

Убеждения педагогов о слабоуспевающих учащихся старших классов

Турсунбаева К.А.

АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»,
г. Астана, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Тазабек Ш.О.

Назарбаев Университет, г. Астана, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Щербаков А.А.

АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау»
имени Ахмета Байтұрсынұлы», г. Астана, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

В статье представлены результаты исследования, раскрывающие убеждения педагогов о слабоуспевающих учащихся старших классов в одном из регионов Казахстана. Стоит отметить, что до недавнего времени проблема слабоуспевающих учащихся практически отсутствовала в повестке среднего образования и оставалась вне поля внимания казахстанских ученых. В качестве основного метода исследования был выбран метод кейс-стади, который позволил углубленно изучить систему убеждений учителей относительно слабоуспевающих учеников. В мае—июне 2022 года 22 педагога старшей школы и первого курса колледжей приняли участие в качественном исследовании; в результате индуктивного тематического анализа индивидуальных интервью и фокус-групп с учителями в рамках экологической модели были изучены убеждения педагогов в отношении слабоуспевающих учащихся. Были определены категории убеждений индивидуального, внутришкольного и системного характера, формирующие образ слабоуспевающего учащегося, его образовательную траекторию и жизненную (не)успешность.

Ключевые слова: убеждения педагогов; слабоуспевающие учащиеся; экологическая модель; кейс-стади; Казахстан.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда Сорос-Казахстан (договор № 25781).

Благодарности. Команда авторов благодарит С.А. Каликову, Б.А. Аязбаеву за консультативную помощь и финансовую поддержку для проведения исследования, а также Филиал АО «НЦПК Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Туркестанской области и г. Шымкент» и Управление образования г. Шымкента за помощь в предоставлении доступа к организациям образования.

Для цитаты: Турсунбаева К.А., Тазабек Ш.О., Щербаков А.А. Убеждения педагогов о слабоуспевающих учащихся старших классов // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 57—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280505>

Senior School Students' Low Performance: Teachers' Beliefs

Xeniya A. Tursunbayeva

“Orleu” National Center for Professional Development, Astana, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Sholpan O. Tazabek

Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Andrey A. Chsherbakov

Akhmet Baytursynuly “Taldau” National Centre for Research and Evaluation of Education, Astana, Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

The article presents the results of a study that explores the teachers' beliefs concerning low-performing senior schoolchildren in one of the regions of Kazakhstan. Until recently, the issue of low-achieving students was largely absent from the agenda of secondary education and has not got attention from Kazakhstani researchers. A case study methodology was applied as the principal research method, facilitating an in-depth examination of teachers' belief systems concerning low-performing students. 22 high school and first-year college teachers participated in a qualitative study in May and June 2022. We analyzed teachers' ideas about low-achieving students within an ecological framework using an inductive thematic analysis of individual interviews and focus group discussions. We identified the categories of teachers' individual, in-school and systemic beliefs. These beliefs collectively contribute to the conceptualisation of a low-performing students, their educational trajectories, and their potential for success or failure in life.

Keywords: teachers' beliefs; low-performing students; ecological model; case study; Kazakhstan.

Funding. The reported study was funded by Soros Kazakhstan Foundation (contract № 25781).

Acknowledgements. The authors are grateful to S. Kalikova and B. Ayazbayeva for consultative assistance and financial support; to the branch of Orleu NCPD in Turkestan region and Shymkent city and Department of Education in Shymkent city for assisting and granting the access to the local schools.

For citation: Tursunbayeva X.A., Tazabek Sh.O., Chsherbakov A.A. Senior School Students' Low Performance: Teachers' Beliefs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 57—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280505> (In Russ.).

Введение

Как показали результаты исследования PISA-2018, в Казахстане, наряду со значительными успехами одаренных учащихся, подработки из обычных школ существенно отстают в функциональной грамотности от своих сверстников в странах ОЭСР и даже ближнего

зарубежья [34]. Однако, несмотря на общее понимание актуальности проблемы низкой академической успеваемости, ее причины и социально-экономические последствия на уровне страны изучены недостаточно.

Среди наиболее значимых причин увеличения количества слабоуспевающих учащихся

ся зарубежные ученые выделяют причины социально-экономического характера [16; 38], неразвитую систему поддержки детей с особыми образовательными потребностями [24], неблагополучный школьный климат [33], а также проблемы, связанные с методикой преподавания и оценивания в средней школе [39]. В Казахстане наиболее вероятными факторами низкой успеваемости школьников являются социально-экономический статус учащихся, культура и система ценностей в регионе и в окружении учащихся, язык обучения и низкая квалификация педагогов [26].

В рамках теории человеческого капитала описывается взаимосвязь между высокой долей слабоуспевающих школьников и социально-экономическим развитием страны, что подтверждается многочисленными научными исследованиями [22; 35; 36]. Повышенные значения процента слабоуспевающих среди учащихся школ имеют долгосрочные отрицательные экономические и социальные последствия для страны [21; 28; 33; 37].

В концептуальную основу исследования причин роста доли слабоуспевающих учащихся легла классификация ОЭСР факторов низкой успеваемости [29; 33] на основе экологической модели [17], а также схема взаимоотношений между убеждениями и практиками педагогов [18]. Убеждения педагогов влияют на их интерпретацию содержания образования и событий, происходящих в школе, определяют проблемы и пути их решения, а также формируют самоэффективность учителей [23]. Так, М.В. Гасинец, А.В. Капуза, М.С. Добрякова выяснили, что российские учителя отводят более значимую роль в академической успешности школьников семье и самим учащимся: от 50 до 75% учителей убеждены в том, что школа не способна обеспечить высокие показатели успеваемости обучающихся, и, как следствие, проявляют низкий уровень агентности, неохотно меняют свои практики [1]. В свою очередь контекст и климат школы также влияют на убеждения учителей: например, учителя, работающие в школах с большим количеством академически неуспешных детей,

склонны не считать себя ответственными за результаты учеников [8].

