

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования/Educational Studies Moscow №3, 2018

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 № 3, 2018

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Эктор Алос-и-Фонт, Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа**
Трилингвизм, билингвизм и образовательные достижения. *На примере чувашского и татарского языков в сельском регионе России (пер. с англ.)* 8
- Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова**
Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России 36
- М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова**
Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения 68
- Масуд Наваз Кальяр, Башир Ахмад, Хадика Кальяр**
Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося *Опосредующая роль профессионального поведения педагога.* 91
- М. М. Соколов, С. Л. Лопатина, Г. А. Яковлев**
От товарищества к учреждениям: конституционная история российских вузов 120

ПРАКТИКА

- А. В. Меликян**
Внутренние факторы результативности экспорта образования в российских вузах 146
- О. В. Темняткина, Д. В. Токменинова**
Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. *Обзор зарубежных публикаций* 180
- К. А. Любицкая, М. А. Шакарова**
Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе 196

СТАТИСТИКА И СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Абанкина, Л. М. Филатова

Доступность дошкольного образования 216

Л. В. Антосик, Е. С. Шевченко

Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета 247

ИЗ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В. Г. Ананьев, М. Д. Бухарин

История искусства и археология в образовательном пространстве революционной России: два неизвестных проекта 1917 г. 268

РАЗМЫШЛЕНИЯ О...

В. А. Болотов

Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования 287

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow
No 3, 2018**

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

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 3, 2018

THEORETICAL AND APPLIED RESEARCH

- Hèctor Alòs i Font, Edgar Demetrio Tovar-García**
Trilingualism, Bilingualism and Educational Achievements:
The Case of Chuvash and Tatar in Rural Russia 8
- Liudmila Klimenko, Oxana Posukhova**
School Teachers' Professional Identity in the Context of
the Precariatization of Social and Labor Relations in Large
Russian Cities 36
- Mikhail Goshin, Tatyana Mertsalova**
Types of Parental Involvement in Education,
Socio-Economic Status of the Family and Students'
Academic Results 68
- Masood Nawaz Kalyar, Bashir Ahmad, Hadiqa Kalyar**
Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation?
The Mediating Role of Teaching Behavior 91
- Mikhail Sokolov, Sofia Lopatina, Gennady Yakovlev**
From Partnerships to Bureaucracies:
The Constitutional Evolution of Russian Universities 120

PRACTICE

- Alisa Melikyan**
Internal Factors of Education Export Performance in
Russian Universities 146
- Olga Temnyatkina, Daria Tokmeninova**
Modern Approaches to Teacher Performance Assessment.
An Overview of Foreign Publications 180
- Kristina Lyubitskaya, Marta Shakarova**
Family-School Communication: The Key Features
at the Current Stage 196

EDUCATION STATISTICS AND SOCIOLOGY

Irina Abankina, Liudmila Filatova

Accessibility of Pre-School Education 216

Lyubov Antosik, Ekaterina Shevchenko

Assessment of the Impact of an Effective Contract Introduction on the Publication Activity of a University Faculty:
The Case of a Regional University. 247

HISTORY OF EDUCATION

Vitaliy Ananiev, Mikhail Bukharin

Art History and Archeology in the Educational Space of
Revolutionary Russia: Two Unknown Projects of 1917 268

REFLECTIONS ON...

Viktor Bolotov

The Past, Present, and Possible Future of the Russian
Education Assessment System. 287

Трилингвизм, билингвизм и образовательные достижения

На примере чувашского и татарского
языков в сельском регионе России

Эктор Алос-и-Фонт, Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Эктор Алос-и-Фонт (Hèctor Alòs i Font) бакалавр лингвистики, внешний сотрудник Исследовательского центра социолингвистики и коммуникации, Барселона, Каталония (Испания). Адрес: Gran Via de les Corts Catalanes 585, 08007 Barcelona, Catalunya, Espanya. E-mail: hectoralos@gmail.com

Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа (Edgar Demetrio Tovar-García) PhD, профессор Школы экономики и менеджмента Панамериканского университета (Мексика). Адрес: Pro-longación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010 México. E-mail: dtovar@up.edu.mx

Аннотация. Для исследования связи между трилингвизмом, билингвизмом и образовательными достижениями учащихся школ проведен опрос 913 школьников в сельских районах Чувашии: 67% из них составили чувашаи, 28% — татары. В результате анализа полученных данных с помощью упорядоченных логистических регрессий не обнаружено убедительных доказательств наличия положительной связи между трилингвизмом или билингвизмом и образовательными достижениями. В рамках исследования учитывались такие факторы, как социально-экономический статус и культурный капитал семьи (на основе данных о количестве книг в доме), наличие у уча-

щегося проблем со здоровьем, тип поселения, в котором проживает и в котором учится школьник, школьный класс, а также число братьев и сестер у ученика и его половая принадлежность. Установлено, что такие факторы, как свободное владение чувашским и татарским языком, владение родным языком, язык, используемый для общения дома, и язык обучения в начальной школе не оказывают негативного влияния на образовательные достижения. С одной стороны, такие результаты противоречат данным более ранних исследований, в которых была обнаружена положительная связь билингвизма и трилингвизма с академической успешностью. Вероятно, различия в результатах объясняются тем, что данное исследование проведено в сельской среде, а предшествующие — на городских выборах. С другой стороны, полученные результаты подтверждают данные более ранних исследований, проведенных в Приволжском федеральном округе Российской Федерации и свидетельствующих о том, что опасения органов власти относительно снижения образовательных достижений школьников, говорящих на языках этнических меньшинств, являются беспочвенными. На основании полученных данных можно сделать вывод, что органам, формирующим образовательную политику, следует уделить больше

Alòs i Font H.,
Tovar-García E. D.
Trilingualism,
Bilingualism
and Educational
Achievements: The
Case of Chuvash and
Tatar in Rural Russia
(пер. с англ. Е. Ша-
дриной). Исследо-
вание было прове-
дено при поддержке
Финно-угорского об-
щества Финляндии
в рамках гранта ме-
мориального фонда
Г. Й. Рамстедта.

внимания обеспечению в рамках образовательной системы равных возможностей для учащихся — выходцев из семей с разным социально-экономическим статусом.

лингвизм, образовательные достижения, языковая политика, социальное неравенство, сельские регионы России.

Ключевые слова: трилингвизм, би- **DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-3-8-35

Россия входит в число стран с самым высоким в мире языковым многообразием: 97 языков коренных народов [Simons, Fennig, 2017]. Согласно официальным данным, на 33 из них ведется обучение, однако учатся на этих языках лишь небольшая часть детей и молодых людей, принадлежащих к этническим меньшинствам, и в основном это ученики начальной школы [Тишков и др., 2009]. Многие авторы выражают озабоченность таким положением вещей в связи с результатами недавних образовательных реформ, в частности с введением Единого государственного экзамена, которое в значительной степени объясняет резкое снижение показателей использования языков этнических меньшинств в качестве языка обучения [Chevalier, 2017; Prina, 2016; Suleymanova, 2018; Tishkov, Stepanov, 2017].

Целью ЕГЭ является стандартизированное измерение академических достижений на всей территории Российской Федерации. Однако по состоянию на 2018 г. обязательными для сдачи ЕГЭ являются только два предмета: русский язык и математика. Сдавать экзамен на языке, отличном от русского, не запрещено, но на практике не допускается. Поэтому родители, учителя и чиновники сферы образования считают, что ЕГЭ укрепляет позиции русского языка в сфере образования ценой сокращения использования языков этнических меньшинств. Аналогичный экзамен — Государственная итоговая аттестация — проводится по окончании 9-го класса, и в настоящее время планируется ввести еще один подобный экзамен по окончании 4-го класса. Общественность в национальных республиках полагает, что эти экзамены также наносят ущерб изучению языков этнических меньшинств [Ирёклё Сăмах, 2017].

Российские власти действительно заинтересованы в успехе обучения русскому языку в школах. В проекте Концепции преподавания русского языка и литературы в школах изучение языков этнических меньшинств представлено в качестве фактора, негативно влияющего на уровень владения русским языком [Рабочая группа по разработке Единой концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях при Председателе Государственной Думы Федерального собрания РФ, 2015]. После волны протестов этот документ был в значительной мере пересмотрен. Тем не менее в июле 2017 г. президент Путин заявил, что «заставлять человека учить

язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень преподавания и сокращать время, отведенное на изучение русского языка» в национальных республиках России [Meshcheryakov, Coalson, 2017]. Вскоре после этого, в августе 2017 г., Путин подписал поручение Президента Российской Федерации¹, запрещающее обязательное преподавание региональных официальных языков, распространенное в нескольких республиках России, дополнительно осложнив тем самым ситуацию с преподаванием языков этнических меньшинств. С точки зрения будущего языков этнических меньшинств в России как языков обучения очень важно понять, действительно ли они наносят вред образовательным достижениям или, напротив, способствуют им, особенно достижениям в изучении русского языка. Ответ на этот вопрос чрезвычайно значим для федеральных органов власти.

Несмотря на то что в российской образовательной системе используется множество языков и отношения между ними создают определенное напряжение, соотношение между билингвизмом и образовательными достижениями в России как научная проблема недостаточно изучено. В исследовании, в котором участвовали 2003 школьника из Татарстана, Э.Д. Товар-Гарсиа установил, что билингвы превосходят монолингвов в образовательных достижениях [Tovar-García, 2014]. Э.Д. Товар-Гарсиа и Э.Алос-и-Фонт проанализировали школьную успеваемость 709 школьников, являющихся этническими татарами и проживающих в Татарстане, и обнаружили, что ученики, которые разговаривают дома на татарском языке, как правило, опережают своих одноклассников, использующих дома русский язык, как в гуманитарных, так и в естественнонаучных дисциплинах [Tovar-García, Alòs i Font, 2017]. На основе данных, полученных в ходе опроса 327 учеников начальной школы в Чебоксарах, Э.Алос-и-Фонт пришел к выводу, что владение чувашским языком положительно влияет на академическую успеваемость, особенно на изучение английского языка [Алос-и-Фонт, 2016]. Другой подход к проблеме влияния билингвизма на успешность обучения русскому языку использовали В.Тишков и В.Степанов: они сравнили результаты ЕГЭ по русскому языку в разных регионах и установили, что баллы школьников из двуязычных регионов Приволжского федерального округа не отличаются значимо от баллов, набранных учащимися из регионов, в которых русские составляют подавляющее большинство населения [Tishkov, Stepanov, 2017. P. 422].

Таким образом, имеющиеся данные свидетельствуют о том, что билингвизм — это положительный фактор в отношении об-

¹ <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/55464>

разовательных достижений, по крайней мере в Татарстане и Чувашии. Однако исследования, в которых эти данные получены, проводились в российских городах, и оценивалась преимущественно связь учебных достижений со знанием языка этнических меньшинств или его использованием в семье, а не с применением его в качестве языка обучения.

Можно пойти дальше: если мы предположим, что билингвизм является положительным фактором, может ли трилингвизм оказать еще более сильное позитивное влияние на академические достижения? В научной литературе, посвященной обучению, трилингвизм присутствует в основном в двух направлениях исследований. Во-первых, это исследования систем обучения, в которых используются три языка: специалисты сравнивают разные способы введения языков в обучение, их преимущества и недостатки. Во-вторых, это множество исследований, посвященных решению вопроса, действительно ли учащиеся-билингвы усваивают новый язык лучше, чем монолингвы. Замысел нашего исследования другой. Некоторые когнитивные способности у билингвов развиты лучше, чем у монолингвов, например исполнительный контроль [Bialystok, 2011] и восприятие речи [Rutgers, Evans, 2017]. В ряде исследований было показано, что при определенных обстоятельствах, в частности в условиях поддержки родного языка учащегося [Cummins, 1976], билингвы добиваются более высоких академических результатов по сравнению с монолингвами. Например, к таким выводам пришли Э. Д. Товар-Гарсиа и Э. Алос-и-Фонт [Tovar-García, Alòs i Font, 2017] по данным исследования с участием носителей татарского языка. В указанной работе цитируются исследования, в которых те же закономерности выявлены применительно к носителям каталанского, галисийского и баскского языков в Испании и носителям турецкого языка в Бельгии.

Фактически есть основания предполагать, что у полилингвов лучше развиты определенные когнитивные способности. В ходе тестирования когнитивных способностей пожилые полилингвы показывали более высокие результаты, чем трилингвы, а те, в свою очередь, превосходили билингвов [Kavé, 2008]. В недавнем экспериментальном исследовании с участием 18-месячных младенцев у билингвов выявлены более высокие показатели способности к запоминанию по сравнению с монолингвами, но различий между билингвами и трилингвами не обнаружено [Brito, Sebastián-Gallés, Barr, 2015]. Мы полагаем, что аналогичные различия между билингвами и трилингвами могут быть выявлены и в образовательных достижениях. Мы не утверждаем, что трилингвизм является причиной более высоких академических достижений, но предполагаем наличие устойчивой корреляции между трилингвизмом и высокими результатами в учебе.

В данном исследовании мы рассматриваем в качестве билингов и трилингов респондентов, которые заявили, что хорошо владеют соответственно одним или двумя языками национальных меньшинств (чувашским и/или татарским), при том, что все учащиеся свободно общаются на русском. Таким образом, критерием билингвизма и трилингвизма выступает уровень владения, а не использования второго и третьего языка (см. [Cenoz, 2013a]).

**1. Языковая
ситуация
в сельских
районах Чувашии**

Исследование проводилось в сельской местности в Чувашии — в Комсомольском (Каҫал) и Батыревском (Патӑрьел) муниципальных районах. Выбор данных районов обусловлен составом их населения: большинство в них составляют чуваша, татары — вторая по величине этническая группа, а русские относятся к числу этнических меньшинств. Согласно переписи 2010 г. численность населения Комсомольского района составляла 26 951 человек: 67,5% из них чуваша, 27,4% — татары, 4,5% — русские. Численность населения Батыревского района составляла 38 620 человек: 70,7% из них чуваша, 27,3% — татары, 1,6% — русские. Браки между чувашами и татарами заключаются редко, по всей вероятности, потому, что большинство чувашей — православные христиане, а татары, как правило, являются мусульманами-суннитами. В нашей выборке только шесть учеников родились в таких семьях.

Только в трех поселениях численность населения немного превышает 5 тыс. жителей: в двух административных центрах районов и еще в одной деревне. Почти все деревни являются моноэтническими. Даже в двух административных центрах в составе населения преобладают чуваша, а немногие живущие здесь татарские семьи переехали в это поселение недавно. Однако данные по выборке в целом свидетельствуют о том, что чуваша чаще живут в более мелких поселениях (средняя численность — 812 жителей), чем татары (средняя численность — 1745 жителей).

Выборка, состоящая из жителей сельской местности, — это новое направление в исследованиях образовательных достижений в России: до сих пор здесь обследовали либо учащихся тех или иных регионов в целом, либо городских школьников. Обучение на языках этнических меньшинств в России, как правило, встречается только в деревнях, так что исследовать результаты такого обучения, естественно, предпочтительно на основе анализа успеваемости учеников сельских школ: так мы сможем избежать глубоких социально-экономических и социокультурных различий между городскими и сельскими школьниками, представленными в выборке, — различий, которые могут исказить результаты исследования.

Татарские семьи дома говорят на татарском языке и редко совмещают его с русским языком. Подавляющее большинство чувашей, проживающих за пределами административных центров, дома говорят на чувашском языке, но нередко используют и русский язык. Чувашаи, проживающие в административных центрах, испытывают быстрый языковой сдвиг. Среди чувашей из районных центров 3/4 родителей школьников со своими родителями говорят главным образом на чувашском языке, при этом со своими детьми 1/3 из них говорит исключительно на русском языке, 1/3 — преимущественно на русском, но также на чувашском языке, 1/6 — преимущественно на чувашском, но также на русском языке, и 1/6 — исключительно на чувашском языке. Русские и немногочисленные представители других национальностей, как правило, проживают в административных центрах, говорят дома на русском языке и плохо владеют чувашским и/или татарским языком.

Языковая ситуация в системе школьного образования коррелирует со сложившимся в семьях паттерном использования языков. Начальное школьное образование в районных центрах Комсомольское и Батырево осуществляется исключительно на русском языке. Во всех остальных деревнях (с несколькими исключениями в Комсомольском районе) уроки в начальных классах проводятся на чувашском или татарском языке. Таким образом, практически для всех татар языком обучения является татарский (за исключением тех, кто учится в административных центрах), в то время как чувашские дети могут получать образование на чувашском или на русском языке. Необходимо иметь в виду, что в административных центрах учатся 30% детей данного района, при том, что проживает в них 20% общей численности населения.

Начиная с 5-го класса языком обучения становится русский. Чувашский и татарский языки перестают использоваться как языки обучения и преподаются только как учебные предметы. Как правило, чувашские и татарские начальные школы находятся в разных деревнях, но начиная с 5-го класса некоторая часть чувашских и татарских детей, проживающих за пределами административных центров, переходит в одну и ту же школу и начинает учиться в одном классе. При этом, естественно, возникают тесные контакты между чувашами и татарами. Как правило, чувашские и татарские дети говорят друг с другом на русском языке, но в некоторых случаях школьники-татары общаются с одноклассниками-чувашами на чувашском (особенно в тех случаях, когда татары составляют незначительное меньшинство в данной школе).

Чувашский и татарский относятся к тюркской языковой семье, но это два далеких друг от друга языка, их носители не понимают друг друга. Русский принадлежит к индоевропейской

семье языков и значительно отличается как от чувашского, так и от татарского языка в лексическом, морфологическом и синтаксическом отношении. В Чувашии чувашский язык, наряду с русским, является государственным языком. В период сбора данных для данного исследования в школах административных центров чувашский язык преподавался 2 или 3 часа в неделю с 1-го по 9-й класс, при этом школьникам-татарам, обучающимся в татарских школах или классах, он преподавался 1 или 2 часа в неделю. В обоих случаях чувашский язык преподавался как «государственный язык», т. е. предполагалось, что ученики ранее не владели этим языком. По некоторым данным, в городах организованное таким образом обучение чувашскому языку не дает удовлетворительных результатов, однако в сельской местности, которую мы изучаем (даже в административных центрах), ежедневный более тесный, чем в городах, контакт с чувашским языком приводит к более уверенному владению им. В нашем исследовании ни один школьник, проживающий в административном центре, независимо от его этнической принадлежности, не ответил, что «совсем не говорит на чувашском языке», и только 9,6% ответили, что «плохо говорят на чувашском языке». При этом опрос городских школьников показал, что 15,3% из них «совсем не говорят на чувашском языке» после 9 лет его изучения, а 26,5% «плохо говорят на чувашском языке» [Алоси-Фонт, 2015. С. 56].

С другой стороны, начиная с 5-го класса русскому языку и литературе, как правило, отводится одинаковое количество часов во всех школах, независимо от количества часов чувашского и татарского языков, которое значительно возрастает за пределами районных центров. Школы, находящиеся за пределами административных центров, иногда добавляют в расписание еще один час русского языка в неделю. По всей видимости, растущая озабоченность родителей достижениями школьников в русском языке побуждает школы отдавать на его изучение некоторую долю факультативных часов, которые они могут распределять самостоятельно.

Школы в административных центрах представляют собой площадки для интенсивного общения на русском языке, которое не оставляет места для использования языков этнических меньшинств. Согласно результатам нашего опроса, 80% учащихся в административных центрах говорят дома на чувашском или татарском языке (в разной степени), при этом с одноклассниками более половины из них говорит только на русском языке, а с учителями общаются по-русски 70%. Татарский язык в школе изучают только татары, и в основном на нем говорят только татарские школьники.

Таким образом, в обследованных районах сложилось интересное разнообразие языковых ситуаций. В административных

центрах живут и учатся школьники, которые владеют только русским языком. Однако в административных центрах проживают и двуязычные школьники, которые говорят на русском и чувашском или татарском языке. Во многих случаях это несбалансированный билингвизм: русский язык у этих школьников является доминантным. Все чувашские школьники, проживающие за пределами административных центров, говорят на русском и чувашском языках, однако не все они используют русский язык в равной степени: здесь важно, насколько часто русский язык используется у них дома, учатся ли они в административном центре, а также какую долю учеников в их школе составляют татары.

Татары в наименьшей степени используют русский язык, поскольку дома они в основном говорят только на татарском языке и большинство из них проживает в относительно больших этнически однородных деревнях. Школьников-татар можно разделить на две большие группы. Меньшая часть учится вместе с чувашскими детьми, в основном начиная с 5-го класса. Эти дети нередко оказываются в окружении подавляющего большинства чувашей и начинают общаться с одноклассниками на чувашском. Однако 2/3 татарских школьников посещают школу в своей деревне или соседней татарской деревне. В таких школах более 90% учеников составляют татары, и общение с одноклассниками и учителями происходит главным образом на татарском языке. Разумеется, помимо школьных занятий, русский язык широко представлен в повседневной жизни учащихся в формате телевидения и интернета; они сталкиваются с ним, когда читают, посещают врача или идут в магазин в административном центре.

С февраля по апрель 2016 г. мы провели опрос 913 учеников 7–11-х классов, проживающих в Комсомольском (Каҫал) и Батыревском (Патӑрьел) муниципальных районах Чувашии. В ходе опроса ученики сообщали сведения об уровне владения родными языками, языках обучения в школе, своих академических достижениях и некоторых социально-экономических характеристиках своих семей. 11 опрошенных обучались в указанных районах, но не проживали в них, поэтому итоговую выборку составили 902 учащихся. 313 школьников проживают в Комсомольском районе и обучаются в 8 разных школах, 589 опрошенных живут в Батыревском районе и учатся в 10 школах.

Выборка составляет около 31% общей численности учащихся 7–11-х классов (2984 человека), проживающих в двух районах. Структура выборки соответствует этническому составу населения в обоих районах, а также соотношению учащихся, посещающих школы районных центров и остальные школы, в обоих

2. Основные переменные для анализа и методология

районах². Школы были выбраны случайным образом, данным, полученным в каждой школе, присваивался вес, пропорциональный численности учащихся, при этом количество в выборке школ из каждого района пропорционально числу жителей. В каждой школе были случайным образом выбраны три класса, при этом одним из них обязательно был старший класс (если такой класс был в школе). Все ученики, присутствовавшие на занятиях в день опроса, были опрошены одним из авторов. Для опроса использовалась специальная анкета, ее заполнение занимало от 20 до 35 минут, в зависимости от возраста учащихся.

Д. Коулман с соавторами [Coleman et al., 1966] полвека назад предположили, что основными факторами, влияющими на образовательные результаты, являются семейные ресурсы, включая культурный и социальный капитал. Недавние исследования, проведенные в России ([Roshchina, 2010; Tovar-García, 2014; Капуза и др., 2017], подтверждают это предположение. В качестве ключевых объясняющих переменных идентифицированы уровень образования родителей и семейный доход. Э. Товар-Гарсиа, исследуя факторы, влияющие на академические достижения школьников, добавил к числу независимых переменных язык, на котором говорят в семье школьника, и выяснил, что использование языка этнического меньшинства в семье оказывает положительное влияние на образовательные достижения школьников в Татарстане [Tovar-García, 2014]. Эти результаты в дальнейшем получили подтверждение в других исследованиях в Татарстане [Tovar-García, Aldòs i Font, 2017] и Чебоксарах [Алоси-Фонт, 2016]. Переменные, использованные в текущем исследовании, представлены в следующем разделе.

2.1. Зависимая переменная: образовательные достижения Ученики 7–9-х классов предоставили данные о своих оценках за последнюю четверть, а ученики 10-х и 11-х классов — за первое полугодие учебного года: от 2 до 5 баллов (целые числа), где 3 — минимальная положительная оценка.

Для измерения образовательных достижений мы используем среднюю оценку по восьми предметам: русский язык, литература, иностранный язык, история, алгебра, геометрия, физика и химия. Для всей выборки средняя оценка составляет 4,16 балла. Мы рассматриваем специфическое влияние двуязычной среды на оценки по математике (средняя оценка по алгебре и геометрии: 4,04), русскому языку (средняя оценка: 4,04) и иностранному языку (средняя оценка: 4,17) (табл. 1).

² 7,0% респондентов заявили, что считают себя чувашами, 28,3% считают себя татарами. В соответствии с данными переписи населения чуваша составляют 67,5% населения, а татары — 27,3%. 16,6% респондентов проживают в районных центрах (15,8% населения районов проживает в районных центрах).

Таблица 1. Описательная статистика

Переменная	Набл.	Сред.	Стд. откл.	Мин.	Макс.
Средняя оценка	901	4,16	0,68	3	5
Русский язык	899	4,04	0,73	2	5
Иностранный язык	898	4,17	0,73	3	5
Математика	900	4,04	0,77	3	5
Русский язык, ГИА	344	4,64	0,60	3	5
Математика, ГИА	344	4,51	0,58	3	5
ТРИЛИНГВЫ	902	0,05	0,22	0	1
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ	890	2,68	1,53	1	5
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ	864	1,89	1,50	1	5
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к чувашско- му этносу	884	2,25	1,93	0	5
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к татарскому этносу	858	1,18	1,93	0	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА	891	2,99	1,76	1	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА	900	2,04	1,70	1	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к чувашскому этносу	885	2,61	2,16	0	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к татарскому этносу	894	1,33	2,15	0	5
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА	875	0,51	0,50	0	1
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА	880	0,25	0,43	0	1
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к чувашскому этносу	870	0,49	0,50	0	1
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к татарскому этносу	874	0,25	0,43	0	1
Индекс СЭС	902	0,00	1,00	-2,28	3,39
Индекс ISEI отца	696	31,77	14,25	16	88
Индекс ISEI матери	605	44,17	16,04	16	90
Отец работает	857	0,69	0,46	0	1
Мать работает	895	0,67	0,47	0	1
Образование отца	833	3,64	1,56	1	7
Образование матери	861	4,02	1,61	1	7
Количество книг	897	2,99	1,02	1	6
Проблемы со здоровьем	900	3,30	0,68	1	4
Проживание в административном центре	902	0,17	0,37	0	1
Обучение в административном центре	902	0,29	0,46	0	1
10-й и 11-й классы	902	0,38	0,49	0	1
Число братьев и сестер	891	1,49	0,92	0	6
Женский пол	902	0,57	0,50	0	1
Чувашская этническая принадлежность	896	0,67	0,47	0	1
Татарская этническая принадлежность	896	0,28	0,45	0	1

Источник: Расчеты авторов.

В качестве дополнительной зависимой переменной используются результаты Государственной итоговой аттестации (ГИА) — письменного экзамена, который школьники сдают по окончании 9-го класса и который необходим для продолжения учебы в старших классах школы. Следовательно, данные о результатах ГИА по русскому языку и математике предоставили только ученики 10-х и 11-х классов. Проведение этого экзамена организуется без участия руководства школ.

Таким образом, мы получаем шесть зависимых переменных: четыре оценки в четверти или за полугодие (по русскому языку, математике, иностранному языку и средняя оценка по восьми предметам) и две оценки ГИА (по русскому языку и математике). Все эти переменные также были классифицированы как фиктивные. Во-первых, переменная принимала значение 1 для учащихся, сообщивших об оценке 3 (ученики с низкой успеваемостью). Во-вторых, переменная получала значение 1 для учащихся, сообщивших об оценке 5 (ученики с высокой успеваемостью)³.

