

**ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН БІЛІМ
АЛУШЫЛАР:
диагностикасы, қауіп
факторлары,
қолдау көрсету**

ORLEU

NATIONAL CENTER FOR
PROFESSIONAL DEVELOPMENT



SOROS.KZ

**СЛАБОУСПЕВАЮЩИЕ
ОБУЧАЮЩИЕСЯ:
диагностика,
факторы риска,
поддержка**

**АСТАНА
2022**

**«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ
Сорос-Қазақстан қоры**

**ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН
БІЛІМ АЛУШЫЛАР:
диагностикасы,
қауіп факторлары,
қолдау көрсету**

АҢДАТПА

УДК 371.26
ББК 74.202.5
Т13

Бұл басылым Сорос-Қазақстан қорының қаржылық қолдауымен дайындалды. Жарияланым мазмұнында авторлардың көзқарасы көрініс тапқан, сәйкесінше Сорос-Қазақстан қорының көзқарасымен сәйкес келмеуі мүмкін.

Рецензент:

Мухаметжанова Әсел Зейнуловна,
«Өрлеу» БАҰО» АҚ-ның Басқарма Төрағасы, PhD докторы

Авторлары:

Тазабек Шолпан, Ксения Турсунбаева, Андрей Щербаков

Бұл аналитикалық есеп Шымкент қаласы мен оған жақын аудандардағы мектеп және колледж білім алушыларының оқу үлгерімінің төмендігінің факторлары мен салдарын анықтауға бағытталған зерттеу нәтижелерін ұсынады. Зерттеудің өзектілігі аталған аймақтағы 5-11 сыныптардағы нашар оқитын оқушылардың үлес салмағының жоғары болуымен түсіндіріледі: 2022 жылғы қарашадағы жағдай бойынша мұндай оқушылардың саны 39% құрайды, бұл республикалық орташа көрсеткіштен 5% артық.

Есепте зерттеу нәтижелері бойынша үлгерімі төмен білім алушылармен мақсатты жұмыс жүргізу, сондай-ақ мүдделі тараптарды қолдау түрлері бойынша ұсыныстар берілген. Есеп білім алушыларға, мұғалімдерге, ата-аналарға, әлеуметтік қызметкерлерге, психологтарға, барлық деңгейдегі білім беру жүйесінің жетекшілеріне, сондай-ақ білімге қызығушылық танытатын әрбір адамға арналған.

Барлық құқықтар сақталған. Дереккөзге сілтемесіз мәтінді көшіруге тыйым салынады.

ISBN 978-601-09-1815-3

УДК 371.26

© ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН БІЛІМ АЛУШЫЛАР: диагностикасы, қауіп факторлары, қолдау көрсету, 2022

МАЗМҰНЫ

АҢДАТПА	2
МАЗМҰНЫ	3
АЛҒЫС	4
ЗЕРТТЕУ ТҮЙІНІ.....	5
ЗЕРТТЕУ МӘНМӘТІНІ.....	6
ЗЕРТТЕУ МЕТОДОЛОГИЯСЫ.....	9
ӘДЕБИЕТКЕ ШОЛУ.....	11
ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ КҮН ТӘРТІБІНДЕГІ ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ҚОЛДАУ.....	17
Үлгерімі төмен білім алушыларды қолдаудағы халықаралық тәжірибе	18
Академиялық резильенттілік осал білім алушыларға қолдау көрсету шарасы ретінде	20
ЗЕРТТЕУДІҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ ШЕҢБЕРІ	23
ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІ	25
Үлгерімі төмен білім алушының портреті: «қауіп тобындағы» балалар.....	25
Үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс жасау: әрекеттестіктің ерекшеліктері	30
Үлгерімі төмен білім алушылардың оқу траекториясы: колледжге түсуде қандай олқылықтар бар?	34
ҚОРЫТЫНДЫЛАРЛАР МЕН ҰСЫНЫМДАР	38
ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕККӨЗДЕРДІҢ ТІЗІМІ	41

Авторлар тобы осы зерттеуді өткізуде кеңес беріп, қаржылық қолдау көрсеткені үшін Сорос-Қазақстан қорының Қоғамдық саясат жөніндегі кеңесшісі Сауле Аманжоловна Каликова және Бағдарлама директоры Аязбаева Бота Әбеневнаға алғыс білдіреді.

Зерттеуге ұйымдастырушылық қолдау, сындарлы кері байланыс пен ұсынымдары үшін «Өрлеу» БАҰО» АҚ-ның Басқарма Төрағасы Мухаметжанова Әсел Зейнуловна және Басқарма Төрағасының орынбасары Ибрашева Алима Хажетовнаға үлкен ризашылығымызды білдіреміз.

Сонымен бірге білім беру ұйымдарымен қолжетімді қарым-қатынасты қамтамасыз еткен «Өрлеу» БАҰО» АҚ-ның Түркістан облысы және Шымкент қаласы бойынша филиалына және Шымкент қаласының білім беру басқармасына алғыс білдіреміз.

Зерттеу деректерін жинау жұмыстарына атсалысқан, құжаттарды аударған және бастапқы кезеңде деректерді талдау мен кодтауда көмектескен әріптестеріміз – Темірбекова Әсел, Ажигалиева Айгүл және Нам Александраға ерекше алғымызды білдіреміз.

Сондай-ақ авторлар зерттеу қатысушыларының барлығына – білім алушылары мен олардың ата-аналары, мұғалімдері, сынып жетекшілері, психологтар, әлеуметтік қызметкерлері, мектеп пен колледж директорлары мен директордың орынбасарларына – уақыт бөліп, талдау және қорытынды жасау үшін деректер жинаудың маңызды үдерісіне атсалысқаны үшін шын жүректен алғысын білдіреді.

PISA-2018 зерттеулерінің нәтижелері Қазақстанда дарынды балаларға арналған мектептерде айтарлықтай жетістіктермен қатар, жалпы білім беретін қазақстандық мектептердің оқушылары функционалдық сауаттылықтан ЭЫДҰ және ең жақын көрші елдеріндегі құрдастарынан функционалдық сауаттылық бойынша айтарлықтай артта қалғанын көрсетті (ЭЫДҰ, 2019). Сонымен қатар, халықаралық сарапшылардың (ЭЫДҰ, 2014) және ел басшылығының тарапынан (Туркестанова, 2021, 24 тамыз), білім алушылардың оқу үлгерімінің төмендігі мәселесіне көбірек көңіл бөлу қажет екенін түсінуге қарамастан, білім алушылардың нашар оқу көрсеткіштерінің себептері, әлеуметтік-экономикалық және психологиялық салдары туралы түсінік жеткіліксіз.

Оқу үлгерімі мен жалпы елдің әлеуметтік-экономикалық дамуы арасындағы байланыс көптеген ғылыми зерттеулермен расталады (Erikson және т.б., 2005; Rose & Betts, 2004; Schleicher, 2006). Сонымен қатар, орта мектептегі үлгерімнің төмендігі жеке адамдар мен мемлекеттер үшін ұзақ мерзімді теріс экономикалық салдарларға әкеп соқтырады (Данияның Білім министрлігі, 2014; Schleicher, 2016), ал үлгерім алшақтығы күрделі әлеуметтік мәселелерге әкелуі мүмкін (Дарлинг-Хаммонд, 2010; Лич және Уильямс, 2013).

Шетелдік зерттеулерде оқу үлгеріміндегі олқылықтың пайда болуының маңызды себептерінің арасында әлеуметтік-экономикалық себептер (Bornstein & Bradley, 2003; Sirin, 2005), ерекше білім беру қабілеті бар балаларды қолдау жүйесінің болмауы (Гилмур, & Генри, 2018), мектеп климаты және орта мектептердегі оқыту және бағалау әдістемесі туралы айтылады (Yeh, 2017). Қазақстанда үлгерім алшақтығының ықтимал факторлары: әлеуметтік-экономикалық жағдай, аймақтағы және білім алушылар ортасындағы мәдениет пен құндылықтар жүйесі, оқыту тілі және мұғалімдердің төмен біліктілігі (Көпеева, 2020).

Шымкентте үлгерімсіздік мәселесі шиеленіскен жағдайға жатады, себебі республика бойынша ОЖСБ-дың¹ орташа көрсеткіштері төмен көрсеткіштердің бірі болып, ал оқуын жалғастырмаған және жұмыс таппаған жастардың үлесі (NEET²) ең жоғары көрсеткіштердің бірі болып табылады. Оқуын жалғастырмаған мектеп түлектерінің саны бойынша да Түркістан облысы мен Шымкент қаласы көш бастап тұр (АТО, 2021 ж.). Сондай-ақ, 2022 жылғы қарашадағы көрсеткіштер бойынша зерттелетін аймақтағы 5-11 сыныптардағы нашар оқитын оқушылардың үлесі 39%-ды құрайтынын атап өткен жөн, бұл орташа республикалық деңгейден 5%-ға артық.

Қазақстанның осы аймағының жоғарыда аталған ерекшеліктері жалпы білім беретін мектеп пен колледждердегі оқушылардың оқу үлгерімі төмендігінің себептерін, факторларын және салдарын зерттеуді қажет етеді.

¹ Оқу жетістіктерін сырттай бағалау (ОЖСБ) – білім беру ұйымдарына тәуелсіз білім сапасын бақылаудың бір түрі.

² NEET (оқуда да, жұмыста да жоқ) – әртүрлі экономикалық, әлеуметтік және саяси факторларға байланысты жұмыс істемейтін немесе оқымайтын жастар санатына қатысты термин.

Қазақстан Республикасының адами капиталының дамуын талдай отырып, Ә.Ө. Исекешев және т.б. (2020) халықтың еңбекпен қамтылу құрылымына негізделген кеңістіктің 4 түрін ажыратады, ол табыс деңгейін, адамдардың өмір сүру сапасын және олардың мінез-құлық ерекшеліктерін анықтайды. Зерттеушілер Қазақстан аумақтығының біркелкі еместігін, аймақтар арасындағы елеулі айырмашылықтарын атап өтеді: олардың әрқайсысында демография, табыс табу, жұмыспен қамту, білім беру, «қатты» және «жұмсақ» дағдылар, құндылықтар сияқты адами капиталдың өзіндік факторлары бар.

2020 жылдың көрсеткіштері бойынша Түркістан облысының ауыл шаруашылығында жоғары жұмыспен қамтылумен (облыс бойынша) қатар, өнеркәсіпте төмен жұмысбастылықпен, өте төмен табыспен және табыстың 50-70% жалақыдан, зейнетақыдан, жеңілдіктер және зейнетақыдан тыс төлемдерден құралатын жоғары көлеңкелі сектормен сипатталды (Исекешев А. О. және т.б., 2020). Атап айтқанда, бұл облыс өнімсіз салалардағы жоғары жұмыспен қамтылу білім деңгейімен емес, халықтың экономикалық мүмкіндіктерінің жоқтығымен байланысты. Басқа аймақтардан айырмашылығы, ауыл шаруашылығынан бас тарту (2020 жылы жұмыс істейтіндердің 23%) адам үшін табыстың төмендеуін білдіреді, ал неғұрлым тартымды салада жұмыс орындарының саны шектеулі (5% жұмыспен қамтылған) (Исекешев А.О. және т.б., 2020). 2021 жылы Түркістан облысының өзі жұмыспен қамтыған халқының үлесі 46% құрады (Еңбек ресурстарын дамыту орталығы, 2021).

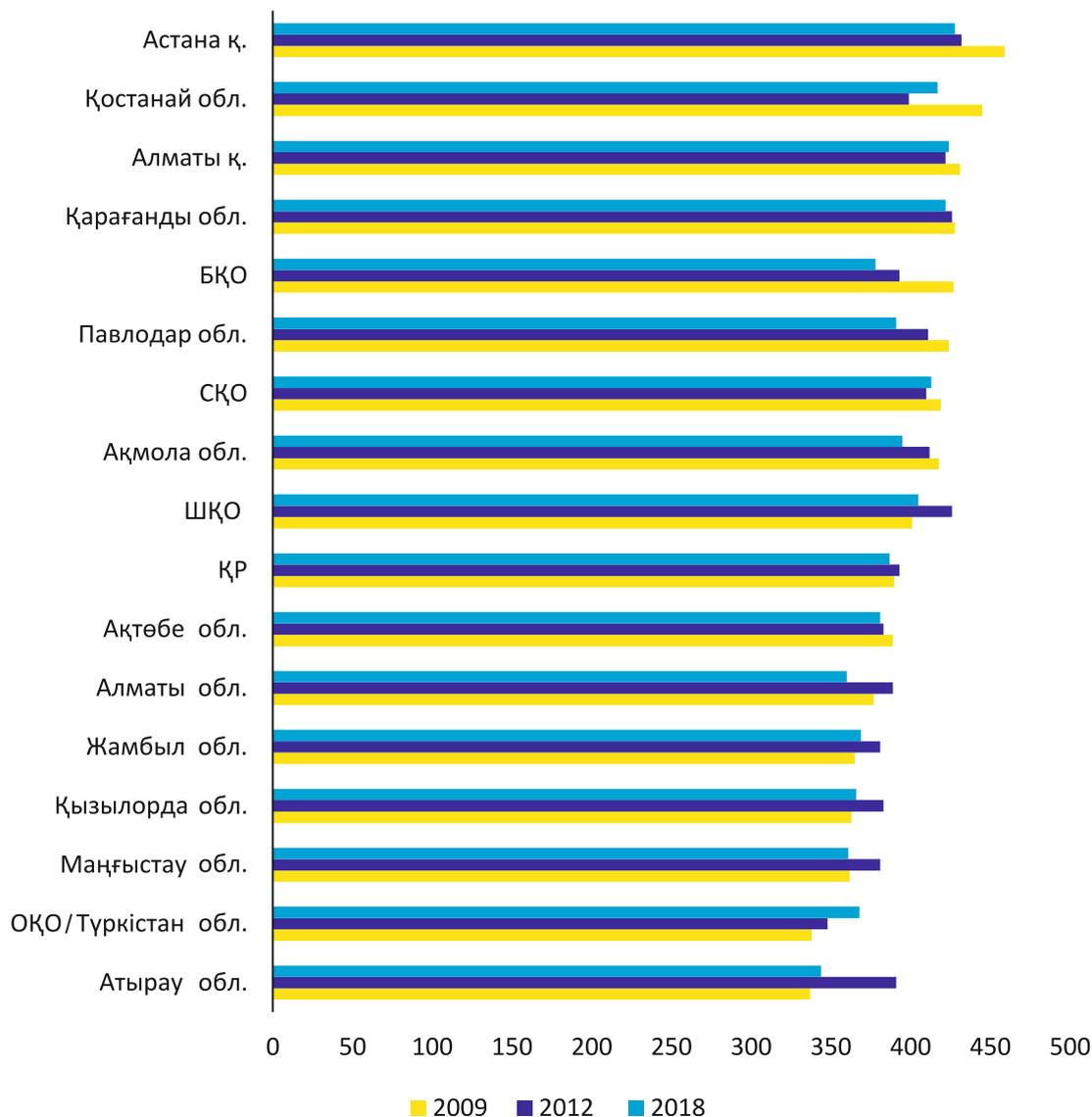
2018 жылға дейін Шымкент қаласы Оңтүстік Қазақстан (қазіргі Түркістан) облысының әкімшілік орталығы болды. Қазір миллионнан астам халқы бар, мәдени-тілдік алуандығы кең бұл қала жеке әкімшілік-аумақтық бірлік болып, республикалық маңызы бар қала мәртебесіне ие. Өңірде өзбек, ұйғыр, тәжік ұлт өкілдеріне арналған, қазақ және орыс тілдерінен бөлек, олардың ана тілінде жалпы білім беретін мектептер бар.

Қала халықтың жоғары тығыздығымен және туу деңгейінің жоғарылығымен, сондай-ақ қала тұрғындарының әлеуметтік-экономикалық сипаттамаларының біркелкі еместігіне әкелетін ауылдық жерлерден тұрғындардың белсенді көшуімен сипатталады. Оның үстіне бұл білімнің қолжетімділігін қамтамасыз етуде айтарлықтай қиындық туғызады: «Жыл сайын бізде 10 мың жаңа оқушы келеді, яғни жыл сайын 8-10 мектеп салу керек. Сыныптар шектік деңгейіне дейін толып кетті» (Шымкент қаласы әкімдігінің өкілі) (UNDP 2019a, 56 б.).

Осы және басқа да көптеген факторлар аймақтағы орта білім деңгейіне әсер етеді. Осылайша, Қазақстанның оқушылардың білім жетістіктерін бағалаудың халықаралық бағдарламасына (PISA) қатысуы кезеңінде Түркістан облысы мен Шымкент қаласы оқу сауаттылығы бойынша ең төмен нәтижелердің бірін көрсетті,

дегенмен осы кезеңдегі аймақ оқу сауаттылығының шамалы оң динамикасын атап өткен жөн (1-диаграмма).

Диаграмма 1. Аймақ пен цикл бойынша PISA функционалдық сауаттылық деңгейінің көрсеткіштері



Сондай-ақ, 2022 жылғы қарашадағы көрсеткіштер бойынша зерттелген аймақтағы 5-11 сыныптардағы үлгерімі төмен оқушылардың үлесі 39% құрайтынын атап өткен жөн, бұл республикалық көрсеткіштен 5% артық.

Қазақстанның осы аймағының жоғарыда аталған ерекшеліктері оқу үлгерімінің төмендігінің себептерін, факторларын және салдарын зерттеуді қажет етеді. Зерттеудің мақсаты – осы себептерді жан-жақты зерделеу, сондай-ақ оқу үдерісіндегі барлық мүдделі тараптарды (білім алушылар, мұғалімдер, психологтар, әлеуметтанушылар, ата-аналар және мектеп директорлары) қолдау мақсатында үлгерімі төмен оқушылармен мақсатты жұмыс бойынша ұсыныстар әзірлеу.

АНЫҚТАМАЛЫҚ

PISA-2018 нәтижелеріне сәйкес, ЭЫДҰ елдері бойынша орта есеппен оқушылардың 13,4%-ы үш негізгі пәннен (оқу, математика және жаратылыстану) базалық деңгейден төмен балл жинады. Оқу (22,6%) немесе жаратылыстанудың көрсеткіштеріне (22%) қарағанда, үлгермейтіндердің үлесі математикада (24,1%) жоғары.

Қазақстанда 15 жастағы балалардың 49,1%-ы математикадан базалық деңгейден төмен балл жинады; жасөспірімдердің 60,3%-ы жаратылыстану бойынша базалық деңгейге жете алмаған және 62,4%-ы оқудан шекті баллға жете алмаған.

PISA циклдары арасында 6 ел оқудан (2009-2018), 11 ел математикадан (2012-2018) және 8 ел жаратылыстану (2006-2018) бойынша төмен нәтиже көрсеткендердің үлесін қысқартты. Сонымен қатар, білім беру жүйелерінің едәуір мөлшерінде сәйкес кезеңдерде үлгермегендердің үлесі өсті: 4 елде – математикадан; 17 елде – жаратылыстанудан және 20 елде – оқудан.

Зерттеудің мақсаты – үлгерімі төмен оқушылармен мақсатты жұмыс бойынша ұсыныстар әзірлеу бойынша төмен оқу үлгерімінің себептері, факторлары және салдарын жан-жақты зерттеп, оқу үдерісінің барлық мүдделі тараптарына (білім алушылар, мұғалімдер, психологтар, социологтар, ата-аналар және мектеп директорлар) мақсатты жұмыстары үшін ұсыныстар әзірлеу.

Әдісі. Зерттеу сұрақтарына жауап беру үшін конструктивистік тәсіл «белгілі бір құбылыстарды, жалпы жағдайын және өзара қарым-қатынастарының күрделілігін түсінуге» мүмкіндік берді (Njie & Asimiran, 2014). Осылайша, кейс-стади зерттеуде берілген жағдайды оның «шынайы өмір» жағдайын жан-жақты зерттеуге мүмкіндік беретін сапалы әдіс ретінде пайдаланылды (Yin, 2005). Зерттеудің теориялық және концептуалды негізіне білім алушылардың төмен оқу үлгерімі тақырыбы бойынша талданған нормативтік-құқықтық актілер мен маңызды әдебиет көздері негіз болды. Сонымен қатар, кейс құруда аймақтың жеке ерекшеліктері мұқият зерттелді.

Зерттеу сапалы сипатта болғандықтан, зерттелген әдебиеттер негізінде жеке сұхбаттар мен фокус-топтардың егжей-тегжейлі хаттамалары әзірленді, олар зерттеудің тұжырымдамалық негізіне сәйкестендірілді. Пікіралмасу немесе фокус-топтық жұмыс басталғанға дейін, қатысушыларға жалпы демографиялық ақпаратқа қоса, мектептегі/колледждегі моральдық-психологиялық ахуал, білім алушылардың оқуға деген мотивациясы, үй іші жағдайы, бос уақыты, т.б. туралы сұрақтар қамтылған қысқаша сауалнама ұсынылды. Мысалы, мектептер мен колледждердің директорларына, мұғалімдерге, психологтарға мектеп климаты және оқушылардың психоэмоционалдық жағдайы, сондай-ақ олардың әртүрлі санаттағы білім алушылармен жұмыс істеу дағдылары туралы сұрақтар қойылды. Білім алушылар өздерінің мектепке/колледжге қатыстылығын сезіну деңгейін анықтай алды, ал ата-аналар білім алушылардың эмоционалдық күйі мен мектепке/колледжге көз-қарасын бағалады.

Зерттеу қатысушылары. 2022 жылдың мамыр-маусым айларында Шымкент қаласында және оған жақын аудандарда оқушылардың оқу үлгерімінің төмендігі мен оқуды тастап кету себептерін зерттеу мақсатында төрт жалпы білім беретін мектеп пен екі колледжде (қалалық және ауылдық орта) сапалы деректер жинақталды. Зерттеуге қатысушылар мақсатты репрезентативті емес және «қар кесегі» іріктеу тәсілі арқылы қатысуға шақырылды (Cohen et al., 2011; Creswell, 2012). Оқу үлгерімінің төмен болуының әлеуметтік салдарын терең түсіну үшін жобаға қатысуға білім беру ұйымдарының әкімшілігімен қоса, мұғалімдер, білім алушылар,

сынып жетекшілері, әлеуметтік педагогтар, психологтар және ата-аналар шақырылды.

Зерттеуге барлығы 109 адам қатысты:

- 6 мектеп/колледж директоры/директордың орынбасарлары;
- 18 мектеп мұғалімі, 3 сынып жетекшісі, 10 колледж оқытушысы;
- Мектептер/колледждердің 4 педагог-психологы және 2 әлеуметтік педагогы;
- 28 мектеп оқушылары және 14 колледж студенттері;
- Мектеп және колледж білім алушылардың 24 ата-анасы.

Жеке сұхбатқа мектеп/колледж әкімшілігінің өкілдері, педагогикалық психологтар, әлеуметтік педагогтар және сынып жетекшілері қатысты, ал мектеп мұғалімдері, колледж оқытушылары, білім-алушылар мен ата-аналар фокус-топ форматында зерттеушілермен пікір алмасуға шақырылды.

Деректерді жинау және талдау. Жартылай құрылымдалған сұхбаттар мен фокус-топтар мүдделі тараптардың оқушылардың төмен үлгерімінің себептері туралы пікірлерін құбылыс ретінде түсіну үшін пайдаланылды. Зерттеу қатысушыларынан оқу үлгерімі мен оған әсер ететін факторлар туралы түсініктері, оқу мен оқыту тәжірибесі сұралды. Білім алушылардың мектеп/колледждің оқу және қоғамдық өміріне қатысуы, білім беруді ұйымдастыру ерекшеліктері және үлгерімі төмен оқушыларды ынталандырудағы қоғамдастықтың рөлі туралы сұрақтар қойылды.

Мұғалімдердің үлгерімі төмен оқушыларды және шәкірттерінің өміріне оң әсер етуге қабілетті педагогтердің образын қалай түсінетіндерін білу маңызды болды. Сонымен қатар, білім алушылар өздерінің балалық шағы мен отбасы туралы әңгімеледі: мысалы, балабақшаға бару/бармауы, алғашқы жылдары мектепке баруы, отбасы мүшелері оқуда көмектесуі/көмектеспейуі, үйде қаражаттың жеткілікті/сіз болуы, т.б. Сондай-ақ білім алушылардан мектеп пен қоғамдық өмірдегі белсенділігі, болашаққа (орта мектептен/колледжден кейінгі) жоспарлары туралы сұралды.

Барлығы қазақ және орыс тілдерінде 15 жеке сұхбат және 17 фокус-топтық пікір алмасу (жалпы ұзақтығы 21 сағат 10 минут) жүргізілді, кейін олар ATLAS.ti³ жасақтамасы арқылы транскрипцияланып, кодталды. Индуктивті тақырыптық талдау нәтижесінде (Braun & Clarke, 2006) 442 код құрылды, олардан үш негізгі тақырып тұжырымдалып, кейін зерттеудің нәтижесі шығарылды: үлгерімі төмен білім алушының «портреті», мектептегі өзара әрекеттесу мен колледжге түсу мәселесінің ерекшеліктері.

³ ATLAS.ti – сапалы деректерді талдаудың бағдарламалық жасақтамасы.

Төмен үлгерім мәселесі кешенді болғандықтан, оқушылардың үлгеріміне теріс әсер ететін әртүрлі факторлар аясында қарастырылуы керек. Біз осыған дейін жүргізілген зерттеулерге шолу негізінде осы факторлар туралы егжей-тегжейлі ақпарат ұсынамыз. Дегенмен, академиялық үлгерімнің төмендеуіне әсер ететін нақты факторларға тоқталмас бұрын, **академиялық үлгерім (үлгермеушілік)** ұғымының өзіне анықтама беру керек деп түсінеміз - ол қандай термин және ғылыми әдебиеттерде нені білдіреді.

Батыс дереккөздерінде академиялық үлгерім білім алушылардың әртүрлі оқу пәндерінен оң нәтижелерге қол жеткізуін бағалайтын қандай да бір шара ретінде анықталады (Ballotpedia, 2019). Демек, оқу үлгерімі оқушының орташа балымен (Williams & Shapiro, 2018) және оның бұрын алған білімі негізінде оқу пәнінен емтихан немесе тест тапсыруға мүмкіндік беретін зияткерлік қабілеттеріне байланысты (Ghanney & Aniagyei, 2014). Басқа сөзбен айтқанда, академиялық үлгерім – білім алушының өзін қабілетті оқушы ретінде таныта отырып, оқу және бағалау процесінде орташа деңгейден жоғары нәтижелерді көрсете отырып, белгілі бір білім мен дағды деңгейіне жетудегі білім әлеуеті.

Демек, **академиялық үлгермеушілік** оқушының академиялық үлгерімнің белгіленген көрсеткіштеріне қол жеткізуге қабілетсіз болуы ретінде анықталады. Академиялық тұрғыдан үлгермеу – оқу бағдарламасында көзделген білім беру стандарттары, мақсаттары мен талаптарына үйлесуге қабілетсіз болу дегенді білдіреді (Asikhia, 2010; David, 2013). Академиялық үлгермеушілік жағдайында қабілетсіздік танымдық дағдылардың жеткіліксіз деңгейі ретінде (Siqueira & Gurge-Giannetti, 2011) немесе оқушының жағымсыз эмоциялық жағдайына байланысты оқуға қызығушылықтың болмауы ретінде түсіндірілуі мүмкін (Al-Zoubi & Younes 2015; Aremu & Sokan, 2003). Қалай болғанда да, төмен үлгерім оқушының академиялық нәтижелерінің берілген білім өлшемшарттарына сәйкес келмеуімен анықталады және терминнің себеп-салдарлық сипатын көрсетеді.

Зерттеудің тұжырымдамалық шеңбері көрсеткендей, академиялық үлгермеушіліктің себептері бірнеше және көп деңгейлі болуы мүмкін. Бұл ретте, ғылыми және талдамалы зерттеулердің көп бөлігі осы мәселені үлгерімі төмен оқушылардың **әлеуметтік-экономикалық мәртебесі** тұрғысынан ашуға арналған. Әлеуметтік-экономикалық және білім теңсіздігінің дискурсы PISA халықаралық емтиханында білім алушылар көрсеткен нәтижелер негізінде осы тақырыпты қамтитын ЭЫДҰ-ның (2016) шолу баяндамасында айқын көрсетілген. Баяндамаға сәйкес, «үлгерімі төмен білім алушы» ретінде PISA емтиханы аясында математика, оқу сауаттылығы және жаратылыстану пәндерінен қазіргі қоғам өміріне толыққанды қатысу үшін, қажетті білім шекті деңгейі болып саналатын, 2-деңгейге жете алмаған 15 жастағы оқушы анықталады. Тек 1-деңгей немесе одан

төмен деңгейге жеткен білім алушыларда күрделі тапсырмаларды шешу дағдылары қалыптаспаған, олар логикалық және талдамалық пайымдауға бейімсіз келеді.

