

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛИПЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.П. СЕМЕНОВА-ТЯН-ШАНСКОГО»
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского)

**АНАЛИТИЧЕСКАЯ СПРАВКА
ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДИКТОРОВ УСПЕШНОСТИ
ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ УЧЕНИКАМИ
С ВЫСОКИМ РИСКОМ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ
В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

(целевая аудитория: региональные и муниципальные органы управления образованием)

*Аналитические материалы, подготовленные в интересах и по заказам органов
государственной власти, в рамках исполнения государственного задания на НИР №
соглашения: 073-03-2022-017/2 от 01.06. 2022*

Липецк 2022

АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ В ИНТЕРЕСАХ ОРГАНОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ

Организация качественного образования составляет одну из актуальных задач развития современного российского общества, которая выступает необходимой составляющей общественного прогресса. Учащаяся молодежь в таких условиях рассматривается как часть человеческого капитала общества и определяет перспективы социального, экономического и культурного развития нашей страны. В связи с этим, в стратегических приоритетах в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года одним из ключевых вопросов в сфере общего образования является «обеспечение учебной успешности каждого обучающегося». Указанные в программе приоритеты актуализирует одну из задач современного образования, которая заключается в использовании всего арсенала научных инструментов для прогнозирования академической успешности учащейся молодежи.

Проблема определения предикторов академической успешности учащихся по-прежнему относится к наименее изученным и нерешенным. Разработке комплексной системы прогнозирования академической успешности учащихся в образовательном процессе посвящены исследования многих российских и зарубежных ученых. Работы в этой области психолого-педагогической науки ведутся в последнее время достаточно интенсивно.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях, в которых изучаются причины и движущих силы, приводящие к академической успешности учащихся, традиционно рассматриваются когнитивные, мотивационные, личностные характеристики учащихся, которые являются основными для прогнозирования учебных достижений. Тем не менее, перечень ведущих факторов, определяющих академическую успешность, достаточно обширен и еще до конца не изучен.

Анализ целого ряда психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных ученых позволил сформулировать проблему настоящего исследования, которая состоит в том, что последние десятилетия в подавляющем большинстве отечественных и зарубежных психолого-педагогических работ в области изучения группы факторов (предикторов), лежащих в основе успешности обучения, акценты ученых смещаются в сторону приоритета некогнитивных факторов (предикторов), определяющих академическую успешность обучающихся (социальных, социально-психологических, личностных и др.) над когнитивными (интеллектуальными), тогда как в прошлом достаточно длительное время наблюдалась противоположная тенденция, когда прогностическая достоверность когнитивных факторов успешности освоения образовательной программы учащейся молодежи принималась исследователями в качестве основной причины академической успешности или неуспешности.

Цель исследования состояла в изучении группы некогнитивных

предикторов, определяющих вероятную возможность успешности процесса усвоения образовательной программы учащимися с высоким риском школьной неуспешности и выявление эффективных условий для достижения ими академической успешности.

В процессе эмпирического исследования выделены доминирующие факторы и предикторы академической успешности учащихся: психологический (мотивация учения школьников группы риска; установки учащихся в отношении организации учебного процесса; установки учителей относительно учебных возможностей обучающихся; установки родителей в отношении обучения своих детей; установки и позиция директора относительно успешности освоения учащимися образовательной программы), социально-психологический (восприятие школьного климата участниками образовательного процесса; отношения «учитель-ученик»; отношения «ученик-ученик»; родительская вовлеченность в образовательный процесс учащихся), организационно-педагогический (методы обучения; индивидуализация обучения; характер обратной связи с учащимися; охват учащихся программами дополнительного и профильного образования), психолого-педагогический (психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска; сотрудничество учителя со специалистами в работе с детьми группы риска; ППК в работе с трудностями в обучении детей группы риска), социально-педагогический (наличие групп учащихся с высоким риском школьной неуспешности; образовательные возможности городских и сельских школ; образовательные результаты городских и сельских школ: ВПР, ОГЭ, ЕГЭ; квалификационный потенциал коллективов учителей сельских и городских школ; возрастной потенциал коллективов учителей сельских и городских школ).