Описательная статистика (табл. 1) свидетельствует о высоких оценках, которые получают школьники по всем предметам. Все зависимые переменные имеют среднее значение выше 4, а средний балл ГИА превышает 4,5. Более высокие оценки в ГИА по сравнению с текущими оценками легко объяснимы: экзамен сдали все учащиеся старших классов, и они получили достаточно высокие оценки, чтобы продолжить обучение в старших классах. Удивляет почти полное отсутствие оценок 2 (неудовлетворительно): они были выставлены только в одной школе и только по одному предмету (по русскому языку)⁴. Беседы с преподавателями в этой и других школах подтвердили, что преподаватели избегают оценки 2 главным образом из-за давления со стороны школы и чиновников.

2.2. Независимые лингвистические переменные

В качестве прокси-переменной трилингвизма мы использовали ответы на вопросы об уровне владения чувашским и татарским языками. Характеризуя свое знание каждого языка, ученики выбирали один из четырех вариантов ответа: 1) «Я говорю на языке свободно или достаточно свободно»; 2) «Я говорю с затруднениями, но понимаю язык»; 3) «Я плохо понимаю язык»; 4) «Я вообще не понимаю язык». Эта переменная получала значение 1, если ученик сообщал, что свободно говорит

³ Мы использовали эти переменные для проверки надежности с использованием логистических регрессий. Только пять учеников сообщили об оценке 2 по русскому языку, и мы исключили их из этой классификации.

⁴ Недостаточная вариативность системы оценок, принятой в российской школе, негативно сказывается на ее эффективности как инструмента измерения образовательных достижений. Исследование, основанное на этой системе, должно проводиться с учетом этого ограничения.

на чувашском и татарском языках, и значение 0 в противном случае (ТРИЛИНГВЫ). Трилингвы составляют около 5% опрошенных школьников: 42 из них являются татарами, 6 — чувашами. На этот факт необходимо обратить внимание: трилингвов среди опрошенных школьников немного. Таким образом, полученные нами данные являются достоверными для региона, в котором проходило исследование, но их экстраполяция на другие выборки была бы неоправданной.

Чтобы проверить влияние билингвизма на образовательные достижения, мы используем три основные объясняющие переменные: уровень владения языком, язык, используемый дома, и язык обучения в начальных классах.

Учащиеся отвечали на вопрос, на каком языке им легче говорить — на чувашском (татарском) или на русском, выбирая один из пяти вариантов: 1) «Я намного легче говорю на чувашском (татарском) языке, чем на русском»; 2) «Я чуть легче говорю на чувашском (татарском) языке, чем на русском»; 3) «Я говорю в равной степени на чувашском (татарском) и на русском»; 4) «Я чуть легче говорю на русском языке, чем на чувашском (татарском)»; 5) «Я намного легче говорю на русском языке, чем на чувашском (татарском)». Переменные уровня владения чувашским (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ) и татарским языком (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ) были закодированы в обратном порядке (переменная получала значение 5 для варианта ответа 1 и т. д.) и включены в регрессионный анализ в качестве эффектов взаимодействия между уровнем владения языком и этнической принадлежностью. Таким образом, переменная уровня владения языком умножается на фиктивную переменную этнической принадлежности (чуваша или татары)⁵.

Школьники также предоставили данные о языке, который они используют для общения с родственниками. Они указали, на каком языке говорят с отцом, на каком с матерью и на каком с родными братьями и сестрами. Если они говорят больше чем на одном языке, школьники указывали, какой из них используют чаще. На основании полученных данных мы создали два 5-уровневых индикатора для использования чувашского и татарского языков, где 1 означает «Я использую только другой язык», а 5 — «Я использую только чувашский (татарский) язык». Уровень 3 означает, что школьники используют чувашский (татарский) и другой язык (русский) в одинаковой степени. Показатель ис-

⁵ Ученики, отметившие только принадлежность к чувашскому (или татарскому) этносу, получили значение 1. Отметившие две этнические принадлежности были исключены из рассмотрения: их оказалось шесть человек, однако количество наблюдений сократилось еще больше из-за отсутствия в некоторых анкетах ответов об уровне владения языками.

пользования чувашского языка дома был рассчитан как среднее показателей его использования при общении с отцом, с матерью, с братьями и сестрами. Аналогичные расчеты были проведены для татарского языка. Средний показатель использования чувашского языка дома составляет 3,0, а среди чувашей — 3,9 (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА). Средний показатель использования татарского языка дома составляет 2,0, а среди татар — 4,7 (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА). Эта переменная также была использована в регрессионном анализе в качестве эффекта взаимодействия с этнической принадлежностью.

И наконец, школьники, которые обучались в начальной школе (с 1-го по 4-й класс) на языке собственной этнической группы, получили значение 1. Таким образом, мы создали две фиктивные переменные для учащихся, языком обучения которых был чувашский (ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА) и татарский (ТАТАРСКАЯ ШКОЛА). Школы, в которых обучение проводится на русском языке, являются референтной группой, и учащиеся, которые переходили из одной школы в другую и обучались на разных языках (сочетание русского с чувашским или татарским языком) были исключены из рассмотрения⁶. Около 50% опрошенных школьников обучались в начальной школе на чувашском языке (среди них 73% чувашей), и около 25% школьников обучались в начальной школе на татарском языке (среди них 87% татар).

2.3. Контрольные переменные

В качестве контрольных переменных влияния трилингвизма и билингвизма мы использовали индикаторы социально-экономического статуса, количество книг в доме для оценки культурного капитала, а также порядковую переменную проблем со здоровьем у школьников, что рекомендуется в литературе [DiMaggio, 1982; Huurre et al., 2006; Kuzmina, Popov, Tyumeneva, 2012; Roshchina, 2010]. Мы также включили фиктивные переменные для учета типа поселения, школьного класса (с 7-го по 11-й), числа родных братьев и сестер, а также половой принадлежности школьников.

Мы разработали индекс социально-экономического статуса (СЭС), используя анализ главных компонентов⁷. Он включает информацию о трудовой занятости и образовании родителей, предоставленную школьниками. Во-первых, мы создали фиктивную переменную со значением 1 для трудоустроенных

⁶ Только 13 участников опроса обучались в начальной школе на разных языках, однако количество наблюдений сократилось еще больше в связи с отсутствием ответов в некоторых анкетах.

⁷ Этот метод позволяет использовать вместо большого набора переменных (коррелированного) небольшой (некоррелированный), который тем не менее содержит большую часть информации (вариативность) из обширного набора. В нашем случае, создавая индекс, мы со-

родителей (матерей и отцов) и значением 0 для противоположных случаев (в том числе для школьников без родителей). Судя по ответам школьников, в рассматриваемом регионе высок уровень безработицы: только 68% отцов и 67% матерей имели официальную работу на момент опроса (нет информации о 5% отцов и 0,8% матерей). Полученные данные о трудоустройстве родителей мы классифицировали на основании международного индекса профессий (*International Standard Classification of Occupation, ISEI*) [Ganzeboom, Treiman, 1996]. В нашем случае этот индекс принимает значения от 16 до 90, для матерей среднее значение составляет 44, а стандартное отклонение — 16; для отцов среднее значение составляет 32, стандартное отклонение — 14. Уровень образования родителей введен в регрессию с помощью порядковой переменной со значениями от 1 до 7, где 1 соответствует среднему образованию (9 лет обучения или меньше), а 7 — наличию послевузовского профессионального образования. 33% отцов и 26% матерей имеют среднее образование, а 20% отцов и 30% матерей получили высшее образование или окончили аспирантуру.

Мы использовали порядковую переменную со значениями от 1 до 6 для измерения количества книг в доме. 48% учеников сообщили, что у них дома есть от 26 до 100 книг. Для отражения ответов учащихся о том, как часто они болеют, была использована порядковая переменная (ЗДОРОВЬЕ) со значениями от 1 (часто) до 4 (никогда). Сообщили, что болеют часто, 1,9% учеников.

Мы создали четыре фиктивные переменные. Во-первых, ученики, проживающие в административном центре района, получили значение 1 (17%), во-вторых, ученики, посещающие школу в административном центре, получили значение 1 (29%). Эти переменные позволяют учитывать различия между сельской местностью и наиболее урбанизированными частями района и проводить сравнения. В-третьих, ученики 10-х и 11-х классов получили значение 1 (38%), что позволяет сравнивать учащихся средней школы и учащихся старших классов. В-четвертых, школьницы получили значение 1 (57%). И наконец, число братьев и сестер включено в анализ в качестве контрольной переменной. Есть данные о неблагоприятном влиянии на успешность обучения большого числа братьев и сестер у ученика: вероятно, в результате разделения ресурсов родителей (время, деньги и т. д.) [Downey 1995]⁸.

крашаем количество переменных социально-экономического статуса до одной.

⁸ Мы создали матрицу корреляции основных переменных, использованных в данном исследовании, но она не будет представлена здесь из соображений экономии места.

3. Результаты Базовая эмпирическая модель рассчитывается по формуле (1).

$$(1) \text{ Образовательное_достижение}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{ТРИЛИНГВЫ}_i + \text{Двуязычная среда}_i \beta + \text{Контроль}_i \phi + u_i,$$

где нижний индекс i — это i -й ученик, β и ϕ — векторы коэффициентов регрессии, подлежащих оценке, а u_i — величина погрешности. Образовательные достижения описываются шестью зависимыми переменными, описанными в предыдущем разделе. Эти переменные являются порядковыми, допускающими четыре (упорядоченные) категории ответов со значениями 2, 3, 4 или 5. В литературе по эконометрике рекомендуется использовать для оценки коэффициентов регрессии упорядоченные логистические модели с устойчивыми стандартными ошибками. Этот метод можно рассматривать как вариант хорошо известной логистической регрессии, которая применяется к бинарным зависимым переменным (используемой здесь для проверки устойчивости). Эти модели являются вероятностными, т. е. полученные коэффициенты позволяют измерить вероятность события, в нашем случае — вероятность попадания в одну из категорий оценок. Переменная «ТРИЛИНГВЫ» была описана выше, а переменные двуязычной среды включают зависимые переменные «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ», «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ» и «ШКОЛА» для чувашского и татарского языков, описанные в предыдущем разделе. Кроме того, мы включили в анализ эффекты их взаимодействия с этнической принадлежностью, что позволяет избежать погрешностей, связанных с этническими аспектами.

В табл. 2 показаны значения коэффициентов и основные результаты. В целом переменная «ТРИЛИНГВЫ» и переменные двуязычной среды не являются статистически значимыми, за некоторыми исключениями. Отдельные переменные двуязычной среды оказались статистически значимыми, главным образом для зависимой переменной «Математика, ГИА», однако с разными и даже противоречивыми знаками (см. столбец 6 в табл. 2). Например, высокий уровень владения татарским языком положительно влияет на вероятность получения более высоких оценок на ГИА по математике, однако во взаимодействии с принадлежностью к татарскому этносу оказывает отрицательное влияние, что не поддается логическому объяснению. Такие же проблемы возникают при рассмотрении эффектов переменных использования татарского языка и обучения в чувашских школах. Следовательно, эффекты этих переменных нельзя считать надежными.

Большинство контрольных переменных статистически значимо коррелируют с переменными академических достижений, и коэффициенты корреляции имеют ожидаемые знаки. Коэффициент корреляции индекса СЭС является положительным и зна-

Таблица 2. Коэффициенты регрессии

Независимые переменные	Прогноз. знак	Зависимые переменные					
		(1) Средняя оценка	(2) Русский язык	(3) Иностран- ный язык	(4) Мате- матика	(5) ГИА Русский язык	(6) ГИА Матема- тика
ТРИЛИНГВЫ		0,42	0,26	-0,24	0,39	1,56	0,73
Двуязычная среда							
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ		-0,18	-0,36**	-0,16	0,01	-0,25	0,40
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ		-0,78	-0,67	-0,10	-1,29	2,54	3,53***
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к чувашскому этносу		0,04	0,26	-0,04	-0,15	0,12	-0,64
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к татарскому этносу		0,66	0,63	0,01	1,14	-2,34	-3,32***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА		-0,03	0,19	0,13	-0,27	-0,14	-0,29
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА		0,02	0,61	-0,64	0,46	0,55	-1,08*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к чувашскому этносу		-0,03	-0,12	-0,13	0,17	0,21	0,47
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к татарскому этносу		-0,11	-0,75	0,54	-0,57	0,10	1,53**
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА		-1,52*	-0,78	-1,66**	-1,28	0,53	-1,90*
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА		-0,14	1,26***	-0,04	-0,15	-0,54	-0,89
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к чувашскому этносу		1,25	0,63	1,50*	1,07	-0,27	1,57*
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к татарскому этносу		Исключено из-за коллинеарности					
Контрольные переменные							
СЭС	+	0,73***	0,56***	0,55***	0,51***	0,31*	0,46***
Количество книг	+	0,27***	0,28***	0,21***	0,16**	0,12	-0,07
Проблемы со здоровьем	+	0,18*	0,19*	0,20*	0,28***	0,41**	0,36**
Проживание в административном центре		-0,38	-0,21	-0,16	-0,23	-0,53	-0,41
Обучение в административном центре		-0,55*	-0,07	-0,16	-0,31	1,17**	0,85**
10-й и 11-й классы		0,64***	0,61***	0,56***	0,78***		
Число братьев и сестер		-0,09	-0,18**	-0,14*	-0,16**	-0,23	-0,13
Женский пол	+	1,55***	1,68***	1,63***	1,10***	1,48***	0,64***
Наблюдения		802	800	800	802	317	317
Псевдо- R^2		0,17	0,15	0,15	0,12	0,10	0,09

* $p > 10\%$; ** $p > 5\%$; *** $p > 1\%$.

чимым во всех регрессиях, т.е. школьники из более обеспеченных семей с большей вероятностью получают высокие оценки. То же можно сказать и о школьниках, имеющих меньше проблем со здоровьем. Количество книг в доме как прокси-переменная культурного капитала семьи также является прогностическим фактором высоких образовательных достижений, но не имеет статистической значимости в отношении ГИА.

Как уже было описано в литературе ранее (например, [Roshchina, 2010]), девочки опережают мальчиков в учебе. Учащиеся, проживающие в районном центре, не превосходят жителей деревень в вероятности получить более высокие оценки, но учащиеся школ районных центров с большей вероятностью получают высокие оценки на ГИА. Студенты 10-х и 11-х классов также с большей вероятностью получают высокие оценки. В полном соответствии с предположением, основанным на имеющихся в литературе данных, мы также получили доказательства того, что наличие относительно большого числа братьев и сестер отрицательно сказывается на вероятности получения высоких оценок по русскому языку, иностранному языку и математике.

Как и ожидалось, существует высокая корреляция между независимыми переменными, особенно между переменными билингвизма и эффектами взаимодействия. Именно она может быть причиной противоречивых результатов, полученных, в частности, в отношении переменной «Математика, ГИА». В литературе высказывается мнение, что проблемой коллинеарности, вызванной эффектами взаимодействия, можно пренебречь [Friedrich, 1982]. С другой стороны, программное обеспечение (Stata 13) автоматически отбрасывает коллинеарные переменные. Например, в нашей базовой спецификации программное обеспечение отбросило эффект взаимодействия между переменной «ТАТАРСКАЯ ШКОЛА» и принадлежностью к татарскому этносу.

Тем не менее, предположив, что коллинеарность может повлиять на наши оценки, мы осуществили несколько регрессий, отбрасывая и комбинируя различные переменные билингвизма. Основные выводы остались качественно неизменными. Например, в табл. 3 показаны результаты использования в качестве ключевых независимых переменных только эффектов взаимодействия между переменными билингвизма и этнической принадлежности. Кроме того, мы создали индексы для этих переменных билингвизма, добавив ответы на вопросы «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ», «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ» и «ШКОЛА» для чувашского и татарского языков и включив эффекты взаимодействия с этнической принадлежностью. Эти индексы достигают статистической значимости только в нескольких случаях и только по отношению к чувашскому языку, однако не демонстрируют надежных

Таблица 3. Коэффициенты регрессии

Независимые переменные	Прогноз. знак	Зависимые переменные					
		(1) Средняя оценка	(2) Русский язык	(3) Иностран- ный язык	(4) Мате- матика	(5) ГИА Русский язык	(6) ГИА Матема- тика
Двуязычная среда							
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к чувашскому этносу		-0,13	-0,09	-0,19**	-0,13	-0,11	-0,20
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к татарскому этносу		-0,10	-0,04	-0,08	-0,12	0,16	0,21
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к чувашскому этносу		0,02	0,13	0,05	-0,04	0,14	0,25
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к татарскому этносу		0,08	-0,11	0,07	0,04	-0,01	-0,01
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к чувашскому этносу		0,02	-0,02	0,02	0,11	0,22	-0,17
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к татарскому этносу		0,22	1,39***	0,19	0,22	-0,30	-0,28
Контрольные переменные							
СЭС	+	0,75***	0,58***	0,56***	0,52***	0,31*	0,42***
Количество книг	+	0,27***	0,28***	0,22***	0,17***	0,09	-0,08
Проблемы со здоровьем	+	0,20*	0,20*	0,21*	0,31***	0,41**	0,39**
Проживание в административном центре		-0,14	-0,07	-0,01	0,01	-0,36	-0,14
Обучение в административном центре		-0,32	0,04	0,00	-0,10	1,08**	1,03**
10-й и 11-й классы		0,62***	0,59***	0,53***	0,78***		
Число братьев и сестер		-0,11	-0,19**	-0,15*	-0,19**	-0,22	-0,09
Женский пол	+	1,56***	1,69***	1,66***	1,12***	1,46***	0,65***
Наблюдения		802	801	801	803	317	317
Псевдо-R ²		0,17	0,15	0,15	0,12	0,09	0,07

* $p > 10\%$; ** $p > 5\%$; *** $p > 1\%$.

эффектов (см. табл. 4). Таким образом, в целом полученные результаты не дают оснований говорить о том, что трилингвы и билингвы с большей вероятностью получают высокие оценки в школе.

В качестве дополнительных проверок надежности мы провели оценку очень похожих моделей с использованием бинарных зависимых переменных, разделив учеников на категории: с низ-

Таблица 4. Коэффициенты регрессии

Независимые переменные	Прогноз. знак	Зависимые переменные					
		(1) Средняя оценка	(2) Русский язык	(3) Иностран- ный язык	(4) Мате- матика	(5) ГИА Русский язык	(6) ГИА Мате- матика
Двухязычная среда							
Индекс чувашского языка × Принадлеж- ность к чувашскому этносу		-0,06	0,001	-0,07**	-0,07**	0,04	0,02
Индекс татарского языка × Принадлеж- ность к татарскому этносу		-0,0002	0,04	0,004	-0,02	0,03	0,06
Контрольные переменные							
СЭС	+	0,75***	0,57***	0,56***	0,52***	0,30*	0,39***
Количество книг	+	0,28***	0,29***	0,22***	0,17***	0,09	-0,07
Проблемы со здоровьем	+	0,20*	0,19*	0,21*	0,30***	0,41**	0,39**
Проживание в административном центре		-0,22	-0,07	-0,10	-0,06	-0,42	-0,06
Обучение в административном центре		-0,38	-0,17	-0,05	-0,17	1,06**	1,03***
10-й и 11-й классы		0,63***	0,59***	0,55***	0,78***		
Число братьев и сестер		-0,12	-0,19**	-0,15*	-0,18**	-0,21	-0,08
Женский пол	+	1,58***	1,70***	1,67***	1,12***	1,46***	0,63***
Наблюдения		802	800	800	802	317	317
Псевдо- R^2		0,16	0,14	0,15	0,11	0,09	0,07

* $p > 10\%$; ** $p > 5\%$; *** $p > 1\%$.

кой успеваемостью и с высокой успеваемостью. При этом мы использовали логистические регрессии с надежными стандартными ошибками. Основные результаты сходны с приведенными в табл. 2–4. Надежных доказательств воздействия трилингвизма или билингвизма на вероятность попадания учеников в категорию «учащиеся с низкой успеваемостью» или «учащиеся с высокой успеваемостью» не получено (эти результаты не отображаются в таблицах из соображений экономии места).

4. Обсуждение и заключение

Данные, представленные в табл. 2–4, а также результаты дополнительных регрессий, свидетельствуют о том, что ключевую роль в объяснении образовательных достижений играет СЭС. Такой вывод вполне согласуется с результатами предыдущих исследований, проведенных в развивающихся странах и России [Tovar-García, 2014; Tovar-García, Alòs i Font, 2017; Капуза и др., 2017]. Однако в нашем случае важно отметить, что

СЭС оказался решающим фактором образовательных достижений в сельской местности, где экономическое расслоение слабее, чем в городах. Мы не ожидали этого результата и полагаем, что влияние СЭС на образовательные результаты в сельской местности заслуживает особого внимания в дальнейших исследованиях.

Проведенный анализ показал также, что оценки учащихся старших классов выше, чем оценки учащихся средней школы. Причин, вероятнее всего, две. С одной стороны, ГИА обеспечивает отбор школьников, в результате которого ученики с низкой успеваемостью продолжают обучение в техникумах. С другой стороны, перспектива сдачи Единого государственного экзамена, скорее всего, побуждает учащихся старших классов к усердной учебе.

Еще один интересный результат — это отношение между образовательными достижениями и проживанием или обучением в административном центре. Проживание в одном из административных центров, по всей видимости, никак не коррелирует с успеваемостью, однако обучение в административном центре во всех регрессиях оказалось фактором, положительно влияющим на результаты ГИА по русскому языку и математике. Учащиеся старших классов, обучающиеся в административных центрах (но не обязательно проживающие в них), получают более высокие баллы ГИА. Есть два обстоятельства, не позволяющие нам сделать категоричный вывод о том, что для достижения высоких образовательных результатов предпочтительнее учиться в административных центрах, а не в сельских поселениях: во-первых, мы знаем только текущее место обучения школьников старших классов, но не знаем, где они учились прежде, во-вторых, в административных центрах отмечается повышенная концентрация учащихся 10-х и 11-х классов. Тем не менее есть основания предполагать, что школы в административных центрах лучше оснащены и в них работают более квалифицированные учителя, и именно этим объясняются более высокие результаты учащихся этих школ по сравнению с учениками из сельских поселений. В этом случае тот факт, что переменные, которые имели бы значимые корреляции со школьными оценками, в нашем исследовании обнаружены не были, означает, что преподаватели в административных центрах предъявляют к ученикам более строгие требования, чем в других школах. Аналогичный результат был получен в исследовании, в котором участвовали учителя из Казани и из других городов Татарстана [Tovar-García, Alòs i Font, 2017]. Если, как мы установили, обучение в районном центре может оказывать положительное влияние на образовательные достижения, необходимо задать очень важный вопрос: не связано ли это с использованием русского языка как единственного языка обучения и формированием

русскоязычной среды или с уменьшением количества часов, которое отводится обучению на языках этнических меньшинств?

В нашем исследовании регрессивный анализ данных не обнаружил устойчивого влияния двуязычия в семейной или школьной среде на образовательные достижения — ни положительного, ни отрицательного. Для трилингвизма такой корреляции также не выявлено. Эти результаты отличаются от полученных в проведенных ранее и в совсем недавних исследованиях, в которых рассматривались другие языки и другие двуязычные контексты, например испанский и английский в США или каталанский, галисийский, баскский и испанский в Испании. В частности, наши результаты противоречат выводам о положительном влиянии владения татарским языком на образовательные результаты в Татарстане и владения чувашским языком на академическую успешность в Чувашии, к которым мы пришли на основании эмпирических данных [Алос-и-Фонт, 2016; Tovag-García, Alòs i Font, 2017]. Основное различие между этими исследованиями — это выборка. Здесь мы рассматриваем данные школьников, проживающих в сельской местности, а в предыдущих исследованиях участвовали школьники, проживающие в городах, где доля русских в этническом составе населения выше. Таким образом, факторы городской среды и высокой доли русского населения могут объяснить отсутствие положительного влияния билингвизма и трилингвизма.

Некоторые из полученных нами результатов заслуживают дополнительных комментариев. Во-первых, для татарских школьников выявлена положительная корреляция оценок по русскому языку в четверти и в полугодии с обучением в начальной школе на татарском языке (см. табл. 2 и 3). Она может быть интерпретирована как положительный результат обучения на родном языке, однако такой вывод не подтверждается ни аналогичными корреляциями баллов на ГИА или средней оценки с обучением в начальной школе на татарском языке, ни такими же закономерностями для чувашских школьников. Возможно, преподаватели в татарских школах склонны несколько завышать оценки по русскому языку, чтобы стимулировать учеников. Во-вторых, обнаружена отрицательная корреляция успешности в изучении иностранного языка и билингвизмом у носителей чувашского языка (см. табл. 3 и 4). Этот результат также не поддерживается данными других регрессий. Кроме того, в литературе имеются данные о положительной связи между билингвизмом и изучением иностранного или третьего языка (актуальную информацию по данному вопросу см. в [Cenoz, 2013b]). Таким образом, если негативная корреляция между билингвизмом и изучением иностранного языка у чувашских школьников действительно существует (чего нельзя утверждать на основе имеющихся данных), она, вероятно, объясняется более низкой квалификацией преподавателя

или недостаточным техническим оснащением небольших сельских школ. У нас нет доступа к соответствующей информации, поэтому мы не можем включить эти факторы в число независимых переменных в регрессионном анализе. Возможны и иные объяснения несогласованности получаемых в разных исследованиях данных, в частности «исследования, проводимые в рамках программ погружения и других двуязычных программ, показывают, что билингвы превосходят монолингвов в обучении дополнительным языкам <...>, результаты исследований влияния билингвизма на изучение третьего языка, проводимые в рамках обычных программ, не так однозначны» [Cepoz, 2009. P. 149, 151]. В нашем случае, согласно терминологии К. Бейкера [2011], мы наблюдаем обучение представителей этнических меньшинств путем погружения в русскую языковую среду (*mainstreaming/submersion*) в районных центрах и переходное двуязычное обучение (*transitional education*) школьников-билингвов за пределами районных центров, т.е. полноценные двуязычные образовательные программы в рассматриваемом регионе отсутствуют.

Другим возможным объяснением отсутствия в нашем исследовании корреляций между билингвизмом и образовательными достижениями, особенно в отношении изучения иностранного языка, может быть определенный минимальный уровень билингвизма, характерный для всех учащихся в Чувашии. Только 17 респондентов (1,9%) сообщили, что они плохо понимают чувашский и татарский, и только 21 респондент (2,3%) ответил, что совсем не говорит на чувашском или татарском языке с родителями, братьями, сестрами, бабушками и дедушками, тетями, дядями, двоюродными братьями и сестрами, не использует его в школе, при посещении магазинов, в SMS-сообщениях или в социальных сетях.

Третья важная отличительная особенность нашего исследования, которая могла повлиять на характер полученных связей между переменными, состоит в том, что мы оценивали билингвизм и трилингвизм на основании уровня владения языками, а не их использования. В нашей выборке носителей языков этнических меньшинств отмечается очень немного случаев, когда респонденты, владеющие двумя языками, не используют оба эти языка практически ежедневно, однако все-таки есть группа респондентов, для которых это условие не выполняется: это большинство татарских школьников — трилингвов, которые живут и учатся преимущественно в татароязычной среде и редко используют чувашский, за исключением уроков чувашского языка.

