



---

«Жаңа гуманитарлық білім. Қазақ тіліндегі 100 жаңа оқулық»  
жобасы Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті –  
Елбасы Нұрсұлтан Назарбаевтың бастамасымен  
«Рухани жаңғыру» мемлекеттік  
бағдарламасы аясында  
іске асырылды

STEVE BARTLETT  
DIANA BURTON

# INTRODUCTION TO EDUCATION STUDIES

Fourth Edition



Los Angeles | London | New Delhi  
Singapore | Washington DC | Melbourne

СТИВ БАРТЛЕТТ  
ДИАНА БЕРТОН

# БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗЕРТТЕУЛЕР КІРІСПЕ

Төртінші басылым

ӘОЖ 37.0(075.8)  
КБЖ 74.00я73

«Жаңа гуманитарлық білім.  
Қазақ тіліндегі 100 жаңа оқулық»  
жобасының редакциялық алқасы:

Редакция алқасы:  
Төраға *Көшербаев Қ.Е.*  
Төрағаның орынбасары *Аймағамбетов А.Қ.*  
Жауапты хатшы *Кенжеханұлы Р.*

Редакция алқасының мүшелері:  
*Жаманбалаева Ш.Е.*  
*Күреңкеева Г.Т.*  
*Қарин Е.Т.*  
*Құлсариева А.Т.*  
*Құрманбайұлы Ш.*  
*Масалимова Ә.Р.*  
*Мұтанов Ф.М.*  
*Нұрмұратов С.Е.*  
*Нұрышева Г.Ж.*  
*Раев Д.С.*  
*Саңғылбаев О.С.*  
*Сеңгірбай М.Ж.*  
*Сыдықов Е.Б.*

Кітапты басуға әзірлеген  
«Ұлттық аударма бюросы»  
қоғамдық қоры

Бас редактор *Сеңгірбай М.Ж.,*  
*саясаттану бойынша*  
*философия докторы (PhD)*

Аудармашы *Мизамхан Б.М.,*  
*филология ғылымдарының*  
*кандидаты, доцент*

Ғылыми және жауапты редактор *Айтбаева А.Б.,*  
*педагогика ғылымдарының*  
*кандидаты, қауымдастырылған*  
*профессор*

Пікір жазғандар *Мынбаева А.К.,*  
*педагогика ғылымдарының*  
*докторы, профессор;*  
*Шайгозова Ж.Н.,*  
*педагогика ғылымдарының*  
*кандидаты, қауымдастырылған*  
*профессор*

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық*  
*университетінің Ғылыми кеңесінде*  
*талқылаудан өтті*

© Steve Bartlett and Diana Burton 2016  
Introduction to Education Studies, Fourth Edition

Түпнұсқа кітаптың Америка Құрама Штаттарындағы, Ұлыбританиядағы және Нью-Делидегі шығарушысы – SAGE Publications, Ltd. Еңбек SAGE Publications компаниясының рұқсатымен қазақ тіліне аударылды.

**Б25** **Бартлетт Стив, Бертон Диана**  
**Білім берудегі зерттеулер. Кіріспе.** – Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» қоғамдық қоры, 2020.  
– 464 бет.

ISBN 978-601-7943-78-3

Соңғы жылдары білім беру ісін зерттеу жеке пән саласы ретінде қарқынды дамып келеді. Ұсынылып отырған еңбекте студенттерге жан-жақты қолдау көрсету мақсатында терең зерттеуді қажет ететін бірқатар жеке оқыту салалары жөнінде кеңінен баяндалған. Авторлар білім берудің түрлі аспектілері мен оған қатысы бар әлеуметтік және саяси құрылымдарды, ұлттық оқу бағдарламаларының жасақталуына әсер ететін әлеуметтік өзгерістерді, экономикалық қысымдар мен саяси факторларды талдай отырып, білім беруді қаржыландыру, оның құрылымының кеңеюі мен өзгеруі жөніндегі мәселелерді де тілге тиек етеді. Білім берудегі соңғы жетістіктерге тоқтала отырып, адамның мінез-құлқы, мотивация, жетістік және өзін-өзі бағалау жөніндегі білімін арттыруға көмектесетін оқыту стильдері, стратегиялары, тәсілдемелері мен преференцияларына қатысты жүргізілген зерттеулердің мәнін талдап және түсіндіріп береді. Оқулық педагогика, психология мамандықтары бойынша білім алып жүрген студенттерге, магистранттарға және осы салаға қызығатын барша зерттеушілер мен практик-мамандарға арналған.

ӘОЖ 37.0(075.8)  
КБЖ 74.00я73

ISBN 978-601-7943-78-3

© Steve Bartlett and Diana Burton, 2016  
© «Ұлттық аударма бюросы» ҚҚ, 2020



*...Біздің мақсатымыз айқын, бағытымыз белгілі, ол – әлемдегі ең дамыған 30 елдің қатарына қосылу.*

*Мақсатқа жету үшін біздің санамыз ісімізден озып жүруі, яғни одан бұрын жаңғырып отыруы тиіс. Бұл саяси және экономикалық жаңғыруларды толықтырып қана қоймай, олардың өзегіне айналады.*

*Біз алдағы бірнеше жылда гуманитарлық білімнің барлық бағыттары бойынша әлемдегі ең жақсы 100 оқулықты әртүрлі тілден қазақ тіліне аударып, жастарға дүниежүзіндегі таңдаулы үлгілердің негізінде білім алуға мүмкіндік жасаймыз.*

*Жаңа мамандар ашықтық, прагматизм мен бәсекелестікке қабілет сияқты сананы жаңғыртудың негізгі қағидаларын қоғамда орнықтыратын басты күшке айналады. Осылайша болашақтың негізі білім ордаларының аудиторияларында қаланады...*

Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті –  
Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың  
**«Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» атты еңбегінен**



## «Білім беруді зерттеудің негізгі мәселелері» топтамасы

---

Соңғы жиырма жылдың ішінде білім беру ісін зерттеу жеке пән саласы ретінде қарқынды дамып келеді. Бастапқы кезде университеттің бакалавриат деңгейінде оқытылған бұл пән қазір магистратура бөлімінде де оқытылып, білім беруді зерттеудің аналитикалық тәсілдемесі сипатымен ерекшеленіп отыр. Студенттерге жан-жақты қолдау көрсету мақсатында терең зерттеуді қажет ететін бірқатар жеке оқыту салалары пайда болды.

Білім беру зерттеулеріне кіріспенің (4-басылым) бұл топтамада алатын орны ерекше және ол студенттер үшін білім беру саласын зерттеуде маңызды дереккөз рөлін атқарады. Пән сала мәселелеріне шолу жасап, оқырманды негізгі теориялармен таныстырады және осы сұрақтар төңірегіндегі талқылауларға жол ашады. «Білім беруді зерттеудің негізгі мәселелері» деп аталатын жинақ осы оқулыққа негізделеді және дәл осы сыни тәсілдемеге сүйене отырып, әр кітапта білім беру саласындағы зерттеуді қажет ететін мәселелерге жеке-жеке тоқталады. Оқу құралдарының әрқайсысын аталмыш саланың көрнекті мамандары жазған және олар студенттердің білімін жетілдіруге қажет болуы мүмкін мәселелерді егжей-тегжейлі талдап, түсіндіріп береді. Жалпы алғанда, бұл топтаманы білім беру саласының студенттеріне арналған толыққанды жинақ десек те болады. Білім беру саласының студенттері үшін аса маңызды оқу құралы болатын бұл еңбекті «Балалық шақты зерттеу», «Арнайы педагогика» сияқты өзара байланысты салаларды зерттеп жүрген мамандар нұсқаулық ретінде қолданса, мұғалімдерді дайындау курстарының төменгі курс студенттері мен білім беру саласының практик мамандары үшін де оның өте пайдалы болатыны сөзсіз.

Қадірменді оқырман, кітабымыздың сіздерге осы бір қызықты да маңызды саланы зерттеуге мол мүмкіндіктер беретініне сенеміз және бастамаларыңыздың сәтті болуына тілектеспіз.

Стив Бартлетт және Диана Бертон

Топтама редакторлары

**Стив Бартлетт және Диана Бертон:** *Білім беру ісіне кіріспе, 4-басылым (2016)*

**Диана Бертон және Стив Бартлетт:** *Білім беру саласын зерттеушілерге арналған негізгі мәселелер (2009)*

**Алан Ходкинсон:** *Арнайы білім беру мен инклюзивтіліктің негізгі мәселелері, 2-басылым (2016)*

**Эмма Смит:** *Білім беру мен әлеуметтік әділдіктің негізгі мәселелері (2012)*

**Стивен Уорд және Кристин Иден:** *Білім беру саясатының негізгі мәселелері (2009)*

# МАЗМҰНЫ

«Білім беруді зерттеудің негізгі мәселелері» топтамасы .....	7
Авторлар туралы .....	12
Басылымға енгізілген өзгерістер.....	13

## 1-БӨЛІМ. БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ КІРІСПЕ .....

15

<b>1-тарау. Білім берудегі зерттеулер дегеніміз не?</b> .....	17
Білім берудің пәні.....	17
Дәстүрлі пәндер және білім беру .....	22
Қорытынды .....	25
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	25
<b>2-тарау. Білім берудің сипаты</b> .....	26
Білім берудің мәні .....	26
Білім берудің мақсаттарына қатысты әлеуметтік көзқарастар .....	30
Білім беру үдерісіне қатысты әлеуметтік көзқарастар .....	37
Білім беру идеологиясы .....	39
Қорытынды .....	50
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	52
<b>3-тарау. Білім беру саласындағы зерттеулер</b> .....	54
Кіріспе .....	54
Зерттеудің сипаты .....	55
Зерттеудің мақсаты.....	66
Зерттеу әдістері .....	68
Мәлімет жинау әдістері .....	69
Білім беру саласындағы зерттеулер/ ғылыми-педагогикалық зерттеулер .....	81
Қорытынды .....	89
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	90

## 2-БӨЛІМ. БІЛІМ БЕРУДІҢ САЯСИ және ТАРИХИ НЕГІЗДЕРІ.....

93

<b>4-тарау. Оқытудың заманауи тарихы</b> .....	95
Кіріспе .....	95
Білім беру тарихын зерттеу барысында нені зерделеу қажет? .....	96
1800–1870: мемлекеттік білім беруге көшу .....	98
1870–1902: Бастауыш білім беруді енгізу кезеңі .....	101
1902–1944: Орта мектептер мен жергілікті білім беруді басқару ұйымдарын құру .....	105



1944–1965: Жалпыға бірдей орта білім беру; үш жақты жүйе .....	107
Жалпы білім беру мектептерінің дамуы (1960–1970 жж.) .....	112
Арнайы білім беру тарихы: оқушыларды категорияға бөлу .....	116
1970 жылдардағы білім беру саясатындағы негізгі қайшылықтар: 1988 жылғы «Білім беруді реформалау заңы» ....	121
Қорытынды .....	128
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	130
<b>5-тарау. Оқу жоспары .....</b>	<b>131</b>
Кіріспе .....	131
Оқу жоспарының табиғаты .....	132
Білім құрылымы .....	135
Оқу жоспарының құрылымы.....	141
Ұлттық оқу жоспары: кейс стади .....	149
Балаларға ерте жастан білім беру бағдарламасы: дайындық кезеңі .....	167
14–19 жастағы балаларға білім беру .....	170
Қорытынды .....	175
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	176
<b>6-тарау. Саясат және білім беру ісі .....</b>	<b>178</b>
Кіріспе .....	178
Білім беру саясатына талдау .....	180
Білім беру нарығын дамыту: консерваторлық, лейбористік, коалициялық және консерваторлық әкімшіліктер .....	185
Консерваторлық саясаттың 1979–1997 жылдарда жүзеге асырылуы .....	188
Консерваторлық саясатты сынау.....	194
Жаңа лейбористік саясат: идеология және оның білім беру саласына ықпалы .....	196
Жаңа лейбористік саясаттың 1997–2010 жылдарда іске асырылуы.....	200
Жаңа лейбористік саясат: кемшіліктері.....	215
Жаңа лейбористердің жаңа саясаты: 2010–2015 жылдардағы Либерал-демократиялық консерваторлық коалиция үкіметі .....	217
Коалициялық реформалар .....	219
Бірпартиялы үкіметке қайта оралу: 2015 жылдан кейінгі консерваторлық әкімшілік .....	228
Қорытынды .....	229
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	231
<b>7-тарау. Жаһандану және салыстырмалы білім беру .....</b>	<b>233</b>
Кіріспе .....	233

Жаһанданудың анықтамасы және оның дамуы .....	234
Салыстырмалы білім беру .....	238
Қорытынды .....	245
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	246

### 3-БӨЛІМ. БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖЕТІСТІКТЕР .....

<b>8-тарау. Жеке жетістіктер: негізгі психологиялық теориялар.....</b>	<b>249</b>
Кіріспе .....	249
Философияның ықпалы.....	250
Ерте кезеңдердегі психологиялық идеялар .....	252
Бихевиористік теория .....	253
Гештальт психология .....	257
Тұлға теориясы .....	258
Мотивация.....	266
Интеллект және шығармашылық .....	271
Интеллект және жетістік .....	273
Танымдық даму теориясы .....	277
Танымдық психология .....	281
Ақпаратты өңдеу .....	285
Қорытынды .....	288
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	289
<b>9-тарау. Педагогикалық және психологиялық зерттеулер .....</b>	<b>291</b>
Кіріспе .....	291
Конструктивизм .....	292
Әлеуметтік конструктивистік теориялар.....	294
Метатаным .....	300
Оқыту стильдері, стратегиялары, тәсілдемелері және артықшылықтары .....	303
Ситуативтік таным .....	314
Оқыту мәдениеттері теориясы және оқытудың мәдени теориясы .....	317
Ми қызметі .....	319
Интеллект туралы түрлі көзқарастар .....	323
Қорытынды .....	327
Қосымша оқу үшін ұсынылады.....	328
<b>10-тарау. Әлеуметтік факторлар, гендер, этностық тек және жетістіктер .....</b>	<b>329</b>
Кіріспе .....	329
Білім беру жетістіктерінің жай-күйі .....	330
Әлеуметтік тап және жетістік.....	331
Жетістіктің әлеуметтік теориялары .....	335
Гендер және жетістік .....	345
Гендерлік ерекшеліктерге қатысты саяси көзқарастар .....	349
Этностық тек және жетістік .....	358

Қорытынды .....	371
Қосымша оқу үшін ұсынылады .....	373
<b>11-тарау. Білім беру мен оқытуды ұйымдастыру .....</b>	<b>374</b>
Кіріспе .....	374
Оқытуда оқушыларды топқа бөлу .....	375
Дифференциалдық оқыту .....	382
Дербес оқыту .....	387
Психологиялық зерттеулер және педагогикалық жасақтамалар .....	391
Қорытынды .....	398
Қосымша оқу үшін ұсынылады .....	399
<b>12-тарау. Қорытынды: білім беру – қайшылыққа толы сала .....</b>	<b>400</b>
Кіріспе .....	400
Білім беруді зерттеудегі идеологияның ықпалы .....	401
Білім беру және жеке адамдар .....	403
Білім беру және «пәндер» .....	404
Білім беру саласындағы зерттеулердің қамту аясы .....	404
Қорытынды .....	413
Сілтемелер .....	414

## Авторлар туралы

Стив Бартлетт Вулверхэмптон университетінде білім беру саласының профессоры болып қызмет атқарады. Көп жылдар бойы Сапаны бақылау агенттігінде «Пәндерді бақылау комитетін» басқарған ол бакалавриат пен магистратура бөлімдері үшін осы пәнді әзірлеу ісін басқарды. Ағылшын білім беру саласындағы зерттеулер қауымдастығының (BESA) іргетасын қалаушы және алғашқы төрағасы, қазіргі кезде осы ұйым журналының редакторы.

Стив – педагогика магистрі және PhD: білім беру саласының зерттеу әдістері, үздіксіз білім беру, мұғалімдерді дайындау, гендер мәселелері бойынша көптеген кітаптар мен мақалалардың авторы. Ол Вулверхэмптон және Честер университеттерінде білім беру бағдарламаларын жасақтаушы ғылыми топты басқарған.

Диана Бертон – білім беру саласының профессоры, Вулверхэмптон университетінің Білім беруді дамыту және қолданбалы зерттеу орталығының директоры. Оған дейін ол Ливерпульдегі Джон Мур университетінде білім беру профессоры ретінде Білім беру факультетінің деканы, оқу ісі жөніндегі проректор қызметтерін атқарды. Көп жылдар бойы орта мектеп мұғалімі болған, қазір Манчестер Метрополитен университетінде мұғалімдерді дайындау бағдарламаларын басқарады.

Диана – педагогикалық психология докторы және оқушыларға білім беру, мұғалімдердің білімін жетілдіру, азаматтық оқыту мен мінез-құлықтық, эмоциялық және әлеуметтік тұрғыдан ерекшеліктері бар балаларға білім беру мәселелері бойынша жазылған бірқатар кітаптар мен мақалалардың авторы, сондай-ақ Корольдік Өнер академиясы мен Жоғары білім беру қауымдастығының мүшесі және Ағылшын Білім беру саласындағы зерттеулер қауымдастығының белсенді мүшесі.

## Басылымға енгізілген өзгерістер

Бұл төртінші басылымда 2012 жылдан бері білім беру саласында орын алған өзгерістер жайлы егжей-тегжейлі айтылады. Олар мыналар:

- Арнайы білім беру мәселесін жаңаша қарастырған кезде жалпы білім беру саясатының қалай пайда болып дамығанын, Жаңа лейбористер мен Коалициялық үкімет кезінде саясатта қандай тарихи өзгерістер болғанын айтып өттік.
- 2014 жылы Англияда іске асырылған ұлттық оқу жоспарына және оның пайда болуына түрткі болған саяси үдерістер мен идеологияларға талдау жасалды.
- Коалициялық үкіметтің 2015 жылғы парламенттік сайлауға дейінгі білім беру саясаты жан-жақты қарастырылды.
- Консерваторлық үкіметтің 2015 жылғы білім беру саясатына кеңірек тоқталдық.

Сонымен қатар кітаптың өн бойына жаңа функция – «видеоталқылаулар» енгізілді; Бұлар, негізінен, тараудың маңызды мәселелерін тереңірек қарастыруға арналған қысқаша видеоклиптер. Оларды осы кітапқа арналған сәйкес вебсайттан және <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e> адресі бойынша берілген тегін SAGE журналындағы мақалалардан тауып, таныса аласыздар.



# 1-БӨЛІМ

## **БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗЕРТТЕУЛЕРГЕ КІРІСПЕ**





# 1 - тарау

## Білім берудегі зерттеулер дегеніміз не?

### Тарауға шолу

---

Бірінші тарауда білім беру мәселелері туралы сөз қозғалады. Біз бұл пәннің студенттер үшін қаншалықты маңызды екенін анықтап, соңғы кездегі қарқынды даму себептерін түсіндіреміз. Әлеуметтану, психология, тарих және философия сияқты өзара байланысты пәндердің білім беру саласына қосқан ерекше үлесі жөнінде кеңінен айтылып келе жатыр. Ал бұл кітапта білім беруді зерттеудің басты ерекшелігі – білім беруді негізгі мәселе ретінде қарастыру екенін ерекше атап өткенді жөн көрдік.

### Білім берудің пәні

---

#### Алғашқы жүздесулер

Білім беру саласын зерттеуші ретінде бұл пәнмен арамыздағы байланыс өте қызықты, өйткені барлығымыз да білім беру жүйесінің түлегіміз, демек, әрқайсысымыздың осы салада жинақтаған тәжірибемізге қарай, көзқарасымыз да бір-бірімізден өзгеше. Көптеген адамдар үшін білім алу – олардың өмірінің алғашқы 16–22 жылының ажырамас бөлігі, сондықтан да болар, біз оны нақты бір жүйе немесе үдеріс ретінде емес, пәндер мен емтихандардың жиынтығы ретінде ғана қабылдаймыз. Оқушы ретіндегі біздің негізгі мақсатымыз – білім беру жүйесінің табиғаты мен оған қатысты үдерістерге күмән келтірмей, оларды бажайлап зерттеп көру. Педагогика пән ретінде бұл мәселелерді мүлдем басқа қырынан алып қараумен қатар, білім беру деген не, ол кімдерге арналады, оны кім бақылайды және

не үшін деген сұрақтарды алға тартады, әрі білім берудің түрлі аспектілері мен оған қатысы бар әлеуметтік, саяси құрылымдар жайлы сыни тұрғыдан ойлай білуге үйретеді.

#### Оқырман пікірі: білім алу тарихыңыз

Білім алған кездеріңізді еске түсіріп көріңіз.

*Сізде тәжірибеңізді, ойыңызды басқалармен бөлісу мүмкіндігі болды ма?*

*Оқушылар мен студенттерді өздерінің білім алуына қатысты шығарылатын шешімдерге қатыстыру қажет пе?*



Курстың басынан бастап сізге ұсынылатын журналдар мен кітаптар білім беру мәселелеріне қатысты ой-түсінігіңіз қазір тым шектеулі болуы мүмкін деген пайым негізінде топтастырылған. Өкінішке қарай, білімді студенттер үшін кітаптар жеткілікті болғанымен, бұл саламен танысуды енді ғана бастағандарға арналған еңбектер саны өте аз. Сондықтан бұл кітаптың мақсаты – білім саласын зерттеу ісімен таныстырып, осы бағытта жетістікке жету жолдарын көрсету. Мұнда білім, білім берудің негізгі салалары мен өзекті мәселелері жөнінде кеңінен әңгіме болады. Сондай-ақ кітапта өзіңіз еш қиындықсыз тауып ала алатын заманауи дереккөздерге сілтеме беріп отырамыз. Біз сондай-ақ мұндай ауқымды сұрақтар мен мәселелерді аз уақыт ішінде шешіп тастаудың мүмкін еместігін және мәселелерді тым қарапайым етіп көрсетуге тырысудың бұрмалауға алып келуі ықтимал екенін де түсінеміз. Сонымен, біздің мақсатымыз білім беру саласымен таныстыру, теориялық көзқарастарды алға тарта отырып, бұл саланы тереңірек зерттеуге мүмкіндік беру екенін тағы да атап өткіміз келеді.

#### Білім беру ісінің дамуы

Бұрынырақта білім беру және педагогика саласындағы зерттеулер мұғалім дайындаудың ажырамас бөлігі ретінде қарастырылушы еді (Bartlett and Burton, 2006a). Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін білім саласында орын ала бастаған зерттеулер жоғары білікті мамандарға деген сұранысты арттыра түсті. Бұл сұранысқа сай келу үшін педагогикалық колледждердегі мұғалімдерді дайындау курстарының ауқымы кеңейтіліп, Роббинс (1963) өзінің есеп беру баяндамасында педагогиканы білім берудің барлық деңгейлерінде оқытуды қолға алу қажеттігін айтты. Мұның өзі педагогиканың теориялық және практикалық салаларын қамтитын Білім беру (педагогика) бакалавры (BEd) дәрежесінің пайда болуына түрткі болды. Білім беру

бакалавры/VEd мамандығына арнап жасақталған жаңа курстардың мазмұны, негізінен, аккредиттелген университеттерде оқытылып жүрген пәндерден құралды. Нәтижесінде білім беру саласына қатысты академиялық курстар «дайындық пәндері» деп есептелетін әлеуметтану, психология, философия және педагогика тарихы сияқты пәндерді қамтыды (McCulloch, 2012).

Бұл курстар біртұтас пәнге біріктірілмеді, керісінше, өз ерекшеліктеріне сәйкес жеке пән ретінде оқытыла берді. Пәндердің осылайша жеке-дара оқытылуы салдарынан олардың басқа кәсіби дайындық курстарымен айтарлықтай байланысы болмады, ал бұл студенттердің басым бөлігінің курс маңызын түсінуіне кедергі келтірді. Мұндай студенттер болашақта өздері оқытатын пәндерге, атап айтсақ, педагогикалық практикаға, сыныпты басқару мен бақылауға ғана көңіл бөледі. Болашақ мұғалімдердің қажетіне білім берудің теориялық және академиялық аспектілерін сәйкестендіру үшін көптеген педагогикалық білім беру бағдарламалары кешенділік тұғырын қолдана бастады. Оның құрамына *оқу жоспарлары, кәсіби оқытуды немесе білім беруді зерттеу* жасақтамалары енгізілді (Lawn and Furlong, 2009). Бұл – білім саласы маманын дайындаудағы маңызды бетбұрыс.

1970–1980 жылдары орын алған саяси және экономикалық тоқырау кесірінен мұғалімдерді дайындауда міндетті болып саналатын теориялық курстарға деген сұраныс азайды. Педагогикалық білімнің сыныппен еш байланысы жоқ деген сыни көзқарастар көптеп айтыла бастады. Педагогика прогрессивті идеологияны қолдағанымен, оқыту практикасын назардан тыс қалдырады деп есептелді. 1980 жылдардан бастап қана мұғалім дайындаудың сипаты түбегейлі өзгерді. Басты назар кәсіби маман дайындауға аударылуы қажет болғандықтан, Алғашқы педагогикалық дайындық (АПД) бағдарламаларынан академиялық білім беруге қатысты барлық пән алынып тасталды. Дегенмен мұғалімдер даярлау курсының мазмұнынан білім беруді сыни зерттеу пәні алынып тасталғаннан кейін, Англияда қарқынды дамып отырған ЖОО-ны қаржыландыру кеңесі (HEFCE) ақшамен қамтамасыз ететін секторда «Білім берудегі зерттеулер» деп аталатын жаңа бағдарлама пайда болды. Бұл пәннің жылдам дамуы мен студенттер арасында тез арада танымалдыққа ие болу себептерін түсіндіріп көрелік (Bartlett and Burton, 2006a).

Университетте оқығысы келетін студенттер санының өсуі, соған байланысты олардың өздері қалаған пәндерді таңдауына және қалаған ғылыми дәрежесін алуына мүмкіндік беретін модульдік білім беру бағдарламаларының көптеп пайда болуы оқу орындарының бірнеше бағытта маңызды серіктес бола алатындығын көрсетіп берді. Нәтижесінде студенттер педагогиканы спорт, ағылшын тілі, драма,

дінтану, география және т.б. пәндермен қатар оқитын болды. Бұл әсіресе түрлі сала мамандарымен жұмыс істеуді мақсат тұтатын студенттер үшін аса маңызды еді. Мұндай кезде алдымен білім беру мен оқыту еске түскенімен, қызметкерлерді басқару, әлеуметтік қамсыздандыру, денсаулық сақтау қызметтері, бөлшек сауда, баспа ісі сияқты салаларды назардан тыс қалдыруға болмайды.

Мұғалім болғысы келетін студенттердің дәстүрлі білім беру бакалавры дәрежесімен шектеліп қалмай, дипломнан кейінгі білім беру куәлігін де алуға талпына бастауы білім беру саласына деген қызығушылықты арттыра түсті. Мұғалімдерді дайындау шартының осылайша өзгеруі білім беру мекемелерінің басым көпшілігінің өз портфолиоларын белсенді түрде диверсификациялауына алып келді де, бұл білім беру үшін институционалдық тұрғыдан тың жаңалық болды.

### Білім берудің сипаты

Білім беру саласын зерттеп жүрген студент ретінде болашақ қызметіңіз жайлы қабылдаған шешіміңіз қандай екеніне қарамастан, сіз педагогиканы академиялық сала ретінде қабылдадыңыз және енді оны сыни тұрғыдан қарастыратын боласыз. Сіз енді мынадай шешуші мәселелерге жауап іздейсіз: Білім беру/алу дегеніміз не және оның мақсаттары қандай? Білім беру қалай іске асады және баланың жетістікке жетуі, яғни табиғи қабілеттері мен материалдық кірісі, өмірде жолы болуы, жынысы, этностық тобы сияқты әлеуметтік факторларға қаншалықты байланысты? Назарыңызға білім беруге қатысты саяси мәселелерді және осы құбылыстарды зерттеу жолдарын да ұсынамыз.

Білім беру туралы академиялық ғылымның қайта жолға қойылып, осы салада академиялық дәреже алу мақсатында оқып жатқан студенттер санының артуына байланысты педагогика сүйенетін дәстүрлі пәндердің маңызы арта түсті. Педагогиканың аспектілері адам дамуына деген ерекше қызығушылықтың көрінісі ретінде түрлі пәндер аясында, атап айтқанда, философия, психология, әлеуметтану және тарих сияқты пәндер шеңберінде зерттеліп келеді. Қалай болғанда да, Сапаны бақылау агенттігі (Ұлыбританиядағы жоғары білім стандарттарын бақылайтын тәуелсіз агенттік – QAA. – *Ауд.*) педагогиканы өз алдына жеке зерттеу саласы бола алады деп санайды.

Педагогика саласындағы зерттеулер адамның өмір бойы қалай оқып үйренетіндігімен, дамуымен, сондай-ақ білім берудің сипаты және таным мен түсіну тәсілдерінің өзара қа-

рым-қатынасы сияқты мәселелермен тығыз байланысты. Бұл педагогикалық үдерісті, жүйелер мен тәсілдемелерді, сондай-ақ олардың мәдени, әлеуметтік, саяси, тарихи және экономикалық контекстерін интеллектуалдық тұрғыдан жан-жақты талдауды меңзейді (QAA, 2015: 6).

#### Оқырман пікірі: білім берудің сипаты

Білім алудағы соңғы тәжірибеңізді еске түсіріп көріңіз.

*Бұлар Сапаны бақылау агенттігінің (QAA) пән мазмұны туралы жоғарыда берілген пікірімен қаншалықты сәйкес келеді?*



Мұның өзі педагогика – зерттеудің негізгі нысаны, демек, қажет болған жағдайда, ол басқа пәндермен эклектикалық тұрғыда байланысып отырады дегенді білдіреді. Осылайша, психология мамандығы студенттері білім беру аспектілерін, айталық, танымдық дамуға қатысты алып зерттейтін болса, педагогика мәселелерін зерттеуші студенттер мектептер мен колледждердегі білім беру үдерісін қарастыруда психологиялық теорияның кейбір аспектілерін зерттеу нысанына айналдырады. Бұрыннан оқытылатын пәндер мен жаңадан пайда болғандардың арасындағы мәртебелік байланысты анықтау да қажет-ақ: бұрыннан оқытылатын пәндердің теориялық негіздері жақсы дамыған және оларды осы пәндерге ғана тән деп қарастыруға болады.

Дэвис пен Хогарт (2004) педагогика параметрлерінің құрамдас бөліктерін зерттеудің аса маңыздылығын баса көрсете отырып, жоғары білім беру саласында жүргізіліп жатқан зерттеулердің сипатына қатысты нақты бір келісімге келе алмады.

Пәнді сипаттауға мүмкіндік беретін кейбір ерекшеліктер мыналар:

- ол «жас» және әлі де даму үстінде;
- ол білім беруді зерттеу тәсілі ретінде сыни, аналитикалық және «тұрақтылық» тұғырларына сүйенеді;
- ол іргелі және қарама-қайшы тұжырымдамалармен бетпе-бет келеді;
- ол мұғалім мен мектептен басқа да көптеген стратегиялық мәселелерді зерттеумен айналысады;
- ол құбылыстарды бір емес, бірнеше жолмен түсіндіруге тырысады.

Демек, педагогика саласындағы зерттеулер білім беру құбылысын сыни тұрғыдан алып қарастыруды жеңілдетеді деген көзқарас ертеректе сөз болған, мұғалімдерді дайындаудың «техникалық-рационалдық» тәсілдеріне мүлдем қайшы келеді. Тіптен білім беруге қатысты зерттеулер қолданыстағы білім беру үдерістері мен оларды талдау жүйелерін зерттеп, сипаттауы қажет болғандықтан, мұғалімдерді даярлауға қатысы жоқ бағдарламалармен оқытудың өзі де осы кең тараған көзқарасқа байланысты біраз шектеулерге ұшырап отыр. Дегенмен білім беру саясаты мен үдерістерін сынап, қайта қарастыру мұғалімдерді бастапқы даярлау курстарында мүмкін болмағанымен, білім беру немесе педагогика мамандығы студенттері үшін өбден қолжетімді. Білім беру саласындағы зерттеулер білім мен әлеуметтік жағдайлар жиынтығы өзгерген, дамыған және төмендеген кезде білім беру құбылысы жайлы ақпарат беретін аналитикалық дискурстарды алға тартады.

Білім беру саласына қатысты стандарттар (ҚАА, 2015) жаңа курстар жасап жатқандар үшін нұсқаулық қызметін атқарғанымен, білім беру бағдарламаларының құрылымы мен мазмұны бір-біріне мүлдем ұқсамайды. Білім берудің сипаты, оқу жоспарын жасау мен оның мазмұны, білім беру мен оқыту, қабілет, мүмкіндік және табыс арасындағы өзара байланыс, сонымен қатар осының барлығына әсер ететін саяси мәселелер сияқты маңызды сұрақтардың сыни тұрғыдан талдануы әр курста қарастырылатын негізгі мәселе деуге болады. Білім беру саласында оқуды мектеппен ғана байланыстыру дұрыс емес. Бұл оның тарихи түрде мұғалімдерді даярлаудан басталғанынан болса керек, бірақ қазір білім берудің барлық аспектісіне қатысты қолдануға болмайды. Пән жас балалардың дамуынан бастап, ЖОО-да білім алу, жұмыс орны, ересек кезде білім алу немесе өмір бойы білім алу сияқты көптеген ауқымды мәселелерді қамтиды.

Өңгімені педагогиканың адамдар мен қоғамды зерттеуге бағытталған бірқатар маңызды пәндермен байланысына бұрсақ. Сонымен қатар педагогика саласын зерттеп жүрген студенттерге сөз болғалы отырған пәндерге қатысты тәсілдер мен теорияларды қалай қолдануға болатынын да көрсетіп беруді көздеп отырмыз.

## Дәстүрлі пәндер және білім беру

Кез келген қоғам үшін аса маңызды болып саналатын білім беру мен оған қатысты үдерістер адам тұлғасын зерттеумен айналысатын іргелі ғылымдар үшін ерекше мәнге ие. Біз бұл кітапта философия, әлеуметтану, психология және тарих жайлы сөз ететін боламыз.

## Философия

Кертис (2011) философия мен философтар шартты ойлау пайда болғаннан бергі 3000 жылдан астам уақыт бойы білім беру, оқыту және сабақ беру мәселелерімен айналысып келеді деген пікірді алға тартады. Білім беру философиясы білім беруге қатысты әрекеттер мен ойлардың негізіне алынған идеяларды зерттейді. Философтарды қызықтыратын мәселелердің қатарына білім берудің сипаты мен мақсаты, атап айтқанда, білімді адам қалыптастыру, оқытуды ұйымдастыру, нені оқу керек деген сияқты сұрақтарды жатқызуға болады. Оларды, ең алдымен, білім берудің өзегі саналатын сенімдер, адамгершілік және рухани құндылықтар қызықтырады. Бұл сұрақтар білім беру үдерісінің негізінде жатқандықтан да педагогиканың барлық аспектілеріне тән. Олар білім беру мен білімнің құрылымына қатысты түрлі идеологиялық көзқарастарға негізделетін оқу жоспарының сипатына қатысты талқылауларға түрткі болады. Сенімдер қалай саясатқа айналатынына талдау жасау немесе жеке адамның дамуы мен жетістігі мәселесін қарастыру кезінде мұндай сұрақтар ерекше көзге түседі.

## Әлеуметтану

Әлеуметтік педагогика қоғамның білім алушыға тигізетін әсерін зерттеп, әлеуметтену үдерісін жан-жақты талдайды. Әлеуметтанушылар әлеуметтік таптың, этностық топтың және жыныстың жетістікке тигізетін әсері жайлы сұрақтарға жауап іздеп, оны білім беруді қалыптастыратын түрлі идеологиялармен байланыстыра зерттейді. Әлеуметтік талдаулар қоғамның түрлі деңгейлерінде қызмет етуші билікке және оның нәтижеге қалай әсер ететініне көңіл бөледі. Бұл әлеуметтанушының білім беру саясатын қалыптастыру мен оны іске асыруға деген мүддесін түсіндіріп береді (Whitty, 2012). Білім берудің заманауи жүйелерін түсіну үшін білім беру үдерісінде қалыптасатын басым идеологиялар, қоғамдық құрылымдар мен құндылықтар арасындағы байланысты зерттеп білу аса маңызды.

## Психология

Білім беру психологиясы, негізінен, адамдар қалай оқып дамиды деген сұрақтарға жауап іздейді. Жалпы алғанда, ол біздің өсіп-жетілуіміз, ақыл-парасатымыз, жеке тұлғамыз бен мотивациямызды, сондай-ақ білім беру үдерісі туралы жалпы мәселелерді қарастырады. Ол сондай-ақ табиғат пен тәрбиенің байланысын және олардың өзара әрекет ете отырып, жеке адамның дамуы мен жетістігіне қалай ықпал ететінін де зерттейді. Жеке адам әлеуметтік топтың



мүшесі болғандықтан, психологиялық талдаулар білім мен түсініктің философиялық қырларын қамти отырып, әлеуметтік мәселелерді де назардан тыс қалдырмауға тырысады. Педагогиканы психологиялық көзқарас тұрғысынан зерттеу психологиялық және әлеуметтанушылық теориялардың арасындағы байланыстар мен оларға ықпал ететін идеологиялық перспективаларды тереңірек анықтай түсуге жәрдемдеседі.

## Тарих

Білім беру тарихы уақыт өте келе білім берудің саяси және әлеуметтік дамуына әсер ететін өзгерістерді себеп-салдарлық тұрғыдан түсіндіреді. Бұл білім беру жүйесі мен құрылымындағы осы күнге дейінгі эволюцияны түсінуімізге көмектеседі. Өз кезінің маңызды саяси және әлеуметтік мәселелері ағылшын білім беру жүйесінің даму тарихынан айқын аңғарылады. XIX ғасырдың соңына қарай білім беру саласы түбегейлі өзгергенімен, қазіргі Батыс қоғамы үшін мектептер мен басқа да білім беру мекемелеріндегі пәндік және білім тарату қызметтеріндегі пасторлық сипат әлі де өзектілігін жоғалта қойған жоқ. Дюфурдың (2011:3) ойынша, «білім берудің ресми мемлекеттік жүйесі тән елдің білім беру тарихын зерттеу үшін дәл сол уақыт аралығындағы әлеуметтік, мәдени, экономикалық және саяси күштердің нақты байланыстарын анықтау қажет». Гудман мен Гросвенор (2009) білім беру саласын зерттеушілердің құбылыстарды контекстуалдық тұрғыдан түсініп, стратегиялық көзқарас қалыптастыруында тарихи өлшемдердің маңызы жоғары екенін атап көрсетеді.

## Төрт пәннің білім берудегі зерттеулермен байланысы

Бұл төрт пәннің әрқайсысының білім беру саласына қосатын үлесімен қатар, өз зерттеу нысанына сәйкес осы саланың белгілі бір аспектісіне деген нақты қызығушылықтары да бар. Сондықтан олардың зерттеу нысандары да көп жағдайда тоғысып отырады. Бір қызығы, бұл төрт пән де Білім беру бакалавры дәрежесін алуға арналған алғашқы педагогикалық дайындық курстарына енгізілді (Dearden et al., 2009; McCulloch, 2002; 2012). Қалғандары де енгізілген болуы керек. Айталық, білім беру экономикасы бағалы, жоғары білікті жұмыс күшін қалыптастыруда оқыту мен кадрларды дайындаудың маңызды екеніне немесе монополия мен нарық күштерінің экономикалық теориясына сүйене отырып, бәсекеге қабілетті білім беруді жолға қоюмен салыстырғанда, мемлекеттік білім беру жүйесінің артығырақ екендігіне ерекше көңіл бөледі.



### Оқырман пікірі: басқа пәндердің педагогиканы түсінуге қосатын үлесі



*География немесе саясаттану сияқты пәндердің білім беру саласын зерттеуде қандай пайдасы бар?*

Студент үшін білім алу педагогикалық зерттеудегідей негізгі зерттеу нысаны болған жағдайда, мүмкіндігінше осы пәндерді қолдана білген жөн. Мұндай эклектикалық көзқарас жалпы үдеріс туралы толыққанды мәлімет берумен қатар, білімнің жаңа формалары мен танымның жаңа тәсілдерін қалыптастыруы да әбден ықтимал.

## Қорытынды

Бұл тарауда біз студенттердің педагогикалық зерттеулермен пән ретінде қалай танысатыны және бұл пәнді сыни тұрғыда қарастыру жаңа білімге қалай жеткізетіні жөнінде айттық. Біз білім беруге қатысты зерттеулердің қалай дамитынын қарастыра отырып, оның пән ретіндегі негізгі сипаттары мен құрамдас бөліктерінің ерекшеліктерін де көрсетіп өттік.

### Студентке тапсырма



1. QAA ([www.qaa.ac.uk](http://www.qaa.ac.uk)) веб-сайтынан білім беру саласына қатысты стандарттарды тауып, оқып шығыңыз. Педагогиканың зерттеу пәнін сипаттауда олардың қаншалықты маңызы бар? Білім алудағы сіздің тәжірибеңіз бен аталмыш стандарттар арасында байланыс бар ма?

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

*Educational futures: British Education Studies Association (BESA)* журналы. [www.educationstudies.org.uk/journal](http://www.educationstudies.org.uk/journal). BESA – онлайн журнал. Бұл сайтқа кіру тегін және ондағы ақпарат педагогика мамандығы студенттеріне өте пайдалы. Журнал мен веб-сайт пәнге қатысты мақалалармен таныстырады және сізге қызықты саланың озық кәсіби мамандарымен танысуға мүмкіндік береді.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 2-тарау

## Білім берудің сипаты

### Тарауға шолу

---

Бұл тарау зерттеу саласы ретінде білім берудің күрделі табиғатына шолу жасайды және терминнің мазмұндық мән-мағынасын да қарастырады. Тарауда білім беру жүйесі түрлі әлеуметтік қырларынан қарастырылып, мақсаты мен үдерістері талқыланады. Сондай-ақ негізгі білім беру идеологиялары, олардың типологиясы анықталып, кез келген идеологияны сипаттауға мүмкіндік беретін компоненттік белгілер жөнінде де сөз болады. Тараудың соңында білім беруді зерттеудегі сыни тұғырдың маңызына да тоқтала кетеміз.

### Білім берудің мәні

---

Барлығымыздың да білім беру жүйесі жайлы белгілі бір өмірлік тәжірибеміз бар және бұл сала жөнінде азды-көпті білеміз. Дегенмен білім беруді жүйелі түрде зерттеу кезінде екі түрлі іргелі мәселе бой көтереді. Олар:

1. Білім беру деген не?
2. Білім алу неліктен маңызды?

Бұл сұрақтардың жауабын табу оңай шаруа емес. Педагогика мамандығы студенттері ретінде біздің беретін жауабымыздың сипаты уақыт өте келе өзгеруі мүмкін. «Білім беру» терминінің мәні мен мақсатын әркім әрқалай түсінетіндіктен, жалпыға ортақ әмбебап мағынасын да тап басып айта алмаймыз.

«Білім беру» терминін жеке адам тұрғысынан алып қарасақ, оның мәні үлгерім бойынша сыныптың алдында болу, емтихан тапсыру, мектеп ұйымдастырған сапарларға бару, оқушылардың немесе мұғалімдердің мазағына айналу, тіпті сыныпта үлгерімі төмендер санатында болу сияқты жеке тұлғаға қатысты бірқатар оқиғалар негізінде қалыптасады. Білім беру мен оның мақсатына қатысты түрлі топтар түрліше пікірлер білдіріп жатады. Саяси көшбасшылар, ата-аналар, мектеп оқушылары, университет студенттері, мұғалімдер, полиция қызметкері немесе өндіріс басшыларының көзқарастары бір-бірінен өзгеше болады. Тіпті бұл топтарды да әрі қарай түрліше жіктеуге болады: мәселен, ата-аналардың тапқан табысы, отбасы жағдайы, жасы, отбасындағы бала саны және т.б. өлшемдерге байланысты бөлуге болады. Неғұрлым тереңірек талдау жасау үшін білім беруге қатысты сұрақтардың соғұрлым нақты болғаны дұрыс.

#### Оқырман пікірі: білім берудің мақсаттары



- *Білім беруді үдеріс деуге бола ма?* Бұл біз ұзақ жылдар бойы бастан кешіретін құбылыс па? Білім беру үдерісі уақыт өте келе өзгере ме? Балабақшадағы төрт жасар бала мен университеттегі 20 жасар студент білімінің бір-бірінен айырмасы неде?
- *Білім беруді тұтыну өнімі ретінде қабылдау қажет пе?* Оны сандық тұрғыдан анықтай аламыз ба? Өнімді қандай да бір үдеріс аяқталғаннан кейін адам жасай алатын нәрсе ретінде, яғни белгілі бір қабілет ретінде қабылдауға бола ма, әлде ол емтихан тапсыру нәтижесі ме? Бұл арада интеллектуалдық даму жайлы сөз бар ма? Өнімнің түрлері, деңгейлері қандай? Мысалы, мемлекет басшысы мен біліктілігі төмен жұмысшының алған білімі арасында айырмашылық бар ма? Басқаша болуы мүмкін бе?
- *Білім беру ұғымы нені білдіреді?* Бұл партада отырып, маңызды деректер жайлы білу және сұрақтарға жауап беру дегенді білдіре ме? Әлде бұл қызықты тапсырмалармен айналысып, күрделі мәселелерді шеше білу деген сөз бе? Білім алу бізге қуаныш сыйлауы керек пе, әлде бізді салқынқандылыққа үйретуі тиіс пе, не болмаса бізге қысым көрсетіліп, шамамыз жеткенше тырысуымыз қажет пе?
- *Білім беру/алу қайда жүреді?* Мектепте ме, колледжде ме әлде университетте ме? «Онлайн» ақпараттық коммуникациялық технологиялар (АКТ) мен білім беру пакеттерін қолдана отырып, үйде білім алуға бола ма? Білім алу мектеп, колледж немесе университет қабырғасынан тыс та өмір бойына жалғаса бере ме?

Білім алу жайлы түсінігімізге осындай сұрақтардың көмегімен талдау жасау өте қызықты. Дегенмен өз көзқарасымызды берілген басқа жауаптармен салыстырып көрсек, олардың бір-біріне мүлдем ұқсамайтыны таңғалдырмауы мүмкін емес. Осыдан-ақ зерттелуші

саланың қаншалықты күрделі екенін түсінесіз. Білім берудің не екенін анықтау барысында сіз оны үдеріс, тұтынуға болатын нәрсе немесе өнім, нәтиже ретінде де қарастыра аласыз. «Білім беру» терминінің мәнін зерттеген түрлі адамдардың пікірінен осы әралуан мүмкіндіктерді байқауға болады. Осыған байланысты, білім беру жоспарлы түрде әлде кездейсоқ немесе тіпті мойындалмаған жағдайда да іске асырыла ма деген сұрақ туындайды.

Білім беру саласындағы белгілі философ Петерс 1966 жылы жарық көріп, 2015 жылы қайта басылған кітабында «білім беру» терминін анықтауда туындайтын проблемалар туралы егжей-тегжейлі баяндаған. Дегенмен ол бұл термин түрліше қолданылатындықтан, нақты бір анықтама беру қиындығын алға тарта отырып, оның бірқатар «нормативтік» және «танымдық» аспектілерін сипаттап берген. Петерс үшін білім беру жай ғана деректер мен белгілі бір істі қалай орындау жөнінде оқып-білуден де тереңірек мәнге ие. Ал деректерді жай ғана білу сияқты үстірт тәсілдемені ол оқытумен байланыстырды. Білім беру білім алушының әлем жайлы кең түсінік қалыптастыруда ұғымдарды байланыстыра қарастыруын қажет етеді. Петерстің пікірінше, қандай да бір нәрсені білім деп қабылдау үшін, ол білім өлшемдеріне сай келуі тиіс. Оны негізгі құндылықтар туралы пікірлерден бөліп қарастыруға болмайды. Білім беру жоғары моральдық деңгейде, еш мәжбүрлеусіз, баланың миын уландырмайтын тәсілдердің көмегімен іске асырылғаны жөн. Бұл білім алу оқушының келісімімен жүзеге асырылуы қажет дегенді білдіреді (Петерс, 1967; 2010 жылы қайта басылды). Білім беруге мұндай көзқарас бізді міндетті білім беруге қатысты кейбір тәжірибелерімізге күмән келтіруге мәжбүрлейді.

Сотталушылардың өмірін елестетіп, олардың біліміне қатысты қоюға болатын сұрақтарды қарастырып көрелік. Олардың білімі қандай? Бәлкім, олар мұғалімдер ойлағаннан басқа нәрселерді үйренген шығар? Олар қандай дағдыларды қалыптастыра алды? Түрмеге түскеннен кейін оларға кім және қандай білім береді? Олар аудиторияда түрме бақылаушыларын мұқият тыңдай ма, әлде басқа да бас бостандығынан айрылғандардың әңгімесінен өздеріне керекті «кеңестерді» теріп алып отыра ма?

Петерстің тәртібі оңалмаған қамаудағылардың білім алуы туралы көзқарастарына сүйенсек, сотталушылардың қалай қылмыскер болу керектігі жөнінде алған ақпараттары өздері үшін пайдалырақ болмақ. Олар білім алудың мұндай түріне саналы түрде барып отыр, демек, осы ұстанымдар оларға моральдық тұрғыдан жат емес және мектепте оқумен салыстырғанда, мұнда олар қатал сынға ұшырамайды. Бұл сондай-ақ олардың қоршаған орта және онда қалай өмір сүру керектігі туралы жалпы көзқарастарына да сәйкес келеді.

Білім беруді білім жинақтау, дағдылар мен түсінікті немесе та-  
нымдық қабілетті дамыту деп түсінеміз. Біздің адам ретіндегі ерек-  
шелігіміз оқып, қарым-қатынас жасап және ойлай алатындығымыз-  
да. Біз бұл іспен өмір бойы, қандай жағдай болса да айналыса береміз.  
Ерте замандардан бастап-ақ, адамдар отбасында және әлеуметтік топ-  
тарда бір-бірінен үйреніп келгені белгілі. Қоғам жетіліп дамыған са-  
йын білім берудің де ауқымы кеңейіп ресмилене түсті. Маңайымыз-  
дағы адамдардан әлі де үйрене беретінімізге сәйкес, білім беру жүйесі  
өміріміздің барлық саласында ерекше рөл атқарады.

Ресми білім беру бастапқыда аз ғана элиталық топ өкілдері үшін  
қалыптасып дамығанымен, уақыт өте келе, ол барлығы үшін міндетті  
іске айналды. Алайда бұл элиталық мектептер мен бұқараға арналған  
мектептердің ұсынатын білімі бірдей деңгейде болды дегенді білдір-  
мейді. Басқаруға дайын адамдар мен бағынуға үйренгендердің алатын  
дәстүрлі білімі әртүрлі және олардан күтілетін нәтиже де түрліше бо-  
лады. Уақыт озған сайын, балалар алдыңғы буынмен салыстырғанда  
мектеп табалдырығын ерте аттап, кеш бітіретіндіктен, олардың білім  
беру мекемелерінде өткізетін уақыты да ұзара түсті. Ресми білім беру  
орындарында өткізетін уақыттың осылайша ұлғаю тенденциясы әлі  
күнге дейін жалғасып келеді. Соңғы жылдары 16 жастан кейін білім  
берудің дамуы мен жоғары оқу орындарының көбеюі және балабақ-  
шалар мен мектепке дейінгі білім беруші мекемелер санының артуы  
– осының айқын дәлелі. 2015 жылдан бері Англия жастары 18 жасқа  
жеткенге дейін міндетті түрде қандай да бір білім беру мекемесінде  
тәлім алуы қажет болса, Ұлыбританияның басқа өңірлерінде мектеп  
бітіру жасы 16 болып қала беруде.

Тек Ұлыбританияның өзінде білім беру сан мыңдаған адамды жұ-  
мыспен қамтып отырған өндіріс саласына айналды. Бұл болашақ  
экономикалық дамудың маңызды бөлігі десек те, оған кететін қаржы  
шығыны да орасан зор. Саясаткерлер мұны біздің болашағымызға  
құйылған инвестиция деп атайды, ал мұндағы «біз» жеке адамды да,  
жалпы ұлтты да қамтиды. Осылайша, білім беру қоғам үшін де, қо-  
ғамның мүшесі саналатын біздің өміріміздің барлық салалары үшін  
де маңызды рөл атқарады.

#### Оқырман пікірі: білім беру жұмыс көзі ретінде

Білім беру – экономиканың маңызды бөлігі. Білім беру мекемелерін-  
дегі жұмыс орны мен оған тәуелділердің саны өте көп.



*Білім беру жүйесіне балабақша, мектепке дейінгі дайындық, жоғары  
білім, қосымша білім беру сияқты секторлардың бірін қосудың немесе  
қысқартудың экономикалық салдарын қарастырып көріңіз.*

## Білім берудің мақсаттарына қатысты әлеуметтік көзқарастар

---

Сонымен біз білім берудің маңыздылығын тереңірек зерттеген жөн деген пікірмен толық келісеміз. Білім берудің маңызын түсіну бұл терминнің мағынасын толығымен ұғынуға көмектеседі. Әдетте білім берудің мақсаты туралы айтқанда, біз жалпы білім беру жүйесінің мақсатын есте тұтамыз. Бұл ұғымның көптеген қызықты материалдарды қамтитынын алдыңғы талқылауымыздан байқадық. «Өмірлік университетте» білім беруге қарай бірқатар қадам жасауға болғанымен, білім беру кеңістігінің өзінде ондай мүмкіндік бола бермейді. Олай болса, біз бұл тарауда білім берудің «ресми» немесе «шартты» үдерістері жайлы әңгімелермен шектелеміз.

### Функционалдық тәсілдеме

Функционалдық тәсілдеме қоғамды тұтас бірлік құрайтын, өзара тығыз байланысты бөліктерден тұратын жүйе деп қарастырады. Функционализм әлеуметтік жүйелерді, негізінен, адамдардың ең басты қажеттіліктері анықтайды деген идеяны ұстанады. Сондықтан оны «консерваторлық» идеология тұрғысынан қарастырамыз. Функционализм сондай-ақ функционалдық алғышарттар идеясына да сүйенеді: кейбір әлеуметтік құбылыстар қоғамның түрлі мүшелеріне қызмет ететіндіктен ғана орын алып отырады. Адамның кейбір қажеттіліктері барлық қоғамдарға тән және мәдени алшақтықтарға қарамастан, олардың жалпы жағдайы ұқсас болатыны даусыз (Әлеуметтану ғылымының іргетасын қалаушы, еңбектері бірнеше мәрте қайта басылып, әлі де басылып келе жатқан, XIX ғасырдың көрнекті жазушысы Дюркгеймнің аса беделді еңбектерін қараңыз. Durkheim, 1947 [1893], 1964, 1970, 2014; also Davis and Moore, 1967; Parsons, 1964). Сонымен, білім беруді басқа да әлеуметтік институттармен қатар, тұрақты қоғам құрып, оны қолдау қызметін атқарады деген қорытынды ойды мойындаймыз. Функционалдық салыстыру тәсілі қоғамды машинамен немесе тірі ағзамен салыстырады. Құқық қорғау органдары, саяси жүйе және білім беру сияқты түрлі әлеуметтік институттар қоғамды тұтас сақтап тұру үшін қызмет етеді. Егер бөліктің біреуі қажетті деңгейде жұмыс істемесе, машинаның немесе дененің басқа бөліктері оның толыққанды қызмет етуіне жағдай жасайтыны тәрізді, қоғамды құрайтын түрлі бөліктердің бірі қажетті деңгейде қызмет атқармаған жағдайда, ол бүкіл қоғамға әсер етеді, тіпті қоғамның ыдырауына да алып келуі мүмкін. Ендеше білім берудің негізгі қызметтерін былайша көрсете аламыз:

*Басты академиялық дағдыларды дамыту:* қазіргі қоғамда өмір сүру үшін бірнеше маңызды дағдыларды игерген жөн. Ең алдымен, біз оқу, жазу, негізгі арифметикалық есептерді шешу және себептер мен проблемаларды анықтай алуды үйренуіміз керек. Бұлар қазіргі кезде өмірдің барлық саласына қажет дағдылар. Оқи алу қабілетіңізді күніне неше рет қолданатыныңызды еске түсіріп көріңіз. Сізге бұларсыз өмір сүре алмаймын деген ой келетіні сөзсіз. Кейбір адамдар жоғары оқу қабілетін игермей-ақ өмір сүруде, алайда басқалармен салыстырғанда олардың мүмкіндіктері төмен және ұдайы өзгелердің көмегіне жүгініп отыруға мәжбүр. Ересек адам бола тұра, қажетті деңгейде оқи алмау олар үшін сүйекке түскен таңбадай ауыр тиюі мүмкін. Мұғалімдерді бастапқы оқыту курстарын қолдана білу де қазіргі кезде қажетті басты дағдылардың бірі. «Негізгі» немесе «шешуші» деп аталатын дағдыларды игерудің маңыздылығы және оларды игеру қажеттілігінің күн санап артуы «дағдылар экономикасына» сай икемді және бейімделгіш жұмыс күшін қалыптастыру қажеттілігінің артуымен байланысты. Осыған байланысты, тұлғааралық қарым-қатынас, мәселені шеше білу, сауаттылық және есептеу сияқты дағдылардың заманауи білім беру бағдарламаларында, әсіресе 16 жастан кейін білім беруге қатысты маңызы арта түсуде.

*Әлеуметтену:* функционалистер үшін бұл – адамның адам болып қалыптасу тәсілі. Бұл – біздің таза параққа тән қалпымызбен дүние есігін ашқан күннен бастап орын алатын үдеріс. Әлеуметтік топта басқа адамдармен бірге өмір сүріп, еңбек ету үшін не қажеттігін анықтай отырып, біз өзіміз де дами түсеміз. Бұған тіл, жақсы мен жаманды айыра білу, өзіміз бен басқаларға қатысты үміттеріміз, түрлі жағдайда өзін-өзі ұстау ережелері және т.б. жатады. Әрине, біздің дамуымыз әлеуметтік оқытуға немесе биологиялық үдеріске қаншалықты тәуелді екенін ешкім тап басып айта алмас. Әлеуметтену қоғамдық мәдениетпен, нормалармен және құндылықтармен етене араласуды білдіреді. Мұның өзі қоғамды оның қалыпты қызмет етуіне қажетті негізгі қасиет – мықты әлеуметтік ауызбіршілік деңгейімен қамтамасыз етеді. Үдеріс өмір бойына жалғасады, дегенмен өміріміздің бастапқы кезеңінде аса маңызды рөл атқаратыны сөзсіз. Әлеуметтену үдерісінде отбасы мен мектеп те маңызды рөлге ие.

*Әлеуметтік бақылау және қоғамдық тәртіпті сақтау.* Күнделікті күйбең тірлікпен айналыса отырып, қалауымызша өмір сүргенде қалыптасқан қоғамдық өмір бірқалыпты жалға-



са берсін десек, біз қоғамдық тәртіп пен қауіпсіздіктің деңгейіне сенімді болуымыз қажет. Бұл заңның үстемдік құруы мен мінез-құлықтың белгілі бір шектер аясында болуын меңзейді. Мұны мінез-құлық немесе өзін-өзі ұстау нормасы деп те атайды. Жоспар құрып жатпай-ақ, өміріңіздің көп бөлігін қалайша ұйымдастыратыныңыз жайлы ойланып көріңізші. Дүкенге зат алуға барғанда немесе қоғамдық көлікке мінерде кезекке тұрамыз. Қажет кезде «өтінем», «рахмет» деуді де ұмытпаймыз. Қоғамдық орындарда кимелемей, бір-бірімізге соқтықпай жүруге тырысамыз. Сөйлесіп отырған адамдарымыздың кім екендігіне қарай, қажетінше олардың көзіне тіке қарап, арақашықтықты сақтап отырамыз. Бұл нормалар қалыптасқан, ал білім бұл үдерісті игеруге көмектеседі. Басқару механизмі де көшедегі тәртіпсіздікпен күресуші полиция сияқты, ашық түрде, сыртқы күштерді қолдана отырып іске асырылуы мүмкін. Алайда бақылау, үйлесімділік қажет болған жағдайда, тапсырма орындалмаған кездегі мұғалімнің көзқарасындай астыртын да байқаусыз түрде орын алуы мүмкін.

*Жұмысқа дайындық:* балалар шағын, толыққанды қоғамда өмір сүру дағдыларын ересектерден үйренеді. Мұндай қауымдастықтарда ересек адамдардың жан-жақты білімі өз қажеттіліктерінің басым көпшілігін бойындағы қабілеттерін пайдалана отырып өздері өтей алуына мүмкіндік береді. Қауым мүшелері арасында тек дәрігер мен акушер сияқты бірнеше мамандық иелеріне ғана арнайы білім қажет болуы мүмкін. Жұмыспен қамту формасы әртараптандырылып мамандандырыла түскен сайын, сұранысқа сай нақты бір мамандықты оқытуға көбірек көңіл бөлген жөн. Жалақы түрінде берілетін төлемақы әдетте талап етілетін дағдылардың деңгейін, тапшылығын және маңызын бейнелейді. Жұмысқа орналасу үшін қажетті дағдылар арқылы көрініс беретін жалпы қасиеттерді оқыту үдерісінің барлық деңгейінде дамытып отырған жөн. Кәсіби даярлық, негізінен, жұмыс орнында іске асырылғанымен, оны жоғары оқу орнында да, жоғарыдан кейінгі білім алуда да жалғастыруға болады.

Кейбір білім беру функциялары қайталанып отыратындай көрінуі мүмкін. Жұмысқа дайындық ақыл-ойды дамытып, маңызды дағдыларды үйренуді қамтиды. Әлеуметтену ересек өмірге дайындықтың маңызды бөлігі десек, әлеуметтік бақылаудың іштей көрініс табуы оның қалыптасуына әсер етеді. Оқушы үшін түрлі функциялар белгілі бір уақыт аралығында түгелдей маңызды болып көрінуі мүмкін. Белгілі бір кезеңде ақыл-ой мен жеке тұлға еркіндігін дамытуға назар



аудару қажет болатындықтан, барлығымыздың да тәртіп пен өзіндік бақылауды жолға қоя білгеніміз жөн. Бұл функциялардың әрқайсысы да өз бетінше маңызды болғанымен, олар қосылған жағдайда араларында қайшылық туындауы мүмкін. Айталық, ақыл-ойды дамыту үшін сұрақ қоя білу маңызды. Негізгі мақсат – оқушының зерттеу жүргізіп, эсперимент жасай білуіне көмектесу. Дегенмен қоғамдық тәртіпті сақтау қажеттігінен оқушылар лауазымды тұлғаға бағынып, мінез-құлықтарын «түзетеді». Ал мұны сұрақ қоя білетін емес, керісінше, басқалардың айтқанымен жүретін тұлғаны тәрбиелеу деуге болады.

Оқушылар мұғалім таңдаған нақты бір тақырып деңгейінде сұрақтар қоя алады. Мәселен, атқарылатын негізгі жұмыстардың басым бөлігі оқушының қоршаған ортаны танып-білуімен байланысты. Демек, оқушылар үйкеліс күшіне, өмірлік циклдерге, түрлі материалдарға және т.б. құбылыстарға байланысты сұрақтар қойып отырады. Зерттеулер жүргізіп, сол арқылы мәселенің жауабын іздейді. Алайда мектеп өміріне қатысты басқа салаларды терең зерттеудің қажеті жоқ. Сұрақтар «Біз неге мектепте форма киюіміз керек?», «Үй тапсырмалары оқу үлгерімін арттыруға көмектесе ме?», «Біз неге ана пәнді емес, мына пәнді оқып жатырмыз?» сынды мәселелер деңгейінде ғана болуға тиіс. Тілалғыштық/мойынсұнушылық – білім алуда барлық бала үшін маңызды қасиеттер. Тәуелсіздік пен ынта мектепті «жақсы» бітірген оқушыларға тән қасиеттер ретінде есептелгенімен, болашақ жұмыс берушілер олардың тәртіпке бағына білуі мен сырт келбетінің де мұнтаздай, талапқа сай болуына аса мән береді. Олай болса, баланың өзін-өзі дамыта білуі де, өзін-өзі бақылай білуі де маңызды сипаттар. Мұндағы негізгі проблема тепе-теңдікті сақтай білуде. Тәртіп, бағыт-бағдар беру, бақылау маңызды болғанымен, қойылатын мәселелер баланың жеке басының дамуына кедергі келтірмеуі тиіс. Бұл тепе-теңдікті адам табиғаты, қоғамның қызметі және білім беру мақсатына негізделген пайымдау деп қабылдауға болады.

Оқушының деңгейіне сәйкес басымдық берілетін білім беру функциялары да түрліше болып келеді. Кейбір оқушыға академиялық тұрғыдан қолдау көрсетілсе, кейбірі екі қолға бір күрек дегендей, қандай жұмыс болса да істеуге дайын болады. Дэвис пен Мур (1967) сияқты кейбір функционалистер ресми білім беру жүйесінің ең басты қызметі ретінде дарынды балаларды іріктеп, адамдарды қоғамда атқара алатын қызметіне қарай топтастыруды атайды. Айталық, кейбір оқушыларға өз ойларын еркін білдіру мүмкіндігі берілсе, кейбірінің мінез-құлқын жақсартуға көңіл бөлінеді. 8–10 тарауларда оқушылармен түрліше қарым-қатынас жасау жолдары қарастырылып, оларға біраз түсініктеме беріледі.

### *Консенсус риторикасы*

Білім беруге қатысты функционалдық көзқарасты талқылау барысында білім беру кімге қызмет етеді деген орынды сұрақ туындайды. Функционалдық көзқарасты ұстанушыларға қарата айтылатын негізгі сын олардың әлеуметтік құрылымдарды себеп пен салдарға сәйкес қабылдауымен ұштасады. Білім беру барлық қоғам үшін қызмет етеді деу «қоғам үшін жақсы болып саналатынның барлығы біз үшін де жақсы болады» деген көзқарасқа саяды. Мұндағы негізгі ой – барлығымыздың қажеттіліктеріміз бен қалауымыз бірдей және осы жүйе құндылықтарын пайдалануда да біз тең мүмкіндікке иеміз. Қысқасы, ол жалпы қоғамдық көзқарасты ғана қабылдап, мүдделер айырмашылығы мен қайшылығы болуы мүмкін екенін назардан тыс қалдырады. Кіріс пен байлыққа қатысты тепе-теңдіктің болмауы өзімізді жетілдіруге түрткі бола отырып, жалпы даму үдерісінде қоғамға пайдасы тиетін фактор ретінде көрініс береді. Қоғамдағы конфликт пен айырмашылыққа қатысты маңызды мәселелер де функционалистік көзқарас тұрғысынан түсіндіріледі.

Консенсус риторикасы сондай-ақ түрлі әлеуметтік топтардағы билік ерекшеліктерін және басымдыққа ие лауазымдарды сақтап қалу үшін оны қалай пайдалануға болатынын да назардан тыс қалдырады. Белгілі бір топтарға жататын балалардың білім алудағы табыстары басқаларға қарағанда көш ілгері және мұны көп жағдайда олардың экономикалық және әлеуметтік жағдайларымен байланыстырамыз (Bourdieu and Passeron, 1977). Зерттеулер сондай-ақ төменгі әлеуметтік-экономикалық топтан шыққан балаларға таңылған маркерлер олардың болашақ өміріне де кері әсер ететінін көрсетіп отыр (Hargreaves, 1967). Функционалдық теориялар «монологикалық» сипатта. Әлеуметтік құбылыстар қарапайым, үстіртін себептер нәтижесінде пайда болады деп есептеледі. Қоғамдық конфликтілер жоққа тән болады және қоғамдық өмірдің нормативтік элементтеріне басымдық беріледі.

Функционалистердің пікірінше, қоғам өмір сүруін жалғастыру үшін жүйеге қолдау көрсетіп отыру қажет. Бұл функциялар, шын мәнінде, жағдайы жақсылардың мәртебелерін одан сайын арттырып, соларға ғана пайда әкеледі. Олар тұрақтылықты қамтамасыз етеді, себебі жоғары тап өкілдері үшін балаларының өз іздерін басуын қамтамасыз ету де жеңілірек. Ал төмендегілер болса еш өзгеріссіз, сол деңгейде қала береді. Көп жағдайда бар мүмкіндікті пайдалана алмаған олардың өздері кінәлі деп есептеледі. Демек, теңсіздік сақталып қалады және «табиғи» құбылыс деп қабылданады. Білім беру – қоғамдағы консенсусты сақтап қалуға қажетті, бірігу үдерісінің

маңызды құрамдас бөлігі. Функционалистік теория қоғам мен оның түрлі элементтері үйлесім құра отырып, қызмет атқаратынын сипаттай алғанымен, қоғамда орын алатын өзгерістер мен конфликтілерді түсіндіруге әлсіз.

### *Конфликт теориясы*

Жас кезімізден бастап, бізге білім берудің адамдарға тигізетін пайдасы мен оның жағымды жақтары жөнінде айтылып келді. Алайда кейбір әлеуметтік теоретиктер мен білім саласын зерттеушілер көрсетіп отырғандай, білім беру үстем идеологияны алға жылжытып, халықты түрлі таптық және кәсіби топтарға бөлуге жол ашатыны рас болса ше? Конфликт жайлы көзқарастарға сүйенсек, мектептер белгілі бір әлеуметтік функцияларды атқарғанымен, олар барлық адам үшін бірдей пайдалы бола бермейді. Ал кейбір зерттеушілердің пікірінше, мектептер білім беру жүйесіне жақсы қызмет еткенімен, жүйе теңсізсіздікке негізделгендіктен, білім беру мен оқыту біраз проблемалар тудыруы әбден ықтимал. Функционалистер үшін басты мәселе болып табылатын консенсуспен салыстырғанда, конфликт теоретиктері, айталық, марксистер білім беруді таптық жүйені күшейтетін негізгі фактор ретінде қарастырады (Білім берудің марксистік теорияларына жасалған нақты талдаумен танысу үшін: Anyon, 2011).

Марксизм қоғамдағы құндылықтар қақтығысын капиталистік билеуші таптың үстемдік етуімен байланыстырады. Ал білім беру жүйесі мемлекеттік орган ретінде бұл құндылықтарды нығайту үшін қызмет етеді. Бұл жұмысшы табының өкілдерін өз орындарында тұрақтандырып, сонымен бір мезгілде орта таптан шыққан оқушылардың сол тапқа тиесілі лауазымдарды «заңды» түрде иеленуіне мүмкіндік береді. Альтуссер (1984) мемлекеттік идеологиялық аппараттар (МИА) тұжырымдамасын қалыптастырып, мемлекеттік басқару және таптық қарым-қатынас негіздемесін жасап шығарды. Билеуші тап идеологиясын қолдау тұрғысынан алып қарағанда МИА аса маңызды, ол – капиталистік мемлекеттің бақылау орнату тәсілдерінің бірі. Боулз бен Гинтистің (1976) пікірінше, мектептің оқушыларға қарым-қатынасы және олардың болашақ жұмыс орнындағы мінез-құлқы мен іс-әрекеті арасында тығыз байланыс бар. Бұл жағдай жұмысшы табына жататын жастарды қара жұмысқа дайындауда маңызды рөл атқарады. Бурдьё мен Пассерон (1977) орта тап өкілдерінің теңсіздікті заңдастыра отырып, қоғамдық өндіріс үдерісінде өз позицияларын қалай сақтап қалатынын түсіндіру үшін мәдени капитал тұжырымдамасын пайдаланды.

Ал Грамшидің (1985; 1991) пікірінше, өндіріс құралдарын иелену құқығы таптың билік етуіне кепіл бола алмайды. Билеуші тап олардың басым идеялары мен құндылықтарына тән мәдени тәртіптің маңыздылығын атап көрсететін негізгі тұжырымдама – «гегемония» үшін жұмыс істеуі қажет. Билеуші тап қоғамның басқа мүшелерінің белсенді қолдауына ие болып, қажет болған жағдайда олардың талаптарын да орындауы тиіс. Грамши саяси іс-шаралар мен интервенция алаңы ретінде азаматтық институттар мен мәдени салт-дәстүрлерге ерекше көңіл бөледі. Мұның өзі мемлекет, саяси билік пен бедел – күнделікті өмірдің және идеяның нәтижесі деген кең таралған пікірден бастау алады. Гегемонияға үздіксіз келіссөздер арқылы қол жеткізіледі және оны үнемі жетілдіріп отыру қажеттігі де бар. Бұл – білім беру жүйесі маңызының тағы бір дәлелі. Өздерін меритократия деп жариялау арқылы, басқаша айтсақ, адамдар өз талпыныстары нәтижесінде ғана алға жылжитын қоғамда білім беру жүйесі қоғамдық тәртіпті сақтай отырып, теңсіздікті одан әрі нығайта түседі. Ал мұның өзі, классикалық марксистік талдаушының пікірінше, ресми білім берудің мақсаты болып саналады.

Кейбір конфликт теориясын жақтаушылар деструктивті элементтер жүйенің ішінде болуы мүмкін деп есептейді. Грамши күнделікті өмірде сенім мен идея бір-біріне сай келе бермейтіндіктен (мысалы, мектеп пен университетте), үстем тап билікті ешқашан монополияға айналдыра алмайды деп болжады. Соның нәтижесінде, қызмет істеп тұрған институттар мен күнделікті әлеуметтік тәжірибелерге сүйене отырып, орын алуы мүмкін әлеуметтік өзгерістердің (төңкерістік іс-әрекеттердің) алдын алуға болады. Тағы біреулер капитализмнің құдіреттілігі сонша – оны жеке адамдардың құлатуы мүмкін емес деп санайды. Білім саласында қоғамды өзгерткісі келгендіктен қызмет ететін идеалистердің өзі, уақыт өте келе, өздерінің бұл жүйемен етене араласып кеткенін байқамай қалады. Шын мәнінде, бұл мұғалімдер жұмысшы табынан шыққан кейбір оқушылардың табысқа жетуіне септесе отырып, меритократиялық аңызды одан әрі нығайтады. Ақырында, олар құрылымдық теңсіздікке жол беретін білім беру жүйесін заңдастыруға мәжбүр болады. 1970–1980 жылдары жазылған Барри Хайнстың 14–15 жас шамасындағы оқырмандарға арналған *«Бозбалаға арналған күйкентай»* (*A Kestrel for a Knave*) романында мұғалім құрдастарының қорлығы мен мазағынан әбден мезі болған бір ғана кедей баламен достасып, оған бағыт-бағдар беріп отырады, алайда мұндай мысалдар жалпы жағдайға еш әсер ете алмайды.

**Оқырман пікірі: әлеуметтік тәртіпсіздік жайлы көзқарастар**

«Көтерілістер қираған қоғамды бейнелейді»



Лондон жастары арасындағы кикілжіңдердің ұзаққа созылған зорлық-зомбылық кампаниясына айналып, соңында тонауға алып келуі қалыпты әлеуметтік тәртіп еш талқылаусыз орын алуы қажет деген көзқарастың айтуға ғана оңай екенін көрсетіп отыр. Алдағы жылы болатын Олимпиада ойындарын қабылдайтын әлемдегі ең бай қалалардың бірінің көп бөлігі бірнеше күннің ішінде өртке оранып тоналды, ал полиция оларды тәртіпке келтіру үшін бар күшін салды (Irish Times, 11 тамыз, 2011).

*Бұл үзінді 2011 жылдың жазында Лондонда болған қақтығыстар жайлы мақаладан алынды. Бұл жағдайда қоғамды қирады дегуге бола ма? Марксистер мұндай шиеленісті қалай түсіндірер еді?*

Функционалистер де, марксистер де білімнің негізгі мақсаты қоғамдық тәртіп деп есептегенімен, әрқайсысы оны түрлі қырынан алып қарастырады.

## Білім беру үдерісіне қатысты әлеуметтік көзқарастар

Бұған дейін біз әлеуметтік институттар құрылымы білім беру нәтижесіне қалай әсер ететінін зерттейтін құрылымдық теорияларды қарастырып келдік. Енді біз білім беруді жеке адамның және оның білім алудағы өзара қарым-қатынастары тұрғысынан алып қарастыратын теоретиктер жөнінде әңгіме етеміз.

### Символдық интеракционизм

Әлеуметтік интеракционистер қоғам мүшелері әрекеттерін барлығын қамтитын құрылымдар кешені ретінде емес, керісінше, әлеуметтік құбылыс пен институттарды түсіну көзі ретінде қарастырады. Немістің белгілі әлеуметтанушысы Макс Вебер (1864–1920) өзі дүниеден өткеннен кейін де (1958; 1963; 2002; 2009) біреше рет қайта жарық көрген теңдесі жоқ еңбектер жинағын жариялаған еді. Вебер әлеуметтік әрекеттердің мән-маңызын ашып көрсетуге тырысты. «Символдық интеракционизм» ұғымы Вебердің ойларын дамытудан және АҚШ-тағы әлеуметтік дәстүрлерден бастау алады. Ал символдық интеракционизмнің іргетасын қалаушы ретінде Джордж Герберт Мидтің есімін атаймыз. Мидтің ойынша (1934), адамзат әлем мен әлеуметтік субъектілерді анықтайтын символдардың көмегімен қарым-қатынасқа түседі («субъект» терминін символдық интеракционистер қоғамда қандай да бір рөл атқаратын адамдарды белгілеу үшін

қолданады). Бұл көзқарас мәдениеттің қоғамдық формацияда, институттарда және білім саласында қаншалықты маңызды екендігіне баса көңіл аударады.

Мәдениет әрекетті, символдарды және символдық ұғымдарды береді. Символдар әлеуметтік субъектілердің өз әлемін танып білуіне мүмкіндік береді. Әлеуметтік қарым-қатынас барысында қолданылатын символдар барлығына ортақ болғандықтан, адамдар басқалардың әрекеттерін, маңызын және ниетін түсіндіріп бере алады. Әлеуметтік өмір қарқынды түрде жүріп отырады. Мид «менді» дамытудағы рөлдерді қабылдау мен интерпретацияның маңызына ерекше көңіл бөлді. Тұтас «мен» идеясы ұғымы әлі де зерттелуде және даму үстінде. Мектеп тәрізді әлеуметтік институттар түрлі бағыттағы іс-әрекеттерді жүзеге асырады. Бұл әрекеттерді немесе рөлдерді субъект белгілі бір деңгейде таңдап алады, түсіндіреді және бейімдейді; мәселен, баланы тәрбиелеу түрлі тәсілдермен жүргізіледі. Олай болса, мәдениет сыңаржақ, тежеуші рөл атқармайды. Субмәдениет те бар және оның бағыттары үнемі өзгеріп отырады. Мәдени ұғымдар көп жағдайда талаптардан гөрі мүмкіндіктерді нұсқайды. Әлеуметтік рөлдер динамикалық сипатта және белгілі бір дәрежеде өзгермелі болады.

Марксистер *құрылымдарды* институттар мен мінез-құлықтың пішіні мен формасын анықтайтын негізгі күш ретінде көрсетсе, интеракционистер жеке адамның шешім қабылдау қабілетін, *бостандығы* мен ерік күшін маңызды деп есептейді. Кейінірек әлеуметтанушы Энтони Гидденс (1985; Giddens and Sutton 2013) құрылым мен әрекетті/агентті өзара байланысты деп санайтын әлеуметтік әрекеттер теориясын ұсынды: «Құрылымдандыру» құрылымдарды іс-әрекетпен байланыстырады. Гидденс «құрылымдардың екіжақтылығы» туралы жазады; құрылымдар бар болғанымен, олар агенттің (субъектінің) санасынан тыс өмір сүре алмайды, ал агенттер оларға әсер етеді және күнделікті өмірде оларды анықтап, бағыттап отырады. Гидденс үшін тіл «екіжақты құрылым» үлгісі қызметін атқарады. Тіл ережеге бағынуы тиіс, сондықтан да құрылымға тиесілі болады. Оның өмір сүруі жеке адамның сөйлеуіне тәуелді.

### Постструктуралистік және постмодернистік перспективалар

Мәдениет пен қоғам жайлы маңызды идеялар «постструктурализм» және «постмодернизм» деп аталатын теориялар формасында келгенімен, олардың қай-қайсысы да тура мағынасында қолданылмайды. Бұлардың білім беру саласына тигізетін негізгі әсері олардың мінезде қалыптастыруға болатын сипаттардың барлығы әртүрлі



уақыт кезеңдерінде іске асады дей отырып, басым дискурстар мен тәжірибені сынға алуында. Олар сондай-ақ білім арқылы ықпал ететін теңсіздіктің негізгі айқындауыштары – мәдениет, тіл және сәйкестіліктің маңызын да атап өтеді.

Постструктурализм мектептерді институт ретінде қайта қарастыру мүмкіндігіне жол ашты. Ол сондай-ақ білімнің өзіндік сипатын, оның уақыт өте келе мәдениетке сай қалай өзгертетінін де көрсетіп берді (Derrida, 1987; Foucault, 1977; 1988). Постструктурализм білім беру жүйесі мен дәстүріне сіңіп кеткен, тамыры тереңде жатқан идеяларды да сыни тұрғыдан қарастырады. Жалпы алғанда, оны анти-эссенциалистік және анти-традиционалистік сипатта деуге де болады. Ол ақиқат сияқты идеяларға күмәнмен қарайды және «ойлау жүйесі» мен идеялардың тарихи «кездейсоқтығын» түсіндіреді. Тіл мен мәдениеттің маңызын атап көрсете отырып, постструктурализм күнделікті өмірде орындалатын іс-әрекеттерді, мысалы, ағылшын тілі сабағында қандай кітаптар оқытылатынынан бастап, ғылым мен білім жайлы дискурс жынысты қалай анықтайды деген мәселелердің де зерттеу жолдарын ұсынады.

Осы бөлімде сөз болып отырған түрлі әлеуметтік аспектілердің білім беруді зерттеудегі маңызы өте зор. Жеке адам, әлеуметтік құрылым және білім беру институттары арасындағы қарым-қатынастар жөнінде белгілі бір пікір қалыптастыруға ұмтылу да аса маңызды. Бұл қарым-қатынастардың ерекшеліктерін анықтау күрделі де қиын іс болғанымен, оның кезек күттірмейтіні кәміл.

## Білім беру идеологиясы

---

Әлемнің сипаты туралы түрлі сенімдер мен құндылықтар жүйесі «идеология» деп аталады. Робертсон мен Хилл (2014: 167) идеологияға «ақиқатқа жақын, басқа сенімдер жүйесімен салыстырғанда «көңілге қонатын» сенімдер мен көзқарастар жиынтығы» деген анықтама берді. Идеологияны өмірдің барлық саласынан байқауға болады және олар көп жағдайда бір-бірімен байланысты болып келеді. Адам табиғаты жайлы түсінікті заң, тәртіп, саяси өмір, экономикалық жүйе, білім берудің мақсаты сияқты ұғымдармен байланыста қарастырған жөн. Бұған дейін біз білім беру мақсатын әлеуметтік көзқарастар тұрғысынан зерттеп келдік. Дегенмен білім берудің мақсаты мен сипатын басқаша қырынан талдайтын идеологиялар да бар. Мәдени, экономикалық және саяси өмір тұрғысынан алып қарағанда, білім беру жүйесінің негізгі мақсаты әлеуметтік даму болғанымен, тағы бір қосымша міндеті әлеуметтік трансформация деп есептеледі.

Олай болса, қандай білімді басқаларға жеткізіп, қайсысын өзгерту керектігі жайлы сенімге сүйене отырып, нақты бір шешім қабылдаған жөн. Сондықтан білім беру идеологиялары қоғамды қалай құру керектігі туралы көзқарастармен тығыз байланыста. Нәтижесінде саяси философия мен білім беру теориясы арасында тығыз байланыс бар деп тұжырым жасаймыз.

#### Оқырман пікірі: қоғамдық құрылым

Адамның жай-күйі жайлы түрлі позициялар бар. Бұл қоғам құруда неге көңіл бөлген жөн, адам олардың қайсысына қол жеткізе алады деген мәселелерге қатысты түрлі пікірлердің пайда болуына әкеледі. Осы көзқарастарды ресми білім берудің мақсаты мен құрылымы жайлы түрлі пікірлер ұсынатын поляризацияланған баламалар жиынтығы деуге болады.



*Қалай ойлайсыз, мінсіз қоғам құруға бола ма? Сіздің арманыңыздағы қоғамға қаншалықты жақынбыз деп ойлайсыз?*

#### Платон және Гоббс

Платон адамдар тумысынан нақты бір тапсырма орындауға бейім болады деп жариялады. Ол грек қоғамын жұмысшылар, әскерилер және көшбасшылар деп үш деңгейге бөлді. Адамдар өзінің табиғи икемі бар міндеттерін орындаған жағдайда қоғамдағы «тепе-теңдік» сақталады. Сонымен, білім беру жүйесінің мақсаты – әрқилы оқушыларды түрлі әдіс-тәсілдерге сүйене отырып, болашақта атқаратын істеріне даярлау. Бұл – қажет болған жағдайда түрліше білім беру әдістері мен мазмұнын қолдану деген сөз. Платон кейбір адамдарға дәстүрлі, жоғары деңгейлі білім қажет болса, кейбіреулерге практикалық дағдылар да жеткілікті, демек, әр адам өз орнында қолынан келетін іспен айналысса, тұрақты қоғам орнайды деп есептеді. Қоғам жайындағы бұл көзқарасты соғыстан кейінгі Англияда құрылған білім берудің үш жақты жүйесімен салыстыру өте қызық (4-тарауды қараңыз) пайымдарға жетелейді.

Платонның талдауынша, табиғи тәртіпке қарсы шығу қоғамның бүкіл өмір сүру қалпына қауіп төндіреді. Өз деңгейінен асып кете алмайтындарды көтермелеу әлеуметтік толқуларға, тұрақсыздыққа, бағынбаушылыққа және азаматтық тәртіпсіздікке алып келеді. Оларды күшпен баспаса, жағдай көтеріліске, анархияға және әлеуметтік құрылымның толығымен қирауына ұласуы мүмкін. Нәтижесінде қоғамның әрбір мүшесі жапа шегетін болады. Олай болса, Платонның пікірінше, қоғамды сақтап қалу үшін ең алдымен тәртіп керек (Curtis, 2011).

Гоббс XVII ғасырда әрқайсысымыздың жүзеге асыруға тырысатын табиғи сұраныстарымыздың бар екенін айтқан еді. Бұл тұрғыдан қа-



рағанда, адамдардың жан-жануарлардан еш айырмасы жоқ. Адам үшін ең қажеттісі тіршілік ету болса, өмірді «жағымсыз, қатыгез және қысқа» деп сипаттауға болады. Қай-қайсымыз болсақ та, сұраныс-қажеттіліктерімізді өз әлімізше қанағаттандырып, дұшпандыққа толы әлемде ит өмірді бастан өткеріп келеміз. Адамдар саудасаттық пен ынтымақтастық жолға қойылған ірі әлеуметтік топтарда жақсы өсіп-жетіледі. Дегенмен табиғи қалпымызға қайта оралуды талап ететін қысымнан сақтанған жөн. Олай болса, әлеуметтік тәртіпке қол жеткізу үшін ережелер, заңдар және санкциялар қатаң орындалуы тиіс, айталық, адам өлтіру мен жекеменшікке қарсы қылмыстар қатаң жазаланады.

Гоббс мінез-құлық параметрлері айқын болуы және қатаң сақталуы тиіс деп түсіндірді. Параметрден ауытқыған немесе босаңсыған жағдайда барлығымыздың тұрақты да бейбіт өмірімізге қауіп төнеді. Тәртіппен өмір сүретін қоғам мен қатыгездікке толы хаос арасындағы шекара өте нәзік. Қоғамның өмір сүруі үшін қажетті бірден бір шарт – заңды құрметтеу және одан қорқу (Гоббс пен оның қоғамдық тәртіп мәселесі жайлы қараңыз: Olssen et al., 2004). Ал Платон мен Гоббстың пікірінше, тәртіп орнатып, қоғамның әрі қарай өмір сүруіне сөзсіз қажетті шарт – білім. Қоғамда әрекет ете білуі үшін адамдарға қатаң ережелер қажет, ал адам тәртіпті жан-тәнімен сезіне білуге тиіс. Демек, қоғам мен онда өмір сүретін жеке адамдар табысты болуы үшін тәртіптің маңызы ерекше.

## Руссо

Адам табиғаты жөніндегі бұған қарама-қарсы пікірді романтиктер ұсынады. Азшылықтың қолындағы билік қоғам үшін жұмыс істемейді, керісінше, олардың позициясын нығайтып, ақырында, деспотизмге алып келеді деген пікірді Руссо XVIII ғасырда айтып кеткен еді. Қанаудың осылайша белең алуын ол қаналушылардың бостандық үшін күресіне, көтерілістерге алып келетін негізгі себеп ретінде түсіндірді. «Мұның алдын алу үшін, – дейді ол, – барлық адамға бірдей, толық білім берілуі тиіс». Бұл міндетті шешу үшін ақыл-ой қабілетін сыни тұрғыдан дамытуды жолға қойып, әр адамға жан-жақты білім беруді қамтамасыз ету қажет еді. Ақыл-ойымыз дамыған сайын түрлі пікірлер мен пайымдауларға сүйене отырып, қоғамның дамуына үлес қосамыз. Руссо сондай-ақ адамдар өз еркіндігін сақтап қалу жолында басқалардың да құқықтарын сыйлайтындай «қоғамдық келісім» орнату керек деп есептеді. Бұған барлық адам өзін қоғамның толыққанды мүшесі ретінде сезінген жағдайда ғана қол жетеді; бұл – демократиялық дамудың шырқау шыңы. Демек, ортақ игілік дегеніміздің өзі – барлық адамдардың «ортақ тілегі».

Сонымен, Руссоның пікірінше, адамның өзін танып білуі мен жеке тұлға ретінде дамуы білім беру ісінің негізін қалыптастырады және еркін қоғамға бастайды (Curtis, 2011). Мұндай бостандықтың болмауы физикалық күшке негізделген қанауға жол ашады. Ал Платон болса осы сипаттағы бостандықты қоғам үшін аса қауіпті деп мәлімдеді. Екінші жағынан, білім жеке тұлғаның дамуы мен оның өмірден өз орнын табуына бағытталуы тиіс деген пікірлер де бар. Ол кезде барлық адам қоғамдық өмірге белсене араласып, басқалардың пікіріне төзімділік танытады. Ал нәтижесінде бұл «жақсырақ», әділ қоғамға алып келеді. Енді бір пікірлер бойынша, мұндай бостандық адам табиғатына тән қасиет – өзімшілдікті тудырып, тұрақсыздыққа бастайды. Демек, бізге қорқынышсыз өмір сүріп, алаңсыз еңбек етуімізге мүмкіндік беретін қоғамдық тәртіп пен құрылым қажет. Ендеше, білім берудің негізгі мақсаты – қоғамдық тәртіптің негізі болатын билік пен салт-дәстүрге деген сыйлы көзқарасты нығайта отырып, жеке тұлға тәртібін қалыптастыру, дамыту. Мұндай қарама-қайшы көзқарастарды білім саласына қатысты соңғы кезде орын алып отырған саяси оқиғалардан жиі кездестіреміз.

Мектеп, колледж және университеттегі күнделікті тәжірибемізде осы көзқарастармен жиі ұшырасып отырамыз. Орта мектептегі кезімізді ойласақ, ондағы қолданылатын кабинеттің сыртындағы сапқа тұрғызу, кез келген жерде тоқтату, мектептен шығарып жібереміз деп қорқыту сынды тәртіпті қалыптастыру жолдарын еске түсірсек те жеткілікті. Тіпті тапсырманы дәптерге қалай жазу керектігі жайлы да ережелер бар еді. Бостандығымызды басқалардың шектеуін ұнатпағанымызбен, біз тәртіп те, мұғалімнің беделі де жоқ сыныпта білім алудың қандай болатынын іштей түсінеміз. Балалар толық бостандықты бастапқыда қызық көргенімен, кейінірек білімге қатысты қандай да бір конструктивті әрекеттің немесе бағыттың болмауынан зеріге бастайды. Күнделікті тәртіпке негізделген оқу ортасына қайта оралуға деген сұраныс арта түседі де, оқушылардың өзі оны талап етіп, билік басындағыларға шағымдана бастайды. Оқушылардың көбі ашық мойындамағанымен, олар мұғалім беретін тәлім-тәрбие мен бағыт-бағдарды ризашылықпен қабылдайды. Көп жағдайда оқыту жеке адамның қалауынан және сырттай жетекшілік пен бақылаудан тұрады. Басқа бір оқушының немесе мұғалімнің сезімге беріле отырып оқыған өлең жолдары, әңгімесі немесе қандай да бір жұмысты аяқтап, үйге алып кетер кезде сынып жетекшісінің айтқан мақтау сөзі сияқты жеке тұлғаның дамуына әсер еткен білім алу барысындағы маңызды оқиғалар ересектердің көбінің есінде сақталып қалады. Мұндай тәжірибеге жеке еркіндік пен мұғалім бақылауы арасындағы күрделі әрекеттестік нәтижесінде қол жеткізуге болады.

### Білім беру идеологияларының типологиясы

Платон мен Руссо көзқарастарын жалпы қоғам мен қоғамдық өмірге қатысты қолдануға болады дедік. Енді білім берудің өзін жеке қарастырып көрелік. Мейган мен Харбер білім беру идеологиясына мынадай анықтама береді:

«ресми білім беру, әсіресе мектепте оқыту көп жағдайда білім берудің, мысалы, үйде оқыту сияқты бейресми аспектілері туралы адамдардың пікірлері мен сенімдерінің жиынтығы» (2007: 218).

Білім беру идеологияларын классификациялаудың түрлі жолдары қарастырылып келді. Мейган мен Харбер мұғалімге бағытталған білім беру, оқушыға бағытталған білім беру, білім берудің авторитарлық немесе демократиялық тұғырлары сияқты бір-біріне қарама-қайшы келетін дихотомиялық типтерді бөліп көрсетті. Екі идеологияны ғана салыстыру бір-бірімен байланысты болуы да, болмауы да мүмкін және бір-біріне қарама-қайшы келетін тұғырларды қарастыру үшін тым қарапайым болып көрінуі де ықтимал. Осыған байланысты, Мейган мен Харбер бұдан да күрделі типологиялар бұл шеңбердің сыртына шығып кетуі мүмкін деген пікір айтады.

Лоутон (1992) өзінің тарихи еңбегінде идеология ұғымының түрлі мағынада, қоғамның түрлі деңгейінде қолданылатыны жайлы жазған еді. Айталық, бірінші деңгей білім беру жүйесінің сипатымен және мақсатымен байланыстырылып, жоғарыда сөз болған Платон мен Руссо жүйесінде қарастырылады. Ал келесі мүдделі топ білім беру жүйесін қалай ұйымдастыру қажет деген мәселеге көңіл бөледі, яғни оларды білім беру толығымен еркін нарыққа көшіп, мектептер көрсеткен қызметі үшін ақы талап етсе, клиенттер мектептің ұсынысына қарай ақы төлеуі керек пе немесе барлық адамға тек мемлекеттік жалпыға бірдей білім беру жүйесі ұсынылуы қажет пе деген сұрақтар қызықтырады. Келесі, яғни сабақ беру немесе педагогикалық деңгей болса оқу бағдарламасын сыныпта ұйымдастырумен және іске асырумен айналысады. Бұл деңгей нені үйрету керек және қалай үйрету керек деген сұрақтарға жауап іздейді.

Лоутонның (1992) айтуынша, бұл деңгейлер тығыз байланысты және өзара бірін-бірі толықтырып отырады. Әсіресе мектептің, колледждің және университеттің құрылымы мәселесінде білім берудің табиғаты мен мақсаты жайлы көзқарастардың маңызы аса жоғары. Олар сондай-ақ оқытуда білім берудің қандай мазмұны мен әдістері қолданылуы керек деген мәселені шешуде де өте маңызды. Ал жеке мұғалімдердің білім беру мазмұны мен әдістеріне қатысты көзқарастарын олардың оқыту үдерісіне араласу мақсатын қалай түсінетіні-

мен байланыста қарастырған жөн. Осыған байланысты, Мейган мен Харбер (2007) бұл идеологиялардың деңгейлер арасында және сол деңгейлерге қалай жұмыс істейтінін көрсету үшін идеологиялар желісі деген тұжырымдаманы қолданады.

Бұл кітаптың басынан аяғына дейін білім берудің сипаты, яғни білім беру жүйесінің қызметін ұйымдастыру, нені және қалай үйрету керек деген мәселелер жайлы сөз болады. Лоутон атап өткен идеологияның үш деңгейі арасындағы қарым-қатынас пен ұқсастықтар жайлы үнемі айтып отыратын боламыз. Себебі басқа екі деңгейсіз идеологияның жеке бір деңгейін бөліп зерттеу мүмкін емес.

Білім беру идеологиясын бірнеше топқа бөліп көрсетуге болады (қараңыз: Matheson, 2015; Trowler, 2003). Скримшо (1983) түрлі идеяларды жіктеудің тиімді тәсілі ретінде білім беру идеологиясын жеке адамға, білімге немесе қоғамға тигізетін ықпалына қарай бөліп қарастырған жөн деген пікірді ұстанады. Ал Моррисон мен Ридли (1989) болса бұл үш деңгейді білім беруге қатысты идеологияны ұқыпты түрде төмендегідей жіктеп, кластерге топтап көрсету мақсатында пайдаланады. Бұл типология 25 жыл бұрын жасалғанымен, әлі күнге дейін білім беру идеологиясын түсінуде таптырмас құрал болып келеді.

### *Жеке адамға қатысты идеологиялар*

Бұл тақырып прогрессивизм, балаға/оқушыға бағытталған білім беру және романтизм деген түрлі атауларға ие идеологияларды қамтиды. Оқушының қажеттілігі мен мүддесін ескере отырып, басты назар жеке тұлғаның дамуына аударылады. Оқыту үдерісі өмірлік маңызы бар құбылыс ретінде қабылданады, ал оның негізгі міндеті – жаңалықтар ашып, эксперименттер жүргізу. Оқушылар мен студенттердің білім алуға деген құштарлығының жоғары болуының себебі оқып, білім алу өмірлік қажеттілік болып саналатындығында. Оқушылар өздеріне қажетті оқу бағдарламаларын қызығушылықтарына қарай таңдап алады және олардың дамуы да түрлі деңгейде жүреді. Оқыту жеке адамға бағытталады және өмір бойы жалғасады. Ал сәтсіздік концепциясы нақты бір курстар мен жетістік параметрлеріне ғана қатысты қолданылатындықтан, бұл ұғымға мұнда орын жоқ. Бағалаудың қалыптастырушы жүйесі жинақтық жүйеге қарағанда көбірек қолдауға ие. Олай болса, жылдың соңындағы жаппай емтихандардан гөрі студент портфолиосы оның жетістігін нақтырақ көрсетеді.

Балаларға бағытталған тұғыр 1960 жылдары, Плоуденнің баяндамасынан (CASE, 1967) кейін осы идеяның қолдауымен, әсіресе бас-

тауыш мектептерде бірқатар жетістіктерге жетті. Бұл тұғыр Екінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі білім беру жүйесіне қатты әсер еткен «ақыл-ой мен қабілет тұқым қуалайды, яғни туа біткен қасиеттер маңыздырақ» деген көзқарасқа жауап ретінде пайда болған еді. Сонымен қатар жеке тұлғаның дамуына қоршаған ортаның ықпалы жайлы пікірлер де күн санап күшейе түсті.

Оқушыларды, олардың мүддесін, қажеттіліктері мен қалауын алдыңғы орынға қоятын романтизм тәсілінің тиімділігі туралы бірқатар сұрақтар мен мәселелер пайда болды. Жаппай білім беру заманында жеке тұлғаға бағытталған бағдарламаларды жасап, басқару мүмкін болғанымен, бұл оңай шаруа емес еді. Жетістікке жетуді аса қаламайтын оқушы мәселесі тағы бар. Айталық, дайындық топ оқушысына құммен ойнау өте ұнайды да, ол бұл жерден кеткісі келмейді. Бұдан бала болашақта қиындыққа тап болмауы үшін кейбір негізгі дағдыларды игеруді назардан тыс қалдыруға болмайды деген ой пайда болады. Баланың бәрі де іштей дайын болған кезде оқып-жазуды өзі-ақ үйренеді деген пікірге сенуге бола ма, әлде оларға формалды білім бергеніміз жөн бе?

Бұл көзқарас мұғалімді басты орынға шығарды. Балаға бағытталған оқу ортасында мұғалім сабақ үдерісіне қандай дәрежеде араласа алады, ал оқушы ынтасына қанша пайыз уақыт қалдыру қажет? Әлеуметтік тұрғыдан сай емес деп есептелетін салада мұғалімге эксперимент жүргізу ісі қиынға түседі. Есейе келе, біз жастардың темекі шегіп, ішімдік ішуіне және кездейсоқ жыныстық қатынасқа баруына бөгет болып қана қоймаймыз, одан да пайдалырақ болуға тырысамыз. Нақты берілген білім мен қолдағы ақпаратты дер кезінде беріп тұру арқылы уақытты үнемдейміз. Олай болса, әр оқушының зерттеулер мен эксперименттерге сүйене отырып, велосипед ойлап табуы қаншалықты қажет деген орынды сұрақ туындайды.

«Прогрессивті» тұғырды сынаушылар жекебас бостандығына айрықша көңіл бөлу балалардың еркіндікті «шектен шығу» деп түсінуіне, нәтижесінде академиялық стандарттардың төмендеуіне алып келеді деген болжамдар жасады. 1960 жылдары орын алған оқиғалар бұған жақсы дәлел бола алады (Cox and Dyson, 1969a; 1969b). Барлық адамның жұмыспен толық қамтылуы, өмір сүру деңгейінің жоғарылауы жеке адамдардың бетімен кетуіне және қоғамның ауажайылуына алып келді, нәтижесінде 1970 жылдардағы әлеуметтік және экономикалық проблемалар пайда болды. ХХІ ғасырдың бас кезінде саясаткерлер де прогрессивті білім беруге қатысты осы мәндес ескертулер жасаған болатын (қараңыз: Gove, 2009; 2010). Бұлардың Платон ілімі мен Гоббстың көзқарастарына қаншалықты сай келетінін қарастырып көрген де дұрыс.

### *Білімді айқындаушы идеологиялар*

Моррисон мен Ридли (1989) классикалық гуманизм, консерватизм, традиционализм деп түрліше аталатын идеологияларды екінші категорияға жатқызады. Бұл пәнге бағытталып ұйымдастырылатын формалды білім берудің маңызын айқындай түседі. Классикалық идеология мәртебесі жоғары білімге сый-құрметпен қарайды. Оқушылар/студенттер алдымен базалық білімді игеріп, содан кейін ғана күрделі деңгейлерге ауысады. Оған формалды, дәстүрлі, сенімді және тексерілген әдістердің көмегімен қол жеткізуге болады. Бағалау да формалды түрде іске асырылады, ол табысқа жету жолын нұсқайды және элитаны таңдап алуға мүмкіндік береді. Бұл көзқарастар саясаткерлердің пікірін қоштай түседі.

Тәртіп – оқыту үдерісінің ажырамас бөлігі. Оқушы кіші жас шама-сында қатаң бақылауда болғанымен, академиялық оқытудың жоғары деңгейіне көтеріле келе біраз дербестікке қол жеткізеді. Сондықтан орта сыныпқа көшкен кезде сыныптың барлық оқушысы бірдей тапсырмалар жүйесін орындайды. Ал орта білім жөніндегі жалпы куәлік (GCSE) алып, білім берудің жоғары деңгейіне көшкен студенттің дербес білім алу мүмкіндігі арта түседі. Университет студенттерінің автономияға мүмкіндігі артуымен қатар, магистранттар мен докторанттардың мәртебесі өсе түскен сайын өзіндік жауапкершіліктері де арта түседі. Тәуелсіз академиялық жетістіктің ең жоғарғы көрсеткішін университет профессорларынан байқаймыз, бұл деңгейде олар зерттеудің қандай бағытымен айналысу қажеттігі жөнінде өзіндік шешім қабылдай алады.

Классикалық гуманизм үшін жоғары академиялық жетістіктерге қарағанда, пәндердің практикалық аспектісі айтарлықтай маңызды емес. Мемлекеттік мектептер осы идеологияға тән элиталық сипаты, тәртіпті және академиялық стандартты жүзеге асырады. Сонымен қатар ұлтты ұлт ретінде ұлықтайтын негізгі дәстүрлі құндылықтарға деген ерекше ықыластың да орны ерекше екенін айта кеткен жөн. Гуманизмнің классикалық формасына қатысты айтылатын сын оның элиталық сипаты мен артықшылықтарды қорғаштауымен байланысты. Бұл әлеуметтік теңсіздікті қолдайды және ол, Руссоның пікірінше, әлеуметтік тұрғыдан қорғалмаған топты бағындырудың репрессивтік тәсілдерін ұдайы жетілдіріп отыру дегенді білдіреді. Салт-дәстүрге деген сенім бейімделу пен жаңашылдыққа бөгет жасайды, ал бұл қазіргі әлемдік экономикалық бәсекелестік жағдайында экономиканың құлдырауына алып келуі мүмкін.

Гуманизмнің либералданған түрі де білім беруде дәстүрге айтарлықтай арқа сүйей қоймайды. Ал балалар болса мектеп бағдарлама-



сын игере отырып, ара-арасында ғана курстарды таңдай алу мүмкіндігіне ие болады. Академиялық стандарттарды қолдаумен бірге, тең мүмкіндіктерге жол ашудың да маңызы зор. Дарынды балаларды элиталық сипатына қарай емес, қабілетіне қарай топтауда бірқатар қиыншылықтар кездесіп қалады.

### *Қоғамды айқындайтын идеологиялар*

Бұларды да Моррисон мен Ридли (1989) екіге бөліп көрсетеді. Инструментализм, ревизионизм және экономикалық жаңару сияқты идеологиялар бір топқа бірігеді. Бұл идеологиялар экономиканы дамытып, жақсартып, жаңғыртуға ұмтылады. Бұл міндеттерді шешу үшін үкімет білімді жұмысшылар даярлауға күш салғаны жөн. Кеңірек айтсақ, бұл сенімділік, еңбексүйгіштік сияқты жұмысшыларға қойылатын дәстүрлі талаптарды ескере отырып, мәселені тез ойластырып шеше алатын жоғары білікті мамандар дайындау дегенді білдіреді. Ал білім беру бұл жерде оқыту мен бағалау арқылы көрінетін практикалық мақсатты көздейді. Біліктіліктің маңызы артып, кәсіби элементтерге ерекше көңіл бөлінеді. Кәсіби білім берумен байланысты жеке бағдарламалардан студентке бағытталған білім берудің кейбір элементтерін байқауға болады. Бұл идеология адамдарды «білімге негізделген» қоғамға дайындауды мақсат ететін білім беру саясатында жақсы көрінеді. Сол кезде Web 2.0 технологиясының көмегімен білімге қол жеткізу мүмкіндігінің артуына байланысты, жеке және дербес оқытуға деген *сұраныс* өсе түсті (қараңыз: McLoughlin et al., 2010).

Екінші топқа «демократиялық социализм» мен «реконструкционизмді» жатқызуға болады және олардың қай-қайсысы да қоғамдағы билік құрылымдарын жіті назарда ұстайды. Демократиялық социализм барлық адам үшін тең мүмкіндіктер ұсынып, оларды қорғауда және қоғамдық құрылымдарды дамытуда білім берудің маңызы жоғары деп есептейді. Негізгі мақсат – қоғамды іштей реформалау. Ал білім болса бұл үдерісте маңызды рөл атқаруы тиіс. Реконструкционизм бұл ойды әрі қарай жалғастырып, білімнің көмегімен қоғамды толығымен қайта құруға болады деген пікірді алға тартады. Білім халыққа жол көрсетіп, әлеуметтік теңсіздіктің қолданыстағы құрылымдарына қатысты сыни тұғырды қолданатындықтан, оны революциялық күш ретінде қарастыруға болады. Бұл – білім беру жүйесін теңсіздіктің қолданыстағы құрылымдарын құлату құралы ретінде қолдану. Мұндай революциялық көзқарас әдетте бұл көзқарасты жоққа шығарғысы келетін жүйеге ұнай қоймайды. Истеблишмент революциялық көзқарасты жақтауы мүмкін және оң-солын

тани қоймаған жастарға ықпал ете алатын мұғалімдерге үнемі күмәнмен қарап келді. Бұл идеология 1960 жылдардың аяғы, 1970 жылдардың бас кезіндегі солшыл қанатқа жататын саяси қозғалыстардың «танымал» бағыты болды және бұл жөнінде Постмэн мен Вейнгарттердің (1969) «Білім беру қастандық әрекеті ретінде» (*Teaching as a Subversive Activity*) деп аталатын еңбегінде жан-жақты сипатталды.

### Типологияның мәні

Идеологиялардың типологиясы тек жалпылама түрде ғана орын алады, сондықтан ол кей жағдайда бір-бірімен байланысты сенімдер топтамасы ретінде көрініс табуы мүмкін. Олар адамдар тобының әрекетін түсінуге көмектескенімен, бұлардың арасындағы айырмашылықтарға байланысты ол түсініктемелерді ешқашан да толыққанды деуге келмейді. Мұны Британдық екі негізгі саяси партия – Лейбористік және Консерваторлық партиялардың идеологияларынан байқауға болады. Қайшылықтар тек екі партияның арасында ғана емес, әр партияның өз ішінде де баршылық. Алайда нақты бір мәселелерге қатысты лейбористер мен консерваторлар да өзара келісімдерге келіп отыратынын айта кеткен жөн.

Мейган мен Харбер (2007: 225) бірге қарастырылған жағдайда білім беру идеологиясына негіз болатын және оны басқалардан ажыратып көрсететін 11 маңызды «құрамдастық теориясын» жасап, көпшілікке ұсынды. Әр идеология төмендегідей теориялардан тұрады:

- пән және тапсырыс;
- білімнің мазмұны мен құрылымы;
- оқу және оқушының рөлі;
- оқыту және оқытушының рөлі;
- білім беруге қажетті ресурстар;
- оқу жағдаяттарын ұйымдастыру;
- оқу нәтижесін бағалау;
- мақсат, міндеттер және нәтижелер;
- ата-аналар және олардың рөлі;
- оқытуға қолайлы орындар;
- билік және оны бөлісу.

Жоғарыда сипатталған идеологиялық топтардың әрқайсысын Мейган мен Харбердің идеология түрінде берілетін сенімдер мен құндылықтар жиынтығының білім беруде қалай көрініс табатынын анықтаған «құрамдастық теориясына» сәйкес талдауға болады. Студенттер курстарға барады, сабаққа қатысады және олардың білі-



мі белгілі бір идеологиялық ұстанымға сәйкес бағаланады. Бір институтта түрлі идеологиялар қатар өмір сүре алады, тіпті бірлесіп әрекет ете алады. Демек, мектептер балалардың болашақ қызметімен бірге олардың академиялық білімін де назардан тыс қалдырмайды. Бір пәнді оқытатын түрлі мұғалімдердің білім беру стильдері бір-біріне ұқсамайтындықтан, олар бір пәннің өзін түрліше үйретуі мүмкін. Дегенмен сыныптағы оқушылар санының көптігіне қарамастан, мұғалімдер олардың әрқайсысын жеке тұлға ретінде қабылдайды және оларды бірнеше топқа жіктеп бөледі.

Балалардың мектепте алатын білімі – көптеген жеке адамдардың, топтардың шешімі мен әрекетінің жемісі (Marsh, 2009). Мұндай адамдар қатарына ұлттық немесе жергілікті деңгейде, сондай-ақ мектепте қызмет атқаратын кәсіби мамандар мен қарапайым адамдарды жатқызуға болады. Олай болса, қандай да бір басымдыққа ие идеология барлық жағдайды толығымен бақылауда ұстайды деу қате түсінік. Марш шешім шығарушылар, мүдделі тараптар және әсер етуші топтар деп өзі бөлген түрлі топтардың сыныпқа тигізетін ықпалын да естен шығармаған жөн деген пікір айтады. Бұл түрлі қабілеттері бар адамдардың жұмсаған күші мен олардың оқушылардың алған нақты біліміне ықпалының көрінісі. Тіпті ресми ұлттық оқу жоспарын жасаған кезде мұғалімдер әр сабақ бойынша қарастырылуы қажет мазмұнды таңдайды. Алайда олар ата-аналар сияқты мүдделі тараптарды назардан тыс қалдыра алмайды, өйткені олар күнделікті өмірде қоян-қолтық әрекет етеді және сынып өміріне тікелей әсер ете алады. Олар сондай-ақ сабақ кезінде оқушыларға түрлі қолдау көрсете алатын жергілікті жұмыс берушілердің де күшті ықпалын есепке алуға міндетті. Мұғалімдер сондай-ақ Білім беру саласы бойынша стандарттар жөніндегі басқарма (Ofsted) тарапынан болатын мектептегі тексерулерге ерекше көңіл бөліп, Орта білім жөніндегі жалпы куәлікке қол жеткізу үшін тапсырылатын емтихандар мен Ұлттық оқу жоспары тестілерінің нәтижесі бойынша өз жұмыстарын бағалап отырулары тиіс. Қалай болғанда да, мұғалімдердің білім беру үдерісінде атқаратын маңызды рөліне қарамастан, олар ешқашан толық еркіндікке қол жеткізген емес. Келли (2009) мектептегі білім жүйесі мен оқу бағдарламасын қарастырған кезде, ұдайы бәсекелестікте болатын сенімдер жүйесінде орын алатын келісімді аңғаруға болады деп қорытады:

«яғни бұл қоғамдық талап пен жеке адам, кәсіби мамандар мен либералдар, экономикалық пен гуманитарлық, ұлттық инвестиция мен әр баланың құқығы, инструменталдық және объективтік, білім дегеніміз не және оның қажеттілігі, элитизм

мен эгалитаризм, мүмкін мен қалау, шынайылық пен идеализм ұғымдары арасындағы шиеленіс деп бөліп көрсетуге болады» (2009: 190).

Янг (2013) кез келген оқу жоспарына қандай білім түрін енгізу қажет деген мәселені қарастыра отырып, біріншіден, педагогтар жас-тарға оған дейінгі аға буын өкілдері қол жеткізген білімді беруге міндетті деп түсіндіреді:

«дегенмен екінші жағынан алып қарастырсақ, оқу жоспарының мақсаты – болашақ ұрпақтың қолдағы білімді игере отырып, жаңа білім жасауына мүмкіндік беру, себебі тек осылай ғана адамзат қоғамы өркендеп, жеке адамдар өсіп-жетілетін болады. Мектептері болмаған ежелгі қоғамдар ғасырлар бойы еш өзгеріссіз қала берді» (2013: 102).

Қорыта келе айтарымыз, адам табиғаты жайлы түрлі теориялардың әрқайсысы қоғамның құрылымы, соған сәйкес білім берудің мақсаты жайлы түрлі балама көзқарастарды алға тартады. Білім беру жүйесі өзі өмір сүретін қоғамға тән түрлі құндылықтарды бейнелеумен қатар, оның болашағын қалыптастыруға да көмектеседі. Идеология – білім беруді дамытушы негізгі күш. Оның табиғаты мен мақсатына қатысты мәселелерге бұл кітапта қайта-қайта айналып соғатын боламыз.

### Видеоталқылау

<https://study.sagepub.com/bartLettburton4e> сайтына кіріп, төмендегі тақырыптар бойынша талқылауларды қараңыз:

*Идеология және білім беру*

Видеожазба 5, 6 және 11-тарауларға қатысты мәселелерді де қарастырады.



## Қорытынды

Кейбір адамдар білім берудің сипаты мен мақсатына қатысты мәселелерге тым көп уақыт жоғалтып отырмыз деп алаңдаушылық білдіреді. Теорияны білім берудің шынайы мәселелерінен алшақ деп сынап, наразылық білдіретіндер де жоқ емес. О дүниелік болғанына көп уақыт өте қоймаған, білім беру жөніндегі бас инспектор Крис Вудхед 1998–1999 жылдардың қорытындысы бойынша жасаған кезекті баяндамасында былай деген еді:

«Біз жақсы білім беру дегеннің не екенін және әлсіз жақтарымызбен қалай күресу керектігін білеміз; біз пәндік білімімізді нығайтып, күтілетін нәтижелерді арттырып, сабақ үлгеріміне тікелей әсер ететін педагогикалық дағдыларымызды шыңдауымыз қажет. Олай болса, қарапайым дүниелерді күрделендіретін не нәрсе және неліктен бар уақытымыз бен қажыр-қайратымызды зерттеулерге жұмсауымыз керек? Стандарттарды жоғарылату үшін бізге жергілікті және ұлттық деңгейде шынымен маңызды болып келетін екі мәселемен, яғни оқыту сапасын арттыру және көшбасшылықты жолға қоюмен тікелей айналысуға бағытталған батыл іс-әрекеттер қажет. Алдағы негізгі міндет – мектептің шынайы болмысын шатастыратын бос теорияландырудан арылу (Офстэд, 2000: 21).

Вудхедтің әрқилы пікірлерді бұлайша ашық жақтырмауын пікірталасты тоқтатып, өзі келіспейтін пікірлерге жол бермеуге деген ұмтылыс деп түсіндіруге болады. Позициялар туралы бұл пікірге бірнеше жылдан кейін қайта оралып, жаңа ресми көзқарастардың пайда болғанын көру көңілге сенім ұялатар еді. Алайда истеблишмент көзқарасының іс жүзінде еш өзгермегенін төменде берілген Майкл Гоувтің баяндамасынан алынған үзіндіден байқауға болады (кейіннен ол Коалициялық үкіметтің Білім жөніндегі мемлекеттік хатшысы қызметіне тағайындалды).

#### **Оқырман пікірі: жүйені басқаратындардың идеологиялық көзқарасы**



«Заманауи, жанашыр консерваторлық білім беру саясатын орнататын кез келді» деп аталатын баяндама 2007 жылғы консерваторлық партияның конференциясында оқылған еді. «Мықтылары білімін әрі қарай жалғастырып, әлсіздеріне қосымша көмек беру үшін балалардың қабілеттерін анықтау керек» дей отырып, баяндамашы оқу жоспарына қатаң талап қойып, жақсы мұғалімдерге шабыт, еркіндік беріп, бюрократия құрығынан босатып алу керектігін міндеттеді. Оның ойынша, 1960 жылдардағы идеологиядан әлі де арыла алмай отырған бюрократтардың кесірінен балалар сабаққа зейін қоя алмайды деген пікір негізінде бес минутқа ғана созылатын сабақтар пайда болды. Балалардың бір-бірінің жұмысын бағалауы да еркіндік идеясының салдары. Черчилль кешегі дәуір адамы аталып, оның туындылары оқу бағдарламаларынан алынып тасталды. Бұл адамдар өздерін кім деп ойлайды, олар біздің балаларымыздың болашағын ойынға айналдырып, оларды еліміздің өткені жайлы білімнен мақұрым қалдыруда. Консерваторлық үкімет тұсында болашақ ұрпаққа базалық білім беріп, өзгерістер әлеміне бастайтын, олардың еліміздің тарихын мақтан тұтуына жағдай жасайтын білім жүйесі жолға қойылады. Бұдан басқаның барлығы сатқындық болар еді (<http://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/599789>).

*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

*Қалай ойлайсыздар, Гоувтің айтып отырған бюрократтары кімдер және олар арқа сүйейтін 1960 жылдардағы идеология қандай еді?*

*Жоғарыда берілген үзінді Гоувтің идеологиялық көзқарасының қандай маңызды тұстарын сипаттайды?*

*Бұл көзқарастар қазіргі консерваторлық үкімет саясатында қандай дәрежеде қамтылған?*

Дәл осы көзқарастарды үкімет жүйелі түрде жүргізіп отырған бір-қатар саясат пен тәжірибеден байқауға болады. 5 және 6-тарауларда берілген түсініктемелерге сәйкес, олар – жан-жақты қарастырылған идеологиялық көзқарастың жемісі. Білім беру өзінің идеологиялық позициясының арқасында саяси аренада да, саясатпен және білім беру саясатымен айналысатындар үшін де үнемі маңызды болып қала бермек.

Білім беру – кез келген қоғамның шешуші құрамдас бөлігі. Ол жеке адамдарды дамытып, идеяларды алға жылжыта отырып, болашақты құруға көмектеседі. Білім берудің мақсаты мен мазмұны нені қамтуы қажеттігі жөніндегі саясаткерлердің, ата-аналардың, мұғалімдердің, жұмыс берушілердің, салық төлеушілердің және оқушылардың өз пікірлері бар. Кейде бір-бірімен бәсекелесіп отыратын бұл мүдделердің өзара қарым-қатынасы білім беруді зерттеудің қызықты нысанына айналдырып отыр.

**Студентке тапсырма**

1. Балаларды тәрбиелеу барысында мектеп ескеруі қажет он маңызды нәрсені олардың маңыздылығына қарай орналастырып шығыңыз. Жасаған тізіміңізді топтағы басқа студенттердің тізімімен салыстырыңыз. Бұл тізімде идеология қандай дәрежеде көрініс тауып отыр?
2. Мектепте оқып жүрген кезде басыңыздан өткен, оқу үдерісіне қатысты үш маңызды оқиғаны еске түсіріп көріңіз. Олар бір рет қана орын алды ма, әлде үнемі қайталанып отырды ма? Олар осы тарауда әңгіме болған білім беру идеологиясымен қаншалықты қабысады? Өз талдауыңызды топтағы басқа балалардың талдауымен салыстырыңыз.

**Қосымша оқу үшін ұсынылады**

Kelly, A.V. (2009) *The Curriculum: Theory and Practice*, 6th edn. London: SAGE. Бұл – оқу жоспарын жасау мен оның негізі болатын идеологияларға жасалған тыңғылықты академиялық талдау.

Үлгерімі жоғары студенттерге арналған бұл кітап – егжей-тегжейлі жазылған күрделі еңбек.

Meighan, R. and Harber, C. (2007) *A Sociology of Educating*, 5th edn. London: Continuum. *Білім беру зерттеулеріне* кіріспеден кейін оқылуға тиіс бұл кітап білім беру тәжірибесінің түрлі аспектілерін, білім берудегі әлеуметтік көзқарасты жан-жақты сипаттайды. Идеологияларды қарапайым әңгімелеу талдау үшін таптырмас типология болмақ. Кітаптың атауы айтып тұрғанындай, мұндағы әлеуметтік факторлардың білім алудағы жетістіктерге қалай ықпал ететіні жөніндегі ақпараттар да аса пайдалы.

*The British Journal of Educational Studies*. Oxford: Taylor & Francis. Бұл – жылына төрт рет шығатын, қағаз және онлайн форматтағы академиялық журнал. Журналда білім беру ісін зерттеуде маңызды саналатын негізгі принциптер мен тақырыптарды зерделейтін мақалалар жарияланады. Онда білім беру философиясы, тарих, психология, әлеуметтану және салыстырмалы зерттеулер сияқты түрлі салалар қамтылған. Ең соңғы зерттеулермен және пікірталастармен таныстыратын мұндай мамандандырылған журналды қарап отырудың маңызы зор.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 3-тарау

## Білім беру саласындағы зерттеулер

### Тарауға шолу

---

Бұл тараудың мақсаты – білім саласын дамытуға қатысты зерттеулердің қаншалықты маңызды екенін көрсету. Мұнда сондай-ақ зерттеу парадигмалары мен шынайы болмыс жайлы ұғымдар арасындағы байланыс зерттеледі. Біз түрлі парадигмаларға тән сенімдердің зерттеу үдерісіне, атап айтсақ, зерттеуді қажет ететін мәселелерді таңдауға, зерттеудің мақсаты мен қарастырылатын мәселелердің ақылға қонымдылығына, түрлі мәліметтердің маңызы мен мәліметтерді жинауда қолданылған әдіс-тәсілдердің сапасына қалай әсер ететіні жайлы әңгімелейтін боламыз. Мәліметтерді жинауда қолданылатын түрлі сапалық және сандық әдістер қысқаша беріліп, талқыланатын парадигмалармен байланыста қарастырылады. Зерттеу оқыту үдерісінің ажырамас бөлігі ретінде көрсетіліп, оның жеке тұлға мен кәсіби маманның дамуында атқаратын негізгі рөлі айқындалады. Ис-әрекеттерді, білім беру мен мектептің тиімділігін және мектеп жүйесін жақсарту бойынша жасалған зерттеулер олардың әдіснамалық ерекшелігі мен білім беру саласын зерттеуге қосатын үлесіне қатысты сынға ұшырауда.

### Кіріспе

---

1 және 2-тарауларда білім берудің бірқатар зерттеу пәнін қамтитын жан-жақты зерттеу саласы екені айтылды. Бұл пәндер аясында жүргізілетін зерттеулер оқушыға жеке пән күйінде немесе біріктіріліп, кешенді пән ретінде де ұсынылуы мүмкін. Білім беру саласын зерт-

теушілерді қызықтыратын мәселелер әдетте осындай нақты пәндерге қатысты болады. Айталық, кейбірін жеке адамдар тұлғасы, оқытудың қалай жүретіні немесе білім беруге қатысты танымдық үдерістер қызықтырса, тағы біреулерін білім беру саласында «жетістікке» жету үшін тұлғаның этностық тобы, жынысы, табы сияқты әлеуметтік мәселелердің қаншалықты рөл атқаратыны қызықтырады. Ал үшіншілері болса үнемі алмасып отыратын үкіметтер мен олардың саясатының білім берудің түрлі секторларына тигізетін әсерін зерттеуге шешім қабылдайды. Осы зерттеу мақсаттарына қол жеткізуге көмектесетін зерттеу және ақпарат жинай білу дағдылары зерттеу үдерісі жайлы практикалық білімді талап етеді. Бұл тарауда білім беруге қатысты зерттеулер жөнінде айтатын боламыз. Тарауды оқыған кезде зерттеу жобалары мен нақты зерттеу құралдарын қалай жасау керектігі жайлы мәліметті қамтитын нақты әдіснамалық мәтіндерді (мысалы, Burton and Bartlett, 2009) де қосып оқыған дұрыс.

## Зерттеудің сипаты

---

### Зерттеу дегеніміз не?

Формалды зерттеу дегеніміз – қоршаған әлемді түсіну үшін күнделікті мәліметтерді жинап, синтездеуді және бағалауды білдіретін жүйелі тәсіл. Біз қолданатын «мәліметтерді жинау әдісіне» әдетте жағдайлар мен оқиғаларды бақылауды, теледидар көруді, адамдарға әлеуметтік желілер арқылы сұрақ қоюды, қандай да бір құбылыс жайлы кітаптан оқып білу мен веб-парақшаларды қарау әдістерін жатқызуға болады. Мақсатымыз ертеңгі ауа райын білу сияқты қарапайым да түсінікті болуы мүмкін. Оған бірнеше дереккөзден мәлімет жинастыру немесе достарымыздан өзіміз естен шығарып алған қайшылыққа толы құбылыстар жайлы сұрап білуді де жатқызуға болады. Біз, әрине, бұл сұрақтарды достарымызға жеке-жеке қою мен бірнеше досымызға қатар қоюдағы алынатын ақпараттың бір-бірінен ерекше болатынын түсінеміз.

Әрине, жергілікті пікірлер, өңірлік газеттер және халықаралық жаңалықтар пайдалы, бірақ олардың мүддесі мен мақсаты әртүрлі. Ақпараттардың БАҚ пен интернет арқылы көптеп таралуына байланысты, күнделікті өмірде өзімізге жеткен ақпараттарды талдап, олардың жақсы-жаманын айыра білуде тәжірибе жинақтай түскеніміз жөн. Біз білетінімізді үнемі тексеріп, жетілдіріп, нақтылап және дамытып отырамыз. Ендеше, зерттеушілік дағдыларымыз күнделікті ақпаратты бағалау нәтижесіне тікелей әсер етеді де, олар жаттығулар арқылы жетіле түседі. Мәліметтерді талдап бағалауды, олардың

нақтылығы мен шынайылығына қатысты шешім қабылдауды үйрендік. Біз жиналған ақпараттардың әртүрлі және бір-біріне қайшы келуі мүмкін екенін түсіне тұра, оларды тарату көздерінің тек кейбіріне ғана сенеміз. Бір мәселеге қатысты түрлі көзқарастар білдірілетініне байланысты дереккөздердің түрліше болып келетінін білеміз және жағдайдың анық-қанығына жету үшін бұл нұсқалардың барлығын да қолдана білуді үйренеміз. Жергілікті теміржол қызметінің тиімділігі жайлы есеп көршіміздің әңгімесін немесе қызмет көрсету орталығын тыңдағанымызға байланысты әртүрлі реңкке ие болатынын да барлығымыз жақсы білеміз.

Біз өзімізге берілген ақпаратты бағалаймыз, сақтаймыз немесе оған көңіл бөлмейміз. Темекі шегу керек пе, жоқ па, есірткі қабылдау, ішімдік ішу дұрыс па немесе қандай тренерге жазылу керек деген мәселелер бойынша түрлі зерттеулер нәтижелері бұқаралық ақпарат құралдары арқылы бізге жетіп, пікірімізді білдіріп шешім қабылдауға әсер етеді. Біз кейбір ақпаратты басқасына қарағанда қуана қабылдаймыз, сөйте тұра, нақты бір дезодорант жайлы тележарнама бізге ұнағанымен, оның сексуалдық тартымдылықты арттыратыны туралы мәлімдемелеріне күмәндана қараймыз. Презентациялар адамдарға түрліше әсер етеді және ол жарнама берушінің ең басты мақсаты болып есептеледі. Олай болса, академиялық немесе формалды зерттеулердің қалай жүргізілгенін көрген кезде мұны есте тұтқан жөн. Бұл тарауда біз заттар мен құбылыстарды қарастырудың түрлі тәсілдерімен танысамыз және барлық зерттеулердің нәтижелеріне сыни тұрғыдан көз салу қажеттігін сөз етеміз. Білім беру аспектілері жайлы зерттеулер қаншалықты мұқият, кең ауқымды және объективті жүргізілгеніне қарамастан, бүкіл тарихты әңгімелеп бере алмайды. Әр зерттеудің өзіндік ұстанымы бар.

### Формалды зерттеулер

Академиялық немесе формалды зерттеуді қазіргі кезде басқа (әдетте өте білімді немесе тәжірибелі) адамдардың жасайтын іс-әрекеті ретінде қарастыра бастады. Академиялық оқытуға қатысты қолданылған жағдайда «зерттеу» термині нені білдіреді? Ендеше, зерттеу ұғымына берілген бірқатар анықтамаларды қарастырып көрелік.

Қазіргі кезде зерттеуге деген құрмет жоғары деңгейге жетті, сондықтан да болар, білім саласындағылар, саясаткерлер, іскер адамдар және тағы басқалары шешім шығару үшін қажетті ақпарат іздеген жағдайда зерттеушілердің көмегіне жүгінеді. Алдыңғы қатарлы қоғамдардың көбі зерттеуге негізделген мәдениет қалыптастыра бастады, ал кейбірі осы бағытта жұмыс істеуде. Олай болса, формалды зерттеу дегеніміз – жүйелі түрде мәлімет жинау, ұсыну және талдау.



### Оқырман пікірі: зерттеудің анықтамалары



Зерттеудің төменде берілген үш анықтама сипаттай алатындай түрлі аспектілерін қарастырып көріңіз:

1. «Зерттеу дегеніміз – білімнің туындауына алып келетін, бір жүйеге келтірілген ізденістер формасы» (Koshy, 2010: 1).
2. «Зерттеулер тек ақпарат жинау ғана емес, бұл – ақпаратты талдап *түсіндіру* және оны әлемнің құрылымы, ең болмаса, оның бөліктері туралы теорияларды болжау мен құру үшін пайдалану» (Evans and King, 2006: 131).
3. «Әлеуметтік зерттеу дегеніміз – эмпирикалық әдістерді (мыс., сауалнама, бақылау, мәліметті талдау) пайдалана отырып, зерттеу мәселелерін жүйелі талдау деген сөз. Оның мақсаты – жалпылауға болатын, эмпирикалық тұрғыдан негізделген пайымдаулар жасау немесе сондай пайымдауларды тексеру» (Flick, 2015: 5).

Шын мәнінде, зерттеу әдістерінің кейбірі басқаларына қарағанда жүйелірек болып келеді. Ал енді біреулері басқаларына қарағанда формалды сипатқа ие. Осыған байланысты, «сырт көзге» зерттеу үдерісі құпияға толы, ал зерттеушілер ерекше, басқаларға ұқсамайтын адамдар сияқты көрінуі мүмкін. Олай болса, біз тараудың қалған бөлігінде зерттеу деп аталатын ойынның ойыншылары ретінде, зерттеу үдерісіне қатысты айтылатын осы аңызды жоққа шығаруды жөн көрдік.

Академиялық зерттеулер күнделікті өмірде ақпарат жинау әдістерін жетілдіріп отырады. Басқа адамдарға қарау бақылауға айналса, оларға сұрақ қою тапсырмасы сұхбаттасу деген атқа ие болады. Ал сұрақтар жазбаша түрде болса, олар сауалнама деп аталады. Негізгі ерекшелігі – ақпарат жинаудың мұндай түрі саналы түрде іске асады. Олардың құрылымы қатаң нақтыланады және сұрақтар жан-жақты ойластырылады. Нәтижелер жүйелі түрде және сақтықпен тіркеледі. Зерттеу әдістерінің формалды сипатта болуының бірқатар себептері бар: зерттеуге «ғылыми» сипат беру, ауқымдылығын арттыру, беделін көтеру, «дәлелдеу», әрекет жайлы ақпарат беру, жекетұлғалық тәжірибемен ғана шектеліп қалмау. Күрделілігіне қарамастан, зерттеу – қандай да бір құбылысты ашу мен түсіну үдерісінің бір бөлігі ғана.

### Онтология

Онтология – болмыс туралы ілім. Бентон мен Крейбтін пікірінше, «онтология – әлемде қандай заттар болады деген сұраққа берілетін жауап» (2011: 4). Брайман негізгі онтологиялық мәселелер «әлеуметтік өмір адамдар үшін сыртқы құбылыс па немесе адамдардың өздері

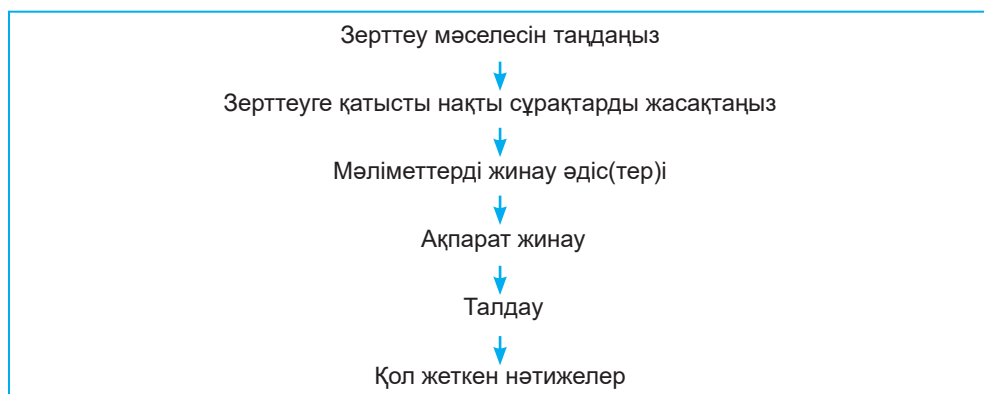
жасаған заттар ма» деген сұраққа жауап іздейді деген пікірді ұсынады (2012:19). Олай болса, онтология деп әлемді түйсінуді және ондағы орнымызды айтамыз. Біз оны тұрақты, анық және қоғамда әрқайсысымыз орын алатын әлеуметтік құрылымдардан тұратын, немесе ауыспалы, өзге адамдар сынды бөлек өмір сүретін құбылыс деп те қабылдауымыз мүмкін.

### Эпистемология/гносеология

Эпистемологияны кейде «таным теориясы» деп те атайды (Biesta, 2015). Әңгіме білімнің қалай қалыптасатыны мен заңды білім ретінде не саналатыны жайында. Брайманның (2012) болжауынша, эпистемологияның негізгі мәселесі – жаратылыстанушылық тәсілдемені әлеуметтік өмірді зерттеуде қолдануға бола ма, әлде жоқ па деген сұрақ. Кейбір зерттеушілер әлеуметтік өмірді табиғат әлемін зерттейтін принциптер мен тәсілдерге сәйкес қарастыруға болады деген пікірде. Ал екіншілері әлеуметтік өмір мен табиғат бір-біріне тіптен ұқсамайтындықтан, оларды түсінуде мүлде басқа әдіс-тәсілдерді қолданған жөн деп есептейді. Сонымен, әлемнің қалай өмір сүретіні (біздің онтологиямыз) туралы сеніміміз білімнің қалай қалыптасатыны және оны түсіну құралдары жайлы ойларымызбен (біздің эпистемологиямыз) тығыз байланысты. Біздің эпистемология өзін зерттеуге қажетті әдістерге бастай отырып, бүкіл зерттеу үдерісін түсінуге көмектеседі.

### Зерттеу үдерісі

Зерттеуді 3.1-суретте көрсетілгендей блок-схема түрінде көрсетуге болады.



3.1-сурет. Зерттеу үдерісі

Мұнда зерттеуді шын мәніндегіден гөрі мұқият, жүйелі және бақылауға боларлықтай етіп көрсеткен. Үдеріске жеке құндылықтардың

тигізетін ықпалы да есепке алынбаған. Зерттеушілер балама таңдау жасаған жағдайда, үдерістің әрбір кезеңі мүлдем басқа сипатқа ие болуы мүмкін. Білім ұғымының өзі түрлі сенімдер мен құндылықтарға негізделетіні сияқты, оны зерттеу жолдары да түрлі болжамдарға арқа сүйейді. Зерттеушілер білім беру мен зерттеуге қатысты өздерінің идеологиясы мен сенімдерін білдіретіндіктен, білім беру саласын зерттеуші адам үдерістің басынан аяғына дейін өзі шешім қабылдай алуы тиіс.

### **Зерттеу парадигмалары**

Қоршаған әлемнің құрылымын, заңды білім деген не және оны қалай зерттеу керек екенін түсіну бізді зерттеу парадигмалары идеясына алып келеді. Парадигмалар жеке-дара құндылықтар мен сенімдерден тұратын, бір-бірімен тығыз байланысты идеялар мен тәсілдемелер жиынтығынан құралады. Олар қоршаған ортаның сипаты мен оны қалай зерттеу керектігі жөніндегі ортақ келісімдерді білдіреді. Парадигма аясында мәлімет жинауға сай келетін, орташа сәйкес немесе мүлде сай келмейтін зерттеу әдістері жайлы консенсусқа да қол жеткізуге болады.

Әлеуметтік ғылымдарға қатысты зерттеулер әдетте позитивистік яки сандық және интерпретациялық немесе сапалық сынды екі негізгі парадигмаға бөлінеді; олар бір-біріне қарама қарсы сипатта (Aliyu et al., 2014). Оларды бір-біріне қарама-қайшы құбылыс деудің орнына, екі жалпылама топқа жататын сипаттамалар деп қарастырған жөн, өйткені кей кездерде шектен тыс дуалистік ұстаным зерттеудің бір парадигмаға сыймайтын күрделі болмысын есепке ала бермейді.

### *Позитивистік парадигма*

Бұл парадигма адамның қоршаған орта жайлы білімін жетілдіруге үлес қосқан жаратылыстану және физика ғылымдарының айқын жетістігі ретінде XIX ғасырда дами бастады. Ғылыми жетістіктер адам өмірінің көптеген салаларында, әсіресе жақсы деңгей өлшемі болып табылатын денсаулық сақтау мен медицинадағы жетістіктер нәтижесінде өмір сүру деңгейінің жақсаруына алып келді.

Ғылыми тәсілдеме болжамдарды эксперименттік әдіспен тексеруден (бастапқы идея, дәлелденбеген теория) тұрады. Ол үшін көрсеткіштері бірдей екі топ қажет. Бақылау тобы еш өзгеріссіз қалады – оған еш ықпал жасалмайды, оған әсер етуі мүмкін факторлар тұрақты (өзгермелі) болады. Келесі эксперименттік топта шарттар біршама өзгеріп тұрады (оларда арнайы факторлар бақылана

отырып, өзгертіледі). Эксперименттік топ пен бақылау тобы арасында орын алатын кез келген нәтижелік айырмашылық эксперимент барысында ғалымдар өзгерткен жағдайларға қатысты ғана орын алуы мүмкін. Эксперименттер себеп-салдар байланысын анықтай алады. Нақты бір факторды өзгертудің тура сондай нақты, өлшенетін әсері болады.

Жаратылыстану ғылымдарында жүргізілген эксперимент нәтижелері объективті деп есептеледі, яғни зерттеушінің пікірі мен үміті қатаң бақылаумен жүргізілетін эксперимент нәтижесіне еш әсер ете алмайды. Тура осындай жағдайда жүргізілген эксперимент нәтижесі үнемі тұрақты болады. Жаратылыстану ғылымдары жүйелі сипатта, эксперименттер қайталанатын, нәтижелер құжатталады, ал жаратылыстану жайлы білім уақыт өтуімен бірге дами түседі. Демек, жаратылыстану ғылымдары саласында жүргізілген зерттеулердің беделі жоғары, нәтижелері құрметке ие. Уақыт өте келе, жаратылыстану ғылымдарындағы іргелі зерттеулер қолданбалы зерттеу саласына айналып, кейіннен болашақ саясат жайлы ақпарат бере алатындай мүмкіндікке ие болады. Мұны әлеуметтік өмірді зерттеушілер қуана қарсы алып, соның нәтижесінде әлеуметтік ғылымдардың дамуына деген қызығушылық арта түсуде.

Позитивистік сенім бойынша, жаратылыстану ғылымдарына қатысты тәсілдемелерді әлеуметтік өмірге қатысты да қолдануға болады. Бұл – әлеуметтік өмір де табиғат заңдарына сәйкес өмір сүреді деген сөз (Bryman, 2012; Punch and Oancea, 2014).

Бізге көрсетілетін түрлі қысым факторлары жеке адамның әрекеті мен мінез-құлқына үнемі әсер етіп отырады. Мұндай қысымдарға биологиялық және психологиялық, ішкі және өзіміз тиесілі әлеуметтік топтарға тән нормалар мен құндылықтар сияқты сыртқы қысымдарды жатқызуға болады. Нәтижесінде мінез-құлықтың тұрақты, болжауға болатын үлгілері қоғамда жеке адамдар мен топтар арқылы көрініс табады. Позитивистер әлеуметтік өмірдегі көзге көрінетін тәртіпті қалыптастыратын құрылымдарды зерттеулер арқылы анықтауға болады деп есептейді. Олар табиғат тәрізді, қоғамды да объективті тәсілдердің көмегімен зерттеуге болатынына сенеді. Қандай да бір нәрсе бақылаудың, яғни мәліметтердің нәтижесінде әрекет етеді деп көрсетуіне байланысты бұл тәсілдемені эмпирикалық деп атайды. Позитивизмді зерттеушілер теория мен талқылаулардың шеңберінен шыға отырып, теорияларда сөз болатындардың барлығы шынайы өмірде бар, себебі оларға сырттай көрініс табу сипаты тән деген ойды дәлелдеуге тырысады; ол жай ғана болжам емес. Оның мақсаты – әлемді құрайтын «әлеуметтік фактілерді» ашып көрсету (қараңыз: Durkheim, 1964; 1970; 2014).

Шындығына келсек, позитивистік көзқарасты ұстанатын әлеуметтік ғылым зерттеушілері экспериментті жаратылыстану ғылымдары сияқты жүргізгісі келер еді. Кейбір білім беру саласына қатысты зерттеулерде, айталық, нақты бір психологиялық эксперименттер кезінде бұл әдісті қолдануға болады. Алайда көптеген әлеуметтік зерттеулер үшін эксперименталдық және бақылау тобын құру немесе бақылай отырып, факторларды өзгерту мүмкін емес. Эксперимент кезінде адамдардың өз «табиғилығын» сақтағанын қаласақ, оларды өздеріне тиесілі қалыпты ортада зерттеген жөн. Швейцариялық психолог Пиаженің (1932; 1952) табысты еңбектерінің басым бөлігі оның өз балаларына жүргізген, әлі күнге дейін дұрыс емес деп сыналып келе жатқан «лабораториялық» эксперименттеріне негізделді. Адамдармен бұлай қарым-қатынас жасауға қарсы моральдық қарсылықтар да баршылық, сондықтан балалардың жеке тұлға ретінде қалай қалыптасатынын көру үшін оларды адами мейірімнен айыру қызық сияқты болғанымен, біздің қоғамымызда оған жол берілмейді.

Факторлар арасындағы өзара байланысты көрсету үшін зерттеушілер әдетте салыстырмалы әдісті қолданады. Мұнда топтар салыстырылып, айырмашылықтар белгіленеді. Ондағы мақсат – топтар арасындағы айырмашылықты түсіндіретін маңызды факторларды сәйкестендіру. Ал зерттеудің негізгі мақсаты – себеп пен салдар арасындағы байланысты көрсету. Салыстыратын объектілер неғұрлым көп болса, соғұрлым стратегияның қорытындысы да шынайырақ, дәлірек болады. Осылайша, позитивист үшін зерттеуге қатысатын адам саны және олардың толығымен қамтылуы аса маңызды. Жиналған мәліметтер көп болса және оларды категорияларға жіктеу мен салыстыруға көмегі тиетіндей тәсілдер қолданылса, зерттеу нәтижелерінің маңызы мен шынайылығы да одан бетер арта түседі. Зерттеуші көзқарасының объективті болғаны және мәліметтерді жинау кезінде өз көзқарасын күштеп таңбағаны жөн. Жаратылыстану саласындағы эксперименттер сияқты, ең жақсы позитивистік зерттеуді де басқалар қайталап өткізеді немесе осыған ұқсас басқа зерттеулермен салыстыра алады. Осы себептен, позитивист зерттеушілер мәлімет жинауда, кең ауқымдық зерттеулерде (макрозерттеулер) қолдануға болатын құрылымдық әдістерді қолданады. Әдетте статистикалық кестелер түрінде берілетін сандық мәліметтерге көбірек мән беріледі. Бұл басқалардың мәліметтің қалай интерпретацияланғанымен танысуына және одан да дәлірек салыстырулар жасауына мүмкіндік береді. Ол сондай-ақ нақты бір зерттеушінің зерттеуге тигізетін әсерін азайтуды да көздейді. Мақсаты – қол жеткізген нәтижелерді жалпылау (генерализациялау) мүмкіндігін иелену.

Әлеуметтік ғылымдарға қатысты позитивистік парадигма мен статистиканы қолдануға байланысты бірқатар сыни көзқарастар бар:

- Статистика тенденцияны көрсете алғанымен, адамдардың белгілі бір әрекетке неге барғанын түсіндіріп бере алмайды. Олар негізгі адами себептерге жан-жақты түсініктеме бере алмағандықтан, статистиканың көмегімен қол жеткен мәліметтер үстіртін болып табылады. Сабақтан/жұмыстан қалу, емтиханға қатыспау немесе жақсы баға алу жөніндегі статистикалық мәліметтер қызық тенденцияларды аңғартуы мүмкін, бірақ осы жағдайлардың себептері емес, орын алуы ғана бұл мәліметтерді түсіндіріп бере алады. Олай болса, статистиканы адамға еш қатысы жоқ тәсіл деп қарастыруға болады. Сондай-ақ позитивистік әдістер жеке адамның есебінде болатын көп мәліметтерді де назардан тыс қалдырады.
- Статистикалық корреляцияны себептілікпен (causality) шатастыруға болмайды. Өйткені әлеуметтік депривация мен білім жетістігінің жоқтығы арасында статистикалық байланыс мүмкін болғанымен, бұл байланыстың қаншалықты шынайы екенін біліп, оны түсіндіру үшін біз статистикалық талдаудан да басқа әдістерді қолдануға тиіспіз.
- Статистикалық кестелер мен талдаулар объективті болып көрінгенімен, бұларды жасаудағы жеке зерттеушілердің қосқан үлесін назардан тыс қалдыруға болмайды. Зерттеуші нені іздеу керектігін шешіп, сұрақтар дайындап, олардың жауабын іздегенмен басқа мүмкіндіктерді назардан тыс қалдырады. Статистикалық мәліметтер жиналып, берілген жауаптар түсіндіріліп, жіктелуі қажет. Олай болса, бұл үдеріске адамның жеке көзқарасы еш әсер етпейді деу қауіпті түсінік.

Позитивистердің білім беруді зерттеуге қатысты қолданған тәсілдемелерінің объективтілігі мен ғылыми негізі жөнінде айтылған мықты теориялық негіздемелерімен, сыни көзқарастарымен танысу үшін Скотт пен Ашердің (2011) еңбектерін оқыңыз.

### Интерпретациялық парадигма

Бұл – көптеген әлеуметтік көзқарастарға, әсіресе феноменология, символикалық интеракционизм және этноәдіснама сияқты салаларға қатысты қолданылатын ортақ термин (талқылау үшін: Denscombe, 2014, and Flick, 2015 қараңыз). Бұл парадигма бойынша қоғамның анық немесе жасырын қандай да бір тұрақты құрылымы жоқ. Жеке

адамдардың өзара қарым-қатынасының нәтижесінде әлеуметтік әлем пайда болады. Нормалар мен құндылықтар болғанымен, олар нақты құрылым ретінде көрініс таппайды. Адамдар оны күнделікті әрекетінің бір бөлігі ретінде қолданып, өзгертіп отырады. Кейбір интерпретивизм өкілдері әрекетшілер деп атайтын адамдар оқиғаларды түсіндіріп, соған жауап ретінде әрекет етеді. Жеке адамдарға сырттан қысым көрсетілгенімен, біз оларды бақылап отырған нақты бір сыртқы жүйені көрмейміз. Вебер (қараңыз: Bruun and Whimster, 2013) «іс-әрекеттің мәні қарым-қатынас деңгейінде ғана қарастырылуы тиіс» деп мәлімдеді, яғни әрекеттің өзі іс-әрекетке түскен адамдар үшін ғана маңызды, сондықтан интерпретациялық парадигма осы әрекеттердің мәнін түсінуге тырысады.

Интерпретатор өзара іс-әрекет кезінде әлеуметтік жағдайға қатысушылар таңдауды қалай жасайтынын көрсетуге тырысады. Ол үшін іс-әрекет иесінің түсіндірмесінен тыс өмір сүретін объективті шындық деген жоқ, болған жағдайда, оны жағдайдың басқаша нұсқасы деп қарастыру қажет. Оқушылар, сынып жетекшісі, мектептегі басқа мұғалімдер мен ата-аналардың барлығының «болып жатқан оқиғаға» байланысты азды-көпті білімі бар, ал олар өздерінің осы оқиғаларды қалай түсінетіндеріне сәйкес әрекет етеді. Зерттеуші парадигма аясында осы әрекеттерді «түсінуге» тырысады.

Интерпретивистер мәлімет жинаудың «натуралистік» тәсіліне жүгіне отырып, жеке түсіндірмелерге, автобиографияларға иек артады, сондай-ақ қоршаған ортаны «сезіну» үшін жан-жақты сипаттамалар береді. Интерпретациялық зерттеулерде қолдау тапқан негізгі әдістерге жағдайды мейілінше «қалыпты» етіп көрсетуге тырысатын бейформал сұхбаттар мен бақылаулар жатады. Бұл әдістердің қолданылуы зерттеушінің зерттеу кезіндегі рефлексивтілік қабілетіне тәуелді. Интерпретациялық зерттеулердің ауқымы шағын (микро) және олар статистикалық репрезентациядан гөрі нақтылық пен түсінуге қол жеткізуді мақсат етеді. Мұндай зерттеулерден жалпы қорытындылар шығару мүмкін болмаса да, бұл парадигма аясында зерттеу жүргізушілер барынша мұқият болуға тырысады.

Вудс «сапалы зерттеулер табиғи ортада жүргізіледі және күнделікті өмірді өз күйінде, онда болып жатқан нақты оқиғаларды, олардың орын алу сипатын сол жүру сәтінде, сол қалпында зерттейді» деп санайды (2006:2). Зерттеуші қатысушының қандай да бір жағдайды немесе оқиғаны қабылдауы мен түсінуін ұғынып, таратып жазуға тырысады. Қарым-қатынас жалғаса береді, ал адамдардың қалай өмір сүріп жатқаны туралы түсінік қалыптастыруға үздіксіз орын алып жатқан оқиғалар тізбегі көмектеседі, зерттеу болса осы үдерісті айқындай түседі.



Вудс (2006) сондай-ақ сапалы зерттеулердегі индуктивтік талдау мен дәйекті теориялардың маңызын да атап өтеді.

Дәйекті теория терминін алғаш рет Глейзер мен Страусс қолданған болатын (1967). Биркс пен Миллстің (2015) пікіріне сүйенсек, сапалық талдау кезінде зерттеушілер қандай да бір болжамдар жиынтығын дәлелдейміз немесе теріске шығарамыз деп тырыспайды. Олар тек «істің қалай өрбитініне» көңіл бөледі, ал теория зерттеу басталғаннан кейін жинақталған мәліметтер негізінде пайда болады, яғни теория зерттеу басталмас бұрын анықталмайды, керісінше, мәліметтер мен зерттеушілердің тәжірибесіне «негізделеді».

Қорыта келе айтарымыз, сапалық зерттеу жеке адамдар мен топтардың әлеуметтік оқиғалар мен жағдайларға таңатын көзқарасын тереңірек түсінуге тырысады. Ол әлеуметтік қарым-қатынастың күрделі табиғатын тануға ұмтылады. Әрине, сапалық зерттеуге де айтылатын сындар баршылық: олар зерттеулер көлемінің шағын, нәтижелерінің салыстырмалы сипатта болуына және нәтижелерді сандық тұрғыдан бағалап, есептей алмауына байланысты айтылып отыр.

### *Этнография*

Бұл – шағын қоғамдар мен әлеуметтік топтарды антропологиялық тұрғыдан зерттеуден бастау алатын, арасында интерпретивизм өкілдері де қолданып жүрген зерттеу стратегиясы (Silverman, 2013). Бұл тұғырдың таралуын әлеуметтік ғылымдарда позитивизмнің кең қолданыла бастауымен түсіндіруге болады. Осыған байланысты, этнография зерттеліп отырған белгілі бір топқа тән іс-әрекеттің жан-жақты дескриптивтік сипаттамасы ретінде қарастырылады. Шағын топтар мен нақты мекемелерді зерттеуге шектен тыс көп уақыт жұмсайтын зерттеулердің ауқымы да шағын.

Уолфордтың (2009) пікірінше, этнография жеке адамдар мен топтар өмір сүретін кең ауқымды мәдени контексті осы адамдардың мінез-құлқы мен құндылықтарын түсінудің бір жолы ретінде қарастырады. Жергілікті зерттеу жұмыстары түрлі формада жүргізіледі, ал зерттеушілер зерттеуге қатысушыларды бақылауға, бейресми сұхбат сияқты «табиғи» интерпретациялық әдістерге сүйене отырып, санқилы дереккөздерден мәліметтер жинайды. Бұл мәдениеттер мен жеке адамдарды жан жақты түсінуді дамытады. Зерттеуші мәдениетпен етене танысып, онда болып жатқан өзгерістерді үнемі бақылауда ұстауы үшін жағдайды ұзақ уақыт бойы қадағалауы қажет. Сырт көзге қарама-қайшы көрінгенімен, зерттеуші мәдениеттерді зерттеуде әділ бағасын беруі үшін қажет болған жағдайда берілген мәдениет шеңберінен шығып, басқалармен де салыстырып отырғаны жөн. Мұны



жағдайды зерттеудің «антропологиялық қызық» ('anthropologically strange') әдісі деп атайды (қараңыз: Hammersley and Atkinson, 2007). Уолфорд (2009) зерттеушілер этнографиялық зерттеулерді іске асыра отырып, теориялық пайымдаулар жасап шығаратынын байқады. Мұндағы мақсат – зерттелініп отырған адамдарға жан-жақты, терең баға беретін зерттеу есебін толықтыру. Этнографияда талдау мен сипаттаудағы басты орынды қатысушылардың көзқарастары мен қабылдауы алады.

Демек, бұл зерттеу стратегиясы топтар мен жеке тұлғаларды олардың табиғи өмір сүру ортасында зерттейді, зерттеуге қатысы бар адамдардың болашағы мен мәдени ерекшелігін есепке алады, терең түсінік қалыптастыратындай қорытындылар жасау үшін сан түрлі әдістерге жүгінеді және қатысушылар мен зерттеушілердің қай-қайсысы да қабылдайтындай егжей-тегжейлі нәтижелер есебін алға тартады.

Зерттеу үдерісінде қолданылатын тұғырлар мен қарастыруға болады деп танылған мәліметтердің сипаты зерттеу жүргізуші адамдардың дүниетанымына тығыз байланысты. Көп жағдайда көзқарастар позитивизм мен интерпретивизм парадигмасына сай келгенімен, кейде бұл дихотомия өте қарапайым көрініп, басқаша нұсқаларды назардан тыс қалдыратын сияқты (қараңыз: Creswell, 2014, and Pring, 2015). Ис-әрекетті зерттеуді қолдайтын бірқатар зерттеушілер бұл екі парадигмаға деген көзқарас дәстүрлі академиялық тәсілдемеден бастау алады дей отырып, оларды кәсіби тұрғыдағы зерттеулерде қолдануға асыға қоймайды. Мысалы, МакНифф пен Уайтхед (2010;

### Оқырман пікірі: зерттеу парадигмалары

Төменде позитивизм және интерпретивизм парадигмаларының салыстырмалы талдауы берілген.



#### Позитивизм

Жаратылыстану ғылымы

Объективті

Макро

Сыртқы құрылым

Бір болмыс

Сандық мәлімет

Сауалнамалар мен құрылымдық әдістер

#### Интерпретивизм

Натуралистік

Этнографиялық

Микро

Әрекет иелері жасайды

Бірнеше болмыс

Сапалық мәлімет

Құрылымсыз сұхбат пен байқаулар

*Зерттеулер осылардың біріне қалайша тап келеді деп ойлайсыз?*

2011) сыни теория мен тіршілік теориясына дұрыс келетін тәсілдемелерді ұсынады. Клау мен Натбраун (2012) ғылыми зерттеулер әдетте зерттеудің түрлі бөлімдері үшін ең қолайлысын таңдай отырып, осы екі парадигманың ортасында іске асады деген пікірді ұстанады.