Рисунок 1 – Психологический фактор академической успешности



Рисунок 2 – Социально-психологический фактор академической успешности



Рисунок 3 – Психолого-педагогический фактор академической успешности



Рисунок 4 – Организационно-педагогический фактор академической успешности



Рисунок 5 – Социально-педагогический фактор академической успешности

Выделенная система предикторов академической успешности (рис. 1-5) послужила ориентиром для проведения масштабного эмпирического исследования группы предикторов академической успешности учащихся группы риска в 40 общеобразовательных школах 10 субъектов ЦФО Российской Федерации (Московская область, Воронежская область, Липецкая область, Тамбовская область, Курская область, Орловская область, Белгородская область, Тверская область, Ивановская область, Владимирская область), результаты которого могут способствовать построению эффективной системы психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся. Эмпирической базой исследования явилось репрезентативное для России выборочное психолого-педагогическое исследование, проведенное в 20 городских и 20 сельских общеобразовательных школах. Общее число респондентов составило 3369 человек, включая 40 директоров школ, 859 учителей, 1120 родителей, 1359 школьников, в том числе 935 школьников группы риска школьной неуспешности.

Исследование проводилось в течение 2022 гг. и состояло из трех этапов:

Первый этап состоял в оценке текущего состояния проблемы, накопление, определение научного аппарата и программы исследования, уточнение общей гипотезы и частных задач исследования. Второй этап включал разработку программы эмпирического исследования, составление анкет, проведение пилотажного исследования, результаты которого подвергались проверке, корректировке, обсуждались и уточнялись. Проводился анализ промежуточных результатов исследования. На третьем этапе систематизировались и обобщались теоретические и практические результаты исследования; достигнутые результаты оформлялись в виде научных публикаций и научного отчета, а также методических рекомендаций ОИС и РИД.

Методологическими основаниями вероятностного прогнозирования академической успешности учащихся, по мнению как отечественных, так и зарубежных ученых, выступают системная и деятельностная природа предикторов, определяющих результативность обучения. Прогностические возможности когнитивных и некогнитивных предикторов академической успешности в рамках деятельностного подхода основаны, по мнению российских исследователей, на реализации принципа активности субъекта познания, в ходе которой осуществляется развитие его познавательных процессов, мотивации и личностных качеств. Известно, что прогностическая достоверность предикторов академической успешности обучающихся значительно выше в том случае, если они носят комплексный (системный) характер. Системность предикторов академической успешности основывается на понимании того, что сфера их охвата сопоставима со структурой учебной деятельности. Сторонники системного подхода отмечают, что личность как система вовлечена в более широкую социальную систему и находится в постоянном саморазвитии. Личность приобретает

новые для себя системные качества, которые становятся элементами его структуры. Соответственно при изучении предикторов успешности учебной деятельности отечественные исследователи выходят за рамки самой личности, рассматривая влияние других систем на личность. Факторами (предикторами) успешности учебной деятельности могут выступать формы и методы организации образовательной деятельности учащихся, компетентность учителей, их мотивация, средства и способы коммуникации в системах: «учитель-ученик», «ученик-учитель», «ученик-ученик», «школьный климат» и др. Каждый из выделенных подходов может стать фундаментом моделирования инновационных образовательных процессов. Они направлены на поиск механизмов и принципов функционирования прогнозирования академической успешности. В исследовании и обосновании инструментов достоверного прогноза результативности обучения и целенаправленного построения эффективного психолого-педагогического сопровождения этого процесса данные подходы приобретают принципиальное значение. Происходит сближение методологических позиций, раскрывающих организационно-педагогические условия сопровождения и его действительных результатов. Таким образом, при теоретической и практической значимости различных научных позиций и подходов выделяются общие положения, на которых базируется оценка прогностической достоверности в системе образования.

В таблице 1 отображены результаты актуализации факторов и предикторов академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности в процессе анализа данных эмпирического исследования. Факторы академической успешности трактуются нами как факторы-условия или предикторы 2 порядка, тогда как структурные компоненты данных факторов интерпретируются как факторы - предикторы 1 порядка или прямые предикторы.