В данной статье мы предлагаем рассматривать убеждения учителей о слабоуспевающих учащихся на трех уровнях: убеждения относительно индивидуальных характеристик учащихся, а также убеждения учителей о школьном и системном уровнях данной проблемы.

В первую группу входят убеждения учителей относительно социально-экономического происхождения обучающегося и его поведения, включая уровень мотивации к обучению и вовлеченности в школьную жизнь [13], состояние здоровья, а также социальное и материальное положение его семьи. В этом контексте педагоги могут как минимизировать проблемы академической неуспешности, так и стать источником «педагогической стигмы» [2].

На уровне школы убеждения педагогов раскрывают причины, связанные с политикой, практиками и ресурсами школы. К причинам роста количества слабоуспевающих учащихся на уровне организации образования можно отнести школьный климат, обстановку в классе, наличие в школе возможностей для дополнительного образования, качественный состав педагогов, а также ресурсное обеспечение школы.

Убеждения педагогов на системном уровне в нашем анализе включают убеждения относительно всей образовательной системы страны, а также национальной повестки образования [11]. Сюда можно отнести убеждения об учебных программах и итоговых квалификационных экзаменах. Кроме того, важную роль здесь играют убеждения учителей касательно структуры рынка труда региона, частично определяющей профессиональную ориентацию старшеклассников и их карьерные ожидания [7; 26].

В данной работе мы сосредоточены на следующих вопросах: Каковы убеждения учителей в отношении слабоуспевающих учеников средней школы? Каким образом, по мнению педагогов, индивидуальные характеристики учащихся, школа, система образования, социум и государство в целом могут формировать данную повестку?

Контекст и методы исследования

В качестве кейса для изучения проблем слабоуспевающих учащихся был выбран один из регионов на юге Казахстана — Туркестанская область и г. Шымкент, который до 2018 года являлся административным центром Южно-Казахстанской (ныне Туркестанской) области. Проблема большого количества слабоуспевающих учащихся остро стоит в г. Шымкенте, где средний показатель по ВОУД¹ — один из самых низких в стране, а доля молодых людей, не продолживших обучение и не устроившихся на работу (NEET²), — одна из самых высоких. Туркестанская область и г. Шымкент также лидируют по количеству выпускников школ, не продолживших обучение [3]. Следует отметить также, что доля слабоуспевающих учащихся 5—11 классов в исследуемом регионе на ноябрь 2022 года составляла 39%, что на 5% больше среднего показателя по стране.

По состоянию на 2020 год для Туркестанской области были характерны высокая занятость в сельском хозяйстве (по области), низкая — в промышленности, крайне низкие доходы и высокий теневой сектор, в котором 50—70% дохода формируется не оплатой труда, пенсиями и пособиями. Примечательно, что область является примером того, что высокая занятость в непродуктивных сферах связана не с уровнем образования, а с отсутствием у населения экономических возможностей. В отличие от других регионов уход из сельского хозяйства (23% занятых в 2020 году) означает для человека падение доходов, в то время как в более привлекательной промышленности количество рабочих мест ограничено (5% занятых) [6]. В 2021 году доля самозанятого населения Туркестанской области составляла 46% [14].

Для Шымкента характерны большая плотность населения и высокий уровень

рождаемости, а также активный приток жителей из сельской местности, что обуславливает неоднородность социально-экономических характеристик городского населения. В регионе функционируют школы, в которых обучаются этнические группы узбекских, уйгурских и таджикских учащихся на их родном языке, в дополнение к казахскому и русскому языкам.

Эти и многие другие факторы влияют на уровень среднего образования в регионе. Так, Туркестанская область и г. Шымкент показали один из самых низких результатов по читательской грамотности за период участия Казахстана в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), хотя стоит отметить небольшую положительную динамику региона в течение данного периода.

Метод. В рамках конструктивистской парадигмы был применен метод кейс-стади, позволивший всесторонне изучить данное явление в контексте его «реальной жизни» [32; 40]. Для построения кейса были тщательно изучены отдельные характеристики региона. Детальные протоколы индивидуальных интервью и фокус-групп были разработаны на основе проанализированных нормативных актов и изученной литературы по теме низкой успеваемости обучающихся.

В целях изучения причин роста доли слабоуспевающих учащихся в мае-июне 2022 г. в г. Шымкенте и близлежащих районах был проведен сбор качественных данных в четырех общеобразовательных школах и двух колледжах (городская и сельская среда). Участники исследования были привлечены с помощью целенаправленной нерепрезентативной выборки и выборки методом «снежного кома» [19; 20]. Для глубинного понимания социальных последствий плохой успеваемости к участию в проекте, помимо администрации организаций образования,

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

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

педагогов и обучающихся, были приглашены классные руководители, социальные педагоги, психологи и родительская общественность [12]. В рамках данной статьи представлены убеждения 18 учителей-предметников, которые участвовали в фокус-группах, а также 4 классных руководителей, которые приняли участие в индивидуальных интервью.

