

ISSN 1814-9545 (PRINT)  
ISSN 2412-4354 (ONLINE)

# ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

---

**Educational Studies** Moscow

4

2019

---



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

## **Вопросы образования/Educational Studies Moscow № 4, 2019**

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издаётся с 2004 г.

**ISSN 1814-9545 (Print) ISSN 2412-4354 (Online)**

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ФС77-68125 от 27 декабря 2016 г. выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций

**Главный редактор** Я. И. Кузьминов (НИУ ВШЭ)

### **Редакционная коллегия**

И. Д. Фрумин (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

Е. Н. Пенская (зам. гл. редактора, НИУ ВШЭ)

И. В. Абанкина (НИУ ВШЭ)

В. А. Болотов (Евразийская ассоциация оценщиков качества образования)

А. И. Подольский (МГУ им. М. В. Ломоносова)

А. М. Сидоркин (Университет штата Калифорния в Сакраменто)

А. П. Тряпицына (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург)

М. М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

### **Редакционный совет**

М. Л. Агранович (Федеральный институт развития образования)

А. Г. Асмолов (МГУ им. М. В. Ломоносова)

М. Барбер (Pearson, Великобритания)

Д. Берлинер (Аризонский университет, США)

В. Бриллер (Институт Пратта, США)

Ю. Валимаа (Университет Ювяскюля, Финляндия)

Дж. Дуглас (Калифорнийский университет, США)

П. Згага (Люблянский университет, Словения)

М. Карной (Стэнфордский университет, США)

С. Керр (Университет Вашингтона, США)

Д. Л. Константиновский (Институт социологии РАН)

В. А. Куренной (НИУ ВШЭ)

О. Е. Лебедев (Московская высшая школа социальных и экономических наук)

П. Лоялка (Стэнфордский университет, США)

Л. Л. Любимов (НИУ ВШЭ)

С. Марджинсон (Лондонский университет, Великобритания)

И. М. Реморенко (Московский городской педагогический университет)

А. Л. Семенов (Московский педагогический государственный университет)

В. М. Филиппов (Министерство образования и науки Российской Федерации)

С. Р. Филонович (Высшая школа менеджмента, НИУ ВШЭ)

А. Харрис (Университет Малайи, Малайзия)

Дж. Хоули (Университет Огайо, США)

М. Хэйтор (Технический университет Лиссабона, Португалия)

### **Редакция**

Отв. секретарь Ю. Ф. Белавина, лит. редактор Т. А. Гудкова,

корректор Е. Е. Андреева, дизайнер-верстальщик С. Д. Зиновьев

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

# Содержание № 4, 2019

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

### **Е. А. Другова**

Ключевые характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров.

*Обзор опыта высокорейтинговых университетов на материале зарубежных публикаций* . . . . . 8

### **Эрик Де Корте**

Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции (*пер. с англ.*) . . . . . 30

### **В. А. Иванюшина, Е. П. Уильямс**

Трекинг, школьная мобильность и образовательное неравенство . . . . . 47

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

Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей . . . . . 71

### **А. Е. Иванова, К. С. Карданова-Бирюкова**

Создание русскоязычной версии международного инструмента оценивания ранних навыков чтения . . . . . 93

## ПРАКТИКА

### **Панчанан Дас**

Неравенство возможностей в сфере образования в Индии: оценка индекса возможностей для человека по данным опросов (*пер. с англ.*) . . . . . 116

### **А. А. Марголис, Е. В. Аржанных, М. Р. Хуснутдинова**

Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов . . . . . 133

### **Татьяна Нововик, Душанка Поповик**

Применение книжек с картинками в дошкольном обучении (*пер. с англ.*) . . . . . 160

**Е. В. Шакирова**

Профессиональная мотивация педагогов дошкольного образования: творчество или работа? . . . . . 185

**Н. Ф. Ильина, Н. Ф. Логинова**

Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов . . . . . 202

ДИСКУССИЯ

**С. А. Михеева, О. А. Журкина**

Экономическое образование школьников: причины кризиса . . . . . 231

СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**М. Л. Агранович**

Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? . . . 254

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Т. И. Пашкова, Е. А. Каменева, Е. А. Карасев,  
Н. А. Куцевалов, Д. Е. Руссов**

Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: принципы составления, структура, эволюция (вторая половина XIX — начало XX в.) . . . . . 276

КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

**П. В. Демин**

Маркетизация сферы образования и брендинг университетов  
*Рецензия на книгу: Пападимитриу А. (ред.) «Конкуренция брендов и маркетинга в сфере высшего образования» . . . . . 294*

Содержание журнала «Вопросы образования/  
Educational Studies Moscow» в 2019 г. . . . . 307

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow  
No 4, 2019**

established in 2004, is an academic journal published quarterly by the Higher School of Economics (HSE)

**ISSN 1814-9545 (Print)**

**ISSN 2412-4354 (Online)**

**The mission of the journal** is to provide a medium for professional discussion on a wide range of educational issues. The journal publishes original research and perceptive essays from Russian and foreign experts on education, development and policy. "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" strives for a multidisciplinary approach, covering traditional pedagogy as well as the sociology, economics and philosophy of education.

Conceptually, the journal consists of several parts:

- Theoretical materials and empirical research aimed at developing new approaches to understanding the functioning and development of education in modern society
- Papers on current projects, practical developments and policy debates in the field of education, written for professionals and the wider public
- Statistical data and case studies published as "information for reflection" with minimal accompanying text
- Information about and analysis of the latest pedagogical projects
- Reviews of articles published in international journals

**Target audience:** Leading Russian universities, government bodies responsible for education, councils from federal and regional legislatures, institutions engaged in education research, public organizations and foundations with an interest in education.

All papers submitted for publication in the "Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow" journal undergo peer review.

Distributed by subscription and direct order

Subscription Index:

"Rospechat" Agency—82950

"Pressa Rossii" Agency—15163

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

Tel: +7 (495) 772 95 90 \*22037, \*22038

E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)

Homepage: <http://vo.hse.ru/en/>

National Research University Higher School of Economics

## **Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow**

### **Yaroslav Kuzminov**

Editor-in-Chief, Rector, HSE, Russian Federation

### **Editorial Council**

Mark Agranovich, Federal Institute of Education Development, Russian Federation

Alexander Asmolov, Moscow University, Russian Federation

Michael Barber, Pearson Affordable Learning Fund, Great Britain

David Berliner, Arizona State University, United States

Vladimir Briller, Pratt Institute, United States

Martin Carnoy, Stanford University, United States

John Douglass, University of California in Berkely, United States

Vladimir Filippov, Ministry of Education and Science of Russia

Sergey Filonovich, Graduate School of Management, HSE, Russian Federation

Alma Harris, University of Malaya, Malaysia

Josh Hawley, Ohio State University, United States

Manuel Heitor, Technical University of Lisbon, Portugal

Steve Kerr, University of Washington in Seattle, United States

David Konstantinovsky, Institute of Sociology RAS, Russian Federation

Vitaly Kurennoy, HSE, Russian Federation

Oleg Lebedev, Moscow School of Social and Economic Sciences, Russian Federation

Prashant Loyalka, Stanford University, United States

Lev Lubimov, HSE, Russian Federation

Simon Marginson, Institute of Education, University of London, Great Britain

Igor Remorenko, Moscow City Teachers' Training University, Russian Federation

Alexey Semenov, Moscow State Pedagogical University, Russian Federation

Jussi Välimaa, University of Jyväskylä, Finland

Pavel Zgaga, University of Ljubljana, Slovenia

### **Editorial Board**

Isak Froumin, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Elena Penskaya, Deputy Editor-in-Chief, HSE, Russian Federation

Irina Abankina, HSE, Russian Federation

Viktor Bolotov, The Eurasian Association on Educational, Russian Federation

Andrey Podolsky, MSU, Russian Federation

Alexander Sidorkin, College of Education, CSU Sacramento, USA

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

### **Editorial Staff**

Executive Editor J. Belavina

Literary Editor T. Gudkova

Proof Reader E. Andreeva

Pre-Press S. Zinoviev

# Table of contents

No 4, 2019

## THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

- Elena Drugova**  
The Key Characteristics of Teaching Excellence  
Programs for Academic Leaders  
*A Review of High-Ranking Universities' Experiences  
Reflected in International Publications* . . . . . 8
- Erik De Corte**  
Learning Design: Creating Powerful Learning Environments  
for Self-Regulation Skills. . . . . 30
- Valeria Ivaniushina, Elena Williams**  
Tracking, School Mobility, and Educational Inequality. . . . . 47
- Tatiana Klyachko, Elena Semionova, Galina Tokareva**  
Success and Failure of School Students: Parental  
Expectations and Teachers' Perceptions. . . . . 71
- Alina Ivanova, Ksenia Kardanova-Biryukova**  
Constructing a Russian-Language Version of the  
International Early Reading Assessment Tool . . . . . 93

## PRACTICE

- Panchanan Das**  
Inequality of Opportunity in Educational Achievement in  
India: Implications of Earning distribution and Affirmative  
Action . . . . . 116
- Arkady Margolis, Elena Arzhanykh,  
Margarita Khusnutdinova**  
Institutionalization of Mentoring as a Resource for Profes-  
sional Development of Russian Teachers . . . . . 133
- Tatjana Novović, Dušanka Popović**  
The Role and Application of Picture Books in Pre-school  
Practice . . . . . 160

**Elena Shakirova**

Professional Motivation of Preschool Teachers: Work or Creative Activity? . . . . . 185

**Nina Ilyina, Natalya Loginova**

Exploring the Development of Psychological and Pedagogical Competence in Young Teachers . . . . . 202

DISCUSSION

**Svetlana Mikheeva, Olga Zhurkina**

Economic Education of School Students: Causes of the Crisis . . . . . 231

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

**Mark Agranovich**

Educational Resources: Saturation or Satiety? . . . . . 254

HISTORY OF EDUCATION

**Tatiana Pashkova, Ekaterina Kameneva, Egor Karasev, Nikita Kutsevalov, Russkova Darya**

The Catalogues of Textbooks for Secondary Schools of the Ministry of Public Education: Principles of Composition, Structure, Evolution . . . . . 276

BOOK REVIEWS AND SURVEY ARTICLES

**Pavel Demin**

Marketization of Higher Education and University Branding  
*Review of: Papadimitrou A. (ed.) Competition in Higher Education Branding and Marketing: National and Global Perspectives* . . . . . 294

# Ключевые характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров

## Обзор опыта высокорейтинговых университетов на материале зарубежных публикаций

**Е. А. Другова**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2018 г.

Результаты были получены в рамках выполнения гранта Российского научного фонда, проект № 19–18–00485 «Человеческое измерение трансформационных процессов в российских университетах: исторический опыт, тенденции и ответы на вызовы современности». Анализ педагогических идей в области образования взрослых осуществлен с использованием результатов проекта № 8.1.53.2018, реализованного в рамках Программы повышения конкурентоспособности ТГУ.

**Другова Елена Анатольевна** кандидат философских наук, старший научный сотрудник сетевого исследовательского центра «Человек, природа, технологии», Тюменский государственный университет; директор Института передовых технологий обучения, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Ленина, 23. E-mail: e.a.drugova@gmail.com

**Аннотация.** Растущий запрос на повышение качества преподавания и реализацию изменений в образовательном процессе в университетах всего мира обусловил появление и распространение специальных программ преподавательского совершенства и академического лидерства. На основе обзора зарубежных публикаций, в которых анализируется опыт высокорейтинговых университетов США, Германии, Великобритании, Дании, Нидерландов, Австралии, автор выявляет характеристики успешных образовательных программ, имеющих целью повышение качества преподавания в университетах и развитие лидерских качеств преподавателей для обес-

печения изменений в обучении. Рассматриваются ключевые понятия: «преподавательское совершенство» (*teaching excellence*), «качество преподавания» (*teaching quality*), «развитие методов обучения» (*instructional development*), «академическое лидерство» (*academic leadership*); показаны как сходство ряда понятий, так и их концептуальная размытость. Описаны характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров: заинтересованные стороны (запросы государства, образовательного учреждения и самих преподавателей); основные подходы к повышению педагогического мастерства и лидерства, а именно концепция рефлексивной практики, идеи андрагогики, трансформирующее обучение, самонаправляемое обучение, запросно ориентированный подход к обучению, переход от ориентации на преподавателя к ориентации на учащегося. Обсуждается дизайн программ преподавательского совершенства и академического лидерства: критерии выбора участников, регулярность и продолжительность программы, принципы и форматы реализации, оценка участников и самой програм-

мы в целом. Отдельное внимание уделено возможным препятствиям на пути реализации программы, в частности подчеркнута роль внутренней административной политики и институциональной среды в успешности реализации таких программ, их встроенность в систему обеспечения качества образования, мониторинга преподавательской эффективности,

карьерного продвижения и кадровой политики университета.

**Ключевые слова:** преподавательское совершенство, академическое лидерство, профессиональное развитие, развитие университетов, обучение взрослых, андрагогика.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-8-29

В течение последних десятилетий качество преподавания в университетах привлекало внимание исследователей и практиков сферы образования во многих странах [Keesen et al., 1996]. Такие факторы, как массовизация образования, усиливающаяся международная конкуренция, корпоративизация университетов, экономические ожидания от сферы образования и требования к ней, растущая социальная и географическая разнородность студентов [Bain, Zundans-Fraser, 2017], а также «необходимость повышения статуса преподавательской деятельности относительно исследовательской деятельности в университетах» [Brockerhoff, Stensaker, Huisman, 2014. P. 236], обусловили повышение внимания к качеству обучения [Elton, 1998]. В ответ на этот запрос появились новые образовательные программы для академических лидеров, нацеленные на повышение качества преподавания и развитие лидерских навыков у преподавателей для совершенствования процесса обучения. Мы проанализировали зарубежные публикации последних лет в поисках ответа на вопрос: каковы характеристики успешной образовательной программы для академических лидеров в университетах, имеющей целью повышение качества преподавания и развитие лидерских качеств для обеспечения образовательных изменений? Конкретно мы стремились выяснить:

- 1) каковы интересы главных заинтересованных сторон в программах преподавательского совершенства;
- 2) какие из подходов, применяемых в обучении взрослых, лучше всего подходят для рассматриваемых образовательных программ;
- 3) каковы возможные пути разработки и реализации рассматриваемых программ;
- 4) как институциональные условия могут поддерживать или ограничивать эффективность таких программ?

В данной работе, во-первых, исследованы ключевые термины и понятия, значимые для ответа на поставленный вопрос,

а именно: «преподавательское совершенство» (*teaching excellence*), «качество преподавания» (*teaching quality*), «развитие методов обучения» (*instructional development*), «академическое лидерство» (*academic leadership*). Далее дается ответ на вопрос о том, каковы основные заинтересованные в программах преподавательского совершенства стороны и в чем состоят их ключевые запросы. Затем проанализированы подходы к обучению, которые зарекомендовали себя как наиболее подходящие для образовательных программ преподавательского совершенства и академического лидерства. Описаны возможные пути разработки и реализации рассматриваемых программ, особое внимание уделено критериям отбора участников, фундаментальным принципам реализации, возможным форматам, оценке, потенциальным препятствиям. Наконец, представлена роль внутренней и внешней институциональной среды в успешности реализации таких программ.

**1. Подход к анализу программ преподавательского совершенства и имеющиеся ограничения**

В российской научной литературе материалов по исследуемому вопросу немного, в то время как опыт зарубежных университетов по реализации программ преподавательского совершенства весьма значителен и разнообразен, а также подробно описан. По этой причине в данной работе анализируются только зарубежные программы. Поскольку публикации с описанием подобных программ, как правило, представлены высокорейтинговыми университетами развитых стран, именно эти работы попали в фокус анализа. Обзор охватил работы, посвященные программам преподавательского совершенства в высокорейтинговых университетах, занимающих места в первых двух сотнях общего рейтинга THE (*Times Higher Education*): Утрехтском университете (Нидерланды) — 74-е место; Вашингтонском университете (США) — 28-е место; Университете Альберты (Канада) — 132-е место; Маастрихтском университете (Нидерланды) — 128-е место, Университете Антверпена (Бельгия) — 200-е место; Университете Сиднея (Австралия) — 59-е место; Западном Университете (Канада) — 190-е место; анонимном ведущем исследовательском университете (США). Кроме того, в обзоре представлены работы, выполненные на широкой исследовательской выборке: анализирующие деятельность 74 центров превосходства в преподавании и обучении (*centres for excellence in teaching and learning*, CETL) в Великобритании; программы подготовки преподавателей высшей школы в 20 университетах 8 стран; университетские инициативы академического лидерства среди участников Ассоциации американских университетов. Среди всех возможных программ академического профессионального развития для данного обзора выбраны инициативы по преподавательскому совершенству (*teaching excellence ini-*

*tiatives*) в сочетании с инициативами академического лидерства (*academic leadership initiatives*). Эти два компонента видятся непосредственно взаимосвязанными, поскольку новые идеи в области обучения должны приводить к изменениям в образовании, например в учебном плане.

Инициативы преподавательского совершенства могут значительно различаться по характеру и функциям; например, одни ориентированы на уровень конкретных преподавателей, другие — на уровень кафедры или факультета, учреждения или даже целой страны [Henard, Leprince-Ringuet, 2008]. Такое же разнообразие можно найти и в программах академического лидерства. В данном исследовании анализируются программы всех уровней, объединенные задачей достижения совершенства в преподавании и развития образовательного лидерства.

В обзоре использованы научные статьи, книги, отчеты. Поиск литературы происходил по направлениям: преподавательское совершенство, качество преподавания, совершенствование преподавания, академическое лидерство в преподавании, развитие обучения в контексте университетов и системы высшего образования в целом. Также в фокус внимания попали источники по направлениям: обучение взрослых, андрагогика, рефлексивная педагогика, критическая педагогика, трансформационное обучение. Таким образом, исследование опирается на метод критического анализа литературы.

Выдвинутые исследовательские вопросы и избранный метод анализа неизбежно вносят ряд ограничений в содержание обзора.

1. Литературы по академическому лидерству и публикаций по преподавательскому совершенству много, но найти работы на пересечении этих тем было сложно, поэтому в анализ были включены различные варианты таких инициатив.
2. Работы, посвященные описанию таких программ, как правило, написаны на основе конструктивистского подхода и освещают социальные структуры, отношения, связи. Используемые педагогические подходы не раскрываются или лишь кратко упоминаются в качестве оснований исследуемых программ.
3. Сформулированный исследовательский вопрос предполагает обзор основных тем и обсуждений внутри этих тем, но не раскрытие их в деталях. Кроме того, в данной работе нет подробного анализа содержания рассматриваемых программ, поскольку предполагается, что оно может быть различным и зависит от потребностей конкретного университета.
4. Некоторые термины в контексте данного исследования используются как относительные синонимы без учета различий, например: образовательная программа/инициатива/

обучение (*educational program/initiative/training*); преподаватель/обучающий/лектор (*teacher/educator/lecturer*).

**2. Ключевые термины и понятия**  
**2.1. Совершенство преподавания и качество преподавания**

Концепция преподавательского совершенства (*teaching excellence*) стала важной темой в высшем образовании во всем мире. Инициативы в образовательной политике, способствующие продвижению таких программ, появились и распространились во многих странах [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014]. При этом некоторые авторы считают, что термину «преподавательское совершенство» не хватает точности, ведь «все что угодно можно совершенствовать сколько угодно» [Skelton, 2007. P. 265]. Совершенство в преподавании рассматривается как многомерное понятие, где «измерения бывают двух видов; во-первых, классификационное, различающее три уровня: учреждения, департамента и отдельного лица; а во-вторых, содержательное, описывающее различные способы, с помощью которых каждый из трех уровней может демонстрировать совершенство» [Elton, 1998. P. 3]. На индивидуальном уровне Л. Элтон указывает такие характеристики совершенства в преподавании:

- «быть рефлексивным практиком (систематически применяя саморефлексию);
- быть новатором;
- участвовать в разработке учебных планов;
- быть полезным сообществу в качестве педагога;
- изучать особенности преподавания своей конкретной дисциплины;
- проводить педагогические исследования;
- быть ученым в своей конкретной дисциплине» [Ibid. P. 6].

На уровне департаментов (кафедра, факультет) и учреждений (университет, институт) совершенство в преподавании предполагает управление людьми, управление ресурсами, развитие персонала, совершенствование образовательных курсов, продвижение, руководство и поддержку образовательных изменений [Ibid.]. Например, в образовательной системе Германии под инициативами в области совершенства в преподавании подразумеваются центральное лидерство, структурные и культурные изменения, повышение качества преподавания [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014]. Вознаграждения за достигнутые результаты в основном реализуются именно на этом уровне [Elton, 1998].

Преподавательское совершенство также имеет структурный и культурный аспекты [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014]. Структурное измерение подразумевает предоставление инфраструктуры, информации, использование активного обучения,

систематическую оценку педагогов (включая оценку от учащихся), улучшение организационной структуры, поддержку преподавания и обучения, продвижение междисциплинарного обучения [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014; Frost, Teodorescu, 2001]. Культурное измерение преподавательского совершенства означает создание сообществ преподавания и обучения, открытый диалог, оценку преподавателей через критерии трудоустройства и вознаграждения, содействие развитию персонала и стратегий обучения [Ibid.]. Свойства корпоративной культуры, которые поддерживают улучшение преподавания, — это такие ценности, как «доверие, честность, свободное исследование, открытые дебаты, терпимость к различиям и уважение убеждений других» [Frost, Teodorescu, 2001. P. 410].

Качество преподавания (*teaching quality*) также является неоднозначным понятием [Diaz-Mendez, Gummesson, 2012]. Ф. Хенард и С. Лепренс-Рингэ пишут, что «некоторые ученые рассматривают качество прежде всего как результат, другие — как собственно качество. Некоторые считают преподавание бесконечным процессом сокращения дефектов, поэтому качественное обучение никогда не может быть полностью охвачено и оценено» [Henard, Leprince-Ringuet, 2008. P. 3]. Они приходят к выводу, что концепция качества преподавания зависит от выбора заинтересованных сторон, и подчеркивают, что качество преподавания определяется не только личными педагогическими навыками преподавателя, но и средой обучения и системой поддержки преподавателей и студентов. Такое определение составляющих качества образования соответствует индивидуальному, ведомственному и институциональному уровням развития преподавания. Качество можно понимать как «совершенство» — такая концепция качества традиционно используется во многих элитных высших учебных заведениях [Ibid.]. Таким образом, понятия «совершенство в преподавании» и «качество преподавания» (*teaching quality* и *teaching excellence*) тесно связаны между собой и в дальнейшем будут использоваться в данной работе как относительные синонимы.

Наиболее подходящим термином для характеристики успешной образовательной программы с точки зрения преподавателей является английский термин *instructional development*, не имеющий четкого специализированного перевода на русский язык и переведенный в данной работе более общим понятием «развитие методов обучения». Развитие методов обучения можно охарактеризовать как «любую инициативу, специально запланированную для улучшения преподавания с целью поддержки обучения студентов» [Stes, Coertjens, Petegem, 2013. P. 1104]. В последние десятилетия в образовательных учреждениях многих стран мира появились подразделения по развитию методов обучения,

## 2.2. Развитие методов обучения

имеющие целью повышение качества преподавания, — *instructional development units*. При этом терминологически и содержательно развитие методов обучения у преподавателей в высших учебных заведениях (*instructional development*) следует отличать от профессионального развития и академического развития сотрудников (*professional development, academic development, faculty development*), хотя значения этих понятий и пересекаются. «В то время как развитие методов обучения у преподавателей явно направлено на совершенствование педагогических навыков, профессиональное развитие более обширно, затрагивает всю карьеру» [Ibid.] и включает, например, приобретение новых навыков в проведении исследований или социального служения. Понятия «академическое развитие» и «развитие профессорско-преподавательского состава» (*academic development, faculty development*) родственны понятию «развитие методов обучения», но включают вопросы рамочного организационного развития, поддерживающего эти процессы. Концепция развития образования (*educational development*) еще шире и может охватывать большое разнообразие видов деятельности, таких как создание учебных программ, организационные изменения, профессиональный рост, совершенствование академической культуры и развитие педагогических подходов [Taylor, Rege, 2010]. Литературу по программам развития методов обучения в университетах (*instructional development programs*) мы также сочли релевантной для ответа на поставленный исследовательский вопрос. Совершенствование преподавания включает и развитие лидерских способностей преподавательского состава, поэтому понятие академического лидерства (*academic leadership*) также является одним из ключевых в данном обзоре.

### 2.3. Академическое лидерство

Академическое лидерство рассматривается как один из основных результатов осуществления образовательных программ. Литература по лидерству в образовании обширна, но исследований связей между лидерством и совершенством в преподавании немного [Ramsden et al., 2007]. Академическое лидерство в данном обзоре рассматривается в связи с внедрением образовательных изменений, имеющих целью повышение качества преподавания: лидеры выступают проводниками идеи совершенства в преподавании [Gigliotti, 2017; Phillips et al., 2018]. Некоторые авторы утверждают, что преподаватели с большей вероятностью принимают ориентированный на учащихся подход и совершенствуют свою педагогическую практику, когда «лидерство в преподавании воспринимается как трансформационное, когда преподаватели вовлечены в контекст совместного управления с четким и логичным вознаграждением» [Ramsden et al., 2007. P. 143]. Л. Элтон предлагает следующие критерии лидерства на индивидуальном уровне преподавательского мастерства:

- управление другими людьми в команде, проводящей образовательный курс;
- разработка образовательных курсов, управление их проведением и трансформация курсов;
- профессиональное развитие сотрудников;
- руководство преподаванием на уровне департамента (факультета, кафедры);
- выполнение функций менеджера и редактора в командах, прописывающих образовательный контент курса и создающих учебные материалы.
- внедрение образовательных изменений, управление ими и поддержка трансформаций» [Elton, 1998. P. 10].

В понятие «академическое лидерство» вкладываются и такие значения, как искусство налаживания отношений, умение находить решения сложных проблем, набор административных компетенций [Gigliotti, 2017], но чаще всего оно рассматривается именно как успешная коммуникация в условиях проведения преобразований. Академическое лидерство требует немалых ресурсов и усилий: в среде довольно консервативного по своей сути высшего образования изменения внедрять и поддерживать бывает весьма нелегко [Phillips et al., 2018].

Все описанные выше аспекты преподавательского совершенства и академического лидерства с необходимостью находят отражение в методах разработки, реализации и оценки изучаемых инициатив, что и будет показано далее.

Качество образования в 1990-х годах стало предметом растущей обеспокоенности во многих университетах мира, в результате появились специальные программы повышения квалификации преподавателей и академического лидерства. Причины запуска подобных программ можно объединить в три категории, отражающие основные группы интересов. Первая группа включает макропричины, связанные с образовательной политикой правительства конкретной страны. Например, в Дании в 1990-х годах развернулась кампания разграничения функций университетов и политехнических институтов. Широко обсуждались ключевые различия этих типов образовательных организаций. В университетах осуществлялся исторический поворот: устанавливался приоритет исследований перед преподаванием, одновременно анализировались причины слабого удержания студентов. Дополнительное давление создавали акции студенческих союзов [Keesen et al., 1996]. По этим причинам были специально организованы и действуют по сей день в качестве государственных учреждений, обслуживающих национальные университеты, ряд центров, направленных на улучшение качества образования [Ro-

**3. Характеристика программ преподавательского совершенства для академических лидеров**  
**3.1. Зачем?**  
Ключевые области интересов

bins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. В качестве альтернативы созданию таких обособленных центров правительство страны может предложить на конкурсной основе финансировать университеты, реализующие программы повышения качества преподавательского мастерства, как это, например, описано Д. Гослингом и Р. Тернер на примере Великобритании [Gosling, Turner, 2015].

Вторая группа причин запуска специальных программ повышения квалификации преподавателей и академического лидерства — внутренние запросы образовательных учреждений. С учетом всего возможного разнообразия конкретных ситуаций, требований и проблем, которые необходимо решить, очевидно, что программы и способы их реализации в разных университетах значительно различаются. Некоторые из таких инициатив, например, могут быть обязательными для начинающих преподавателей [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2013], а некоторые — нет [Gosling, Turner, 2015]; одни запускаются и управляются факультетами и учитывают узкие специфические требования к обучению конкретной дисциплине и ее преподаванию [Eley, 2006; Keesen et al., 1996], в то время как другие осуществляются централизованно и служат всему университету [Stes, Coertjens, Petegem, 2013]. Зачастую базой образовательной реформы в университетах выступают центры преподавания и обучения (*center for teaching and learning*), отвечающие за «предоставление экспертизы, наращивание педагогического потенциала преподавателей, обеспечение качества образования, проведение конкурсов и награждений, выдачу специальных грантов» [Bain, Zundans-Fraser, 2017. P. 11].

Наконец, на микроуровне следует упомянуть и личную мотивацию преподавателей к участию в программах педагогического совершенства. Они заинтересованы в карьерном продвижении и получении постоянного контракта (*tenure*) [Gibbs, Coffey, 2004; Keesen et al., 1996]; в некоторых случаях в результате прохождения программы они получают сертификат об обучении, равноценный уровню магистратуры [Stes, Coertjens, Petegem, 2013]. Также, безусловно, стоит отметить мотивацию профессионального роста и самореализации [Biggs, Tang, 2011].

### 3.2. Как? Основные подходы к обучению

В большинстве случаев в программах педагогического совершенства скрыто или явно предполагается, что преподаватели должны изучать и опробовать в течение периода обучения те подходы, которые университет нацелен поощрять и поддерживать по отношению к студентам. В соответствии с такой установкой и формируется содержание программ.

Применительно к преподавателям в роли обучающихся на программах педагогического совершенства, как и применительно к студентам, необходимо выстраивать программы с учетом специфики обучения взрослых, которую исследует андраго-

гика. В основе обучения взрослых лежат следующие постулаты: 1) они должны знать, «почему им нужно чему-то научиться, прежде чем начинать учить их этому» [Knowles, 1984. P. 55]; 2) они имеют вполне сформированную самооценку и «глубокую психологическую потребность в том, чтобы другие рассматривали и воспринимали их как способных к самостоятельным действиям» [Ibid. P. 56]; 3) они предпочитают индивидуализированное обучение в связи с имеющимся предыдущим жизненным опытом; 4) они «готовы изучать то, что им нужно знать, чтобы эффективно решать повседневные жизненные проблемы и задачи; 5) <...> они имеют проблемно ориентированную ориентацию на обучение» [Ibid. P. 59]; 6) они мотивированы к росту и развитию внутренним запросом, а не внешним давлением. Эти установки прослеживаются во многих рассматриваемых программах педагогического совершенства и академического лидерства, реализуемых в высокорейтинговых университетах.

В программах педагогического совершенства и академического лидерства широко используется практикоориентированная модель профессионального развития (*practitioner-centered model*). При этом «зрелые педагоги, как и другие практики, являются активными мыслителями, или практическими теоретиками, которые постоянно пытаются осмыслить свою работу» [Foley, 1999. P. 8]. Эта категория обучающихся более эффективно осваивает программы педагогического совершенства, если они выстроены в соответствии с концепцией «рефлексии-в-действии» (*reflection-in-action*) [Lawrence-Wilkes, Ashmore, 2014]. «Рефлексивная практика — это <...> такая форма практики, в которой осуществляется проблематизация различных ситуаций из профессиональной деятельности — так, что они становятся потенциальными учебными ситуациями. Разбирая их, практикующие профессионалы учатся, растут и развиваются в своей практике» [Jarvis, 1992] (цит. по: [Lawrence-Wilkes, Ashmore, 2014]).

Кроме уже упомянутых еще несколько подходов к обучению в программах педагогического совершенства оказались очень важными и широко обсуждаемыми. Трансформирующее обучение (*transformative learning approach*) «видится мощным ресурсом для решения задачи изменения подходов к преподаванию. Это сложный интроспективный подход к преподаванию и обучению, приводящий к изменениям в профессиональной идентичности» [Newman, 2012. P. 38]. В рамках самонаправляемого обучения (*self-directed learning*) преподаватели являются ключевыми участниками программы, принимающими решения относительно собственного профессионального развития, а также «активными учениками, которые осуществляют процесс личностного развития, а не просто посещают обязательную программу» [Smith, Loughran, 2017. P. 5]. Педагогическая практика, основанная на запросно ориентированном подходе

(*inquiry-oriented approach*) к преподаванию и обучению, бросает вызов имеющимся у преподавателей навыкам и способностям; например, в рамках проектного обучения требуются более глубокие предметные знания, изменения в способах оценки и стратегиях управления аудиторией [Fishman et al., 2003].

Многие авторы обосновывают необходимость перехода от авторитета преподавателя как носителя абсолютной истины, передающего студентам свое знание, к авторитету преподавателя, основанному на конкретном опыте, которым он может поделиться: в таком случае студента из пассивного получателя знаний превращается в их активного создателя средствами критического анализа и аргументации [Kanuka, 2010; Stes, Coertjens, Petegem, 2010]. Эта позиция основана на модели эпистемологического отражения Бакстер Маголда, представляющей четыре этапа развития знания: абсолютное знание, переходное знание, независимое знание и контекстное знание [Kanuka, 2010]. Способ обучения определяется подходом к преподаванию: если он ориентирован на преподавателя, обучение выглядит как запоминание фактов, а если на учащегося, у студентов формируется мотивация к глубокому исследованию изучаемого материала и они добиваются лучшей успеваемости. Программы педагогического совершенства, выстроенные в соответствии с концепцией «рефлексии-в-действии» [Lawrence-Wilkes, Ashmore, 2014], дают педагогам инструмент, позволяющий реально повысить качество обучения. Преподавание в стиле монолога вызывает мало энтузиазма как среди преподавателей, так и среди студентов [Willcoxson, 1998]. Таким образом, фокус внимания в современных педагогических практиках должен быть перенесен с преподавателя на учащихся [Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999].

Итак, основными подходами, используемыми в программах повышения педагогического мастерства и развития лидерства, выступают: концепция рефлексивной практики, идеи андрагогики, трансформирующее обучение, самонаправляемое обучение, запросно ориентированный подход к обучению, переход от ориентации на преподавателя к ориентации на учащегося. Все они служат целям формирования у преподавателей современных представлений о закономерностях преподавания и обучения [Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999], умения размышлять и самосовершенствоваться, быть уверенным в себе [Gibbs, Coffey, 2004] и работают на главную цель — реализации качественных изменений в образовании.

### 3.3. Какими способами?

#### Особенности

#### дизайна программ

3.3.1. Критерии выбора, регулярность и продолжительность программы

Если программа педагогического совершенства и академического лидерства не является обязательной для определенных групп сотрудников, то должна быть разработана процедура отбора участников. Обычно участников рекомендуют их непосред-

ственные руководители [Grunefeld et al., 2015], в других случаях отбор основывается на анализе резюме [Grunefeld et al., 2015; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], интервью [Grunefeld et al., 2015], письменных ответах на вопросы об имеющемся опыте преподавания и академических целях [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], анализируется формулировка «образовательной философии» преподавателя [Schönwetter et al., 2002], оценивается план предлагаемого образовательного проекта [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. Программа может проводиться регулярно [Keesen et al., 1996] или организовываться специально для уникальной группы участников [Eley, 2006]. Чтобы обеспечить устойчивые результаты, действительно изменить взгляды и подходы педагогов к преподаванию, «создать устойчивую эффективную инновационную среду обучения», программа должна быть достаточно продолжительной [Willcoxson, 1998. P. 67]. Многие авторы предлагают приглашать к участию в программах преподавателей факультетов, другие считают, что эффективнее работать с руководителями факультетов, которые в дальнейшем будут вовлекать преподавателей в совершенствование образовательного процесса [Phillips et al., 2018].

Анализ описанных в литературе программ педагогического совершенства и академического лидерства в университетах разных стран (США, Германия, Великобритания, Дания, Нидерланды, Австралия) позволил выявить характеристики дизайна этих программ и условия их осуществления, способствующие успеху их участников в совершенствовании педагогических подходов и развитии лидерских качеств:

3.3.2. Ключевые принципы реализации

- 1) система рекрутирования преподавателей для участия в программах основывается на надежной информации об их профессиональных убеждениях и целях [Frost, Teodorescu, 2001];
- 2) участники имеют возможность влиять на содержание [Grunefeld et al., 2015] и план программы [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], исходя из своих интересов и в соответствии с кругом своих профессиональных обязанностей;
- 3) программы объединяют теорию преподавания с непосредственным практическим опытом [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2010];
- 4) на программе создается среда, поддерживающая интенсивное общение между участниками, экспертами и наставниками [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013], важными ресурсами в осуществлении программы являются коллегиальность и сотрудничество преподавателей [Frost, Teodorescu, 2001];
- 5) программа обеспечивает участие преподавателей и руководителей факультетов в разработке общего видения желаемого

мой академической культуры и совместную ответственность за результат ее формирования [Phillips et al., 2018];

- б) программа достаточно длительна, чтобы привести к реальным изменениям в образовании [Grunefeld et al., 2015], при этом соблюдается баланс продолжительности программы с рациональным расходом ресурсов на ее реализацию.

### 3.3.3. Возможные форматы реализации

Наиболее часто для реализации программ педагогического совершенства и академического лидерства в университетах разных стран используются следующие форматы:

- интенсивные тематические сессии, проводимые по возможности вне стен университета [Grunefeld et al., 2015], например специальные семинары [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- приглашенные докладчики и экспертные лекции [Grunefeld et al., 2015; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- проигрывание тематических сценариев, в которых участники программ отрабатывают навыки руководства действиями других участников в роли лидера [Phillips et al., 2018];
- задания и обсуждения в малых группах [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2013] с использованием фрагментов видео, микрообучения, результатов тематических исследований [Stes, Coertjens, Petegem, 2013], разбор практики и рассмотрение критических инцидентов с поиском потенциальных решений [Grunefeld et al., 2015];
- взаимное посещение лекций, наблюдение работы коллег, обучение через обратную связь [Henard, Leprince-Ringuet, 2008; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006; Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013];
- формулирование личных целей и стремлений [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], реализация проектов по переносу результатов обучения в практику [Grunefeld et al., 2015], например разработка новой учебной программы, проведение исследования в области образования, экспериментирование с новыми методами обучения [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- составление собственного преподавательского портфолио [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006; Schönwetter et al., 2002], включающего рефлексию своей философии преподавания, размышления о ее трансформации после прохождения программы [Grunefeld et al., 2015]. Философия преподавания включает: 1) собственное определение обучения; 2) собственное определение преподавания; 3) представления об обучаемом; 4) цели обучения и ожидания от отношений обучающегося и обучающего; 5) обсуждение предпочитаемых методов обучения; 6) обсуждение предпочитаемых методов оценки [Schönwetter et al., 2002]. Преподавательская философия как критическое обоснование собственных целей,

ценностей и убеждений систематизирует взгляды преподавателя на преподавание и обучение [Ibid.];

- учебные поездки в зарубежные университеты для изучения опыта [Grunefeld et al., 2015], интенсивный обмен опытом с коллегами [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- погружение в лидерские практики [Phillips et al., 2018].

Чтобы получить сертификат или как-либо иначе подтвердить успешное завершение программы педагогического совершенства и академического лидерства, участники должны продемонстрировать соответствие определенным критериям. Оцениваются активность и вовлеченность при прохождении программы; качество проработки заданий в рамках программы [Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013]; создание преподавательского портфолио [Keesen et al., 1996]; результаты итогового тестирования [Stes, Coertjens, Petegem, 2013]. К оцениванию работы участников программы привлекаются эксперты, коллеги обучающихся [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], руководители программ, наставники [Keesen et al., 1996; Stes et al., 2013]. Кроме того, часто используются элементы самооценки [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. Участникам предлагается разработать и представить образовательные проекты [Grunefeld et al., 2015], создать или изменить существующий учебный курс или учебную программу [Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013]. Если качество экспертизы бывает недостаточно высоким, рекомендуется сформировать группу экспертов в области преподавания и его оценки. «Вместе с аналогично обученными коллегами из других организаций, а также внешними и внутриуниверситетскими специалистами-предметниками можно сформировать команды, которые будут оценивать качество обучения» [Elton, 1998. P. 9].

3.3.4. Оценка участников

Оценка является неотъемлемой частью любой образовательной программы, но многие авторы утверждают, что доминирующие способы оценивания позволяют судить лишь об удовлетворенности участников, а о влиянии программы на реальную дальнейшую повседневную педагогическую практику участников известно мало [Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013]. Тем не менее на основании анализа литературы можно выделить несколько способов объективного оценивания эффективности программ. Объектом оценки может быть сама программа или ее участники. Оценивание могут осуществлять эксперты, коллеги, студенты [Willcoxson, 1998]. Оцениваются количество и качество проектов, реализованных участниками после прохождения программы [Grunefeld et al., 2015]; личные результаты участников, такие как формирование видения себя как педагога и своей профессиональной трансформации [Ibid.]; продвижение в карьере, включая повышение по службе [Robins, Ambrozy, Pinsky,

3.3.5. Оценка программы

2006] и награды за качественное преподавание [Ibid.]; сетевые эффекты, такие как сотрудничество выпускников [Ibid.]; возможные другие последствия программ, включая негативные [Grunefeld et al., 2015].

Оценивая результаты программ, необходимо иметь в виду, что высказываемые участниками намерения реализовать образовательную инновацию далеко не всегда воплощаются в реализуемые в действительности стратегии обучения [Trigwell, Prosser, 1996]. Сформулированная педагогом личная философия преподавания нередко имеет мало общего с его реальной образовательной практикой [Murray, MacDonald, 1997]. Ряд авторов считает важным источником информации о реальной эффективности программ педагогического совершенства и академического лидерства оценки студентов, которым преподают педагоги, прошедшие обучение по этим программам, однако они отмечают, что чаще всего такая возможность оценки упускается из виду [Gosling, Turner, 2015; Grunefeld et al., 2015; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. Мнения, высказываемые студентами, могут значительно отличаться от точки зрения самих преподавателей [Ramsden, 1991]. На восприятие учащимися изменений, произошедших в преподавании после прохождения педагогом программы педагогического совершенства, влияет множество факторов, в частности срок, истекший после программы [Ibid.]. «Выбор надежных и поддающихся количественному измерению индикаторов для оценки качества преподавания и эффективности инициатив по развитию навыков преподавания остается сложной задачей» [Henard, Leprince-Ringuet, 2008. P. 2], и обсуждению адекватных подходов к такой оценке посвящено много исследований [Diaz-Mendez, Gummesson, 2012].

#### 3.4. Потенциальные препятствия

Инициативы по совершенствованию преподавания и обучения, будь то создание специализированных центров или запуск особых программ, всегда встречают сопротивление. Противоречия, конфликты и напряженность во время их реализации неизбежны [Gosling, Turner, 2015]. Их источником может быть сопротивление руководителей (деканов, заведующих кафедрами) новым подходам в образовании; нежелание топового руководства университета терять контроль над образовательными процессами; раздражение руководителей программы из-за необходимости согласовывать каждый шаг проекта и отсутствия у них свободы реализации замысла; неприятие инноваций носителями традиционной культуры университета; отсутствие институциональной поддержки инициативы [Ibid.]. В академической культуре университета могут сосуществовать противоположные представления о сути и роли учебной дисциплины, требованиях к содержанию учебного плана, процессах создания и обновления знаний, критериях качества преподавания [Ibid.]. На вос-

приятие инициатив по совершенствованию преподавания могут оказывать влияние внутренние проблемы: критическая нехватка времени у участников, исчерпание финансирования, недостаток других ресурсов [Brocknerhoff, Stensaker, Huisman, 2014], сложность поддержания жизнеспособной сети выпускников без необходимого финансирования [Grunefeld et al., 2015]. Не всегда бывает просто разъяснить заинтересованным сторонам основные цели программы и ее повестку, обеспечить их взаимодействие [Gosling, Turner, 2015]. Ряд авторов ставят под сомнение сохранение результатов реализации программ педагогического совершенства и академического лидерства на продолжительный срок: действительно ли после прохождения программ у педагогов существенно меняются представления об обучении и подходы к преподаванию, влекут ли такие программы за собой реальные изменения в образовании [Stes, Coertjens, Petegem, 2010].

Качественные изменения в преподавании и обучении требуют не только педагогических, но и институциональных и административных инвестиций [Oliveira, Vasconcellos, 2011]. Роль институциональной среды университета, которая может усиливать или ограничивать эффективность таких программ, поддерживать их результаты или препятствовать их использованию, обсуждается во многих из рассмотренных источников. Университеты предпринимают различные меры по институциональной поддержке эффектов проведенных программ. Например, в Утрехтском университете в период запуска таких программ проводились тематические конференции и был создан специальный университетский журнал, посвященный вопросам преподавания и обучения. Развитие преподавательских компетенций может быть встроено в систему требований, предъявляемых к претендентам на ту или иную должность, и быть условием карьерного роста [Keesen et al., 1996]. Такие программы должны влиять на кадровую политику университета [Ibid.]. Среди условий эффективности центров повышения квалификации преподавателей в университетах исследователи выделяют следующие: центры должны быть в состоянии осуществлять образовательную политику, взаимодействовать со всеми заинтересованными сторонами, работать с влиятельными управленцами среднего звена (деканами), создавать надежные связи с факультетами, обеспечивать программе поддержку высшего уровня руководства, адекватно оценивать границы своих возможностей, ориентироваться в других направлениях развития университета, пытаться изменить существующую институциональную среду, если это необходимо [Kanuka, 2010]. Таким образом, согласованная микрополитика должна дополняться институциональной перестройкой [Gosling, Turner, 2015].

### 3.5. Роль институциональной среды

**4. Заключение** Проведенный обзор литературы позволяет сделать вывод: чтобы образовательная программа педагогического совершенства и академического лидерства в университете была успешной, она должна отвечать целям и ожиданиям заинтересованных сторон на трех уровнях— персональном, институциональном и правительственном, при этом их баланс может различаться в разных конкретных ситуациях. Образовательные подходы, которые будут использоваться в программе, должны отражать изменения в образовании, которые, как ожидается, будут достигнуты после завершения программы. Как правило, повсеместно ожидается переход от обучения, в центре которого находится преподаватель, к обучению, сосредоточенному на студенте, а также более сложный и тщательный выбор режимов обучения. Наиболее популярны, судя по результатам обзора литературы, такие подходы, как андрагогика, обучение с помощью рефлексии в действии, проблемно ориентированная и практикоориентированная модели профессионального образования, трансформирующее обучение, самонаправляемое обучение и обучение, ориентированное на запрос. Именно эти идеи наиболее часто используются в программах педагогического совершенства и академического лидерства, они обеспечивают доступ к экспертным знаниям, создают основу для расширения профессиональных коммуникаций, критической переработки личного опыта, поиска решений реальных проблем участников, поддержку проектов по внедрению образовательных изменений. Чтобы привести к реальным изменениям в обучении, программа педагогического совершенства должна быть достаточно продолжительной: во многих случаях она длится целый учебный год и более. Значимым фактором успешности реализации программы является институциональная среда. Прежде всего необходимо учесть зоны потенциального сопротивления. В частности, доминирующая академическая культура, распространенные представления о должном преподавании и обучении, сложившиеся властные отношения, финансовое положение университета должны быть проанализированы как факторы, которые могут поддерживать или ограничивать эффективность программы. Устойчивость результатов программы зависит от ее встраивания в системы карьерного продвижения, обеспечения качества образования, мониторинга преподавательской эффективности, кадровой политики.

#### **Литература**

1. Bain A., Zundans-Fraser L. (2017) *The Self-Organizing University: Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
2. Biggs J., Tang C. (2011) *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
3. Brockerhoff L., Stensaker B., Huisman J. (2014) *Prescriptions and Perceptions of Teaching Excellence: A Study of the National «Wettbewerb Exzellenz»*.

- lente Lehre» Initiative in Germany // *Quality in Higher Education*. Vol. 20. No 3. P. 235–254. doi: 10.1080/13538322.2014.978134.
4. Diaz-Mendez M., Gummesson E. (2012) Value Co-Creation and University Teaching Quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA) // *Journal of Service Management*. Vol. 23. No 4. P. 571–592. doi: 10.1108/09564231211260422.
  5. Eley M. (2006) Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach // *Higher Education*. Vol. 51. No 2. P. 191–214. doi: 10.1007/s10734-004-6382-9.
  6. Elton L. (1998) Dimensions of Excellence in University Teaching // *International Journal for Academic Development*. Vol. 3. No 1. P. 3–11. doi: 10.1080/1360144980030102.
  7. Fishman B., Marx R., Best S., Tal R. (2003) Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 19. No 6. P. 643–658. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3.
  8. Foley G. (1999) *Understanding Adult Education and Training*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin.
  9. Frost S., Teodorescu D. (2001) Teaching Excellence: How Faculty Guided Change at a Research University // *Review of Higher Education*. Vol. 24. No 4. P. 397–415. doi: 10.1353/rhe.2001.0007.
  10. Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008) The Path to Quality Teaching in Higher Education. <http://www.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf>.
  11. Gibbs G., Coffey G. (2004) The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students // *Active Learning in Higher Education*. Vol. 5. No 1. P. 87–100. doi: 10.1177/1469787404040463.
  12. Gigliotti R. A. (2017) An Exploratory Study of Academic Leadership Education within the Association of American Universities // *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. 9. No 2. P. 196–210. doi: 10.1108/JARHE-11-2015-0080.
  13. Gosling D., Turner R. (2015) Responding to Contestation in Teaching and Learning Projects in the Centres for Excellence in Teaching and Learning in the United Kingdom // *Studies in Higher Education*. Vol. 40. No 9. P. 1573–1587. doi: 10.1080/03075079.2014.899339.
  14. Grunefeld H., Tartwijk J., Jongen H., Wubbels T. (2015) Design and Effects of an Academic Development Programme on Leadership for Educational Change // *International Journal for Academic Development*. Vol. 20. No 4. P. 306–318. doi: 10.1080/1360144X.2015.1068779.
  15. Kanuka H. (2010) Characteristics of Effective and Sustainable Teaching Development Programmes for Quality Teaching in Higher Education // *Higher Education Management and Policy*. Vol. 22. No 2. P. 69–81. doi: 10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25.
  16. Keesen F., Wubbels T., Tartwijk J., Bouhuijs P. (1996) Preparing University Teachers in the Netherlands: Issues and Trends // *International Journal for Academic Development*. Vol. 1. No 2. P. 8–16. doi: 10.1080/1360144960010202.
  17. Knowles M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
  18. Lawrence-Wilkes L., Ashmore L. (2014) *The Reflective Practitioner in Professional Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
  19. Murray K., MacDonald R. (1997) The Disjunction between Lecturers' Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice // *Higher Education*. Vol. 33. No 3. P. 331–349.
  20. Newman M. (2012) Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts // *Adult Education Quarterly*. Vol. 62. No 1. P. 36–55. doi: 10.1177/0741713610392768.

21. Oliveira C., Vasconcellos M. (2011) The Institutional Pedagogical Development for Higher Education Teaching / La Formacion Pedagogica Institucional para la Docencia en la Ensenanza Superior. *Interface: Comunicacao Saude Educacao*. Vol. 15. No 39. P. 1011–1024.
22. Phillips C., Bassell K., Fillmore L., Stephenson W. (2018) Transforming Leaders into Stewards of Teaching Excellence: Building and Sustaining an Academic Culture through Leadership Immersion // *Contemporary Issues in Education Research*. Vol. 11. No 1. P. 1–10.
23. Ramsden P. (1991) A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire // *Studies in Higher Education*. Vol. 16. No 2. P. 129–150.
24. Ramsden P., Prosser M., Trigwell K., Martin E. (2007) University Teachers' Experiences of Academic Leadership and Their Approaches to Teaching // *Learning and Instruction*. Vol. 17. No 2. P. 140–155. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.01.004.
25. Robins L. E., Ambrozy D., Pinsky L. (2006) Promoting Academic Excellence Through Leadership Development At The University of Washington: The Teaching Scholars Program // *Academic Medicine*. Vol. 81. No 11. P. 979–983.
26. Schönwetter D. J., Sokal L., Friesen M., Taylor K. L. (2002) Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements // *International Journal for Academic Development*. Vol. 7. No 1. P. 83–97. doi: 10.1080/13601440210156501.
27. Skeff K. M., Stratos G. A., Bergen M. R., Regula D. P. (1998) A Pilot Study of Faculty Development for Basic Science Teachers // *Academic Medicine*. Vol. 73. No 6. P. 701–704.
28. Skelton A. (2007) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*. New York, NY: Routledge.
29. Smith K., Loughran J. (2017) *Teachers as Self-Directed Learners: Active Positioning through Professional Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. doi: 10.1007/978-981-10-3587-6.
30. Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2010) Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach // *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. Vol. 60. No 2. P. 187–204. doi: 10.1007/S10734-009-9294-X.
31. Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2013) Instructional Development in Higher Education: Impact on Teachers' Teaching Behaviour as Perceived by Students // *Instructional Science*. Vol. 41. No 6. P. 1103–1126. doi: 10.1007/s11251-013-9267-4.
32. Taylor L. Rege C. N. (2010) Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice // A. Saroyan, M. Frenay (eds) *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC. P. 139–187.
33. Trigwell K., Prosser M. (1996) Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approaches to Teaching // *Higher Education*. Vol. 32. No 1. P. 77–87. doi: 10.1007/BF00139219.
34. Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999) Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning // *Higher Education*. Vol. 37. No 1. P. 57–70. doi: 10.1023/A:100354831319.
35. Willcoxson L. (1998) The Impact of Academics' Learning and Teaching Preferences on Their Teaching Practices: A Pilot Study // *Studies in Higher Education*. Vol. 23. No 1. P. 59–70. doi: 10.1080/03075079812331380492.

**The Key Characteristics of Teaching Excellence Programs for Academic Leaders  
A Review of High-Ranking Universities' Experiences Reflected in International Publications**

**Elena Drugova**

Candidate of Sciences in Philosophy, Senior Researcher, Research Center "Human, Environment & Technology" (HumaNET Research Center) Tyumen State University; Director of the Institute of Advanced Learning Technologies, National Research Tomsk State University. Address: 23 Lenina Str., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: e.a.drugova@gmail.com

Author

Teaching excellence and academic leadership programs have been emerging and growing in response to the increasing demand for better teaching quality and educational change in universities all over the world. International publications analyzing the experiences of high-ranking universities in developed economies (USA, Germany, Denmark, Netherlands, and Australia) are reviewed in this article to identify the characteristics of successful professional development programs for teaching quality and academic leadership in higher education designed to foster educational change. Some fundamental concepts are investigated, such as *teaching excellence*, *teaching quality*, *instructional development*, and *academic leadership*; their fuzziness and partial overlapping are demonstrated. The article also describes the characteristics of teaching excellence programs for academic leaders, such as key stakeholders (governmental, institutional, and teacher demands) and major approaches to promoting teaching excellence and academic leadership, which include the concept of reflective practice, andragogical theory, transformative learning approach, self-directed learning, inquiry-based learning, and refocusing from teacher to student. The core design features of teaching excellence and academic leadership programs are discussed, such as selection criteria, frequency and duration, principles and formats of implementation, performance and effectiveness assessment. Special emphasis is placed upon the potential obstacles in program realization, in particular the role of internal administrative policies and institutional environment on program effectiveness and the embeddedness of such programs into the university system of educational quality assurance, teacher performance monitoring, career advancement, and human resource strategies.

Abstract

teaching excellence, academic leadership, professional development, university development, adult education, andragogy.

Keywords

Bain A., Zundans-Fraser L. (2017) *The Self-Organizing University: Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Biggs J., Tang C. (2011) *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Brockerhoff L., Stensaker B., Huisman J. (2014) Prescriptions and Perceptions of Teaching Excellence: A Study of the National "Wettbewerb Exzellente Lehre" Initiative in Germany. *Quality in Higher Education*, vol. 20, no 3, pp. 235–254. doi: 10.1080/13538322.2014.978134.

Diaz-Mendez M., Gummesson E. (2012) Value Co-Creation and University Teaching Quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, vol. 23, no 4, pp. 571–592. doi: 10.1108/09564231211260422.

References

- Eley M. (2006) Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education*, vol. 51, no 2, pp. 191–214. doi: 10.1007/s10734-004-6382-9.
- Elton L. (1998) Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, vol. 3, no 1, pp. 3–11. doi: 10.1080/1360144980030102.
- Fishman B., Marx R., Best S., Tal R. (2003) Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, no 6, pp. 643–658. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3.
- Foley G. (1999) *Understanding Adult Education and Training*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Frost S., Teodorescu D. (2001) Teaching Excellence: How Faculty Guided Change at a Research University. *Review of Higher Education*, vol. 24, no 4, pp. 397–415. doi: 10.1353/rhe.2001.0007.
- Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008) *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. Available at: <http://www.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf> (accessed 30 October 2019).
- Gibbs G., Coffey M. (2004) The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, no 1, pp. 87–100. doi: 10.1177/1469787404040463.
- Gigliotti R. A. (2017) An Exploratory Study of Academic Leadership Education within the Association of American Universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 9, no 2, pp. 196–210. doi: 10.1108/JARHE-11-2015-0080.
- Gosling D., Turner R. (2015) Responding to Contestation in Teaching and Learning Projects in the Centres for Excellence in Teaching and Learning in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, vol. 40, no 9, pp. 1573–1587. doi: 10.1080/03075079.2014.899339.
- Grunefeld H., Tartwijk J., Jongen H., Wubbels T. (2015) Design and Effects of an Academic Development Programme on Leadership for Educational Change. *International Journal for Academic Development*, vol. 20, no 4, pp. 306–318. doi: 10.1080/1360144X.2015.1068779.
- Kanuka H. (2010) Characteristics of Effective and Sustainable Teaching Development Programmes for Quality Teaching in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, vol. 22, no 2, pp. 69–81. doi: 10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25.
- Keesen F., Wubbels T., Tartwijk J., Bouhuijs P. (1996) Preparing University Teachers in the Netherlands: Issues and Trends. *International Journal for Academic Development*, vol. 1, no 2, pp. 8–16. doi: 10.1080/1360144960010202.
- Knowles M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Lawrence-Wilkes L., Ashmore L. (2014) *The Reflective Practitioner in Professional Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Murray K., MacDonald R. (1997) The Disjunction between Lecturers' Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice. *Higher Education*, vol. 33, no 3, pp. 331–349.
- Newman M. (2012) Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly*, vol. 62, no 1, pp. 36–55. doi: 10.1177/0741713610392768.
- Oliveira C., Vasconcellos M. (2011) The Institutional Pedagogical Development for Higher Education Teaching. *La Formacion Pedagogica Institucional para*

- la Docencia en la Enseñanza Superior. Interface: Comunicacao Saude Educacao*, vol. 15, no 39, pp. 1011–1024.
- Phillips C., Bassell K., Fillmore L., Stephenson W. (2018) Transforming Leaders into Stewards of Teaching Excellence: Building and Sustaining an Academic Culture through Leadership Immersion. *Contemporary Issues in Education Research*, vol. 11, no 1, pp. 1–10.
- Ramsden P. (1991) A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 129–150.
- Ramsden P., Prosser M., Trigwell K., Martin E. (2007) University Teachers' Experiences of Academic Leadership and Their Approaches to Teaching. *Learning and Instruction*, vol. 17, no 2, pp. 140–155. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.01.004.
- Robins L. E., Ambrozy D., Pinsky L. (2006) Promoting Academic Excellence Through Leadership Development At The University of Washington: The Teaching Scholars Program. *Academic Medicine*, vol. 81, no 11, pp. 979–983.
- Schönwetter D. J., Sokal L., Friesen M., Taylor K. L. (2002) Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements. *International Journal for Academic Development*, vol. 7, no 1, pp. 83–97. doi: 10.1080/13601440210156501.
- Skeff K. M., Stratos G. A., Bergen M. R., Regula D. P. (1998) A Pilot Study of Faculty Development for Basic Science Teachers. *Academic Medicine*, vol. 73, no 6, pp. 701–704.
- Skelton A. (2007) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Smith K., Loughran J. (2017) *Teachers as Self-Directed Learners: Active Positioning through Professional Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. doi: 10.1007/978-981-10-3587-6.
- Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2010) Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 60, no 2, pp. 187–204. doi: 10.1007/S10734-009-9294-X.
- Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2013) Instructional Development in Higher Education: Impact on Teachers' Teaching Behaviour as Perceived by Students. *Instructional Science*, vol. 41, no 6, pp. 1103–1126. doi: 10.1007/s11251-013-9267-4.
- Taylor L., Rege C. N. (2010) Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice. *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling (eds A. Saroyan, M. Frenay), VA: Stylus Publishing, LLC, pp. 139–187.
- Trigwell K., Prosser M. (1996) Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approaches to Teaching. *Higher Education*, vol. 32, no 1, pp. 77–87. doi: 10.1007/BF00139219.
- Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999) Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, vol. 37, no 1, pp. 57–70. doi: 10.1023/A:100354831319.
- Willcoxson L. (1998) The Impact of Academics' Learning and Teaching Preferences on Their Teaching Practices: A Pilot Study. *Studies in Higher Education*, vol. 23, no 1, pp. 59–70. doi: 10.1080/03075079812331380492.
- .

# Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции

**Эрик Де Корте**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2019 г.

## **Эрик Де Корте (Erik De Corte)**

почетный профессор Центра педагогической психологии и образовательных технологий (CIP&T) Университета Левена (Бельгия). Адрес: Katholieke Universiteit Leuven, Oude Markt, 13, Bus 50053000 Leuven, Belgium. E-mail: erik.decorte@kuleuven.be

**Аннотация.** Междисциплинарные исследования в области образования в значительной мере способствовали и продолжают способствовать удовлетворению насущной потребности в создании новых образовательных сред. В ходе этих исследований формулируются и разрабатываются современные представления о том, в чем состоит основная задача школьного образования, и о сущности обучения, нацеленного на выполнение этой задачи. В статье представлен краткий обзор одной из таких концепций. Первоочередное внимание в ней уделяется саморегуляции как одной из основных задач образования. Данные исследований, подтверждающие прямую зависимость между эффективностью саморегуляции у школьника и результатами обучения, побудили ученых к проектированию образовательных сред, способствующих совершенство-

ванию навыков саморегуляции учащихся. Разработано несколько метакогнитивных методик, прежде всего для обучения математике; в качестве примера описана модель IMPROVE, предложенная З. Мевареч и Б. Крамарски. Далее рассмотрены результаты исследований, которые показывают, что подобные образовательные среды эффективны для организации и совершенствования саморегулируемого обучения дошкольников и учащихся начальной и средней школы. Разумеется, для реализации этого потенциала необходимо, чтобы педагоги уделяли пристальное внимание обучению школьников саморегуляции их учебной деятельности в классе. Поэтому насущная задача подготовки и профессиональной переподготовки педагогов состоит в расширении их представлений о саморегуляции и вооружении их эффективными стратегиями развития навыков саморегуляции у учащихся.

**Ключевые слова:** школьное обучение, образовательные среды, саморегуляция учащихся, саморегулируемое обучение, метакогнитивные методики обучения.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-30-46

De Corte E. Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills  
(пер. с англ.  
Л. Троиной).

Интерес к процессу обучения и способам воздействия на него существовал всегда. Но первые научные исследования в этой

области появились лишь в начале XX в. в США; одним из первопроходцев здесь стал Э. Торндайк. В прошлом столетии один за другим были сформулированы несколько подходов к обучению, в том числе в рамках бихевиоризма, гештальтпсихологии, когнитивной психологии, конструктивизма. Однако в целом в течение XX в., несмотря на оптимистические ожидания относительно усовершенствования образовательных практик в результате научных исследований в области обучения, взаимоотношения между научной и практической деятельностью в этой сфере складывались непросто и оставались не слишком продуктивными.

Ситуация начала меняться в последние десятилетия XX в., когда возникли образовательные науки — новая междисциплинарная область знаний, базирующаяся на научных исследованиях в сфере когнитивистики, информатики, педагогической психологии, философии, социологии, антропологии и прикладной лингвистики [Evans, Packer, Sawyer, 2016]. Цель образовательных наук — прийти к более глубокому пониманию того, как происходит обучение в различных реальных жизненных ситуациях: в классах и аудиториях, на рабочих местах, в семье и неформальной обстановке. В сфере образовательных наук используются разнообразные методики, в том числе экспериментальный и квазиэкспериментальный дизайн, а также качественные методы исследования. С точки зрения практики обучения эти исследования очень важны, потому что основаны на проектировании, посвящены формированию и оценке инновационных образовательных сред — а значит, содействуют совершенствованию обучающих практик.

Поиск инновационных образовательных практик способствовали бурные перемены в обществе в конце XX в., прежде всего постепенный переход к так называемому обучающемуся обществу. Образование, как неоднократно отмечалось в научной литературе, за этими переменами не поспевает. На повестку дня встала непростая задача реформирования образования, и потребность в такой реформе растет. Она обусловлена необходимостью подготовить будущие поколения к жизни в обучающемся обществе и в современном мире — сложном в технологическом отношении и конкурентном в экономическом. Для этого система образования должна сформировать у учащихся такие интеллектуальные навыки, как способность мыслить критически, решать комплексные задачи, проявлять креативность, управлять собственным обучением и эффективно взаимодействовать. Междисциплинарные исследования в сфере образовательных наук в значительной мере способствовали и продолжают способствовать удовлетворению потребности в новых образовательных средах, формулируя и разрабатывая новые концепции

основной задачи школьного образования и моделей процесса обучения, пригодных для ее выполнения.

В этой статье мы прежде всего представим вкратце одну из таких концепций. Первоочередное внимание мы уделим саморегуляции как одной из главных целей образования. Обнаруженная прямая зависимость между саморегуляцией и обучением побудила ученых создавать образовательные среды, способствующие совершенствованию навыков саморегуляции учащихся. В качестве примера мы опишем модель IMPROVE, разработанную З. Мевареч и Б. Крамарски [Mevarech, Kramarski, 2014]. Далее рассмотрим результаты исследований, которые показывают, что подобные образовательные среды эффективны для совершенствования саморегулируемого обучения дошкольников и учащихся начальной и средней школы. Исходя из этого, мы обоснуем представление об основной задаче подготовки и профессиональной переподготовки учителей как об обогащении их знаний о саморегуляции и вооружении их эффективными стратегиями развития навыков саморегуляции у учащихся.

## **1. Цель образования и сущность продуктивного обучения**

Внимание педагогической психологии традиционно было сосредоточено на том, как следовать целям образования и как их достигать, но не на определении этих целей. Однако с возникновением науки об образовании ученые, исследующие проблемы обучения, пришли к идее, что задача реформирования образования требует пересмотра его целей, а именно: необходимо перейти от традиционной ориентации обучения и преподавания на передачу (поверхностного) знания к приобретению глубокого концептуального знания, а также учебных и мыслительных навыков.

### **1.1. Адаптивная компетенция как основная цель образования**

В докладе Европейского круглого стола промышленников современного обучающегося общество охарактеризовано следующим образом:

- «обучение воспринимается как постоянная деятельность, осуществляемая на протяжении всей жизни;
- учащиеся берут ответственность за собственные достижения на себя;
- оценивание предназначено для того, чтобы подтвердить достижения, а не наказывать за неудачи;
- личностная компетентность, общепризнанные ценности и командный дух признаются не менее важными, чем стремление к знаниям;
- обучение есть партнерство учащихся, педагогов, родителей, работодателей и общественности, работающих совместно» [European Round-Table of Industrialists (ERT), 1995. P. 15].

С учетом вышеизложенного образование на всех уровнях должно сегодня быть в большей степени, чем прежде, нацелено на формирование и содействие развитию адаптивных знаний и навыков/адаптивной компетенции учащихся [Hatano, Inagaki, 1986; Bransford et al., 2006] вместо шаблонных компетенций, т.е. умения гибко и творчески применять осмысленно приобретенные знания и навыки в различных ситуациях вместо умения выполнять типичные школьные задания быстро и правильно, но без понимания того, почему задача должна решаться именно так. В исследованиях, посвященных усвоению специальных знаний и навыков в рамках различных дисциплин, установлено — этот факт уже получил широкое признание, — что необходимым условием приобретения адаптивной компетенции в той или иной сфере является комплексное формирование определенных когнитивных, мотивационных и эмоциональных компонентов деятельности [De Corte, 2012; Ligorio et al., 2015]:

- 1) хорошо структурированной, с возможностью гибкого доступа к ней базы специализированных знаний, в том числе фактов, символов, понятий и правил, образующих содержание предметной области;
- 2) эвристических методов, т.е. стратегии поиска для анализа проблемы и преобразований, которые не гарантируют, но значительно повышают вероятность нахождения верного решения через системный подход к решению задачи (например, ее декомпозиция на подзадачи);
- 3) метазнания: знания о собственных когнитивных функциях (метакогнитивные знания, например знание о том, что свой когнитивный потенциал можно развивать, обучаясь и прилагая усилия) и знания о собственной мотивации и эмоциях, способных влиять на процесс обучения (например, осознание своего страха перед математикой);
- 4) навыки саморегуляции: навыки регуляции собственных когнитивных процессов (когнитивная саморегуляция, например рефлексия процесса поиска решения) и навыки регулирования собственной мотивации и эмоциональных процессов (мотивационная саморегуляция, например удержание внимания и заинтересованности для решения определенной задачи);
- 5) позитивный настрой: положительные эмоции и установки по отношению к предметным областям и к обучению, а также вера в собственные силы.

Таким образом, принимая во внимание важность ситуативных и социальных факторов, воздействующих на процесс обучения, для формирования адаптивной компетенции современному школьному образованию следует интенсивнее, чем пре-

**1.2. Конструктивное обучение — путь к приобретению адаптивной компетенции**

жде, реализовывать господствующий сегодня подход к обучению как к активному/конструктивному, кумулятивному, саморегулируемому, целенаправленному, ситуативному, коллаборативному, индивидуальному процессу созидания знаний и навыков. Эти ключевые характеристики продуктивного и осмысленного обучения подробно описаны во многих научных работах в области образовательных наук [De Corte, 2010; National Research Council, 2000; 2005; Woolfolk, 2019]. Образовательная практика может и должна на них ориентироваться.

Авторы, отстаивавшие директивное преподавание, подвергали концепцию конструктивного обучения критике (например, [Kirschner, Sweller, Clark, 2006]). Однако Р. Майер [Mayer, 2004], проанализировав научную литературу за 50 лет, заключил, что обучение методом управляемых открытий, или конструктивное обучение, дает лучшие образовательные результаты, чем директивное преподавание. Сегодня мы можем сказать, что, проектируя образовательную среду, следует соблюдать эффективный баланс между личными изысканиями и открытиями, с одной стороны, и систематизированным преподаванием и наставничеством — с другой, постоянно учитывая при этом индивидуальные особенности учащихся: их способности, потребности и мотивацию.

## **2. Определение саморегуляции**

Саморегуляция оказывает существенное влияние на учебную деятельность и школьные достижения учащихся — это мнение разделяют сегодня большинство специалистов (см., например, [Schunk, Greene, 2018]). Однако, хотя саморегуляция исследуется уже около 25 лет, четкого и окончательного определения этого конструкта до сих пор нет [Dinsmore, Alexander, Loughlin, 2008]. Наше понимание саморегуляции как компонента адаптивной компетенции, описанной выше, согласуется с общим рабочим определением П. Пинтрича: «...это активный, конструктивный процесс, в ходе которого учащиеся ставят задачи собственного обучения, а затем пытаются отслеживать, регулировать и контролировать свою когнитивную деятельность, мотивацию и поведение, при этом поставленные задачи и контекстуальные особенности среды направляют и сдерживают их» [Pintrich, 2000. P. 453].

Формулируя нашу социоконструктивистскую концепцию математического обучения, мы вслед за Ф. Уинни [Winne, 1995] рассматриваем саморегулируемое обучение как процесс, по существу своему, конструктивный и самоуправляемый. Это форма управления деятельностью, для которой характерно комплексное регулирование процессов познания, мотивации и эмоций. Мы придерживаемся широкого определения саморегуляции как процесса, включающего, помимо когнитивного и метакогнитивного аспектов, также мотивационную и эмоциональную составляющие [De Corte, Verschaffel, Op't Eynde, 2000]. И это означает,

что мы рассматриваем метакогнитивные навыки как подчиненный компонент саморегуляции.

Исследователи саморегуляции процессов обучения и мышления в основном исходят из двух теоретических подходов — и на этой основе можно дополнительно конкретизировать содержание саморегуляции как компонента адаптивной компетенции. Речь идет о модели саморегуляции Б. Циммермана, основанной на социально-когнитивной теории (например, [Schunk, 1998]) и о теории решения задач, прежде всего о работах А. Шенфельда. Циклическая модель процесса саморегуляции Б. Циммермана [Zimmerman, 2000] включает три фазы:

- предварительное осмысление, связанное с процессами (например, постановка задач) и установками (например, вера в собственные силы), которое предшествует действию и попыткам научиться или решить задачу;
- контроль выполнения (или волевой контроль), относящийся к процессам, которые совершаются в ходе обучения или решения задач (например, мониторинг, концентрация внимания);
- саморефлексия, включающая процессы, которые происходят после выполнения работы (например, самооценка, атрибуция) и влияют на предварительное осмысление в начале следующего регулятивного цикла.

В том, что касается саморегуляции, теория решения задач А. Шенфельда [Schoenfeld, 1985] менее детализирована, чем модель Б. Циммермана. Основное внимание он уделяет метакогнитивным и когнитивным навыкам как составляющим саморегуляции, которые способствуют компетентному решению задач и выполнению учебных заданий, а именно:

- нацеливание на задачу (например, формулировка задачи);
- планирование процесса решения, определение подхода к выполнению задания;
- мониторинг выполнения задачи;
- оценка результата;
- рефлексия процесса решения задачи или обучения.

Между этими двумя концепциями прослеживается вполне определенный параллелизм в понимании места и значения метакогнитивных процессов: формулировка задачи и определение подходов к ее решению у Шенфельда вполне согласуются с предварительным осмыслением у Циммермана; мониторинг совпадает с основным процессом на стадии выполнения, а оценка и рефлексия соотносятся с этапом саморефлексии.

Важным компонентом нашей модели адаптивной компетенции являются установки. Результаты исследований подтвер-

ждают, что эпистемологические и мотивационные установки учащихся играют важную роль в саморегуляции [De Corte, Verschaffel, Op't Eynde, 2000; Muis, 2007]. К эпистемологическим относятся установки, касающиеся математики как дисциплины, обучения математике и социального контекста математических занятий в классе. Например: если учащиеся считают, что математическое знание — это набор отдельных фактов и правил, они с большей вероятностью задействуют мнемотехники, нацеленные на запоминание формул и алгоритмов. Мотивационные установки, характеризующие личностное отношение к обучению математике, включают несколько конструктов, в том числе ориентацию на достижение цели, осознаваемую ответственность за успех и неудачу, а также веру в собственные силы. Например, вера в собственные силы играет решающую роль в процессах, посредством которых учащиеся активно управляют собственной учебной деятельностью.

### **3. Проектирование учебного процесса для совершенствования навыков саморегуляции**

Данные о положительной связи между эффективностью саморегуляции и успехами в обучении побудили ученых к проектированию образовательных сред, способствующих совершенствованию навыков саморегуляции у учащихся [Mevarech, Verschaffel, De Corte, 2018]. Несколько метакогнитивных методик было разработано для обучения математике — главным образом на основе работ Г. Пойа [Polya, 1957] и А. Шенфельда [Schoenfeld, 1985]. Они предусматривают использование метакогнитивных вопросов, адресуемых самому себе, а также прохождение в ходе решения задачи определенных этапов, сформулированных в рамках модели IMPROVE (например, [Mevarech, Kramarski, 2014]):

- знакомство с новыми материалами, понятиями, задачами или алгоритмами с использованием метакогнитивного скаффолдинга;
- метакогнитивный самоопрос — в малых группах или индивидуально;
- практика с использованием метакогнитивного опроса;
- обзор нового материала педагогом и учащимися с использованием метакогнитивного опроса;
- овладение когнитивными процессами элементарного и высокого порядка;
- проверка усвоения когнитивных и метакогнитивных навыков посредством обратной связи и внесения поправок;
- получение дополнительной информации и корректировка.

Центральный компонент модели IMPROVE — выработка у учащихся навыка использовать четыре типа метакогнитивных вопросов, адресованных самим себе:

- 1) понимание: «В чем суть задачи?»;
- 2) связь: «В чем данная задача сходна с теми, которые вам приходилось решать, или чем отличается от них? Пожалуйста, объясните ваши суждения»;
- 3) стратегии: «Какие стратегии подходят для решения задачи и почему?»;
- 4) анализ: «Имеет ли решение смысл? Можете ли вы решить задачу по-другому? Как? Вы в затруднении? Почему?».

В 1980–1990-х годах исследователи утверждали, что в возрасте до 10 лет метакогнитивные навыки у детей еще не сформированы: для этого периода развития мышления характерны конкретные суждения, а мыслительные навыки высокого порядка, в частности связанные с метакогнитивными процессами, недоступны. Однако в 2000-х годах в научных работах появляются другие данные. Установлено, что дети в возрасте 4–5 лет способны оценить сложность задания и имеют некоторое представление о вариантах стратегий, которые можно использовать для его выполнения [Veenman, Van Hout-Wolters, Aflebach, 2006]. Эмпирически показано, что без вмешательства взрослых дошкольники 3–5 лет самопроизвольно планируют, отслеживают, контролируют и рефлексиируют свою математическую деятельность [Whitebread, Coltman, 2010]. На основе этих данных в рамках нескольких интервенционных исследований были применены метакогнитивные педагогические приемы для совершенствования метакогнитивных функций дошкольников и их способности к математическим рассуждениям (например, [Ginsburg, Lee, Boyd, 2008]).

В ходе таких исследований педагоги помогают детям размышлять: дают метакогнитивные подсказки, исходя из модели IMPROVE, и просят объяснять свои суждения. Например, З. Мевареч и А. Эйдени провели исследование (публикация готовится), в котором педагог зачитывал вслух текст из электронной книги и сопровождал чтение вопросами, помогающими детям овладеть приемами метакогнитивного скаффолдинга. Метакогнитивные вопросы были переформулированы так, чтобы они соответствовали возрасту детей: «О чем говорится на этой странице? Что вам нужно сделать, чтобы найти ответ? Пожалуйста, объясните свое мнение. Почему вы думаете, что нужно прибавить/отнять?». Исследование показало, что такая помощь в значительной мере способствовала улучшению метакогнитивных функций детей и повышала их способность к математическим рассуждениям: дети из экспериментальной группы лучше могли объяснить ход своих мыслей, их математический лексикон оказывался богаче, их навыки решения задач улучшались значительно, чем у детей из контрольных групп.

### 3.1. Результаты исследований на уровне дошкольного образования

**3.2. Развитие навыков саморегуляции для решения сюжетных задач в начальной и средней школе**

Совместно с Л. Вершаффелем [De Corte, Verschaffel, 2006] мы разработали инновационную образовательную среду под названием «Грамотное решение ситуационных задач» (*Skillfully Solving Context Problems*, SSCP) для усвоения 5-классниками когнитивных навыков саморегуляции при решении математических задач. Программа предполагает проведение 20 уроков, включающих пять этапов:

- формулировка проблемы;
- выбор способа решения задачи;
- необходимые вычисления;
- интерпретация результата и формулирование ответа;
- проверка и оценка решения.

На первом и втором этапах был внедрен и использовался преподавателями комплекс из восьми эвристических методик; например: изобразить условие задачи, отделить существенные данные от несущественных. Усвоение данной стратегии решения задач подразумевало: формирование осознанности (узнать о стадиях процесса компетентного решения задач), формирование саморегуляции (приобрести способность отслеживать и оценивать собственные действия в процессе решения задачи) и формирование эвристических стратегий (овладеть эвристическими стратегиями). Образовательная среда проектировалась в тесном взаимодействии с учителями классов, участвовавших в эксперименте, прошедшими интенсивную подготовку к внедрению новой образовательной среды.

Для оценки результатов мы использовали экспериментальный план «претест — посттест — тест на сохранение»; экспериментальная группа состояла из четырех 5-х классов ( $n = 86$ ), контрольная группа — из семи сопоставимых классов ( $n = 146$ ). Использовались самые разнообразные инструменты: тесты на решение сюжетных задач и стандартизированный тест на математическую успеваемость, анкетирование участников для выяснения их мнения, беседы с педагогами и учащимися и видеорегистрация некоторых уроков.

Чтобы сформировать и поддержать отношение школьников к обучению как к конструктивному, саморегулируемому, ситуативному, коллаборативному процессу, мы строили образовательную среду на базе трех основополагающих принципов, воплощающих характеристики продуктивного обучения:

- набор разнообразных комплексных, реалистичных, открытых задач, пригодных для применения навыков саморегуляции и эвристики;
- создание учебного сообщества с помощью различных активизирующих и интерактивных обучающих методик: групп-

- новая работа, общая дискуссия в классе и индивидуальные задания;
- формирование инновационной культуры поведения в классе путем внедрения новых социальных норм в части обучения и научения решению задач, например: побуждение учащихся к тому, чтобы проговаривать и рефлексировать свои решения и свои усилия по саморегуляции деятельности; дискуссии о том, что считается хорошей задачей, хорошим ответом, хорошей схемой решения; пересмотр роли педагога и учащихся в учебном сообществе.

