

Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей

Т. Л. Клячко, Е. А. Семионова, Г. С. Токарева

Клячко Татьяна Львовна

доктор экономических наук, директор ЦЭНО РАНХиГС. E-mail: tlk@ranepa.ru

Семионова Елена Александровна

кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник. E-mail: semionova-ea@ranepa.ru

Токарева Галина Световна

научный сотрудник. E-mail: tokareva-gs@ranepa.ru

Центр экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС). Адрес: 119571, Москва, пр-т Вернадского, 82.

Аннотация. Представлены результаты проведенного Центром экономики непрерывного образования РАНХиГС в 2018 г. Мониторинга эффективности школы, в рамках которого состоялся социологический опрос учителей и родителей учащихся, а также руководителей общеобразовательных организаций разных типов поселений, дифференцированных по уровню социально-экономического развития, об успешности и неуспешности школьников в обучении. В ходе исследования проанализированы также официальные статистические данные.

Безусловно признавая зависимость успеваемости учащихся от профессионализма преподавателя, учителя не ме-

нее важными причинами низких образовательных результатов школьников считают невнимание родителей к обучению их детей, воспитание ребенка в неблагополучной семье, проблемы со здоровьем, а также недостаточно ответственное отношение самих учащихся к учебе. Педагоги указывают на увеличение по мере взросления школьников, особенно к 8–9-му классу, доли детей, не способных в полной мере освоить школьную программу. В 10–11-х классах показатели успеваемости повышаются, что может быть связано с уходом части учащихся из школы после окончания 9-го класса.

Большинство родителей оценивают успеваемость своих детей в школе как хорошую или даже отличную. Вместе с тем родители, так же как и учителя, отмечают снижение образовательных результатов учащихся в основной школе. Семьи объясняют неуспешность детей отсутствием способностей к отдельным предметам, сложностью учебных программ, снижением интереса школьников к учебе. Лишь 9,3% родителей считают одним из факторов невысоких образовательных результатов качество профессиональной деятельности учителей. Чем ниже уровень доходов семьи, тем чаще родители отмечают низкую успеваемость своих детей в школе. Влияние уровня благосостояния семьи на успеваемость ребенка в школе может быть объяснено, в частности, возможностями родителей по организации дополнитель-

Статья поступила
в редакцию
в июне 2019 г.

ных занятий, включая оплату услуг репетиторов.

Ключевые слова: мониторинги, эффективность школьного образования, профессиональная деятельность учи-

телей, образовательные результаты школьников.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-71-92

Образованию отведена ключевая роль в реализации национальных целей и стратегических задач развития Российской Федерации, закрепленных Указом Президента России от 7 мая 2018 г. № 204. В национальном проекте «Образование» поставлены задачи обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, добиться вхождения России в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования, воспитать гармонично развитую и социально ответственную личность на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций¹.

Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» предусмотрено сохранение лидирующих позиций России в Международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS), Международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS), повышение позиций в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA)².

Согласно международным исследованиям, образовательные результаты учащихся школ во многом определяются их семейным положением, социально-экономическим статусом семьи, этническими характеристиками [Walton, Cohen, 2011; Skiba et al., 2014; Morgan et al., 2016]. С результатами обучения школьников тесно связаны их будущие доходы и положение на рынке труда, таким образом от поколения к поколению происходит закрепление определенного уровня жизни разных социальных слоев населения. Сокращение разрыва в образовательных результатах детей, возникающего вследствие социально-экономических причин, — доминирующая тема в международной образовательной политике [OECD, 2018a; Berkowitz et al., 2017; Cohen et al., 2009]. Практически все страны сегодня ставят пе-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.». <http://kremlin.ru/acts/bank/43027>

² Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». <http://government.ru/programs/202/events/>

ред собой две основные цели в общем образовании: добиться высокого уровня успеваемости учащихся и свести к минимуму различия в образовательных результатах школьников.

В международных сравнительных исследованиях TIMSS и PIRLS российские школьники 4-х и 8-х классов показали хорошие результаты по математике и естествознанию, а выпускники начальной школы являются лидерами по читательской грамотности [Ковалева, 2018].

Вместе с тем по способности использовать имеющиеся предметные знания и умения при решении практических задач, а также по уровню владения метапредметными навыками российские выпускники основной школы значительно уступают своим сверстникам из других стран. Уровень образования более половины выпускников основной школы оценивается как базовый, а около пятой части выпускников 9-го класса не достигают порогового уровня сформированности функциональной грамотности в соответствии с международными требованиями. Тесты свидетельствуют, что готовы к продолжению образования не более 30% выпускников основной школы (около 40% в десяти странах — лидерах по качеству образования), а решать сложные задачи на высоком уровне способны в среднем около 5% учащихся (не менее 11% в десяти странах-лидерах)³ [Ковалева, 2018; Центр оценки качества образования ИСРО РАО; OECD, 2018b].

Пути улучшения образовательных результатов рассматриваются в контексте переориентации системы образования на технологии развивающего обучения, для чего требуется обновить методы обучения и учебно-методические комплекты, обеспечить системное повышение квалификации учителей, а также ввести комплексный мониторинг качества образования с использованием инструментария, аналогичного PISA [Ковалева, 2018].

Исследователи подчеркивают, что действия лишь в одном из ключевых направлений не позволят добиться улучшения образовательных результатов. Необходим системный подход в решении данной задачи, в том числе создание позитивной образовательной среды, повышение управленческой компетенции

³ По итогам исследования PISA в десятку стран — лидеров по естественнонаучной грамотности (в исследовании 2015 г. данному направлению уделялось основное внимание) вошли: Сингапур, Япония, Эстония, Тайвань, Финляндия, Макао, Канада, Вьетнам, Гонконг, Китай (четыре провинции); по математической грамотности: Сингапур, Гонконг, Макао, Тайвань, Япония, Китай (четыре провинции), Республика Корея, Швейцария, Эстония, Канада; по читательской грамотности: Сингапур, Гонконг, Канада, Финляндия, Ирландия, Эстония, Республика Корея, Япония, Норвегия, Новая Зеландия. Добились лучших результатов хотя бы по одному направлению (уровень 5 и 6): Сингапур, Тайвань, Гонконг, Китай (четыре провинции), Япония, Республика Корея, Макао, Канада, Швейцария, Финляндия.

руководителей школ, оказание всемерной поддержки учащимся, семьям, учителям, школам, находящимся в неблагоприятных условиях [Ковалева, Логинова, 2017; Пинская и др., 2018; OECD, 2018a; Barber, Mourshed, 2009].