В заключение мы хотели бы подчеркнуть, что в проведенном исследовании не выявлено различий между школьниками в академических достижениях по русскому языку и другим предметам в зависимости от языка/языков, на которых эти школьники говорят дома или на которых проходило обучение в начальной

школе. Таким образом, родителям, чиновникам сферы образования и органам власти не следует опасаться, что использование языков этнических меньшинств в семье или в качестве инструмента обучения окажет негативное влияние на образовательные результаты, в том числе по русскому языку. Полученные нами данные свидетельствуют о значительных различиях в образовательных достижениях, связанных с СЭС семьи школьника и местоположением школы, что позволяет предположить наличие в российской образовательной системе проблем, связанных с обеспечением равных возможностей. Дальнейшие исследования должны быть сосредоточены, с одной стороны, на объяснении различий в достижениях школьников в административных центрах и других поселениях, а с другой — на факторах СЭС, которые, как оказалось, чрезвычайно важны с точки зрения успешности школьного обучения, несмотря на потенциально низкую степень экономического расслоения в чувашских (и вообще российских) деревнях.

Литература

1. Алос-и-Фонт Э. (2015) Отношение городского населения Чувашской Республики к использованию государственных языков (по данным социолингвистического опроса городских учащихся старших классов школ)//И. И. Бойко, А. И. Кузнецов (ред.) Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике. Чебоксары: Чувашский государственный институт гуманитарных наук. С. 48–89.
2. Алос-и-Фонт Э. (2016) Школьная успеваемость двуязычных детей (анализ опыта проектных классов г. Чебоксары)//Вестник Чувашского государственного педагогического университета. Т. 89. № 1. С. 3–12.
3. Ирёлё Сăмах (2017) Чувашские общественники высказались против проведения ВПР в школах Чувашии только на русском языке. <http://www.irekle.org/articles/i70.html>
4. Капуза А. В., Керша Ю. Д., Захаров А. Б., Хавенсон Т. Е. (2017) Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой//Вопросы образования/ Educational Studies Moscow. № 4. С. 10–35. DOI: 10.17323-1814-9545-2017-4-10-35.
5. Рабочая группа по разработке Единой концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях при Председателе Государственной Думы Федерального собрания РФ (2015) Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (проект). <http://edu.crowdexpert.ru>
6. Тишков В. А., Степанов В. В., Функ Д. А., Артеменко О. И. (2009) Статус и поддержка языкового разнообразия в Российской Федерации. Экспертный доклад. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. <https://refdb.ru/look/1274797.html>
7. Baker C. (2011) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.
8. Bialystok E. (2011) Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism//Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale. Vol. 65. No 4. P. 229–235. DOI:10.1037/a0025406.

9. Brito N. H., Sebastián-Gallés N., Barr R. (2015) Differences in Language Exposure and its Effects on Memory Flexibility in Monolingual, Bilingual, and Trilingual Infants//*Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 18. No 4. P. 670–682. DOI:10.1017/S1366728914000789.
10. Cenoz J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
11. Cenoz J. (2013a) Defining Multilingualism//*Annual Review of Applied Linguistics*. No 33. P. 3–18. DOI:10.1017/S026719051300007X.
12. Cenoz J. (2013b) The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism//*Language Teaching*. Vol. 46. No 1. P. 71–86. DOI:10.1017/S0261444811000218.
13. Chevalier J. F. (2017) School-Based Linguistic and Cultural Revitalization as a Local Practice: Sakha Language Education in the City of Yakutsk, Russian Federation//*Nationalities Papers — The Journal of Nationalism and Ethnicity*. Vol. 45. No. 4. P. 1–19. DOI:10.1080/00905992.2016.1275534.
14. Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare.
15. Cummins J. (1976) *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, no 9. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
16. DiMaggio P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students//*American Sociological Review*. Vol. 47. No 2. P. 189–201.
17. Downey D. (1995) When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children’s Educational Performance//*American Sociological Review*. Vol. 60. No 5. P. 746–761. DOI: 10.2307/2096320.
18. Friedrich R. J. (1982) In Defense of Multiplicative Terms in Multiple Regression Equations//*American Journal of Political Science*. Vol. 26. No 4. P. 797–833.
19. Ganzeboom H. B. G., Treiman D. J. (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations//*Social Science Research*. Vol. 25. No 3. P. 201–239.
20. Huurre T., Aro H., Rahkonen O., Komulainen E. (2006) Health, Lifestyle, Family and School Factors in Adolescence: Predicting Adult Educational Level//*Educational Research*. Vol. 48. No 1. P. 41–53. DOI:10.1080/00131880500498438.
21. Kavé G., Eyal N., Shorek A., Cohen-Mansfield J. (2008) Multilingualism and Cognitive State in the Oldest Old//*Psychology and Aging*. Vol. 23. No 1. P. 70–78. DOI:10.1037/0882-7974.23.1.70.
22. Kuzmina Y., Popov D., Tyumeneva Y. (2012) Pathways to Life. The Monitoring of School and University Graduates’ Educational and Work Trajectories. <http://www.hse.ru/data/2013/03/06/1293009132/215839.pdf>
23. Meshcheryakov V., Coalson R. (2017) Language Conflict Flares up in Russia’s Tatarstan//RFE/RL, 7 November. <https://www.rferl.org/a/russia-tatarstan-language-conflict-court-ruling/28840403.html>
24. Prina F. (2016) *National Minorities in Putin’s Russia: Diversity and Assimilation*. London; New York: Routledge.
25. Roshchina Y. (2010) Accessibility of Professional Education in Russia. ESCIRRU Working Paper no 13. http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf

26. Rutgers D., Evans M. (2017) Bilingual Education and L3 Learning: Metalinguistic Advantage or Not? // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 20. No 7. P. 788–806. DOI:10.1080/13670050.2015.1103698.
27. Simons G. F., Fennig C. D. (eds) (2017) *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas: SIL International. <http://www.ethnologue.com>
28. Suleymanova D. (2018) Between Regionalisation and Centralisation: The Implications of Russian Education Reforms for Schooling in Tatarstan // *Europe-Asia Studies*. Vol. 70. No 1. P. 53–74. DOI: 10.1080/09668136.2017.1413171.
29. Tishkov V. A., Stepanov V. V. (2017) Interethnic Relations and Ethnocultural Education in Russia // *Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 87. No 5. P. 416–425. DOI:10.1134/S1019331617050082.
30. Tovar-García E.D. (2014) Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan // *Communist and Post-Communist Studies*. Vol. 47. No 1. P. 39–47. DOI:10.1016/j.postcomstud.2014.01.001.
31. Tovar-García E.D., Alòs i Font H. (2017) Bilingualism and Educational Achievements: The Impact of the Language Used at Home by Tatar School Students in Tatarstan, Russia // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 38. No 6. P. 545–557. DOI:10.1080/01434632.2016.1213847.

Trilingualism, Bilingualism and Educational Achievements: The Case of Chuvash and Tatar in Rural Russia

Hèctor Alòs i Font

BA in Linguistics, External Collaborator, Center for Sociolinguistics and Communication Research, University of Barcelona. Address: Gran Via de les Corts Catalanes 585, 08007 Barcelona, Catalunya, Espanya. E-mail: hectoralos@gmail.com

Authors

Edgar Demetrio Tovar-García

PhD in Economics, Research Professor, Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana. Address: Prolongación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México. E-mail: dtovar@up.edu.mx

This study examined the relations among trilingualism, bilingualism, and educational achievements of school students in a rural environment in Chuvashia, Russia. Using our survey results of 913 school students of Chuvash ethnicity (67%) and Tatar ethnicity (28%) and ordered logistic regressions we found weak evidence for any positive association between trilingualism or bilingualism and educational achievements. Socio-economic status, cultural capital (approached with number of books at home), health issues, type of settlement, class grade, number of siblings, and gender were controlled. The results also indicated that fluency in Chuvash and in Tatar, mother tongue proficiency, language used at home, and language of instruction in the elementary grades were not adversely related to educational achievements. On the one hand, these findings partially disagree with previous studies, where a positive association was found. It is probable, that the rural versus urban environment explains these differences. On the other hand, the results confirm previous research in the Volga area of Russia that a growing concern among authorities on minority language students' educational achievements is baseless. It rather suggests that policy-makers should be more concerned with increasing the equality of opportunities provided by the education system to persons of different socio-economic levels.

Abstract

Trilingualism, bilingualism, educational achievements, language policy, social inequity, rural Russia.

Keywords

Alòs i Font H. (2015) Otnoshenie gorodskogo naseleniya Chuvashskoi Respubliki k ispolzovaniyu gosudarstvennykh yazykov (po dannym sotsiolingvisticheskogo oprosa gorodskikh uchashchikhsya starshikh klassov shkol) [Attitudes of the Urban Population of Chuvashia to the Use of Official Languages (According to a Sociolinguistic Survey of Urban High School Students)]. *Issledovanie yazykovoï situatsii v Chuvashskoi Respublike* [Research of the Language Situation in Chuvashia Republik] (eds I. I. Boiko, A. V. Kuznetsov), Cheboksary: Chuvashskii gosudarstvennyi institut gumanitarnykh nauk, pp. 48–89.

References

Alòs i Font H. (2016) Shkolnaya uspevaemost dvuyazychnikh detei (analiz opyta proektnykh klassov g. Cheboksary) [Academic Achievement of Bilingual Children (The Analysis of the Experience of Experimental Classes in Cheboksary)]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 89, no 1, pp. 3–12.

- Baker C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bialystok E. (2011) Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, vol. 65, no 4, pp. 229–235. DOI:10.1037/a0025406.
- Brito N. H., Sebastián-Gallés N., Barr R. (2015) Differences in Language Exposure and its Effects on Memory Flexibility in Monolingual, Bilingual, and Trilingual Infants. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 18, no 4, pp. 670–682. DOI:10.1017/S1366728914000789.
- Cenoz J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz J. (2013a) Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, no 33, pp. 3–18. DOI:10.1017/S026719051300007X.
- Cenoz J. (2013b) The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, vol. 46, no 1, pp. 71–86. DOI:10.1017/S0261444811000218.
- Chevalier J. F. (2017) School-based Linguistic and Cultural Revitalization as a Local Practice: Sakha Language Education in the City of Yakutsk, Russian Federation. *Nationalities Papers*, pp. 1–19. DOI:10.1080/00905992.2016.1275534.
- Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Cummins J. (1976) *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, no 9. The Ontario Institute for Studies in Education.
- DiMaggio P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, vol. 47, no 2, pp. 189–201.
- Downey D. (1995) When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*, vol. 60, no 5, pp. 746–761. DOI: 10.2307/2096320.
- Friedrich R. J. (1982) In Defense of Multiplicative Terms in Multiple Regression Equations. *American Journal of Political Science*, vol. 26, no 4, pp. 797–833.
- Ganzeboom H. B. G., Treiman D. J. (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, vol. 25, no 3, pp. 201–239.
- Huurre T., Aro H., Rahkonen O., Komulainen E. (2006) Health, Lifestyle, Family and School Factors in Adolescence: Predicting Adult Educational Level. *Educational Research*, vol. 48, no 1, pp. 41–53. DOI: 10.1080/00131880500498438.
- Irëklë Sämah (2017) *Chuvashskie obshchestvenniki vyskazalis protiv provedeniya VPR v shkolakh Chuvashii lish na russkom yazyke* [Chuvash Activists Spoke Out Against the Holding of the VPR in the Schools of Chuvashia only in Russian]. Available at: <http://www.irekle.org/articles/i70.html> (accessed 10 August 2018).
- Kapuzha A., Kersha Y., Zakharov A., Khavenson T. (2017) *Obrazovatelnye rezultaty i sotsialnoe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz s obrazovatelnoy politikoy* [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
- Kavé G., Eyal N., Shorek A., Cohen-Mansfield J. (2008) Multilingualism and Cognitive State in the Oldest Old. *Psychology and Aging*, vol. 23, no 1, pp. 70–78. DOI:10.1037/0882-7974.23.1.70.

- Kuzmina Y., Popov D., Tyumeneva Y. (2012) *Pathways to Life. The Monitoring of School and University Graduates' Educational and Work Trajectories (Education-Line)*. Available at: <http://www.hse.ru/data/2013/03/06/1293009132/215839.pdf> (accessed 10 August 2018).
- Meshcheryakov V., Coalson R. (2017) Language Conflict Flares up in Russia's Tatarstan. *RFE/RL*, 7 November. Available at: <https://www.rferl.org/a/russia-tatarstan-language-conflict-court-ruling/28840403.html> (accessed 10 August 2018).
- Prina F. (2016) *National Minorities in Putin's Russia: Diversity and Assimilation*. London; New York: Routledge.
- Roshchina Y. (2010) *Accessibility of Professional Education in Russia* (ESCIR-RU Working Paper no 13). Berlin. Available at: http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf (accessed 10 August 2018).
- Rutgers D., Evans M. (2017) Bilingual Education and L3 Learning: Metalinguistic Advantage or Not?', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 20, no 7, pp. 788–806. DOI:10.1080/13670050.2015.1103698.
- Simons G. F., Fennig C. D. (eds) 2017. *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Available at: <http://www.ethnologue.com> (accessed 10 August 2018).
- Suleymanova D. (2018) Between Regionalisation and Centralisation: The Implications of Russian Education Reforms for Schooling in Tatarstan. *Europe-Asia Studies*, vol. 70, no 1, pp. 53–74. DOI: 10.1080/09668136.2017.1413171.
- Tishkov V. A., Stepanov V. V. (2017) Interethnic Relations and Ethnocultural Education in Russia. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, vol. 87, no 5, pp. 416–425. DOI:10.1134/S1019331617050082.
- Tishkov V., Stepanov V., Funk D., Artemenko O. (2009) *Status i podderzhka yazykovogo raznoobraziya v Rossiyskoy Federatsii. Ekspertny doklad* [Status of and Support for Linguistic Diversity in The Russian Federation. Expert report]. Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences. Available at: <https://refdb.ru/look/1274797.html> (accessed 10 August 2018).
- Tovar-García E. D. (2014) Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan. *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 47, no 1, pp. 39–47. DOI:10.1016/j.postcomstud.2014.01.001.
- Tovar-García E. D., Alòs i Font H. (2017) Bilingualism and Educational Achievements: The Impact of the Language Used at Home by Tatar School Students in Tatarstan, Russia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38, no 6, pp. 545–557. DOI:10.1080/01434632.2016.1213847.
- Working Group on the Conceptual Foundation of the Teaching of the Russian Language and Literature in the Schools under the Chairman of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation (2015) *Kontseptsiya prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v obshcheobrazovatelnykh organizatsiyakh Rossiiskoi Federatsii (proekt)* [Conceptual Foundation of the Teaching of the Russian Language and Literature in the Schools of the Russian Federation (project)]. Available at: <http://edu.crowdexpert.ru> (accessed 10 August 2018).

Профессиональная идентичность школьных учителей в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в крупных городах России

Л. В. Клименко, О. Ю. Посухова

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Клименко Людмила Владиславовна
доктор социологических наук, доцент
экономического факультета Южного
федерального университета. Адрес:
344006, Ростов-на-Дону, ул. М. Горько-
го, 88. E-mail: lucl@yandex.ru

Посухова Оксана Юрьевна
кандидат социологических наук, доцент
Института социологии и регионоведения
Южного федерального универси-
тета. Адрес: 344006, Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, 160. E-mail: belloks@
yandex.ru

Аннотация. Представлены результа-
ты опроса учителей общеобразова-
тельных школ российских мегаполисов
(Москвы, Ростова-на-Дону и Казани),
проведенного в 2017 г. с целью изуче-
ния восприятия педагогами своего со-
циального и экономического положе-
ния, оценки степени прекариатизации
их труда. На основании оценки их про-
фессиональной идентичности по вы-
деленным типологическим критериям
(престиж труда, место профессиональ-
ной идентичности в общей структуре
идентификации, трудовая мотивация,
профессиональные ценности, удовле-
творенность работой, карьерные ори-
ентации) сделан вывод о преоблада-
нии среди учителей псевдопозитивной
идентичности с элементами диффузии.
Московские педагоги, при том, что ка-
чество жизни и престиж своего труда

они оценивают выше, чем ростовские
и казанские, отличаются более высо-
кой степенью неудовлетворенности
содержанием и результатами про-
фессиональной деятельности. По-
литнический состав населения го-
рода не является значимым факто-
ром в формировании идентичности
опрашиваемых педагогов. Сложив-
шаяся модель профессиональной
идентичности учительского сообще-
ства характеризуется корпоративной
лояльностью (вознаграждаемой кор-
поративным патернализмом), соци-
ально ориентированной мотивацией,
низким уровнем социально-экономи-
ческой адаптации (особенно для не-
столичных педагогов). Избыточная
административная нагрузка на учи-
тельский корпус, высокие социаль-
ные требования к результатам рабо-
ты педагогов и прекариатизация учи-
тельского труда создают риски для
поддержания позитивной профес-
сиональной идентичности педагогов
и снижают реформаторский потен-
циал школы.

Ключевые слова: школьные учителя,
профессиональная идентичность,
структура идентификации, престиж
профессии, прекариатизация труда,
мегаполис.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-36-67

Статья подготовлена
при поддержке Рос-
сийского научного
фонда, проект
№ 16-18-10306.

Во многих странах мира уже в течение полувека активно осуществляется реформирование систем среднего образования. Общей тенденцией школьных реформ в разных странах является внедрение публичной отчетности в дополнение к возросшей бюрократической нагрузке, что приводит к повышению уровня неопределенности, нестабильности и уязвимости, которые испытывают учителя на своем рабочем месте [Hall, McGinity, 2015; Ball, 2001]. Исследования профессиональной деятельности и самосознания школьных учителей разных стран показывают, что, при всех национальных различиях систем образования, большинство педагогов чувствуют давление со стороны властных структур и трудовая нагрузка учителей постоянно увеличивается [Day, 2002]. Трансформации профессиональной идентичности педагогов в связи с проводимыми преобразованиями для реформаторов являются, по всей видимости, темой неактуальной, однако для школы это проблема ключевая, поскольку профессиональная мотивация учителя, его приверженность профессии, удовлетворенность работой и эффективность его труда непосредственно влияют на достижения школьников и их отношение к обучению [Hall, McGinity, 2015; Han, 2017; Tsui, Cheng, 1999].

В России в 2016 г. насчитывалось более одного миллиона учителей общеобразовательных школ [Росстат, 2017. С. 183]. С 2000 г. по настоящее время численность педагогов сократилась более чем на 700 тыс. человек (с 1767 тыс. человек в 2000 г. до 1054 тыс. человек в 2016 г.)¹. Тем не менее школьные учителя остаются одной из самых многочисленных профессиональных общностей современной России и выполняют важную социальную роль: осуществляют знанцевую и ценностную социализацию молодежи и тем самым способствуют поддержанию целостности социума. Поэтому устойчивая позитивная профессиональная идентификация педагогов не только повышает качество социокультурного капитала школьных учителей, но и расширяет ресурсную базу для социальной интеграции общества.

Модернизация школьного образования привела к изменению условий и содержания труда российских педагогов. С одной стороны, государственная политика направлена на пересмотр системы оплаты труда, на реализацию социальных программ поддержки учителей, активизируется официальная риторика о повышении престижа профессии педагога. С другой стороны, растет административная нагрузка на учителей, внедряются новые принципы и формы обучения, усиливается государственный контроль, что сказывается на социальном и профессиональном самочувствии педагогов.

1. Профессиональная идентичность учителя в современных условиях

¹ Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики РФ. http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/o-obr2.htm

Учитель сегодня работает в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений в России в целом [Бобков и др., 2015; Гасюкова, 2015; Тощенко, 2015], на которые наложилась череда экономических кризисов. Феномен прекариатизации труда состоит в деформации трудовых отношений, выражающейся в возникновении многочисленных групп работников с ущемленными социально-трудовыми правами и уязвимым, ненадежным социальным положением [Клименко, Посухова, 2017]. Растет трудовая и административная нагрузка на учителя при сохраняющейся невысокой оплате труда. Внедряются новые стандарты, вводятся новые требования, регламентирующие работу педагога. Среди наиболее значимых нововведений последних лет, повлекших за собой существенную перестройку профессиональной деятельности учителя, можно указать Основной и Единый государственные экзамены; переход на Федеральные государственные образовательные стандарты; электронный документооборот; интерактивные учебные пособия; дистанционное обучение; инклюзивное образование. Усиливается контроль и увеличивается количество отчетности [Кулагина, Елисеева, 2014. С. 111–113]. По данным международных исследований, российские учителя работают больше, чем в среднем по странам ОЭСР. Их рабочая неделя превышает 46 часов, что на 8 часов больше продолжительности рабочей недели в среднем. На преподавание отводится почти 23,5 часа, что превышает среднюю нагрузку школьного учителя в странах ОЭСР (20 часов). Российские учителя тратят на общую административную работу более 4 часов в неделю при среднем по странам ОЭСР показателе, составляющем 3 часа [НИУ ВШЭ, ФИОКО, 2015. С. 23].

В последние годы проблематика профессиональной идентичности учителей оформилась в качестве специального предмета научного исследования. Работы по данной теме можно разделить на несколько групп: 1) концептуальные вопросы изучения профессиональной идентичности; 2) факторы, в том числе институциональные, влияющие на профессиональное самосознание педагогов; 3) эмпирические исследования профессиональной идентичности учителей.

В работах зарубежных авторов представлены различные варианты определения профессиональной идентичности учителей, но можно выделить ряд узловых вопросов в понимании природы идентичности: а) устойчивость или динамизм профессиональной идентичности [Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Ghanizadeh, Ostad, 2016]; б) роль социально-группового контекста, обусловленность идентичности институциональными ценностями и спецификой профессиональной деятельности [Day, 2002; Hall, McGinity, 2015. P. 23, 88; Fuller, Goodwyn, Francis-Brophy, 2013]; в) роль субъектности в формировании профессио-

нальной идентичности учителя [Thorpe, Tran, 2015; Vick, Martinez, 2011; Canagarajah, 2012].

В эмпирических исследованиях анализируется широкий круг вопросов конструирования профессиональной идентичности школьных учителей: факторы формирования профессионального самосознания педагогов [Allan, Lewis, 2006]; структура профессиональной идентичности и характеристики ее компонентов [Ghanizadeh, Ostad, 2016; Han, 2017; Canrinus et al., 2012; Friesen, Besley, 2013; Bjuland, Cestari, Borgersen, 2012]; типологические особенности профессиональной идентичности учителей [Sachs, 2001; Weiner, Torres, 2016]; динамика профессиональной идентичности в процессе накопления педагогического опыта [Hong, Greene, Lowery, 2017]; специфика профессионального самосознания молодых учителей [Dang, 2013; Pillen, Den Brok, Beijgaard, 2013; Timoštšuk, Ugaste, 2012; Schultz, Ravitch, 2013].

В России проблематику профессиональной идентичности школьных учителей в основном разрабатывают педагоги и психологи [Николаева, 2005; Лучинкина, 2008; Семенова, 2008; Краева, 2011; Синякова, Шнейдер, 2011], реже социологи [Истомина, Обременко, 2013; Шакурова, 2013; Шляков, 2006]. Однако, как отмечают исследователи, «внимание к феномену профессиональной идентичности учителей носит избирательный, ограниченный характер и, что самое главное, не вполне согласуется с требованием <...> модернизации российского образования» [Шакурова, 2014. С. 10–11]. В ряде публикаций затрагиваются вопросы трансформации профессионального самосознания вузовских преподавателей в условиях образовательных реформ [Ловаков, 2015; Абрамов, 2011; Иванова, Попова, 2017].

Концепция нашего исследования основана на представлении о профессиональной идентичности как о неотъемлемом компоненте я-образа индивида, который обеспечивает переживание причастности, нахождение своего места в социуме, наделяет трудовую деятельность смыслом, что противодействует депрофессионализации и выгоранию. Профессиональная идентичность неразрывно связана с членством в социально-профессиональной группе, ее формирование сопряжено с включением в соответствующую сетку социальных ролей и отношений, с обретением трудовых ценностей. Макросоциальные контексты оказывают влияние на характер профессиональной идентичности: престиж профессии в обществе и оплата труда детерминируют трудовой выбор и карьерные траектории индивида, определяют значимость профессиональной идентичности в общей структуре идентификации личности.

Мы предполагаем, что современные образовательные реформы в условиях прекариатизации социально-трудовых отно-

2. Концепция и эмпирическая база исследо- вания

шений в России могут негативным образом отразиться на профессиональной идентичности педагогов. Модернизация института образования нацелена на оптимизацию его работы, при этом основной акцент в определении результативности образовательной организации сделан на достижении внешне установленных целевых показателей, которые часто не соответствуют профессиональным ценностям учителей [Вольчик, Посухова, 2017]. Реформы оборачиваются ростом административной нагрузки, увеличением отчетности, необходимостью затрачивать время и усилия на внедрение и освоение новых формализованных стандартов работы, и эти новые обязанности зачастую мешают педагогам учить школьников. Кроме того, реформы в сфере образования приводят к тому, что учителя теряют надежные гарантии занятости. Рост нагрузки часто происходит без увеличения заработной платы, а с учетом инфляции сопровождается снижением реальных доходов. Эти тенденции в управлении образованием приводят к разрушению профессиональных ценностей и размыванию позитивной профессиональной идентичности педагогов. Продолжительное переживание травмированной профессиональной идентичности сопряжено со снижением мотивации к труду, эрозией профессиональных установок, ослаблением приверженности профессионально-этическому коду, что обостряет социальные риски в российском обществе.

Целью данного исследования является анализ типологических особенностей профессиональной идентичности школьных учителей в условиях прекариатизации отношений в российских мегаполисах.

Задачами исследования являются: 1) анализ восприятия педагогами своего социального и экономического положения; 2) изучение структуры социальной идентичности учителей и определение значимости профессиональной идентичности; 3) выявление характера трудовой мотивации и профессиональных ценностей педагогов; 4) оценка степени прекариатизации труда российских учителей.

Эмпирические индикаторы, применяемые для исследования профессиональной идентичности учителей, основаны на ее типологических признаках (табл. 1).

Эмпирической базой исследования являются результаты социологического исследования школьных учителей крупных городов в рамках исследовательского проекта «Профессиональная идентичность жителей мегаполиса в условиях прекариатизации российского общества», поддержанного грантом РНФ. Применялись массовый опрос по стандартизированной анкете и глубинные полуструктурированные интервью.