## Зерттеудің мақсаты

---

Клау мен Натбраун (2012) барлық әлеуметтік зерттеулер көңілге қонымды, мақсатқа бағытталған, позициялық және саяси сипатта болатындықтан, оларды жүргізуге шектеу жоқ деп түсіндіреді. Тұтынушыларды қандай да бір тауарды сатып алуға немесе мұғалімдерді қандай да бір оқу әдістемесін қолдануға насихаттау сияқты жеке адамды немесе топты үгіттеу кез келген зерттеудің негізінде жатыр. Зерттеу мәселенің шешімін табу сияқты белгілі бір нәтижеге қол жеткізуді мақсат ететіндіктен, оны мақсатқа бағытталған деуге болады. Зерттеуді позициялық дейтін себебіміз – ол зерттеушілер мен зерттеуді қаржыландырып отырған адамдардың көзқарастарын білдіреді және мәселені анықтауға көмектесетін нақты бір көзқарастардан тұратын бірқатар жағдайларға негізделеді. Олар «зерттеуді адамдар іске асыратындықтан, зерттеушінің көзқарасы, сөзсіз, бұл зерттеуді дамытатын іргелі платформаға айналады» деп атап көрсетеді. Әлеуметтік ғылымдар саласында жүргізіліп жатқан барлық зерттеуге позициялық ұстаным (жасырын түрде болса да) тән деген пікір айтады (Clough and Nutbrown, 2012: 10). Тағы бір айта кететін жайт – зерттеу саяси сипатта болады, өйткені ол жағдайды саяси контексте өзгертуге ұмтылады. Мәселен, практик-зерттеушілер тыйым салудың тиімділігін анықтауға қатысты жүргізген зерттеулеріне сүйене отырып, оқушының мектепте өзін-өзі ұстау саясатын өзгертуге тырысуы мүмкін.

## Зерттеуші ұстанымы және зерттеуді сынау

Біздің жеке ұстанымымыз біздің зерттеуді қалай іске асыратынымызға ықпал етеді. Басқаларына қарағанда өзімізге көбірек ұнайтын мәселелер немесе біз үшін басқаларынан маңыздырақ сияқты көрініп тұратын деректер болады. Кейбір зерттеушілер өздері таңдаған тәсілдеме ең жақсысы деп есептеп, басқа балама тәсілдерді жоққа шығарады. Ал тағы біреулері өз таңдауларына басымдық бергенімен, балама тәсілдемелердің де ұтымды жақтарының бар екенін ескере отырып, бірнеше тәсілдемеден құралған «төзімділік» позициясын ұстанады. Біздің мақсатымыз – өз тәсілдемелерімізге қатаң сыни тұрғыдан қарай отырып, тексерулерге ашық болу, басқалардың сындарын қабылдай білу және әдептен озбау.

<b>Тақырыбы:</b>	
<b>Автор(лар):</b>	
<b>Айы, күні</b>	
<b>Мақсаты/абстракт және нәтижелер:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зерттеудің мақсаты қандай?</li> <li>• Олар анық көрсетілген бе?</li> <li>• Зерттеудің қол жеткізген негізгі нәтижелері қандай?</li> <li>• Зерттеу нәтижелері білімімізді арттыруға қалай әсер етеді?</li> </ul>	
<b>Көзқарастар:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Онтологиялық көзқарас түсінікті ме?</li> <li>• Эпистемологиялық көзқарас анық па?</li> </ul>	
<b>Мәлімет жинау:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мәлімет жинау әдістері қаншалықты нақты сипатталған?</li> <li>• Мәлімет жинау әдістері автордың көзқарасына сай ма?</li> <li>• Олар жеткілікті ме әрі этикалық тұрғыдан сәйкес келе ме?</li> <li>• Белгілі бір пайымдар нәтижемен дәлелденген бе?</li> </ul>	
<b>Құндылығы:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мақала алдына қойған мақсатына жете алды ма?</li> <li>• Зерттеу мақсатына жетті ме?</li> </ul>	
<b>Сілтеме:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Әдебиеттер зерттеуге қажетті және жеткілікті деңгейде қолданылды ма?</li> <li>• Көрсетілген әдебиеттерді қолдану қаншалықты маңызды?</li> </ul>	

### 3.2-сурет. Зерттеу жұмыстарын сыни талдау негіздері

Білім беруге қатысты кез келген саланы зерттеуде тақырыпқа қатысты есептер мен мақалаларға сыни тұрғыдан талдау жасай білу аса маңызды. Қалай болғанда да, зерттеу нәтижелерін біз еш өзгеріссіз, сол қалпында қабылдай алмаймыз. Кейбір зерттеу жобалары көлемі шағын әрі қысқа уақыт ішінде жүргізілсе, енді біреулері үшін қомақты қаржы бөлінеді. Сын дегеніміз – мақаланы бастан-аяқ сынап, оған жағымсыз баға беру емес, зерттеу нәтижелерінің маңызын бағалау үшін зерттеу үдерісін талдау. Әңгіме зерттеудің артықшылығы мен кемшін тұстарын да есепке алу, зерттеушінің тәсілдемелері мен ұстанымдарын қабылдау, зерттеу нәтижелерінің қаншалықты деңгейде дәлелденгенін және зерттеу бұл салаға қатысты білім қорына

қаншалықты үлес қоса алады деген мәселелерді анықтауда болып отыр. Жоғарыда берілген 3.2-сурет зерттеу есептері мен мақалаларын сыни тұрғыдан талдау үшін таптырмас көмек болады.

## Зерттеу әдістері

---

Ақпаратқа қол жеткізудің сан түрлі әдіс-тәсілдері бар. Кең таралған түрлеріне мыналарды жатқызуға болады:

- эксперименттік тестілер нәтижесі;
- сұхбат;
- сауалнамалар;
- бақылау (құрылымдық және этнографиялық);
- зерттеуші күнделігі/блогы;
- респонденттер күнделігі/блогы;
- жеке автобиография;
- фотосуреттер;
- видеожазбалар;
- контенттік талдау (студент жұмыстары немесе мәтіндері);
- құжаттар;
- ресми жазбалар мен статистика;
- студенттік емтихан нәтижелері.

Әр категорияның ішінде көптеген нұсқалардың болуы ықтималдығынан бұлардың әрқайсысын да бірнеше бөліктерге бөліп көрсетуге болады. Қай әдісті қолдану керектігін шешу барысында зерттеуші мәлімет жинауға кететін уақыт пен әр әдіске қатысты шығынды да ескергені жөн. Кейде зерттеу жағдайының ерекшеліктеріне байланысты кейбір әдістерді қолдану мүмкіндігі азаяды: айталық, зерттеушінің мектеп директорының ата-аналармен немесе басқа да қызметкерлермен болған құпия сұхбатын бақылауына рұқсат берілмеуі мүмкін. Зерттеушілер өз парадигмасы шеңберінде мәліметтің нақты бір түрі қажет болған жағдайда, соған сәйкес белгілі бір зерттеу әдісін таңдай алады. Олардың өздеріне ұнамайтын мәмілеге де келуі мүмкін, десе де, ақыр соңында, іске асырғалы отырған зерттеу үшін қайсысының дұрыс екенін олардың өздері шешеді. Эклектикалық тәсілді қолдану көңілге қонғанымен, ол тек белгілі бір жағдайларда ғана іске асырылуы мүмкін. Мәліметтерді «араластырып» жіберудің де өзіндік пайдасы болған күннің өзінде, зерттеушінің сапалық тәсілді қалап отырғанына қарамастан, сандық тәсілді қолдану немесе керісінше жасау дұрыс емес.

Бұл арада әр зерттеу әдісін жеке-жеке алып қарастыру мүмкіндігі жоқ. Соңдықтан да арнайы әдіснамалық мәтінге сілтеме беріліп отыр. Енді біз мәлімет жинаудың кең таралған үш әдісін және кейбір маңызды зерттеу концепциялары мен стратегияларын қысқаша қарастырамыз.

## Мәлімет жинау әдістері

### Сауалнама

Көп жауапқа бір мезгілде тез қол жеткізгіміз келген жағдайда, дұрыс жоспарланған бұл әдістің бізге берері көп. Бұл жағынан алғанда әдісті сандық деп те атауға болады. Алайда сапа жағына көбірек көңіл аударатын зерттеуші үшін бұл әдістің көмегімен толыққанды жеке жауапқа қол жеткізу қиын. Өйткені сауалнама дегеніміздің өзі – сұрақтар тізімі ғана. Сұрақтарды респонденттерге түрлі жолмен таратуға болады: оны берілген жауаптарды электрондық тұрғыдан жазып алатын зерттеушілер де оқып бере алады. Оларды мекенжайы жазылып, марка жапсырылған конверттермен пошта арқылы жіберуге немесе зерттеуші оларды қолма-қол таратып беріп, кейінірек жинап алуына да болады (Fowler, 2014). Мәтін мен электрондық поштаны да қолдана аламыз.

#### Мәлімет жинаудағы сауалнама әдісінің артықшылықтары



- Көп мәліметке бір уақытта, тез арада қол жеткізуге болады.
- Зерттеуші жеке адамдардың немесе респонденттер тобының нақты сұрақтарға берген жауаптарын салыстыра алады.
- Мәліметті статистикалық тұрғыдан бейнелеп, оны басқа зерттеулермен салыстыруға болады.
- Зерттеу мектепті тастап кеткен 18 жастағылардың, белгілі бір квалификацияға қол жеткізгендердің және мектепте қорлауға ұшырадым деп есептейтін балалардың пайыздық көрсеткіші сияқты жергілікті халыққа қатысты жалпы мәлімдемелер жасауға да мүмкіндік береді

#### Мәлімет жинаудағы сауалнама әдісінің кемшіліктері

- Күрделі мәселелер жайлы сұрақтар құрастыру өте қиын.
- Респонденттер үшін жауаптарын белгілі бір категорияға жіктеу де оңайға түспеуі мүмкін.
- Кейде мейлінше қысқа жауаптар адамдардың терең де күрделі сезімдерін жеткілікті деңгейде жеткізе алмайды.

*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

- Сауалнама мазмұнын респондент емес, зерттеуші белгілейді. Сұрақтар респонденттерді оған дейін ойлап көрмеген нәрселері жайлы ойлауға мәжбүрлеуі мүмкін. Тиісінше, сауалнамада респонденттер маңызды деп есептейтін салалар назардан тыс қалуы да ықтимал.
- Зерттеушілер бұл қиындықты ашық сұрақтар қосу арқылы жеңуге тырысып көруі мүмкін. Ол бұл сұрақтарға берілетін жауаптарды жүйелеуге тиіс, ал бұл өз кезегінде зерттеуге субъективті сипат береді.

Денкомб (2014) сауалнама жасауға байланысты пайдалы, практикалық кеңестер береді.

### Сұхбат

Сұхбат түрлі формада болады. Олардың әртүрлілігі сондай – кейбірі нақты құрылымданған, ауыстыруға келмейтін формада ресми түрде іске асырылса, кейбірі еш құрылымданбаған бейресми, тіпті респондент пен зерттеуші ортасындағы жәй әңгімеге ұқсас болуы мүмкін (нақты мәлімет үшін: Bell, 2014 немесе Denscombe, 2014).

Құрылымданған сұхбат кезінде зерттеуші белгілі бір форматтағы нақты сұрақтарға сүйенеді. Олар әр сұхбатты жағдайға қарай икемдеуді алдын ала ойластырғаны жөн, алайда мұндай жағдаяттар сирек кездеседі. Аталмыш тәсіл бірнеше зерттеушінің көптеген респондентпен бір уақытта жұмыс жасап, нәтижелерді стандарттауына мүмкіндік береді. Бұл – сауалнаманың сандық мәліметпен қатар сапалық мәлімет те бере алатын жетілдірілген түрі.

Респонденттің түсініктемесіне ғана сүйену қажет кезде, зерттеуші құрылымданбаған, өзгертуге болатын, жауаптары меңзелген сұрақтарды пайдалана алады. Сұхбат бейресми болғандықтан, ол қарапайым әңгіме түрінде де іске асырылуы мүмкін. Мұндай кезде респонденттер ойын ашық білдіре алады, бірақ зерттеушілер олардың жауап беруіне белгілі бір бағыт-бағдар беруден сақ болғаны жөн. Қатып қалған құрылымы жоқ мұндай сұхбат зерттеудің сапасына аса мән беретін зерттеушілер үшін өте маңызды. Зерттеуші мен респондент арасындағы «табиғи» қарым-қатынасқа қатысушыны бақылау барысында немесе нақты бір мәселені қарастыру кезінде, орын алған кездейсоқ кездесулер кезінде қол жеткізуге болады.

Сұхбат алмас бұрын сұхбат түрі, қол жеткізген мәліметті жүйелеу, талдау алдындағы сұхбат алушының даярлығы сияқты бірнеше жағдайды дайындап алған дұрыс. Сұхбат алушы үшін кіммен сұхбат жүргізу керектігін анықтап алу да өте маңызды. Мысалы, 7 жасар оқушы пікіріне қарағанда, мектеп директорының көзқарасы маңыз-

дырақ па? Әрине, мектеп директорының құзыры биік екендігі даусыз, бірақ мәселе зерттеу нысанына байланысты.

### Мәлімет жинаудағы сұхбат әдісінің артықшылықтары



- Оларды түрлі жағдай мен респонденттерге бейімдеуге болады.
- Сұхбат алушы/интервьюер жауаптың сауалнама кезінде мүмкін емес бейвербал ым-ишара түрін де «таңдап» ала алады. Мысалы, нақты бір тақырыпқа байланысты респонденттің ашулануы немесе ләззат алуы.
- Зерттеуші сұхбат кезінде аяқастынан орын алуы мүмкін жағдайларды байқай алады. Мәселен, ол зерттеу басталғанға дейін ойға кіріп те шықпаған мазақ қылу оқиғасының орын алғандығы жайлы ақпаратқа зерттеу барысында қол жеткізуі мүмкін.
- Зерттеуші респонденттің өз аузынан айтылған, толыққанды, сапалы мәліметке қол жеткізе алады.

### Мәлімет жинаудағы сұхбат әдісінің кемшіліктері

- Сұхбат алушы жауаптарға айтарлықтай әсер ете алады. Ол респондентке бағыт-бағдар береді және белгілі бір деңгейде ықпал ете алады.
- Сұхбатқа өте көп уақыт кетуі мүмкін, әрі оған даярлану да оңай шаруа емес. Бұл сұхбат санын шектейді.
- Құрылымданбаған сұхбаттар арасында алшақтық та көбірек болады. Ал мұның өзі мәліметтерді салыстыруды қиындатады.

## Бақылау

Бақылау әдісін таңдауда бақылануы қажет құбылыс түрі мен бақылаушының көзқарасы шешуші рөл атқарады. Зерттеушінің міндеті респонденттердің қандай да бір қоздырғышқа берген жауабын белгілеп алу болып табылатын көптеген психологиялық эксперименттер сияқты, бақылау да формалды және ашық түрде өткізілуі мүмкін. Сол сияқты, планшеттерін қолтықтаған Офстэд инспекторлары жеке-жеке болса да кабинеттің артқы жағында отырып, сабақты ашық бақылай алады.

Бақылау сондай-ақ өзінің бақылауда екенін білмейтін қатысушыларға қатысты да ресми және жабық түрде іске асырылады. «Әрекетті» бейнебақылау камераларының, екіжақты Гезелл айнасының көмегімен де бақылауға болады, ал бақылаушыны топ арасында ешкім байқамауы да мүмкін. Бақылаушы олардың зерттеушілер екенін білсе де, білмесе де бақылау субъектілерімен қарым-қатынасқа ене

алады. Мұғалім-зерттеушілер сырттай бақылау арқылы ешкімге бөгет болмастан, келесі бір мұғалімге жәрдем ете алады.

Бұл тұғыр үшін мәлімет жинау мақсатында қолданылатын әдістер өте маңызды. Бақылаушы ашық орын алған қандай да бір жағдайды қағазға белгілеп отыруы немесе бақылау аяқталған соң тіркеу үшін есінде сақтап отыруы керек. Бақылау неғұрлым ресми болса, сандық диаграмма да соғұрлым егжей-тегжейлі құрылады. Мысалы, Фландерстің бақылау кестесі барынша мұқият жасалған және ол талдауға қажетті сандық мәліметтерді бере алады.

Ал жоғары оқу орындарындағы білім беруді бақылауға арналған Сапаны қамтамасыз ету агенттігі ұсынып отырған кестеде бақылаушы толтыруы қажет бекітілген категориялар бар. Бейресми/формалды емес бақылау кезінде кестелер нақты бір форманы қатаң сақтамайды және қатысушылар толық бақыланып біткенге дейін зерттеуші көргендерін кейінірек жазып алу үшін тек есте сақтап отырады.

Бақылау формалды немесе формалды емес болуы мүмкін. Таңдап алынған бақылау формасына қарай сандық мәлімет береді немесе сапалық сипаттаманы қамтамасыз етеді. Қалай десек те, барлығы зерттеушінің бақылауды қалай жоспарлағаны мен ұйымдастыра білуіне байланысты. Этикалық тұрғыдан зерттеуші кез келген жағдайда қырағылық таныта білуге тиіс. Мәселен, оқушыларға кеңес беруде бақылау әдісінің формалды, ашық әдістерін қолдану тиімсіз болар еді.

### Мәлімет жинаудағы бақылау әдісінің артықшылықтары



- Адамдардың «табиғи» әрекеттерін бақылау мүмкіндігі бар.
- Зерттеуші бақылау субъектілері әрекетінің өз нұсқауларына сай немесе сай еместігін көріп отырады.
- Бақылаушы қысқа уақыт ішінде көп мәлімет жинақтай алады.

### Мәлімет жинаудағы бақылау әдісінің кемшіліктері

- Бақылауға қажетті және пайдалы жағдаяттарға қол жеткізу оңай емес. Мысалы, мазақтау немесе қорлау жасырын түрде немесе бақылаушы топқа «сіңісіп» кеткен жағдайда ғана орын алады. Әдетте сырттай бақылаушыларды мұғалімді бағалау сияқты құпия талқылауларға қатыстырмайды.
- Бір уақытта бақылап, жазып отыру оңай емес. Мысалы, Фландерстің бақылаушылық талдауына сүйене отырып жазылған Боллдың (1981) «Жағалаудағы кешенді оқыту» (Beachside Comprehensive) деп аталатын еңбегінде бақылау нәтижесін әр үш секунд сайын жазып отыру талап етілген.



- Нақты кесте берілген жағдайда мінез-құлықты жіктеу кейде мүмкін емес. Бір ғана бақылау әдісінің көмегімен мұғалім неге әр оқушыға әртүрлі қарайды деген сияқты әрекеттерді түсіну оңай емес. Қайтара сұхбат жүргізу қажеттілігі туындауы мүмкін. Бұл толық талдау жасауға мүмкіндік бере отырып, оның кемшін тұстарын күшейтуге жағдай жасайды.
- Бақылаушы жағдаятқа ықпал етеді. Сабаққа инспектор қатысып отырған кезде біз өзімізді әдеттегідей ұстадық па?
- Адамдар өздерін бақылап отырғанын білмеген жағдайда, бақылау үдерісінде этикалық мәселелер де орын алады, яғни мұның тыңшылықтың бір түрі ретінде қабылдануы әбден мүмкін.

Кез келген зерттеу әдісін жоғарыда сипатталған үш әдіс тәрізді талдауға болады. Шын мәнінде, зерттеуді жобалау – шығармашылық іс-әрекет, өйткені зерттеуші қолданатын әдістерін өз көзқарастары мен жоғарыда келтірілген түрлі мәселелерге сүйене отырып таңдап ала алады. Кез келген зерттеудің қорытындысы зерттеушінің таңдап алған тәсілдемесі мен қабылдаған шешімдерінің нәтижесі деуге болады.

### Зерттеудің маңызды концептілері

Біз енді білім саласын зерттеудегі іргелі тұжырымдамалар – негізділік, маңыздылық, сенімділік мәселелері жайлы сөз қозғаймыз. Ал триангуляция зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттыру үшін қолданылатын маңызды стратегия ретінде белгіленген.

#### Сенімділік

Сенімділік зерттеу құралын немесе әдісін қайталап қолдану мүмкіндігін білдіреді. Бұл – кез келген әдістің тұрақты қолдану мүмкіндігін бағалау (Punch and Oancea, 2014). Демек, өлшем сенімділігі дегеніміз – респонденттердің оған әр кезде бірдей жауап беруі. Басқаша айтсақ, мәліметтерді жинау әдісі неғұрлым сенімді болса, келесі зерттеу кезінде олардың ұқсас нәтижеге қол жеткізу ықтималдығы да соғұрлым жоғары болады. Нақты емес өлшемдер әр зерттеуде әртүрлі нәтижеге алып келеді.

Кең ауқымды зерттеулер жүргізгісі келетін позитивист зерттеушілерді сенімділік мәселесі көбірек алаңдатады. Қажетті мәліметке қол жеткізу үшін әдістер бірнеше респонденттердің қатар қолдануына жарамды болуға тиіс. Қажетті деңгейде статистикалық салыстыру жүргізе алу үшін мәліметтер жинау бірізді, яғни сенімді болуы қажет. Интерпретивист зерттеушілерді, керісінше, әр респонденттен

сапалы, нақты және толыққанды жауап алуға көмектесетін әдістер қызықтырады. Көріп отырғанымыздай, сенімділікке деген көзқарас әр зерттеуші сүйенетін парадигмаға қарай өзгеріп отырады.

Мәліметтерді жинау құралының жоғары сенімділігі зерттеу нәтижесінің дәлдігін үнемі қамтамасыз ете бермейтінін атап өткен жөн. Мысалы, мұғалім студенттерден сауалнамаға сүйене отырып, курсы бағалауын өтінеді, ал студенттер мұғалімнің ол үшін баға қоятынын білсе, олар бұл тапсырманы орындауға бар күш-жігерін салады. Мұндай жағдайда студенттердің мұғалімге беретін бағасы да жоғары болатыны сөзсіз. Мұндай әдісті сенімді деуге болғанымен, сауалнамада берілген сұрақтарды барлық студенттің бірдей түсінетіндігі және оның үнемі тек бір нәрсені ғана өлшейтініне байланысты студенттердің берген жауабының шынайылығы күмән келтіреді.

### *Негізділік*

Негізділік (validity) пен оның өлшемдері қолданылатын әдіснаманы дұрыс таңдап алуда маңызды рөл атқарады. Негізділік дегеніміз – зерттеу мәліметтерінің «дұрыстығы», «шындыққа жанасатындығы» немесе нақтылығы. Зерттеу нәтижелері дұрыс болу үшін зерттеу құралдары біз талап ететін құбылыстарды өлшей алуы тиіс. Панч пен Оанчаның пікіріне сүйенсек (2014:297): «Зерттеу нәтижесінің негізділігі оның тұжырымдаманы эмпирикалық тұрғыдан қаншалықты өлшей алатынына байланысты». Мысалы, математикалық қабілетті өлшеуге арналған тест математикалық білімді емес, сұрақтарды оқи алу қабілетін көрсетуі мүмкін. Әдіс дұрыс болмаса, зерттеу нәтижелері жарамсыз, зерттеудің өзі пайдасыз болып қалады. Зерттеу негізділігін арттыру мақсатында позитивистер барынша көп мәліметтер жинақтап, оларды стандарттауға тырысады. Олай болса, нақтылық үшін кез келген әдісті тексеріп отыру өте маңызды.

Интерпретациялық тұғырмен көбірек байланысты негізділіктің тағы бір тәсілі соңғы көрсеткіш пен зерттеушінің мәліметке берілетін түсіндірмелерін қалай қорғайтынына көңіл бөледі (қараңыз: Richards, 2015). Басқаша айтқанда, зерттеуші зерттеу нәтижелерін қандай дәлелге негіздейтінін көрсете білуге тиіс. Оны бірнеше жолмен іске асыруға болады; мысалы, мәліметке қалай қол жеткізгенін жан-жақты түсіндіру, зерттеуге қатысушылардың берген түсініктемесі дұрыс жазып алынғанын зерттеу тобының басқа мүшелерінің тексеруі (Creswell, 2014), зерттеушінің қате пікіріне жол бермеу үшін жиналған мәліметтерге қатысты оның әріптестерінің көзқарасын да ескеріп, зерттеушінің талдауы мен қорытындысын тексеру. Шағын көлемді ізденістерде басқа да зерттеушілердің зерттеу нәтижесін тек-

серіп, оны талқылауы ашық практикалық зерттеулердің негізділігін қамтамасыз етеді (McNiff, 2013).

#### Оқырман пікірі: білім беру статистикасын пайдалану



Білім беру статистикасы – саяси бағдарлама, практикалық себептер мен нақты әдіснамалар сияқты бірнеше факторға тәуелді негізде жинақталатын әлеуметтік құрылым. Мұндай факторлар ықтимал қателіктер, жақындаулар (approximations) немесе адасулар (delusions) сияқты статистикалық тәсілді қолданып отырған адамдардың бұл тәсілдің сенімділігі мен негізділігін тексеруіне себепші болуға тиіс (Carpentier, 2008: 704).

*Білім беру департаментінің сайтына кіріңіз. Мектеп лигасының оқу үлгерімі жөніндегі кестесі, Орта білім жөніндегі жалпы куәлік нәтижесі немесе оқушылардың шешуші деңгейлерде алған бағалары және т.б. сізді қызықтыратын мәселелер бойынша мәліметтер қорын іздеңіз. Карпентьенің жоғарыда берген түсініктемесі негізінде бұл мәліметтердің сенімділігі мен негізділігін тексеріңіз.*

#### Триангуляция

Триангуляция дегеніміз – адамның екі белгілі бағытқа сүйене отырып, өзіндік көзқарасын қалыптастыруын білдіретін термин. Бұл үдерісті зерттеушілер зерттеу жұмысының негізділігін тексеру үшін іске асырады, ал бұның өзі бірнеше дереккөздің көмегімен қол жеткізген нәтижелерді тексеру дегенді білдіреді.

Шын мәнінде, зерттеу нысанын жақсы түсіну үшін зерттеуші оны түрлі көзқарастар мен перспектива тұрғысынан барынша тексеріп алады (Flick, 2015). Зерттеуші өзіне қажетті мәліметке қол жеткізу үшін түрлі сала мамандарын мәлімет жинауға, оларды талдауға қатыстырады; сандық, сапалық әдіс арқылы алынған мәліметтерге оқушы, мұғалім, ата-аналардың қосқан үлестерін ескере отырып, триангуляцияны іске асыра алады. Майлз бен Хуберман триангуляцияны өмір сүру салты деп қабылдайды:

«Түрлі дереккөздерден алынған жағдайларды талдап, алуан түрлі әдістерді қолдану және зерттеу нәтижелерін басқаларымен сәйкестендіру арқылы зерттеу нәтижелерін көптеген дереккөздердің көмегімен әбден тексеріп, мәліметтердің дұрыстығына көз жеткізуге болады» (1994: 267).

Позитивистер нәтижелердің триангуляцияға сәйкестігін көрсете аламыз деп үміттенеді. Ал интерпретациялық көзқарас өкілдері болса зерттеу нәтижелерінде орын алған айырмашылықтарды, өзгерістерді дәлелдеуде немесе талқылауда түрлі мәліметтер қорына жүгінеді (Creswell, 2014). Ал Хаммерсли мен Аткинсон (2007: 232) үшін триангуляция дегеніміз

– қол жеткізген түрлі мәліметтерді талдаудың сенімділігіне кері әсер ететін факторларға қарсы тұра алатындай байланыстар құру.

Екі парадигма да триангуляцияны зерттеу нәтижелерінің сенімділігін арттыру үшін қолданатыны даусыз, алайда олардың тәсілді қолдану жолдары бір-біріне ұқсамайды. Әдетте толыққанды зерттеу жүргізу үшін бірнеше зерттеу әдістері қатар қолданылады. Ал, шындығында, негізгі әдістер бірін-бірі толықтырып отырады. Мысалы, зерттеуші бақылау кезінде байқағандарын одан кейінгі сұхбат кезінде анықтай алады. Бұл қандай да бір нәрсенің нәліктен орын алғанын түсіндіріп берумен қатар, оны сипаттап та бере алады. Күнделікті кездесіп отыратын нақты жағдайлар мен аспектілерді толығымен түсіну үшін сан алуан көзқарастарды ескеріп, мәліметтерді түрлі дереккөздерден алатын практик мамандар триангуляцияны мейлінше табиғи үдеріс ретінде қабылдайды.

### Зерттеу стратегиялары

#### *Жүйелі шолу және метаталдау*

Ғаламтор арқылы қалағанымызға қол жеткізу мүмкіндігіне ие болу нәтижесінде жер шары әлемдік ортақ мекенге айналып, еңбектерімізді ашық жариялау мүмкіндігіне қол жеткіздік, нәтижесінде білім беру саласы мамандығы студенттерінің әлемнің түкпір-түкпірінде жүргізілген зерттеулермен танысу мүмкіндігі де арта түсуде. Бұл біздің білімімізді арттырып, мемлекеттерді салыстыра зерттеуге жол ашқанымен, талқыланып жатқан сұрақтарға сыни тұрғыдан қарауымызды да қажет етеді. Кең ауқымда жүргізіліп жатқан зерттеулерге қол жеткізу мүмкіндігі мен ең сенімді де нақты зерттеулердің шешуші нәтижелерін анықтау қажеттігі іске асырылып жатқан нақты іс-әрекеттерді айқындап, шешімдерін дәйектеуді талап ететін, зерттеу кеңестері мен ұйымдары қаржыландыратын жүйелі талдау форматындағы қызықты даму үдерісіне алып келді. Жүйелі шолумен айналысатын зерттеушілер нақты бір салаға қатысты зерттеулерге талдау жасап, метаталдау кезінде анықталған негізгі нәтижелерді синтездейді. Олар қатаң сұрыпталған таңдаудың дұрыстығын тексереді, қол жеткізген нәтижелері басқалар үшін түсінікті және дәйекті болуы үшін терминдерді, әдебиеттерді қарастыру шарттары мен стратегияларын қатаң құжаттандырып отырады. Дәл осы әдіспен жүзделген зерттеу нәтижесін қамтуға болады.

Бұл тәсілдеменің артықшылықтары болғанымен, кейде зерттеушілер бір зерттеу мәселесіне қатысты бәсекелес метаталдауларды түрліше көзқарастар тұрғысынан жүргізетін жағдайлар да кездеседі.

Зерттеуді тандап алуда бір топ екінші топты өздерінің тұжырымын дәлелдеу үшін бұрмалаушылыққа жол берді деп айыптап, олардың метаталдауын сынға алуы мүмкін. Дегенмен де жүйелі шолу мен метаталдауға саясаткерлер жиі жүгінеді.

Қазіргі кезде жүргізіліп жатқан зерттеулердің деңгейі мен көлемінің көптігі сондай – зерттеу жетекшілері метаталдаудың өзін синтездеп, метаталдау жасау үшін топ құрып, жұмыс істеуде. Оның нақты ауқымын көрсету үшін австралиялық психолог Джон Хатти (2009) кейінірек толығырақ сөз болатын, миллиондаған студенттің жетістігін қамтитын 50000 зерттеу негізінде жасалған 800 метаталдауға синтез жасады.



Сіздер білім беру мәселесіне қатысты жүйелі шолуларды еш қиындықсыз іздеп, тауып ала аласыздар (қараңыз: Oliver et al.'s (2014) Жұмыссыз, білімі жоқ немесе қандай да бір дайындықтан өтпеген жастарға бағытталған интервенциялық бағдарламалардың жүйелі шолуы). Мұндай шолуларды оқу сізге берілген тапсырмаларға қажет ақпаратты іздеуде пайдалы, алайда бұл шолуларды сыни тұрғыдан талдап, оны кім қаржыландырды және бұл зерттеуді кім, қандай мақсатпен іске асырды деген мәселелерді де мұқият қарастырғаныңыз жөн.

### *Кейс стади*

Кейстік зерттеу дегеніміз – зерттеуші нақты бір жағдайды терең талдауды мақсат ететін зерттеу стратегиясы. Заң және медицина саласы мамандары кейстік тапсырмалармен жиі жұмыс істейді (түрлі контексте кейстерді қалай қолдануға болатыны жайлы талқылау үшін: Thomas, 2015). Мұнда туындап отырған мәселеге байланысты шешім қабылдап немесе диагнозын қою үшін нақты бір жағдайлар қарастырылады. Әр жағдайдың өз ерекшелігі бар, әрі оларды жеке-жеке қарастыру өте қызықты. Қалай болғанда да, кәсіби мамандардың бұрын-соңды орын алған осындай жағдайлар жайлы білімдеріне сүйене отырып, қазіргі ахуалды түсінуіне, сөйтіп, қандай да бір шешім қабылдап, тиісінше әрекет ету қажеттігін шешуіне көмектеседі. Айталық, сабаққа қатыспағаны үшін баланың ата-анасын заң бойынша жазалайтындықтан, осындай жағдайға байланысты бір баланың анасы тест нәтижесінде түрмеге қамалған; прецеденттік құқық мұндай сот істерін қайта қарастыруға итермелейді.

Кейстік тапсырмаларды жасау барысында мұндай саланың практик мамандары өз тәжірибелері мен оған дейін орын алған кейстердің құжатталған есептеріне сүйенеді, басқалардың талдау жасауына көмектеседі, түсіндіреді және қажет болған жағдайда қандай әрекетке

бару керектігін көрсетіп береді. Олар өздері қол жеткізген зерттеу нәтижелерін де кейстік тапсырмалар қатарына қоса алады. Кейстің қандай деректерді қамтуы қажеттігін зерттеуші өзі шешеді және ол көлемі жағынан түрліше болып келуі мүмкін. Кейс мазмұнына жергілікті билік органдарын, мектепті, сыныпты немесе нақты бір оқушыны қосуға болады.

Нақты бір оқиғаны қарастыруда жиналатын мәліметтерге бірнеше жолмен қол жеткізуге болады. Блекстер және т.б. (2010) мұндай кейстік тапсырмалар шағын зерттеу жұмысымен айналысатын зерттеушінің қажеті мен ресурсына сай келеді деген пікірді алға тартады. Кейстерді «түсінудегі» сапалық тәсілдердің рөліне ерекше көңіл бөле отырып, Саймонс (2009) сандық мәліметтер мен қосымша дереккөздерді де назардан тыс қалдырмайды. Иньнің пікірінше (2014), жиналған мәліметтің қандай түрге енетіні зерттеліп отырған кейстің нақты сипатына байланысты. Сөйтіп, триангуляция автоматты түрде іске асырылып, зерттеудің сенімділігін арттыра түседі.

Кейстік тапсырмаға қатысты айтылатын негізгі сын оның көп адамды қамти алмай, зерттеушілердің де қол жеткізген нәтижелерін қорытындылау мүмкіндігінің болмауына қатысты айтылады. Алайда бұл тәсілді жақтаушылар оның маңыздылығы, алынатын мысалдар нақты болғандықтан, терең талдауға және қандай да бір мәселе жайлы түсінік қалыптастыруға мүмкіндік беретіндігінде деп есептейді. Зерттеушілер үшін бұл тәсілдің артықшылығы зерттеу нәтижелерін салыстырып «сәйкестендіруге» болатындығымен айқындалады (Basse, 1990). Бәсси бұл терминді қолдану себебін әр кейс өз сипатымен айрықшаланғанмен, зерттеулер арасында ұқсастықтар болатынымен және бір зерттеу қорытындысын екінші зерттеуді түсіну үшін қолданудың ыңғайлылығымен түсіндіреді.

Алынған деректердің молдығына байланысты тақырыптық зерттеулер оқуға өте қызықты болып келеді. Білім беру саласында жүргізілген зерттеулерде кейстік тапсырмаларды қолданған зерттеушілер қатарында нақты бір мектептерді зерттеген Болл (1981) мен Лейсидің (1970) басты еңбектерін және мектепте оқитын жасөспірім ұлдарды зерттеген Уиллисті (1979) атауға болады. Баланың сабақ үлгеріміне тікелей қатысты емес зерттеулерді қаржыландыру мәселесінің тығырыққа тірелуіне байланысты, мектеп ісіне қатысты жүргізілген мұндай нақты зерттеулер қазіргі кезде сиреп барады. Оның үстіне, мектептер арасында орын алып отырған бәсекелестік жағдайында, әкімшілік мектептегі «көз қуантпайтын» жағдайлар халыққа жария болып кетуі мүмкін деген қорқынышпен зерттеушілерді өз мектептеріне ықыласпен кіргізе қоймайды. Сондықтан түрлі кезеңдерде орын алған зерттеулермен ғана шектеліп қалуға тура келеді.

## Этикалық мәселелер

Зерттеу жұмысын бастап, жобаны әрі қарай жалғастырмас бұрын есте ұсталуы қажет бірқатар этикалық мәселелерге назар аударайық. Белгілі бір топқа қатысты мәліметтер жинастырып жүрген зерттеушінің әлеуметтік тұрғыдан бірқатар артықшылықтары бар, алайда олардың бұл ықпалдарын асыра пайдалануына жол берілмеуі тиіс. Зерттеушілер сондай-ақ зерттеу мәліметін жинау үшін қойылатын сұрақтар респонденттің күнделікті өмірінде айтарлықтай із қалдыруы мүмкін екендігін де есте тұтқаны жөн. Британдық білім беру саласын зерттеу қоғамы (BERA, 2011:4) «білім беруге қатысты барлық зерттеулер төменде көрсетілген этикалық мәселелерді естен шығармауға тиіс» деп есептейді. Олар:

- адам;
- білім;
- демократиялық құндылықтар;
- білім беруге қатысты зерттеулердің сапасы;
- академиялық еркіндік.

Бұл қоғам зерттеушінің зерттеуге қатысушыларға, зерттеу демеушілеріне, білім беру саласын зерттеп жүрген басқа да әріптестеріне, білім беру саласы мамандарына, саясаткерлерге және жалпы халық алдындағы жауапкершілігіне қатысты нақты нұсқаулық жасап ұсынды. Ондағы басты этикалық мәселелерге мыналар жатады:

- қатысушылардың келісімін алу;
- зерттеуші мен зерттеу үдерісінің ашықтығы;
- зерттеуге қатысқандардың зерттеу нәтижесімен таныса алу мүмкіндігі;
- зерттеудің қатысушыларға жоба кезінде және болашақта тигізетін ықтимал әсері;
- қатысушылар туралы мәліметті құпия сақтау.

Білім беру, әлеуметтік қызмет, медицина сияқты салаларда жұмыс істеп, зерттеу жүргізіп жүрген адамдар этикалық дилеммалармен үнемі бетпе-бет келіп отырады. Айталық, сұхбат барысында оқушының есірткі қолдануы, жыныстық белсенділігі сияқты басқа да девианттық әрекеттері жайлы білген зерттеушілер/мұғалімдер бұл дереккөздерді құпия сақтауы немесе бұл жайлы ата-анасына және құзырлы органдарға хабарлау қажеттігі арасында таңдау жасауы қажет болады. Зерттеушілердің барлығы да этикалық көзқарасты



жақтап, олар үшін оңай болмаған күннің өзінде де өздерін моральдық тұрғыдан ақтай алатын әрекеттерге ғана барғаны жөн (бұл мәселені талқылау үшін: Maguire et al., 2014 қараңыз).

#### Оқырман пікірі: зерттеудің этикалық тұғырлары

Уайлстың пікірінше, «Зерттеудің этикалық мәселесі дегеніміз – зерттеушінің дұрыс немесе қате деген екі моральдық әрекеттің бірін таңдап алуы» (2013: 12).



*«Дұрыс» әрекет жасау нәтижесінде қалаған нәтижеңізге қол жеткізе алмаған жағдайлар болды ма?*

#### Зерттеу әдіснамасы: кейбір қорытындылар

- Мәлімет жинау үшін көптеген зерттеу әдістері қолданылады. Нақты бір әдіс шеңберінде де айтарлықтай өзгешеліктер болуы мүмкін.
- Зерттеуші қолда бар зерттеу құралын қолдана алады немесе оны зерттеу түріне байланысты бейімдей алады. Көп жағдайда зерттеуші өзінің зерттеу құралын жасап алады.
- Зерттеушілер өздеріне қажетті мәліметтердің сипатына қарай қандай әдіснама қолдану керектігін шешіп алады.
- Уақыт, қаржы және респонденттер тобына тән ерекшеліктер сияқты шектеулер – зерттеу жұмысын жоспарлау кезінде есте сақтауды қажет ететін маңызды факторлар.
- Қол жеткізген мәліметтер зерттеушінің шешімі мен дағдыларын бейнелейді.
- Зерттеушілер барынша мұқият болуға тырысады, алайда олардың ұстанымдары мен пайымдары зерттеуге әсер етпей қоймайды.
- Ауқымды зерттеу жобалары шағын зерттеулерге қарағанда қашан да маңыздырақ болады деген көзқарас дұрыс емес.
- Зерттеуші жинақталған мәліметтердің құпиялылығы, зерттеуге қатысушылардың келісімін алу сияқты этикалық мәселелерді шеше білуге тиіс.

Сонымен, мәліметтерге қол жеткізуде зерттеу жоспарының маңызы зор. Жобаға әсер ететін кейбір негізгі факторлар зерттеушінің көзқарасына, зерттеліп отырған топтың ерекшелігіне байланысты қабылданатын шешімдерге және зерттеуге қажетті ресурстарға тығыз байланысты. Енді біз білім саласында соңғы кезде орын алған кейбір маңызды зерттеу «қозғалыстары» жайлы қысқаша айтып өтеміз.

## Білім беру саласындағы зерттеулер/ ғылыми-педагогикалық зерттеулер

---

Білім беру, өзінің формалды немесе бейформалды институционалдық бейнесінде болсын, қоғам мен әлеуметтік өмірдің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, сондықтан зерттеу және үйрету саласы ретінде бұған қызығушылық танытатын академиялық пәндер өте көп. Айталық, тарихшылар уақыт үдерісіне қатысты зерттеулерінде білім беру саласындағы даму мен оның қоғамға әсерін қарастырса, әлеуметтанушылар білімнің қоғам құрылымында атқаратын рөлі мен оның биліктегі орнын зерттейді. Ал психологтар жеке адамның даму қырларын түсінуге көмектесе, экономистерді жұмыс күшінің даму мәселесі қызықтырады және олар білімді нарықтық қатынастың қажетті бөлігі және оны қамтамасыз етіп отыратын тауар ретінде қарастырады. Бұл пәндерді академиялық білім берудің дәстүрлі саласы деуге болады. Оларды шартты түрде әлеуметтік ғылымдар деп атайды; олар бір-бірімен тығыз байланысты, сәйкес жерлері де баршылық. Осы типтегі білім берумен тығыз байланысты зерттеулерді әдетте білім беру саласына қатысты зерттеулер деп атайды.

Білім беру саласын зерттеушілер білім беру үдерісіне белсенді араласады, мәселен, зерттеуші адам білім беру мен оқытуды өзі жүзеге асырып, күнделікті тәжірибелерін, мүмкіндіктері мен жетістіктерін тереңдеткісі, жетілдіргісі келетін мұғалім болуы мүмкін. Мұндай зерттеуді *ғылыми-педагогикалық зерттеу деуге болады*. Эллиотт (2006) өзі білім берудің прагматикалық теориясына негізделеді деп есептейтін ғылыми-педагогикалық зерттеуді «көрермен» теориясына негізделетін *білім беру саласына қатысты зерттеуге қарама-қарсы қойды*. Принг (2015) әлеуметтік ғылымдарға негізделген, білім беруге де қатысы бар зерттеумен, білім берумен тығыз байланысты, осы ғылымдар арқылы жинақталған білімдер негізіне бағытталған зерттеудің айырмашылығын анықтап көрді. Демек, түрлі дәстүрлер мен мақсаттарды көздеген *білімберушілік* немесе *ғылыми-педагогикалық* деп атауға болатын зерттеу түрлері бар.

### Іс-әрекетті зерттеу

#### *Іс-әрекетті зерттеуді дамыту*

Іс-әрекетті зерттеудің пайда болуын өндірісте жұмыс күшінің көп бөлігін шешім шығаруға қатыстыру арқылы еңбек өнімділігін арттыру жолдарын табуды іздестірген Курт Левиннің (1946) еңбектерімен байланыстырады. Левин адамның іс-әрекеттік тәжірибесін зерттеу

Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін орын алған көптеген әлеуметтік мәселелерді шешуге көмектеседі деп сенді.

Ол мәліметтерді іздеу, жоспарлау және оны іске асыруды қамтитын іс-қимылдар спиралін жасап шығарды. Кәсіби мәселелерді шешу мақсатында зерттеулер жүргізіп отырған мамандардың бұл әрекетін көптеген салада еш қиындықсыз пайдалануға болады. Білім беру – соның айқын дәлелі.

Ұлыбританияның білім беру саласына қатысты «Қозғалыс» атты іс-әрекетті зерттеу жобасына Мектеп кеңесінің (1967–1972) өкілі Лоуренс Стенхаустың еңбектері қатты әсер етті. Кейінірек пайда болған Оқу бағдарламасы жөніндегі ұлттық кеңес және Квалификациялар мен оқу бағдарламасы жөніндегі агенттіктен түрлі үкіметтік оқу бағдарламаларының негізін қалаған Мектеп кеңесінің айырмашылығы – оның мүшелері академиялық педагогтар мен мұғалімдерден жасақталған еді. «Оқу бағдарламасы тиімді болуы үшін, – дейді Стенхаус, – оларды жасауға мұғалімдер белсене атсалысуы қажет». Сондықтан оқушылардың білімін арттыру үшін мұғалімдердің тәжірибеден өтуді ойластырып, бір-бірімен бөлісіп және әріптестерінің жұмысын бағалауы аса маңызды болды. Стенхаус үшін әр оқу кабинеті – лаборатория, ал әр мұғалім зерттеу қауымдастығының мүшесі еді.

Стенхаус білімді болуды қалыпты жағдай деп қабылдап, сұрақ қою мен жеке адамның дамуына кедергі келтіретін және берілген деректерді үндеместен қабылдауды қолдайтын қолданыстағы «мақсаттар үлгісін» білімге еш қатысы жоқ деп сынға алады. Мұғалімдердің өктемдігі мен олардың пән мазмұнына күмән келтіруге жол бермеуі – көптеген білім ошақтарында қалыптасқан қате түсініктің нәтижесі. Оның ойынша, білім мен оның құрылымы түрлі проблемалар мен қайшылықтарға толы. Осыған байланысты, Стенхаус оқушылардың түсінігін қалыптастыруға көмектесетін, олардың өздерінің жауаптары мен зерттеулеріне негізделетін оқу бағдарламасын жасау үдерісін қолдайтынын мәлімдеді. Өздерінің нені үйретіп жатқанын біле отырып, кей жағдайда мұғалімдердің оқушылармен бірге оқушы болуына да тура келеді. Стенхаус мұғалімдердің үнемі сұрақ қойып, бір-бірінен үйреніп отыруы олардың оқушыларға беретін білімдеріне оң әсер етеді деп есептейді. Осылайша оқытудың өзі зерттеу үдерісі болып табылады, ал зерттеу білім берудің негізі деп қабылданады (Stenhouse, 1983).

Стенхаус мұғалімдердің оқушылар мен қоғам пайдасы үшін білім беруді арттыруға кәсіби тұрғыдан қызығушылық танытатына сенді. Сондықтан ол мұғалімдерді сабақ берудің ең мықты төрешілері деп қабылдады. Зерттеу қауымдастықтарында жұмыс істеу арқылы олар өз тәжірибелері жайлы ойланып, дағдыларын жетілдіре түсуге бар күш-жігерлерін жұмсайды. Ата-ана, жұмыс берушілер сияқты

қоғамның басқа мүдделі өкілдері де зерттеу жұмысына қатыстырылады. Сөйтіп, әлеуметтік демократиялық идеология Мектеп кеңесінің өміріне етене сіңісіп кетті. Бағдарламаларды реформалау ең төменгі деңгейде, білім беру саласына қызығушылық танытқандардың қатысуымен іске асып жатыр деп есептелді. Рефлексивті үдерістер нәтижесінде орын алған әрекеттер практик мамандардың құқығы мен мүмкіндіктерін кеңейтетін іс деп танылып, ол мұғалімдердің кәсіби білімін арттыруының басты құралы ретінде қабылданды. Мұғалімдерді қолдап, оларды білім беру саласының сарапшы мамандары ретінде қабылдау идеясына деген қарсылық Маргарет Тэтчердің Консервативтік үкіметінің шешімімен Мектеп кеңесінің жабылуына алып келгенін айта кеткен жөн.

Іс-әрекетке қатысты зерттеулер, негізінен, 1960–1970 жылдары университеттерде көптеп іске асырылған дәстүрлі зерттеулер нәтижелеріне қарсы жауап ретінде пайда болды. Мұндай зерттеулер сыныпта жұмыс жасайтындар үшін еш практикалық пайдасы жоқ академиялық тәсілдерді қолданады деген пікір қалыптасты. Олардың мақсаты мүлдем бөлек болғандықтан, сабақ беру практикасына қатысты еш көмек көрсете алмады. Сонымен қатар сол кездегі ықпалды академиялық зерттеулер білім алудағы жетістіктерді туа біткен факторлар (Jensen, 1973) немесе жайлы әлеуметтік жағдайлар (Douglas, 1964) анықтайды деген пікірдің кеңінен таралуына жол ашты. Осылайша, баланың жетістікке жетуіне мектеп ешқандай үлес қоспайды, керісінше, оның үлгеріміне әсер ететін шешуші факторлар әлеуметтік күштер мен баланың табиғи қабілеттері ғана деген көзқарас қалыптасты. Қалай болғанда да, мектептер тек шикізат өңдеуші агенттік міндетін ғана атқарумен шектеліп, бұрыннан сақталып отырған теңсіздікті одан әрмен нығайта түсті де, мұғалімдер осы агенттіктегі еріксіз ойыншы рөлінде ғана қалды (Bowles and Gintis, 1976). Мұндай зерттеулер мұғалімдердің жағдайды өзгертіп, түзетуге деген ынтасын жойды.

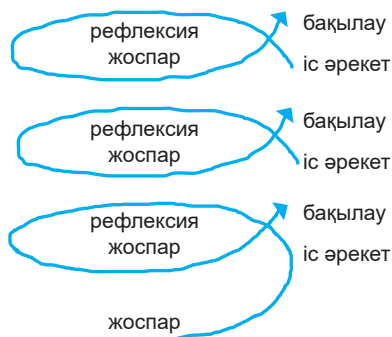
Дұрыс қолдау көрсете алатын тәлімгерлермен қамтамасыз етіп отырған жоғары оқу орындарымен арадағы тығыз байланысқа қарамастан, іс-әрекетті зерттеу кәсіби мамандар іске асыратын жаңа зерттеу тәсілдемесі ретінде қабылданды. Ол тәжірибеге негізделді және негізгі зерттеу парадигмаларына сүйенетін дәстүрлі тұғырлардан өзге бағытты ұстанды. МакНифф (1988) тәжірибеге негізделген және сол тәжірибеге қатысы бар адамдар іске асыратын білім беру зерттеулерін жолға қоюды армандайтыны туралы жазып еді. Мұғалімдер өздерінің тәжірибесін бағалау үшін зерттеу дағдыларын қалыптастыруы қажет болды. Тиімді өзгерістерге қол жеткізу үшін үдеріс қатаң және тиянақты жүргізілуге тиіс. Зерттеу жұмысын сыни тұрғыдан қарастыру зерттеудің бұл тәсілін қолдайтындар үшін жай ғана тәжірибені

бағалау емес еді (Carr and Kemmis, 1986). Сыни теорияның пайда болуы мұғалімдер қолданатын білімнің мақсаты мен әдістерін қайта қарастыруға алып келді. Ол қандай да бір нәрсені жасауда неге белгілі бір тәсілдер пайдаланылады, неге басқа үдерістер қарастырылмайды деген іргелі мәселелерді қамтиды. Ал бұл басқа да зерттеулерге, эксперименттерге, ақырында, түбегейлі өзгерістерге жетелейді. Ол жерде іс-әрекетке қатысты зерттеулермен қатар, теория мен практика тығыз байланыста болады.

### *Іс-әрекетті анықтаушы зерттеулер*

Осы тәсілді жан-тәнімен қолдап келген Эллиоттың (2003) пікіріне сүйенсек, іс-әрекетті зерттеу дегеніміз – қоғамда болып жатқан жағдайларды жақсарту үшін әлеуметтік ортаны зерттеу. Колуччи-Грей және т.б. үшін (2013: 127): «Іс-әрекетті белсенді зерттеу – өзіндік тәжірибелерін жүйелі және сыни тұрғыдан зерттеп жүрген мұғалімдердің білімді жинақтауын қамтамасыз ететін әрекет». Практикалық зерттеулер кәсіби проблемаларға қатысты туындаған сұрақтардан немесе сұрақтар топтамасынан басталады. Алдымен жағдайды анықтап алу үшін мәліметтер жиналады.

Содан соң осы мәліметтерге сүйене отырып, іс-қимылдар жоспары құрылады. Жоспарды іске асыру барысында оның әсері мұқият қадағаланып отырады. Бұл нақты қосымша сұрақтар мен жасақтамалар даярланып, әрі қарай олардың зерттеліп, іске асырылуына алып келуі мүмкін. Қалай болғанда да, Эллиотт (2003) үшін тәжірибені жетілдіруге қатысты әрекеттердің мұғалімнің жаңа білім қалыптастырып, мәселені түсінуіне көмектесетіні аса маңызды болды. Іс-әрекетті зерттеу үдерісі әдетте даму спиралі түріндегі диаграмма ретінде бейнеленеді (3.3-сурет).



### **3.3-сурет. МакНиффтің бастапқы үлгісі**

Дереккөз: McNiff, *Action Research Principles and Practice*, 3 басылым., ©2013. Taylor & Francis рұқсатымен қайта басылды.

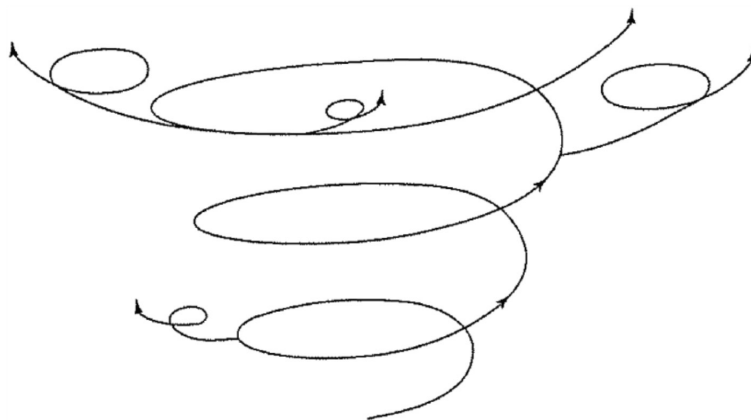
Іс-әрекетті зерттеу – сынып деңгейіндегі оқу бағдарламасын жауап беру. Ол білім беру тәжірибесін қалай жақсарту керек деген мәселемен айналысады және мұнда практик мамандар оқу тәжірибесін зерттеу мен дамытуға қатысты зерттеулерді өздері жүргізеді. Тәжірибелі маман жүргізетін бұл тектес зерттеудің ерекшелігі – оның мұғалімнің жұмыс орнында жүргізілетіндігі, сондықтан нақты оқиғаны зерттеуге негізделген кейстік тапсырмалар кең таралған. Зерттеуші қандай да бір нақты мәселені зерттеу үшін мәлімет жинауда түрлі әдістермен бірге, эклектикалық тәсілге де жүгіне алады. Зерттеушілердің зерттеліп отырған жағдаяттарды өз ұғымдарына сүйене отырып түсіндіруге тырысуын *рефлексивтілік дейді*. Бұл – іс-әрекетті зерттеудің маңызды аспектісі және зерттеушілердің зерттеу дағдылары ұшталған сайын, олардың рефлексиясы де арта түседі.

Зерттеу сенімділігінің артуы зерттеуге деген қатаң көзқарас пен триангуляцияның бірлестігін көздейді және зерттеудің барлық кезеңде ашық жүргізілуін қамтамасыз етеді. Зерттеушілер қауымдастығы мектептердегі бір-бірінің қол жеткізген нәтижелерін тексеріп талқылайтындықтан (бұл әрекетті Эллиотт (1993) «дискурсивтік сана» деп атады), негізділік деңгейі арта түседі. Бұл үдеріске басқалары да қатысады және ол әлеуметтік демократиялық үдерістің ажырамас бөлігі болып табылатын білім берудің табиғатын терең түсінуге мүмкіндік береді. Кеммис пен Уилкинсон (1998) да іс-әрекетті зерттеудің екі жақты сипатын ерекше атап көрсетеді. Себебі олар зерттеу іс-әрекетін кәсіби қауымдастық дамуының құрамдас бөлігі болып табылатын әлеуметтік және білім беру үдерісі ретінде қарастырады.

### *Іс-әрекет зерттеулеріне сыни пікірлер*

Зерттеушілердің іс-әрекетті зерттеуді үздіксіз даму үдерісі ретінде көрсету үшін диаграмманы қолдануы зерттеудің қатаң тәсілін әдейі алға жылжыту болып табылады деген сын-пікірлер айтылып келді. Мысалы, Даддс «Мұқият іске асырылған іс-әрекетті зерттеу циклі зерттеу тәжірибесінде де әрдайым ойдағыдай таза нәтиже бере бермейді» деген пікірді алға тартады (Dadds and Hart, 2001: 7). Зерттеу циклінің кезеңдерін көрсетіп тұратын диаграммалар іс-әрекетке байланысты зерттеу жүргізудің «дұрыс» тәсілі деген пікір қалыптастыруы мүмкін. Ал кез келген жаңа зерттеуші олардың белгіленген кезеңдерден ауытқып кеткендігін байқаған кезде, проблема туындауы мүмкін. Жас зерттеуші үшін диаграмманың өзі қорқынышты көрініп, оны шатастырады. Шындығында, Эллиотт (1991) сияқты іс-әрекетті зерттеу диаграммасын жасаған ғалымдар оны тек нұсқаулық ретінде ғана ұсынған еді. МакНиф (2013) өзі прескриптивті деп

атаған үлгі жасап, сол арқылы іс-әрекетті зерттеу үдерісінің бірқалыпты болмайтынын, үнемі өзгеріп отыратынын көрсетуге тырысты. (3.4-суретті қараңыз). Бұл үлгі «генеративті трансформациялық эволюциялық үдерісті» бейнелейді (2013: 66).



**3.4-сурет.** МакНиффтің жаңа үлгісі

Дереккөз: McNiff, *Action Research Principles and Practice*, 3-басылым., ©2013. Taylor & Francis рұқсатымен қайта басылды.

### *XXI ғасырдағы іс-әрекетті зерттеу жұмыстары*

Іс-әрекетті зерттеу шын мәнінде қандай құбылыстарды қамтитыны туралы түрлі көзқарастар бар. 1970 жылдардың соңы, 1980 жылдардың бас шеніндегі бұл тәсілді жақтаушылардың пікірінше, ол қоғамдағы жалпы әлеуметтік демократиялық қозғалыспен тығыз байланысты, білім берудің болашақ дамуы мен оны бақылау философиясын түгел қамтиды. Жеке бас және кәсіби мақсаттарды жүзеге асыруға деген талпыныс ретінде іс-әрекеттік зерттеудің маңызын евангелиелік шындықтай қабылдап, оған ынта-жігерімен шын берілгендердің әлі де бар екенін көптеген педагогтардың еңбектерінен байқауға болады (қараңыз: McNiff, 2013; McNiff and Whitehead, 2010; 2011). Алайда көбісі оны мәселені шешу үшін мұғалімдер қолданатын негізгі тәсіл деп қана қабылдайды. Олар білім беруге қатысты жаңа ғылым саласын жасаумен айналыспады және өз тәжірибелерінде негізгі құндылықтар мен әрекеттерге қатысты сыни пікір білдірмеді. Мұғалімдерді біржақты, тек зерттеушілер ретінде қабылдайтын тар ұғымды көптеген саясаткерлер мен менеджерлер қолданатын утилитарлық ұстанымдардан байқауға болады.

Бұл мұғалімдер сияқты кәсіби мамандар да өз тәжірибелеріне сүйене отырып, зерттеу жүргізетін үдерісті сипаттайтын, практика-



лық деп аталатын зерттеудің жаңа бағытына сай келеді (Bartlett and Burton, 2006b; Burton and Bartlett, 2005).

### Білім беру тиімділігін зерттеу

1980 жылы нәтижелерді көбейтіп, шығынды азайту есебінен тиімділікті арттыруды мақсат ететін басқару стратегиясының жасалып, іске асырылуы мектеп тиімділігі, кейінірек білім беру тиімділігі деп аталатын зерттеу саласының дамуына алып келді. Тақырыбы айтып тұрғандай, бұл тәсілдеме сапалық талдауларға сүйене отырып, мектеп тиімділігінің негізгі себебін анықтауға бағытталды.

Осы тәсілдемені қолдана отырып, Ұлыбританияда жүргізілген және қоғамның назарын өзіне аударған ең алғашқы маңызды зерттеу ретінде Рутгер мен әріптестерінің (1979) «*Он бес мың сағат*» (*Fifteen Thousand Hours*) деп аталатын еңбегін айтуға болады. Олар статистикалық әдістерді қолдана отырып, үлгерімі жоғары мектептерді үлгерімі төмен мектептерден айырып көрсететін негізгі факторларды анықтау үшін мектептерді салыстырып көрді. Жылдар өткен сайын факторлар көбейе түсті және оларды түрлі зерттеулер арқылы жетілдіріп отырды (қараңыз: Kelly, 2012; Kyriakides et al., 2010; Sammons et al., 1995; Teddlie and Reynolds, 2000; Townsend, 2007; Tymms et al., 2015).

Мектеп тиімділігін анықтайтын сипаттамалар тізімін саясаткерлер панацея ретінде қабылдағанымен, тізімдердің бір-бірінен айтарлықтай айырмашылығы болмады және олар қарымды да тиімді басшылық, үлгерім мен тәртіпке қатысты жоғары талаптар, оқытуды жүйелеуге көңіл бөлу, оқушылардың жетістіктерін бақылау және жағымды жетістікке жетуге қажетті қатаң тәртіп сияқты мәселелерді ғана қамтыды. Білім беру (мектеп) тиімділігін анықтауға бағытталған зерттеулерге қатысты бірқатар сын да айтылды (қараңыз: Creemers and Kyriakides, 2012; Elliott, 1998; Gorard, 2010; 2011; Skourdoumbis and Gale, 2013). Жинақталған мәліметтер статистикалық сипатта болды және өлшем нәтижелерінің нақтылығына байланысты проблемалар да жоқ емес еді. Шындығында, «жүйеге келтірілген атмосфера» немесе «тиімді көшбасшылық» сияқты көптеген факторлардың ортақ анықтамасын беру де күмәнді іс. Білім беру саласына қатысты «тиімді» деген терминді қолданудың мәні ерекше. *Тиімді мектеп* немесе *тиімді оқыту* деген сөз тіркестерінің мағыналары туралы да әртүрлі ойлар айтылып жүр. Басым көпшілік бұл зерттеулер тиімділікке тек басқарушылық көзқарастары тұрғысынан келеді деп есептейді. Тек соңғы кезде ғана ол білім беру саласындағы өлшеуге болатын нәтижелермен байланыстырылып жүр. Олай болса, емтихан нәтижелері мен сабақтан себепсіз қалу жағдайларын мектеп тиімділігін өлшеудің негізгі межесі ретінде қолдана алғанымызбен, оқушылардың бақыттылығы мен мұғалімдердің

өз жұмысына көңілі толуы немесе толмауын анықтауда бұл тәсіл еш жәрдем ете алмайды. Көптеген мұғалімдер үшін мұндай зерттеулер арқылы анықталған факторлар мұғалімдердің бұрыннан қолданып жүрген тәсілдерінің дұрыстығына ғана көз жеткізеді. Олардың күнделікті кездестіріп отыратын қиындықтарын шешуде бұл зерттеулер көмек көрсете алмады. Шын мәнінде, зерттеуді мұғалімдер емес, «сырттай» бақылаушы зерттеушілер жүргізгендіктен, зерттеу нәтижелері басқару идеологиясының жоғарыдан төмен түсірілген тағы да бір түрі ретінде ғана қабылданды. Сөйтіп, мектепте жұмыс істейтін мамандар оларды қажетті деңгейде қабылдамады.

### Мектепті жетілдіруге арналған зерттеулер

Білім беру (мектеп) тиімділігін зерттеудің позитивистік тәсілдемесі мен оған қатысты идеологияларға қарсы көзқарастарға көңіл толмаудан «мектепті жетілдіру» қозғалысы пайда болды. Бұл қозғалыс жеке мектепті зерттеу нысаны ретінде алып, зерттеу әдістерінің көмегімен мектеп өмірін жақсартуға бастайтын стратегиялар жасап, соларды іске асыруды мақсат етеді. Ол мәлімет жинаудың эклектикалық тәсілін қолдайтындықтан, мектеп өмірін жақсарту мәселесіне келгенде шектеулі ғана көзқарас танытады. Мектепті жетілдіруге қатысты зерттеулер оны қауымдастық ретінде қабылдау және бір мезгілде зерттеуге қатысушылардың нәтижеге «қызығушылық» білдіруі зерттеу үшін аса маңызды екенін мойындайды. Хопкинс және әріптестері (2014) мектепті жүйелі түрде жетілдірудің бес кезеңін атап көрсетеді. Бұл кезеңдер жетілдірілу үстінде және бір-бірімен тығыз байланыста. Олар мыналар:

- 1-кезең – мектептің ұйымдастырушылық мәдениетін түсіну;
- 2-кезең – мектеп деңгейіндегі іс-әрекетті зерттеу тәжірибесі және зерттеуге қатысты бастамалар;
- 3-кезең – өзгерістерді басқару және мектепті реформалаудың кешенді тұғырлары;
- 4-кезең – жергілікті деңгейде студенттердің оқу әлеуетін көтеру және көшбасшылықты ұдайы назарда ұстау;
- 5-кезең – мектепті жүйелі түрде дамыту (Hopkins et al., 2014: 257).

Трапп пен Люптон (2006) мектепті жақсартуға бағытталған зерттеулер кезінде мектептердің түрлі ортада жұмыс істейтіндігін мойындағанымен, орынсыз, қате, жалпылама қорытынды шығармас үшін нақты контекстуалдық жағдайларға да көңіл бөлген жөн деп

санайды. Бұл – баспана, жұмыспен қамту, мәдени сан алуандылық сияқты жергілікті факторлардың әсерін ескеру. Осы тәсіл Харриске (2009) тиесілі. Мектепті жақсартуға қатысты тәсілді қабылдай отырып, ол жергілікті халықтың белсенділігі мен іс-әрекетке араласуы әлеуметтік теңсіздікпен күресуде маңызды рөл атқаратынын мойындап, мектепті басқару дегеніміз – орнықты қоғам қалыптастыруға бірден бір көмек деген ойымен бөліседі.

### Видеожазбаны талқылау

<https://study.sagepub.com/bartlettburton4e> сайтына кіріп, төмендегі тақырыптар бойынша талқылауларды қараңыз:

*Білім беруді зерттеу: оның табиғаты мен мақсаттары?*

Бұл видеожазбада түрлі көзқарастарға қатысты мәліметтерді қамтитын, барлық тарауларда сөз болатын мәселелер талқыланады.



## Қорытынды

Зерттеу үдерісі күрделі, әйтсе де оны позитивистік және интерпретивистік деп екі парадигмаға бөліп көрсеткен дұрыс. Позитивистер деректерді аша отырып, болмысты түсіндіруге мүмкіндік беруді мақсат тұтатын ғылыми зерттеудің қажет екеніне көз жеткізді. Мұнда объективті түрде жүргізілетін, кең ауқымды сандық әдістерге көбірек көңіл бөлінеді. Интерпретивистер, керісінше, әрекетке қатысушылардың өздері жасайтын бірнеше шынайы болмысты қатар ала отырып қарастырады. Олар позитивистердің адамның қатысуынсыз жүргізілетін зерттеулерімен салыстырғанда, көлемі шағын, «бай» сипаттамалар мен түсіндірмелерден тұратын сапалық әдістерге сүйенеді. Нақты бір зерттеушілер тобына немесе «зерттеу мектебіне» талдау жүргізгенде, мәліметтерді қандай идеологиялық негізге сүйене отырып жинағаны байқалады. Білім беру идеологиясы мен жүргізіліп жатқан зерттеу түрлері арасындағы байланыс – аса күрделі құбылыс. Сондықтан практик мамандар жасақтаған іс-әрекетті зерттеу тәсілі құбылыстарды өзгертіп, оны жетілдіруді түсіну үшін сапалы әдістемелерді қолдануды ұсынады. Олар білім беруді ұдайы дамып отыратын үдеріс ретінде сипаттайды.

Білім берудің немесе мектептің тиімділігін арттыруға байланысты зерттеулер де педагогиканы жетілдіруге бағытталғанымен, олар, негізінен, позитивистік тәсілдерге сүйенеді. Олардың мақсаты – алынған деректерді кең ауқымды статистикалық мәліметтерді қолдана отырып салыстыру, объективті тәсілдің көмегімен неғұрлым мол

сандық мәліметтер жинау. Осылайша, түрлі статистикалық әдістерді қолдану арқылы нәтижеге ықпал ететін факторлар айқындалып, бағаланады. Зерттеу нәтижелерін мұғалімдердің қызметін өзгерту мақсатында қолдануға болады. Объективтілікке баса назар аудару білімді өлшеп, бағалауға болатын өнім ретінде қабылдауды күшейтеді. Мектепті жақсарту тәсілдері мектепті дамытуға қатысты сапалық көзқарастарды талап етсе, мәліметтер жинауға келгенде эклектикалық тәсілдемеге сүйенеді. Білім беру зерттеулеріндегі бұл мысалдарды талдау сенімдер мен құндылықтардың зерттеу үдерісінің ажырамас бөлігі екенін тағы бір рет дәлелдеп берді.

### Студентке тапсырма



1. Төмендегі тақырыптарды пайдала отырып, шағын зерттеу жобасын жасаңыз:
  - зерттеу проблемасы немесе саласы;
  - зерттеу мәселелері;
  - мәлімет жинау әдістері.
2. Жарық көрген кез келген зерттеуді жоғарыда осы тарауда берген формаға сүйене отырып бағалаңыз. Төмендегі мәселелерді ескеріңіз:
  - зерттеу парадигмасы;
  - мәліметті жинауда қолданылған әдістер; олардың орындылығы, күшті және әлсіз жақтары;
  - негізділігі мен сенімділігі;
  - зерттеу нәтижелерінің деректермен байланысы;
  - зерттеу нәтижелерімен таныстыру.

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

Әрбір оқу курсының нақты бір оқыту саласына қатысты өзіндік әдіснамасы болады. Бұл педагогика мен әлеуметтік ғылымдарға да қатысты және нәтижесінде жоғары сапалы оқулықтар көптеп жарық көруде.

Birks, M. and Mills, J. (2015) *Grounded Theory: A Practical Guide, 2nd edn*. London: SAGE. Соңғы кездері педагогика мамандығы бойынша білім алып жатқан студенттер арасында негізгі теорияларға деген қызығушылық арта түсуде. Бұл кітап студенттерді осы теориялармен таныстыру үшін таптырмас оқу құралы болмақ. Ол негізгі теорияларға қатысты басты концепциялармен таныстырып, бұл тәсілді қолданған зерттеушілердің стратегиялары мен тәсілдерін сипаттап береді.

Burton, D. and Bartlett, S. (2009) *Key Issues for Education Researchers*. London: SAGE. Бұл *This is Introduction to Education Studies* кітабының қосымша оқу құралы. Педагогика мамандығы бойынша білім алып жатқан студенттер үшін арнайы жазылған бұл кітап өз зерттеу жобалары арқылы студенттерге бағыт-бағдар беріп, қолдап отырады. Ол сондай-ақ зерттеу негізі болатын философиялық тәсілдер мен негізгі ұғымдарды және білім беру саласында жасалған зерттеулерге қатысты пікірлерді жалпылама түрде сипаттайды.

Flick, U. (2015) *Introducing Research Methodology*, 2nd edn. London: SAGE. Бұл кітап түрлі зерттеу парадигмалары мен философиялық зерттеулер негіздерін сипаттайды, әрі түрлі зерттеу әдістерін түсіндіреді. Ал мұндай нұсқаулық студенттер мен зерттеу жобаларын енді ғана бастаған жас зерттеушілер үшін өте қажет.

Punch, K. and Oancea, A. (2014) *Introduction to Research Methods in Education*, 2nd edn. London: SAGE. Кітаптың аты айтып тұрғандай, бұл еңбек оқырманды педагогика саласында зерттеу жүргізу жолдарымен таныстырады. Ол зерттеу сұрақтарын дайындаудан бастап, зерттеу нәтижелерін қорытуға дейінгі ғылыми үдерістің барлық аспектісін қамтиды және студенттер мен жас ғалымдар үшін арнайы жазылған. Осы тұрғыдан алып қарағанда, бұл кітап болашақта қолға алынатын зерттеу жұмыстары үшін аса маңызды.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.





## 2-БӨЛІМ

# **БІЛІМ БЕРУДІҢ САЯСИ және ТАРИХИ НЕГІЗДЕРІ**





# 4-тарау

## Оқытудың заманауи тарихы

### Тарауға шолу

---

Тарихи тұрғыдан зерделеп алмай, білім беру жүйелерін, оның құрылымы мен үдерістерін толыққанды зерттеу мүмкін емес. Мектептер, оқыту ісі қалай дамыды, жеке адамдар мен биліктің білім беру мекемелері мен жүйесін дамытуға атсалысуына не түрткі болды деген мәселені түсіну білім беру саласының қазіргі жағдайын түсінуге мүмкіндік береді.

Бұл тарауда біз білетін мемлекеттік білім беру жүйесі құрылғанға дейінгі кезең мен Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін жалпы білім беру мектептерінің пайда болуынан ұлттық оқу бағдарламаларының жасақталуына дейінгі уақыт аралығындағы оқиғалар желісі қысқаша сипатталады (бұл жөнінде 5-тарауда жан-жақты айтылады).

### Кіріспе

---

Заманауи білім берудің тарихын 1870 жылдан басталады деуге болады, өйткені дәл сол кезде қазіргі жағдайларға алып келген өтпелі кезең басталған еді. Біз шолуымызды мемлекеттік білім беру жүйесінің іргетасы қаланған 1870 жылдарға дейінгі кезеңнен бастаймыз. Білім берудің заманауи тарихын шартты түрде төмендегідей кезеңдерге бөліп көрсетуге болады:

- 1800–1870: мемлекеттік білім беруге көшу;
- 1870–1902: бастауыш білім беруді ендіру кезеңі;
- 1902–1944: орта мектептер мен жергілікті білім беру ұйымдарын басқарудың пайда болуы;

- 1944–1965: жалпы орта білім беру;
- 1965–1970: жалпы білім беру мектептері;
- 1970–1988: білім беру саясатындағы қарама-қайшылықтар және 1988 жылғы Білім беруді реформалау туралы заң.

Бұл кезеңдердің әрқайсысы білім беру саласының дамуы үшін маңызды кезең болып есептеледі, бірақ әр даму кезеңінің өзіне тән ерекшеліктері тарихтың өн бойында жетіліп отыратындықтан, хронологиялық тұрғыдан бір-біріне сай келетін оқиғалар сирек кездеседі. Бұл кезеңдер арасында ұқсастықтар да, айырмашылықтар да, сондай-ақ бір-бірімен байланысты оқиғалар желісі де орын алуы мүмкін. Айталық, жалпы орта білім беру мектептеріне қатысты кезеңдер жалпы білім беру мектептеріндегі немесе басқа да білім жүйесіне қатысты жетістіктерді білдірмейді.

## Білім беру тарихын зерттеу барысында нені зерделеу қажет?

---

Сонымен, білім беру тарихын біздің қалай зерттейтініміз бен бұл жолда бізге қандай күтпеген кедергілер кездесуі мүмкін екенін білудің маңызын қазірдің өзінде байқап отырмыз. Алдыңғы тарауларда біз педагогика саласын зерттеп жүрген мамандардың өздері қол жеткізген мәліметтерге сене салмай, оны сыни тұрғыдан зерттеп алу қажеттігі жайлы айтқан болатынбыз. Бұл ұстанымның маңызы контекспен тығыз байланысты болғанымен, қашықта орналасуына байланысты оның қайдан алынғаны, шынайылығы және көлеміне қатысты сұрақ туындаған жағдайда тез жауап бере салу мүмкін емес тарихи деректерге келгенде, тіптен арта түседі. Сондықтан біз қандай да бір тарихи зерттеулер бойынша қорытынды шығаратын кезде деректерді толық триангуляциялап, дереккөздер мен әдіснамамызды жан-жақты сәйкестендіріп үйренгеніміз жөн.

Кейбір тарихшылар білім беру саясатын дамытуға шектен тыс көңіл бөлінгендіктен, жеке адам немесе осы саладағы күрестер мен жетістіктер назардан тыс қалуда деп жазады. Мұндай өзгерістер әдетте ресми үкіметтің берген есептері мен сандық мәліметтер негізінде бағаланады, алайда Карпентье (2008) «бұл индикаторлар уақыт өте келе де сол нәтижені көрсете ала ма?» деген орынды сұрақ қояды. Қолданылған статистикалық категориялар мен әдіснамаларға қарай шартты белгілер тәртібі өзгеріп отыруы мүмкін, алайда оларды бағалауды қажет ететін іс-әрекеттерге қатысты нақты өзгерістер де орын

алуы әбден мүмкін екендігін естен шығармаған жөн. Сондықтан педагогика тарихшылары бұл статистикалық деректермен жұмыс істеген кезде берілген категориялардың өз заманында нені айқындағанын жақсы білуге тиіс. Түрлі кезеңдерге жататын тарихи мәліметтерді салыстырғымыз келсе, біз оларды осы мәліметтер алынған контекст аясында қарастыруымыз қажет. «Мысалы, дайындық пен бастауыш сыныптары, үздіксіз және жоғары білім беру, сондай-ақ жоғары оқу орындары (университеттер, колледждер, политехникалық оқу орындары) арасындағы айырмашылықтарды есепке алып отырған жөн. Бұл трансұлттық талдау жасауда шешуші рөл атқарады» (Carpentier, 2008: 706).

Халықтық өсім статистикасы, жұмыспен қамту және еңбек нарығы жөніндегі экономикалық деректер, баға мен пайыздық мөлшерлеме, үй шаруашылығын қаржыландыру сияқты т.б. сандық ресурстарды қолдану білім беру ісінің тарихи дамуын салыстыра отырып зерттеуге мүмкіндік береді. Мысалы, иммиграция, кедейшілік, денсаулық пен әлеуметтік мәртебеге қатысты мәліметтерді қолдана отырып, заманауи және тарихи талдаулар жасаудың білім беру саласына қатысты саясатты қалыптастырудың негізі бола алатынын көрсету оңай. Ендеше, саяси-әлеуметтік, экономикалық және демографиялық мәселелерді шешуге ат салысу – білім беру тарихы үшін міндетті мәселе. Әлеуметтік өзгерістер, экономикалық қысымдар мен саяси факторлар білім беруді қаржыландыруға, оның құрылымының кеңеюі мен өзгеруіне, оқу бағдарламасына және педагогикалық тұғырларға қалай әсер ететінін оқып үйрену біздің білім беру реформасы жайлы түсінігімізді нығайтады. Дегенмен тарихшылардың тарихи деректердің эмпирикалық деректерге шектен тыс иек арту арқылы өз зерттеулеріне кедергі келтіруіне және тарихи контекске қатысы жоқ теориялар мен үлгілер жайлы ақпарат беріп немесе оларды дәлелдеу мақсатында ғана қолдануға жол бермеулері тиіс. Қандай зерттеуде болмасын, ақпаратты талдау кезінде оны өзімізге ұнайтын теорияға немесе идеяға икемдеуге тырысып, нақты бір дәлелдің маңызын асыра бағалауымыз немесе жеткілікті деңгейде бағаламауымыз, тіптен мүлдем көңіл бөлмей қоюымыз да мүмкін. Теориялық зерттеу нәтижелері мен қорытындылары тарихи оқиғаларға жан-жақты түсініктеме бере алғанымен, біз жаңа теориялық үлгіні себепсіз қолданып, нәтижесінде тарихты қайта жазып шығуға тырыспағанымыз жөн! Дәл сол сияқты, біраз уақыт бойы түрлі әдебиеттерде тарихи оқиғаларға қатысты беріліп келген түсіндірмелердің бәрі бірдей ақиқатқа жанаса бермейтінін және сол оқиғалар орын алған кездегі теорияларға олардың еш қатысы жоғын да ұмытпауға тиіспіз.

**Оқырман пікірі: білім беру іс-шараларының маңызын бағалау**

Соңғы 200 жылда орын алған білім беруге қатысты маңызды бір іс-шараны немесе бастаманы еске түсіріп, оған төмендегі сұрақтардың бір-нешеуін немесе барлығын қойып көріңіз:

*Оқиға экономикалық даму немесе құлдырау кезінде орын алды ма?*

*Іс-шараның сол кездегі демографияның өсуіне немесе төмендеуіне әсері болды ма?*

*Реформа дауыс беру құқығы сияқты қандай да бір көрнекті саяси оқиғамен байланысты ма еді?*

*Бастама мен жұмыссыздық деңгейі арасында байланыс бар ма еді?*

Енді осындай талдауларда өзіңіз қолдана алатындай сұрақтар тізімін құрастырып көріңіз.

Карпентьенің (2008) пікірінше, тарихи оқиғаларға қатысты ойларымызды басқалармен бөлісуде салыстырмалы статистиканың негізіндегі құрылымдар мен үдерістерді түсіну үшін сандық және сапалық тәсілдерді біріктіре қолданған жөн. Сынып жұмысын бақылап, сабақ жоспарымен танысу, мұғалімдердің күнделігін оқу және түлектер мен мұғалімдерден сұхбат алу заңнамадағы және ресми білім берудегі өзгерістердің оқушылар мен мұғалімдердің күнделікті өміріне тигізетін ықпалын түсінуімізге көмектеседі. Маңызды заңнамалық өзгерістерді талдау арқылы қол жеткізген тарихи биографиялық есеп берулер деректі ақпараттар туралы жаңа да бай көзқарастың туындауына мүмкіндік береді. Мысалы, биография мен тарихтың өзара байланысын, өмірлік тәжірибе мен тарихи тәжірибе арасындағы айырмашылықты,

ұрпақ пен қоғамдық өзгеріс арасындағы байланыс сияқты көптеген мәселелерді зерттеу үшін мектепте мұғалімдік қызмет атқаратын ерлі-зайыптылардың авто/биографиялық тәжірибесіне сүйенген Джейн Мартиннің есебімен танысып көріңіздер (2007: 515).

Осы ескертпелерді есте ұстай отырып, біз енді педагогика тарихын зерттеген мамандар білім беру мен оған қатысты реформалардың маңызды кезеңдері деп атаған іс-шараларды талқылауға көшеміз.

## 1800–1870: мемлекеттік білім беруге көшу

Орта ғасырлардан бері шіркеу халықтың әлеуметтік тұрғыдан аз қамтылған тобы мен кедей балаларға қайырымдылық мектептерінде,

жетімдер үйінде бастапқы білім, сондай-ақ монастырь мен мемлекеттік мектептерде ауқатты адамдардың балаларына арнап ресми білім берудің кейбір түрлерін іске асырып келді. XIX ғасырдың бас шенінде қаланың жаңа орталықтарында өмір сүретін көптеген балалар фабрикаларда жұмыс істесе, ауылдық жерлерде өмір сүретін балалар ауыл шаруашылығы мен түрлі қолөнер өнеркәсіптерінде еңбек етті. 1800 жылдары ашылған «кедейлік» мектептерге бару-бармау әркімнің өз еркінде болатын және оларды филантроптар мен діни топтар қаржыланырып отырды. Олар ең алдымен мыңдаған қала жұмысшыларын даярлауға арналған еді.

Мониториалдық білім беру жүйесі соншалықты көп оқушыларды бір жерге жинап, сырттай білім беру арқылы басқарып отырды. Мұндай мектептерде балаларды қабілетіне қарай топтастырып, оқыту мазмұнын қайталай отырып үйренуге болатындай бірнеше шағын элементтерге бөліп оқыту, көп оқушыға бір уақытта бір ғана мұғалімнің көмегімен білім беру ісі жолға қойылды. Мұғалімдер қабілеті жоғары оқушыларды топ басшысы ретінде тағайындайды да, олар шағын топтармен сабақ оқып пысықтайды, мұғалім келесі оқу элементіне көшер алдында олардың жұмысын тексерумен айналысады. Бұл жүйенің негізгі кемшілігі – мәселені шешіп, шығармашылықпен айналысудың орнына, деректерді жаттауға көп көңіл бөлінді және балалардың жұмыс істеу көрсеткіштері мен оларды оқытуда қандай тәсілдер қолдану керектігі есепке алынбады.

XIX ғасырда балалардың жұмыс істеуін қадағалап, оларды жыныстық зорлық-зомбылықтан және арзан жұмыс күші ретінде қанаудан қорғауды мақсат ететін заңнама қабылданды. Ол дәуірге қарқынды индустриализация, технологиялық эволюция және халық санының өсуі тән, сондықтан мектептегі білім мен бала еңбегіне қатысты заңнамаға енгізілген өзгерістер экономикалық және еңбек жағдайларымен тығыз байланысты еді. Бұл дәуірді балалық шақ деген ұғымның пайда болу кезеңі деп сипаттауға болады, өйткені бұған дейін балаларды тек ересек адамдардың кішкентай нұсқасы деп (және солай киіндіретін) қарастыратын. Сондықтан да болар, әдетте оларға тән қасиеттер мен қажеттіліктерді ересек адамдардан ерекше бөліп қарастырмайтын. Хопкинс (1994: 6) жұмысшы тапқа жататын балаларға қатысты:

«XIX ғасырда орын алған жетістіктер балаларға деген көзқарастың түбегейлі өзгеруінің нәтижесі емес» деп жазды. Керісінше, ол халық санының өсуі, индустрияландыру, урбандану сияқты теңдессіз өзгерістерге байланысты қоғамдық бақылауды күшейту мен филантропиялық-гуманистік көзқарастардың нәтижесі еді».

Үкімет көмекақымен қаржыландыратын, 1833 жылдан бері тек шіркеу басқарып келген ерікті мектептер ашылған соң, XIX ғасырдың екінші жартысында мониториалдық жүйе құлдырай бастады. Халықты жаппай ағарту мәселесінің өзектілігіне байланысты лорд Шефтсбери Джон Паундстың мұқтаж балаларды тегін оқытуға арнап ашқан *«жұпыны мектептерін»* қолдап, әрі қарай дамытты. Шефтсбериді шахтерлер тұратын аудандардағы ішімдік ішіп, балағаттап, төбелесумен уақыт өткізетін қыз балалардың жағдайы қатты алаңдатты, сондықтан ол мұндай мінез-құлықты тек білім беру арқылы ғана түзетуге болады деп сенді. Жұмыс күшіне зәрулік күн санап өсіп отырған қалалық фабрикаларда ата-аналары алаңсыз қызмет етуі үшін балаларға белгілі бір деңгейде қоғамдық ережелер мен құндылықтарды игерту қажет болды. Кедейлерге арналған мектептерді қаланың сыйлы азаматтарынан тұратын кеңес басқарды және бұл басқару түрі жаңа бастауыш мектептер үшін үлгі ретінде қабылданды. Осы жерде көптеген тарихшылар кедейлердің білім ала бастауын өнеркәсіпшілердің және индустрияландыру үдерісінің насихатымен байланыстырғанымен, XVIII ғасырдың соңы, XIX ғасырдың бас кезінде сауат ашу ісі Англияда басқа елдердегідей қарқынды жүргізілмеді, халыққа жаппай білім беру ісі капиталистік емес, патриархалдық әлеуметтік үлгіге негізделді деген Диктің (2008) пікірін айта кетпесек болмас.

Бес пен он жас аралығындағы балалар үшін бастауыш білім беру ісі жолға қойылып, мектепте болу уақыты ұзарғаннан кейін, түрлі мүдделі топтар білім беруді басқару мекемелерінен қажетті деңгейдегі жетістіктерді қамтамасыз етуді талап ете бастады.

Бұл талапқа жауап беру үшін 1862 жылғы Кодекстің қайта қарастырылған нұсқасына мектеп басшылары мектепке келетін бала санына қарай субсидия талап ете алатыны туралы шарт енгізілді. Мұндай грантқа қол жеткізу үшін балалар оқу, жазу және арифметикадан тұратын алты стандарттың бірін игеруге міндетті болды. Қазіргі ұлттық бағдарламалардағы мақсатты жетістіктер тәрізді, әр стандартта пән бойынша қалыптастырылуы тиіс дағдылар нақты көрсетіліп берілді. Бұл базалық дағдылардың маңызын арттырды және «нәтижесіне қарай ақысын төлеу» деген атпен танымал болды (Martin, 2008). Осылайша, жалпыға бірдей бастауыш білім беру жөніндегі заң қабылданбай тұрып-ақ, оның негізі қаланған еді.

#### **Оқырман пікірі: білім беру реформаларына қатысты дереккөздер**

Сандық дереккөздер білім беру тарихы мамандарына даму тенденциялары мен заңдылықтарды айқындауға көмектесіп, білім беру тарихын зерттеудің институционалдық және заңнамалық бағыттарға негізделген дөс-





түрлі тәсілдемесін толықтыра түседі. «Нәтижесіне қарай ақысын төлеу» – осының жарқын айғағы.

*Сапалық және сандық дереккөздерді салыстырып, сәйкестендіру білім беру саясатының пайда болуы мен іске асырылуына қатысты талдауды нақтылауға қалай көмектесетіні жайында ойланып көріңіз.*

Карпентье (2008) кез келген нақты заңнаманың бізге тигізетін ықпалын қарастыруды ұсынады. Мысалы, біз жазбалар мен статистиканы, сапалық көрсеткіштерді зерттеу арқасында 1862 жылғы Кодекстің қайта қарастырылған нұсқасында бекітілген, іске асырылған нәтижеге сай ақша төлеу саясаты қаржыландырудың азаюына әсер етті ме немесе Форстер заңы 1870 жылдан кейінгі бюджет пен білім алушылардың санына ықпал ете алды ма деген сұрақтарға жауап бере аламыз.

*Кез келген білім беру реформасын таңдап, сіздің ойыңызша білім беруге, қоғамға, саясатқа немесе экономикаға шешуші ықпал еткен үш дереккөзді атап беріңіз.*

## 1870–1902: Бастауыш білім беруді енгізу кезеңі

Еуропадағы заманауи білім беру жүйесі XVIII және XIX ғасырлар барысында орын алған ірі қоғамдық өзгерістермен бірге пайда болған түрлі қажеттіліктер нәтижесінде дамыды. Өндірістің кеңеюі мен қала халқы санының күрт өсуі мектептік білім берудің дамуына алып келді (Menter et al., 2015). Бұған өнеркәсібі ерекше дамыған мемлекеттердегі фабрикалардың жұмысшылардан сауаттылықты, нақты ғылымдардан хабардар болуды талап етуі, әсіресе Германия және АҚШ-пен салыстырғанда Ұлыбританияның әлемдік экономикадағы орнының төмендігі сияқты факторлар түрткі болды. Маңызды саяси өзгерістер нәтижесінде 1867 жылы жұмысшы табына жататын ер адамдарға дауыс беру құқы берілді де, не үшін, кім үшін дауыс бергенін түсіну үшін оларға білім алу қажеттігі туындады.

### 1870 жылғы Білім беруді реформалау заңы

Білім беруді реформалау жөніндегі 1870 жылғы заң 13 жасқа дейінгі балаларға арналған бастауыш мектепті қаржыландыру туралы заңдарды енгізу мақсатында қабылданған еді. Мемлекет 1830 жылы мектептерге субсидия бөле бастаған уақыттан бастап, білім беру саласын реформалау мәселесі күн тәртібінен түспеді. Алайда түрлі мүдделі топтардан құралған оппозиция қарсылығы оны шегеріп келді. Себебі бастауыш мектептерді құру ісінде талас туғызған бірқатар мәселелер бар еді. Біріншіден, жоғары және орта тап өкілдері халықты жаппай ағарту мәселесіне күмәнмен күдіктене қарады, оларды

білімді халық өздерінен «жоғары» адамдарға бағынбайды және олар қара жұмыс атқарудан бас тартуы мүмкін деген қорқынышты ой да мазалады. Сондай-ақ либералдық, консерваторлық және жұмысшы тап белсенділері арасында да міндетті мемлекеттік білім беру идеясына қарсылық танытушылар аз болмады. Олар мемлекеттің түрлі себептермен білім саласын бақылауда ұстағысы келетініне күдіктене қарады. Еркіндік құндылығын ұстанатын кейбір адамдар мемлекеттің білім беру ісіне араласып, оны қаржыландыру ойлау еркіндігіне қауіп төндіріп, жеке адамдардың бастамасына кедергі келтіреді, сондай-ақ білім беру тегін болса, адамдар оны пайдасыз нәрсе ретінде қабылдайды деген ойларын білдіріп бақты.

Осы мәселеге қатысты алаңдаушылығы мен саяси көзқарасын ғасырлар бойы бір өзі білім беру ісінде үстемдік құрған Англикан шіркеуі де білдірді. Христиандық білім берудің маңыздылығын жоққа шығаруға болмайды, өйткені шіркеу төменгі тап өкілдерінің бұл дүниедегі орны мен қоғамда өзін дұрыс ұстай алмаған жағдайда о дүниеде оны не күтіп тұратыны жөніндегі қорқытып-үркітулер арқылы қоғамдық тәртіпті қамтамасыз ететін. Мұндай білім беру өздеріне тиімді жер иеленушілер мен өндіріс иелері қолдап отырғандықтан, шіркеудің бұл істе физикалық та, қаржылай да мүмкіндігі бар еді. Үкімет те білім беру ісі үшін ақша шығаруға аса қатты құлшыныс таныта қоймады.

Білім беру мәселесіне қатысты түрлі діни шиеленістер де орын ала бастады. Англикан шіркеуі өз мектептерін бақылап отыру құқығын сақтап қалу үшін мемлекеттік инспекторлармен бірлесе жұмыс істеуден бас тартты. Католиктер және басқалары бір дінді ғана ұстанатын мектептерді қалады. Радикалдар мен нонконформистер зайырлы білім беруді жақтады. Бұл қайшылықтар 1840 жылдан 1860 жылға дейін жалғасып, заңнаманың шарттарын қабылдауға бөгет жасады. Ақырында, қолындағы билігі азайған Англикан шіркеуі білім беру ісіне ықпалын тоқтатты, нәтижесінде кең ауқымды білім беру ісін дамыту үшін қаражат мемлекет тарапынан бөлінуі керек деген ортақ келісімге қол жеткізілді. Бұл өз кезегінде оқу бағдарламасына да әсер етті, себебі мемлекеттік тарифтер мен салық білім беруге кететін шығынның жартысын өтеуі қажет болса, діни білімнен ішінара бас тарту мүмкіндігі туындар еді.

### **Форстердің 1870 жылғы Бастауыш білім беру туралы заңы**

1870 жылы қабылданған Форстердің Бастауыш білім беру жөніндегі заңы негізінде білім беруді толық қамтуға жағдайлары келмейтін аймақтарда дайындық (бастауыш) білім беру мақсатында мемлекет тарапынан жартылай қаржыландырылатын мектеп-пансионаттар

салынды. Мектеп-пансионаттарды сайланып отыратын Мектеп кеңесі басқарды. Мектепте оқу үшін балалар әлі де болса аздаған ақы төлейтін. 1870 жылғы заңға сәйкес, әуелде мектепте оқу жалпыға міндетті болмағанымен, 1880 жылға қарай бес пен он жас аралығындағы барлық балалардың мектептік білім беруге тартылуы міндеттелді (Martin, 2008). 1891 жылғы тегін білім беру жөніндегі заң бойынша мемлекет мектепке апта сайын 10 шиллингке дейін төлеп отырды, нәтижесінде ғасырдың соңына қарай балалардың көбі мектепке барып, өмірлерінің ерте шағын күндізгі бөлімнің белгілі бір формасы бойынша білім алуға жұмсады. 1893 жылы мектеп бітіру жасы 11-ге дейін ұлғайтылса, 1899 жылы ол 12 деп бекітілді. Мектеп ісінің қарқынды дамуына байланысты, азаматтық қоғамның негізгі институты ретіндегі мемлекеттік білім берудің пайда болуы әлеуметтік тұрғыдан жаппай өзгерістерге алып келді.

Аталған әлеуметтік қызметті қалалардағы алғашқы мемлекеттік мектептер көп жағдайда кафедралдық соборларға ұқсайтын ғимараттарда атқарды. XIX ғасырдағы «пролетариат өкілдеріне білім беру өте қауіпті, білім оларға өз әлеуметтік деңгейіне тән емес идеялар беруі мүмкін» деген күшті консерваторлық ұстаным алғашқы бастауыш мектептер бағдарламасындағы шектеулерден байқалып тұрды. Алғашқы мемлекеттік педагогтар білім ұлтты біріктіріп, ұлттық бірегейлікті қалыптастырып, дамытуға бағытталуы тиіс деп есептеді. Бұл идеологиялық көзқарастардың саяси функциясына аса көңіл бөлінбеді.

Сөйтіп, XIX ғасырда бастауыш мектептер жаңа әлеуметтік міндет жүктелген жаңа мекемелер ретінде таныла бастады. Қазіргі мектептер – осы алғашқы мектептердің тікелей мұрагері. Өнеркәсібі дамыған елдің қала ландшафтарында «болашақ бағдары» сияқты пайда болған «жаңа» бастауыш мектептер жұмысшы тап балаларын сауаттылық пен арифметика негіздеріне үйретуде біраз жетістікке жеткен «мониториалдық» мектептерге мүлдем ұқсамайтын. Олар постиндустриалдық революция кезінде пайда болған, қаланың индустриалдық орталықтарында көптеп кездесетін, фабрика ғимараттарын еске түсіретін XIX ғасыр архитектуралық жобасына негізделген стильде салынды. Олардың мақсаты жаңадан урбандалған және индустрияландырылған қоғамға білім бере отырып, қатаң бақылауда ұстау еді. Мектеп бағдарламалары қала халқына деген жаңаша ықыластарын сипаттауы қажет болса, ғаламат ерекше архитектурасы олардың халықты басқару мен санасын өзгертуге бағытталған ұлы мақсаттарын бейнелеуге арналды.

Олар жаттықтыруға арналған үлкен алаңдары бар мониториалдық жүйеге қарағанда, нәзік пасторлық тәртіп жүйесін шеберлікпен

қолдана білді. Бастауыш мектептердің шағын кабинеттерінде мұғалімдер оқушылармен қоян-қолтық жұмыс жасаса, ойын алаңында балалардың мәдениеті мен мұғалімнің ол жайлы көзқарасы үйлесім тауып отырды. Дәліздегі кең орындар ұжымдық сана-сезімді қалыптастырып, моральдық жетекшілік етуде қолданылды. Осылайша, бастауыш мектеп өз ісіне жауап беріп, өзін-өзі басқара алатын азаматтарды дайындап шығаратын «адами технологияның» мүлдем жаңа түріне жол ашты. Білім беруге тән мұндай өзін-өзі басқару қыры әлі күнге дейін өзектілігін жоғалтқан жоқ. Ол қазіргі кезде атқарылып жатқан мемлекеттік білім берудің көмегімен өзін-өзі басқара алатын азаматтарды дайындауға ұмтылу ісінде маңызды болып табылатын жұмыс этикасында және мектеп тәжірибесінде терең көрініс тапты.

#### Оқырман пікірі: оқу бағдарламасының идеологиялық негізі



Бастауыш мектептер қалыптаса бастаған алғашқы кезеңде (1870–1900) оқу бағдарламасы құндылықтарға, адамгершілікке, сауаттылыққа, есептеуге, жекебас гигиенасын игеруге, дене тәрбиесі мен отбасылық өмірге қажетті дағдыларды оқытуға, сондай-ақ әлем жайлы бастапқы білім мен оған ұлттың тигізетін әсері жайлы бағдар беруге бағытталды. Мемлекеттік білім беру ісінің іргетасын қалаушылар жаңа мектептерді адамдарға, әсіресе моральға жат қасиеттер тән деп есептелетін, тәртіпсіздікке жақын қала халқының моральдық бейнесін өзгертудің әлеуетті құралы деп қабылдады. Демек, мектеп халыққа білім бере отырып, қоғамдық идея қалыптастыратын басты құралға айнала бастады.

*Алғашқы оқу бағдарламаларының идеологиялық астары қандай еді?*

Мектептердің азаматтық қоғамның маңызды құрамдас бөлігі ретінде, әсіресе қала орталығында дамуы қоғамның сипаты мен ондағы жеке адамдар рөлінің түбегейлі өзгеруіне алып келді. Алғаш пайда болған кезде (1870 жылдан бастап) мектептің негізгі міндеті сауатты, қоғамда өзін-өзі алып жүре алатын, әлем жайлы азын-аулақ білімі бар заманауи азамат дайындау еді. Дәл осы кезде Ұлыбританияның қала орталықтары жергілікті деңгейде ұйымдастырылып басқарыла бастады. Тазалық пен денсаулықты қамтамасыз етуге арналған қоғамдық монша, кәріз жүйелері, гигиена мен қалдықтарды өңдеудің жаңа технологиялары сияқты жаңалықтар қолданысқа енді. Бұл тұрғыдан, мектепті азаматтық көзқарастың жарқын көрінісі ретінде қарастыра отырып, оның мемлекеттің әлеуметтік бақылау функциясы мен қоғамдық дамуына тигізген ықпалын да мойындауымыз керек. Осылайша, бастауыш білім беру жүйесі халықтың моральдық, физикалық және рухани жағдайымен тығыз байланыста болды. Мектептерде іске асырылатын денсаулық сақтау және тамақпен қамтамасыз ету бағдарламаларының аясында қаладағы кедейліктің жағым-

сыз салдарларымен күресіп, отандық экономика, тазалық сақтауға қатысты азаматтық міндеттер және адамның өзін-өзі басқара білуі сияқты мәселелерді үйретуге болады.

## 1902–1944: Орта мектептер мен жергілікті білім беруді басқару ұйымдарын құру

---

1897 жылы, қалалық сайлау округтеріне қарасты үй иеленушілер мен отбасына 10 фунт стерлингтен көп кіріс әкелетін ер адамдар дауыс беру құқына ие болғаннан кейін, демократиялық білім беру қажеттігі арта түсті, ал бұл өз кезегінде мектеп жүйесінің дамуына түрткі болды.

### Бірінші дүниежүзілік соғысқа дейінгі заңнама

Қоғам мемлекеттің білім саласына араласуына түсіністікпен қарай бастағаннан кейін, 1902 жылғы Білім беру жөніндегі Бальфур заңы гимназиялар мен орта мектептердің дамуын заң жүзінде бекітіп, біраз кедей отбасынан шыққан, бірақ қабілетті балалардың гимназияға тегін баруына мүмкіндік беретін стипендия тағайындады. Соған қарамастан, 1944 жылға қарай орта мектепке баратын балалардың саны тек 10 пайызды ғана құрады. Орта мектептер ақша төлеу қабілеті бар орта тап балаларына арналды. Қалған 90 пайыз 14 жасқа дейінгі балалардың тек бастауыш білім алумен қанағаттануына тура келді.

Сондай-ақ 1902 жылғы заң 1870 жылғы Акт бойынша қызмет ететін мектеп кеңестерін жергілікті білім беру ұйымдарымен (LEA) алмастырды. Мемлекеттік Білім беру кеңесі енді 2500 мектеп кеңесі мен 14000-нан астам еріктілер мектебінің орнына тек 318 ЖБА-мен (LEA) жұмыс жасайтын болды. Қабылданған заң аса маңызы еді, өйткені ол барлық мектепті, соның ішінде діни мектептерді де қаржыландыруды мақсат етті.

1904 жылы, яғни 1902 жылғы Білім туралы заң міндетті білім беру жүйесінің негізін қалағаннан кейін екі жылдан соң Білім беру кеңесі орта мектептерге арналған *Алғашқы заң* мен ережелерді жасап шығарды. Бұл заң мінез-құлық пен тәртіпке ерекше көңіл бөліп, пәндік білімді екінші қатарға ысыратын бастауыш мектеп дәстүрін әрі қарай жалғастырды. Бұл заңда «өзін құрбандыққа шалу», «жауапкершілікке деген құрмет», «басқаларға деген құрмет», «адалдық», «бір-біріне шынайы берілу» сияқты білім бағдарламаларында ескерілуі қажет жекетұлғалық, моральдық қасиеттерге ерекше көңіл бөлінді. Орта мектептер 1904 жылдан кейін көптеп ашыла бастады. Олар, негізінен, оқытуда классикалық оқу бағдарламаларын өзгертіп қолданатын

жекеменшік мектептердің академиялық бағдарламаларына сүйенді. Заң мына сабақтарды міндетті деп тапты: ағылшын тілі және әдебиеті, ағылшын тілінен басқа, кемінде, тағы бір тіл, география, тарих, математика, ғылым және денешынықтыру. Бұған қоса, қыздар мектебінде «үй шаруашылығы» пәні оқытылуы тиіс деген ерекше ереже қосылды.

### Бірінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі даму

Бірінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі Ұлыбританияда мемлекеттік білім беру ісі қаналушы таптың өмір сүру деңгейін жақсартуға айтарлықтай үлес қосты деп жарияланды. Әлеуметтік реформаторлар мен революционерлер білім беруді таптық теңсіздікпен күресудің және оны жоюдың таптырмас тетігі ретінде қабылдады. Қалыптасқан бастауыш білім беру жүйелерінен өзгеше мектеп құру идеясына бірқатар күштер мен факторлар бірлесе қарсы шықты. Соғыс кезінде британдық ғылыми-техникалық білім беруге қатысты кемшіліктердің бар екені мәлім болғаннан кейін, 1918 жылы қабылданған Фишердің білім туралы заңы 14 жасқа дейінгі балалар үшін орта білімді міндетті деп белгілеп, орта мектеп жауапкершілігін мемлекетке тапсырды. Бұл заң шыққаннан кейін көптеген жоғары деңгейлі бастауыш мектептер мен бақуатты гимназиялар мемлекет қаржыландыратын орталық немесе орта мектептер болып өзгертілді. Алайда 14 жасқа дейінгі балалардың басым бөлігі дайындық (бастауыш) мектептерінде оқуын аяқтағаннан кейін орта мектептерге өтуді қаламады.

Алғашқы бастауыш мектептерде білім оқушыға бағытталатын. 1926 жылғы Хадоудың баяндамасы өте маңызды құжат еді, өйткені ол ересек оқушылардың соғыстан кейінгі білім алуға деген қажеттігін өтеу үшін екі кезеңнен тұратын тегін білім беруді ұсынған болатын. Мұнда өркениетті өмір сүру салтын қалыптастыруға бағытталған бастауыш білім берудің жалпы бағдарламалары бойынша нақты жетекші бағыттар көрсетілді.

Бұл кезеңде жұмысшы тап балаларына қажетті деңгейде орта білім беруге қатаң шектеулер қойылды. Балалардың басым бөлігі оқуын 13 немесе 14 жаста бітіретін. Тек санаулы жағдайда ғана жұмысшы табынан шыққан, үлгерімі жоғары балалар толық орта мектепті бітіріп, жоғары оқу орындарына түсе алатын. Қала халқы өз бетінше ұйымдасып, түбегейлі саяси өзгерістерге бару қаупі төнген соң, үкімет басындағылар мектепте қалыптасып, іске асатын әлеуметтік құндылықтар мен жаңа мүмкіндіктерге толы саяси мұраттарға қатысты алаңдаушылық білдіре бастады. Білім беру саласына өзгеріс енгізу жөніндегі жария пікірталастар ұлттың денсаулығы мен бақуаттылығы туралы идеялардың – білім беру экономикалық жетістіктердің,



тұрақтылық пен дамудың құралы ретінде және білім беру әлеуметтік құқық ретінде деген идеялардың арасындағы ширығу мен конфликт түрінде жиі орын алып отырды. Білім беру туралы ұлттық идеядағы негізгі өзгерістер осы кезде пайда болғаны айдан анық. Сонымен бір мезгілде, халық арасындағы түрлі топтардың әрқайсысына сай келетін оқыту жоспарларын жасау туралы да пікірлер айтыла бастады. Сэр Сирил Норвуд Оксфордта классикадан дәріс оқып, Бристоль, Мальборо және Харроу сынды мемлекеттік мектептерді басқарды. Ол дүние «білетін... және білмейтін адамдарға» бөлінеді деп мәлімдеді (Carr and Hartnett, 1996). 1943 жылғы есебінде Норвуд оқу жоспарының үш түрін атап көрсетті:

- Оқу жоспарының бірінші түрі академиялық сипатта: адамдар білімге өз қамы үшін қол жеткізеді, яғни «мамандыққа» жанама ғана қатысы бар.
- Оқу жоспарының екінші түрі «нақты бір мамандықпен байланысты арнайы мәліметтер мен дағдыларға» бағытталған. Оқу жоспарының бұл түрінің мазмұндық қамту аясы тар болады, әрі ол өндірістің, сауданың және коммерцияның «сан қырымен» тығыз байланысты.
- Оқу жоспарының үшінші түрі сана мен денені қатар жаттықтыруды мақсат етеді және гуманитарлық, жаратылыстану ғылымдарымен қоса, өнерді де оқушылардың «бүкіл ғұмырына» жетерліктей деңгейде үйретеді. Практикалық сипатта екеніне қарамастан, ол оқушылардың «мүдделерін» ескерген күннің өзінде, оларды нақты бір жұмыс түріне баулуды өздерінің негізгі мақсаты ретінде қарастырмайды.

Екінші дүниежүзілік соғыс білім беру қызметі мен түрлі жасақтамалардың өркендеп дамуына кері әсер етті. Балаларды қаладан ауылдық жерлерге эвакуациялау мектептерді жауып, оқу үдерісін уақытша тоқтатуға мәжбүр етті. Қоғам соғысты бастан кешкен отбасыларының болашағын қамтамасыз ету керектігін мойындады (Menter et al., 2015). Осыған байланысты, қоғамның «рухани, ақыл-ой және физикалық» деңгейін арттыру мәселесі қолға алынды.

## 1944–1965: Жалпыға бірдей орта білім беру; үш жақты жүйе

---

1944 жылғы Батлердің Білім туралы заңы жергілікті білім беру ұйымдарына ықпал ете алатын құзырлы орган – Білім



министрлігінің іргетасын қалаумен қатар, алғаш рет орта білім берудің жалпыға ортақ жүйесін жасап шығарды. Бұл заң 11 жасқа дейінгі балаларға арналған бастауыш және орта мектептер арасындағы қайшылықтарды реттеп, 1943 жылы Норвуд комитетінің ұсынысы негізінде жасақталған гимназиялық, техникалық және орта мектептердің *үш жақты* заманауи иерархиялық жүйесін ұсынды. Норвуд комитеті әр оқушының өзіндік ерекшеліктеріне қарамастан, барлығына жалпы қажеттіліктер тән, тағдырлары ортақ, сондықтан физикалық, моральдық және рухани мұраттар бүкіл оқушылар қауымы үшін аса маңызды деп атап көрсете отырып, баршаға ортақ талаптарды қарастыру қажеттігін жариялады. Оқушылар үшін түрлі оқыту типтерінің өзектілігі сөзсіз еді. Білім беру жүйесінің бұл жаңа нұсқасын жасап шығарған мемлекеттік қызметкерлер Платонның «*Республика*» атты еңбегіндегі адамзатты бөліп көрсету ұстанымдарына сүйене отырып, осындай шешімге келді. Бұл еңбекте былай делінген:

«Жер бетінде өмір сүретін адамдардың барлығы бір-біріне аға-бауыр. Дегенмен құдай сендерді жаратқан кезде, ел билеуге құқы бар дегендерінің құрамына алтын қосты. Олардың көмекшілеріне күміс қосса, фермерлер мен басқаларына темір мен қола қосып иледі».

1944 жылғы Білім туралы заң діни оқытуды міндетті білім санатына қосқаны болмаса, жалпы оқу жоспарына айтарлықтай өзгеріс енгізбеді. Бұл сала түгелімен мұғалімдер мен жеке мектептердің құзырына берілді. Фашизмді жеңіп жатқан кезде саясаткерлердің оқу бағдарламасына «араласуы» орынсыз деп табылды. Сол жерде қызмет атқарып жүрген кәсіби мамандардың шешім қабылдауына ерік беру демократияның кепілі деп есептелді.

### **Жергілікті деңгейде басқарылатын ұлттық жүйе**

1944 жылғы Білім туралы заңның қабылдануы бүгінгі күні білім беру тарихындағы *айқындаушы* кезең ретінде сипатталады. Читтидің (2014: 18) пайымдауынша, бұл заң «саясаткерлердің, әкімгерлердің және мұғалімдердің экономикалық өрлеу мен әлеуметтік қамсыздандыру үшін мемлекеттік білім берудің аса маңызды екенін түсінуі нәтижесінде» дүниеге келді. Бұл заң бойынша, орта білім әр оқушының жасына, мүмкіндігіне және қабілетіне қарай берілуі тиіс еді. Білім Екінші дүниежүзілік соғысқа дейінгідей баланың төлем қабілетіне қарай емес, барлық баланың тиесілі құқы болып бекітілді. Заңға сәйкес, ұлттық деңгейде қаржыландырылатын білім беру жүйесін Білім беру министрлігі бақылап, жергілікті білім беру мекемелері басқаратын болды. Соғыс қызып тұрған кездің өзінде де саясаткерлер ерте ме,

кеш пе, бейбіт өмір орнайтынына сеніп, жақсы дамыған, өркениетті қоғам құруды көкседі. Алайда оған қалай қол жеткізу керек, ол қандай болуы керек деген мәселеге келгенде сол және оң қанат партия өкілдерінің пікірі екіге жарылды (McKenzie, 2001). Бұл арманды іске асыру жолында саяси мүдделерге қарағанда, білім саласының мәселелері маңыздырақ екені шүбәсіз еді. Заңға сәйкес құрылған жаңа ұлттық білім беру жүйесіне қатысты жауапкершіліктерді бөлуге келгенде, орталық, жергілікті білім беру ұйымдары және мектептер «бақылауды» (Porter, 2009) тең дәрежеде іске асырды. Мұндай бақылаулар мен тепе-теңдік жүйесі келісім кезеңі деп аталып, білім беру жүйесін басқаруда еш топқа артық билік берілмеуіне кепілдік беретін мемлекет, жергілікті білім беру ұйымдары мен мұғалімдер арасындағы үштіктің текетіресін бейнеледі. Принг үшін (2012: 30)

бұл жергілікті деңгейде сайланған, мектептерге қолдау білдіретін жергілікті білім беру ұйымдары, мектепте болып жатқан оқиғаларға жауапты мұғалімдер, қаржыландырудың көп бөлігін (барлығын емес) өз мойнына алған мемлекет пен ықылым заманнан бері мектептерге иелік еткен шіркеу арасындағы шынайы серіктестік еді.

Әл-ауқаты күшті жаңа мемлекет құрамыз деген уәдесінің арқасында лейбористер соғыстан кейінгі сайлауда жеңіп шықты. Әлеуметтік қайта құру жөніндегі радикалды бағдарламада ұлттандыру мәселесі әлеуметтік қамсыздандыру мен ұтқырлықты жаңаша қарастырды. Осылайша, лейбористік әкімшілік оларға дейінгі Коалициялық үкімет қабылдаған заңнама шеңберінде үш жақты жүйе құру идеясын жақтады. Алайда жұмыспен қамту жөніндегі министрлер үш түрлі мектеп жүйесін негіздеген әлеуметтік философияны жақтаушыларды қатты сынға алды. Олардың пікірінше, мектептердегі төлемдерді алып тастай отырып, олар балалардың мектепке тек өз қабілеті арқасында ғана қабылдануына жол ашты. 1947 жылы 15 жасқа дейінгі балалар үшін білім алу міндетті деп танылды. Жоғары оқу орындарында оқитын балалардың саны артты, сондай-ақ жұмысшы табының балалары «толық» та жоғары сапалы білім алу мүмкіндігін иеленді деген сенім пайда болды. Бұл жетістік елдің экономикалық және өнеркәсіптік әлеуетін жүзеге асыру тұрғысынан да, әлеуметтік әділдік тұрғысынан да аса маңызды деп қабылданды. Ұлт ортақ мақсаты бар, біртұтас болуы қажет деген идея шындыққа айнала бастады.

Сол кездегі интеллект салыстырмалы түрде тұрақты, оны өлшеуге де болады деген ойлардың әсерімен және өздеріне тиесілі деңгейде білім беру жауапкершілігі жүктелген жергілікті білім беру ұйымдары көптеген салаларда білім берудің үш жақты жүйесін жасақтай

бастады. Бұл жүйе бойынша, балалар бастауыш мектепте 11 жасқа дейін оқиды және онда олар «үш Р» (three Rs: Reading, wRiting және aRithmetic) деп аталатын дағдыларды игереді. Бұл балалардың ақыл-ойы мен қабілеті дами бастайтын аса маңызды кезең екені анықталды. Бастауыш мектептің соңғы сыныбында оқушылар 11+ деп аталатын, олардың ақыл-ой қабілеттері мен игерген дағдыларын тексеретін тест тапсыратын. Оқушыларды тест нәтижелеріне сәйкес, төменде көрсетілген үш орта мектептің біріне жіберетін:

1. *Орта гимназия мектебі* академиялық қабілеті жоғары, ақылды балаларға арналды. Негізінен, дәстүрлі пәндер мен білімге көңіл бөлінді. Бұл балалар болашақта университетке оқуға түседі немесе кеңсе қызметкері болады, кем дегенде, қосымша мамандық бойынша қызмет атқарады деп сенім артты.
2. *Орта техникалық мектептер* практикалық дағдыларға икемі бар балаларға арналды. Олардың оқу бағдарламалары қолөнер мен техникалық дағдыларға негізделді. Тағылымдамадан өткеннен кейін бұл балалар білікті жұмысшы немесе өндіріс инженері бола алады деген пікірлер айтылды.
3. *Жаңа орта мектеп* қабілет тұрғысынан жоғарыда аталған категориялардың қай-қайсысына да сай келмейтін, тек болашақ өмірге даярлау үшін жалпы білім алуға ғана лайық азаматтар мен жұмысшыларды (біліктілігі төмен) дайындады.

### Үш жақты жүйеге қатысты айтылған сындар

1940–1950 жылдар аралығында Лейбористік партияның үш жақты жүйені жан тәнімен қорғаштап баққанына қарамастан, уақыт өте келе оған деген сенім азая бастады. Әлеуметтану саласында жасалған зерттеулер нәтижесінде 11+ тестісіне қатысты күмән туып, ол әсіресе әлеуметтік факторлардың балалардың қандай типке жататынын анықтаудағы маңызы белгілі болғаннан кейін күшейе түсті. Жаңа білім беру жүйесінде проблемалар жетіп артылды. Мұның өзі жұмысшы таптан шыққан жастардың жоғары оқу орындарына түсуіне мүмкіндік бергенімен, жүйедегі теңсіздіктер өлі де сақталып қалды. Білім беру саласындағы әлеуметтік айырмашылықты анықтауға бағытталған ауқымды зерттеулер нәтижесінде қол жеткізген статистикалық деректер жұмысшы тап балалары олардың жаңа орта мектеп пен гимназияның қайсысына баратынын анықтайтын 11+ емтиханын тапсыра алмағандықтан немесе оларда гимназияға бару мүмкіндігі болғанымен, қаржы немесе мәдени ресурстардың жетіспеушілігі салдарынан, берген мүмкіндікті пайдалана алмағандықтан

жетістікке жете алмайтынын көрсетті (Halsey et al., 1980). Жұмысшы табы балаларының берілген мүмкіндікті еркін пайдалана алмау мәселелері білім берудің жай-күйі жөніндегі ірі пікірталастардың тақырыбына айналды. Негізгі мәселе сәтсіздіктің немен байланысты екеніне – оған балалардың өздері кінәлі ме, әлде ата-анасы ма, мектеп жүйесі ме немесе аса маңызды талқылау тақырыбына айналып отырған жұмысшы табы мәдениеті деңгейінің жалпы проблемалары ма (мысал үшін мына зерттеуді қараңыз: Douglas, 1964) деген сұрақтарды анықтауға келіп тірелді. Сонымен қатар жалпы білім беретін мектептермен салыстырғанда үш жақты жүйеде көптеп кездесетін элеуметтік теңсіздік ата-аналардың да алаңдаушылығын туғызды (мына зерттеуді қараңыз: Jackson and Marsden, 1962).

Үш жақты жүйеге қатысты сын мен оны өзгерту жөніндегі қысым-талаптар 1960 жылдардың соңына қарай ұлғая түсті. Көптеген жергілікті білім беру ұйымдарында ашылған мектептердің жоғарыда аталған үш түрі «бірдей құрметтелуі» қажет еді, дегенмен іс жүзінде олай болмады (Jones, 2016). Гимназиялар академиялық сипатта болғандықтан, олардың артықшылығы көзге ұрып тұрды. Әрине, балаларының мансабы өскенін қалайтын ата-аналар олардың Білім жөніндегі жалпы куәлік емтихандарын тапсыруын қалады. Мұны 0-деңгейлік емтихан деп атайтын және Орта білім жөніндегі жалпы куәлік алу емтиханынан бұрын 16 жасқа толған әр бала барлық пәннен емтихан тапсыруы тиіс еді. Бұл емтиханға жоғары сынып оқушыларының 40 пайызы ғана қатыса алатын, ол тек гимназиялар ғана ұсынатын алтыншы сыныптың А деңгейіне өтуге мүмкіндік беретін. Осыған байланысты, гимназияға түсіру мақсатымен, ата-аналар тарапынан мектеп оқушыларына, әсіресе орта тапқа жататын оқушыларға қысым көрсету жағдайлары жиіледі. Балалар 11+ тестін тапсыру үшін қосымша сабаққа бара бастады, алайда көп кешікпей бұл тестінің балалардың ішкі қабілетін ашуда әлсіз екені, әрі дәл ақпарат бере алмайтыны анықталды. Халық ақыл-ой деңгейі анықталуының дәлдігі мен осыған сай балалардың үш мектептің біріне бөлінуінің әділдігіне күмәндана бастады. Себебі академиялық тұрғыдан қабілеті жоғары балалар әдетте практикалық және техникалық мәселелерде де алғыр келеді. Сол сияқты, баланың бойында жоқ академиялық қабілеттің орнын техникалық қабілеттермен толтыру да мүмкін емес. Гимназиялық білімге деген сұраныстың артуы нәтижесінде 11+ тестіне дайындаумен айналысып келген бастауыш мектептің оқу жоспарлары қайта қарала бастады.

Техникалық мектептер өте аз салынды. Оған жаңа орта мектептер үшін қабілеті өте жоғары, алайда гимназия үшін деңгейі төмен оқушылар түсті. Таңдау жасалған уақыттан бастап, жаңа орта

мектеп оқушыларын 11+ емтиханын сәтсіз тапсырғандарды ақыл-ойы төмендер деп шетқақпайлау нәтижесінде олардың өзін-өзі бағалауы төменшік тартты. Мұндай мектептер туралы оқушылардан сабаққа жан-тәнімен берілу талап етілмейтін, ынтаның қажеті жоқ «нашар» мектептер деген түсінік қалыптаса бастады. Кейбір жаңа орта мектептер оқушыларының Білім жөніндегі жалпы куәліктің 0 деңгейін тапсыра алуы үшін гимназияның оқу бағдарламаларына көшіп, емтихандар жүйесін жасақтады. Түрлі мектептер әрқилы зият деңгейлеріне арналған оқу жоспарларын жасақтауы қажет деген дәйек жоққа шықты. Мемлекеттің білім сапасы төмен жаңа орта мектепте оқып, дамымай қалуына байланысты мыңдаған дарынды баланы жоғалтқаны анықталды. Аталған фактор балаларды іріктеу процедурасының шынайылығына деген алаңдаушылықты одан әрі ұлғайта түсті. 11+ тестісінің қажет/қажет еместігі жөніндегі талас қыза түсті. Бұл тенденция әсіресе балаларының гимназияға түсуіне алаңдайтын орта тап өкілдері арасында ерекше күшейе түсті. Билеуші партияның сол қанаты Англия мен Уэльстегі мемлекеттік мектептерді жауып, жаңа жалпы білім беру мектептерін ашу жөнінде қатаң талап қойды (Заманауи мәдени зерттеулер орталығы (CCCS, 1991).

Уолфордтың (2006) ойынша, үш жақты жүйеге қатысты туындаған проблемалар нәтижесінде, жалпы білім беру мектептерін дамытуды түрлі мүдделерді көздеушілер мен идеология өкілдері де талап ете бастады. 1965 жылға қарай жалпы білім беру мектептері туралы идея халықтың санасында әбден орнықты.

## Жалпы білім беру мектептерінің дамуы (1960–1970 жж.)

---

Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін дамыған индустриалдық мемлекеттерде білімді экономикалық әлеует пен әлеуметтік әділдікті алға жылжытудың маңызды инвестициялық тетігі ретінде қарастыра бастады. Бұл соғыстан кейінгі қиын жылдарда барлық адамды жұмыспен қамтып, өмір сүру стандарттарын жақсартуға күш салып жатқан кез еді. Читтидің (2014) айтуынша, негізгі саяси партиялардың екеуі де елдің әл-ауқатын жақсартумен қатар, халықты жұмыспен қамту және аралас экономиканы дамыту принциптеріне ерекше көңіл бөлді. 1950–1960 жылдар аралығында білім беру саласын дамытуға баса назар аударылды. Ел экономикасы жаппай өндіріске көшті, ал кеңсе қызметкерлері мен кәсіби мамандарға деген сұраныстың артуы олардың басқалардан білімдірек болуы керектігін аңдатты. Білім алу барған сайын экономикалық инвестиция ретінде қабылдана

бастады. Білімді жұмыс күші мен дамыған экономика арасында тығыз байланыс бар деген көзқарас қалыптасты. Болашақ жұмыс күшін адами капитал ретінде қабылдап, оның дамуына көңіл бөле бастады.

### Аумалы-төкпелі 60-жылдар

1960 жылдар өмір сүру деңгейі жақсарған кезең ретінде белгілі. Оны консерватор, премьер-министр Гарольд Макмилланның «Сенің өмірің ешқашан мұндай жақсы болған жоқ» деген сайлауалды ұранынан-ақ байқауға болады. Көптеген фабрика жұмысшылары бұрынғыдан көбірек жалақы алып, «жаңа өмір салтына» сай өмір сүре бастады («Бай жұмысшының баяндамасы» деп аталатын еңбекті қараңыз: Goldthorpe et al.'s 1968 thesis of the affluent worker). Қоғам құрылымы өзгеріп, жалақыларының өсуіне байланысты көптеген адам орта тапқа қосылды. Әрине, материалдық тұрғыдан көбінің жағдайы жақсы еді, өмірі мен жұмыс жағдайының жақсаруына байланысты олардың болашақтан күтері де көбейе бастады. Осыған байланысты, мемлекеттің білімге жұмсайтын шығынының артуын жақтаушылар да көбейді. Жалпы білім беру мектептеріне қатысты қозғалысты үш түрлі топ өкілдері бастады:

1. Әлеуметтік реформаны білімнің көмегімен іске асыруға мүдделі Лейбористік партияның жетекші бөлімшелері.
2. Эгалитарлық (тең құқықтық) жүйені қолдайтын педагогикалық мамандар ұйымының бөлімшелері.
3. Мемлекеттік көзқарасқа ықпал ете алатын, білім беру саласына қатысты академиялық пәндерді жүргізетін негізгі интеллектуалдық топтар.

Электорат жалпы білім беру мектептерін гимназиялық мектептерге ғана тән артықшылықтарды қалың бұқараға жаппай ұсына алады деген ниетпен жақсы қабылдады. Ол сондай-ақ халықтың әл-ауқатын арттыратын өндірісті жаңашаландыру ісін де аса қажет фактор деп таныды. Мұның барлығы премьер-министр Гарольд Уилсонның «технологиялық революция» идеясымен үндес келді (CCCS, 1981). Бұл революция индустриалдық экспансиядан кейін орын алатын әлеуметтік инфрақұрылымдарды қайта құруды, өзгертуді қамтыды. Мектептер мен жаңа университеттер осы екіжақты трансформацияны іске асыра алатын эгалитарлық орталық қызметін атқаруы тиіс деген көреген болжам жасалды. Білім саласына құйылатын инвестиция қандай нақты экономикалық пайда түсіреді деген сұраққа ешқашан нақты жауап берілмеді, ал адами капитал тұжырымы тек ашық сұрақ деңгейінде қалып қойды.



## Жалпы білім беретін мектептердегі өзгерістер

Читтиге сүйенсек (2014), лейбористер адами капиталды дамытудың экономикалық тәсілі мен мемлекеттік білім беруді әлеуметтік тұрғыдан қайта құрудың негізгі себебін ашып көрсете алды. Білім беру жөніндегі мемлекеттік хатшы Энтони Кросланд жалпы білім беру мектептерінің пайда болуына байланысты жергілікті білім беру ұйымдарының кешенді түрде қайта ұйымдастырылуын талап ететін 10/65 және 10/66 өкімдерін шығарды (қайта құруға байланысты Кросландтың алға тартқан себептерімен танысу үшін қараңыз: Lawton, 2005). Хэлси және т.б. (1997) сол кездегі білім беру ісі мен әлеуметтік демократтар арасындағы байланысты орта білім беру жүйесін қайта құруды талап еткен қозғалыстардың күшейе түсуінен байқауға болады деген пікірде. Жалпы білім беретін мектептерде түрлі әлеуметтік ортадан шыққан оқушылардың бір-бірімен араласуы нәтижесінде өзара төзімділік, құрмет сезімдері пайда болады деген болжам жасалды. Жалпы білім беретін мектептер балаларға бір-бірінен ерекшеленіп немесе бірін-бірі кемсітпейтіндей жағдайлар жасап, дамуға көбірек мүмкіндік беретін. Бұл өз кезегінде әлеуметтік демократияның дамуына алып келеді:

Сол кездегі демократ-социалистердің көзқарасы тұрғысынан алып қарастыратын болсақ, мұны қазір де тап, жыныс, этностық топтар арасындағы кедергіні бұзған үлкен жетістік деуге болады (Halsey et al., 1997: 5).

Жалпы білім беретін мектептердің ашылу себебі үш жақты жүйе нәтижесінде орын алған кемшіліктердің орнын толтыру, сондай-ақ баршаға қажетті білім беру еді. Ол мүмкіндіктер теңдігі қағидасын дамытудағы маңызды саяси жеңіс деп есептелді. Жалпы білім беретін мектептерге қабылдауда оқушылардың қабілетіне көңіл бөлінбеді, сондықтан мұнда барлық балаға бірдей мүмкіндік берілді. Алғашында бұл орта мектептер аумақтық сипатта болды, оларда сол жердің тұрғылықты бүкіл балалары оқитын. Жалпы білім беретін мектептер ашылған жерлерде 11+ емтиханы алынып тасталды. Бұл балалар мен олардың ата-аналарына бастауыш мектептің соңғы сыныптарында түсетін қысымды азайтты. Бастауыш мектептер енді *Плоуден баяндамасында* көрсетілген прогрессивтік ұсыныстарды іске асыру мүмкіндігіне ие болды (CACE, 1967). 11+ емтиханын тапсыра алмағаны үшін оқушыларды да ешкім төмендетпейтін болды. Сондай-ақ оларды түрлі мектептерге қабілетіне қарай жібермейді және олардың мектеп формасына қарап, қайсысының жаңа орта мектепке, қайсысының гимназияға баратынын да ешкім біле алмайды.



Бұл мектептердің көбі жаңа еді, ал олардың көбеюі орта мектепке түскен балалар санының күн санап өсуімен байланысты болды. Осыншама көп баланы оқытуда мектеп ғимараттарының кеңдігі тиімді болды. 1970 жылы мектеп бітіру жасын 16-ға дейін өсіру мектептердің инклюзивтік сипатын арттыру үшін оқу бағдарламасын қайта қарастыруды қажет етті. Сөйтіп, сабақтан тыс уақытта қолданылатын жаттығу құралдары, қолжетімді түрлі оқу бағдарламалары жасақталды және оларды таңдау мүмкіндігі берілді. «ROSLA» (raising of the school leaving age – мектеп бітіру жасын ұлғайту) ұрпақтары деп аталып кеткен оқушылар мұғалімдер үшін бірқатар педагогикалық проблемалар туғызды, өйткені мұғалімдер бұл жаста жұмыс істеуге үйренген мұндай балаларға арналған, білім де беретін, өмірлік тәжірибемен де таныстыратын оқу жоспарын жасауға тиіс болды. Мектептер бұл балаларға арнап көлік жөндеу, жер өңдеу, бала күтімі және шаштараз бен сән шебері сияқты курстарды қамтитын кәсіптік оқу бағдарламасын жасады. Бұл мектептерде білім беру де басқаша іске асырылды. Кейбір мектептерде бағыты бірдей балаларды біркелкі оқытса, басқаларында қабілет түріне қарай жинақтап оқытатын. Ал 1970 жылдан бастап, бір топта қабілеті әр түрлі балалар араласып оқи бастады. Жалпы орта білім беру деген терминнің сипатына үңілсек, бастауыш мектеп бұрын да қазіргі орта білім беретін мектептердің қызметін атқарып келгенін көреміз. Әдетте бастауыш мектепте де бір сыныпта әртүрлі қабілеті бар балалар бірге отырып оқи беретін.

Жалпы білім беру мектептеріне арналған ортақ оқу бағдарламасының ешқашан болмағанына қарамастан, сыныптағы бала саны күрт артты; осыған байланысты оқу бағдарламаларын икемдеу бағытында бірқатар жұмыстар атқарылды. Өзгерістер кей жағдайда кәсіптік салаларды академиялық емес салалармен біріктіруді көздеді, мұның өзі пәндік шектеулерді сиретті. Мәселен, осының нәтижесінде біріктірілген гуманитарлық пәндер мен біріктірілген ғылыми курстар пайда болды. Орта білім жөніндегі жалпы куәлік емтихандары нәтижесінде білімді бағалаудың жаңа, ашық формасы қабылданып, әлеуметтік және академиялық тұрғыдан беделдірек Білім жөніндегі жалпы куәлік алу да іске асырыла бастады. 1985 жылы бір-біріне ұқсамайтын бұл екі жүйе Орта білім жөніндегі куәлік түрінде біріктіріліп, бағалау жүйесі бұрынғыға қарағанда либералды, икемді және ашық сипатқа ие болды. Курстық жұмыстар мен модульдік бақылау арқылы үздіксіз бағалау курс соңындағы емтихандармен бірдей мәртебеге ие болды.

Дегенмен «түсінудің» сол кездегі ойлау мен тәжірибенің орнын алмастыруына жол берілмеді. Аралас білім беру жалпы білім беретін бірқатар мектептерде жолға қойылғанымен, олардың басым бөлігі әлі де балаларды сыныпқа қабілетіне қарай қабылдайтын (DES,

1965), десек те қабілет деңгейі бірдей балаларды бір топта оқытудың олардың болашақта табысты болуы үшін маңызы зор еді. Әлеуметтік мобильділік мақсаты басым болғанымен, қабілетке негізделіп ұйымдасқан құрылымдардан бас тарту оңай болмады. Қалай болғанда да, жалпыға білім беретін мектептер 11+ емтиханы нәтижесі төмен болған балалар үшін жеңілдіктер мен мүмкіндіктер ұсынуға тиісті еді. Жаңа мектеп құрудың басты мақсатты үрдісі ғимараттарды бірлесіп пайдалану үшін оларды қауымдық мектепке айналдыру еді. Бұл ресурстарды тиімді пайдаланудың ұтымды жолы болумен қатар, бір мезгілде Лейбористік партияның әлеуметтік-демократиялық идеяларын ілгерілетуге де мүмкіндік берді. Кейбір жергілікті білім беру ұйымдарына қарасты үш жақты жүйені жалпы білім беретін мектептерге айналдыруда дәстүрлі гимназия мен академиялық емес орта мектептерді біріктіру барысында проблемалар туындады. Мектеп аймағын бөлісу мен мәдени әртүрлілік мәселесіне қатысты да қайшылықтар орын алды. Жалпы бұқара үшін қолданыстағы мектеп жүйесін өзгерту ісі ойдағыдай нәтиже бере қоймады.

Шындығына келсек, осыған дейінгі үш жақты жүйені жойып, қайта құруды мақсат еткен жалпы білім беру жүйесі әлі де толық іске асырылған жоқ. Жалпы білім беретін мектептер белгілі бір аймақтарда мемлекеттік қамсыздандырудың негізгі формасына айналғанымен, әмбебап сипатқа ие бола алмады.

#### Оқырман пікірі: таңдаулы ма, әлде кешенді оқыту ма?

Джонстың (2016) көрсетуінше, 1965–1988 жылдар аралығында таңдаулы гимназиялар көптеген сала үшін әлі де тартымдылығын жоймады, мемлекеттік секторда өтіп жатқан оқиғалар көп жағдайда жекеменшік/мемлекеттік мектептерді айналып өтті де, теңсіздік пен элиталық жүйеге қатысты мәселелер олар үшін жауапсыз, ашық күйінде қалып қойды.

Осыған байланысты, таңдаулы немесе жалпы білім беру мектептерінің қайсысы орта білім берудің ең тиімдісі деген мәселе жөнінде пікірталастар әлі де жалғасуда. Бұлардың әрқайсысына қатысты дәйектерді талдауда басты идеологияларға баға беріледі.

*Бұл көзқарастардың қайсысын ұстанасыз?*



## Арнайы білім беру тарихы: оқушыларды категорияға бөлу

Бұл арада біз негізгі тақырыптан сәл ауытқып, арнайы жеке білім беруді қажет етеді деп есептелетін оқушыларға арналған білім беру

жүйесі жайлы айта кеткенді жөн көрдік. Кез келген тарихи талдаулар сияқты, арнайы білім беруге деген қажеттіліктің дамуын (SEN) түсіну үшін біз алдымен оған қатысты идеологиялық көзқарастар шегін анықтап алуымыз қажет. Демек, арнайы және инклюзивті білім беру саласына қатысты бірнеше маңызды идеологиялық көзқарастарды атап көрсеткеніміз дұрыс.

### Мүгедектік модельдері

Мүгедектіктің медициналық моделі «проблеманы» анықтап, қажетті «ем-дом» жасап, жеке адамдарға арналған емдеу немесе іс-шаралар стратегиясын жасауға бағытталған. Мүгедектік, өкінішке орай, кейбір адамдардың басынан өткеруіне тура келетін қасірет деп қарастырылады. Емдеуге бағытталған қызметтердің өзіндік пайдасы болғанымен, мұндай адамдар бұл жағдайда өздерін жеке тұлға емес, жай пациент немесе клиент ретінде ғана сезінуі мүмкін. Оларға мүгедек деген ат таңылады және әрі қарай тек осы атқа сәйкес қарым-қатынас жасалады. Мүгедектер мен олардың отбасы мүшелері үнемі бірқатар кәсіби мамандардың бақылаушы ықпалында болатындықтан, өз өмірлеріне қатысты шешім шығаруға қауқарсыз келетін жағдайлар болады. Кәсіби практикаға негізделген медициналық және ғылыми деректер көңілге қонғанымен, «емдеуге» қатысты кейбір аспектілер мен қолданылып жүрген емдеу әдістері топ адамды басқарудың бюрократиялық, тиімді тәсіліне айналды, немесе олар түрлі «сарапшылар» қабылдаған арнайы шешімнің нәтижесі де болуы мүмкін.

Мүгедектіктің әлеуметтік үлгісі назарды жеке адамнан гөрі қоғамға көбірек аударуды көздейді. Бұл модель бойынша біз қоғамның өзіне сұрақ қойып зерттеп, оны өзгертуге тырысамыз. Мүгедектік пен ерекше білім беру қажеттілігінің бүкіл тұжырымдамасы қазіргі кезде белгілі бір адамдар мен азшылық топтарды анықтайтын, таңбалайтын және оқшаулайтын әлеуметтік үдерістер нәтижесі ретінде қарастырылып жүр. Жалпы алғанда, қоғамның кемсіту тәжірибесін бөлісіп, қолдап отыратыны жасырын емес. Әлеуметтік модель бағытын ұстанушылар арнайы мектептер мүлдем жойылған, мектептер мен қоғамдық орындар барлық адамның ерекшеліктерін ескере отырып салынатын, білім беру мен оқу бағдарламалары бүкіл оқушының қажеттіліктеріне сай жасалатын, түрлі ерекшеліктері бар балалар бір жерде білім алатын инклюзивті оқыту жүйесін жақтайды. Әлеуметтанушылар мұндай интеграциялық үдерістер түптің түбінде ашық, әділ және толерантты қоғамға жеткізеді деп болжайды. Бұл үлгіні сынаушылар оны аңғалдық деп мәлімдеп, мүгедектіктің қиындықтарын шынайы бағаламау деп есептейді. Олардың ойынша, жеке

адамға тән мүгедектік ерекшеліктерді ескермеу барлық мүгедек адамды бір топқа біріктірумен тең.

Ходкинсон (2016) мүгедектікке қатысты көзқарастарды мүгедектіктің позитивті моделі және адам құқына негізделген мүгедектік моделі деп бөліп көрсетеді, ал мұны әлеуметтік үлгіні кеңейту деп қарастыруға әбден болады. Позитивті модель мүгедектердің өмірін медициналық немесе педагог мамандар емес, олардың өздері бақылауы қажет деген көзқарасты ұстанады. Бұл модель, біріншіден, қоғамның адамды қалай таңбалап, сыртқа тебетінін анықтап жариялауға, екіншіден, мүгедектер жөнінде позитивті өзіндік сана мен қоғамдық көзқарас қалыптастыруға негізделген. Құқықтық модель – қалыптасып қалған қасаң әлеуметтік көзқарастарға қарсы тұра алмайтын, өз құқының қорғалуын талап етуге дәрменсіз адамдарға құқықтық, саяси қолдау көрсететін радикалдық тәсілдеме.

### Арнайы білім беру ісінің дамуы

Индустрияландыруға дейінгі Ұлыбританияда физикалық және ақыл-ой қабілеті басқаларға ұқсамайтын адамдардың қоғамға қосатын үлесінің әртүрлі болатынына және отбасында арнайы күтімді қажет ететін адамдарға қаржылай көмек көрсетілетініне қарамастан, адамдар бір қауымдастықта қатар өмір сүріп, жұмыс істей беретін.

Индустрияландыру басталып, фабрикалар дами бастаған кезеңде өмір сүру салтында да түбегейлі өзгерістер орын алды. Көптеген адамдар үшін жұмыс үйден шалғай жерде, нақты бір уақыт аралығында атқарылатын, нақты бір тауар шығаруға қатысты өндіріс үдерісіне жататын шектеулі немесе арнайы тапсырмаларды орындайтын әрекеттен тұратын. Қоғам біртіндеп ауылшаруашылық, өзін-өзі қамтамасыз ететін қауымдастықтан қолма-қол ақшаға негізделген экономикасы бар қалалық мемлекетке айнала бастады. Мұндай өзгеріс жұмысшы күшінің де өзгеруін талап етті. Нәтиже бірегей болуы қажет, ал жұмысшылар нақты бір тапсырманы іске асыруда тікелей нұсқауларды басшылыққа алуы тиіс. Уақыт өте келе, жұмыс пен күнделікті өмірде сауаттылық пен есептеудің белгілі бір деңгейі қажет екені анық біліне бастады; ал біліктілігі төмен, тәртіпке қарсы шықпайтын жұмыс күшін даярлау үшін білім берудің әмбебап жүйесі керек болды. Бұдан бұрын айтып кеткеніміздей, Форстер заңы (1870) Англияда мұндай жүйені құрудың негізін қалаған еді.

Сол кезден бастап, барлық балаға білім беру керек деген шешім қабылданғанымен, мектептер физикалық немесе ақыл-ой ерекшелігіне байланысты кейбір балаларға білім берудің оңай еместігін және олардың өздері қалаған нәтижеге жете алмайтынын түсінді. Мектепке

берілетін көмекақы нәтижеге тәуелді болатынын ескерсек, бұл проблема шиеленісе түсті. Кейбір қабілеті төмен балалардың қосымша ресурстарды қолдануды жалғастыруы олардың замандастарының нәтижесіне кері әсер етті. Күн тәртібіне мұндай балалармен қалай жұмыс істеу керек деген мәселе қойылды.

Кейбір кемістіктер, айталық, зағиптық бірқатар мектеп-интернаттың ашылуына мұрындық болғанымен, олар қаржылық тұрғыдан қайырымдылыққа негізделгендіктен, дамып келе жатқан жаңа білім беру жүйесіне қатысты мәселелерді шешуге дәрменсіз болды. Бірқатар комитеттер мен заңнамалар (1889 жылғы Эгертон комиссиясы; 1893 жылғы Білім беру туралы заң; 1898 жылғы Шарп комиссиясы; 1899 жылғы Білім туралы заң) енді осы «ерекше» балаларды оқытуға көңіл бөліп, Форстер заңына сәйкес құрылған жергілікті кеңестер басқара алатын, жеке, арнайы мектептер құруды ұсынды. Сөйтіп, салыстырмалы қысқа уақыт ішінде балаларды түрлі топтарға жіктеу үдерісі жүзеге асырылып, соның нәтижесінде оларды бірнеше мекемелерге бөліп оқыта бастады.

Мұндағы ең қызық және таңғаларлық жағдай – осы «ерекше» балаларды айырып көрсету үшін қолданылатын терминдердің, оларды кемсіту мен қорлау түрі екендігіне қарамастан, жылдар бойы қолданыстан шықпай келуі. Айталық, Эгертон комиссиясы әр мектепте «ақылы кем, жынды, жарымес» балаларды ажыратуға көмектесетін медициналық қызметкер болуы керек деген пікір айтады. 1921 жылғы Білім беру туралы заң мүгедектік жөніндегі медициналық модельге сүйене отырып, ақыл-ой кемістігі мен физикалық кемістігі бар мүмкіндігі шектеулі балаларды қамтитын бес түрлі топты айқындады.

Ходкинсон (2016) 1902–1944 жылдар аралығын «категорияларға жіктеудің шыңы» деп атайды. Кейбір оқушылар мектеп кеңестері үшін аса қымбатқа түсетін арнайы білім алуға мұқтаж болған жағдайда, оларды тиімді «сәйкестендіріп» диагноз қою маңызды болды да, бұл үшін 1900 жылдарың басында психологтар Бурт (1935) және Шонелл (1924) әдістері сынды медициналық және психометриялық әдістемелер ойлап тапты. Дәстүрлі мектептерде оқи алмайтын балаларды анықтап, диагнозды сәйкестендіріп, арнайы мектептерге жіберу үшін интеллект коэффициенті деп аталатын (IQ) тест түрлері жасақталды. Сол кездің саясаткерлері жаңа ғылыми әдіснаманы қолдана отырып диагноз қоюды ақылға қонымды деп тапты.

Білім беру туралы 1944 жылғы заң барлық балаға олардың жасына, дағдысы мен қабілетіне сай бірегей білім беру керектігін атап көрсетті. Бұрынырақта айтып өткеніміздей, психометриялық қозғалыстың дамуына байланысты, адамдар бейімділік мен қабілетті тұрақты

өлшемдер ретінде қабылдай бастады. Жергілікті білім беру кеңестерінің орнын басқан жергілікті өзіндік басқару ұйымдарына ақыл-ой тежелулері және дене кемістігі бар балаларды арнайы мектептерге орналастыру немесе орта мектептерді маман мұғалімдермен қамтамасыз ету жауапкершілігі жүктелді. Заң мүгедектікке байланысты 11 топты анықтады: соқырлар, нашар көретіндер, саңыраулар, нашар еститіндер, әлсіздер, диабетке шалдыққандар, білім алуға шала қабілеттілер, эпилептиктер, дене кемістігі және сөйлеу мүкістігі бар балалар. Қалай болғанда да, кемшіліктеріне қарамастан, осы медициналық үлгінің дәл сол кезең үшін аса маңызды болғаны сөзсіз. Балаларды мүгедектік түріне қарай дәстүрлі мектептерге немесе арнайы мектептерге орналастыратын. Қалыптан қатты ауытқыған, білім ала алмайды деп танылған категориядағыларды «Ұлттық денсаулық сақтау қызметінің» оқу орталығына жіберетін. Сонымен, 1944 жылғы заң гимназиядан басталатын мектептер иерархиясымен қоса, барлық баланың қандай да бір оқу орнына баруын қамтамасыз ететін оқушылар иерархиясын да түзіп берді.

### Тестілеу мен оқшаулаудан бас тарту

Уақыт өте келе, қоғам мектеп жасындағы балаларды жіктеп, оқшаулауды әділетсіздік деп тауып, 1960 жылдарға қарай бұл құбылысқа деген көзқарас түбегейлі өзгере бастады. Психометриялық тестілеуге деген күмән күшейіп, интеллект тұрақты, оны өзгертуге болмайды деген сенімнің қате екені дәлелденді. Балалары гимназияға емес, жаңа орта мектепке баратын ата-аналардың күйзелетіні сияқты, балалары арнайы мектепке бөлінген ата-аналар да балаларын мұндай шектеу қойып, оқшаулауға, «таңбалауға» қатысты наразылықтарын ашық білдірді. Арнайы мектепке баратын балалардың көбі жалпы білім беретін мектептерде өзін жайлырақ сезінеді деген пікірлер де жиі естіле бастады. Мұндай жағдайда олар өз замандастарынан бөлініп қалмайды, ал мұғалімдер мен мектептер түрлі топқа жататын балаларды бірге оқытуға даяр болса, жалпы мектепте бұрыннан оқып жүрген балалар да еш зардап шекпес еді.

«Жалпы білім беретін» мектептерде орын алған өзгерістерден соң бірнеше жыл өтіп, 11+ емтиханынан түбегейлі бас тартқаннан кейін және 1960 жылдардың соңы, 1970 жылдардың бас кезінде жалпы білім беретін мектептердің пайда болуына байланысты, арнайы білім беру мектептеріндегі жағдайды тексеретін Уорнок комитеті құрылды. Бұл жөнінде Комитеттің 1978 жылғы есебінде айтылады. Баяндама қорытындысы мен соның нәтижесінде 1981 жылы қабылданған Білім туралы заң жайлы 6-тарауда айтылады.



## 1970 жылдардағы білім беру саясатындағы негізгі қайшылықтар: 1988 жылғы «Білім беруді реформалау заңы»

---

Соғыстан кейінгі жылдары консенсусқа қол жетті деген пікір сәл ертерек айтылған болып шықты. Жалпы білім беретін мектептер кең қанат жая бастағанымен, оны әлі барлығы бірдей қабылдай қойған жоқ еді. Орта мектептің бұл жаңа түріне қатысты біраз қарсылықтар болды, әсіресе Консерваторлық партияның кейбір мүшелері торилықтар ұсынған бірегейлік саясатын қайта жаңғырту керек деген ойларын білдірді. Кейбір консерваторлар ымыраластықты ұзақ уақытқа созып жібердік, ал бұл партияның болашағына да, мемлекетке де зиянын тигізді деп есептеді. Олар ұлттық консенсус атын жамылып, «солшылдарға» қарай бет алған кейбір қитұрқы әрекеттерді де атап көрсетті. Көптеген консерваторлық саясаткерлер 1960 жылдардың орта шеніне қарай, Ұлыбританияның экономикалық қана емес, моральдық тұрғыдан да құлдырап бара жатқанына алаңдаушылық білдірді (қараңыз: Tomlinson, 2005).

### Экономикалық дағдарыс

Халық арасындағы білім беру проблемаларына алаңдаушылық адамдар жұмыспен толық қамтылғаннан кейін орын ала бастады. Мұндай мысалдар өткен ғасырдың 60-жылдарындағы жалақының көбеюі, футболдан әлем чемпионатында алдыңғы орынды иелену және болашақта бұдан да жақсы дамимыз деген сенім түрінде бұрын да орын алған болатын. Читтидің ойынша, теңсіздік мәселесі толығымен шешілмесе де, қоғамның барлық деңгейінде өмір сүру стандартының артуы сырт көзге ауызбірліктің күшеюі сияқты болып көрінді. 1970 жылдары орын алған экономикалық дағдарыс «Ұлыбритания саясатын түбегейлі өзгертіп» (Chitty, 2014: 32), ел дамуына айтарлықтай ықпал етті. Ал білім беру Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін қоғамды қайта құру, кепілді жұмыспен қамтамасыз ету, өмір сүру стандарттарының жоғарылауы және кедейлікті жою сияқты мәселелермен тығыз байланысты еді. Дегенмен құлдырау басталғаннан кейін, білім беру қаншалықты тиімді іске асырылуда, инвестицияланған ақшадан қандай пайда түсті деген сұрақтар жиі қойыла бастады. Міндетті білім беру жүйесі жіті талдаудан өткізілді. Шығындарды азайтуға байланысты экономикалық қысымдар білім беру мақсатына қатысты іргелі мәселелерді қайта қарауға мәжбүрледі.



### Жалпыхалықтық наразылық

1970 жылдары халық білім беруге қатысты алаңдаушылық білдіре бастады, ал бұқаралық ақпарат құралдары, соның ішінде баспасөз оларды қолдау арқылы отқа май құйғандай болды. Адамдар арасында дәлелдері болса да, болмаса да білім беру ісі тоқырауға ұшырады деген түсінік қалыптасты. Стандарттар құлдырай бастады. Дегенмен стандарттар мен олардың өлшемдері туралы сөз қозғағанда, олардың идеологиямен тығыз байланысын («стандарт» терминінің мәні мен қолданысы жайлы талқылаумен танысу үшін қараңыз: Kelly, 2009) айқын байқаймыз.

Плоуден баяндамасы мен 1960 жылдары жүргізілген көптеген әлеуметтік және психологиялық зерттеулер нәтижесінде бастауыш мектептерде көптеп қолданыла бастаған «прогрессивтік» және «балаға бағытталған» тәсілдемелерге енді күмәнмен қарай бастады. Бұл тәсілдемелер тәртіпсіздікке, баланы оқытуда нақты бір бағыттың болмауына және соның нәтижесінде білімнің қалыптаспауына алып келеді деген пікірлер жария етілді. Оқушыларға оқу, жазу, есептеу сияқты негізгі дағдылар бұрынғыдай жүйелі түрде үйретілмеді. Сынып кабинеттері білім бере алмайтын, жүйесіз орын ретінде сипатталды.

1976 жылы газет беттерінде жарық көрген Уильям Тиндейлдің шектен тыс прогрессивті, әрі тәртібі төмен деп бағаланған бастауыш мектептегі болған жағдай туралы мақаласы халықтың қорқынышын одан бетер үдетіп жіберді. Осы мектептің директоры Уильям Тиндейл ата-аналардың алаңдаушылығына қарамастан, өзінің кәсіби біліктілігі прогрессивтік әдісті әрі қарай да қолдана беруге мүмкіндік береді деп мәлімдеді. Бұл жағдайды тексеру үшін құрылған Олд комитеті (1976) мектеп жұмысын жүргізудегі орасан көп кемшіліктерді анықтады. Бұқаралық ақпарат құралдары дабыра еткен бұл жағдайдан кейін мұғалімдерге, олардың сабақ үйрету әдістеріне және оқу жоспарына деген сенімсіздік бұрынғыдан бетер ұлғая түсті. Мысалы, орта білім беру мектептеріндегі бағдарламалардың шектен тыс академиялық сипаты жасөспірімдерге пайдасыз деп танылды. Олардың практикаға бағытталмағаны, балалардың болашағымен еш байланысы жоқтығы және жаңа өмірге мүлде сай еместігі анықталды. Бұл ішаралардың барлығы мектептегі күннен күнге өршіп отырған тәртіп мәселесі мен оның жалпы қоғамға таралу себебінің бірі болып отырған, оқушылар арасында кең тараған толқуларды түсіндіру үшін іске асырылған еді.

Осыған байланысты, жалпы білім беретін мектептер сынға ұшырап, мұғалімдер мен олардың сабақта қолданатын әдістері сәтсіздіктің басты себебі ретінде атап көрсетілді.

## Аралас дағды

Қабілеттері түрліше балаларға білім беру тәжірибесі 1960 жылдардан 1970 жылдарға қарай кең тарала бастады. Балаларға бағытталған, яғни оларды ынталандыра отырып, жеке жұмыс жасауға негізделген идеологияға сүйеніп білім беруге ұмтылған бұл бағытты дәстүрлі әдістемені ұстанушылар барынша сынға алып бақты. Түрлі қабілетке ие балалардан тұратын сыныпта сабақ беру мұғалімдерге едәуір қиыншылықтар тудырды, себебі әр оқушыны жеке қабілетіне сай оқыту үлкен дайындықты, орасан күш жұмсауды және уақытты қажет етеді. Дегенмен мұндай сыныптарда да қиындықтар сақталып қалды, себебі озық балалардың қабілеті өз деңгейінде бағаланбай, сабаққа ынтасы жоғалса, ал үлгерімі төмендер өздерін артта, ұмыт қалғандай сезінді. Үш жақты жүйедегідей, мұнда да орташа оқитын балаға бағыт ұсталғандықтан, жалпы сыныптың қабілеті мен әлеуетінің төмендеуі орта мектептер «орташаларды» ғана дайындап отыр деген пікір қалыптастырды. Осылайша, оқу жоспарларының сын көтермейтінімен қоса, академиялық стандарттар сапасының да төмендеуі анық байқалды. Жеке тұлғаның дамуы мен теңдікті жақтай отырып, орта және бастауыш мектептер экономиканы көтеруге қажетті бәсекелестік рухының дамуына кедергі келтіріп отыр деп баса көрсетілді. Қоғамда оларды қабілеті жоғары балаларға білім беретін гимназиялармен салыстыратындықтан, тіпті кейбір салаларда олармен бәсекеге түсіп отыруға тура келетіндіктен, жалпы білім беру мектептері тығырыққа тірелгендей күйге тап болды.