Таблица 1 - Факторы и предикторы академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности

	Факторы академической успешности	Предикторы	Показатели актуализации (средние значения в %)
1.	Психологический	Установки учителей к мотивации учения и возможностям учащихся	52,1%
		Установки родителей к мотивации учения и возможностям своих детей	48,2%
		Установки и позиция директора к успешности освоения учащимися образовательной программы	46,8%
		Мотивация учения школьников	42,3%
		\bar{X}	47,4%
2.	Социально-психологический	Оценка учителями отношений «учитель-ученик»	95,8%
		Восприятие школьного климата учащимися	51,9%
		Оценка школьного климата родителями	39,2%
		Восприятие учащимися отношений «ученик-ученик»	31,4%
		Родительская вовлеченность в образовательный процесс учащихся	15%
		\bar{X}	46,6%
3.	Психолого-педагогический	Установки учащихся к процессу психолого-педагогического сопровождения	67,9
		Сотрудничество учителя со специалистами в психолого-педагогическом сопровождении учащихся	50,5
		Установки учителей к психолого-педагогическому сопровождению учащихся	41,8
		Установки родителей к психолого-педагогическому сопровождению учащихся	41,8
		\bar{X}	50,5%
4.	Организационно-педагогический	Установки учителя к индивидуализации обучения школьников	72,4
		Охват учащихся программами дополнительного и профильного образования	61,4%
		Установки учащихся к организации учебного процесса	41,3%
		Наличие обратной связи учителя с учащимися	31,2
		\bar{X}	51,6%
5.	Социально-педагогический	Контингент учащихся группы риска школьной неуспешности в городских и сельских школах	39,2
		Потенциал психолого-педагогического сопровождения городских и сельских школ	38,9
		Квалификационный потенциал коллективов учителей сельских и городских школ	27,1
		Возрастной потенциал коллективов учителей сельских и городских школ	29,6
		\bar{X}	34,1%

Обобщая результаты эмпирического исследования, следует констатировать, что среди указанных выше ряда общих факторов определяющих академическую успешность учащихся группы риска школьной неуспешности, определены ведущие факторы (рис. 1), среди которых следует выделить «организационно-педагогический» фактор, включающий организацию образовательного процесса (51,6%) и «психолого-педагогический» фактор (50,5%), содержание которого составляет психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска. Однако различия в степени актуализации данных факторов незначительны (1,1%). За ними по значимости следует «психологический» фактор (47,4%), далее «социально-психологический» фактор (46,6%) и социально-педагогический фактор – 34,1%.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что факторы организации образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения учащихся группы риска школьной неуспешности выступают доминирующими факторами (условиями) академической успешности школьников указанной группы риска