Улучшению образовательных результатов должно способствовать формирование в России единой системы оценки качества образования, которая включает национальные исследования качества образования, всероссийские проверочные работы, исследования профессиональных компетенций учителей, государственную итоговую аттестацию (ОГЭ, ЕГЭ), а также международные сравнительные исследования. Эта система, предоставляющая объективные данные об образовательных результатах, позволит своевременно решать выявленные проблемы, принимать необходимые управленческие решения. При этом следует учитывать, что каждый вид оценочных процедур имеет определенные ограничения на использование результатов [Кравцов, 2017].

Несмотря на достигнутые в последние годы положительные результаты в развитии общего образования в России, низкая успеваемость значительной части учащихся остается одной из проблем современной российской школы. В национальный проект «Образование»⁴ включены федеральные проекты, которые, казалось бы, должны оказать существенное влияние на повышение образовательных результатов учащихся школ: «Успех каждого ребенка», «Современная школа» и т. д. Однако задачи, направленные на достижение заложенных в федеральных проектах целей, например, «обеспечение возможности изучать предметную область „Технология“», «обновление материально-технической базы», «разработка методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся», вряд ли помогут повысить успеваемость детей в школе и сократить сложности в освоении детьми общеобразовательной программы.

Немаловажным ресурсом в разработке эффективных средств повышения успеваемости школьников является информация о том, как учителя и родители учащихся оценивают текущее состояние школьного образования, в чем они видят причины низких образовательных результатов школьников, как оценивают перспективы развития общего образования.

⁴ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» (<http://kremlin.ru/acts/bank/43027>). Паспорт национального проекта «Образование» утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16.

Центром экономики непрерывного образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ЦЭНО РАНХиГС) ежегодно проводится межрегиональный Мониторинг эффективности школы. В ходе исследования анализируются официальные статистические данные, осуществляется социологический опрос⁵ родителей учащихся, учителей и руководителей общеобразовательных организаций разных типов поселений в российских регионах, дифференцированных по уровню социально-экономического положения. В данной статье представлены результаты исследования 2018 г.⁶, в котором учителя и родители школьников оценивали образовательные достижения учащихся и высказывали свои суждения о причинах неуспешности учащихся [Аврамова и др., 2019].

Учителя, принявшие участие в социологическом опросе, оценили эффективность деятельности основных участников образовательного процесса, в том числе собственной работы.

Качество работы учителя, его готовность решать сложные задачи, такие как внедрение новых методик и технологий, обновление содержания образования, преодоление школьной неуспешности, являются определяющими факторами в повышении качества школьного образования в целом [Косарецкий, Фрумин, 2019].

В ходе опроса педагоги высказывали свое мнение о том, насколько успешно справляются со своими функциями органы управления образованием, администрация школы, учащиеся и их родители, а также они сами. Они высоко оценили собственную работу (90% положительных оценок) и работу администрации школы (89,2%). Около двух третей педагогов (61,5%) полагают, что учащиеся недостаточно ответственно относятся к своим обязанностям по освоению учебной программы, а их родители — к воспитанию детей (70,4%) (табл. 1).

В том, что результативность учебной деятельности учащихся не изменилась за последние годы, уверены 45,1% учителей, а 22% педагогов увидели ее снижение. В отношении роли семьи в воспитании детей получены сходные оценки: 46,9% учителей

Успеваемость школьников в оценке учителей

⁵ Руководители социологического исследования — заведующая лабораторией исследований социального развития ИНСАП РАНХиГС, доктор экономических наук, профессор Е. М. Аврамова; старший научный сотрудник лаборатории исследований социального развития ИНСАП РАНХиГС, кандидат экономических наук Д. М. Логинов.

⁶ В 2018 г. социологический опрос проводился в Алтайском, Ставропольском краях, Челябинской области, а также в Санкт-Петербурге (по ограниченной выборке).

Таблица 1. **Оценка учителями успешности деятельности основных участников образовательного процесса, % по строке**

Участники образовательной деятельности	Насколько успешно, по вашему мнению, справляются со своими функциями?			
	Очень успешно	Достаточно успешно	Удовлетворительно	Плохо
Органы управления образованием	14,6	45,6	35,2	4,6
Администрация вашей школы	33,9	55,3	10,1	0,7
Учителя в вашей школе	20,9	69,1	9,4	0,6
Родители школьников в процессе воспитания детей	1,7	27,9	62,7	7,7
Учащиеся в ходе освоения школьной программы	2,1	36,4	58,0	3,5

Таблица 2. **Оценка учителями динамики успешности деятельности основных участников образовательного процесса, % по строке**

Участники образовательной деятельности	Изменилась ли за последние годы, по вашему мнению, успешность работы?				
	Значительно выросла	Несколько выросла	Не изменилась	Несколько снизилась	Значительно снизилась
Органы управления образованием	11,5	26,8	53,4	7,0	1,3
Администрация вашей школы	25,3	39,9	32,3	2,3	0,2
Учителя в вашей школе	19,1	44,8	32,5	3,2	0,4
Родители школьников в процессе воспитания детей	2,4	20,2	46,9	24,7	5,8
Учащиеся в ходе освоения школьной программы	3,9	29,0	45,1	19,2	2,8

Источник:

Мониторинг

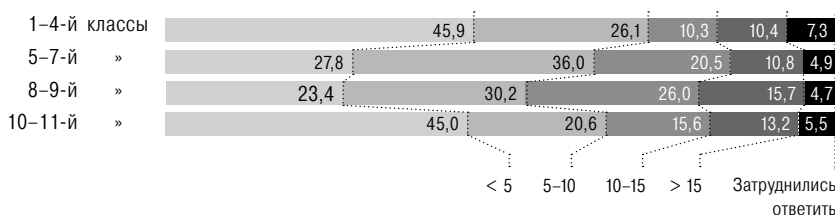
ЦЭНО РАНХиГС.

констатировали отсутствие изменений, 30,5% отметили ухудшение ситуации. К сожалению, за представленными оценками может скрываться несформированность у учителей профессиональных компетенций, необходимых для обеспечения эффективного взаимодействия семьи и школы (табл. 2).

В ходе опроса педагогов просили оценить долю школьников, которым сложно справиться с освоением учебной программы. По мнению 45,9% учителей, в 1–4-х классах школьники, которые не могут в полном объеме освоить школьную программу, составляют менее 5%. Чуть больше четверти педагогов (26,1%) считают, что доля слабых учащихся в начальной школе колеблется от 5 до 10%. По мере взросления детей доля учащихся, которым трудно дается учеба в школе, становится все больше. Мак-

Рис. 1. Оценка учителями доли школьников, не осваивающих полностью учебную программу, %

(Вопрос: Какая доля учащихся, на ваш взгляд, не может полностью освоить школьную программу?)



Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

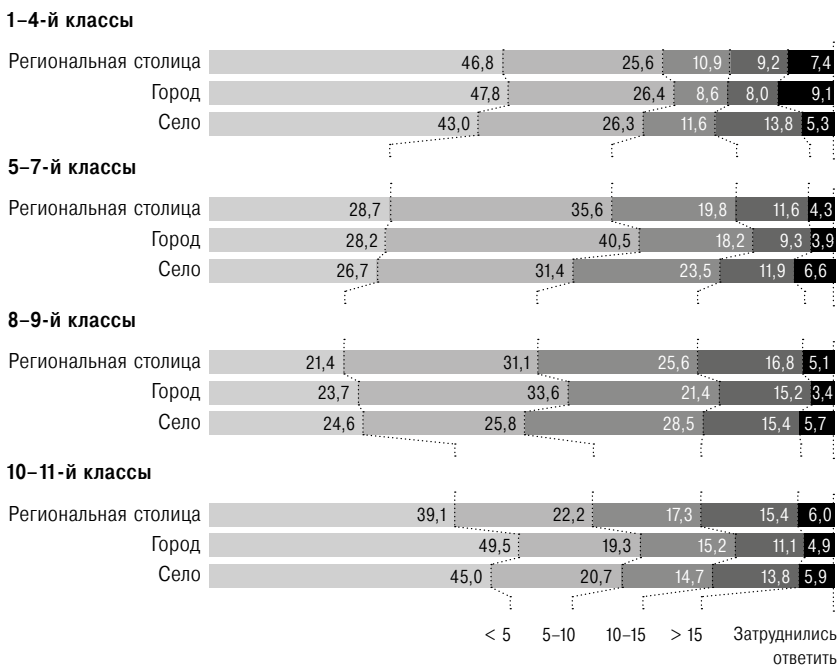
симильных значений эти оценки достигают в 8–9-х классах, где, по мнению четверти учителей (26%), не могут полностью усвоить учебный материал от 10 до 15% школьников, а по мнению 15,7% учителей таковых более 15%. Вместе с тем опрошенные учителя отметили, что в 10–11-х классах показатели успеваемости повышаются — возможно, вследствие ухода части учащихся из школы после окончания 9-го класса (рис. 1).

Показатели освоения детьми учебной программы 1–4-х классов ниже в сельских школах, чем в городских. В 5–7-х классах ухудшение образовательных результатов можно наблюдать как в городских, так и в сельских школах, однако в последних снижение показателей более существенное. Ряд международных исследований также подтверждает тот факт, что успеваемость детей в сельских школах ниже, чем в городских [Roscigno, Crowle, 2001; AASA, 2017; Showalter et al., 2017]. В 8–9-х классах показатели освоения образовательной программы в большей степени ухудшаются в региональных столицах, где, по мнению 25,6% учителей, не осваивают в полном объеме учебный материал от 10 до 15% учащихся, а 16,8% педагогов полагают, что не могут справиться с программой более 15% школьников. В старших классах, когда успеваемость растет, в школах региональных столиц показатели улучшаются существенно слабее, чем в сельских школах (рис. 2). Причина, вероятнее всего, состоит в том, что доля 9-классников, продолжающих учиться в старших классах сельских школ, гораздо меньше, чем в городских школах, и доля более мотивированных, способных учащихся среди них может быть выше.

Успеваемость учащихся в значительной степени зависит от профессионализма учителей, и 63,5% педагогов согласны с этим утверждением. Полученные данные подтверждаются результа-

Причины низкой успеваемости учащихся: мнение учителей

Рис. 2. Оценка учителями доли школьников, не осваивающих полностью учебную программу, по типам поселений, %
(Вопрос: Какая доля учащихся, на ваш взгляд, не может полностью освоить школьную программу?)



Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

тами международных исследований, свидетельствующих о том, что профессионализм учителей играет ключевую роль в повышении образовательных результатов учащихся [Wenglinsky, 2009; Hanushek, Piopiunik, Wiederhold, 2019]. Вместе с тем среди причин трудностей в освоении учащимися образовательной программы учителя в первую очередь указывают невнимание родителей к образованию их детей (86,7% педагогов), воспитание в неблагополучной семье (72,8%) и плохое здоровье детей (67,5%). Причем невнимательными к собственным детям могут быть внешне вполне благополучные и материально обеспеченные семьи. Только 14,3% учителей считают, что низкий уровень материального достатка в сильной степени негативно влияет на образовательные результаты учащихся (табл. 3). Полученные результаты соответствуют итогам международных исследований, согласно которым «с одной стороны, во всех странах, участвующих в программе PISA, результаты обучения связаны с социальным статусом учащихся и школ <...> С другой стороны, степень взаимосвязи между социальным происхождением и качеством результатов обучения существенно варьирует в за-

Таблица 3. **Мнение учителей о причинах трудностей в учебе у детей**, % по строке

(Вопрос: От чего, на ваш взгляд, зависит то, что часть детей не могут освоить школьную программу в полном объеме?)

	Сильно зависит	Слабо зависит	Не зависит
Плохое здоровье ребенка	67,5	28,0	4,5
Воспитание в неблагополучной семье	72,8	22,6	4,6
Семья мигрантов	30,6	48,1	21,3
Малообеспеченная семья	14,3	49,5	36,2
Низкий уровень образования родителей	42,9	45,5	11,6
Невнимание родителей	86,7	10,6	2,7
Чрезмерная сложность учебных программ	44,4	44,6	11,0
Недостаточный профессионализм учителя	63,5	24,2	12,3

Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

висимости от системы образования, доказывая, что плохие результаты не являются неизбежными для учащихся из малообеспеченных семей» [Шляйхер, 2018].

По мнению 67,5% педагогов, фактором неуспешности в учебе у детей могут быть проблемы со здоровьем, а 72,8% учителей называют значимой причиной воспитание в неблагополучной семье.