Основные результаты можно обобщить следующим образом. Экспериментальное вмешательство оказало устойчивое позитивное воздействие на навыки решения математических задач у учащихся экспериментальной группы (получены значимые различия в результатах итоговых тестов по сравнению с контрольной группой). У учащихся с высоким уровнем способностей позитивный эффект проявлялся сильнее, но и учащимся с низким уровнем способностей интервенция принесла заметную пользу. Результаты тестов выявили существенный эффект переноса сформированных навыков и на другие разделы математического курса (измерения, геометрия). Количество случаев спонтанного использования учащимися экспериментальной группы эвристических навыков и навыков саморегуляции (ориентация, планирование, мониторинг, оценивание) устойчиво и значительно выросло.

Схожие результаты были получены и в других исследованиях, в которых 5-классников также помещали в образовательную среду для решения задач, основанную на SSCP [Mason, Scriveri, 2004; Panaoura, Gagatsis, Demetriou, 2009]. Эти исследования свидетельствуют, что инновационные образовательные среды, в рамках которых навыкам саморегуляции для решения математических задач школьников обучают с помощью интерактивных учебных методик в условиях новой классной культуры, могут в значительной мере способствовать наращиванию компетенций учащихся. Базовые принципы такого обучения соответствуют характеристикам эффективных образовательных сред, выведенным на основе недавнего метаанализа педагогических экспериментов:

- 1) обучать комплексно когнитивным, метакогнитивным и мотивационным стратегиям, используя для этого разнообразные методики преподавания;
- 2) уделять пристальное внимание целесообразности и преимуществам этих стратегий;

- 3) создавать благоприятные возможности для практического применения стратегий и обеспечивать обратную связь относительно их применения;
- 4) формировать в классе инновационную культуру, стимулирующую саморегулируемое обучение, и прежде всего рефлексию [Dignath, Büttner, 2008; Dignath, Büttner, Langfeldt, 2008; Veenman, van Hout-Wolters, Afflerbach, 2006].

Результаты исследований, посвященных влиянию саморегулируемого обучения на математические достижения в средней школе, схожи с результатами исследований на предыдущих ступенях образования. Метакогнитивная педагогика в рамках модели IMPROVE исключительно эффективно содействует формированию математической грамотности учащихся, поскольку они учатся активизировать когнитивные навыки высокого порядка, являющиеся ключевыми для выполнения заданий на математическую грамотность [Mevarech, Lianghuo, 2016].

В заключение отметим, что метаанализ [Dignath, Büttner, 2008] на основе 49 исследований, проведенных в начальной школе, и 35 исследований в средней школе, посредством которого оценивалось воздействие саморегулируемого обучения на достижения учащихся в чтении и математике, показал среднюю величину эффекта 0,69. И в начальной, и в средней школе эффект саморегулируемого обучения проявлялся сильнее, если вместо обычных учителей уроки проводили ученые-исследователи. Кроме того, при изучении математики достигнутый эффект был значительней, чем в чтении/письме и других предметах. Основной вывод, сделанный на основе метаанализа: саморегулируемое обучение можно эффективно культивировать на уровне и начального, и среднего образования.

#### **4. Педагоги и обучение навыкам саморегуляции**

Навыки саморегуляции как одна из основных составляющих адаптивной компетенции — критически важный компонент способности учащихся к успешному обучению и достижению академических результатов. Действительно, результаты научных исследований убедительно свидетельствуют о прямой связи между саморегулируемым обучением и достижениями учащихся, а кроме того, подтверждают, что можно спроектировать и внедрить образовательные среды, благоприятствующие и способствующие саморегулируемому обучению.

Разумеется, для реализации этого потенциала необходимо, чтобы педагоги уделяли пристальное внимание обучению школьников саморегуляции их деятельности. К примеру, мы записали на видео два урока, посвященных решению математических задач, в десяти 6-х классах и проанализировали деятельность педагогов.

На этих уроках использовался усовершенствованный учебник математики, основанный на принципах образовательной среды SSCP. Структура учебника предполагает, что педагог на уроке будет уделять много внимания формированию эвристических и метакогнитивных навыков, в том числе метакогнитивной стратегии решения математических задач. Результаты анализа показали, что, хотя некоторые эвристические подходы на уроках использовались регулярно, многим другим навыкам, особенно метакогнитивной стратегии, педагоги не уделяли внимания почти никогда. Иными словами, если обучение решению математических задач ведется на основе учебника, где явным образом описано и рекомендовано применение навыков саморегуляции, это еще не означает, что инновационный подход будет без труда, автоматически, точно и последовательно реализован [Depraere, De Corte, Verschaffel, 2007].

Более поздние исследования подтверждают и обосновывают эти наблюдения: внедряя саморегулируемое обучение и преподавание, педагоги действительно испытывают трудности [Kramarski, 2018]. Говоря точнее, их знания о саморегуляции и саморегулируемом обучении ограничены, соответственно, внедряя саморегулируемое обучение у них не получается, и образовательной среды, которая формировала бы и стимулировала саморегулируемую деятельность в классе, они не создают. В связи с этим существует острая необходимость прорабатывать темы саморегуляции и саморегулируемого обучения в ходе начальной подготовки учителей, а также повышения их квалификации. Составной частью проектирования и разработки инструментов и методов, призванных углубить знания педагогов о саморегуляции и вооружить их стратегиями содействия развитию навыков саморегуляции у учащихся, обязательно должны быть научные исследования.

1. Bransford J., Stevens R., Schwartz D., Meltzoff A. et al. (2006) Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy // P. A. Alexander, P. H. Winne (eds) Handbook of Educational Psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. P. 209–244.
2. De Corte E. (2010) Historical Developments in the Understanding of Learning // H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (eds) The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD. P. 35–67.
3. De Corte E. (2012) Constructive, Self-Regulated, Situated and Collaborative (CSSC) Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence // Journal of Education. Vol. 192. No 2/3. P. 33–47.
4. De Corte E., Verschaffel L. (2006) Mathematical Thinking and Learning // W. Damon, R. M. Lerner (eds) Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Child Psychology and Practice. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. P. 103–152.
5. De Corte E., Verschaffel L., Op't Eynde P. (2000) Self-Regulation: A Characteristic and a Goal of Mathematics Education // M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds) Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press. P. 687–726.

## Литература

6. Depaepe F., De Corte E., Verschaffel L. (2007) Unravelling the Culture of the Mathematics Classroom: A Videobased Study in Sixth Grade // *International Journal of Educational Research*. Vol. 46. No 5. P. 266–279.
7. Dignath C., Büttner G. (2008) Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Primary and Secondary School Level // *Metacognition and Learning*. Vol. 3. No 3. P. 231–264.
8. Dignath C., Büttner G., Langfeldt H. (2008) How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes // *Educational Research Review*. Vol. 3. No 2. P. 101–129.
9. Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. (2008) Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning // *Educational Psychology Review*. Vol. 20. No 4. P. 391–409.
10. European Round-Table of Industrialists (ERT) (1995) Education for Europeans: Towards a Learning Society. Brussels: ERT. [https://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/1995\\_education\\_for\\_europeans\\_-\\_towards\\_the\\_learning\\_society.pdf](https://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/1995_education_for_europeans_-_towards_the_learning_society.pdf)
11. Evans M., Packer M., Sawyer R. (eds) (2016) Reflections on the Learning Sciences (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences). Cambridge: Cambridge University.
12. Ginsburg H. P., Lee J. S., Boyd J. S. (2008) Mathematics Education for Young Children: What It Is and How to Promote It? // *Social Policy Report*. Vol. 22. No 1. P. 3–23.
13. Hatano G., Inagaki K. (1986) Two Courses of Expertise // H. Stevenson, H. Azuma, K. Hakuta (eds) *Child Development and Education in Japan*. New York: Freeman. P. 262–272.
14. Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E. (2006) Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching // *Educational Psychologist*. Vol. 41. No 2. P. 75–86.
15. Kramarski B. (2018) Teachers as Agents in Promoting Students' SRL and Performance. Applications for Teachers' Dual-Role Training Program // D. H. Schunk, J. A. Greene (eds) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York; London: Routledge. P. 223–239
16. Ligorio M. B., De Corte E., Dochy F., Cacciamani S. (2015) *Le Scienze dell' Apprendimento*. Roma: Carocci editore.
17. Mason L., Scrivani L. (2004) Enhancing Students' Mathematical Beliefs: An Intervention Study // *Learning and Instruction*. Vol. 14. No 2. P. 153–176.
18. Mayer R. E. (2004) Should There Be a Three-Strikes Rule against Pure Discovery Learning? // *American Psychologist*. Vol. 59. No 1. P. 14–19.
19. Mevarech Z. R., Eidini A. (in preparation). The Effects of Metacognitive Scaffolding Embedded within Mathematics E-book on Kindergarten's Mathematics Reasoning.
20. Mevarech Z. R., Kramarski B. (1997) IMPROVE: A Multidimensional Method for Teaching Mathematics in Heterogeneous Classrooms // *American Educational Research Journal*. Vol. 34. No 2. P. 365–395.
21. Mevarech Z. R., Kramarski B. (2014) Critical Maths in Innovative Societies: The Effects of Metacognitive Pedagogies on Mathematical Reasoning. Paris: OECD.
22. Mevarech Z. R., Lianghuo F. (2016) Cognition, Metacognition and Mathematics Literacy // Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, D. Baker (eds) *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education and Learning*. New York, NY: Springer. P. 261–278.

23. Mevarech Z. R., Verschaffel L., De Corte E. (2018) Metacognitive Pedagogies in Mathematics Classrooms. From Kindergarten to College and Beyond // D. H. Schunk, J. A. Greene (eds) Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York; London: Routledge. P. 109–123.
24. Muis K. R. (2007) The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning // Educational Psychologist. Vol. 42. No 3. P. 173–190.
25. National Research Council (2000) How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy.
26. National Research Council (2005) How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington, DC: National Academy.
27. Panaoura A., Gagatsis A., Demetriou A. (2009) An Intervention to the Metacognitive Performance: Self-Regulation in Mathematics and Mathematical Modeling // Acta Didactica Universitatis Comenianae — Mathematics. No 9. P. 63–79.
28. Pintrich P. R. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning // M. Boekaerst, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds) Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press. P. 451–502.
29. Polya G. (1957) How to Solve It. Princeton, NJ: Princeton University.
30. Schoenfeld A. H. (1985) Mathematical Problem Solving. New York: Academic Press.
31. Schunk D. H. (1998) Teaching Elementary Students to Self-Regulated Practice of Mathematical Skill with Modeling // D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (eds) Self-Regulated Learning: From Teaching of Self-Reflective Practice. New York, NY: Guilford Press. P. 137–159.
32. Schunk D. H., Greene J. A. (eds) (2018) Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. New York; London: Routledge.
33. Veenman M. V. J., van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. (2006) Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations // Metacognition and Learning. Vol. 1. No 1. P. 3–14.
34. Whitebread D., Coltman P. (2010) Aspects of Pedagogy Supporting Metacognition and Self-Regulation in Mathematical Learning of Young Children: Evidence from an Observational Study // ZDM International Journal on Mathematics Education. Vol. 42. No 2. P. 163–178.
35. Winne P. H. (1995) Self-Regulation Is an Ubiquitous but Its Forms Vary with Knowledge // Educational Psychologist. Vol. 30. No 4. P. 223–228.
36. Woolfolk A. (2019) Educational Psychology. London: Pearson.
37. Zimmerman B. J. (2000) Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective // M. Boekaerst, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds) Handbook of Self-Regulation. San Diego, CA: Academic Press. P. 13–39.

## Learning Design: Creating Powerful Learning Environments for Self-Regulation Skills

Author **Erik De Corte**

Professor Emeritus, Center for Instructional Psychology and Technology (CIP&T), University of Leuven, Belgium. Address: Katholieke Universiteit Leuven, Oude Markt, 13, Bus 50053000 Leuven, Belgium. E-mail: erik.decorte@kuleuven.be

**Abstract** The interdisciplinary research in the learning sciences has and still does substantially contribute to meeting the current need for new environments for learning by developing and elaborating new perspectives on the ultimate goal of school education, and on the nature of learning to achieve this goal. The presentation start with a brief review of such a perspective. Against this background the article will focus on self-regulation as a major component of the goals of education. Findings about the positive relationship between self-regulation and student learning have lead researchers to design learning environments for improving students' self-regulation skills. Several metacognitive methods have been designed especially for the math learning; as an example the IMPROVE model developed by Mevarech and Kramarski (2014) well briefly be presented. Research evidence will then be discussed showing that such learning environments are effective for developing and improving self-regulated learning in Kindergarten children and primary and secondary school students. Of course, realizing this potential requires in the classroom teachers pay explicit attention to the teaching of self-regulated activities. Therefore, a major challenge for teacher training and professional development consists in improving teachers' awareness and knowledge of self-regulation and equipping them with effective strategies for developing self-regulation skills in students.

**Keywords** school, environments for learning, student's self-regulation, self-regulated learning, metacognitive methods for learning.

- References**
- Bransford J., Stevens R., Schwartz D., Meltzoff A. et al. (2006) Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. *Handbook of Educational Psychology* (eds P.A. Alexander, P.H. Winne), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 209–244.
- De Corte E. (2010) Historical Developments in the Understanding of Learning. *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice* (eds H. Dumont, D. Istance, F. Benavides), Paris: OECD, pp. 35–67.
- De Corte E. (2012) Constructive, Self-Regulated, Situated and Collaborative (CSSC) Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence. *Journal of Education*, vol. 192, no 2/3, pp. 33–47.
- De Corte E., Verschaffel L. (2006) Mathematical Thinking and Learning. *Handbook of Child Psychology. Vol. 4. Child Psychology and Practice* (eds W. Damon, R. M. Lerner), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 103–152.
- De Corte E., Verschaffel L., Op't Eynde P. (2000) Self-Regulation: A Characteristic and a Goal of Mathematics Education. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego, CA: Academic Press, pp. 687–726.
- Depaepe F., De Corte E., Verschaffel L. (2007) Unravelling the Culture of the Mathematics Classroom: A Videobased Study in Sixth Grade. *International Journal of Educational Research*, vol. 46, no 5, pp. 266–279.
- Dignath C., Büttner G. (2008) Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A Meta-Analysis on Intervention Studies at Prima-

- ry and Secondary School Level. *Metacognition and Learning*, vol. 3, no 3, pp. 231–264.
- Dignath C., Büttner G., Langfeldt H. (2008) How Can Primary School Students Learn Self-Regulated Learning Strategies Most Effectively? A Meta-Analysis on Self-Regulation Training Programmes. *Educational Research Review*, vol. 3, no 2, pp. 101–129.
- Dinsmore D. L., Alexander P. A., Loughlin S. M. (2008) Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, vol. 20, no 4, pp. 391–409.
- European Round-Table of Industrialists (ERT) (1995) *Education for Europeans: Towards a Learning Society*. Brussels: ERT. Available at [https://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/1995\\_education\\_for\\_europeans\\_-\\_towards\\_the\\_learning\\_society.pdf](https://www.ert.eu/sites/ert/files/generated/files/document/1995_education_for_europeans_-_towards_the_learning_society.pdf) (accessed 10 October 2019).
- Evans M., Packer M., Sawyer R. (eds) (2016) *Reflections on the Learning Sciences (Current Perspectives in Social and Behavioral Sciences)*. Cambridge: Cambridge University.
- Ginsburg H. P., Lee J. S., Boyd J. S. (2008) Mathematics Education for Young Children: What It Is and How to Promote It? *Social Policy Report*, vol. 22, no 1, pp. 3–23.
- Hatano G., Inagaki K. (1986) Two Courses of Expertise. *Child Development and Education in Japan* (eds H. Stevenson, H. Azuma, K. Hakuta), New York: Freeman, pp. 262–272.
- Kirschner P. A., Sweller J., Clark R. E. (2006) Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, vol. 41, no 2, pp. 75–86.
- Kramarski B. (2018) Teachers as Agents in Promoting Students' SRL and Performance. Applications for Teachers' Dual-Role Training Program. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds D. H. Schunk, J. A. Greene), New York; London: Routledge, pp. 223–239.
- Ligorio M. B., De Corte E., Dochy F., Cacciamani S. (2015) *Le Scienze dell' Apprendimento*. Roma: Carocci editore.
- Mason L., Scrivani L. (2004) Enhancing Students' Mathematical Beliefs: An Intervention Study. *Learning and Instruction*, vol. 14, no 2, pp. 153–176.
- Mayer R. E. (2004) Should There Be a Three-Strikes Rule against Pure Discovery Learning? *American Psychologist*, vol. 59, no 1, pp. 14–19.
- Mevarech Z. R., Eidini A. (in preparation). *The Effects of Metacognitive Scaffolding Embedded within Mathematics E-book on Kindergarten's Mathematics Reasoning*.
- Mevarech Z. R., Kramarski B. (1997) IMPROVE: A Multidimensional Method for Teaching Mathematics in Heterogeneous Classrooms. *American Educational Research Journal*, vol. 34, no 2, pp. 365–395.
- Mevarech Z. R., Kramarski B. (2014) *Critical Maths in Innovative Societies: The Effects of Metacognitive Pedagogies on Mathematical Reasoning*. Paris: OECD.
- Mevarech Z. R., Lianghuo F. (2016) Cognition, Metacognition and Mathematics Literacy. *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education and Learning* (eds Y. J. Dori, Z. R. Mevarech, D. Baker), New York, NY: Springer, pp. 261–278.
- Mevarech Z. R., Verschaffel L., De Corte E. (2018) Metacognitive Pedagogies in Mathematics Classrooms. From Kindergarten to College and Beyond. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (eds D. H. Schunk, J. A. Greene), New York; London: Routledge, pp. 109–123.
- Muis K. R. (2007) The Role of Epistemic Beliefs in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, vol. 42, no 3, pp. 173–190.

- National Research Council (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy.
- National Research Council (2005) *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington, DC: National Academy.
- Panaoura A., Gagatsis A., Demetriou A. (2009) An Intervention to the Metacognitive Performance: Self-Regulation in Mathematics and Mathematical Modeling. *Acta Didactica Universitatis Comenianae—Mathematics*, no 9, pp. 63–79.
- Pintrich P. R. (2000) The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerst, P. R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego, CA: Academic Press, pp. 451–502.
- Polya G. (1957) *How to Solve It*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Schoenfeld A. H. (1985) *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.
- Schunk D. H. (1998) Teaching Elementary Students to Self-Regulated Practice of Mathematical Skill with Modeling. *Self-Regulated Learning: From Teaching of Self-Reflective Practice* (eds D. H. Schunk, B. J. Zimmerman), New York, NY: Guilford Press, pp. 137–159.
- Schunk D. H., Greene J. A. (eds) (2018) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York; London: Routledge.
- Veenman M. V. J., van Hout-Wolters B. H. A. M., Afflerbach P. (2006) Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, vol. 1, no 1, pp. 3–14.
- Whitebread D., Coltman P. (2010) Aspects of Pedagogy Supporting Metacognition and Self-Regulation in Mathematical Learning of Young Children: Evidence from an Observational Study. *ZDM International Journal on Mathematics Education*, vol. 42, no 2, pp. 163–178.
- Winne P. H. (1995) Self-Regulation Is an Ubiquitous but Its Forms Vary with Knowledge. *Educational Psychologist*, vol. 30, no 4, pp. 223–228.
- Woolfolk A. (2019) *Educational Psychology*. London: Pearson.
- Zimmerman B. J. (2000) Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. *Handbook of Self-Regulation* (eds M. Boekaerst, P. R. Pintrich, M. Zeidner), San Diego, CA: Academic Press, pp. 13–39.

# Трекинг, школьная мобильность и образовательное неравенство

**В. А. Иванюшина, Е. П. Уильямс**

**Иванюшина Валерия Александровна**

кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник научной лаборатории «Социология образования и науки» Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: 192171, Санкт-Петербург, ул. Седова, д. 55, корп. 2. E-mail: ivaniushina@hse.ru

**Уильямс Елена Павловна**

студентка магистратуры Эдинбургского университета (University of Edinburgh). Адрес: Murchison House, 10 Max Born Cres, Edinburgh EH9 3BF, United Kingdom. E-mail: elenpwilliams@gmail.com

**Аннотация.** Межшкольным трекингом называется распределение учеников по разным типам школ, различающимся образовательным потенциалом. В большинстве стран ОЭСР трекинг осуществляется в возрасте 15–16 лет; в России разделение потоков учащихся на «академический» (10–11-й классы школы) и «неакадемический» (профессиональные лицеи и колледжи) треки также происходит в 15 лет, после 9-го класса. Однако и до этого разделения образовательных траекторий российские дети учатся в школах разных типов («обычные» школы, школы с углубленным изучением отдельных предметов, гимназии, лицеи); некоторые авторы называют такое распределе-

ние учащихся по типам школ «пре-трекингом» [Косякова и др., 2016]. До сих пор не было эмпирических данных о том, насколько часто ученики меняют школу до формального трекинга после 9-го класса. В статье на основании административной базы данных школ Санкт-Петербурга, содержащей сведения обо всех переходах из одной школы в другую за 2014/2015 учебный год, анализируется частота смены школы учащимися с 1-го по 11-й класс. Рассматривается частота смены школы отдельно для разных классов (параллелей), начиная с 1-го класса, и общая частота переходов между школами. Для выбора образовательной траектории после 9-го класса («академический» либо «неакадемический» трек) построены регрессионные модели, связывающие долю учеников, уходящих в образовательные организации системы профессионального образования, с характеристиками школы. Результаты исследования свидетельствуют о высокой стабильности выбора школы: 65% школьников российского мегаполиса, имея широкие возможности смены школы, учатся в одной и той же школе с 1-го до 9-го класса; 85% учатся в одной и той же школе с 5-го по 9-й класс. Стабильность выбора школы согласуется с выводами Ю. А. Косяковой с соавторами о наличии пре-трекинга в российской средней школе. Полученные результаты обсуждаются применительно

Статья поступила в редакцию в октябре 2018 г.

к проблеме образовательного неравенства. бор школы, смена школы, образовательное неравенство.

**Ключевые слова:** межшкольный трекинг, дифференциация школ, вы-

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-47-70

Неравенство в доступе к высококачественному образованию остается важной социальной проблемой современного общества, и Россия здесь не исключение. Образование определяет жизненные шансы человека и создает возможность для социальной мобильности, поэтому проблема неравных шансов выходцев из разных слоев общества является едва ли не центральной в социологии образования. За последние 60 лет проведены десятки исследований и написаны сотни статей по этой теме [Ammermüller, 2012; Lucas, 2001; Raudenbush, Eschmann, 2015; Van de Werfhorst, Mijs, 2010]. Связь между социально-экономическим статусом родителей и получением высшего образования детьми подтверждена многими исследованиями в разных странах мира [Бессуднов, Малик, 2016; Breen, Jonsson, 2005; Hillmert, 2003].

Исследования российских ученых, работавших в сфере социологии образования, убедительно доказали, что система образования в нашей стране, как и в других странах, способствует закреплению неравенства. Несмотря на декларирование равных возможностей, шансы на получение качественного образования — а тем самым на высокий социальный статус и жизненные успехи — сильно зависят от таких факторов, как образование и профессиональный статус родителей, доход семьи, место жительства [Константиновский и др., 2006; Собкин, Иванова, Скобельцина, 2011; Шубкин, 1970]. Особенно важно то, что неравенство в сфере образования складывается еще на стадии средней школы [Константиновский, 2010; Собкин, Иванова, Скобельцина, 2011; Чередниченко, 1999].

Неравенство образовательных шансов тесно связано с дифференциацией школ и межшкольным трекингом, т. е. распределением учеников по разным образовательным потокам. Дифференциация школьного образования характерна для всех европейских стран, хотя и в разной степени [Horn, 2009; Woessmann, 2009]. Изучению институциональной дифференциации и факторам, влияющим на трекинг учеников, посвящено огромное количество работ [Ammermüller, 2013; Ball, Bowe, Gewirtz, 1996; Buchner, van der Velden, Wolbers, 2009; Dustmann, 2004; Hanushek, Woessmann, 2006; Maaz et al., 2008; Pietsch, Stubbe, 2007; Schneider, 2008; Van de Werfhorst, Mijs, 2010].

Мы предлагаем дополнить обсуждение трекинга и дифференциации школ обсуждением межшкольной мобильности. Уче-

ники могут менять школу по разным причинам, нас же при изучении феномена смены школы интересует переход из одной школы в другую в рамках выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

В России, в отличие от многих других стран, родители обладают достаточно широкой свободой выбора школы и не обязаны отдавать ребенка в школу по месту жительства, к которой они приписаны<sup>1</sup>. При этом близость к дому является одним из важнейших факторов при выборе школы для первоклассника [Константиновский и др., 2006; Собкин, Иванова, Скобельщина, 2011; Тенишева, Савельева, Александров, 2018]. Однако выбор школы не заканчивается в 1-м классе: опросы показывают, что многие родители не рассматривают школу, куда ребенок пошел в 1-й класс, как ту, которую он должен окончить. В интервью и анкетах часто отмечают, что вариант смены школы рассматривается как возможный или весьма вероятный. Когда ребенок станет старше и сможет передвигаться по городу самостоятельно, можно будет перевести его из ближайшей «обычной» школы в гимназию или школу со специализацией, соответствующей проявившимся интересам и способностям [Тенишева, Савельева, Александров, 2018; Александров, Тенишева, Савельева, 2018]. К сожалению, нет данных о том, насколько часто эти намерения осуществляются. Наша работа отчасти заполняет этот пробел в сведениях.

В данной работе мы ставим две цели: во-первых, дать количественное описание частоты смены школ, чтобы выяснить, насколько стабилен выбор школы, сделанный родителями ребенка при его поступлении в 1-й класс. Во-вторых, с помощью статистических моделей установить, какие характеристики школы значимы при выборе образовательной траектории («академический трек» или «профессиональный трек») после 9-го класса.

В нашем подходе изучение мобильности смыкается с изучением дифференциации системы образования и тесно связанной с ней проблемой (не)равенства в доступе к образованию. В этой перспективе проблема равенства в доступе к образованию до сих пор не рассматривалась ни в российской, ни в зарубежной литературе.

---

<sup>1</sup> На протяжении последних 30 лет правила приема в школу менялись весьма существенно. Согласно действующему Закону об образовании (Закон № 273-ФЗ) преимущественное право на зачисление имеют дети, которые проживают на закрепленной за школой территории; на свободные места школа может принимать детей независимо от их места жительства. Закон оставляет возможность для субъектов РФ трактовать понятие закрепленной территории по-своему. Подробнее см.: [Александров, Тенишева, Савельева, 2018].

**Школьная  
дифференциация  
и неравенство**

Более 40 лет назад Д. Спринг назвал школы «сортирующими машинами», которые распределяют молодых людей по стратифицированным уровням рынка труда в соответствии с их интересами, способностями и образованием [Spring, 1976] (цит. по: [Kerckhoff, 1995]). Развивая эту метафору, А. Керчкоф подчеркивает, что институты системы образования формируют каналы, по которым осуществляется межпоколенческая социальная мобильность, и определяют шансы индивидов достичь той или иной позиции в социальной иерархии [Ibid.].

Во многих странах мира в системе школьного образования существуют разные типы школ, предлагающие образовательные программы разного уровня и тем самым подразумевающие весьма различные дальнейшие образовательные траектории выпускников. Хотя дифференциация школ и сортировка учеников по типам школ (трекинг) есть почти во всех обществах, детали варьируют от страны к стране. В первую очередь важно, как рано начинается сортировка и насколько она жесткая, т. е. насколько сильно различаются треки. Например, для поступления в университет в одних странах достаточно окончить любую школу, в других только школа определенного типа дает право на поступление в вуз. Д. Хорн отмечает, что важной характеристикой трекинга является низкий уровень межшкольной мобильности, когда переходы учеников между школами разных типов затруднены или невозможны [Horn, 2009].

Некоторые авторы предлагают разграничивать явный (*explicit*) и неявный (*implicit*) трекинг [Maaz et al., 2008]. Наличие разных типов школ с разными требованиями и программами означает явный трекинг; примерами таких систем являются Германия, Нидерланды, Бельгия и многие другие страны Западной Европы [Ammermüller, 2012; Buchner, van der Velden, Wolbers, 2009; Hanushek, Woessmann, 2006]. О неявном трекинге можно говорить, когда школы формально не отличаются друг от друга и предлагают одну и ту же образовательную программу, но при этом различаются между собой качеством преподавания и контингентом учащихся. Таковы, например, различия между школами в благополучных и бедных районах, являющиеся следствием сильно выраженной жилищной сегрегации, как в США [Raudenbush, Eschmann, 2015].

В системах с явным трекингом возраст распределения учеников по разным типам школ варьирует от страны к стране. По данным OECD, в большинстве стран учащихся распределяют по трекам в возрасте 15–16 лет (Австралия, Великобритания, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Канада, Норвегия, Польша, Португалия, США, Финляндия, Франция, Швейцария, Швеция, Япония). В Бельгии, Нидерландах, Венгрии, Чехии, Словакии разделение происходит раньше, в возрасте 11–12 лет. Самая ранняя стратификация характерна для

Австрии и Германии, где детей распределяют по школам с разными программами в 10 лет, после окончания начального обучения [OECD, 2004]. Немецкая система трекинга считается одной из самых жестких; здесь начиная со средней школы существуют три типа школ, лишь один из которых (*Gymnasium*) дает право поступления в университет, тогда как подготовка в *Hauptschule* и *Realschule* рассчитана на получение профессионального образования. До разделения на треки дети посещают школы с одинаковым набором предметов, а по окончании начальной школы на основании способностей и достигнутых успехов учитель дает каждому ребенку рекомендацию: школу какого типа ему следует выбрать [Pietsch, Stubbe, 2007].

Международные исследования школьного образования, такие как PISA, PIRLS, TIMSS, дают возможность изучать влияние институциональных особенностей национальных систем образования на общий уровень достижений учащихся, дисперсию образовательных результатов, межпоколенческую мобильность. К настоящему времени накоплены убедительные доказательства того, что в образовательных системах с явным трекингом сильнее связь между социально-экономическим статусом семьи и академическими успехами ученика. Следовательно, в странах с межшкольным трекингом можно ожидать низкой межпоколенческой мобильности и усиления образовательного неравенства. Дети из низших социальных слоев непропорционально чаще попадают в образовательные треки, предлагающие образовательные программы более низкого уровня; кроме того, здесь они оказываются в менее стимулирующей среде обучения, среди менее способных сверстников [Ammermüller, 2004; Van de Werfhorst, Mijs, 2010]. Чем раньше происходит разделение на треки, тем сильнее неравенство [Ammermüller, 2012; Hanushek, Woessmann, 2005; Maaz et al., 2008].

В российской системе образования формальное разделение на образовательные треки происходит после 9-го класса. Ученики, окончившие 9 классов, могут выбирать между продолжением образования в 10–11-х классах школы («академический трек») и переходом в одно из учреждений среднего профессионального образования («профессиональный трек»). Подростки, планирующие получить высшее образование, как правило, оканчивают 11 классов школы, сдают ЕГЭ и получают аттестат. Теоретически выпускники профессиональных колледжей тоже могут поступить в вуз (при условии сдачи ЕГЭ), но вряд ли это будет престижный университет с высоким качеством образования. Разделение на среднюю образовательную школу и СПО (учреждения среднего профессионального образования) закреплено законодательно; образовательные программы в этих

**Дифференциация школ в России**

учреждениях настолько различаются, что переход между ними невозможен; очевидно, здесь мы имеем дело с явным трекингом.

Таким образом, в России явный трекинг начинается после 9-го класса, в возрасте 15 лет. А что можно сказать о трекинге на уровне начальной и средней школы? Здесь ситуация не столь однозначна. Согласно Закону об образовании в редакции 1992 г. в РФ были разные типы и виды школ: наряду со средней общеобразовательной школой в законе фигурировали средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов, гимназия, лицей. В 1990-е годы в процессе преобразования советской системы школьного образования появление так называемой вариативной системы образовательных учреждений (гимназий, лицеев, специализированных школ) рассматривалось как позитивная тенденция в сфере образования, поскольку новая система создавала, по крайней мере в теории, дополнительные возможности для самореализации учащихся. Как пишет А. Каспржак [2010], «потенциальным учащимся лицеев, гимназий и школ с углубленным изучением ряда предметов является подросток, способный (мотивированный) к активному интеллектуальному труду, что определяет необходимость отбора». Эти виды школ имели разный государственный статус, для подкрепления которого они должны были периодически проходить аттестацию; от статуса зависело финансирование. Более того, статус гимназии, лицея, школы с углубленным преподаванием давал право организовывать приемные тесты, в том числе при наборе в 1-й класс. Таким образом, с 1992 по 2012 г. существовали юридические основания для трекинга и селекции учащихся начиная с начальной школы.

В 2010 г. «повышенный статус» имели около 20% школ в России [World Bank, 2012]; при этом доля таких школ в разных субъектах РФ значительно различалась. Так, в Московской области таких школ было 35%; в Ярославской области — 25% [Ястребов, Пинская, Косарецкий, 2014]. В городах концентрация школ «повышенного статуса» была выше, чем в целом по стране, причем чем крупнее город, тем больше их доля. Так, в Санкт-Петербурге существуют 73 гимназии, 44 лицея, 130 школ с углубленным преподаванием отдельных предметов; суммарно это составляет 42% школ.

Закон об образовании 2012 г. отменил разные статусы и формально уравнивал все школы; все бывшие лицеи, гимназии, «углубленные» школы стали средними общеобразовательными школами<sup>2</sup>. В некоторых регионах местные органы управления

<sup>2</sup> Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

образованием пошли еще дальше и убрали слова «гимназия», «лицей» из названий школ; впрочем, в большинстве регионов эти названия сохранились. Потеряв особый статус, школы также лишились возможности проводить тесты при наборе в 1-й класс. По новому закону отказать в приеме школа может исключительно на основании отсутствия свободных мест. «Выравнивание ландшафта» имело целью снизить неравенство образовательных шансов высокообеспеченных и малообеспеченных слоев населения.

Несмотря на юридическое равенство, в общественном сознании гимназии и лицеи, безусловно, отличаются от «простых», или «обычных», школ. При опросах на темы, связанные со школами и оценкой качества образования, исследователи проводят различие между обычными школами и школами «повышенного статуса» (см., например: [Авраамова, Логинов, 2016; Авраамова, Клячко, Логинов, 2014; Александров, Тенишева, Савельева, 2018; Прахов, 2012]). К сожалению, количественных исследований разных типов школ и межшкольного трекинга на уровне младшей и средней школы в отечественной литературе нет. Также до сих пор практически не предпринималось попыток разделить эффекты ресурсов семьи и эффекты собственно школы в плане влияния на образовательные результаты ученика. Единственным исключением является исследование А. Уварова и Г. Ястребова [2014], проведенное на данных Мониторинга экономики образования (МЭО). При контроле по ресурсам семьи повышенный статус школы (лицей, гимназия или школа с углубленным изучением отдельных предметов) оказался единственным из всех характеристик школы параметром, связанным с академической успеваемостью. Правда, его влияние очень слабо и настолько нестабильно, что авторы считают его статистическим артефактом. В этой работе в качестве мерил академических достижений выступали школьные оценки; недостаток этой меры в том, что одни и те же оценки в разных школах могут отражать разный уровень знаний, так что правомерность ее использования при сравнении результатов школ вызывает большие сомнения. Весьма вероятно, эффекты школы оказались бы более выраженными при использовании вместо оценок успеваемости результатов стандартизированных тестов (ГИА или ЕГЭ), но, к сожалению, в базе МЭО таких данных нет. В другом исследовании, в котором изучалась роль дополнительных занятий и инвестиций в подготовку к экзаменам, было показано, что на результаты ЕГЭ значимо влияют обучение в гимназии или школе с углубленным преподаванием [Прахов, 2012]. В описанных работах анализируются данные на индивидуальном уровне; такая же тенденция наблюдается на агрегированных данных: средние результаты ЕГЭ в школах повышенного статуса выше, чем в «обычных» школах [Ястребов,

Пинская, Косарецкий, 2014]. Очевидно, что, несмотря на отмену различий в формальном статусе школ, разница между типами школ сохраняется.

В недавнем исследовании Ю. Косяковой с соавторами [Косякова и др., 2016; Kosyakova et al., 2016] авторы вводят понятие пре-трекинга для обозначения ситуации, когда еще до наступления формального разделения учеников между «академическим» и «неакадемическим» треками дети учатся в школах, различающихся как по социальному составу учащихся, так и по образовательным результатам. Наш анализ межшкольной мобильности на протяжении средней школы может пролить свет на то, насколько окончательным является выбор образовательного учреждения до наступления формального трекинга.

### **Межшкольная мобильность**

Межшкольной мобильностью, или переходами из школы в школу, российские исследователи занимались удивительно мало. Поиск по базам русскоязычной научной литературы показывает, что большинство российских исследований в этой области проведены психологами и посвящены трудностям адаптации к новой среде. Англоязычных статей о межшкольной мобильности довольно много; преимущественно исследователей интересовало, как смена школы сказывается на учебных успехах [Mehana, Reynolds, 2004; Rumberger, Thomas, 2000; Swanson, Schneider, 1999].

Частота смены школы может быть очень высокой. Так, в середине 1990-х годов лишь 50% школьников Чикаго ни разу не переходили в другую школу за время обучения в начальной школе [Kerbow, 1996]. С возрастом межшкольная мобильность снижается, но остается достаточно высокой: по данным Департамента образования США за 2002 г., 21% 8-классников и 10% 12-классников по крайней мере один раз за предыдущие два года сменили школу [Rumberger, 2003].

В работах американских и британских ученых показано, что смена школы чаще всего связана с переездом в другой район или другой город; значительную часть учащихся, меняющих школу, составляют дети из семей мигрантов [Dobson, 2008; Rumberger, 2003; Swanson, Schneider, 1999]. Другими причинами для смены школы являются буллинг, конфликты, небезопасная или неадекватная среда, а также переход в школу, лучше соответствующую ожиданиям семьи [Dobson, 2008]. По оценке Д. Кербоу, примерно 60% переходов без смены места жительства связано с недовольством предыдущей школой и 40% — с привлекательностью новой школы, предлагающей лучшие академические программы, спортивные возможности или иные внешкольные занятия. При этом, если школу меняют, чтобы избавиться от сложившейся неблагоприятной ситуации,

новая школа находится не очень далеко, а если меняют ради лучшей школы, она может находиться на значительном удалении от места жительства [Kerbow, 1996; Kerbow, Azcoitia, Buell, 2003].

В контексте данной статьи нас больше всего интересует переход в более привлекательную школу, который можно назвать «стратегической мобильностью». В условиях отсутствия явного трекинга, т. е. при стандартизации школьных программ, учащиеся имеют возможность скорректировать свою образовательную траекторию, например перейти в школу, дающую более качественную подготовку для последующего поступления в вуз. Подходя к смене школы «стратегически», стремясь за счет перехода улучшить свои образовательные перспективы, ученики обычно повышают свою успеваемость, что было подтверждено рядом исследований [Teachman, Paasch, Carver, 1996; Rumberger et al., 1999]. Многие ли пользуются такой возможностью? Наше исследование отчасти отвечает на этот вопрос.

Эмпирической базой работы послужили официальные данные о движении учеников государственных школ Санкт-Петербурга за 2014/2015 учебный год. База содержит сведения обо всех учениках, обучавшихся в указанный период во всех школах Санкт-Петербурга (677 школ, почти 400 тыс. детей). Данные были нам предоставлены Региональным центром оценки качества образования и информационных технологий (РЦОКОИТ), который отвечает за ведение АИСУ «Параграф — Школа». Автоматическая информационная система «Параграф», в обязательном порядке установленная в каждой школе, позволяет собирать, хранить и обрабатывать данные об образовательном учреждении, его сотрудниках и обучающихся. В частности, в этой системе ведется учет движения учеников: поступление в школу, выбытие из школы (в связи с окончанием или в связи с переходом в другое учебное заведение). Поскольку в Российской Федерации среднее общее образование является обязательным<sup>3</sup> и каждый ребенок или подросток до достижения им 18 лет должен числиться в каком-то учебном заведении, учет движения учащихся является строго регламентированным процессом; о каждом ученике, выбывшем из школы, в базе «Параграф» делается специальная запись.

Мы использовали две подвыборки из базы РЦОКОИТ. Во-первых, с целью анализа частоты переходов и паттерна переходов между школами использовались данные о 370282

## Данные и методы

---

<sup>3</sup> Федеральный закон от 21 июля 2007 г. № 194-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с установлением обязательности общего образования».

учениках, обучающихся в 582 школах, из которых 335 СОШ (среднеобразовательных школ без специализации), 130 школ с углубленным изучением предметов, 73 гимназии, 44 лицея<sup>4</sup>. Школы, относящиеся к другим категориям (начальные, прогимназии, коррекционные, ООШ, интернаты) не были включены в анализ. Во-вторых, для построения регрессионной модели, описывающей уход учащихся из школы после 9-го класса, была использована выборка школ, где данные были заполнены с указанием конкретного учебного заведения, в которое перешел ученик. К сожалению, сбор таких данных не является обязательным и поэтому сведения о сделанном учащимся выборе часто отсутствуют, что существенно снижает объем доступной для анализа информации. В нашей базе оказалось 238 школ (137 СОШ, 53 школы с углубленным изучением предметов, 48 гимназий и лицеев), собравших сведения о дальнейшей образовательной траектории для 13721 выбывшего 9-классника.

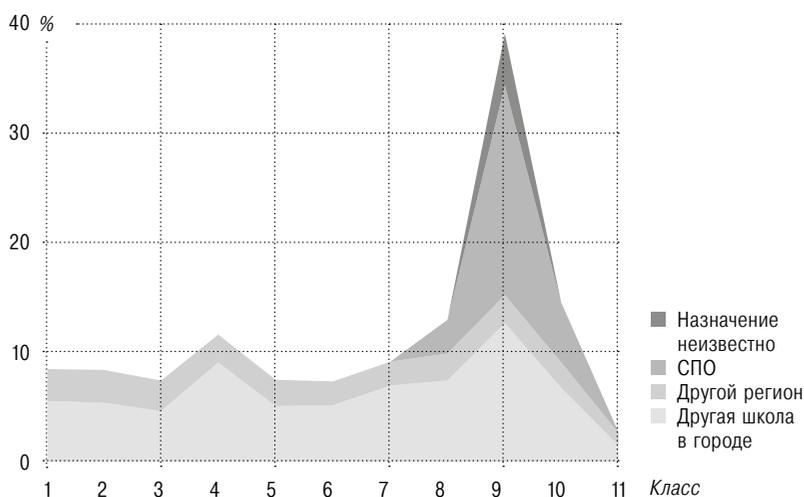
Для анализа данных были применены методы дескриптивной статистики и линейная регрессия с робастными ошибками (пакет *sandwich* в среде программирования R). Выбор метода обусловлен тем, что распределение зависимой переменной для регрессионной модели (доля учеников школы, покинувших школу после 9-го класса) является скошенным, что приводит к проблеме гетероскедастичности при применении стандартной линейной регрессии; использование робастных ошибок решает эту проблему. Для сохранения исходного соотношения между типами школ были использованы весовые коэффициенты.

**Результаты** На первом этапе мы проанализировали частоту всех переходов от 1-го до 11-го класса. Частоты выбывших подсчитаны как процент от общего числа учащихся, обучающихся в соответствующем классе (параллели). Результаты представлены на рис. 1. Каждый год 2–3% учеников каждого года обучения выбывают из школы в связи с переездом в другой город, регион или государство. Этот процент довольно стабилен на протяжении начальной и средней школы и уменьшается в старших классах. В частоте переходов в пределах Санкт-Петербурга (в другую школу города) наблюдаются всплески в 4-м в 9-м классе, т. е. на рубеже средней и старшей школы. За исключением этих пиков, каждый год меняют школу в пределах города 5–7% учеников каждой возрастной группы (в 11-м классе меньше, всего 1,5%).

---

<sup>4</sup> Несмотря на то что действующий Закон об образовании отменил старые статусы школ, в Санкт-Петербурге (как и во многих других регионах) старые названия (гимназия, лицей, школа с углубленным изучением...) сохранились в официальных наименованиях школ и в статистической базе «Параграф».

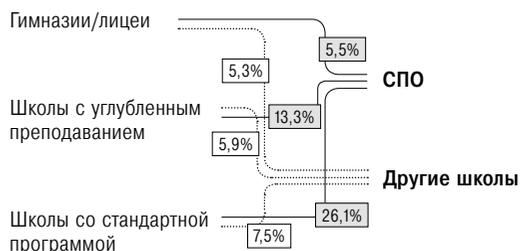
Рис. 1. Частота переходов (смены школы) по годам обучения



Не имея данных о причинах смены школы, но опираясь на данные зарубежных исследователей, мы можем предположить, что как минимум половина детей меняет школу в связи с переездом. Остальные переходят в другую школу по причинам, связанным собственно со школой: не сложившиеся отношения в классе, конфликты и т. п. Часть переходов являются «стратегическими», это переходы в поисках лучшей школы. Мы полагаем, что именно за счет «стратегических» переходов наблюдается всплеск частоты смены школы в 4-м и 9-м классах. Средняя частота переходов между школами за все годы составляет 8,7%, из которых 2,4% приходится на переход в школы других регионов или государств и 6,3% — на переходы между школами города. Почти половина школьников, меняющих школу, делали это неоднократно — дважды, а то и трижды. Располагая данными о числе уникальных и повторных переходов в каждой параллели, можно подсчитать, сколько детей ни разу не меняли школу. В нашей выборке школьников, ни разу не менявших школу с 1-го по 9-й класс, оказалось 65%. Если рассматривать только переходы в средней школе, стабильность выбора оказывается выше: 85% учеников учатся в одной и той же школе с 5-го по 9-й класс.

Отдельной категорией являются переходы в учреждения среднего профессионального образования. Чаще всего этот переход осуществляется в 9-м классе: 19% 9-классников ушли в СПО. Иногда в СПО поступают в 8-м (3%) или в 10-м классе (5%). На 9-й класс приходится также 4,5% школьников, для которых место перехода неизвестно; с большой вероятностью это

Рис. 2. **Потоки переходов после 9-го класса из школ разных типов** (доля всех учащихся в школе данного типа)



также переходы в СПО. Подсчитанные нами на базе РЦОКОИТ частоты переходов из школы в профессиональные лицеи и колледжи примерно соответствуют данным, полученным другими исследователями [Бессуднов, Малик, 2016; Александров, Тенишева, Савельева, 2015].

Далее мы проанализировали, как различаются потоки переходов после 9-го класса из школ разных типов. Результаты представлены на рис. 2. Типы школ существенно различаются по частоте уходов учеников после 9-го класса: из гимназий уходят реже всего, из стандартных школ чаще всего; школы с углубленным преподаванием отдельных предметов занимают промежуточное положение. Есть различия и в том, куда именно переходят 9-классники. Поток уходящих из гимназий распределяется поровну между другими школами и учреждениями среднего профессионального образования. Для двух других типов школ характерен переход преимущественно в СПО, причем перекоп в пользу СПО особенно заметен в школах со стандартной программой.

На следующем этапе был применен регрессионный анализ для выяснения связи между долей учеников, уходящих в СПО после 9-го класса, и рядом характеристик школ. В табл. 1 приведены характеристики школ, использованные для построения регрессионных моделей. Сведения о том, в какие именно учебные заведения ушли 9-классники, собрали 238 школ, из них 118 школ со стандартной программой, 51 школа с углубленным преподаванием ряда предметов и 69 гимназий/лицеев. При построении регрессионных моделей мы использовали весовые коэффициенты, приводящие в соответствие распределение типов школ в нашей выборке с распределением типов школ в целом по городу. Как видно из табл. 1, школы очень сильно различаются по доле учеников, уходящих после 9-го класса в СПО; особенно сильны различия между школами со стандартной про-

**Таблица 1. Характеристики школ, использованные в регрессионных моделях**

	Среднее (SD)	Медиана	Min – Max
Доля 9-классников, уходящих в СПО, %	17,3 (14,8)	14,7	0–67,7
ЕГЭ математика, баллы	47,8 (7,2)	48,0	31,1–79,5
ЕГЭ русский язык (баллы)	64,3(5,9)	64,7	50,3–83,4
Размер школы (число учащихся), человек	713,9 (361,6)	664,7	157–2741
Средний стаж работы учителей, лет	13,8 (2,4)	13,9	7,8–19,5
Доля детей из других районов, %	11,8 (17,5)	4,6	0–92
Доля детей с неродным русским, %	3,5 (4,2)	2,4	0–41,3
Заполненность, %	96,2 (20,3)	98,2	35,4–211,0

*Примечание:* Все проценты и средние величины рассчитаны с учетом весовых коэффициентов.

граммой и школами с углубленным изучением ряда предметов. Как видно из табл. 1, этот показатель варьирует от 0 до 69%, т. е. наряду со школами, где все ученики выбирают «академический трек», есть школы, где подавляющее большинство 9-классников переходит в профессиональные лицеи и колледжи.

Мы построили серию регрессионных моделей, в которых зависимой переменной является доля учеников школы, уходящих в СПО после 9-го класса. В качестве предикторов были выбраны следующие переменные из базы РЦОКОИТ: тип школы (гимназия/лицей, школа со специализацией, школа со стандартной программой); размер школы (число учащихся); ЕГЭ по русскому языку и по математике (среднее за пять лет); заполненность (доля плановой мощности); средний стаж работы учителей; доля учеников из других районов; доля учеников с неродным русским языком. Результаты представлены в табл. 2.

В первую модель включен только тип школы. Из школ со стандартной программой (референсная категория) в среднем 22% 9-классников уходят учиться в СПО. В гимназиях и лицеях таких учеников на 14% меньше, в школах с углубленным преподаванием — на 9% меньше; эти различия значимы на 99,9%-ном уровне. Эта модель объясняет 19% вариации моделируемой переменной.

При добавлении в модель средних по школе результатов по обязательным ЕГЭ (математика и русский язык) (модель 2) объяснительная сила модели существенно возрастает, новая модель объясняет 26% дисперсии. При этом оказывается, что тип школы «с углубленным преподаванием» становится незначим, а уровень статистической значимости типа школы «гим-

Таблица 2. Результаты регрессионного анализа. Зависимая переменная — доля учеников 9-го класса, уходящих в СПО

	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Константа	22,38 (1,5)***	83,24 (13,37)***	81,72 (15,68)***
Гимназия/лицей	-14,25 (1,75)***	-5,14 (2,48)*	-5,71 (2,64)*
«Углубленная» школа	-9,4 (2,03)***	-3,46 (2,05)	-4,01 (2,26)
ЕГЭ математика		0,25 (0,16)	0,07 (0,16)
ЕГЭ русский язык		-1,18 (0,25)***	-1,04 (0,27)***
Размер школы			0,005 (0,002)*
Средний стаж учителей			0,39 (0,35)
Доля детей из других районов			-0,12 (0,04)**
Доля детей с неродным русским			-0,2 (0,37)
Заполненность			-0,05 (0,05)
Скорректированный $R^2$	0,19	0,26	0,29

\*\*\*  $p < 0,001$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ .

назия/лицей» уменьшается, хотя все еще остается значимым на 95%-ном уровне. То есть при равных результатах ЕГЭ по русскому языку 9-классники реже уходят в СПО из гимназии/лицея, чем из школ других типов. Результат ЕГЭ по математике оказался незначимым. Интерпретация коэффициентов следующая: при повышении среднего по школе балла ЕГЭ по русскому языку на 1 доля 9-классников, уходящих учиться в СПО, снижается на 1,18%. Статус гимназии/лицея еще уменьшает их долю на 5,14%.

Добавление в модель еще ряда характеристик школы (модель 3) позволяет дополнительно объяснить лишь 3% различий в доле 9-классников, уходящих в СПО. Значимыми оказались размер школы (на 95%-ном уровне) и доля школьников, приезжающих учиться в данную школу из других районов (на 99%-ном уровне). Интерпретация коэффициентов аналогична описанной выше. Такие характеристики школы, как средний стаж работы учителей, доля детей с неродным русским языком и заполненность, оказались незначимыми. В целом модель объясняет 29% изучаемой величины, что считается хорошим результатом. Тем не менее большая часть дисперсии зависимой переменной остается необъясненной в рамках модели, т. е. обусловлена неучтенными факторами.

## Обсуждение

Эксперты в сфере образования отмечали как позитивную тенденцию в развитии системы российского школьного образования переход в 1990-е годы от унитарной к вариативной модели, обеспечивающей возможность выбора «образовательного маршрута» для всех субъектов образовательного процесса [Вершловский, 2004; Каспржак, 2010]. Действительно, наличие разных видов школ, реализующих одинаковую базовую программу и при этом обеспечивающих дополнительную углубленную подготовку по тем или иным предметам, создает предпосылки для выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов. Однако, как это ни удивительно, до сих пор не было ни одного эмпирического исследования образовательных маршрутов школьников. Насколько часто дети, начавшие учиться в обычной школе и проявившие способности в определенной области, переходят в гимназию, лицей или школу со специализацией?

Наша работа является первым в России исследованием межшкольной мобильности. На большом эмпирическом материале (все переходы между школами Санкт-Петербурга за 2014/2015 учебный год) мы показываем, что смена школы с 1-го до 9-го класса, т. е. до наступления формального трекинга, происходит довольно редко: 65% школьников оканчивают 9-й класс в той же школе, в которую они поступили в 1-й класс. На этапе средней школы мобильность еще ниже: 85% детей не меняют школу с 5-го до 9-го класса. В мегаполисах и в больших городах возможности для смены школы существенно выше, чем в поселках городского типа и в сельской местности, где на населенный пункт может быть всего одна школа.

Анализ образовательных переходов после 9-го класса (переходы в другую школу или уход в учреждение СПО) выявляет существенные различия между школами разных типов: из гимназий уходят около 10% 9-классников, половина уходящих поступает в СПО, половина — в другую школу; из школ с углубленным преподаванием 6% 9-классников переходят в другую школу, 13% — в СПО; из школ со стандартной программой 7,5% идут в другие школы и 26% — в СПО.

Поскольку сведений о причинах переходов в доступных нам статистических данных нет, мы не имеем возможности выделить «стратегическую мобильность» (выбор типа школы, направления, программы; переходы с целью найти учебное заведение, наиболее подходящее для раскрытия потенциала ребенка) от переходов, совершенных вследствие переезда семьи или не сложившихся отношений в классе. Принимая во внимание закономерности, обнаруженные в зарубежных исследованиях, с большой вероятностью можно утверждать, что подавляющее большинство переходов совершается в связи с переменой места жительства. На «стратегическую мобильность» может приходиться 1–2% переходов в год.

Наше исследование показывает, что идеи выбора образовательного маршрута не реализуются, несмотря на наличие разных типов школ и возможности выбора. Расширение возможностей свободного выбора школы приводит к возникновению образовательного рынка, на котором в выигрышном положении оказываются образованные семьи среднего класса; именно эти родители тратят время и силы на изучение и сравнение разных школ, чтобы выбрать наилучший вариант для своего ребенка. Менее образованные семьи зачастую недостаточно знакомы с тем, как устроена и как функционирует система, не имеют социальных и культурных ресурсов, чтобы попасть в лучшую школу. Такая ситуация наблюдается как в России, так и в других странах [Александров, Тенишева, Савельева, 2018; Ball, Bowe, Gewirtz, 1996; Bosetti, 2004; Bunar, Ambrose, 2016; Thieme, Treviño, 2013].

Несмотря на усилия, предпринимаемые на законодательном уровне (на отмену статусов школ), в выигрыше всегда будут более богатые и образованные, что объясняется в рамках теории «эффективно поддерживаемого неравенства»: социально-экономически успешные акторы стараются обеспечить для себя и своих детей любое доступное преимущество — либо количественное (например, число лет или ступеней обучения), либо качественное. В условиях всеобщего школьного образования это будет выбор школы с более высоким качеством образования или наиболее перспективных образовательных треков внутри школы [Lucas, 2001].

Таким образом, несмотря на отсутствие в российских школах формального трекинга до 10-го класса, скрытый трекинг существует уже начиная с 1-го класса. Ю. Косякова с соавторами предлагают для этого явления название «пре-трекинг» [Косякова и др., 2016; Kosyakova et al., 2016]. Он обусловлен наличием школ разного статуса<sup>5</sup>, активным выбором школы определенными категориями родителей, а также низкой межшкольной мобильностью.

Получение образования происходит поэтапно, и решения, принятые в начале образовательной карьеры, оказывают сильное влияние на доступные варианты выбора на более поздних стадиях [Dustmann, 2004]. Самые ранние образовательные решения — выбор школы в 1-м классе — совершаются родителями и полностью зависят от их социального статуса, образования и культурного капитала. Дети из более низких социальных слоев попадают преимущественно в низшие треки, где их исход-

---

<sup>5</sup> Несмотря на то что действующий Закон об образовании отменил разницу в формальном статусе школ, родители, выбирающие школу для своего ребенка, отлично осведомлены о различиях в репутации и престижности школ, тем более, что в большинстве регионов РФ школы сохранили старые «статусные» названия.

но неблагоприятная позиция еще более усугубляется; при этом чем раньше начинается стратификация школ, тем сильнее неравенство [Ammermüller, 2012; Maaz et al., 2008; Van de Werfhorst, Mijs, 2010]. До сих пор считалось, что самым ранним трекингом характеризуются школьные системы Германии и Австрии, но даже там распределение детей по школам разных уровней происходит после окончания начальной школы, и при выборе трека принимаются во внимание способности ребенка (хотя и принадлежность к тому или иному социальному слою имеет значение) [Pietsch, Stubbe, 2007]. В России, как мы видим, выбор образовательной траектории начинается уже в возрасте 7 лет [Косякова и др., 2016]. Этот выбор совершается родителями и обусловлен исключительно их культурным капиталом, социально-экономическим статусом и амбициями, что позволяет некоторым ученым говорить о «парентократической модели», в которой «образование ребенка во всевозрастающей степени зависит от благосостояния и желаний родителей, нежели от его собственных способностей и усилий» [Константиновский, 2010].

Описанные нами закономерности необходимо принимать во внимание при разработке мер образовательной политики. Российский опыт, как и опыт других стран, показывает, что самой по себе возможности сменить школу с целью выбора оптимальной образовательной траектории недостаточно для того, чтобы учащиеся или их родители предпринимали усилия к выстраиванию образовательной траектории наилучшим образом [Howell, 2006]. Однако в России существует и положительный опыт — правда, применяемый в очень ограниченной сфере: школьники, занявшие призовые места в олимпиадах высокого уровня, активно рекрутируются лучшими школами и получают наиболее благоприятные условия для развития своих талантов. Нам представляется, что этот подход может быть распространен на более широкие категории детей, продемонстрировавших интерес к тем или иным академическим областям. При наличии разных типов школ активное стимулирование переходов между школами не только позволит осуществить желаемую вариативность школьного образования, но и будет способствовать уменьшению образовательного неравенства.

1. Авраамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. (2014) Эффективность школы — позиция родителей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 118–134. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-118-134.
2. Авраамова Е. М., Логинов Д. М. (2016) Новые тенденции в развитии школьного образования. По данным ежегодного мониторингового исследования Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 163–185. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-163-185.
3. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2018) Дифференциация школьного выбора: два района Санкт-Петербурга // Вопро-

## Литература

- сы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 199–229. doi: 10.17323/1814-9545-2018-4-199-229.
4. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. (2015) Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 66–91. doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.
  5. Бессуднов А. Р., Малик В. М. (2016) Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 135–167. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
  6. Вершловский С. Г. (2004) Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 244–260.
  7. Каспржак А. Г. (2010) Три источника и три составные части российского гимназического образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 281–299.
  8. Константиновский Д. Л. (2010) Неравенство в сфере образования: российская ситуация // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 5 (99). С. 40–64.
  9. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рощина Я. М. (2006) Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 186–202.
  10. Косякова Ю., Ястребов Г., Янбарисова Д., Куракин Д. (2016) Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. № 19 (5). С. 76–97.
  11. Прахов И. А. (2012) Единый государственный экзамен и детерминанты результативности абитуриентов: роль инвестиций в подготовку к поступлению // Прикладная эконометрика. № 3 (27). С. 86–108.
  12. Собкин В. С., Иванова А., Скобельцина К. Н. (2011) Мнение родителей о дошкольном и школьном образовании // Современное дошкольное образование. Теория и практика. № 5. С. 28–37.
  13. Тенишева К. А., Савельева С. С., Александров Д. А. (2018) Применение метода условных деревьев решений к моделированию выбора школы родителями // Социология: методология, методы, математическое моделирование (4М). № 46. С. 44–84.
  14. Уваров А. Г., Ястребов Г. А. (2014) Социально-экономическое положение семей и школа как конкурирующие факторы образовательных возможностей: ситуация в России // Мир России. Социология. Этнология. Т. 23. № 2. С. 103–132.
  15. Чередниченко Г. А. (1999) Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // Социологический журнал. № 1–2. С. 5–20.
  16. Шубкин В. Н. (1970) Социологические опыты. М.: Мысль.
  17. Ястребов Г. А., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. (2014) Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 58–95. doi: 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.
  18. Ammermüller A. (2012) Institutional Features of Schooling Systems and Educational Inequality: Cross-Country Evidence from PIRLS and PISA // German Economic Review. Vol. 14. No 2. P. 190–213.

19. Ammermüller A. (2004) PISA: What Makes the Difference? Explaining the Gap in PISA Test Scores between Finland and Germany. ZEW Discussion Papers No 04–04.
20. Ball S. J., Bowe R., Gewirtz S. (1996) School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education // *Journal of Education Policy*. Vol. 11. No 1. P. 89–112.
21. Bosetti L. (2004) Determinants of School Choice: Understanding How Parents Choose Elementary Schools in Alberta // *Journal of Education Policy*. Vol. 19. No 4. P. 387–405.
22. Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility // *Annual Review of Sociology*. Vol. 31. P. 223–244.
23. Buchner C., van der Velden R., Wolbers M. (2009) Educational Achievement and Social Origin—An Investigation of Primary and Secondary Effects of Social Stratification over Four Dutch School Cohorts. Maastricht: ROA.
24. Bunar N., Ambrose A. (2016) Schools, Choice and Reputation: Local School Markets and the Distribution of Symbolic Capital in Segregated Cities // *Research in Comparative and International Education*. Vol. 11. No 1. P. 34–51.
25. Byrne B., De Tona C. (2012) «Trying to Find the Extra Choices»: Migrant Parents and Secondary School Choice in Greater Manchester // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 33. No 1. P. 21–39.
26. Dobson J. (2008) Pupil Mobility, Choice and the Secondary School Market: Assumptions and Realities // *Educational Review*. Vol. 60. No 3. P. 299–314.
27. Dustmann C. (2004) Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages // *Oxford Economic Papers*. Vol. 56. No 2. P. 209–230.
28. Hanushek E., Woessmann L. (2005) Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries' // *Economic Journal*. Vol. 116. Iss. 510. P. C63–C76.
29. Hillmert S. (2003) Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? // *European Sociological Review*. Vol. 19. No 3. P. 319–334.
30. Horn D. (2009) Age of Selection Counts: A Cross-Country Analysis of Educational Institutions // *Educational Research and Evaluation*. Vol. 15. No 4. P. 343–366.
31. Howell W. (2006) Switching Schools? A Closer Look at Parents' Initial Interest in and Knowledge about the Choice Provisions of no Child Left behind // *Peabody Journal of Education*. Vol. 81. No 1. P. 140–179.
32. Kerbow D. (1996) Patterns of Urban Student Mobility and Local School Reform // *Journal of Education for Students Placed at Risk*. Vol. 1. No 2. P. 147–169.
33. Kerbow D., Azcoitia C., Buell B. (2003) Student Mobility and Local School Improvement in Chicago // *Journal of Negro Education*. Vol. 72. No 1. P. 158–164.
34. Kerckhoff A. C. (1995) Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies // *Annual Review of Sociology*. Vol. 21. P. 323–347.
35. Kosyakova Yu., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The Reproduction of Social Inequality within the Russian Educational System // H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi (eds) *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing. P. 323–341.

36. Lucas S. R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // *American Journal of Sociology*. Vol. 106. No 6. P. 1642–1690.
37. Mehana M., Reynolds A. J. (2004) School Mobility and Achievement: A Meta-Analysis // *Children and Youth Services Review*. Vol. 26. No 1. P. 93–119.
38. Maaz K., Trautwein U., Ludtke O., Baumert J. (2008) Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes // *Child Development Perspectives*. Vol. 2. No 2. P. 99–106.
39. OECD (2004) Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003. Paris: OECD.
40. Pietsch M., Stubbe T. C. (2007) Inequality in the Transition from Primary to Secondary School: School Choices and Educational Disparities in Germany // *European Educational Research Journal*. Vol. 6. No 4. P. 424–445.
41. Raudenbush S. W., Eschmann R. D. (2015) Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? // *Annual Review of Sociology*. Vol. 41. P. 443–470.
42. Rumberger R. W. (2003) The Causes and Consequences of Student Mobility // *Journal of Negro Education*. Vol. 72. No 1. P. 6–21.
43. Rumberger R. W., Larson K. A., Ream R. K., Palardy G. J. (1999) The Educational Consequences of Mobility for California Students and Schools. PACE UC Berkeley Research Report. Santa Barbara: University of California.
44. Rumberger R. W., Thomas S. L. (2000) The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools // *Sociology of Education*. Vol. 73. No 1. P. 39–67.
45. Schneider T. (2008) Social Inequality in Educational Participation in the German School System in a Longitudinal Perspective: Pathways into and out of the Most Prestigious School Track // *European Sociological Review*. Vol. 24. No 4. P. 511–526.
46. Spring J. H. (1976) *The Sorting Machine: National Educational Policy Since 1945*. New York: McKay.
47. Swanson C. B., Schneider B. (1999) Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools // *Sociology of Education*. Vol. 72. No 1. P. 54–67.
48. Teachman J. D., Paasch K., Carver K. (1996) Social Capital and Dropping out of School Early // *Journal of Marriage and the Family*. Vol. 58. No 3. P. 773–783.
49. Thieme C., Trevino E. (2013) School Choice and Market Imperfections: Evidence from Chile // *Education and Urban Society*. Vol. 45. No 6. P. 635–657.
50. Van de Werfhorst H. G., Mijs J. J. (2010) Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective // *Annual Review of Sociology*. Vol. 36. P. 407–428.
51. Woessmann L. (2009) International Evidence on School Tracking: A Review // *CESifo DICE Report*. Vol. 7. No 1. P. 26–34.
52. World Bank (2012) *The Education System in the Russian Federation*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/115261468296678354/pdf/678640PUB0EPI0067902B09780821395141.pdf>.

## Tracking, School Mobility, and Educational Inequality

### Valeria Ivaniushina

Candidate of Sciences in Biology, Leading Researcher, Laboratory of Sociology in Education and Science, National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg). Address: Bld. 2, 55 Sedova Str., 192171 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: ivaniushina@hse.ru.

Authors

### Elena Williams

Graduate Student, University of Edinburgh. Address: Murchison House, 10 Max Born Cres, Edinburgh EH9 3BF, United Kingdom. E-mail: elenpwilliams@gmail.com.

School tracking is defined as the placement of students into different school types, hierarchically structured by performance. In the majority of OECD countries, tracking takes place at the age of 15 or 16. In Russia, similarly, students are sorted into “academic” (high school) and “non-academic” (vocational training) tracks after Grade 9, at the age of 15. However, even before that split, Russian children are distributed among schools of differing types (“regular” schools, specialized schools, gymnasiums and lyceums), which some researchers refer to as “pre-tracking” [Kosyakova et al. 2016]. No empirical evidence as to how often students change school prior to formal tracking at age 15 has been available so far. Using the St. Petersburg administrative school database containing information on all school transitions made in the 2014/15 academic year, this article investigates school mobility among first- to eleventh-graders. In particular, it compares the frequency of changing school across different grades as well as the overall incidence of school transitions. Regression models were constructed for academic/non-academic track choice after Grade 9, which link the share of students transitioning to vocational training institutions with school characteristics. In regard of changing school prior to formal tracking, findings reveal rather low school mobility. Indeed, in spite of having vast school change opportunities in a school system of a Russian megalopolis, 65% students attend the same school from Grade 1 through Grade 9, and 85% stick to one school between Grades 5 and 9. This is consistent with Yulia Kosyakova and her co-authors’ inferences on pre-tracking in the Russian secondary school. The implications for building individual educational trajectories and dealing with educational inequality are discussed.

Abstract

school tracking, school differentiation, school choice, school change, educational inequality.

Keywords

Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2018) Differentsiatsiya shkoloynogo vybora: dva rayona Sankt-Peterburga [Patterns of School Choice: Two Districts in St. Petersburg]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 199–229. doi: 10.17323/1814-9545-2018-4-199-229.

References

Alexandrov D., Tenisheva K., Savelyeva S. (2015) Mobilnost bez riskov: obrazovatelnyy put “v universitet cherez kolledzh” [No-Risk Mobility: Through College to University]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 66–91. doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-66-91.

Ammermüller A. (2012) Institutional Features of Schooling Systems and Educational Inequality: Cross-Country Evidence from PIRLS and PISA. *German Economic Review*, vol. 14, no 2, pp. 190–213.

Ammermüller A. (2004) *PISA: What Makes the Difference? Explaining the Gap in PISA Test Scores between Finland and Germany*. *ZEW Discussion Papers No 04–04*.

- Avraamova E., Klyachko T., Loginov D. (2014) Effektivnost shkoly—pozitsiya rodi-teley [Efficiency of School through the Eyes of Parents]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 118–134. doi: 10.17323/1814-9545-2014-3-118-134.
- Avraamova E., Loginov D. (2016) Novye tendentsii v razvitiy shkolnogo obrazovaniya. Po dannym ezhegodnogo monitoringovogo issledovaniya Tsentra ekonomiki nepreryvnogo obrazovaniya RANKhiGS [New Trends in School Education Development. Based on the Annual Monitoring Research Conducted by the Center of Economy of Continuous Education of the Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPА)]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 163–185. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-163-185.
- Ball S. J., Bowe R., Gewirtz S. (1996) School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy*, vol. 11, no 1, pp. 89–112.
- Bessudnov A., Malik V. (2016) Sotsialno-ekonomicheskoe i gendernoe neravenstvo pri vybore obrazovatelnoy traektorii posle okonchaniya 9-go klas-sa sredney shkoly [Socio-Economic and Gender Inequalities in Educational Trajectories upon Completion of Lower Secondary Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 135–167. doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-135-167.
- Bosetti L. (2004) Determinants of School Choice: Understanding How Parents Choose Elementary Schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, vol. 19, no 4, pp. 387–405.
- Breen R., Jonsson J. O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, vol. 31, pp. 223–244.
- Buchner C., van der Velden R., Wolbers M. (2009) *Educational Achievement and Social Origin—An Investigation of Primary and Secondary Effects of Social Stratification over Four Dutch School Cohorts*. Maastricht: ROA.
- Bunar N., Ambrose A. (2016) Schools, Choice and Reputation: Local School Markets and the Distribution of Symbolic Capital in Segregated Cities. *Research in Comparative and International Education*, vol. 11, no 1, pp. 34–51.
- Byrne B., De Tona C. (2012) “Trying to Find the Extra Choices”: Migrant Parents and Secondary School Choice in Greater Manchester. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, no 1, pp. 21–39.
- Cherednichenko G. (1999) Shkolnaya reforma 90-kh godov: novovvedeniya i sotsialnaya selektsiya [The School Reform of the 1990s: Innovations and Social Selection]. *Sotsiologicheskij Zhurnal/Sociological Journal*, no 1–2, pp. 5–20.
- Dobson J. (2008) Pupil Mobility, Choice and the Secondary School Market: Assumptions and Realities. *Educational Review*, vol. 60, no 3, pp. 299–314.
- Dustmann C. (2004) Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages. *Oxford Economic Papers*, vol. 56, no 2, pp. 209–230.
- Hanushek E., Woessmann L. (2005) Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries’. *Economic Journal*, vol. 116, iss. 510, pp. C63–C76.
- Hillmert S. (2003) Social Inequality in Higher Education. Is Vocational Training a Pathway Leading to or Away from University? *European Sociological Review*, vol. 19, no 3, pp. 319–334.
- Horn D. (2009) Age of Selection Counts: A Cross-Country Analysis of Educational Institutions. *Educational Research and Evaluation*, vol. 15, no 4, pp. 343–366.
- Howell W. (2006) Switching Schools? A Closer Look at Parents’ Initial Interest

- in and Knowledge about the Choice Provisions of no Child Left behind. *Peabody Journal of Education*, vol. 81, no 1, pp. 140–179.
- Kasprzhak A. (2010) Tri istochnika i tri sostavnye chasti rossiyskogo gimnazicheskogo obrazovaniya [Three Sources and Three Components of Gymnasium Education in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 281–299.
- Kerbow D. (1996) Patterns of Urban Student Mobility and Local School Reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 1, no 2, pp. 147–169.
- Kerbow D., Azcoitia C., Buell B. (2003) Student Mobility and Local School Improvement in Chicago. *Journal of Negro Education*, vol. 72, no 1, pp. 158–164.
- Kerckhoff A. C. (1995) Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, vol. 21, pp. 323–347.
- Konstantinovskiy D. (2010) Neravenstvo v sfere obrazovaniya: rossiyskaya situatsiya [Inequality in Education: Situation in Russia]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, no 5 (99), pp. 40–64.
- Konstantinovskiy D., Kurakin D., Roshchina Y., Vahstajin V. (2006) Dostupnost kachestvennogo obshchego obrazovaniya v Rossii: vozmozhnosti i ogranicheniya [The Accessibility of Quality Education in Russia: Opportunities and Restrictions]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 186–202.
- Kosyakova Yu., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) Vosproizvodstvo sotsialnogo neravenstva v rossiyskoy obrazovatelnoy sisteme [The Reproduction of Social Inequality in the Russian Educational System]. *Zhurnal Sotsiologii i Sotsialnoy Antropologii (The Journal of Sociology and Social Anthropology) (JSSA)*, no 19 (5), pp. 76–97.
- Kosyakova Yu., Yastrebov G., Yanbarisova D., Kurakin D. (2016) The Reproduction of Social Inequality within the Russian Educational System. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison* (eds H. P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek, M. Triventi), Cheltenham, UK; Northampton, MA, USA: Edward Elgar, pp. 323–341.
- Lucas S. R. (2001) Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, vol. 106, no 6, pp. 1642–1690.
- Maaz K., Trautwein U., Ludtke O., Baumert J. (2008) Educational Transitions and Differential Learning Environments: How Explicit Between-School Tracking Contributes to Social Inequality in Educational Outcomes. *Child Development Perspectives*, vol. 2, no 2, pp. 99–106.
- Mehana M., Reynolds A. J. (2004) School Mobility and Achievement: A Meta-Analysis. *Children and Youth Services Review*, vol. 26, no 1, pp. 93–119.
- OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Pietsch M., Stubbe T. C. (2007) Inequality in the Transition from Primary to Secondary School: School Choices and Educational Disparities in Germany. *European Educational Research Journal*, vol. 6, no 4, pp. 424–445.
- Prakhov I. (2012) Ediny gosudarstvennyy ekzamen i determinant rezultativnosti abiturientov: rol investitsiy v podgotovku k postupleniyu [The Unified State Examination and the Determinants of Academic Achievement: Does Investment in Pre-Entry Coaching Matter?]. *Applied Econometrics*, no 3 (27), pp. 86–108.
- Raudenbush S. W., Eschmann R. D. (2015) Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality? *Annual Review of Sociology*, vol. 41, pp. 443–470.
- Rumberger R. W. (2003) The Causes and Consequences of Student Mobility. *Journal of Negro Education*, vol. 72, no 1, pp. 6–21.

- Rumberger R. W., Larson K. A., Ream R. K., Palardy G. J. (1999) *The Educational Consequences of Mobility for California Students and Schools. PACE UC Berkeley Research Report*. Santa Barbara: University of California.
- Rumberger R. W., Thomas S. L. (2000) The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, vol. 73, no 1, pp. 39–67.
- Schneider T. (2008) Social Inequality in Educational Participation in the German School System in a Longitudinal Perspective: Pathways into and out of the Most Prestigious School Track. *European Sociological Review*, vol. 24, no 4, pp. 511–526.
- Shubkin V. (1970) *Sotsiologicheskie opyty* [Sociological Studies], Moscow: Mysl.
- Sobkin V., Ivanova A., Skobeltsina K. (2011) Mnenie roditeley o doshkol'nom i shkol'nom obrazovanii [Parental Perceptions of Preschool and School Education]. *Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. Teoriya i praktika/Preschool Education Today. Theory and Practice*, no 5, pp. 28–37.
- Spring J. H. (1976) *The Sorting Machine: National Educational Policy Since 1945*. New York: McKay.
- Swanson C. B., Schneider B. (1999) Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools. *Sociology of Education*, vol. 72, no 1, pp. 54–67.
- Teachman J. D., Paasch K., Carver K. (1996) Social Capital and Dropping out of School Early. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 58, no 3, pp. 773–783.
- Tenisheva K., Savelieva S., Alexandrov D. (2018) Primenenie metoda uslovnykh derevjev resheniy k modelirovaniyu bybora shkoly rodityelami [Method of Conditional Inference Decision Trees for Modeling Parental School Choice]. *Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modeling (4M)*, no 46, pp. 44–84.
- Thieme C., Trevino E. (2013) School Choice and Market Imperfections: Evidence from Chile. *Education and Urban Society*, vol. 45, no 6, pp. 635–657.
- Uvarov A., Yastrebov G. (2014) Sotsialno-ekonomicheskoe polozhenie semey i shkola kak konkuriruyushchie faktory obrazovatelnykh vozmozhnostey: situatsiya v Rossii [Schools and Socioeconomic Standing of Russian Families as Competing Factors in Promoting Social Inequality in Russia]. *Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, vol. 23, no 2, pp. 103–132.
- Van de Werfhorst H. G., Mijs J. J. (2010) Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 407–428.
- Vershlovsky S. (2004) Portret vypusknika peterburgskoy shkoly (opyt sotsial'no-pedagogicheskogo issledovaniya) [A Portrait of a St. Petersburg School Graduate (Evidence from a Socio-Pedagogical Study)]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 244–260.
- Woessmann L. (2009) International Evidence on School Tracking: A Review. *CE-Sifo DICE Report*, vol. 7, no 1, pp. 26–34.
- World Bank (2012) The Education System in the Russian Federation. Available at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/115261468296678354/pdf/678640PUB0EPI0067902B09780821395141.pdf> (accessed 26 October 2019).
- Yastrebov G., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2014) Ispolzovanie kontekstnykh dannyykh v sisteme otsenki kachestva obrazovaniya: opyt razrabotki i aprobatsiya instrumentariya [Using Contextual Data for Education Quality Assessment: The Experience of Tools Development and Testing]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 58–95. doi: 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.

# 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 традиций<sup>1</sup>.

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)<sup>2</sup>.

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-

<sup>1</sup> 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>

<sup>2</sup> 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)<sup>3</sup> [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

---

<sup>3</sup> 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»<sup>4</sup> 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.

---

<sup>4</sup> 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 опрос<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>, 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**

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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:

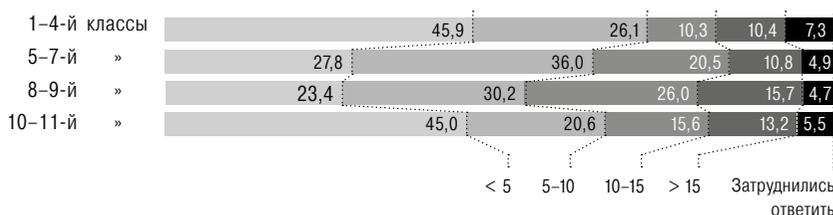
Мониторинг  
ЦЭНО РАНХиГС.

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.