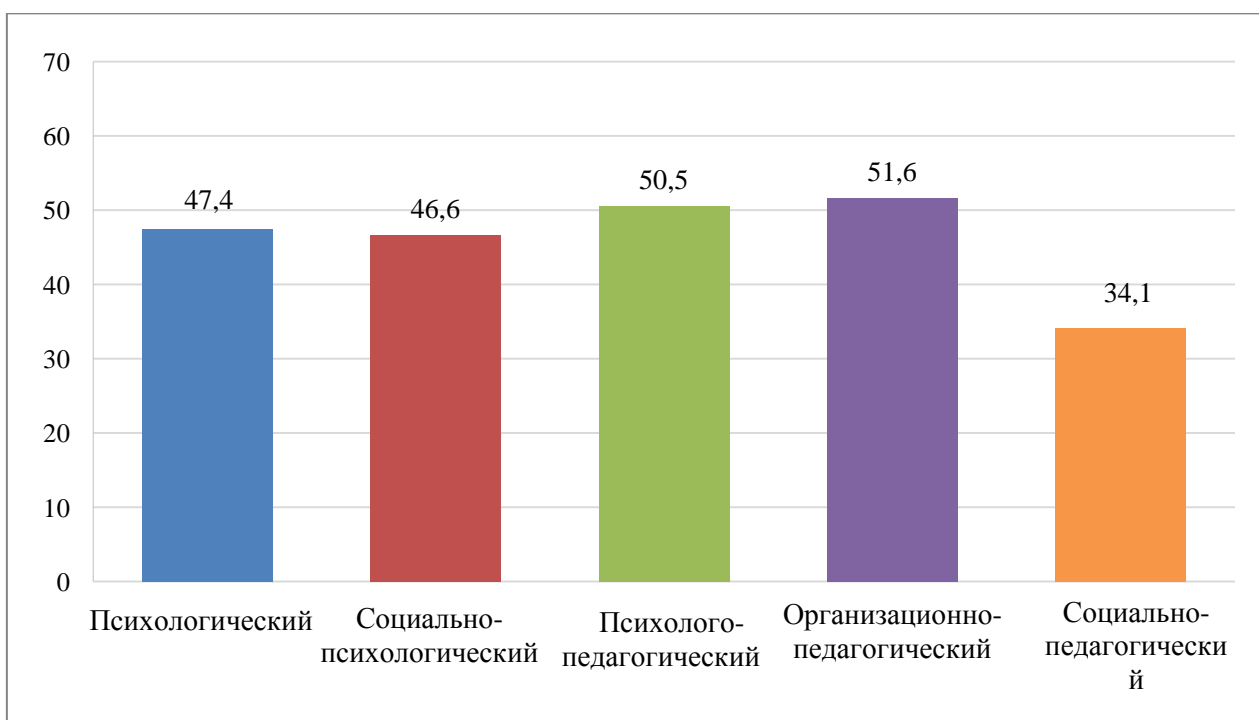


Рисунок 1. – Актуализация факторов-условий академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности в образовательном процессе школы (средние значения в %)

По результатам эмпирического исследования и при участии ведущих экспертов в области педагогики и психологии образования, выявлен ряд ведущих предикторов академической успешности учащихся групп риска школьной неуспешности (рис.78), среди которых: установки учителей к мотивации учения и возможностям учащихся; восприятие учащимися школьного климата; оценка учителями отношений «учитель-ученик»; установки учащихся к процессу психолого-педагогического сопровождения; сотрудничество учителя со специалистами в психолого-педагогическом сопровождении учащихся; установки учителя к индивидуализации обучения школьников; охват учащихся программами дополнительного и профильного образования.

Таким образом, в результате эмпирического исследования установлено, что среди ведущих предикторов академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности высокого уровня актуализации (выше 50%) достигли 7 (семь) предикторов, среди которых ведущими выступают: «оценка учителями отношений «учитель-ученик» – 95,8%; «установки учителя к индивидуализации обучения школьников» – 72,4%; «установки учащихся к процессу психолого-педагогического сопровождения» – 67,9%; «охват учащихся программами дополнительного и профильного образования» – 61,4%.