С помощью стандартизированной анкеты весной 2017 г. были опрошены 948 учителей школ в Москве, 618 — в Ростове-

Таблица 1. Типологические признаки профессиональной идентичности

	Идентичность			
	Позитивная	Псевдопозитивная	Диффузная	Кризисная
Оценка статуса профессии	Средний или высокий	Средний или высокий	Средний	Низкий
Место профессиональной идентичности в общей структуре идентификации	Приоритетные места на уровне мы-идентичности	Средние или низкие места	Низкие места	Низкие места
Трудовая мотивация	Высокая, упор на профессиональную отдачу и развитие	Средняя, упор на ритуалы, конъюнктуру	Средняя или низкая	Низкая
Удовлетворенность профессией	Высокая	Средняя	Средняя или низкая	Низкая
Профессиональные ценности	Положительное отношение	Средняя или низкая значимость	Безразличное или слабо заинтересованное отношение	Высокая или, наоборот, низкая значимость
Корпоративная идентичность	Высокая лояльность, патернализм	Средняя лояльность, ритуализм	Низкая лояльность	Отсутствие лояльности
Профессиональные стратегии	Профессиональное развитие и карьера	Карьера	Неопределенность, временное занятие	Смена профессии

Источник: Составлено по [Шнейдер, 2001].

на-Дону и 488 — в Казани. Выбор городов обусловлен стремлением сравнить профессиональную идентичность учителей в городах с разной политикой в области школьного образования (в столице РФ она отличается от школьной политики в других городах России), а также в городе с преимущественно русскоязычным населением (Ростов-на-Дону) и в многонациональном городе (Казань)².

В Москве женщины составили 89% выборки, имеют высшее образование 93% опрошенных. Русскими по национальности являются 99% респондентов. В Ростове-на-Дону женщин в выборке было 94%, респондентов с высшим образованием — 95%. Русскими по национальности являются 97% опрошенных. В Казани 82% опрошенных составили женщины, педагогов с высшим образованием оказалось 97%. 51% опрошенных здесь являются по национальности татарами, 35% — русскими.

² Население Москвы более 12 млн человек, Ростова-на-Дону — 1,1 млн человек, Казани — 1,2 млн человек. По данным переписи населения 2010 г., русские составляют 92% населения г. Москвы и 91% населения г. Ростова-на-Дону. В Казани русские составляют 49% населения, татары — 48%.

Таблица 2. **Распределение опрошенных учителей по возрасту и стажу работы, %**

Город	Возраст, лет					Стаж работы, лет				
	До 30	31–40	41–50	51–60	Старше 60	До 5	5–10	11–20	21–30	Более 30
Москва	19	24	35	20	19	16	13	30	31	10
Ростов-на-Дону	22	23	36	16	22	18	11	25	33	13
Казань	15	21	36	23	5	15	16	28	31	10

Таблица 3. **Распределение опрошенных учителей по предметным группам, %**

Город	Предметы		
	Гуманитарные	Естественнонаучные	Другие
Москва	42	40	18
Ростов-на-Дону	50	31	19
Казань	46	35	19

В табл. 2 и 3 представлены распределения выборки по возрасту, стажу работы и по предметным группам.

Выборка массового социологического опроса — кратно-пропорциональная. В опросе участвовали учителя городских бюджетных школ³, расположенных в разных районах города (30–35% — в центре города, 65–70% — в спальных районах). В выборке представлены гимназии, лицеи (10–15% общей численности образовательных организаций) и средние общеобразовательные организации (МБОУ СОШ) (85–90%). Социально-демографические параметры выборки соответствуют характеристикам учительского корпуса рассматриваемых городов.

Выборка глубинных интервью — типологическая. В исследовании был проинтервьюирован 21 школьный учитель — по семь в каждом из трех городов.

3. Характеристика учительского корпуса в городских школах

Педагогический корпус в России представляют преимущественно женщины, они составляют около 85% школьных учителей [Бондаренко, Гохберг, Забатурина и др., 2017. С. 197]. Образовательный уровень педагогов уже долгое время является высо-

³ Педагоги частных школ не участвовали в опросе, так как условия их работы и оплата труда не определяются государственной политикой, но зависят от конкретного работодателя.

Таблица 4. **Возрастной состав учителей государственных образовательных учреждений общего образования в 2016/2017 учебном году, %**

	До 34 лет включительно	Пенсионного возраста
РФ	23,2	21,5
Москва	23,1	27,0
Ростов-на-Дону	20,6	26,3
Казань	20,3	17,5

Составлено по: Форма федерального статистического наблюдения № 83-РИК; Форма федерального статистического наблюдения ОО-1 (официальный сайт Минобрнауки РФ, раздел «Статистическая информация»).

ким — около 89% учителей имеют высшее образование⁴. Невысокое социально-экономическое положение учителей привело к нарушению преемственности в профессии: в 2012 г. учителя в возрасте до 35 лет составляли 15% — их доля в составе учительского корпуса была ниже доли пенсионеров (18%)⁵. В дальнейшем ситуация стала выправляться, и в 2016/2017 учебном году доля учителей моложе 35 лет составила около 25%. С другой стороны, высокой остается доля педагогов старше 55 лет.

В Москве доля молодых педагогов чуть выше, чем в других рассматриваемых городах, но выше и доля учителей пенсионного возраста. При этом доля педагогов, проработавших в столичных школах более 20 лет, в 4 раза больше, чем учителей со стажем от 5 до 10 лет⁶. В Ростове-на-Дону также достаточно высока доля учителей старше 55 лет, она превышает средний показатель по стране. В Казани самая низкая доля учителей пенсионного возраста (табл. 4).

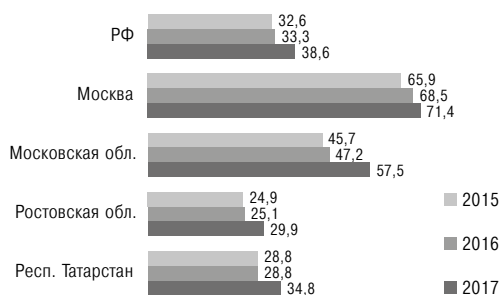
Экономическое положение учителя, его заработная плата являются ключевым фактором социально-статусной позиции учи-

⁴ Открытые данные Министерства образования и науки Российской Федерации. <http://opendata.mon.gov.ru/opendata/>

⁵ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р. <http://sudact.ru/law/rasporiazhenie-pravitelstva-rf-ot-22112012-n-2148-r/gosudarstvennaia-programma-rossiiskoi-federatsii-razvitiu/>

⁶ Государственная программа г. Москвы «Развитие образования г. Москвы („Столичное образование“») (в редакции постановления Правительства Москвы от 28 марта 2017 г. № 134-ПП). <http://dogm.mos.ru/guidelines/documents/5668751/>

Рис. 1. Среднемесячная заработная плата педагогических работников образовательных учреждений общего образования по субъектам РФ за 2015–2017 гг., тыс. руб.



Источник: Составлено по данным Федеральной службы государственной статистики РФ: <http://www.gks.ru>

теля и его удовлетворенности профессией. По данным Росстата, средний уровень зарплаты школьных педагогов в РФ в номинальном выражении растет — с 28,8 тыс. в 2013 г. до 38,6 тыс. в 2017 г. Однако нужно иметь в виду, что в последние несколько лет в расчеты зарплаты работников бюджетной сферы стали включать доходы не только ключевого персонала, но и руководителей. Определенная часть роста среднегодовых показателей заработной платы школьных учителей стала результатом изменения системы расчетов. Кроме того, в условиях кризисных явлений в экономике и инфляции рост зарплаты не обеспечивает фактическое увеличение покупательской способности.

По данным Мониторинга эффективности школы, проводимого Центром экономики непрерывного образования РАНХиГС, российские учителя в последние годы чаще негативно, чем позитивно, оценивали размер своей заработной платы (доля ответов «полностью не устраивает» и «скорее не устраивает» выросла с 53% в 2014 г. до 65% в 2016 г.) [Клячко, Токарева, 2017. С. 203].

В оплате труда учителей существует высокая межрегиональная дифференциация. В столице доход педагогических работников в среднем в 2 раза выше, чем в административном центре Южного федерального округа и в столице Татарстана (рис. 2). Значительное повышение оплаты труда московских учителей является результатом реализации государственной программы «Развитие образования г. Москвы» („Столичное образование“) на 2012–2018 гг.⁷: бюджетные вливания в сочетании с предо-

⁷ <http://dogm.mos.ru/guidelines/documents/5668751/>

Таблица 5. **Восприятие педагогами степени престижности профессии учителя, %**

(Как вы считаете, в наше время профессия учителя является престижной или нет?)

	Москва	Ростов-на-Дону	Казань
Да, это вполне престижная профессия	25	13	22
Это обычная профессия, не слишком престижная, но и непрестижной ее не назовешь	46	43	50
Эта профессия сегодня однозначно непрестижна	22	40	25
Затрудняюсь ответить	6	4	3

ставлением школам финансовой самостоятельности, модернизацией материально-технической базы, внедрением новой системы оплаты труда педагогов, усовершенствованием системы школьного менеджмента обеспечили рост зарплаты учителей и повышение эффективности работы столичных школ. По уровню читательской грамотности и математической грамотности московские школьники в 2016 г. вышли на шестое место в мире⁸.

Уже довольно продолжительное время профессия учителя не является престижной в российском обществе: в 2016 г. только 21% россиян считали ее престижной, в 2014 г. и 2008 г. данный показатель был примерно таким же — 23%. Как «однозначно непрестижную» работу учителя охарактеризовали 37% опрошенных (в 2014 г. — 27%, в 2008 г. — 35%) [ВЦИОМ, 2016].

В нашем исследовании около половины опрошенных педагогов назвали учительский труд «обычной профессией» — не слишком престижной, но и не лишенной уважения общества. Считают свою работу непрестижной около четверти московских и казанских учителей и 40% ростовских респондентов (табл. 5).

Около трети московских педагогов отмечают, что за последние пять лет престиж профессии учителя в российском обществе повысился, среди ростовских и казанских учителей это мнение разделяют немногие: соответственно 8 и 18%. Ростовские и казанские учителя чаще московских отмечают снижение престижности труда педагогов (табл. 6).

Для измерения их социально-экономического самочувствия педагогам предлагалось оценить базовые аспекты своей жизни: здоровье, достаток, жилище, отдых, жизненные пер-

4. Социально-экономическое самочувствие школьных педагогов

⁸ <https://investmoscow.ru/media/3330522/образование-2016.pdf>

Таблица 6. **Мнение учителей об изменении престижности педагогической профессии, %**

С вашей точки зрения, изменился ли за последние пять лет престиж профессии учителя в российском обществе?

	Москва	Ростов-на-Дону	Казань
Повысился	34	8	18
Не изменился	36	26	33
Понизился	25	61	44
Затрудняюсь ответить	4	6	5

И изменится ли престиж профессии в ближайшие пять лет?

	Москва	Ростов-на-Дону	Казань
Повысится	29	16	23
Не изменится	31	39	28
Понизится	21	20	23
Затрудняюсь ответить	19	25	26

спективы и то, как складывается жизнь в целом (по 5-балльной шкале). Полученные оценки в целом невысоки. Столичные педагоги по всем позициям выставили оценки немного выше, чем респонденты из двух других городов. Интегрированный средний показатель составляет 3,9 в Москве, 3,2 в Ростове-на-Дону и 3,4 в Казани.

Своему здоровью, жилищным условиям, жизненным перспективам педагоги выставляют средние оценки. Несколько выше остальных оценка удовлетворенности учителей тем, как складывается их жизнь в целом. Московские учителя более, чем ростовские и казанские, довольны качеством своего отдыха и уровнем материального достатка (рис. 2). Здесь, видимо, сказались результаты реализации программы развития школьного образования в г. Москве, приведшей к повышению оплаты труда столичных педагогов.

Большинство опрошенных во всех трех мегаполисах характеризуют свое экономическое благосостояние как «скорее хорошее, чем плохое» (до половины опрошенных). Как неудовлетворительный оценивают свой достаток четверть учителей в Москве, 43% опрошенных в Ростове-на-Дону и треть педагогов в Казани. Удовлетворенность своим материальным положением в текущем году снизилась по сравнению с ситуацией 2–3 года назад, причем не только в Ростове и Казани, но и в Москве (табл. 7).

Рис. 2. Оценка учителями различных сторон своей жизни, средние баллы (по 5-балльной шкале, где 1 — полностью не удовлетворен, а 5 — полностью удовлетворен)

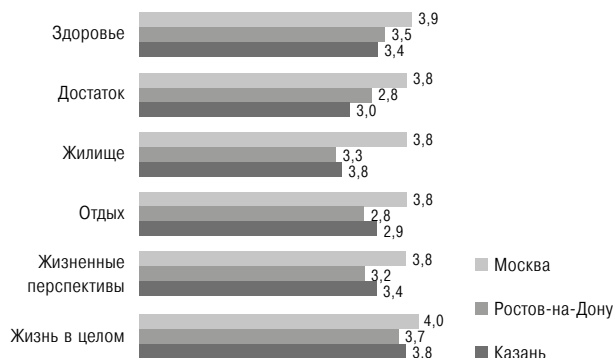


Таблица 7. Оценка школьными учителями своего материального положения, %

Постарайтесь оценить свое материальное положение

	Хорошее	Скорее хорошее, чем плохое	Скорее плохое, чем хорошее	Плохое
Москва				
2–3 года тому назад	39	44	14	3
В текущем году	23	52	24	2
Через 2–3 года	30	47	17	6
Ростов-на-Дону				
2–3 года тому назад	18	53	22	7
В текущем году	11	46	34	9
Через 2–3 года	19	42	30	10
Казань				
2–3 года тому назад	34	45	17	4
В текущем году	31	42	25	2
Через 2–3 года	41	39	17	3

Материалы глубинных интервью также свидетельствуют о неудовлетворенности педагогов в регионах уровнем оплаты их труда.

Я помню, лет пять назад нам увеличили зарплату так, что я получала 8 тысяч, а начала 18 получать, и я смогла на ипоте-

ку приличную сумму набрать со временем... А года два наши деньги уже обесцениваются потихонечку, то есть опять превращаются в эти 8 тысяч (*учитель русского языка, 34 года, Казань*).

Есть у меня квартирный вопрос, но его решить я уже не надеюсь... На государство я не рассчитываю, так как даже кредит взять я не смогла с моим уровнем зарплаты (*учитель английского языка, 36 лет, Ростов-на-Дону*).

Те деньги, которые, например, перечисляются за классное руководство, я считаю совсем неадекватными. Эти деньги ты кладешь только на телефон, и все тратишь на телефонные звонки по школьным делам (*учитель биологии и химии, 42 года, Казань*).

Чтобы выйти хоть на какой-то средний уровень, нужно дополнительно заниматься репетиторством либо работать на две ставки. Но тогда не будет, мне кажется, толка ни в работе, ни в здоровье. Это изматывает человека... И самое страшное — что недополучают в итоге те же дети (*учитель начальных классов, учитель географии, методист начальной школы, 42 года, Ростов-на-Дону*).

Я оцениваю свое материальное положение на минус 10, точнее, минус 12. У меня смешная зарплата, которой мне даже не хватает на оплату квартиры, поэтому я живу частными учениками. Вся моя жизнь заключается в том, что я работаю в школе, в этом году у меня было 23 часа уроков в неделю и 4 часа кружков. Я прихожу из школы и занимаюсь с частными учениками, так как мне не на что жить. То есть это издевательство. Репетиторство с утра до ночи, без выходных, ты приходишь с работы и опять работаешь. Главная мечта — это прийти с работы и не работать. А еще выходной, я мечтаю уже 10 лет, чтоб у меня был день, когда можно не работать (*учитель математики, 31 год, Москва*).

Таким образом, ростовские и казанские педагоги по сравнению со столичными учителями критичнее воспринимают престижность своей профессии, а также ниже оценивают качество своей жизни и материальный достаток.

5. Показатели прекариатизации труда учителей

Проведенные эмпирические замеры фиксируют высокие показатели прекариатизации труда педагогов, которые, впрочем, различаются в столице и в крупных городах. В Москве на рост рабочей нагрузки указывают от трети до половины педагогов, тогда как в Ростове-на-Дону — более двух третей, а в Казани —

Таблица 8. **Мнение учителей об изменении их трудовой нагрузки, %**
 Как изменилась ваша трудовая нагрузка за последние 1–2 года?

	Москва			Ростов-на-Дону			Казань		
	Уменьшилась	Не изменилась	Увеличилась	Уменьшилась	Не изменилась	Увеличилась	Уменьшилась	Не изменилась	Увеличилась
Работа по подготовке и проведению уроков (освоение ФГОС, новые формы и методы обучения)	13	40	46	3	27	70	2	17	81
Административная нагрузка, отчетность	8	56	36	3	21	76	1	31	68
Индивидуальная работа с обучающимися	4	58	38	3	31	66	3	32	65
Нагрузка по внеурочной работе (воспитательные, творческие, спортивные и другие мероприятия)	6	54	40	6	30	64	1	29	70

до 80%. Московские и казанские педагоги чаще отмечают увеличение нагрузки по подготовке и проведению уроков и по внеурочной работе. Ростовские учителя указывают на значительный рост административных обязанностей и затрат времени на выполнение разного рода отчетности (табл. 8).

Учителя ростовских и казанских школ во время глубинных интервью сетуют на увеличение всех видов нагрузки, что негативно сказывается на профессиональном самочувствии и качестве работы.

Когда слышишь, что по России учителя получают 50–60 тысяч, то, не постесняюсь выражения, у меня челюсть отвисает. У меня зарплата в разы меньше — 18–19 тысяч за полторы ставки, при том, что учителей начальных классов настолько зажали в часах и в оплате... Нас догружают всякими внеурочными, продленками. Как полноценной деятельностью учителю заниматься? Сейчас столько бумаг, которые мешают это делать. И детей как бы отодвигаешь на второй план и, не побоюсь сказать, иногда подумаешь где-то, что дети мешают тебе работать с этими бумагами. То есть дети в школе мешают?! Нужно детей проводить и заниматься только бумагами, бумагами, бумагами... Трудовая нагрузка у нас увеличилась колоссально. Нас просто заваливают ненужными бумагами! (*учитель начальных классов, учитель русского языка и литературы, 34 года, Казань*)

Сил уже, даже желания уже нет. Вы знаете, что многие вещи — они просто-напросто вообще не нужны. Мы видим, что это

тупость, дурость (*учитель биологии и химии, 41 год, Ростов-на-Дону*).

Объем документооборота вырос в четыре с половиной раза за последние 10 лет. И растет он зачастую не в тех формах, которые адекватны информационному обществу. Ну вот сейчас, допустим, у нас в школе есть электронный журнал, который на базе 1С, но он не имеет удаленного доступа. А в московских школах во многих он есть, и люди там заполняют журнал, перемещаясь в метро или в маршрутке, совершенно спокойно используя смартфон... Плодится огромное количество документов. И электронных, и бумажных. Это тоже создает дополнительную нагрузку чудовищную. Ну и самое главное — новый стандарт. Выхолащивается само содержание образовательного процесса. То есть внутренний смысл заменяется какими-то внешними формами... Ну и таких примеров очень много... Это как, допустим, деревообработчик, которому вместо 10 заготовок дается 150. Естественно, качество обработки на 110 будет падать. И все это растет в геометрической прогрессии (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Помимо того, что мы преподаем уроки, мы в ЕГЭ участвуем, в лагере работаем, в выборах участвуем, если перепись населения — мы участвуем, обходя микрорайоны. Если питания касается, то мы должны семью обследовать. Если чемпионат какой-то и у тебя пять уроков, а ты с детьми, то тебя отправляют везде по приказу, и получается у нас ненормированный рабочий день. Мы здесь до 18 часов и, приходя домой, тоже работаем с тетрадями, к урокам готовимся и прочее (*учитель русского языка и литературы, 34 года, Казань*).

В столичных школах, как отмечают информанты, ситуация с административной нагрузкой и отчетностью в последние годы оптимизируется.

В московском образовании идет тенденция к уменьшению отчетности. Министр образования Москвы говорит, что учитель должен прежде всего учить. И соответственно минимизировать отчетные материалы должна администрация. То есть чтобы учителю больше времени уделять на подготовку урока, на планирование внеклассной деятельности. В этом отношении за последнее время уровень отчетности, которую мы посылаем, понизился. И у нас неплохой электронный журнал, где то, что раньше мы высчитывали, — коэффициент качества, процент успеваемости — уже автоматически формируется (*учитель русского языка и литературы, 37 лет, Москва*).

Таблица 9. **Оценка школьными педагогами профессиональных рисков, %**
 Насколько сильно вас беспокоят в настоящее время следующие профессиональные риски?

	Москва				Ростов-на-Дону				Казань			
	Совсем не беспокоит	Скорее не беспокоит	Скорее беспокоит	Очень беспокоит	Совсем не беспокоит	Скорее не беспокоит	Скорее беспокоит	Очень беспокоит	Совсем не беспокоит	Скорее не беспокоит	Скорее беспокоит	Очень беспокоит
Сокращение или задержка зарплаты	24	18	36	22	24	27	29	19	30	28	23	18
Вынужденный переход на неполный рабочий день, неполную рабочую неделю	15	30	31	24	32	27	26	15	33	33	20	15
Рост трудовой нагрузки без увеличения зарплаты	9	20	36	35	4	13	34	50	12	15	34	39
Потеря работы	6	15	25	53	15	23	25	37	22	29	18	31

Многие опрошенные учителя критически относятся к внедрению ФГОС из-за того, что оно сопряжено с большим объемом документации.

Огромная проблема — это бюрократическая заорганизованность всего процесса, увеличение объема документооборота и, самое главное, что это не имеет какого-то осязаемого результата. По большому счету ребенку, который обучается в школе, абсолютно все равно, сколько страниц занимает рабочая программа по данной дисциплине, ему важно, как ее преподносят. И может быть роскошная рабочая программа, но она не имеет никакого результата при реализации. Вместо того чтобы предоставить учителю возможность гармонично развиваться, изучать новую литературу, поработать над методикой, его заставляют писать бумаги, отношение которых к образовательному процессу весьма сомнительное (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Часть вопросов анкеты, которую заполняли учителя, была составлена с целью выяснить, насколько остро они воспринимают различные проявления прекариатизации. Установлено, что наиболее серьезными для школьных учителей являются риски увеличения трудовой нагрузки без роста заработной платы и угроза потери работы (от половины до двух третей опрошенных в разных городах). Обеспокоены учителя возможностью сокраще-

ния или задержки зарплаты (от 40 до 60% респондентов). Еще от трети до половины педагогов опасаются вынужденного перехода на неполную рабочую занятость (табл. 9).

Большинство опрошенных школьных учителей не считают усилия государства по разрешению социально-экономических проблем учительства эффективными. При этом педагоги из регионов настроены более радикально, чем столичные: в Москве недовольных 53%, в Ростове-на-Дону — 87%, в Казани — 84%.

Таким образом, особенности системы оплаты труда учителей и школьного менеджмента в Москве порождают различия в показателях прекариатизации учителей в столице и регионах. Ростовские и казанские педагоги острее переживают рост всех видов трудовой нагрузки, не компенсирующийся увеличением зарплаты. В то же время столичные учителя больше озабочены рисками потери работы.

6. Профессиональная идентичность школьных педагогов

6.1. Многоуровневая структура идентичности

Для изучения структуры социальной идентичности педагогов, работающих в городских школах, использовались две распротраненные социально-психологические методики: 1) измерение я-идентификаций как индикатора структуры личностной самоидентификации, ее приоритетных составляющих (я-идентификации преимущественно рациональны по содержанию); 2) анализ мы-идентификации как показателя включенности в социальные и групповые общности (мы-идентификация носит скорее эмоциональный характер). Данные подходы к исследованию идентичности апробированы в российских и международных исследованиях и хорошо себя зарекомендовали [Денисова, Клименко, 2013. С. 27; Тихонова, Мареева, 2009; Данилова, 2000; Ядов, 1993].

Для анализа я-идентификации педагогам предлагался открытый вопрос: «Кто я в обществе?». Они должны были написать десять ответов⁹. Полученные результаты свидетельствуют о том, что профессиональная принадлежность занимает важное, но не первое место в структуре идентичности опрошенных учителей. Так, московские педагоги в первую очередь отождествляют себя с семейными ролями, а также с конкретной профессиональной позицией — учительством. Для ростовских и казанских педагогов важнее других абстрактно-социальная (человек, личность) и семейная идентичности, профессиональ-

⁹ Полная формулировка вопроса: «Ниже вы видите 10 пустых линеек. Напишите на каждой из них ответ на вопрос „Кто я в обществе?“. Напишите просто 10 различных существительных в ответ на этот вопрос. Отвечайте так, как будто вы отвечаете самому себе, а не кому-то другому. Располагайте ответы в том порядке, в котором они приходят вам в голову. Не заботьтесь об их логичности».

Таблица 10. Я-идентичность школьных учителей, %
 Кто я в обществе?

	Москва		Ростов-на-Дону		Казань	
	1-е место	2-е место	1-е место	2-е место	1-е место	2-е место
Семейная принадлежность	29	39	18	36	22	39
Конкретно профессиональная позиция (учитель, педагог)	27	16	16	17	21	18
Абстрактно социальная идентичность (человек, личность, индивид)	19	9	40	17	30	15
Прямое обозначение пола	12	9	5	7	5	4
Гражданская идентичность (россиянин, гражданин)	3	3	8	3	3	1
Дружба или круг друзей	2	4	—	4	1	2
Персональная идентичность (личностные качества, особенности характера, поведение)	2	3	4	5	2	2
Обобщенно-профессиональная позиция (работник, специалист)	1	4	1	2	3	2
Групповая принадлежность (восприятие себя членом какой-либо группы людей)	1	3	—	1	2	2
Проблемная идентичность	1	1	2	2	7	6
Занятия, деятельность, интересы, увлечения	—	3	1	—	—	—
Общение или субъект общения	—	3	1	2	—	3
Самооценка навыков, умений, знаний, компетенций, достижений	—	—	1	1	2	2
Другое	3	3	3	3	2	4
Всего	100	100	100	100	100	100

ная принадлежность входит в тройку наиболее часто упоминаемых идентичностей. У казанских педагогов чаще, чем у учителей из двух других городов, встречается проблемная идентичность (табл. 10).

В глубинных интервью прослеживаются те же приоритеты: чаще всего педагоги определяют себя через семейный статус, абстрактно-социальную идентичность, а также как представителей профессии, сопряженной с повышенной социальной ответственностью.

Я — это собственная личность. Все остальное — профессия, статус, степень родства и так далее — это величины переменные (учитель начальных классов, 31 год, Ростов-на-Дону).

Я — личность, индивид, профессионал, учитель (*учитель татарского языка и татарской литературы, 26 лет, Казань*).

Мама, жена, дочка, учитель, наставник, друг, подруга, инициатор каких-то идей, человек культуры, человек знания, человек любознательный, человек музыкальный (*учитель ИЗО, заместитель директора, 52 года, Ростов-на-Дону*).

Я в обществе, наверное, строитель. То есть дети — это наше будущее, и моя профессия — это профессия, которая строит то, что будет у нас в будущем (*учитель английского языка, 25 лет, Москва*).

Первое — это, наверное, каменщик (*смеется*), потому что, так или иначе, в какой-то маленькой доле я закладываю фундамент того, что будет потом (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Негативная идентичность у казанских педагогов проявляется как в анкетном опросе, так в глубинных интервью.

Ко мне первая мысль приходит, что я раб, наверное. Я, кроме как рабом, себя другим не ощущаю никак, потому что мы должны, должны, должны (*учитель литературы, 37 лет, Казань*).

