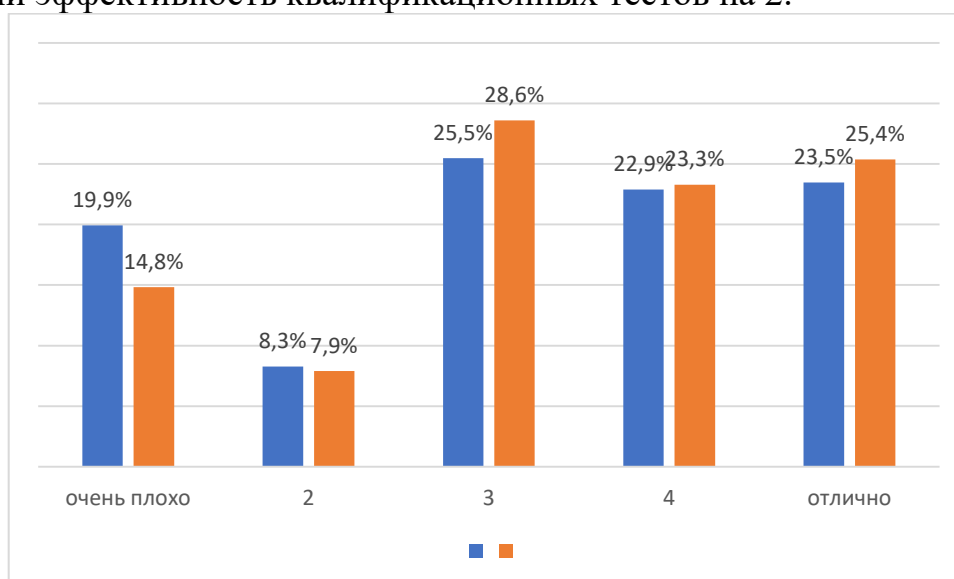


Учителя сельских школ чаще учителей городских школ совмещают ведение электронного журнала с бумажным – 29,4% и 28,6%. Практически равное количество учителей как городских, так и сельских школ указали, что не совмещают эти виды деятельности.

78. Как Вы оцениваете эффективность введения национального квалификационного теста (НКТ) для прохождения аттестации учителей школ? (где 1 – очень плохо, 5 - отлично)



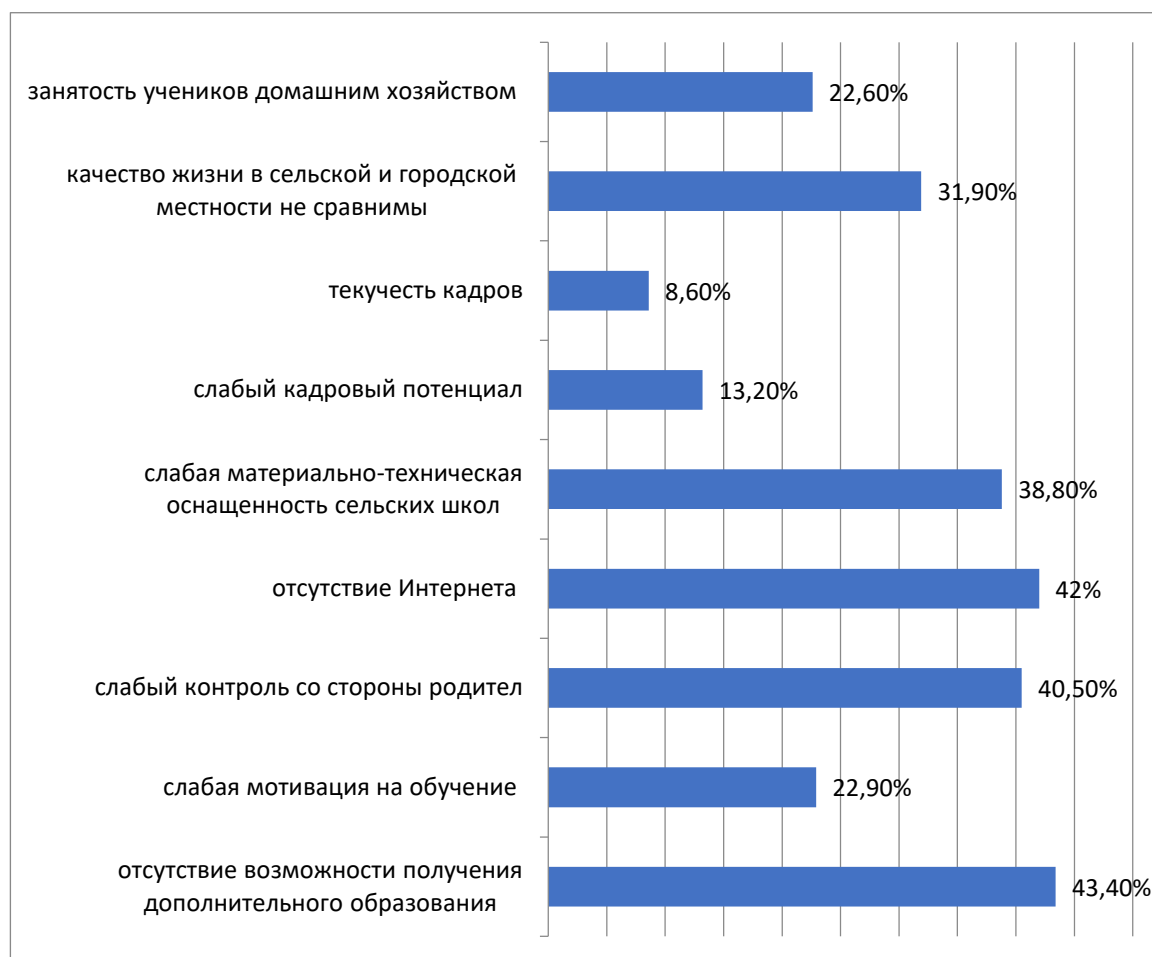
В следующем вопросе мы попросили респондентов оценить эффективность введения национального квалификационного теста для прохождения аттестации учителей школ, по шкале от 1 до 5. Большинство респондентов оценили эффективность на 3 - 27,8%. Оценку 5 (отлично) дали 24,9% опрошенных нами учителей. На 4 оценили данный тип прохождения аттестации 23,2% респондентов. Оценку 1 (очень плохо) дали 16,2% учителей, а 8% оценили эффективность квалификационных тестов на 2.



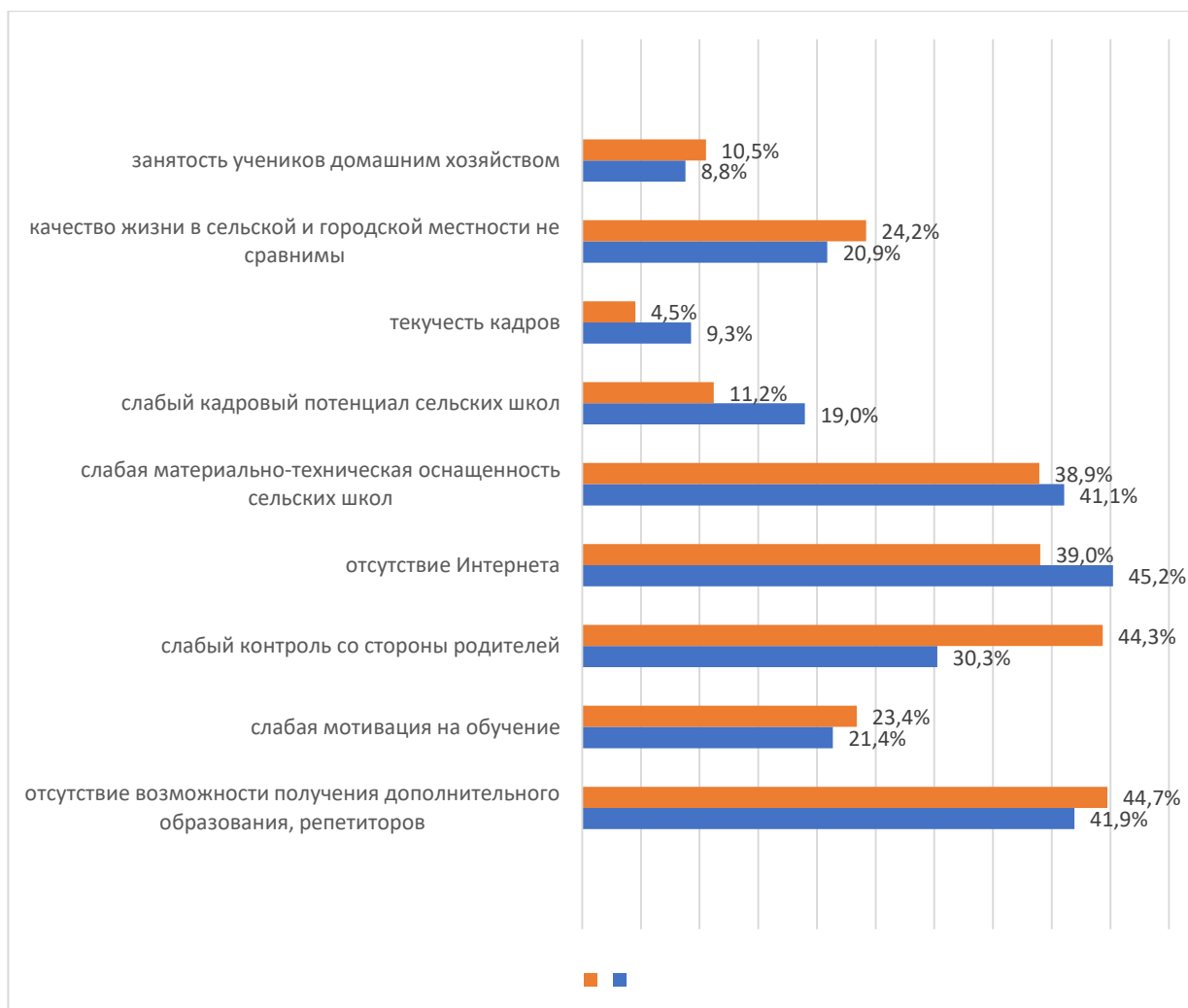
Основная часть как городских, так и сельских учителей оценили эффективность введения национального квалификационного теста для прохождения аттестации учителей школ на «тройку» - 28,6% и 25,5%. На

«отлично» оценили 25,4% сельских учителей и 23,5% городских учителей. На «двойку» - 19,9% городских учителей и 14,8% сельских учителей.

79. Как Вы считаете, в чем основная причина в разрыве качества образованием у учеников городских и сельских школ?



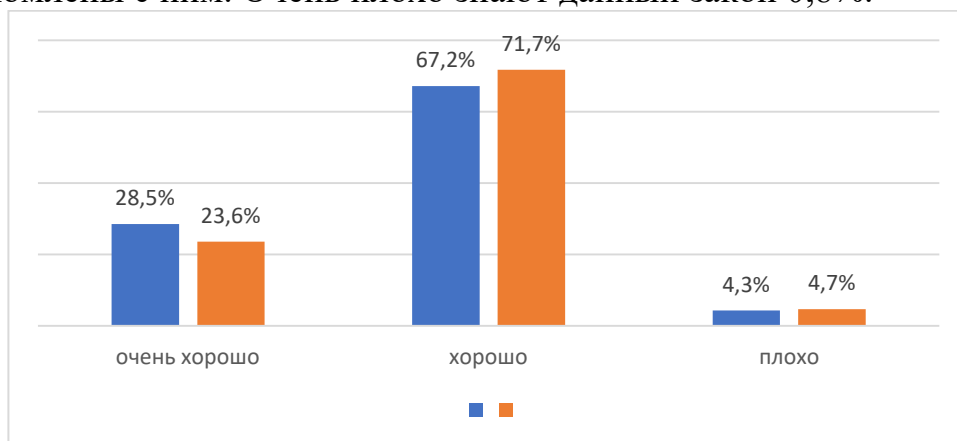
Мы попросили респондентов озвучить причины в разрыве качества образования у учеников городских и сельских школ. На данный вопрос большинство респондентов ответили, что причиной является отсутствие возможности дополнительного образования (репетиторов) – 43,4%. Одной из причин, которую озвучили педагоги, стал слабый контроль со стороны родителей – 40,5%. Отсутствие Интернета в сельской местности является одной из причин в разрыве знаний между городскими и сельскими учениками – 42%. Вариант ответа «слабая материально-техническая оснащенность школ» выбрали 38,8% педагогов, а 31,9% считают, что качество сельской и городской жизни не сравнимы.



Учителя городских школ в качестве причин в разрыве качества образования у учеников городских и сельских школ указали отсутствие Интернета – 45,2%, слабая материально-техническая оснащенность сельских школ – 41,1% и отсутствие возможности получения дополнительного образования, репетиторов – 41,9%. Учителя сельских школ в качестве таких причин разрыва указали отсутствие возможности получения дополнительного образования, репетиторов – 44,7%, слабый контроль со стороны родителей – 44,3% и отсутствие Интернета – 39%.

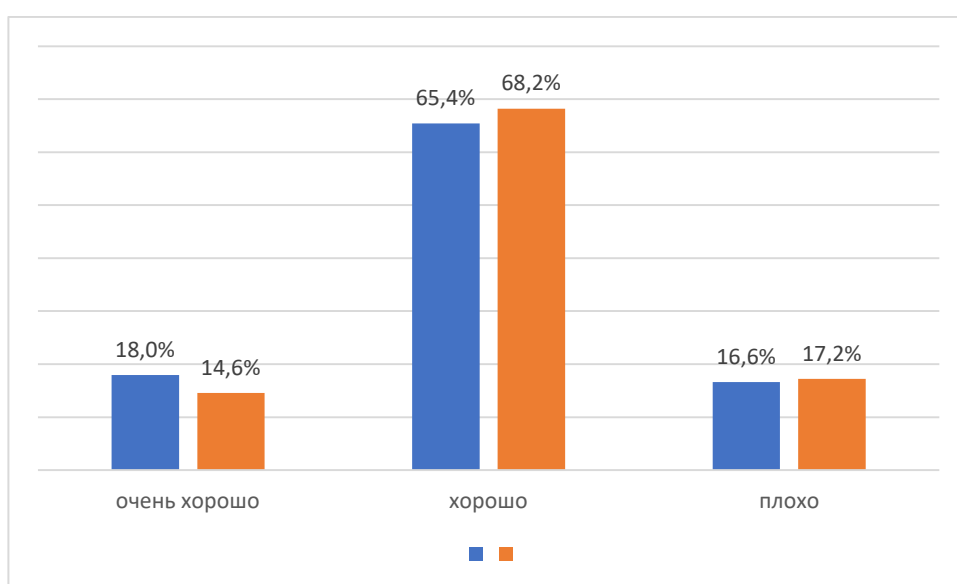
80. Насколько хорошо Вы знакомы с Законами, государственными программами и национальными докладами о развития образования в Казахстане?

Закон «Об образовании». Хорошо знакомы с данным законом 69% опрошенных, 24% знают его очень хорошо, а 5,2% педагогов плохо ознакомлены с ним. Очень плохо знают данный закон 0,8%.



Учителя как сельских, так и городских школ указали, что хорошо знакомы с Законом «Об образовании» - 71,7% и 67,2%. Плохо знакомы с данным законом 4,7% учителей сельских школ и 4,3% городских.

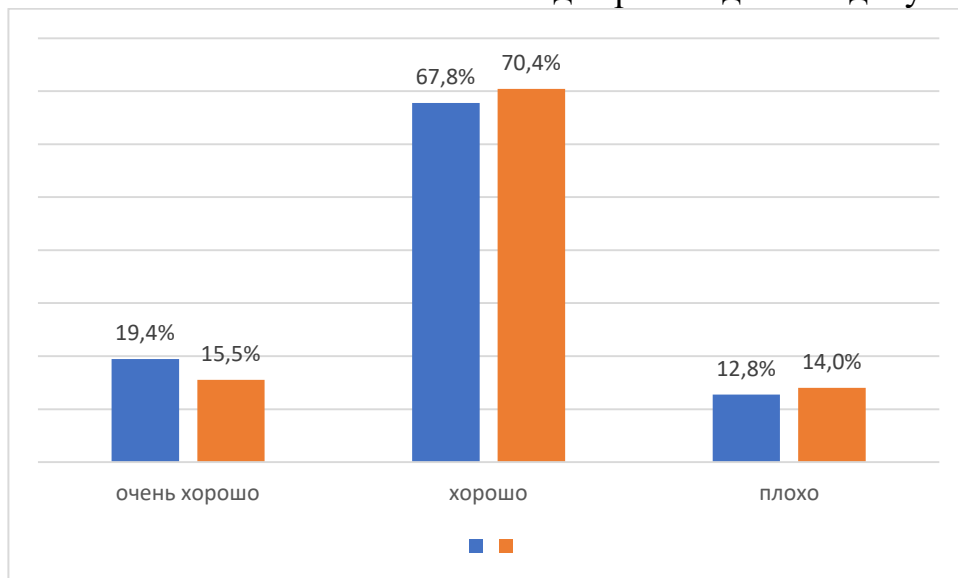
Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования РК. Хорошо знакомы с данным докладом 6096 из числа опрошенных респондентов, 1275 педагогов очень хорошо знают его. Плохо ознакомлены с докладом 1586 респондентов, а 148 учителей из числа опрошенных очень плохо знают о чем идет речь в данном документе.



Как учителя сельских, так и городских школ указали, что хорошо знакомы с Национальным докладом о состоянии и развитии системы

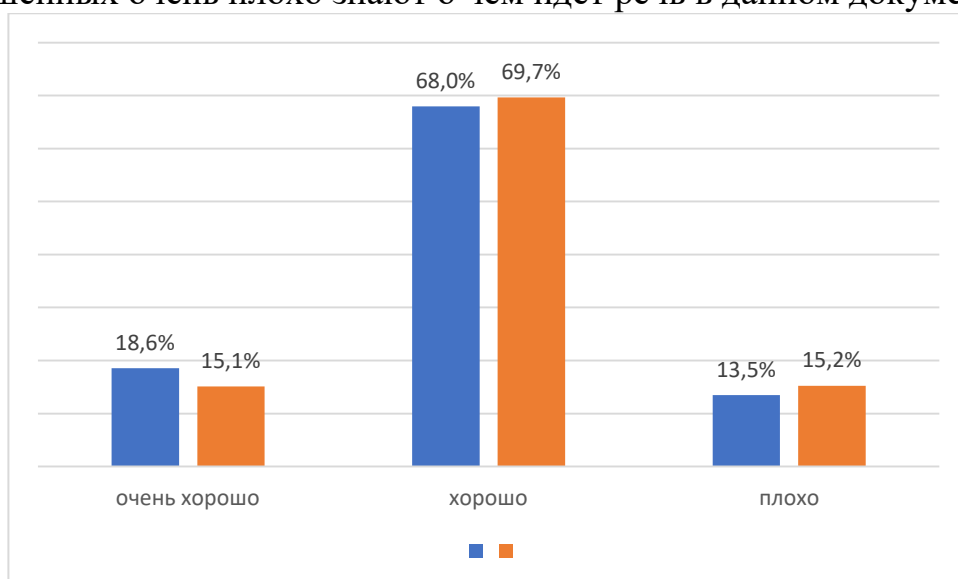
образования РК. Тех, кто указал, что плохо знакомы с данным документом 17,2% среди учителей сельских школ и 16,6% среди городских.

Государственная программа развития образования и науки РК на 2011-2020 гг. от 7 декабря 2020 года. Хорошо знакомы с данной программой 6296 из числа опрошенных респондентов, 1379 педагогов очень хорошо знают ее. Плохо ознакомлены с программой 1297 респондентов, а 133 учителя из числа опрошенных очень плохо знают о чем идет речь в данном документе.



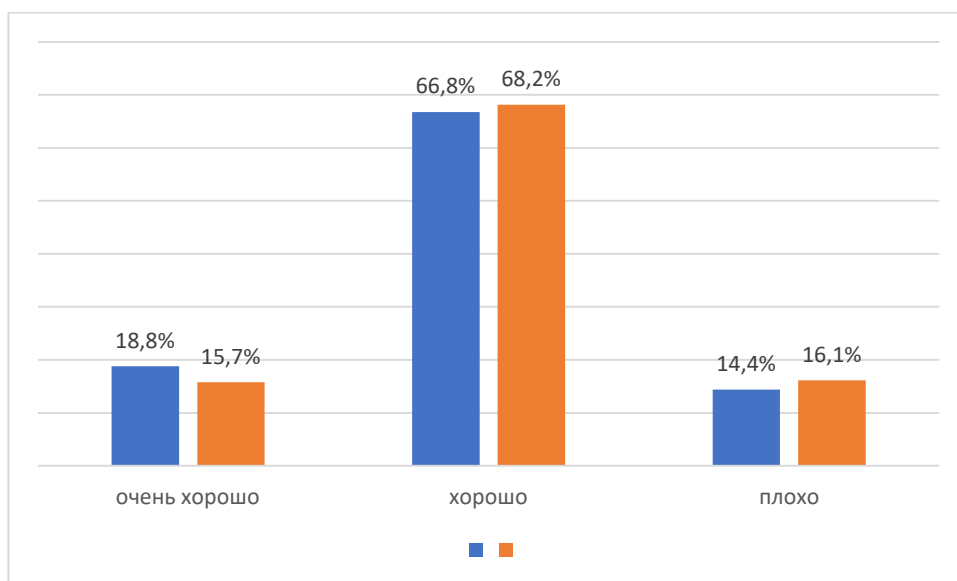
Основная доля учителей как сельских, так и городских школ указали, что хорошо знакомы с Государственной программой развития образования и науки РК на 2011-2020 гг. Тех, кто знает плохо данную программу 14% среди сельских учителей и 12,8% среди городских.

Государственная программа развития образования и науки РК на 2016-2020 годы от 1 марта 2016 года. Хорошо знакомы с данной программой 6238 из числа опрошенных респондентов, 1296 педагогов очень хорошо знают ее. Плохо ознакомлены с программой 1374 респондентов, а 165 учителей из числа опрошенных очень плохо знают о чем идет речь в данном документе.



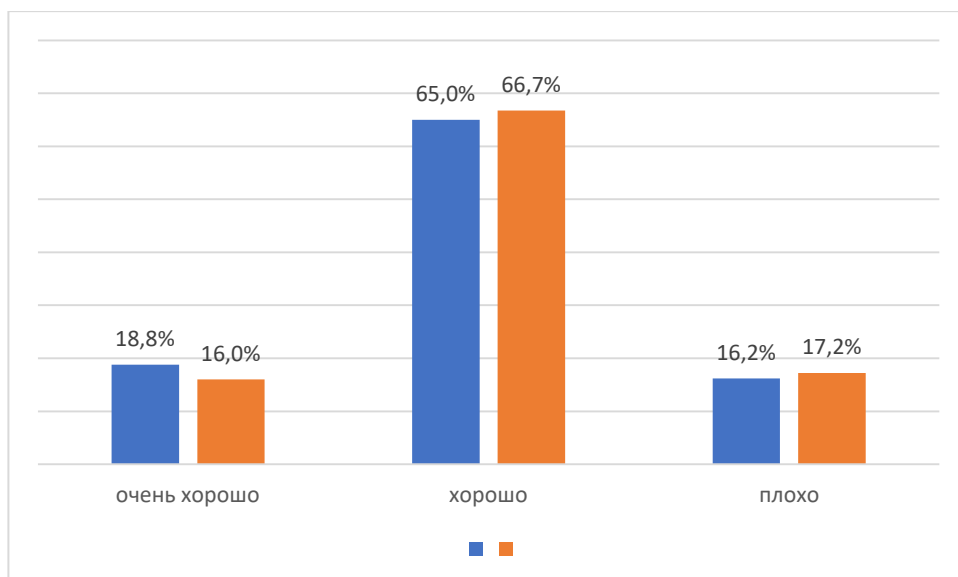
Практически равное количество учителей как сельских, так и городских школ указали, что хорошо знают Государственную программу развития образования и науки РК на 2016-2020 годы – 69,7% и 68%. Тех, кто знает ее плохо 15,2% среди сельских учителей и 13,5% городских учителей.

Государственная программа развития образования и науки РК на 2020-2025 гг. от 27 декабря 2019 года. Хорошо знакомы с данной программой 6112 из числа опрошенных респондентов, 1334 педагогов очень хорошо знают ее. Плохо ознакомлены с программой 1459 респондентов, а 176 учителей из числа опрошенных очень плохо знают о чем идет речь в данном документе.



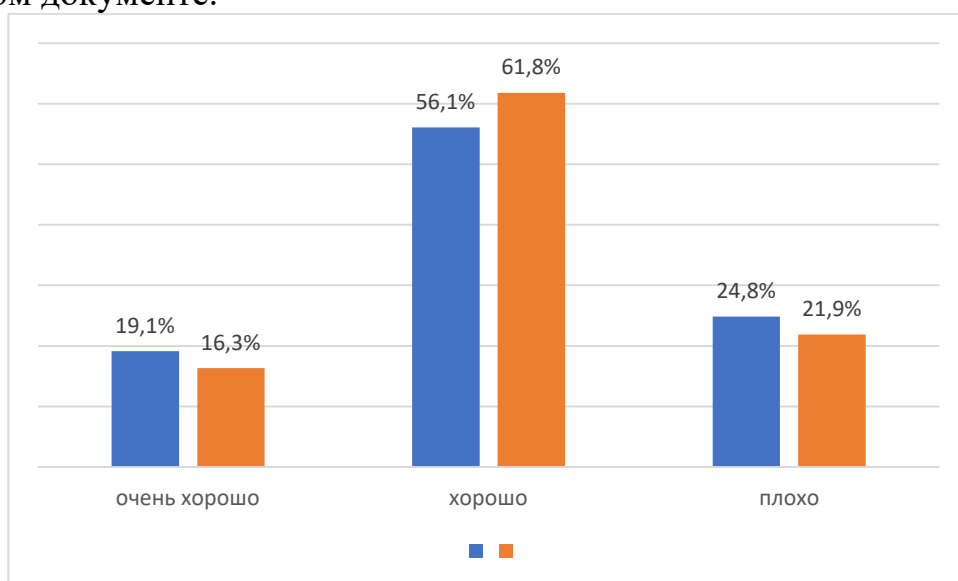
Большинство как сельских, так и городских учителей считают, что хорошо знают Государственную программу развития образования и науки РК на 2020-2025 гг. – 68,2% и 66,8%. Тех, кто плохо с ней знаком 16,1% среди сельских учителей и 14,4% среди городских.

Государственная программа «Цифровой Казахстан» на 2017-2020 гг. Хорошо знакомы с данной программой 5974 из числа опрошенных респондентов, 1334 педагогов очень хорошо знают ее. Плохо ознакомлены с программой 1556 респондентов, а 190 учителей из числа опрошенных очень плохо знают о чем идет речь в данном документе.