Результаты исследования

Убеждения учителей в отношении слабоуспевающих обучающихся. Убеждения учителей в отношении учеников являются значимым явлением, потому что оказывают непосредственное влияние на образовательный процесс и развитие учащихся. Исследования показывают, что ожидания учителей в значительной степени влияют на академические достижения учеников. При этом, чем выше преуспевают в учебном процессе учащиеся, тем положительнее учителя относятся к ним [30].

Результаты исследования, вытекающие из анализа интервью и фокус-групп с учителями, подтверждают данный аргумент. Педагоги предпочитают уделять больше внимания преуспевающим ученикам, объясняя это тем, что работа со слабоуспевающими учениками в школе требует больше времени и энергии. Более того, учителя убеждены, что фокус на слабоуспевающих учениках в итоге может негативно сказаться на успехах их более способных сверстников:

Учитель 3: Я обычно так советую: если ты знаешь, что не сможешь сдать ЕНТ [единое национальное тестирование], то зачем тебе время тратить, лучше освой одну профессию за это время. Но я не заставляю. Дальше решают родители. Я не имею права говорить, чтобы ученик ушел из школы. Школа всегда открыта, независимо от того, как ученик учится. Например, одна из моих учениц, отличница, хочет уйти, я говорю, что ты можешь сдать ЕНТ.

Учитель 2: Зачем ученику тратить время, если он не учится? Этот ученик все равно не будет посещать уроки в 10—11-х классах. Он будет работать. Мы будем требовать посещать уроки. Потом будет конфликт с родителями. Почему бы вместо этого ему не осво-

ить профессию за это время? (фокус-группа с учителями_54).

При этом, говоря о причинах слабой успеваемости, учителя ссылаются на личные характеристики учеников, например, их социально-экономический статус (СЭС), особенности в поведении, уровень образования родителей. В частности, учителя видят основной причиной неуспеха сложное социально-экономическое положение семьи. Финансовые трудности, с которыми сталкиваются ученики из малообеспеченных семей, ограничивают возможности для дополнительных занятий и репетиторов, а в более радикальных случаях вынуждают детей к раннему трудоустройству, что приводит к регулярным пропускам занятий в школе.

Детям с низкой успеваемостью получается трудно найти общий язык с учителями, со сверстниками. Они не усваивают материал, не могут ответить на вопросы. Расспрашиваем про них у классного руководителя, и в большинстве случаев оказывается, что они из неполной семьи, например, или из семьи с трудным материальным положением, ребенок, у которого проблемы в семье, одним словом (участник 6, фокус-группа с учителями_31).

Дети здесь с детства помогают родителям... Многодетная семья, приходится работать, как-то помогать родителям. И он не успевает и работать, и учиться. Может быть, это тоже один из факторов (классный руководитель_30).

Убеждения учителей затрагивают и родителей слабоуспевающих обучающихся, чья низкая вовлеченность в образовательный процесс рассматривается педагогами как следующая значимая причина снижения успеваемости в школе. Чаще всего это родители с высокой трудовой загруженностью и многодетные родители, которые, по мнению педагогов, «перекалывают ответственность на школу» и являются «проблемными». По словам педагогов, низкая вовлеченность родителей чаще наблюдается у учащихся с низкой мотивацией, тревожностью и девиантным поведением. Именно такие дети, по словам учителей, могут стать хронически неуспевающими.

Учитель 3: У учеников с высоким уровнем обучения родители контролируют своих детей. Например, материалы, которые нужны на уроке, приносят именно ученики, родители которых являются более требовательными к обучению. А ученики с низким уровнем, родители не уделяют внимания, нет времени, не контролируют. Если начинаешь требовать с таких детей, то родители начинают жаловаться. Разница в родителях.

Учитель 2: Да. Все зависит от родителей. Дети, которых родители не контролируют, даже учебник не приносят в школу. Учебники есть у всех детей, но некоторые не приносят в школу. Иногда даже школьную форму не контролируют (фокус-группа с учителями_54).

Влияют на общество, скорее всего, не эти дети, а их необразованность и необразованность их родителей. Например, вот я смотрела статистику своего класса, у нас как учатся дети, точно так же и образование родителей. Например, у большинства родителей нет ни высшего, ни какого-то среднего образования. То есть они работают на низкооплачиваемых работах (классный руководитель_30).

Педагоги определяют этих учащихся как «детей в группе риска», чье сложное поведение обусловлено эмоциональными, поведенческими и психологическими проблемами, которые необходимо решить для достижения устойчивого академического прогресса. Такие учащиеся испытывают трудности с соблюдением школьной дисциплины, часто нарушают нормы и провоцируют конфликты, а также имеют проблемы во взаимоотношениях с учителями и сверстниками. Результаты исследования говорят о том, что учителя не готовы работать с такими детьми, что соответствует утверждению С.Г. Косарецкого, Т.А. Мерцаловой и Н.А. Сениной о том, что решением проблемы учителя видят исключение из школ детей, нарушающих дисциплину [8].

Слабо мотивированные и неуверенные учащиеся также подвержены риску неуспеваемости и требуют вмешательства со стороны специалистов [25]. Недостаточная заинтересованность в учебе может быть связана с пси-

хологическим состоянием ребенка. Педагоги отмечают, что учащиеся 5—7 классов часто сталкиваются с «переломными» и кризисными моментами, связанными с переходом в среднюю школу и возрастными изменениями. В этот период ученики могут потерять интерес и мотивацию к учебе, что в результате приводит к снижению их успеваемости.

