
М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2011 г.

ШКОЛЫ, ЭФФЕКТИВНО РАБОТАЮЩИЕ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ¹

Аннотация

Представлены результаты исследования, проводившегося Институтом развития образования НИУ ВШЭ в течение двух лет, в 2009–2011 гг. Целью исследования, посвященного проблеме неравенства в образовании, было установить причины формирования сегмента школ с устойчиво низкими образовательными результатами, разработать методы и инструменты, позволяющие диагностировать их проблемы и дефициты, спроектировать модельные программы, обеспечивающие переход школы в эффективный режим работы. Исследование опиралось на статистический анализ широкого массива данных, касающихся кадровых и материальных ресурсов, учебных результатов, контекстных характеристик 1500 школ в трех регионах РФ. Оно включало также углубленную диагностику выборки из 20 школ, в фокусе которой были школьные образовательные стратегии. Для анализа школьной образовательной политики и стратегий применялась модель эффективной школы. Исследование осуществлялось в сотрудничестве со специалистами Института образования Лондонского университета.

Ключевые слова: школы с устойчиво низкими результатами; школы, работающие в сложных социальных контекстах; программы улучшения результатов; эффективная школа.

1. Школа как шанс детей из «труд- ных семей» на успеш- ную соци- ализацию

В России в последние годы все острее ощущается рост неравенства образовательных возможностей. Проблема эта — не только и даже не столько вопрос нравственности и справедливости. Это и вопрос экономического благополучия страны. Задача организации качественного обучения и обеспечения равного доступа к нему для всех детей вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей — одна из ключевых для современного образования.

Последние исследования американских экономистов доказали, что приобретенный социальный капитал — он рассматривается и в аспекте продолжительности обучения и качества академических

¹ Исследование проведено при поддержке Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.



результатов, и в аспекте приобретенных общих и социальных компетенций [Jamison, Jamison, Hanushek, 2006; Hanushek, Woessmann, 2008] — определяет успешность социализации и жизненные достижения, а следовательно, и социальную продуктивность гражданина. Показано, что школа может переломить предопределенность социального и культурного статуса семьи, дать старт вертикальной социальной мобильности. Важно подчеркнуть этот оптимистический вывод, поскольку, начиная с масштабных социологических исследований Коулмана и его коллег, проведенных в 1966 г. в США и выявивших существенный разрыв в достижениях разных групп учащихся внутри одного образовательного учреждения, обусловленный разницей в их социальном происхождении [Coleman, 1966], акценты расставлялись иначе. Демографические, социальные, экономические характеристики семей стали рассматриваться как факторы, определяющие учебные достижения школьников и их дальнейшие образовательные и жизненные траектории. Авторы, изучавшие проблему социального расслоения, бедности и образовательного неравенства [Levin, 1977; Lamont, Lareau, 1988], усугубили общий пессимизм в отношении школы и ее возможностей в повышении жизненных шансов детей, пришедших из социально уязвимых семей и не имеющих достаточного уровня подготовки и ресурса для преодоления проблем в обучении. Дополнительным подтверждением того печального факта, что ситуация, в которой определенные группы учеников имеют меньшие шансы реализовать свой потенциал, в то время как другие обладают очевидными преимуществами для достижения успеха, не может найти решения в пространстве школы, стали выявленные социологами школы Бурдые механизмы культурного воспроизводства.

Исследования последних лет, в том числе работы лауреата Нобелевской премии по экономике Дж. Хекмана [Heckman, 2007] и более ранние публикации Э. Ханушека [Hanushek, 1971] ставят под сомнение абсолютную категоричность таких выводов. Они показали, что не продолжительность, но качество обучения — а значит, квалификация и профессионализм учителя — может преодолеть «проклятие социального происхождения» [Hanushek, 1971].

В ставшей популярной модели эффективной школы [Whitty, Mortimore, 1997; Reynolds, Hopkins, Potter, Chapman, 2001; Harris, Chapman, 2004] качество работы школы определяется именно как ее способность повышать жизненные шансы каждого ученика независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейного контекста. Авторитетные исследователи в данной области подчеркивают, что особенно важной эта оптимистическая установка стала для школ в наименее обеспеченных регионах, находящихся в максимально сложных условиях, обучающихся преимущественно детей из неблагополучных семей [Hanushek, Kain, Rivkin, 2001]. На повестку дня был поставлен вопрос: как улучшить учебные достижения детей из бедных семей [Jacob, Ludwig, 2009], возвратив образовательным институтам роль социального лифта?

Эта задача, с которой столкнулось большинство развитых стран, долгое время не была актуальной в России. Советская педагогика, поставившая себя на службу задаче радикальной трансформации социальной структуры общества, выработала эффективные механизмы выравнивания учебных достижений и поддержки детей из семей рабочих и крестьян, из семей с низким культурным капиталом [Фрумин, 1998]. Применялась позитивная дискриминация и жесткая меритократическая система поддержки способных и трудолюбивых школьников. Эти механизмы выравнивания имели и негативные последствия для качества образования, но задачу обеспечения вертикальной социальной мобильности они решали относительно успешно (в координации с другими социально-политическими факторами вертикальной мобильности). Однако в постсоветские годы система позитивной дискриминации по социальному признаку была в значительной части демонтирована, традиция поддержки детей с низким культурным капиталом сменилась установкой на удовлетворение заказа семей [Фрумин, 1992]. В течение ряда лет, начиная с 2000 г., сравнительные международные исследования образовательных достижений на разных ступенях школьного обучения (PIRLS, PISA) демонстрируют значительные различия в результатах российских школьников в зависимости от экономического и образовательного ресурса их родителей [Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста»; Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006; Тюменева, 2009]. Именно социально-экономическое положение и образование родителей выступают ведущими факторами, определяющими достижения ученика, а следовательно, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

Это подтверждают и данные ЕГЭ: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку [Собкин и др., 2009]. Это значит, что они не только имеют больше шансов на продолжение образования, но и оказываются более конкурентоспособными на рынке труда, в большей степени обладая наиболее востребованными сегодня умениями. Значит ли это, что российская школа совершенно потеряла свои компетенции по работе с детьми из семей с низким социальным и культурным капиталом? В действительности картина более сложная, она не схватывается усредненными показателями. Если бы все дети из «трудных семей» были равномерно распределены по школам и если бы все школы были одинаковы, то это означало бы, что фактор социального и культурного статуса является предопределяющим. Однако оказывается, что разница в образовательных достижениях детей обусловлена не только их социальным и культурным происхождением, но и разным качеством обучения. При этом речь идет не просто об отдельных учителях, но о целых школах, которые не увеличивают шансы детей на успешную социализацию.



Впервые гипотеза о формировании в российской системе образования группы школ с низким качеством обучения была выдвинута И. Д. Фруминым в 2002 г. в рамках реализации проекта Всемирного банка «Реформа системы образования». Простая идея, что школы бывают разными не только по результатам, но и по качеству образования, что эта характеристика может быть устойчивой, в то время не была общепринятой и широко обсуждаемой. В рамках указанного проекта группой под руководством Д. Л. Константиновского было выполнено исследование, которое подтвердило эту гипотезу. Авторы описали ситуацию весьма драматично: «Стали привычными барьеры на этом пути — зависимость возможностей ребенка от социального статуса родителей, их образования, от экономического положения семьи, от того, случилось ли ему вырасти в селе или в крупном городе, близко или далеко от хорошей школы... Дети — выходцы из низов вытесняются в “дешевые” школы. Происходит фактически ухудшение уровня образования таких подростков... Здесь болевая точка. Здесь зарождается неравенство, которое затем закрепляется; начинается то, что находит продолжение в дальнейших жизненных путях поколения — воспроизводство и углубление социальной дифференциации» [Вахштайн, Константиновский, Куракин, 2009. С. 164–165].