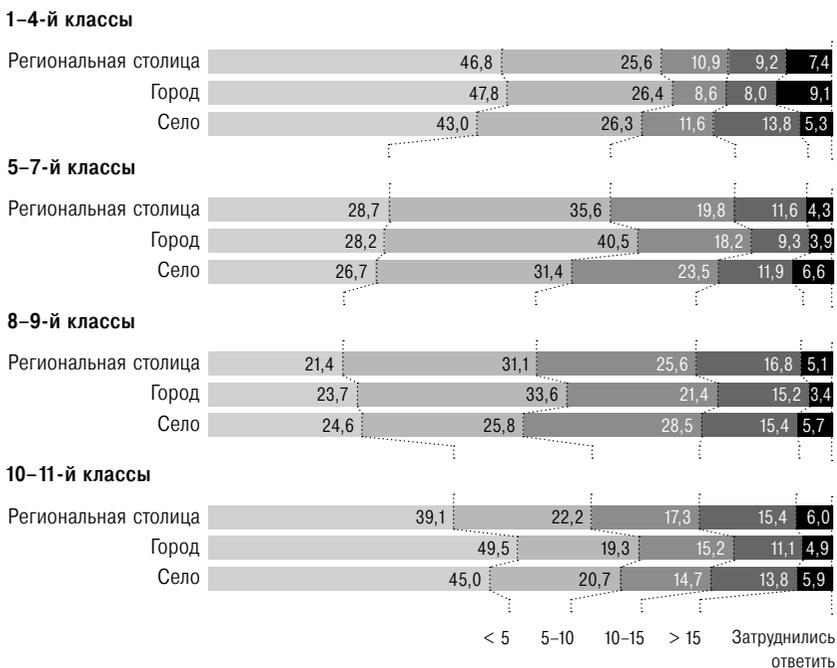
симальных значений эти оценки достигают в 8–9-х классах, где, по мнению четверти учителей (26%), не могут полностью усвоить учебный материал от 10 до 15% школьников, а по мнению 15,7% учителей таковых более 15%. Вместе с тем опрошенные учителя отметили, что в 10–11-х классах показатели успеваемости повышаются — 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.

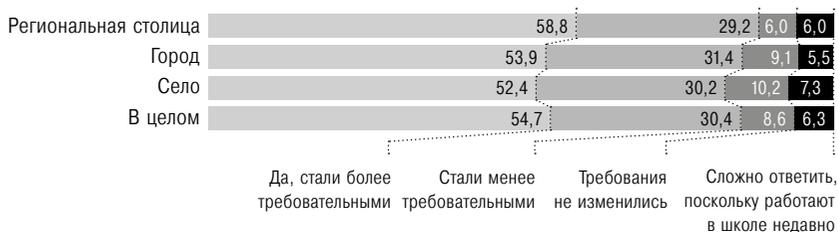
Около 60% учителей отмечают, что из года в год наблюдают снижение мотивации школьников к получению знаний (табл. 4). Еще в конце прошлого века исследователи отмечали, что «мотивированного учащегося легко определить, но сложно найти» [Skinner, Belmont, 1993], а естественная мотивация детей к получению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

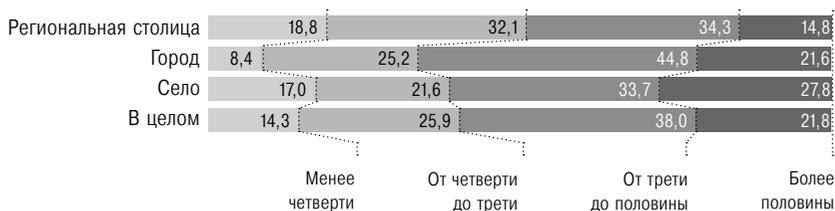
Более половины опрошенных учителей (52,6%) отметили, что доля учащихся, которые после 9-го класса уходят из школы, за последние несколько лет выросла. Их мнение согласуется с данными статистики. В 2016 г. 62,0% выпускников 9-х классов городских школ и 47,3% окончивших 9 классов в сельских школах продолжили 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 Новости<sup>7</sup>, в ряде организаций среднего профессионального образования России сред-

---

<sup>7</sup> 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.

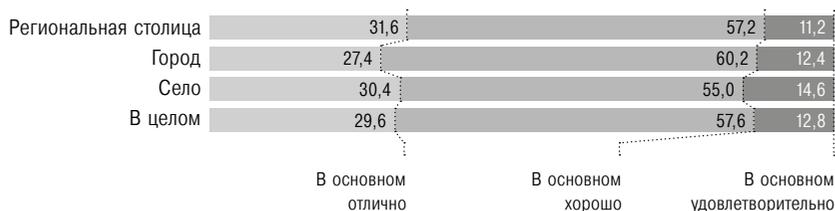
**Образовательные результаты детей в представлениях родителей**

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).

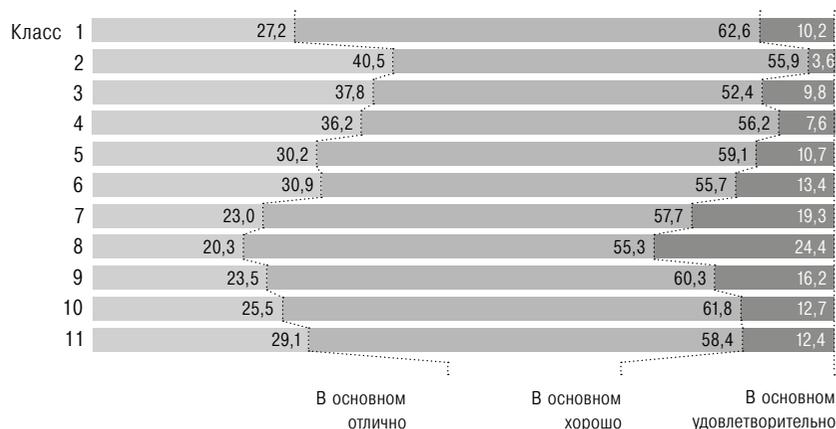
Вместе с тем родители, как и учителя, отмечают снижение образовательных результатов своих детей по мере их перехода из начальных классов в основную школу. В начальной школе наибольшая доля родителей, считающих, что их ребенок учит-

**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)



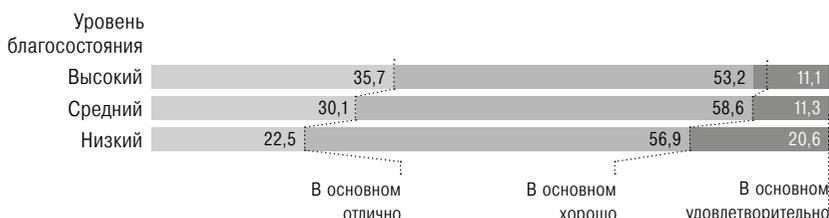
Источник:  
Мониторинг  
ЦЭНО РАНХиГС.

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](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](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](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](http://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](mailto:tlk@ranepa.ru).

**Elena Semionova**

Candidate of Sciences in Economics, Leading Researcher. E-mail: [semionova-ea.@ranepa.ru](mailto:semionova-ea.@ranepa.ru).

**Galina Tokareva**

Research Fellow. E-mail: [tokareva-gs@ranepa.ru](mailto: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](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](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](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](http://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.
- Rytkönen 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.

# Создание русскоязычной версии международного инструмента оценивания ранних навыков чтения

**А. Е. Иванова, К. С. Карданова-Бирюкова**

---

## **Иванова Алина Евгеньевна**

научный сотрудник Центра мониторинга качества образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: aeivanova@hse.ru

## **Карданова-Бирюкова**

### **Ксения Суфьяновна**

кандидат филологических наук, доцент Института иностранных языков, МГПУ. Адрес: 105064, Москва, Малый Казенный пер., 5Б. E-mail: Kardanova-BirukovaKS@mgpu.ru

**Аннотация.** Успешная адаптация первоклассника к школе в значительной степени определяет его дальнейшие академические успехи. В нашей стране и в мире вообще отмечается недостаток качественных стандартизированных инструментов, позволяющих комплексно оценить, что знает и умеет делать ребенок на входе в школу. Особенно трудно провести массовое тестирование, что связано с возрастными характеристиками детей и с форматом оценивания. Цель статьи состоит в описании процедуры локализации для русскоязычной аудитории части международного инструмента iPIPS, разработанной для оценивания ранних навыков чтения у детей на входе в школу и измерения их прогресса за первый год обучения. Под локализацией понимается преобразование инструмента, изначально созданного на другом языке (в на-

шем случае на английском) так, чтобы в нем учитывалась культурная и языковая специфика целевой аудитории. Процедура включала разработку русскоязычной версии инструмента, а также проведение серии исследований с целью сбора свидетельств его конструктивной валидности. В ходе работ по локализации тестового инструмента были изучены лингвистические характеристики оригинальных тестовых заданий, подобраны эквивалентные средства в русском языке и смоделированы русскоязычные задания, содержательно соответствующие англоязычному оригиналу. Для доказательства конструктивной валидности локализованного инструмента осуществлено обоснование психометрического качества шкалы, проведена оценка ее надежности, подтверждено соответствие структуры и иерархичности заданий теоретической рамке. На основании полученных данных сделан вывод, что при проведении массового тестирования на муниципальном или региональном уровне благодаря использованию локализованного инструмента оценивания могут быть получены ценные данные, полезные для анализа общей ситуации и принятия обоснованных решений в рамках образовательной политики.

**Ключевые слова:** инструмент оценивания чтения, iPIPS, начальная школа, локализация, валидизация.

Статья поступила в редакцию в июне 2019 г.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-93-115

Начало школьного обучения является решающим периодом в познавательном и личностном развитии ребенка. Как показали многочисленные исследования, успешная адаптация первоклассника к школе в значительной степени определяет его дальнейшие академические достижения [Безруких, Филиппова, Байдина, 2012; Tumms et al., 2009]. Политики, исследователи и педагоги заинтересованы в использовании качественных инструментов оценивания, позволяющих измерить знания и навыки детей на входе в школу и оценить их прогресс по мере обучения, чтобы иметь доказательную основу для планирования учебного процесса и, в случае необходимости, для раннего вмешательства с целью корректировки образовательных траекторий учащихся.

В системах оценки качества образования используются как национальные инструменты оценивания, так и результаты международных сравнительных исследований, что позволяет повысить эффективность управления образованием в целом [Болотов и др., 2013]. Однако планирование и проведение международных крупномасштабных исследований сопряжено с многочисленными методологическими трудностями, из которых наиболее сложными являются проблемы измерения, поскольку и анализ, и интерпретация результатов исследований зависят от способности используемого инструмента измерить искомый конструкт схожим образом во всех странах-участницах. Когда таким конструктом является чтение, исследователи и разработчики инструментов из разных стран должны решить сложнейшую проблему: создать такие национальные версии инструмента оценивания, которые смогут преодолеть влияние языка страны на чтение, осуществляемое на этом языке. В настоящее время систематически проводятся два международных сравнительных исследования, направленные на оценивание навыка чтения: Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA, ориентированная на 15-летних школьников, и Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS, в котором принимают участие дети, завершающие обучение в начальной школе. Но таких же масштабных исследований, которые позволили бы объективно и достоверно сравнивать в разных странах результаты оценивания учащихся, только начинающих читать, пока не существует. Реализовать подобное исследование чрезвычайно трудно, поскольку язык оказывает особенно сильное влияние именно тогда, когда дети находятся на ранних этапах развития чтения [Ercikan, Roth, Asil, 2015]. Тем не менее ученые предпринимают попытки сопоставить начальные уровни навыка чтения у детей в разных странах, например в англоговорящих [Tumms et al., 2014].

Цель данной статьи состоит в описании процедуры локализации на русский язык международного инструмента, изна-

начально созданного на английском языке для оценивания ранних навыков чтения, на примере инструмента iPIPS<sup>1</sup>. Процедура включала разработку русскоязычной версии инструмента, а также проведение серии исследований с целью сбора свидетельств его конструктивной валидности.

Оценить знания и навыки дошкольников и детей на начальном этапе обучения в школе можно двумя способами: 1) напрямую спросить детей, что они знают и умеют делать; 2) использовать непрямые форматы оценки — наблюдение или опрос учителей (родителей). В России созданы авторские методики, нацеленные на оценку отдельных навыков ребенка и часто требующие помощи психолога в проведении и интерпретации, например методика определения уровня произвольности ребенка «Графический диктант» или методика проверки фонематического слуха «Первая буква» [Ковалева и др., 2012]. За рубежом существует ряд известных комплексных исследований, предназначенных для оценки широкого спектра компетенций ребенка на входе в школу. Так, разработанная в Канаде и применяемая сегодня в ряде других стран методика *Early Development Instrument (EDI)* оценивает физическую, социальную, эмоциональную, коммуникационную и когнитивно-языковую сферы развития детей на основании опроса педагогов дошкольных образовательных учреждений в год перед поступлением в школу [Janus, Brinkman, Duku, 2011]. Во многих странах используются инструменты оценки образовательной среды в дошкольном учреждении и в школе, например *Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS)* и *School-Age Care Environment Rating Scales (SACERS)*. Эти инструменты основаны на наблюдении и структурированном экспертном оценивании пространства, в котором находится ребенок [Harms, 2013].

## **1. Подходы к оцениванию детей**

Дополнительные сложности в проведении оценивания детей возникают в случае крупномасштабных кампаний по проверке ранней грамотности, поскольку они требуют значительных ресурсов, специального дизайна исследования, стандартизации всех оценочных процедур [Mislevy, Steinberg, Almond, 2003]. Если же осуществляются международные или межкультурные сопоставления, то к вышеперечисленным вызовам добавляются трудности, связанные с необходимостью обеспечения эквивалентности измерений в разных странах, культурах и языках [Rutkowski et al., 2010].

Проектов, аналогичных PISA или PIRLS, но ориентированных на первый год обучения в школе, не существует. Не так

---

<sup>1</sup> <http://ioe.hse.ru/ipips>

много и инструментов, потенциально применимых для международных сравнений, отвечающих критериям объективности, комплексности и высокого качества. Одним из таких инструментов является iPIPS (*International Performance Indicators in Primary Schools*), предназначенный для стартовой диагностики детей на входе в школу и оценки их прогресса за первый год обучения.

Сегодня в нескольких странах существуют версии инструмента iPIPS, первоначально разработанного в Университете Дарема в Великобритании [Tymms, 1999; Archer et al., 2010; Niklas, Schneider, 2013; Wildy, Styles, 2011]. Оценивание детей проводится в формате адаптивного компьютерного тестирования и предполагает непосредственное выполнение заданий ребенком при поддержке интервьюера (им может быть школьный психолог, методист, учитель, прошедший тренинг). iPIPS проводится в два этапа: когда дети только приходят в школу и когда заканчивают первый год обучения. Совокупность заданий инструмента позволяет оценить развитие ребенка в четырех сферах: ранние навыки чтения и математики, фонематическая грамотность, словарный запас.

Характеристики рассматриваемого инструмента и возможности, которые он предоставляет, дают основания считать весьма перспективной задачу разработки его русскоязычной версии и присоединения к развивающемуся проекту iPIPS. Во-первых, предлагаемый iPIPS формат прямого оценивания детей, хотя и требует определенных ресурсов (привлечения интервьюеров), позволяет сделать вывод о возможностях и затруднениях каждого ребенка. Индивидуальная работа с ребенком гарантирует объективность, редко достижимую при непрямой оценке. Во-вторых, формат компьютерного адаптивного тестирования позволяет оценивать, что знают и умеют делать дети, в щадящем, комфортном для них режиме, не предъявляя им задания, слишком сложные для их актуального уровня. В-третьих, инструмент позволяет измерить прогресс детей за первый год обучения в школе. В-четвертых, доказанная надежность и валидность оригинальной версии инструмента, а также его адаптированных версий в других англоязычных странах [Demetriou, Merrell, Tymms, 2017; Tymms et al., 2009; Wildy, Styles, 2011] открывает перспективы проведения международных сопоставительных исследований развития первоклассников, включая неанглоязычные страны.

## **2. Модель чтения iPIPS**

Исследования раннего чтения показывают, что, во-первых, дети учатся читать поэтапно, во-вторых, язык, на котором проходит обучение, влияет на то, сколько времени потребуется ребенку на овладение чтением, в-третьих, в алфавитных языковых системах овладение чтением проходит в целом одни и те же эта-

пы [Seymour, Aro, Erskine, 2003; Rayner et al., 2012; Gove, Wetterberg, 2011].

Наиболее общая модель чтения, которую авторы инструмента iPIPS сформировали на основе многолетних исследований и которая согласуется с теоретическими идеями российских педагогов [Егоров, 2006; Корнев, 1995], состоит в том, что дети в овладении чтением проходят несколько важных фаз: развитие общих представлений о том, как работает наш язык, узнавание букв и «схватывание» графической оболочки слова, постепенное развитие навыка декодирования текста и, наконец, появление навыка осмысленного чтения текста [Merrell, Tummms, 2007].

Знание того, каким образом работает наш язык, предполагает понимание базового устройства языка, его форм, включая знания о том, как держать книгу, откуда начинать читать текст, о том, что в европейских языках принято читать слева направо, умение отличать отдельные буквы от целых слов и т. д. [Clay, 1985]. Знание букв — еще один важный предиктор чтения в долгосрочной перспективе, поскольку буквы являются фундаментальным элементом алфавитной письменности [Foulin, 2005]. Распознавание графической оболочки слова часто происходит одновременно со знакомством с буквами. Согласно результатам исследований, многие дети способны узнавать и понимать смысл простых, часто встречающихся им слов еще до появления сформированного навыка чтения [Harrison, 2004].

Ребенку, уже знающему, как работает язык, потребуется применение определенных методов дальнейшего обучения чтению как декодированию и пониманию текста [Harrison, 2004; Merrell, Tummms, 2007; Журова, Эльконин, 1963]. Постепенно практикуясь в чтении с помощью одной или нескольких стратегий, дети овладевают навыком декодирования текста, они набираются опыта и учатся прочитывать все больше слов автоматически, и тогда часть их способности к обработке информации может быть перенаправлена на понимание читаемого текста [Merrell, Tummms, 2007].

Предлагаемая авторами iPIPS модель чтения, описывающая постепенное развитие читательских навыков ребенка, включает следующие этапы:

- базовые идеи о чтении: концепция и структура текста;
- распознавание букв;
- распознавание графической оболочки слова;
- декодирование текста (механическое чтение);
- чтение с пониманием.

Адаптация иноязычного инструмента — это исключительно сложный и ресурсоемкий процесс [Leong et al., 2016]. Кроме того,

### **3. Адаптация и локализация**

даже при соблюдении всех процедур результат далеко не всегда дает возможность проводить международные сопоставительные исследования [Иванова, 2018].

Цель адаптации инструмента состоит в обеспечении валидности интерпретации результатов, полученных с помощью версий инструментов разных стран, языков или культур [Sireci, Patsula, Hambleton, 2005; Leong et al., 2016]. Научно-исследовательские организации, работающие в сфере оценивания, предлагают различные руководства и рекомендации, призванные обеспечить качество адаптации при проведении международных исследований [AERA, APA, NCME, 2014; Leong et al., 2016]. Цель этих процедур состоит в том, чтобы максимально приблизиться к главному условию дальнейшего использования данных международных исследований — обеспечению сопоставимости результатов оценивания. Это возможно только в том случае, если измерения в версиях инструмента оценивания, созданных на базе разных языков и ориентированных на разные культуры, будут эквивалентны. В свою очередь, эквивалентность измерений включает три важных компонента: 1) эквивалентность конструкта; 2) эквивалентность инструмента; 3) эквивалентность процедуры исследования [Ercikan, Roth, Asil, 2015].

При создании русскоязычной версии инструмента iPIPS мы исходили из того, что часть инструмента iPIPS по оцениванию чтения детей может быть только локализована. Локализация — это процесс преобразования некоторого продукта таким образом, чтобы в нем учитывалась культурная и языковая специфика целевой аудитории (страны, региона и т. д.), где он будет использоваться [Esselink, 2000]. В данной работе под локализацией инструмента оценивания мы будем понимать процесс создания версии инструмента на другом языке, в основе которой лежит та же теоретическая модель, что и в оригинальной версии, но учтены культурные особенности страны локализации. Главное отличие локализации от адаптации заключается в отсутствии задачи прямого сравнения индивидуальных результатов тестирования между странами.

Работа над русскоязычной версией инструмента для оценки ранних навыков чтения потребовала значительного времени, больших усилий, создаваемая версия неоднократно изменялась. Наиболее сложные проблемы из тех, с которыми пришлось столкнуться в ходе этой работы, — это значительная, более чем двухлетняя, разница в возрасте между целевой англоязычной аудиторией (4–5 лет) и российскими первоклассниками (6–7 лет), а также ряд существенных различий в структуре русского и английского языков.

Первым шагом на пути создания русскоязычной версии iPIPS стал перевод и экспертиза заданий, созданных для британских детей и предназначенных для оценки их базовых навыков чтения. Перевод (прямой и обратный) осуществлялся в соответствии с рекомендациями Международной тестовой комиссии [Leong et al., 2016]. Оригинальная версия iPIPS в части оценивания навыков чтения ориентирована на проверку особенностей формирования языковой способности ребенка, учащегося в начальной школе и говорящего на английском языке как на родном. В эту часть теста iPIPS вошло несколько блоков заданий, соответствующих разным этапам модели чтения, разработанной авторами iPIPS. Так, понимание структуры текста проверялось с помощью блока заданий, в котором участника тестирования просили указать, с какого элемента начинается прочтение предъявленного текста, где текст заканчивается и т. п. Навык распознавания букв проверялся с помощью заданий, в которых от ребенка требовалось назвать букву или соответствующий ей звук. Для оценивания навыка распознавания графической оболочки слов ребенку предлагались задания, в которых нужно соотнести фонетическую оболочку (озвученную интервьюером) и графическую оболочку, представленную в тесте (например, выбрать в ряду из четырех или пяти слов названное). Навык чтения на этапе декодирования проверялся в ходе выполнения ребенком задания на прочтение короткой истории вслух, при этом задача интервьюера состояла в количественном подсчете правильно прочитанных слов.

При создании русскоязычной версии iPIPS для оценивания навыков чтения эти задания сохранились фактически в неизменном виде (были переведены формулировки заданий и подобраны эквивалентные буквы, слова и тексты в русском языке с учетом их частотности и степени, в которой этими единицами владеет ребенок на входе в школу). Однако разработка блока заданий для оценки сформированности навыка понимания представляла сложную задачу, поскольку тексты, предъявляемые детям — носителям русского и английского языков, должны быть сопоставимыми по уровню сложности, а содержащиеся в них задания (так называемые ловушки) должны быть направлены на проверку одинаковых навыков. Работа по локализации этой части теста iPIPS проходила в несколько этапов: сначала были изучены лингвистические характеристики оригинального текста, потом были подобраны эквивалентные «ловушки» в русском языке, наконец, был смоделирован русскоязычный текст, содержащий эти «ловушки» и содержательно близкий англоязычному оригиналу. В следующих разделах представлено детальное описание каждого этапа проделанной работы.

Ребенку предлагается прочитать текст, в некоторых частях которого ему требуется выбрать один из трех предложенных вари-

## **4. Методология**

### **4.1. Локализация теста iPIPS для оценивания навыков чтения**

4.1.1. Лингвистическая характеристика оригинального теста для оценивания навыков чтения с пониманием

антов (лингвистическая экспертиза проводилась на материале текстов *Underground, Walking to School*). Делая выбор, он сталкивается с так называемыми «ловушками», в которых заложены некоторые из наиболее явных сложностей освоения родного языка (английского): дифференциация между оболочками разных языковых единиц; дифференциация между грамматическими формами (видо-временными формами глагола, личными местоимениями в номинативном и объектном падежах и притяжательными местоимениями, формами единственного и множественного числа имени существительного и проч.); знание артиклей и особенностей их использования; дифференциация значений языковых единиц, знание валентностных и сочетаемостных характеристик слов, знание одиночных и парных предлогов и др.

Единицы, составляющие «ловушку», связаны попарно, при этом один из трех представленных вариантов входит сразу в оба противопоставления. Например, в кластере *creatures — annuals — animal* первая пара *creatures — animal* содержит противопоставление по форме числа существительного (первое слово используется в форме множественного числа, а второе — в форме единственного числа). А в паре *annuals — animal* работает принцип фонетического подобия. При этом общей единицей, задействованной в обеих парах, является слово *animal*, а правильным ответом в заданном контексте является слово *creatures*.

В некоторых «ловушках» используется более сложный механизм вуалирования трудности. Так, в предложении *They can run quickly and are very good at leaping upon to fences, trees and quit/ other/offer high places* пара слов *other — offer* связана на основе фонетического/графического подобия, однако в паре слов *quit — other* непосредственная связь отсутствует. «Ловушка» состоит в том, что слово *quit* обладает сходной графической оболочкой со словом *quite*, которое, в свою очередь, может выступать заменой слова *other* в данном контексте: *other high places — quite high places*. Таким образом, ожидается, что ребенок воспользуется вариантом ответа *quit* в том случае, если он не способен дифференцировать оболочки слов *quite* и *quit* (иными словами, ошибка будет вызвана графическим подобием слов).

Для того чтобы эксплицировать логику, определяющую подбор «ловушек» для каждого из трех текстов, необходимо рассмотреть особенности английского языка.

4.1.1.1. Структурные особенности английского языка в сравнении с русским

Современный английский язык является флективным языком аналитического типа, в процессе эволюции которого синтетические формы, представляющие собой объединение в пределах одной фонетической и графической оболочки лексического и грамматического значения (*с-дел-а-л; de-motiv-ate-d*), постепенно вытеснялись (и вытесняются) аналитическими формами,

представляющими собой цепочку самостоятельных фонетических и графических оболочек, в которых дискретировано лексическое и грамматическое значение (*have been asked*). При том что в современном английском языке присутствуют синтетические формы, они становятся все более простыми (содержат меньшее количество компонентов при их сравнительной простоте и часто однозначности — например, *re-do*, где приставка *re-* является носителем только одного значения «повтор действия»).

Другая особенность английского языка состоит в наличии сравнительно большого количества омонимичных форм: омофонов (*of — off; night — knight* и проч.); омографов (*to wind [ai] — wind [i], to tear [εə] — tear [iə]*) и омоформ (*heard (past “to hear”) — herd, left (past “to leave”) — left (лево)*). Наравне с собственно омонимами в английском языке присутствует много сходных по звучанию или написанию форм, не представляющих собой омонимичные пары. Сходство графической и/или фонетической оболочки представлено в следующих примерах из рассмотренных текстов: *wake — work — walk, buy — boy, carried — cared, leaf — leave* и проч.

Центральное положение в системе английского языка занимает глагол [Филлмор, 1981]. Личные и неличные формы глагола, видимо, усваиваются на самых первых этапах освоения родного языка. Это находит отражение в текстах, предлагаемых в англоязычной версии теста. В них содержатся «ловушки» на дифференциацию оболочки и значения глагольных форм, на знание элементов, образующих глагольную форму (вспомогательного глагола и формы смыслового глагола).

Значимой характеристикой английского языка является фиксированный порядок слов, проявляющийся, в частности, в наличии большого количества устойчивых синтаксических моделей (*Complex Object, For-to-the-Infinitive Construction* и проч.). Ребенок начинает усваивать эти модели в виде гештальтных образований уже на самых ранних этапах овладения родным языком (английским), поэтому в рассмотренных текстах присутствует большое количество «ловушек», ориентированных на проверку умения применять синтаксические модели.

Степень сложности текста определяется как количеством, так и качеством содержащихся в нем «ловушек»: в тексте *Walking to School* преобладают «ловушки» на графическое/фонетическое подобие (8 «ловушек»<sup>2</sup>). В тексте *Underground* содержится только 6 «ловушек» на графическое/фонетическое подобие, однако много «ловушек» на знание грамматики и синтаксиса.

---

<sup>2</sup> Статистическая обработка данных представляется несколько затруднительной в силу того, что «ловушки» строятся с опорой на несколько разных оснований, поэтому цифры приведены ориентировочные.

4.1.1.2. Структурные особенности русского языка в сравнении с английским. Учет этих особенностей при создании русскоязычной версии теста

Разработка сопоставимого теста для русскоязычных детей возможна с учетом особенностей русского языка, отличающих его от английского. Основное отличие состоит в том, что русский язык на протяжении своего исторического развития являлся (и является) флективным языком синтетического типа, что проявляется в преобладании синтетических форм, в которых в пределах одной фонетической и графической оболочки сосуществуют несколько лексических и грамматических значений. Так, в форме слова *при-дорож-н-ого* представлены лексические значения («около, у» + «дорога») и грамматические значения (род, число, падеж). В отличие от английского языка, в русском языке не частотны аналитические формы, содержащие несколько самостоятельных компонентов, каждый из которых является носителем какого-то лексического или грамматического значения (ср. *have been working* и *буду готовить*). Единичные примеры аналитизма в русском языке представлены сравнительной и превосходной формами прилагательных (*более удачный/самый важный*) и формами будущего времени глагола (*будем заниматься*). Данное расхождение между языками должно быть учтено при создании «ловушек» для проверки способности дифференцировать грамматическую форму: если уже в самом простом англоязычном тексте *Walking to School* ряд «ловушек» предполагает выбор правильного варианта из перечня форм *Continuous (is/was/were shining* или *was wearing/wear/wore)*, то в русскоязычном тексте «ловушки» могут предусматривать выбор формы лица и/или числа глагола (*светился/светились/светилось* или *было/были/была*).

Другую особенность русского языка составляет его номинативный характер, или ориентация на имя существительное и группу существительного в контексте синтаксической структуры. Иными словами, имя существительное в русском языке является носителем значения, принципиально важного для понимания смысла целостного предложения. В английском же языке эта роль отводится глаголу (в связи с этим принято говорить о вербоцентризме английского языка). Это расхождение между языками проявляется, в частности, в том, что именные части речи в русском языке обладают развернутой системой грамматических категорий (род, число, падеж и проч.), а в английском языке система грамматических категорий имени существительного включает только категорию числа, довольно редуцированную категорию падежа и категорию детерминативности (определенности — неопределенности), а некоторые именные части речи и вовсе обладают только одной категорией (прилагательное — категорией степеней сравнения). В англоязычных текстах фактически не представлены «ловушки», ориентированные на проверку способности первоклассников дифференцировать грамматические формы именных частей речи, однако в русско-

язычные тексты их необходимо внести в силу их релевантности процессу формирования языковой способности ребенка (ср. *животные/животное/животного*, или *высокому/высокого/высокий*, или *ребята/ребятам/ребят*).

При адаптации текстов для тестирования носителя русского языка следует отказаться от многочисленных «ловушек» на идентичные и сходные графические и фонетические оболочки, поскольку таких слов в русском языке во много раз меньше, чем в английском (большое количество омонимов в английском языке объясняется тем, что слова преимущественно являются односложными, а это повышает вероятность совпадения оболочек). Кроме того, в русскоязычном тексте невозможно сохранить «ловушки» на дифференциацию артиклей и вспомогательных глаголов (в русском языке те единичные вспомогательные глаголы, которые используются для образования форм будущего времени (*будет работать*), легко распознаются даже на начальных этапах освоения русского языка как родного).

Наконец, еще одна особенность русского языка заключается в свободном порядке слов. Синтетизм русского языка (наличие грамматических маркеров в пределах одной фонетической и графической оболочки) предоставляет относительную свободу при построении целостной синтаксической конструкции. Используя развернутую систему грамматических маркеров, носитель русского языка устанавливает необходимые логические связи и формулирует законченную мысль без необходимости опираться на аранжировку компонентов (естественно, речь идет об относительной свободе, поскольку в русском языке действуют правила соположения логически связанных элементов текста: прилагательное не может быть оторвано от определяемого слова, а существительное, выполняющее функцию дополнения, обязательно находится в пределах группы глагола). В связи с этим в русском языке, в отличие от английского, отсутствуют устойчивые синтаксические модели (типа *Complex Subject*, *Complex Object*), поэтому подобные синтаксические «ловушки» также не могут быть транслированы в русскоязычный текст.

Исходя из специфики русского языка была предложена типология «ловушек», ориентированных на языковое знание носителя русского языка.

Первую группу составляют «ловушки», основанные на принципе фонетического и графического подобия, в которых три предложенных варианта ответа объединены сходством графической и/или фонетической оболочки: *пока/пора/гора ... вставать; Во дворе ее уже ждал/сдал/жбан ... Костя* и проч.

Во вторую группу вошли «ловушки», предназначенные для проверки способности дифференцировать грамматические формы слов. Так, в «ловушку» могут входить существительные, различающиеся формой числа/падежа: *ребята/ребятам/ребят*

... пошли к школе; выпей ... молока/молоку/молоком; глаголы в разных видо-временных формах, формах лица и числа: *Они быстро ... бегать/бегают/бегают; Тогда им ... нужен/нужна/нужно ... помощь*; личные и притяжательные местоимения в разных формах: *Но ... она/он/они ... все же ловят мышей*.

Третья группа представлена «ловушками», направленными на проверку способности выбирать правильную единицу в зависимости от контекста. В этих случаях предшествующий контекст допускает использование любого из предложенных вариантов, а ограничения накладываются последующим контекстом либо же выбор единицы может определяться широким контекстом. Так, в предложении *Я буду с ним ... учить/играть/гулять ...* допустим любой из предложенных вариантов, выбор может быть сделан только тогда, когда ребенок прочитает продолжение фразы: команду «Рядом».

Особый подвид смысловых «ловушек» составляют лексические «ловушки», в которых предполагается выбор из нескольких приставочных слов (производных от одной основы). От ребенка требуется не только идентифицировать правильную форму с контекстом, но и дифференцировать собственно предложенные варианты. Так, в предложении *Прежде чем выйти из дома, Юля собралась/набралась/забралась* требуется прежде всего понять значение каждого из глаголов и только потом соотнести требуемое значение с ближайшим контекстом.

Таким образом, учет различий между русским и английским языками позволил нам разработать типологию «ловушек», в которой учитываются структурные особенности «принимающего» русского языка. Готовая версия должна была пройти процедуру последующей апробации и валидизации.

#### 4.2. Сбор свидетельств валидности

В октябре 2013 г. было проведено первое пилотное исследование инструмента iPIPS в Великом Новгороде и Новгородской области на выборке, в которую вошли около 300 первоклассников. Оказалось, что ряд заданий демонстрирует потолочный эффект: они оказались слишком легкими для детей. В 2014 г. состоялась встреча участников проекта с экспертами в сфере начального и дошкольного образования, на которой обсуждались вызовы, стоящие перед данным исследованием. С учетом рекомендаций экспертов и в тесном сотрудничестве с партнерами из Университета Дарема задания российской версии iPIPS были пересмотрены, после чего в течение 2014–2018 гг. были проведены еще несколько апробаций инструмента. В частности, были исключены слишком легкие задания и добавлены новые, более трудные. В результате была создана локализованная версия инструмента iPIPS, для которой была проведена серия исследований по сбору свидетельств валидности.

Валидизация инструмента представляет собой необходимый этап в обосновании качества инструмента оценивания, это длительный процесс, требующий проведения большого числа исследований. В качестве первого этапа обоснования валидности данных, получаемых с помощью инструмента iPIPS, были собраны доказательства конструктивной валидности. Для этого было проведено исследование внутренней структуры шкалы чтения — ее размерности, а также оценены ее психометрические характеристики с помощью результатов оценивания, полученных в 2015 г. на выборке учащихся 1-х классов нескольких школ г. Москвы — 1822 ребенка, средний возраст 7,4 года, 51% девочки.

При проведении психометрического анализа русскоязычной шкалы чтения мы использовали базовую дихотомическую модель Раша, созданную для работы с оценочными инструментами, состоящими из заданий дихотомического типа, где есть один правильный и один неправильный ответ [Rasch, 1960]. Эта же модель была использована в анализе оригинальной версии iPIPS на английском языке [Tumms, 1999]. Для анализа данных тестирования было использовано программное обеспечение WINSTEPS [Linacre, 2011].

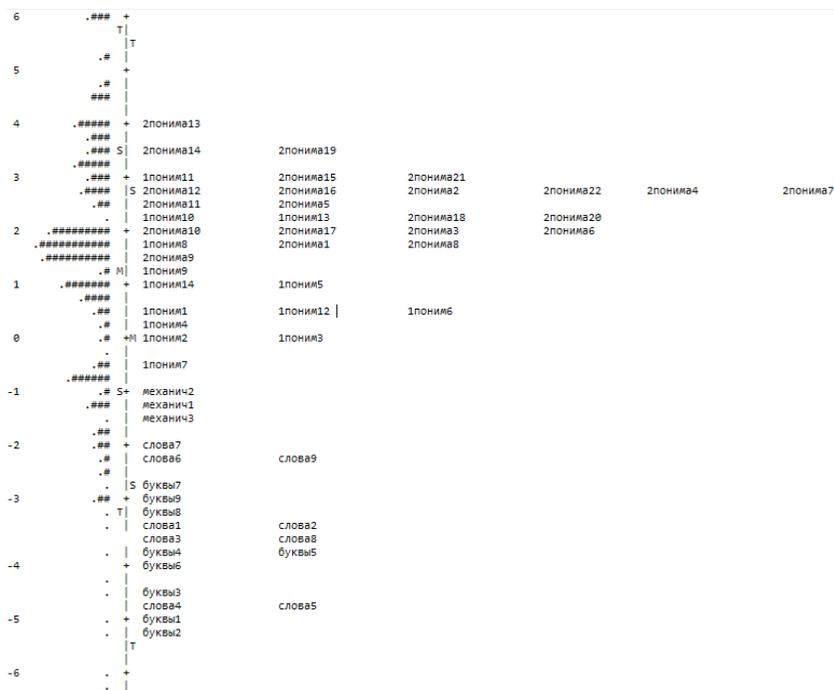
На рис. 1 представлена карта переменных — изображение относительного положения трудностей заданий и уровня подготовленности учащихся на шкале чтения. Слева на рисунке представлена шкала логитов. Справа от вертикальной оси шкалы расположены задания по чтению, их трудность постепенно возрастает от более легких (например, на знание букв — в нижней части карты) к более трудным (например, на чтение с пониманием — задания в верхней части карты). Слева от оси представлено распределение показателей подготовленности учащихся, выполнявших задания.

Эмпирические данные, полученные в ходе тестирования и визуализированные в виде карты, соответствуют нашим теоретическим ожиданиям в отношении того, как должны располагаться задания на шкале чтения. В частности, мы видим, что самым легким оказывается задание, где ребенка просят назвать букву, а самым трудным — задание на чтение с пониманием, задание, представляющее собой смысловую «ловушку». Наконец, на карте хорошо видно, какое широкое распределение имеют и трудности заданий, и уровни подготовленности учащихся. Распределение заданий соответствует оригинальной версии инструмента на английском языке, что позволяет предположить потенциальную возможность проведения в будущем непрямого сопоставления результатов детей из разных стран, используя аппарат современной теории тестирования.

## 5. Результаты

### 5.1. Общее описание шкалы чтения

Рис. 1. Карта переменных шкалы чтения



**5.2. Согласие данных с моделью**

Раш-анализ согласия с моделью работает с «остатками», т.е. различиями между наблюдаемым ответом ученика на задание и его ожидаемым модельным значением [Ludlow, Haley, 1995]. По всем заданиям получено адекватное согласие с используемой моделью измерения, за исключением двух заданий, где ребенка просили назвать букву (что может быть связано с легкостью этих заданий).

**5.3. Анализ размерности шкалы**

Одним из принципов Раш-подхода к измерению является необходимость единообразия концепта, заложенного в задания инструмента, что часто определяют как одномерность, или существование некоторой единой латентной характеристики, объединяющей данные [Hattie, 1984]. В нашем случае мы измеряем чтение как одномерный конструкт, реализующийся в совокупности заданий нашего инструмента. Проверка требования одномерности осуществлялась с помощью анализа главных компонент остатков, полученных в ходе Раш-моделирования. Результаты анализа показали, что тест является существенно одномерным [Linacre, 2011].

Классическая надежность (альфа Кронбаха) составляет 0,98 и является исключительно высоким показателем согласованности всех заданий теста. При этом разброс значений трудности заданий очень широк — более 9 логитов, разброс показателей уровня подготовленности испытуемых — более 15 логитов.

Таким образом, мы можем заключить, что тест по чтению инструмента iPIPS является качественным измерительным инструментом, который может быть использован для оценивания развития раннего чтения у детей, начинающих обучение в школе. Психометрический анализ, проведенный на результатах оценивания выборки первоклассников г. Казани в 2016 г. [Республиканский центр мониторинга качества образования, 2016] еще раз подтвердил полученные выводы.

#### 5.4. Анализ надежности шкалы

Основная цель работы состояла в описании этапов локализации и валидации русскоязычной версии международного инструмента iPIPS в части оценивания чтения. Инструмент предназначен для детей, только пришедших в систему школьного обучения и, соответственно, только овладевающих навыком чтения.

Чтение является исключительно сложным навыком, ключевым для обучения в школе: он определяет для ребенка дальнейшую возможность учиться [Антипкина, Кузнецова, Карданова, 2017; Stanovich, 2000]. Процесс чтения базируется на целой серии когнитивных процессов, позволяющих обрабатывать лексическую (на уровне понимания слов) и синтетическую (на уровне предложений) информацию, делать выводы, использовать метакогнитивные стратегии (способность направлять собственный учебный процесс, сосредоточить свое внимание и следить за процессом чтения) [Magliano et al., 2007; Stanovich, 2000]. Навыком понимания читаемого текста ребенок овладевает постепенно, последовательно проходя ряд этапов от первого знакомства с текстом на родном языке, узнавания букв и слов до чтения отдельных составляющих и складывания их в слова и, наконец, понимания того, что было прочитано. Предложенная авторами iPIPS модель чтения предполагает именно такое поэтапное усвоение навыков чтения [Merrell, Tymms, 2004].

Характер поставленной в исследовании задачи — локализации и валидации русскоязычной версии инструмента, который тестирует уровень развития такого сложного навыка, как чтение, в такой специфической целевой аудитории, как дети на входе в школу, — не позволяет просто воспользоваться имеющимися практиками адаптации инструментов на языки разных стран и культур, например руководством Международной тестовой комиссии [Leong et al., 2016] или опытом стран — участниц Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS [Mullis et al., 2009].

#### 6. Обсуждение результатов

В ситуации, когда дети только учатся читать, адаптация международного инструмента означает, что единицами оценивания будут конкретные единицы русского и, в случае iPIPS, английского языка, и обеспечить строгую эквивалентность инструментов [Ercikan, Roth, Asil, 2015] будет невозможно. А значит, необходимо проводить локализацию инструмента с сохранением особенностей принимающего, а именно русского, языка. Оценивание формируемого навыка чтения с пониманием представляет собой исключительно сложную задачу, поскольку тексты, предъявляемые детям — носителям русского и английского языков, должны быть сопоставимыми по уровню сложности, а содержащиеся в них задания должны быть направлены на проверку одних и тех же навыков. Поэтому работа по локализации этой части теста iPIPS проходила в несколько этапов: были изучены лингвистические характеристики оригинальных тестовых заданий, подобраны аналогичные средства в русском языке, наконец, были смоделированы русскоязычные задания, содержательно близкие англоязычному оригиналу.

В силу ряда существенных структурных различий английского и русского языков (среди которых особенно важны номиноцентризм русского языка и вербоцентризм английского языка, несовпадение состава и функционала частей речи, фиксированный порядок слов в английском языке, в результате чего в нем частотны устойчивые синтаксические модели, и нефиксированный порядок слов в русском языке, что хорошо согласуется с развитой системой морфологических маркеров) этапы становления языковой способности у англоговорящих и русскоговорящих детей не совпадают. Это, несомненно, сказывается на процессе формирования навыка чтения.

Для создания настолько идентичных, насколько это возможно, инструментов оценивания навыка чтения у учащихся начальной школы в Великобритании и России было необходимо произвести лингвистический анализ оригинальной версии инструмента iPIPS, идентифицировать соотносимые языковые средства английского и русского языков и создать тестовые задания на русском языке, направленные на оценку равнозначных навыков чтения.

В статье подробно описана процедура локализации данного инструмента iPIPS в части чтения и процесс сбора свидетельств его валидности средствами современной теории тестирования. В частности, приведены анализ структуры и размерности шкалы, анализ функционирования отдельных заданий и шкалы в целом, анализ внутренней согласованности. Таким образом, в ходе серии проведенных процедур было осуществлено обоснование психометрического качества шкалы, проведена оценка его надежности, подтверждена структура и иерархичность заданий, соответствующие изложенной в работе теоретической рамке.

Произведенный и описанный в данной работе сбор свидетельств конструктивной валидности является необходимым, но не последним этапом длительного процесса валидации инструмента измерения. Необходимо проведение дополнительных исследований, в частности сбор свидетельств содержательной, а также предсказательной валидности. Серии данных исследований проведены, но не включены в данную статью и в будущем должны быть описаны отдельно.

Наконец, исследование по доказательству принципиальной возможности проведения непрямого (в связи с неэквивалентностью инструментов по чтению на русском и английском языках, но наличием единых стандартизованных процедур, теоретической рамки и конструкта) сопоставительного исследования результатов по чтению первоклассников из России и Великобритании также могло бы быть рассмотрено как одно из свидетельств валидности инструмента.

1. Антипкина И. В., Кузнецова М. И., Карданова Е. Ю. (2017) Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 206–233. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233.
2. Безруких М. М., Филиппова Т. А., Байдина В. А. (2012) Диагностика развития детей старшего дошкольного возраста как способ раннего выявления рисков дезадаптации // Новые исследования. № 1 (30). С. 145–157.
3. Болотов В. А., Вальдман И. А., Ковалева Г. С., Пинская М. А. (2013) Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. № 1. С. 85–121.
4. Егоров Т. Г. (2006) Психология овладения навыком чтения. СПб.: КАРО.
5. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. (1963) К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // А. В. Запорожец, А. П. Усова (ред.) Сенсорное воспитание дошкольников. М.: Изд-во АПН РСФСР. С. 213–227.
6. Иванова А. Е. (2018) Проблема сопоставимости результатов в международных сравнительных исследованиях образовательных достижений // Отечественная и зарубежная педагогика. Т. 1. № 2. С. 68–81.
7. Ковалева Г. С., Даниленко О. В., Ермакова И. В., Нурминская Н. В., Гапонова Н. В., Давыдова Е. И. (2012) О первоклассниках: по результатам исследований готовности первоклассников к обучению в школе // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. № 5. С. 30–37.
8. Корнев А. Н. (1995) Дислексия и дисграфия у детей. СПб.: Гиппократ.
9. Республиканский центр мониторинга качества образования (2016) Материалы о мониторинге в 1-х классах iPIPS. Отчет. Весна 2016. <http://rcmko.ru/meropriyatiya/monitoringi/ipips/materialy-o-monitoringe-v-1-klassah-ipips/>.
10. Филлмор Ч. (1981) Дело о падеже // В. А. Звегинцев (ред.) Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. М.: Прогресс. С. 369–495.
11. American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (AERA, APA, & NCME). (2014) Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: American Educational Research Association.

## Литература

12. Archer E., Scherman V., Coe R., Howie S. J. (2010) Finding the Best Fit: The Adaptation and Translation of the Performance Indicators for Primary Schools for the South African Context // *Perspectives in Education*. Vol. 28. No 1. P. 77–88.
13. Clay M. W. (1985) *The Early Detection of Reading Difficulties*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
14. Demetriou A., Merrell C., Tymms P. (2017) Mapping and Predicting Literacy and Reasoning Skills from Early to Later Primary School // *Learning and Individual Differences*. Vol. 54. February. P. 217–225.
15. Ercikan K., Roth W. M., Asil M. (2015) Cautions about Inferences from International Assessments: The Case of PISA 2009 // *Teachers College Record*. Vol. 117. No 1. P. 1–28.
16. Esselink B. (2000) *A Practical Guide to Localization*. Vol. 4. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
17. Foulon J. N. (2005) Why Is Letter-Name Knowledge Such a Good Predictor of Learning to Read? // *Reading and Writing*. Vol. 18. No 2. P. 129–155.
18. Gove A., Wetterberg A. (2011) *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
19. Harms T. (2013) *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York, NY: Teachers College.
20. Harrison C. (2004) *Understanding Reading Development*. London: Sage.
21. Hattie J. (1984) An Empirical Study of the Various Indices for Determining Unidimensionality // *Multivariate Behavioral Research*. Vol. 19. No 1. P. 49–78.
22. Janus M., Brinkman S. A., Duku E. K. (2011) Validity and Psychometric Properties of the Early Development Instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica // *Social Indicators Research*. Vol. 103. No 2. P. 283–297.
23. Kuzmina Y., Ivanova A., Kaiky D. (2019) The Effect of Phonological Processing on Mathematics Performance in Elementary School Varies for Boys and Girls: Fixed-Effects Longitudinal Analysis // *British Educational Research Journal*. Vol. 45. No 3. P. 640–661.
24. Leong F. T., Bartram D., Cheung F., Geisinger K. F., Iliescu D. (2016) *The ITC International Handbook of Testing and Assessment*. New York, NY: Oxford University.
25. Linacre J. M. (2011) *Winsteps (Version 3.73) (computer software)*. Chicago, IL: Winsteps.com.
26. Ludlow L.H., Haley S. M. (1995) Rasch Model Logits: Interpretation, Use, and Transformation // *Educational and Psychological Measurement*. Vol. 55. No 6. P. 967–975.
27. Magliano J. P., Millis K., Ozuru Y., McNamara D.S. (2007) A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools // D. S. McNamara (ed.) *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. P. 107–136.
28. Merrell C., Tymms P. (2004) *Diagnosing and Remediating Literacy Problems Using INCAS Software: Identifying Reading and Spelling Difficulties and Providing Help*.
29. <http://www.pipsproject.org/Documents/CEM/publications/downloads/CEMWeb039%20Incas.pdf>.
30. Merrell C., Tymms P. (2007) Identifying Reading Problems with Computer-Adaptive Assessments // *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 23. No 1. P. 27–35.

31. Mislevy R. J., Steinberg L. S., Almond R. G. (2003) Focus Article: On the Structure of Educational Assessments // *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*. No 1. P. 3–62.
32. Mullis I. V., Martin M. O., Kennedy A. M., Trong K. L., Sainsbury M. (2009) *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
33. Niklas F., Schneider W. (2013) Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling // *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 38. No 1. P. 40–50.
34. Rasch G. (1960) *Studies in Mathematical Psychology: I. Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut.
35. Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton C., Jr. (2012) *Psychology of Reading*. New York, NY: Psychology Press.
36. Rutkowski L., Gonzalez E., Joncas M., von Davier M. (2010) International Large-scale Assessment Data: Issues in Secondary Analysis and Reporting // *Educational Researcher*. Vol. 39. No 2. P. 142–151.
37. Seymour P. H., Aro M., Erskine J. M. (2003) Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies // *British Journal of Psychology*. Vol. 94. No 2. P. 143–174.
38. Sireci S. G., Patsula L., Hambleton R. K. (2005) *Statistical Methods for Identifying Flaws in the Test Adaptation Process. Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
39. Stanovich K. E. (2000) *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford.
40. Tymms P. (1999) Baseline Assessment, Value-Added and the Prediction of Reading // *Journal of Research in Reading*. Vol. 22. No 1. P. 27–36.
41. Tymms P., Jones P., Albone S., Henderson B. (2009) The First Seven Years at School // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 21. No 1. P. 67–80.
42. Tymms P., Merrell C., Hawker D., Nicholson F. (2014) Performance Indicators in Primary Schools: A Comparison of Performance on Entry to School and the Progress Made in the First Year in England and Four Other Jurisdictions. <http://dro.dur.ac.uk/23562/1/23562.pdf>.
43. Vasilyeva M., Dearing E., Ivanova A., Shen C., Kardanova E. (2018) Testing the Family Investment Model in Russia: Estimating Indirect Effects of SES and Parental Beliefs on the Literacy Skills of First-Graders // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 42. P. 11–20.
44. Wildy H., Styles I. (2011) Measuring What High-Achieving Students Know and Can Do on Entry to School: PIPS 2002–2008 // *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 36. No 2. P. 51–62.

## Constructing a Russian-Language Version of the International Early Reading Assessment Tool

Authors **Alina Ivanova**

Research Fellow, Center for Monitoring the Quality in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya St, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: aeivanova@hse.ru

**Ksenia Kardanova-Biryukova**

Candidate of Sciences in Philology, Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Moscow City University. Address: 5B Maly Kazenny Lane, 105064 Moscow, Russian Federation. E-mail: Kardanova-BirukovaKS@mgpu.ru

**Abstract** Successful adaptation of first-graders to school largely determines their subsequent educational attainment. In Russia as well as across the globe, there are few high-quality standardized assessment instruments providing comprehensive vision of what children know and what they can do when they start school. Large-scale evaluation of reading literacy is particularly challenging due to age-specific characteristics and the assessment format. This article outlines a step-by-step procedure of localizing a part of an international instrument iPIPS designed to measure early reading skills at the start of school and the progress made during the first school year, within the framework of Russian educational paradigm. Localization is understood as transformation of an instrument originally developed in another language (English in this case) so that it accounts for the cultural and linguistic characteristics of the target audience. The procedure included development of a Russian-language version of iPIPS and a series of studies to verify its construct validity. The process involved analyzing the linguistic characteristics of the original tasks, finding equivalent linguistic means in the Russian language, and designing Russian-language tasks identical to the original ones in terms of functionality. To verify construct validity of the localized instrument, we evaluated the psychometric properties of the scale, tested its reliability, and studied compliance of the task structure and hierarchy with the theoretical framework. The findings have revealed that large-scale local or regional tests administered using this localized assessment instrument may yield valuable data which can be further used for analysis of the current situation and informed decision-making in educational policy.

**Keywords** reading assessment tool, iPIPS, elementary school, localization, validation.

- References** American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education (AERA, APA, & NCME). (2014) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Antipkina I., Kuznetsova M., Kardanova E. (2017) Chto sposobstvuet i chto meshaet progressu detey v chtenii [What Factors Help and Hinder Children's Progress in Reading?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 206–233. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-206-233.
- Archer E., Scherman V., Coe R., Howie S. J. (2010) Finding the Best Fit: The Adaptation and Translation of the Performance Indicators for Primary Schools for the South African Context. *Perspectives in Education*, vol. 28, no 1, pp. 77–88.
- Bezrukikh M., Filippova T., Bajdina V. (2012) Diagnostika razvitiya detey starshego doshkolnogo vozrasta kak sposob rannego vyyavleniya riskov de-

- zadaptatsii [Developmental Diagnostics of Elder Pre-School Children as the Means of Early Detection of Dysadaptation Risks]. *Novye issledovaniya*, no 1 (30), pp. 145–157.
- Bolotov V., Valdman I., Kovaleva G., Pinskaya M. (2013) Rossiyskaya Sistema otsenki kachestva obrazovaniya: glavnye uroki [Russian Quality Assessment System in Education: Key Lessons]. *Education Quality in Eurazia*, no 1, pp. 85–121.
- Clay M. W. (1985) *The Early Detection of Reading Difficulties*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Demetriou A., Merrell C., Tymms P. (2017) Mapping and Predicting Literacy and Reasoning Skills from Early to Later Primary School. *Learning and Individual Differences*, vol. 54, February, pp. 217–225.
- Egorov T. (2006) *Psikhologiya ovladeniya navykom chteniya* [The Psychology of Learning to Read]. St. Petersburg: KARO.
- Ercikan K., Roth W. M., Asil M. (2015) Cautions about Inferences from International Assessments: The Case of PISA 2009. *Teachers College Record*, vol. 117, no 1, pp. 1–28.
- Esselink B. (2000) *A Practical Guide to Localization. Vol. 4*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Fillmore Ch. (1981) Delo o padezhe [The Case for Case]. *New in Foreign Linguistics* (ed. V. Zvegintsev), Moscow: Progress, iss. 10, pp. 369–495.
- Foulin J. N. (2005) Why Is Letter-Name Knowledge Such a Good Predictor of Learning to Read? *Reading and Writing*, vol. 18, no 2, pp. 129–155.
- Gove A., Wetterberg A. (2011) *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy*. Research Triangle Park, NC: RTI International.
- Harms T. (2013) *School-Age Care Environment Rating Scale (SACERS)*. New York, NY: Teachers College.
- Harrison C. (2004) *Understanding Reading Development*. London: Sage.
- Hattie J. (1984) An Empirical Study of the Various Indices for Determining Unidimensionality. *Multivariate Behavioral Research*, vol. 19, no 1, pp. 49–78.
- Ivanova A. (2018) Problema sopostavimosti rezultatov v mezhdunarodnykh sravnitelnykh issledovaniyakh obrazovatelnykh dostizheniy [Problem of Comparability of Results in International Comparative Studies of Educational Achievements]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 2, pp. 68–81.
- Janus M., Brinkman S. A., Duku E. K. (2011) Validity and Psychometric Properties of the Early Development Instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica. *Social Indicators Research*, vol. 103, no 2, pp. 283–297.
- Kornev A. (1995) *Disleksiya i disgrafiya u detey* [Dyslexia and Dysgraphia in Children]. St. Petersburg: Gippokrat.
- Kovaleva G., Danilenko O., Ermakova I., Nurminskaya N., Gaponova N., Davydova E. (2012) O pervoklassnikakh: po rezultatam issledovaniy gotovnosti pervoklassnikov k obucheniyu v shkole [On First-Graders Based on the Results of First-Grade Readiness Assessments]. *Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, no 5, pp. 30–37.
- Kuzmina Y., Ivanova A., Kaiky D. (2019) The Effect of Phonological Processing on Mathematics Performance in Elementary School Varies for Boys and Girls: Fixed-Effects Longitudinal Analysis. *British Educational Research Journal*, vol. 45, no 3, pp. 640–661.
- Leong F. T., Bartram D., Cheung F., Geisinger K. F., Iliescu D. (2016) *The ITC International Handbook of Testing and Assessment*. New York, NY: Oxford University.

- Linacre J. M. (2011) *Winsteps (Version 3.73) (computer software)*. Chicago, IL: Winsteps. com.
- Ludlow L.H, Haley S. M. (1995) Rasch Model Logits: Interpretation, Use, and Transformation. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 55, no 6, pp. 967–975.
- Magliano J. P., Millis K., Ozuru Y., McNamara D.S. (2007) A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools. *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (ed. D. S. McNamara), New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 107–136.
- Merrell C., Tymms P. (2004) *Diagnosing and Remediating Literacy Problems Using INCAS Software: Identifying Reading and Spelling Difficulties and Providing Help*. Available at: <http://www.pipsproject.org/Documents/CEM/publications/downloads/CEMWeb039%20Incas.pdf> (accessed 1 November 2019).
- Merrell C., Tymms P. (2007) Identifying Reading Problems with Computer-Adaptive Assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 23, no 1, pp. 27–35.
- Mislevy R. J., Steinberg L. S., Almond R. G. (2003) Focus Article: On the Structure of Educational Assessments. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, no 1, pp. 3–62.
- Mullis I. V., Martin M. O., Kennedy A. M., Trong K. L., Sainsbury M. (2009) *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Amsterdam, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Niklas F., Schneider W. (2013) Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 38, no 1, pp. 40–50.
- Rasch G. (1960) *Studies in Mathematical Psychology: I. Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Institut.
- Rayner K., Pollatsek A., Ashby J., Clifton C., Jr. (2012) *Psychology of Reading*. New York, NY: Psychology Press.
- Republican Center for Monitoring the Quality in Education (2016) *Materialy o monitoringe v 1-kh klassakh iPIPS. Otchet. Vesna 2016* [Materials on iPIPS First-Grade Monitoring. Spring 2016 Report]. Available at: <http://rcmko.ru/meropriyatiya/monitoringi/ipips/materialy-o-monitoringe-v-1-klassah-ipips/> (accessed 1 November 2019).
- Rutkowski L., Gonzalez E., Joncas M., von Davier M. (2010) International Large-scale Assessment Data: Issues in Secondary Analysis and Reporting. *Educational Researcher*, vol. 39, no 2, pp. 142–151.
- Seymour P. H., Aro M., Erskine J. M. (2003) Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, vol. 94, no 2, pp. 143–174.
- Sireci S. G., Patsula L., Hambleton R. K. (2005) *Statistical Methods for Identifying Flaws in the Test Adaptation Process. Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich K. E. (2000) *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford.
- Tymms P. (1999) Baseline Assessment, Value-Added and the Prediction of Reading. *Journal of Research in Reading*, vol. 22, no 1, pp. 27–36.
- Tymms P., Jones P., Albone S., Henderson B. (2009) The First Seven Years at School. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, no 1, pp. 67–80.

- Tymms P., Merrell C., Hawker D., Nicholson F. (2014) *Performance Indicators in Primary Schools: A Comparison of Performance on Entry to School and the Progress Made in the First Year in England and Four Other Jurisdictions*. Available at: <http://dro.dur.ac.uk/23562/1/23562.pdf> (accessed 1 November 2019).
- Vasilyeva M., Dearing E., Ivanova A., Shen C., Kardanova E. (2018) Testing the Family Investment Model in Russia: Estimating Indirect Effects of SES and Parental Beliefs on the Literacy Skills of First-Graders. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 42, pp. 11–20.
- Wildy H., Styles I. (2011) Measuring What High-Achieving Students Know and Can Do on Entry to School: PIPS 2002–2008. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 36, no 2, pp. 51–62.
- Zhurava L., Elkonin D. (1963) K voprosu o formirovanii fonematicheskogo vospriyatiya u detey doshkolnogo vozrasta [On the Development of Phonemic Perception in Preschoolers]. *Sensornoe vospitanie doshkolnikov* [Sensory Development of Preschoolers] (eds A. Zaporozhets, A. Usova), Moscow: RSFSR Academy of Pedagogical Sciences, pp. 213–227.

# Неравенство возможностей в сфере образования в Индии:

оценка индекса возможностей для  
человека по данным опросов

**Панчанан Дас**

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2019 г.

**Панчанан Дас**  
профессор департамента экономики  
Университета Калькутты (Индия). Адрес:  
University of Calcutta, 56A, B. T. Road Kol-  
kata 700050. E-mail: panchanandaswbcs  
@gmail.com

**Аннотация.** Цель данного исследова-  
ния состоит в том, чтобы количественно  
оценить доступность начального  
и среднего школьного образования  
для детей — представителей разных со-  
циальных групп в Индии, и выявить по-  
ловые различия в охвате детей систе-  
матическим образованием. Использо-  
ваны данные проведенного в 2014 г.  
Национальным бюро выборочных об-  
следований опроса, который был по-  
священ вопросам образования и охва-  
тил все территории Республики Индия.  
Установлено, что в сельской местно-

сти школьное образование более до-  
ступно для мальчиков, чем для дево-  
чек, а в городе наоборот. Охват детей  
образованием в сельской местности  
меньше по сравнению с городом. Ин-  
декс возможностей для человека выше  
у детей в городах, чем в сельской мест-  
ности. На этапах начальной и сред-  
ней школы наиболее сильное влияние  
на неравенство возможностей детей  
в получении систематического обра-  
зования оказывает уровень образова-  
ния родителей.

**Ключевые слова:** начальная школа,  
средняя школа, охват образованием,  
неравенство в доступе к образованию,  
индекс возможностей для человека,  
Индия, половые различия, социальный  
статус, сельская местность.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-116-132

Das P. Inequality of  
Opportunity in Educa-  
tional Achievement in  
India: Implications of  
Earning Distribution  
and Affirmative Action  
(пер. с англ.  
Л. Дянковой).

Доступ к образованию тесно связан с экономическими, социаль-  
ными и политическими факторами, которые влияют на размеры  
будущих доходов и экономическое благополучие. Неравенство  
в доступе к образованию приводит в перспективе к неравенству  
в оплате труда. Эмпирически установлена сильная корреляция  
различий в академической успеваемости с разницей в оплате  
труда в будущем [Blau, Kahn, 2005; Bedard, Ferrall, 2003]. В «До-  
кладе о неравенстве в мире» [Alvaredo et al., 2018] показано, что  
разница в доходах в значительной степени обусловлена разли-

чиями в уровне образования. Неравенство возможностей получения образования и затрудненный доступ к образованию для социально незащищенных групп стали основными вызовами, на борьбу с которыми направлена программа по обеспечению инклюзивного и равноправного образования, а также продвижения возможностей обучения для всех, разработанная в соответствии с целями устойчивого развития (ЦУР), принятыми ООН.

Дополнительным фактором, который необходимо учитывать при анализе возможностей получения качественного образования, становятся сегодня процессы приватизации в сфере образования — они идут во многих развивающихся странах, в том числе в Индии. Взрывной рост количества частных школ означает, во-первых, более широкий выбор для родителей и, во-вторых, стремительное повышение конкуренции среди частных учебных заведений. Усиление конкуренции способно дать толчок к распространению качественного образования. Однако многие специалисты высказывают сомнения относительно способности частных школ создать более благоприятную среду для обучения. Согласно американским исследованиям [Coleman, Hoffer, Kilgore, 1982], успеваемость учащихся в частных католических школах выше по сравнению с государственными школами, а отчисленных меньше. Во многих развивающихся странах учащиеся частных школ также показывают более высокие результаты в тестах когнитивных навыков, чем в государственных школах [Jimenez, Lockheed, 1995]. Стоимость обучения в таких школах высокая, что делает их недоступными для малообеспеченных семей. Таким образом, влияние экспансии частных школ на качество образования и равенство в доступе к нему, а также роль государства в обеспечении для населения качественного образования являются сегодня актуальной темой исследований в сфере наук об образовании.

Предмет данного исследования — доступ к образованию и оценка возможностей получения качественного начального образования в Индии как обязательной базы для дальнейшего обучения. О равенстве возможностей можно говорить в том случае, когда пол, этническая принадлежность, образование родителей, доход семьи и другие обстоятельства не влияют на доступность образования для ребенка. Однако в Индии существует значительное неравенство в сфере образования, которое порождается кастовой системой, религиозными и этническими различиями [Desai, Kulkarni, 2008]. В большинстве исследований неравенство в образовании измеряется на основании уже достигнутых результатов обучения. Мы же уделяем основное внимание исходным факторам, которые способны оказать значительное влияние на эти результаты. Неравенство возможностей, существующее на уровне начального образования, сохраняется и усугубляется на последующих уровнях. Для реализации по-

литики преодоления неравенства в сфере образовании необходимо оценить его масштабы на уровне начального образования.

Доступ к начальному образованию в Индии оценивался, в частности, на основании данных Национальных обследований здоровья семьи, проводившихся в период с 1992/1993 по 2005/2006 г., и было отмечено снижение неравенства в рассматриваемый период при усилении региональных различий по данному показателю [Singh, 2011]. Однако в другом исследовании, проведенном в тот же период [Asadullah, Yalonetzky, 2010], на основании данных выборочных национальных опросов, проанализированных с применением индекса Пирсона — Крамера, коэффициента Симпсона и специального коэффициента Джини, был сделан вывод о сохранении в Индии неравенства в доступе к образованию в период с 1983 по 2004 г. Было отмечено, что в штате Керала уровень неравенства возможностей в сфере образования был наименьшим, а в штатах Западная Бенгалия и Орисса постепенно снижался.

В настоящем исследовании при оценивании доступности начального образования в зависимости от таких факторов, как пол ребенка, образование родителей, обеспеченность семьи и принадлежность к той или иной социальной группе, мы опираемся на данные 71-го опроса, проведенного Национальным бюро выборочных обследований. Мы используем ту же методологию, что и в исследовании [Singh, 2011]. Анализ, проведенный в [Asadullah, Yalonetzky, 2010], основан на данных опросов о трудоустройстве и безработице, в которых не было детальных сведений об образовании. В нашем исследовании доступ к начальному образованию в Индии оценивается на основании самых актуальных данных из опросов об образовании.

Оценить эмпирически неравенство в результатах обучения и неравенство доступа к качественному образованию — нетривиальная задача, поскольку решать ее приходится в условиях ограниченного количества данных. Во многих исследованиях в качестве показателя уровня образования используется продолжительность обучения (в годах), а для оценки неравенства в доступе к образованию применяется коэффициент Джини [Castelló, Doménech, 2002; Morrisson, Murtin, 2007]. Продолжительность обучения вряд ли можно считать безупречным индикатором уровня образованности. Качество преподавания одной и той же программы может быть разным не только в разных странах, но и в разных регионах одной страны. Прирост навыков, полученный за один год обучения, будет различаться в разных школах (даже в пределах одного города). В некоторых базах данных (например, собранных по результатам государственного обследования семей в Индии) уровень образования определяется более широко: например, начальное, среднее, высшее, послевузовское и т. д. В настоящем исследовании именно эта база

данных используется для оценки распространенности разных уровней образования.

В данном исследовании мы анализируем различия в образовательных возможностях у детей в возрасте до 14 лет в Индии в зависимости от их половой принадлежности и характеристик семьи. Для количественной оценки возможностей доступа к начальному образованию мы вычисляем индекс возможностей для человека (Human opportunity index — HOI). Индекс HOI сводит в общий показатель несколько индикаторов неравенства в доступе к образованию. Цель исследования — оценить разницу в возможностях доступа к образованию и в академических достижениях с учетом ряда факторов и разграничивая при этом государственные и частные школы. Для этого сформулированы несколько задач: количественно оценить степень неравенства в доступе к образованию у детей при разных исходных условиях, выявить влияние различных факторов на общий уровень неравенства, определить степень неравенства в доступе к качественному образованию. Для оценки влияния каждого фактора на уровень неравенства возможностей используется метод разложения Шепли.

Статья состоит из нескольких разделов. Сначала описываются набор данных и переменные, применяемые в практической части настоящего исследования. Затем рассматриваются концептуальные проблемы и методологии, используемые для измерения неравенства в успеваемости, а также в доступе к обучению. Далее приводятся практические результаты.

Практическая часть настоящего исследования основана на данных 71-го обследования семей — «Социальное потребление: образование», проведенного в 2014 г. Национальным бюро выборочных обследований. Оно было посвящено вопросам образования и охватило все территории Республики Индия. В опросе собраны данные об учащихся в возрасте от 5 до 29 лет. Поскольку наше исследование главным образом сосредоточено на начальном и среднем образовании, мы использовали полученные в опросе сведения о возрастных группах от 5 до 14 лет. Для формирования итоговой совокупности домохозяйств был использован метод многоступенчатой типологической случайной выборки. На первом этапе методом отбора с вероятностью, пропорциональной объему, были выбраны 4577 деревень и 3720 городских кварталов. На втором этапе выделили домохозяйства, в которых есть учащиеся, получающие техническое или общее образование. На последнем этапе из каждой деревни и городского квартала путем простого случайного отбора без замены было выбрано по 8 домохозяйств. В итоговую выборку вошли 36479 домохозяйств из сельской местности и 29447 — из городской среды.

## **1. Описание данных**

В ходе опроса собраны сведения о размерах домохозяйств, типах домохозяйств, религиозной принадлежности членов семей, социальной группе, к которой они относятся, а также о ежемесячных расходах на потребление, доступе к компьютеру и интернету, расстоянии до ближайшей школы и т. д. Получены также демографические данные о семье и информация о текущих показателях посещаемости и зачисления в школы детей и подростков, о расходах на образование.

Для анализа неравенства возможностей в сфере образования мы сосредоточимся на тех сведениях, которые являются информативными с точки зрения семейного бэкграунда и социального происхождения ребенка: пол ребенка, образование родителя, социальный и этнический статус семьи, семейный доход (ежемесячные расходы на потребление в качестве прокси) и место проживания. Уровень образования родителей измеряется по последнему оконченному учебному заведению и выражается фиктивной переменной. Уровень образования родителей является показателем их человеческого капитала.

Доступ к образованию, оцениваемый по наличию школы, которую ребенок регулярно посещает в начальных и средних классах до 14 лет, используется в качестве прокси для возможности получить образование. Школы подразделяются на: государственные, частные и получающие поддержку от государства. Среди учитываемых характеристик есть относящиеся непосредственно к ребенку и к его семье. Пол ребенка является дихотомической переменной и кодируется либо как 1 (девочка), либо как 0 (мальчик). Социальный статус семьи — это категориальная переменная, которая может определяться зарегистрированным племенем (*scheduled tribes, ST*), зарегистрированными кастами (*scheduled castes, SC*), прочими низшими кастами (*other backward castes, OBC*) и высшими кастами (*upper castes, UC*). Чтобы оценить дифференциальный эффект социального статуса, использованы три фиктивные переменные, а высшие касты были взяты в качестве референтной группы. Учитываются также образование и доход родителей.

## **2. Концепции и методы измерения неравенства возможностей**

Теме неравенства возможностей посвящено множество теоретических и практических исследований. Большую часть из них составляют работы, в которых изучаются возможности получения высокого дохода. В практических исследованиях используются *априорный и ретроспективный подходы к оценке неравенства*. При априорном сравниваются наборы возможностей для каждого типа рассматриваемых групп, и о равенстве возможностей говорят в том случае, когда средства, которыми располагают все группы, абсолютно равны [Van de Gaer, 1993]. Поскольку равенство возможностей оценивается применительно к группам, нера-

венство возможностей также является межгрупповым. В рамках *ретроспективного подхода* равенство возможностей констатируют лишь тогда, когда, вне зависимости от обстоятельств, одинаковые приложенные усилия приводят к одинаковому результату [Roemer, 1998]. Неравенство возможностей в данном случае лучше всего определять как взвешенную сумму неравенств в группах, которые объединяются по признаку приложенных усилий.

Возможности в сфере образования, которые позволяют человеку получать знания и навыки, зависят от затрачиваемых усилий и исходных условий. Наследуемые обстоятельства не зависят от детей и находятся за пределами их контроля, при этом они имеют большое значение с точки зрения социальной справедливости: это характеристики семьи, наследуемый социальный статус, место рождения, пол. В мире равных возможностей успех в образовании зависит только от таких факторов, как свободный выбор обучения, талант, трудолюбие; в таком мире обстоятельства ничего не решают.

Исследования неравенства возможностей в сфере образования в большинстве своем ограничиваются странами ОЭСР [Ramos, van de Gaer, 2016; Roemer, Trannoу, 2016]. В одном из немногих проектов, охвативших данные об успеваемости учащихся в возрасте от 15 лет по 146 странам [Thomas, Wang, Fan, 2001], для оценки неравенства использовался коэффициент Джини. Коэффициент Джини в образовании ( $G_E$ ) характеризует распределение уровней образования среди населения. Он вычисляется на основании продолжительности обучения в годах ( $y$ ), распространенности различных уровней образования ( $i$  и  $j$ ), доли населения с каждым уровнем образования ( $p_i, p_j$ ) и среднего уровня образования ( $\mu$ ) населения:

$$G_E = \mu^{-1} \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i p_j |y_i - y_j|. \quad (1)$$

Значения коэффициента  $G_E$  варьируют от 0 до 1: 0 означает, что все люди имеют одинаковый уровень образования, 1 означает, что в исследуемой группе только один участник имеет высший уровень образования, а у остальных оно полностью отсутствует.

Возможности получения образования оценивают также на основании вариативности академической успеваемости или разброса показателей тестов PISA, для выявления связи этих показателей с теми или иными исходно существующими условиями используется линейная регрессия [Ferreira, Gignoux, 2014].

В рамках *априорного* подхода был разработан параметрический показатель неравенства возможностей [Bourguignon, Fournier, Gurgand, 2007]:

$$\theta_i = \frac{l(c; \hat{\beta})}{l(y)}. \quad (2)$$

Здесь  $\hat{\beta}$  является полученной методом наименьших квадратов оценкой коэффициентов регрессии в множественной линейной регрессии  $y$  по  $C$ :

$$(3) \quad y_i = C_i \hat{\beta} + \varepsilon_i.$$

Это сокращенная форма модели:

$$y = f(C, E, u);$$

$$(5) \quad E = g(C, v),$$

где  $y$  — успеваемость,  $C$  — вектор обстоятельств,  $E$  — вектор усилий, а  $u$  и  $v$  — случайные факторы. Наряду с собственными усилиями ученика  $E$  включает также переменные факторов школьной среды. С помощью коэффициента  $\beta$  выражено снижение влияния обстоятельств, как непосредственное, так и за счет прилагаемых усилий.

Для измерения индекса неравенства используется оценка дисперсии:

$$(6) \quad \theta_i = \frac{v(C_i \hat{\beta})}{v(y)}.$$

Оценивается доля общей дисперсии показателя академической успеваемости, которая объясняется исходными условиями. Этот индекс чрезвычайно прост в вычислении и является просто  $R^2$  регрессии методом наименьших квадратов тестового балла ребенка по вектору  $C$  индивидуальных обстоятельств. Этот показатель является кардинальным инвариантом при стандартизации результатов тестов. Он разлагается на компоненты для каждой переменной вектора  $C$  по методу Шепли — Шоррокса и является долей от общей дисперсии в академической успеваемости, которая объясняется исходными условиями в линейной регрессии.

В нашем исследовании условная вероятность доступа к качественному образованию оценивается с помощью модели логистической регрессии с переменными условий, влияющих на возможности обучения. Отдельно для сельской местности и городской среды мы рассчитали логистическую модель, исходя из того, посещал ли ребенок начальную школу постоянно. В качестве независимых переменных использовались: логарифм ежемесячных расходов на потребление как прокси семейного дохода, возраст ребенка, дамми-переменная пола ребенка, уровень образования родителей, род занятий родителей, язык обучения, тип школы и расстояние до школы.

$$(7) \quad y_i^* = \beta_0 + \sum_{j=1}^k \beta_j x_j + e_i.$$

Зависимая переменная  $y_i^*$  обозначает способность ребенка получать образование на постоянной основе и не поддается наблюдению.

Поддается наблюдению результат того, что ребенок систематически посещал школу:

$$y_i = \begin{cases} 1, & \forall y_i^* > 0; \\ 0, & \text{в ином случае.} \end{cases} \quad (8)$$

Способность получать образование на постоянной основе ( $y^*$ ) состоит из двух компонентов:

$$\beta_0 + \sum_{j=1}^k \beta_j x_j \text{ и } \varepsilon_i.$$

Первый компонент детерминирован и зависит от переменных обстоятельств, а второй — исключительно случайный и ненаблюдаемый.

В логистической модели логарифмический коэффициент отношения шансов является линейным в параметрах.

$$\ln \left( \frac{p_i}{1-p_i} \right) = \beta_0 + \sum_{j=1}^k b_j x_j. \quad (9)$$

На основании этой логистической регрессии можно получить оценочные коэффициенты и прогнозируемую вероятность доступа к качественному образованию по формуле:

$$\hat{p}_i = \frac{1}{1 + \exp(\hat{\beta}_0 + \sum_{j=1}^k \hat{\beta}_j)}. \quad (10)$$

Средневзвешенная оценка вероятности доступа к образованию рассчитывается по формуле:

$$\bar{p} = \sum_{j=1}^n w_j \hat{p}_i, \quad (11)$$

где  $n$  — количество групп обстоятельств,  $w$  — доля группы  $i$  от общего населения,  $\bar{p}$  измеряет общий коэффициент охвата.

Индекс неравенства возможностей измеряется по формуле:

$$I_{10} = \frac{1}{2\bar{p}} \sum_{j=1}^n w_j |\hat{p}_i - \bar{p}|. \quad (12)$$

С помощью индекса  $I_{10}$  измеряется различие в доступности образования для разных групп, определяемое исходными условиями, и доступность образования для населения в целом; иногда его называют индексом расхождения [Barros et al., 2009]. Значение  $I_{10}$  варьирует от 0 до 1. Для обеспечения идеального равенства возможностей  $I_{10}$  должен быть равен 0. Индекс  $I_{10}$  будет ра-

вен 0, если доступ к образованию не зависит от обстоятельств, и в данном случае индекс возможностей для человека будет равен вероятности доступа к образованию для населения в целом. Чем ближе значение к 1, тем выше неравенство.

Кроме того, мы выводим индекс возможностей для человека из индекса неравенства возможностей для вычисления скорректированного охвата образованием по следующей формуле:

$$(13) \quad I_{HO} = \bar{p}(1 - I_{IO}).$$

По этой формуле рассчитывается коэффициент охвата образованием с применением поправочного коэффициента, который учитывает неравенство распределения разных групп исходных обстоятельств. Индекс возможностей для человека объединяет оценку неравенства в доступе к образованию со средним значением индекса доступности образования. То есть он показывает, каковы возможности получения образования в данном обществе и насколько равномерно распределены эти возможности между всеми детьми. Значение индекса возможностей для человека увеличивается с ростом общего охвата населения образованием и уменьшается с появлением различий в охвате в зависимости от исходных обстоятельств.

Метод разложения Шепли используется для вычисления вклада каждого вида исходных обстоятельств в неравенство возможностей. Разложение Шепли для индекса возможностей для человека включает оценку основных статистических данных, в том числе охват образованием ( $\bar{p}$ ), индекс расхождения ( $I_{IO}$ ) и индекс возможностей для человека ( $I_{HO}$ ). Разложение позволяет определить предельный вклад каждого обстоятельства в неравенство доступа к образованию.

### 3. Эмпирические данные

#### 3.1. Сводная статистика

В табл. 1 приводятся данные о доступности образования, оцениваемой на основании текущего посещения школы отдельно для мальчиков и девочек в сельской местности и городской среде. Для того чтобы оценить репрезентативность выборки, мы использовали вес выборки, построенный на основе множителя, приведенного в наборе данных. В сельской местности около 8% детей в возрасте от 5 до 14 лет никогда не посещали школу. Среди городских детей таких гораздо меньше. Доля никогда не посещавших школу как в городе, так и в деревне выше среди девочек. Около 85% детей в сельской местности и 88% детей в городской среде в этой возрастной группе посещают начальную или среднюю школу.