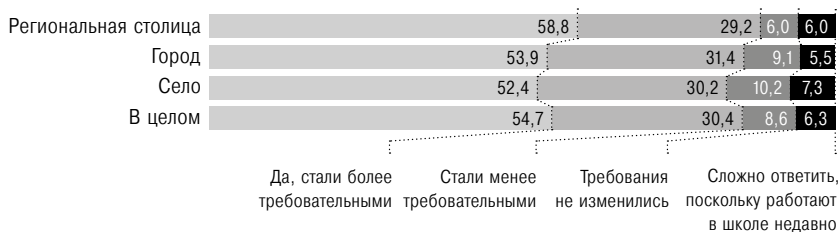
Около 60% учителей отмечают, что из года в год наблюдают снижение мотивации школьников к получению знаний (табл. 4). Еще в конце прошлого века исследователи отмечали, что «мотивированного учащегося легко определить, но сложно найти» [Skinner, Belmont, 1993], а естественная мотивация детей к получению новых знаний уменьшается по мере их обучения в школе [Harter, 1981].

Повышение качества образования напрямую зависит от роста мотивации учащихся. Предотвратить ее угасание с годами, заинтересовать учащегося, поощрить его усилия — чтобы выполнить эти важнейшие задачи, учитель нуждается в совершенствовании образовательных технологий и методов обучения. На формирование именно таких профессиональных умений должна быть нацелена система подготовки и повышения квалификации педагогических работников [Косарецкий, Фрумин, 2019].

Учителя отмечают недостаточность внимания родителей к образованию детей, вместе с тем 54,7% педагогов (58,8% учителей в школах региональных столиц) считают, что в последние

Рис. 3. Оценка учителями изменений требовательности к качеству образовательного процесса со стороны родителей школьников, %

(Вопрос: Можете ли вы сказать, что родители учащихся стали более требовательными к качеству учебного процесса, чем год назад?)



Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

Таблица 4. Мнение учителей об изменениях в школе, %

(Вопрос: По вашему мнению, что изменилось в школе за последние годы?)

	Снижение	Без изменений	Повышение
Мотивация школьников к получению знаний	56,7	29,5	13,8
Ориентация школьников на успешную карьеру	24,1	44,6	31,2
Качество воспитания в семье	73,1	23,6	3,3
Плохое поведение учащихся	20,8	46,7	32,5
Уважение школьников к взрослым, в том числе к учителям	61,2	32,6	6,2
Уважение школьников друг к другу	48,1	46,6	5,3

Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

годы семьи стали более требовательны к качеству учебного процесса, чем раньше (рис. 3).

Не будучи удовлетворены достигнутыми образовательными результатами, учителя, однако, не смогли предложить такие способы организации работы в классе, которые способствовали бы их повышению: так, например, 37,1% считают необходимым формирование классов в зависимости от уровня успеваемости школьников, 44,5% учителей уверены в эффективности совместного обучения сильных и слабых учащихся, а 18,4% учителей затруднились с ответом на этот вопрос. В разных образовательных системах подходы к формированию классов различаются, так как однозначно предпочесть один из вариантов не представляется возможным: с одной стороны, совместное обучение детей, различающихся уровнем способностей,

обеспечивает равенство образовательных возможностей для учащихся, с другой — отбор способных детей позволяет повысить качество образования и, как следствие, образовательные результаты части учащихся. Тем не менее, по данным PISA, в странах, имеющих наиболее эффективные образовательные системы, селекция учащихся в школах не применяется. Исследователи объясняют этот факт, в частности, тем, что раньше общество и экономика нуждались лишь в небольшом числе образованных граждан, а сейчас требуется все больше и больше людей с хорошим образованием [Шляйхер, 2018].

Оптимальной стратегией для слабых учащихся, полагают 64,9% учителей, является уход из школы после 9-го класса, и только 2,5% педагогов считают целесообразным продолжение обучения таких подростков в школе. С одной стороны, полученные данные могут свидетельствовать об объективной оценке учителями образовательной программы в старших классах и трудностей ее освоения слабыми учащимися. С другой стороны, будучи нацелены на конечный результат, учителя, возможно, полагают, что присутствие слабых учащихся в старшей школе нежелательно, поскольку они снижают итоговые показатели школы.

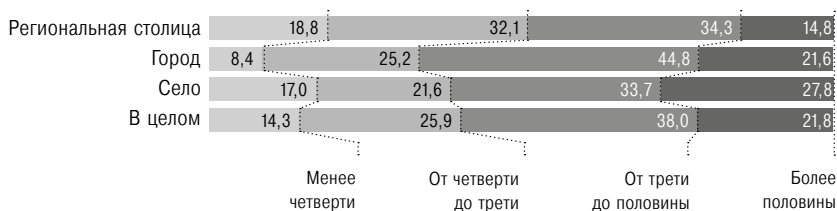
Более половины учителей констатируют, что после 9-го класса школу покидают треть или более трети учащихся. Самая большая доля отметивших, что из школы уходят более половины выпускников 9-го класса, среди сельских учителей — 27,8%. В городах большинство учителей (44,8%) ответили, что из школы после 9-го класса уходят от трети учащихся до половины. Мнения о том, что школу покидают менее четверти выпускников 9-го класса, придерживаются примерно одинаковые доли учителей школ региональных столиц и сельских школ (18,8 и 17% соответственно) (рис. 4).

Более половины опрошенных учителей (52,6%) отметили, что доля учащихся, которые после 9-го класса уходят из школы, за последние несколько лет выросла. Их мнение согласуется с данными статистики. В 2016 г. 62,0% выпускников 9-х классов городских школ и 47,3% окончивших 9 классов в сельских школах продолжили свое обучение в 10-м классе. В 2017 г. их доли снизились и составили 60,9 и 45,9% соответственно (табл. 5).

Нельзя однозначно утверждать, что в первую очередь покидают школу учащиеся, испытывающие трудности в освоении учебной программы. В последние годы среди желающих продолжить обучение в профессиональных образовательных организациях все больше школьников, которые учились на «хорошо» и «отлично». Согласно данным РИА Новости⁷, в ряде организаций среднего профессионального образования России сред-

⁷ Навигатор абитуриента: колледжи России 2018 // РИА Новости. <https://sn.ria.ru/20180425/1518278906.html>

Рис. 4. **Оценка учителями доли учащихся, уходящих из школы после 9-го класса, по типам поселений, %**
(Вопрос: Какая, по вашему мнению, доля учащихся уходит из школы после 9-го класса?)



Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

Таблица 5. **Доля выпускников 9-го класса, продолживших свое обучение в школе, Российская Федерация, %**

	2016	2017
Городские школы	62,0	60,9
Сельские школы	47,3	45,9

Источник:
Форма № 00-1
«Сведения об организации, осуществляющей подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования» // Единая информационная система обеспечения деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации. <http://eis.mon.gov.ru>

ний балл аттестата у поступающих на бюджетное отделение составляет 4 и более. Среднее профессиональное образование дает возможность приобрести профессию, выйти на рынок труда раньше тех, кто учится в вузе, и получить финансовую самостоятельность, что, вероятнее всего, и привлекает молодых людей и их родителей.