## Оқу жоспары

Көптеген жалпы білім беретін орта мектептердің оқу жоспарына өзгерістер енгізілді. Сыншылар дәстүрлі пәндер мен олардың мазмұнының орнын тақырыптар мен тақырыпшалар басқанын байқады. Қазіргі күні тарих, география және діни пәндер әлеуметтану аспектілерімен бірігіп, «қоғамдық ғылымдар» немесе «біріктірілген гуманитарлық пәндер» ретінде оқытыла бастады. Кейбір ғалымдардың пайымдауынша, осының нәтижесінде маңызды дәстүрлі білім берілмей, оның орнын сол қанатқа тән эгалитарлық ұстанымдар басты. Мұғалімдерді дәстүрлі тұрақты құндылықтарды ұстанбайтындығы үшін кінәлап, оларға «солшыл», «ұзын шашты», «жалқаулар» деген айдарлар тақты. Елде болып жатқан проблемаларға мектептер мен мұғалімдер кінәлі деп есептелді. Атақты кәсіпкер Арнольд Вайншток *Таймс журналының білім беруге арналған қосымшасында* (Times Educational Supplement) (Weinstock, 1976: 2) жарық көрген «Мен мұғалімдерді кінәлаймын» деп аталатын мақаласында

мұғалімдер осы кездегі экономикалық және әлеуметтік проблемалар үшін жауапты деп жазды. Бұл сын мен күннен күнге көбейіп келе жатқан толқулар жөніндегі еңбектер 1969–1977 жылдар аралығында басылып шыққан оң қанат саясаткерлері мен ойшылдарына қарасты «Қара кітап» (Black Papers) деп аталатын мақалалар жинағында жарияланды (Cox and Boyson, 1975; 1977; Cox and Dyson, 1969a; 1969b; 1970). Онда олар «Ұлыбританиядағы жалпы білім беру үдерісін қатаң сынға алады» (Pring, 2012: 34). Олар стандарттардың төмендеуі мен соның салдары ретіндегі рухани құлдырауды да сынап отырып, бұлардың екеуі де Плоуденнің баяндамасы қолдау білдірген білім берудің прогрессивті әдісімен байланысты деп көрсетті (CASE, 1967). Black Papers бұл идеология ұқыпсыздыққа, қатаң тәртіптің сақталмауына, соның нәтижесінде оқушылардың білім деңгейінің төмендеуіне алып келді деп мәлімдеді.

### «Ұлы пікірсайыс»

«Қара кітапты» сынауды реконструктивистермен тығыз байланысты болған сол кездегі прогрессивтік және әлеуметтік демократиялық идеологияларға қарсы гуманистік реакция ретінде қарастыруға болады. Кейінірек басылып шыққан мақалаларда мәселені шешу үшін оқу жоспарын бақылауда ұстап, білім беру ісін басқаруды мұғалімдер мен педагогтардан алып, ата-аналар мен жұмыс берушілердің қолына тапсыру керек делінген. Осыған байланысты, нені өндіру қажеттігін анықтау құзырын өндірушіге емес, тұтынушыға беретін нарықтық күштер саясаты ұсынылды. Білім беру жүйесі мен оны басқарып отырғандарға қатысты айтылған бұл сын Консерваторлық партия бастамасымен дүниеге келген «Жаңа оңшылдардың» ел арасында артып келе жатқан беделін көрсетті. Жаңа оңшылдар қоғамдағы білімнің мақсаты мен балаларға нені және қалай үйрету қажеттігі жайлы мәселелерді көтерді. Дағдарыс өршіп, баға мен сапа арақатынасы маңызының артуына байланысты бұл мәселені сол кездегі премьер-министр Джеймс Каллаган да көтерген болатын.

Экономикалық қысым мен халықтың білім беруге қатысты алаңдаушылығының артуы жағдайында, Каллаганның 1976 жылғы Раскин колледжінде сөйлеген сөзі соңғы кездегі білім беру саясаты тарихында орын алған маңызды оқиғалар қатарынан еді. Каллаганның бұл баяндамадағы мақсатын талқылау әлі де жалғасуда (қараңыз: Ball, 2013, and Lawton, 2005). Оны дағдарыстағы жүйені сынау деп те, одан да батыл шаралар қабылдауға деген ниет деп те түсіндіруге болады. Ол білім беруді ашық сынаған жоқ; шындығында, көрер көзге болса да, білім беру саласының жетістіктерін атап өтті.

Қаллаган өзін алаңдатып отырған және көңіл бөлінуге тиіс мәселелер туралы айтты. Оның ойынша, оқу бағдарламалары жаңа экономиканың сұраныстарына сай емес, көптеген дарынды балаларға қажетті деңгейде қолдау көрсетілмей отыр, олардың тіптен өндірістегі мансаптарына аса қажет курстардан өтуге де мүмкіншіліктері жоқ. Ол сондай-ақ білім берудің әлеуметтік аспектілеріндегі қол жеткен жетістіктерді атап көрсете отырып, бірқатар оқушылардың болашақ өміріне қажетті академиялық дағдыларды игере алмай отырғанына алаңдайтынын жеткізді. Ол: «Кәсіби мұғалімдер оқу жоспарын жасауға жұмылдырылғанымен, бұл – олардың ғана ісі емес, қоғамның басқа да мүшелерінің міндеті, – деп түйіндеді. Осы мақсатпен Қаллаган оқу жоспарына қатысты «ұлы пікірсайыс» бастауды ұсынды. Әрине, бұны 1944 жылғы заң қабылданғаннан соң орын алған, биліктегі үкіметтің мұғалімдердің оқу жоспарларын құрудағы еркіндігіне күмән келтіруінен кейінгі алғашқы маңызды оқиға деп бағалауға болады.

Бұл баяндама, сайып келгенде, саясаткерлер мен бұқаралық ақпарат құралдары одан әрі дабыралап жіберген, білім беру жүйесі ашық болуы қажет деген қоғам пікірін паш етті. Баяндамада мұғалімдер мен жергілікті білім беру ұйымдары білім үшін ақша төлеп отырған қоғам алдында есеп беріп тұруы тиіс деген идея да көтерілді. Идеологиялық тұрғыдан алғанда, акцент жеке оқушыдан қоғам мен дәстүрлі білімнің маңызына қарай ығысты.

Лейбористер 1979 жылғы сайлауда жеңілгеннен кейін билікке келген консерваторлар үшін 1997 жылға дейінгі кезең бірқатар маңызды оқиғаларға толы болды. Тэтчер ел басқарған алғашқы жылдары экономика мен әлеуметтік өмір қайта жандана бастады. Консенсус кезеңі саясаткерлерінің әлеуметтік демократиялық саясаты қатаң монетаризм мен еркін нарық заңдылықтарына ауысты. Ол барлық мемлекеттік саясат пен білім беру ісінде айқын көрініс тапты. Білім беруді ұлттық проблеманың бір бөлігі ретінде қабылдап, күрделі экономикалық және әлеуметтік мәселелерді шешуде бар кінәні соған артып қоятын болды. Білім беру саласы реформаларды бастан өткере отырып, сол кездегі көптеген экономикалық қиындықтардың болашақ шешімі ретінде де қарастырылады. Бұл қажетті жұмысшыларды дайындап, жастарға әлеуметтік жауапкершілік жүктеді, билікті құрметтеуге үйретті. Бұған дейін жаңа, бай қоғам құруға арналып жасақталған оқу бағдарламалары енді саяси тұрғыдан біржақты, ел дамуына кері әсерін тигізуші фактор ретінде қабылдана бастады. Базалық білім беруге оралып, білім беруге саясаттың араласуына жол бермеу керектігі, дәстүрлі құндылықтарды қайта қалпына келтіріп, құбылмалы экономиканың қажетін өтеуде білім беруді

жаңашаландыру қажеттігі жөнінде жиі айтыла бастады. Қоғамның идеологиялық өмірінде инструментализм мен экономикалық ревизионизммен бірге (классикалық) прогрессивизмнен гуманизмге ауысу белең ала бастады.

1944 жылдан кейінгі кезең білім беруді дамыту мен кеңейту ниетіне байланысты жалпы келісімнен басталды. Бұл жарқын болашақпен жақсы қоғам дамытуға деген үміт кезеңі еді. 1970 жылдың басында оқу жоспарлары өзгертіліп, «оқушыға бағытталған» оқыту тәсілдемесі жүзеге асырыла бастады және жалпы білім беру мектептерінің алғашқы толқыны іске қосылды. 1970 жылдардың орта шеніне қарай экономикалық құлдырау басталып, білім беру жөніндегі «ұлы пікірсайыстар» нәтижесінде білім беруге деген жалпыхалықтық алаңдаушылық орын ала бастады. Академиялық стандарттар құлдырады, ал мұғалімдердің прогрессивтік білім беру тәсілдері елдің моральдық тұрғыдан азғындауына себепші болды деген пікірлер айтылды. Жалпы білім беру мектептерін ыдыратып, нарықтың орта білім берудегі маңызын арттыруға негіз қаланды.

1979 жылғы жалпы сайлаудан кейін билікке келген Консерваторлық партия екі аса маңызды саяси өзгерісті жүзеге асырды. Жаңа кәсіби білім беру тұғыры кеңейтіле түсті. Лейбористер бұл мәселеге қатысты алдын ала біраз талпыныс жасағанымен, консерваторлар ол әрекеттерді әрі қарай дамытып, оқу бағдарламаларының өзгеруіне сәйкес мектептерге кеңес беретін техникалық, кәсіби және білім беру бастамалары көмегімен тереңдете түсті.

Алайда бұл бастаманың негізгі мақсаты, Консерваторлық партиялардың ойынша, жергілікті деңгейде шексіз билікке ие жергілікті білім беру ұйымдарының билігін азайту болды деген күмән де жоқ емес (Phillips, 2001). «Жастарды оқыту бағдарламасы» деп аталатын бастамалар 16 жастағы жастардың кәсіби білімін арттыру үшін жасалды, дегенмен 1970 жылдардың соңында қалаларда орын алған тәртіпсіздіктердің негізгі себебі жастар арасындағы жұмыссыздық деңгейінің артуы еді. Сонымен қатар консерваторлар 1980 жылы қабылдау емтихандарын жақсы тапсырғанымен, жағдайының төмендігіне байланысты ақылы мектептерге бара алмайтын дарынды балаларға тегін орындар қамтамасыз ететін жәрдем ету жүйесін енгізді.

1980 жылдарға қарай консерваторлар ұстанған нарық күштеріне сүйене отырып, бәсекелестікке қол жеткізу идеясы мен дәстүрлі құндылықтарға қайтып оралу ниеті Ұлыбритания білім жүйесінің қазіргі келбетін түбегейлі өзгерте алатын бірқатар идеологиялық саяси көзқарастардың пайда болуына алып келді. Бұл құбылыс құрылымдық және оқу үдерісіне қатысты өзгерістерді қатар ала келген

1988 жылғы Білім беру саласын реформалау туралы заңда көрініс тапты (DES, 1988). Олардың мақсаты мектептер «клиенттер» (оқушылар) үшін бір-бірімен бәсекеге түсетін, барлық оқушыға пәнге негізделген дәстүрлі оқу бағдарламасын ұсына алатын «нарықтық» орта құру еді. Ұсынылған (қисынсыз) теория бойынша, қатаң бақылаудағы ұлттық білім беру бағдарламалары негізінде үлгерімі нашар мектептерде емтихан қорытындыларын жіті тексеру арқылы мектептердің кемшіліктері мен жетістіктері анықталады, сөйтіп, олардың оқушылары жақсы мектептерге кетіп, бұл мектептер не оқу үдерісін жолға қоюға, не жабылуға мәжбүр болады.

Осы жерден біз тарихи шолуымызды тоқтатып, 6-тарауда кеңірек сөз болатын, идеологияға тәуелді бәсеке мен әралуандылық тарихын сөз етеміз. Себебі 1988 жылғы Білім беру саласын реформалау туралы заңға сәйкес қалыптасқан ағылшындық білім беруге негіз болған саяси бастамалар саяси және әлеуметтік-экономикалық ықпалдар шеңберінде жан-жақты, егжей-тегжейлі зерттеуді қажет етеді. Ал біз сәл үзіліс жасап, Ағылшын ұлттық білім беру бағдарламасын мысалға ала отырып, оқу бағдарламасы ұғымына талдау жасаймыз.

#### **Оқырман пікірі: ағылшын білім беру тарихы көңілге қаяу түсіретін әңгіме ме?**



Кітаптың соңында берілген қорытындыда Гиллард (2011) ағылшын білім беру саласының өткен жолына «барлық нәрсені бағалайтын білім беру жүйесін құру жолындағы күрес» деп баға бере отырып, ойын бұл мұңды тарих деп қорытындылайды. Ол түсіндіруін былайша жалғастырады:

XIX ғасырда жаппай білім беру идеясының өзіне наразылық білдірілді, ал бұл аргумент ақырында жеңгеннен кейін, дамушы жүйе ағылшын қоғамында орнығып қалған қайшылыққа толы таптық көзқарасқа сүйенді.

XX ғасырдың бірінші жартысында тапқа бөліну жалғаса түсті, алайда енді олар әлеуметтік тапқа емес, интеллект теориясына негізделіп көрсетілді.

Жүзжылдықтың ортасына таман бұл теориялардың шындыққа жанаспайтыны анықталып, 1960–1970 жылдар аралығында Англия көптен күткен шынайы мемлекеттік жалпы білім беру қызметіне қол жеткізгендей болып еді.

Бірақ 1976 жылдан кейін (Раскин колледжінде Каллаган баяндама оқып, «Ұлы пікірсайыстар» басталған кезде) жүйе сол баяғы топқа бөліну мен элитаризмге қайта оралды.

Тэтчерден бастап, одан кейінгі премьер-министрлердің барлығы мемлекеттік қызметті нарықтық күштермен алмастыруға тырысты.

*Сіз Гиллардтың берген бағасымен қаншалықты келісесіз?*



## Қорытынды

---

Бұл тарихи баға әлі күнге дейін білім беру жөніндегі қазіргі құндылықтар мен түсініктерден байқалып қалатын ірі идеологиялық өзгерістер мен қайшылықтарды анықтап берді. Біз жұмысшы табына білім беру өте қауіпті деген ХІХ ғасырдағы алаңдаушылықтың күшті, көп жағдайда социалистік сипаты басым қысымға ұласуы арқасында білім алудың барлық адамға қолжетімді болып, ал оқу бағдарламаларының инклюзивтік және либералдық сипат ала бастағанын байқадық. 1944 жылғы Білім туралы негізгі заң білім жайлы пікірталастарға әлі де арқау болып табылатын көптеген тақырыптардың бастауы болды. Негізгі мәселе дифференцияланған білім беру болып отыр. Барлығына жаппай білім беруді қамтамасыз ете отырып, бұл заң білім беруді дифференциялаудың құрылымдық негізіне кепіл бола алады, ал бұл – аса құнды мұра. Академиялық білім мен өмірлік дағдылар, оқытудың либералдық концепциялары мен кәсіби даярлық арасындағы қайшылықтардан тұратын қазіргі оқу бағдарламалары білім беру тарихындағы осындай шешімін таппаған мәселелердің көрінісі іспеттес (CCCS, 1981).

Олай болса, Екінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі кезеңде индустриалдық қоғамдар білім беру жүйелерінің әлеуметтік теңдіктің әлеуметтік-демократиялық мұраты бағытында дамуының куәсі болып келді деген қорытынды жасауымызға болады. Мектептер мен білім беру үдерісі әлеуметтік дамудың құралы ретінде қарастырылды. 1940, 1960, 1990 жылдардағы жоғары оқу орындарының дамуы – осы мұраттың жүзеге асуындағы маңызды кезеңдер. Аталған кезеңдерде мектептер жоғары оқу орындары ұсынған әлеуметтік жетістікке бастайтын жол ретінде қабылданды. Бұл Екінші дүниежүзілік соғысқа дейінгі кезеңмен салыстырғанда, бастауыш мектеп жүйелерінде елеулі өзгерістердің орын алғанын көрсетті. Үш жақты жүйеге, кейінірек жалпыға бірдей білім беру жүйесіне ауысу жұмысшы табы балаларының мектеп пен жоғары оқу орындарын бітіріп, сол арқылы әлеуметтік дамуға үлес қосуына жол ашты.

Бұл кездегі мемлекеттік білім беру жүйесін меритократиялық деп сипаттауға да болар еді. Рей (2013) «бұл меритократия сол қалпы жүзеге аспады, ол тек жергілікті жерде әлеуметтік иерархияны сақтап қалуға көмектесетін күшті аңыз ретінде ғана қалып отыр, себебі жұмысшы табының балаларын тапжылтпай ұстап тұру үшін шіркеу басшылары 100 жыл бұрын қолданған әдістен бері еш нәрсе өзгерген жоқ» деген пікір айтады.

Бұл тарауда біз мектеп жүйесіне әсер еткен ауқымды құқықтық және қоғамдық өзгерістерді стандартты хронологиялық тұрғыдан



алып қарастырдық. Тарихқа үңілудің басқа да жолдары бар екенін жоққа шығармаймыз. Білім беру тарихына қатысты маңызды оқиғаларды білім беру саласының нақты бір тарихы туралы сұрақтар қою арқылы, мәдениеттану тәсілдемесінің көмегімен де анықтауға болады. Айталық, ертедегі мектеп-пансионаттарды басқарған әйелдердің рөлі жайлы зерттеулер білім беру тарихында орын алған, жазылмаған гендерлік саясаттың ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі. Мәселен, Бірінші дүниежүзілік соғыстан кейін ұлт және империя идеясын күшейтіп таратуға байланысты білім беру тәжірибелерін зерттеу кітаптарға, жазып алынған оқиғаларға, қарт адамдармен бірге жүргізілген этнографиялық жұмыстарға археологиялық немесе генеалогиялық зерттеулер жүргізуді қажет етеді. Соңғы кезде жүргізілген зерттеулер Англия мен Уэльстегі саяхатшылар мен босқындардың білім алу тәжірибесін, Екінші дүниежүзілік соғыс кезінде Еуропада болған қарсыласу қозғалыстарындағы мұғалімдердің атқарған рөлі жөніндегі зерттеулерді, ертеректегі мектеп суреттеріне жасалған талдауларды және мектеп сәулетінің мәдени және әлеуметтік маңызы жайлы есеп берулерді қамтиды. Түрлі тарихи зерттеулер білім беру саласындағы саясат, институттар, тәжірибелер, жеке адамдар мен әлеуметтік топтар және олардың күрделі арақатынастары жайлы жан-жақты талдау жасайды. Білім беру тарихын жан-жақты зерттеу бізге білім саласындағы ірі қозғалыстар, үстірт тенденциялар, құбылмалы заңнамалар жайында пайдалы мәліметтер бере алады.

Қалай болғанда да, білім беру саласын зерттеуде тарихтың маңызы даусыз сияқты көрінуі мүмкін. Білім беру реформасын жүзеге асыруда идеологиялық контекст пен олардың қалыптасуына түрткі болған құбылмалы әлеуметтік және экономикалық жағдайлардың саяси астарларын түсіне білу қажет. Ал мұның өзі қазіргі білім беру жүйесіне жеткен түрлі білім беру үдерістері, қысымдар, оқиғалар және даму кезеңдері жайлы түсінік қалыптастырады. Енді қандай жағдай орын алуы мүмкін деп саралаудың өзі қазіргі білім беру тәжірибесін қайта қарап, шолып шығуға мүмкіндік береді.

### Студентке тапсырма



Мектепте оқыту тарихын жеке кейстік тапсырмалардың көмегімен зерттеу өте қызықты.

Нақты бір мектептің тарихы жайлы зерттеп білуге тырысыңыз. Статистикадан, жазбаша есеп берулерден алынған және суреттерден тұратын деректерді жергілікті және ұлттық архивтерден, газет мақалаларынан, көпшілік кітапханалардан, тіпті мектептің өзінен табуға болады. Қол жеткізген деректеріңізді сол кезде орын алған әлеуметтік және экономикалық оқиғалармен және білім беру жүйесінің тарихымен байланыстырып көріңіз.

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

---

Chitty, C. (2014) *Education Policy in Britain*, 3rd edn. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Білім беру мамандығы бойынша оқып жүрген студентке арналған бұл пайдалы кітапта Читти 1944 жылғы Білім беру туралы заңнан бергі білім беру саясатына тарихи шолу жасамастан бұрын, білім беру табиғатын анықтап алады. Содан соң ол міндетті білім беру жоспары, мектепке дейінгі білім беру, жоғары білім беру, азаматтық сияқты кейбір шешуші салалардағы оқиғаларды сөз етеді.

Gillard, D. (2011) *Education in England: A Brief History*, [www.educationengland.org.uk/history](http://www.educationengland.org.uk/history). Бұл – б.э.д. 600 жылдардан бастап, қазіргі кезге дейінгі білім беру тарихын таңғаларлықтай кесте түрінде берген онлайн кітап. Онда барлық білім беру заңдарына қатысты толық деректермен қатар, түсініктемелер де берілген. Бұл кестеде ағылшын білім беру тарихына қатысы бар маңызды оқиғалар, заңнамалар және жеке адамдар жайлы айтылады.

Jones, K. (2016) *Education in Britain: 1944 to the Present*, 2nd edn. Oxford: Polity Press. 1944 жылдан кейінгі он жылдықта Ұлыбританияның төрт елінде Ортақ білім беру бағдарламасы болды. 2015 жылға қарай бұл бағдарлама ыдырап кетті: Уэльс, Шотландия, Солтүстік Ирландия және Англиядағы мектеп пен жоғары оқу орнындағы білім беру үлгілері бір-біріне мүлде ұқсамайтын болды. Бұл жаңа басылым осы ыдырау үдерісіндегі ерекшеліктерді және оларға себеп болған дәйектер мен қайшылықтарды да сипаттап түсіндіреді.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 5-тарау

## Оқу жоспары

### Тарауға шолу

---

Бұл тарауда оқу жоспары терминінің мән-мағынасы қарастырылады. Ілгеріде білімнің табиғаты мен оны ұйымдастыру жөніндегі түрлі көзқарастарды қарастыратын эпистемологиялық талдаулар берілген еді. Бұл көзқарастардың маңызы біздің дүниетанымымызбен тығыз байланыстылығында. Білім, білім беру және зерттеу үдерістері ұғымдары бір-бірімен тығыз байланысты. Әрі қарай тарауда мақсат, мазмұн, педагогика мен бағалауды талдайтын оқу жоспарының құрылымы да қарастырылады. Ал кез келген оқу жоспарын жасау кезінде білім берудің мақсаты мен табиғаты жайлы ұстанымдардың атқаратын маңызды рөлі Ағылшын ұлттық оқу бағдарламасында көрініс тапқан.

### Кіріспе

---

Әдетте оқу жоспары, оның мақсаты, ерекшеліктері мен қызметі ұғымдары міндетті факторлар ретінде қабылданады. Білім беру саласындағы зерттеулердің басты қызметтерінің бірі – негізгі идеяларды ашып көрсете отырып, оларды сыни тұрғыдан саралау. Мектеп, колледж және университет тәрізді білім беру мекемелері оқу жоспарларының құқықтық негізін өте мықты жасаумен қатар, түрлі институттар арқылы қатаң бақыланып және реттеліп отыратын маңызды әлеуметтік талаптарды айқындап береді. Оқу жоспарын өзгерту оңай емес, ол – ұзаққа созылатын бюрократиялық үдеріс. Бұлардың барлығы оқу жоспары мен оқу жоспары арқылы іске

асатын білім мен оқытудың үкімет, мектеп пен колледж, университет сияқты білім беру мекемелерін басқару үдерісі үшін аса маңызды екенін көрсетеді.

Біз білетін тұрақты және үнемі реттеліп отыратын оқу жоспары жылдар өткен сайын дамып, жетілдіріліп отыратын идеялар мен тәжірибелер жиынтығынан тұрады. Оқу жоспарында берілген түрлі пәндердің қазіргі баламаларынан олардың өзіндік даму тарихының сілемдерін көре аламыз. Пәндердің оқу құралдары мен түрлі тәжірибе дәстүрлерінен көрінетін, кәсіби дискурс тілімен жазылған «өз өмірі» болады (Ball, 1993). Пәндерге «құзыреттілік» пен өкілеттілік беріледі, осылайша олар тәжірибе жинақтап, оларды ғылыми айналымға енгізеді. Квалификациялар мен емтиханды реттеу жөніндегі (ағылшындық) басқарма сияқты емтиханға жауап беретін ұйымдар оқу жоспарына енгізілетін пәндердің формасы мен мұғалімдердің пәнге қатысты тәжірибесіне айрықша ықпал етеді.

Мұғалімдер оқу жоспарын өз жағдайларына, оқытатын пәніне, жалпы кәсіби тәжірибесіне, бөлімнің мәдениетіне және мектептің ерекшелігіне қарай құрады. Демек, мұғалімдердің бақылау мүмкіндігі жоғары, алайда олардың мектепте атқаратын рөлі шектеулі және олар нақты бір үлгіге сай әрекет етіп, белгілі бір құндылыққа бағынуға міндетті. Мұғалімнің өз шешіміне сай әрекет ету қабілеті мен сыртқы шектеулерге сәйкес келуі арасында қайшылықтар үнемі болып тұрады. Рейдің (2006: 292) айтуынша,

«мұғалімдер тек ұлттық оқу бағдарламасын жасақтап, позитивті тәртіп саясатын жолға қоюмен ғана шектелмейді, олар сондай-ақ деңгейлер мен ресурстарды бөлу дилеммасы, күш көрсету мен агрессивтік әрекеттер, тұлғааралық және топтық қарым-қатынастың күрделі жағдаяттары, бақылау мен билік жолындағы күрес, жетістік жөніндегі пікірталастар, түрлі топқа жататын студенттер үшін «шынымен пайдалы білім» ұғымы нені білдіреді деген сияқты контекстуалдық мәселелермен де бетпе-бет келеді. Мұғалімдер шешуге тиіс бұл көп қырлы мәселелер гендерлік, этностық және әлеуметтік тап мәселелерімен де ұштасып жатады».

## Оқу жоспарының табиғаты

---

«Оқу жоспары» терминін білім беру саласына қатысы бар адамдар түрлі жағдайда көптеп қолданатындықтан, оның мағынасын түсіндіріп жатудың қажеті жоқ. Хейстің пікіріне сүйенсек, «оқушылардың

нені оқуы қажеттігінен» басқа мәселелерде бір ортақ келісімге келе қою айтарлықтай оңай емес (2006: 57). Оқушылардың шынымен нені оқуы *керектігі* мәселесінде бір шешімге келе қоюымыз екіталай. Кейде «оқу жоспары» термині оқытылатын курстың мазмұнын білдіреді. Алайда оның негізгі атауы – силлабус. Оқу жоспары мәселені кеңірек қамтиды. Бұдан 35 жылдан астам уақыт бұрын Дженкинс пен Шипман (1976: 26) оқу жоспарына мынадай анықтама берді:

«Оқу жоспары дегеніміз – мектепте немесе басқа оқу мекемесінде оқытылып-үйретілуі тиіс білім көлемі жөніндегі ұсынысты қалыптастырып, іске асыру; осыған байланысты мекеме үш деңгейде жауапкершілік атқарады: курстың логикалық негізі, өмірде іске асырылуы және салдарлары».

Сол кездегі білім беру саласының көрнекі қайраткерлерінің бірі Лоуренс Стенхаус (1975: 53) оқу жоспарына қатысты мүлдем басқа пікірде. Оның ойынша,

«оқу жоспары дегеніміз – білім жайлы ұсыныстардың негізгі принциптері мен ерекшеліктерін сыни тұрғыдан зерттеп, оларды өмірде тиімді іске асыруға бейімдеп жеткізу формасы».

Оқу жоспары көп жағдайда мектеп сияқты білім беру институттарының оқу кестесіне енгізіп қоятын пәндер жиынтығы ретінде қабылданады. Келли (2009) бұл көзқарасты шектеулі деп сипаттай отырып, шын мәнінде, оқу жоспары мектепке қатысты барлық тәжірибені қамтиды деген ой айтады.

#### Оқырман пікірі: оқу жоспары нені қамтиды?

1985 жылы Ұлы мәртебелі патшайым инспекциясы ұсынған анықтама мектеп өмірін қаншалықты деңгейде қамти алады деп ойлайсыз?



Мектептің оқу жоспары онда білім алатын оқушылардың интеллектуалдық, жекетұлғалық, әлеуметтік және физикалық дамуын мақсат тұтатын бүкіл іс-шараларды қамтиды. Ол сабақтың формалды бағдарламасымен қатар, сабақтан тыс, яғни «бейформалды» деп аталатын іс-шараларды, сондай-ақ қарым-қатынас сапасы, мүмкіндіктер теңдігі, мектептің алдына мақсат қоя білуі, ұйымдасуы мен басқарылуы арқылы көрініс табатын құндылықтар сынды мектептің «тыныс-тіршілігін» де қамтиды. Сабақ беру мен оқыту стилі де оқу жоспарына қатты әсер етеді және іс жүзінде оларды оқу жоспарынан бөліп қарастыруға болмайды (DES, 1985a: 11)

Жалпы алғанда, оқу жоспарын осы аталған түрлі элементтерді ұйымдастырудың ерекше тәсілі десек те қателеспейміз. Оқу жоспарын сипаттайтын негізгі факторлар: не оқытылады, оқыту тәртібінде

ол қай орында, оқу жоспарын «жеткізуде» оқытудың қандай әдістері қолданылады және оқушылардың білімі қалай бағаланады. Демек, оқу жоспары дегеніміз – пәндердің жай ғана жиынтығы емес, ол күрделі де көпжақты «құрылым». Пәндер қаншалықты маңызды болса да, олар тек оқу жоспарының бір бөлігі ғана. Оқу жоспарын түсіну үшін нені оқытуды, не үшін оқытуды және қалай оқытуды түсіну қажет (Husbands, 2012).

Келлидің ойынша, жоспарланған оқу бағдарламасы мен оның мақсатын және «нәтижедегі» бағдарламалық айырмашылықты, яғни шын мәнінде қандай құбылыстар іске асуда деген мәселелерді ажырата білген дұрыс. Ол сонымен қатар жоспарланған ресми оқу жоспарына және кестеден тыс жүргізілетін бейформалды «сабақтан тыс іс-шаралар» деп аталатын оқу жоспарына да сілтеме жасайды (2009: 12). Бейформалды оқу жоспарын «жасырын оқу жоспарымен» шатастыруға болмайды. Жасырын оқу жоспары деп қалай тәртіпті болуды үйрену, іш пысу мен әрекетсіздікке қарсы күресу, нақты бір ресми әлеуметтік контексте үндемей қалуды үйрену жолдары сияқты мектеп дәстүрімен тығыз байланысты ақпараттарды айтамыз (қараңыз: Bowles and Gintis, 1976; Willis, 1979). Жасырын оқу жоспары, бір қарағанда, жай бір күйбең шаруалардан тұратын сияқты болғанымен, ол жасөспірімдердің формалды оқу жоспары бойынша жұмыс істейтін, мектепке баруына түрткі болатын, оқушылар арасындағы әлеуметтік және эмоциялық алмасу сияқты барлық «бейресми» оқыту түрін қамтиды. Сонымен, оқу жоспарын зерттеу кезінде ресми, жоспарлы іс-әрекеттермен қатар, күнделікті өздігінен орын алатын ірілі-ұсақты оқиғаларды да естен шығармаған жөн (Жасырын оқу жоспары жайлы 10-тарауда кеңірек айтатын боламыз).

Оқу жоспары нақты болмайды, оны бірнеше нұсқаның ішінен таңдап алады, сондықтан да ол білім мен оқыту жайлы нақты бір көзқарасты білдіріп, білім беру мен оқыту тұрғысынан нақты бір білім жүйесінде ненің маңызды екенін анықтайды. Оқу жоспарын жасауға да болады. Бұл – білім жүйесінің өзегі болып табылатын әлеуметтік құрылым, яғни мектепте болып жатқан іс-шаралардың көбінің орын алуына, қандай деңгейде өтуіне жауапты. Идеологиялық сенімдерге негізделген шешімдер кез келген оқу жоспарының жасалып, іске асу кезеңдері сүресінде қабылдана береді және ол қандай білім түрін қалыптастырады, таратады, бағалайды деген сұрақтарға жауап беріп отырады.

Қазіргі мемлекеттік білім беру жүйелерінде іске асырылып жатқан оқу жоспары жан-жақты қарастырылып, келісілген нақты парадигмаға емес, түрлі идеологиялардың күрделі комбинациясына негізделген. Сондай-ақ ресми оқу жоспарын да маңызды білім дегеннің

не екені жайлы ашық мәлімдеме десек болады. Оқу жоспарына енгізілген білім ерекше беделге ие және бірқатар заңдық, әлеуметтік, моральдық әлеуеті бар. Оқу жоспары үшін таңдалып алынған білімнің маңызы өте жоғары болғандықтан, білім беру саласына қатысы жоқ саясаткерлердің өзі одан тыс қала алмайды. Оқу жоспарын бекіту де-геніміздің өзі белгілі бір билікке ие болу, сондықтан да үкімет мектеп жоспарын жасауды, іске асыруды үнемі қадағалап отырады.

Ағылшын мектептерін қарастырып зерттеу барысында ресми және бейресми оқу жоспарларына белгілі бір деңгейде қатысы бар бірқатар мүдделі тараптардың бар екенін көреміз.

- Мемлекеттік қызметкерлер оқу жоспарының құқықтық негізін жасаса, саясаткерлер дауысқа салады, сондықтан ол саясат пен саяси пікірталастардың негізгі тақырыбы болып қала береді.
- Көп жағдайда білім беру саласының инспекторлары оқу жоспарының қалай іске асырылатынына ықпал жасайды да, олардың қойған бағасы ұлттық рейтингті өзгертеді, ал бұл өз кезегінде ата-аналардың мектепті таңдауына әсер етеді.
- Жұмыс берушілер басқаруға араласа отырып, сабаққа қатысу жайлы келісім, жұмысқа орналастыру, директорларға, әкімдерге, сондай-ақ ұлттық және жергілікті саясаткерлерге өз пікірлерін жеткізу арқылы мектеп ісіне араласа алады.
- Жергілікті басқару ұйымдары (бұрынғы жергілікті білім беру ұйымдары) өздеріне қарасты мектептерге жан-жақты қолдау білдіреді, яғни мұғалімдер мен басқа да мектеп қызметкерлеріне арналған кәсіби білімін жетілдіру курстарын ұйымдастырып, оқушылардың түрлі қажеттіліктерін өтеуге атсалысады.
- Ата-аналар балалары оқитын мектептер мен ондағы оқыту сапасына қатты көңіл бөледі.
- Мұғалімдер ұсынған оқу жоспарына балалар түрліше реакция көрсетеді.

Осылайша жасалған оқу жоспарының іске асып, дамуына әсер ететін санқилы топтар бар.

## Білім құрылымы

---

### Эпистемология

Эпистемология (таным теориясы) білімге қатысты мәселелерді, біздің білімге қалай қол жеткізетінімізді, білмейтінімізді қалай танып білу керектігін зерттейді. Эпистемолог мамандарды білім, оның



шығу көздері, тарихы, дереккөзі, билікке талпыну және оның қайдан бастау алатыны сияқты мәселелер қызықтырады. Оларды сондай-ақ білімді адам мен оның өресі, білім беру мен білім алу, жеке адам мен институттар арасындағы байланыс та бей-жай қалдырмайды. Ағартушылықты немесе модернистік эпистемологияны прогреске деген сенім арқылы сипаттауға болады. Бұл ғылыми білімнің дамуымен тығыз байланысты. Декарт (1596–1650) қазіргі кезең ойшылдарының арасында бірінші болып білім мен сана мәселесін зерттеді. «Өзімнің нені білетініме қалай көз жеткізе аламын?» «Өзімнің нені білетініме қалай сенімді бола аламын?» деген сұрақтарға жауап іздеді.

Декарт өзінің ойлай алатын субъект екеніне көз жеткізу арқылы ғана басқа нәрселерді тани алатынына сенді. Оның пікірінше, өздік сана ғана білім қалыптастырады. Ал Иммануил Кантқа (1724–1804) «ешнәрсеге де құлай сенуге болмайды» деген көзқарасты ұстанған XVIII ғасыр скептиктерінің білім жайлы сыни ойлары ұнады. Оның философиясы адамның түсінігі мен білімін логикалық тұрғыдан жан-жақты сипаттай отырып, осы екіұштылық пен скептицизмге саналы түрде қарсы тұруымен ерекшеленеді.

Алғаш рет Еуропа ойшылдарына таныстырылған кезде аса батыл (радикалды) көрінген Кант идеяларының тамырын тереңге жайғаны соншалық – оларды Батыс философиясы үшін негіз қалаушы деңгейге көтерілді деуге әбден болады. Рационалдылық ойдың өзі ретінде қабылданады, ал түрлі идеялар арасындағы қайшылықтар негізінде пайда болған жаңа білім мен идеялар өзгеріске ұшырап толығады және алдыңғы білімнен асып түседі (Hegel, 1770–1831). Рационализмнің санаға әбден сіңгені соншалық – Дарвин өзінің табиғи сұрыпталу жайлы іліміне сүйене отырып, табиғи жолмен орын алатын прогресті анықтады.

Біз адам туғанға дейін-ақ өмір сүретін білім мен мән-мағына әлемінде дүниеге келеміз. Ешнәрсені де алғаш рет, жаңадан танып білмейміз. Керісінше, біз басқалар игерген, қолданыстағы және тұрақты білім формаларына сүйенеміз, ал бұл білімді игеру үдерісінде орын алатын бедел мен билік мәселесін көтереді. Балаларды қоршаған ортаны өз бетінше үйреніп білуге ынталандыру қажет. Білім берудің кейбір үлгілерінде оқытудың зерттеушілік сипаты туралы айтылады, алайда балалар өз бетімен игере алмайтын, әсіресе оқып-үйрену сияқты тұрақты дағдылар мен білімді де меңгеруге тиіс. Бұл жеке адамнан жоғары тұратын бедел мен тәртіпке бағынуды талап етеді. Біздің дүниетанымымыз күрделі факторлар жүйесінің нәтижесі ретінде, яғни шығу тегіміз, жинақтаған тәжірибе, мәдени бірегейлік, әлеуметтік табымыз, жыныс және тіл жинақтала отырып, өзіміздің кім екенімізді, әлемнің қандай екенін және басты білімнің неден тұратынын

ұғынуға жәрдемдеседі. Түрлі өмір салты мен сенімдер жүйесі, сөзсіз, түрліше білім мен бағыт-бағдардың қалыптасуына алып келеді.

Білім қоршаған орта жайлы «деректер» жиынтығы ретінде ғана көрініс таппайды, оның өзіндік стилі де бар. Мысалы, мектептің оқу жоспарында көрініс тапқан ресми білім түрлі мәдени топтардың өмір сүру салты мен сенімдер жүйесіне тән балама білімге қайшы келуі мүмкін (Eagleton, 2000). Соңғы кездері мәдени алшақтық пен оның мектептік білім беруге тигізетін ықпалы туралы қалың жұртшылық көріп-біле бастады, соның нәтижесінде АҚШ пен Ұлыбританияда түрлі саяси іс-шаралардың көмегімен нақты мәдени топтарға шектеу қоюға талпыныстар жасалуда.

#### Оқырман пікірі: сіздің біліміңіздің деңгейі менікімен бірдей ме?



Әдетте білімнің бұлтартпайтын деректер жиынтығынан тұратынымен келіспеу мүмкін емес, себебі күнделікті өмірде біздің бетпе-бет келіп жүрген оқиғаларымыздың барлығы біздің білімімізбен сәйкес келіп жатады. Мысалы, судың дымқыл екендігін немесе екіге екіні қосқанда төрт болатынын кім жоққа шығара алады? Алайда дымқыл деген ұғымға қатысты біздің көзқарасымыз әрқилы болуы ықтимал, яғни дымқылдықты сіз бен біз түрліше сезінуіміз мүмкін. Сондай-ақ төрттің қаншалықты дұрыс жауап екеніне күмәнданатындар да табылуы мүмкін. Айталық, біздің қосып отырған заттарымыздың құрамына басқа да ұсақ бөлшектердің енуіне немесе олардың көлемінің түрліше болуына байланысты бұл «төрттіктің» түрленіп өзгеруі мүмкін емес пе? Шынымен де күрделі, солай ма? Әлде біз өте көп сұрақ қойып отырмыз ба? Ұзақ уақыт бойы адамдардың жерді шар тәрізді емес, дөңгелек сияқты жалпақ деп есептеп келгенін айтсақ та жеткілікті.

#### Білім абсолютті ме, шартты ма?

Мәселе білімнің ғылыми тұрғыдан дәлелденгеніне қарамастан, ешқашан да тұрақты және абсолютті бола алмайтынында. Өмірлік мақсаттарымызға байланысты кейбір білімді шындыққа жанасады және сенімді деп көрсететінімізге қарамастан, білім үнемі және белгілі бір деңгейде шартты және кездейсоқ болып келеді.

Демек, білімге белгілі бір деңгейде шарттылық тән. Айталық, ұшақ моторы технологиясымен тығыз байланысты аэродинамика ғылымы пікірлер мен пайымдауларға тәуелді деген ой бізді қапаландыратыны даусыз. Дегенмен бұл сияқты күрделі ғылыми техникалық білімнің өзі үнемі өзгеріп отыратын материя, физика және т.б. заңдылықтарға сүйенеді. Қуаныштысы сол – ұшақтың жерден көтерілуі, ұшуы және қонуы кезінде оны тиімді басқаруға мүмкіндік беретін практикалық білім түрлері аса қауіпті емес (алайда дыбыс жылдамдығынан асқан кезде жағдай өзгеруі мүмкін). Аэрофизиканың өзгеруіне байланысты бұл салаға қатысты білім үнемі жетілдірілуде, сондықтан соңғы

жүз жылда ұшудың мүлдем жаңа технологиялары іске қосылды. Біз орынды себептермен медицинаны заманауи зерттеулер мен білімнің танымал саласы ретінде қабылдаймыз. Өйткені медициналық білімнің даму қарқынын және емдеу технологиялары мен оған қатысты жаңалықтардың күн санап ашылып жатқанын білеміз. Ғалымдар арасында, материяның ең кіші бөлшегінің табиғатына байланысты, ол бөлшек пе, әлде энергия толқыны ма деген мәселеде пікірталас толастамады десек, тарихшылар археологиялық деректердің нақты мерзімін анықтау әдісінде әлі де бір тоқтамға келген жоқ. Демек, ғылыми немесе медициналық ақиқатты ешқашан абсолютті деуге болмаса да, олардың қоғамдағы беделімен сөзсіз келісеміз.

### Білімді пән түрінде ұйымдастыру

Орта ғасырларда университеттер менталдық білімді тривиум (үштік цикл) және квадривиум (төрттік цикл) деп жіктеп оқытты. Тривиум логика, грамматика, риториканы, ал квадривиум астрономия, музыка, геометрия және арифметиканы қамтыды. Алдымен тривиумды, сосын квадривиумды оқытатын. Тривиумды меңгермейінше квадривиумға көшу мүмкін емес-ті. Бұл классификация XIX және XX ғасырларда маңызын жоғалтып, оның орнын көпшілікке арналған білім басты. Физика, химия, әлеуметтану және психология сияқты дербес білім салалары пайда болды. Архитектура, инжиниринг, ақпараттық ғылым, педагогиканы қамтитын жаңа салалар қалыптасып дами бастады. Білімнің мүлде жаңа түрлері мен тәртібін қалыптастыратын жаңа пәндер жіктеле бастады.

Оқу жоспарын жеке пәндік салада оқытуды ұйымдастыру тәсілі ретінде қолдану идеясы мемлекеттік білім беру жүйелерінде кең таралғанымен (Bourdieu and Passeron, 1977; Bowles and Gintis, 1976), 1970 жылдары Пол Херст оқу жоспары «білімнің әмбебап формаларымен», яғни өзіндік концептісі бар жеке салалармен байланысты болуы мүмкін деп мәлімдеді. Оны тәжірибе жүзінде дәлелдеу керек еді және олардың әрқайсысының шынайы өмірмен арада байланыс орнататын өз өлшемдері болды. Херст (1975) білімді жеті түрге бөлді: математика, физикалық ғылымдар, гуманитарлық ғылымдар, тарих, дін, әдебиет және бейнелеу өнері, философия, моральдық білімдер. Бұл пәндерді оқу жан-жақты білімді болу үшін қажет. Қазіргі мектептердегі оқу жоспарлары тура осы көзқарасқа сүйенеді және осы тектес пәндік бөлімдер 6 жылдық колледждер мен университеттер сияқты басқа да академиялық білім мекемелері үшін әлі күшінде. Бұл көзқарасқа қайшы келетін білім салалары да бар. Олар бірнеше көзқарасты қатар қамтиды. Мысал ретінде бизнес пен географияны

айтсақ та жеткілікті. Білім қандай да бір формаға сәйкес келетін нақты пәндерге тән деген пікірлер де бар. Олар бір-бірімен тығыз байланысты болуы да мүмкін, дегенмен өздеріне ғана тән ерекше әрі сан түрлі идеялық, тәжірибелік және мазмұндық жиынтықтары да бар. Бұл жай ғана деректер жиынтығы емес; олар заттарды қабылдап, түсіну тәсілдерін де қамтиды. Әр пәннің өзіне тән ережесі мен дискурстан тұратын тәжірибесі бар.

Білім тұрақты, толық және оны игеруге болады деген идеяға қарсы білім әлеуметтік әрекеттер арқылы қалыптасады деген пікір де айтылып қалады. Түрлі топ өкілдері айналысатын сан алуан әлеуметтік тәжірибелер білім түрлеріне әртүрлі таным жолдарымен жеткізіледі. Фуко (1977) білім жүйесі негізгі «эпистемаға» немесе білімдік режимге сәйкес өзгеріп отырады деп санайды. Бұл жүйелер прогрессивті емес және тарихи кезеңдерде түбегейлі өзгеріп отырады. Оқушыларды бақылау үшін оқу жоспары және оқу топтарының көмегімен оқытуды қалай ұйымдастыруға болады деген мәселені шешуде Янгтың (1971) еңбегі зор ықпал етті. Ол тек кейбір оқушыларға ғана, яғни қабілеті жоғарыларға арналған топтағыларға ғана жоғары деңгейлі білім беру керек деген идеяны ұстанды. Ал қабілеті аздарға деңгейі төмен білім беріледі. Мұндай оқушыларды мәртебесі төмен кәсіби пәндерді оқуға бағыттады. Ендеше, мұғалімдерді балаларға білім беруді немесе бермеуді шешетін білім «сақшылары» десек көп қателеспеспіз. Бұл мәселелер жөнінде 10-тарауда кеңінен әңгімелейміз.

### Білім туралы постмодернистік көзқарас

Постмодернистік көзқарас оқу жоспарын функционалдық, яғни маңызды білімнің көрініс табуы деп емес, уақытша әлеуметтік құрылым ретінде ғана қабылдайды. Постмодернистік әлемде білім – негізгі өзек, ал оны бақылаудың өзі билікті іске асыру тәсілі болып саналады. Бұл тұрғыдан алғанда, білім үнемі пікірталас тудырады, ал біздің прогресс ретінде қабылдап жүргендеріміз, айталық, ғылымның әлемді инклюзивті, орнықты көзқарас тұрғысынан түсіндіре отырып тұрақты дамуы бір идея мен білімнің басқа идеялар мен білімнен басым түскенін ғана білдіреді (Lyotard, 1986).

Білім беру институттары жеке тұлғаларға әлеуметтік мәртебе мен кәсіби білім, ал идеялар мен практикаларға әлеуметтік тұрғыдан маңызды білім деген атақ берерліктей өкілетке ие. Жеке адамдар мәртебеге білімін түрлі деңгейде тексеретін, соның нәтижесінде білім иерархиясын қалыптастыратын аккредитациялық жүйелер арқылы қол жеткізеді.

Қазіргі жаһандану жағдайында сақтау мен таратудың жаңа, электрондық тәсілдерінің ықпалымен білімнің сипаты көз ілеспес жылдамдықпен өзгеруде. Кейбір білім түрлерінің таралуы коммерциялық тиімділігінің артуына байланысты және жаңа технологияларды қолдану нәтижесінде күрт артып отыр. Қазіргі кезде білім бөлшектеніп, салаларға бөлініп кетті. Білімнің гибриділік түрлері пайда болды (мысалы, мәдениеттану саласы). Мектеп, колледж, университет сияқты дәстүрлі білім беру институттары тиімділік логикасына бағынады, яғни олар шығын әкелмеуі, өнімді болуы және тиімділік өлшемдеріне сай болуға тиіс (Lyotard, 1986; Lumby, 2009) Мектептер мен колледждердің жетістігін Орта білім жөніндегі жалпы куәлік пен А деңгей емтиханы арқылы өлшеу мақсатында рейтинг кестесін жасауды бұл айтқандарымыздың нақты мысалы деуге болады.

Олай болса, білім жайлы осы қысқаша шолудан функционалистік дәстүрді ұстанатын кейбір ойшылдардың білім беруге арналған оқу жоспарлары білімнің формасы мен логикасына сүйенуі керек деген бір ғана көзқарасты қолдайтынын байқауға болады (Англия, Уэльс, Австралия, Жаңа Зеландия мен Оңтүстік Африканың ұлттық оқу бағдарламасы бұған мысал бола алады). Бұл позицияға қарсы оқу жоспарына білім беру мен оқытуға еш қатысы жоқ, қатысы болса да өте аз бірқатар күштер ықпал етеді деген күмән да бар. Сонымен бірге оқу жоспарында қоғамның беделді топтары анықтаған білім мазмұны ғана қамтылады деген ойлар да естіліп қалады. Бұдан бөлек, білім – талас-тартысқа толы сала, ал игерген білімнің құны білімді іске асыратын әлеуметтік мекемелердің беделімен салыстырғанда, әлдеқайда төмен деген ойлар да көрініс беріп тұрады. Тарихи тұрғыдан алғанда, білім дискурстарына «кездейсоқтық» тән, олардың пайда болып, билікке қол жеткізуі «ғылыми» ақиқатқа емес, керісінше, легитимділікті қамтамасыз ететін саяси, экономикалық және әлеуметтік жағдайлармен тығыз байланысты деген пікір де жоқ емес.

#### **Оқырман пікірі: пәндік трайбализм «шығармашылықты тұншықтыруда»**



Times Higher Education газетінде жарық көрген мақаласында Мэттью Рейс (2011) білімді пәндерге біріктірудің әлсіз жақтарын зерттейді. Педагогика профессоры Джилл Николс ұйымдастырған конференцияда оқыған баяндамасында Рейс «білімді жеке, қатаң бақыланатын пәндік блоктарға бөлу «академиялық топтар мен аумақтарға» бөлінуде қажет болғанымен, ол студенттер мен қоғамның қажетін өтей алмайды» деп кесіп айтады. «Пәндердің құбылмалы сипаты мен шәкіртақы» жайлы айта келіп ол: «Пән ұғымының өзі зерттеу саласы мен осы салада қолданылатын әдістерді білдіреді...», – деп түсіндіреді де, «білімнің жеке бірліктерін, оларды байланыстыратын бірліктерден ерекшелейтін»

негізгі сипаттарын атап көрсетеді. «Алайда көптеген практикалық проблемаларды шешу үшін түрлі қосымша көзқарастар қажет, – деп ойын түйіндейді ол. – Мысалы, жақсы протез жасау үшін компьютерлік инженерия, денсаулық сақтау, материалтану салаларының сарапшы мамандары бірлесе жұмыс атқаруы қажет, ал жетістікке, абыройға бастайтын жолдар мұндай ынтымақтастыққа бөгет болмай, керісінше, қолдау көрсетуі тиіс» (Reisz, 2011: 16).

*Пәндік шектеудің даму мен шешім қабылдауға әдейі кедергі келтіруіне жол берілмегені туралы басқа да мысалдар келтіріңіз.*

Білімнің табиғатын, ұйымдасу тәсілін, идеологиялық көзқарастың көмегімен оның белгілі бір түрлері қандай басымдыққа ие болатынын қарастырып болып, біз енді оқу жоспарының құрылымын талдауға кірісеміз.

## Оқу жоспарының құрылымы

Марш (2009) оқу жоспарын жасап, қолданыстағыларын талдау үшін нақты құрылымды, басқаша айтсақ, маңызды тақырыпшаларды пайдалануды ұсынады. Оқу жоспарын немесе оның бір бөлігін талдау кезінде мақсаты мен міндеті, мазмұны, сабақ беру және оқыту принциптері (педагогика), оқытуды бағалау сынды тақырыпшаларға бөліп қарастырған жөн.

### Мақсаттар мен міндеттер

Қойылған мақсаттарына қарай оқу жоспарларының түрлері де әрқилы болып келеді. Мысалы, қазіргі ағылшын мектептерінде қолданылып жүрген оқу жоспарының мақсаты – мемлекеттік мектептердегі 5–16 жас аралығындағы барлық оқушыға бірдей, терең білім беру. Жоспарға олардың рухани, адамгершілік, мәдени, ақыл-ой және физикалық дамуы мен оларды ересек өмірге дайындау да кіреді. Сонымен, оқу жоспарының тиімділігі оның осы мақсаттарды қаншалықты деңгейде іске асыра алуымен бағаланады.

Кейбір оқу жоспарының мақсаты бұдан да нақтырақ болуы мүмкін. Мәселен, көптеген кәсіби білім беру мекемелері білім алушылар бағдарламаны сәтті аяқтауы үшін міндетті түрде игеруі қажет нақты практикалық дағдылар мен білімдер жиынтығын дәлме-дәл айқындап қояды. Оқу жоспарының мазмұнына, сабақ беру мен оқыту әдістеріне, бағалау формасына ерекше әсер ететіндіктен, мақсат пен міндетті анықтап алу аса маңызды.



## Мазмұн

Оқу жоспарының мазмұнын оның жалпы мақсатымен және міндеттерімен тығыз байланысты көптеген аспектілер реттеп отырады. Қандай білім түрлерін игерту қажет? Олар қандай құндылықтармен таныстырады? Қаншалықты пайдалы? Алынатын білімнің өзектілігі неде? Әрине, оқу жоспарының практикалық маңызы білім құндылығын анықтаудың жалғыз көрсеткіші емес. Белгілі бір құбылыстарды үйренудің аса маңызды мәдени себептері болуы мүмкін. Француз және неміс тілі сияқты пәндерде менталдық жаттығулар көп болады және ережелерді оқып үйрену үшін тәртіп қажет, сондықтан пәннің мазмұны қазіргі өмір талабы мен қажетіне сай келе ме, жоқ па деген мәселе бұл тілдер үшін онша маңызды емес. Француз етістіктерін жіктей білуді академиялық болсын, дүнияуи болсын кез келген оқыту барысында іске асыруға болады. Бұл арада әңгіме беделді қабылдай білуге үйрету жайлы болып отыр, демек, ол оқытудың шығармашылық түрлерін жоққа шығарудың тәсілі десек те болады. Тағы біреулер латын зат есімінің қысқаруымен немесе Шекспир әңгімелерін оқумен байланысты оқыту түрінің мақсаты ғылыми кастаға бірігу, элиталық әлеуметтік топқа мүше болу, осылайша, қажеті жоқ болғанымен, әлеуметтік күшке ие, білім деп аталатын ортақ мұра арқылы бір-бірімен танысып, байланыстар орнату деген пікір айтады.

Мектептің оқу жоспарына тән мазмұнды пәндік білім мен оқытуға лайық деп есептелетін оқу-жазу сауаттылығы, есептеу сияқты ойлауға негізделген пәндер мен дағдылар арқылы анықтайды. Пәнді ұйымдастыру әртүрлі, бір-біріне ұқсамайтын жеке білім салаларын қамтуды білдіреді. Англия мен Уэльске арналған ұлттық оқу бағдарламасы алғаш қолданысқа енгізілген кезде, он нақты пәннен тұратын. Онда үш міндетті (ағылшын, математика және ғылым) және жеті базалық пәндер (тарих, география, технология, музыка, өнер, денешынықтыру және күрделілігі екінші деңгейдегі қазіргі шетел тілі) көрсетілген. Пәндерді осылайша таңдау білім мен оқытуға деген ерекше көзқарасты білдіреді. «Міндетті» және «базалық» деген терминдер пәнаралық байланысты және білім иерархиясын көрсетеді. Пәндерге негізделген оқу жоспарын жасауға байланысты маңызды мәселелердің бірі оның құрамына қандай пәнді кіргізіп, қандай пәнді алып тастау керектігін кімнің шешетіні жайында. Пән енгізілген күннің өзінде де оның мазмұны да қоса беріледі деген сөз емес. Бір қарағанда, математика мен ғылым сабақтарында нені оқыту мәселесін шешу аса қиын емес сияқты көрінуі мүмкін. Шындығында, бұл пәндер қандай мәселені қамтиды, материалды қалай үйрету керек және ол қалай оқытылады деген мәселелер көп пікірталасқа арқау болып отыр (математика мен ғылым пәндерінің оқу жоспарымен танысу үшін қараңыз: Harlen



and Qualter, 2014, and Haylock, 2014). Мазмұнда неге басымдық беру жөніндегі мұндай таластар барлық пәнге тән. Айталық, тарихтың қандай аспектісін оқытқан жөн? Қай қырынан қарайтыныңызға байланысты тарихтың мазмұны да әрқилы оқытылады. Айталық, Ұлыбритания мен Еуропа тарихын шотландықтар, ағылшындар және француздар бірдей түсіндірмейді. Құлдар саудасы немесе Британдық империяның дамуы мен құлауы сияқты мәселелерге көзқарасымыз әртүрлі және оны қалай оқытатынымыз да даулы мәселе. Географияны оқытуда қай өңірлерге ерекше көңіл бөлеміз? Біз әлемнің өзіміз тұратын бөлігін басқа өңірлерімен салыстырғанда маңыздырақ, өзектірек деп санаймыз ба? Мазмұн мен оны оқытуға байланысты мұндай шешімдердің басқа да пәндерге азды-көпті қатысы бар.

Оқу жоспарының мазмұнын құрудың түрлі жолдары бар. Мазмұн пәндік қана емес, басты оқиғалар төңірегінде де құрылуы мүмкін. Қазіргі мектептің оқу жоспарына қатысты пікір білдірген бірқатар мамандар қатаң пәндік шектеуді ығыстырып, оқытуды, білім беруді және бағалауды бірнеше дәстүрлі пәндік сала тоғысатын маңызды тақырыптар төңірегіне топтастыру қажет деген идеяны ұсынды. Мысалы, 1960 жылдары мектептерге арналған Оқу жоспары кеңесінде қызмет атқарған Лоуренс Стенхаус (1975) оқу жоспарын жасауда жеке пәнге емес, тақырыптар мен мәселелерге негізделген кешенді тәсілге сүйену керек деген пікірде. Ол білім алушылар үшін мазмұнның өзектілігін арттыруды мақсат ететін кешенді гуманитарлық жоба жасап ұсынды. Ол пәндер жасанды шектеулер қояды да, балалардың материалды түсінуін одан әрі қиындатады деп түсіндірді. Өзін қоршаған орта жайлы интегративтік немесе кешенді оқу жоспары бойынша оқып отырған бала тарихты, географияны, әлеуметтік және адамгершілік білімді қатар алады. Оқушылар ақпарат жинап, өлшеп, есептеп, қол жеткізген нәтижелерін жазбаша түрде көрсетеді. Олар бірнеше пәнді бір уақытта қатарынан оқып, қол жеткізген дағдыларын өмірде қолдануды үйренеді. Эмпирикалық әдіске жататын бұл қолданбалы тәсілдеме оқушыларға білім беруде әлі де қолданылып келеді, дегенмен Стенхаустың оқу жоспары жөніндегі идеологиялық көзқарасы 1980 жылдары ұлттық оқу бағдарламасын жасаған мамандардың пән жөніндегі дәстүрлі көзқарасына қайшы келеді.

Мұндай пікірталас мектептің оқу жоспары маңайына шоғырланғанымен, бұл білім берудің тек бір ғана саласы екенін естен шығармауымыз керек. Кәсіби білім берудегі оқыту практикалық дағдыларды қалыптастырумен ұштасып жатады. Мәселен, медбикелерді дайындау курстарында, тағылымдамадан өтуде немесе педагогикалық білім беруде оқу жоспарының мазмұны мен оның ұсынатын білімі қалай ұйымдастырылатынын қарастырып көрейік.

**Оқырман пікірі: сіз мектепте нені оқыдыңыз?**

Өзіңіздің бастауыш мектепте, орта мектептің бастапқы сыныптарында, 10, 11 және 6-сыныптарда оқыған оқу жоспарыңызды қарап шығыңыз. Олардағы ұқсастық пен айырмашылықты анықтаңыз.



*Сіз неге бұл пәндерді таңдадыңыз?*

*Сізде бұдан басқа таңдау мүмкіндігі болмады ма?*

*Бұл сіздің өміріңізге кері әсерін тигізбеді ме?*

**Педагогика**

Педагогика немесе сабақ беру жайлы ғылым сабақ беру мен оқыту әдістерін зерттейді. Ол оқыту ортасы, оқу кабинеті, сабаққа дайындалу тәсілі, яғни мұғалімнің сабақ өткізуі, сұрақ қоюы сияқты құрылымдық ерекшеліктерден тұрады. Педагогикалық идеялар ішінара адамдардың қалай үйренетіндігі жайлы теориялардан бастау алады. Оқытудың қалай жүзеге асатыны турасында әрқилы, бір-біріне қайшы келетін көзқарастар бар (оқытудың психологиялық теориялары мен педагогикалық үрдістер жайлы ақпаратпен 8, 9 және 11-тарауларда толығырақ таныса аласыздар).

Оқытудың сан алуан дәстүрлері бар. Мәселен, Еуропада педагогикаға білім берудің ерекше саласы ретінде ерекше көңіл бөлінеді. Песталоцци, Монтессори және Френе педагогиканың түрлі нұсқаларын алға тартты. 1972 жылы Дж.С. Брунер білім беру мекемелерінің алдына тиімді де, инклюзивті педагогиканы жүзеге асыру міндетін қоя отырып, кез келген пәннің кез келген аспектісін кез келген адамға кез келген жаста үйретуге болады деп мәлімдеді. Ұлыбританияда Пloedеннің атақты баяндамасы (CACE, 1967) балаға бағытталған оқытудың негізін қалады. Ол баланың ішкі қабілетін анықтау мақсатында шығармашылыққа, даралыққа және еркіндікке көңіл бөлді. Соңғы уақытта педагогика теоретиктері Выготский негізін салған әлеуметтік-конструктивистік теорияға сүйене отырып, әлеуметтік-мәдени іс-әрекеттерге көбірек көңіл бөле бастады (Engestrom, 1993). Бұл теоретиктер оқытуды әлеуметтік және мәдени құбылыс дей отырып, адамның психикалық дамуындағы тілдің рөліне айрықша мән береді. Бұл оқытуды балаға бағытталған тәсілдеменің басқа да әдістеріне сүйене отырып іске асыру дегенді білдіреді. Ұлттық оқу бағдарламасында пәндік білімге ерекше көңіл бөлу дәстүрлі әдіске сүйене отырып, сыныптағы барлық балаға бірдей, формалды жағдайда білім беру дегенді білдіргенімен, әлеуметтік конструктивизмнің педагогикалық тәсілдемесі Ұлыбритания мектептерінде зор ықпалға ие болды (Выготский идеяларының таралуы жайлы 9-тарауда тереңірек айтылады).

Сабақ беру мен оқыту әдістері автономиялық пен беделділік жайлы мәселелерді қозғайды. Біз ең жақсы, ең өнімді, ең өзекті және әлеуметтік тұрғыдан қажетті тәжірибе қандай деген сұрақты қарастырамыз. Оқу жоспарында қамтылатын сабақ беру мен оқыту азаматтықты қалыптастырудың негізгі аспектілері болып табылатын дербес белсенділікті, бастамашылдықты, сыни саралауды және басқа да қасиеттерді қаншалықты деңгейде дамыта алады? Ойлай білу тәртібі мен маңызды ресми білім алудың құны қандай? Бұған берілетін жауап та нақты оқу жоспары мен біздің білім берудің табиғаты мен мақсатын қалай қабылдауымызға байланысты.

Сабақ беру мен оқытудың түрлі формалары бар. Мұғалім практикалық қосымшаларға, экспериментке, дидактикаға немесе ашық оқытуға ерекше көңіл бөлуі мүмкін. Тіпті жеке бір курстың өзінде оқыту әдістері бір-біріне ұқсай бермейді. Мысалы, қазіргі шетел тілін үйреніп жүрген студенттерге қолданылатын әдіс дәл осы пәнді көрші кабинетте оқып жатқан құрдастарына ұсынылған әдістен басқаша болуы мүмкін. Бір мұғалім тілді дамытудың интерактивті, ауызша тәсілін таңдап алса, келесісі студенттің сөздік қорын дамыту үшін жазу мен өзіндік жұмыстарды үздік деп тануы мүмкін.

Студенттер төменде берілген оқыту әдістерін белсендірек қолданады:

- топтық дәріс;
- жалпы сыныптық жұмыс;
- шағын топтағы зерттеу мен пікірталас;
- өзіндік оқу;
- қашықтан оқу.

Оқу іс-әрекеттеріне конспект жазу, дәріскер көрсеткен материалдарды пайдалану, оқу орталықтары мен кітапханаларда зерттеумен айналысу, электрондық дерек көздерін іздестіру, топтық талқылау, эксперимент тәрізді практикалық әрекеттер, веб-жасақтама немесе іс-тәжірибеге қатысты артефактілер құрастыру, мәселені өз бетінше немесе топпен бірлесе шешуді жатқызуға болады. Бұған байланысты көптеген тәсілдер мен мүмкіндіктер бар (мысалдарды Capel et al., 2016; Petty, 2014; and Pollard et al., 2014 дереккөздерінен таба аласыздар).

Сабақ беру мен оқытудың қандай түрі қолданылатыны нақты оқу жоспарына, білімнің мазмұнына және мұғалімдердің, оқушылардың қалауына байланысты болады. Мысалы, өзіңіздің шетел тіліне немесе Англия тарихы пәніне арналған оқыту бағдарламасын қалай жасайтыныңызды ойластырып көріңіз. Бұл бағдарламалардың аясында

оқыту үшін олардың әрқайсысының пәндік мазмұнына қарай түрлі тәсілдемелер қолданылады. Сонымен бірге мұғалімдер балаларды зерттеу ісіне тарту үшін оқытудың эксперименталдық, белсенді әдістерін таңдап алуы мүмкін; немесе мұғалім студенттерге жұмыс әдістерін сипаттай отырып, оларға диктантты көбірек жазғызуы мүмкін, яғни ол балама әдіс ретінде дидактиканы таңдайды деген сөз. Демек, біздің күнделікті оқу үдерісінде қолданып жүрген әдістеріміз бен әрекеттеріміз уақыты мен орнына қарай өзгеріп тұрады. Айталық, көлік жүргізуді үйрену көлік жүргізу практикасы мен дидактикалық оқытуды қамтығанымен, мұнда да әр нұсқаушының стилі бір-бірінен бөлек болатыны сөзсіз.

Қорыта келе айтарымыз, қандай педагогиканы таңдайтынымыз оқытудың мақсатына, оқу материалына, оқу жоспарын «даярлайтындардың» идеологиялық тұрғыдан «ең жақсы» деп санайтын әдістеріне тікелей тәуелді.

#### Оқырман пікірі: «балаларға үйреткеннің барлығы дерлік ұмытылады»



Гиллард (2011) Guardian газетінің шолушысы Саймон Дженкинстің оқу бағдарламаларын жасауға және рецензиялауға қатысты айтқан қатаң айыптауына сілтеме жасайды:

«Шындығында, оқу жоспарының бәрі түгелімен «джуджу». Ешкім де оның мақсатын анық біліп болмайды. Бұл – қоңырсыған көнерген сөздер, ойдан шығарылған пайымдаулар, сөзсіз мақұлдаулар және желдің ығымен жүру. Ешкім оқу орнындағы бір күннің, аптаның немесе семестрдің қалай өткенін бағалап жатқан жоқ. Саясаткерлердің «мен үшін не жеткілікті» деген көзқарасы тұрғысынан, барлығын солар шешіп бергенін күтіп, кәсіп пен білім берудің арасындағы тепе-теңдікті салмақтап жатқан да ешкім жоқ. Балаларға үйреткеннің барлығы дерлік ұмытылады. Қаншама ақша, дарын және уақыт құр бекер желге ұшуда. Сонда да біз кеменің арт жағына қарап, түскен ізге мән болып, бақытты күйімізді жоғалтпастан алға қарай жүзіп келеміз» (Jenkins, 2010).

*Дженкинстің бұл қатаң көзқарасымен келісесіздер ме? Балалар, шынымен де, үйреткен нәрсені ұмытып қала ма? Басқа да дағдыларды үйретудің қажеті бар ма?*

### Бағалау

Білім беру саласындағы жетістікті бағалаудың көптеген жолдары бар. Бұлар формалды түрден өте бейформалды деуге болатын түрлер арасында жіктеледі және олар статистикалық нәтижеден ауызша кері байланысқа дейінгі түрлі ақпаратпен қамтамасыз етеді.

### Бағалаудың мақсаты

Бағалау түрлі мақсатта іске асырылады.

1. *Жетістікті бақылау мақсатында.* Мұнда бағалау студенттің қаншалықты ілгерілегенін көрсетіп береді. Бұны формативті бағалау немесе оқытуға арналған бағалау деп атайды (оқытуға арналған бағалау принциптерімен танысу үшін қараңыз: Assessment Reform Group, 2002, немесе Harlen, 2008). Формативті бағалау, айталық, курстық жұмысқа кері байланыс сияқты тұрақты немесе кезекті бақылау жұмыстары сияқты циклдік сипатта болуы мүмкін. Ол сондай-ақ болашақ оқыту түрі жайлы шешім қабылдау мен жетістік туралы есеп беруге негіз болып, диагностикалық үдерісті құруға көмектеседі. Мұнда бағалау оқытудың соңында ғана орын алатын нәрсе ретінде емес, оқыту үдерісінің ажырамас бөлігі ретінде қабылданады (Hargreaves et al., 2014).
2. *Жетістіктің соңғы деңгейін көрсету мақсатында.* Курсты бітіргеннен кейінгі қорытынды баға немесе деңгей – сертификаттау үдерісінің бір бөлігі. Бұны суммативті бағалау немесе оқытуды бағалау деп атайды және ол практикалық, ауызша, жазбаша, нақты критерийлер жиынтығына сүйене отырып, графикалық курс жұмысын және емтиханды (критерийлік) бағалауды немесе топ адамдар жетістігін бағалауды (әдеттегі бағалау) білдіреді (Оқытуды бағалау қағидасымен танысу үшін оқыңыз: Harlen 2008). Бұл – соңғы бағалау және ол жеке адамның қабылданған стандарттар мен нормаларды қаншалықты меңгергенін анықтайды. Бағалаудың бұл түрінің 6 жылдық колледжге немесе университеттерге оқуға түсуде, жұмысқа тұруда маңызы зор.
3. *Білім беру мен оқыту үдерісін бағалау мақсатында.* Бағалаудың бұл түрінің көмегімен мұғалімдер балалар үшін оқытудың қай аспектісі қиынға соғатынын және түрлі педагогикалық тәсілдемелердің тиімділігін анықтайды. Мұны оқу жоспарын оқыту кезінде формативті бағалау нәтижелеріне сүйене отырып жүзеге асыруға болады. Суммативті бағалау нәтижелері белгілі бір курсты аяқтау кезінде де қолданыла береді.
4. *Жетістіктерді сыртқы агенттіктердің салыстыруына мүмкіндік беру.* Білім беруді стандарттау жөніндегі басқарма (Офстэд), саясаткерлер, ата-аналар және жергілікті басқару мекемелері сияқты сыртқы агенттер орта білім жөніндегі жалпы куәлік, ұлттық оқу бағдарламаларының баллы сияқты ұлттық

бағалау нәтижелерінің көмегімен білім беру институттарын салыстыра алады. Бұл – рейтингтік кестелерді жасаудың негізгі мақсаты.

### Бағалау түрлері

Оқырман пікірі: бағалау бойынша сіздің тәжірибеңіз

Төменде берілген бағалау түрлеріне қатысты тәжірибеңізбен және ойыңызбен бөліссеніз:



- ресми емтихандар;
- жазбаша шығармалар және диссертациялар;
- презентациялар;
- практикалық жұмыстар;
- ауызша емтихандар;
- сынып жұмысы;
- құрдастарының бағалауы (оқушылар бір-бірінің жұмыстарына баға береді);
- видеотаспаға жазылған пікірсайыстар мен көріністер;
- электрондық құрылғылар көмегімен атқарылатын тапсырмалар;
- бүкіл сыныптың сұрағы;
- жеке оқушының сұрағы.

Бағалаудың қандай түрі қолданылатыны бағалаудың негізгі себебімен, оқытудың сипатымен және оқу жоспарын негіздейтін идеологиялық сенімдермен байланысты. Жоғарыда берілген кесте ресми бағалаудан бейресми бағалауға қарай немесе бағалаудың «қатал» түрінен «жұмсақ» түріне қарай орналастырылады. Бағалаудың ресми механизмі оқушының жетістігіне қатысты сандық мәліметке қол жеткізіп, жеке оқушыны немесе бүтін топтағы оқушыны/студентті салыстыруға мүмкіндік береді және басқа бағалау түрлеріне қарағанда объективті деп есептеледі. Басымдық «нақты» мәлімет беретін бағалау түріне беріледі. Алайда нақты мәлімет беретініне қарамастан, олардың қаншалықты шынайы екені соңына дейін күмәнді болуы әбден ықтимал. Әдетте қиын да күрделі тапсырмаларға көп нұсқаның ішінен бірін таңдайтын оңай сұрақтар арқылы жауап беру мүмкін емес, сондықтан бағалауға әсер ететіндей көп сөйлемдерден тұратын түсініктемелер қажет. Ал бұл – қателесудің басы. Сондай-ақ емтихан түсінік пен қабілетті қаншалықты деңгейде өлшей алады деген де сұрақ туындайды. Жұмысты студенттің өзімен талқылау сияқты бағалаудың жұмсағырақ, бейресми түрлері оқушы білімінің деңгейін

толығырақ анықтауға көмектеседі. Дегенмен бұл әдіс студент саны көп болған кезде анық нәтиже бермейді. Бағалаудың әр түрінің өзіне тән артықшылығы да, кемшілігі де болады және олардың нәтижесі қойылған мақсатқа тікелей байланысты.

Оқу жоспарына қатысты бағалау мәселелері көп, күрделі және санқилы. Бағалау қоғамдық маңызды қызмет атқарады және оқу жоспарының үдерісі мен әдістерінде басым рөлге ие. Оқу жоспары бағалауға негізделгендіктен, өзінің негізгі мақсаттарын жүзеге асыра алмай қалу қаупі де жоқ емес. Холл мен Шихи (2014) оқытуды бағалау бейтарап немесе қажетсіз әрекет емес, ол көзқараспен, құндылықтармен, сенімдермен, тіпті кейде бағалап отырған адам мен бағаланушы адамның наным-сенімімен тығыз байланыста болатын құбылыс деп түйіндейді. Бағалаудың мақсаты бағалаушы мен бағаланушының үдерісті қалай қабылдайтынына айтарлықтай әсер етеді. Айталық, формативті бағалау еркін, ашық және әділ іске асырылады. Бағалаушы да, бағаланушы да оны позитивті үдеріс деп қабылдайды. Алайда нәтижелерді соңғы «үкім» шығарудың бір жолы ретінде қолданатын суммативті бағалау – бағаланушылар үшін біраз үрейлі құбылыс. Осындай ықтимал қайшылықтар болмас үшін бағалау мақсаты басынан бастап анық болуы тиіс. Бағалаудың барлық функциясын атқаратын бағалау түрін жасау мүмкін болғанымен, оңай шаруа емес.

Енді оқу жоспарының құрамдас элементтері іс жүзінде қалай көрініс табатынын қарастырып көрелік.

## Ұлттық оқу жоспары: кейс стади

---

### Ағылшын ұлттық оқу жоспарының тарихы

Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін, 1988 жылғы Білім беру саласын реформалау туралы заң қабылданғанға дейін орталық үкімет мектептердің оқу жоспарын жасауға және бақылауға тікелей араласпады. Ата-аналардың өз балаларының атынан қарсы болғанына қарамастан, 1944 жылғы Білім туралы заңда діни білім ғана міндетті пән ретінде көрсетілді. Керісінше, оқу жоспары жергілікті билік органдары мен мектептердің бақылауына берілді (1986 жылғы Білім туралы заң қабылданғаннан кейін ғана оны басқарушы органдармен бірлесіп іске асыра бастады). Әрине, бұл 1988 жылғы заңға дейін мектептің оқу жоспары барлығы үшін тегін болды деген сөз емес. Шындығында, ол Білім жөніндегі жалпы куәліктің қарапайым (О) және жоғарғы (А) деңгейінен тұратын сыртқы емтихандар, мектеп мәдениеті, жақсы қалыптасқан кәсіби дағдылар сияқты мектептер мен елдегі деңгейдің біркелкі болуына ерекше көңіл бөлетін бірқатар шектеулермен тығыз байланысты еді.



Жалпы білім беру мектептері пайда болғанға дейін негізгі білім мекемелері болған жаңа орта мектептер практикалық және кәсіби бағытқа көбірек көңіл бөлсе, гимназиялардың оқу жоспарына академиялық сипат тән болды және олар ағылшын тілі, математика, қазіргі шетел тілі, жаратылыстану және гуманитарлық ғылымдарды қамтитын 16-дан астам жалпы пәндер жиынтығын оқытты. Мектептер жалпы білім беру мектептері болып қайта құрылғанымен, қолданыста гимназиялық оқу жоспарлары қала берді. 1980 жылдары Англия мен Уэльстегі орта мектептердің оқу жоспарлары былай бөлінген еді: ағылшын тілі (13 пайыз), математика (13 пайыз), ғылым (16 пайыз), дизайн және технология (4 пайыз), шет тілі (5 пайыз), тарих және география (10 пайыз), өнер, музыка, драма және дизайн (7 пайыз), денешынықтыру (8 пайыз); басқа пәндерге қалған 10 пайызы берілді (DES, 1987). Барлық балаға тең, жан-жақты мүмкіндік беретін «міндетті оқу жоспары» жөніндегі әңгіме (HMI, 1994) *11–16 оқу жоспары* пайда болғаннан кейін көтеріле бастады. Сыртқы емтихандарға аса көңіл бөле бермейтін бастауыш мектептердің оқу жоспарлары ашық, әрі мазмұны мен стилі жағынан мектебіне қарай әртүрлі болды.

Біз енді оқу жоспарын жасап, іске асыру үдерісін түсіну үшін мақсаттан, құрылымнан, мазмұннан, білім беру мен оқытудан, бағалаудан тұратын оқу жоспарының құрылымына сүйене отырып, Ұлттық оқу жоспарын талдаймыз.

### Ұлттық оқу жоспарының мақсаты

Ұлттық оқу жоспарын мектептегі білім беру стандарттары сынға ұшырағаннан кейін Маргарет Тэтчер басқарған Консерваторлық үкімет 1988 жылғы Білім беру саласын реформалау жөніндегі заңымен енгізген еді (1988 жылғы Реформалау заңы қалай пайда болғанымен танысу үшін 6-тарауды қараңыз). Үкіметтің сол кездегі «жаңа құқық» деп аталған басым идеологиясы традиционализм мен нарықтық күштердің маңызына деген сенімнен тұратын. Бұл білім берудің дәстүрлі тәсілдемесіне ерекше көңіл бөлетін ұлттық жоспардың дүниеге келуіне себеп болды және Торидың білім беру саласындағы басқа да реформаларымен біріге отырып, мектептер арасындағы бәсекелестіктің артуына ықпал етті. Заңның бірінші бөлімінде көрсетіліп, заңды іске асыруға арналған «*Саясаттан іске*» (DES, 1989a) деп аталатын құжатта сілтеме берілген мектеп жоспарының негізгі мақсаты төмендегідей тепе-теңдік міндеттерін іске асыратын оқу жоспарының негізін қалау еді:

- a. мектепте және қоғамда оқушылардың рухани-адамгершілік, мәдени, ақыл-ой және физикалық дамуын қамтамасыз ету;

ә. оқушыларды ересек өмірдің мүмкіндіктеріне, жауапкершілігіне және тәжірибесіне дайындау (Education Reform Act 1988, quoted in DES, 1989a: 2).

Бұл мақсаттар 1996 жылғы Білім туралы заңда қайта қарастырылды (351-бөлім) және қазіргі кездегі мектеп бағдарламасының негізіне алынған басты құндылықтарды қамтиды (қараңыз: [www.gov.uk/government/collections/national-curriculum](http://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum)). Бұл мақсаттар мемлекеттік міндетті білім беру мектептерінде оқитын 5–16 жас аралығындағы балалардың оқу жоспарына сәйкестендіріліп, кең ауқымда жасалған. Олар жеке адамның білімі және қоғамдағы орны туралы болғандықтан, 2-тарауда көрсетілген білім беру жайлы идеологиялардың барлығын қамтитын. Оқу жоспарының нақты құрылымы мен оны іске асыру жолдарынан дәстүрлі (классикалық) гуманитарлық әсердің басымдығы анық байқалады.

Бұл мақсаттарға сүйене отырып, ұлттық оқу жоспарының төмендегі міндеттерін айқындап көрсетуге болады:

1. барлық оқушы үшін тең мүмкіндіктер құру;
2. мақсатты анықтап, жұмыс өнімділігін өлшеуде қолдануға болатын стандарттарды айқындау;
3. сабақтастық пен үйлесімділікті қамтамасыз ету;
4. халықтың мектеп саясатын түсініп, оның жұмысына деген сенімі қалыптасуына жағдай жасау.

### Ұлттық оқу жоспарының құрылымы мен мазмұны

Оқу жоспары мемлекеттік білім беру саласында оқып жатқан 5–16 жас аралығындағы барлық оқушылар үшін заңды талап ретінде енгізілді. Ұлттық жоспар бойынша білім беру және оны бағалау төрт негізгі кезеңге бөлінді:

- Негізгі 1-кезең 7 жасқа дейін (3–2 жыл);
- Негізгі 2-кезең 11 жасқа дейін (3–6 жыл);
- Негізгі 3-кезең 14 жасқа дейін (7–9 жыл);
- Негізгі 4-кезең 16 жасқа дейін (10–11 жыл);

Бастапқы екі негізгі кезеңде Англиядағы ұлттық оқу жоспары төмендегі пәндерді қамтиды, оның алғашқы үшеуі «міндетті», қалғандары «базалық» пәндер: ағылшын тілі, математика, ғылым, ақпараттық технология, дизайн және технология, тарих, география, музыка, өнер, денешынықтыру. Негізгі 3 және 4-кезеңдерде бұл

пәндерге қазіргі шетел тілі қосылады. 1991 жылға қарай 4-кезеңдегі музыка, өнер және денешынықтыру сияқты пәндер міндетті пәндер қатарынан алынып тасталғанымен, оқушылар оларды қалауынша таңдайтын, сондай-ақ тарихты *немесе* географияны немесе екеуін де бірдей таңдай алатын еді. Барлық пәндерді ұлттық жоспарға қатысты жасалған оқу бағдарламаларына сәйкес оқытатын. Оқушылардың жас ерекшеліктеріне қарай әр пәнге қойылатын талаптар да әртүрлі еді.

Ұлттық оқу жоспары таныстырылғаннан кейін оған біраз өзгерістер енгізіліп, кейін 3 және 4-негізгі кезеңдерде міндетті болған пәндер, айталық, қазіргі шетел тілі сияқты пәндер 2004 жылы алынып тасталса, 2002 жылдан бастап азаматтық құқық сияқты пәндер міндетті пән ретінде оқытыла бастады. Дінтану жыныстық біліммен қатар барлық кезеңде оқытылуы қажет болса, еңбекке баулу 3 және 4-негізгі кезеңдерде, кәсіби оқыту 4-негізгі кезеңде оқытыла бастады. Мектептер сондай-ақ өз оқушыларын жеке және әлеуметтік біліммен қамтамасыз етуге міндетті болды.

#### Оқырман пікірі: оқу жоспары ешқашан өзгермей ме?



Ұлттық оқу жоспарында берілген пәндерді 1904, 1935 жылдарда оқытылған пәндермен салыстыру өте қызықты (Chitty, 2008):

1904	1935
Ағылшын тілі	Ағылшын тілі
Ағылшын әдебиеті	Ағылшын әдебиеті
бір тіл	бір тіл
География	География
Тарих	Тарих
Математика	Математика
Жаратылыстану ғылымдары	Жаратылыстану ғылымдары
Сызу	Сызу
Қол еңбегі және физикалық жаттығулар	Физикалық жаттығулар және ұйымдасқан ойындар
(Қыздар мектебінде үй шаруашылығы)	Ән айту
	(Ұлдарға қол еңбегінен, қыздарға үй шаруашылығынан дәріс оқу)

Оқу жоспарының бір ғасырдан астам уақыт бойы еш өзгермей келгенін қалай түсіндіруге болады?

Ұлттық оқу жоспары оқушылардың мектептегі бар уақытын алуға бағытталмаған, дегенмен мектептердің уақытты бөлуді реттейтін нақты нормативтік құжаттар да жоқ. Ұлттық оқу жоспары қабылданғаннан кейін бірнеше жыл өткен соң, үкіметтік бақылау комитеті бірқатар ұсыныстар жасады. Жоспар бойынша ағылшын тілі 14 пайыз, математика 12 пайыз, ғылым 13 пайыз, технология, шет тілдері, дінтану және денешынықтырудың әрқайсысы 5 пайызды құрады. Қалған 43 пайызды мектеп өзі шешуі керек болғанымен, пәндер арасында тепе-теңдік сақталуы тиіс (Dearing, 1994) еді.

### Ұлттық оқу жоспарына сай білім беру мен оқыту

Оқыту жоспарын іске асыру бойынша шешімді әдетте мұғалімдер қабылдайды. Дегенмен оқу жоспары алғаш қабылданған кезде, барлық оқушыға бірдей оқытылуы тиіс пәндер егжей-тегжейлі сипатталған болатын. Барлық оқушыны келесі бөлімде көрсетілетіндей бірдей бағалап, оның нәтижесін әр мектепте қойылған жетістік кестелерінде халықтың назарына ұсынатын. 1993 жылғы Білім туралы заңға сәйкес, мектептерді кемінде төрт жылда бір рет тексеріп тұратын Білім беруді стандарттау жөніндегі басқарма (Офстэд) құрылды. Мұғалімдер оқу жоспарының барлық аспектісін қарастырып, одан еш ауытқымауға тиіс болды, ал бұл мамандарға біраз ауыртпалық түсірді. Шын мәнінде, мұғалімдер оқушылардың емтиханда мүмкіндігінше жоғары балл алуын кепілдеу үшін «емтихан үшін сабақ беруге» тиіс болды. Мұндай қысым мұғалімдердің сабақта қолданатын педагогикалық әдістерінің азаюына алып келді, әрі мұғалімдер мен оқушылардың шығармашылығын едәуір шектеді. Кейінірек біз Лейбористік үкіметтің 1–3 негізгі кезеңдер үшін ұлттық стратегияларды енгізу арқылы білім беру мен оқытуды қалай бақылауға алғанын қарастыратын боламыз.

### Ұлттық оқу жоспары және бағалау

Бағалау құрылымы Ұлттық оқу жоспарын толықтырып тұрғанына қарамастан, бағалау оқу жоспарына кедергі келтіруде деген сыни пікірлер жиі айтылып жүрді (Gipps and Stobart, 1993; Stobart, 2008). Бағалау жүйесі Пол Блэк басқарған Бағалау мен тестілеу жөніндегі жұмыс тобының есебіне сай жасалды (DES, 1989b). Ол 7, 11 және 14 жасар оқушылардың білімін бағалаудың ұлттық – сыртқы бақылау жүйесін жасау арқылы бұрынғы мектепке негізделген бағалау дәстүрін жоққа шығарды. Кейіннен бағалау тәртібіне байланысты орын алған қатаң қысым нәтижесінде 7 және 14 жастағыларды мектеп мұғалімдерінің өздері бағалайтын болды. Әр пәннің оқу бағдарламасы

Білім және жұмыспен қамту министрлігі мен Уэльстік кеңсе басып шығарған кітапшаға енгізілді (кейбірі бірге, кейбірі жеке-жеке). Әр пән 5.1-кестеде көрсетілгендей ағылшын, математика және ғылым (жаратылыстану ғылымдары) деп негізгі пәндік топтарға біріктірілді. 1991 жылдың соңына қарай математика және жаратылыстану ғылымдарының саны, көп мақсаттары 14-тен 17-ге дейін азайтылды.

**5.1-кесте. Ағылшын тілі, математика және жаратылыстану ғылымдары бойынша пәндер**

Ағылшын тілі	Математика	Жаратылыстану ғылымдары
Ағ1 Сөйлеу және тыңдалым	Ма1 Математиканы үйрену және қолдану	Жар1 Ғылыми зерттеу
Ағ2 Оқу	Ма2 Сан және алгебра	Жар2 Өмірлік процестер және тірі ағзалар
Ағ3 Жазу	Ма3 Пішін, кеңістік және өлшемдер	Жар3 Материалдар мен олардың қасиеттері
	Ма4 Деректермен жұмыс істеу (Негізгі кезеңдер 2–4)	Жар4 Физикалық процестер

Әр топ бойынша көптеген пәндердің мақсатқа жетудегі тоғыз деңгейі анықталды. Әр деңгейдің сипаттамасы берілді. Шын мәнісінде, бұл ұлттық оқу жоспары 5 жасар баладан бастап, 14 жастағы жасөспірімнің 3-негізгі кезең аяқталғанға дейін белгілі бір пәндік сала бойынша қалайша жетілуі керектігін көрсетіп берді десек болады. Бұл деңгейлер балалардың жеке жетістік деңгейі әртүрлі болып кетеді деген оймен негізгі кезеңдерге сәйкес алына бермейді. Алайда әр негізгі кезеңнің соңында оқушылардың көпшілігінің мақсатты деңгейі төмендегідей болуы керек еді:

- 1-негізгі кезең соңы 1–3 деңгей
- 2-негізгі кезең соңы 2–5 деңгей
- 3-негізгі кезең соңы 3–7 деңгей .

Қабілеті «өте жоғары» балаларға арналған 8-деңгей мен негізгі 3-кезеңде «ерекше жетістігі үшін» қарастырылатын реттік нөмірсіз деңгей де болды. Жетістіктің бұл деңгейлерінің оқушылар Орта білім жөніндегі жалпы куәлік үшін тапсыратын 4-негізгі кезеңге еш қатысы жоқ. Бастапқыда Ұлттық оқу жоспарына сай бағалау барлық пәндерге қатысты болды да, соңынан мұғалімдер мен оқушыларға түскен қысымға байланысты 1994 жылдан бастап оны міндетті пәндерде ғана қалдырды.

### Оқырман пікірі: шығармашылық немесе физикалық жетістік емес, академиялық жетістік



Оқу жоспары мен бағалауда басты назар шығармашылық немесе физикалық жетістікке емес, академиялық жетістікке бөлінетінін ескеру қажет. Міндетті пәндерде (математика, ағылшын тілі және жаратыластану пәндері) оқушылар біліктіліктің белгілі бір деңгейіне жетуге тиіс. Лигалардың көпшіліктің назарына ұсынатын рейтингтік кестелері оқушы мен мектептің осы пәндер бойынша жетістігіне қарай жасалатындықтан, олардың оқу жоспары мен қоғамдағы орны ерекше. Басқа пәндерге қатысты оқушылардың жетістігіне қойылатын қандай да бір ресми талап та, олар жайлы рейтингтік кесте де жоқ.

Бұл субъектілердің қарым-қатынастық мәртебесін анықтап көрейік.

*Бұл орынды ма?*

*Біз сурет салу мен скрипкада ойнаудан басқа қабілеттерді бағалауымыз қажет пе?*

*Семіздікке байланысты мәселелер ушығып тұрған қоғамда оқушылар қандай да бір жетістікке жетпес бұрын олардан денешынықтыру бойынша нақты біліктілік деңгейіне жетуін талап ету орынды ма?*

*Біз неге дене жетістігін академиялық жетістікпен бірдей қабылдамаймыз?*

*Бұл сұрақтар сіздің көзқарасыңызға сәйкес пе? Денешынықтыру пәні мұғалімі мен ағылшын тілі мұғалімінің көзқарастары бір-біріне сай келмеуі мүмкін.*

*Немесе бұл білім беру жүйесі өмір сүріп отырған мәдени орта нормаларының ықпалы ма?*

### Ұлттық оқу жоспары туралы сыни пікірлер

Сонымен, Англия мен Уэльстің білім беру тарихында ерекше тарихи кезең деп есептеуге болатын Ұлттық оқу жоспары 1988 жылдан кейін пайда болды. Сол кезде оған жан-жақтан және негізді түрде көптеген сындар айтылды (Bash and Coulby, 1989; Lawton and Chitty, 1988; Pring, 1989). Ұлттық оқу жоспарының принциптерімен келіскенімен, оны жасақтап, әрі қарай дамыту үдерісімен келіспейтін және оның адам түсінбейтін формасы (Lawton, 1999) мен көлемін (Conway, 2010; Lawton, 2008) ұнатпаған педагогтар одан кейінгі жылдары да Ұлттық оқу жоспарына деген сыни көзқарастарын ашық білдіріп келді. Оқу жоспарындағы білім беру мақсатының нақты еместігі, біраз уақыт бұрын болған талқылаулар қорытындысының ескерілмеуі, мұғалімдер мен басқа да білім беру саласы мамандарымен үнемі кездесіп, проблемаларды талқылау мүмкіндіктерінің жоқтығы олардың наразылығын туындатты. Оқу жоспарын бастапқы қалпына келтіру үшін оны қайта қарауды талап еткен қысым күшейе түсті.

Алғашқы Ұлттық оқу жоспарына мынадай сындар айтылды (Gipps, 1993):

- ол бюрократиялық сипатта;
- ол білім беруді орталықтандыруды қолдады;
- жеке мектептердің оқу жоспарына қатысы болмады;
- оқу бағдарламасы дәстүрлік және академиялық бағытты қатаң ұстанды;
- игерілуі қажет материалдың көп болғаны сонша – оқу жоспарынан тыс дүниелер үшін мүлде уақыт қалмайтын;
- тестілеуден кейін берілетін атаққа байланысты 7 және 11 жастағыларға арналған тестілеудің кері салдары көп болды;
- барлық пән бойынша жиынтық жетістікке жету деген ұғымға негіз болатын теориялық идеялар әлі де күмәнді болатын.

Тестілеу жүйесі оқушылармен қатар мұғалімдерге де біраз ауыртпалық түсірді. Ұлттық оқу жоспары ортақ мәдениет идеясына сүйенетін оқу бағдарламасын жасауды мақсат ететін жалпыхалықтық реформа идеясына қарсы әрекет етуде деген пікірлер де айтылып жатты (Lawton, 1975). Уиттон Ұлттық оқу жоспарында көрсетілген бағалау мұғалімдердің бағалауы мен сырттай бағаланатын емтихан жүйесіне сүйенетін критерийлерге негізделген жүйеден бастау алады деп есептейді. Қоғамның және бағалаудың жақсы жүйесін құра алмаған үкіметтің мұндай бағалау нәтижелерін кеңінен қолданатынын ескерсек, бұл балалардың ақыл-ойына, жадына күш түсіреді. Уақыт өткен сайын жүргізілген зерттеулер Ұлттық оқу жоспарына негізделген тестілеу нәтижелеріне сүйенуге болмайтынын көрсетіп отыр (Newton, 2009). Тестілеу нәтижелерін өте көп мақсатта қолдану оның дәйектілігіне күмән тудырады, сондай-ақ жақсы көрсеткішті мақсат ететін талаптар тестілеуді алға қою арқылы білім беру мен оқытудың негізгі мақсатын көлеңкеде қалдырады (Stobart, 2009). Уайс пен Торранстің пікірінше (2009), Ұлттық оқу жоспары тестілеу жүйесін енгізгеннен кейін бастауыш мектеп оқушылары біраз жетістікке жеткенімен, 2000 жылдан кейін ол жүйе тоқырауға ұшырап, тіпті оқушылардың жетістігіне кері әсер ете бастады.

Кейбір сыншылар (Ball, 2003) Ұлттық оқу жоспары кейбір (орта) тап топтарына басқаларға қарағанда көбірек басымдық берді деп ойлайды. Оған сондай-ақ этностық азшылық топтардың тарихи, мәдени және тілдік ұстанымдарына, мәдени бағыттарына қарсы істер атқарды деген айып та тағылды (Gillborn, 2001). Ал тарих пәнінің силлабусы тек британдық (ағылшындық) тарихқа құрылғандықтан, Екінші дүниежүзілік соғыстың бітуімен ол тарих та аяқталды. Ол Таяу Шығыс шиеленісі, қырғи-қабақ соғыс және Британ империясының құлауы сияқты күні кеше орын алған оқиғаларды есепке алмады. Англияда тек британдық әдебиетке көңіл бөлгендіктен, барлық



оқушы Шекспирді ғана оқуы тиіс болды. Ұлттық оқу жоспарының тек христиан дініне ғана басымдық беруі де мәдени қате шешім деп бағаланды (Troyna and Carrington, 1990).

Оқу жоспарында таптық ерекшелікке айрықша көңіл бөлінгені ұлттық стандарттың кіріспе бөлімінен-ақ байқалады. Жас ерекшелігіне негізделген стандартталған тест енгізу балаларды жіктеп, рет тәртібімен қоюды, яғни олардың мектепке, еңбек нарығына және білім беру саласына тигізетін пайдасына қарай бағалау дегенді білдірді. Ал кейбіреулер үшін Ұлттық оқу жоспары балаларды қалыптасқан нормаларға сай жіктеп беретін, кең таралған бақылауды іске асыратын күшті механизм болды. Тест нәтижелерін халыққа жария етуге қатысты бұл шешімнің қабылдануы кедей аудандарға қарасты мектептердің беделін одан бетер түсіреді деген үрейді тіптен күшейтіп жіберді. Мұндай рейтингтік кестелер кейбір мектептердің балаларды қабілетіне қарай топтастыруын ұйымдастырды, ал кейінірек Лейбористік үкімет бұл саясатқа қолдау көрсетті (қараңыз: DfES, 2005a). Қазіргі кездің өзінде де мұндай жіктеу бастауыш мектептерде кеңінен қолданылуда. «Сеттинг» деп аталатын бұл тәсіл оқушыларға тең мүмкіндік бермейді деп сынға ұшырағанмен, ол гимназия, қалалық технологиялық колледж, кейінірек ашылған арнайы мамандандырылған мектептер, академиялар мен тегін мектептер сияқты дифференциалдық тұрғыдан жүйеленген орта оқу орындарының талаптарына сай келеді.

1993 жылға қарай мұғалімдер мен ата-аналар тарапынан қысымның көбеюі Дирилинг компаниясының Ұлттық оқу жоспары мен тестілеу жүйесін қайта қарауына алып келді. Бұл шолу жоспар құрылымына аздаған өзгерістер енгізді, бірақ көпшіліктің талабына сай түбегейлі төңкеріс жасай алмады. Ол идеологиялық негізбен қамтамасыз ете алмағаны былай тұрсын, тіпті мұғалімдерді кәсіби қолдау қызметін де көрсете алмады (Chitty and Dunford, 1999). Бұл – оқу жоспары жасалған кезден бері болып көрмеген жағдай.

Жалпы алғанда, оқу жоспарына қатысты орын алған өзгерістер, негізінен, кейбір пәндерді таңдау пәніне ауыстыру арқылы пәннің мазмұнына қойылатын талаптарды қысқартуға қатысты болды, мұның өзі шешуші 4-кезеңде мамандануды тереңдетіп, Ұлттық оқу жоспарына сай бағаланатын үш-ақ пәнмен шектелуге мүмкіндік берді. Сыншылар бұрыннан оқытылатын міндетті пәндердің таңдау пәні ретінде енгізілуі ақылға қонбайтынын алға тартты, мысалы, Миллар (2011) Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша бір-біріне қатысы жоқ үш түрлі ғылым бағытымен шұғылданған және екі университеттің біріккен дәрежесіне қол жеткізген (физиканың оқытылу деңгейі 33% аз) он алты жастан асқан балаларға физика пәнін оқытудың

қаншалықты қиынға соғатынын атап көрсетті. Ал Суорбрик (2011) болса кейбірі бастауыш мектепте бірнеше жыл бойы шетел тілінен арнайы білім алған, ал кейбірінде шетел тілі бойынша еш білімі жоқ немесе басқа тілді оқыған 7 жасар балалармен жұмыс істейтін қазіргі шетел тілі пәні мұғалімдерінің қандай қиын жағдайда екеніне назар аударады. Оқушылардың тарих жөніндегі білімі де біркелкі емес еді, Каунселлдің (2011) түсіндіруінше, кей оқушы 14 жасқа (кейбірі тіпті 13 жаста) толғанда бұл пәнді оқымай тастап кетсе, қалғандары тағы бір-екі жыл жалғастырып оқығанымен, олардың өткен жайлы білімінің аз болуы оларды тарихи толық білім беру мақсатына жеткізбеді.

### Ұлттық оқу жоспарынан ұлттық стратегияларға

1997 жылы жаңа лейбористер билік басына келгеннен кейін, олар бастауыш мектеп үшін сауаттылық пен математикаға басымдық берді, ал оқу жоспарындағы эстетика мен шығармашылық аспектілердің рөлі төмендетіліп, шектеуге ұшырады (Chitty, 2008). Читти оқу жоспары ауқымының тарылып, тестке қарқынды дайындалудың соңы бастауыш білім берудің жалпы сапасының төмендеуіне жеткізді деген пікірін жасырмады.

Оқу жоспарына мұғалімдердің ұзақ жылдар бойы беретін пәндерін түбегейлі өзгерту жайлы ұсыныстар енгізе отырып, Лейбористік үкімет оқу жоспарына бұрын-соңды болмаған қызығушылық (мүмкін орынсыз араласу шығар?) таныта бастады. 1998 жылдан бастап, бір-қатар ұлттық стратегиялар енгізіліп, онда білім беру мен оқытудың «ең үздік» тәсілдері аталып көрсетілді. Алғашқы оқу жоспары сауаттылыққа қатысты нормативтік емес құжаттарда көрсетілген сауаттылық (DfEE, 1998a) және математика (DfEE, 1999) стратегияларымен толықтырылды. Бұл стратегиялар заңды талап болмағанмен де, бастауыш мектепте ағылшын тілі мен математиканы оқытудың мазмұны мен әдістерін сипаттап берді. Сөйтіп, мектептегі тексерулер, негізінен, оқушылардың сауаттылық пен математика бойынша жетістігін бағалайтындықтан, көптеген мектептер аздаған түзетулер енгізе отырып, осы стратегияларды қолдануға мәжбүр болды. 2000 жылы жасалған 3-негізгі кезең стратегиялары да сабақ беру мен оқыту стратегияларына көңіл бөлді, бірақ ағылшын, математика, ғылым сияқты үш негізгі пәнді қамтыды. 2001 жылдан бастап, ол Екінші ұлттық стратегия деп атала бастады. 2003 жылы *Бастауыш мектептерге арналған стратегия деп аталатын, балалардың пәнді ұнатып оқуы мен оны жетік меңгеруіне* бағытталған Алғашқы ұлттық стратегия жасалды (DfES, 2003b). Бұл стратегияның өрісін кеңейткенімен, әлі де негізгі пәндерге басымдық беруден әрі аса алмады.

Балалар, мектептер және отбасылар жөніндегі департамент (2008) Ұлттық стратегияның кезекті жылдық жоспарының мақсатын барлық кезеңде де жеке баланың сұранысына сай дербес оқыту мен жоғары сапалы, жақсы жоспарланған білім арқылы жетістік пен табысты ұлғайту деп түсіндіреді. Басты назар негізгі пәндерге аударылуы қажет болды да, алғашқы жылдары 2011 жылға дейін іске асырылуы тиіс стандарттар, жетістік мақсаттары, тиімді көрсеткіштер айқындалды. Офстэд 2008–2009 жылдарға арналған ұлттық стратегияның өсері жайлы жан-жақты зерттеп, оның нәтижесін былай деп көрсетеді:

«Ұлттық стратегиялар жалпыұлттық деңгейдегі стандартқа бағыт ұстауға көмектесіп, мұғалімдер мен әлеуметтің назарын сабақ беру мен оқыту ісін жетілдіруге және соған арналған талқылауларға аударуға себепші болды. Ұлттық стратегияның бастамасымен мұғалімдер, бөлімдер, оқушылар және мектептер ішінара болса да жетістікке жете бастады. Алайда 2011 жылға арналған ұлттық мақсат-міндеттермен салыстырғанда, соңғы төрт жылда стандарттар мен жетістіктерге баяу қол жеткізудеміз» (Ofsted, 2010: 4).

2009 жылы Білім беру мәселесі жөніндегі хатшы, лейборист Эд Боллс *Кембридж Ревью* (Alexander, 2009) журналында жарық көрген шолудан бастауыш мектептердегі бұл мәселе жайлы оқып біліп, 2011 жылға арналған жоспардан сауаттылық және математика пәндерін алып тастау жайлы шешім қабылдағанымен, бұл пәндер бойынша күнделікті оқыту жүктемелері өзгеріссіз қалды. Бір жағынан, бұны үкіметтің бақылауын азайту десек, екінші жағынан, ол мектептер, соның ішінде бастауыш мектептер үшін де айтарлықтай өзгерістер кезеңі келгенін білдіреді. Он шақты жыл бойы мұғалімдердің білім беру стратегиясын басқалар анықтап келген болса, енді олар бұрынғыша өздерінің кәсіби түйсігіне сүйенетін болды. Осы кезеңде білім алған мұғалімдер педагогикалық еркіндікке қол жеткізгенімен, бұған дейін ұлттық стратегиядан басқа жоспармен жұмыс жасамағандықтан, енді не істеу керектігін білмей дал болды.

**Оқырман пікірі: 2008 және 2009 жылдарға арналған Ұлттық стратегияға қатысты Офстэд (2010:5-6) есебінде көрсетілген негізгі нәтижелер мен ұсыныстар:**

- Ұлттық стратегиялар педагогикаға қатысты пікірталастардың кәсіби деңгейде нәтижелі жүргізілуіне жағдай жасады. Біз зерттеу жүргізген мектептердің барлығы дерлік Ұлттық стратегиялар білім беру мен оқытудың сапасын арттырғанын және бағалау жүйесінің бір жолға қойылғанын бір ауыздан мақұлдап отыр.



*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

- Алайда біз болған орта мектептердің жартысынан көбі, ал бастауыш мектептердің үштен бірі Ұлттық стратегияға қатысқанымен, жүргізілген сауалнама негізгі педагогикалық дағдылардың әлі де жеткіліксіз екенін анықтады. Бұл кемшіліктерді жоюды мектеп әкімшілігіне тапсырамыз.
- Біз барған жергілікті басқару ұйымдарының тоғызында Ұлттық стратегиялар тәжірибелік білім беру мен әлеуетті дамытуға көмектесу арқылы бақылауға мән беретінін анықтадық.
- Ұлттық стратегияның көптеген бағдарламаларының білім беруге тигізетін әсерін ұлттық және жергілікті деңгейдегі кемшілік деп қабылдауға болады. Біз сауалнама жүргізген мектептер мен жергілікті ұйымдардың көпшілігіне өздері үшін қай бастама жақсы, қайсысы нашар екенін нақты айтып беру қиынға түсті.
- Жаңа бастамаларды, материалдарды және нұсқаулықтарды жиі-жиі қабылдау ауыртпалықтарды күшейтіп, әр жеке бастаманың тиімділік әлеуетіне кері әсер етуде. Жергілікті ұйымдар ұлттық стратегияны жеке мектептердің талаптарына сәйкестендіре отырып, қалай басқара білу керектігін жетілдіруден жалықпайды.
- Жалпы алғанда, ұлттық агенттіктер мен ұлттық стратегиялар әрқилы, үнемі өзгеріп отыратын, тіпті кейде бірін-бірі қайталап отыратын бағдарламаларды көптеп ұсынды. Жергілікті ұйымдар мен мектептер арасындағы байланыс жүйелері оларға түрлі бастамалар арасындағы сәйкестікті танып білуге, үйлестіруге көмектесе алмады.

*Мемлекет қаржыландыратын осы ұлттық бастамалардың іске аспау себебі не деп ойлайсыз? Жеке мұғалімнің жетістігі мен өзін-өзі бағалауына және т.б. бақылау жасаудың тигізетін әсері мен саяси мотивтері (түрлі деңгейдегі) туралы ойланып көріңіздер.*

### Лейбористер ұсынған жаңа негізгі оқу жоспары

2008 жылы лейбористік үкімет бастауыш білім беру саласының танымал сарапшысы сэр Джим Роуздің басшылығымен негізгі оқу жоспарын қайта қарау ісіне шұғыл кірісті. Олар «мұғалім бірнеше пәннен тұратын сабақты ұйымдастыруда қиналмас үшін және ағылшын тілі, математика және АКТ-ға көбірек көңіл бөлуі үшін» пәндік салаларды 6 негізгі топқа қайта топтастыруды көздеді (DCSF, 2009a: 8). Төменде берілген оқытудың бұл 6 саласы пәндерді алмастырмайды, тек оларды қолдау үшін оқытылады:

1. математикалық сауаттылық;
2. тарихи, географиялық және әлеуметтік сауаттылық;
3. ағылшын тілі, коммуникация және тілдерді үйрену;
4. ғылым мен технологияны ұғыну;
5. өнер негіздері;

## 6. физикалық даму, денсаулық және салауатты өмір салты негіздері.

Мұғалімдер сабақты неғұрлым қызықтырақ ұйымдастырып, балаларға өз білімдерін түрлі жағдайда қолдана білуге жәрдемдесу үшін, бірден көп пән мен дағдыларды қамтитын «пәнаралық» сабақтар мен жобаларды жүргізумен бірге, математика, музыка, тарих сияқты жеке пәндерді де үйрете береді. Ең қызығы, бұл 1960 және 1970 жылдардағы негізгі оқу бағдарламасымен үндес болды, яғни ол кезде тақырыптық жұмыстар мен жобаларды пәнаралық тәсілге сүйене отырып сабақ жүргізу үшін пайдаланатын. Лейбористер жаңа оқу бағдарламасы мұғалімдердің өз кәсіби біліктілігіне сүйене отырып, білім мен дағдыны түрлі тәсілдермен үйретуіне еркіндік береді деп есептеді. Жаңа лейбористік үкіметтің 10 жыл бойы оқу жоспары мен оны оқыту жолдарын бақылауда ұстауға тырысқанын ескерсек, бұл айтылғандарды парадокс деуге болады. Көпшілік бұл жоспарды ақылға қонымды деп тапты, ал ол қомақты қаржы талап ететін деректерді іздеу, зерттеу мен талқылау ісін қажет етті және 2011 жылдың қыркүйегінен бастап мектептерде оқытыла бастауы қажет деп шешілді. Бірақ жалпы сайлау өткенге дейін бұл жоспар парламенттен өтпеді, ал жаңадан сайланған коалициялық министрлер бұл жоспарды қолдамайтынын мәлімдеді.

### Коалицияның Ұлттық жоспарды қайта қарауы

Консерваторлар мен либерал-демократтар коалициясы үкімет басына келгенде мектептерге оқу жоспарын жасауда еркіндік беруге міндеттеме алып, Англиядағы 5–16 жас арасындағы балаларға арналған Ұлттық оқу жоспарын қайта қарау ісін тез арада жолға қойды. Оқу жоспарының жалпы халыққа тигізетін ықпалын қамтамасыз ету ісінде жаттыға отырып, жаңа үкімет әкімшілігі оны қайта қарастыру арқылы өз беделін көтерді. Бұл есепті таныстыра отырып, білім министрі Майкл Гоув былай деген еді:

«Ескі ұлттық оқу жоспары стандартқа сай келмейді, ал біз халықаралық рейтинг кестелерінің «астында қалдық». Экономикалық және технологиялық даму қарқынды жүргенімен, балаларымыз бұл дамудан сырт қалып отыр. Бұған дейінгі оқу жоспары балаларды болашаққа дайындай алмады. Сондықтан біз бағытымызды өзгертуге тиіспіз. Бұл шолуда біз әлемдік маңдайалды мектеп жүйелерін, сондай-ақ мұғалімдерге, ата-аналарға және оқушыларға қай жаста нені оқыту керектігін білуге көмектесетін әлемдік оқу жоспарларын қарастырамыз» (DfE, 2011).

Шолуға қатысты жасалған реси мәлімдемеде өз міндеттерін олар былайша көрсетті:

- қолданыста жүрген, талапқа сай келмейтін оқу жоспарларын ең жақсы мектеп жүйесімен алмастырып, мұғалімдер мен оқушыларға әлемдік деңгейдегі ресурспен танысуға мүмкіндік беру;
- қай жаста қандай пән міндетті болатынын анықтау;
- қандай балаларды қай жаста негізгі пәндер бойынша оқытуды шешу (DfE, 2011).

2011 жылдың желтоқсан айында бірқатар ішкі келіспеушіліктер айқындалғаннан кейін, Тим Оутс басқарған сарапшылар тобы бекітілді. 2013 жылы кеңес беру кезеңі аяқталып, үкімет 2014 жылдың қыркүйегі мен 2015 жылы кезең-кезеңімен іске асыру мақсатында жаңа оқу бағдарламасын жасап шығарды. Бұл қазіргі кезде қолданыста жүрген ұлттық оқу жоспары (қараңыз: DfE, 2014a).

#### Оқырман пікірі: Ұлттық оқу жоспарының мақсаттары

Англиядағы Ұлттық оқу жоспары: Негізгі құрылымдық құжатта (DfE, 2013a) 1988 жылдың негізгі мақсаты әлі де мемлекет қаржыландыратын мектептердің оқу бағдарламаларымен тығыз байланыста деп көрсетілген. Алайда қазіргі ұлттық жоспардың міндеті одан нақтырақ белгіленген.

Ұлттық оқу жоспары оқушыларды білімді азамат болып өсуі үшін қажетті базалық біліммен қаруландырады. Ол оқушыларды ең үздік білім мазмұнымен таныстырады; адам шығармашылығы мен жетістігін бағалай білуге үйретеді (DfE, 2013a, Para 3.1).

*Осы мақсаттарды оқып-таныса келе, оқу жоспарының шешуші қырлары қандай деп ойлайсыз?*



#### Мазмұнның өзгеруі

Шолуда мектептер еңбек күнін, ұлттық оқу жоспарының мазмұнын барлық оқушы толығымен игеретіндей етіп жоспарлай алады деп көрсетілген (DfE, 2013a). Қайта жасалған оқу жоспары мазмұндық жағынан сәл жұтаңдау болғанымен, негізгі пәндік білімдерді күрделендіріп, әссе жазу, мәселені шешу сияқты дағдыларға көбірек көңіл бөлді.

Мысалы, математикаға арналған оқу жоспарында балалардың ерте жастан бастап есеп шығара білуіне аса мән беріледі. Ал ғылымда бұлтартпас деректер мен «ғылыми білімге» баса назар аударып, шешуші кезеңдерде жаңа қосымша мазмұнмен толықтырады. 3-негізгі кезең-

де физика, биология және химия сияқты жеке пәндер қатаң сәйкестілікпен оқытылды. Ағылшын тілінің оқу жоспарында Шекспирге кеңірек көңіл бөлінсе, 11 мен 14 жас аралығындағы балалар оның екі пьесасын оқулары міндетті болды. Тарих оқулығында, негізінен, Ұлыбритания туралы айтылғанымен, Еуропа мен дүние жүзінде 1901 жылдан бастап орын алған оқиғалар да қамтылды. Барлық негізгі кезеңде компьютерлік сауат пәнін АКТ пәнімен алмастырды және оны ағылшын бакалавриаты үшін негізгі ғылыми пән ретінде енгізді (осы тараудың соңына қарай берілген Ағылшын бакалавриаты деп аталатын бөлімді қараңыз). Пәндердің бұлай өзгеруі ақпаратты өңдеу мен операциялық бағдарламаларға көңіл бөлуден арнайы мамандануға негізделгендіктен, бұған дейін оқушылар жан-жақты игермеген бағдарламалаудың өзіне түбегейлі көшуді білдірсе керек. 2-негізгі кезеңде шетел тілі бастауыш мектептер үшін міндетті пәндер қатарына қосылды.

### *Бағалаудағы өзгерістер*

Оқу жоспарына енгізілген өзгерістерге байланысты оқу мазмұнын бағалау жүйесі де қайта қарастырылды. Мұндай жағдайда жеке адамның мақсаты маңызды емес. Оқу жоспарының математика мен ғылымға арналған бөлімдерінде, мысалы, «әр негізгі кезеңнің соңында оқушылар нақты оқу бағдарламасында көрсетілген жағдайларды, дағдыларды және үдерістерді түсінуі, білуі және қолдана білуі қажет» делінген (DfE, 2013a: 89 және 137). Жетістік деңгейін алып тастағаннан кейін бағалау үдерісі айтарлықтай өзгеріске ұшырады, ал 2016 жылдан кейін әр оқушының бүкіл негізгі пәндер бойынша нәтижесін шкала түрінде жариялай бастады. Жеке оқушының жетістігі барлық оқушылардың осы жүйемен жасалған орташа жетістігі арқылы анықталды.

Қай пәннің қай кезеңде міндетті пән ретінде оқытылатынын көрсететін Ұлттық оқу жоспарының құрылымы төмендегі 5.2-кестеде көрсетілген (DfE, 2014a). Барлық мектеп бүкіл негізгі кезеңдер бойынша дінтануды оқытуға тиіс. Ал орта мектептерде жыныстық тәрбие мен қарым-қатынас негіздері оқытылатын болды.

### *Өзгерістерге қатысты сыни пікірлер*

Қайта жасалған оқу жоспары қолданысқа енгелі көп болмаса да, жаңа негізгі оқу жоспары математика мен ғылымға қатысты кейбір тақырыптарды балаларға жасынан ерте оқытып жатыр деген сын үздіксіз айтылып келеді. Бұл оқушылардың проблеманы концептуалдық тұрғыдан түсінбеуінен туындайтын шатасуларға ұрындырады және ерте жастан білім алу олардың көңілдерінің қалуына алып



келеді деген қорқыныш та бар. Тарих пәнінің оқу жоспары да тек британдық тарихқа негізделген деген көзқарас та біраз талқылауларға арқау болды.

### 5.2-кесте. Ұлттық жоспардың құрылымы

	1-негізгі кезең	2-негізгі кезең	3-негізгі кезең	4-негізгі кезең
Жасы	5–7	7–11	11–14	14–16
Сыныбы	1–2	3–6	7–9	10–11
Міндетті пәндер				
Ағылшын тілі	√	√	√	√
Математика	√	√	√	√
Жаратылыстану ғылымдары	√	√	√	√
Базалық пәндер				
Өнер және дизайн	√	√	√	
Азаматтық			√	√
Компьютерлік сауат	√	√	√	√
Дизайн және технология	√	√	√	
Тілдер		√	√	
География	√	√	√	
Тарих	√	√	√	
Музыка	√	√	√	
Денешынықтыру	√	√	√	√

Ескерту: 2-негізгі кезеңде тілдерге берілген атау «шет тілдері», ал 3-негізгі кезеңде ол «қазіргі шет тілдері» деп аталады.

Оқу жоспарларының қайта қарастырылатынын жариялай отырып, Мемлекеттік хатшы бар кінәні оларға дейінгі лейбористік әкімшілікке артып, қолданыстағы оқу жоспарын қатаң сынады. Бұл сондай-ақ білім беру саласындағы жетістіктер мен экономикалық көрсеткіштер арасындағы байланысты білдіретін еді. Коалициялық үкімет экономика құлдырауының негізгі ықтимал себебін, яғни білім берудің проблемаларын осылайша шешіп, өздерін білім беру жүйесін тығырықтан шығарушылар деп жариялады. Халықаралық салыстырулар сынау мақсатында жүргізілмеді, ол тек Англия мектептері

беретін білімнің әлемдік бәсекеде артта қалып қалғанын ғана көрсетуді мақсат етті. Өздерінің саяси көзқарастарына сай келетіндіктен, үкімет тарапынан мұндай салыстырмалы статистикаға немесе деректерді таңдап алуға қатысты еш шектеу болмады (халықаралық рейтинг кестесінің пайдасы мен зияны жайлы талқылаулармен 7-тарауда таныса аласыздар). Оқу жоспарын қайта қарау тағы бір қайтара стандарттарды көтеріп, елдің экономикалық бәсекеге қабілетті болу мүмкіндігін арттыруға қажетті әрекет ретінде қабылданды.

Тори партиясы ықпалының нәтижесінде коалицияның традиционализм жайлы мәлімдемелері, жаңадан қарастырылған оқу жоспарлары министрлердің мектепте оқыған оқу жоспарларына өте ұқсас болып шығуын кепілдеді. Ұлттық оқу жоспары қазіргі кезде Англия орта мектептері мен күн өткен сайын көбейіп отырған бастауыш мектептердің басым бөлігін құрайтын академиялар мен еркін мектептер үшін міндетті емес екендігін айта кеткен жөн (6-тарауды қараңыз). Бұл жалпыхалықтық оқу бағдарламасын жасақтаудың негізгі құрылымдық кемшілігі десек артық айтқандық емес.

#### Оқырман пікірі: Австралия оқу жоспарына сыни пікірлер



Төменде берілген екі газет мақаласының үзіндісінде жаңадан сайланған Австралия Консерваторлық үкіметінің оларға дейінгі үкімет әкімшілігі жолға қойған өзгертулер іске асырылып бітпестен, Ұлттық оқу жоспарын қайта қарауға шешім қабылдағаны туралы айтылады. Үзінділерді оқу барысында айтылған сындардың Англияда орын алған Ұлттық оқу жоспарындағы қайшылықтарды қалай бейнелейтінін байқап көріңіздер.

1. Оқу жоспарының жаңа мазмұнын мектептер әлі де толық игеріп біткен жоқ деп есептейтін ата-аналар мен мұғалімдер Эбботт үкіметінің Ұлттық оқу жоспарын шұғыл қайта қарауға қатысты шешімін орынсыз деп тауып, уақытынан бұрын қабылдануда деп айыптады.

Жұма күні Білім министрі Кристофер Пайн консерваторлық партияның білім жөніндегі сарапшысы Кевин Доннел мен Мемлекеттік басқару департаментінің ғылыми қызметкері Кен Уилтширді коалиция уәде еткен Ұлттық оқу жоспарын қайта қарау тобына жетекшілік етуге тағайындағанын хабарлады. Соңғы мерзімді мамыр немесе маусым деп белгілей отырып, Пайн «кеңес беруші» шолу тобы оқу жоспарындағы жүктеме шектен тыс көп және өзгертуге келмейді деген шағымды қарастыратын болады деп мәлімдеді. Министр сондай-ақ Батыс өркениеті мен Анзак тарихын назардан тыс қалдырып, консерватор премьер-министрлердің рөлін дұрыс бағаламаған және кәсіподақтар мен лейбористік партияларға шектен тыс көңіл бөлген оқу бағдарламаларының сапасына алаңдайтынын жеткізді.

2. Тарих пәні бойынша оқу жоспарының негізгі авторы, профессор Стюарт Макинтайрдың оқу жоспары сол қанаттың көзқарасына сүйенеді деген

*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

мәлімдемемен келіспей, оқу жоспары білім саласы бойынша көптеген сарапшылар қатысқан «ұзақ кеңесу үдерісінен» өтті деуі ұдайы орын алып отырған өзгерістерге қатысты сынның айтылуына алып келді [...] Адамдардың көбінде балаларға нені үйрету керектігі жайлы өз пікірлері болғанымен, олар Алис-Спрингсте байырғы халықтардың балаларын оқытатын, Батыс Сиднейде түрлі мәдениет өкілдеріне білім беретін, ал Мельбурнның шет жағында бір топқа ғана сабақ беретін мұғалімдерге қойылатын талаптардың ауыртпалығын бағалай алмас еді (Daniel Hurst, Guardian, 130114) [www.theguardian.com/world/2014/jan/13/national-curriculum-review-premature-sayparents-and-teachers](http://www.theguardian.com/world/2014/jan/13/national-curriculum-review-premature-sayparents-and-teachers).

Кез келген елде орын алатын оқу бағдарламасын қайта қарау үдерісіне саясаттың араласпауы мүмкін емес жағдай ма?

**Ұлттық оқу жоспарына қатысты соңғы ескертпелер**

Бастапқы кезде Ұлттық оқу жоспарының мазмұны, бағалау жүйесі мен бюрократиялық мәселелеріне қатысты бірқатар маңызды мәселелер болған еді. Кейбір адамдар бұл мәселелер уақыт өте келе бір ізге түсті десе, енді біреулері мұғалімдер оларды қабылдап, етене араласып кетті деуі мүмкін. 25 жыл бойы қолданыста жүрген Ұлттық оқу жоспары оқушылар мен мұғалімдердің басым бөлігі жақсы білетін бірден-бір құжат болғандықтан, олар мұндағы пәндік мазмұн, педагогикалық нұсқаулар мен бағалау тәртібін «қалыпты» жағдайлар деп қабылдайды. Оқу жоспары алғаш қабылданған кезде традиционалистік сипатта болды, әрі азғантай ғана идеологиялық топтың көзқарасын білдіретін. Дегенмен оның ауқымы кейбір мүдделі топ өкілдерінің қысымының арқасында, әсіресе жоғары сынып оқушылары үшін кәсіби оқыту мен пәндердің түрлі нұсқаларын қосу арқылы біраз кеңейді. Алайда мүлдем басқа идеологиялық көзқарас ұстанатын соңғы үкімет басындағылар Ұлттық оқу жоспарының традиционалистік сипатын бұрынғыдан бетер күшейтіп жіберді. Сондықтан біз бұл оқу жоспарының мүмкін боларлық құрылымдардың бірі ғана екенін естен шығармауымыз қажет. Бұл оқу жоспарын өмірге алып келген басым идеологиялар мен оны қалыптастыруға көмектескен түрлі топтардың саяси билігінің күшін білдіреді.

**Оқырман пікірі: «Майкл Гоувтің білім беру жөніндегі заң жобасымен бірге XIX ғасырға қайта оралу» (Ball, 2011)**



Төменде коалициялық үкіметтің шешуші реформаларына түсініктеме беретін академик Стивен Боллдың бас мақаласынан үзінді берілген. Үзіндіні оқу барысында, Боллдың өз ойын білдіру үшін тарихи мәліметтерді қалай қолданғанына назар аударыңыздар:

«Майкл Гоувтің заң жобасы ағылшын білім жүйесін жалпы, барлығын қамтитын жүйеден бір-біріне ұқсамайтын түрлі қағидалар мен дереккөздеріне алып келуді қамтамасыз ететін шағын тәсілдер мен әдістер жиынтығын ... ұсынып отыр. Шындығында, бұл жүйе күн өткен сайын 1980 жылғы жүйеге ұқсап барады.

[...]

Білім саласы Маргарет Тэтчердің кезіндегідей екіжақты өзгерістердің қозғаушысы болуға тиіс. Бір жағынан алғанда, оны мектеп жағдайына кіру мен шығудың жаңа жолдарын ұсынатын бәсекелестік пен сайыскерліктің, таңдау нарығы еркін экономикасының көрінісі десек, ал екінші жағынан, «өлілердің жоспары» мен мектеп тәртібінің ұсақ бүге-шігесіне сүйенетін авторитарлық, элиталық және өткенді аңсау консерватизмі деуге болады. Бұл арада екі саяси қиял бар. Біріншісі, мінсіз таңдау мен мінсіз бәсекеге негізделген нарықтық қиял. Екіншісі, Бойдың комикстері және Дизраэлидің, Болдуин мен Батлердің бірұлттық торизміне сүйенетін Англияны сипаттайтын қиялдағы оқу жоспары».

Боллдың еңбектері – білім беру жүйесі мен оқу жоспарына қатысты мемлекеттің іс-әрекетін талдауға оның идеологиясының қалай әсер ететінін анық көрсетіп бере алатын керемет үлгі.

*Сіз Боллдың талдауларымен келісесіз бе?*

*Бұдан басқа талдауды елестете аласыз ба? (тіпті онымен келіспейтін болсаңыз да)*

## Балаларға ерте жастан білім беру бағдарламасы: дайындық кезеңі

1990 жылдардан бастап балаларға ерте жастан білім беруге деген сұраныс күшейе түсіп, нәтижесінде бұл сала дами бастады. Бұл әсіресе жұмыс істейтін, кішкентай балалары бар ата-аналар мен жалғызбасты аналар санының көбейе түсуіне байланысты мектеп жасына дейінгі балаларды сапалы да қолжетімді күтіммен қамтамасыз етуге деген сұраныстан туындаған еді. Сұраныстың осылайша артуына және халықтың жас балаларды бағып-қағудың қауіпсіз жолдарына қызығушылық танытуына байланысты қызмет көрсету саласы кеңейіп, саланы бақылау мен мониторингілеу бұрынғыдан да арта түсті. Білім берудің осы салыстырмалы түрдегі жаңа саласының мақсаты мен оны дамыту жөніндегі пікірлердің бір-біріне қарама-қайшылығы сақталып отыр. Бұл баланың мектептегі жетістігі мен соған байланысты рейтингтік кестелер шешуші фактор болып табылатын әлемдік білім берудің «ертеден басталуы» ма немесе баланы ерте жастан дамытудағы ойын, зерттеу және бейресми оқытудың орны ма? Әлде бұл үдеріс ол екеуінің қай-қайсысын да қамти ала ма?

2002 жылғы Білім туралы заңда дайындық кезеңі Ұлттық оқу жоспарының құрамдас бөлігі ретінде көрсетіледі. Осыған байланысты, төменде берілген алты сала үштен бес жасқа дейінгі дайындық кезеңіне арналған міндетті оқу бағдарламасы ретінде енгізілді:

1. жекетұлғалық, әлеуметтік және эмоциялық даму;
2. тіл және сауаттылық;
3. математикалық даму;
4. білім және дүниетану;
5. физикалық даму;
6. шығармашылық даму.

Ерте жастан білім берудің бұл мақсаттары (DfEE/QCA, 2000) оған дейінгі осы кезеңге арналған (күтілетін нәтижелер деген атпен белгілі) оқу жоспарының нұсқаулықтарын алмастыру мақсатында 2000 жылы қабылданумен қатар, мемлекет тарапынан қаржыландырылатын мекемелер үшін міндетті талап ретінде таныстырылды. Ерте жастан білім берумен айналысатын көптеген мұғалімдер бұл өзгерісті қуана қарсы алғанымен, кішкентай балалардың әлемді танып білуі мен ойынға жұмсайтын уақыты формалды оқу жоспарымен алмастырылды деген сын-пікірлер де айтылып қалды. Ал мұның балалардың интеллектуалдық және эмоциялық дамуына кері әсерін тигізетіні сезіліп тұрды (Moylett, 2003). Алайда бұл көзқарастардың айтарлықтай нәтижесі бола қоймады, себебі 2008 жылы ерте жастан білім беру мақсаты мен дайындық кезеңінің орны «Ерте жастан мектепке дайындау» стандартымен алмастырылды (DCSF, 2007). Бұл стандарт 6 салаға арналған 69 мақсаттан тұрады және кезеңнің соңында (5 жаста) балалардан күтілетін нәтижелер анықталып берілген. Бастапқы кезде бұл мақсаттарды жеке-жеке бағалау көзделмегенімен, балаларды тестілеуге шектен тыс көңіл бөлудің сол бағалауға қайтып әкелуі мұғалімдер мен ата-аналардың наразылығын туғызды.

Коалициялық үкімет 2012 жылдың 1 қыркүйегінде «Ерте жастан мектепке дайындау стандартын» заңды түрде айналымға енгізді. Ол туғаннан 5 жасқа дейінгі балаларды қамтитын қысқартылған жаңа оқу жоспарымен таныстырып, осы бағдарламамен жұмыс істейтін мұғалімдер үшін қағазбастылықты азайтты. 2014 жылдың 1 қыркүйегінде аталған бағдарламадан да жетілдірілген стандарт (DfE, 2014b) іске қосылып, ондағы қауіпсіздік пен салауатты өмір салтына қойылатын талаптарға түзетулер енгізілді. Жаңа стандартта ерте жастан білім берудің 17 мақсатымен қоса, 7 оқыту саласы да атап көрсетілді. Оған оқытудың төмендегі негізгі және нақты салалары кіреді:

- *Оқытудың негізгі салалары*
  - коммуникация және тіл;
  - физикалық даму;
  - жекетұлғалық, әлеуметтік және эмоциялық даму.
- *Оқытудың нақты салалары (негізгі салаларды құрайды)*
  - сауаттылық;
  - математика;
  - дүниетану;
  - экспрессивті өнер және дизайн.

Оқу жоспары, негізінен, оқу ойындары арқылы іске асырылады. Бағалау формативті, тұрақты іске асырылып отырады және бірінші кезекте бақылау түрінде болады, әрі оқыту әрекеттеріне кедергі келтірмеуге тиіс. Балалардың жетістігі екі шешуші кезең арқылы анықталады. Бала екі жарым жасқа жеткенде, олардың ата-анасына баланың оқуда жеткен жетістігін көрсететін қысқаша жазылған есеп беріледі. Бұл есеп беруде баланың жақсы жақтары мен оның игере алмай жатқан тұстары жөнінде айтылады. Көңіл бөлінуі қажет салалар да көрсетіледі. Сонымен қатар мұнда мұғалімнің проблемаларды шешу үшін қандай әрекеттер мен стратегияларды қолданатыны да нақты көрсетілуі тиіс (DfE, 2014b). Бала 5 жасқа жетіп, ерте жастан білім берудің дайындық кезеңі аяқталған кезде, балалардың басым көпшілігінің бастауыш мектепке баратын шағында әр бала үшін стандарттық профиль толтырылады. Профильде баланың дамуы жоғарыда айтып кеткен 17 мақсатқа қаншалықты сай келетіні жөнінде айтылып, соған сай кеңестер беріледі. Бала мектепке барған кезде профильдің көшірмесі мұғалімге беріледі, егер қажет деп тапса, жергілікті білім беру ұйымы да оны сұратып ала алады. Жоспардағы бағалау мен мақсат көлемі азайғанымен, саясаткерлер үшін бағалаудың әлі де маңызды болып қалғанына назар аударыңыздар.

2010 жылдың қыркүйек айынан бастап, барлық 3 және 4 жасар балалар мемлекеттің қаржыландыруымен аптасына 15 сағат білім алу ісіне жұмылдырылды. Нәтижесінде осы жас арасындағы балалардың 96 пайызы мемлекет қаржысы есебінен білім алды. 2013 жылдың қыркүйегінен бастап, тегін 15 сағаттық оқыту ісіне барлық 2 жасқа дейінгі балалар, соның ішінде, мектепте тегін тамақтануға құқы бар отбасылар санатына кіретін 2 жасар балалар да қамтылды (FSM). Ал 2014 жылдың қыркүйек айынан бастап, 2 жасар балаларға білім беретін орталықтардың саны 40 пайызға жетті. Қазіргі кезде көптеген мектептер жанынан балабақшалар ашылып, уақыты таңғы 8.00-ден

кешкі 18.00-ге дейін ұзартылды және олар мектептен кейін де, мереке күндері де қызмет көрсетуді тоқтатпайды. Жұмыс істейтін ата-аналарды қолдау мақсатымен, Коалициялық үкімет 2015 жылдың күзінен бастап, жаңа, салық салынбайтын балабақша бағдарламасын енгізді. Бұл схема бойынша әр бала үшін төленетін жылдық төлем ақы £2,000 құрайды. 2015 жылы ерте жастан мектепке баратын балаларға арналған Pupils premium деп аталатын қосымша қаржыландыру (Қосымша қаржыландыру бағдарламасымен танысу үшін 6-тарауды қараңыз) бағдарламасы қабылданып, кірісі төмен отбасыларын қолдауға арналған бірыңғай әлеуметтік төлем іске асырыла бастады. Соның нәтижесінде ерте жастан білім алатын балалардың саны күн санап өсіп келеді. Осыған байланысты, бұған жауапты сектор да дами түсуде, ал бұны оқу жоспарын идеологиялық көзқарас тұрғысынан дамытудың оң үлгісі деп бағалауға болады. Пән мазмұны, бағалау және есеп беруге байланысты да маңызды шешімдер қабылданды. Осы оқу жоспары мазмұнының кіші жастағы балалардың ерте жастан дамуына тигізетін әсері ерекше. Бұл олардың өздерімен қоса, басқалардың оларды қабылдау мәнеріне де ерте кезден-ақ әсер ете бастайды.

## 14–19 жастағы балаларға білім беру

---

Соңғы жиырма жылда 14–19 жастағы жастарға арналған оқу жоспарына ерекше көңіл бөліп келеміз, себебі 18 жасқа жеткенге дейін барлық ағылшын баласы білім алуға міндетті болып отырған қазіргі кезде бұл бағдарламаның маңызы арта түсуде. Білім берудің бұл кезеңі Ұлттық оқу жоспарының 4-негізгі кезеңіне сәйкес келеді.

### 14–19 жастағы балаларға арналған оқу жоспары: академиялық және кәсіби білім беру

Орта білім жөніндегі жалпы куәлік пен А деңгейлі квалификациялық емтихан құрылымының жайсыздығына, 18 жасқа дейін жастардың көпшілігі мектеп бітірмей, карьера жасай алмайтындығына, 16 жастағыларды тестілеудің орынсыздығына қатысты белең алған талас-тартыстан кейін, Лейбористік үкімет Томлинсонның есеп баяндамасына тапсырыс берді (Tomlinson, 2004). Қоғам А деңгейін 16 жастан кейін жоғары сапалы білім берудің «алтын стандарты» ретінде сақтап қалуға байланысты алаңдаушылық білдіргеннен кейін, ауқымы тар, дәстүрлі бұл емтиханды халықаралық бакалавриат сияқты кең ауқымды оқыту түрімен алмастыру жөнінде пікірлер көптеп айтыла бастады.



Осылайша, Томлинсонның баяндамасына білім беру мақсаттарымен қоса, саяси үміт те артылды; оның бұл болашаққа бағытталған ұсыныстары қабылданған жағдайда, 14–19 жасқа арналған оқу жоспары мен кәсіби мамандандыруды түбегейлі өзгерткен болар еді. Томлинсонның негізгі ұсынысы Орта білім жөніндегі жалпы куәлікті, А деңгей емтиханын және кәсіби квалификацияны 10 жылда бір рет қана берілетін дипломмен алмастыру еді. Диплом 4 кезеңді қамтуы қажет болатын: қабылдау (Орта білім жөніндегі жалпы куәлікке дейінгі кезеңге сай келеді), дайындық (D–G сыныптарындағы Орта білім жөніндегі куәлік), орта (A\*– C Орта білім жөніндегі жалпы куәлік) және жоғарғы (А деңгей). Студенттер өз шамасына, қарқынына сай еңбектенетін болса, олар аралас сыныптарда білім алар еді. Деңгейі жоғары студенттер А деңгей жүйесінде мүмкін болмаған бұрынғыдан да жоғары баға көрсетуі үшін күрделірек тапсырмалар алады. Диплом қолданыстағы А деңгейі мен Орта білім жөніндегі куәлік модульдерінен бейімдеп алынған модульдерден құралуы керек еді. Студенттер өздері қалаған комбинацияны (ашық диплом) немесе алдын ала жасалған 20 пәндік комбинацияның бірін таңдай алар еді (мамандандырылған диплом). «Академиялық» деп аталатын пәндермен қатар, «кәсіби» пәндердің де оқытылуы нәтижесінде кәсіби мамандану да күшейе түсер еді. Сондай-ақ барлық оқушыға «функционалдық» математиканы, АКТ-ны және коммуникациялық дағдыларды оқып, эссе жазумен қатар, жұмыс тәжірибесі, ақылы жұмыс, еріктілік жұмыстарымен айналысу, отбасы жауапкершілігі сияқты кең ауқымды әрекеттерді де іске асыруға мүмкіндіктер берілер еді.

Көптеген білім саласының мамандары мен саясаткерлердің өкінішіне қарай, Томлинсонның баяндамасы саяси ойынның құрбанына айналды, тіпті жағымды пікірлердің болғанына қарамастан, лейбористер 2005 жылдың жалпы сайлауына байланысты А деңгей емтиханын тоқтатып, орталық Англияға қарсы шыққысы келмегендіктен, бұл ұсыныстар мен пікірлер шаң басқан сөрелерде қалып қойды. Ол 2010 жылы сайланған Коалициялық үкіметтің қарастыруына беріліп, 2011 жылғы кәсіби білім жөніндегі Вулфтың баяндамасында айтылған шаралармен бірге іске асырылады деп шешілді. 16–19 жасар балаларға арналған кәсіби білімнің жағдайы жөніндегі қорытындылар мамандардың өзін таң қалдырды. Жастардың көп бөлігінің алған кәсіби-техникалық квалификациясы деңгейінің төмендігі соншалық – олардың болашақ кәсіби мансабы туралы сөз көтерудің де қажеті жоқ еді. Вулф кәсіби білім беруді дұрыс жолға қою үшін шәкірттік жүйені күшейту керек деген ойымен бөлісті.

Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша математика мен ағылшын тілінен жақсы баға ала алмағандар кәсіби оқу орындарында

өздерінің тілдік және математикалық сауаттылығын көтеру үшін осы пәндерді үйренуді жалғастыруға тиіс болды. Мектепке 14–16 жасар оқушыларға кәсіби курстардан гөрі өздерінің академиялық міндетті пәндеріне көңіл бөлуі міндеттелді. Вулфтың баяндамасына жауап ретінде кәсіби квалификацияны күшейтіп, олардың академиялық бағдарламалармен байланысын арттыру үшін 16–18 жастағы жасөспірімдерге арнап кәсіби білім берудің 3 саласында техника саласының бакалавры бағдарламасы іске қосылды. 2014 жылдың қыркүйек айында басталған бұл бағдарлама 2017 жылдан бері рейтингке қатысып келеді. Техника бакалаврының негізгі 3 элементі:

1. жоғары сапалы, 3-деңгейдегі кәсіби квалификация – жұмыс берушілер мойындаған ең жақсы курстар ғана рейтингке қатыса алады;
2. 3-деңгейлік «міндетті математика» квалификациясы, бұған AS деңгейлі математика да кіреді;
3. студенттердің еркін шығарма жазу, коммуникация, зерттеу және өздік тәртіп дағдыларын дамытып, тексеруіне арналған еркін жоба (DfE, 2013b).

Осы кезең аралығында коалициялық үкімет Орта білім жөніндегі жалпы куәлік пен А деңгейін бұрынғыдан да күрделендіріп, курстық жұмыстардың орнына емтихандар енгізіп, курстың соңында қорытынды бағаны көтеру үшін емтиханды бірнеше рет тапсыруға мүмкіндік беретін модульдік емтихан тапсыруға шақырды. Бестік бағаны білдіру мақсатында А\* бағасы енгізілді.

#### Оқырман пікірі: оқу жоспарының медиаторлары



МакКормик пен Берн (2011) оқу жоспарын ұлттық деңгейде қарап бекіту мен оны мектеп мұғалімдерінің түсініп, іске қосуы арасында айырмашылық бар екендігін баса айтады.

Олар сондай-ақ Квалификациялар мен оқу жоспары жөніндегі басқарма, Сауаттылық, математика және негізгі кезеңдер жөніндегі ұлттық стратегия сияқты медиаторлардың соңғы кезде жойылып кеткенін де ескертеді.

Алайда кейде бір-бірімен тығыз байланысты болып келетін емтихан комиссиялары мен баспагерлер сияқты ұйымдар еш өзгеріссіз қалып отыр. Ол екеуінің де тигізер әсері айтарлықтай жоғары болумен қатар, Орта білім жөніндегі жалпы куәлік, ұлттық критерийге сай келетін А деңгейлі емтихан сипаттары мен жаңа оқу жоспары (және оның бағалау құрылымы) жайлы да сұрақтар саны көбейе түсуде.

Барлық мемлекеттік емтихан комиссиялары, яғни Бағалау және квалификациялау қауымдастығы (AQA), Азаматтық құқықтар кеңсесі (OCR) және Көпұлттық

білім және емтихан жөніндегі орган (Edexcel) қазіргі кезде Орта білім жөніндегі жалпы куәлік (GCSE) пен А деңгейлеріне арнап жасалған оқу құралдарын мақұлдайды. Edexcel де тікелей Pearson баспа үйіне бағынады.

*Мемлекеттік органдар мен коммерциялық өнеркәсіптің жақын арақатынасы жағдайында оқу жоспарын басқарып, бақылау мәселесі қалай жүргізілетінін қарастырып көрейік.*

## Ағылшын бакалавриаты (ЕВасс)

Көп кешікпей, 2010 жылы Үкімет басына консерваторлар келгеннен кейін, мектеп жетістігін тек ағылшын бакалавриатының көмегімен өлшейміз деген қаулы қабылданды. Ағылшын бакалавриаты дегеніміз нақты бір квалификация емес, ол Орта білім жөніндегі жалпы куәлікке жататын пәндердің әрқайсысы бойынша А\*–С деңгейін көрсету дегенді білдіреді. Бұл пәндерге ағылшын тілі, математика, екі жаратылыстану пәні, тіл және гуманитарлық циклге жататын пәндер кіреді. Ағылшын бакалавриаты тез арада А\*–С деңгейіне қарасты Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің 5 пәнін бағалау көрсеткішіне айналса, басқа пәндер әлі де рейтингтік кесте бойынша бағаланып, ағылшын бакалавриатына қол жеткізген балалардың саны маңызды көрсеткіш деңгейіне көтерілді.

Үкімет ағылшын бакалавриатына қандай пәндер енуі керектігін ешкіммен ақылдаспады, ал бір пәнді келесі бір пәнмен еш таңдаусыз ауыстыра салу біраз дүрбелеңге алып келді. Мысалы, Адамс (2013), көркемөнерді оқу жоспарынан алып тастауды ағылшын білім беру жүйесіндегі «жаңа мещандық» деп атады. Принг (2013:139) өнерді, дизайнды немесе технологияны оқу жоспарына енгізбеу академиялық және практикалық (білу мен оның қалай екенін білу) білімдер арасындағы дуализмді күшейте түседі деп есептеді. Қысқа уақыт аралығында дәстүрлі оқу жоспарына қайтып оралу оқу жоспарын жасақтау ісіне қатты әсер етті, себебі рейтингтік ұйымдар мектеп нәтижелерін салыстыратындықтан, кәсіби пәндер оқу жоспарының міндетті бөлігінен алынып тасталды. Шын мәнінде, мектеп басшылары нарыққа қарай маңыздылығы өзгеріп отыратын кейбір пәндердің мектепке тигізетін ықпалына дайын еді.

Мұның бір күннің ішінде академиялық/кәсіби айырмашылықты одан әрі ушықтырғаны сонша – онымен саясаткерлер мен мұғалімдер он шақты жылдан бері әлі күресіп келеді. Мектептер мен қосымша білім беру колледждерінің арасындағы жемісті серіктестіктің арқасында 4-негізгі кезеңдегі оқушылар аптаның тең жартысында Бизнес және технологиялық білім беру кеңесі, Ұлттық кәсіби квалификация

сияқты пәндерді оқыды. Ал оқушылар үшін маңызды пәндер болып саналатын инжиниринг, спорт, қызмет көрсету мамандықтары немесе әлеуметтік қамсыздандыру сияқты пәндер бойынша кәсіби диплом беру ісі тоқтатылды. Мектептер оқушылардан уақытының көбін шеберханаларда емес, мемлекеттік хатшы меңгеру керек деп тапқан пәндерді игеру үшін сыныптарда өткізуін қайтадан талап ете бастады. Дәстүрлі академиялық пәндердің пайдасы кәсіби пәндерге қарағанда жоғарырақ деген көзқарас негізінде академиялық және кәсіби пәндер арасында тепе-теңдік орнату жөніндегі пікірталастар бір мезетте сап болды. Тіпті олар бұл мәселені талқылаған кейіп те танытпады, сондай-ақ 14–16 жас аралығындағы балаларға арналған оқу жоспарының аясында кәсіби пәндер де академиялық пәндер сияқты құндылыққа ие екені жайлы әңгіме де көтерілмеді.

Сөйтіп, Ағылшын бакалавриаты академиялық бағытты күшейте отырып, 14–16 жасқа арналған оқу бағдарламасына айтарлықтай ықпал етті. 14–19 жасар балаларға арналған оқу жоспарын сәйкестендіру аса анық жүргізілмегендіктен, Коалициялық, одан кейін үкімет басына келген Консерваторлық үкімет өкілдері академиялық және кәсіби білім арасындағы айырмашылықты сақтап қалуға тырысты. Дәстүрлі ағылшын бакалавриатына қатысты қозғалыс одан әрі жалғасын тауып, 2015 жылдың маусым айында жаңадан сайланған Консерваторлық үкімет барлық оқушылардың Орта білім жөніндегі жалпы куәлікке қол жеткізгенге дейін ағылшын бакалавриаты пәндерін игеруі қажеттігін мәлімдеді (DfE, 2015a).

**Оқырман пікірі: «Гоув 1868 жылғы үкіметтік құжатқа сүйене отырып, ағылшын бакалавриатын алға жылжытады»**



Білім беру саласының белгілі академигі, Лондон университетіне қарасты Білім беру институтының Білім беру философиясы бойынша құрметті профессоры Джон Уайт *Times Educational Supplement* журналының 2011 жылғы 21 қаңтарындағы санында өз ойын былайша жеткізеді:

«Майкл Гоув артта қалу жағынан Кеннет Бейкерден де асып түсті. Бейкердің 1988 жылғы Ұлттық оқу жоспары 1904 жылдары ашылған жаңа мемлекеттік мектептердің оқу жоспарына жүз пайыз сай келді. Гоув одан 40 жылға асып түсті.

Оның «Ағылшын бакалавриаты» өз кезінде 1868 жылғы Тонтонның баяндамасына сай жасалған «орта тап мектептері» оқу жоспарының дәлме-дәл көшірмесі болды.

Бұл жаңа дәреже «ағылшын тілі, математика, жаратылыстану ғылымдары, қазіргі немесе ежелгі шет тілінен және тарих немесе география сияқты гуманитарлық» пәндерден жақсы баға алған барлық 16 жастағы оқушыларға

беріледі. Тарих пен географияны міндетті пәндер қатарына қосқаны болмаса, бұл жоспар Тонтонның тізіміне дәлме-дәл сәйкес келді.

Диккенс өмір сүрген кездегі клерктер мен дүкен иелеріне арнап жасалған оқу жоспары 2010 жылы қалайша тағы алғы шепке шықты? Ол жайында Гоув баяндамасында ештеңе айтылмады. Онда тек оқушыларға «түрлі дәстүрлі пәндердің» көмегімен қажетті деңгейде жан-жақты академиялық білім беру жайы сөз болды. Онда сондай-ақ реформадан кейін пайда болған Ұлттық оқу жоспарына тек «міндетті» пәндер ғана енгізілетіні туралы айтылады. Бірақ неге екені түсіндірілмейді.

[...]

Балаларға дамып келе жатқан қоғам немесе азаматтық жауапкершілік сияқты мақсатта емес, жиынтық білім төңірегінде ғана білім берудің де себептері түсіндірілмеді. Ғылым, математика, тарих, география, ана тілі және шет тілі сияқты пәндердің білім алуды неліктен қорытындылайтыны да түсініксіз күйінде қалды. Сонда экономика, саясаттану, психология, әлеуметтану, дінтану, философия, өзін-өзі тану пәндері ... қайда қалады?»

Уайттың шығармасы оның идеологиялық көзқарасына сай қатаң да айқын жазылған.

*Уайттың идеологиялық көзқарасы жөнінде не айтар едіңіз?*

*Онымен келісесіз бе, жоқ па? Толығымен бе әлде ішінара ма?*

*Оның талдаулары сізге проблеманы түсінуге көмектесе ме?*

### Видеоталқылау

<https://study.sagepub.com/bartlettburton4e> сайтына кіріп, төмендегі тақырыптар бойынша талқылауларды қараңыз:

«Білім беру жүйесі және оқу жоспары: біздің нені, қалай және неге білуіміз керектігін кім шешеді?»

Бұл видеожазбада 4 және 6-тарауларға қатысты мәселелер де қарастырылады.



## Қорытынды

Оқу жоспарын жасауға, ілгері жылжытуға және оның құрылымына түрлі идеологиялар мен сенімдердің қалай ықпал еткені туралы айтып өттік. Біз кез келген оқу жоспарын жасауда білімнің табиғаты мен нені білу керектігі жайлы көзқарастардың маңызды рөл атқаратынын көрдік. Білімнің құрылымы әрқилы және оны түрліше жолдармен көрсетуге болады. Қазіргі білім беру тұжырымдамасы тұрғысынан алып қарастырсақ, дәстүрлі пәндік білімді маңызды деп тануға немесе оны тақырыптық тұрғыдан көрсетуге болады. Білім беру мен оқыту оқу жоспарының мақсатына және мұғалімдердің

ұстанымдарына қарай түрліше жүзеге асуы мүмкін. Бағалау – оқу жоспарының негізгі элементтерінің бірі және ол да жағдайға қарай өзгеріп тұрады. Бұл оқу жоспарын жасаушылар мен оны іске асырушылардың оқушы нәтижесі тұрғысынан нені маңызды деп есептейтіндеріне байланысты. Олар оқу жоспарының мақсаттарына және білім берудің табиғаты туралы сенімдерге тікелей тәуелді.

Қорыта айтқанда, оқу жоспарының құрылымдық сипатына мұғалімдердің, курсты жасақтаушылардың, емтихан кеңестерінің, үкімет министрлерінің және түрлі дискурстардың мақсаты мен ұстанымдары ықпал етеді. Сондықтан аяқталған оқу жоспары түрлі мүдделі тараптардың арасындағы байланыс пен күрестің нәтижесі десек те болады.

### Студентке тапсырма



1. Білім және кәсіби дайындық жөніндегі департаменттің ұлттық оқу жоспарымен танысу үшін [www.gov.uk/government/collections/nationalcurriculum](http://www.gov.uk/government/collections/nationalcurriculum) мемлекеттік сайтына кіріңіз. Бастауыш немесе орта мектеп оқу жоспарының бірін таңдап, «Мақсаттар» деп аталатын бөлімді оқып шығыңыз. Кілт сөздерді анықтаңыз. Бұл концептілер осы веб-сайтта берілген оқу жоспарын құрайтын пәндер жайлы ақпаратты қажетті деңгейде бере ала ма?
2. Ұлттық жоспарды тағы бір рет қарап, «Оқу жоспарын бағалау» және «Бағалау принциптері: мектептің оқу жоспары» деп аталатын бөлімдерді ашыңыз. Бұл принциптердің осы жерде неге берілгенін түсіндіріп беріңіз және оларға қатысты өз пікіріңізді білдіріңіз.
3. Кейбір сыншылар дәстүрлі пәнге негізделген оқу жоспарларының уақыты өткенін, заманауи өмір талаптарына сай келмейтінін алға тарта отырып, оларды қайта қарастыру керек деп есептейді. Оқу жоспарын түбегейлі өзгерту мазмұндық, практикалық, сабақ беру, оқыту және бағалау тұрғысынан алғанда қандай болуы тиіс? Жаңа оқу жоспарын жасап шығару мүмкін бе? Жаңа оқу жоспарының құраушы негізі не болады және ол қазіргі жағдайда адамдардың қажеттілігін қаншалықты өтей алады?

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

DfE (2013) *The National Curriculum*. [www.gov.uk/government/collections/national-curriculum](http://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum) сайтынан таба аласыздар. Бұл құжат Англияның ұлттық оқу жоспары үшін заңдық негіз болып табылады. Ал мынау – оқу жоспарына қойылатын талаптарды талдауда сүйенуге болатын қызықты құжат.

Harlen, W. (ed.) (2008) *Student Assessment and Testing*, 4 vols. London: SAGE. Бұл жинақта мектепке дейінгі кезеңнен бастап, мектеп бітіргенге

дейінгі аралықта оқушыларды бағалауға қатысты теориялық талқылаулар мен зерттеулер нәтижесін қамтитын негізгі мақалалар берілген. Төрт томда бағалау мақсаттары, процедуралары, саясаты мен сипаты жайлы кеңінен сөз болады. Оларды университет кітапханасынан таба аласыздар.

- *1-том. Assessment Roles and Purposes.* Білім беру саласындағы бағалау мен тестілеудің рөлі жайлы айтылған.
- *2-том. Methods and Technical Issues in Assessment.* Тестілеуден басқа бағалаудың басқа да жолдарына қатысты жүргізілген зерттеулермен және проблеманы шеше білу, оқуға қабілеттілік, сыни ойлау сияқты құзыреттіліктердің кең диапазонын бағалауға арналған еңбектермен таныстырады.
- *3-том. National and International Assessment.* Білім беру жетістігін ұлттық деңгейде (NAEP) бағалау, Жұмыс тиімділігін бағалау (APU) бөлімі сияқты ұлттық шолуларға қатысты әдістер, оны жасау мен нәтижесін пайдалану жөніндегі мақалалар мен Экономика институтының, сондай-ақ Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының халықаралық шолу есептерін қамтиды.
- *4-том. Assessment Policies and Systems.* Нақты бір мақсатта іске асырылған бағалау мен тестілеу оқушыларға, мұғалімдерге және бағалау жүйесінің басқа бөліктеріне қалай әсер ететінін қарастырады.

Marsh, C. J. (2009) *Key Concepts for Understanding Curriculum*, 4th edn. London: Routledge. Тақырыбы айтып тұрғандай, бұл – оқу жоспары жайлы негізгі құрал. Ол оқу жоспарының анықтау, жоспарлау, бағалау, басқару және маңызды идеологиялық мәселелерді талқылау сияқты негізгі салаларын қамтиды. Бұл – білім беру мамандығының бакалавриат бөлімінде оқитын студенттер үшін өте маңызды оқу құралы.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.



# 6-тарау

## Саясат және білім беру ісі

### Тарауға шолу

---

4-тарауда біз қазіргі ағылшын білім беру жүйесінің дамуына тарихи шолу жасадық. Әрине, мұндай дамуға саяси, әлеуметтік және экономикалық жағдайлардың әсер ететіні даусыз, сондықтан саясат пен білім берудегі саяси идеологиялар арасындағы байланысты зерттеудің маңызы зор. Бұл тарауда біз «білім беру саясаты» деген тіркестің мағынасына талдау жасап, саяси сын айтудың жолдарын көрсетеміз. Содан соң саяси идеологияның табиғатын қарастырып, Англиядағы М. Тэтчердің Консерваторлық үкіметі билік басына келген 1979 жылдан қазіргі күнге дейінгі мемлекеттік білім беру жүйесінің дамуына шолу жасап, түсініктеме береміз. Бұл аралықта білім беру саясатында кешенді тәсілдемеден нарықтық кезеңге өту мерзімі ұзаққа созылды.

### Кіріспе

---

Алдыңғы тарауларда білім беру жүйесін дамыту мен ұйымдастырудың оңай шаруа емес екенін айтып өткен едік. Білім беру бейтарап тұжырым емес. Біз «жақсы қоғам» дамытуды қалағанымызбен, шындығында оны қалай құру керектігін немесе оған қалай қол жеткізуге болатынын мүлдем елестете алмауымыз мүмкін. «Жақсы қоғам» қалыптастыру үшін азаматтар тәртіпке бағынуы қажет, ол сондай-ақ адамдардың өз бетінше еркін дамуының нәтижесі болуы немесе бұл екеуінің арасындағы тепе-теңдіктен тұруы да ықтимал. Оқушылардың тәртіпке бағынуы үшін жазалау мен бақылауға қаншалықты

жиі ұшырайтынын және оларға сұрақ қойып, зерттеу жасауға қаншалықты жиі мүмкіндік берілетіні жөнінде ойлап көріңіз. Жалпы алғанда, білім берудің мақсатын сананы дамыту, сапалы білім беру, әлеуметтік тәртіпті қамтамасыз ету және жастарды болашақ қызметіне дайындау деп сипаттауға болады. Алайда білім беру тәжірибесін егжей-тегжейлі қарастыру – күрделі саяси әрекет.