Бұл ретте, PISA нәтижелерін талдау білім алушылардың үлгерім деңгейі мен олардың әлеуметтік-экономикалық жағдайы арасындағы байланысты көрсетеді. ЭЫДҰ елдері бойынша үлгерімі төмен оқушылар орта есеппен келесі жалпы сипаттамаларға ие болды: бұл көбінесе толық емес және көші-қон тарихы бар, шалғай және ауылдық жерлерде тұратын, мектепке дейінгі мекемелерге бармаған, қайта оқыту тәжірибесі бар әлеуметтік тұрғыдан осал отбасылардан шыққан балалар болды. Сонымен қатар, емтихан нәтижелері бойынша үлгерімі төмен білім алушылар санатына ТЖКБ бағдарламаларында оқитындар, оған қоса, баланың мектептегі оқыту тілі үйдегі қарым-қатынас жасау тілінен айырмашылығы бар оқушылар енді (OECD, 2016).

Білім алушылардың әлеуметтік-экономикалық мәртебесіне олардың ата-аналарының білім деңгейі мен жұмыспен қамтылуы да кіреді. Білім деңгейі неғұрлым жоғары болса және ата-аналардың еңбек шарттары неғұрлым жақсы болса, білім алушылардың мүмкіндіктер ауқымы соғұрлым кең болады деп тұжырымдалады (Saifi & Mehmood, 2011). Экономикалық тұрғыдан әл-ауқатты отбасылардан шыққан балалар әлдеқайда көп ресурстарға ие - қаржылық, мәдени, әлеуметтік, – репетитор мен қосымша секцияларға қатысу мүмкіндігін береді (Klyachko және т.б. 2019), осылайша, олардың үйлерінде көп кітап пен компьютер болады (Bellibaş, 2015). Сәйкесінше, мұндай балалардың, ата-аналары созылмалы жұмыссыздықтан және жалақысы төмен еңбектен зардап шегетін балалармен салыстырғанда, мектепте жетістікке жету ықтималдығы жоғары болады.

Мектепшілік факторлар академиялық үлгерімге едәуір әсер етуі мүмкін. ЭЫДҰ (2016) баяндамасында білім алушының үлгерімі мен мектеп климаты арасындағы өзара байланыс байқалады. Ғылыми әдебиеттерде мектеп климаты білім алушы орналасқан білім беру ортасының әлеуметтік атмосферасы ретінде анықталады (Block, 2011). Мектептің жағымды климаты оқушылардың оқуына, үлгеріміне және академиялық өсуіне қолайлы жағдай жасауды көздейді және жиынтықта оқудың физикалық жағдайларын (Benner et al., 2016; Kapuza et al., 2017), педагогтердің қарым-қатынасын (Grewenig et al., 2021; Kousa et al., 2018) және құрдастарымен өзара әрекеттестігін (Altermatt et al., 2005; Pinskaya et al., 2018) қамтиды.

Осылайша, ЭЫДҰ (2016) **мұғалімдердің қолдау көрсетуін** мектеп климатының оқушыларға қатысты анағұрлым маңызды құрамдастарының бірі деп анықтайды. ЭЫДҰ статистикасы бойынша мұғалімдер өз оқушыларына үнемі қолдау көрсететін, оларға үміт артатын және олардың қажеттіліктеріне уақтылы жауап беретін мектептерде оқушылар PISA емтиханында жоғары нәтиже көрсетеді, бұл ретте, бұған олардың әлеуметтік-экономикалық мәртебесі еш әсер етпейді. Сонымен қатар, мұғалімдердің өз оқушыларына деген сенімдері кейде оқушылардың үлгеріміне, олардың әлеуметтік-экономикалық жағдайына және ата-

аналарының біліміне қарағанда, анағұрлым көп әсер етеді (Наускок, 1998). Мұғалімдер – оқушылармен мектепте жиі өзара әрекеттесетін адамдар; тиісінше, педагог оқушының қабілеттеріне қатысты үміттерін төмендетпесе, ол оқушы үшін өзгеріске баулитын агент бола алады. Мұғалімнің қолдауы және оң әсері тұрақты кері байланыс беру (Heyder & Brunner, 2018), дұрыс құрылған қарым-қатынас (Matteucci, 2007) және тиісті оқыту әдістері қолдану арқылы жүзеге асырылады. Сонымен қатар, әдебиеттерде мұғалімдердің оқушыларға деген әдепті, әділ және бейтарап көзқарасының маңызы туралы да жазылған. Атап айтқанда, мұғалімдер оқушылардың әлеуметтік-экономикалық жағдайына, этникалық шығу тегіне және жынысына қатысты біржақты болуы туралы сөз қозғалады, өйткені дәл осы көзқарастар білім алушылардың ынтасы мен үлгеріміне қатты зиян тигізуі мүмкін (Turner, Christensen & Meyer, 2009). Және, керісінше, өзінің оқушыларына құрметпен және әділ қарайтын, барлық оқушыларының оқу процесіне қатысуын бірдей талап ететін мұғалімдер ең тиімді болып саналады (Walden, 2008). Бір қызығы, жоғары сынып оқушылары әділсіз, немқұрайлы және әдепсіз педагогтарға қатысты бірбеткей әрі жанжалды түрде әрекет етеді (Gregory, 2004), ал қамқоршы және қолдаушы мұғалімдермен оқушылар сапалы және сенімді қарым-қатынасты тезірек дамытады (Chong et al., 2010).

Сондай-ақ, мұғалімдердің оқушыларға деген сенімдері олардың мектептен кейінгі білім беру траекториясын анықтай алады – сәйкесінше, мұғалімдердің төмендетілген үміттері оқушылардың одан әрі оқуға деген ынтасының төмендеуіне әкелуі мүмкін (Хавенсон және Сергеева, 2019). Бұл Мартин және Гарднер зерттеуімен расталады (2016), яғни жоғары оқу орнына түсуге үміттенбеген үлгерімі төмен білім алушыларға қарағанда, университетке түсемін деп ойлаған үлгерімі төмен білім алушылардың білім деңгейі жоғары, табыс пен қажеттіліктің арақатынасы жоғары және депрессиялық белгілері аз болды. Яғни, білім алушылармен қарым-қатынас жағдайындағы мұғалімдердің сенім артуы – жай коммуникативті әсер ету тәсілі ғана емес, ол мектеп климаты мен оқушылардың қолайлы психологиялық және эмоциялық жай-күйін қалыптастырудың шынымен маңызды элементі (Косарецкий, Мерцалова и Сенина, 2021).

Мұғалімдердің сенімдері, өз кезегінде, олардың кәсіби қалыптасу үрдісінде дамиды. Дарлинг-Хаммонд (2000) мақаласында педагогтерді даярлау және сертификаттау бағдарламаларының маңызы, олардың сапасы болашақта білім алушылардың академиялық жетістігінің тұрақтылығын анықтайтыны туралы жазған. Мақалада мұғалімдердің кәсіби дайындығының тиісті деңгейі және оқушыларының үлгерімінің жоғары деңгейі арасында байланыс бар екендігі туралы айтылады. Тағы бір мақалада кәсіби дайындығы жоғары педагогтер үлгерімі төмен білім алушыларды оқытуда тұлғаға бағдарланған тәсілді қолданып, нәтижесінде оқу үлгерімін жақсартуға оң әсері жайында мәлімделген (Lam & Phillipson, 2009). Кәсіби құзыреттіліктерден басқа, мұғалімнің қалыптасуына оқушылармен, әріптестермен және мектеп әкімшілігімен өзара әрекеттесу үдерісінде қалыптасатын мұғалімнің жеке сипаттамалары мен қасиеттері де әсер етеді (Педкеңес, 2021).

Оқу үлгерімінің нәтижелеріне, белгілі болғандай, білім алушылардың **академиялық үлгерім(сіздігі)інің жүйелік факторларына** жататын мектептің «әлеуметтік-экономикалық композициясы» да әсер етуі мүмкін. Әлеуметтік-экономикалық композиция демография, әлеуметтік-экономикалық жағдай және білім беру қажеттіліктерінің ерекшеліктері бар білім алушылар құрамының әртүрлілігімен анықталады. Қазіргі заманғы зерттеулер мектептің әлеуметтік-экономикалық композициясы отбасы ішіндегі жағдайдан гөрі оқушыға көбірек әсер етуі мүмкін екенін дәлелдейді. Мұндай тұжырым баланың мектептегі жақын ортасы оның оқу тәртібіндегі әдеттерін, оқуға деген көзқарасын, болашақ мамандық туралы түсініктерін және тіпті мұғалімдердің балалардың үлгеріміне қатысты үміттерін қалыптастыратындығымен түсіндіріледі (Керша, 2021). Зерттеу авторлары мектептегі әлеуметтік-экономикалық композицияның жоғары деңгейі оқушыларға, әсіресе білім беру мүмкіндіктеріне тең қол жеткізуді қамтамасыз ету маңызды болып табылатын төмен үлгеріммен білім алушыларға оң әсер етеді (Ayscue, Frankenberg & Siegel-Hawley, 2017). Және, керісінше, мәртебесі төмен отбасылардан шыққан оқушылардың жоғары үлесі бар мектепке түскенде, оқушы келешектегі жетістіктеріне қолайсыз әсер ететін білім беру ортасына тап болады.

ЭЫДҰ мәліметтеріне сәйкес (2016), мектептегі әртүрлілік ресми білім беру саясаты ретінде анықталған, мектептер арасында білім беру және қаржы ресурстары біркелкі бөлінген елдерде оқушылар PISA емтиханында жоғары нәтиже көрсетеді. Оған қоса, әлеуметтік-экономикалық әртүрлілігі бар мектептер академиялық деңгейіне қарай оқушылардың ең аз бөлінуімен «аралас сыныптармен» сипатталады. Әдебиеттерде «аралас сыныптар» табысты қатарластарымен достық қарым-қатынас орнатуға мүмкіндігі бар үлгерімі нашар оқушылар үшін қолайлы оқу орта болатыны көрсетілген, бұл олардың оқу үлгеріміне оң әсер етуі мүмкін (Altermatt et al., 2005). Деңгейлік саралау, керісінше, үлгерімі төмен оқушылардың өзін-өзі бағалауына теріс әсер етуі мүмкін, өйткені бұл тәсіл оқушылардың «мықты/қабілетті» және «әлсіз/қабілетсіз» деген бөлінісіне әкеледі, ал мұндай санаттау мұғалімдердің субъективті көзқарастары мен сенімдеріне негізделген (Маркина және Ларина, 2019).

Маркина, Вергелес және Захаров (2019), әлеуметтік-экономикалық композиция деңгейіне сүйене отырып, өз зерттеуінде мектептердің екі негізгі моделін анықтайды: «тандағыш» және «өтемдік». «Тандағыш» мектептер – жоғары білім беру нәтижелеріне бағытталған мектептер; оқушылар құрамында әлеуметтік-экономикалық және мәдени капитал деңгейі жоғары оқушылар басым. «Өтемдік» мектептердің мақсаты, керісінше, оқушылар үшін тәрбиенің жетіспеушілігін және қолайлы ортаны өтеуден құралады, өйткені мұндай мектептердің оқушылары, әдетте, әл-ауқаты төмен, әлеуметтік осал отбасылардан шыққан балалар болып табылады. Әдетте «өтемдік» мектептер үлгерімі төмен оқушыларға бағдарланған, өйткені олардың алдында ең алдымен артта қалған және нашар ынталы оқушыларды мектептен дипломмен түлек ету, кем дегенде орта деңгейге дейін көтеру міндеті тұр. Мұндай санаттау қаупі тәрбиелік, бейімдік және өтемдік

мақсаттар басым мектептерде академиялық жетістіктердің маңызы екінші орынға өтеді, ол оқушылардың ынтасына теріс әсер етуі мүмкін.

ЭЫДҰ (2020) мектептердің әлеуметтік-экономикалық композициясын қаржы, адами, материалдық, уақыт сияқты ресурстарды бөлудің білім беру саясатымен байланыстырады. PISA-2018 нәтижелері көрсеткендей, мектептер арасындағы ресурстар біркелкі бөлінген елдерде білім алушылардың емтихан бойынша орташа көрсеткіштері жоғары болды. Керісінше, қаржы және білім беру ресурстарының көп бөлігі әлеуметтік-экономикалық мәртебесі жоғары мектептерге бағытталған елдер ең нашар нәтижелер көрсетті. Мұндай мектептер санатына дарынды және оқу үлгерімі жоғары балаларға арналған мектептер, сондай-ақ оқушылардың негізгі құрамы экономикалық жағдайы жақсы отбасылардан шыққан балалар оқитын жекеменшік мектептер жатады.

Қазақстан жағдайында академиялық үлгерім (үлгермеушілік) факторлары әлі де аз зерттелген. Дегенмен, Копеева (2020) өз мақаласында өңірлік бөліністе білім беру жетістіктерін анықтауда ең көп әсер етуі мүмкін бірқатар негізгі себептер қарастырды:

- өңірлік әлеуметтік-экономикалық мәртебе (қала/ауыл халқының үлесін, білім беруге жұмсалатын шығындарын, мектептерді қаржыландыруды және өңірдегі/аудандағы кедейлік деңгейін қоса алғанда);
- оқыту сапасы (оқытушылардың біліктілігі және кәсіби даму мүмкіндіктері);
- оқыту тілі (қазақ және орыс тілдері, өңірдегі қазақ тілді халықтың үлесі);
- жергілікті халықтың құндылықтары мен дәстүрлері (білім беру саласының өңірдің стратегиялық дамуындағы маңызы, жергілікті халықтың білім құндылығына қатысты дәстүрлері мен көзқарастары).

Аталған себептер халықаралық зерттеулерде ұсынылған академиялық үлгерімнің (үлгермеушіліктің) негізгі факторларына сәйкес келеді. Мұнда белгілі бір жағдайдағы құндылықтар мен дәстүрлердің маңыздылығы көрсетілген, өйткені дәл осы құндылықтар адамдардың білімге деген көзқарас пен үміттерін жиі қалыптастыруы мүмкін.

Осы мәселені зерттеудегі ахуалдың маңыздылығын түсіне отырып, осы зерттеу қарастырған өңірде бар құндылықтар жүйесін ескере отырып, академиялық үлгермеушілік себептері ашылады. Талдау зерттеудің концептуалдық шеңбері ретінде *экологиялық модельді* қолдану арқылы жүзеге асырылатын жүйелік және кешенді тәсілді қарастырады. Мұндай модель зерттелетін мәселені микро, мезо және макро деңгейлерде қарастыруға мүмкіндік береді. Басқа сөзбен айтқанда, әдебиеттерде көрсетілген академиялық үлгермеушілік себептерін жеке деңгейде (оқушы деңгейінде) де, институционалдық деңгейде де (мектеп және қоғам/білім беру жүйесі деңгейінде) қарастырған жөн. Осы зерттеуде мектептен шығып кетудің ЭЫДҰ факторлық классификациясының құрылымы ескерілген, экологиялық моделі әзірленді (Luche, 2010). ЭЫДҰ ұсынған жіктеу оқушылардың оқуды тастап кетуіне

әсер ететін факторлардың үш деңгейі қарастырылады: жеке, мектепшілік және жүйелік. Белгіленген факторлар деңгейлері оқу үлгерімінің деңгейіне бірдей әсер етуі мүмкін.

Зерттеудің концептуалды шеңбері келесі бөлімдерде келтіріледі.

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ КҮН ТӘРТІБІНДЕГІ ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ҚОЛДАУ

Үлгерімі төмен білім алушылар қазақстандық орта білім беру күн тәртібінде бұрын болмаған дерлік. Дарынды балаларға көп көңіл бөлініп, әлі де басым назар аударылып жатыр. Бұл Назарбаев Зияткерлік мектептері (НЗМ), «Дарын» лицейлері, «Білім-Инновация» лицей-интернаттары (БИЛ) сияқты дарынды балаларға арналған мектептерге бөлінетін ресурс үлесінде және қарапайым мектептерде дарынды балалармен жұмыс істейтін педагогтарды мадақтауда көрініс табады.

Сарапшылар орта білім берудегі халықаралық салыстырмалы зерттеулердің нәтижелері негізінде академиялық тұрғыдан артта қалған және мықты оқушылар арасындағы алшақтықты қысқартуға күш салуды жүйелі түрде ұсынатынына қарамастан, тәуелсіз Қазақстанның білім беруді дамыту мемлекеттік бағдарламалары, стратегиялары мен тұжырымдамаларының басым бөлігі «талантты» жастарды қолдауға бағытталған.

Алайда соңғы жылдары білім беру саясаты үлгерімі төмен білім алушыларды қолдау шараларын жиірек қарастыратын болды. Осылайша, 2019 жылы ҰБТ нәтижелерін мектеп рейтингтерінде пайдаланудан бас тарту себебі – мектеп басшылығының 9-сыныптан кейін үлгерімі төмен оқушыларды колледждерге ығыстыру арқылы мектеп көрсеткіштерін арттыру әрекеттерінен оқушыларды қорғау болды (Аймағамбетов, 2022). 2020 жылы COVID-19 пандемиясы кезінде қашықтықтан оқытуға көшуден туындаған білім беру сапасының төмендеуі және үлгерімнің жаппай төмендеуі қауіпі ҚР Білім және ғылым министрлігін үлгерімі төмен білім алушыларды қолдау үшін шұғыл шаралар қабылдауға мәжбүрледі. Мысалы, артта қалған оқушылар үшін демалыс айларында және демалыс күндері мектеп сабақтары ұйымдастырылады (Спутник, 2021); Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы (ҰБА) жыл сайын құрастыратын нұсқаулық-әдістемелік хаттарға (2021, 2022) мұғалімдерге төмен үлгеріммен оқушылармен жұмыс істеу және жазғы мектептерді ұйымдастыру бойынша тәжірибелік ұсынымдар қосылды, ал 2021 жылы ҰБА білім алушылардың білімін толықтыру бойынша пән мұғалімдеріне арналған нұсқаулық әзірледі (НАО, 2021а). 2022 жылы ұсынылған «Педагог» кәсіби стандарты мұғалімдерден үлгерімі төмен оқушыларды қолдау үшін қажетті кәсіби құндылықтар мен құзыреттердің болуын талап етеді.

Үлгерімнің төмендігі әлеуметтік-экономикалық мәселелермен тығыз байланысын түсіне отырып, ҚР Оқу-ағарту министрлігі халықтың әлеуметтік қорғалмаған топтары жағдайында үлгерімі төмен оқушыларды қолдауды жандандырды. Осылайша, 2022 жылы Оқу-ағарту министрлігімен дарынды балаларға арналған мектептерде әлеуметтік осал отбасылардан шыққан 2000 астам балаға оқу квоталарын енгізу бойынша бастама ұсынылды (Аймағамбетов, 2022а):

оларға «Дарын», БИЛ мектептеріндегі және басқа да элиталық білім беру ұйымдарындағы 15%-ға дейін орындар қолжетімді болады. Дегенмен, Қазақстанда білім алушылардың төмен үлгерім мәселесі өзекті, және қоғам мен мемлекет тарапынан елеулі назар аударуға лайық.

Үлгерімі төмен білім алушыларды қолдаудағы халықаралық тәжірибе

Төмен үлгерім мәселесі бүкіл әлемде бар. Көптеген елдер осы бағытта арнайы саясат жүргізіп, үлгерімі төмен оқушыларды әртүрлі қолдау бағдарламаларын табысты жүзеге асырып келеді.

Сингапурда үлгерімі төмен білім алушыларды қолдауға да, академиялық үлгермеушіліктің алдын алуға да бағытталған бірқатар бағдарламалар қолданылады. Сингапурдың академиялық үлгерімнің төмендігін жою мақсатындағы бағдарламалар тәуекел тобындағы балалармен ерте балалық шақтан бастап жұмыс істеуге бағытталғаны мәлім.

Осылайша, «KidSTART» бағдарламасы аз қамтылған және осал отбасылардан шыққан, балалардың туғанынан 6 жасқа дейінгі дамуына мониторинг жасау арқылы білім алуына ерте араласуға бағытталған. Қазіргі уақытта бағдарламаға 400 отбасы қатысады.

«UPLIFT» бағдарламасы шеңберінде әлеуметтік-экономикалық жағдайы ең төмен отбасылардан шыққан балаларға (төменгі 20%) білім алушыларға қамқорлық жасау орталықтары (Student Care Centre) құрылды, олар елдің барлық бастауыш мектептерінің балаларына, егер олар үйде оқуға мүмкіндігі болмаса, сабақтан кейін мектепте қалуға мүмкіндік береді. Бұл орталықтар еріктілер жұмысының арқасында жұмыс істеп, балаларға тамақ пен қосымша білім береді.

Сонымен қатар, Сингапурда елде тұратын, этникалық азшылықтарды дамытуға бағытталған бірнеше Өзіне-өзі көмек көрсету Топтары (self-Help Groups) да бар. Әдетте, бұл топтар көп дәрежеде еріктілердің күш-жігеріне және қоғамдастық өкілдерінің демеушілігіне сүйенеді. Барлық жастағы білім алушылар үшін білім беру бастамаларын қолдау және отбасыларға балаларды сапалы білім беруде көмек көрсету мұндай топтардың негізгі мақсаттары болып табылады. Мысалы, «Mendaki» этникалық азшылықтарға арналған бағдарламасы малай мұсылман қауымдастығын қолдауға, олардың білім беру тиімділігін арттыруға және малай мұсылман қауымдастығының тұрақтылығы мен бейімделуін дамытуға бағытталған. Бағдарлама келесі бағыттарды қамтиды:

- School Ready (мектеп жасына дейінгі балалар мен олардың ата-аналарына арналған)
- Perform in School (бастауыш және орта мектеп оқушыларына арналған)
- Future Ready (жастар мен жас мамандарға арналған)

-
- Mendaki homework cafe (Мендаки үй тапсырмасы кафесі)

«The London Challenge» **британдық** білім беру бағдарламасы 2000-шы жылдардың басында өзінің тиімділігін көрсетті және елдің басқа өңірлеріне таралды. Бұл бағдарлама төмен академиялық көрсеткіштері бар және қолайсыз аудандарда орналасқан мектептердің жағдайын жақсартуға бағытталған. Бағдарлама шеңберінде әлеуметтік осал топтармен (төмен үлгерімнің алдын алу мақсатында) және үлгерімі төмен оқушылармен жұмыс жүргізілді. Осы бағдарламаға қатысқан мектептер қосымша қаржыландыруды, сондай-ақ мектеп қызметкерлеріне оқыту және жоғары академиялық жетістіктер көрсететін мектептермен әріптестік ұйымдастыру арқылы сол мектептердің басшылығы мен педагогикалық құрамы сараптамалық қолдау алды. Педагогтердің кәсіби дамуы және тәжірибе алмасу бағдарламаға қатысушы мектептердің көрсеткіштерін едәуір арттыруға мүмкіндік берді.

«Teach First» британдық бағдарламасы педагогикалық құрамның сапасын жақсартуға, мұғалім мамандығының мәртебесін арттыруға, сондай-ақ Лондон қаласының аз қамтылған аудандарында орналасқан үлгерімі төмен 45 мектепті қолдауға бағытталған. Осы бағдарлама шеңберінде педагогикалық емес мамандықтар бойынша жоғары сапалы білім иегерлері мектепте оқыту әдістемесі бойынша қысқаша қайта даярлау курсынан өтіп, 2 жыл бойы Лондон қаласының әлеуметтік қолайсыз аудандарында орналасқан төмен академиялық көрсеткіштері бар мектептерде мұғалім болып жұмыс істеді. Бағдарлама білім алушылардың академиялық жетістіктерін арттыруға және көшбасшылық қасиеттерін дамытуға баса назар аударды.

Германияда үкімет мектептерге сыныптан тыс оқу және шығармашылық іс-шараларды өткізу үшін жұмыс уақытынан тыс уақытта ашық болу үшін қосымша қаражат бөледі. Осы бағдарлама аясында балалардың сабақтан кейін мектепте қалуға мүмкіндігі бар, онда еркін, құрылымдалмаған, «ашық» форматтағы шығармашылықпен айналысады, ойнайды, үй тапсырмасын орындайды.

Сонымен қатар, Германия үкіметі әлеуметтік осал отбасылардан шыққан балаларды қосымша біліммен, оның ішінде ақпараттық және коммуникациялық технологиялармен, тіл үйрену курстарымен қамтамасыз етеді, спорт секцияларында, үйірмелерде айналысуға мүмкіндік береді, және дамытушылық сипаттағы экскурсиялар өткізеді. Үкімет аз қамтылған және иммигрант отбасылардан шыққан оқушыларға арналған сыныптан тыс іс-шараларды өткізетін, жазғы лагерьлер ұйымдастыратын ұйымдарға да қаржылық қолдау көрсетеді.

Финляндияда үлгерімі төмен оқушыларды қолдау арнайы оқытылған мұғалімдердің көмегімен жүзеге асырылады. Әр мектепке қосымша көмекке мұқтаж оқушыларды анықтау үшін мұғалімдермен тығыз жұмыс жасайтын педагог тағайындалады. Мектеп директоры, арнайы педагог, мектеп мейір бикесі, психолог, әлеуметтік қызметкер, мұғалім және ата-аналардан құралатын көпсалалы топтар келісілген көмек көрсету тетігін әзірлеу мақсатында, әрбір жалпы білім беретін мектепте жеке оқушыларды талқылау үшін мерзімді кездесіп отырады.

Мексикада қолайсыз отбасылардан шыққан оқушылардың сапалы білім алуына қолжетімділігін кеңейтуге бағытталған бастамашыл бағдарламалар іске асырылады. Балаларды, әсіресе қыздарды, орта біліммен қамтуды арттыру мақсатында тұрмысы нашар отбасыларға қаржылық көмек көрсетіледі. Қолдау шаралары, сондай-ақ, әлеуметтік осал немесе үлгерімі төмен оқушылары көп мектептердің білім беру ресурстары мен инфрақұрылымын жақсартуға бағытталған нысаналы құралдарды қамтиды.

Португалияда төмен үлгерімге және мектептен ерте шығып кетуге қарсы күрес бағдарламасы (Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar) 4 және 6 сыныптарда мемлекеттік емтихан тапсыра алмау қаупі бар оқушыларға арналған қосымша сабақтар мен сынақ емтихандарын, сондай-ақ оқушыларды пәндерден атаулы қолдау көрсету үшін мәселелік аймақтар бойынша сыныптарға топтастыруды қоса алғанда, біртұтас шаралар кешенін қамтиды.

Академиялық резильенттілік осал білім алушыларға қолдау көрсету шарасы ретінде

Үлгерімнің төмен болуына қарсы күрес ахуалында академиялық резильенттілік (тұрақтылық) құбылысын зерттеу дамудың бағыты болып табылады. Әлеуметтік осал отбасылардан шыққан балаларға білім берудің жоғары тиімділігі мен сапасын көрсететін мектептер резильентті деп аталады. Резильенттілік, әдетте, мектептердің білім беру саясаты, арнайы оқыту әдістерін қолдану, қолайлы мектеп климатын қалыптастыру, ата-аналардың қатысуын ынталандыру және оқушылардың арасындағы қарым-қатынасты реттеу арқылы қол жеткізіледі.

Халықаралық зерттеулер көрсеткендей, академиялық резильенттілік құбылысын талдау білім алушылардың сыртқы, шектеулі жағдайларға қарамастан, жоғары нәтиже көрсету мүмкіндігіне ие болуы үшін маңызды (Исаев және т.б., 2018). Авторлар академиялық үлгермеушілікті жеңудің келесі тәсілдері мен құралдарын қарастырады:

-
- әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалар шоғырланған мектептерді қосымша ресурстармен қамтамасыз ету;
 - сондай отбасылармен жұмыс істеу бойынша кеңес беру орталықтары мен мамандар тобын құру;
 - мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру;
 - тиісті оқу және әдістемелік әдебиеттерді шығару;
 - оқытуды қолдайтын бағдарламаларды тарату;
 - білім алушыларда үлгермеушілікті жеңудің оң тәжірибесін құру, өз қабілеттеріне деген сенімділікті қалыптастыру;
 - цифрлық технологияларды пайдалана отырып, артта қалғандарға арнайы бағдарламаларды іске асыру;
 - оқушыларды сабақтан тыс шараларға қатыстыру.

