

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

ORLEU

NATIONAL CENTER FOR
PROFESSIONAL DEVELOPMENT



SOROS.KZ

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

**АСТАНА
2022**

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

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

УДК 371.26
ББК 74.202.5
Т13

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

Рецензент:

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

Авторлары:

Тазабек Шолпан, Ксения Турсунбаева, Андрей Щербаков

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

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

Барлық құқықтар сақталған. Дереккөзге сілтемесіз мәтінді көшіруге тыйым салынады.

ISBN 978-601-09-1815-3

УДК 371.26

МАЗМҰНЫ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

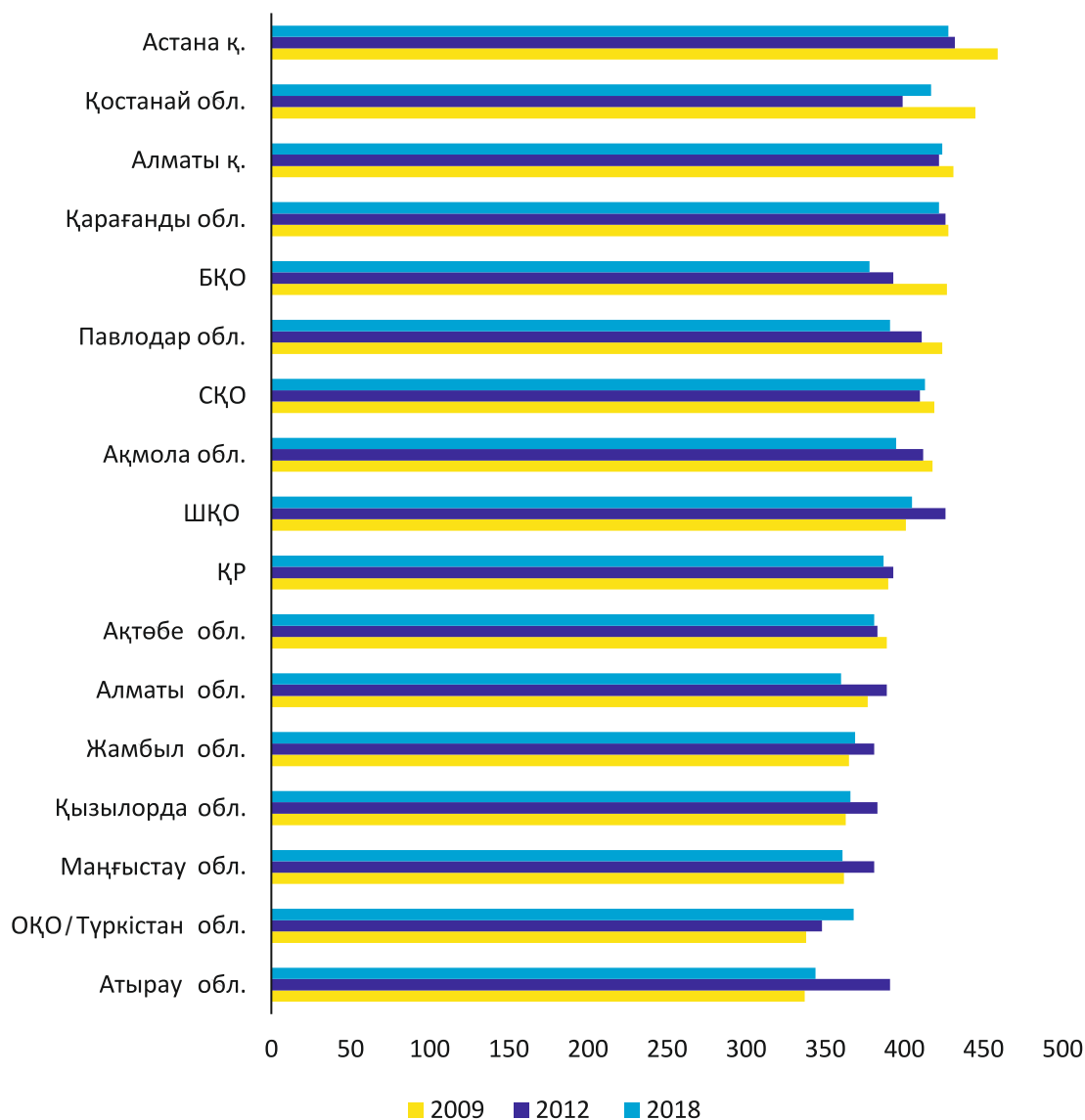
2018 жылға дейін Шымкент қаласы Оңтүстік Қазақстан (қазіргі Түркістан) облысының әкімшілік орталығы болды. Қазір миллионнан астам халқы бар, мәдени-тілдік алуандығы кең бұл қала жеке әкімшілік-аумақтық бірлік болып, республикалық маңызы бар қала мәртебесіне ие. Өңірде өзбек, ұйғыр, тәжік ұлт өкілдеріне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

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

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

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

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



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

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

АНЫҚТАМАЛЫҚ

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

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

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

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

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

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

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

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

Зерттеуге барлығы 109 адам қатысты:

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

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

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

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

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

³ ATLAS.ti – сапалы деректерді талдаудың бағдарламалық жасақтамасы.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Зерттеудің концептуалды шеңбері келесі бөлімдерде келтіріледі.