5-тарауда педагогтардың оқу жоспарының мазмұны мен педагогика мәселелерін – нені үйретіп, неден бас тарту керектігін шешу жолдары туралы айтқан болатынбыз. Айталық, жастарға есірткі мен жыныстық қарым-қатынас жайлы не айтуға болады? Мұндай мәселелерді мектепте кеңінен талқылай аламыз ба? Білім берудің қандай стильдері мен әдістері тиімдірек? Балаларды қатаң тәртіппен оқытқан жөн бе, әлде оларға зерттеп-білуге еркіндік бергеніміз дұрыс па? Сөл шегініс жасай отырып, білім берудің әмбебаптық сипаты жайлы да айта кеткен жөн. Қандай мәселелерді барлық адам білуге тиіс? Олар міндетті деп есептеле ме? Солай болған жағдайда, адам қанша жыл білім алуы қажет? Білім халықтың түрлі топтарына түрліше беріле ме? Ондай жағдайда адамдарды топтарға қалай бөлуге болады? Білім үшін ақыны мемлекет төлеу керек пе, әлде жеке адам ба? Бұған берілетін жауап қоғам мен жеке адамның қайсысы бенефициар екеніне байланысты болуы мүмкін. Адамның өмірге келген ортасы оның алатын білімінің көлемі мен мазмұнын анықтауда аса маңызды.

Келли (2009) білім беруді қоғам аясында жастарды ересек өмірге дайындайтын саяси әрекет деп бағалады. Білім беру мен саясат бір-бірімен тығыз байланысты болғандықтан, білім беруді саяси ортадан тыс алып қарастыра алмаймыз:

сондықтан саяси контекст – кез келген білім беру жүйесінің негізгі құрамдас бөлігі, онсыз білім беру жүйесін дұрыс түсіну мүмкін емес (2009: 187).

Кез келген білім беру жүйесінің даму тарихынан білім берудің мақсаты мен оған қалай қол жеткізу керектігі мәселесінде түрлі қарама-қайшы көзқарастардың бар екенін байқаймыз. Бұл көзқарастар жеке адамның дамыған қоғамды қалай елестететінімен тығыз байланысты (білім беру саласындағы идеологиямен танысу үшін 2-тарауды қараңыз). Білім ақылы болғандықтан және ол болашақ маманның біліктілігіне әсер ететіндіктен, білім беру жүйесін экономикамен де байланыстыра отырып зерттеген жөн.

Енді біз саяси бағыт деген не, одан білім беру саясаты қалай бастау алады деген мәселені қарастыратын боламыз. Содан соң саяси идеологиялар, олардың білім жайлы ұстанымдармен байланысы хақында

әңгімелейміз. Бұл Тэтчер үкіметінен басталып, қазіргі Консерваторлық үкімет жалғастырып отырған заманауи білім беру жүйесінің дамуына арналатын тараудың негізгі бөлігін талдауға көмектеседі.

## Білім беру саясатына талдау

---

### Саяси бағдар

Кез келген қоғам мен оның саяси өмірінде мүдделес адамдардың қоғамды қалай дамыту жөніндегі өзіндік идеологиясына негізделген саяси көзқарастар қалыптастырып, оны жүзеге асыру үшін бірігіп топтасатынын көріп жүрміз. Бұл топтар саяси партиялар құруы немесе оппозицияға айналуы мүмкін. Олардың саяси көзқарастары топ ішінде орын алатын түрлі пікірталастар мен талқылаулар нәтижесінде шындалып, нақтыланады. Билік басына келген кезде олар өз саясаттарын іске асыра бастайды. Болл (2013: 8) саяси дұрыс көзқарасты былайша пайдалануды ұсынады:

«Үкімет ішінде белгілі бір құбылыс пайда болады (кең мағынада алсақ), оны «Үлкен саясат» деп атаймыз, яғни бұл – ресми, заң шығару саясаты... Алайда біз саясаттың көп жерлерде жасалатынын, қайта қаралатынын естен шығармауымыз қажет, демек, жергілікті деңгейде, институттарда қалыптасып, іске қосылатын «Кіші саясаттар» да болады».

### Білім беру саясаты

Бейтс және т.б. (2011: 54) білім беру саясатына «Білім беру жүйесінің ұлттық және жергілікті деңгейдегі қызметінің түрлерін айқындайтын заңдар мен бастамалар жиынтығы» деген анықтама береді. Білімнің кез келген қоғамда маңызы жоғары болғандықтан, ол кез келген үкіметтік жоспардың негізгі бөлігін құрайды. Біз жоғарыда берілген білім беру мақсатының өзіндік идеологиялық негізі бар деген көзқарасты қабылдайтын болсақ, онда білім беру саясаты осы мақсаттарды іске асырудың жоспары немесе жобасы десек қателеспейміз. Бұл саясаттың әлеуметтік және экономикалық жағдайларға байланысты өзгеріп, бейімделіп отыруы әбден мүмкін. Мысалы, экономикалық тоқырау кезінде мектептер мен университеттерді реформалау кез келген үкіметтің іс-әрекетіне ерекше әсер етеді. Саясатқа қарсы идеологияны ұстанатындардың оны сынап отыратынын, белгілі бір деңгейде ықпал ететінін де естен шығармау керек. Үкіметте болып жатқан өзгерістер идеологияның ауысуына алып келетіндік-

тен, білім беру жүйесінің барлық аспектісі үнемі «реформалану» жағдайында болады. Мәселен, бірін-бірі ұдайы алмастырып отыратын үкіметтер мектеп оқу жоспарының мазмұны мен бағалау жүйесін, сондай-ақ орта білім берудің құрылымын өзгертіп жіберді. Әрине, саясаткерлер сыртқы оқиғаларға да жауап беруге тиіс, сондықтан бұл өзгерістерді проактивтен гөрі реактивті деуге болады. Айталық, мектептерде іске асырылып келген дене жазасы қазіргі ағылшын консерваторлық үкіметі ұстанымының арқасында емес, адам құқықтары жөніндегі еуропалық қаулының көмегімен жойылды.

Соңғы 200 жылда формалды білім берудің маңызының артуына байланысты, мемлекет пен билік басындағы үкіметтің де білім беру саласын дамытуға қатысты рөлі артып отыр. Білім беру саласындағы саясатты зерттеу үкіметтердің ниеті мен әрекетін, олардың нақты бір саясатты іске асыра білу қабілетін және іске асырылған саясаттың нәтижесін қарастыруды қамтиды. Әр жаңа үкімет олардың білім беру саласында ұсынып отырған тәсілдемесі жағдайды жақсартады деп сенетіндіктен, барлық саяси өзгерістерді реформалар деп атауға болады. Білім беру идеологиясы жайында біз 2-тарауда айтып өткен едік; білім беру саясатын қарастырған кезде одан кеңірек ұғым ретіндегі саяси идеологияны да естен шығармаған жөн, өйткені осы кең мағынадағы қоғам туралы ұстанымдардан білім беру идеологиясы бастау алады.

### Саяси идеологиялар және олардың білім берумен байланысы

Алдыңғы тарауда біз «жақсы қоғам» құру үшін не істеу керек және ол неден тұрады деген түрлі көзқарастарды талқылаған едік. Мұндай құнды позицияларды саяси идеология деп атайды. Саяси партиялар мен оппозициялық топтар деп өз көзқарастарын алға жылжыту үшін біріге отырып, саяси билікке қол жеткізгілері келетін немесе қоғамды белгілі бір деңгейде өзгерту үшін биліктегі үкіметке ықпал етуге тырысатын, ортақ идеологиялық ұстанымдағы адамдар тобын айтамыз.

Саяси идеологияны жіктеудің жолдары өте көп. Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін Ұлыбританияның білім беру саясатын қалыптастыруға ықпал еткен шешуші ұстанымдарды талдамас бұрын, біз бұл мәселелерге қысқаша тоқтала кетуді жөн көрдік. Тез жіктеу мақсатында саяси идеологияларды оң-сол қанат идеологиялары деп бөледі. Шын мәнінде, бұл – идеологияларды жіктеудің аса қарапайым тәсілі, сондықтан оны айқындаушы көрсеткіш деуге келмес. Топтар мен жеке адамдардың қай қанатқа енетіні жағдаяттар мен уақытқа байланысты өзгеріп отырады. Мысалы, консерваторлық партия оң

қанатты ұстанады деген пікір қалыптасқан, алайда ол кейде оң қанаттың көзқарасын қолдаса, арасында центристік қағидатты ұстануы да мүмкін. Партияның жеке мүшелері жайлы да осыны айтуға болады, олардың кейбірі оң қанатты шектен тыс жақтаушылар болса, кейбірі центристік-оңқанаттық көзқарасты ұстанады. Бір қанаттың ішінде олардың көзқарасын шектен тыс қолдайтындар да, ұстамдылары да болатыны сияқты, ұстанымдары мен көзқарастары қарама-қарсы делінетін топтардың да бір-біріне ұқсап жататын кездері болады. Айталық, фашистер мен коммунистік үкіметтердің идеологиялық көзқарастары бір-біріне мүлдем ұқсамағанымен, тарихшылар олардың билеу тәсілінде біраз ұқсастықтардың бар екендігін дәлелдеп отыр.

Оң және сол қанаттардың арасындағы айырмашылық онша алшақ емес екеніне қарамастан, оң қанатқа фашистерді, ұлттық социалистерді, христиандық демократтар мен консерваторлық партияларды жатқызуға болса, лейбористер, социал-демократтар мен социалистік және коммунистік партиялар сол қанатқа тиесілі. Жалпы алғанда, солшылдарға қатысты негізгі құндылықтарға әлеуметтік теңдік, әлеуметтік әділдік, байлықты тең бөлу, экономикалық маңызды өндіріс салаларына мемлекеттік тұрғыдан араласу, бірқатар қызмет түрлерін мемлекет тарапынан көрсету жатады. Ал оңшылдарға жеке адам құқығын, жекеменшікті, капитализм мен еркін нарықты қорғау, дәстүрлі құндылықтарды алға жылжыту арқылы қол жеткізген әлеуметтік тұрақтылықты, мықты көшбасшылықты сақтау және мемлекеттік бюрократияны азайту тән. Солшылдар оңшылдарды жоғары тап пен олардың артықшылықтарын қолдайды деп кінәласа, оңшылдар солшылдарға жеке адамның бостандығына қиянат жасап, ұжымшылдықты жақтайды деген айып тағады. Әрине, бұған дейін де айтып өткеніміздей, бұл топтар да өз ішінде бірнеше топқа бөлінуі немесе бірін-бірі қайталап жатуы да әбден мүмкін. Нәтижесінде ішкі қайшылықтар күшейіп, партиялар бөлініп кетеді де, жаңалары пайда болады, ал кейде тіпті ортақ жауларынан қорғану үшін коалициялар мен альянстарға бірігіп кететін кездері де болады.

### **Білім беру саясатын талдауда қойылатын шешуші сұрақтар**

Саясатты талдау үшін саяси үдерістерді кезеңдер мен фазаларға бөліп қарастырған дұрыс. Саясатты зерттеуде әр кезеңге қатысты бірнеше сұрақты есте ұстаған жөн. Бұл сұрақтар сіздің тарапыңыздан айтылатын сындарға негіз болумен қатар, соған байланысты жаңа сұрақтардың туындауына, нәтижесінде талдауды тереңдете түсуге алып келеді. Типтерге жіктеудің мұндай түрін бір саяси бастаманы немесе жалпы саяси тәсілдемені талдауда да қолдануға болады.

**Оқырман пікірі: саясатты талдау типологиясы**

- *Саясаттың пайда болуы және дамуы:* макроталдау
  - Қандай өзгерістер ұсынылып отыр?
  - Өзгерісті/реформаны кім ұсынып отыр?
  - Мұндай өзгерістер не үшін ұсынылды? (Бұған бұл өзгерістердің пайда болу негізін түсіндіретін себептер де жатады.)
  - Бұл өзгеріс кімге және қалайша әсер етуі мүмкін?
  - Ұсыныстар білім беру саласына және кең ауқымды әлеуметтік саяси бастамаларға қатысты жүргізіліп отырған басқа өзгерістермен қаншалықты байланысты?
- *Саясатты жүзеге асыру:* микроталдау
  - Қандай нақты ұсыныстар айтылды?
  - Саясат қабылданғаннан кейін жағдай қаншалықты өзгерді?
- *Саясаттың ықпалы:* уақыт өте келе жүргізілетін талдаулар (талдау макро да, микро да болуы мүмкін.)
  - Бастапқы ұсыныстар қаншалықты деңгейде жүзеге асырылды?
  - Бұл өзгерістер қандай мүдделі топқа және қалай әсер етті?
  - Бастапқы мақсатқа қол жеткізілді ме?
  - Бұл саясаттың нәтижесінде болашақта қандай жетістіктер дүниеге келуі мүмкін?

*Мысал ретінде талдауға 14–19 жастағыларға арналған оқу жоспарына қатысты саясатты алуыңызға болады.*

## Білім беру саясаты мен кең ауқымды саяси идеологиялар арасындағы байланыс

Тараудың қалған бөлігінде 1979 жылы М. Тэтчердің Консерваторлық үкіметінің билік басына келуінен бастап, күні бүгінге дейін білім беру саясаты қалай дамығанын қарастыратын боламыз. Тиімді өзгерістердің орын алуына билеуші немесе басым идеологиялардың ықпал ететіні белгілі. 6.1-кестеде берілген салыстырулардан басым идеологиялар мен оларға тән негізгі сипаттарды байқай аламыз. Оны талдау барысында жан-жақты түсіндіретін боламыз.

Біз үшін идеологиялар саяси ұстанымдарды талдаудағы таптырмас құрал болып саналады. Олар уақыт аралығында орын алған өзгерістерді салыстырып, түсінуге жәрдем береді. Сондықтан оларды қатып қалған қағидалар жиынтығы ретінде қарастыру дұрыс емес (Buckler and Dolowitz, 2009).

**6.1-кесте. Соңғы кезде орын алған маңызды саяси идеологиялар типологиясы**

Оң қанат			Сол қанат	
Консерваторлық			Лейбористік	
Идеология	Жаңа консерваторлық	Жаңа либералдық	Социал-демократиялық	Социалистік
Негізгі көзқарастар	Салауатты, тұрақты қоғамға бастайтын дәстүрлі құндылықтар	Жоғары экономикалық тиімділікке бастайтын нарықтық күштер мен тұлға еркіндігі	Барлығы үшін мүмкіндіктерге жол ашып, барлығына жауапкершілік жүктеу	Әлеуметтік теңдікті қамтамасыз ету. Ірі коммуналдық салалар мен өндірістің мемлекет меншігінде болуы.
Білім беру саясаты	Тәртіп, мектеп формасы, «дұрыс пәндер», дәстүрлі бағалау жүйесі	Білім берушілер арасындағы бәсекеге бастайтын ата-аналар таңдауы. Рейтингтік кестелер	Мемлекетке қарасты мектеп түрлері және оларды таңдау	Тегін білім беру. Мемлекеттік мектептерді жабу. Жалпыға арналған кешенді білім беру мектептері.

Дереккөз: Троулер (2003), Бейтс және т.б. (2011) ертеректегі үлгілерінен қысқартылып алынды.

Англияның білім беру жүйесін қарастырған алдыңғы тараулардан біз түрлі идеологиялық көзқарастар мен қысымдардың саяси үдеріске тигізетін ықпалын қарастырдық. Дегенмен бұл дамуларды түсіндіру кезінде айтылған көзқарастар біздің өз идеологиямыз бен тәжірибемізден туындағанын айтып кетсек артық болмас. Біз түрлі академиялық дереккөздерге сүйене отырып, нені қамтып, нені алып тастау керектігі жайлы бір шешімге келдік. Бұл айтылғандарды «Білім беру нарығын» талдау туралы сөз ететін келесі бөлімді оқу барысында есте тұтқаныңыз жөн.

**Оқырман пікірі: сол/оң қанат**

Фашистер \_\_\_\_\_ коммунистерге \_\_\_\_\_ қарсы

Төмендегілерді оң/сол қанаттың қайсысына жатқызыр едіңіз?

- Консерваторлық партия
- Лейбористік партия
- Либерал демократтар
- Ұлыбритания Тәуелсіз партиясы
- Шотландия Ұлттық партиясы
- Білім беру саласы бойынша қызметтегі мемлекеттік хатшы
- АҚШ-тың қазіргі президенті.





## Білім беру нарығын дамыту: консерваторлық, лейбористік, коалициялық және консерваторлық әкімшіліктер

---

Біз енді нарықтық күштер саясатының дамуы туралы және 1980 жылдар мен 1990 жылдардың бірінші жартысында билік еткен консерваторлық әкімшілік кезіндегі орталық үкіметке бақылаудың күшеюі жайлы сөз қозғаймыз. Бұл лейбористер 1990 жылдың екінші жартысынан бастап ХХІ ғасырға дейін ұстанған «Үшінші жол» бағдарламасына қайшы келеді. Содан соң біз 2010 жылы үкімет басына келген консерваторлар мен либерал-демократиялық коалиция әкімшілігінің білім беру саясатын талдап, назарымызды нарықтың дамуы мен орталықтан бақылаудың артуына аударатын 2015 жылғы Консерваторлық үкіметтің қайта сайлануы жөнінде айтатын боламыз. Бұл талдаулар саяси идеологиялардың білім беруге тигізетін әсерін жақсы көрсетіп бере алады, сондай-ақ алдыңғы тараулар арқылы Ағылшын білім беру жүйесі мен оның оқу жоспарына қатысты реформаларының даму тарихын сипаттай отырып, жалпыға бірдей білім беру жүйесінен бас тартып, нарықтық күштерге, таңдауға және бәсекеге басымдық беретін идеологиялық көзқарастар жайлы білу сіздер үшін өте қызықты болады деген сенімдеміз.

1974 жылы консерваторлар жеңіліп қалғаннан кейін партияны реформалау қозғалысы басталып кетті. Жылдар бойы екі негізгі партия – лейбористер мен консерваторлардың үкіметке деген «центристік» ұстанымдарының ұқсас екені байқалып келген еді. Нәтижеде пайда болған консенсус риторикасы ұстаным таразысының солшылдарға ауып кеткендігін байқатпай келген болатын, оны жалпыға бірдей білім беру сияқты саясат бағытынан байқауға болады (Chitty, 2014). «Қара кітап» (the Black Paper) авторлары сияқты кейбір оң қанат ойшылдары дәл осылайша жәй да тұрақты түрде «солға жылжу» тек Консерваторлық партия позициясының ғана емес, бүкіл елдің әл-ауқатының төмендеп кетуіне алып келді деп есептейді. Олар социалистік саясат дәстүрлі құндылықтарды назардан тыс қалдырып, жеке адамның жетістігі мен кәсіпкерліктің маңызды сипаттарын басып-жаншып тастады деген ойларын да жасырмады. Мүмкіндіктер теңдігі бәсекеге қабілеттіліктің орнын басса, жалпыға бірдей әлеуметтік теңдік жүйесі дамып келе жатқан мемлекет тәуелділік пен сәйкестілік мәдениетін қалыптастырды. Сондықтан мұндай саясат экономикалық және моральдық құлдырауға сөзсіз алып келеді деген көзқарас белең алды.

### Консерваторлық саясат: Жаңа оңшылдықтың пайда болуы

Консерваторлық саясатқа партия ішінде өздерін «Жаңа оңшылдар» деп атайтын бір топ ерекше ықпал етті. Бұл нақты бір күш емес, Троулер (2003) айтқандай, идеологиялар мен сонымен байланысты топтардың бірігуі еді. Олардың көзқарас тоғысынан табылуына социализмнің ортақ дұшпан ретінде қабылдануы түрткі болды. Маргарет Тэтчердің тиімді басқаруының арқасында Жаңа оңшылдардың өз арасындағы келіспеушілігі тыйылып, партия ішіндегі фракциялар бір жерге топтасты. Жаңа оңшылдар ұстанымының қайнар көзі XIX ғасырдағы Торилық дәстүрлі көзқарастан бастау алатынын байқау қиын емес. Онда қоғамдық тәртіп пен тұрақтылық, сондай-ақ жеке адам еркіндігі мен кәсіпкерліктің маңызы тәрізді құндылықтар өзара бірлікте қарастырылды. Бұлардың қай-қайсысы да экономиканы дамыту үшін аса қажетті құндылықтар ретінде таңдап алынды (қараңыз: Ball, 2013; Bates et al., 2011; Tomlinson, 2005). Бұл екі көзқарасты неоконсерваторлық және неолейбористік деп бөліп көрсетуге болады.

#### Неолиберализм (нарықтық күштер)



Неолибералдар мемлекеттің араласуын азайтып, тұтынушылар мен өндірушілерге таңдау құқын беретін еркін нарықтық экономиканы қолдайды (қараңыз: Ball, 2013). Бұл идеялар үздік бәсекені қолдайтын экономикалық модельден бастау алады және экономиканы басқару барысында кәсіпкерлер бір жерге топтастыратын еңбек, жер, капитал сияқты өндіріс факторларының болатынын меңзейді. Осы факторлар тұтынушыларды сұраныстарына сай тауарлармен қамтуда тиімді қолданылады. Тауар өндірушілер тұтынушылардың қалаған затын өндіріп, оны сатып, пайда көргілері келеді. Түскен пайда олардың өндірісті әрі қарай кеңейтуіне және болашақта табыстарының бұдан да арта түсуіне мүмкіндік береді. Халықтың қажетіне жауап бере алмаған немесе оны бәсекелестеріндей тиімді (арзан) атқара алмаған тауар өндірушілердің бизнесі банкротқа ұшыраса, сұранысқа сай келетіндері мен әрекеттерін тиімді іске асыра алатындар бұл бәсекеде озып шығады. Банкротқа ұшырағандар пайдаланып келген өндіріс активтері кез келген басқа – бәсекеге қабілетті өндірушіге беріледі. Сөйтіп, бәсеке жалпы қоғамға пайда әкелетін ресурстарды тиімді пайдалануға бастайды.

Неолибералдар үкіметтің нарыққа мүмкіндігінше араласпағанын қалайды. Олардың пікірінше, бұл тек бәсекеге қабілеті төмен өндірушілерге ғана тиімді, әрі нарықта сұранысы жоқ тауарлардың пайда болуына алып келеді. Мемлекет кепілдік беретін, қорғап отыратын салалардың өнімділігі ешқашан жоғары болмайды және олар үнемі салық төлеушілердің ақшасына тәуелді болып отырады. Мұндай протекционизм нәтижесінде біз тауар үшін көбірек ақша төлейміз, әрі өндірістің осы түрде ұйымдастырылуы экономи-

каның әлсіреп, соңында әлемдік нарықта құлдырауына жеткізеді. Ал еркін бәсеке өнімділікті арттырып, мықты экономика құруға жағдай жасайды.

Дәл осы кездерде білім беруді де өнімнің бір түрі ретінде қабылдау керек деген ұсыныстар айтыла бастады. Басқа өндіріс салаларындағы сияқты, білім берудегі бәсеке де ресурстарды тиімді пайдалануды қолдай отырып, тұтынушылардың қажетін өтеуге мүмкіндік береді. Бұл білім беру мекемесінің барлық адамға берілетін білім мазмұны мен тәсілдеме түрін өзгертуін талап етеді, олай болмаған жағдайда мекеме қызметін тоқтатуы да ғажап емес. Мұндай бәсеке жүйенің тиімділігін арттырып, оның экономикалық өрлеудің ажырамас бөлігіне айналуына септеседі.

### Неоконсерватизм (дәстүрлі құндылықтар)



Неоконсерваторлар стандарттар мен дәстүрлі құндылықтарды сақтаудың маңыздылығын дәріптейді. Мұндай идеология биліктің, ұлттық бірегейліктің және жоғары стандарттардың рөліне ерекше мән береді (Robertson and Hill, 2014). Экономикалық құлдырау білім беру жүйесінің салдарынан пайда болатын моральдық құлдыраумен тығыз байланысты. Неоконсерваторлар бұны құндылықтар мен тәртіптің маңызына мән бермеген прогрессивті білім берудің нәтижесі деп қабылдайды. Дәстүрлі пәндер мен сабақ беру әдістеріне қайта оралуға байланысты оқу жоспарларын өзгертумен бірге, мұғалімдер мен жергілікті білім беру ұйымдарының жұмыстарына да бақылауды күшейткен абзал. Еркін таңдау, бәсеке және білімді нарықтандыруды қолдайтын неолибералистерден айырмасы – неоконсерваторлар дәстүрлі құндылықтар мен пәндерге басымдық береді.

### Жаңа оңшылдардың білім беру саясаты

Идеологиялық көзқарастары бір-біріне ұқсамайтын бұл екі бағыт өкілдерінің де 1960–1970 жылдардағы білім беру саласындағы өзгерістерге көңілдері толмады. Бағыттардың бірі таңдау еркіндігі мен нарықты қолдаса, екіншісі бақылау мен іс жүзінде тексерілген әдістерді қолдайды. Олардың арасында кейбір келіспеушіліктер болғанымен, қай-қайсысы да жағдайды өзгерту қажеттігімен келіседі. Көзқарастарындағы айырмашылықтарға қарамастан, неоконсерваторлар мен неолибералдар еркін нарық пен өнімділікке кедергі келтіретін және өздері қаскөйлер деп есептейтін мемлекеттік қызметкерлерге сенімсіздікпен қарады. Осыған байланысты, екі идеологияны да кезекпен қамтып отыратын жаңа саясат қалыптасты. Саясатта айтарлықтай қайшылықтар болмады. Осылайша (қараңыз: Bates et al., 2011; Robertson and Hill, 2014), орталық үкімет нарықтың дамуына жол ашу үшін оқу жоспарын өз қолына алуы, яғни өндірушілердің,

мұғалімдер мен жергілікті білім беру ұйымдарының өздері орнатқан бақылау салдарынан бәсекелестіктің дамуына кедергі келтіретін қадамдарға жол бермеуі керек деген ойлар айтылды.

Үкіметтің мұғалімдерге сенімсіздігі және олардың қастандық әрекеті жайлы күдігі шарықтау шегіне жетіп, 1986–1987 жылдары мұғалімдердің жалақысы мен жұмыс істеу жағдайына қатысты ұзаққа созылған өндірістік дау-дамаймен аяқталды. Бұл мектептердегі жұмыс тәртібінің бұзылуына ұласты. Өз әрекеттерінің салдарынан мұғалімдер қоғамдық қолдаудан айрылды, ал үкімет білім беру саласын реформалап, білім беру саласындағы билік тепе-теңдігін өзгертуге білек сыбана кірісті. Көптеген жергілікті білім беру ұйымдарының тең мүмкіндіктер саясатын, мәселен, нәсілшілдікке қарсылық сияқты ұстанымдарын Консерваторлық үкімет «әсіре солшылдық» деп атады. Білім беру жүйесін бақылауды жою керек деген көзқарастың өзектілігі күннен күнге арта түсті. Консерваторлық үкімет 1980 жылдың басында бірқатар өзгерістер енгізіп, нәтижесінде 1988 жылы Білім беру саласын реформалау заңы қабылданып, қайта құру шаралары іске асырыла бастады. Ертеректе орын алған бұл өзгерістердің ішіндегі ең маңыздысы балаларға қолдау көрсететін орындар ашу еді; ол шараның мәні – мемлекеттік мектептерде білім алатын қабілеті жоғары оқушыларға жекеменшік мектептерден орындар бөлінді, ал үкімет ата-аналардың төлеміне көмектесетін болды. Бұл мемлекеттік жүйеге деген сенімсіздік пен жеке сектордағы білім сапасы жоғарылығының айғағы еді. Осы саясаттың нәтижесінде мемлекеттік қордан жеке секторларға қаржы бөлініп отырды. 1988 жылы қабылданған Білім беру саласын реформалау заңы 1944 жылғы заңнан кейінгі ең маңызды заңдардың бірі болды және ол білім беру жүйесіндегі өзгерістерге бастаған консерваторлық заңдардың ішіндегі маңыздыларының бірі еді.

## Консерваторлық саясаттың 1979–1997 жылдарда жүзеге асырылуы

---

Консерваторлық реформаларды олардың неолибералдар нарығын құру мүмкіндігі, неоконсерваторлардың дәстүрлі моральдарын нығайту немесе кей жағдайда бір-біріне қайшы келетін бұл екі мақсатқа да қол жеткізу ықтималдығы тұрғысынан алып қарастыруға болады. Олар билік тепе-теңдігін мұғалімдер мен жергілікті білім беру ұйымдарының қолынан алып, кейде орталыққа, кейде ата-аналарға бере отырып, тұтынушылардың таңдау жасауына мүмкіндік беруге өздерін міндетті санады.

## Ата-аналардың мектепті таңдау мүмкіндігі

1980 жылдарға қарай оқушылар өздеріне қарасты жергілікті білім беру мекемелеріне баратын, әрі мектепте қанша оқушы болуы керектігін де осы ұйымдар шешетін. Мұның өзі оларға өз өкілеттігіндегі оқушыларға берілуі тиіс білімді жоспарлауға мүмкіндік берді. Бұл сондай-ақ жергілікті ұйымдар әр мектепке баратын баланы бақылап, өздеріне қарасты аумақтағы мектептер көлемінің бірдей болуына жағдай жасай алады дегенді білдіреді. Ата-аналар жергілікті білім беру ұйымдарының балаларын қандай мектепке жібергені жөнінде хабардар етілмейтін, ал балалардың өздеріне қарасты аудандардың бастауыш немесе орта мектептеріне баруы қалыпты жағдай еді.

1980 жылғы Білім туралы заңға сәйкес, ата-аналар балаларын қалаған мектептеріне жіберіп, жергілікті білім беру ұйымдарының шешімімен келіспеген жағдайда, оларға қарсы арыздана алу құқына ие болды. Ал бұл мектептің оқушыларды көбірек тарту мақсатында өздерін сауатты жарнамалап, ата-аналардың назарын кеңірек аудару білуі қажет дегенді білдіреді. Бұл әсіресе орта мектептер үшін аса өзекті еді, өйткені ата-аналар балалары үшін алыста орналасқан мектептерді де таңдай алатын. 1986 жылғы Білім туралы заң жергілікті білім беру ұйымдарының құзыретін шектеп, мектепті басқару органдарындағы ата-аналардың өкілетін арттырғаннан кейін және жергілікті білім беру ұйымдары ата-аналар мен мектеп басшылығына қаржылық және басқа да ақпараттарды беріп отыруы міндеттелген соң, бұл өзгерістердің әсері бұрынғыдан да күшейе түсті. «Мектептерді жергілікті басқару» саясаты енгізіліп, жергілікті білім беру ұйымдары бала саны аз мектептерге қосымша қаржылай көмек көрсетуін тоқтатқаннан кейін, ата-аналардың таңдау құқығын жүзеге асыру мүмкіндігі тіптен арта түсті.

## Мектептерге автономия беру (мектептерді жергілікті басқару)

Жарты ғасырға жуық уақыт бойы жергілікті білім беру ұйымдары өзіне қарасты барлық мектептердің бюджетін бақылауда ұстап, қаржыны өз саясатына сәйкес бөлетін еді. Әртүрлі жағдайларға байланысты кейбір мектептерге басқаларына қарағанда көбірек қаржы бөліну жағдайлары да кездесетін. Осылайша, жергілікті білім беру ұйымдары мектептегі бала саны азаюының алдын алып, мектепте қандай да бір мәселе туындаған жағдайда оларға ерекше қолдау көрсетіп отырушы еді. Шындығында, бұл – бір мектеп келесі мектепті қаржылай демеп отырады деген сөз. Неолибералдардың пікірінше, бұндай жағдайда күштілер әлсіздер үшін төлем төлеп, ал мектептердің ата-аналар мен оқушыларға тартымды немесе тиімді болуы үшін ешқандай материалдық ынталандыру шарасы іске асырылмады.

1988 жылғы Білім беру саласын реформалау заңы мектеп директорларының мектеп бюджетін өздері қадағалауына мүмкіндік беріп, жергілікті білім беру ұйымдарын орталық үкімет бөлген қаржының басым бөлігін мектептерге беруге міндеттеді. Ақша мектептегі бала санына қарай бөлінетін. Бұл мектептерді ата-аналар көбірек таңдаған сайын, олар кеңейіп, табыстары арта түседі және дамиды дегенді білдіреді. Балаларды тарта алмаған мектептер жабылып қалмас үшін шұғыл іс-шаралар қабылдауы қажет болды. Осылайша, тұтынушы нарықта басымдыққа ие болып, ата-аналарды өздеріне көбірек тарту үшін мектептердің білім беруді жандандыруы, сапасын арттыруы ауадай қажет болды. Қаржылық биліктен айрылғаннан кейін жергілікті білім беру ұйымдары мектептің ішкі ісіне араласа алмайтын болды.

### **Мемлекет қаржыландыратын және мамандандырылған мектептердің, қалалық технологиялық колледждердің құрылуы**

Ата-аналар өздеріне қажеттісін таңдай алуы үшін мектептердің ұсыныс жасауы – заңды құбылыс. Мектеп түрінің көп болуы бәсекені арттырып, мемлекеттік мектептердің талапқа тез бейімделуіне алып келді де, 1980 жылдардың соңына қарай пайда болған жаңа мектеп түрі – қалалық технологиялық колледждерді үкімет пен өндіріс бірігіп қаржыландыра бастады. Колледждер орта мектеп оқушыларына технология мен өндіріске икемдей отырып білім беруге арналды. Бұл білім беру мен экономикалық дамудың арасындағы байланыстың нақты көрінісі болды. Мектептер қаланың орталығында тұратын, өндірістен гөрі технологияға жақын оқушыларға арналды. Олар осы аудандағы басқа мектептер үлгі етерліктей үздік іс-тәжірибенің моделі болады деп күтілді.

Өз бетінше дамып, жергілікті бюрократиялық білім беру ұйымдарымен байланыстарын тоқтатқысы келетін мектептерге мемлекет тарапынан гранттар бөлінді. Бұдан былай оларды орталық үкімет тікелей қаржыландыратын болды және олар өздеріне бөлінген бюджетке өздері толығымен жауап берді. Нарықты әрі қарай жандандыру үшін мектеп түрлерін арттыру ұсынылды. Кейінірек қалалық технологиялық колледж концепциясының ауқымы кеңейіп, көптеген мектептерге өндіріс қаржыландырған жағдайда қалалық технологиялық трастқа қосылуға мүмкіндік берілді. Консерваторлар билігінің үшінші кезеңінің аяғына қарай, арнайы орта мектептер ашу жөнінде бастама көтеріліп, соның нәтижесінде орта мектептер оқу жоспарының ғылым, музыка, технология, қазіргі шетел тілдері немесе спорт сияқты нақты бір саласын таңдап алу арқылы арнайы мамандандырылған

мектеп статусын алуға өтініш бере алатын жағдайға жетті. Мектептер өз өтініштерін қолдауы үшін тағы да жеке секторлардан қомақты қаржы тартуға тиіс болды.

Консерваторлық үкімет мектептердің көбі мемлекеттік субсидия алуға қызығушылық танытады деп күткенімен, мектептер ондай ұсыныстар жасауға асықпады, сондықтан үкімет мектептің бұл категориясын санаттан шығарып тастауға мәжбүр болды. Ал қалалық технологиялық колледждер мен арнайы мектептердің жетістіктері бастапқы кезде мардымсыз болғанымен, лейбористер стандарттарды күшейту үшін тұжырымдама қабылдап, оның даму қарқынын жеделдетіп жіберді.

### Ұлттық оқу жоспарын қабылдау

XX ғасырдың орта кезіндегі саясаткерлер фашистік немесе коммунистік диктаторларға ұқсап кетуден сақтанып, соның салдары ретінде өздерін демократияшыл емес деп айыптауы мүмкін деген қорқыныш сезімінен оқу жоспарын жасауға араласпады. Бұл қорқыныш қазірде келмеске кеткен дүниежүзілік соғыстармен бірге тарих қойнауында қалды. Білім беруге қатысты халықтың алаңдаушылығының арта түсуіне байланысты, ұлттық оқу жоспары барлық оқушы үшін қажетті білім беру мүмкіндігі ретінде қабылданды. Жаңа оңшылдар үшін ол мұғалімдердің оқу жоспарына орнатқан бақылауын жою тәсілі еді. Ұлттық оқу жоспары 5–16 жастағы барлық бала үшін міндетті болды. Негізгі төрт кезеңнің соңында тапсыратын тест нәтижелері рейтингтік кестеде берілетіні туралы шешім қабылданды. Тест нәтижелері оқушылардың жетістіктерін, мектептердің дамуы мен стандарттардың өсу деңгейін айқындап отырды.

Пәндер мен олардың мазмұны неоконсерваторлардың ықпалын анық бейнелейтін дәстүрлі сипат алды. Партияның неолибералистік топтары тұтынушының пәндерді таңдау мүмкіндігі жоқ болғандықтан, дәстүрлі тәсілдемені қолдамады. Алайда олар болашақта пән мазмұны өзгеріп, ұлттық оқу жоспары тест нәтижелерін жариялау арқылы бәсекеге жол ашады деген үмітпен бұл бағытпен келісуге мәжбүр болды. Бұл тұтынушыларға әр мектеп жайлы ақпараттың жеткізіліп отыруын қамтамасыз етті.

### Мектептерді жүйелі түрде тексеру

1993 жылы жаңадан құрылған Білім беру саласының стандарттары жөніндегі басқармаға (Офстэд) қарайтын қатаң тексеру қызметі құрылды. Әр мектепті тексеріп отырумен қатар, бұл ұйым ата-аналардың саналы таңдау жасауына жәрдем ету мақсатында түрлі



ақпараттарды қамтитын тексеру есебін жүйелі түрде жариялап отырды. Жұмысы ойдағыдай жолға қойылмаған мектептер кемшілікті тез арада жөндеуге, болмаған жағдайда қатаң шараларға дайын болуға тиісті еді.

### Мектептерде рейтинг кестесінің енгізілуі

Мектептерде рейтинг кестесін енгізудің басты мақсаты орта білім жөніндегі жалпы куәлік нәтижелерін жариялау болатын. Бұл тұтынушыларды ақпаратпен қамтамасыз етіп, өндірушілер арасындағы бәсекелестікті күшейту үшін қажет болды. Ендігі мақсат негізгі кезеңнің соңындағы нәтижелерді де көрсететіндей етіп, кесте ауқымын кеңейту еді.

Нарықтық күштер қозғау салған білім беру жүйесі жайлы концепт консерваторлық әкімшіліктің билік мерзімінің соңына қарай білім беру саласының барлық секторларында ерекше ықпалға ие болды, сондықтан 1997 жылғы жалпы сайлауда жеңген жағдайда бұл саясатты әрі қарай да жалғастыру қажет деген шешім қабылданды. Ең қызығы, мектептерге де оқушыларды таңдап алу мүмкіндігін беру бағытында қадамдар жасалды. Бұл неоконсерваторлар арасында жалпы білім беру мектептері пайда болғанға дейін де айтылып жүрген академиялық элитаға арналған мектептер идеясының іске асырылуының бастамасы еді. Сөйтіп, бала саны артық мектептер есебінен дәрежесі жоғары таңдаулы мектептер өз-өзінен пайда болды.

#### Оқырман пікірі: консерваторлық саясатқа талдау

Консерваторлық реформалар неолибералдар нарығын құру, неоконсерваторлық дәстүрлі ұстанымдарды нығайту немесе бір-біріне қайшы келетін бұл екі мақсатқа да қол жеткізу ниетімен жүзеге асырылды.

*Осы кезең аралығында (жоғарыда жалпылама көрсетілген) консерваторлар жүргізген әр саясат осындай түрліше мақсаттарға жету үшін қалайша жұмыс істеді?*



### Арнайы білім беруге сұраныс: Уорнок баяндамасы

1980–1990 жылдарда арнайы білім беру саласында орын алған оқиғалар аса маңызды және олар неолибералдар мен неоконсерваторлардың білім беру саясатына мүлде ұқсамайды. Арнайы білім беру мәселелерін зерттеу мақсатында құрылған Уорнок комитеті 1978 жылы өздері қол жеткізген нәтижелерді жариялады және қорытынды материалдар 1981 жылғы Білім туралы заңға енгізілді. Мүмкіндігі шектеулі деген термин қолданыстан алынып тасталып, оның

орнына арнайы білімдік қажеттіліктері бар балалар деген ұғым енгізілді. Бұл қажеттілікті білім беру және медицина саласының мамандары бірлесе отырып, әр балаға қатысты жеке-жеке анықтауы тиіс. Әр баланың жеке нақты талабы арнайы білім беруге сұраныс деп аталатын өтініште көрсетіледі. Ол жыл сайын қайта қаралады және бала құқын растаушы міндетті құжат ретінде қолданылады.

Уорнок баяндамасы бойынша, оқушылардың шамамен 2 пайызы арнайы білім алуға аса мұқтаж болса, 20 пайызының белгілі бір қажеттілігі болғанымен, оларға мектепте арнайы білім алу үшін ресми өтініш толтырудың қажеті жоқ. Ең бастысы, Уорнок мүмкін болған жағдайда арнайы білімдік қажеттілігі бар балаларды арнайы мектепте оқшауламай, дәстүрлі, жалпы білім беру мектептерінде оқытқан жөн деген ұсыныс жасады. Басқаша айтсақ, бұл ұсыныс бойынша жағдайына қарамастан барлық бала бір жерде білім алуға тиіс. Қаржы әр оқушының өтінішіне қарай бөлінетіндіктен, жалпы білім беру мектептері ресурсты мұқтаж оқушылардың қажеттілігіне сай бөледі. Мұғалімдер оқушылардың арнайы топтарға бөлінуіне жол бермеу үшін жағдайы бір-біріне ұқсамайтын балаларға білім берерліктей деңгейде шеберліктерін шыңдауы тиіс деп шешілді. Бұл оған дейін орын алып келген балаларды түрлі топтарға бөліп, ат қойып, айдар тағудан бас тартуды негіздеді. Алайда баяндамада мұндай интеграцияны іске асыру үшін ата-аналардың қалауымен бірге жалпы мектептің түрлі ресурстарды пайдалана отырып, арнайы білімді қажет ететін баланың қажеттілігін өтей алуы және оқу үдерісін сыныптағы басқа балалардың білім алуына кері әсерін тигізбейтіндей етіп ұйымдастыру міндеттілігі баса айтылды.

Заң балаларды мүмкіндігінше бірге оқытуға шақырғанымен, арнайы мектепте білім алатын оқушыларды жалпы білім беретін мектептерге ауыстыру жөнінде нақты бір заңмен бекітілген талап болмады. Кез келген жағымсыз салдарлар мен ресурстарды дұрыс пайдаланбау мәселесі ашық талқыланды; кейбір жергілікті білім беру ұйымдары барлық балаға бір жерде білім беруді қуана қарсы алып құптағанымен, басқалары интеграция жасауға асыға қоймады. Нәтижесінде арнайы білімді қажет ететін балалардың ата-аналары қай жерде білім алуы керектігін біле алмай жүр, себебі ерекше балаларды орналастыру бұрынғысынша жергілікті мекемелердің құзырында. Ходкинсонның (2016) пікірінше, 1981 жылғы Білім туралы заң арнайы білім беруді қажет ететін балаларға қызмет көрсетуде өте маңызды құжат болғанымен, ол ерекше балаларды бөліп оқытуды мақсат тұтатын викториандық қағиданы шектей алмады.

Уорноктың баяндамасына қатысты айтылған тағы бір сын оған дейін ерекше балаларға қатысты қолданылып келген терминдер жиын-

тығын тағы бір терминдерге алмастырумен ғана шектелу еді. «Білім алуға қабілетсіз», «бейімделмеген» деген терминдердің орнына кәсіби мамандар ендігі жерде БАҚ (білім алуда қиналады) немесе ЭМА (эмоциялық және мінез-құлықтық ауытқулар) деп қысқартып айтатын ортақ терминдер қолдана бастады. Дегенмен Уорнок интеграция ұғымын енгізе отырып, «инклюзив» деген терминнің халықтың санасында орын тебуіне айтарлықтай үлес қосты.

## Консерваторлық саясатты сынау

---

Консерваторлық партияның білім саласындағы саясаты оңайға түсе қойған жоқ. Ұлттық оқу жоспарын енгізу кезінде бірқатар проблемалар орын алды. Аз уақыт аралығында іске қосылған көлемді оқыту мазмұны мен бұрын-соңды болып көрмеген бағалау әдістері мұғалімдер мен мектептерге үлкен қолайсыздық келтірді. Мұны олармен бір уақытта қабылданған мектепті басқару жөніндегі мемлекеттік реформа одан бетер ушықтыра түсті.

Бұл мұғалімдер мен үкімет арасында шиеленістің тууына, нәтижесінде негізгі кезеңнің соңында жүргізіліп келген тест тәсілінен үзілді-кесілді бас тартуға алып келді. Күннен күнге артып келе жатқан халықтың наразылығына жауап ретінде үкімет оқу жоспарын тексеру үшін Диринг комитетін құрды. Комитеттің міндетіне күрделі жүйені «жұмысқа жарамды ету» мәселесі кіргенімен, оқу жоспарының идеологиялық негізі еш күмән туғызбады. 1994 жылдың қаңтарында жарық көрген Диринг баяндамасында оқу жоспарының қабылдауға ауыр, шамадан тыс көлемділігі мойындалды.

Оқу жоспарының мазмұны өте ауқымды, ал бағалау жүйесі күрделі болғандықтан көп уақыт алатыны аталып өтілді. Комитет оқу жоспарын жеке мектептер мен мұғалімдердің жоспар жасауына еркіндік беретіндей етіп, ретке келтіру қажет деген ұсыныс жасады. Бұл бастапқы сыныптарда математика мен ағылшын тіліне көбірек уақыт бөліп, кейінгі жылдарда пәндер мен кәсіби бағытты таңдауға мүмкіндіктер берді. Пәндерді 1995 жылдың қыркүйек айына дейін қайта қарау жоспарланып, олар бекітілгеннен кейін бес жыл ішінде оқу жоспарына еш өзгеріс енгізілмейді деп уәде етілді. Тек ағылшын тілі, математика және жаратылыстану ғылымдары сияқты міндетті пәндер бойынша ғана ұлттық деңгейде тест тапсыру міндеттелгенмен, мұғалімдер басқа да пәндер бойынша оқушылардың жетістігін ұлттық оқу жоспарының деңгейіне сай бақылап отыруы тиіс болды.

Консерваторлық үкімет мерзімінің аяқталуына қарай күштер тепе-теңдігі өзгеріп, жергілікті білім беру ұйымдарына тиісті міндет-

тердің көбін орталық үкімет пен жеке мектептер атқара бастады. Оқу бағдарламасын бақылау туралы әлі де бір ортақ шешім табыла қоймаса да, бұдан былай олар үшін тек мұғалімдер жауап бермейтін болды. Қазіргі күні оны сапаны бақылау деп атайды және оған үкімет жанынан құрылған агенттіктер жауап береді. Ата-аналардың таңдау мүмкіндігі артқан сайын нарық та дами түсті, ал мектептер қаржыны бақылауды өз қолдарына алды. Бұл жағдай менеджер мамандарды даярлау, өнімділік, тиімділік тәрізді мәселелерге басым көңіл бөлу-дің нәтижесінде мектептердің жұмысына елеулі ықпал етті. Қазіргі күні мектептер өз алдына жеке өнеркәсіп ретінде жұмыс жасауда. Өндірушілер, біздің жағдайымызда мектеп директорлары, әкімшілігі тұтынушылардың, яғни ата-аналардың талап-тілегін қажетті деңгейде қанағаттандыра алатын болды.

Алайда, бір жағынан, өндіріс тарапынан қаржыландыру процеду-расының күрделілігіне байланысты, екінші жағынан, ата-аналардан бастап, саясаткерлерге дейін қарсы шыққандықтан, ашылған қала-лық технологиялық колледждер саны санаулы ғана еді. Сол сияқты, үкімет күткендей мемлекеттік субсидия алғысы келетін мектептер де көбейе қоймады. Өздері талап еткен таңдау еркі де көптеген ата-ана үшін қиындық туғызды. Бай аудандардағы жергілікті білім беру ұйымдарына қарасты кейбір мектептердегі бала саны тым шектен асып кету жағдайлары да көбейе түсті. Мектептегі бала саны шектеу-лі болғандықтан, таңдау құқы тағы да мектептерге (өндірушілерге) көшті. Бұл, негізінен, мектептерге қарасты аумақты қамтығандық-тан, шындығында, мектептердің де, тұтынушылардың да айтарлық-тай таңдау еркі болмады. Тағы бір айта кетер жайт – оқыту мәрте-бесі өзгерді. Ұзақ жылдар бойы қоғам тарапынан өз жұмыстарына қатысты үнемі сынға ұшырап, Офстэдтің қатаң тексеруінде болған мұғалімдерге оқу жоспарын бақылау мүмкіндігі де берілмеді. Сол кездегі білім беру саласының көптеген теоретиктері мұғалімдерде пролетарлық көзқарастардың пайда болғаны және кәсіби білімнің жоғалып бара жатқаны туралы дабыл қаға бастады (қараңыз Apple, 1988; Bartlett and Burton, 2003; Furlong, 2005; McCulloch, 2001; Ozga, 1995).

Консерваторлар 1979 жылы билікке келген кезде, жұмыспен қам-ту және өндіріс мәселелеріне байланысты түбегейлі қайта құруды бастан өткеріп жатқан ел экономикасы тығырықта еді. Олардың бас-шылығымен білім беру саясаты дәстүрлі білім беруге, жұмыс орын-дарын ашуға және бәсекенің көмегімен кәсіпкерлікті дамытуға бет бұрды. Бұл неоконсерватизм мен неолиберализмнің қосындысы бо-лып табылатын «Жаңа оңшылдар» саясатында көрініс тапты. Олар-дың билік басында болу мерзімі аяқталуға жақындағанда, адамдар

тозған дәстүр мен еркін нарыққа қарсы шығып, керісінше, модернизмді және үкіметтің нарықты дұрыс пайдаланбаудан бас тартуын талап ете бастады. Осылайша, либералды гуманизм мен әлеуметтік демократияға қайта ден қойылды. Алайда бұл құбылыс ұзақ уақытқа созылған жергілікті құзырлы органдар басқаратын жалпы білім беру жүйесінен нарықтық күштерге бағынатын әртүрлі білім беру жүйелеріне ауысу үдерісіне кері әсерін тигізбеуі тиіс еді.

## Жаңа лейбористік саясат: идеология және оның білім беру саласына ықпалы

Төменде лейбористер идеологиясының тарихи негізін қалыптастырған екі идеологиялық көзқарас берілді. Лейбористер саясатын зерттеу барысында бұларды есте сақтаған жөн.

### Социализм



Социализмнің не екендігі және оның қандай формалары болатыны жөнінде көптеген пікірлер айтылып та, жазылып та жүр.

Социалистер әлеуметтік теңдік пен байлықты әділ бөлуді қолдайды. Жердің жеке меншікте болуын заңсыз деп таниды және экономикалық өндіріс мемлекет иелігінде, әрі бақылауында болуы тиіс деп санайды. Баспана, білім беру, денсаулық сақтау, жалақы, тамақ және киім-кешек сияқты жеке адамның қажеттіліктерін мемлекет өтейді.

Социализмді билеуші капиталистік таптың қанауы мен езгісіне қарсы жұмысшы таптың интеллектуалдық қозғалысы десек те қателеспейміз. Ол әдетте революция немесе көтеріліс түрінде жүзеге асады. Мұндай күрес әлеуметтік теңдікке жеткізіп, билеуші таптың жойылуына жол ашады, ал өндірісті адамдар, яғни мемлекет бақылайды.

Көптеген шағын қауымдастықтар социалистердің әлеуметтік теңдік принциптерін жетекшілікке ала отырып, қауымдастық немесе ақсақалдар қабылдаған шешімге сай бірлесе жұмыс істейді. Оған мысал ретінде Калаяхари бушмендері немесе Израильдегі кибуцтер сияқты аңшылық немесе қауымдық топтарды атасақ та жеткілікті. Көптеген мелекеттер, айталық, коммунистік Қытай, Кеңестер Одағы және Куба өздерін социалистер деп жариялағанымен, олардың халықты билеу тәсілі дәстүрлі диктатураға көбірек ұқсайды.

Ұлыбританияда лейбористік қозғалыс жұмысшы кәсіподақ ұйымдарының дамуымен бірге пайда болды. Лейбористік партия осы жұмысшы табының қозғалысы парламентте саяси билікке қол жеткізе алу үшін құрылды. Ұжымдық қозғалыс социалистік принциптерді ұстанды және олар тұрғындарының барлығы өзін қауіпсіз сезінетін, әл-ауқаты жақсы халықтық мемлекет құру үшін күресті. Олар сондай-ақ Ұлыбританиядағы теңсіздік пен әділетсіздікті қолдайтын таптық жүйеге қарсы шықты. Ертеректегі лейбо-

ристік қозғалыс пен Лейбористік партияны құрып, оған мүшелікке өткендер социалистік қоғамды елдегі ішкі саясатты реформалай отырып, бейбіт түрде орнатуға болады деп есептеді. Бұны қоғамды біртіндеп өзгерте отырып, әділ де тең қоғам құрудың жолын сілтеген Фабиандық социалистік идея деп атады (қараңыз: McKernan, 2013). 1960 жылдары Лейбористік партияны жақтаушы беванистер осы идеяға сүйене отырып, өндірісті мемлекет меншігіне алып, әлеуметтік қамсыздандыру жүйесін дамытуды талап ете бастады. Басқа социалистер өзгерістерді енгізуде капиталистік күштерге қарсы тұру мүмкін емес деп есептеп, Лейбористік партия мен парламенттен тыс экстремал топтар құрып, төңкеріс жасауға шақырды.

Бұл идеяға қарсылар социализм адам табиғатына тән өзіншілдікті назардан тыс қалдырып, қоғам жайлы утопиялық идеяға сүйенеді деген пікірлер айтты. Барлығына бірдей жалақы төлесе немесе әлеуметтік қамсыздандыру жүйесі жұмыссыздарға да ақша бөліп отырса, адамдарда жағдайын жақсарту үшін жұмыс істеу ынтасы болмайды. Мұндай жүйе инновацияны, кәсіпкерлікті және бәсекені қолдамайды, ал бұл экономиканың тоқырауына әкеліп соғады. Тиімсіз өндіріс аса қажетті тауарлардың шектеулі мөлшерде өндірілуіне, сәндік заттарға қол жетпеуіне әкеледі, нәтижесінде қара базар дамып, сыбайлас жемқорлыққа жол ашылады.

Сыншылар социалистік режимді Джордж Оруэллдің «Мал қорасындағыдай» артықшылыққа өздері мен отбасылары ғана ие бола отырып, қолында шексіз билігі бар билеуші тапқа айналған бюрократиялық элитаға жол ашты деп сынға алуда. Соңында олар социализм жеке адамның бостандығы мен шығармашылық әлеуетін шектейді деп тұжырымдайды.

## Социал-демократия



Социал-демократияға қатысты да пікірлер жеткілікті. Социал-демократтар жекебас бостандығы, әділдік, барлығына тең мүмкіндік, мұқтаж жандарға қолдау көрсететін әлеуметтік қамсыздандыру жүйелері, байлықта да, кедейлікте де асыра сілтеудің болмауы сияқты көптеген социалистік идеяларға сенеді. Еркін нарық, әрине, қажет, дегенмен оның шегі болуы тиіс. Мемлекет барлық мүшесінің қажеттіліктерін қамтамасыз ету үшін кейбір маңызды өндірістер мен қызметтерді ретке келтіріп, тіпті оларға иелік етуі тиіс; бұл жеке өнеркәсіптерге, нәтижесінде жалпы экономикаға пайдасын тигізеді. Айталық, барлық адамға білім беріп, олардың денсаулығына көңіл бөлу тек халыққа ғана оң әсер етіп қоймайды, ол сондай-ақ өндірісті сапалы жұмыс күшімен қамтамасыз етеді. Мемлекет жол мен көлік инфрақұрылымын жүзеге асыра алса, халықтың еңбек өнімділігі артып, өндірістер тауар мен шикізаттарды тез тасымалдай алады. Олай болса, түптің түбінде, барлық қоғам мүшесіне пайда әкелетін мемлекеттік интервенция мен жеке кәсіпкерлікті қатар жолға қоюдың пайдасы ұшан-теңіз.

Социал-демократтар барлығына тең мүмкіндік беру үшін күреседі және мүмкіндігі шектеулі, қарт, науқас, кедейлер сияқты мұқтаж жандарды да назардан тыс қалдырмайды (Robertson and Hill, 2014). Олар мемлекеттен негізгі әлеуметтік қызметтерді жоғарғы деңгейде көрсетуді талап етеді.

*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

Бұл қызметтер экономика жетістіктері нәтижесінде қол жеткізген байлық, яғни салық есебінен өтеледі. Бірақ мұндай мемлекеттік қолдау адамдардан жауапкершілікті талап ететіні де баса айтылады. Басқаша айтсақ, әр адам мүмкіндігінше жұмыс істеп, балаларына қамқор болуы және жақсы азамат атана білуі тиіс. Социал-демократияны социализм мен еркін нарықтың қосындысы дей отырып, оның мақсаты асыра сілтеудің алдын алып, олардың әрқайсысынан пайда табу десек қателеспейміз. Демек, бұлар екі жақты тең ұстайды, ал бұл еркін нарықты жақтағанымен, оның «әлеуметтік санадан» алыстап кетпеуін қалайтын консерваторлық центристерді еске түсіреді. 1960 жылдардағы Гайтскелл мен Крослэнд басқарған Лейбористік партия «ревизионистері» осындай көзқарас ұстанғанымен, беванистерді жеңе алмады (Beech, 2006). Дегенмен бұл Лейбористік партияға тән күшті идеология болып қала берді және 1990 жылдан бастап ол бұрынғыдан да нығая түсті.

Каллаган әкімшілігі 1979 жылы сайлауда жеңіліп қалғаннан кейінгі алғашқы жылы олар Лейбористік партия ішіндегі Белсенділер фракциясының ықпалымен солшылдарға қосылады. Бұқаралық ақпарат құралдары оны әсіре солшылдар партиясы деп таныстырды және консерваторлар лейбористерді сайлауда жеңе алмайды деп жариялады. Келесі 20 жылда «жаңашылдар» партияның бағыт-бағдарын және саясатын өзгертумен айналысты. Олардың бұл талпынысы өз нәтижесін беріп, олар 1997 жылғы бүкілхалықтық сайлауда жеңіске жетті. Лоутон (2005) Лейбористік партияның идеологиялық бағытының аралас сипатта болуын социалистік топтар мен жоғалып бара жатқан либералдар партиясының бірігуі арқылы түсіндірді. Басым көпшілік Лейбористік партияның негізгі міндеті жұмысшы тапты жұмыспен, үймен қамтамасыз ету деп есептегенімен, білім беруге деген социалистік көзқарас мәселесін көп қозғамады. Партия әдетте жұмысшы табының балалары білімге қол жеткізе алуы үшін қолданыстағы жүйеге азғантай ғана өзгерістер ұсынып отырды.

Лейбористер 11+ жүйесі барлық баланың гимназияда білім алуына мүмкіндік береді деп есептей отырып, үш жақты жүйені дамытуды қолдады. Олар гимназияларды жұмысшы табы балаларының болашағын жақсарту жолы деп есептеді. Лейбористер іріктеу кезінде орын алатын теңсіздік пен оның әлеуметтік жағдайды қолдауға тигізетін әсерін мойындамады (әлеуметтік факторлар білім беру саласындағы жетістікке қалай әсер ететінімен танысу үшін 10-тарауды қараңыз). 1960 жылдардағы лейбористердің жалпы білім беру жүйесі саласындағы саясаты міндетті деп саналмады. Жергілікті білім беру ұйымдарының көбі олардың нұсқауын назардан тыс қалдырып, үш жақты жүйені қолдап отырды. Білім беруді қоғамның барлық саласын дамыту мақсатында қолдануды қалағанымен, лейбористердің жалпы білім



беру мектептерінің жұмыс істеу тәртібі жөнінде хабары болмады және оқу жоспарларын қарастырмады. Сондықтан мұндай маңызды салаға қатысты мәселелерді шешуді білім беру саласы мамандарының құзырына тапсырды. Гарольд Уилсон өзі премьер-министр болып тұрған кезде жалпы білім беру мектептері гимназиялар сияқты сапалы біліммен қамтамасыз етуге бағытталуы тиіс деген ой айтты.

Тони Блэр кезіндегі лейбористер идеологиясы мемлекеттік қатаң шеңбердегі мүмкіндіктер теңдігі мен жекебас бостандығы сынды социал-демократиялық принциптерге негізделді. Мемлекет бізді қорғай отырып, еркіндікке қол жеткізуге жағдай жасайды. Ол еркіндік қарым-қатынаспен және әріптестікпен байланысты жауапкершіліктен тұрады. Жаңа лейбористер бұл жағдайды жеке адам мен мемлекет арасындағы серіктестік деп сипаттады. Олардың қай-қайсысы да бір-бірінің алдында жауапты әрі міндетті болғандықтан, олардың әріптестігінен қоғам да, экономика да ұтады. Тони Блэрдің айтуынша (Wintour, 1994: 8):

«Жаңа лейборизм – қатаң экономикалық ұстанымдардың ғана жиынтығы емес, сонымен бірге ол құндылықтар мен принциптердің бірлігі. Демократиялық социализм жайлы қарапайым қағида қоғам мүшелері бір-бірінің және өз-өзінің алдында жауапты екенін, жетістікке жету үшін басқаларға аз да болса тәуелді екенін мойындайтын мықты, белсенді қоғамда ғана жеке адам жетістікке жете алады деген сенімге негізделеді».

Жаңа лейбористер дәстүрлі лейбористік сенімге қайшы келсе де, Ұлыбританияны жаңарту қажет деп есептеді. «Жаңарту жобасы» премьер-министр Блэрдің жалпы сайлаушылардың көп бөлігін өзіне қаратуына көмектесті. Жаңа лейбористер екі жақты да қолдау догмасына сүйенбей, британдық проблемаларды прагматикалық тұрғыдан шешуге шақырды. Лейбористер солшылдар мен оңшылдардың дәстүрлі адалдығын емес, дәл осы «ақылға қонатын» қағиданы «үшінші жол» деп таныстырды. Бұл елдің пайдасы үшін жасалуда деп мәлімделді және торилар болсын, басқалар болсын – үкіметке қарсы шыққандардың барлығы да енді экстремистер деп танылатын болды.

### Үшінші жол

7-тарауда айтып өткеніміздей, жаһанданудың қанатын күн санап кеңге жаюы, сонымен бірге орын алып отырған қоғамдық өзгерістер Гидденс (1998–2000 жылдар) сияқты көптеген сарапшы мамандардың мемлекеттік бақылауға ерекше сенім артатын дәстүрлі солшылдардың саясатын бұдан әрі жарамсыз деп тануына алып келді.

*Жалғасы келесі бетте*



*Жалғасы*

Гидденстің ойынша, әлемдік нарықтың күш алып отырған мүмкіндіктеріне және мемлекеттердің өз экономикасын толығымен бақылай алмайтынына адамдардың көзі жеткенімен, бұл мемлекеттер әлемдік күштерге қарсы еш іс-қимыл жасай алмайды дегенді білдірмейді. Ол жаһандық және жергілікті деңгейде өзара екіжақты тиімді байланыс әрқашан болады деп есептейді. Әлемдік күштер елдерге ықпал етсе, үкіметтер қажет болған жағдайда оларды алға жылжытып, қорғап және қолдап отырады. Әлемдік нарықтың дамуына байланысты қимылсыз қол қусырып отырудың орнына, мемлекеттер қол астындағы адамдардың нарыққа жауап бере білуі үшін оларға белсенді түрде жәрдем етуі тиіс. Осыған байланысты, Гидденс мемлекеттік социализмнің ескі формалары мен жаппай еркін нарыққа көшудің нақ ортасы болып табылатын үшінші жолды ұсынды. Ол бәсекелестік пен өнімділікті алға жылжыта отырып, білім беру, денсаулық сақтау, әлеуметтік қамсыздандыру сияқты қызметтер ұсынатын мемлекетті сипаттады. Мұндай құрылымдар жеке адамдарға жаһандық «білім» экономикасында еш кедергісіз қызмет атқара алуы үшін қажетті деңгейде қолдау көрсетеді. Үкіметтер де жеке адамдарға дербестікті, қауіпсіздікті және барған сайын бұлыңғырланып отырған әлемнің мүшесі болу мүмкіндігін қамтамасыз ете алатын азаматтық қоғам дамытуда маңызды рөл атқарулары тиіс.

Әлеуметтік әділдікке, әр азаматтың құқықтарының сақталуы мен жауапкершілігіне ерекше көңіл бөлінеді (Buckler and Dolowitz, 2009). Үкімет пен азаматтар арасындағы байланысты сипаттау мақсатында серіктестік тілі қолданылды. Дәл осы үшінші жол жаңа мыңжылдықтың басында бірқатар мемлекеттердің дүниетанымына әсер етті. Лундтың (2008: 44) «Маргарет Тэтчердің нарық бағдары мен «ескі» лейбористердің мемлекет қолдауындағы әлеуметтік әділдікке жан-тәнімен берілуінің өзара үйлесімі» деп анықтама берген үшінші жол саясаты неолибералдардың принциптері мен «мықты қоғамда әділдік пен шындық орнату» деп аталатын көзқарастар бірлігінен тұрады.

Мықты әлеуметтік-демократиялық негізіне қарамастан, еркін нарық принциптерін қабылдап, алға жылжытуда үшінші жол лейбористерден де асып түсті деген пікірлер айтылып жатты. Ревизионистер кезіндегі Лейбористік партия еркін нарық бар социализм ретінде сипатталды; ал «үшінші жолды» дамыту кезінде Блэр назарды еркін нарықтық социализмге көбірек аударды (лейбористердің көзқарасымен танысу үшін қараңыз: Ball, 2013).

## Жаңа лейбористік саясаттың 1997–2010 жылдарда іске асырылуы

### Жаңа лейборизм және әлеуметтік инклюзивтілік

Лейбористік үкімет үшін үшінші жол идеологиясы олардың әр жеке адамға денсаулық сақтау, білім беру сияқты аса маңызды қыз-

мет түрлерін көрсетумен қоса, барлығы үшін өмірде қандай да бір жетістікке жету мүмкіндігін жасауды, сонымен қатар әр адамның қоғамда қандай да бір рөл атқаруына көңіл бөлуді білдіреді. Гибсон (2014) инклюзивтілік ұғымын 1980 жылдардағы мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқығын талап ету нәтижесінде пайда болған саяси қозғалыс деп түсіндіреді. Бұл қозғалыс әлеуметтік өзгертулер арқылы ғана қол жеткізілетін азаматтық құқық пен тең мүмкіндіктерді талап етеді. Тони Блэрдің Лейбористік үкіметі инклюзивтілік ұғымын қабылдады. Инклюзивтілік барлық адамның бір іске атсалысуын, қамтылуын талап етеді, сондықтан ол қоғамнан экономикалық, әлеуметтік немесе физикалық себептермен аластатылған кез келген топтың жүрегіне жылы тиеді. Бұны Тэтчер билігі кезіндегі қарқынды экономика мен әлеуметтік өзгерістер барысында пайда болған бөлініп-жарылуды жоюдың таптырмас тәсілі деуге болады.

Басым көпшіліктің дамыған технологияның игілігін көріп отырғанына қарамастан, орын алып отырған заманауи жаһандық экономика тудырған тағы бір қауіп – кейбір топтардың жұмыссыздық, кедейлік, білім мен дағдының жетіспеуі сияқты түрлі факторлар нәтижесінде қоғамнан тыс қалуы. Олар қандай да бір іске араласуға қауқарсыздық танытып, қоғамнан оқшау қалады. Мұны әлеуметтік тұрғыдан әділетсіздік деп қана қою жеткіліксіз, мұндай оқшауланған топтар – қоғамның тұрақтылығы үшін аса қауіпті құбылыс. Бұл – болашақта қылмысқа, есірткіге, қоғамдық тәртіпсіздікке және бас көтерулерге бастайтын себептердің бірі. Сондықтан мұндай топтарды жұмыспен қамту арқылы олардың болашағы бар екенін және қоғамға өз үлесін қоса алатынын түсіндіре отырып, олардың қоғаммен етене араласуына мүмкіндік туғызу қажет. Мұндай нәтижеге қол жеткізудің негізгі салалары ретінде денсаулық сақтау, жұмыспен қамту, әлеуметтік қызмет, ең бастысы, білім беруді айтуға болады. Сөйтіп, инклюзивтілік ұғымының ауқымы осылайша кеңейді.

Инклюзивті білім беруді іске қосудың қиындығымен қатар, оны айқындау да біраз проблемалармен жүзеге асуда. Шектеу этностық тобы, жынысы, кірісі, жасы және қабілеттері сияқты бірқатар факторларға байланысты болады. Инклюзивті білім беру барлығына бірдей мүмкіндік беруді, кез келген ықтимал кедергілерді жоя білуді білдіреді. Армстронгтың (2015) айтуынша, бұл термин түрлі мағынада қолданылып келген: кейбір мамандар оны кең мағыналық тәсілдеме ретінде ұстанса, ресми құжаттарда инклюзивтілік терминін, негізінен, мүмкіндігі шектеулі балаларға қатысты саясатты белгілеу үшін пайдалануда. Оның пікірінше, инклюзивті білім беру тек әлсіз, арнайы қажеттіліктері бар балаларды ғана емес, барлық оқушыларды қамтуы тиіс.

Олай болса, инклюзивтілік саясаты барлық балалар үшін мүмкіндіктерге жол ашып, олардың құқықтарын ескеруі қажет. Осы жағынан алғанда, бұл саясат этностық тобы, жынысы, кедейлікпен қатар, мүмкіндігі шектеулі балалар проблемаларымен де тығыз байланысты. Инклюзивтілік пен әлеуметтік әділдікке қатысты мұндай кең ауқымды көзқарас лейбористердің үшінші жол идеологиясының маңызды құрамдас бөлігіне айналды.

### **Арнайы білім алу қажеттілігі және инклюзивтілік**

Мүмкіндігі шектеулі адамдардың құқықтарына сүйене отырып, арнайы білім беру саласында қолданылған кезде инклюзивтілік сегрегациядан интеграцияға көшуді, сол арқылы қоғамға белсенді кірігуді білдіреді. Инклюзивтіліктің негізгі мақсаты – арнайы білім беруді қажет ететін оқушылардың құрбы-құрдастарымен бірге бір мектепте білім алуына мүмкіндік жасау. Білім беру саласында инклюзивтілікті дамытуды қолдағанымен, лейбористер өздерінің саясатын ешқашан да басқаларға міндеттеген емес (қараңыз DfEE, 1997). Шындығында, бұл оқушыларға қамқорлық жасап, білім беру жөніндегі шешімді кәсіби ортада қабылдау қажет дегенді білдіреді. Бұрындары жергілікті билік органдарында әртүрлі жолмен іске асырылатын ресурстарды бөлу ісі лейбористер билігі кезінде арнайы мектептерден жалпы білім беретін мектептерге тікелей ауыстыру арқылы жүзеге асырылатын еді. Сондай-ақ мектептің дамуы олардың көрсеткішіне қатысты болғандықтан, мектептер рейтингтік көрсеткішке кері әсер ететін балаларды қабылдамауға тырысатын. Осыған байланысты, аз ғана дене кемістігі бар балаларға қарағанда, оқуында және мінез-құлқында проблемалары бар балалар үшін инклюзивті білім алуға қол жеткізу мүмкіндігі едәуір төмен болды.

Сонымен қатар әртүрлі балаларды бір мектепте оқытқан кезде мұндай оқушылар мен басқалардың бір-біріне деген көзқарастары мүлдем өзгеріп кетуі мүмкін деген сыни пікірлер де айтылып жатты. Уэбстер мен Блэтчфорд (2015) арнайы білімді қажет ететін балалардың жалпы білім беретін мектептердегідей күн сайын жаны жараланбас үшін қалайша еппен бөлу керектігін түсіндіріп берді. Мұндай балалармен құрдастарынан бөлек жерде, уақыттың көп бөлігінде мұғалімдердің көмекшілері жұмыс істеп келгендіктен, сынып мұғалімімен қарым-қатынасының аздығы нәтижесінде олардың білімі құрдастарына қарағанда төмен болатыны анықталды. Арнайы білімді қажет ететін балалар жалпы мектепте уақыт өткізгенімен, бұл олар мектептің іс-шарасына немесе оқу үдерісіне белсенді араласады дегенді білдірмейтін. Ходкинсонның (2016) айтуынша, инклюзивтің не

екені түсіндірілгенімен, шын мәнісінде, ол бұрынғы мағынасында, яғни жеке қағидаттар ретінде қала берді.

Белсенділер толық инклюзивтің енгізілуін, басқаша айтсақ, барлығы үшін бір ереженің қолданылғанын талап еткенімен, сыншылар мұның өте қарапайым тәсілдеме екенін айтуда. Олар маманның жай кезде назардан тыс қалуы немесе дұрыс көңіл бөлінбеуі мүмкін арнайы көмегіне балалар жүгіне алуы үшін жеке ережелердің болғаны дұрыс деп санайды. Бұл тұрғыдан алып қарағанда, инклюзивтілікке жол ашқанымен оны толығымен ілгерілете қоймайтын бұл тәсілдемені арнайы білім алуға мұқтаж жандарға таңдау мүмкіндігін берудің бір жолы десек те болады. Лейбористер Уорноктың пікірін қолдай отырып, арнайы білім алуды қажет ететін балаларды жалпы білім беретін мектептерде оқытумен қатар, арнайы мектептерді де сақтап қалды. Инклюзивтіліктің не екендігі жайлы ортақ, келісілген көзқарастың болмауы саяси қадамдарға кедергі келтірді. Бұл барлық баланың бір ортада білім алып, өмір сүруін білдіре ме әлде оқушылардың тең құқығы мен қоғамда бірдей қамтылуына жол аша отырып, әртүрлі болғанымен тең мүмкіндікке ие болуын білдіре ме? Әлеуметтік үдерістер арқылы түрлі топқа бөлініп, таңдау құқы мен еркіндікке қиын күрес нәтижесінде қол жеткізген адамдар өздерінің қалай білім алып, оны қоғамның басқа мүшелерінің қалай қабылдайтынын түсіндіріп бере ала ма?

2000 жылдардың басында Уорнок инклюзивтілікті жақтайтын да, даттайтын да көзқарастарды одан бетер ушықтырып жіберген қарама-қайшылыққа толы бірнеше мәлімдемелер жасады. 2003 жылы ол арнайы білімді қажет ететін балалардың саны бұрын-соңды болмаған шегіне жетті, ал біз қазіргі кезде олардың қажеттілігін өтеудің орнына, бұны ресурстар үшін күреске айналдырып жібердік деп мәлімдеді (Shaw, 2003). Уорнок жүргізіліп отырған инклюзивтілік саясатынан еш пайда болмай отырғанын мәлімдеп, 2005 жылы арнайы қажеттіліктер ережесін бастан-аяқ қайта қарап шығатын жаңа комиссия құруды ұсынды. Ол сондай-ақ «ең дұрыс жол – шағын арнайы мектептер құру» деген пікірін де жасырмады (Warnock, 2005).

### Жаңа лейбористер және үздіксіз білім беру

Бек пен Гидденстің пікірталастарына негізделген Фрайер баяндамасында (NAGCELL, 1997) Ұлыбритания әлеуметтік салалардағы терең өзгерістерді бастан кешіруде, ал бұл оның қатерге толы қоғам екенін көрсетеді делінген. Ол жаңа әдістерді енгізу нәтижесінде, яғни жаңа технологияларды қолдану, жаңа өнімдер мен қызметтерді жолға қойып тарату, жұмыс орындарының қысқаруы сияқты жұмыспен қамту саласындағы өтіп жатқан өзгерістерді атап көрсетті (NAGCELL, 1997: 11). Болашақтың қызметкері қазіргіден өзгеше

болады, біліктілігі төмен немесе ешбір дағды игермеген жұмысшылардың мүмкіндіктері күрт азаяды және «бір салаға маманданған» немесе нақты бір дағдыны ғана игергендердің де тағдыры қыл үстінде болмақ. Ендеше, біз жұмысқа қатысты уақыттың, тұрғылықты жердің және жұмыс түрінің өзгеру дәуірінде өмір сүрудеміз.

Арнов (2013) жаһандық экономиканың дамуы мен мемлекеттердің өзара байланыстарының артуы әлемдік білім беру жүйелерінде ортақ проблемалардың пайда болуына алып келді деп есептейді. Лейбористік үкімет білім беруді өздерінің модернизациялау саясатының өзегі деп мәлімдей отырып, үздіксіз (өмір бойына) білім беру тұжырымдамасын ұсынды. Тейлордың пікіріне сүйенсек, «Жаңа лейбористердің үздіксіз білім беру жөніндегі саясатын «нарық кезіндегі халықтың әл-ауқаты» деп аталатын идеологияға сай, олардың білім жөніндегі жалпы саясатынан, адами капитал тұрғысынан, білім беру тәсілдемесінен де бөліп қарастыруға болмайды» (2005: 101). «Білім беру жүйесінен қол ұзу, оған қатысты орын алған сәтсіздіктер ұрпақтан ұрпаққа жалғасып кете беретіндіктен», лейбористер кемшіліктерді қолданыстағы білім беру жүйесінің артықшылықтарына сүйене отырып жоюға тырысты (DfEE, 1997:3). Сөйтіп, олар міндетті және үздіксіз білім берудің маңыздылығын атап көрсетті. Бұл мемлекеттік саясаттың діңгегі білім экономикасында бәсекеге түсу үшін адами капиталды дамыту қажет деген идеяға сүйенетінін тағы да бір көрсетті.

### Оқытудағы жас ерекшелігі

Фрайердің есептік баяндамасына жауап ретінде Лейбористік үкімет *«Оқыту дәуірі: Жаңа Ұлыбританияның қайта өрлеуі»* (The Learning Age: A Renaissance for a New Britain) (DfEE, 1998b) деп аталатын «Жасыл кітапты» немесе ұсыныстар жиынтығын басып шығарды. Бұл кітапта мемлекет алдында тұрған басты міндет – жаңа дағдылармен, білім және ұғымдармен қарулану деп көрсетілді. Жаңа әлемде бәсекелестікке қабілетімізді сақтап қалуымыз үшін біз көптеген дәстүрлі әлеуметтік және экономикалық институттарды жаңғыртып, реформалауымыз қажет. Лейбористік саясаткерлер модернизациялау жобасындағы басты мәселе «қолымнан келеді» деген мәдениетті қалыптастыру деп есептейді.

«Бұл салада табысқа жету үшін және циниктер мен скептиктердің бітпейтін күмәндарын жоққа шығару үшін мектептер мен колледждерде жұмыс істейтіндердің алға қойған мақсаты, шығармашылық бастамасы және талпынысы болуы қажет. Біз тоқмейілсу сезімін жетістікке жетуге ұмтылумен алмастыруымыз қажет» (DfEE, 1997: 3).



Олар білім беру саласының қызметкерлері арасында консерваторлар үстемдік құрып тұрған кезде белең алған өшпенділік пен үкіметке деген сенімсіздік сезімдерін жоюға тырысты.

«Білім беру – ұдайы дамып отыратын, бар адам үшін тең мүмкіндіктер мен әділдік ұсына алатын алдыңғы қатарлы қоғамды дамытудың шешуші күші. Ал бұл – үкіметтің басты мұраты. Біз жоғары стандарттарға жылдам қол жеткізуге деген қалауымызды қолдайтындардың барлығымен бірлесе жұмыс атқарамыз» (DfEE, 1997: 9).

Лейбористік саясат жалпы білім беру мен үздіксіз білім беруді және оқыту мәдениетін қалыптастыруды (DfEE, 1998b) ең жақсы да инклюзивті қоғам құруда жеке адамдардың үкіметтің көмегіне сүйене отырып, бірлесе қызмет етуі тиіс ауқымды үдерістің маңызды бөлігі ретінде қарастырды. Сонымен, білім беру мен өмір бойына үздіксіз білім берудің екі деңгейлік маңызы бар. Жеке адам деңгейінде қоғамнан шеттетілмеген адамдар заманауи экономикада жұмысқа қол жеткізу үшін білім алулары тиіс. Ал жұмысқа қол жеткізгендері еңбекке қабілетін сақтап қалу үшін біліктілігін ұдайы жетілдіріп отырулары қажет. Егер біз ұлттық деңгейдегі экономика жаһандық жаңа нарықта бәсекеге қабілетті болғанын қаласақ, онда біз кез келген өзгеріске жедел жауап беріп, бейімделе алатын икемді жұмыс күшін дайындай білуіміз керек (Bartlett and Burton, 2009). Демек, үздіксіз білім беру өзгеріп отыратын әлемдік экономика контексінде шешуші рөл атқарады (Taylor, 2005: 103). Осыған байланысты, білім беру стандарттарын терең зерттеуге деген қызығушылық пайда болды.

### *Білім беру сапасын арттыру*

«*Білім беру сапасын арттыру*» (*Excellence in Schools*) (DfEE, 1997) деп аталатын журнал стандарттарды көтеруге қатысты лейбористердің алты қағидасын атап көрсетеді:

білім беру үкіметтің жіті назарында болады;

саясат аз ғана адамның емес, барлық адамның пайдасы үшін қызмет етуі тиіс;

стандарттар құрылымдардан маңыздырақ;

ішкі істерге араласу жетістікке кері әсер етеді;

нәтиженің төмен болуына көз жұма қарауға болмайды;

үкімет стандартты жетілдіргісі келетіндермен бірлесе жұмыс атқаратын болады (DfEE, 1997: 5).



Лейбористік білім беру саясатының әлеуметтік және экономикалық мақсаттары бар. Олар жаһандық білім экономикасында бәсекеге түсе алатын жоғары білімді, жағдайға тез бейімделе алатын икемді жұмыс күшін дайындау мақсатында оқыту тәжірибесін жақсартып, білім беру стандарттарын жетілдіруге ұмтылды. Орын алып жатқан қоғамдық өзгерістерден тыс қалмауы үшін бұрындары қоғамнан шеттетілген топтардың барлығы да қайта қамтылуы тиіс. Осылайша лейбористер әлеуметтік әділдік пен барлық адамдардың тең мүмкіндікке қол жеткізетініне және әркімнің өз міндетін қажетті деңгейде атқаратынына сенім білдірді. Ойдағыдай инклюзивті, гүлденген қоғамға қол жеткізу үшін жаңа лейбористер мемлекет қолдайтын еңбек саясаты, әлеуметтік қамсыздандыру, индивидуализм мен нарықтық артықшылықтар жөніндегі дәстүрлі саясаттан тұратын үшінші жол идеологиясын тұрақты ұстанды.

Лейбористік үкімет сайлауда үш рет қатарынан жеңіске жетті, бұл аралықта, Хэтчердің көрсетуінше (2008), олардың саясатында біраз өзгерістер болды. Билік мерзімінің алғашқы жартысында Блэр үкіметі мектеп стандартына ерекше мән беріп, әсіресе сабақ беру әдістерін жақсарту, сауаттылық, математика, оқушылардың жетістігін арттыру сияқты мәселелерге көңіл бөлді. Бұлар бірқатар негізгі мақсаттар аясында қадағаланып отыруға тиіс болды. Олардың үшінші сайлану мерзімі барысында оқушылардың үлгерімін сабақ беру мен мектеп-ішілік үдерістерге сүйене отырып арттыру саясатының тығырыққа тірелуіне байланысты, негізгі басымдық білім беру жүйесіне жұмыс берушілер мен кәсіпкерлерді тарта отырып, мектеп құрылымын өзгертуге ауды.

2004 жылдың шілде айында лейбористер өздерінің бес жылға арналған стратегиясын жариялады (DfES, 2004b). Олар оқыту стандарттары мен оқушылардың жалпы жетістіктерінің артқанын мойындай отырып, бұл істі әрі қарай жалғастыра беру қажет деп шешті. Құжатта былай делінген:

«Біз өмірдің әр кезеңі үшін мүмкіндіктерге жол аштық. Алайда біз әлі де әлеуметтік тап пен жетістіктер арасындағы байланысты үзіп кете алмадық. Ешбір қоғамның өз балалары мен азаматтарының дарынын желге ұшыруға қақысы жоқ. Демек, өмірдің әр маңызды кезеңіне қатысты негізгі проблемалар еш өзгеріссіз қалып отыр» (DfES, 2004b: 4).

Алдыңғы екі мерзімде де лейбористердің білім беру жетістігін арттыруға бағытталған реформасына қарамастан, төменгі әлеуметтік-экономикалық топқа жататындардың жетістігі нашар күйінде қала берді, осыған байланысты, оқушылар есейген сайын, төменгі және

жоғарғы әлеуметтік-экономикалық топтардың жетістігі арасындағы айырмашылық ұлғая түсуде. Денсаулықтың нашарлығы, қолайсыз тұрмыстық жағдайлар мен білім беру нәтижесінің төмендігі арасындағы байланыс өзекті проблема күйінде қала берді (DfES, 2004b: 12). Жетістік мәселесіне келгенде, назардан тыс қалған, жетістіктері арттыруды қажет ететін «орташа топқа» жататын ірі оқушылар қауымы бар екені де атап өтілді. Бұл уақыт аралығын дәстүрлі мемлекеттік жалпы білім беру жүйесін жаңарту арқылы болашақта туындауы мүмкін мәселелердің алдын алуға ыңғайлы кезең деп бағалады. Сондықтан стандартқа сай жалпы білім беру мектептерінің мемлекеттік мызғымас жүйесі заманауи қажеттіліктерге бұрынғыдай жауап бере алмайды деген тоқтамға келді. Қажет болған жағдайда, мемлекеттен тыс өнеркәсіп орындары, қоғамдық ұйымдар мен діни конфессиялар сияқты топтар да мектепті басқару ісіне ат салысуға міндетті деп жарияланды. Алдыңғы екі өкілеттік мерзімі кезінде жинаған тәжірибелеріне сүйене отырып, лейбористер балаларға білім беру, оқыту қызметтерін көрсетуге ұмтылуды мақсат еткен, саланы біртіндеп реформалауға негіз болатын бес шешуші принципті анықтап берді.

#### Оқырман пікірі: лейбористер реформасының негізгі принциптері



- Балалардың, олардың ата-аналарының сұраныстары мен қажеттіліктерін ескере отырып, білім беруді дербестендіру және таңдау аумағын кеңейту;
- жаңа да әртүрлі провайдерлерге қызмет көрсетудің жаңаша жолдары мен тәсілдерін ұсыну;
- жетекші мұғалімдерге, мектеп басшыларына және әкімгерлерге нақты да қарапайым жауапкершілік арта отырып, қаржыландырудың қауіпсіз де қарапайым механизмін ұсыну, еркіндік беру;
- бағалауды, балаларға қолдау көрсету мен сабақ беру әдістерін жақсарту мақсатында оқытушылар құрамына жоғары деңгейде қолдау көрсету, тренингтер өткізу;
- балалардың, жастар мен ересектердің өмірлік мүмкіндіктерін арттыру мақсатында ата-аналармен, жұмыс берушілермен, еріктілермен және қоғамдық ұйымдарымен бірлесіп жұмыс істеу (DfES, 2004b: 5).

*Іс жүзінде реформаның бұл бес принципі қандай рөл атқарады деп ойлайсыз?*

Бұл бес принцип басты нысана бала болып табылатын денсаулық сақтау, білім беру, әлеуметтік қызмет көрсету салаларының мамандарын қамтитын көпбейіндік тәсілдемеге сай келеді. Оқытуды дербестендіру мектептер мен білім беру саласы мамандарының жеке оқушының қажеттілігі мен оқудағы табыстарын арттыру жолдарына

көбірек көңіл бөлуіне жол ашты. Бұл дәстүрлі оқу жоспары жағдайында балаларда туындайтын қанағаттанбау сезімін азайтуға септеседі деп есептелді. Лейбористер осы стратегия аясында мамандандырылған мектеп бағдарламаларын әрі қарай жетілдіріп, 200 тәуелсіз академия ашу мүмкіндігін де пайдаланды. Бұл іс-шаралар қолданыстағы орта білім берудің кешенді жүйесіне мүлдем ұқсамайды.

### Оқу жоспарын реформалау

- Кәсіби қажеттіліктерге сәйкестендіріп, бұрынғыдан да икемдірек ету үшін ұлттық оқу жоспарына өзгерістер енгізілді.
- Бастауыш мектептерде сыныптағы бала санын азайтып, жалпы оқыту үдерісіне қажетті негізгі дағдыларды дамыту ісі жолға қойылды, соның нәтижесінде оқу дағдысы мен математикалық сауаттылықты арттыру стратегиялары жасақталып, АКТ-ға ерекше ден қойылды.
- 3-негізгі кезеңде оқу мен математикалық сауаттылыққа, АКТ-ға ерекше көңіл бөлініп, дербес оқыту жолға қойылды.
- Қарқынды қоғамдық өзгерістерге даяр болып, тұрақты қауымдастықтар ыдырауының алдын алу мақсатында азаматтық негіздері оқытыла бастады.
- 16 жастан соң білім беру саясатының нәтижесінде 16 жастан кейін де білім алатын оқушылардың саны күрт артты. Сипаты мен бағалау түріне қарай модульдік болып өзгерген деңгейлер жаңартылып жетілдірілді. 2008 жылдан бастап, 14–19 жастағыларға арналған, жалпы және қолданбалы кәсіби білім беруді қамтитын арнайы кәсіби білім беру дипломдары енгізілді. 14–16 жастағыларға жаңаша білім беру жолдарын мектептер мен үздіксіз білім беру мекемелері бірлесіп қарастыра бастады.
- Қолданыстағы сапамен қамтамасыз ету шаралары әрі қарай жетілдіріле түсті: жұмыстары жақсы жолға қойылған мектептер үшін тексерістер «шыбын шаққан ғұрлы» көрінбесе, қанағаттанарлық нәтиже көрсете алмағандарға кемшіліктерді тез арада түзетпеген жағдайда жабылу, басқалармен қосылу немесе академия ретінде қайта құрылу қаупі төнді.

Лейбористік саясаттың басым бөлігі тек білім беру мен оқыту саласымен шектелмеді. Олар әлеуметтік, экономикалық саясатты және үшінші жолды қолдайтын саясаткерлер «біріккен үкімет» деп атап кеткен білім беру саясатын ұштастыра отырып, инклюзивтілікті жолға қоюды мақсат ететін ауқымды әлеуметтік саясаттардың құрамдас бөлігі еді. Денсаулық сақтау, әлеуметтік қамсыздандыру және білім беру мекемелерін тарта отырып, балалар мен отбасыларының

өл-ауқатын жақсартуға, олардың болашақ мүмкіндіктерін арттыруға бағытталған стратегиялар қабылданды. Бұлардың ішіндегі ең маңыздысы мектепке дейінгі балалар мен олардың отбасыларына арналған Sure Start бағдарламасы болатын.

### **Sure Start (Нық сеніммен бастау)**

Sure Start жергілікті бағдарламалары 2001 жылы балалар арасындағы кедейлік пен қоғамнан оқшаулануға қарсы күресу мақсатымен іске қосылды. Олар жағдайы төмен аудандарда тұратын 4 жасқа дейінгі балалар мен олардың отбасыларын қамтыды. Бұл бағдарламалардың мақсаты білім беру, денсаулық сақтау және балаға қамқорлық жасау салаларында көрсетілетін қызмет сапаларын жақсартатырып, осы балалардың өмірлік мүмкіндіктерін арттыру еді. Олар:

«баланың жекетұлғалық, әлеуметтік және эмоциялық дамуына қолдау көрсете отырып, ата-аналардың талпыныстары мен дағдыларын арттыру, жеңілдетілген шарттар арқылы баспанамен қамтамасыз ету, отбасыларын жұмыспен қамту, ерте жастан сапалы білім беру, отбасы денсаулығы мен өмірлік мүмкіндіктерге қатысты мәселелерді шешу сияқты жергілікті жағдайларға бейімделген кешенді іс-шараларды жүзеге асыруы қажет болатын» (Hall et al., 2015: 90).

Sure Start бағдарламаларының шеңберінде балалар күтіміне, олардың денсаулығы мен тәрбиесіне жауап беретін түрлі мамандардан құралған кешенді балалар орталықтары ашылды. Бұл бағдарламаға 2005 жылы алғаш рет ұлттық деңгейде баға беріліп, онда бағдарлама жұмысы нәтижесінде айтарлықтай өзгерістер байқалмайтындығы айтылса, 2008 жылы жүргізілген екінші бағалауда осы бағдарлама іске асырылатын аудандарда тұратын балалардың басқа аудандағы балалармен салыстырғанда бірқатар оң өзгерістерге қол жеткізгені атап өтілді (NESS, 2008).

### **Әр бала маңызды**

1990 жылдар мен 2000 жылдардың басында балаларға қатысты орын алған бірқатар зорлық-зомбылық әрекеттері қоғамда наразылық туғызды. Виктория Климби есімді қыздың өліміне қатысты жүргізілген тексерулер Ламинг ісі бойынша тергеумен аяқталды. Ламинг есебі (2003) нәтижесінде балалар мен жастардың өл-ауқатына жауапты қызмет жүйелері бағыт-бағдарсыз, өз беттерінше жұмыс атқарып келгені анықталды. Бір бағыттағы бірлескен іс-әрекеттің болмауы салдарынан маңызды ақпарат алмасудың жоқтығы және кесімді іс-шаралардың

дер кезінде қабылданбауы баланың өліміне себеп болды. Осының нәтижесінде, 2004 жылы қабылданған Балалар туралы заң мен *Әр бала маңызды: балалар үшін өзгерістер* (DfES, 2004с) деп аталатын бағдарламалар балалармен жұмыс істейтін мекемелер қызметіне ерекше әсер етті. Осы уақыттан бастап, әр бала басты назарда болып, олардың қажетіне қарай қызметтер көрсетіле бастады. Бұл тұрғыдан алғанда, бұны Sure Start бағдарламасының жалғасы десе де болады.

Осы кезеңдегі мұғалім мамандығын модернизациялаудың мәні мұғалімдердің балалармен жұмыс істейтін басқа да мамандармен қоян-қолтық жұмыс атқаруы қажет дегенді білдірді. Енді мұғалімдермен қатар, сыныпта мұғалімнің көмекшісі, тәрбиеші сияқты басқа да ересек адамдар жұмыс атқарып, білім беру мен оқыту үдерісіне атсалысты. Басы жақсы болса міндетті білім берудің барлық кезеңдерінде және одан тыс жерлерде де оқыту жайлы оң көзқарас қалыптасады деген пікірді басшылыққа ала отырып, балаларға ерте жастан білім беруге және балабақшалардың санын көбейтуге жіті көңіл бөлінді.

«Әр бала маңызды» бағдарламасы нәтижелері бір ғана білім беру бастамасының әлеуметтік теңсіздік проблемаларын шеше алмайтынын мойындатты. Сондықтан жергілікті білім беру мен әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдары әрбір жергілікті қамқорлық мекемелерінің аясында балаларға қызмет көрсету кешенді ұйымы болып біріктірілді. Нәтижесінде мектеп мейірбикелері, әлеуметтік қызметкерлер, педагог-психологтар мен полициядан тұратын көпсалалы агенттіктер құрылды. Оқыту, әлеуметтік және денсаулық сақтау қызметтері балалар орталықтары мен сабақтан тыс уақытта білім беретін мектептерде көрсетілетіндіктен, бұл орталықтар жергілікті қауымдас-тық рөлін атқарады. Аталмыш саясат қоғамның орнын мектептің басуына жол ашқан 1970 жылдардағы Білім берудің жетекші салалары, 1990 жылдардағы Білім берудің әрекеттік аймағы және АҚШ-та жүргізілген Head Start сияқты бағдарламаларға өте ұқсас.

**Оқырман пікірі: «Әр бала маңызды» бағдарламасы қол жеткізген бес нәтиже**



1. Денсаулық.
2. Қауіпсіздік.
3. Білімнен ләззат алу және жетістікке қол жеткізу.
4. Оң үлес қосу.
5. Экономикалық жетістікке қол жеткізу.

Бұл нәтижелер туралы не айтар едіңіз? Олар қоғам жайлы және балалардың болашақта атқаратын рөлі жөнінде ерекше бір ұстанымдарды қолдай ма?

*Егер сіз бала тәрбиелеуге байланысты бес мақсатты таңдап алуыңыз қажет болса, қандай мақсаттарға басымдық берер едіңіз?*

«Әр бала маңызды» және Sure Start бағдарламалары ата-аналармен белгілі бір деңгейде жұмыс атқарғанымен, негізгі ой нақты құрылымдар мен кәсіби мамандар тарапынан қолдаудың қажет екендігі жөнінде болып отыр. Бұл екі бағдарламаның да қабылдануына түрткі болған отбасы үлгісінің жетіспеуі болды; әрі жағдайы төмен аудандарда тұратын ата-аналар сыртқы қолдау көрсету агенттіктері ұсынған орта тап өкілдері ұстанатын функционалды отбасы деп аталатын ұғымға әлі де күмәндана қарады.

#### Оқырман пікірі: «Әр бала маңызды»

*Sure Start пен «Әр бала маңызды» бағдарламалары қоғамның орнын баса алады деп ойлайсыз ба?*



*Нашар отбасылық және әлеуметтік жағдайдың орнын қалай толтыруға болады?*

### Мамандандырылған мектептер мен академиялар

1997 жылдан бастап жаңа лейбористер арасында дәстүрлі жалпыға бірдей міндетті білім беретін мектептерді өзгерту қажет деген пікірлер айтыла бастады (Ward and Eden, 2009: 51).

Билік басына келгеннен кейін, лейбористер оларға дейінгі консерваторық әкімшілік негізін салып кеткен мамандандырылған мектептер ашу ісіне кірісіп кетті. Орта мектептер оқу жоспарында көрсетілген мамандықтардың бірін таңдап алуға және бизнес, қайырымдылық қорлары немесе жеке секторлардан демеуші табуға тиіс болды. Бұны өнеркәсіп саласы арқылы мектептерге қаржылай көмек көрсетіп, тәжірибелерімен бөлісу десек те, олардың басты мақсаты мектеп стандарттарын көтеру еді. Демеушілер алдына қойылатын талаптар азайтылып, бағдарлама әрі қарай жетілдірілген соң мамандандырылған мектеп дәрежесін алғысы келетіндердің саны көбейе түсті. Дегенмен мамандандырылған мектептердің басқа аудандармен салыстырғанда орта тап өкілдері шоғырланған жерлерде жақсы нәтиже көрсетуіне байланысты, оның әлеуметтік сегрегацияға келіп тірелу мүмкіндігі де жоқ емес еді. Бұл мектептердегі Орта білім жөніндегі жалпы куәлік нәтижелерінің жақсаруы мамандандырылған білім беруге арналған оқу жоспарына немесе білім берудің сапасына емес, балалардың шыққан ортасының жоғары әлеуметтік жағдайына байланысты еді (Ward and Eden, 2009). Мамандандырылған мектептер оқушылардың жіктелуіне алып келеді деген шағымдарға мемлекет «мамандандырылған мектептер неғұрлым көп болса, осында оқып, оның пайдасын көретін оқушылар саны да соғұрлым мол болады деп» жауап берді.



Гудман мен Бертонның (2012) айтуынша, лейбористердің Англия мен Уэльс мектептеріндегі үлгерім төмендігіне байланысты проблемаларды шешуге ұмтылысы қалалық академиялардың құрылуына түрткі болды. Бұл қалалық аудандардағы нәтижесі төмен жалпы білім беру мектептерін алмастыруды мақсат ететін орта мектептің жаңа түрі еді. АҚШ чартерлік мектептерінің бастамасына еліктей отырып, бұл мектептер білім ұсынушылар арасында бәсекеге ерік бере отырып, әрқилылық пен мектептерді таңдау мүмкіндігін беру арқылы елдегі білім беру стандарттарын көтеруді мақсат етті. Мемлекеттік жалпы білім беру мектептеріне қарағанда, мектепте тегін тамақтанатын балаларды көбірек қабылдай отырып, олар жағдайы төмен қауымдастықтардың білімге деген теріс көзқарасын өзгертіп, оның орнына «қолымнан келеді» деген көзқарасты қалыптастыруға тырысады. Демеушілер бизнес өкілдерін, конфессияларды, қайырымдылық қорлары мен университеттерді біріктіре отырып, әлі де мемлекет қаржыландыратын, жергілікті билік органдарына тәуелсіз академиялардың негізін салып, басқаруға міндетті болды. Академиялардың өзіне тән ерекшелігі – жергілікті билік органдарына тәуелсіз болғандықтан, ұлттық оқу жоспарымен ғана шектеліп қалмағандығында.

Тони Блэр кезіндегі лейбористер саясатының негізі болған үшінші жолдың негізгі сипаты *еркін нарық пен әлеуметтік әділдікті* қатар қолдауға ұмтылыс еді. Теңдік пен нарықтық қатынастардың екеуін де тең тізгіндей отырып, лейбористер консерваторлардың дәстүрлі неолиберализмінен өздерін аулақ ұстауға тырысты. Академиялар нарықтық күштер мен әлеуметтік әділдікті сақтау мектептерді таңдау мүмкіндігін арттыру, осылайша мектептер арасындағы бәсекелестікті нығайту және қоғамнан шеттетілу мен нашар білім беру арасындағы байланысты анықтау жолы ретінде бағаланды.

Демеушілерді көптеп тарту мақсатында академия демеушілеріне бастапқыда қойылған талаптар, яғни жаңа құрылысқа кететін күрделі қаржы шығынының 10 пайызын, яғни 2 миллион еуромен шектелетін төлемге қатысты талаптар 2009 жылы тоқтатылды. Оның орнына, ұйымның дағдылары мен көшбасшылық қасиеттері, білім беруге қатысты атқарған қызметтерінің тізімі, олардың жергілікті ата-аналармен, мұғалімдермен және оқушылармен жұмыс істей білу қабілеті болашақ демеушілерді бағалайтын негізгі көрсеткіштер ретінде айқындалды (DCSF, 2009с). Бұл алғашқы академиялардың оқыту сапасын арттырудағы рөліне қатысты сындар айтылғанымен (Gorard, 2009; PricewaterhouseCoopers, 2008), Уорд пен Иденнің ойынша, олардың негізгі проблемалары жергілікті билік органдарына бағынбауы және сыртқы демеушілердің демократиялық үдерістен тыс қалып, халық алдында есеп беруге міндеттелмеуі еді.



Келесі тарауларда лейбористер үкіметі жеңіліп, коалициялық өкімшілік билік басына келгеннен кейін академиялардың жұмысы бұрынғыдан да қарқынды бола түскені туралы айтамыз.

#### Оқырман пікірі: мектеп демеушілері

*Елдегі бірнеше академияға демеушілік көрсететін Форд Моторс, МакДональдс немесе Манчестер Юнайтед сияқты компаниялар үшін демеушіліктің пайдасы немесе зияны қаншалықты деп ойлайсыз?*



*Демеушіліктің жеке мектептерге, оқушыларға және жалпы жүйеге тиізілетін әсері жайлы ойланып көріңіз.*

### «Болашақ үшін мектептер салу» бағдарламасы

Лейбористер білім сапасын арттыру міндеттемесінің аясында 2005 жылы «Болашақ үшін мектептер салу» (BSF) бағдарламасы бойынша орта мектептерді қайта жөндеп, қалпына келтіру жұмысын бастап кетті. Бұл бағдарламаны іске асыру 15 жылға жоспарланды және оған жергілікті билік органдары біртіндеп үлес қосуға тиіс болды. Бағдарламаға қатысатын құрылыстардың көбін сыртқы мердігерлердің ақшасын тарта отырып, жеке қаржы орталықтары қаржыландырды. Қоғамдық қызметке құйылған инвестиция ретіндегі бұл жоба жергілікті билік ұйымдарын мектеп құрылысын бақылап, оған қамқорлық жасау ісінен мүлде босатты. Кейбір құрылыстарға кеткен шығынның ақталуы, олардың дизайны мен білім беру стандартының өзгеруіне қаншалықты әсер етуі мүмкін екендігі жайлы бірқатар сын-пікірлер де жарық көріп отырды.

### Жоғары білім берудің дамуы

Мыңжылдықтың соңына қарай ерекше маңызға ие болған жоғары білім беру мәселесі әлі де өзектілігін жоғалтқан жоқ. 1990 жылдардың бас кезінде жүйе біраз қаржы дағдарысын бастан өткерді. 1950 жылдардан бері студенттер үшін оқу ақшасын мемлекет төлейтін және студенттер жергілікті білім беру ұйымдары арқылы мемлекет қаржыландыратын, жағдайы төмен студенттерге берілетін стипендияға өтініш білдіре алушы еді. Жоғары оқу орнына түсетін студенттер саны көп болмаған кезде бұл жүйе жақсы жұмыс істеді. Алайда жиырма жыл ішінде ЖОО-ға түсетін студенттер санының еселене түсуіне байланысты, салық төлеушілерді қолдауға жұмсала-тын шығын да күрт өсіп кетті. Тек салық төлеушілер ғана емес, студенттердің өздері де шығынның басым бөлігін көтеруі тиіс екені күн өткен сайын айқын біліне бастады. 1990–1999 жылдар аралығында

студенттерді қолдау үшін берілетін стипендия көлемі қысқартылып, орнына білім беру кредиттері беріле бастады. Бұл шаралардың да оқу ақысына қатысты мәселелерді түбегейлі жоя алмауына байланысты, төлем проблемаларын шешу мақсатында Диринг комиссиясы құрылды. Бұл мәселенің өте күрделі болғаны соншалық – 1997 жылғы жалпы сайлау қарсаңында Консерваторлық үкімет те, Лейбористік партия да бұл мәселені айналып өтті.

Диринг есеп-баяндамасы лейбористер жеңген сайлаудан кейін жарық көрді (NCINE, 1997). Онда көрсетілген ұсыныстар нәтижесінде 1998 жылы Білім беру және Жоғары оқу орны туралы заң қабылданып, ол студенттерді қолдауға берілетін стипендияларды алып тастап, оның орнына студенттерге берілетін білім беру кредиті жүйесін әрі қарай жетілдіру жайлы шешім қабылдады. Студент бұл кредитті жұмысқа тұрып, жылына 10000£ жалақы тапқанға дейін төлемейді. Заңда студенттердің университетке төлейтін салығы да қарастырылды. Бұл заң бойынша, студент университетке түспес бұрын оған жылына 1075£ төлейтін (индекстелген). Университетте оқу барысында студенттердің өз күндерін өздері көріп, оқу ақысын мемлекет емес, өздері төлейтіндігі шешілгеннен кейін, студенттердің ақша тауып, оқу ақысын толығымен төлеу мәселесі уақыт еншісінде қалды (Ward and Eden, 2009). Осыған байланысты, оқу ақысына қатысты алынатын қарыз кедей отбасынан шыққан болашақ студенттердің ЖОО-ға түсуіне кедергі келтіруі мүмкін деген қорқыныштар да жоқ емес-ті.

Қаржыландыруға байланысты қосымша зерттеулер мен талас-тартыстардан кейін қабылданған 2004 жылғы Білім туралы заң бір студентке төленетін мемлекеттік төлеммен қатар, әр студент университетке қосымша 3000£ төлеп отыруы қажет деген шешім қабылдады. Бұл қаржы университет шығындарын жабуға бағытталады. Алайда студенттер бұл төлемді бұрынғыдай алдын ала емес, оқу үшін алған қарызымен қоса, өзі жұмысқа орналасып, жылына кемінде 15000£ тапқан кезде ғана төлейтін болды. Кедей студенттерге стипендия беру жүйесі іске қосылды. Бұл кедей отбасынан шыққан студенттерге қаржылай көмек болумен қатар, ЖОО қаржы жүйесінің қауіпсіздігіне кепілдік береді. Төлемді тұтынушының өзіне арта отырып, университеттер енді нарықтың бір бөлігіне айналады және алынған ақы көлеміне қарай қызмет көрсетеді.

Алайда ЖОО-ны қаржыландыру, нақтырақ айтсақ, жеткілікті деңгейде қаржыландырмау мәселесінің 2010 жылғы сайлау жақындаған сайын кезек күттірмейтіні белгілі болды. Дәстүрлі зерттеу университеттерінің де, 1992 жылдан кейін құрылған жаңа университеттердің (1992 жылға дейін политехникалық болған) де вице-канцлерлері өздерінің 1980 жылдан бері шығындарды азайту үшін жақсы

нәтижелер есебінен үнемдеп отырғандарын айтып шағымданды. Студенттер саны артқанымен, негізгі мемлекеттік қаржыландырудың төмендеуіне байланысты бір студентке шаққандағы кіріс те азайды. Олар қаржы мәселесі шешілмеген жағдайда, әлемдік деңгейдегі білім беру деп танылған жүйенің құрдымға кететінін жарыса айтып жатты. Беделді Рассел университеттері тобының мүшелері халықаралық маңдайалды университеттермен терезелері теңесуі үшін оқу ақысын көтеру керек деген пікір айтты. Екі саяси партия да бұл мәселеге қатысты қандай да бір шара қабылдануы керектігін түсінгенімен, мұндай шара қандай болса да халыққа ұнамауы мүмкін деген ойда болды. Бұл сұрақты сайлауалды мәселе ретінде көтерудің айтарлықтай пайдасы жоқ екенін түсінген соң, екі партия да өзекті проблеманы жалпы сайлау аяқталғанға дейін ысыра тұруды жөн көрді. Тек либерал-демократтар ғана осы мәселені сайлауалды бағдарламаларында көтеріп, жеңіске жеткен жағдайда студенттерді оқу ақысынан босатамыз деп үде берді.

### 16–18 жастағыларды қолдау

Лейбористер білім беруді жақсарту мен кәсіби даярлықты жұмыс орнында жүргізу бойынша бірқатар іс-шаралар қабылдады. Бұған жалақылары төмен жұмысшыларға, ұзақ уақыт бойы жұмыссыз жүргендерге және жас құқық бұзушыларға арналған оқу, математикалық сауаттылық және АҚТ дағдыларын дамыту бағдарламалары жатады. Сондай-ақ егде жастағы жұмысшылардың АҚТ және басқа да жаңа жұмыс түрлері бойынша біліктілігін арттыру мәселесі де көтерілді. Әлеуметтік жәрдемақы алатындардың сұраныстары анықталғаннан кейін, оларға қажетті дағдыларды үйрету тренингтері жүргізіле бастады. Төмен жалақы алатындар үшін де қаржылай көмек қарастырылды. 2004 жылы отбасы кірісі төмен 16–19 жастағы жасөспірімдер үшін аптасына 30£ көлемінде Білім беруді қолдау жәрдемақылары беріле бастады. Бұл бағдарлама жағдайы төмен балалардың мектепті тастап кетуінің алдын алып, олардың оқуын жалғастыруына мүмкіндік беру үшін жасақталды.

### Жаңа лейбористік саясат: кемшіліктері

---

Лоутонның (2005) пікіріне сүйенсек, лейбористер мектеп стандарттарын көтеру мен бақылауға қатысты көптеген саяси шараларды іске асырды десек те, олардың көпшілігі консерваторлар бастап кеткен істер еді. Рей (2008: 640) бұл туралы былай дейді: «Блэр бұрынғы торилықтардың салған ізін жалғастырып, өзіне таныс жолды таңдай отырып,

білім беру саясатында үшінші «жаңа» жолды жасап шығарды». Ол ойын әрі қарай былай сабақтайды: «Блэр мен оның білім беру саясатын өткен мен болашақты жалғастырушы көпір деуге болады, себебі ол әлеуметтік таптар арасындағы бұрыннан келе жатқан теңсіздіктердің қайтадан бас көтеруіне түрткі болды, яғни білім беру саласындағы теңсіздікті жаңа лейбористік тұрғыдан нығайтты» (2008: 647).

Уолфорд (2005) саяси бастамалардағы қайшылықтарды, яғни теңсіздікті азайтып, жағдайы төмен отбасыларына кең мүмкіндіктер ұсынумен бірге, әртүрлі бағыттарды қолдай отырып, нарықты дамыту туралы айтылатынын да атап көрсетеді. Лейбористік саясаткерлер стандарттарды жақсартқысы келгенімен, бірауыздан қабылданған стандарттарға ашық қарсы бола алмады. «Модернизациялау» термині қолданылғанымен, бұл осыған дейін маңызды деп есептеліп келген ескі ұғымдарға негізделген жаңғырту еді.

Үкіметтің мектепті жақсарту жөніндегі саясаты нәтижеге және есеп берудің екі негізгі элементіне (тексеру, тест балдары, рейтингтік кесте) және стандарттарға (мақсат қою, мониторинг, жетістікті арттыру жоспарлары) бағытталды (Harris and Ranson, 2005: 573). Үлгерімнің төмен болуы мектепті тиімді басқара білмеуге немесе сапасыз білім беруге тікелей байланысты, ал бұл кемшіліктерді түзетуге болады деген сөз. Бұл шындыққа жанаспайды, себебі кедейлер тұратын аудандардағы рейтингі төмен мектептер өздерінің шамасы келмейтін субъективті себептерге байланысты үлгерім сапасын көтере алмай отыр.

Лейбористердің өкілеттік мерзімі аяқталуға жақындап, мектептерді жаңарту негізгі саясат ретінде танылғаннан кейін бұл мақсаттар ашық айтылмайтын болды. Мүмкіндіктер теңдігі лейбористердің негізгі бағыты болып қала берді де, әртараптылық пен бейіндік білім беруге қатысты саясат бұл ұстанымға сәйкес келмеді. Лейбористер субсидия алатын мектептер мен жекеменшік мектептерде тегін оқыту жобасын тоқтатқанымен, гимназияны жабу туралы ешқандай ұсыныс жасамады. Олар мамандандырылған мектеп бағдарламалары, жаңа қалалық академиялар мен траст мектептерінің жылдам қанат жайып бара жатқанына қарсы еш шара қабылдамады, мұндай өзгерістер орта білім беретін мектептердің сапасын арттырып, ата-аналарға таңдау мүмкіндігін беру үшін қажет деп түсіндірді. Алайда мұндай таңдау лейбористердің түп-тамырымен құртқысы келетін әлеуметтік теңсіздікті одан әрі күшейтіп жіберді (Ball, 2013).

Орта тапқа жататын ата-аналарда өз балалары жүйенің ең үздік қызметтерін пайдалануы үшін барлық мүмкіндіктер болды. (Ball, 2013; Reay, 2013; Tomlinson, 2005). Орта таптың ата-аналары көптеп таңдайтын аудандардағы мектептердің көрсеткіші жоғары болды, әрі

оларда оқитын бала саны да көбейе түсті. Кедей, экономикасы төмен аудандардан шыға алмағандар орта тап өкілдері тастап кеткен мектептерде қала берді. Мұндай мектептердің көрсеткіші өте төмен болды және оларға ресурстар мен мұғалімдерді тарту қиынға түсті. Олар әлсіз күйде қала берді және бұл тығырықтан шығудың жолы табылмады. Әл-ауқат деңгейінің былайша төмендеуі білім сапасына да әсер етіп, қиындықтар әл бермейтіндей күйге жетті (Lupton, 2005).

Сөйтіп, білім беру нарығының дамуы әлеуметтік теңсіздіктің теңдей түсуіне себепші болды (Ball, 2013). Сыртқы серіктес ұйымдар басқаратын түрлі мектептерді дамыту арқылы ата-аналарға таңдау мүмкіндігін беру жетістікке жету үшін әлеуметтік ерешеліктерді жоюдың орнына, оларды одан бетер ушықтырып жіберді (Harris and Ranson, 2005; Taylor et al., 2005). Мұндай іс-шаралар әлеуметтік сегрегацияны азайтпайды, керісінше, жұмысшы табынан шыққан студенттердің осы тапқа арналған мектептерде ғана білім алуына түрткі бола отырып, әлеуметтік бөлінудің әрі қарай асқына түсуіне жол ашады (Reay, 2006; 2008).

Қауіп-қатерге толы қоғам мен түрлі жағдайға бейімделе алатын жұмысшы күшін дамыту дегеніміздің барлығы артық айтылған және оны жай ғана әлеуметтік аңыз деуге болады. Жеке адамның әрекет етуінің қаншалықты маңызды екенін атап көрсете отырып, дербестіктен, бейімделе білуден және «білім экономикасында» әрекет етуден тұратын үздіксіз білім беру жайлы саяси көзқарас көңілді қоғамдағы нағыз құрылымдық теңсіздіктен басқа жаққа бұру мақсатында жасалған болуы әбден мүмкін.

## **Жаңа лейбористердің жаңа саясаты: 2010–2015 жылдардағы Либерал-демократиялық консерваторлық коалиция үкіметі**

---

2010 жылғы жалпыхалықтық сайлау халықаралық банктердің банкротқа ұшырап, экономикалық құлдыру шегіне жеткен және лейбористік әкімшіліктің билік еткен соңғы бірнеше айында орын алған шығындардан кейін халықтың саясаткерлерге деген реніші белең алған жаһандық қаржы дағдарысы кезіне тура келді. Нәтижесінде консерваторлар мен либерал-демократтардың біріккен альянсы негізінде Коалициялық үкімет құрылды. Барлық мемлекеттік ұйымдардан шығынды азайту талап етілді де, соның ішінде білім саласы алғашқылардың бірі болып өз шығындарын азайтқаны жөнінде мәлімдеді. 2010 жылдың шілде айында Білім жөніндегі мемлекеттік жаңа

хатшы Майкл Гоув «Болашақ үшін мектептер» салу бағдарламасын осы уақытқа дейін іске асырылып, аяқталып қалған жобаларды ғана бітіре отырып, тез арада жабатынын мәлімдеді. Бұл мектептері әлі де жөндеуден өтпеген, сапасы өте төмен ғимараттарда бала оқытып отырған жергілікті жерлердегі әлеуметтің ашу-ызасын туғызды. 2010 жылдың қазан айында үкімет бюджетті қысқарту жобасының жалғасы ретінде білім беруді қолдау мақсатында берілетін жәрдем-ақыны тоқтатты. Олар оған дейін білім беруді қолдау үшін бөлінген қаражат мақсатты жұмсалмағанын және оны кей жағдайда жәрдем-ақыны қажет етпейтін студенттер де алып келгенін алға тартты. Оның орнына, үздіксіз білім беру колледждері арқылы өтініш білдіріп алуға болатын, бір студентке жылына 1200£ құрайтын стипендия тағайындалды. Үкімет осы мақсатта бұрын жылына 560 миллион фунт-стерлинг жұмсап келсе, енді бұл сома 180 миллион фунт-стерлингке дейін төмендеді. Орталық үкімет енді Sure Start бағдарламаларын да қаржыландырмайтынын мәлімдегеннен кейін, оларға бұдан былай тек жеке жергілікті билік орындарына ғана иек артуға тура келді. Осылайша, коалиция жылдарында жобалардың көбі қысқарып, кейбірі жергілікті билік органдарының бюджетті үнемдеуі себебінен мүлдем жабылып қалды.

Сайлау алдында Майкл Гоув (2009) былай деген еді: «Мектептер әлеуметтік мобильділіктің қозғаушы күші болуы қажет. Олар балалардың қиындықтар мен жоқшылықты еңсеріп, туа біткен дарынын толығымен іске асырып, өз тағдырларын өздері бақылай білуіне мүмкіндіктер жасауға тиіс». Жаңа әкімшілік білім беру саласында төңкерістер жасаймыз деп уәде берді. Премьер-министр Камерон мен оның орынбасары Клегг өздерінің «*Оқытудың маңызы*» (DfE, 2010а: 4) деп аталатын баяндамаларында былай деп мәлімдейді:

«Өздерін әлемдік деңгейде көрсеткісі келетін еш мемлекет кедей отбасыларынан шыққан балалардың артта қалуына жол бере алмайды. Біз ұзақ уақыт бойы байлық пен мектеп жетістігі арасындағы байланысқа үнсіз көз жұмып келдік, бұны бұлыңғыр болашаққа деген фанатизм деуге болады...»

Әрине, бұған тек мектептер ғана жауапты емес. Көптеген қауымдастықта ұзақ жылдарға созылған жұмыссыздықтың салдары болып табылатын еш нәрсеге талпынбаушылық құбылысы тамырын тереңге жайды. Коалициялық үкіметтің жұмыс бағдарламасы мен әлеуметтік қамсыздандыру саласындағы реформалар бұл мәселелерді шешуге көмектеседі. Алайда мектептер шешуші рөл атқарады».



Гоув ойын әрі қарай былайша жалғастырады:

«Мектептеріміз балалардың өздері ойлағаннан да жоғары жетістікке жете алуы үшін, өмірде кездесетін қиындықтарды жеңе білуге үйрету арқылы әлеуметтік мобильділіктің қозғаушы күшіне айналулары қажет. Алайда қазіргі кездегі мектеп жүйесі бұл жетіспеушіліктерді жоюдың орнына одан әрі тереңдетіп отыр... Бұл әділетсіздік кейбіреулерді жоқшылықта өмір сүру маңдайға жазылған деген ойға итермелеп, тағдырына мойынсұнуға алып келді. Алайда бұл трагедияның ауқымы үкіметтен көз жұмып қарап отырмай, белсенді әрекетке көшуді талап етеді. Бұл мақсатқа бағытталған, шұғыл, түбегейлі де батыл әрекет болуға тиіс» (DfE, 2010a: 6).

Мұндай мәлімдеме бар кінәні Лейбористік үкіметке, ата-аналарға, қауымдастықтар мен мектептерге арта отырып, Коалициялық үкіметті құтқарушы ретінде көрсетеді.

## Коалициялық реформалар

---

### Әділдік жәрдемақысы

Теңсіздікті азайтып, байлар мен кедейлер арасындағы жетістік айырмашылығын жою мақсатында Коалициялық үкімет «Әділдік жәрдемақысы» деп аталатын бағдарлама ұсынды (Goodman and Burton, 2012). Премьер-министрдің орынбасары Ник Клегг әр баланың алға суырылып шығуына жағдай жасау қажет және әлеуметтік мобильділік пен өмірлік мүмкіндіктер де әділдікке сүйенуі тиіс деп есептейді. Әділдік жәрдемақысы төрт жыл бойы жағдайы төмен отбасыларынан шыққан 2 мен 20 жас арасындағы жастарды қаржыландыруға жұмсалды. Жәрдемақы берілетін екі бастама ретінде «Мектепке дейінгі қосымша білім беру» мен «Оқушы жәрдемақысы» таңдалып алынды.

Мектепке дейінгі қосымша білім беру бағдарламасы жағдайы төмен отбасыларының 2 жастан жоғары балаларына аптасына 15 сағатқа дейін балабақшада болу құқығын береді. Аталмыш жәрдем бұған дейін де болған 3 пен 4 жас арасындағы балаларға бөлінген 15 сағатқа қосымша берілді. Бұл мақсаты балалардың әлеуметтік және когнитивтік нәтижелерін арттыру болып табылатын, 3–4 жас аралығындағы балаларға жарты күн білім беруге байланысты ұсыныстарды алға жылжытатын лейбористердің пилоттық жобасының жалғасы еді (CSF, 2008). Бұған дейінгі Sure Start сияқты бастамалардан айтарлықтай айырмашылығы жоқ мұндай ерте жастан білім беру



бағдарламасының негізгі мақсаты – жағдайы төмен балаларға олардың білім деңгейіндегі айырмашылық байқалмай тұрып көмектесу, әрі формалды білім ала бастаған кезде, олардың ең төменгі когнитивтік білімі жағдайы жақсы отбасыларынан шыққан құрдастарымен бірдей болатындай мүмкіндік жасау. Дегенмен қаржыландыру деңгейі төмен Sure Start бағдарламасымен бірге іске асырылған бұл бағдарлама уәделі жетістік межесіне жете алмады.

Мақсаты мектепке қабылданғаннан бастап 11-сыныпқа дейін жағдайы төмен отбасыларынан шыққан балалардың жетістігін арттыруға көңіл бөле отырып, осы балалар мен жағдайы жақсы отбасынан шыққан балалардың арасындағы жетістік айырмашылығын жою болып табылатын оқушы жәрдемақысы 2011 жылдың сәуір айынан бастап төлене бастады. Оқушы жәрдемақысы дегеніміз – мектепте тегін тамақ ішуге құқылы немесе алты айдан көп уақыт бойы біреудің қарауында болатын бала үшін мектепке қосымша төленетін төлем ақы. Қаржыландыру барысы жәрдемақыны қалай жұмсағаны жайлы мектептердің есебі, Офстэд сынды мектеп инспекциялары беріп отыратын оқушылардың жетістігі жөніндегі үлгерім кестелері арқылы бақыланып отырды. 2015 жылы жәрдемақының көлемі ерте жастан білім берудің дайындық бөлімдеріне қатысатын балаларды қамтитындай дәрежеде кеңейді. Алайда Коалициялық үкіметтің өкілеттік мерзімінің соңына қарай оқушыларға берілетін жәрдемақының орта мектеп оқушыларының жетістігіне айтарлықтай әсер етпейтіні анықталып (Сосо, 2015), Білім беру департаменті жағдайы төмен отбасынан шыққан балалардың Жалпы білім беру куәлігіне тапсыратын емтихандарда бұрынғысынша төмен нәтижелер көрсететінін мойындады (DfE, 2015a).

### Оқу жоспарын реформалау

5-тарауда тәптіштеп айтып өткеніміздей, коалиция оқу жоспарының шешуші салалары бойынша маңызды реформаларды іске асырды. Билік басына келгеннен кейін, олар лейбористердің алғашқы ұлттық жоспарға жүргізген шолуынан бас тартып, оқу жоспарын өздері қайта қарастыра бастады. Олардың мақсаты Гоув «сапасыз оқу жоспары» деп атаған құжатты балаларды болашақ өмірге жақсырақ дайындайтын оқу жоспарымен алмастыру еді. Ең соңғы жаңа оқу жоспары 2014 жылы жарық көрді. Реформа бойынша оқу жоспарының мазмұны терең де күрделірек және базалық пәндік білім мен шешуші дағдыларға көбірек көңіл бөлуді қарастырды. Олар жаңа Ұлттық оқу жоспарындағы бұрынғы жетістік деңгейлерін алып тастап, бағалау үдерісін жаңаша құрды. Баланы мектепке ерте жастан да-

йындау кезеңдері де қайта қарастырылып қысқартылды. Ағылшын бакалавриаты мектептерге арналған рейтингтік кестеде ойып тұрып орын алса да, оның құрамындағы өнер немесе техникалық пәндер ешкіммен келісілместен назардан тыс қалды. Орта білім жөніндегі жалпы куәлік пен А деңгейлік сынақ жүйесі де курстық жұмыстарды емтихандармен алмастыру арқылы өзгеріске түсті және қатаң бағалау жүйесі енгізілді. 2014 жылы кәсіби білім беру секторында 16–18 жастағылардың кәсіби біліктілігін арттыру мақсатында техникалық бакалавр бағыты іске қосылды. Бұл реформалардың мақсаты алдыңғы үкіметтер сияқты стандарттарды көтеру болғанымен, оның тек дәстүрлі пәндердің, білімнің және бағалау тәсілінің көмегімен жүзеге асатыны баса көрсетілді.

### Коалициялық академиялар

2010 жылғы Консерваторлық партия үндеуіндегі, яғни консерваторлық-либерал демократиялық коалицияның білім беру саясатындағы негізгі мақсаты академиялық бағдарламаларды жаппай кеңейту болатын (Goodman and Burton, 2012). Бұл академияларды жаңа мемлекеттік хатшының «білім беру саласындағы төңкерісінің» негізгі қозғаушы күші деуге болады. Өздеріне дейінгі лейбористер сияқты, коалиция жетістік айырмашылықтарын азайтып, стандарттарды көтеруді академиялардың алдына негізгі міндет етіп қойды (DfE, 2010b). Негізгі меже академия мәртебесін барлық мемлекеттік мектептерге қалыпты жағдай ретінде енгізу (DfE, 2010b) болды. Академиялар жергілікті билік органдарынан және ұлттық жоспардан тәуелсіз, мұғалімдер мен қызметкерлердің жалақы көлемі мен жұмыс істеу шарттарын өздері анықтайды, алайда ағылшын, математика және ғылым сияқты пәндерді міндетті түрде оқытады.

Үкіметтің пікірі бойынша, дәл осындай еркіндік академиялардың стандарттарды көтеруіне жол ашуы тиіс. Дегенмен лейбористер ұсынған академиялар мен коалициялық академиялық бағдарламалар арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар. Лейбористер үшін академиялар кедей аудандарда орналасқан, үлгерімі төмен мектептердің орнына құрылды. Ал консерваторлар басқарған коалицияға академия мәртебесіне қол жеткізу үшін мектеп үлгерімінің төмен болуы міндетті емес. Шын мәнінде, мектептердің барлығы академия болуға өтініш білдіре алғанымен, 2010 жылғы Академия туралы заңға сәйкес, тек үлгерімі жақсы мектептер ғана академия мәртебесіне тез арада қол жеткізіп, тез арада тексеруден өткізілетін. 2011 жылдан бастап жақсы көрсеткішке ие мектептердің барлығына академиялық статусқа өтуге мүмкіндік берілді. Негізінен, жақсы мектептерге

тез арада мұндай мәртебені беру жөніндегі шешім олар үлгерімі төмен мектептермен бірлесе жұмыс істеп, олардың жағдайын көтеруге көмектеседі деген шартпен қабылданған болатын. Білім беру департаментінің талабы бойынша бұл мектептер, кемінде, үлгерімі төмен бір мектеппен бірлесе жұмыс істеуі және бұл жәрдем стандарттарға өлшенетіндей ықпал етуі тиіс болды. Әйгілі академиялар нашар мектептерді жауып, оларға демеушілік көрсете отырып, академия ретінде қайта құруға өкілетті болды. Үлгерімі әлі де жақсара қоймаған мектептер академия мәртебесін алып, беделді академиялар жүйесіне ене алады.

2010 жылғы Академия туралы заңға сәйкес бұрынғы жергілікті билік органдарына қарасты мемлекеттік мектеп негізінде қайта құрылған жаңа академиялар тәуелсіз мектеп статусын алды және олар өздерін өздері басқаратын немесе қайырымдылық көрсету мәртебесіне ие академиялық трастар (жекеменшік компаниялар) құрамына енетін болды. Мұндай академияларды Академиялық траст пен Білім беру жөніндегі мемлекеттік хатшы арасында орын алған қаржы келісімшартына сәйкес мемлекет қаржыландырады. Жергілікті билік органдарынан бастап, орталық үкіметке дейінгі барлық қаржылық әкімшіліктер келісімшарттан алынып тасталды. Бұл жағдай жекеменшік мектептер алдында жергілікті ұйымдардың рөлін төмендетіп, мемлекеттік хатшының беделін арттыра түсті. 2010 жылғы академия туралы заң қабылданғаннан кейін, жаңадан салынған мектептер академия немесе тегін мектеп деп жарияланды, осыған байланысты, жергілікті билік органдары мектептерді бұрынғыдай басқара алмаса да, бала санын бақылауда ұстап отырды.

Коалиция кезінде академиялар саны күрт өсті. Лейбористер алғаш академиялар туралы әңгіме қозғаған 2000 жылдан кейінгі 10 жылда Англияда 203 академия ашылыпты. Ал коалиция билікке келген алғашқы 9 айда академиялар саны екі есеге өсіп, 442-ге жеткен. 2012 жылдың қаңтарында 1000 орта білім беру академиясы болса (орта мектептердің үштен бірі), шілде айына қарай бұл көрсеткіш бүкіл орта мектептердің 41 пайызын құрады. 2015 жылғы жалпы сайлауға таман орта мектептердің тең жартысы академияға айналып үлгерді.

Академиялардың бұлайша көбеюі бірнеше факторларға байланысты. Өтініш берудің қарапайым процедурасына қол жеткізумен қатар, мұндай академиялар әр балаға берілетін қаржыны тікелей білім беру департаментінен алып отырды және жергілікті Білім беру ұйымдары да оларға мектептерге көрсеткен қызметі үшін қомақты қаржы бөледі. Осылайша, бұрын жергілікті білім беру ұйымдары көрсеткен қызмет үшін ақы төлейтіндеріне қарамастан, мектептер қомақты қаржы иелене бастады. Үнемдеу саясаты кезінде көптеген мектеп

басшылары үшін бұл өте қолайлы болды. Сонымен қатар академиялық мәртебеге қол жеткізу үшін берілетін қосымша қаржы көздері де болды. Принг (2012) академияларға берілетін қаржылай көмекті мектептердің академия мәртебесін алуына түрткі болған маңызды фактор деп атап көрсетеді. Уэст пен Бейлидің (2013) тұспалдауынша, лейбористер академияларды үлгерімі төмен мектептердің проблемаларын шешу жолы ретінде қолданса, коалиция оларды бүкіл білім беру жүйесін өзгерту үшін пайдаланды.

### Тегін мектептер

Академиялық бағдарламалардың дамуы нәтижесінде «тегін мектептер» деп аталатын академия түрі пайда болды. Бұл шведтік модель бойынша өз аудандарындағы педагогтардың ісіне қанағаттанбаған мұғалімдер, ата-аналар, діни және т.б. ұйымдар өтініш беріп, тегін мектеп құра алады. Сәті түскен жағдайда, ата-аналар мен мұғалімдер және тегін мектепті ашуға қатысқан басқа да адамдар мектеп ұжымын тағайындау мәселесін өз бақылауында (толығымен болмаса да) ұстап, мектептің ішкі ережесін бекіте алады. Әдетте мектепті ашқан топ мектепті күнделікті басқару үшін қандай да бір компанияны немесе арнайы ұйымды таңдап ала алады. Барлық академиялар сияқты, тегін мектептерге қабылдау әділ де ашық жүргізілуі қажет және олар осы аумақта тұратын, қабілет деңгейлері әртүрлі балаларды қабылдайды. Академиялық тұрғыдан оларды сұрыптамауы да мүмкін. Алайда алғаш ашылған кезде бұл мектептердің мақсаты аса түсінікті болмаса да, Коалициялық үкіметтің өкілеттік мерзімінің аяғына қарай тегін мектептердің саны 254-ке жетті. Уолфорд (2014) тегін мектептердің ашылуын білім беру жүйесін әртараптандырудағы маңызды қадам деп бағалады және бұл білім беру ісіне жергілікті биліктің араласуын азайтатынына сенімді болды.

Академиялар мен тегін мектептер бағдарламаларын іске асыра отырып, Коалициялық үкімет неолибералдардың жергілікті билік органдарына тәуелді болмауды және білім берушілер арасындағы бәсеке стандарттарды көтеруді кепілдейді деген сенімін одан әрі нығайтты. Бұл саясат білім саласын бақылап отыратын жергілікті билік органдарына деген сенімсіздіктің нәтижесі еді. Хайамның (2014: 124) пікірінше, «бұл қабылданған шаралардың басты себептері – таңдай білу мүмкіндігін беру, әртүрлілік және бәсекелестік сияқты мәселелер – қазіргі саясатта сол маңызды қалпында қалып отыр. Осыған байланысты жергілікті билік органдарына ... деген сенімсіздік те сол күйінде». Пейдждің ойынша (2014), ауқымды академиялық бағдарламалармен қатар тегін мектептердің кең таралуы 1960–1970

жылдары социал-демократтар енгізген эгалитарлық кешенді жүйеге оқылған үкім іспеттес.

### Жоғары білім беруді қаржыландыру ісін реформалау

Жоғары білім беру мен студенттерді қаржыландыру туралы 2010 жылғы Браун баяндамасының нәтижесінде консерваторлық және либерал-демократиялық коалиция ЖОО-ны қаржыландыру талаптарына бірқатар өзгерістер енгізіп, олар 2012 жылдан бастап жүзеге асырыла бастады. Үкіметтің университетке ғылым, технология, инжиниринг және математика (STEM) пәндерін оқып жүрген студенттерден басқалары үшін төлейтін қаржысы тоқтатылды. Мұғалімдердің жалақысы студенттің оқу төлемақысынан төленетін болды. Оларға оқу төлемақысын жылына 9000 фунт стерлингке дейін көтеруге рұқсат берілді. Алайда университеттердің көбі оқу ақысын мұншалықты шарықтатпайды деп күтілді, себебі оқу ақысын бұлайша көтеру оны оқу сапасымен ақтауды талап етеді. Студенттердің жоғары оқу ақысы мен қарызын төлей алуы үшін кредит беру жүйесін қайта қарау мәселесі күн тәртібіне қойылды. Университет бітірушілер жылына 21000 фунт стерлинг көлеміндегі жалақыға қол жеткізгенге дейін мемлекеттің қарызын қайтармауға құқылы. Студенттердің алған қарызы кіріс салығы ретінде қоржынға түскенге дейін, үкімет біраз уақыт бойы жоғары оқу орнын тиімді қаржыландырып отыруға мәжбүр. Бұған көп жылдар керек еді, алайда енді бұл жүйені қаржыландыру негізі түбегейлі өзгерді. Оқу ақысын мемлекет емес, тұтынушы, яғни студент өзі төлейтіні айдан анық болды (West et al., 2015).

Бұл өзгерістер барлық партиялардың саясаткерлері күткендей-ақ, халықтың ашу-ызасын туғызды. Сайлауға дейін білімді тегін береміз деген уәдесін орындай алмаған либерал-демократтар енді не істерін білмеді. Кейбір саясаткерлер оқу ақысының жоғары болуы студенттерге, әсіресе кедей отбасынан шыққандарға ЖОО-ға түсуге мүмкіндік бермейді деп қауіптенді. Коалициялық үкімет жоғарыда көрсетілген кіріске қол жеткізгенге дейін ешкім де қарызды төлемейді, сондықтан бұл әдеттегі қарызға ұқсамайды деп сендіріп бақты.

Тағы бір қауіп нарықтың мұндай түрі дәстүрлі Расселл тобына жататын университеттер мен 1992 жылдан кейін құрылған, негізгі кірісі ретінде тек сабақ беру болып табылатын жаңа университеттер арасындағы айырмашылықты одан бетер арттырып жібереді деген пікір маңында туындады. Расселл тобына ақша зерттеу жұмыстарынан түседі және STEM пәндерін оқытқаны үшін мемлекет оларды ұдайы қаржыландырып отырады, сондай-ақ олар халық алдындағы жоғары беделі арқасында студенттерге де кенде емес. 1992 жылдан кейін

құрылған университеттердің білім беруден түскен кірісінен басқа айтарлықтай ресурстары жоқ-тын, енді оларға еркін, болжап білу мүмкін емес нарықта жұмыс істеу біраз қиынға түсті. Негізінен, университеттердің жартысынан көбі толық 9000 фунт стерлинг төлемақысын талап етті, бұл студентке берілетін білімнің сапасына халықтың жіті қарауына және түрлі оқу орындарында ақшаға келген білімнің студенттің жұмысқа тұру деңгейіне қалай әсер ететінін бақылауға тағы бір себеп болды. Уақыт өте келе, университеттер студенттерді тұтынушы ретінде қабылдай бастады. Бұл университеттің білім беру мен дәрежелерді бағалау үдерісін бақылауға қатысты бірқатар қайшылықты мәселелердің бетін ашты. Университеттік білімді сатып алатын өнімнен гөрі мұғалім мен студент арасындағы серіктестік деп қарастырғанның өзінде, университеттің тұтынушыларға (студенттер) тауарды (біліктілік) ұсынушы және бақылаушы (бағалау) екенін ескерсек, кімнің басым жағдайда екенін аңғару қиын емес.

Қаржыландырудың бұл жаңа тәртіптері қарқынды өзгерістерге және жоғары оқу орнын «оңтайландыруға» бастай ма деген қорқыншытар да жоқ емес еді, өйткені қаржы мәселесіне тап келген жағдайда кейбір оқу орындары біріктіріліп немесе тіпті жабылып та қалу қаупі төнді. Сонымен қатар үздіксіз білім беру колледждеріндегі дәреже алу үшін оқытылатын курстардың кейбірін арзандатып, түрлі академиялық дәрежелер беруде университеттермен бәсекелес жеке компаниялардың курстарды франшизалату мүмкіндігі де бар еді. Сондай-ақ коалицияның мұғалімдерді дайындау курстары университеттерде емес, мектептерде іске асырылсын деген ұсынысы 1992 жылдан кейін ашылған университеттерге қаржылық тұрғыдан қатты соққы болды. Дегенмен қаржыландыру реформаларының нәтижесінде 2015 жылға қарай ЖОО-дағы жұмыспен қамту көрсеткіші айтарлықтай төмен түскен жоқ, сондай-ақ ЖОО-ны өртараптандыру мен біртіндеп жекешелендіру үдерісіне байланысты көптеген мәселелер шешімін тапты.

### **Ерекше (арнайы) білім алу қажеттілігі: коалициялық көзқарас**

Министрлер кабинеті бекіткен жаңа Коалициялық үкімет саясаты жөніндегі құжатта Дэвид Кэмеронның мына сөздеріне сілтеме жасалды:

«Біз әлеуметтік тұрғыдан ең әлсіз топтың балалары ең жоғары сапалы білім алуы қажет деп есептейміз. Мектеп оқушылары үшін диагностикалық бағалауды жетілдіріп, арнайы мектептердің негізсіз жабылуының алдын аламыз және инклюзивтілікке қатысты қате түсінікке жол бермейміз» (Cabinet Office, 2010).



Коалиция «Балалар мен отбасылар» туралы заң қабылдап (DfE, 2014с), оның үшінші бөлімін ерекше қажеттіліктері бар және мүмкіндігі шектеулі балаларға арнады. Заңның мақсаты – ата-аналар мен жастарға неғұрлым көбірек таңдау құқын беру. Жергілікті билік органдары білім беру, денсаулық сақтау және күтім көрсету мәселелеріне жауаптылығымен бірге, қажет болған жағдайда осы мәселелерге қатысты жоспар да жасауға тиіс болды. Бұл жоспарлар бұған дейінгі арнайы білім беру туралы ережелерді алмастырды. Жергілікті білім беру ұйымдары таңдау жасайтын оқушыларға көмектесу үшін «жергілікті деңгейде жасақталған» (білім беру, денсаулық сақтау, мүмкіндігі шектеулі балаларға, жастарға және арнайы білім беруді қажет ететін балаларға көрсетілетін әлеуметтік қызметтер) ұсыныстар берулері қажет.

Қазіргі кезде ата-аналардың таңдауына байланысты арнайы білім жалпы мектептерде беріле ме, әлде арнайы мектептерді нығайту қажет пе деген сұраққа жауап беру оңай емес. Әрине, заңның мақсаты жергілікті билік органдарының бақылауын азайту болатын. Қазіргі кезде инклюзивтік білім берудің сипаты, мәні және болашақта тигізетін әсері жайлы талқылаулар жалғасуда.

### Коалициялық саясат: кемшіліктері

2010 жылы екі тәуелсіз саяси партия альянсы ретінде билікке келгеннен кейін, жаңа коалициялық әкімшіліктің саясатын анықтап беретін саяси және білім беру идеологиялары жайлы бір шешімге келу қиын болады деген ой кім-кімде де болғаны рас. Алайда экономикалық дағдарыс кезінің өзінде де, кейбір идеологиялардың іске асырылғанын байқау қиын емес. Қаржының қысқаруы білім беру ісінің барлық саласына әсер етті, дегенмен «Sure Start», «Білім беруді қолдау», «Болашақ үшін мектептер салу» сияқты бағдарламалар көбірек жапа шекті. Студенттердің ЖОО-да алатын білімі үшін төлемақы өтеуімен қатар, бұл саясат негізінде білім беру ісінің кейбір аспектілеріне мемлекеттің көрсететін басқа да қолдау шаралары алынып тасталды. Коалицияның академиялар мен тегін мектептерді ашып, әкімшіліктердің бюрократиялық бақылауын азайту, мектеп директорларының шешім қабылдауына мүмкіндік беру жөніндегі мәлімдемелері олардың нарықтық күшті қолдайтынын көрсетеді (DfE, 2010а). Уолфорд (2014: 265) былай дейді:

«Академиялар мен тегін мектептердің көптеп ашылуы Англия білім беру жүйесіндегі өзгерістердің хабаршысы болды. Жергілікті билік органдарының аймақтық мектептерді басқаруы мен қаржыландыруы, соған сәйкес демократиялық жол-



мен сайланған тұлғалардың жергілікті тұрғындардың барлығын қанағаттандыратын ережелер жасауы енді келмеске кетті. Оның орнына басқа қағидалар жасалып, мектептер арасындағы бәсекелестік артады, жергілікті мектепті басқару ісіне ешкім сайламаған белсенді жеке тұлғалар мен топтар араласатын болады».

1980–1990 жылдардағы Тэтчердің Консерваторлық үкіметі кезіндегі сияқты, неолибералдық ұстанымдарға неоконсерваторлық саясат аса қатты ықпал етті. Одан кейінгі мемлекеттік хатшылар дәстүрлі білім беру құндылықтарына қайтып оралу туралы, атап айтқанда, блейзерлер мен галстуктың мектеп формасының маңызды бөлігіне айналу қажеттігі, оқушылардың маңызды пәндерді игеруі, емтихандардың маңыздылығы, оқу жоспарының білімге негізделуі және британдық құндылықтар туралы айтып отырды (BBC, 2010; DfE, 2010a; Gove, 2007; Morgan, 2015a). Алдыңғы тарауларда біз коалицияның ұлттық жоспарға, дәстүрлі пәндік салаларға айрықша көңіл бөліп, қайта қарап шыққаны жөнінде айтқан болатынбыз. Янг (2011: 277) Коалициялық үкіметтің мектептерге берілетін ресурстарды қиып тастауы және «пәндерге қайтып оралу» саясаты жаңа теңсіздіктердің орын алуын тездетеді деп мәлімдеді. Білім беру департаментінің өзі де коалицияның мектептерді «әлеуметтік мобильділіктің қозғаушы күшіне» айналдыру мақсатының жағдайы төмен отбасынан шыққан балалардың оқу жетістігі деңгейіне айтарлықтай әсер ете алмағанын мойындайды (DfE, 2015b).

#### Оқырман пікірі: саясатты салыстыру



Эксли мен Болл (2011) Тэтчер дәуірінен бергі консерваторлардың білім беру саясатындағы басты бағыттар туралы былай дейді:

«Бір жағынан, нарық пен ең төменгі жағдайға деген сенім мен неолибералистердің негізгі құндылықтары жекешелендіруге, мектептерді жаңашаландыру мен әртараптандыру мәселесінде «еркін болуға» және білім беру нарығында ата-аналардың тұтынушы ретінде рөлінің артуына алып келді. Екінші жағынан, консерваторлардың пәндер мен оқу жоспарына қатысты «сол қанаттағы» мұғалім мамандығына сенімсіздікпен қарауы, «нағыз» пәндерге құлай сенуі және «бұрынғы пәндерден дұрысы жоқ» деген көзқарасы.

*Осы мәселелерге қатысты Лейбористік, Коалициялық және қазіргі Консерваторлық үкіметтердің саясаттарын салыстыру өте қызықты.*

## Бірпартиялы үкіметке қайта оралу: 2015 жылдан кейінгі консерваторлық әкімшілік

---

2015 жылғы жалпыхалықтық сайлау консерваторлардың билікке қайта келуі мен парламент мүшелерінің басым көпшілігінің (бұны ешкім күтпеген еді) еш партияның қолдауынсыз-ақ сайлана алу мүмкіндігімен ерекшеленеді. Бұл консерваторлар саясатының бұған дейінгі коалициялық әкімшіліктен басым түсуіне себепші болды. Оқу жоспарына келетін болсақ, консерваторлар ұлттық оқу бағдарламасының мазмұны мен бағалау тәсіліне коалициялық әкімшілік бастаған өзгерістерді енгізуді тоқтатпады. Үкімет болашақта ағылшын бакалавриатын 16 жасқа дейінгі оқушылар оқып, ал жаңадан пайда болған техникалық бакалавриат мазмұнын 18 жастан кейінгі балаларға кәсіптік біліммен бірге оқыту керек деген шешім қабылдады. Академиялардың, соның ішінде тегін мектептердің жаппай ашылуы жалғаса берді. Сайлауда жеңіске жеткен білім беру жөніндегі мемлекеттік хатшы Никки Морган өзіне дейінгі хатшының «тегін мектептер – әлеуметтік әділдіктің қозғаушы күші» деген пікірімен келісетінін мәлімдеді (DfE, 2015c).

«Тегін мектептер барлық оқушылардың әлемдік деңгейде білім алуын қамтамасыз ете отырып, нағыз әлеуметтік әділдікті іске асыруда мемлекеттің негізгі саясаты рөлін атқара алады. Шыққан тегіне қарамастан, әр адам жоғары жетістікке жете алатындай мемлекет құру – біздің біріккен бірегей ұлтты басқаруға деген ниетіміздің негізгі мақсаты» (Morgan, 2015b).

Осыны ескере отырып, парламент өзіне өкілеттік мерзімі аяқталғанға дейін 500 жаңа тегін мектеп салу міндетін алды. Айталық, 2015 жылғы Білім беру және бала асырап алу заңына сәйкес, үлгерімі төмен мектептерді академия ретінде біріктіруге ата-аналар немесе жергілікті билік органдары енді кедергі бола алмайды. Бұл мұндай мектептерді академияға мәжбүрлі түрде ауыстыру үдерісін жеделдетумен қатар, қандай да бір қарсылықты басып тастап отырады. Бір қарағанда, бұл Гунтер мен МакГинитидің (2014) академияларды жергілікті қауымдастықтарға күшпен таңып жатыр деген пікірін дәлелдей түскендей.

Алайда стандарттарды көтеруде жергілікті билік органдарының бақылауындағы мектептерді академияларға айналдыру Консерваторлық үкімет ойлағандай сәтті бола қоймауы мүмкін. Стюарттың (2015) айтуынша, қолдағы бар деректер академиялардың жетістіктері мемлекеттік хатшы айтқандай жоғары емес екендігін көрсетуде.

Шындығында, бұл деректерден академия болып қайта құрылған мектептердің Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша нәтижелерінің жергілікті басқару органдарына қарасты мектептерден төмен екендігін байқауға болады. Сондай-ақ Горард (2014) академиялардың олар орнын басқан немесе олармен бәсекелес мектептерден артық білім беріп жатқаны жайлы еш дәлел таппағанын мәлімдейді.

## Қорытынды

---

1979 жылы консерваторлар сайлауда жеңгеннен кейін, білім беру жөніндегі саясатқа Жаңа оңшылдар қатты ықпал етті. Бұл стандартты көтеру мақсатында тұтынушы таңдауы мен бәсекеден тұратын еркін нарықты құру қажет деп есептейтін неолиберализм мен бұрынғы кезде Ұлыбританияны жетістікке жеткізген дәстүрлі құндылықтарды қайтаруды қолдайтын неоконсерватизмнен тұратын микс еді. Традиционализм мен еркін нарыққа нақты анықтама берместен оларды осылайша біріктіру лейбористердің үшінші жол деп аталатын жаңа идеологияны ұсынуына алып келді. Өздерінің «жаңартылған» социал-демократиялық ұстанымдарына сүйенген лейбористер еркін нарық артықшылықтарын әлеуметтік шектеумен және мемлекеттік қолдаумен ұштастыруға тырысты.

Білім беру саласындағы лейбористердің мақсаты қызығушылық білдірген барлық адамның өзара бірлестікте ортақ іске атсалысуын қамтамасыз ете отырып, қоғамның барлық секторларына қатысты стандарттарды көтеріп, оларға әркімнің қол жеткізу мүмкіндігін арттыру болды. Бұл мұғалімдердің біліктілігін мойындауды, білім беруге бөлінетін қаражатты өсіруді меңзейді. Екінші жағынан, ол алға мақсат қоюды және педагог мамандардың жауапкершілігін арттыруды да білдіреді. Сонымен бір мезгілде мектептер арасындағы бәсекелестік, дәстүрлі оқу жоспары, қағидалардың әртүрлілігі сияқты мәселелер тұтынушы таңдауына қолдау білдіру мақсатында еш өзгеріссіз қалды.

Үшінші жол саясаты идеологиялар қосындысы және кейбіреулер көрсеткендей, консерваторлардың билік басында тұрған кезде қордаланып қалған мәселелерді шешуге деген ниетіне байланысты оң нәтижеге жету талпынысы ретінде есте қалады. Алайда көптеген адамдардың пікірінше, білім беру саласына қатысты мұндай эклектикалық көзқарас «тэтчеризмді» айтарлықтай өзгерте алмады және бір қысым бола қалған жағдайда, оның төтеп беруі күмән тудырады. Мысалы, мұғалімдердің біліктілігін мойындау саясаты мен мақсатқа негізделген нәтижені басқару жүйесі арқылы жауапкершілік пен

бақылау орнату арасында дихотомияның болғаны сөзсіз. Сондай-ақ нарықтық күштерді алға жылжытатын саясаттар мен барлығы үшін әлеуметтік әділдікті дамыту ниеті де бір-біріне қайшы келетін. Бұл лейбористердің нарық пен жеке бизнестің және өндірістің білім беру ісіне араласуын қолдауға деген нақты іс-әрекеті еді; алайда бұны көптеген сыншылар оларға дейінгі Консерваторлық үкіметті қолдау деп ұқты.

Коалициялық үкімет жеке адамның таңдауы, нарық және дәстүрлі білім беру мен оқу жоспары жайлы неолибералдық және неоконсерваторлық идеологияларды қолдады. Мұны 2015 жылы сайланған Консерваторлық үкіметтің де қолдағаны белгілі. Стандарттарды көтеру, мүмкіндіктер мен әлеуметтік мобильділікті арттыру саясаты сол күйінде қалды. Екінші дүниежүзілік соғыстан кейінгі үкімет білім беру саласындағы теңсіздіктерге қатысты еш шара қолдана алмады; енді қазіргі Консерваторлық үкімет жақсы нәтижеге қол жеткізе ала ма деген сұрақ қоғамды мазалап отыр. 1970 жылдың ортасынан бері біртұтас мемлекеттік жалпыға ортақ білім беру жүйесінен бас тартып, автономды, дифференциалды және нарыққа бағытталған жүйеге бет алып отырғанмыз бесенеден белгілі. Уэст пен Бейли (2013) бұны келесі әкімшіліктерге қатысты саясатты жіктеу мен қайта қарастыру деп есептейді. Принг (2012) отыз жыл ішінде жергілікті және ұлттық деңгейде тепе-теңдік орната отырып, кім көрінген білім беру саласын билей алатын жүйеден, таңдау мен бәсекенің болғанына қарамастан, мектептер мен оқу жоспарын бақылауға тек бір ғана мемлекеттік хатшы жауап беретін жүйеге қалай көшкенімізді көрсетіп береді.

Бұл қысқаша талдау Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін білім беру саласында орын алған маңызды өзгерістерді қарастырды. Қысқаша шолу кейбір жағдайлардың маңызын төмендетіп, кейбірін ерекше атап көрсетуді туындатуы мүмкін. Қалай болғанда да, біз білімнің табиғаты жайлы сенімдер, саяси биліктің бір қолдан екіншісіне өтуі, барлық экономикалық және әлеуметтік жағдайлар саясатты құруға қалай көмектесіп, білім беру жүйесіндегі өзгерістерге қалайша бастайтыны туралы мағлұмат алдық. Білім беру саласы жайлы объективті, өзгермейтін бірегей мақсаты бар немесе бірінен бірі асып түсетін көзқарас дегеннің болмайтынын түсінгеніміз жөн. Нені үйретуіміз керек, қалай үйретуіміз керек деген мәселелермен қатар, стандарттар да идеологияға тәуелді болып қала береді. Билікке келетін үкіметтер білім беру саясатын өздерінің қоғам жайлы ұстанымдарына сүйене отырып жүргізеді. Сондықтан ұсыныстарын қоғам игілігі үшін деп қабылдайтындықтан, билік басындағылар оларды кемшілігі бар деп есептемейді. Қарсы көзқарасты жақтайтын адамдардың болуына байланысты, биліктегілер өз қалағандарын үнемі іске асыра

бермейді. Мұндай саяси үдеріс білім беру жүйесін алға жылжытып, дамытып отырады. Уақыт өте келе, жағдайға байланысты білім берудің формасы туралы халықтың пікірі де өзгереді, демек, білім берудің дамуын бәсекелес идеологиялар арасындағы күрес нәтижесі десе де болғандай.

### Студентке тапсырма



1. Білім беру департаменттің веб-сайтына кіріп ([www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk)), білім беруге қатысты қазіргі кездегі бағылымдарды қарап шығыңыз. Бұлардың бірнешеуін оқып шығып, қазіргі білім беру саясатының негізгі бағыттарын анықтаңыз. Бұл бағыттардың 2 және 6-тарауда сөз болған идеологиялармен байланысы бар ма?
2. Бірнеше саяси партияға қарасты білім беру саясаттарын алып қарастырыңыз. Саяси көзқарастар арасындағы айырмашылық пен олардың идеологиялық негізін анықтап көріңіз.
3. Eurydice веб-сайтына кіріңіз (<http://eacea.ec.europa.eu/>). Бұл сайт ЕуроОдаққа қарайды және ол мүше-мемлекеттердің білім беру жүйесін ұйымдастыру жөніндегі қазіргі саясатынан ақпараттар береді. Бірнеше еуропалық елдердің қазіргі күні жүргізіп отырған реформалары мен білім берудегі артықшылықтарын салыстырыңыз. Олардың арасындағы айырмашылықтар мен ұқсастықтарды түсіндіріңіз. 1-тараудағы 3-тапсырманы орындаған кездегі ақпаратқа сүйене аласыз.

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

Ball, S. (2013) *The Education Debate*. 2nd edn. Bristol: Policy Press. Бұл кітаптың тілі біршама күрделі болғанымен, оны оқуға тұрарлық. Болл білім беру саясатына қатысты негізгі тұжырымдамалармен таныстыра отырып, жаңа замандағы білім беру саясатын зерттейді және қазіргі саяси модельдерді сипаттай отырып, негізгі проблемалардан хабардар етеді. Стивен Болл – бұл саладағы ең үздік академиялық жазушылардың бірі.

Bochel, H. (ed.) (2011) *The Conservative Party and Social Policy*. Bristol: Policy Press. Редакциядан өткен бұл кітапта консерваторлардың либерал-демократтармен коалиция құрған кезеңге дейінгі әлеуметтік саясатына талдау жасалды. Ол әлеуметтік саясаттың бірқатар салаларын түсіндіре отырып, оның бір бөлігі ретіндегі білім беру проблемаларын саралауымызға мүмкіндік береді.