Пинская және т.б. (2018) резильентті мектептердің стратегияларын ажыратып көрсетеді, атап айтқанда: шектеулі іріктеуді енгізу, мектептердің әлеуметтік құрамын теңгерімдеу, оқу нәтижелеріне жоғары үміттер мен ашық талаптар қою, оқушыларға жеке қолдау көрсету және ынталандыру, түлектердің табысты әлеуметтену мүмкіндігін арттыратын дағдыларды дамыту.

Исаев және т.б. (2019) Ресей Федерациясында жоғары академиялық нәтижелері бар, және қиын жағдайдағы күрделі оқушылармен жұмыс жасайтын мектептерді зерттеу негізінде, 4 мектеп сипаттамасы анықталды:

1) білім беру жетістіктерінің басымдығы және барлық оқушыларға қатысты педагогтардың жоғары үміттері, яғни оқушыларды бастауыш сыныптардан бастап жобалық жұмыстарға, оларға жақын тақырыптар бойынша әртүрлі зерттеулерге тарту; оқушылардың едәуір бөлігін олимпиадаларға тарту және аумақтық тұрғыдан жақын ірі орталықтарда орналасқан жоғары оқу орындарымен және ғылыми-зерттеу институттарымен әріптестік қатынастар орнату;

2) оқушыларға Бірыңғай Мемлекеттік Емтиханды (БМЕ) тапсыруда дайындық қолдауын көрсету; күрделі пәндерден қосымша сабақтар, сондай-ақ мүдделі қабілетті оқушыларға арналған қосымша сабақтар (олимпиадалық тапсырмалардан), жетістіктерге мониторинг жүргізу, қосымша аралық емтихандар және сынақтар өткізу; және күрделі оқушылар мен олардың ата-аналарына арналған жеке оқу жоспарларын құру;

3) ата-аналармен қарым-қатынас және ынтымақтастық, басқа білім беру мекемелеріне ашықтықты қамтамасыз ету. Мұғалімдер басқа білім беру мекемелерінің мұғалімдеріне ашық сабақтар, шеберханалар, семинарлар өткізу; мұғалімдер аймақтық және федералдық байқауларға, оқушылармен бірге

мектепаралық іс-шараларға қатысу;

4) әкімшіліктің жаңа мұғалімдерге көмектесуін; мұғалімдер мен оқушылардың ынтымақтастығын (сынып аралық, пәнаралық топтық жобалар, пәнаралық сабақтар, интеграцияланған сыныптардағы сабақтар), жеке мұғалімнің немесе оқушының жеке жетістіктерін ынталандыруын көздейтін позитивті мәдениет (ынтымақтастық, шешім қабылдаудағы алқалылық, мақсаттардың ортақтығы).

Қаладан шеткері аудандарда орналасуына, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалардың көп болуына және басқа да қиындықтарға қарамастан, оқушылары үшін қолайлы және академиялық резильентті орта құра алған кейбір мектептердің жетістігін атап өткен жөн. Бұл үдерісте жоғары ынта мен білім беру үдерісінің барлық қатысушылары тарапынан келісілген әрекеттестігі маңызды болып табылатыны сөзсіз.

ЗЕРТТЕУДІҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ ШЕҢБЕРІ

Зерттеудің тұжырымдамалық шеңбері ретінде **бейімделген экологиялық модель** (1-кесте) анықталды, ол ЭЫДҰ-ның мектептен шығару факторлық жіктемесі негізінде жасалды (Luche, 2010). ЭЫДҰ ұсынған жіктеме оқушылардың мектептен шығып кетуіне әсер ететін факторлардың үш деңгейін қамтиды: жеке, мектеп және жүйелік. Осы модельді біздің жобаға бейімдеудің құндылығы - білім алушылардың академиялық үлгеріміндегі алшақтықтың ықтимал факторларын жеке және институционалдық түрде топтастыруға мүмкіндік беруі. Жеке де, институционалдық та факторлар конструктивизм тұрғысынан академиялық үлгерімсіздіктің «әлеуметтік кеңістігін» қалыптастыруға әсер ететін факторлары ретінде (Bourdieu, 1987), яғни бөлек факторлар емес, бірақ осы мәселеге әкелетін себептердің жиынтығы ретінде қарастырылады. Ахуалдың маңызы Миллс пен Гейлдің еңбегінде де аталып өтті (2011), бұнда академиялық үлгермеушілік тек білім беру мәселесі ретінде қарастырылмайды, ол сондай-ақ әлеуметтік және экономикалық мәселе болып табылады, сондықтан оны тек мектептегі академиялық жағдайды жақсарту арқылы шешу мүмкін емес. Осыған байланысты төмен үлгеріммен оқушыларды «осал» немесе «*vulnerable readers*» деп атаған дұрыс (Jaeger, 2016). Әлеуметтік-экономикалық алшақтық академиялық үлгерімдегі алшақтыққа әкеп соғуы мүмкін деген ой-пікір Қазақстан жағдайында да өзекті болып табылады (Koreyeva, 2020). Сондықтан, академиялық үлгермеушілік мәселесін қатар орын алатын және әрқайсысы білім алушыға әсер ете алатын өзара байланысты себептердің кең ахуалында қарастыру керек екенін көрсетеді.

Академиялық үлгермеушіліктің **жеке факторлары** – бұл білім алушының тәртібіне және әлеуметтік-экономикалық шығу тегіне байланысты факторлар. Тәртіп деп оқушының білім беру процесіне қатысуы мен қызығушылығы, сондай-ақ мектеп іс-шараларынан алшақтауға әкелетін әлеуметтік ауытқулар қарастырылады. Білім алушының әлеуметтік-экономикалық шығу тегі өткен мектеп тәжірибесі (мысалы, мектепке дейінгі білім беру мекемесіне бару, қосымша сабақтар мен жеке үйретушілерге қол жеткізу), физикалық және психикалық денсаулық жағдайы, сондай-ақ оның отбасының әлеуметтік және материалдық жағдайы сияқты факторларды қамтиды.

Мектепішілік факторлар – бұл мектептің саясатына, тәжірибесіне және ресурстарына байланысты себептер. Бұл себептерге оқушының мектебіндегі және сыныбындағы климаты, әртүрлі үйірмелер мен қосымша секциялардың болуы, педагогтердің сапалық құрамы, сондай-ақ мектепті қажетті оқу құралдарымен жабдықтау жатады. Мектепішілік факторлардың деңгейі оқушының дәл мектеп ішінде болуын, яғни оқушы білім беру мекемесінде өзін қаншалықты жайлы

сезінетінін және оның академиялық қабілеттерін дамытуға қаншалықты ықпал ететінін қарастырады.

Жүйелік факторлар білім алушыны елдің бүкіл білім беру жүйесі, сондай-ақ ұлттық білім беру саясаты тұрғысынан қарастырады. Факторлардың осы деңгейіне оқу бағдарламасы және қорытынды біліктілік емтихандары жүйесі жатады. Сонымен қатар, білім алушының академиялық траекториясын, оның кәсіби бағдары мен мансаптық үміттерін анықтайтын еңбек нарығының құрылымы да маңызды рөл атқарады.

Кесте 1. Зерттеудің концептуалды шеңбері

Жеке факторлар	Тәртібі	Қатысымдылығы	Академиялық
			Әлеуметтік
		Девианттылық	
	Шығу тегі	Алдыңғы білім алу тәжірибесі	
		Денсаулығы (физикалық және психикалық)	
		Жанұя	Құрылымы
Құндылықтар			
Демография (сөйлеу тілін қоса)			
Ресурстар			
Мектепішілік факторлар	Бүкіл мектеп саясаты мен тәжірибесі	Мектеп климаты	
		Оқу тілі	
		Сабақтан тыс іс-шаралар	
		Кәсіби бағдар беру	
	Сыныптағы саясат және тәжірибе	Мұғалімдердің сенімі	
		Оқыту мен білім алу	
	Мектеп ресурстары	Педагогикалық құрам	
		Құралдар мен жабдықтар	
	Жүйелік факторлар	Ұлттық білім беру саясаты	Нормативтік-құқықтық база және педагогтардың кәсіби біліктілігін дамыту
Ресурстарды бөлу			
Оқушыларды қабілетіне қарай саралау			

Үлгерімі төмен білім алушының портреті: «қауіп тобындағы» балалар

Орта білім беруді жақсарту жолында іс-қимыл жоспарын әзірлеуді бастамастан бұрын сапаны арттыру жолындағы кедергілерді мұқият зерделеу және оларды жоюдың ықтимал жолдарын анықтау қажет. Сол сияқты мектептердегі үлгермеушілік мәселесін шешу үлгерімі төмен білім алушылардың кім екенін түсінуден басталады (OECD, 2016).

Зерттеуіміздің нәтижелері осындай оқушылардың портретін қалыптастыруға мүмкіндік берді. Зерттеу қатысушыларының жауаптары негізінде Қазақстанның оңтүстік өңіріне, атап айтқанда Шымкент қаласына тән академиялық үлгерімі төмен жоғары сынып оқушысының әлеуметтік-экономикалық портреті әзірленді (1-сурет). Сонымен қатар, зерттеу қатысушыларына сұрақ қоя отырып, үлгерімі төмен оқушыны тікелей сипаттауды сұрамадық. Сұрақтар жалпы мектеп пен колледждегі ағымдағы ахуалға қатысты болды, дегенмен, қатысушылардың жауаптарын талдай отырып білім алушылардың қайсысының оқу үлгерімі нашар болу қаупі жоғары екенін түсінуге көмектесті.

Жауаптардың көп бөлігінде академиялық үлгермеушілік теңсіздік парадигмасы арқылы қарастырылды. Зерттеу қатысушылары әлеуметтік және экономикалық теңсіздікті мектептегі үлгермеушілікті тудыратын негізгі себеп ретінде қабылдайды. Зерттеу қатысушылары оқуда озат оқушылармен салыстырғанда аз қамтылған отбасылардан шыққан оқушылардың оқу мүмкіндіктері шектеулі екендігін айтады. Ғылыми әдебиетте әлеуметтік және экономикалық мәртебе мен білім деңгейі арасында корреляция бар екені айтылады (Исаев, Косарецкий және Михайлова, 2019). Біздің зерттеуімізде де осындай байланыс, әрі отбасылық құндылықтар мен сенімдердің ықпал ететіні байқалды. Осылайша, аз қамтылған отбасылардан шыққан балалардың ата-аналары білім құндылығын әрдайым түсіне бермейді және балаларының мектепке жүйелі баруынан гөрі, жұмысқа ерте орналасуын жөн көреді. Зерттеудің бірқатар қатысушылары аз қамтылған отбасыларда қаржылық қиындық себебінен балалардың жұмысқа ерте орналасуға мәжбүр болатынын атап өтті. Мұндай отбасыларда білім беру мәселесі артта қалуы мүмкін, өйткені ата-аналардың өздері балаларының мектептегі сабақтан қалуына ықпал етеді. Ғылыми әдебиеттерде сабаққа жүйелі түрде қатыспау үлгерімнің төмендеуі мен мектептен шығып кету қаупін туғызатыны анықталады (Ramberg et al., 2018). Дегенмен, сабаққа қатыспау мәселесін мектеп климатымен байланыстыратын еуропалық зерттеулерге

қарағанда (Strand, 2014), біздің зерттеу қазақстандық ахуалда оқушының сабаққа бармауы ата-анасының қалауымен байланыстырады:

«Кейде біз балаларының білім алуына мүлдем қызықпайтын ата-аналарды кездестіреміз. Олар өз қажеттіліктері үшін бір күндік пайда туралы ғана ойлайды. «Маған бүгін дәрі-дәрмек керек!» деп, балаларын табыс табуға жібереді. Мәселен, даяшы болып жұмыс істеуге, көлік жууға жібереді» (колледж директоры, қала, 31.05.2022).

«Біз олармен жұмыс істейміз, бұның себептерін іздестіреміз, мүмкін балаларға қысым жасалатын немесе балалардың мойнына жауапкершілік жүктелетін шығар. Кейде анасы жалғызбасты бола тұра, барлық жауапкершілікті тұңғышына жүктеп қояды, содан үйдің үлкені табыс табамын деп, сабағынан қалады» (колледж социологы, қала, 01.06.2022).

Ата-аналары тарапынан өз балаларының білім беру қажеттіліктерін түсінбейтіні үлгерімі төмен оқушыларға тән келесі қасиет болып анықталады. Зерттеу қатысушылары айтқандай, мұндай оқушылардың ата-аналары көбінесе балаларының оқу процесіне аз қатысады және олардың оқуына жеткілікті дәрежеде қолдау көрсетпейді әрі қызығушылық танытпайды. Бұл көзқарас қаржылық қиындықтар себебінен болуы мүмкін, өйткені материалдық мұқтаждық ата-ана баласының оқуына назар аудармауының басты себебі болуы мүмкін (Gay және т.б., 2021). Мұндай ата-аналардың жұмыс жүктемесі жоғары немесе жұмыс кестесі тұрақсыз болады, бұл алдыңғы зерттеулердің айтуынша баланың әл-ауқаты мен жалпы дамуына теріс әсер етуі мүмкін (Kim, 2021). Ата-ананың баласына дұрыс назар аудармауы көбінесе отбасыдағы материалдық қиындықтарға байланысты болса да, біздің зерттеу қатысушыларымыз осындай ата-аналарды «жауапсыз» және «проблемалы» деп сипаттайды. Мұғалімдердің айтуынша, ата-аналар баланың мұқтаждығынан гөрі, өз мұқтаждығын қанағаттандырғысы келеді және де өз міндеттерін мектепке жүктегінді қалайды:

«Ата-аналар білім беру мекемесімен әрдайым байланыста болуы керек. Үштік одақ өте маңызды — бұл ата-ана, мұғалім және бала. Бұл одақ сәтті жұмыс істесе ғана біз жақсы маман тәрбиелеп шығара аламыз. Ата-аналардың көбісі балаларға тәлім-тәрбие беру жауапкершілігін білім беру мекемесіне жүктеп қояды. Менің ұсынысым осындай - ата-аналар балалары үшін жауапты болатын бір орталық ашу. Бұл менің жеке пікірім» (мектеп психологы, қала, 01.06.2022).

«Егер бір тараптан, яғни ата-ана тарабынан, қолдау көрсетілмесе, онда мұғалімнің бір өзіне мұның бәрін жасау қиынға соғады. Егер екі жақтан да сұраныс болса, онда бала қызығушылық танытып, оқи бастайды» (ата-аналар фокус-тобынан, 19.05.2022).

«Егер бұл балалар уақыттың аз бөлігін ата-аналарымен дайындыққа, тапсырмаларды орындауға арнаса, онда олардың үлегірімі төмен болмас еді. Біздің ерекше қасиеттеріміз жоқ қой, біздің мектеп өте қарапайым. Балалар небәрі сабақ барысында тыңдап, тақырыпты үйде бекітсе жетер еді, бірақ олар соны да істемейді. Біз оларды мектепте отырғызып, тыңда десек те, үйде оларға мұны ешкім айтпайды, істеткізбейді, сондықтан бәрі босқа болады. Отбасы тарапынан қолдау жоқ, ынта жоқ. Менің ойымша, ата-ананың өзі «тоғыз сынып бітіріп, бізге куәлік әкелесің де жүргізуші немесе сатушы боласың» деп бағыт береді. Біздің ауданымыздың қажеттіліктері осындай» (мектеп директорының орынбасары, ауыл, 07.06.2022).

Бір қызығы, фокус-топқа қатыспас бұрын үлгерімі төмен оқушылар толтырған демографиялық сауалнаманың бір сұрағы ата-ананың білім деңгейіне қатысты болды. Сауалнама нәтижелері ата-аналардың басым бөлігінде орта немесе арнайы орта білімі бар екенін көрсетті (2-диаграмма):

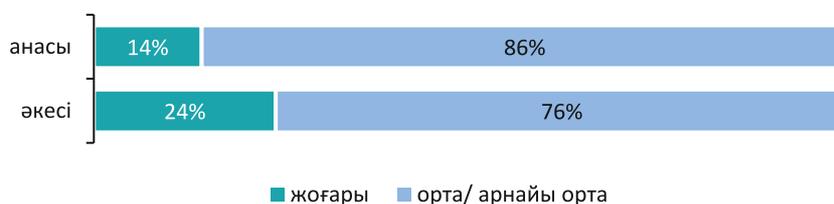


Диаграмма 2. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың ата-аналарының білім деңгейі

Төмен ынталы, мазасыз және девиантты оқушылардың ата-аналары білім беру процесіне аз қатысады. Мұндай балалар оқу әрекетінің төмен қарқындылығымен анықталады, сондықтан олардың үнемі үлгермейтін оқушыларға айналу қаупі бар болады. Біздің зерттеуімізге қатысқан мұғалімдер мен мектептердің өзге де өкілдері бұндай оқушыларды сыныпта көп көңіл бөлуді қажет ететін «тәуекел тобындағы балалар» ретінде анықтайды. Бұндай балалар әлеуметтік және экономикалық тұрғыдан осал отбасылардың өкілдері әрдайым бола бермейді, бірақ олардың күрделі мінез-құлқы әрдайым дерлік эмоциялық, жүріс-тұрыс және психологиялық мәселелермен байланысты болады. Сол мәселелер шешілмей, баладан тұрақты академиялық прогресті күту мүмкін емес. Мұндай оқушылар мектеп тәртібін сақтай алмайды, жалпы қабылданған нормаларды оңай бұзады және мұғалімдер мен қатарластарымен қарым-қатынаста қиындықтарға тап болады.

Аз ынталы және сенімсіз оқушыларға келетін болсақ, оларда да академиялық үлгермеушілікке ұшырау қаупі бар, сондықтан олар да білікті мамандардың араласуын қажет етеді, себебі оқуға деген төмен қызығушылық баланың психологиялық жағдайына байланысты болуы мүмкін. Осылайша, зерттеу

қатысушыларының айтуынша, көбінесе 5-7 сынып оқушылары мектептің орта буынына көшу мен жастық өзгерістерге байланысты «бетбұрыс» және дағдарыс сәттерін бастан кешеді. Мұндай кезеңде білім алушылар оқуға деген қызығушылық пен ынтаның төмендеуін сезінуі мүмкін, бұл олардың академиялық үлгерімінің нашарлауына әкеледі.

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар оқушылар да академиялық үлгерімінің төмендеу қаупіне ұшырайды. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес тьюторлардың болуына және үйде оқыту мүмкіндігіне қарамастан, олардың физикалық және когнитивті жай-күйінің ерекшеліктері олардың оқу жетістіктерін едәуір шектеуі мүмкін. Бірақ, ең бастысы, мұғалімдердің өздері мұндай оқушылардың мүмкіндіктеріне күмәнмен қарауы мүмкін: зерттеуге қатысқан мұғалімдердің барлығы дерлік академиялық үлгермеушілік ерекше мектеп оқушыларына тән екенін айтып көрсетті.

Сурет 1. Қатысушылардың айтуы бойынша үлгерімі төмен білім алушының портреті

Қаржылық жағдайы қиын	<ul style="list-style-type: none"> отбасындағы қаржылық қиындықтар және соның салдарынан баланың ерте жұмысқа орналасуы; қосымша сабақтардың болмауы
Ата-аналардың әлсіз қатысуы	<ul style="list-style-type: none"> «қиын» ата-аналар; жоғары жүктемесі бар ата-аналар; көп балалы ата-аналар; біліммен байланысты емес құндылықтар; жауапкершілікті мектепке ауыстыру; эмоционалдық жақындық пен қолдаудың болмауы
Оқуға деген қызығушылықтың төмендігі	<ul style="list-style-type: none"> жасқа байланысты өзгерістер және «бетбұрысты» кезеңдер (5-7 сыныптар); сабақтан жиі қалу; өз біліміне деген сенімсіздік; ақша табуға құмар
Арнайы білім беру қажеттіліктері бар (АББК)	<ul style="list-style-type: none"> үйде оқыту; қосымша түзету жұмыстарын жүргізу қажеттілігі; танымдық қабілеттердің шектелуі
Девиантты мінез-құлық, мектептегі тәртіп пен өзара әрекеттесу қиындықтары	<ul style="list-style-type: none"> «қауіп тобындағы балалар»; төбелеске шақырушылар мен арандатушылар; мектеп тәртібін бұзушылар

Үлгерімі төмен білім алушының жоғарыда келтірілген әлеуметтік және экономикалық портретіне қоса, көбінесе осындай оқушылардың үйлерінде білім беру ресурстарының шектеулі болғанын да атап өткен жөн – бұл ең бастымен кітап мен компьютерге қатысты айтылады. Демографиялық сауалнама нәтижелері бойынша, қатысушылардың үштен бір бөлігінен астамы үйде компьютерге немесе ноутбукке қол жеткізе алмайды (3-диаграмма), үштен екі бөлігінің үйінде 50-ден аз кітабы бар, ал 18%-інде мүлдем кітап жоқ (4-диаграмма). Осыған қоса, қатысушылардың төрттен бір бөлігінен астамы үйде бар кітапты оқымаған, ал 49%-ы жартысынан кем оқыған екен (5-диаграмма).

Диаграмма 3. Зерттеуге қатысқан білім алушылардың үйінде компьютердің немесе ноутбуктың болуы



Диаграмма 4. Оқуға қатысқан студенттердің үйінде кітаптардың болуы

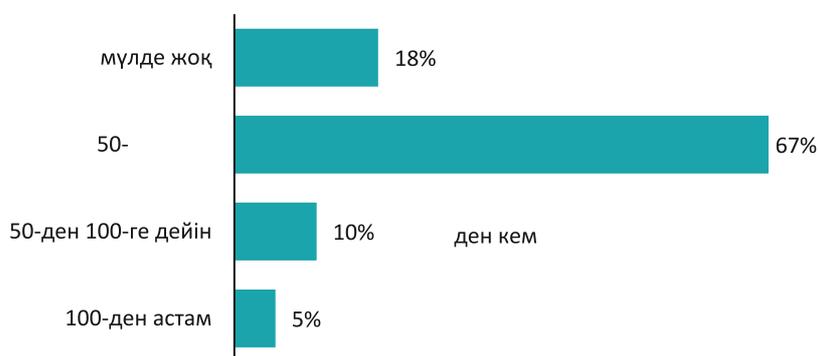


Диаграмма 5. «Үйде бар кітаптың қаншасын оқыдың?» деген сұраққа білім алушылардың жауаптарын бөлу



Бұндай нәтижелерді PISA-2018 халықаралық емтиханының нәтижелерін талдайтын ЭЫДҰ баяндамасына сілтеме жасап, Нұрбаевтың (2020) жазғанымен салыстыруға келеді. Осы талдауға сәйкес үйде көп кітаптың, жұмыс үстелінің және Интернетке шығатын компьютердің болуы оқушыларды оқыту нәтижелеріне едәуір әсер етуі мүмкін. Осылайша, үйінде осы ресурстар болған балалар, үйінде осындай ресурстар болмаған олардың қатарластарымен салыстырғанда, PISA-2018 зерттеуінде жаратылыстанудан анағұрлым жоғары балдар жинады.

Үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс жасау: әрекеттестіктің ерекшеліктері

Деректерді талдау нәтижесінде алынған кодтардың келесі санаты мұғалімдердің мектеп жағдайында үлгерімі төмен оқушылармен өзара әрекеттесу тақырыбын ашады. Бұл педагогтер үшін оңай жұмыс емес, өйткені мұндай оқушылармен жұмыс істеу белгілі бір дағдылар мен кәсіби құзыреттіліктерді қажет етеді. Осылайша, осы зерттеу барысында Қазақстанда мұғалімдердің қосымша көмегі мен қолдауына мұқтаж болуы мүмкін оқушыларды ерте кезеңде анықтауға мүмкіндік беретін *ерте академиялық скринингтің* бекітілген әдістері жоқ екені белгілі болды. Зерттеулер оқушылардың оқудағы қиындықтарын ерте анықтау және олардың академиялық қажеттіліктерін уақтылы тану болашақта сыныптың артта қалу қаупін азайтуы мүмкін екенін растайды (National Center for Learning Disabilities, 2020). Дегенмен, біздің зерттеуіміздің нәтижелері мектептер мен педагогтер үшін бекітілген әдістемелік нұсқаулықтардың болмауына байланысты қазақстандық мектептерде мұндай тәсіл сирек қолданылатынын көрсетеді. Мұғалімдердің назарын бірден аударатын ерекше девиантты мінез-қылығы бар оқушыларды қоспағанда, педагогтер оқушылардың қайсысы нашар үлгерімге ұшырау қаупі бар екенін әрдайым уақытылы анықтай алмайтынын мойындады.

«Күрделі» білім алушыларды анықтай отырып, мұғалім (көбінесе сынып жетекшісі) психологтың және/немесе әлеуметтік педагогтің көмегіне жүгінеді. Бұл академиялық қылықты түзету жауапкершілігі мектеп психологына жүктелетін стандартты өзара әрекеттесу алгоритмі болып табылады. Психологтар шынымен де «күрделі» оқушылармен жұмыс жасай алады; сессиялар, тесттер және жеке әңгімелер түріндегі көмекті ұсынады. Дегенмен, оқушылар көп уақытын пән мұғалімдері және сынып жетекшісімен өткізетінін түсіну маңызды, сондықтан мұғалімдер өздерінің педагогикалық қызметінде психологияның басты негіздерін түсініп қолдана білуі керек (American Psychological Association, 2015). Әзірге психолог мектеп оқушыларына емес, мұғалімге көмектесу үшін жұмыс істейді деген пікір қалыптасты. Мектеп психологының рөлі мәселелі балаларды «жөндеуге» бағытталған мұндай тәсіл Қазақстанда да (Крылова, 2018), басқа посткеңестік елдерде де (Мирошникова, 2018) байқалады.

Педагогтердің өздері оқушылардың академиялық мінез-құлқын түсіне алмайды, әрі олардың оқу қажеттіліктерін зерттеуге де талдауға шамасы келмейді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мұғалімдер тапсырмаларды жеңілдету және қойылатын талаптарды төмендету арқылы оқу бағдарламасын әдейі «босаңсытып жібереді». Бұл әрекеттің нәтижесінде білім алушыда «үлгерімі төмен» оқушы таңбасы қалыптасуы мүмкін. Мектеп психологымен сұхбат өткізу барысында мына жағдай белгілі болды: мұғалімдердің өтініші бойынша психологтар кімнің жоғары

сыныптарға ауысатынын және де кімнің оқуды колледжде жалғастыратын анықтау мақсатында сауалнамалар жүргізеді:

«Мұғалімдердің жұмысы стандарт бойынша жүреді, оқушылар осы стандартқа сай болуы керек. Бесінші сыныптан кейін оқушылардың үлгерімі құлдырауы мүмкін. Бұл [оқушылармен айналысу] - мұғалімдердің жұмысы. Бірақ кейде мұғалімдер бұған мүлдем мүдделі емес сияқты көрінеді. Бірде мен сыныпқа кіріп келгенімде, балалар ештеңемен айналыспай, жай ғана отырды, бұндай да мұғалімдер бар, әрине, кейде балаларды аяйсың, оларға таңба қойып қояды да, осымен болды. Тоғызыншы сыныптан кейін олардың [оқушылардың] өздері оқығысы келмейді, олар: «Әй, біз бәрібір кетеміз, бізге тиіспеңдер», - дейді» (мектеп психологы, қала, 06.06.2022).

«Кейде мұғалімдер: «сенің 9-сыныптан кейін кеткенің жақсы», - дейді» (2-қатысушы, оқушылардың фокус-тобынан, 21.05.2022).

«...бұл сенің қалай оқитыныңа байланысты, мысалы, біздің сыныпта бір оқушының кеткісі келеді, бірақ ол жақсы оқиды және оған бәрі «қал» деп жатыр. Мысалы, бір қыз бар, оған үнемі «кет» дейді, өйткені ол нашар оқиды, бастапқыда ол «кетем» деп жүрген, ал қазір бәрімен ерегесіп, «кетпеймін» деп жатыр» (3-қатысушы, оқушылардың фокус-тобынан, 19.05.2022).