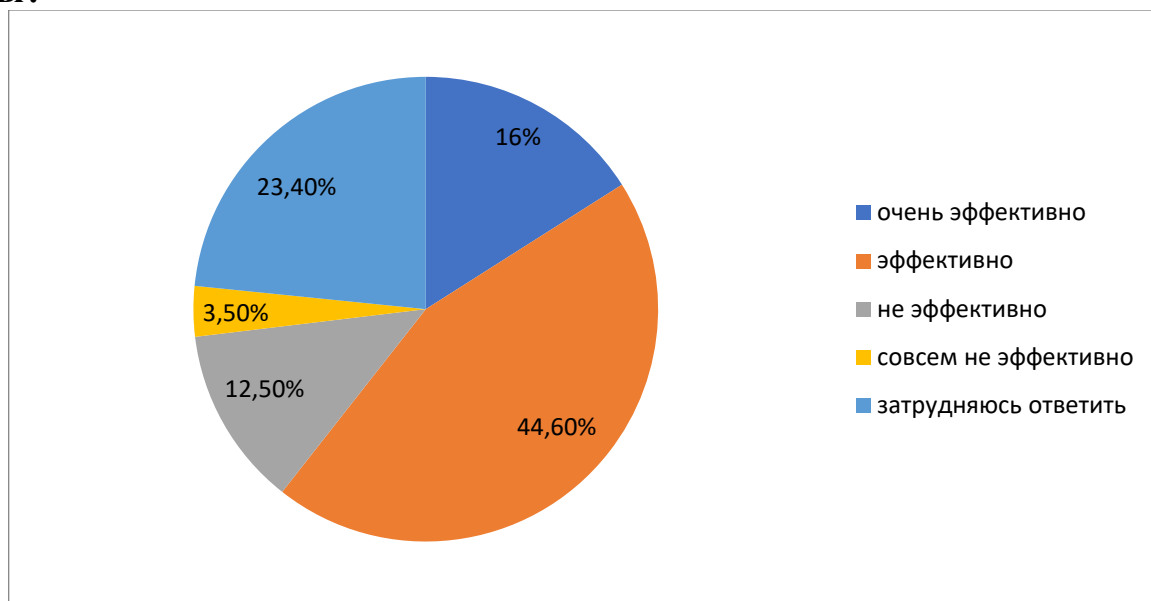
Основная доля как сельских, так и городских учителей указали, что хорошо знакомы с Государственной программой «Цифровой Казахстан» на 2017-2020 гг. – 66,7% и 65%. Тех, кто с ней плохо знаком 17,2% среди сельских учителей и 16,2% среди городских.

Концепция развития МКШ в РК на 2010-2020 гг. Хорошо знакомы с данной концепцией 5432 из числа опрошенных респондентов, 1223 педагогов очень хорошо знают ее. Плохо ознакомлены с концепцией 2077 респондентов, а 329 учителей из числа опрошенных очень плохо знают о чем идет речь в данном документе.

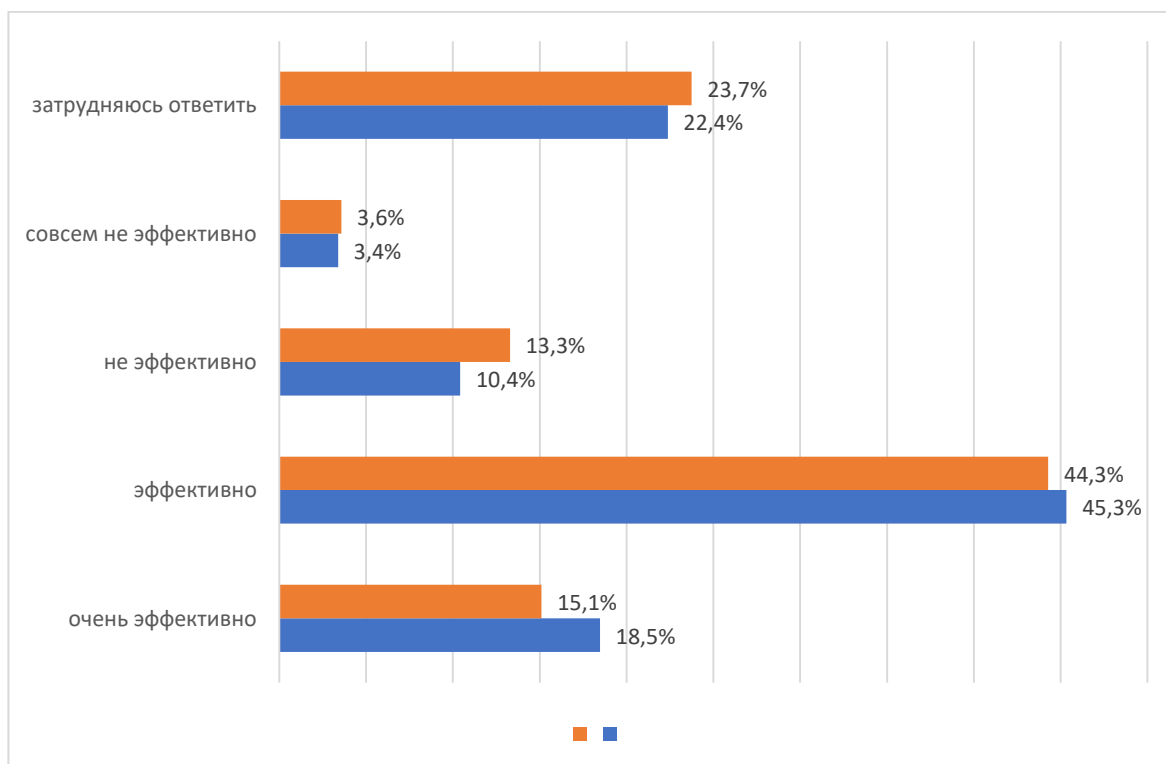


Основная часть как сельских, так и городских учителей указали, что хорошо знакомы с Концепцией развития МКШ в РК на 2010-2020 гг. – 61,8% и 56,1%. Тех, кто плохо с ней знаком – 24,8% среди городских учителей и 21,9% среди сельских.

81. Как Вы оцениваете работу Попечительского Совета вашей школы?

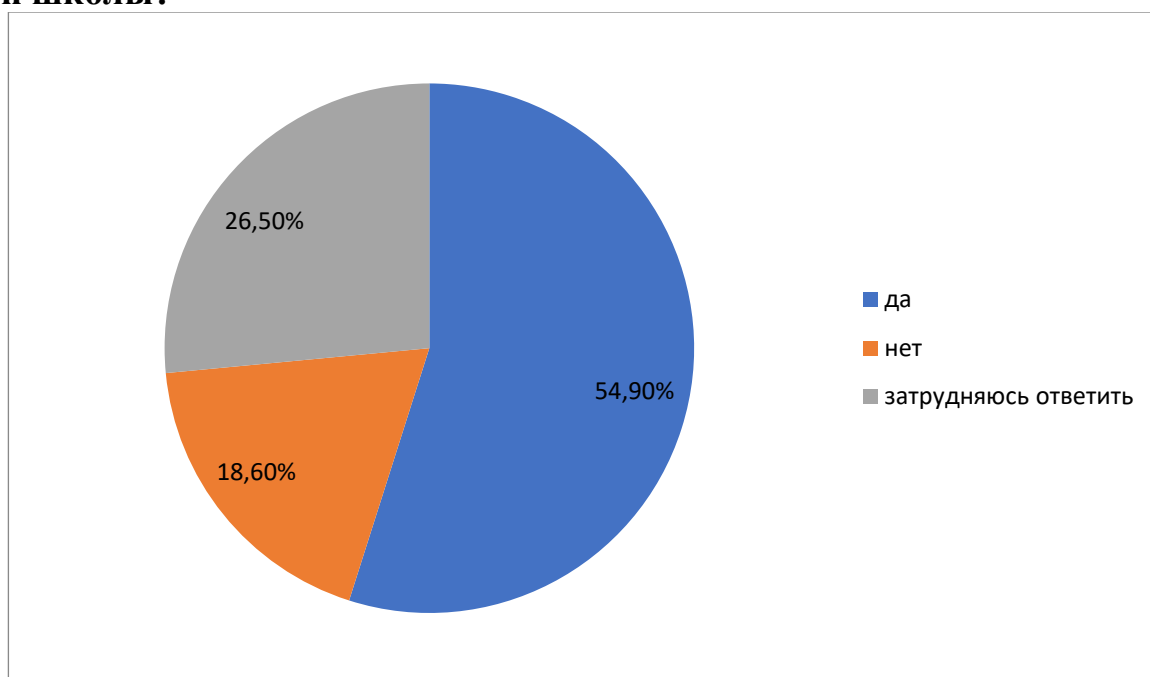


На данный вопрос большинство респондентов ответили, что Попечительский Совет работает эффективно - 44,6%. Затруднились ответить на данный вопрос 23,4% учителей. Вариант ответа "очень эффективно" выбрали 16% респондентов.

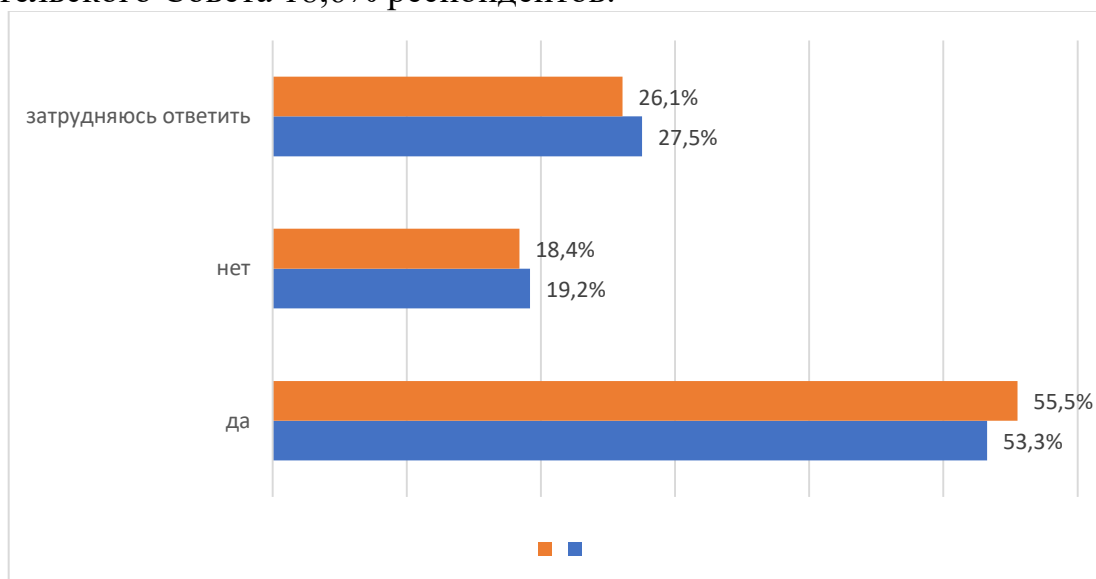


Как городские, так и сельские учителя указали в опросе, что рассматривают деятельность Попечительского Совета как эффективную – 45,3% и 44,3%. Тех, кто оценивает их деятельность как не эффективную – 13,3% среди сельских учителей и 10,4% среди городских.

82. Знаете ли Вы, кто входит в Состав Попечительского Совета вашей школы?



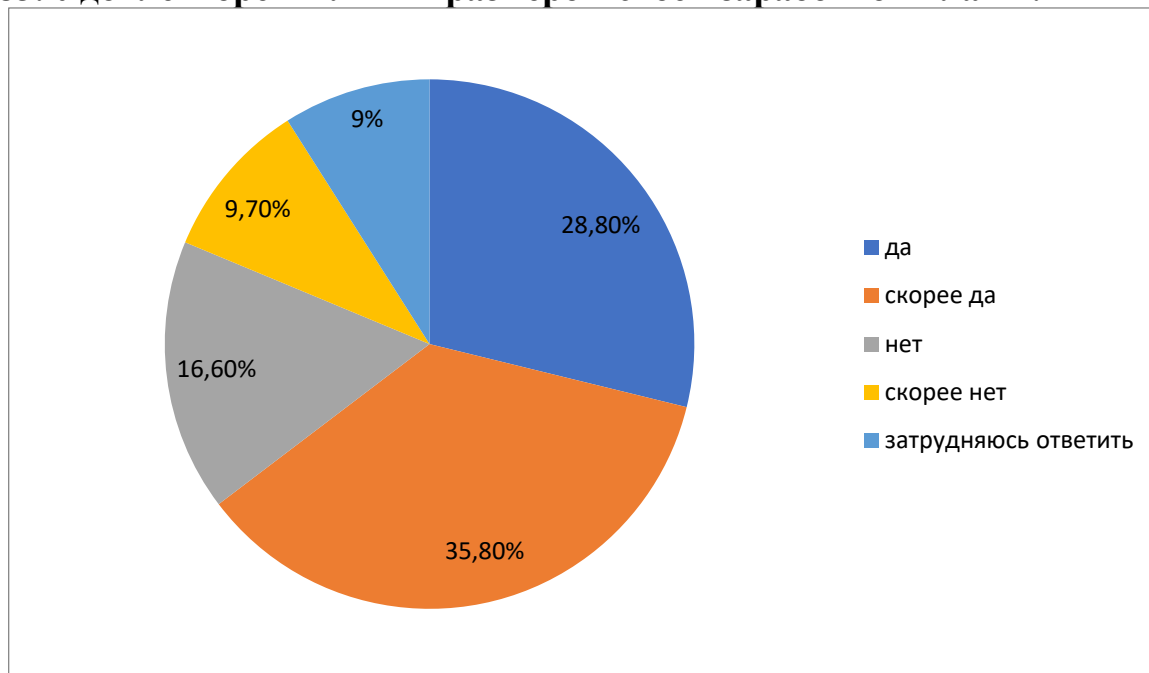
На вопрос о том знают ли опрошенные нами респонденты, кто входит в Состав Попечительского Совета школы, в которой они работают, большинство респондентов ответили «да» - 54,9%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 26,5% учителей. Не знают о том, кто находится в Составе Попечительского Совета 18,6% респондентов.



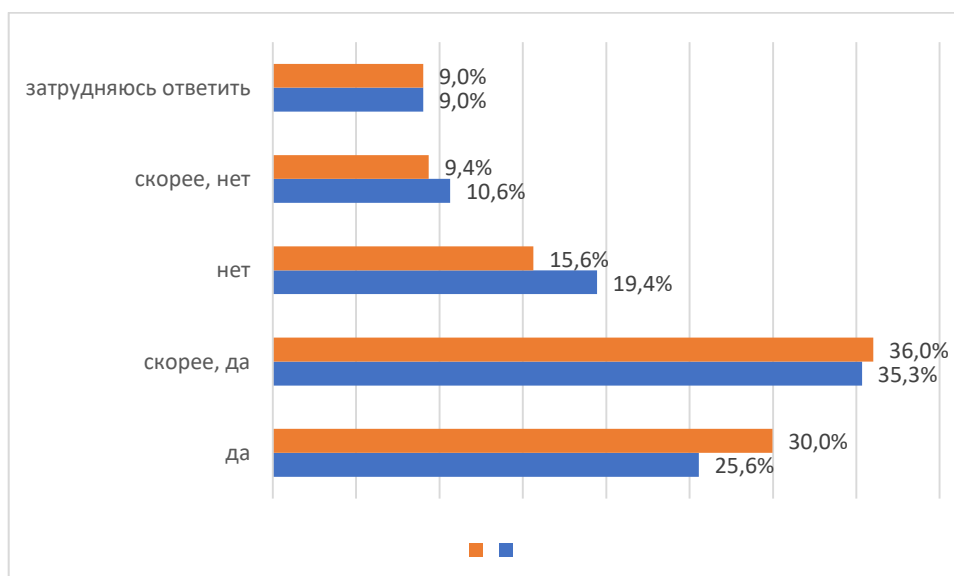
Основная доля как сельских, так и городских учителей знают кто входит в Состав Попечительского Совета школы – 55,5% и 53,3%. Тех, кто не знает 19,2% среди городских и 18,4% среди сельских учителей. Отметим, что достаточно велика доля тех, кто затруднился с ответом – 27,5% среди городских учителей и 26,1% среди сельских.

Блок 5 – Финансирование образования

83. Удовлетворены ли Вы размером своей заработной платы?

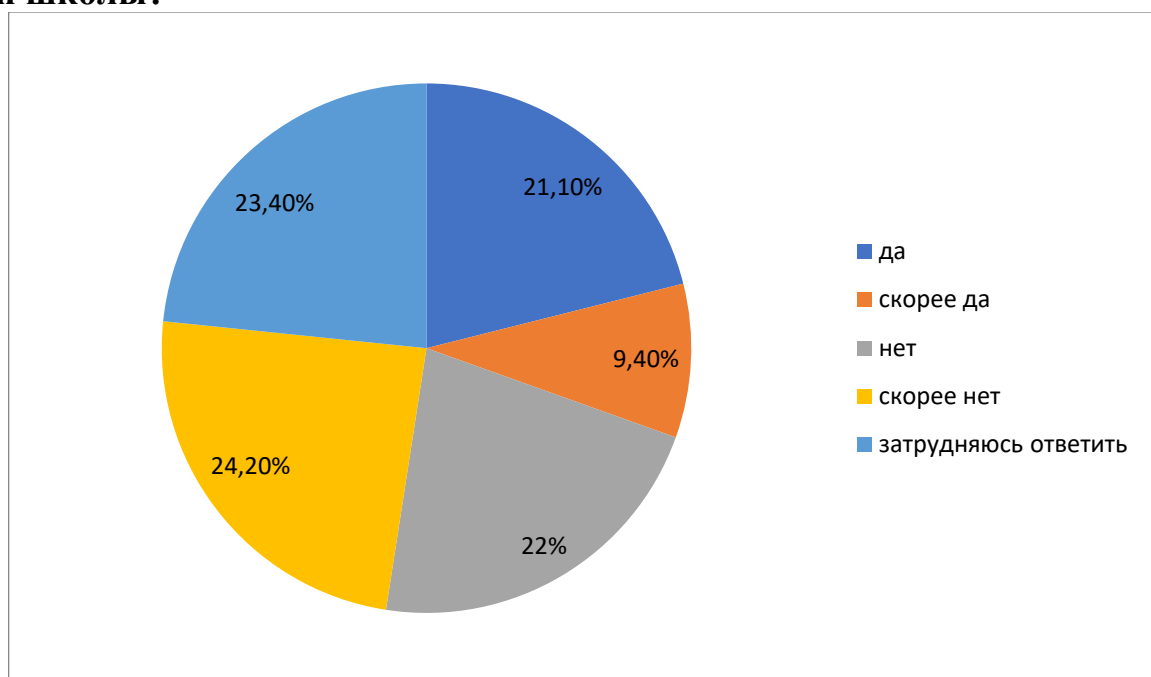


Мы спросили респондентов о том, удовлетворены ли они размером своей зарплаты. На данный вопрос большинство опрошенных нами учителей ответили, что скорее удовлетворены – 35,8%. Число тех, кто полностью удовлетворен своей заработной платой, составило 28,8%. Учителя, которые не удовлетворены, составили 16,6%. Вариант ответа «скорее нет» выбрали 9,7% педагогов. Затруднились дать ответ на вопрос 9% опрошенных респондентов.

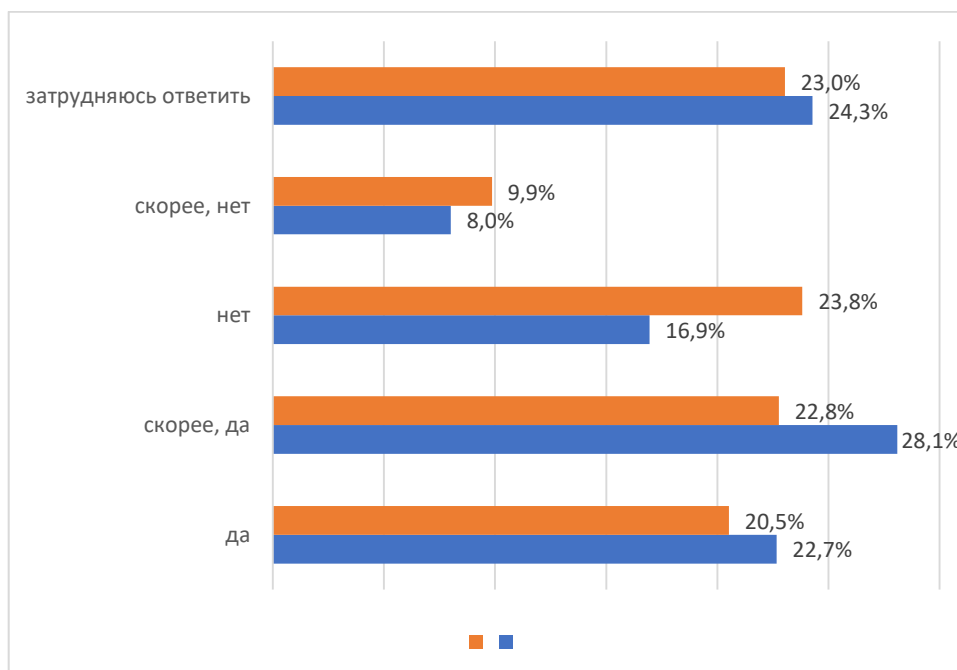


Практически равные доли как сельских, так и городских учителей скорее удовлетворены размером своей зарплаты – 36% и 35,3%. Тех, кто не удовлетворен больше среди городских учителей – 19,4% и 15,6% среди сельских.

84. Как Вы считаете, достаточным ли является финансирование Вашей школы?



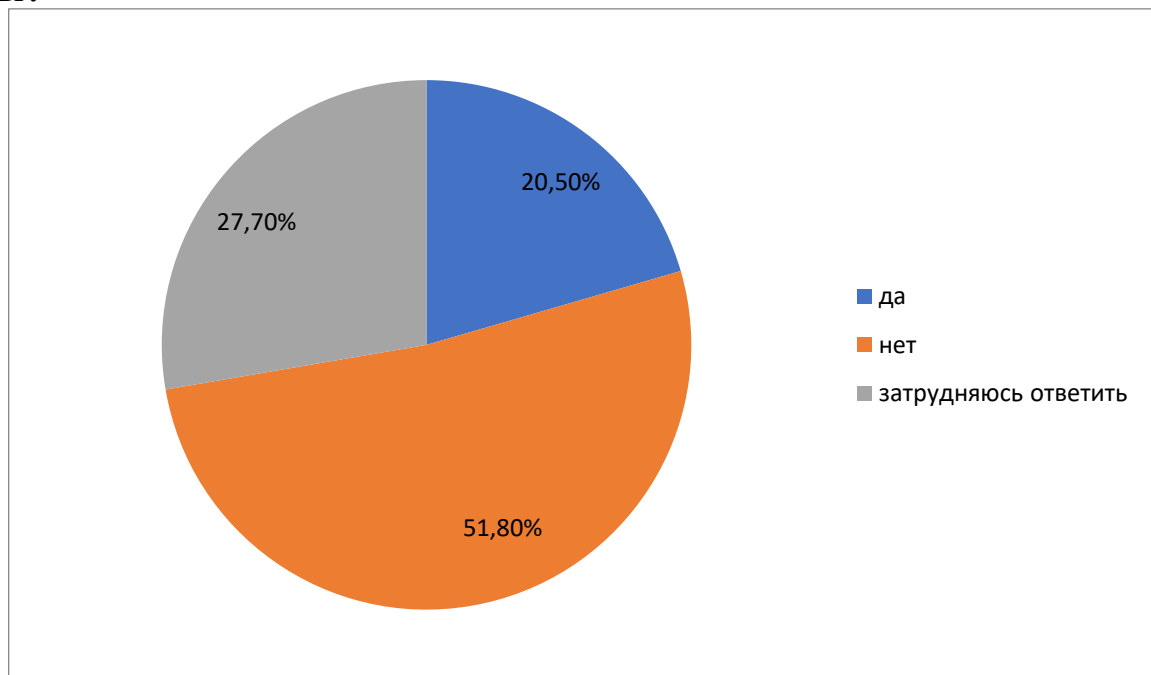
В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, достаточно ли, по их мнению, финансирует школа, в которой они работают. На данный вопрос большинство опрошенных нами педагогов выбрали ответ «скорее нет» - 24,2%. Затруднились дать ответ 23,4% учителей. Число тех, кто считает, что финансирование школы не достаточным, составляет 22%, а 21,1% считают наоборот финансирование достаточным. Вариант ответа «скорее да» выбрали 9,4%.



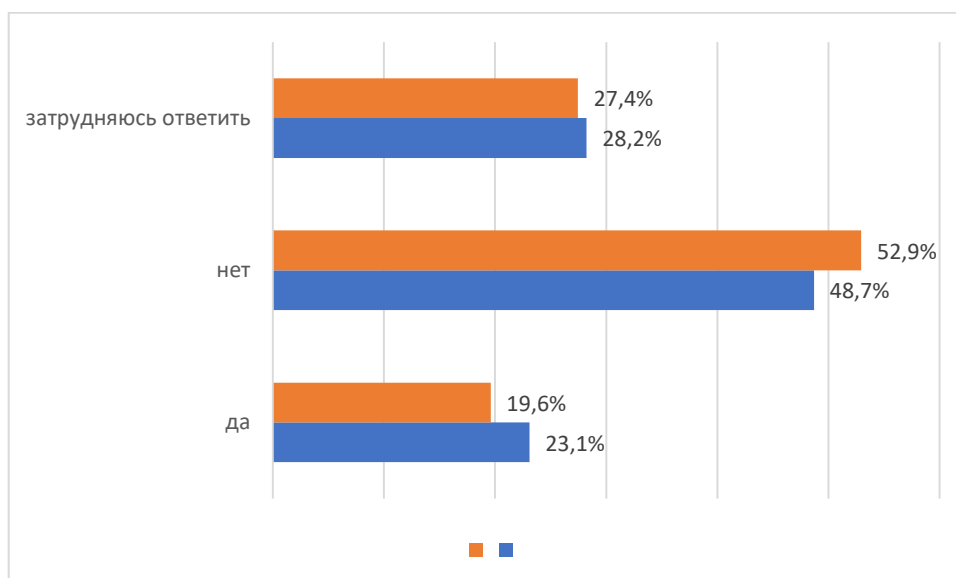
Большая часть городских учителей скорее удовлетворены тем, как финансируется школа, в которой они работают – 28,1%. Большая часть сельских учителей не удовлетворены финансированием своей школы- 23,8%.

Отметим высокую долю тех учителей, кто затруднился с ответом – 24,3% городских учителей и 23% сельских учителей.

85. Владете ли Вы информацией, как формируется бюджет Вашей школы?