В табл. 2 показано распределение детей в возрасте от 5 до 14 лет, которые в настоящее время посещают начальные или средние классы, по типам школ: государственные, частные

**Таблица 1. Текущий статус посещения школы в возрастной группе от 5 до 14 лет, %**

Статус посещения школы	В сельской местности			В городской среде		
	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики
Никогда не посещали	8,0	8,8	7,2	5,1	5,6	4,6
Посещали, но теперь не посещают	2,9	3,1	2,7	2,3	2,1	2,5
Посещают, неформальное образование	0,6	0,7	0,5	0,3	0,3	0,3
Посещают, дошкольное	3,5	3,2	3,7	4,4	4,3	4,5
Посещают, начальное или выше	85,1	84,2	85,9	87,9	87,8	88,1

*Источник:* Авторский анализ данных 71-го опроса, проведенного Национальным бюро выборочных обследований Индии в 2014 г.

**Таблица 2. Распределение детей, получающих начальное и среднее образование, по типам школ, %**

Тип школы	В сельской местности			В городской среде		
	Всего	Девочки	Мальчики	Всего	Девочки	Мальчики
Государственные	74,5	76,4	72,9	34,7	35,7	33,8
При частной поддержке	6,5	6,4	6,7	19,4	19,0	19,7
Без частной поддержки	18,8	17,1	20,4	45,7	45,0	46,4
Другие	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2

с поддержкой государства, частные без поддержки государства и другие школы. Около трех четвертей всех детей на этапе начального образования в сельской местности посещают государственные школы, при этом в городской среде в государственных школах учатся лишь одна треть детей. Как в городе, так и в деревне среди девочек доля посещающих государственные школы выше, чем среди мальчиков, при этом в деревне это различие значительно сильнее. В городской среде более 45% школьников учатся в частных образовательных учреждениях.

Мы рассчитали логистическую модель, чтобы выявить зависимость доступности начального или среднего образования от исходных условий отдельно для детей из сельской местности и городской среды. Все дети с одинаковым набором исходных условий считаются членами одной группы.

Зависимая переменная является бинарной, где 1 обозначает постоянный доступ к начальному или среднему образованию,

### 3.2. Расчет модели логистической регрессии

Таблица 3. **Распределение по состоянию начального образования, человек**

Обстоятельства	Село				Город			
	Не посещают постоянно		Посещают постоянно		Не посещают постоянно		Посещают постоянно	
Пол								
Мальчики	11951	(55,5)	14803	(51,2)	7986	(55,7)	9016	(51,5)
Девочки	9563	(44,5)	14137	(48,8)	6352	(44,3)	8488	(48,5)
Глава семьи								
С образованием	11453	(53,2)	14579	(50,4)	10361	(72,3)	12235	(69,9)
Без образования	10061	(46,8)	14361	(49,6)	3977	(27,7)	5269	(30,1)
Этническая принадлежность								
ST	3723	(17,3)	5816	(20,1)	1120	(7,8)	1508	(8,6)
SC	4236	(19,7)	5513	(19,0)	2128	(14,8)	2525	(14,4)
OBC	8768	(40,8)	11417	(39,5)	6042	(42,1)	7688	(43,9)
Высшие касты	4787	(22,3)	6194	(21,4)	5048	(35,2)	5783	(33,0)

Примечание: Цифры в скобках указывают долю в процентах в той или иной группе.

Источник: Авторский анализ данных 71-го опроса, проведенного Национальным бюро выборочных обследований Индии в 2014 г.

а 0 — отсутствие такового. Таким образом, расчетные коэффициенты измеряют влияние исходных условий на логарифмический коэффициент отношения шансов на постоянное посещение школы. Мы ввели гендерную фиктивную переменную ( $D_{girls}$ ), чтобы отразить различия в доступности постоянного образования для мальчиков и девочек. Доход семьи должен влиять на то, имеет ли ребенок доступ к качественному образованию или нет. Логарифм ежемесячных расходов в расчете на одного члена семьи ( $\ln(\text{trpcse})$ ) используется как прокси для дохода семьи. Социальные группы, относящиеся к зарегистрированным племенам ( $D_{ST}$ ), зарегистрированным кастам ( $D_{SC}$ ) и прочим низшим кастам ( $D_{OBC}$ ), как правило, считаются более незащищенными по сравнению с высшими кастами. В данном исследовании семьи, принадлежащие к высшим кастам, рассматриваются как референтная группа. Уровень образования главы семьи ( $D_{ENN}$ ) является важной переменной исходных условий, и он учитывается в рассматриваемой модели.

Набор данных, используемый в данном исследовании, включает сведения о 82296 детях в возрасте от 5 до 14 лет, из них 50454 живут в сельской местности и 31842 — в городе. Распределение выборки в зависимости от состояния начального образования показано в табл. 3. Как в деревне, так и в городе более 50% детей, получающих полное образование, — это мальчики.

Таблица 4. Логистическая оценка систематического посещения школы

	Село		Город	
	Отношение шансов	Второстепенное влияние	Отношение шансов	Второстепенное влияние
Случайный свободный коэф.	0,01***		0,001***	
$D_{girls}$	0,90***	-0,02	1,02	0,003
$\ln(\text{mpse})$	1,06**	0,01	1,25***	0,03
$D_{ST}$	0,79***	-0,05	0,96	-0,01
$D_{SC}$	0,87***	-0,03	0,89**	-0,02
$D_{OVC}$	0,86***	-0,03	0,89***	-0,02
$D_{ENN}$	1,74**	0,10	1,99***	0,10
Число наблюдений	50448		31833	
$LR \chi^2 (7)$	34531,49		23112,77	
$\text{Prob} > \chi^2$	0,00		0,00	
Pseudo $R^2$	0,52		0,57	
Прогнозируемая вероятность систематического образования	0,76		0,83	

Источник: Авторский анализ данных 71-го опроса, проведенного Национальным бюро выборочных обследований Индии в 2014 г.

\*\*\* $p > 1\%$ ; \*\* $p > 5\%$ ; остальные корреляции незначимы.

Таким образом, девочки — хотя и несильно — отстают от мальчиков в плане получения образования. Около 70% детей в городе, которые систематически получают образование, происходят из семей, где глава семьи получил образование. Доля детей, имеющих доступ к систематическому образованию, самая высокая в группе «относящиеся к другим низшим кастам», за ними следуют и представители высших каст.

Расчетные результаты приведены в табл. 4. В сельской местности школьное образование более доступно для мальчиков, чем для девочек, а в городе наоборот. Чем выше доход семьи, тем с большей вероятностью ребенок постоянно посещает школу. Для детей из племен и других незащищенных групп систематическое образование менее доступно, чем для детей из высших каст. Если родитель ребенка в свое время получил образование, то для ребенка постоянное посещение школы становится более доступным. Семейный доход и образование родителей — наиболее весомые факторы, обуславливающие доступность для ребенка систематического образования, по сравнению с другими исходными условиями.

Таблица 5. **Оценка индекса возможностей для человека**

Переменная	Село	Город
Охват ( $\bar{p}$ )	62,46	65,95
Расхождение ( $I_{10}$ )	2,74	2,76
NOI	60,75	64,13
Pseudo $R^2$	0,00	0,01
Наблюдение	50448,00	31833,00
Незащищенные группы	23724,00	11876,00
Незащищенные, %	47,03	37,31

*Источник:* Авторский анализ данных 71-го опроса, проведенного Национальным бюро выборочных обследований Индии в 2014 г.

### 3.3. Оценка индекса возможностей для человека

На втором этапе мы рассчитали прогнозируемую вероятность доступа к систематическому образованию для каждого ребенка на основании прогнозных оценок, показанных в табл. 4, и вектора индивидуальных исходных условий. Вероятность доступа к образованию рассчитывается на основании средневзвешенного значения прогнозируемых вероятностей. Для сельской местности она меньше по сравнению с городом (табл. 5). На следующем этапе мы вычислили индекс расхождения, или индекс неравенства возможностей. Он примерно одинаков для сельской местности и для городской среды. Последний шаг — это вычисление индекса возможностей для человека путем вычитания поправочного коэффициента неверно распределенных возможностей из общего коэффициента возможностей. Индекс возможностей для человека выше в городах, чем в сельской местности. Иначе говоря, доля незащищенных детей в сельской местности выше, чем в городских районах.

### 3.4. Разложение Шепли

Для определения влияния каждого фактора на уровень неравенства возможностей используется метод разложения Шепли. На этапах начального и среднего образования наиболее сильное влияние на неравенство возможностей для детей оказывает уровень образования родителей. Это в равной степени справедливо как для сельской местности, так и для городской среды. Гендерный разрыв больше в сельской местности, чем в городе. Экономическое положение семей одинаково важно и в городе, и на селе (табл. 6).

## 4. Выводы

Образование признано одним из определяющих факторов благополучия и уровня будущего дохода. Цель данного исследования — количественно оценить доступ к образованию детей

Таблица 6. Разложение Шепли и неравенство возможностей ( $I_{OP}$ )

	Село	Город
НОI	0,61	0,64
Индекс $D$	0,03	0,03
Поправочный коэффициент	0,02	0,02
Охват	0,62	0,66
$\ln(\text{mpce})$	5,9	26,22
$D_{girls}$	12,7	1,48
$D_{ST}$	2,55	1,75
$D_{SC}$	2,92	6
$D_{OVC}$	4,93	6,39
$D_{ENN}$	70,99	58,16

Источник: Авторский анализ данных 71-го опроса, проведенного Национальным бюро выборочных обследований Индии в 2014 г.

из различных групп населения в Индии, используя данные опросов. Проанализированы возможности получения систематического образования у детей в возрасте до 14 лет в зависимости от их половой принадлежности и статуса семьи.

Мы рассчитали логистическую модель, чтобы выявить зависимость доступности начального или среднего образования от исходных условий отдельно для детей из сельской местности и городской среды. На втором этапе мы рассчитали прогнозируемую вероятность получения систематического образования. Мы вычислили индекс неравенства возможностей (или индекс расхождения) и, наконец, индекс возможностей для человека.

Около 85% детей в сельской местности и 88% детей в городе в этой возрастной группе посещают начальную или среднюю школу. Как в городе, так и в деревне доля тех, кто обучается в государственных школах, выше среди девочек, при этом в деревне это различие значительно сильнее, чем в городе.

В сельской местности школьное образование более доступно для мальчиков, в городе — для девочек. Охват детей систематическим образованием в сельской местности ниже по сравнению с городом. Индекс возможностей для человека выше у детей в городах, чем в сельской местности. На этапах начального и среднего образования наиболее значительное влияние на неравенство возможностей в получении систематического образования оказывает уровень образования родителей.

**Литература**

1. Alvaredo F., Chancel L., Piketty T., Saez E., Zucman G. (2018) World Inequality Report. Cambridge, MA: Harvard University.
2. Asadullah M. N., Yalonetzky G. (2010) Inequality of Educational Opportunity in India: Changes over Time and across States. Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper No 5146.
3. Bedard K., Ferrall C. (2003) Wage and Test Score Dispersion: Some International Evidence // *Economics of Education Review*. Vol. 22. No 1. P. 31–43.
4. Blau F., Kahn L. (2005) Do Cognitive Test Scores Explain Higher US Wage Inequality? // *Review of Economics and Statistics*. Vol. 87. No 1. P. 184–193.
5. Bourguignon F., Fournier M., Gurgand M. (2007) Selection Bias Corrections Based on the Multinomial Logit Model: Monte Carlo Comparisons // *Journal of Economic Surveys*. Vol. 21. No 1. P. 174–205.
6. Castelló A., Doménech R. (2002) Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence // *Economic Journal*. Vol. 112. No 478. P. 187–200.
7. Coleman J. S., Hoffer T., Kilgore S. (1982) High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared. New York: Basic Books.
8. De Barros R. P., Ferreira F., Molinas J., Saavedra J. (2009) Measuring Inequality of Opportunity in Latin America and the Caribbean. New York: Palgrave Macmillan; Washington, DC: The World Bank.
9. Desai S., Kulkarni V. (2008) Changing Educational Inequalities in India in the Context of Affirmative Action // *Demography*. Vol. 45. No 2. P. 245–270.
10. Desai S., Dubey A., Vanneman R., Banerji R. (2008) Private Schooling in India: A New Educational Landscape, India Policy Forum, Global Economy and Development Program. The Brookings Institution. Vol. 5. No 1. P. 1–58.
11. Ferreira F., Gignoux J. (2014) The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity // *World Bank Economic Review*. Vol. 28. P. 210–246.
12. Jimenez E., Lockheed M. E. (1995) Public and Private Secondary Education in Developing Countries: A Comparative Study. World Bank Discussion Paper no 309. Washington, DC: The World Bank.
13. Morrisson Ch., Murtin F. (2007) Education Inequalities and the Kuznets Curves: A Global Perspective since 1870. Paris School of Economics Working Paper no 2007–12.
14. Ramos X., van de Gaer D. (2016) Approaches to Inequality of Opportunity: Principles, Measures and Evidence // *Journal of Economic Survey*. Vol. 30. Iss. 5. P. 855–883.
15. Roemer J. E. (1998) Equality of Opportunity. Cambridge, MA: Harvard University.
16. Roemer J. E., Trannoy A. (2016) Equality of Opportunity: Theory and Measurement // *Journal of Economic Literature*. Vol. 54. Iss. 4. P. 1288–1332.
17. Shorrocks A. (1999) Decomposition Procedures for Distributional Analysis: A Unified Framework Based on the Shapley Value (unpublished manuscript, University of Essex).
18. Singh A. (2011) Inequality of Opportunity in Indian Children: The Case of Immunization and Nutrition // *Population Research and Policy Review*. Vol. 30. Iss. 6. P. 861–883.
19. Thomas V., Wang Y., Fan X. (2001) Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. Policy Research Working Paper no 2525. Washington, DC: The World Bank.
20. Van de Gaer D. (1993) Equality of Opportunity and Investment in Human Capital. (PhD Thesis). Leuven: Catholic University of Leuven.

## Inequality of Opportunity in Educational Achievement in India: Implications of Earning distribution and Affirmative Action

**Panchanan Das**

Professor of Economics, Department of Economics, University of Calcutta (India). Address: University of Calcutta, 56A, B. T. Road, Kolkata 700050. E-mail: panchanandaswb@gmail.com

Author

The objective of this study is to provide a quantifiable measure of the distributional content of education and its implications on earnings distribution by gender across different groups of people by using survey data in India. We analyse educational disparities among the children with age up to 14 years by gender, and household specific characters with Indian data. The study observes that, in the rural economy, the girls have less access to full time education than boys. In the urban region, on the other hand, the access to full time education at primary level is more for girls than for boys. The estimated coverage is less in the rural areas than in urban areas. The HOI is more among the urban children than among the rural children. Parent's education has the highest contribution to inequality of opportunity to full time education at primary or upper primary level.

Abstract

school, primary level, upper primary level, enrolment ratio, educational inequality, Human opportunity index, India, gender differences, social status, rural areas.

Keywords

- Alvaredo F., Chancel L., Piketty T., Saez E., Zucman G. (2018) *World Inequality Report*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Asadullah M. N., Yalonetzky G. (2010) Inequality of Educational Opportunity in India: Changes over Time and across States. Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper No 5146.
- Bedard K., Ferrall C. (2003) Wage and Test Score Dispersion: Some International Evidence. *Economics of Education Review*, vol. 22, no 1, pp. 31–43.
- Blau F., Kahn L. (2005) Do Cognitive Test Scores Explain Higher US Wage Inequality? *Review of Economics and Statistics*, vol. 87, no 1, pp. 184–193.
- Bourguignon F., Fournier M., Gurgand M. (2007) Selection Bias Corrections Based on the Multinomial Logit Model: Monte Carlo Comparisons. *Journal of Economic Surveys*, vol. 21, no 1, pp. 174–205.
- Castelló A., Doménech R. (2002) Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence. *Economic Journal*, vol. 112, no 478, pp. 187–200.
- Coleman J.S., Hoffer T., Kilgore S. (1982) *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. New York: Basic Books.
- De Barros R. P., Ferreira F., Molinas J., Saavedra J. (2009) *Measuring Inequality of Opportunity in Latin America and the Caribbean*. New York: Palgrave Macmillan; Washington, DC: The World Bank.
- Desai S., Kulkarni V. (2008) Changing Educational Inequalities in India in the Context of Affirmative Action. *Demography*, vol. 45, no 2, pp. 245–270.
- Desai S., Dubey A., Vanneman R., Banerji R. (2008) Private Schooling in India: A New Educational Landscape, India Policy Forum, Global Economy and Development Program. *The Brookings Institution*, vol. 5, no 1, pp. 1–58.
- Ferreira F., Gignoux J. (2014) The Measurement of Educational Inequality: Achievement and Opportunity. *World Bank Economic Review*, vol. 28, pp. 210–246.

References

- Jimenez E., Lockheed M. E. (1995) *Public and Private Secondary Education in Developing Countries: A Comparative Study. World Bank Discussion Paper no 309*. Washington, DC: The World Bank.
- Morrisson Ch., Murtin F. (2007) *Education Inequalities and the Kuznets Curves: A Global Perspective since 1870*. Paris School of Economics Working Paper no 2007–12.
- Ramos X., van de Gaer D. (2016) Approaches to Inequality of Opportunity: Principles, Measures and Evidence. *Journal of Economic Survey*, vol. 30, iss. 5, pp. 855–883.
- Roemer J. E. (1998) *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Roemer J. E., Trannoy A. (2016) Equality of Opportunity: Theory and Measurement. *Journal of Economic Literature*, vol. 54, iss. 4, pp. 1288–1332.
- Shorrocks A. (1999) *Decomposition Procedures for Distributional Analysis: A Unified Framework Based on the Shapley Value* (unpublished manuscript, University of Essex).
- Singh A. (2011) Inequality of Opportunity in Indian Children: The Case of Immunization and Nutrition. *Population Research and Policy Review*, vol. 30, iss. 6, pp. 861–883.
- Thomas V., Wang Y., Fan X. (2001) *Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. Policy Research Working Paper no 2525*. Washington, DC: The World Bank.
- Van de Gaer D. (1993) *Equality of Opportunity and Investment in Human Capital* (PhD Thesis). Leuven: Catholic University of Leuven.

# Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов

**А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдинова**

---

**Марголис Аркадий Аронович**

кандидат психологических наук, временно исполняющий обязанности ректора ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

**Аржаных Елена Владимировна**

начальник отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

**Хуснутдинова**

**Маргарита Рафаильевна**

кандидат социологических наук, заведующая информационно-аналитическим сектором отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий ФГБОУ ВО МГППУ. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Адрес: 127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

**Аннотация.** На основании результатов социологического исследования проанализированы основные проблемы, возникающие в ходе сопровождения молодых педагогов на рабочем месте в начале их профессиональной карьеры, и представлены аргументы в пользу нормативного закрепления статуса учителя-наставника в школе и системы наставничества в целом. Исследование осуществлено сотрудниками Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ совместно с коллегами из пяти региональных вузов. Проведены 25 интервью с представителя-

ми администрации школ (директора и завучи), а также анкетный опрос начинающих учителей (стаж работы до 5 лет, возраст до 30 лет) и их опытных коллег. Выборку составили 490 педагогов (150 начинающих, 340 опытных), работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях.

Результаты проведенного исследования показали, что основными барьерами в функционировании наставничества являются: отсутствие у молодых педагогов информации об их профессиональных дефицитах и осознания необходимости взаимодействия с опытным специалистом; нежелание опытных педагогов работать наставниками из-за нерешенности вопросов статуса, нагрузки и оплаты труда; недостаточное внимание к системной организации профессиональной адаптации молодых специалистов со стороны администрации.

Дальнейшее развитие системы наставничества в российских школах требует ее институционализации. Для нормативного регулирования наставничества необходимо ввести соответствующие должности, установить регламент трудовых обязанностей, определить размеры и источники финансирования такой работы, создать систему отбора и подготовки кандидатов на роль наставников, определить содержание и основные фор-

Статья поступила в редакцию в мае 2019 г.

мы организации профессионального взаимодействия молодых педагогов с наставниками.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, молодые педагоги, про-

фессиональное развитие, наставничество, профессиональная адаптация.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-133-159

Как показывают результаты российских и зарубежных исследований, качество образования, его конкурентоспособность в значительной степени определяются профессиональным уровнем педагогических работников [Авраамова и др., 2017; Козина, Косарецкий, Пинская, 2016; Фрумин и др., 2016; Ленская, Пинская, 2015; Korthagen, 2004; Kunter et al., 2013].

Молодые российские учителя, как и их коллеги во всем мире, начиная работать в школе, испытывают целый ряд профессиональных и личностных проблем, таких как нехватка практических навыков, сложности адаптации в коллективе, неумение справляться со сложными ситуациями в обучении и воспитании учащихся [Игонина, 2008; Фрумин и др., 2016; Андрущенко и др., 2017; Марийчук, 2016]. Поэтому им требуется специальное сопровождение и введение в профессиональную деятельность.

В национальном проекте «Образование»<sup>1</sup> предусмотрено, что к 2024 г. не менее 70% учителей в возрасте до 35 лет будут включены в различные формы поддержки и сопровождения в первые три года работы. К оказанию такой поддержки будут привлечены специалисты-практики, а также представители профессорско-преподавательского состава вузов. Сопровождение молодых учителей опытными коллегами на первых этапах профессиональной деятельности должно способствовать повышению уровня профессионального мастерства и качества преподавания в целом.

Одной из эффективных форм введения молодого специалиста в профессиональную деятельность является наставничество [Tynjälä, Heikkinen, 2012; Fransson, 2010]. Однако насколько оно получило распространение в современной российской школе и в чем состоит его своеобразие в России, не вполне ясно, так как исследования по этой проблеме немногочисленны [Круглова, 2007; Кириллова, 2017; Дудина, 2017], а социологический анализ практически отсутствует (отдельные аспекты затронуты только в ходе международного исследования TALIS-2013

<sup>1</sup> Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 3 сентября 2018 г. № 10). <http://www.econom22.ru/pnp/natsionalnye-proekty-programmy/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5.pdf>

[Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016]). Цель статьи состоит в том, чтобы оценить распространение наставничества в российских школах и проанализировать основные барьеры, препятствующие эффективному функционированию и развитию системы наставничества, определить возможные способы их преодоления.

В зарубежной научной литературе много исследований, посвященных феномену наставничества. В ряде случаев их авторы приходят к противоположным выводам и дают взаимоисключающие интерпретации полученным результатам, и тем не менее большинство исследователей признает положительный эффект наставничества, который проявляется в более успешной адаптации молодого педагога в коллективе, формировании необходимых компетенций и приобретении недостающих практических навыков в ходе самой профессиональной деятельности, сопровождаемой опытным наставником [Jaipal, 2009; Hall et al., 2008].

На основании эмпирического исследования стилей коммуникации, преобладающих в парах «наставник — молодой учитель» Ф. Красборн с коллегами [Crasborn et al., 2011] предложили двумерную концептуальную модель ролей учителя-наставника под названием MERID: *MEntor (teacher) Roles In Dialogues*. Согласно этой модели стили взаимодействия наставников с начинающими учителями различаются двумя основными характеристиками: «вход» (в какой степени наставник влияет на выбор тем, которые он будет обсуждать с подопечным) и «директивность» (степень инструктивности и категоричности в общении наставника с начинающим педагогом). Сочетания этих характеристик определяют тип учителя-наставника: инициатор, «император», советник и вдохновитель. Среди учителей, обучавшихся по программе подготовки наставников SMART (*Supervision Skills for Mentor teachers to Activate Reflection in Teachers*), которые приняли участие в исследовании, преобладали наставники-«императоры» (директивный стиль общения с подопечными, ведущая роль наставника в выборе тем для обсуждения). Широкое распространение данного стиля подтверждается данными и других исследований [Crasborn et al., 2008; Timperley, 2001].

Тем не менее наставничество в зарубежной практике все чаще рассматривается как диалог, обмен мнениями и совместное получение новых знаний; это взаимообусловленный процесс, в котором развиваются как наставник, так и подопечный [Tynjälä, Heikkinen, 2012]. Деятельность наставника не только влияет на адаптацию в школе молодого учителя, его профессиональное развитие, но и трансформирует школьную культуру в целом [Eisenschmidt, Oder, Reiska, 2013; Gless, 2006; Beu-

## **1. Зарубежные исследования феномена наставничества**

tel, Spooner-Lane, 2009; Hobson et al., 2009; Howe, 2006]. Речь идет о «преобразующем наставничестве» (transformative mentoring). Произошел сдвиг в понимании ролей наставника и подопечного — от отношений ветерана и неофита к сотрудничеству равноправных коллег, тесно взаимодействующих и совместно обучающихся [Howe, 2006].

Ключевым фактором успешного функционирования системы наставничества, по мнению многих исследователей, является отбор и подготовка кандидатов на роль наставников [Glassford, Salinitri, 2007]. Но именно этот этап часто признается слабым звеном во многих программах наставничества [Wang, Odell, 2002].

В ряде зарубежных стран системы подготовки наставников из числа наиболее опытных учителей существуют уже продолжительное время. Например, в Германии в этих целях предусмотрено специально организованное повышение квалификации. Обучение проводится дифференцированно в зависимости от типа школы (единая, реальная школа, гимназия и т. д.). Какие-либо проверки на способность работать с молодыми учителями, как правило, не производятся. В ходе занятий обсуждаются организационные и методические вопросы, осуществляется обмен мнениями, проводятся мастер-классы опытных наставников по работе со стажерами [Keigher, 2010].

В Израиле формальные требования для допуска к работе наставником включают наличие диплома о педагогическом образовании, лицензии, стажа работы в качестве учителя не менее пяти лет и обучение на курсах подготовки наставников [Schatz-Oppenheimer, 2017]. Курсы продолжительностью 168 учебных часов (112 часов аудиторных занятий и 56 часов работы в качестве наставника) ведут специалисты в области подготовки преподавателей под руководством соответствующих кафедр педагогических колледжей и университетов.

Сложилось три основных типа программ подготовки будущих наставников: образовательные курсы при университетах или специальных организациях; мероприятия по профессиональному развитию, в основе которых лежат рефлексивные методики — семинары или коучинг; исследовательские проекты [Aspfors, Fransson, 2015]. Наиболее распространенный недостаток большинства из них состоит в том, что основное внимание в них уделяется административным аспектам деятельности наставника, а не развитию навыков работы с подопечными [Hobson et al., 2009]. Л. Орланд утверждает, что прежде всего необходимо формировать профессиональную идентичность наставника [Orland, 2001]. Ее становление возможно только в ходе практических занятий, где осуществляется разбор конкретных и актуальных аспектов профессиональной деятельности.

Как одна из лучших форм подготовки наставников зарекомендовала себя модель совместного обучения [Wang, Odell,

2002]. Знания и навыки при этом формируются в ходе участия в практикоориентированных семинарах и совместных исследованиях со стейкхолдерами в области преподавания и наставничества (специалисты по работе с персоналом, учащиеся, исследователи, начинающие педагоги и др.). В итоге взаимодействия образуется сообщество заинтересованных практиков. Формирование единого для наставника и новичка представления о сути преподавания и обучения является необходимым условием превращения наставничества в способ передачи молодому учителю методов и средств обучения, соответствующих современным требованиям [Wang, Odell, 2007].

Вместе с тем в отдельных странах с хорошо зарекомендовавшими себя программами наставничества отсутствует систематизированное обучение будущих наставников [Aspfors, Fransson, 2015]. Например, в Новой Зеландии, где программы профессиональной адаптации молодых педагогов имеют давнюю традицию, обязательное обучение наставников не предусмотрено. В Шотландии наставников обучают в основном работе с документами, а не самому процессу наставничества. В Японии все молодые педагоги включены в программу вхождения в профессию *Shoninsha-kenshu*, но большинство наставников, участвующих в программе, не проходят специального обучения.

Помимо профессиональной подготовки важную роль играют особенности личности наставника. Так, Э.Хобсон с коллегами [Hobson et al., 2009] выделяют несколько характеристик хорошего наставника. Во-первых, это практикующий специалист, обладающий высоким авторитетом среди коллег и умеющий продемонстрировать результаты своей работы, делать их доступными для других. Во-вторых, хороший наставник внушает доверие, готов оказать необходимую помощь, выслушать и поддержать. В-третьих, наставник является интересной и яркой личностью, привлекательной для молодых педагогов. Наконец, у него есть желание работать с начинающими учителями и делиться с ними профессиональным опытом.

Успешному взаимодействию между наставником и его подопечным способствует преподавание одинаковых или смежных учебных дисциплин [Smith, Ingersoll, 2004], а мешает, как правило, включение наставника в административную деятельность, так как в таком случае у него не хватает времени на совместную с подопечным работу [Oberski et al., 1999].

Особенности функционирования системы наставничества в российских общеобразовательных школах были проанализированы в исследовании, проведенном в мае — июне 2016 г. сотрудниками Центра прикладных психолого-педагогических исследова-

## **2. Методы и выборка исследования**

ний Московского государственного психолого-педагогического университета совместно с коллегами из пяти региональных вузов: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, Набережно-Челнинского государственного педагогического университета, Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина, Уральского государственного педагогического университета.

Проведены 25 интервью с представителями администрации школ (директора и завучи), а также анкетный опрос начинающих учителей (150 человек) и их опытных коллег (340 человек), работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных организациях. В исследовании приняли участие педагоги из Москвы (35%) и практически в равных долях педагоги из Волгограда, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода (по 16% респондентов в каждом из городов). Педагоги из Набережных Челнов составили 12% опрошенных, из Елабуги — 5%.

Такая выборка не является репрезентативной в строгом смысле (распределение по федеральным округам и населенным пунктам не соответствует требованию случайности и репрезентативности), однако позволяет выявить некоторые общие закономерности функционирования системы наставничества не только в тех регионах, в которых проводилось исследование, но и в целом по стране. Проверка этой гипотезы будет осуществлена в ходе более широкого федерального исследования, запланированного на второй этап реализации проекта.

В данном исследовании стаж и возраст респондента являются критериями, задающими деление педагогов на две большие группы: молодые (стаж до 5 лет, возраст до 30 лет, 36% выборки) и опытные (стаж более 5 лет, возраст более 30 лет, 64% выборки). Среди опытных педагогов большинство составляют люди зрелых лет (81% — старше 39 лет) и значительная часть — педагоги предпенсионного и пенсионного возраста (40%). Большинство опытных респондентов имеют длительный стаж работы: 80% трудятся уже более 10 лет (при этом 16% из них работают в школе более 30 лет, 34% — более 20 лет, 30% — от 11 до 20 лет). Абсолютное большинство респондентов — женщины (среди опытных педагогов — 93%, среди молодых — 81%). В основном у них высшее профильное педагогическое образование уровня специалитет: у 61% молодых и у 72% опытных (табл. 1).

Среди опытных учителей преобладают специалисты высшей квалификационной категории (60%), тогда как среди молодых — педагоги без категории (69%) (табл. 2). Около трети респондентов из обеих групп имеют первую квалификационную категорию (30% среди молодых и 35% среди опытных).

Таблица 1. **Уровень образования педагогов — участников исследования, %**

Образование	Молодые педагоги	Опытные педагоги
<b>Педагогический профиль</b>		
Среднее профессиональное (колледж, училище)	13	22
Высшее профессиональное (бакалавриат)	20	11
Высшее профессиональное (магистратура)	14	12
Высшее профессиональное (специалитет)	61	72
Высшее профессиональное (второе высшее)	6	11
Высшее профессиональное (аспирантура)	2	5
Другое	6	3
<b>Непедагогический профиль</b>		
Среднее профессиональное (колледж, училище)	4	3
Высшее профессиональное (бакалавриат)	6	1
Высшее профессиональное (магистратура)	1	2
Высшее профессиональное (специалитет)	8	8
Высшее профессиональное (второе высшее)	2	3
Высшее профессиональное (аспирантура)	1	1
Другое	1	0

*Примечание:* Сумма по столбцам в таблице может быть больше 100%, так как респондент мог выбрать больше одного варианта ответа.

Более опытные учителя чаще работают в старших классах (5–9-е классы — 43% опытных и 48% молодых; 10–11-е классы — 33% опытных и 24% молодых) (табл. 2). Среди опытных учителей в нашей выборке равные доли тех, кто преподает гуманитарные, естественнонаучные и математические дисциплины, — по 15% каждый (табл. 2). Молодые педагоги несколько чаще преподают иностранный язык (22%), математику и информатику (16%), чем другие предметы (гуманитарные, общественные и др.).

Трудности, которые молодые учителя испытывают в начале трудовой деятельности, обусловлены уровнем подготовки, полученной в вузе. В Российской Федерации сегодня практически отсутствует независимый контроль готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога. Таким

### **3. Уровень профессиональных компетенций молодых педагогов**

**Таблица 2. Квалификационная категория, класс и предмет преподавания у педагогов – участников исследования, %**

	Молодые педагоги	Опытные педагоги
<b>Квалификационная категория</b>		
Высшая	1	60
Первая	30	35
Нет категории	69	5
Всего	100	100
<b>Классы преподавания</b>		
1–4-й	28	24
5–9-й	48	43
10–11-й	24	33
Всего	100	100
<b>Предмет</b>		
Общественные дисциплины (история, обществоведение и т. д.)	8	10
Иностранный язык	22	13
Гуманитарные дисциплины (русский язык, литература и т. д.)	10	15
Математика, информатика	16	15
Естественные дисциплины (физика, химия, биология, география и т. д.)	10	15
Технические дисциплины (технология)	1	1
Физическая культура	6	1
Культурология, искусство, дизайн	3	1
Труд, ОБЖ, гражданская оборона	1	1
Предметы в начальных классах	18	25
Другое	5	3
Всего	100	100

образом, квалификация будущих педагогов никаким образом не верифицируется.

Актуальной задачей является выстраивание системы регулируемого входа в профессию педагога на основе профессионального экзамена в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС ОО, что позволит в дальнейшем перейти к системе преимущественно доброволь-

ного сертифицирования квалификации педагогов и развивающего оценивания в целях их профессионального развития.

Судя по результатам апробации новой модели<sup>2</sup> аттестации учителей, разработанной и апробированной МГППУ в 2017–2018 г. по заказу Министерства просвещения РФ на основе единых федеральных оценочных материалов, уровень владения отдельными профессиональными компетенциями у существенной доли выпускников педагогических вузов приходится признавать недостаточным. В рамках апробации модели оценивались четыре группы профессиональных компетенций<sup>3</sup> педагога: предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные<sup>4</sup>. Для выпускников вузов, у которых еще нет стажа работы в должности учителя, в соответствии с моделью аттестации проводился профессиональный экзамен, предполагавший выполнение предметных и методических заданий, разбор кейсов профессиональных ситуаций и анализ образцов профессиональной деятельности по итогам учебной практики. Оценивалось владение психолого-педагогическими (индивидуализация обучения, формирование универсальных учебных действий обучающихся) и коммуникативными (воспитательные аспекты педагогической деятельности, создание мотивирующей образовательной среды) компетенциями.

Из принявших участие в апробации 462 выпускников 16 вузов из 8 федеральных округов РФ у половины (51%) уровень владения психолого-педагогическими компетенциями оказал-

---

<sup>2</sup> Апробация проекта типового комплекта единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) для проведения аттестации учителей при оценке общепрофессиональных компетенций студентов выпускных курсов, обучающихся по основным профессиональным образовательным программам высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» 2018 г. реализована с 25 июня по 6 июля 2018 г. на основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении плана мероприятий („дорожной карты“) Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» п. 15 «Проведение апробации наборов ЕФОМ по подготовленным модулям („предметная подготовка“, „методика преподавания“, „психолого-педагогические компетенции“, „коммуникативные компетенции“) в рамках подготовки педагогических кадров системы высшего образования» (март 2018 г.—декабрь 2019 г.).

<sup>3</sup> Компетенция в модели ЕФОМ понимается как способность совершать профессиональные действия.

<sup>4</sup> Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов. Проект «Создание и внедрение модели аттестации педагогических работников на основе оценки их квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования». Презентация. МГППУ. 2018. <http://xn-e1aofx.xn-p1ai/materials/Model.pdf>

**Рис. 1. Уровень психолого-педагогических и коммуникативных компетенций у выпускников вузов**



ся ниже порогового значения в 10,5<sup>5</sup> балла. Среди остальных каждый десятый выпускник получил оценки на уровне порогового значения (12%) и около трети — выше (37%). При этом максимальный балл (15) набрали менее 1% выпускников (4 человека). Средний балл, полученный выпускниками, составил 9,5 (рис. 1).

Уровень владения коммуникативными компетенциями еще ниже: средний балл составил 8,8. Ни один выпускник не набрал 15 баллов, более половины получили оценки ниже порогового значения (54%), 15% — 10,5 балла, оценки выше порогового значения у 31% участников апробации.

Очевидно, что выпускники вузов, испытывающие существенный дефицит необходимых компетенций, приходя в школу, нуждаются в поддержке и сопровождении. Согласно результатам нашего исследования, прежде всего им требуется помощь опытных наставников в оформлении документов, обеспечении внимания учащихся к содержанию урока в классе, применении индивидуального подхода в обучении и взаимодействии с родителями школьников. Опытные педагоги обращали внимание на то, что их молодые коллеги испытывают трудности в планировании уроков, подборе заданий и учебных материалов. Руководители образовательных организаций указали на организа-

<sup>5</sup> 10,5 балла — это 70% максимально возможной оценки в 15 баллов.

ционные проблемы у молодых специалистов и нехватку навыков в области менеджмента.

В то же время, судя по данным проведенного исследования, профессиональная помощь начинающим педагогам чаще всего сводится к консультациям, которые по запросу молодых учителей дают опытные коллеги (их упомянули в анкете 80% молодых педагогов и 76% опытных педагогов) и администрация школы (73 и 63% ответов респондентов соответствующих групп). При этом опытные учителя оказывают эту помощь преимущественно на добровольных началах.

Две трети молодых педагогов заявили, что в целом удовлетворены условиями профессиональной адаптации, существующими в их школе (суммарный показатель «полностью удовлетворен» + «скорее удовлетворен» составляет 73%). Руководители школ в интервью также демонстрировали свою открытость и готовность оказать помощь молодым педагогам. Однако результаты международного сравнительного исследования TALIS-2013 выявили дефицит профессиональной коммуникации в российских школах [Ленская, Пинская, 2015]. Молодые специалисты зачастую предоставлены сами себе и решают свои проблемы самостоятельно.

Одним из возможных решений данной проблемы является организация системы наставничества в школах. Наставничество — процесс передачи знаний, социального капитала, оказания психосоциальной поддержки, включающий неофициальную коммуникацию, обычно непосредственную и в течение длительного времени, между человеком, который обладает, как предполагается, большими знаниями, мудростью или опытом, и человеком, у которого этого нет [Урмина, Горелова, 2010]. В данном исследовании наставничество понимается более узко: как форма организованного систематического обучения на рабочем месте, осуществляемого путем сотрудничества начинающего педагога с опытным специалистом, в ходе которого оказывается поддержка в виде обратной связи, создания комфортной среды для обучения и формирования практических профессиональных навыков.

Основным преимуществом организованного взаимодействия с опытным коллегой является формирование у молодого учителя четкого представления о профессии и необходимых для квалифицированной педагогической деятельности профессиональных компетенций. Наставник оказывает при этом необходимую поддержку, консультирует и помогает развить профессиональные качества и приобрести недостающие практические навыки.

**4. Практика наставничества в российских школах**

Существующие в современной российской школе механизмы наставничества не институализированы и носят неформальный характер. Согласно данным интервью с руководителями образовательных организаций, работа с начинающими учителями — консультации, участие в методических объединениях, контроль и сопровождение их деятельности наставником — юридически, как правило, не регламентирована. Локальные документы, регулирующие функционирование социальных практик наставничества, сводятся к отдельным приказам и положениям.

Адаптация молодого учителя в современной российской школе остается стихийным процессом, в котором отсутствуют системность и контроль. Обращение за помощью к опытному специалисту осуществляется по усмотрению самого молодого педагога.

...Потому что два всего филолога. Одна молодая, одна опытная. Соответственно, они друг к другу ходят. Хочешь не хочешь, оно само естественным образом проявилось (Москва).

К учителям старшим, опытным, заведующим кафедрами обращаются первым делом. Формального наставника нет. Можно обратиться к любому завучу, который курирует свое направление... ко мне (Москва).

Участие в программах наставничества пока еще не стало востребованной формой профессионального развития для молодых педагогов. Несмотря на испытываемые в начале трудовой деятельности сложности, индивидуальную помощь со стороны наставника рассматривают в качестве предпочтительной только 23% начинающих учителей (рис. 2). Большая часть молодых педагогов предпочитают более свободные траектории профессионального развития в начале своей педагогической карьеры: самообразование (58%), консультации с опытным педагогом (51%), посещение мастер-классов (44%). Более того, две трети начинающих специалистов (67%) уверены, что «лучший способ научиться профессиональной деятельности — это собственный опыт проб и ошибок».

Опыт участия в апробации новой модели аттестации учителей, а именно в профессиональном экзамене для выпускников педагогических программ, позволяет молодым педагогам объективно оценить свои профессиональные возможности, понять, где у них слабые места и по каким направлениям им необходима дополнительная помощь наставника.

Опытные учителя также не рассматривают наставничество в качестве основного источника дальнейшего профессионального развития молодых педагогов. Так, среди главных проблем функционирования наставничества в России 31% опытных

Рис. 2. **Формы профессионального развития, которые предпочитают молодые педагоги** (доля опрошенных молодых педагогов, %)



*Примечание:*  
Сумма может составлять больше 100%, так как респондент мог выбрать больше одного варианта ответа.

Рис. 3. **Основные проблемы в функционировании системы наставничества, по мнению опытных педагогов**, %



педагогов в ходе опроса указали «отсутствие желания становиться наставниками» (рис. 3). Причина — отсутствие какого бы то ни было регламентирования этой деятельности: у наставника «не определен круг обязанностей», администрация школы «не уделяет достаточного внимания профессиональной адаптации молодых педагогов», отсутствуют соответствующие нормативно-правовые документы.

Таким образом, для развития системы наставничества в российских школах необходимо институционализировать позицию наставника: ввести в школах соответствующие должности, разработать регламент трудовых обязанностей, определить размеры и источники финансирования, создать систему отбора кандидатов на роль наставников, раскрыть содержание и основные формы организации профессионального взаимодействия (супервизии) молодых педагогов с наставниками. Реализация этих шагов позволит обеспечить функционирование целостной системы эффективного наставничества. Молодые педагоги получают поддержку и помощь более опытных и специально подготовленных к этой работе коллег непосредственно на рабочем месте для успешного перехода от профессионального образования к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности.

### **5. Выбор наставника**

Успешность отбора кандидатов на позицию наставника — определяющий фактор эффективности функционирования системы наставничества в целом. Даже очень хороший педагог не обязательно будет эффективным педагогом-супервизором: для этой деятельности необходимы особые компетенции [Марголис, 2014].

На первый план выходят личностные свойства наставника. Российские руководители образовательных организаций настаивают на необходимости принимать во внимание человеческие качества будущего наставника, а не только уровень его профессиональных компетенций.

Специально научить человека быть наставником невозможно! Он либо поделится своими знаниями и умениями, либо нет... (Волгоград).

Главное — это душа и мотивация педагогов (Волгоград).

Бывает, что профессионал великий, а как человек не очень (Москва).

Позиции опрошенных молодых и опытных педагогов относительно качеств наставника также совпадают: «высокий уровень профессиональной подготовки» как необходимое для наставника качество указали 70% начинающих и 77% опытных учителей (рис. 4), «способность делиться своим опытом» — 61 и 64% соответственно, развитые «коммуникативные навыки и гибкость в общении» — 57 и 58%.

Рис. 4. **Качества, которыми должен обладать наставник**  
(доля опрошенных, %)



Наставник должен обладать определенным набором личностных качеств, профессиональным опытом и желанием помогать начинающему учителю. Но достаточно ли этого для успешного взаимодействия с начинающим специалистом? Есть ли необходимость в специальной подготовке?

Участники опроса признают целесообразность специального обучения. 85% опытных педагогов уверены: будущему наставнику следует «изучить методические материалы по соответствующей тематике» и «принять участие в семинарах по обмену опытом» (табл. 3). Относительно участия в образовательных программах единодушия в оценках нет. Около половины опрошенных признают целесообразным участие в таких программах, в то время как сопоставимое число респондентов считают это «не обязательным» или «затрудняются с ответом» (33 и 11% соответственно).

В российской практике программы подготовки наставников встречаются достаточно редко. Среди опрошенных опытных педагогов, у которых был опыт наставничества, более половины (58%) не проходили никакой подготовки. Остальные же назвали программы подготовки, реализуемые непосредственно в образовательных организациях, где они работают (14%), или онлайн-курсы, вебинары (11%). На городском (районном) уровне такие программы, как правило, отсутствуют.

## 6. Подготовка наставников

Таблица 3. **Оценка необходимости специальной подготовки для работы наставником, % опрошенных опытных педагогов**

	Да, обязательно	Да, желательно	Не обязательно	Затрудняюсь ответить
Обучение по специальным образовательным программам	15	41	33	11
Участие в семинарах по обмену опытом	28	57	11	4
Изучение методических материалов	39	46	9	7

Поддерживают идею о необходимости специальной подготовки для работы наставником и большинство руководителей образовательных организаций. В качестве оптимального способа повышения уровня компетенций в этой сфере они называют обмен опытом с коллегами, несколько реже упоминают специальные курсы, в том числе организованные при вузе.

Мне кажется, что наиболее эффективным является обмен опытом (Екатеринбург).

Семинары по обмену опытом — это самое оптимальное (Екатеринбург).

Возможно, проведение семинаров по обмену опытом между наставниками (Волгоград).

В рамках Московского института открытого образования или вуза нужно сделать курсы по наставничеству (Москва).

Какие-то курсы, семинары по вопросам наставничества надо пройти (Набережные Челны).

**В отдельных образовательных организациях педагоги принимают участие в программах специальной подготовки.**

Мы объединились несколькими школами и совместно проводим семинары, открытые уроки. Это много дает и стажистам, и молодым педагогам (Екатеринбург).

Сегодня в рамках сетевого взаимодействия с Елабужским институтом разработана программа курсов. Первые наставники прошли обучение в июле — августе 2015 года (Елабуга).

Но это скорее исключение, чем правило. Большинство руководителей образовательных организаций обратили внимание на отсутствие подобных программ в городах, где они проживают. Хотя, как показали данные опроса и интервью, интерес к ним достаточно велик.

В городе сейчас много проводится мероприятий для молодых специалистов, а для наставников такой централизованной работы нет. Хотя, на мой взгляд, это было бы хорошо. Наши педагоги в такой программе участвовали бы (Екатеринбург).

И было бы очень нужно на уровне города обмен опытом наставников организовать. Хотя бы давали нам общие направления работы, общие городские семинары проводили. Вот этой работы пока нет (Набережные Челны).

В системе российского школьного образования достаточно педагогов, которые по своим профессиональным и личным качествам могут быть наставниками. Но у большинства из них отсутствует такое желание. Важным аспектом развития системы наставничества, таким образом, становится повышение заинтересованности опытных педагогов в работе с начинающими учителями.

Опыт стран, в образовательной системе которых действует успешная система наставничества, показывает, что для ее создания в первую очередь необходимо перераспределить учебную нагрузку педагогов и обеспечить материальное стимулирование (доплату за участие в программах наставничества). Э. Хобсон с коллегами выделили несколько факторов успешной реализации программы наставничества [Hobson et al., 2009]:

- снижение нагрузки на учителя-наставника, чтобы у него было время подготовиться к взаимодействию с подопечным;
- удобное расписание, чтобы наставник и молодой учитель имели возможность встретиться в течение учебного дня;
- финансовое вознаграждение наставника, признание его работы;
- привлечение наставников к разработке программ профессиональной адаптации молодых педагогов, в том числе наставничества.

Анализ интервью, проведенных с участниками нашего исследования, показал, что ведущим мотивом к выполнению функционала наставника для современного российского учителя является финансовое вознаграждение.

## **7. Стимулирование опытных педагогов к работе наставником**

Связано только с финансами, здесь финансовая составляющая (Волгоград).

Любые доплаты. Есть фонд, баллы переводятся в рейтинг, и от количества баллов зависят надбавки (Волгоград).

Самый главный стимул — это материальный (Волгоград).

В первую очередь материальное стимулирование (Москва).

Кроме того, по мнению участников исследования, стимулировать педагогов к занятию наставничеством могло бы сокращение учебной нагрузки, социальное признание в виде грамот и благодарностей.

Хорошо, если бы на законодательном уровне было закреплено право наставника иметь нагрузку менее 18 часов, например 15 часов, но до ставки официально доплачивалось через тарификацию, плюс эта работа большим бонусом шла бы в зачет при аттестации (Елабуга).

Снижение учебной нагрузки в обмен на работу с молодыми педагогами (Набережные Челны).

Очень важно поощрение в виде грамот, похвала (Нижний Новгород).

В основном на сегодняшний день стимулирование может быть не только материальным, например грамоты и благодарности никогда не бывают лишними при аттестации педагогов (Нижний Новгород).

Результаты анкетного опроса подтверждают данные интервью. Практически все опрошенные опытные педагоги указали на необходимость реализации специальных мер стимулирования к участию в программах наставничества. Чаще всего в анкетах упоминаются «дополнительные выплаты и надбавки» (88%). Менее значимыми, но в целом работающими, около половины опрошенных (45%) назвали «вынесение благодарностей, вручение грамот» и «сокращение учебной нагрузки при сохранении текущего уровня заработной платы» (42%) (рис. 5).

В российском образовании сейчас обсуждается создание национальной системы учительского роста (НСУР) [Марголис, Новикова, 2017]. В предложенном проекте уровня стандарта педагога, который разработан ассоциацией педагогов «Педагог XXI в.» при участии МГППУ и может быть положен в основу создания НСУР, предусматривается выделение обобщенной тру-

Рис. 5. **Способы стимулирования опытных педагогов к участию в программах наставничества** (доля опрошенных опытных педагогов, %)



*Примечание:*

Сумма может составлять больше 100%, так как респондент мог выбрать больше одного варианта ответа.

довой функции наставника. Эту функцию в сочетании с обобщенной трудовой функцией «обучение и воспитание учащихся» при наличии первой или высшей квалификационной категории сможет выполнять ведущий учитель (учитель-наставник). Создание национальной системы учительского роста будет способствовать развитию наставничества в школах, предпосылки к которому, как следует из результатов нашего исследования, уже существуют. Согласно данным исследования НСУР<sup>6</sup>, 25% российских педагогов претендуют на должность ведущего учителя. В основном это педагоги со стажем работы по специальности более 20 лет.

В мировой практике доказана и признана эффективность сопровождения молодого учителя при входе в профессию опытным педагогом, который оказывает ему методическую, консультативную и психологическую поддержку. В России наставничество пока существует по большей части в виде неформальных, стихийных практик. Начинающие учителя по своему усмотрению обращаются к опытному специалисту, который, в свою очередь, на добровольных началах оказывает помощь. При этом существенной заинтересованности во взаимодействии друг с другом у обеих сторон не наблюдается, с одной стороны, из-за недостаточного осознания молодыми специалистами своих профессиональных дефицитов (в условиях отсутствия профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогических кадров), с другой — из-за непроработанности финансовых, нормативных и методических основ привлечения опытных учителей к супервизии их молодых коллег.

## 8. Выводы

<sup>6</sup> Исследование по изучению информированности и отношения российских педагогов к внедрению НСУР реализовано сотрудниками Центра прикладных психолого-педагогических исследований МГППУ осенью 2016 г. Выборка составила 838 педагогов из 9 федеральных округов.

Руководители общеобразовательных организаций в ходе интервью в большинстве случаев подчеркивают положительные стороны организованного взаимодействия начинающего учителя с опытным коллегой: это прежде всего формирование у молодого специалиста четкого представления о своей профессии и выработка необходимых профессиональных навыков и умений. В течение одного-двух лет наставник оказывает поддержку, консультирует начинающего учителя, помогает ему развить необходимые профессиональные качества, приобрести практические навыки. Но в существующих условиях неформальных и преимущественно спонтанных форм наставничества оно не выполняет своего основного предназначения: молодые специалисты зачастую предоставлены сами себе и решают свои проблемы самостоятельно. Действующая сейчас модель неформализованного наставничества, по данным исследования, эффективна только в отдельных школах. Созданию полноценной системы наставничества препятствует отсутствие официального статуса позиции наставника и регламентации этой деятельности, например в виде должности ведущего учителя в соответствии с проектом национальной системы учительского роста.

Для нормативного регулирования наставничества необходимо выделить должность наставника, определить регламент выполнения его функций, юридически подкрепить эти нормы необходимыми документами. В результате институционализации наставничества будет решена и проблема отсутствия у опытных педагогов мотивации к работе наставником, так как официальный статус предполагает соответствующие формы материального вознаграждения (дополнительные выплаты, сокращение учебной нагрузки в работе с учащимися) и социального признания.

Молодые педагоги, проходя независимые квалификационные испытания на входе в профессию (профессиональный экзамен), смогут получить объективную информацию о проблемах в своей практической подготовке и дефицитах профессиональных компетенций, что будет способствовать повышению их заинтересованности во взаимодействии с наставником. Конкретные дефициты, выявленные в ходе профессионального экзамена, могут быть положены в основу специально организованной программы постдипломного обучения (на рабочем месте) и сопровождения со стороны учителя-наставника.

Согласно данным нашего исследования, которые подтверждаются результатами многочисленных зарубежных работ, определяющую роль в успешной реализации программ наставничества играет личность наставника и его подготовка на специализированных курсах. Чтобы стать эффективным наставником, недостаточно быть просто опытным учителем с большим стажем, прежде всего необходимо обладать коммуникативны-

ми компетенциями, проявлять гибкость в общении и иметь желание делиться своим опытом.

## Литература

1. Аврамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М., Токарева Г. С. (2017) Эффективность школьного образования: позиция учителей. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС.
2. Андрущенко Т. Ю., Аржаных Е. В., Виноградов В. Л., Минюрова С. А., Федекин И. Н., Федоров А. А. (2017) Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. Т. 9. № 2. С. 1–16.
3. Дудина Е. А. (2017) Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Т. 7. № 5. С. 25–36.
4. Игонина М. В. (2008) Почему молодые учителя отказываются работать в школе // Педагогика. № 7. С. 66–71.
5. Кириллова И. О. (2017) Наставничество: модный тренд или осознанная необходимость? // Научно-педагогическое обозрение. Т. 18. № 4. С. 75–80. [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30554465\\_52890298.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf).
6. Козина Н. С., Косарецкий С. Г., Пинская М. А. (2016) Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в ситуации введения эффективного контракта. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 1 (90). М.: Изд. дом ВШЭ.
7. Круглова И. В. (2007) Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Педагогическое образование и наука. № 1. С. 25–28.
8. Ленская Е., Пинская М. (ред.) (2015) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Марголис А. А. (2014) Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. Т. 19. № 3. С. 105–126.
10. Марголис А. А., Новикова Е. М. (2017) Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 4. С. 10–21.
11. Марийчук Е. О. (2016) Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов педагогических профессий // Психологическая наука и образование psyedu.ru. Т. 8. № 1. С. 1–10.
12. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. (2016) Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 100–124. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
13. Правительство РФ (2014) Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 5–10.

14. Урмина И. А., Горелова Н. Н. (2010) Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. № 7. С. 85–94.
15. Фрумин И. Д., Болотов В. А., Косарецкий С. Г., Карной М. (ред.) (2016) Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Изд. дом ВШЭ.
16. Aspfors J., Fransson G. (2015) Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-Synthesis // Teaching and Teacher Education. Vol. 48. May. P. 75–86.
17. Beutel D., Spooner-Lane R (2009) Building Mentoring Capabilities in Experienced Teachers // The International Journal of Learning. Vol. 16. No 4. P. 351–360.
18. Bullough R. V. (2012) Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 20. No 1. P. 57–74.
19. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2011) Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues // Teaching and Teacher Education. Vol. 27. February. P. 320–331.
20. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008) Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills // Teaching and Teacher Education. Vol. 24. No 3. P. 499–514.
21. Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. (2013) The Induction Program — Teachers Experience After Five Years of Practice // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 21. No 3. P. 241–257.
22. Fransson G. (2010) Mentors Assessing Mentees? An Overview and Analyses of the Mentorship Role Concerning Newly Qualified Teachers // European Journal of Teacher Education. Vol. 33. No 4. P. 375–390.
23. Glassford L. A., Salinitri G. (2007) Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience 2003–2006 // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. Iss. 60. March 11. P. 1–34.
24. Gless J. (2006) Designing Mentoring Programs for Transforming School Cultures // B. Achinstein, S. Z. Athanases (eds) Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teacher. New York: Teachers College Press. P. 165–176.
25. Hall K. M., Draper R., Smith R. J., Bullough Jr. L.K. (2008) More than a Place to Teach: Exploring the Perceptions of the Roles and Responsibilities of Mentor Teachers // Mentoring and Tutoring. Vol. 16. No 3. P. 328–345.
26. Hobson A. J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P. D. (2009) Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't // Teaching and Teacher Education. Vol. 25. No 1. P. 207–216.
27. Howe E. R. (2006) Exemplary Teacher Induction: An International Review // Educational Philosophy and Theory. Vol. 38. No 3. P. 287–297.
28. Jaipal K. (2009) Re-Envisioning Mentorship: Pre-Service Teachers and Associate Teachers as Co-Learners // Teaching Education. Vol. 20. No 3. P. 257–271.
29. Keigher A. (2010) Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey. Washington: U. S. Department of Education.
30. Korthagen F. A. J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education // Teaching and Teacher Education. Vol. 20. No 1. P. 77–97.

31. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. (2013) Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology*. Vol. 105. No 3. P. 805–820.
32. Oberski I., Ford K., Higgins, S., Fisher P. (1999) The Importance of Relationships in Teacher Education // *Journal of Education for Teaching*. Vol. 25. No 2. P. 135–150.
33. Orland L. (2001) Reading a Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17. No 1. P. 75–88.
34. Schatz-Oppenheimer O. (2017) Being a Mentor: Novice Teachers' Mentors' Conceptions of Mentoring Prior to Training // *Professional Development in Education*. Vol. 43. Iss. 2. P. 274–292.
35. Smith T., Ingersoll R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? // *American Educational Research Journal*. Vol. 41. No 3. P. 681–714.
36. Talis 2013 (2014) Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
37. Timperley H. (2001) Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 29. No 2. P. 111–123.
38. Tynjälä P., Heikkinen H. L. T. (2012) Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Vol. 14. No 1. P. 11–34.
39. Wang J., Odell S. J. (2002) Mentored Learning to Teach according to Standards Based Reform: A Critical Review // *Review of Educational Research*. Vol. 72. No 3. P. 481–546. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003481>.
40. Wang J., Odell S. J. (2007) An Alternative Conception of Mentor—Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 23. No 4. P. 473–489.

## **Institutionalization of Mentoring as a Resource for Professional Development of Russian Teachers**

**Authors** **Arkady Margolis**

Candidate of Sciences in Psychology, Interim Rector, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. E-mail: margolisaa@mgppu.ru

**Elena Arzhanykh**

Head of the Department for Research Project and Event Planning and Coordination, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. E-mail: arzhanyhev@mgppu.ru

**Margarita Khusnutdinova**

Candidate of Sciences in Sociology, Head of the Data Analytics Sector of the Department for Research Project and Event Planning and Coordination, Moscow State University of Psychology and Education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education. E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Address: 29 Sretenka Str., 127051 Moscow, Russian Federation.

**Abstract** Results of a sociological study are used to analyze the major problems of mentoring early-career educators, and arguments are provided to support statutory recognition of mentors for novice school teachers and the mentoring system as such. The study was conducted by members of the MSUPE Center for Applied Psychological and Pedagogical Research jointly with scholars from five regional universities. It involved 25 interviews with school administrators (principals and head teachers) as well as questionnaire surveys of beginning teachers (work experience of under five years, age under 30) and their experienced colleagues. The total sample consisted of 490 teachers (150 new and 430 experienced) employed with federal and municipal institutions of general education.

Findings show that the main barriers to effective mentoring include (i) novice teachers being unaware of their professional deficiencies and the need to be mentored by experts, (ii) experienced teachers being unwilling to mentor because of status, workload and pay uncertainties, and (iii) administrators paying inadequate attention to systematization of novice teacher professional adaptation.

Institutionalization is required to allow further development of the mentoring system in Russian schools. Statutory regulation of mentoring implies introducing relevant job positions, elaborating mentor job duties, determining the size and sources of pay, creating a system of mentor selection and training, and defining the content and major forms of mentoring programs.

**Keywords** teacher education, novice teacher, professional development, mentoring, professional adaptation.

**References** Andrushchenko T., Arzhanykh E., Vinogradov V., Minyurova S., Fedekin I., Fedorov A. (2017) Problemy professionalnoy adaptatsii molodykh pedagogov [Issues of Professional Adaptation in Young Teachers]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru"* ("Psychological-Educational Studies"), vol. 9, no 2, pp. 1–16.

- Aspfors J., Fransson G. (2015) Research on Mentor Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: A Qualitative Meta-Synthesis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 48, May, pp. 75–86.
- Aвраамова Е., Клычко Т., Loginov D., Tokareva G. (2017) *Effektivnost shkol'nogo obrazovaniya: pozitsiya uchiteley* [Efficiency of School Education: Teachers' Perspective], Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Beutel D., Spooner-Lane R (2009) Building Mentoring Capabilities in Experienced Teachers. *The International Journal of Learning*, vol. 16, no 4, pp. 351–360.
- Bullough R.V. (2012) Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 20, no 1, pp. 57–74.
- Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2011) Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, February, pp. 320–331.
- Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008) Promoting Versatility in Mentor Teachers' Use of Supervisory Skills. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 3, pp. 499–514.
- Dudina E. (2017) Nastavnichestvo kak osoby vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: sushchnostnye kharakteristiki i struktura [Mentoring as an Educational Activity: Essential Characteristics and Structure]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 7, no 5, pp. 25–36.
- Eisenschmidt E., Oder T., Reiska E. (2013) The Induction Program—Teachers Experience After Five Years of Practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 21, no 3, pp. 241–257.
- Fransson G. (2010) Mentors Assessing Mentees? An Overview and Analyses of the Mentorship Role Concerning Newly Qualified Teachers. *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, no 4, pp. 375–390.
- Froumin I., Bolotov V., Kosaretskiy S., Carnoy M. (eds.) (2016) *Rossiyskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannyykh* [Russian Teachers in the Light of Research Findings]. Moscow: Higher School of Economics.
- Glassford L.A., Salinitri G. (2007) Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience 2003–2006 // *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no 60, pp. 1–34.
- Gless J. (2006) Designing Mentoring Programs for Transforming School Cultures. *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teacher* (eds B. Achinstein, S. Z. Athanases), New York: Teachers College, pp. 165–176.
- Government of the Russian Federation (2014) Concept of “Comprehensive Program to Improve the Professional Level of Teachers of Educational Institutions”. *Psychological Science & Education*, vol. 19, no 3, pp. 5–10.
- Hall K.M., Draper R., Smith R.J., Bullough Jr. L.K. (2008) More than a Place to Teach: Exploring the Perceptions of the Roles and Responsibilities of Mentor Teachers. *Mentoring and Tutoring*, vol. 16, no 3, pp. 328–345.
- Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. (2009) Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, no 1, pp. 207–216.
- Howe E.R. (2006) Exemplary Teacher Induction: An International Review. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, no 3, pp. 287–297.
- Igonina M. (2008) Pochemu molodye uchitelya otkazyvayutsya rabotat v shkole [Why Do Young Teachers Refuse to Work at Schools?]. *Pedagogika*, no 7, pp. 66–71.
- Jaipal K. (2009) Re-Envisioning Mentorship: Pre-Service Teachers and Associate Teachers as Co-Learners. *Teaching Education*, vol. 20, no 3, pp. 257–271.

- Keigher A. (2010) *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2008–09 Teacher Follow-up Survey*. Washington: U. S. Department of Education.
- Kirillova I. (2017) Nastavnichestvo: modny trend ili osoznannaya neobkhodimost? [Mentorship: Fancy Trend or Recognized Necessity?] *Nauchno-Pedagogicheskoe Obozrenie/Pedagogical Review*, vol. 18, no 4, pp. 75–80. Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30554465\\_52890298.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30554465_52890298.pdf) (accessed 1 November 2019).
- Korthagen F.A.J. (2004) In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no 1, pp. 77–97.
- Kozina N., Kosaretskiy S., Pinskaya M. (2016) *Usloviya raboty i professionalnoe samochuvstvie uchiteley v situatsii vvedeniya effektivnogo kontrakta* [Working Conditions and Professional Wellbeing of Teachers on Newly-Introduced Performance-Based Contracts]. Information Bulletin of the Monitoring of Education Markets and Organizations, no 1 (90). Moscow: HSE.
- Kruglova I. (2007) Nastavnichestvo v povyshenii professionalnoy kompetentnosti mladogo uchitelya [Mentorship in Enhancing New Teachers' Professional Competence]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka/Pedagogical Education and Science*, no 1, pp. 25–28.
- Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. (2013) Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, no 3, pp. 805–820.
- Lenskaya E., Pinskaya M. (eds) (2015) *Rossiyskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013)* [Russian Teachers as Mirrored by the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013]. Moscow: HSE.
- Margolis A. (2014) Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professionalnykh obrazovatelnykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professionalnym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatelnostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [Requirements for the Modernization of General Vocational Education Programs (GVEP) for Teachers' Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers' Training]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru" ("Psychological-Educational Studies")*, vol. 19, no 3, pp. 105–126.
- Margolis A., Novikova E. (2017) Sotsialny kontekst vnedreniya natsionalnoy sistemy uchitelskogo rosta v Rossii: informirovannost i otnoshenie uchiteley [Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru" ("Psychological-Educational Studies")*, vol. 22, no 4, pp. 10–21.
- Marijchuk E. (2016) Sotsialno-psikhologicheskie faktory professionalnogo vygoraniya molodykh spetsialistov pedagogicheskikh professiy [Socio-Psychological Factors of Job Burnout of Young Educational Professionals]. *E-journal "Psychological Science and Education psyedu.ru" ("Psychological-Educational Studies")*, vol. 8, no 1, pp. 1–10.
- Oberski I., Ford K., Higgins, S., Fisher P. (1999) The Importance of Relationships in Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, vol. 25, no 2, pp. 135–150.
- Orland L. (2001) Reading a Mentoring Situation: One Aspect of Learning to Mentor. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no 1, pp. 75–88.
- Pinskaya M., Ponomareva A., Kosaretsky S. (2016) Professionalnoe razvitie i podgotovka molodykh uchiteley v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies*

- nal Studies Moscow*, no 2, pp. 100–124. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
- Schatz-Oppenheimer O. (2017) Being a Mentor: Novice Teachers' Mentors' Conceptions of Mentoring Prior to Training. *Professional Development in Education*, vol. 43, iss. 2, pp. 274–292.
- Smith T., Ingersoll R. (2004) What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, vol. 41, no 3, pp. 681–714.
- Talis 2013 (2014) Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Timperley H. (2001) Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 29, no 2, pp. 111–123.
- Tynjälä P., Heikkinen H. L. T. (2012) Beginning Teachers' Transition from Pre-service Education to Working Life: Theoretical Perspectives and Best Practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 14, no 1, pp. 11–34.
- Urmina I., Gorelova N. (2010) Nastavnichestvo, yego znachenie v istorii i sovremennosti [Mentorship and Its Importance for the Past and Present]. *Sotsialnaya politika i sotsiologiya/Social Policy and Sociology*, no 7, pp. 85–94.
- Wang J., Odell S. J. (2002) Mentored Learning to Teach according to Standards Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, vol. 72, no 3, pp. 481–546. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wang J., Odell S. J. (2007) An Alternative Conception of Mentor—Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context. *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, no 4, pp. 473–489.

# Применение книжек с картинками в дошкольном обучении

Татьяна Нововик, Душанка Поповик

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2019 г.

**Татьяна Нововик**

PhD, доцент кафедры педагогики философского факультета Университета Черногории. E-mail: tabo@t-com.me

**Душанка Поповик**

PhD, доцент кафедры черногорского языка и южнославянской литературы филологического факультета Университета Черногории. E-mail: dusa-na@t-com.me

Адрес: Ulica Danila Vojovića bb, ME-81400 Nikšić, Montenegro.

**Аннотация.** Книжки с картинками — важная составляющая развивающей среды для дошкольника. Представляя собой уникальное сочетание иллюстраций и текста в образовательном формате, эти книжки учат, пробуждают творческое воображение, обогащают познавательную и социально-эмоциональную сферу ребенка. Проведено исследование применения книжек с картинками в современном дошкольном образовании Черногории. В анкетном опросе участвовали педагоги дошкольных учреждений центрального, южного и северного районов Черногории — 209 педагогов из пяти детских садов, кроме того, в ходе семинаров, посвященных детским книжкам, проинтервьюированы 93 респондента из трех других учреждений. Установлено, что книжки с картинками постоянно ис-

пользуются в практике детских садов и становятся основой для организации развивающих занятий с детьми. При этом педагоги используют преимущественно традиционные методы работы с книжкой: пересказ, иллюстрирование, раскрашивание, разыгрывание сценок; свидетельств применения более сложных видов деятельности — стимулирования критического осмысления содержания, обмена мнениями в группе, придумывания альтернативных способов развития сюжета — в ходе исследования почти не выявлено. Большинство педагогов затруднились указать, какие именно книжки больше всего интересны детям. Они испытывают потребность в методической помощи для выбора качественных книг. Педагоги считают, что в фондах детских садов очень мало книжных новинок и в целом в Черногории отсутствуют стимулы к созданию местными авторами новых книжек для детей. Родители, по мнению педагогов, мало читают детям дома и не проявляют интереса к книжкам, которые детям рекомендуют в детском саду.

**Ключевые слова:** книжки с картинками, дети, детский сад, дошкольные педагоги, родители.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-160-184

Novović T.L., Popović D. The Role and Application of Picture Books in Pre-school Practice (пер. с англ. Л. Трониной).

Первая книга в жизни ребенка, пробуждающая в нем любопытство и восприимчивость к художественному слову, — это,

безусловно, книжка с картинками. Она делает возможным взаимоперенос и взаимодействие между двумя знаковыми системами — словом и образом. Американская библиотечная ассоциация (*American Association of Librarians*) отличает книжку с картинками от других иллюстрированных книг, которые также обеспечивают опыт зрительного восприятия [Association for Library Services to Children, 2008]. «Книжка с картинками — это прочное единство повествования, темы или концептуальной рамки, раскрываемое через последовательность картинок, из которых книжка и состоит» [Batarello Kokić, 2015. P. 378].

Среди широкого многообразия книжек с картинками, призванных решать различные образовательные задачи, транслировать множество идей, можно выбрать разные издания и жанры, и выбор этот обусловлен возрастом детей, тематикой книги и концептуальными критериями, учитывающими межпоколенческую преемственность и опыт дошкольного обучения, а также профессиональными оценками качества детских книг. Этот выбор делают взрослые — сначала родители, а потом дошкольные педагоги, и им принадлежит важная роль в процессе ознакомления ребенка с литературными и художественными достоинствами книжки с картинками [DeBruin-Parecki, 2009].

В нашей работе мы уделим основное внимание вопросам подбора книжек с картинками в современных дошкольных учреждениях, функционирования книжки с картинками в качестве интерактивного инструмента в практике раннего обучения и развития, достоинствам, которые видят дошкольные педагоги в избранных детских книжках, а также месту и роли родителей в этом «волшебном мире, зарождающейся вселенной» с профессиональной точки зрения педагогов дошкольного образования. Кроме того, нас интересует, как педагоги оценивают существующий рынок таких книг, как осуществляют выбор и что предлагают для более эффективного использования первой детской книги в практике дошкольного образования Черногории.

Педагогический энциклопедический словарь [Franković, 1963] определяет книжку с картинками как иллюстрированную книгу для детей дошкольного возраста. Жанровая принадлежность книжки с картинками и/или детской книги задается, помимо прочего, соотношением текста и иллюстраций. Книжки с картинками предназначены прежде всего для маленьких детей, и информация в них сообщается или повествование ведется с помощью серии картинок, дополненных небольшим количеством текста или не дополненных вовсе [Nodelman, 1989]. Способ взаимодействия образа и слова с целью передачи смысла в книжках с картинками отличается от любого другого дискурса [Batarello Kokić, 2015. P. 379]. Книжка с картинками представля-

**Появление  
и виды книжек  
с картинками**

ет собой семиотическое пространство, в котором смысл создается и отображается в калейдоскопе неповторимых переживаний, связанных с восприятием картинок и слов [Feathers, Arya, 2015]. Детские книги, в которых текст преобладает над визуальной составляющей, можно классифицировать как иллюстрированные книги, поскольку «основным средством повествования служат слова, а картинки исполняют лишь вспомогательную или просто декоративную функцию» [Nikolajeva, 2002. P. 88].

Первой книжкой с картинками можно считать вышедший в 1658 г. в Нюрнберге уникальный иллюстрированный букварь знаменитого педагога Яна Амоса Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» (*Orbis Sensualium Pictus*) [Martinović, Stričević, 2011]. «Библию бедных» (*Biblia Pauperum*) — популярное в свое время, простое для понимания изложение Священного Писания, изданное во времена позднего Средневековья и предназначавшееся для малообразованных — есть основания считать первым образцом книги, где зрительные образы использовались как основная составляющая повествования и сопровождалась лишь краткими текстами [Majhut, Batinić, 2017]. Однако только в XIX в. книжки с картинками, в которых художественных иллюстраций было больше, чем текста, получили массовое распространение [Ibid.].

В. Мебиус, рассматривая историческую эволюцию детской книги, выделяет две основные характеристики дискурса книжки с картинками, определяющие специфику ее воздействия на читателя: это, с одной стороны, театральность, динамичность, «драматизм переворачиваемой страницы», «панорамность», особый ритуал чтения, а с другой — опыт «погружения» в визуальную составляющую содержательного плана, в живой и яркий калейдоскоп цветов, узоров, текстур, форм [Moebius, 2011. P. 171]. К этому виду книг в полной мере относится определение «Книга не предмет, но форма организации текста и средство коммуникации. Книга не продукт, но „информационная архитектура“» [Core, 2001. P. 6].

Существует несколько классификаций книжек с картинками, созданных с разными целями и на основании разных критериев.

В одной из этих классификаций выделяется пять видов книжек с картинками: книжки с картинками для начинающих читателей; книжки с картинками, посвященные определенным темам или понятиям; книжки с картинками в цифровом формате; книжки-игрушки; стихотворные книжки с картинками [Matulka, 2008] (цит. по: [Batarelo Kokić, 2015. P. 379]).

Первая группа — книжки с картинками, предназначенные для маленьких детей, которые только начинают осваивать чтение, — обычно самая обширная и многообразная; это сказки, басни или иное повествование, часто облеченное в стихотворную форму, в нем преобладают иллюстрации, чтобы ребенку

легко было читать такую книжку самостоятельно или с помощью взрослых. Книжки с картинками, посвященные определенным темам или понятиям, знакомят детей с буквами, цифрами, величинами, формами, цветами, профессиями, растениями, животными и т. д. и часто посвящены достаточно сложным идеям. Цифровые книжки с картинками содержат элементы анимации, кино и другие опции, которые обеспечивают интерактивность и дополняют реальность виртуальным измерением [Hoffman, Paciga, 2014]. Книжки-игрушки создают для ребенка многомерное и захватывающее интерактивное пространство, где визуальные и языковые (при наличии) выразительные средства объединяются с особой формой, предполагающей непосредственное вовлечение в игру. Такие книжки бывают четырех видов: картонные книжки с картинками (книжки-картонки) с закругленными уголками; объемные книжки с картинками (книжки-панорамы), где иллюстрации поднимаются, когда переворачиваешь страницу, и получается объемная картинка или фигура; раскладывающиеся книжки с картинками (книжки-раскладушки); а также книжки, у которых страницы прорезаны в некоторых местах, чтобы повествование разворачивалось по мере того, как «спрятанные» элементы совокупной тематической композиции постепенно раскрываются [Matulka, 2008] (цит. по: [Batarello Kokić, 2015]).

Текстовая и визуальная составляющие повествования в книжках с картинками могут быть композиционно слиты и составлять сюжеты с понятным, предсказуемым финалом. Другую группу составляют книжки, которые дают больше простора для толкований и более интерактивны по существу, они создают более динамичное и многозначное коммуникативное пространство, в котором возникает множество идей [Samraipago, 2012]. Для цифровых книжек с картинками характерны паратексты, особое оформление и различные режимы визуального представления [Batarello Kokić, 2015]. Цифровые книжки с картинками путем синтеза разных уровней и способов участия пользователя — от простого просмотра страниц до полного вовлечения через такие виды деятельности, как разработка содержания или написание текста, — создают многомерную и многофункциональную интерактивную среду для раннего развития детей [Al-Yaqout, Nikolajeva, 2015]. Электронная книга обязательно включает инновационные компоненты, такие как анимация, интерактивность, специальное оборудование, и в то же время обладает свойствами традиционной, бумажной книжки с картинками [Hoffman, Paciga, 2014].

Судить о качестве книжки с картинками необходимо с учетом множества критериев — как структурных (вид и формат, фактура, цветовое оформление, иллюстрации, техническое оформление),

**Слово и образ  
в книжке с картинками**

так и содержательных (темы и концептуальные модели, транслируемые ценности и идеи). Качественная книжка с картинками всегда продукт совместной работы педагогов, психологов, писателей, художников, программистов и т.д., подчиненной единым принципам: разработка осмысленного и захватывающего содержания, соответствие возрасту и достижение нужного психоэмоционального (например, возможность дать выход эмоциям) и обучающего эффекта.

Для описания взаимосвязи текста и картинки в детских книжках исследователи находят многочисленные понятия и метафоры, например «дуэт», «контрапункт», «интерференция», «конгруэнтность», «альтернация», «переменная динамика», «синергия» и т.д. [Sipe, 1998]. Существуют различные классификации способов взаимосвязи между текстовой и визуальной составляющими художественной выразительности в книжке с картинками. Вот пример такой классификации:

- симметричное взаимодействие: картинки и текст сообщают одну и ту же информацию;
- взаимное дополнение: картинки и текст дополняют друг друга, воспроизводя связный сюжет;
- взаимное усиление;
- контрапунктное взаимодействие: текстовое и визуальное повествования, развертываясь, создают полифонию, как в музыке;
- противопоставление: картинки и текст, взаимодействуя, создают художественный эффект контраста, наложения и т.д. [Nikolajeva, 2002; Vučković, 2019].

Текстовая составляющая главным образом служит для передачи временных параметров, тогда как визуальная изображает пространственные [Vučković, 2019]. «Говоря о связи текста и картинки, мы имеем в виду не столько равновесие между ними, сколько способ их взаимодействия и степень их взаимного преобразующего влияния» [Sipe, 1998. P. 98].

Когда книжка с картинками используется в обучении, ее содержательный план, воссоздаваемый этой сложной диадой текстовой и визуальной составляющих художественной выразительности, получает педагогические интерпретации, которые обусловлены и индивидуальным складом ума, и практическим опытом участников этого процесса, а также способами взаимодействия этих участников в процессе погружения в дискурс книги. Двигаясь в русле яркого, напряженного и захватывающего сюжета книжки с картинками, ребенок в каждом конкретном случае получает уникальный психоэмоциональный опыт и представления, и роль учителя состоит в том, чтобы направить этот специфический процесс и содействовать ему [Korać, Madaras, 2007].

Произведения художественной литературы, без сомнения, отражают культурную матрицу, из которой происходят, и транслируют ценности, характерные для времени и среды. Следовательно, мы находим в них явные или скрытые [Bruner, 1990] идеи, присущие тем или иным половым, расовым, национальным, классовым и возрастным группам населения [Vičković, Mašnić, 2018]. Сюжеты, которые сочетают реальное, воображаемое и мифическое, также содержат определенные ценностные коннотации [Ораčić, 2015]. В сказках изображаются социальные отношения, позиции и роли персонажей и одновременно, разумеется, транслируются важные идеи. Персонажи обычно обезличены и показаны как носители родовых свойств, которые считаются типичными для определенных социальных групп или классов [Žižek, 2013].

Книжки с картинками начинают интересовать ребенка уже в раннем дошкольном возрасте. Дошкольный период в жизни ребенка называют временем сказок [Vranjković, 2011]. В семь лет и старше детей интересуют и реалистичные истории, описывающие обстоятельства и явления, с которыми они имеют дело ежедневно, в обычной жизни, и фантастические истории. Четко разграничить этапы эволюции детского интереса к сказкам, басням, реалистичным или выдуманным историям невозможно, потому что периоды его развития не изолированы, но непрерывны, взаимосвязаны и подразумевают как проактивные, так и ретроактивные воздействия [Ibid.].

Выбор наиболее подходящего формата книжки с картинками, ее содержания и способа передачи конкретных идей и определенных ценностей всегда нужно делать, принимая во внимание детскую любознательность и пылливость, обусловленную возрастом способность воспринимать те или иные сюжеты [Xiaojuan, 2018].