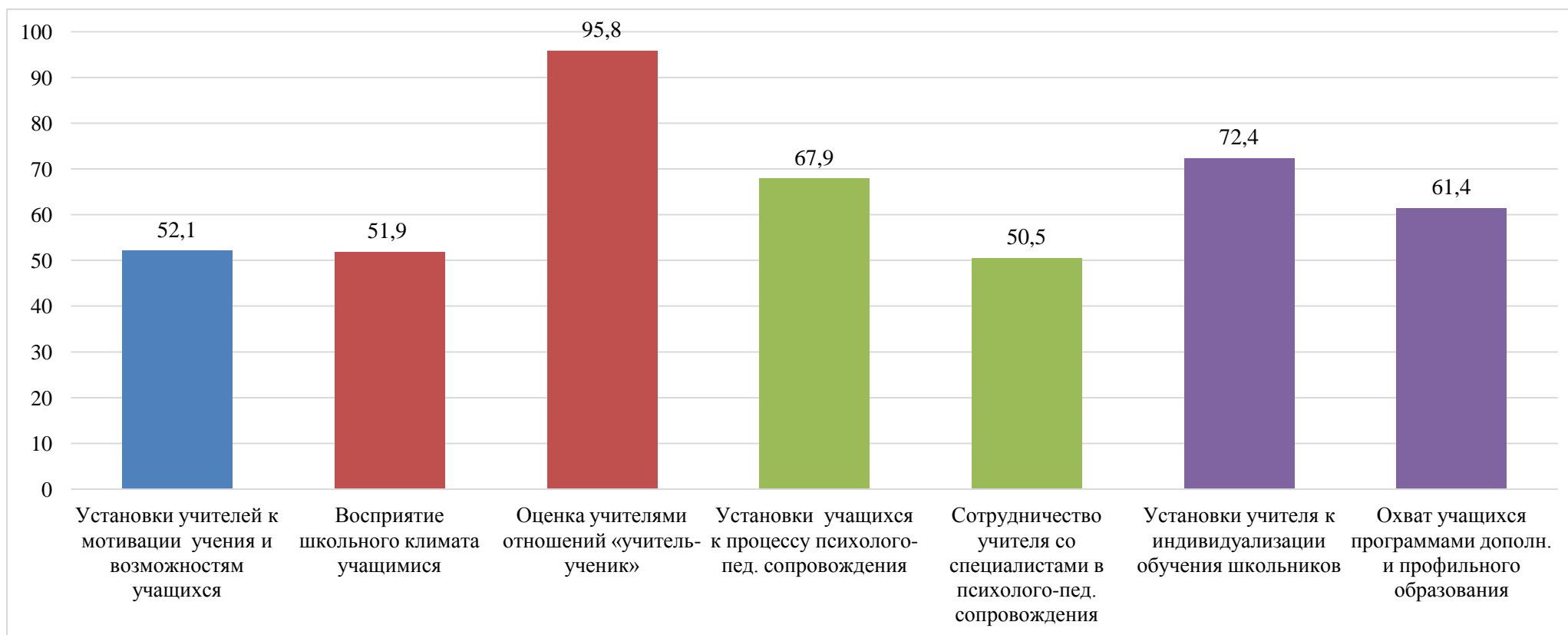


Рисунок 2. – Актуализация ведущих факторов-предикторов академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности в образовательном процессе школы (средние значения в %)

В процессе теоретического и прикладного эмпирического исследования получены следующие результаты:

Констатировано в результате анализа отечественных и зарубежных исследований, что последние десятилетия в подавляющем большинстве работ в области изучения группы факторов (предикторов), лежащих в основе успешности обучения, акценты ученых смещаются в сторону признания приоритета некогнитивных факторов (предикторов) академической успешности обучающихся над когнитивными.

Выделены на основании результатов эмпирического исследования и при участии ведущих экспертов в области педагогики и психологии образования основные факторы академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности: психологический (мотивация учения школьников и их установки), социально-психологический (школьный климат, отношения ученик-ученик, учитель-ученик), психолого-педагогический (психолого-педагогическое сопровождение учащихся группы риска), организационно-педагогический (организация образовательного процесса), социально-педагогический (социальный состав учащихся городских и сельских школ, потенциал психолого-педагогического сопровождения учащихся городских и сельских школ, квалификационный потенциал коллективов сельских и городских школ и др.).

Определены на основании результатов эмпирического исследования и при участии ведущих экспертов в области педагогики и психологии образования доминирующие факторы академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности, к которым отнесены организационно-педагогический фактор (организация образовательного процесса) и психолого-педагогический фактор (психолого-педагогическое сопровождение школьников группы риска). Психологический, социально-психологический и социально-педагогический фактор в результатах эмпирического исследования актуализировались в меньшей степени.

Выявлен на основании результатов эмпирического исследования и при участии ведущих экспертов в области педагогики и психологии образования ряд ведущих предикторов академической успешности учащихся групп риска школьной неуспешности, среди которых: установки учителей к мотивации учения и возможностям учащихся; восприятие учащимися школьного климата; оценка учителями отношений «учитель-ученик»; установки учащихся к процессу психолого-педагогического сопровождения; сотрудничество учителя со специалистами в психолого-педагогическом сопровождении учащихся; установки учителя к индивидуализации обучения школьников; охват учащихся программами дополнительного и профильного образования.