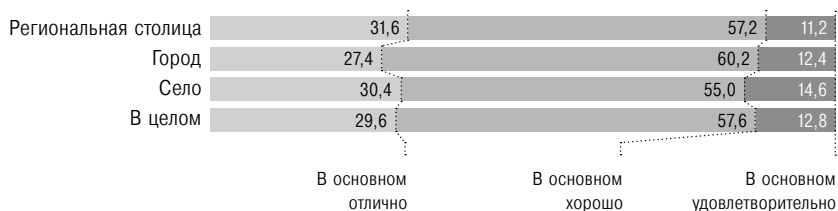
Образовательные результаты детей в представлениях родителей

Многие исследователи системы образования полагают, что степень удовлетворенности населения качеством образования не зависит от реальных результатов и условий его получения. Вместе с тем мнение семей рассматривается ими как важный критерий оценки качества образования [Косарецкий, Фрумин, 2019; Рагозникова, 2012; Чурилина, Егорова, Чуклина, 2017].

Действительно, мониторинг показал, что большинство родителей оценивают успеваемость своих детей в школе как хорошую или даже отличную. Только 12,8% семей отметили, что дети учатся в основном на «тройки» (в сельской местности — 14,6%) (рис. 5).

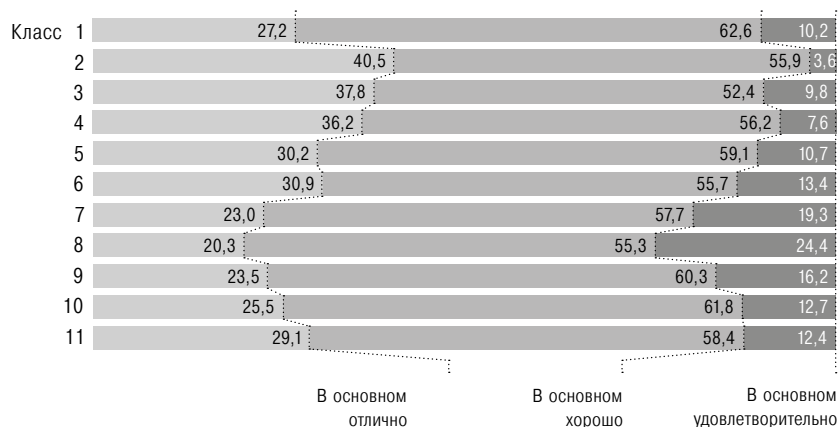
Вместе с тем родители, как и учителя, отмечают снижение образовательных результатов своих детей по мере их перехода из начальных классов в основную школу. В начальной школе наибольшая доля родителей, считающих, что их ребенок учит-

Рис. 5. Оценка родителями уровня успеваемости детей, по типам поселений, %
(Вопрос: Оцените, пожалуйста, успеваемость вашего ребенка в целом)



Источник:
Мониторинг
ЦЭНО РАНХиГС.

Рис. 6. Оценка родителями уровня успеваемости детей, по классам обучения, %
(Вопрос: Оцените, пожалуйста, успеваемость вашего ребенка в целом)



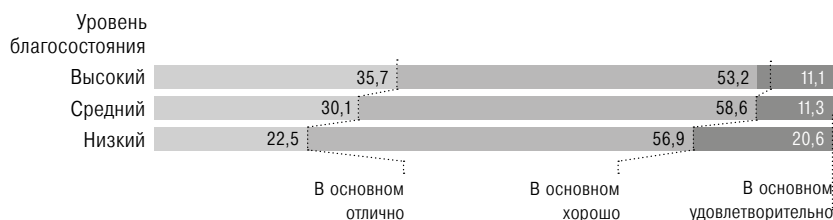
Источник:
Мониторинг
ЦЭНО РАНХиГС.

ся в основном на «удовлетворительно», приходится на 1-й класс (где формально отметки не выставляются) и 3-й класс. Если успеваемость на «тройки» в 5-м классе отмечают 10,7% семей, то к 8-му классу доля родителей, считающих образовательные результаты детей плохими, увеличивается более чем в 2 раза и составляет 24,4% (рис. 6).

Родителей, отмечающих низкую успеваемость своих детей в школе, тем больше, чем ниже уровень материального положения группы, к которой относится семья. Среди семей, которые оценивают свое благосостояние как хорошее, самая большая доля родителей (35,7%), считающих, что их дети учатся в основном на «отлично», и, напротив, самая маленькая доля родителей (11,1%), сообщивших в ходе опроса о плохой успеваемо-

Рис. 7. **Оценка успеваемости своих детей родителями, различающимися уровнем материального благосостояния, %**
(Вопрос: Оцените, пожалуйста, успеваемость вашего ребенка в целом)

Источник:
Мониторинг
ЦЭНО РАНХиГС.



сти детей. Напротив, в семьях с низким уровнем дохода больше троечников и меньше отличников (рис. 7). Здесь мнения учителей и родителей расходятся, так как учителя не отметили существенного влияния материального положения семьи на образовательные результаты учащихся.

Более успешными в школе дети из материально благополучных семей могут быть, в частности, потому, что родители имеют возможность организовывать и оплачивать дополнительные занятия. Больше половины семей, считающих уровень своего благосостояния хорошим, обеспечивают для детей посещение дополнительных занятий, включая занятия с репетитором (табл. 6).

Учащиеся, которые лучше успевают в школе, действительно чаще посещают дополнительные занятия: о том, что их дети посещают дополнительные занятия, сообщили 71,6% родителей, чьи дети обучаются на «отлично», и только 47,7% респондентов, чьи дети учатся «удовлетворительно» (табл. 7).

Среди причин низкой успеваемости своих детей родители чаще всего упоминают отсутствие способностей к отдельным предметам (33,8%), несовершенство содержания образовательной программы (32,2%) и отсутствие у детей интереса к учебе (26,5%). Одним из препятствий к улучшению образовательных результатов 13,9% родителей назвали отсутствие возможности оплачивать необходимое число дополнительных занятий. Лишь 9,3% родителей отметили среди причин недостаточно квалифицированную профессиональную деятельность учителей. При этом треть семей (30,1%) не видят в существующей системе препятствий к повышению успеваемости ребенка (рис. 8).