Педагогические принципы современной системы дошкольного образования Черногории опираются на парадигму детства, в основе которой лежит постмодернистское, социоконструктивистское представление о ребенке. Этой парадигме соответствует так называемая дефицитная модель детства [Pešić, 2009], согласно которой неразвитый и неумелый ребенок постоянно нуждается в заботе и наставлениях взрослого. «Нуждающийся ребенок» — основная метафора детства, обесценивающая или вообще исключая важные внутренние силы и способности, присущие ребенку с того самого момента, когда он пришел в мир.

Мы надеемся, что предпринятое нами исследование применения книжек с картинками в педагогической практике и их роли в раннем обучении и развитии будет способствовать фор-

## **Ребенок и книжка с картинками**

мированию нового взгляда на детство и даст толчок к пересмотру представлений о ребенке и парадигмы раннего обучения, доминирующей в сфере дошкольного образования Черногории.

Погружаясь в многомерный дискурс «миров книжки с картинками», где знакомство с увлекательными художественными сюжетами переплетается и поддерживается прямым взаимодействием с реальными, живыми участниками этого процесса, ребенок успешно раскрывает смыслы и соформирует собственное понимание действительности [Miškeljin, 2010. P. 135]. Именно взаимодействие как отправная точка в педагогике обуславливает весь спектр методических подходов к ребенку как в институциональном, так и во внеинституциональном обучении, воздействуя, в частности, на предпочтения при выборе книжек с картинками и способов знакомства детей с этими книжками.

Интерактивное чтение в дошкольном возрасте — значимый фактор дальнейших школьных успехов ребенка [De Bruin-Parecki, 2009]. Эмпирически доказана взаимосвязь между возросшей доступностью цифровых книжек с картинками и развитием грамотности у детей дошкольного возраста [Karemaker, Pitchford, O'Malley, 2010; Korat, Shamir, 2012; Shamir, Korat, Fella, 2012; Shamir, Shlafer, 2011]. Последние исследования в области неврологии доказали, что чтение стимулирует изменения в протекании нейрофизиологических процессов [Porović, 2018. P. 605].

### **Методы и выборка**

С целью выяснить мнение педагогов детских садов Черногории о значимости книжек с картинками для развития детей, их роли в современном образовательном процессе, критериях, по которым дети и родители выбирают книги, и отличительных свойствах любимых детьми книжек с картинками проведен анкетный опрос педагогов. В анкете представлены вопросы закрытого, открытого и смешанного типа. Наряду с изучением этих особенностей применения книжек с картинками в практике дошкольного обучения мы стремились также «считывать» модели детства, на которых основана современная практика дошкольных образовательных учреждений Черногории.

Во второй фазе исследования, после проведения с педагогами детских садов Подгорицы, Никшича и Будвы семинаров на тему «Книжки с картинками в детском саду», мы обсуждали с участниками исследования следующие вопросы:

- как представлена книжка с картинками в практике дошкольного образования и чему дети отдают предпочтение в плане содержания, изданий, видов книг;
- какую пользу, с точки зрения педагогов детских садов, приносит постоянное погружение в мир качественных книжек

Таблица 1. **Выборка**

Государственные детские сады	Численность педагогов, человек	Доля выборки, %
«Любица Поповик» (Ljubica Popović) (Подгорица)	98	46,89
«Драган Ковачевич» (Dragan Kovačević) (Никшич)	39	18,66
«Наша радость» (Naša radost) (Херцег-Нови)	37	17,70
«Экосказка» (Еко-бајка) (Плевля)	19	9,09
«Солидарность» (Solidarnost) (Улцинь)	16	7,66
Всего	209	100

с картинками, каким образом дети участвуют в обработке и усвоении содержания первой детской книги;

- в какой степени и каким образом родители помогают дошкольникам усваивать содержание книжек с картинками.

Нашими респондентами стали педагоги дошкольных образовательных учреждений Черногории. Для обеспечения репрезентативности выборки мы адресовали анкеты представителям шести детских садов северной (Плевля, Никшич), центральной (Подгорица) и южной частей Черногории (Улцинь, Херцег-Нови) (табл. 1).

Семинары посещали 93 педагога трех детских садов (из Будвы, Подгорицы и Никшича).

В книжках с картинками «слова преобразуют картинки, а картинки преобразуют слова» [Nodelman, 1988. P. 220]. Иллюстративно-словесный формат, отличающийся от обычного текстоцентричного, наиболее целесообразен для знакомства ребенка с литературой с учетом особенностей детского восприятия и «тяги к вымыслу».

37,32% опрошенных педагогов считают, что книжка с картинками незаменима в детском саду; 56,94% ответили, что в их дошкольном учреждении она «в основном используется» (рис. 1). Респонденты планируют чтение различных книжек с картинками и работу с ними в рамках обучения очень часто (84,69% респондентов выбрали варианты «каждый день» и «очень часто»). При этом 42,11% педагогов отметили, что фонд книжек с картинками, имеющийся в детском саду, не отвечает разнообразным потребностям и интересам детей. Они, однако, затруднились сформулировать, какие книжки преимущественно интересны

**Использование книжки с картинками в детском саду и интересы детей**

Рис. 1. **Использование книжек с картинками в детском саду,**  
численность респондентов (доля выборки, %)



Таблица 2. **Предпочитаемые детьми книжки с картинками,**  
**по мнению педагогов**

(Вопрос: Какие книжки с картинками больше всего интересуют детей (какие они обычно предпочитают)?)

	Численность респондентов, человек	Доля выборки, %
С большим количеством иллюстраций	128	61,24
Книжки-панорамы	53	25,36
Интерактивные	21	10,05
Интерактивные книжки и книжки-панорамы	2	0,96
Интерактивные книжки, книжки-панорамы и книжки с большим количеством иллюстраций	4	1,91
Тактильные	1	0,48
Всего	209	100,00

детям, и не смогли дать книжному фонду развернутую оценку, в частности не указали, необходимы ли художественные/поэтические и/или нехудожественные/прозаические, тематические, проблемные книжки с картинками. По словам педагогов, в детских садах сегодня представлены известные произведения, классические сказки, реалистичные рассказы известных и/или неизвестных авторов, и книги, в которых дети встречаются с различными фантастическими персонажами: колдуньями, волшебниками, драконами [Vučković, 2013; Vučković, Rajović-Dujović, 2016]. Есть и отдельные новые издания, и адаптированные под книжный формат комиксы и мультфильмы.

Наши респонденты особо подчеркивали, что в детских садах не хватает книжек с картинками отечественных, черногорских авторов: 80 педагогов (38% опрошенных) заявили, что среди доступных на рынке книжек с картинками для детского сада

вовсе отсутствуют рассказы для детей, написанные черногорскими авторами, тогда как 19,62% респондентов сообщили, что отдельные издания все же есть. Отсутствие творческой активности в сфере художественной и нехудожественной детской литературы косвенно свидетельствует о существовании упорного пассивного поощрения модели неразвитого, «нуждающегося» ребенка (дефицитной модели).

Естественно, в раннем возрасте иллюстрации играют ключевую роль: интервьюируемые педагоги отмечали, что дети помладше в основном выбирают книжки с большим количеством иллюстраций (табл. 2). Маленькие дети предпочитают стихотворные тексты, а страшим дошкольникам интересны больше прозаические произведения [Marjanović, 1987]. Начиная знакомиться с книжками, дети сначала рассматривают картинки, связывая с ними смыслы, отражающие детский жизненный опыт, а потом входят в мир символов и вербальных значений. Этой динамике предпочтений соответствует периодизация детского развития с выделением трех фаз — безусловно, непрерывных: динамической, изобразительной, символической [Bruner, 1990]. Участники исследования заметили, что по мере когнитивного созревания и обогащения опыта дети начинают проявлять живой интерес к книжкам с картинками со сказочным содержанием, но также и к фантастическим и реалистичным историям, снабженным уместными и интересными иллюстрациями.

Лидируют (37,8%) среди детских предпочтений всем известные художественные сюжеты и произведения, традиционные сказки и басни («Красная Шапочка», «Гензель и Гретель», «Три поросенка», «Красавица и Чудовище», «Белоснежка и семь гномов», «Спящая красавица», «Пиноккио», «Гадкий утенок», «Бемби», «Хайди», диснеевские книжки с картинками, «Оловянный солдатик», «Кот в сапогах» и т. д.), затем идут книжки с картинками, затрагивающие знакомые темы и понятия, и книжки обучающего характера (30,14%), т. е. рассказы о животных, профессиях, семье, городе, деревне, цветах, цифрах, видах транспорта и т. д.

Респонденты упоминали также, что дети часто выбирают книжки новых иллюстративно-повествовательных жанров — комиксы или мультфильмы в формате книжки с картинками, например «Пираты», «Человек-паук», «Динозавры», «Меч в камне» (18,66%), в качестве которых не всегда можно быть уверенным. Иллюстрации и титульная страница книжки с картинками, по-видимому, имеют решающее значение при выборе, пробуждая у ребенка интерес к содержанию.

Книжки с картинками, которые помогают детям справляться со сложными проблемами (культурное многообразие, дети с особыми потребностями, семейные сложности и т. д.), находить решения или выносить свои критические суждения [Martí-

**Рис. 2. Какие книжки с картинками выбирают дети,**  
численность респондентов (доля выборки, %)



nović, Stričević, 2011], респонденты в качестве предпочитаемых не называли.

**Применение книжек с картинками в практике детского сада**

Обсуждая роль книжки с картинками в работе с детьми, педагоги отмечали множество плюсов целенаправленного использования первой детской книги в ходе обучения. Мнения педагогов о том, какую пользу получают дети, слушая и читая книжки с картинками, воспринимая, переживая и толкуя их содержание, мы объединили в несколько тематических и семантически связанных категорий. Книжки с картинками:

- способствуют развитию когнитивно-лингвистических навыков (36,8%): речи, мышления, внимания, воображения, памяти, способности рассуждать, усваивать идеи, пополняют словарно-фразовый запас, побуждают детей к свободному и творческому самовыражению, воспитывают любовь к книге, печатному слову, формируют восприимчивость к слову и звуку;
- стимулируют социально-эмоциональное развитие детей (31,1%): навыки коммуникации и социализации, разрешения конфликтов, эмпатию, понимание собственных чувств и чувств других, побуждают к общению друг с другом, с родителями, педагогами и другими взрослыми;

Рис. 3. Какую пользу книжки с картинками приносят детям, по мнению педагогов, численность респондентов (доля выборки, %)



- формируют ценности (17,22%): учат ценить дружбу, воспитывают настойчивость, смелость, показывают, как завоевать уважение, объясняют, что такое ответственность, признание, благодарность, доброта, справедливость, учат различать добро и зло, прислушиваться к мнению других и уважать его, быть толерантным к людям, отличным от тебя, критически оценивать собственные хорошие и плохие качества и поведение других;
- способствуют всестороннему развитию детей (14,83%) (рис. 3).

Книжка с картинками для ребенка — это инструмент обмена идеями, мнениями, формулирования разных точек зрения. Она открывает ребенку возможности для новых видов деятельности. Отвечая на вопросы об основных предпочтениях и видах деятельности, к которым побуждает чтение, слушание книги или беседа о ее содержании, педагоги выделили несколько направлений детского интереса и спонтанной познавательной активности (табл. 3). Книжка, естественно, не обособленный инструмент, применимый лишь в одном поле деятельности (например, в речевой сфере), она является интегральным и связующим элементом для разных видов деятельности, которыми дети заняты ежедневно дома и в детском саду.

Обсуждая области применения книжки с картинками, педагоги, однако, не назвали в числе прочих вариантов глубокую интерпретацию и проектную проработку сформулированных в книге понятий на практике. Все упомянутые ими «производные» от работы с книгой виды деятельности — это первый уровень передачи заключенных в книге идей: рисунки к тексту, имитация персонажей и их отношений в центре изобразительного искусства и театральном уголке, пересказ, а потом, на следующей ступени, — «разворачивание истории» (когда нужно придумать новое содержание или завершение для оригинала) (15,79%).

Таблица 3. **Какими видами деятельности занимаются дети после прочтения книжки с картинками**

(Вопрос: Какая деятельность чаще всего является результатом работы с книжкой?)

	Численность респондентов	Доля выборки, %
Деятельность в центре изобразительного искусства: рисование, раскрашивание, иллюстрирование	79	37,80
Пересказ, сценки, инсценировка, постановки, кукольные спектакли	63	30,14
Дети придумывают окончание историй или сочиняют свои: «Я даю тебе картинку — ты придумываешь историю»	34	16,27
Двигательная активность, музыкальные занятия	33	15,79
Всего	209	100,00

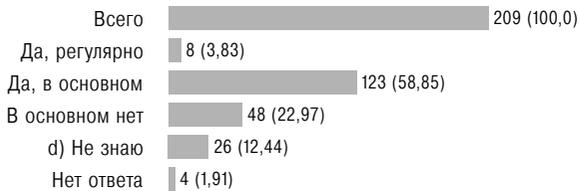
Прогноз, анализ, выработка новых решений, выбор стратегий разрешения проблемных ситуаций, поощрение детей к размышлению над содержанием с использованием метакогнитивных навыков — обо всем этом педагоги говорили заметно реже (34 респондента), ведь «дети еще так малы», как сказал один из них. Здесь вновь дает о себе знать господствующая в сознании педагогов модель «нуждающегося ребенка» и очевидная недооценка его способностей.

### **Родительская помощь в работе с книжкой с картинками**

В эпоху повсеместного разделения пространств детей и родителей [Marjanović, 1987], когда семья проводит вместе очень мало времени, встает вопрос о способах, интенсивности и качестве помощи родителей детям в усвоении содержания книжек с картинками и сформулированных в них идей. Один из главных отправных пунктов функционирования педагогической системы — установка на целенаправленное, многоаспектное сотрудничество с родителями и их всемерное вовлечение в планирование учебного процесса. Дошкольный педагог обязан мотивировать родителей к активному участию в формировании развивающей среды и социально-эмоционального климата в детском саду (системно-экологическая модель естественного смыкания социальных связей в различных контекстах, по У. Бронфенбреннеру [Bronfenbrenner, 1979]), составной частью этой активности является ознакомление детей с первой книгой и работа с ней.

В процессе чтения книжек с картинками отношения детей и родителей могут быть разными: доминирует родитель, до-

Рис. 4. Как часто родители читают книжки с детьми, по мнению педагогов, численность респондентов (доля выборки, %)



минирует ребенок, активная коммуникация в паре «родитель—ребенок», слабая коммуникация в паре «родитель—ребенок» [Batarelo Kokić, 2015. P. 384]. При этом характер отношений «ребенок—родитель» оказывает влияние на когнитивную деятельность ребенка. В эмпирическом исследовании процесса совместного чтения книжек с картинками, «основанного на расширенной реальности», в которой оказываются ребенок и родитель (33 пары), были выделены четыре паттерна поведения пары: «доминирующий родитель», «доминирующий ребенок», «беседующие родитель и ребенок» и «мало беседующие родитель и ребенок». Когнитивные достижения детей из пар с типом поведения «доминирующий родитель» и «мало беседующие родитель и ребенок» по результатам итогового тестирования оказались ниже, чем у детей из пар с типом поведения «доминирующий ребенок» и «беседующие родитель и ребенок» [Ozdamli, Karagozlu, 2017].

На вопрос, читают ли родители детям книжки с картинками, ответили «регулярно» 3,83% педагогов, «в основном да» — 58,85%, однако значительная доля респондентов (22,97%) сказали, что родители детям не читают вообще (рис. 4). Итак, дошкольные педагоги весьма скептически оценивают участие родителей в обучении дошкольников и их готовность помогать детям на первых этапах знакомства с книгой. При этом необходимо учитывать, что мы получили сведения только от педагогов, и не знаем мнения родителей по этому вопросу.

Родители имеют возможность заниматься с детьми в детском саду, читать детям книжки с картинками, делиться с ними впечатлениями по поводу прочитанного, инициировать другую деятельность в продолжение работы с содержанием книжки. По мнению 65,07%, родители «редко» и «очень редко» занимаются с детьми в детском саду обучением с применением книжек с картинками, и только 3,35% респондентов считают, что родителям «очень нравится этим заниматься» (рис. 5).

Приведем типичные высказывания респондентов.

**Рис. 5. Степень участия родителей в занятиях с книжками в детском саду, по мнению педагогов, численность респондентов (доля выборки, %)**



**Таблица 4. Какого типа книжки с картинками предпочитают родители**

Основные идеи/ценности	Численность респондентов	Доля выборки, %
Книжки, повествующие о семье, добре, дружбе, любви	64	30,62
Традиционные, широко известные сюжеты	51	24,40
Книжки с интересными и яркими иллюстрациями	51	24,40
У нас нет такой информации, мы не говорим об этом с родителями. У них нет времени или желания заниматься с детьми	43	20,57
Всего	209	100,00

Однажды мы раздали детям книжки с картинками и предложили прочитать их вместе с родителями, а потом рассказать о своих впечатлениях. Большинство принесли назад нетронутые книжки и сообщили, что у родителей не было времени этим заняться! (респондент из детского сада в Подгорице)

Была у нас такая программа: в детских садах Никшича мы беседовали с детьми и родителями о важности книг и библиотек, рассказывали, что можно взять книжку с картинками в библиотеке, принести домой и прочитать вместе. Книжки домой они брали, однако большинство даже не открывали их. Родители сочли, что не обязаны этим заниматься, ведь это наша работа! (работник библиотеки детского сада в Никшиче)

В табл. 4 приведены результаты опроса педагогов о том, какие книжки с картинками предпочитают родители, какие главные качества и/или идеи/ценности помогают усваивать детям. Их ответы на открытые вопросы в анкете можно сгруппировать в четыре категории.

Таблица 5. **Виды деятельности, инициируемые родителями**  
 (Вопрос: Какую деятельность инициируют родители после работы с книжкой с картинками (если вам о ней известно или вы наблюдали ее)?)

	Численность респондентов	Доля выборки, %
Нам о ней неизвестно; мы не говорим об этом с родителями	66	31,58
Рисование, раскрашивание, совместные игры, разыгрывание сценок в детском саду	49	23,44
Походы в библиотеку, книжный магазин, детский театр	47	22,49
У родителей нет на это времени; они просто дают детям игры	47	22,49
Всего	209	100,00

Ответы педагогов на вопрос, какую деятельность инициируют родители после чтения с ребенком книжки с картинками, представлены в табл. 5.

Треть опрошенных педагогов (31,58%) ответили, что не располагают никакой информацией о том, сколько внимания родители уделяют в действительности выбору книжек, считают ли это важным и часто ли читают с детьми, как именно читают и учитывают ли интересы ребенка. 22,49% респондентов полагают, что у родителей вообще нет времени выбирать вместе с детьми книжки, и они занимают детей другими способами, не требующими их (родительского) участия и не предполагающими «интенсивной детско-родительской коммуникации» [Chang, Tsai, 2014]. Педагоги утверждают, что родители этой темой мало интересуются, плохо осведомлены, негибки, при этом педагоги признают, что не располагают сведениями по этому вопросу и не расспрашивают об этом родителей.

Конструктивная, проактивная модель детства означает уважение к способностям ребенка, его мнению, точке зрения, а еще — существование сплоченной команды, круга прямо или косвенно заинтересованных лиц, которые верят в ребенка и разделяют его насущные интересы. Судя по ответам респондентов в анкете и интервью, между педагогами и родителями в вопросе использования книжек с картинками нет взаимодействия, т. е. у взрослых нет единого представления об интересах и потребностях ребенка и они не стремятся его создать. Занятия с книжками в дошкольном образовательном учреждении дают возможность сформировать у ребенка любовь к чтению и целый ряд важнейших с точки зрения его дальнейшей образовательной траектории ценностей, однако эта возможность

не используется сегодня в полной мере. Это еще одно проявление господствующей модели дефицитного детства — закрепившийся шаблон «В школе мы займемся этим всерьез».

**Использование книжек с картинками: групповое интервью**

На вопрос о том, книги какого качества и типа они предпочитают использовать в работе с детьми, в ходе интервью на семинарах, посвященных книжкам с картинками, педагоги ответили, что выбирают издания в зависимости от возраста детей, их склонностей и в то же время исходя из собственной оценки полезности их содержания.

Я обнаружил книжку с картинками под названием «О кротенке, который лез не в свое дело» («The Story of the Little Mole Who Knew It Was None of His Business») Вернера Хольцварта и Вольфа Эрльбруха, у нас неизвестную. Дети были в восторге, и мы тоже! Им понравилось узнавать про разных животных таким интересным и забавным образом. Они смеялись, смотрели с любопытством и наперебой отвечали на вопросы (педагог из семинарской группы в Будве).

Книжки с картинками, вызывающие чувство сопричастности, эмпатию, побуждающие ребенка исследовать действительность и помогающие выплеснуть негативные эмоции, особенно важны для младших дошкольников. Однако, беседуя с педагогами из нашей выборки, мы пришли к выводу, что им нужна помощь и в выборе качественных книжек с картинками, и в знакомстве с новыми изданиями.

Порой мы не уверены, что именно для детей в самом деле полезно и поучительно. С иллюстрациями бывает непонятно: одни говорят, что они хороши, символичны, интересны, другие — что они неуместны. Даже не знаю... Нам нужна помощь тех, кто действительно в этом разбирается. Может, психолога, учителя рисования... Это нелегко (педагог детского сада Подгорицы).

Поиском информации о качественных книжках с картинками, оценкой, выбором и приобретением новых изданий, по мнению участников исследования, следовало бы заняться группе экспертов: педагогам, психологам.

**Дополнительные трудности**

В табл. 6 представлены трудности в работе с книжками, которые, судя по ответам на вопросы анкеты и высказываниям в ходе интервью, испытывают современные педагоги.

Таблица 6. **Трудности, испытываемые педагогами в работе с книжками в детском саду**

Трудности	Доля опрошенных педагогов, %	Доля участников интервью, %
Недостаточность фонда книжек с картинками в детском саду	42,11	76,34
Недостаток профессиональной поддержки и помощи в выборе и использовании качественных книжек с картинками в работе с детьми, профессиональных консультаций педагогов, психологов, иллюстраторов	0,00	58,84
Отсутствие необходимого всем дошкольным педагогам непрерывного профессионального обучения по вопросам использования книжек с картинками (обмен опытом, творческие мастерские на уровне дошкольного учреждения, обучающие программы и т. д.)	0,00	49,46
Нет условий для использования электронных книжек с картинками, при том что современные возможности цифрового взаимодействия исключительно велики	0,00	49,46

Огромное количество изданий предлагает портал Goodreads и многие другие, это так популярно, а нам все приходится не мытьем, так катаньем... (дошкольный педагог Приморского муниципального округа Будва).

Беседуя с педагогами во время семинаров, мы спрашивали, почему в их детских садах не хватает книжек с картинками, почему нет таких книжек отечественных авторов и почему не предпринимается серьезных усилий к тому, чтобы обеспечить качественную подборку книг и помощь детям в усвоении важных идей и ценностей, заложенных в самых первых в их жизни книжках. Педагоги видят причину этих проблем в том, что в системе дошкольного образования не сформировано адекватное представление о способностях и потребностях детей раннего возраста.

Наиболее полезной с точки зрения когнитивного и коммуникативного развития детей, пробуждения в них креативности педагоги назвали такую практику работы, как создание совместно педагогами и детьми собственных книжек с картинками. Участники интервью — дошкольные педагоги всех трех регионов сообщили, что детям очень нравится участвовать в конструировании

**Примеры  
 удачного опыта  
 использования  
 книжек с картинками**

**Таблица 7. Предложения педагогов по эффективному использованию книжек с картинками**

Предложения	Доля выборки, %
Работать над созданием книжек с картинками, изготавливать и иллюстрировать их с детьми и родителями, «придумывая вместе от начала и до конца»	35,41
Следовать интересам детей, увеличивать применение книжек с картинками, обращать внимание на то, чтобы их оформление, текст и иллюстрации были надлежащими	28,23
Использовать книжки с картинками, затрагивающие актуальные учебно-воспитательные темы, современные проблемы: этнокультурные различия и толерантность, экология и т. д.	19,62
Искать новые книжки с картинками для маленьких детей: звуковые, интерактивные, книжки-панорамы и т. д.	16,75

нии книжки с картинками: они размышляют над содержанием, ищут иллюстрации, которыми дополняют композицию книжки, что-то дорисовывают сами, сотрудничают, обсуждают. Ответы педагогов на вопрос о рекомендациях по эффективному использованию книжек с картинками представлены в табл. 7.

Судя по рекомендациям, данным педагогами, они осознают необходимость командной работы по оптимизации использования книжек с картинками в обучении детей раннего возраста.

**Заключение** Проведены анкетный опрос и интервью с педагогами детских садов трех регионов Черногории с целью оценить способы использования книжки с картинками как средства обучения детей раннего и дошкольного возраста. Выявленное отношение педагогов и родителей к чтению вместе с детьми книжек с картинками отражает существующую парадигму «пестования» ребенка, лежащую в основе дошкольного образования Черногории. Естественно, книжки с картинками постоянно используются в учебном процессе. Педагоги и дети выбирают их сообразно возрасту, учитывая тематику, техническое оформление, а также способность побуждать к взаимодействию. Однако наши респонденты отметили, что системного внимания этой сфере детских интересов не уделяется и в результате в их распоряжении нет достаточно полного и целенаправленно подобранного фонда соответствующих изданий. Они считают, что в черногорском обществе отсутствует интерес к созданию и выпуску отечественных книжек с картинками, а с родителями не налажены взаимодействие в тщательном отборе книг и планомерная

командная работа, предполагающая помощь детям в усвоении заложенных в книгах идей. Педагоги сообщили, что родители недостаточно времени уделяют чтению с детьми, помощи им в усвоении содержания книг, но указали также, что это лишь их предположения, поскольку обстоятельно эту тему с родителями они не обсуждали.

На практике педагоги используют преимущественно традиционные методы работы с книжкой: пересказ, иллюстрирование, раскрашивание, разыгрывание сценок. Свидетельств применения более сложных видов деятельности — стимулирования критического осмысления содержания, обмена мнениями в группе, придумывания альтернативных способов развития сюжета — в ходе исследования почти не выявлено. Такие предпочтения педагогов подтверждают, что вместо представления о сильном, находчивом, активном ребенке в образовательной практике Черногории преобладает «взгляд сверху» — «взрослое» попечение о «нуждающемся ребенке» (модель дефицитного детства).

1. Al-Yaqout G., Nikolajeva M. (2015) Re-Conceptualising Picture Book Theory in the Digital Age // BLFT — Nordic Journal of ChildLit Aesthetics. No 6. P. 1–7.
2. Association for Library Services to Children (2008) Caldecott Medal — Terms and Criteria. Chicago, IL: American Library Association. <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms>
3. Batarelo Kokić I. (2015) Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica [New Levels of Interactivity in Children's Picture Books] // Split: Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu. Vol. 64. No 3. P. 377–398.
4. Bronfenbrenner U. (1979) The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University.
5. Bruner J. (1990) Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University.
6. Campagnaro M. (2012) Narrare per Immagini: uno Strumento per l'Indagine Critica. Lecce: Pensa Multimedia.
7. Cheng K. H., Tsai C. C. (2014) Children and Parents' Reading of an Augmented Reality Picture Book: Analyses of Behavioral Patterns and Cognitive Attainment // Computers & Education. Vol. 72. March. P. 302–312.
8. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) Metode istraživanja u obrazovanju [Research Methods in Education]. Zagreb: Naklada Slap.
9. Cope B. (2001) New Ways with Words: Print and Etext Convergence // B. Cope, D. Kalantzis (eds) Print and Electronic Text Convergence. C-2-C Series. Altona, VIC: Common Ground Publishing. P. 1–15.
10. DeBruin-Parecki A. (2009) Establishing a Family Literacy Program with a Focus on Interactive Reading: The Role of Research and Accountability // Early Childhood Education Journal. Vol. 36. No 5. P. 385–392.
11. Feathers K. M., Arya P. (2015) Exploring Young Children's Use of Illustrations in a Picturebook // Language and Literacy. Vol. 17. Iss. 1. P. 42–62.
12. Franković D. (ed.) (1963) Enciklopedijski rječnik pedagogije [Encyclopedic Dictionary of Pedagogy]. Zagreb: Matica hrvatska.

## Литература

13. Hoffman J. L., Paciga K. A. (2014) Click, Swipe, and Read: Sharing E-Books with Toddlers and Preschoolers // *Early Childhood Education Journal*. Vol. 42. No 6. P. 379–388.
14. Karemaker A., Pitchford N. J., O'Malley C. (2010) Enhanced Recognition of Written Words and Enjoyment of Reading in Struggling Beginner Readers through Whole-Word Multimedia Software // *Computers & Education*. Vol. 54. No 1. P. 199–208.
15. Korać N., Madaras R. (2007) Udžbenici matematike za prvi razred [Math Textbooks for First Grade of Elementary School] // D. Plut (ed.) *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast [The Quality of Textbooks for Junior School Children]*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta. P. 133–149.
16. Korat O., Shamir A. (2012) Direct and Indirect Teaching: Using E-Books for Supporting Vocabulary, Word Reading, and Story Comprehension for Young Children // *Journal of Educational Computing Research*. Vol. 46. No 2. P. 135–152.
17. Majhut B., Batinić Š. (2017) Hrvatska slikovnica do 1945 [Croatian Picture-Books until 1945]. Zagreb: Hrvatski školski muzej i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Marjanović A. (1987) Dečja igra i stvaralaštvo [Child's Play and Creativity]. Beograd: Predškolsko dete.
19. Martinović I., Stričević I. (2011) Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu [Picture-Books: First Structured Reading Materials for Children]. *Libellarium: Journal for the Research of Writing, Books, and Cultural Heritage Institutions*. Vol. 4. No 1. P. 39–63.
20. Matulka D. I. (2008) *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Boston, MA: Greenwood.
21. Miškeljin L. (2010) Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu [The Narrative Construct of the Image of a Child in the Preschool Curriculum] // *Journal of Education*. Vol. 59. No 1. P. 130–144.
22. Moebius W. (2011) *Picture Book* // Ph. Nel, L. Paul (eds) *Keywords for Children's Literature*. New York; London: New York University. P. 169–173.
23. Nikolajeva M. (2002) The Verbal and the Visual: The Picturebook as a Medium // R. D. Sell (ed.) *Children's Literature as Communication: The ChiLPA Project*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 85–110.
24. Nodelman P. (1996) *The Pleasure of Children's Literature*. New York: Longman.
25. Nodelman P. (1988) *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
26. Opačić Z. (2015) Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu) [Assumed Reader (Cultural and Ideological Context of Children's Literature)] // *Inovacije u nastavi*. Vol. 28. No 4. P. 18–28.
27. Ozdamli F., Karagozlu D. (2018) Preschool Teachers' Opinions on the Use of Augmented Reality Application in Preschool Science Education // *Croatian Journal of Education*. Vol. 20. No 1. P. 43–74.
28. Pešić M. (2009) *Otvoreni kurikulum u dečjem vrtiću zajednici učenja [Open Curriculum in Preschool as a Learning Community]*. Beograd: Filozofski fakultet — Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
29. Popović D. (2018) Preparing Pupils for Creative Language Production // *Croatian Journal of Education*. Vol. 20. No 2. P. 585–620.
30. Shamir A., Korat O., Fellah R. (2012) Promoting Vocabulary, Phonological Awareness and Concept about Print among Children at Risk for Lear-

- ning Disability: Can E-Books Help? // *Reading and Writing*. Vol. 25. No 1. P. 45–69.
31. Shamir A., Shlafer I. (2011) E-Books Effectiveness in Promoting Phonological Awareness and Concept about Print: A Comparison between Children at Risk for Learning Disabilities and Typically Developing Kindergartners // *Computers & Education*. Vol. 57. No 3. P. 1989–1997.
  32. Sipe L. R. (1998) How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships // *Children's Literature in Education*. Vol. 29. No 2. P. 97–108.
  33. Vranjković Lj. (2011) Lektira u razrednoj nastavi [Required Reading in Class Teaching] // *Život i škola/Life and School: Journal for the Theory and Practice of Education*. Vol. 25. No 1. P. 193–206.
  34. Vučković D. (2019) Sinergija teksta i slike u stvaralaštvu za djecu Nenađa Vujadinovića i njene vaspitno-obrazovne vrijednosti [The Synergy of Text and Image in Nenad Vujadinović's Creative Work for Children and Its Educational value] // S. Kalezić-Radonjić (ed.) *Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu II* [Contemporary Montenegrin Literature for Children and Youth]. Podgorica: Institut za dječiju i omladinsku književnost (U štampi).
  35. Vučković D. (2013) Tekstualni i ilustrativni elementi slikovnica [Textual and Illustrative Elements of Picture-Books] // M. Joković (ed.) *Vaspitač u 21 veku. Aleksinac: Viša strukovna škola za obrazovanje vaspitača* [Education at 21st centuries. Aleksinac: Higher Professional School of Education of Educators]. P. 455–470.
  36. Vučković D., Mašnić J. (2018) Suvremena obrazovna vrijednost izučavanja narodne bajke — literarni, socijalni i psihološki elementi bajke u mediteranskom kulturološkom metanarativu [Contemporary Educational Value of Studying Folk Fairy-Tale — Literary, Social and Psychological Elements of a Fairy-Tale in the Mediterranean Cultural Metanarrative] // *Annales. Ser. hist. sociol.* Vol. 28. No 1. P. 119–138.
  37. Vučković D., Pajović-Dujović L. (2016) Vampirski ples sa smrću i njegove metamorfoze u literaturi [Vampiric Dance Macabre and Its Literary Metamorphosis] // *Knjižvna smotra: Journal of World Literature*. Vol. 48. No 182 (4). P. 3–16.
  38. Xiaoyuan W. (2018) Surrealism in Children's Picture Books—Based on Anthony Browne's *Gorilla* // E. Rogulj, J. Višnjić, A. Jurčević-Lozančić (eds) *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future*. OMEP Hrvatska.
  39. Žižek S. (2013) Veliki Drugi ali vzdrževanje videza v javnem prostoru [The Big Other, or Protecting Appearances in the Public Sphere] // *Filozofski vestnik*. Vol. 34. No 3. P. 95–108.

## The Role and Application of Picture Books in Pre-school Practice

Authors **Tatjana L. Novović**

PhD, associate professor, University of Montenegro, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy. E-mail: tabo@t-com.me

**Dušanka Popović**

PhD, associate professor, University of Montenegro, Faculty of Philology, Department for the Montenegrin language and South Slavic Literatures. E-mail: dusana@t-com.me

Address: Ulica Danila Bojovića bb, ME-81400 Nikšić, Montenegro

**Abstract** Picture books occupy an important place in the life of a child both in family and in school. As a unique combination of illustration and text in a pedagogical mode, picture books teach, incite creative imagination and enrich the cognitive and socio-emotional world of a child. The goal of our research is increase understanding the place and the role of genre diverse picture books in Montenegrin pre-schools in the current context. Pre-school teachers noted key challenges in the use of picture books in pre-school practice in general and singled out proposals for more efficient application. In this paper, we deal with parents' participation in mediating picture books' content and values to pre-schoolers. We took our research sample from the population of teachers in pre-schools of central, northern and southern region of Montenegro. Our research included 209 pre-school teachers from five kindergartens and 93 respondents from the three institutions, which we interviewed during the seminars. We combined elements of both quantitative and qualitative surveying and interviewing.

Our research indicates a significant and continued use of genre-diverse picture books, but also an absence of new titles, technical support in the selection of high-quality books, domestic authors and vague criteria in the selection of books, as well as a lack of parental involvement in the selection of books.

**Keywords** picture books, children, pre-school, pre-school teachers, parents.

- References**
- Al-Yaqout G., Nikolajeva M. (2015) Re-Conceptualising Picture Book Theory in the Digital Age. *BLFT—Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, no 6, pp. 1–7.
- Association for Library Services to Children (2008) *Caldecott Medal—Terms and Criteria*. Chicago, IL: American Library Association. Available at: <http://www.ala.org/alsc/awardsgrants/bookmedia/caldecottmedal/caldecottterms/caldecottterms> (accessed 10 November 2019).
- Batarelo Kokić I. (2015) Nove razine interaktivnosti dječjih slikovnica [New Levels of Interactivity in Children's Picture Books]. *Split: Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, vol. 64, no 3, pp. 377–398.
- Bronfenbrenner U. (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Campagnaro M. (2012) *Narrare per Immagini: uno Strumento per l'Indagine Critica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Cheng K. H., Tsai C. C. (2014) Children and Parents' Reading of an Augmented Reality Picture Book: Analyses of Behavioral Patterns and Cognitive Attainment. *Computers & Education*, vol. 72, March, pp. 302–312.

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju* [Research Methods in Education]. Zagreb: Naklada Slap.
- Cope B. (2001) New Ways with Words: Print and Etext Convergence. *Print and Electronic Text Convergence* (eds B. Cope, D. Kalantzis). C-2-C Series. Altona, VIC: Common Ground Publishing, pp. 1–15.
- DeBruin-Parecki A. (2009) Establishing a Family Literacy Program with a Focus on Interactive Reading: The Role of Research and Accountability. *Early Childhood Education Journal*, vol. 36, no 5, pp. 385–392.
- Feathers K. M., Arya P. (2015) Exploring Young Children's Use of Illustrations in a Picturebook. *Language and Literacy*, vol. 17, iss. 1, pp. 42–62.
- Franković D. (ed.) (1963) *Enciklopedijski rječnik pedagogije* [Encyclopedic Dictionary of Pedagogy]. Zagreb: Matica hrvatska.
- Hoffman J. L., Paciga K. A. (2014) Click, Swipe, and Read: Sharing E-Books with Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, vol. 42, no 6, pp. 379–388.
- Karemaker A., Pitchford N. J., O'Malley C. (2010) Enhanced Recognition of Written Words and Enjoyment of Reading in Struggling Beginner Readers through Whole-Word Multimedia Software. *Computers & Education*, vol. 54, no 1, pp. 199–208.
- Korać N., Madaras R. (2007) Udžbenici matematike za prvi razred [Math Textbooks for First Grade of Elementary School]. *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast* [The Quality of Textbooks for Junior School Children] (ed. D. Plut), Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, pp. 133–149.
- Korat O., Shamir A. (2012) Direct and Indirect Teaching: Using E-Books for Supporting Vocabulary, Word Reading, and Story Comprehension for Young Children. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 46, no 2, pp. 135–152.
- Majhut B., Batinić Š. (2017) *Hrvatska slikovnica do 1945* [Croatian Picture-Books until 1945]. Zagreb: Hrvatski školski muzej i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Marjanović A. (1987) *Dečja igra i stvaralaštvo* [Child's Play and Creativity]. Beograd: Predškolsko dete.
- Martinović I., Stričević I. (2011) Slikovnica: prvi strukturirani čitateljski materijal namijenjen djetetu [Picture-Books: First Structured Reading Materials for Children]. *Libellium: Journal for the Research of Writing, Books, and Cultural Heritage Institutions*, vol. 4, no 1, pp. 39–63.
- Matulka D. I. (2008) *A Picture Book Primer: Understanding and Using Picture Books*. Boston, MA: Greenwood.
- Miškeljin L. (2010) Narativni konstrukt slike o detetu u predškolskom programu [The Narrative Construct of the Image of a Child in the Preschool Curriculum]. *Journal of Education*, vol. 59, no 1, pp. 130–144.
- Moebius W. (2011) Picture Book. *Keywords for Children's Literature* (eds Ph. Nel, L. Paul), New York; London: New York University, pp. 169–173.
- Nikolajeva M. (2002) The Verbal and the Visual: The Picturebook as a Medium. *Children's Literature as Communication: The ChiLPA Project* (ed. R. D. Sell), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 85–110.
- Nodelman P. (1996) *The Pleasure of Children's Literature*. New York: Longman.
- Nodelman P. (1988) *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press.
- Opačić Z. (2015) Pretpostavljeni čitalac (kulturni i ideološki kontekst književnosti za decu) [Assumed Reader (Cultural and Ideological Context of Children's Literature)]. *Inovacije u nastavi*, vol. 28, no 4, pp. 18–28.

- Ozdamli F., Karagozlu D. (2018) Preschool Teachers' Opinions on the Use of Augmented Reality Application in Preschool Science Education. *Croatian Journal of Education*, vol. 20, no 1, pp. 43–74.
- Pešić M. (2009) *Otvoreni kurikulum u dečjem vrtiću zajednici učenja* [Open Curriculum in Preschool as a Learning Community]. Beograd: Filozofski fakultet—Odeljenje za pedagogiju i andragogiju.
- Popović D. (2018) Preparing Pupils for Creative Language Production. *Croatian Journal of Education*, vol. 20, no 2, pp. 585–620.
- Shamir A., Korat O., Fellah R. (2012) Promoting Vocabulary, Phonological Awareness and Concept about Print among Children at Risk for Learning Disability: Can E-Books Help? *Reading and Writing*, vol. 25, no 1, pp. 45–69.
- Shamir A., Schlafer I. (2011) E-Books Effectiveness in Promoting Phonological Awareness and Concept about Print: A Comparison between Children at Risk for Learning Disabilities and Typically Developing Kindergarteners. *Computers & Education*, vol. 57, no 3, pp. 1989–1997.
- Sipe L. R. (1998) How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, vol. 29, no 2, pp. 97–108.
- Vranjković Lj. (2011) Lektira u razrednoj nastavi [Required Reading in Class Teaching]. *Život i škola/Life and School: Journal for the Theory and Practice of Education*, vol. 25, no 1, pp. 193–206.
- Vučković D. (2019) Sinergija teksta i slike u stvaralaštvu za djecu Nenada Vujadinovića i njene vaspitno-obrazovne vrijednosti [The Synergy of Text and Image in Nenad Vujadinović's Creative Work for Children and Its Educational value]. *Savremena crnogorska književnost za djecu i omladinu II* [Contemporary Montenegrin Literature for Children and Youth] (ed. S. Kalezić-Radonjić), Podgorica: Institut za dječiju i omladinsku književnost (U štampi).
- Vučković D. (2013) Tekstualni i ilustrativni elementi slikovnica [Textual and Illustrative Elements of Picture-Books]. *Vaspitač u 21 veku. Aleksinac: Viša strukovna škola za obrazovanje vaspitača* [Education at 21st centuries. Aleksinac: Higher Professional School of Education of Educators] (ed. M. Joković), pp. 455–470.
- Vučković D., Mašnić J. (2018) Suвременa obrazovna vrijednost izučavanja narodne bajke—literarni, socijalni i psihološki elementi bajke u mediteranskom kulturološkom metanarativu [Contemporary Educational Value of Studying Folk Fairy-Tale—Literary, Social and Psychological Elements of a Fairy-Tale in the Mediterranean Cultural Metanarrative]. *Annales. Ser. hist. social*, vol. 28, no 1, pp. 119–138.
- Vučković D., Pajović-Dujović L. (2016) Vampirski ples sa smrću i njegove metamorfoze u literaturi [Vampiric Dance Macabre and Its Literary Metamorphosis]. *Knjižvna smotra/Journal of World Literature*, vol. 48, no 182 (4), pp. 3–16.
- Xiaoyuan W. (2018) Surrealism in Children's Picture Books—Based on Anthony Browne's Gorilla. *Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future* (eds E. Rogulj, J. Višnjić, A. Jurčević-Lozančić), OMEP Hrvatska.
- Žižek S. (2013) Veliki Drugi ali vzdrževanje videza v javnem prostoru [The Big Other, or Protecting Appearances in the Public Sphere]. *Filozofski vestnik*, vol. 34, no 3, pp. 95–108.

# Профессиональная мотивация педагогов дошкольного образования: творчество или работа?

**Е. В. Шакирова**

---

## **Шакирова Елена Валерьевна**

старший воспитатель МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 155». Адрес: 153022 г. Иваново, ул. Поэта Лебедева, 28. E-mail: cuclitsa@mail.ru

**Аннотация.** На основании современных теорий мотивации сформулирована гипотеза о связи личного интереса педагога к творческой работе с повышением его профессиональной мотивации. Проведено исследование с целью выбора и обоснования форм работы с педагогическим коллективом дошкольной образовательной организации, способствующих привлечению воспитателей к преобразованию развивающей предметно-пространственной среды детского сада. С 2016 по 2019 г. воспитатели детских садов г. Иванова и Ивановской области (50 человек) проходили анкетирование при помощи опросника по определению ведущих источников профессиональной мотивации. Обнаружено, что ведущие источники профессиональной мотивации педагогов связаны с присвоением целей коллектива, осознанием важности

своего труда и собственным пониманием профессии. На основе результатов исследования строится подбор механизмов мотивации педагогов к творческой деятельности по преобразованию развивающей предметно-пространственной среды. Приведены примеры мотивирующих и стимулирующих условий, ориентированных на удовлетворение потребностей, связанных с внутренней мотивацией педагогов и направленных на поддержку и развитие самостоятельности и инициативности воспитателей. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольного учреждения рассматривается как особая область педагогического творчества, привлечение к которому способствует проявлению творческого потенциала педагога и созданию условий для всестороннего развития ребенка.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, педагогические коллективы, профессиональная мотивация, развивающая предметно-пространственная среда, творчество.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-185-201

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2019 г.

---

Творчество педагога при создании развивающей предметно-пространственной среды — необходимое условие обогащения игры ребенка и его всестороннего развития. Педагогическому коллективу дошкольного учреждения необходимо постоянно

совершенствовать предметное пространство группы. Под усовершенствованием предметно-пространственной среды мы понимаем деятельность воспитателя по изменению и развитию качества игрового пространства для детей: повышение разнообразия и доступности материалов для игры и творчества ребенка, создание условий для самостоятельности в различных видах деятельности. Для этого в групповом помещении организуются новые игровые зоны и центры, меняется наполнение и содержание в уже имеющихся зонах. Деятельность по усовершенствованию развивающей предметно-пространственной среды детского сада требует от педагога внимания к образовательным потребностям и текущим интересам ребенка, творческого подхода к организации и наполнению каждой игровой зоны, системы хранения игрушек и материалов, а также эстетического оформления группы. Как замотивировать педагогов на работу по созданию развивающей среды, на проявление творчества в процессе создания игрового пространства для детей?

В данной статье раскрывается значение профессиональной мотивации в привлечении коллектива дошкольного учреждения к творческой деятельности. Преобразование развивающей предметно-пространственной среды детского сада является необходимым условием успешного взаимодействия педагога и детей и источником их инициативы. Интересное предметное пространство, насыщенное нестандартными идеями, привлекает ребенка, направляет его деятельность и способствует развитию дошкольника. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обязывает воспитателя пересмотреть свое отношение не только к взаимодействию с ребенком, но и к созданию условий для его игры. Современный педагог дошкольного образования отказывается от дидактической позиции и авторитарного подхода в пользу сотрудничества с ребенком, уважения его интересов и поддержки детской инициативы. Многим воспитателям трудно оставить в прошлом привычные формы работы и перестроиться. Чтобы оказать содействие педагогическим коллективам в развитии новых форм сотрудничества с детьми, в проявлении творчества, важно выявить особенности педагогических коллективов дошкольных учреждений, специфику мотивации представителей данной профессии.

Деятельность по изменению развивающей предметно-пространственной среды предполагает внедрение некоторых нововведений как в характер зонирования пространства, так и в его предметное наполнение и оформление. Такая работа, безусловно, носит инновационный характер, что может спровоцировать непонимание и неприятие у некоторых членов коллектива. Инновационная деятельность в образовательном учреждении представляет собой целенаправленное введение новшеств

в педагогическую систему с целью повышения качества образования [Лазарев, 2003]. Поэтому прежде чем начинать подобную деятельность, необходимо определить основные профессионально-личностные мотивы педагогов, а затем в соответствии с ними подобрать способы работы по изменению пространства дошкольной организации.

Успешность профессиональной педагогической деятельности зависит от мотивации, целеполагания и стремления к росту и достижениям. «Мотивация педагогической деятельности — это разные побуждения, ради которых человек избирает эту профессию: мотивы, потребности, интересы, стремления, идеалы...» [Вершловский, 2002. С. 12] Согласно содержательным теориям мотивации [Маслоу, 2019; Херцберг, Моснер, Блох-Снидерман, 2007; Макклеланд, 2007] потребности, которые лежат в основе мотивации человека, делятся на высшие и низшие. Выявив основное направление потребностей членов коллектива, можно создать условия для их полного или частичного удовлетворения, что будет способствовать улучшению эффективности работы сотрудников. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира или даже чувства, которые связаны с потребностями [Божович, 2008]. Процессуальные теории мотивации (теория ожидания В. Врума, теория справедливости С. Адамса и др.) анализируют мотивацию с точки зрения распределения человеком усилий для достижения поставленной цели. Согласно данным теориям, причиной удовлетворения сотрудника являются результаты его труда — а значит, для того чтобы человек был доволен своей работой, результативность должна неукоснительно повышаться.

Анализируя ход современных реформ в системах образования, М. Фуллан сделал вывод, что решающими условиями успешности преобразований являются внутренняя мотивация, улучшение преподавания, командная работа и всеобщий охват, а причины неудач реформирования многих систем — в игнорировании этих принципов [Фуллан, 2011. С. 80]. Т. В. Литвиненко [2009] выделяет следующие уровни мотивации развития профессионально важных качеств личности педагога: начальный (внешний), основной (внутренний) и высший (внутренний). Применительно к усовершенствованию развивающей среды детского сада начальный (внешний) уровень мотивации будет выражаться в том, что воспитатель вносит изменения в предметное пространство группы, побуждаемый внешним социальным или узколичностным мотивом. Это может быть приказ руководителя, желание одержать победу в профессиональном конкурсе, стремление добиться определенного мнения коллег о своей работе. Основной (внутренний) уровень мотивации

### **Профессиональная мотивация педагогов дошкольного образования**

достигается тогда, когда потребность педагога «находит» себя в предмете его деятельности. В нашем случае — когда педагог видит результат своей работы не в материальных и моральных стимулах (премии, грамоты), а в детях, в стимулировании их развития и улучшении условий для игры. Осознание своей успешности в деле воспитания дошкольников становится внутренним мотивом профессионально-личностного развития педагога. Высший (внутренний) уровень мотивации отражает потребность педагога в развитии и реализации своего творческого потенциала. Деятельность, соответствующая этому уровню мотивации, представляет собой сотрудничество с детьми в создании развивающей среды, применение их идей и учет текущих интересов дошкольников. Задействование творческого потенциала обеспечивает наилучшее удовлетворение потребности личности в самореализации.

Можно предположить, что для обеспечения перехода педагога к высшему уровню мотивации необходимо начать с того, чтобы создать условия для начального (внешнего) уровня. В российской системе образования существуют следующие механизмы профессиональной мотивации педагогов:

- повышение квалификации работников, которое мотивирует педагогов на непрерывное профессиональное образование, сетевое взаимодействие учреждений;
- распространение инновационного педагогического опыта и лучших образовательных практик как способ мотивировать педагогов к поиску новых форм и путей управления инновациями, обретению собственного инновационного педагогического опыта и усвоению лучших образовательных практик [Скударева, 2014. С. 29]. К данному механизму профессиональной мотивации можно отнести участие в профессиональных конкурсах и работу инновационных площадок;
- методическое сопровождение, мотивирующее педагогов к работе посредством индивидуального консультирования и оказания методической помощи в решении профессиональных вопросов;
- материальное стимулирование достижения высоких результатов в профессии, качества работы;
- моральное поощрение — мотивация за счет публичного признания профессиональных достижений (награждение грамотой, благодарностью, знаком отличия и т. д.).

Ряд эмпирических исследований посвящен изучению влияния на профессиональную мотивацию педагогов конкретных социально-демографических характеристик воспитателей: возраста, стажа работы, а также типа образовательного учреждения, внешнего окружения и др. [Ильин, 2006; Карпова, 2007; Мар-

кова, 1993]. Выявлено влияние возраста учеников на профессиональную мотивацию педагога [Шевко, 2011]. Установлена взаимосвязь этапов экзистенциальной мотивации с показателями профессиональной самореализации педагогов [Шилова, Пономарева, Григорьева, 2012]. В деятельности педагогов дошкольного образования обнаружено проявление эффекта фасилитации: они более успешно выполняют поставленные задачи в присутствии других людей, чем в одиночку [Гавришова, 2017]. Проанализированы роль и место мотивации в обеспечении готовности педагога к инновационной деятельности [Ильин, 2012].

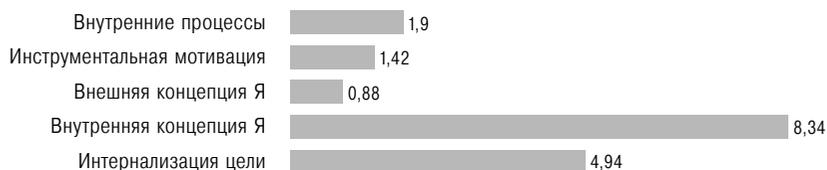
Согласно наиболее авторитетной из современных теорий мотивации — концепции самодетерминации, разработанной Э. Деси и Р. Райаном, к числу основных факторов, лежащих в основе внутренней мотивации деятельности и психологического благополучия, относится удовлетворенность базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми [Ryan, Deci, 2000]. Выделив типы и уровни мотивации, эти исследователи показали, что между формами мотивационной регуляции существуют переходы, которые осуществляются благодаря процессу интернализации: регуляция с помощью внешних факторов может перерастать в саморегуляцию.

В нашем исследовании показателем профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования является увлеченность творческой деятельностью по преобразованию предметного пространства группы. С целью подобрать средства мотивирования воспитателей детского сада к работе по усовершенствованию развивающей предметно-пространственной среды в течение 2016–2019 гг. проведено исследование основных источников мотивации с использованием методики «Опросник для определения источников мотивации» (*Motivation Sources Inventory*), разработанной Д. Барбуто и Р. Сколлом. Авторы выделяют пять таких источников:

- внутренние процессы: желание получать удовольствие и наслаждение от процессов деятельности;
- инструментальная мотивация: стремление к осязаемым внешним вознаграждениям, таким как зарплата, премии и т. п.;
- внешняя концепция Я: желание испытывать принятие и поддержку своих личностных черт, компетентности и ценностей со стороны других людей или референтной группы;
- внутренняя концепция Я: желание соответствовать собственным стандартам личностных качеств, компетентности и ценностей;

**Эмпирическое исследование основных источников мотивации педагогов дошкольного образования**

Рис. 1. **Ведущие источники профессиональной мотивации педагогов дошкольного образования, баллы**



- интернализация цели: желание достигать целей, соответствующих интернализированным (присвоенным, ставшим внутренними) ценностям [Barbuto, Scholl, 1998].

В исследовании приняли участие 50 педагогов дошкольных учреждений Иванова и Ивановской области. Результаты исследования представлены на рис. 1.

Обработав анкеты педагогов, мы установили, что ведущим источником профессиональной мотивации воспитателей дошкольных учреждений является внутренняя концепция Я (8,34 балла), вторым по значению источником профессиональной мотивации оказалась интернализация цели. На одинаково низком уровне находятся источники «внутренние процессы» (1,9 балла) и «инструментальная мотивация» (1,42 балла). Внешняя концепция Я — наименее значимый источник профессиональной мотивации, его уровень составил 0,88 балла.

Таким образом, принявшие участие в исследовании воспитатели детских садов не испытывают сильной потребности в признании и высоком заработке, о чем свидетельствует низкий уровень таких источников мотивации, как «инструментальная мотивация» и «внешняя концепция Я». При этом для них характерна высокая степень уверенности в значимости своей работы и целей, стоящих перед коллективом, — об этом можно судить на основании того факта, что ведущими источниками профессиональной мотивации педагогов оказались внешняя концепция Я и интернализация цели. Это значит, что воспитатели считают себя достаточно компетентными и самодостаточными в профессии, имеют собственные представления о работе, но легко принимают новые цели, отзываются на внешние профессиональные вызовы.

Исходя из полученных данных о ведущих источниках профессиональной мотивации, можно заключить, что мотивировать исследованную выборку педагогов дошкольного образования к работе по усовершенствованию развивающей предметно-пространственной среды необходимо, ориентируясь на самостоя-

тельность и инициативность воспитателей, направляя их деятельность посредством постановки новых и интересных целей и задач по организации предметного пространства групп.

Исходя из теории самодетерминации, можно предположить, что, работая с коллективом, у сотрудников которого преобладает внутренняя мотивация, важно обеспечить удовлетворение их потребностей в автономии, компетентности и переживании связанности с другими людьми. Чтобы удовлетворить потребность в автономии, сотруднику нужно предоставить определенную творческую свободу, возможность самостоятельного принятия решений, добровольного согласия на те или иные действия.

Под потребностью в компетентности «понимается стремление быть эффективным, справляться с задачами оптимального уровня трудности, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей средой. Эта потребность удовлетворяется в первую очередь за счет обратной связи, информирующей об уровне и качественных характеристиках достигнутых результатов деятельности» [Сычев, 2013. С. 194]. Кроме того, к факторам, которые создают чувство компетентности, относят характер самой деятельности: она должна быть оптимального уровня сложности [Ryan, Deci, 2000] и предоставлять свободу выбора как условие самодетерминации [Danner, Lonky, 1981].

Поощрение как одна из форм обратной связи может быть информирующим или управляющим [Deci, Koestner, Ryan, 1999] и способно увеличить или уменьшить внутреннюю мотивацию в зависимости от влияния на самоопределение и переживание компетентности у каждого человека. «Контролирующими являются такие стимулы, которые воспринимаются как принуждение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом. Информирующими являются такие стимулы, которые воспринимаются как предоставляющие свободу выбора и снабжающие человека информацией, необходимой для эффективного взаимодействия с окружением» [Чирков, 1996. С. 130].

Информирующие стимулы способствуют удовлетворению потребности в переживании связанности с другими людьми. Кроме того, для создания чувства сотрудничества и связанности важно совместное планирование работы, коллективное обсуждение предстоящих задач и способов их решения.

Организуя работу по мотивированию педагогического коллектива на творческую деятельность по созданию развивающей среды, необходимо учитывать конкретные условия, от которых зависит успешность педагогической деятельности. На работу педагога влияют:

- наполняемость группы (численность детей);

**Подбор средств  
мотивации  
воспитателей  
детского сада**

- материально-техническая база дошкольного учреждения (количество и качество помещений, оборудования);
- организация повышения квалификации педагогов;
- психологический климат в организации.

На первые три фактора повлиять очень сложно: администрация дошкольного учреждения не может установить определенную численность детей в группе, увеличить площадь группового помещения, изменить качество работы учреждений дополнительного профессионального образования, организующих курсы повышения квалификации педагогов. Но четвертый фактор — психологический климат в организации — поддается изменению и оказывает существенное влияние на работу воспитателей. Воздействуя на него, можно создать условия для творческого самовыражения педагогов. Администрация дошкольной организации может применить несколько вариантов управленческой политики:

- контроль и угрозы — принудительное внедрение инноваций, тотальное привлечение педагогов к работе творческих групп, контроль изменений, наказание за отказ от участия в усовершенствовании развивающей предметно-пространственной среды;
- создание здоровой конкуренции между членами коллектива;
- продвижение — объединение общей целью с одновременным сплочением коллектива.

Первый вариант будет способствовать появлению новых идей у педагогов, для которых уже характерно творческое отношение к работе, у остальных воспитателей усугубится неприятие профессиональной деятельности. Политика пробуждения здоровой конкуренции может быть полезна для формирования первоначального интереса к творческой деятельности. При этом руководству учреждением важно создавать условия для удовлетворения потребностей коллектива, обусловленных внутренней мотивацией. Это значит, что чувство компетентности должно возникать в контексте самодетерминации, когда педагог имеет возможность свободного выбора, а предлагаемые задачи соответствуют его возможностям. Даже иллюзия свободного выбора может значительно повысить внутреннюю мотивацию [Swann, Pittman, 1977].

Д. Берлайн считал, что все стимулы, которые стимулируют к активности и вызывают внутреннюю мотивацию, имеют следующие характеристики:

- новизна и изменение;
- неожиданность;

- сложность;
- неопределенность [Berlyne, 1971].

Воспитание и обучение как методы мотивирования людей приводят к тому, что члены организации сами проявляют заинтересованное участие в делах организации и осуществляют необходимые действия, не дожидаясь или же вообще не получая каких-либо указаний [Одегов и др., 2010].

Высокий показатель такого источника мотивации, как «внутренняя концепция Я» предполагает свой взгляд на профессию, а интернализация цели означает быстрое принятие новых целей и ценностей. Для привлечения педагогов к творческой деятельности необходимо использовать мотивирующие факторы, подобранные в соответствии с характером профессиональной мотивации педагогов. Педагог должен чувствовать самостоятельность и свободу своего выбора, понимать значение своей деятельности и принимать активное участие в ее планировании. Руководитель должен способствовать принятию сотрудника среди коллег как компетентного специалиста, используя для этого индивидуальное мотивирование и стимулирование, а также совместное планирование работы и ее оценку. Немаловажную роль здесь играет отношение руководства к деятельности сотрудников: искренний интерес к работе коллектива, учет его мнения и потребностей, а также повышение престижа дошкольного учреждения. Развитие и обучение педагогов должно проходить в форме информирующего стимулирования, которое воспринимается как предоставление свободы выбора и обеспечение информацией, необходимой для успешной профессиональной деятельности.

Эффективным средством поддержки интереса к творчеству у педагогов, имеющих высокую внутреннюю мотивацию, может стать сотрудничество. Каждый член педагогического коллектива должен быть включен в обсуждение проблем, возникающих в профессиональной деятельности: трудностей в общении с детьми и их родителями, организации образовательной деятельности и т. д. Коллективная постановка таких проблем, совместный поиск решений и ориентация на долгосрочную работу по постепенному улучшению положения будут способствовать удовлетворению потребности педагогов в переживании связанности с членами коллектива. Сотрудникам с высоким уровнем такого источника профессиональной мотивации, как «внутренняя концепция Я», возможность высказать свою точку зрения на педагогические проблемы позволит почувствовать значимость своей профессии. Для привлечения внимания педагогов к совершенствованию игрового пространства можно предложить им высказаться об особенностях игровой деятельности их воспитанников, совместно обсудить причины

отсутствия интереса дошкольников к тем или иным видам деятельности, слабого развития игр и частых конфликтов. Директивы и контроль не должны быть средствами взаимодействия администрации с коллективом. Важно предоставить педагогам возможность самостоятельно формулировать проблемы, что будет способствовать возникновению интереса к поиску их решения.

Для поддержки внутренней мотивации важно, чтобы сотрудничество педагогов не было направлено на решение формальных вопросов. В процессе совместного обсуждения педагоги должны самостоятельно ставить проблемы, актуальные для коллектива, предлагать и обсуждать варианты решения, делиться своими наблюдениями по результатам совместной деятельности с детьми. Выдвигая проблему, педагог заинтересовывает ею других, создает вызов, на который нужно ответить коллективным решением. Педагоги, имеющие высокий уровень источника профессиональной мотивации «интернализация цели», воспримут поиск решения проблемы как новую цель.

Например, сделанный общими усилиями вывод о том, что причиной частых конфликтов между детьми является отсутствие у них возможности для занятий, которые вызывали бы интерес, станет для педагогов поводом к размышлению и наблюдению за дошкольниками. Обсуждение результатов педагогических наблюдений подведет педагогов к необходимости изменить и обогатить игровое пространство. Сделав такой вывод, воспитатели укрепятся во «внутренней концепции Я» в качестве источника мотивации как позиции педагога-профессионала, а ориентируясь на дальнейшие изменения, воспримут их как новую профессиональную цель — произойдет интернализация цели.

Сотрудничество в решении проблемы и обсуждение изменений, к которым привела эта работа, поддержит и укрепит внутреннюю мотивацию педагогов. Поскольку внутренняя мотивация — это стремление совершать деятельность ради нее самой [Deci, 1971], работа для педагога наполнится новым смыслом: ему будет интересно вводить изменения и изучать их влияние на детей. Например, проведя перепланировку группы или организовав новую игровую зону, педагог увидит изменения в поведении детей: усиление интереса к игре, появление новых игровых сюжетов, сокращение числа конфликтов между детьми и т. д. Таким образом, педагог не только увидит результаты своей деятельности, но и получит от нее удовлетворение, что поддержит и укрепит его внутреннюю мотивацию. Для организации подобной рефлексии важно обеспечить обучение сотрудников педагогическому наблюдению за воспитанниками, анализу деятельности детей.

В качестве дополнительных приемов создания благоприятной атмосферы в педагогическом коллективе можно использо-

вать нематериальные формы стимулирования, применяющиеся в коммерческих компаниях:

- отслеживание и учет потребностей персонала;
- информирование о том, что происходит в организации;
- персональное внимание;
- улучшение имиджа компании;
- праздники, дни рождения;
- вознаграждение привилегиями [Одегов, Руденко, 2010].

Данные практики, заимствованные из бизнеса, актуальны и для работы с педагогическими коллективами. Например, выяснять потребности персонала и информировать его о том, что происходит в организации, можно в рамках предоставления сотрудникам обратной связи о результатах их работы и во время совместного планирования мероприятий. В таком случае эта форма работы не будет выглядеть как контроль и станет восприниматься коллективом как участие со стороны руководства, создание благоприятных условий на рабочем месте. Выясняя, какие пособия и материалы необходимы педагогу для реализации задуманного образовательного проекта, руководство реализует не контролирующую, а поддерживающую позицию, при этом удовлетворяется потребность педагога в признании и автономии. Тем самым стимулируется внутренняя мотивация сотрудника, который чувствует себя профессионалом, свободным в своем творчестве, и он будет стремиться воплощать новые идеи.

Персональное внимание как форма стимулирования членов педагогического коллектива может выражаться в виде особого отношения руководства к каждому сотруднику. Как и праздники и дни рождения, данная форма работы способствует созданию в коллективе доброжелательной атмосферы, необходимой для переживания связанности с коллегами, уверенности в их внимании и одобрении. Творческое поздравление от коллектива в праздник, помощь в минуту семейных или личных неприятностей способствует укреплению связи между коллегами, формирует особое отношение к учреждению.

Имидж компании — способ мотивации, широко применяемый в бизнесе. Сотрудники, испытывающие гордость за свою компанию, чувствуют свою исключительность. Принадлежность к серьезной и успешной фирме вызывает у сотрудника уверенность в важности своей профессиональной деятельности и компетентности. Повысить престиж дошкольной организации возможно, добившись присвоения детскому саду определенных статусов (экспериментальная площадка, «лучший детский сад года» и т. д.), а также тиражируя результаты деятельности (публикации, работающий сайт детского сада, видеоканал и т. д.).

Вознаграждение привилегиями как форма мотивирования удовлетворяет потребность педагога в признании. Так, воспитатели, проявляющие инициативу в совершенствовании развивающей среды своих групп, могут быть объединены в творческую команду по разработке проекта обновления предметного пространства детского сада. В зависимости от того, как будет представлено коллективу такое объединение, создание команды может как повысить, так и снизить мотивацию педагогов. Если творческая команда будет создана авторитарным решением руководителя и работа в ней представлена как дополнительная обязанность, мотивация педагогов снизится. Если организация творческой команды будет представлена как поощрение руководством лучшего опыта и проявление доверия коллектива, мотивация педагогов повысится, так как будут удовлетворены их потребности в автономии и признании компетентности.

Таким образом, для поддержки педагогов, имеющих высокую внутреннюю профессиональную мотивацию, можно предложить следующие формы работы:

- обучение педагогическому наблюдению за воспитанниками;
- коллективная постановка задач и планирование работы;
- работа в творческих группах;
- разработка индивидуальных образовательных проектов.

Применение данных форм работы в качестве мотивирующих факторов может способствовать проявлению творчества педагогов в создании и преобразовании развивающей среды как важнейшего направления деятельности современного воспитателя детского сада. Творчество позволит педагогу, имеющему высокую внутреннюю мотивацию, постоянно получать удовольствие от профессиональной деятельности, быть в ней автономным и самостоятельным, а сотрудничество с коллегами в процессе коллективного обсуждения и планирования работы удовлетворит потребность в переживании связанности с другими людьми и признании собственной компетентности. Руководству дошкольного учреждения важно обеспечивать благоприятную атмосферу в коллективе, чтобы обсуждение проблем носило конструктивный характер и способствовало появлению новых идей и решений. Применение данных форм работы с коллективом будет способствовать укреплению внутренней мотивации сотрудников, если будет носить не директивный и контролирующий характер, а информирующий и поддерживающий.

Наше исследование ведущих источников профессиональной мотивации воспитателей детских садов Иванова и Ивановской области выявило преобладание внутренней мотивации над внешней, что можно объяснить творческим характером работы педагога дошкольного образования, а также невысокой заработ-

ной платой, снижающей влияние инструментальной мотивации. Можно предположить, что преобладание внутренней мотивации над внешней характерно и для педагогов дошкольного образования других регионов.

Конечно, одним из мотивирующих механизмов, которые движут педагогическим творчеством, является интерес. Но искренний интерес к ребенку есть не у всех педагогов, поэтому наша задача — найти такой способ мотивирования, который, запустив творческий цикл, приведет к появлению у воспитателя этого интереса. В этом случае развивающая среда станет областью приложения творчества педагога, а ребенок — ориентиром и критерием для оценки. Применяя мотивационные факторы, можно подталкивать педагогов к работе по изменению развивающей среды своих групп.

1. Божович Л. И. (2008) Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер.
2. Вершловский С. Г. (2002) Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя. М.: Сентябрь.
3. Гавришова Е. В. (2017) Фасилитация как способ повышения мотивации педагогов ДОО к участию в методической деятельности // Вестник БелИРО. № 3 (5). С. 91–97.
4. Ильин А. С. (2012) Мотивация педагога к инновационной деятельности: эрзац или реальность // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. № 2. С. 69–74.
5. Ильин Е. П. (2006) Мотивация и мотивы. СПб.: Питер.
6. Карпова Е. В. (2007) Структура и генезис мотивационной структуры личности в учебной деятельности. Ярославль: ЯГПУ.
7. Лазарев В. С. (2003) Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. № 3. С. 17–25.
8. Литвиненко Т. В. (2009) Мотивация развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования // Мир науки, культуры, образования. № 5 (17). С. 271–273.
9. Макклелланд Д. (2007) Мотивация человека. СПб.: Питер.
10. Маркова А. К. (1993) Психология труда учителя. М.: Просвещение.
11. Маслоу А. (2019) Мотивация и личность. СПб.: Питер.
12. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г. и др. (2010) Мотивация персонала: учеб. пособие. Практические задания (практикум). М.: Альфа-Пресс.
13. Скударева Г. Н. (2014) Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 20. № 1. С. 28–32.
14. Сычев О. А. (2013) Внутренняя мотивация учебной деятельности школьников и студентов: что можно сделать для ее поддержания и развития? // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном российском образовании: материалы V Всероссийской научно-практической конференции (Барнаул, 22–23 октября 2015 г.). Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет.
15. Фуллан М. (2011) Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 79–105. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-79-105.

## Литература

16. Херцберг Ф., Моснер Б., Блох-Снидерман Б. (2007) Мотивация к работе. М.: Вершина.
17. Чирков В. И. (1996) Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. № 3. С. 116–132.
18. Шевко О. Н. (2011) Новые подходы к исследованию профессиональной мотивации педагогов // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. № 2. С. 241–246.
19. Шилова Т. А., Пономарева Е. А., Григорьева А. А. (2012) К исследованию взаимосвязи этапов экзистенциальной мотивации с показателями профессиональной самореализации педагогов // Системная психология и социология. № 6 (II). С. 126–128.
20. Barbuto J. E., Scholl R. W. (1998) Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New Scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation // Psychological Reports. Vol. 82. No 1. P. 1011–1022.
21. Berlyne D. E. (1971) Aesthetics and Psychology. New York: Appleton Crofts.
22. Danner F. M., Lonky E. A. (1981) Cognitive Developmental Approach to the Effects of Rewards on Intrinsic Motivation // Child Development. Vol. 52. No 3. P. 1043–1052.
23. Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation // Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 18. No 1. P. 105–115. doi:10.1037/h0030644.
24. Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (1999) A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation // Psychological Bulletin. Vol. 125. No 6. P. 627–668.
25. Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // American Psychologist. Vol. 55. No 1. P. 68–78.
26. Swann W. B., Pittman T. S. (1977). Initiating Play Activity of Children: The Moderating Influence of Verbal Cues on Intrinsic Motivation // Child Development. Vol. 48. No 3. P. 1128–1132.

## Professional Motivation of Preschool Teachers: Work or Creative Activity?

**Elena Shakirova**

Author

Senior Teacher, General Development Kindergarten No 155, Municipal Budgetary Institution of Preschool Education. Address: 28 Poeta Lebedeva Str., 153022 Ivanovo, Russian Federation. E-mail: cuclitsa@mail.ru

This study draws upon modern motivation theories to formulate a hypothesis on associations between teachers' interest in creative work and their professional motivation. Research was performed to select and justify forms of preschool teacher training that would promote teachers' creative motivation for developing an enriched learning environment for children. Between 2016 and 2019, 50 teachers of preschool institutions in Ivanovo and Ivanovo Oblast were surveyed using a questionnaire to identify the primary sources of their professional motivation. Such sources were found to be related to appropriation of collective goals, awareness of the importance of one's work, and personal perception of the profession. The findings are used to devise the mechanisms of motivating teachers to engage in creative activities to develop an enriched learning environment. The article provides examples of need-satisfaction oriented conditions to promote teachers' intrinsic motivation, encourage and support their autonomy and initiative. Enriched preschool learning environment is regarded as a specific domain of teachers' creative activity to boost their creative self-expression and thus provide conditions for a comprehensive child development.

Abstract

preschool education, teachers' collective, professional motivation, enriched learning environment, creative activity.

Keywords

Barbuto J. E., Scholl R. W. (1998) Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New Scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation. *Psychological Reports*, vol. 82, no 1, pp. 1011–1022.

Berlyne D. E. (1971) *Aesthetics and Psychology*. New York: Appleton Crofts.

Bozhovich L. (2008) *Lichnost i yeye formirovanie v detskom vozraste* [Personality and Its Formation in Childhood]. St. Petersburg: Piter.

Chirkov V. (1996) Samodeterminatsiya i vnutrennyaya motivatsiya povedeniya cheloveka [Self-Determination and Intrinsic Motivation of Human Behavior]. *Voprosy psikhologii*, no 3, pp. 116–132.

Danner F. M., Lonky E. A. (1981) Cognitive Developmental Approach to the Effects of Rewards on Intrinsic Motivation. *Child Development*, vol. 52, no 3, pp. 1043–1052.

Deci E. L. (1971) Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, no 1, pp. 105–115. doi:10.1037/h0030644.

Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (1999) A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no 6, pp. 627–668.

Fullan M. (2011) Vybór lozhnykh dvizhushchikh sil dlya reformy tselostnoy sistemy [Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 79–105. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-79-105.

Gavrishova E. (2017) Fasilitatsiya kak sposob povysheniya motivatsii pedagogov doskolnykh obrazovatelnykh organizatsiy k uchastiyu v metodiches-

References

- koy deyatelnosti [Facilitation as a Method of Increasing the Kindergarten Teachers' Motivation to Participate in the Methodological Activity]. *Bulletin of BelleD*, no 3 (5), pp. 91–97.
- Herzberg F., Mausner B., Bloch Snyderman B. (2007) *Motivatsiya k rabote* [The Motivation to Work]. Moscow: Vershina.
- Ilyin A. (2012) Motivatsiya pedagoga k innovatsionnoy deyatelnosti: erzats ili realnost [Motivating Teachers for Innovation: Simulation or Reality?]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, no 2, pp. 69–74.
- Ilyin Y. (2006) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg: Piter.
- Karpova Y. (2007) *Struktura i genezis motivatsionnoy sfery lichnosti v uchebnoy deyatelnosti* [The Structure and Genesis of Motivation in Learning]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.
- Lazarev V. (2003) Normativny podkhod k otsenke innovatsionnoy deyatelnosti shkoly [A Normative Approach Toward Measuring Innovative Performance of Schools]. *Pedagogika*, no 3, pp. 17–25.
- Litvinenko T. (2009) Motivatsiya razvitiya professionalno vazhnykh kachestv lichnosti pedagoga v protsesse samoobrazovaniya [Motivation of Development of Professionally Important Qualities of the Teacher in the Course of Self-Education]. *The World of Science, Culture and Education*, no 5 (17), pp. 271–273.
- McClelland D. (2007) *Motivatsiya cheloveka* [Human Motivation]. Saint-Petersburg: Piter.
- Markova A. (1993) *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of Teaching]. Moscow: Prosveshchenie.
- Maslow A. (2019) *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and Personality]. Saint-Petersburg: Piter.
- Odegov Y., Rudenko G. et al. (2010) *Motivatsiya personala: Uchebnoe posobie. Prakticheskie zadaniya (praktikum)* [Employee Motivation: Study Guide. Hands-On Tasks]. Moscow: Alfa-Press.
- Ryan R. M., Deci E. L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78.
- Shevko O. (2011) Novye podkhody k issledovaniyu professionalnoy motivatsii pedagogov [New Approaches to Research Teachers' Professional Motivation]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no 2, pp. 241–246.
- Shylova T., Ponomareva E., Grigorieva A. (2012) K issledovaniyu vzaimosvyazi etapov ekzistentsialnoy motivatsii s pokazatelyami professionalnoy samorealizatsii pedagogov [To the Research of Interrelation of Stages of Existential Motivation with Indicators of Professional Self-Realization of Teachers]. *Systems Psychology and Sociology*, no 6 (II), pp. 126–128.
- Skudaryova G. (2014) Professionalnaya motivatsiya pedagoga: nauchnaya teoriya i innovatsionnaya sotsialno-pedagogicheskaya praktika [Professional Motivation of a Pedagogue. Scientific Theory and Social and Modern Pedagogic Practice]. *Vestnik of Kostroma State University*, vol. 20, no 1, pp. 28–32.
- Sychev O. (2013) *Vnutrennyaya motivatsiya uchebnoy deyatelnosti shkolnikov i studentov: chto mozhno sdelat dlya yeye podderzhaniya i razvitiya?* [Intrinsic Motivation for Learning in School and College Students: What Can Be Done to Sustain and Improve It?]. Paper presented at the Psychological Health and Psychological Culture in Russian Education Today: 5th Russian National Research-to-Practice Conference, Barnaul, Russia, October 22–23, 2015.

- Swann W. B., Pittman T. S. (1977). Initiating Play Activity of Children: The Moderating Influence of Verbal Cues on Intrinsic Motivation. *Child Development*, vol. 48, no 3, pp. 1128–1132.
- Vershlovsky S. (2002) *Pedagog epokhi peremen, ili Kak reshayutsya segodnya problemy professionalnoy deyatelnosti uchitelya* [The Teacher During Times of Change, or How Problems of Professional Teaching Are Solved Today]. Moscow: Sentyabr.

# Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов

**Н. Ф. Ильина, Н. Ф. Логинова**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2018 г.

**Ильина Нина Федоровна**

доктор педагогических наук, доцент, заведующая научно-методическим отделом Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. E-mail: [ilina@kipk.ru](mailto:ilina@kipk.ru)

**Логинова Наталья Федоровна**

заведующая центром образовательных стандартов и профразвития Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. E-mail: [loginova@kipk.ru](mailto:loginova@kipk.ru)

Адрес: 660079, Красноярск, ул. Матрoсова, д. 19.

**Аннотация.** Повышение профессиональной квалификации молодых педагогов и их удержание в профессии является сегодня актуальной задачей для любого региона. Профессиональная адаптация молодых педагогов в образовательных организациях в современных условиях осложняется изменениями, происходящими в самой педагогической профессии. Эти изменения, в частности, обуславливают повышение требований к психолого-педагогической компетентности педагогов, для формирования которой необходимы новые, деятельност-

ные способы сопровождения профессионального становления молодых педагогов. В Красноярском крае с 2011 г. разворачивается практика Молодежных профессиональных педагогических игр как современный метод формирования профессиональных умений молодых педагогов, создающий условия для становления их психолого-педагогической компетентности. В статье представлены данные сравнительного исследования становления психолого-педагогической компетентности в группах молодых педагогов, участвовавших и не участвовавших в Молодежных профессиональных педагогических играх. Показано, что в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, произошло значимое повышение показателей психолого-педагогической компетентности. Сделаны выводы о возможных способах развития психолого-педагогической компетентности молодых педагогов.

**Ключевые слова:** молодые педагоги, профессиональное становление, психолого-педагогическая компетентность, сопровождение профессионального становления.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-202-230

Необходимым условием обновления кадрового состава системы образования является адаптация молодых педагогов, включающая их закрепление на рабочем месте и профессиональное

развитие. Многочисленные психолого-педагогические и социологические исследования профессиональной деятельности и профессионального самочувствия молодых педагогов дают основания выделять их в особую категорию персонала, требующую специального внимания [Вершловский, 2013; Маслинский, Иванюшина, 2016; Ленская, Пинская, 2015; Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016; Митрофанов, 2012; Liu, Ramsey, 2008; Borko, 1986; Ingersoll, Smith, 2003; Bolam, 1995; Wong, 2004; Cochran-Smith et al., 2012].