Таким образом, установлено по результатам эмпирического исследования, что среди ведущих предикторов академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности высокого уровня актуализации достигают 7 (семь) предикторов: 1 (один) из которых входит в

«психологический» фактор (установки учителей к мотивации учения и возможностям учащихся), 2 (два) – в социально-психологический фактор (восприятие учащимися школьного климата; оценка учителями отношений «учитель-ученик»), два – в психолого-педагогический фактор (установки учащихся к процессу психолого-педагогического сопровождения; сотрудничество учителя со специалистами в психолого-педагогическом сопровождении учащихся), 2 (два) – в организационно-педагогический фактор (установки учителя к индивидуализации обучения школьников; охват учащихся программами дополнительного и профильного образования).

В ходе исследования психологического фактора академической успешности учащихся группы риска школьной неуспешности получены следующие результаты:

Установлено, что более половины учителей сельских и городских школ выделяют мотивацию в качестве одного из основных предикторов, позволяющих прогнозировать успешность усвоения школьниками образовательной программы. Однако только менее чем для половины учащихся мотив учения является ведущим.

В ходе исследования социально-психологического фактора успешности учащихся группы риска школьной неуспешности получены следующие результаты:

Выявлено, что дети группы риска на всех ступенях образования считают психологический климат менее значимым фактором академической успешности по сравнению с детьми, не вошедшими в группу риска. При этом данная тенденция нарастает с пятого по одиннадцатый класс. Значимость школьного климата в старшей школе значительно снижается как в городских, так и сельских школах. Тем не менее, эти отношения наиболее значимы для групп риска «девиантные дети» и «дети мигрантов».

Обнаружено, что учащиеся группы риска школьной неуспешности, обучающиеся в сельских школах чаще, чем городские, демонстрируют более выраженную заинтересованность в межличностных отношениях с учителем. В то же время полученные данные по параметру взаимоотношений в системе «ученик – ученик» показали среднюю выраженность значимости данных отношений, как для детей группы риска, так и для учащихся, не вошедших в группу риска.

Выявлено, что для учителей школьной климат не является значимым предиктором академической успешности для всех категорий детей группы риска. Диапазон значений по предиктору отношений «учитель-ученик» – крайне низкий.

В ходе исследования психолого-педагогического фактора в ведущих предикторах успешности учащихся группы риска школьной неуспешности получены следующие результаты:

Установлено, что дети группы риска школьной неуспешности в большей степени охвачены психолого-педагогическим сопровождением и подчеркивают его значимость более чем в два раза чаще, чем дети не

входящие в группу риска и в большей степени удовлетворены психолого-педагогическим сопровождением, что можно объяснить большей вовлеченностью учащихся группы риска во взаимодействие с психологом и другими профильными специалистами. Востребованность психолого-педагогического сопровождения оцениваются учащимися различных групп риска школьной неуспешности по-разному. Среди учащихся группы риска школьной неуспешности с разными рисковыми профилями «дети с ОВЗ» отмечают необходимость участия в образовательном процессе психологов, логопедов и других специалистов школы. Меньше всего интересует психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса школьников группы риска «дети мигрантов».

В ходе исследования организационно-педагогического фактора успешности учащихся группы риска школьной неуспешности получены следующие результаты:

Констатировано, что из группы риска школьной неуспешности чаще всего «дети мигрантов» уделяют пристальное внимание организации учебного процесса и методам обучения. Дети, обучающиеся в сельских школах чаще демонстрируют более выраженный уровень позитивных установок в отношении обучения, чем респонденты городских школ. Наиболее пессимистические установки относительно процесса обучения обнаружены у респондентов городских и сельских школ из группы риска «девиантные дети».

Установлено, что в городских и сельских школах наиболее распространенными формами индивидуализации обучения с учащимися, испытывающими трудности в обучении являются проведение после урока индивидуального разбора допущенных ошибок, выяснение причин непонимания учебного материала и индивидуальные задания на уроке. В сельских школах, чаще чем в городских учителя используют индивидуальные дополнительные занятия.