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ КҮН ТӘРТІБІНДЕГІ ҮЛГЕРІМІ ТӨМЕН БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ҚОЛДАУ

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

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

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

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

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

Үлгерімі төмен білім алушыларды қолдаудағы халықаралық тәжірибе

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

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

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

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

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

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

-
- Mendaki homework cafe (Мендаки үй тапсырмасы кафесі)

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

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

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

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

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

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

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

Академиялық резильенттілік осал білім алушыларға қолдау көрсету шарасы ретінде

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

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

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

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

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

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

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

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

мектепаралық іс-шараларға қатысу;

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

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

ЗЕРТТЕУДІҢ ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ ШЕҢБЕРІ

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

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

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

сезінетінін және оның академиялық қабілеттерін дамытуға қаншалықты ықпал ететінін қарастырады.

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

Кесте 1. Зерттеудің концептуалды шеңбері

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

Үлгерімі төмен білім алушының портреті: «қауіп тобындағы» балалар

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

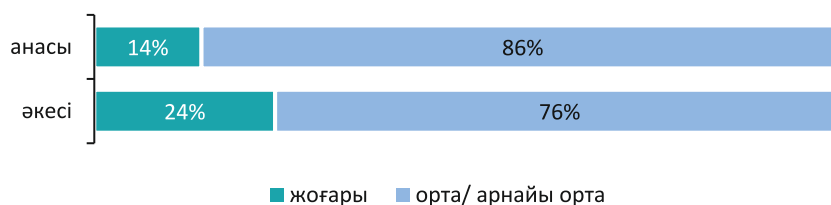


Диаграмма 2. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың ата-аналарының білім деңгейі

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

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

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

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

Сурет 1. Қатысушылардың айтуы бойынша үлгерімі төмен білім алушының портреті

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

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

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



Диаграмма 4. Оқуға қатысқан студенттердің үйінде кітаптардың болуы

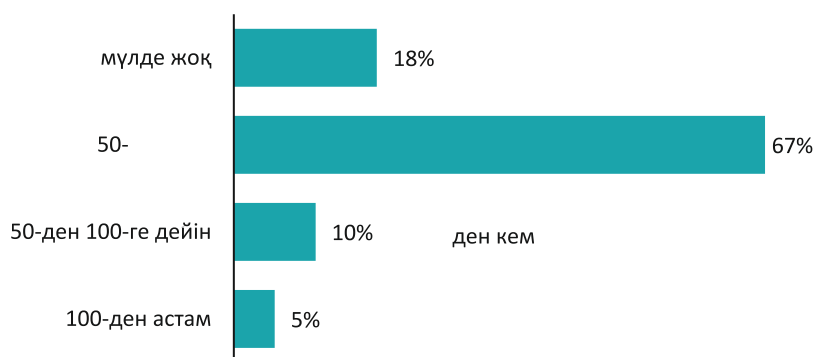


Диаграмма 5. «Үйде бар кітаптың қаншасын оқыдың?» деген сұраққа білім алушылардың жауаптарын бөлу