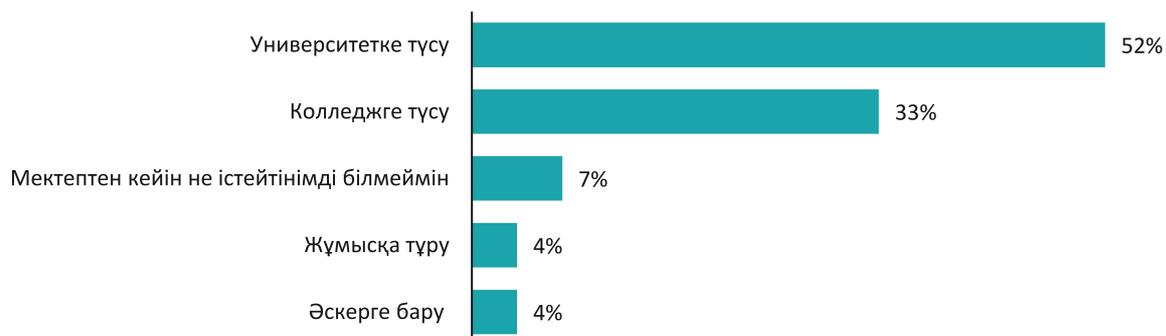
«Мен әдетте былайша кеңес беремін: егер сен ҰБТ тапсыра алмайтыныңды білсең, онда уақытыңды кетіріп қайтесің, одан да осы уақыт ішінде бір кәсіпті меңгеріп алғаның жақсы болар. Бірақ мен ешкімді күштеп мәжбүрлемеймін» (мұғалімдердің фокус-тобынан, 19.05.2022).

Бұл ретте, өзіндік тиімділік теориясына сәйкес (Bandura, 1997) мұғалімдердің сенімдері оқушылардың өзін-өзі қабылдауын қалыптастыруда маңызды рөл атқаруы мүмкін. Ғалым атап өткендей, адамдар қоршаған ортадағы ақпаратты түсіну арқылы өздері туралы ой қалыптастырады. Демек, оқушылар өздерінің академиялық қабілеттерін қабылдаған кезде, көбіне мұғалімдердің сенімдеріне сүйенуі мүмкін. Басқа сөзбен айтқанда, педагогтің өз оқушыларының әлеуетіне деген сенімі олардың оқудағы жетістіктерін анықтай алады. Үлгерімі төмен оқушылар мұғалімдер тарапынан үнемі сын мен сенімсіздікке тап болған кезде, өз-өзіне деген сенімсіздік туындауы мүмкін. Бұл, сайып келгенде, оларды оқуда белгілі бір академиялық тәуекелдерді қабылдаудан бас тартқызуы мүмкін. Бұл ЭЫДҰ (2009) баяндамасы атап айтқандай, педагогтердің сенімдері оқу ортасын қалыптастыруға, оқушылардың ынтасына әсер етуге және олардың білім беру процесінің динамикасын жақсартуға өте маңызды.

Төмендегі диаграммалар демографиялық сауалнамадан алынған оқушылардың жауаптарын көрсетеді. Ұсынылған мәліметтерге сүйене отырып, мұғалімдер өз оқушыларының әлеуетін шынымен бағаламайды деген пікір

қалыптасады, өйткені сауалнамаға қатысқан үлгерімі төмен оқушылардың жартысынан көбі мұғалімдердің стереотиптеріне қарсы университетте оқуды жалғастырғысы келетіндіктерін айтты (6-диаграмма):

Диаграмма 6. Зерттеуге қатысқан мектеп оқушыларының «Сіз оқуды бітіргеннен кейін не істеуді жоспарлайсыз?» деген сұраққа жауаптарын бөлу.



Мектеп климаты тұрғысынан қатысушылардың шамамен 30%-ы мектепте өз қабілеттерін аша алады деп ойламайды, 20%-ы өз мектебін мақтан тұтпайды және дос табуда қиындықтарға тап болады. Бұл ретте, 17%-ы мектеп ортасын оқуға қолайлы деп санамайды және онда өздерін жайсыз сезінеді. Шамамен 12%-ы өздерін жалғыз немесе аутсайдер ретінде сезінеді, ал 10%-ы өз-өзіне сенімсізбен қарайды:

Диаграмма 7. Зерттеуге қатысқан білім алушылардың мектеп климатына қатысты мәлімдемелермен келісу деңгейлерін бөлу.



Бұл нәтижелер мұғалімдердің оқушыларына деген үміттері олардың оқу үлгерімін қалыптастыруға едәуір әсер етуі мүмкін екенін тағы да растайды. Оқушылардың жетістіктеріне әсер ететін факторлар көп болғанымен,

мұғалімдердің сенімдері оқушының мектепте өзін қаншалықты жайлы сезінетінін және өз-өзіне деген сенімділігі қаншалықты жоғары болатынын анықтайды.

Бұл ретте, сондай-ақ, мұғалімдердің сенімдері көптеген факторлардың әсерінен қалыптасатынын және олардың педагогикалық қызметі жүзеге асырылатын контекстіден ажыратуға болмайтынын түсінген маңызды. Мұғалімдердің көзқарастарына қоғамда қалыптасқан мәдени және әлеуметтік теріс пікірлер әсер етуі мүмкін (De and Malik, 2021). Демек, мектептің әлеуметтік құрамы мен құрылымы мұғалімдердің ұжымдық тиімділігін, сондай-ақ олардың оқудың жақсаруы мен оқушылардың әл-ауқатына бірлесіп әсер ету қабілеті туралы түсініктерін қалыптастыра алады.

Алайда, біздің зерттеуіміздің нәтижелері Қазақстанның білім беру ұйымдарының шартты түрде бөлінісіне байланысты дарынды және үлгерімі жоғары оқушыларға арналған мектептер, ресурсы аздау мектептермен салыстырғанда, анағұрлым тиімді позицияда екенін көрсетті. Тиісінше, мұндай мектептердің мұғалімдері өз қызметінен де, оқушыларынан да жетістікке жету нәтижелерін күтуді тоқтатып, өзіндік тиімділіктің төмен деңгейін көрсетуі мүмкін:

«Өз тәжірибем бойынша айтатын болсам, біздің мектеп гимназия да, лицей де емес; орталықта орналасқан мектептермен салыстырғанда, бұнда менталитет мүлдем басқа, біздің балаларымыз да, олардың ата-аналары да қарапайым» (мектеп директоры, ауыл, 02.06.2022).

«Біз қалаға жатсақ та, бұрын ауыл мектебі болған едік. Тәртіп тұрғысынан балалармен қиындықтарымыз жоқ. Олардың барлығы бір-бірімен жақсы қарым-қатынас жасайды, үлкендерді сыйлайды, дәстүрлерді құрметтейді. Бізде тәртіп бірінші орында тұр. Бірақ оқу жағынан әлсізбіз. Бастауыш сыныптардан бастап көп бала бір пәннен артта қала бастайды, уақыт өте келе, үлгермейтін пәндер саны артады» (мұғалім, 19.05.2022).

Мектептегі ресурстың осындай бөлінісі «қос тәуекел» (Willms, 2006) әсеріне әкелуі мүмкін, әсіресе жағдайы осал отбасылардан шыққан үлгерімі төмен оқушылар ықпал астында болып табылады. Материалдық жағдайға байланысты академиялық үлгермеушілік қаупі бар болғандықтан, олардың үлгерімі әлеуметтік-экономикалық халі төмен мектеп жағдайында одан әрі нашарлауы мүмкін (Perry et al., 2022). Дәл осындай мәлімдемені ЭЫДҰ (2019) жасап, оқушылардың академиялық әлеуетін арттыру үшін Қазақстандағы білім беру ұйымдарының анағұрлым біртекті жүйесін дамыту қажеттілігін ұсынды. Әйтпесе, мектеп ресурстары нашар болған жағдайда үлгерімі төмен оқушылардың білім беру траекториясы алдын ала айқындалады. Төменде, үлгерімі төмен оқушылардың, атап айтқанда, жағдайы осал отбасылардан шыққан оқушылардың білім алу мүмкіндіктеріне қатысты

стигматизацияны растайтын ауылдық мектеп мұғалімдерімен сұхбаттан үзінділер келтірілген:

«Мысалы, кейбіреулерде жеке отбасылық бизнестері бар, яғни мектепті аяқтағаннан кейін дайын жұмысы бар... Олар жоғары білім алуды міндет деп санамайды. Олар айтқандай, ең бастысы жазу мен санауды біледі, бұл олардың жұмыстарына жеткілікті. Жұмыстары дайын тұр. Сондықтан олардың оқуға деген ынтасы орташа дәрежеде болады. Мысалы, оларға химия мен биология керек емес, меңгерудің қажеті шамалы» (мектеп психологы, қала, 30.05.2022).

«Бұрын балаларда колледжге кету ниеті болды, қазір олай емес. Біз баланы оныншы сыныпта қалдырып, ҰБТ тапсырмауын қалай ұйымдастырсақ болады? Бізде жеке шаруашылықтары бар балалар оқиды, оларға колледжге барып, оқудың қажеті қанша? Он бір сынып аяқтап, аттестатын алсын да, әкесімен бірге барып жұмыс істей берсің, мысалы. Оған бұдан артық не керек, одан жалған дипломы бар профессор жасаудың қажеті қанша?» (мектеп директорының оқу ісі жөніндегі орынбасары, ауыл, 07.06.2022).

Үлгерімі төмен білім алушылардың білім алу мүмкіндіктерін мұндай стигматизациялауы NEET (Not in Education, Employment, and Training) жастар санының арту қаупіне әкелуі мүмкін. 2017 жылы оқуды жалғастырмаған және біліктіліксіз қалған мектеп түлектерінің үлесі 19%-ды құрады (Жусупова, 2019). Жас кезінде NEET күйінде болу одан әрі жұмысқа орналасуға ұзақ мерзімді теріс әсер ететінін, табыс перспективаларын төмендететінін және денсаулыққа байланысты тәуекелдерді арттыратынын әртүрлі зерттеулердің нәтижелері көрсетеді (OECD, 2015). Бұдан басқа, NEET күйінде ұзақ уақыт болу білімге қайта оралуды немесе жұмысқа орналасуды қиындатады. Бұл тұрғыдан, NEET күйінде болудан гөрі ТЖКБ жүйесінде оқуды таңдау білім алушы үшін әлдеқайда қолайлы. Алайда, зерттеу нәтижелері үлгерімі төмен білім алушылардың мектептен колледжге ауысу тәжірибесінде олқылықтардың барын көрсетті.

Үлгерімі төмен білім алушылардың оқу траекториясы: колледжге түсуде қандай олқылықтар бар?

Алдыңғы бөлімде үлгерімі төмен білім алушылардың білім алу мүмкіндіктерін стигматизациялау мәселесі әрі педагогтердің сенімдері осы оқушылардың білім алу траекториясына әсер ететіні анықталды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, үлгерімі төмен оқушылар орта мектепті сәтті аяқтай алмауынан қорқып, колледждің пайдасына қарай таңдау жасауға дайын. Бұны мұғалімдер де, ата-аналар да білім алушылардың академиялық мүмкіндіктеріне

сенбейтіндігі туғызады. Қоғамда «колледж үлгерімі төмен оқушыларға арналған орын» деген пікір әлі де басым, бұл ұзақ мерзімді перспективада білім беру жүйесінде ТЖКБ рөлі мен құндылығын бұрмалайды:

«Мысалы, мынандай сұрақ қарастырылды делік, сынып жетекшісінің 30 тоғызыншы сынып оқушысы бар, соның түгелін оныншы сыныпқа көшіру керек пе? Егер қиын жағдайдағы отбасыдан шыққан бала болса, мысалы, әкесі жоқ, анасы үнемі жұмыста, бала сабақты дұрыс оқи алмайды, онда мұғалім оның колледжге баруын қалайды» (мектеп директорының орынбасары, қала, 07.06.2022).

«Шым мәнінде, үлгерімі жақсы балалар мұндай экскурсияларға [колледжге экскурсияларға] қатыспайды. Колледжге үлгерімі орташа және төмен балалар барады» (мектеп директорының орынбасары, қала, 07.06.2022).

ҰБТ-дан қорқу – колледжге түсу шешіміне келтіретін тағы бір себеп. Кейбір мектеп оқушылары академиялық және психологиялық тұрғыдан ҰБТ тапсыруға дайын емес. ҰБТ-ның мектепті бітіру үшін міндетті емтихан болып табылмайтынына қарамастан, жекелеген жағдайларда ата-ананың өзі баланың колледжге түсуін талап етеді, өйткені баланың ҰБТ-ға жақсы дайындалып, оны тапсыра алатынына сенбейді:

«Менің ұлымның үлгерімі орташа болғандықтан, мұғалімдер бізге «мектепте қал» деген жоқ. «Өздеріңіз білесіздер», - деді. Содан соң ҰБТ тапсыра алмаймыз деп ойладық та, колледжге түсуді жөн көрдік» (ата-аналар фокус-тобынан, 31.05.2022).

Алайда, ЭЫДҰ соңғы баяндамасында (2022) кәсіптік білімнің маңызы «ТЖКБ-ді соңғы үмітке емес, бірінші кезектегі таңдауға айналдыру» ұсынысында көрсетілген (9-б.). Бұл ұсыныс ЭЫДҰ-ның кейбір студенттер, жоғары білімге қарағанда, өндірістен қол үзбей оқудан әлдеқайда көп пайда көре алады деген болжамдарына негізделген. Дегенмен, бұл болжам ТЖКБ колледждері сапа мен оқудан кейін жұмысқа орналасу мүмкіндіктері тұрғысынан жоғары оқу орындарымен бәсекелесе алатын жағдайда ғана өзекті болып табылады. ТЖКБ жүйесінің төмен беделі дамыған және дамушы елдерге тән жаһандық мәселе болып табылады (UNESCO-UNEVOC, 2018). Алайда, Еуропалық Одақ елдерінде кәсіптік білім беру бейнесі, Қазақстанға қарағанда, әлдеқайда жағымды: мұнда халықтың небәрі 22%-ы ТЖКБ-ді беделді деп қабылдайды (Жусупова, 2019). Төмен қоғамдық тану және ұзақ уақыт бойы жоғары академиялық қабілеттері жоқ адамдар үшін оқу орны ретінде қарастырылатын стигма ТЖКБ жүйесінің үздіксіз мұрасы болып табылады. Зерттеушілер ТЖКБ үлгерімі төмен және әлеуметтік осал тобының білім алушылары үшін балама таңдау ретінде қарастыруға болмайды деп есептейді (Нохтер, 2022). Керісінше, ЭЫДҰ баяндамасында ұсынылғандай (2022), кәсіби білім беру сапасы мен мәртебесін жақсарту маңызды, өйткені оның

құндылығы тәжірибеге бағдарланған оқыту мүмкіндігінде. ТЖКБ жүйесі мінсіз жағдайда жұмыс берушілер өз қажеттіліктеріне сәйкес адамдарды жалдай алатын білікті кәсіби күштің құнды көзіне айналуы керек.

Біздің зерттеуіміздің нәтижелері ТЖКБ беделін жақсарту мектептер мен кәсіптік және техникалық оқу орындары мен колледждер арасында сапалы байланыстар орнатудан басталуы мүмкін деп болжайды. Қатысушылар мектептер мен колледждер арасында серіктестік жоқ және тиімді өзара әрекеттесу тетігі жоқ екенін байқағанымен бөлісті. Кейбір мектептер колледждерге қызғаныш пен сенімсіздікпен қарайды, себебі олардың үгіті нәтижесінде колледждерге тек үлгерімі төмен оқушылар ғана емес, сондай-ақ олардың анағұрлым сәтті қатарластары да оқуға барады:

«Мектептер кәсіптік бағдар беру жұмысын дұрыс жүргізбейді, колледжбен байланыс орнамай олар мұны өз бетінше жүргізеді. Колледж бен мектеп арасында кедергілер бар. Колледж бен мектепті байланыстыратын ережелерді бекіту керек. Қазір кәсіби бағдар беретін штат та ашылып жатыр екен. Бұл өте жақсы. Бірақ ол бізбен байланыста болуы керек. Бізде қандай мамандықтар бар екенін білуі керек. Бұл сәттерді талқылау және дамыту қажет. Бізде кәсіптік бағдар беру жұмысында мәселелер бар. Бізді тіпті өз мектептеріне кіргізбейтін директорлар да бар» (қалалық колледж директоры, 31.05.2022).

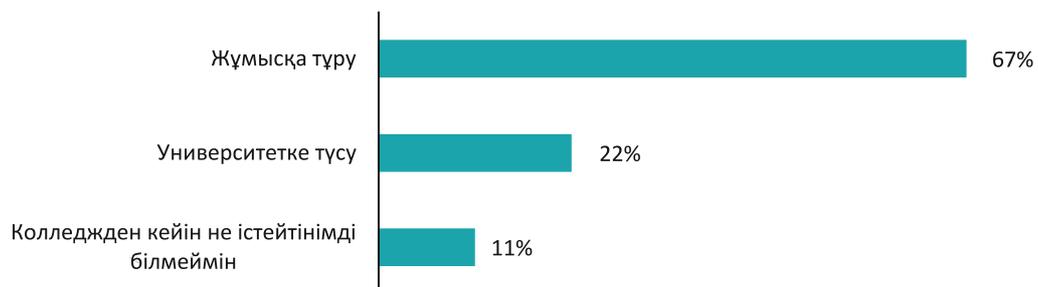
Алайда, зерттеуге қатысушылардың бір бөлігі колледжде оқудың оң әсерін атап өтті – көбінесе колледжге ауысқаннан кейін жасөспірімдер белсенді бола бастайды, жаңа тарап жағынан ашылады, оқу жоспарына қызығушылық таныта бастайды және жауапкершілікті сезінеді. Бұл мектептер мен колледждер арасындағы ынтымақтастықты дамытудың қаншалықты маңызды екенін көрсетеді:

«Колледжге түскендердің барлығының үлгерімі төмен деген пікір қалыптасқан, бірақ іс жүзінде олай емес. Бұған дейін олар оқуға қызығушылық танытпаған, ал қазір мамандықтарға қызығушылық танытады. Мектепте, негізінен, мұғалімдер үлгерімі жақсы балаларға ғана назар аударады. Ал үлгерімі төмен балалар назардан тыс қалады ...Назар «үздіктерге» аударылады. Міне, бұны қолға алу керек. Бізге үшке оқыған балалар келеді. Уақыт өте келе, олар колледжде белсенді студенттерге айналады. Өйткені мұнда олар оқытушыларға өз қабілеттерін көрсете алады. Осылайша, мұғалімдер оқушының зейінін аша алады. Ал егер колледжде оқушы оқудан артта қалса, онда мен мұғалімді кінәлай алмаймын, мүмкін бақылау болмаған шығар, мүмкін отбасында қолдау болмаған шығар» (колледж психологы, қала, 01.06.2022).

Колледж студенттерінің оқуын аяқтағаннан кейін жұмысқа орналасуға деген ұмтылысы да назар аудартады - олардың шамамен 70%-ы колледжді бітіргеннен кейін жұмыс істеуге ниет білдірді. Бұл жоғары сапалы ТЖКБ жүйесімен колледждер

әлеуетті жұмыс берушілер үшін кәсіби кадрларды даярлаудың құнды көзі бола алатындығын көрсетеді (8-диаграмма):

Диаграмма 8. Зерттеуге қатысқан колледж студенттерінің «Колледжді бітіргеннен кейін не істеуді жоспарлайсыз?» деген сұраққа жауаптарын бөлу.



ҚОРЫТЫНДЫЛАРЛАР МЕН ҰСЫНЫМДАР

Осылайша, зерттеу тұжырымдамалық шеңберде білім алушылардың төмен академиялық үлгеріміне әсер ететін факторлардың барлық деңгейлерде барын көрсетті.

Жеке деңгейде бала өсіп жатқан отбасының сипаттамалары оқу үлгеріміне едәуір әсер етеді, оларға әлеуметтік-экономикалық жағдайы, ата-аналардың білім деңгейі және білімге қатысты құндылықтар жүйесі жатады. Бұл факторлар, өз кезегінде, ата-аналар балаларының білім беру үдерісіне аз қатысуын, сондай-ақ оқушылардың оқуға деген төмен ынтасын, отбасылық бюджетке үлес қосу үшін немесе отбасы білім беру құндылығын түсінбейтіндіктен, білім алғаннан гөрі, жұмысқа тезірек шығу деген ұмтылысын анықтайды.

Оқушылардың психологиялық және эмоциялық жай-күйі де маңызды фактор болып табылады, ол мектеп қауымдастығындағы әлеуметтік бейімделу, әлеуметтік және академиялық еліктіру, төтенше жағдайларда кейбір балалардың девиантты мінез-құлқы мәселелерін тудыруы мүмкін; бұл мәселелердің барлығы әдетте баланың төмен үлгерімімен қатар жүреді. Сонымен қатар, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларда да, әдетте, академиялық үлгеріммен қиындықтар туындайды.

Мектеп деңгейінде мұғалімдердің сенімі ең маңызды фактор болып табылады. Біріншіден, олар жоғарыда сипатталған жеке факторлардың теріс әсерін күшейте алады. Мысалы, мұғалімдер көбінесе ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың және әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалардың оқуда жетістікке жету мүмкіндігіне сенбейді. Бұл әрдайым білім алушылардың өзін-өзі және өзіндік тиімділік сезімдерін төмен бағалауына әкеледі, нәтижесінде оқу үлгерімі төмендейді. Екіншіден, мұғалімдердің артта қалған оқушылардың даму қабілетіне сенімсіз болуы балаларды бастауыш сыныптардан бастап «күрделі» деп стигматизациялауға әкеледі де олардың әлеуеті және сапалы білімге қолжетімділігін шектейді. Одан басқа, бір жағынан, оқу үлгерімін арттыру үшін арнайы қолдауды қажет ететін балаларды анықтау, екінші жағынан, осы қолдауды көрсету немесе оларды тиісті маманға жіберу үшін мұғалімдерге кәсіби құзыреттер жетіспейді.

Өңірдегі еңбек нарығының құрылымы жүйелі деңгейде білім алушылардың төмен үлгерім факторларының бірі болып табылады. Жоғары білімі бар адамдардың жұмысқа орналасу болашақ көріністерінің шектелуі және жұмысқа біліктіліксіз оңай орналасуға болатын шағын бизнес кәсіпорындарының дамуы білім беруді жалғастыруға ынтаның төмен болуына әкелуі мүмкін. Сонымен қатар, мектептің үлгерімі төмен оқушыларының үлгілік білім беру траекториясы ретінде ТжКБ ұйымдары туралы қалыптасқан түсінік колледждердің сапасын да, беделін де төмендетеді, олардың түлектерінің болашақ мансаптық мүмкіндіктерін шектейді.

Төмен үлгерімнің негізгі салдары әлеуметтік теңсіздіктің көбеюі және жас халықтың едәуір бөлігінің төмен экономикалық әлеуеті болып табылады. Біріншіден, әлеуметтік-экономикалық жағдайы төмен отбасылардан шыққан балалардың, ауқатты отбасылардан шыққан қатарластарына қарағанда, мектепте артта қалу және нәтижесінде сапалы білім алу және табысты мансапқа жету мүмкіндіктерінен алшақтау ықтималдығы жоғары болады. Екіншіден, колледждер еңбек нарығын білікті мамандармен қамтамасыз етудің орнына, көбінесе елдегі жалпы еңбек өнімділігін төмендетіп, онша білімді емес жастардың жиналатын орнына айналуда.

Ұсынымдар

Зерттеудің жоғарыда келтірілген тұжырымдарынан көріп отырғанымыздай, оқушылардың төмен үлгеріміне және оның әлеуметтік-экономикалық салдарына әсер ететін факторлар күрделі, өзара тәуелді кешен болып табылады. Тиісінше, бұл мәселені шешу үшін қажетті іс-шаралар кешенді болып, төмен үлгерімнің алдын алуға да, үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс істеуге де бағытталуы керек.

1. Ең алдымен, негізгі іс-шаралар мұндай балаларға уақтылы қолдау көрсету үшін академиялық үлгерімі қиын болуы мүмкін балаларды анықтауға бағытталуы керек. Бұл үшін әр мұғалімге өз сыныбында кімге ерекше назар аудару керектігін, оқытуға сараланған тәсілді қолдануды және маманның (мысалы, психолог, дефектолог, әлеуметтік педагогтың) көмегіне мұқтаж екенін анықтауға мүмкіндік беретін **ерте диагностика құралдарын әзірлеу** қажет. Сонымен қатар, осындай диагностикаға қажетті білім мен дағдыларды педагогтарды даярлау мен педагогтардың кәсіби дамуының білім беру бағдарламаларына қосу қажет.

2. Үлгерімі төмен білім алушыларға қатысты **педагогтардың оң құндылық көзқарастары мен сенімдерін** қалыптастыру, сондай-ақ үлгерімі төмен оқушыларды тиімді оқыту үшін қажетті кәсіби құзыреттіліктерді дамыту бойынша жұмыс жүргізу қажет. 2022 жылы ҚР Оқу-ағарту министрлігі талқылауға салған «Педагог» кәсіби стандартының жобасында «Барлық білім алушылардың/тәрбиеленушілердің білім беру мақсаттарына қол жеткізу қабілетіне сенімділік танытады» сияқты индикатор бар, сондай-ақ ол білім алушылардың жеке қабілеттерін есепке алу мен инклюзивті білім беруге байланысты индикаторларды қамтиды. Осы қағидаттарды толық іске асыру үшін академиялық үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс істеу дағдыларын дамытатын педагогтардың кәсіби даму бағдарламаларын әзірлеу және/немесе толықтыру қажет.

3. **Үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс әртүрлі тәсілдермен мадақталуы тиіс:** материалдық тұрғыдан – қосымша оқыту сағаттары үшін жалақыға үстемеақы түрінде, және материалдық емес тұрғыдан – мысалы, мұғалімдерді аттестациялау кезінде олимпиадашылармен жұмыс жасаумен қатар

ескерілуі тиіс.

4. Мектеп мұғалімдерінің балалардың білім алуына, мектеп өміріне қатысуын арттыру үшін **оқушылардың ата-аналарымен жұмыс істеу құзыреттілігін дамыту қажет**. Бұл үшін педагогтардың кәсіби даму бағдарламаларын әзірлеу және/немесе тиісті дағдылармен толықтыру, сондай-ақ оларды жоғары оқу орындарының педагогикалық мамандықтарының білім беру бағдарламаларына енгізу қажет.

5. Сонымен бірге мектеп басшыларында тиісті құндылықтар мен көшбасшылық құзыреттерді қалыптастыру бойынша жұмыс жүргізу қажет. Білім алушылардың академиялық үлгерімін тиімді арттыру тәсілі **«жалпы мектептік тәсіл»** (whole-school approach) болып табылады, ол мектептің барлық педагогикалық ұжымы білім алушылардың нәтижелерін және мектепте қолданылатын педагогикалық тәжірибелерді кешенді талдау негізінде бірлескен және мақсатты жұмыс жүргізеді. Мұндай жұмысты ұйымдастыру үшін мектепте педагогикалық және үлестірілген көшбасшылық болу қажет.

6. Үлгерімі төмен тәуекел тобына кіретін отбасыларға қатысты арнайы шаралар кешені қажет. Біріншіден, мұндай отбасылардан шыққан балалар **сапалы қосымша білім алумен** қамтамасыз етілуі тиіс. Испан ғалымдары көрсеткендей (Merino және т.б., 2022), көркем шығармашылықпен және спортпен шұғылдану жоғары білім алмаған ата-аналар балаларының оқу үлгеріміне үнемі оң әсер етеді, бұл отбасының төмен әлеуметтік-экономикалық жағдайының жағымсыз әсерін өтеуге мүмкіндік береді.

7. **Халықтың әлеуметтік осал топтары шоғырланған жерлерде орналасқан мектептер ерекше назар аударуды талап етеді**. Мысалы, оларда күндізгі мектептер жүйесін ұйымдастыруға болады, онда білім алушылар өз қалауы бойынша немесе олардың ата-аналары кешке дейін мектепте қалуға, үй тапсырмасын орындауға, қосымша сабақтарға қатысуға, спортпен шұғылдануға мүмкіндік алады.

8. Тиімді стратегияларды айқындау мақсатында **«резильентті мектептердің»** (күрделі әлеуметтік ахуалда жұмыс істейтін, бірақ білім алушылардың жоғары білім жетістіктерін көрсететін) тәжірибесін зерделеу маңызды. Зерттеу нәтижелері бойынша орта мектепте жетістікке жетпеген білім алушылардың үлгерімі мен өзіндік тиімділігін арттырған кейбір колледждерді резильентті деп санауға болады.