По статистике до 50% российских молодых педагогов уходят из школы в первые два года работы. Закономерно возникает вопрос: почему? Можно ли изменить ситуацию? Какие задачи в период профессиональной адаптации должны быть решены молодым педагогом, чтобы он закрепился в профессии? Каковы способы и средства сопровождения профессионального становления данной группы педагогов?

Адаптация педагогов, которые начинают профессиональную деятельность сегодня, дополнительно осложняется тем обстоятельством, что она протекает в условиях изменяющейся педагогической реальности. В итоговом докладе о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. указано: «нельзя не менять систему образования в ситуации, когда среда изменилась до неузнаваемости (глобализация экономики, социально-экономическая и культурная дифференциация, информационный взрыв, новые формы коммуникации и т. д.)»<sup>1</sup>. Вслед за изменением системы образования меняется и профессиональная деятельность учителя. Педагогу необходимо осваивать не столько знания (обучающийся сегодня их легко может самостоятельно взять из интернета), сколько способы их освоения, учиться строить образовательную деятельность как систему условий для формирования у школьников техники понимания, мышления, действия, рефлексии, способности самоопределяться в истории и культуре [Global Education Futures, 2018; Фрумин и др., 2018; Болотов, Лавренюк, 2016]. Современный педагог должен становиться, по сути, антропотехником, способным решать задачи общего развития детей педагогическими средствами, содержанием педагогической деятельности, адекватной для каждого уровня образования [Слободчиков, Исаев, 2013], он должен быть «мастером в контексте школы неопределенности, навигатором в мире образования» [Асмолов, 2016. С. 6]. Международная компания McKinsey на основе анализа лучших систем школьного образования мира устано-

<sup>1</sup> «Стратегия-2020: Новая модель роста — новая социальная политика». <http://2020strategy.ru/data/2012/03/13/1214585985/itog.pdf>

вила, что качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей, т. е. учителя должны обладать теми знаниями, умениями и навыками, которые они намерены получить у своих школьников как образовательные результаты: невозможно дать другим то, чего у тебя нет [Барбер, Муршед, 2008].

Результаты проводимых в последнее время исследований свидетельствуют о наличии у молодых педагогов профессиональных дефицитов: о недостатке методических знаний, а также знаний и умений в сфере воспитания учащихся [Васильев, 2010], неумении применять теоретические знания на практике, затруднениях в осуществлении проектировочной, организаторской и коммуникативной деятельности, проблемах в организации внеурочной работы и сотрудничестве с семьей учащихся, далеко не приоритетном положении педагогической деятельности в системе ценностей молодых учителей, невладении современными педагогическими технологиями в профессиональной коммуникации [Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016]. Работодателей больше всего беспокоит низкая мотивация молодых педагогов к профессиональной деятельности, неумение строить взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса, слабая предметная подготовка и недостаток общей культуры [Соколова, Пискунова, Сергиенко, 2015]. Молодые учителя, имеющие такие профессиональные дефициты, не могут не испытывать серьезных трудностей в решении педагогических задач, которые выдвигают перед ними требования ФГОС и профессиональный стандарт педагога. При этом в дефиците оказывается в первую очередь психолого-педагогическая компетентность.

Умение «идти за ребенком», за его интересом и потребностями, работать с каждым и со всеми одновременно, не бояться непредсказуемых действий учеников — необходимые профессиональные умения современного педагога, составляющие психолого-педагогической компетентности как интегральной профессионально-личностной характеристики педагога, определяющей его готовность в ситуации изменяющейся профессиональной среды решать профессиональные задачи. Психолого-педагогическая компетентность позволяет:

- 1) особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми для обеспечения качества обучения и воспитания;
- 2) решать педагогические проблемы или задачи, обеспечивая личностное развитие обучающихся;
- 3) решать профессиональные задачи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и образовательных запросов обучающихся, на основе продуктивного взаимодействия

с коллегами и родителями [Адольф, 2013; Зимняя, 2009; Зеер, 2008; Кузьмина, 1990; Маркова, 1996].

Необходимость психолого-педагогической компетентности для педагога задается профессиональным стандартом педагога (воспитателя)<sup>2</sup>. Красноречиво эту необходимость подчеркивает М. Фуллан в работе «Новое понимание реформ в образовании», где он говорит о «давлении классной комнаты» как «ежедневных воздействиях на учителя, которые проявляются в необходимости действовать немедленно и конкретно — учителя ежегодно участвуют в 200000 ситуаций обмена мнениями, идеями, как давлении многомерности и одновременности — учителя должны выполнять одновременно целый ряд операций, раздавая материалы, взаимодействуя с одним учеником и не упуская из вида других, оценивая работу учеников, реагируя на нужды и поведение учеников, как необходимости адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и непредсказуемости — произойти может все, как необходимости личного участия — учителя обнаружили, что им нужно развивать и поддерживать личные отношения с учениками и что для большинства учеников значимое взаимодействие предшествует учебной деятельности» [Фуллан, 2006. С. 35].

Недостаточность психолого-педагогической компетентности на этапе профессиональной адаптации только усугубляется ввиду неустойчивости самооценки, характерной для периода вхождения в профессиональную деятельность. Оценивая свое самочувствие в профессии, российские молодые педагоги, в отличие от их зарубежных коллег, чаще выбирают негативные или нейтральные характеристики [Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК», 2015; Пинская, Пономарева, Косарецкий, 2016]. В условиях дефицита профессиональных компетенций и психологического напряжения первых этапов адаптации к трудовой деятельности становится возможным эмоциональное выгорание уже на этапе ранней профессионализации учителя [Семиздралова, 2006].

Итак, на этапе адаптации молодого педагога к школе необходимо создать условия, обеспечивающие профессиональное становление учителей, и их психолого-педагогической компетентности в частности. Одному из вариантов таких условий и посвящена данная статья.

---

<sup>2</sup> Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (с изменениями от 25 декабря 2014 г.) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» (зарегистрировано в Минюсте России 6 декабря 2013 г. № 30550) <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе на основании проведенного контент-анализа информации, размещенной на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, департаментов образования, рассматриваются основные виды поддержки молодых педагогов. Во втором разделе приведены данные опросов молодых педагогов, позволяющие судить о том, насколько полезными являются для них те или иные формы поддержки. В третьем разделе описаны Молодежные профессиональные педагогические игры как экспериментальная практика, направленная на обеспечение закрепления в профессии и профессионального становления молодых педагогов. В четвертом разделе рассматриваются результаты исследования эффективности Молодежных профессиональных педагогических игр. В пятом разделе сформулированы выводы из проведенного исследования.

### **1. Виды поддержки молодых педагогов**

Для выявления форм и способов поддержки молодых учителей проведен контент-анализ информации, размещенной на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, департаментов образования [Логинава, 2016]. Всего были проанализированы материалы по 83 субъектам Российской Федерации.

Существующие в регионах формы и способы работы с молодыми педагогами сгруппированы в четыре основные категории: финансово-экономическая поддержка, профессиональная поддержка, поддержка процесса адаптации, поддержка имиджа педагогической профессии.

На рис. 1 представлены способы финансово-экономической поддержки. В 96% рассмотренных регионов действуют программы обеспечения молодых педагогов жильем: льготная ипотека, предоставление служебного жилья, оплата съемного жилья и т. д. В 54% территорий существуют ежемесячные надбавки к заработной плате, которые выплачиваются молодым педагогам в течение 2–3 лет. 45% территорий предлагают особые денежные вознаграждения (гранты) молодым педагогам за работу в сельских и отдаленных территориях. 42% регионов выплачивают молодым учителям подъемные, когда они устраиваются на работу в учреждения образования после получения профессионального образования. 20% регионов предусматривают в своих бюджетах разного рода субсидии молодым педагогам: оплата коммунальных услуг в сельских территориях, оплата отопления в сельских территориях, оплата проезда, питания, приобретения автомобиля, земельного участка.

На рис. 2 представлены способы поддержки адаптации начинающих профессиональную деятельность учителей. В 54% регионов проводятся конкурсы молодых педагогов и уже накоплен опыт их организации. Так, в Ленинградской области кон-

**Рис. 1. Способы финансово-экономической поддержки молодых педагогов, %**



**Рис. 2. Способы поддержки адаптации молодых педагогов, %**



**Рис. 3. Способы поддержки профессионального развития молодых педагогов, %**



курс проводится среди муниципальных команд молодых педагогов, в отличие от индивидуальных состязаний в других регионах. В Тюменской области проходит конкурс радиоуроков молодых учителей, в Московской области — конкурсы по предметам, а также конкурс видеоуроков. В Республике Адыгея победители конкурса «Профессиональный дебют» получают право участвовать в курсах повышения квалификации.

В 31% территорий организованы муниципальные школы молодого педагога, а в 27% субъектов РФ для начинающих учителей организована адресная работа Института повышения квалификации педагогов: специальные курсы, выездные «десанты» в школы и т.д. В 23% территорий используется практика наставничества, при этом в Карачаево-Черкесской Республике организация наставничества имеет статус регионального приоритета.

На рис. 3 представлены используемые в субъектах РФ способы поддержки профессионального развития молодых педагогов. Форумы, слеты, съезды молодых педагогов проводят 60% территорий. В 14% субъектов организуются молодежные интенсивные смены, сезонные школы, в 11% территорий молодым педагогам предоставляется возможность презентовать свой опыт на фестивалях и конференциях. Поддерживают молодежные инициативы и проекты через процедуры конкурсов 9% субъектов РФ. Такие формы профессионального развития, как стимулирование научно-исследовательской деятельности молодых педагогов и предоставление грантов на профессиональное развитие, упоминаются на сайтах министерств образования и науки только 3% территорий (Чувашская Республика, Республика Мордовия, Омская область, Республика Татарстан). Единичными практиками являются Молодежные профессиональные педагогические игры (Красноярский край), привлечение молодых педагогов к экспертной деятельности (Калининградская область).

Молодые педагоги будут сильнее заинтересованы в профессиональном успехе, если в общественном сознании будет сформировано представление о высоком статусе профессии педагога. Поэтому формирование позитивного имиджа профессии можно считать одним из способов поддержки молодых педагогов. На рис. 4 представлены меры, предпринимаемые теми или иными субъектами РФ для повышения престижа педагогической деятельности. В 35% регионов имеются советы молодых педагогов, организованные при региональных министерствах образования при поддержке профсоюзной организации, в 28% территорий есть ассоциации молодых учителей, в 8% субъектов РФ существует практика посвящения в педагоги. Молодым педагогам присуждают премии губернатора (4% субъектов РФ), вручают ценные подарки приступившим к работе в образовательной организации (4%). Встречается практика премий молодым педагогам от представителей бизнеса (2%), организация губернаторского приема для начинающих учителей (1%).

43% всех способов поддержки молодых педагогов, информация о которых найдена нами на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ, составляют меры финансово-экономической поддержки, 28% — меры поддержки адаптации и профессионального развития, 15% — меры поддержки профессионального развития, 14% мер работает на улучшение имиджа педагогической деятельности (рис. 5).

Анализ представленной на сайтах министерств образования и науки субъектов РФ информации о работе с молодыми педагогами свидетельствует о том, что в организации поддержки начинающих учителей на современном этапе не учитываются те изменения, которые происходят в системе образования,

Рис. 4. **Способы работы с молодыми педагогами, улучшающие имидж профессии, %**

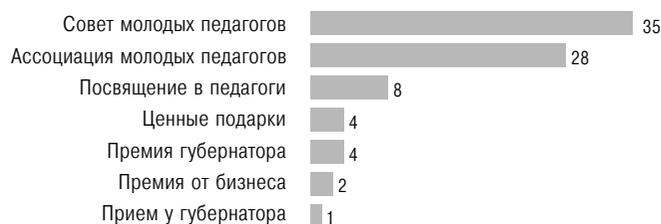


Рис. 5. **Формы поддержки молодых педагогов, %**



поддержка строится в расчете на молодых педагогов «в целом», без учета различий в умениях и характере испытываемых трудностей у разных категорий педагогов внутри этой группы, без опоры на профессиональный стандарт педагогической деятельности. Такая система поддержки недостаточно эффективна в удержании молодых педагогов в профессии и не способствует приведению профессиональных умений молодых педагогов в соответствие современным требованиям к педагогической деятельности.

В табл. 1 приведены данные из отчета «Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации: результаты исследования по выявлению условий, необходимых и достаточных для успешной адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, во всех субъектах Российской Федерации» [Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК», 2015].

Наша команда была разработчиком инструмента для этого исследования, и часть анкеты мы использовали для опроса молодых педагогов — участников дня молодого специалиста, проведенного в рамках III Красноярского педагогического марафона «Федеральные государственные образовательные стандарты: вопросы и ответы» в ноябре 2014 г. (табл. 2). Выясни-

## **2. Оценка молодыми педагогами полезности доступных форм поддержки**

Таблица 1. **Оценка молодыми педагогами полезности реализуемых по отношению к ним форм поддержки** (данные всероссийского опроса, %)

Формы поддержки молодых педагогов		Оказались поддержкой	Не явились поддержкой
<b>Профессиональная поддержка</b>			
1	Совместное с наставником проектирование и обсуждение уроков	85,86	14,14
2	Возможность обращаться к своему наставнику по всем вопросам	87,49	12,51
3	Посещение уроков своего наставника	83,19	16,81
4	Ведение рефлексивного дневника, составление портфолио	59,01	40,99
5	Обсуждение с администрацией состояния дел в первый год работы	87,59	12,41
6	Сокращенная нагрузка начинающего педагога	49,03	50,97
7	Участие в оценочных процедурах, курсах на выявление лидерских качеств	42,44	57,56
8	Участие в процедурах оценки своей педагогической деятельности	73,62	26,38
9	Обсуждение с директором, муниципальным администратором возможностей карьерного продвижения	63,41	36,59
10	Составление личного плана развития и обсуждение его с руководством	64,96	35,04
11	Обучение в педагогическом классе	43,82	56,18
12	Работа в школе при получении педагогического образования по собственной инициативе	67,71	32,29
13	Расширенная практика в школе при обучении на последнем курсе вуза (педагогическая интернатура)	57,05	42,95
14	Заказ на выполнение выпускной работы от реальной школы	33,86	66,14
<b>Социальная поддержка</b>			
15	Льготная ипотека	26,95	73,05
<b>Финансово-экономическая поддержка</b>			
16	Денежные компенсации и субсидирование приобретения жилья	29,60	70,40
17	Денежные выплаты в виде грантов за работу в школе	31,79	68,21
18	Денежные выплаты в виде грантов за работу в сельской школе	28,87	71,13
19	Прибавка к ставке в размере 20–50% ставки для молодого специалиста	62,22	37,78
20	Подъемные в муниципалитетах	43,14	56,86
21	Ежемесячные доплаты от муниципалитета	42,80	57,20
22	Увеличение стипендии студентам последних курсов, заключившим договор с муниципалитетом/школой	21,65	78,35
23	Грантовая поддержка проектов молодых педагогов на уровне муниципалитета, региона	26,71	73,29

Таблица 2. **Оценка молодыми педагогами полезности реализуемых по отношению к ним форм поддержки** (данные опроса молодых педагогов в рамках III Красноярского педагогического марафона, %)

	Формы поддержки молодых педагогов	Применяются	Оказались полезными
1	Участие в семинарах, конференциях в рамках образовательного учреждения, муниципалитета, региона	78,0	39,0
2	Наличие наставника (ментора)	72,9	40,7
3	Посещение мастер-классов педагогов-мастеров	71,2	44,1
4	Обсуждение с администрацией состояния дел в первые годы работы	67,8	35,6
5	Вместе с другими педагогами проектирование мероприятий для школьников	50,8	33,9
6	Ведение рефлексивного дневника, составление портфолио	47,5	20,3
7	Участие в муниципальных, региональных мероприятиях для молодых педагогов	45,8	25,4
8	Участие в молодежных профессиональных педагогических играх	39,0	25,4
9	Посещение занятий в Школе молодого педагога (Клубе молодого педагога и т. д.) на уровне школы, муниципалитета	33,9	20,3
10	Участие в работе сетевого предметного сообщества	28,8	18,6
11	Расширенная практика в школе при обучении на последнем курсе вуза (педагогическая интернатура)	27,1	16,9
12	Участие в конкурсе для молодых педагогов «Профессиональный дебют»	16,9	10,2
13	Сокращенная нагрузка начинающего педагога	15,3	11,9
14	Участие в летних интенсивных школах	15,3	6,8
15	Заказ на выполнение выпускной работы от реальной школы	13,6	5,1
16	Прибавка к ставке в размере 20–50% ставки для молодого специалиста	74,6	45,8
17	Льготная ипотека	20,3	11,9
18	Подъемные в муниципалитетах	16,9	8,5
19	Денежные компенсации и субсидирование приобретения жилья	15,3	10,2
20	Денежные выплаты в виде грантов за работу в школе	15,3	8,5
21	Ежемесячные доплаты от муниципалитета	15,3	8,5
22	Увеличение стипендии студентам последних курсов, заключившим договор с муниципалитетом/школой	6,8	6,8

лось, что полезность некоторых форм поддержки, в частности участия в семинарах, наличия наставника, посещения мастер-классов педагогов-мастеров, молодые педагоги края оценивают ниже, чем молодые педагоги — участники всероссийского исследования.

Результаты опроса молодых педагогов в рамках III Красноярского педагогического марафона свидетельствуют о том, что далеко не все формы поддержки, доступные для молодых педагогов, оцениваются ими как эффективные.

**3. Молодежные профессиональные педагогические игры как экспериментальная практика, направленная на обеспечение закрепления и профессионального становления молодых педагогов**

В рамках проекта поддержки молодых педагогов Красноярского края в 2011 г. были разработаны Молодежные профессиональные педагогические игры (МППИ) — профессиональные состязания молодых педагогов, позволяющие им на относительно нейтральном для педагогической деятельности материале опробовать свои умения и за счет этого рефлексивно отнестись к своей профессиональной деятельности [Логинава, Ватащак, 2016]. По сути, МППИ — это особая образовательная практика, развернутая во времени и пространстве, создающая условия для того, чтобы молодой педагог чувствовал, осознавал и строил свою профессиональную компетентность.

Проектируя такую практику, мы выбрали именно игровую форму, поскольку она, во-первых, характерна для таких сфер жизни, как спорт и искусство, которые интересны молодым людям своими системными свойствами (прозрачность правил, ясная траектория развития, видимое самим участником и другими продвижение, индивидуализированность достижений в сочетании с командностью, престижность, отчетливая идентичность с группой) и актуальной динамикой (зрелищность, режиссура действий, состязательность), во-вторых, использует энергию молодости, «заставляет» совершенствоваться (тренироваться) по своему желанию [Логинава, Ватащак, 2016], в-третьих, потому что компетентности нельзя учить «в лоб», метапредметные умения можно развивать в игровой форме. Мы выбрали командный вид состязаний, опираясь на представления о силах, обеспечивающих развитие системы образования: чтобы добиться успеха в преобразованиях, работу необходимо строить со всей когортой учителей, создавать условия для усиления их внутренней мотивации через командную работу по улучшению преподавания и учения, через осознание того, что делаешь, и признание важности этой работы профессиональным сообществом и общественностью [Фуллан, 2006]. При планировании конкретного содержания МППИ мы опирались на выделенные в результате теоретического анализа задачи профессиональной адаптации: приобретение удовлетворенности от профессиональной деятельности; получение опыта эффективной реализации педагогической деятельности; достижение признания своей успешности и профессионализма от участников образовательного процесса (обучающихся, родителей, коллег); построение собственных профессиональных перспектив.

- Молодежные профессиональные педагогические игры состоят из наборочного этапа, задача которого — познакомить молодых педагогов с играми и создать мотивацию к участию в них, и двух турниров. Турниры представляют собой трехдневные погружения.
- В структуре МППИ выделены четыре лиги (направления): командодействие, критическое мышление, режиссирование педагогического вызова, дизайн-мышление. В соответствии с тематикой лиги отрабатываются те или иные метапредметные профессиональные умения. Например, в лиге «Критическое мышление» молодым педагогам предлагается тренировать такие профессиональные умения, как поиск и обработка информации, оценка ее достоверности; умение вступать в коммуникацию, строить свою аргументацию и оценивать чужую, разворачивать обсуждение как диалог аргументаций; отвечать на вопросы и их задавать; распознавать манипуляции и противостоять им; иметь точку зрения, занимать ту или иную позицию; обнаруживать и понимать позицию другого; рассматривать предмет с разных сторон, учитывать разные контексты (исторический, культурный, социальный и др.); договариваться и распределять роли в группе; анализировать условия и ставить перед собой адекватные ситуации задачи; удерживать выбранную позицию; выбирать стратегию выступления и публично выступать. Количество лиг определяется готовностью организаторов обеспечить содержательную работу в том или ином направлении.

Организационно МППИ включают мастерские, тренинги, рефлексивные группы, дискуссионные площадки, лекции, групповые занятия, игровые турниры.

Одна из целей игр — создать условия, облегчающие понимание молодыми педагогами современных вызовов сфере образования, новых смыслов в работе педагога, нового ее предназначения, усвоение ими педагогических ценностей, осознание необходимости владения метапредметными умениями, постоянной оценки и развития своих профессиональных умений в соответствии с решаемыми профессиональными задачами. В первую очередь речь идет о гуманистических ценностях как фундаменте профессиональной культуры учителя, о ценностном поведении, «основанием которого <...> всегда является эмоциональное поведение» [Сластенин, Чижакова, 2003. С. 133]. Чтобы достичь этой цели, мы обращаемся к профессиональному и жизненному опыту молодых педагогов, делая тем самым «непосредственно проявленным», «узнанным», «видимым» такой аспект психолого-педагогической компетентности современного учителя, как представления о педагогической деятельности.

Моделируя возможные противоречия педагогического процесса в процессе игры, мы побуждаем молодых педагогов проблематизировать для себя устоявшиеся, казалось бы, знания о профессии, стимулируем рефлексию и таким образом добиваемся «обновления педагогической реальности» в представлении молодого педагога [Игнатова, 2015; Зеер, 2008]. В рамках игр проблематизируется предназначение учителя в современном мире, содержание образования и его результаты, например, через понимание противоречий между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным опытом, стилем, способностями, обсуждается несоответствие имеющихся у молодых педагогов представлений о педагогической деятельности требованиям времени, недостаточность имеющихся у них профессиональных умений для решения новых профессиональных задач. В результате у молодых педагогов формируются адекватные новым профессиональным задачам мотивы педагогической деятельности.

Готовят и проводят МППИ лидеры лиг и тренеры. Лидеры лиг — это команда молодых педагогов и психологов, которые стояли у истоков движения и являются авторами тематических разработок по каждой лиге. Тренеры — молодые педагоги, победители и финалисты предыдущих сезонов игр, которые включились в игровое движение и, обучаясь в специально созданной школе тренеров МППИ, проводят тренинги, занятия и соревнования новых сезонов под супервизией лидеров. И лидерами лиг, и тренерами являются именно молодые педагоги и психологи, они близки участникам игр по возрасту, но превосходят их в метапредметных навыках и своим примером показывают потенциальную возможность дорасти до такого же уровня уже в ближайшее время. При этом в красноярском молодежном игровом движении лидеры и тренеры имеют возможность обращаться за консультациями к экспертам — ведущим специалистам в области педагогики и психологии развития, современных трендов развития образования.

#### **4. Оценка эффективности Молодежных профессиональных педагогических игр**

##### **4.1. Организация и методы исследования**

Для оценки эффективности Молодежных профессиональных педагогических игр как средства формирования психолого-педагогической компетентности молодых педагогов проведено исследование, в котором участвовали 295 молодых педагогов Красноярского края, из которых 150 человек принимали участие в МППИ и вошли в экспериментальную группу. 145 молодых педагогов не участвовали в МППИ и составили контрольную группу.

Экспериментальная и контрольная группа формировались с учетом требований обеспечения внешней валидности выборки — так, чтобы группа участников эксперимента представляла

всю часть популяции, по отношению к которой можно применять полученные в эксперименте данные [Дружинин, 2007]. Педагоги со стажем работы до трех лет, проживающие в сельской местности, составляют 44% общей численности педагогов данной категории, 56% молодых педагогов проживает в городах края. Такое распределение было учтено нами при формировании экспериментальной и контрольной групп.

Диагностика стартового уровня психолого-педагогической компетентности участников экспериментальной группы проводилась на первом мероприятии МППИ, у участников контрольной группы — примерно в эти же сроки. После второго турнира МППИ также были проведены замеры в контрольной и экспериментальной группах.

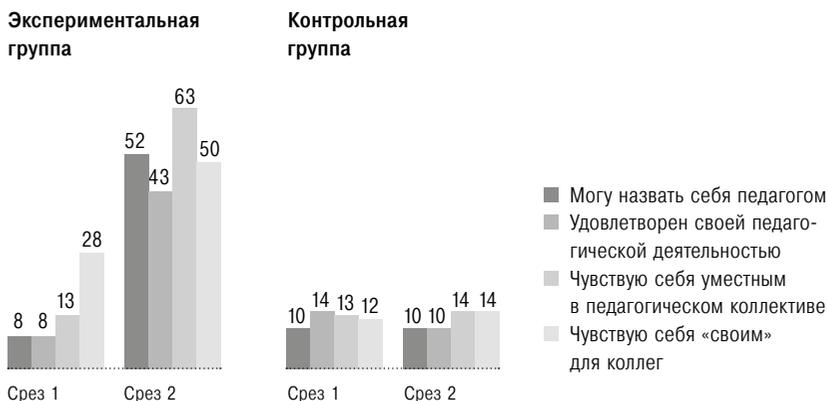
Психолого-педагогическая компетентность оценивалась по таким характеристикам, как удовлетворенность молодого педагога профессиональной деятельностью (методика определения уровня самооценки Маддукса и Шеера, авторская методика); мотивы профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»); профессиональные ценности (опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ), разработанный И. Г. Сениным на основе теоретических положений М. Рокича о структуре человеческих ценностей); тип профессиональной идентичности (методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер); представления молодого педагога о смысле педагогической деятельности (модифицированная методика «незаконченные предложения») и своих перспективах в профессиональной деятельности (авторская методика); наличие у молодых педагогов базовых психолого-педагогических знаний (авторский тест) и обоснованное их применение в педагогической практике учителя (решение педагогических ситуаций); реализация стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях (методика «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса); продуктивное взаимодействие с коллегами, родителями, учащимися (авторская методика); умение осуществлять проектную деятельность (экспертиза проектов); включенность в деятельность профессионального сообщества (авторская методика); рефлексия профессиональной деятельности (методика определения уровня рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой).

Для оценки значимости полученных различий использовались методы статистической обработки данных: критерий Фишера  $F^*$ , критерий Манна — Уитни  $U$ , критерий Пирсона  $\chi^2$ .

Профессиональное самочувствие молодых педагогов — это их эмоциональное отношение к своей профессиональной деятель-

**4.2. Динамика психолого-педагогической компетентности как результат участия в Молодежных профессиональных педагогических играх**  
4.2.1. Профессиональное самочувствие молодых педагогов

Рис. 6. Динамика положительных оценок профессионального самочувствия у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %



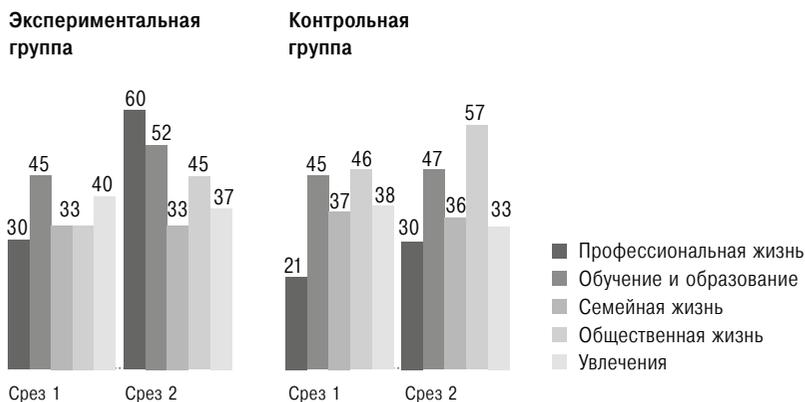
ности, к своему положению в педагогическом коллективе. Для оценки профессионального самочувствия использовалась анкета, разработанная на основе инструментов, которые применялись в рамках Всероссийского исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской Федерации (Государственный контракт 08.N81.12.0088). В экспериментальной группе от 1-го среза ко 2-му произошло значимое повышение количества положительных оценок профессионального самочувствия, тогда как в контрольной динамике отсутствовала (рис. 6). Различия в численности молодых специалистов с положительной оценкой разных аспектов удовлетворенности профессией в контрольной и экспериментальной группах статистически значимы (критерий Манна — Уитни).

#### 4.2.2. Профессиональные ценности

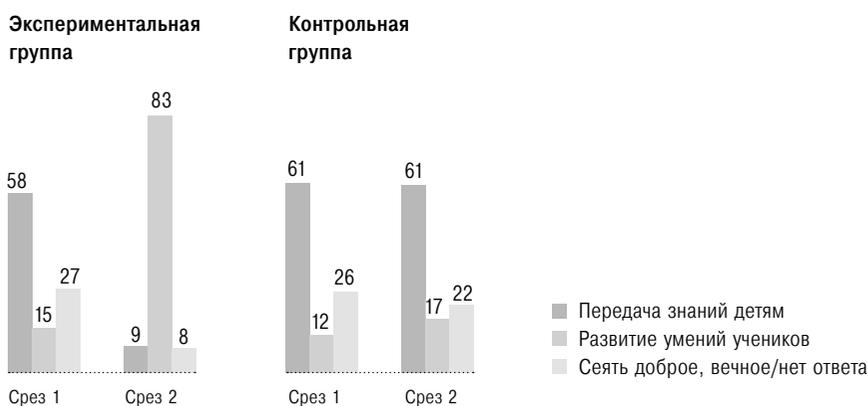
На первом этапе исследования (срез 1) для молодых педагогов экспериментальной группы приоритетными являются такие ценности, как «обучение и образование» (45%), «увлечения» (40%), у молодых педагогов контрольной группы — «обучение и образование» (45%), «общественная жизнь» (46%). При этом «профессиональная жизнь» в системе ценностей участников обеих групп занимает последнее место (30% в экспериментальной группе и 21% в контрольной группе) (рис. 7).

На 2-м срезе «профессиональная жизнь» у молодых педагогов экспериментальной группы становится приоритетной жизненной ценностью (60%), тогда как в контрольной группе на первое место выходит «общественная жизнь» (57%). Вклю-

**Рис. 7. Динамика представленности жизненных сфер в системе ценностей у молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %**



**Рис. 8. Динамика представлений молодых педагогов о смысле работы учителя, %**



ченность в компетентностные состязания, в деятельность профессионального сообщества, в разработку и реализацию своих проектов открывает для молодых педагогов ценность и значимость профессиональной деятельности.

При обработке неоконченных предложений все высказывания молодых специалистов о смысле педагогической деятельности были поделены нами на три группы: 1) традиционные представления о смысле педагогической деятельности как транслированию знаний; 2) смысл педагогической деятельности в развитии

4.2.3. Смысл педагогической деятельности

ребенка, формировании его мышления средствами предмета; 3) уход от ответа, использование клише (рис. 8).

У молодых педагогов экспериментальной группы после участия в МППИ количество традиционных ответов о смысле работы учителя («дать твердые знания», «научить предмету») снизилось с 58 до 8,67% и увеличилось количество ответов о развитии ребенка как смысле педагогической деятельности (с 14,67 до 83,33%). У них также уменьшилось количество ответов-клише (с 27,33 до 8%), которые можно интерпретировать как уход от ответа. В контрольной групп наблюдаются аналогичные изменения, но, в отличие от экспериментальной группы, они являются статистически незначимыми (критерий Пирсона  $\chi^2$ ).

#### 4.2.4. Применение знаний для разрешения сложных педагогических ситуаций

Осознанность применения молодыми педагогами психолого-педагогических знаний как составляющую психолого-педагогической компетентности можно оценить по их работе со сложными педагогическими ситуациями [Тряпицына, 2014]. Решить педагогическую ситуацию — это значит из описания ситуации выделить проблему, сделать предположение о причинах ее возникновения, предложить варианты действий по разрешению ситуации.

На основе положений Н. В. Кузьминой и ее последователей о структуре педагогической деятельности [Кузьмина, 1990] нами были выделены следующие типы педагогических ситуаций (по субъектам взаимодействия), которые должен уметь решать педагог: «учитель — ученик» (учебная ситуация), «учитель — ученик» (воспитательная ситуация), «учитель — класс», «учитель — родитель». Каждому типу взаимодействия соответствует спектр профессиональных умений, необходимых педагогу для ее разрешения. На рис. 9 представлена динамика успешности решения педагогических ситуаций молодыми педагогами контрольной и экспериментальной групп.

От 1-го ко 2-му срезу в экспериментальной группе более чем в 2 раза увеличилось число молодых педагогов, справившихся с заданием на высоком уровне (с 10 до 22%), тогда как в контрольной группе увеличение составило всего 1%. В обеих группах снизилась доля респондентов, справившихся с заданием на низком уровне (с 24 до 1% в экспериментальной группе, с 30 до 18% в контрольной группе). Различия между 1-м и 2-м срезами в экспериментальной группе статистически значимы (критерий Пирсона). Следовательно, педагогические игры создают условия для выделения проблематики той или иной педагогической ситуации, понимания причин ее возникновения, личной включенности молодого педагога в ее разрешение.

Рис. 9. **Динамика успешности решения педагогических ситуаций молодыми педагогами экспериментальной и контрольной групп, %**

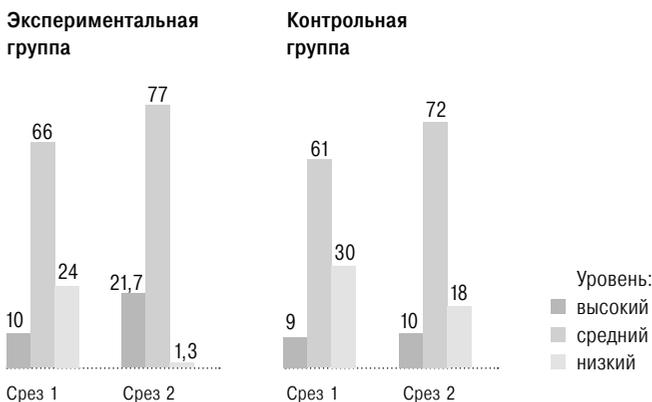
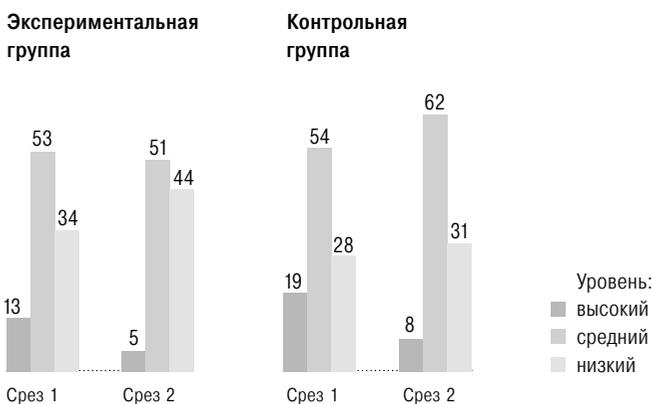


Рис. 10. **Динамика использования стратегии сотрудничества в конфликтных ситуациях молодыми педагогами экспериментальной и контрольной групп, %**



Анализируя поведение молодых педагогов в конфликтных ситуациях, мы сосредоточили внимание на реализации стратегии сотрудничества (рис. 10).

В обеих группах от 1-го ко 2-му срезу более чем в 2 раза уменьшается доля молодых учителей с низким уровнем реализации стратегии сотрудничества и увеличивается доля участников с высоким уровнем реализации данной стратегии — с 34 до 44% в экспериментальной группе и с 27,59 до 31% в контрольной группе. Данные изменения сопровождаются уменьшением доли респондентов со средним уровнем в экспери-

4.2.5. Реализация стратегии сотрудничества

Таблица 3. **Роль молодых педагогов контрольной и экспериментальной групп в деятельности профессиональных и общественных организаций**, количество высказываний

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Срез 1	Срез 2	Срез 1	Срез 2
Участник мероприятий, наблюдающий за происходящим со стороны	76	14	86	76
Участник, активно включающийся в мероприятия	22	46	14	19
Организатор мероприятий	0	21	0	5
В рамках мероприятий выполняет содержательную роль	2	19	0	0

ментальной группе и ее увеличением в контрольной группе. Статистический анализ данных с помощью критерия Пирсона показал значимость различий в экспериментальной группе. Следовательно, МППИ создают условия для построения конструктивного взаимодействия между молодыми педагогами.

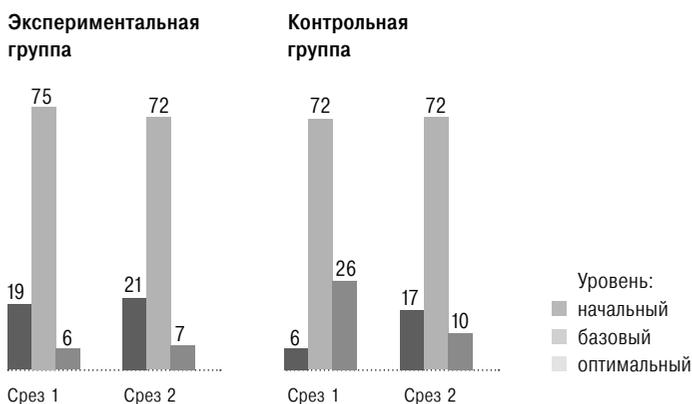
#### 4.2.6. Роль молодых педагогов в деятельности профессиональных сообществ

После участия в МППИ изменилось отношение молодых педагогов к общественным и профессиональным организациям (табл. 3). Среди участников экспериментальной группы доля тех, кто пассивен на общественных мероприятиях, снизилась с 76 до 14%, а доля активных участников выросла с 22 до 46%. Если раньше никто из молодых педагогов не брал на себя ответственность за организацию мероприятий, то во 2-м срезе исследования в экспериментальной группе такие педагоги составили 21%. Увеличилась доля молодых педагогов, выполняющих содержательную функцию на мероприятиях, например тренер тех или иных профессиональных умений, ведущий мастер-класса.

#### 4.2.7. Динамика становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов

На основании сформулированного выше определения психолого-педагогической компетентности нами выделены уровни ее становления у молодых педагогов. Начальный уровень характеризуется наличием базовых психолого-педагогических знаний, которые не применяются для решения практических задач; неудовлетворенностью складывающимися отношениями с учениками, родителями, коллегами; преобладанием в системе ценностей тех, которые не относятся к профессиональной сфере, и внешними мотивами профессиональной деятельности; ориентацией на трансляцию знаний при осуществлении педагогической деятельности; низким уровнем готовности принимать ре-

Рис. 11. **Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов экспериментальной и контрольной групп, %**

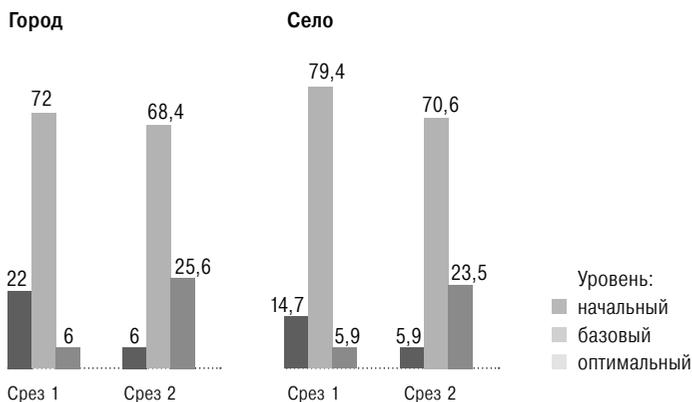


шения и нести за них ответственность; отсутствием связанных с педагогической деятельностью перспектив; низким уровнем рефлексии профессиональной деятельности; неосвоенностью стратегии сотрудничества; трудностями во взаимодействии с обучающимися, родителями, коллегами; отсутствием опыта участия в проектных группах; невключенностью в профессиональные сообщества.

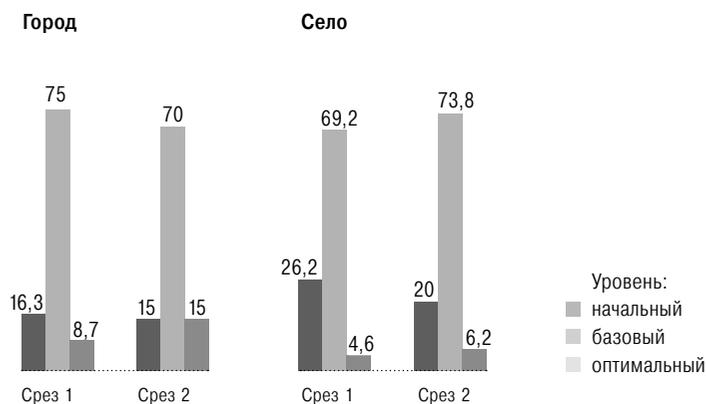
На рис. 11 представлены данные об изменении психолого-педагогической компетентности у молодых педагогов, участвовавших и не участвовавших в Молодежных профессиональных педагогических играх. Изменение показателей в экспериментальной группе является статистически значимым (критерий Пирсона ( $\chi^2$ ), т.е. участие в МППИ способствует повышению уровня психолого-педагогической компетентности. В контрольной группе изменения статистически незначимы.

В экспериментальной группе положительная динамика изменений не зависит от места проживания молодых педагогов (рис. 12). Несмотря на то что изменение уровня психолого-педагогической компетентности в контрольной группе в целом не является статистически значимым, рост доли педагогов с оптимальным уровнем педагогической компетентности ко 2-му срезу среди проживающих в городе оказался в 2 раза больше, чем среди педагогов, проживающих в сельской местности (рис. 13). Видимо, при отсутствии целенаправленно создаваемых условий для становления психолого-педагогической компетентности у городских молодых педагогов больше возможностей и ресурсов для ее становления, чем у сельских, т.е. насыщенная профессиональная и образовательная среда об-

**Рис. 12. Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в экспериментальной группе, %**



**Рис. 13. Изменение психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в контрольной группе, %**



легчает становление психолого-педагогической компетентности учителей.

4.2.8. Реализация проектных инициатив молодых педагогов

Многие молодые педагоги Красноярского края, принявшие участие в Молодежных профессиональных педагогических играх, становятся тренерами МППИ после специального обучения, выдвигаются в лидеры Ассоциации молодых педагогов, включаются в реализацию муниципальных проектов, разрабатывают и реализуют собственные проекты. Закономерно возникает вопрос: существует ли связь между активностью молодых педа-

гогов (участие в МППИ, разработка и реализация своих проектов и т. д.) и активностью муниципалитета — наличием пилотных команд по решению перспективных задач образования, например пилотирование ФГОС ООО, ФГОС СОО, профессионального стандарта педагога, создание региональных инновационных площадок?

Коэффициент ранговой корреляции показателей активности молодых педагогов и активности муниципалитета (коэффициент Спирмена) составил 0,518. Это средняя сила связи, но, учитывая большой объем выборки, можно говорить о высокой значимости корреляции при  $p \leq 0,01$ . Таким образом, существует связь между активностью молодых педагогов той или иной территории и активностью самой территории в решении перспективных задач системы образования как на уровне муниципалитета, так и на уровне региона. Наличие корреляции не означает причинно-следственной связи между рассматриваемыми признаками (активностью молодых педагогов и активностью муниципалитета), но изменения одного признака, как правило, сопутствуют изменениям другого признака [Сидоренко, 2010. С. 201]. Скорее всего, активность муниципалитета можно рассматривать как фон, как контекст профессионального становления молодых педагогов — проявления их профессиональной активности, реализации их инициатив, получения молодыми педагогами удовлетворения от реализуемой деятельности, признания важности и значимости их деятельности в глазах профессионального сообщества и общественности в целом, что, безусловно, способствует профессиональному становлению молодых педагогов и их закреплению в региональной системе образования.

Представленные данные убедительно доказывают результативность практики компетентностных профессиональных состязаний — Молодежных профессиональных педагогических игр для становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов.

Молодежные профессиональные педагогические игры помогают молодым педагогам решать задачи адаптационного этапа:

- испытать удовлетворенность от профессиональной деятельности;
- получить опыт эффективной реализации педагогической деятельности;
- добиться признания своей успешности, профессионализма от участников образовательного процесса (учащихся, родителей, коллег);
- построить свои профессиональные перспективы.

## 5. Выводы

Анализ научных трудов по вопросам профессионального становления и специфике периода профессиональной адаптации, практики работы с молодыми педагогами, а также результаты проведенного исследования позволяют предположить, что в качестве условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов следует рассматривать не готовые формы, которые сложно перенести из одной территории в другую, а педагогические стратегии, которые в зависимости от объективной ситуации той или иной территории могут быть реализованы в разных формах.

В качестве условий становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов предлагаем рассматривать реализацию таких стратегий, как:

- активизация представлений молодых педагогов о профессиональных умениях, необходимых для решения профессиональных задач, через освоение метапредметных умений, их опробывание и рефлексии в деятельностном формате;
- сопровождение разработки и реализации молодыми педагогами проектов, направленных на изменение их практики;
- активизация профессиональной коммуникации и взаимодействия с коллегами посредством участия в работе молодёжного профессионального сообщества.

Профессиональному становлению молодых педагогов способствуют не только специально создаваемые условия, но и профессиональная образовательная среда, которая возникает там, где действуют пилотные, проектные, творческие муниципальные команды, предлагающие варианты решения сложных задач образования. Такая среда является благодатной почвой для выращивания профессионально компетентного молодого педагога.

Проведенное исследование позволило обнаружить синергетический эффект представленной практики: возрастание эффективности педагогического обеспечения становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов в случаях, когда деятельность государственных структур и общественных организаций усиливают и дополняют друг друга.

## Литература

1. Адольф В. А. (2013) Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. № 5. С. 38–41.
2. Асмолов А. Г. (2016) Вызовы современности и перспективы профессионального роста в мире образования // Образовательная панорама. № 1. С. 6–8.
3. Барбер М., Муршед М. (2008) Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 7–60.

4. Болотов В. А., Лавренюк Е. Н. (2016) Основные тенденции развития системы профессионального развития педагогических кадров // Федеральный справочник. Образование в России. Т. 11. М.: АНО «Центр стратегических программ». С. 307–309.
5. Васильев И. А. (2010) Роль образовательных учреждений и вузов в подготовке молодых педагогов (фрагменты ряда конкретных социологических исследований) // Преподаватель XXI века. № 3. С. 368–375.
6. Вершловский С. Г. (2013) Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 285–297.
7. Дружинин В. Н. (2007) Экспериментальная психология: учебник для вузов. СПб.: Питер.
8. Зеер Э. Ф. (2008) Психология профессий. М.: Академический проект.
9. Зимняя И. А. (2009) Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. № 2. С. 7–14.
10. Игнатова В. В. (2015) Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // В. В. Игнатова (ред.) Педагогические стратегии становления личности в социокультурном образовательном пространстве. Красноярск: Изд-во СибГТУ. С. 8–48.
11. Кузьмина Н. В. (1990) Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа.
12. Ленская Е., Пинская М. (ред.) (2015) Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013). М.: Изд. дом ВШЭ.
13. Логинова Н. Ф. (2016) Подходы к работе с молодыми специалистами в условиях введения профессионального стандарта // Инновации в непрерывном образовании. № 1. С. 25–32.
14. Логинова Н. Ф., Ватащак И. С. (ред.) (2016) Молодежные профессиональные педагогические игры: сб. научно-методических материалов. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.
15. Маркова А. К. (1996) Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание».
16. Маслинский К. А., Иванюшина В. А. (2016) Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 8–26. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-8-30.
17. Министерство образования и науки Российской Федерации, ООО «МИК» (2015) Общероссийское исследование эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов, применяемых во всех 85 субъектах Российской Федерации. <http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4%20v1.pdf>.
18. Митрофанов К. Г. (2012) Современные институты и технологии профессионализации учителя в системе непрерывного педагогического образования. Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.
19. Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г. (2016) Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 100–123. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.

20. Семиздралова О. А. (2006) Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: дис. ... канд. психол. наук. М.: Московский психолого-социальный институт.
21. Сидоренко Е. В. (2010) Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь.
22. Слостенин В. А., Чижаква Г. И. (2003) Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высших пед. учеб. заведений. М.: Академия.
23. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. (2013) Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет.
24. Соколова И. И., Пискунова Е. В., Сергиенко А. Ю. (2015) Исследование готовности молодых педагогов к профессиональной деятельности в свете стандартов и требований работодателя // Человек и образование. № 1 (42). С. 11–15.
25. Тряпицына А. П. (ред.) (2014) Педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер.
26. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А., Реморенко И. М. (2018) Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: Изд. дом ВШЭ.
27. Фуллан М. (2006) Новое понимание реформ в образовании. М.: Просвещение.
28. Шнейдер Л. Б. (2007) Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: МПСИ.
29. Bolam R. (1995) Teacher Recruitment and Induction // L. W. Anderson (ed.) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press. P. 612–615.
30. Borko H. (1986) Clinical Teacher Education: The Induction Years // J. V. Hoffman, S. A. Edwards (eds) Reality and Reform in Clinical Teacher Education. New York: Random House. P. 45–63.
31. Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale // American Educational Research Journal. Vol. 49. No 5. P. 844–880.
32. Global Education Futures (2018) Образование для сложного мира: зачем, чему и как. Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership (Москва, 2018). [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru).
33. Ingersoll R., Smith T. (2003) The Wrong Solution to the Teacher Shortage // Educational Leadership. Vol. 60. No 8. P. 30–33.
34. Liu X. S., Ramsey J. (2008) Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001 // Teaching and Teacher Education. Vol. 24. No 5. P. 1173–1184.
35. Wong H. K. (2004) Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving // NASSP Bulletin. Vol. 88. No 638. P. 41–58.

## Exploring the Development of Psychological and Pedagogical Competence in Young Teachers

**Nina Ilyina**

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Research and Methodology Department, Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training. E-mail: [ilina@kipk.ru](mailto:ilina@kipk.ru)

Authors

**Natalya Loginova**

Head of the Center of Education Standards and Professional Development, Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training. E-mail: [loginova@kipk.ru](mailto:loginova@kipk.ru)

Address: 19 Matrosova Str., 660079 Krasnoyarsk, Russian Federation.

Young teacher professional development and retention is a major concern for any region of Russia. Professional adaptation of young teachers is complicated nowadays by changes in the teaching profession as such. In particular, those changes result in higher levels of psychological and pedagogical competence required from teachers, which implies embracing new activity-based methods of teacher induction. Young Professional Teacher Games have been held in Krasnoyarsk Krai since 2011 as an innovative way of promoting professional skills in young teachers that provides conditions for the development of their psychological and pedagogical competence. The article presents data from a comparative study of psychological and pedagogical competence development in young teachers as a function of whether they participated in the Young Professional Teacher Games or not. Findings show that competence indicators increased significantly in the experimental group as compared to the control group. Inferences are made on the possible ways of fostering psychological and pedagogical competence in young teachers.

Abstract

young teachers, professional development, psychological and pedagogical competence, teacher induction.

Keywords

Adolf V. (2013) Stanovlenie professionalnoy kompetentnosti pedagoga [Professional Competence Formation of the Teacher]. *Siberian Pedagogical Journal*, no 5, pp. 38–41.

Asmolv A. (2016) Vysovy sovremennosti i perspektivy professionalnogo rosta v mire obrazovaniya [Modern Challenges and Perspectives of Professional Development in the World of Education]. *Obrazovatel'naya panorama*, no 1, pp. 6–8.

Barber M., Mourshed M. (2008) Kak dobitya stabilno vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkolnogo obrazovaniya mira [Consistently High Performance: Lessons from the World's Top Performing School Systems]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 7–60.

Bolam R. (1995) Teacher Recruitment and Induction. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (ed. L. W. Anderson), Oxford: Pergamon, pp. 612–615.

Bolotov V., Lavrenyuk Y. (2016) Osnovnye tendentsii razvitiya sistemy professionalnogo razvitiya pedagogicheskikh kadrov [Major Trends in Teacher Professional Development]. *Federalny spravochnik. Obrazovanie v Rossii. T. 11* [Federal Reference Book. Education in Russia. Vol. 11], Moscow: Center for Strategic Programs Autonomous Nonprofit Organization, pp. 307–309.

References

- Borko H. (1986) Clinical Teacher Education: The Induction Years. *Reality and Reform in Clinical Teacher Education* (eds J. V. Hoffman, S. A. Edwards), New York: Random House, pp. 45–63.
- Cochran-Smith M. et al. (2012) A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, vol. 49, no 5, pp. 844–880.
- Druzhinin V. (2007) *Ekspperimentalnaya psikhologiya: ucheb. dlya vuzov* [Experimental Psychology: Textbook for College Students]. St. Petersburg: Piter.
- Froumin I., Dobryakova M., Barannikov K., Remorenko I. (2018) *Universalnye kompetentnosti i novaya gramotnost: chemu uchit segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritelnye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkolnogo obrazovaniya* [Universal Competencies and New Literacies: Lessons from Today to Succeed Tomorrow. Preliminary Findings of an International Report on Reform Trends in School Education]. Moscow: HSE.
- Fullan M. (2006) *Novoe ponimanie reform v obrazovanii* [The New Meaning of Educational Change]. Moscow: Prosveshchenie.
- Global Education Futures (2018) *Obrazovanie dlya slozhnogo mira: zachem, chemu i kak* [Education for a Challenging World: Why, What and How]. Report on the Global Education Leaders' Partnership Forum (Moscow, 2018). Available at: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru) (accessed 12 October 2019).
- Ignatova V. (2015) Strategicheskiy podkhod v pedagogike vysshey shkoly v innovatsionnom osmyslenii [Strategical Approach to Teaching in Higher Education: An Innovational Perspective]. *Pedagogicheskie strategii stanovleniya lichnosti v sotsiokulturnom obrazovatelnom prostranstve* [Pedagogical Strategies for Personal Development in the Sociocultural Educational Environment] (ed. V. Ignatova). Krasnoyarsk: Siberian State Technological University, pp. 8–48.
- Ingersoll R., Smith T. (2003) The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, vol. 60, no 8, pp. 30–33.
- Kuzmina N. (1990) *Professionalizm lichnosti pedagoga i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism as a Teacher's Personality Characteristic in Higher and Vocational Education]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Liu X. S., Ramsey J. (2008) Teachers' Job Satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 5, pp. 1173–1184.
- Lenskaya E., Pinskaya M. (eds) (2015) *Rossiyskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013)* [Russian Teachers as Mirrored by the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013]. Moscow: HSE.
- Loginova N. (2016) Podkhody k rabote s molodymi spetsialistami v usloviyakh vvedeniya professionalnogo standartya [Approches to Work with Young Specialists under Conditions of Professional Standards Implementation]. *Innovations in Lifelong Learning*, no 1, pp. 25–32.
- Loginova N., Vatashchak I. (eds) (2016) *Molodezhnye professionalnye pedagogicheskie igry: sb. nauchno-metodicheskikh materialov* [Young Professional Teacher Games: Research and Methodology Digest]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training.
- Markova A. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow: Znanie — International Humanitarian Foundation.

- Maslinsky K., Ivaniushina V. (2016) Ostatsya uchitelem? Faktory, vliyayushchie na otnoshenie k ukhodu iz uchitelskoy professii [To Remain a Teacher? Factors Influencing Attitudes to Leaving the Teaching Profession]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–30. doi: 10.17323/1814-9545-2016-4-8-30.
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation, MIK LLC (2015) *Obshcherossiyskoe issledovanie effektivnosti sushchestvuyushchikh usloviy adaptatsii, zakrepleniya i professionalnogo razvitiya molodykh pedagogov, primenyaemykh vo vsekh 85 subyektakh Rossiyskoy Federatsii* [Russian National Assessment of Efficiency of the Existing Conditions for Novice Teacher Adaptation, Retention and Professional Development Across All the 85 Subjects of the Russian Federation]. Available at: [http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4\\_v1.pdf](http://viro.edu.ru/attachments/article/4913/1.4_v1.pdf) (accessed 12 October 2019).
- Mitrofanov K. (2012) *Sovremennye instituty i tekhnologii professionalizatsii uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Modern Institutions and Technology of Teacher Professionalization in the System of Continuing Education for Teachers]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Krai Institute of Educator Professional Development and Training.
- Pinskaya M., Ponomareva A., Kosaretsky S. (2016) Professionalnoe razvitiye i podgotovka molodykh uchiteley v Rossii [Professional Development and Training for Young Teachers in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 100–124. doi: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124.
- Schneider L. (2007) *Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki* [Personal, Gender and Professional Identities: Theory and Measurement Instruments]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
- Semizdralova O. (2006) *Profilaktika emotsionalnogo vygoraniya na rannikh etapakh professionalizatsii uchitelya* [Preventing Occupational Burnout at Early Stages of Teacher Professionalization] (PhD Thesis). Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
- Sidorenko Y. (2010) *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Mathematical Processing in Psychology]. St. Petersburg: Rech.
- Slastenin V., Chizhakova G. (2003) *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu: ucheb. posobie dlya stud. vysshikh ped. ucheb. zavedeniy* [Introduction in Pedagogical Axiology: Study Guide for Teacher Training College Students]. Moscow: Akademiya.
- Slobodchikov V., Isaev Y. (2013) *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie subyektivnosti v obrazovatelnykh protsessakh* [Psychology of Education: Developing the Sense of Agency in Learning]. Moscow: Saint Tikhon's Orthodox University of Humanities.
- Sokolova I., Piskunova E., Sergienko A. (2015) Issledovanie gotovnosti molodykh pedagogov k professionalnoy deyatel'nosti v svete standartov i trebovaniy rabotodatelaya [A Study of Young Teacher's Readiness for Professional Activities in the Light of the Standards and Requirements of the Employer]. *Chelovek i obrazovanie/Man and Education*, no 1 (42), pp. 11–15.
- Tryapitsyina A. (ed.) (2014) *Pedagogika: uchebnik dlya vuzov* [Pedagogy: Textbook for College Students]. St. Petersburg: Piter.
- Vasilyev I. (2010) Rol obrazovatelnykh uchrezhdeniy i vuzov v podgotovke molodykh pedagogov (fragmenty ryada konkretnykh sotsiologicheskikh issledovaniy) [The Role of Educational Institutions and Colleges in New Teacher Training (Fragments from Some Specific Sociological Studies)]. *Prepodavatel XXI veka*, no 3, pp. 368–375.

- Vershlovskiy S. (2013) Vzroslost kak kategoriya andragogiki [Adulthood as an Andragogical Category]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 285–298.
- Wong H. K. (2004) Induction Programs that Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, vol. 88, no 638, pp. 41–58.
- Zeer E. (2008) *Psikhologiya professiy* [Psychology of Professions]. Moscow: Akademicheskii projekt.
- Zimnyaya I. (2009) Klyuchevye kompetentsii—novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key Competencies: The New Paradigm of Educational Outcomes]. *Ekspерiment i innovatsii v shkole*, no 2, pp. 7–14.

# Экономическое образование школьников: причины кризиса

**С. А. Михеева, О. А. Журкина**

**Михеева Светлана Александровна** кандидат экономических наук, доцент департамента государственного администрирования Санкт-Петербургской школы социальных наук и востоковедения, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: smikheeva@hse.ru

**Журкина Ольга Андреевна** ассистент кафедры экономической теории и экономического образования Института экономики и управления РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). E-mail: ozhurkina@herzen.spb.ru

Адрес: 198095, Санкт-Петербург, ул. Промышленная, 17.

**Аннотация.** ФГОС среднего общего образования регламентирует изучение экономики в школе в трех форматах: базовый уровень, углубленный уровень и в курсе обществознания, однако на практике экономика как предмет на базовом уровне в учеб-

ных планах российских школ практически отсутствует. На основании анализа учебных планов 615 общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, представленных на официальных сайтах школ, а также интернет-анкетирования родителей школьников, учащихся, учителей и руководителей школ авторы доказывают наличие запроса на предмет «экономика» со стороны учащихся. Причинами того, что в школах Санкт-Петербурга представлены только два формата изучения экономики, являются сложности в кадровом обеспечении преподавания экономики и отсутствие ЕГЭ по экономике. Авторы предлагают ряд мер, направленных на изменение сложившейся ситуации.

**Ключевые слова:** школа, экономика, экономическое образование, обществознание, Единый государственный экзамен, учебный план.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-231-253

Статья поступила в редакцию в марте 2019 г.

Общемировой тенденцией в развитии систем школьного образования является его индивидуализация, которая предполагает «реализацию вариативного обучения на уровне учебного плана школ (выбор предметов и курсов) и на уровне учебного предмета (разноуровневое освоение программ)» [Гердо, 2012. С. 33].

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) открывает широкие возможности для индивидуализации образования на старшей ступени школы. В соответствии с ФГОС СОО школа должна

Эмпирические данные получены О. А. Журкиной при написании магистерской диссертации по программе «Управление образованием» в НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) в 2017–2018 гг.

предоставить учащимся «возможность формирования индивидуальных учебных планов, включающих учебные предметы из обязательных предметных областей (на базовом или углубленном уровне), дополнительные учебные предметы и курсы по выбору обучающихся»<sup>1</sup>.

Экономика входит в предметную область «общественные науки» и может изучаться на базовом или углубленном уровне либо в курсе обществознания. Таким образом, сегодня экономика — законодательно утвержденный предмет в учебном плане старшей ступени школы, и каждый учащийся имеет право выбрать любой из трех форматов ее изучения, предусмотренных ФГОС. Соответственно каждая российская школа должна обеспечить возможности реализации права учащихся на этот выбор.

Анализ существующих в настоящее время практик реализации школьного экономического образования показывает, что подавляющее большинство российских школьников изучает экономику в рамках курса «обществознание». Исключением являются только профильные школы (классы), в которых экономика изучается на углубленном уровне. Базовый курс экономики в учебных планах школ встречается крайне редко.

Цель статьи — определить соответствие практик реализации экономического образования на старшей ступени школы запросам учащихся к формату изучения экономики.

Работа состоит из пяти разделов. В первом разделе рассмотрены основные подходы к изучению экономики в школе, второй содержит описание методов и эмпирической базы исследования, в третьем описываются результаты исследования, в четвертом приводится их обсуждение, в заключении сформулированы выводы и рекомендации для органов управления образованием.

**1. Основные подходы к изучению экономики в школе**  
**1.1. Отдельный предмет или часть интегрированного курса**

Значимость экономического образования школьников признается на государственном уровне как в России, так и за рубежом. «Экономика преподается в той или иной форме в школах стран всего мира. Курсы по экономике изучаются в университетах, но поскольку большинство учащихся ограничивается общим образованием, лучшая возможность для экономического воспитания молодежи возникает именно в средних школах» [Walstad, 1994. P. 4].

«Аналитические навыки и принципы мышления, сформированные при изучении экономики, могут быть использованы для объяснения мира, в котором мы живем: от понимания альтернативных издержек, связанных с личными решениями, до боль-

<sup>1</sup> минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17-Приказ\_413.pdf

ших вопросов о том, почему разные группы населения находятся на разных уровнях экономического благополучия» [Dwyer, 2017. P. 12].

В зарубежных публикациях активно обсуждается вопрос, должна ли экономика в школе быть отдельным предметом или изучаться в рамках интегрированного курса социальных наук. В книге, посвященной исследованию школьного экономического образования в США, У. Б. Уолстад отмечает, что «данные исследований преподавания экономики в разных форматах подтверждают значение отдельного курса экономики как средства повышения экономической компетентности школьников» [Walstad, 1994. P. 119].

«Дискуссия о плюсах и минусах экономики как отдельного школьного предмета в сравнении с ее интеграцией в курсы социальных наук ведется в Германии в течение многих лет, и согласие еще не достигнуто» [Weyland, Rehm, 2013. P. 87]. Среди аргументов, выдвигаемых против экономики как отдельного школьного предмета, в первую очередь упоминается методологическая сложность экономической науки [Hedtke, 2008; Hippe, 2011].

Сторонники изучения экономики как отдельного предмета считают, что интегрированные курсы плохо «доставляют» экономические знания [Kaminski, 2009], «качество экономического образования в интегрированных учебных предметах оставляет желать лучшего» [Kruber, 2001]. «Некоторые земли Германии сейчас вводят в младших классах средней школы два отдельных предмета: экономику и граждановедение» [Weber, 2015. P. 2].

Ассоциация европейского экономического образования (*Association of European Economics Education*, АЕЕЕ) провела опрос: 680 старшеклассников в возрасте 16–18 лет из Италии (30%), Австрии (23%), Германии (20%), Ирландии (12%), Франции (6%) и Великобритании (6%) должны были высказать свои суждения о мировом экономическом кризисе. 60% опрошенных школьников изучали экономику как отдельный предмет, а 34% — в курсе обществознания. Результаты опроса показали впечатляющие различия между старшеклассниками в понимании причин кризиса и оценках мер, необходимых для выхода из него, в зависимости от формата изучения экономики [Weber, 2013. P. 6].

В Декларации АЕЕЕ говорится: «Экономические, социальные, политические и экологические кризисы, которые мы пережили в течение нескольких лет, высветили необходимость внесения изменений в образование школьников. Мы уверены, что распространение экономического образования поможет молодым справиться с теми вызовами, которые выдвигает перед ними современный мир». Члены ассоциации призывают правительства своих стран «закрепить преподавание экономи-

ки в национальных учебных планах, не ограничивая концепцию экономического образования только повышением финансовой грамотности, а обеспечивая формирование навыков, которые позволят выпускникам школ участвовать в решении экономических проблем, с которыми мы сталкиваемся, как на уровне нации, так и на международном уровне» [Schlösser, 2014].

Таким образом, исследователи в разных странах приводят убедительные доказательства необходимости повышения качества экономического образования школьников.

## 1.2. Причины массового изучения обществознания на старшей ступени

В нашей стране на старшей ступени школы учащиеся могут изучать экономику как в качестве отдельного предмета, так и в курсе обществознания. Во многих школах реализуется профильное обучение. В Примерной основной образовательной программе среднего общего образования<sup>2</sup> (ПООП СОО) в учебный план для социально-экономического профиля предлагается включить три предмета для изучения на углубленном уровне: экономику, математику и географию. Восемь предметов изучаются на базовом уровне: русский язык, литература, информатика, иностранный язык, естествознание, Россия в мире, физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности.

В ПООП СОО приводятся также четыре варианта учебного плана для универсального профиля. Во всех четырех вариантах школам рекомендуются для изучения на старшей ступени только два предмета из области «общественные науки»: история и обществознание, т. е. экономика, право и география (на базовом уровне) не вошли ни в один из вариантов. Мы полагаем, что это одна из причин отсутствия в учебных планах непрофильных школ (классов) предмета «экономика».

Но главной причиной массового изучения обществознания в 10–11-х классах российских школ является необходимость сдачи Единого государственного экзамена по обществознанию: его результаты требуются для поступления на большое число специальностей социально-гуманитарного и педагогического профилей. В 2018 г. этот предмет выбрали более 62% участников ЕГЭ<sup>3</sup>.

По мнению ряда ученых, интегрированный курс обществознания недостаточен для формирования у учащихся компетенций, необходимых в реальной жизни. «Предмет, важнейшими

<sup>2</sup> Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з). С. 514. <http://mosmetod.ru/files/dokumenty/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya.pdf>

<sup>3</sup> <https://tass.ru/obschestvo/5014969>

задачами которого является формирование гражданских позиций, развитие духовно-нравственного мира обучающихся, правовой и финансово-экономической культуры, в настоящее время практически не справляется с решением этих задач» [Фомин-Нилов, 2016. С. 4].

Л. Л. Любимов определяет обществознание как «механическую сумму шести предметов» [Любимов, 2009], как «„мультипредмет“, который по определению не усваивается, а вызубривается с помощью массы выпускаемых шпаргалок — „решебников“ и сборников ответов» [Любимов, 2012]. Даже «способный и усердный ученик не сможет его усвоить, „переварить“ в компетенции, а затем в ролевые умения (т. е. в умения играть роли истца и ответчика, избирателя и кандидата, покупателя и потребителя, гражданина и стойкого к манипуляциям читателя, слушателя и зрителя СМИ). Он сможет лишь его заучить, запомнить и зазубрить. Именно это и происходит сегодня в тысячах школ» [Любимов, 2009].

24 декабря 2018 г. коллегией Министерства просвещения Российской Федерации была утверждена Концепция преподавания обществознания в РФ<sup>4</sup>. В Концепции указывается, что в 6–11-х классах «преподавание и изучение обществознания на базовом уровне является обязательным для всех обучающихся». В 10–11-х классах «может реализовываться углубленный уровень обществознания за счет расширенного освоения теоретических знаний в рамках базовых наук». На наш взгляд, данное положение противоречит принципам профильного обучения, заложенным в ФЗ «Об образовании в РФ», Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования и ФГОС СОО. *Углубление* заключается в проникновении в методологию науки, эволюцию ее понятийного аппарата, а *не в расширении* содержания за счет включения в предмет новых разделов, таких как основы финансовой грамотности.

В 2011 г. в России началась реализация проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации»<sup>5</sup>, а в 2017 г. была утверждена Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг.<sup>6</sup> Пред-

---

<sup>4</sup> <https://edu.gov.ru/press/942/shest-novyh-koncepciy-uchebnyh-predmetov-i-predmetnyh-oblastey-utverdili-chleny-kollegii-minprosvescheniya-rossii/>

<sup>5</sup> Проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» реализуется Министерством финансов РФ [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.minfin.ru/ru/om/fingram/about/targets/>

<sup>6</sup> Распоряжение от 25 сентября 2017 г. № 2039-п. URL: <http://government.ru/docs/29441/>

полагается, что основы финансовой грамотности будут изучаться во всех школах страны в курсе обществознания. Содержание учебного предмета «экономика» также включает изучение финансового рынка, финансовых институтов, инструментов и проч. Но, кроме этого, изучение экономики направлено на формирование экономической культуры, под которой мы понимаем совокупность социальных норм и ценностей, являющихся регулятором экономического поведения. Финансовое поведение — один из аспектов экономического поведения, так же как финансовая грамотность — всего лишь составная часть общей экономической грамотности. Граждане должны быть ответственными участниками не только финансового рынка, но и рынка труда, грамотными потребителями товаров и услуг, производителями. У подрастающего поколения должна быть сформирована предпринимательская и налоговая культура. Не отрицая важности и необходимости финансовых знаний, мы полагаем, что широкомасштабная реализация проекта «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» может привести к полному отказу от преподавания экономики в школе.

Учащиеся классов социально-экономического профиля не должны изучать обществознание, но на практике вынуждены (а после утверждения Концепции, вероятно, обязаны) это делать, чтобы подготовиться к ЕГЭ. Таким образом, главной причиной выбора предмета «обществознание» и реальной целью его изучения является успешная сдача ЕГЭ.

Авторы аналитического отчета о результатах ЕГЭ по обществознанию в 2017 г. в Санкт-Петербурге отмечают: «В целом достаточным можно считать усвоение школьниками таких содержательных модулей, как „Человек и общество“ и „Социальные отношения“. Нельзя считать достаточным усвоение модулей „Политика“ и „Экономика“. В сравнении с прошлым годом улучшились показатели усвоения темы „Право“, однако ухудшились знания по экономике»<sup>7</sup>. Получается, что на экономические программы вузы принимают абитуриентов, не владеющих основами экономики. В этой логике следовало бы ввести ЕГЭ по естествознанию. Тогда Московский физико-технический институт будет принимать не абитуриентов с высокими результатами ЕГЭ по физике, а тех, кто успешно освоил естествознание.

При поступлении в университеты и колледжи за рубежом школьники не сдают экзамены по интегрированным курсам (PSHE, *Social studies*, *Civic*). Большинство американских университетов и колледжей требуют от абитуриентов предо-

<sup>7</sup> Результаты единого государственного экзамена по обществознанию в 2017 году в Санкт-Петербурге: аналитический отчет предметной комиссии. СПб.: ГБУ ДПО «СПБЦОКОиИТ», 2017. С. 37.

ставления результатов тестирования по системе SAT (SAT I — *Scholastic Aptitude Test* и SAT II — *Scholastic Assessment Test*) или по системе ACT (*American College Testing*). Предметные тесты направлены на определение уровня знаний в пяти областях (на выбор): математика, английский язык, история, естественные науки (химия, физика, биология) и иностранные языки. Кроме баллов тестирования, вузы могут учитывать школьные оценки, рекомендации, эссе, результаты интервью с абитуриентами [Зарецкая, Семеко, 2002. С. 6].

В Великобритании для поступления в университет школьники на старшей ступени (2 года) изучают курсы «продвинутого уровня» (*advanced level*) по 5–10 предметам. Два из них являются обязательными: английский язык и математика. Перечень предметов по выбору большой, в него входят физика, химия, биология, география, экономика, искусство, биология, бизнес, иностранный язык и др.<sup>8</sup> Из них учащийся выбирает от 4 до 6 предметов в соответствии со своими интересами и требованиями университета.

В России тоже есть вузы, которые при поступлении на программы экономического профиля не принимают ЕГЭ по обществознанию. При поступлении на программы по направлению «экономика» в Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова и в Московский государственный институт международных отношений требуются результаты ЕГЭ по русскому языку, математике и иностранному языку, а также результаты дополнительных испытаний: в МГУ это письменная математика<sup>9</sup>, а в МГИМО — иностранный язык<sup>10</sup>.

Эмпирическое исследование проводилось в Санкт-Петербурге в два этапа. Целью первого этапа было определение количества школ, в которых экономика изучается за рамками интегрированного курса «обществознание». Поскольку официальная статистика образования не содержит таких данных, а систематических исследований в этой области в нашей стране не проводилось, проследить, как за прошедшие 25 лет изменилась ситуация с изучением экономики в школах всей страны, не представляется возможным.

В Санкт-Петербурге в 1990-х годах на базе Центра РАО была организована Лаборатория социально-экономического образования, которая внесла значительный вклад в развитие школьного экономического образования в городе. В исследованиях

## **2. Методология и эмпирическая база исследования**

<sup>8</sup> Department for Education. London. <https://www.gov.uk/government/news/guide-to-gcse-results-for-england-2018>

<sup>9</sup> <http://cpk.msu.ru/files/2019/rules.pdf>

<sup>10</sup> <http://abiturient.mgimo.ru/pravila-priema>

Таблица 1. Распределение участников опроса по типам школ, %

Тип школы	Учителя	Администрация	Учащиеся	Родители
Школа «без статуса»	41,8	64,7	63,0	50,6
Школа с углубленным изучением отдельных предметов	32,1	19,6	20	33,3
Гимназия	19,0	9,8	14,4	13,1
Лицей	7,1	5,9	2,6	3,0
Всего	100	100	100	100

Н. А. Заиченко [Заиченко, 1993; Заиченко, Смирнова, 2002], возглавлявшей в то время лабораторию, содержатся эмпирические данные о состоянии экономического образования школьников в 1992–2001 гг., они были использованы в нашем исследовании для оценки динамики количества школ с преподаванием экономики. Для определения данного показателя в 2016 г. были проанализированы учебные планы 615 общеобразовательных школ города (все школы города, за исключением специальных, коррекционных и вечерних), представленные на их официальных сайтах.

На втором этапе было проведено интернет-анкетирование с помощью *google-form* родителей школьников, учащихся, учителей и руководителей школ. Анкетирование проходило в период с марта по май 2018 г. Общий объем выборки — 991 человек. Из них: учителя экономики и обществознания — 84 человека, директора школ или их заместители (администрация) — 51 человек, школьники — 625 (учащиеся 8–11-х классов); родители учащихся — 231 человек. Выборка стихийная, нерепрезентативная. В опросе приняли участие респонденты из 17 административных районов Санкт-Петербурга, таким образом, в выборке представлены школы, расположенные как в центре города, так и на его окраинах [Журкина, 2018].

Было разработано четыре типа анкет: для учащихся, для родителей, для учителей и для администрации школ. Респонденты участвовали в опросе добровольно и самостоятельно заполняли анкеты в удобное для них время.

Среди респондентов преобладают женщины: среди учителей они составляют 72,6%, среди администрации школ — 96,1%, среди принявших участие в опросе родителей — 81,8%. Среди школьников активнее тоже девочки, хотя и с небольшим преимуществом: они составляют 55% участников опроса в своей группе.

Учащиеся 8-х, 10-х и 11-х классов представлены в выборке примерно одинаково (27–28%), 9-классники составили 17,3% общего числа школьников. Во всех группах участников опро-

са преобладают представители обычных школ «без статуса» (табл. 1).

61,9% учителей, участвовавших в опросе, преподавали в 2018 г. только обществознание, экономику как отдельный предмет преподавали 14,3% учителей, оба учебных предмета — 23,8%.

Одним из главных во всех типах анкет был вопрос о формате изучения экономики в школе (отдельный предмет или в рамках обществознания), который предполагал личные оценки респондентов: «как есть» и «как хотелось бы». Кроме того, в процессе опроса были выявлены ключевые характеристики учителей, преподававших экономику в школах города в 2016 г. (базовое образование, возраст, повышение квалификации), а также отношение учителей, родителей и администрации школ к введению ЕГЭ по экономике.

С 1992 по 1997 г. в Санкт-Петербурге количество школ с изучением экономики увеличилось почти в 2 раза (на 85,2%). К 2001 г. их число сократилось на треть (35,4%) и за последующие 15 лет практически не изменилось (рис. 1).

Значительный прирост количества школ с изучением экономики в 1992–1997 гг. объясняется, на наш взгляд, двумя причинами. Первая — это активное международное сотрудничество в области экономического образования. В 1991 г. была создана Российская межрегиональная общественная организация «Достижения молодых» (*Junior Achievement*)<sup>11</sup>, в 1992 г. при поддержке нью-йоркского Института «Открытое общество» (*Open Society Institute*)<sup>12</sup> организован Международный центр экономического и бизнес-образования (МЦЭБО). Обе эти организации создали по всей стране сети региональных центров, которые занимались подготовкой учителей экономики и изданием учебно-методических пособий.

В 1994–2008 гг. в рамках программы ЕС «ТАСИС» в нашей стране был реализован международный проект «Преподавание экономических и бизнес-дисциплин в средних школах, технических и общих университетах», оператором которого был Государственный университет «Высшая школа экономики». В результате его реализации были подготовлены около

### 3. Результаты

#### исследования

##### 3.1. Динамика

количества школ

с изучением

экономики за рам-

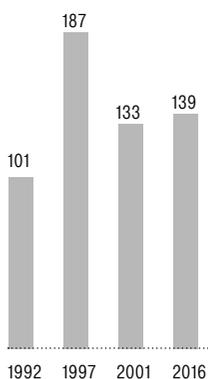
ками

обществознания

<sup>11</sup> JA создана в США в 1919 г. В 1989 г. создано специальное международное отделение Junior Achievement International, которое занимается распространением программ JA в других странах мира.

<sup>12</sup> Фонд создан по инициативе Дж. Сороса. Московское отделение Института «Открытое общество» — неправительственная некоммерческая благотворительная организация, которая реализовала в России ряд гуманитарных проектов и программ.

Рис. 1. Количество школ с преподаванием экономики в Санкт-Петербурге



1000 учителей экономики и изданы учебники по экономическим дисциплинам для среднего и высшего образования [Михеева, 2010. С. 138–139].

Вторая причина значительного прироста количества школ с изучением экономики в 1992–1997 гг. — высокий спрос на экономическое образование в российских школах, обусловленный необходимостью адаптации к рыночной экономике. «Новую» для России экономическую науку стали изучать не только школьники и студенты, но и взрослые на различных программах по «ликвидации экономической неграмотности». Зависимость спроса на изучение экономики от экономической ситуации в стране отмечают многие зарубежные исследователи (см., например, [Mittelstadt, Wierpcke, Lutz, 2013; Brant, 2015; Dwyer, 2017]).

Однако последующее сокращение количества школ с изучением экономики трудно объяснить только стабилизацией экономической ситуации. Мы предполагаем, что отчасти оно обусловлено сокращением количества межшкольных учебных комбинатов (МУК), поскольку значительная часть школьников изучала экономику в рамках предмета «технология», преподавание которого проходило именно в таких комбинатах. «Даже в столицах и крупных городах количество МУК катастрофически уменьшилось — почти на порядок» [Лернер, 2008]. Кроме того, в учебных планах сократилось количество часов на преподавание предмета «технология».

Количественные показатели за 2001 и 2016 гг. практически совпадают (разница составляет 4%), однако в эти годы произошла существенная ротация школ: от экономики отказались 87 школ, при этом включили в свои учебные планы экономику в качестве отдельного предмета за тот же период 93 школы.