Для выявления мы-идентичности педагогам задавали следующий вопрос: «Мы часто встречаем различных людей. С одними мы быстро находим взаимопонимание, другие нам представляются скорее чужими. С какими группами и в какой степени вы испытываете чувство общности?».

В структуре групповой идентификации доминирует переживание близости с людьми, с которыми педагог сталкивается в повседневной жизни (члены семьи и друзья). Второй по значимости ряд групповых идентификаций образуют социальные общности: это абстрактно-символические идентификации (с людьми, имеющими сходные взгляды на жизнь, с представителями одного поколения, с людьми той же профессии и рода занятий) и идентификации с конкретными группами (с товарищами по работе). В третью очередь устойчивые мы-идентификации образуют национальные и конфессиональные общности. Для учителей в Казани, при том, что половина из них принадлежат к титульному этносу республики, этническая мы-идентичность менее значима, чем для ростовских педагогов. Общегражданская идентификация по степени значимости близка к чувству общности с людьми, схожими по материальному достатку. Выявляются также региональные различия в степени устойчивости мы-идентичности: у ростовских и казанских учи-

Таблица 11. **Мы-идентичность школьных педагогов, %**
 С какими группами и в какой степени вы испытываете чувство общности?

	Москва			Ростов-на-Дону			Казань		
	Часто	Иногда	Практически никогда	Часто	Иногда	Практически никогда	Часто	Иногда	Практически никогда
С членами своей семьи	68	26	6	95	5	–	83	12	5
С друзьями	67	32	1	86	16	2	66	22	12
С людьми, разделяющими мои взгляды на жизнь	63	32	6	83	16	1	68	27	5
С товарищами по работе	62	37	1	83	17	–	72	25	3
С людьми одного поколения	61	34	5	81	18	–	69	29	2
С людьми той же национальности	56	38	6	72	26	2	52	45	3
С людьми той же профессии, рода занятий	53	44	3	81	18	1	72	24	4
С людьми того же вероисповедания/религии	48	42	10	59	35	6	39	53	8
С россиянами/гражданами России	44	47	9	68	31	1	44	48	9
С людьми того же материального достатка	41	44	15	66	32	1	42	41	17
С людьми, близкими по политическим взглядам	40	43	17	58	35	7	30	44	26
С людьми, живущими в том же городе	39	49	12	57	40	3	43	51	6
С жителями своего региона	46	44	9	64	34	2	48	45	8

телей практически по всем позициям частота идентификаций выше, чем у москвичей (табл. 11).

Таким образом, профессиональная идентификация не выходит на приоритетные места в структуре мы-идентичности школьных педагогов и конкурирует с семейными и абстрактно-символическими мы-группами. На уровне я-идентичности профессия педагога занимает второе или третье место в рейтинге значимости самоописаний. Такое расхождение рациональной и эмоциональной идентификаций свидетельствует о диффузии профессиональной идентичности опрошенных учителей: рассуждая рационально, они считают профессиональную принадлежность важной составляющей своего «я», однако эмоционально профессиональное сообщество не воспринимается как наиболее важная из групп, в которые включены педагоги.

Удовлетворенность педагогов своей работой мы оценивали по методике Международного сравнительного исследования

6.2. Удовлетворенность работой и профессиональные ценности

учительского корпуса (*The Teaching and Learning International Survey, TALIS*), которое проводит Организация экономического сотрудничества и развития (*The Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD*)¹⁰. Первый раунд исследования состоялся в 2008 г., второй — в 2013 г. Россия стала полноправным участником TALIS в 2013 г., хотя основная часть исследования была проведена в 2014 г.

Профили ответов российских учителей в разные годы по общей структуре схожи, но оценки, которые дают московские учителя в 2017 г., практически по всем позициям ниже, чем оценки педагогов Ростова-на-Дону, Казани, а также ниже, чем оценки российской выборки в целом (по данным 2014 г.). Подавляющее большинство педагогов отвечают, что им нравится работать в их школе, они готовы рекомендовать свою школу как хорошее место работы. Большинство учителей довольны результатами своей работы в школе. Среди них очень мало (за исключением московских учителей) тех, кто хотел бы сменить свою школу на другую. В столице фиксируются самые низкие показатели удовлетворенности учителей своей профессией. Среди московских учителей в 2–3 раза больше, чем в других рассматриваемых группах, тех, кто сожалеет, что выбрал эту профессию. В 2017 г. по сравнению с 2014 г. стало меньше тех, кто считает, что преимущества их профессии перевешивают недостатки (в Москве таких 55%, в Ростове-на-Дону — 51%, в Казани — 63%; в целом по РФ в 2014 г. было 64%) (табл. 12).

Во время глубинных интервью многие учителя в качестве достоинств педагогической профессии называют творческий характер работы.

Профессия творческая, и если получается, то это приносит особенно большое удовольствие. Когда ты видишь результат своей работы — это живой результат (*учитель географии, 35 лет, Москва*).

Если в тебе нет творчества, идей, желания привнести в преподавание предмета творческий потенциал, какие-то упражнения интересные, игры, разработать свои методики, то ничего не получится (*учитель начальных классов, 43 года, Ростов-на-Дону*).

В качестве весомого преимущества своей профессии учителя отмечают возможность продолжительного отпуска в летнее время.

В качестве недостатков чаще всего называют:

¹⁰ <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>

Таблица 12. **Удовлетворенность учителей своей профессией**
 (степень согласия, %, где 1 — полностью не согласен, 2 — скорее не согласен,
 3 — скорее согласен, 4 — полностью согласен)
 Насколько вы согласны со следующими утверждениями?

	2017 г.												2014 г.*			
	Москва				Ростов-на-Дону				Казань				РФ			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Преимущества этой профессии явно перевешивают недостатки	19	26	41	14	12	37	44	8	12	25	52	11	3	23	59	16
Если бы я мог решать заново, я бы снова выбрал работу учителя	15	30	38	17	9	20	41	30	7	5	45	23	4	19	53	25
Я хотел бы сменить школу, если бы это было возможно	32	36	26	7	54	30	12	4	39	40	18	3	28	60	11	2
Я сожалею, что решил стать учителем	36	33	24	7	52	35	11	2	45	41	11	3	34	56	8	2
Мне нравится работать в этой школе	8	16	55	22	2	5	41	53	3	6	55	36	1	6	65	28
Я бы рекомендовал мою школу как хорошее место для работы	7	23	51	20	4	11	44	40	3	9	59	30	1	12	66	21
Я доволен результатами своей работы в этой школе	8	18	47	27	2	10	63	25	1	18	63	18	1	10	75	14

* Источник: [НИУ ВШЭ, ФИОКО, 2015. С. 69–70].

- постоянную погруженность в школьные дела

Практически невозможно переключиться. Я постоянно работаю. В школе во время уроков, на переменах, после уроков и дома, когда проверяю контрольные работы, готовлю задания или просто беседую по телефону с родителями (*учитель истории, 39 лет, Ростов-на-Дону*);

- повышенные психоэмоциональные нагрузки

Высокая эмоциональная выгораемость. Очень сложно учителям долго работать непрерывно, потому что это большие затраты: и психологические, и физические (*учитель английского языка, 35 лет, Москва*);

- ограниченные возможности карьерного продвижения

Отсутствие очевидных перспектив карьерного роста: выше учителя только директор, а он один на всю школу (*учитель начальных классов, заместитель директора, 31 год, Ростов-на-Дону*).

Итак, по результатам опросов учителей в 2017 г. в трех мегаполисах и всероссийского опроса в 2014 г. можно судить о достаточно высоком уровне корпоративной профессиональной идентичности российских педагогов, предполагающем выраженную лояльность по отношению к своему месту работы. При этом среди московских учителей заметно меньше довольных своей профессией, чем в других городах.

Современные педагоги городских школ сохраняют скорее не прагматическую, а социально ориентированную трудовую мотивацию (табл. 13). Для учителей характерна преданность своему делу: желание работать с детьми, любовь к предмету, мотивация служения обществу.

Профессию учителя отличает ответственность, потому что учитель работает с детьми. Профессионализм, потому что нельзя халтурить, от этого зависит будущее ребенка. Любовь к детям и любовь к своему предмету (*учитель английского языка, 36 лет, Ростов-на-Дону*).

Нужно любить свою работу, любить детей, если без этого, то никак. Я в этом убедилась уже за столько лет работы (*учитель биологии и химии, 42 года, Казань*);

Вот мы сейчас говорим, что образование через всю жизнь — это тренд, но это тренд и для самого себя, для учителя, потому что, если ты хочешь быть на уровне, если ты хочешь быть постоянно интересен своим ученикам, ты должен развиваться (*учитель истории и обществознания, 40 лет, Ростов-на-Дону*).

Учитель — это тот человек, который верит в светлое будущее. Если мы не будем верить, как за нами пойдут другие? (*учитель ИЗО, заместитель директора, 52 года, Ростов-на-Дону*)

Главное преимущество профессии, мне кажется, в том, что можно участвовать в судьбах людей, помогать (*учитель математики, 31 год, Москва*).

Служение обществу как мотив профессиональной деятельности менее значимо для столичных учителей (такой вариант ответа выбрали около трети опрошенных), чем для педагогов региональных школ (они выбирают этот вариант ответа в среднем в 1,5 раза чаще). Среди ростовских и казанских педагогов гораздо больше, чем среди москвичей, тех, кто считает профессию учителя творческой. Но при этом московские педагоги примерно в 2 раза чаще, чем ростовские и казанские, указывают в качестве мотива профессиональной деятельности признание обществом ценности их профессии и наличие у педагогов воз-

Таблица 13. **Профессиональная мотивация учителей и отношение к работе, %**
 (респондент мог выбрать несколько вариантов ответа)
 Почему вы выбрали профессию учителя?

	Москва	Ростов-на-Дону	Казань
Любовь к детям, желание работать с детьми	74	86	67
Возможность передавать знания, любовь к своему предмету	65	73	56
Профессия соответствует моим способностям, умениям	64	75	59
Возможность обеспечить достойный уровень жизни	37	15	12
Профессия ценится в обществе	43	28	29
Возможность сделать карьеру	40	13	15
Продолжение профессиональной династии	35	21	23
Самостоятельность, свобода деятельности	31	32	20
Пребывание в достаточно культурной среде	38	55	32
Творческий характер профессии	43	73	51
Возможность принести больше пользы обществу	37	60	45
Получение социальных льгот	30	26	30
Возможность избежать безработицы	29	20	14
Возможность приобрести уважение, признание в обществе	13	36	31
Не было особого выбора	13	10	11
Всего	592	623	495

Что в вашей работе кажется вам наиболее существенным сейчас?

	Москва	Ростов-на-Дону	Казань
Любовь к детям, желание работать с детьми	56	78	63
Возможность передавать знания, любовь к своему предмету	53	78	62
Профессия соответствует моим способностям, умениям	49	69	61
Возможность обеспечить достойный уровень жизни	31	11	23
Профессия ценится в обществе	34	11	13
Возможность сделать карьеру	31	13	11
Продолжение профессиональной династии	31	12	14
Самостоятельность, свобода деятельности	28	27	21
Пребывание в достаточно культурной среде	34	48	32
Творческий характер профессии	34	59	40
Возможность принести больше пользы обществу	36	50	45
Получение социальных льгот	38	33	46
Возможность избежать безработицы	46	30	30
Возможность приобрести уважение, признание в обществе	22	26	22
Не было особого выбора	6	—	5
Всего	529	545	488

возможности обеспечить достойный уровень жизни и иметь карьерные перспективы (табл. 13).

7. Заключение На современном этапе модернизации школьного образования в России повышается оплата труда педагогов, реализуются социальные программы поддержки учителей, усиливается информационная поддержка с целью повышения престижа учительской профессии в обществе. С другой стороны, образовательные реформы сопряжены с ростом административной нагрузки на учителей, внедрением новых принципов и форм обучения, ростом бюрократического контроля, что в условиях прекариатизации социально-трудовых отношений сказывается на социальном и профессиональном самочувствии педагогов.

На основании оценки профессиональной идентичности школьных учителей, проведенной по выделенным типологическим критериям (престиж труда, место профессиональной идентичности в общей структуре идентификации, трудовая мотивация, профессиональные ценности, удовлетворенность работой, карьерные ориентации) можно сделать вывод о том, что среди школьных учителей — участников исследования преобладают носители псевдопозитивной идентичности с элементами диффузии. Причем выраженность диффузии профессиональной идентичности нарастает от крупных городов в регионах к столице: московские педагоги, несмотря на более высокие оценки качества жизни и престижности своего труда, в большей степени не удовлетворены содержанием и результатами профессиональной деятельности. Полиэтнический состав населения города не является фактором, оказывающим значимое влияние на формирование профессиональной идентичности педагогов.

Сложившаяся модель профессиональной идентичности учительского сообщества отличается корпоративной лояльностью (вознаграждаемой корпоративным патернализмом), социально ориентированной мотивацией, низким уровнем социально-экономической адаптации (особенно для нестоличных педагогов). Избыточная административная нагрузка на учительский корпус, высокие социальные требования к результатам труда педагогов и прекариатизация учительского труда создают риски для поддержания позитивной профессиональной идентичности педагогов и снижают реформаторский потенциал школы.

Литература

1. Абрамов Р. Н. (2011) Менеджериализм и академическая профессия. Конфликт и взаимодействие // Социологические исследования. № 7. С. 37–47.
2. Бобков В. Н., Вередюк О. В., Колосова Р. П., Разумова Т. О. (2015) Занятость и социальная прекаризация в России: введение в анализ. М.: Теис.

3. Бондаренко Н. В., Гохберг Л. М., Забатурина И. Ю. и др. (2017) Индикаторы образования 2017: стат. сборник. М.: Изд. дом ВШЭ.
4. Вольчик В. В., Посухова О. Ю. (2017) Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей//Terra Economicus. Т. 15. № 2. С. 122–138.
5. ВЦИОМ (2016) Профессия «учитель»: вчера и сегодня. Пресс-выпуск № 3185. <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829>
6. Гасюкова Е. Н. (2015) Прекаризация: концептуальные основания, факторы и оценки. Мир и Россия// Проблемный анализ и государственно-управленческое проектирование. Т. 8. № 6. С. 28–46.
7. Данилова Е. Н. (2000) Изменения в социальных идентификациях россиян//Социологический журнал. № 3/4. С. 76–86.
8. Денисова Г. С., Клименко Л. В. (2013) Особенности региональной идентичности населения Юга России// Социологические исследования. № 7. С. 25–34.
9. Иванова Н. Л., Попова Е. П. (2017) Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе// Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 184–206. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206.
10. Институт комплексных исследований образования МГУ им. М. В. Ломоносова (2011) Аналитический отчет по результатам социологического исследования «Московский учитель сегодня». http://www.msu.ru/projects/amv/doc/h2_1_2_1_an.pdf
11. Истомина А. Г., Обременко О. А. (2013) Профессиональная идентичность учителей: конструирование позитивной и негативной свободы// П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова (ред.) Профессии социального государства. М.: ООО «Вариант», ЦСПГИ. С. 159–178.
12. Клименко Л. В., Посухова О. Ю. (2017) Гендерные аспекты прекариатизации труда в российском обществе//Женщина в российском обществе. № 1. С. 29–40.
13. Клячко Т. Л., Токарева Г. С. (2017) Заработная плата учителей: ожидания и достигнутые результаты// Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 199–216. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-199-216.
14. Краева И. Ю. (2011) Кризис профессиональной идентичности педагога в условиях модернизации образовательной системы//Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Психологические науки». № 4. С. 103–108.
15. Кулагина Е. В., Елисеева М. А. (2014) Ресурсы педагогических работников школ на этапе модернизации образования: опыт Москвы, России и развитых стран// Социологические исследования. № 4. С. 111–121.
16. Ловаков А. В. (2015) Приверженность вузу и приверженность профессии у преподавателей российских вузов// Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128.
17. Лучинкина Т. В. (2008) Характеристика профессиональной идентичности молодого учителя современной школы//Вестник ЧитГУ. № 6 (51). С. 32–37.
18. Николаева М. В. (2005) Развитие профессиональной идентичности учителя начальных классов в условиях обновления начального образования//Интеграция образования. № 3. С. 103–111.
19. НИУ ВШЭ, ФИОКО (2015) Отчет о выполненных работах (оказанных услугах) по государственному контракту от 30 ноября 2015 г. № Ф-25-кк-2015 «Анализ результатов основного исследования учительского корпуса в Российской Федерации (TALIS-2013)».

20. <http://docplayer.ru/43804536-Otchet-o-vypolnennyh-rabotah-okazannyh-uslugah-po-gosudarstvennomu-kontraktu-ot-30-noyabrya-2015-g-f-25-ks-2015.html>
21. Росстат (2017) Российский статистический ежегодник. 2017: стат. сб. М.: Росстат.
22. Семенова Л. А. (2008) Особенности самопрезентации мужчин — педагогов средней школы в контексте их профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. № 1. С. 82–89.
23. Синякова М. Г., Шнейдер Л. Б. (2011) Эмпирическое изучение характеристик и типов профессиональной идентичности городских педагогов // Актуальные проблемы психологического знания. № 1. С. 48–61.
24. Тихонова Н. Е., Мареева С. В. (2009) Средний класс: теория и реальность. М.: Альфа-М.
25. Тощенко Ж. Т. (2015) Прекариат — новый социальный класс // Социологические исследования. № 6. С. 3–13.
26. Шакурова А. В. (2014) Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: дис. ... докт. социол. наук. Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.
27. Шакурова А. В. (2013) Роль традиционных ценностей в формировании профессиональной идентичности современных учителей // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. № 3. С. 24–27.
28. Шляков Д. В. (2006) Социально-профессиональная идентификация учителя: социологический анализ: дис. ... канд. социол. наук. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет.
29. Шнейдер Л. Б. (2001) Профессиональная идентичность. М.: МОСУ.
30. Ядов В. А. (1993) Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Мир России. № 3–4. С. 167–174.
31. Allan B., Lewis D. (2006) The Impact of Membership of a Virtual Learning Community on Individual Learning Careers and Professional Identity // British Journal of Educational Technology. Vol. 37. No 6. P. 841–852.
32. Ball S. J. (2001) The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity // Research Students Society. Iss. 38.
33. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity // Teaching and Teacher Education. Vol. 20. No 2. P. 107–128.
34. Bjuland R., Cestari M. L., Borgersen H. E. (2012) Professional Mathematics Teacher Identity: Analysis of Reflective Narratives from Discourses and Activities // Journal of Mathematics Teacher Education. Vol. 15. No 5. P. 405–424.
35. Canagarajah A. S. (2012) Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography // Tesol Quarterly. Vol. 46. No 2. P. 258–279.
36. Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijaard D., Buitink J., Hofman A. (2012) Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity // European Journal of Psychology of Education. Vol. 27. No 1. P. 115–132.
37. Dang T. K. A. (2013) Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers // Teaching and Teacher Education. Vol. 30. February. P. 47–59.
38. Day C. (2002) School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity // International Journal of Educational Research. Vol. 37. Iss. 8. P. 677–692.

39. Friesen M. D., Besley S. C. (2013) Teacher Identity Development in the First Year of Teacher Education: A Developmental and Social Psychological Perspective // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 36. November. P. 23–32.
40. Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E. (2013) Advanced Skills Teachers: Professional Identity and Status // *Teachers and Teaching*. Vol. 19. No 4. P. 463–474.
41. Ghanizadeh A., Ostad S. A. (2016) The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers // *Sino-US English Teaching*. Vol. 13. No 11. P. 831–841.
42. Hall D., Mc Ginity R. (2015) Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform // *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 23. No 88. P. 1–18.
43. Han I. (2017) Conceptualisation of English Teachers' Professional Identity and Comprehension of Its Dynamics // *Teachers and Teaching*. Vol. 23. No 5. P. 549–569.
44. Hong J., Greene B., Lowery J. (2017) Multiple Dimensions of Teacher Identity Development from Pre-Service to Early Years of Teaching: A Longitudinal Study // *Journal of Education for Teaching*. Vol. 43. No 1. P. 84–98.
45. Pillen M. T., Den Brok P. J., Beijgaard D. (2013) Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 34. July. P. 86–97.
46. Sachs J. (2001) Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes // *Journal of Education Policy*. Vol. 16. No 2. P. 149–161.
47. Schultz K., Ravitch S. M. (2013) Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities // *Journal of Teacher Education*. Vol. 64. No 1. P. 35–46.
48. Thorpe A., Tran D. T. H. (2015) Understandings of the Role of Subject Leaders in the Professional Development of Beginning Teachers within a School Department: A Vietnamese Perspective // *International Journal of Educational Research*. Vol. 71. No 1. P. 108–117.
49. Timoštšuk I., Ugaste A. (2012) The Role of Emotions in Student Teachers' Professional Identity // *European Journal of Teacher Education*. Vol. 35. No 4. P. 421–433.
50. Tsui K. T., Cheng Y. C. (1999) School Organisational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis // *Educational Research and Evaluation*. Vol. 5. No 3. P. 249–268.
51. Vick M., Martinez C. (2011) Teachers and Teaching: Subjectivity, Performativity and the Body // *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 43. No 2. P. 178–192.
52. Weiner J. M., Torres A. C. (2016) Different Location or Different Map? Investigating Charter School Teachers' Professional Identities // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 53. January. P. 75–86.

School Teachers' Professional Identity in the Context of the Precariatization of Social and Labor Relations in Large Russian Cities

Authors **Liudmila Klimenko**

Doctor of Sociology, Associate Professor, Economic Faculty, Southern Federal University. Address: 88 Maksima Gorkogo Str., 344006 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: lucl@yandex.ru

Oxana Posukhova

Candidate of Sociology, Associate Professor, Institute of Sociology and Regional Studies, Southern Federal University. Address: 160 Pushkinskaya Str., 344006 Rostov-on-Don, Russian Federation. E-mail: belloks@yandex.ru

Abstract The paper is based on a survey of public school teachers in Russian large cities (Moscow, Rostov-on-Don and Kazan). In 2017 the survey was conducted to study the perception of social and economic situation by teachers, and the estimation of the labor precariatization degree. Based on the assessment of their professional identity according to the selected typological criteria (the occupational prestige, the place of professional identity in the general structure of identification, labor motivation, professional values, job satisfaction, career orientations), the prevalence of pseudo-positive identity with diffusion elements is revealed among teachers. Moscow educators, while they evaluate higher the quality of life and the prestige of their work than teachers from Rostov and Kazan, are characterized by a higher degree of dissatisfaction with the content and results of their professional activity. The polyethnicity of the city's population is not a significant factor in the formation of the interviewed teachers' identity. Corporate loyalty (rewarded by corporate paternalism), socially oriented motivation, socio-economic vulnerability (especially for province teachers) characterize the existing model of the professional identity in the teaching community. Heavy administrative burden for the teachers' corps, the high social demands for the results of their work and the precariatization of teacher's labor create risks for maintaining of the positive professional identity and reduce the reform potential of the school.

Keywords school teachers, professional identity, structure of self-identity, occupational prestige, labor precariatization, megapolis.

- References**
- Abramov R. (2011) Menedzherializm i akademicheskaya professiya. Konflikt i vzaimodeystvie [Managerialism and Academic Profession. Conflict and Interaction]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 37–47.
 - Allan B., Lewis D. (2006) The Impact of Membership of a Virtual Learning Community on Individual Learning Careers and Professional Identity. *British Journal of Educational Technology*, vol. 37, no 6, pp. 841–852.
 - Ball S. J. (2001) The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity. *Research Students Society*, iss. 38.
 - Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004) Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no 2, pp. 107–128.
 - Bjuland R., Cestari M. L., Borgersen H. E. (2012) Professional Mathematics Teacher Identity: Analysis of Reflective Narratives from Discourses and Ac-

- tivities. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 15, no 5, pp. 405–424.
- Bobkov V., Veredyuk O., Kolosova R., Razumova T. (2015) *Zanyatost i sotsial'naya prekarizatsiya v Rossii: vvedenie v analiz* [Employment and Social Precarization in Russia: Introduction to Analysis]. Moscow: Teis.
- Bondarenko N., Gokhberg L., Zabaturina I. et al. (2017) *Indikatory obrazovaniya 2017: stat. sbornik* [Indicators of Education in the Russian Federation 2017: Data Book]. Moscow: HSE.
- Canagarajah A. S. (2012) Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *Tesol Quarterly*, vol. 46, no 2, pp. 258–279.
- Canrinus E. T., Helms-Lorenz M., Beijgaard D., Buitink J., Hofman A. (2012) Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Indicators of Teachers' Professional Identity. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 27, no 1, pp. 115–132.
- Dang T. K. A. (2013) Identity in Activity: Examining Teacher Professional Identity Formation in the Paired-Placement of Student Teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 30, February, pp. 47–59.
- Daniilova E. (2000) Izmeneniya v sotsialnykh identifikatsiyakh rossiyan [Recent Changes in the Social Identifications of Russian People]. *Sociological Studies*, no 3/4, pp. 76–86.
- Day C. (2002) School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *International Journal of Educational Research*, vol. 37, iss. 8, pp. 677–692.
- Denisova G., Klimenko L. (2013) Osobennosti regionalnoy identichnosti naseleeniya Yuga Rossii [Specific Regional Identity Characteristics of Population in Southern Russia]. *Sociological Studies*, no 7, pp. 25–34.
- Friesen M. D., Besley S. C. (2013) Teacher Identity Development in the First Year of Teacher Education: A Developmental and Social Psychological Perspective. *Teaching and Teacher Education*, vol. 36, November, pp. 23–32.
- Fuller C., Goodwyn A., Francis-Brophy E. (2013) Advanced Skills Teachers: Professional Identity and Status. *Teachers and Teaching*, vol. 19, no 4, pp. 463–474.
- Gasyukova E. (2015) Prekarizatsiya: kontseptualnye osnovaniya, factory i otsenki. Mir i Rossiya [Precarization: Conceptual Bases, Factors and Evaluation. The World and Russia]. *Problemy analiz i gosudarstvenno-upravlencheskoe proektirovanie*, vol. 8, no 6, pp. 28–46.
- Ghanizadeh A., Ostad S. A. (2016) The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers. *Sino-US English Teaching*, vol. 13, no 11, pp. 831–841.
- Hall D., Mc Ginity R. (2015) Conceptualizing Teacher Professional Identity in Neoliberal Times: Resistance, Compliance and Reform. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, no 88, pp. 1–18.
- Han I. (2017) Conceptualisation of English Teachers' Professional Identity and Comprehension of Its Dynamics. *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 5, pp. 549–569.
- Hong J., Greene B., Lowery J. (2017) Multiple Dimensions of Teacher Identity Development from Pre-Service to Early Years of Teaching: A Longitudinal Study. *Journal of Education for Teaching*, vol. 43, no 1, pp. 84–98.
- Institute of Integrated Educational Studies, Lomonosov Moscow State University (2011) *Analiticheskiy otchet po rezultatam sotsiologicheskogo issledovaniya "Moskovskiy uchitel segodnya" Instituta kompleksnykh issledovaniy obrazovaniya MGU im. M. V. Lomonosova* [Analytical Report on Findings of Sociological Survey "Moscow Teacher Today" of the Institute of Integrated Educational Studies of Lomonosov Moscow State University], Moscow. Available at: http://www.msu.ru/projects/amv/doc/h2_1_2_1_an.pdf (accessed 1 August 2018).