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

Үлгерімі төмен білім алушылармен жұмыс жасау: әрекеттестіктің ерекшеліктері

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

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

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

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

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

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

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

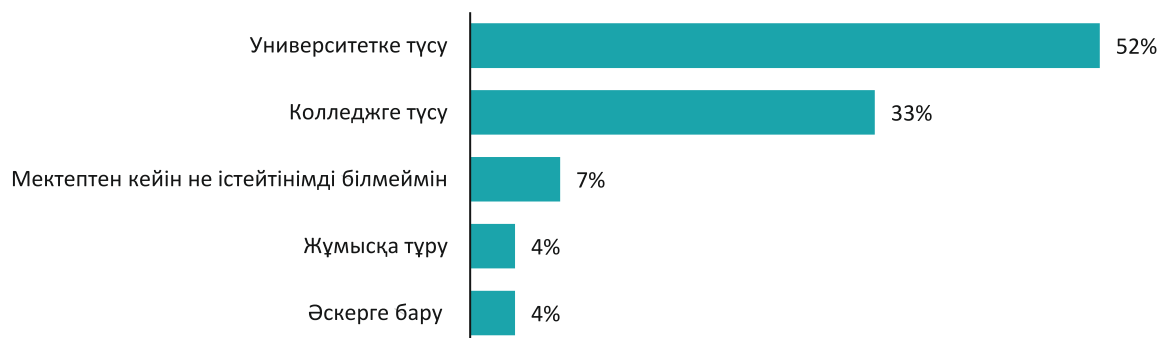
«Мен әдетте былайша кеңес беремін: егер сен ҰБТ тапсыра алмайтыныңды білсең, онда уақытыңды кетіріп қайтесің, одан да осы уақыт ішінде бір кәсіпті меңгеріп алғаның жақсы болар. Бірақ мен ешкімді күштеп мәжбүрлемеймін» (мұғалімдердің фокус-тобынан, 19.05.2022).

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

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

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

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

стигматизацияны растайтын ауылдық мектеп мұғалімдерімен сұхбаттан үзінділер келтірілген:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

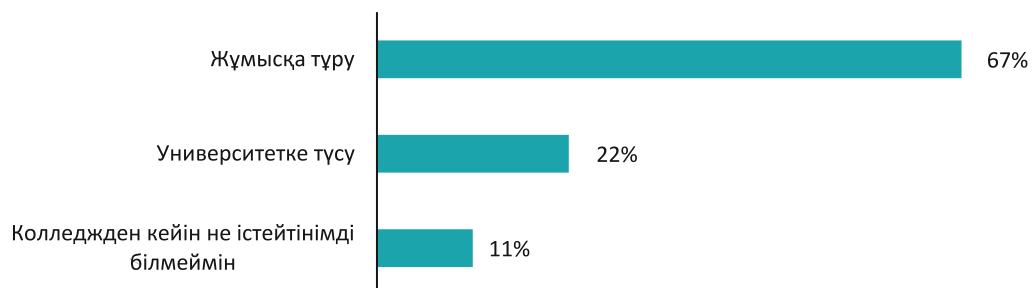
Алайда, зерттеуге қатысушылардың бір бөлігі колледжде оқудың оң әсерін атап өтті – көбінесе колледжге ауысқаннан кейін жасөспірімдер белсенді бола бастайды, жаңа тарап жағынан ашылады, оқу жоспарына қызығушылық таныта бастайды және жауапкершілікті сезінеді. Бұл мектептер мен колледждер арасындағы ынтымақтастықты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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Ұсынымдар

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

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

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

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

ескерілуі тиіс.

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

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

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

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

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

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

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ДЕРЕККӨЗДЕРДІҢ ТІЗІМІ

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

-
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2014). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley journal of sociology*, 32, 1-17.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., de la Torre, M. J., & Carpio, M. D. L. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational psychology*, 25(4), 423-435.
- Chong, W. H., Huan, V. S., Quek, C. L., Yeo, L. S., & Ang, R. P. (2010). Teacher-student relationship: The influence of teacher interpersonal behaviours and perceived beliefs about teachers on the school adjustment of low achieving students in Asian middle schools. *School Psychology International*, 31(3), 312-328.
- Cohen, L. M., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. UK: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- 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., Zvyaginsev, R. S., Mikhailova, A. M., & Chirkina, T. A. Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., de Fraine, B., & van Dammea, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and Low-Achieving student groups to the same extent? A Cross-Country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1027724>
- Pinskaya, M., Khavenson, T., Kosaretsky, S., Zvyaginsev, R., Mikhailova, A., & Chirkina, T. (2018). Above barriers: A survey of resilient schools. *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*, 2, 198-227. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-2-198-227>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: a multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198.
- Roderick, M., & Engel, M. (2001). The grasshopper and the ant: Motivational responses of low-achieving students to high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(3), 197-227.
- Rose, H., & Betts, J. R. (2004). The effect of high school courses on earnings. *Review of Economics and Statistics*, 86(2), 497-513.
- Saifi, S., & Mehmood, T. (2011). Effects of socioeconomic status on students' achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(2), 119-128.
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*.
- Siqueira, C. M., & Gurge-Giannetti, J. (2011). Poor school performance: an updated review. *Revista da Associação Médica Brasileira (English Edition)*, 57(1), 78-86.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Sit, P., Cheung, K., leong, M., & Mak, S. (2021). Students' frequent exposure to bullying: comparing between low-achieving students of Macao and Taiwan in PISA 2015 well-being study. *Educational Psychology*, 41(3), 302-319. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1876214>

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

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

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

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

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

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

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