9. **ТЖКБ ұйымдарында білім берудің беделі мен сапсын арттыру бойынша жұмыс жүргізу қажет**. Колледжде үлгерімі төмен студенттер ғана емес, сондай-ақ академиялық тұрғыдан мықты студенттер де оқитын болса, колледж түлектерінің біліктілік деңгейі ғана емес, сондай-ақ артта қалғандардың да үлгерімі жоғарылайтын болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕККӨЗДЕРДІҢ ТІЗІМІ

- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development, 14*(1), 61–81.
- Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: Causes and results. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(11), 2262.
- American Psychological Association. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning: Coalition for Psychology in Schools and Education.
- Aremu, A. O., & Sokan, B. O. (2003). A multi-causal evaluation of academic performance of Nigerian learners: Issues and implications for national development. *Department of Guidance and counseling, University of Ibadan*.
- Asikhia, O. A. (2010). Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun state secondary schools: Implications for counselling for national development. *European Journal of Social Sciences, 13*(2), 229-242.
- Ayscue, J., Frankenberg, E., & Siegel-Hawley, G. (2017). The Complementary Benefits of Racial and Socioeconomic Diversity in Schools. Research Brief No. 10. *National Coalition on School Diversity*.
- Ballotpedia. (2019). Academic performance. Retrieved from https://ballotpedia.org/Academic_performance
- Bandura, A. J. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barlevy, G., & Neal, D. (2012). Pay for percentile. *American Economic Review, 102*(5), 1805-31.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37*(4), 197–214. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_1
- Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the most disadvantaged? Factors associated with the achievement of students with low socio- economic backgrounds. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory and Practice), 16*(2), 691–710. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0257>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence, 45*(6), 1053-1064.
- Block, M. (2011). School Climate. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2500

-
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., & Carpio, M. D. L. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational psychology*, 25(4), 423-435.
- Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., Yeo, L. S., & Ang, R. P. (2010). Teacher-student relationship: The influence of teacher interpersonal behaviours and perceived beliefs about teachers on the school adjustment of low achieving students in Asian middle schools. *School Psychology International*, 31(3), 312-328.
- Cohen, L. M., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- Crompton, H. E., & Gregory, A. (2011). "I'm not learning": The role of academic relevancy for low-achieving students. *Journal of Educational Research*, 104(1), 42–53. <https://doi.org/10.1080/00220670903567398>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-50.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. *Center for American Progress*.
- David, A. (2013). Students' crisis in Nigerian tertiary educational institutions: A review of the causes and management style. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 56-75.
- De, A., & Malik, R. (2021). Social distance, teachers' beliefs and teaching practices in a context of social disadvantage: Evidence from India and Pakistan. *Reforming Education and Challenging Inequalities in Southern Contexts*, 223-243.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(27), 9730-9733.
- Gay, B., Sonnenschein, S., Sun, S., & Baker, L. (2021). Poverty, Parent Involvement, and Children's Reading Skills: Testing the Compensatory Effect of the Amount of Classroom Reading Instruction. *Early Education and Development*, 32(7), 981-993.
- Ghanney, R. A., & Aniagyei, D. F. (2014). An Investigation into the poor academic

-
- performance of students at selected public basic schools in Obuasi municipality. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(9), 8-17.
- Gilmour, A. F., & Henry, G. T. (2018). A comparison of teacher quality in math for late elementary and middle school students with and without disabilities. *The Elementary School Journal*, 118(3), 426-451.
- Gregory, A. (2004). Towards narrowing the discipline gap: Cooperation or defiance in the high school classroom. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, 3(2), n2.
- Heyder, A., & Brunner, M. (2018). Teachers' aptitude beliefs as a predictor of helplessness in low-achieving students: Commonalities and differences between academic domains. *Learning and Individual Differences*, 62, 118-127.
- Hoxter, H. (2002). Counseling and guidance: International perspectives, in Hiebert, B & Borgen, W. (ed), technical and vocational training in the 21st century: New roles and challenges for guidance and counseling. Paris: UNESCO.
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher–student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43(6), 447-463.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39.
- Isaev, E. I., Kosaretsky, S. G., & Mikhailova, A. M. (2018). Foreign experience of prevention and overcoming school failure in children raised in families with low socio-economic status [Electronic resource]. *Modern foreign psychology*, 8(1), 7-16.
- Ishak, N. M., Yunus, M. M., Rahman, S. A., & Mahmud, Z. (2010). Effects of FLEP on self-motivation and aspiration to learn among low-achieving students: An experimental study across gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 122-129.
- Jaeger, E. L. (2016). Negotiating complexity: A bioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, 59(4), 163-187.
- Kapuza, A., Kersha, Y., Zakharov, A., & Khavenson, T. (2017). Educational attainment and social inequality in Russia: Dynamics and correlations with education policies. *Educational Studies Moscow*, 4, 10-35.

-
- Karsenty, R. (2010). Nonprofessional mathematics tutoring for low-achieving students in secondary schools: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9223-z>
- Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). The Effects of Increased Learning Time on Student Academic and Nonacademic Outcomes: Findings from a Meta-Analytic Review. REL 2014-015. *Regional Educational Laboratory Appalachia*.
- Kim, M. (2021). Parental nonstandard work schedules and child development: evidence from dual-earner families in Hong Kong. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5167.
- Klyachko, T., Semionova, E., & Tokareva, G. (2019). Success and failure of school students: parental expectations and teachers' perceptions. *Вопросы образования*, (4 (eng)), 71-92.
- Kopeyeva, A. (2020). Understanding factors behind regional inequality in education in Kazakhstan. *Central Asian Affairs*, 7(1), 38–79. <https://doi.org/10.1163/22142290-0701002>
- Kosaretsky, S., Mertsalova, T., & Senina, N. (2021). Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(6), 69-82.
- Kousa, P., Kavonius, R., & Aksela, M. (2018). Low-achieving students' attitudes towards learning chemistry and chemistry teaching methods. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 431-441.
- Lam, B. H., & Phillipson, S. N. (2009). What are the affective and social outcomes for low-achieving students within an inclusive school in Hong Kong? *Educational Research for Policy and Practice*, 8(2), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s10671-009-9067-4>
- Leach, M. T., & Williams, S. A. (2013). A Social Inequality Perspective. *African American Behavior in the Social Environment: New Perspectives*, 39.
- Kaniuka, T. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 184–188. <https://www.researchgate.net/publication/309347646>
- Leung, C. H., & Choi, E. (2010). A Qualitative Study of Self-Esteem, Peer Affiliation, and Academic Outcome among Low Achieving Students in Hong Kong. *New horizons in education*, 58(1), 22-42.
- Linnakyla, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian journal of educational research*, 48(3), 231-249.
- Lyche, C. S. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving.

-
- Martin, A., & Gardner, M. (2016). College expectations for all? The early adult outcomes of low-achieving adolescents who expect to earn a bachelor's degree. *Applied Developmental Science*, 20(2), 108–120. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1080596>
- Matteucci, M. C. (2007). Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, 10, 29–53. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-9011-x>
- Merino, R., Sánchez-Gelabert, A. & Palou, A. (2022). School attainment, family background and non-curricular activities: Reproduction of or compensation for social inequality? *International Review of Education*, 68(4), 579–599. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09969-3>
- Mills, C., & Gale, T. (2011). Re-asserting the place of context in explaining student (under) achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 239-256.
- National Center for learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" to "Responding Rapidly"*.
- Navarro, J. I., Aguilar, M., Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, I., & Van Luit, J. E. (2012). Longitudinal study of low and high achievers in early mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 82(1), 28-41.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD. (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. Chapter 4 In OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organization for Economic Co-operation and Development, 87-135.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I-III): Kazakhstan: What 15-year-old students in Kazakhstan know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading*, 41(1), 20-41.
- Park, Y., Seo, D. G., Moore, E. J., & Kim, B. (2018). What contributes to low achievement of middle school students: Evidence from multigroup structural equation modeling. *Journal of Educational Research*, 111(4), 404–416. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284040>

-
- Perry, L. B., Saatcioglu, A., & Mickelson, R. A. (2022). Does school SES matter less for high-performing students than for their lower-performing peers? A quantile regression analysis of PISA 2018 Australia. *Large-scale Assessments in Education*, 10(1), 1-29.
- Pinskaya, M. A., Khavenson, T. E., Kosaretsky, S. G., Zvyaginsev, R. S., Mikhailova, A. M., & Chirkina, T. A. Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., de Fraine, B., & van Dammea, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and Low-Achieving student groups to the same extent? A Cross-Country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1027724>
- Pinskaya, M., Khavenson, T., Kosaretsky, S., Zvyaginsev, R., Mikhailova, A., & Chirkina, T. (2018). Above barriers: A survey of resilient schools. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*, 2, 198-227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198.
- Roderick, M., & Engel, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(3), 197-227.
- Rose, H., & Betts, J. R. (2004). The effect of high school courses on earnings. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 497-513.
- Saifi, S., & Mehmood, T. (2011). Effects of socioeconomic status on students' achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(2), 119-128.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*.
- Siqueira, C. M., & Gurge-Giannetti, J. (2011). Poor school performance: an updated review. *Revista da Associação Médica Brasileira (English Edition)*, 57(1), 78-86.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Sit, P., Cheung, K., leong, M., & Mak, S. (2021). Students' frequent exposure to bullying: comparing between low-achieving students of Macao and Taiwan in PISA 2015 well-being study. *Educational Psychology*, 41(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1876214>

-
- Strand, A. S. (2014). 'School–no thanks–it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 262-277.
- The Danish Ministry of Education. (2014). <http://munkevaengets-skole.skoleporten.dk/sp/file/f1f806fd-ef3d-4a95-ba65-de31594bc9ec>
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 361–371. doi:10.1007/978-0-387-73317-3_23
- UNDP. (2019a). *National Human Development Report: Urbanization as an Accelerator of Inclusive and Sustainable Development*.
- UNDP. (2019b). *Human Development Report 2019: Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*. New York.
- UNESCO-UNEVOC. (2018). Improving the image of TVET. Virtual Conference Report. UNESCO-UNEVOC TVeT Forum, 16 to 24 July 2018. *UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training*
- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high-and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Walden E. (2008). *A case study of beliefs and culturally relevant practices of four kindergarten teachers and ESL reading achievement*. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Williams, K. M., & Shapiro, T. M. (2018). Academic achievement across the day: Evidence from randomized class schedules. *Economics of Education Review*, 67, 158-170.
- Willms, D.J. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. *UIS Working Paper No 5*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Yang, Y., van Aalst, J., & Chan, C. K. (2020). Dynamics of reflective assessment and knowledge building for academically low-achieving students. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1241-1289.
- Yeh, S. S. (2017). *Solving the achievement gap: Overcoming the structure of school inequality*. Palgrave Macmillan.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181
- Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485.
- Аймагамбетов, А. К. (2022). Министр образования и науки Асхат Аймагамбетов о тематическом анализе по итогам ЕНТ. *Министерство просвещения Республики Казахстан*.
<https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/346303?lang=ru>

-
- Аймагамбетов, А. К. (2022а). О новых мерах поддержки детей из социально уязвимых семей. <https://www.facebook.com/askhat.aimagambetov/posts/pfbid0uU6VHH3Hq9dyNoTcVUNXv3Q8V1Jv3uYNpwmj22Udd1GKK8ZjSVyr2KfEFXfVtcT6I>
- Жусупова, А. (2019). Бесплатное ТипО: лишь бы выпустить? <https://ekonomist.kz/zhussupova/besplatnoye-tipo-molodezh-bezrobotica/>
- ИАЦ. (2021). Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2020 года). Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр».
- Исаев, Е. И., Косарецкий, С. Г., & Михайлова, А. М. (2019). Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом. *Психология Образования*, 8(1), 7–16. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080101>
- Исекешев, А.О., Буранбаев, А.Б., Жаиков, К.М., Кабдуалиева М.А., Пазылхаирова Г.Т., & Садиева, С.С. (2020). *Рекомендации по результатам аналитического исследования по теме: Развитие человеческого капитала Республики Казахстан*. Нур-Султан
- Каверин, Ю. (2021, 21 апреля). Профессионально важные качества и умения учителя. Педсовет. <https://pedsovet.org/article/professionalno-vajnye-kachestva-i-umeniya-uchitelya>
- Капуза, А. В., Керша, Ю. Д., Захаров, А. Б., & Хавенсон, Т. Е. (2017). Образовательные результаты и социальное неравенство в России: Динамика и связь с образовательной политикой. *Вопросы Образования*, 4, 10-35. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-10-35>
- Керша, Ю. (2021, 23 марта). Школьная композиция на тему неравенства. Вести образования. <https://vogazeta.ru/articles/2021/3/23/Neravenstvo/16754-shkolnaya-kompozitsiya-na-temu-neravenstva>
- Косарецкий, С. Г., Мерцалова, Т. А., & Сенина, Н. А. (2021). Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ. *Психологическая наука и образование*, 26(6).
- Крылова, Е. (2018, 2 января). Проблемы школьного психолога в Казахстане. <https://oqu-zaman.kz/?p=22361#comments>
- Маркина, В., & Ларина, Г. (2019). Категоризация учащихся. В Алексеева, К. В., Вергелес, К. П., Захаров, А. Б., Карной, М., Ларина, Г. С., Маркина, В. М., ... & Хавенсон, Т. Е. (2019). *(Не) обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 19-37.

-
- Маркина, В., Вергелес, К., & Захаров, А. (2019). Миссии школ. В Алексеева, К. В., Вергелес, К. П., Захаров, А. Б., Карной, М., Ларина, Г. С., Маркина, В. М., ... & Хавенсон, Т. Е. (2019). *(Не) обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 139-175.
- Мирошникова, А. (2018). Что не так с психологическими службами в украинских школах. <https://osvitoria.media/ru/experience/chto-ne-tak-s-psyhologicheskymy-sluzhbamy-v-ukraynskyh-shkolah/>
- НАО. (2021). Об особенностях учебного процесса в организациях образования Республики Казахстан в 2020–2021 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.
- НАО. (2021а). Методические рекомендации по восполнению знаний обучающихся по учебным предметам 1-11 классов. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.
- НАО. (2022). Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебновоспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году». Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.
- Нурбаев, Ж. (2020, 22 мая). Почему казахстанские школьники провалили международный экзамен PISA? https://forbes.kz/process/education/pochemu_kazahstanskije_shkolniki_provalili_mejdunarodnyiy_ekzamen_pisa?ysclid=lb5cme9vdy839505062
- Педсовет. (2021, 21 апреля). Профессионально важные качества и умения учителя. *Первый национальный психолого-педагогический институт*. <https://pedsovet.org/article/professionalno-vajnye-kachestva-i-umeniya-uchitelya>
- Спутник. (2021, 11 марта). Уроки на каникулах и в выходные: Минобразования предлагает восполнить пробелы в учебе. <https://ru.sputnik.kz/20210311/shkoly-znaniya-minobrazovaniya-16509230.html>
- Туркестанова, Л. М. (2021, 24 августа). Асхат Аймагамбетов: «Дорогие педагоги, вы стали ярким примером проявления лучших качеств нашей профессии и чуткости, заботы, человеколюбия!». Республиканская образовательная общественно-политическая газета «Білімді ел – Образованная страна». <https://bilimdinews.kz/?p=165589>
- Фруммин, И. Д., Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (2012). Социально-экономическое неравенство учеников и школ. *Народное Образование*, 1, 17–24.

Хавенсон, Т. & Сергеева, Т. (2019). Восприятие контингента. В Алексеева, К. В., Вергелес, К. П., Захаров, А. Б., Карной, М., Ларина, Г. С., Маркина, В. М., ... & Хавенсон, Т. Е. (2019). *(Не) обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 62–76.

Центра развития трудовых ресурсов. (2021). Рынок труда Казахстана в 2021 году. <https://iac.enbek.kz/ru/node/1328>

**СЛАБОУСПЕВАЮЩИЕ
ОБУЧАЮЩИЕСЯ:
диагностика,
факторы риска,
поддержка**

АННОТАЦИЯ

УДК 371.26
ББК 74.202.5
Т13

Этот аналитический отчет был подготовлен при финансовой поддержке Фонда Сорос-Казахстан. Содержание данной публикации отражает точку зрения автора/ов, которая не обязательно совпадает с точкой зрения Фонда Сорос-Казахстан.

Рецензент:

Мухаметжанова Асель Зейнуловна,
Председатель Правления АО «НЦПК Өрлеу», доктор PhD

Авторы:

Тазабек Шолпан, Турсунбаева Ксения, Щербаков Андрей

В настоящем аналитическом отчете представлены результаты исследования, целью которого было выявление факторов и следствий низкой академической успеваемости у учащихся школ и колледжей в г. Шымкент и близлежащих районов. Актуальность исследования обусловлена высокой долей слабоуспевающих учащихся 5-11 классов в указанном регионе: по состоянию на ноябрь 2022 года количество таких учеников составляет 39%, что на 5% больше среднего показателя по стране.

На основании полученных результатов в отчете приводятся рекомендации по целенаправленной работе со слабоуспевающими учащимися, а также виды поддержки для стейкхолдеров. Отчет предназначен для учащихся, педагогов, родителей, социальных работников, психологов, руководителей системы образования всех уровней, а также для всех, кто интересуется вопросами образования.

Все права защищены. Любое копирование текста запрещено без ссылки на первоисточник.

ISBN 978-601-09-1815-3

УДК 371.26

ОГЛАВЛЕНИЕ

АННОТАЦИЯ	2
ОГЛАВЛЕНИЕ.....	3
БЛАГОДАРНОСТЬ.....	4
РЕЗЮМЕ ПРОЕКТА.....	5
КОНТЕКСТ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ	9
ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР	11
ПОДДЕРЖКА СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОВЕСТКЕ.....	17
Международный опыт поддержки слабоуспевающих обучающихся.....	18
Академическая резильентность как мера поддержки уязвимых учеников.....	20
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ РАМКА ИССЛЕДОВАНИЯ	23
РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	25
Портрет слабоуспевающего обучающегося: дети «в зоне риска».....	25
Работа со слабоуспевающими обучающимися: особенности взаимодействия..	30
Образовательная траектория слабоуспевающих обучающихся: что не так с транзитом в колледж?	34
ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	42

БЛАГОДАРНОСТЬ

Команда авторов благодарит Фонд Сорос-Казахстан в лице Советника по вопросам общественной политики Каликовой Сауле Аманжоловны и директора программ Аязбаевой Боты Абеновны за консультативную помощь и финансовую поддержку для проведения настоящего исследования.

Мы также выражаем большую благодарность руководству АО «НЦПК Өрлеу» в лице Председателя Правления Мухаметжановой Асель Зейнуловны и заместителя Председателя Правления Ибрашевой Алиммы Хажетовны за организационную поддержку, конструктивную обратную связь и рекомендации по исследованию.

Мы также признательны филиалу АО «НЦПК Өрлеу» по Туркестанской области и г. Шымкент и Управлению образования г. Шымкент за помощь в предоставлении доступа к организациям образования.

Особую благодарность мы выражаем коллегам – Темирбековой Асель, Ажигалиевой Айгуль и Нам Александре – принимавшим участие в полевых работах, переводе документов и ассистировавших на начальном этапе анализа и кодирования данных.

Мы также искренне признательны всем участникам исследования – учащимся и их родителям, педагогам, классным руководителям, психологам, социальным работникам, а также директорам и заместителям директоров школ и колледжей – за то, что нашли время и приняли участие в очень важном процессе, который лег в основу получения данных для анализа, выводов и рекомендаций.

РЕЗЮМЕ ПРОЕКТА

Результаты исследования PISA-2018 показали, что в Казахстане, наряду со значительными успехами школ для одаренных детей, учащиеся обычных школ существенно отстают в функциональной грамотности от своих сверстников в странах ОЭСР и даже ближайших соседних странах (ОЭСР, 2019). При этом, несмотря на понимание того, что необходимо уделить больше внимания проблеме низкой академической успеваемости обучающихся как со стороны международных экспертов (ОЭСР, 2014), так и со стороны руководства страны (Туркестанова, 2021, 24 августа), причины слабой успеваемости учеников и ее социально-экономические и психологические последствия изучены в недостаточной мере.

Взаимосвязь между академической успеваемостью и социально-экономическим развитием страны в целом подтверждается многочисленными научными исследованиями (Erikson et al., 2005; Rose & Betts, 2004; Schleicher, 2006). При этом низкая успеваемость в средней школе имеет долгосрочные отрицательные экономические последствия как для отдельных граждан, так и для государств (The Danish Ministry of Education, 2014; Schleicher, 2016), а разрыв в успеваемости может привести к серьезным социальным проблемам (Darling-Hammond, 2010; Leach & Williams, 2013).

В зарубежных исследованиях среди наиболее значимых причин возникновения разрыва в успеваемости выделяют социально-экономические причины (Bornstein & Bradley, 2003; Sirin, 2005), отсутствие системы поддержки детей с особыми образовательными способностями (Gilmour, & Henry, 2018), школьный климат, а также методику преподавания и оценивания в средней школе (Yeh, 2017). В Казахстане наиболее вероятными факторами разрыва в успеваемости являются: социально-экономическая ситуация, культура и система ценностей в регионе и в окружении учащегося, язык обучения и низкая квалификация педагогов (Koreyeva, 2020).

Проблема низкой успеваемости остро стоит в г. Шымкенте, где средний показатель по ВОУД¹ - один из самых низких в стране, а доля молодых людей, не продолживших обучение и не устроившихся на работу (NEET²), – одна из самых высоких. Туркестанская область и г. Шымкент также лидируют по количеству выпускников школ, не продолживших обучение (ИАЦ, 2021). Следует отметить также, что доля слабоуспевающих учащихся 5–11 классов в исследуемом регионе на ноябрь 2022 года составляет 39%, что на 5% больше среднего показателя по стране.

Вышеупомянутые характеристики данного региона Казахстана обуславливают необходимость исследования причин, факторов и следствий низкой академической успеваемости учеников средних школ и колледжей.

¹ Внешняя оценка учебных достижений (ВОУД) – разновидность мониторинга качества обучения, независимого от образовательных организаций

² NEET (not in education, employment and training) — термин, обозначающий категорию молодых людей, которые в силу различных факторов экономического, социального и политического характера, не работают и не учатся

КОНТЕКСТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализируя развитие человеческого капитала Республики Казахстан, Исекешев А.О. и др. (2020) выделяют 4 типа пространства на основе структуры занятости населения, от которой зависят уровень доходов, качество жизни людей и их поведенческие характеристики. Исследователи отмечают территориальную неоднородность Казахстана и значительные различия между регионами: каждый из них имеет свой набор таких факторов человеческого капитала, как демография, доходы и занятость, образование, «твердые» и «мягкие» навыки, а также ценности.

По состоянию на 2020 год, для Туркестанской области были характерны высокая занятость в сельском хозяйстве (по области), низкая – в промышленности, крайне низкие доходы и высокий теневой сектор, в котором 50–70% дохода формируется не оплатой труда, пенсиями и пособиями (Исекешев А.О. и др., 2020). Примечательно, что область является примером того, что высокая занятость в непродуктивных сферах связана не с уровнем образования, а с отсутствием у населения экономических возможностей. В отличие от других регионов уход из сельского хозяйства (23% занятых в 2020 году) означает для человека падение доходов, в то время как в более привлекательной промышленности количество рабочих мест ограничено (5% занятых) (Исекешев А.О. и др., 2020). В 2021 году доля самозанятого населения Туркестанской области составляла 46% (Центр развития трудовых ресурсов, 2021).

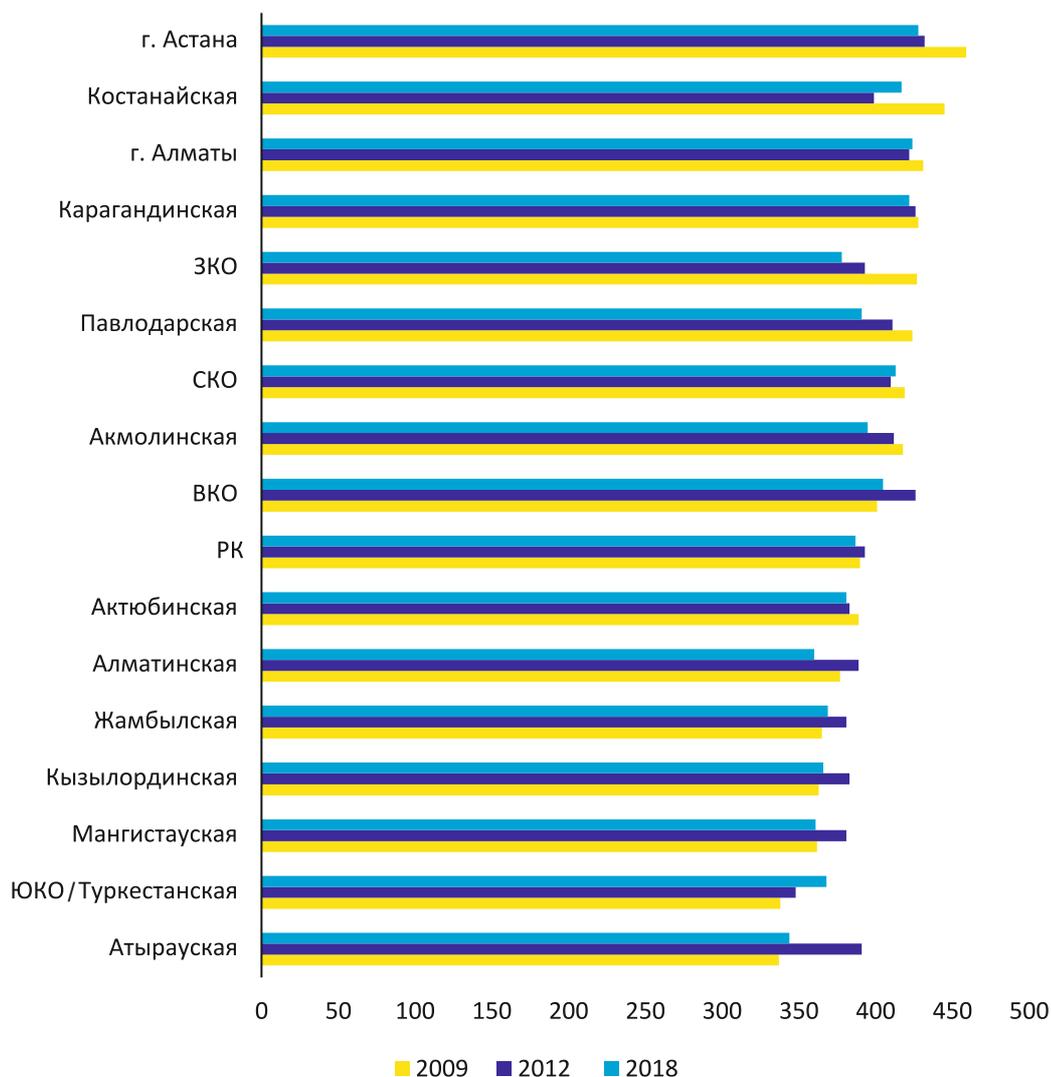
До 2018 года г. Шымкент являлся административным центром Южно-Казахстанской (ныне Туркестанской) области. Сейчас этот город с населением более миллиона человек и широким культурным и языковым разнообразием является отдельной административно-территориальной единицей и имеет статус города республиканского значения. В регионе функционируют школы, в которых обучаются этнические группы узбекских, уйгурских и таджикских учащихся на их родном языке, в дополнение к казахскому и русскому языкам.

Для города характерны большая плотность населения и высокий уровень рождаемости, а также активный приток жителей из сельской местности, что обуславливает неоднородность социально-экономических характеристик городского населения. Более того, это представляет значительную проблему обеспечения доступности образования: «Каждый год у нас появляется 10 000 новых учащихся, а это значит, что мы должны строить 8–10 школ каждый год. Классы переполнены до критической отметки» (представитель акимата г. Шымкента) (UNDP 2019a, с. 56).

Эти и многие другие факторы влияют на уровень среднего образования в регионе. Так, Туркестанская область и г. Шымкент показали один из самых низких результатов по читательской грамотности за период участия Казахстана в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся

(PISA), хотя стоит отметить небольшую положительную динамику региона в течение данного периода (диаграмма 1).

Диаграмма 1. Показатели уровня функциональной грамотности в PISA в разрезе регионов и циклов



Следует отметить также, что доля слабоуспевающих учащихся 5–11 классов в исследуемом регионе, по состоянию на ноябрь 2022 года, составляет 39%, что на 5% больше среднего показателя по стране.

Вышеупомянутые характеристики данного региона Казахстана обуславливают необходимость исследования причин, факторов и следствий низкой академической успеваемости. Цель исследования – комплексно изучить данные причины, а также разработать рекомендации по целенаправленной работе со слабоуспевающими учащимися для оказания поддержки всем заинтересованным сторонам образовательного процесса (обучающимся, педагогам, психологам, социологам, родителям и директорам школ).