Рис. 2. Распределение школ, в которых в 2016 г. изучалась экономика, по форматам, %

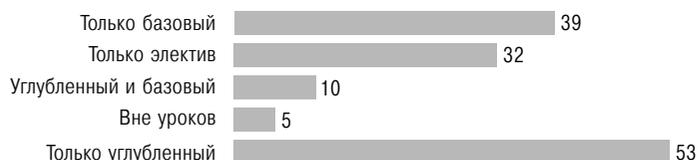
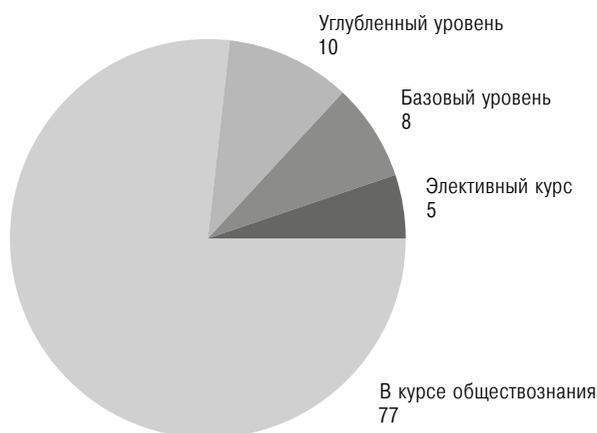
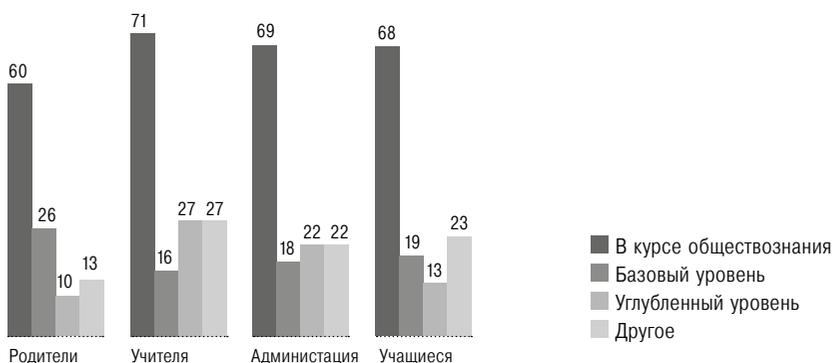


Рис. 3. Распределение всех школ города по формату изучения экономики в 2016 г., %



Для выявления причин «ухода» экономики из школ руководителям 87 школ была разослана анкета, в которой респондентам предлагалось оценить влияние ряда факторов на отказ от преподавания экономики по шкале от одного до четырех (1 — абсолютно не повлиял, 4 — сильно повлиял) или вписать свой вариант ответа. Получено и обработано было только 28 заполненных анкет. Мы предполагаем, что основной причиной отказа от участия в опросе была произошедшая за истекший период (15 лет) смена директоров школ. Многие руководители даже не знали, что в их школе в 2001 г. преподавалась экономика. В качестве причин, оказавших наибольшее влияние, большинство респондентов выбрали две: нет должности учителя экономики в штатном расписании (42,9%) и достаточность изучения экономики в курсе обществознания (57,2%). На третьем месте по популярности ответ: «Трудно найти квалифицированного учителя экономики» (14,3%). Позже в данном исследовании мы вернемся к вопросу о кадровом обеспечении преподавания экономики в школах.

Рис. 4. **Форматы изучения экономики в школах участников опроса, 2016 г., %**



До 2004 г. (до введения стандарта первого поколения) экономика в российских школах изучалась в разных форматах: на уроках, факультативах, в платных кружках и т. д. Для объективного сопоставления количественных данных мы включили в число школ «с экономикой» в 2016 г. и те, в которых экономика изучается в формате элективных курсов и во внеурочной деятельности. Форматы изучения экономики в этих 139 школах представлены на рис. 2.

В масштабах всего города (615 школ) подавляющее большинство школьников изучает экономику только в курсе обществознания (рис. 3).

Таким образом, эмпирические данные подтверждают наше утверждение, что базовый курс экономики в учебных планах общеобразовательных школ встречается крайне редко.

### 3.2. Соответствие реальной практики запросам учащихся

На рис. 4 приведены результаты обработки ответов учителей, учащихся, родителей и администрации школ, принявших участие в анкетировании, относительно формата изучения экономики в школе в 2016 г. («как есть»). Респонденты могли выбрать несколько форматов, поэтому суммарное число ответов больше числа участников опроса. Вариант «другое» включал элективные курсы и занятия в рамках внеурочной деятельности.

Таким образом, в каждой группе выборки присутствуют респонденты, представляющие все форматы изучения экономики. Для выявления предпочитаемого формата преподавания экономики в школе («как должно быть») учителям, руководителям и родителям учащихся было предложено выбрать один из двух вариантов ответа: «В школе достаточно изучения экономики в курсе обществознания» или «Все учащиеся должны иметь возможность изучать предмет „экономика“».

Рис. 5. Распределение ответов школьников о предпочитаемом формате изучения экономики, %

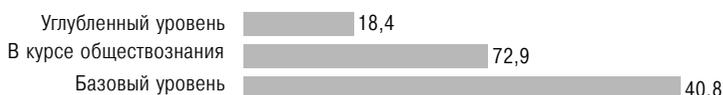
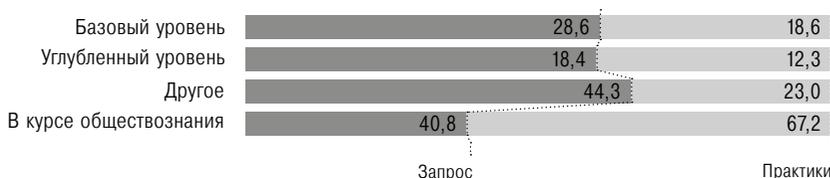


Таблица 2. Соотношение запросов на отдельный предмет «экономика» и практик его реализации, %

	«Как есть»	«Как должно быть»
Руководители школ	39,2	51
Учителя	42,9	50
Родители	35,1	45
Учащиеся	30,9	47

Рис. 6. Соотношение запроса учащихся на формат изучения экономики и практик его реализации, %

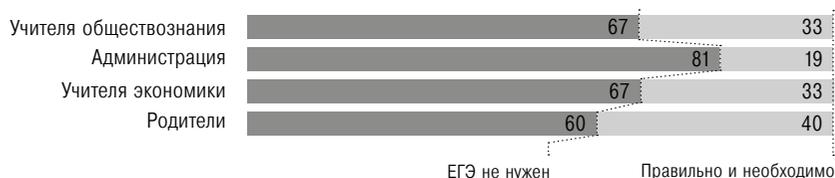


Формат отдельного предмета предпочитают 66% учителей экономики, в то время как 60% учителей обществознания выбирают интегрированный курс для преподавания экономики. Голоса двух других групп взрослых участников опроса распределились практически поровну между обществознанием и экономикой: формат отдельного предмета «экономика» выбрали 44,6% родителей и 51% руководителей школ.

Результаты опроса учащихся относительно предпочитаемого формата изучения экономики представлены на рис. 5. Вариант «базовый уровень» предполагал возможность изучения экономики в качестве обязательного предмета или курса по выбору. Поскольку учащиеся могли выбрать несколько ответов, общая сумма превышает 100%. Только 255 учащихся из 625 выбрали изучение экономики в курсе обществознания.

С учетом ответа «другое» (элективные курсы и внеурочные занятия) различия между реализуемыми в школах форматами

Рис. 7. **Распределение ответов на вопрос о введении ЕГЭ по экономике, %**



изучения экономики и форматами, предпочитаемыми школьниками, становятся еще более убедительными (рис. 6).

### 3.3. Нужен ли ЕГЭ по экономике

Мы считаем основной причиной массового изучения обществознания на старшей ступени школы необходимость сдачи ЕГЭ по этому предмету и отсутствие экзамена по экономике. В связи с этим в анкеты был включен вопрос об отношении участников опроса к введению ЕГЭ по экономике для учащихся профильных классов. Полученные результаты оказались неожиданными: против введения ЕГЭ выступают все респонденты, а активнее всех — учителя экономики (рис. 7).

Мы предполагаем, что объяснить эти данные можно только неуверенностью учителей в своей компетентности в области преподавания экономики. Для проверки данного предположения ниже будут рассмотрены профессиональные характеристики учителей.

### 3.4. Готовы ли школы к введению экономики в учебные планы

Выбор формата изучения экономики в каждой школе должен осуществляться в первую очередь на основе запросов учащихся и их родителей. Эмпирические данные доказывают наличие запроса учащихся и их родителей на изучение экономики в формате отдельного предмета (обязательного или по выбору). Необходимым условием его введения в учебный план является наличие в школе квалифицированного учителя, способного преподавать этот не самый простой учебный предмет. Поэтому отдельной задачей нашего исследования стало выявление основных характеристик учителей, преподающих в настоящее время экономику в школах Санкт-Петербурга.

Мы сопоставили социально-демографические характеристики учителей экономики и учителей обществознания: пол, возраст, стаж и базовое образование. Среди учителей обществознания, принявших участие в опросе, мужчин на 4% больше, чем среди учителей экономики. Учителя обществознания моложе учителей экономики: половину из них составляют педагоги в возрасте до 35 лет, в то время как среди учителей экономики преобладает возрастная группа старше 46 лет (44%). Различия

в возрастной структуре обусловили различия в стаже работы: почти 37% учителей общественнознания имеют стаж менее 5 лет, при этом каждый третий учитель экономики (35%) пришел работать в школу более 16 лет назад.

Значительная часть учителей имеет базовое историческое образование: 65,4% учителей общественнознания и 31,3% учителей экономики. Почти 72% учителей экономики не имеют экономического образования. Следовательно, для них особую актуальность приобретает профессиональное развитие в качестве учителя экономики. Оно возможно в двух форматах: самообразования и обучения на курсах повышения квалификации учителей. Применительно к экономическому образованию второй формат в реальной практике действующих государственных институтов повышения квалификации практически отсутствует.

Результаты опроса учителей относительно программ повышения квалификации, на которых они проходили обучение в последние годы, показывают, что самыми популярными программами были ФГОС (83,5%) и информационно-коммуникационные технологии (45%). При этом 68% опрошенных учителей повышали свою квалификацию в Академии постдипломного педагогического образования (АППО). Такая ситуация характерна не только для Санкт-Петербурга. В настоящее время АППО является монополистом на региональных рынках образовательных услуг для школьных учителей. Об этом свидетельствуют данные Мониторинга экономики образования<sup>13</sup> и TALIS<sup>14</sup>: «Абсолютное большинство учителей (70%) проходили курсы повышения квалификации в институте повышения квалификации работников образования их региона» [Болотов и др., 2016. С. 148].

Согласно результатам опроса, 36,9% учителей никогда не повышали квалификацию в области преподавания экономики, а 9,5% проходили программу обучения более 10 лет назад. При этом учителя испытывают потребность в получении предметных знаний по экономике (72%) и изучении методике ее преподавания (71%).

Не имея профильного базового образования и не повышая квалификацию в области преподавания экономики, невозможно обеспечить качественное экономическое образование. Таким образом, наше предположение о неуверенности учителей в своей компетентности как основной причине отказа от введе-

<sup>13</sup> Мониторинг экономики образования — регулярные обследования учителей общеобразовательных организаций, которые проводит Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» совместно с аналитическим центром «Левада-Центр».

<sup>14</sup> TALIS — крупнейшее международное сравнительное исследование, проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития и посвященное изучению учителей.

ния ЕГЭ по экономике, в значительной степени подтвердилось эмпирическими данными.

**4. Обсуждение** Исследователи единодушны в том, что на уровне средней школы необходимо изучать экономику, однако по вопросу формата — как отдельный предмет или как часть интегрированного курса социальных наук — их мнения расходятся. За отдельный предмет, как правило, выступают экономисты, т.е. те, кто хорошо знает предмет изучения, а за интеграцию — представители других общественных наук. Аналогичный результат был получен в нашем исследовании в ходе опроса учителей экономики и обществознания.

Результаты эмпирического исследования доказывают наличие только двух форматов изучения экономики в школах Санкт-Петербурга. В работе определены две основные причины сложившейся ситуации. Первая причина — проблемы с кадровым обеспечением. Экономику в школах чаще всего преподают учителя истории и обществознания с базовым историческим образованием, у которых нет возможности повысить свою компетентность в области преподавания экономики. Развернувшиеся в последние годы «процессы оптимизации сети затронули такой показатель, как нагрузка педагогов. Растет доля учителей, которые имеют внутреннее совместительство, и сокращается доля внешних совместителей. В значительной степени это обусловлено необходимостью обеспечения соответствия показателей средней заработной платы учителей средней по региону» [Болотов и др., 2016. С. 50].

Сегодня школы практически лишены возможности пригласить в качестве учителя экономики человека с базовым экономическим (непедагогическим) образованием, потому что, во-первых, «специальных образовательных программ для подготовки к работе в качестве учителя-предметника у нас в стране крайне мало. Эти программы отсутствуют как система, как самостоятельный институт» [Каспржак, 2013. С. 269], а во-вторых, внешнее совместительство, как было отмечено выше, сокращается. В ходе опроса руководителей школ о факторах, препятствующих введению экономики в учебный план, наибольшее число голосов набрали ответы: «Сложно найти квалифицированного учителя экономики» (38,7%) и «Нет возможности пригласить квалифицированного преподавателя» (23,9%).

Вторая причина — отсутствие ЕГЭ по экономике и необходимость сдавать экзамен по обществознанию для поступления на все программы социально-гуманитарного и педагогического профилей.

Авторы аналитического доклада *2018 Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in Our Nation's Schools*

справедливо отмечают, что отсутствие экзамена ведет к отсутствию преподавания (*If it's not tested it's not taught*). «В то время как политики и общественность регулярно призывают нас добиться успеха как нации, эти призывы не воплощаются в реальные законодательные изменения»<sup>15</sup>.

Негативное влияние на развитие школьного экономического образования, на наш взгляд, может оказать принятие в последние годы двух официальных документов на федеральном уровне: Концепции преподавания обществознания в РФ и Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. (учащиеся образовательных организаций являются одной из ее целевых групп).

Актуальность изучения основ финансовой системы в школах обосновывается низким уровнем финансовой грамотности в нашей стране. Мы считаем, что низкий уровень экономической, в том числе и финансовой, грамотности напрямую связан с тем, что в течение многих лет подавляющее большинство российских школьников изучали экономику в курсе обществознания по учебнику Л. Н. Боголюбова. Экономический модуль данного учебника часто подвергался критике. Главным достоинством данного учебника, судя по опросам, учителя считают то, что по нему «удобно готовить» учащихся к сдаче ЕГЭ. Это преимущество учебника не вызывает сомнений, поскольку сам ЕГЭ по обществознанию «скроен» именно под этот учебник. Об этом, в частности, свидетельствует следующая цитата с сайта издательства «Просвещение»: «Члены авторского коллектива линии УМК под редакцией Л. Н. Боголюбова занимают посты в структурах, имеющих прямое отношение к составлению заданий для ГИА и ЕГЭ»<sup>16</sup>.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что спрос на изучение экономики в формате отдельного предмета со стороны школьников и их родителей существует. Почти каждый третий школьник, изучающий экономику в курсе обществознания, хотел бы ее изучать за рамками интегрированного курса. Осуществляемые в последнее время попытки «улучшить» структуру и содержание курса «обществознание» не изменят ситуацию, а, скорее всего, приведут к еще более негативному отношению школьников к предмету.

Решением проблемы может стать полный отказ от ЕГЭ по обществознанию и введение экзаменов по всем предметам, изучаемым на углубленном уровне. Формальное введение ЕГЭ

## 5. Заключение

<sup>15</sup> <https://www.councilforeconed.org/policy-and-advocacy/survey-of-the-states-2/>

<sup>16</sup> <https://www.prosv.ru/umk/about/society-bogolyubov.html>

по экономике можно реализовать в короткие сроки, но, учитывая накопившиеся проблемы в школьном экономическом образовании, необходимо прежде всего обеспечить школы компетентными учителями экономики, учителями, готовыми стать «предметными экспертами в деятельностной школе» [Любимов, 2011. С. 16].

Для этого следует изменить подходы к подготовке и повышению квалификации учителей. Педагогические вузы должны готовить учителя, который «профессионально может преподавать не „обществознание“, а отдельные предметы, относящиеся к данному блоку. Кстати, никому ведь пока (к счастью) не пришло в голову готовить учителя по „естествознанию“» [Любимов, 2005. С. 14].

Необходимо ликвидировать монополию региональных отделений АППО и создать конкурентную среду в системе оказания услуг по повышению квалификации (переподготовке) учителей. «Сегодня уровень влияния этого института на развитие системы образования в лучшем случае близок к нулю, а во многих направлениях отрицателен. Уровень затрат несопоставим с выгодами и уж тем более с качеством образования» [Адамский, 2005. С. 52].

На основе результатов исследования предлагаются следующие рекомендации органам управления образованием, призванные способствовать развитию школьного экономического образования:

- создание условий и институций, обеспечивающих качественную подготовку и повышение квалификации учителей экономики;
- введение отдельного ЕГЭ по экономике для выпускников, планирующих поступать на экономические специальности в высшие учебные заведения.

Важно также обеспечить создание и развитие неправительственных, общественных организаций и профессиональных сообществ, оказывающих поддержку и осуществляющих сопровождение учителей, которые преподают экономику. Эффективность таких институтов подтверждается многочисленными зарубежными практиками.

Результаты исследования могут быть использованы при принятии управленческих решений на уровне школы при выборе формата реализации экономического образования. Оно должно стать реальной составляющей частью общего образования, и каждый выпускник школы должен получить необходимый объем экономических компетенций.

**Литература**

1. Адамский А. И. (2005) Как сделать систему повышения квалификации эффективной? // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 49–55.
2. Болотов В. А., Карной М., Фрумин И. Д., Косарецкий С. Г. (ред.) (2016) Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Гердо Н. В. (2012) История и тенденции развития идей дифференциации и индивидуализации обучения // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. № 1 (73). Ч. 1. С. 30–33.
4. Журкина О. А. (2018) Социальный запрос на экономическое образование в современной школе: магистерская диссертация по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»: ОП «Управление образованием»: защищена 25.12.18. СПб.: НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург).
5. Заиченко Н. А. (1993) Изучение состояния преподавания экономических дисциплин в школах Санкт-Петербурга: Сводные данные исследования 1993 г. СПб.: Лаборатория социально-экономического образования Центра РАО.
6. Заиченко Н. А., Смирнова Н. К. (2002) Исследование уровня экономического образования в средних образовательных учреждениях Санкт-Петербурга // Экономическая школа. № 1. С. 187–246.
7. Зарецкая С. Л., Семеко Г. В. (2002) Тестирование и прием в высшие учебные заведения: опыт США // Экономика образования. № 5. С. 6–7.
8. Каспржак А. Г. (2013) Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 261–281.
9. Лернер П. С. (2008) На круги своя: Учебный Постиндустриальный Комбинат. [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1075&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=183](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1075&binn_rubrik_pl_articles=183)
10. Любимов Л. Л. (2012) Гуманитарное образование с КПД паровоза // Известия. 19 апреля. <https://www.hse.ru/news/1163611/51707471.html>
11. Любимов Л. Л. (2009) Обществознание: братская могила // Republic. Образование. 5 октября. <https://republic.ru/posts/l/148054>
12. Любимов Л. Л. (2011) Что мешает нашей стране улучшить качество школьного образования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 11–26. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-11-26.
13. Любимов Л. Л. (2005) Размышления о педагогическом образовании в России // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 7–24.
14. Михеева С. А. (2010) Становление школьного экономического образования в России // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 136–151.
15. Фомин-Нилов Д. В. (2016) Единая Концепция преподавания обществознания и школьный предмет как социальный заказ: взаимоотношения между исполнителями и заказчиками. [http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Analiticheskaja\\_statja\\_po\\_naprasleniju\\_Obshhestvo.pdf](http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Analiticheskaja_statja_po_naprasleniju_Obshhestvo.pdf)
16. Фрумин И. Д., Болотов В. А., Косарецкий С. Г., Карной М. (ред.) (2016) Российские учителя в свете исследовательских данных. М.: Изд. дом ВШЭ.
17. Brant J. W. (2015) What's Wrong with Secondary School Economics and How Teachers Can Make it Right. Methodological Critique and Pedago-

- gical Possibilities // Journal of Social Science Education. Vol. 14. No 4. P. 7–16.
18. Dwyer J. (2017) Studying Economics: The Decline in Enrolments and why it Matters. <https://www.rba.gov.au/speeches/2017/sp-so-2017-07-29.html>
  19. Hedtke R. (2008) Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt // GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. No 4. S. 455–461.
  20. Hippe T. (2011) Gute Arbeit im Kapitalismus? Das Arbeitsverhältnis als Beispiel für die Vorteile didaktischer Interdisziplinarität // GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. No 1. S. 73–84.
  21. Kaminski H. (2009) Anmerkungen zum: Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung // GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. No 4. S. 547–560.
  22. Kruber K. P. (2001) Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/kruber.htm>
  23. Mittelstadt E., Wiepcke C., Lutz R. (2013) The Financial Crisis — an Ideal Teaching Moment // Journal of Social Science Education. Vol. 12. No 2. P. 11–22. <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/105>.
  24. Schlösser H. J., Duedahl O. (2014) Common Declaration. Association of European Economics Education. <https://www.economiceducation.eu/?-page=3&sub=14&h=625>
  25. Walstad W. (1994) An Assessment of Economics Instruction in American High Schools // W. Walstad (ed.) An International Perspective on Economic Education. Boston; Dordrecht; London: Springer. P. 109–136.
  26. Walstad W. B., Rebeck K. (2000) The Status of Economics in the High School Curriculum // The Journal of Economic Education. Vol. 31. No 1. P. 95–101.
  27. Weber B. (2013) Editorial: Crises in Europe and Challenges for Economic Education // Journal of Social Science Education. Vol. 12. No 2. P. 2–10.
  28. Weber B. (2015) Editorial: Multiperspectivity, Values and Criticism in Economic and Civic Education // Journal of Social Science Education. Vol. 14. No 4. P. 2–6.
  29. Weyland M., Rehm M. (2013) How Can Economics Education Be Implemented without a Separate Subject? A Case Study from Germany // Journal of Social Science Education. Vol. 12. No 2. P. 87–93.

## Economic Education of School Students: Causes of the Crisis

### Svetlana Mikheeva

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor, Department of Public Administration, Saint-Petersburg School of Social Sciences and Area Studies, National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg). E-mail: smik252@gmail.com; smikheeva@hse.ru

Authors

### Olga Zhurkina

Assistant, Department of Economic Theory and Economic Education, Institute of Economics and Management, The Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg). E-mail: ozhurkina@herzen.spb.ru

Address: 17 Promyshlennaya Str., 198095 St. Petersburg, Russian Federation.

Russia's national school curriculum standards stipulate economic education at three levels: basic, advanced, and as part of the social theory course, yet schools rarely include basic economics in their curricula. Curricula of 615 St. Petersburg schools available at their official websites as well as data from online surveys of parents, students, teachers, and school administrators are used to find evidence of the demand for economics as a subject among school students. The fact that only two levels of economics instruction are represented in St. Petersburg schools is explained by staffing issues and impossibility to take the Unified State Exam (USE) in economics. Initiatives for a meaningful change the current situation are proposed in the article.

Abstract

school, economics, economic education, social theory, the Unified State Exam (USE), curriculum.

Keywords

Adamskij A. (2005) Kak sdelat sistemu povysheniya kvalifikatsii effektivnoy? [How to Make the Professional Development System Efficient?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 49–55.

References

Bolotov V., Carnoy M., Froumin I., Kosaretskiy S. (eds) (2016) *Rossiyskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannykh* [Russian Teachers in the Light of Research Data]. Moscow: HSE.

Brant J. W. (2015) What's Wrong with Secondary School Economics and How Teachers Can Make it Right. Methodological Critique and Pedagogical Possibilities. *Journal of Social Science Education*, vol. 14, no 4, pp. 7–16.

Dwyer J. (2017) *Studying Economics: The Decline in Enrolments and why it Matters*. Available at: <https://www.rba.gov.au/speeches/2017/sp-so-2017-07-29.html> (accessed 10 October 2019).

Fomin-Nilov D. (2016) *Edinaya Kontseptsiya prepodavaniya obshchestvoznaniya i shkolny predmet kak sotsialny zakaz: vzaimootnosheniya mezhdu ispolnitel'yami i zakazchikami* [The Unified Framework for Teaching Social Theory and Social Demand for the School Discipline: The Client–Contractor Relationship]. Available at: [http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Analiticheskaja\\_statja\\_po\\_napravleniju\\_Obshhestvo.pdf](http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Analiticheskaja_statja_po_napravleniju_Obshhestvo.pdf) (accessed 10 October 2019).

Froumin I., Bolotov V., Kosaretskiy S., Carnoy M. (eds.) (2016) *Rossiyskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannykh* [Russian Teachers in the Light of Research Findings]. Moscow: HSE.

- Gerdo N. (2012) Istoriya i tendentsii razvitiya idey differentsiatsii i individualizatsii obucheniya [History and Tendencies of Development of Education Differentiation and Individualization Ideas]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni I. Ya. Yakovleva*, no 1 (73), part 1, pp. 30–33.
- Hedtke R. (2008) Wirtschaft in die Schule? Ökonomische Bildung als politisches Projekt. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*, no 4, ss. 455–461.
- Hippe T. (2011) Gute Arbeit im Kapitalismus? Das Arbeitsverhältnis als Beispiel für die Vorteile didaktischer Interdisziplinarität. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*, no 1, ss. 73–84.
- Kaminski H. (2009) Anmerkungen zum: Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung. *GWP Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*, no 4, ss. 547–560.
- Kasprzhak A. (2013) Institutsonalnye tupiki rossiyskoy sistemy podgotovki uchiteley [Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 261–282.
- Kruber K. P. (2001) *Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip?* Available at: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/kruber.htm> (accessed 10 October 2019).
- Lerner P. S. (2008) Na krugi svoya: Uchebnyj Postindustrialnyj Kombinat [Back to Square One: Educational Post-Industrial Combine]. Available at: [http://www.bimbad.ru/biblioteka/article\\_full.php?aid=1075&binn\\_rubrik\\_pl\\_articles=183](http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1075&binn_rubrik_pl_articles=183) (accessed 10 October 2019).
- Lyubimov L. (2011) Chto meshaet nashey strane uluchshit kachestvo shkolnogo obrazovaniya [What Prevents our Country to Improve the Quality of School Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 11–26. doi: 10.17323/1814-9545-2011-4-11-26.
- Lyubimov L. (2012) Gumanitarnoe obrazovanie s KPD parovoza [Humanities Education of Steam Locomotive Performance]. *Izvestiya*, April 19. Available at: <https://www.hse.ru/news/1163611/51707471.html> (accessed 10 October 2019).
- Lyubimov L. (2009) Obshchestvoznaniye: bratskaya mogila [Social Theory: A Mass Grave]. *Republic. Education*, October 5. Available at: <https://republic.ru/posts/1/148054>.
- Lyubimov L. (2005) Razmyshleniya o pedagogicheskom obrazovanii v Rossii [Thoughts on Pedagogical Training in Russia]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 7–24.
- Mikheeva S. (2010) Stanovlenie shkolnogo ekonomicheskogo obrazovaniya v Rossii [Development of Economic Education in Russian High Schools]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 136–151.
- Mittelstadt E., Wiepcke C., Lutz R. (2013) The Financial Crisis—an Ideal Teaching Moment. *Journal of Social Science Education*, vol. 12, no 2, pp. 11–22. Available at: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/105> (accessed 10 October 2019).
- Schlösser H. J., Duedahl O. (2014) *Common Declaration. Association of European Economics Education*. Available at: <https://www.economicseducation.eu/?page=3&sub=14&h=625> (accessed 10 October 2019).
- Walstad W. (1994) An Assessment of Economics Instruction in American High Schools. *An International Perspective on Economic Education* (ed. W. Walstad), Boston, Dordrecht, London: Springer, pp. 109–136.
- Walstad W. B., Rebeck K. (2000) The Status of Economics in the High School Curriculum. *The Journal of Economic Education*, vol. 31, no 1, pp. 95–101.
- Weber B. (2013) Editorial: Crises in Europe and Challenges for Economic Education. *Journal of Social Science Education*, vol. 12, no 2, pp. 2–10.

- Weber B. (2015) Editorial: Multiperspectivity, Values and Criticism in Economic and Civic Education. *Journal of Social Science Education*, vol. 14, no 4, pp. 2–6.
- Weyland M., Rehm M. (2013) How Can Economics Education Be Implemented without a Separate Subject? A Case Study from Germany. *Journal of Social Science Education*, vol. 12, no 2, pp. 87–93.
- Zaichenko N. (1993) *Izuchenie sostoyaniya prepodavaniya ekonomicheskikh disciplin v shkolakh Sankt-Peterburga. Svodnye dannye issledovaniya 1993 g.* [The Study of the State of Teaching Economic Disciplines in the Schools of St. Petersburg: Summary Data of the Study in 1993]. St. Petersburg: Laboratory of Social and Economic Education of RAO Center.
- Zaichenko N., Smirnova N. (2002) Issledovanie urovnya ekonomicheskogo obrazovaniya v srednikh obrazovatelnykh uchrezhdeniyakh Sankt-Peterburga [Investigating the Level of Economic Education in St. Petersburg Schools]. *Ekonomicheskaya shkola/The School of Economics*, no 1, pp. 187–246.
- Zaretskaya S., Semeko G. (2002) Testirovanie i priyem v vysshie uchebnye zavedeniya: opyt SShA [Entrance Exams and Admissions in Higher Education: The United States' Experience]. *Ekonomika obrazovaniya*, no 5, pp. 6–7.
- Zhurkina O. (2018) *Sotsialny zapros na ekonomicheskoe obrazovanie v sovremennoy shkole* [Social Demand for Secondary School Economics] (Master's Thesis). St. Petersburg: National Research University Higher School of Economics (Saint Petersburg).

# Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение?

**М. Л. Агранович**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2019 г.

**Агранович Марк Львович**

кандидат экономических наук, директор Центра мониторинга и статистики образования ФИРО РАНХиГС. Адрес: 125319 Москва, ул. Черняховского, 9, стр. 1. E-mail: agranovich-ml@ranepa.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются методические вопросы оценивания образовательных систем. При сопоставительном анализе национальных и региональных образовательных систем такая оценка является важной составляющей информационной обеспечения разработки образовательной политики и ее реализации через программы развития образования. Показано, что современные способы и методы оценивания образовательных систем основаны на внутрисистемных индикаторах, а не на показателях результатов для конечного потребителя, не на внешних по отношению к системе эффектах. Использование именно такого подхода имеет определенные объективные основания. Однако возникает вопрос: насколько полученные оценки отражают результаты образования для конечного пользователя — человека, общества, экономики? На основе данных международной образовательной статистики по странам ОЭСР с использованием методов статистического анализа рассматриваются

связи между индикаторами образования, характеризующими уровень учебных достижений, доступность образования, объем и качество вовлеченных в образование ресурсов, с одной стороны, и показателями внешних эффектов образования для человека, общества и экономики — с другой. Показано, что в тех случаях, когда эти связи наблюдаются, они носят негладкий характер. Связь между индикаторами образования и показателями внешних эффектов в подавляющем большинстве случаев прослеживается до определенного уровня значений индикаторов, после которого она не наблюдается. Прекращение роста показателей конечных результатов, начиная с некоторого значения объема вложенных ресурсов, уровня образования населения и других индикаторов образования, можно назвать эффектом пресыщения. На основании проведенного анализа сформулированы выводы об ограничениях и условиях использования индикаторов образования для оценки образовательных систем.

**Ключевые слова:** оценивание образовательных систем, индикаторы образования, внешние эффекты, показатели результатов для конечного потребителя.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-254-275

Задача оценки системы образования и результатов ее функционирования привлекает внимание исследователей достаточно давно. Оценивать систему образования нужно для того, чтобы понять, насколько образовательная политика и система образо-

вания адекватны запросу общества, экономики, граждан. Но что такое «хорошее образование», хорошая система образования? Какие критерии и, соответственно, какие показатели можно использовать, чтобы оценить систему образования, результаты ее функционирования, динамику развития?

Естественно было бы сопоставить результаты функционирования системы образования с заявленными целями. Но официально декларируемые и нормативно закрепленные в национальной доктрине образования в Российской Федерации<sup>1</sup>, Основных направлениях социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу («Программе Грефа», 2000 г.), Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.<sup>2</sup> цели образования сформулированы в слишком общем виде, чтобы на их основе можно было строить систему критериев и показателей оценки.

Другой вариант — попытаться оценить систему образования через соответствие результатов ее функционирования запросу общества, экономики и граждан, семей. Но здесь возникают две трудности. Первая: этот запрос если и сформулирован, то в самом общем, неоперациональном виде, и преобразовать его в критерии и показатели очень сложно. Вторая трудность такого оценивания заключается в том, что результаты образования, если речь не идет о курсах повышения квалификации, реализуются со значительным временным лагом, и идентифицированный сегодня запрос может устареть к тому времени, когда нынешние учащиеся станут выпускниками.

Невозможность или наше неумение построить оценку образовательных систем по принципу соответствия желаемому состоянию (заявленным целям или запросу) и ряд других трудностей, обусловленных имманентными характеристиками образования, которые обсуждаются ниже, заставляют искать паллиативные способы построения оценки образовательных систем. Знаменитая триада «качество — доступность — эффективность» не в полной мере решила проблему, поскольку столкнулась с предсказуемым отсутствием единого понимания, что такое качество и как мерить эффективность.

Сегодня наиболее распространенный подход к оценке образовательных систем включает: масштаб системы (участие населения в образовании), учебные достижения и ресурсы системы образования. Использование этих критериев и соответствующих им показателей — вынужденная мера, поскольку они характеризуют не конечные эффекты образования, а промежуточные,

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

<sup>2</sup> Утверждена Постановлением Правительства от 15 апреля 2014 г. № 295.

внутрисистемные результаты. Подход к оценке образовательных систем на основе перечисленных характеристик базируется на предположениях, что:

- чем выше формальный уровень образования населения, тем выше отдача от системы с точки зрения экономического роста и занятости населения;
- мы знаем, какие знания и компетенции будут востребованы в послешкольной жизни;
- чем больше ресурсов и чем выше их качество, тем лучше конечные результаты функционирования системы.

В данной статье сделана попытка выяснить, насколько справедливы эти предположения, т. е. действительно ли увеличение объема ресурсов, вовлекаемых в образование, и повышение их качества, а также высокий уровень участия населения в образовании, хорошие показатели индивидуальных достижений учащихся связаны с удовлетворяющими конечного потребителя результатами функционирования образовательной системы. Для ответа на этот вопрос используется статистический анализ данных международной и региональной статистики.

В статье также рассматривается возможность использования других внешних по отношению к системе образования показателей для оценки связи характеристик образования с его потенциальными результатами для экономики и общества.

### **1. Показатели оценки и результаты функционирования образовательных систем**

Сегодня в практике оценки образовательных систем используются в различных сочетаниях три группы показателей, которые характеризуют:

- уровень образовательных достижений учащихся;
- масштаб образовательных систем и доступность образования;
- ресурсы, вовлеченные в образование.

В какой степени эти показатели связаны с конечными эффектами образования для человека, общества и экономики? Способствуют ли отличные учебные достижения успешной социализации выпускников, высокий уровень образования населения — ускорению экономического развития и росту производительности труда, а значительный объем вовлекаемых в образование ресурсов — улучшению учебных достижений?

Для ответа на этот вопрос сопоставим индикаторы функционирования образовательных систем с показателями конечных результатов образования для человека, общества и экономики. Для экономики в качестве показателей конечных результатов

будем использовать уровень экономического развития и производительности труда, для общества — коэффициент Джини по доходам. Конечно, на значение этих показателей значительное влияние оказывают и другие факторы, но позитивное влияние на экономику и снижение социального неравенства — ключевые задачи образовательных систем, и связь образования с ними должна просматриваться.

Важнейшим для человека результатом образования является адаптация к послешкольной жизни — успешный выход на рынок труда или переход к следующему уровню образования. Для оценки успешности этого перехода используется показатель «доля молодых людей, которые не работают и не учатся» (*Not in Education, Employment or Training, NEET*) [OECD, 2018]. Этот показатель является внешним по отношению к системе образования и характеризует включение выпускников в социальную и экономическую жизнь. Связь NEET и образования исследуется во многих работах, в частности в лонгитюдном исследовании «Результативное дошкольное, начальное и среднее образование» (*Effective Pre-school, Primary and Secondary Education, EPPSE3–16+*), проведенном Институтом образования Лондонского университета [Siraj et al., 2014]. В работе С. Грейси и С. Келли показано, что ранний уход из системы образования, а также характеристики содержания образования на уровне основной школы оказывают критическое влияние на уровень NEET молодых людей [Gracey, Kelly, 2010].

Безусловно, на значение NEET в стране или регионе оказывают влияние и другие факторы, в частности безработица, но социализация выпускников, которую он характеризует, не может не быть, пусть частично, результатом образования. Мы будем использовать NEET применительно к возрастной группе 15–19-летних в качестве внешней оценки среднего образования. Более чем вероятно, что результаты образования сказываются и на дальнейшей жизни человека, но чем больше проходит времени с момента окончания обучения, тем труднее выделить влияние именно образования из множества других факторов, оказывающих воздействие на успешность человека в трудовой и социальной сфере. Поэтому в дальнейшем анализе мы ограничимся только указанной выше возрастной группой.

Наиболее известные сегодня комплексные системы оценки образования — индекс эффективности образовательных систем Пирсона<sup>3</sup> и индекс развития образования для всех (индекс ОДВ)<sup>4</sup>.

## 1.1. Комплексная оценка

<sup>3</sup> <http://gtmarket.ru/ratings/global-index-of-cognitive-skills-and-educational-attainment/info>, [http://www.edmide.gr/anakoinoseis/The-Learning-Curve-Report-2014%20\(1\).PDF](http://www.edmide.gr/anakoinoseis/The-Learning-Curve-Report-2014%20(1).PDF)

<sup>4</sup> <https://en.unesco.org/gem-report/education-all-development-index>

Индекс Пирсона включает результаты участия школьников в программах PISA, PIRLS, TIMSS, уровень грамотности населения и совокупную долю учащихся, получающих среднее и высшее образование.

Индекс ОДВ строится на основании коэффициента охвата начальным образованием, уровня грамотности взрослого населения, среднего арифметического индексов гендерного паритета охвата начальным и средним образованием, грамотности взрослого населения и индекса завершения начального образования. Нельзя не отметить низкое качество данных или недоработанность методологии (или и то и другое), используемых при расчете индекса ОДВ. Ничем иным нельзя объяснить тот факт, что Россия, согласно этому индексу, уступает Киргизии и Таджикистану, значительно проигрывая последнему по таким показателям, как охват начальным образованием и завершение начального образования<sup>5</sup>. Утешаться можно тем, что показатели образовательных систем ряда развитых стран, в том числе Кореи, США и Израиля, еще ниже.

В рамках программы ОЭСР по образовательной статистике проводились комплексные оценки образования в отдельных странах, в том числе Чехии [OECD, 2012b] и Новой Зеландии [OECD, 2010]. При оценивании использовался широкий спектр показателей, его основу составляли две группы данных: статистика, поставляемая образовательными организациями, и информация о результатах участия школьников этих стран в международных обследованиях PISA, PIRLS и TIMSS.

Ключевые показатели Национального проекта «Образование»<sup>6</sup> тоже лежат в сфере учебных достижений и участия населения в образовании: результаты участия российских школьников в международных исследованиях образовательных достижений и охват дополнительным образованием.

Интересная попытка разработки теоретических оснований комплексной оценки образовательных систем в России была предпринята А. М. Новиковым и Д. А. Новиковым [2006]. Авторы выделяют группы потребителей оценки — от учащихся до общества и производства, — формируя для каждой группы свои

---

<sup>5</sup> Завершение начального образования оценивается по коэффициенту выживания (*survival rate*), который рассчитывается как отношение численности лиц, успешно завершивших обучение по программе, к численности лиц, поступивших на программу соответствующее количество лет назад. Сравнительно недавно этот показатель, видимо по соображениям политкорректности, был переименован и теперь называется «коэффициент завершения» (*completion rate*).

<sup>6</sup> Паспорт национального проекта «Образование» утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16).

критерии. К сожалению, обоснование этих списков отсутствует, и практически по поводу каждого из них авторы фиксируют, что «в настоящее время оценки не формализованы».

Наиболее часто для оценки образовательных систем используют показатели учебных достижений учащихся в международных или национальных обследованиях качества образования. Однако обоснованность такого подхода вызывает определенные сомнения. Во-первых, та же PISA показала, что внутришкольная вариация результатов учащихся (в среднем по странам, участвовавшим в обследовании) в наибольшей степени (на 19%) обусловлена социально-экономическим статусом семей [OECD, 2004], т.е. связана не с усилиями школы, а с уровнем образования родителей и благосостоянием семьи. Высокий балл выпускника на ЕГЭ — это во многих случаях достижение не школы, а репетиторов, курсов. Какая доля в достигнутых результатах обеспечена школой, учителем, учебником, программой, стандартом? Если меньше половины, то кого и что мы оцениваем? Во-вторых, и это представляется даже более серьезным поводом сомневаться в пригодности учебных достижений учащихся как критерия для оценки образовательных систем, образование — уникальная сфера. Только в ней мы сами определяем, чему учить, как оценивать результаты обучения, и сами же осуществляем оценку. И на основе этой оценки сами решаем, насколько хороша система и как она развивается. Но никто не доказал, что те образовательные задачи и результаты, которые мы фиксируем в образовательных стандартах или, опосредованно, в тестовых заданиях национальных или международных обследований, обеспечат нашим детям успех в дальнейшем, что высокий балл ЕГЭ или PISA положительно коррелирует с самореализацией, успешностью в послешкольной жизни, отвечает запросу конечных потребителей — людей, общества, экономики. Тем более перспективному запросу, поскольку результаты сегодняшнего образования будут в полной мере востребованы и использованы завтра. Однако сегодня результаты международных обследований уровня учебных достижений учащихся являются практически единственным показателем качества функционирования образовательных систем.

Оценка связи учебных достижений школьников с показателями социализации выпускников дает неоднозначный результат. На рис. 1 сопоставлены результаты школьников в обследовании PISA и значения NEET по тем же странам. Поскольку уровень молодежной безработицы по рассматриваемым странам варьирует значительно — от 2,3% в Чехии до 19,0% в Греции, значения NEET скорректированы, чтобы элиминировать влияние этого фактора.

## 1.2. Уровень и динамика индивидуальных достижений учащихся

Рис. 1. Качество образования и социализация выпускников

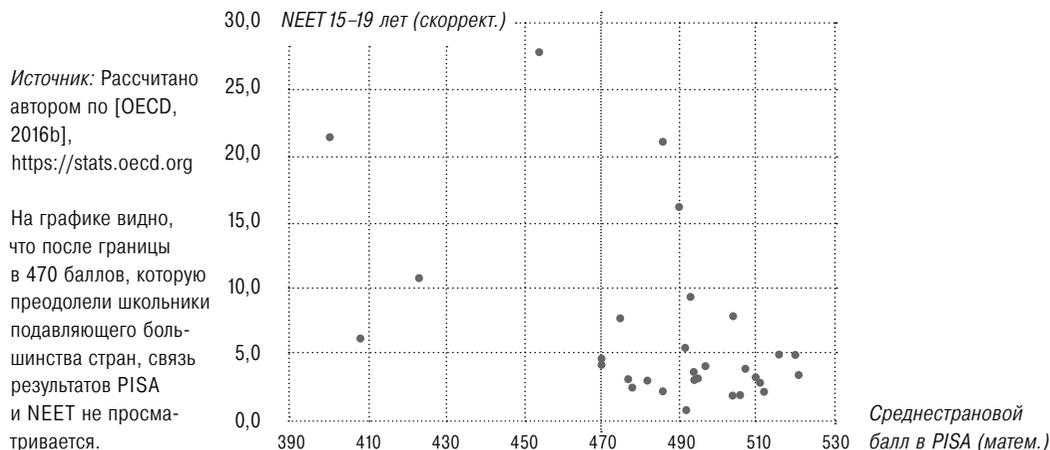
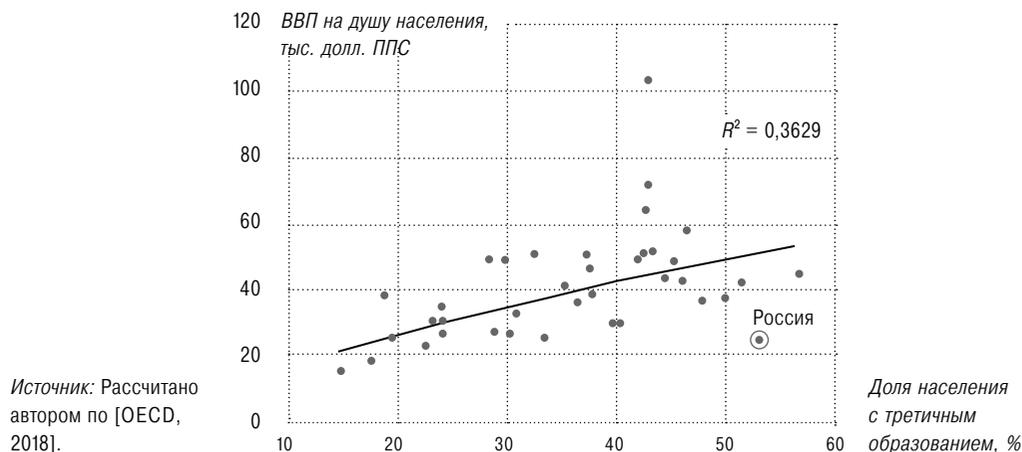


Рис. 2. Связь уровня экономического развития страны и уровня образования населения

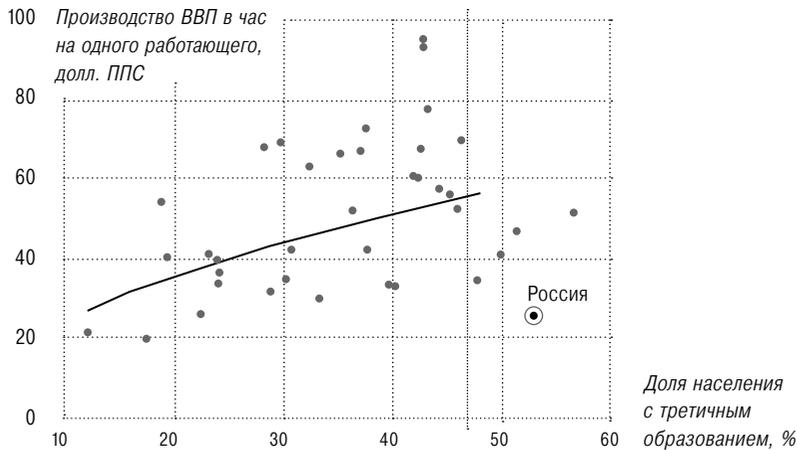


### 1.3. Характеристика масштабов системы образования

Важным показателем в большинстве методик оценки образовательных систем является уровень образования населения. По умолчанию предполагается, что чем выше доля образованных людей в стране, тем выше уровень благосостояния и страны, и ее граждан. В отношении связи уровня образования населения и уровня экономического развития это предположение подтверждается с коэффициентом корреляции 0,47 (рис. 2).

Но здесь нельзя утверждать с уверенностью, что высокий уровень экономического развития — следствие высокого уровня

Рис. 3. Доля населения с третичным образованием и производительность труда



Источник: Рассчитано автором по [OECD, 2018], <https://stats.oecd.org>

образования населения, а не наоборот. И устойчивая положительная связь между этими двумя показателями прослеживается до границы примерно 45%-ной доли населения с третичным образованием. После нее, судя по всему, вступают в действие иные факторы, поскольку в странах, преодолевших эту границу, подушевой ВВП ниже, чем в странах с долей населения с третичным образованием 40–45%.

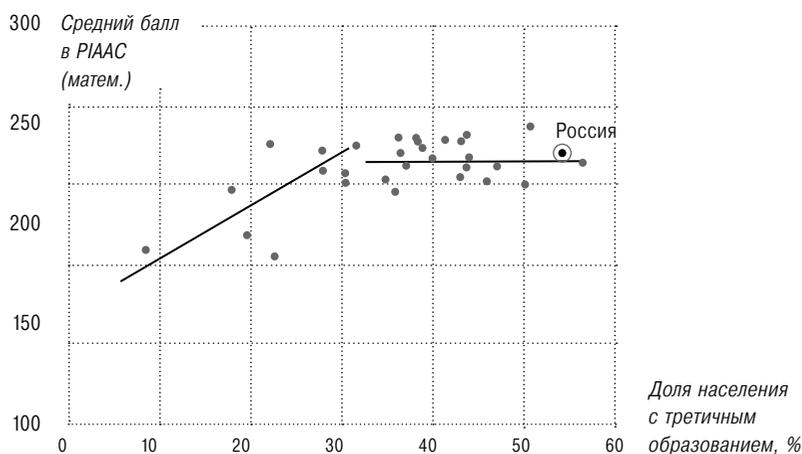
Можно было бы предположить, что уровень образования населения связан с производительностью труда в экономике. Эта гипотеза рассматривалась, в частности, на данных за 1990–2007 гг. по Южной Корее, и была выявлена значимая корреляция между динамикой доли населения с высшим образованием в численности экономически активной рабочей силы и объемом продаж на душу населения [Jung Dae Bum, 2015].

Но здесь, как и в предыдущем случае, предположение о наличии положительной связи подтверждается до определенной границы. На рис. 3 видно, что в странах с наиболее высокой долей населения с третичным образованием (выше 46%) производительность труда в экономике ниже, чем в странах с менее образованным населением (доля населения с третичным образованием 40–45%).

Здесь уместно вспомнить известную работу Э.Ханушека, в которой показано, что качество образования в большей степени, чем охват, влияет на экономические показатели страны [Hanushek, Woessmann, 2007].

Результаты международного исследования грамотности взрослого населения PIAAC [OECD, 2016b] добавили новых

Рис. 4. **Связь математической грамотности и уровня образования взрослого населения**



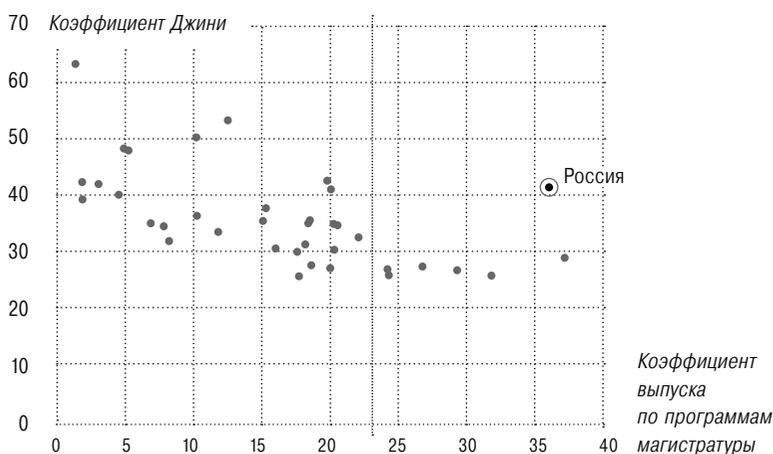
Источник: Рассчитано автором по [OECD, 2016a; 2016b].

аргументов в подтверждение преимущественной значимости качества и содержания образования по сравнению с показателями масштаба. Сопоставление среднего уровня читательской и математической грамотности с уровнем образования населения по странам, как и в предыдущих случаях, показало, что повышение уровня образования населения значимо связано с функциональной грамотностью на его нижних значениях, а после определенной границы перестает оказывать какое-либо воздействие на средний балл и читательской, и математической грамотности (рис. 4).

Влияние уровня образования населения на производительность труда, а также на индивидуальные социальные и экономические показатели подвергается сомнению и еще по одной причине — ввиду селективности образовательных систем [Torche, 2011].

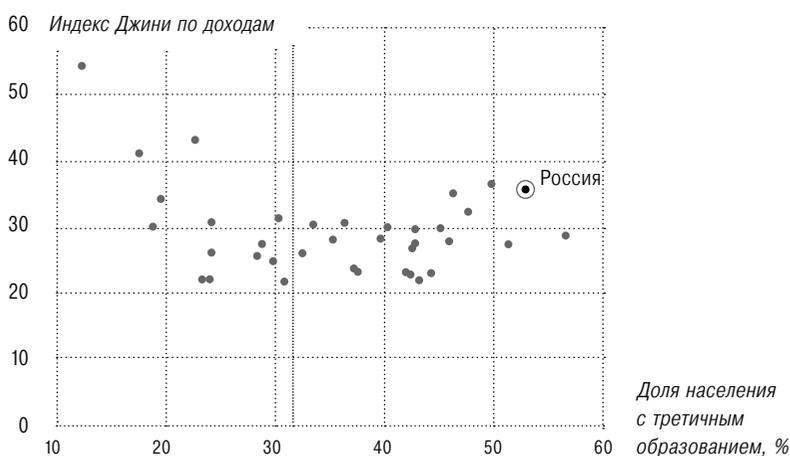
Еще один социально-экономический эффект, который предположительно связан с образованием, — снижение социального неравенства. Считается, что, обеспечив доступность образования, можно постепенно сократить его масштабы. В ряде исследований показана роль образования как источника социальной мобильности, в частности Ф.Пфеффер и Ф.Гертель пришли к выводу, что влияние статуса семей на социальную мобильность снижается с повышением уровня образования [Pfeffer, Hertel, 2015]. Признанный показатель уровня социального неравенства — коэффициент Джини по доходам. Доступность образования оценивается через коэффициенты охвата, выпуска и уровень образования населения. На рис. 5 представлены коэффициенты выпуска по программе магистратуры в сопостав-

Рис. 5. Доступность высшего образования и социальное неравенство



Источник:  
<https://theworldonly.org/koeffitsient-dzhini-po-stranam/>;  
[OECD, 2018].

Рис. 6. Уровень образования населения и социальное неравенство



Источник: Рассчитано автором по [OECD, 2018; UNDP, 2018].

лении с коефициентом Джини. В целом по 39 странам, по которым имеются данные, коефициент корреляции между этими двумя переменными статистически значим ( $-0,59$ ), т. е. подтверждается предположение, что с ростом доступности образования дифференциация населения по уровню доходов снижается. Однако после определенной границы, в данном случае когда коефициент выпуска превышает 22%, связь между двумя переменными пропадает.

Аналогичная картина наблюдается и при сопоставлении уровня образования населения с коэффициентом Джини (рис. 6). Здесь связь между двумя показателями пропадает или меняет знак после того, как доля населения с третичным образованием превышает 31%.

#### 1.4. Ресурсы, вовлекаемые в образование

При оценивании прогресса в развитии образования и образовательных систем как в рамках международных программ, так и на национальном уровне помимо показателей масштаба и образовательных достижений учащихся используются также индикаторы, отражающие наращивание объема или повышение качества ресурсов, вовлеченных в образование. Типичным примером могут служить такой показатель достижения целей устойчивого развития в области образования (ЦУР-4), как «доля учителей, прошедших повышение квалификации в течение последних 12 месяцев»<sup>7</sup>, или «доля детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных дополнительным образованием» в национальном проекте «Образование».

Понятно, что повышение охвата дополнительным образованием, или рост заработной платы учителей, или даже увеличение доли педагогов, повысивших квалификацию, не могут быть целью программы развития образования. Это внутрисистемные результаты. Цель программы и соответствующие целевые индикаторы должны описываться в терминах эффектов для внешнего потребителя. В частности, для дошкольного образования это может быть учебная и социальная успешность в начальной школе, для программ профессионального образования — повышение экономической активности молодежи и снижение молодежной безработицы. Однако использование подобных показателей наталкивается на значительные трудности.

Сложности, связанные с применением показателей конечных результатов, хорошо известны. В первую очередь это отложенный эффект воздействия образования на социально-экономические показатели, общественную жизнь, профессиональную и социальную успешность отдельного человека. Результаты нововведений, управленческих и экономических мер в сфере образования часто проявляются за пределами горизонта планирования программы, причем в искаженном под влиянием внешних факторов виде.

Нельзя не учитывать и специфику программ в части отчетности. В нашей стране программа не имеет права не быть выполненной. Поэтому и разработчики, и исполнители не готовы использовать показатели, на которые они не могут влиять непо-

<sup>7</sup> <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-en.pdf>

средственно, а именно такими и являются показатели конечных результатов. В отличие от показателей конечных результатов и эффектов для конечного потребителя, показатели задействованных ресурсов целиком зависят от исполнителей программ и наличия средств, достичь запланированных значений здесь гораздо легче.

По этим причинам в качестве паллиатива используются показатели качества и объема ресурсов. Вложение ресурсов в образование традиционно рассматривается как средство повышения его качества и доступности. Предполагается, что чем лучше будет подготовлен учитель, тем лучше будут результаты у его учеников. Соотношение результатов и затрат представлялось в виде кривой насыщения, и поиск разумного предела наращивания вложений в образование стал актуальным предметом обсуждения в развитых странах и в большинстве стран со средним уровнем развития. В развитых странах даже наметилась тенденция к некоторому снижению относительных расходов на образование в той или иной форме, в частности к увеличению среднего размера класса. Однако анализ данных международной статистики показывает, что связь вложений и результатов в образовании далеко не всегда описывается кривой насыщения и имеет негладкий характер.

Выбор в качестве целевых индикаторов программ показателей, связанных с количественным или качественным изменением ресурсов, подобных приведенным выше, вполне объясним. Он основывается на представлении, что увеличение объема или повышение качества ресурсов, вовлеченных в образование, ведет к росту качества образования и/или его доступности. Но использование показателей ресурсов в качестве целевых показателей как национальных, так и международных, программ развития возможно только при наличии доказанной причинно-следственной связи между ресурсами и конечными результатами. А она, несмотря на кажущуюся очевидность, далеко не всегда подтверждается. В отношении всех показателей достижения целей устойчивого развития в области образования (ЦУР-4), ориентированных на увеличение или повышение качества ресурсов, вовлеченных в образование, достоверная связь с результатами международных исследований качества образования не подтверждается [Агранович, 2017]. В отдельных случаях связь затрат, понимаемых в самом широком смысле, и результатов учащихся прослеживается до определенной границы, после преодоления которой корреляция между объемом вкладываемых страной ресурсов и результатами, показываемыми учащимися этой страны в международных обследованиях качества образования, близка к нулю.

Рассмотрим несколько примеров.

При разработке такого индикатора достижения целей устойчивого развития в области образования, как «средняя заработная плата педагогов по отношению к средней заработной плате работников других профессий, требующих сопоставимой квалификации» [Статистическая комиссия Экономического и социального совета ООН, 2016] авторы (Институт статистики ЮНЕСКО) исходили из того, что более высокая зарплата привлечет в образование или позволит отобрать лучших специалистов и, соответственно, повысит качество образования. Однако результаты PISA заставляют усомниться в наличии прямой связи между уровнем оплаты труда учителей и образовательными результатами учеников. На рис. 7 приведено сопоставление относительной заработной платы преподавателей первой ступени среднего образования и среднего балла учащихся по результатам PISA-2015 по странам.

На графике хорошо видно, что связь между относительным размером заработной платы учителей в стране и результатами, которые продемонстрировали 15-летние школьники в международном обследовании качества образования PISA, не прослеживается. К сожалению, количество стран — участниц PISA, по которым есть данные о зарплате учителей (28), недостаточно для корректного корреляционного анализа, однако рассчитанные на этом массиве коэффициенты корреляции ( $-0,18$  для чтения и  $-0,13$  для математики) однозначно указывают на отсутствие положительной связи между величиной оплаты труда в образовании и результатами обучения.

Проверка наличия связи между величиной относительной заработной платы педагогов и показателем NEET (скорректированным) также дала отрицательный результат: коэффициент корреляции между этими двумя показателями составляет  $0,11$ , т. е. статистически незначим. Более того, он имеет положительный знак, т. е. чем выше в стране относительная заработная плата преподавателей, тем выше и NEET.

Сопоставление значений показателя «доля учителей, прошедших повышение квалификации за последние 12 месяцев по видам повышения квалификации» по странам с результатами учащихся этих стран в PISA-2015 (рис. 8) также показывает, что положительной связи между этим индикатором и результатами не наблюдается.

Коэффициенты корреляции между долей учителей, прошедших повышение квалификации, и результатами учащихся данной страны в PISA по грамотности в чтении и математике, рассчитанные по 28 странам, по которым имеются данные, составляют соответственно  $0,07$  и  $0,01$ . Иными словами, статистически значимая связь между этими показателями отсутствует. Можно предположить, что, помимо самого факта прохожде-

Рис. 7. Сравнение относительной заработной платы педагогов и учебных достижений школьников

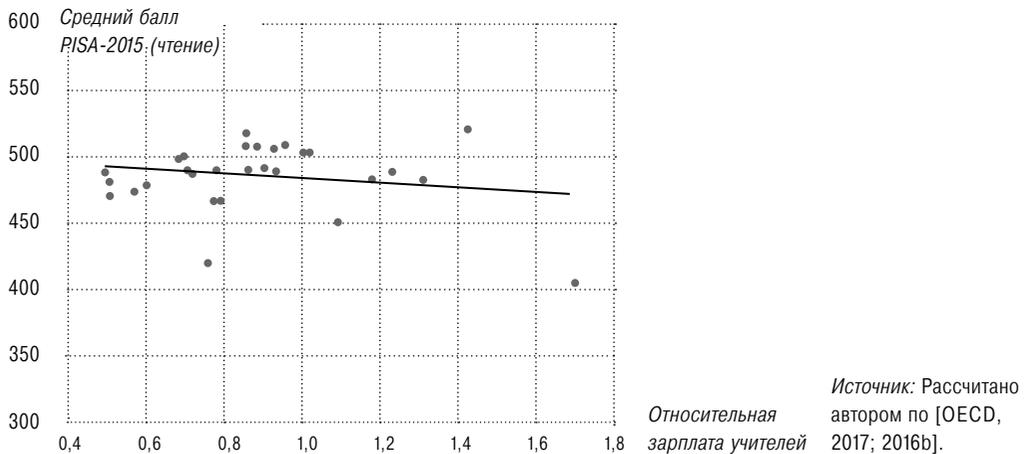
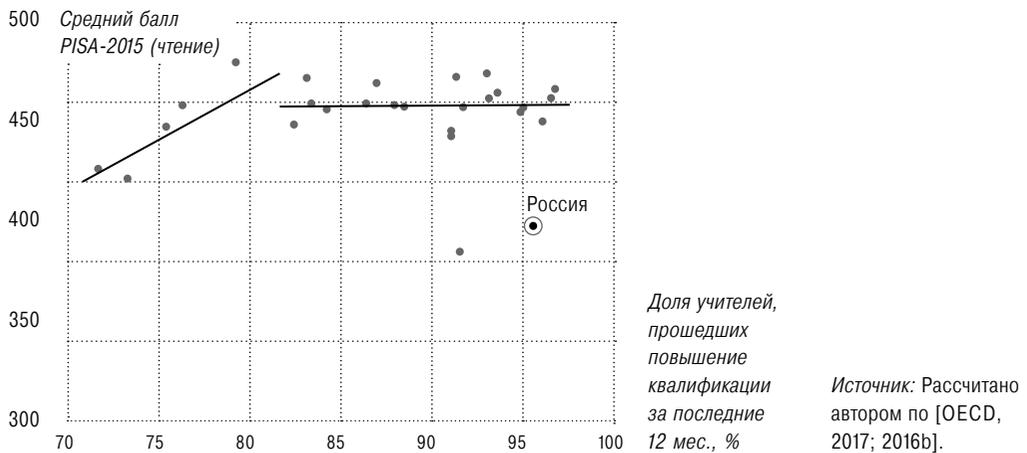


Рис. 8. Сравнение масштабов повышения квалификации педагогов и результатов PISA-2015 (чтение)

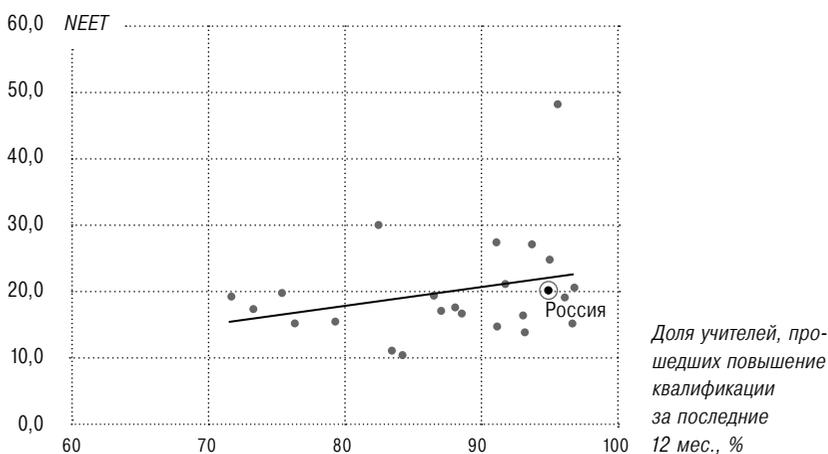


ния повышения квалификации, не менее, если не более, важно, чему учат педагогов, как учат, какова продолжительность курсов.

Не подтверждается и связь охвата педагогов программами повышения квалификации с NEET как с характеристикой социализации выпускников (рис. 9).

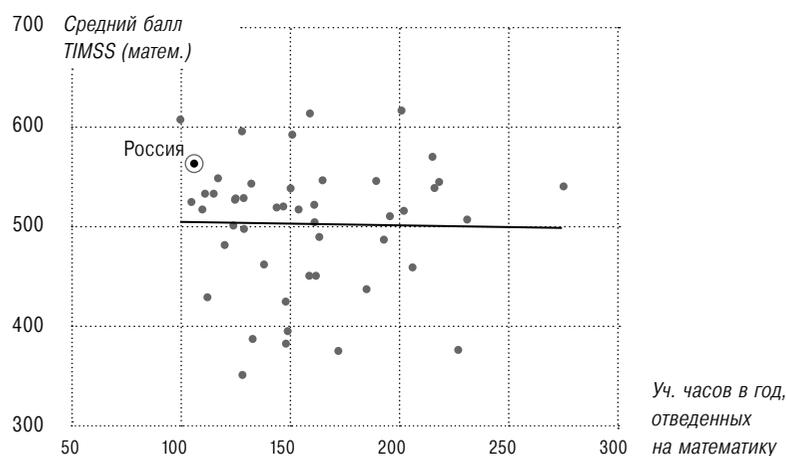
В дополнение к рассмотренным выше примерам отсутствия ожидаемой связи между затраченными ресурсами и результатами в образовании приведем еще два аргумента в пользу того,

Рис. 9. **Повышение квалификации педагогов и NEET по странам**



Источник: Рассчитано автором по [OECD, 2018].

Рис. 10. **Учебное время, отведенное на математику, и результаты в TIMSS**



Источник: Рассчитано автором по [Mullis et al., 2016; OECD, 2018].

что ресурсы как показатель для оценки качества образования надо использовать с осторожностью.

На рис. 10 представлены данные о времени, которое посвящено в учебных планах начальной школы разных стран математике, и результаты участия учеников 4-х классов этих стран в международном обследовании TIMSS [Mullis et al., 2016]. График однозначно показывает, что затраты времени на изучение математики в начальной школе никак не связаны с результата-

ми школьников в международном обследовании математической грамотности.

Второй аргумент заимствован из анализа результатов PISA [OECD, 2012c]. На рис. 11 видно, что до определенной границы больший объем ресурсов (в данном случае суммарные расходы на образование в расчете на одного учащегося в возрасте от 6 до 15 лет) сопровождается и более высокими учебными результатами. Но после преодоления этой границы связь между ресурсами и результатами не просматривается.

Отдельное место среди способов оценивания образовательных систем занимает выяснение удовлетворенности населения услугами образования. Этот показатель, в частности, используется при оценке эффективности деятельности исполнительной власти<sup>8</sup>.

В национальном проекте «Образование» присутствуют показатели удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников в разрезе вузов и реализуемых ими образовательных программ.

Судить о возможности использования этого показателя для оценки образования можно будет только после разработки инструментария мониторинга, который планируется ввести к 2022 г. Однако согласно многим исследованиям — и зарубежным (например [Succi, Canovi, 2019]), и российским [Селиверстова, 2018] — профессиональные навыки выпускников не являются для работодателя приоритетными критериями при отборе претендентов на рабочее место.

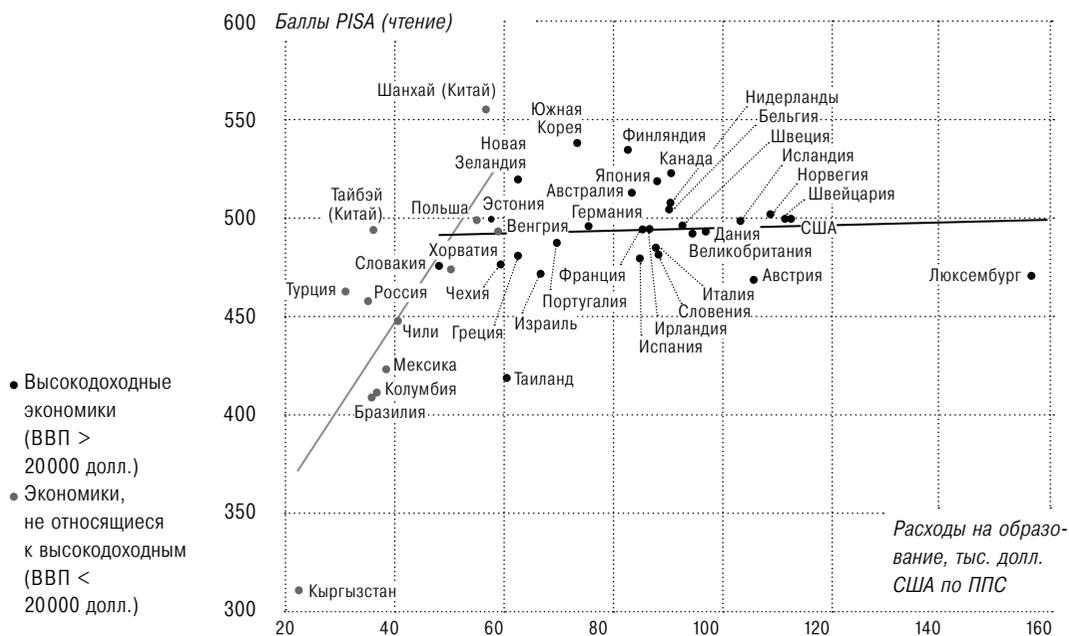
Использование результатов опросов населения для оценки образовательных систем<sup>9</sup> также представляется нерелевантным. Как показали наши исследования [Агранович, 2010], уровень удовлетворенности населения системой образования не коррелирует с такими важными для семей показателями, как охват дошкольным образованием или средний балл ЕГЭ в регионе. Скорее обнаруживается связь оценки населением деятельности системы образования с уровнем экономического развития региона, масштабами безработицы и доходами домохозяйств. То есть результаты подобных опросов в большей степени отражают общее настроение населения, чем отношение к образованию.

## **2. Мнение участников образовательного процесса и населения об образовании**

<sup>8</sup> Указ Президента Российской Федерации от 14 ноября 2017 г. № 548 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации».

<sup>9</sup> Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Утверждена Постановлением Правительства от 15 апреля 2014 г. № 295.

Рис. 11. Средние значения уровня читательской грамотности, продемонстрированной школьниками в исследовании PISA, и средние суммарные расходы на одного учащегося в возрасте 6–15 лет



Мнения участников образовательного процесса (учителей, родителей, учеников, администраторов) [Авраамова и др., 2015] в силу применяемого инструмента могут больше рассказать о респондентах, чем о ситуации в образовательной системе.

### 3. Заключение

Представленный в статье анализ индикаторов деятельности системы образования и показателей результатов этой деятельности для конечного потребителя свидетельствует о том, что, начиная с некоторых пороговых значений, прирост показателей масштаба системы образования, объема и качества вовлеченных в образование ресурсов не сопровождается ростом результатов для конечного потребителя (человека, общества, экономики). Иными словами, гипотеза о том, что связь между ресурсами, учебными достижениями, масштабами системы образования, с одной стороны, и результатами деятельности этой системы, с другой, описывается кривой насыщения, не находит подтверждения. После достижения определенного уровня наступает «пресыщение», т. е. наращивание потенциала не влечет за собой прирост результатов.

В связи с этим возникает необходимость пересмотра сегодняшних подходов к формированию показателей для оценивания образовательных систем и их прогресса и в целом, и применительно к мониторингу программ развития образования.

Во-первых, надо стремиться использовать не внутрисистемные, промежуточные показатели, а показатели эффектов, результатов для конечных пользователей. Результаты образования для человека выражаются в его успешной социализации в послешкольной жизни. Из существующих в настоящее время показателей для оценки социализации в наибольшей степени подходит «доля населения, которая не обучается и не работает» (NEET). Безусловно, на значение этого показателя оказывают влияние и другие факторы, в частности безработица, но социализация выпускников, которую он характеризует, не может не быть, пусть частично, результатом образования.

Во-вторых, в тех случаях, когда использование для оценки образовательных систем или для контроля достижения целей программ развития образования внешних по отношению к системе показателей ограничено объективными причинами, применение индикаторов образования возможно только при условии доказанной положительной корреляции прироста ресурсов с показателями результатов для конечного пользователя, связи характеристик потенциала и внешних по отношению к системе эффектов. Необходимо также разрабатывать паллиативные методы оценки для наиболее развитых образовательных систем, поскольку, как показал представленный выше анализ, применение для их оценки показателей потенциала неправомерно.

Применительно к разработке национальных или региональных программ развития образования использование показателей, отражающих увеличение объема или повышение качества ресурсов, вовлеченных в образование, а также количественных характеристик масштаба системы (охват образованием по отдельным уровням и программам, уровень образования населения и т. п.) в качестве целевых показателей порождает реальный риск недостижения конечных целей программы, поскольку за границами определенных значений повышение объема или качества ресурсов может не оказывать никакого влияния на достижение конечной цели. Более того, возникает реальный риск неэффективного использования выделенных на программу средств, направляемых на увеличение ресурсов.

1. Аврамова Е. М., Александрова О. А., Белановский С. А., Клячко Т. Л. и др. (2015) Общее образование: мониторинг эффективности. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС.
2. Агранович М. Л. (2017) Индикаторы достижения целей устойчивого развития в сфере образования и национальная образовательная

## Литература

- политика // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 242–264. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-242-264.
3. Агранович М. Л. (2010) Оценка эффективности деятельности региональных органов исполнительной власти в сфере образования // Журнал руководителя управления образованием. № 6. С. 39–51.
  4. Новиков А. М., Новиков Д. А. (2006) Как оценивать качество образования? [http://www.anovikov.ru/artikle/kacth\\_obr.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm).
  5. Селиверстова И. В. (2018) Выход на рынок труда: шесть тезисов о трудоустройстве выпускников СПО и проблемах на их пути // Система подготовки кадров: точки роста. Вып. 2. М.: АНО «Национальное агентство развития квалификаций», «Полиграф сервис».
  6. Статистическая комиссия Экономического и социального совета ООН (2016) Доклад Межучрежденческой группы экспертов по показателям достижения целей в области устойчивого развития. <https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-r.pdf>.
  7. Gracey S., Kelly S. (2010) Changing the NEET Mindset: Achieving More Effective Transitions between Education and Work. London: Learning and Skills Network.
  8. Hanushek E. A., Woessmann L. (2007) The Role of Education Quality in Economic Growth. Policy Research Working Paper No 4122. Washington, DC: World Bank.
  9. Jung Dae Bum (2015) Effectiveness of Higher Education to Labor Productivity // Jinju Health College PEOPLE: International Journal of Social Sciences. Vol. 1. No 1. P. 11–22.
  10. Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., Hooper M. (2016) TIMSS2015. International Results in Mathematics. Boston: IEA and its TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College.
  11. OECD (2004) Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Paris: OECD.
  12. OECD (2010) Review on Evaluation and Assessment. Frameworks for Improving School Outcomes. New Zealand Background Report. Paris: OECD.
  13. OECD (2012a) Does Money Buy Strong Performance in PISA? PISA in Focus No 13. Paris: OECD.
  14. OECD (2012b) Education System Evaluation in OECD. Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: Czech Republic OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264116788-en.
  15. OECD (2012c) PISA in Focus 2012/2. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.
  16. OECD (2016a) Education at a Glance, 2016. Paris: OECD.
  17. OECD (2016b) PISA 2015 Results in Focus. Paris: OECD.
  18. OECD (2016c) Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies. Paris: OECD.
  19. OECD (2017) Education at a Glance, 2017. Paris: OECD.
  20. OECD (2018) Education at a Glance, 2018. Paris: OECD.
  21. Pfeffer F. T., Hertel F. R. (2015) How Has Educational Expansion Shaped Social Mobility Trends in the United States? // Social Forces. Vol. 94. Iss. 1. P. 143–180. <https://doi.org/10.1093/sf/sov045>.
  22. Siraj I., Hollingworth K., Taggart B., Sammons P., Melhuish E., Sylva K. (2014) Report on Students Who Are not in Education, Employment or Training (NEET). London: Institute of Education, University of London.
  23. Succi Ch., Canovi M. (2019) Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions // Studies in Higher Education. doi: 10.1080/03075079.2019.1585420.

24. Torche F. (2011) Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States // *American Journal of Sociology*. Vol. 117, No 3. P. 763–807.
25. UNDP (2018) Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update. New York: UNDP.

## Educational Resources: Saturation or Satiety?

Author **Mark Agranovich**

Candidate of Sciences in Economics, Director of the Research Center for Monitoring and Statistics of Education, Federal Institute for the Development of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Address: Bld. 9–1, Chernyakhovskogo Str., 125319 Moscow, Russian Federation. E-mail: agranovich-mi@ranepa.ru

**Abstract** The article explores the methodological issues of education system evaluation. Such evaluation, based on the comparative analysis of national and regional education systems, is an important source of information for education policy design and implementation through educational development programs. The existing approaches to and methods of education system evaluation are discussed. It is shown that they are based on internal indicators, not those perceived by end users or the effects external to the system. Even though there have been some objective reasons for using such approach, it remains unclear to what extent its results reflect the educational outcomes for the end users—that is, individuals, society, and economy? Statistical analysis methods are applied to OECD education statistics to investigate the relations between the education indicators characterizing the level of educational attainment, education accessibility, and the amount and quality of the resources involved, on the one hand, and the outcome effects for individuals, society, and economy. Where such relations are observed, they tend to be non-smooth and only manifest themselves up to a certain point in the vast majority of cases. Such cessation of growth in the outcome indicators that happens after achieving certain levels of resources involved, educational attainment, and other education indicators can be described as oversaturation or satiety effect. Inferences about the limitations and conditions of applying education indicators in education system evaluation are drawn from the findings.

**Keywords** education system evaluation, education indicators, external effects, outcome indicators for end users.

- References** Agranovich M. (2017) Indikatory dostizheniya tseley ustoychivogo razvitiya v sfere obrazovaniya i natsionalnaya obrazovatel'naya politika [Achievement Indicators for Sustainable Development Goals in Education and National Education Policies]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 242–264. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-242-264.
- Agranovich M. (2010) Otsenka effektivnosti deyatelnosti regionalnykh organov ispolnitel'noy vlasti v sfere obrazovaniya [Evaluating Efficiency of Regional Executive Authorities in Education]. *Zhurnal rukovoditelya upravleniya obrazovaniem*, no 6, pp. 39–51.
- Avraamova Y., Aleksandrova O., Belanovsky S., Klyachko T. et al. (2015) *Obshchee obrazovanie: monitoring effektivnosti* [Monitoring the Efficiency of General Education]. Moscow: Delo, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration RANHiGS.
- Gracey S., Kelly S. (2010) *Changing the NEET Mindset: Achieving More Effective Transitions between Education and Work*. London: Learning and Skills Network.
- Hanushek E. A., Woessmann L. (2007) *The Role of Education Quality in Economic Growth. Policy Research Working Paper No 4122*. Washington, DC: World Bank.