Анализ массовых результатов ЕГЭ подтвердил и обогатил исходную гипотезу. Так, например, выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто окончил школу с углубленным изучением отдельных предметов, а те, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ [ФИПИ. Результаты единого государственного экзамена]. Кроме того, выпускники общеобразовательных школ проявляют значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, т. е. оказываются значительно менее ориентированными на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом [Собкин и др., 2009]. В исследованных нами регионах 87% школьников с низкими баллами ЕГЭ сосредоточены в 18% школ, в которых практически нет ни одного учащегося с высокими баллами ЕГЭ. Более углубленный анализ показателей качества в динамике подтверждает гипотезу о том, что в России сформировалась группа школ с устойчивыми низкими образовательными результатами учащихся (более подробный анализ группирования школ по уровню образовательных результатов приведен ниже). Наше исследование социального состава и культурного потенциала семей учащихся позволило установить, что в этих школах, как правило, учатся дети из наименее обеспеченных слоев и маргинальных групп населения. Наличие таких школ становится препятствием в обеспечении равного доступа к качественному образованию.

Цель проведенного нами исследования состояла в том, чтобы выявить комплекс внешних и внутренних причин стойкого снижения учебных результатов школ, работающих в сложных социальных

контекстах, и на этой основе разработать стратегии преодоления сложившегося неравенства.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

- внешними причинами устойчивого снижения учебных результатов школы и факторами риска возникновения кризисной ситуации являются сложный социальный контекст деятельности школы и проблемный контингент;
- внутренней причиной развития кризиса является комплекс типовых и персональных проблем в области управления, преподавания и школьной культуры;
- в качестве модели для преодоления кризисной ситуации (осуществления исправления) может быть взята модель эффективной школы [Mortimore, 1998], которая используется в качестве опорной в наиболее распространенных зарубежных программах улучшения результатов.

2. Методология исследования

Методология исследования построена на основе модели эффективной школы. Проводилось полевое исследование для выявления проблем и дефицитов в таких аспектах школьной практики, как управление, преподавание и школьная культура.

Был разработан и применен комплексный инструментарий, включающий методы социологического исследования и педагогической эвалюации:

- полуструктурированные интервью администрации, педагогов и родителей детей из выделенных школ;
- наблюдения на уроках и оценка качества преподавания;
- анкетирование учащихся;
- анализ школьной документации;
- анализ условий осуществления учебного процесса.

Исследование проводилось в трех регионах РФ, существенно различающихся по территориальным, демографическим и социально-экономическим характеристикам.

Статистический анализ основывался на данных примерно 1500 образовательных учреждений этих регионов. В выборку, подготовленную для полевого исследования, вошли 22 школы, работающие в проблемных социальных контекстах, разделенные по качеству образовательных результатов на успешные и неуспешные.

Устойчиво неуспешные школы — это школы, которые в течение продолжительного периода демонстрируют по определенным показателям учебные результаты хуже, чем все остальные. И какой бы тенденции ни подчинялись учебные результаты всех школ по этим показателям — росли, падали или стояли на месте, — устойчиво неуспешные школы всегда находятся «в хвосте». В нашем случае «продолжительный период» ограничивается временными рамками исследования и составляет три года. **Устойчиво успешные школы** все три года подряд попадают в группу лучших, т. е. демонстрируют высокие результаты по всем критериям.



Первоочередной задачей стала разработка перечня показателей результативности школы. При их выборе существуют определенные ограничения, это в первую очередь наличие данных (в анализе использовались показатели, которые могут быть предоставлены школами без организации дополнительного сбора данных) и способность показателя дифференцировать школы. Изначально все показатели были разделены на несколько концептов:

- показатели результатов ЕГЭ;
- показатели результатов административных контрольных работ (АКР);
- показатели успеваемости учеников;
- результативность участия в олимпиадах;
- данные по качеству полученных аттестатов.

Предложенный подход к определению неуспешных школ основан на типологизации школ на основе выбранных параметров, причем анализируются исключительно показатели результата обучения. Для выделения типов был выбран двухшаговый метод кластерного анализа (Two-step cluster analysis в пакете SPSS), который построен на оценивании расстояний по методу максимального правдоподобия, что позволяет включать в анализ одновременно и непрерывные, и дискретные переменные, а также эффективно работать с большими массивами данных.

Следующая задача — определения различий между полученными классами устойчиво успешных и неуспешных школ — решалась с помощью метода дисперсионного анализа. Для выявления различий анализ проводился по целому ряду переменных, характеризующих школы. Все переменные были разбиты на ряд концептов:

- финансирование;
- материально-техническое обеспечение;
- кадровое обеспечение;
- специальная подготовка;
- социальная ситуация.

Это позволило понять, какие проблемы характерны для школ, демонстрирующих устойчиво низкие результаты, и объясняются ли они в большей степени внутришкольными особенностями или спецификой учащихся и их семей.

Мы остановимся подробно на результатах, полученных в крупнейшем из обследованных регионов на основе наиболее полной базы данных, охватывающей более 1000 образовательных учреждений. При формировании модели успешности школы с точки зрения ее результатов в этом регионе образовались четыре группы школ. Самая незначительная представляет собой статистические «выбросы», т. е. школы, не вошедшие ни в один из трех статистически выделенных кластеров. По большому счету каждая из школ, составляющих эту группу, — это особый случай, который должен рассматриваться отдельно. Определять центральную тенденцию для них не имеет смысла, так как дисперсия в этой

3. Результаты статистического анализа

3.1. Типы школ. Регион 1

группе чрезвычайно велика, но тем не менее, средние показатели для этой группы будут обозначены для создания общей картины. Разделение кластеров школ происходит по следующим концептам (группам показателей):

- показатели результатов ЕГЭ;
- показатели результатов административных контрольных работ (АКР);
- показатели успеваемости учеников;
- данные по качеству полученных аттестатов.

В табл. 1 представлены размеры полученных кластеров за три года. Из нее видно, что в 2010 г. количество неуспешных школ, принадлежащих двум первым кластерам, существенно выросло. То есть, несмотря на общую тенденцию к улучшению результатов ЕГЭ (рост среднего балла, уменьшение количества двоек и т. д.), растет количество школ с результатами ниже среднего. Наблюдается сильная поляризация школ, но обособляется не группа устойчиво неуспешных школ (хотя такие тоже есть, и мы будем подробно рассматривать их далее), а кластер устойчиво успешных средних образовательных учреждений.

Таблица 1 **Размер групп, 2008–2010 гг. (%)**

Название кластера	2008	2009	2010
«Выбросы»	7	3	1
Низкая успеваемость	29	26	36
Проблемы с ЕГЭ	25	24	30
Успешные школы	21	18	17
Нет данных	18	29	16

В табл. 2 представлена подробная характеристика полученных кластеров в 2010 г. Рассмотрения профиля кластеров в одном году достаточно, чтобы понять их различия. Величина средних в другие года зависит от общей тенденции изменения средних, суть же различий остается неизменной.

Таблица 2 **Профиль кластеров, 2010 г.**

Характеристика	Школы с проблемами в успеваемости	Школы с проблемами в ЕГЭ	Сильные школы	«Выбросы»
Средний балл ЕГЭ по русскому языку	60	55	65	51
Средний балл ЕГЭ по математике	44	40	51	34



Характеристика	Школы с проблемами в успеваемости	Школы с проблемами в ЕГЭ	Сильные школы	«Выбросы»
Доля сдавших ЕГЭ по русскому языку с неудовлетворительным результатом, %	0,5	1	0,1	14
Доля сдавших ЕГЭ по математике с неудовлетворительным результатом, %	1	2	0,3	23
Разница между максимальным и минимальным баллами ЕГЭ по русскому языку	40	29	42	31
Разница между максимальным и минимальным баллами ЕГЭ по математике	46	34	51	35
Доля учеников, получивших «4» и «5» по АКР по русскому языку, %	5	6	7	10
Доля учеников, получивших «2» по АКР по русскому языку, %	0,6	0,2	0,2	1,3
Доля учеников, получивших «4» и «5» по АКР по математике, %	6	7	8	9
Доля учеников, получивших «2» по АКР по математике, %	0,5	0,2	0,1	1,0
Доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе, %	41	43	53	36
Доля обучающихся на «4» и «5» в основной школе, %	32	33	45	30
Доля обучающихся на «4» и «5» в средней школе, %	32	32	47	32
Доля оставшихся на повторное обучение в начальной школе, %	0,7	0,3	0,1	3,5
Доля оставшихся на повторное обучение в основной школе, %	0,6	0,2	0,1	2,7