- Istomina A., Obremenko O. (2013) Professionalnaya identichnost uchiteley: konstruirovaniye pozitivnoy i negativnoy svobody [Professional Identity of Teachers: Constructing Positive and Negative Liberty]. *Professii sotsialno-gosudarstva* [Professions in a Welfare State] (eds P. Romanov, E. Yarskaya-Smirnova), Moscow: OOO Variant, Center for Social Policy and Gender Research, pp. 159–178.
- Ivanova N., Popova E. (2017) Professionalny i problema vnedreniya innovatsiy v vuzе [Professionals and the Problem of Implementing Innovation in University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 184–206. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-184-206.
- Klimenko L., Posukhova O. (2017) *Gendernye aspekty prekarizatsii truda v rossiyskom obshchestve* [Gender Aspects of Precarization of Labour in Russian Society]. *Woman in Russian Society*, no 1, pp. 29–40.
- Klyachko T. (2017) Zarabotnaya plata uchiteley: ozhidaniya i dostignutye rezul'taty [Teachers' Salary: Expectations and Results Achieved]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 199–216. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-199-216.
- Kraeva I. (2011) Krizis professionalnoy identichnosti pedagoga v usloviyakh modernizatsii obrazovatel'noy sistemy [Teacher's Professional Identity Crisis in the Context of Education System Modernization]. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*, no 4, pp. 103–108.
- Kulagina E., Eliseeva M. (2014) Resursy pedagogicheskikh rabotnikov shkol na etape modernizatsii obrazovaniya: opyt Moskvy, Rossii i razvitykh stran [Schools Pedagogical Staff Resources at the Stage of Education Modernization: Experiences of Moscow, Russia, and Developed Countries]. *Sociological Studies*, no 4, pp. 111–121.
- Lovakov A. (2015) Priverzhennost vuzu i priverzhennost professii u prepodavateley rossiyskikh vuzov [Commitment of Russian University Teachers to University and Profession]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 109–128. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-109-128.
- Luchinkina T. (2008) Kharakteristika professionalnoy identichnosti molodogo uchitelya sovremennoy shkoly [Description of a Young Teacher's Professional Identity of Modern School]. *Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 6 (51), pp. 32–37.
- National Research University Higher School of Economics, Federal Institute of Education Quality Assessment (2015) *Otchet o vypolnennykh rabotakh (okazannykh uslugakh) po gosudarstvennomu kontraktu ot 30 noyabrya 2015 g. № F-25-ks-2015 "Analiz rezultatov osnovnogo issledovaniya uchitelskogo korpusa v Rossiyskoy Federatsii (TALIS-2013)"* [Report on Job Completion under Government Contract No. F-25-ks-2015 "Analysis of Findings of the Core Survey of Teachers in Russia (TALIS-2013)" of November 30, 2015]. Available at: <http://docplayer.ru/43804536-Otchet-o-vypolnennyh-rabotah-okazannyh-uslugah-po-gosudarstvennomu-kontraktu-ot-30-noyabrya-2015-g-f-25-ks-2015.html> (accessed 1 August 2018).
- Nikolaeva M. (2005) Razvitie professionalnoy identichnosti uchitelya nachal'nykh klassov v usloviyakh obnoveniya nachalnogo obrazovaniya [Development of Elementary Teacher's Professional Identity in the Context of Elementary School Modernization]. *Integration of Education*, no 3, pp. 103–111.
- Pillen M. T., Den Brok P. J., Beijaard D. (2013) Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, vol. 34, July, pp. 86–97.
- Russian Federal State Statistics Service (2017) *Rossiyskiy statisticheskiy yezhegodnik. 2017: stat.sb.* [Statistical Yearbook of Russia. 2017: Statistical Book]. Moscow: Russian Federal State Statistics Service.

- Russian Public Opinion Research Center (2016) *Professiya "uchitel": vchera i segodnya. Press-vypusk N 3185* [The Teaching Profession: Yesterday and Today. Press Statement No. 3185]. Available at: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115829> (accessed 1 August 2018).
- Sachs J. (2001) Teacher Professional Identity: Competing Discourses, Competing Outcomes. *Journal of Education Policy*, vol. 16, no 2, pp. 149–161.
- Schultz K., Ravitch S. M. (2013) Narratives of Learning to Teach: Taking on Professional Identities. *Journal of Teacher Education*, vol. 64, no 1, pp. 35–46.
- Semenova L. (2008) Osobennosti samoprezentatsii muzhchin pedagogov sredney shkoly v kontekste ikh professionalnoy deyatel'nosti [Self-Presentation of Male School Teachers in the Context of Their Professional Activities]. *Psychological Science and Education*, no 1, pp. 82–89.
- Shakurova A. (2014) *Professionalnaya identichnost uchiteley kak subyektov trudovoy deyatel'nosti* [Professional Identity of Teachers as Actors of Labor Relations] (PhD Thesis). Nizhny Novgorod: Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.
- Shakurova A. (2013) Rol traditsionnykh tsennostey v formirovanii professionalnoy identichnosti sovremennykh uchiteley [The Role of Traditional Values in Forming Modern Teachers' Professional Identities]. *Herald of Vyatka State University*, no 3, pp. 24–27.
- Shlyakov D. (2006) *Sotsialno-professionalnaya identifikatsiya uchitelya: sotsiologicheskyy analiz* [Social and Professional Identity of Teachers: Sociological Analysis] (PhD Thesis). Rostov-on-Don: Southern Federal University.
- Shneider L. (2001) *Professionalnaya identichnost* [Professional Identity]. Moscow: MOSU.
- Sinyakova M., Schneider L. (2011) Empiricheskoe izuchenie kharakteristik i tipov professionalnoy identichnosti gorodskikh pedagogov [Empiric Study of City Teachers' Professional Identity Basic Characteristics and Types]. *Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya*, no 1, pp. 48–61.
- Thorpe A., Tran D. T. H. (2015) Understandings of the Role of Subject Leaders in the Professional Development of Beginning Teachers within a School Department: A Vietnamese Perspective. *International Journal of Educational Research*, vol. 71, no 1, pp. 108–117.
- Tikhonova N., Mareeva S. (2009) *Sredniy klass: teoriya i realnost* [The Middle Class: Theory and Reality]. Moscow: Alfa-M.
- Timošćuk I., Ugaste A. (2012) The Role of Emotions in Student Teachers' Professional Identity. *European Journal of Teacher Education*, vol. 35, no 4, pp. 421–433.
- Toshchenko Zh. (2015) Prekariat—novy sotsialny klass [Precariat—a New Social Class]. *Sociological Studies*, no 6, pp. 3–13.
- Tsui K. T., Cheng Y. C. (1999) School Organisational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, vol. 5, no 3, pp. 249–268.
- Vick M., Martinez C. (2011) Teachers and Teaching: Subjectivity, Performativity and the Body. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 43, no 2, pp. 178–192.
- Volchik V., Posukhova O. (2017) Reformy v sfere obrazovaniya i prekariatizatsiya uchiteley [Education Reforms and Precariatization of School Teachers]. *Terra Economicus*, vol. 15, no 2, pp. 122–138.
- Weiner J. M., Torres A. C. (2016) Different Location or Different Map? Investigating Charter School Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 53, January, pp. 75–86.
- Yadov V. (1993) Sotsialnye i sotsialno-psikhologicheskie mekhanizmy formirovaniya sotsialnoy identichnosti lichnosti [Social and Socio-Psychological Mechanisms of Social Identity Formation]. *Universe of Russia*, nos 3–4, pp. 167–174.

Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения

М. Е. Гошин, Т. А. Мерцалова

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Гошин Михаил Евгеньевич

кандидат химических наук, аналитик Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mgoshin@hse.ru

Мерцалова Татьяна Анатольевна

кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tmertsalova@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Аннотация. В статье приведен обзор теоретических моделей родительского участия в образовании детей. На основе соотнесения с типологизацией, предложенной в модели Дж. Эпштейн, эмпирически исследуется вовлеченность российских родителей в школьное образование их детей. Сопоставляются типы участия, характер-

ные для разных социально-экономических категорий родителей, особо выделены семьи с низким уровнем дохода. Показано, что более высокий уровень участия в образовании свойствен родителям, чьи дети достигают лучших образовательных результатов и планируют после школы продолжать обучение в вузе. В исследовании получены данные, подтверждающие наличие образовательного неравенства: дети из малообеспеченных семей имеют более низкие образовательные результаты, чем средние по выборке. При этом высокий уровень участия родителей в образовании нивелирует разницу в успеваемости между детьми из семей с разным экономическим статусом.

Ключевые слова: участие родителей в образовании, образовательное неравенство, типология родительского участия, образовательные результаты, социально-экономические характеристики семей.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90

Авторы выражают благодарность директору Центра внутреннего мониторинга НИУ «Высшая школа экономики» И. А. Груздеву за участие в качестве эксперта, советы и ценные замечания при работе над данной статьей.

Формирование и развитие в социуме образовательных институтов определило возникновение тенденции «передачи ответственности» за образование и воспитание детей от семьи к школе. В процессе исторического развития общество начинает все больше доверять социальным образовательным институтам, все глубже укореняется мнение, что представители школы владе-

ют наиболее оптимальными методами обучения и воспитания [Mannan, Blackwell, 1992]. По мере расширения функций школы уменьшается роль, отводимая родителям и семье.

Однако начиная с 1960-х годов исследователи стали отмечать необходимость учитывать и даже повышать роль семьи в образовании ребенка. Международная практика родительского участия в образовании во второй половине прошлого века прошла путь от дефицитарной модели (школа призвана восполнить то, что не может дать семья) и модели различия (семья и школа — это два совершенно разных, практически непересекающихся пространства) до модели расширения возможностей [Shepard, Rose, 1995], в которой родители рассматриваются как основной источник развития и воспитания ребенка, именно им отводится наиболее важная роль в оказании помощи ребенку в школьной жизни и социализации, в овладении навыками, необходимыми для самостоятельного управления своей жизнью.

Именно эта модель в различных трансформациях наиболее распространена в настоящее время. В ней выделяются четыре основных уровня родительской вовлеченности в образование, отражающие иерархию видов участия родителей в образовании своих детей. Первые два уровня — *базовая коммуникация* (отслеживание образовательных результатов детей и предоставление необходимой информации в школу; общение с учителями, получение информации о ребенке) и *улучшение домашних условий* (домашняя образовательная среда, дисциплина, забота о здоровье, помощь в выполнении домашних заданий, чтение дома) — фактически отражают участие родителей в учебном процессе ребенка без существенной включенности в школьную жизнь. Два более высоких уровня — *добровольчество* (помощь и взаимодействие с другими учениками и родителями в школе) и *защита* (работа с местными жителями и организациями в масштабе региона) — подразумевают активное участие родителей в жизни образовательной организации. Наивысший уровень — *расширение возможностей* — достигается, когда родители в состоянии определять школьную политику и влиять на принятие решений в школе. Для эффективного участия в образовании детей на этом уровне родителям необходимы знания, уверенность и лидерские качества.

По мнению некоторых отечественных исследователей, в России с советских времен участие родителей в образовательном процессе в большинстве случаев ограничивалось задачами материального или другого ресурсного обеспечения школы [Хоменко, 2006]. Даже педагоги-новаторы, реализовавшие в школах гуманистические принципы и подходы (А. Н. Тубельский, В. А. Караковский, О. С. Газман и др.), не рассматривали родителей и семью ни как партнеров школы, ни как участников образовательного процесса.

Интерес к проблеме родительского участия в российском образовании начал проявляться к 2000-м годам. Сформировалось мнение, что реформирование системы образования невозможно без построения новых форм взаимодействия с общественностью, основанных на принципах равноправия, диалога, совместного принятия решений, и в частности без взаимодействия семьи и школы [Пинский, 2004].

Феномену современного родительства посвящены работы исследовательской группы под руководством К.Н. Поливановой. Она отмечает, что ценность детства в общественном дискурсе и неолиберальные установки, предполагающие, в частности, рост ответственности индивида, повышают «цену» родительских решений относительно всего, что происходит с их ребенком [Поливанова, 2015]. В контексте родительского участия в образовании актуальным представляется понятие родительской самоэффективности (*parental self-efficacy*) как самооценки способностей и возможностей в сфере воспитания [Bandura, 1977] (цит. по: [Поливанова, 2015]). Родительская самоэффективность подразумевает веру в правильность своих действий, ожидание, что они приведут к нужному результату и затраченные усилия не будут бесполезны.

Среди современных концепций родительского участия в образовании одной из наиболее известных является модель Д. Эпштейн [Epstein, 1987], включающая шесть типов действий, способствующих объединению школы, семьи и местного сообщества (табл. 1).

Исследователи, критикующие данную модель, указывают на неоправданное «уравнивание» позиций школы и семьи, на необходимость расширения понятия вовлеченности [Vincent, Tomlinson, 1997; Lareau, 1996; Auerbach, 2007; Galindo, Medina, 2009], а также на несколько ограниченное видение партнерства и сосредоточенность на роли школы в его реализации [Banquedano-Lopez, Alexander, Hernandez, 2013]. Несмотря на критику, специалисты отмечают несомненную концептуальную пользу данной модели [Ibid.], которая в лаконичной форме емко отражает структуру различных видов деятельности, способствующих конструктивному взаимодействию семьи и школы, и большинство зарубежных исследований сконцентрированы вокруг тех или иных «ветвей» данного «дерева». В связи с этим представляется актуальной задача оценить модель Д. Эпштейн на предмет ее адекватности российским реалиям.

Развитием модели Д. Эпштейн можно считать попытку С. Шеридан и Т. Кратохвила сформулировать различия между традиционными и партнерскими отношениями семьи и школы (табл. 2).

Структуру партнерства составляют три важных блока, обуславливающие друг друга: основа партнерства, действия и об-

Таблица 1. Структура родительского участия (вовлеченности)

Тип действий	Действия родителей	Действия представителей школы
Воспитание	Удовлетворение базовых потребностей ребенка, создание благоприятной среды для учебной деятельности	Помощь семьям в понимании того, как они могут способствовать развитию детей. Обучение родителей, проведение тренингов, домашние визиты, семейные программы поддержки
Домашнее обучение	Помощь детям в выполнении домашних заданий и другой учебной деятельности, в принятии решений. Участие в определении целей ребенка на год и в планировании учебной деятельности	Информирование семей о стратегиях выполнения домашних заданий, способах контроля и обсуждения школьной работы на дому
Коммуникация	Постоянный контакт с работниками школы. Мониторинг образовательных результатов ребенка, эффективное реагирование на его проблемы	Обеспечение семей необходимой информацией о ходе обучения детей; выстраивание общения с учетом культурных особенностей родителей
Волонтерство	Внесение вклада в создание школьной среды и обеспечение образовательного процесса, участие в школьных мероприятиях	Создание оптимальных условий для вовлечения родителей; разработка гибкого графика, учитывающего расписание родителей; учет способностей и интересов родителей
Принятие решений	Участие родителей в управлении школой. Обеспечение работы сетей информирования всех семей о деятельности родителей-активистов	Предоставление родителям возможности принимать решения, определяющие функционирование образовательной организации
Сотрудничество с сообществом	Решение политических вопросов, связанных с образованием детей, на уровне местного сообщества	Координация работы и ресурсов сообщества, бизнеса и партнеров, помощь семьям, обеспечение поддержки таких ведомств, как здравоохранение, культура и др.

Источник: [Epstein, 1987].

Таблица 2. Различия между традиционными и партнерскими отношениями семьи и школы

Партнерство	Традиционный подход
Сотрудничество во имя успеха ребенка	Подчеркивается роль школы в обучении
Частая двунаправленная коммуникация	Коммуникация, инициированная школой, нечастая, сосредоточенная на проблеме
Понимание культурных различий и признание их важности в создании положительного образовательного климата	«Один размер подходит всем» — культурные различия должны быть преодолены
Признание значимости разных точек зрения	Различия рассматриваются как барьеры
Цели для учеников семья и школа определяют совместно и распределяют между собой	Цели определяет школа, иногда вместе с родителями
Планы строят совместно семья и школа с обсуждением ролей для всех участников	Образовательные планы разрабатывают учителя

Источник: [Sheridan, Kratochwill, 2007].

разовательные результаты. *Основу партнерства* определяют подход (принятие школой участия семьи, разделение с ней ответственности за образовательные результаты обучающихся), отношения (осознание представителями семьи и школы, что вместе они могут добиться гораздо более высоких результатов, чем те, которые даст сумма их усилий, предпринимаемых по отдельности) и атмосфера (взаимное доверие, школа становится сообществом, дружественным семье). *Действия* подразумевают все стратегии и практики, направленные на построение успешного партнерства семьи и школы. В итоге партнерство приводит к улучшению *образовательных результатов* (более успешный процесс обучения и здоровое развитие ребенка).

Основываясь на результатах 66 исследований, Ф. Хендерсон и Н. Берла пришли к заключению, что семья вносит основной вклад в достижения детей, начиная с раннего детства и заканчивая старшей школой [Henderson, Berla, 1994]. При этом участие родителей сильнее сказывается на образовательных результатах в начальной школе, чем в средней [Jeunes, 2007].

Положительное влияние родительского участия в образовании детей обсуждается и в контексте проблемы образовательного неравенства. Государство и образовательные организации в некоторой степени реализуют функцию выравнивания шансов для детей из семей с разным ресурсным потенциалом и создают определенные компенсирующие механизмы. Однако риск воспроизводства социального неравенства сохраняется. Соответственно представляется целесообразным проведение исследований, которые раскрыли бы возможности преодоления образовательной и социальной изоляции наиболее уязвимых категорий детей посредством участия семей в учебном процессе и жизни образовательных организаций [Gadsden, Davis, Artiles, 2009; Zimmer, 2003; Brunello, Checchi, 2007].

Участие семьи в образовании рассматривается как механизм повышения успешности ребенка в школе, позволяющий сократить значительный разрыв в образовательных результатах между детьми из наиболее и наименее обеспеченных семей. Благоприятная для обучения домашняя обстановка, поощрение и поддержка, высокие ожидания и участие родителей в школьной жизни оказывают благотворное влияние на образовательные результаты детей независимо от социального, национального, культурного и экономического бэкграунда [Eagle, 1989; Dauber, Epstein, 1993; Christenson et al., 1997]. Участие родителей в образовании может также помочь компенсировать нехватку других семейных ресурсов [Derrick-Lewis, 2001]. Независимо от уровня образования и дохода родителей, а также от способностей самого школьника реализация партнерских отношений семьи и школы дает много преимуществ, в том числе способствует компенсации образовательного неравен-

ства [Epstein, 1987; Caldas, Bankston, 1997; Kelleghan et al., 1993].

Разные типы семей, разные категории родителей могут одинаково благоприятно влиять на образовательные результаты детей. Но в силу своих особенностей, различий в возможностях и условиях они по-разному реализуют свою вовлеченность в образование. Несмотря на то что один и тот же родитель в разных ситуациях и условиях может отдавать предпочтение различным типам участия, можно предположить, что эти предпочтения зависят от определенных особенностей семьи, в частности, от ее социально-экономических характеристик, образовательного и культурного бэкграунда.

Подтверждение или опровержение данной гипотезы является одной из задач представленного ниже анализа, в основу которого положена типологизация родительского участия, основанная на модели Д. Эпштейн [Epstein, 1987] и адаптированная к условиям российского образования. Основной вектор анализа направлен на сопоставление типов участия (вовлеченности) родителей из разных в социально-экономическом отношении семей, с разными образовательными результатами детей и выбравших для них разные образовательные траектории после школы.

Данные для исследования были получены в результате опроса 3887 представителей семей, в которых дети посещают организации общего образования. Опрос проводился в 2016 г. в рамках Мониторинга экономики образования (НИУ ВШЭ) и охватывал 9 федеральных округов РФ.

В соответствии с теоретической рамкой исследования (моделью Д. Эпштейн) каждому из шести типов родительского участия в образовании соответствовали вопросы об участии родителей в школьной жизни и в учебном процессе ребенка, подразумевающие множественный выбор вариантов ответа.

Выборка организаций общего и дошкольного образования была стратифицирована по следующим параметрам: 1) географическое положение; 2) тип населенного пункта; 3) тип образовательного учреждения; 4) форма собственности. Выборка была распределена по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения этих страт. Распределение по типам поселений выглядело следующим образом: проживающие в г. Москве — 12,1% (471 человек), жители городов с населением свыше 1 млн человек (кроме Москвы) — 13,8% (536 человек), представители городов с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей и городов с населением до 100 тыс. — соответственно 26,3% (1021 человек) и 18,2% (709 человек), представители поселков город-

1. Эмпирическая база исследования

ского типа и сельских поселений вместе — 29,6% (1150 человек). Структура выборки по уровню образования матери (мачехи) такова: среднее общее или ниже — 4,6% (178 человек), начальное или среднее профессиональное — 33% (1273 человека), неоконченное высшее и высшее без ученой степени — 59,4% (2289 человек), высшее профессиональное и ученая степень — 2,5% (98 человек).

Распределение респондентов по уровню доходов: те, кто отнес себя к категории «Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания» — 1,3 (51 человек); «На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать» — 7,5% (290 человек); «На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности» — 14,7% (565 человек); «На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т. п. представляет трудности» — 39,4% (1513 человек); «Достаточно обеспечены материально, но для покупки автомобиля и дорогостоящего отпуска пришлось бы залезть в долги» — 32% (1231 человек); «Материально обеспечены, можем позволить себе дорогостоящий отпуск и покупку автомобиля» — 5% (193 человека).

Отдельно анализировались ответы родителей, относящихся к когорте «семьи с низким уровнем дохода» с целью исследовать особенности типологизации родительской вовлеченности, образовательных результатов школьников и выбора ими дальнейшей образовательной траектории в наименее обеспеченных семьях. К данной когорте были отнесены респонденты, выбравшие варианты ответов: «Иногда не хватает денег на необходимые продукты питания» и «На еду денег хватает, но в других ежедневных расходах приходится себя ограничивать».

2. Результаты исследования

2.1. Представленность в выборке шести типов родительского участия в учебном процессе и школьной жизни детей

Подавляющее большинство родителей вовлечены в базовые типы участия в образовании своих детей — воспитание и коммуникацию (в среднем по выборке — 93,3 и 97,9% соответственно). Эти родители создают дома для ребенка благоприятную образовательную среду, при необходимости сопровождают его в образовательную организацию, а также вовлечены в информационный обмен со школой: отслеживают оперативную информацию об успеваемости ребенка, его поведении, в курсе новостей и событий, происходящих в классе, где учится их ребенок, и в школе в целом. Результаты исследований, проведенных в США [Derrick-Lewis, 2001], также свидетельствуют, что на уровне воспитания и коммуникации почти все родители вовлечены в образование своих детей (96,6 и 93,2% соответственно).

Значительно меньшая доля родителей (62%) принимает участие в домашнем обучении своих детей: помогают выполнять

домашние задания, искать материал по предметам, справляться с возникающими затруднениями, вместе с ребенком участвуют в планировании учебной деятельности. В США вовлеченность родителей в домашнее обучение выше: 93,5% родителей проверяют готовность домашних заданий у своих детей, 81,1% оказывают помощь при их выполнении [Derrick-Lewis, 2001]. Немногим менее половины российских родителей (45,3%) занимаются волонтерской деятельностью в образовательной организации: участвуют и помогают в подготовке классных и школьных мероприятий, оказывают поддержку другим детям и их родителям, входят в состав родительских комитетов (рис. 1).

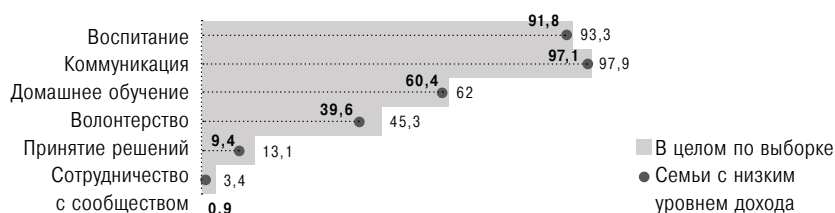
Исследование показало, что модель Эпштейн позволяет четко классифицировать российских родителей по типам их реального участия в образовании, однако при этом выявляется и специфика российских кейсов. Например, по данным Д. Эпштейн [Epstein, 1986], более 70% родителей никогда не выступают как волонтеры. Согласно нашему обследованию, в волонтерскую деятельность вовлечена почти половина родителей. Данное обстоятельство, очевидно, следует рассматривать как особенность российского кейса, обусловленную исторически сложившимися установками родительской общественности относительно значимости участия в школьной жизни.

В высшие формы участия в образовании детей — принятие решений и сотрудничество с сообществом — вовлечена небольшая доля родителей. В принятии решений относительно развития школы участвуют 13,1% родителей, они работают в составе коллегиальных органов управления, обеспечивают информационно-коммуникационное взаимодействие родительской общественности с представителями системы образования и т.д.

Наименее распространенной формой участия в образовании детей в нашей стране является деятельность неформальных объединений активных родителей, которые не только обеспечивают взаимодействие родительской общественности с представителями образовательных организаций и органов управления образованием, но и организуют сотрудничество в интересах школы всего местного сообщества. В таких форматах принимают участие лишь 3,4% родителей.

Сопоставление доли вовлеченных родителей из семей с низким уровнем дохода со средними показателями по выборке показало, что участие в воспитании, коммуникации и домашнем обучении практически не зависит от уровня благосостояния. Однако доля родителей из наименее обеспеченных семей, выступающих в качестве волонтеров, уже заметно отличается от средней по выборке (рис. 1). Доля родителей, вовлеченных в такие виды активности, как принятие решений и сотрудничество с сообществом, в целом является невысокой, а родители из семей с наименьшим доходом представлены здесь критически слабо.

Рис. 1. Распространенность шести типов родительского участия в учебном процессе и школьной жизни детей, %



Таким образом, вовлеченность родителей из наименее обеспеченных семей отличается от средней по выборке только на трех верхних уровнях участия. Наиболее сильный разрыв наблюдается на уровне сотрудничества с сообществом.

2.2. Типы родительской вовлеченности и образовательные результаты школьников

Один из важнейших результатов вовлечения родителей в школьную жизнь — повышение образовательных результатов, поэтому представляет интерес сопоставление типов участия родителей с учебной успешностью их детей.

Судя по результатам проведенного опроса, практически в каждом третьем случае у родителей, которые не принимают участие в образовании ни в одной из рассматриваемых форм, дети получают преимущественно удовлетворительные либо неудовлетворительные оценки. Доля таких детей в группе родителей, вовлеченных в воспитание, коммуникацию и домашнее обучение, примерно в 2 раза ниже (около 15%). У родителей, занимающихся волонтерством и участвующих в принятии решений по делам школы, слабо успевающих детей еще меньше — около 10%; наименьший процент детей, получающих преимущественно удовлетворительные и неудовлетворительные оценки, у родителей, вовлеченных в сотрудничество с сообществом — менее 7% (табл. 3).