Hodkinson, A. (2016) *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. 2nd edn. London: SAGE. Бұл кітапта арнайы оқыту қажеттіліктері мен инклюзивтік білім беру саласы өңгіме арқауы болды. Ол тарихи дамуға әсер еткен идеологиялық және саяси дебаттарға шолу жасайды. Бұл кітап

педагогика мамандығы бойынша білім алып жүрген студенттерге арналғандықтан, қарапайым түсінікті тілде жазылған.

Ward, S. and Eden, C. (2009) *Key Issues in Education Policy*. London: SAGE. Бұл кітап білім беру мамандығы студенттеріне арнап жазылған. Кітап авторлары білім беру саясатын талдауға қажетті негізгі тұжырымдамаларды түсіндіріп, оқу жоспары, нарықтық күштер және әлеуметтік теңсіздік сынды мәселелерге қатысты мемлекеттік саясатқа талдау жасайды. Бұл кітап – білім беру саясатына маңызды кіріспе.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 7-тарау

## Жаһандану және салыстырмалы білім беру

### Тарауға шолу

---

Жаһандану – өзінің бүкіл әлемге тигізетін ықпалына орай саясаткерлердің, педагогтардың және өнеркәсіп иелерінің қызығушылығын күн санап арттырып отырған үдеріс. Бұл тарауда біз жаһандану ұғымына анықтама беріп, оның ықпал-әсері жайлы түрлі көзқарастарды талдаймыз. Содан соң салыстырмалы білім беру проблемаларына көшеміз. Салыстырмалы білім беру – білім беру саласының бүтіндей білім беру жүйелері немесе олардың компоненттері жайлы түсінік беретін, салыстырмалы әдіснама қолданылатын ерекше зерттеу аймағы. Біз бұл тарауда осы тәсілдеме арқылы қол жеткізілетін мәліметтерді қолданудың күшті және қауіпті жақтарын нұсқайтын боламыз.

### Кіріспе

---

Маршалл (2014) жаһандану мәселелері туралы пікір таластыратын үш түрлі теоретиктер тобын атап көрсетеді. Біріншісі – гиперглобалистер (әсіре жаһаншылар), бұлар әлемдік елдердің барған сайын бір-біріне «ұқсап» бара жатуына байланысты, жаһандануды ұлттық мемлекет пен экономикалардың дәстүрлі әлеуметтік және экономикалық конфигурациясын орынсыз да дәрменсіз етіп көрсететін құбылыс ретінде қарастырады. Екінші топқа жататындар, яғни скептиктер экономикалық және саяси тұрғыдан адуынды мемлекеттер әлемде болып жатқан оқиғалардың көбіне ықпал етіп, бақылап отырғандықтан, еш нәрсе өзгере қойған жоқ деп санайды. Демек,



жаһандануға қатысты орын алып жатқан талқылаулардың көбін жай ғана саясат және адамдарға қорқыныш ұялату деп түсіндіреді. Соңғы топ, яғни трансформационалистер кейбір елдердің әлемдік экономикаға интеграциялануына, кейбірінің қосылмауына байланысты әлемнің түрлі елдерінің арасындағы дәстүрлі билік тепе-теңдігі қалай өзгеретінін зерттейді. Ол күшті құрылымдардың қалай келмекке кетіп, жаңаларының қалай пайда болғанын қарастырады. Мәселен, күшті отарлаушылық тарихы бар Еуропаның қазіргі кезде әлемдік ықпалы азайып, бұрынғы шығыс коммунистік блогы келмекке кетсе, керісінше, Үндістан, Қытай сияқты елдердің әлемдік сахнадағы маңызы күн санап артып келеді. Екі жағдайда да, олардың маңызының артуы олардың экономикасының өсуімен тікелей байланысты. Ал Африка, табиғи ресурстардың бай қоры мен экономикалық әлеуетіне қарамастан, ондағы қуғын-сүргін салдары мен инфрақұрылымның жоқтығына байланысты, әлі де кедей, қаналушы құрлық санатында қала беруде.

## Жаһанданудың анықтамасы және оның дамуы

---

Жаһандануға қатысты бір ауыздан келісілген бірыңғай анықтама жоқ. Басқа да терминдер сияқты жаһанданудың да көптеген мағынасы бар. Харбер (2014: 19) «жаһандану жөнінде оның көп бағыты бар деген дұрысырақ болар» деген пікір білдіреді. Жаһандану деп адамдардың жер бетінде жүріп-тұруын, ой-пікірлер мен тауар алмасуын айтар болсақ, ол бұрын да болған. Халықтардың көшіп-қонуы – атам заманнан бері келе жатқан құбылыс. Адамдар түрлі жерлерді зерттеп, басқыншылық шабуылдар жасады және құрлықта да, теңіз арқылы да сауда-саттықпен айналысты. Өзгерген жалғыз нәрсе: ол – әлемдік сұраныс пен ұсыныстың өзгеріп тұруына байланысты, еңбек пен тауарды бұрынғыдан тез де оңай жеткізу мүмкіндігінің пайда болуы. Демек, біз жаһандық экономиканы құрғанға дейін-ақ нарықтық қатынастар қанатын кеңге жайып үлгерген еді. Нарықтық күштердің нәтижесінде тауар түрінің көп болуы, бағасының арзан болуы сияқты жаһанданудың артықшылықтары болғанымен, кемшін жақтары да жоқ емес.

Бәсеке әлемнің бай елдері үшін пайдалы болғанымен, кедей, еңбегі мен экономикалық ресурстарын арзанға сатуға мәжбүр мемлекеттер бұдан еш пайда көріп отырған жоқ. Нарық байлар мәдениетінің басымдыққа ие болуына алып келуі де ықтимал; айталық, бір жағынан, «макдональдандыру» сияқты батыстық, соның ішінде америкалық тағамдардың әлемге кең тарауына байланысты, дүниежүзінде оларға деген сұраныс артып отырса, екінші жағынан, шағын мәдениеттер

мен тілдер жойылып кетуде (Ritzer, 2001). Қазіргі кезде ұлттық, құрлықтық шекарадан шығып, кейбір мемлекеттердің бақылауы мен салығын айналып өтетін халықаралық компаниялар дамып келеді. 2008 жылғы банк саласындағы дағдарыс көрсеткеніндей, бұл компаниялардың бір-екеуі қиындыққа ұшыраса, оның салдарын әлем болып сезінеді.

### Технологиялық және әлеуметтік өзгерістер

XX ғасырдың орта шенінен бастап, қоғамда өміріміздің барлық саласын қамтитын қарқынды өзгерістердің ұдайы орын алып келгені шүбәсіз.

Біз өзімізді және өзімізге ұқсайтын басқа қоғамды ғана білгенімізбен, мұндай өзгерістер барлық қоғамда, дүние жүзінде түрлі деңгейде өтіп жатыр. Жұмыспен қамту, баспана, денсаулық сақтау, демалыс уақытын ұйымдастыру, жеке мобильділік және көлік түрі т.б. түбегейлі өзгеріп кетті. Үй жағдайында қолданылатын АКТ түрлерін ғана алып қарасақ та, осы өзгерістердің ауқымын елестету үшін жеткілікті. Алпыс жыл бұрын тек бірнеше отбасында ғана теледидар болды; ал қазір үй кинотеатры мен тікелей эфир барлық жерде қолжетімді. Жиырма бес жыл бұрын бірнеше үйде ғана дербес компьютер болатын, олардың өзі өте баяу жұмыс істейтін және ебедейсіз үлкен еді. Он бес жыл бұрын ғаламторы бар отбасыларының саны саусақпен санарлықтай ғана болатын. Ғаламторы барлардың өзі оған ортақ телефон желісі арқылы қол жеткізетін және ол сымсыз емес тұғын; ол кезде кеңжолақты байланыстың аты да белгісіз еді. Бүгінде үйімізде ғаламторға сымсыз қосыла аламыз және ол мобильдік желі арқылы іске асады. Көптеген отбасыларында пайда болған видеотаспалар 25 жылдан кейін қолданыстан шығып қалды. Мұндай шұғыл жетістіктер мен өзгерістер өміріміздің барлық саласында орын алуда. Музыканы қалай сақтап келгенімізді, яғни винил күйтабақтан кассетаға дейінгі медиаплеерлерді, компакт-дискілерді, DVD-дискілерден бастап, iPod-тар, мобильді телефондарды, «ақылды» сағаттарды еске түсіріп көріңіздер. Халықаралық дүкен желілері мен сауда нүктелерінен біз өмірімізге қажетті тауарлардың қалай жаңарып немесе қажетсіз болған жағдайда жаңа модельдермен жедел алмастырылып отырғанының куәсіміз. Тіпті қазіргі кезде пайда болған онлайн сауда-саттық нәтижесінде бұл дүкендердің жабылып қалу қаупі де жоқ емес.

Мұндай қарқынды өзгерістердің экономикалық тұрғыдағы үштіктің – тиімді өндіріс, АКТ және жаһандану үдерісінің әсері екені күмән тудырмайды. Бұлар өзара іштей бір-бірімен тығыз байланысты күштер.

### *Экономикалық тұрғыдан тиімді өндіріс*

Тауар өндіру әдістері қысқа уақыт аралығында айтарлықтай өзгеріп, көп еңбекті қажет ететін үдерістен жаппай өндіріске, одан адам қажет болған күннің өзінде аз ғана адамды қамтитын өндірістің автоматтандырылған түріне көшті. Тауар бұрынғыдан да көбірек әрі жылдамырақ өндіріле бастады да, нәтижесінде адамдардың өмір сүру деңгейі көтерілді.

### *АКТ дамуы*

Бір кезде өндірістің конвейерлік жүйесі арқылы байланысқан жаппай өндіру құрылғыларын пайдаланатын зауыттардың пайда болуы өндіріс саласына айтарлықтай динамика енгізді дейтін болсақ, қазіргі компьютерлер мен роботтық жүйелер бұл саланы революциялық деңгейде дамытып отыр. АКТ қазіргі кезде өмірдің барлық саласында маңызды рөл атқарады. Мұның өзі күнделікті өмірде де, жұмыста да бізден жаңа дағдылар мен білімді қажет етуде. Сонымен қатар бұрын қолданылып келген дағдылар онша қолданылмайды, тіпті ескірді десе де болады, өйткені өндірістік үдерістің құрамдас бөлігі ретінде оларға енді сұраныс жоқ. Ескі келісім шарттар да жойылып, соңғы 50 жылда дамып, сұранысқа ие болған мамандықтардың да қажеті болмай қалған жағдайларын көріп отырмыз. Инженерлік дағдыларды қажет ететін көптеген әрекеттерді енді техника атқарады, ал кейбір жұмыстарда қолданылған қол және ақыл-ой ептіліктері енді қажет емес. Мысалы, жазу машинкасын мәтінді өңдеу процессоры алмастырып еді, енді сөйлеуді автоматты тану бағдарламасының көмегімен ойды жеткізу мүмкіндігіне байланысты оның өзі қажетсіз операция болып қалды.

Технологияның тез дамитыны соншалық – оған ілесу қиынға соғуда, ал талапқа тез бейімделе алатын жұмысшы құзыреті олардың қазіргі дағдыларынан да маңызды болып отыр. Мұндай жылдам өзгерістердің орын алуына алып келген шешуші факторлардың бірі – коммуникациялар саласындағы революциялар. Қазіргі кезде интернет немесе жаһандық вебтер арқылы кез келген уақытта әлемнің түкпір-түкпіріндегі ақпаратқа жылдам қол жеткізіп, адамдармен қарым-қатынас орната аламыз. Жер кішірейіп, уақыт ұсақ бөлшектерге бөлініп кеткендей (Edwards and Usher, 2000). Бұл, сөзсіз, жаһандану үдерісінің ең маңызды элементі. Телефон технологиясында орын алған жетістіктер видеобайланысты әлемнің кез келген елімен тез арада орнатуға болатынын көрсетіп отыр, бұған дәлел – Ауғанстан, Сирия, Ирак және Украина сияқты елдердегі жуық арада болған көтерілістер мен қақтығыстар.

## Тәуекелге толы қоғам

Бек (1992) осы нарықтық күштердің, заманауи технологиялар мен жаһанданудың қоғамның ішкі сипатын өзгертіп, модернизмнен рефлексивті модернизмге алып келетін эволюция екенін айтып кетті. Мұндай рефлексивті модернизмді өмірдің тұрақсыздығы, адамдардың өзіне деген сенімсіздігінің артуы, соған байланысты адамдардың өз істерінде тез шешім қабылдауға мәжбүр болуы сияқты факторлармен сипаттауға болады. Олардың таңдауы өздерінің қалай жұмыс істейтінімен, ақшасын қайда жұмсайтынымен, отбасы және достарымен арадағы қарым-қатынасымен және т.б. факторлармен тікелей байланысты. Қабылдаған шешім бізге пайда әкеле ме, жоқ па, оны біз тап басып айта алмаймыз, демек, біздің әр таңдауымыз тәуекелге толы. Бектің айтуынша, біз «тәуекелге толы қоғамда» өмір сүріп жатырмыз, яғни әлеуметтік ортада болып жатқан қарқынды өзгерістерге байланысты біз отбасы, жұмыс, тіпті үкімет сияқты қоғамдық құрылымдарға арқа сүйей алмаймыз, өйткені олар ұдайы өзгеріп отырады. Жеке адам немесе мемлекет бақылай алмайтын нарықтық күштердің әлеуеті артып келеді; осыған байланысты, дербестенуге ерекше көңіл бөлінуде. Бек тәуекелге толы бұл қоғамда адамдардың жағдайларды басқару қабілеті де дараланып бара жатқанын атап өтеді. Халықтың кейбір тобына таңдаудың көп болуы, бай өмір салты, соңғы технологиялар өз пайдасын тигізуде. Ал тұрақты жұмысқа тұруға қажетті дағдыны игере алмағандарды мұндай таңдау сәтсіздікке ұшыратады, тіпті ол әлеуметтік жіктелуге алып келуі де әбден мүмкін. Қоғамның бөлінуі мемлекет ішінде орын алғанымен, оларды әлемнің барық елдеріне тән бай және кедей аудандар арасында орын алып отырған үлкен айырмашылықтар ретінде қарастырған жөн. Демек, бұл қағидаға сәйкес тек «заманауи», «дамыған» қоғамдар ғана емес, сондай-ақ кедей, «артта қалған» ауылшаруашылық типіндегі қауымдастықтар да осындай өзгерістерді бастан кешіруде. Кедей елдер халықтың ең төменгі күнкөріс деңгейіне қол жеткізу үшін бай елдерге көшуіне байланысты, әлемдік көші-қон үдерісі де жоғары деңгейде. Көшетіндер, негізінен, жас, мықты, біліктілігі жоғары адамдар болғандықтан, бұл құбылыс олардың өз мемлекеттерін бұрынғыдан бетер әлсірете түседі.

### Оқырман пікірі: білім алу экономикалық инвестиция ретінде

Премьер-министр болып тұрған кезінде Тони Блэр білім беруді «қолданыстағы ең жақсы экономикалық саясат» деп сипаттады.



*Осындай қарқынды өзгерістер контекстінде білім беруді соншалықты маңызды деп қабылдауымыздың себебі неде?*

## Тәуекелге толы қоғамға қарсы уәждемелер

Тәуекелге толы қоғам ұғымы мен жаһанданудың «қысымы» басқа елдерден артта қалып қою қаупін бастан кешіріп отырған немесе қоғамнан шеттетілуі ықтимал мемлекеттердің көңілдерін күпті етуде. Алайда бұл жаһандану дегеніміз – тоқтаусыз күш, ал оның жолындағы жеке адамдардың, топтардың немесе мемлекеттердің оған шамасы келмейді деген ертеректегі пікірді білдіреді. Болл (2013) жаһандану жайлы мұндай детерминистік тәсілдемені барлық құбылыстарды түсіндіруде қолдануға болады дей келе, логикалық және реляциялық көзқарасты шындыққа жанасады деп қабылдайды. Оның ойынша, жаһандану барлық елге бір уақытта, бірдей әсер етпейді. Кейбір мемлекеттер әлемдік саяси тенденцияларға бейімделеді немесе олардан бас тарта алады, ал қалғандарының қолынан ол келмейді.

Сондықтан қандай да бір қоғамды, әсіресе оның білім беру жүйесін талдау кезінде біз оларға жаһандық та, жергілікті де сипаттардың тән екенін, ал бұл әр жерде әртүрлі болатынын ескергеніміз жөн. Бұл көзқарас тұрғысынан алып қарастырсақ, мемлекеттер немесе жеке адамдар жаһанданудың алдында тым әлсіз деп айтуға келмес. Олар жергілікті, ұлттық, жаһандық ықпалдарды біріктіре отырып, өз мәдениетін қалыптастырады, бұл мәдениеттердің бірі екіншісінен басым болатын кездер де ұшырасады. Болл жаһанданудың жеке ұлттық саясатқа тигізетін әсерін былай түсіндіреді:

«Экономикалық, саяси және мәдени көзқарас тұрғысынан алып қарастырар болсақ, жаһанданудың ұлттық және жергілікті мәдениеттердің дербестігі мен ерекшелігін азайтып отырғанын, ал сонымен бір мезгілде түрлі саяси құрылымдардың, ұлттық инфрақұрылымдардың, ұлттық идеологиялар мен бизнес-мәдениеттің саяси идеяларды түрліше қабылдап, түрліше түсіндіретінін байқауға болады» (2013: 35).

Жаһандану жайлы көзқарастарды талқылауымызды аяқтап, салыстырмалы білім беруді зерттеу ісіне көшейік.

## Салыстырмалы білім беру

### Оқырман пікірі: білім беруді салыстыру не үшін қажет?

Әлемнің түкпір-түкпірінде білім беруге деген қызығушылықтың артуына байланысты, ХХ ғасырдың орта шенінен бастап, салыстырмалы білім беруді академиялық тұрғыдан зерттеу ісі қолға алына бастады. Оның себебі жайлы ойланып көріңіз.



Қызығушылықтың күрт артуының негізгі себептері қатарында мыналарды атауға болады:

- пост-индустриалистік мемлекеттердің бәсекеге қабілетті болу үшін қолданыстағы жүйені жақсарту ниеті;
- ЕуроОдақтың жаңа мүшелерінің экономикасын шұғыл жаңартуға деген ұмтылысы;
- дамушы елдердің ауру мен кедейлікті жеңудегі мақсаттары.

*Бұл мысалдардың барлығынан білім берудің басты назарда екенін байқаймыз, демек, басқаларды зерттеп, салыстырып, олардан үйрену түсінік пен жетістікті арттырады.*

Салыстырмалы білім беру дегеніміз – білім беру аспектілерін салыстыру, қандай да бір ұқсастық пен айырмашылықты түсіндіріп бере алатын себептерді іздестіру деген сөз. Оны, негізінен, бір елдің білім беру жүйесін (немесе аспектілерін) екінші елдікімен жан-жақты салыстыру үшін қолданамыз. Арнов (2013: 9) салыстырмалы білім берудің үш бағыты бар деп есептейді:

1. *Ғылыми бағыт* (оны академиялық тәсіл деп те атайды) білім беру жүйесінің қалай жұмыс жасайтыны мен олардың түрлі қоғамда қалай өзара әрекетке түсетінін зерттеп, ол жайлы теория құрумен айналысады.
2. *Прагматикалық бағыт* отандық саясат пен тәжірибені жақсарту үшін неге арқа сүйеу керектігін анықтау мақсатында басқа жүйелерді зерттейді. Прагматикалық бағытты кейде білім беруді «қарызға алу» немесе «қарызға беру» деп те атайды. Прагматикалық бағыт басқалардың жасағанын өздеріне бейімдеуден немесе сол қалпы көшіріп алудан тұрады.
3. Халықаралық білім беру – *жаһандық бағыт*. Арнов бұл бағыт халықаралық түсіністік пен бейбітшілікке бастайды деп есептейді. «Жаһандану үдерісі адамдар әлемнің алыс, шеткері аудандарына қарасты деп есептелген күштердің олардың күнделікті өміріне қалай әсер ететінін түсінуін талап ететіндіктен» салыстырмалы білім берудің маңыздылығы да арта түсуде.

Бұл үш бағытты өз алдына дербес қарастыруға болады, дегенмен олардың кейбір бөліктері бір-біріне ұқсас. Кларксон (2009) басқа білім жүйелерін зерттеу қате пікірлерімізбен қош айтысып, басқалар жайлы терең түсінік қалыптастырумызға көмектеседі, ал бұл жаһандану контексінде аса маңызды деп есептейді.

## Салыстырмалы білім берудегі проблемалар

Салыстырмалы білім беруді зерттеудің артықшылықтарымен қатар, түрлі елдердің білім беру жүйесін салыстыру барысында көзге анық түспейтін, бірақ студенттердің ескеруі қажет мәселелер де баршылық.

Мәдени басымдық, яғни дамыған елдің (біздің) білім беру жүйесі басқа елдерден көш ілгері деген көзқарасты қабылдау аса қауіпті, өйткені бұл басқа елдерді артта қалған деп қабылдауға жол ашуы мүмкін. Әлсіз дамыған елдердің экономикасы мен білім беру жүйесіне араласуға мүмкіндік алған дамыған елдерді мәдени империализммен айналысты деп кінәлау жиі кездеседі. Райт (2003) отарлаушы елдердің өз білім беру жүйесі мен білім беру жайлы еуроцентристік анықтамасын отар елдер тәуелсіздікке қол жеткізгеннен кейін де оларға қалай күшпен таңып келгенін зерттеп көрді. Аталмыш факторлар отарлаушы елдердің постколониалдық әлсіз елдерге әрі қарай да ықпал ете беру мүмкіндігін сақтап қалды. Алайда Райт, уақыт өте келе, постколониалдық елдердің колониалдық оқу жоспарын өздеріне бейімдеп алатынын, тіпті мүлдем қолданыстан шығарып тастайтынын назардан тыс қалдырды. Сол сияқты Ковальски (2014) де әлеуметтік-экономикалық дамуға қолдау көрсететін халықаралық тәжірибелерге зерттеу жүргізді. Ол «дамыған» елдердің «дамушы» елдерге көрсететін қолдауы мен көмегінің ешкім күтпеген нәтижесі ретінде соңғысының донор елге бұрынғыдан да көбірек тәуелді бола түсетінін атап көрсетеді. Нгуен және т.б. (2006) жаһандық деңгейде білім беру біліктілігін дамытуға көңіл бөлетін және оқушылар мен оқытушылардың мәдени ортасын ескеретін, *мәдени тұрғыдан дұрыс* педагогиканы дамыту қажет деп есептейді. Олардың Қытай, Вьетнам, Жапония, Корея, Сингапур, Тайвань, Гонконг, Малайзия сияқты Конфуций мәдени мұрасын игерген елдерде жүргізген зерттеулері бұрынғы батыстық топтық дәріске негізделген білім беру әдісі әр уақытта орынды бола бермейтінін, өйткені Конфуций ілімдеріне сүйенетін елдердегі білім беру жүйесі оқушылардың жоғары нәтижеге жетуіне көбірек септігін тигізетінін көрсетті. «Сондықтан, – деп кеңес береді олар, – сабақ беру барысында мәдени ортада білім берудің күрделілігін назардан тыс қалдыратын сырттан келген тәсілдерге сүйенуден гөрі жергілікті мәдениетке сай келетін әдістемелерді қолдану жөнінде зерттеулер жүргізу пайдалырақ».

**Оқырман пікірі: «білімді қарызға алу»**

**«Ұлыбритания білім беру идеяларын басқа елдерден алуда абай болуы тиіс». Паси Зальберг (2015).**



Төмендегі үзінді Фин ғалымы және педагогы Паси Зальбергтің мақаласынан алынды; мұнда ол халықаралық зерттеу нәтижелерінің кейбірін ғана таңдап



түсіндіретін саяси бастамаларды сынға алады. Үзіндіні оқи отырып, оның өз көзқарасын дәлелдеу үшін салыстырмалы тәсілді қалай қолданатынына көңіл бөліңіздер.

«Тест нәтижелерін арттыру мақсатында дәстүрлі білім беруге басымдық беру үшін халықаралық деңгейде іске асырылған салыстырмалы зерттеулерді және алдыңғы қатарлы педагогика мен мектеп практикасын жақсарту жөніндегі академиялық зерттеулер назардан тыс қалып отыр. Беделді PISA (Оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау бойынша халықаралық бағдарлама) бағдарламасын қаржыландыратын Экономикалық ынтымақтастық және даму жөніндегі ұйым (ЭЫДҰ) бұған түсініктеме береді. 2012 жылғы PISA бағдарламасы туралы ең соңғы есебінде ЭЫДҰ білім беру жүйесін жақсартудың төрт жолын ұсынады. Онда мектепті таңдау мен бәсекенің үлгерімді арттырумен еш байланысы жоқ екені дәлелденген; оқу жоспары мен бағалауды дербес қолдану ғана жетістікке жеткізеді; жекеменшік мектептердегі баланың саны жүйенің жалпы жетістігіне еш қатысы жоқ; ең тиімді білім беру жүйелері – жоғары сапа мен әділдікті ұштастыра алғандар деп көрсетілген.

ЭЫДҰ-ға мүше бірқатар елдерден жиналған бұл деректер нарыққа негізделген білім беру саясатының білім беру нәтижесін арттыра алмайтынын көрсетіп отыр. Білім беру саласын реформалау үшін нарыққа арқа сүйеген АҚШ, Чили, Швеция сияқты елдерде жүргізілген зерттеулер нәтижелері де мұның айқын дәлелі.

Олай болса, нарықтық білім беру саясаты нәліктен осы уақытқа дейін әлемдік білім беру саласында қолданылып жүр? Оның бір себебі – түрлі мүдделі топтар қаржыландыратын мәліметтердің және зерттеулердің көмегімен таңдап алынған кез келген саяси бағытты қолдайтын уәждемелерді жинақтаудың еш қиындығы жоқ. Ақпаратты мұқият таңдап ала отырып, кез келген білім беру саласының сарапшы маманы өзі қол жеткізген нәтижені «дәлелдеп», өзіне пайдалы идеяны алға тарта алады».

*Англияның білім беру стандарттарын көтеру мақсатында жасалған қазіргі саясаты жоғарыда келтірілген ЭЫДҰ ұсыныстарына қаншалықты сай келеді?*

*Осыған байланысты, ағылшын саясатын немесе ЭЫДҰ ұсыныстарын қалайша сынауға болады?*

Оқушының нәтижесін халықаралық деңгейде салыстыру қазіргі кезде білім беру саясатына арналған талқылаулардың негізгі мәселесіне айналды, ал саясаткерлер мұндай салыстыру нәтижелерін идеологиялық саясат пен білім беру саласын реформалау негізі ретінде пайдалана алады (Auld and Morris, 2014). Әдетте мұндай салыстырулар жарты жолда қалып қояды, тез іске асырылады және олардың шынайылығы да күмәнді. Білім беру экономикалық көрсеткішке әсер етеді, демек, білім беруді арттыру арқылы экономикалық әлеуетті көтеруге болады, ал мұның өзі бәсекелестікке бастайды деген айла-лы пікір қалыптасқан. Ал экономика тығырыққа тірелсе, бар кінәні білім беру жүйесіне арта салу – ең оңайы.

Тура осы пікір әрі қарай былайша дамытылған: экономиканы арттырғыңыз келсе, басқа елдердің білім беру жүйесі білікті маманды қалай дайындайтынын зерттеп көріңіз. Бұл тәсілдеме бағалаудың салыстырмалы мәліметтері болатындықтан жеңіл іске асады.

### Салыстырмалы тестілеу

Түрлі елдердегі студенттердің жетістігін салыстыру мақсатында бірқатар ұйымдар халықаралық тест тапсыру науқанын өткізеді. «Математика және жаратылыстану ғылымы бойынша білім беру сапасын зерттеу жөніндегі халықаралық мониторинг» (ТИМСС) математика мен ғылым бойынша АҚШ студенттерінің жетістігін басқа елдердің студенттерінің жетістігімен салыстырады (<http://nces.ed.gov/timss>). ТИМСС деректері 1995 жылдан бері әр төрт жылда бір жиналып отырады, соңғысы 2015 жылы жинақталды.

PIRLS, яғни «Мәтінді оқу және түсіну сапасын зерделеу бойынша халықаралық зерттеу» ұйымы жастардың оқу сауаттылығын халықаралық деңгейде салыстыра отырып зерттейді. PIRLS бес жылдық жоспар бойынша 2001 жылы Білім беру жетістігін бағалау жөніндегі халықаралық ассоциацияның оқу сауаттылығы жөнінде жүргізген алғашқы халықаралық зерттеуі болатын. 50 мемлекетті қамтыған соңғы зерттеу 2011 жылы жүргізілді. PIRLS зерттеулері АҚШ-тағы 4-сынып деңгейіне сай келетін жастағы балалардың оқу тәжірибесі мен жетістігін тексереді (Англияда – 5-сынып). Зерттеу оқу сауаттылығын жазбаша тексеруден және оқу сауаттылығын дамытуға байланысты факторлар жөніндегі сауалнамадан тұрады (<http://nces.ed.gov/surveys/pirls>). Келесі PIRLS 2016 жылы өткізіледі.

ЭЫДҰ оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау бойынша Халықаралық бағдарламаны (PISA) қаржыландырады. Бұл – оқуға, математикаға, ғылымға және проблемаларды шешуге көңіл бөле отырып, бірқатар елдерде жүргізілетін (2015 жылы 71 мемлекет қатысты) бағалаудың үш жылдық циклі ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)). Осы тестілердің көмегімен біз әр елдің әртүрлі кезеңдегі білім беру жетістіктерін салыстыра аламыз. Қол жеткізген нәтижелерді саясаткерлер өз саясаттарының қаншалықты нәтижелі екенін көрсету үшін жиі қолданады.

**Халықаралық тестілеу деректерін саясаткерлердің қолдануына мысал:**



ЭЫДҰ жүргізген ең соңғы PISA зерттеулеріне сүйенсек, біз ғылым бойынша 2000 жылы иеленген 4-орыннан 14-ке, оқу сауаттылығы бойынша 7-орыннан 17-ге және математика бойынша 8-орыннан 24-ке түсіп

кеттік. Бұрынғы нәтижеге қайта жету мен балаларымызға лайықты әлемдік деңгейдегі мектептерге қол жеткізудің бір ғана жолы – басқа елдердің жетістіктерінен үйрену (премьер-министр мен вице-премьер министрдің «Foreword to *The Importance of Teaching White Paper*» (DfE, 2010a) деп аталатын баяндамасынан алынды).

1990 жылдан бергі рейтингтік кестелердегі [PISA] біздің қол жеткізген жетістігімізді мақтап айтсақ – еш өзгеріссіз, ал жамандап айтсақ төмендеп кетті деуге болады. Соңғы нәтижелер бойынша, біз рейтингке қатысқан 65 елдің ішінде ғылым бойынша – 21, оқу бойынша – 23, ал математика бойынша 26-орындамыз.

Бұрынғы үкіметтердің талпыныстарына қарамастан, біз әлі де әлемдік маңдайалды мектептерден көш кейін қалып отырмыз. Шанхай, Сингапур, Оңтүстік Корея, Гонконг, тіпті Тайвань мен Вьетнамның балалары жаһандық жарыста біздің балаларды артта қалдырып, жыл өткен сайын бұрынғыдан да көп жетіліп, үздік нәтижелер көрсетуде.

Бұл өте маңызды, себебі қазіргі таңда бизнес бұрынғыдан қарқынды жүргізіліп отыр, ал жұмыс берушілер ең білікті жұмысшы табуға бұрынғыдан бетер құлшына кірісті. Жаһандық экономикалық қысым мемлекеттердің білім беру саласында жоғары жетістікке жетуге бұрынғыдан да көбірек күш салуына түрткі болуда.

Олай болса, бүгінгі рейтингтік кестеден Германия, Польша сияқты білім беру жүйелерін түп-тамырымен реформалауға батылы жеткен мемлекеттердің оқу нәтижелері мен балалардың мүмкіндігін айтарлықтай жақсарту алғанын көруге болады (ЭЫДҰ-ның 2012 жылғы PISA нәтижелері бойынша Қауым палатасында Гоувтың жасаған мәлімдемесінен).

Сонымен, PISA-ға біздің беретін жауабымыз қандай? 2010 жылы билік басына келгеннен кейін бұл үкімет жас ұрпаққа арналған, әлем елдерінің ең табысты білімдік жүйелерінен тағылымдар жинақтаған маңызды реформалау жоспарын жасап еді.

Халықаралық тәжірибеге сүйене отырып жасақталып, біздің басты тәсілдемемізге арқау болған негізгі үш принцип мыналар:

- мектептердің автономдылығы;
- қатаң жауапкершілік;
- нақты академиялық жоспар.

Бұл жоспар жақсы іске асуда. Офстэдтің, яғни Англия мектептерін стандарттау жөніндегі басқарманың көрсетуінше, қазіргі кезде миллиондаған оқушы жақсы немесе беделді мектептерде білім алуда (Nick Gibb, School Minister Speech to the OECD, «Reforming education through international evidence», 22 January 2015).

Бір үкімет билігінің әр түрлі кезеңінде жасалған бұл мәлімдемелері арқылы саясаткерлер өздерінің реформаларын негіздеу мақсатында халықаралық салыстырмалы зерттеулер жүргізген тест нәтижелерін қолданады. Деректер уақыт өткен сайын студенттік балл көрсеткіштерінің және

*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

рейтингтің өзгеріп отыратынын көрсеткенімен, олардың себебін түсіндірмейді. Деректер мәдени, экономикалық және әлеуметтік факторлардың тест баллына қалай әсер еткенін есепке алмайды, демек, тест нәтижесінің өзгеруі тек білім беру жүйесіне ғана байланысты деп тыңдаушыны адастыруға болады.

Алайда Смиттің (2012) көрсетуінше, қате ықтималдығынан халықаралық тест құрастыру және басқару оңай емес, сондықтан тест нәтижелерін түсіндірген кезде абай болған жөн. Смиттің ойынша, білім саласы сүйенетін білім беру жүйелері, жергілікті саясат және экономикалық контекстер әр елде де үнемі өзгеріп отырады. Сондықтан бір елдегі студенттердің нәтижелерін сол елдегі студенттермен немесе басқа елдердегі студенттермен салыстырған кезде мұндай факторларды ескерген жөн (қараңыз: Cowen, 2014).

Салыстырмалы зерттеу арқылы, мысалы, математика және тіл сияқты пәндер бойынша оқушының нәтижесін, білім алу әдісін, бағалауды зерттеуге болады. Дұрыс формулаға қол жеткізгеннен кейін, оны көшіріп алуға немесе басқа елде қолдану мақсатында бейімдеуге болады. Бұл британдық саясаткерлер мен мектеп инспекторларының шетелдерге барып, сауалнама жүргізуіне түрткі болды (NMI and Ofsted). Осындай халықаралық салыстырулар педагогика мен оқу жоспарында орын алған өзгерістердің дұрыс екендігін дәлелдеп берді. Келтірілген мысалдарды назардан тыс қалдыруға немесе оларға түрлі түсініктеме беруге болатындықтан, саясаткерлердің пікірлерін қолдау мақсатында сәйкес деректер келтіріліп отырады. Мысалы, Ұлыбританияда мектепке дейінгі білім беру мен бағалаудың құрылымдалған түрі жақсы дамығанымен, біз оны басқа мемлекеттермен салыстыра алмаймыз, өйткені экономикалық және білім беру салаларында көш ілгері кеткен елдерде мұндай мектеп жоқ. Бастауыш мектеп оқушыларының оқу дағдысын арттыруға деген құлшыныс лейбористердің Жаңа Зеландиялық «Оқу дағдысын арттыру бағдарламасын» бізге алып келуіне түрткі болды ([www.readingrecovery.ac.nz](http://www.readingrecovery.ac.nz)). Бұл бағдарлама бойынша, мектепте бір жыл білім алса да оқу сауаты төмен оқушылармен жеке жүргізілетін жұмыс – сынып сағатының бір бөлігі. Бұл бағдарлама дүниежүзіндегі ағылшынтілді елдерде кеңінен іске қосылды. Дегенмен басқа елдердің білім беру тәжірибесіндегі жетістіктерді анықтап, оны отандық жүйеге енгізу және қабылдау оңай шаруа емес, әрі бірқатар проблемаларды шешуге тура келеді (Phillips and Schweisfurth, 2007). Оқу дағдысын арттыру бағдарламасы өте қымбат, сондықтан үнемділікті қажет етіп отырған заманда оны іске асыру қиын.

Әрине, өте қарапайым салыстыру тәсілдемелерін қолданудың да кемшіліктері баршылық. Мұндай кезде әдетте жүйені толықтай емес, тек бөлшек-бөлшекпен және бір-бірінен ажыратып қарастырады. Әлеуметтік және мәдени әсерлер де есепке алынбайды. Бұл кітаптың әр бөлімінен біз білім беру жүйесінің дамуын түсіндіруде мұндай контекстуалдық параметрлердің қаншалықты маңызды екенін көреміз. Оны есепке алмаған жағдайда білім беру бастамаларына қатысты себеп пен салдар байланысын түсіндіру қиынға соғады.

Білім беру жүйелері мен тәжірибелерін салыстыру мәдени контексті түсіне отырып жасалған жағдайда ғана пайдалы болмақ. Ал мұндай зерттеуге көп уақыт қажет және ол ыждаһатпен іске асырылуы тиіс. Мұны Чикоко және т.б. (2011) Оңтүстік Африка мен Англия зерттеушілерімен бірлесе отырып жүргізген зерттеулерінен байқауға болады. Бұл зерттеуде қайшылыққа толы мәселелерді мектепте оқыту кезінде екі елдің мұғалімдері қолданатын тәсілдемелерге талдау жасалды. Мұқият жасалған талдаулар осы қоғамдар арасындағы және қоғамның ішіндегі ерекшеліктерді ескеріп, әрқайсысына түсіністікпен қарай отырып жүргізілді. Сол сияқты, Оутс (2011) бірнеше елдің ұлттық оқу жоспарын салыстыра отырып, бір елдің «саясатын жай ғана қарызға алуға» өзінің қарсы екенін білдіреді. Ол басқалардың жетістігін зерттеуде қырағылық таныту қажет және мұндай қырағылық «өз жүйемізді де жіті зерттеуге» мүмкіндік береді деп есептейді (2011: 137). «Жылдам шешім табу» қазіргі технологиялық даму жағдайында үлкен маңызға ие болып отырғанына қарамастан, жүйелердің қалай жұмыс жасайтынын және қоғаммен қалай әрекеттесетінін түсіну аса маңызды.

## Қорытынды

Бұл тарауда біз жаһандану және оның қоғам мен білім беру ісіне қалай әсер ететінін зерттейтін теорияларды қарастырдық. Салыстырмалы білім беруді жеке зерттеу саласы ретінде таныстырдық. Біз сондай-ақ білім берудің түрлі аспектілерін қарастыратын зерттеулер нәтижелерінің әлеуметтік-экономикалық және саяси мәселелермен қаншалықты байланысты екендігін де көрсеттік.

### Студентке тапсырма

1. ТИМСС (<http://nces.ed.gov/timss>) немесе PIRLS (<http://nces.ed.gov/surveys/pirls>) веб-сайтына кіріңіз. Халықаралық салыстырулар туралы диаграммалардағы жетістіктер жөнінде сипаттама



*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

беріңіз. Мұндай нәтижелердің себептері неде? Бұл деректер басылып шыққаннан кейінгі білім беру саласындағы немесе басқа да ба-сылымдарды тауып, қарап шығыңыз. Олардың сипаттауы мен түсіндіруінде қандай да бір өзгешеліктер бар ма?

2. PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)) веб-сайтына кіріңіз. Бағалау әдістері жайлы оқып, онлайн бағалауды толтырыңыз.
3. Eurydice веб-сайтына кіріңіз (<http://eacea.ec.europa.eu/>). Бұл сайт Еуроодаққа қарайды және ол мүше-мемлекеттердің білім беру жү-йесін ұйымдастыру жөніндегі қазіргі саясатынан ақпараттар береді. Бірнеше еуропалық мемлекеттерді ала отырып, олардың білім беру жүйелерінің құрылымын салыстырыңыз. Бұл елдердің азаматтарға білім берудегі ұқсастықтары мен айырмашылықтарына көңіл бөліңіз. Әсіресе балалар формалды білім алуды қашан бастайды, жас бала-ларға білім қалай беріледі, міндетті жалпы білім беру құрылымы мен кәсіби білім беру ерекшеліктері неде деген мәселелерге көңіл бөліңіз-дер. Бұл тапсырманың 5 және 10-тарау үшін де пайдасы зор.

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

Bartram, B. (2010) *Attitudes to Modern Foreign Language Learning: Insights from Comparative Education*. London: Continuum Press. Бұл басылым салыс-тырмалы білім беру тәжірибесі үшін ерекше маңызды. Үш мемлекеттегі орта мектеп оқушыларының қазіргі шетел тіліне деген көзқарасын салыс-тырған зерттеуге сүйене отырып, Бартрам қалай терең салыстырмалы талдау жүргізуге болатынын көрсетіп береді.

Harber, C. (2014) *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford: Symposium Books. Бұл – білім беру мен халық-аралық даму арасындағы күрделі байланыс қызықтыратын адамдарға ар-налған толыққанды еңбек. Онда дамушы елдердегі негізгі теориялар, идео-логиялар мен мәселелерге сыни тұрғыдан шолу жасалып, талдау жүргізіле-ді.

Marshall, J. (2014) *Introduction to Comparative and International Education*. London: SAGE. Бұл кітапты салыстырмалы және халықаралық білім беруге кіріспе деуге болады. Онда осы сала бойынша негізгі тақырып-тар мен теориялар берілген. Сонымен қатар түрлі әлеуметтік, саяси, эконо-микалық контексте білім беру қалай орын алатындығы және жаһандандудың тәжірибеге қалай әсер ететіні жайлы айтылады.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.



## 3-БӨЛІМ

# БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЖЕТІСТІКТЕР





# 8-тарау

## Жеке жетістіктер: негізгі психологиялық теориялар

### Тарауға шолу

---

8-тарау жеке тұлға мен оның жетістіктерін психологиялық көз-қарас тұрғысынан талдауға арналған. Мұнда философияның адам ақыл-ойы қалай жұмыс істейтіні жайлы идеяларға тигізетін әсерін қысқаша қарастырып, «өзіндік» интеллект, таным, тұлға, шығармашылық, мотивация және метатаным тұжырымдамаларын зерттейміз. Бихевиоризм, гештальт теориясы, Пиаженің танымдық даму теориясы және ақпаратты өңдеу үдерістері сияқты негізгі оқыту тәсілдемелері де назардан тыс қалмайды.

### Кіріспе

---

Жеке адамға деген қызығушылық психологиялық зерттеулердің өзегі болды, себебі психология білуден, түсінуден, есте сақтаудан және мәселені шешуден тұратын жеке адам *танымымен* тығыз байланысты. Ол сондай-ақ адам мінез-құлқы, мотивация, жетістік, тұлға және өзін-өзі бағалау жөніндегі білімімізді арттырады. Кітаптың басынан аяғына дейін біз көзқарасымыздың белгілі бір құбылыс жайлы түсінігімізге әсер ететінін мақұлдап отыратын боламыз. Психология да сондай; олай болса, менталдық үдерістердің қалай іске асатыны жайлы түрлі пікірлер бастау алатын философия ғылымының ішіндегі ең маңызды деген көзқарастар жөнінде қысқаша айта кетсек артық болмас. Біз сондай-ақ білім беруге қатысты алғашқы психологтардың басты еңбектері мен XX ғасырдағы классикалық

психологиялық зерттеулерге де шолу жасаймыз. Бізге жеткен негізгі мұралар мыналар:

- XVII–XVIII ғасыр философтарының адамның түсінігі туралы рационалистік және эмпирикалық талқылаулары;
- интроспекция және функционализм туралы ертеректегі психологиялық зерттеу тәсілдемелері;
- оқытудың сыртқы түрткілеріне ерекше көңіл бөлетін бихевиористік оқыту теориясы;
- мидың «тұтастыққа» талпынуына негізделген қабылдау (перцепция) принциптері бастау алатын гештальт теориясы;
- жеке тұлға теориялары: психоаналитикалық, психометрикалық және гуманистік көзқарастар;
- мотивация теориясы: инстинкт, қалау/қажеттілік және танымдық көзқарастар;
- шығармашылық және интеллект теориясы: IQ-тестілеудің ықпалы мен қарама-қайшылықтары;
- танымдық даму теориясы: Пиаженің адамның дамуы мен оқытуды жетілумен байланыстыра түсіндіруі;
- танымдық психология: сызба және ұғымдар; ақпаратты өңдеу теориясы: зейін, қабылдау және жад үдерістері.

## Философияның ықпалы

Француз философы Декарттың XVII ғасырда негізін қалаған материя-сана *дуализмі* әлі де материалдыққа мүлде жатпайтын ақыл-оймен қатар өмір сүретін механикалық, материалдық материяны түсіндірудің ең басты тәсілі болып қала беруде.

### Оқырман пікірі: «миымның түкпірінде» (менің ойымша)

Нейробиологтар өз еңбектерінде ақыл-ой да тән сияқты материалдық, өйткені ми да бауыр сияқты орган деп дәлелдеуге тырысады; алайда бұлайша механикалық ойлау кейбір дүниелерді түсінуді қиындатады, себебі бауыр немесе бүйрек тәрізді органдар ми сияқты ойлай алмайды.

*Мысалы, «миымның түкпірінде» деген сияқты тіркестерді қалай еш ойланбастан қолдана беретіндігімізді еске түсіріп көріңізші.*

Мұнда біз миға адами түр, басқаша айтсақ «шағын мен» ұғымын үстеп отырмыз. Мұның өзі абстрактілі ұғымдарды түсіну үшін мидың нақты бейнелермен немесе мысалдармен қалайша жұмыс атқаратындығына жақсы мысал бола алады. Бұл жөнінде кейін толығырақ айтатын боламыз.



Сол сияқты, адам ойы мен тәжірибесінен тыс білім бар ма деген XVII және XVIII ғасырда қойылған мәселелер бүгінгі күні әлі де шешімін тапқан жоқ. Декарт сияқты *рационалистер* де тәжірибеден тыс білім, мысалы, Құдай туралы немесе «үшбұрыш» сияқты абстрактілі идеялар бар деп есептеді. Олардан ерекшелігі – *эмпиристер* білім тәжірибеге негізделеді деген сенімде. XVII ғасырдың соңында өмір сүрген ағылшын философы Локк дүниеге келген баланың санасы ақ қағаздай таза болады, жүре келе оған білім мен тәжірибе жазылады деп санады. Сондықтан ол адамға мақтап, жазалау арқылы білім беріп, бақылауда ұстау керек дей отырып, жеке білім беруді жақтады. XVIII ғасырда өмір сүрген швейцариялық романтизм өкілі Руссоның одан айырмашылығы – жақсы мен жаман жайлы көзқараспен қатар, дарын мен кемеңгерлік те іштен, туа бітеді деп жазды. Оған сүйенсек, балаға емін-еркін, қысылмай, өз шамасына қарай білім алатын орта қажет. Мұндай идеяларды бір ғасырдан кейін пайда болған Монтессори бастаған білім берудің прогрессивті қозғалысынан да байқаймыз.

Бұдан шығатын қорытынды – ақыл-ойдың қалай қызмет атқаратыны туралы әртүрлі көзқарастар түрліше түсініктеме береді. Эмпиристер интеллектіні – зейін, түйсік, қабылдау және жад үдерістерін әр жаңа стимулға (түрткі) ақпаратты өңдеуде қолданатын құрылғы ретінде қабылдайды. Ал рационалистер мен кейінірек пайда болған ойшылдар тобы – *нативистер* кейбір идеялар туа пайда болатыны сияқты, ақыл-ой да концепцияларды дамыту және тілді игеру сынды қасиеттермен бірге алдын-ала бағдарламаланып қояды деп есептейді. Мұндай түрлі ұстанымдағы зерттеушілер психологиялық зерттеулерде де түрлі тәсілдемені қолданады; айталық, эмпиристер менталдық үдеріс жайлы теорияларын адам мінез-құлқы жөніндегі эксперименттік деректерге сүйене отырып жасақтады. Рационалистер мен нативистер априорлық білім жайлы теориялар мен менталдық құрылымдардың туа бітетіндігі жайлы көзқарастарға сүйене отырып, олардың адам әрекетінде қалай көрініс табатынын зерттейді. Үш ғасыр өтсе де, табиғат/тәрбие жайлы талқылаулар әлі де жалғасып келеді, ал қол жеткізген зерттеу нәтижелері екі ағымның да шындыққа жанасатынын көрсетіп отыр.

XVIII ғасыр философы Иммануил Кант – XX ғасырға дейінгі танымдық ойлау бағытының ішіндегі ең беделді тұлға. Рационалист ретінде танылған оған идеялар мен әсерлер арасын ашып көрсетіп, концептінің қалыптасуын бірінші болып түсіндірген британдық эмпирист Дэвид Юмның еңбектері қатты әсер еткен еді. Канттың пікірінше, менталдық ұғым/репрезентация қалыптасуы үшін тұжырым *мен* түйсіну қажет. Басқаша айтсақ, бізге пайым жасауға

көмектесетін ақпарат қажет және әр нәрсенің аражігін айыра білуге тиіспіз (Brook, 2001: 427). *Репрезентационизмге* сүйенсек, ақыл-ой – физикалық нысандар мен басымыздан кешетін абстрактілі идеяларды және ақылымыздағы ішкі менталдық құрылымдарды байланыстыратын құрал.

1970 жылдары Фодор осыған ұқсас теория жасақтап шығарды (1975). Фодор біздің ойлап, пайымдауымызға көмектесетін менталдық тіл – ойлау тілін қолдады. Кант, ақыл-ой – түрлі зерттеулерге түрткі болатын функциялар жүйесі деп есептеген жаңа дәуірдің алғашқы теоретигі.

Сіздің қайырымдылық туралы ойыңыз сіздің тұжырымдама мен кемсітушілікті қалыптастырған менталдық құрылымды пайдалана отырып, бастан өткерген әлеуметтендірілген әрекетіңізді білдіреді.



## Ерте кезеңдердегі психологиялық идеялар

Ең алғашқы психологтар XIX ғасырдың соңына қарай ғана пайда болған еді. Дарвиннің (1859) түрлердің шығу тегі туралы еңбегі бала психологиясының ғылыми пән ретінде қалыптасуына жол ашты. Онтогенезге (кейбір тірі ағзалардың шығу тегі мен дамуы) ерекше қызығушылық танытқан неміс зерттеушісі Прейерді кейде қазіргі күнгі психологияның атасы деп те атайды. Ертеректегі психологтар ақылдың қалай жұмыс істейтінін білу мақсатында *интроспекция*, яғни адамның өз сезімдері мен ойларын білдіре отырып өзіндік талдау жасау әдістерін қолданды. Вильгельм Вундт 1879 жылы Лейпцигте алғашқы психологиялық-эксперименттік лабораториясын ашып, онда эксперимент және жүйелі өзін-өзі бақылау әдістерінің көмегімен мінез-құлықты зерттеді. Ол қоғамдық ұстаным, тіл, тұлға және әлеуметтік таным айырмашылықтарын жүйелі түрде зерттеудің бір ғана тәсілі осы қоғамға қатысты барлық құбылыстарды толыққанды сипаттау деп есептеді.

Дәл осы кезде Уильям Джеймс те АҚШ-та қазіргі психология жөніндегі алғашқы еңбегін жазу үстінде еді (James, 1890). Оны ақыл-ойдың жай-күйі аса қызықтырды, оларды талдауда ол феноменологиялық әдісті пайдаланды (психологиялық *феноменология* бойынша, әр адамның оқиғаны немесе жағдайды қабылдауы басқаларға ұқсамайды және ол адамның сол оқиғаларға қалай жауап беретінін анықтап береді, сондықтан психологияны зерттеу барысында жеке адамның қабылдауын назардан тыс қалдыруға болмайды). Джон Дьюи

сияқты, Джеймс те құбылысты *прагматикалық* немесе *функционалистік* көзқарас тұрғысынан түсіндіруге тырысты, басқаша айтсақ, оның ойынша, сөздер мен ойлар оларға қатысты мақсаттармен байланысты болғанда ғана мәнге ие болады.

Демек, концептуалдық тұрғыдан мектепті ғимарат тұрғысынан емес, мақсаты білім беру болып табылатын оқыту ошағы тұрғысынан анықтау қажет.



Сол сияқты, психикалық үдерістерді атқарылып жатқан қызметке бейімделу деп алуға болады, осыған байланысты, функционалистер менталдық құбылыстарды табиғи контексте зерттеу қажеттігін баса айтады. Дарвиннің адаптивті эволюция жайлы жаңа теориясына сүйене отырып, олар менталдық үдеріс барлық тіршілік иелерінде бірдей болады, яғни бір жерден екінші жерге көшу үдерісі адамда да, жан-жануарда да бірдей іске асады, себебі олардың қызметі немесе мақсаты бір-біріне ұқсас деген пікір білдірді. Бұл басқа тіршілік иелерінің мінез-құлқын зерттеуде қолданылмайтын интроспективтік әдістен бас тартуға алып келді.

Функционализмнен ерекшелігі – сол кезеңдегі басқа психологтарды енді ақыл-ой әрекетінің қызметі емес, құрылымы қызықтыра бастады. Эббингауз (1964 [1885]) интроспективтік әдісті жадты жүйелі түрде зерттеу мақсатында пайдаланды; ол жүздеген мағынасыз буындарды жаттап, соңында олардың қаншасы есінде қалғанын тексеріп көреді. Осылайша, ол оқытуда *ассоциацияның*, яғни жаңа құбылысты білетін нәрселермен байланыстырып жаттаудың маңызды екенін анықтады. Бұл әдістің жаңа нұсқасы ретінде *коннекционизмді* айтуға болады; яғни ұдайы өсіп, көбейіп отыратын нейрондық байланыстардың танымдық құрылымының көмегімен ойлау мен ұғынуды түсіндіруге болады.

## Бихевиористік теория

Адамның өзін-өзі бақылауымен тығыз байланысты болғандықтан, интроспекцияны аса сенімді әдіс деуге болмайды, дегенмен осы алғашқы психологтардың үлесі пәннің негізін салды. Мінез-құлықты бақылай отырып зерттеу тәсілдемелері XX ғасырдың басында орыс психологы Павловтың (1927), АҚШ психологы Торндайктың (1911) еңбектері арқылы таныла бастады. Павлов сыртқы тітіркендіргіштерді (метроном) тамақпен байланыстыра отырып, иттерді сілекей бөлуге үйретсе, Торндайк мысықтардың сыртта тұрған тағамға қол жеткізу

үшін тордан қанша уақытта босап шыға алатынын тексеріп көрді. Бұл бихевиористік психология мектебін әрі қарай АҚШ-тың екі психологы Уотсон (1913) мен Скиннер (1957) дамытып, түрткі-жауап, шарттық-бекіту теорияларын ашты. Уотсон өзінің балаға нені болса да үйрете алатынын мәлімдеді. Бұл психологтар қолдағы жауаптарға берілетін жаңа сигналдарға қол жеткізуге көмектесетін *классикалық шарттылықтың* ассоциацияларды немесе оқытуды қалыптастыруға көмектесетінін түсінді. Оған төмендегі мысалдар дәлел бола алады. Әрекетіңізге қандай да бір классикалық шартты жағдай себеп болған оқиғаларды еске түсіріп көріңіз. Мысалы, авторлардың жасындағы адамдар үшін тіс дәрігерінің орындығы жағымсыз ассоциация туғызады. Кейде бастан өткен жағымсыз оқиғалар қандай да бір орынмен, түспен, иіспен, тіпті адамдармен бейсаналы байланыста болып жатады. Математика пәнін үйрету барысында оқушыларға үнемі тиісе беретін мұғалім оқушылардың пәнді жек көруіне себеп болады.

#### Оқырман пікірі: классикалық шарттылық



##### Шартсыз тітіркендіргіш

Мұғалім балаларға тыныш жұмыс жасау керектігін тапсырады.

##### Шартты түрткі мен қосымша түрткі

Мұғалім саусақтарын еріндерінің үстіне қойып, балаларға тыныш жұмыс жасау керектігін ескертеді.

Саусақтар ерін үстінде.

##### Шартты түрткі

Мұғалім саусақтарын еріндерінің үстіне қояды.

##### Шартсыз жауап

Балалар тапсырманы тыныш отырып орындайды.

##### Шартсыз жауап

Балалар тапсырманы тыныш отырып орындайды.

##### Шартты жауап

Балалар тапсырманы тыныш отырып орындайды.

*Енді өздеріңіз үшін шартты түрткі-жауапты бейнелейтін мысалдар келтіріңіз.*

Білім беру ортасында мадақтау мен жазалау әдістері таңдап алынған жағдайда, *оперантты шарттылық* жайлы сөз болып отырғанын түсінеміз. Ол классикалық шарттылыққа ұқсамайды, себебі мұнда шартсыз түрткінің қажеті жоқ. Мұғалім балалардан оқытуды жеңілдететін мінез-құлық көрсетуін талап ете отырып, оны бекітеді. Баклер мен Кастл (2014) сабақ үстінде қатты сөйлейтін балаларға көңіл бөлмей, қажет болғанда қолын көтеретін балалармен жұмыс жасау



әдісін мысал ретінде келтіреді. Үнемі қолданған жағдайда, бұл әдіс барлық балада қажетті мінез-құлық қалыптастыруға әсер етеді. Оперантты шарттылық кезінде әр мінез-құлыққа сай мадақтау немесе жазалау әдісін қолданудың қажеті жоқ; жауапты ұдайы бақылап отырған жағдайда мінез-құлық өздігінен қалыптасады.

Арнайы білім беруді қажет ететін оқушыларға көмектесу мақсатында жасалған білім беру бағдарламалары мен жоспарлары қарапайым инкременталдық әдісті қолданады; яғни әліппедегі бір әріпті дұрыс оқығаннан соң немесе қарапайым сандарды дұрыс қосқаннан кейін позитивті қолдау, бекіту іске асырылады. Бастауыш мектептерде оқушылардың білімін бекіту мақсатында стикерлер, смайликтер және жұлдызшалар көп уақыттан бері қолданылып келеді. Мұғалімдерге балаларды мақтауды, қателікке көңіл бөлмеуді, дұрыс мінез-құлықты құптап отыруды үйрететін позитивті білім беру үлгілерін 1980 жылдары Бирмингэм психологтары Уэллс мен Мерретт жасап шығарды (1985: қараңыз: Beaman and Wheldall, 2010; Merrett, 1998; Wheldall, 2006). Сондай-ақ табандылық (Canter, 2009; Canter and Canter, 1977; Kavanagh, 2000), нұсқауды тура беру (Liem and Martin, 2013) және білім берудің нақтылығы (Kubina and Yurich, 2009; Meacham and Allen, 1969; Roberts and Norwich, 2010) да 1990 жылдары әлемнің көптеген мектептерінде кең қолданысқа ие болды. Содан бері мұндай жүйелер жетілдіріліп, мінез-құлықтың әлеуметтік аспектілеріне де көңіл бөліне бастады. Қалай болғанда да, мұндай үлгілердің оқушыларға тікелей қатысы жоқ және олар оқушылардың оқу әрекеттерін қолдап бекіткенімен, оқушылардың танымдық білімін ашып көрсете алмайды. Богосьянның (2006) түсіндіруінше, бихевиористік тәсілдеме бойынша ақпаратқа сыртқы дереккөздердің көмегімен қол жеткіземіз, ал ненің дұрыс, ненің бұрыс екенін тек мұғалім ғана анықтай алады. Қысқа уақыт аралығында нәтижеге қол жеткізуге болғанымен, мұғалімдер сыртқы бекітудің ғұмырының онша ұзаққа созылмайтынын естен шығармағандары жөн; мысалы, елуінші смайликке қол жеткізген қырсық 14 жасар немесе ұялшақ 9 жасар балаға бұл әдіс айтарлықтай әсер етпей қоймайды. Академиялық жетістіктерді арттыру мақсатында мінез-құлықтың этикалық жағына көңіл бөлу қаншалықты дұрыс деген сұрақтар да қойылып жатады (Moran, 2008). Бірқатар деректерге сүйене отырып, Венцель мен Брофи (2014) бұл мәселелерді жан-жақты зерттеп көрді.

Білім беру саласының алдында тұрған негізгі міндет – сыртқы бекітудің көмегімен балада жетістікке жетуге деген ішкі сезімді қалыптастыру. Әлеуметтік оқыту теориясын жасаған Альберт Бандура

(1977) үнемі бекітуге сүйене берудің қажеті жоқ деп есептеді, себебі балалар басқаларға қарап, оларды тыңдау арқылы үйрене алады (*бақылай отырып білім алу*). Қоғам ата-аналар мен мұғалімдерден балаларында дұрыс мінез-құлық, көзқарас және құндылықтар үлгісін қалыптастыруды талап етеді. Бойд пен Би (2014) Бандураның еңбегі бақылай отырып білім алудың танымға тигізетін әсеріне арналады, ал балалар мінез-құлықты бақылай отырып, ережелер ашық айтылмаса да қабылдай алады деп санайды. Мысалы, ата-анасының бөтелкелерді шыны ыдыстарға арналған контейнерге салатынын үнемі көріп өскен балада ол жайлы ешкім оған ешқашан айтпаса да қоршаған ортаны қорғау жайлы түсінік қалыптасады. Бойд пен Би (2014) Бандураның теориясын өте ықпалды әрі беделді деп санайды, себебі ол бихевиористік оқыту теориясы мен танымдық даму теориясының арасын жалғай отырып, әлеуметтік танымдық теорияның пайда болуына алып келді (Bandura, 2008).

Құрдастарын бақылай отырып білім алу әдістерінің артықшылықтарына күмәнмен қарағандар да болды. Олар бақылай отырып білім алу біз ойлағандай жақсы мүмкіндік емес деп есептейді, мысалы, мұндай бақылау кезінде кейбір кездерде ұлдар арасында пайда болатын «бейәлеуметтік» мінез-құлық басқа балаларда мектепте жақсы оқудың еш пайдасы жоқ немесе ол ерлерге тән дүние емес деген сезім қалыптастыруы мүмкін. Бихевиористік тәсілдемелерді, негізінен, тәртібі нашар, бұзақы балаларды жөнге салу мақсатында қолданып келді. Бұл салаға қатысты бірқатар қолданбалы зерттеулерді Симонсен мен Сугай (2013) да жүргізді; олар тәртібі төмен жас балаларға позитивті бихевиоралдық интервенциялар мен оларды қолдау үлгілерін қолдануды құптады және бұл үлгі жалпы білім беру мектептері мен балама білім беру орталарының қай-қайсысында да тиімді іске асырылатынына күмәнданбайды. Бұл үлгілер жеке оқушының мінез-құлқын қолдау жоспарын жасақтауды қамтығанымен, олардың негізгі мақсаты – мектептің барлық оқушыларына қатысты алдын алу шараларын іске асыру.

Бихевиористік оқыту теориясы немесе түрткі-жауап теориясы *ассоциативтіліктің* ең қарапайым түріне негізделеді, мұнда әрбір жауап келесі жауапқа түрткі болады да, нәтижесінде ассоциативтік тізбек пайда болады. Артықшылықтары бар десек те, бұл теория жеке адамдардың ойлауымен тікелей байланысты шығармашылықты назардан тыс қалдырады.

Бір адам сізге «жұмыртқа» десе, сізде бұл сөзбен байланысты бірқатар тізбек пайда болады, себебі сіз жұмыртқаны омлетпен, орнитологиямен немесе пасхамен байланыстыруыңыз мүмкін.



Уилсон (1999) бихевиоризмнің сыртқы үдерістерінің пайда болуына түрткі болатын ішкі үдерістер болуы ықтимал деп санайды. Басқаша айтсақ, қандай да бір әрекеттің салдарын ой елегінен өткізіп алмай, біз ол әрекетке бармаймыз. Алайда бихевиоризм мұндай ішкі танымдық үдерістерге көңіл бөлмейді. Ноам Хомский (1965) бихевиористерді адамның тіл және коммуникация сынды күрделі әрекеттерін түсіндіріп бере алмайды деп сынға алады. Оның ойынша, жеке адам өскен сайын дамып отыратын жасырын грамматикалық құрылымдарды қамтитын, туа біткен тілдік құрылымдардан тұратын психикалық күрделі құрылымдар бар. Бихевиоризм XX ғасырдың бірінші жартысындағы басым психологиялық бағыт еді, көріп отырғанымыздай, оның ықпалы әлі де күшті. Оның танымнан бөлінуі бізге тосын көрінгенімен, XIX ғасырда жолға қойылған психикалық үдерістер жайлы теорияларға деген қызығушылық тек 1960 және 1970 жылдары ғана қалпына келе бастады. Біз бұл психикалық үдерістер жайлы кейінірек әңгімелейтін боламыз, себебі Баклер мен Кастл (2014) көрсеткендей, танымдық көзқарас ми қызметін адам әрекетінің басты тақырыбы ретінде қарастырады.

## Гештальт психология

Бихевиоризммен бір уақытта оған балама көзқарас ретінде пайда болған гештальт психологияны Германияда Вертхаймер (1923), Коффка (1935) және Колер (1940) дамытты. Олар сезімдік әсерлерді эксперименттің жеке сегменттері ретінде қабылдағаны үшін бихевиоризм мен ассоцианизмді қабылдамады. Гештальт-психологтар жануарлар мен адамдар, оқиғалар мен заттарды бір бүтін ретінде, олардың ең қарапайым, тұтас күйінде, яғни бүтінді бөлшектердің қосындысынан көп деп қабылдайды. Олардың перцептуалдық эксперименті адамдардың қабылдап алған ақпаратты бір тәртіпке келтіру үшін қайта құруға, өзгертуге дайын тұратынын (мысалы, фоннан қандай да бір суретті алу (пішін принципі), таяу қашықтықтағы заттарды топтастыру (жақындық/проксималдық принципі) арқылы, немесе бір қабырғасы берілмеген үшбұрыш сияқты сызықтары жетпейтін пішіндерді толықтыру арқылы бір бүтін құрастыра (біріктіру қағидасы) алатынын көрсетті (Hayes, 2010).

Бір сөзі жазылмай кеткен сөйлемді көргенде қандай күйде болатыныңызды ойластырып көріңіз: сіз сөйлем мағынасын түсіну үшін сөйлемді ол арада барлық сөзі бар сияқты қабылдайсыз, яғни сөзді ойша қоясыз. Енді сөйлемді қайта оқып көріңіз!

*Өзіңіз енгізген сөзді сөйлемнен байқадыңыз ба?*



Бұл принциптер мұғалімдерді оқушылардың ақпаратты түсінуіне көмек болатындай әдістерді таңдауға бағыттап отырады. Бихевиористер байқап көру мен қателесу әдісі ассоциацияларды дамыта отырып, мәселені шешуге көмектеседі деп санаса, гештальт психологтар жануарлар мен адамдар мәселенің шешімін анықтау мақсатында ұғымдарын дамытады деп есептеді. Бұл көзқарастар танымның қабылдау үдерістеріне қатысты зерттеулерге зор ықпал етті, бірақ оларды перцептуалдық әрекеттерді *түсіндірудің* орнына тек *сипаттап* қана берді деп сынға алды.

Әлеуметтік психологтар танымды тұлға, қоғам және қоршаған орта контекстінде алып қарастырудың маңызын баса көрсетеді. Адамның білімі жоғары деңгейде болғанын қаласақ, тұлғаның дамуы, әлеуметтік таным және мотивация мәселелерін жақсы түсініп алу қажет.

## Тұлға теориясы

---

Тұлға туралы тәсілдемелер көп; біз солардың үш негізгісіне – психоанализ, психометрия және гуманизмге тоқталамыз. Грек дәрігері Галеннің биологиялық сұйықтықтың немесе темпераменттің көмегімен тұлғааралық ерекшеліктерді түсіндіруінен осы саладағы көзқарастардың қаншалықты әрқилы екенін байқаймыз. Галеннің анықтауынша:

- *меланхолик* – күйреуік, күдікшіл, жабырқау – қара өт;
- *сангвиник* – оптимист, көпшіл, көңілді – қан;
- *флегматик* – салқынқанды, ұстамды, сылбыр – лимфа;
- *холерик* – белсенді, күйгелек, менмен – сары өт (Child, 2007).

Темпераментті биологиялық сұйықтықпен байланыстыра қабылдау біз үшін қиын болса да, тұлғаға қатысты дескрипторларды мойындаймыз. Баклер мен Кастл (2014) Галеннің кездейсоқ жасаған тұлға жіктемесін Рудольф Штайнер (2008) оқушылардың қажеттіліктерін ажыратып көрсету үшін тиімді қолдана білді деп есептейді.

## Психоаналитикалық теория

Фрейдтің (1901) ақпаратты бейсаналы өңдеу жөніндегі психоанализ теориясы психологиялық зерттеулерге айтарлықтай ықпал етті. Фрейд тұлғаны бір ғана ерік басқарады деген көзқараспен келіспеді, керісінше, ертеректегі танымдық психология өкілдері сияқты мінезқұлықтың қалыптасуына күрделі ішкі жүйелердің өзара байланысы

әсер етеді деп жазды. Ол тұлғаның дамуы психосексуалдық даму кезеңдеріне тікелей байланысты деген пікір білдірді. Фрейд идеяларының көбі қабылданбады, дегенмен Эриксон оның тұлғаны басқарушы даму сатылары жайлы тұжырымдамасын әрі қарай дамытып (1980), адамның өмір сүру барысында кездесетін конфликтілерді шешудің сегіз кезеңін алға тартты. Бойд пен Би (2014) Фрейд пен Эриксонның теорияларының қай-қайсысы да бұл кезеңдерге қатысты, жеке адамның жетістігі оның адамдармен және объектілермен қарым-қатынасына тікелей тәуелді деп атап көрсетті. Бұл интерактивті элемент Фрейд пен одан кейінгі басқа да психоаналитикалық теориялар үшін басты сұрақ болатын, себебі кезең сәтті аяқталмаған жағдайда мінез-құлықтың ескі үлгілері қайтып оралады да, бұл жеке тұлғаның кері кетуіне алып келеді. Мысалы, бала кезінде шартсыз махаббат күшін сезінбеген баланың есейгенде басқалармен тіл табысуы оңайға түспейді.

Эриксонның психоәлеуметтік даму кезеңдері жеке адамның өзін-өзі бағалауының даму жолдарын түсіндіріп береді. Айталық, жасөспірімдердің бастан кешіретін өзіндік рөлдік сәйкестендіруге қатысты дағдарысты дер кезінде шешуі олардың жастық шаққа нық сеніммен қадам басуы үшін аса маңызды. Осылайша, мектеп мұғалімдері жастар тап болатын идентификацияны жауапкершілікпен қабылдап, келісуге тырысады.

Тұлғаның дамуын психоанализ тұрғысынан түсіндіруді *идиографиялық* тәсілдеме деп атайды, өйткені ол жеке адам ерекшеліктерінің тұлғаның мінез-құлқының қалыптасуына қалай әсер ететінін зерттейді.

### Тұлғаны зерттеудің психометриялық тәсілдемесі

Керісінше, басқалар, әсіресе Г.Дж. Айзенк пен Р.Б. Кэттелл *номотетикалық* түсіндірмелерге, яғни жеке адамның ерекшелігін халықтың басқа бөлігінің орташа алғандағы ерекшелігімен салыстыру әдісіне көбірек көңіл бөлді. Бұл тәсілдеме зиятты тексерудің психометриялық әдісінде қолданылып келген болатын. Бихевиористік тәсілдемелердің объективті дәлелдерді іздеуі де өз тарапынан тұлға теориясының дамуына әсер етті. Сондықтан Айзенк (1947) жеке адамның жағдаяттарға беретін реакцияларын талдайтын және негізгі тұлғалық сипаттарын анықтауға арналған параметрлер жасап шығарды. Айзенк факторлық талдаудың көмегімен тұлғаның екі тәуелсіз параметрін анықтап берді. Олар: экстраверсия-интроверсия және невротизм-орнықтылық. 1976 жылы ол бұған психотизм-бірқалыптылық деген үшінші параметрді қосады. Бұл қасиеттер адамның бәріне

бірдей тән деп есептелетіндіктен, әр өлшемнің орта шегіне қарай кез келген адам қажетті балға қол жеткізе алады. Өте сирек жағдайларда ғана жеке адамға шектен тыс невротик немесе интроверт деген анықтама берілуі мүмкін, алайда бұл үш параметр түрлі нұсқада кездесіп тұрады. Мінез-құлық ерекшеліктері тұлға типімен тығыз байланысты деген көзқарас қалыптасқан, айталық, экстраверт адам тез тіл табыса алады, көңілді және көпшіл. Айзенк пен гректердің тұлға типтері бір-біріне өте ұқсас; мысалы, орнықты экстраверт пен сангвиникке берген сипаттамаларға назар салып, салыстырып көріңіз.

Айзенктің тәсілдемесіне айтылатын бірінші сын – тұлғаның тек үш параметрін өлшеу күрделі құбылысты тым қарапайымдандырып жіберді; екіншіден, өзіндік бағаға негізделген өлшемдерге оны толтыру барысындағы көңіл-күй мен аяқтау кезіндегі контекст те әсер ететіндіктен, оларға құлай сенуге болмайды. Айзенк (1967) жүйке жүйесі қасиеттерінің тұқым қуалауы тұлғаның негізгі типтік айырмашылықтарын түсіндіріп бере алады деп сенді. 1908 жылы Йеркс пен Додсон адамдардың қандай да бір әрекетпен айналысуы үшін ми қыртысы белгілі деңгейде қозуы қажет, алайда оның шектен тыс қозуы өнімділіктің азаюына алып келеді деген пікір білдірген болатын. Олай болса, сабақты көңілді үйрету оқушының қызығушылығы мен үлгерімін арттырса, мұғалімнің оқушыларды шектен тыс ынталандыруы балалардың сабаққа қатысы жоқ тапсырмамен айналысып кетуіне бастауы мүмкін. Йеркс-Додсон заңы сондай-ақ қозудың қандай тапсырмаларға әсер ететінін де түсіндіріп бере алады. Балалардың үнемі жасап жүрген тапсырмасына ол аса көп әсер етпесе, оқytудың тиімді жолдарын енгізуде қозудың жаңа, жоғары деңгейі қажет болуы мүмкін. Қозу деңгейіне сондай-ақ баланың мазасыздануы да әсер етеді, демек, олар неғұрлым көп алаңдаса, көрсеткіштері де соғұрлым төмен болады (Long et al., 2011). Айзенк мұны тұлға типінің ерекшелігімен байланыстыра отырып, экстраверттік ми қыртысын қоздыру үшін интровертпен салыстырғанда басқаша деңгейдегі стимул қажет болады деген шешімге келді. Сондай-ақ ол күшті автоматты жүйке жүйесі бар адамдар (оның кейбірі күйзеліспен жұмыс жасайды) эмоциялық жағдайға басқаларға қарағанда көбірек көңіл бөледі, яғни олар невротикалық мінез-құлыққа бейімдірек болады деп санайды.

#### Оқырман пікірі: ми қыртысының қозуы

Тұлғаның биологиялық негізін осылайша қарастыру мұғалімдерге оқушылардың неліктен белгілі бір әрекетке баратынын түсінуге көмектеседі. Айзенк ересектер мен балаларға арналған жеке-жеке сауалнамалар құрды.





Интроверттер үшін түрткінің шамадан тыс көп болуы нәтиженің аз болуына әсер етіп, ал невротиктер үшін стресстің аз болуы жағымсыз жағдайларға әкелсе, мұғалімдер оларға осындай жекетұлғалық ерекшеліктерді ескере отырып, жайлы жағдайлар жасауға тырысады.

Әрине, отыз оқушыдан тұратын сыныпта бұған қол жеткізу оңай емес, дегенмен мұғалім интроверттердің шулы ортаға жақсы бейімделетінін, ал невротиктер жетістікке жетуі үшін өмірлерінде бәрінің жақсы болуы қажет екенін білгені жөн.

*Тапсырманы табысты орындау үшін ми қыртысының қозуы қандай деңгейде болуы тиіс? Тапсырма түріне қарай ол қаншалықты өзгеріп отырады?*

*Бұл жөнінде өзіңіз білім алатын топпен және басқа оқушылармен араңызда айырмашылық барын байқадыңыз ба, болса қандай?*

*Айзенк көрсеткен үлгі бойынша өзіңіз бен құрдастарыңызға сәйкес келетін түрлі қозу деңгейлерін жасап көріңіз.*

### Тұлға өлшемдері

Реймонд Кеттел (1970) де тұлғаның 16 негізгі қасиетін анықтау мақсатында сауалнаманың факторлық талдауын пайдалана отырып, тұлға қасиеттерінің теориясын жасап шығарды. Ол қазіргі кезде, әсіресе белгілі бір салаларға қызметкерлер таңдау кезінде кеңінен қолданылып жүрген «16ФТ» (16 факторлық тест) деп аталатын тест жасап шығарды (нақты сипаттамасы үшін қараңыз: Cattell and Mead, 2008). Әдетте мектеп директорлары мен білім беру саласы басшыларының осы лауазымға сай келетінін немесе келмейтінін анықтау мақсатында оларды 16 ФТ-мен тексереді. Тест жеке адамның қасиеттерін 16 өлшем бойынша анықтауға көмектеседі. Оған, мысалы, тұлғаның мақсаттылығы – адалдығы, ұяңдығы – батылдығы, жайбарақаттығы – күйгелектігі кіреді. Кеттелдің теориясы шектен тыс қарапайымдығы мен адам мінез-құлқын толығымен сипаттай алмайтын қасиеттерді қамтығаны үшін сынға ілікті. Оның тағы бір кемшілігі ретінде теорияны ешкім, ешқашан да толығымен қайталай алмағандығын атауға болады. Бойл мен Хелмес (2009) мұндай құралдарды қолданбас бұрын, мамандар осындай шкаланы құру кезінде пайдаланған әдістер мен тұлғаның психометрикалық қасиеттерін жан-жақты зерттеп алғаны жөн екенін ескертеді.

Білім саласында да, жұмыста да қолданылатын, тұлғаны бағалаудың тағы бір құралы ретінде Майерс пен Бриггстің «Жеке адам тұрпаты» индикаторын (МВТИ) атасақ та болады (Myers Briggs et al., 1998). Бұл – Карл Юнгтің тұлға типологиясына сүйене отырып жасалған, өркім өз бетінше толтыратын сауалнама. Индикатор адамдарды төрт шкала бойынша бағалайды: сезіну-интуиция, экстраверсия-интроверсия, ойлау-сезім, пайымдау-қабылдау. Фаллан (2006) бұл құралды



Норвегияда бизнес мамандығының студенттеріне қолданып, студенттің қай тұлға типіне жататыны оның оқудың қандай жолын және қай саласын таңдауына әсер ететіні жөнінде түйіндер жасайды. Ол бизнес саласы студенттерінің арасында сезініп, бағалай (SJ) алатын студент тұлғасының басымдыққа ие екенін анықтады. SJ студенттер негізгі оқыту әдістері – деректер, процедуралар және кезең-кезеңімен оқыту болатын пәндерді таңдайды. Аюби мен Устуани (2014) студенттердің факультетті таңдауы мен олардың жекетұлғалық сипаты (МВТІ) арасындағы корреляцияны анықтау мақсатында Сирияда 89 студентке зерттеу жүргізеді. Сөйтіп, бірқатар маңызды қорытындылар жасалады; мысалы, білім беру мен ғылым факультеттерінің студенттеріне қабылдаудан гөрі пайымдау (бағалау), интуициядан гөрі сезіну көбірек тән болса, көркемөнер факультетінде керісінше болған. Сондай-ақ білім беру мен экономика факультеттері студенттеріне сезімнен гөрі ойлау, талдау көбірек тән екені белгілі болды.

Мұндай зерттеулер әлі де көптеп жүргізіліп отырғанымен, олардан пәнді таңдау, студенттің қанағаттануы немесе тұлғалық мәселелер арасындағы байланыстың үнемі біркелкі емес екендігін байқауға болады және олар бұл сапалардың студенттердің оқу үлгерімі мен жетістігіне қалай әсер ететіні жайлы мардымды ақпарат бере алмайды. Адамның өзі жайлы ақпарат беретін құрылғылардың көмегімен тест қолдану барысында олар әлеуметтік тұрғыдан сай келеді деп есептейтін жауапты бере сала ма немесе түрлі жағдай мен түрлі көңіл күй оларды осындай жауап беруге итермелей ме дегенді де ескерген жөн. Сондықтан бұл тест тұлға түрі жайлы тек үстірт мәлімет беретінін, ал кез келген жеке адамды терең танып білу ғана ол жайлы нақты дерек ұсынатынын естен шығармаған жөн.

### Тұлға туралы гуманистік теориялар

Әлеуметтік әрекеттестіктің тұлға мен оның мінез-құлқына тигізетін әсерін жан-жақты зерттеумен айналысатын әлеуметтік психология саласынан қысқаша деректер қарастырып өтсек артық болмас. 1902 жылы Кули өзін-өзі қабылдаудың әлеуметтік интерактивті табиғатын сипаттай отырып, «Айнадағы мен» атты еңбегін жазып шықты. Карл Роджерс (1983) осы талдауда сөз болып отырған тұлға үшін маңызды болып келетін басқалардың рөлі туралы өзінің «дамып отыратын өзін-өзі бағалау» тұжырымдамасында айтып кеткен болатын. Роджерс әр жеке адамның өз әлеуетін жүзеге асыруға, яғни *өзін-өзі өзектендіруге* деген ішкі қажеттілігімен бірге, дәл сондай маңызды, өзгелердің мақұлдауына деген қажеттілік те болады деп санайды (Hayes, 2010). Қол жеткізген нәтижелеріне сүйене отырып, Роджерс

психометрикалық тәсілдеме көрсеткендей, тұлғаны жеке қасиеттер жиынтығы ғана емес, біртұтас құбылыс деп қарастыру қажеттігін мәлімдеді. Адам өзінің көзқарасы мен дарынын басқалар қалай қабылдайтындығына қатысты алаңдамай, ішкі әлеуетін қажетті деңгейде еркін іске асыра алуы үшін оны тәжірибелі адамдар, әдетте ата-анасы шартсыз қолдап отырулары тиіс. Мінез-құлқына, әсіресе жағымды іс-әрекетіне қатысты қолдау шартты болған жағдайда балалар әр қадамы үшін басқалардың құптауын қажет етіп отыратын болады. Олар өз құрдастарынан да дәл осындай қолдауды күтетіндіктен, бұл кейде олардың мектепте девиантты мінез-құлық көрсетуіне алып келеді. Мәселе олардың көп жағдайда қол жеткізе алмайтын жоғары стандарттарға талпынуында сияқты болып көрінуі мүмкін. Олай болса, Мен-концепцияны дұрыс дамыта білудің маңызы өте жоғары, сондықтан қазіргі кезде мұғалімдерден жастармен қарым-қатынаста осы факторды бағалау талап етілуде (Lawrence, 2006). Ағылшын бастауыш мектептеріндегі құрдастардың бірін-бірі қолдап, бір-біріне жағымды пікір айтуда қолданатын Шеңбер құру әдісінің негізгі міндеті де осында (Bliss et al., 1995). Зерттеулер бұл әдістің оқушылардың өзін-өзі бағалауының артуына көмектесетінін көрсетіп отыр (Miller and Moran, 2007).

Оқушылардың өзін-өзі бағалауының артуына мұғалімдердің қолдауы, қызығушылығы, мадақтауы және олардан күтілетін жоғары нәтижелер де оң әсер ететінін біз білеміз. Мұғалімдердің салыстырмалы түрде тұлғалық маңызға ие болуына олардың құзырлы мәртебесінен гөрі оқушылармен арадағы емен-жарқын әріптестік қарым-қатынастар көбірек әсер етеді. Лоуренс (2006) мұғалім оқушымен тығыз байланыс орната алған жерде білім берудің тиімділігі де артады деп есептейді. Тапсырма түрі оқушылардың қызығушылығын арттырып, оқыту бағдарын анықтап беретін сыныпта оқушылар мұғалім мен құрдастарының қатысу параметрлерін анықтай алады. Оқушының мұғалім мен құрдасын қандай дәрежеде маңызды деп қабылдауы негізгі анықтаушы фактор болады. Қатаң құрылымдалған, негізінен, мұғалімнің берген нұсқауына сүйенетін «жабық» ортада оқушы өзге оқушыны бақылай алмайды. Сондықтан мұғалімді аса маңызды деп қабылдамайтын оқушы тапсырмаға немесе мұғалімнің жетекшілігіне аса көңіл бөле бермейді. Егер оқушы үшін маңызды адамдар оның білім алуына ықпал ете алатын болса, мұндай ортада оның білім алу мүмкіндіктері арта түседі. Мысалы, топтық жұмысты ара-арасында болса да балалардың достығын ескере отырып берген жөн.

Пинкстен және т.б. еңбегінде (2015) оқушының жеке академиялық өзін-өзі бағалауы (ASC) (яғни оқушы академиялық контексте өзін қалай қабылдайды) қалайша қалыптасатыны туралы жан-жақты

зерттелген. Олардың ойынша, оқушылар өздерін басқалармен және өздерінің түрлі академиялық жағдайдағы нәтижелерін басқа нәтижелермен салыстыру арқылы академиялық өзін-өзі бағалауды қалыптастыра алады. «Жалпы академиялық өзін-өзі бағалау оқушының барлық пәндерге қатысты академиялық қабілетіне баға берсе («Мен мектептегі пәндердің көбін жақсы білемін»), пәндік академиялық өзін-өзі бағалау оқушының, мысалы, математика сияқты нақты бір академиялық пәнге қатысты қабілетін («Мен математикаға жақсымын») бағалайды (Pinxten et al., 2015: 124). Академиялық өзін-өзі бағалау мен жетістік бірін-бірі өзара бекітіп отырады, сондықтан қабілеттері ұқсас оқушылардың арасынан тек академиялық өзін-өзі бағалауы жоғарысы ғана сытылып алға шығады. Осылайша, оқушылардың оқуда нақты бір жетістікке жетуіне мүмкіндік бере отырып, жоғары академиялық өзін-өзі бағалауын да дамыта түскен дұрыс. Кейбір оқушылар үшін белгілі бір пән бойынша аз да болса жеткен жетістігі олардың осы пән бойынша академиялық өзіндік бағалауын арттыратын болса, басқаларына жетістікке жету үшін күрделірек тапсырма қажет болады. Мұғалімдердің оқушыларды жеке тұлға ретінде қабылдауы аса маңызды екенін тағы да қайталап өткіміз келеді.

### Тұлға құрылымы теориясы

Джордж Келлидің тұлға құрылымы теориясы (Kelly, 1955) жоғарыда келтірілген үш дәстүрдің ешқайсысына сай келмейді. Оның теориясын тұлға дамуының бірегейлігі мен оқыту әрекетін адамдардың жаңа жағдайды, ақпаратты және т.б. түсіну үшін қолданатын тұлға құрылымына сүйене отырып түсіндіретін феноменологиялық тәсілдеме деп атаймыз. Келли біз түрткіге емес, өзіміз түрткі деп қабылдаған нәрсеге жауап береміз деп есептеді (Child, 2007). Ол жеке адамдарда болатын өздері үшін маңызды адамдарға қатысты биполярлық конструктіні ашуға көмектесетін, *репертуарлық тор* деп аталатын техниканы жасақтап шықты. Ол бойынша, бір адамға сезімталдық-батылдық конструктісі тән болса, екіншісі үшін сезімталдық күшпен бірлікте қарастырылады (тәсілдің толық сипаттамасы мен қолданылуы жайлы білгіңіз келсе қараңыз: Fransella, 2005). Уинтер (2013) өзінің тұлға құрылымы теориясын жарыққа шығарғаннан бергі жарты ғасыр бойы Келлидің бұл теориясы маңыздылығын жоғалтқан жоқ дей отырып, аталмыш теорияны қолдану жолдарын кеңінен сипаттап береді.

Оқушылардың мінез-құлқы мен жауаптарының әртүрлі болуы – оған дейінгі тәжірибе мен талдаулар нәтижесі болып табылатын, әркелкі жағдайларды түсіндіру үшін қолданылатын сан түрлі

теориялар нәтижесі. Жаңа жағдайлардың пайда болуына байланысты теориялар немесе *конструктілер* де үнемі жетілдіріліп отырады. Мұғалім сияқты, оқушылардың да нақты бір пәнді оқуға қатысты конструктілері түрліше болып келеді. Егер мұғалім ауызша жауаптың болмауын контекстің түсініксіздігімен немесе студенттің ұялшақтығымен байланыстырмай, керісінше, пәнді түсінбеу деп қабылдаса, онда оқытуды оқушының сұранысына сай келмейтін әдіске өзгертіп жіберуі мүмкін. Оқушының ауызша жауап конструктісі сөздік қор мұғалімге тиесілі деп қабылдаудан тұруы немесе мұғалімнің көзқарасына қайшы келетін мәдени және этностық параметрлерден туындауы мүмкін.

Хендерсон-Кинг пен Смит (2006) бакалавриат бөлімі студенттерінің білімге берген анықтамасы мен бұл анықтамалар олардың академиялық мотивация мен құндылықтар конструктісін түсінуіне қалай әсер ететінін зерттеп көрді. Нәтижесінде болашақ карьераға дайындық, тәуелсіздік, әлеуметтік байланыстар орнату, дүниені өзгерту, күйзеліс пен ақиқаттан қашу сияқты он мәнге қол жеткізді. Осы зерттеуді мұғалімдерге жүргізу арқылы, олардың мәндік көзқарасы студенттерінікімен қаншалықты үйлесетінін көру өте қызық болар еді. Свенберг және т.б. (2015) оқушыны бағалауда шведтік денешынықтыру пәнінің мұғалімдері нені маңызды деп қабылдайтынын білу мақсатында олардың конструктілерін зерттеп көрді. Оларды бағалау кезінде мұғалімдердің неліктен ішкі критерийлерге (тіпті оқу жоспарына еш қатысы жоқ критерийлерге де) сүйенетіні және олардың кейбір конструктілердің бағаларға еш қатысы жоғын танып біле алмауының себебі қызықтырды:

«Кейде мұғалімдердің баға үшін аса маңызды деп есептейтін, мысалы, би сияқты конструктілердің оқушыға қойылған бағаға аса қатысы болмайды. Тағы бір жағдайда, керісінше, клуб спорты сияқты мұғалімдер бағаға әсер етпеуі керек деп есептейтін конструктілер қойылатын бағаға тікелей қатысты болып жатады. Бұл мұғалімдердің бағалау практикасы жайлы бәрін біле бермейтіндігін және кейбір іштей қойылатын бағалардың нақты, өмірде қойылатын бағаларға әсер ететінін көрсетеді» (Svennberg et al., 2015: 211).

Мұғалімдер мен оқушылардың өзара әрекеттесуі барысында конструктілерді жан-жақты анықтауда уақыт шектеулі болатындықтан, әр оқушы өзінің жеке конструктісін бейімдей алатындай оқыту жағдайын ұйымдастырған дұрыс. Мұндай жағдайларға оқушыға бағытталған оқыту, құрдастардың өзара қарым-қатынасы, дербес оқыту және өзіндік бақылау жатады. Сондықтан студенттер бұл

конструктілерді байқап көріп іске асыруға, яғни білім алу мүмкіндіктерін мұғалім конструктілерінен бөліп ала отырып, ресурстар мен қолдауға қол жеткізуге, өз конструктілік жүйелеріне сай тапсырманы түсініп дамытуға, түсіндіре білуге мүмкіндік алар еді. Осылайша, олар жағдайды шығармашылық тұрғыдан түсіндіреді, ал конструктілер Келлидің «конструктивті альтернативизмі» арқылы өзгереді.

## Мотивация

---

Өзін-өзі дұрыс бағалау оқушының академиялық үлгерімі мен эмоциялық жайлылығына әсер ететіндіктен маңызы аса зор, себебі ол мотивацияға ықпал етеді. Мотивация жөніндегі зерттеулер мотивацияның балалардың жетістіктері мен сәтсіздіктеріне қатысты атрибуциясы, оқыту үдерісін бақылауға қатысты көзқарастары, метатанымдық үдерістер, талпыныстың пайдасы туралы сенімі сияқты бірқатар танымдық үдерістермен байланысты екенін анықтады (осы салаға қатысты зерттеулермен және көзқарастармен танысу үшін мектептегі мотивация жайлы кітапшамен танысыңыз: Wentzel and Wigfield's 2009).

### Мотивация және бәсеке

Мотивация жайлы зерттеулерге шолу жасай отырып, 20 жыл бұрын Лео мен Галлоуэй (1996) ұлттық оқу бағдарламасы мен жеке адамның мақсатынан гөрі оқушылардың қабілетін салыстыра зерттеуге көңіл бөлген педагогикалық зерттеулердің нәтижесі кішкентай балаларда деструктивті таным қалыптасуы мүмкін екендігін ескерткен болатын.

5-тарауда біз оқушылардың тест нәтижелеріне сүйене отырып, мектептерді салыстыратын рейтингтік кестелер нәтижесінде пайда болған тестке дайындау саясатының арқасында бұл ескертудің шындыққа айналғанын көрген болатынбыз. Осындай бірнеше тест нәтижелеріне сүйене отырып, Фриктің (2013) жүргізген зерттеулері бұл тестілердің мәдени ерекшеліктерге қарамастан әлем бойынша нәтижеге бағытталған атмосфера қалыптастыра алғанын және оның оқушының ішкі мотивациясы мен шығармашылық әлеуетіне айтарлықтай кері әсер еткенін көрсетіп отыр. Мектеп, мұғалім, оқушы тарапынан болатын түрлі қысымдардан тұратын осы бір бәсекеге толы жағдайда оқушыларды ынталандыру оқушыны оның алдына оған дейінгі өз жетістігінен асып түсу мақсатын қою арқылы ынталандырудан әлдеқайда қиынға түседі.

Білім беру саласында жеке оқушылар арасындағы бәсеке оларды табысқа жетуге ынталандырады деген түсінік қалыптасқан. Мұндай көзқарастың қаншалықты кері әсер ететіні айтпаса да түсінікті. Қабілеттің түрліше болуы бәсекеге негізделген оқыту жағдайына әсер ететіні сөзсіз, демек, бірі бәсекеде жеңуі үшін екіншісі жеңілуге тиіс. Ковингтон (1998) оқушылардың әдетте сәтсіздікке тап болмас үшін қандай да бір тәуекелге барудан бас тартуы және бәсеке кезінде оқушылардың тұтастық сезімінің төмендеуі бәсекенің мотивацияға тигізетін кері әсері деп есептейді. Сондай-ақ оқытуда бәсеке тәсілдемесін қолдану кейбір заманауи білім беру әдістеріне де сай келмейді. Әлеуметтік конструктивистер ұсынып отырған әріптестік тәсілдеме бәсекеге негізделген оқыту ортасына қарама-қайшы келеді, себебі бұл тәсілдеме бірлесе жұмыс істеуге арналған. Ал мұғалімдер үшін басты мақсат – оқушыларды жоғары деңгейде ынталандыра білу. Өздік мотивациясы жоғары ересек адам мен тәртіпке көне қоймайтын 15 жасар баланы оқыту арасында айырмашылық зор екені даусыз, ал мотивация теориялары осы айырмашылықты түсіндіріп береді.

### Мотивация теориялары

Чайлд (2007) Дарвин мен Фрейдтен бастау алатын ХХ ғасырдағы инстинкт теориясына, 1930–1940 жылдары жасалған құштарлық пен қажеттілік теорияларына және 1950–1960 жылдардағы таным теорияларына сүйене отырып, өзінің мотивация теориясын жасақтап шығарды. Бұған бихевиористік теорияларды да қосуға болады, себебі Скиннердің мінез-құлықты бекіту туралы идеялары мақтау мен жазалаудың білім алу мотивациясына қалай әсер ететіндігін анықтап берген еді. Инстинкт теориясы адамдарда күресу мен қашу сияқты жан-жануарларға тән түйсіктің болатынын атап көрсетеді. Құштарлық және қажеттілік теориясы қарны ашу, шөлдеу және жылулық сияқты негізгі қажеттіліктер мен жетістікке жету, басымдыққа ие болу, басқалармен бірлесе жұмыс істеу сияқты екінші, яғни әлеуметтік қажеттіліктердің арасын ажыратып береді.

#### Маслоудың қажеттіліктер иерархиясы



Махаббат пен тиесілік, жоғары өзіндік баға, өзін-өзі өзіктендіру немесе адамның әлеуетін толығымен аша отырып, жетістікке жету сияқты жоғары деңгейлік қажеттіліктерден бұрын, негізгі қажеттіліктерді өтеу қажет деп есептейтін құштарлық немесе қажеттіліктер теориясының мысалы ретінде Маслоудың (1954) қажеттіліктер иерархиясын айтуға болады.

Жалғасы келесі бетте



*Жалғасы*

Оқушылар кей жағдайда аш немесе дұрыс киінбестен, яғни негізгі қажеттіліктерін өтей алмаған қалпы мектепке келеді. Олардың кейбірінде «мені ешкім жақсы көрмейді» деген сезім болуы мүмкін.

Маслоудың балаға білім беру арқылы өзіне тән қырларын танып білуіне жол ашпас бұрын, оның негізгі қажеттіліктерін өтеген жөн деген пікіріне құлақ асатын болсақ, онда мұғалімдер жекебас ерекшеліктеріне өте сезімтал болуға тиіс.

Негізгі қажеттіліктер өтелгеннен кейін, мұғалімдер оқушылардың өзін-өзі танып білуіне жағдай жасауға көшеді. Оқушылар өздерінің қауіпсіздікте екенін, өздерін құрметтейтінін, оларға құлақ асып, оқу барысында шешім шығару мүмкіндігі берілетінін білгендері абзал.

Инстинкт және қажеттілік/құштарлық теориясымен салыстырғанда, танымдық теориялар ойлаудың мотивацияда атқаратын рөліне айрықша мән береді. Олар сондай-ақ әдеттегі нәтиже мен күтпеген нәтиже арасындағы сәйкессіздік немесе танымдық диссонанс тиімділігін де ашып көрсетеді (Festinger, 1957). Мысалы, әдетте тест тапсырудан еш қиындықсыз өтіп жүрген оқушы бір рет нашар баға алып қалған жағдайда, мұндай сәтсіздік оны ынталандыруы немесе, керісінше, бұл пәнді мүлдем оқымай қоюға алып келуі де мүмкін. Танымдық теорияның мысалы ретінде Роттердің (1966) *бақылау локусын* айтуға болады; ол бойынша, ішкі бақылауы күшті адамдар өздерінің талпынысы мен дарыны ғана жетістікке жетуге көмектеседі деп сенсе, сыртқы бақылауы күштілер олардың жетістігі бақ немесе тапсырма күрделілігі сияқты сыртқы факторларға байланысты деп есептейді. Бұны Вайнер (1972) әрі қарай дамытып, *атрибуциялық теориясын* жасақтап шығарды. Вайнер оқушылардың жетістік пен сәтсіздікті ішкі немесе сыртқы факторлармен байланыстыра отырып, оларды қабілет сияқты тұрақты себептермен де, талыныс сияқты тұрақсыз себептермен де байланыстыратынын атап өтеді. Атрибуция болашақ міндеттердің қандай нәтиже беретініне әсер етеді; мысалы, оқушы сәтсіздікті тұрақсыз себептермен немесе ішкі бақылау локусымен байланыстыратын болса, алдағы уақытта сәтсіздік болмаса да мұндай көзқарас сақталып қалады (Child, 2007). Керісінше, тұрақты себептер немесе сыртқы бақылау локусы кезінде оқушы аса көп талпына қоймайды, өйткені сәтсіздікке қатысты жауапкершілік оқушының еркінен тыс іске асырылады. Ковингтон көптеген оқушыға «сыртқы бақылау локусы тән болады. Сондықтан олар өздері бақылай алмайтын күштерге мойынсұнып, оны тағдыр тәлкегі ретінде қабылдайды» деп есептейді (1998: 63).



Белгілі бір табыстарға жеткен ересек білім алушы ретінде біздің көптеген оқырмандарымыз білім беруге қатысты жетістігін немесе сәтсіздігін талпыныс деңгейі сияқты тұрақсыз, ішкі себептермен байланыстырады. Алайда білім алуға қатысты жауапкершілікті жеткіншектерге жүктеп қою оңай, біржақты мәселе емес. Чайлд мұны МакКлелландтың (1955) *жетістік мотивациясымен байланыстырады*. Жетістік қажеттілігі жоғары оқушылар сәтсіздікті қажетті деңгейде талпыныстың болмауы сияқты өзіндік ішкі себептермен байланыстырса, жетістік қажеттілігі төмендері өз проблемаларын сыртқы факторлармен түсіндіруге тырысады. МакКлелландтың жұмысын әрі қарай Аткинсон (1964) жалғастырып, қандай да бір тапсырма немесе іс-әрекетке қатысты адамның атқаратын әрекетіне оның жетістікке талпынып, сәтсіздіктің алдын алуы, олардың қандай да бір жетістікке жетеміз деген субъективті пікірлері, жетістікке берген бағасы, басқаша айтсақ, жетістік оларға қандай деңгейде мақтаныш сезімін сыйлайды дегендей факторлар әсер етеді деп ой толғайды. Оның жұмысы жетістік, сәтсіздік және мотивация арасындағы динамиканың күрделілігіне баса назар аударады. Лонг және т.б. (2011) бұл үлгі бізге оқушылардың қандай да бір тапсырманы орындауы мен сәтсіздіктің алдын алуға қатысты мотивациясының деңгейін сипаттауға көмектеседі деп болжайды. Қайталанып тұратын сәтсіздіктер оқушыларды жетістікке ынталандырмайды, дегенмен жетістік пен сәтсіздіктің араласып келуі пайдалы да болуы мүмкін; Сәтсіздіктен қорқу – деструктивті сезім, себебі ол болашақта оқушыларды қауіпсіз, ойлау тереңдігін қажет етпейтін оңай тапсырмаларды таңдауға итермелейді.

#### Оқырман пікірі: мотивация және жеке тұлға

Академиялық үлгерімге сәтсіздіктің өзі емес, оған үстелген мән-мағына әсер етеді. Сондықтан мұғалімдер оқушыларға сәтсіздіктің шынайы мағынасын іштей саралай отырып, өздері орындай алмаған нақты тапсырма арасын ажырата білулеріне жәрдем етулері тиіс. Бұл осы салаға қатысты басқа тапсырмалар кезінде пайда болатын қорқыныш сезімінен арылуға көмектеседі.

*Өзіңіз бен өзіңізге тән мотивация деңгейі жайлы ойланып көріңіз. Түрлі модульдерге қатысты өзіңіздің жетістік мотивацияңызды қалай сипаттап берер едіңіз? Бұл немен байланысты? Сіздің жетістікке жетуге деген құлшынысыңызға дәріс беруші көзқарасының ықпалы бар ма? Осыған қатысты өзіңіз бен құрдастарыңыз арасында қандай да бір айырмашылық бар ма?*

*Осы құралпы басқа да сұрақтарға сүйене отырып, кішігірім зерттеу жасап көріңіз.*



Гервис пен Капел (2016) біз жоғарыда қарастырып өткен 1950 жылдардан бергі теорияларды салыстыра отырып, тиімді кесте жасап шығарды. Олар бұл кестеде сондай-ақ МакГрегордың (1960) менеджерлерге арналған *X теориясы мен У теориясын* да қамтыған. Бұл – өзекті мәселе, себебі мұғалімдер оқыту үдерісін де, оқушыларды да басқарып отырады. *X* теориясын жақтаушы менеджерлер орташа қалыптағы жұмысшыларға жалқау, амбициясыз, өзгерістерге төтеп бере алғанмен, өзімшіл және аса ақылды емес деген анықтама берсе, *У* теориясына жататындар жұмысшының мотивациясы жоғары, мойнына жауапкершілік ала алады, әлеуеті мықты және кәсіпорынның игілігі үшін қызмет атқаруға дайын деп есептейді (Gervis and Capel, 2016). Мұны мұғалімдерге қатысты алсақ, *X* теориясына жататын мұғалімдер оқушылардың әрекеттерін бақылау арқылы оларды сырттай ынталандырады, ал *У* теориясына жататындар оқушының өзіндік дамуын пайдалана отырып ішкі мотивациясына әсер етеді.

### Ішкі және сыртқы мотивация

Мақтау мен жазалауға сүйенбейтін ішкі мотивация оқушылар үшін сыртқы мотивациямен салыстырғанда маңыздырақ деген пікір айтылып жүр. Алайда оқушылардың тапсырманы дұрыс орындауын көтермелеу мақсатында мұғалімдер кейде сыртқы бекіту тәсілін де қолданады, ал ол осы жетістік нәтижесі ретінде ішкі мотивацияның туындауына себеп болады. Оқушыларды ынталандырудың мұндай бихевиористік тәсілдемесін Уэллс мен Мерреттің (1985) 1980 жылдары жасаған (ол жайлы ертеректе айтып өттік) позитивті білім беру бағдарламасынан көруге болады; онда мұғалімдер жақсы оқығаны үшін оқушыда позитив сезімін бекітуі қажет делінген.

Сыртқы және ішкі мотивация арасындағы байланысқа қатысты қарама-қайшы көзқарастар да аз айтылып жүрген жоқ. Венцель мен Брофи (2014) бірқатар зерттеулерге шолу жасай отырып, метаталдауларды салыстырады және сыртқы мотивация ішкі мотивацияға кері әсер етеді деген көзқарасты дәйектеуге тырысады. Олар бихевиористік шолулар (Eisenberger and Cameron, 1996) олардың сыртқы мақтаулар ішкі мотивацияға кері әсер етпейді деген көзқарасын қолдайды деп есептегенімен, басқа бір ойшылдар тобы (Deci et al., 1999) бихевиористер тек өздерінің көзқарасын қуаттайтын зерттеулерді ғана таңдап алған деген пікір білдіреді. Керісінше, Деци және т.б. өз шолуларында (1999) зерттеулерден сыртқы мотивацияның ішкі мотивацияға кері әсер ететінін байқауға болады дей отырып, мақтау тапсырманы аяқтау мен нәтижеге тәуелді болған жағдайда мұндай әсер тіптен артады дейді.

**Оқырман пікірі: психологиялық зерттеулердегі метаталдауларды іс жүзінде қолдану**

3-тарауда метаталдауды зерттеу стратегиясы ретінде қолданғанымыз есіңізде шығар.

Соларды қайта қарастырып, бұл тәсілдеменің артықшылықтары мен кемшіліктері жайлы ойланып көріңіз.

*Бұл жоғарыда келтірілген зерттеу жайлы көзқарасыңызға қалайша әсер етер еді?*

Мотивация тұлғалық, әлеуметтік және қоршаған ортаға қатысты факторларды, адамның бұрынғы тәжірибесін, өзін-өзі бағалауын және физикалық жағдайын қамтитындықтан, психологтар оны зерттеу үшін өте күрделі сала деп есептейді. Мысалы, Халайла (2015) медбике мамандығында оқитын 170 студентке тән академиялық өзін-өзі бағалау, ішкі мотивация, тестіге алаңдау және академиялық жетістік арасындағы байланысты зерттеу барысында ішкі мотивациясы жоғары студенттер тестіге қатты алаңдаса да мұның олардың жетістігіне айтарлықтай әсер етпейтінін анықтаған. Олай болса, бұл әсерлердің адам мінез-құлқына тигізетін ықпалы жеке адамның оқуға деген мотивациясымен тікелей байланысты.

## Интеллект және шығармашылық

Психологтар үшін жеке адамның өзіне тән біліктілігі мен жұмысқа қабілеттілігі – әрдайым сарқылмас зерттеу нысаны, алайда олардың нәтижелері тұрақты түрде бір-біріне қарама-қайшы келіп отырады. XIX ғасырдың екінші жартысында өмір сүрген британдық психолог Фрэнсис Гальтон (1869) жеке адамдар арасындағы айырмашылықты анықтау қажет дей отырып, кемеңгерліктің қаншалықты дәрежеде тұқым қуалайтынын зерттеп көреді. Оның еңбегі жеке адамдардың ерекшелігін түсіндірудің қарама-қайшылыққа толы теориясы – ақыл-ойды зерттеу тестін, яғни психометриканы жасап шығаруға негіз болды. Бұл теория жеке адамның ең жоғарғы интеллектуалдық қуатын өлшеуді мақсат етті.

### Интеллект-тест

Алғашқы тест үлгісін 1905 жылы француз үкіметі үшін Альфред Бине мен Теодор Симон жасап шығарды. Назар аударатын мәселе – алғашқы күннен бастап, бұл тест практикалық мақсатта, яғни баланың мектепте қаншалықты жақсы оқи алатынын анықтау үшін жасақталды. Сондықтан да болар, тест әдісі деректер мен байланыстарды түсіну, сөздік қорды тексеру, математикалық және логикалық

ойлау сияқты мектеп тапсырмаларын еске түсіретін элементтерді қамтыды (Boyd and Bee, 2014). Кейіннен Стэнфорд университетінің профессоры Льюис Терман оны әрі қарай жетілдіріп, әр жастағы балаларға арналған және үш жастан бастап қолдануға болатын Стэнфорд-Бине интеллект шкаласын жасады. Терман (1924) баланың тест тапсыру кезінде қол жеткізген менталдық жасын оның хронологиялық жасына бөліп, оны жүзге көбейту арқылы баланың «интеллект коэффициентін/IQ» анықтады. Қазіргі кезде жеке баланың баллын оның жасындағы балалардың тест нәтижелерінің стандартталған кең көлемдегі жиынтығымен салыстырады. Орташа балл көрсеткіші 100 болса, балалардың алған баллы 85–115 аралығында. 145-тен жоғары балл алатын аз ғана баланы «дарынды» деп атаса, 55-тен төмен балл алатындарды «артта қалғандар» деп есептейді (Boyd and Bee, 2014: 212). 115 балл 11+ емтиханын тапсыру гимназияға баруға жолдама қызметін атқарды (Child, 2007).

IQ тестіге байланысты таласқа негіз болып отырған басты сұрақ – ол туа біткен, өзгермейтін қабілетті тексере ала ма, жоқ па деген мәселе. Хебб (1949) тек неврологиялық мүмкіндіктерге тәуелді туа біткен әлеует – А-интеллект және А-интеллект пен қоршаған ортаның жеке адамға тигізетін әсері арасындағы байланыс, яғни Б-интеллект деп айырып көрсетеді. Бұл талдауға сәйкес А-интеллект тұрақты, Б-интеллект өзгермелі шама (қараңыз: Child, 2007). Чайлд бұлардың ешқайсысын да тікелей тексере алмайтынымызды, ең дұрысы, стандартты тестілерді қолдана отырып, интеллектуалдық мінез-құлықтың кейбір аспектілерін жанама түрде болса да таңдап алу екенін ескертеді.

#### Оқырман пікірі: Флинн-эффект



Соңғы жарты ғасырда IQ тестілердің нәтижелері айтарлықтай өсіп отырғанына байланысты, оларды қайта стандарттау қажет.

Бұрынғы балаларға қарағанда, қазіргі кезде дүниежүзінің түкпір-түкпірінде өмір сүріп жатқан балалар күрделі тапсырмаларды еш қиындықсыз шеше алады, демек, тест қайта қарастырылмаған жағдайда, олардың орташа баллы 115-ке жетер еді.

Мұны осы құбылысты анықтаған психолог Джеймс Флинннің құрметіне ғасырлық тренд немесе Флинн эффектісі деп атайды (Flynn, 2007, cited in Boyd and Bee, 2014).

Сигал мен МакКелви (2012) ғасырлық тренд генетикалық факторлардан гөрі қоршаған орта факторларымен байланысты деген Флинннің пікірімен зерттеушілердің көбі келісетінін айтады.

*Тест нәтижелері тағам сапасының жақсаруы мен білім алудың қолжетімділігіне байланысты артты ма немесе мектеп тапсырмаларының тест сұрақтарына ұқсайтындығынан, оны шешу құзыреттілігінің өсуінен болды ма? Мұндай тест нәтижелерінің салдары қандай болмақ?*

## Интеллект және жетістік

---

Қалай десек те, IQ тест жетістікке ие деуге болады. Бойд пен Би (2014) IQ тест жақсы болғанымен, олар ешқашан да сенімділіктің жоғары деңгейін көрсете алмайды, өйткені жеке адамның тест нәтижелері тұрақты болумен қатар, IQ баллы мен мектеп жетістігі арасында тығыз байланыс бар деп есептейтін зерттеулерді мысалға келтіреді. Мектепте жоғары сынып оқушыларының тест көрсеткіштері тұрақты және олардың жетістігін болжап айтуға болады. Тест нәтижелерінің тұрақтылығына келетін болсақ, Би және т.б. (1982) Бэйлидің 12 айлық баланың ақыл-ойын тексеруге арналған тест баллы мен тура осы бала 4 жасқа толғанда жасалған Биненің тест баллы арасындағы корреляцияның бар жоғы 0.20 немесе 0.30 арасында болатынын анықтады. Бирни мен Штернбергке сілтеме бере отырып (2011), Бойд пен Би (2014: 216) мұндай тұрақтылық 3 жастан бастап нақты байқалатынын және бұл кезде «Стэнфорд Бине немесе Векслердің балаларға арналған интеллект тестінің төртінші нұсқасы (WISC-IV) сияқты IQ тест нәтижелерінің тұрақтылығы арта түсетінін» айтады. Әрине, ауытқулар болады, бұл әсіресе інілі болу немесе отбасында зорлық-зомбылық орын алуы сияқты оқушы үшін маңызды өмірлік оқиғалар кезінде анық байқалады. Мұндай кезде бала тестіге дұрыс көңіл бөлмейді, нәтижесінде төмен үлгерім көрсетеді.

### Интеллект теориялары

XX ғасырда бірнеше интеллект теориясы жасалды.

#### *Жалпы және нақты қабілет (Спирмен)*

Чарльз Спирмен (1927) IQ тестілердің көмегімен интеллектінің екі түрін анықтауға болады деп есептеді: G фактор (жалпы қабілет) және S факторлар (түрлі тестілердің көмегімен әртүрлі деңгейде анықталған түрлі менталдық қабілеттер). Сирил Берттің Иерархиялық топ факторы теориясы интеллект топтық факторлармен қатар, G және S факторларын да ұсынады, себебі көптеген тестілер бір уақытта бірнеше, мысалы, вербалды қабілет және нақты қабілет дағдыларын қатар қамтиды (Child, 2007). Жалпы қабілет әр тест элементі арқылы өлшенетін нақты қабілеттермен әрекетке түсетін вербалдық, кеңістіктік, практикалық және сандық қабілеттерді басқарады деп есептелді. 1930 жылдары өмір сүрген АҚШ психологы Терстоун (1938) G және S қабілеттері жалпы шама хақында емес, жалпы қабілеттер жайлы жан-жақты мәлімет беретін және негізгі менталдық қабілеттер деген атпен белгілі көптеген факторларды анықтап бере

алатындай етіп жасақталуы тиіс деп мәлімдеді. Ол вербалдық түсінікті, сандық қабілетті, шапшаң сөйлеуді, перцептуалдық қабылдау жылдамдығын, индуктивті әрі дедуктивті ойлауды және механикалық жадты қамтиды.

### *Шығармашылық интеллект: конвергентті және дивергентті ойлау (Гилфорд)*

Гилфорд (1950) ақыл-ой әрекетінің үш жеке аспектісінен бастау алған 120 менталдық фактордан тұратын интеллект үлгісін ұсынды. Жеке адам қандай да бір қарым-қатынасқа немесе нәтижеге қол жеткізу үшін символдар немесе сандар сияқты контенттерді пайдалана отырып, еске сақтау немесе ойлау тәрізді әрекеттерді іске асырады. Альберт пен Рунко (1999) шығармашылық жайлы «Гилфордтың еңбегі бір өлшемнің көмегімен адамдардың ерекшеліктерін анықтауды мақсат ететін ақыл-ой тестіне күдікпен қарауға бастама болды» деген пікірде. Гилфорд (1967) интеллект пен шығармашылықты өлшеу бұдан да күрделі деп есептейді. Ол ойлаудың екі түрін алға тартады: бір ғана дұрыс жауаптан тұратын конвергентті ойлау және бірнеше ықтимал жауапты қамтитын дивергентті ойлау.

### *Сұйық және кристалданған интеллект (Кэттелл)*

Кэттелл (1963) интеллектінің немес ақыл-ойдың екі түрін анықтады. Сұйық интеллектіге ойлау, жад үдерістері мен кеңістіктік элементтері жатады; Кэттелл бұны тұқым қуалайды дей отырып, оның шамалары жеке адамның өлшеу кезіндегі ақпаратты өңдеу жылдамдығына байланысты деп жазды. Кристалданған интеллект бұған дейін іске асырылған, өңдеу барысында жинақталған нәтижелерді білдіреді және оны жалпы білім мен сөздік қор арқылы тексеруге болады; Кэттелл оған қоршаған орта әсер ететіндіктен, ол білім мен тәжірибенің артуымен бірге кеңейіп отырады деп есептейді (Salthouse, 2001).

### **Интеллект: табиғат па, тәрбие ме?**

1955 жылы британдық психолог Сирил Берт түрлі ортада өсіп-өнген 53 егіздің IQ баллы арасында жоғары корреляциялық байланыс бар екенін анықтадым деп мәлімдеді. Бұл зерттеу нәтижелерінің маңыздылығы – интеллектінің дамуына қоршаған ортаның шешуші қатысы жоқ деп жариялауында. Ағылшын білім беру жүйесі Берттің туа біткен интеллектіге байланысты балаларға түрлі деңгейде білім беру қажет деген пікіріне үлкен мән берді. Оның дәйектері балаларды гимназияларда және жаңа орта мектептерде бөліп оқытуға түрткі

болды. Алайда 1976 жылы Берттін зерттеу нәтижесі алаяқтық деген көзқарастар айтыла бастады. IQ тұқым қуалайды дегенге адамдардың құлай сенуіне байланысты, бұл зерттеу нәтижесінің маңызын жоққа шығаруға болмайды. Берттін деректері болашақ зерттеулерде, мысалы, Дженсеннің (1969) қарама-қайшылыққа толы нәсілділік туралы зерттеулерінде қолданылды. Дженсен ақыл-ойдың 80 пайызы тұқым қуаласа, 20 пайызының қалыптасуына қоршаған орта әсер етеді деп есептеді. Алайда 10-тарауда сөз болатын Лабовтың (1973, 1997) білім беру жетістігіне қатысты лингвистикалық/мәдени ерекшеліктер жайлы еңбегі қаранәсілділер интеллектісінің төмен болатынын жоққа шығарады.

Тұқымқуалаушылық пен қоршаған ортаның әсері жайлы зерттеу жұмыстарына шолу жасай отырып, Би мен Бойд (2010: 185) Бушар мен Макгуаның (1981) екі жақта өскен монозиготалы егіздерге жасаған зерттеуі егіздердің IQ баллы 0.60 пен 0.70 аралығын, яғни олардың арасында ерекше байланыстың бар екендігін анықтағанын айтады. Дегенмен одан да тереңірек жүргізілген зерттеулер қоршаған орта неғұрлым бір-біріне ұқсамаса, егіздердің IQ баллы да соғұрлым ерекшелене беретінін анықтаған. Кейінірек тұқым қуалау мен қоршаған ортаның өзара байланысын зерттей отырып, табиғат/тәрбие мәселесіне қатысты біраз сұрақтың шешуі табылғандай болды. Вайнберг (1989) баланың гені оның өскен ортасына байланысты 25 балға дейін өзгеріп отыратын IQ *диапазонын* анықтап бере алады деген пікір айтады. Олай болса, қаранәсілді балалардың IQ тест нәтижелері ақнәсілділермен салыстырғанда 15 балға төмен деген көзқарасты Вайнберттің қоршаған ортаға қатысты анықталатын 25 баллы арқылы түсіндіруге болады.

### Пікірталас тудырған зерттеулер

#### **Гаусс қисығы**



IQ тестіде афро-америкалық балалар еуро-америкалық балаларға қарағанда төмен нәтиже көрсетеді деп жазған Херрнштейн мен Мюррейдің (1994) «*Гаусс қисығы*» деп аталатын қайшылықтарға толы кітабы жарыққа шыққан 1990 жылдардың ортасынан бастап, генетикалық интеллект жайлы тартыстар қайта жанданды.

Вайнберттің жауап беру диапазонында 12 баллдық айырмашылықтың болғанына және екі топ өсіп-өнген орта айырмашылығына қатысты айтарлықтай дәлелдердің болғанына қарамастан, Херрнштейн мен Мюррей зерттеу нәтижелері интеллектіде генетикалық айырмашылықтар жетіп артылады деген ойларынан қайтпады.



*Жалғасы*

Олардың мәлімдемелерінің басқаларға әсер еткені сонша – одан кейін бірқатар зерттеулер жүргізіліп, олардың барлығы да бұл екі зерттеушінің көзқарасын жоққа шығарды.

**ДНҚ, оқу қабілеті және әлеуметтік-экономикалық мәртебе**

Жуықта Ұлыбританияда жүргізілген Джеррим және т.б. (2015) соңғы зерттеулері нәтижесінде балалардың оқи алу көрсеткіштеріне қатысты әлеуметтік-экономикалық алшақтықты генетикалық факторлар түсіндіріп бере ала ма деген сұраққа жауап беруге тырысты.

10000-нан астам ана мен бастауыш мектеп оқушыларынан биомолекулярлық деректер жинақталып, оны 7, 9 және 11 жастағы балалардың оқу көрсеткішімен салыстырып көрді.

Нәтижесінде оқу бойынша тест нәтижелеріне қатысты әлеуметтік-экономикалық алшақтықтың 2 пайызы ғана генетикалық тұқым қуалаушылықпен байланысты екендігі анықталды, бұл қоршаған орта факторының әсері жоғары екенін тағы да дәлелдейді.

**Оқырман пікірі: IQ тест**

Теориялық негізі мен әдістемелік әлсіздігіне байланысты айтылған сындарға қарамастан, интеллект тестілерінің артықшылығы – адамдарды топқа жіктеуге көмектеседі, сондықтан да IQ тестілерінің кейбір нұсқаларына қарамастан, оқушылардың әлеуетін анықтау мақсатында ол мектептерде әлі де қолданылып келеді. Негізгі проблемалардың бірі – бұл тест нені мақсат етеді және сол мақсатқа жете ала ма деген мәселе.

Егер мектеп тапсырмалары қамтылған болса, бұл тапсырмалар бойынша өткізілген тренингтер қаншалықты көмектесе алады? Оқу қабілеті соңғы нәтижеге әсер ете ме? Жеке адамның тест нәтижелеріне түрлі мәдени және лингвистикалық тәжірибелер әсер ете ме?

Шындығында, негізгі құзыреттілікті анықтау оңай емес, себебі жеке адамның тест тапсырған күнгі тәжірибесі, көңіл-күйі, мотивациясы мен денсаулығы тест нәтижесіне әсер етеді.

*Өзіңіз де IQ тест тапсырып көріп, осы жерден оқығандарыңызды ескере отырып, дербес пікіріңізді білдіріңіз.*

**Интеллект: соңғы ойлар**

Ойлау мен интеллект қабілеттері жайлы көптеген еңбек жазған Адей (9-тарауды қараңыз) ақыл-ойдың жалпы факторына негіздеме береді (Adey, 2007; Adey et al., 2007). Неттельбек пен Уильсон (2005) интеллект теорияларына шолу жасай отырып, IQ тестілері арқылы тексеріп көруге болатын жалпы қабілет болатынына дәлелдер бар деген қорытындыға келді. «Алайда, – дейді олар, – мұндай тестілер

жалпы қабілеттермен қатар, басқа да түрлі интеллектуалдық салаларды қамтуы тиіс». МакБлейн (2014) баланың білім алуына қатысты XXI ғасырда жарық көрген еңбектерде қабілет жайлы жалпы сөз бола ма деп сұрақ қоя отырып, «маңыздысы – қолайлы ортада білім алушылар неге қабілетті екенін тексеру» дейді. Интеллект пен жеке-бас ерекшеліктері жайлы классикалық зерттеулермен танысу үшін Куперді (2010) қараңыз. Бұл құбылысқа деген қызығушылық әлі де азаймағандығына және осы салаға байланысты жаңа теориялардың пайда болуына байланысты 9-тарауда интеллект мәселесін тағы да қарастыратын боламыз.

## Танымдық-даму теориясы

---

### Пиаженің жетілу теориясы

Жетілу тұжырымдамасын (физикалық сипаттарды өзгертудің генетикалық тұрғыдан бағдарламаланған бірізді сызбасы) 1920 жылдары АҚШ ғалымы Арнольд Гесселл ойлап тапқан болатын (Gessell, 1925). Жетілу тұжырымдамасын танымдық дамуға қатысты XX ғасырда еңбектері білім беру саласына айтарлықтай әсер еткен швейцария психологы Жан Пиаже қолданған еді. Пиаже (1932; 1952; 1954) танымдық даму қоршаған ортаны түсінуге деген ішкі қажеттіліктен пайда болады деп түсіндіреді. Ол бала ойлау кезеңдерінен өткен сайын интеллектуалдық және моральдық дамуды рет-ретімен іске асырып отырады деп есептеді.

Пиаженің теориясы – *адаптация үдерісінде оқушының ойлау қабілеті оның қоршаған ортада алған тәжірибесімен өзара әрекетке түседі деген пікірге сүйенетін жетілу теориясы*. Жаңа тәжірибеге тап болған кезде бала қолданатын стратегияларды, дағдыларды және менталдық әрекеттерді сипаттауда Пиаже *операциялар*, операнттылық деген терминді қолданды. Демек, екіге екіні қағазға жазып қосса да, ойша қосса да ол операция болып есептеледі. Жаңалықтар рет-ретімен ашылады, айталық, нысанды тұрақты деп қабылдағанға дейін, азайтуды немесе қосуды үйрету мүмкін емес. Жаңалықтарды рет-ретімен аша отырып жетістікке жету баяу іске асады және қай жаста болса да балада қоршаған орта туралы көзқарас және өздерінің әлемді қалай зерттеп, қалай әрекет етуі керектігі жайлы нақты бір логика немесе құрылым қалыптасады. Оқиғалар бала қалыптастырған *құрылымға* (нысандар немесе оқиғалар жайлы идеялар жиынтығы) сәйкес келмеген жағдайда логика өзгереді. Баланың ойлау құрылымында маңызды өзгерістер орын алса, жаңа сатыға қол жеткізді деп есептеледі (8.1-кестені қараңыз).

Пиаже теориясының негізінде *ассимиляция теориясы*, яғни адамның қалыптасқан стратегиялары мен тәжірибесіне жаңа тәжірибе қосу және *аккомодация*, яғни жаңа тәжірибе немесе ақпарат нәтижесінде адамның өз стратегиясын немесе тұжырымдамасын жетілдіріп, бейімдеу концепциялары жатыр (Пиаже теориясының толық нұсқасымен танысу үшін қараңыз: Boyd and Bee, 2014).

### 8.1-кесте. Пиаже бойынша танымдық даму кезеңдері

Кезең	Жасы	Сипаттамасы
A Сенсомоторлық	Туғаннан 2 жасқа дейін	Бала заттармен немесе өзі қабылдаған сенсорлық ақпаратпен жұмыс істей алу қабілетіне қарай әлемді «таниды». Яғни ойын тасын олар оның дәміне, қолға қалай ұсталатынына және көзге қалай көрінетініне қарай анықтайды.
B Операцияға дейінгі	2 мен 6 жас аралығы	18–24 ай шамасында бала заттар жайлы іштей түсінік қалыптастырады және заттарды топтастырып жіктейді, басқалардың пікірін қабылдай алады. Қиялы мен қарапайым логикасы дами бастайды.
C Нақты операциялық	6 мен 12 жас аралығы	Баланың логикасы қосу, азайту, топтау сияқты т.б. күшті, жаңа ішкі менталдық операцияларды іске асыра отырып, өз дамуында үлкен қадам жасайды. Балаға әлі де нақты тәжірибе керек болғанымен, ол менталдық және физикалық операцияларды атқара алады.
D Формалды операциялық кезең	12 жастан жоғары	Бала ойларын, оқиғаларды және заттарды ойша іске асыра алады. Олар өздері ешқашан көрмеген немесе әлі де орын алмаған заттар жайлы ойлап елестете алады және әрекеттерін жүйелі, жан-жақты іске асырып, дедуктивті түрде ойлай алады.

Дереккөз: Bee, H. and Boyd, D. *The Developing Child*, 13th edn, © 2012, p. 138. Pearson Education, Inc. рұқсатымен қайта басылды, Нью-Йорк.

### Пиаже теориясын білім беру саласында қолдану

Пиаженің кезеңдік теориясы нормаларға емес, критерийлерге негізделген танымдық дамуға түсініктеме береді (Shayer, 2008). Пиаже теориясының тиянақтылығы педагог мамандарға ұнады. Мысалы, 11+ тесті абстрактілі және формалды ойлай бастайтын жастағы балаларға жақсы сәйкес келеді. Көп жағдайда «жаңалық аша отырып оқыту» деп аталатын зерттеу-эксперименталдық әдістер танымдық қайшылыққа алып келетіндіктен, яғни жаңа оқыту орын алуы үшін танымдық құрылымдарға кері әсер ететіндіктен, одан қорытынды шығару да оңай. 1967 жылы бастауыш мектеп мәселесімен айналысқан Плоуден комитетіне осы сияқты даму теориясы ерекше әсер етті, сондықтан да олар оқытудың балаға негізделген тәжірибелік тәсілдемесін қолдады. Алайда қабілет кезеңдерін анықтап беретін теория

білім алуға дайын болу жөніндегі көзқарастарды, басқаша айтсақ, баланың білім жайлы тәжірибесі олардың қазіргі түсінік деңгейімен сәйкес келген жағдайда ғана олардың жаңа ақпаратты дұрыс қабылдайтыны туралы экспектацияны анықтап бере алады. Бұл сондай-ақ білім берудің мазмұны мен оқытудың жылдамдығын да анықтайды. Бала болжамды кезеңге жете алмаса, оқыту тым ілгерілеп, баланың деңгейінен озып кетті деп түсіну қажет. Ал бала берген білім шеңберінен шығып кетсе, онда білім беру бала әлеуетін шектеп отыр дегенді білдіреді. Осылайша интеллект тестілері оқытудың жасанды шегін орнатса, Пиаженің теориясын қатаң қолдану да жетілуге кері әсер етуі мүмкін.

Қалай болғанда да, Пиаже принциптері зерттеулерге әлі де ықпал етіп келеді. Мысалы, Крнел (2005) және т.б. Словенияда жүргізген болмыс концептісін дамыту жөніндегі зерттеулері кезінде, 3–13 жас аралығындағы балалардан олардың алдына қойылған заттар мен субстанцияларды сипаттап беруін өтінген. Балалардың жауаптарын кодтап, жасқа қатысты даму үлгілеріне сәйкес зерттейді және концептік эпигенез балалар қоршаған ортамен байланыс орнатқан кезде орын алады деп топшылайтын Пиаже көзқарасы тұрғысынан талдап көреді. Зерттеу балалардың түрлі әрекеттер арқылы экстенсивті және интензивті қасиеттерді, сол арқылы зат пен болмыс арасын ажыратуға көмектесетін түсініктерді біртіндеп қалыптастыратынын көрсетті. Пиаженің еңбегі барша әлемге ерекше ықпал еткені даусыз. Адей мен Шайер (2013) Хаттидің (2009) түрлі білім беру тәсілдемелерінің жетістікке тигізетін әсеріне қатысты 800-ден астам метаталдаулар синтезін зерттей отырып, Пиаже тәсілдемелері 138 тәсілдеменің ішінде екінші орын алғанын атап көрсетеді.

### Пиаженің еңбектеріне сыни пікірлер

Дегенмен көптеген ғалымдар Пиаженің теориясында да кемшіліктер бар екенін жасырмайды. Мысалы, онда жеке адамдар арасындағы айырмашылық, әлеуметтік контекст немесе оқыту тәсілдері жайлы ештеңе айтылмайды. Бала әлеуметтік, эмоционалды тіршілік иесі деп емес, логиканы дамыту жүйесі деп қарастырылады. Адам дамуының маңызды компоненті – тілдің ойлауда алатын орны жеткілікті деңгейде бағаланбаған: Выготский, Брунер сияқты психологтар оқытуда лингвистикалық және әлеуметтік-мәдени айырмашылықтардың аса маңызды екенін көрсетті; ол жайлы 9-тарауда айтатын боламыз.

Пиаже орта тапқа жататын аз ғана балаға, соның ішінде, өз балаларына клиникалық және деконтекстуалдық әдісті қолданды. Контекст маңыздылығын ескере отырып эксперименттерді қайта жүргізген кезде балалардың ойлау мүмкіндігі Пиаже талаптарынан да

жоғары болып шықты (Donaldson, 1978; Hughes, 1975; McGarrigle and Donaldson, 1974; Siegler and Alibali, 2005). Тапсырма контекстен алшақ кетпеген жағдайда 4 пен 6 жас аралығындағы балалардың жетістік деңгейі жоғарырақ болуын балалардың тәжірибесімен және олардың экспериментшіге не керектігін жақсы түсінуімен байланыстыруға болады. Бұл зерттеу нәтижелері Пиаженің бала эксцентризмі жайлы пікірлерін жоққа шығара отырып, олардың заттарды тани білу (заттарды кеңістікте және уақытта басқалардың тұрғысынан көре білу) қабілетінің ерте дамитынын және олардың түсінікті «сақтау» қабілетін (мысалы, сұйықтық құйылған ыдыстың пішінінің өзгергеніне қарамастан, оның көлемі сол қалпы қалатынын аңғару) анықтады.

Пиаженің теориялары қатаң сынақтардан өтті. Ол құрылымдар немесе операциялар (мәселелерді шешуде немесе тапсырманы орындау барысында қолданылатын келісілген принциптер, ережелер немесе стратегиялар) бір уақытта жасалмайтынын мойындағанымен, оқытудың барлық түрін бір операциялық деңгейде іске асыруға болады деп есептеді. Алайда біз абстрактілі идеялармен формалды операциялық деңгейде, ал күнделікті өмірде нақты деңгейде жұмыс жасайтынды білеміз, себебі логикамызды дамыту үшін бізге диаграмма сынды нақты заттар немесе оқиғалар қажет. Би қолдағы зерттеулерден түрлі тапсырмалар кезіндегі балалардың жетістік деңгейі өте жоғары екенін көруге болады деп сендіре отырып, оған дәлел ретінде бірқатар зерттеулерді алға тартады (Вее, 1992: 273).

### Пиаже мұрасы

Пиаженің бір кездегі студенті Джон Флавелл адамның танымдық дамуын кезеңге бөліп көрсетуге болмайды деген шешімге келді (in Вее, 1992). Дегенмен ол «реттілік – дамудың негізгі байланыстырушы тізбегі» дей отырып, оқытудың бірізділік сипатын мақұлдайды. «Бұрынғы танымдық білім негізінде пайда болған немесе олармен байланысты болып келетін кейінгі танымдық білім өз кезегінде кейінірек орын алатын білімге негіз болады» (Flavell, 1982: 18). Олай болса, кез келген тапсырманы орындауда балалардың көбіне ұнайтын нақты бірізділік болады. Ал мұғалімдердің негізгі міндеті – жеке адамдардың өсіп келе жатқан интеллектуалдық талаптарға жауап беруге қаншалықты дайын болатынын анықтау мақсатында олардың жетістігін бақылап отыру.

Пиаженің еңбектері басқа да психологтардың идеяларына ықпал етті. Колберг (1976) баланың танымдық дамуы мен моральдық ойлауы арасын байланыстыра отырып, моральдық дамудың кезеңдік үлгісін ұсынды. Селман (1980) балалардың басқалармен достасу

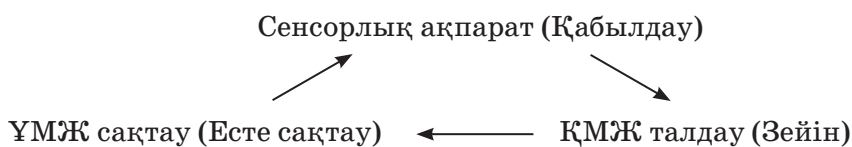
кезеңдерін немесе деңгейлерін сипаттай отырып, олар басқа балалармен қалайша қарым-қатынасқа түсетінін зерттеді. Олай болса, Пиаже теориясындағы кезең идеясын біраз ілгерілеушілік идеясы деуге болады, алайда қатаң кезеңдерге бөлінген даму теориясының басқа да түрлі кезеңдік теориялар сипаттап отырған даму ерекшеліктерімен салыстырғанда айтарлықтай пайдасы жоқ.

## Танымдық психология

XX ғасырдың бірінші жартысында АҚШ-та бихевиоризмнің кеңінен дамығанына қарамастан, еуропалық психологтардың, атап айтсақ, сызба ұғымын қалыптастырған Фредерик Бартлеттің (1932) танымдық психологиясына деген қызығушылығы арта түсті.

### Ақпаратты өңдеу

1975 жылы Бартлеттің кітабын оқыған компьютер саласының маманы Мински соған сүйене отырып, жасанды интеллект аясындағы білім құрылымы деген ұғымды ойлап тапқанға дейін, Бартлетт еңбектерінің маңыздылығын ешкім түсінбеді (Brewer, 2001). Кейінірек Румельхарт пен МакКлелланд (1986) сызбаның осы коннекционистік үлгілері мен концептілерді психологиямен байланыстырды. Танымды түсіндірудің *ақпаратты өңдеу* тәсілдемесі жайлы көзқарас басымыдыққа ие болған 1960 жылдардан бастап, зерттеушілерді компьютерлер мен адам санасының ақпаратты өңдеу операцияларының ұқсастықтары қатты қызықтыра бастады. Танымдық үдерістер мен нейрондық механизмдер арасындағы байланыс зерттеліп, компьютерлік интеллект саласындағы биік жетістіктермен қатар, маңызын еш жоймаған зейін, қабылдау, жад үдерістеріне деген қызығушылық қайта жанданды. Сонау 1943 жылы Кеннет Крейк миды компьютерге теңеген болатын. Негізінен, ақпаратты өңдеу саласының теоретиктері сенсорлық тәжірибе (дыбыс, дәм, иіс сезу және т.б.) жеке адамның мотивациясы мен басқа да көңіл аударатын факторларға, эмоциялық күйіне байланысты қабылданып, оның тек кейбірі ғана қысқа мерзімдік жадта (ҚМЖ) талданады және ұзақ мерзімдік жадта (ҰМЖ) сақталады деп есептейді. Оны сызба түрінде былай көрсетуге болады:



## Сызбаның және концептінің дамуы

Бартлетт (1932) деректерді түсіндіруде «біз деректерді ойдан шығармаймыз, тек оларды еске түсіре отырып қайта қалпына келтіреміз» деп ғылымға маңызды *сызба* идеясын енгізді. Сызба дегеніміз – алдыңғы тәжірибелеріміз бен білімдерімізге сүйене отырып санамызда қалыптасатын, кейіннен оны жаңа ақпаратты талдауда қолданатын ұйымдастырушы құрал. Сізге қандай да бір жаңа концепт берілген жағдайда, оны мұғаліміңіз осы салаға қатысты сіз бұрыннан білетін ақпаратпен байланыстыра отырып түсіндіруге тырысады, осылайша сіздің қажетті сәйкес сызбаны қолдануыңызға мүмкіндік береді. Ұзақ мерзімдік жадта сақталатын материал «сызба», яғни тәжірибеден алынған менталдық құрылымдар ретінде сақталады. Олар біздің жаңа тітіркендіргішті жіктеп, түсінуімізге көмектесетін экспектация жиынтығынан тұрады. Мысалы, жоғары білім беру жайлы сызбамыз студенттерден күтілетін нәтижелерден, дәрістерден, студенттік кеңестерден және т.б. тұрады да, тәжірибеміз артқан сайын олар жаңарып отырады және жіктелетін ақпарат көлемі де ұлғаяды. Әр адамның сызбасы әртүрлі болады; мысалы, мұғалімнің мектеп жайлы сызбасы оның иерархия, оқушы мәдениеті, қызметкерлердің жүріс-тұрысы жөніндегі пікірін қамтыса, ата-аналардың мектеп жайлы сызбасы мұншалықты тиянақты бола бермейді.

1950 жылдан бері сызбаны дамытып, концепт қалыптастыру бойынша бірқатар жұмыстар атқарылды. Коллинз бен Киллиан (1969) концептілерді біз иерархиялық тұрғыда сақтаймыз, ал жалпы концептілер өз кезегінде нақты концептілерге бөлініп сақталады деген көзқарасты ұсынды.

### Оқырман пікірі: концептілер жасақтау



Сіз өзіңіздің бала кезіңізден бастап «жануар» концептісін қалай жасақтап дамытқаныңызды еске түсіріп көріңіз.

Біз бұл концептіні төрт аяқты, тілі жоқ деген сияқты критерийлерге сүйене отырып анықтаймыз. Дамудың бұл қарабайыр кезеңінде жануар жайлы концептіміз олардың түрлерін ажыратып жатпайды. Мысалы, кішкентай балалардың кейде мысықты «кішкентай ит» деп атайтынын байқаған боларсыздар? Тәжірибеміз артқан сайын, біз жануарларды түріне қарай ажырата бастаймыз: мысықтардың мамық жүнді болатынын, иттердің түкті келетінін, ал мысықтар мияуласа, иттердің үретінін байқаймыз.

Демек, жануар концептісін басыңқы десек, ит және мысық концептілерін бағыныңқы концептілер деуге болады.



Басқа үлгілерге сәйкес, иерархиялық болуы міндетті емес логикалық ассоциациялардың көмегімен пайда болатын концептілер арасында өзара байланыс болады, айталық, қандай да бір тақырыпты «ойталқыға салу» тақырыппен байланысты басқа да көптеген идеялардың пайда болуына алып келеді. Бұны кейде концептінің өзгеруі (concept mapping) деп те атайды. Андерсон мен Бауэр (1973) моделі білім қоршаған әлем жайлы болжам ретінде сақталады деп есептейді. Оқыту дегеніміз – осы болжамдар арасындағы байланыс. Мұғалімдер заттар мен идеяларды салыстыру арқылы ұғымдарды жіктей білуге үйретеді және олар жаңа идеялармен де нақты мысалдарға сүйене отырып таныстырады. Нақты мысалдар берілген жағдайда, ересектердің өзі жаңа идеяларды тез қағып алады.

Сызба мен концепт бір-біріне ұқсамайды, себебі сызба өзіндік концепт және өзара байланыстан тұратын дискурстық құрылым мен оқиғалар сияқты ірі құбылыстармен жұмыс істейді. Сізге өзіңіз жақсы білетін заттың ебедейсіздеу суреті берілген жағдайда, ол зат толығымен сіздің сызбаңызбен үйлеспеген күннің өзінде де сіз өз сызбаңызға сүйене отырып, бұл заттың не екенін анықтай аласыз.

Сол сияқты, бізге таныс пішінге енген бұлтты көрген кезде сызбамыз еркімізден тыс жұмысқа кірісіп, көрген пішінді танып, сәйкестендіре бастайды.

Рультсіз, отырғышсыз және артқы доңғалақсыз сызылған велосипедті елестетіп көріңіз. Онымен жүру мүмкін болмаса да, сіз оның велосипед екенін тап басып айта аласыз.



### *Жаңа білімді игеруге қажетті концептіні жасақтау салдарлары*

Білім беру мәселесіне қызығатын психологтар жаңа білім бұрыннан белгілі біліммен байланыстырылуы қажет деген пікірді көптен бері айтып келеді (Ausubel, 1968). Гань (1977) мен Осубель өз еңбектерінде оқушыға берілетін жаңа материалдың иерархиялық тұрғыдан құрылымдалғаны жөн деп есептейді, яғни мұндай жағдайда ассимиляцияның тиімді іске асырылуына қажетті тақырыптың, дағдының немесе ақпараттың ішкі концептуалдық құрылымы бейнеленеді. Осубель оқытудың *механикалық (жаттау арқылы)* және *жаңалық аша отырып оқыту* түрлері бар дей отырып, мектептегі білім мазмұнының басым бөлігі механикалық оқытуға жатады, себебі онда жаттайтын дүниелер көп болғандықтан, оқушылардың жаңалықтар ашуға мүлдем уақыты жоқ деп жазған еді. Әйтсе де нақты ақпаратты қабылдау кезінің өзінде де жаңалық ашудың элементтері орын алып жатады, өйткені оқушы жаңа материалды оқып, тыңдап, оны

бұрынғы білгендерімен байланыстыра отырып игереді. Оқушының ақпаратты еске түсіруі үшін нақтыдан жалпыға көше отырып, бірізділік тәсілін қолдануы мен алдыңғы сабақтардағы негізгі сөздер мен идеяларды еске түсіруінің барлығы – ақпаратты есте сақтауға немесе оны еске түсіруге қажетті стратегиялар.

Мысалы, біз математикада қосу, азайту, көбейту сияқты жалпы концептілерден ауданды есептеу, теңдеуді шешу немесе ықтималдықты бағалау сияқты нақты есептеулерге көшеміз. Мұғалім сабақты материалдың иерархиялық құрылымына сүйене отырып түсіндіретін болса, оқушылар сызбаны игеру мен бейімдеуге кез келген кезеңде қол жеткізе алады. Сондықтан да ашық сұрақтарды немесе тапсырмаларды қолдана отырып, оқушының берілген материалды жаңаша қайта құруына түрткі болатын танымдық орта құру өте маңызды.

Декларативті немесе нақты пәндік білім (деректер, сөздік қор, формула) әр пәнге тән процедуралық біліммен, айталық, математикалық есептер шығару жолдары, ағылшынша түрлі жанрда эссе жазу үдерісі немесе ғылыми эксперимент жасау жолдарымен салыстырғанда бірқатар басымдыққа ие. Алайда соңғы кездері процедуралық білім мектеп үшін маңызды деп есептеліп жүр; процедуралық білімді жеңілдету үшін берілетін тапсырмаларға қолданбалы-зерттеу сипаты тән және олар ашық, рөлдік ойындардан немесе мәселені шешуден тұрады.

Құрылым мен бірізділіктің маңызын қазіргі заманғы шетел тілдерін үйрету кезінде байқауға болады, бұл кезде оқушыларды кейінірек ауызша немесе жазбаша сөйлем құру үшін әуелі қажетті сөздерді танып, білуге үйретеді. Осы категорияға жататын басқа пәндік салаларға тән білімге формулалардан тұратын, мысалы, химиядағы Менделеев кестесін немесе математикалық логарифмді жатқызуға болады. Мұндай ақпаратты әдетте жаттау арқылы үйренеді, алайда бұлайша игерілген білім есте жақсы сақталмайды және ақпаратты сақтаудың тиімсіз жолы болып есептеледі. Мағыналы түрде игеріліп оқылған, көрген немесе естіген материал тәжірибемен тығыз байланысты болған жағдайда, ол құр жатталмай, есте жақсы сақталып қалады. Абстрактілі оқыту кезінде нақты мысалдар беру оқытуды осылайша іске асыруға көмектеседі (Anderson et al., 1996), айталық, тілдерді немесе математиканы үйретуде практикалық материалдарды немесе көрнекіліктерді қолдану – осының мысалы.

Жаттау арқылы оқудың аса мәні жоқ болғандықтан, ол осыған ұқсас басқа ақпаратпен қатар ҰМЖ-да сақталмайды. Есте сақталуы үшін оның толық болуы және жадта біраз орын алуы тиіс. Оқушылар басқа ақпараттармен байланыстырмайтындықтан, ол ҚМЖ-да атүсті талданады.

### Оқырман пікірі: мағыналы және жаттап оқыту



Енді мағыналы оқыту мен жаттау арқылы оқытудың айырмашылығын көрсету үшін бір мысал келтіре кетейік. Егер сізден төрттің көбейту кестесін айтуды сұраса, сіз «бір жердегі төртім төрт, екі жердегі төртім сегіз» деп жалғастыра бересіз.

Сіз төрт санын көбейту қағидасын айтып жатпайсыз. Алайда сізден «стандарттық ауытқу» терминінің мағынасын сұрасақ, сіздің оған жаттанды жауап бере қоюыңыз неғайбіл.

Керісінше, сіздің ҚМЖ-ңыз ҰМЖ-дан статистикалық терминдер мен байланыстардың «сызбасын» іздестіре бастайды. Сіз сосын терминге қатысты өзіңіздің абстракцияланған біліміңізбен бөлісесіз.

Көбейту кестесін білу маңызды болғанымен, екінші жауаптың интеллектуалдық маңызы одан да жоғары.

Ақпаратты өңдеу теориясы аясында мұғалімдердің негізгі рөлін оқушыларды бұрынғы білімді еске түсіруі, мәселелерді шешу, болжамдар жасау және т.б. арқылы білімі мен дағдыларын қолдана білуге үйрету үшін тапсырмалар беру деп анықтауға болады. Ойындар мен симуляциялар сыни ойлай білу жолдарын ұсынып жеңілдетумен қатар, пәндік білім салалары мен тәжірибе арасында жаңа байланыстар орната білуге де үйретеді.

## Ақпаратты өңдеу

### Қабылдау

Қабылдау – ақпаратты өңдеу механизмдерінің бастапқы бөлігі. Бұл – мидың сезім мүшелері арқылы қабылданған сигналды түсіндіруі. Айтып өткеніміздей, гештальт психология қабылдаудың бірқатар маңызды принциптерін ашты, визуалдық иллюзия жайлы зерттеулер біздің қабылдау үдерістері туралы түсінігімізді айқындауға көмектесті. Гибсон (1979) ұшақты жерге қондырып жатқан кездегі ұшқыштардың жай-күйін зерттеу мысалдарында қабылдаудың функционалдық аспектісін ашып көрсетеді. Ол ұшқыштардың қону нүктесі қозғалысыз болып, ал айналасындағы жер осы нүктеден жылыстап кеткендей күй кешуіне сүйене отырып, қабылдау құбылысының тұрақты аспектісі тәсілдемесін анықтады. Демек, қабылдау үдерісі өзі қатысып отырған қабылдау функциясына көмектеседі. Найссер (1976) көргіміз келетін нәрсенің біздің нені көретінімізге әсер ететінін білдіретін қабылдаудың үздіксіз циклін ойлап тапты. Қандай да бір затты қабылдауымызға әсер ететін «қабылдау жиынтығы» ұғымының білім алу дағы маңызы ерекше. Мұның қарапайым мысалы ретінде, Рубиннің ваза/бет әлпеті сияқты екіұшты суреттеріне қатысты өзіміз күтіп қабылдағаннан басқа бейнені қабылдай алмауымызды айтуға болады. Күрделірек жағдайға қатысты қолданылған кезде, мұндай қабылдау жиынтығы оқытуды арттыруы немесе кідіртуі мүмкін.

Әдетте біздің эмоциялық жай-күйіміздің қабылдауға әсер ететін кездері болады, мысалы, бала қандай да бір оқиғаны ата-ана немесе мұғалім тарапынан берілген оған ұнамайтын жауаппен байланыстыратын болса, ол бұдан былай осыған ұқсас оқиғаны позитивті қабылдай алмайды. Керісінше, оқушылар белгілі бір тақырыпты табысты игеруі үшін мұғалім оларға жаңа қабылдау жиынтығын ойлап табуы мүмкін; тапсырма табиғи ортада салынуы тиіс үшөлшемді сурет болса, оған дейінгі сабақтарда жақсы сызылған бірнеше суретті оқушыларға көрсетіп қойған жөн.

### *Зейін*

Бродбент (1958) қысқа мерзімдік жадта сырттан келген стимулдың барлығын талдау мүмкіндігінің жоқтығына байланысты, олар «сүзгіден өтеді» деген зейін үлгісін жасақтады. Білім алу мен жаңа дағдыны игеруге екі әрекетті бір уақытта қатар іске асыру, көңілдің басқаға аударылуы, зейіннің бөлінуі сияқты іс-әрекеттердің кері әсер ететіні бәрімізге жақсы белгілі. Тапсырмамен таныстық деңгейіміз көңіліміз басқа нәрсеге ауған кезде осы тапсырманы қаншалықты жақсы орындайтынымызға әсер етеді. Сіз жақсы тоқымашы болсаңыз, тоқи отырып, әңгімеге араласа аласыз, алайда бұл тоқыма ісін енді үйреніп жатқандардың қолынан келе қоймайды. Сондай-ақ сіз екі адамның әңгімесін қатар тыңдай алуыңыз мүмкін, алайда оны алдымен біріне, сосын екіншісіне көңіл бөлу арқылы іске асыра аласыз, демек, біріне көңіл бөлген кезде екіншісінің әңгімесінің тек шет жағасын ғана ұғынасыз. Бұл спутниктік навигациялық жүйелер мен мобильдік телефондарды көлік айдау кезінде қолданудың қауіпті екендігі жайлы алаңдаушылықтың артып келе жатқанын және соңғысына Ұлыбританияда заң жүзінде тыйым салыну себептерін түсіндіріп бере алады.

Білім беру ортасында оқушының назарын аудару білудің маңызы зор, бұл мәселеге байланысты мұғалімдерді дайындау курстарына арналған сансыз нұсқаулықтар жарық көрді! Кішкентай балалардың назарын басқа нәрсеге аудару оңай; негізгі тапсырманы орындау барысында олар ересектермен салыстырғанда өте көп көлемдегі екінші кезектегі білім алатынын айта кеткен жөн. Мұны мұғалім бағыт-бағдар бермесе де тітіркендіргіштің зейінге әсер етуінен туындайтын білім деуге болады. Лонг және т.б. (2011) Дорфбергерге және өзгелерге де (2007) сілтеме бере отырып, көмелетке толғаннан кейін сыртқы әсерге қарсы болу қабілетінің төмендейтінін айтады, яғни интерференцияға қатысты тапсырмаларды орындағаннан кейін, қозғалыс бірізділігіне қатысты тапсырмаларда 9–12 жастағылардың нәтижесі 17 жастағылармен салыстырғанда жоғары болған.

**Оқырман пікірі: интерференциялық (кедергілік) тестілер**

Бұны анықтау үшін сіз қарапайым эксперимент жүргізе аласыз.

Қызықты, көңілді суретті 5 жастағы балалар тобына бір-екі минут бойы, ал студенттерге бір минутқа ғана (ересектердің орындайтын тапсырманы түсінуіне қарай, уақыт әр түрлі болады) көрсетіңіз.

Оған фермадағы жануарлардың суреті де жарайды. Оларға суреттегі жануарлардың не істеп жатқанына назар аударуға тапсырма беріңіз. Олардан суретке қатысты жануарлардың не істеп жатқанымен қатар, жануарларға қатысы жоқ бірнеше сұрақ қойыңыз. Мысалы: Фермадағы үйлер неден салынған? Оларда қанша терезе бар? Балалар не істеп жүр? Фермердің джемперінің түсі қандай?

Сіздер студенттермен салыстырғанда балалардың кездейсоқ білімге сүйене отырып, бұл сұрақтарға жақсы жауап беретінін байқайсыздар, алайда екі топ та негізгі сұраққа жауап бере алады.

Мұғалімдер әдетте оқушылардың кездейсоқ білімге сүйенбей, негізгі мәселеге көңіл бөлуін қалайды, сондықтан олар балалардың назарын аудару үшін ынталандыратын қызықты оқыту материалдары мен тапсырмаларды дайындайды, ашық түстер мен дыбыстарды пайдаланады және түрлі тапсырмалар мен тәсілдемелерді қолданады.

**Жад**

Аткинсон мен Шиффрин (1968) сырттан келген ақпарат алдымен қысқа мерзімдік жадта талданып, ұйымдастырылып, абстракцияланған идеялар белгілі бір сызба ретінде ұзақ мерзімдік жадта сақталады деп санаса, Крейк пен Локхарт (1972) сақталған ақпараттың тұрақтылық деңгейін тітіркендіргішті өңдеу деңгейі анықтайды деген қорытындыға келді. Миллер (1956) біздің жеті ақпаратқа дейін есте сақтай алатынымызды (бірден кем немесе артық болуы мүмкін) айтады. Зерттеулер тізімнің басында тұрғандармен салыстырғанда, тізімнің соңында тұрған ақпаратты жаттау қиынырақ екенін көрсетіп отыр. Естіген бірінші және соңғы элементтерді есте сақтап қалуымыздың сыры естіген ең соңғы элементтер ҚМЖ-да, ал бірінші естігендеріміз ҰМЖ-да сақталуымен байланысты. Тізімнің ортасында тұрғандар жадта қалмайды, себебі ҰМЖ-да өңделмегендіктен, олар ҚМЖ-дан өшеді. Интерференция теориясы (Long et al., 2011) жаңадан алынған ақпараттың еске түсуі оның бұрын сақталған материалмен ұқсас болуына тікелей байланысты деп есептейді. Осы және басқа да зерттеу нәтижелері – қайталау мен акронимдер, рифма немесе бейнелеуіш сөздер сияқты жаттығу мен мнемоникалық стратегиялар, бір уақытта бірнеше ақпаратты қатар жаттаудың салдары, іздеу мен еске түсіруді жеңілдету үшін материалды түсінікті етіп ұйымдастыру қажеттілігі сабақ беру мен оқытуда зор маңызға ие.

Тулвинг (1972) жадтың эпизодтық және семантикалық деген екі түрін бөліп көрсетеді. Эпизодтық жад деп болып кеткен әңгімелерді

қайталап немесе болған әрекеттерді елестетіп «көре» отырып, нақты оқиғалар мен тәжірибелерді еске түсіруді айтамыз. Бұл маңызды оқиғаларға қатысты орын алады, мысалы, көбіңіз Майкл Джексон өлді дегенді немесе қыркүйектің 11 күнгі жантүршіктікерлік оқиға жайлы хабарлағанда қайда болғандарыңызды және не істеп жатқандарыңызды еске түсіре аласыздар; алайда мысыққа тамақ беру немесе тамақ жеу сияқты аса маңызды емес оқиғалардың да эпизодтары жадымызда сақталып қалатын кездер болады. Мұндай маңызды емес оқиғалар соларға ұқсас жағдайлар орын алған кезде жадымыздан өтсе, маңызды оқиғалар жадымызда ұзақ уақытқа дейін сақталып қалады. Егде адамдармен сөйлескен кезде, олар көп нәрсені ұмыта бастағанымен, кейде өз өміріне қатысты оқиғаларды, ұлттық немесе халықаралық деңгейдегі маңызды оқиғалармен байланысты кезеңдерін, тіптен елу жыл бұрын болса да, өздерінің сол кезде немен айналысқанын есіне түсіре алатынын байқауға болады. Семантикалық жад тәжірибемізбен байланысты абстракцияларды сақтайды, мысалы, сіз оқыған кітабыңыздың мазмұнын жатқа білмегеніңізбен, санаңызда оның мағынасы сайрап тұрады. Біз кейде эпизодтық жадты еске түсіру арқылы семантикалық жадтағы ақпаратқа қол жеткізе аламыз. Жад жайлы жазылған, білім беру саласының практик мамандары үшін аса маңызды еңбектер орасан көп, өкінішке орай, біз олардың барлығын бұл жерде қарастыра алмаймыз (қараңыз: Baddeley, 2007; Baddeley et al., 2014; немесе Tulving and Craik, 2000). Жалпы алғанда, мұғалімдер мен оқушы үшін есте сақтау мен еске түсіру стратегияларының маңызы өлшеусіз жоғары.