Выделенные родителями причины плохой успеваемости их детей в школе можно объединить в три основные группы: способности и мотивация детей, функционирование школы, ресурсы семьи. При этом более сильное влияние на образовательные результаты, по мнению семей, оказывают факторы, которые

Таблица 6. **Посещение детьми из семей, различающихся уровнем материального благосостояния, дополнительных занятий, %** (информация от родителей)
(Вопрос: Посещает ли ваш ребенок какие-либо дополнительные занятия?)

Уровень благосостояния	Да	Сейчас нет, но посещал ранее	Не посещал и не посещает
Выше среднего	66,8	15,7	17,4
Высокий	73,3	15,6	11,1
Средний	65,1	16,3	18,6
Ниже среднего	62,9	17,1	20,1
Низкий	52,5	18,0	29,5
В целом	64,8	16,4	18,9

Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

Таблица 7. **Посещение школьниками, различающимися уровнем успеваемости, дополнительных занятий, %** (информация от родителей)
(Вопрос: Посещает ли ваш ребенок какие-либо дополнительные занятия?)

Успеваемость учащихся	Да	Сейчас нет, но посещал ранее	Не посещал и не посещает
В основном «отлично»	71,6	10,5	17,9
В основном «хорошо»	65,1	17,3	17,6
В основном «удовлетворительно»	47,7	25,6	26,7
В целом	64,8	16,4	18,9

Источник:
Мониторинг ЦЭНО
РАНХиГС.

родители относят к личным качествам и устремлениям детей, а также к организации учебного процесса.

Международные исследования участия родителей в образовательном процессе в основном фокусируются на факторах, оказывающих влияние на образовательные результаты учащихся, например на социальном и культурном капитале семьи, помощи в выполнении домашних заданий, эмоциональной поддержке детей, взаимодействии с учителем. Исследований, в которых рассматривались бы причины успешности или неуспешности детей в школе с точки зрения родителей, немного. Родители чаще всего связывают успех своего ребенка с его способностями, а неудачи объясняют недостаточными усилиями с его стороны [Rytkönen, Aunola, Nurmi, 2005]. Семьи, при-

Рис. 8. Мнение родителей о причинах низкой успеваемости детей, %
 (Вопрос: Что мешает вашему ребенку учиться лучше?
 Допускалось несколько ответов)



Источник:
 Мониторинг
 ЦЭНО РАНХиГС.

надлежащие к среднему классу, склонны считать, что способности и усилия учащегося — основной фактор его успешности, тогда как родители из других социально-экономических групп акцентируют внимание на взаимоотношениях между учеником и учителем. Когда в опросах о причинах неуспешности школьников участвовали одновременно учащиеся, родители и учителя, большинство из них склонны были винить в неудачах контрагентов: учащиеся и родители — учителей, а учителя, в свою очередь, детей и родителей [Peterson et al., 2011].

Международный опыт повышения образовательных результатов школьников не даст нам точных ответов на вопрос, что и как нужно делать для совершенствования системы общего образования. Тем не менее анализ международного опыта позволяет выделить некоторые общие черты, характерные для ведущих образовательных систем мира. Во-первых, основное внимание уделяется не сегрегации детей и поддержке только талантливых, а развитию возможностей и способностей каждого ребенка. Именно поэтому в самые сложные классы приглашают лучших учителей, а самыми сложными школами управляют лучшие директора. Во-вторых, акцент делается на подготовке педагогического состава, так как образовательные результаты детей не могут превышать профессиональные возможности учителя. Учителей поощряют к профессиональному развитию, новаторству, выстраивают горизонтальные, а не вертикальные, связи между администрацией школы и педагогическим коллективом [Шляйхер, 2018].

На повышение образовательных результатов учащихся была, в частности, направлена реформа образования в Канаде в 2003–2007 гг. (г. Торонто, Онтарио). В основе преобразований, позволивших существенно повысить качество образования, лежала политика развития потенциала школ (school improvement). Разработчики реформы опирались, во-первых, на убеждение, что все дети способны учиться, поэтому необходимо ориентироваться на высокий уровень и при этом оказывать адресную помощь каждому ребенку. Во-вторых, авторы реформы определились с приоритетами и сосредоточили усилия на ключевых направлениях развития образования, так как, по мнению исследователей, частая смена приоритетов и их пересмотр приводят к фрагментарному решению задач. В-третьих, особое внимание уделялось лидерству (руководству) на всех уровнях системы образования и организации взаимодействия со всеми участниками преобразований, включая тех, кто сомневается в результатах. Важнейшей составляющей реформы стало последовательное наращивание потенциала внутри каждой школы, а также развитие сотрудничества между школами и расширение доступа к успешным практикам. Особое значение придавалось тщательности в использовании разработанных стратегий и точному соблюдению условий при реализации успешных практик. Авторы реформы обосновывали необходимость предоставления школами отчетности и получения обратной связи, чтобы данные о результатах, полученных на местах, использовались для выявления эффективных практик и принятия необходимых управленческих решений. И наконец, провозглашалась всеобщность реформы, т. е. изменение всех без исключения школ, оказание помощи всем без исключения учащимся, ответственность всех за темп преобразований и достижение результатов к установленному сроку. По мнению исследователей, важным фактором успеха канадской реформы стало общее понимание задач всеми участниками отношений в сфере образования, поэтому финансовые вложения под строгим контролем властей направлялись именно туда, где они были в тот или иной момент необходимы. Конечно, в системе образования страны сохраняются проблемы, требующие дальнейшего решения, тем не менее она развивается динамично, и Канада входит в десятку стран с самым высоким качеством образования [Fullan, 2010; 2011; Hargreaves, Fullan, 2015; Levin, 2008].

Таким образом, своевременная и адресная помощь учащимся, совершенствование образовательной программы, внедрение новых методов обучения и современных образовательных технологий, обновление системы повышения квалификации учителей, комплексный мониторинг образовательных достижений учащихся — все это можно отнести к необходимым механизмам повышения качества образования. Но главным, на наш

взгляд, является осознание всеми участниками образовательного процесса значимости и общности стоящих перед системой образования стратегических задач, от успешности решения которых будет зависеть достижение национальных целей развития Российской Федерации.