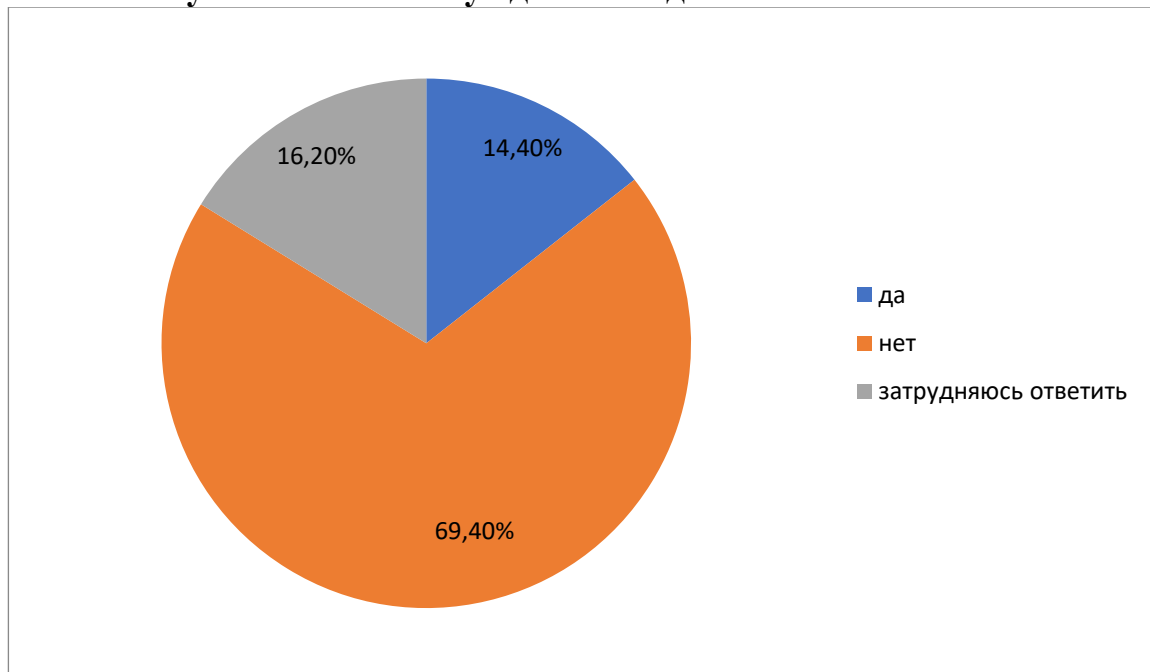


На вопрос о том владеют ли опрошенных нами учителя информацией о том, как формируется бюджет школы, большинство респондентов ответили нет – 51,8%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 27,7%. Лишь 20,5% педагогов знают, как формируется бюджет школы, в которой они работают.

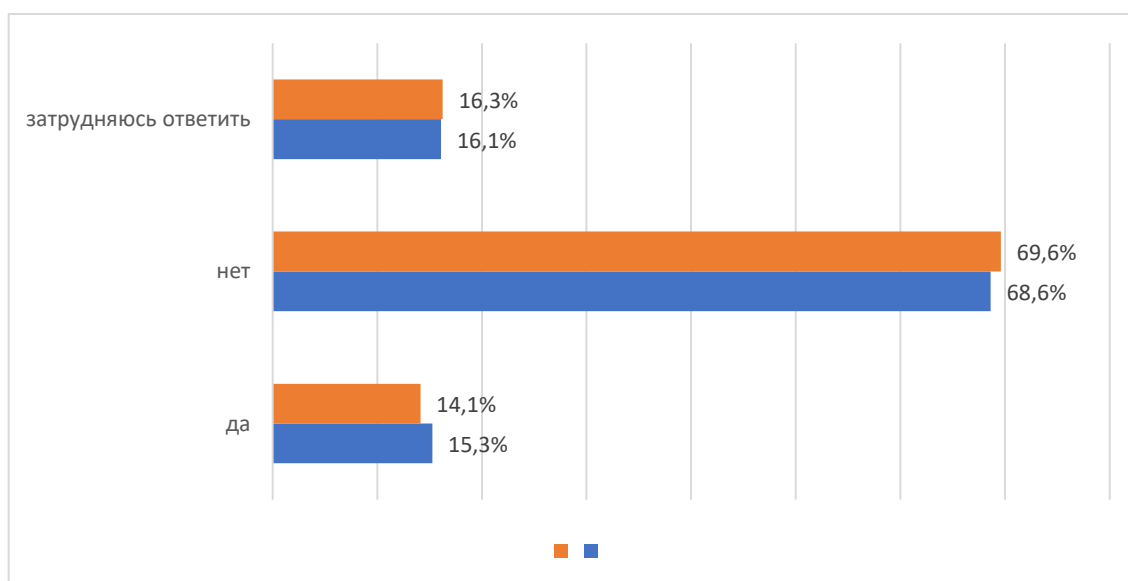


Основная доля как сельских, так и городских учителей не знают, как формируется бюджет школы – 52,9% и 48,7%.

86. Участвуете ли Вы в обсуждении бюджета Вашей школы?

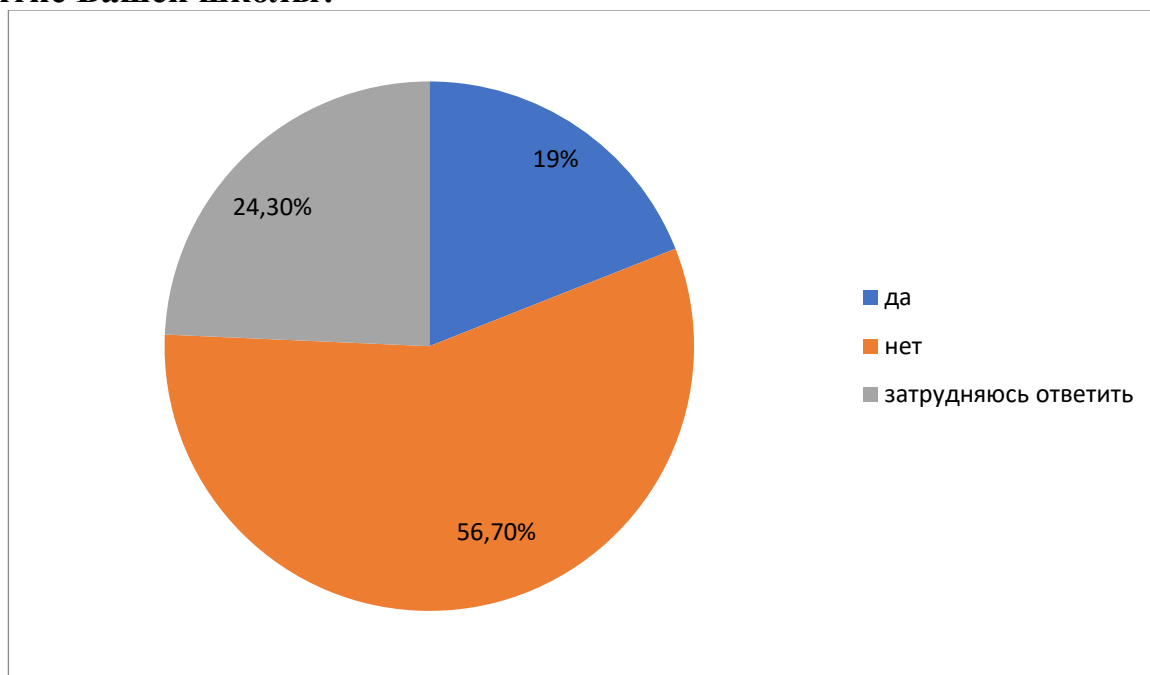


В следующем вопросе мы спросили респондентов, участвуют ли они в обсуждении бюджета школы, в которой они работают. На данный вопрос 69,4% ответили «нет». Затруднились дать ответ 16,2% респондентов, а 14,4% педагогов участвуют в обсуждении бюджета школы.

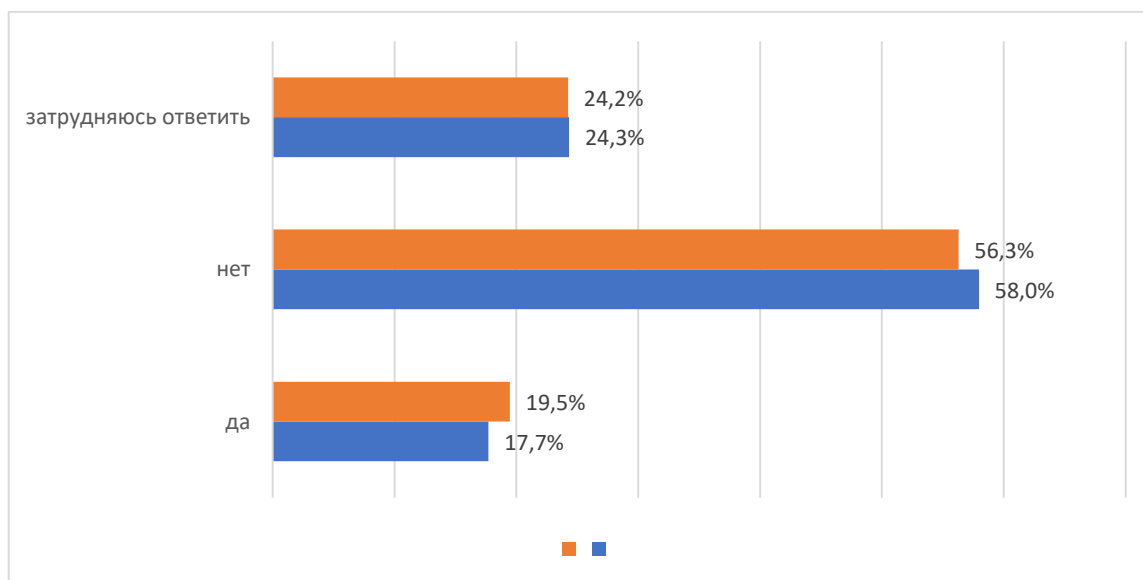


Основная часть как сельских, так и городских учителей не участвуют в обсуждении бюджета школы – 69,6% и 68,6%. Тех, кто знает – 15,3% среди городских учителей и 14,1% среди сельских учителей.

87. Владете ли Вы информацией, о вкладе меценатов в финансовое развитие Вашей школы?

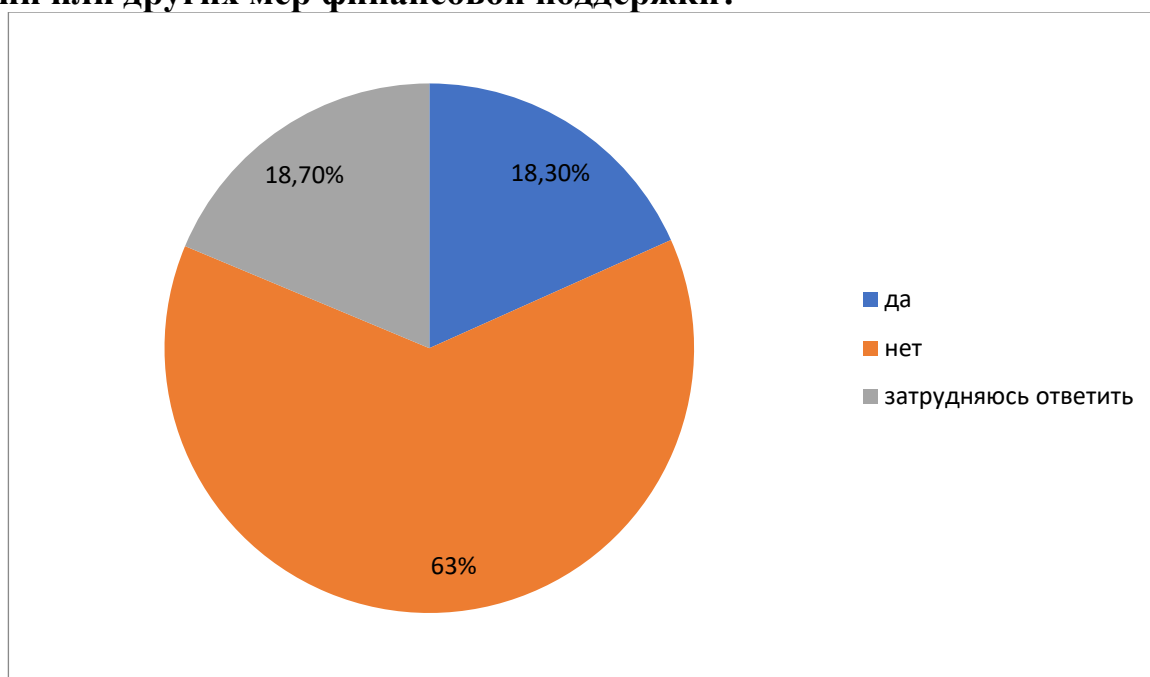


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, владеют ли они информацией о вкладе меценатов в финансирование школы. На этот вопрос большинство опрошенных нами учителей ответили, что не владеют такой информацией – 56,7%. Затруднились дать ответ 24,3% респондентов. Число тех, кто владеет информацией о вкладе меценатов в финансовое развитие школы, составило 19%.

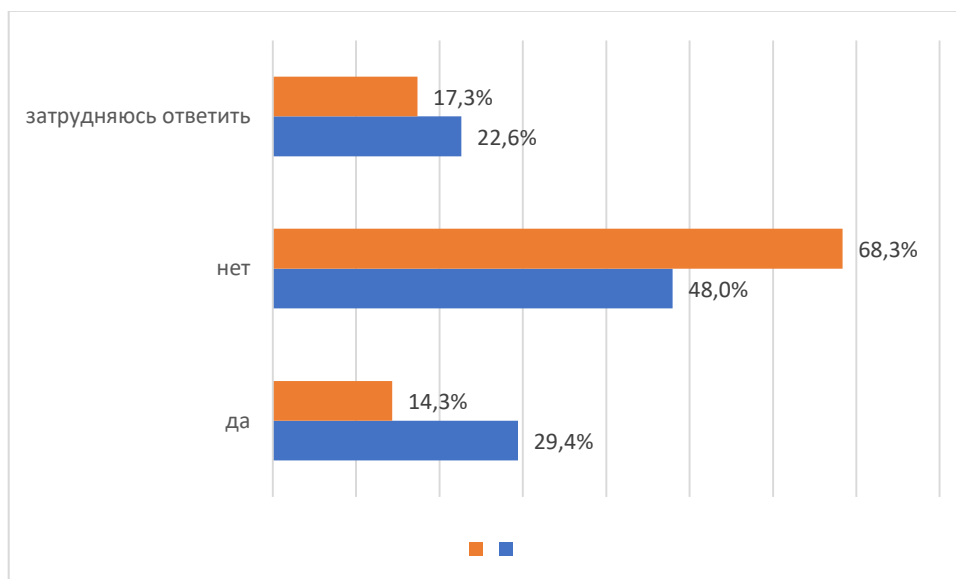


Большинство как городских, так и сельских учителей школ не владеют информацией о вкладе меценатов в финансирование школы – 58% и 56,3%. Тех, кто знает 19,5% среди учителей сельских школ и 17,7% среди городских школ.

88. Существует ли в вашей школе система поощрений, выплаты премий или других мер финансовой поддержки?



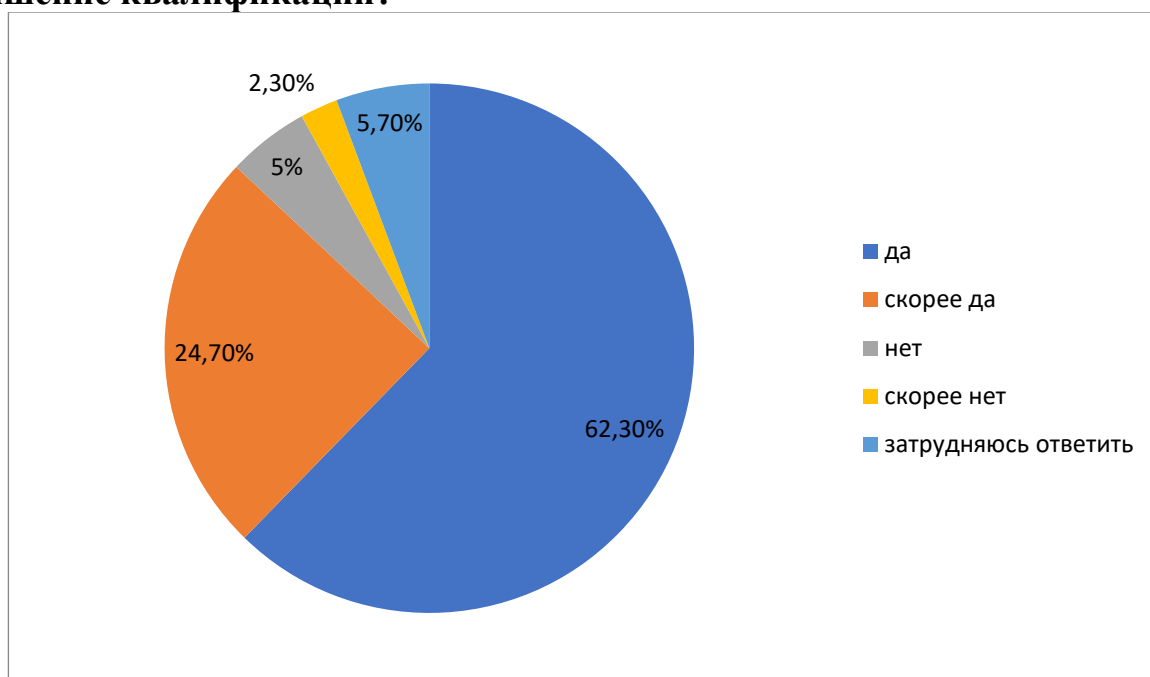
На вопрос о том, существует ли в школе, где работают респонденты, система поощрений, выплаты премий, большинство опрошенных нами учителей ответили, что нет – 63%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 18,7%, а 18,3% ответили, что такая система поощрений имеется.



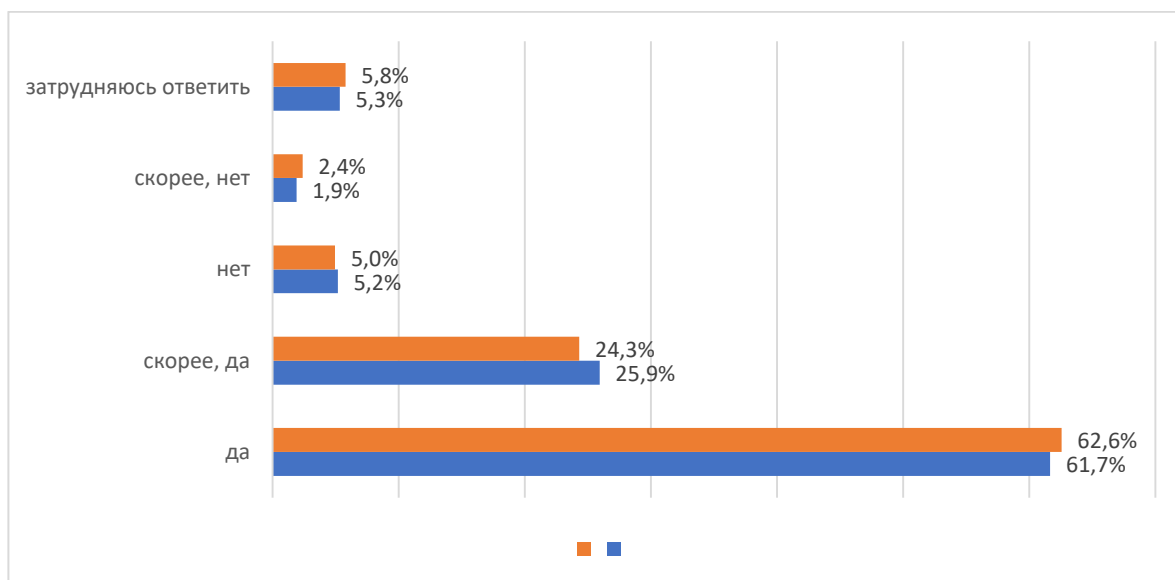
Большая доля как сельских, так и городских учителей указали, что в их школах нет системы поощрений, выплаты премий – 68,3% и 48%. Тех, кто указал, что да, есть – 29,4% среди городских учителей и 14,3% среди сельских.

Блок 6 Дополнительное образование

89. Как Вы считаете, важно ли школьному учителю проходить повышение квалификации?

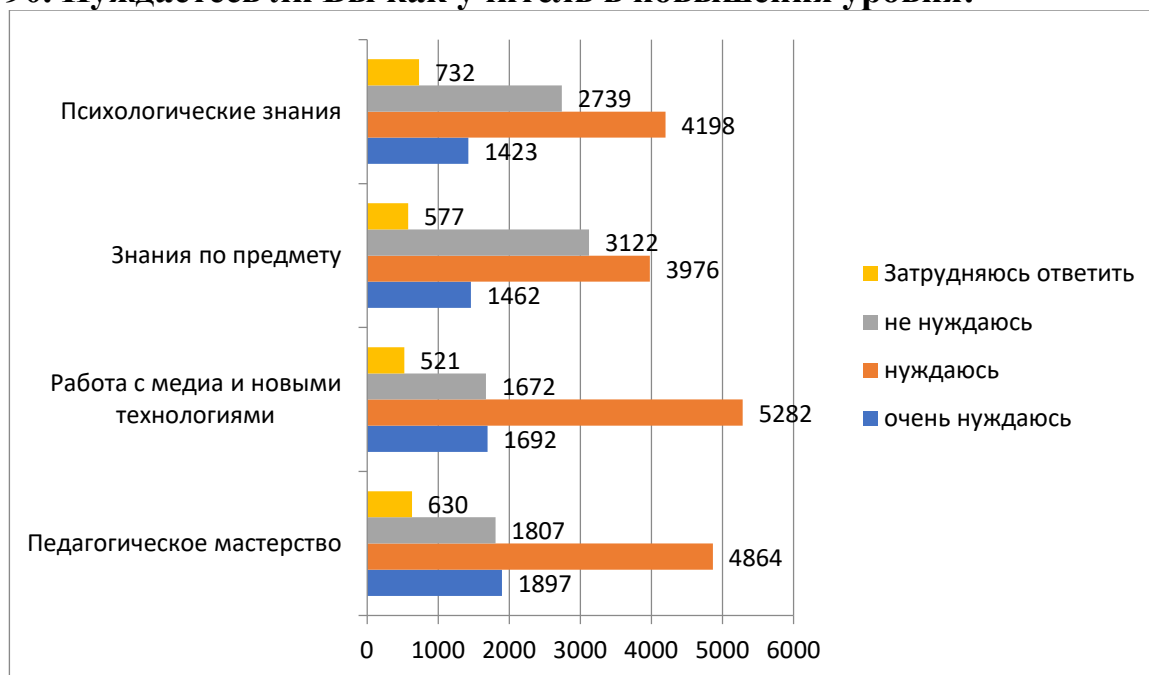


На вопрос о том, важно ли школьному учителю проходить повышение квалификации, большинство респондентов ответили, что важно – 62,3%. Вариант ответа «скорее да» выбрали 24,7% опрошенных нами учителей. Затруднились ответить на данный вопрос 5,7% педагогов. По мнению 5% респондентов, ответили, что проходить квалификацию не нужно. Вариант ответа «скорее нет» выбрали 2,3% респондентов.

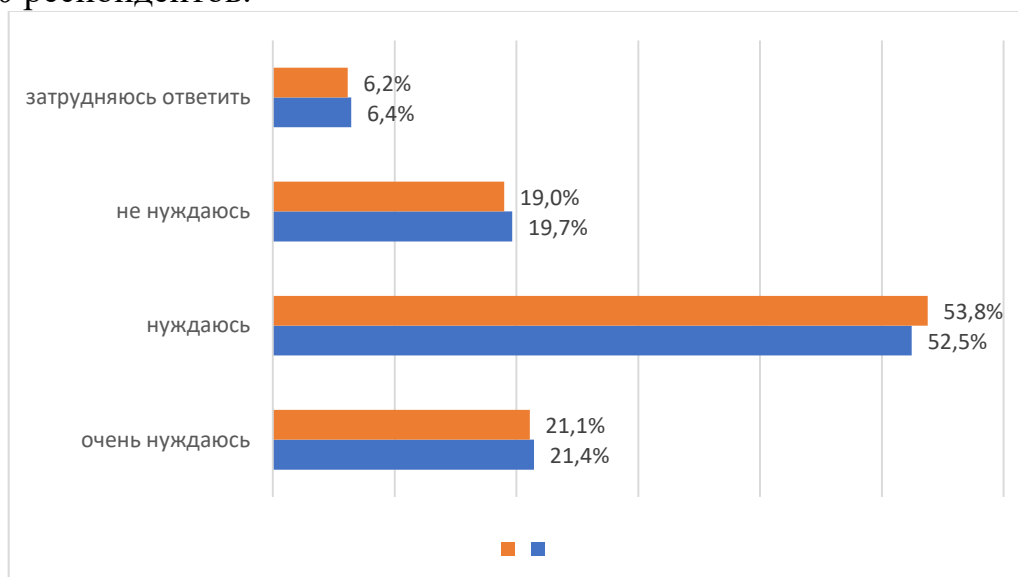


Более 60% как сельских, так и городских учителей указали, что школьному учителю необходимо проходить повышение квалификации – 62,6% и 61,7%. Тех, кто считает, что нет – 5,2% городских учителей и 5% сельских учителей.

90. Нуждаетесь ли Вы как учитель в повышении уровня:



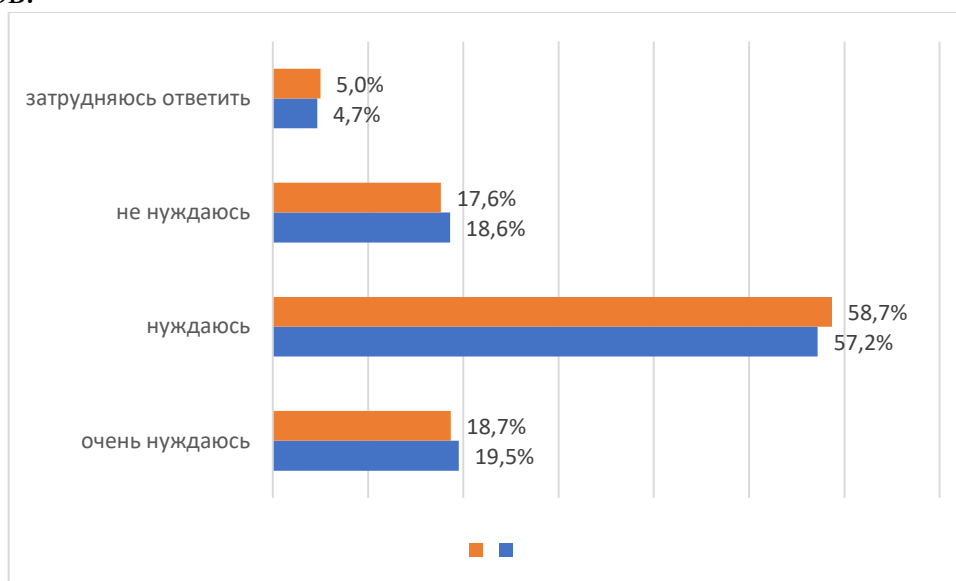
Педагогического мастерства. Большая часть педагогов ответили, что они нуждаются в повышении педагогического мастерства - 4864 человека из числа опрошенных. Число тех, кто очень нуждается в повышении уровня по данному критерию составляет 1897 человек. Не нуждаются в в повышении педагогического мастерства 1807 учителей. Затруднились ответить на данный вопрос 630 респондентов.



В разрезе город/село мы видим, что как сельские, так и городские учителя указали, что нуждаются в повышении своего педагогического мастерства – 53,8% и 52,5%. Тех, кто не нуждается 19,7% среди городских учителей и 19% среди сельских.