Характеристика	Школы с проблемами в успеваемости	Школы с проблемами в ЕГЭ	Сильные школы	«Выбросы»
Доля выпускников основной школы, получивших аттестаты без троек, %	24	28	37	25
Доля выпускников средней школы, получивших аттестаты без троек, %	32	33	49	27
Внешние переменные				
Тип школы				
Средняя общеобразовательная школа, %	78	89	29	93
Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, %	10	6	18	0
Гимназия, %	8	2	33	7
Лицей, %	4	3	20	0
Доля малокомплектных школ, %	2	7	0	43
Тип населенного пункта				
Город, %	76	50	89	21
Село, %	24	50	11	79
Численность учеников, человек	538	348	731	183

Кластер 1 получил название «Школы с проблемами в успеваемости». Это самый крупный кластер все три года подряд. Школы, его составляющие, демонстрируют результаты ниже среднего по всем показателям, кроме ЕГЭ. На три четверти это городские школы, чаще всего со значительной численностью учеников (в среднем 538 человек), но попадаются и небольшие, малокомплектные школы (2%). Большую часть составляют общеобразовательные школы, но довольно высока и доля гимназий и лицеев. Рассмотрим более подробно каждый из концептов, составляющих модель.

Показатели результатов ЕГЭ, как уже было сказано, единственный сильный концепт в данной группе. Средний балл ЕГЭ по математике и доли «двоек» по русскому языку и по математике в школах этого кластера на уровне средних значений по совокупной выборке, а средний балл ЕГЭ по русскому языку даже выше. Показатели результатов АКР здесь существенно ниже, чем в двух других



группах: доли «четверок» и «пятерок» самые низкие (5% по математике и 6% по русскому языку), а доли «двоек», наоборот, значительно выше (0,6 и 0,5% соответственно). То же и с показателями успеваемости учеников (ниже среднего доли обучающихся на «4» и «5» на всех ступенях и выше среднего доли оставшихся на повторное обучение в начальной и основной школе) и качества полученных аттестатов (доли учеников, получивших аттестаты без «троек», в этой группе значительно ниже).

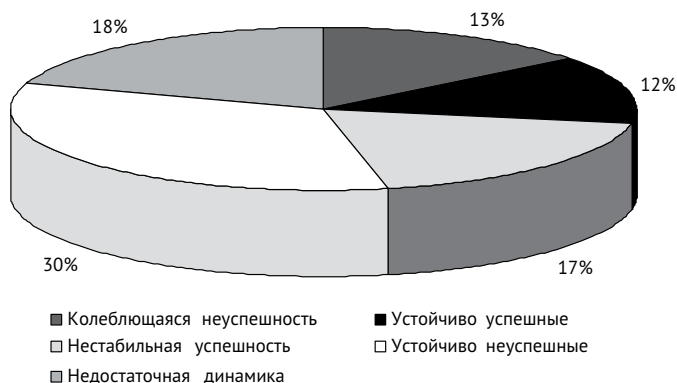
Во втором кластере — «Школы с проблемами в ЕГЭ» — школ меньше, чем в первом. Сами школы также меньше по размеру (в среднем 348 учеников), и среди них больше малокомплектных (7%). Половину школ группы составляют сельские. 89% школ в этой группе — общеобразовательные. Основное отличие этого кластера — по концепту «показатели результатов ЕГЭ»: они существенно ниже, чем в двух других группах. Средние баллы ЕГЭ составляют 40 по математике и 55 по русскому языку. И хотя доля «двоек» здесь средняя, преобладают низкие результаты, а высоких результатов в этом кластере практически нет, и разброс баллов невелик. Низкий уровень достижений подтверждается также малыми долями учеников, обучающихся на «4» и «5» в основной и старшей школе, и учеников, получивших аттестаты без троек по окончании старшей школы. При этом проблемы затрагивают только старшие классы: доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе средняя. Доля оставшихся на второй год в этих школах невысока. Доли «четверок» и «пятерок» по АКР средние, а доли «двоек» ниже среднего.

Третий кластер называется «Сильные школы». По всем рассматриваемым концептам эти учебные заведения демонстрируют результаты выше среднего. Это самые крупные школы, со средней численностью 731 человек. Здесь нет малокомплектных школ, и располагаются они в основном в городах (89%). Средние общеобразовательные школы составляют в кластере всего 29%, при этом 33% школ — это гимназии, 18% — школы с углубленным изучением отдельных предметов и 20% — лицеи.

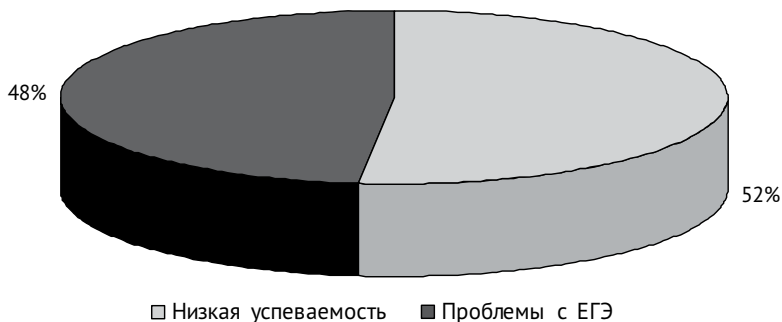
Следующим этапом анализа было выявление устойчиво успешных и неуспешных школ. Для этого кластеризация была воспроизведена в 2008 и 2009 гг., а затем сравнивалась кластерная принадлежность школ за три года. Результаты представлены на рис. 1.

Устойчиво неуспешными (30%) школами в данном случае являются такие, в которых в разные годы возникают одинаковые проблемы (они из года в год попадают в один и тот же кластер). На рис. 2 видно, что эту группу составляют школы с низкой успеваемостью и проблемами с АКР (52%) и школы, испытывающие проблемы с ЕГЭ (48%). Школы с колеблющейся неуспешностью (13%) в разные годы испытывают разные трудности, тем не менее каждый год какие-то из проблем, свойственных описанным выше проблемным кластерам, в этих школах присутствуют. Устойчиво успешные (12%) школы демонстрируют неизменно хорошие

3.2. Динамика успешности

Рис. 1. Соотношение школ по динамике успешности


показатели по всем переменным, описывающим результаты их деятельности. Нестабильная успешность (17%) школы проявляется в том, что в какой-то год (или годы) она показывает высокие результаты, но в другие годы испытывает проблемы по некоторым показателям.

Рис. 2. Составляющие группы устойчиво неуспешных школ


Мы выделили несколько направлений динамики успешности школы (рис. 3): снижающаяся успешность, возрастающая успешность и колеблющаяся успешность. Наибольшую долю в группе составляют школы со снижающейся успешностью (55%), т.е. такие, которые год или два года подряд демонстрировали неплохие результаты, а затем показатели снизились, и в итоге школы перешли в один из неуспешных кластеров. При возрастающей успешности школы (22%) сначала демонстрируют результаты ниже среднего, а затем переходят в группу успешных. Как недостаточная динамика расценивается в данном случае такая ситуация, когда школу невозможно отнести к какому-либо кластеру два или даже три года подряд из-за нехватки данных по изучаемым показателям.

Из рис. 3 видно, что ведущей тенденцией оказывается снижение успешности. В целом динамика учебных достижений позволяет

Данное распределение достаточно стабильно. Только в 2010 г. значительно снизилось количество неуспешных школ и несколько выросло количество средних. Это улучшение обусловлено позитивной динамикой результатов ЕГЭ, а вернее, резким сокращением числа неудовлетворительных отметок. Можно предположить, что при наличии более полных данных относительно различных учебных показателей ситуация выглядела бы менее однозначно. К сожалению, в этом регионе качество предоставленных данных не позволило учесть ряд важных показателей. Сразу оговоримся: эта ситуация довольно типична. Информация, на основании которой проводится региональный мониторинг качества образования, требует тщательной проверки и, увы, отбраковки.