Литература

1. Авраимова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М., Семионова Е. А., Токарева Г. С. (2019) Мониторинг общего образования: социологические аспекты. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС.
2. Ковалева Г. С. (2018) Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования). Тезисы, обсуждавшиеся на заседании Президиума РАО 27 июня 2018 г. <http://centeroko.ru/public.html>.
3. Ковалева Г. С., Логинова О. Б. (2017) Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? По данным исследования PISA-2015 // Педагогические измерения. № 2. С. 69–80.
4. Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. (2019) Российская школа: начало XXI века. М.: Изд. дом ВШЭ.
5. Кравцов С. С. (2017) Участие Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях качества образования // Педагогические измерения. № 2. С. 8–13.
6. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Звягинцев Р. С., Михайлова А. М., Чиркина Т. А., Косарецкий С. Г. (2018) Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 198–227. doi: 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227.
7. Рагозинникова Л. Н. (2012) Оценка качества образования глазами обучающихся, родителей и педагогов // Инновационные проекты и программы в образовании. № 1. С. 69–75.
8. Центр стратегических разработок, НИУ «Высшая школа экономики» (2018) Двенадцать решений для нового образования. Доклад. https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2018/04/Doklad_obrazovanie_Web.pdf.
9. Центр оценки качества образования ИСРО РАО. Основные результаты международного исследования PISA-2015. http://centeroko.ru/public.html#pisa_pub.
10. Чурилина И. Н., Егорова Е. В., Чулкина Н. М. (2017) Мониторинг как способ управления конкурентоспособностью образовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. № 2 (26). С. 43–53.
11. Шляйхер А. (2018) Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? М.: Национальное образование.
12. AASA, The School Superintendents Association (2017) Leveling The Playing Field For Rural Students. https://aasa.org/uploadedFiles/Policy_and_Advocacy/Resources/AASA_Rural_Equity_Report_FINAL.pdf.
13. Barber M., Mourshed M. (2009) Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead. Report on the International Education Roundtable (Singapore, 7 July 2009). <https://docplayer.net/28547570-Shaping-the-future-how-good-education-systems-can-become-great-in-the-decade-ahead.html>.
14. Berkowitz R., Moore H., Astor R. A., Benbenishty R. (2017) A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Ine-

- quality, School Climate, and Academic Achievement // *Rewiew of Educational Research*. Vol. 87. No 2. P. 425–469. doi: 10.3102/0034654316669821.
15. Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009) *School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education* // *Teachers College Record*. Vol. 111. No 1. P. 180–213.
 16. Fullan M. (2010) *All Systems Go*. Thousand Oaks: Corwin Press; Toronto: Principals Council.
 17. Fullan M. (2011) *Change Leader*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
 18. Hanushek E., Piopiunik M., Wiederhold S. (2019) Do Smarter Teachers Make Smarter Students? International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance // *Education Next*. Vol. 19. No 2. P. 57–64.
 19. Hargreaves A., Fullan M. (2015) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College.
 20. Harter S. (1981) A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change // W. W. Collins (ed.) *The Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 14. P. 215–255.
 21. Levin B. (2008) *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education.
 22. Morgan P. L., Farkas G., Hillemeier M. M., Maczuga S. (2016) Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors // *Educational Researcher*. Vol. 45. No 1. P. 18–35. doi: 10.3102/0013189X16633182.
 23. OECD (2018a) *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>.
 24. OECD (2018b) *PISA 2015 Results in Focus*. www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf.
 25. Peterson E. R., Rubie-Davies C.M., Elley-Brown M., Widdowson D. A., Dixon R.S., Irving E. (2011) Who Is to Blame? Students, Teachers and Parents Views on Who is Responsible for Student Achievement // *Research in Education*. Vol. 86. No 12. P. 1–12.
 26. Roscigno V., Crowle M. (2001) *Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment* // *Rural Sociology*. Vol. 66. Iss. 2. P. 268–292.
 27. Rytönen K., Aunola K., Nurmi J. (2005) Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's School Achievement: A Longitudinal Study // *Merrill-Palmer Quarterly*. Vol. 51. No 4. P. 494–522.
 28. Showalter D., Klein R., Johnson J., Hartman S. (2017) *Why Rural Matters 2015–2016. Understanding the Changing Landscape*. Washington, DC: Rural School and Community Trust.
 29. Skiba R. J., Chung C. G., Trachok M., Baker T. L., Sheya A., Hughes R. L. (2014) Parsing Disciplinary Disproportionality: Contributions of Infraction, Student, and School Characteristics to Out-of-School Suspension and Expulsion // *American Educational Research Journal*. Vol. 51. No 4. P. 640–670.
 30. Skinner E., Belmont M. (1993) Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85. No 4. P. 571–581.
 31. Walton G. M., Cohen G. L. (2011) A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students // *Science*. Vol. 331. No 6023. P. 1447–1451.
 32. Wenglinsky H. (2000) *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Success and Failure of School Students: Parental Expectations and Teachers' Perceptions

Authors **Tatiana Klyachko**

Doctor of Sciences in Economics, Director of the Center for Lifelong Learning Economics. E-mail: tlk@ranepa.ru.

Elena Semionova

Candidate of Sciences in Economics, Leading Researcher. E-mail: semionova-ea.@ranepa.ru.

Galina Tokareva

Research Fellow. E-mail: tokareva-gs@ranepa.ru.

Center for Lifelong Learning Economics, Institute of Applied Economic Research, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. Address: 82 Vernadskogo Ave, 119571 Moscow, Russian Federation.

Abstract The article presents the results of RANEPA Center for Lifelong Learning Economics' Monitoring of Efficiency of School Education concerning teachers' and parents' perceptions of student achievement. The study involved analysis of official statistics and data from sociological surveys of parents, teachers, and school administrators across different types of communities structured by the level of socioeconomic development.

The fact that student achievement is largely contingent on teacher expertise is beyond dispute. It turns out, however, that teachers also attribute poor student performance to low parental involvement, socioeconomic disadvantage, health issues, and irresponsible student behavior. According to teachers, the proportion of students unable to cope with the curriculum increases consistently from grade to grade, peaking in Grades 8 and 9. Better student performance in Grades 10–11 (high school) may be explained by withdrawal of some students after completing the middle school level.

Most parents perceive their children's academic performance to be above average. At the same time, along with teachers, parents report a decline in student achievement in middle school. Families attribute this downswing in performance to various factors, including lack of subject-specific abilities, challenging curricula, and decline in student engagement. Only 9.3% of parents consider teaching quality to be a factor of low student performance. Lower average family income is associated with higher frequency of reporting low child performance at school. The influence of family income on student achievement may be explained, in particular, by differences in the opportunity to buy extra tuition, including private tutoring.

Keywords monitoring, efficiency in school education, professional teaching, school students' educational outcomes.