СПРАВОЧНО

По результатам PISA-2018 в среднем по странам ОЭСР 13,4% учащихся набрали ниже базового уровня знаний по трем основным предметам: чтение, математика и естествознание. Доля неуспевающих выше по математике (24,1%), чем по чтению (22,6%) или естествознанию (22%).

В Казахстане 49,1% 15-летних учащихся показали результаты ниже базового уровня знаний по математике; 60,3% подростков не достигли базового уровня по естествознанию и 62,4% не смогли набрать пороговый балл по чтению.

В период между циклами PISA 6 стран сократили свою долю неуспевающих по чтению (2009–2018 гг.), 11 стран – по математике (2012–2018 гг.) и 8 стран - по естествознанию (2006-2018 гг.). В то же время в значительном количестве образовательных систем доля неуспевающих в соответствующие периоды увеличилась: в 4-х странах - по математике; в 17 странах - по естествознанию и в 20 странах - по чтению.

Целью данного исследования является комплексное изучение причин, факторов и следствий низкой академической успеваемости для разработки рекомендаций по целенаправленной работе со слабоуспевающими учащимися всем заинтересованным сторонам образовательного процесса (обучающимся, педагогам, психологам, социологам, родителям и директорам школ).

Метод. Конструктивистский подход, необходимый для получения ответов на вопросы исследования, позволил «понять определенные явления, контекст и взаимоотношения между ними во всей их сложности» (Njie & Asimiran, 2014). Таким образом, в исследовании был применен кейс-стади как качественный метод, позволяющий всесторонне изучить данный кейс в контексте его «реальной жизни» (Yip, 2005). Основу для теоретической и концептуальной рамок исследования сформировали проанализированные нормативные акты и ключевые источники литературы, посвященные теме низкой успеваемости обучающихся. Кроме того, для построения кейса были тщательно изучены отдельные характеристики региона.

Поскольку исследование носит качественный характер, на основе изученной литературы были разработаны детальные протоколы индивидуальных интервью и фокус-групп, которые были приведены в соответствие с концептуальной рамкой исследования. Перед началом интервью или работы с фокус-группой участникам предлагалась краткая анкета, которая, помимо общих демографических сведений, содержала вопросы о морально-психологическом климате в школе/колледже, мотивации учащихся к обучению, о домашней среде и досуге учащихся и др. Так, например, директорам школ и колледжей, учителям, психологам задавали вопросы о школьном климате и психоэмоциональном состоянии учащихся, а также об их навыках по работе с различными категориями учащихся. Обучающиеся могли определить уровень своего чувства принадлежности к школе/колледжу, а родители оценивали эмоциональное состояние и отношение обучающихся к школе/колледжу.

Участники исследования. В целях изучения причин низкой успеваемости и отсева учащихся в мае-июне 2022 г. в г. Шымкенте и близлежащих районах был проведен сбор качественных данных в четырех общеобразовательных школах и двух колледжах (городская и сельская среда). Участники исследования были привлечены с помощью целенаправленной нерепрезентативной выборки и выборки методом «снежного кома» (Cohen et al., 2011; Creswell, 2012). Для глубинного понимания социальных последствий плохой успеваемости к участию в

проекте, помимо администрации организаций образования, педагогов и обучающихся, были приглашены классные руководители, социальные педагоги, психологи и родительская общественность.

В общей сложности участие в исследовании приняли 109 человек:

- 6 директоров/заместителей директоров школ/колледжей;
- 18 педагогов школ, 3 классных руководителя, 10 преподавателей колледжей;
- 4 педагога-психолога и 2 социальных педагога школ/колледжей;
- 28 учащихся школ и 14 учащихся колледжей;
- 24 родителя учащихся школ и колледжей.

Представители администрации школ/колледжей, педагоги-психологи, социальные педагоги и классные руководители приняли участие в индивидуальных интервью, в то время как школьные педагоги, преподаватели колледжей, обучающиеся и родители беседовали с исследователями в формате фокус-группы.

Сбор и анализ данных. В целях изучения мнений заинтересованных сторон и их понимания как самого явления, так и причин низкой успеваемости обучающихся, были использованы полуструктурированные интервью и фокус-группы. Участников исследования спрашивали о том, как они понимают академическую успеваемость и факторы, которые могут на нее повлиять, интересовались опытом обучения и преподавания. Были заданы вопросы об участии обучающихся в академической и общественной жизни школы/колледжа, об особенностях организации образования и роли сообщества в мотивации слабоуспевающих обучающихся.

Было важно узнать, как учителя представляют слабоуспевающих обучающихся и эффективных педагогов, которые могут положительно повлиять на жизнь своих подопечных. Дополнительно обучающиеся рассказали о своем детстве и семье: например, ходили ли они в детский сад, как учились в школе первые годы, помогали ли им члены семьи в учебе, достаточно ли у них ресурсов дома и т. д. Обучающихся также спрашивали об их уровне активности в школьной и общественной жизни и планах на будущее (после окончания школы/колледжа).

В общей сложности было проведено 15 индивидуальных интервью и 17 фокус-групп на казахском и русском языках (общей длительностью 21 час 10 минут), которые далее были затранскрибированы и закодированы на базе приложения ATLAS.ti³. В результате индуктивного тематического анализа (Braun & Clarke, 2006) было сгенерировано 442 кода, из которых были сформулированы три основные темы, ставшие впоследствии результатами исследования: «портрет» слабоуспевающего обучающегося, особенности взаимодействия в школе и проблемы транзита в колледжи.

³ ATLAS.ti – программное обеспечение для анализа качественных данных

Проблема низкой академической успеваемости является комплексной и должна рассматриваться в контексте различных факторов, негативно влияющих на успеваемость учащихся. На основании обзора ранее проведенных исследований мы представляем подробную информацию о данных факторах. Тем не менее, прежде чем говорить о том, что именно способствует снижению академической успеваемости, необходимо дать определение самому понятию **академическая (не)успеваемость** – что это за термин, и что он означает в научной литературе.

Западные источники определяют академическую успеваемость как некую меру, с помощью которой оценивается достижение обучающимся положительных результатов по различным учебным предметам (Ballotpedia, 2019). Следовательно, академическая успеваемость взаимосвязана со средним баллом учащегося (Williams & Shapiro, 2018) и его интеллектуальными способностями, позволяющими пройти экзамен либо тест по предмету на основании ранее полученных знаний (Ghanney & Aniagyei, 2014). Иными словами, академическая успеваемость – это образовательный потенциал учащегося достигать определенного уровня знаний и навыков, проявляя себя как способного ученика и показывая в процессе обучения и оценивания результаты выше средних.

Академическая неуспеваемость, следовательно, определяется как неспособность учащегося достичь обозначенные показатели академической успеваемости. Быть академически неуспевающим – значит не быть способным соответствовать образовательным стандартам, целям и ожиданиям, предусмотренным учебной программой (Asikhia, 2010; David, 2013). Неспособность в контексте академической неуспеваемости может быть интерпретирована как недостаточный уровень когнитивных навыков (Siqueira & Gurge-Giannetti, 2011) или как отсутствие интереса к учебе, связанное с негативным эмоциональным состоянием обучающегося (Al-Zoubi & Younes 2015; Aremu & Sokan, 2003). Так или иначе, низкая успеваемость определяется несоответствием академических результатов учащегося заданным образовательным параметрам, указывая на причинно-следственный характер этого термина.

Причины академической неуспеваемости, как показывает концептуальная рамка исследования, могут быть множественными и разноуровневыми. При этом большая часть научных и аналитических исследований посвящена раскрытию данной проблемы в контексте **социально-экономического статуса** слабоуспевающих учеников. Дискурс социально-экономического и образовательного неравенства предельно ясно обозначен в обзорном докладе ОЭСР (2016), освещающем эту тему с точки зрения результатов, продемонстрированных обучающимися на международном экзамене PISA. Согласно докладу, «слабоуспевающим обучающимся» в контексте экзамена PISA определяется 15-летний учащийся, не сумевший достичь 2-го уровня по

математике, читательской грамотности и естествознанию, который считается пороговым уровнем знаний, необходимым для полноценного участия в жизни современного общества. Отмечается, что обучающиеся, достигшие лишь 1-го уровня или ниже, не владеют навыками решения сложных задач и не склонны к логическому и аналитическому рассуждению.

При этом анализ результатов PISA указывает на связь между уровнем успеваемости обучающихся и их социально-экономическим положением. В разрезе стран ОЭСР слабоуспевающие ученики в среднем имели следующие общие характеристики: это были дети из наиболее социально уязвимых семей, чаще всего неполных и с миграционным прошлым, проживающие в отдаленной и сельской местности, не посещавшие дошкольные учреждения, имеющие опыт повторного обучения. Кроме того, по результатам экзамена в категорию слабоуспевающих попали обучающиеся на программах ТиПО, а также те, чей язык обучения в школе был отличным от того, на котором ребенок говорит дома (OECD, 2016).

Социально-экономический статус обучающихся также включает в себя уровень образования и трудоустройства их родителей. Ожидается, что чем выше степень образованности и чем лучше условия труда у родителей, тем шире спектр возможностей у обучающихся (Saifi & Mehmood, 2011). Дети из экономически благополучных семей обладают гораздо большими ресурсами – финансовыми, культурными, социальными, – что включает в себя как возможность посещения репетиторов и дополнительных секций (Klyachko и др. 2019), так и наличие книг и компьютеров дома (Bellibaş, 2015). Соответственно, у таких детей больше шансов преуспеть в школе по сравнению с теми детьми, чьи родители страдают от хронической безработицы и низкооплачиваемого труда.

Существенным образом на академическую успеваемость могут влиять и **внутришкольные факторы**. В докладе ОЭСР (2016) прослеживается взаимосвязь между успеваемостью обучающегося и школьным климатом. В научной литературе школьный климат определяется как социальная атмосфера образовательной среды, в которой находится обучающийся (Block, 2011). Положительный школьный климат предполагает создание благоприятных условий для обучения, успеваемости и академического роста учащихся и включает в себя физические условия обучения (Benner et al., 2016; Kapuza et al., 2017), отношение педагогов (Grewenig et al., 2021; Kousa et al., 2018) и взаимодействие со сверстниками (Altermatt et al., 2005; Pinskaya et al., 2018) в комплексе.

Так, ОЭСР (2016) определяет **поддержку учителей** в отношении учащихся одной из наиболее важных составляющих школьного климата. По статистике ОЭСР в школах, где учителя оказывают постоянную поддержку своим ученикам, возлагают на них надежды и своевременно отвечают на их потребности, учащиеся показывают более высокие результаты на экзамене PISA, причем вне зависимости от своего социально-экономического статуса. Более того, убеждения педагогов в

отношении своих учеников порой оказывают большее влияние на успеваемость учащихся, чем их социально-экономическое положение и образование их родителей (Наусок, 1998). Это объясняется тем, что учителя – это люди, с кем учащиеся чаще всего взаимодействуют в школе; соответственно, высока вероятность того, что учитель может стать агентом изменений для своего ученика, при условии, что педагог не занижает ожидания относительно его способностей. Поддержка и положительное воздействие происходит посредством предоставления регулярной обратной связи (Heyder & Brunner, 2018), правильно выстроенной коммуникации (Matteucci, 2007) и соответствующих методов обучения. В литературе также говорится о важности тактичного, справедливого и беспристрастного отношения педагогов к своим ученикам. В частности, речь идет о предвзятости учителей в отношении социально-экономического положения, этнического происхождения и гендерной принадлежности своих учеников, потому что именно эти предубеждения могут оказаться наиболее разрушительными для мотивации и успеваемости обучающихся (Turner, Christensen & Meyer, 2009). И, наоборот, наиболее эффективными считаются те учителя, которые уважительно и справедливо относятся к своим ученикам, одинаково требуя вовлеченности в учебный процесс от всех своих учащихся (Walden, 2008). Примечательно, что по отношению к несправедливым, безучастным и бестактным педагогам ученики старших классов ведут себя наиболее неуступчивым и конфликтным образом (Gregory, 2004), тогда как с заботливыми и поддерживающими учителями учащиеся быстрее развивают качественные и доверительные взаимоотношения (Chong et al., 2010).

Что также важно, убеждения учителей относительно учеников могут определять их послешкольную образовательную траекторию – соответственно, заниженные ожидания педагогов могут привести к снижению мотивации учащихся к дальнейшему обучению (Хавенсон и Сергеева, 2019). Это подтверждается исследованием Мартин и Гарднер (2016), где у слабоуспевающих учеников, которые предполагали, что поступят в университет, был более высокий уровень образования, более высокое соотношение дохода и потребностей и меньше депрессивных симптомов, чем у слабоуспевающих, которые не рассчитывали поступить в вуз. То есть, убеждения учителей в контексте взаимоотношений с обучающимися – это не просто способ коммуникативного воздействия, а по-настоящему важный элемент формирования благоприятного психоэмоционального состояния школьного климата и самих учащихся (Косарецкий, Мерцалова и Сенина, 2021).

Убеждения учителей, в свою очередь, формируются в процессе их профессионального становления. В своей статье Дарлинг-Хаммонд (2000) пишет о важности программ подготовки и сертификации педагогов, качество которых в дальнейшем определяет устойчивость академического успеха обучающихся. В статье говорится о том, что существует взаимосвязь между соответствующим уровнем профессиональной подготовки педагогов и более высоким уровнем

успеваемости их учеников. В другой статье также утверждается, что педагоги с высоким уровнем профессиональной подготовки использовали личностно-ориентированный подход в преподавании слабоуспевающим обучающимся, что также положительно повлияло на улучшение их успеваемости (Lam & Phillipson, 2009). Помимо профессиональных компетенций на становление педагога оказывают воздействие его личные характеристики и качества, формирующиеся в процессе взаимодействия с учениками, коллегами и администрацией школы (Педсовет, 2021).

На результаты успеваемости, как оказалось, также может влиять «социально-экономическая композиция» школы, которая относится к **системным факторам академической (не)успеваемости** обучающихся. Социально-экономическая композиция определяется разнообразием контингента обучающихся с точки зрения их демографии, социально-экономического положения и особенностей образовательных потребностей. Современные исследования доказывают, что школьная социально-экономическая композиция может иметь даже большее значение для достижений, чем контекст внутри семьи. Такое утверждение обусловлено тем, что ближайшее окружение ребенка в школе формирует его привычки в учебном поведении, отношение к учебе, представления о будущей профессии и даже ожидания преподавателей относительно успеваемости детей (Керша, 2021). Авторы исследований утверждают, что высокий уровень социально-экономической композиции в школе положительно влияет на учащихся, в особенности, если речь идет о слабоуспевающих обучающихся, которым важно предоставлять равный доступ к образовательным возможностям (Ayscue, Frankenberg & Siegel-Hawley, 2017). И, наоборот, попадая в школу с высокой долей учащихся из семей с низким статусом, ученик сталкивается с образовательной средой, которая не благоприятствует его дальнейшим успехам.

Согласно данным ОЭСР (2016), в странах, где школьное разнообразие определено как официальная политика образования, а образовательные и финансовые ресурсы распределены между школами более равномерно, ученики показывают более высокие результаты на экзамене PISA. Помимо этого, для школ с социально-экономическим разнообразием характерны «смешанные классы», с наименьшим разделением учащихся на основании их академического уровня. В литературе указывается, что в «смешанных классах» создается более благоприятная среда обучения для слабоуспевающих учащихся, у которых появляется возможность дружбы с более успешными сверстниками, что, в свою очередь, может положительно повлиять на их успеваемость (Altermatt et al., 2005). Уровневая дифференциация, напротив, может негативно сказаться на самооценке слабоуспевающих учеников, так как такой подход ведёт к разделению учащихся на «сильных/способных» и «слабых/неспособных», при том, что такая категоризация основывается на субъективных установках и убеждениях учителей (Маркина и Ларина, 2019).

Маркина, Вергелес и Захаров (2019), опираясь на уровень социально-экономической композиции, определяют в своем исследовании две основные модели школ: «взыскательные» и «компенсирующие». «Взыскательные» школы – это школы, ориентированные на высокие образовательные результаты; при этом в контингенте учащихся преобладают школьники с высоким уровнем социально-экономического и культурного капитала. Цель «компенсирующих» школ, напротив, заключается в компенсации нехватки воспитания и благоприятной среды для учащихся, так как ученики таких школ, как правило, являются выходцами из менее благополучных, социально уязвимых семей. Обычно «компенсирующие» школы ориентированы на учащихся с низкой успеваемостью, поскольку стоит задача прежде всего подтянуть отстающих и слабо мотивированных учеников хотя бы до среднего уровня, чтобы выпустить из школы с аттестатом. Риск такой категоризации заключается в том, что в школах, где доминируют воспитательные, адаптационные и компенсирующие цели, важность академических достижений отходит на второй план, что может негативно сказаться на мотивации учащихся.

ОЭСР (2020) связывает социально-экономическую композицию школ с образовательной политикой распределения ресурсов – финансовых, человеческих, материальных, временных. Результаты PISA-2018 показали, что средние показатели учащихся по экзамену были выше в тех странах, где ресурсы между школами были распределены наиболее равномерным образом. Напротив, наихудшие результаты показали те страны, где бóльшая часть финансовых и образовательных ресурсов была адресована школам с высоким уровнем социально-экономического статуса. В категорию таких школ попадают школы для одаренных и преуспевающих детей, а также частные школы, где основным контингентом учащихся являются дети из экономически благополучных семей.

В контексте Казахстана факторы академической (не)успеваемости всё ещё остаются малоизученными. Тем не менее, Копеева (2020) в своей статье рассматривает ряд основных причин, которые могут оказать наибольшее влияние в определении образовательных достижений в региональном разрезе:

- региональный социально-экономический статус (включая долю городского/сельского населения, расходы на образование, финансирование школ и уровень бедности в регионе/районе);
- качество преподавания (квалификация преподавателей и возможности профессионального развития);
- язык обучения (казахский и русский языки, доля казахскоязычного населения в регионе);
- ценности и традиции местного населения (значение образования в стратегическом развитии региона, традиции и взгляды местного населения на ценность образования).

Указанные причины совпадают с основными факторами академической (не)успеваемости, представленными в международных исследованиях. При этом

также обозначена важность ценностей и традиций, существующих в определенном контексте, потому что зачастую именно ценности могут формировать представления и ожидания людей в отношении образования.

Понимая важность контекста в изучении этого вопроса, в настоящем исследовании раскрываются причины академической неуспеваемости с учетом системы ценностей, существующей в исследуемом регионе. Такой анализ предполагает системный и комплексный подход, который можно реализовать, используя *экологическую модель* в качестве концептуальной рамки исследования. Такая модель позволяет рассматривать исследуемую проблему на микро-, мезо- и макроуровнях. Иными словами, причины академической неуспеваемости, указанные в литературе, следует рассматривать как на индивидуальном уровне (на уровне учащегося), так и на институциональном (на уровне школы и общества/системы образования). Это было учтено в рамках данного исследования, для реализации которого была разработана экологическая модель, адаптированная по структуре факторной классификации ОЭСР отчисления из школы (Lusche, 2010). Классификация, предложенная ОЭСР, предполагает три уровня факторов, влияющих на отсев учащихся: индивидуальные, школьные и системные. Отмеченные уровни факторов могут аналогичным образом повлиять на уровень академической успеваемости.

Концептуальная рамка исследования представлена ниже в следующих разделах.

ПОДДЕРЖКА СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МЕЖДУНАРОДНОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОВЕСТКЕ

До недавнего времени слабоуспевающие обучающиеся практически отсутствовали в казахстанской повестке среднего образования. Большое внимание уделялось и продолжает уделяться одаренным детям. Это отражается и в доле ресурсов, выделяемых на школы для одаренных детей, таких как Назарбаев Интеллектуальные Школы (НИШ), лицеи «Дарын», лицеи-интернаты «Білім-Инновация» (БИЛ), и на поощрении педагогов, работающих с одаренными детьми в обычных школах.

Несмотря на то, что эксперты, на основании результатов международных сопоставительных исследований в среднем образовании, систематически рекомендуют направить усилия на сокращение разрыва между академически отстающими и сильными учащимися, большая часть государственных программ, стратегий и концепций развития образования независимого Казахстана направлена на поддержку «талантливой» молодежи.

Однако в последние годы политика в области образования все чаще предусматривает меры по поддержке слабоуспевающих обучающихся. Так, одной из причин отказа в 2019 году от использования результатов ЕНТ в рейтингах школ явилось стремление защитить слабоуспевающих учеников от попыток руководства школ повысить показатели за счет вытеснения их после 9-го класса в колледжи (Аймагамбетов, 2022). Снижение качества образования и угроза массового падения успеваемости, вызванные переходом на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 в 2020 году, вынудили Министерство образования и науки РК принять срочные меры для поддержки слабоуспевающих обучающихся. Например, организуются каникулярные школы и школы выходных дней для отстающих учеников (Спутник, 2021); в инструктивно-методические письма, ежегодно составляемые Национальной академией образования им. И. Алтынсарина (НАО) (2021, 2022), добавлены практические рекомендации для учителей по работе со слабоуспевающими учениками и организации летних школ, а в 2021 году НАО разработала руководство для учителей-предметников по восполнению знаний обучающихся (НАО, 2021а). Представленный в 2022 году профессиональный стандарт «Педагог» требует от учителей наличия профессиональных ценностей и компетенций, необходимых для поддержки слабоуспевающих учеников.

Осознавая тесную связь низкой успеваемости с социально-экономическими проблемами, Министерство просвещения РК активизировало поддержку слабоуспевающих учеников в контексте социально незащищенных групп

населения. Так, в 2022 году министром просвещения была предложена инициатива по введению квот на обучение в школах для одаренных детей для более 2 000 детей из социально уязвимых семей (Аймагамбетов, 2022а): им будут доступны до 15% мест в школах «Дарын», БИЛ и других элитных организациях образования. Тем не менее, проблема низкой успеваемости обучающихся в Казахстане остается крайне острой и заслуживает существенно большего внимания со стороны общественности и государства.

Международный опыт поддержки слабоуспевающих обучающихся

Проблема низкой успеваемости существует во всем мире. Многие страны проводят специальную политику в этом направлении и успешно реализуют различные программы поддержки слабоуспевающих учеников.

В **Сингапуре** действует ряд программ, нацеленных как на поддержку слабоуспевающих, так и на предупреждение академической неуспеваемости. Примечательно, что сингапурские программы борьбы с низкой академической успеваемостью направлены на работу с детьми, находящимися в группах риска, с раннего детства.

Так, программа «KidSTART» нацелена на раннее вмешательство в образование детей из малообеспеченных и уязвимых семей посредством мониторинга их прогресса с рождения до 6 лет. В настоящее время в программе участвуют 400 семей.

В рамках программы «UPLIFT» для детей из семей с самым низким социально-экономическим положением (нижние 20%) созданы центры заботы об обучающихся (Student Care Centre), которые позволяют детям всех начальных школ страны оставаться в школе после занятий, если у них нет возможности заниматься дома. Данные центры функционируют благодаря работе волонтеров и предоставляют детям питание и дополнительное обучение.

Кроме этого, в Сингапуре существует несколько Групп Самопомощи (Self-Help Groups), направленных на развитие этнических меньшинств, проживающих в стране. Как правило, эти группы в большей степени полагаются на волонтерские усилия и спонсорскую помощь представителей сообществ. Основными целями таких групп являются поддержка образовательных инициатив для обучающихся всех возрастов и помощь семьям в обеспечении детей качественным образованием. Например, программа для этнических меньшинств «Mendaki» направлена на поддержку малайско-мусульманского сообщества, повышение их

образовательной эффективности, а также развитие устойчивости и адаптивности малайской мусульманской общины. Программа включает в себя следующие направления:

- “School Ready” (для дошкольников и их родителей)
- Perform in School (для учащихся начальной и средней школы)
- Future Ready (для молодежи и молодых специалистов)
- Mendaki homework cafe (Кафе домашней работы Мендаки)

Британская образовательная программа «The London Challenge» показала свою эффективность в начале 2000-х и была распространена на другие регионы страны. Данная программа нацелена на улучшение положения школ с низкими академическими показателями и школ, расположенных в неблагополучных районах. В рамках программы осуществлялась работа с социально уязвимыми группами (с целью предупреждения низкой успеваемости) и со слабоуспевающими учащимися. Участвовавшие в данной программе школы получали дополнительное финансирование, а также экспертную поддержку руководства и педагогического состава посредством обучения школьного персонала и организации партнерств со школами, показывающими высокие академические достижения. Профессиональное развитие педагогов и обмен опытом позволили существенно повысить показатели школ-участников программы.

Британская программа «Teach First» нацелена на улучшение качества педагогического состава, повышение статуса учительской профессии, а также на поддержку 45 школ с низкой успеваемостью в малообеспеченных районах Лондона. В рамках данной программы обладатели высококачественного образования по непедagogическим специальностям проходили краткий курс переподготовки по методике преподавания в школе и на 2 года получали место учителя в школах с низкими академическими показателями, расположенных в социально неблагополучных районах Лондона. Акцент программы делался на повышение академической успешности обучающихся и развитие лидерских качеств.

В **Германии** правительство предоставляет дополнительные средства школам, с тем чтобы они оставались открытыми в нерабочее время для проведения учебных и творческих внеклассных мероприятий. В рамках данной программы дети имеют возможность оставаться в школе после занятий, где в неструктурированном, «открытом» формате они занимаются творчеством, играют, выполняют домашнюю работу.

Кроме этого, германское правительство обеспечивает детей из социально уязвимых семей дополнительным образованием, в том числе курсами по

информационным и коммуникационным технологиям, по изучению языка, а также предоставляет возможность заниматься в спортивных секциях, кружках, проводит экскурсии развивающего характера. Правительство также оказывает финансовую поддержку организациям, которые проводят внеклассные мероприятия и устраивают летние лагеря для учащихся из неблагополучных семей и семей иммигрантов.

В **Финляндии** поддержка учеников с низкой успеваемостью осуществляется с помощью специально обученных учителей. За каждой школой закрепляется педагог, который тесно сотрудничает с учителями для выявления учащихся, нуждающихся в дополнительной помощи. Многопрофильные группы, состоящие из директора школы, специального педагога, школьной медсестры, психолога, социального работника, учителей и родителей, периодически встречаются для обсуждения отдельных учащихся в каждой общеобразовательной школе с целью выработки согласованного механизма помощи.

В **Мексике** проводятся инициативные программы, направленные на расширение доступа учащихся из неблагополучных семей к качественному образованию. В целях повышения охвата детей средним образованием, особенно девочек, малоимущим семьям оказывается финансовая помощь. Меры поддержки также включают целевые средства, направленные на улучшение образовательных ресурсов и инфраструктуры школ с высокой концентрацией социально уязвимых или слабоуспевающих учащихся.

Португальская программа по борьбе с низкой успеваемостью и ранним уходом из школы (Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar) включала целый комплекс мер, в том числе персональные учебные программы для слабоуспевающих, дополнительные занятия и пробные экзамены для учеников, имеющих риск не сдать государственный экзамен в 4 и 6 классах, а также группировка обучающихся в классы по проблемным зонам для оказания адресной поддержки по предметам.

Академическая резильентность как мера поддержки уязвимых учеников

В контексте борьбы с низкой успеваемостью перспективным направлением является исследование явления академической резильентности. Резильентными называют школы, которые показывают высокую эффективность и качество образования для детей из социально уязвимых семей. Резильентность, как правило, достигается образовательной политикой школ, использованием особых методов обучения, созданием благоприятного школьного климата,

стимулированием вовлеченности родителей и регулированием отношений между учениками-сверстниками.

Как показывают международные исследования, анализировать феномен академической резильентности важно для того, чтобы учащиеся имели возможность демонстрировать высокие результаты, несмотря на внешние, ограничивающие обстоятельства (Исаев и др., 2018). Авторами рассматриваются следующие способы и средства преодоления академической неуспеваемости:

- обеспечение дополнительными ресурсами школ, в которых сконцентрированы дети из семей с низким социально-экономическим статусом;
- создание консультационных центров и команд специалистов по работе с такими семьями;
- повышение профессиональной квалификации учителей;
- издание соответствующей учебной и методической литературы;
- распространение программ поддерживающего обучения;
- создание у обучающихся положительного опыта преодоления неуспешности, формирование уверенности в своих силах;
- реализация специальных программ для отстающих с использованием цифровых технологий;
- вовлечение обучающихся во внеурочную деятельность.