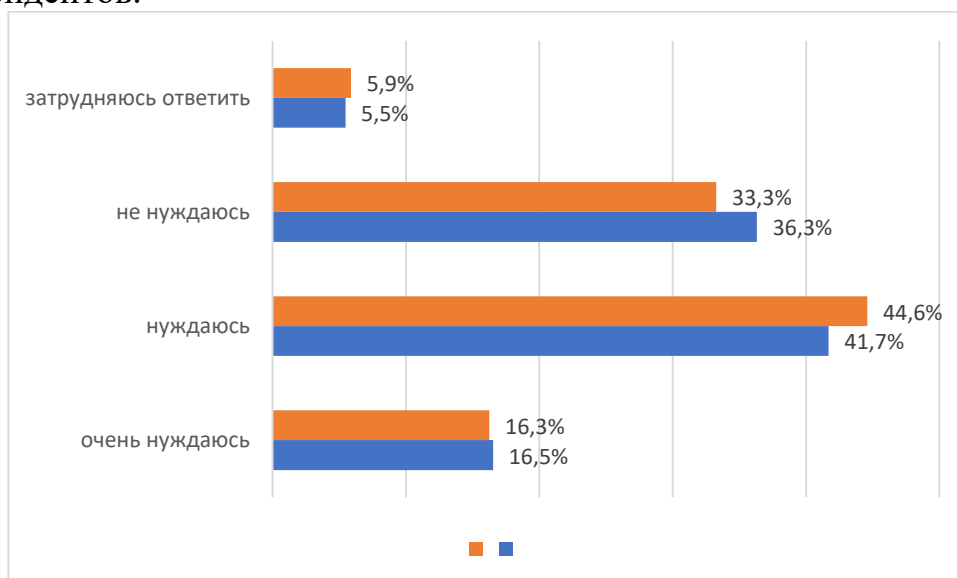
Работа с медиа и новыми технологиями. Большинство учителей ответили, что они нуждаются в повышении уровня работы с медиа материалом - 5282 человека из числа опрошенных. Вариант ответа "очень нуждаюсь" выбрали 1692 человека, а 1672 педагога, считают, что они не нуждаются в

повышении данного навыка. Затруднились ответить на вопрос 521 респондентов.



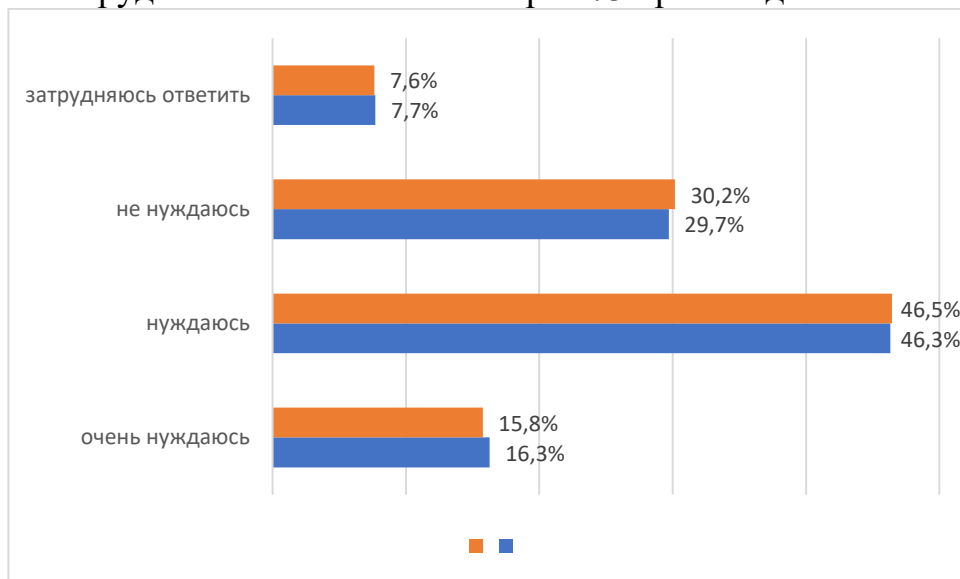
В разрезе город/село 58,7% сельских учителей и 57,2% городских учителей указали, что нуждаются в повышении уровня работы с медиа материалом. Тех, кто указал, что не нуждается 18,6% среди городских учителей и 17,6% среди сельских.

Знаний по предмету. Большая часть педагогов ответили, что они нуждаются в повышении знаний по предмету - 3976 человек из числа опрошенных. Число тех, кто не нуждается в повышении уровня по данному критерию составляет 3122 человек. Очень нуждаются в повышении знаний по предмету 1462 учителей. Затруднились ответить на данный вопрос 577 респондентов.



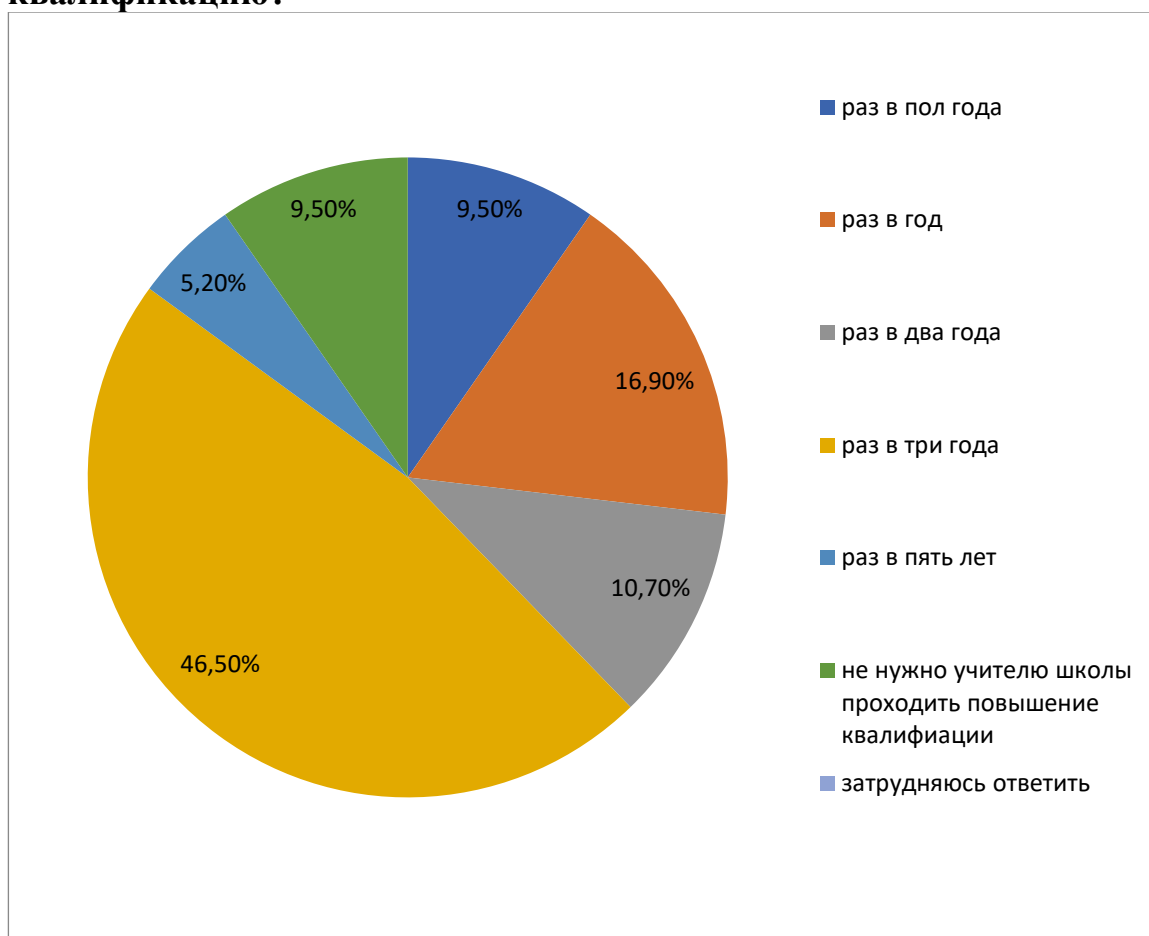
В разрезе город/село 44,6% сельских учителей и 41,7% городских учителей указали, что нуждаются в повышении знаний по предмету. Тех, кто указал, что не нуждается в повышении знаний по предмету 36,3% среди городских учителей и 33,3% среди сельских учителей.

Психологический знаний. Большинство учителей ответили, что они нуждаются в повышении уровня психологических знаний - 4198 человека из числа опрошенных. Вариант ответа "не нуждаюсь" выбрали 2739 человека, а 1423 педагога, считают, что они очень нуждаются в повышении данного навыка. Затруднились ответить на вопрос 732 респондента.

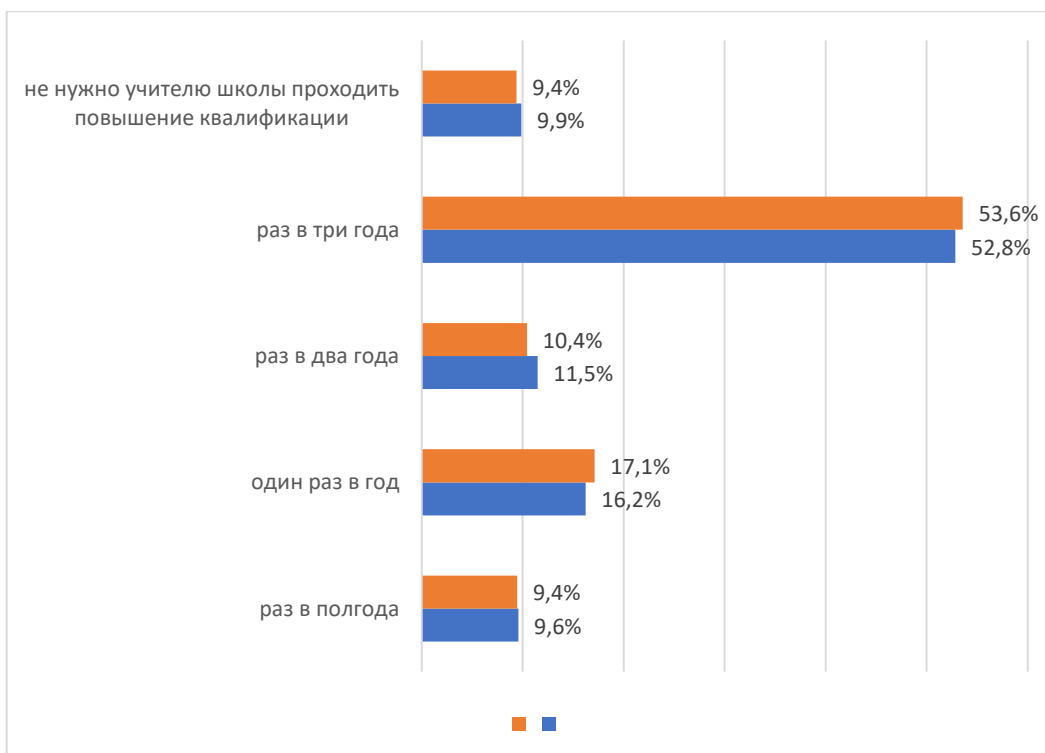


В разрезе город/село практически равное количество как сельских, так и городских учителей указали, что нуждаются в повышении уровня психологических знаний – 46,5% и 46,3%. Тех, кто указал, что не нуждается 30,2% среди сельских учителей и 29,7% среди городских.

91. Как часто учителю школы, на Ваш взгляд, нужно повышать свою квалификацию?

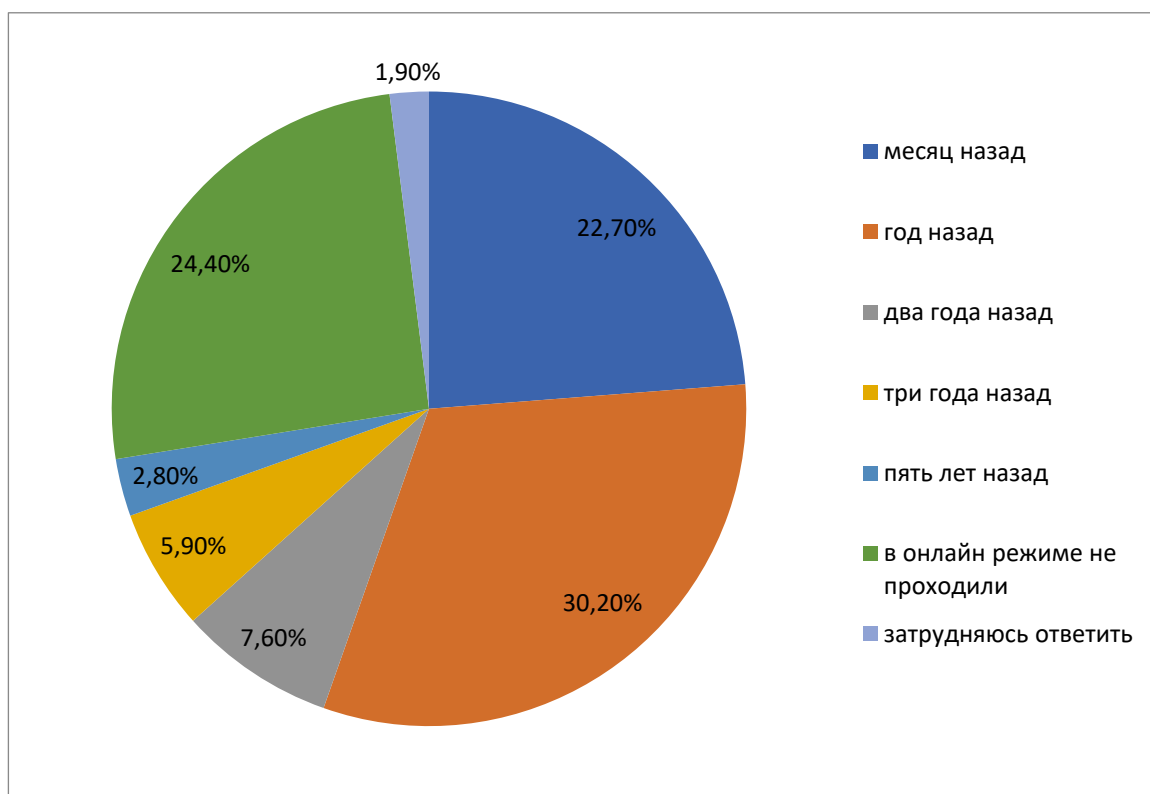


На данный вопрос большинство респондентов ответили, что повышать квалификацию нужно раз в 3 года – 46,5%. Число тех, кто считает, что повышение квалификации должно проходить раз в год, составляет 16,9%. Вариант ответа «раз в два года» выбрали 10,7% учителей, а 9,5% считает, что квалификацию нужно повышать чаще, а именно раз в пол гола. Также 9,5% педагогов отметили, что проходить повышение квалификации школьному учителю вовсе не нужно.

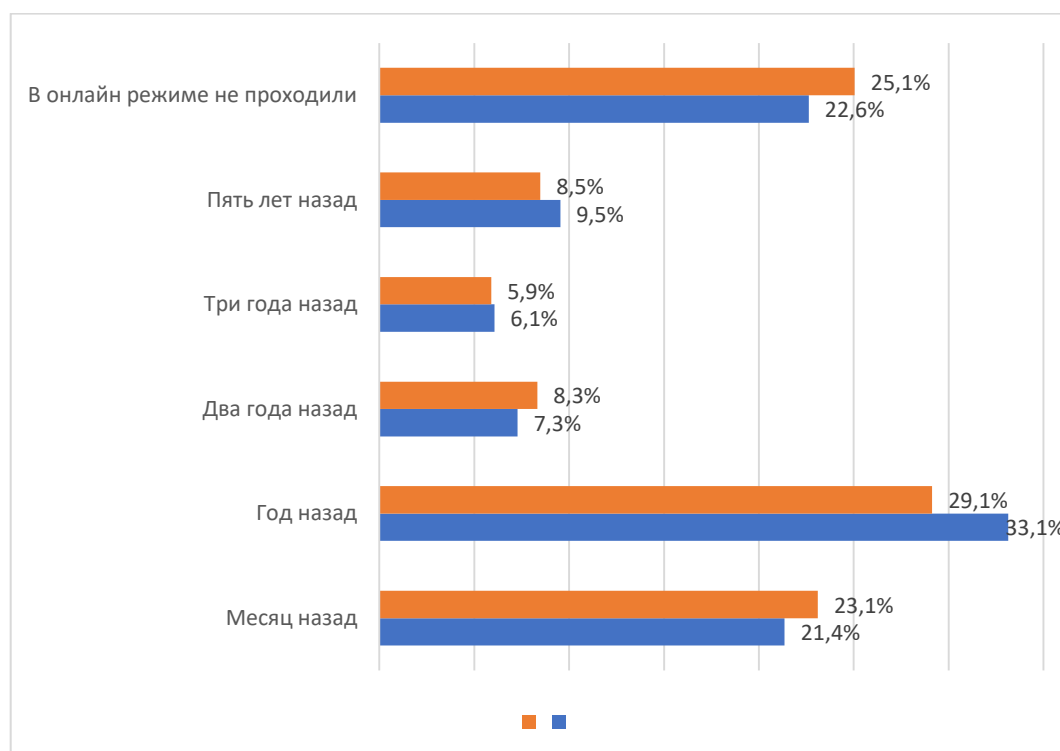


Как сельские, так и городские учителя считают, что повышать квалификацию нужно раз в 3 года – 53,6% и 52,8%. Тех, кто считает, что учителю школы не нужно проходить повышение квалификации 9,9% среди учителей городских школ и 9,4% среди сельских.

92. Когда в последний раз Вы проходили курсы повышения квалификации в онлайн-режиме?

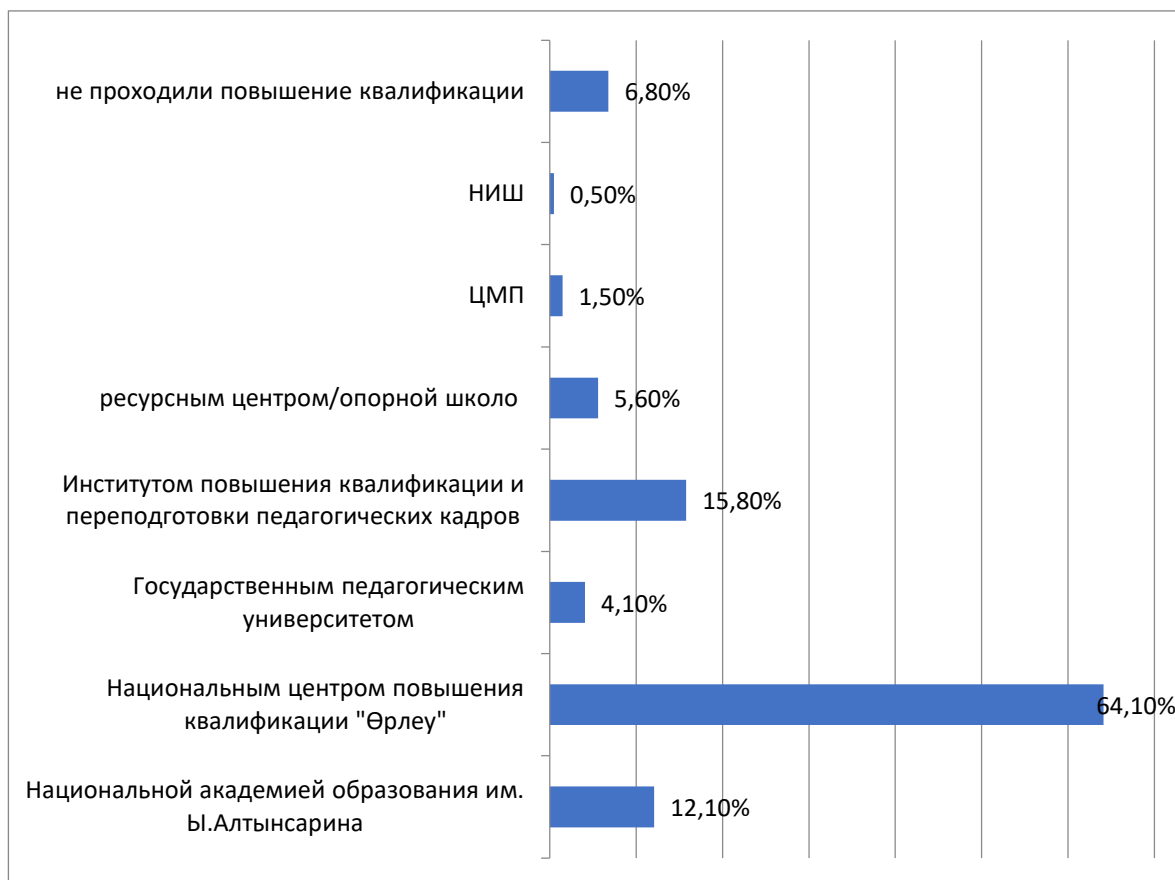


На вопрос о том, когда опрошенные нами респонденты в последний раз проходили курсы повышения квалификации в онлайн режиме, большинство респондентов ответили, что проходили год назад – 30,2%. В онлайн режиме не проходили повышение квалификации 24,4%, а 22,6% ответили, что проходили курсы месяц назад. Вариант ответа «два года назад» выбрали 7,6% респондентов, а 5,9% учителей повышали квалификацию три года назад.

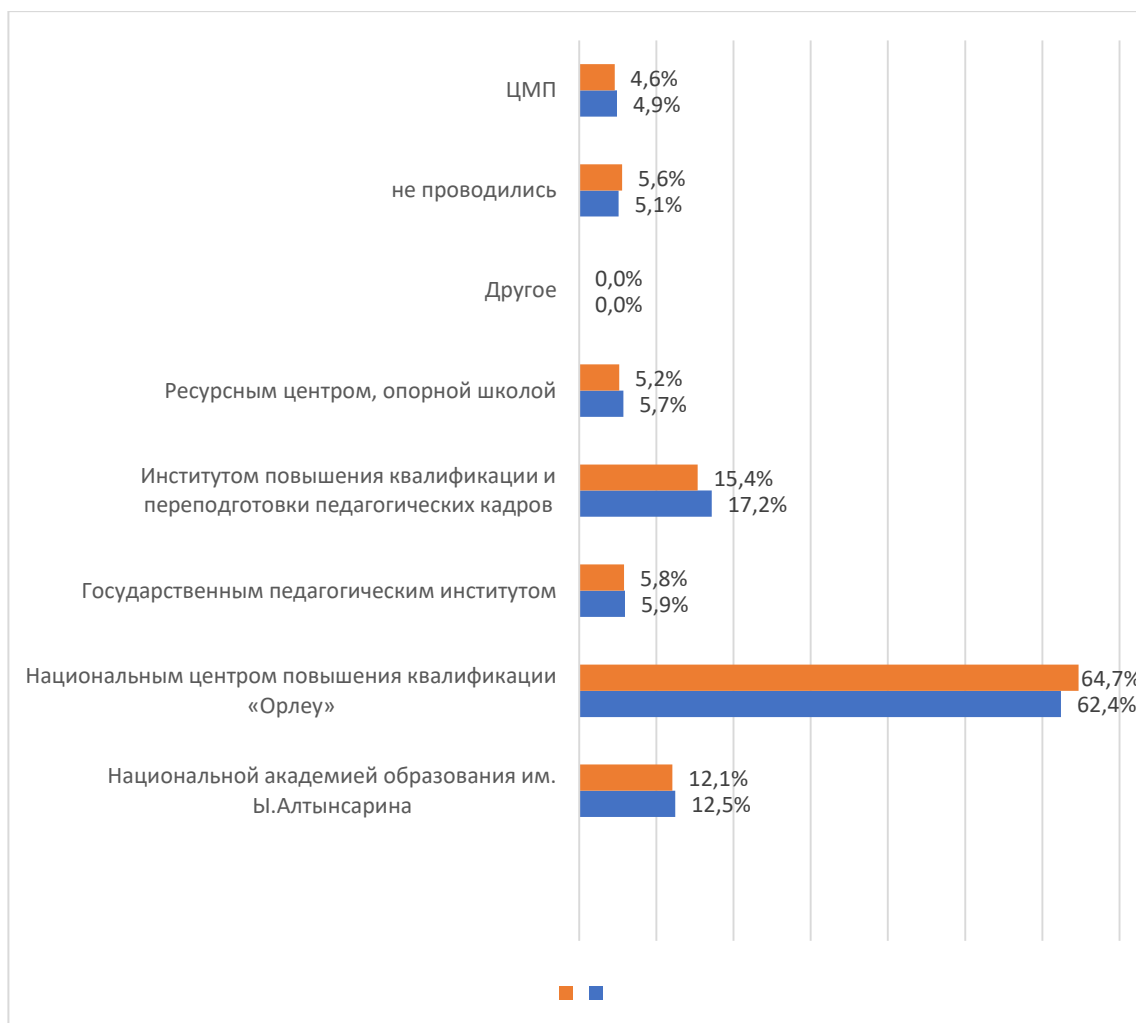


Основная часть учителей как городских, так и сельских школ указали, что в последний раз проходили курсы повышения квалификации в онлайн режиме год назад – 33,1% и 29,1%. Тех, кто ответил, что в онлайн режиме не проходили повышение квалификации 25,1% среди учителей сельских школ и 22,6% среди учителей городских школ.

93. Какой организацией проводились курсы повышения квалификации в онлайн-режиме?

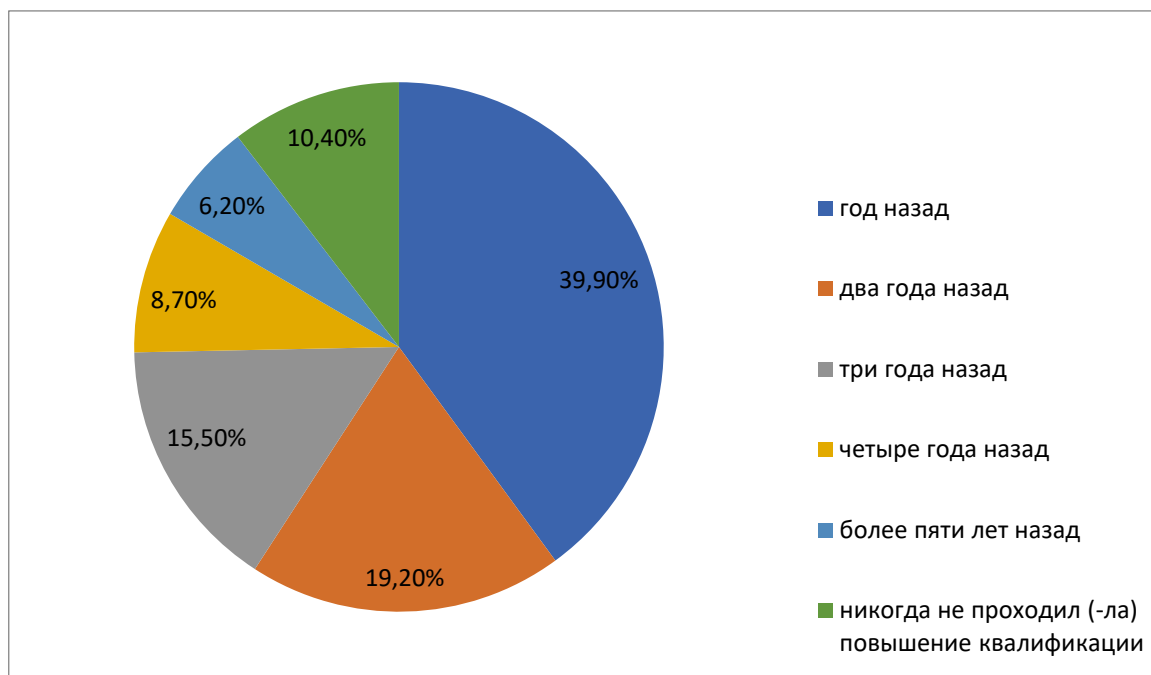


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, какая организация проводила курсы повышения квалификации в онлайн режиме. На данный вопрос большинство респондентов ответили, что проходили курсы в Национальном центре повышения квалификации «Өрлеу» - 64,1%. Число тех, кто ответил, что курсы проводил Институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, составляет 15,8%, а 12,1% ответили, что курсы проводились Национальной академией образования им. Ы.Алтынсарина.