References AASA, The School Superintendents Association (2017) *Leveling The Playing Field For Rural Students*. Available at: https://aasa.org/uploadedFiles/Policy_and_Advocacy/Resources/AASA_Rural_Equity_Report_FINAL.pdf (accessed 20 October 2019).

Avraamova Y., Klyachko T., Loginov D., Semionova Y., Tokareva G. (2019) *Monitoring obshchego obrazovaniya: sotsiologicheskie aspekty* [Sociological As-

- pects of Monitoring General Education]. Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Barber M., Mourshed M. (2009) *Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead*. Paper presented at the International Education Roundtable (Singapore, 7 July 2009). Available at: <https://docplayer.net/28547570-Shaping-the-future-how-good-education-systems-can-become-great-in-the-decade-ahead.html> (accessed 20 October 2019).
- Berkowitz R., Moore H., Astor R. A., Benbenishty R. (2017) A Research Synthesis of the Associations between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, vol. 87, no 2, pp. 425–469. doi: 10.3102/0034654316669821.
- Center for Strategic Development, National Research University Higher School of Economics (2018) *Dvenadtsat resheniy dlya novogo obrazovaniya. Doklad* [Twelve Solutions for the New Education: Report]. Available at: https://www.csr.ru/wp-content/uploads/2018/04/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (accessed 20 October 2019).
- Centre of Evaluating the Quality of Education, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education. *Osnovnye rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2015* [The Main PISA 2015 Results]. Available at: http://centeroko.ru/public.html#pisa_pub (accessed 20 October 2019).
- Churilina I., Egorova E., Chuklina N. (2017) Monitoring kak sposob upravleniya konkurentosposobnostyu obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Monitoring as Way of Management of Competitiveness of Educational Institution]. *Management of Education: Theory and Practice*, no 2 (26), pp. 43–53.
- Cohen J., McCabe E. M., Michelli N. M., Pickeral T. (2009) School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, vol. 111, no 1, pp.180–213.
- Fullan M. (2010) *All Systems Go*. Thousand Oaks: Corwin Press; Toronto: Principals Council.
- Fullan M. (2011) *Change Leader*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hanushek E., Piopiunik M., Wiederhold S. (2019) Do Smarter Teachers Make Smarter Students? International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *Education Next*, vol. 19, no 2, pp. 57–64.
- Hargreaves A., Fullan M. (2015) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College.
- Harter S. (1981) A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. *The Minnesota Symposium on Child Psychology* (ed. W.W. Collins), vol. 14, pp. 215–255.
- Kosaretskiy S., Froumin I. (2019) *Rossiyskaya shkola: nachalo XXI veka* [Russian School in the Early 21st Century], Moscow: HSE.
- Kovaleva G. (2018) *Vozmozhnye napravleniya sovershenstvovaniya obshchego obrazovaniya dlya obespecheniya innovatsionnogo razvitiya strany (po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy kachestva obshchego obrazovaniya). Tezisy, obsuzhdavshiesya na zasedanii Prezidiuma RAO 27 iyunya 2018 g.* [Possible Areas for General Education Improvement to Ensure Innovative Development of Russia (Based on International Assessments of School Education Quality). Talking Points Discussed at the Russian Academy of Education's Presidium Meeting on June 27, 2018]. Available at: <http://centeroko.ru/public.html> (accessed 20 October 2019).
- Kovaleva G., Loginova O. (2017) Uspeshnaya shkola i effektivnaya sistema obrazovaniya: kakie factory pomogayut priblizitsya k idealu? Po dannym issledovaniya PISA-2015 [Successful School and Effective System of Edu-

- cation: Which Factors Help to Approach the Ideal? (Based On PISA-2015)]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 2, pp. 69–80.
- Kravtsov S. (2017) Uchastie Rossiyskoy Federatsii v mezhdunarodnykh sravnitelnykh issledovaniyakh kachestva obrazovaniya [Participation of the Russian Federation in International Education Quality Assessments]. *Pedagogicheskie izmereniya*, no 2, pp. 8–13.
- Levin B. (2008) *How to Change 5000 Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education.
- Morgan P.L., Farkas G., Hillemeier M.M., Maczuga S. (2016) Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors. *Educational Researcher*, vol. 45, no 1, pp. 18–35. doi: 10.3102/0013189X16633182.
- OECD (2018a) *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>.
- OECD (2018b) *PISA 2015 Results in Focus*. Available at: www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf (accessed 20 October 2019).
- Peterson E. R., Rubie-Davies C.M., Elley-Brown M., Widdowson D. A., Dixon R.S., Irving E. (2011) Who Is to Blame? Students, Teachers and Parents Views on Who is Responsible for Student Achievement. *Research in Education*, vol. 86, no 12, pp. 1–12.
- Pinskaya M., Khavenson T., Kosaretsky S., Zvyagintsev R., Mikhailova A., Chirkina T. (2018) Poverkh barerov: issleduem rezilientnye shkoly [Above Barriers: A Survey of Resilient Schools]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 198–227. doi: 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227.
- Ragozinnikova L. (2012) Otsenka kachestva obrazovaniya glazami obuchayushchikhsya, roditeley i pedagogov [Quality Assessment of Education through the Eyes of the Studying, Parents and Teachers]. *Innovative Projects and Programs in Education*, no 1, pp. 69–75.
- Roscigno V., Crowle M. (2001) Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment. *Rural Sociology*, vol. 66, iss. 2, pp. 268–292.
- Rytönen K., Aunola K., Nurmi J. (2005) Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's School Achievement: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 51, no 4, pp. 494–522.
- Schleicher A. (2018) *Obrazovanie mirovogo urovnya. Kak vystroit shkolnyy sistem XXI veka?* [World Class: How to Build a 21st-Century School System]. Moscow: Natsionalnoe obrazovanie.
- Showalter D., Klein R., Johnson J., Hartman S. (2017) *Why Rural Matters 2015–2016. Understanding the Changing Landscape*. Washington, DC: Rural School and Community Trust.
- Skiba R. J., Chung C. G., Trachok M., Baker T. L., Sheya A., Hughes R. L. (2014) Parsing Disciplinary Disproportionality: Contributions of Infraction, Student, and School Characteristics to Out-of-School Suspension and Expulsion. *American Educational Research Journal*, vol. 51, no 4, pp. 640–670.
- Skinner E., Belmont M. (1993) Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, no 4, pp. 571–581.
- Walton G. M., Cohen G. L. (2011) A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, vol. 331, no 6023, pp. 1447–1451.
- Wenglinsky H. (2000) *How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back into Discussions of Teacher Quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.