Доля детей, получающих в основном хорошие, а также только хорошие и отличные оценки, несколько выше у родителей, вовлеченных в образование, по сравнению с невовлеченными, однако является практически одинаковой при всех типах родительского участия. Доля детей, получающих только отличные оценки, самая низкая в группе родителей, занимающихся воспитанием и домашним обучением, и возрастает на последующих уровнях, вплоть до сотрудничества с сообществом. В США значимой взаимосвязи между участием родителей в воспитании и коммуникации и образовательными результатами детей не выявлено, в то время как такая связь прослеживается в слу-

Таблица 3. Успеваемость детей в зависимости от типа участия родителей в школьной жизни и образовательном процессе, % общего числа ответивших родителей

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Оценки				
	Бывают неуд. (двойки)	Чаще удовл. (тройки)	В основном хор. (четверки)	Только хор. и отл. (четверки и пятерки)	Только отл. (пятерки)
Не участвуют	3,3	24,1	40,6	25,9	6,1
Воспитание	3,2	11,2	46,7	36,1	2,7
Домашнее обучение	3,4	10,1	47,0	37,2	2,3
Коммуникация	3,4	11,7	47,1	35,0	2,8
Волонтерство	2,5	8,1	46,2	39,7	3,5
Принятие решений	3,0	6,9	46,8	39,2	4,1
Сотрудничество с сообществом	2,5	4,1	46,3	41,3	5,8

чае участия родителей в домашнем обучении, волонтерстве, принятии решений и сотрудничестве с сообществом [Derrick-Lewis, 2001].

Наибольший процент детей, получающих только отличные оценки, в группе родителей, не участвующих в образовании (6,1%). По-видимому, определенная когорта родителей, дети которых являются успешными, не считают целесообразным принимать участие в их образовании, предоставляя им самостоятельность в процессе получения образования, либо реализуют свою активность в образовании детей за рамками школьного образования (репетиторы, курсы и т. д.).

В зарубежных исследованиях [Hart, Risley, 1995; Revicki, 1981] показано, что родители с наименьшими показателями социально-культурного капитала, имеющие низкий доход, чаще всего отстраняются от участия в образовании детей. При этом непосредственное участие в школьной жизни способствует социализации родителей и благоприятно сказывается на образовательных результатах детей, независимо от уровня дохода родителей.

Для анализа ситуации в семьях с разным уровнем дохода были рассчитаны индексы образовательных результатов¹, отра-

¹ Для расчета индекса каждому варианту ответа присвоено целочисленное значение весового коэффициента от 1 (минимальная оценка успеваемости) до 5 (максимальная оценка успеваемости) с шагом в 1 единицу. Индекс рассчитан как сумма произведений весовых коэф-

жающие успеваемость детей, чьи родители реализуют разные типы участия в образовании. Средний индекс образовательных результатов по всей выборке составил 3,22. Для детей из семей с низким уровнем дохода данный показатель оказался ниже на 0,29, что в очередной раз подтверждает наличие образовательного неравенства.

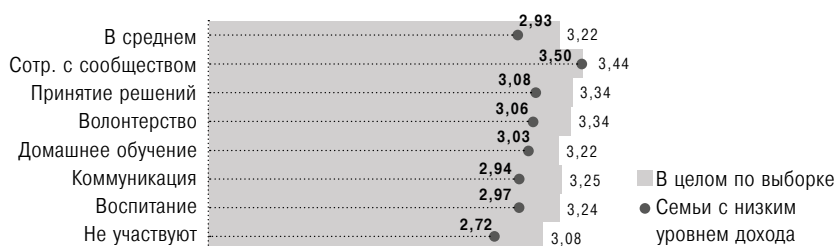
Наименьшее значение индекса образовательных результатов характерно для детей, родители которых не принимают участия в образовании. В среднем для этой категории родителей он составляет 3,08 и 2,72 — для семей с низким уровнем дохода (рис. 2). Средние индексы для детей, родители которых вовлечены в воспитание, коммуникацию и домашнее обучение, несколько выше — 3,22–3,25; для семей с низким уровнем дохода — 2,97–3,03. Примерно одинаковые индексы характерны для детей, родители которых занимаются волонтерством и участвуют в принятии решений, — 3,34; для семей с низким уровнем дохода — 3,06–3,08. Максимальный показатель успеваемости демонстрируют дети, родители которых вовлечены образование своих детей на максимальном уровне — сотрудничество с сообществом: 3,44; примечательно, что индексы образовательных результатов детей наименее обеспеченных родителей, вовлеченных в данную деятельность, даже выше, чем в среднем по выборке, — 3,50.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что дети, чьи родители принимают участие в их образовании, добиваются более высоких образовательных результатов, причем данная тенденция не зависит от уровня благосостояния семьи. Чем более высокий уровень активности характерен для родителей (от воспитания и коммуникации до сотрудничества с сообществом), тем выше индекс образовательных результатов их детей и тем в большей степени нивелируется разница в успеваемости между детьми из наименее обеспеченных семей и средними показателями по выборке.

В семьях с низким уровнем материального благополучия (например, многодетные, беженцы), в которых родители социально активны и участвуют в образовании детей, не ограничиваясь взаимодействием со школой, где учится их ребенок, а сотрудничая со всем местным сообществом, дети демонстрируют образовательные результаты, превышающие средние показатели. Полученные данные позволяют предположить, что более активная позиция родителей по отношению к образованию собственных детей может способствовать преодолению образовательного неравенства. Однако пока нет оснований судить

фициентов на долю выбравших соответствующий ответ. Диапазон возможных значений индекса: от 1 до 5.

Рис. 2. Индексы образовательных результатов детей в зависимости от типа родительского участия в образовании



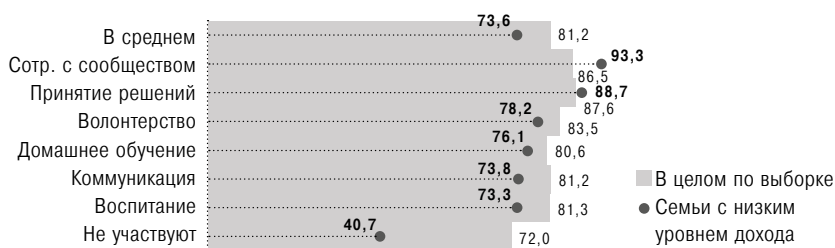
о направленности причинно-следственной связи этих явлений: более высокий уровень участия родителей в образовании определяет лучшие образовательные результаты детей или наоборот. Этот вопрос требует дополнительного исследования.

Помимо индекса образовательных результатов образовательное неравенство проявляется также в выборе учеником дальнейшей образовательной траектории, в частности в ориентации на получение высшего образования. Сопоставление ответов родителей о наличии у их детей планов продолжить учебу в высшем учебном заведении с типами родительской вовлеченности позволяет сделать заключение о взаимосвязи участия родителей в образовании и дальнейшей образовательной траектории ребенка.

Любой тип родительского участия в образовании своих детей почти в 2 раза повышает частоту выбора детьми из малообеспеченных семей образовательной траектории «продолжение образования в вузе» (с 40,7 до 73,3% и выше). Причем у родителей из малообеспеченных семей, вовлеченных в образование детей на двух высших уровнях (принятие решений и сотрудничество с сообществом), дети выбирают высшее образование с частотой, превышающей среднее по всей выборке.

Вероятность того, что ребенок выберет образовательную траекторию «поступать в вуз», значительно возрастает, если родители принимают участие в образовании; при этом чем более высокий уровень вовлеченности характерен для родителей, тем больший процент детей ориентирован на поступление в вузы и тем меньше становится разрыв по данному показателю между наименее обеспеченными семьями и средними значениями по выборке (рис. 3). Почти все родители из семей с низким уровнем дохода, участвующие в принятии решений относительно школьных дел и в сотрудничестве с местным сообществом, ответили, что их дети планируют поступать в вузы (88,7 и 93,3%

Рис. 3. Доля родителей, отметивших, что их ребенок после окончания школы будет учиться в вузе, %

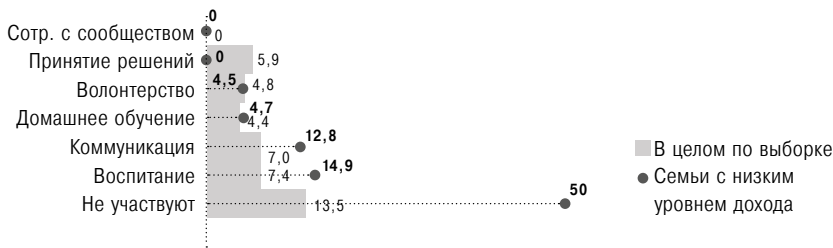


соответственно, что превышает средние по выборке показатели — 87,6 и 86,5%).

Мотивация к учебной деятельности, к получению максимально полного и качественного образования в значительной степени формируется под влиянием воспитания в семье, установок, заданных родителями. Среди родителей, не принимающих участия в образовании собственных детей, больше, чем в любой из групп, выделенных на основании уровня вовлеченности в образование, тех, кто отмечает, что их ребенок не планирует после окончания школы получать высшее образование по причине отсутствия желания учиться — 13,5%; в семьях с низким уровнем дохода — 50% (рис. 4). Если родители участвуют в воспитании и коммуникации, доля таких детей снижается почти вдвое и составляет около 7%. В семьях с низким уровнем дохода процент родителей, выбравших данный ответ, почти в 3 раза меньше, чем среди не участвующих родителей, однако вдвое выше по сравнению с благополучными в материальном отношении семьями, участвующими в воспитании и коммуникации. Среди родителей, вовлеченных в домашнее обучение, волонтерство и принятие решений по делам школы, лишь около 5% сообщают об отсутствии у ребенка желания продолжать обучение; среди родителей, осуществляющих сотрудничество с сообществом, таких нет. В малообеспеченных семьях, участвующих в домашнем обучении и волонтерстве, доля детей, не планирующих учиться в вузе, примерно такая же, как и в материально благополучных семьях. Среди родителей, вовлеченных в образование детей на двух высших уровнях участия, ни один не сообщил об отсутствии у ребенка желания продолжать обучение.

Таким образом, модель Эпштейн представляется адекватной для оценки ситуации родительской вовлеченности в образование в России и сопоставления типов участия родителей с образовательными результатами школьников. Дети, родители

Рис. 4. Доля родителей, отметивших, что их ребенок не будет поступать в вуз по причине отсутствия желания учиться, %



которых принимают участие в образовании, добиваются более высоких результатов в средней школе и значительно чаще, чем дети, не получающие от родителей поддержки в своей учебной работе, планируют продолжать обучение в высших учебных заведениях. Даже если родители вовлечены в образование детей на базовом уровне, т. е. участвуют только в воспитании и коммуникации, образовательные результаты у детей оказываются более высокими по сравнению с учащимися, чьи родители в образовании не участвуют. Если родители занимаются домашним обучением и волонтерством, образовательные результаты у детей еще выше; наиболее высокие показатели успеваемости у детей, чьи родители включены в принятие решений относительно школьных дел и в сотрудничество с сообществом. Несмотря на то что для детей из наименее обеспеченных семей характерны более низкие, чем в среднем, образовательные результаты, при участии родителей в образовании дети из семей с низким доходом учатся лучше и чаще планируют поступление в вуз после окончания школы. Причем чем более высокий уровень вовлеченности свойствен родителям, тем в большей степени нивелируется разница в образовательных результатах между семьями с низким доходом и средними показателями по выборке.

Представленность каждого из шести типов участия родителей в образовании детей зависит от места проживания семьи. Доля родителей, не участвующих в образовании детей, не превышает 10% и является наибольшей в малых городах с населением менее 100 тыс. человек и наименьшей — в городах с населением более 1 млн человек. Воспитание и коммуникация как практики участия родителей в образовании детей представлены довольно равномерно: во всех категориях населенных пунктов в данные виды деятельности вовлечено большинство родителей (табл. 4). В домашнем обучении реже всего

2.3. Типы родительского участия в зависимости от места проживания семьи, уровня образования и рода деятельности матери

Таблица 4. **Типы родительского участия в образовании**
(распределение по территории проживания, %)

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Тип населенного пункта			
	Город, число жителей			Поселок городского типа, село
	> 1 млн	100 тыс. — 1 млн	< 100 тыс.	
Не участвуют	3,9	5,3	7,2	6,6
Воспитание	92,9	92,9	92,8	94,5
Коммуникация	97,9	98,0	97,9	98,3
Домашнее обучение	56,3	65,3	61,5	61,5
Волонтерство	43,3	47,4	40,9	45,0
Принятие решений	17,4	13,5	10,6	11,9
Сотрудничество с сообществом	7,8	2,7	2,4	2,1

принимают участие жители городов с населением более 1 млн человек, а в волонтерство в наибольшей степени вовлечены жители городов с населением от 100 тыс. до 1 млн жителей. Доли родителей, участвующих в принятии решений, касающихся школы, и в сотрудничестве с сообществом, наиболее сильно различаются в зависимости от категории населенного пункта: меньше всего высшие типы участия родителей в образовании представлены в малых городах, поселках городского типа и селах, а больше всего — в городах с населением более 1 млн человек.

В международных исследованиях получен целый ряд доказательств того, что уровень образования родителей, и прежде всего матери, является одним из основных факторов, определяющих успешность в учебе и уровень образовательных достижений школьников. Степень участия родителей в образовании ребенка, согласно результатам нашего исследования, также связана с их образовательным бэкграундом.

Родителей, не принимающих участия в образовании детей, среди имеющих среднее общее образование или ниже в 2 раза больше, чем среди получивших профессиональное образование того или иного уровня (табл. 5). Доля родителей, вовлеченных в каждый из шести типов участия по Эпштейн, является наименьшей среди родителей с самым низким уровнем образования. У родителей с высшим образованием практически по всем типам участия самые высокие показатели.

Доля родителей, осуществляющих коммуникацию, практически не зависит от образования матери. Наиболее выражен-

Таблица 5. **Типы родительского участия в образовании**
 (распределение по уровню образования матери, %)

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Образование матери (мачехи)			
	Среднее общее или ниже	Среднее или начальное проф.	Высшее, неоконч. высшее	Высшее проф. и ученая степень
Не участвуют	10,4	5,4	4,3	5,6
Воспитание	87,5	93,4	95,1	94,4
Коммуникация	95,8	97,8	98,2	96,3
Домашнее обучение	57,3	59,8	64,9	64,8
Волонтерство	30,2	40,5	50,3	55,6
Принятие решений	7,3	10,0	14,1	16,7
Сотрудничество с сообществом	3,2	2,9	3,8	9,3

ное влияние образования родителей наблюдается на более высоких уровнях вовлеченности, начиная с домашнего обучения, и усиливается от уровня к уровню. На высших уровнях — участия в принятии решений по школьным делам и сотрудничества с сообществом — доля родителей, имеющих высшее образование и ученую степень, в 2–3 раза превышает долю тех, кто имеет среднее общее образование или ниже.

Выбор родителями типа участия в образовании ребенка связан и с родом занятий матери. Меньше всего родителей, не принимающих участия в образовании, среди лиц, занимающихся предпринимательством, имеющих свой бизнес (табл. 6). По-видимому, активность и инициативность, способствующие открытию своего дела, проявляются и в других сферах, в том числе в вовлеченности в образование собственного ребенка.

Доля родителей, принимающих участие в воспитании и коммуникации, практически не зависит от рода деятельности матери; среди тех, кто участвует в домашнем обучении, несколько больше руководителей. Среди родителей, выступающих как волонтеры, больше всего руководителей и предпринимателей и меньше всего лиц рабочих профессий.

В принятии решений по делам школы и сотрудничестве с сообществом также больше всего участвуют родители, которые занимаются предпринимательской деятельностью, в том числе имеющие свою фирму; на втором месте — родители, занимающие руководящие должности. Очевидно, родители, способные открыть и вести собственный бизнес, готовы принимать решения и брать на себя ответственность за их реализацию, в боль-

Таблица 6. **Типы родительского участия в образовании**
(распределение по роду занятий матери, %)

Типы родительского участия (по [Epstein, 1987])	Род занятий матери (мачехи)				
	Не работает	Рабочий, с/х рабочий	Служащий, специалист	Руководитель	Предприниматель, собственник фирмы
Не участвуют	6,0	6,0	4,4	6,2	2,1
Воспитание	95,4	93,4	94,1	91,7	94,8
Коммуникация	97,1	97,6	98,3	96,9	97,9
Домашнее обучение	61,1	62,7	62,3	67,9	62,5
Волонтерство	44,8	38,6	46,1	53,9	59,4
Принятие решений	9,6	10,8	12,4	18,1	22,9
Сотрудничество с сообществом	3,8	3,1	3,2	4,7	6,6

шей степени склонны участвовать в управлении образовательными организациями, где учатся их дети.

3. Заключение

Полученные в результате проведенного исследования данные подтверждают и уточняют некоторые положения зарубежных исследований, не имеющих российских аналогов. В частности, подтверждена связь образовательных результатов детей и участия родителей в их образовании. Эта связь прямая: чем выше родительская активность, тем лучше результаты. При этом сопоставление типов родительской активности в семьях из группы риска (с низким социально-экономическим статусом) обнаруживает высокий потенциал родительского участия в образовании для преодоления образовательного неравенства.

Использование классической модели Д. Эпштейн позволило расширить представление о типах родительского участия в образовании, подтвердив при этом ее адекватность для исследования российской образовательной реальности. Согласно этой модели выделяются шесть типов родительского участия в образовании ребенка, различающиеся выбором видов деятельности и степенью вовлеченности родителей в образование детей и при этом связанные с различными характеристиками семьи: материальным положением, образовательным бэкграундом и профессиональной деятельностью ее членов.

Одновременно результаты исследования позволяют зафиксировать специфику отечественной ситуации. Показатели от-

дельных типов родительского участия оказались очень близки, так что, по сути, на российской выборке идентифицированы три основных уровня вовлеченности родителей в образование их детей.

Первый уровень, базовый, включает такие типы участия, как воспитание и коммуникация. На этом уровне участие в образовании своих детей принимают подавляющее большинство российских родителей — практически вне зависимости от места проживания, уровня образования и рода деятельности. Дети, чьи родители вовлечены в их образование на этом уровне, имеют более высокие образовательные результаты, по сравнению с теми, чьи родители в образовании не участвуют.

Участие в принятии решений по школьным делам и сотрудничество с сообществом могут быть отнесены к высшему уровню родительского участия, который реализуют лишь немногие родители, как правило, обладающие наиболее высокими показателями социально-культурного капитала: с высоким уровнем дохода, имеющие высшее образование и во многих случаях ученую степень, занимающие руководящие должности либо имеющие свой бизнес. Возможности расширения вовлеченности родителей на этом уровне довольно ограничены — в силу как объективных факторов (ограниченность численности различных органов государственно-общественного управления образованием и иных родительских объединений), так и субъективных (лишь небольшая часть родителей обладает необходимыми для участия на данном уровне лидерскими качествами, способностями к стратегическому мышлению и к принятию решений, не только влияющих на судьбу их собственных детей, но и определяющих векторы развития образовательных организаций).

Наконец, третий, средний уровень, к которому можно отнести такие типы участия, как домашнее обучение и волонтерство, объединяет две важнейшие сферы родительской вовлеченности: активное содействие обучению ребенка дома и помощь в организации учебного процесса в образовательных организациях. И домашним обучением ребенка, и волонтерством занимаются около половины российских родителей. Таким образом, здесь имеются значительные возможности расширения вовлеченности за счет привлечения большего числа родителей и за счет повышения эффективности партнерских отношений с уже сотрудничающими со школой родителями.

Ключевая роль в повышении эффективности этого взаимодействия принадлежит образовательным организациям. Именно от позиции, которую занимают представители системы образования, в значительной степени зависит успех реализуемого партнерства между семьей и школой [Мерцалова, Гошин, 2015; 2016].

Очевидно, что использованная типология не охватывает всех вариантов участия родителей в образовании детей и не выявляет лежащие в основе их формирования причинно-следственные связи; соответственно, остаются нераскрытыми факторы, которые, возможно, детерминируют как родительское поведение, так и образовательные результаты детей. Данный вопрос нуждается в дополнительных исследованиях. Научно обоснованное формирование кластеров родительского участия в образовании детей позволит выделить группы родителей на основании их социально-экономических характеристик и реализуемых видов деятельности. Используя такую информацию, представители системы образования смогут организовать адресную работу с семьями, полностью раскрывая потенциал каждого родителя.

Литература

1. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. (2016) Как привлечь родительский ресурс // *Воспитательная работа в школе*. № 2. С. 49–56.
2. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. (2015) Родительское участие в управлении... и не только // *Народное образование*. № 8. С. 78–83.
3. Пинский А. А. (2004) Общественное участие в управлении школой: на пути к школьным управляющим советам // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 2. С. 12–45.
4. Поливанова К. Н. (2015) Современное родительство как предмет исследования // *Психологическая наука и образование*. Т. 7. № 3. С. 1–11.
5. Хоменко И. А. (2006) Образовательные запросы современной семьи // И. А. Хоменко (ред.) *Образование и семья: проблемы индивидуализации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2005 г.)*.
6. Auerbach S. (2007) From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color // *Urban Education*. Vol. 42. No 3. P. 250–283.
7. Banquedano-Lopez P., Alexander R. A., Hernandez S. J. (2013) Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know? // *Review of Research in Education*. Vol. 37. No 1. P. 149–182.
8. Brunello G., Checchi D. (2007) Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence // *Economic Policy*. Vol. 22. No 52. P. 781–861.
9. Caldas S. J., Bankston C. (1997) Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement // *Journal of Educational Research*. Vol. 90. No 5. P. 269–277.
10. Christenson S. L., Hurlley C. M., Sheridan S. M., Fenstermacher K. (1997) Parent's and School Psychologist's Perspectives on Parent Involvement Activities // *School Psychology Review*. Vol. 26. No 1. P. 111–130.
11. Dauber S. L., Epstein J. L. (1993) Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools // N. Chavkin (ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society*. Albany, NY: SUNY. P. 53–72.
12. Derrick-Lewis S.M. (2001) Parental Involvement Typologies as Related to Student Achievement // *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 71. <http://dc.etsu.edu/etd/71>
13. Eagle E. (1989) Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement. ERIC Document Reproduction

- on Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
14. Epstein J. L. (1986) Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement // *The Elementary School Journal*. Vol. 86. No 3. P. 277–294.
 15. Epstein J. L. (1987) Teacher Practices of Parent Involvement: What Research Says to Teachers and Administrators // *Education and Urban Society*. Vol. 19. No 2. P. 119–136.
 16. Gadsden V. L., Davis J. E., Artiles A. J. (2009) Introduction: Risk, Equity, and Schooling: Transforming the Discourse // *Review of Research in Education*. Vol. 33. No 1. P. vii–xi.
 17. Galindo R., Medina C. (2009) Cultural Appropriation, Performance, and Agency in Mexicana Parent Involvement // *Journal of Latinos in Education*. Vol. 8. No 4. P. 312–331.
 18. Hart D. F., Risley S. R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
 19. Henderson A., Berla N. (1994) *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
 20. Jeynes W. (2007) *American Educational History: School, Society & the Common Good*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 21. Kellaghan T., Sloane K., Alvarez B., Bloom B. S. (1993) *A New Generation of Evidence: The Link to Home-School Partnerships*. ERIC Document Reproduction Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
 22. Lareau A. (1996) Assessing Parent Involvement in Schooling: A Critical Analysis / A. Booth, J. F. Dunn (eds) *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. P. 57–64.
 23. Mannan G., Blackwell J. (1992) Business Involvement in the Schools: How and Where Do Parents Fit into the Process // *Education*. Vol. 113. No 2. P. 286–293.
 24. Revicki A. (1981) *The Relationship among Socioeconomic Status, Home Environment, Parent Involvement, Child Self-Concept, and Child Achievement*. Report No NCF CSC- 81–3. Baltimore: National Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
 25. Shepard R., Rose H. (1995) The Power of Parents: An Empowerment Model for Increasing Parental Involvement // *Education*. Vol. 115. No 3. P. 373–377.
 26. Sheridan S. M., Kratochwill T. R. (2007) *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. New York, NY: Springer US.
 27. Vincent C., Tomlinson S. (1997) Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms // *British Educational Research Journal*. Vol. 23. No 3. P. 361–377.
 28. Zimmer R. (2003) A New Twist in the Educational Tracking Debate // *Economics of Education Review*. Vol. 22. No 3. P. 307–315.

Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family and Students' Academic Results

Authors **Mikhail Goshin**

Candidate of Sciences in Chemistry, Analyst, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: mgoshin@hse.ru

Tatyana Mertsalova

Candidate of Sciences in Pedagogics, Leading Expert, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tmertsalova@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation.

Abstract The article gives an overview of the theoretical models of parental involvement in education. The peculiarities of parent involvement in Russian education are correlated with the typologies proposed by J. L. Epstein. Comparison typologies of parent involvement for different parents' socio-economic categories was carried out. Low-income families were especially identified. It is shown that despite the fact that children from the poorest families have lower than average educational outcomes, parent involvement promotes their increase in attainment. By increasing the level of involvement that parents have, the more leveled the difference in educational results becomes. Children from the poorest families are significantly less likely to plan go to university after school. At the same time the percentage of children planning to get into higher education considerably increases when parents are involved in their education. The higher the level of parent involvement, the greater the percentage of children oriented towards getting higher education. And the higher the level of parent involvement in education, the less the gap between the low income families and average values for the sample is.

Keywords family involvement, educational inequality, typologies of parent involvement, students' academic results, low-income families.

- References**
- Auerbach S. (2007) From Moral Supporters to Struggling Advocates: Reconceptualizing Parent Roles in Education through the Experience of Working-Class Families of Color. *Urban Education*, vol. 42, no 3, pp. 250–283.
 - Banquedano-Lopez P., Alexander R. A., Hernandez S. J. (2013) Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know? *Review of Research in Education*, vol. 37, no 1, pp. 149–182.
 - Brunello G., Checchi D. (2007) Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. *Economic Policy*, vol. 22, no 52, pp. 781–861.
 - Caldas G. R., Bankston C. (1997) Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, vol. 90, no 5, pp. 269–277.
 - Christenson S. L., Hurley C. M., Sheridan S. M., Fenstermacher K. (1997) Parent's and School Psychologist's Perspectives on Parent Involvement Activities. *School Psychology Review*, vol. 26, no 1, pp. 111–130.
 - Dauber S. L., Epstein J. L. (1993) Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *Families and Schools in a Pluralistic Society* (ed. N. Chavkin), Albany, NY: SUNY, pp. 53–72.