По убеждениям учителей, учащиеся с особыми образовательными потребностями (ООП) также подвержены риску низкой академической успеваемости. Со слов педагогов, несмотря на наличие тьюторов и возможности обучения на дому, особенности физического и когнитивного состояния детей с ООП могут существенно ограничить их успехи в учебе.

Есть ученик, который плохо слышит. Ему готовим специальные материалы, облегченные задания. И оценки тоже ставим завышенные (участник 3, фокус-группа с учителями_43).

Более того, педагоги проявляют скептический настрой относительно возможностей таких учащихся — практически все учителя, принимавшие участие в исследовании, выразили мнение, что академическая неуспеваемость является характерной чертой для учеников с ООП.

Убеждения учителей в школьном контексте. Помимо убеждений педагогов в отношении слабоуспевающих учащихся результаты исследования показали отсутствие утвержденных методических руководств для школ и педагогов, позволяющих учителям своевременно выявлять и оказывать помощь ученикам, нуждающимся в дополнительной помощи и поддержке. Более того, все педагоги обладают профессиональными навыками и компетенциями для работы со слабоуспевающими учениками. Учителя признают, что чаще всего с такими учениками работают узкопрофильные специалисты: школьные психологи и социальные педагоги. Иными словами, ответственность за работу с такими детьми ложится на плечи специалистов и рассматривается с позиции «коррекционных занятий».

А почему школа это должна делать? Школа делает свою функцию, она дает образование. Я думаю, что это больше родители должны, больше государство должно, я не знаю. Почему все школа? Школа не обязана воспитывать детей, она должна учить детей, а воспитывать уже должны или какие-то другие заведения, или семья, в большей степени (классный руководитель_30).

В начальном звене все хорошо ладят между собой, это у подростков чуть-чуть труднее. В 9-м классе особенно сложнее, препирательство, ссоры. И тогда мы прибегаем к психологу... и просим их помочь (участник 3, фокус-группа с учителями_43).

Узкопрофильные специалисты действительно могут работать со слабоуспевающими учениками, предлагая сессии, тесты и индивидуальные занятия. Однако важно осознавать, что большую часть времени учащиеся проводят с учителями предметов и классными руководителями, поэтому педагогам важно понимать и применять основы психологии в своей работе [15]. Учителя же склонны рассматривать школьных психологов скорее как ресурс поддержки педагога, чем как специалистов, предназначенных для оказания помощи детям. Такой подход наблюдается как в Казахстане [9], так и в других постсоветских странах [10], где роль школьного психолога сводится к «исправлению» проблемных детей.

Отсутствие необходимых профессиональных навыков у учителей, а также их негативные убеждения в отношении слабоуспевающих учащихся приводят к тому, что учителя намеренно упрощают учебную программу и предъявляют заниженные требования к таким ученикам. Одним из последствий такой школьной практики является образовательная стигматизация и ярлык «двоечника», что влияет на дальнейшую образовательную траекторию обучающегося, вплоть до его перехода в категорию группы NEET-молодежи [2].

Есть такие, кто поступают на бесплатное обучение, но не могут его закончить. Если ребенок не может поступить в вуз, на них выпадает доля зарабатывания на жизнь, вы-

полняя тяжелые работы. Конечно, это влияет на общество. Хорошо, когда дети обучаются в вузах, имеют специальности, хотя бы имеют средне-специальное образование, в котором они специализируются на повара, на электрика, например. Нет такого, что все поступят в вузы и будут иметь высшее образование (классный руководитель_31).

Убеждения учителей на системном уровне. На системном уровне убеждения учителей относительно слабой успеваемости, выявленные в процессе исследования, обусловлены несколькими факторами.

Во-первых, многие педагоги, опрошенные в рамках нашего исследования, напрямую связывают слабую академическую успеваемость учащихся с региональной социально-экономической ситуацией. В частности, в этом регионе значительная часть населения занята в семейном предпринимательстве или работает на семейных сельскохозяйственных предприятиях. Это делает участие детей в бизнесе или их потребность в заработке денег обычным явлением в местных сообществах.

Есть те, кто выбирают профессию своих родителей. От родителей много что зависит. Если родители запретили бы уйти, они бы остались. Если родители говорят — все, уходи, будешь работать вместе со мной, например, они уходят [из школы] (участник 1, фокус-группа с учителями_109).

С точки зрения учителей, это становится значительным препятствием для образовательного процесса слабоуспевающих учеников. Этот вывод основан на наблюдении, что учащиеся, занятые внеучебной работой, не могут уделить достаточно времени учебе и выполнению домашних заданий. Такая обусловленность успеваемости социально-демографической ситуацией подтверждает идею о взаимосвязи между образовательными результатами и условиями жизни обучающихся. Таким образом, по мнению учителей, вопрос о поддержке и развитии слабоуспевающих учащихся не может быть решен только в контексте образовательной системы и должен учитывать широкий спектр социальных и экономических факторов.

Во-вторых, опрошенные педагоги обратили внимание и на роль существующей образовательной системы Казахстана в проблеме низкой успеваемости. Большинство педагогов высказывает убеждение, что система образования в стране не придает должного значения этому вопросу, что в итоге затрудняет предоставление соответствующей поддержки слабоуспевающим ученикам. Подтверждая свою позицию, педагоги указывают на отсутствие достаточного времени для работы с учащимися, которые испытывают трудности в учебе. Это напрямую связано с повышенными требованиями к подготовке одаренных учеников к различным олимпиадам и единому национальному тестированию, что значительно увеличивает нагрузку на учителей. Кроме этого, текущая система аттестации педагогов оценивает их работу на основе числа победителей и призеров конкурсов и олимпиад, которых они подготовили. Вместе с тем трудоемкая работа со слабоуспевающими учениками, которая часто воспринимается как более сложная, остается незамеченной. Более того, педагоги считают, что нехватка компетенций в области работы со слабоуспевающими учениками не компенсируется через государственную систему повышения квалификации или другие доступные учителям механизмы профессионального развития.