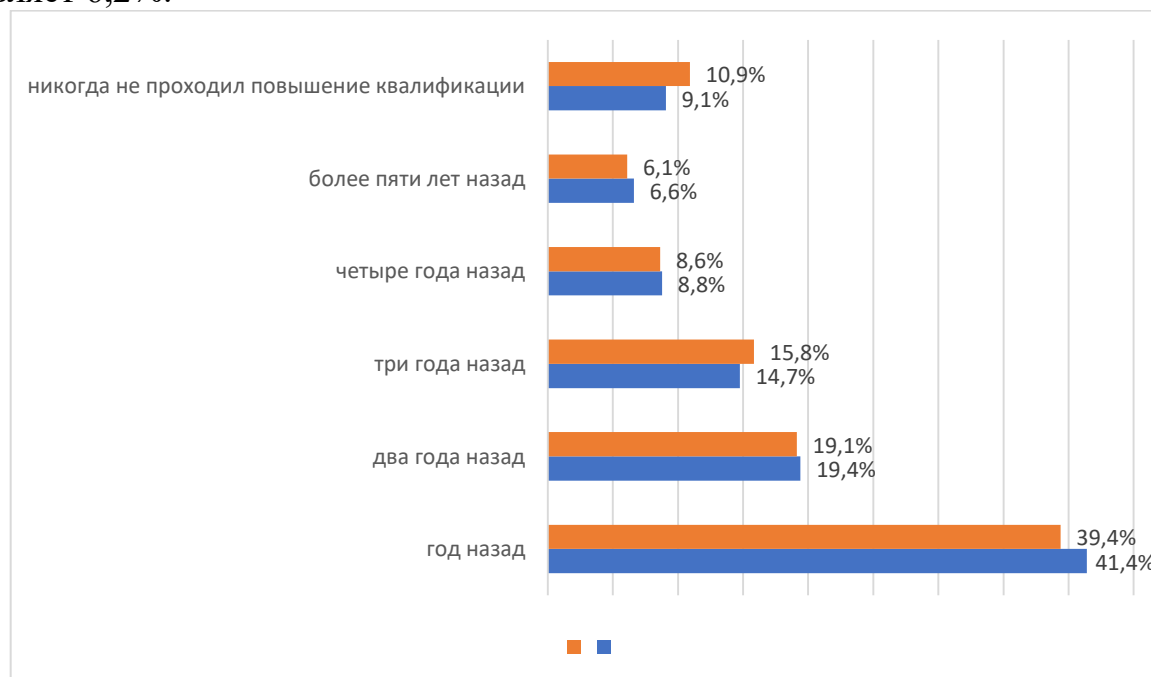


Как сельские, так и городские учителя указали в анкете, что организацией, проводившей курсы повышения квалификации в онлайн режиме чаще других был Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» - 64,7% и 62,4%, Институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – 17,2% и 15,4%, Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина – 12,5% и 12,1%.

94. Когда в последний раз Вы проходили повышение квалификации?

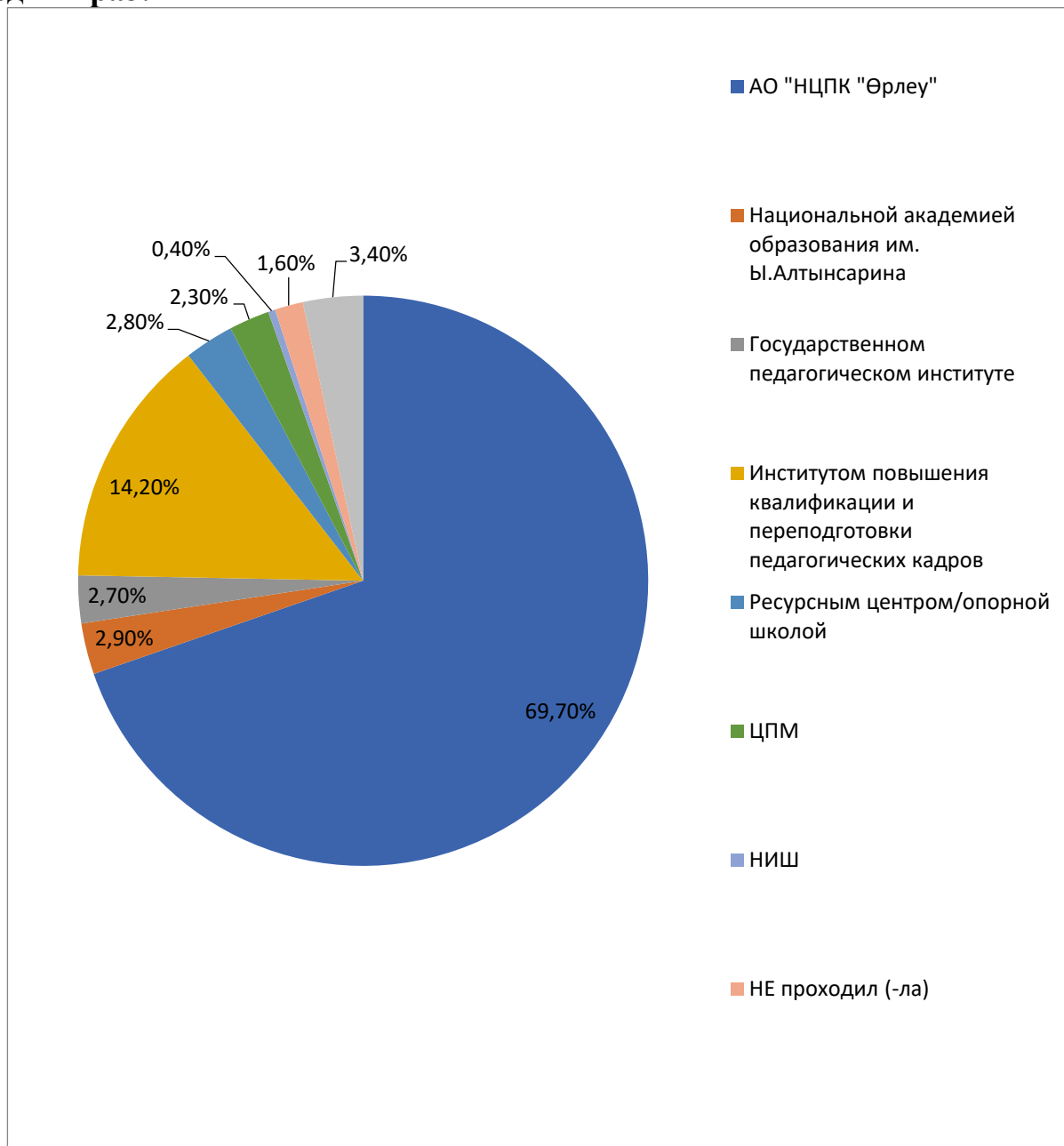


На вопрос о том, когда в последний раз опрошенные нами учителя проходили повышение квалификации, большинство ответили, что проходили квалификацию год назад – 39,9%. Два года назад проходили квалификацию 19,2% учителей, а 15,5% респондентов проходили её три года назад. Никогда не проходили квалификацию 10,4% опрошенных нами респондентов. Четыре года назад проходили курсы по повышению квалификации 8,7% респондентов. Число тех, кто проходил повышение квалификации более пяти лет назад, составляет 6,2%.



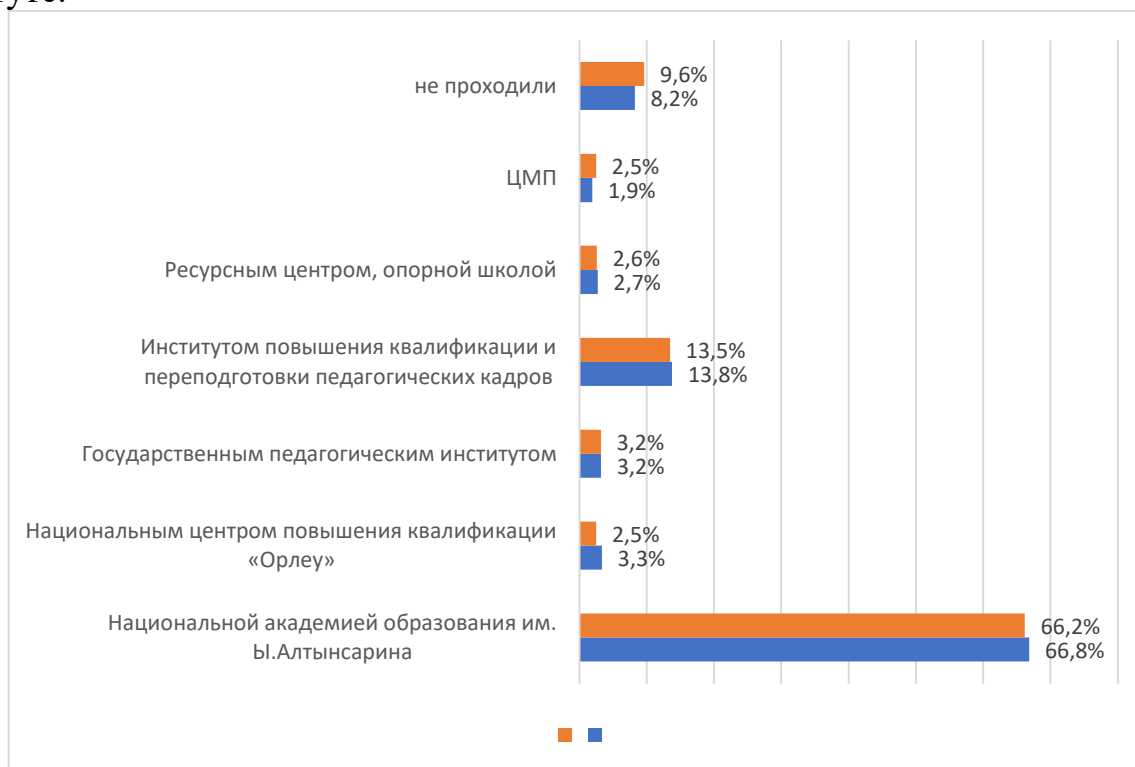
Как городские, так и сельские учителя ответили, что в последний раз проходили повышение квалификации год назад – 41,4% и 39,4% и два года назад – 19,4% и 19,1%. Тех, кто никогда не проходил повышение квалификации 10,9% среди сельских учителей и 9,1% среди городских учителей.

95. В какой организации Вы проходили повышение квалификации в последний раз?

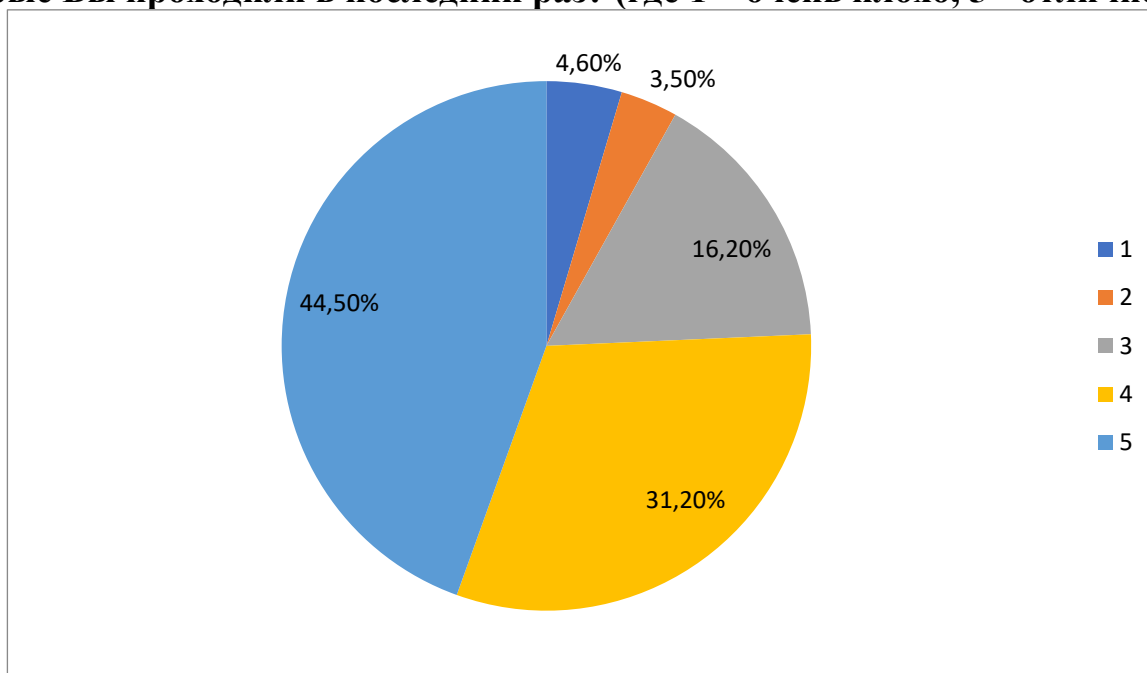


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, в какой организации они проходили повышение квалификации в последний раз. На данный вопрос большинство респондентов ответили, что проходили повышение в АО «НЦПК «Өрлеу» - 69,7%. Число тех, кто ответил, что в последний раз курсы повышения квалификации проходили в Институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров,

составило 14,2%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 3,4% респондентов. Вариант ответа «Национальной академией образования им. Б.Алтынсарина» выбрали 2,9% респондентов, а 2,7% ответили, что в последний раз курсы проходили в Государственном педагогическом институте.

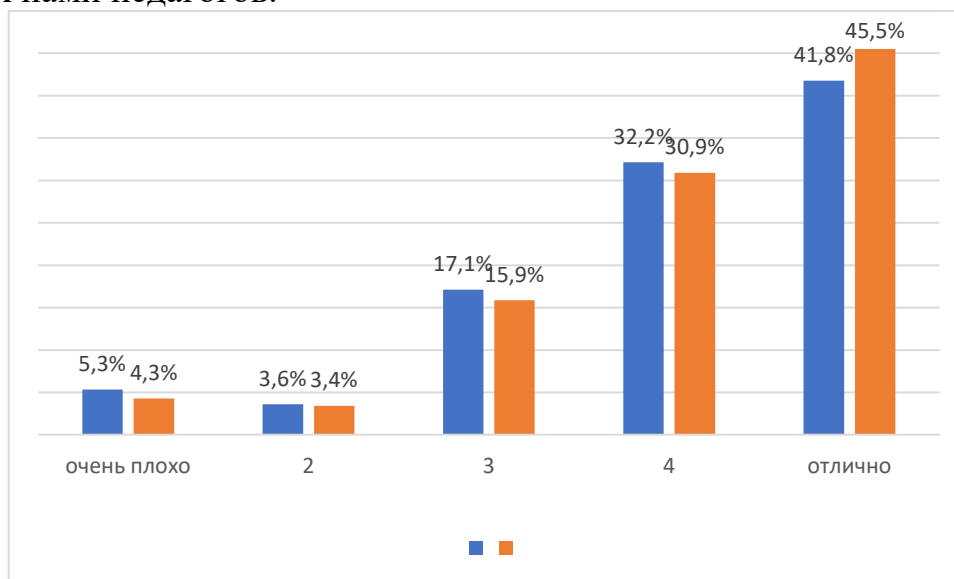


96. Как бы Вы оценили качество курсов повышения квалификации, которые Вы проходили в последний раз? (где 1 – очень плохо, 5 - отлично)



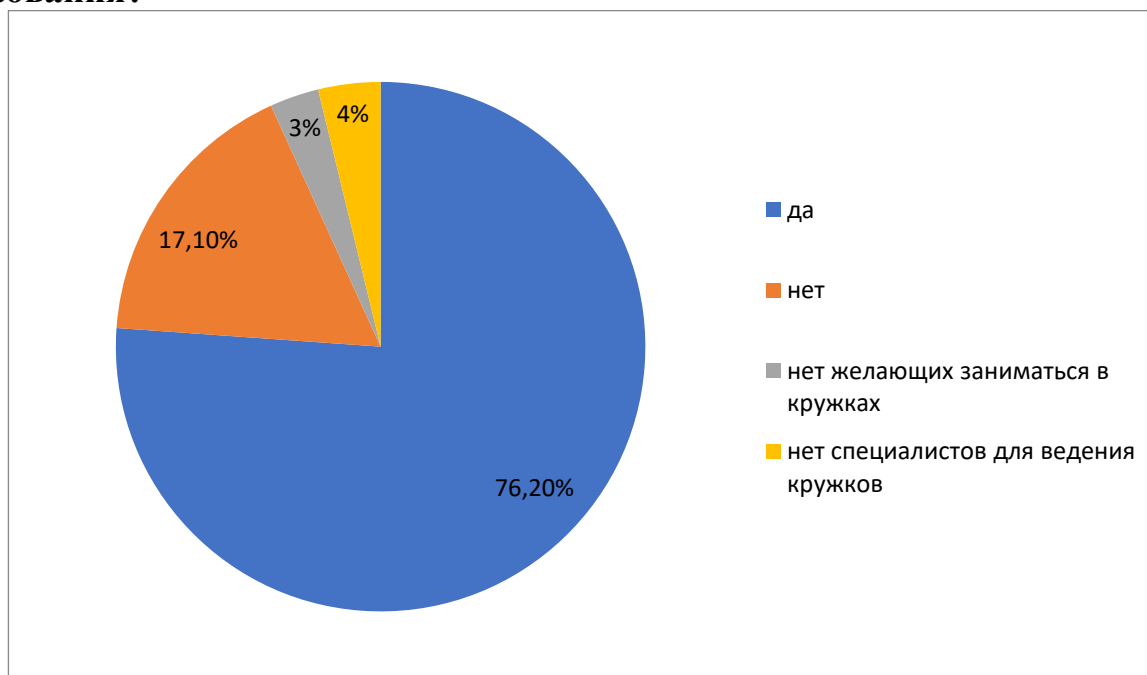
В следующем вопросе мы попросили респондентов оценить качество курсов повышения квалификации, которые они проходили в последний раз, по шкале от 1 до 5 (где 1-очень плохо, а 5-отлично). Большинство опрошенных

нами учителей дали оценку 5 – 44,5%. Оценку 4 поставили 31,2% респондентов, а 16,2% оценили качество на 3. Очень плохо оценивают качество курсов по повышению квалификации 4,6%. Оценку 2 дали 3,5% опрошенных нами педагогов.



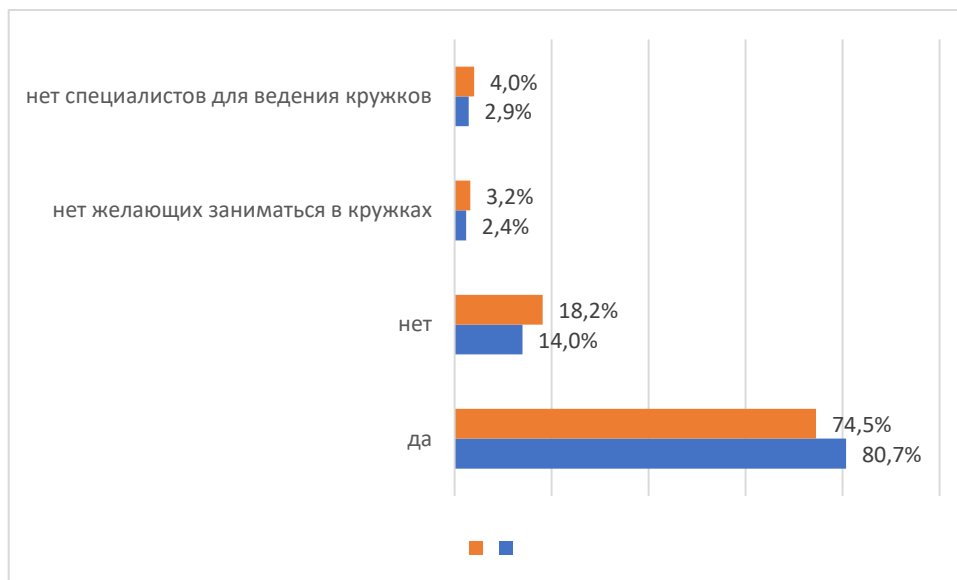
Как сельские, так и городские учителя оценили курсы повышения квалификации, которые они проходили в последний раз на «отлично» - 45,5% и 41,8%. Тех, кто оценил их как очень плохие было 5,3% у городских учителей и 4,3% у сельских.

97. Имеются ли в Вашей школе кружки/секции дополнительного образования?



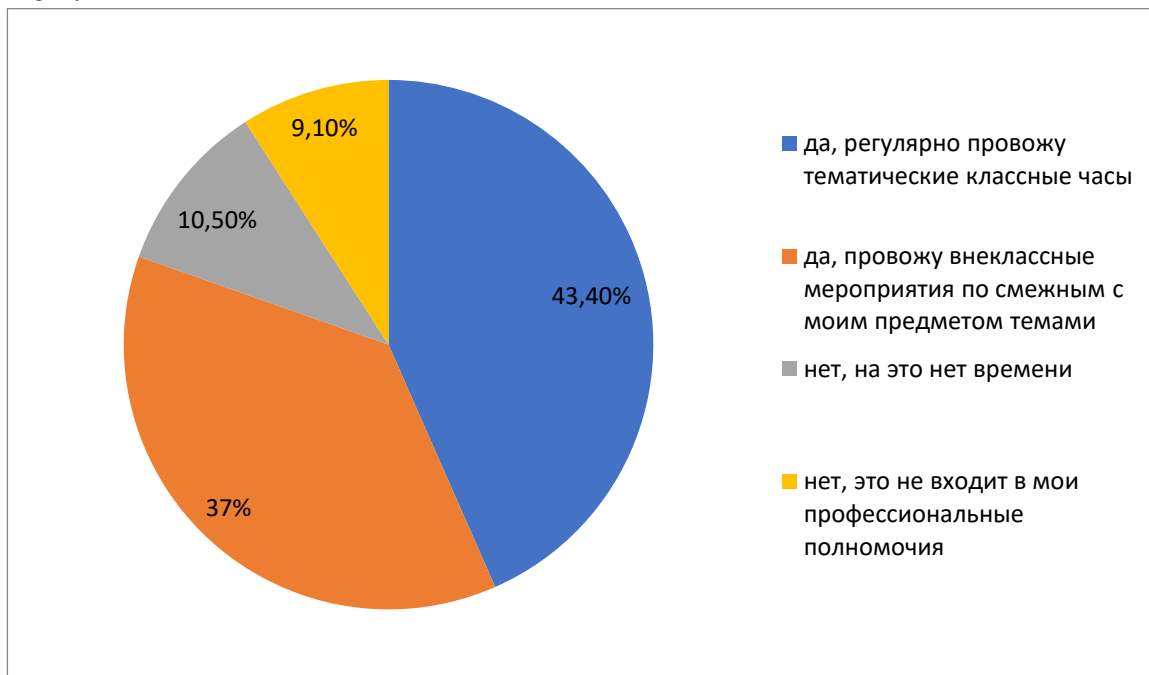
В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, имеются ли в их школе кружки или секции дополнительного образования. На данный вопрос большинство опрошенных нами педагогов ответили, что имеются – 76,2%. Число тех, кто ответил, что в их школах такого нет, составляет 17,1%.

Вариант ответа «нет специалистов для ведения кружков» выбрали 4% респондентов, а 3% считают, что нет желающих заниматься в кружках.



Основная доля как городских, так сельских учителей указали, что в их школах имеются кружки и/или секций дополнительного образования – 80,7% и 74,5%. Тех учителей, кто указал в анкете, что в их школах нет дополнительного образования 18,2% среди сельских учителей и 14% среди городских.

98. Принимаете ли Вы участие в дополнительном образовании своих учеников?



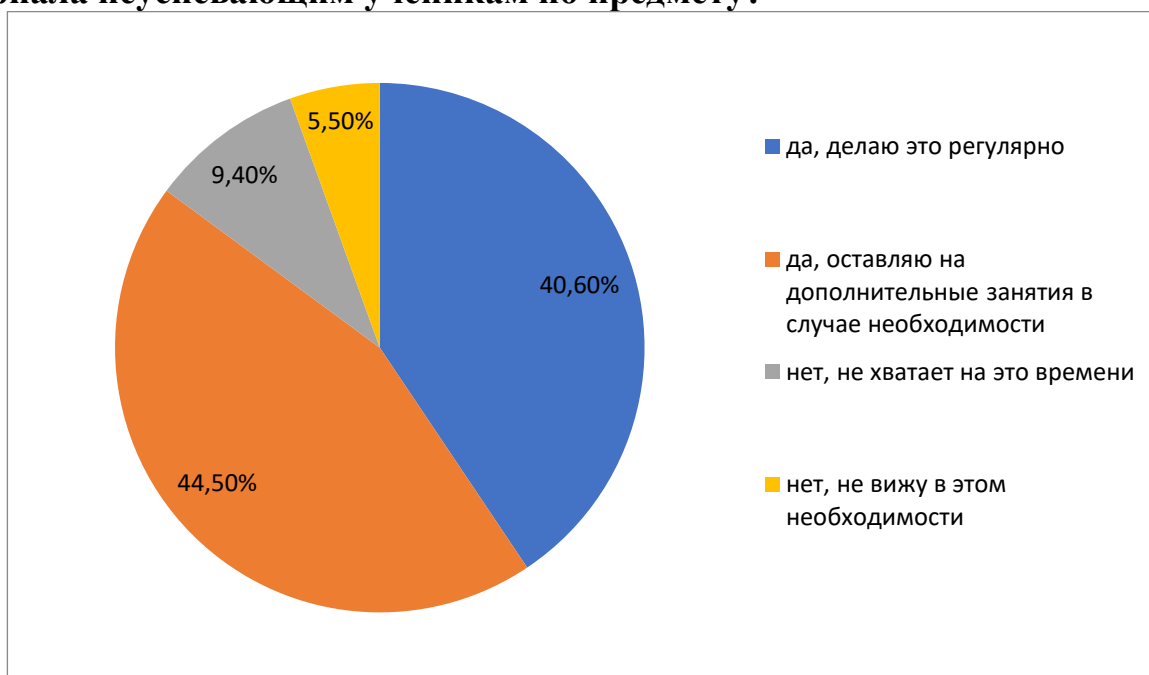
В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, принимают ли респонденты участие в дополнительном образовании своих учеников. На данный вопрос большинство опрошенных нами учителей ответили, что они регулярно проводят тематические классные часы – 43,4%. Проводят вне

классные мероприятия по смежным и их предметом темами 37% педагогов. Число тех, у кого нет времени на участие в дополнительном образовании своих учеников, составило 10,5%. Вариант ответа «нет, это не входит в мои профессиональные полномочия» выбрали 9,1% опрошенных респондентов.