В табл. 4 представлена подробная характеристика полученных кластеров по школам региона в 2010 г. Рассмотрения профиля кластеров по одному году достаточно, чтобы понять их различия. Величина средних в другие годы зависит от общей тенденции изменения средних, суть же различий остается неизменной.

Таблица 4 **Профиль кластеров, 2010 г.**

Характеристика	Низкие результаты	Средние результаты	Высокие результаты
Средний балл ЕГЭ по русскому языку	52	58	65
Средний балл ЕГЭ по математике	33	41	51
Максимальный балл ЕГЭ по русскому языку	75	73	86
Максимальный балл ЕГЭ по математике	56	61	74
Минимальный балл ЕГЭ по русскому языку	36	44	49
Минимальный балл ЕГЭ по математике	11	25	28
Доля сдавших ЕГЭ по русскому языку с неудовлетворительным результатом, %	12	0,1	0
Доля сдавших ЕГЭ по математике с неудовлетворительным результатом	11	0,2	0
Тип школы			
Средняя общеобразовательная школа, %	92	99	76
Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, %	8	0	13
Гимназия, %	0	1	6



Характеристика	Низкие результаты	Средние результаты	Высокие результаты
Лицей, %	0	0	5
Доля малокомплектных школ, %	9	32	4
Тип населенного пункта			
Город, %	58	49	78
Село, %	42	51	23
Численность учеников, человек	234	292	563

Школы с низкими результатами демонстрируют наихудшие показатели по всем параметрам, включенным в анализ. Средние баллы по русскому языку и математике составляют для этих школ 52 и 33 соответственно. Максимальный балл по русскому языку выше, чем для школ со средними результатами, но значительно ниже, чем для третьей группы (75). Минимальные баллы по обоим предметам значительно ниже, чем для двух других групп, минимальный балл по математике в 2 раза ниже минимального балла для средних школ. Доли неудовлетворительных оценок по ЕГЭ для обоих предметов намного выше, чем в двух других группах, и составляют 12% для русского языка и 11% для математики.

В группу входят самые маленькие школы, со средней численностью 234 человека. Но доля малокомплектных школ тут средняя (9%), хотя в разные годы наблюдается ее увеличение. Доля сельских и городских школ в разные годы различается, но в общем их соотношение для данного кластера приблизительно равно. Подавляющее большинство в группе составляют средние общеобразовательные школы.

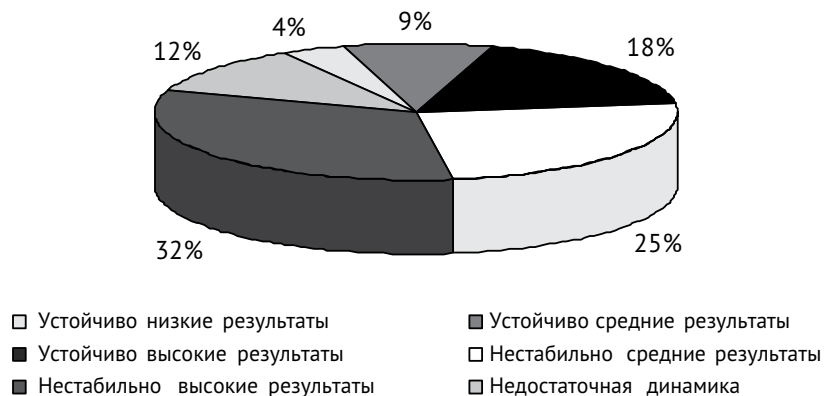
Средние результаты второй группы школ прослеживаются по всем показателям. Выделяется только максимальный балл по русскому языку, который для данной группы принимает наименьшее значение (73), которое, тем не менее, значимо не отличается от первой группы. «Двойки» в этой группе, как и в группе успешных школ, практически отсутствуют. Как и в первой группе, здесь преобладают средние общеобразовательные школы, небольшие по числу учеников (292 человека). При этом здесь высока доля малокомплектных школ (32%). Доли городских и сельских школ, так же как и в первой группе, здесь приблизительно равны.

Группа школ с высокими результатами демонстрирует максимальные показатели по всем параметрам без исключения. Кластер составляют крупные школы со средней численностью 563 ученика. Доля малокомплектных школ очень мала — всего 4%. Это в основном городские школы (78%), среди которых четверть составляют гимназии (6%), лицеи (5%) и школы с углубленным изучением отдельных предметов (13%).

Чтобы оценить, насколько устойчивы данные результаты, сравним кластерную принадлежность школ в течение четырех лет подряд

(рис. 4). **Устойчиво низкие результаты** демонстрируют 4% школ (т.е. попадают четыре года подряд в один и тот же кластер школ с низкими результатами). **Устойчиво средние** и **устойчиво высокие результаты** составляют соответственно 9 и 18%. Очевидно, что успешность воспроизводится лучше, чем неуспешность, т.е. школы стараются повышать свои результаты, и им это удается. Об этом же свидетельствует и доля школ с нестабильно высокими и нестабильно средними результатами: соответственно 25 и 32%. **Школы с нестабильно высокими результатами** в один год или несколько лет подряд попадали в кластер школ с высокими результатами, но в другие годы демонстрировали более низкую результативность. **Школы же с нестабильно средними результатами** ни разу не достигли уровня группы школ с высокими результатами, один или несколько раз смогли попасть в группу школ со средними результатами, в остальных же случаях попадали в кластер неуспешных школ.

Рис. 4. Соотношение численности школ региона по динамике успешности



Учитывая, что четверть всех школ не дает устойчиво средних результатов, можно предположить, что доля неуспешных школ реально превышает 4%, и, возможно, значительно.

4. Анализ контекстных данных

4.1. Школьные ресурсы

Чтобы выявить причины и условия устойчивого снижения достижений одних школ и убедительного успеха других, был проведен дисперсионный анализ по социальным паспортам и различным показателям функционирования школ.

Кадровый состав проанализирован на основе данных более 1000 школ, собранных в первом регионе.

Прежде всего выделяется группа устойчиво успешных школ. В ней значимо выше доля учителей высшей категории (55%) и доля школ, в которых есть коррекционные педагоги (36%), по сравнению с двумя другими группами. В то же время здесь намного ниже доля учителей первой (22%) и второй (15%) категории и учителей — молодых специалистов (3%). В целом кадровый состав этой группы школ можно назвать более качественным.



От этой группы значительно отличается группа школ, испытывающих проблемы с ЕГЭ. В них ниже доля учителей с высшим образованием (84%) и учителей высшей категории (34%). Кроме того, здесь намного меньше педагогов-психологов (51%) и коррекционных педагогов (6%).

Большая часть показателей финансового обеспечения школы, так же как и показателей материально-технического обеспечения, не вносит значительного вклада в дифференциацию групп, за рядом исключений. Один из параметров, по которым школы различаются, — доля фонда оплаты труда (ФОТ) учителей в общем ФОТ — представлен в табл. 5.

Таблица 5 **Различия между группами школ по концепту «финансовое обеспечение»**

Параметр	Школы с проблемами в успеваемости и АКР	Школы с проблемами в ЕГЭ	Устойчиво успешные школы
	(a)	(b)	(c)
Доля ФОТ учителей в общем ФОТ, %	61 (> b)	56	60 (> b)
Доля ФОТ административно-управленческого персонала в общем ФОТ, %	15	16	15

Как видно из табл. 5, по этому показателю группа школ с проблемами в ЕГЭ демонстрирует существенно более низкие значения (56%), чем другие школы (60%). Среди показателей материально-технического обеспечения значимым оказывается количество единиц литературы в школьной библиотеке, по этому параметру школы с проблемами в ЕГЭ (11 128 томов) существенно отличаются от других групп школ, и особенно от устойчиво успешных (20 891 том).

Различия между группами школ выявлены и по концепту «специальная подготовка» (табл. 6): доля обучающихся по профильным программам в 10–11-х классах в группе устойчиво успешных школ составляет 71%, а в группе школ, демонстрирующих проблемы с ЕГЭ, — 19%. По показателю «доля обучающихся по предпрофильным программам в 8–9-х классах» выделяется только группа устойчиво успешных школ (58%), в двух других группах доли таких учащихся значительно меньше.