На них [слабоуспевающих учеников] не хватает уже как-то времени, желания иногда... Я думаю, что лучше уделять [внимание] все-таки детям с высокой мотивацией... Хочется иногда позаниматься вот с таким хорошим учеником, а приходится заниматься со слабоуспевающими, чтобы они не отставали от этих (классный руководитель_30).

Педагоги выражают озабоченность по поводу того, как структурированы учебные программы и учебные пособия. По их мнению, эти ресурсы более адаптированы для работы с одаренными детьми и не обеспечивают эффективного обучения для слабоуспевающих учеников.

У меня есть рекомендация насчет учеников. Это очень хорошие интересные ученики, но они предназначены для одаренных

детей. Они очень сложные для детей со средней и низкой успеваемостью. А если им давать еще и другие материалы, то они будут считать себя ущемленными (участник 1, фокус-группа с учителями_109).

Они также отмечают, что отмена практики повторного обучения слабоуспевающих учеников привела к ухудшению ситуации. По их мнению, эта практика позволяла ученикам наверстать пропущенные знания и предотвращала увеличение образовательного отставания.

Наконец, третье системное убеждение, выявленное в ходе нашего исследования, связано с преобладающим в обществе представлением об организациях технического и профессионального образования (ТиПО) как о типичной траектории для слабоуспевающих учеников. Некоторые педагоги из опрошенных нами считают, что слабоуспевающие ученики могут делать выбор в пользу колледжа из-за страха невозможности успешного завершения учебы в старших классах школы, в то время как другие говорят о давлении со стороны руководства подтолкнуть слабоуспевающих учеников к такому выбору.

Слышала, что в некоторых школах выгоняют детей... [открыто] говорят, что «тебе лучше, конечно, пойти в колледж». Рекомендуют, во всяком случае (классный руководитель_30).

Некоторые боятся, что не поступят в вуз, потому что не сдадут ЕНТ, говорят, что не могут позволить себе учиться на платном отделении. Поэтому идут в колледж, учатся там на бесплатной основе. Сейчас трудно же с тестовыми вопросами. Не все смогут сдать (классный руководитель_109).

Это стереотипное мнение часто становится преградой для признания и решения проблемы низкой успеваемости, поскольку слабоуспевающие ученики воспринимаются как те, кто направляется в организации ТиПО, вместо того чтобы получать поддержку в рамках школьной системы. Такое стереотипное представление, в свою очередь, может способствовать укреплению социального неравенства, поскольку оно воспроизводит

негативное общественное мнение о слабоуспевающих учениках и влияет на возможности их образовательного и социального продвижения.

Выводы

Проведенное исследование убеждений учителей выявило некоторые ключевые проблемы, связанные с восприятием слабоуспевающих учащихся и отношением к ним в образовательном контексте. В частности, исследование показало, что педагоги склонны концептуализировать успеваемость как индивидуальную характеристику учеников, обусловленную социально-экономическим статусом их семей, их физическими и когнитивными особенностями [1; 30; 31]. Более того, работа со слабоуспевающими учащимися воспринималась как задача узкопрофильных специалистов, таких как школьные психологи и социальные работники, которые применяют различные методы коррекции [9; 10]. Такое представление об успеваемости формирует заниженные ожидания академического успеха слабоуспевающих детей, создавая барьер для вовлечения учителей в дополнительную работу с этими учениками и развития стимулирующей образовательной среды для всех обучающихся. В результате дети, испытывающие трудности в обучении, часто подвергаются процессам маргинализации и стигматизации в контексте школы [2].

Данные убеждения подкрепляются системными факторами, такими как социально-экономические особенности региона, ориентация системы образования на поддержку одаренных детей и восприятие ТипО как предопределенного пути и естественной «точки назначения» для слабоуспевающих учащихся. В свете этих убеждений формируются педагогические практики, которые создают особую образовательную траекторию для слабоуспевающих учеников. Уже в начальных и средних классах такие ученики выделяются в отдельную группу «проблемных» детей, которая служит транзитной зоной для их дальнейшего вытеснения из школы в старших классах и перехода в организации ТипО [12].

Изучение данной ситуации обнаруживает параллели с медицинской моделью ограниченных возможностей в теории инклюзивного образования [27], где акцент делается на выявлении и коррекции дефицитов и отклонений, а не на развитии потенциала и социального включения каждого ученика. Такой подход усугубляет проблемы социальной интеграции и лишает учащихся возможностей для развития и обучения, основанных на индивидуальных способностях и интересах учеников. Более того, он создает существенные препятствия для социальной мобильности, способствуя воспроизводству социального неравенства и снижению экономического потенциала значительной части молодого населения.

В этой связи существует необходимость создания более инклюзивной образовательной среды, т.е. такой среды, в которой приветствуются разнообразие и индивидуальность учащихся, уважаются и учитываются в методах преподавания индивидуальные особенности обучения детей, исключается стигматизация слабоуспевающих. Следуя социальной модели ограниченных возможностей в теории инклюзивного образования, можно сказать, что это достижимо, если педагоги пересмотрят свои убеждения, отказавшись от представления низкой успеваемости как неизменной характеристики ребенка и осознав свою роль в социальном конструировании слабоуспевающих учащихся.