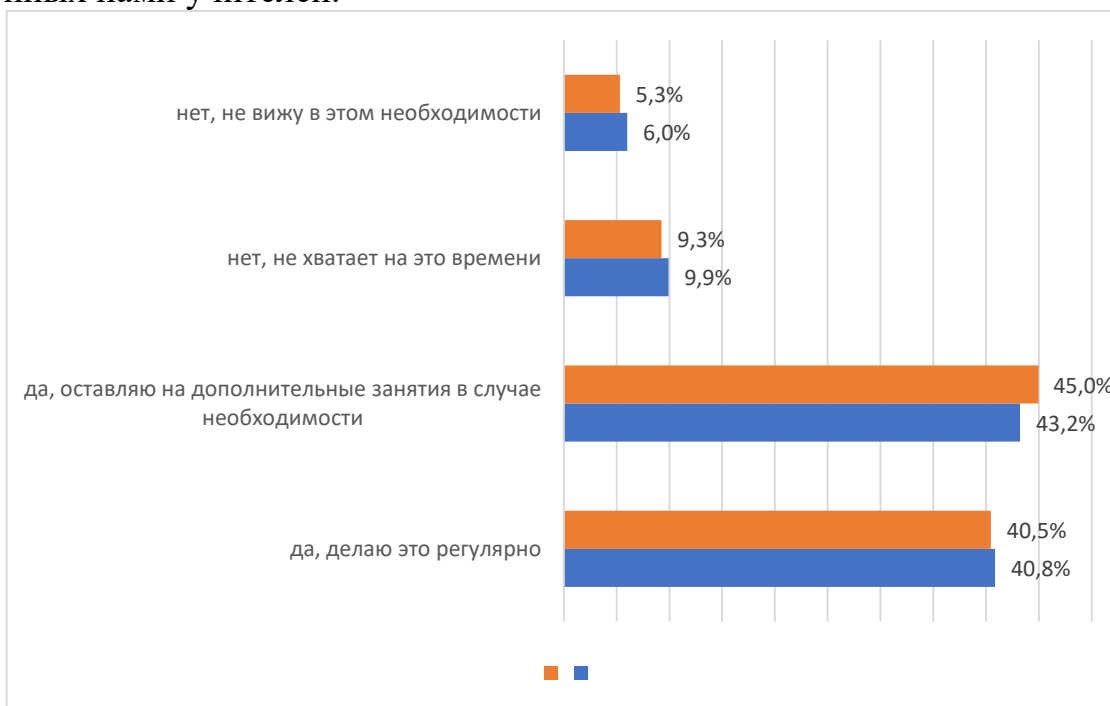


И городские, и сельские учителя указали, что принимают участие в дополнительном образовании своих учеников – 46,1% и 42,4%. Тех учителей, кто указал, что у них на это нет времени 10,7% среди городских учителей и 10,5% среди сельских.

99. Проводите ли вы дополнительные уроки, для разъяснения материала неуспевающим ученикам по предмету?

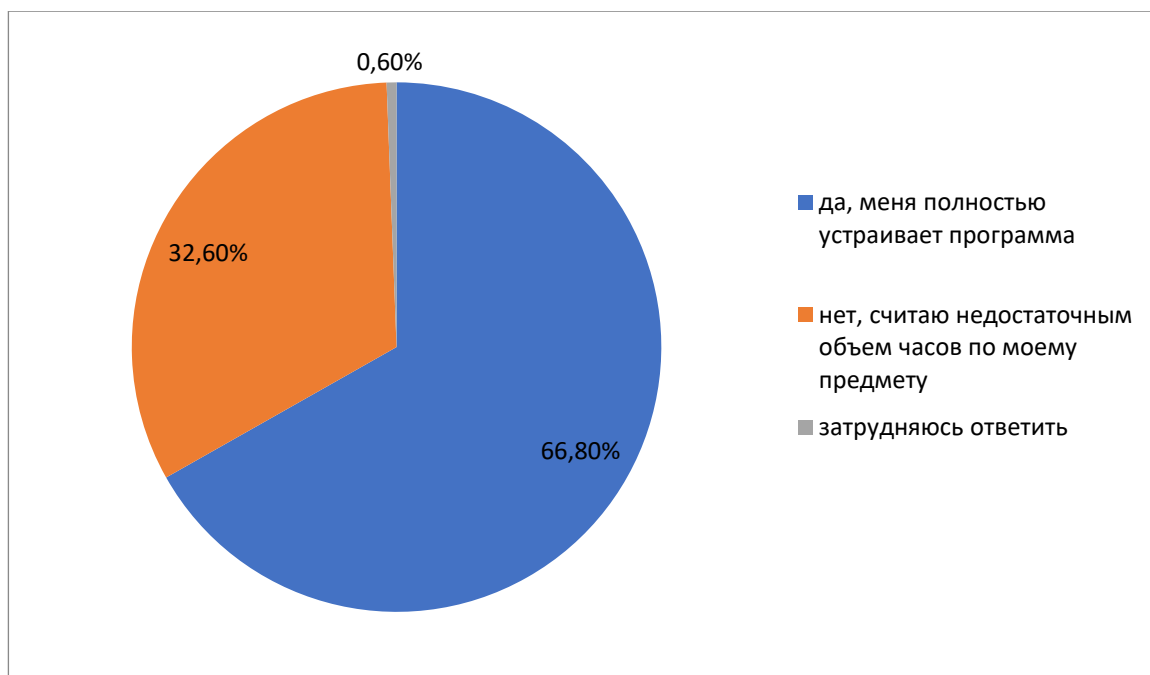


На данный вопрос большинство респондентов ответили, что оставляют неуспевающих учеников на дополнительные занятия в случае необходимости – 44,5%. Число тех, кто регулярно это делает, составило 40,6%. Не хватает на это времени у 9,4% педагогов. Не вижу в этом необходимости 5,5% опрошенных нами учителей.

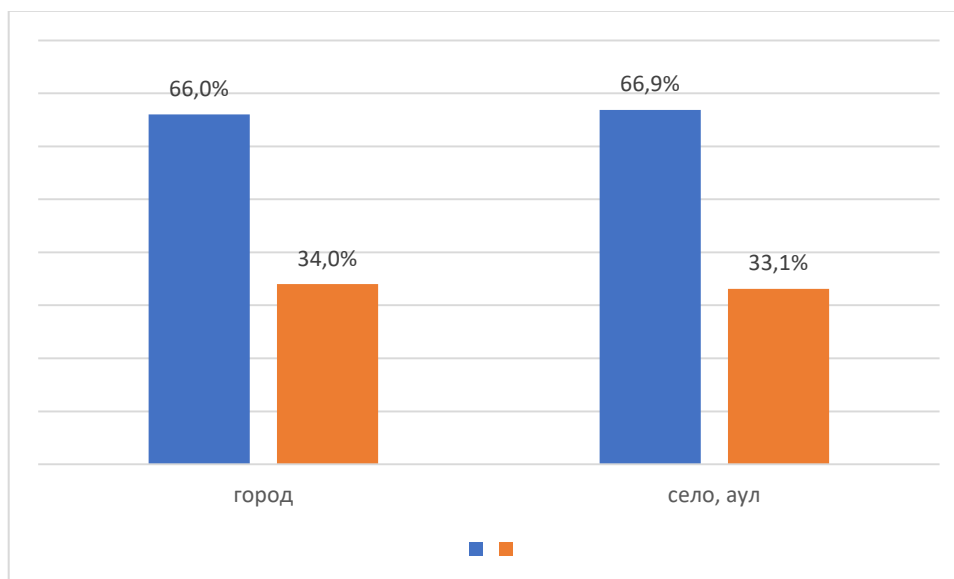


Практически в равной мере, и городские, и сельские учителя оставляют неуспевающих учеников на дополнительные занятия в случае необходимости – 40,8% и 40,5%. Тех, у кого не хватает на это времени 9,9% среди городских учителей и 9,3% среди сельских. Тех, кто не видит в этом необходимости 6% среди городских учителей и 5,3% среди сельских.

100. Считает ли Вы достаточным количество учебных часов по вашему предмету?

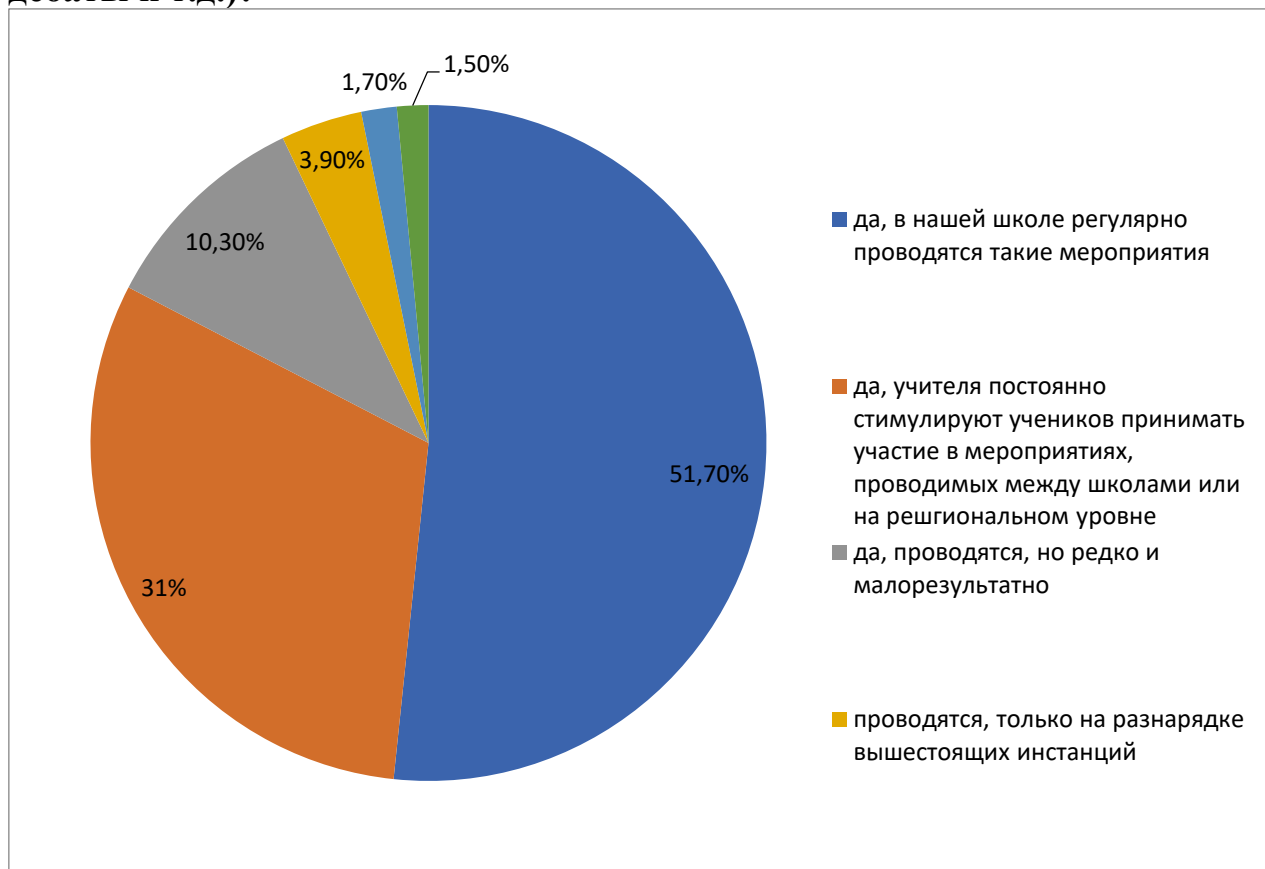


На вопрос о том считают ли опрошенные нами респонденты количество учебных часов по их предмету достаточным, большинство учителей ответили, что их полностью устраивает программа – 66,8%. Число тех, кто считает число часов по своему предмету недостаточным, составляет 32,6%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 0,6% учителей.

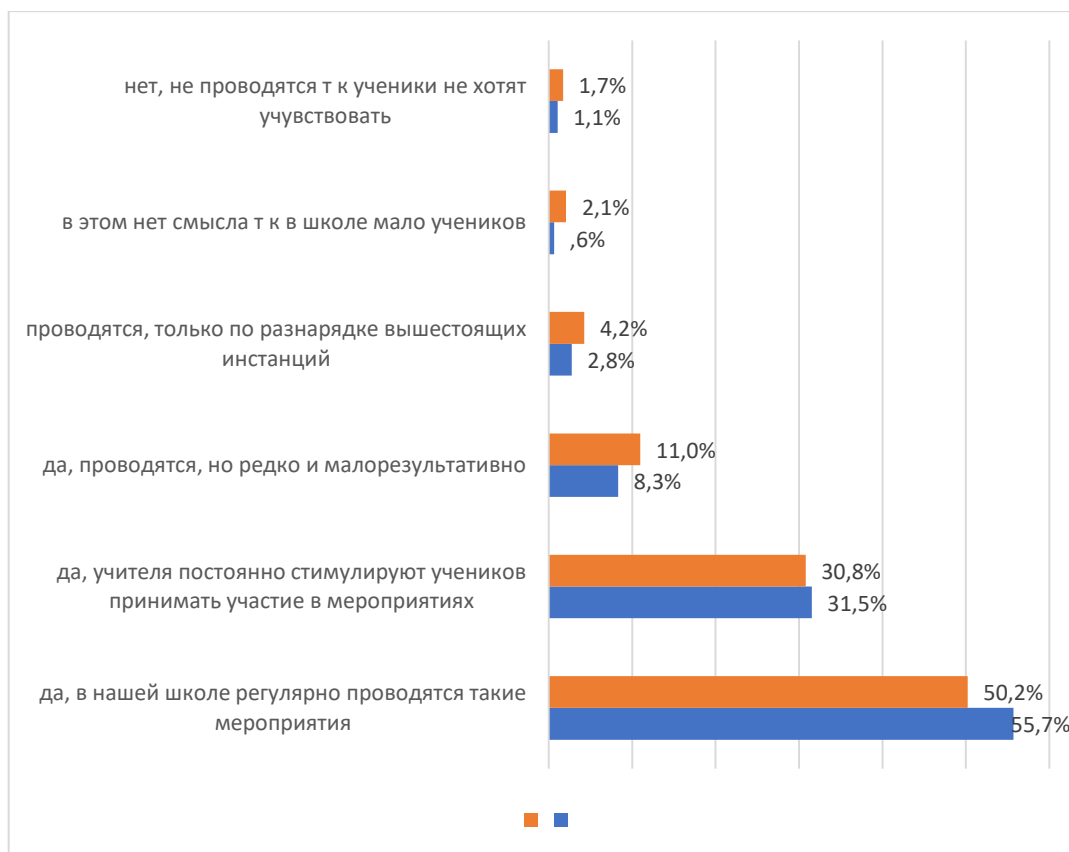


И городских, и сельских учителей практически в равной степени устраивает количество учебных часов по их предмету – 66,9% и 66%. Тех, кого это не устраивает 34% среди городских учителей и 33,1% среди сельских.

101. Проводятся ли в школе мероприятия для формирования у обучающихся навыков работы в команде, публичных выступлений, навыков презентации и оформления своих работ (олимпиады, конкурсы, дебаты и т.д.)?

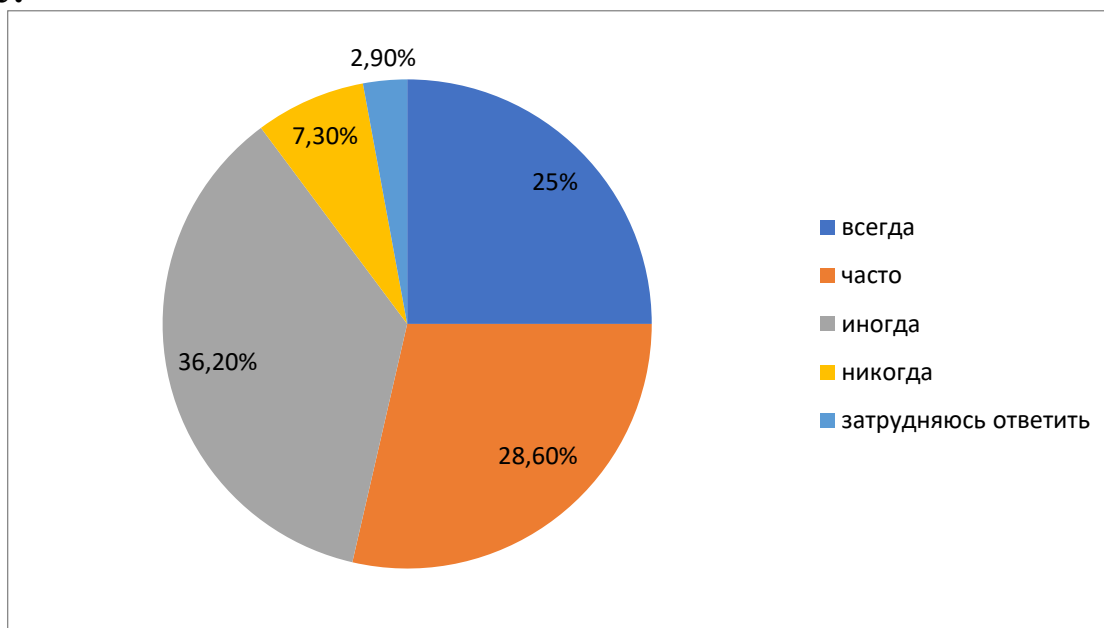


На данный вопрос большинство опрошенных нами респондентов ответили, что в их школе регулярно проводятся такие мероприятия – 51,7%. Вариант ответа «да, учителя постоянно стимулируют учеников на участие в мероприятиях» выбрали 31% опрошенных нами педагогов. Число тех, кто ответил, что в их школе редко проводятся такого рода мероприятия, составило 10,3%. Вариант ответа «проводятся только на разрядке высших инстанций» выбрали 3,9% учителей.

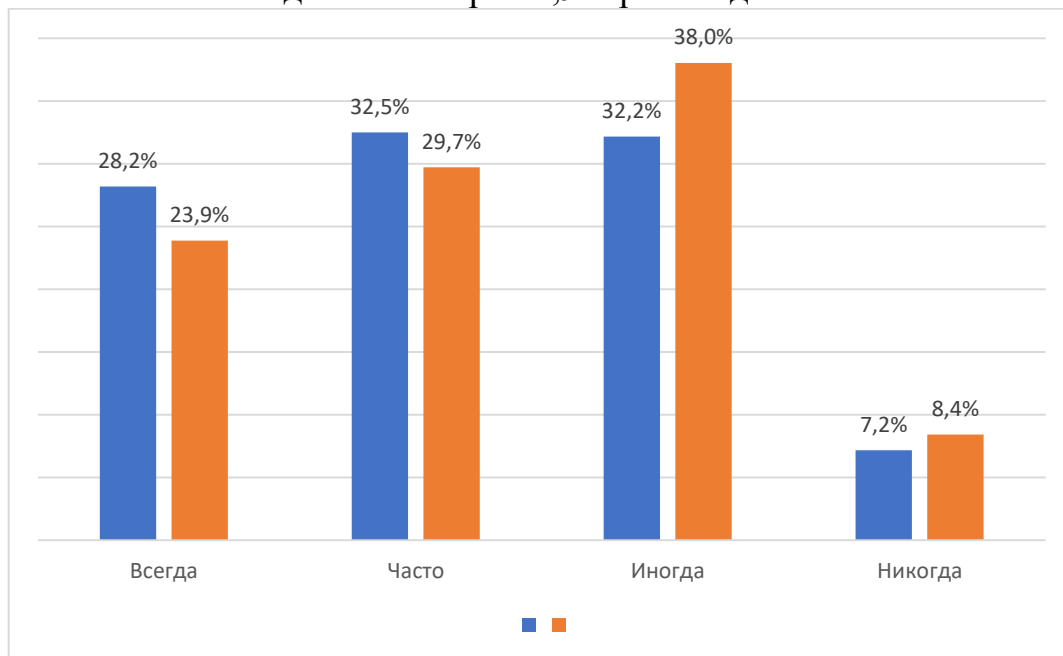


Большинство и городских и сельских учителей указали в опросе, что в их школах проводятся мероприятия для формирования у обучающихся навыков работы в команде, публичных выступлений, навыков презентации и оформления своих работ (олимпиады, конкурсы, дебаты и т.д.) – 55,7% и 50,2%. Тех, кто указал, что в таких мероприятиях нет смысла 2,1% среди сельских учителей и 0,6% среди городских.

102. Скажите, пожалуйста, проводятся ли в данный момент времени заседания, сессии в опорной школе (ресурсном центре), в т.ч. в онлайн-режиме?

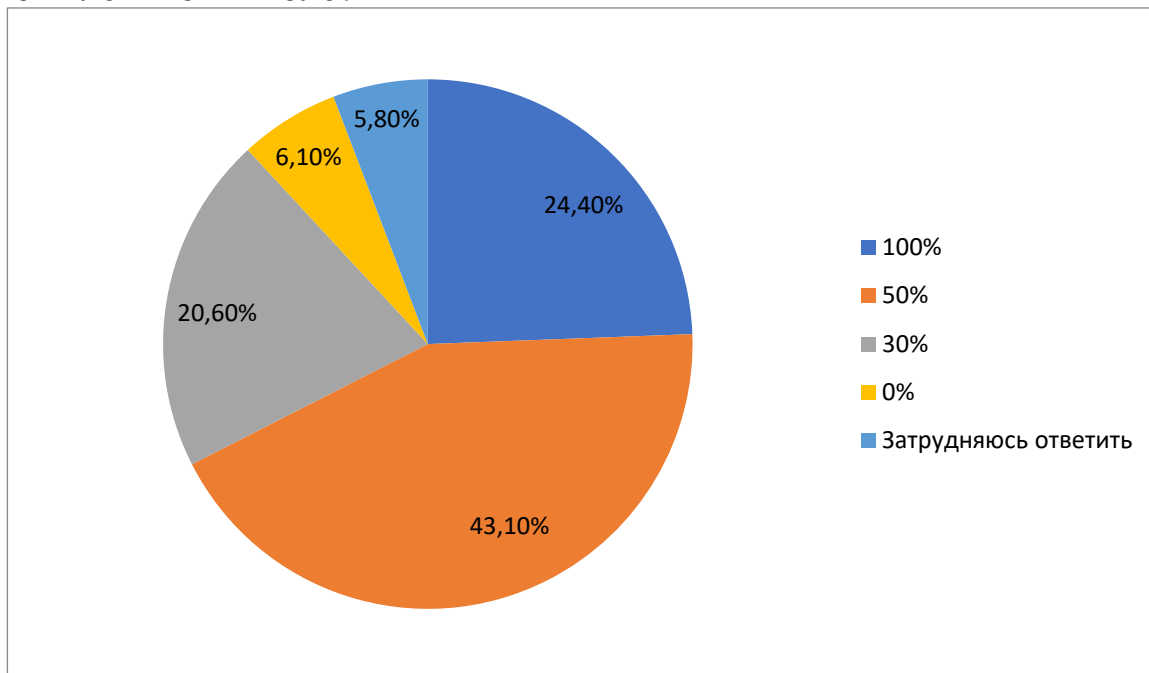


В следующем вопросе мы спросили респондентов о том, проводятся ли на данный момент заседания в опорной школе, в том числе в онлайн режиме. На данный вопрос большинство респондентов ответили, что сессии и заседания проводятся иногда – 36,2%. Вариант ответа «часто» выбрали 26,6% опрошенных нами учителей, а 25% ответили, что заседания проводятся всегда. Число тех, кто выбрал вариант ответа «никогда», составило 7,3%. Затруднились ответить на данный вопрос 2,9% респондентов.

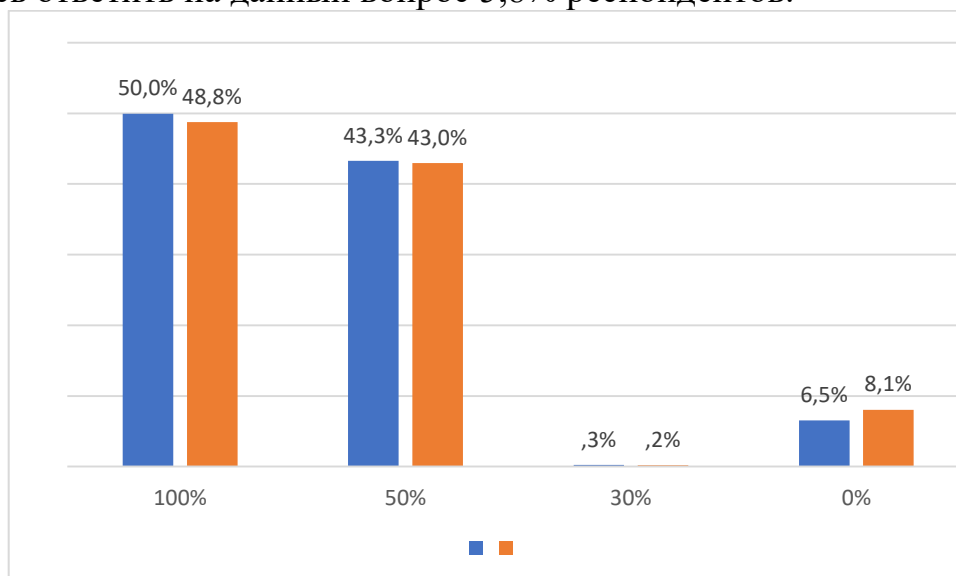


38% сельских учителей указали, что заседания в опорной школе, в том числе в онлайн режиме проводятся иногда, а 32,5% городских учителей указали, что часто. Тех учителей, кто указал вариант ответа «никогда» 8,4% среди сельских учителей и 7,2% среди городских.

103. Как Вы считаете, насколько деятельность опорной школы (ресурсного центра) помогает повышать качество обучения в сельской малокомплектной школе?

