

**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**

**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).

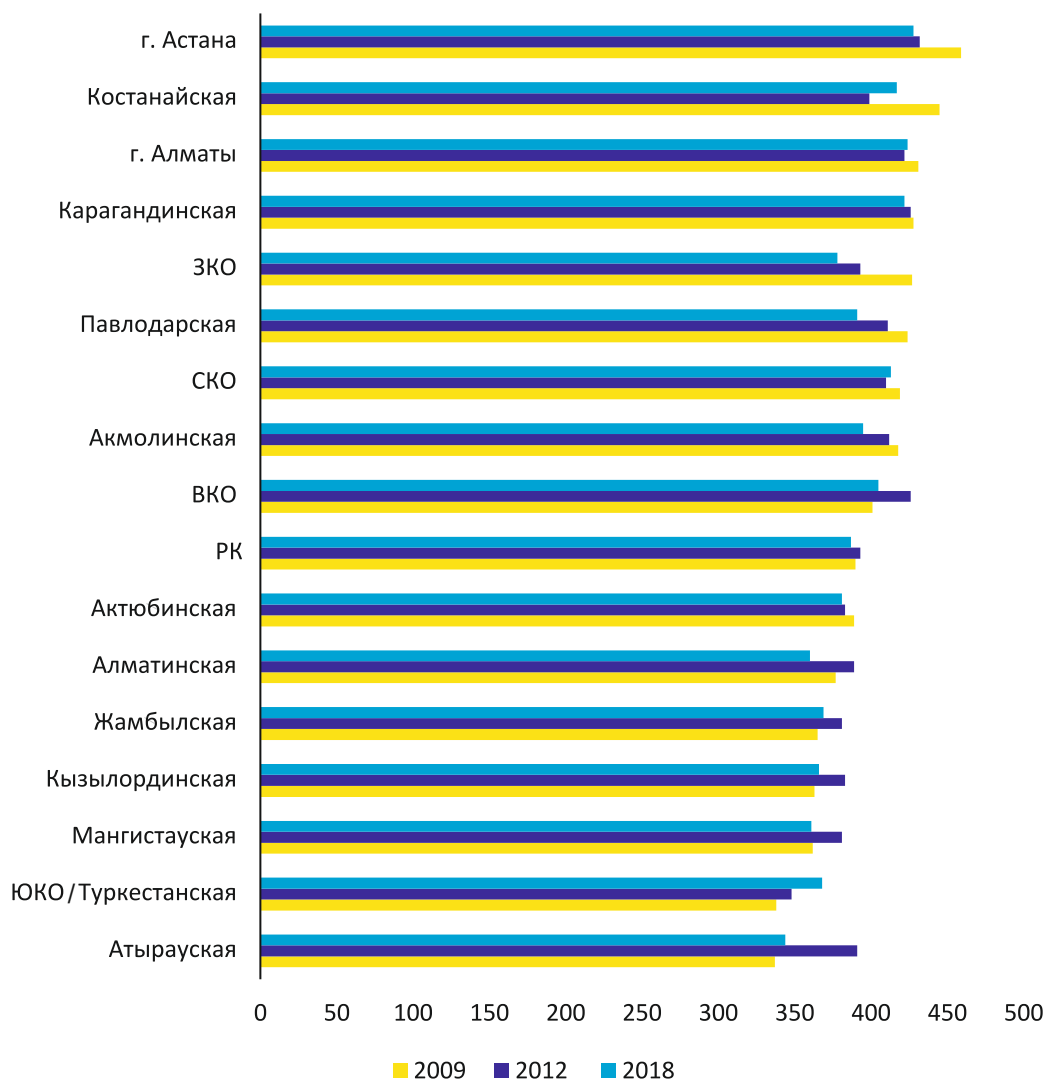
До 2018 года г. Шымкент являлся административным центром Южно-Казахстанской (ныне Туркестанской) области. Сейчас этот город с населением более миллиона человек и широким культурным и языковым разнообразием является отдельной административно-территориальной единицей и имеет статус города республиканского 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 психозмоциональном 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):

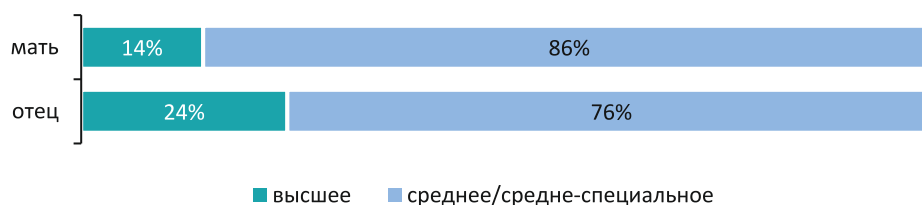


Диаграмма 2. Уровень образования родителей обучающихся, участвовавших в опросе

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; перекалывание 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
Девиянтное 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

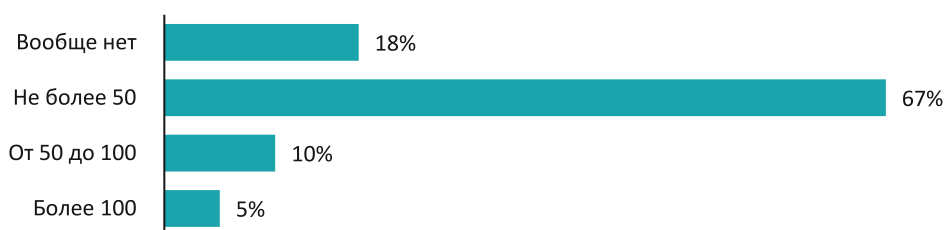


Диаграмма 5. Распределение ответов обучающихся на вопрос: «Сколько книг, из имеющихся у Вас дома, Вы прочли?»



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 predetermined. 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 превагирует 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 самоэффективность.

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: Минобрнауки 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*