С одной стороны, это требует целенаправленного развития соответствующих компетенций педагогов, изменения их подходов к преподаванию, оцениванию и ресурсно-методической поддержке. Однако это также требует и пересмотра текущих образовательных политик в сторону поощрения работы учителей не только с одаренными учениками, но и со слабоуспевающими.

При этом важно понимать, что результаты, полученные в ходе данного исследования, представляют картину одного региона и, соответственно, не могут быть обобщены из-за ограниченного объема выборки и фокуса на глубинном понимании отдельных случаев. Метод кейс-стади и в целом методология качественного исследования хоть и играют

важную роль в получении глубокого понимания социальных явлений, все же обладают определенными ограничениями. Субъективность, ограниченная обобщаемость, сложности в анализе данных и ограниченная репрезентативность качественных методов исследования могут повлиять на достоверность результатов исследования.

В этой связи для повышения репрезентативности и обобщаемости результатов необходим более комплексный подход к из-

учению проблемы низкой академической успеваемости. В частности, проведение исследования с использованием количественной методологии во всех регионах Казахстана позволит учесть культурные и социально-экономические различия регионов, а также статистически обоснованно определить предикторы низкой успеваемости учеников для своевременного прогнозирования проблем, снижающих академическую успешность детей в Казахстане.

Литература

1. Гасинец М.В., Капуза А.В., Добрякова М.С. Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 75—97. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-75-97
2. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Образовательная стигматизация как социальный феномен: социологический анализ [Электронный ресурс] // Мир России. 2023. № 2(32). С. 6—29. DOI:10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29
3. ИАЦ. 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», 2021.
4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17—26. DOI:10.17759/jmfr.2022110302
5. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfr.2019080101
6. Исекешев А.О., Буранбаев А.Б., Жаиков К.М., Кабдуалиева М.А., Пазылхаирова Г.Т., Садиева С.С. Рекомендации по результатам аналитического исследования по теме: Развитие человеческого капитала Республики Казахстан. г. Нур-Султан, 2020.
7. Керша Ю. Школьная композиция на тему неравенства [Электронный ресурс] // Вести образования. 2021. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/3/23/Neravenstvo/16754-shkolnaya_kompozitsiya_na_temu_neravenstva (дата обращения: 12.04.2023).
8. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
9. Крылова Е. Проблемы школьного психолога в Казахстане [Электронный ресурс]. 2018. URL: <https://oqu-zaman.kz/?p=22361> (дата обращения: 20.02.2023).
10. Мирошникова А. Что не так с психологическими службами в украинских школах [Электронный ресурс]. URL: <https://osvitoria.media/ru/experience/chto-ne-tak-s-psyhologicheskymu-sluzhbamy-v-ukraynskyh-shkolah/> (дата обращения: 20.12.2022).
11. Мурзалинова А.Ж., Жанбеков Х.Н., Корнилова Т.Б., Галимжанова М.А., Байдалиев Д.Д. Аспекты деятельности педагога для профилактики и преодоления затруднений учащихся в обучении [Электронный ресурс] // Педагогика и психология. 2022. № 4(53). С. 152—164. DOI:10.51889/7693.2022.29.23.020
12. Тазабек Ш.О., Турсунбаева К.А., Щербаков А.А. Слабоуспевающие обучающиеся: диагностика, факторы риска, поддержка. г. Астана, 2022.
13. Хавенсон Т., Сергеева Т. Восприятие контингента. В Алексеева К.В., Вергелес К.П., Захаров А.Б., Карной М., Ларина Г.С., Маркина В.М. ... Хавенсон Т.Е. (Не)обычные школы: разнообразие и неравенство. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. С. 62—76.
14. Центр развития трудовых ресурсов. Рынок труда Казахстана в 2021 году [Электронный ресурс]. URL: <https://iac.enbek.kz/ru/node/1328> (дата обращения: 10.12.2022).
15. American Psychological Association. Top 20 principles from psychology for PreK-12 teaching and learning: Coalition for Psychology in Schools and Education. 2015.
16. Bornstein M.H., Bradley R.H. Socioeconomic status, parenting, and child development. Routledge, 2014.

17. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. 6. P. 187—251.
18. Buehl M.M., Beck J.S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices / In Fives H., Gill M.G. (Eds.) // *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015. P. 66—84.
19. Cohen L.M., Manion L., Morrison K. *Research methods in education*. UK: Routledge, 2011.
20. Creswell J.W. *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 2012.
21. Darling-Hammond L. *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress, 2010.
22. Erikson R., Goldthorpe J.H., Jackson M., Yaish M., Cox D.R. On class differentials in educational attainment // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2005. Vol. 102(27). P. 9730—9733.
23. Fives H., Buehl M.M. Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us // *APA educational psychology handbook*. 2012. Vol. 2. P. 471—499. DOI:10.1037/13274-019
24. Gilmour A.F., Henry G.T. A comparison of teacher quality in math for late elementary and middle school students with and without disabilities // *The Elementary School Journal*. 2018. Vol. 118(3). P. 426—451.
25. Kaniuka T. Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students // *Journal of Instructional Psychology*. 2010. Vol. 37(2). P. 184—188. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309347646>
26. Kopeyeva A. Understanding factors behind regional inequality in education in Kazakhstan // *Central Asian Affairs*. 2020. Vol. 7(1). P. 38—79. DOI:10.1163/22142290-0701002
27. Masuku M. Restoring inclusive education: Paradigm shift from a medical to social model among learners with disability // *Journal of Sociology & Social Anthropology*. 2021. DOI:10.31901/24566764.2021/12.3-4.370
28. Leach M.T., Williams S.A. *A Social Inequality Perspective. African American Behavior in the Social Environment: New Perspectives*, 2013.
29. Lyche C. Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving, OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris 2010. 53. DOI:10.1787/5km4m2t59cmr-en
30. Namrata E. Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: a qualitative analysis // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 15(1). P. 850—853.
31. National Center for Learning Disabilities. *Early Detection of Learning Difficulties: From “Recognizing Risk” to “Responding Rapidly”*. 2020.
32. Njie B., Asimiran S. Case study as a choice in qualitative methodology // *Journal of Research & Method in Education*. 2014. Vol. 4(3). P. 35—40.
33. OECD. *Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
34. OECD. *PISA 2018 results (Volume I-III): Kazakhstan: What 15-year-old students in Kazakhstan know and can do*. OECD Publishing, 2019.
35. Rose H., Betts J.R. The effect of high school courses on earnings // *Review of Economics and Statistics*. 2004. Vol. 86(2). P. 497—513.
36. Schleicher A. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*. 2006.
37. Schleicher A. *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*. 2016.
38. Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research // *Review of educational research*. 2005. Vol. 75(3). P. 417—453.
39. Yeh S.S. *Solving the achievement gap: Overcoming the structure of school inequality*. 2017. Palgrave Macmillan.
40. Yin R.K. *Introducing the world of education: A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

References

1. Gasinets M., Kapuza A., Dobryakova M. Agentnost' uchiteley v formirovani uchebnogo uspekha shkol'nikov: roli i ubezhdeniya [Teacher agency in shaping schoolchildren's educational success: roles and beliefs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2022, no. 1, pp. 75—97. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-75-97 (In Russ.).
2. Zborovskiy G., Ambarova P. Obrazovatel'naya stigmatizatsiya kak sotsial'nyy fenomen: sotsiologicheskyy analiz [Educational stigmatization as a social phenomenon: a sociological analysis]. *Mir*

- Rossii = World of Russia*, 2023, no. 2(32), pp. 6—29. DOI:10.17323/1811-038X-2023-32-2-6-29 (In Russ.).
3. IAC. *Natsional'nyy doklad o sostoyanii i razvitiu sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2020 goda)* [National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (based on the results of 2020)]. Nur-Sultan. JSC Information analytical centre, 2021. (In Russ.).
4. Isayev E., Kosaretsky S., Koroleva Y. *Sovremennyye modeli profilaktiki i korrektsii trudnostey v obuchenii v rabote shkol'nykh sluzhb podderzhki v*

- zarubezhnykh stranakh [Modern models of prevention and correction of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17—26. DOI:10.17759/jmfp.2022110302 (In Russ.).
5. Isaev E., Kosaretsky S., Mikhailova A. Zarubezhnyy opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noy neuspevayemosti u detey, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Western European experience of prevention and overcoming school failure among children living in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. (In Russ.).
6. Isekeshv A.O., Buranbayev A.B., Zhaikov K.M., Kabdualiyeva M.A., Pazykhairova G.T., Sadiyeva S.S. Rekomendatsii po rezul'tatam analiticheskogo issledovaniya po teme: Razvitiye chelovecheskogo kapitala Respubliki Kazakhstan [Recommendations based on the results of an analytical study on the topic: Development of the human capital of the Republic of Kazakhstan]. Nur-Sultan, 2020. (In Russ.).
7. Kersha Y. Shkol'naya kompozitsiya na temu neravenstva [School composition on the theme of regarding inequality]. *Vesti obrazovaniya = News on Education*, 2021. Available at: https://vogazeta.ru/articles/2021/3/23/Neravenstvo/16754-shkolnaya_kompozitsiya_na_temu_neravenstva (Accessed 12.04.2023). (In Russ.).
8. Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605 (In Russ.).
9. Krylova Y. Problemy shkol'nogo psikhologa v Kazakhstane [Problems of the school psychologist in Kazakhstan], 2018. Available at: <https://oqu-zaman.kz/?p=22361> (Accessed 20.02.2023). (In Russ.).
10. Miroshnikova A. Chto ne tak s psikhologicheskimi sluzhbam v ukrainkikh shkolakh [What is wrong with psychological services in Ukrainian schools]. Available at: <https://osvitoria.media/ru/experience/chto-ne-tak-s-psyhologicheskymy-sluzhbam-v-ukraynskyyh-shkolah> (Accessed 20.12.2022). (In Russ.).
11. Murzalinova A., Zhanbekov Kh., Kornilova T., Galimzhanova M., Baydaliyev D. Aspekty deyatelnosti pedagoga dlya profilaktiki i preodoleniya zatrudneniy uchashchikhsya v obuchanii [Aspects of the teacher's activity for the prevention and overcoming of students' learning difficulties]. *Pedagogika i psikhologiya = Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 4(53), pp. 152—164. DOI:10.51889/7693.2022.29.23.020 (In Russ.).
12. Tazabek Sh., Tursunbayeva X., Chsherbakov A. Slabouspevayushchiye obuchayushchiyesya: diagnostika, faktory riska, podderzhka [Low achieving students: characteristics, risk factors, and support.]. 2022. Astana. (In Russ.).
13. Khavenson T., Sergeyeva T. Vospriyatiye kontingenta [Perception of the contingent]. In Alekseyeva K., Vergeles K., Zakhharov A., Karnoy M., Larina G., Markina V. ... Khavenson T. (Eds.). (Ne) obychnyye shkoly: raznobraziye i neravenstvo [(Un)conventional Schools: Diversity and Inequality]. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019, pp. 62—76. (In Russ.).
14. Tsentr razvitiya trudovoykh resursov [Center for Human Resources Development]. Rynok truda Kazakhstana v 2021 godu [The labor market of Kazakhstan in 2021]. Available at: <https://iac.enbek.kz/ru/node/1328> (Accessed 10.12.2022). (In Russ.).
15. American Psychological Association. Top 20 principles from psychology for PreK-12 teaching and learning: Coalition for Psychology in Schools and Education, 2015.
16. Bornstein M.H., Bradley R.H. Socioeconomic status, parenting, and child development. Routledge, 2014.
17. Bronfenbrenner U. Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Greenwich, CT: JAI Press, 1989, pp. 187—251.
18. Buehl M.M., Beck J.S. The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In Fives H., Gill M.G. (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge, 2015, pp. 66—84.
19. Cohen L.M., Manion L., Morrison K. Research methods in education. UK: Routledge, 2011.
20. Creswell J.W. Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, 2012.
21. Darling-Hammond L. Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. Center for American Progress, 2010.
22. Erikson R., Goldthorpe J.H., Jackson M., Yaish M., Cox D.R. On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2005. Vol. 102(27), pp. 9730—9733.
23. Fives H., Buehl M.M. Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. *APA educational psychology handbook*, 2012. Vol. 2, pp. 471—499. DOI:10.1037/13274-019
24. Gilmour A.F., Henry G.T. A comparison of teacher quality in math for late elementary and middle school students with and without disabilities. *The Elementary School Journal*, 2018. Vol. 118(3), pp. 426—451.
25. Kaniuka T. Reading achievement, attitude toward reading, and reading self-esteem of historically low achieving students. *Journal of Instructional Psychology*, 2010. Vol. 37(2), pp. 184—188. URL: <https://www.researchgate.net/publication/309347646>