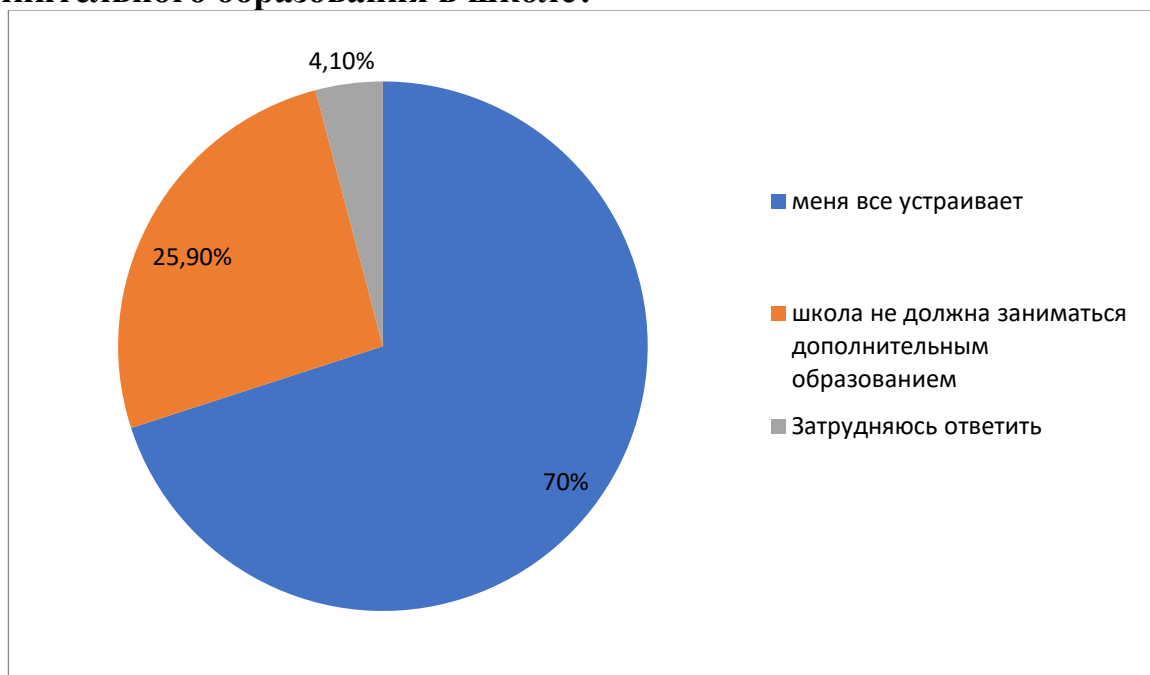


На вопрос о том насколько деятельность опорной школы помогает повышать качество обучения в сельской малокомплектной школе, большинство респондентов (43,1%) ответили, что на 50%. Вариант ответа «100%» выбрали 24,4% учителей, а 20,6% педагогов считают, что опорная школа помогает на 30%. Число тех, кто считает, что ресурсный центр не помогает повышать качество обучения в сельских школах, составило 6,1% Затруднились ответить на данный вопрос 5,8% респондентов.

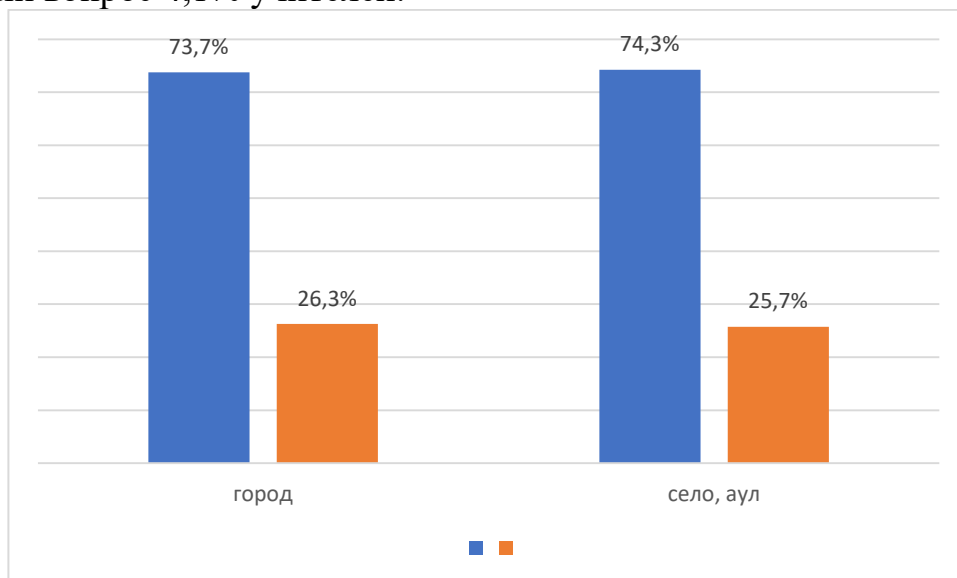


И городские, и сельские учителя считают, что деятельность опорной школы помогает повышать качество обучения в сельской малокомплектной школе на 100% - 50% и 48,8%. Тех, кто считает, что опорная школа никак не помогает повышать качество обучения в МКШ – 8,1% среди сельских учителей и 6,5% среди городских учителей.

104. Что бы Вы предложили изменить в организации дополнительного образования в школе?



Мы спросили респондентов и том, что бы они предложили изменить в организации дополнительного образования в школе. На данный вопрос большинство опрошенных нами педагогов ответили, что их все устраивает – 70%. Число тех, кто считает, что школа не должна заниматься организацией дополнительного образования, составляет 25,9%. Затруднились дать ответ на данный вопрос 4,1% учителей.



И сельских, и городских учителей все устраивает в организации дополнительного образования в школе – 74,3% и 73,7%. Тех, кто считает, что школа не должна заниматься дополнительным образованием 26,3% в городских школах и 25,7% в сельских.

105. Что бы Вы предложили изменить в организации деятельности системы среднего общего образования в Казахстане?

В последнем вопросе анкеты мы попросили респондентов предложить, что можно изменить в организации деятельности системы среднего общего образования в Казахстане. Наиболее часто респонденты писали, что их все устраивает, также многие затруднились ответить на данный вопрос. Респонденты предлагают изменить действующую систему оценивания и программу. Многие преподаватели предложили вернуться к советской системе образования. Одним из наиболее часто встречаемых предложений стало минимизировать отчетность. Многие педагоги хотят повышения заработной платы, а также уменьшить нагрузку учителя до 16 часов. Также респонденты предложили убрать СОР и СОЧ и улучшить качество учебников.

ВЫВОДЫ

1. Отмечен некоторый дефицит наглядного и дополнительного оборудования, которое не всегда обновляется в соответствии с требованиями времени или в связи с изношенностью. Так же некоторые информанты отметили, что для их предметов дополнительного оборудования не нужно. Значение наглядных пособий использование дополнительного оборудования в преподавании любого предмета трудно переоценить, без них невозможно организовать учебный процесс. Не все школы имеют специализированные оборудованные кабинеты по предметам. Отсутствует периодичность в обновлении специализированных кабинетов, их оборудования и наглядности к ним. Среди учителей, работающих в сельской местности больше тех, кто считает, что им не нужно дополнительное оборудование (5,4%). Также среди сельских учителей выше процент ответивших, что им не хватает дополнительного оборудования (43,6%), среди работающих в городских школах таких (37,4%). Как следствие имеется различие в выборе варианта ответа о наличие оборудования в достаточном количестве, в городе таких ответов (58,1%), в сельской местности (51%). 64,8% городских школ оснащены специализированными кабинетами, в сельской местности - 56,2%. Эта же разница в ответах прослеживается и в ответе об отсутствии специализированных кабинетов в городах и селах, 64,8% и 56,2% соответственно. Не очень велик процент ответивших и в городских (2,1%) и сельских (3,9%) школах, что они вообще не оснащены специализированными кабинетами.

2. Имеется дефицит учебной литературы, недостаточной для всех обучающихся. 61,4% опрошенных городских и 51,5% сельских учителей сообщили о наличии необходимой учебной литературы в школе. О том, что литература не обновляется сообщили 15,5% городских и 21,2% сельских учителей. Об отсутствии учебной литературы в необходимом количестве сообщили 23,1% городских и 27,3% сельских учителей.

3. Раздаточный материал все учителя готовят за свои средства, это достаточная дополнительная финансовая нагрузка на учителей. Без раздаточного материала, адаптированного к теме работа теряет в своём качестве. 88,3% городских и 92% сельских учителей готовят дополнительный раздаточный материал за собственный счет. 9,5% городских и 5,2% сельских школ берут на себя затраты по распечатке и копированию дополнительных материалов. 0,7% городских и 2,3% сельских учеников готовят дополнительные материалы самостоятельно и приносят с собой.

4. Больше половины опрошенных учителей указали на наличие интерактивного комплекта, однако многие не могут им пользоваться, и,

конечно же, подобная техника не во всех кабинетах, поэтому на вопрос о том, что необходимо докупить в основном указывали интерактивные доски, проекторы, ноутбуки и принтеры. Больше половины школ оборудованы так называемым интерактивным комплектом 65,2% городских и 62,9% сельских школ. 2,9% городских и 3,6% сельских учителей не умеют этим оборудованием пользоваться. 28,9% городских и 30,5% сельских школ не оборудованы интерактивными комплектами. Менее половины учителей сельских школ (49%) считают достаточным количество компьютеров в школе, а 21,5% считают, что их недостаточно, 3,8% отметили дефицит компьютеров. Среди городских школ 58,6% учителей считают, что в школе имеется достаточное количество компьютеров и 14,1% отметили их недостаток. Почти треть респондентов ответили, что в их школах достаточное количество интерактивных досок, среди городских учителей это 32,6%, среди сельских 27,9%. Ответ о нехватке интерактивных досок выбрали 37,9% городских и 42,9% сельских учителей. Вариант ответа скорее нет выбрали почти в равном количестве и городские учителя (5,5%) и сельские (5,9%).

5. Учителя достаточно высоко оценили экстерьер и интерьер школы, но значительным и оказался процент тех, кто считает, что школа нуждается в капитальном ремонте. Учителя и работать в уютном и красивом месте во много раз приятнее. 37,7% городских и 33,7% сельских учителей ответили, что работают в уютной и красивой школе. 49% и 50,6% городских и сельских учителей соответственно считают, что внешний вид их школы нормальный и соответствует основным требованиям. 13,3% городских и 15,7% сельских учителей не довольны внешним видом учебных заведений, в которых они работают и считают, что многое надо переделывать.

6. Имеются нарекания к работе школьных столовых. Большинство информантов отметили, что еда в столовой не всегда вкусная. По большей части школы РК оборудованы достаточным количеством посадочных мест, так считают 60,6% учителей, работающих в городских школах и 57% учителей, работающих в сельских школах. Однако 13,3% городских и 15,6% сельских учителей сообщили о нехватке посадочных мест в столовой. Половина опрошенных учителей (51,7% городских и 52,3% сельских учителей), считают, что качество работы школьной столовой среднее. 37,6% и 32,6% городских и сельских учителей соответственно ответили, что в столовой их учебного заведения еда вкусная. 2,9% городских и 8% сельских учителей сообщили что в их школах нет столовых, а 7,8% и 7,2% отметили, что готовят в столовой почти всегда плохо.

7. Больше половины информантов отметили удовлетворительное качество туалетных комнат, однако в большинстве школ нет жидкого мыла и туалетной бумаги, необходимых для соблюдения норм гигиены. Проблемы с

туалетными комнатами были достаточно широко освещены в казахстанских СМИ. Только половина школ оборудована туалетами в достаточном количестве по мнению учителей и это 55,7% городских и 55,5% сельских школ. 24,6% и 23,9% учителей сообщили, что туалеты есть, но бывают трудности. 16,6% городских и 18% сельских учителей ответили, что школы в которых они работают не оснащены необходимым количеством туалетов. 63,2% городских и 65% сельских учителей оценили удобство туалетных комнат в учебном заведении как хорошие, 22% и 17,9% соответственно, как очень хорошие. 12,5% городских и 13,8% сельских учителей оценили туалетные комнаты плохо и 2,3% и 3,2% как очень плохо.

8. Ряд учителей испытывает трудности с доступом к интернету в домашних условиях и недостаточном количестве гаджетов. 81,6% городских школ имеют всеобщий доступ к Интернету, в сельской местности - 74,6%. 18,4% городских и 25,4% сельских школ не имеют всеобщего доступа к Интернету. 53,2% городских и 48,5% сельских учителей оценили качество доступа к Интернету в своих учебных заведениях как хорошие, 16,3% и 10,9% соответственно оценили доступ к Интернету как очень хороший. 25,3% городских и 32,5% сельских учителей оценили качество доступа к Интернету как плохое и 5,3% и 8,2% как очень плохое. Предпочтения в использовании гаджетов как для рабочих, так и для личных нужд среди городских и сельских учителей оказались схожими. Большинство используют ноутбуки (70,2% и 72,7%) и смартфоны (58,5% и 59,3%). 9,4% городских и 7,3% сельских учителей используют планшеты и 24,1% и 21,8% соответственно стационарные компьютеры.

Опрос подтвердил предположение о том, что скорость домашнего Интернета выше у городских учителей. Среди сельских учителей больше тех, у кого скорость домашнего Интернета до 50 мб/с таких 18,7% среди опрошенных респондентов. Среди городских учителей больше тех, у кого скорость домашнего Интернета до 100 мб/с, среди опрошенных таких 25,8%, более 100 мб/с у 21% городских учителей и 11,2% сельских. 25% сельских учителей не имеют домашнего Интернета и пользуются только мобильными данными, что является менее удобным и дорогостоящим. 0,5% городских и 1,9% сельских учителей ответили, что вообще не имеют Интернета.

Диаграммы наглядно показывают наличие некоторой диспропорции в оснащении городских и сельских школ компьютерными классами со всеобщим доступом к Интернету. 11,8% городских школ и 19,3% сельских школ не имеют классов с доступом к Интернету.

9. Учителя имеют высокую загруженность, связанную с работой в Интернете. Большая часть городских учителей 31,4% проводят в Интернете по рабочим вопросам более 6 часов, среди сельских учителей таковых 22,1%,

Большая часть сельских учителей 36,4% проводят в Интернете по рабочим вопросам 3-4 часа в день. Можно предположить, что городские учителя больше загружены работой которую необходимо выполнять, используя Интернет. Сельские учителя меньше времени проводят в Интернете и соответственно больше выбирали ответ 1-2 часа (18,3%) и 3-4 часа (34,4%). Связано это может быть и с особенностями жизни на селе, где необходимость в улаживании бытовых вопросов стоит намного выше чем в городских условиях. 34,1% городских учителей проводят в Интернете более 6 часов в день т.е. можно сказать покидают рабочее место только на время сна.

Вовлеченность в социальные сети демонстрирует сходство интересов городских и сельских учителей. Самой популярной социальной сетью является Instagram и в нем зарегистрированы 93,3% и 94% соответственно, активно используется Telegram, 70,9% городских и 73,85% сельских учителей соответственно. Также широко используется Facebook 72,4% и 72,9% соответственно. Доминирующее большинство учителей ежедневно при подготовке к занятиям используют информации из Интернета, среди городских учителей это 79,6%, среди сельских 77,5%. Раз в неделю ресурсами Интернета пользуются 16,5% городских и 17,9% сельских учителей. 1% сельских учителей никогда не используют Интернет при подготовке к занятиям. Основными источниками информации в профессиональной деятельности для учителей являются Интернет, школьная библиотека и видеоролики. Предпочтения в использовании этих источников среди городских и сельских учителей очень схожи.

10. Почти все школы имеют странички в социальных сетях и собственные сайты. Однако остается открытым вопрос на сколько они доступны для учеников и проводится ли работа по привлечению учеников к работе с социальными сетями ведению школьных информационных страниц, для развития навыков подбора, оформления и подачи информации. 71,1% городских и 58,7% сельских школ имеют собственный сайт, 12,6% городских и 11,3% сельских школ имеют собственную газету, 68,8% городских и 68,3% сельских школ ведут странички в социальных сетях. В целом можно отметить, что развитие медиаграмотности в школах города и села схожи, но можно заметить, что городские школы всё-таки лидируют по этим вопросам. Представленность школ в социальных сетях, наличие собственных сайтов делает школы более открытыми для родителей и учеников, позволяют в более современных форматах доносить информацию до всех участников учебного процесса. Вовлечение школьников в ведение страниц школы и публикации материалов с их участием позволяют школьникам активно участвовать в школьной жизни приобретая ряд дополнительных необходимых навыков. Очень важным является наличие собственных газет у 12,6% городских и 11,3%

сельских школ. Необходимо изучать подобный опыт, рассматривать с какими затратами это связано и насколько ученики вовлечены в различные этапы создания печатного издания.

11. Учителя достаточно высоко оценивают свои знания и умения в области медиаграмотности, однако не понимают назначения программ по проверки оригинальности текста и в большинстве случаев не знают о них. Не проводится работа с учениками по навыкам академического письма, поиску информации и корректному использованию. Сами учителя также сомневаются в своих навыках идентификации автора текста и правильного оформления цитат. Низок процент учителей, занимающихся самообразованием по средствам современных интерактивных платформ для повышения квалификации. Учителя, прошедшие онлайн обучение называют одни и те же платформы как в городе, так и в сельской местности. Самыми популярными стали Coursera (78,8% и 80,8%), Khan Academy (74,9% и 77,9%) и Microsoft Virtual Academy (80,3% и 82,8%). Можно отметить даже небольшой числовой перевес среди учителей сельской школы. Использование образовательных ресурсов также продемонстрировало схожесть предпочтений среди городских и сельских учителей, поэтому можно смело заявлять, что выбор обусловлен спущенными директивами от руководства, а также доступностью сайтов. Самыми поляронами являются bilimland (92,8% и 88,7%), Интернет-сайт Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарына (51,1% и 51,9%), интернет-сайт Национального центра повышения квалификации «Орлеу» (38,6% и 34,1%), Интернет-сайт регионального педагогического института (11,7% и 18,4%).

Большинство учителей уверены, что для их профессиональной деятельности имеющихся знаний в области информационных технологий достаточно, так считают 36,9% городских и 37,7% сельских учителей, вполне достаточно 49,8% городских и 47,5% сельских учителей. Несколько выше показатели неудовлетворённости своими знания в данной области среди сельских учителей, так 9,9% из них считают, что знаний недостаточно, а 4,9% не смогли ответить на поставленный вопрос.

Знаниями в области коммуникационных технологий вполне достаточно владеют 44,8% городских и 40,1% сельских учителей, достаточно 42% городских и 43% сельских учителей. Как и в предыдущем вопросе сельские учителя в большей степени заинтересованы в повышение уровня знания в области коммуникационных технологий таковых оказалось 10,1% и 6,8% сельских учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

Знания программного обеспечения учителя оценивают несколько ниже. Так во многом повышается процент тех, кто считает свои знания в этом вопросе недостаточными, среди них 15,75% городских и 17,2% сельских учителей, а также выше показатели среди тех, кто не смог ответить на

поставленный вопрос в городе таковых 6,6% в сельской местности 8,2%. Наблюдается снижение ответов, демонстрирующих уверенность в знаниях связанных с аппаратурой, и увеличение числа тех, кто не доволен своими знаниями или не смог их верно оценить. Среди городских учителей 16,6% считают, что знаний в аппаратуре им недостаточно для работы и повседневной жизни, среди сельских учителей таковых 19,1%. Затруднились с ответом 7,5% городских и 8,9% сельских учителей. 38% городских и 33,1% сельских учителей считают, что знаний в области аппаратуры им вполне достаточно. 37,9% городских и 39% сельских учителей считают, что знаний в данной области достаточно. Среди городских учителей несколько выше процент тех, кто во вполне достаточной и достаточной степени удовлетворены своими знаниями в области системного обеспечения. Как и в предыдущем вопросе заметен рост неудовлетворенных своими знаниями в этом вопросе, среди городских учителей это 17,3% среди сельских 18,7%. 8,1% городских и 10,5% сельских учителей не смогли точно оценить степень владения знаниями в области системного обеспечения.

Знания, связанные с использованием локальных связей сетей, так же вызывают примерно одинаковые тревоги как среди городских, так и среди сельских учителей. 38,3% городских и 38,7% сельских учителей считают свои знания в этой области достаточными, 36,4% и 32% соответственно вполне достаточными. Испытывают трудности в работе и повседневной жизни 16% городских и 18,3% сельских учителей. 9,2% городских и 11% сельских учителей не смогли точно определить свой уровень владения.

Ответы на вопрос об удовлетворенности своими знаниями во области Интернет демонстрируют большую уверенность учителей. 49,7% городских и 44,7% сельских учителей считают свои знания вполне достаточными и 40,5% и 41,7% соответственно достаточными. Резко снижается число тех, кто не может определить свой уровень владения Интернетом, в городе таких 2% в сельской местности 3,7%.

Среди городских учителей выше показатели способности распознавать заимствованную из интернета информацию так ответили 46,7% городских учителей и 42,7% сельских. При выборе варианта ответа «иногда» и городские, и сельские учителя продемонстрировали схожесть мнений 41,4% и 41,9% соответственно. Важно отметить что показатели никогда (2,8%) не могут распознать и это трудно контролировать (12,6%) выше среди сельских учителей. Ответы весьма явно коррелируют с распределением ответов в 30 вопросе. Поэтому можно сделать вывод, что неспособность контролировать работы учеников связаны с отсутствием знаний и практики в области информационных технологий и медиаграмотности.

Только 12,8% городских и 11,6% сельских учителей используют в своей работе сервисы по проверки оригинальности текста, 35,3% городских и 34,6% сельских учителей делают это иногда. 39,7% городских и 39,9% сельских учителей никогда не проверяют работы своих учеников на оригинальность. Подводя итог анализируемому вопросу важно отметить, что среди опрошенных учителей в сравнении с общим числом и распределением по предметам доминируют учителя начальной школы и возможно в силу специфики своей работы и неопытности в поисках информации в Интернете учеников начальных классов они не сталкиваются с подобными трудностями. Однако несмотря на эту оговорку можно наблюдать системное игнорирование учителями формирования навыка академической честности среди учеников. Школа является одним из важных элементов в последовательности образовательных циклов молодых людей. Именно там должны закладываться основы понимания невозможности использования в своей работе чужого текста без оформления авторства.

Среди учителей, использующих в своей работе сервисы по проверки оригинальности текста самыми популярными стали:

- Text.ru
- Главред
- Advego Plagiatus
- Антиплагиат.ру

Конечно отдельному анализу должны подвергнуты и используемые сервисы. У большинства из них отсутствует возможность проверки на оригинальность текстов на казахском языке, что снижет потребность и возможность учителей использовать подобные сервисы.

Подавляющее большинство учителей соблюдают правила академической честности и умеют ссылаться на полученную информацию. Так 56,1% городских и 61% сельских учителей ответили, что умеют это делать хорошо, и 38,1% и 31,5% соответственно, ответили, что делают это очень хорошо. Только 3,4% городских и 4,4% сельских учителей признались, что плохо умеют ссылаться на полученную информацию. 2,4% городских и 3,2% сельских учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

56,5% городских и 62,8% сельских учителей хорошо умеют анализировать полученную информацию, 36,4% городских и 28,4% сельских учителей делают это очень хорошо. Можно отметить что городские учителя оценивают свои навыки выше чем сельские. Так же среди сельских учителей несколько выше показатели варианта ответов плохо и затрудняюсь ответить. 57,9% городских и 62,4% сельских учителей считают, что хорошо могут критически переосмыслить информацию, 31,6% и 24,7% соответственно, делают это очень хорошо. 5,9% городских и 7,1% сельских учителей считают,

что делают это плохо. 4,5% городских и 5,8% сельских учителей затруднились с ответом на этот вопрос.

54% городских и 60,6% сельских учителей считают, что умеют хорошо редактировать содержание информации и проверять её соответствие реальной действительности. 37,1% и 28,8% соответственно делают это очень хорошо. 5,6% городских и 6,6% сельских учителей считают, что плохо владеют навыками редактирования и преобразования информации. 3,2% и 4% соответственно затруднились с ответом.

55,8% городских и 60,2% сельских учителей ответили, что что могут хорошо передавать информацию, 39,1% и 32,8% соответственно делают это очень хорошо. 2,8% городских и 4% сельских учителей сообщили, что плохо могут передавать информацию. 2,2% городских и 2,9% сельских учителей не смогли ответить на поставленный вопрос.

Умение верно идентифицировать автора информации защищает учителей и их учеников от использования в работе дезинформации, ложных данных и т.д. 50,8% городских и 55% сельских учителей ответили, что умеют это делать хорошо, 25,2% и 18,5% соответственно ответили, что умеют идентифицировать авторство очень хорошо. 16,1% городских и 16,35 сельских учителей ответили, что плохо могут определять кто является автором информации. 79% и 10,2% соответственно испытали трудности при ответе на поставленный вопрос.

55% городских и 58,6% сельских учителей считают, что хороший могут оценивать точность и надежность информации, 27,8% и 22,1% соответственно считают, что могут делать это очень хорошо. 10,4% городских и 11,2% сельских учителей считают, что плохо могут оценивать точность и надежность информации. 6,8% и 8,1% соответственно испытали трудности при ответе на поставленной вопрос.

Использование правил этических норм при трансляции полученной информации учит школьников уважать чужой интеллектуальный труд и понимать, как в будущем защитить свои теоретические работы от плагиата или неуместного использования. 53,9% городских и 59,6% сельских учителей ответили, что соблюдают этические нормы и правила пользования полученной информацией хорошо, 37,85 и 30,25 ответили, что умеют это делать очень хорошо. 4,7% городских информантов и 5,45 сельских оценили свои навыки соблюдения этических норм как плохие. 3,6% и 4,7% соответственно не смогли ответить на поставленный вопрос.

51,3% городских учителей и 50,2% сельских учителей ежедневно используют Интернет для пополнения запаса профессиональной информации. 28,9% и 28,3% соответственно делают это еженедельно, 13,8% и 13,45

ежемесячно. 1,6% городских и 3,2% сельских учителей не используют Интернет никогда.

61,1% городских и 55% сельских учителей ответили, что с ними были проведены мероприятия по разъяснению правил работы в Интернете, поиска информации и медиаграмотности. 16,8% городских и 20,9% сельских учителей ответили, что подобного рода мероприятия в их школах не проводилась. Тех, кто выбрал вариант ответа не помню, а таковых оказалось 22% среди городских и 24, % среди сельских учителей смело можно отнести к категории тех, кто участвовал в мероприятиях подобного рода т.к. знания все равно отсутствуют и вспомнить нечего.

12. Большинство опрошенных городских учителей работают в учебных заведениях штат которых составляет более 50 учителей, среди сельских учителей в таких школах работаю 42,1%. Это означает, что большинство работаю в больших школах с многочисленным контингентом обучающихся. Только 3,4% городских учителей работают в школах, штат сотрудников которых составляет от 5 до 15 человек. Анализируя диаграмму можно отметить. Что в сельских школах наблюдается некоторый разброс в численности штата сотрудников т.е. имеются и большие и малокомплектные школы. Городские же школы в основном укомплектованы полностью и имеют большой штат сотрудников и контингент обучающихся.

13. В ряде школ отмечается переизбыток учеников в классе. В других объединение учеников из разных классов по разным причинам. Малокомплектные классы с количеством учеников от 5 до 15 человек наблюдаются 42,85% сельских школ, среди городских таковых 9,7%. Большинство школ и в городе (46,3%) и в сельской местности (40,25) имеют нормальную наполняемость классов от 20 до 25 учеников. В городских школах 36,3% учителей ответили наличие классов от 25 до 30 учеников, что вполне соответствует нормам. Примечательно что в сельской местности можно отметить как доминирование малокомплектных классов, так и классов в которых обучаются свыше 40 учеников, а таковых в результате опроса оказалось 2,9%. Конечно же это связано с неравномерным распределением учителей среди городских и сельских школ и неравномерным количеством учеников. На севере и в центре страны сельские школы зачастую малокомплектные, а в южных регионах имеются школы с классами более 40 человек. 22,11 сельских и 10,5% городских учителей ответили, что в их учебных заведениях встречаются совмещенные классы, вызвано это разными обстоятельствами, но приносит неудобства и ученикам, и учителям. 7,5% городских и 14,6% сельских учителей признались, что регулярно проводят уроки в совмещенных классах. 4,5% городских и 5,5% сельских учителей признались, что им приходится иногда в силу различных обстоятельств вести

уроки в совмещенных классах. Чаще всего совмещенные уроки проводятся в 9 и 10 классе, об этом сообщили 23,4% городских и 23,8% сельских учителей. На втором месте по частоте ведения совместных уроков идут начальные класса 1-4, об этом сообщили 20% городских и 21,3% сельских учителей. На третьем месте по частоте проведения совмещенных уроков находятся 5-8 классы, так происходит в 23,4% городских и 23,8% сельских школ. Совмещенные уроки выпускных классов проходят реже всего, в городе это 3% и в сельской местности 2%. Самым распространенными трудностями при ведении уроков в совмещённых классах учителя назвали разный уровень подготовки обучающихся, об этом сообщили 28,1% городских и 28% сельских учителей, необходимость двойной подготовки к одному уроку, об этом сообщили 15,8% городских и 16,7% сельских учителей, необходимость подготовки разноуровневых заданий 4,4% городских и 4,7% сельских учителей.