- Jung Dae Bum (2015) Effectiveness of Higher Education to Labor Productivity. *Jinju Health College PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, vol. 1, no 1, pp. 11–22.
- Mullis I. V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper M. (2016) *TIMSS2015. International Results in Mathematics*. Boston: IEA and its TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College.
- Novikov A., Novikov D. (2006) *Kak otsenivat kachestvo obrazovaniya?* [How to Evaluate Education Quality?] Available at: [http://www.anovikov.ru/artikle/kacth\\_obr.htm](http://www.anovikov.ru/artikle/kacth_obr.htm) (accessed 10 October 2019).
- OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2010) *Review on Evaluation and Assessment. Frameworks for Improving School Outcomes. New Zealand Background Report*. Paris: OECD.
- OECD (2012a) *Does Money Buy Strong Performance in PISA? PISA in Focus No 13*. Paris: OECD.
- OECD (2012b) *Education System Evaluation in OECD. Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris: Czech Republic OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264116788-en](https://doi.org/10.1787/9789264116788-en).
- OECD (2012c) *PISA in Focus 2012/2*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9fhmfzc4xx-en>.
- OECD (2016a) *Education at a Glance, 2016*. Paris: OECD.
- OECD (2016b) *PISA 2015 Results in Focus*. Paris: OECD.
- OECD (2016c) *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills. OECD Skills Studies*. Paris: OECD.
- OECD (2017) *Education at a Glance, 2017*. Paris: OECD.
- OECD (2018) *Education at a Glance, 2018*. Paris: OECD.
- Pfeffer F. T., Hertel F. R. (2015) How Has Educational Expansion Shaped Social Mobility Trends in the United States? *Social Forces*, vol. 94, iss. 1, pp. 143–180. <https://doi.org/10.1093/sf/sov045>.
- Seliverstova I. (2018) Vykhod na rynek truda: shest tezisov o trudoustroystve vypusnikov SPO i problemakh na ikh puti [Entering the Labor Market: Six Talking Points on Employability of Vocational Graduate and the Challenges They Face]. *Sistema podgotovki kadrov: tochki rosta. Vyp. 2* [Human Resource Training System: Points of Growth. Iss. 2] (ed. A. Leybovich), Moscow: National Qualifications Development Agency, Autonomous Non-Profit Organization; Poligraf servis.
- Siraj I., Hollingworth K., Taggart B., Sammons P., Melhuish E., Sylva K. (2014) *Report on Students Who Are not in Education, Employment or Training (NEET)*. London: Institute of Education, University of London.
- Statistical Commission of the United Nations Economic and Social Council (2016) *Doklad Mezchuchrezhdencheskoy gruppy ekspertov po pokazatelyam dostizheniya tseley v oblasti ustoychivogo razvitiya* [Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators]. Available at: <https://unstats.un.org/unsd/statcom/47th-session/documents/2016-2-SDGs-Rev1-r.pdf> (accessed 10 October 2019).
- Succi Ch., Canovi M. (2019) Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions. *Studies in Higher Education*. doi: [10.1080/03075079.2019.1585420](https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420).
- Torche F. (2011) Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, vol. 117, no 3, pp. 763–807.
- UNDP (2018) *Human Development Indices and Indicators 2018 Statistical Update*. New York: UNDP.

# Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: принципы составления, структура, эволюция (вторая половина XIX — начало XX в.)

**Т. И. Пашкова, Е. А. Каменева, Е. А. Карасев,  
Н. А. Куцевалов, Д. Е. Русскова**

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2019 г.

**Пашкова Татьяна Ильинична**  
кандидат исторических наук, доцент  
кафедры русской истории. E-mail:  
tatianapashkova22@gmail.com

**Каменева Екатерина  
Александровна**  
студентка 4-го курса. E-mail: kameneva.katya777@gmail.com

**Карасев Егор Андреевич**  
студент 4-го курса. E-mail: karasev.e.a.2ip@gmail.com

**Куцевалов Никита Алексеевич**  
студент 4-го курса. E-mail: rainnick0@gmail.com

**Русскова Дарья Евгеньевна**  
студентка 4-го курса. E-mail: daschaloli@yandex.ru

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, факультет истории и социальных наук. Адрес: 191186, Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48.

**Аннотация.** Статья посвящена изучению феномена специальных каталогов учебных книг для средних

учебных заведений, издававшихся Министерством народного просвещения. На протяжении второй половины XIX — начала XX в. шел интенсивный процесс выработки принципов их составления, оптимальной структуры и периодичности выхода. Рецензированием учебной литературы и составлением каталогов занимался Ученый комитет министерства. Он был призван стать своеобразным фильтром, не пропускавшим в среднюю школу непрофессиональные сочинения, слабые в научном или педагогическом отношении. Однако, несмотря на все усилия и большой объем проделанной работы, обеспечить использование в практике преподавания по всей империи только рекомендованных учебников министерству так и не удалось.  
**Ключевые слова:** учебные руководства, учебные пособия, каталоги учебных книг, Министерство народного просвещения, Ученый комитет.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-276-293

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00260А «Историческая политика Министерства народного просвещения в зеркале учебных руководств и учебных пособий по отечественной истории для средней школы (XIX — начало XX в.)».

На предыдущем этапе исследования были изучены предпосылки и исторический контекст возникновения особого вида делопроизводственной документации Министерства народного просвещения Российской империи — каталогов учебных книг для средних учебных заведений. Списки учебных руководств и пособий, одобренных и допущенных министерством, призваны были стать инструментом контроля над преподаванием школьных дисциплин. Их содержание и структура оформлялись постепенно примерно с 1830-х годов. Важным рубежом в процессе рецензирования и каталогизации учебной литературы стал 1865 г., когда появился первый полноценный каталог, составленный по новым правилам [Пашкова и др., 2019]. Целью данной статьи является изучение дальнейшей судьбы министерских каталогов, выявление проблем, с которыми сталкивалось образовательное ведомство в этой сфере своей деятельности, и оценка эффективности усилий по контролю за использованием на местах рекомендованной учебной литературы.

Школа <...> есть несомненно учреждение государственное, и как таковое она <...> должна содействовать не внесению или поддержанию розни в среде подданных <...>, а их объединению во всем, в чем только возможно.

*А. И. Георгиевский.*  
«К истории Ученого комитета Министерства народного просвещения»

С 1856 г. рассмотрением и допуском/отклонением учебной литературы занималось особое подразделение Министерства народного просвещения — Ученый комитет. На практике довольно быстро выяснилось, что многие параграфы утвержденных в 1865 г. «Правил о порядке рассмотрения, одобрения и введения в употребление учебных руководств и пособий для средних и низших учебных заведений»<sup>1</sup> невозможно было выполнить полностью или даже частично. Прежде всего, не удавалось реализовать требование ежегодной публикации каталогов на страницах Журнала Министерства народного просвещения (далее — ЖМНП). А. И. Георгиевский, председатель Ученого комитета министерства с 1873 г., объяснял это, с одной стороны, большим объемом работы и загруженностью этого подразделения, а с другой — организационными проблемами редакции журнала [Георгиевский, 1902. С. 32–33]. В 1866 г. министерство, тем не менее, выпустило еще один каталог<sup>2</sup>, но затем в ходе работы по рассмотрению учебных книг в нескольких номерах журнала за 1867–1869 гг. появлялись только усеченные перечни по отдельным предметам гимназической программы — по русскому языку, церковно-славянскому языку и словесности, математике, новым языкам, всеобщей и русской истории<sup>3</sup>. Послед-

### **Формирование структуры министерских каталогов в 1860–1880-х годах**

<sup>1</sup> Журнал Министерства народного просвещения (далее — ЖМНП). 1865. Ч. СХХVI. Апрель. Отд. I. С. 4–6; Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. СПб., 1871. Т. 4. Царствование императора Александра II, 1865–1870. № 20.

<sup>2</sup> ЖМНП. 1866. Ч. СХХХ. Апрель. Отд. I. С. 37–57.

<sup>3</sup> ЖМНП. 1867. Ч. СХХХV. Июль — сентябрь. Отд. I. С. 47–49, 65–68; 1867.

ний из них в публикации был назван «списком» и принципиально отличался от всех предыдущих тем, что в нем впервые производилось четкое разделение учебных книг на обязательную (руководства) и дополнительную (пособия) литературу.

Только спустя девять лет, на страницах октябрьского номера ЖМНП за 1875 г., был опубликован третий по счету полный каталог. В том же году он вышел отдельным изданием, а в 1876 г. — в качестве приложения к циркулярам по Московскому учебному округу<sup>4</sup>. Теперь он предварялся небольшой преамбулой за подписью правителя дел Ученого комитета П. И. Савваитова, в которой формулировались правила представления учебных книг на рассмотрение. Такое право предоставлялось сочинителям, переводчикам и издателям. Если в новом издании делались какие-либо исправления или дополнения, то при доставлении учебника в комитет на это следовало указать особо.

Следующей вехой стал каталог 1878 г., его отличительной чертой было появление особого дополнительного списка книг, одобренных для реальных училищ<sup>5</sup>. В преамбуле излагались новые требования Ученого комитета. Переводные сочинения теперь следовало представлять с приложением подлинников. Кроме того, комитет подчеркивал, что не будет одобрять учебники, даже обладавшие существенными достоинствами, если они напечатаны нечетким и мелким шрифтом, на недостаточно плотной и просвечивающей бумаге.

Далее, на протяжении 1881–1884 гг., министерство публиковало каталоги ежегодно, как и задумывалось в самом начале, причем не только на страницах своего ведомственного журнала<sup>6</sup>, но и отдельными брошюрами<sup>7</sup>. Все это время структура

Ч. СXXXVI. Октябрь — декабрь. Отд. I. С. 43–47; 1868. Ч. CXL. Ноябрь. Отд. I. С. 61–62; 1869. Ч. CXLV. Сентябрь. Отд. I. С. 23–24.

<sup>4</sup> ЖМНП. 1875. Ч. CLXXXI. Октябрь. Отд. I. С. 1–36; Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения. СПб., 1875; Приложение к Циркуляру по Московскому учебному округу за 1876 г. № 1. Отд. I.

<sup>5</sup> ЖМНП. 1878. Ч. CXC VII. Май. Отд. I. Этот каталог, как и предыдущий, перепечатывался в качестве приложения к циркулярам некоторых учебных округов, например Кавказского: см. Циркуляр по управлению Кавказским учебным округом за 1879 г. Тифлис, 1879. № 7.

<sup>6</sup> ЖМНП. 1881. Ч. CCXV. Июль; ЖМНП. 1882. Ч. CCXXI. Май; ЖМНП. 1883. Ч. CCXXXVII. Май; ЖМНП. 1884. Ч. CCXXXIV. Август.

<sup>7</sup> Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб., 1881; Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб., 1882; Каталог учебных

списков оставалась неизменной. Учебные книги были сгруппированы по предметам школьной программы, вероятно, в определенной иерархической последовательности. Во всяком случае, вряд ли случайно первым шел Закон Божий, а последними — чистописание, черчение и рисование. В каталоге 1884 г. впервые появился алфавитный указатель авторов, переводчиков и издателей.

По министерским реестрам можно проследить содержание учебных курсов гимназий и реальных училищ. На протяжении 1860–1880-х годов общими предметами для обоих типов мужских учебных заведений являлись Закон Божий, русский язык и словесность, церковно-славянский язык, логика, математика, физика, космография, история русская и всеобщая, география русская и всеобщая, естественные науки и химия, новые языки (французский, немецкий), чистописание, черчение, рисование, пение, гимнастика. Преподавание многих гуманитарных дисциплин и в гимназиях, и в реальных училищах могло вестись по одним и тем же учебникам. Однако для реальных училищ с учетом особенностей их программы были предусмотрены специальные руководства и пособия по математике, включавшей геометрическое черчение и топографию, механике, физике, естественным наукам, химии, химической технологии, коммерческим наукам, счетоводству, черчению, рисованию, французскому, немецкому и естествоведению.

Несмотря на регулярный выход в свет каталогов, информация о новых учебных изданиях на просторах Российской империи распространялась крайне медленно и неравномерно. Обычная практика состояла в том, что учителя по поручению педагогического совета составляли списки нужных книг, выписывая их из ЖМНП. Однако во многих провинциальных средних учебных заведениях не было даже полного комплекта номеров министерского журнала, а если он и был, то в единственном экземпляре. В результате педагоги в поисках учебников обращались к каталогам, издававшимся книгопродавцами, «рассчитывая на то, что если эти книги не одобрены Ученым комитетом, то они будут вычеркнуты из списка или педагогическими советами или же в Управлении округа...»<sup>8</sup>. Что-

---

руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб., 1883; Каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб., 1884.

<sup>8</sup> Указатель книгам, одобренным Ученым комитетом Министерства народного просвещения, в период времени с 1856 по 1883 г. включительно, для употребления в средних и низших учебных заведениях Мини-

бы облегчить отдельным учителям и педагогическим советам отбор руководств и пособий, исключить путаницу и всякого рода недоразумения, в 1870–1880-х годах в разных округах было издано несколько специальных указателей<sup>9</sup>. На данном этапе министерство еще не установило никакого «срока давности» для учебной литературы, поэтому в этих справочных изданиях приводился список книг, рассмотренных Ученым комитетом в очень широком хронологическом диапазоне — с начала 1850-х до конца 1880-х годов. Таким образом, формально не возбранялось использовать в практике преподавания учебники 30–40-летней давности.

Со временем Ученый комитет, очевидно, считал нецелесообразными и слишком трудоемкими ежегодные публикации, поэтому с 1885 г. и на протяжении 1890-х годов издал только два так называемых дополнительных каталога (во втором из них в заголовке в первый и последний раз появилось отдельное упоминание о женских училищах и приводился короткий список книг по истории, французскому и немецкому языкам для этих учебных заведений)<sup>10</sup>. Серьезной проблемой, с которой пыталось бороться министерство, являлась частая смена учебников по усмотрению педагогов. По этому поводу вышло несколько

---

стерства народного просвещения / сост. А. Сопоцинский. Киев, 1884. С. II.

<sup>9</sup> Систематический каталог книг, рассмотренным Ученым комитетом Министерства народного просвещения и Учебным комитетом при Св. синоде в период времени с 1869 по 1874 г. включительно и одобренным для мужских и женских гимназий и прогимназий и для реальных, уездных, городских, женских и еврейских училищ, а также для учительских семинарий и институтов / сост. Ив. Кальнев. Одесса, 1875; Указатель книг, одобренным Ученым комитетом Министерства народного просвещения, в период времени с 1856 по 1883 г. включительно, для употребления в средних и низших учебных заведениях Министерства народного просвещения / сост. А. Сопоцинский. Киев, 1884; Указатель книг, одобренным Ученым комитетом Министерства народного просвещения, в период времени с 1856 по 1885 г. включительно, для употребления в средних и низших учебных заведениях Министерства народного просвещения / сост. А. Сопоцинский. Киев, 1887; Подробный систематический указатель книг, рассмотренных Ученым комитетом Министерства народного просвещения с 1852 по 1888 г. и одобренных для употребления в разных учебных заведениях / сост. Д. С. Пономарев. Харьков, 1888.

<sup>10</sup> Дополнительный каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ. СПб., 1886; ЖМНП. 1890. Ч. ССLXVIII. Апрель. Второй дополнительный каталог учебных руководств и пособий, которые могут быть употребляемы в гимназиях и прогимназиях ведомства Министерства народного просвещения, с приложением списка книг, одобренных для реальных училищ и женских учебных заведений (с 1886 по 1889 г. включительно). СПб., 1890.

циркуляров — в 1866, 1879, 1881, 1884, 1891 гг. Причины такого явления образовательное ведомство, по существу, сводило к учительским капризам, самодурству и материальным интересам. Одни педагоги, по мнению министерских чиновников, составив учебную книгу, заставляли учеников ее приобретать «с целью распространения», другие требовали покупать все новые издания учебника, хотя в них и были сделаны незначительные исправления или дополнения. Нередко в одной гимназии могли использоваться разные учебники по одному и тому же предмету. Министерство было этим крайне недовольно, поскольку учебники сильно различались по объему, изложению, распределению учебного материала, содержанию. Следствием являлись лишние траты, дополнительный труд для учеников и «сбивчивость» в уже усвоенных понятиях<sup>11</sup>.

В 1893 г. Ученый комитет решил произвести ревизию учебных руководств и пособий, употреблявшихся в средних школах<sup>12</sup>. С этой целью он затребовал у директоров соответствующие отчеты. По мнению комитета, многие учебники, когда-то им рассмотренные и одобренные, уже были малопригодны или вовсе не пригодны для преподавания. Одни книги устарели и не соответствовали ни новым учебным планам, ни состоянию науки, других уже не было в продаже, а их новые издания существенно отличались от прежних, третьи могли быть заменены более качественными сочинениями. Кроме того, министерство беспокоило проникновение в школьную практику руководств и пособий, которые вовсе не были на рассмотрении в Ученом комитете. В процессе обработки этих отчетов сведения заносились на специальные карточки и группировались по отдельным предметам и видам учебных заведений<sup>13</sup>.

Осенью 1896 г. началась подготовка к публикации очередного министерского каталога. Надо отдать должное членам Ученого комитета — они поступили весьма лояльно по отношению к учебным заведениям: те учебники, которые использовались во многих школах «явочным порядком», предполагалось рассмотреть и включить в новый каталог, если они будут того достойны<sup>14</sup>. На данном этапе комитет уже очень внимательно стал относиться к факту наличия множества изданий одного и того же учебника. Некоторые участники обсуждения полагали, что мож-

**Изменение  
внешнего вида,  
содержания  
и периодичности  
издания  
каталогов  
с 1890-х годов**

---

<sup>11</sup> Циркулярное предложение попечителям учебных округов об устранении частой перемены учебников в средних учебных заведениях от 30 июня 1891 г. // ЖМНП. 1891. Ч. ССLXXVI. Август. С. 33–35.

<sup>12</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 3. Д. 251. Л. 1–1 об.

<sup>13</sup> Там же. Л. 1 об — 2 об.

<sup>14</sup> Там же. Л. 5.

но разрешить педагогическим советам использовать последующие издания ранее одобренных книг, если нужные издания оказывались распроданными к началу учебного года. Но в итоге возобладало иное мнение: новые издания должны быть допущены исключительно с одобрения Ученого комитета, поскольку они могли содержать «не только научные неточности, но и места неудачные и даже прямо вредные в педагогическом отношении»<sup>15</sup>. Работа над подготовкой нового каталога сильно затянулась и заняла шесть лет. Он был выпущен после длительного перерыва только в 1899 г., и с этого момента министерство взяло курс на систематическое издание списков учебников. Соотношение и периодичность выхода основных каталогов и «прибавлений» к ним представлены в табл. 1.

В соответствии с установками Ученого комитета каталог 1899 г. отменял действие всех предыдущих (1883, 1886 и 1890 гг.)<sup>16</sup>. Эта норма действовала и далее. В 1903 г. было принято решение о ежегодном выпуске дополнений к действовавшему каталогу. К 1907 г. в таком режиме выпустили четыре дополнения и пришли к выводу, что пятое издавать нецелесообразно, «принимая во внимание, с одной стороны, неудобство пользования таким количеством справочных изданий, а с другой — продолжительность срока, отделяющего последнее дополнение от основного каталога»<sup>17</sup>. Таким образом, опытным путем был установлен принцип: один основной каталог — четыре дополнения к нему.

В каталоге 1899 г. впервые учебные руководства и пособия подразделялись на три категории: рекомендованные, одобренные и допущенные. На самом деле эта классификация была установлена определением комитета еще от 28 июня 1883 г., но по каким-то причинам не нашла своего отражения в каталогах 1884 г. и дополнениях 1886 и 1890 гг.<sup>18</sup> По решению комитета рекомендованными и потому заслуживающими особого внимания и предпочтительного употребления в школах становились «выдающиеся» по своему научному или учебному значению издания, одобренными — удовлетворявшие «потребностям и целям обучения», допущенными — имевшие некоторые недостатки в содержании и изложении, но все же приносившие известную пользу. Тогда же было дано разъяснение, какие имен-

<sup>15</sup> Там же. Л. 7–7 об.

<sup>16</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 11. Л. 1; Каталог учебных руководств и пособий... 1899 г. С. 1. При этом почему-то в качестве отмененных не был указан каталог 1884 г.

<sup>17</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 11. Л. 12–12 об.

<sup>18</sup> Выписка из журнала Ученого комитета Министерства народного просвещения 28 июня 1883 г. (№ 805), утвержденного министром 15 июля 1883 г. // ЖМНП. 1883. Ч. ССХХХ. Сентябрь. Отд. I. С. 34–35.

Таблица 1. Основные и дополнительные каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения, изданные в 1888–1915 гг.

Основные каталоги	Дополнительные каталоги
<p><b>1899 г.</b> Каталог учебных руководств и пособий, рекомендованных, одобренных и допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1899 г.). СПб., 1899; издан также в качестве приложения к Циркуляру по Управлению Кавказским учебным округом за 1899 г. № 17: Каталог учебных руководств и пособий, рекомендованных, одобренных и допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1899 г.). Тифлис, 1899</p> <p><b>1903 г.</b> Каталог учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1903 г.). СПб., 1903</p> <p><b>1908 г.</b> Каталог учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1908 г.). СПб., 1908</p> <p><b>1913 г.</b> Каталог учебных руководств и пособий, допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 апреля 1913 г.). СПб., 1913</p>	<p><b>1900, 1901 гг.</b> ЖМНП. 1900. Ч. СССXXVIII. Апрель. Первое дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, рекомендованных, одобренных и допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (с 1 января 1899 г. по 1 января 1900 г.). СПб., 1900; ЖМНП. 1901. Ч. СССXXIV. Март. Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, рекомендованных, одобренных и допущенных для употребления в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (с 1 января 1900 по 1 января 1901 г.). СПб., 1901</p> <p><b>1904, 1905, 1906, 1907 гг.</b> Первое дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1904 г.). СПб., 1904; Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1905 г.). СПб., 1905; Третье дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1906 г.). СПб., 1906; Четвертое дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1907 г.). СПб., 1907</p> <p><b>1909, 1910, 1911, 1912 гг.</b> Первое дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1909 г.). СПб., 1909; Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1910 г.). СПб., 1910; Третье дополнение к каталогу учебных руководств и пособий, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1911 г.). СПб., 1911; Четвертое дополнение к каталогу учебных руководств, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 января 1912 г.). СПб., 1912</p> <p><b>1914, 1915 гг.</b> Первое дополнение к каталогу учебных руководств, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 апреля 1914 г.). СПб., 1914; Второе дополнение к каталогу учебных руководств, допущенных к употреблению в средних учебных заведениях ведомства Министерства народного просвещения (по 1 марта 1915 г.). СПб., 1915</p>

но издания трактуются как учебные руководства, а какие — как пособия. Ученый комитет ставил знак равенства между понятиями «учебное руководство» и «учебник»: это книга, по которой учитель преподает порученный ему предмет и которая должна быть на руках у каждого ученика, поскольку по ней он готовится к занятиям и экзаменам, повторяет пройденное и т. д. Что же касается пособий, то министерство стало подразделять их на несколько категорий. Первую составили книги, необходимые ученикам практически так же, как учебники: хрестоматии, задачки, словари и т. д. Вторую — те, которые «ни по объему, ни по серьезности содержания» не могли служить учебниками, но которые их дополняли или проясняли. Третью — учебные пособия, которые заменяли собой учебные руководства, если последних «решительно не было налицо»<sup>19</sup>. На примере учебных книг по русской истории можно заметить, что министерство стало допускать в школы руководства, как правило, не более чем 10-летней давности, а пособия (стенные карты, хронологические таблицы и т. д.) могли быть изданы и 15–17 лет тому назад<sup>20</sup>.

С 1899 г. внешний вид и содержание каталогов сильно изменились по сравнению с предыдущими вариантами. Теперь они получили обобщенное название: для средних учебных заведений (без деления на гимназии, реальные и женские училища), обзавелись помимо алфавитного указателя обязательными оглавлением и многочисленными приложениями, большая часть которых представляла собой постановления Ученого комитета. Основной материал по-прежнему был структурирован в соответствии с предметами школьной программы, но при этом по каждой дисциплине появились подразделы, существенно облегчавшие навигацию для пользователей, например: руководства по теории словесности, книги для инородческих школ, словари, сборники для грамматических упражнений. Сами же дисциплины школьного курса перечислялись общим списком в следующей последовательности: Закон Божий, русский язык, логика (логика и психология (философская пропедевтика) — с 1908 г.), законоведение (с 1908 г.), педагогика (и методика — с 1903 г.), латинский язык, греческий язык, математика, физика и химия, математическая и физическая география, космогра-

<sup>19</sup> Выписка из журнала Ученого комитета... С. 35.

<sup>20</sup> Самыми «древними» допущенными в 1899 г. руководствами стало 9-е издание «Учебной книги русской истории» С. М. Соловьева и 7-е издание «Руководства к русской истории с дополнениями из всеобщей» И. И. Беллярминова (оба вышли в 1887 г.), а также не переиздававшееся с 1877 г. «Обозрение русской истории» для гимназий Прибалтийского края — см. Каталог учебных руководств и пособий... 1899 г. С. 85–86.

фия, всеобщая история, русская история, география (всеобщая география и география России — с 1903 г.), естественные науки (естествоведение — с 1908 г.), немецкий язык, французский язык, польский язык (с 1908 г.), английский язык, итальянский язык (в 1899, 1903, 1913 гг.), японский язык (в 1913 г.), коммерческие науки (до 1908 г.), рисование, черчение (техническое, геометрическое и проекционное — в 1899 г.), чистописание, пение (музыка и пение — с 1903 г.), рукоделия, домоводство (с 1908 г.), стенография (в 1913 г.). Распределение материала могло меняться в связи с переменами, происходившими в учебных программах. Например, при обсуждении проекта каталога 1908 г. Ученый комитет принимал во внимание следующие факторы: упразднение курсов проекционного черчения и приложение алгебры к геометрии в реальных училищах, упразднение в 3-м классе гимназий и реальных училищ элементарного курса русской истории, введение в гимназии и реальные училища курса природоведения и издание в 1906 г. особой программы этого предмета, введение в курс реальных училищ истории русской словесности по особой программе и т. д.<sup>21</sup>

Экземпляры каталога 1899 г. были разосланы по округам с предписанием министра от 28 июня строго соблюдать требование об использовании в преподавании исключительно учебных руководств и пособий, одобренных образовательным ведомством. Это относилось не только к новым книгам, впервые выходящим из печати, но и к переизданиям старых учебников. Министр позволил вплоть до 1901/1902 учебного года допускать к употреблению все сочинения, вошедшие в каталог, и в позднейших изданиях, если они не содержали каких-либо «существенных перемен», но затем все переиздания должны были обязательно одобряться Ученым комитетом. В мужских учебных заведениях за правильный выбор учебников педагогически ми советами отвечали директора этих школ, в женских гимназиях соответствующие решения шли на утверждение высшего, т. е. окружного, начальства<sup>22</sup>.

Однако, несмотря на все усилия министерства, через некоторое время в учебных заведениях опять оказывались «всяма распространены» книги, не включенные в основной каталог 1899 г. Иначе говоря, на местах педагогические советы, не слишком обременяя себя, пускали в ход позднейшие издания учебников, некогда одобренных Ученым комитетом. Масштабы этого явления были таковы, что министерство вынужденно отсрочило

---

<sup>21</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 11. Л. 13–15.

<sup>22</sup> Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов от 28 июня 1899 г. // ЖМНП. 1899. Ч. СССXXIV. Август. С. 59–60; От Ученого комитета Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1900. Ч. СССXXVII. Январь. С. 46–47.

исполнение своего же собственного решения о необходимости утверждать каждое новое издание до июля 1902 г.<sup>23</sup>

В октябре 1901 г. комитет единогласно признал «неудобным» решение 1883 г. о введении трех степеней одобрения учебников, поэтому вновь вернулись к одной характеристике — «допущенные к употреблению», но при этом те руководства и пособия, которые содержали множество недостатков, допускались условно, с требованием внести необходимые исправления в текст в последующем издании. Гимназии и реальные училища получили возможность пользоваться безусловно допущенными книгами не только в том издании, в котором они были разрешены к употреблению, но и в еще одном последующем издании без предварительного рассмотрения министерством. Одновременно Ученый комитет ужесточил требования к авторам и издателям. Если они заявляли о допущении своей книги к преподаванию, на обложке необходимо было указать, в каком качестве она может использоваться (руководство или пособие), в каком именно издании и условно или безусловно была допущена. Каждое новое издание следовало незамедлительно после выхода из печати представлять в Ученый комитет. При этом комитет отказался рассматривать учебники, вышедшие ранее чем за пять лет до их представления. Еще раньше, в 1895 г., он отменил свое решение о трех видах учебных пособий. В соответствии с новым определением пособиями надлежало считать только книги, «необходимые при школьном преподавании»: хрестоматии, словари, сборники задач, атласы. Мотивировалось такое ограничение тем, что в противном случае у учителей появлялся соблазн «предъявлять к учащимся чрезмерные требования» и обременять их «непосильной работой»<sup>24</sup>.

На протяжении 1900–1913 гг. Ученый комитет обнародовал во всеобщее сведение несколько своих определений, в которых был установлен более четкий порядок представления рукописей и печатных изданий, а также прописаны требования к сочинениям, подаваемым на рецензирование. Теперь он рассматривал в рукописном виде исключительно те работы, которые в случае одобрения могли использоваться непосредственно в учебном деле; труды, предназначенные для внеклассного чтения, могли подаваться только в напечатанном виде. Рукописи должны были пройти предварительную цензуру и получить разрешение на печатание, быть написаны четко и разбор-

<sup>23</sup> Циркулярное предложение министра народного просвещения гг. печителям учебных округов о каталоге учебных руководств и пособий от 23 июня 1900 г. // ЖМНП. 1900. Ч. СССXXX. Август. С. 119–122.

<sup>24</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 11. Л. 1 об; От Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1902. Ч. СССXXXIX. Февраль. С. 201–204.

чиво<sup>25</sup>. Многие авторы и издатели представляли на суждение членов комитета неоконченные тексты (отдельные главы или разделы). Ученый комитет готов был их рассматривать и давать необходимые советы по улучшению содержания, но окончательное суждение о пригодности и допущении к классному употреблению могло быть дано только после предъявления сочинения в полном виде<sup>26</sup>. 20 октября 1911 г. Совет министра народного просвещения постановил, что рассмотрение рукописей обязательно для Ученого комитета, только если они представлены самими авторами или их наследниками<sup>27</sup>. Кроме того, в министерстве сочли ненужным помещать в книгах для учащихся пространные предисловия с обширными методическими рекомендациями для преподавателей, поскольку тем самым увеличивались объем и продажная цена изданий. Любые указания и пояснения для учащихся должны были издаваться в виде брошюр или печататься на отдельных листках, прилагаемых к учебной книге<sup>28</sup>. Что касается требований к внешнему виду учебников, то определением от 22 июня 1900 г. «в предупреждение возможных злоупотреблений и недоразумений при продаже» было установлено, что на обложке и титульном листе обязательно должна быть указана цена издания<sup>29</sup>. 4 декабря 1906 г. появился запрет на печатание в тексте, на обложке или на отдельных листках каких-либо посторонних объявлений, кроме информации о допущенных к употреблению в школах руководствах и пособиях<sup>30</sup>, а в ноябре 1909 г. — на выпуск книг, не имевших обозначенной даты издания<sup>31</sup>.

В 1914 г. министерство вновь вернулось к болезненному вопросу о необходимости рассмотрения Ученым комитетом всех новых изданий учебных книг. Разумеется, это было весьма трудоемким занятием но, тем не менее, 9 июня действие соответствующего циркуляра 1899 г., отмененного в 1902 г., было восстановлено. К началу 1914/1915 учебного года попечители округов должны были обеспечить употребление в учебных заведениях только тех изданий учебников по всем дисциплинам школьной программы, которые были рассмотрены и одобре-

---

<sup>25</sup> Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий... 1901 г. С. 55–56.

<sup>26</sup> Каталог учебных руководств и пособий... 1903 г. С. 128–129.

<sup>27</sup> Первое дополнение к каталогу учебных руководств и пособий... 1914 г. С. 45.

<sup>28</sup> Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий... 1915 г. С. 58.

<sup>29</sup> Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий... 1901 г. С. 55–56.

<sup>30</sup> От Ученого комитета Министерства народного просвещения // ЖМНП. 1907. Новая серия. Ч. VIII. Март. С. 23–24.

<sup>31</sup> Каталог учебных руководств и пособий... 1913 г. С. 128.

ны Ученым комитетом. Затем реализацию принятого решения пришлось отложить до начала 1915/1916 учебного года. В конце концов, в связи с поступавшими жалобами от земств на то, что введение нового порядка потребует непосильных для них вложений на приобретение соответствующих книг, отодвинули контрольную дату еще на два года, т. е. до 1917/1918 учебного года<sup>32</sup>.

**Проблема  
качества учебных  
книг и попытки  
ее решения  
ее решения  
накануне  
революции**

В феврале 1916 г. министр П. И. Игнатъев в письме тогдашнему председателю Ученого комитета Г. В. Левицкому писал, что в министерство постоянно поступают нарекания на «неудовлетворительность учебников и учебных пособий, даже допущенных <...> к школьному употреблению». Министр видел одну из причин такого положения в том, что на практике, как было видно по выпискам из журналов Ученого комитета, «одобренные уже однажды, хотя и много лет тому назад, учебники, в случае представления их вновь <...> без изменений обычно допускаются даже без просмотра со стороны пригодности их сообразно современным требованиям, а лишь по справке, что данный учебник был тогда-то допущен к употреблению»<sup>33</sup>. П. И. Игнатъев предлагал целый ряд мер для поощрения к составлению новых учебных книг: более широкое оповещение в печати о заданиях для составления учебников на существующие уже премии, учреждение новых премий для авторов и издателей, выдача пособий на издание, организация издания учебников на наиболее выгодных для авторов условиях, вынесение окончательных решений о достоинствах работ по рукописям, не откладывая до представления учебника в печатном виде<sup>34</sup>.

Обсуждая это предложение, Ученый комитет решил создать особую комиссию с приглашением к ее работе представителей от Ученого комитета Министерства земледелия, Министерства торговли и промышленности и от Ученого комитета или Училищного совета при Св. Синоде<sup>35</sup>. В ходе работы комиссии в очередной раз был поднят периодически возникавший на протяжении всего периода существования российской средней школы вопрос о монополии министерских учебников [Пашкова и др., 2019]. Одни участники обсуждения упирали на то, что «не стоит гнаться за каждым новым учебником и можно бы примириться с неизбежным и повсюду наблюдавшимся явлением, что школа всегда отстает от новейших теорий и последних открытий». Причину низкого качества учебных руководств и пособий виде-

<sup>32</sup> Второе дополнение к каталогу учебных руководств и пособий... 1915 г. С. 58–59.

<sup>33</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 90. Л. 1–1 об.

<sup>34</sup> Там же. Л. 1 об — 2.

<sup>35</sup> Там же. Л. 5.

ли в том, что «подавляющее большинство авторов <...> мало заботится об интересах самого дела преподавания, а заинтересовано лишь в том, чтобы поскорее, с наименьшими для себя трудом скомпилировать учебник, добиться для него допущения Ученого комитета и пустить в продажу на выгодных для себя условиях»<sup>36</sup>. Другие возражали: «Желательно не убивать частной инициативы, а, наоборот, предоставить ей полную свободу и поощрять составление учебников всеми возможными способами: выдачей субсидий, заказом и назначением премий»<sup>37</sup>.

Члены комиссии заслушали сообщения об устройстве учебно-издательского дела в США, Франции, Англии, Бельгии и Германии. Из них следовало, что в большинстве случаев правительственные органы никак не вмешивались в процесс выбора учебников средними учебными заведениями. Каталоги учебных книг выпускались в Пруссии и Бельгии, но только в Бельгии общинные советы по предложению учителей могли вводить в практику преподавания литературу исключительно из списков, признававшихся министерством<sup>38</sup>. В ходе обсуждения некоторые выступавшие горячо протестовали против излишней централизации, ссылаясь на зарубежный опыт, убеждали своих коллег в том, что «ненормально иметь одни и те же учебники по русскому языку, истории, географии и др. во всех округах <...> что в хрестоматии нужно и пригодно для центральных губерний, совершенно неуместно для кавказской, польской и сибирской окраины», призывали передать инициативу попечителям округов и попечительским советам<sup>39</sup>. Однако идею «единства в многообразии», как и раньше, не разделяло большинство министерских чиновников, и вновь возобладала концепция жесткой централизации.

Одновременно с работой комиссии Ученый комитет традиционно обсуждал подготовку к изданию третьего дополнения к каталогу учебных руководств и пособий 1913 г. Корректурные листы уже были готовы<sup>40</sup>, но тут выяснилось, что цены на типографские работы значительно возросли и что необходимая для печатания бумага могла быть доставлена лишь в течение двухмесячного срока, при том по цене, вдвое превышавшей прошлогоднюю, несмотря на худшее качество. Дальнейшие переговоры с писчебумажными фирмами привели к еще менее приемлемым предложениям. В результате Ученый комитет вынужден был отложить печатание уже набранного текста до наступления более благоприятных условий в области кни-

---

<sup>36</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 90. Л. 10–10 об.

<sup>37</sup> Там же. Л. 11 об.

<sup>38</sup> Там же. Л. 16–21 об.

<sup>39</sup> Там же. Л. 22 об—23.

<sup>40</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 11. Л. 88–100.

гоиздательства<sup>41</sup>. На этом неутешительном решении, по существу, завершилась эпоха ведомственных каталогов учебных книг.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что на протяжении второй половины XIX — начала XX в. шел процесс выработки принципов составления, оптимальной структуры и периодичности выхода министерских списков учебной литературы. Наиболее интенсивная работа по совершенствованию каталогов велась в последние годы пребывания во главе Ученого комитета А. И. Георгиевского (1890-е годы) и в период, когда это подразделение возглавлял академик Н. Я. Сонин (с 1901 г.). Министерство постепенно сформулировало правила представления рукописей и печатных изданий, требования к их внешнему виду, в том числе к качеству бумаги и четкости шрифта, сроки давности для литературы, подававшейся на рецензирование, и т. д. Время от времени (особенно остро — в периоды проведения либеральных реформ) вставал вопрос о вреде излишней централизации, которая тормозила развитие частной инициативы и свободного рынка учебной литературы. Однако в большинстве случаев верх одерживали сторонники недопустимости ослабления контроля в этой сфере. Работа членов Ученого комитета, вероятно, была очень утомительной: каждому из них приходилось читать и рецензировать огромное количество рукописей и опубликованных изданий разного объема и качества, в том числе откровенно слабые сочинения, наводить нужные справки в Императорской публичной библиотеке, поскольку авторы далеко не всегда своевременно сообщали о выпуске очередного издания своих трудов, и т. д. При этом фактически судьбу учебного руководства или пособия решали два человека в империи: член Ученого комитета, специалист по соответствующим дисциплинам, и министр народного просвещения. Тезис Н. М. Поникаровой о якобы имевшем место коллегиальном обсуждении рецензировавшихся книг [Поникарова, 2005. С. 230] не подтверждается журналами заседаний Ученого комитета. Судя по этим журналам, чаще всего процедура выглядела следующим образом: рецензент давал свой отзыв, остальные участники заседания с ним соглашались, и решение комитета отправлялось на утверждение к министру. В этой ситуации очень многое зависело от профессионализма, кругозора и гибкости рецензентов. Хотя среди членов комитета были не только чиновники, но и известные ученые [Гончаров, 2013. С. 186; Поникарова, 2005. С. 301–307], такой механизм трудно назвать совершенным, поскольку он неизбежно открывал простор для субъективизма. Несмотря на все усилия министерства, во-первых, постоянно имелись претензии к каче-

<sup>41</sup> РГИА. Ф. 734. Оп. 4. Д. 11. Л. 84–85 об.

ству одобренных им учебников, а во-вторых, как в столичных, так и в провинциальных городах учебные заведения нередко нарушали его предписания и использовали на практике руководства и пособия по своему собственному разумению и финансовым возможностям [Орловский, 2002. С. 10–11; Пашкова, 2019]. С учетом всех этих факторов опыт Министерства народного просвещения по контролю за учебной литературой в целом следует признать не слишком эффективным.

1. Георгиевский А. И. (1902) К истории Ученого комитета Министерства народного просвещения. СПб.: Сенатская типография.
2. Гончаров М. А. (2013) Ученый Комитет Министерства народного просвещения и его роль в управлении общим и педагогическим образованием Российской империи в XIX в. // Наука и школа. № 1.
3. Орловский А. Я. (2002) Школьные учебники по русской истории в России в конце XIX — начале XX в. (опыт создания и методического построения): дис. ... канд. пед. наук. М.: Московский педагогический государственный университет.
4. Пашкова Т. И. (2019) Учебные руководства и пособия по отечественной и всеобщей истории петербургских средних учебных заведений конца XIX в.: сравнительный анализ // Герценовские чтения 2018. Актуальные вопросы русской истории. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. С. 30–37.
5. Пашкова Т. И., Каменева Е. А., Карасев Е. А., Куцевалов Н. А., Русскова Д. Е. (2019) Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: к истории возникновения (1830–1860-е годы) // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 257–275. doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-257-275.
6. Поникарова Н. М. (2005) Министерство народного просвещения и школьное образование по русской истории. 1864–1917: дис. ... канд. ист. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова.

## Литература

## The Catalogues of Textbooks for Secondary Schools of the Ministry of Public Education: Principles of Composition, Structure, Evolution

Authors **Tatiana Pashkova**

Candidate of Sciences in History, Associate Professor. E-mail: tatianapashkova22@gmail.com

**Ekaterina Kameneva**

the Fourth-Year Student. E-mail: kameneva.katya777@gmail.com

**Egor Karasev**

the Fourth-Year Student. E-mail: karasev.e.a.2ip@gmail.com

**Nikita Kutsevalov**

the Fourth-Year Student. E-mail: rainnick0@gmail.com

**Russkova Darya**

the Fourth-Year Student. E-mail: dascha.loli@yandex.ru

History and Social Sciences Department, the Herzen State Pedagogical University of Russia. Address: 48 Reki Mojki Naberezhnaya, 191186 Saint Petersburg, Russian Federation.

**Abstract** The article is devoted to the study of the phenomena of the special catalogues of textbooks for secondary schools, published by the Ministry of Public Education of the Russian Empire. During the second half of the 19th—beginning of the 20th century an intensive process of developing principles for their compilation, optimal structure and periodicity of output took place. The Scientific Committee of the Ministry was engaged in reviewing educational literature and compiling catalogs. It was called upon to play the role of a kind of filter that did not allow unprofessional textbooks into secondary school. However, despite all the efforts and the large amount of work done, ensure that only recommended textbooks were used in teaching practice throughout the empire, the Ministry has failed.

**Keywords** study manuals, schoolbooks, textbooks catalogs, Ministry of Public Education, Scientific Committee.

- References**
- Georguevskiy A. (1902) K istorii Uchenogo komiteta Ministerstva narodnogo prosveshcheniya [To the History of the Scientific Committee of the Ministry of Public Education]. St. Petersburg: Printing house of the Senate.
- Goncharov M. (2013) Ucheny komitet Ministerstva narodnogo prosveshcheniya i ego rol v upravlenii obshchim i pedagogicheskim obrazovaniem Rossiiskoi imperii v XIX v. [Scientific Committee of the Ministry of Public Education and Its Role in the Management of General and Pedagogical Education of the Russian Empire in the 19th Century]. *Nauka i shkola*, no 1, pp. 185–189.
- Orlovskii A. (2002) *Shkolnye uchebniki po russkoi istorii v Rossii v kontse XIX—nachale XX v. (opyt sozdaniya i metodicheskogo postroeniya)* [School Textbooks on Russian History in Russia in the Late 19th—Early 20th Century (Experience of Creation and Methodical Construction)] (PhD Thesis). Moscow: Moscow Pedagogical State University.
- Pashkova T. (2019) Uchebnye rukovodstva i posobiya po otechestvennoy i vseobshchey istorii petersburgskikh srednikh uchebnykh zavedeniy kont-

- sa XIX veka: sravnitelny analiz [Textbooks on Russian and World History of St. Petersburg Secondary Schools: Comparative Analysis]. *Gertsenovskie chteniya 2018. Aktyalnye voprosy russkoi istorii* [Herzen Readings. Current Issues of Russian History] St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, pp. 30–37.
- Pashkova T., Kameneva E., Karasev E., Kutsevalov N., Russkova D. (2019) Katalogi uchebnykh knig dlya srednikh uchebnykh zavedeniy vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshcheniya: k istorii vozniknoveniya (1830–1860-e gody) [The Catalogues of Textbooks for Secondary Schools of the Ministry of Public Education: On the Issue of Their Introduction (1830s–1860s)]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 257–275. doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-257-275.
- Ponikarova N. (2005) *Ministerstvo narodnogo prosveshcheniya i shkolnoe obrazovanie po russkoi istorii. 1864–1917* [Ministry of Public Education and School Education in Russian History. 1864–1917] (PhD Thesis). Moscow: Lomonosov Moscow State University.

# Маркетизация сферы образования и брендинг университетов

Рецензия на книгу: Пападимитриу А. (ред.) «Конкуренция брендов и маркетинга в сфере высшего образования»

**П. В. Демин**

Статья поступила  
в редакцию  
в феврале 2019 г.

**Демин Павел Владиславович** аспирант факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: pdemin.hse@gmail.com

**Аннотация.** В рецензируемом сборнике обсуждаются современные тенденции маркетизации высшего образования и внедрения брендинга в деятельность университетов. Будучи вынуждены отвечать на вызовы внешней среды, в частности искать дополнительные источники средств в условиях снижения государственного финансирования, университеты все чаще перенимают принципы управления и развития у бизнес-организаций. Авторы сборника придерживаются взгляда на сферу высшего образования как на высококонкурентный рынок, на котором вузы соперничают друг с другом таким же образом, как и классические экономические организации. В условиях конкуренции одним из эффективных механизмов привлечения партнеров и студентов для университета становится со-

здание и продвижение собственного бренда. В сборнике на примерах систем высшего образования разных стран (Бельгии, Мозамбика, Гонконга, Чили, Мексики и др.) рассматриваются стратегии, используемые высшими учебными заведениями для создания, продвижения и дифференциации своего бренда. Обсуждается специфика брендинга частных вузов, роль рейтингов в формировании бренда, участие государства в позиционировании национальных университетов на международном рынке высшего образования и актуальные вызовы в сфере создания и продвижения брендов: необходимость развития социального капитала вуза, обеспечение дифференциации от других учебных заведений и преодоление «паразитирования на бренде».

**Ключевые слова:** высшее образование, университеты, бренд университета, брендинг, эффективность брендинга, глобализация, маркетинг университета, рынок высшего образования.

**DOI:** 10.17323/1814-9545-2019-4-294-306

Papadimitriou A. (ed.) (2017) *Competition in Higher Education Branding and Marketing: National and Global Perspectives* / School of Education, Johns Hopkins University. Baltimore, USA: Springer. 261 pp.

В 2017 г. издательство *Springer International Publishing* выпустило сборник эмпирических и теоретических работ по теме брендов и маркетинга в сфере высшего образования под редакцией профессора Антигоны Пападимитриу — доцента Педагогической

школы Университета Джонса Хопкинса, приглашенного профессора в Брюссельской школе экономики и менеджмента Э. Солвея и в Открытом университете в Хошимине (Вьетнам). А. Пападимитриу ведет исследовательскую и преподавательскую деятельность по всему миру: в Греции, Норвегии, Нидерландах, США, на Западных Балканах. Сфера ее интересов — руководство в сфере высшего образования, управление качеством образования, маркетинг и брендинг, оценка обучения студентов. В последние годы приоритетной темой исследований А. Пападимитриу были брендинг и маркетинг в сфере высшего образования, результатом чего стал, в частности, первый в мире сборник статей по данному направлению исследований. В нем собраны работы разных авторов, описывающие особенности брендинга в вузах разных стран, рассматривающие обоснования и последствия применения брендинга университета на примерах разных организационных и социальных процессов, влияние бренда университета на внутреннюю структуру вуза и его коммуникации с внешними аудиториями.

По мнению редактора, междисциплинарный анализ брендов и маркетинговых стратегий университетов является одним из средств, позволяющих достичь понимания глобальных изменений в сфере высшего образования и их последствий, поскольку эти бренды и стратегии создаются непосредственно для ответов на глобальные и локальные вызовы. Процесс маркетизации высшего образования охватывает все больше стран и стимулирует высшие учебные заведения вступать в конкуренцию друг с другом не только на региональном, но и на международном уровне. В сборнике приведено множество вариантов действия рыночной парадигмы в сфере высшего образования, изменений, которые происходят при этом внутри университетов как социальных организаций, а также способов реагирования заинтересованных сторон — администраторов, политиков и студентов — на усиливающуюся глобализацию высшего образования.

Во вступительной статье профессор Джерардо Бланко Рамирез утверждает, что университеты в XXI в. не могут быть изолированными организациями, но являются частью общего ландшафта высшего образования. По его мнению, сознательный отказ от конкуренции с другими вузами является неэффективным и губительным для вузов как в краткосрочной (потеря потенциальных источников прибыли), так и в долгосрочной (ухудшение имиджа и падение престижа, исключение из актуальной «повестки дня» и потеря социальной легитимности) перспективе. В то же время вступление в конкуренцию приводит к неизбежным структурным и содержательным изменениям внутри университетов, в результате которых они буквально становятся «другими» организациями. Профессор Рамирез считает, что

благодаря постоянной адаптации к вызовам внешней среды (например, поиску дополнительных источников денежных потоков в условиях снижения государственного финансирования вузов) университеты все чаще перенимают принципы управления и развития у бизнес-организаций, приспосабливая свои потребности и активности к рыночным условиям работы. Для многих университетов выход в рыночную среду подразумевает маркетинговую и оптимизацию организационных процессов, стремление нарастить объемы прибыли и усилить свою ценность как достойных «поставщиков качественного продукта». Добиться этого позволяет включение в программы аккредитации (международные ассоциации, программы двойных дипломов и т. д.), участие в международных рейтингах университетов, опора на более успешные и признанные вузы. Так рождается потребность в позиционировании (*position-taking*) университета, которая напрямую связана с выстраиванием в сознании представителей академического сообщества и потребителей образовательных услуг позитивных ассоциаций с университетом, а также (ввиду сходства образовательных продуктов у конкурентов) с неценовой дифференциацией на рынке высшего образования. Рождение феномена «бренд университета», по мнению профессора Рамиреза, является прямым (и наиболее эффективным) следствием высококонкурентных условий рынка высшего образования.

В научной среде не утихают дискуссии по поводу концепции бренда университета. Под сомнение ставится правомерность использования данного маркетингового понятия применительно к некоммерческим социальным организациям, какими являются университеты [Wæraas, Solbakk, 2009; Mighall, 2009; Schwartzburg, 2019]. Некоторые ученые подвергают критике применение концепции бренда к вузам вне зависимости от степени ее научности, полагая, что превращение «учащихся в потребителей, а преподавателей в поставщиков услуг» [Gibbs, 2001. P. 91] буквально приведет к исчезновению университетов как социальных институтов, сделав их рядовыми экономическими корпорациями. Вклад высшего образования в социальное благополучие общества, который осуществляется за рамками рыночной логики, будет неизбежно утрачен в угоду рыночным выгодам. Если университеты полностью примут рыночные механизмы работы, они станут зависимыми от экономической конъюнктуры и, как следствие, не справятся со своей фундаментальной ролью — предоставления образования населению [Gibbs, 2001. P. 92]. Более того, некоторые исследователи считают использование университетом бренда обманом, поскольку «клиенты университетов уязвимы, особенно если они находятся за рубежом, к бренду университета, который передается только через веб-сайт или рекламный буклет, а не через личный опыт» [Mig-

hall, 2009]. А специфика предлагаемого университетами «товара», порождаемая длительной отсрочкой в получении «эффекта потребления» (не говоря уже об эмоциональной стороне личного опыта), накладывает дополнительные ограничения на использование этой концепции [Judson, Taylor, 2014]. С учетом всех этих особенностей брендинга в высшем образовании функционирование бренда университета переносится в сферу соответствия ожиданий целевых аудиторий реальному положению дел в университете, которое по природе своей относительно и сильно различается даже внутри отдельных групп стейкхолдеров вуза (студентов, ученых, сотрудников и т. д.).

Более конкретный и практичный подход к использованию бренда в университете заключается в создании и продвижении бренда через конструирование желаемого образа вуза — по сути, новой реальности, которая будет восприниматься внутренними и внешними аудиториями как действительная и может отчасти не соответствовать текущему положению дел в вузе [Бергер, Лукман, 1995]. В таком случае использование бренда как инструмента создания и поддержания определенного имиджа становится одной из целевых задач в развитии университета, требующей масштабных усилий и значимых структурных изменений. Поскольку вузы сильно различаются по многим показателям (численность студентов, материально-ресурсная база, финансирование, транспортная доступность и др. [Фрумин, Лешуков, 2016]), им требуются различные программы формирования собственного имиджа. Вдобавок к этому, имидж будет различаться в зависимости от структурных параметров университета (государственный/частный университет, участие в федеральных программах поддержки и т. д.), от степени ориентации вуза на более успешных конкурентов [DiMaggio, 1982] и на разные целевые аудитории [Mitchell, Agle, Wood, 1997], а также от исторического наследия и преемственности традиций вуза [Bulotaite, 2003]. Тогда, определяя границу бренда в зависимости от соответствия управленческих решений стратегическим целям позиционирования университета, можно избежать психологизма в оценке эффективности отдельных маркетинговых кампаний вуза, ориентируясь на достижение поставленных целей и итоговую позицию вуза на рынке образования, вклад в которую вносит в том числе его брендинг.

Хотя многие ученые и практики по сей день спорят о применимости рыночных подходов к деятельности вузов, для авторов рассматриваемого сборника этот вопрос не является существенным. Они разделяют идеи Бертона Кларка, рассматривающего сферу высшего образования как высококонкурентный рынок, на котором вузы соперничают друг с другом таким же образом, как и классические экономические организации [Кларк, 2011]. Система высшего образования уже давно существует

в рыночной парадигме, и различия между вузами сегодня состоят в основном в возможностях привлечения ресурсов для дальнейшего развития и их корпоративных идентичностях. Авторы работ в сборнике указывают на принципиальную значимость для университета понятия «бренд», которое становится сильным фактором его неценовой конкурентоспособности. Например, профессор Рамирез во вступительной главе приводит семиотическую модель бренда вуза и убедительно демонстрирует, что университет должен эффективно использовать три параметра своего бренда — идентичность, продукт и восприятие (*identity, object and response*), для того чтобы успешно конкурировать на рынке образования. Профессор также отмечает, что в огромном числе случаев эти параметры оказываются не связанными друг с другом, что порождает проблемы и парадоксы в реализации маркетинговых и брендинговых стратегий вузов. Изучению таких проблем и парадоксов, паттернам их проявления и способам разрешения, применяемым в высших учебных заведениях по всему миру, в сборнике уделяется большое внимание.

Во второй статье сборника отмечается возросшее число университетов, проводящих целенаправленную работу по внедрению бренда в деятельность вуза, в том числе через выстраивание его фирменной символики, единого позиционирования и необходимой организационной структуры. Брендирование университета напрямую связано с демонстрацией его значимой связи с другими организациями, которые заинтересованы в высококвалифицированных рабочих и студентах, получивших высшее образование в данном вузе. В статье приводятся результаты анализа веб-сайтов американских университетов, свидетельствующие о позитивных эффектах брендирования: использование сигналов о сотрудничестве вуза с работодателем, предложение специальных программ для развития востребованных в индустрии навыков, а также организация совместных учебных программ с работодателями способствуют позитивному восприятию бренда учебного заведения, увеличению численности абитуриентов и вовлеченности студентов в обучение в данном университете.

Необходимо иметь в виду, что брендирование университета имеет смысл только тогда, когда университет считает себя участником общего рынка высшего образования и вступает в конкуренцию с другими вузами. Конкуренция является необходимым элементом брендирования, поскольку его концепция во многом строится на дифференциации «товарного предложения» данного вуза от предложений его целевых конкурентов и демонстрации уникальности своего «продукта» [Аакер, 2003. С. 23]. Если же конкуренция между университетами в конкретном организационном поле отсутствует (например, когда вуз единственный в регионе), в брендировании мало смысла: оно

не принесет университету никаких дополнительных преимуществ, кроме уже имеющихся, и не приведет к значительному успеху у целевых аудиторий. Иными словами, бренд университета выстраивается на неценовой основе, выступая лишь инструментом дифференциации предложения, по «наполнению» слабо отличающегося от конкурентов. Если же университеты предлагают принципиально разные «товары и услуги», то фактически между ними отсутствует конкуренция, и у них нет нужды в брендировании [Аакер, 2003. С. 31].

Отдельная статья посвящена брендированию частных университетов. Особая значимость бренда именно для этой категории вузов обусловлена их потребностью в привлечении дополнительных финансовых средств. Именно в частных университетах в полной мере реализуется рыночная парадигма продвижения и продажи образовательных продуктов, поскольку такие вузы вынуждены полагаться в плане финансирования на свои силы, а не на помощь государства. На примере шести частных университетов в Чили и Мексике показано, что целенаправленное выстраивание своей репутации, а также дифференциация «товарных предложений» для аудиторий с разным уровнем дохода дает возможность частным вузам влиять на восприятие их бренда абитуриентами и стимулировать заинтересованные стороны к сотрудничеству. Одним из инструментов осуществления данной стратегии брендирования может быть разработка качественных дизайнерских брошюр с информацией о вузе и его подразделениях для разных аудиторий.

Еще одна статья посвящена анализу брендирования высших образовательных учреждений во Фландрии (провинция Бельгии). Подчеркивая, что брендирование осуществляется с помощью визуальной и смысловой дифференциации университета от других вузов на конкретном конкурентном поле, автор характеризует бренды рассматриваемых университетов как «море однородности». В статье приведены конкретные успешные примеры того, как вузы Фландрии используют различные инструменты позиционирования. Так, при создании бренда не следует ограничиваться разработкой отличного от других вузов фирменного стиля, включающего цветовую гамму веб-сайта, шрифты, логотип и эмблему, необходимо использовать разные стратегии позиционирования в зависимости от целевых аудиторий. Брендированное сообщение для абитуриентов должно сильно отличаться по стилистике, формату представления и каналам распространения от сообщения для преподавателей и профессоров, а также от сообщений для государственных служащих или родителей абитуриентов. Дифференцироваться от других вузов можно также благодаря выделению значимых для университета характеристик, транслируемых с помощью бренда: год основания вуза (длительность работы), область специализации,

предоставляемые услуги (не только образование, но и курсы повышения квалификации, научные разработки и т. д.), подход к обучению, значимые для университета персоны.

Редактор сборника А. Пападимитриу провела собственное исследование веб-сайтов государственных и частных университетов в регионе Западных Балкан, результаты которого представила в своей статье. В этом регионе сложился высоко конкурентный онлайн-рынок высшего образования, где каждый университет ищет партнеров и студентов, используя графику, логотипы, специальные знаки идентификации и социальные сети для рекламы. Различия в позиционировании и маркетинговых практиках обеспечивают необходимую конкуренцию на рынке, однако, по мнению автора, необходимы дополнительные исследования в области маркетинга и брендинга в данном регионе для более детального понимания эффектов брендинга в университетах.

На примере нескольких вузов Мозамбика апробирована теоретическая и методологическая база для изучения брендинга в высшем образовании. В ходе исследования были выявлены стратегии, используемые высшими учебными заведениями для создания, продвижения и дифференциации своего бренда: годы существования, область специализации, предоставляемые товары/услуги, используемый педагогический подход и изображения значимых для вуза личностей. Авторы изучили особенности использования мозамбикскими вузами брендинга для дифференциации от конкурентов, продвижения своего имиджа и получения преимуществ в конкурентной среде и пришли к выводу, что брендинг все больше становится стратегией выживания на рынке высшего образования, развития и укрепления своего конкурентного преимущества.

Исследование брендинга гонконгских университетов стало основанием для обсуждения необходимости согласования разных идентичностей университета в брендинговых стратегиях. Хотя брендинг является заявленным стратегическим приоритетом четырех из семи государственных университетов в Гонконге, эти университеты фактически упускают из виду различия в представлениях целевых аудиторий об их идентичности, которые необходимо согласовать для достижения эффективности маркетинговых коммуникаций вуза. Адаптируя концепцию корпоративного брендинга к анализу самопрезентации университетов в четырех разных типах коммуникационных материалов (стратегические планы, концепции и миссии, материалы для набора студентов и пресс-релизы), авторы предлагают новый подход к формированию бренда университета. Результаты исследования показывают, что в то время как большинство университетов Гонконга позиционируют себя в рамке «превосходство — уникальность», новые технические университеты,

которые открыто заявляют о брендинге как о приоритете, демонстрируют больше признаков согласованности своих идентичностей в коммуникационных материалах, что создает им отличную базу для продвижения на рынке.

Отдельная глава в сборнике посвящена обзору литературы об учете социальной идентичности в маркетинге высшего образования и сформулированным на его основе рекомендациям для управляющего персонала вузов. Перед маркетинговыми службами университета стоят задачи по привлечению общественности к партнерским отношениям с университетом. В условиях продолжающейся диверсификации сферы высшего образования, которая становится все менее однородной, для выполнения этой задачи необходимы более детальные стратегии, учитывающие социальную идентичность и культурные различия потенциальных партнеров, которые и рассматриваются в статье.

Развитие бренда университета влияет не только на сам вуз, но и на других участников системы высшего образования. Формирование репутации и активное позиционирование в медиапространстве позволяет университету стать заметным не только на рынке высшего образования, но и для потенциальных заинтересованных аудиторий — инвесторов, благотворителей, экономических организаций и государства. Государство иногда само стимулирует университеты (чаще всего государственные) к развитию и продвижению своих брендов на национальной и международной арене. Брендирование не только позволяет сформировать образ вуза как учреждения, включенного в международный процесс развития научного знания и соответствующего актуальным трендам в образовании, но и улучшает репутацию всей национальной системы образования и имидж страны в целом, что часто является стратегической целью. В некоторых случаях государство создает специальные «образовательные хабы», объединяющие филиалы ведущих университетов мира под одной крышей, и тем самым не только стимулирует развитие национальной экономики и образования, но и повышает свой международный престиж. Другими средствами, которые использует государство для продвижения национальных университетов на международный рынок высшего образования, являются программы повышения международной конкурентоспособности или международного превосходства (*world-excellence programs*), а также стимулирование вузов к участию в международных рейтингах университетов, которые сами по себе являются значимым элементом в репутационном статусе вуза.

Авторы сборника не обошли вниманием и актуальную проблему использования рейтингов в оценке эффективности работы университета. В российском контексте она приобрела в последнее время особую остроту, поскольку позиция универ-

ситета в международных рейтингах THE и QS стала не только индикатором успешности вуза, но и параметром, определяющим размеры государственной поддержки и финансирования (особенно для участников программы «5–100» [Юдкевич, 2017]). Принципиальными, по мнению авторов, являются два вопроса: как рейтинги используются заинтересованными сторонами и насколько данные рейтинги заслуживают доверия. При разработке бренда ответ на эти вопросы критически важен, поскольку место университета в рейтинге является значимым индикатором его бренда. Высокая позиция в рейтинге позитивно сказывается на его бренде, а низкая влияет на него крайне негативно. Авторы ставят под сомнение легитимность международных рейтингов, методологию сбора и анализа данных. Неочевидность соответствия позиции в рейтинге реальности, по их мнению, выявляется на уровне детализации рейтингов до областей знания, в которых многие профессиональные колледжи и университеты имеют принципиально разные образовательные программы и подходы к обучению. Преодоление текущих недостатков международных рейтингов является крайне важной задачей не только для самих университетов, но и для всех заинтересованных во взаимодействии с ними аудиторий.

В заключительной главе А. Пападимитриу и Д. Рамирез утверждают, что высшие учебные заведения должны продвигать свои ценности и идентичность в общественном сознании, чтобы оставаться востребованными социальными институтами. Меняющиеся требования общества к университету, а также нарастающая маркетизация сферы образования стимулируют вузы к использованию принципов маркетинга и брендинга в своих управленческих стратегиях. Сознательный отказ от этого фактически будет означать исключение университета из глобальной коммуникации в сфере образования и серьезные потери в престиже и репутации. Вузам необходимо отвечать на актуальные вызовы внешней среды, к которым в сфере брендинга относятся необходимость развития социального капитала вуза, обеспечение дифференциации от других учебных заведений и преодоление «паразитирования на бренде» — заимствования другими организациями (или вузами) визуальных элементов бренда университета без его ведома. Преодоление этих вызовов возможно благодаря сотрудничеству и кооперации ученых-исследователей с управляющим персоналом вузов; вместе они способны вести университет к развитию и процветанию на глобальном рынке высшего образования.

В данном сборнике представлены самые разные измерения феномена брендинга и маркетизации в высшем образовании, однако он не охватывает несколько важных явлений, напрямую связанных с брендами университетов. Так, в работе не освещены вопросы ребрендинга, который неизбежно проис-

ходит как с вузами, имеющими долгую историю развития, так и с «новыми» университетами, которые были реформированы или кардинально изменили свою организационную структуру. Модели брендинга вузов не соотносятся с классическими вариантами брендов в экономических организациях. В сборнике кратко представлены позитивные и негативные эффекты процесса брендинга вузов, но теоретического обсуждения и обобщения этот вопрос не получает. Наконец, эволюция феномена брендинга для вузов, неизбежная с учетом коммерциализации сектора высшего образования, трансформации моделей университетов, дифференциации миссий вузов и легитимации брендинга для частных и государственных вузов, хотя и рассматривается вкратце во введении, но по большей части остается за рамками данной работы.

Тем не менее рассматриваемый сборник работ будет очень полезен для университетских управленцев и сотрудников подразделений, ответственных за реализацию стратегий брендинга в своих университетах. Для российских вузов, многие из которых находятся лишь в начале пути к созданию полноценного бренда, книга представляет интерес с точки зрения практического приложения различных инструментов маркетинга к развитию бренда университета. В последние годы брендинг все чаще включается в стратегии развития российских университетов, которые вынуждены конкурировать за студентов и дополнительное финансирование с другими университетами (региональными, национальными или зарубежными). Они найдут в рассматриваемом сборнике образцы внедрения и функционирования брендов и стратегий брендинга университетов по всему миру, анализ их ключевых преимуществ и возможных негативных последствий.

1. Аакер Д. А. (2003) Создание сильных брендов. М.: Гребенников.
2. Бергер П., Лукман Т. (1995) Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Academia-центр; Медиум.
3. Кларк Б. Р. (2011) Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. М.: Изд. дом ВШЭ.
4. Фрумин И. Д., Лешуков О. В. (2016) Типологизация региональных систем высшего образования в России // Федеральный справочник. Образование в России. Т. 11. М.: АНО «Центр стратегических программ».
5. Юдкевич М. (2017) Глобальные университетские рейтинги: игра или болезнь? <https://ecsoclab.hse.ru/news/201651744.html>
6. Bulotaite N. (2003) University Heritage — an Institutional Tool for Branding and Marketing // Higher Education in Europe. Vol. XXVIII. No 4. P. 449–454.
7. DiMaggio P. (1982) The Structure of Organizational Fields: An Analytical Approach and Policy Implications. Paper presented at SUNY-Albany Conference on Organizational Theory and Public Policy (1–2 April 1982).
8. Gibbs P. (2001) Higher Education as a Market: A Problem or Solution? // Studies in Higher Education. Vol. 26. No 1. P. 85–94.

## Литература

9. Judson K. M., Taylor S. A. (2014) Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education // Higher Education Studies. Vol. 4. Iss. 1. P. 51–67.
10. Mighall R. (2009) What Exactly is the Purpose of Branding the University? Paper presented at Conference «Discovering Futures» (23 April 2009, London).
11. Mitchell R. K., Agle B. R., Wood D. J. (1997) Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts // Academy of Management Review. Vol. 22. No 4. P. 853–888.
12. Schwartzburg R. (2019) Why Academia Is Such an Easy Target for Authoritarians. <https://slate.com/news-and-politics/2019/02/authoritarians-education-universities-hungary-brazil-populism.html>
13. Wæraas A, Solbakk M. (2009) Defining the Essence of a University: Lessons from Higher Education Branding // Higher Education. Vol. 57. No 4. P. 449–462.

## Marketization of Higher Education and University Branding

Review of: Papadimitrou A. (ed.) *Competition in Higher Education Branding and Marketing: National and Global Perspectives*<sup>1</sup>

**Pavel Demin**

Author

Doctoral Student, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: pdemin.hse@gmail.com

The volume reviewed provides a critical examination of contemporary trends in the marketization of higher education and university branding. Being bound to respond to external challenges, in particular seek additional sources of finance in the context of reduced public funding, universities are increasingly more likely to adopt governance and development practices from businesses. The book authors consider higher education as a highly competitive market in which universities compete in a very corporate way. In a competitive climate, university branding becomes an effective way of attracting partners and students. Examples of higher education systems in a number of countries (Belgium, Mozambique, Hong Kong, etc.) are used to investigate the strategies used by universities to create, promote and differentiate their brands. The book also explores specific aspects of private university branding, the role of rankings in brand building, government participation in the positioning of national universities in the global higher education market, and the current challenges in branding development and promotion faced by universities, such as the need to develop social capital, differentiate from other institutions, and deal with piggyback marketing.

Abstract

higher education, universities, university brand, branding, branding effects, globalization, university marketing, higher education market.

Keywords

Aaker D. (2003) *Sozdanie silnykh brendov* [Building Strong Brands]. Moscow: Grebennikov.

References

Berger P. L., Luckmann T. (1995) *Sotsialnoe konstruirovaniye realnosti. Traktat po sotsiologii znaniya* [The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge]. Moscow: Academia-tsentr; Medium.

Bulotaite N. (2003) University Heritage—an Institutional Tool for Branding and Marketing. *Higher Education in Europe*, vol. XXVIII, no 4, pp. 449–454.

Clark B. R. (2011) *Sozdanie predprinimatelskikh universitetov: organizatsionnye napravleniya transformatsii* [Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation]. Moscow: HSE.

DiMaggio P. (1982) *The Structure of Organizational Fields: An Analytical Approach and Policy Implications*. Paper presented at SUNY-Albany Conference on Organizational Theory and Public Policy (1–2 April 1982).

Froumin I., Leshukov O. (2016) Tipologizatsiya regionalnykh sistem vysshego obrazovaniya v Rossii [Classifying Regional Systems of Higher Education in Russia]. *Federalnyy spravochnik. Obrazovanie v Rossii. T. 11* [Federal Re-

<sup>1</sup> School of Education, Johns Hopkins University, Baltimore, USA: Springer, 261 pp.

- ference Book. Education in Russia. Vol. 11], Moscow: Center for Strategic Programs Autonomous Nonprofit Organization.
- Gibbs P. (2001) Higher Education as a Market: A Problem or Solution? *Studies in Higher Education*, vol. 26, no 1, pp. 85–94.
- Judson K. M., Taylor S. A. (2014) Moving from Marketization to Marketing of Higher Education: The Co-Creation of Value in Higher Education. *Higher Education Studies*, vol. 4, iss. 1, pp. 51–67.
- Mighall R. (2009) *What Exactly is the Purpose of Branding the University?* Paper presented at Conference “Discovering Futures” (23 April 2009, London).
- Mitchell R. K., Agle B. R., Wood D. J. (1997) Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, vol. 22, no 4, pp. 853–888.
- Schwartzburg R. (2019) *Why Academia Is Such an Easy Target for Authoritarians*. Available at: <https://slate.com/news-and-politics/2019/02/authoritarians-education-universities-hungary-brazil-populism.html> (accessed 10 October 2019).
- Wæraas A, Solbakk M. (2009) Defining the Essence of a University: Lessons from Higher Education Branding. *Higher Education*, vol. 57, no 4, pp. 449–462.
- Yudkevich M. (2017) *Globalnye universitetskie reytingi: igra ili bolezn?* [Global University Rankings: A Game or a Malady?]. Available at: <https://ecsoclab.hse.ru/news/201651744.html> (accessed 10 October 2019).

# Содержание журнала «Вопросы образования/Educational Studies Moscow» в 2019 г.

**Агранович М. Л.**

Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? . . . № 4, с. 254–275

**Андреева А. Д., Москвитина О. А.**

Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития . . . № 3, с. 203–223

**Барышникова М. Ю., Вашурина Е. В., Шарыкина Э. А., Чиннова И. И., Сергеев Ю. Н.**

Роль опорных университетов в регионе: модели трансформации . . . . . № 1, с. 8–43

**Баскакова М. Е., Соболева И. В.**

Новые грани функциональной неграмотности в условиях цифровой экономики . . . . . № 1, с. 244–263

**Бекова С. К., Джафарова З. И.**

Кому в аспирантуре жить хорошо: связь трудовой занятости аспирантов с процессом и результатами обучения . . . . № 1, с. 87–108

**Бойцова О. Ю., Носов Д. М., Тороп В. В.**

Справедливость неравенства, или Кто и как побеждает на олимпиаде по обществознанию . . . . . № 2, с. 199–225

**Вандышев М. Н.**

Как обучать детей мигрантов — вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области . . . . . № 2, с. 179–198

**Варшавская Е. Я., Котырло Е. С.**

Выпускники инженерно-технических и экономических специальностей: между спросом и предложением . . . . . № 2, с. 98–128

**Веракса А. Н., Гаврилова М. Н., Бухаленкова Д. А.**

Связь процессуального качества образовательной среды и показателей развития речи . . . . . № 2, с. 159–178

**Гундсамбу Сайнбаяр**

Интернационализация высшего образования и преподавание на английском языке в Монголии: инициативы и тенденции (пер. с англ.) . . . . . № 1, с. 215–243

**Дас Панчанан**

Неравенство возможностей в сфере образования в Индии: оценка индекса возможностей для человека по данным опросов (пер. с англ.) . . . . . № 4, с. 116–132

**Дацун Н. Н.**

СПОС в высшем образовании: европейский опыт . . . . . № 1, с. 162–186

**Де Вит Ханс**

Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования (*пер. с англ.*) . . . № 2, с. 8–34

**Де Кортэ Эрик**

Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции (*пер. с англ.*) . . . . . № 4, с. 30–46

**Другова Е. А.**

Ключевые характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров  
*Обзор опыта высокорейтинговых университетов на материалах зарубежных публикаций* . . . . . № 4, с. 8–29

**Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Травкин П. В.**

Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод. . . . . № 1, с. 109–136

**Духанина Л. Н., Максименко А. А.**

Просветительские запросы россиян. . . . . № 2, с. 226–240

**Дьяченко Е. Л., Мироненко А. Ю.**

Академическое руководство через призму менеджериализма: связь между развитием вуза и научной специальностью ректора . . . . . № 1, с. 137–161

**Жданов П. А., Тростянская И. Б., Барсуков А. А.,  
Полихина Н. А.**

Портрет современного ректора: необходимые компетенции на глобальном научно-образовательном рынке. . . . . № 2, с. 129–158

**Захарова У. С., Танасенко К. И.**

МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей. . . . . № 3, с. 176–202

**Землякова Т. М.**

Американо-германская академическая миграция и возникновение американского исследовательского университета (1860–1910). . . . . № 1, с. 290–317

**Иванова А. Е., Карданова-Бирюкова К. С.**

Создание русскоязычной версии международного инструмента оценивания ранних навыков чтения. . . . . № 4, с. 93–115

**Иванюшина В. А., Уильямс Е. П.**

Трекинг, школьная мобильность и образовательное неравенство. . . . . № 4, с. 47–70

**Ильина Н. Ф., Логинова Н. Ф.**

Исследование становления психолого-педагогической компетентности молодых педагогов . . . . . № 4, с. 202–230

**Калгин А. С., Калгина О. В., Лебедева А. А.**

Оценка публикационной активности как способ измерения результативности труда ученых и ее связь с мотивацией . . . № 1, с. 44–86

**Клопотова Е. Е., Ягловская Е. К.**

Возрастные особенности проявления дошкольниками инициативы в образовательной деятельности. . . . . № 3, с. 224–237

- Клячко Т. Л., Семионова Е. А., Токарева Г. С.**  
Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей . . . . . № 4, с. 71–92
- Коршунов И. А., Пешкова В. М., Малкова Н. В.**  
Успешные стратегии реализации программ дополнительного профессионального образования в профессиональных образовательных организациях и вузах. . . . . № 1, с. 187–214
- Малошонок Н. Г., Терентьев Е. А.**  
На пути к новой модели аспирантуры: опыт совершенствования аспирантских программ в российских вузах. . . . . № 3, с. 8–42
- Мальцева В. А.**  
Концепция *skill mismatch* и проблема оценки несоответствия когнитивных навыков в межстрановых исследованиях. . . . . № 3, с. 43–76
- Марголис А. А., Аржаных Е. В., Хуснутдинова М. Р.**  
Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов . . . . . № 4, с. 133–159
- Наводнов В. Г., Мотова Г. Н., Рыжакова О. Е.**  
Сравнение международных рейтингов и результатов российского Мониторинга эффективности деятельности вузов по методике анализа лиг. . . . . № 3, с. 130–151
- Новикова М. А., Реан А. А.**  
Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования . . . . . № 2, с. 78–97
- Нововик Татьяна, Попович Душанка**  
Применение книжек с картинками в дошкольном обучении (*пер. с англ.*) . . . . . № 4, с. 160–184
- Окольская Л. А.**  
Модернизационные и консервативные изменения в постсоветской социальной политике в отношении детей . . . . . № 2, с. 262–292
- Павленко К. В., Поливанова К. Н., Бочавер А. А., Сивак Е. В.**  
Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты . . . . . № 2, с. 241–261
- Пашкова Т. И., Каменева Е. А., Карасев Е. А., Куцевалов Н. А., Русскова Д. Е.**  
Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: к истории возникновения (1830–1860-е годы). . . . . № 3, с. 257–275
- Пашкова Т. И., Каменева Е. А., Карасев Е. А., Куцевалов Н. А., Русскова Д. Е.**  
Каталоги учебных книг для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения: принципы составления, структура, эволюция (вторая половина XIX — начало XX в.) . . . . . № 4, с. 276–293
- Радулович Бранка, Стоянович Майя**  
Эффективность преподавания физики через призму субъективной оценки умственных усилий учащихся (*пер. с англ.*) . . . . . № 3, с. 152–175

**Соколов М. М.**

Трансформирующие и селективные системы: исследование по сравнительной социологии академических рынков и карьер . . . . . № 2, с. 35–77

**Хавенсон Т. Е.**

Интеграция школ в Латвии и Эстонии через реформу содержания образования . . . . . № 3, с. 77–100

**Чернобай Е. В., Тучкова Д. В.**

Нужны ли изменения в школьных учебниках по общественному знанию: по результатам всероссийского опроса учителей . . . № 3, с. 238–256

**Шакирова Е. В.**

Профессиональная мотивация педагогов дошкольного образования: творчество или работа? . . . . . № 4, с. 185–201

**Шмелева Е. Д., Семенова Т. В.**

Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда . . . . . № 3, с. 101–129

**Щеглова И. А., Корешникова Ю. Н., Паршина О. А.**

Роль студенческой вовлеченности в развитии критического мышления . . . . . № 1, с. 264–289

**ДИСКУССИИ**

**Михеева С. А., Журкина О. А.**

Экономическое образование школьников: причины кризиса. . . . . № 4, с. 231–253

**КНИЖНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ**

**Белик К. М.**

Воспитание профессора, или Как готовили кадры высшей школы в Российской империи. *Рецензия на книгу: Иванов А. Е. «Ученое достоинство Российской империи. XVIII — начало XX века. Подготовка и научная аттестация профессоров и преподавателей высшей школы»*. . . . . № 2, с. 293–298

**Демин П. В.**

Маркетизация сферы образования и брендинг университетов. *Рецензия на книгу: Пападимитриу А. (ред.) «Конкуренция брендов и маркетинга в сфере высшего образования»*. . . . . № 4, с. 294–306

**Любжин А. И.**

Как «другая школа» изменит мир. *Рецензия на книгу: Мурашев А. «Другая школа. Откуда берутся нормальные люди»* . . . . . № 3, с. 276–287

# К сведению авторов требования к рукописям

1. Представляемый материал (статьи, монографии, лекции, переводы, рецензии) должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях.
2. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:
  - постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
  - научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
  - анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
  - исследовательская часть;
  - система доказательств и научная аргументация;
  - результаты исследования;
  - научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

3. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
4. Первая страница текста должна содержать следующую информацию:
  - фамилию, имя, отчество автора;
  - краткие сведения об авторе (ученая степень, звание, должность, место работы, почтовый и электронный адрес);
  - заглавие статьи;
  - аннотацию к статье (200–250 слов);
  - ключевые слова.
5. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. (2013) Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. (2008) Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Иванов, 2019. С. 86].

6. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
7. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
8. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru).
9. При наличии замечаний рецензента рукопись возвращается автору на доработку.

**Адрес редакции**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Телефон: (495) 772 95 90 \*22037, \*22038  
E-mail: [edu.journal@hse.ru](mailto:edu.journal@hse.ru)  
Сайт: <http://vo.hse.ru>

**Адрес издателя и распространителя**

Россия, 101000 Москва,  
ул. Мясницкая, д. 20, НИУ ВШЭ  
Издательский дом ВШЭ  
Телефон/факс: (495) 772 95 90 \*15298  
E-mail: [id.hse@mail.ru](mailto:id.hse@mail.ru)

Тираж 450 экз. Заказ №  
Отпечатано в ФГУП «Издательство „Наука“»  
(Типография «Наука»)  
121099, Москва, Шубинский пер., 6