Пинская и др. (2018) выделяют стратегии резильентных школ, которые включают в себя: введение ограниченного отбора, балансирование социальной композиции школ, предъявление высоких ожиданий и прозрачных требований к результатам обучения, оказание индивидуальной поддержки и поощрение учащихся, развитие навыков, повышающих шансы выпускников на успешную социализацию.

Исаев и др. (2019), на основе изучения школ Российской Федерации со сложными условиями и проблемными учениками, но высокими академическими результатами, выделяют 4 признака таких школ:

1) приоритет образовательных достижений и высокие ожидания педагогов по отношению ко всем ученикам, то есть приобщение учеников к проектным работам начиная с младших классов и к различным исследованиям по темам, близким школьникам; вовлечение в олимпиады значительной части учеников и партнёрские отношения с вузами и исследовательскими институтами в территориально близких крупных центрах;

2) поддержка учеников в подготовке к сдаче ЕГЭ, дополнительные занятия по сложным предметам, а также дополнительные занятия для заинтересованных

способных учеников (олимпиадные задачи), мониторинг достижений, дополнительные промежуточные экзамены и зачеты и индивидуальные учебные планы для проблемных учеников и их родителей;

3) взаимодействие и сотрудничество с родителями, открытость к другим образовательным учреждениям. Учителя проводят открытые уроки, мастер-классы, семинары для учителей других образовательных учреждений, участвуют в региональных и федеральных конкурсах учителей, а также в межшкольных мероприятиях вместе с учениками;

4) позитивная культура (сотрудничество, коллегиальность в принятии решений, общность целей), которая подразумевает помощь администрации новым педагогам, сотрудничество учителей и учеников (межклассные и межпредметные групповые проекты, междисциплинарные уроки, занятия в интегрированных классах), поощрение личных достижений отдельного учителя или ученика.

Стоит отметить успех некоторых школ, которые, несмотря на периферийное местоположение, большое количество детей из семей с низким социально-экономическим статусом и прочие сложности, смогли создать благоприятную и академически резильентную среду для своих учеников. В этом процессе безусловна важность высокой мотивации и согласованных действий со стороны всех участников образовательного процесса.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ РАМКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве концептуальной рамки исследования была определена **адаптированная экологическая модель** (Таблица 2), в основу которой легла факторная классификация ОЭСР отчисления из школы (Luche, 2010). Классификация, предложенная ОЭСР, предполагает три уровня факторов, влияющих на отсев учащихся: индивидуальные, внутришкольные и системные. Ценность адаптации данной модели под наш проект заключалась в том, что она позволила сгруппировать возможные факторы возникновения разрыва в академической успеваемости у учащихся на индивидуальные и институциональные. Как индивидуальные, так и институциональные факторы рассматриваются с позиции конструктивизма как способствующие формированию «социального пространства» (Bourdieu, 1987) академической неуспеваемости, т.е. не как отдельные факторы, а как совокупность причин, приводящих к данной проблеме. О важности контекста также упоминается в работе Миллс и Гейл (2011), где академическая неуспеваемость рассматривается не как сугубо образовательная проблема, но и социально-экономическая, поэтому она не может быть решена только лишь улучшением академических условий в школе. В этом плане гораздо корректнее называть неуспевающих учеников «уязвимыми», или «vulnerable readers» (Jaeger, 2016). Такая перспектива актуальна и в контексте Казахстана, где социально-экономический разрыв может потенциально повлечь за собой и разрыв в академической успеваемости (Кореуева, 2020). Всё это говорит о том, что проблема академической неуспеваемости должна рассматриваться в широком контексте сосуществующих и взаимосвязанных причин, каждая из которых может впоследствии оказать влияние на обучающегося.

Индивидуальные факторы академической неуспеваемости – это факторы, связанные с поведением и социально-экономическим происхождением обучающегося. Под поведением подразумевается как вовлеченность и интерес ученика к образовательному процессу, так и социальные отклонения, влекущие за собой отстраненность от школьных мероприятий. Социально-экономическое происхождение обучающегося включает в себя такие факторы, как прошлый школьный опыт (например, посещение дошкольного образовательного учреждения, доступ к дополнительным занятиям и частным репетиторам), состояние физического и ментального здоровья, а также социальное и материальное положение его семьи.

Внутришкольные факторы – это причины, связанные с политикой, практиками и ресурсами школы. К этим причинам относятся климат в школе и классе обучающегося, наличие разных кружков и дополнительных секций, качественный состав педагогов, а также оснащение школы необходимым учебным

оборудованием. Уровень внутришкольных факторов рассматривает именно нахождение обучающегося в школе – насколько учащийся себя комфортно чувствует в образовательном учреждении, и насколько оно способствует развитию его академических способностей.

Системные факторы рассматривают обучающегося в контексте всей образовательной системы страны, а также национальной политической повестки образования. К данному уровню факторов относятся учебная программа и система итоговых квалификационных экзаменов. Помимо этого, важную роль играет структура рынка труда, определяющая академическую траекторию обучающегося, его профессиональную ориентацию и карьерные ожидания.

Таблица 1. Концептуальная рамка исследования

Индивидуальные факторы	Поведение	Вовлеченность	Академическая
			Социальная
		Девиантность	
	Происхождение	Прошлый образовательный опыт	
		Здоровье (физическое и психическое)	
		Семья	Структура
			Ценности
Демография (включая язык)			
Ресурсы			
Внутришкольные факторы	Общешкольная политика и практика	Школьный климат	
		Язык обучения	
		Внеклассные мероприятия	
		Профориентация	
	Политика и практика в классе	Убеждения учителей	
		Преподавание и обучение	
	Школьные ресурсы	Педагогический коллектив	
		Оснащение и оборудование	
	Системные факторы	Национальная политика в области образования	Нормативно-правовая база и профессиональное развитие педагогов
Распределение ресурсов			
Дифференциация обучающихся по способностям			

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Портрет слабоуспевающего обучающегося: дети «в зоне риска»

Разработка плана действий по улучшению среднего образования требует тщательного изучения существующих барьеров на пути повышения качества и выявления возможных путей их устранения. Аналогичным образом решение проблемы неуспеваемости в школах начинается с понимания того, кем являются слабоуспевающие обучающиеся (OECD, 2016).

Результаты данного исследования позволили нам сформировать портрет таких учащихся посредством интерпретирования полученных ответов. На основе представлений участников исследования был разработан социально-экономический портрет академически неуспевающего старшеклассника, характерный для южного региона Казахстана, в частности, города Шымкент и прилегающих к нему сельских районов (рисунок 1). При этом, задавая вопросы участникам исследования, мы не просили напрямую описать типичного ученика с низкой успеваемостью. Вопросы, скорее, касались в целом текущего положения в школах и колледжах, но, тем не менее, ответы участников помогли нам понять, кто из обучающихся в большей степени рискует иметь плохую успеваемость.

В значительной части ответов академическая неуспеваемость рассматривалась сквозь парадигму неравенства. Социально-экономическое неравенство по-прежнему воспринимается участниками исследования как основная причина, провоцирующая неуспеваемость в школе. Участники исследования ссылаются на ограниченные возможности обучения у учащихся из малообеспеченных семей в сравнении с их более успешными в учебе сверстниками. О том, что существует корреляция между социально-экономическим статусом и уровнем образования, говорится в научной литературе (Исаев, Косарецкий и Михайлова, 2019). В нашем исследовании также отслеживалась тенденция взаимосвязи с семейными ценностями и убеждениями. Так, родители детей из малообеспеченных семей не всегда могут осознавать ценность образования, предпочитая раннее трудоустройство своих детей регулярному посещению школы. Ряд участников исследования отметили проблему раннего вынужденного трудоустройства, происходящего на фоне финансовых трудностей в малообеспеченных семьях. В таких семьях вопрос образования может отходить на второй план, потому что сами родители способствуют тому, чтобы их дети пропускали занятия в школе. В научной литературе регулярные пропуски определяются как одна из критических причин низкой успеваемости и риска отчисления из школы (Ramberg et al., 2018). При этом, в отличие от европейских исследований, связывающих пропуски с проблемами школьного климата (Strand, 2014), пропуски занятий в казахстанском контексте, по результатам нашего исследования, могут быть инициированы родителями школьников:

«Иногда мы сталкиваемся с такими родителями, которые вообще не заинтересованы в обучении детей. Они думают об однодневной прибыли для своих нужд. Говорят, мне сегодня нужны лекарства, и оправляют на однодневный заработок своих детей. Чаще всего в официанты, на автомойку» (директор колледжа, город, 31.05.2022).

«И работаем с ними, ищем причины, может, есть давление на детей или перекидывание ответственности на детей. Бывает так, что мать является одиночкой, и перекладывает на первенца всю ответственность, что старший начинает зарабатывать, пропускать уроки» (социолог колледжа, город, 01.06.2022).

Непонимание родителями образовательных потребностей своих детей определяет следующую черту, присущую слабоуспевающим обучающимся. По словам участников исследования, родители таких школьников чаще всего плохо вовлечены в образовательный процесс своих детей, проявляя недостаточно поддержки и интереса к их учебе. Такое отношение может проявляться на фоне финансовых трудностей, потому что именно материальные нужды могут стать первостепенной причиной того, что родители перестают обращать внимание на учебу своих детей (Gay и др., 2021). У таких родителей высокая загруженность на работе либо ненормированный рабочий график, что, согласно ранее проведенным исследованиям, может отрицательно влиять на самочувствие и общее развитие их детей (Kim, 2021). Несмотря на то, что слабая вовлеченность родителей чаще всего происходит из-за материальных затруднений в семье, участники нашего исследования описывают таких родителей как «безответственных» и «проблемных». Учителя жалуются, что родители перекладывают свои обязательства на школу, будучи занятыми удовлетворением личных потребностей, нежели нужд своих детей:

«Родителям надо быть всегда на связи с образовательным учреждением. Тройной союз очень важен — это родители, учитель и ребенок. Если этот союз будет работать, мы сможем сформировать отличного специалиста. Многие родители перевешивают ответственность за воспитание детей на образовательное учреждение. Моя рекомендация - открыть такой центр, где родители несли бы ответственность за своих детей. Это мое личное мнение» (психолог школы, город, 01.06.2022).

«Если нет поддержки с одной стороны, то есть родителей, то учителю одному все это тянуть тяжело. Если будет спрос с двух сторон, ребенок же начинает интересоваться, учиться» (из фокус-группы с родителями, 19.05.2022).

«Если бы эти дети малую часть времени посвящали бы подготовке с родителями, выполнению заданий, то они не были бы отстающими, у нас же не сверх

потребности, это обычная школа, им достаточно послушать на уроке и закрепить дома, но они этого не делают. Даже если мы в школе сажаем, и они через силу слушают, то дома они же не делают этого, получается впустую. Поддержки со стороны семьи нет, мотивации нет. Мне кажется, что со стороны семьи заранее запрограммировано, что вот ты девять классов закончишь, пойдешь корочку нам принесешь, будешь там, скажем, водителем, продавцом. Потребность нашего микрорайона, они такие» (зам. директора школы, село, 07.06.2022).

Примечательно, что один из вопросов демографического опросника, который слабоуспевающие обучающиеся заполняли перед участием в фокус-группе, касался уровня образования родителей. Результаты опроса показали, что преобладающее большинство родителей имеют либо среднее, либо средне-специальное образование (диаграмма 2):



Диаграмма 2. Уровень образования родителей обучающихся, участвовавших в опросе

Слабая вовлеченность родителей в образовательный процесс часто встречается у низко мотивированных, тревожных и девиантных учащихся. Такие дети определяются низкой интенсивностью учебной деятельности и, следовательно, находятся в зоне риска превращения в хронически неуспевающих обучающихся. Учителя и иные представители школ, принимавшие участие в нашем исследовании, определяют таких школьников, как «дети в группе риска», которым необходимо повышенное внимание в классе. Не всегда такие дети являются представителями социально-экономически уязвимых семей, но практически всегда их сложное поведение связано с эмоциональными, поведенческими и психологическими проблемами, без решения которых невозможно ожидать устойчивого академического прогресса. Такие учащиеся имеют сложности с соблюдением школьной дисциплины, легко нарушают общепринятые нормы и испытывают трудности во взаимоотношениях с учителями и сверстниками.

Если же говорить о низко мотивированных и неуверенных учащихся, то они также подвержены риску академической неуспеваемости, и также требуют

вмешательства со стороны компетентных специалистов, потому что низкая заинтересованность учебной работой может быть вызвана психологическим состоянием ребенка. Так, по словам участников исследования, учащиеся 5–7 классов часто испытывают «переломные» и кризисные моменты, связанные с переходом в среднее звено школы и возрастными изменениями. В такой период ученики могут испытывать снижение интереса и мотивации к учебе, что в итоге приводит к ухудшению их академической успеваемости.

Риску низкой академической успеваемости подвержены и учащиеся с особыми образовательными потребностями. Результаты исследования говорят о том, что, несмотря на наличие тьюторов и возможности обучения на дому, особенности их физического и когнитивного состояния могут существенно ограничить их успехи в учебе. Но, что важнее, сами педагоги могут скептически относиться к возможностям таких учащихся – практически все учителя в нашем исследовании продемонстрировали это, заявив, что академическая неуспеваемость является характерной для особенных школьников.

Рисунок 1. Портрет слабоуспевающего обучающегося со слов участников

Имеют сложное материальное положение	<ul style="list-style-type: none"> финансовые затруднения в семье и, как следствие, раннее трудоустройство ребенка; недоступность дополнительных занятий
Слабая вовлеченность родителей	<ul style="list-style-type: none"> «проблемные» родители; родители с высокой трудовой загруженностью; многодетные родители; ценности, не связанные с получением образования; перекладывание ответственности на школу; отсутствие эмоциональной близости и поддержки
Низкая заинтересованность учебной работой	<ul style="list-style-type: none"> возрастные изменения и «переломные» моменты (5-7 классы); частые пропуски; неуверенность в своих знаниях; жажда заработка
Имеют особые образовательные потребности (ООП)	<ul style="list-style-type: none"> обучение на дому; необходимость дополнительной коррекционной работы; ограничения в познавательных способностях
Девиантное поведение, проблемы с дисциплиной и взаимодействием в школе	<ul style="list-style-type: none"> «дети в группе риска»; зачинщики и провокаторы драк; нарушители школьной дисциплины

В дополнение к приведенному выше социально-экономическому портрету слабоуспевающего обучающегося необходимо отметить, что таких учащихся зачастую определяет и ограниченный доступ к образовательным ресурсам в стенах дома – речь идет, преимущественно, о книгах и компьютерах. По результатам демографического опроса, более трети участников не имеют доступа к компьютеру или ноутбуку у себя дома (диаграмма 3), две трети имеют дома менее 50 книг, а 18% вообще их не имеют (диаграмма 4). При этом более четверти

участников не читали имеющиеся дома книги, а 49% прочли только половину (диаграмма 5).

Диаграмма 3. Наличие компьютера или ноутбука в доме у обучающихся, участвовавших в исследовании



Диаграмма 4. Наличие книг в доме у обучающихся, принявших участие в исследовании

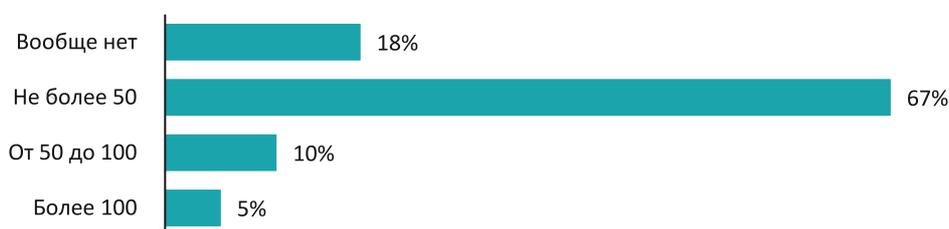


Диаграмма 5. Распределение ответов обучающихся на вопрос: «Сколько книг, из имеющихся у Вас дома, Вы прочли?»



Такие результаты сопоставимы с тем, о чем писал Нурбаев (2020), ссылаясь на доклад ОЭСР, анализирующий результаты международного экзамена PISA-2018. Согласно данному анализу, наличие дома множества книг, рабочего стола и компьютера с доступом в Интернет может значительно повлиять на результаты обучения школьников. Так, дети, имевшие данные ресурсы дома, набрали гораздо более высокие баллы по естествознанию в PISA-2018 в сравнении со своими сверстниками, у которых таких ресурсов не было.

Работа со слабоуспевающими обучающимися: особенности взаимодействия

Следующая категория кодов, полученных в результате анализа данных, раскрывает тему взаимодействия педагогов со слабоуспевающими учащимися в контексте школы. Это непростая задача для педагогов, потому что работа с такими учениками требует наличия определенных навыков и профессиональных компетенций. Так, в ходе данного исследования стало ясно, что в Казахстане отсутствуют утвержденные методы *раннего академического скрининга*, которые позволили бы учителям на ранней стадии выявлять тех учащихся, которые потенциально могут нуждаться в дополнительной помощи и поддержке педагогов. Исследования подтверждают, что раннее выявление у учащихся трудностей в обучении и своевременное признание их академических потребностей может уменьшить будущие риски отставания в классе (National Center for Learning Disabilities, 2020). Тем не менее, результаты нашего исследования говорят о том, что такой подход редко практикуется в казахстанских школах ввиду того, что отсутствуют утвержденные методические руководства для школ и педагогов. Учителя признались в том, что не всегда могут вовремя выявить, кто из учеников рискует стать слабоуспевающим, за исключением учащихся с крайне девиантным поведением, которые сразу же привлекают внимание учителей.

Выявляя «проблемных» обучающихся, педагог (чаще всего, классный руководитель), прибегает к помощи психолога и/или социального педагога. Это стандартный алгоритм взаимодействия, где ответственность за коррекцию академического поведения перекладывается на школьного психолога. Психологи, действительно, могут провести работу с «проблемными» учениками, предлагая помощь в виде сессий, тестов и индивидуальных бесед. Тем не менее, важно понимать, что большую часть времени школьники проводят с учителями-предметниками и классным руководителем, поэтому педагогам критически необходимо понимать и уметь применять базовые основы психологии в своей педагогической деятельности (American Psychological Association, 2015). Пока же создается впечатление, что психолог работает в помощь учителю, нежели школьникам – такой подход наблюдается как в Казахстане (Крылова, 2018), так и в других постсоветских странах (Мирошникова, 2018), где роль школьного психолога сводится к «починке» проблемных детей.

Сами педагоги не всегда способны интерпретировать академическое поведение своих учеников с целью анализа и изучения их учебных потребностей. Как показывают результаты исследования, вместо такого подхода учителя намеренно «облегчают» учебную программу, ослабляя задания и занижая требования, что в итоге может привести к тому, что у обучающегося формируется

ярлык «слабоуспевающего» ученика. Интервью со школьным психологом выявило, что по просьбе учителей психологи проводят в школе опросы с целью определения тех учащихся, кто сможет перейти в старшие классы, и тех, кому, вероятнее всего, следует продолжить обучение в колледже:

«Работа учителей идет по стандарту, ученики должны соответствовать этому стандарту. После пятого класса идет спад. Это же работа учителей [*заниматься учениками*]. Иногда кажется, они вообще не заинтересованы в этом. Один раз я заходила в класс, дети сидят, ничем не занимаются, есть такие учителя, конечно, иногда жалко детей, уже ярлык им вешают и все. После девятого класса они [*ученики*] сами не хотят учиться, они говорят, ой мы все равно уйдем, нас не трогайте» (школьный психолог, город, 06.06.2022).

«Иногда учителя говорят, лучше тебе уйти после 9-го класса» (участник 2, из фокус-группы с учениками школы, город, 21.05.2022).

«...это зависит от того, как ты учишься, например, в нашем классе один ученик хочет уйти, но он хорошо учится, и его просят остаться. Есть, например одна девочка, ей постоянно говорят, чтобы ушла, она не учится, вначале она говорила, что уйдет, сейчас назло говорит, что нет» (участник 3, из фокус-группы с учениками школы, город, 19.05.2022).

«Я обычно так советую: если ты знаешь, что не сможешь сдать ЕНТ, то зачем тебе время тратить, лучше освой одну профессию за это время. Но я не заставляю» (из фокус-группы с учителями, город, 19.05.2022).

При этом, согласно теории самоэффективности (Bandura, 1997), убеждения учителей могут играть значительную роль в формировании самовосприятия учащихся. Как отметил ученый, люди составляют свое представление о себе, интерпретируя информацию из своего окружения. Следовательно, учащиеся при восприятии своих академических способностей могут нередко опираться на убеждения учителей. Иными словами, вера педагога в потенциал своих учащихся может определять их успех в обучении. Когда слабоуспевающие ученики постоянно сталкиваются с критикой и недоверием со стороны педагогов, у них может развиться чувство неуверенности в себе, что, в конечном счете, может демотивировать их от принятия определенных академических рисков в учебе. Это соответствует утверждению в докладе ОЭСР (2009) о том, что убеждения педагогов крайне важны для формирования учебной среды, влияния на мотивацию учащихся и улучшения динамики их образовательного процесса.

Диаграммы, представленные ниже, иллюстрируют ответы учащихся, полученные из демографического опроса. Исходя из представленных данных, формируется мнение, что учителя действительно недооценивают потенциал своих

учеников, так как более половины опрошенных слабоуспевающих учеников сказали о своем желании продолжить обучение в университете вопреки стереотипам учителей (диаграмма 6):

Диаграмма 6. Распределение ответов школьников, участвовавших в исследовании, на вопрос «Что Вы планируете делать после окончания школы?»



С точки зрения школьного климата почти 30% участников не считают, что могут раскрыть свои способности в школе, 20% не чувствуют гордости за свою школу и испытывают трудности с поиском друзей. При этом 17% не считают школьную среду благоприятной для учебы и чувствуют себя некомфортно в ней. Около 12% чувствуют себя одинокими или аутсайдерами, а 10% не чувствуют себя уверенными:

Диаграмма 7. Распределение уровней согласия обучающихся, участвовавших в исследовании, с утверждениями относительно школьного климата



Эти результаты в очередной раз подтверждают, что ожидания учителей в отношении их учеников могут оказывать существенное влияние на формирование

их успеваемости. Несмотря на то, что существует множество факторов, влияющих на достижения учеников, убеждения педагогов определяют, насколько комфортно будет чувствовать себя ученик в школе и насколько высока будет его уверенность в себе.

При этом также важно понимать, что убеждения педагогов формируются под воздействием множественных факторов и не могут быть оторваны от реальности, в которой осуществляется их педагогическая деятельность. На взгляды учителей могут влиять культурные и социальные предубеждения, укоренившиеся в социуме (De and Malik, 2021). Следовательно, социальный состав и структура школы могут формировать коллективную эффективность педагогов, а также их представление о способности совместно повлиять на улучшение обучения и благополучие учащихся.

Однако результаты нашего исследования показали, что ввиду условного разделения организаций образования Казахстана, школы для одаренных и преуспевающих учеников находятся в более выгодной позиции по сравнению с менее ресурсными школами. Соответственно, педагоги из таких школ могут проявлять низкий уровень самоэффективности, перестав ожидать успеха как от своей деятельности, так и от своих учащихся:

«Если говорить по своему опыту, наша школа не является ни гимназией, ни лицеем, менталитет здесь совсем другой, по сравнению со школами, которые находятся в центре, у нас дети более простые и родители тоже» (директор школы, село, 2.06.2022).

«Даже если и мы относимся к городу, все же мы были сельской школой. И в плане поведения у детей проблем нет. Они все общаются с друг другом, уважают старших, чтут традиции. Поведение у нас на первом месте. Но вот в плане обучения – здесь мы бессильны. Начиная с начальных классов многие дети начинают отставать в одном предмете, а потом количество отстающих предметов увеличивается» (учитель школы, село, 19.05.2022).

Такое разделение ресурсов в школе может привести к эффекту «двойного риска» (Willms, 2006), в частности, для слабоуспевающих учащихся из малообеспеченных семей. Будучи в риске академической неуспеваемости из-за материального положения, их успеваемость может стать еще хуже в условиях школы с низким социально-экономическим статусом (Perry et al., 2022). Такое же утверждение было озвучено ОЭСР (2019) с рекомендацией о необходимости развития в Казахстане более однородной системы организаций образования для повышения академического потенциала учащихся, в противном случае образовательная траектория слабоуспевающих учеников в условиях низких школьных ресурсов становится предопределенной. Ниже приведены цитаты из

интервью с педагогами сельской школы, высказывания которых подтверждают стигматизацию в отношении образовательных возможностей слабоуспевающих учащихся, в частности, из малообеспеченных семей:

«Например, у некоторых есть свой семейный бизнес, после окончания школы для них уже есть готовая работа...Им не обязательно иметь высшее образование. Как они говорят, писать и считать умеют, этого достаточно для работы. А работа у них готова. Поэтому у них средняя мотивация на обучение. Им не нужна химия и биология, например, незачем изучать им» (психолог, город, 30.05.2022).

«Раньше был настрой уходить в колледж, сейчас настрой другой. А как сделать нам так, чтобы он остался в десятом классе и не сдавал ЕНТ? Есть такие дети, у которых опять-таки есть свое хозяйство, ну зачем его гнать идти в колледж? Пусть закончит одиннадцать классов, возьмет свой аттестат, и он пойдет работать с отцом в поле, например. Ну не нужно ему больше, зачем из него делать профессора с липовым каким-то дипломом?» (завуч школы, село, 7.06.2022).

Нельзя отрицать риск того, что такая стигматизация образовательных возможностей слабоуспевающих обучающихся может привести к риску увеличения количества молодежи NEET (Not in Education, Employment, and Training). В 2017 году доля выпускников школ, которые не продолжили обучение и остались без квалификации, составила 19% (Жусупова, 2019). Результаты различных исследований показывают, что пребывание в статусе NEET в юношеском возрасте оказывает долгосрочное негативное влияние на дальнейшее трудоустройство, снижает перспективы заработка и повышает риски, связанные со здоровьем (OECD, 2015). Кроме того, длительное нахождение в статусе NEET делает проблематичным возвращение к образованию или трудоустройству. В этом плане для обучающегося гораздо благоприятнее выбрать обучение в системе ТПО, нежели находиться в статусе NEET, однако результаты исследования показывали проблемы, существующие в практике транзита слабоуспевающих обучающихся из школ в колледжи.

Образовательная траектория слабоуспевающих обучающихся: что не так с транзитом в колледж?

В предыдущем разделе была определена проблема стигматизации образовательных возможностей слабоуспевающих обучающихся, когда убеждения педагогов могут предопределять траекторию их дальнейшего обучения. Результаты исследования показали, что слабоуспевающие ученики

могут делать выбор в пользу колледжа из-за страха невозможности успешного завершения учебы в старших классах школы. Такое происходит на фоне того, что и педагоги, и родители не верят в их академические возможности. В обществе ещё превалирует восприятие колледжа как места, куда можно отправить на обучение слабоуспевающих учащихся, что в долгосрочной перспективе искажает роль и ценность ТиПО в системе образования:

«Когда рассматривается вопрос, например, у классного руководителя девятого класса из 30 детей, стоит ли всем идти учиться в десятый класс? Если есть ребенок из проблемной семьи, отца нет, мама все время на работе, ребенок не занимается, учитель говорит, что хочет, чтобы он ушел в колледж» (зам.директора школы, город, 7.06.2022).

«Однозначно, что дети с отличной успеваемостью не посещают такие экскурсии [экскурсии в колледж]. Идут дети со средней и низкой успеваемостью» (зам.директора школы, город, 7.06.2022).

Боязнь ЕНТ – еще один весомый аргумент в пользу поступления в колледж. Не все ученики школ академически и психологически готовы сдавать ЕНТ. В отдельных случаях сами родители настаивают на обучении в колледже, ожидая, что ребенок не сможет успешно подготовиться и сдать ЕНТ, – даже несмотря на то, что тест не является отныне обязательным для того, чтобы выпуститься из школы:

«Так как у моего сына была средняя успеваемость, учителя не стали нас уговаривать остаться в школе. Сказали, что сами знаем. Потом подумали, что не сможем сдать ЕНТ, и поступили в колледж» (из фокус-группы с родителями, 31.05.2022).