14. Учителя не очень бы хотели работать в сельской школе. Основные причины более низкая заработная плата и неполная комплектация классов. 38,9% городских учителей с уверенностью ответили, что не хотели бы работать в сельской школе. 77,9% сельских учителей ответил, что хотели бы работать в сельской школе. Значит, что учителям нравится существующее место работы. 31,3% городских и 23,6% сельских учителей считают, что в сельской местности ниже качество жизни. 22,1% городских и 20% сельских учителей считают, что в сельской местности в основном малокомплектные школы, что конечно отражается на заработной плате. 17,5% городских и 15% сельских учителей не видят перспектив карьерного роста в сельской школе. 8,3% городских и 7,6% сельских учителей считают работу учителя в сельской школе не престижной.

15. Многие из опрошенных учителей оценивают свою профессиональную деятельность как призвание и принимают все трудности в виде постоянной загруженности, высокой ответственности и т.д. 44,1% городских и 50,6% сельских учителей считают обеспеченность оргтехникой для качественной работы важной составляющей. 48,5% городских и 38,2% сельских учителей считают это очень важным. 4,2% городских и 6,2% сельских учителей считают эту характеристику работы не важной. 50,6% городских и 42,2% сельских учителей ценят в своей работе возможность профессионального роста и оценивают эту характеристику работы как очень важную. 44% городских и 50,6% сельских учителей считают эту характеристик важной. 2,8% городских и 3,9% сельских учителей считают возможность профессионального роста неважно характеристикой. 52,2% городских и 55,9% сельских учителей ценят в своей работе разнообразие и считают это важным. 37,6% и 31,8% городских и сельских учителей

соответственно считают это очень важным. 5,9% городских и 7,3% сельских учителей считают эту характеристику работы не важной. 57,8% городских и 60,5% сельских учителей считают свою работу сложной и важной, 25,8% и 22,2% соответственно считают сложность работы очень важной характеристикой. Для 10,5% городских и 10,3% сельских учителей сложность работы не является важной характеристикой. 6% и 7% соответственно, не смогли ответить на поставленный вопрос. 57,4% городских и 45,5% сельских учителей считают высокой свою заработную плату и оценивают это как очень важную характеристику причин выбора профессии, 37% и 46,3% соответственно, считают эту характеристику работы важной. 2,7% городских и 4,3% сельских учителей ответили, что для работы им не важны высокая заработная плата. 2,9% и 3,9% учителей не смогли ответить на поставленный вопрос. 53,9% городских и 45,4% сельских учителей оценивают престиж педагогической специальности как очень важный показатель. 39,8% городских и 46,3% сельских учителей назвали характеристику престижности профессии важно. Можно отметить что среди городских учителей важность престижа профессии выше чем для сельских.

58,1% городских и 48,3% сельских учителей считают свои условия труда благоприятными и оценивают это показатель как очень важный, 36,7% и 44,9% соответственно считают эту характеристику важной. Опять наблюдается более высокая оценка показателя городскими учителями.

47,8% городских и 53,3% сельских учителей оценивают свой труд как связанный с низкой напряженностью и оценивают эту характеристику как важную, 37,2% и 29,5% соответственно оценивают низкую напряженность труда как очень важную характеристику. Для 8,1% городских и 10% сельских учителей низкая напряженность труда не является важной характеристикой.

Для 51% городских и 55,7% сельских учителей важным является процесс общения во время работы, 40,2% и 33,2% соответственно считают возможность общения очень важной характеристикой. Для 4,8% городских и для 6,2% сельских учителей возможность общения в процессе общения является не важной.

Для 56,1% городских и 48,3% сельских учителей считают очень важным для работы психологический климат в коллективе, 37,6% и 42,9% соответственно считают эту характеристику работы важной. Для 2,9% городских и 4,6% сельских учителей благоприятный психологический климат не важен.

16. Учителя отметили, что в их школах работают выпускники вузов последних трех лет выпуска. Большинство педагогов ответили, что довольны навыками молодых педагогов и считают их знания свежими. В разрезе город/село мы видим, что в городских школах работает больше выпускников

вузов, которые окончили обучение менее трех лет назад, чем в сельских школах, но эта разница не значительна – менее одного процента. В разрезе город/село большинство как городских, так и сельских педагогов ответили, что довольны профессиональными навыками молодых специалистов и считают их знания свежими и отметили, что они работают с интересом – 51,6% и 50,5%. Менее всего опрошенные учителя городских и сельских школ считают, что молодым специалистам не хватает навыков организаторской работы – 8,2% и 7,8%. Для совершенствования программы «С дипломом - в село» большинство респондентов ответили, что нужно увеличить размер «подъемных» для выпускников педагогических специальностей, развивать инфраструктуру села, и увеличить материально-техническое оснащение школ. По мнению городских и сельских учителей, нужно совершенствовать программу «С дипломом – в село», чтобы она была более эффективной и для этого они считают самым важным развивать социальную инфраструктуру села (49,7% и 46%) и увеличить размер «подъемных» для выпускников педагогических специальностей (47,6% и 46,9%). Меньше всего городские и сельские учителя выбрали вариант ответа о том, что данную программу нужно отменить из-за её низкой эффективности.

17. Большинство респондентов ответили, что заработная плата учителя должна составлять 500 тысяч тг. или же от 300 до 200 000 тенге в месяц. По мнению городских и сельских учителей указали в анкете, что заработная плата должна составлять 350 000 – 400 000 тг. В месяц – 58,6% и 54,1%. Меньше всего городские и сельские учителя выбрали вариант ответа, когда указывалось, что заработная плата учителей должна составлять 100 000 – 150 000 тг. в месяц. Для того, чтобы привлечь молодых специалистов, заработная плата должна составлять 350-400 тысяч тг или 250-300 тысяч тг. Большинство опрошенных нами городских и сельских учителей ответили, что чтобы привлечь молодых специалистов, заработная плата должна составлять 350-400 тысяч тг. – 40,8% и 39,5%. Меньше всего городские и сельские учителя выбрали вариант ответа 100 000 – 150 000 тг.

18. На вопрос почему выпускники педагогических специальностей не идут работать по профессии большинство учителей ответили, что в школе большой объем работы, маленькая заработная плата, и ведется постоянное реформирование системы образования. Большинство городских и сельских учителей ответили, что в школе большой объем работы и поэтому выпускники педагогических специальностей не идут работать по профессии – 69,4% и 63,5% и низкая заработная плата – 57% и 55,3%. Также городские и сельские учителя отметили проблему постоянного реформирования системы образования – 41,8% и 39,2%.

19. Опрошенные учителя высказали мнение, что необходимо увеличить количество магистров наук среди учителей школ. Основная доля городских и сельских учителей считают, что необходимо увеличить количество магистров наук среди учителей школ - 32,4% и 31,9%. Также велико число тех, кто считает, что это скорее важно – 26,4% и 26%.

20. На вопрос о том какие меры предложили бы респонденты, чтобы привлечь магистров педагогических наук для работы в школы, большинство педагогов ответили, что нужно повысить зарплату, улучшить материальное оснащение школ и нужно обязать студентов отрабатывать государственный образовательный грант. Большинство городских и сельских учителей считают, что для привлечения магистров педагогических наук для работы в школы необходимо повысить зарплату – 51% и 47,3%, улучшить материальное оснащение школ – 31,8% и 25,4% и обязать отрабатывать государственный образовательный грант – 19,9% и 17,8%.

21. Большинство респондентов ответили, что в их организации работают учителя предпенсионного и пенсионного возраста и большинство педагогов ответили, что они удовлетворены работой учителей пенсионного возраста и считают их опытным профессионалами по всем вопросам. При этом, оптимальный возраст выхода на пенсию, по мнению опрошенных учителей должен составлять 55 лет. Учителя городских школ отмечали чаще учителей сельских школ, что в их коллективе работают учителя предпенсионного и пенсионного возраста – 88,5% и 85,7%. Большая часть учителей как городских, так и сельских школ указали, что учителя предпенсионного и пенсионного возраста опытные профессионалы во всех вопросах – 68,2% и 63,6%. Меньшая часть городских и сельских учителей выбирала вариант ответа, что учителя предпенсионного возраста не справляются со своей работой – 5,8% и 4,5%. Более половины учителей как городских, так и сельских школ указали, что оптимальным возрастом выхода на пенсию является 55 лет – 56,4% и 55,3%. Наименьшая часть городских и сельских учителей считают, что учителям нужно выходить на пенсию в 65 лет и старше – 1,6% и 1,5%.

22. Респонденты оценили свою зарплату в сравнении с тем, сколько за такую же работу получают в других учебных заведениях. Большинство респондентов ответили, что их заработная плата зависит от количества учебных часов - 53,7%. Числи тех, кого все устраивает, составляет 26,8%. Вариант ответа “зарплата низкая, но в силу обстоятельств не могу поменять работу” выбрали 6,8% респондентов, а 6,3% учителей ответили, что чем больше они работают, тем больше у них зарплата. Число тех, кто считает, что больше нигде работать, и они довольствуются тем, что есть, составляет 3,5%, а 2,7% учителей ответили, что заработная плата у всех одинаковая.

Затруднились ответить на вопрос 0,2% опрошенных нами учителей. Большинство городских и сельских учителей ответили, что их заработная плата зависит от количества учебных часов – 56,9% и 53,3% и что их зарплата их устраивает – 27,6% и 23,4%.

23. На вопрос о том, что заставляет ли опрошенных нами респондентов сложившаяся социально-экономическая ситуация искать дополнительные источники дохода, большинство учителей ответили, что они прибегают к поиску дополнительного заработка. Основная доля городских и сельских учителей указали в своих анкетах, что сложившаяся социально-экономическая ситуация заставляет их искать дополнительные источники дохода – 41,4% и 36,7%. При этом, мы видим, что в дополнительном доходе чаще нуждаются учителя городских школ, чем сельских. Но при этом треть опрошенных частично удовлетворена или удовлетворена размером своей заработной платы. Практически равные доли как сельских, так и городских учителей скорее удовлетворены размером своей зарплаты – 36% и 35,3%. Тех, кто не удовлетворен больше среди городских учителей – 19,4% и 15,6% среди сельских.

Также учителя не довольны системой поощрений, выплатой премий. Большая доля как сельских, так и городских учителей указали, что в их школах нет системы поощрений, выплаты премий – 68,3% и 48%. Тех, кто указал, что да, есть – 29,4% среди городских учителей и 14,3% среди сельских.

Учителя сельских школ в большей степени удовлетворены условиями организации труда в школе, чем городские учителя – 72,3% и 68,6%. Но и плохими назвали свои условия своего труда чаще учителя сельских школ, чем городских – 8,3% и 7,8%. Учителя сельских школ более положительно оценили деятельность администрации школы, чем учителя городских школ – 63,3% и 57,4%, но и негативные оценки своей администрации также чаще выставляли учителя сельских школ – 8,2% и 1,2%. На вопрос о том, сколько учебных часов составляет их нагрузка учителя сельских школ указывали чаще всего менее 18 часов в неделю, а учителя городских школ – 18-36 часов в неделю. Учителя сельских школ указали в анкетах, что на проверку домашних заданий и подготовку к урокам у них уходит по 2-3 часа в день, тогда как учителя городских школ чаще указывали на вариант ответа 3-5 часов в день.

Учителя сельских школ чаще указывали вариант ответа, что у них ежедневном расписании есть необходимость заполнения дополнительной отчетности, помимо календарных планов и документов по критериальному оцениванию – 69,2%, чем учителя городских школ – 68,3%.

Большинство учителей как сельских, так и городских школ указали в опросе что основными сложностями, с которыми они сталкиваются при

обучении обновленной программе – это нехватка дидактического материала – 45,5% и 40,7%, отсутствие времени на подготовку из-за большой загруженности – 36,8% и 39,2% и отсутствие мотивации у обучающихся – 36,4% и 37%.

Учителя сельских школ чаще учителей городских школ совмещают ведение электронного журнала с бумажным – 29,4% и 28,6%. Практически равное количество учителей как городских, так и сельских школ указали, что не совмещают эти виды деятельности.

Основная часть как городских, так и сельских учителей оценили эффективность введения национального квалификационного теста для прохождения аттестации учителей школ на «тройку» - 28,6% и 25,5%. На «отлично» оценили 25,4% сельских учителей и 23,5% городских учителей. На «двойку» - 19,9% городских учителей и 14,8% сельских учителей.

24. Большинство респондентов ответили, что школьному учителю важно проходить повышение квалификации. На вопрос о том насколько опрошенные нами респонденты удовлетворены условиями организации труда в школе, большинство учителей ответили, что условия хорошие. Не удовлетворенность вызывают такие факторы как отсутствие личного времени, отсутствие льгот и социального пакета, система премирования.

25. В качестве основных причин в разрыве качества образования у учеников городских и сельских школ большинство респондентов указали: отсутствие у учеников возможности дополнительного образования (репетиторов), слабый контроль со стороны родителей, отсутствие Интернета в сельской местности и слабая материально-техническая оснащенность школ. Учителя городских школ в качестве причин в разрыве качества образования у учеников городских и сельских школ указали отсутствие Интернета – 45,2%, слабая материально-техническая оснащенность сельских школ – 41,1% и отсутствие возможности получения дополнительного образования, репетиторов – 41,9%. Учителя сельских школ в качестве таких причин разрыва указали отсутствие возможности получения дополнительного образования, репетиторов – 44,7%, слабый контроль со стороны родителей – 44,3% и отсутствие Интернета – 39%.

26. Большинство учителей указали, что хорошо ориентируются в Законах, государственных программах и национальных докладах о развития образования в Казахстане. Как учителя сельских, так и городских школ указали, что хорошо знакомы с Национальным докладом о состоянии и развитии системы образования РК. Тех, кто указал, что плохо знакомы с данным документом 17,2% среди учителей сельских школ и 16,6% среди городских. Основная доля учителей как сельских, так и городских школ указали, что хорошо знакомы с Государственной программой развития

образования и науки РК на 2011-2020 гг. Тех, кто знает плохо данную программу 14% среди сельских учителей и 12,8% среди городских. Практически равное количество учителей как сельских, так и городских школ указали, что хорошо знают Государственную программу развития образования и науки РК на 2016-2020 годы – 69,7% и 68%. Тех, кто знает ее плохо 15,2% среди сельских учителей и 13,5% городских учителей. Большинство как сельских, так и городских учителей считают, что хорошо знают Государственную программу развития образования и науки РК на 2020-2025 гг. – 68,2% и 66,8%. Тех, кто плохо с ней знаком 16,1% среди сельских учителей и 14,4% среди городских. Основная доля как сельских, так и городских учителей указали, что хорошо знакомы с Государственной программой «Цифровой Казахстан» на 2017-2020 гг. – 66,7% и 65%. Тех, кто с ней плохо знаком 17,2% среди сельских учителей и 16,2% среди городских. Основная часть как сельских, так и городских учителей указали, что хорошо знакомы с Концепцией развития МКШ в РК на 2010-2020 гг. – 61,8% и 56,1%. Тех, кто плохо с ней знаком – 24,8% среди городских учителей и 21,9% среди сельских.

27. Основная часть респондентов ответили, что Попечительский Совет их школы работает эффективно. И учителя знают, кто входит в Состав Попечительского Совета их школы. Как городские, так и сельские учителя указали в опросе, что рассматривают деятельность Попечительского Совета как эффективную – 45,3% и 44,3%. Тех, кто оценивает их деятельность как не эффективную – 13,3% среди сельских учителей и 10,4% среди городских. Основная доля как сельских, так и городских учителей знают кто входит в Состав Попечительского Совета школы – 55,5% и 53,3%. Тех, кто не знает 19,2% среди городских и 18,4% среди сельских учителей. Отметим, что достаточна велика доля тех, кто затруднился с ответом – 27,5% среди городских учителей и 26,1% среди сельских.

28. На вопрос о том, достаточно ли, по мнению учителей, финансируется школа, в которой они работают, основная доля указала вариант ответа «скорее нет». На вопрос о том владеют ли опрошенных нами учителя информацией о том, как формируется бюджет школы, большинство респондентов ответили «нет» и они не участвуют в обсуждении бюджета школы, в которой они работают и не знают о вкладе меценатов финансирование школы. Большая часть городских учителей скорее удовлетворены тем, как финансируется школа, в которой они работают – 28,1%. Большая часть сельских учителей не удовлетворены финансированием своей школы- 23,8%. Отметим высокую долю тех учителей, кто затруднился с ответом – 24,3% городских учителей и 23% сельских учителей. Основная доля как сельских, так и городских учителей не знают, как формируется бюджет школы – 52,9% и 48,7%.

Основная часть как сельских, так и городских учителей не участвуют в обсуждении бюджета школы – 69,6% и 68,6%. Тех, кто знает – 15,3% среди городских учителей и 14,1% среди сельских учителей. Большинство как городских, так и сельских учителей школ не владеют информацией о вкладе меценатов финансирование школы – 58% и 56,3%. Тех, кто знает 19,5% среди учителей сельских школ и 17,7% среди городских школ.

29. Большинство респондентов ответили, что школьному учителю важно проходить повышение квалификации. Педагоги ответили, что они нуждаются в повышении педагогического мастерства, в повышении уровня работы с медиа материалом, в повышении знаний по предмету, уровня психологических знаний. При этом более трети учителей указали, что повышать квалификацию нужно раз в 3 года. При этом основная доля учителей проходила повышение квалификации год назад в онлайн формате в Национальном центре повышения квалификации «Орлеу», в Институте повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров, и в Национальной академии образования им. Ы.Алтынсарина. Оценка, которую выставили большинство учителей курсам повышения квалификации – пятерка. Более 60% как сельских, так и городских учителей указали, что школьному учителю необходимо проходить повышение квалификации – 62,6% и 61,7%. Тех, кто считает, что нет – 5,2% городских учителей и 5% сельских учителей. В разрезе город/село мы видим, что как сельские, так и городские учителя указали, что нуждаются в повышении своего педагогического мастерства – 53,8% и 52,5%. Тех, кто не нуждается 19,7% среди городских учителей и 19% среди сельских. В разрезе город/село 58,7% сельских учителей и 57,2% сельских учителей указали, что нуждаются в повышении уровня работы с медиа материалом. Тех, кто указал, что не нуждается 18,6% среди городских учителей и 17,6% среди сельских. В разрезе город/село 44,6% сельских учителей и 41,7% городских учителей указали, что нуждаются в повышении знаний по предмету. Тех, кто указал, что не нуждается в повышении знаний по предмету 36,3% среди городских учителей и 33,3% среди сельских учителей.

В разрезе город/село практически равное количество как сельских, так и городских учителей указали, что нуждаются в повышении уровня психологических знаний – 46,5% и 46,3%. Тех, кто указал, что не нуждается 30,2% среди сельских учителей и 29,7% среди городских.

Как сельские, так и городские учителя считают, что повышать квалификацию нужно раз в 3 года – 53,6% и 52,8%. Тех, кто считает, что учителю школы не нужно проходить повышение квалификации 9,9% среди учителей городских школ и 9,4% среди сельских.

Основная часть учителей как городских, так и сельских школ указали, что в последний раз проходили курсы повышения квалификации в онлайн

режиме год назад – 33,1% и 29,1%. Тех, кто ответил, что в онлайн режиме не проходили повышение квалификации 25,1% среди учителей сельских школ и 22,6% среди учителей городских школ. Как городские, так и сельские учителя ответили, что в последний раз проходили повышение квалификации год назад – 41,4% и 39,4% и два года назад – 19,4% и 19,1%. Тех, кто никогда не проходил повышение квалификации 10,9% среди сельских учителей и 9,1% среди городских учителей.

Как сельские, так и городские учителя указали в анкете, что организацией, проводившей курсы повышения квалификации в онлайн режиме чаще других был Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» - 64,7% и 62,4%, Институт повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров – 17,2% и 15,4%, Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина – 12,5% и 12,1%. Как сельские, так и городские учителя оценили курсы повышения квалификации, которые они проходили в последний раз на «отлично» - 45,5% и 41,8%. Тех, кто оценил их как очень плохие было 5,3% у городских учителей и 4,3% у сельских.

30. На вопрос имеются ли в их школе кружки или секции дополнительного образования учителя ответили, что, да, имеются и педагоги регулярно проводят тематические классные часы и внеклассные мероприятия по смежным предметам и темам. Также более трети учителей ответили, что оставляют неуспевающих учеников на дополнительные занятия в случае необходимости. Основная доля как городских, так сельских учителей указали, что в их школах имеются кружки и/или секций дополнительного образования – 80,7% и 74,5%. Тех учителей, кто указал в анкете, что в их школах нет дополнительного образования 18,2% среди сельских учителей и 14% среди городских.

И городские, и сельские учителя указали, что принимают участие в дополнительном образовании своих учеников – 46,1% и 42,4%. Тех учителей, кто указал, что у них на это нет времени 10,7% среди городских учителей и 10,5% среди сельских.

Практически в равной мере, и городские, и сельские учителя оставляют неуспевающих учеников на дополнительные занятия в случае необходимости – 40,8% и 40,5%. Тех, у кого не хватает на это времени 9,9% среди городских учителей и 9,3% среди сельских. Тех, кто не видит в этом необходимости 6% среди городских учителей и 5,3% среди сельских.

31. Большинство учителей ответили, что их полностью устраивает программа и количество часов по их предмету. И городских, и сельских учителей практически в равной степени устраивает количество учебных часов по их предмету – 66,9% и 66%. Тех, кого это не устраивает 34% среди городских учителей и 33,1% среди сельских.

32. На вопрос о том, проводятся ли в школе мероприятия для формирования у обучающихся навыков работы в команде, публичных выступлений, навыков презентации и оформления своих работ (олимпиады, конкурсы, дебаты и т.д.) более половины опрошенных нами респондентов ответили, что в их школе регулярно проводятся такие мероприятия. Большинство и городских и сельских учителей указали в опросе, что в их школах проводятся мероприятия для формирования у обучающихся навыков работы в команде, публичных выступлений, навыков презентации и оформления своих работ (олимпиады, конкурсы, дебаты и т.д.) – 55,7% и 50,2%. Тех, кто указал, что в таких мероприятиях нет смысла 2,1% среди сельских учителей и 0,6% среди городских.

33. Учителя указали, что сессии и заседания в опорной школе, в том числе в онлайн режиме, проводятся иногда. На вопрос о том насколько деятельность опорной школы помогает повышать качество обучения в сельской малокомплектной школе, более трети респондентов ответили, что на 50%. 38% сельских учителей указали, что заседания в опорной школе, в том числе в онлайн режиме проводятся иногда, а 32,5% городских учителей указали, что часто. Тех учителей, кто указал вариант ответа «никогда» 8,4% среди сельских учителей и 7,2% среди городских. И городские, и сельские учителя считают, что деятельность опорной школы помогает повышать качество обучения в сельской малокомплектной школе на 100% - 50% и 48,8%. Тех, кто считает, что опорная школа никак не помогает повышать качество обучения в МКШ – 8,1% среди сельских учителей и 6,5% среди городских учителей.

34. Мы спросили респондентов о том, что бы они предложили изменить в организации дополнительного образования в школе. На данный вопрос большинство опрошенных нами педагогов ответили, что их все устраивает. И сельских, и городских учителей все устраивает в организации дополнительного образования в школе – 74,3% и 73,7%. Тех, кто считает, что школа не должна заниматься дополнительным образованием 26,3% в городских школах и 25,7% в сельских.

35. В качестве предложений по изменению в организации деятельности системы среднего общего образования в Казахстане респонденты предложили: изменить действующую систему оценивания и программу, вернуться к советской системе образования, минимизировать отчетность, повысить заработную плату, уменьшить нагрузку учителя до 16 часов, убрать СОР и СОЧ, улучшить качество учебников.

РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Проводить разъяснительную работу среди учителей по навыкам информационной и медиаграмотности, о важности использования наглядных материалов для усвоения дисциплины учениками.

2. Ввести в часы всех учебных дисциплин урок по разъяснению о поиске информации, критическому переосмыслению и корректному использованию информации из Интернета.

3. Проводить регулярный опрос учителей на предмет закупки необходимого дополнительного оборудования, наглядности и т.д. и удовлетворять потребности по данному вопросу в соответствии требованиями времени и технического прогресса.

4. Среди студентов педагогических специальностей увеличить часы практики с упором на организационную работу.

5. Решить вопрос нехватки кадров по средству привлечения специалистов из других школ и даже городов, через организацию уроков в дистанционном онлайн формате. Прошедший год показал, что это возможно и решает ряд вопросов. Выполнение и организация этой рекомендации возможны при качественном и доступном Интернете.

6. Для совершенствования программы «С дипломом - в село» увеличить размер «подъемных» для выпускников педагогических специальностей, развивать инфраструктуру села, и увеличить материально-техническое оснащение школ.

7. Для привлечения молодых специалистов, магистров для работы в школы увеличить размер заработной платы молодым учителям.

8. Рассмотреть возможность предоставления социальных льгот учителям пенсионного возраста.

9. Пересмотреть систему поощрений, выплат, премирования школьным учителям, особенно из сельской местности.

10. Провести тематические социологические исследования, посвященные оценке существующей системы оценивания (СОР и СОЧ) и национальному квалификационному тесту (НКТ).

11. Разработать прозрачные механизмы формирования бюджета школ, привлекать учителей к обсуждению целевых расходов бюджета школы, и информировать о вкладе меценатов в финансирование школы.

12. При составлении плана повышения квалификации учитывать потребность учителей в повышении педагогического мастерства, в повышении уровня работы с медиа материалом, в повышении знаний по предмету, уровня психологических знаний.

13. В нагрузке учителя учитывать часы, которые они проводят с неуспевающими учениками, по внеклассной работе, при подготовке учеников к конкурсам и Олимпиадам.

14. Усилить консультационную работу Ресурсных центров с оплатой работы специалистов Ресурсных центров.

15. Привлекать учителей школ к открытому обсуждению таких вопросов как: действующая система оценивания, содержание учебных программ, форматы и сроки отчетности, уровни заработной платы, нагрузка учителя, качество учебно-методического материала.

**РАЗРАБОТКА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ ПО
СОКРАЩЕНИЮ РАЗРЫВА МЕЖДУ ГОРОДСКИМИ И СЕЛЬСКИМИ
ШКОЛАМИ**

Басуға 15.06.2021 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 120

Подписано в печать 15.06.2021 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 120.