### Видеоталқылау

<https://study.sagepub.com/bartlettburton4e> сайтына кіріп, интеллект тесті: «*Табиғат па, тәрбие ме? Пікірталас па, келісім бе?*» деп аталатын видеоталқылауды көріңіз.

Бұл видеоклип 10 және 11-тарауларға да қатысы бар мәселелерді талқылайды.



## Қорытынды

Бұл тарауда білім беру деңгейі әр адамда әртүрлі болатындығы туралы білімімізді толықтыруға көмектесетін негізгі психологиялық теорияларға шолу жасалды. Пиаже, бихевиористер және танымдық психологтардың қалдырып кеткен мұрасы аса маңызды және біз бұл теориялардың педагогикалық үрдістер мен ағымдардың дамуына тигізген орасан ықпалын байқадық. Аталмыш психологтардың

менталдық қабілет пен жеке адамның дамуына қатысты түсіндірмелері бір-бірінен ерекше. Бихевиористердің сыртқы тітіркендіргіштің оқытуға тигізетін әсері жайлы пікірі Пиаженің жетілу үлгілерінен немесе танымдық психологтардың ақпаратты өңдеу тәсілдемелерінен мүлдем бөлек. Әрине, жеке адамның мінез-құлқы мен қабілетінің қалыптасуына генетикалық тұқым-қуалаушылық (табиғат) және әлеуметтену мен қоршаған орта факторлары (тәрбие) қаншалықты әсер ететіні жөнінде қызу пікірталастар орын алып келді. Адамға сай келеді деп есептелетін білім түрі көп жағдайда қабілет туа біте ме, әлде тәжірибе арқылы қалыптаса ма деген сұрақтарға байланысты анықталады. Табиғат/тәрбие жайлы қарапайым дихотомияны соңғы отыз бес жылда жасалған психологиялық зерттеулер күрделендіріп жіберді. Ол жөнінде бұл екі бағыт оқытуды дамытуға қалай әсер ететінін қарастыратын 9-тарауда айтатын боламыз.

### Студентке тапсырма



1. Пиаже іске асырған эксперименттерді қарап шығыңыз (Boyd and Bee, 2014). Өзіңіз білетін бірнеше балаға осы эксперименттерді жүргізіп көріңіз. Пиаженің, кемінде, екі кезеңін қамту үшін мүмкіндігінше әркімге жастағы балаларды таңдап алыңыз. Қол жеткізген нәтижеңізді оқытушыңызбен немесе басқа студенттермен талқылаңыз. Эксперименттердің пайдасы болды ма? Оларды қандай да бір жолмен өзгертер ме едіңіз/өзгерттіңіз бе?
2. Тұлға өлшемдерін сипаттайтын мәтінді алыңыз (Boyle et al., 2008 немесе Child, 2007, мысалы). Өлшемдердің көбін субъектілердің өздерін бағалайтын сипаттама деуге болады. Байқап көруіңізге болады. Мұндай тәсілдердің маңызын басқа студенттермен талқылап көріңіз. Мұндай өзіндік бағалаудың қандай да бір кемшілігі бар ма?

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

Boyd, D. and Bee, H. (2014) *The Developing Child*, 13th edn. Boston: Pearson Education. Осы бір керемет еңбек адам дамуының барлық аспектілерін қамтиды. Бұл классикалық еңбектің соңғы басылымында берілген зерттеулер қазіргі кезге де сай келеді.

Boyle, G. J., Matthews, G. and Saklofske, D. H. (2008) *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*. London: SAGE. Бұл кітапта қазіргі кездегі негізгі тұлға үлгілері мен соларға қатысты психометрикалық өлшем құралдары туралы жазылған.

Cooper, C. (2010) *Individual Differences and Personality*, 3rd edn, London: Hodder Education. Тұлға теориясы мен тұлға және психометрикалық



тестілеуге байланысты әдістемелік мәселелер туралы айтылатын бұл жаңа басылымға осы саладағы соңғы жаңалықтар енгізілді.

Wentzel, K. R. and Brophy, J. E. (2014) *Motivating Students to Learn*, 4th edn, New York and Abingdon: Routledge. Бұл кітапта қазіргі мектептер, оқу жоспарының мақсаты мен сыныпқа қатысты өзгерістер, тәжірибеге қажетті сыртқы және ішкі тиімді стратегиялар, оларды топ пен жеке адам ерекшеліктерін ескере отырып бейімдеу жолдары, қабілеті төмен оқушыларға әсер ету әдістері сияқты нақты стратегиялар жөнінде сөз болады.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 9-тарау

## Педагогикалық және психологиялық зерттеулер

### Тарауға шолу

---

Бұл тарауда 1970 жылдан бері білім беру саласына айтарлықтай ықпал етіп отырған әлеуметтік конструктивизм, көптік және эмоциялық интеллект, ситуативті таным мен метатаным сияқты психологиялық бағыттар жайында сөз болады. Жеке оқыту стильдері, стратегиялар мен басымдықтар, сондай-ақ мидың қызметі немесе нейроғылым саласы туралы зерттеулер жүргіземіз. Бұлардың барлығы жеке-жеке қарастырылғанымен, олардың өзара және алдыңғы тарауларда сөз болған теориялармен тоғысатын жерлері бар. Мұның себебі түсінікті де, өйткені таным, ми және эмоция жайлы зерттеулер алдыңғы зерттеулерге негізделеді. Шын мәнінде, мұның барлығы оқыту қалай орын алады және оны қалай жақсартуға болады деген мәселелер бойынша біздің білімімізді жетілдіре түседі.

### Кіріспе

---

Ақыл-ой қалай жұмыс жасайды, білім алу адам дамуына қалай әсер етеді деген сұрақтардың жауабы психологтарды бұрынғыдан бетер қызықтыра түсуде. 8-тарауда сөз болған теориялық және эмпирикалық еңбектер психикалық үдерістер туралы бай мәліметтер беруімен бірге, әрі қарай зерттеуді қажет ететін біраз мәселелердің бетін ашты. Бұл тарауда 1970 жылдардан бері білім беру саласы үшін маңызы артып отырған психологиялық зерттеулер жайлы сөз болады. Атап айтсақ:

- оқушылар жайлы қолданыстағы тұжырымдамаларға көңіл бөлуге шақыратын конструктивистік теория;
- оқыту үдерісіндегі әлеуметтік өзара әрекеттестік пен қолдаудың маңызына ерекше көңіл бөлетін әлеуметтік-конструктивистік теория;
- оқушылардың түсінуі мен оқыту стратегияларын басқара білудің құндылығын зерттейтін метатаным теориясы;
- оқыту тәсілдері арасындағы айырмашылықты нақты ашып көрсете алмағанымен, оқыту тапсырмаларын ақпаратты өңдеудің қажетті стилімен сәйкестендіруді мақсат тұтатын оқыту стилі теориялары;
- оқытуға қажетті қолайлы орта құрудағы оқыту талаптары мен алғышарттары;
- бір ғана интеллектінің орнына көпжақты интеллектіні алға тартатын көптік интеллект теориясы;
- оқушылардың эмоциялық жағдайына ерекше көңіл бөлетін эмоциялық интеллект теориясы;
- оқыту контекске тәуелді деп есептейтін ситуативті таным теориясы;
- ми қызметі жайлы білімнің дамуы.

Статикалық интеллект пен оқуға дайындық ұғымдарының да шеңберінен тыс балалардың оқу жетістігі көрсеткіштерінің өртүрлілігін түсіндіруге деген қызығушылық күн санап артып келеді. Он жылдай уақыт бұрын оқушылардың қажеттілігіне жауап беру үшін оқыту мүмкіндіктерін дербестендіру қажет деген пікірлер көптеп айтыла бастады (Miliband, 2004a). Мұндай педагогикалық көзқарастарды 11-тарауда жан-жақты талқылайтын боламыз. 8-тараудан байқағанымыздай, жеке адамдарға тән ерекшеліктерді әдетте IQ тестілері арқылы бағаланатын интеллект ерекшелігі ретінде қарастырып келдік. Алайда қазіргі кезде оқушылардың қалай білім алатыны туралы түсіндірмелер жеткілікті. Біз бұл тарауды мағына қалыптастырудың дербес табиғатына көңіл бөлетін зерттеулерден бастаймыз.

## Конструктивизм

---

Конструктивизм адамдар заттарды өз түсінігіне сай қайталанбас күйінде қабылдайды деген идеяға сүйенеді. Бұл оқушы концепция-

сының дербестігіне ерекше мән үстейді. Ақпаратты өңдеу саласының теорияшылары жеке адамдар концепциясы арасындағы айырмашылық олардың санасы тітіркендіргішті қалай қабылдайтынымен және бейнелейтінімен байланысты деп есептейді. Алайда Драйвер мен Белл (1986) тітіркендіргіш немесе білім біз ойлағандай жеңіл-желпі дүние емес деген пікірде. Оқушы жаңа ақпаратты бұрынғы тұжырымдармен, тәжірибелермен байланыстыра отырып, олардың қаншалықты сай келетінін анықтайтындықтан, жаңа ақпаратты қабылдау оған біраз қиынға түседі. Драйвер және т.б.(1996) бұларды альтернативті құрылымдар (қате түсініктер) деп атайды. Сабақ үйретудің рөліне көп көңіл бөлінбейді. Керісінше, мұғалім оқушылардың білімін қалыптастыруға жәрдемдесетіндей жағдайлар жасауы тиіс. Лян мен Гейблге сүйенсек (2005), мұғалім сабақ беріп, ақпаратпен қамтамасыз етіп, ақпаратты жеткізудің орнына, оқушыларды қолдауы, бағыт-бағдар беруі және көмектесуі қажет. Студенттер жаңа ақпаратты бұрынғы білімдеріне, тәжірибелеріне, ұстанымдарына және көзқарастарына сүйене отырып синтездейді, сосын ақпаратты жай ғана қабылдап қоймай, оған өзіндік мән мен мағына үстейді (Seker, 2008). Оқушыларда қате түсінік қалыптасқан жағдайда, оларға басынан бастап қатесін түсінуге көмектескен жөн, себебі дер кезінде жөнделмей, ұзақ уақыт бойы қалыптасып қалған тұжырымдарды өзгерту өте қиынға түседі. Конструктивистер білім алу тәжірибесін басқару жауапкершілігін оқушылардың өздеріне жүктеу қажеттігін баса көрсетеді (Seker, 2008).

Зерттеулеріне сүйене отырып, Богоссян (2006) мен Кронье (2006) конструктивистік тәсілдемелердің көмегімен қол жеткізетін оқыту нәтижелерінің негізгі ерекшелігі ретінде дербес мәндерді қалыптастыруды айтуға болады деп есептейді. Бұл мәндердің көмегімен студенттер өмірлеріне қажетті нақты және жалпы ақпараттарды тауып өндейді. Жуырда ғана Богоссян (2012) конструктивистік педагогика өздерінің сыни ойлау жөніндегі мақсатына жете алмайды деп кесіп айтқан еді, себебі, оның пікіріне сүйенсек, мұғалім студенттің барлығымызға таныс әлем жайлы көзқарастары мен танымын өзгерте алуы тиіс. Ол түзету механизмдерін қолданатын, релевантты синтездердің кейбір формаларына сүйенген жөн деген ұсыныс айтады; мысалы, оқушылардан сыныптастары ашық айтқан немесе айтпаған ойдан олардың қандай жасырын қорытынды шығарғандарын білу. Мұғалім бұл қорытындыларға қарсы өз пікірін білдіреді немесе оқушылардан айтқандарына дәлел келтіруді сұрап, содан соң ғана олармен келіспейтінін білдіре алады. Оқушылардың айтқандарына еш түзету енгізілмесе және бір жауап екіншісінен де жақсы болса, онда сыни ойлау мүмкіндігі төмендейді.

## Әлеуметтік конструктивистік теориялар

### Выготский

1970 жылдардан бастап білім беру саласының мамандары орыс психологы Лев Выготскийдің идеяларының маңыздылығын ашық мойындап келеді. Выготскийдің еңбектері 1920–1930 жылдары жарық көргенімен, автордың 1934 жылы 38 жасында құрт ауруынан қайтыс болғанына байланысты олар Батыста ұзақ уақытқа дейін белгісіз болды, бұл факт оның еңбектеріне неге 70-жылдардан бастап қана сілтеме беріле бастағанын түсіндіріп береді. Выготскийге Дюркгеймнің әлеуметтік идеялары, Вундтың мәдени психологиясы, Жан Пиаженің ертедегі еңбектері, лингвистика жайлы жаңа модернистік теориялар мен 1920 жылдары КСРО-да пайда болған әдеби теориялардың барлығы әсер етті.

Мұндай эклектизм марксизмге қарсы деп танылып, Выготскийдің еңбектеріне тыйым салынды. КСРО-да Выготскийдің еңбектері саяси тұрғыдан ақталғаннан кейін, кеш те болса Батыста тарала бастады да, оның тіл мен ойлау арасындағы өзара байланыс туралы табысты еңбектерін зерттеу ісі кеңінен өрістеді.

Балалардың ғылыми концептілерді үйренуі олардың күнделікті тап келетін концепцияларды қалай қабыл алатындығымен байланысты деген Выготскийдің пікірін ерекше ұстанатын Коул мен Скрибнердің (1974) зерттеулері, мектептен тыс кезде оқу-әрекет түрлеріне қажеттілік жоғары болған жағдайда мектепте алынатын тағымдық дағдылардың маңызының арта түсетінін анықтады.

Козулин Пиаже мен Выготскийдің теорияларын салыстыра отырып, «олардың екеуіне де балаға бағытталған тәсілдемелер, ойды қалыптастыруда әрекетке ден қою, психологиялық қызметті жүйелі түрде түсіну тән» дей отырып, түйіспейтін айырмашылықтары ретінде психологиялық әрекетті әрқилы түсінулерін атайды (Kozulin, 1998: 34). Выготскийдің (1978) пікірінше, психологиялық іс-әрекет пайда болған күннен бастап оған әлеуметтік-мәдени сипат тән. Түрлі тітіркендіргіштер теориялық концепциялардың орын алуына түрткі болады, мұнда оқушы үшін мәселені шеше білу тәсілі таңдап алынса, мұғалімнің негізгі міндеті – оқушыларға жәрдем ету. Пиаже (1959) сөйлеу тілін баланың дамып келе жатқан санасына арналған ойлау құралы деп қабылдаса, Выготский тіл коммуникацияға ену қажеттілігінен пайда болады және ол ойлаудың дамуында басты рөл атқарады деп есептейді. Выготский эгоцентризмдік сөйлеудің вербалды ойлау мен өзін-өзі реттеуге қатысты функционалдық маңызын, оның дамуындағы әлеуметтік-мәдени факторлардың рөлін ерекше атап

көрсетеді. «Іштей сөйлеу» кезінде жеке адамның сезімі мағынадан жоғары тұрады, алайда біз сыртқы диалогтарға негізделетін сөйлеу түрлерін қабылдауға және ішкі ойды басқалар түсінетіндей етіп сыртқа шығаруға тиіспіз. Выготский оны бір еңбектің екі авторы болуымен салыстырады: олардың бірі ойларын қолданыстағы мағыналар жүйесіне бейімдесе, екіншісі әңгіменің кез келген түрі барысында оларды ерекше мәнге ие етеді. Коммуникация кезінде тек сөйлем құрау үшін жаратылған тіл ғана дамып қоймайды, сөздерді біріктіріп сөйлем құру кезінде ой да дамиды.

Сондай-ақ Выготский өз еңбегінде сөйлеудің оқыту құралы ретіндегі рөлінің маңызын да ерекше атап көрсетеді. Буллоктың атақты баяндамасына (1975) сүйене отырып, 1980 жылдардан бастап Ұлыбританияда сыныпта әңгімелесу әдісі енгізілді, ал түрлі мемлекеттік есеп берулерде оның оқытудағы маңызына баса мән берілді (Assessment of Performance Unit, 1986; Norman, 1992). Декларативті және процедуралық білім беруде оқушылардың коммуникативті әрекеттері аса маңызды деп есептелді, себебі оқушылар ойларымен бөлісе отырып, білімдерін нақтылай алады (Withers and Eke, 1995). Оқушылардың ғылымды түсінуіне қатысты зерттеулерде де осы пікір айтылып жүр. Хоу және т.б. (2007) оқушылар арасындағы қарым-қатынасқа түсудің ең тиімді тәсілі олардың өзара ой бөлісуі деп есептейді. Олар бір-бірімен келіспеген жағдайда оқыту нәтижесі тіптен жоғары болған.

«Психологиялық құралдар» тұжырымдамасы Выготский теориясының өзегі болып табылады (Kozulin, 2003). Оған белгілер, символдар, мәтіндер, формулалар, графикалық символдық құрылғылар сияқты оқушылардың қабылдау, жад, зейін және т.б. «табиғи» психологиялық функцияларын атқаруға көмектесетін «символикалық артефактілер» жатады. Олар «кейбір танымдық әрекеттер мен осы әрекеттердің символикалық әлеуметтік-мәдени алғышарттары арасындағы көпір» қызметін атқарады (Kozulin, 1998: 1). Іздер сияқты табиғи белгілерді ұқсас жасанды нұсқалармен алмастырады және олар осы әлеуметтік ортаға тәуелді болады. Выготскийдің теориясында мәдениетаралық танымдық ерекшеліктер психологиялық құрылымдар жүйесіндегі және *түрлі* мәдениетте қолданылатын оларды игеру әдістеріндегі айырмашылық арқылы түсіндіріледі. Оның еңбегі «ойлау мен оқытуды мәдениет қалыптастырады, адам дамуын оның әлеуметтік және коммуникативтік формасы арқылы түсіндіруге болады» деп есептейтін әлеуметтік-танымдық теорияға (Mercer and Littleton, 2007) ерекше қызығушылық оятты.

Козулин Выготскийдің бала мен қоршаған ортаның өзара қарым-қатынасындағы медиатор-адам ұғымын ары қарай дамытқан

Фейерштейн және т.б. (1991) еңбектерін зерттеуге крісті. Козулин өзіне дейінгі ғалымдардың медиациялық өзара әрекеттесу туралы философиялық және әлеуметтанушылық көзқарастарын қарастыра отырып, Гегельдің еңбектерін медиациялық іс-әрекет ретінде келтіріп, Мидтің жеке адам мен қоршаған орта арасындағы өзара әрекет әлеуметтік қарым-қатынастардан бастау алатын мағынаға байланысты деген пікірлерін алға тартады. Выготский психологиялық құралдардың адамдардың өзіндік психологиялық үдерістеріне аралық ықпал ететінін көрсетіп берді. Фейерштейн мәдени тұрғыдан бір-біріне ұқсамайтын топтармен, мәдениеттен мақрұм қалғандармен және мүмкіндігі шектеулі балалармен жұмыс істей отырып, медиациялық оқыту тәжірибесі теориясын (MLE) жасап шығарды. Медиациялық оқыту тәжірибесіне «баланың кемшіліктерін» жою мақсатында ересек адамның қоршаған орта мен бала арасындағы байланысқа араласуы арқылы қол жеткізуге болады. Бұл кемшіліктері бар балаларға арналған үлгіге ұқсайды, бірақ Козулин бұл үлгі балалардың ашылмай қалған әлеуетін ашуға көмектесіп, ата-аналар мен мұғалімдердің балаларға тән мұндай «кемшіліктерді» үнсіз қабылдап қана қоймай, оларды белсенді түрде түзетуге ден қоюына бағыт береді деп есептейді. МакБлэйн (2014) Фейерштейннің қандай да бір қиындықтарының болуына қарамастан, барлық бала қажетті қолдау көрсетілген жағдайда тиімді оқушыға айналып, мұғалімнің жеке оқушының шектеулі мүмкіндіктеріне алаңдауының алдын алады деген сенімін атап өтеді.

### Брунер

1950 жылдардан бастап психологияның әртүрлі салаларына өзіндік қомақты үлес қосқан АҚШ психологы Джероми Брунер коммуникативтік оқыту үлгілеріне құрылымдық интервенция жасаудың тигізетін әсеріне ерекше мән берді. Ол спиральдік оқу жоспары арқылы іске асырылатын, негізгі өзегі құрылымға негізделген жүйелі оқушы тәжірибесі болып табылатын, оқушылар өздері тап болған күрделі тақырыптарды қайта қарастыруда сол оқу жоспарына қайта оралып отыратын оқыту теориясын қалыптастырды. Оқушылар қазіргі немесе өткен білімдеріне сүйене отырып, жаңа идеяларды немесе концептілерді құрастырады. Олай болса, бөлшекке қатысты есептерді бастауыш мектептің 5-сыныбында нақты мысалдарға сүйене отырып шығарса, орта мектептің 7-сыныбында оған қайта оралған кезде талап та, деңгей де басқаша болады. Брунердің ойынша, оқыту қоршаған ортамен әрекеттесе отырып, білімді белсенді түрде қайта құруды білдіреді. Оқушы ішкі, енді дамып келе жатқан танымдық құрылымға сүйене отырып, ақпаратты таңдайды, өзгертеді, болжам жасап, соңында шешім шығарады. Танымдық құрылым (сызба, менталдық



үлгілер) тәжірибелерді ұйымдастырып, оларды мән-мағынамен толтырады және жеке адамның қолдағы ақпаратпен шектеліп қалмауын қамтамасыз етеді.

Сабақ беруге келер болсақ, шынайы педагогика студенттердің принциптерді өздерінің ашуына жағдай жасауға тиіс. Дұрысы – мұғалім мен студент бір-біріне сұрақ қойып, болжамдарды талқылап, тексеру арқылы белсенді диалог жүргізу. Сөйтіп, Брунер дайын материалды ұсынып қана қоюдың орнына, жаңалық аша отырып оқыту әдісін қолдануға шақырды. Мұғалімнің міндеті – оқушыларға нақты сұрақтар қойып, қажетті материалдарды тарату арқылы жүйелі түрде қолдау көрсету және жаңалық аша отырып, білім алуына мүмкіндіктер туғызу. Осыған ұқсас болғанымен, оған қарағанда жүйелірек әдіс «Тікелей оқыту» деп аталады. Ол – 1960 жылдары пайда болған және дағдылар мен білімді біртіндеп игеруді мақсат ететін, мұғалімдер басында көбірек бағыт-бағдар бергенімен, олардың рөлдерін біртіндеп азайтуды мақсат ететін әдіс. Лим мен Мартин (2013) бірнеше зерттеуге шолу жасай отырып, «Тікелей оқыту» бағдарламасына қатысқан студенттердің нәтижелері жаңалық аша отырып немесе мәселені шешу әдісіне сүйене отырып білім алған балалармен салыстырғанда, тұрақты түрде жоғары болатынын анықтады. Сонымен, дамыта отырып оқыту ұғымы, оны қайткенде жақсы іске асыруға болады және оны жүзеге асыру кезінде оқушыларға қолдау көрсету деңгейі сияқты мәселелер оқытуға қатысты негізгі тәсілдемелерді анықтауда шешуші элемент болуымен қатар, қазіргі мұғалімдерді дайындау бағдарламаларының басты тақырыбы болып қала беруде.

### **Әлеуметтік конструктивистік теориялардың ықпалы**

Выготский мен Брунер еңбектерінің педагогикалық нәтижесі коммуникация мен құрылымдық интервенцияның ойлау мен мәселені шешу кезінде атқаратын рөлінде көрінеді. Негізінен, оқушылар басқалармен өз жаңа идеяларын бөлісетін болса, жаңа идеялар арасында күрделі байланыстар пайда болып, одан да тың идеялар мен ойларға жол ашылады. Мұғалімнің әңгімелесу әдісін қолдана отырып, оқытуды жеңілдетуінің маңызы өте жоғары. Дәл осы кезде оқушыларды дұрыс топтастырудың мәні зор. Америкалық психолог Энн Браун Лейв пен Венгердің (1991) кәсіби қауымдастық ұғымын әрі қарай дамытты; оның ойынша, адамдар ортақ мақсаттарына немесе мамандықтарына қатысты білімін арттыру үшін басқалармен бірігеді және зерттеу тобы сияқты қызмет атқаратын оқыту орталарына қосылады. Выготскийдің тәсілдемесін қолдай отырып, ол «студенттер түрлі жолды таңдап, оны түрлі жылдамдықпен жүріп өтеді» деген пікір айтады. «Алайда жоғары біліктілікке қол жеткізуге тырысу қажет» (Brown, 1994: 7).

Кәсіби қауымдастық пен құрдастарымен бірлесе оқудың сипаттамасымен толығырақ танысу үшін Хараны (2009) қараңыз.

Ортақ қабілетіне қарай топтастырып, жұпқа бөлу дәйектер келтіру және күрделі идеялармен бөлісу сияқты оқыту түрлерін дамытуда аса маңызды (Gillies and Ashman, 2003; Rogoff, 1990;1998). Фейзи мен Мартон (2002) оқушыларды оқу жағдаяттары жайлы айтуға үйретудің ұтымдылығының бір себебін оқушылар өз бастарынан өткеріп жатқанның барлығын басқалар да басынан өткереді деп есептейтіндігімен байланыстырады. Гринфилд (1997) егіздердің ортақ тәжірибелерді қабылдауы мен түсіндіруінің өзі ерекше естеліктерге алып келетінін көрсетіп берді. Брунердің оқушылардың танымдық дамуды іске асыратын жүйелі және жақсы құрылымдалған тәжірибелердің күші туралы идеясы әлеуметтік конструктивистік тәсілдеме үшін негіз болып табылады.

#### Оқырман пікірі: дамыта отырып оқыту



Мейбин және т.б. (1992) Брунердің (1983) «дамыта оқыту» идеясын сабақ кезінде әңгімелесуде қолданып көрді. Мұғалімдер әңгімелесу барысында оқушыларда пайда болатын идеяларды кезең-кезеңімен сұрақтар қою арқылы бекітіп отырады.

Топ оқушылары мәселені қалай шешу керектігін талқылайды. Мұғалім оқушылардың шешімге қатысы бар идеяны айтқанын естіген кезде, оларға сұрақ қою арқылы оқушылардың ойын нақтылап, сол шешімге жетелеп отырады. Мектепте жұмыс істейтін болсаңыз, осы әдісті қолданып көруіңізге болады.

*Оқушылардың әңгімесіне қай кезде араласу керектігін түсіну оңай ма?*

*Идеяның ықпалы оқушы тұлғасының қаншалықты мықты екенін немесе идеяның негізділігін анықтауға көмектесе ала ма?*

*Бұл әдісті іске асырудың оқушы мотивациясына кері әсер тигізбейтіндей басқа жолдары бар ма?*

Брунер оқушының жетістігі артқан сайын мұғалім қолданатын дамытушы әдіс азая түсуі қажет деп есептейді. Вуд (1988) оқушыларға қажетті қолдау көрсетудің нақты бес деңгейін сипаттап беріп, Брунердің идеясын әрі қарай дамытты:

1. жалпы түрде ауызша қолдау;
2. ауызша нақты тапсырмалар беру;
3. оқушылардың материалды немесе стратегияларды таңдап алуына жәрдемдесу;
4. оқушылар тобы үшін материалдар дайындау;
5. тапсырмамен таныстыру.

Осылайша, оқушылар орындауы қажет тапсырманы анықтағаннан кейін, мұғалім сыныптағы барлық оқушыларды ауызша, жалпылай ынталандыра отырып, қажет болған жағдайда нақты тапсырмалар беріп, бұл тапсырмаларды орындау үшін қандай стратегияларды қолдана алатыны жөнінде нұсқаулар бере алады. Тапсырманы орындау барысында кейбір оқушыларға физикалық көмек қажет болса, кейбіреулеріне әр кезеңде нақты не істеу керектігін түсіндіруге тура келеді. Кейбір зерттеушілер «танымдық конфликт» орын алуы үшін серіктестер арасында сәл де болса айырмашылық болуы тиіс деп есептейді; бұны Уэбб (2013: 215) былайша түсіндіреді: «Танымдық конфликт оқушылар өздерінің түсініктері мен қарым-қатынасқа түскен басқа адамдардан естіген немесе көргендерінің арасындағы айырмашылықты байқаған кезде орын алады. Бұл қайшылықты шешу үшін оқушылар өздерінің идеялары мен ұстанымдарын қайта қарастырады, тексереді, ойлау мен оқудың бұдан да жоғары деңгейіне жеткізетіндей қосымша ақпараттар мен жаңа идеяларды байқап көреді». Дегенмен Уэбб (2013) конфликтінің тым аз немесе тым көп болуының зиянды салдары да болатынын ескертеді. Оқушыларды бұрынғы жетістіктерінің ұқсас немесе өзгеше болуы негізінде бағалау дұрыс болды ма, жоқ па дегенді тап басып айта қою оңай емес; ол тапсырмалар мен оқушыларға қарай түрліше болып келеді де, зерттеулердің шын мәніндегі нәтижесін біз біле бермейміз. Жас ерекшелігіне келетін болсақ, Тиммс және тағы басқалардың (2011) жуықта жүргізген зерттеулері көңілге қонады, себебі олар зерттеуге қатысқан барлық жастағы балалардың (оқушы – мұғалім және сабаққа қатысушы ретінде) математика және оқу сауаттылығы бойынша жетістігінің артуына оқу орындары арасында жүргізілген қосымша сабақтардың оң әсер еткенін анықтады. Кан мен Гинзбург-Блок (2013) бірқатар зерттеулерді негізге ала отырып, құрдастардың қосымша сабақ беруі жайлы пайдалы ойларымен бөліседі.

Выготскийдің «баланың таяу даму аймағы» (БТДА) тұжырымдамасы осындай жағдайларда көрініс табады. Бұл аймақтар оқушының қазіргі оқуы мен оқыту тәжірибесі қажетті деңгейде болып, ересек адамдар мен достары тарапынан қолдау көрсетілген жағдайда қол жеткізуі мүмкін деңгейі арасындағы айырмашылықты сипаттайды. Выготский «қосымша оқыту арқылы табысты нәтижеге қол жеткізген оқушы ғана біліктілігін өз бетінше арттыра алады» деп жазған еді (Long et al., 2011: 187). Әдетте мұғалімдер Выготскийдің теориясын қолданбаса да, бұл аймақтардың әр оқушыда қаншалықты өзгеше болып келетінін біледі, себебі мұғалімдер үшін қиындық туғызатын да дәл осы айырмашылық деңгейі. Қазіргі кезде мұғалімдердің көбі сабақ беруде дамыта отырып оқыту әдісін қолдануды білгенімен,

ұлттық оқу жоспарына сай мақсатқа негізделген тестілеу жұмыстары оларды оқушылардың жеке ТДА-сын ортақ шамаға келтіруге мәжбүр етіп, жіктелген дамыта отырып оқытудың орнына директивті оқыту әдісін қолдануға итермелейді. Оқу жоспарында берілген өте көп пәнді үйретуге мәжбүр бола отырып, мұғалімдер бақылаудың көбеюіне байланысты бұл әдіске кететін уақыттың ұзара түсетініне алаңдайды, себебі оқушыға бағытталған дискурсивті педагогикаға сәйкес, оқушыларға көбірек бақылау құқығы берілетіндіктен үдерісті басқару да қиындап, нәтижесінде мұндай әдістемені қолдану мүмкіндігі күрт азаяды.

### Оқырман пікірі: дамыта отырып оқыту әдісіне сыни көзқарастар



Зерттеушілер «дамыта отырып оқыту» ұғымын басында кезделген оқушыларға белгілі бір тапсырманы орындауға көмектесудің нақты тәсілі ретінде емес, керісінше, оқушыларға көрсетілетін көмектің немесе қолдаудың орнын басатын кәсіби лексика ретінде қолданудың қауіпті құбылыс екенін ескертуде (Mercer and Littleton, 2007).

Дәл осы себептерге байланысты (өте нақты сауалнама жасау қажеттілігі), Хоу және т.б. (2007) оқушылар пікірталастық әңгіме жүргізген кезде мұғалімдердің араласпауы жақсырақ нәтиже беретінін атап көрсете отырып, дамыта оқыту мен мұғалімнің араласуы қарама-қайшылықтарға әкеледі деген көзқарастарын жасырмайды.

Солай десек те, Хоудың жетекшілігімен Гонконгтық 16–18 жас аралығындағы 140 студенттен тұратын топқа жүргізілген (Fung and Howe, 2014) соңғы зерттеулер мұғалім қолдау көрсеткен жағдайда студенттердің нәтижелері жоғарылайтындығын көрсетіп отыр.

Эмпирикалық деректердің қарама-қайшылығына байланысты, біз зерттеу нәтижелерін салыстыру барысында мұқият болғанымыз жөн.

*Сіздің ойыңызша, зерттеу контексті бұл зерттеулердің қарама-қайшы нәтижелерін түсіндіріп бере ала ма? Мысалы, дамыта отырып оқыту әдісінің тиімділігіне қатысты сауалнамаға зерттеуге 2007 жылы қатысқандарға қарағанда, 2014 жылы қатысқандар дұрыс жауап бере алды деуге бола ма?*

*Педагогикалық әдіс ретінде (мәліметтерді жинауға негіз болған теориялық көзқарастар) дамыта отырып оқыту ұғымы түрлі нәтижелерге қол жеткізген зерттеулерде қаншалықты деңгейде әрқилы түсіндірілді деп ойлайсыз?*

*Түрлі нәтижелерге қол жеткізуге не себеп болуы мүмкін екенін достарыңызбен немесе оқытушыңызбен талқылаңыз.*

## Метатаным

Есте сақтау стратегиясы, ойлау барысында ақпаратты өңдеу және мәселені шешу әдістері сияқты жеке адамның өзінің оқу стратегиялары жайлы білімі метатаным деп аталады. Брунер (2006: 168) Браунның зерттеулері (1975) «бала өзінің қандай да бір нәрсені есте сақтау

үдерісіне іштей назар аударған кезде, оның есте сақтау стратегиясы мүлдем өзгеріп кететінін» анықтағанын айтады. «Адамның өзіндік танымдық механизмін түйсінуі интеллектінің маңызды құрамдас бөлігі болатынын» ескере отырып, метатаным ұғымын алғаш рет Флавелл ұсынған болатын (1979: 907). Атап өтетін қызықты факт – 1890 жылдары алғашқылардың бірі болып психолог Джеймс өзінің еңбектерінде ішкі санаға ерекше көңіл бөлген еді, алайда ол кейінірек шектен тыс субъективтілік танытты деп қатаң сынға ұшырады (8-тарауды қараңыз). Метатаным, оның ойлаумен, жадпен және танымдық дамумен байланысы жайлы ертеректегі зерттеулермен танысу үшін Госвами (2008) қараңыз.

Метатанымды «оқу үшін оқу» деп атау дәстүрге айналған және мұғалімдердің оған қалай қол жеткізе алатынын түсіндіретін жүйелер де бар (мысалы, қараңыз: Guy Claxton's long established 'learning power' approach in Claxton, 2002 and Claxton et al., 2011 or a scheme for secondary schools by Best and O'Donnell, 2011). Зерттеулер бұл тұжырымдаманың оқытудағы ең басты қасиеті – оқу жоспары мен бағалау деп есептейтін білім беру жүйесінен басқа бағытқа назар аудартып (Hall et al., 2006), оқушылардың үздік нәтижелерге жетуіне мүмкіндік беретінін (Hattie, 2009) көрсетіп отыр.

Метатаным «академиялық мақсатқа жету үшін адамда пайда болатын ойларды, сезімдерді және әрекеттерді» білдіретін өзін-өзі реттеу идеясымен тығыз байланысты (Zimmerman, 1998, cited by Schunk and Mullen, 2013). Хэти (2012) он бес жыл бойы миллиондаған оқушыға жүргізген сегіз жүзден астам метаталдауларға синтез жүргізе отырып, нәтижелі оқыту үшін оқушылардың өздерінің іс-әрекеттерін реттей білуі аса маңызды деген қорытындыға келеді. Мұғалімдер оқушыларының болып жатқан үдерістерді түсініп, ол жайлы хабардар болуына көмектесу арқылы олардың өз оқуын бақылай білуіне мүмкіндік туғызады деген пікір қалыптасқан. Метатанымдық құзыреттілікті студенттерге оқу үдерісінде жаңа тұжырымдаманы немесе дағдыны үйренуде қолданатын әдістерін түсіндіріп, талдап беретін санадағы комментатор деуге болады. Оқушыларға өздерінің білім алып, есте сақтау жолдарын зерттеуіне, оқыту стратегияларын байқап көруіне, өздерінің жақсы оқуына көмектесетін сабақ беру мен оқыту тәсілдерін бағалауына және өз-өздерін бақылауына барынша мүмкіндік берген жөн.

Бейкер (2013) танымдық стратегиялар (концепт жоспар, қайта қарастыру, қорытындылау) мен метатанымдық стратегиялардың (мысалы, талпынысының қаншалықты нәтижелі екендігін өз бетінше түсініп тексеру) аражігін ажыратып берді.

Андерсон және т.б. (1996) зерттеулері, мұғалім оқушыны оларға үйрететін нақты дағды туралы хабардар етіп, оны трансферлеу

мүмкіндігі жайлы ойлануы қажет екенін ескертіп отырған жағдайда, тапсырмалар арасындағы білім трансфері арта түсетінін дәлелдеп отырғанын мәлімдейді. Мұғалімнің міндеті – оқушылардың ойлау қабілетін арттыру үшін оларға дамыта отырып, оқыту әдісін ұсыну. Мұндай кезде мәселені шешу тапсырмасына сай сыни ойлай білуге, оқу дағдыларын дамытуға, бірлестіктегі және инновациялық оқытуға көңіл қоюдың пайдасы шексіз. Брунер (1996) күрделі идеялар оқушылардың біліміне сын деп есептейді, дұрыс түсіндіре білген жағдайда, оқушылардың басым көпшілігі оларды игере алады. Адей мен оның әріптестері студенттердің мәселені шешу кезінде өздері қолданатын үдерістерді қайта қарап шығуын талап ететін, ғылыми білім берудегі танымды жеделдету жүйесін (CASE) жасап шығарды (Adey, 1992, 2008; Shayer and Adey, 2002). Сонымен бір мезгілде, олар қолға алынатын әрекеттер біз жоғарыда айтып өткен танымдық конфликт жағдайын құруға бағытталатындықтан, студенттер өздерінің ойлау үдерісін күшейте түседі деп мәлімдейді. Оқушыларға мәселені шешуге қатысты өздерінің қол жеткізген қорытындыларын дәлелдеп беруіне мүмкіндік беретін тапсырмалар ұсынылады.

Мұғалімнің міндеті – әр оқушыға байыппен сұрақ қоя отырып, олардың шығарған қорытындыларын тағы бір рет ой елегінен өткізуге жағдай жасау. Адей бұл әрекеттер қабілеттері түрліше болып келетін сыныптарға сәйкес келеді деп есептейді, себебі жіктелмегендіктен олардың интеллектуалдық талаптары да түрлі деңгейде. Өз ойын дәлелдеу мақсатында, ол танымдық дамудың алғашқы өлшемдері бойынша жоғары немесе төмен нәтиже көрсеткендеріне қарамастан, жоба нәтижелерінің қай-қайсысы үшін де тиімді аяқталғанын алға тартады. Ол 7 және 8-сынып оқушылары үшін ұйымдастырылған екі апталық танымды жеделдету (CASE) курсы қамтитын екі жылдық бағдарлама Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша ғылым, математика және ағылшын тілі бойынша 11-сыныпта тапсырған емтихан нәтижесін айтарлықтай арттыруға септігін тигізді деп есептейді.

Жоғары деңгейлік танымдық дағдылардың ғылыми шеңберден шығуы – студенттердің метатанымына көңіл бөлудің қаншалықты маңызды екендігінің айқын дәлелі. Олай болса, CASE жобасы пәнге бағытталған ойлау дағдыларынан гөрі интеллектуалдық үдерістердің негізгі жиынтығы ұғымына көбірек сүйенеді. Алайда мәселені шешуге қатысты тапсырмалар жайлы ойлары мен шешімдерін талқылай отырып, «студенттер нақты бір ойлау түрін қалыптастырады, оларды санасында дамытады және оған әдеттене отырып, жаңа контексте қолдана алатындай эксплицитті құралға айналдырады» деген пікірлер де айтылып жүр (Adey, 1992: 141). Адей мен Шайер (2013) CASE жүйесі Пиаже мен Виготскийдің теорияларына сүйенеді деп түсіндіреді.



Виготскийдің анықтамасына сүйене отырып, Адей (1992) оқушылар терминдерді толық түсінбегенімен, терминдердің көмегімен пайымдау үлгілерін сипаттай білуге үйрету оларға өздерінің қалай ойлап отырғанын түйсінуіне көмектеседі деп есептейді, өйткені студенттер терминдерді неғұрлым көп қолданып, неғұрлым көбірек достарымен талқылайтын болса, олар соғұрлым көп мәнге ие болады.

Дүниежүзінде жүргізілген көптеген зерттеулер метатанымдық тренингтердің оқу нәтижесін арттыратынын көрсетті. Намрути мен Альшаннагтың (2004) Иорданияда жүргізген зерттеулері 7-сынып оқушыларының ғылыми пәндер бойынша жетістігінде статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылықтардың бар екенін анықтаған. Блэк және т.б. (2002) Лондонда жүргізген зерттеулерінде математика және ғылым пәндері бойынша құрылымдық сұрақтар қойып, оқушыларды тұжырымдарды қалай түсінгенін талқылай білуге үйрете білетін мұғалімдер сабақ беретін қабілеті түрлі оқушылардың барлығы басқа оқушылармен салыстырғанда Орта білім жөніндегі жалпы куәлікте немесе ұлттық бағалау тестілерінде жоғары баға алғаны анықталған. Спада және т.б. (2006) әлеуметтік ғылымдар бойынша бакалавриатта оқып жүрген студенттердің метатанымдық әдістерді қолдануы олардың тестіден қорқуын, оқуға бей-жай қарау оқиғаларын азайтқанын анықтады. Бейкер (2013: 421) «әлемдік білім беру саласының саясаткерлері енді метатанымға назар аударуы қажеттігін» айтады, себебі «метатанымдық стратегиялардың академиялық жетістікке тигізетін әсерін жоққа шығару мүмкін емес» деп сенімді түрде мәлімдеді.

Ілгеріде айтып өткеніміздей, метатаным мен өзіндік оқу бірін-бірі алмастыра береді, алайда Тутенхоофд пен Пирридің пікірінше (2015), бұл екеуін осылай байланыстыру дұрыс емес, себебі өзіндік оқу жеке адамға бағытталатындықтан, ол оқыту үдерісіндегі өзара әлеуметтік қарым-қатынастың рөлін назардан тыс қалдырады. Олар бұл дамуды психологиялық зерттеулердің басымдығымен, әлеуметтік талдауларды назардан тыс қалдыра отырып, білім беруге шектен тыс көңіл бөлінуімен және оқытуды әлеуметтік өлшемдермен бағалауға аса мән берумен байланыстырады.

## Оқыту стильдері, стратегиялары, тәсілдемелері және артықшылықтары

---

1950 жылдардан бастап оқыту стилі мен стратегияларына қатысты зерттеулер қарқынды дамыды және түсінуге жеңіл түрлі категориялар білім беру мен менеджмент саласында кеңінен қолданыла



бастады. «Оқыту стильдерін» анықтауда оқушылардың таңдаған визуалдық, есту және кинестетикалық жұмыс тәсілдеріне сүйену қажет деп шешім қабылданды (see Burton, 2007). Алайда қалыптасқан пікірлерге қарамастан, бұл жіктеме оқыту стилін сипаттаудың көп тәсілдерінің бірі ғана. Қандай стиль түрін қолдансақ та, оқушының күнделікті ақпаратты өңдеу тәсілін анықтау бір конструктіге жататын бірнеше дескриптордың бірін ғана таңдап алуға, айталық, бір адамды визуалдаушы ретінде таңдап алуға еш көмектесе алмайды, себебі біз тапсырма мен контекске сай оқыту кезінде түрлі стратегиялардың қолданылатынын білеміз.

Карри (1983) тұлғаның күнделікті ерікті және еріктен тыс қасиеттері, жеке тұлғаның ақпаратты игеру жолдары мен олардың оқыту ортасын таңдап алуы арасын ажыратып көрсете отырып, оқыту стилін пияздың қабатына ұқсайтын бөліктерге топтастыратын модель жасап шығарды. Карридің үлгісінен кейін де көптеген зерттеулер іске асырылды. Сондықтан осы саладағы төрт негізгі зерттеу бағыты деп нені айтатынымызды анықтап алғанымыз жөн. Олар:

1. *Оқу немесе танымдық стиль:* ақпаратты ұсыну мен өңдеудің дәстүрлі тәсілі; оқушының табиғи қасиеті; өзгертуге келмейді.
2. *Оқыту стратегиясы:* тапсырмаларды түсініп орындау тәсілдемесі; игеріледі; өзгертуге болады.
3. *Оқыту тәсілдемелері:* мотивация мен оқуға көзқарас; олар тұрақты болғанымен, тапсырмаға немесе оның мақсатына қарай өзгеріп отырады.
4. *Оқыту преференциялары/артықшылықтары:* оқыту орны, ондағы жарық деңгейі мен атмосферасы сияқты экологиялық артықшылықтар, жағдайлар.

Бұл зерттеу салаларының әрқайсысын сипаттайтын маңызды принцип ретінде стильге, стратегияға, тәсілдемеге немесе артықшылықтарға қарай оқытуды жақсы немесе жаман деп бөлуге болмайтынын, олардың тек бір-бірінен *ерекшеленетінін ғана айтуға болады*. Интеллект теориясы оқыту қабілеті шектеулі деп есептейтіндіктен, бұл теориялар оқушыға тән қалаулы және еріксіз оқу стильдері арасындағы айырмашылықты сипаттап беруге талпынады.

Бұл – оқушының қалауы мен оқыту тапсырмасы арасындағы сәйкестік оқыту әлеуетіне қатысты кез келген шектеуді жоя алады деген сөз, алайда Майер (2011) оқушыларға стильдерді үйретуге қатысты деректер жеткіліксіз деп санайды. Хиггинс (2013) сәйкестендіру идеясы бірнеше жылдан кейін көрініс тауып отырады, демек, мұндай тәсілдемелерді қолданған кезде мұғалімдер жағымды кері байланыс орнатса

да, бұл сәйкестендірумен тікелей байланысты емес, ол жай ғана мұғалімдер енгізген өзгерістерге жанама түрде ғана қатысты деп есептейді.

Бұл төрт саланы бейнелеу үшін көптеген құрылымдарға жүгінуге болады. Төменде біз негізгі және көбірек зерттелгендеріне шолу жасаймыз, дегенмен бұдан басқалары да жеткілікті. Оларды қарастырудың нақты критерийлері болуы тиіс.

### Оқу стилі немесе танымдық стильдер

Жеке адамға тән айырмашылықтар көзге көрінерліктей басқа да көптеген айырмашылықтарға негіз болады деген көзқарас қалыптасқан. Ойлау барысында оқушылар ақпаратты білдірудің тұрақты және ерікті жолдарына сүйенеді. Райдинг (1991) оған дейін жүргізілген зерттеулерге тән түрлі құрылымды қамтитын, кең таралған екі стиль түрін алға тартады. Олар мыналар:

*тұтас талдау стилі* – жеке адам ақпаратты толығымен немесе бөлшектеп өңдеуге бейім бе;

*вербалды бейнелеу стилі* – адам ақпаратты сөзбен ойлау арқылы немесе ойша бейнелер түрінде елестете ала ма;

Райдинг (1996) тұтастықты жақтайтындар оқу материалының құрылымы мен бөлімдерін елестете алмайтындықтан, алдын-ала дайындалуды тәжірибеге енгізу қажет деп есептейді. Иерархиялық түрде байланысқан жеке салалаларды білдіретін тақырыптық жоспар оларға оқу материалын бірнеше бөлікке бөліп қарастыруға көмектеседі. Алайда тұтастықты жақтаушылар кестелер мен ақпаратқа толы диаграммалардан нақты бір ақпарат ала алмайды. Аналитиктер ақпараттан кейін берілген шолу оқушылардың тақырып жайлы толық мәлімет алуына жәрдемдеседі деп ойлайды. Олар кейде тұтас ақпараттың элементтеріне шектен тыс көңіл бөліп, ақпараттың бір бөлігін ғана қайта-қайта қарастыратын кездер де кездеседі. Сондықтан да тақырып бөліктерінің арасындағы байланысты анықтап, олардың арасында тепе-теңдік орната білу үшін оларға көмек қажет. Кесте түріндегі ақпарат сияқты, тұжырымдамалық жоспар түріндегі шолу да осы жерде орынды болар еді. Райдинг және т.б. (2003) 8-сыныптың 206 оқушысының жалпы білім алу әрекетін зерттеу барысында олардың оперативті жад қабілеті мен танымдық стилі арасында өзара байланыс бар екенін анықтаған. Тұтас талдау стилі критерийі бойынша, аналитиктер жадқа қатысты біраз ерекшеліктерді анықтаса, тұтастықты қолдаушылар жайлы олай дей алмаймыз, ал вербалды бейнелеу стилі вербалдық тәсілді жақтаушыларға әсер еткенімен, бейнелеу тәсілін қолдаушылар үшін еш өзгеріс әкелмеді.

Вербалды тәсілді жақтаушылардың көптеп қолданатын кодтау стилі мәтіндер мен анықтамалардан тұратын тапсырмаларға сай келетіндіктен, олар үшін көрнекі және схема түріндегі материалдар аса пайдалы. Қазіргі кезде мектептерде технологияның кеңінен қолданылуы мұғалімдерге түсіндіру мен сұрақ қою кезінде виртуалды оқыту орталарын, веб-камераларды, цифрлық және жоғары шешімді жазбалар сияқты интерактивті тәсілдерді де қолдануға мүмкіндік берілуі қажет дегенді білдіреді. Бейнелеу тәсіліне жүгінетіндер санада сипаттауға болатын, қабылдауға қиын, беймәлім терминдерден тұратын акустикалық емес материалдарды жақсы игереді деп саналатындықтан, олар үшін вербалды материалды көрнекі материалға ауыстырған жөн. Бұл жолды таңдайтындар үшін абстрактілі идеялардың нақты баламасы көбірек пайдалы. Вербалды тәсілді қолдайтындарға қарағанда, оларға кеңістіктік және бағыт-бағдар беретін ақпараттар көбірек көмектесетіндіктен, жоспарлауға (mapping) қатысты тапсырмаларды барлық пәнде қолданған жөн. Сабақ түсіндіріп, сұрақ қою барысында, мұғалім суреттерді, деректерді, компьютердік графиканы және видеоматериалдарды қолданғаны дұрыс. Мұндай оқыту әрекеттерін сақтау енді бұрынғыдай қиын емес, өйткені вебте ақпаратты шексіз сақтау мүмкіндігі бар «бұлт технологиялардың» қолданыс аймағы қазіргі кезде қарқынды дамып келеді.

Мотивациялық тұрғыдан алып қарастырсақ, тұтастық пен вербалдық тәсілді жақтаушылар ұзақ уақыт бойы ынталандырмайтын тапсырмаларды орындағанды қаламаса, бейнелеу тәсілін жақтаушылар, керісінше, бұл тәсілді кеңінен қолданады. Тұтастықты жақтаушылар топпен, ал бейнелеу тобындағылар өз беттерімен жұмыс істегенді ұнатады. Райдинг пен Бертон (1998) тұтастықты қалайтын 10 және 11 жасар ұлдардың мінез-құлқы аналитикалық топқа жататын ұлдармен салыстырғанда нашар болатынын анықтаған. Олар тұтастық стилі көпшіл, басқалармен тез тіл табыса алатын тұлғаны білдіргенімен, мұғалімдер бұл топтағы жасөспірім ұлдарды көп жағдайда девиантты мінез-құлықтылар қатарына жатқызады деген пікірде. Эванс пен Варинг (2006) Райдингтің құрылымын қолдана отырып, бастауыш мектептің 80 мұғалімінің оқыту стилін зерттеп көрді. Әдебиеттерде көрсетілген түрлі танымдық стильдер арасындағы айырмашылықтар бұл зерттеуде анықталмағанымен, олар тұтастықты қалайтындар мен аналитиктердің тұлғааралық және тұлғаішілік қасиеттері мұғалімдердің сабақты жоспарлауы мен үйретуіне айтарлықтай ықпал ететінін анықтады. Райдингтің критерийлеріне сай топтастыруға болатын стиль құрылымдарының толық түсіндірмесін Райдинг пен Чиманың оқулығынан (1991) тауып оқи аласыздар.

### *Тұтас талдау және вербалды бейнелеу аспектілерін біріктіре бағалау*

Райдинг (1991) тұтас талдау және вербалды бейнелеу аспектілерінің нәтижесін біріктіре отырып, тікелей бағалайтын компьютерлік тест ойлап тапты. Танымдық стильдер талдауы (The Cognitive Styles Analysis (CSA)) 3 шағын тест жинағынан тұрады және субъектінің әр стильге қатысты көзқарасын анықтау үшін олардың жауап берген уақыттарын тіркеп отырады. Құралдардың шынайылығын стиль мен мектептегі оқыту нәтижесі арасындағы маңызды байланыстар дәлелдей алады (Riding et al., 2003). Оқу барысында қиналатын оқушылардың таңдап алған оқыту стилі мен оқу тапсырмалары арасындағы сәйкессіздік олардың жетістігіне әсер етсе, жақсы оқитын оқушылар үшін ол маңызды емес. Лонг және т.б. (2011) Райдинг пен оның әріптестерінің оқытуға қатысты жасаған бірқатар басқа да зерттеулерінің алғышарттарын қарастыра отырып, оқушының танымдық стилі мұғалім стилімен бірдей болса, онда ол (оқушы) позитивті оқу тәжірибесін қалыптастыра алатынын айтады.

Түрлі оқыту стильдері мен олардың бағалау өлшемдеріне сүйене отырып, көптеген зерттеулер жүргізілді. Палодудың (2006) Фельдер мен Сильверманның «Оқыту стилі индексі» (Index of Learning Styles© (ILS)) қолдана отырып, Мексикада жүргізген зерттеуі әрекетке негіздей отырып білім беру әдістерінің бұрынғы зерттеулер кезінде ғылым мен инженерияға арналған оқу жоспары үшін қажетсіз деп табылған «белсенділік» пен «сенсорлық» нәтижелерді жақсартатынын анықтаған. Керісінше, АҚШ ғалымдары Смит және т.б. (2006) Грегорктің (1982) стильдік таңбаларын (Gregork's style delineator) қолдана отырып, клиникалық дағдылар бойынша білім беру тәсілі стильмен сәйкестендірілген кезде, оқыту стилінің денсаулық сақтау мамандығы бойынша магистратура бөлімінде оқып жүрген студенттердің оқыту нәтижесіне еш әсер етпегенін байқаған. Бұл құралдар жайлы қосымша ақпаратты Райдинг пен Рейнерден (1998), ал 71 түрлі құрылымға жасалған жүйелі шолуды Коффильд және т.б. (2004a және 2004b) еңбектерінен тауып оқи аласыздар. Коффильд (2008: 33) «оқыту стильдеріне қатысты қозғалыстар «прагматика – теорияға, салаға тәуелсіз оқушылар – салаға тәуелді оқушыларға, миының сол жақ бөлігі жақсы дамығандар миының оң жақ бөлігі жақсы дамығандарға қарсы» сияқты шексіз дихотомияларды жасай отырып, бар дүниенің астан-кестенін шығарды» деп реніш білдіреді. Бұл терминдердің көбінің ғылыми негізі жоқ; қалай болғанда да, көптеген мұғалімдер бұл жалған тұжырымдамаларды интуитивті түрде қолданып келеді.

## Оқыту стратегиялары

Дэвид Колб (2015) қырық жыл бұрын эксперименталдық/эмпирикалық оқыту идеясын дамытты, алайда ол бұл идея Дьюи, Левин және Пиажелердің жаңалық аша отырып оқыту идеясына негізделетінін айтады. Колбтың еңбектері (1976; 1985), ол өзі оқыту стилі деп атаған идеяға негізделгенімен, біздің ойымызша, бұлар оқыту стратегияларына жақынырақ. Осыған байланысты ол екі түрлі аспектіні алға тартады: қабылдау және өңдеу. Бұл аспектілер екіжақты: қабылдау аспектісі үшін абстрактілі және нақты ойлау басты болса, өңдеу кезінде әрекет ету (белсенді) мен бақылау (рефлексивті) басымдыққа ие болады. Колб бұл аспектілер өзара байланысты дей отырып, оқушының төрт түрін атап көрсетеді:

1. *дивергенттер* тапсырманы орындауға тікелей қатыса отырып, ақпаратты нақты қабылдайды және оны рефлексивті түрде өңдейді;
2. *конвергенттер* нақты әрекеттерді кезең-кезеңімен іске асыра отырып, ақпаратты абстрактілі түрде қабылдайды және рефлексивті түрде өңдейді;
3. *ассимиляторлар* мәселені шешуде прагматикалық әрекеттерге сүйене отырып, ақпаратты абстрактілі түрде қабылдайды және белсенді түрде өңдейді;
4. *аккомодаторлар* тапсырманы меңгеру барысында тәуекелге барып, эксперимент жасай отырып, ақпаратты нақты қабылдап, оны белсенді түрде өңдейді.

Колбтың эмпирикалық оқыту концепциясы екі аспектінің өзара байланысы арқылы көрініс табатын оқытудың төрт саласының циклдік реттігін білдіреді. Демек, оның оқыту стильдеріне берген сипаттамаларын тұрақты деуге болмайды, оларды төрт цикл барысында оқушылардың өздері жетілдіріп отырады. Оқушылар төрт кезеңнің бірін таңдауы мүмкін, ал бұл өз кезегінде төрт стильге де жол ашады. Мұндағы негізгі ой өздері қалаған кезеңмен қатар оқушылар циклдегі төрт кезеңнің барлығын да қатар игерсе, онда олардың оқу стратегияларын кеңейту мүмкіндігі артады дегенге саяды. 1980 жылдары Колбтың еңбектері жұмыс орнын басқару тренингтерінде кеңінен қолданылып (Honey and Mumford, 1986), білім беру орталарында қолдауға ие болды. 1980 жылдардың ортасында Жұмыспен қамту департаменті қаржыландырған Техникалық және кәсіптік білім беру бастамасы (TVEI) жобасы «икемдеп оқытуды» дамытуға қатты ықпал етті; мұнда теориялық алғышарт ретінде Колбтың еңбектері пайдала-

нылды (Harris and Bell, 1990). Гиббстің (1992) ересек адамдарға білім беру жөніндегі еңбектеріне де Колбтың әсер зор. Қосымша білім беру саласында икемдеп оқытуға қолдау көрсетуге негізделген Колб педагогикасының оқыту стильдеріне сүйенетін жобалар көптеп қолданыла бастады.

Кейстің зерттеулері (2005) оның бағалау құралдарының, яғни «Оқыту стилі үлгісінің» сенімділігі мен нақтылығын дәлелдеп берсе, Джарвис және т.б. (2003) Колбтың ересек білім алушылар туралы еңбегінен қысқартылып алынған, тәжірибенің оқытуға тигізетін әсері мен оның андрагогикада, яғни ересектерге білім беру мен оқыту ғылымында алатын орнын анықтап беретін еңбектерге сілтеме береді. Колбтың еңбектері соңғы кезде жазылған көптеген зерттеулерге де ықпал етіп отыр. Солардың бірі ретінде Колбтың үлгісін қазіргі оқыту контекстінде қолданып жүрген Ченнің (2015) зерттеулерін атасақ та жеткілікті. Ол фейсбук желісін оқыту мақсатында қолдана отырып, 21 жасар 134 тайвандық студенттің оқу нәтижелерін зерттеді. Зерттеу нәтижесінде ассимиляциялық және дивергенттік стильді таңдайтындар аккомодациялық және конвергенттік стильді таңдайтындармен салыстырғанда, жақсы нәтиже көрсететіні анықталған. Мұндай зерттеулердің оқыту тиімділігін арттыруға қаншалықты көмектесе алатынын Колб еңбектерінің теориялық негізіне қатысты айтылған академиялық сыни пікірлерді ескере отырып анықтауға болады. Шенк пен Круикшанк (2015) осындай көптеген зерттеулерге сілтеме бере келе, әлеуметтік қоршаған ортаның рөлі мен нейроғылым саласындағы жетістіктерді қамтитын эксперименталдық оқытудың жаңа үлгісін жасауға шақырады.

#### Оқырман пікірі: эксперименталдық оқыту теориясы және метатаным



Дэвид Колбтың эксперименталдық оқыту теориясы мен метатаным арасындағы байланыс жайлы пікірімен танысу үшін <http://sag.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/3/297> сайтында онлайн түрінде берілген Колб және т.б. қараңыз (Kolb and Kolb, 2009).

Мақаланы тауып, оның эксперименталдық оқыту теориясы мен метатаным арасындағы байланысты қаншалықты анықтай алғанына баға беріңіз. Колбтың мұндай пікірді ұстану себептерін әріптестеріңізбен талқылаңыз.

### Оқыту тәсілдемелері

Биггтің (1978; 1987a; 1987b; 2001) білім беру тәсілдері туралы еңбегі Мартон мен Сальоның (1976) оқытудың «терең» және «үстірт» тәсілдемелері және Энтвистлдің (1981) «оқыту бағдары» негізінде



жазылған. Оқыту тәсілдемелері жайлы зерттеулер тек жоғары білім беру саласында ғана жүргізілді. Жоғары білім беру саласының жаппай баюы және студенттердің оқуды өз қалталарынан төлей бастауы студенттер үшін тиімді де көңілден шығатындай оқыту тәжірибесін жасақтауды талап ете бастады, оқыту тәсілдемелеріне қатысты кеңес беру ісі (Biggs and Tang, 2011; Entwistle, 2009) қайтадан маңызға ие болды. Энтвистл және т.б. (2001) оқытудың 4 бағытын сипаттап берді: «мән», «қайта қалпына келтіру», «жетістік» және «біртұтастық». Бұл бағыттардың емтиханды тапсыруға деген ұмтылыс немесе пәнге деген ерекше қызығушылық сияқты сыртқы факторлармен бірігуі нақты бір тәсілдемелерді таңдап алумен қатар, «тереңнен» «үстіртке» дейін деп бөліп қарастыруға болатын ойлаудың түрлі деңгейлерін қолданады. Осылайша оқыту тәсілдері мотивация мен стратегияның функциясы болып табылады, ал мотивация оқыту стратегияларына ықпал етеді (Biggs, 1993). Инструменталдық немесе үстірт мотивация қайта қалпына келтіру, жаттау стратегияларын туындатады. Оқуға іштей ұмтылу терең мотивациямен және түсіну мен мән-мағынаға ерекше көңіл бөлетін оқыту стратегияларын қолданумен тығыз байланысты. Қол жеткен түрткі емтиханды тапсыруға деген қажеттілік нәтижесі болуы мүмкін; бұл уақытты басқара білу мен тиімді ұйымдастыруға ерекше көңіл бөлетін стратегияларды алға шығарады.

Мотивациялар мен стратегиялары оқыту тапсырмаларымен сәйкес келген студенттер үздік нәтиже көрсетеді. Керісінше, терең тәсілді таңдап алғандар үстірт, оңай тапсырманы орындаса, нәтижеге қол жеткізуді қалайтын, алдына ұзақ мерзімдік және екіұшты мақсат қойған студенттер әрі-сәрі күйде болады. Янг пен Коллинз (2014) оқытушылар студенттерді курсты жасау ісіне тартатын болса, олар дәстүрлі түрде оқылған курспен салыстырғанда, терең мотивация мен стратегияларды еш қиындықсыз игере алады деп есептейді.

Осубель (1985) жалпы емтихандарда бәсекелесу қажеттігі сырттай оқу техникаларының көптеп қолданылуы мен уақытша, перифериялық оқытуға алып келеді деген пікір білдіреді. АҚШ, Ұлыбритания, Жапония сияқты көптеген елдерде қабылданған оқыту түрі тест нәтижесіне ерекше көңіл бөледі, ал мектептерді салыстыру бұл елдерде жетістікке жету жолы деп есептеледі (Darling-Hammond, 1994; Madeus, 1994). Бұл оқушылардан шектеулі уақыт талап етіп, олардың толығымен дербес болуын қажет ететін терең тәсілдемелерді қолдануға кедергі келтіреді. Мектептердің нәтижені жақсарту үшін атқаратын қысқа мерзімдік тәжірибелері, әрі кетсе, жетістікке жету тәсілдерін немесе оқытудың үстірт бағыттарын дәріптейтіні сөзсіз.

Мотивациялық тәсілдерге мәдени сипаттар тән деген пікірлер айтылып жатады. Қалай болғанда да, бәсеке мен тестілеудің мотива-



цияға тигізетін ықпалы туралы көптеген зерттеу нәтижелері олардың Шығыс және Батыс оқу орталарының қай-қайсысына да сай келетіндігін көрсетіп отыр.

Хардре және тағы басқалардың «Білім беруге кіріспесі» (2006) дамушы Шығыс Азия елдерінің 404 мұғалімінің жауаптарына сүйене отырып, сабақ мақсатының құрылымы, оқытуды өзіндік бағалау, сабақ үйретудің тиімділігі мен оқушы мотивациясын қабылдау арасындағы байланысты зерттеп көрді. Мұғалімдер студенттерінің мотивациясы кездейсоқ және нәтижеге бағытталған дей отырып, оларға емтиханға қатысты қысым, әлеуметтік үміт сияқты сыртқы факторлардың әсер ететінін айтады. Сол сияқты, Гонконгта Лэм және т.б. (2004) 7-сыныптың 52 оқушысына жүргізген зерттеулері бәсекенің оқыту мүмкіндіктеріне емес, оқыту нәтижелеріне көңіл бөлуге бастайтынын анықтаған.

Пурди мен Хатти (1996) Австралия мен Жапониядағы 16–18 жасар балалар қолданған оқыту стратегияларын салыстырып көрді. Олар үш түрлі мәдениетке жататын топтардың қолданатын стратегиялары бірдей болғанымен, оларды қолдану үлгісі әр топта әртүрлі болғанын анықтаған. Сондай-ақ мәдени тобына қарамастан жақсы нәтижеге қол жеткізетіндердің бірнеше стратегияларды бір мезгілде қолданатыны да байқалған. Бұдан шығатын қорытынды: оқушыларға қолданатын стратегияларын өздері анықтауға мүмкіндік берілген жағдайда мәдениетке қатысы жоқ, өздері күнделікті қолданып жүрген стратегияларды таңдап алған оқушылар жақсы нәтижеге қол жеткізеді. Австралиялық студенттермен салыстырғанда, жапондық студенттер жаттау тәсілін көбірек қолданған, Австралияда оқып жүрген жапондық студенттер де тура осы тәсілге ден қойған. Табысқа жету үшін таңдап алынған стратегияны қолдану кезінде талпыныспен еріктің тығыз байланысты екендігі анықталған. Бұның мәдени детерминанты ретінде жапондықтардың «жаттау – түсіну негізі» деген көзқарасын айта кеткен жөн (Hess and Azuma, 1991). Кембер мен Гоу (1990) мұндай тенденцияны қытайлық студенттерден байқаса, Лим (1994) оның сингапурлық студенттерге де тән екендігін айтады. Алайда Биггтің Оқу үдерісі жөніндегі сауалнамасының (Kong and Nau, 1996; Wong et al., 1996) түрлі мәдениетке қаншалықты сай келетінін анықтау үшін жүргізілген екі түрлі зерттеу қытайлық орта жастағы білім алушылардың жетістікке деген қалауы мен оқытудың терең тәсілдерінің арасында байланыс бар екенін анықтаған. Макклелландтың «Тақырыптық апперцептивтік тестіне» сүйене отырып, Салилидің (1996) британдық және қытайлық студенттердің мотивациялық жетістігіне қатысты жүргізген зерттеулері де тура осындай тенденцияны анықтады.

Зерттеудің мұндай нәтижелерін шектен тыс жалпылауға және оларды зерттеген ортаны тексеруге болмайды. Эльберс (2010) түрлі мәдениет өкілдерінен тұратын ортада стереотиптік атрибуттарды оқушыларға қатысты қолдану олардың әрі қарай білім алуына кедергі келтіреді деп есептейді, себебі жеке адамдар мен топтар мәдени бейімделуді күнделікті бастап өткеріп отырады. Оқушыларға қатысты есте сақталуы тиіс мәселе – оқушылардың, шығу тегіне қарамастан, жеке тұлға екендігі.

### Оқытудағы преференциялар

Қоршаған орта (преференциялары) артықшылықтары жайлы зерттеулер (The Productivity Environmental Preference Survey – PEPS: Price et al., 1991) Данн және т.б. (1979; 1989) еңбектерінен бастау алады және АҚШ-та ересек адамдарды «оқыту стилін» тексеру мақсатында кеңінен қолданылады. Оқушылардың биологиялық тұрғыдан пайда болатын физикалық және қоршаған ортаға қатысты оқу преференциялары болады және ол эмоциялық қасиеттерді, әлеуметтік преференцияларды және психологиялық бейімділікті қамти отырып, жеке адамға тән стильдің негізін қалайды. Бұл зерттеу дыбыс, жарық, температура, орындықтың дизайны, мотивация, құрылым, тұрақтылық, жауапкершілік, әлеуметтік қажеттілік, физикалық қажеттілік (аудитория, визуалдық, кинестетикалық және жанасу), оқыту үшін күннің ең сәтті уақыты, мобильділік, тамақ пен су ішу, өңдеу стильдері, импульсивтілік/рефлексивтілік және мидың бір бөлігінің басымдыққа ие болуы сияқты жағдайларды қамтиды (9-тарауда кейінірек сөз болатын ми жайлы бөлімді қараңыз). Зерттеудің бұл түрін ертеректе сөз болған Коффилд және т.б. (2004a және 2004b) сілтеме берген еңбектерге жасалған жүйелі шолуларды қатты сынға (Englander et al., 2013) алады, олардың ойынша, оның негізділігін қолдау үшін берілген дәлелдер жеткіліксіз; оған мәліметтердің жетіспеушілігі, келтірілген сілтемелер мен статистиканы түсіндіру сапасы да өз әсерін тигізді.

Бұл зерттеу бастау алатын оқыту стилі үлгісі (Dunn et al., 1989) кіші жастағы оқушылардың қалауларын анықтау үшін осыған ұқсас факторларды қолданады. Оқыту стилі үлгісіне қатысты зерттеулер синтезімен танысу үшін Данн мен Григгсті (2003) қараңыз. [www.learningstyles.net](http://www.learningstyles.net) веб-сайты да сіздің құзырыңызда. Данн (1991) білім беру оқушылардың қалауларын қанағаттандырарлықтай етіп ұйымдастырылуы қажет деп есептейді. Мұғалім 30 оқушыдан тұратын сынып жағдайында көптеген факторларды ескеруі тиіс болатындықтан, мектеп үшін бұлардың маңызы ерекше. Смиттің (2006) австралиялық 160 мұғалім мен кәсіби білім беру тренерлеріне жүргізген

зерттеулері мұғалімдердің оқушылардың преференцияларын ескеретінін, преференция жайлы идеяларын сабақ үйрету әдісін таңдауда және оқыту контексіне қатысты айырмашылықты анықтауда қолданатынын дәлелдеді. «Алайда, – дейді Смит, – мұғалімдер бұл айырмашылықтарды прагматикалық түрде қабылдайды». Преференцияларды анықтауды ересек адамдар өз бетімен іске асыра алады; алайда шағын топтар мен 6-сынып оқушыларына қолданғаннан басқа кезде, мұғалімдер оны мектеп оқу жоспарына қалай сәйкестендіре алатыны әлі де түсініксіз.

#### Оқырман пікірі: дәлелдерді таңдау



Күн сайын әлемнің түкпір-түкпірінде оқыту мәселесіне қатысты көптеген зерттеулер іске асырылуда, біз солардың тек кейбірімен ғана сіздерді таныстырып өттік.

Біз кітаптың басынан аяғына дейін талқыланып отырған мәселелердің барлығын оқырмандарымыздың сыни тұрғыдан қарастыруын қалаймыз.

*Зерттеулердің көптігіне қарамастан, біз неге дәл осы зерттеулерді таңдап алғанымыз жайлы да ойластырып көріңіздер.*

*Басқа көзқарасты ұстанатын зерттеулерді таңдап алуға болар ма еді?*

*Таңдап алған зерттеулер нәтижесін сипаттау жолдары мен оларды талқылау кезінде қолданған тілдік бірліктер жайлы да ойластырып көріңіз.*

Әлемнің түрлі елдерінде жүргізілген, оқыту мәселесіне қатысты жеке адамдар арасындағы айырмашылықты анықтауға бағытталған зерттеулердің ішінен өзіңізге ұнайтынын таңдап алыңыз. Зерттеу шарттарын таңдап, оларды британдық білім беру индексі сияқты академиялық зерттеу дереккөздеріне енгізіңіз. Ізденіс кезінде тап болған зерттеулер тезистерін оқып, деректердің бір-біріне ұқсайтын немесе қайшы келетін тұстарын анықтаңыз. Тапсырманы орындауыңызға көмек болар деген мақсатпен өзіңіздің шағын жүйелі шолуыңызды (3-тарауды қараңыз) іске асыруыңызға болады.

#### Оқыту стильдері, стратегиялары, тәсілдемелері және преференцияларына қатысты жүргізілген зерттеулердің мәні

Рейнер мен Райдинг «оқу жоспарын жасауда, бағаға негіздей отырып сабақ үйретуде және дифференциалдық оқытуда» (1997: 24) оқушылардың стильдік профайлы маңызды рөл атқарады деп есептейді; «Алайда, – дейді олар, – мұндай профайлды басқара алуымыз керек, оған қалаған уақытта қол жеткізе алуға тиіспіз және ол білім берудің нақты жағдайын ескеруі қажет». Түрлі оқу жоспарын жасап, іске асыру мүмкін болғанымен, жеке адамға тән стильдер мен стратегиялардың барлығын білудің қажеті жоқ. Қабілет өлшемдерімен салыстырғанда оқыту стильдері, стратегиялары және тәсілдемелерін

олардың маңызына қарай емес, атқаратын функциясына қарай ажыратып көрсетуге болатынын ескерсек, жеке адамға тән стильдер жайлы нақты білімге қол жеткізу білім берудің түрлі тәсілдері, ресурстары, стильдері және бағалау жолдарымен салыстырғанда аса маңызды емес, өйткені әр оқушының білім алу мүмкіндігі болуы тиіс.

#### Оқырман пікірі: конструктілер өте көп пе?

Оқыту стильдерінің, стратегияларының, тәсілдемелерінің және преференцияларының өте көп болуы біраз алаңдаушылық туғызады.



*Оқушылардың ақпаратты өңдеуі мен ойлау стилін сипаттаудың мұншалықты көп жолы болуы мүмкін бе?*

Райдинг пен Чима (1991) бұлар бір ғана құрылымның түрліше көрініс табуы (және соларға берілген атаулар) немесе бір құрылымның түрлі аспектілері деген пікірді ұсынады.

*Қалай болғанда да, оқушының жаңашыл немесе бейімделгіш екенін, рефлексивті немесе прагматик екенін білу қаншалықты пайдалы?*

Теоретиктердің басым көпшілігі қарама-қарсы көзқарастармен жұмыс істейді және жеке адамдар өзіне ғана тән нақты бір өлшемге сай келеді деп есептейді.

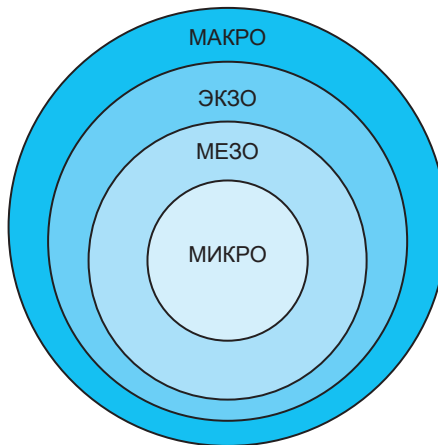
*Олардың қарапайым сипаттамаларды ғана мойындауын олардың көп қырлы, контекстке негізделген оқыту түрін қабылдай алмауы деуге бола ма?*

## Ситуативтік таным

«Ситуативтілік», яғни танымды өзінің табиғи контексінде зерттеу мәселесі көптеген ғалымдардың дәстүрлі танымдық психологияның дамуына көңілдері толмауының салдарынан пайда болды. Ақпаратты өңдеу сияқты, конструктивтік тәсілдемелер де білімді бір-біріне ұқсамайтын жеке адамның өзіне ғана тән объект ретінде қарастырды. Олар зерттеу нәтижелері кез келген жағдайда барлық жеке адамдарға қолдануға болатын әмбебап принциптерді ашуға көмектесетін рационалдық, индивидуалистік және абстрактілі ойлау үдерістеріне ерекше ден қойды. Ситуативтік таным теориясының олардан айырмашылығы (Greeno et al., 1993; Lave and Wenger, 1991; Suchmann, 1987) – оқытуды контексіне тән сипаттарынан бөліп қарастыру мүмкін емес деп санады. Ойшылдардың бұл мектебінің пайда болуына әлеуметтік конструктивизм белгілі бір деңгейде әсер етті, себебі ол бірлесе отырып оқытудың маңызына ерекше тоқталып өтеді (Hara, 2009), дегенмен ситуативтік оқыту саласының теоретик мамандары Выготский тәсілдемелерін әрі қарай дамыта отырып жеке оқушыны бірқатар кешенді жүйелердің (оқу кабинеті, мектеп, аумақ, мәдениет

және адамзат) бір бөлігі ретінде көрсетеді, ал оқытуды осы контекстердің құрамдас бөлігі деп қарастырады. Оқушыларды осылайша күрделі жүйелер шеңберінде қарастыру енді ғана пайда болған жоқ, оны Бронфенбреннер өзінің адам дамуының экологиялық үлгісінде жан-жақты сипаттап берген болатын. Бронфенбреннер (1979) адам дамуын экологиялық қоршаған ортаны күрделіліктің жоғары деңгейінде бағамдап, қайта құру деп түсіндіреді (Smith and Cowie, 2003; Boyd and Bee, 2014). Оның теориясы контексте дамудың төрт сақиналы жүйесін жария етті (9.1-сурет):

- *микрожүйе* – баланың отбасы, оқу кабинеті, достары;
- *мезожүйе* – микрожүйелер арасындағы байланыс, мысалы, үйден таңғы ас ішпей шығу сабақ үлгеріміне кері әсер етеді;
- *экзожүйе* – микрожүйелер мен бала тікелей қатыспағанымен, оған әсер ететін орта арасындағы байланыс, мысалы, анасының жұмыс орнына қатысты күйзелісі оның өз баласына төзімсіздік танытуына алып келуі мүмкін;
- *макрожүйе* – жұмыссыздық деңгейі, әлеуметтік тыйымдар сияқты бала өмір сүретін қоғамның немесе субмәдениеттің идеологиясы мен саясаты.



9.1-сурет. Дамудың төрт сақиналы жүйесі

Бронфенбреннердің экологиялық жүйелер мен субжүйелер жайлы үлгісі бала денсаулығы, ата-аналардың қарым-қатынас жағдайы және білім беру немесе әлеуметтік қызмет көрсету салаларында бюджетті қысқартуға байланысты шешімді ұлттық деңгейде қабылдау сияқты баланың оқуына, түсінігіне әсер ететін сыртқы факторлардың арасындағы өзара байланысты ұғынуға көмектеседі.

«Контекске сай дамудың» адамның өсуі мен ақыл-ойына тигізетін әсерін назардан тыс қалдыруға болмайды. Балтес (1996) адам жасының ұзақтығы мен оған әсер ететін тарихи ықпалдардың маңызын сипаттай отырып, жасқа байланысты үрдістердің оған әсер ететін негізгі үш фактордың бірі ғана екенін, оларды биологиялық және сыртқы факторлардың өзара байланысы анықтайтынын атап өтеді:

*Жасқа қатысты нормативті факторлар* – мысалы, жыныстық жетілу (биологиялық генез) немесе мектепке бес жастан бару (қоршаған орта генезі).

*Тарихи нормативті факторлар* – мысалы, аштық (биологиялық фактор) немесе Қытайдың бір бала туу саясаты (қоршаған орта генезі).

*Нормативтік емес өмірлік жағдайлар* – мысалы, миға зақым келтіретін кездейсоқ апат (биологиялық фактор), ажырасу немесе жұмыстан шығып қалу (қоршаған орта генезі).

Ситуативтік таным теориясы Бронфенбреннер мен Балтестің талдауларынан да асып түсіп, жұмыста, базарда, әлеуметтік немесе білім беру орталарында адамдар арасында «үнемі болып, дамып отыратын өзара қарым-қатынас» (Davis and Sumara, 1997: 115) арқылы көрініс табатын ұжымдық білімді қолдайды. Ересек адамның менталдық арифметика деңгейін зерттеуде лаборатория жағдайында жүргізіліп, қолданылған танымдық тәсілдемелер төмен нәтиже көрсетуіне байланысты, Лэйв (1988) «сол сұрақтар супермаркетте сауда-саттық барысында қойылып, шынайы жағдайда тексерілсе, нәтижесі бұдан гөрі көңіл жұбатарлық болар еді» деп қынжылады (Seifert, 1999). Мысалы, сыраhanaда дартс ойнап жатқан адамдар баллдық көрсеткіштерін қалай тез есептейтінін ойлап көріңіздер.

Танымды ситуативтік тұрғыдан түсіндіруді қолдайтындар оқыту тапсырмаларына қатысты білімнің өзгеріп тұратынына сенбейді, себебі ситуативтік білім оқушыға тән ішкі субстанция ретінде бейнелене алмайды (Greeno, 1997). Керісінше, оқушының «басқа адамдармен, материалдық және репрезентативтік жүйемен қарым-қатынасқа түсуін» түсіндіріп бере алатын тіркес ретінде «білімнің жалпылығы» тіркесі қолданылады (Greeno, 1997: 11). Ситуативтік көзқарас тұрғысынан алып қарастыратын болсақ, оқу сағатының басым бөлігін қамтитын құбылыстар жайлы абстрактілі түсініктермен салыстырғанда, контекске негізделген оқытудың нәтижесі тиімдірек. Грино «оқушылардың пәндік салаға қатысты шынайы тұжырымдамаларды пайымдауына мүмкіндік беретін» сабақтан тыс алынатын білім пайдалырақ

болар еді деген пікір білдіреді (1997: 14). Соңғы кездері ағылшындық мектеп оқу жоспарларына шынайы өмір жағдаяттарын бейнелейтін аутентикалық оқу әрекеттері көптеп енгізілуде. Әйтсе де оқытуды трансферлеуге болмайды деген идеяны мұғалімдер әлі де қабылдамай отыр.

Выготскийдің танымды өрістетуге көмектесетін өзара қарым-қатынас басымдығы теориясын ескере отырып, жоғарыда айтылғандарды сол теорияның жалғасы деуге болады. Алайда таным теорияларының кейбір түрлері жеке адам танымы дегенді жоққа шығарады, олардың ойынша, бүкіл оқыту тұлғаның интерактивті контексіне енетіндіктен, тек ұжымдық таным ғана шынайы. Жеке адамның танымы топтық танымнан тыс өмір сүре алмайды деген көзқарасты түсіну қиын. Дегенмен қазіргі кезде сыныпта бірлесе отырып оқыту жұмыстарының нәтижесі жоғары, бұны ешкім жоққа шығара алмайды. Оқыту жағдайында еш адам басымдыққа ие емес деп есептейтін білім беру мен оқытудың бірлесе оқытатын топтық тәсілін ситуативтік көзқарас бағыты да қолдайды. Грино оқушыларға «проблемаларды, сұрақтарды, болжамдарды, қорытындыларды, дәлелдерді және мысалдарды» құрастырып бағалауға мүмкіндік беретін, сабақ сұрауға негізделген «күрделі, әлеуметтік әрекеттерді» іске асыруға шақырады (1997: 10).

Дэвис пен Сумара (2012) қазіргі кезде оқыту дұрыс түсінуге келмейтін, аса күрделі құбылыс ретінде қабылдануда деп пікір білдіреді. Олар өздерінің басқа да көптеген оқыту құбылыстарынан жүздеген оқыту теориялары мен құбылыстар бастау алуына түрткі болатын және оларды түсіндіріп беретін тұжырымдамаларын ұсынды. Бір-бірімен бәсекелес немесе біріне-бірі қайшы келетін идеяларды салыстырудың орнына, бұл тәсілдеме түрлі теориялар арасындағы байланысты түсінуге көмектеседі, себебі психологиялық зерттеулер бізді оқудың күрделілігіне сендіреді.

## Оқыту мәдениеттері теориясы және оқытудың мәдени теориясы

---

Англияда қосымша білім беру мен оқыту саласында іргелі тәуелсіз зерттеу жүргізіп жүрген зерттеушілер (Hodkinson et al., 2007; James and Biesta, 2007) оқыту мәдениеттері теориясы мен оқытудың мәдени теориясын жасақтады. «Оқыту мәдениеті» термині арқылы зерттеушілер мұғалімдер мен студенттер білім алатын контекст пен қоршаған ортаны емес, олардың білім алуына көмек беретін әлеуметтік тәжірибелерді белгілейді. Жеке адамдарды білім беру мәдениетінің құрамдас бөлігі деуге болады, демек, олар бір-біріне әсер етіп отырады,



олай болса, оқыту мәдениеттері де жеке адамдардың бір бөлігі болумен қатар, өз кезегінде оларға ықпал да жасайды. Оқыту мәдениеті белгілі бір оқыту түрін іске асыруға мүмкіндік беріп, оны қолдайды немесе шек қояды.

Олай болса, жеке адамдар осы оқыту мәдениеттеріне қатысу арқылы қалайша білім алады? Зерттеушілер жеке адамдар мен оқыту мәдениеттері арасындағы өзара динамикалық қарым-қатынасты түсіндіру үшін өздерінің «оқытудың мәдени теориясы» деп аталатын екінші үлкен идеясына сүйенеді. Олардың мәлімдеуінше, «жеке адамның оқыту мәдениетіне тигізетін әсері оның мәдениеттегі орны, осы мәдениетке деген көзқарасы мен олардың иелігіндегі түрлі капиталдың (әлеуметтік, мәдени және экономикалық) жиынтығына тәуелді» (James and Biesta, 2007: 34). Бұл көзқарас тұрғысынан алып қарастыратын болсақ, оқыту орын алып отырған құбылыс ретінде қабылданады; оқыту практикалық сипатта және ол іске асырылады, яғни ол біздің эмоциямызды, тәнімізді және ақыл-ойымызды қамтиды. Сондай-ақ оқыту (негізінен) басқалармен бірлесе отырып іске асырылады, яғни бұл – «толығымен әлеуметтік үдеріс» (James and Biesta, 2007: 34). Оқыту – оқушының көзқарасы (мысалы, академиялық оқытуға деген қарым-қатынасы) мақұлданатын, дамитын, бағаланатын және өзгеретін үдеріс.

Коффилд (2008) оқытудың бұл әлеуметтік-мәдени тәсілдемесінің бір артықшылығы – оның квалификациялар ғана маңызды болып табылатын, ауқымы тар, ресми көзқарастан гөрі оқытудың біртұтастық көзқарасын ұстануында деп есептейді. Биеста (2011: 208) бұл жайында былай деген еді: «Білім беру орталарында мақсат мәселесі үнемі көтеріліп тұратынын естен шығармас үшін біз оқыту мәдениетінен білім беру мәдениетіне көшуіміз керек... мұнда құндылық туралы, білім беру көзқарасы тұрғысынан ненің қажет екендігі жайлы пайымдаулар іске асады, ал бұл білім беру саласындағы мақсат мәселесінің үнемі көпқырлы екенін анықтап беріп отыратын білім беру мәдениетінің күрделілігі деген ұғымды еске салып отырады». Тәсілдеме ретінде білім беру мәдениеттері оқытуға деген психологиялық және әлеуметтік көзқарастарды біріктіреді және бөліп-жармай, бірдей деңгейде қарастырады. Тағы бір айта кететін мәселе – мәдени тәсілдеме оқытудың барлық түрінің күрделілігі мен оқушылардың және мұғалімдердің түрлі әлеуметтік, этностық, гендерлік көзқарастарына ерекше тоқталатындықтан, барлық оқу ортасы мен контекстіне бірдей қолдануға жарамды әмбебап «үздік тәжірибе» деген жоқ деп есептейді. Оқыту жайлы бұл жаңа ұстанымды қарастыра отырып, біз осыған дейінгі зерттеулер мен теориялық көзқарастар қолданыстағы тәсілдемелердің, оқытудың және сабақ берудің жаңа жолдарын біріктіре

отырып, ойлаудың жаңа түрін қалыптастыруға негіз болатынын көре аламыз. Бұл жағдайдан біз әлеуметтік конструктивизм, метатаным және ситуативтік таным көзқарастарының тиімділігін байқаймыз.

### Оқырман пікірі: оқыту туралы бәсекелес көзқарастарды біріктіру



Сыныптағы әлеуметтік орта оқытудың маңызды кезеңі екенін мойындай отырып, оқыту үдерісін түсіндіруге талпынатын, оқыту туралы бір-бірімен бәсекелес екі көзқарасты, яғни ситуативтік таным мен дәстүрлі танымды алып қарастыруға болады.

*Олар педагогика үшін қаншалықты маңызды?*

Ситуативтік танымды жеке адам танымы іске асатын, когнитивтік таным тұрғысынан түсіндірілетін әлеуметтік контекст пен өзара қарым-қатынастардың сипаттамасы деуге болады. Танымдық көзқарас эмпирикалық деректерге жасалған талдаудан бастау алатын жеке оқушылардың оқуы, жекебасы, мінез-құлқы сияқты құбылыстарды түсіндіріп береді.

*Оны әлеуметтік, интерактивті контекстерді сипаттаудан басқа кезде қолдану пайда келтіре ме?*

Айталық, зерттеу іске асырылатын әлеуметтік-саяси контексті және білім беру мен қарым-қатынас орталарын түсіну үшін оқыту орталарын ситуативтік көзқарас тұрғысынан талдау пайдалы болуы мүмкін.

*Ситуативтік танымды дәстүрлі танымсыз түсінуге бола ма?*

Мұндай жағдайда, оның контекске еш қатысы болмайды, демек, оның мәні де болмайды.

*Танымды зерттеу үшін эмпирикалық негізділік пен жалпылау әдістеріне сүйенуге бола ма?*

Дәстүрлі танымдық тәсілдеме аясында зерттелген теориялық негіздер мен құрылымдарды, айталық, оқыту стилі, ақыл-ой немесе шығармашылық конструктілерін қайта құруға болады, алайда уақытпен және контекспен тығыз байланысты ұжымдық жағдайда қалыптасқан түсініктерді қайта құру мүмкін емес, сондықтан оларды эмпирикалық тұрғыдан тексеруге де болмайды (Anderson et al., 1997).

## Ми қызметі

Кох және т.б. (2013) нейроғылым, танымдық ғылым, нейропсихология және білім беру салаларындағы зерттеулер тек соңғы жылдары ғана дами бастады деп мәлімдейді. Біздің мидың қызметі туралы біліміміз күн санап артып отыр және бұл біздің психикалық үдерістер жөніндегі біліміміздің негізі болып табылады (ми қызметі мен танымдық даму жайлы толық мағлұмат алу үшін қараңыз: Stiles et al., 2015). Госвами (2008) танымды мида орын алатын концепциялар мен идеялар арқылы түсіндіріп беретін танымдық психология мен сана

жұмыс істеп тұрған кезде белсенді күйде болатын мидағы нейрондық тораптарды зерттейтін танымдық нейробиологияның арасындағы айырмашылықты жақсы түсіндіріп береді. Алайда көптеген ғалымдар ғылымның бұл саласы әлі де жеткілікті дами қоймағандықтан, белгілісінен белгісізі әлдеқайда көбірек деп есептейді. Нейробиологтар ұзақ жылдар бұрын психикалық қызмет физиологиясын анықтап берген еді. Испандық нейробиолог Кахаль ми қыртысының және ми қыртысынан ақпарат тасымалдау кезінде жүйке жасушаларының (нейрондардың) атқаратын қызметін анықтай отырып, орталық жүйке жүйесін (адамның бүкіл іс-әрекетін бірге бақылайтын ми мен жұлын) зерттеді (DeFelipe and Jones, 1991). Ойлау орын алған кезде нейрондар (синапстар) арасындағы саңылаулар іске қосылып, жаңа байланыстар орнайды.

Сондықтан жаңа идеяларды іске асыру мүмкіндіктері оқушылардың миларын «жетілдіріп», жаңа, күшті байланыстар құруы тиіс. Саналы түрде қабылданған ақпарат ұзақ мерзімді байланыстар құрады және олар көп уақыт қолданылмаса да, тез жаңғырады, ал үнемі жаттап оқу әлсіз, уақытша байланыстарға бастайды.

Нейроғылымның артықшылығы сол – қазіргі технологиялық жетістіктер мидың белсенді бөліктерін МРТ (магнитті резонанстық томография) арқылы зерттеуге, сөйтіп, мидың сөйлем құрау, теңдеу шешу сияқты менталдық қызметтерді атқару кезіндегі жай-күйін бақылауға жол ашып отыр. Бұл техниканы балаларға қатысты аз ғана зерттеушілер қолданып көрді; негізінен, ересек адамдарға қатысты қолданылатын, уақыт өте келе, ол әдеттегі зерттеу әдісіне айналуда және бұл әдіс кейбір танымдық тапсырмалардың ми қыртысының нақты бір бөлігінің қызметіне және жүйке жүйелерінің дамуына қалай әсер ететінін білуге көмектеседі деп күтілуде. Бүгінге дейін жүргізілген танымдық зерттеулердің көбі танымдық даму неге нақты бір жолмен жүретінін анықтауға тырысып көрді, алайда Госвами (2008) нейроғылым каузалдық түсіндірмелерді де бере алатынына сенімді. Кох және т.б. (2013) білім беру мен оқытуды жақсарту үшін білім беру саласының мамандарын МРТ зерттеулерін бірге өткізіп, нәтижелерін бірге талқылауға шақырады және олар бұл үрдістің үзіліп қалуына «нейроаңыздар» кінәлі екенін айтады (11-тарауды қараңыз).

Ми сыңарларының ерекшеліктерін айқындау үшін жасалған зерттеулер мидың сол жақ сыңарының тіл мен логикаға, ал оң жақ сыңарының кеңістік пен көруге жауап беретінін анықтады. Сондай-ақ қандай да бір адамның түрлі тапсырмаларды орындауы кезінде қабылдау, зейін, есте сақтау, еске түсіру және тілді түсіну функцияларына байланысты мидың соларға жауапты бөліктері іске қосылатындықтан, ЭЭГ-ні (электроэнцефалограмма) пайдалана отырып, мидың

электрлік белсенділігін зерттеуге болады деген де пікірлер айтылып жүр (Fodor, 1983; Hillyard, 1993). Миды сканерлеу құр босқа жаттап алған деректерді еске түсіру кезінде мидың түрлі бөліктерінің санасыз түрде іске қосылатынын анықтады, бұл арифметикалық кестелер сияқты жаттау түрлері есте сақталғанымен, мәселені шешудің тек саналы түрде іске асқанда ғана жаңа мәселеге қатысты қолданылатынын түсіндіріп бере алады. Бұл теория менталдық үдерістер нақты пәндік салаға емес, жалпы пәндік салаға тән деп есептейтін даму психологтары мен ақпаратты өңдеу теоретиктерінің көзқарастарына қайшы келеді. Ми қызметінің модульдерге бөлініп қызмет атқаратындығына немесе локалды жұмыс істей алатынына күмән келтіретіндер әлі де баршылық. Фодор (2000) модульділік жайлы өзінің талаптарына күмән келтіріп, ми қызметі жайлы біз нақты түрде не білеміз деп сұрақты төтесінен қояды. Гринфильд (2000) те модульділік теориясына сенбейтіндігін айта отырып, оның орнына миллиондаған ми жасушалары сана элементтерін құруға қатысатын «нейрондық жиынтықтар/байланыстар» ұғымын енгізуді ұсынады. Алайда бұл теорияға қатысты ол нақты деректер келтіре алмады.

Блейкмор мен Фрит (2005) нәресте кезде мидағы жасушалық байланыстардың таралуы мен қысқаруы мидың көп бөлігін алып жатады, ал жасөспірімнің миында орын алатын өзгерістер қыртыс бөліктерімен, атап айтсақ, префронталды қыртыспен тікелей байланысты деген пікірде. Мидың бұл бөлігі кейде атқарушы қызметтер деп аталатын жоспарлау, өздік сана, мінез-құлық пен жадтың нақты бір түрлерін таңдап алу сияқты жоғары деңгейлі орындаушы әрекеттерге жауап береді. Бұл кезде атқарушы қызметтермен бірге жүретін байланыстар ғана қайта құруды бастан өткеріп қоймайды, сондай-ақ миелин де біршама ұлғаяды. Миелин дегеніміз – жалғастырушы жасушалардың өзара байланысын жеделдететін және оларды оқшаулап, маңайында пайда болатын май мен ақуыздың ақ қабығы. Миелинге айналу үдерісі жиырма шақты жылды қамтиды және жасушалар арасындағы байланыстардың жылдамдығын арттырып отырады. Бұл өзгерістер жасөспірім шақ бен жиырма жас шамасында адамның зейін қою, шешім шығару, өзін-өзі бақылай алу, бір уақытта бірнеше тапсырманы қатар атқаруға жадты жаттықтыру сияқты қабілеттерінің артуын түсіндіреді. Сондай-ақ адамның өзі мен өзгелерді тануында, яғни басқа адамның көзқарасын түсіну қабілетінде де маңызды өзгерістер болады, өкінішке орай, әлеуметтік танымға қатысты бұл өзгерістер көп жағдайда байқала бермейді немесе оны жыныстық жетілу кезіндегі гормондық өзгерістермен шатастырып алып жатады.

Ми өмірдің алғашқы жиырма жылында дамып, өзгеріп отырады, демек, білім беру үдерісінің түрлі кезеңдерінде білім беру әдістерін

қолдануда осы ерекшеліктерді ескерген жөн. Оқушы неғұрлым жас болса, мидың дамуы да соғұрлым жалпылама сипатта болады. Оқушы жасөспірім шаққа жеткен кезде мидың көп бөлігіндегі нейрондық байланыстар әбден орныққанымен, атқарушы функциямен байланыстылары әлі де әлсіз және тұрақсыз болып қала береді (Blakemore and Frith, 2005). Олай болса, бастауыш сынып мұғалімдері мидың қалыптасуына көмектесе отырып, білім берудің жалпы, біртұтас тәсілдерін таңдап алғандары жөн. Олар сонымен қатар ересектермен салыстырғанда оқушылардың зейіні төмен, шешім шығаруы қиын, ал оперативті жады тиімсіз екенін де естен шығармауға тиіс. Ересектер үшін еш қиындық туғызбайтын кейбір тапсырмалар балалар үшін оңайға соқпайды. Орта мектепке жеткен кезде мұғалімдер негізгі байланыстардың іске асқанын ескере отырып, префронталды қыртыстың әлі де жақсы дамымаған жақтарына көңіл бөлулері қажет, яғни осылайша олар оқушылардың ырықты зейін, шешім шығару, жоспарлау, бірнеше тапсырманы қатар орындау сияқты қабілеттерін дамытуға көмектесе алады. Баклер мен Касл (2014) ми қызметі мен жүйке жүйесінің дамуы жайлы әңгімелей отырып, оқыту мен білім берудің алғышарттарын ұсынады.

Психологтар мен нейробиологтар субъективті ой мен сана ағымы мидан қалайша бастау алады деген «күрделі сұрақтың» жауабын әлі де таба алған жоқ. Қазіргі кезде нейробиология теориясының басым бөлігі сабақ кезінде қолдану (11-тарауды қараңыз) үшін таңдалып алынды, алайда бұны Кох және т.б. (2013) білім беру саласының мамандарымен бірлесе отырып, оқытуға қажетті зерттеулерді дамытуға атсалысып келе жатқан нейробиологтардың ісіне кедергі келтіру деп атайды.

Сенсорлық-қабылдаушылық өңдеудің кешігуі нәтижесінде пайда болып, мидың фонологиялық қасиетіне кедергі келтіреді деп есептелетін дислексия сияқты оқытуға қатысты нақты ауытқулар тұрғысынан алып қарастырар болсақ, ми қызметіне қатысты жасалған зерттеулер білім беруге айтарлықтай әсер ете алған жоқ деуге болады.

Дислексия мектеп жасындағы балалардың 4–5 пайызын қамтиды деген статистика бар, бұл аз емес. Оның анықталуы мен таралуына (бұл сырқат көбінесе ұлдарға тән деген пікір қалыптасқан; мұның өзі қыздардың биязы мінез-құлқы нәтижесінде симптомдардың көп байқала бермеуіне байланысты болуы да мүмкін) қатысты проблемалар жеткілікті (Elliott, 2005), дегенмен «ми туралы ғылымның» көмегімен бұл жағдайды ақыл-ойдың төмендігімен байланыстыру азайды.

Біз нейроғылым саласында жасалған тәжірибелерден (аңызға ұқсас) алынған нәтижелерді ойсыз қабылдап, алданбауымыз қажет. Вейсберг және т.б. (2008) зерттеулері адамдардың (қарапайым адам-

дармен қатар сарапшылар да) нейроғылымның жалған түсіндірмелеріне оңай сенетінін анықтаған.

## Интеллект туралы түрлі көзқарастар

---

### Үш жақты және көпжақты интеллект

Интеллект жалғыз ба әлде оны көптеген интеллектінің жиынтығы ретінде сипаттаған жөн бе деген сұрақ қазіргі теоретиктерді ерекше қызықтырып отыр. АҚШ ғалымы Роберт Штернберг сияқты адамның ұғынуын ақпаратты өңдеу тұрғысынан түсіндіруді қалайтындар, мысалы, интеллектіні оның когнитивтік бөлігі тұрғысынан сипаттайды. Штернберг (1985) талдаушылық, шығармашылық және практикалық ойлау деп аталатын, интеллектінің бір-бірімен өзара байланысты үш негізгі аспектісінің үш жақты үлгісін алға тартады:

Талдаушылық немесе *компоненттік* интеллектіні әдетте IQ мен жетістік тестілері арқылы тексеруге болады; бұл – жоспарлау, деректерді ұйымдастырып есте сақтау, сосын оларды жаңа жағдайда қолдану.

Шығармашылық немесе *эксперименталдық* интеллект дегеніміз – заттар арасындағы жаңа байланыстарды көріп, жаңаша идеяларды дамыта білу қабілеті.

Практикалық немесе *контекстуалдық* интеллект деп жағдайлар мен адамдарды зерттеп, оларды барынша пайдасына жарата білу қабілетін айтамыз.

Штернбергтің (2011) пікіріне сүйенсек, эксперименталдықпен қатар практикалық интеллектіні де IQ тестілері арқылы бағалауға болмайды, алайда мектептен тыс кезде олар талдаушылық интеллект деңгейінде ғана қажет болады.

Кемеңгерліктің, дарын мен шығармашылықтың қарапайым интеллектіге қатысын түсіну мақсатында көптеген зерттеулер іске асырылды. Штернберг пен О'Хара (1999) интеллект пен шығармашылық арасындағы байланысты анықтау мақсатында жасалған зерттеулерді қарастыра отырып, психологтар әлі де шығармашылық пен интеллект арасындағы байланыс туралы бір ортақ шешімге немесе бұл екі конструктінің қасиеті жайлы ортақ көзқарасқа қол жеткізе алған жоқ деген қорытындыға келеді. Штернбергтің кейінгі еңбектері (2003b; 2005) кемеңгерлікті, интеллектіні және шығармашылықты синтездеуден тұратын интеллект үлгісін қолдайды. Ол Батыс қоғамының интеллектіні тар ауқымда сипаттайтын таңдаудың жабық



жүйесі аясында ұйымдасқаны туралы қынжыла жазды. Ол дарынды даму аясында орын алатын тәжірибе ғана, демек, таланттың барлық көрсеткіштері белгілі бір тәжірибені белгілі бір дәрежеде бағалау деген пікір білдіреді. Шығармашылық пен оның интеллектпен байланысына қатысты жүргізілген зерттеулер өте көп және қызықты, бірақ біз бұл арада оларға баға беріп жатпаймыз. Олардың арнайы білім беру қажеттілігін зерттеп жүргендер үшін ғана емес, сондай-ақ болашақ мұғалімдер үшін де маңызы жоғарылығымен қатар, оның негізінде жақсы диссертация жазуға, магистрлік жұмыстарды да дайындауға болады.

Говард Гарднер (1983; 1995; 2011) интеллектіні біржақты түсіндіруден бас тартып, өзінің көптік интеллект теориясын ұсынуымен танымал. Оның ойынша, интеллектінің бір-бірінен тәуелсіз 8 түрі бар: лингвистикалық, кеңістіктік, логикалық-математикалық, музыкалық, дене-кинестетикалық, тұлғааралық, тұлғаішлік және натуралистік. Гарднердің ойынша, адамдар оқу үдерісіне жеке қабілетінің деңгейіне қарай түрліше енеді.

Штернберг (1999) Гарднердің өз теориясын қолдайтын дәлелдер ұсынғанымен, бұл үлгіні тікелей тексеретін зерттеу жүргізбегенін атап көрсетті. Скотт (2013) көпжақты интеллект теориясын қолдарлықтай жеткілікті дәлел жоқ деп есептейді, алайда біз іштей өзіміздің қандай да бір нәрсеге басқалардан жақсы екенімізді сезінетіндіктен, Гарднердің теориясын интуитивті түрде өзекті деп танимыз. Дегенмен адамдар танымды менталдық стратегиялардың кең таралған жиынтықтарын қолдана отырып ақпаратты өңдеу деп қабылдайтын болса, жеке, дискретті интеллект ұғымын қабылдау оңай болмайды. Уайт (2005) Гарднердің теориясын бүге-шігесіне дейін сынап отырып, интеллект анықтамасы сүйенетін критерийге күмән келтіреді: «Өйткені, – дейді ол, – көптеген ақыл-ой әрекеті бір мезетте Гарднер көрсеткен ақыл-ой түрлерінің бірнешеуін қамтуы мүмкін». Хейс (2010) Гарднер бұл деректерге жоғары жетістікке жеткен адамдардың пікіріне сүйене отырып қол жеткізді және 10-тарауда сөз болатын, әлеуметтік факторлардың жеке адамның жетістігіне немесе сәтсіздігіне себеп болатын ерекше ықпалын назардан тыс қалдырды деп есептейді. Гарднер өзінің теориясын білім саласында қолдануды ешқашан мақсат тұтпаса да (Cerruti, 2013), оның еңбектері білім беру орталарында кең таралды, себебі ол интеллект біржақты және тұрақты деген көзқарастан мүлдем басқа көзқарасты алға тарта отырып, жеке адамның нақты қабілеттерін жоғары деңгейде дамытуға шақырады.

Силвер және т.б. (1997) оның көпжақты интеллект теориясын өздерінің оқыту стилі теориясымен біріктірген жөн деп есептейді, өйт-



кені көпжақты интеллект теориясы оқытудың мазмұны мен контексі жайлы идеяларды ұсынса, оқыту стилі теориясы жеке адамдарға тән ерекшеліктерді анықтауға болатын оқытудың жалпы үдерістерін түсіндіріп береді. Олардың стиль мен көпжақты интеллектінің бұл біріктірілген үлгісі түрлі қабілеттердің комбинацияларын қалай кәсіпке айналдыруға болатынын, мысалы, адамның логикалық-математикалық қабілеті оны бухгалтерлік қызметке қалай алып келетінін түсіндіріп бере алады. Ал тұлғааралық оқыту стилі басымдыққа ие болған жағдайда, адамның кәсібі саудамен немесе үй қызметімен байланысты болуы мүмкін. Дегенмен бұл тәсілдемені шектен тыс қолданудың өзіндік кемшіліктері бар, себебі *басқа да* оқыту стильдерін көпжақты интеллект теориясымен біріктіру арқылы бұдан да көп кәсіби бағыттарды анықтауға болады.

Осы тарауда қарастырылған оқыту стилі теориясы, көпжақтылық теориясы және т.б. идеялар бізге адамның мінез-құлқын зерттеу мен оларды түсінудің түрлі жолдарын ұсына алатындығымен құнды. Теориялық және эмпирикалық категорияландыру зерттеулерімізге мағына үстегенімен, оқытудың немесе кәсіптің түрлерін еш қатесіз, нақты сипаттауға деген талпыныс адамдардың бірегейлігіне, қайталанбас ерекшеліктеріне көлеңке түсіреді.

### Эмоциялық интеллект

Интеллект зерттеулерінің ішіндегі маңызды құрылымдардың бірі ретінде *эмоциялық интеллектіні* айтуға болады (Goleman, 1995; 2006; 2011; Mayer et al., 2004; Petrides, 2009;

Petrides et al., 2011; Salovey and Mayer, 1990). Эмоциялық тәжірибе мен мінез-құлыққа қатысты дискретті ми құрылымдарының (лимбикалық жүйе) бар немесе жоқ екені жайлы талқылаулардың әлі де жалғасып келе жатқанына қарамастан, сезімді бақылауға қатысты жеке адамның эмоциялық жағдайы мен қабілеті олардың білім алу нәтижесіне әсер ететіндігіне шек келтіруге болмайды. Негізінен, өмірдің бұл «аффективті» саласын «когнитивтік» салаға көбірек көңіл бөлетін педагогтар ынтасыз қабылдайды. Гулман еңбектерінің кең таралуы нәтижесінде ғана ол енді назарға іліге бастады. Ол қабілетті импульсті бақылаумен, өзін-өзі ынталандырумен, ал көңіл күйді дұрыс ойлаумен және оқытумен байланыстырды.

Эмоциялық интеллект парасатты нейробиологиямен байланыстырады. Бұл зерттеулер маңдайдың тура артында орналасқан, 3 пен 8 жас аралығында өте тез дамиды ми бөлігі – префронталдық қыртысқа ерекше көңіл бөледі. Ол амигдаладан бастау алатын біздің эмоциялық күйімізді реттеп отырады. Лимбикалық жүйенің бір

бөлігі болып табылатын амигдала эмоциялық тәжірибе мен мінез-құлықты бақылап өңдеп отырады және адам қорыққан немесе күйзеліске ұшыраған кезде іске қосылады. Бұл – бәрімізге жақсы таныс, өмір сүруді қамтамасыз ететін күрес немесе қашу механизмі (OECD, 2005). Ол қорқыныш сияқты біздің ең мықты да қарапайым сезімдерімізді рационалды реакциялар орталығы болып есептелетін жаңа қыртыс жауап беріп үлгергенге дейін мидың барлық негізгі бөліктеріне жібереді. Олай болса, амигдала ақпараттың қыртысқа жетуін, оның ұзақ мерзімдік жадта сақталуын қадағалайды; оқушы сәтсіздіктен немесе жазадан қорыққан жағдайда, мида ақпарат тасымалдау тоқтайды және ұзақ мерзімдік оқыту іске аспайды. Префронталды қыртыстың міндеті – осы түйсіктік эмоциялардың кейбірін басқару, амигдала жіберген сигналдардың кейбірін әлсірету және реакцияларды реттеу.

Неттельбек пен Уилсон (2005) өздерінің бұрынғы және қазіргі интеллект теорияларына жасалған шолуларына сүйене отырып, эмоциялық интеллектінің бар екендігін әлі де дәлелдей алғанымыз жоқ деген қорытындыға келеді. Петридес және т.б. (2011) эмоциялық интеллект пен жекебас факторлары арасындағы байланыстарды зерттеді, алайда Купер (2010) эмоциялық интеллект жайлы сауалнамалар өздеріне таныс жекебас қасиеттерін ғана зерттеп отыр деп есептейді. 2002 жылғы Білім және кәсіби дайындық жөніндегі департамент (see Clarke et al., 2015) басқарған зерттеушілер мектеп ұжымы мен оқушылардың эмоциялық саулығын қолдауға бағытталған мектепті дамыту бағдарламаларының нәтижесінде мінез-құлық пен оқытуда, әлеуметтік үйлесімділікте, ұжымның моральдық-психологиялық жағдайы мен өздеріне деген сенімінде және академиялық нәтижеде бірқатар ілгерілеушіліктің бар екенін анықтаған. Алайда олар эмоциялық білім мен стандарттарды арттыру арасындағы тікелей байланысты дәлелдеп бере алмады; оны дәлелдеу өте қиын, себебі эмоциялық интеллектіні өзгерістерге бастайтын бірден бір фактор ретінде көрсету мүмкін емес. Алайда Куалтер және т.б. (2012) эмоциялық интеллект пен академиялық жетістік ортасында каузалдық байланыс *орната* алды. Зерттеу нәтижелерінің түрліше болып келетіндігіне қарамастан, эмоциялық интеллект білім беру, тренинг және жұмыс орны салаларына ерекше әсер етеді. Банерджи және т.б. (2014: 720) «жуықта жасалған зерттеулер әмбебап еңбектердің (яғни әдейі таңдап алынған, оқуда қандай да бір қиындыққа тап болған немесе кемшіліктері бар балаларға ғана арналмаған) мектептегі әлеуметтік және эмоциялық оқытуға тигізетін ерекше пайдасын анықтағанын» айтады. Эмоциялық интеллект жайлы 11-тарауда толығырақ айтамын боламыз.

### Видеоталқылау

<https://study.sagepub.com/bartlettburton4e> сайтына кіріп, төмендегі тақырыптар бойынша талқылауларды қараңыз: *Психологиялық зерттеулер және педагогика*. Бұл видеоклипте 11-тарауда қарастырылатын мәселелер жайлы да айтылады.



## Қорытынды

Даму ортасы, интеллектінің түрлері жайлы ұсыныстар, ми жайлы жаңа түсініктер, танымдық стильдің оқыту тәсілдемелері мен стратегияларына тигізетін әсері, әлеуметтік және эмоциялық факторлардың мотивация мен жетістікке тигізетін ықпалы сияқты мәселелердің барлығы білім арқылы жеке адамның дамуын түсінуге көмектеседі. Қазіргі кезде әлеуметтік-конструктивистік идеялардың білім беру институттарына тигізетін әсері айтарлықтай жоғары. Олар бұрыннан қолданылып жүрген идеяларға сүйенеді. Тіпті бір ғана – өлшеуге болатын интеллект жайлы ұғым қазір қабылданбайтын болса да, біздің санамызда қалыптасып қалған. Интеллект, білімнің құрылымы мен орны, оқытудың технологиялық тәсілдері арқылы оқушыға дербестік берудің артықшылығы сияқты өзгермелі мәселелердің салдарлары дербес оқыту мен жетістік жөніндегі жалпы көзқарастарға өз ықпалын тигізуде. Психологиялық зерттеулер теориялық идеялар мен оқытуды әрі қарай жетілдіре береді, ал білім беру мамандығы студенттері ретінде сіздер олар жайлы көзқарастармен сусындайтын боласыздар. Қалай болғанда да, мұндай зерттеулерді сыни тұрғыдан қарастырған жөн. Ол жайлы 11-тарауда толығырақ тоқталып өтетін боламыз.

### Студентке тапсырма

1. Мұғалімдеріңіз бен әріптестеріңіздің интеллект туралы ойларын сұрастырып біліңіздер. Олар интеллект жөніндегі жаңа идеялар хақында қандай пікірде? Интеллект туа бітті және тұрақты құбылыс деп қабылдана ма, әлде ол адамдар үшін өзгеріп тұратын шама ма? Өзіңіз жақсы таныс кез келген мектеп мұғалімінен осы жайында сұрап көріңіз. Олардың интеллект жайлы пікірі олардың оқушыларға білім беруіне қаншалықты ықпал етеді?
2. Өзіңіздің оқыту стиліңіз жайлы ойланып көріңіз: сіз шығарманы кезең-кезеңімен, құрамдас бөліктерін біріктіре отырып жазасыз ба, әлде шығарма жазбас бұрын сізде ол жайлы жалпы идея бола ма? Ойлап немесе оқып отырған кезде сіз қандай да бір суреттерді немесе бейнелерді елестетесіз бе, әлде сіз дауыстап ойлайсыз ба? Бұларды оқыту стилі туралы еңбектерге жасалған кейбір шолулармен салыстырып көріңіз (мысалға қараңыз: Riding, 2002).



*Жалғасы*

3. Нейроғылым саласындағы кейбір соңғы еңбектерді қарап шығыңыз; негізгі құрал ретінде Госвамидің 2008 жылғы еңбегіне сүйеніңіз және соңғы зерттеу нәтижелерін табуға тырысыңыз. Біздің мидың қызметі жайлы білімдеріміз танымдық психология жайлы зерттеулер нәтижесін қаншалықты өзгерте алады?

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

Goleman, D. (2011) *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*. E-book: More Than Sound LLC. Бұл электрондық кітапта Гоулман мидың эмоциялық интеллектімен байланысы туралы заманауи білімдерді қарастырады. Авторлар оқырманның эмоциялық интеллект қағидаларын қолдану жайлы түсініктері мен қабілеттерін арттыруды мақсат етеді. Ол қарапайым оқырманға түсінікті тілде жазылған.

Goswami, U. (2008) *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove and New York: Psychology Press. Ми туралы ғылым көзқарасы тұрғысынан жазылған бұл еңбек танымдық нейробиология саласындағы жаңалықтар бізді танымдық даму жайлы дәстүрлі теорияларды қайта қарауға мәжбүрлейтінін көрсетеді. Госвами танымдық даму психологиясы жайлы көзқарастарға сүйене отырып, миды зерттеу ғылымына негіз болатын, оқытуға сүйенетін жаңа теория қажет екендігін айтады.

Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T. and Sheehy, K. (2011) *The Psychology of Education*. Abingdon: Routledge. Бұл екінші басылымда білім беруге қатысты психологиялық концептілер қарастырылған. Онда мұғалімдер мен оқушыларға қатысы бар бірқатар мәселелер жайлы айта келіп, көптеген соңғы зерттеулерге сілтеме беріледі, оқыту нәтижесін арттырудың практикалық әдістері ұсынылады.

Riding, R. (2002) *School Learning and Cognitive Styles*. London: David Fulton. Райдинг жеке адамдардың оқу ерекшеліктері жайлы психологиялық зерттеулерді сыныпта практикалық тұрғыда қолданып көреді. Бұл оқушыларға тән ерекшеліктерді түсінуде аса маңызды, әрі олар оқушылардың білім алуына қалай көмектесуге болатыны, сынып жұмыстарының кейбір аспектілері оқушылар үшін неге қиынға түсетіні және оқушылар неге оқыс мінез-құлық көрсететіні туралы біздің түсінігімізді толықтырады.

Wegerif, R., Li, L. and Kaufman, J. C. (eds) (2015) *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. Abingdon: Routledge. Ойлауға үйрету жайлы бұл нұсқаулықта түрлі контексте ойлай білуге үйрету мәселесі бойынша жүргізілген соңғы халықаралық зерттеулерге шолу мен қорытындылар жасалады. Негізгі тақырыптарға ойлауға үйрету тәсілдемелері, шығармашылық ойлауды дамыту, метатаным және ойлауды үйрету жөніндегі нейробиологиялық зерттеулер жатады.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 10-тарау

## Әлеуметтік факторлар, гендер, этностық тек және жетістіктер

### Тарауға шолу

---

Бұл тарауда білім берудегі әлеуметтік факторлар мен жетістіктердің байланысы туралы сөз болады. Біз интеллект, мотивация сияқты факторлардың жеке адамның жетістігі үшін аса маңызды екенін түсіндік, дегенмен әлеуметтік ықпалдың да күшін естен шығармаған жөн. Тап, этностық тек пен гендерге қатысты зерттеу нәтижелері де қарастырылады. Әдетте болуы тиісті нәрсе ретінде қабылданатын мүмкіндіктер теңдігі де жан-жақты зерттеледі. Мектептік білім оқушы жетістігінің маңызды детерминанттарының бірі деген болжам кеңірек әлеуметтік факторлардың әсері тұрғысынан зерттеліп біраз күмән тудыратын аспект ретінде қарастырылады. Тап, гендер және этностық тек дискурсын оқытудың маңызы бағаланып, нақты бір топқа тән сәтсіздік, мектептен шығып қалу сияқты қазіргі кездің өзекті мәселелері де талқыланады.

### Кіріспе

---

Әлеуметтік факторлар мен олардың білім жетістігімен байланысы саяси көшбасшылардың негізгі проблемасы болып қала береді. Әлеуметтік факторларға қатысты соңғы кезде орын алған зерттеулердің ең басты жетістігі тап, мәдениет, гендер және этностық тек мәселелерін білім беру үдерісі мен жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастыру болып отыр.

Осыған байланысты бірнеше сұрақ туындайды. Оқытудың нақты әдістері қалайша эксклюзивті және ерекше бола алады? Мәселен, күнделікті сынып жұмыстары балаларды мектеп ортасынан қалай алыстатады? Мектепке, жалпы, қандай мәдениет тән болуы тиіс? Оны қалай сипаттауға болады? Түрлі әлеуметтік ортадан шыққан балаларға бұл жағдай қалай әсер етеді? Бұл зерттеу бағыттарының ішіндегі ең маңыздысы – мектеп қоғамдық теңсіздікті туғызатын орын ба, әлде ол теңсіздік мәселесін шешіп, әлеуметтік әділдікті қамтамасыз ететін күшке айнала ала ма деген мәселе. Осы тарауда аталмыш сұрақтарды білім берудегі тап, гендер және этностық мәселелерді ескере отырып қарастыратын боламыз.

## Білім беру жетістіктерінің жай-күйі

---

Білім беру департаментінің ресми деректеріне сүйенсек, соңғы жиырма жыл ішінде білім беру саласы тұрақты түрде жетістікке жетіп келеді. Негізгі кезеңнің соңында орын алатын бағалау тестілерінің нәтижелері оқушылардың ағылшын, математика, ғылым сияқты негізгі пәндер бойынша үлгерімінің тұрақты артуын көрсетіп отыр. Әр академиялық деңгей аяқталған сайын, квалификацияға қол жеткізген оқушылардың саны артып, ала алмағандар азайып келеді. 16 және 17 жасар балалардың тоқсан пайызынан көбі қандай да бір білім түрін игеруде немесе дайындық курстарынан өтуде ([www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk)).

1990 жылдары жоғары оқу орындары көптеп ашылды және ондағы білім сапасы да тұрақты түрде артуда. Іскерлік, инновация және дағдылар жөніндегі департаменттің (2014) мәліметтері бойынша, ағылшын тілді елдерде өмір сүріп жатқан студенттердің ЖОО-ға түсу деңгейі 2011/12 оқу жылына дейінгі соңғы үш жылда қырық бес пайызға өсті. 2012/13 жылдары ЖОО-ғы оқу ақысының өсуіне байланысты бұл көрсеткіш төмендегенімен, 2015 оқу жылында ол қайтадан елу пайызға дейін өсті ([www.hesa.ac.uk](http://www.hesa.ac.uk)). Білім беру квалификациясының артықшылықтары мен жоғары оқу орнына түсу мүмкіндігі жалпы халыққа бірдей қолжетімді болғандай көрінуі мүмкін. Бұл рас та, алайда бұл деректер мен әлеуметтік теңсіздік арасындағы байланысты жіті зерттеген жөн. Барлық адамға бірдей білім беру дегеніміз бөріне тең білім беру дегенді білдірмесе керек. Білім беру ресурстары мен жеңілдіктерді халыққа таратуға байланысты бірқатар проблемалар бар. Жеке адамдар, әлеуметтік топтар мен халықтың түрлі категориялары арасындағы білім беру мен жетістікке қол жеткізуге қатысты теңсіздік бірқатар күрделі мәселелердің салдарынан орын алады.

Деңгейлері әртүрлі мектептерге баратын оқушылар жалпыхалықтық емтихандарда да түрлі нәтижелерге қол жеткізеді. Жеке болсын, мемлекеттік болсын, таңдаулы мектептерде оқитын оқушылардың үлгерімі жай мектептерге қарағанда неғұрлым жоғары болып келеді. Сонымен қатар нақты әлеуметтік топтарға байланысты теңсіздіктің тұрақты үлгілері де бар. Олай болса, әлеуметтік-таптық, гендерлік және этностық факторлар білім беру саласындағы теңсіздіктің негізгі себептері болып қала бермек. Бұл үш фактор арасындағы өзара байланыс балалардың одан да тереңірек теңсіздік фактілеріне ұшырауына негіз болуы әбден мүмкін.

## Әлеуметтік тап және жетістік

### Әлеуметтік тап және экономикалық алғышарттар

Әлеуметтік тап ұғымы білім жетістігі саласы үшін маңызды факторлардың бірі ретінде білім беру саласындағы зерттеулердің күн тәртібінен ұзақ уақыт бойы түспей келе жатқанына қарамастан, білім беруге қатысты ресми деректерде кеңінен қолданылатын категорияға жатпайды. Оны әлеуметтік тап ұғымын анықтаудың қиындығы мен әлеуметтік жіктелуге көңіл бөлуге деген саяси енjarлықтың салдары деп қарастырған жөн (Wyness, 2015). Сондай-ақ дәстүрлі тап категориясы да қазір қолданыстан шықты.

#### Оқырман пікірі: әлеуметтік тап анықтамасы

Зерттеу деректерін жинақтауға байланысты 3-тарауда оқығандарыңызды еске түсіріңіз.



*Сіздің ойыңызша, білім беру жетістігін бағалауда тапты категория ретінде қолданудың қиындығы неде?*

Тап ұғымымен салыстырғанда «әлеуметтік-экономикалық мәртебе», «әлеуметтік артықшылықтар мен жетіспеушіліктер» сияқты терминдер көбірек қолданылады. Қалай болғанда да, жетістікке қатысты тап ұғымын маңызды категория ретінде қарастыратын сауалнамалар жалпы мектепте оқитын орта тап балаларының жұмысшы тап балаларымен салыстырғанда кез келген критерий бойынша жақсы нәтиже көрсететінін анықтаған. Тап мәселесі білім беру саясатының алдында тұрған маңызды мәселеге айналған XX ғасырдың 50–60 жылдарына тиісті бірқатар есептерде осындай дисбаланс құжатталып бекітілген (Crowther Report, 1959; Gurney-Dixon Report,



1954; Newsom Report, 1963). Бұл фактілер барлық адамдар үшін тең мүмкіндіктер жасауға тырысқан соғыстан кейінгі демократияның білім берудің қандай түрі дұрыс деген сұраққа жауап іздеуіне түрткі болды.

Әл-ауқат пен білім арасында байланыс бұрыннан бар. Викториандық Англияда байлар ұлдарының қымбат мемлекеттік мектептерде алған білімі негізінде көшбасшы және джентльмен ретінде қалыптасуы үшін ақша төлейтін. Кедей, жұмысшы тап өкілдері аз ғана білім алатын, оның өзі де, негізінен, діни және капиталистік қайырымдылық ұйымдары ұйымдастырған, құдайдан қорқатын, көнбіс және өнімді жұмысшылар дайындауға бағытталған білім беру мазмұны еді (мемлекеттік білім берудің пайда болу тарихы жайлы 4-тараудан оқыңыздар). Экономикалық өзгерістер мемлекеттік білім берудің кеңеюі мен адамдардың әлеуметтік үміттерінің артуына алып келді. Бұл, өз кезегінде, Ұлыбритания меритократияға айналды, яғни қоғамдық жетістік лауазым мен биліктен гөрі талпыныс пен қабілетке негізделеді деген либералдық гуманистік көзқарасқа негіз болды. Либералдық көзқарас тұрғысынан алып қарастыратын болсақ, білім беру жеке адамдарға бірге өмір сүруді үйрете отырып, оларға қабілеттері мен мүдделеріне сай даму мүмкіндігін ұсынады.

XX ғасырдың басында жүргізілген зерттеулер кедейлік пен білім беру жетістігі арасында байланыс бар екенін анықтады (Halsey, 1978; 1995; 2013). Басқа да әлеуметтік және мәдени факторлардың экономикалық жағдайлармен байланысы бар екені анықталған соң, бұл фактор орта тап отбасыларынан шыққан оқушылар неге мектепте жақсы нәтиже көрсететінін түсінуге көмектесті.

Біз өзімізді әлеуметтік теңдікке қатысты өзгерістер қомақты деп алдағымыз келгенімен, Ұлыбританиядағы статистикалық деректер атқаратын қызметі арқылы анықталатын әлеуметтік-таптық мәртебе мен білім алу деңгейі арасындағы байланыстың әлі де күштілігін көрсетіп отыр. Гудман мен Бертон (2012) осы мәселеге қатысты зерттеулерге шолу жасай отырып, бала 7 жасқа жеткен кезде жүргізілетін, ұлттық жоспар бойынша іске асырылатын тестілеу нәтижесінде әлеуметтік-экономикалық мәртебенің, этностық және жыныстық ерекшеліктердің жетістікке тигізетін әсері *анық байқалатынын* атап көрсетеді. Айырмашылықтың бұлайша ерте байқалуы қолайсыз жағдайлар тудыратын және оларды бұрынғыдан бетер күрделендіріп жіберетін факторлар бала мектепке бармастан бұрын-ақ әсер ете бастайтынына тағы да көз жеткізеді. Англияның бастауыш мектебіне баратын балалардың жетістік айырмашылығын жан-жақты зерттеу барысында Стрэнд (2010) Ұлыбритания бойынша 11 жастағы, тегін тамақ ішуге құқылы бастауыш мектеп оқушыларының 2-негізгі

кезең бойынша нәтижелері тегін тамақ ішпейтін статустағы балалармен салыстырғанда төмен болғанын анықтаған, бұл – әлеуметтік-экономикалық мәртебеге сай көрсеткіш. Мектепте тегін тамақ беру кедейлікте өмір сүретін оқушылардың нақты санын біршама төмендетіп көрсетеді, себебі тегін тамақ алуға құқылы оқушылардың көбі оған өтініш білдірмейді немесе сабақ үлгерімі жақсарғаннан кейін бұл тізімнен шығып қалады (Smith, 2012).

Хуат Си мен Горардтың (2013: 2) ойынша, балалар мектепке барған кезде оларға көрсетілетін экономикалық көмек деңгейі әртүрлі болады және олар шығу тегіне қарай өздерінің жетістік деңгейін тез арада байқатып қояды. Мұндай жағдай білім берудің барлық деңгейінде орын алады және міндетті білім беру мен жоғары оқу орнында да жалғаса береді. Ақнәсілді жұмысшы тап балаларының жетістігіне жүргізілген этнографиялық зерттеулерінде Деми мен Льюис (2014) бұл үлгерімі ең төмен топ екенін және оның білім беру жүйесінде орта тап оқушыларының жетістігімен бүркемеленіп келгенін айтады. Смит және Смит (2014) жағдайы төмен аралас мәдениет өкілдерімен салыстырғанда, жағдайы төмен ақнәсілді балалардың оқу үлгерімінің төменірек болатынын анықтаған. Оқу үлгерімінің төмен болуына басқа да бірқатар факторлар әсер етеді десек те, Деми мен Льюис олардың ішіндегі маңыздысы ретінде әлеуметтік шеттетумен қатар, ата-аналар мен оқушылардың талпынысының төмендігін де атап көрсетеді.

Ресми деректер ([www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk)) Орта білім жөніндегі жалпы куәлік нәтижесіндегі алшақтықтың ата-анасы, әлеуметтік-экономикалық тобы бойынша алып қарағанда әлі де жоғары екенін көрсетіп отыр. Сондай-ақ ата-аналары жоғары кәсіби қызмет атқаратын 16 жасар балалар қарапайым қызмет атқаратын ата-анасы бар оқушылармен салыстырғанда күндізгі бөлімді көбірек таңдайды. Дәл сол сияқты, қосымша немесе жоғары білім алуға да адамдардың әлеуметтік және экономикалық ортасы айтарлықтай әсер етеді. Кролл мен Эттвуд (2013) бұл жағдай төмен әлеуметтік экономикалық топтан шыққан оқушылардың оқу үлгерімін жақсарту арқылы өзгеруі мүмкін деп үміттенеді. 1990 жылдардың басында көптеген жаңа ЖОО ашылып, оларға түсу мүмкіндігі де артты. Деректер түрлі дәрежедегі институттар арасын ажыратып жатпаса да, Оксфорд пен Кэмбридж әлеуметтік тұрғыдан мәртебелері жоғары күйінде қала беруде, әрі бұрын политехникалық деп аталған (1992 жылдарға дейін) жаңа университеттер мен іргелері ертеректе қаланған университеттер арасында әлі де маңызды әлеуметтік айырмашылықтар бар. Төмен әлеуметтік-экономикалық топтар мен азшылық этностық топтардан шыққан, жасы жеткен студенттер 1992 жылдан кейін пайда

болған жаңа қалалық институттарда оқуды қалайды (Tight, 2012). Хемсли-Браун (2015) А деңгейлік баға алған респонденттердің жауаптарын талдай отырып, мемлекеттік мектепте оқығандармен салыстырғанда, жеке мектепте оқығандардың Рассел университеттеріне (1992 жылға дейінгі) түсу мүмкіндігі бір жарым есеге жоғары екенін анықтаған.

Білім алу мүмкіндігі артқанымен, оқушылардың университетке түсуі, алған білім сапасы мен оқу үлгерімінің олардың ата-анасының қызметіне тәуелділігі арасында да әлі терең байланыс бар. Білім алу да жоғары және орта тап балалары тұрақты жақсы нәтиже көрсетіп келеді. Уитти (2002) таптық айырмашылықты білім беру саласын реформалаумен бірге экономикалық теңсіздікті шешу жөнінде арнайы саяси шешімдер қабылдау арқылы ғана жеңе аламыз деп санайды. Рей (2013) орта және жоғары тапқа жататын ата-аналар «балалары үшін көп қаржы бөліп, олардың басқа балалармен салыстырғанда жақсырақ білім алғанын мақсат тұтады» деп есептейді (2013: 666). Осылайша, орта тап ата-аналары «балаларының жақсы мектептерге барып, білім алудың пайдасын көруі үшін» өздерінің білім жүйесі жайлы түсініктері мен әлеуметтік дағдыларын пайдалана алды (саясаттың білім беру мүмкіндігіне тигізетін әсері жайлы 6-тарауды қараңыз).

#### Оқырман пікірі: жетістіктердегі теңсіздік

Білім жөніндегі мемлекеттік хатшы болып тұрған кезде Майкл Гоув «Білім берудің маңызы» деп аталатын мақаласында жетістік теңсіздігі жайлы айта келіп, былай деген еді:



«Мектеп табалдырығын аттаған күннен бастап-ақ кедей отбасынан шыққан балалар өздерінің бай құрбы-құрдастарынан артта қала бастайды, сыныбы жоғарылаған сайын олардың үлгерімі төмендей береді. Бай және кедей балалар арасындағы айырмашылық бастауыш мектепте басталып, Орта білім жөніндегі жалпы күәлікке жеткен кезде одан да тереңдей түседі де, олар А деңгейін тапсырып (өте азы ғана), университетке түскен кезде алынбас асуға айналады (DfE, 2010a: 7).

*Қоғамымыздағы төмен әлеуметтік-экономикалық топқа жататын балалардың үлгерімін қалайша арттырар едіңіз?*

*Осы сияқты идеяларды іске асыру барысында орын алуы мүмкін қандай да бір қиындықтың алдын алу мүмкін бе?*

Мұндай теңсіздіктердің білім беру саласына тигізетін ықпалын түсіну үшін әлеуметтік факторлар жетістікке қалай әсер ететіні жайлы кейбір теориялық түсініктемелерді ескере кеткен жөн.

## Жетістіктің әлеуметтік теориялары

### Әлеуметтік репродукция

Бурдье мен Пассерон (1977), Боулз бен Гинтис (1976) сияқты марксизмді немесе әлеуметтік конфликт көзқарасын жақтаушылар білім беру жүйесін әлеуметтік репродукцияның бірнеше механизмінің бірі деп қана қабылдайды. Мұндай пікір арқылы олар үстемдікке ие әлеуметтік топ өкілдері бұл артықшылықтарды ұрпақтан ұрпаққа өзгертпей жеткізіп отырады дегенді білдірді. Олай болса, қоғамдағы әлеуметтік теңсіздік уақытқа тәуелсіз жалғасын тауып отырады. Әлеуметтік репродукция саласының теоретиктері білім беру жүйесі бұл үдерісте маңызды рөл атқарады деп есептейді.

Боулз бен Гинтисің (1976) пікіріне сүйенсек, алған білім оқушылардың болашақ қызметін айқындап береді, сөйтіп, бұл жастарды қоғамда өз орнын табуға дайындайды. Бай отбасынан шыққан балалар жеке мектептерге барып, онда өмірде қалай табысты болу керектігін үйренеді. Негізінен жұмысшы тап өкілдері өмір сүретін аудандарға қарасты мектептерде мұғалімдер жетіспейді немесе олар нашар ғимараттарда орналасқан. Балалардың жетістігі тұрғысынан алып қарастыратын болсақ, бұл мектептерде оқушылардың сабақтан кету деңгейі өте жоғары және қазіргі ағылшындық білім жүйесінде іске асырылатын Офстэд емтихандарын басым жағдайда олар тапсыра алмайды немесе өте төмен нәтиже көрсетеді. Түрлі әлеуметтік тап өкілдері білім алатын мектептердегі орта тап оқушылары жоғары академиялық топтарда білім алуға ұмтылса, жұмысшы тап балалары деңгейі төмен сыныптарда білім алады (Arnot and Reay, 2006; Parsons and Hallam, 2014). Мұндай жағдайлар бұл балалардың болашақта атқаратын қызмет бағыттарын анықтап тұрады да, олар бұл қызметтерге қажетті дағдыларды мектепте игертіп, оларды әдеттегі жағдай деп қабылдайды.

Балалардың түрлі жолдармен кету себебі неде? Игере алатын қабілетіне қарай оқушыларды бұдан да тиімдірек оқыту үшін осылайша ресми түрде топтастырады. Топтастырудың Англиядағы бұл түрі бастауыш мектептердің алғашқы сыныптарынан басталады, мысалы, балаларды қабілеттеріне қарай математика және ағылшын тілі пәндеріне бағыттау (Hallam and Parsons, 2013). Алайда Боулз бен Гинтис (1976) бастапқы кезде балалардың арасында айтарлықтай айырмашылық болмайды, демек оларды топтастыру кезінде сүйенетін деректер жеткіліксіз деп есептейді. Шын мәнінде, бұлайша топтастыру оқу жетістіктерінің және шынайы академиялық айырмашылықтардың нәтижесі болуы тиіс. Мұғалімдер қабілетті және болашақта жетістікке жетеді деп есептейтін оқушылар, негізінен, орта таптан шығады.

Уақыт өте келе, оқушылар арасындағы айырмашылықтар тереңдей түседі және бұл сабақты түрліше түсіндіру, мұғалімнің әр баладан күтетін үмітінің әрқилы деңгейі және оқу бағдарламасы аясында түрлі мүмкіндіктерге қол жеткізу сияқты факторлармен тығыз байланысты.

### «Жасырын оқу жоспары»



Ресми оқу жоспары деп пәндерді мектепте сабақ кестесіне сай ресми түрде оқытуды айтсақ, «жасырын оқу жоспары» деп білім алу барысында бейресми түрде оқытылып, үйретілетіннің барлығын айтамыз. Жеке оқушы үшін мұның маңызы ресми оқытудан кем емес. Боулз бен Гинтис (1976) бұл терминді АҚШ-та жасаған кең көлемді зерттеулері нәтижесінде ойлап тапты, онда олар униформа, уақытты белгілеу, кабинетте қатарласып отыру, дәлізде өзін-өзі алып жүру ережелері, тәртіп сақтауға қатысты сансыз шектеулер және т.б. реттеуші тәжірибелердің өте көп екендігін атап өтеді. Олар мектепте өткізілген уақыттың көп бөлігі іш пыстыратын, қызықсыз екенін және уақыттың басым бөлігі еш мағынасыз, қолдануға пайдасыз тапсырмаларды орындауға кететінін жазады. Шындығында, бұл – бағыныштылыққа, мойынсұнуға үйрету, оқушылардың көбін экономикалық пайда үшін бірдей тактика мен тәжірибелерге сүйенетін корпорацияға немесе мекемелерге жалақы үшін еңбек етуге дайындау. Ең қызығы, қырық жыл бұрын жүргізілген зерттеулерде сипатталған бақылау түрлері мен қазіргі күнге дейін мектептерде қолданылып жүрген тәртіп түрі мен іс-әрекеттер арасында айтарлықтай айырмашылық жоқ. Оқушыларды топтарға бөлу арқылы оларды әрі қарай бақылау мүмкіндігіне қол жеткізіледі.

Оқушыларды түрлі топтарға бөлген кезде олардың жоғарғы, ортаңғы немесе төменгі топтардың қайсысында екеніне қарай әрқайсысына түрлі деңгейдегі «маңыз» беріледі. Жоғарғы немесе төменгі топта болуына қарай, жеке оқушы ынтасы, топтағы құрдастарының мінез-құлқы, мұғалімдердің қарым-қатынасы, берілген тапсырма түрі, олардан күтілетін нәтиже деңгейі және өзінің атқаруы қажет жұмысы тұрғысынан күткенінен мүлдем басқаша тәжірибелерді бастап өткереді. Мұндағы жасырын оқу жоспарының негізгі мақсаты – оқушылар мектепте (қоғамда) өз орнын иеленсе, қолында билігі барлардың оларды осы жерде ұстап тұру механизмін иеленуі.

Қорытындылай келе айта кететін мәселе – жасырын оқу жоспарының мектеп өмірінің бақылауға алынбайтын жақтарында ерекше дамып келе жатқандығы. Оқушылар дәлізде немесе әжетханаларда не істеу керектігін үйренеді; олар ресми мектеп жүйесі білмейтін қорлау немесе мазақтау жағдайында қорғану жолдарын да жақсы біледі. Оқушылар бастан өткеретін бұдан басқа да тұтастай бейресми оқыту үдерістері жеткілікті. Олай болса, мектеп олардың болашақта өмір сүретін ортасын бейнелейтін және сол қоғамға дайындайтын орын болып табылады.

Демек, әлеуметтік репродукция теориясы білім беру тәжірибесінің оқушылардың болашақта атқаратын қызметіне қаншалықты сәйкес келетінін көрсетеді. Дәл осы тұрғыдан алғанда, білім беру ісін оқушыларды болашақ өмірге дайындау деп атауға болатын шығар.

### *Мәдени капитал*

Бурдьё мен Пассерон (1977) білім берудің қоғамдық репродукцияны іске асыру жолдарының бірі ретінде мәдени құндылықтардың ұрпақтан ұрпаққа жалғасу үдерісін айтады. Басымдыққа ие мәдениет дегеніміз – үстем тап өкілдері әлдеқашан қол жеткізген, ал білім беруде жетістікке жету үшін бәсекеге түскілері келетін бағынышты тап өкілдерінің тырысуын қажет ететін құндылықтар, сипаттар, мінез-құлық пен бағыт-бағдар жиынтығы. Мектептер үстемдікке ие орта тап құндылықтарын қолдайтындықтан, бұл топтың басымдылығы да ұдайы сақталып отырады. Орта тап балалары заңдылықтарды сақтауға үйренген; білімнің мәнін түсінеді, ал жұмысшы тап балалары үшін олар соңына дейін бұлыңғыр болуы мүмкін.

Орта тап заңдылықтарымен жете таныс, олармен бірге өмір сүре алатын балалар білім жүйесінен де өздеріне қажеттісін ала алады. Орта тап өмір кешетін ортада бала кезінен үйренген қарым-қатынасқа түсу тәжірибесіне сүйене отырып, олар ересектермен қажетті деңгейде сөйлесе алады. Орта тап балалары сөйлеу мәнерін, кітапты қолдану тәсілдерін, әңгімелесу сағаты кезінде өздерін қалай ұстау керектігін және жақсы оқушы ретінде өздерін қалай көрсету жолдарын жақсы біледі. Аса көп мүмкіндігі жоқ жұмысшы тап оқушыларымен салыстырғанда, олардың сөздік қоры жан-жақты және бай, әлеуметтік жағдайлардан хабардар және білімдері терең. Орта тап балаларына мектепте жетістіктің болашақ үшін қаншалықты маңызды екенін үйретеді, үйде оларға табысқа жету үшін аса маңызды болып саналатын сый-құрмет (қазіргі ауыр еңбегің болашақтағы табыстарыңның кілті) туралы айтады. Жұмысшы тап балалары өз мәдениетінде білім беру үдерісі талаптарын және институционалдық дағдылар мен нормаларды, орта тап балаларымен салыстырғанда, көп қолдана бермейді.

Әлеуметтік теңсіздіктер тек қана материалдық байлыққа байланысты емес. Бурдьё иесі үшін білім беруге құйылған жағымды инвестиция болып табылатын мәдени атрибуттар жиынтығы – мәдени капитал идеясымен таныстырды. Бурдьёнің пікіріне сүйенсек, бұл атрибуттарға қол жеткізген орта тап балалары мектепте жақсы нәтиже көрсетіп, жұмысшы тап оқушыларымен салыстырғанда айтарлықтай артықшылықтарға ие болады. Олардың мәдени құндылықтарын болашақта іске асыруға болатын экономикалық артықшылық десе де болады; экономика тілімен айтсақ, оларды капиталдың бір түрі деп те атайды. Олар мәдени капитал деп аталады және ақшаны байлық ретінде болашақ үшін қалай инвестицияласақ, оны да тура солай инвестициялау мүмкіндігі бар. Оқушылар мектептік білім берудің түрлі



сатысынан өткен сайын, мәдени капитал жинақтала береді және ол қоғамдағы жалақысы жоғары, биік мәртебелі рөлге айырбастауға болатын өте құнды валютаға айналады (Bourdieu and Passeron, 1977).

Рейдің (2006) ойынша, Бурдьенің еңбектері қазіргі теоретиктер әлі толық мойындай қоймаса да күнделікті әсер ететін әлеуметтік таптық тәжірибені ескеріп, таптық үдерістер мен тәжірибелер жөніндегі жаңа тұжырымдама жасауда ерекше ықпал етті. Мысалы, О’Донохью (2012) жұмысшы табына жататын аналардың қабілеттері балаларының біліміне ықпал етуге жеткіліксіз екенін анықтаған. Керісінше, Батмейкер және т.б. (2013) ЖОО орындарында білім алып жүрген орта тап студенттері өздерінің болашақ жұмысқа тұру мүмкіндігін арттыру үшін түрлі әрекеттерге барып, әлеуметтік капиталдарын пайдаланатынын байқаған; оған бұл студенттер түрлі қажетті тағлымдамадан өтіп, спорттық клубтарға және басқа да ерікті, әлеуметтік іс-шараларға қатысу, профайлдарын жетілдіру арқылы қол жеткізеді.

Мұндай талдау шеңберінде тапты бар деуге де, жоқ деуге де, жоққа шығарылғанымен ұдайы әрекетте болатын, басымдыққа ие тап өкілдері күнделікті тәжірибеге деген көзқарастарын кейде жоққа шығарып, кейде оларды назардан тыс қалдырып отырғанына қарамастан, күнделікті қарым-қатынастың ұсақ-түйегіне дейін ескеретін құбылыс деуге болады (Reay, 2006: 290)

### *Тіл*

Тіл қарым-қатынасқа енудің маңызды тәсілдерінің бірі болғандықтан, оны қолданып, түсіне білу қабілетінің білім берудегі жетістікке жетудің маңызды факторларының бірі екені даусыз. Түрлі жанрларды қалай оқып үйренетініміз, сөздік қорымызды қаншалықты дамыта алатынымыздың барлығы біз бетпе-бет келетін түрлі тітіркендіргіштерге жасайтын ықпалдарымызға байланысты. Бұл әсіресе ерте балалық шақта аса маңызды. Әлеуметтік шығу тегіне байланысты, балалардың лингвистикалық білімі де түрліше болып келеді. Бернштейннің (1971; 1973) пікірінше, тілдің екі түрлі коды бар. Шектеулі код салыстырмалы түрде қарапайым сөздерді қамтитын қысқа сөйлемдерден тұрады. Бұл код жалпы сипаттама жасап, әңгімеге қатысушылардың сөзбен жеткізілмеген ойларды үнсіз түсініп, болжамдар жасауына негізделеді. Бұл вербалды коммуникациядан басқа ым-ишара, бет-әлпеттің өзгеруі сияқты коммуникация түрлеріне сүйенеді. Яғни бұл – адамдардың күнделікті қысқаша қарым-қатынастар барысында ақпарат алмасып отыратын тілі.

Күрделі код, аты айтып тұрғандай, сөйлеудің күрделі түрі болып табылады. Ол күрделі құрылымды сөйлемдерден тұратын тіл мен жан-жақты түсіндіруді қамтитын қолдану аясын меңзейді. Кодтың



бұл түрі хабарламаны жеткізу кезінде белгілі бір болжамдарды немесе басқа да бейвербал коммуникацияны пайдаланбайды. Ол сыпайы әлеуметтік желілер мен мәдениетті басқосулар кезінде қолдануға жарамды. Оны тілді қолданудың неғұрлым ресми түріне жатқызуға болады. Өзінің бай, күрделі табиғатына сай, оны ресми оқытуда қолдануға болады. Тілдің бұл түрі ересектер арасындағы әңгімені естіп өскен және басқа ересектермен қатар, ата-аналарымен қарым-қатынасқа ену барысында оны қолдана алатын орта тап балаларына етене таныс.

Орта тап өкілдерінің ресми тілі қызметін атқаратын күрделі код мектеп оқулықтарында, сондай-ақ мұғалімдердің сөйлеуінде көптеп қолданылады. Мұндай тілді естіп, қолданып өскен оқушылар мектепте қандай да бір айырмашылықты байқай қоймайды. Осындай тілге үйренбеген және оны қолдана алмайтын оқушылар ресми оқыту кезінде өздерін ыңғайсыз сезінумен қатар, ойларын қажетті деңгейде жеткізе алмайды, сол себепті мұғалімдері де олардың қабілетіне шек келтіруі әбден ықтимал.

Бернштейн жұмысшы тап балалары күрделі кодты күнделікті естіп немесе қолданып үйренбегендіктен, бастауыш мектепте ресми оқыту ортасына түскен кезде қиналып қалады деген пікірде.

«Шектеулі» және «күрделі» код терминдерін қолдану сөйлеу түрлерінің бірі екіншісінен басым дегенді білдірсе керек. Лабов (1973) пен Холлидей (1979) сөйлеу түрлері бір-бірінен артық емес, олар тек бір-біріне ұқсамауы мүмкін деген пікір білдіреді. Орта тап оқушыларына артықшылық беретін бірден-бір нәрсе – стандартты формалардың мәдени басымдығы. АҚШ-та тіл мәселесі мемлекеттік білім беру саласында айтарлықтай жетістікке жете алмай келе жатқан халықтың белгілі бір тобының, соның ішінде афро-америкалықтардың қиындықтарға кездесіп отыруына байланысты біраз қызығушылық туғызып, талдаулар жасауға итермеледі. Мектептер лингвистикалық нормаларды ұдайы ұсынып отырғанымен, барлық оқушы оларды бірдей қолданады деп айта алмаймыз. Кейбір топтар тәрбиесіне немесе өскен ортасындағы мәдени құндылықтарға байланысты, мүлдем басқа лингвистикалық норманы қолдануы мүмкін. Бұдан көптеген бала, соның ішінде, қаранәсілді америкалық балалар өздерін лингвистикалық және мәдени тұрғыдан оқшау сезінуі мүмкін деген қорытындыға келеміз.

Балалары мен оқушыларының мектептегі ресми және бейресми тілдерге байланысты орын алатын мәдени қате түсініктер салдарынан жапа шеккенін қаламаған кейбір белсенділер балама тәсілдеме ойлап тапты. Олар мектеп мәдениеті афро-америкалық балаларды шеттетпеуі үшін, білім беру тәсілі ретінде қаранәсілді америкалық-

тардың тілі – «эбониксті» таңдап алған жөн деген шешімге келді. Қол астындағы балалардың лингвистикалық мұрасын мадақтай отырып, эбоникспен таныстыру және стандарттық деген атқа ие ағылшын тілімен салыстыру мақсатында бірқатар позитивті іс-шаралар өткізуде. Дельпит (1995) пен Смитерман (2000) мектептерді афро-америкалық балалар үшін мәдени және лингвистикалық тұрғыдан ыңғайлы ету қажеттігін айта отырып, мемлекеттік мектептерде оқитын афро-америкалықтардың үлгерімін арттыру үшін эбониксті қолдану жолдарын көрсетіп берді. Эбоникс қозғалысы бірқатар саяси пікірталастарға алып келді, себебі, бір жағынан алғанда, ол қалыптасқан заңдылықтарға қарсы шықса, екінші жағынан, ол афро-америкалық балаларға арналған академиялық емес бағдарламаны ұсынып отыр деп қате қабылданды (Labov, 1997).

Білім берудегі тілді қолдану мәселесінде, әсіресе мектепті лингвистикалық орта ретінде зерттеу кезінде эбоникс мәселесі бірқатар жағдайдың бетін ашады.

- Ол тілдің білім берудегі жетістік пен сәтсіздік мәселесінде маңызды фактор екендігін анықтап берді.
- Стандартты ағылшын тілінің табиғаты мен оның білім берудегі, соның ішінде бағалау тәжірибесінде атқаратын әлеуметтік рөліне күмән келтірді.
- Мектептегі балалардың мәдениеті мен мектеп пен оқу жоспарында басымдыққа ие мәдениеттер арасындағы терең айырмашылықтарды көрсетіп берді.

Ұлыбританиядағы қаранәсілді және этностық азшылық топтан шыққан жастарға арнап салынған қосымша мектептерде эбоникс қозғалысының даму жағдайын зерттеу қызықты да маңызды. Балаларының мектепте жетістікке жете алмағанына алаңдаған ата-аналар осы мектептерді ашуға атсалысқан болатын (бұл мектептердің этностық азшылық топтар балаларының жетістігіне тигізетін әсерін бағалау үшін қараңыз: Maylor et al., 2013).

### *Атау беру*

Символикалық интеракционистер жеке адамның тіршілік етуіне сыртқы күштер әсер етіп, шектеп отырады деп ойлайды (теоретиктердің бұл тобы жайлы 2-тарауда айтылды). Адамды адам ететін – қасиеттері немесе бірегейлігі емес, керісінше, болып жатқан үдерістер. Бірегейлік сіздің өзіңіз жайлы пікіріңіз бен басқалардың сіз жайлы көзқарасынан, олардың сізге қалай қарайтындығы арасындағы бай-

ланыстан қалыптасады. Бірегейлік үнемі жетіліп отырады. Ол ұдайы қозғалыста және контекске қарай өзгеріске түседі. Сонымен қатар біз тіршілік ететін орта бізге оқушы немесе мұғалім деп ат беріп, айдар тағып, түрлі әлеуметтік рөлдерді міндеттейді. «*Орта мектептегі әлеуметтік қатынастар*» (1967) деп аталатын еңбегінде Дэвид Харгривз мектептердің оқушыларды қалайша (кейде бейсаналы түрде) конформистер немесе нонконформистер, табысты немесе табысты емес деп бөлетінін көрсетіп берді. Бұл оқушылар арасында жіктелген субмәдениет топтарын құрумен аяқталатын әлеуметтік қатынастарға жол ашады. Мінез-құлық, көзқарастар мен академиялық жұмыстар сияқты мектептің негізгі құндылықтары тұрғысынан жағымсыз мінездеме берілген оқушылардың өзі бұл анықтаманы қабылдауы мүмкін. Жоғары мәртебенің балама түріне қол жеткізу үшін олар бұны бірегейліктің жағымды түрімен алмастырып, ережелерді бұза отырып, нонконформизм арқылы да өзгертуі мүмкін. «*Сыныптағы девиация*» деп аталатын еңбекте (Hargreaves et al., 1975) мұғалімдер оқушыларды анықтап-жіктеуде сыртқы түрі, пәнге деген көзқарасы, жұмыс істеу қабілеті, сүйкімділігі, басқа балалармен қарым-қатынасы, тұлғалық қасиеттері және девианттылық деңгейі сынды факторларға да сүйенеді делінген.

Мұғалімдер оларды өздерінің жинақтаған тәжірибелері мен білімдеріне сүйене отырып, мысалы, бала жақсы ма, бұзақы ма, ақылды ма, мүмкіндігі шектеулі ме немесе көптің бірі ме деген сияқты мінездемелерге сай анықтайды және сыныпта болған жағдайларда соған сәйкес шешімдер қабылдап, әрекет етеді. Мұғалімдер олардың қай кезде қалай әрекет етуі қажет екенін анықтауына көмектесе аларлықтай бірқатар стереотиптік тәжірибелерге жүгінеді. Оқушыларға тағылған айдар мен стереотиптерді қолданудың өзі әрекеттерді түсініп, басқаруға көмектесетін, әлеуметтік ортаны қамти алатындай бейімделген үлгілерді пайдалануға ұқсас. Оқушылар сондай-ақ сынып өмірімен етене танысып, осы әлеуметтік ортада өз орындарын таба білуге тырысады. Олар мұғалімнің сыныптағы орны мен бұл сынып ортасының мұғалімдер ауысқан сайын қалай өзгеріп отыратынын да тез арада танып, сезіне біледі. Сондай-ақ сыныптағы оқушылар жайлы алғашқы пікірлерін қалыптастырып, шешім қабылдайды. Мұғалімдер мен оқушылардың сыныптағы басқа адамдар жөніндегі бұл бастапқы пікірлері уақыт өте келе өзгеруі мүмкін және олар алғашқы пікірден гөрі айқын әрі нақтырақ болады.