Таблица 6 **Различия между группами школ по концепту «специальная подготовка»**

Параметр	Школы с профилями в ЕГЭ и АКР	Школы с профилями в ЕГЭ	Устойчиво успешные школы
	(a)	(b)	(c)
Доля обучающихся по профильным программам в 10–11-х классах, %	31 (> b)	19	71 (> a, b)
Доля обучающихся по предпрофильным программам в 8–9-х классах, %	32	23	58 (> a, b)

4.2. Школьный контингент

Как и предполагалось, наиболее значимым параметром, по которому группы школ отличаются друг от друга, являются характеристики их контингента. Влияние особенностей контингента учащихся на учебные результаты школы мы проанализировали на основе информации социальных паспортов образовательных учреждений, собранных в двух из трех обследованных регионов. Анализ данных позволил выявить существенные различия между выделенными группами школ. Так, для группы с низкими результатами характерны существенно более высокие значения показателей «доля обучающихся, для которых русский язык не является родным», «доля семей, где один (единственный) или оба родителя являются безработными» и более низкие значения показателя «наличие высшего образования у обоих родителей», чем в благополучных школах. В группе с высокими результатами существенно выше значения показателя «относительное количество семей, где оба родителя имеют высшее образование» и ниже значения показателей «относительная доля неполных семей» и «относительная доля семей, где один (единственный) или оба родителя являются безработными», чем в двух других группах.

В зависимости от того, сельские или городские школы преобладают в группе неуспешных школ и школ со средними результатами, проявляются дополнительные показатели, отличающие их от наиболее успешных школ. Так, в регионе, где три четверти устойчиво неуспешных школ составляют городские школы, выделенную группу отличает более высокая доля неполных семей (30%), чем в группе школ с высокими результатами (21%) и в группе средних школ (26%). По доле семей, в которых родители имеют высшее образование, и по доле безработных родителей наихудшие показатели прослеживаются в группе школ со средними результатами, в которой преобладают сельские школы. В другом регионе, где в группах



школ с низкими и средними результатами доли городских и сельских школ примерно одинаковые, наихудшие значения большинства показателей обнаружены в группе школ с низкими результатами. Школьников, которые состоят на внутришкольном учете в связи с нарушениями поведения, в них вдвое больше (4%), чем в школах с высокими результатами (2%), и то же соотношение наблюдается в долях состоящих на учете в отделе по делам несовершеннолетних (2% против 1%). В школах с низкими результатами больше, чем в двух других группах, многодетных семей и семей, в которых родители являются безработными, и меньше тех, в которых родители имеют высшее образование.

При этом школьники, обучающиеся в наиболее успешных школах, значительно чаще, чем ученики неблагополучных школ, проживают в благоустроенных квартирах (88% против 45%) и реже — в частном секторе (8% против 38%).

В табл. 7 приведены общие для двух регионов характеристики, различающие наиболее и наименее успешные школы.

Таблица 7 **Различия между группами школ по социальным характеристикам**

Социальная характеристика	Низкие результаты		Высокие результаты	
	Регион 1	Регион 2	Регион 1	Регион 2
Доля семей, где один или оба родителя являются безработными, %	13	4	7	0
Доля семей, где оба родителя имеют высшее образование, %	15	4	22	31
Доля обучающихся, для которых русский язык не является родным, %	1,3	9	0,6	2

Приведенные данные позволяют сделать следующие выводы.

- В школах с устойчиво высокими результатами наиболее благоприятный социальный фон.
- В школах с устойчиво низкими результатами наибольший процент учеников с неродным русским языком.
- В школах с низкими учебными результатами обучается значительно больше учеников, чьи родители не имеют работы и высшего образования.

При этом представленный выше анализ показывает, что именно в школах, сталкивающихся с наиболее сложным контингентом учащихся, намного хуже, чем в других школах, кадровый состав учителей, обеспеченность литературой, уровень освоения средств на оборудование и ниже доля расходов на оплату труда учителей.

В наиболее тяжелых случаях ситуация может выглядеть намного драматичнее, чем «в среднем». Именно такие школы стали предметом углубленной диагностики в ходе полевого исследования.

5. Полевое исследование

5.1. Школы в состоянии кризиса

Для полевого этапа были отобраны школы, вошедшие в кластер устойчиво неуспешных и оцененные местными экспертами как находящиеся в кризисном состоянии. При этом они наиболее характерно представляли группу школ с низкими результатами, т.е. вероятность их принадлежности к данному классу составляла 100% (–0,5%). Это 19 школ, по 6–7 городских и сельских школ в каждом из обследуемых регионов.

Углубленная диагностика, включавшая применение комплекса социологических инструментов, таких как интервьюирование администрации, учителей, учащихся и родителей, структурированное наблюдение, а также анализ школьной документации, подтвердила основной вывод, сделанный по результатам статистического анализа: **условиями, сопутствующими снижению учебных достижений, во всех обследуемых школах являются осложненный контингент учащихся и низкий социально-экономический потенциал их семей.**

Причем в школах нашей выборки значения выделенных показателей значительно превышают статистически установленный для этой группы интервал. В школах, показавших низкие учебные результаты, среди учащихся:

- 40% и более детей из малообеспеченных и неполных семей;
- до 25% детей с неродным русским языком;
- до 35% детей со специальными потребностями.

Доля неблагополучных семей и родителей, ведущих асоциальный образ жизни, по оценкам педагогов и администрации, колеблется от 10 до 50%.

Эти особенности контингента являются общими для всех категорий школ, имеющих низкие учебные результаты, и в разных образовательных учреждениях встречаются в различных сочетаниях. Учащихся данных категорий школ, как правило, отличает низкий уровень готовности к школе, обусловленный в том числе низким качеством или отсутствием дошкольного (предшкольного) образования, дефицитом необходимой коррекционной помощи на этапе дошкольного развития. В ряде городских школ сложность контингента усугубляется наличием детей с девиантным поведением (5–15%).

В наиболее сложном положении оказываются школы, имеющие лицензию на коррекционную деятельность. В таких школах число детей с проблемами обучения достигает 30%, а число коррекционных классов — трети от всех классов.

Практически во всех школах данной группы наблюдается сокращение числа учащихся за последние три года на основной и старшей ступенях (набор в первые классы при этом не сокращается, а иногда и растет). Такая динамика не может быть отнесена только



за счет демографического спада. Скорее, это следствие низкой конкурентоспособности школы и негативной селекции — ухода в другие школы наиболее успешных учеников и прихода проблемных и неуспешных, результатом чего становится дополнительное снижение учебных достижений школы.

В этой сложной ситуации особенно остро проявляется проблема неудовлетворительного кадрового обеспечения школ: недостаток высококвалифицированных учителей, предпенсионный средний возраст и отсутствие в большинстве случаев у педагогов мотивации к совершенствованию преподавания (по свидетельству администрации).

Исследуемые школы (за исключением наиболее крупных) не имеют необходимых для поддержки их контингента специалистов. Единственное, чем они располагают, — это часть ставки либо ставка социального педагога, которая делится, как правило, между учителями школы. У изолированных сельских школ существенно ограничены возможности выбора специалистов, их замены в случае выбытия. Соответственно администрация школы не имеет возможности предъявлять высокие требования к качеству преподавания. С другой стороны, репутация этих школ не способствует привлечению квалифицированных специалистов.

Особенности контингента родителей, как правило, не позволяют школе привлекать их ресурсы для решения задач функционирования и развития (в частности, исследование не выявило примеров сколько-нибудь заметной роли советов школ и даже родительских комитетов в решении стоящих перед школой проблем), а также предлагать дополнительные платные услуги. Немногочисленные примеры привлечения педагогов школ в качестве репетиторов. Школы работают в условиях, когда запрос на образование со стороны родителей не сформирован. Большинство из них не включены в образовательный процесс. Те немногие из родителей, кто располагает материальными ресурсами, решают проблемы ребенка за счет учреждений системы дополнительного образования (в случае их наличия) или «голосуют ногами».