Выявлено на основе изучения установок учителя, что такие рисковые профили как «неуспевающие» и «одаренные и мотивированные» учащиеся являются наиболее нуждающимися в индивидуальной работе.

Обнаружено, что дефицит обратной связи в процессе обучения отмечают более половины учащихся группы риска и менее половины учащихся, не вошедших в группу риска. В городских и сельских школах основным видом обратной связи с обучающимися является оказание психологической поддержки. Другие виды обратной связи используются менее активно.

Установлено, что учащиеся группы риска в значительно большей степени охвачены программами дополнительного и профильного образования в сравнении со школьниками, не вошедшими в группу риска. Самый большой контингент школьников, вовлеченных в программы дополнительного образования составляют учащиеся группы риска «одаренные дети» городских и сельских школ. Высокая степень охвата

программами дополнительного и профильного образования в городских и сельских школах отмечена для группы риска «девиантные дети». Не принимает участие в программах дополнительного и профильного образования половина городских детей из группы риска «неблагополучные дети» и четверть таких детей, обучающихся в селе.

Обнаружена согласованность позиций всех участников образовательного процесса относительно степени охвата дополнительными занятиями учащихся группы риска: профессиональные участники образовательного процесса значительно выше оценивают степень охвата учащихся дополнительными занятиями в отличие от детей группы риска и их родителей.

В ходе исследования социально-педагогического фактора успешности учащихся группы риска школьной неуспешности выявлены следующие результаты:

Выявлено, что численность групп риска в городских и сельских школах практически не отличается: к группе риска школьной неуспешности могут быть отнесены чуть менее половины от всего контингента обучающихся. В городских и сельских школах наиболее распространенным контингентом учащихся группы риска являются «одаренные и мотивированные» учащиеся, «неуспевающие дети», а также дети, не имеющие ограничений по здоровью. Однако большинство родителей обучающихся в городских и сельских школах не желают идентифицировать своих детей как учащихся принадлежащих к определенной группе риска, за исключением родителей детей с ОВЗ и детей мигрантов.

Установлена высокая степень обеспеченности общеобразовательных школ педагогами-психологами и низкая обеспеченность школ учителями-дефектологами и тьютерами.

Обнаружено наличие только у трети учителей городских школ высшей или первой категорий профессиональной квалификации при том, что в сельских школах данный показатель несколько выше. Эти данные свидетельствуют о недостаточном квалификационном потенциале педагогических коллективов общеобразовательных организаций.

Выявлено, что педагогических работников в возрасте от 30 до 40 лет, обладающих высоким социальным и профессиональным потенциалом в сельских школах не многим более 10%, в городских – 20% от общего контингента работников образовательных организаций, что свидетельствует о старении педагогических коллективов и о невысоком возрастном потенциале учителей и специалистов.

Результаты проведенного прикладного психолого-педагогического исследования позволяют, с одной стороны, глубже понять значение и роль каждого «глобального» фактора (предикторы II порядка) и механизмы их влияния на процесс освоения общеобразовательной программы школьниками группы риска школьной неуспешности, с другой – определиться с содержанием предикторов I порядка (прямого влияния), которые

непосредственно определяют результаты процесса усвоения образовательной программы.

Результаты теоретического и эмпирического исследования могут быть востребованы в региональной структуре оценки качества образования (РУМ), а также в структуре внутренней системы оценки качества образования (ВСОКО), которая находится в компетенции образовательной организации.

В частности, обнаруженные и выделенные в ходе проведенного эмпирического исследования социально-психологический, психолого-педагогический, организационно-педагогический и социально-педагогический факторы и соответствующие им предикторы, могут быть включены во внутреннюю систему оценки качества образования как отдельные ее элементы.

Аналитические материалы в интересах (по заказам) органов государственной власти позволят внедрить в практику общеобразовательных организаций Российской Федерации разработанную научно-обоснованную комплексную систему психолого-педагогического сопровождения освоения образовательной программы учащимися с высоким риском школьной неуспешности, соответствующую, с одной стороны, нормам федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), и качеству предлагаемых населению образовательных услуг – с другой.