Сыныпқа алғаш келген кезде, кездейсоқ болғанымен, белгілі бір мінез-құлық ерекше көзге түсіп, осыған сай сол әрекет иесіне ат беріліп, «айдар» тағылады. Ол ақыл-ой қабілетінің төмендігі, темперамент, зейіннің жетіспеушілігі, мектепке деген жағымсыз көзқарас,

салқынқандылық сияқты қасиеттермен байланысты болуы мүмкін. Бұл мінез-құлықтар қайталанса, әсіресе, айталық, оқушының сыртқы келбеті, басқалармен сөйлесу мәнері, достары кім екені, яғни ол «жақсы» топпен араласа ма, әлде қарадүрсін топқа көбірек жақын ба деген сияқты басқа да қасиеттері байқалып жатса, бұл атау бекітіледі. Атау тағылған бала белгі нақты бекітілгенге дейін ол жайында біле бермеуі мүмкін. Кейін орын алған әрекеттер бұл атау мен басқалардың баладан күтетін қылықтарын орнықтыра түседі. Осыған байланысты, біз қияңқы балалардың жағымсыз әрекеттер жасауын күтіп отырамыз және ондай әрекет орын ала қалған жағдайда, оларды жазалауға дайын тұрамыз. Мұндай балаларда өздеріне деген басқаша көзқарасты байқағаннан кейін реніш пайда болады және теріс қылыққа бұрынғыдан бетер икемделе түсуі де ғажап емес. Олардың тарапынан болған мұндай әрекет олардың «қиын» екендігі жайлы біздің де көзқарасымызды бекіте түседі. Ұлдардың «дұрыс» әрекеттері, ол сыныпта қанша уақытқа созылса да, назарға ілігуі неғайбіл. Біз таңылған «атауларға» дәлел болатындай мінез-құлықты ғана іздеп, байқап жүреміз. Атаулар бекігеннен кейін, субъект оларға қарсы келе алмайды, олардан қашып құтыла да, өзгерте де алмайды.

Атау беру теориясы оқушыларға таңылған мұндай айдарлар олардың өздері жайлы сезімі мен бірегейлігіне әсер етеді деп санайды. Сөйтіп, бұл олардың нәтижесі мен жетістікке жету әлеуетіне де таңба салады. Атау таңу дегеніміз – басқалар оқушылармен осы белгіге сай қарым-қатынас жасайды дегенді білдіреді. Белгілі бір топтағы оқушылар сынып пен мектепте басқаларға қарағанда көбірек «бақылауда болады» және оларды басқа мұғалімдер мен оқушылар тез арада таниды. Уақыт өткен сайын «сүйекке түскен таңбадан» арылу оңайға түспейді, сондықтан олар осы белгіге сәйкес өз бет-бейнесін қалыптастыра бастайды. Олар өздерінің мектепте жақсы нәтиже көрсете алмайтынына мойынсұнады. Балаға айдар тағу қалай іске асатыны туралы келесі кейсті оқып шығыңыз.

### Оқуда қиналатын бір топ оқушы туралы тақырыптық ізденіс (case)



Дайындық тобына келген бірқатар оқушы түрлі себептерге байланысты оқып-жазуды үйрене алмайды. Олар бірінші сыныпқа көшкен кезде, сынып жетекшісі бұл оқушыларға қосымша көмек керек екенін байқайды. Сынып жұмысы кезінде оларды өздері сияқты көмек қажет ететін оқушылармен бір топқа жинайды да, мұғалімнің көмекшісі өз уақытының көбін соларға жұмсайды. Кей жағдайда, мұндай оқушылармен арнайы оқыту бірлігі деп аталатын бөлек кабинетте басқа мұғалім жұмыс атқарады.

Әрине, олардың сыныптастары бұларға басқаша қарай бастайды. Құрдастары оларға қабілетінің төмендігіне байланысты аттар қойып, қате жіберген кезде мазақ етеді, сынып талқылауына қатыса қалып, пікірін айтатын болса да күлкіге айналдырады. Осылайша, қысқа уақыт ішінде олардың өздеріне деген сенімі жоғалады. Олар өздері жайында біз ақылды емеспіз, ал сыныптастарымыз барлық жағынан бізден артық деген пікір түйді. Олар қандай да бір іс-шараға қатысудан бас тартып, өздерімен өздері болғанды қалайды.

Кемшіліктерін біліп қоймасын деген ниетпен жазбаша тапсырмалардан бас тарта бастайды. Осылайша, оларға «таңба басылып», ақырында, олар тура сол «атағына» сәйкес мінез-құлық көрсете бастайды. Бұл мысалда айтылған оқушыларға таңылған белгі олардың нәтижесі төмен болған сайын бекітіліп отырады, сөйтіп, олар орта мектептің ең нашар топтарынан бір-ақ шығады. Мұндай оқушылар мен үлгерімі жоғары топтар арасындағы айырмашылық уақыт өте келе ұлғая түседі.

Ат қойып, айдар тағылу мен қойылған аттарға қарсы тұра білу түрлі жағдайлар мен субъектінің әлеуметтік қабілетіне немесе ертеде айтып кеткен мәдени капиталға байланысты өзгеріп тұрады. Рист (1970) Америка балабақшаларындағы өзара әрекеттестікті зерттей отырып, мұғалімдер балалар алғаш келген күннен бастап оларға «белгі соғатынын» және олардың балаларды жағымды немесе жағымсыз кейіпте анықтауына ықпал ететін шешуші фактор әлеуметтік мәртебесі екенін анықтаған. Беккер (1971) Чикаго мектептеріндегі мұғалімдер мен олардың кеңесшілері арасында жүргізілген зерттеу барысында, олардың «мінсіз оқушыны» қалай анықтайтынын, неге жағдайы жақсы отбасыларынан шыққан оқушылар бұл ұғымға сай келсе, жұмысшы тап балалары бұл топқа мүлдем қамтылмайтынын анықтап көрді.

Орта таптан шыққан, тәртіпке көнбейтін балаларға бұзақы деуден гөрі еті тірі, батыл деген ат берілген. Оларда бұзақылық немесе мектепке қарсы деп есептелетін оқушыларға тән белгілер байқалмайды. Мұндай мінез-құлық көрсетуге негіз болған себептер анықталып, мәселе ың-жыңсыз шешіледі. Алайда қабілеті төмен, тентек, бұзық деген сияқты атақ балаға таңылғаннан кейін, одан құтылу өте қиын. Іс жүзінде, оқушы бұл жазалар мен өктемдікке неғұрлым қарсыласқан сайын, таңылған «қиын бала» деген атақ та соғұрлым беки түседі.

Оқушыларға тағылған атаулар оларға берілген оқыту мүмкіндіктеріне де әсер етеді. Смит (2001) арнайы мектептердегі афро-америкалық балаларға берілетін атауларға бірқатар сенімдер әсер етеді деп түсіндіреді. Балалардың білімге қол жеткізуі олардың білімді

қолдана алуы мен дайындығы жайлы мұғалімдердің көзқарастарына тікелей тәуелді. Оқушылардың салыстырмалы қабілеті жайлы мұғалімдердің пікіріне әлеуметтік шығу табының ерекше әсер ететіні анықталды; «сәйкесінше» білім «сәйкес» оқушыға бағытталады. Мектептерде оқушылар әлеуметтік құрылымдардың көмегімен жіктеліп бағаланады.

Айдар тағу үдерісіне қатысты *өзін-өзі сендіру* тұжырымдамасы да мұғалімдердің оқушыларға беретін анықтамалары үлгерімге қатты ықпал ететін, олардың академиялық жетістігін бағалауға көмектесетін маңызды фактор екенін көрсетеді. Оқушылар жайлы берілген түрлі ақпаратты мұғалімдердің қалай қабылдайтыны жөнінде көптеген зерттеулер жүргізіліп келді (Rosenthal and Jacobson, 1968).

### Өзін-өзі сендіру



Бұл концептіні жұмысшы тап балаларының артта қалып қоюына ықпал ететін әлеуметтік үдерісті сипаттау үшін Дж. В. Дуглас классикаға айналып үлгерген «*Отбасы және мектеп*» (1964) деп аталатын еңбегінде алғаш рет қолданған еді. Онда Дуглас бастауыш мектептегі орта және жұмысшы тап балаларының жетістіктерінің себептерін зерттеп көрді.

Дугластың көрсетуінше, орта және жұмысшы таптарының тұрмыс жағдайында - жұмысшы тап отбасыларының мекенжайының тарлығы, материалдық байлықтың аздығы, дұрыс тамақтанбау сияқты оқушының білім алуына кері әсер ететін бірқатар материалдық айырмашылықтар бар. Ол өздері жетістікке жете алған орта тапқа жататын ата-аналардың балаларына білім беру жүйесінде табысқа жетуге көмектесе алатынын байқаған. Олар балаларын алға «итермелеп», мектеппен жиі хабарласып, балаларының жетістігі жайлы мұғалімдермен еркін сөйлесіп отырады. Жұмысшы тапқа жататын ата-аналар да балаларының жақсы оқығанын қалайды, алайда оған қалай қол жеткізуге болатынын жеткілікті біле бермейді. Олардың өздері де мектепте жақсы оқымағандықтан, балаларының жетістігі жайлы мұғалімдермен сөйлесуге батылы бара бермейді, сондықтан мұғалімдерден балаларының академиялық жетістігінен гөрі мінез-құлқы жайында көбірек сұрастырады. Мұғалімдер оқушыларын тез арада танып, олардың үлгерімге қабілеті хақында пікір қалыптастырып үлгереді. Дуглас мұғалімдердің бұрынғы тәжірибелеріне сай, орта тапқа тән табыспен байланысты сипаттамалары бар оқушыларынан бейсаналы түрде жақсы нәтиже күтетінін байқаған. Дәл осы оқушылардың кейіннен жақсы нәтиже көрсеткені де анықталған. Дугластың пайымдауынша, бұл оқушылардың қабілетімен, әлеуметтік тұрғыдағы жақсы жағдайымен және өздерін-өздері сендіре білуімен тығыз байланысты.

Бұдан шығатын қорытынды: сіз оқушыларыңыз жақсы нәтижеге жетеді деп сенсеңіз, бұл көп жағдайда орындалады. Бұл мұғалімдердің оларға көмектесіп, оларды ынталандырып отыруымен де байланысты болуы мүмкін, сондай-ақ оқушылар басқалардың өзіне артқан үмітін ақтай аламын деп

сенгендіктен, бұрынғыдан да екпіндірек жұмыс істейтіні тағы бар. Керісінше, балалар еш нәтижеге қол жеткізе алмайды деп ойласаңыз, мұғалім ретінде сіз оларды сәтсіздікке дайындаған боласыз. Оқушы ретінде, сізге басқалардың өзіңізден жақсы нәтиже көрсететінін мойындауыңызға тура келеді. Дугластың пікіріне сүйенсек, жұмысшы табының балалары жақсы нәтиже көрсете алмайды, ал орта таптың оқушылары жоғары жетістікке жете алады деген пікір – өзімізді өзіміз сендіру ғана.

Рейдің мәлімдеуінше, Атлантikanың екі жағындағы үкімет басшыларының теңдік, еркіндік және таңдау жайлы қызу пікірталастарына қарамастан, соңғы жүз жыл ішінде жұмысшы таптың біліміне қатысты әлеуметтік әділдік, теңдік мәселесінде айтарлықтай өзгерістерге қол жеткізілген жоқ (2006: 304). Ол оқушылар мен студенттердің білім беру жетістігіне әлеуметтік тегі әлі де ерекше әсер еткенімен, білім беру саясатына еш әсер ете алмай отырғаны жайлы бірқатар зерттеу нәтижелерін ұсынды. Браун (2013) өз шолуында білім беру әлеуметтік теңсіздіктің орнын толтыра алмайтындықтан, ол өмірде берілетін мүмкіндіктерді де теңестіре алмайды деп жазады. Білім беру жетістігіне ерекше әсер ететін факторлардың бірі – гендер мәселесі. Біз енді назарымызды осыған аударатын боламыз.

## Гендер және жетістік

### Жыныс және гендер

#### *Анықтаушы терминдер*

Алдымен біздің барлығымызды жіктеп, анықтау үшін қолданылып жүрген «жыныс» және «гендер» терминдерін жете ұғынып алғанымыз жөн. Жыныс деп өзіміздің биологиялық қалпымызды айтамыз. Ол бізді әйел және еркек деп бөліп көрсетеді. Биологиялық ерекшеліктерге хромосомалар, гормондар, жыныстық мүше, денедегі түк, дене бітімі сынды тағы басқа физикалық жыныстық сипаттамалар жатады. Ал гендер деп маскулиннен және фемининнен тұратын әлеуметтік құрылымды айтамыз. Бұл – ерлер мен әйелдердің мінез-құлық, түр-әлпет, сенімдері мен көзқарастарының арасында болуы мүмкін «ұқсастық». Ерлер мен әйелдерге қатысты сипатымыздың қанша бөлігі биологиялық тұрғыдан анықталады, қаншасы әлеуметтік құрылымға жатады деген мәселе бойынша пікірталастар әлі күнге жалғасуда.

Биологиялық детерминистер немесе эссенциалистер біз әлеуметтік құрылым ретінде шектеулерге бейім болғанымызбен, біздің кім



екенімізді және өз-өзімізді қалай ұстайтынымызды биологиялық тегіміз анықтайды деп болжайды. Бұл көзқарас бойынша, тіптен осынау қазіргі индустриалдық қоғамның өзінде де біздің биологиялық жынысымыз мінез-құлқымызды анықтап береді және екі жыныс бір-бірімен осылайша байланысқа түсу арқылы адамзаттың түр ретінде тіршілігін жалғастыруына жағдай жасайды. Парсонс (1959), Дэвис және Мур (1967) сияқты ертеректегі әлеуметтанушылардың функционалистік зерттеулері мәдени факторлардың қоғамның дамуына тигізетін ықпалына бағытталғанымен, олардың теориялары да осы биологиялық негіздерге сүйенеді. Онда отбасы кез келген қоғамның өмір сүруінің негізгі алғышарты ретінде, ал отбасын асырайтын ер адам мен үй шаруасымен айналысып, бала тәрбиелеуі қажет әйел арасындағы жұбайлық қатынас мұндай қоғам үшін ең қолайлысы деп көрсетіледі. Басқа да жағдай орын алуы әбден мүмкін болғанымен, бұл функционалистер биологиялық тектері негізінде ерлер мен әйелдердің атқаратын күнделікті рөлі кез келген қоғамның орнықтылығын қамтамасыз етеді деп есептейді. Сонымен, бұл әлеуметтанушылар кейбір қоғамдағы дәстүрлі, үлкен, көп балалы отбасыларында да, қазіргі индустриалдық қоғамдағы нуклеар отбасында да әйелдің рөлі ерекше деп сипаттайды.

Жас бала кезде аса байқала қоймайтын ерлер мен әйелдер арасындағы физикалық айырмашылық өсіп жеткіншек болған кезде, сосын ересек адам қатарына қосылған кезде анық байқала бастайды. Дегенмен жеке физикалық сипаты тұрғысынан алып қарастырсақ, бір гендерге жататындардың да, түрлі гендерлік топқа жататындар арасында да бірқатар ерекшеліктер бар. Бір жыныс өкілінің келесі жыныс өкілінен нені ұнататынына байланысты талғам айырмашылықтары қоғам мен сән ауысқан сайын өзгеріп отырады. Киім, диета, сырт келбетімізді өзгерту үшін жасайтын бодибилдинг сынды жаттығулардың барлығын да адамдар қолданып келеді және медицина ғылымының дамуына байланысты, адамдар өздерінің физикалық сипатымен қатар биологиялық жынысын да өзгерте алады. Қазіргі қоғам мен бірқатар мәдениетте жыныстық бөлініс өте қарапайым түрде іске асырылады.

Оукли (1975) сияқты ертеректегі феминист жазушылар әйелдің қоғамда иеленетін төмен рөлін түсіндіру кезінде биологиялық факторлар емес, керісінше, мәдени факторлар маңызды рөл атқаратынын көрсетуге талпынған кезден бастап, жыныс пен гендер арасын бөліп қарастыру маңызға ие болды. Олардың пікірінше, жыныстар арасында биологиялық айырмашылықтар болғанымен, гендер мен жынысқа бөлудің әлеуметтік құрылымы әйелдерді басып-жаншуға алып келеді. Биологиялық дәйектер ерлердің үстемдігі жайындағы ғасырлар бойы өмір сүріп келген аңыздың пайда болуына түрткі бол-

ған ерлер гегемониясының жалғасы десек те қателеспейміз. Жалпы алғанда, маскулин және феминин ұғымдары биологиялық емес, әлеуметтік көзқарас тұрғысынан қарастырылатындықтан, оларды мызғымас шындық ретінде қабылдай беруге де болмас. Ал жеке адамның гендерлік құрылымына әсер ететін биологиялық және әлеуметтік факторлардың арасындағы айырмашылық әлі де нақты емес.

### *Гендер терминінің пайда болуы*

Тарихтағы әлемнің көптеген елдерінде өмір сүрген санқилы қоғамдарды алып қарастыратын болсақ, гендерлік рөлдің арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар екенін байқаймыз. Өзінің қазіргі кезде классикаға айналған антропологиялық жазбасында Мид (1935) Жаңа Гвинеяның үш тайпасын зерттей отырып, әйелдер мен ерлердің атқаратын рөлдерінің бір-біріне ұқсамайтынын анықтаған. Бір тайпада ерлер де, әйелдер де мейірімді, бір-біріне құрметпен қарайтын және жыныс арасында нақты айырмашылық байқалмайтын болса, екіншісінде, ерлер агрессивті, ал әйелдер оларға бағынышты болып шыққан. Ал үшінші тайпада әйелдер топты басқару ісіне көбірек араласатындықтан қаталдау болса, ерлер үй шаруасымен айналысып, өздерінің бет-әлпетіне көбірек көңіл бөлетін, өсекқұмар екен. Мид мұны ерлер мен әйелдердің мінез-құлқына қатысты әлеуметтік тұрғыдан күтілетін әрекеттердің мәнімен байланыстырады.

Гендерді маскулин мен фемининнің екі түрі ретінде көрсету адамдарды жыныстық бинарлық сызықтың екі жағына жататын қарама-қайшы тіршілік иелері ретінде айқындады. Осылайша, ерлер мен әйелдер стереотиптері, мысалы, ер адам – әйелге, қатты – жұмсаққа, рационалдық эмоционалдыққа қарсы болып келетін қарама-қайшылықтар күйінде сипатталуы ықтимал. Кехили (2001) қоғамның гендерді осылайша екі жақты етіп көрсетуі біздің жынысқа бөлінуіміз бен жыныстық бірегейлігімізге тікелей әсер етеді деп есептейді. Осылайша, туа салысымен бізді еркек немесе әйел деп қабылдай бастайды да, біз өзіміздің бірегейлігімізді сақтап қалуға тырысып, қоғамның бізді өзіміз сезінген жыныс иесі деп қабылдауына алаңдаушылығымыз пайда болады.

Нақты сырт келбет пен мінез-құлық анықтайтын гендерлік сипаттар әсіресе өзін-өзі енді тани бастаған жастардан бұл стереотипке сәйкес келуін талап етуі мүмкін. Оларға «өзгеше» немесе «басқа» деп берілген анықтама жастардың өзін-өзі бағалауына қатты әсер етеді. Смит пен Чэмберс (2015) мектептегі жынысқа бөліну мәселесі мен оқушылар арасында өзіндік гендерлік ерекшеліктердің қалай пайда болып, қалыптасатынын зерттеп көрді. Басқалардың «өзгеше»

екендігін анықтауда оқушылардың бір-бірімен қарым-қатынасы мен қабылдауы маңызды рөл атқарады. Балаларға айдар тағылады, кей-бір оқушыларға қарсыласу немесе қарсы тұру оңай емес. Бұл үдерісте тіл маңызды рөл атқарады, ал «гей», «шлак» сияқты сексуалдық қорлау сөздерін қолданып тіл тигізу осындай мінез-құлық тән жас адамдардың бірегейлігіне, болашақ қарым-қатынастарына және жыныстық көзқарасының қалыптасуына кері әсер етеді. Мұндай терминдерді қолдану «басқаша қабылдауы мүмкін» деген қорқынышқа байланысты кей адамды басқалардың көзқарасына сай келуге тырысуға мәжбүрлей отырып, оларды қоғамнан шеттетуге және «өзгеше» адамдарды қалыптастыруға алып келеді. Викарс (2006) мектепте «өзгеше» деп бөліп-жару мен гомофобиялық тілдің мұндай оқушыларға тигізетін әсерін зерттеу үшін автобиографиялық сауалнама жүргізіп көрді. Гуасп (2012) лесбиандардың, гейлердің және бисексуалдардың жартысынан көбі мектепте осындай гомофобиялық жәбірлеуді бастан өткергенін анықтаған.

### *Маскулиндер мен фемининдер*

Бір топ жасты жан-жақты зерттеп, оларға тән түрлі мінез-құлықты, ұстаным мен құндылықтарды, қалаған түр-келбетін қарастыратын болсақ, біз оларды ерлер мен әйелдердің мінез-құлқын қамтитын қатаң бір шеңбердегі анықтамаға сыйдыра алмайтынымызды байқаймыз. Сабақ кезінде ұлдардың барлығы бірдей басқаларға кедергі келтіре бермейді, ал барлық қыздар тапсырмаларын тыныш отырып орындай қоймайды. Осындай себептерге байланысты, мінез-құлық түрлерін жан-жақты сипаттау мақсатымен Суэйн (2004), Коннел (2006) сияқты жазушылар маскулин және феминин терминдерін қолданады. Пэчтердің (2006) айтуынша, бала өскен сайын бір-бірімен бетпе-бет келіп отыратын түрлі топтармен танысады, ал бұл олардың ересек еркек немесе әйел болу дегеннің не екені жайлы түсінігінің қалыптасып дамуына көмектеседі. Суэйн «оқушылар өз қоғамының контекстінде өмір сүреді, ал бұл контекст жергілікті мектеп саясатына ықпал етеді» деп жазады.

Әр мектепте қызметкерлердің жеке ұстанымын, ережелерді, процедураларды және нақты бір тәжірибені иерархиялық түрде іске асыруды қамтитын өзіндік *гендерлік тәртібі бар* (2004: 182).

Мектептер өзара ұқсас, дегенмен де олардың арасында айырмашылықтар да жоқ емес. Харбердің (2014: 162) ойынша, маскулиннің түрі көп болғанымен, «халықаралық деңгейде дәстүрлі патриархалдық билік пен артықшылықтарды сақтап қалған еркектік бірегейлік-

тің үстем немесе гегемониялық түрі бар». Олар қабылдауға әсер етіп, көптеген қоғамда ер адамның үстемдік құрып, әйел адамның оған бағынуына түрткі болады.

Маршалл (2014) дамушы елдерде өмір сүретін көптеген қыз балалар дәстүрлі мәдени сенімдер мен экономиканың төмендігіне байланысты білім алуға бірқатар кедергіге тап болып отырғаны туралы жазады. Қыздарға кері әсер ететін факторлар ретінде ұлдардың білімін жоғары бағалауды, қыздар үй шаруасымен айналысуы ғана тиіс деген көзқарасты, ерте жастан күйеуге беріп, олардың болашағы оқуда емес – отбасында деген ұстанымдардың қалыптасуын атасақ болады. Кейбір аймақтарда қыздар мектепке бара жатқанда немесе қайтқан кезде, сондай-ақ мектепте зорлық-зомбылық пен жыныстық бопсалауға ұшырайтындықтан, олар ешқайда шықпай үйде отырады. Маршалл (2014) бұл туралы: «Осындай себептердің кесірінен белгілі бір географиялық аумақтарда тұратын қыздар ұлдармен қатар білім ала алмайды, тіпті кей кездері қарапайым ресми білімге де қол жеткізе алмайды, – деп жазады. Алайда Харбер (2014) кей жерлерде, айталық, Гондураста қыздарға үйден тыс жерде жұмыс істеуге рұқсат етілмейтіндіктен, отбасын асырау үшін ұлдардың ақша табу ниетімен оқуды тастайтыны хақында айтады. Бұл арада да кедейліктің гендер мен білім алуға әсер ететін негізгі фактор екенін байқаймыз.

#### Оқырман пікірі: мектеп өміріндегі гендер мәселесі

Мектептер элеуметтендіру үдерісінің шешуші бөлігі болып табылатындықтан, бұл екеуі де гендерлік қарым-қатынасқа ықпал етіп, өз кезегінде гендерлік қатынастар да оларға өз әсерін тигізеді (Liu, 2006; Mellor and Epstein, 2006).

*Гендерлік қарым-қатынастың мектеп өмірінде атқаратын рөлі мен оның мектеп ұстанымына қатысты қалай өзгеріп отыратыны жөнінде ойланып көріңіз.*



## Гендерлік ерекшеліктерге қатысты саяси көзқарастар

*Гендерлік қарым-қатынастардың және ұлдар мен қыздарға білім берудің даму тарихы*

Ерлер мен әйелдердің рөлі мен қарым-қатынасы нақты белгіленбеген және олар заманына қарай өзгеріп отырады. Оны викториандық Англия мен бүгінгі күнге дейінгі қысқа уақыт аралығын салыстырмалы түрде зерттеу арқылы көре аламыз. 1800 жылдары Ұлыбритания патриархалдық қоғам еді. Әйелдер сайлауда дауыс бере алмайтын, олардың өз еркімен ажырасуға, тіпті жекеменшік мүлік иеленуге де

құқы жоқ-тын. Орта тап арасында жас әйел күйеуге шығуға міндетті болғандықтан, олар әкесінің бақылауынан күйеуінің бақылауына өтетін. Империя мен қоғамды ерлер басқарды; ерлер бизнеспен айналысып, отбасын асырады. Әйелдер жұмыс істемеді және отбасы тіршілігімен айналысты. Ауқатты отбасынан шыққан ұл балалар жеке мектептерде немесе гимназияларда білім алды, ал қыздардың біліміне гувернанткалар жауап берді, әрі оқу үйде іске асырылатын, әсіресе ханымға тән дағдылар мен мәнерлерді игеруге баса көңіл бөлінетін. Жұмысшы табының өмірі қиынырақ болды, онда ерлер де, әйелдер де фабрикада қара жұмыс істегенімен, әйелдер ерлерге қарағанда жалақыны аз алатын. Жұмысшы тапқа білім бере бастаған алғашқы жылдарда қыздар да ұлдармен бірдей мектепке барып, олардың әрқайсысына сол кездегі әлеуметтік қажеттіліктерге сай білім берілді.

Әйелдер ерлермен тең құқыққа қол жеткізуі үшін ұзақ жылдар бойы әлеуметтік ұстанымдарға қарсы шығып, өзгерістерге күресе отырып қол жеткізуге тура келді. Олар ажырасу құқына қол жеткізді, ең бастысы, ажырасу кезінде өзіне тиесілі мүлікті сақтап қала алатын болды. Көп жылдарға созылған іс-шаралардан кейін, 1918 жылы отыздан асқан әйелдер дауыс беру құқына ие болды, алайда дауыс беру жасы 1928 жылға дейін ерлермен теңестірілмеді. Ғасырлар бойы заңдық тұрғыдан гендерлік кемсітуге жол беріліп келді. Жұмысты бірдей атқарғанымен, әйелдерге ерлерден аз төлейтін немесе тек әйел болғаны үшін қандай да бір жұмысты атқаруға сай емес деп, оның бұл жұмысты істеуіне қарсы болатын. Гендерлік көзқарасқа байланысты, әйелдер қоғамдық жиналыстарға қатыса алмаушы еді, сондықтан көптеген қоғамдық орындарда тек ерлерге ғана арналған барлар болатын, оған әйелдер демалыс күндері ғана бара алатын. Тек 1975 жылы Жыныстық кемсітушілік туралы заң қабылданғаннан кейін ғана бұл мәселелер шешімін тапты.

Осы күннен бастап, әйелдер заң жүзінде ерлермен бірдей құқыққа ие бола бастады. Алайда гендерлік экономикалық және әлеуметтік айрмашылықтар әлі де сақталып отыр. Әлі де әйелдің орны отбасы, ал еркек отбасын асыраушы деген көзқарас басым жағдаяттар кездесіп отырады. Осылайша, әйелдердің жұмыс істеуін бала туғанға дейінгі уақытша кәсіп немесе балалар өскеннен кейін күйеуінің кірісін арттыру тәсілі ретінде ғана қабылдады. Жұмыспен қамтылу көзқарасы тұрғысынан алып қарастырсақ, көптеген, әсіресе жалақысы жоғары қызметтерде әйелдер қамтылмады, ал олардың орташа жалақысы ерлерден төмен болып қала берді. Әйелдің қоғамдағы жетістігін шектеудің көзге көрінбейтін, бірақ қатаң тәсілін сипаттау үшін «әйнек шектеу» термині ойлап табылды. Күні кешеге дейін әйелдер үшін медицина, заң, инжиниринг сияқты ерлер көптеп қызмет ететін

салаларға жол жабық болды, тіпті қазірдің өзінде де жоғары деңгейлік ұйымдарда әйелдердің жалақысы мен лауазымы ерлерге қарағанда әлі де төмен, жоғары лауазымдық қызмет пен директорлар кестерінде де олардың саны аз. Көзқарастардың, еңбек құқығының, әйелдер мен ерлердің бала күту демалысына шығу мәселесінің өзгеруі әйелдердің мансабымен айналыса отырып бала өсіруіне, ал көптеген ер адамдардың, айталық, ауру адамды күтіп-бағу сияқты бұрын тек әйелдер ғана айналысып келген қызметтерді атқаруына қол жеткізді. Алайда әлеуметтік көзқарастар мен өмір сүру салты өзгергенімен, бұл әлі де қажетті деңгейіне жете қойған жоқ. Әйелдердің орташа айлығы әлі де ерлерден төмен, ал көптеген отбасыларында әйелдер таңнан қара кешке дейін жұмыста болғанымен, үй шаруасының да басым бөлігін өздері атқарып келеді.

Әлеуметтік және саяси көзқарастар білім беру саласына да әсер етуде. XIX ғасырдың соңынан бастап, барлық оқушыларға жынысына қарамастан мемлекеттік білім беріле бастады. Үш жақты жүйе бойынша ұлдармен қатар тек қыздарға арналған гимназиялар, кейде тіпті орта жаңа мектептер ашыла бастады. 1960 жылдардан бастап жаңа орта мектептердің ашылуына байланысты, ұлдар мен қыздар бірге оқытылатын болды. Алайда бір мектепте білім алу олардың тең мүмкіндікке иелігін немесе олардың тәжірибесіне еш әсер етпеді дегенді білдірмесе керек. Бұл әйелдерді азат ету қозғалысы қоғамдағы гендерлік теңсіздікке ерекше көңіл бөле бастаған кез еді. Теңсіздік сыныпта мұғалімнің, құрдастарының және ата-аналардың ұлдар мен қыздарға деген екі түрлі көзқарасынан байқалатын. Ол кезде оқушыларға гендерлік сипатына қарай үміт арту саяси тұрғыдан дұрыс деп есептелді, сондықтан оқу жоспарлары соларға сай жасалды, мысалы, қолөнер қыздарға арналса, металмен жұмыс жасау тек ұлдарға тән деп есептелді.

1970–1980 жылдары орын алған білім беру саласындағы феминистік зерттеулер қыздардың үлгерімінің неге төмен болатынын және мұны кемсіту мен маргиналдандыру арқылы білім беру үдерісі қалайша іске асырып отырғанын анықтауға бағытталды. Гендерлік айырмашылықты жынысқа бөлу, мектеп формасының әртүрлілігі, әр жынысқа арналған жеке оқу жоспары, олардан түрлі мінез-құлықты талап ету сияқты үдерістердің күшімен қолдап отырды. Оны сондай-ақ мұғалімдердің, құрдастарының, ата-аналарының, кейіннен ер жұмыс берушілердің көзқарастары бекіте түсті. Феминист зерттеушілер әйел студенттердің мансапқа ұмтылуы неге төмен болғанын, оларға болашақ қызметі үшін аса маңызды математикалық немесе ғылыми пәндерді емес, «әйелге тән» деп есептелетін өнер мен гуманитарлық пәндерді таңдату арқылы олардың мүмкіндіктері қалай шектеліп отырғанын көрсеткілері келді.



Оукли (1975) кіші мектеп жасындағы балалардың әлеуметтену мәселесін, яғни олардың гендерлік рөлді атқаруына отбасы, мектеп пен құрдастары қалай ықпал ететінін зерттеп көрді. Балаға гендерлік көзқарасты оның қоршаған ортасы сіңіреді және ол күнделікті өмірде беки түседі. Уайт (1983) бастауыш мектеп жоспарындағы гендерлік стереотип пен қате түсінік мәселесін қарастырып көрді. Оны ерлер мен әйелдердің қоғамдағы түрлі көзқарастарын білдіретін оқу тапсырмалары мен сабақ мазмұнынан-ақ байқауға болады. Шарп (1976) гендерлік стереотиптердің орта мектептерге тигізетін әсері мен мұның қалай жасөспірім қыздарда феминистік көзқарас қалыптастырып, гендерлік мансапқа ұмтылуына алып келетінін зерттеді. Спендер (1982) сынып қарым-қатынасын, тілін және оқу жоспарын зерттеді. Ол қыздардың сыныптағы шектеулі орны мен оның бұл қыздардың болашақта атқаратын әлеуметтік рөліне қалай ықпал ететінін атап өтеді. Ең қызығы, Фрэнсис (2010) гендерлік үдерісте олардың қолындағы ойыншықтар мен басқа да ресурстардың қандай маңызды рөл атқаратынын көрсетіп берді.

#### *Оқу жоспарындағы өзгерістер*

Осындай алаңдаушылықтарға байланысты, оқу жоспарын қыздарға сай келетіндей етіп жасау стратегиялары іске асырылып, қыздардың танымын кеңейтіп, көзқарастарын өзгертіп, мансапқа ұмтылуына түрткі болу арқылы олардың жетістігін арттыруға бағытталған бірқатар бастамалар орын алды. Оқу жоспары мен сабақ беру әдістері қайта қаралды. Оның жарқын мысалы ретінде «Қыздарды ғылым мен технологияға тарту» деп аталатын 1979–1983 жылдар аралығында іске асырылған, ғылым мен технологияда қыздардың неге жоғары жетістікке жете алмайтынын зерттеп, бұны өзгерту үшін мұғалімдердің сынып стратегиясын өзгертуіне қолдау білдірген төрт жылдық жобаны айтуға болады. Сол сияқты, Genderwatch деп аталатын, оқушылардың танымын арттырып, позитивті дискриминацияға қарсы іс-шараларды атқару үшін мектептің барлық саласында мұғалімдердің гендерлік аспектілерді бақылауына мүмкіндік беретін практикалық нұсқаулық та жасалды (Myers, 1987; updated version, *Genderwatch – Still Watching*, Myers at al., 2007). Бұл бастамалар үйлестіріп бағыттаушы дегеннен гөрі жеке тұлғаға бағытталған деуге көбірек келеді және ол орта таптан шыққан қыздар үшін бірқатар артықшылықтар ұсынғанымен, оларды ер адамдардың басым бөлігі жақтырмады.

Таным мен дамуды арттыруға бағытталған бұл жұмыс ұлдарға қарағанда қыздардың жетістігінің төмен болуына негізделді десек те, қол жеткізген нақты сандық деректер жағдайдың ойлағаннан әлдеқайда күрделі екенін көрсетіп берді. 1970 жылдың өзінде ағылшын



мен жаңа шет тілдері пәндері бойынша қыздардың үлгерімі ұлдардан асып түсті. Сондай-ақ ұлдарға қарағанда, бес немесе О деңгейіне (Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің А\*– С деңгейіне сай келеді) қол жеткізген қыздардың саны басым болып шықты. Алайда бұл емтихан «үй шаруашылығы» сияқты мәртебесі төмен пәндерден тұратындықтан және ұлдардың жоғары мәртебелі пәндер деп есептелетін математика мен ғылымнан жақсы нәтиже көрсетуіне байланысты, қыздар бәрібір үлгерімі төмендердің санатында қала берді. Сонымен қатар жалпы білім беру жүйесі дамығанға дейін қолданылып келген үш жақты жүйе, қыздар гимназиясына қарағанда ұлдар гимназиясына бөлінген орынның көп болуына байланысты, ұлдарға тағы да басымдықтар берді. Сондықтан ұлдардың гимназиядағы орнын сақтап қалу үшін, қыздар сияқты 11+ емтиханында жоғары балл алуы маңызды емес еді.

1979 жылы билікке келгеннен кейін, Консерваторлық үкімет бәсекеге, жеке адамның жетістігіне ерекше көңіл қоя бастады. Ториелер либералистердің білім беру мекемесіне сенбей, білім беру жүйесін қайта реформалауға ұмтылды. Ұлттық оқу жоспарын енгізу сынды реформа бағыты мүмкіндіктер теңдігіне аса көңіл бөлмесе де, қазіргі кезде қыздардың жетістігіне әсер еткен факторлардың қатарында аталып жүр. Алғаш енгізілген кезден бастап, барлық оқушы оқу жоспарын толықтай игеруі керек деген талап қойылды да, ендігі жерде ұлдар да, қыздар да өзі қалаған пәндерден басқасын «лақтырып» тастай алмайтын болды.

Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша рейтингтік кестелер мен мектептің жалпы жетістігін бағалау үшін консерваторлар енгізген А деңгейінің нәтижесі ұлдар мен қыздардың жетістіктерін бұрынғыдан да анығырақ жария етті. Өткен жылдардағы кестелер ұлдар мен қыздардың жетістігінің үнемі арта түскенін көрсетіп келді, дегенмен қыздардың жетістігі ұлдардан ілгері екенін аңғару қиын емес. Тілдік пәндерде ұлдардан озық тұруды жалғастыра отырып, қыздар математика мен ғылымда да оларды қуып жетті, сондықтан қазіргі кездегі саясат ұлдардың жетістігін арттыру мәселесі болып отыр.

#### Оқырман пікірі: халықаралық деңгейдегі гендерлік айырмашылық мәселелері



PISA вебсайтына ([www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm)) кіріңіз.

Ұлыбритания, Бразилия, Германия және Норвегия елдеріне қатысты шолуларды оқып шығыңыз. Осы төрт елдегі математика, оқу және ғылым бойынша гендерлік айырмашылықтарды салыстырыңыз.

*Ұлыбритания қай орында тұр?*

## Гендердің жетістіктермен байланысы

### *Ұлдардың үлгеріміне қатысты мәлімдемелер*

1990 жылдан бастап, біз тең мүмкіндіктер және қыздардың білім жетістігін арттыру деген мәселелерді талқылаудан ер балалардың төмен үлгерімі мәселесін талқылауға көштік (Bartlett and Burton, 2015). Әсіресе негізгі ұлттық ақпарат құралдары ұлдардың жетістігінің төмендеп кетуіне байланысты байбалам сала бастады. Мұны асыра сілтеу деуге де болады. Жалпы алғанда, ұлдар мен қыздардың нәтижелері бірдей артып отырды. Қыздардың жетістік көрсеткіштері артты, дегенмен де ол анау айтқандай жоғары емес еді. Бұқаралық ақпарат құралдары ұлдардың қыздардан артта қалуы олардың арасында оқуға және мектеп құндылықтарына қарсы көзқарастар туындатумен бірге, үлгерімі төмендердің санын көбейтетін бейәлеуметтік мәдениет қалыптастырады деп жар салды.

Ұлдардың мотивациясын, көзқарастарын және нәтижелерін ескере отырып, қыздардың жақсы нәтиже көрсетуінің бірқатар себептері көрсетілді. Қазіргі Білім департаментінің ([www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupil-characteristics-2014](http://www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupil-characteristics-2014)) Орта білім жөніндегі жалпы куәлік туралы деректеріне сүйенсек, A\*–C бойынша бес немесе одан да көп емтиханда қыздардың нәтижесі ұлдарға қарағанда жоғары болған. Олар пәндердің басым көпшілігі бойынша, соның ішінде ағылшын тілінен ұлдардан көш ілгері екенін көрсеткен. Алайда статистикалық тұрғыдан алғанда, ұлдар мен қыздар арасындағы айырмашылық математика мен ғылым бойынша айтарлықтай алшақ емес. А деңгейі бойынша емтихан нәтижесі мен бағалары ұлдар мен қыздарда бірдей деуге болады, дегенмен ұлдарға қарағанда қыздар биология мен ғылым, технология, инжиниринг және математика төрттігін аз таңдаған.

А деңгейі емтиханын тапсыратын студенттер санының артуына байланысты, 1980 жылдардың ортасынан бастап жоғары оқу орындары көптеп ашыла бастады және халықтың басым бөлігі оған түсу мүмкіндігіне ие болды. Студенттер саны тұрақты түрде артуымен қатар, бакалавриат, магистратура бөлімдері бойынша білім алып жүрген студенттердің басым бөлігін қыздар иеленеді. Жағдайы жақсы отбасынан шыққан ұлдар ғана қол жеткізе алатын заманмен салыстырғанда, 2013–2014 жылдары күндізгі бакалавриат бөлімі студенттерінің 54.7 пайызын қыздар құрап (HESA, 2015), университетте білім алатын олардың саны тұрақты түрде көбейіп отыр. Бұрын, негізінен, ұлдар ғана айналысатын медицина, стоматология сияқты пәндік салалардың бакалавриат бөлімінде білім алатын қыздардың саны ұлдардан асып кетті. Алайда ғылым, технология, математика, әсіресе инжиниринг

салаларында ұлдардың саны әлі де басым болып қала беруде. Адамс (2015) жоғары оқу орнына түсуге өтініш білдірген қыздардың жетістігі турады деректерден Орта білім беру жөніндегі жалпы куәлік пен А деңгейі бойынша қыздардың жақсы нәтиже көрсеткенімен, ғылым, технология, инжиниринг және математика бойынша әлі де саны жағынан аз екенін байқауға болатынын айтады. Демек, білім алып жатқан қыздар санының артуы олар үшін мансапқа қол жеткізу мүмкіндігін ұсынғанымен, ғылым, технология, инжиниринг және математика төрттігі бойынша жоғары білімді қажет ететін құрылыс, инженерия салалары бойынша олай дей алмаймыз. Қыздардың академиялық жетістігінің салыстырмалы түрде өскеніне қарамастан, гендер әлі де мінез-құлыққа, пәнге, мансапқа қатысты ықпалын сақтап отыр. Фрэнсис және т.б. (2014) көптеген студенттердің тәжірибесіне гендерлік және басқа да құрылымдық айырмашылықтар әсер етеді деген пікірді атап өткенімен, жыныстық айырмашылықтың стереотиптік конструкцияларға әлі де сүйеніп отырғанын жоққа шығармайды.

### Генетикалық айырмашылықтар

Бұрынғы кезде, ерлер гегемониясына байланысты, әйелдер – әлсіз және толыққанды емес жыныс, сондықтан олар қамқорлыққа мұқтаж деген пікір қалыптасты. Бұл ерлердің дене күшіне ғана емес, өмірдің барлық аспектілеріне қатысты ұстаным еді. Қыздардың академиялық жетістіктерінің тұрақты түрде жоғарылауы біздің оны генетикалық айырмашылықтармен байланыстыруымызға, яғни әйелдер интеллектуалдық жағынан басым келеді деген қорытынды шығаруға мәжбүр етуі мүмкін. Алайда ұлдардың танымдық өңдеу деңгейі немесе білім алу жолдары қыздардан өзгеше немесе қандай да бір оқыту немесе ойлау стилі гендерге қарай өзгеше болады дегенді дәлелдерліктей неврологиялық мәлімет жоқ. Іс жүзінде, Балалар, мектептер және отбасылар жөніндегі департамент (2009b) оқытуға қатысты кез келген гендерлік таңдау биологиялық емес, әлеуметтік қысыммен байланысты деген пікір білдіреді. Феминист-сарапшылар ұлдардың жетістігінің төмен болуы мен осы жағдайды өзгерту талаптарына байланысты «моральдық байбалам» ерлер басымдыққа ие саяси истеблишменттің генетикалық талас туып кетуі мүмкін деген қорқынышынан туындап отыр деп болжам жасады.

### Қоғамның өзгеруі мен маскулиндік бейне

Соңғы он жылда экономикада адамдардың күнкөрісіне, отбасын басқаруына, бос уақытын өткізуі мен таза кірісіне әсер ететін ауқымды өзгерістер орын алды. Күш салуды қажет ететін, дәстүрлі дағдыларды

оқытуды қамтитын, көбінесе ерлер жұмыс істейтін ауыр өнеркәсіпке негізделген кәсіп түрлері бірте-бірте жойылуда. Бұл шахта, кеме жасау, болат өндірісі және теңізден балық аулау сияқты кәсіптердің маңындағы қауымдастықтардың негізін шайқалтты. Жаңадан пайда болған кәсіп түрлері қызмет көрсетуге негізделген, дәстүрлі түрде әйелдер атқаратын жұмыстар болып есептелді. Еркек бұрынғыдай жалғыз отбасын асыраушы емес. Олай болса, жұмысшы тап кеңістігінде жиырма жыл бұрын қалыптасқан маскулин бейнесі келмеске кетті.

Басқаша айтсақ, көптеген отбасыларында бос уақытқа, көңіл көтеруге, демалуға, киімге және т.б. жұмсайтын артық ақшасы пайда болып, әйелдер қоғамға белсене араласа бастаса, жұмысшы табынан шыққан ұлдар өздерінің немен айналысатынын білмейтін жағдайлар көбейді. Болашаққа еш пайдасы жоқ деп есептейтіндіктен, олар мектепте де жақсы оқуға тырыспайды. Сөйте тұра, олар мектепте өздерінің «гомосексуалист» немесе «ботаник» емес, «қатал», «пысық» екенін дәлелдеу мақсатында кейде өздерінің еркектік табиғатын да көрсетуге тырысады (Ward, 2014a). Фрэнсис (2009) пен Уорд (2014a) жетістікке қол жеткізген балаларға «ғалым», «әпенді» сияқты аттар қалайша кері әсер ететінін зерттеп көрді. Бұл барлық оқушыға әсер етеді, дегенмен ұлдарға мұндай мазақтаулардың қатты әсер ететіні соншалық – олар ұжымнан оқшаулана бастайды. Әрине, жұмысшы табынан шыққан балалар бұрынырақта жұмыс табу үшін еш қиналмайтын-ды, сондықтан оларда оқуға деген ерекше талпыныс та болмады. Скелтон және т.б. (2010) қыздардың да жақсы білім алу мен «жақсы қыз» болуға қатысты қайшылықтарға тап болатынын айтады. Олай болса, Конноли айтқандай, маскулин мен фемининнің біз білетін түрлері тек гендерге ғана байланысты емес, керісінше, «бірегейліктің түрлі де тұрақты түрінің пайда болуына түрткі болатын» әлеуметтік тап пен этностық топқа да байланысты болуы әбден мүмкін (2006: 15).

### *Мектеп мәдениеті*

Мектеп мәдениеті ұлдар үшін емес, қыздардың жетістігі үшін жұмыс жасайды деген пікірлер бар (Smith, 2012, and Stahl and Dale, 2013 discuss these arguments). Бұл көзқарас бірнеше бағытты қамтиды.

- Бағалау тәртібінің соңғы емтиханнан гөрі курстық жұмыстарға ерекше көңіл бөлуі қыздарға жеңілдік жасау үшін ұйымдас-тырылған деген көзқарас қалыптасқан. Алайда соңғы кездері бұл көзқарас өзгергенімен, қыздардың нәтижесі еш өзгеріссіз қалып отыр.

- Оқу жоспары ұлдардан гөрі қыздардың мүддесін көбірек қорғайды деген пікір оқу жоспарында көрсетілген салалардың көбінің мазмұны ұлдарға арналғанын естен шығарып отыр. Балалар, мектептер және отбасылар жөніндегі департамент (2009b) орта мектептегі оқу жоспарының нақты бір гендердің мүддесіне бағытталғандығы жайлы еш дәлел жоқ екенін ескертеді. Оқу жоспарын жасауда ұлдарға ерекше көңіл бөлу олардың жетістігіне айта қоярлықтай әсер ете қоймайды; керісінше, мұндай өзгерістер ұлдар мен қыздардың таңдау жасауына кедергі келтіретін гендерлік стереотипті білдіреді (Keddie and Mills, 2008).
- Ұлдарға мектептен де артық бәсекелестік орта қажет деген пікір бар. Балалар, мектептер және отбасылар жөніндегі департамент (2009b) бұл көзқарастың да аңыз екенін ескертеді. Шындығында, олар еш жетістікке жетпеген жағдайда, бәсекеге көңіл бөлуден де еш нәтиже шықпайды. Сондай-ақ тек қыздардан немесе ұлдардан тұратын сыныптарды ашу орта мектептердің жетістігін арттырады деу де жалған түсінік. Кей жағдайда, сыныпта бір ғана жыныс өкілінің болуы қыздар үшін пайдалы болғанымен, мұндай жағдайда ұлдардың көрсететін нәтижесі әрқилы. Кэррингтон мен Макфи (2008) бастауыш сыныптарда ер мұғалім санының басым болуы ұлдардың ынтасын арттыруға әсер етуі екіталай десе, МакГрат пен Синклер (2013) бастауыш мектепте ер мұғалімдердің көбірек болуы ұлдар ғана емес, қыздар үшін де пайдалы деп есептейді.

**Оқырман пікірі: дифференциалдық жетістікті теория тұрғысынан түсіну**



*Қыздар мен ұлдардың жетістігі жайлы оқығаннан кейін өзін-өзі сендіру мен атау беру гендерлік көзқарас тұрғысынан дифференциалдық жетістікті қаншалықты түсіндіре алады деп ойлайсыз?*

Гендер мен Орта білім жөніндегі жалпы куәлікке қатысты жетістік жайлы дәйектерді қорыта келе, біз 1990 жылдардан бері ұлдар мен қыздардың жалпы жетістігі арта түсті деп кесіп айта аламыз, кей жағдайда, көптеген пәндер бойынша қыздар ұлдардан асып түссе, ішінара олармен бірдей нәтиже көрсетеді. Алайда қыздардың үлгерімін жоғары, ұлдардың үлгерімін төмен деп көрсету ақылға қона бермейді (Bartlett and Burton, 2015; DCSF, 2009b; Richards and Posnett, 2012). Жалпы алғанда, ұлдар мен қыздардың жетістігі арасындағы айырмашылық айтарлықтай алшақ емес екенін айта кеткен жөн. Орта тап отбасыларынан шыққан қыздардың үлгерімінің артуы

жалпы қыздардың үлгерімі көрсеткішінің артуына себеп болды. Орта таптан шыққан ұлдар да жақсы нәтиже көрсетуде. Жағдайы жақсы отбасыларынан шыққан құрдастарымен салыстырғанда, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасыларынан шыққан ұлдар мен қыздар әлі де төмен нәтиже көрсетуде. Гендер, әлеуметтік тап және этностық тек арасындағы өзара қарым-қатынас та оқушы жетістігі жайлы түрлі көзқарастың қалыптасуына түрткі болып отыр (Skelton et al., 2010).

## Этностық тек және жетістік

---

### «Нәсіл» және этностық тек

Білім беру жетістігіне әсер ететін тағы бір әлеуметтік фактор ретінде «нәсілді» немесе этностық шығу тегін айтуға болады. Блох пен Соломос (2010: 5) мынадай пікір білдіреді:

«Өткен он шақты жылдың ішінде нәсіл мен этностық ерекшеліктердің әлеуметтік талдау категориясы ретіндегі маңызы күннен күнге артып келе жатқаны ерекше байқалады. Біз өмір сүріп отырған ортада нәсіл, нәсілшілдік және этностық тек мәселелері қызу талқылаулар мен пікірталастар тақырыбына айналды. Қалай болғанда да, бұл ұғымдардың мағынасы мен соңғы кездері көптеген текетірестің басты мәселелесіне айналған терминологиялық таластардың нені білдіретіні әлі де соңына дейін түсіндірілмеген күйде қалып отыр».

### «Нәсіл»

«Нәсіл» дегеніміз – жеке тұлғалардың нақты бір генетикалық тұрғыдан туа біткен физикалық сипаттарына қарай топтасып жіктелуі. Адамдарды «нәсілдік» топқа олардың жалпы сипаттары бойынша жіктейді, ал күнделікті өмірде «нәсіл» терминін атау бергендей жеңіл қолдана береміз. Алайда бұл әлеуметтік концепт ғана емес, бұнымен қатар «нәсіл» терминін адамдарды жіктеу мақсатында қолданудың да мәселелері жетерлік екенін айта кеткен жөн.

«Нәсіл» терминін қолдану барлық адамдарға тән нақты физикалық «түрдің» бар екендігін білдіреді. Осы туа біткен физикалық қасиеттердің көмегімен адамдардың нәсілін анықтай аламыз; яғни терінің, шашының түсі, дене бітімі «нәсілді» анықтауға көмектеседі. «Нәсіл» ұғымы табиғи тұрғыдан бір-біріне ұқсамайтын адамдар тобын білдіреді және адамның дамуы жайлы биологиялық-детерминистік көзқарасты ұстанады. Ол «басқалардың» «бізбен» бірдей еместігін біл-



дiредi және адамдарға түрлiше қарым-қатынастың еш сөкеттiгi жоқ екенiн түсiндiрiп бередi. «Нәсiл» теориясында белгiлi бiр ақыл-ой және физикалық сипаттарды да «нәсiлдiк» топ ерешелiктерiне жатқызуға болады деген жасырын көзқарастар байқалып қалады.

Нәсiлдiк жiктеу алғаш рет Еуропалық iрi мемлекеттердiң колониалдық империясын нығайту саясаты кезiнде пайда болды. Мұны өзiнiң ұлттық сипаты, моральдық қасиетi және нәсiлдiк артықшылығы *деп жариялай отырып*, викториандық Англия жер шарының көп бөлiгiн жаулады. Империяны болуға тиiстi нәрсе ретiнде қабылдады. Жаулап алушылар өздерiн *надан* колониалдық халықтарды басқарып, оларға қамқор болуға тиiспiз деп санады. Мұндай «нәсiлдiк» басымдық идеясы бiр топтың екiншi топқа деген адамшылыққа жатпайтын қарым-қатынасы мен физикалық билеп-төстеуiн ақтап алу үшiн қолданылып келген едi. Рим, Британия, Испания және Португалия империялары, Оңтүстiк Африкадағы апартеид жүйесi немесе гитлерлiк Германия сияқты бұрынғы империялар өздерi жаулап алған халықтарға қалай билiк етiп, оларды езiп-жаншығаны жайлы ойланыңыз.

#### Оқырман пiкiрi: нәсiлдiк стереотиптер

Тарихқа көз жүгiртсек, бiр «нәсiлдiк» топтың екiншiсiнен басым болатындығын (евгеника) бiлдiретiн «нәсiлдiк» айырмашылық теориясы қолданылып келгенiн байқаймыз. Мысалы, Дженсен (1973) ақ және қара америкалықтардың IQ деңгейi әртүрлi болады деген пiкiр айтады.

Айзенк (1971) түрлi нәсiлдiк топтардың физикалық және интеллектуалдық қасиеттерi арасындағы айырмашылықтарды зерттеп көрдi. Алайда бұл теориялар бiлiм беру жетiстiгi айырмашылығына бастайтын әлеуметтiк факторларды есепке алмады, мысалы, қаранәсiлдi жастар интеллектуалдық тұрғыдан басқалардан төмен деп есептейтiн мектептер бұл жастардың кедейлiктен шығуының жалғыз жолы спорттағы жетiстiк деп қабылдады. Спорттағы табыстары айтарлықтай бағаланғаннан кейiн, қаранәсiлдi адамдар өздерiнiң жетiстiктерiне қатысты таңылған айдарға қарсы әрекет етпедi. Бұл қара адамдар спорт саласында күштiрек деген стереотип қалыптастырды.

*Бұрынғымен салыстырғанда қазiргi нәсiлдiк стереотиптер адамдардың көзқарасы мен мiнез-құлқына қаншалықты әсер ете алады деп ойлайсыздар?*



«Нәсiл» терминi әлеуметтiк жiкке бөлу тәсiлi ретiнде қолданылып келе жатқанына қарамастан, ғалымдар бұл концептiнiң нақты биологиялық негiзiн көп жылдар бойы анықтай алмай келедi. Бiрiн-бiрi жоққа шығаратындай сипаттар анықталмағаннан кейiн, «нәсiлдер» тiзiмiн жасау мүмкiн болмады. Тiптi адамдарды европеоидтер, негроидтер және монголоидтар деп бөлудiң өзi оңайға түскен жоқ.



Анықталған қандай да бір физикалық сипаттың бір ғана топқа тән екенін дәлелдеу мүмкін емес. «Нәсілді» анықтауда қандай анықтама қолданылса да, әр топқа тән өзіндік айырмашылықтар мен ұқсастықтар болып тұрады. Олай болса, «нәсіл» идеясын бір жақты стереотипке негізделген әлеуметтік конструкция деуге болады. Осы себептерге байланысты, бұл терминді қолданған кезде көптеген авторлар оны біз сияқты тырнақшаға алып жазады.

### *Этностық тек*

Қазіргі кезде «нәсіл» терминіне қарағанда, «этностық топтар» немесе «этностық азшылық» терминдері көбірек қолданылады және «этностық азшылық» термині сан жағынан аз барлық топтарды анықтап береді. «Этностық тек» термині мәдени және діни сенімдермен қатар, физикалық ұқсастықты да білдіреді, сондықтан оны әлеуметтік және физикалық ерекшеліктерге қатысты қолдануға болатын термин десек те болады. Тизард пен Феникстің (2001: 128) көрсетуінше,

«этника деп мәдени салт-дәстүрлер мен ортақ тарихына байланысты ортақ атрибуттары бар ұжым немесе қауымды айтамыз».

Бұл анықтама көңілге қонымды. Алайда «нәсіл» және «этностық топ» терминдерінің қай-қайсысы да уақыт өте келе мағынасы мен қолданысы өзгертін әлеуметтік конструкцияға жатады. Оларды көп жағдайда мәселенің аражігін ажыратып (Anthias and Yuval-Davis, 1992), адамдар тобы арасындағы айырмашылықтарды жіктеп көрсету (Stanley, 2015) үшін қолданады. Олай болса, «нәсіл» және «этностық тек» терминдерін кез келген уақытта, кез келген қоғамды экономикалық, саяси және әлеуметтік қарым-қатынастар аясында сипаттауда қолданылатын және дамып отыратын ұғым десек қателеспейміз.

Құжаттарда немесе талдаулар барысында нәсілдік немесе нәсілге негізделген терминдерді бейберекет қолдану оқырманды шатастыруы мүмкін. Айталық, «азиялық» деп аталатын категорияға шығу тегі бір-біріне ұқсамайтын көптеген адамдар енгізілген немесе шығарылып тасталған. «Қара» терминінің қолданысы жайлы да осыны айтуға болады, себебі бұл топқа африкалық, африкалық-карибтік халықтармен қатар, кейде азиялықтар да еніп кететін кездері болады. Көптеген мониторингтік ресми құжаттар қазіргі кезде адамдарды өз бетінше топтасуға шақырады, яғни категориялардың түрі өте көп болғандықтан адамдар өздері қалаған топқа қосылады немесе өздері үшін жаңа категория ойлап таба алады.

## Миграция

Адамзат тарихы соғыс, сауда, жұмысқа орналасу, су тасқыны, аштық, жер сілкінісі сынды түрлі табиғи апаттарға және т.б. сансыз себептерге байланысты адамдардың бір жерден екінші жерге ұдайы көшіп-қонып жүруімен ерекшеленеді. Британ аралдары тарихынан да аралдарда туған адамдардың өз еркімен немесе мәжбүрлі түрде ауылдық жерлерден қалаларға немесе әлемнің басқа елдеріне көшкенін, Солтүстік Скандинавия елдерінен, Рим мен Франциядан адамдардың жаулап алу мақсатында келгенін, гугеноттар, еврейлер, поляктар, венгрлер және ирландтықтар сияқты саяси және экономикалық қудалаудан бас сауғалап келгендердің де жеткілікті болғанын көреміз. Екінші дүниежүзілік соғыстан осы кезге дейін Ұлыбритания эмиграция бойынша нақты бір орынды иеленіп келді, онда сырттан келген адамнан гөрі өмір сүру үшін басқа елдерге кеткен адамдар саны басымырақ. Иммигранттар, негізінен, 1950–1960 жылдары Қариб аралдарынан, ал 1960–1970 жылдары Үндістан, Пәкістан және Бангладештен келді. Соңғы жылдары саяси тұрақсыздық пен әлемдік экономикалық қысымдарға байланысты Африка, Шығыс Еуропа және Таяу Шығыс елдерінен де иммигранттар ағылып келуде.

Гундара (2000) «бұл қауымдар мен топтар нәсілдік нәубетті бастарынан бірдей өткеріп, оған қарсы кейде күш біріктіріп, бірдей жолды таңдағанымен, өзара бір-біріне ұқсамайды және ол ерекшеліктерді үнемі ескеріп отыру қажет» деп жазады. Үндістан, Пәкістан және Бангладеш этностық қауымдарын азиялықтар тобына жатқызады және ақнәсілділер оларды бірдей этнос деп қабылдайды, алайда біз олардың мәдениеті, діні, тілі және экономикалық жағдайы бір-біріне мүлде ұқсамайтынын білеміз. Тағы бір айта кететін жайт – бұл топтарға жататын жас буын өкілдері, барлық жасөспірімдер сияқты нақты бір ортаға бейімделеді, өздерінің көзқарастарын, өмір сүру салтын, көңіл көтеру тәсілін таңдап алады, ал мұның өзі олардың ата-аналарымен араздасуына, ұрпақтар шиеленісіне алып келеді. Олар да, жастардың көбі сияқты, ата-аналарына тәуелді болуды қаламаса да, түрлі нәсілшілдік проблемасына ұшыраса қалған жағдайда, өз қауымының дәстүрлі қолдауына жүгінуге мәжбүр болады. Гундара бірегейлік жайлы сөз қозғай отырып,

қаранәсілді жастардың британдық басымдыққа ие ерекшеліктермен қатар, британдық қаранәсілділерге тән сипаттарды де ұстанатынын айтады (2000: 44).

Ұлыбританияның этностық құрамы ол пайда болған уақыттан бері айтарлықтай өзгерді және өзгеру үстінде, осыған байланысты,

Ұлыбританияға қандай мәдениет тән екенін нақты айту оңай шаруа емес. «Этностық тек» терминін кең мағынасында қолдану да қауіпсіз емес.

### Нәсілшілдікпен күресудің саяси тәсілдері

Гиллборн (2008) Екінші дүниежүзілік соғыс заманынан қазірге дейінгі нәсілге қатысты саясат тарихын сипаттап беру мақсатында қарапайым жалпылаудың қауіпті екенін ескерте отырып, Томлинсонның (1977) ертеректегі типологиясын ары қарай дамытады. Ол бұл уақыт аралығын сегіз саяси кезеңге бөліп көрсетеді:

1. Менсінбеу және көңіл бөлмеу (1945–1950 жылдардың соңы).
2. Ассимиляция (1950 жылдардың соңы, 1960 жылдардың орта шені).
3. Интеграция (1960 жылдардың орта шені, 1970 жылдардың соңы).
4. Мәдени плюрализм және мультикультурализм (1970 жылдардың соңы, 1980 жылдардың аяқ шені).
5. Тэтчеризм: жаңа нәсілшілдік және түске бөлінбеу саясаты (1980 жылдардың ортасынан, 1997 жыл)
6. Қарапайым мультикультурализм: Жаңа лейбористер және Блэрит жобасы (1997–2001 жыл)
7. Арсыз мультикультурализм: 9/11–7/7 (2001–2005жж.)
8. Агрессивті мажоритаризм (2005 жылдан бері).

### *Менсінбеу, ассимиляция және интеграция*

Менсінбеу және көңіл бөлмеу кезеңінде Кариб аралдары мен Үнді субконтинентінен ағылған миграцияға ресми үкімет еш көңіл бөлмеді және ол бойынша қандай да бір іс-шара атқарылмады. Осылайша олар нәсілдік теңсіздік жайлы дәстүрлі колониалистердің көзқарасын қолдайтынын білдірді. Ондағы негізгі ой иммигранттар олардың нәсілдік мәртебесін білдіретін, жалақысы төмен қара жұмысты атқаруы тиіс дегенге саяды.

1950 жылдың соңынан 1960 жылдың ортасына дейін жалғасқан ассимиляция кезеңінен кейін интеграцияға (1960 жылдың ортасынан 1970 жылдардың соңына дейін) жол ашылды. Бұл кезеңнің бірінші жартысында кез келген иммигрант британдық қоғамның мүшесі бола алады деген пікір қалыптасты. Адамдар олар да «біз сияқты киініп, сөйлеп және өмір сүріп», уақыт өте келе, британдық өмірге етене сіңісіп кетеді деп сенді. Бұл оларды біз сияқты болуға бастайтын біржақты үдеріс ретінде қабылдауға алып келді (Modood, 2014).

«Нәсілдік шиеленістерді» «түс мәселесінің» бір бөлігі, яғни «қаранәсілді» адамдардың толығымен кіріге алмауы ретінде түсіндірді. Туындаған қандай да бір мәселені бұл жерді өмір бойы мекендеп келген ақ адаммен емес, азшылық топтармен байланыстырды. Интеграционистер бұл саясаттың өмірмен еш байланысы жоқ дей келе, мигранттарды әлеуметтік мінез-құлыққа бейімдеу арқылы адамның сырт келбетіндегі айырмашылықты жоя алмаймыз деп кесіп айтты. Олар мүмкіндіктер теңдігіне ерекше көңіл бөліп, мәдени ерекшеліктерге шыдамдылық танытуға шақырды. 1976 жылы «нәсілдік» белгісі негізінде кемсітуге тыйым салатын «Нәсілдер қарым-қатынасы туралы» заңның қабылданғанын айта кеткен жөн.

### *Мультимәдениеттік білім беру*

Мультикультурализм мен нәсілшілдікке қарсылық кезеңі (1970 жылдың соңынан 1980 жылдың соңына дейін) этностық азшылық топтар жұмыссыздықтың жоғары деңгейі, баспана мәселесі, мүмкіндіктердің болмауы сияқты өздері тап болып отырған әлеуметтік және экономикалық қанауға ашық қарсы шыққан әлеуметтік толқулар кезеңіне тұспа-тұс келеді. Азшылық топтардан шыққан жастардың қарсылығы мектептегі қиын да әлеуметке қарсы мінез-құлық, сабақтан қалу және көшелерде белең алған тәртіпсіздіктер арқылы сипатталады. Оның ақыры 1981 жылдың жазында Бирмингемдегі Хэндсворт, Ливерпульдегі Токстет сияқты бірқатар қала орталықтарында жаппай тәртіпсіздіктің орын алуымен аяқталды.

Қаладағы тәртіпсіздіктердің күннен күнге өсуіне жауап ретінде және Рэмpton баяндамасының бастапқы нәтижелеріне сүйене отырып (DES, 1981), Консерваторлық үкімет Суонн комиссиясын құрды. Суонн баяндамасында (DES, 1985b) британ қоғамының плюралистік сипаты ерекше атап өтіледі. Бұл үдерісті күш және мәдени байлық деп қабылдап, ол қоғамның қарқынды дамуына жетектейді деп көрсетілді. Алайда баяндамашы азшылық топтар үшін өмірдің барлық саласында дерлік ұшырасып отыратын теңсіздіктер мен қате түсініктердің де бар екендігін атап өтті. Суонн өз баяндамасында мұндай әділетсіздік дер кезінде шешілмесе, бұдан да бетер қысым мен азаматтық тәртіпсіздіктерге алып келетінін ескертті. Баяндамада сондай-ақ нәсілшілдіктің барлық түрін, соның ішінде институционалдық нәсілшілдікті де назардан тыс қалдыруға болмайды делінген. Суонның ойынша, білім беру жүйесі, денсаулық сақтау орындары, полиция сияқты қоғамдық ресми институттарда нақты бір топтарды кемсітіп, құқықтарын аяққа басады. Мұндай жағдай орын алмас үшін аталған институттарға тән процедуралар мен үде-

рістерді ұдайы бақылап отырған жөн. Суонн баяндамасында сондай-ақ расизм мәселесінің ақ адамдардың емес, керісінше, тек этностық азшылықтың ғана мәселесі екені атап көрсетіледі. Дәл осы ақнәсілділердің өкілдері расизмді жақтап, адамдарды кемсітуге жол береді. Тура осы топты оқытып, білім беру керек. Суонн расизм жайлы білімді, негізінен, ақнәсілділер тұратын аумақтарда таратқан дұрыс деп есептейді.

Лорд Суонн жасаған осы баяндаманың қысқа қорытындысында қозғалған расизм мәселесі айтылмағанына байланысты, негізгі баяндама саяси тұрғыдан ескерусіз қалды. Бұл қорытынды баяндаманы жазуға атсалысқан түрлі топтар арасында алауыздық туғызды. Кейбірі Лорд Суоннға сыннан қашқан сол кездегі Консерваторық үкімет ықпал еткен болуы мүмкін деген пікір айтады. Қалай болғанда да, Суонн комиссиясының негізгі ойы Ұлыбританияның барлық мектептері мен білім беру органдарында кеңінен таралған мультимәдениеттік білім беру екені аңғарылады.

Мультимәдениеттік білім беру адамдарға тән ерекшеліктерді түсіну мен қабылдауды қарастырады. Сөйтіп, түрлі музыканы, діни салт-жоралғыларды, сенімдерді және тіл мен тағамды таныстыра отырып, түрлі мәдениеттер жайлы білім беру мазмұны оқу жоспарына енгізілді. Бұл тәсілдеме сабақ кезінде оқитын мәтіндерді оқушыларға үлгі болатындай етіп құрастыруды да қарастырды. Дегенмен мультимәдениеттік тәсілді ассимиляциялизмнен бір қадам алыстау деп қабылдауға болатынын ескертіп, оларды пафостық сипатта деп сынағандар да болды. Мультимәдениеттік білім беру бағдарламаларының білім берудегі институционалдық нәсілшілдікті назардан тыс қалдыруына байланысты, адамдар оларды өте қарапайым және бұл салаға сай келмейді деп қабылдады (Williams, 1981). Кейбіреулері тіпті мультимәдениеттің өзін нәсілшілдік деп айыптай отырып, оның наразылықтың тууына себепші болуы мүмкіндігін ескертеді (Mullard, 1981). Көбі мультимәдениетті әлеуметтік бақылаудың, мәдени ерекшеліктердің көрініс табуына кедергі келтіріп, интеграциялауға ерекше көңіл бөлетін токенизмнің бір түрі деп қабылдайды. Қарсылықтарға қарамастан, мультимәдени көзқарас білім беру жүйесінің түрлі деңгейінде қабылданған позиция ретінде сақталуда.

### *Нәсілшілдікке қарсы білім беру*

Қолдаушылары нәсілшілдікпен күресу үшін белсенділік танытуы қажет деп есептейтін нәсілшілдікке қарсы қозғалыс радикалдық сипат алып барады. Расистік көзқарастарға қарсы тұруда белсенділік

танытып, мүмкіндіктер теңдігіне деген сенім маңызды деп санайтын саясатты ашық қолдау қажет. Бұл көзқарас бірқатар жергілікті білім беру органдары мен басқа да құзырлы органдар тарапынан қолдау тауып, 1980 жылдары Консерваторлық үкімет қатты сынға алған сол қанат әкімшілігімен байланыста қабылдана бастады. Нәтижесінде көп ұзамай, ол ағым экстремистік сипатта деп танылып, дискредитацияға ұшырады.

Тэтчер мен Джон Мейджордың Консерваторлық үкіметі (1979–1997) индивидуализм мен нарықты экономикалық және әлеуметтік жетістікке жету жолы ретінде таныды. Солай бола тұра, ұлттық бірегейлік деген ұғымның мәні қайта маңыздылыққа ие болса, оны Фолкленд аралдарындағы халықаралық қайшылықтар мен «Британдық» өмір салтының өзгеруіне түрткі болып отырған иммиграцияның жоғары деңгейіне деген қарсылықтардан байқауға болады.

1980 жылдардың соңы мен 1990 жылдардың бас шенінде ата-аналардың балалары үшін мектепті таңдауына мүмкіндік беретін саясатпен қатар, Ұлттық оқу жоспары да ұсынылды. Негізгі мақсат стандарттарды көтеру болғанымен, Гиллборн (2001) оны этностық ерекшелікті ескермеген, «адамның түр-түсіне көңіл бөлмейтін» реформа деп атады. Баршаға арналған ортақ оқу жоспарын жасау кезінде мәдениеттер мен тілдер арасындағы айырмашылықтар ескерілмеді. Оқу жоспары мазмұнының «бейтарап» екендігі жайлы болжам оның дәстүрлі ақнәсілді британдықтардың құндылықтарын ескере отырып жасалғанын жасыруға мүмкіндік берді. Оны тарихтың, әдебиеттің және қазіргі шетел тілі (бұл кезде тек еуропалық тілдер ғана сай келеді деп есептелетін) сияқты ұлттық оқу жоспарын қамтитын кейбір пәндердің мазмұнынан байқауға болады. Оқу жоспарын жасауда этностық азшылық топқа жататын оқушылардың мүдделері ескерілмеуімен қатар, тестілеу кезінде де тілдік ерекшеліктерге көңіл бөлінбегендіктен, олар қатаң оқшаулануға ұшырады. Гиллборн (2001) дербестікке, нарық пен таңдауға ерекше көңіл бөле отырып, «нәсілдік» теңсіздіктің күн тәртібінен сәтті алынып тасталғанын айтады.

### *Қарапайым мультикультурализм*

1997–2001 жылдар аралығын Гиллборн (2001) «қарапайым мультикультурализм» кезеңі деп атады. Лейбористік үкіметтің осы кездегі саясатын қарастыра отырып, ол «нәсілдік» теңсіздік пен жетістік мәселелерін шешу керектігін барлығы мойындағанымен, осы мәселелерді шешуге бағытталған нақты саяси шаралардың болмағанын да ерекше атап өтеді. Лондонда болған нәсілдік шабуылдар кезінде



қаранәсілді бала Стивен Лоуренстің қаза болуы мен баланың өзі кінәлі деген бастапқы болжамдарға сүйене отырып, полиция тарапынан еш іс-әрекеттің жүзеге асырылмауы оларды 20 жыл бұрын Суонн көтерген институционалдық расизмге жол берді деп айыптауға себепші болды. Баланың өлімін тергегеннен кейін дайындалған Макферсонның баяндамасы (1999) расизмнің алдын алу үшін білім беру саласында түбегейлі өзгерістер қажеттігін тағы да еске салды. Гиллборн (2008) Суонн баяндамасы кезіндегі консерваторлық әкімшілік сияқты Лейбористік үкіметтің де шыдамдылық пен түсіністік танытуға шақырумен шектелгенін айтады. Нақты шара қабылдаудың орнына, олар құр уәде берумен ғана құтылып отырды. Осыған байланысты, мұндай мәселелерді оқу жоспарына азаматтық пәнін енгізу арқылы шешуге болады деген пікірлер де айтылды. Нәсілшілдікке қарсы тәсілдемелер мен жағдайды өзгертуге деген талпыныстың болмауынан үкіметтік саясаттың «нәсіл» мәселесіне келгенде енжарлық танытатынын байқау қиын емес еді.

### *Арсыз мультикультурализм*

2001 жылдың 11 қыркүйегінде Нью-Йорктегі Дүниежүзілік сауда орталығының қос ғимаратында болған жарылыстан кейін Гиллборн (2008) «арсыз мультикультурализм» деп атау берген кезең басталды. Халықты ашу кернеп, олар нақты бір этностық және діни топтарға жататын мұндай әрекеттерге жауаптыларды жазалау ниетін ашық білдіре бастады. Гиллборн (2008) лейбористер этностық әртүрлілік пен теңдікті қолдағанымен, олардың саясаты әлі де ертеректегі ассимиляция/интеграция кезеңдерін еске түсіреді деп мәлімдеді. Мұндай саясат елге көшіп келуге жол ашып отырған есеппен үйленуге тосқауыл болуға, заңсыз иммигранттарды депортациялау ісін жеделдетуге және мигранттардың ағылшын тілін жетілдіруге ерекше көңіл бөлуді талап етті. Сондай-ақ азшылық топтардан шыққан оқушылар саны басым мектептерге де ерекше көңіл бөліне бастады. Бұқаралық ақпарат құралдарында босқын балалардың шектен тыс көбеюі салдарынан ақнәсілді балалардың білім деңгейінің төмендеп кеткені жайлы жазыла бастады.

### *Агрессивті мажоритаризм*

Гиллборн (2008) «агрессивті мажоритаризм» деп атаған, ірі этностық азшылық қауымдардың қатысуымен Олдем, Брэдфорд қалаларында орын алған төртіпсіздіктер мен 2005 жылдың 7 шілдесінде Лондонда болған 7/7 деген атпен белгілі жарылыстардан кейін саяси жағдай шиеленісе түсті. Гиллборнның пікірінше, осы кезден бастап



ақнәсілділерге қатысты тәртіп мәселесі мен агрессивті ассимиляция күн тәртібінен түспеді. Бұқаралық ақпарат құралдары мен саясаткерлер этностық азшылық топтарды басымдыққа ие ақнәсілділерден бөлек орналастыру керек деген ой білдіре бастады. Бейтс және т.б. (2011) исламофобияны сол кездің моральдық дүрбелеңі ретінде сипаттайды. Блох пен Соломостың (2010) ойынша, қоғамның ауызбірлігі тұрғысынан алғандағы исламофобия шетелдік мәдениетті сақтау жайында болса да, ол шеттету мен кемсітуді жоя алмады, керісінше интеграцияға кедергі келтірді. Хиджаб кию мұсылмандардың әйелді қанауы деп ашық сынға алынды және мектепте балаларды ерекшелеп тұратын киіммен келуге шек қойылды. Өткеннің түрлі мәдениетке сүйенетін саясатын іске аспады деп жариялай отырып, әртүрліліктің өзі тұрақсыздыққа алып келеді деп түйінделді.

Премьер-министр Камеронның 2011 жылғы радикалдану мен лаңкестіктің негізгі себептері жайлы жазған баяндамасынан агрессивті мажоритаризм Коалициялық және одан кейін билік басына келген Консерваторлық үкімет кезінде де жүзеге асырылғанын байқауға болады; Бұл баяндамада Камерон мемлекеттік мультикультурализм саясатының сәтсіздікпен аяқталғанын қорыта келіп, Ұлыбританияда адамдар экстремистік әрекеттерге бармауы үшін бірегейлікті арттыру қажеттігін айтады. Ол «соңғы кезде орын алып отырған пассивті толеранттылықтың орнына белсенді, нағыз либерализмді орнатуға» шақырады ([www.bbc.co.uk/news/ukCameron](http://www.bbc.co.uk/news/ukCameron), 2015). Хиллс (2015) осы дискурс тұрғысынан мультикультурализм кейде релятивизм мен селқостық салдарынан «Британдық құндылықтармен» орынсыз салыстырылып отырғанын атап көрсетеді. Камерон мұсылмандарға әйелдер құқығын аяққа таптап, интеграцияға кедергі келтірген жағдайда мемлекеттік қаржыландырудан айырылатындары жөнінде қатаң ескерту жасады. Бұл 2001 жылы орын алған көптеген тәртіпсіздіктер мен либералистер кезінде болған хиджаб хақындағы талқылауларға қатысты ашық ескерту еді. Ол сондай-ақ Ұлыбританияға келген иммигранттардың ағылшынша сөйлеуі керектігін, ал мектептер ортақ мәдениетті үйрететінін де айрықша атап, еске салды (Wright and Taylor, 2011). «Мультикультурализм» термині келмеске кетіп, мәдени әртүрлілік пен иммиграция мәселесінде енді «интеграция» термині қолданыла бастады (Race, 2014). Модуд (2014) қазірдің өзінде кейбір саясаткерлердің «интеграция» терминін қолданғанымен, олардың, шын мәнінде, ассимиляция жайлы айтып отырғанын байқау қиын еместігін айтады. Кеддидің пікіріне сүйенсек, мультикультурализм мен оның қоғамның бөлінуімен арадағы байланысы (2014: 540) «британдық құндылыққа негізгі ұлттық бірегейлік ретінде ерекше көңіл бөле

отырып, әлеуметтік үйлесімге қол жеткізуге көмектесетін азаматтық теңдік жайлы көзқарастарды білдіретін» басқару тәсілдемелерінің өзгеруіне алып келді.

Талдауларға шолу жасай отырып, біз Гиллборн (2008) айтқандай, 1950 жылдары қабылданып, бірақ тамырын тереңге жайып кете алмаған асимилляция саясатына қайтып оралғанымызды байқаймыз.

### *Этностық топтар жетістігі*

XX ғасырдың екінші жартысында және XXI ғасырдың бастапқы жылдарында жүргізілген зерттеулердің көбі қаранәсілді балалардың оқу үлгерімінің төмен болу себебін анықтауға бағытталды. Оны бұл балалардың расистік қоғам мен білім беру жүйесі жағдайындағы тәжірибемен ұштастыруға болады.

1970–1980 жылдары қаранәсілділер туралы құлдық езгіден басқа ештеңе айтылмайтын оқу жоспарларына ерекше көңіл бөлінді. Этностық азшылықтар бұқаралық ақпарат құралдары мен сынып сағаттарында үнемі жағымсыз жағынан көрсетілді. Оқулықтарда олар әлемнің көптеген өңірлеріндегі ну тоғайда немесе шөл далада кедейлікте өмір сүреді деп сипаттады. Мысалы, бұқаралық ақпарат құралдарында Үнді субконтиненті мен Африканың субсахаралық өңірлері жайында тек аштық кезінде ғана сөз қозғалатын. Осылайша, этностық азшылық топқа жататын жас балалар өздері мен өздеріне ұқсайтын адамдар жөнінде жағымды жайттарды мүлдем кездестірмейтін десе де болады. Ертеректе жүргізілген кейбір зерттеулерде (Coard, 1971; Milner, 1975) мұның баланың өзіне деген құрметінің жоғалуына, нәтижесінде жетістігінің төмендеуіне алып келетіндігі жайында жазылған. Басқалары бұл жағдайдың мәдениеттер қайшылығын туындатып, этностық азшылық топқа жататын оқушылардың өздері жайлы белгілі бір көзқарас қалыптастыруына, осылайша, истэблишментке қарсы күресуге бет алатыны жайлы айтады (Mac an Ghaill, 1988; Sewell, 1997).

Білім беру үдерісінде этностық азшылық топ оқушыларының расизмді бастан кешіретінін көптеген зерттеулер дәлелдеп отыр (Majors, 2000; Wright et al., 1999). Қаранәсілді оқушылар, әсіресе қаранәсілді ұлдар мектепте түрлі жағымсыз жағдайларға жиі ұшырайтын, оларға мұғалімдері «қиын бала» деген ат қойып, мектептен шығарып жіберетін. Қаранәсілді оқушыларды білімнен алыс тұрады деп есептеп, академиялық тұрғыдан төмен деңгейлі топтарға жіберу де жиі кездесетін. 1970 жылдардан бері күн тәртібінен түспей келе жатқан мультикультурализм және нәсілшілдікке қарсы қозғалыстар кезінде бұл мәселелерді шешуге талпыныстар жасалды.

Оқу жоспары бейімделіп, оған этностық азшылық өкілдері жайлы жағымды ақпараттар енгізілді, ал түрлі этностық топтар туралы ақпараттардың оқулықтарға енгізілуін инклюзивтілікке жатқызуға болады. Алайда 1988 жылдан бастап этностық ерекшеліктерге, бағалауға немесе оқушының бірінші тіліне көңіл бөлмейтін оқу жоспарын жасай бастау 1970 жылдары кең таралған, этностық азшылық топ оқушыларына тең мүмкіндіктер беру мәселесін қайта көтеруге алып келді.

Стрэнд (2011; 2014) Кариб аралдарынан келген қаранәсілді оқушылардың үлгерімі мен жетістігінің төмен болуын тек әлеуметтік таппен байланыстырып түсіндіру жеткіліксіз, бұған қоса, мұғалімнің оқушыға артатын үмітін, институционалдық расизм және мәдени ерекшеліктер сияқты басқа да ықпал етуші факторларды назардан тыс қалдырмау қажет деп көрсетті. Томлинсон (2008) нарықтық күштерді дамытып, ата-аналар мен балалардың «жақсы» мектептер үшін күресуіне мүмкіндік беретін саясат әлі де теңсіздіктерге жол беріп, этностық азшылық өкілдерінің үлгерім сапасы төмен деп сынға іліккен мектептерде қала беруін қолдап отырғанын меңзеді. Бұның әлеуметтік әділдікті жолға қоюға еш көмек көрсете алмайтынын да атап көрсетті.

Крозье (2005) институционалдық расизм білім алу барысында жағымсыз тәжірибелерді үздіксіз бастан өткеріп отыратын қаранәсілді балалардың жетістік деңгейіне әлі де ерекше әсер етіп отыр деген пікірде. Ол мектептердің қаранәсілді балаға немесе оның жетістігіне қарсы жұмыс жасайтын көзқарасты ұстанатынын айтады. Осылайша, рейтингтік кестелерге қатысты қысымдар мен оқушының тәртібі жақсы болып, жоғары жетістікке жету қажеттігі, керісінше, тәртіп көрсеткішінің төмендеп, мектептен шығарылған қаранәсілді балалар санының артуына алып келді. Бұл көзқарасқа қолдау көрсеткен Гиллборн мен Роллок (2010: 160) нәсілдік теңсіздікке ресми саясатта көрсетілген стандарттарды күшейту әсер етті деп есептейді. Олар білім беру саясаты

нәсілдік теңсіздікті қолдайтын, тіпті кейде арттыратын үдеріске атсалысып отыр деген ойларымен бөліседі.

Көптеген дереккөздер қаранәсілді балалардың мектепте үлгерімінің төмен болуын білім беру тәжірибесімен байланыстыра отырып түсіндірсе, Деми (2005), Занони мен Мампей (2013), Форсман мен Хуммельштедт-Джеду (2014) кейбір мектептердің бүкіл оқушының қажеттілігін ескере отырып, этностық топтардың жетістікке жетуіне мүмкіндік беретін мәдениетті қалай дамытып отырғанын көрсетіп берді.

Түрлі топтар өкілдерінің мектептен шығарылу көрсеткіштерін ескерген жөн. 2013–2014 жылғы деректерден (<https://www.gov.uk/government/statistics/permanent-and-fixed-period-exclusions-in-england-2013-to-2014>) қыздарға қарағанда ұлдардың мектептен шығу жағдайының үш есе көп екенін байқаймыз. Мектепте тамақты өз ақшасына сатып алатын балалармен салыстырғанда, тегін тамақ бағдарламасына қатысатын оқушылардың мектептен мүлдем шеттетілуі төрт есеге көп болса, белгілі бір уақытқа шеттетілуі үш есе артқан. Мектептегі барлық баламен салыстырғанда, Кариб аралдарынан келген қаранәсілді балалар мен ақ және қаранәсілді этностық топтарға жататын балалардың мектептен шығарылу жағдайы үш есе көп. Бір жылғы Орта білім жөніндегі жалпы куәлік нәтижесі бойынша оқушылардың жетістігі жайлы ақпараттарға көз жүгіртетін болсақ ([www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupilcharacteristics-2014](http://www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupilcharacteristics-2014)), онда да жағдайдың аса күрделі екенін байқаймыз. Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің А\*–С деңгейлері бойынша қай этностық топты алсақ та қыздар ұлдарға қарағанда жоғары нәтиже көрсеткен. Қытайлықтардың, Үндістаннан немесе Бангладештен келген балалардың көп бөлігі А\*–С деңгейі бойынша бес алып, Орта білім жөніндегі куәлікке қол жеткізсе, басқа этностық топтармен салыстырғанда Кариб аралдарынан келген қара және ақнәсілді ұлдардың аз ғана бөлігі бұл куәлікке қол жеткізе алған. Алайда зерттеуге қатысып отырған этностық топтардың жалпы санын да естен шығармаған жөн. Сондай-ақ А\*–С деңгейі бойынша Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің бесеуіне де *әр* этностық топтағы мектепте тегін тамақ ішетін оқушылардың тек біразы ғана қол жеткізе алғанын, солардың ішінде ақнәсілді ұлдардың өте төмен деңгей көрсеткенін де айта кеткен жөн. Стрэнд (2014) 11 жастағы оқушылардың жетістіктерін зерттей отырып, Кариб аралдарынан келген қаранәсілді балалар (әлеуметтік, экономикалық жағдайы жоғарысы да, төмені де бар) мен әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен британдық ақнәсілді балалардың қай-қайсысының да оқу үлгерімі мен жетістігінің төмен болғанын анықтады. Сонымен, оқушылардың жетістігін зерттеудегі маңызды фактор ретінде этностық шығу тегі мәселесін назардан тыс қалдыруға болмайды. Дегенмен тап пен гендер жайлы алдыңғы тарауларда айтып өткеніміздей, бұл әлеуметтік үдерістерді және олардың жеке адамға қалай әсер ететінін бағалау үшін біз әлеуметтік тап ретінде көрініс табатын этника, гендер және экономикалық жағдайлардың арасындағы күрделі байланыстарды ұмытпауға тиіспіз (Smith, 2012; Crozier, 2014). Винсент және т.б. (2013) нәсілді тапқа жай ғана қоса салуға болмайтынын айтады. Олардың бір-бірімен байланысы өте күрделі.

### Оқырман пікірі: оқушы жетістігіне қатысты деректер



Мектептен мүлдем шығарылу жайлы (<https://www.gov.uk/government/statistics/permanent-and-fixed-period-exclusions-in-england2013-to-2014>) және түрлі этностық топтардың Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша жетістіктеріне қатысты ([www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupil-characteristics-2014](http://www.gov.uk/government/statistics/gcse-and-equivalent-attainment-by-pupil-characteristics-2014)) ресми деректерді қарап шығыңыз.

Мұндай деректерді қатесіз, дұрыс жасау қаншалықты қиын деп ойлайсыз?

Оқушы жетістігі жайлы мұндай деректерді жариялау (этника және гендер бойынша бөлінген) шешілуі қажет мәселелерді анықтауға көмектеседі деген оймен келісесіз бе, әлде олар қоғамдық бөлінуді одан бетер шиеленістіріп жібере ме?

### Видеоталқылау



<https://study.sagepub.com/bartlettburton4e> сайтына кіріп, интеллект тест: *білім беру тең мүмкіндіктерге жол аша ма, әлде теңсіздікті арттыра ма?* деген видеоталқылауды көріңіз.

Бұл видеожазда 4 және 6-тарауларға қатысты мәселелер де қарастырылады.

## Қорытынды

Білім беру үдерісі мен оның салдарларының жеке адамдар мен белгілі бір әлеуметтік топтардың өмір сүру мүмкіндіктеріне әсер ететіне күмән жоқ. Бұрынғы кезде түрлі әлеуметтік топтарға білім берудің балама түрлері ұсынылатын. Жұмысшы табынан шыққан балаларды өздерінің болашақ рөлдерін тиімді іске асыруға үйреткен дұрыс деп саналатын. Сол сияқты, орта таптан шыққан ұлдарды да болашақта-рына қатысты өмірлік шешім шығара білуге үйрету қажет еді. Экономикалық өмір мен жұмыс істеу жағдайының түбегейлі өзгеруіне байланысты, қазіргі кезде саясатшылар жеке адамның мүмкіндігі мен әлеуметтік мобильділікке ерекше көңіл бөлуде. Алайда жеке адамдар үшін мүмкіндіктер мен әлеуметтік мобильділікке жол ашылуы әлеуметтік және экономикалық теңсіздікті азайтпады. Рейдің (2013: 665) көрсетуінше, 1970 жылдардағы Ұлыбританиямен салыстырғанда, 2010 жылғы Ұлыбританиядағы теңсіздік деңгейі жоғарырақ. Қоғамда теңсіздік тамырын тереңге жайған сайын әлеуметтік мобильділік те символдық тұрғыдан маңыздырақ бола түсуде. Ұлыбритания, Америка Құрама Штаттары сияқты теңсіздік жайлаған қоғамдарда ол теңсіздік деңгейінің өсуін ақтап алу қызметін атқарып отыр.

2010 жылдары британдықтардың көбі жеке тұлға ретінде өздерінің кез келген биікті бағындыра алатынына сенімділігі негізінде байлық пен билікте айырмашылықтың болатынымен келісе бастады.

Орта білім жөніндегі қуәлік пен А деңгейі нәтижесін көтеру және 16 жастан кейін күндізгі бөлімде білім алатын оқушылардың санын көбейту қыздар мен этностық азшылықтың барлық деңгей бойынша жетістігін арттырса, қосымша білім беру мен жоғары білім беру мекемелерінде білім алатындар санының артуы мүмкіндіктер есігінің ашылуын білдіреді. Дегенмен білім беру саласындағы теңсіздіктер, үлгерімнің төмендігі мен халықтың басым бөлігінің мектептен шығарылу үрдісі әлі де сақталып отыр. Жағдайдың осылайша дамуы демократиямыздың болашағына кері әсер ететіні сөзсіз. Джанмаат пен Грин (2013: 7) меритократия идеалы мен қоғамның түрлі топтарының нақты болмысы арасында объективті де, субъективті де сәйкессіздік бар деген пікір айтады. Бұл жоқ-жітік топтардың саяси тұрғыдан оқшаулануына алып келеді.

Олай болса, таптар, гендер мен этностық шығу тегі түрлі деңгейде әрекет ететін және білім беру нәтижесіне түрліше әсер ететін маңызды факторлар болып қала беруде.

### Студентке тапсырма



1. Өзіңіздің алған тәрбиеніз бен тап, этностық тек және гендер сияқты түрлі әлеуметтік факторлардың сізге қалай әсер еткенін басқалармен бөлісіңіз. Төмендегілерге ерекше көңіл бөліңіз:
  - бастауыш және орта мектепте алған біліміңіз;
  - қандай да бір ақылы түрде іске асырған жұмысыңыз;
  - студенттік өміріңіз;
  - болашақ мақсатыңыз.
2. Университеттегі немесе колледждегі гендерлік теңдік жайлы деректерді қарастырып көріңіз. Бұл көрсеткіштер өзгерген бе? Кез келген маңызды нәтижелердің себептері мен қорытындыларын талқылаңыздар.
3. Жоғары білім беру статистикасы агенттігінің сайтына ([www.hesa.ac.uk](http://www.hesa.ac.uk)) кіріп, соңғы бес жылда жоғары оқу орнына түскен студенттерді әлеуметтік-экономикалық жағдайына, жынысы мен этностық тобына қарай топтастырыңыз. Бұл деректерден қандай үрдістерді айқындадыңыз?

## Қосымша оқу үшін ұсынылады

---

Gillborn, D. (2008) *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* London: Routledge. Осы саладағы маңдайалды академиктердің бірі жазған бұл еңбек білім беру саласындағы нәсілшілдік мәселесін талдау үшін сыни нәсілдік теориясына сүйенеді. Нақты деректер мен мәліметтерге сүйене отырып, кітапта қазіргі нәсілдік саясаттың басым бөлігі сынға алынады.

Race, R. and Lander, V. (eds) (2014) *Advancing Race and Ethnicity in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Бірнеше тараудан тұратын бұл жинақ отандық және халықаралық білім беру жөніндегі зерттеулерге сүйене отырып, нәсіл, этника және интеграцияға қатысты қазіргі мәселелерді білім берумен және оқытумен байланыстыра зерттейді.

Richards, G. and Armstrong, F. (eds) (2015) *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*. 2nd edn. London: Routledge. Бұл кітапта инклюзивті білім беру туралы сөз болады. Кітап әлеуметтік әртүрлілікті, білім беру мен оқыту мәселелерін қарастырады. Тарауларда этностық тек, гендер, арнайы қажеттіліктер мен басқа да салалар жөнінде кеңінен айтылады.

Smith, E. (2012) *Key Issues in Education and Social Justice*. London: SAGE. Бұл кітап білім беру мамандығы бойынша дәріс алып жатқан студенттер үшін арнайы жазылғандықтан, осы салаға кіріспе ретінде оқуға кеңес береміз. Мұнда білім саласына қатысты әлеуметтік әділдік және теңсіздік мәселелері қарастырылады. Ол барлық жас кезеңдерін қамтиды және оқырманға балалық шақтан бастап, жоғары оқу орны мен білім алушы қоғам жайлы жан-жақты әңгімелеп береді.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.



# 11-тарау

## Білім беру мен оқытуды ұйымдастыру

### Тарауға шолу

---

4-тарауда біз тарихи оқиғалар білім берудің түрлі аспектілері жөнінде қалай мағлұмат бере алатыны туралы айтып өткен едік. Кейбір тарихи пайымдаулар қазіргі заманғы педагогикалық үрдістердің қалай дамып-жетілгенін зерттеуге мүмкіндік береді. Осындай психологиялық зерттеулер мен тап, этностық тек және гендер мәселелері білім беру жетістігіне қалай әсер ететіні жайлы ақпарат негізінде жасалған тарихи мәліметтер біздің оқушылар мен басқа да білім алушылар қалай топқа бөлінеді, оларға қалай білім беріледі, олардың жетістіктері жайлы түсінік қалай қалыптасады деген мәселелер төңірегіндегі көзқарасымыздың қалыптасуына мүмкіндік береді. Бұл тарауда 1950 жылдан бергі аралас қабілетке ие балаларды бірге оқытудан бастап, дифференциалдық оқытуға дейінгі, одан ХХІ ғасырдың басындағы дербес оқыту, психо-педагогиканың әсер сияқты педагогикалық бағыттар жайлы әңгімелейтін боламыз.

### Кіріспе

---

Бұл тарауда алдымен оқытудағы маңызды педагогикалық мәселе саналатын, жалпыға бірдей білім беру кезеңінен бастау алатын түрлі топтарға бөлу тәсілдеріне шолу жасалады. Тарихи оқиғаларды анықтап, оларды қазіргі әлеуметтік, экономикалық және саяси контекст аясында талдау педагогиканың ағымдағы мәселелерін жетік түсінуімізге жәрдемдеседі. ХХІ ғасырдың басындағы білім беру мен оқыту тәсілдемелеріне психологиялық маңызды зерттеулерге негізделетін

педагогикалық тәсілдемелер, яғни бізге психопедагогика деген атпен танымал сала ерекше әсер еткен еді. Бұл кітапта айтылған басқа да мәселелер сияқты, ол бастау алатын идеологиялық контексті түсінбейінше, оны бағалау да мүмкін емес. Педагогтар мен білім беру мамандығы бойынша оқып жүрген студенттердің қазіргі жаһандану заманында коммуникация жүйесі арқылы кең таралған сауалнама тәсілін білім беру мен оқыту техникасына қолдана білуі аса маңызды. Демек, бұл тарау оқырмандарды 9-тарауда сөз болған мәселелер мен оларды өмірде қаншалықты деңгейде қолдануға болатынын еске түсіруге шақыра отырып, осы педагогикалық үрдістерді де зерттейді.

## Оқытуда оқушыларды топқа бөлу

Әр адамның қалай түрліше білім алатындығын IQ тестілерінің көмегімен анықталатын ақыл-ой айырмашылықтары арқылы тексеруге болады деген дәстүрлі түсінік қате болып шықты. 1960–1970 жылдарда (Ball, 1981; Hargreaves, 1972; Jackson, 1964) айтылған пікірлерден олардың үлгерім шегінің оқушының жетістігіне тигізетін әсеріне күмәнмен қарағанын байқауға болады. Бұл өзін-өзі сендіру деп аталады, ері мұнда оқушылар мұғалімнің артқан үмітін ақтауы қажет, ол жайында 10-тарауда айтқан едік. Оқушыларды топтарға бөлудің түрлі тәсілдерін қарастыра отырып, үлгерім шегіне ынталандыруға, атап айтсақ, қабілетті анықтауға жауапты жағдайлар негізгі идеологиялық күштермен, соның ішінде қарапайым, ашық салыстыруға болатын бағалау мәліметтерімен тікелей байланысты екенін көреміз.

### Ағымдық топтар

1964 жылы Англияда жүргізген зерттеуінде Брайан Джексон (Jackson, 1964) өзінің тәжірибелі оқытушы ретінде білім беру жүйесінен көңілі қалған кездері болғанын, алайда кейінірек ол жүйе өзіне ұнайтынын жасырмай жазған еді. Оның бастауыш мектеп оқушыларын олардың математикалық және сауаттылық деңгейіне қарай түрлі топтарға бөлу жөніндегі зерттеуі басқаларға ерекше әсер етті. Ол адамдар әлеуметтік және білім беру саласындағы теңсіздікті саяси және экономикалық тұрғыдан түсіне бастаған кезге дөп келген еді. Джексон «А» тобына сабақ беретін мұғалімдердің тәжірибесі мол, біліктілігі жоғары екенін және бұл топтағы балалардың көбі күзде дүниеге келгенін, сондай-ақ жұмысшы табы балаларының білімі дұрыс бағаланбайтындықтан, оларды ойланбастан «С» тобына жіберетінін, ал ата-аналардың көбі топтық оқыту дегеннің не екенін білмейтінін анықтады.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, Джексон өзінің оқушыларға артатын үмітіне еш шектеу қоймайтын білім беру тәсілдемесін жасап, осы арқылы оқушыларды нақты бір мақсатқа қол жеткізу міндетінен босатты. Сонымен қатар ол оқушылардың қызығушылығын туғызып, қажеттіліктеріне жауап бере алатындай білім беру ресурстарын да жасап шығарды. Ол сол кезде жан-жақты талқылаудан өткен өзін-өзі сендіру мәселесін тиянақты түсіндіре келіп (Rosenthal and Jacobson, 1968), мұғалімдердің оқушыларға артатын үміттері олардың жетістігіне шектеу қояды деген пікірін ашық мәлімдеді. Плууден баяндамасында (CASE, 1967) бұл ағымдар арасында әрі-беру ауысу дегеннің болмауына байланысты, 7 жасқа келген кезде баланың өмірі анықталып қоятыны дәлелденгеннен кейін, бұл құбылысқа деген алаңдаушылық күшейе түсті. Бұл құбылыс Пиаже теориясы (8-тарауды қараңыз) сияқты кезеңдік даму теориясынан заңсыз бөлініп шығуы да мүмкін. Білім беру контексінде кеңінен қолдануға жарамды деп есептелетін бұл теориялар білім алуға дайын болу идеясының шығу үрдісін тездетті және балалар ересек өмірге дайын болмайынша, олардан қандай да бір қабілеттерді талап ету дұрыс еместігін тағы да бір еске салды. Мұғалімдер топтардың ағымдағы тұрақтылығын сақтауға негіз болады дей отырып, білім алуға дайын болу концептісін қабілетпен қатар жас ерекшелігіне де қатысты қолдануға болады деп есептейді.

Харгривз (1972) ақпараттың бір-біріне қарама-қайшылығына қарамастан, баланың әлеуетін жақсартуға болады деп сену және бұл сенімді балаға жеткізу әлеуетті ашудың негізгі тәсілі деген пікір айтады. 1967 жылы ол топқа бөлудің жаңа орта мектеп оқушыларына тигізетін әсерін зерттей отырып, төменгі топтардың ішінде субмәдениеттің тезірек дамитынын анықтаған. Мектеп ережелеріне сәйкес келмейтін спорттық нормалар мен құндылықтарды насихаттайтындықтан, бұл топтар негізгі мақсаттан алшақтап кетеді. Мектептегі жоғары жетістіктермен тығыз байланысты мәртебелерінен айырылғандықтан, төменгі топқа жататын оқушыларда басқаша құндылықтар, яғни девиантты мінез-құлық қалыптасады. Бұл топтар арасындағы аралас-құраластың жойылуына алып келеді.

### Қабілеттері аралас топтарды оқыту

1960 жылдардың соңында жалпы мектептік білім беру енгізілгеннен кейін, топқа бөлуді дифференциялау формасы ретінде қолдануға байланысты туындаған мәселелер азаяды деген үміт пайда болған еді. Алайда өзгерістерге деген қарсылық пен түрлі қабілетке ие балаларды қосып оқыту тәжірибесінің жетіспеуі жаңа орта мек-

тептер мен гимназиядағы оқушыларды жалпы білім беру мектептерінде қайтадан топқа бөлуге алып келді. Білім және ғылым министрлігі (1978а) қабілеті аралас оқушыларды бір топқа жинаудың әлеуметтік маңызын былай сипаттайды: жеке оқушының тең мүмкіндіктері болады, оны ешкім шеттетпейді, басқалардан бөлмейді; ал мұғалімнің бақылау мүмкіндігі жоғары болады, себебі мұндай топта артта қалу жайлы қорқыныш болмайды, ол топтың бірлесе жұмыс істеуіне, бір-бірімен жақсы қарым-қатынас орнатуына және бәсекелестік/агрессивтік мінез-құлықтың азаюына мүмкіндік береді; қоғамдық тұрғыдан алып қарастыратын болсақ, ол таптық айырмашылыққа қарсы күресіп, бәсекеден тыс, элитарлық емес қоғам құруға көмектеседі.

Кедди (1971) жалпы білім беру мектептеріндегі жаңа гуманистік оқу жоспарының іске асырылуын бақылай отырып қабылданатын қабілет пен әлеуметтік тап арасында байланыс бар екенін анықтады. Ол мұғалімдердің балаларды аралас қабілетке ие сыныпта оқығанына қарамастан мінсіз оқушы ретінде сипаттайтынын айтады. Барлық оқушыға материалды бірдей тәсілмен оқыту керек, дегенмен де мұғалімдер стереотипінде «А» тобына жатқызуға болады деп есептелетін оқушылар бәрібір жоғары деңгейдегі білімге қол жеткізген. Нәтижесінде дифференцияланбаған оқу жоспарлары дифференцияға ұшырады.

1970 жылдардың соңына қарай қабілеті аралас топтар көптеп ашыла бастағанымен, зерттеулер де, Ұлы мәртебелі патшайым инспекциясы да бұл стратегияны қолдарлықтай еш дәлел таппағанын айтады, өйткені топтастырудың кез келген түрі, мейлі ол біріккен, бекітілген немесе аралас болсын, бір өзі ғана білім беру мен оқытудың сапасын арттыра алмайды (Bourne and Moon, 1994; Slavin, 1990). Сондай-ақ Ұлы мәртебелі патшайым инспекциясы (DES, 1978а) мұғалімдер сабақты сыныпта барлық оқушыға бірдей үйрететіндіктен, үлгерімі төмен немесе қабілеті жоғары оқушылардың назардан тыс қалатынын анықтаған. Патшайым инспекциясы да, Керри жүргізген зерттеулер (1984) де тапсырманы дифференциялау қажеттігі жөнінде еш дәйек таба алмады. Бір сыныптағы түрлі қабілетке ие балаларды бірге оқытуға ұмтылу сабақты мұғалімнің өзі басқаруына алып келді, ал мұның өзі оқушылардың өз бетімен әрекет етуін шектеді. «Мың бет парақтан өлу» – 1970 жылдары қызмет еткен мұғалімдердің жиі қолданған сөз тіркесі. Бұл аралас қабілетке ие топтарда түрлі жұмыс парағын шектен тыс қолдануды білдіреді (Тоогоод, 1984).

Болл (1981) 1970 жылдары жалпы білім беру мектептері біріккен топтарды (оқушыларды олардың ағылшын тілі мен математика нәтижесі бойынша жалпы қабілеті негізінде бөліп, кейіннен әр пән

бойынша қабілеті негізінде қайта топтастыру) аралас топтар деп өзгерте бастады деп хабарлайды. Ол мұны кейінірек, 1987 жылы былай түсіндіреді:

«Бичсайда білім беру мәселесі ретінде қабілеті аралас топтар ашуды білім беру департаменттерінің құзырына берді. Мектеп директорлары әр департаменттен жауаптарын негіздей отырып есеп беруді сұрады, алайда бұны ешкім ескермеді, тіпті кей жағдайда қолданылған оқыту стратегиялары мен бастапқы ниет арасында еш ұқсастық болмады» (Ball, 1987: 40).

Аралас қабілет әдістемесі төңірегіндегі мәселелер бірқатар саяси дау-дамайға алып келуіне байланысты, оларды жасап, кепілдік беру үшін біраз күш қажет болды (Тоогоод, 1984). Мектептерде бұл топтарға сабақ беруге арналған нақты саясат сирек кездесетін; Тугудтың еңбегінде бір алдыңғы қатарлы мектепте қолданылған тәсілдемеге ретроспективті түсініктеме берілсе, Келлидің (1975) кейстік тапсырмалар жинағы бес мектепте қолданылған әдістерді сипаттап береді. Кейбір мұғалімдердің инновациялық жасақтамаларына қарамастан (Hart, 1996), мектептер мен жергілікті білім беру ұйымдарында осы жақсы тәжірибені күшейте отырып тарататындай жүйелі тәсілдемелер аз болды. Саяси қысыммен қатар, бұл жағдай аралас қабілеті бар балаларға білім беру ісіне кері әсер етіп, ақыры, ол 1980 жылы жабылып қалды да, оның орнына оқушының әр пән бойынша қабілетін ескере отырып оқыту ісі жолға қойыла бастады.

### Пәндік қабілеті бойынша жеке оқыту мен әріптестік оқыту

Дифференциалдық оқыту деңгейін қарастыратын ұлттық оқу жоспарын енгізу топпен оқыту саясатын өзгертуді талап етті (Bourne and Moon, 1994). Оны үкіметтік *Білім беру сапасын арттыру* журналы орта және бастауыш мектептер үшін аса қажет деп ашық түрде қолдады (DfEE, 1997). Түрлі қабілетке ие балаларды бірге оқыту мен емтихан нәтижелерінің төмен болуы арасында байланыс бар деген түсінік қалыптасуы мүмкін екендігіне байланысты, емтихан нәтижелерін жариялау аралас топтарды жақтаушыларды одан бас тартуға мәжбүрледі (Boaler, 1997). Мектептер түрлі қабілетке ие балаларды оқыту әдісі мен оны қолдау үшін қолайлы білім беру стратегиясын жасаудың орнына, бір пән бойынша қабілеттері бірдей балаларды бөліп оқыту әдісін таңдады (Weston, 1996).

Боулер (1997) зерттеулерге шолу жасай отырып, қабілеті жоғары балалар үшін бір пәнге тән қабілеті бойынша оқыту статистикалық тұрғыдан аз да болса ілгерілеушілікті байқатса да, қабілеті төмен оқушылар үшін оның еш пайдасы жоқ екенін анықтады. Бұл жағдай-

дағы көрсеткіштер оқушылардың жетістігі аралас топта оқитын тура осындай деңгейі бар балалардан да төмен болған.

Боулер (1996) үш жыл бойы зерттеу жүргізіп, онда екі мектептің 310 оқушысының Орта білім жөніндегі жалпы куәлік бойынша оқытылатын математика пәні нәтижесін салыстырады, бұған нақты бір пән бойынша қабілетіне сай білім алатын балалар да, қабілеті түрлі балалар да қатысты. Зерттеу нәтижесі қабілеті түрлі балалардың нәтижесі айтарлықтай жоғары екенін көрсеткен, дегенмен 7-сыныптан бастап екі топқа жататын балалардың жетістік деңгейі теңескен. Ол бір пән бойынша қабілетіне сай топтастырылған 11-сынып оқушылары арасында сауалнама жүргізіп, олардың жетістігінің тұрақты еместігіне көңілдерінің толмайтынын анықтаған. Кейбір оқушылар, әсіресе қыздар оқытудың жылдам қарқында іске асатынын, ал бұның оларды аландатынын айтса, ұлдардың көбі, керісінше, оқыту қарқыны өте баяу деген пікір білдіреді. Әр пәндік топта оқитын баланың шектеулі қабілетке ие екенін ескерсек, мұндай жағдайдың сегіз топта қатар байқалғаны өте таңқаларлық жайт.

Аралас топта оқитын оқушылар сабақты жақсы түсіну үшін өздеріне тән жылдамдықты таңдап алатындықтан, бұл жағдайда мектеп орнатқан деңгей олар үшін біраз қиындық туғызды. Пәндік қабілеті бойынша топқа бөлуден қабілеті өте жоғары балалар көбірек зардап шекті. Боулер өз ойын «оқушының бір ғана пән бойынша жетістігінің оның жалпы қабілетіне еш қатысы жоқ, бұл тек олардың оқыту жылдамдығы мен стилін таңдап алуымен байланысты» деп қорытындылайды (1996: 585).

Көптеген зерттеулер тапсырмаларды оқушылардың қабілетіне сәйкестендірудің, бір тапсырманы жасап жатқан оқушыларға мұғалімнің дифференцияланған, дербес қолдау көрсетуімен салыстырғанда тиімділігі төмен деп болжамдайды (қараңыз: Burton, 2003).

Айталық, бастауыш мектепте және кейбір алдыңғы қатарлы жалпы білім беру кешендерінде балалар түрлі қабілетті қамтитын топта оқыған жағдайда, деңгейі түрлі балаларды бір топқа біріктіру бірлесіп оқытудың стандарттық әдісі ретінде таңдалып алынды. Қабілеті жоғары балалар үшін қабілеті өздерінен төмен балаларға түсіндіру мақсатында ойын жинақтау мен жаңа материалды кейінірек түсіндіріп беру үшін оны қайталау аса пайдалы болды. Құрдастарының түсіндіруі мұғалімдердің айтқандарымен салыстырғанда ұғынықтырақ болғандықтан, қабілеті төмен балалар құрдастарының берген сабақтарынан көп нәрсе үйренетіні анықталды. Керісінше, Беннет пен Данн (1992), Джонс пен Картер (1994) бір пән бойынша қабілеті ұқсас балаларды оқыту жүйесі бойынша білім алатын ересек топтағы қабілеті төмен балалар жетістікке жету үшін басқалармен бірле-



сіп оқи алмайтынын, тіпті бірін-бірі ынталандыра алмайтынын да анықтаған. Қабілеті аралас топқа арналған академиялық негіздеме 1970 жылдары осындай топтар үшін жасалған әлеуметтік артықшылықтардан басқаша. Шын мәнісінде, мұндай топтарға *тән* әлеуметтік проблемалар төмендегідей: Даурик (1996) ғалым Малрянның (1992) зерттеулерінен қабілеті төмен балаларды құрдастарының менсінбейтінін байқаған. Жапонияда жүргізілген зерттеулер қабілеттен гөрі талпынысқа көбірек көңіл бөлінетінін көрсеткен (Purdie and Hattie, 1996). Онда батыстық қабілет ұғымы жоққа шығарылып, «ақыл-ойды жетістік көрінісі деп қабылдайды; оған тәжірибе мен білім арқылы қол жеткізіледі» (Purdie and Hattie, 1996: 848).

Таунсенд пен Хикс (1997) қарапайым сыныпта әріптестікті, интерактивті оқыту құрылымдарын қолдана отырып, академиялық тапсырмалардың (математика мен тіл) маңызы мен Жаңа Зеландиялық 12 және 13 жастағы 162 оқушының әлеуметтік қанағаттану сезімі арасындағы байланысты зерттеп көреді. Әріптестік құрылымды сынып сағаты кезінде пайдалана отырып, оқыту тапсырмаларын іске асырудың маңызы жоғары екендігі, оның оқушылар арасында әлеуметтік тұрғыдан қанағаттану сезімінің жоғарылауына себепші болатыны анықталды. Авторлар бұл нәтижелер академиялық сала аясынан шығып кететін бірнеше мақсатты үйлестіруді зерттеу қажеттігін көрсетеді деп болжайды.

Браун өзі қолдау көрсететін білім беру қауымдастықтарын сипаттай отырып, әр оқушы білім бұлағынан сусындай алуы үшін тәжірибелер мен мүдделерді сәйкестендіру қажет деген мақсат қойды. Бір ғана идеяны қолдап, бір ғана дағдыны игеретін топтар бұл байлыққа қол жеткізе алмайды (1994: 10).

Осылайша, топтық құрылымдар, педагогикалық стратегия, академиялық жетістік және әлеуметтік қанағаттану арасында күрделі байланыс барлығы анықталды. Демек, оқытудың сапасын арттыруда топтарға бөлумен салыстырғанда, сабақ кезінде қолданылатын стратегиялардың маңызы жоғарырақ деген қорытындыға келеміз. Славин түрлі топтық құрылымда, белгілі бір ұтымды уақыт аралығында нақты бір студентке сай келетін білім беру әдістерін таңдап алу қажеттігін дұрыс шешкен жөн дей отырып, оқушылардың бір-біріне ұқсамайтынын, ал жетістік айырмашылығын топқа бөлу арқылы ғана шешуге болмайтынын ескертеді (1993: 13).

Қалай болғанда да, топқа бөлу әдісін ұзақ уақыт бойы Ұлыбритания білім беру жүйесіне тән болған негізгі сипат ретінде танимыз және 2008 жылдары Абрахам (2008: 855) «соңғы 10-15 жыл ішінде топқа бөліп оқыту көптеген пәндер бойынша үкімет қолдаған және



ұлыбританиялық орта мектептердің құрылымын анықтаудағы ең маңызды формаға айналды» деген көзқарасын білдірген болатын. Оқытудың бұл түрін қолдану бастауыш мектеп деңгейінде ұзақ уақытқа созылды. Лондондық 2000 бастауыш мектеп қатысқан 1999 жылғы сауалнама кезінде Халлам және т.б. (2004) сыныптағы оқушыларды қабілетіне қарай топтастыру математика және ағылшын тілі сияқты негізгі пәндерге тән екенін және басқа пәндерге қатысты айтарлықтай дәрежеде аз қолданылатынын анықтаған. Алайда 2008 жылға қарай Ұлыбританияда 9000 баланы қамти отырып жүргізілген зерттеулер пәндік қабілетіне қарай оқыту мен топтарға бөліп оқытудың қай-қайсысының да кең қанат жайып келе жатқанын дәлелдей түсті (Hallam, 2012; Hallam and Parsons, 2013). 5000 бастауыш мектеп оқушыларын қамтыған зерттеуінде Кэмпбелл (2014) балаларды топқа бөлу барысында мұғалімдердің күзде туған балалар жазда туған балалардан қабілетті деген көзқарасты ұстанатыны ерекше байқалып қалатынын айтады. Мұғалімдердің оқушыларға артатын үміті жайлы ертеректе айтқанымызды еске түсіретін болсақ, бұның балалардың болашақ жетістігіне айрықша әсер ететіні сөзсіз.

#### **Оқырман пікірі: қабілеті әртүрлі және қабілеттері бірдей балаларды салыстыру зерттеулері**



Джудит Айресон мен Сьюзан Халлам және Лондон Білім беру институтымен бірлескен олардың зерттеу тобы соңғы жылдары бастауыш және орта мектептерде оқитын түрлі және бірдей қабілетке ие балаларды жеке-жеке топтастырудың тиімділігін анықтау мақсатында бірқатар зерттеулер жүргізді (Hallam et al., 2004; Ireson and Hallam, 2005).

2007 жылы олар балалардың өз топтарына көңілдерінің қаншалықты толатынын немесе толмайтынын тексерген зерттеу нәтижесін жариялады (Hallam and Ireson, 2007). Зерттеу кең ауқымда, 45 мектепті және 13-14 жастағы 9-сыныптың бес мың оқушысын қамти отырып жүргізілді, зерттеу деректері сауалнама арқылы жинақталды. Орта мектеп оқушыларының көпшілігі өздерінің пән бойынша бірдей қабілетке ие балалармен (setting) оқығысы келетінін айтқан. Олардың мұндай жауап беру себебі қабілеті бірдей балалармен бірге болу олардың қажетті деңгейде жұмыс істеуіне мүмкіндік беретінімен байланысты болса керек (Hallam and Ireson, 2006). Зерттеу нәтижелері оқушыларды қабілетіне қарай топтастырған жағдайда, олар тапсырманы өте күрделі немесе көп жағдайда өте жеңіл деп қабылдайтынын көрсетіп отыр. Авторлар оқушылар қабілетіне қарай топтарын ауыстыра алған жағдайда бұл мәселені шешуге болар еді деп есептейді, алайда зерттеуге қатысқан оқушылар мен бұрынғы зерттеу нәтижелерін ескере отырып, бұл мәселе оңайлықпен шешілмейтінін де айта кеткенді жөн көрдік (Hallam and Ireson, 2007: 41).

Абрахам (2008), Халлам мен Айресонның зерттеуіне жауап ретінде жазылған мақаласында олардың зерттеу нәтижелерін түрліше түсінуге болады дей келе, өз ойын 45 мектептен келген балалардың бұл таңдауын мектеп идеологиясын

*Жалғасы келесі бетте*

*Жалғасы*

қолдау десек те болады деп қорытындылайды. Ол бұл ойын мектептерде кең етек жайған «қабілеттер иерархиясы» идеологиясы мен кең таралған мәдениеттерге, әсіресе оқушы мен студент мәдениетіне сілтеме бере отырып түсіндіреді және Ұлыбритания үкіметінің бұл идеологияны 1980 жылдардың басында, бәлкім, одан да ертерек ұсынғанын айтады (қараңыз: Агаццо, 2007). Халықаралық зерттеулер мектептер мен сыныптарды жіктеп бөлмеу арқылы білім беру теңсіздігін азайтуға болатынын көрсетіп отыр (Green and Wiborg, 2004).

*Бұл арада зерттеудің бірізді бола бермейтінін көрсететін қызықты көзқарастарды келтірсек болады. Бұл авторлардың көзқарастарына идеологияның тигізетін ықпалы жөнінде ойланып көріңіз. Мұндай кең ауқымда жүргізілген зерттеулерде де қалайша әдістемелік мәселелер туындауы мүмкін, нақты не болуы ықтимал деп ойлайсыз (мысалы, мәліметтер жинау құралы туралы ойластырып көріңіз)?*

## Дифференциалдық оқыту

### Негізгі принциптері

Оқушының қандай топта екеніне қарамастан, 1990 жылдары жалпы педагогикалық тәсілдеме ретінде оқыту тәжірибелерін, оқушыларға арналған тапсырмалар мен материалдарды дифференциялау кеңінен қолданыла бастады. Дифференциалдық оқыту тұжырымдамасының негізіне алынған екі принципті бөліп көрсетуге болады. Біріншісі – кейінірек Ұлттық оқу жоспары кеңесінің «дифференция» терминіне берген анықтамасында «қабілеттер» деп өзгертілген, мағынасы түсініксіздеу «қабілет» терминін өзгерту,

яғни жекелеген оқушылар қатардан қалмай, басқалармен бірдей жетістікке жете алуы үшін жұмысты қабілетке сәйкестендіру (NCC, 1993: 78).

Бұл түрлі контекст кезінде тұрақты болып қала беретін бір ғана қабілетті емес, керісінше, оқушылардың өзгеріп тұратын әртүрлі дағдыларын, қызығушылықтары мен таланттарын меңзейді. Түрлі қабілеттерге жауап беру немесе оларды жұмыспен сәйкестендіру идеясын қабілетке берілген анықтаманы қабылдаудың табиғи нәтижесі деуге болады. Осыған байланысты, Виссер дифференциялауға «мұғалімдердің әр топтағы жеке оқушының білім алу стратегиясына сай келетін оқыту әдістерін таңдап ала отырып, оқу жоспары арқылы прогреске деген сұранысқа жауап бере білу үдерісі» деген анықтама береді (1993: 15). IQ теориясынан бастау алатын, барлығын қамтиды деп есептелетін қабілет ұғымына берілген бұл анықтаманы әр баланың белгілі бір уақытта, белгілі бір мұғаліммен, белгілі бір пән барысында

нақты оқыту стратегиясын қолдана білу қабілетін диагностикалық тұрғыдан бағалау алмастырды. Бұл Говард Гарднердің оқушылардың оқытудың түрлі аспектісін игеруге икемді болып келуіне берген түсіндірмесімен (Gardner, 1983) сәйкес келеді және жаһандық IQ тестілеуден бас тарта отырып, қабілетті пәнге сай анықтау қажеттілігін еске салады. Двек (1991) пен Николстың (1989) еңбектеріне сілтеме бере отырып, Лео мен Галлоуэй (1996) балалардың қабілеті туралы өз концептілерінің олардың мақсат бағдарына ерекше әсер ететінін атап көрсетті. Бұл зерттеулер жасөспірім балалардың қабілетті тұрақты деп қабылдайтынын, ал мұның өзі сабақ кезінде талпыныстың артуына әсер ететін нәтижеге бағытталған мақсаттарға бастайтынын анықтаған; нәтижеге еш әсер етпейтінін сезінген жағдайда олар талпыныстың еш мәні жоқ деп шешкен. Кіші жастағы балалар қабілетті талпыныс нәтижесінде өзгеріп отыратын құбылыс деп қабылдайды; бұл оларды оқыту мақсатына бағыттайды.

Қабілет жайлы мұғалімдердің түсінігі олардың балаларға сабақ үйрету әдістеріне әсер етеді. Қабілетті өзгермейтін, тұрақты құбылыс ретінде қабылдайтындар «өздерін жақсы оқушылардың дамуына кедергі келтіретіндей етіп ұстауы мүмкін» (Leo and Galloway, 1996: 43).



Дифференциалдық оқытудың екінші принципі үдеріске ерекше ден қояды. Демек, «дифференция» деп оқушылардың жеке қажеттілігіне негізделген, олардың әлеуетін арттыру мақсатында сынып сабағына жоспарлы түрде кірісу үдерісін айтамыз» (Dickinson and Wright, 1993: 1). Таббс бұл үдеріске, негізінен, мұғалім кіріседі дей отырып, дифференциялауды «оқушылар оқу жоспарымен етене таныс болуы үшін, мұғалімдердің әр оқушының білім алу үдерісіне араласуы» деп анықтайды (1996: 49). Стрэдлинг және т.б. оқушы мен мұғалім арасындағы диалогті осы араласу үдерісінің айқын көрінісі деп есептейді: «Жеке оқушылар арасындағы жіктелудің кең таралған сипаты ретінде мұғалім мен жеке оқушылар арасындағы оқушылардың жетістіктері мен оқыту қажеттілігі жайлы тұрақты өңгімелесу түріндегі диалогті айтуға болады» (1991: 11).

Қабілетінің қандай екеніне қарамастан, оқушылардың тақырыпқа қызығушылық танытуы, таныстырылымға дайындала білу қабілеті, басқалармен бірлесе немесе жеке жұмыс істеуді қалауы, тыңдай білу қабілеті, ата-анасының қолдауы, оқыту стильдері, жынысы, этностық тобы, мәдени ортасы және т.б. түрліше болып келеді. Мұндай ерекшеліктер олардың сабақ үлгеріміне әсер етеді (Maqsud, 1997). Бұл ерекшеліктерді ескере отырып, оқытуды әртараптандырудағы

мұғалімдердің негізгі міндеті – оқушының қазіргі жағдайы мен болашақ әлеуетінің қандай екенін ажыратып, дамуға жол ашу. Бұл Выготскийдің (1978) баланың таяу даму аймағы туралы еңбегімен үндесіп жатыр, онда ғалым оқушы алғаш рет басқалармен бірге жасап көрген нәрсесін кейінірек өз бетімен-ақ жасай беретін болады деген еді. Бұл әлеуметтік конструктивистік тәсілдеменің негізгі ойы – мұғалімнің сабақ барысына араласуы әр оқушыға қатысты әртүрлі болып келеді; оны 1970 жылдары Уорнок былай түсіндірген еді: «Барлық бала үшін білім берудің мақсаты мен міндеті бірдей болғанымен, білімін арттыру барысында әр оқушыға көрсетілетін көмек деңгейі әртүрлі болады» (DES, 1978b: 5).

Олай болса, оқытуды жеңілдетуге бағытталған дифференциялау тәсілдемесін сипаттайтын екі принципті былай қорытындылауға болады:

1. Оқушының нәтижесі нақты бір қабілетпен емес, керісінше, өзара байланысты ішкі және сыртқы факторлармен тығыз байланысты; сондықтан жетістік негізіне дағдылар мен қабілеттердің бір-біріне контекстуалдық тұрғыдан тәуелді болып келетін жиынтығын қолдану пайдалырақ болады.
2. Мұғалім оқыту үдерісіне емес, оқыту нәтижесіне көңіл бөледі.

### Дифференциялау және жетістік

Ұлттық оқу жоспары кеңесі (NCC, 1990) ұсынған принциптермен салыстырғанда, бұл принциптер күрделірек. Бұл Ұлттық оқу жоспары кеңесі мұғалімдерге:

- әр оқушының нені білетінін, нені түсінетінін және қолдарынан не келетінін бағалауға;
- бағалау мен оқу бағдарламаларын жеке оқушылардың оқу қажеттілігін анықтау үшін қолдануға;
- оқушылардың жетістігін ескеріп, олардың түрлі деңгейде жұмыс істеуіне мүмкіндік беретін жұмыс бағдарламаларын жасауға;
- әр оқушы ең жоғарғы әлеуетіне қол жеткізе алатынына кепілдік беруге көмектесе алады деп есептейді. (Hart, 1996: 21).

Ұлттық оқу жоспары кеңесі жеке адамдардың әлеуетіне ерекше көңіл бөле отырып, дифференциялауды жетістікті бағалаумен байланыстырады да, 60-жылдардағы сияқты күтілетін нәтижелерді шектейді. Одан айырмашылығы – жоғарыда сөз болған екі прин-

цип жетістікті күрделі кешен ретінде қарастырады және оқушының әлеуетіне еркіндік беру үшін нәтижені емес, үдерісті бірінші орынға қоюға шақырады.

1990 жылдардан бастап емтихан нәтижелерін жариялай бастауға байланысты мектептер белгілі бір тактика қолдана бастады, яғни нәтижелерді арттыру үшін Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің C/D сыныптары оқу материалдарын бастан-аяқ жаттап алатын. Тіпті төртінші деңгейге жататын негізгі пәндер бойынша кезең соңында тапсыратын тестілер кезінде де, мектеп көрсеткішін арттыру мақсатында бұл стратегияны бастауыш мектептің соңғы сыныптарында кеңінен қолдана бастады. Ата-ана мен жұмыс берушілер тарапынан болатын қысымдармен қатар, бағалауға және басқа да нәтижелік факторларға сүйенетін ұлттық көрсеткіш мәдениетін мектеп өмірінің қайталанып отыратын сипаты десек болады, ал 1998 жылдан бастап, лейбористер бұл идеяны бекіткеннен кейін, мектептер емтихан мақсаты мен өздерінің жетістіктерін анықтай алуы үшін мектеп көрсеткіші жыл сайын жарияланып отырды. Әрине, жеке оқушының емтихандағы нәтижесімен салыстырғанда, жетістікке қатысты жеке адамдар арасындағы айырмашылықтың салдары маңыздырақ екені түсінікті. Бұл әр жеке оқушының нәтижесі мектептің жалпы көрсеткішіне әсер етеді деген көзқарасты растайды.

### Дифференциялау және идеология

Кең мағынада алып қарастыратын болсақ, дифференциялау дегеніміз – қоғамда білім беру жүйесін ұйымдастырудан бастап, сабақ беру мен бағалау кезінде оқушылар топтарға қалай бөлінеді, мұғалімдер инклюзивтілік саясатын қалай іске асырады деген мәселелерді, тіпті мұғалімнің жеке оқушыларға қатысты қолданатын нақты білім беру және оқыту стратегияларына дейінгі білім беру құбылыстарын сипаттайтын конструкт.

Дифференциялаудың мұндай түрлері өздері көрініс беретін әлеуметтік-саяси және идеологиялық контекспен тығыз байланысты. 1960 жылдар экономикалық дамудың, байлықтың және қоғамдық сананың өсуімен сипатталады, бұл кездің негізгі қозғаушы күштері жан-жақты білім алу арқылы тең қарым-қатынас, әлеуметтік мүмкіндіктер, гендер мен этностық тең құқық деп танылды. 1970 жылдардағы қиындықтардан соң, 1980 жылдардың соңы және 1990 жылдардың бастапқы кезеңінде экономика қайта өркендей бастады және басты идеологиялық этика ретінде мемлекеттің жауапкершілігі емес, жеке кәсіпкерлік, талпыныс пен тапқырлық жарияланды (тэтчеризм). Білім беру саласындағы мүмкіндіктер теңдігі

мектептерді таңдау мүмкіндігі арқылы анықталды. Бұл таңдауға мектептер емтихан қорытындысы негізінде жүргізілетін салыстырмалы рейтинг арқылы жеткен нәтижелеріне қатысты халық алдында жауап беруі тиіс деген қоғамдық пікір себепші болды. Шындығында, кедей отбасыларының кірісі жоғары отбасыларына қарағанда, тым болмаса, жоғары мектептерге балаларын тасымалдауға жетпейтіндіктен, олар үшін таңдау мүмкіндігі де жоқтың қасы еді.

6-тарауда оқығандарыңыздай, үкімет деңгейінде болып жатқан өзгерістер таңдау мүмкіндігін жоққа шығара алмады, дегенмен жаңа лейбористердің таңдауды қолдау үшін айтылған пікірі «әлеуметтік әділдіктің» бір түріне айналды десек болады. 2001 жылы *Жетістікке жеткен мектептер* (Schools Achieving Success) деп аталатын үкіметтік газетте (DfES, 2001) нақты бір пәндік біліктілікке көңіл бөлетін мамандандырылған мектептер алдыңғы қатарлы тәжірибені таңдап, таратуға жауапты Бикон сияқты мектептердің көмегімен қалай әртүрлілікке қол жеткізуге болатыны жайлы жазған болатын (қараңыз: Burton, 2003). Оны 200 тәуелсіз академия құру мақсатында алдымен лейбористердің *Оқушылар мен балаларға арналған бес жылдық стратегиясы* (DfES, 2004b) аясында, кейінірек жергілікті органдардың бақылауынан тәуелсіз, ата-аналар мен балалар үшін көбірек таңдау мүмкіндігін ұсына алатын жаңа, «мемлекет тарапынан қаржыландырылатын (траст)» мектептер ашу мақсатында Білім беру мен инспекция туралы заң (2006) шеңберінде іске асыра бастады. Тәуелсіз траст мектептерін қолдау лейбористер стратегиясының келесі кезеңі еді және олар бұл стратегия арқылы таңдаулы, жіктеулі білімнің әр оқушының қажетін қалай өтей алатынын атап көрсетті.

Алайда мұндай мектептерге оқушыларды таңдап алу үдерісіне қатысты саяси және қоғамдық қарсылықтар үкіметті тығырыққа тіреп, нәтижесінде заңның бұл тармағы өзгертілді. Бұдан қажетті саяси жағдай қалыптаспаған күнде құрылымдық та, педагогикалық та өзгеріс орын алмайды деген қорытынды шығады. Сонымен, бес жылдың ішінде не өзгерді? Білім беруге еш қатысы жоқ бірқатар мәселелер жинақтала келе, әсіресе Ирактағы соғыс премьер-министр мен оның үкіметіне деген сенімді жойып, жаңа лейбористердің білім берудегі «әлеуметтік әділдік» туралы саясатына халықтың күмәнін туғызды. Адамдар білім беруде таңдау мүмкіндігі ұсынылып, оны әртараптандыру тек адами, физикалық және мәдени капиталға қол жеткізу мүмкіндігі барларға ғана емес, барлық балаға қолжетімді деген жалаң мәлімдемелерге сенуді қойды.

Осылайша, 1990 жылдардан бастап жаңа ғасырдың бас кезіне дейін білім беру жүйесінің барлық деңгейінде педагогиканы, бағалау-



ды, тіпті мектепті дифференциялау лейбористердің «әртүрлілік пен таңдау», «әлеуметтік әділдік» идеологиясына сүйеніп, қарқынды дами түсті. Алайда 1990 жылдардың аяғында бекітілген мемлекеттік нұсқаулықтардың қай-қайсысында да оқытуды *қалай* арттыруға болатыны жөнінде еш нәрсе айтылмағандықтан (Reynolds, 1997), дифференциалдық педагогика шеңберінде қандай стратегиялар қолдану қажеттігі туралы шешімді бұрынғысынша мұғалімдер қабылдайтын. Англияда «ұлттық стратегия» деген атпен белгілі болған оқу сауаттылығына, математикалық сауаттылыққа, бастауыш мектепке және шешуші 3-негізгі кезеңге арналған құжат жарияланғаннан кейін бұл жағдай өзгерді (5-тарауды қараңыз). Бұл сабақтардың форматы мен мазмұнына прескриптілік сипат беріліп, ресми қолдау мен оларға қатысты үкіметтік құжаттардың болуына байланысты, оларды міндетті болмаса да мектептердің көбі қабылдады. Бұл стратегиялар оқыту жетістігін төмендетеді және шығармашылыққа жол бермейді деген сынға ұшырап, осы тәсілдеме білім беру нәтижесіне кедергі келтіреді деп тапқан зерттеулер одан кейін жасалып, стратегияларды қолдаған зерттеулердің нақтылығына күмән келтіре бастады (Brown et al., 2003; Kyriacou, 2005; Wyse, 2003). Үкімет пен оның кеңесшілерінің білім беру мен оқыту үдерісіне араласуы жаңа мыңжылдықтың басына дейін жалғасып, олар мұғалімдер мен оқушылар дербес оқытуда қолдануы мүмкін әдістемелерге де біраз қызығушылық танытты (Leadbeater, 2004). Осылайша, әлемдік бірқатар үкіметтің ұлттық оқу жоспарының көмегімен оқу бағдарламаларын бақылау тәжірибесі педагогикалық тәсілдемелер арқылы бақылауды одан ары кеңейте түсуге алып келді. Айталық, білім беру саласын дәл осындай қатаң бақылау Австралияда да байқалады (Bates, 2005).

## Дербес оқыту

---

9-тарауда сөз болған психологиялық зерттеулердің көбі халықаралық деңгейде, соңғы Лейбористік үкімет кезінде басталған дербес оқыту (personalised learning) мәселесі аясында, психологиялық-педагогикалық тәсілдемелердің дамуы барысында жүргізілген болатын. Бертон (2007) дербес оқытудың педагогикалық және саяси негізі 1990 жылдардағы дифференциалдық оқытудан басталады деп есептейді. Уэстон (1996) дифференциялауды оқушылардың қалаған мақсатына қол жеткізе алуы үшін мұғалімдер қолданатын әдістердің қысқартылған түрі деп сипаттайды. 1990 жылдардағы педагогикалық дискурс жіктеуді негізгі термин деп қабылдаса, бұл терминнің кейінірек Ұлыбритания үкіметі ұсынған «дербес» немесе «бейімдеп»



оқыту терминдерінен айтарлықтай айырмашылығы жоқ. Білім және кәсіби дайындық жөніндегі департамент (2004a) дербес оқытуды мұғалім мамандығының ең жақсы тәжірибелеріне сүйенеді деп санайды: ол оқыту мен білім беруді әр балаға немесе жас адамға бейімдей отырып, оларға барынша жоғары стандарттарға қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Табиғатына қарай дербес оқытуды прескриптивті деуге келмейді, яғни ол нақты бір контекст аясында дамуы тиіс (<http://www.essexprimaryheads.co.uk/sites/essexprimaryheads.co.uk/files/A%20National%20Conversation%20about%20Personalised%20Learning.pdf>).

Нақты сипаттаманың болмауына қарамастан, қазіргі білім министрі Дэвид Милибэнд (2004b) дербес оқытудың бес құрамдас бөлігін анықтап берді: оқытуды бағалау, сабақ беру мен оқыту стратегиялары, оқу жоспарын таңдау, мектеп құрылымы және қоғамдық қарым-қатынастар. Бұған кейінірек мұғалімдерді бастапқы оқыту курстары, кеңес беру мен ұсыныстар, тәлімгерлік және студент пікірі қосылды. Олай болса, дербес оқыту мектепшілік іс-әрекеттің көбін қамтиды және ол жаңа пайда болған беймәлім нәрсе емес. Сондай-ақ дербес оқу жоспарын іске асыруға қатысты бірқатар саяси алаңдаушылық та болды, өйткені баланың жеке таңдауы ұлттық оқу жоспарында көрсетілген оқу жоспарын жан-жақты іске асыру ұғымымен барлық уақытта сәйкес келе бермейді.

Жоғарыда айтылып өткен үкіметтік газетте (DfES, 2001) педагогикалық әртүрлілікке қол жеткізуге көмектесетін бірқатар тәсілдер сипатталып берілген еді. Оған сыныпта сынып көмекшісі, оқыту тәлімгерлері сияқты түрлі ересек адамдардың болуы, мұғалімдерді бастапқы оқыту курстары құрылғыларына инвестиция құю, «қабілеті әртүрлі балаларға арналған» онлайн оқу жоспары (DfES, 2001: 5) және қарқынды түрде жетістікке жете алатын оқушыларға арналған құрал-жабдықтар жатады. Бұл бастамалар кейіннен Англияда «Жұмыс күшін қайта модельдеу» деген атпен танымал болған бағдарлама арқылы іске асырылды (DfES, 2003a). Дербес оқытуға қолдау көрсету мақсатында дүниежүзіндегі мектептер мен колледждер оқыту технологиялары мен бағдарламалық жасақтамаларды дамытуға да көп көңіл бөлді. Күрделі гипермедиялық жүйелер оқушылардың қызығушылығын, қалаулары мен қажеттіліктерін анықтап, мазмұн мен ондағы сілтемелерді қолданушының қажетіне бейімдеп берді (Triantafillou et al., 2004).

Түрлі білім беру құралдарынан тұратын аралас оқыту жүйесі оқуға деген ынтаны оятады деген де дәлелдер бар (Klein et al., 2006). Алай-

да 9-тарауда біз әлеуметтік конструктивистік зерттеулердің (Bruner, 1983; Vygotsky, 1978) топтық өзара әрекеттестік және ойлауды арттыру мен оқытуды біріктіруге ересек адамдардың араласуы қажеттігін бірнеше мәрте көрсетіп бергені жөнінде айтқан болатынбыз. Мұғалімдердің көбі бұл идеялармен таныс болғанымен, Кутник және т.б. (2002) мұғалімдер берілген тапсырмаға қатысты топ көлемі мен құрамы туралы стратегиялық тұрғыдан ойлай алмауы мүмкін екенін ескерте отырып, педагогтарды оқушыларды топтастыру кезінде әлеуметтік педагогикаға көңіл бөлуге шақырады. Ұлыбритания үкіметінің ұлттық сауаттылық және математикалық стратегия шеңберінде қабылданған, сыныпты бөлмей сабақ беру талаптары әлеуметтік конструктивистік (және дербес оқыту) тәсілдемелерге қайшы келді. Бір сыныпты топқа бөлмей сабақ беру мұғаліммен арадағы әңгімеге көңіл бөледі, осылайша, мұғалім барлық әрекетті басқара алады және оқушылардың әріптестік қарым-қатынасына уақыт аз бөлінеді. Майхилл (2006) жүргізген зерттеулер кейде мұғалім дискурсының оқушылардың білім алуына кедергі келтіруі мүмкін екенін көрсетіп отыр, себебі мұндайда танымдық және концептуалдық байланыстар анық бола бермейді. Керісінше, Смит және т.б. (2013) Виготскийге сүйене отырып, сыныпта дамыта отырып оқыту тәсілін қолдануға болады, бұл оқушы мен мұғалімнің қарым-қатынасын арттырып, оқушының дербес жұмыс жасауына бастайды деп мәлімдейді.

Тағы бір үкіметтік газеттерде дербес оқыту мәселесі әрі қарай жалғасын тауып (DfES, 2005a), оқушыларды пәндік қабілетіне қарай топтастыру дербес оқытуды арттыратынын ескерте отырып, осы әдісті жиірек қолдануға үгіттейді. Қалай болғанда да, ертеректе байқағанымыздай, зерттеулерде бұлайша топтастырудың оқу сапасын арттыратыны жайында нақты деректер жоқ. 45 жалпы білім беру мектептерінің 9–11 сынып аралығындағы 6 мың оқушысын қамтыған кең ауқымды зерттеулерінде Айресон және т.б. (2005) оқушыларды қабілеттеріне қарай топтастырудың Орта білім жөніндегі жалпы куәлік аясында оқытылатын ағылшын, математика немесе ғылым пәндері нәтижелеріне айтарлықтай әсер ете қоймағанын байқаған.

Дербес оқыту немесе оның бірнеше элементі қазіргі кездегі мектеп педагогикасында кеңінен қолданылуда. Ұлыбританияның білім беру бастамалары жиі қолданылатын Австралияда жүргізілген бір зерттеуде Прэйн және т.б. (2013) дербес оқытудың шығуы мен негіздемесін және дербес оқыту бағдарламаларын австралиялық орта мектептерде іске асыру мәселесін талқылайды. Уинстенли (2016) дербес оқыту принциптері мен оны практикалық тұрғыдан іске асыру стратегиялары жөнінде нұсқау береді. Дербес оқыту тәжірибелі мұғалімдерден өз оқыту тәжірибесін түп тамырымен өзгертуін емес, керісін-

ше, оқушының еркін ой-пікіріне жол беруін талап ететінін ерекше атап өтеді.

Мұғалімді немесе білім беру әдісін оқушыға бейімдеу мақсатында дамушы мидағы жеке адамның білім алу құбылысын зерттейтін танымдық қызметтер мен әдістерді арттыру үшін микрочиптер орнату керек деген Фриттің (2005) пікірінен кейін он жыл өтсе де, мұндай жетістікке бүгін-ертең жете қоюымыз екіталай.

Оған дейін мұғалімдер оқушылардың жетістігі, нақты бір оқыту контексіндегі олардың артықшылықтары мен тап болған қиындықтары хақында нақты білуге мұқтаж болып қала береді.

Біз бұны дербес оқыту десек те, дифференциялау немесе оқушыға бағытталған тәсілдеме десек те, үкіметтің қабілетке сай топтастыру жөніндегі қаулысы бұл мәселені шеше алмайды, өйткені пәндік қабілеті бойынша топтастырылған немесе аралас қабілетке ие балалардан тұратын топтардың қай-қайсысын алсақ та, ең бастысы оқушыны оқыту мен мұғалім әрекетінің сәйкестігі болып қала береді.

Ұлыбритания мен басқа елдерде дербес оқытуға ерекше назар аударуға мұғалімдерді кәсіби дайындау ісінің «ойнай отырып білім беру» түрінде жүргізіле бастауы әсер етті. Басқаларды маңайына топтастыра алатын, жоғары кәсіби кеңесші мамандар жаңа педагогикалық оқыту әдістері, мысалы, Смиттің жеделдетіп оқыту әдісі сияқты технологиялар бойынша курстар жүргізді (Smith, 1996; Smith and Call, 2002). Жақсы дайындалған таныстырылымдар оқыту үшін практикалық маңызы жоғары деп есептелетін бірқатар зерттеу нәтижелеріне негізделген. Оларды таныстыруда айтып жеткізу мүмкін емес құлшыныс байқалды. Мұғалімдерге мұндай ынталандырушы сабақтар мен педагогикалық әдістер жиынтығы ұнағанымен, олардың өздеріне сай келуі де, келмеуі де мүмкін зерттеулерді терең алып қарастыру мүмкіндігі көп беріле бермеді. Мұғалімдердің көбі әдістердің теориялық және эмпирикалық жарамдылығына еш күмән келтірмей, сол қалпымен қабылдауға тырысты және оларды байқап көруге дайын еді (Bartlett and Burton, 2006b).

Ұлыбритания үкіметінің ақшаны осындай мақсаттарға жұмсауына байланысты мектеп директорлары мұғалімдерді мұндай әдістемелерді қолдану мүмкіндігін зерттеуге ынталандырды, ал бұл көп жағдайда шектен тыс қарапайым, біржақты және қысқа мерзімдік пайданы көздей отырып іске асырылды және негізгі мақсат ретінде тоқсан соңында жүргізілетін тестілеу нәтижесі алынды. Мұғалімдер кәсіби мақсатта жергілікті, ұлттық және виртуалдық тәжірибелік қауымдастықтарда кездескен кезде жаңа бағыттар жайлы әңгіме қозғалып, бұл идеяларды сипаттау үшін қолданылатын қысқартылған терминдер нақтыланып, олар практик мамандардың құлшынысы мен

конструктілерді ішінара болса да қолдануының арқасында білім беру дискурсына айналды. Осылайша, соңғы кездері пайда болған идеялар білім беру жөніндегі диссертацияларда практикалық тұрғыдан кең қолданыс тапты, ал конструкт жайлы еш күмән болмағандықтан, ол зерттеу нысаны ретінде қарастырылмады. Сөйтіп, педагогикалық зерттеу жұмыстары өзіндік референттік сипат алып, еш күмәнсіз деп есептелетін болжамдарға сүйенді, алайда бұл болжамдар бастау алатын психологиялық зерттеулерге ешқандай сілтеме жасалмады.

Енді консерваторлар билік басына келетіндіктен, олардың педагогикалық ұстанымдары Коалициялық үкіметтен қаншалықты өзгеше болатынын көру біз үшін қызықты, алайда коалициялықтар өздеріне дейінгі лейбористер енгізген өзгерістерді сол қалпында қабылдағанын айта кеткен жөн. Саяси себептерге байланысты Коалициялық үкімет лейбористер қолданған терминдерді қолданбағанымен, олардың педагогика жайлы пікірлерінің, бір қарағанда, лейбористерден айтарлықтай айырмашылығы жоқ сияқты, ал олардың дәстүрлі көзқарастарды ұстанатыны кейіннен белгілі болды. 5-тарауда біз министрлердің тиімді педагогикаға қатысты ойлары өткен жылдардың білім беру тәжірибесіне қайтып оралсақ деген неолибералистік қалаудан туындауы әбден мүмкін екені жайлы айтып кеткен едік. Консерваторлар толық мандатқа қол жеткізгеннен кейін бұл идеялар бұрынғыдан бетер нығая түсуі ықтимал, алайда оқушылардың мектептегі өмірі жан-жақты зерттелген білім беру тәжірибелеріне емес, керісінше, ұдайы өзгеріп отыратын идеологиялық көзқарастарға тәуелді екені анық.

## Психологиялық зерттеулер және педагогикалық жасақтамалар

---

Бір қарағанда, ғылыми деуге келмейтін, педагогикалық әдістерді жасақтау мен негіздеуге арналған бұл тәсілдеме, көпшіліктің дербес оқыту сияқты бағыттардың зерттеу негізінің дұрыстығына неге күмәнмен қарайтындығын көрсетіп береді. Мұндай психо-педагогикалық бағыт пайда болған контексті әрі қарай зерттеу жаңа идеяларды зерттеу мен жасақтаудың пайда болуы үшін аса қатаң сақталмайтын тәсілдемелердің неге басымдыққа ие екенін түсінуге көмектеседі. Білім беру саласында жүргізілген зерттеулердің практикалық білім беру мен оқыту жағдаяттарымен байланысы жоқ деген ойлар ешкімді таңғалдыра қоймас. 3-тарауда айтып өткеніміздей, үкіметтер сынып жұмысына тікелей практикалық әсер ететін зерттеулер жүргізіп, практик мамандардың оқушылар үшін не қажет екенін зерттеу

арқылы анықтап, практикада қолдау табатын білім беру әдістемелерін жасау қажеттігін үнемі айтып келеді. Зерттеудің қолданбалы маңызы екшеліп, дерекке негізделген тәжірибені анықтауға қадам жасалды. Дерекке негізделген тәжірибенің «дәлелсіз мамандарға сене алмаймыз» деген басты қағидасының да тым қарапайым екені айқын көзге түсетін (Pring, 2015). Жуықта жасалған талдауларында Квернбекк (2016) дерекке негізделген тәжірибені қолдануға болатынын мойындайды: «Алайда, – дейді ол, – бұл оны *жақтаушылар* немесе *сынаушылар* ойлағаннан әлдеқайда күрделі». Хаммерслидің (2004) ойынша, деректерге негізделген тәжірибе саяси қолдау тапқан көзқарастарға қайшы пікірлерді жоққа шығарады. Бұл саяси көзқарастардың нығаюына алып келеді.

9-тарауда айтылғандай, оқыту педагогикасында кең танымал болған зерттеу түрлеріне оқыту мен ойлау стильдері, оқыту стратегиялары, тәсілдемелер мен преференциялар, метатанымдық ойлау, ми қабілеттері мен ойлау дағдылары, эмоциялық интеллект пен көптік интеллект жатады. Қарқынды оқыту (Smith and Call, 2002) жоғарыда келтірілген көптеген теориялардан бастау алатын педагогикалық тәсілдемелерге берілген жиынтық атауға айналды. Ол біраз уақыт бойы білім беру мен оқытудың нәтижелі іске асуын қадағалап келген принциптер жиынтығынан тұрады. Барлық оқушы өз деңгейінен де жоғары деңгейге жете алады деген үміт сияқты оқушылардың мотивациясы да бұл тәсілдеменің шешуші принципі ретінде қарастырылады. Қарқынды оқытудың практик мамандары нені оқыды дегеннен гөрі оқыту қалай жүргізіледі дегенді түсіну қажет деп есептейді және сабақ кезінде зерттеулерді қарап шығуға бөлінген уақыттың жеткіліксіздігіне қарамастан, барлық ұсыныс зерттеу нәтижелеріне негізделген деп сендіріп бағады.

Қарқынды оқыту тәсілдемесі аясында көру, есту және кинестетика (КЕК) (қараңыз: Dryden and Vos, 2001) деп аталатын үш негізгі оқыту стилінен тұратын конструктіге ерекше көңіл бөлінді, яғни әркімнің жеке стиліне сай келетін тапсырмалар беріледі. Мұндай бір ғана стильдік конструктіге көңіл бөлуді қолдағы идеялар мен олардың зерттеу негіздерін қажетті деңгейде зерттеудің орнына, ең қарапайым да, тартымды конструктілерді қабылдаудың жарқын көрінісі деуге болады. Тез қабылдап, түсінуге болатындықтан, көру, есту, кинестетика ұғымдары оқыту стилінің синонимі ретінде қабылданып, жалпы термин ретінде оның орнын басты (Burton and Bartlett, 2006b). 9-тарауда байқағанымыздай, бұл – шынайы жағдайды бұрмалау, себебі түрлі зерттеулер нәтижесінде бірқатар эмпирикалық зерттеулерге сүйенетін көптеген стильдік конструктілер жасалып шықты. Оның қарапайымдылығы мен зерттеу негізінің жоқтығына байланысты

академиялық қауымдастықтар тарапынан айтылған көптеген сынға қарамастан (мысал үшін қараңыз: Sharp and Murphy, 2014), көру, есту, кинестетика (КЕК) тәсілін бағалау оңай және ол оқушылармен арадағы қарым-қатынас пен олардан күтілетін нәтижені негіздеуге жақсы мүмкіндік береді. Мұндай танымал педагогикалық идеяларды нақты зерттеу заңдылықтарын алға тартатын бір-екі дереккөзге сілтеме бере отырып, бұқаралық ақпарат құралдары арқылы әлемге тарататын үрдіс бар.

Үкімет пен әлемдік білім беру саласына арналған БАҚ-тың оны қаншалықты қолдағанын мектептердің көру, есту, кинестетика тәсілін оқу үдерісіне енгізу ауқымы мен жылдамдығынан байқауға болады, бұл кезде әр оқушы өзінің КЕК стилін білдіретін белгі тағып жүретін. Осы себептерден, мұғалімдердің мұндай тәжірибені іске асыруды сыни тұрғыда қарастыра алмауынан бастап, оқушылардың әлеуеті мен мүмкіндіктерін шектейтін белгілер сияқты бірқатар проблемалар туындауы әркімді де мазалауы тиіс. Ақшаның көбі стильдік құрылғыларды мектептерде коммерциялық негізде қолданудан түскені даусыз. Коффилд және т.б. (2004a; 2004b) дәл осындай 71 зерттеу мен ресурстарға шолу жасай отырып, Білім және кәсіби дайындық жөніндегі департамент насихаттап отырған тәсілдердің көбі сенімсіз және олардың педагогикалық құндылығы төмен деген қорытындыға келеді. Мұғалімдер оларға ұсынылған стереотиптерді бекіту қызметін атқаратын тапсырмаларды оқушыларға күштеп таңудың орнына, оқушылар бір-бірімен қарым-қатынасқа түсіп, ақпаратты өңдеуге мүмкіндік алатын түрлі педагогикалық тәсілдерді тәжірибеге енгізгені дұрыс. Коффилд «білімді мұғалім талқылауды оқыту стилі емес, оқытудың, оқыту стратегияларының және оқыту мақсаттарының аясында жүргізген жағдайда, ересек оқушылар үшін оқу басқа оқушылармен өздерінің қалай оқитынын, неге жақсы оқи алмай жүргенін талқылаудың керемет тәсіліне айналар еді» деген болжам жасайды (2008: 40).

#### Оқырман пікірі: кинестетикалық оқыту



Оқытудың кинестетикалық тәсілін дұрыс қолдана білу оқушылардың оқу жоспарын игеруін қалай жеңілдетеді деген сұрақтың жауабын қарастырудың өзі қызық.

Біз оқушыларды кинестетикалық бағытта деп сипаттайтын болсақ, бұл оқушы кітап оқу немесе басқаларды тыңдау түрінде орын алатын көру және есту тітіркендіргіштеріне ешқашан жауап бере алмайды дегенді білдіре ме? Бір ғана стильге ерекше көңіл бөлу осындай күлкілі қорытындыға алып келеді.

*Жалғасы келесі бетте*



*Жалғасы*

Бір ғана оқыту стилін қолдану қажет пе? Біз сонда қандай да бір істі атқару барысында көруді, естуді қатар қолданбаймыз ба?

Оқыту барысында тапсырма мен контекст қандай стратегияларды қажет етуі мүмкін екені жайлы ойластырып көріңіз.

*Мұғалімнің оқушыларға бір ғана стратегияны қолданбау керектігін немесе олардың нақты бір қалауының болғаны дұрыс емес екенін айтуы қажет пе? Педагогиканы түрлі оқыту стильдеріне негіздеу айта қоярлықтай оңай шаруа емес. Мұғалім әр оқушының стильдік конструктісін анықтап, тапсырмаларды соған сәйкестендіріп беруі міндетті ме?*

Мұндай шектен тыс қарапайымдыққа ұмтылу үрдісі нақты зерттеу негізі бар метатаным туралы идеялардан байқалады (мысалға қараңыз: Adey and Shayer, 2013). Қазіргі білімге бай қоғамда түрлі технологиялық жолдар арқылы жетуге болатын ақпараттар жетіп артылады деген пікірлер де айтылып қалуы ықтимал. Бұл адамдардан, соның ішінде оқушылардан оқиғаның мән-жайын анықтаудың сенімді жолдарын тауып біліп, олардың өзектілігі мен дәйектілігін сенімді түрде тексере білуді талап етеді. Клэкстонның (2002) ойынша, оқушылар алдымен қалай білім алу керектігін үйренуі тиіс, ал мұғалімдердің негізгі міндеті – оқушыларға қалай оқу керектігін үйрету. Мұндай метатанымдық тәсілдемені кейбір орталарда «қалай оқуды оқу» деп атайды және ол идеялар – қысқаша үзінді немесе мазмұндама түрінде болса ғана оларды түсінуге болады деп есептейтін көзқарас нәтижесі. Осы тәріздес көзқарастардың кейбір білім беру саласына қатысты оқулықтарда көрініс табуы кітап авторларының оқырмандар түсінбейтін аллитерациялық тәсілдер мен метафораларды шектен тыс қолдануымен байланысты болса керек. Сондықтан Клакстон бұл терминдерді өз көзқарасын дәлелдеу құралы ретінде пайдалана отырып, оқушылар өзіндік «оқу қабілетін» дамытып (Claxton et al., 2011), «білімдік әлеуетін» жаттықтырып, «тапқыр, шат көңілді, терең ойлы» тұлғаға айналуы тиіс деген ойын білдіреді. Мұндай тәсіл нақты зерттеуден гөрі пікірталасқа көбірек жол ашады және ол білім беру мамандығы студенттерінің негізгі зерттеу болжамдарына қарсы келуіне кедергі жасауы ықтимал.