Возникновению устойчиво низких результатов благоприятствует существующая система взаимодействия школ с учредителями. Если школа оказывается в ситуации неуспешности, у учредителя, как правило, не повышается, а напротив, снижается интерес к работе с ней (вовлечение в обмен опытом, конкурсы, проекты, ресурсная поддержка). Низкие ожидания учредителя, с одной стороны, и отсутствие институциональных механизмов ответственности учреждений за результаты деятельности — с другой, обуславливают ситуацию, в которой у школы нет значимых внешних стимулов к улучшению результатов.

Приведя эти неутешительные данные, зададимся еще одним вопросом: что помимо тяжелейших внешних условий и отсутствия поддержки служит причиной снижения учебных результатов школы и в конце концов приводит ее в состояние кризиса? Адекватны ли

образовательные стратегии и культура школ стоящим перед ними сверхсложным задачам или проводимая школами политика усугубляет их беспомощность?

На основании проведенных наблюдений и интервью можно сделать вывод, что организация образовательного процесса в исследуемых школах не отвечает особенностям и требованиям контингента учащихся, так же как и их ресурсы. Для подавляющего большинства учеников всех исследуемых образовательных учреждений именно школа является основным источником и единственным местом получения образования, поэтому важно, чтобы время их пребывания в школе было максимально наполнено. Но дополнительные образовательные услуги, которые школа предлагает учащимся после уроков, в большинстве случаев ограничиваются спортивными секциями и художественными кружками (как правило, не более двух-трех). Причем этот вывод касается всех исследованных школ, а не только наиболее отдаленных, которые не могут прибегнуть к помощи учреждений дополнительного образования.

Регулярных занятий с наиболее заинтересованными учениками, предметных факультативов в школах нет, так же как и постоянно действующих дополнительных занятий-консультаций для слабых учеников. В средних общеобразовательных школах отсутствует профилизация на старшей ступени. Во всех школах отсутствуют или минимально обеспечены элективные курсы, что также снижает шансы выпускников на высокие учебные результаты. Причина заключается в ограниченных кадровых и финансовых ресурсах школы и низкой наполняемости классов, не позволяющей сформировать профильные группы.

Школы, которые пребывают в состоянии кризиса, работают в условиях, которые объективно крайне сложны. Но вместе с тем их кризисное состояние является и результатом отсутствия на протяжении длительного времени эффективных управленческих решений, направленных на поддержку учебной мотивации школьников, профессиональной инициативы учителей, их общей заинтересованности в максимально возможных достижениях.

Главное, что мешает ставить такие цели и находить средства для их решения, — это смещение фокуса в образовательной стратегии школы. Обучая детей с неблагополучным семейным статусом, школа берет на себя функции семейного присмотра и ухода, решая охранительные и воспитательные задачи и перенося на них акцент со своих прямых — собственно образовательных — целей. Часто школа рассматривает такую стратегию как свою особую миссию и при обсуждении качества образования ссылается на нее как на оправдание низких образовательных достижений: «Учебные результаты — это еще не все, важно воспитать, дать путевку в жизнь, что мы успешно делаем». Тем самым школа ограничивает свои возможности дать ученикам шанс на успех и конкурентоспособность, поскольку даже позитивный социальный опыт



не может им компенсировать отсутствие достаточной подготовки к продолжению образования.

Изменить привычный уклад трудно еще и потому, что работающие в школе учителя недостаточно вовлечены в обмен опытом (по выражению педагогов одной из школ, «варятся в собственном соку»), что ограничивает возможности для критического самоанализа и совершенствования профессиональных навыков.

Таким образом, **снижение учебных достижений школ обусловлено тем, что, работая в сложных социальных контекстах, они сталкиваются с наиболее проблемным контингентом учащихся, не имея необходимого для обучения таких детей потенциала: кадровых ресурсов, образовательных и управленческих стратегий.**

На этой драматичной констатации можно было бы остановиться и признать ситуацию малоперспективной, если бы не одно обстоятельство. В ходе полевого исследования мы обнаружили школы, которые, находясь в таких же сложных условиях и работая с не менее сложным контингентом учеников, демонстрировали существенно более высокие результаты и успешно конкурировали с более благополучными школами.

В табл. 8 приведены характеристики контингента и кадров трех исследованных школ, находящихся в трех разных регионах.

5.2. Эффективно работающие школы

Таблица 8

Контекстные характеристики школ с высокими учебными результатами

Образовательное учреждение	Численность учеников (человек)	Доля неполных семей (%)	Доля родителей с высшим образованием (%)	Доля многодетных семей (%)	Доля семей рабочих (%)	Доля малообеспеченных и социально не защищенных семей (%)	Доля семей группы риска (%)	Доля учителей высшей категории (%)
СОШ № 1	235	26	14	9	58	30	4,5	16
СОШ № 2	134	27,5	12,5	6	51	50,5	4,4	38,8
СОШ № 3	289	40	8	6	60	23	1,6	21

Обучая детей из неблагополучных, неполных и малообеспеченных семей с низким уровнем образования, не обладая значительным числом педагогов высшей категории, эти школы тем не менее достойно справляются со своими образовательными задачами. Все они занимают достаточно высокие позиции в рейтинге по результатам ЕГЭ, успешно участвуют в олимпиадах и конкурсах, в том числе высокого уровня, активно занимаются проектной деятельностью, причем при отсутствии поддержки (финансовой, методической, организационной), на которую могут рассчитывать

зарубежные образовательные учреждения, работающие в подобных условиях. В табл. 9 приведены результаты ЕГЭ, продемонстрированные исследуемыми школами.

Таблица 9 Результаты ЕГЭ в обследованных школах

	Средний балл по русскому языку		Средний балл по математике	
	2009 г.	2010 г.	2009 г.	2010 г.
Школа № 1	65	67,5	44	53
Средний балл в регионе	58	60	44	43
Школа № 2	64	68	50	55
Средний балл в регионе	58,6	60	41,6	44
Школа № 3	69,4	63,5	57,4	45,0
Школа № 4	68,8	58,5	54,5	40,7
Средний балл в регионе	59,4	59,3	44	41,5

Результаты школ, за единственным исключением — школа № 4, ЕГЭ 2010 г., — значительно превышают средние баллы в их регионах. То есть в школах происходит успешная социализация сложных учеников, им обеспечивается конкурентный уровень образования. Как показало полевое исследование, то, что в мировой практике принято называть шансами на жизненный успех, является результатом целенаправленной и последовательной образовательной стратегии таких школ, определяющей все аспекты школьной жизни и действия каждого педагога. Отметим основные элементы этой стратегии.

Прежде всего это абсолютный **приоритет образовательных достижений и высокие ожидания педагогов** в отношении всех учащихся. Прекрасно понимая, что пришедшие к ним ученики часто недостаточно подготовлены к школе, имеют проблемы в обучении, не получают домашней поддержки, учителя прилагают все усилия, чтобы развить их учебную мотивацию, сориентировать на максимально возможные учебные результаты, поддержать интерес и активность в учебе. Для этого в школах очень активно занимаются проектной деятельностью и учебными исследованиями, начиная проводить их с первых классов и связывая их с темами, близкими школьникам: с историей их семьи, ближайшим окружением школы, проблемами территории. В ряде школ проектная и исследовательская деятельность осуществляется на очень высоком уровне: школьники участвуют в региональных и всероссийских конкурсах и конференциях, школы устанавливают партнерские отношения с вузами и исследовательскими институтами в столицах своих регионов, в территориально близких крупных центрах (школы Карелии, например, сотрудничают с институтами Петербурга). Педагоги получают чрезвычайно важную для них поддержку академического сообщества, экспертов высокого уровня (например,



готовя школьников к участию в конкурсе исследовательских работ им. Вернадского). Такая работа становится обязательным элементом образовательного процесса школ, вне зависимости от того, в каком регионе расположена школа, находится она в городе или в селе, и даже от численности учеников. Наряду с проектной деятельностью серьезное внимание школы уделяют участию в олимпиадах, причем не отдельных «проверенных» учеников, а значительной части учащихся всех возрастов.