26. Kopeyeva A. Understanding factors behind regional inequality in education in Kazakhstan. *Central Asian Affairs*, 2020. Vol. 7(1), pp. 38—79. DOI:10.1163/22142290-0701002
27. Masuku M. Restoring inclusive education: Paradigm shift from a medical to social model among learners with disability. *Journal of Sociology & Social Anthropology*, 2021. DOI:10.31901/24566764.2021/12.3-4.370
28. Leach M.T., Williams S.A. A Social Inequality Perspective. *African American Behavior in the Social Environment: New Perspectives*, 2013.
29. Lyche C. Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving, *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris, 2010. 53. DOI:10.1787/5km4m2t59cmr-en
30. Namrata E. Teachers' beliefs and expectations towards marginalized children in classroom setting: a qualitative analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2010. Vol. 15(1), pp. 850—853.
31. National Center for Learning Disabilities. Early Detection of Learning Difficulties: From "Recognizing Risk" to "Responding Rapidly", 2020.
32. Njie B., Asimiran S. Case study as a choice in qualitative methodology. *Journal of Research & Method in Education*, 2014. Vol. 4(3), pp. 35—40.
33. OECD. Low-Performing Students: Why they fall behind and how to help them succeed. PISA, OECD Publishing, Paris, 2016.
34. OECD. PISA 2018 results (Volume I-III): Kazakhstan: What 15-year-old students in Kazakhstan know and can do. OECD Publishing, 2019.
35. Rose H., Betts J.R. The effect of high school courses on earnings. *Review of Economics and Statistics*, 2004. Vol. 86(2), pp. 497—513.
36. Schleicher A. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success. 2006.
37. Schleicher A. Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession. 2016.
38. Sirin S.R. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 2005. Vol. 75(3), pp. 417—453.
39. Yeh S.S. Solving the achievement gap: Overcoming the structure of school inequality. Palgrave Macmillan, 2017.
40. Yin R.K. Introducing the world of education: A case study reader. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Информация об авторах

Турсунбаева Ксения Александровна, доктор философии в области образования, директор департамента по науке, инновациям и аналитике, АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», г. Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Тазабек Шолпан Орынбасарқызы, доктор философии в области образования, постдокторант в Высшей школе образования Назарбаев Университета, г. Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Щербakov Андрей Алексеевич, магистр гуманитарных наук в области полиязычного образования, главный аналитик Департамента аналитики, мониторинга и оценки, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмета Байтұрсынұлы», г. Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

Information about the authors

Xeniya A. Tursunbayeva, PhD in Education, Head of Department for research, Innovations and Analytics, "Orleu" National Center for Professional Development, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0745-7516>, e-mail: xtursunbayeva@gmail.com

Sholpan O. Tazabek, PhD in Education, Postdoctoral research fellow, Graduate School of Education, Nazarbayev University, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-9881>, e-mail: sholpan.tazabek@nu.edu.kz

Andrey A. Chsherbakov, MA in Multilingual Education, chief analyst, Department of analytics, monitoring and evaluation, Akhmet Baytursynuly "Taldau" National centre for research and evaluation of education, Astana, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8278-0957>, e-mail: andrey.chsherbakov@iac.kz

Получена 28.07.2023

Принята в печать 30.11.2023

Received 28.07.2023

Accepted 30.11.2023