Ми қызметі туралы зерттеулердің жаңа дамып келе жатқанына қарамастан, қарапайым халық пен білім беру саласы мамандарының оған деген қызығушылығы аса жоғары. Инновациялық педагогикалық әдістерге икемделген зерттеу элементтерін жариялап отыратын үрдістер де бар. Барлығымызға жақсы таныс болғанымен, зерттеулер арқылы дәлелденбеген жаңалықтарға – оқу барысында музыка



тыңдаудың пайдасын, «ми құрғап кетпеуі үшін» су ішіп отыруды, коммуникацияны жақсарту мақсатында ми тәжірибені қалай кодтайды дегенді анықтау үшін нейролингвистикалық бағдарламалауды қолдануды жатқызуға болады. Көптеген зерттеушілер мұндай контекстен жұлынып алынған және қате түсінікке бастайтын зерттеу нәтижелерінің шағын элементтерін дұрыс пайдаланбау көріністерін қатаң сынға алуда (Howard-Jones, 2016).

Ми гимнастикасы бұл айтылғандарға жақсы мысал бола алады және қазіргі кезде мектептерді жаулап алған жаңа психо-педагогикалық тәжірибелердің көбімен салыстырғанда оның тарихы тереңде. Миды жетілдіру құралдарының бірі санатындағы ми гимнастикасын 1960 жылдардың соңында америкалық Пол Деннисон ойлап тапқан. Өзі дислексия сырқатына шалдыққан Деннисонды физикалық белсенділік пен оқу қабілеті арасындағы байланыс ерекше қызықтырған еді. Бұл гимнастика зейінді, оқу қабілетін, қимыл-қозғалыс үйлесімін арттыруға арналған жаттығулар жиынтығынан тұрады және мұндай қарапайым қозғалыстар оқытуды арттыратынын басқа да ғалымдар құптап отыр. Жаттығу әдетте бірнеше минутқа созылады және оқушының зейінін тарту үшін сабақтың басында жасалады. Олар кейде дыбыстар, арифметикалық функциялар, қолмен жазу сияқты үйретілетін дағдылармен байланысты болып келеді; оны пассивті оқытудың алдын алу немесе оқушыларды, соның ішінде, зейіні төмен оқушыларды ынталандыру үшін қолданады. Ми гимнастикасы мидың екі сыңары да қатарынан жұмыс жасауы үшін жүйке жүйесі жолдарын белсендіре отырып, оқушыларды салқынқандылыққа, қырағылыққа және зейінді шоғырландыруға үйретеді. «Ақыл-ой картасы» термині Тони Бьюзенге (2004) тиесілі, бұл стратегия мидың екі сыңарының қызметін жеңілдетеді, ал мәселені шеше білу жаңа идея ойлап табу, ойды жинақтау қабілеттерін арттырады. Күйзеліс адамдардың мидың оң сыңарын шектен тыс пайдалануын, салдар ретінде эмоцияның жандануын туғызады, ал бұл түсінуге кедергі келтіреді деген жорамалдар бар, сондықтан мидың екі сыңарын да тепе-теңдікте ұстауды тиімді педагогикалық стратегия десек қателеспеспіз. Алайда пайдасы ұзақ мерзімге созылатындай нәтижесі бар зерттеулер әлі де жүргізіле қойған жоқ.

Педагогикалық ықпал тұрғысынан алып қарастырар болсақ, эмоциялық интеллект әлі де басымдығын сақтайды, кәсіби дайындық курстары мен менеджмент бойынша оқулықтар әлі де соның принциптеріне сүйенеді (see Killick, 2006; Zins et al., 2004). Шын мәнісінде, оқытудың әлеуметтік және эмоциялық аспектілері (SEAL) ресми түрде мақұлданып, білім беру саласындағы мемлекеттік саясат шеңберінде жария етілді (DfES, 2005b; 2007).

Гоулманның танымал еңбектері (1995; 2006; 2011) ойлау мен оқытуды арттыруда импульсті бақылау қабілетін, өзін-өзі ынталандыру және көңіл-күйді реттей білуді өзін және адамдарды дұрыс басқара білумен байланыстырады. Мұның бәрі көңілге қонады, дегенмен бұл айтылғандардың барлығы жоғарыда келтірілген эмоцияларды арттыра алмайды және білім берудің танымдық мақсаттарымен сәйкес келе бермейді. Экклстоун (2004) бұл көзқарасты тәуекелге баруға кедергі келтіреді деп сынға алады және эмоциялық сауаттылықтың төмендігі қандай жағымсыз салдарларға бастайтынын көрсететін жүйелі зерттеулердің жоқтығын алға тартады.

Эмоциялық интеллектіні зерттеу шынымен де қиын мәселе, себебі зерттеу контексінде мұндай бұлыңғыр факторды бөліп алып өлшеу оңай шаруа емес. Қалай болғанда да, 2010 жылға қарай оқытудың әлеуметтік және эмоциялық аспектісі мектептерге кеңінен таныстырылып, бастауыш мектептердің тоқсан пайызы, орта мектептердің жетпіс пайызы халықаралық деңгейде танымал бола бастаған осындай бағдарламалардың ресурстарын қолдана бастады (Evans et al., 2015). Зерттеу нәтижелері әрқилы.

Вуд пен Вариннің (2014) Англияның солтүстігіндегі үш бастауыш мектепте жүргізген кейстік зерттеулері мұғалімдерге ата-аналардың өз балаларында әлеуметтік, эмоциялық және мінез-құлық дағдыларын дамыта білу қабілеті туралы пікірлері әсер етеді, бұл жағдайға ата-аналардың әлеуметтік табы ықпал етеді деген көңілге кірбең түсіретін (мүмкін бұған таңдануға да болмайтын шығар) деректерді алға тартады. Оқытудың әлеуметтік және эмоциялық аспектісі үлгісін орта тап ата-аналарының тәжірибелерін толықтырып, «қоғамда айтарлықтай артықшылықтарға иелігі жоқ топтарға тән құндылықтарды ығыстыра отырып, басымдыққа ие мәдениеттердің тәжірибелерін қолдау» үшін этностық азшылық топ пен жұмысшы тап ата-аналарының тәжірибелеріне қарсы тұру мақсатында қолданды (Wood and Warin, 2014: 937).

Эванс және т.б. (2015) Уэльстің төрт орта мектебінде жүргізген кейстік зерттеулері кейбір оқушыларды әлеуметтік және эмоциялық оқытуға бағыттаудың ойда болмаған салдарлары болатынын анықтаған. Айталық, әлеуметтік және эмоциялық оқыту ұғымы құрдастары арасында оқушылардың мәртебесін арттыратын әлеуметтік капитал ретінде қолданылып, девиацияны азайтудың орнына, бұрынғыдан бетер тереңдетіп жіберді.

Бұл зерттеу нәтижесі Банерджи және т.б. (2014) кеңейтілген зерттеу нәтижелерімен сәйкес келеді және бұл зерттеу оқытудың әлеуметтік және эмоциялық аспектісі барлық оқушыларға бірдей қолда-

нылып, мектептің жалпы тәртібімен үйлестірілсе және оны жекелеп емес, жүйелі түрде жүргізсе ғана оң нәтиже беретінін анықтаған.

Енді интеллект теориясы педагогикаға қалай ықпал етеді деген даулы мәселе төңірегінде әңгіме қозғап көрейік. Біз Екінші дүниежүзілік соғыстан кейін пайда болған үш жақты таңдаулы орта білім беру жүйесі шеңберінде IQ теориясы оқушылардың болашағына ерекше ықпал еткенін көрдік. Содан бері интеллектіні сипаттау, дамыту және бағалау түрлеріне ерекше назар аударылып келеді. 9-тарауда біз Гарднердің көптік интеллект және Штернбергтің үш жақты интеллект категориясы теорияларын қарастырдық. Бұл үлгілердің бір-бірінен едәуір айырмашылықтары бар және олар шамамен бір уақытта пайда болғанына қарамастан, Гарднердің теориясына қарағанда, Штернбергтің теориясын білім беру саласының мамандары көп біле бермейді. Штернберг (2003а) «мектептер шығармашылықты дұрыс бағаламайды және оның интеллектіден еш айырмашылығы жоқ деп есептейді» дейді. Штернбергтің (2012) ойынша, педагог мамандар шығармашылықты қолдауға тиіс және ол оқушыны оқыту мен бағалаудың өмірлік маңызды, стандартты құрамдас бөлігі болуы қажет, алайда бұған есеп беру дәстүрі кедергі келтіріп отыр.

#### Оқырман пікірі: көптік интеллект



Әр адамда нақты бір талант пен көзқарас болатындықтан, неліктен Гарднер үлгісі қолдауға ие болғанын түсіну қиын емес. Шынымен де, оқу бағдарламалары мен Херстің (1975) білім түрлері қолданатын жіктемелер бірдей.

Дегенмен бұлар интеллектінің жеке-жеке өңделген, дискретті түрлерінен тұрады дегенге сенуге бола ма? Интеллектінің дискретті түрі бар дегенді дәлелдейтіндей, оқушылар тәжірибе мен әрекеттің сегіз саласында ойлау және өңдеу тәсілдерін қолданады дегенді куәландыратындай жеткілікті дерек бар ма?

*Оқып жатқан курс аясында білім беру идеологиясына қатысты көзқарастарды қалай түсіндіруге болатыны жайлы ойланып көріңіз және оны бір аптаға қажетті отбасылық қаржыны есептеуде қолданатын үдерістермен салыстырыңыз. Бұл екі әрекетті атқару кезінде миыңыз түрліше жұмыс істей ме, әлде мұнда контекст ғана өзгеше болып тұр ма?*

Уайт мырзаның (1998; 2005) Гарднердің еңбегін түгін қалтырмай сынағанына қарамастан, дүниежүзінің көптеген мамандары әлі де оның интеллектіні түсіндіру тәсіліне сүйеніп келеді.

Бастапқы кезде білім беру қауымдастықтары психо-педагогикалық тәсілдемелерге біршама сенгенімен, кейінірек олар да мұның теориялық және эмпирикалық негіздеріне сақтықпен, күмәнмен қарай бастады. Қалай дегенмен де, экономикалық көзқарастардың мұндай жұмыстарды алға итермелеуге тигізетін әсері таңғаларлық, олардың

арқасында идеялар коммерцияланып, брендке айналуға, бұрынғы мәтіндерді «жаңа» сөзбен, жаңа контексте қолдана отырып, оларды ұрпақтан-ұрпаққа жалғастырып келеміз. Соңғы кездері Гоулман еңбектерінің көбін көшбасшылық контекстінде қолданса, Гарднердің 1993 жылы жарияланған алғашқы еңбегі басқа авторлармен бірлесіп отырып, 2011 жылы қайта басылып шықты, оның кіріспесін ғана Гарднер бір өзі жазған.

## Қорытынды

Ұзақ жылдар бойы психологиялық зерттеулер білім беру саласы мамандарының адамдар қалай білім алады, олар қандай педагогикалық алғышарттардан бастау алады деген сұрақтарды түсінуіне көмектесіп келді. Бұл теориялардың педагогтарға ықпалы саясаттағы және педагогикалық бағыттағы өзгерістермен қатар, олардың әлемдік маңдайалды бұқаралық ақпарат құралдарында жарық көру деңгейімен де байланысты. Психологиялық зерттеулер әлі де дамып келеді, ал теориялық идеялар жетілдірілуде, алайда педагогтар редуccionистердің оларды өзгертіп, тиянақты, тез қабылданатын, коммерциялық мақсаттағы жұмысқа айналдыруына қарсы бола білулері тиіс. Кез келген зерттеудің теориялық немесе эмпирикалық негізі сыни зерттеу тәсілдері болып тұрған кезде мұғалімдер, студенттер мен педагогтар психологиялық-педагогикалық көзқарастарға қызығушылық танытуды тоқтатпайды.

Белгілі педагог және психолог Эдгар Стоунс өзінің дайын популистік терминдерді (2000; 2002) қолдануға және педагогика жайлы тұрақсыз, аморфтық түсініктерге қарсы екенін мәлімдеді. Ол концепцияны біржақты түсіндіруді қолдайтынын айта келе, моданың білім беру идеяларына тигізетін әсеріне тоқталады. Осы салада білім алып жүрген студент ретінде сіз білім беру саласын жайлап алған, өздері түсінбесе де, ешқандай зерттеу негізі болмаса да министрлердің баяндамалары мен мемлекеттік құжаттарда көптеп қолданылатын «қалай оқу керектігін оқу», «дербес», «бағытталған» немесе «миға негізделген оқыту» сияқты конструктілерді, білім беру лексикасы ретінде жаппай қабылданған «патшаның жаңа киімі» синдромын жоққа шығаруыңыз мүмкін.

### Студентке тапсырма

Студенттің жасы, олардың академиялық қабілеті, қолдағы ресурстар мен топтағы студент саны мұғалімнің сабақты жоспарлауына қалай әсер ететіні туралы мысал ойлап табыңыз.



## Қосымша оқу үшін ұсынылады

---

Arthur, J. and Cremin, T. (eds) (2014) *Learning to Teach in the Primary School*, 3rd edn. Abingdon: Routledge.

Capel, S., Leask, M. and Turner, T. (eds) (2016) *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 7th edn. Abingdon: Routledge.

Бұлар түрлі педагогикалық мәселелер мен тәсілдемелерді түсінікті жолмен жеткізетін әрі жан-жақты жазылып, жаңадан жарық көрген еңбектер.

Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers: Maximising Impact on Learning* Abingdon: Routledge. Түрлі білім беру тәсілдемелерінің жетістікке жетуге тигізетін әсерін он бес жыл бойы зерттеген, мыңдаған зерттеу жұмыстарының нәтижесіне негізделетін бұл еңбекте Хатти өзі дұрыс деп тапқан интервенциялар жайлы айта келіп, оларды іске асырудың практикалық жолдарын ұсынады.

Tomlinson, P., Dockrell, J. and Winne, P. (eds) (2005) *Pedagogy - Teaching for Learning*, British Journal of Educational Psychology Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends. Leicester: British Psychological Society.

Бұл кітап – Ұлыбритания Психология қоғамының білім беру аспектілері бойынша ұйымдастырған конференциясының мақалалар жинағы. Тарихи көзқарастарға шолу жасай отырып, ол психологиялық зерттеулерге қатысты жетістіктерді педагогтар мен осы салада білім алып жүрген студенттерге жеткізгісі келеді. Осы мақсатта ол практик мамандардың мұндай мәселеде сүйеніп келген екіұшты тәсілдемелерін ашып көрсете отырып, педагогикалық теорияларды білім беру тәжірибесімен ұштастыруды мақсат етеді.



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

# 12-тарау

## Қорытынды: білім беру – қайшылыққа толы сала

### Тарауға шолу

---

Бұл тарауда білім беруді зерттеу үшін алдымен түрлі пәндер арасындағы өзара байланысты білу керектігі туралы айтылады, яғни бұл пәнаралық тәсілдемені талап ететіні сөзсіз. Білім беруді ұдайы орын алып отыратын қайшылықтар мен түрлі деңгейдегі бәсекелес идеологиялар арасындағы өзара қарым-қатынастың нәтижесі деуге болады. Олай болса, бұл тарауда идеологияға толы білім беру саласы кез келген қоғамның өзегі екені және оның саяси пікірталастар мен күрестің негізгі тақырыбы болып қала беретіндігі жайлы сөз болады. Сонымен қатар, бұл кітапта айтылмағанымен, оқырмандардың міндетті түрде зерттеп білуін қажет ететін білім беру мәселелеріне де сілтемелер беріледі.

### Кіріспе

---

Бұл кітаптың мақсаты – білім беру саласының ерекшеліктерімен таныстыру. Мұнда білім берудің құндылықтық сипаты зерделеніп, оның саясаты мен тәжірибесіне түрлі сенімдер қалай әсер ететіні көрсетіледі. Идеологияларды білім беру үдерісінің кез келген саласынан байқай аламыз. Бұларды жақтаушылар тәжірибені анықтап, осы тәжірибеге сүйене отырып теория жасау мақсатында теорияны дамытудың көп жағдайда саяси сипат берілетін үдерістерін негізге алып, білім беру принциптері мен тәжірибелеріне ықпал етуге тырысады. Білім беру саласындағы зерттеулердің пәні ретіндегі теорияларды

жан-жақты зерттеу үшін зерттеу мәселелері мен аналитикалық құралдарды қолданған абзал.

Көп жағдайда теорияны тәжірибеден бөліп алып қарастырып жатады. Оған мысал ретінде сыныптар мен «сынып тақтасының» академиялық әлемнің түсініксіз болмысына қарама-қарсы қойылатын кездерін алсақ та жеткілікті. Шындығында, бұл көзқарастың *өзі* жағдайдың қандай екендігі жайлы теорияға негіз бола алады, сөйтіп, барлық теориялар сияқты, дүниеге деген ерекше ұстанымдардың бірі болып табылады. Біздің барлығымызды интерпретациялауға болады деген көзқарасты қабылдай отырып, Карр білім беру теориясына «білім беру саласы теоретиктерінің интерпретациялық пайымдаулары, ал білім беру теориясы дегеніміз – дискурсивті тәжірибелердің бірі» деген анықтама береді (2006: 155). Ол мұндай теориялар білім беру саласына еш өзгеріс әкелмеуі мүмкін, бірақ осы өзгерістерді ақтап алу үшін қажет деп есептейді.

## Білім беруді зерттеудегі идеологияның ықпалы

### Оқырман пікірі: білім беру және қоғамдық талқылаулар



Білім беру – қоғамдық негізгі күштердің бірі және келешек ұрпақтың қалыптасуында маңызды рөл атқарады. Талас-тартысқа толы сала ретінде ол қоғамдық саяси үдерістің жіті назарында болады.

Бұл үдеріс ұлттық деңгейде, заң шығару мен парламенттік талқылауларда, күнделікті сабаққа қатысты шешімдерді шығару тұрғысынан, мектеп пен мұғалім арасындағы пікірталас ретінде жергілікті деңгейде де жүзеге асырылады.

Түрлі сенімдер мен құндылықтар қалай бір-бірімен таласқа түседі дегенді түсіну талдаудың негізгі нысаны болуы тиіс. Саясатқа бір уақытта бірнеше идеология ықпал жасауы мүмкін.

*Білім беруге қатысты мәселелер мен таластар бұқаралық ақпарат құралдарында қаншалықты жиі жарияланып отыратыны жөнінде ойланып көріңіздер.*

Біз зерттеу саласы болып отырған білім беруге түрлі идеологиялық көзқарастардың тигізетін ықпалын байқадық:

- азаматтарды қоғамда өмір сүруге дайындайтын функционалистік көзқарастан білім беруді таптық айырмашылықты тереңдете түсетін мемлекеттік орган ретінде қарастыратын марксизмге дейін;
- қоғамдық тәртіпті қамтамасыз ететін білім беруден, адам білім алудың арқасында өзін-өзі дамытады деп есептейтін Руссоның көзқарасына дейін.



Біз сондай-ақ білім саласында нақты бір білім беру идеологиясын қолданудың жеке адамның дамуына, нақты білімді немесе экономикалық және әлеуметтік дағдыларды игеруге қалай әсер ете алатынын да қарастырып көрдік. Кәсіби білім беру курстары мен практикалық сабақтарға осылайша ерекше назар аударылуы түсінікті де. Алайда оқу жоспарының мақсаты мен міндеттерінің ауқымы өте кең, ұлттық оқу жоспарынан байқағанымыздай, олар білім берудің үш идеологиясын да қамтиды. Сондықтан контент, педагогика және бағалау мәселесінде бір шешімге келу оңай емес.

Күнделікті сабақ барысында білім беру саласына ықпал еткісі келетін бәсекелес идеологияларды байқамағанымызбен, қарапайым оқу бағдарламалары мен білім беру саясатына қатысты шешімдердің өздері де конфликт пен қайшылыққа толы. Мұны білім беру жүйесінің барлық деңгейін қамтыған түрлі көзқарастар жүйелерінің салдары десек те қателеспейміз. Бұл идеологиялардың білім беруге қатысын зерттеген кезде біз, әрине, міндетті білім беру секторларына сүйендік, алайда бұл талдау нәтижелерін жалпы міндетті білім беруден кейінгі және жоғары білім беру сияқты басқа да білім беру секторларында қолдануға болады.

Талқылаулар нәтижесінде біз білім, оқу жоспары және мектеп жайлы түсініктердің қайшылыққа толы екенін көрсеттік. Сенімдер мен құндылықтарды таратудағы оқу жоспарының маңызын мойындау білім берудің мақсаты мен табиғаты жайлы іргелі мәселелерді қозғайды. Көптеген Батыс елдері мазмұны мен құрылымы бір-біріне ұқсайтын ұлттық оқу жоспарларын қолданғанымен, пәндік білімнің практикалық және мәдени беделі жайлы мәселелер әлі де шешімін таппай отыр. Сондай-ақ оқу жоспарының әлеуметтендіру құралы ретінде атқаратын рөлі мен білім беру жайлы түрлі идеологиялардың оқу жоспары туралы мотивтері де аса маңызды. Біз Англияның Ұлттық оқу жоспарын мысал ретінде алып қарастыра отырып, құрылымдық ерекшеліктердің оның мүмкіндіктерін қалайша арттыратынын да көрсеттік.

Оқырман пікірі: құрылым арқылы идеологияны айқындау

Ұлттық оқу жоспарын іске асырудың айналасында болған «әңгімені» идеологиялық күштер арасындағы күрестің жарқын мысалы деуге болады. 5-тарауда біз оның дамуы жайлы ғана айтып өттік, алайда философиялық, психологиялық, әлеуметтік және тарихи көзқарас тұрғысынан оған терең талдау жасау бұл мәселені түсінуді жеңілдетеді.



*Ұлттық оқу жоспарының құрылымдық ерекшеліктерін зерттеу негізгі идеологиялық көзқарастарды анықтауға қалай көмектесетінін қарастырып көріңіз. Мысалы:*

- негізгі пәндер мен оқу жоспарындағы басқа пәндердің арақатынасы немесе
- тест нәтижелерін жариялаудың жеке мектептердің болашағына тигізетін әсері.

Кез келген оқу жоспарын насихаттап, іске асыратын оқыту түрі қоғамның іргелі тұжырымдамалары мен мәдениетін ашып көрсетеді.

## Білім беру және жеке адамдар

---

Назарымызды саясаткерлердің, оқу жоспарын жасаушылардың, зерттеушілер мен мұғалімдердің көзқарастарына аударып отырып, білім беру үдерісінде оқушылар мен студенттердің енжар қабылдаушы емес екенін де ұмытпағанымыз жөн. Барлық жастағы оқушылар мұғалім тарапынан түрлі деңгейдегі бақылауларға тап болады. «Жалмауыздан» қорқып немесе энтузиастың әңгімесіне ынталанған оқушылар өздері мен мұғалімдер арасындағы құзырет айырмашылығын қабылдап, олармен белгілі бір деңгейде келісімге келіп отырады. Алайда бұл олардың айтары жоқ дегенді білдірмесе керек. Олардың құзырет күші өртүрлі және олар өздері мен мұғалімдері арасындағы қарым-қатынаспен тығыз байланысты бірқатар факторларға сүйенеді. Түрлі жастағы балалар оқыту барысына түрліше кедергілер келтіруі мүмкін. Авторлардың бірі студенттердің бір сабақтың үстінде басқа сабақтан шығарма жазып отыруына алаңдаушылық білдіреді. Оның неге олай жасап отырғанын сұраған кезде, ол шығарманың бұл сабақтан маңыздырақ екенін айтқан. Демек, оқушылар да өз дербестігін түрлі жолмен, түрлі деңгейде көрсете алады. Кей жағдайда оқушыға дербестік «заңды» түрде беріледі. Мысалы, студенттер жоғары оқу орнында курстық жұмысының бір бөлігі болып табылатын жобалық жұмыстары мен жеке оқу бағдарламаларын жетекшісінің басшылығына сүйене отырып жасайды. Мектептің немесе университеттің тапсырмаларын орындағысы келмеген жағдайда, оқушылар дербестіктің «заңсыз» түрлеріне жүгініп, оқу жоспарының, мектептің немесе колледждің ресми мақсат-міндеттеріне қарсылық білдіреді.

Білім алып жүрген жеке адамдар мен олардың жетістігіне әсер ететін факторлар жайлы сөз болғанда, біз тек түрлі көзқарастар тоғысында шешуге болатын бірқатар күрделі мәселелерге тап боламыз. Білім беру жетістігін анықтауда біз қандай факторларға сүйенеміз? Жетістікті академиялық көзқарас тұрғысынан қарастырып, емтихан балдары арқылы өлшеуге болады, ол сондай-ақ үйлестіру және күш арқылы өлшеуге болатын физикалық қабілет немесе басқалармен бірлесе жұмыс істеуді білдіретін көшбасшылық қасиеттерді көрсете алатын әлеуметтік дағдылар да болуы мүмкін. Ең соңында үкімет, мектептер, колледждер және университеттер сияқты түрлі институттар мен агенттіктер нені өлшеу қажеттігін анықтап береді және ол ерекше мән берілетін атрибуттарға негізделген.

Сондықтан білім беру саласын зерттеп жүрген маман ретінде бізді білім беру жүйесі жеке адамдардың дамуы мен әрі қарай жетілуіне мүмкіндік бере ме, әлде теңсіздікті күшейте ме деген сұрақ та қызықтырады. Айталық, Ұлыбританияда білім беру деңгейін меритократия деуге бола ма, әлде ол теңсіздікті заңдастырып, қолдау үшін ойлап табылған аңыз ба деген сұрақ әлі де өзекті күйінде қалып отыр. Ең қызығы, білім беру жүйесі барлық адамға мүмкіндіктер ұсына отырып, теңсіздіктердің де орын алуына түрткі болады.

## Білім беру және «пәндер»

---

Зерттеулерді түсіндіріп, ол жайлы хабардар етіп отыру үшін білім беру саласына қатысты зерттеулер нақты пәндерге сүйенеді. Бұл кітапта біз философия, әлеуметтану, психология және тарих пәндері жайлы айтып өттік, алайда қарастырылып отырған мәселе үшін бұл білімдік дискурстардың қайсысы маңызды екенін анықтау оңайға түспейді. Соңғы кездері қатаң оқу жоспарының, білімнің түрлі салалары мен зерттеулердің мазмұндары оқырмандарды шүбәландыруда. Ақиқат пен білімнің табиғатына күмәнмен қарайтын феминизм, деконструкционизм, постмодернизм сияқты дискурстар білімнің ресми түрлері мен ақиқатқа қарсы болуда. Олар білім беру теоретиктерінің ойлауы мен жүйелерді, институттарды, саясатты және тәжірибелерді анықтауына ықпал ете бастады. Зерттеу нысаны ретінде білім беру дискурстар арасында қарым-қатынастардың орнауына мүмкіндік жасайды, ал ол, айталық, гендерлік зерттеулер мен әлеуметтік география сияқты білімнің «гибридті» түрлерінің пайда болуына алып келеді. Бұл білім беру шекарасы нақты емес дегенді білдіреді, ал ол білімнің пәнаралық түрлері мен мысалдарын конструкциялауға оң әсер етеді.

Бірқатар дәстүрлі және жаңадан пайда болған пәндер біздің білім жайлы ұғымымызды өзгертіп отырады. Жеке алып қарастырғанда пәндердің өз бетімен мәселелерді шеше алмайтыны түсінікті жағдай. Дәстүрлі пәндер жайлы теориялар мен зерттеулерге сүйене отырып, білім беру зерттеулері ізденістің маңызды саласына айналады және жаңа дискурстарға негізделген талдаулар олар үшін өте пайдалы. Кез келген зерттеу үшін білім берудің қайшылыққа толы табиғатын және сенімдер мен құндылықтардың оның әр аспектісіне қалай әсер ететінін анықтау аса маңызды.

## Білім беру саласындағы зерттеулердің қамту аясы

---

Бұл кітапта біз білім беру курстарында оқытылатын тақырыптардың барлығын қамти алмадық. Оның орнына, біз мектептер мен

жалпыға міндетті білім беру секторларының жұмыстарын зерттей отырып, білім беру саласы тап болып отырған негізгі сұрақтар мен мәселелерді топтастырып қарастыруды жөн көрдік. Оқырмандар оның ресми білім берудің бір ғана секторы екеніне қарамастан, мұндағы мәселелерді терең талдауға болатынын білетін болады. Білім беру саласының зерттеуді қажет ететін маңызды тақырыптары төменде берілді. Осы кітапта сөз болған ұстанымдар, құндылықтар және мақсат сияқты маңызды мәселелер бұл тақырыптар үшін де маңызды.

### Қосымша жоғары білім беру

Біз 6-тарауда жаңа лейбористердің, коалиция мен консерваторлық өкімшіліктің білім беру саясатын қарастыру барысында жоғары оқу орнын қаржыландырудың қазіргі жағдайы жайлы қысқаша айтып өткен едік. 1980 жылдан бастап, 16 жастан кейін қосымша жоғары білім беру кең қанат жайды. Англияда 16–18 жастағы жастар білім алудың қандай да бір түрін игеруі қажет болғандықтан, бұл сектор орта мектептен кейінгі білім берудің маңызды саласына айналып отыр.

Әдетте жеке мектептер мен гимназияда оқитын оқушылар жоғары білім беруді қалаулы, элиталық сектор ретінде қабылдайды. Университеттер академиялық тұрғыдан үлгерімі жоғары аз ғана топқа арналады. 1960 жылдары жергілікті білім беру органдары дәстүрлі оқытуға балама білім беру мақсатында политехникалық оқу орындарын ашты. Олар академиялық дәреже бере алатын және өндіріс қажеттіліктерін өтейтін қолданбалы мамандықтар курстарын ұсынуға міндетті еді. Алайда, уақыт өте келе, олар дәстүрлі университеттік курстарды да қатар оқыта бастады. 1988 жылғы Білім беру саласын реформалау заңына сәйкес политехникалық оқу орындары Жергілікті білім беру органдарынан бөлініп шықты. Оларды дәстүрлі университеттерден ерекшелетін екіжақты жүйе 1992 жылдан бастап толыққанды университет мәртебесіне қол жеткізген кезде жойылды (Ward, 2014b).

Роббинс баяндамасында (1963) қоғамға жоғары білімді түлектер қажет болса, олардың оқу ақысын да қоғам өтеуі қажет делінген. Бұл жоғары білім алатын адамдар саны аз болғанда ғана ықтимал. Жоғары оқу орнына түсетін түлектер саны артқан соң бұл пікір өзгерді, яғни жоғары білім студенттерге де тек пайда әкелетіндіктен, олар оқу ақшасының, кем дегенде, жартысын өздері төлеуге тиіс деген ойлар айтыла бастады. 6-тарауда біз он жылдан кейін студенттік гранттар жойылып, кредит арқылы студент оқу ақысын өзі төлейтін жүйе енгізілгенін, ал қазіргі кезде студенттер жылына 9000 фунт стерлинг

төлейтіні жайлы айтқан болатынбыз (қажетті жалақыға қол жеткізген жағдайда оны үкіметке 30 жыл ішінде қайтарып берулері тиіс). Қазіргі кезде университеттерге берілетін үкіметтік қаржыландыру саясатына бір ғана эпизод – ғылым, технология, инжиниринг және математика төрттігі студенттерінің оқу шығынының жартысын төлеу жобасы ғана жатады. Сондықтан ендігі жерде негізгі назар оқу ақысын толығымен төлеп оқитын студенттерге аударылуда. Мұндай өзгерістер жағдайында жоғары оқу орындарына студенттерді, әсіресе ата-анасы жоғары білім алмаған студенттерді көптеп тарту мүмкін емес.

Осы уақыт аралығында қаржыландырудың азаюы Англиядағы ЖОО қаржыландыру кеңесі мен жоғары білім беру институтының өзінің білім беру мен оқытудың жалпы сипатына мән бере бастауына алып келді. Олар өз бетімен оқу мен қашықтықтан оқуға көбірек көңіл бөліп, студенттерді өз бетінше жұмыс істеуге ынталандыра бастады. Әрине, мұны студенттердің өз бетімен білім алуының дамуы ретінде көрсетуге болар еді, бірақ, шынтуайтына келгенде, мұғалімдер мен студенттер арасындағы байланыс уақытының күрт азаюына байланысты, бұл құбылысты білім беру сапасының төмендеуі деп бағалаймыз.

Дегенмен мұғалімдердің оқу жүктемесі мен топтар көлемінің өскенін де атап өтуге тиіспіз. Оқу ақысының өсіп бара жатқанын ескеретін болсақ, бұлар ақылға қонбайтын өзгерістер. Осыған байланысты, жоғары білім берудің сапасын көтеру шығынды азайтып, студент санын өсіре отырып стандарттарды сақтап қалғысы келетін үкімет үшін проблема болып қалып отыр. Университеттерді студенттердің жұмысқа тұру деңгейін, оқытушы мен студенттің арасалмағын, кітапхана шығындарын, зерттеулерден түскен кірісті және т.б. көрсеткіштерді ескере отырып, олардың рейтингтік кестесін жасайтын Сапаны бақылау агенттіктері мен бұқаралық ақпарат құралдары бақылап отырады. Университеттер әр студент үшін күресетіндіктен, мұндай салыстырмалы кестелердің олар үшін маңызы өте жоғары, сондай-ақ студенттерді тұтынушы ретінде қабылдау олардың жаңа қызметтік мәдениет қалыптастыруына түрткі болды.

Студенттерге арналған жаңа нарық пен ЖОО-да ғылыми зерттеулерді қаржыландыру мәселесі дәстүрлі Рассел тобына жататын университеттер (Оксфорд, Кэмбридж сияқты бұрыннан келе жатқан «ескі», алдыңғы қатарлы университеттер) мен 1992 жылдан кейін ашылған университеттер арасындағы айырмашылықтарды тереңдете түсті. Үкіметтің 2015 жылдан бастап студент санына қойылатын шектеуді алып тастауы жоғары оқу орнына түсетін студент санын 60000-ға дейін арттырды. Студенттердің өздері қалаған оқу орнына түсуге мүмкіндік алуы ЖОО өту баллын көтеруге, дәстүрлі және

жаңа университет деген ұғыммен бірге жоғалған шекті қайта белгілеуге алып келді. Олай болса, студенттердің оқуға түсу мүмкіндігі, жеке студенттің жетістігі, білім беру мен оқыту әдістері, оқу жоспарының табиғаты сияқты мәселелер жоғары білім беру саласымен қоса, жалпыға міндетті орта білім беру секторына да қатысты. Жоғары білім беру секторының маңызды қозғаушы күштерінің бірі ретінде идеологиялық қайшылықтарды да атасақ болады.

Қосымша білім беру де жоғары білім беру саласына тән құбылыстарды басынан өткерді. Жергілікті білім беру органдарынан бөлініп шыққан соң, олар да жоғары білім беру орындарындағыдай мәселелерге ұшырасты, өздерін өздері қаржыландыратын болды. Бұл қосымша білім беру жүйесінде бәсекелестіктің дамуына жол ашты. Орталықтан қаржыландыруды азайта отырып, қажеттілік негізінде пайда болған мұндай оқыту түрін енгізу толық және жарты күн жұмыс істейтін жұмысшылардың көбеюіне байланысты колледждердің жағдайға бейімделе білуін талап етті. Жоғары білім беру де, қосымша білім беру секторы да бизнес пен өндіріс саласында басқару мәдениетінің тез дамуына куә болды.

### Үздіксіз білім беру

Үздіксіз білім беру мен білімді қоғам құру мәселесі лейбористердің саяси мәлімдемелерінде басты орын алды. Жаңа коммуникациялық технологиялардың дамуына байланысты экономикада орын алған өзгерістер мен дәстүрлі дағдылардың ескіруі жұмысты өмір бойы атқару деген ұғымды жоққа шығарды. Үкімет (DfEE, 1998b) қазіргі жұмысшылар өмір бойына түрлі жұмыстарды атқаруға мәжбүр болатындықтан, олардың сұранысқа тез бейімделе білуі, үздіксіз білім алып отыруы және дағдыларын жаңартып отыруы қажет екенін баса айтты. Үздіксіз білім беру ұғымы тек жұмыс күшіне ғана қатысты мәселе емес. Өмір сүру ұзақтығы дегеніміз азаматтар ұзақ уақыт бойы белсенділігін сақтап, қызығушылықтары мен дағдыларын өмір бойы арттырып отырады дегенді білдіреді. Зейнет жасындағы адамдардың экономикалық немесе лауазым мақсатында емес, өзінің сұранысы негізінде жаңа нәрселерді үйренуін қамтамасыз ету үшін «егде тартқан шақта» немесе «үшінші жаста» оқыту ұғымы қалыптасты.

#### Оқырман пікірі: үздіксіз білім беру еркіндік пе, бақылау ма?

Үздіксіз білім беру қалай іске асырылады деген сұраққа жауап беру кезінде есте тұтылуы қажет қызықты мәселелер бар. Ол сыныпта білім



*Жалғасы келесі бетте*



*Жалғасы*

беру мен оқытудың дәстүрлі түрін білдіргенімен, бұл тәсіл барлығына, соның ішінде, кәрі адамдардың көбіне сәйкес келе бермеуі мүмкін. Осыған байланысты, ыңғайлы, қашықтықтан оқыту тәсілдері дамытылып, ақпараттық және коммуникациялық технологияларға ерекше көңіл бөлініп отыр.

Біз білімді қоғам құрудамыз ба, әлде бұл тұжырымдама жаңа мүмкіндіктердің бейнесін ғана құруды қалайтын саяси риторика ма деген мәселе төңірегінде талқылаулар толастар емес.

Кейбіреулер үшін үздіксіз білім беру дегеніміз – оқушының дербестігін арттырып, әлеуметтік тұрғыдан демократиялық қоғам құруға көмектесетін үдеріс. Басқа біреулер мұны бақылаудың жаңа технологияның көмегімен даму үстіндегі, ерекше жақсы дамыған түрі деп есептейді (Bartlett and Burton, 2009).

*Үздіксіз білім беру мен жұмыспен қамтудың жаңа түрлері арасындағы байланысты талқылау қаншалықты маңызды?*

*Өз еркімен және үздіксіз білім алуға практикалық және қаржылық қолдау қоғамның барлық секторында бірдей көрсетілуде ме?*

Жаңа мыңжылдықтың алғашқы он жылдығында лейбористердің аузынан түспеген «үздіксіз білім беру» терминін Коалициялық және Консерваторлық үкіметтер есіне де алмады. 2015 жылы «Кемшіліктерді жойып, еңбек нарығы жағдайында әлеуметтік интеграцияны арттыруға күш салатын» Ересектерге білім беру мен үздіксіз білім беру жөніндегі Ұлттық институт (NIACE), «Үздіксіз білім беру жөніндегі ұлттық пікір», сондай ақ Экономикалық және әлеуметтік интеграция орталығы өздерінің бірігіп, бір ұйымға айналатынын, «егде жастағылардың» «бос уақыттарында білім алуына» көңіл бөлудің орнына, жұмыссыздардың дағдыларын арттырып, жұмысқа тұруына қолдау көрсететіндерін жеткізді.

«Біздің мақсатымыз – келесі жылы жаңа ұйым құрып, барлық адамның, соның ішінде жұмыссыздар мен айлығы төмендерді жұмыспен қамтып, дағдыларын жетілдіру. Тізе түйістіре отырып, біз, нақты саяси көзқарасы, жоғары зерттеу стандарттары бар, күшті де тұрақты жаңа ұйым құра аламыз» (Dave Simmonds, CEO of CESI).

«Ұлт ретінде дағдыларды дамыту және жұмыспен қамту мәселесі біз үшін аса маңызды: халықтың басым бөлігі қарттар, технологиялық өзгерістер көптеп орын алуда, өмірге толығымен араласуға қажетті дағдыларға халықтың көбі қол жеткізе алмай отыр, жастар мен кәрі адамдар қазіргі еңбек нарығы алдында дәрменсіз. Үкіметтік ұйым ретінде жергілікті білім беру ұйымдары мен бірлескен ұйымдар жұмыспен қамтуға, дағдыларды



арттыруға, жұмыс берушілерді тартуға ерекше көңіл бөледі, біз сондай-ақ қазіргі кезде жалақы көлемінің, еңбек өнімділігінің төмен болуына қатысты және еңбек нарығына қатысу қажеттігі мен жалпы және арнайы маманды қажет ететін салалардағы жұмысшылардың дағды-құзыреттіліктерінің жетіспеушілігі бойынша да шешім шығаратын боламыз» (David Hughes, CEO of NIACE).

*Дереккөз:* [www.niace.org.uk/our-thinking/news/niace-and-cesimerge](http://www.niace.org.uk/our-thinking/news/niace-and-cesimerge) (2015 жылдың 14 шілдесі күнгі мәлімет бойынша).

Әділ еңбек нарығына бастайды деп есептелетін білім беру саласы жайлы көзқарастар көңілден шыққанымен, білім беру ұйымдарының бірігуі жайлы шешімнің ақшаны үнемдеу үшін қабылданғаны күмәнсіз. Алайда қоғамның қартаң топтарын оқыту сияқты кәсіби емес білім беруді қолдау енді жүзеге асырылмауы мүмкін. Сөйтіп, жұмыспен қамту императиві аясынан тыс қалатын үздіксіз білім беру мәселесі жұмыссыздық пен айлықтың төмен болу проблемалары шешілмеген жағдайда маңызын жоғалтады.

### Мектепке дейінгі білім беру

Білім беру саласының тағы бір аспектісі – мектепке дейінгі білім беру жөніндегі зерттеулер тез арада жеке салаға айналды (Maupard and Powell, 2014). Мектепке дейінгі білім беру жөніндегі зерттеулер баланы дамытудың физиологиялық, психологиялық, әлеуметтанушылық және құқықтық аспектілерін қамтиды. Мектептерде, балабақшаларда және ойын алаңдарында жас балаларға қатысты білім беру мәселелерінің көптеп орын алуына байланысты бұл салаға деген қызығушылық арта түсуде. Мектепке дейінгі білім берудің нақты тәжірибесі жайлы қызу талқылаулар мен баланы дамыту жөніндегі түрлі теориялар қызықты зерттеу нысаны бола алады.

Натбраун және т.б. (2014) мектепке дейінгі білім берудің соңғы кезде қандай өзгерістерді бастан өткергеніне тоқтала кетеді. Бұл мәселе бұған дейінгі лейбористердің саяси бағдарламасының негізгі мәселесі болатын. Бұл саладағы негізгі жетістік ретінде дайындық кезеңін ұлттық оқу жоспарына енгізіп, мектепке дейінгі білім беру мақсатын анықтауды айтсақ болады. 2004 жылғы Балалар туралы заң мен *Еш бала назардан тыс қалмайды: Балалар үшін жасалатын өзгерістер* (DfES, 2004c) бағдарламасы балаларға қызмет көрсететін салалардың жұмысына ерекше әсер етті.

Қоалициялық үкімет те мектепке дейінгі білім беруге қызығушылық танытып, лейбористердің Sure Start бағдарламасын біршама

қысқартты және жас балаларға арнап көмекақы тағайындады. Ол Мектепке дейінгі білім берудің дайындық кезеңі деп аталатын бағдарламаның қайта қаралған нұсқасы (DfE, 2014b) мен алдыңғы баяндамаларға қарағанда қысқа болғанымен, 4 және 5 жастағы балаларды мектепке дейінгі білім берудің он жеті мақсатына қарай бағалап, олардың білім алу деңгейіне қысқаша сипаттама беруін талап ететін Мектепке дейінгі білім берудің дайындық кезеңі деп аталатын бағдарламаға қатысты соңғы есебімен таныстырды. Демек, балалардың ойнап, өз шамаларына қарай қоршаған ортаны тани білуіне деген қажеттілігі мен бірінші сыныпқа барған кезде мектепке дайын болуы үшін дайындық кезеңінен өтуі мәселесіне байланысты таластар қарқынды дамып отырған бұл саланың оқу жоспарын да айналып өтпеді.

### Азаматтық және әлеуметтік әділдік

Технологиялық жетістіктер мен әлемдік экономикалық қысымдардың күннен-күнге артуына байланысты орын алып отырған әлеуметтік өзгерістер қоғамның бөлінуіне қатысты алаңдаушылықтың бас көтеруіне алып келді. Бұл жеке адамның құқығы мен жауапкершілігі, азаматтардың қоғамға белсенді араласуы ұғымы, әлеуметтік әділдікті қолдау, әлемдік және қоршаған орта мәселелерін түсіну сияқты мәселелерді қамтитын азаматтық білім берудің маңызына ерекше көңіл бөлуді талап етті.

Білім беру мәселелерін азаматтық білім сияқты білім беру саласына қатысты мәселелерді түсіндіруді мақсат ететін саяси баяндамалардан бөліп алып қарастыру – қызықты тапсырма. ХХІ ғасырдың басындағы әлеуметтік әділдік жөніндегі лейбористердің ұранын екінші он жылдықта консерваторлар басқарған коалицияның әлеуметтік ұтқырлық жайлы пікірлері алмастырды, дегенмен бұл екі партияның мақсаттарының арасында айтарлықтай айырмашылық (риторикалық тұрғыдан болса да) байқалмады. Егер бұл екеуі де адамның өмірлік мүмкіндігін арттыруға бағытталса, жеке оқушының қажетін өтей отырып, топтың («қоғамның») жақсы өмір мен мүмкіндіктерге қол жеткізуін қалайша қамтамасыз етуге болады? Қазіргі консерваторлар үкіметі кедей отбасынан шыққан балалардың білім алуына және жұмыспен қамтылуына мүмкіндік беретін қызметтерді, жеңілдіктер мен үй инфрақұрылымы мәселесін бағдарламадан алып тастап, осы саясатты жалғастырып келеді. Ең қызығы, азаматтық пәнінен сабақ беретін мұғалімдер оқушыларға демократиялық үдерістер жайлы да оқытатындықтан, үкімет жақсы азамат дегеннің не екеніне үлгі болатындай саясат қабылдап, идеяларды оқушылардың бойына сіңіре білуге тиіс. Сонымен, азаматтық концептісіне берілген анықтама-

лар жеткілікті және оның идеологиялық жүгі де өте ауыр (Dunn and Burton, 2011).

Мұның сыртында, әлеуметтік бақылаудың бір түрі – әлеуметтік ауызбірлікке ерекше көңіл бөле отырып, оқушылардың мүмкіндіктерін арттыруға жол ашатын азаматтық білім берудің өз ішінде де қайшылықтар байқалып қалады. Фолкс (2006) азаматтықты оқу жоспарына енгізуге дәйекті негіздер болды, дегенмен орта мектептердің ішкі тәртібінің бір-біріне ұқсамауы, әлеуметтік оқшаулау, саясат туралы түсініктердің өзгеріп отыруы және оқытудың сәйкес формаларының болмауы азаматтық білім беру мәселесіне күмәнмен қарауға мәжбүр етті деген ой айтады. 2013 жылы Фолкс пен оның әріптестері Ұлыбритания үкіметінің балалар мен жастарды азамат ретінде тануға әлі де дайын еместігін мәлімдеді (Wason et al., 2013). Азаматтыққа оқыту бағдарламасына арналған қолданыстағы 3 және 4-негізгі кезеңдердің нормативтік нұсқаулығында (DfE, 2013c) былай делінген:

«Сапалы азаматтық білім оқушылардың қоғамда белсенді, толыққанды рөл атқаруына септігін тигізетін білім, дағды, білікті қалыптастыруға көмектеседі. Нақты айтсақ, азаматтық білім оқушыларда демократия, үкімет жайлы ұғым қалыптастырып, оларға заңдардың қалай қабылданып қолдау табатынын түсіндіріп береді. Сабақ кезінде оқушыларға саяси және әлеуметтік мәселелерді сыни тұрғыдан қарастырып, деректерді салмақтап, талқылап, көңілге қонарлықтай шешім шығара алатындай дағдылар мен білімді игерте білу қажет. Ол сондай-ақ оқушыларды жауапкершілігін түсінетін, ақшасын орынды жұмсай алатын және дұрыс қаржылық шешім шығара алатын азамат ретінде қоғамда өз орнын табуға дайындауы тиіс».

Лейбористер, кезінде, мұғалімдерді азаматтық білім беру пәнін оқу жоспарының жеке саласы ретінде оқытуға арнайы дайындайтын. Бұл пән ұлттық оқу жоспарының орта мектептерге арналған міндетті пәні мәртебесін тек 2002 жылы ғана алғандықтан, айтарлықтай жетістікке қол жеткізе алмады және оның басқа пәндермен байланысы да аз еді. Студенттердің азаматтық бағдарламасы бойынша Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің тек жартысын ғана оқуы оның құндылығына кері әсерін тигізгендіктен, 2009 жылдан бастап азаматтыққа арналған Орта білім жөніндегі жалпы куәлікті толығымен оқыта бастады, тиісінше, бұл пәнді таңдап алушылар саны да тұрақты түрде өсіп отырды. Мектептер рухани-адамгершілік, әлеуметтік және мәдени жауапкершіліктерін арттыру арқылы «Британдық құндылықтарды» насихаттауда Офстэд талаптарына сай келу үшін азаматтық пәнін кең түрде оқытуына байланысты Азаматтық білім беру жөніндегі

қауымдастық (АСТ, 2015) бұл үрдіс әрі қарай да жалғасын табады деп есептейді.

#### Оқырман пікірі: азаматтық білім берудің оқу жоспарындағы орны



2014 жылы оқу бағдарламасына өзгеріс енгізген кезде коалициялық үкімет азаматтық білім беруді алып тастайды деген қауесет олар 2016 жылдан бастап оқытылатын Орта білім жөніндегі жалпы куәлікті реформалай отырып, бұл пәнді міндетті пән (DfE, 2014a) ретінде бекіткеннен кейін жоққа шығарылды.

Бұл Орта білім жөніндегі жалпы куәліктің негізгі ерекшелігі – барлық пәннен 100 пайыз емтихан қабылданады, ал мұны «Белсенді азаматтық» пәні студенттерге белсенді азаматтық жайлы өз жобаларын жоспарлауға, іске асыруға және бағалауға мүмкіндік бере отырып, квалификацияның маңызды бөлігі болып қала беретінін ескерсек, керемет оқиға деп бағалауға болады.

*Азаматтық пәні ағылшын білім беру оқу жоспарында қалды, алайда мұның өзі оның жоғары деңгейде саясаттандырылған пәндік сала ретінде «Британдық құндылықтар» деп аталатын ұғымды таныстырып, тұрақты қоғамды сақтауға қажетті «жақсы» азаматтарды қалыптастыру тәсілі қызметін атқаруымен байланысты емес пе?*

#### Білім беру және жаһандану

Қолыңыздағы кітап ағылшын білім беру жүйесін қарастырумен ғана шектеледі. Бұл, әрине, біздің басқа баламаларды қарастырмай, әлемнің басқа елдері де тура осындай тәжірибені бастан өткерді деген болжам жасауымызға жетелейді, әрі біз басқалардан артықпыз деген біржақты пікірдің қалыптасуына алып келуі мүмкін. Біз салыстырмалы білім беру идеясы жөнінде 7-тарауда айтқан болатынбыз, осы кітапта білім беру жүйесін жан-жақты қарастыру мүмкіндігі болған жағдайда мақсат пен идеология оқу бағдарламасы мен оқыту модельдерін қалай қалыптастырады деген сұрақтар да туындаған болар еді. Тағы бір айта кететін жәйт – жаһанданудың білім беру жүйесі мен оның педагогикасына тигізетін оң және кері әсері білім беру саласы мамандарының қызығушылығын туғызды. Жаһандануды әлемдік саясат пен тәжірибені қалыптастырудың маңызды факторы десек болады, өйткені жүйелер бір-бірімен араласқан кезде ғана идеялар, зерттеулер, идеологиялар және институттар түрлі қалыпқа енеді.

Мода мен үрдістердің бас көшелердегі сияқты білім беру саласына да қалай ықпал ететінін анықтау – қызықты жағдай. Бұқаралық ақпарат құралдарының бұл тенденцияларды жарнамалап, алға жылжытып, түсіндіруге қабілеттілігі тұтыну тауарлары үшін қаншалықты маңызды болса, жаңа білім беру құбылыстары үшін де соншалықты маңызды. Соңғы кездердегі білім беру саясатын, педагогика

мен тәжірибені осылайша «жарнамалау» білім беруге қатысты БАҚ аясында да идеяларды танымал етіп, дәріптеуге алып келді. Оған себеп қоғамда, соның ішінде білім беру саласында жетістік ұғымының кеңінен таратылып, мадақталуы болса керек. Көптеген елдерде жыл сайын белгілі журналистер жүргізіп, танымал газет-журналдар қаржыландыратын мұғалімдер мен лекторларды марапаттау рәсімі өткізіліп отырады. Білім беру ақпараттық құралдары өз ісіне берілген мұғалімдерге арналған телеарналар немесе үкіметтік веб-сайттарды пайдалану арқылы мұғалімдер мен білім беру саласының басқа да қызметкерлерін педагогикалық немесе саяси жетістіктердің тұтынушысына және көрерменіне айналдырады.

Жаһанданудың бір көрінісі ретінде бұл әлеуметтік құбылысты керемет деп бағалай отырып, оның әсері түрліше келетінін де түсіне білгеніміз дұрыс. Ғаламтор мен телевизияның идеялар мен ақпаратты тарату жылдамдығы және олардың жарамдылығын (көп жағдайда жалған) тексеру қажеттігі білім беру саласы мамандары ретінде бізге ой салуы тиіс. Бізді олардың утилитарлық қолданысы ғана емес, бұл идеялардың қалай зерттеліп, дәлелденетіні де қызықтырады. Марксистер бұл феноменді билік пен бақылау конструктісі арқылы түсіндіреді, яғни әлеуметтік топтар өздерінің үйренгендері мен қалай үйренгендерін бақылап, топтастыра отырып, көзқарастарын білдіріп, сақтап қалуға қабілетті.

## Қорытынды

---

Бұл кітапта білім беруді зерттеудің сыни пәнаралық тәсілдемесінің пайдасы туралы дәйектер келтіріледі. Сондай-ақ оқытуды білім берудің жеке зерттеу саласы ретінде қарастырудың маңызы көрсетіледі. Білім берудегі негізгі салалардың, құрылымдық ерекшеліктер мен қайшылықтардың себебін анықтап, сыни сұрақтар қоюға мүмкіндік береді. Сіздерге қоятын соңғы сұрағымыз бірінші сұрақпен бірдей:

«Білім беру дегеніміз не?»

Бұл сұраққа жауап беру үшін кітапты басынан бастап қайта оқып шығуыңыз қажет!



Кітаптың веб-сайтына кіріп, SAGE журналындағы мақалалармен танысыңыз. Осы тараудың тақырыбына байланысты толығырақ мәліметті төмендегі сайттан таба аласыз: <https://study.sagepub.com/bartlettburton4e>.

## Сілтемелер

Abraham, J. (2008) 'Pupils' perceptions of setting and beyond – a response to Hallam and Ireson', *British Educational Research Journal*, 34 (6): 855–63.

ACT (Association for Citizenship Teaching) (2015) 'More schools to use new GCSEs in Citizenship Studies – ACT GCSE guide'. Online at: [www.teachingcitizenship.org.uk/news/24072015-1339/more-schools-use-new-gcses-citizenship-studies-act-gcse-guide](http://www.teachingcitizenship.org.uk/news/24072015-1339/more-schools-use-new-gcses-citizenship-studies-act-gcse-guide) (accessed 13 October 2015).

Adams, J. (2013) 'Editorial: the English baccalaureate: a new philistinism', *The International Journal of Art and Design Education*, 32 (1): 2.

Adams, R. (2015) 'Gender gap in university admissions rises to record level', *The Guardian*, Wednesday 21st January 2015.

Adey, P. (1992) 'The CASE results: implications for science teaching', *International Journal of Science Education*, 14: 137–46.

Adey, P. (2007) 'The CASE for a general factor intelligence', in M.J. Roberts (ed.), *Integrating the Mind Domain: General versus Domain Specific Processes in Higher Cognition*. Hove: Psychological Press.

Adey, P. (2008) *Let's Think Handbook: Cognitive Acceleration in the Primary School*. London: NFER Nelson.

Adey, P., Csapo, B., Demeteriou, A., Hautamaki, J. and Shayer, M. (2007) 'Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability', *Educational Research Review*, 2 (2): 75–97.

Adey, P. and Shayer, M. (2013) 'Piagetian approaches', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Albert, R. S. and Runco, M. A. (1999) 'A history of research on creativity', in R. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alexander, R. (ed.) (2009) *Children, Their World, Their Education: Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.



Aliyu, A., Bello, M., Kasim, R. and Martin, D. (2014) 'Positivist and non-positivist paradigm in social science research: conflicting paradigms or perfect partners?', *Journal of Management and Sustainability*, 4 (3): 79–95.

Althusser, L. (1984) *Essays on Ideology*. London: Verso.

Anderson, J. and Bower, G. (1973) *Human Associative Memory*. Washington, DC: Winston.

Anderson, J. R., Reder, L. M. and Simon, H. A. (1996) 'Situated learning and education', *Educational Researcher*, 25: 5–11.

Anderson, J. R., Reder, L. M. and Simon, H. A. (1997) 'Situative versus cognitive perspectives: form versus substance', *Educational Researcher*, 26: 18–21.

Anthias, F. and Yuval-Davis, N. (in association with H. Cain) (1992) *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. London: Routledge.

Anyon, J. (2011) *Marx and Education*. London: Routledge.

Apple, M. (1988) 'Work, class and teaching', in J. Ozga (ed.), *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Araujo, M. (2007) "Modernising the comprehensive principle": selection, setting and the institutionalisation of educational failure', *British Journal of Sociology of Education*, 28 (2): 241–57.

Armstrong, F. (2015) 'Inclusive education: school cultures, teaching and learning', in G. Richards and F. Armstrong (eds), *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*, 2nd edn. London: Routledge, pp. 7–18.

Arnot, M. and Reay, D. (2006) 'The framing of performance pedagogies: pupil perspectives on the control of school knowledge and its acquisition', in H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. H. Halsey (eds), *Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.

Arnove, R. (2013) 'Introduction: reframing comparative education: the dialectic of the global and the local', in R. Arnove, A. Torres and S. Franz (eds), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, 4th edn. Plymouth: Rowman & Littlefield.

Arthur, J. and Cremin, T. (eds) (2014) *Learning to Teach in the Primary School*, 2nd edn. Abingdon: Routledge.

Assessment of Performance Unit (1986) *Speaking and Listening: Assessment at Age 11*. Windsor: NFER-Nelson.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 Principles – Research Based Principles to Guide Classroom Practice*. Online at: <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf> (accessed: 30 October 2015).

Atkinson, J. W. (1964) *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.



Atkinson, R. C. and Shiffrin, R. M. (1968) 'Human memory: a proposed system and its control processes', in K. Spence and J. Spence (eds), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 2. London: Academic Press.

Auld, E. and Morris, P. (2014) 'Comparative education, the New Paradigm and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform', *Comparative Education*, 50 (2): 129–55.

Auld, R. (1976) *William Tyndale Junior and Infant Schools Public Inquiry: A Report of the Inner London Education Authority* (The Auld Report). London: ILEA.

Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Ausubel, D. P. (1985) 'Learning as constructing meaning', in N. Entwistle (ed.), *New Directions in Educational Psychology: 1. Learning and Teaching*. Lewes: Falmer Press.

Ayoubi, R. M. and Ustwani, B. (2014) 'The relationship between student's MBTI, preferences and academic performance at a Syrian university', *Education & Training*, 56 (1): 78–90.

Bacon, K., Frankel, S. and Faulks, K. (2013) 'Building the "Big Society": exploring representations of young people and citizenship in the National Citizen Service', *The International Journal of Children's Rights*, 21 (3): 488–509.

Baddeley, A. D. (2007) *Working Memory, Thought and Action*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. D., Eysenck, M. and Anderson, M. (2014) *Memory*, 2nd edn. Hove: Psychology Press.

Baker, L. (2013) 'Metacognitive strategies', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Ball, S. J. (1981) *Beachside Comprehensive: A Case Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ball, S. J. (1987) *The Micro-Politics of the School: Towards a Theory of School Organisation*. London: Methuen.

Ball, S. J. (1993) *The Micro-Politics of the School*. London: Routledge.

Ball, S. (2003) *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantages*. London: RoutledgeFalmer.

Ball, S. (2011) 'Back to the 19th century with Michael Gove's education bill', *The Guardian*, 31 January.

Ball, S. (2013) *The Education Debate*, 2nd edn. Bristol: Policy Press.

Baltes, P. B. (1996) *Interactive Minds: Life-Span Perspectives on the Social Foundations of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2008) 'Reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory', in J. Baer, J. Kaufman and R. Baumeister (eds), *Are We Free? Psychology and Free Will*. New York: Oxford University Press.

Banerjee, R., Weare, K. and Farr, W. (2014) 'Working with "Social and Emotional Aspects of Learning" (SEAL): associations with school ethos, pupil social experiences, attendance, and attainment', *British Educational Research Journal*, 40: 718–42.

Bartlett, F. C. (1932) *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartlett, S. and Burton, D. (eds) (2003) *Education Studies: Essential Issues*. London: SAGE.

Bartlett, S. and Burton, D. (2006a) 'The growth of the "New Education Studies"', *Escalate Newsletter*, 5: 6–7.

Bartlett, S. and Burton, D. (2006b) 'Practitioner research or descriptions of classroom practice? A discussion of teachers investigating their classrooms', *Educational Action Research*, 14 (3): 395–405.

Bartlett, S. and Burton, D. (2009) 'Lifelong learning', in J. Sharp, S. Ward and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues-Based Approach*, 2nd edn. Exeter: Learning Matters.

Bartlett, S. and Burton, D. (2015) 'The influence of gender in the classroom: How boys and girls learn', in G. Richards and F. Armstrong, *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*, 2nd edn. London: Routledge.

Bartram, B. (2010) *Attitudes to Modern Foreign Language Learning: Insights from Comparative Education*. London: Continuum Press.

Bash, L. and Coulby, D. (1989) *The Education Reform Act: Competition and Control*. London: Cassell.

Bassey, M. (1990) 'On the nature of research in education (Part 2)', *Research Intelligence*, 37:39–44.

Bates, J., Lewis, S. and Pickard, A. (2011) *Education Policy, Practice and the Professional*. London: Continuum.

Bates, R. (2005) 'On the future of teacher education: challenges, context and content', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31 (4): 301–5.

Bathmaker, A., Ingram, N. and Waller, R. (2013) 'Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game', *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5): 723–43.

British Broadcasting Corporation (BBC) (2010) 'Gove puts focus on traditional school values', 24 November. Online at: <http://www.bbc.co.uk/news/education-11822208> (accessed 29 October 2015).

Beaman, R. and Wheldall, K. (2010). 'Teachers' use of approval and disapproval in the classroom', in K. Wheldall (ed.), *Developments in Educational Psychology*, 2nd edn. London: Routledge.

Beck, U. (1992) *The Risk Society: Towards a New Modernity*. London: SAGE.

Becker, H. S. (1971) 'Social class variations in the teacher pupil relationship', in B. R. Cosin, I. R. Dale, G. M. Esland and D. F. Swift (eds), *School and Society*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bee, H. (1985) *The Developing Child*, 4th edn. New York: Harper & Row.

Bee, H. (1992) *The Developing Child*, 6th edn. London: Harper Collins.

Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyres, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Speitz, A. L., Snyder, C. and Clark, B. (1982) 'Predication of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother–infant interaction', *Child Development*, 53: 1135–56.

Bee, H. and Boyd, D. (2010) *The Developing Child*, 12th edn. Boston: Pearson Education.

Beech, M. (2006) *The Political Philosophy of New Labour*. London: I. B. Tauris.

Bell, J. with Waters, S. (2014) *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education, Health and Social Science*, 6th edn. Maidenhead: Open University Press.

Bennett, N. and Dunne, E. (1992) *Managing Classroom Groups*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.

Benton, T. and Craib, I. (2011) *Philosophy of Social Science: The Philosophical Foundations of Social Thought*, 2nd edn. Basingstoke: Palgrave.

BERA (British Educational Research Association) (2011) *Ethical Guidelines for Educational Research*. Online at: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011> (accessed 30 October 2015).

Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (ed.) (1973) *Class, Codes and Control*, Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.

Best, B. and O'Donnell, G. (2011) *Learning to Learn Toolkit*. London: Optimus Education Bookshop.

Biesta, G. (2011) 'From learning cultures to educational cultures: values and judgements in educational research and educational improvement', *International Journal of Early Childhood*, 43 (3): 199–210.

Biesta, G. (2015) 'Thinking philosophically about education; thinking educationally about philosophy', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 4th edn. London: Routledge.

Biggs, J. B. (1978) 'Individual and group differences in study processes', *British Journal of Educational Psychology*, 48: 266–79.

Biggs, J. B. (1987a) *The Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Hawthorne, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1987b) *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorne, Victoria: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1993) 'What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification', *British Journal of Educational Psychology*, 63: 3–19.

Biggs, J. B. (2001) 'Enhancing learning: a matter of style or approach?', in R. J. Sternberg and L. F. Zhang (eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Biggs, J. B. and Tang, C. S. (2011) *Teaching for Quality Learning at University*, Society for Research into Higher Education. Maidenhead: Open University Press.

Birks, M. and Mills, J. (2015) *Grounded Theory: A Practical Guide*. London: SAGE.

Birney, D. and Sternberg, R. (2011) 'The development of cognitive abilities', in M. Bornstein and M. Lamb (eds), *Developmental Science: An Advanced Textbook*, 6th edn. New York: Psychology Press.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2002) *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. London: King's College, University of London.

Blakemore, S. J. and Frith, U. (2005) *The Learning Brain. Lessons for Education*. London: Blackwell.

Blaxter, L., Hughes, C. and Tight, M. (2010) *How to Research*, 4th edn. Maidenhead: Open University Press.

Bliss, T., Robinson, G. and Maines, B. (1995) *Coming Round to Circle Time*. Bristol: Lame Duck Publishing.

Bloch, A. and Solomos, J. (eds) (2010) *Race and Ethnicity in the 21st Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Boaler, J. (1996) 'A case study of setted and mixed ability teaching', paper presented at the British Education Research Association Conference, Lancaster University, September.

Boaler, J. (1997) 'Setting, social class and survival of the quickest', *British Educational Research Journal*, 23: 575–95.

Bochel, H. (ed.) (2011) *The Conservative Party and Social Policy*. Bristol: Policy Press.

Boghossian, P. (2006) 'Behaviourism, constructivism, and Socratic pedagogy', *Educational Philosophy and Theory*, 38 (6): 713–22.

Boghossian, P. (2012) 'Critical thinking and constructivism: mambo dog fish to the banana patch', *Journal of Philosophy of Education*, 46: 73–84.

Bouchard, T. J. and McGue, M. (1981) 'Familial studies of intelligence: a review', *Science*, 212: 1055–9.

Bourdieu, P. and Passeron, J. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE.

Bourne, J. and Moon, B. (1994) 'A question of ability?', in B. Moon and A. Shelton Mayes (eds), *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Boyd, D. and Bee, H. (2014) *The Developing Child*, 13th edn. Boston: Pearson Education.

Boyle, G. J. and Helmes, E. (2009) 'Methods of personality assessment', Humanities and Social Sciences Paper 327. Online at: [http://epublications.bond.edu.au/hss\\_pubs/327](http://epublications.bond.edu.au/hss_pubs/327) (accessed 12 October 2015).

Boyle, G. J., Matthews, G. and Saklofske, D. H. (2008) *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment*. London: SAGE.

Brewer, W. F. (2001) 'Bartlett, Frederic Charles', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Broadbent, D. (1958) *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brook, A. (2001) 'Kant, Emmanuel', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Brown, A. (1975) 'The development of memory: knowing, knowing about knowing, and knowing how to know', in H. W. Reese (ed.), *Advances in Child Development and Behaviour*, Vol 10. New York: Academic Press.

Brown, A. L. (1994) 'The advancement of learning', *Educational Researcher*, 23: 4–12.

Brown, M., Askew, M., Millett, A. and Rhodes, V. (2003) 'The key role of educational research in the development and evaluation of the national numeracy strategy', *British Educational Research Journal*, 29 (5): 655–67.

Brown, P. (2013) 'Education, opportunity and the prospects for mobility', *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5): 678–700.



Browne, Lord J. (2010) *Securing a Sustainable Future for Higher Education* (The Browne Report). Online at: <https://www.gov.uk/government/publications/the-browne-report-higher-education-funding-and-student-finance> (accessed 30 October 2015).

Bruner, J. (1966) *Towards a Theory of Instruction*. New York: Norton.

Bruner, J. S. (1972) *The Relevance of Education*. London: Allen & Unwin.

Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner (2006) *In Search of Pedagogy Volume II: The Selected Works of Jerome S. Bruner*. London and New York: Routledge.

Bruun, H. and Whimster, S. (eds) (2013) *Max Weber: Collected Methodological Writings*. London: Routledge.

Bryman, A. (2012) *Social Research Methods*, 4th edn. Oxford: Oxford University Press.

Buckler, S. and Castle, P. (2014) *Psychology for Teachers*. London: Sage.

Buckler, S. and Dolowitz, D. (2009) 'Ideology, party identity and renewal', *Journal of Political Ideologies*, 14 (1): 11–30.

Bullock Report (1975) *A Language for Life*. London: HMSO.

Burt, C. (1935) *The Subnormal Mind*. London: Oxford University Press.

Burt, C. (1955) 'The evidence for the concept of intelligence', *British Journal of Educational Psychology*, 25: 158–77.

Burton, D. (2003) 'Differentiation of schooling and pedagogy', in S. Bartlett and D. Burton (eds), *Education Studies: Essential Issues*. London: SAGE.

Burton, D. (2007) 'Psycho-pedagogy and personalised learning', *Journal of Education for Teaching*, 33 (1): 5–17.

Burton, D. and Bartlett, S. (2005) *Practitioner Research for Teachers*. London: Paul Chapman.

Burton, D. and Bartlett, S. (2006a) 'The evolution of Education Studies in higher education in England', *The Curriculum Journal*, 17 (4): 383–96.

Burton, D. and Bartlett, S. (2006b) 'Shaping pedagogy from psychological ideas', in D. Kassem, E. Mufti and J. Robinson (eds), *Education Studies*. Maidenhead: Open University Press.

Burton, D. and Bartlett, S. (2009) *Key Issues for Education Researchers*. London: SAGE.

Buzan, T. (2004) *Mind maps for kids: study skills*. London: Thorsons.

Cabinet Office (2010) *The Coalition: Our Programme for Government*. London: Cabinet Office. Online at: <http://programmeforgovernment.hmg.gov.uk/schools> (accessed 30 October 2015).

CACE (Central Advisory Council for Education) (1967) *Children and Their Primary Schools* (The Plowden Report). London: HMSO.

Cameron, D. (2015) Speech on plans to address extremism. Given at Ninestiles school, Birmingham on 20 July 2015. Online at: <https://www.gov.uk/government/speeches/extrem-ism-pm-speech> (accessed 30 October 2015).

Campbell, T. (2014) 'Stratified at seven: in-class ability grouping and the relative age effect', *British Educational Research Journal*, 40 (5): 749–71.

Can, D. D. and Ginsburg-Block, M. (2013) 'Peer tutoring school-age children', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Canter, L. (2009) *Assertive discipline: Positive behaviour management for today's classroom*, 4th edn. Publisher: Author.

Canter, L. and Canter, M. (1977) *Assertive Discipline*. Los Angeles: Lee Canter Associates.

Capel, S., Leask, M. and Turner, T. (eds) (2016) *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 7th edn. London: Routledge.

Carpentier, V. (2008) 'Sources and interpretations: quantitative sources for the history of education', *History of Education*, 37 (5): 701–20.

Carr, W. (2006) 'Education without theory', *British Journal of Educational Studies*, 54 (2): 136–59.

Carr, W. and Hartnett, A. (1996) *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.

Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.

Carrington, B. and McPhee, A. (2008) 'Boys' "underachievement" and the feminization of teaching', *Journal of Education for Teaching*, 34 (2): 109–20.

Cattell, H. E. P. and Mead, A. D. (2008) 'The sixteen personality factor questionnaire (16PF)', in G. Boyle, G. Matthews and D. H. Saklofske (eds), *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment, Vol. 2 Personality Measurement and Testing*. London and Los Angeles: SAGE.

Cattell, R. B. (1963) 'Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment', *Journal of Educational Psychology*, 54: 1–22.

Cattell, R. B. (1970) *The Technical Handbook to the 16 PF*. Champaign, IL: Institute for Personality and Achievement Tests.

CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) (1981) *Unpopular Education*. London: Hutchinson.

CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) (1991) *Education Limited*. London: Unwin Hyman.



Cerruti, C. (2013) 'Building a functional multiple intelligences theory to advance educational neuroscience', *Frontiers in Psychology*, 4: 950–6.

Chen, Y. C. (2015) 'Linking learning styles and learning on mobile Facebook', *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16 (2): 94–114.

Chikoko, V., Gilmour, J., Harber, C. and Serf, J. (2011) 'Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa', *Journal of Education for Teaching*, 37 (1): 5–19.

Child, D. (2007) *Psychology and the Teacher*, 8th edn. London: Continuum.

Chitty, C. (2008) 'The UK National Curriculum: an historical perspective', *Forum*, 50 (3): 343. Online at: [www.wwwords.co.uk/FORUM](http://www.wwwords.co.uk/FORUM) (accessed 12 October 2015).

Chitty, C. (2014) *Education Policy in Britain*, 3rd edn. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Chitty, C. and Dunford, J. (1999) *State Schools: New Labour and the Conservative Legacy*. London: Woburn Press.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., & Barry, M.M. (2015) What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.

Clarkson, J. (2009) 'What is comparative education?', in W. Bignold and L. Gayton (eds), *Global Issues and Comparative Education*. Exeter: Learning Matters.

Claxton, G. (2002) *Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners*. Bristol: TLO.

Claxton, G., Chambers, M., Powell, G. and Lucas, B. (2011) *The Learning Powered School: Pioneering 21st Century Education*. Bristol: TLO.

Clough, P. and Nutbrown, C. (2012) *A Student's Guide to Methodology*, 3rd edn. London: SAGE.

Coard, B. (1971) *How the West Indian Child Is Made Educationally Subnormal in the British School System*. London: New Beacon Books.

Cocco, F. (2015) 'Education: the pupil premium had one job – it failed', *The Mirror*, 5 February. Online at: [www.mirror.co.uk/news/ampp3d/education-pupil-premium-one-job-5108809](http://www.mirror.co.uk/news/ampp3d/education-pupil-premium-one-job-5108809) (accessed 12 October 2015).

Coffield, F. (2008) *Just Suppose Teaching and Learning Became the First Priority*. London: Learning and Skills Network. Online at: [www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Coffield\\_IfOnly.pdf](http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Coffield_IfOnly.pdf) (accessed 12 October 2015).

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004a) *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A Systematic and Critical Review*. London: Learning and Skills Research Centre/Learning and Skills Development Agency.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. and Ecclestone, K. (2004b) *Should We Be Using Learning Styles? What Research Has to Say to Practice*. London: Learning and Skills Research Centre/Learning and Skills Development Agency.

Cole, M. and Scribner, S. (1974) *Culture and Thought*. New York: Wiley.

Collins, A. M. and Quillian, M. R. (1969) 'Retrieval time from semantic memory', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 8: 240–8.

Colucci-Gray, L., Das, S., Gray, D., Robinson, D. and Spratt, J. (2013) 'Evidence-based practice and teacher action-research: a reflection on the nature and direction of change', *British Educational Research Journal*, 39 (1): 126–47.

Connell, R. W. (2006) 'Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE.

Connolly, P. (2006) 'The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment: a secondary analysis of the Youth Cohort Study of England and Wales 1997–2001', *British Educational Research Journal*, 32 (1): 3–21.

Conway, D. (2010) *Liberal Education and the National Curriculum*. London: Civitas.

Cooley, C. H. (1902) *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.

Cooper, C. (2010) *Individual Differences and Personality*, 3rd edn. London: Hodder Education.

Counsell, C. (2011) 'Disciplinary knowledge for all: the secondary history curriculum and his-tory teachers' achievement', *Curriculum Journal*, 22 (2): 201–25.

Covington, M. (1998) *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cowen, R. (2014) 'Ways of knowing, outcomes and "comparative education": be careful what you pray for', *Comparative Education*, 50 (3): 282–301.

Cox, C. B. and Boyson, R. (1975) *Black Paper 1975: The Fight For Education*. London: Dent.

Cox, C. B. and Boyson, R. (1977) *Black Paper 1977*. London: Maurice Temple Smith.

Cox, C. B. and Dyson, A. E. (eds) (1969a) *Fight for Education: A Black Paper*. Manchester: Critical Quarterly Society.

Cox, C. B. and Dyson, A. E. (eds) (1969b) *Black Paper Two: The Crisis in Education*. Manchester: Critical Quarterly Society.

Cox, C. B. and Dyson, A. E. (1970) *Black Paper Three: Goodbye Mr. Short*. London: Critical Quarterly Society.

Craik, F. and Lockhart, R. (1972) 'Levels of processing: a framework for memory research', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11: 671–84.

Craik, K. (1943) *The Nature of Explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creemers, B. and Kyriakides, L. (2012) *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Abingdon: Routledge.

Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods*, 4th edn. London: SAGE.

Croll, P. and Attwood, G. (2013) 'Participation in higher education: Aspirations, attainment and social background', *British Journal of Educational Studies*, 61(2): 187–202.

Cronjé, J. (2006) 'Paradigms regained: toward integrating objectivism and constructivism in instructional design and the learning sciences', *Association for Educational Communications and Technology ETR&D*, 54 (4): 387–416.

Crowther Report (1959) *15 to 18*. London: HMSO.

Crozier, G. (2005) 'There's a war against our children: Black educational underachievement revisited', *British Journal of Sociology of Education*, 26 (5): 585–98.

Crozier, G. (2014) 'Foreword', in R. Race and V. Lander (eds), *Advancing Race and Ethnicity in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Curry, L. (1983) 'An organisation of learning style theory and constructs', in L. Curry (ed.), *Learning Style in Continuing Education*. Halifax, Nova Scotia: Dalhousie University.

Curtis, W. (2011) 'The philosophy of education', in B. Dufour and W. Curtis (eds), *Studying Education: An Introduction to the Key Disciplines in Education Studies*. Buckingham: Open University Press.

Dadds, M. and Hart, S. (2001) *Doing Practitioner Research Differently*. London: RoutledgeFalmer.

Darling-Hammond, L. (1994) 'Performance-based assessment and educational equity', *Harvard Educational Review*, 64: 5–30.

Darwin, C. (1859) *On the Origin of Species by Means of Natural Selection*. London: Murray.

Davies, I. and Hogarth, S. (2004) 'Perceptions of educational studies', *Educational Studies*, 30 (4): 425–39.

Davis, B. and Sumara, D. J. (1997) 'Cognition, complexity and teacher education', *Harvard Educational Review*, 67: 105–21.

Davis, B. and Sumara, D. J. (2012) 'Fitting teacher education in/to/ for an increasingly complex world', *Complicity: An International Journal of Complexity & Education*, 9 (1): 30–40.

Davis, K. and Moore, W. E. (1967) 'Some principles of stratification', in R. Bendix and S. M. Lipset (eds), *Class, Status, and Power*. London: Kegan Paul.

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2007) *The Children's Plan: Building Brighter Futures*. London: DCSF/HMSO.

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2008) *Pupil Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England*, Statistical First Release 09/2008 (provisional). London: DCSF.

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009a) *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Online at: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2009-IRPC-final-report.pdf> (accessed 30th October 2015).

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009b) *Gender and Education – Mythbusters. Addressing Gender and Achievement: Myths and Realities*. London: Department for Children, Schools and Families.

DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2009c) *200th Academy Opens a Year Early as Ministers Set Out New Plans to Open Up Programme to New Sponsors*. Online at: [www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies/a0061222/academies-act-2010](http://www.education.gov.uk/schools/leadership/typesofschools/academies/a0061222/academies-act-2010) (accessed 17 November 2010).

Dearden, L., Machin, S. and Vignoles, A. (2009) 'Economics of education research: a review and future prospects', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 617–32.

Dearing, R. (1994) *The National Curriculum and Its Assessment: Final Report* (The Dearing Report). London: School Curriculum and Assessment Authority.

Deci, E., Koestner, R. and Ryan, R. (1999) 'A meta-analytic review of experiments examining the effects of external rewards on intrinsic motivation', *Psychological Bulletin*, 125: 627–68.

DeFelipe, J. and Jones, E. G. (1991) *Cajal's Degeneration and Regeneration of the Nervous System*. New York: Oxford University Press.

Delpit, L. (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: New Press.

Demie, F. (2005) 'Achievement of Black Caribbean pupils: good practice in Lambeth schools', *British Educational Research Journal*, 31 (4): 481–508.

Demie, F. And Lewis, K. (2011) 'White working-class achievement: an ethnographic study of barriers to learning in schools', *Educational Studies*, 37 (3): 245–64.

Denscombe, M. (2014) *The Good Research Guide*, 5th edn. Maidenhead: Open University Press.

Department for Business, Innovation and Skills (2014) *Participation Rates in Higher Education: Academic Years 2006/2007–2012/2013 (Provisional)*. London: DBIS.

Derrida, J. (1987) *Positions*. London: Athlone.

DES (Department of Education and Science) (1965) *The Organisation of Secondary Education*, Circular 10/65. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1978a) *Mixed Ability Work in Comprehensive Schools*, HMI Matters for Discussion 6. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1978b) *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1981) *West Indian Children in our Schools (The Rampton Report)*. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1985a) *The Curriculum from 5 to 16*. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1985b) *Education for All (The Swann Report)*. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1987) *The Secondary Schooling Staffing Survey – Data on the Curriculum in Maintained Secondary Schools in England*, Statistical Bulletin 10/87. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1988) *The Education Reform Act*. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1989a) *National Curriculum: From Policy to Practice*. London: HMSO.

DES (Department of Education and Science) (1989b) *The Task Group on Assessment and Testing: A Report*. London: HMSO.

DfE (Department for Education) (2010a) *The Importance of Teaching. The Schools White Paper*. Online at: [www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010](http://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2010b) *The Academies Act 2010*. Online at: <http://services.parliament.uk/bills/2010-12/academieshl/documents.html> (accessed 30 October 2015).

DfE (Department for Education) (2011) 'National curriculum review launched', press release, 20 January. Online at: [www.gov.uk/government/news/national-curriculum-review-launched](http://www.gov.uk/government/news/national-curriculum-review-launched) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2012) *Early Years Foundation Stage (EYFS) framework*. Online at: [www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework](http://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework). (accessed 20 November 2012).



DfE (Department for Education) (2013a) *The National Curriculum in England: Framework Document*, July. Online at: [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/210969/NC\\_framework\\_document\\_-\\_FINAL.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2013b) 'New TechBacc will give vocational education the high status it deserves', press release, 22 April. Online at: [www.gov.uk/government/news/new-techbacc-will-give-vocational-education-the-high-status-it-deserves](http://www.gov.uk/government/news/new-techbacc-will-give-vocational-education-the-high-status-it-deserves) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2013c) *Statutory Guidance: National Curriculum In England: Citizenship Programmes of Study*. Online at: [www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study](http://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2014a) *The National Curriculum in England Framework Document*. Online at: [www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/381344/Master\\_final\\_national\\_curriculum\\_28\\_Nov.pdf](http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2014b) *Early Years (Under Fives) Foundation Stage Framework (EYFS)*. Online at: [www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework-2](http://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework-2) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2014c) *Children and Families Act*. London: HMSO.

DfE (Department for Education) (2015a) *Policy Paper: The English Baccalaureate* (22 June). Online at: [www.gov.uk/government/publications/english-baccalaureate-ebacc/](http://www.gov.uk/government/publications/english-baccalaureate-ebacc/) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2015b) *Policy Paper: 2010 to 2015 Government Policy: Education of Disadvantaged Children*. Online at: [www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-education-of-disadvantaged-children/](http://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-education-of-disadvantaged-children/) (accessed 12 October 2015).

DfE (Department for Education) (2015c) *Policy Paper: 2010 to 2015 Government Policy: Academies and Free Schools*. Online at: [www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-academies-and-free-schools](http://www.gov.uk/government/publications/2010-to-2015-government-policy-academies-and-free-schools) (accessed 12 October 2015).

DfEE (Department for Education and Employment) (1997) *Excellence in Schools*. London: Stationery Office.

DfEE (Department for Education and Employment) (1998a) *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching*. London: DfEE.

DfEE (Department for Education and Employment) (1998b) *The Learning Age: A Renaissance for a New Britain*. London: Stationery Office.

DfEE (Department for Education and Employment) (1999) *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching*. London: DfEE.

DfEE/QCA (Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority) (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: DfEE.

DfES (Department for Education and Skills) (2001) *Schools Achieving Success*. London: DfES Publications.

DfES (Department for Education and Skills) (2003a) *Every Child Matters*. London: Stationery Office/DfES.

DfES (Department for Education and Skills) (2003b) *Excellence and Enjoyment: A Strategy for Primary Schools*. London: DfES/HMSO.

DfES (Department for Education and Skills) (2004a) *A National Conversation About Personalised Learning*. Online at: <http://www.essexprimaryheads.co.uk/sites/essexprimary-heads.co.uk/files/A%20National%20Conversation%20about%20Personalised%20Learning.pdf> (accessed 30 October 2015).

DfES (Department for Education and Skills) (2004b) *Five-Year Strategy for Children and Learners*. London: DfES.

DfES (Department for Education and Skills) (2004c) *Every Child Matters: Change for Children*. London: HMSO.

DfES (Department for Education and Skills) (2005a) *Higher Standards, Better Schools for All*. Norwich: Stationery Office.

DfES (Department for Education and Skills) (2005b) *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning*. Nottingham: DfES Publications.

DfES (Department for Education and Skills) (2007) *Social and Emotional Aspects of Learning for Secondary Schools (SEAL)*. Nottingham: DfES Publications.

Dick, M. M. (2008) 'Discourses for the new industrial world: industrialisation and the education of the public in late eighteenth-century Britain', *History of Education*, 37 (4): 567–84.

Dickinson, C. and Wright, J. (1993) *Differentiation: A Practical Handbook of Classroom Strategies*. Coventry: NCET.

Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. London: Fontana.

Dorfberger, S., Adi-Japha, E. and Karni, A. (2007) 'Reduced susceptibility to interference in the consolidation of motor memory before adolescence', *PLoS ONE*, 2 (2): e240.

Douglas, J. W. B. (1964) *The Home and the School*. St Albans: Panther.

Dowrick, N. (1996) "‘But many that are first shall be last’": attainment differences in young collaborators', *Research in Education*, 55: 16–28.

Driver, R. and Bell, J. (1986) 'Students' thinking and learning of science: a constructivist view', *School Science Review*, 67 (240): 443–56.

Driver, R., Leach, J., Millar, R. and Scott, P. (1996) *Young People's Images of Science*. Buckingham: Open University Press.



Dryden, G. and Vos, J. (2001) *The Learning Revolution: To Change the Way the World Learns*. Stafford: Network Educational Press in association with Learning Web.

Dufour, B. (2011) 'The history of education', in B. Dufour and W. Curtis (eds), *Studying Education: An Introduction to the Key Disciplines in Education Studies*. Buckingham: Open University Press.

Dunn, A. and Burton, D. (2011) 'New Labour, communitarianism and citizenship education in England and Wales', *Education, Citizenship and Social Justice*, 6 (2): 169–80.

Dunn, R. (1991) 'How learning style changes over time', presentation at the 14th Annual Leadership Institute: Teaching Students Through Their Individual Learning Styles, New York, 7–13 July.

Dunn, R., Dunn, K. and Price, G. (1979) 'Identifying learning styles', in J. W. Keif (ed.), *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programmes*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Dunn, R., Dunn, K. and Price, G. E. (1989) *The Learning Style Inventory*. Lawrence, KS: Price Systems.

Dunn, R. and Griggs, S. (2003) *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Styles Model Research: Who, What, When, Where and So What – The Dunn and Dunn Learning Styles Model and Its Theoretical Cornerstone*. New York: Learning Styles Network/St John's University.

Durkheim, E. (1947) *The Division of Labour in Society* [1893]. New York: Free Press.

Durkheim, E. (1964) *The Rules of Sociological Method*. New York: Free Press.

Durkheim, E. (1970) *Suicide: A Study in Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.

Durkheim, E. (2014) *The Division of Labor in Society*, ed. S. Lukes. New York: Simon and Schuster.

Dweck, C. S. (1991) 'Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development', in R. Dienstbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Eagleton, T. (2000) *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell.

Ebbinghaus, H. (1964) *Memory: A Contribution to Experimental Psychology Refurbished* [1885]. New York: Dover.

Ecclestone, K. (2004) 'Learning or therapy? The demoralisation of education', *British Journal of Educational Studies*, 57 (3): 127–41.

Edwards, R. and Usher, R. (2000) *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*. London: Routledge.

Eisenberger, R. and Cameron, A. (1996) 'The detrimental effects of reward: myth or reality?', *American Psychologist*, 51: 1153–6.

Elbers, E. (2010) 'Learning and social interaction in culturally diverse classrooms', in K. Littleton, C. Wood and J. Kleine Staarman (eds), *The International Handbook of Psychology in Education*. Bingley: Emerald.

Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (1993) 'What have we learned from action research in school-based evaluation?', *Education Action Research*, 1 (1): 175–86.

Elliott, J. (1998) *The Curriculum Experiment: Meeting the Social Challenge*. Buckingham: Open University Press.

Elliott, J. (2003) 'Interview with John Elliott, December 6, 2002', *Educational Action Research*, 11 (2): 169–80.

Elliott, J. (2005) 'Dyslexia myths and the feel-bad factor', *Times Educational Supplement*, 2 September.

Elliott, J. (2006) 'Educational research as a form of democratic rationality', *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2): 169–86.

Engestrom, Y. (1993) 'Developmental studies of work as a testbench of activity theory', in S. Chaiklin and J. Lave (eds), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Englander, F., Terregrossa, R. A. and Wang, Z. (2013) 'Testing the construct validity of the Productivity Environmental Preference Survey Learning Style Inventory instrument', *International Journal of Education Research*, 8 (1): 107–15.

Entwistle, N. J. (1981) *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: Wiley.

Entwistle, N. J. (2009) *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Entwistle, N., McCune, V. and Walker, P. (2001) 'Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience', in R. J. Sternberg and L. F. Zhang (eds), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, E. H. (1980) *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.

Evans, C. and Waring, M. (2006) 'Towards inclusive teacher education: sensitising individuals to how they learn', *Educational Psychology*, 26 (4): 499–518.

Evans, K. and King, D. (2006) *Studying Society: The Essentials*. Oxford: Routledge.

Evans, R., Scourfield, J. and Murphy, S. (2015) 'The unintended consequences of targeting: young people's lived experiences of social and

emotional learning interventions’, *British Education Research Journal*, 41: 381–97.

Exley, S. and Ball, S. (2011) ‘Understanding Conservative policy’, in H. Boschel (ed.), *The Conservative Party and Social Policy*. Bristol: Policy Press.

Eysenck, H. J. (1947) *Dimensions of Personality*. London: Routledge.

Eysenck, H. J. (1967) *The Biological Basis of Personality*. Springfield, IL: Thomas.

Eysenck, H. J. (1971) *Race, Intelligence and Education*. London: Temple-Smith.

Fallan, L. (2006) ‘Quality reform: personality type, preferred learning style and majors in a business school’, *Quality in Higher Education*, 12 (14): 193–206.

Faulks, K. (2006) ‘Education for citizenship in England’s secondary schools: a critique of current principle and practice’, *Journal of Educational Policy*, 21 (1): 59–74.

Fazey, J. A. and Marton, F. (2002) ‘Understanding the space of experiential variation’, *Active Learning in Higher Education*, 3 (3): 234–50.

Festinger, L. (1957) *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Feuerstein, R., Klein, P. and Tannenbaum, A. (eds) (1991) *Mediated Learning Experience*. London: Freund.

Flavell, J. H. (1979) ‘Metacognition and cognitive monitoring’, *American Psychologist*, 34: 906–11.

Flavell, J. H. (1982) ‘Structures, stages, and sequences in cognitive development’, in W. A. Collins (ed.), *The Concept of Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, 15: 1–28.

Flick, U. (2015) *Introducing Research Methodology*, 2nd edn. London: SAGE.

Flynn, J. (2007) *What Is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*. New York: Cambridge University Press.

Fodor, J. (1975) *The Language of Thought*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fodor, J. (1983) *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Fodor, J. (2000) *The Mind Doesn’t Work That Way: The Scope and Limits of Computational Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.

Forsman, L. and Hummelstedt-Djedou, I. (2014) ‘The identity game: constructing and enabling multicultural identities in a Finland–Swedish school setting’, *British Educational Research Journal*, 40 (3): 501–22.

Foucault, M. (1977) *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.

- Foucault, M. (1988) *Technologies of the Self*. London: Tavistock.
- Fowler, F. J. (2014) *Survey Research Methods*, 5th edn. London: SAGE.
- Francis, B. (2009) 'The role of The Boffin as abject Other in gendered performances of school achievement', *Sociological Review*, 57 (4): 645–69.
- Francis, B. (2010) 'Gender, toys and learning', *Oxford Review of Education*, 36 (3): 325–44.
- Francis, B., Burke, P. and Read, B. (2014) 'The submergence and re-emergence of gender in underground accounts of university experience', *Gender and Education*, 26 (1): 1–17.
- Fransella, F. (2005) *The Essential Practitioner's Handbook of Personal Construct Psychology*. London: John Wiley.
- Freud, S. (1901) 'The psychopathology of everyday life', republished in 1953 in J. Strachey (ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Vol. 6. London: Hogarth.
- Frick, B. (2013) 'Fostering student creativity in the era of high stakes testing', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.
- Frith, U. (2005) 'Teaching in 2020: the impact of neuroscience', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31 (4): 289–91.
- Fung, D. and Howe, C. (2014) 'Group work and the learning of critical thinking in the Hong Kong secondary liberal studies curriculum', *Cambridge Journal of Education*, 4 (2): 245–70.
- Furlong, J. (2005) 'New Labour and teacher education: the end of an era', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 119–34.
- Gagne, R. M. (1977) *The Conditions of Learning*. New York: Holt International.
- Galton, F. (1869) *Hereditary Genius*. New York: Macmillan.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995) 'Reflections on multiple intelligences: myths and messages', *Phi Delta Kappan*, 77: 200–3, 206–9.
- Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gervis, M. and Capel, S. (2016) 'Motivating pupils', in S. Capel, M. Leask and S. Younie (eds), *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 7th edn. London: Routledge.
- Gessell, A. (1925) *The Mental Growth of the Preschool Child*. New York: Macmillan.
- Gibbs, G. (1992) *Improving the Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services.

Gibson, J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Gibson, S. (2014) 'SEN and the question of inclusive education', in W. Curtis, S. Ward, J. Sharp, and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues Based Approach*, 3rd edn. Exeter: Learning Matters.

Giddens, A. (1985) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1998) *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (2000) *The Third Way and Its Critics*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. and Sutton, A. (2013) *Sociology*, 7th edn. Cambridge: Polity Press.

Gillard, D. (2011) *Education in England: A Brief History*. Online at: [www.educationengland.org.uk/history](http://www.educationengland.org.uk/history) (accessed 12 October 2015).

Gillborn, D. (2001) 'Racism, policy and the (mis)education of Black children', in R. Majors (ed.), *Educating Our Black Children: New Directions and Radical Approaches*. London: RoutledgeFalmer.

Gillborn, D. (2008) *Racism and Education: Coincidence or Conspiracy?* London: Routledge.

Gillborn, D. and Rollock, N. (2010) 'Education', in A. Bloch and J. Solomos (eds), *Race and Ethnicity in the 21st Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gillies, R. M. and Ashman, A. F. (2003) *Co-operative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: RoutledgeFalmer.

Gipps, C. (1993) 'The structure for assessment and recording', in P. O'Hear and J. White (eds), *Assessing the National Curriculum*. London: Paul Chapman.

Gipps, C. and Stobart, G. (1993) *Assessment*. London: Hodder & Stoughton.

Glaser, B. and Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldane.

Goldthorpe, J. H., Lockwood, D., Bechhofer, F. and Platt, J. (1968) *The Affluent Worker: Industrial Attitudes and Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Goleman, D. (2006) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, 10th anniversary edn. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2011) *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights* [e-book]. More Than Sound LLC.

Goodman, J. and Grosvenor, I. (2009) 'Educational research – history of education a curious case?', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 601–16.



Goodman, R. and Burton, D. (2012) 'The academies programme: an education revolution', *Educational futures: BESA Journal*, 4 (3): 3–12.

Gorard, S. (2009) 'What are academies the answer to?', *Journal of Education Policy*, 24 (1): 101–13.

Gorard, S. (2010) 'Serious doubts about school effectiveness', *British Educational Research Journal*, 36 (5): 745–66.

Gorard, S. (2011) 'Doubts about school effectiveness exacerbated – by attempted justification', *Research Intelligence*, 114: 26.

Gorard, S. (2014) 'The link between academies in England, pupil outcomes and local patterns of socio-economic segregation between schools', *Research Papers in Education*, 29 (3): 268–84.

Gorard, S. and Huat See, B. (2013) *Overcoming Disadvantage in Education*. London: Routledge. Goswami, U. (2008) *Cognitive Development: The Learning Brain*. Hove and New York: Psychology Press.

Gove, M. (2007) 'It's time for modern passionate Conservative education policy', speech, 1 October at the Conservative Party Conference in Blackpool. Available at: <http://conservative-speeches.sayit.mysociety.org/speech/599789> (accessed 2 December 2015).

Gove, M. (2009) 'A comprehensive programme for state education', speech, 6 November at the Centre for Policy Studies.

Gove, M. (2010) 'Schools are promised an education revolution', interview, *BBC News*, 26 May.

Gramsci, A. (1985) *Selections from Cultural Writings*. London: Lawrence & Wishart.

Gramsci, A. (1991) *Prison Notebooks*. New York: Columbia University Press.

Green, A. and Wiborg, S. (2004) 'Comprehensive schooling and educational inequality: an international perspective', in M. Benn and C. Chitty (eds), *A Tribute to Caroline Benn: Education and Democracy*. London: Continuum.

Greenfield, S. (1997) *The Human Brain: A Guided Tour*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Greenfield, S. (2000) *Brain Story*. London: BBC Worldwide.

Greeno, J. G. (1997) 'On claims that answer the wrong questions', *Educational Researcher*, 26: 5–17.

Greeno, J. G., Smith, D. R. and Moore, J. L. (1993) 'Transfer of situated learning', in D. K. Detterman and R. J. Sternberg (eds), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.

Gregorc, A. R. (1982) *Style Delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems.

Guasp, A. (2012) *The School Report: The Experiences of Gay Young People in Britain's Schools in 2012*. London: Stonewall and University

of Cambridge: Online at: [www.stonewall.org.uk/ search/school%20report%202012](http://www.stonewall.org.uk/search/school%20report%202012) (accessed 12 October 2015).

Guilford, J. P. (1950) 'Creativity', *American Psychologist*, 5: 444–54.

Guilford, J. P. (1967) *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Gundara, J. (2000) *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.

Gunter, H. and McGinity, R. (2014) 'The politics of the academies programme: natality and pluralism in education policy making', *Research Papers in Education*, 29 (3): 300–14.

Gurney-Dixon Report (1954) *Early Leaving*. London: HMSO.

Hadow Report (1926) *The Education of the Adolescent*. London: Board of Education, HMSO.

Hall, E., Leat, D., Wall, K., Higgins, S. and Edwards, G. (2006) 'Learning to learn: teacher research in the zone of proximal development', *Teacher Development*, 10 (2): 149–66.

Hall, J., Eisenstadt, N., Sylva, K., Smith, T., Sammons, P., Smith, G., Evangelou, M., Goff, J., Tanner, E., Agur, M. and Hussey, D. (2015) 'A review of the services offered by English Sure Start Children's Centres in 2011 and 2012', *Oxford Review of Education*, 41 (1): 89–104.

Hall, K. and Sheehy, K. (2014) 'Assessment and learning: summative approaches', in T. Cremin and J. Arthur (eds), *Learning to Teach in the Primary School*, 3rd edn. London and New York: Routledge.

Hallam, S. (2012) 'Streaming and setting in UK primary schools: evidence from the Millennium Cohort Study', *FORUM*, 54 (1): 57–63.

Hallam, S. and Ireson, J. (2006) 'Secondary school pupils' preferences for different types of structured grouping practices', *British Educational Research Journal*, 32 (4): 583–99.

Hallam, S. and Ireson, J. (2007) 'Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements', *British Educational Research Journal*, 33 (1): 27–45.

Hallam, S., Ireson, J. and Davies, J. (2004) 'Primary pupils' experiences of different types of grouping in school', *British Educational Research Journal*, 30 (4): 515–33.

Hallam, S. and Parsons, S. (2013) 'Prevalence of streaming in UK primary schools: evidence from the Millennium Cohort Study', *British Educational Research Journal*, 39 (3): 514–44.

Halliday, M. A. K. (1979) *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.

Halsey, A. H. (1978) *Change in British Society*. Oxford: Oxford University Press.

Halsey, A. H. (1995) *Change in British Society from 1900 to the Present Day*, 4th edn. Oxford: Oxford University Press.



Halsey, A. H. (2013) 'Reflections on education and social mobility', *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5): 644–59.

Halsey, A. H., Heath, A. F. and Ridge, J. M. (1980) *Origins and Destinations*. Oxford: Clarendon Press.

Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. and Wells, A. (1997) *Education: Culture Economy Society*. Oxford: Oxford University Press.

Hammersley, M. (2004) 'Some questions about evidence-based practice in education', in G. Thomas and R. Pring (eds), *Evidence-based Practice in Education*. Maidenhead: Open University Press.

Hammersley, M. and Atkinson, I. (2007) *Ethnography: Principles in Practice*, 3rd edn. London: Routledge.

Hara, N. (2009) *Communities of Practice: Fostering Peer to Peer Learning and Informal Knowledge Sharing in the Workplace*. Berlin: Springer.

Harber, C. (2014) *Education and International Development: Theory, Practice and Issues*. Oxford: Symposium Books.

Hardre, P., Huang, S., Hua, C., Ching, H., Chiang, C., Ting, J., Fen, L. and Warden, L. (2006) 'High school teachers' motivational perceptions and strategies in an East Asian Nation', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (2): 199–221.

Hargreaves, D. (1967) *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, D. (1972) *Interpersonal Relations and Education*. London: Routledge & Kegan Paul. Hargreaves, D., Hestor, S. and Mellor, F. (1975) *Deviance in Classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, E., Gipps, C. and Pickering, A. (2014) 'Assessment for learning: formative approaches', in T. Cremin and J. Arthur (eds), *Learning to Teach in the Primary School*, 3rd edn. London and New York: Routledge.

Harlen, W. (ed.) (2008) *Student Assessment and Testing*, 4 vols. London: SAGE.

Harlen, W. and Qualter, A. (2014) *The Teaching of Science in Primary Schools*, 6th edn. London: Fulton.

Harris, A. (2009) *Equity and Diversity: Building Community. Improving Schools in Challenging Circumstances*. London: Institute of Education.

Harris, A. and Ranson, S. (2005) 'The contradictions of education policy: disadvantage and achievement', *British Educational Research Journal*, 31 (5): 571–87.

Harris, D. and Bell, C. (1990) *Evaluating and Assessing for Learning*. London: Kogan Page.

Hart, S. (ed.) (1996) *Differentiation and the Secondary Curriculum: Debates and Dilemmas*. London: Routledge.

Hatcher, R. (2008) 'Academies and diplomas: two strategies for shaping the future workforce', *Oxford Review of Education*, 34(6): 665–76.

Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.

Hattie, J. (2012) *Visible Learning for Teachers Maximising Impact on Learning*. London and New York: Routledge.

Hayes, D. (2006) *Primary Education: Key Concepts*. London: Routledge.

Hayes, N. (2010) *Understand Psychology*. London: Hodder Education.

Haylock, D. (2014) *Mathematics Explained for Primary Teachers*, 5th edn. London: SAGE.

Hebb, D. O. (1949) *The Organisation of Behaviour*. New York: Wiley.

Hemsley-Brown, J. (2015) 'Getting into a Russell Group university: high scores and private schooling', *British Educational Research Journal*, 41 (3): 398–422.

Henderson-King, D. and Smith, M. (2006) 'Meanings of education for university students: academic motivation and personal values as predictors', *Social Psychology of Education*, 9 (2): 195–221.

Herrnstein, R. J. and Murray, C. (1994) *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.

Higher Education Statistics Agency (HESA) (2015) Overview of student data 2009/10 to 2013/14. Online at: <https://www.hesa.ac.uk/free-statistics> (accessed 30 October 2015).

Hess, R. D. and Azuma, M. (1991) 'Cultural support for schooling: contrasts between Japan and the United States', *Educational Researcher*, 20: 2–8.

Higgins, S. (2013) 'Matching style of learning', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Higham, R. (2014) 'Free schools in the Big Society: the motivations, aims and demography of free school proposers', *Journal of Education Policy*, 29 (1): 122–39.

Hills, P. (2015) 'A normative approach to the legitimacy of Muslim schools in multicultural Britain', *British Journal of Educational Studies*, 63 (2): 179–96.

Hillyard, S. A. (1993) 'Electrical and magnetic brain recordings: contributions to cognitive neuroscience', *Current Opinion in Neurobiology*, 3: 217–24.

Hirst, P. H. (1975) *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

HMI (Her Majesty's Inspectorate) (1977) *Curriculum 11–16: A Contribution to Current Debate*. London: HMSO.

HMI (Her Majesty's Inspectorate) (1994) 'The entitlement curriculum', in B. Moon and S. Mayes (eds), *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.

Hodkinson, A. (2016) *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*, 2nd edn. London: SAGE.

Hodkinson, P., Biesta, G. and James, D. (2007) 'Learning cultures and a cultural theory of learning', *Educational Review*, 59 (4): 415–27.

Honey, P. and Mumford, A. (1986) *Using Your Learning Styles*. Maidenhead: Honey.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. and Mackay, T. (2014) 'School and system improvement: a narrative state-of-the-art review', *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25 (2): 257–81.

Hopkins, E. (1994) *Childhood Transformed: Working-Class Children in Nineteenth-Century England*. Manchester: Manchester University Press.

Howard-Jones, P. (2016) 'Neuro-education: the emergence of the brain in education', in S. Capel, M. Leask and S. Younie (eds), *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 7th edn. London: Routledge.

Howe, C., Tolmie, A., Thurston, A., Topping, K., Christie, D., Livingston, K., Jessiman, E. and Donaldson, C. (2007) 'Group work in elementary science: towards organizational principles for supporting pupil learning', *Learning and Instruction*, 17: 549–63.

Hughes, M. (1975) 'Egocentricity in children', unpublished PhD thesis, Edinburgh University.

Hurst, D. (2014) 'National curriculum review premature, say parents and teachers', *Guardian*, 13 January. Online at: [www.theguardian.com/world/2014/jan/13/national-curriculum-review-premature-say-parents-and-teachers](http://www.theguardian.com/world/2014/jan/13/national-curriculum-review-premature-say-parents-and-teachers) (accessed 12 October 2015).

Husbands, C. (2012) 'Models of the curriculum', in V. Brooks, I. Abbott and P. Huddleston (eds), *Preparing to Teach in Secondary Schools: A Student Teacher's Guide to Professional Issues in Secondary Education*, 3rd edn. Maidenhead: Open University Press.

Ireson, J. and Hallam, S. (2005) 'Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and perceptions of teaching', *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2): 297–311.

Ireson, J., Hallam, S. and Hurley, C. (2005) 'What are the effects of ability grouping on GCSE attainment?', *British Educational Research Journal*, 31 (4): 443–58.

Jackson, B. (1964) *Streaming: An Education System in Miniature*. London: Routledge & Kegan Paul.

Jackson, B. and Marsden, D. (1962) *Education and the Working Class*. Harmondsworth: Penguin.

James, D. and Biesta, G. (2007) *Improving Learning Cultures in Further Education*. London: Routledge.

James, W. (1890) *The Principles of Psychology*, 2 vols. New York: Dover reprint 1950.

Janmaat, J. and Green, A. (2013) 'Skills inequality, adult learning and social cohesion in the United Kingdom', *British Journal of Educational Studies*, 61 (1): 7–24.

Jarvis, P., Holford, J. and Griffin, C. (2003) *The Theory and Practice of Learning*, 2nd edn. London: Kogan Page.

Jenkins, D. and Shipman, M. D. (1976) *Curriculum: An Introduction*. London: Open Books.

Jenkins, S. (2010) 'Napoleon Gove can dictate its terms but the school curriculum is bogus', *The Guardian*, 25 November.

Jensen, A. R. (1969) 'How much can we boost IQ and scholastic achievement?', *Harvard Educational Review*, 33: 1–23.

Jensen, A. R. (1973) *Educational Differences*. London: Methuen.

Jerrim, J., Vignoles, A., Lingam, R. and Friend, A. (2015) 'The socio-economic gradient in children's reading skills and the role of genetics', *British Education Research Journal*, 41 (1): 6–29.

Jones, G. and Carter, G. (1994) 'Verbal and non-verbal behaviour of ability-grouped dyads', *Journal of Research in Science Teaching*, 31: 603–19.

Jones, K. (2016) *Education in Britain: 1944 to the Present*, 2nd edn. Oxford: Polity Press.

Kavanagh, S. (2000) 'A total system of classroom management: consistent, flexible, practical and working', *Pastoral Care in Education*, 18 (1): 17–21.

Kayes, D. (2005) 'Internal validity and reliability of Kolb's Learning Style Inventory Version 3 (1999)', *Journal of Business and Psychology*, 20 (2): 249–57.

Keddie, A. (2014) 'The politics of Britishness: multiculturalism, schooling and social cohesion', *British Educational Research Journal*, 40 (3): 539–54.

Keddie, A. and Mills, M. (2008) *Teaching Boys*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Keddie, N. (1971) 'Classroom knowledge', in M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.

Kehily, M. J. (2001) 'Issues of gender and sexuality in schools', in B. Francis and C. Skelton, *Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education*. Buckingham: Open University Press.

Kelly, A. (2012) 'Measuring "equity" and "equitability" in school effectiveness research', *British Educational Research Journal*, 38 (6): 977–1003.

Kelly, A. V. (1975) *Case Studies in Mixed Ability Teaching*. London: Harper & Row.

Kelly, A. V. (2009) *The Curriculum: Theory and Practice*, 6th edn. London: SAGE.

Kelly, G. A. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.

Kember, D. and Gow, L. (1990) 'Cultural specificity of approaches to learning', *British Journal of Educational Psychology*, 60: 356–63.

Kemmis, S. and Wilkinson, M. (1998) 'Participatory action research and the study of practice', in B. Atweh, S. Kemmis and P. Weeks (eds), *Action Research in Practice*. London: Routledge.

Kerry, T. (1984) 'Analysing the cognitive demands made by classroom tasks in mixed ability classes', in E. C. Wragg (ed.), *Classroom Teaching Skills*. Beckenham: Croom Helm.

Khalaila, R. (2015) 'The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects', *Nurse Education Today*, 35 (3): 432–8.

Killick, S. (2006) *Emotional Literacy at the Heart of the School Ethos*. London: Paul Chapman.

Klein, H. J., Noe, R. A. and Wang, C. (2006) 'Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers', *Personnel Psychology*, 59 (3): 665–702.

Koch, K. R., Timmerman, L., Peiffer, A. M. and Laurienti, P. J. (2013) 'Convergence of two independent roads leads to collaboration between education and neuroscience', *Psychology in the Schools*, 50 (6): 577–88.

Koffka, K. (1935) *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt Brace.

Kohlberg, L. (1976) 'Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach', in T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behaviour: Theory, Research, and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohler, W. (1940) *Dynamics in Psychology*. New York: Liveright.

Kolb, A. Y. and Kolb, D. A. (2009) 'The learning way: meta-cognitive aspects of experiential learning', *Simulation and Gaming*, 40 (3): 297–327.

Kolb, D. A. (1976) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer & Co.

Kolb, D. A. (1985) *The Learning Style Inventory: Technical Manual*, revised edn. Boston: McBer & Co.

Kolb, D. A. (2015) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 2nd edn. New Jersey: Pearson Education.



Kong, C. K. and Hau, K. T. (1996) 'Students' achievement goals and approaches to learning: the relationship between emphasis on self-improvement and thorough understanding', *Research in Education*, 55: 74–85.

Koshy, V. (2010) *Action Research for Improving Educational Practice*, 2nd edn. London: SAGE.

Kowalski, R. (2014) *Paradox in the Contrivance of Human Development*. Bloomington: iUniverse.

Kozulin, A. (1998) *Psychological Tools. A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kozulin, A. (2003) 'Psychological tools and mediated learning', in A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev and S. Miller (eds), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krnel, D., Watson, R. and Glazar, S. (2005) 'The development of the concept of "matter": a cross-age study of how children describe materials', *International Journal of Science Education*, 27 (3): 367–83.

Kubina, R. and Yurich, K. (2009) 'Developing behavioral fluency for students with autism: a guide for parents and teachers', *Intervention in School and Clinic*, 44 (3): 131–8.

Kutnick, P., Blatchford, P. and Baines, E. (2002) 'Pupil groupings in primary school class-rooms: sites for learning and social pedagogy?', *British Educational Research Journal*, 28 (2): 187–206.

Kvernbekk, T. (2016) *Evidence-based Practice in Education: Functions of Evidence and Causal Presuppositions*. Abingdon, Oxon and New York: Routledge.

Kyriacou, C. (2005) 'The impact of daily mathematics lessons in England on pupil confidence and competence in early mathematics: a systematic review', *British Journal of Educational Studies*, 52 (2): 168–86.

Kyriakides, L., Creemers, B., Anatoniou, P. and Demetriou, D. (2010) 'A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research', *British Educational Research Journal*, 36 (5): 807–30.

Labov, W. (1973) 'The logic of nonstandard English', in J. Young (ed.), *Tinker, Tailor: The Myth of Cultural Deprivation*. Harmondsworth: Penguin.

Labov, W. (1997) Testimony submitted by William Labov, Professor of Linguistics at the University of Pennsylvania, 23 January. Online at: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/Ebonic%20testimony.pdf> (accessed 12 January 2000).

Lacey, C. (1970) *Hightown Grammar: The School as a Social System*. Manchester: Manchester University Press.

Lam, S., Yim, P., Law, J. S. F. and Cheung, R. W. Y. (2004) 'The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms', *British Journal of Educational Psychology*, 74 (2): 281–96.

Laming, S. (2003) *The Victoria Climbié Inquiry Report*. London: DfES.

Lave, J. (1988) *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawn, M. and Furlong, J. (2009) 'The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow', *Oxford Review of Education*, 35 (5): 553–68.

Lawrence, D. (2006) *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, 3rd edn. London: Paul Chapman.

Lawton, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Lawton, D. (1992) *Education and Politics in the 1990s: Conflict or Consensus?* London: Falmer Press.

Lawton, D. (1999) *Beyond the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

Lawton, D. (2005) *Education and Labour Party Ideologies 1900–2001 and Beyond*. London: RoutledgeFalmer.

Lawton, D. (2008) 'The National Curriculum since 1988: panacea or poisoned chalice?', *Forum*, 50 (3): 337–42.

Lawton, D. and Chitty, C. (eds) (1988) *The National Curriculum*, Bedford Way Paper 33. London: Institute of Education, University of London.

Leadbeater, C. (2004) *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*. London: DEMOS/DFES Innovations Unit.

Leo, E. L. and Galloway, D. (1996) 'Evaluating research on motivation: generating more heat than light?', *Evaluation and Research in Education*, 10: 35–47.

Lewin, K. (1946) 'Action research and minority problems', *Journal of Social Issues*, 2: 34–6.

Liang, L. and Gabel, D. (2005) 'Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers', *International Journal of Science Education*, 27 (10): 1143–62.

Liem, G. D. and Martin, A. J. (2013) 'Direct instruction', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Lim, T. K. (1994) 'Relationships between learning styles and personality types', *Research in Education*, 52: 99–100.

Liu, F. (2006) 'School culture and gender', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE.



Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T. and Sheehy, K. (2011) *The Psychology of Education*. London and New York: Routledge.

Lumby, J. (2009) 'Performativity and identity: mechanisms of exclusion', *Journal of Education Policy*, 24 (3) : 353–69.

Lund, B. (2008) 'Major, Blair and the third way in social policy', *Social Policy and Administration*, 42(1): 43–58.

Lupton, R. (2005) 'Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods', *British Educational Research Journal*, 31 (5): 589–604.

Lyotard, J.-F. (1986) *The Postmodern Condition*, 2nd edn. Manchester: Manchester University Press.

Mac an Ghaill, M. (1988) *Young, Gifted and Black*. Milton Keynes: Open University Press.

MacBlain, S. (2014) *How Children Learn*. London: SAGE.

McClelland, D. C. (1955) *Studies in Motivation*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C. (1985) *Motives, Personality and Society*. New York: Praeger.

McCormick, B. and Burn, K. (2011) 'Reviewing the National Curriculum 5–19 two decades on', *Curriculum Journal*, 22 (2): 109–15.

McCulloch, G. (2001) 'The reinvention of teacher professionalism', in R. Phillips and J. Furlong (eds), *Education, Reform and the State: Twenty-five Years of Politics, Policy and Practice*. London: RoutledgeFalmer.

McCulloch, G. (2002) 'Disciplines contributing to education? Educational studies and the disciplines', *British Journal of Educational Studies*, 50 (1): 100–19.

McCulloch, G. (2012) 'The Standing Conference on Studies in Education: sixty years on', *British Journal of Educational Studies*, 60 (4): 301–16.

McGarrigle, J. and Donaldson, M. (1974) 'Conservation accidents', *Cognition*, 3 (3): 41–50.

McGrath, K. and Sinclair, M. (2013) 'More male primary-school teachers? Social benefits for boys and girls', *Gender and Education*, 25 (5): 531–47.

McGregor, D. (1960) *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.

McKenzie, J. (2001) *Changing Education: A Sociology of Education Since 1944*. Harlow: Prentice Hall.

McKernan, J. (2013) 'The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth century Britain', *British Journal of Educational Studies*, 61 (4): 417–33.

McLoughlin, C. and Lee, M. J. (2010) 'Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative

pedagogy using social software', *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (1): 28–43.

McNiff, J. (1988) *Action Research. Principles and Practice*. London: Macmillan.

McNiff, J. (2013) *Action Research. Principles and Practice*, 3rd edn. Oxon: Routledge.

McNiff, J. with Whitehead, J. (2002) *Action Research: Principles and Practice*, 2nd edn. London: RoutledgeFalmer.

McNiff, J. and Whitehead, J. (2010) *You and Your Action Research Project*, 3rd edn. London: Routledge.

McNiff, J. and Whitehead, J. (2011) *All You Need to Know About Action Research*, 2nd edn. London: SAGE.

Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry* (The Macpherson Report), CM 4262–I. London: Stationery Office.

Madeus, G. F. (1994) 'A technological and historical consideration of equity issues associated with proposals to change the nation's testing policy', *Harvard Educational Review*, 64: 76–95.

Maguire, M., Brooks, R. and te Riele, K. (2014) *Ethics and Education Research*. London and New York: SAGE.

Majors, R. (2000) *The Black Education Revolution: 'Race' and Culture in Britain and America*. London: Routledge.

Maqsud, M. (1997) 'Effects of metacognitive skills and non-verbal ability on academic achievement of high school pupils', *Educational Psychology*, 17: 387–97.

Marsh, C. J. (2009) *Key Concepts for Understanding Curriculum*, 4th edn. London: RoutledgeFalmer.

Marshall, J. (2014) *Introduction to Comparative and International Education*. London: SAGE.

Martin, G. (2008) 'A brief history of state intervention in British schooling', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 3rd edn. London: David Fulton.

Martin, J. (2007) 'Thinking education histories differently: biographical approaches to class politics and women's movements in London, 1900s to 1960s', *History of Education*, 36 (4–5): 515–33.

Marton, F. and Saljo, R. (1976) 'On qualitative differences in learning, 1: outcome and process', *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4–11.

Maslow, A. H. (1954) *Motivation and Personality*. New York: Harper.

Matheson, D. (ed.) (2015) *An Introduction to the Study of Education*, 4th edn. London: Routledge.

Maybin, J., Mercer, N. and Stierer, B. (1992) 'Scaffolding learning in the classroom', in K. Norman (ed.), *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.

Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2004) 'Emotional intelligence: theory, findings, and implications', *Psychological Inquiry*, 15 (3): 197–215.

Mayer, R. E. (2011) 'Does styles research have useful implications for educational practice?', *Learning and Individual Differences*, 21: 319–20.

Maylor, U., Rose, A., Minty, S., Ross, A., Issa, T. and Kuyok, K. (2013) 'Exploring the impact of supplementary schools on Black and Minority Ethnic pupils', *British Educational Research Journal*, 39 (1): 107–25.

Maynard, T. and Powell, S. (2014) *An Introduction to Early Childhood Studies*, 3rd edn. London: SAGE.

Meacham, M. L. and Allen E. W. (1969) *Changing Classroom Behavior: A Manual for Precision Teaching*. Scranton, PA: International Textbook Company.

Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mead, M. (1935) *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. London: Routledge & Kegan Paul.

Meighan, R. and Harber, C. (2007) *A Sociology of Educating*, 5th edn. London: Continuum.

Mellor, D. and Epstein, D. (2006) 'Appropriate behaviour? Sexualities, schooling and hetero-gender', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE.

Menter, I., Gallagher, C., Hayward, L. and Wyse, D. (2015) 'Compulsory education in the United Kingdom', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 4th edn. London: Routledge.

Mercer, N. and Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Socio-cultural Approach*. London: Routledge.

Merrett, F. (1998) 'Helping readers who have fallen behind', *Support for Learning*, 13 (2): 59–63.

Miles, M. and Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE.

Miliband, D. (2004a) 'What does personalised learning mean to you?', speech delivered at North of England Conference, January.

Miliband, D. (2004b) 'Personalised learning: building a new relationship with schools', speech given at North of England Education Conference, Belfast, 8 January.

Millar, R. (2011) 'Reviewing the National Curriculum for science: opportunities and challenges', *Curriculum Journal*, 22 (2): 167–85.

Miller, D. J. and Moran, T. R. (2007) 'Theory and practice in self-esteem enhancement: circle time and efficacy based approaches, a controlled evaluation', *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 13 (6): 601–15.

Miller, G. (1956) 'The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information', *Psychological Review*, 63: 81–97.

Milner, D. (1975) *Children and Race*. Harmondsworth: Penguin.

Modood, T. (2014) 'Multiculturalism and integration', in R. Race and V. Lander (eds), *Advancing Race and Ethnicity in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Moon, B. and Mayes, A. S. (eds) (1994) *Teaching and Learning in the Secondary School*. London: Routledge.

Moran, S. (2008) 'After behaviourism, navigationism?', *Irish Educational Studies*, 27 (3): 209–21.

Morgan, N. (2015a) 'Why knowledge matters', speech delivered 27 January to the Carlton Club, London. Online at: [www.gov.uk/government/speeches/nicky-morgan-why-knowledge-matters](http://www.gov.uk/government/speeches/nicky-morgan-why-knowledge-matters) (accessed 12 October 2015).

Morgan, N. (2015b) 'Free schools drive social justice', DfE press release 22 May. Online at: [www.gov.uk/government/news/free-schools-drive-social-justice-nicky-morgan](http://www.gov.uk/government/news/free-schools-drive-social-justice-nicky-morgan) (accessed 12 October 2015).

Morrison, K. and Ridley, K. (1989) 'Ideological contexts for curriculum planning', in M. Preedy (ed.), *Approaches to Curriculum Management*. Milton Keynes: Open University Press.

Moylett, H. (2003) 'Early years education and care', in S. Bartlett and D. Burton (eds), *Education Studies: Essential Issues*. London: SAGE.

Mullard, C. (1981) *Racism in School and Society*. London: University of London, Institute of Education Centre for Multicultural Studies.

Mulryan, C. (1992) 'Student passivity during co-operative small groups in mathematics', *Journal of Educational Research*, 85: 261–73.

Myers, K. (1987) *Genderwatch: Self-Assessment Schedules for Use in Schools*. London: Schools Curriculum Development Council.

Myers, K. and Taylor, H. with Adler, S. and Leonard, D. (eds) (2007) *Genderwatch – Still Watching*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Myers Briggs, I., Kirby, L. K. and Myers, K. D. (1998) *Introduction to TYPE. A Guide to Understanding Your Results on the Myers-Briggs Type Indicator*, 6th edn. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Myhill, D. (2006) 'Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse', *Research Papers in Education*, 21 (1): 19–41.

NAGCELL (1997) *Learning for the Twenty-First Century: First Report of the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning* (The Fryer Report). London: NAGCELL.

Namrouti, A. and Alshannag, Q. (2004) 'Effect of using a metacognitive teaching strategy on seventh grade students' achievement in science', *Dirasat*, 31 (1): 1–13.

NCC (National Curriculum Council) (1990) *The Whole Curriculum: Curriculum Guidance Three*. York: NCC.

NCC (National Curriculum Council) (1993) *Teaching Science at Key Stage 1 and 2*. York: NCC.

NCIHE (National Committee of Inquiry into Higher Education) (1997) *Education in the Learning Society: Report of the National Committee (The Dearing Report)*. London: HMSO.

Neisser, U. (1976) *Cognition and Reality*. San Francisco: Freeman.

NESS (2008) *The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families*. London: National Evaluation of Sure Start.

Nettelbeck, T. and Wilson, C. (2005) 'Intelligence and IQ: what teachers should know', *Educational Psychology*, 25 (6): 609–30.

Newsom Report (1963) *Half our Future*. London: Ministry of Education, HMSO.

Newton, P. (2009) 'The reliability of results from national curriculum testing in England', *Educational Research*, 51 (2): 181–212.

Nguyen, P. M., Terlouw, C. and Pilot, A. (2006) 'Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a Confucian Heritage Culture context', *Intercultural Education*, 17 (1): 1–19.

Nicholls, J. G. (1989) *The Competitive Ethos and Democratic Education*. London: Harvard University Press.

Norman, K. (ed.) (1992) *Thinking Voices: The Work of the National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.

Norwood Report (1943) *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*. London: Board of Education, HMSO.

Nutbrown, C., Clough, P. and Selbie, P. (2014) *Early Childhood Education: History, Philosophy and Experience*, 2nd edn. London: SAGE.

Oakley, A. (1975) *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.

Oates, T. (2011) 'Could do better: using international comparisons to refine the National Curriculum in England', *Curriculum Journal*, 22 (2): 121–50.

O'Donoghue, M. (2012) 'Putting working-class mothers in their place: social stratification, the field of education, and Pierre Bourdieu's theory of practice', *British Journal of Sociology of Education*, 34 (2): 190–270.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005) *Learning Sciences and Brain Research Project*. Online at: <http://www.oecd.org/edu/ceri/centreforeducational-researchandinnovationceri-brainandlearning.htm> (accessed 30 October 2015).

Ofsted (Office for Standards in Education) (2000) *The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, Standards and Quality in Education 1998/99*. London: Stationery Office.

Ofsted (Office for Standards in Education) (2010) *The National Strategies: A Review of Impact*. Manchester: Ofsted.



Oliver, E. J., Mawn, L., Stain, H. J., Bambra, C. L., Torgerson, C., Oliver, A. and Bridle, C. (2014) 'Should we "hug a hoodie"? Protocol for a systematic review and meta-analysis of interventions with young people not in employment, education or training (so-called NEETs)', *Systematic Reviews*, 3 (1): 73.

Olssen, M., Codd, J. and O'Neill, A. (2004) *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. London: SAGE.

Ozga, J. (1995) 'Deskilling a profession', in H. Busher and R. Saran (eds), *Managing Teachers in Schools*. London: Kogan Page.

Paechter, C. (2006) 'Constructing femininity/constructing femininities', in C. Skelton, B. Francis and L. Smulyan (eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*. London: SAGE.

Page, R. (2014) 'Progressive turns in post 1945 Conservative social policy', *Political Studies Review*, 12 (1): 17–28.

Palou, E. (2006) 'Learning styles of Mexican food science and engineering students', *Journal of Food Science Education*, 5 (7): 51–7.

Parsons, S. and Hallam, S. (2014) 'The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium cohort study', *Oxford Review of Education*, 40 (5): 567–89.

Parsons, T. (1959) 'The social structure of the family', in R. N. Anshen (ed.), *The Family: Its Functions and Destiny*. New York: Harper & Row.

Parsons, T. (1964) *Social Structure and Personality*. New York: Free Press.

Pavlov, I. P. (1927) *Conditioned Reflexes: An Investigation of the Physiological Activity of the Cerebral Cortex*. New York: Dover.

Peters, R. S. (1966) *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.

Peters, R. S. (1967) 'What is an educational process?', in R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Peters, R. S. (2010) 'What is an educational process?', in R. S. Peters (ed.), *The Concept of Education* (International Library of the Philosophy of Education). London: Routledge.

Peters, R. S. (2015) *Ethics and Education* (Routledge Revivals). London: Routledge.

Petrides, K. V. (2009) *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V., Vernon, P. A., Aitken Schermer, J. and Veselka, L. (2011) 'Trait emotional intelligence and the dark triad traits of personality', *Twin Research and Human Genetics*, 14 (1): 35–41.

Petty, G. (2014) *Teaching Today: A Practical Guide*, 5th edn. Oxford: Oxford University Press.

Phillips, D. and Schweisfurth, M. (2007) *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum.

Phillips, R. (2001) 'Education, the state and the politics of reform: the historical context', in R. Phillips and J. Furlong (eds), *Education, Reform and the State: Twenty-five Years of Politics, Policy and Practice*. London: RoutledgeFalmer.

Piaget, J. (1932) *The Moral Judgment of the Child*. New York: Macmillan.

Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.

Piaget, J. (1954) *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1959) *The Thought and Language of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pinxten, M., Wouters, S., Preckel, F., Niepel, C., De Fraine, B. and Verschueren, K. (2015) 'The formation of academic self-concept in elementary education: A unifying model for external and internal comparisons', *Contemporary Educational Psychology*, 41: 124–32.

Pollard, A., Black-Hawkins, K. and Cliff Hodges, G. (2014) *Reflective Teaching in Schools*, 4th edn. London: Bloomsbury Academic.

Porter, J. (2009) 'Extravagant aims, distorted practice', *Forum*, 51 (3): 287–98.

Postman, N. and Weingartner, C. (1969) *Teaching as a Subversive Activity*. Harmondsworth: Penguin.

Prain, V., Cox, P., Deed, C., Dorman, J., Edwards, D., Farrelly, C., Keeffe, M., Lovejoy, V., Mow, L., Sellings, P., Waldrip, B. and Yager, Z. (2013) 'Personalised learning: lessons to be learnt', *British Education Research Journal*, 39: 654–76.

Price, G. E., Dunn, R. and Dunn, K. (1991) *Productivity Environmental Preference Survey (PEPS Manual)*. Lawrence, KS: Price Systems.

PricewaterhouseCoopers (2008) *Academies Evaluation Fifth Annual Report*. Online at: [www.standards.dfes.gov.uk/academies/pdf/academies5thannualreport.pdf?version=1](http://www.standards.dfes.gov.uk/academies/pdf/academies5thannualreport.pdf?version=1) (accessed 12 November 2010).

Pring, R. (1989) *The New Curriculum*. London: Cassell.

Pring, R. (2012) '60 Years on: the changing role of government', *British Journal of Educational Studies*, 60 (1): 29–38.

Pring, R. (2013) 'Another reform of qualifications – but qualifying for what?', *The Political Quarterly*, 84 (1): 139–43.

Pring, R. (2015) *Philosophy of Educational Research*, 3rd edn. London and New York: Bloomsbury Academic.

Punch, K. and Oancea, A. (2014) *Introduction to Research Methods in Education*, 2nd edn. London: SAGE.



Purdie, N. and Hattie, J. (1996) 'Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning', *American Educational Research Journal*, 33: 845–71.

QAA (Quality Assurance Agency) (2015) *Benchmarking Academic Standards: Education Studies*. Online at: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-education-studies-15.pdf> (accessed 30 October 2015).

Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J., M. and Whiteley, H. E. (2012) 'Ability, emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: a 5 year longitudinal study', *Learning and Individual Differences*, 22 (1): 83–91.

Race, R. (2014) 'The multicultural dilemma, the integrationist consensus and the consequences for advancing race and ethnicity within education', in R. Race and V. Lander (eds), *Advancing Race and Ethnicity in Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Rayner, S. and Riding, R. J. (1997) 'Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles', *Educational Psychology*, 17: 5–27.

Reay, D. (2006) 'The zombie stalking English schools: social class and educational inequality', *British Journal of Educational Studies*, 54 (3): 288–307.

Reay, D. (2008) 'Tony Blair, the promotion of the "active" educational citizen, and middle-class hegemony', *Oxford Review of Education*, 34 (6): 639–50.

Reay, D. (2013) 'Social mobility, a panacea for austere times: tales of emperors, frogs, and tadpoles', *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5): 660–77.

Reisz, M. (2011) 'Disciplinary tribalism "is stifling creativity"', *THE*, 23–29 June, p. 16. Online at: [www.timeshighereducation.com/news/disciplinary-tribalism-is-stifling-creativity/416549.article](http://www.timeshighereducation.com/news/disciplinary-tribalism-is-stifling-creativity/416549.article) (accessed 20 October 2015).

Reynolds, D. (1997) 'Now we must tackle social inequality not just assess it', *Times Educational Supplement*, 21 March.

Richards, G. and Armstrong, F. (eds) (2015) *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*, 2nd edn. London: Routledge.

Richards, G. and Posnett, C. (2012) 'Aspiring girls: great expectations or impossible dreams?', *Educational Studies*, 38 (3): 249–59.

Richards, L. (2015) *Handling Qualitative Data: A Practical Guide*, 3rd edn. London: SAGE.

Riding, R. J. (1991) *Cognitive Styles Analysis*. Birmingham: Learning and Training Technology.

Riding, R. J. (1996) *Learning Styles and Technology-Based Training*. Sheffield: DfEE.

Riding, R. (2002) *School Learning and Cognitive Styles*. London: David Fulton.

Riding, R. J. and Burton, D. (1998) 'Cognitive style, gender and behaviour in secondary school pupils', *Research in Education*, 59: 38–49.

Riding, R. J. and Cheema, I. (1991) 'Cognitive styles: an overview and integration', *Educational Psychology*, 11: 193–215.

Riding, R. J., Grimley, M., Dahraei, H. and Banner, G. (2003) 'Cognitive style, working memory and learning behaviour and attainment in school subjects', *British Journal of Educational Psychology*, 73 (21): 149–69.

Riding, R. J. and Rayner, S. (1998) *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: Fulton.

Rist, R. (1970) 'Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education', *Harvard Educational Review*, 40: 441–51.

Ritzer, G. (2001) *Explorations in Social Theory. From Metatheorizing to Rationalisation*. London: SAGE.

Robbins Report (1963) *Higher Education: A Report of the Committee Appointed by the Prime Minister Under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961–63*, Cmnd 2154. London: HMSO.

Roberts, W. and Norwich, B. (2010) 'Using precision teaching to enhance the word reading skills and academic self-concept of secondary school students: a role for professional educational psychologists', *Educational Psychology in Practice*, 26 (3): 279–98.

Robertson, L. and Hill, D. (2014) 'Policy and ideologies in schooling and early years education in England: implications for and impacts on leadership, management and equality', *Management in Education*, 28 (4): 167–74.

Rogers, C. R. (1983) *Freedom to Learn for the 80s*. New York: Macmillan.

Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.

Rogoff, B. (1998) 'Cognition as a collaborative process', in D. Kuhn and R. S. Siegler (eds), *Cognition, Perception and Language*, Vol. 2 of W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology*, 5th edn. New York: John Wiley.

Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rotter, J. B. (1966) *Generalised Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*, Psychological Monographs, 80 (609).

Rumelhart, D. E. and McClelland, J. L. (1986) *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Oulston, J. (1979) *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.

Sahlberg, P. (2015) 'Britain should be wary of borrowing education ideas from abroad', *The Guardian*, 27 April.

Salili, F. (1996) 'Achievement motivation: a cross-cultural comparison of British and Chinese students', *Educational Psychology*, 16: 271–9.

Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990) 'Emotional intelligence', *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185–211.

Salthouse, T. (2001) 'Aging and cognition', in R. A. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education.

Schenck, J. and Cruickshank, J. (2015) 'Evolving Kolb: experiential education in the age of neuroscience', *Journal of Experiential Education*, 38 (1): 73–95.

Schonell, F. (1924) *Backwardness in the Basic Subjects*. London: Oliver and Boyd.

Schunk, D. H. and Mullen, C. A. (2013) 'Study skills', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Scott, C. (2013) 'The search for the key for individualised instruction', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Scott, D. and Usher, R. (2011) *Researching Education: Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*, 2nd edn. London: Continuum.

Scrimshaw, P. (1983) *Educational Ideologies. Unit 2 E204. Purpose and Planning in the Curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.

Seifert, K. (1999) *Child and Adolescent Development*. Boston: Houghton Mifflin.

Seker, H. (2008) 'Will the constructivist approach employed in science teaching change the "grammar" of schooling?', *Journal of Baltic Science Education*, 7 (3): 175–84.

Selman, R. L. (1980) *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.

Sewell, T. (1997) *Black Masculinities and Schooling*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Sharp, J. and Murphy, B. (2014) 'The mystery of learning', in W. Curtis, S. Ward, J. Sharp and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues-Based Approach*, 3rd edn. London: SAGE/ Learning Matters.

Sharpe, S. (1976) *Just Like a Girl: How Girls Learn to Be Women*. Harmondsworth: Penguin.

Shaw, M. (2003) 'Warnock calls for rethink'. *Times Educational Supplement*. 19 September 2003.

Shayer, M. (2008) 'Intelligence for education: as described by Piaget and measured by metrics', *British Journal of Educational Psychology*, 78 (1): 1–29.

Shayer, M. and Adey, P. (eds) (2002) *Learning Intelligence: Cognitive Acceleration Across the Curriculum from 5 to 15 years*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Siegler, R. S. and Alibali, M. W. (2005) *Children's Thinking*, 4th edn. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

Sigal, M. J. and McKelvie, S. J. (2012) 'Is exposure to visual media related to cognitive ability? Testing Neisser's hypothesis for the Flynn effect', *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 9 (1): 23–49.

Silver, H., Strong, R. and Perini, M. (1997) 'Integrating learning styles and multiple intelligences', *Educational Leadership*, 55 (1): 22–7.

Silverman, D. (2013) *Doing Qualitative Research*, 4th edn. London: SAGE. Simons, H. (2009) *Case Study Research in Practice*. London: SAGE.

Simonsen, B. and Sugai, G. (2013) 'PBIS in alternative education settings: positive support for youth with high-risk behavior', *Education & Treatment of Children*, 36 (3): 3–14.

Skelton, C., Francis, B. and Read, B. (2010) 'Brains before "beauty"? High achieving girls, school and gender identities', *Educational Studies*, 36 (2): 185–94.

Skinner, B. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skourdoumbis, A. and Gale, T. (2013) 'Classroom teacher effectiveness research: a conceptual critique', *British Educational Research Journal*, 39 (5): 892–906.

Slavin, R. E. (1990) 'Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis', *Review of Educational Research*, 60: 471–99.

Slavin, R. E. (1993) 'Students differ: so what?', *Educational Researcher*, 22: 13–14.

Smit, J., van Eerde, H. and Bakker, A. (2013) 'A conceptualisation of whole-class scaffolding', *British Education Research Journal*, 39 (5): 817–34.

Smith, A. (1996) *Accelerated Learning in the Classroom*. London: Network Educational Press.

Smith, A. (2001) 'The labelling of African-American boys in special education: a case study', in G. Hudak and P. Kihn (eds), *Labelling, Pedagogy and Politics*. London: RoutledgeFalmer.

Smith, A. and Call, N. (2002) *The ALPS Approach*. London: ALITE.

Smith, A. R., Cavanaugh, C., Jones, J., Venn, J. and Wilson, W. (2006) 'Influence of learning style on graduate student cognitive and psychomotor performance', *Journal of Allied Health*, 35 (3): 182–203.

Smith, E. (2012) *Key Issues in Education and Social Justice*. London: SAGE.

Smith, G. and Smith, T. (2014) 'Targeting educational disadvantage by area: continuity and change in urban areas of England, 1968–2014', *Oxford Review of Education*, 40 (6): 715–38.

Smith, M. and Chambers, K. (2015) 'Half a million unseen, half a million unheard: inclusion for gender identity and sexual orientation', in G. Richards and F. Armstrong (eds), *Teaching and Learning in Diverse and Inclusive Classrooms*, 2nd edn. London: Routledge.

Smith, P. (2006) 'Identifying learning preferences in vocational education and training classroom settings', *Journal of Vocational Education and Training*, 58 (14): 257–70.

Smith, P. K. and Cowie, H. (2003) *Understanding Children's Development*, 4th edn. London: Blackwell.

Smitherman, G. (2000) *Talkin' That Talk: Language, Culture and Education in African America*. London: Routledge.

Spada, M., Nikcevic, A., Moneta, G. and Ireson, J. (2006) 'Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying', *Education Psychology*, 26 (5): 615–24.

Spearman, C. (1927) *The Abilities of Man*. London: Macmillan.

Spender, D. (1982) *Invisible Women: The Schooling Scandal*. London: Writers and Readers.

Stahl, G. and Dale, P. (2013) 'Success on the decks: working-class boys, education and turning the tables on perceptions of failure', *Gender and Education*, 25 (3): 357–72.

Stanley, J. (2015) "'Race" and education: the English experience', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 4th edn. London: David Fulton.

Steiner, R. (2008) *The Four Temperaments*. Forest Row: Sophia Books.

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational.

Stenhouse, L. (1983) *Authority, Education and Emancipation*. London: Heinemann.

Sternberg, R. J. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1999) 'Intelligence', in R. P. Wilson and F. C. Keil (eds), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sternberg, R. J. (2003a) 'Creative thinking in the classroom', *Scandinavian Journal of Education Research*, 47 (3): 325–38.



Sternberg, R. J. (2003b) 'WICS as a model of giftedness', *High Ability Studies*, 14 (2): 109–37.

Sternberg, R. J. (2005) 'WICS: a model of positive educational leadership comprising wisdom, intelligence, and creativity synthesised', *Educational Psychology Review*, 17 (3): 191–262.

Sternberg, R. J. (2011) 'The theory of successful intelligence', in R. J. Sternberg and S. Kaufman (eds), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2012) 'The assessment of creativity: an investment-based approach', *Creativity Research Journal*, 24 (1): 3–12.

Sternberg, R. J. and O'Hara, L. A. (1999) 'Creativity and intelligence', in R. J. Sternberg (ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stewart, H. (2015) 'Nicky Morgan is wrong – the evidence for academies doesn't add up', *The Guardian*, 3 June. Online at: [www.theguardian.com/commentisfree/2015/jun/03/nicky-morgan-wrong-evidence-academies-bill](http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jun/03/nicky-morgan-wrong-evidence-academies-bill) (accessed 30 October 2015).

Stiles, J. B., Brown, T. T., Haist, F. and Lernigan, T. L. (2015) 'Brain and cognitive development', in R. M. Lerner, L. S. Liben and U. Mueller (eds), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes*. New Jersey: Wiley.

Stobart, G. (2008) *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment*. Abingdon: Routledge.

Stobart, G. (2009) 'Determining validity in national curriculum assessments', *Educational Research*, 51 (2): 161–79.

Stones, E. (2000) 'Iconoclasts: poor pedagogy', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26 (1): 93–5.

Stones, E. (2002) 'JET: directions for the future', *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 28 (3): 207–10.

Stradling, R., Saunders, L. and Weston, P. (1991) *Differentiation in Action: A Whole School Approach for Raising Attainment*. London: NFER/HMSO.

Strand, S. (2010) 'Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty and prior achievement', *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3): 289–314.

Strand, S. (2011) 'The limits of social class in explaining ethnic gaps in educational attainment', *British Educational Research Journal*, 37 (2): 197–229.

Strand, S. (2014) 'School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11', *Oxford Review of Education*, 40 (2): 223–45.

Suchmann, L. (1987) *Plans and Situated Actions: The Problem of Human–Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Svennberg, L., Meckbach, J. and Redelius, K. (2015) ‘Exploring PE teachers’ “gut feelings”: an attempt to verbalise and discuss teachers’ internalised grading criteria’, *European Physical Education Review*, 20 (2): 199–214.

Swain, J. (2004) ‘The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting’, *British Educational Research Journal*, 30 (1): 167–85.

Swarbrick, A. (2011) ‘Languages: building on firm foundations’, *Curriculum Journal*, 22 (2): 227–41.

Taylor, C., Fitz, J. and Gorard, S. (2005) ‘Diversity, specialisation and equity in education’, *Oxford Review of Education*, 31 (1): 47–69.

Taylor, R. (2005) ‘Lifelong: learning and the Labour governments 1997–2004’, *Oxford Review of Education*, 31 (1): 101–18.

Teddlie, C. and Reynolds, D. (2000) *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Terman, L. M. (1924) ‘The mental tests as a psychological method’, *Psychological Review*, 31: 93–117.

Thomas, G. (2015) *How to Do Your Case Study*, 2nd edn. London: SAGE.

Thorndike, E. L. (1911) *Animal Intelligence: Experimental Studies*. New York: Macmillan.

Thoutenhoofd, E. D. and Pirrie, A. (2015) ‘From self-regulation to learning to learn: observations on the construction of self and learning’, *British Education Research Journal*, 41: 72–84.

Thrupp, M. and Lupton, R. (2006) ‘Taking school contexts more seriously: the social justice challenge’, *British Journal of Educational Studies*, 54 (3): 308–28.

Thurstone, L. L. (1938) *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tight, M. (2012) ‘Widening participation: a post war scoreboard’, *British Journal of Educational Studies*, 60 (3): 211–26.

Tizard, B. and Phoenix, A. (2001) *Black, White or Mixed Race? Race and Racism in the Lives of Young People of Mixed Parentage*. London: Routledge.

Tomlinson, M. (2004) *14–19 Curriculum and Qualifications Reform: Final Report of the Working Group on 14–19 Reform*. Online at: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationDetail/Page1/DfE-0976-2004> (accessed 30 October 2015).

Tomlinson, P., Dockrell, J. and Winne, P. (eds) (2005) ‘Pedagogy – teaching for learning’, *British Journal of Educational Psychology*,



Monograph Series II: Psychological Aspects of Education – Current Trends. Leicester: British Psychological Society.

Tomlinson, S. (1977) ‘Race and education in Britain 1960–77: an overview of the literature’, *Sage Race Relations Abstracts*, 2 (4): 3–33.

Tomlinson, S. (2005) *Education in a Post-Welfare Society*, 2nd edn. Maidenhead: Open University Press.

Tomlinson, S. (2008) *Race and Education. Policy and Politics in Britain*. Maidenhead: Open University Press.

Toogood, P. (1984) *The Head’s Tale*. Ironbridge: Dialogue Publications.

Townsend, M. A. R. and Hicks, L. (1997) ‘Classroom goal structures, social satisfaction and the perceived value of academic tasks’, *British Journal of Educational Psychology*, 67: 1–12.

Townsend, T. (ed.) (2007) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.

Triantafyllou, E., Pomportsis, A., Demetriadis, S. and Georgiadou, E. (2004) ‘The value of adaptivity based on cognitive style: an empirical study’, *British Journal of Educational Technology*, 35 (1): 95–106.

Trowler, P. (2003) *Education Policy*, 2nd edn. London: Routledge.

Troyna, B. and Carrington, B. (1990) *Education, Racism and Reform*. London: Routledge.

Tubbs, N. (1996) *The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education*. London: Fulton.

Tulving, E. (1972) ‘Episodic and semantic memory’, in E. Tulving and W. Donaldson (eds), *Organisation of Memory*. New York: Academic Press.

Tulving, E. and Craik, F. (eds) (2000) *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Tymms, P., Merrell, C., Thurston, A., Andor, J., Topping, K. and Miller, D. (2011) ‘Improving attainment across a whole school district: school reform through peer tutoring in a randomised controlled trial’, *School Effectiveness and School Improvement*, 22: 265–89.

Tymms, P., Merrell, C. and Wildy, H. (2015) ‘The progress of pupils in their first year across classes and educational systems’, *British Educational Research Journal*, 41 (3): 365–80.

Vicars, M. (2006) ‘Who are you calling queer? Sticks and stones can break my bones but names will always hurt me’, *British Educational Research Journal*, 32 (3): 347–61.

Vincent, C., Ball, S., Rollock, N. and Gillborn, D. (2013) ‘Three generations of racism: Black middleclass children and schooling’, *British Journal of Sociology of Education*, 34 (5): 929–46.

Visser, J. (1993) *Differentiation: Making It Work; Ideas for Staff Development*. Stafford: NASEN.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Walford, G. (2005) 'Introduction: education and the Labour Government', *Oxford Review of Education*, 31 (1): 3–9.

Walford, G. (2006) *Markets and Equity in Education*. London: Continuum.

Walford, G. (2009) 'For ethnograph', *Ethnography and Education*, 4 (3): 271–82.

Walford, G. (2014) 'Academies, free schools and social justice', *Research Papers in Education*, 29(3) 263–7.

Ward, M. (2014a) "'I'm a geek I am": academic achievement and the performance of a studious workingclass masculinity', *Gender and Education*, 26 (7): 709–25.

Ward, S. (2014b) 'The nature of higher education', in W. Curtis, S. Ward, J. Sharp and L. Hankin (eds), *Education Studies: An Issues Based Approach*, 3rd edn. Exeter: Learning Matters.

Ward, S. and Eden, C. (2009) *Key Issues in Educational Policy*. London: SAGE.

Warnock, M. (2005) *Special educational needs: A new look*. London: Philosophy Society of Great Britain.

Watson, J. (1913) 'Psychology as the behaviorist views it', *Psychological Review*, 20: 159–77.

Webb, N. M. (2013) 'Collaboration in the classroom', in J. Hattie and E. M. Anderman (eds), *International Guide to Student Achievement*. Abingdon and New York: Routledge.

Weber, M. (1958) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. New York: Charles Scribner's Sons.

Weber, M. (1963) *The Sociology of Religion*. Boston: Beacon Press.

Weber, M. (2002) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism: and other writings*. Ed. and trans. P. Baehr and G. C. Wells. London: Penguin.

Weber, M. (2009) *From Max Weber: Essays in Sociology*. Ed. and trans. H. H. Gerth and C. W. Mills. London: Routledge.

Webster, R. and Blatchford, P. (2015) 'Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools', *British Educational Research Journal*, 41 (2): 324–42.

Wegerif, R., Li, L. and Kaufman, J. C. (eds) (2015) *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. London and New York: Routledge.

Weinberg, R. A. (1989) 'Intelligence and IQ: landmark issues and great debates', *American Psychologist*, 44: 98–104.

Weiner, B. J. (1972) *Theories of Motivation*. Chicago: Markham.

Weinstock, A. (1976) 'I blame the teachers', *Times Educational Supplement*, 23 January.

Weisberg, D. S., Keil, F. C., Goodstein, J., Rawson, E. and Gray, J. R. (2008) 'The seductive allure of neuroscience explanations', *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20: 470–7.

Wentzel, K. R. and Brophy, J. E. (2014) *Motivating Students to Learn*, 4th edn. New York and Abingdon: Routledge.

Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (2009) *Handbook of Motivation at School*. New York and Abingdon: Routledge.

Wertheimer, M. (1923) 'Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt', *Psychologische Forschung*, 4: 301–50.

West, A. and Bailey, E. (2013) 'The development of the Academies Programme: "privatising" school-based education in England 1986–2013', *British Journal of Educational Studies*, 61 (2): 137–51.

West, A., Roberts, J., Lewis, J. and Noden, P. (2015) 'Paying for higher education in England: funding policy and families', *British Journal of Educational Studies*, 63 (1): 23–45.

Weston, P. (1996) 'Learning about differentiation in practice', *TOPIC*, 16 (4).

Wheldall, K. (2006) 'Positive uses of behaviourism', in D. McInerney and V. McInerney (eds), *Educational Psychology: Constructing Learning*, 4th edn. Sydney: Pearson-Prentice Hall.

Wheldall, K. and Merrett, F. (1985) *The Behavioural Approach to Teaching Package*. Birmingham: Positive Products.

Whetton, C. (2009) *A Brief History of a Testing Time: National Curriculum Assessment in England 1989–2008*. London: NFER.

White, J. (1998) *Perspectives on Education Policy: Do Howard Gardner's Multiple Intelligences Add Up?* London: Institute for Education.

White, J. (2005) *Howard Gardner: The Myth of Multiple Intelligences*, Viewpoint No. 16. London: Institute of Education.

Whitty, G. (2002) *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.

Whitty, G. (2012) 'A life with the sociology of education', *British Journal of Educational Studies*, 60 (1): 65–75.

Whyte, J. (1983) *Beyond the Wendy House: Sex-Role Stereotyping in Primary Schools*. York: Longman.

Wiles, R. (2013) *What Are Quantitative Research Ethics?* London: Bloomsbury.

Williams, J. (1981) 'Race and schooling', *British Journal of Sociology*, 2 (2): 221.

Willis, P. (1979) *Learning to Labour*. Aldershot: Gator.

Wilson, R. A. (ed.) (1999) *Species: New Interdisciplinary Essays*. Cambridge, MA: MIT Press.

Winstanley, C. (2016) 'Personalising and individualising learning', in S. Capel, M. Leask and S. Younie (eds), *Learning to Teach in the Secondary School: A Companion to School Experience*, 7th edn. London: Routledge.

Winter, D. A. (2013) 'Still radical after all these years: George Kelly's *The Psychology of Personal Constructs*', *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18 (2): 276–83.

Wintour, P. (1994) 'Blair gives "modern voice to Labour views"', *The Guardian*, 24 June.

Withers, R. and Eke, R. (1995) 'Reclaiming "Match" from the critics of primary education', *Educational Review*, 47: 59–73.

Wolf, A. (2011) *Review of Vocational Education (The Wolf Report)*. London: Department for Education. Online at: [www.gov.uk/government/publications/review-of-vocational-education-the-wolf-report](http://www.gov.uk/government/publications/review-of-vocational-education-the-wolf-report) (accessed 12 October 2015).

Wong, N. Y., Lin, W. Y. and Watkins, D. (1996) 'Cross-cultural validation of models of approaches to learning: an application of confirmatory factor analysis', *Educational Psychology*, 16 (3): 317–27.

Wood, D. (1988) *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.

Wood, P. and Warin, J. (2014) 'Social and emotional aspects of learning: Complementing, com-pensating and countering parental practices', *British Educational Research Journal*, 40(6): 937–51.

Woods, P. (2006) *Successful Writing for Qualitative Researcher*, 2nd edn. London: Routledge.

Wright, C., Weekes, D. and McGlaughlin, A. (1999) *'Race', Class and Gender in Exclusion from School*. London: Routledge.

Wright, O. and Taylor, J. (2011) 'Cameron: my war on multiculturalism', *The Independent*, 5 February. Online at: [www.independent.co.uk/news/uk/politics/cameron-my-war-on-multiculturalism-2205074.html](http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/cameron-my-war-on-multiculturalism-2205074.html) (accessed 12 October 2015).

Wright, T. (2003) 'Education for development', in S. Bartlett and D. Burton (eds), *Education Studies: Essential Issues*. London: SAGE.

Wyness, M. (2015) 'Schooling and social class', in D. Matheson (ed.), *An Introduction to the Study of Education*, 4th edn. London: Routledge.

Wyse, D. (2003) 'The National Literacy Strategy: a critical review of empirical evidence', *British Educational Research Journal*, 29 (6): 903–16.

Wyse, D. and Torrance, H. (2009) 'The development and consequences of national curriculum assessment for primary education in England', *Educational Research*, 51 (2): 213–28.

Yerkes, R. and Dodson, J. (1908) 'The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation', *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18: 459–82.

Yin, R. (2014) *Case Study Research: Design and Methods*, 5th edn. London: SAGE.

Young, M. (1971) *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.

Young, M. (2011) 'The return to subjects: a sociological perspective on the UK Coalition government's approach to the 14–19 curriculum', *Curriculum Journal*, 22 (2): 265–78.

Young, M. (2013) 'Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach', *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2): 101–18.

Young, M. and Collins, M. K. (2014) 'Value co-creation through learning styles segmentation and integrated course design', *Journal of Instructional Pedagogies*, 13: 1–9. Online at: [www.aabri.com/manuscripts/131740.pdf](http://www.aabri.com/manuscripts/131740.pdf) (accessed 12 October 2015).

Zanoni, P. and Mampaey, J. (2013) 'Achieving ethnic minority student's inclusion: A Flemish school's discursive practices countering the quasi-market pressure to exclude', *British Educational Research Journal*, 39 (1): 1–21.

Zimmerman, B. J. (1998) 'Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective', *Educational Psychologist*, 33: 73–86.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (2004) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* New York: Teachers College, Columbia University.

## Кітаптың қазақ тіліндегі басылымын әзірлеген шығармашылық топ

Ғылыми және әдеби редактор – *Айгүлім Боранғалиқызы Айтбаева*, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор. Ұлттық аударма бюросының редакторы, «Арт-білім» пәні бойынша оқулықтың, 3 монографияның («Қазақстандағы тарихи-педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістерінің даму тенденциялары», «Научно-практические основы профилактики суицида среди молодежи», «Тәрбиенің тұнық бастауы»), 18 оқу құралының, хрестоматиялар мен практикумның, этнопедагогика және педагогика тарихы бойынша стандарттардың, типтік бағдарламалардың, 100-ден астам ғылыми мақаланың авторы.

Аудармашы – *Бағлан Мизамхан*, ф.ғ.к., доцент. Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінде аударма және филология факультетінің деканы. 12 оқу құралының, 20-дан астам ғылыми мақаланың авторы. Ағылшын тілінен 13 ғылыми кітап пен оқулық тәржімалаған.



ҚР БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІНІҢ  
ТАПСЫРЫСЫ БОЙЫНША АУДАРЫЛЫП БАСЫЛДЫ

СТИВ БАРТЛЕТТ  
ИАНА БЕРТОН  
БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЗЕРТТЕУЛЕР  
КІРІСПЕ

Төртінші басылым

Редактор *Айтбаева А.Б.*

Корректор *Құдабаева Г.Ж.*

Дизайнын әзірлеген және беттеген *Тлеумбеков Н.Е.*

Басуға 20.01.2020 ж. қол қойылды.  
Қағазы офсеттік. Қаріп түрі «DS SchoolBook».  
Пішімі 70x100  $\frac{1}{16}$ . Көлемі 29,0 б.т  
Таралымы 10 000 дана.  
Тапсырыс №