Второй важный элемент стратегии состоит в том, что школы очень тщательно **выстраивают линию поддержки своих учеников**: дифференцированно для разных групп учащихся и индивидуально для тех, кому это необходимо. Как правило, школьники получают возможность во внеурочное время готовиться к сдаче ЕГЭ (что особенно важно, поскольку родители не могут обеспечить им такую подготовку), занимаются дополнительно с педагогом по предметам, наиболее сложным для них, либо посещают занятия для заинтересованных и способных учеников и выполняют задания повышенной сложности, решают олимпиадные задачи. Эти занятия, так же как художественные и спортивные кружки, доступны школьникам всех ступеней и классов. Часто школы, не располагая собственными материальными и кадровыми ресурсами для таких услуг и понимая, что семьи не в состоянии их оплачивать, действуют в партнерстве с местными домами творчества, библиотеками, ближайшими спортивными и музыкальными школами. Поддерживая учебную мотивацию и создавая условия для развития способностей учеников, школы тщательно выстраивают мониторинг их учебных достижений, часто вводя дополнительные промежуточные экзамены и зачеты при переходе на новую ступень, разрабатывают индивидуальные учебные планы для наиболее проблемных учеников, приглашая родителей к их обсуждению.

Нормой для таких школ являются открытые ученические конференции и защиты проектов, на которые обязательно приглашаются семьи школьников. Тесное **взаимодействие, сотрудничество с родителями**, а также **открытость по отношению к другим образовательным учреждениям, своему окружению** — еще один важный элемент стратегии и одно из жизненных правил школ. Причем такая открытость является естественной для всего школьного сообщества — и детей, и педагогов. Педагоги охотно проводят открытые уроки, мастер-классы, семинары для учителей других образовательных учреждений, участвуют в региональных и федеральных конкурсах учителей, вывозят учеников на межшкольные мероприятия — в общем, живут «с открытыми дверями», постоянно получая импульс к развитию.

Эти школы отличает особая **позитивная культура**, основанная на сотрудничестве, коллегиальности в принятии решений, общности целей всех, кто принадлежит к школьному сообществу. Новые педагоги, приходя в школу, получают помощь и от администрации, и от своих коллег, в течение первого года работы их поддерживает

персональный наставник. Поощряются все формы содержательного сотрудничества учителей и учеников: межклассные и межпредметные групповые проекты, междисциплинарные уроки, проводимые группой учителей-предметников, занятия в интегрированных классах, объединяющих детей, обучающихся по общеобразовательным и по коррекционным программам. Общий настрой на успех и признание усиливается тем, что личные победы отдельного учителя или ученика всегда становятся известны и отмечаются как общее достижение. Это укрепляет доверие к школе со стороны родителей и местного сообщества, создает основу для высокой самооценки учащихся и профессиональной удовлетворенности педагогов.

Описанные способы организации учебной деятельности и в целом стиль и характер школьного уклада точно соответствуют общей модели эффективной школы (school effectiveness), распространенной на Западе. Конечно, ни в одной обследованной школе ни руководители, ни учителя не слышали об этой модели. Логика педагогики заботы, знание методов педагогической поддержки и коррекции привели их к переоткрытию этой модели. Эта модель широко известна за рубежом [Marzano, 2003; Mortimore, 1998]. На ее основе разрабатывались и осуществлялись наиболее успешные программы улучшения работы школы (school improvement), которые были проанализированы в ходе нашего исследования [Corallo, McDonald, 2001]. Это прежде всего программы школ высокой надежности (highreliability school), распространенные в Великобритании², а также программы, в течение ряда лет действующие в США: принятые в штате Джорджия [School Improvement Fieldbook], разработанные консорциумом школ Чикаго [Bryk, 2009]. Эта же рамка является опорной и успешно реализуется в проектах улучшения школ, осуществленных специалистами Института образования Лондонского университета [Harris, 2008].

Представленная выше стратегия при системном и последовательном ее проведении позволяет школам преодолевать очень серьезные проблемы, с которыми не справляются другие, менее последовательные и сплоченные образовательные учреждения. Использующие ее школы становятся эффективными образовательными учреждениями, которые в ситуации ограниченных ресурсов и объективных сложностей, обусловленных особенностями контингента учащихся, по своим результатам не уступают существенно более благополучным школам.

Естественно, возникает вопрос, насколько распространенной является такая практика. Многим ли школам удастся справиться с объективно сложными условиями и обеспечить своим ученикам достойные достижения? Предварительные результаты исследования дают основания считать, что таких образовательных

² www.highreliability.co.uk



учреждений немало, притом что их доля в общем массиве школ в разных регионах, конечно, может серьезно различаться.

В одном из обследованных нами регионов на основании данных социальных паспортов школ был определен интегральный показатель — индекс социального благополучия, основанный на показателях, оказывающих наиболее значимое влияние на результаты учащихся. В соответствии с введенным индексом все школы были разделены на три группы: школы с низким, средним и высоким индексом социального благополучия. Ожидаемым образом академические результаты школ оказались тем лучше, чем выше их индекс социального благополучия (рис. 5, 6).

Рис. 5. Распределение баллов ЕГЭ по русскому языку в школах с разным индексом социального благополучия

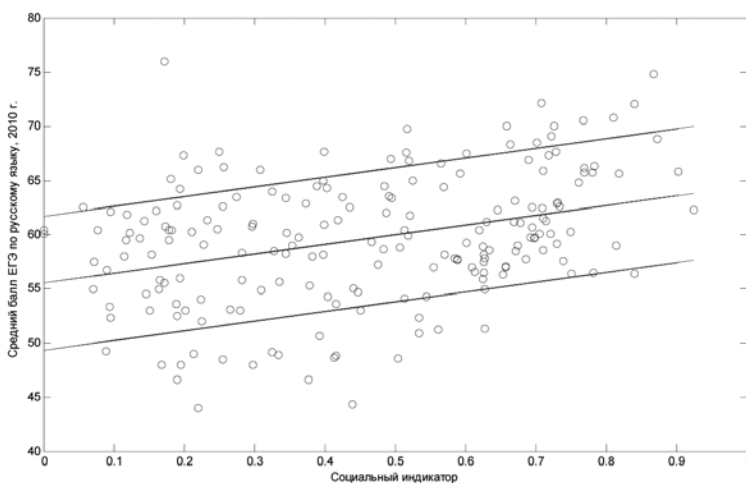
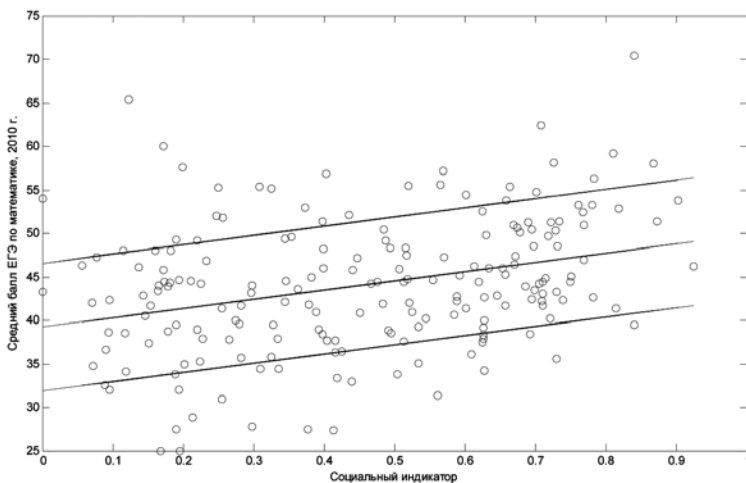


Рис. 6. Распределение баллов ЕГЭ по математике в школах с разным индексом социального благополучия



Часть школ вышла за границы коридора показателей, соответствующего группе, к которой эта школа принадлежит на основании индекса социального благополучия, и показала результаты, сравнимые с результатами более благополучных групп. Среди школ с низким индексом социального благополучия — это 29% всех школ региона — выявились те, чьи результаты в ЕГЭ были не ниже средних региональных. В эту подгруппу вошли 29,5% школ с низким индексом, соответственно 9% всех школ региона. И что особенно важно, оказалось, что в неблагополучном сегменте немало школ, чьи достижения выше средних результатов группы с наивысшим индексом социального благополучия. Их число составило 7% всех школ региона.