При этом в последнем докладе ОЭСР (2022) важность профессионального образования отражена в рекомендации «превратить ТиПО в первостепенный выбор, а не в последнюю надежду» (с. 9). Данная рекомендация обоснована предположением ОЭСР, что некоторые студенты могут получить гораздо больше пользы от обучения без отрыва от производства, чем от высшего образования. Однако такое предположение является актуальным в контексте, где колледжи ТиПО могут конкурировать с высшими учебными заведениями с точки зрения качества и возможностей трудоустройства. Низкий имидж ТиПО является глобальной проблемой, присущей как развитым, так и развивающимся странам (UNESCO-UNEVOC, 2018). Тем не менее, образ профессионального образования в странах Евросоюза гораздо более положительный, чем в Казахстане, где только 22% населения воспринимают ТиПО престижным (Жусупова, 2019). Низкое общественное признание и стигма являются продолжающимся наследием системы ТиПО, которая на протяжении продолжительного времени рассматривается как место учебы для тех, кто не имеет высоких академических способностей.

Исследователи считают это предубеждением, полагая, что ТиПО не должно рассматриваться как альтернативный выбор для слабоуспевающих и уязвимых обучающихся (Hoxter, 2022). Напротив, как рекомендуется в докладе ОЭСР (2022), важно улучшить качество и статус профессионального образования, ценность которого заключается в возможности практико-ориентированного обучения. В идеале ТиПО должно стать ценным источником квалифицированной профессиональной силы, где работодатели могли бы нанимать людей в соответствии со своими потребностями.

Результаты нашего исследования предполагают, что улучшение имиджа ТиПО может начаться с установления качественных связей между школами и профессионально-техническими учебными заведениями и колледжами. Участники поделились наблюдением, что между школами и колледжами отсутствует партнерство и нет эффективного механизма взаимодействия. Некоторые школы проявляют ревностное отношение к колледжам, воспринимая как результат их агитации то, что в колледжи уходят не только слабоуспевающие ученики, но и их более успешные сверстники:

«Школы неправильно ведут профессионально-ориентационную работу, они ведут это сами по себе, нет связи с колледжем. Есть какие-то препятствия между колледжем и школой. Нужно утвердить правила, которые будут связывать колледж и школу. Сейчас, оказывается, открывают штат профессионального ориентатора. Это очень хорошо. Но он должен быть на связи с нами. Должен знать, какие у нас есть специальности. Эти моменты надо разобрать, развивать. У нас есть проблемы с профориентационной работой. Есть директора, которые даже не впускают нас в свои школы» (директор колледжа, город, 31.05.2022).

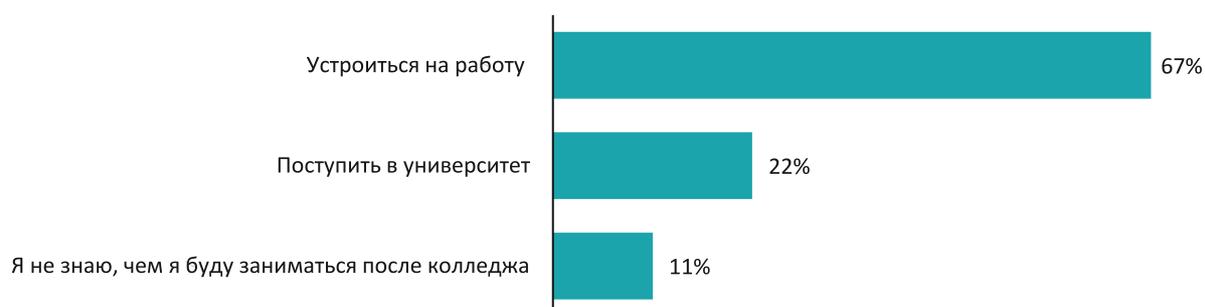
При этом часть участников исследования отметили положительный эффект от обучения в колледже – нередко после перехода в колледж подростки становятся активнее, раскрываются с другой стороны, начинают проявлять интерес к учебной программе и чувствовать ответственность. Это говорит о том, насколько важно развивать сотрудничество между школами и колледжами:

«Бытует мнение, что у тех, кто поступает в колледж, у всех низкая успеваемость, но это не так. Это раньше у них не было интереса к учебе, а сейчас у них есть интерес к специальностям. В школе, в основном, учителя уделяют внимание детям с хорошей успеваемостью. А дети с низкой успеваемостью остаются без внимания... Внимание уделяется «отличникам». Вот это надо взять в руки. К нам приходят дети, которые учились на тройки. Через некоторое время они в колледже становятся активными студентами. Потому что здесь они могут показать свои способности преподавателям. Таким образом, учителя могут раскрыть талант ученика. А если в колледже ученик начинает отставать в учебе, то я не могу винить учителя, может быть нет контроля, может быть не было поддержки в семье» (психолог колледжа,

город, 1.06.2022).

Что также примечательно, так это стремление студентов колледжей к трудоустройству по завершению учебы – почти 70% из них выразили желание работать после окончания колледжа. Это говорит о том, что при качественной системе ТиПО колледжи могут стать ценным источником подготовки профессиональных кадров для потенциальных работодателей (диаграмма 8):

Диаграмма 8. Распределение ответов студентов колледжа, участвовавших в исследовании, на вопрос «Что Вы планируете делать после окончания колледжа?»



ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Таким образом, исследование показало наличие определенных в концептуальной рамке факторов всех уровней, влияющих на низкую академическую успеваемость обучающихся.

На индивидуальном уровне наиболее значимое влияние на успеваемость оказывают характеристики семьи ребенка: ее социально-экономическое положение, уровень образования родителей, а также система ценностей в отношении образования. Эти факторы, в свою очередь, определяют слабую вовлеченность родителей в образовательный процесс детей, а также низкую мотивацию к учебе самих обучающихся, желание быстрее начать трудовую деятельность в ущерб образованию, чтобы внести вклад в семейный бюджет, либо из-за отсутствия в семье понимания ценности образования.

Немаловажным фактором также является психоэмоциональное состояние обучающихся, которое может обуславливать проблемы с социальной адаптацией в школьном сообществе, социальной и академической вовлеченностью и, в крайних случаях, девиантным поведением некоторых детей; все эти проблемы обычно сопровождаются и низкой успеваемостью. Кроме этого, сложности с академической успеваемостью, как правило, испытывают и обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

На уровне школы наиболее значимым фактором являются убеждения учителей. Во-первых, они могут усиливать отрицательное влияние индивидуальных факторов, описанных выше. Например, учителя зачастую не верят в возможности достичь успехов в учебе у детей с особыми образовательными потребностями и детей из семей с низким социально-экономическим статусом. Это неизменно ведет к заниженной самооценке обучающихся и их чувства самоэффективности, что в результате приводит к низкой успеваемости. Во-вторых, отсутствие у учителей веры в способность отстающих учеников к развитию приводит к стигматизации детей как «проблемных» с ранних классов и ограничивает их потенциал и доступ к качественному образованию. Кроме этого, учителям не хватает профессиональных компетенций для того, чтобы, с одной стороны, определить детей, которым нужна особая поддержка для повышения академической успеваемости, а с другой - оказать эту поддержку или направить их к соответствующему специалисту.

На системном уровне одним из факторов низкой успеваемости обучающихся является структура рынка труда в регионе. Ограниченность перспектив трудоустройства лиц с высшим образованием и развитость предприятий малого бизнеса, где легко можно трудоустроиться без наличия квалификации, могут вести к низкой мотивации продолжать образование. Кроме этого, сложившееся представление об организациях ТиПО как о типичной образовательной траектории слабоуспевающих учеников школы понижает и

качество, и престиж колледжей, ограничивая их выпускников в будущих карьерных возможностях.

Главными последствиями низкой академической успеваемости является воспроизводство социального неравенства и низкий экономический потенциал значительной части молодого населения. Во-первых, дети в семьях с низким социально-экономическим статусом имеют высокую вероятность отстать в школе от своих сверстников из более обеспеченных семей и в результате быть отрезанными от возможностей получить качественное образование и иметь успешную карьеру. Во-вторых, вместо того, чтобы обеспечивать рынок труда квалифицированными специалистами, колледжи зачастую превращаются в место сбора недостаточно хорошо образованной молодежи, понижая общую производительность труда в стране.

Рекомендации

Как видно из приведенных выводов исследования, факторы, влияющие на низкую академическую успеваемость учеников и ее социально-экономические последствия, представляют собой сложный, взаимосвязанный комплекс. Соответственно, меры, необходимые для решения данной проблемы, должны быть также комплексными и направлены как на профилактику низкой успеваемости, так и на работу со слабоуспевающими обучающимися.

1. В первую очередь, меры должны быть направлены на определение детей, которые потенциально могут иметь сложности с академической успеваемостью, с тем чтобы оказать таким детям своевременную поддержку. Для этого необходима **разработка инструментария ранней диагностики**, который позволит каждому учителю определить, кому в его классе нужно особое внимание, применение дифференцированного подхода к обучению, а кому необходима помощь специалиста (например, психолога, дефектолога, социального педагога). Кроме этого, нужно включить получение знаний и навыков, необходимых для такой диагностики, в образовательные программы подготовки педагогов и профессионального развития педагогов.

2. Необходимо вести работу по формированию **положительных ценностных установок и убеждений педагогов** в отношении слабоуспевающих обучающихся, а также по развитию профессиональных компетенций, необходимых для эффективного обучения слабоуспевающих учеников. Проект профессионального стандарта «Педагог», вынесенный Министерством просвещения РК на обсуждение в 2022 г., уже содержит в себе такой индикатор, как «Проявляет убежденность в способности всех обучающихся/воспитанников достигать образовательных целей», а также индикаторы, связанные с учетом индивидуальных способностей обучающихся и инклюзивным образованием. Для

полной реализации данных принципов необходимо разработать и/или дополнить программы профессионального развития педагогов навыками работы с обучающимися, имеющими низкую академическую успеваемость.

3. **Работа со слабоуспевающими обучающимися должна поощряться** различными способами: как материально – в виде надбавок к заработной плате за дополнительные часы преподавания, так и нематериально – например, учитываться наряду с работой с олимпиадниками при аттестации педагогов.

4. **Следует развивать компетенции учителей школы по работе с родителями обучающихся**, чтобы повысить их вовлеченность в образование детей и жизнь школы. Для этого необходимо разработать и/или дополнить программы профессионального развития педагогов соответствующими навыками, а также включить их в образовательные программы педагогических специальностей вузов.

5. Необходимо также вести работу по формированию соответствующих ценностей и лидерских компетенций у руководителей школ. Эффективным подходом к повышению академической успеваемости обучающихся является **«общешкольный подход»** (whole-school approach), при котором весь педагогический коллектив школы ведет совместную и целенаправленную работу на основе комплексного анализа результатов обучающихся и применяемых в школе педагогических практик. Для организации такой работы необходимо наличие педагогического и распределенного лидерства в школе.

6. В отношении семей, входящих в группу риска низкой успеваемости, необходим специальный комплекс мер. Во-первых, дети из таких семей должны быть обеспечены **качественным дополнительным образованием**. Как показали испанские ученые (Merino и др., 2022), занятия художественным творчеством и спортом имеют неизменно положительное влияние на академическую успеваемость детей, чьи родители не имеют высшего образования, позволяя компенсировать негативный эффект низкого социально-экономического статуса семьи.

7. **Особого внимания требуют школы, расположенные в местах концентрации социально уязвимых групп населения**. Например, можно организовать в них системы школ полного дня, где обучающиеся, по своему желанию или их родителей, имеют возможность оставаться в школе до вечера, выполняя домашнее задание, посещая дополнительные занятия, занимаясь спортом.

8. Важно изучение опыта **«резильентных школ»** (работающих в сложном социальном контексте, но показывающих высокие образовательные достижения обучающихся) в целях определения эффективных стратегий. По результатам исследования, резильентными можно считать некоторые колледжи, в которых обучающиеся, не имевшие успеха в средней школе, повысили свою успеваемость и самооффективность.

9. **Необходимо вести работу по повышению престижа и качества образования в организациях ТиПО.** Когда в колледже будут обучаться не только слабоуспевающие, но и академически сильные студенты, вырастет не только уровень квалификации выпускников колледжей, но и успеваемость отстающих.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- Altermatt, E. R., & Pomerantz, E. M. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development, 14*(1), 61–81.
- Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: Causes and results. *Theory and Practice in Language Studies, 5*(11), 2262.
- American Psychological Association. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning: Coalition for Psychology in Schools and Education.
- Aremu, A. O., & Sokan, B. O. (2003). A multi-causal evaluation of academic performance of Nigerian learners: Issues and implications for national development. *Department of Guidance and counseling, University of Ibadan*.
- Asikhia, O. A. (2010). Students and teachers' perception of the causes of poor academic performance in Ogun state secondary schools: Implications for counselling for national development. *European Journal of Social Sciences, 13*(2), 229-242.
- Ayscue, J., Frankenberg, E., & Siegel-Hawley, G. (2017). The Complementary Benefits of Racial and Socioeconomic Diversity in Schools. Research Brief No. 10. *National Coalition on School Diversity*.
- Ballotpedia. (2019). Academic performance. Retrieved from https://ballotpedia.org/Academic_performance
- Bandura, A. J. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barlevy, G., & Neal, D. (2012). Pay for percentile. *American Economic Review, 102*(5), 1805-31.
- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist, 37*(4), 197–214. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_1
- Bellibaş, M. Ş. (2016). Who are the most disadvantaged? Factors associated with the achievement of students with low socio- economic backgrounds. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory and Practice), 16*(2), 691–710. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.2.0257>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence, 45*(6), 1053-1064.
- Block, M. (2011). School Climate. In: Goldstein, S., Naglieri, J.A. (eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2500

-
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., & Carpio, M. D. L. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational psychology*, 25(4), 423-435.
- Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., Yeo, L. S., & Ang, R. P. (2010). Teacher-student relationship: The influence of teacher interpersonal behaviours and perceived beliefs about teachers on the school adjustment of low achieving students in Asian middle schools. *School Psychology International*, 31(3), 312-328.
- Cohen, L. M., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- Crumpton, H. E., & Gregory, A. (2011). "I'm not learning": The role of academic relevancy for low-achieving students. *Journal of Educational Research*, 104(1), 42–53. <https://doi.org/10.1080/00220670903567398>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1-50.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. *Center for American Progress*.
- David, A. (2013). Students' crisis in Nigerian tertiary educational institutions: A review of the causes and management style. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 56-75.
- De, A., & Malik, R. (2021). Social distance, teachers' beliefs and teaching practices in a context of social disadvantage: Evidence from India and Pakistan. *Reforming Education and Challenging Inequalities in Southern Contexts*, 223-243.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M., & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(27), 9730-9733.
- Gay, B., Sonnenschein, S., Sun, S., & Baker, L. (2021). Poverty, Parent Involvement, and Children's Reading Skills: Testing the Compensatory Effect of the Amount of Classroom Reading Instruction. *Early Education and Development*, 32(7), 981-993.
- Ghanney, R. A., & Aniagyei, D. F. (2014). An Investigation into the poor academic

-
- performance of students at selected public basic schools in Obuasi municipality. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(9), 8-17.
- Gilmour, A. F., & Henry, G. T. (2018). A comparison of teacher quality in math for late elementary and middle school students with and without disabilities. *The Elementary School Journal*, 118(3), 426-451.
- Gregory, A. (2004). Towards narrowing the discipline gap: Cooperation or defiance in the high school classroom. Unpublished doctoral dissertation. University of California, Berkeley.
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L., & Zierow, L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, 3(2), n2.
- Heyder, A., & Brunner, M. (2018). Teachers' aptitude beliefs as a predictor of helplessness in low-achieving students: Commonalities and differences between academic domains. *Learning and Individual Differences*, 62, 118-127.
- Hoxter, H. (2002). Counseling and guidance: International perspectives, in Hiebert, B & Borgen, W. (ed), technical and vocational training in the 21st century: New roles and challenges for guidance and counseling. Paris: UNESCO.
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher–student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43(6), 447-463.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology*, 99(1), 39.
- Isaev, E. I., Kosaretsky, S. G., & Mikhailova, A. M. (2018). Foreign experience of prevention and overcoming school failure in children raised in families with low socio-economic status [Electronic resource]. *Modern foreign psychology*, 8(1), 7-16.
- Ishak, N. M., Yunus, M. M., Rahman, S. A., & Mahmud, Z. (2010). Effects of FLEP on self-motivation and aspiration to learn among low-achieving students: An experimental study across gender. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 122-129.
- Jaeger, E. L. (2016). Negotiating complexity: A bioecological systems perspective on literacy development. *Human Development*, 59(4), 163-187.
- Kapuza, A., Kersha, Y., Zakharov, A., & Khavenson, T. (2017). Educational attainment and social inequality in Russia: Dynamics and correlations with education policies. *Educational Studies Moscow*, 4, 10-35.

-
- Karsenty, R. (2010). Nonprofessional mathematics tutoring for low-achieving students in secondary schools: A case study. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9223-z>
- Kidron, Y., & Lindsay, J. (2014). The Effects of Increased Learning Time on Student Academic and Nonacademic Outcomes: Findings from a Meta-Analytic Review. REL 2014-015. *Regional Educational Laboratory Appalachia*.
- Kim, M. (2021). Parental nonstandard work schedules and child development: evidence from dual-earner families in Hong Kong. *International journal of environmental research and public health*, 18(10), 5167.
- Klyachko, T., Semionova, E., & Tokareva, G. (2019). Success and failure of school students: parental expectations and teachers' perceptions. *Вопросы образования*, (4 (eng)), 71-92.
- Kopeyeva, A. (2020). Understanding factors behind regional inequality in education in Kazakhstan. *Central Asian Affairs*, 7(1), 38–79. <https://doi.org/10.1163/22142290-0701002>
- Kosaretsky, S., Mertsalova, T., & Senina, N. (2021). Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 26(6), 69-82.
- Kousa, P., Kavonius, R., & Aksela, M. (2018). Low-achieving students' attitudes towards learning chemistry and chemistry teaching methods. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(2), 431-441.
- Lam, B. H., & Phillipson, S. N. (2009). What are the affective and social outcomes for low-achieving students within an inclusive school in Hong Kong? *Educational Research for Policy and Practice*, 8(2), 135–150. <https://doi.org/10.1007/s10671-009-9067-4>
- Leach, M. T., & Williams, S. A. (2013). A Social Inequality Perspective. *African American Behavior in the Social Environment: New Perspectives*, 39.
- Kaniuka, T. (2010). Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(2), 184–188. <https://www.researchgate.net/publication/309347646>
- Leung, C. H., & Choi, E. (2010). A Qualitative Study of Self-Esteem, Peer Affiliation, and Academic Outcome among Low Achieving Students in Hong Kong. *New horizons in education*, 58(1), 22-42.
- Linnakyla, P., Malin, A., & Taube, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian journal of educational research*, 48(3), 231-249.
- Lyche, C. S. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving.

-
- Martin, A., & Gardner, M. (2016). College expectations for all? The early adult outcomes of low-achieving adolescents who expect to earn a bachelor's degree. *Applied Developmental Science*, 20(2), 108–120. <https://doi.org/10.1080/10888691.2015.1080596>
- Matteucci, M. C. (2007). Teachers facing school failure: The social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, 10, 29–53. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-006-9011-x>
- Merino, R., Sánchez-Gelabert, A. & Palou, A. (2022). School attainment, family background and non-curricular activities: Reproduction of or compensation for social inequality? *International Review of Education*, 68(4), 579–599. <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09969-3>
- Mills, C., & Gale, T. (2011). Re-asserting the place of context in explaining student (under) achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 239-256.
- National Center for learning Disabilities. (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" to "Responding Rapidly"*.
- Navarro, J. I., Aguilar, M., Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, I., & Van Luit, J. E. (2012). Longitudinal study of low and high achievers in early mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 82(1), 28-41.
- OECD (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD. (2009). Teaching practices, teachers' beliefs and attitudes. Chapter 4 In OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Organization for Economic Co-operation and Development, 87-135.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I-III): Kazakhstan: What 15-year-old students in Kazakhstan know and can do*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, Paris: OECD Publishing.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., & Slegers, P. J. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of research in reading*, 41(1), 20-41.
- Park, Y., Seo, D. G., Moore, E. J., & Kim, B. (2018). What contributes to low achievement of middle school students: Evidence from multigroup structural equation modeling. *Journal of Educational Research*, 111(4), 404–416. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284040>

-
- Perry, L. B., Saatcioglu, A., & Mickelson, R. A. (2022). Does school SES matter less for high-performing students than for their lower-performing peers? A quantile regression analysis of PISA 2018 Australia. *Large-scale Assessments in Education*, 10(1), 1-29.
- Pinskaya, M. A., Khavenson, T. E., Kosaretsky, S. G., Zvyagincev, R. S., Mikhailova, A. M., & Chirkina, T. A. Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., de Fraine, B., & van Dammea, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and Low-Achieving student groups to the same extent? A Cross-Country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1027724>
- Pinskaya, M., Khavenson, T., Kosaretsky, S., Zvyagincev, R., Mikhailova, A., & Chirkina, T. (2018). Above barriers: A survey of resilient schools. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*, 2, 198-227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198.
- Roderick, M., & Engel, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(3), 197-227.
- Rose, H., & Betts, J. R. (2004). The effect of high school courses on earnings. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 497-513.
- Saifi, S., & Mehmood, T. (2011). Effects of socioeconomic status on students' achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(2), 119-128.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*.
- Siqueira, C. M., & Gurge-Giannetti, J. (2011). Poor school performance: an updated review. *Revista da Associação Médica Brasileira (English Edition)*, 57(1), 78-86.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Sit, P., Cheung, K., leong, M., & Mak, S. (2021). Students' frequent exposure to bullying: comparing between low-achieving students of Macao and Taiwan in PISA 2015 well-being study. *Educational Psychology*, 41(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1876214>

-
- Strand, A. S. (2014). 'School–no thanks–it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(2), 262-277.
- The Danish Ministry of Education. (2014). <http://munkevaengets-skole.skoleporten.dk/sp/file/f1f806fd-ef3d-4a95-ba65-de31594bc9ec>
- Turner, J. C., Christensen, A., & Meyer, D. K. (2009). Teachers' Beliefs about Student Learning and Motivation. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 361–371. doi:10.1007/978-0-387-73317-3_23
- UNDP. (2019a). *National Human Development Report: Urbanization as an Accelerator of Inclusive and Sustainable Development*.
- UNDP. (2019b). *Human Development Report 2019: Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*. New York.
- UNESCO-UNEVOC. (2018). Improving the image of TVET. Virtual Conference Report. UNESCO-UNEVOC TVeT Forum, 16 to 24 July 2018. *UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training*
- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high-and low-achieving student groups to the same extent? A cross-country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Walden E. (2008). *A case study of beliefs and culturally relevant practices of four kindergarten teachers and ESL reading achievement*. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Williams, K. M., & Shapiro, T. M. (2018). Academic achievement across the day: Evidence from randomized class schedules. *Economics of Education Review*, 67, 158-170.
- Willms, D.J. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. *UIS Working Paper No 5*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Yang, Y., van Aalst, J., & Chan, C. K. (2020). Dynamics of reflective assessment and knowledge building for academically low-achieving students. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1241-1289.
- Yeh, S. S. (2017). *Solving the achievement gap: Overcoming the structure of school inequality*. Palgrave Macmillan.
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181
- Zohar, A., Degani, A., & Vaaknin, E. (2001). Teachers' beliefs about low-achieving students and higher order thinking. *Teaching and Teacher Education*, 17, 469-485.
- Аймагамбетов, А. К. (2022). Министр образования и науки Асхат Аймагамбетов о тематическом анализе по итогам ЕНТ. *Министерство просвещения Республики Казахстан*.
<https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/346303?lang=ru>

-
- Аймагамбетов, А. К. (2022а). О новых мерах поддержки детей из социально уязвимых семей. <https://www.facebook.com/askhat.aimagambetov/posts/pfbid0uU6VHH3Hq9dyNoTcVUNXv3Q8V1Jv3uYNpwmj22Udd1GKK8ZjSVyr2KfEFxfVtcT6l>
- Жусупова, А. (2019). Бесплатное ТипО: лишь бы выпустить? <https://ekonomist.kz/zhussupova/besplatnoye-tipo-molodezh-bezrobotica/>
- ИАЦ. (2021). Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2020 года). Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр».
- Исаев, Е. И., Косарецкий, С. Г., & Михайлова, А. М. (2019). Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом. *Психология Образования*, 8(1), 7–16. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080101>
- Исекешев, А.О., Буранбаев, А.Б., Жаиков, К.М., Кабдуалиева М.А., Пазылхаирова Г.Т., & Садиева, С.С. (2020). *Рекомендации по результатам аналитического исследования по теме: Развитие человеческого капитала Республики Казахстан*. Нур-Султан
- Каверин, Ю. (2021, 21 апреля). Профессионально важные качества и умения учителя. Педсовет. <https://pedsovet.org/article/professionalno-vajnye-kachestva-i-umeniya-uchitelya>
- Капуза, А. В., Керша, Ю. Д., Захаров, А. Б., & Хавенсон, Т. Е. (2017). Образовательные результаты и социальное неравенство в России: Динамика и связь с образовательной политикой. *Вопросы Образования*, 4, 10-35. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-4-10-35>
- Керша, Ю. (2021, 23 марта). Школьная композиция на тему неравенства. Вести образования. <https://vogazeta.ru/articles/2021/3/23/Neravenstvo/16754-shkolnaya-kompozitsiya-na-temu-neravenstva>
- Косарецкий, С. Г., Мерцалова, Т. А., & Сенина, Н. А. (2021). Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ. *Психологическая наука и образование*, 26(6).
- Крылова, Е. (2018, 2 января). Проблемы школьного психолога в Казахстане. <https://oqu-zaman.kz/?p=22361#comments>
- Маркина, В., & Ларина, Г. (2019). Категоризация учащихся. В Алексеева, К. В., Вергелес, К. П., Захаров, А. Б., Карной, М., Ларина, Г. С., Маркина, В. М., ... & Хавенсон, Т. Е. (2019). *(Не) обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 19-37.

-
- Маркина, В., Вергелес, К., & Захаров, А. (2019). Миссии школ. В Алексеева, К. В., Вергелес, К. П., Захаров, А. Б., Карной, М., Ларина, Г. С., Маркина, В. М., ... & Хавенсон, Т. Е. (2019). *(Не) обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 139-175.
- Мирошникова, А. (2018). Что не так с психологическими службами в украинских школах. <https://osvitoria.media/ru/experience/chto-ne-tak-s-psyhologicheskymy-sluzhbamy-v-ukraynskyh-shkolah/>
- НАО. (2021). Об особенностях учебного процесса в организациях образования Республики Казахстан в 2020–2021 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.
- НАО. (2021а). Методические рекомендации по восполнению знаний обучающихся по учебным предметам 1-11 классов. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.
- НАО. (2022). Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебновоспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2022-2023 учебном году». Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина.
- Нурбаев, Ж. (2020, 22 мая). Почему казахстанские школьники провалили международный экзамен PISA? https://forbes.kz/process/education/pochemu_kazahstanskije_shkolniki_provalili_mejdunarodnyiy_ekzamen_pisa?ysclid=lb5cme9vdy839505062
- Педсовет. (2021, 21 апреля). Профессионально важные качества и умения учителя. *Первый национальный психолого-педагогический институт*. <https://pedsovet.org/article/professionalno-vajnye-kachestva-i-umeniya-uchitelya>
- Спутник. (2021, 11 марта). Уроки на каникулах и в выходные: Минобразования предлагает восполнить пробелы в учебе. <https://ru.sputnik.kz/20210311/shkoly-znaniya-minobrazovaniya-16509230.html>
- Туркестанова, Л. М. (2021, 24 августа). Асхат Аймагамбетов: «Дорогие педагоги, вы стали ярким примером проявления лучших качеств нашей профессии и чуткости, заботы, человеколюбия!». Республиканская образовательная общественно-политическая газета «Білімді ел – Образованная страна». <https://bilimdinews.kz/?p=165589>
- Фруммин, И. Д., Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (2012). Социально-экономическое неравенство учеников и школ. *Народное Образование*, 1, 17–24.

Хавенсон, Т. & Сергеева, Т. (2019). Восприятие контингента. В Алексеева, К. В., Вергелес, К. П., Захаров, А. Б., Карной, М., Ларина, Г. С., Маркина, В. М., ... & Хавенсон, Т. Е. (2019). *(Не) обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 62–76.

Центра развития трудовых ресурсов. (2021). Рынок труда Казахстана в 2021 году. <https://iac.enbek.kz/ru/node/1328>

*«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ
Қазақстан Республикасы, Астана қ., Достық көш., 18
Тел.: +7 (7172) 49 22 96
Email: kuzhat@orleu-edu.kz*

*АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»
Республика Казахстан, г. Астана, ул. Достык, 18
Тел.: +7 (7172) 49 22 96
Email: kuzhat@orleu-edu.kz*