Поскольку именно такие эффективные школы выполняют роль социального лифта, повышая шансы своих учеников на дальнейшую успешную социализацию, трансляция их опыта позволила бы значительно продвинуться в решении проблемы образовательного неравенства.

Сходную картину мы увидели в другом регионе, соотнеся академические результаты образовательных учреждений с их ресурсной обеспеченностью. В табл. 10 приведены данные об успеваемости учащихся в школах с ограниченными кадровыми ресурсами (доля учителей, имеющих высшую категорию, меньше 35%), имеющих результаты ЕГЭ выше средних по региону, — мы назвали такие школы «борющимися». Их достижения представлены в сравнении с результатами наиболее успешных школ.

Из табл. 10 видно, что по ряду показателей группа «борющихся» школ подходит близко к достижениям наиболее успешных образовательных учреждений.

Таблица 10

Академические достижения школ с ограниченным кадровым ресурсом

Доля сегмента с кадровыми ограничениями в общем массиве школ (%)	Доля «борющихся» в сегменте с кадровыми ограничениями (%)	Доля «борющихся» в общем массиве школ (%)	Средние баллы ЕГЭ в «борющихся»		Средние баллы ЕГЭ в наиболее успешных		Доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе в «борющихся» (%)	Доля обучающихся на «4» и «5» в основной школе в «борющихся» (%)	Доля обучающихся на «4» и «5» в средней школе в «борющихся» (%)	Доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе в наиболее успешных (%)	Доля обучающихся на «4» и «5» в основной школе в наиболее успешных (%)	Доля обучающихся на «4» и «5» в средней школе в наиболее успешных (%)
			Русский	Математика	Русский	Математика						
39	6,9	2,8	63,6	50,5	65	51	52,8	47,2	43,7	53	45	47



Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

- В общем массиве школ выделяются образовательные учреждения, стойко демонстрирующие высокие результаты по комплексу учебных показателей, и устойчиво неуспешные школы, в течение ряда лет не ликвидирующие своего отставания. Часть школ стабильно занимает средние позиции в рейтинге учебных результатов.
- Школы с высокими результатами являются, как правило, благополучными во всех отношениях: имеют благоприятный социальный контекст, достаточные кадровые и финансовые ресурсы. Это преимущественно городские школы, среди них большую долю составляют гимназии и лицеи.
- Школы, работающие в менее благоприятных социальных условиях и обладающие худшими кадровыми и материальными ресурсами, имеют значительно меньше шансов попасть в число успешных. Часть таких школ, которые можно считать наиболее неблагополучными, устойчиво демонстрирует низкие учебные достижения.
- Существует определенная региональная специфика, в соответствии с которой меняется доля неблагополучных школ в общем массиве образовательных учреждений региона и их преимущественная территориальная принадлежность. Но во всех регионах в число устойчиво неуспешных попадают как городские, так и сельские школы, в подавляющем большинстве общеобразовательные.
- Наиболее общими характеристиками школ с устойчиво низкими учебными результатами являются сложный контингент учащихся (дети безработных родителей, родителей с низким уровнем образования, ученики с девиантным поведением, с неродным русским языком) и ограниченные ресурсы (кадровые и финансовые), которые не позволяют успешно работать с данным контингентом.
- Школы, находящиеся в сложных социальных контекстах, могут обеспечивать своим ученикам достаточно высокий уровень достижений, не проигрывая более благополучным образовательным учреждениям, если последовательно и системно реализуют образовательные стратегии, обеспечивающие эффективный режим работы. Эти стратегии являются основой для программ повышения качества работы школы и могут быть транслированы образовательным учреждениям, стремящимся повысить свои учебные результаты. Переход в более эффективный режим работы требует от школы чрезвычайных усилий и должен быть обеспечен соответствующей поддержкой на муниципальном и региональном уровне.

И последний вывод, который кажется нам принципиальным.

Оценивать качество работы школы можно только с учетом контекста, в котором она работает. Возможным вариантом может быть

6. Заключение

кластеризация школ по ряду контекстных характеристик (прежде всего социально-экономических характеристик контингента, ресурсной обеспеченности, территориальных особенностей) и определение эффективности школы в рамках определенного кластера.

Следующим шагом могла бы стать разработка регламентов и программ, обеспечивающих поддержку образовательных учреждений, принадлежащих к «кластерам риска», т. е. работающих в наиболее сложных социальных контекстах. Эта поддержка должна осуществляться постоянно и реализовываться прежде всего через финансовые механизмы, компенсируя школам те затраты и усилия, которые соответствуют особенностям и запросам контингента повышенной сложности.

В экстренных случаях — если учебные достижения школы стабильно снижаются в течение определенного периода времени — целесообразно применение программ перехода в эффективный режим работы (программ улучшения), комплексных, интенсивных и ограниченных по срокам реализации.

Литература

1. Вахштайн Д., Константиновский Д., Куракин Д. Между двумя волнами мониторинга (2007–2008). Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? М.: Университетская книга, 2009.
2. Ковалева Г. Единый государственный экзамен в системе оценки качества образования. Доклад. ИСМО РАО. 2009 <http://www.hse.ru/data/2009/12/25/1230813477/ege.ppt>
3. Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста PIRLS-2006». Аналитический отчет. М., 2007. http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=30273
4. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006. Аналитический отчет. М., 2007 http://www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_pub.htm
5. Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А. Социологическое исследование результатов ЕГЭ. Доклад. 2009 <http://www.hse.ru/data/2010/04/01/1218328199/Sobkin.doc>
6. Тюменева Ю. А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 56–80.
7. Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2007 г., май-июнь 2008 г.) http://www.centeroko.ru/ege/ege_pub.htm
8. Фрумин И. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.
9. Фрумин И. Кухаркины дети // Огонек. 1992. № 24–26.
10. Bryk A.S. et al. (2009) Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago.
11. Coleman J.S. (1966) Equality of educational opportunity. Summary report. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education.



12. Corallo C., McDonald D. (2001) What works with low-performing schools. A review of research literature on low-performing schools. Charleston, WV: AEL, Inc., Office of Educational Research and Improvement.
13. Hanushek E. (1971) Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data // *American Economic Review*. Vol. 61 (2). P. 280–288.
14. Hanushek E. A., Kain J. F., Rivkin S. G. (2001) Why public schools lose teachers / NBER Working Papers 8599, National Bureau of Economic Research, Inc.
15. Hanushek E. A., Woessmann L. (2008) The role of cognitive skills in economic development // *Journal of Economic Literature*. Vol. 46 (3). P. 607–668.
16. Harris A. (2008) Equity and diversity: Building community / Improving schools in challenging circumstances. Institute of Education. Univ. of London.
17. Harris A., Chapman C. (2004) Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 52. No. 4. P. 417–431.
18. Heckman J. (2007) Beyond pre-K. rethinking the conventional wisdom on educational intervention // *Education Week*. No. 26. P. 28–40.
19. Jacob B. A., Ludwig J. (2009) Improving educational outcomes for poor children / CLOSUP Paper Series. No. 13.
20. Jamison E. A., Jamison D. T., Hanushek E. A. (2006) The effects of education quality on income growth and mortality decline / NBER Working Papers. No. 12652. National Bureau of Economic Research, Inc.
21. Lamont M., Lareau A. (1988) Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos // *Sociological Theory*. Vol. 6. P. 153–168.
22. Levin H. (1977) A decade of policy developments in improving education and training for low-income population. N.Y: Academic Press.
23. Marzano R. J. (2003) What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD.
24. Mortimore P. (1998) The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Swets&Zeitlinger Publishers.
25. Reynolds D., Hopkins D., Potter D., Chapman C. (2001) School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. L.: Dep. for Education and Skills.
26. School improvement fieldbook. A guide for advancing student achievement in Georgia schools. Georgia Dep. of Education. K. Cox, State Superintendent of Schools Revised. 2008. December 19.
27. Whitty G., Mortimore P. (1997) Can school improvement overcome the effects of social disadvantage? London Institute of Education.