- Derrick-Lewis S.M. (2001) Parental Involvement Typologies as Related to Student Achievement. *Electronic Theses and Dissertations*, paper 71. Available at: <http://dc.etsu.edu/etd/71> (accessed 16 April 2018).
- Eagle E. (1989) *Socioeconomic Status, Family Structure, and Parental Involvement: The Correlates of Achievement*. ERIC Document Reproduction Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Epstein J. L. (1986) Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, vol. 86, no 3, pp. 277–294.
- Epstein J. L. (1987) Teacher Practices of Parent Involvement: What Research Says to Teachers and Administrators. *Education and Urban Society*, vol. 19, no 2, pp. 119–136.
- Gadsden V. L., Davis J. E., Artiles A. J. (2009) Introduction: Risk, Equity, and Schooling: Transforming the Discourse. *Review of Research in Education*, vol. 33, no 1, pp. vii–xi.
- Galindo R., Medina C. (2009) Cultural Appropriation, Performance, and Agency in Mexican Parent Involvement. *Journal of Latinos in Education*, vol. 8, no 4, pp. 312–331.
- Hart D. F., Risley S. R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Henderson A., Berla N. (1994) *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Jeynes W. (2007) *American Educational History: School, Society & the Common Good*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kellaghan T., Sloane K., Alvarez B., Bloom B. S. (1993) *A New Generation of Evidence: The Link to Home-School Partnerships*. ERIC Document Reproduction Service No ED375968. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Khomenko I. (2006) *Obrazovatelnye zaprosy sovremennoj semji* [Educational Needs of a Modern Family]. Paper presented at the All-Russian Scientific-Practical Conference “Education and Family: The Problems of the Individualization” (Saint Petersburg, April 20–21, 2005).
- Lareau A. (1996) Assessing Parent Involvement in Schooling: A Critical Analysis. *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (eds A. Booth, J. F. Dunn), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 57–64.
- Mannan G., Blackwell J. (1992) Business Involvement in the Schools: How and Where Do Parents Fit into the Process. *Education*, vol. 113, no 2, pp. 286–293.
- Mertsalova T. A., Goshin M. E. (2016) Kak privilech roditelskij resurs [How to Attract a Parental Resource] *Vospitatelnaja rabota v shkole*, no 2, pp. 49–56.
- Mertsalova T. A., Goshin M. E. (2015) Roditelskoe uchastie v upravlenii... i ne tolko [Parent Involvement in School Governance... and Not Only]. *Narodnoe obrazovanie*, no 8, pp. 78–83.
- Pinskij A. (2004) Obshchestvennoe uchastie v upravlenii shkoloj: na puti k shkolnym upravlyayushchim sovetam [Public Involvement in School Governance: On the Way to School boards]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 12–45.
- Polivanova K. (2015) Sovremennoe roditelstvo kak predmet issledovaniya [Modern Parenthood as a Subject of Research]. *Psychological Science and Education*, vol. 7, no 3, pp. 1–11.
- Revicki A. (1981) *The Relationship among Socioeconomic Status, Home Environment, Parent Involvement, Child Self-Concept, and Child Achievement*. Report No NCF CSC- 81–3. Baltimore: National Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.

- Shepard R., Rose H. (1995) The Power of Parents: An Empowerment Model for Increasing Parental Involvement. *Education*, vol. 115, no 3, pp. 373–377.
- Sheridan S. M., Kratochwill T. R. (2007) *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. New York, NY: Springer US.
- Vincent C., Tomlinson S. (1997) Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms. *British Educational Research Journal*, vol. 23, no 3, pp. 361–377.
- Zimmer R. (2003) A New Twist in the Educational Tracking Debate. *Economics of Education Review*, vol. 22, no 3, pp. 307–315.

Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося

Опосредующая роль профессионального поведения педагога

Масуд Наваз Кальяр, Башир Ахмад, Хадика Кальяр

Масуд Наваз Кальяр (Masood Nawaz Kalyar)
PhD, доцент отделения менеджмента бизнес-школы Льялпура, Правительственный университет Фейсалабада (Пакистан). Адрес: GC University Faisalabad (38000), Punjab, Pakistan. E-mail: masoodnawaz@gcuf.edu.pk

Башир Ахмад (Bashir Ahmad)
PhD, доцент отделения менеджмента бизнес-школы Льялпура, Правительственный университет Фейсалабада (Пакистан). Адрес: GC University Faisalabad (38000), Punjab, Pakistan. E-mail: bashirmba84@gmail.com

Хадика Кальяр (Hadiqa Kalyar)
независимый исследователь (Пакистан). E-mail: kalyar_h@yahoo.com

Аннотация. Основная цель представленного исследования — проанализировать влияние мотивации педагога на его профессиональное поведение и мотивацию учащихся. Профессиональная мотивация учителя оценивается на основании его интереса к профессии, самооценки эффективности и ориентации на цели достижения мастерства. В качестве индикатора профессионального поведения в данном исследовании используются образовательные практики, ориентированные на цели мастерства и активизирующие познавательный процесс. Выводы об учебной мотивации ученика делаются на осно-

вании его интереса к предмету изучения и ориентации на цели мастерства. Данные были получены путем опроса учащихся ($n = 434$) государственных начальных школ Пенджаба — провинции Пакистана, при этом использовалась гнездовая выборка: учеников группировали по педагогам ($n = 89$). Чтобы проверить гипотезу о наличии зависимости между рассматриваемыми конструктами, применен многоуровневый анализ данных. Результаты дают основание полагать, что все составляющие профессиональной мотивации учителя являются предпосылками, во-первых, используемых педагогом образовательных практик и, во-вторых, учебной мотивации учащихся. Будучи компонентом профессионального поведения учителя, образовательные практики (только ориентированные на цели мастерства) имеют значимую положительную взаимосвязь с учебной мотивацией учащихся. Авторы делают вывод, что применение учителем практик обучения, ориентированных на цели мастерства, подразумевает установку на учет интересов учащихся и контроль эффективности усвоения учебного материала каждым из них, и такие условия обучения, в свою очередь, обуславливают повышение учебной мотивации у учащихся. Помимо прямой положительной взаимосвязи между мотивацией педагога и ученика,

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2018 г.

Kalyar M.N.,
Ahmad B., Kalyar H.
Does Teacher
Motivation Lead to
Student Motivation?
The Mediating Role
of Teaching Behavior
(пер. с англ. Л. Тро-
ниной).

существует и опосредованное влияние мотивации педагога — через образовательные практики, ориентированные на цели мастерства.

Ключевые слова: школьные учителя, профессиональная мотивация, профессиональное поведение, обра-

зовательные практики, учебная мотивация учащегося, интерес к предмету, самооффективность педагога, ориентация на цели мастерства.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-91-119

Мотивация профессиональной деятельности у педагогов привлекает внимание и исследователей образования, и специалистов-практиков ввиду существенного влияния, которое она оказывает на поведение учителя, а также на академические достижения и мотивацию учащихся и уровень стресса в процессе обучения. Наличие у педагога мотивации к профессиональной деятельности — критически важное условие эффективности труда, поскольку высокомотивированные педагоги сильнее вовлечены в работу и в большей степени ею удовлетворены, чем те, у кого уровень мотивации ниже [Skaalvik, Skaalvik, 2017a]. Учитывая значение мотивации учителя в процессе обучения, ученые прилагают немало усилий к тому, чтобы разобраться в самой идее мотивации, понять, из каких компонентов она состоит и какие дает результаты [Fernet et al., 2008]. Ученые достигли консенсуса в представлении о профессиональной мотивации педагога как о многомерном конструкте [Butler, 2007; Schiefele, Schaffner, 2015], тем не менее требуются дополнительные исследования с целью идентификации еще не изученных компонентов мотивации, ее проявлений и/или результатов. В частности, исследуются взаимосвязи между мотивацией и целевой ориентацией (например, [Butler, 2007]), самооффективностью (например, [Klassen et al., 2009]), профессиональным энтузиазмом (например, [Kunter et al., 2008]), теми или иными характеристиками поведения учителя в классе, в том числе образовательными практиками, профессиональным благополучием, например интенсивностью профессионального выгорания. В рамках теории самодетерминации оценивалась взаимосвязь профессиональной мотивации учителя со стрессом и автономно-поддерживающим стилем преподавания [Fernet et al., 2008; Katz, Shahar, 2015].

При наличии обширной научной литературы, посвященной мотивации и интересам учащихся, мотивации педагогов в процессе обучения до сих пор не уделялось значительного внимания, если не считать ее привлечения в качестве примера в классических теориях мотивации. В настоящем исследовании мы рассматриваем находящийся в стадии формирования конструкт «интересы педагога» как составляющую профессиональной мотивации педагога. Мы полагаем, что рассмотре-

ние интересов в качестве составляющей мотивации логически обосновано и обеспечивает преимущество нашей исследовательской концепции перед существующими работами, которые основаны либо на устаревших конструктах мотивации учителя, либо только на одном (или немногих) показателях мотивации. Кроме того, в предыдущих исследованиях (например, [Butler, Shibaz, 2008; Retelsdorf et al., 2010; Skaalvik, Skaalvik, 2007; Watt, Richardson, 2008]) основное внимание уделялось профессиональному благополучию педагогов (стрессу, выгоранию) и их результативности (показателям деятельности, достижению целей), а воздействие поведения учителя (образовательных практик) на академические результаты учащихся изучалось мало. В частности, в Пакистане научные исследования мотивации педагогов до сих пор главным образом были посвящены эффективности или иным показателям результата профессиональной деятельности и профессиональному благополучию педагогов, а профессиональное поведение учителей не привлекало должного внимания исследователей и специалистов-практиков.

В нашем исследовании мы исходим из предположения, что в основе профессиональной мотивации учителя лежит его интерес к предмету, его подход к обучению и та педагогическая методология, которую он усвоил и применяет на практике. Ориентация учителя на цели достижения мастерства, его уверенность в собственных профессиональных навыках и компетенциях повышают уровень его профессиональной мотивации. Преподавание и обучение — интерактивный процесс, причем коммуникация в нем происходит в двух плоскостях: это активное взаимодействие между учителями и учащимися и среди учителей и учащихся. При этом учителя могут оказывать на учеников влияние — и позитивное, и негативное — и напрямую, и посредством определенного поведения в процессе обучения. Таким образом, целью нашего исследования является изучение влияния профессиональной мотивации учителя (интересов учителя, его самооффективности, наличия у него целей достижения мастерства) на поведение учителя (его образовательные практики) и на мотивацию учеников (их интерес к изучаемому предмету).

Статья построена следующим образом. В первом разделе мы подробно рассмотрим эволюцию гипотез относительно влияния профессиональной мотивации учителя на мотивацию учащихся, во втором — представим методы и результаты исследования. В последнем разделе приведены интерпретация результатов исследования, выводы и заключение, а также описаны ограничения проведенного исследования и направления дальнейшего изучения профессиональной мотивации учителей.

- 1. Теоретические основы исследования и эволюция гипотез** Мотивация — это энергия, сила и/или желание, заставляющие педагога совершать определенные действия. Это и некая руководящая сила, которая толкает учителя к определенному виду поведения, к воспроизведению этого поведения или к его избеганию [Elliot, 2005]. Поскольку учителя вовлечены в выполнение многочисленных задач, определить мотивационные процессы, лежащие в основе выполнения каждой задачи, и их воздействие на психологическое функционирование учителя очень сложно. Более того, в основе выполнения разных видов трудовой деятельности лежат различные мотивационные процессы, и разные учителя могут выполнять одну и ту же работу, руководствуясь разными мотивами [Fernet et al., 2008]. Профессиональная мотивация учителя — многомерный конструкт, у нее много граней и компонентов. В данном исследовании в качестве составляющих мотивации учителя мы рассмотрим самооффективность, цели достижения мастерства и интерес — относительно новый конструкт, предложенный У. Шифеле с соавторами [Schiefele, Streblov, Retelsdorf, 2013]. Под интересом имеется в виду интерес учителя к конкретному учебному предмету или разделу знаний, т. е. более или менее постоянное тяготение к этой области, в основе которого лежат чувства и ценностные ориентации [Hidi, Renninger, 2006]. Интерес к предмету, дидактический интерес и образовательный интерес — три измерения интересов учителя [Schiefele, Streblov, Retelsdorf, 2013]. Интерес к предмету, например к физике или математике, распространяется как на содержание курса, который учитель преподает, так и на более широкий круг проблем и концепций, относящихся к этому предмету. Дидактический интерес — это заинтересованность в методике преподавания предмета и подготовке учебного содержания. Образовательный интерес включает интерес к профессиональной деятельности и педагогике. Интерес — важный компонент мотивации учителя, предпосылка его профессионального благополучия, он оказывает влияние на поведение учителя, на выбор им образовательных практик и на мотивацию учащихся — а значит, обуславливает высокие академические результаты как у учителей, так и у их учеников.

Под самооффективностью понимается уверенность учителя в том, что он способен к выполнению определенной задачи или совокупности видов деятельности [Bandura, 1986]. Соответственно, самооффективным является учитель, который твердо уверен, что может позитивно влиять на учащихся и на процесс их обучения. Учащимся самооффективность помогает достигать в процессе обучения лучших результатов, ставить перед собой сложные задачи, что в свою очередь усиливает их мотивацию. Учитель с высокой самооффективностью убежден, что он позитивно влияет на процесс обучения учащихся, также самооффективность обеспечивает улучшение показателей профессиональной дея-

тельности, более ответственное отношение к работе, бóльшую вовлеченность в работу, выбор оптимальных стилей преподавания и образовательных практик [Schiefele, Schaffner, 2015]. Педагоги со сравнительно низким уровнем самооффективности сталкиваются с профессиональными трудностями, такими как нарушение учащимися дисциплины в классе, профессиональное выгорание, стресс, неудовлетворенность работой, и в целом настроены пессимистично в отношении процесса обучения и академических достижений учащихся [Skaalvik, Skaalvik, 2017b].

Ориентация учителя на достижение мастерства означает, что он испытывает острую потребность в приобретении профессиональных навыков, стремится получить обширные знания в своей области и опыт, необходимый для совершенствования профессиональных умений [Elliot, 2005]. Согласно теории самодетерминации, учителя, ориентированные на цели мастерства, стремятся улучшить показатели своей деятельности по сравнению с прежними результатами или соответственно требованиям, предъявляемым новой задачей. В отличие от тех, кто ориентирован на цели мастерства, учителя, сосредоточенные на достижениях, стараются повысить свою конкурентоспособность. Согласно теории достиженческих целевых ориентаций, индивид усваивает результативные цели либо цели мастерства в зависимости от восприятия собственной компетентности и вероятности успеха [Papaioannou, Christodoulidis, 2007]. Те, кто ориентирован на результат, стараются продемонстрировать свою компетентность, соревнуясь с другими. Их усилия направлены на то, чтобы превзойти коллег и показать — посредством результативности деятельности — свое социальное превосходство.

Образовательные практики — это одна из характеристик избираемого учителем стиля профессионального поведения: учитель использует на уроке в классе определенные стратегии и методики, нацеленные на достижение конкретных результатов всем классом или отдельным учеником [Wolters, Daugherty, 2007]. Это могут быть практики, ориентированные на цели мастерства, ориентированные на результат и активизирующие познавательный процесс [Retelsdorf et al., 2010]. В нашем исследовании мы рассмотрим два типа образовательных практик — ориентированные на цели мастерства и активизирующие познавательный процесс, чтобы выяснить, каковы их предпосылки и результаты. Применяя образовательные практики, ориентированные на цели мастерства, учитель направляет все свои усилия на те задачи и на ту деятельность, которые интересны учащимся, чтобы совершенствовать их умения и способности, и оценивает результаты учащихся в сравнении с их прошлыми достижениями, а их ошибки использует как средство обучения [Meese, Anderman, Anderman, 2006]. Образовательные практики, активизирующие познава-

1.2. Поведение учителя — образовательные практики

тельный процесс, состоит в том, что педагог ставит перед учениками трудные задачи, побуждая их находить нестандартные решения проблем, мыслить независимо, критически, использовать свежие идеи [Retelsdorf et al., 2010].

1.3. Мотивация учащегося Мотивация учащегося — это энергия, сила и/или желание, которые побуждают его совершать определенные действия. Это и некая руководящая сила, которая толкает учащегося к определенному виду поведения, к воспроизведению этого поведения или к его избеганию [Elliot, 2005]. Учебная мотивация учащегося — ключ к его академической успеваемости и достижениям [Zee et al., 2016]. Исследования показывают, что менее мотивированные учащиеся склонны нарушать дисциплину в классе, чаще испытывают негативные эмоции, менее активны на уроке, результатом чего является слабая академическая успеваемость [Urhahne, 2015]. С уровнем учебной мотивации учащихся связаны установки учителя на взаимодействие с учениками и его вовлеченность: если педагог видит, что учащиеся мотивированы, он прилагает усилия, чтобы помочь им повысить академическую успеваемость. В нашем исследовании мы определяем мотивацию учащегося как его интерес к предмету и ориентацию на цели мастерства.

1.4. Взаимосвязь мотивации учителя и мотивации учащегося Мотивация учителя оценивается на основе трех составляющих: интерес, самооэффективность и ориентация на цели мастерства. Рассмотрим связь каждой из этих составляющих с мотивацией учащегося.

1.4.1. Интерес учителя и мотивация учащегося Интерес педагога — важный фактор профессиональной деятельности, который может не только побуждать учителя учить, но и помочь ему мотивировать учащихся. Согласно теории интереса, достижение значимых результатов в той или иной области объясняется во многом именно интересом к ней [Hidi, Renninger, 2006]. Применительно к учащимся современные исследователи рассматривают интерес как значимую составляющую мотивации [Hidi, Renninger, 2006; Schiefele, Streblow, Retelsdorf, 2013], способствующую улучшению результатов обучения. Современные теории интереса значимы и для изучения мотивации учителей [Watt, Richardson, 2008]. Интерес помогает учителю внушать учащимся ценности, которые значимы для него самого, совершенствовать социальные компетенции, а также справляться со сложными учениками и с непростыми ситуациями в классе [Hulleman et al., 2010]. Исходя из теорий интереса, можно предположить, что наличие у педагога профессионального интереса потенциально может оказывать позитивное влияние на результаты деятельности как педагога, так и учащегося. Следовательно, учитель, в высокой степени заинтересован-

ный и собственной предметной областью, и дидактикой обучения, и педагогикой, с большей вероятностью будет играть существенную роль в формировании и развитии у учащихся учебной мотивации. На основании вышеизложенного можно предположить, что профессиональный интерес как компонент мотивации учителя положительно связан с мотивацией учащегося: повышение уровня заинтересованности учителя становится причиной значительного повышения учебной мотивации учащихся.

Гипотеза 1a: существует значимая взаимосвязь между профессиональным интересом учителя и мотивацией учащихся.

Самозффективность — ключевой элемент успешности человека в различных сферах, таких как здоровье, образование, продвижение в организационных структурах, спорт и работа [Klassen et al., 2009]. Учащимся высокая самозффективность помогает улучшать результаты в процессе обучения, ставить перед собой высокие цели и усиливает их учебную мотивацию [Schiefele, Schaffner, 2015; Skaalvik, Skaalvik, 2007]. Педагоги со сравнительно низким уровнем самозффективности сталкиваются с профессиональными трудностями, такими как недисциплинированность учащихся, и пессимистично настроены в отношении процесса обучения и академических достижений учащихся [Caprara et al., 2006]. Более поздние исследования показали, что учителя с высокой самозффективностью вдохновляют учащихся, вовлекают их в процесс обучения, а также играют важную роль в формировании их учебной мотивации [de Boer, Janssen, van Driel, 2016; Wang, Hall, Rahimi, 2015]. На основании вышеизложенного можно предположить, что самозффективность учителя — важный предиктор мотивации учащегося.

Гипотеза 1b: существует значимая взаимосвязь между самозффективностью учителя и мотивацией учащихся.

Ориентация на цели мастерства означает, что интерес человека к выполнению той или иной задачи или деятельности связан с желанием развить свои умения и достичь профессионального мастерства. Учителя, ориентированные на цели мастерства, придают особое значение повышению своей компетентности и стремятся усваивать образовательные практики, ориентированные на цели мастерства и активизирующие познавательный процесс [Retelsdorf et al., 2010]. Ученики так воспринимают учителя, ориентированного на цели мастерства: он готов оказать им помощь в процессе обучения, задает вопросы доброжелательно и поддерживает, когда это необходимо [Butler et al., 2008]. На этом основании мы предполагаем, что ориентация учителя на цели мастерства стимулирует учебную мотивацию учащихся.

Гипотеза 1c: существует значимая взаимосвязь между ориентацией учителя на цели мастерства и мотивацией учащихся.

1.4.2. Самозффективность учителя и мотивация учащегося

1.4.3. Ориентация учителя на цели мастерства и мотивация учащегося

1.4.4. Мотивация учителя и образовательные практики

Мотивация педагога как непосредственно, так и опосредованно влияет на профессиональное поведение учителя и уровень его профессионального благополучия [Klusmann et al., 2008]. Согласно последним данным [Schiefele, Streblow, Retelsdorf, 2013], наличие у учителя интереса является предпосылкой использования образовательных практик, ориентированных на цели мастерства. Учителя с высоким уровнем интереса к предмету и дидактического интереса с большей вероятностью используют различные учебные методики, обеспечивающие глубокое изучение предмета и повышение академической успеваемости учащихся. Эмпирически установлена положительная связь самооффективности как компонента мотивации учителя с использованием им различных типов образовательных практик и открытостью к усвоению новых методов обучения [Ross, 1998]. Учащимся высокая самооффективность помогает достигать лучших результатов в обучении, решать сложные задачи, у учащихся с высокой самооффективностью сильнее учебная мотивация. У учителей высокая самооффективность связана с переживанием позитивного влияния на процесс обучения и с использованием определенных образовательных практик [Schiefele, Schaffner, 2015; Skaalvik, Skaalvik, 2007]. Использование учителем образовательных практик, ориентированных на цели мастерства, обусловленное его профессиональной мотивацией, помогает ему постоянно совершенствоваться и развивать способности учеников. Взаимосвязь ориентации на цели мастерства с определенными педагогическими установками подтверждена эмпирически [Han, Yin, Wang, 2015]. Конкретнее: ориентация учителя на цели мастерства положительно связана с использованием им образовательных практик, нацеленных на достижение мастерства и активизирующих познавательный процесс [Retelsdorf et al., 2010]. На этом основании мы выдвигаем следующую гипотезу: все три компонента мотивации учителя связаны с применяемыми им образовательными практиками.

Гипотеза 2: существует значимая взаимосвязь между мотивацией учителя (его интересом, самооффективностью и целями мастерства) и образовательными практиками.

1.4.5. Образовательные практики и мотивация учащегося

Стиль преподавания — интегральный фактор, влияющий на вовлечение учащихся в учебный процесс [Pressley et al., 2001]. Образовательные практики, ориентированные на цели мастерства, способствуют постоянному совершенствованию и развитию способностей и навыков учащихся, что, в свою очередь, является источником их учебной мотивации [Retelsdorf et al., 2010]. С другой стороны, образовательные практики, активизирующие познавательный процесс, дают учащимся возможность решать трудные задачи, находить нестандартные решения проблем, развивать независимое мышление и использовать свежие идеи,

и таким образом побуждают к эффективным действиям в критических ситуациях. Эмпирически установлено наличие влияния образовательных стратегий на академические показатели студентов [Zee et al., 2016], а также причинно-следственной связи между образовательными практиками и мотивацией учащихся [Park et al., 2016; Urhahne, 2015]. На основании этих данных мы выдвигаем гипотезу о наличии связи между образовательными практиками и мотивацией учащихся.

Гипотеза 3: между образовательными практиками и мотивацией учащихся существует взаимосвязь.

Гипотеза 4: через образовательные практики уровень мотивации учителя опосредованно влияет на мотивацию учащихся.

Для проверки гипотез мы проанализировали данные, полученные с помощью анкетирования. Исследование проводилось в государственных начальных школах провинции Пенджаб в Пакистане. Уже в начальной школе дети учатся принимать решения, способные оказать влияние — позитивное или негативное — на их будущее. А значит, именно на этом этапе целесообразно изучать различные аспекты мотивации учителей и учащихся в процессе преподавания и обучения. На учеников-подростков педагог может оказывать влияние в самых разных сферах, таких как выстраивание отношений со сверстниками, профессиональная ориентация, гендерные роли, достижение политической и религиозной зрелости [Woolfolk, Hoy, McCune-Nicolich, 1980]. Тем самым он создает основу для подготовки учеников к взрослой жизни и формирует их будущее. Учитывая значимость влияния учителя на формирование личности и жизненных перспектив учеников, мы избрали в качестве единицы анализа многоуровневые данные: учеников мы отнесли к первому уровню и сгруппировали их по педагогам (т. е. объединили в гнезда), которых отнесли ко второму уровню. Смысл многоуровневого представления данных состоит в том, чтобы установить, варьирует ли уровень учебной мотивации учащихся в зависимости от профессиональной мотивации учителя и образовательных практик. Анализ данных на одном уровне не дал бы представления о связанных изменениях — изменениях переменных первого уровня под влиянием переменных второго уровня. А многоуровневые данные позволяют оценить возможное воздействие мотивации педагога и образовательных практик на мотивацию учащихся, при том что, естественно, мотивация всех учеников того или иного учителя не является одинаковой [Downer et al., 2015].

Мы раздали 679 анкет: 97 — учителям начальной школы и 582 — их ученикам. Список начальных школ мы взяли с сайта департамента школьного образования правительства Пенджаба. Ото-

2. Методология

2.1. Дизайн исследования

2.2. Выборка и сбор данных

брав несколько школ, члены нашей исследовательской группы посетили каждую, чтобы узнать, согласны ли учителя принять участие в исследовании. Среди учеников тех учителей, которые выразили желание ответить на вопросы, мы отобрали по шесть человек методом удобной выборки. Во всех случаях эти шесть учеников были из одного класса.

Из 97 педагогов на все вопросы анкеты ответили 93, четыре анкеты не были заполнены полностью, и мы исключили их из рассмотрения, как и ответы учеников этих четырех учителей, чтобы устранить вероятность искажения результатов и неверных результатов. Ученикам мы раздали 582 анкеты, и 462 из них (79,3%) получили обратно. Из рассмотрения были исключены 24 анкеты учеников, чьи учителя не заполнили свои анкеты и 4 анкеты, заполненные не полностью. Таким образом, пригодными для анализа оказались 434 анкеты учащихся.

2.3. Измерение конструкторов

Уровень профессиональной мотивации педагога мы измеряли на основании оценки трех ее компонентов: интереса, самооэффективности и ориентации на цели мастерства. Интерес тестировался с помощью шкалы профессионального интереса учителя (*Teacher Interest Scale*), разработанной У. Шифеле, Л. Стреблоу и Я. Рэтелсдорфом [Schiefele, Streblo, Retelsdorf, 2013]. Шкала состоит из 14 пунктов: 5 пунктов оценивают интерес к предмету, 4 — дидактический интерес, 5 — образовательный интерес. Для измерения самооэффективности использовалась шкала из 9 пунктов, предложенная Р. Шварцером, Г. Шмитц и Г. Дейтнером — *Teacher Self-Efficacy* [Schwarzer, Schmitz, Daytner, 1999]. Ориентация педагога на цели мастерства оценивалась с помощью трехпозиционной шкалы, разработанной Э. Эллиотом и Х. Макгрегор [Elliot, McGregor, 2001].

Образовательные практики оценивались с точки зрения наличия двух компонентов: практик, активизирующих познавательный процесс, и практик, ориентированных на цели мастерства. Для оценки практик, активизирующих познавательный процесс, использовалась шкала из 6 пунктов, разработанная в рамках проекта *COACTIV* — «Профессиональная компетентность педагогов, обучение, активизирующее познавательный процесс, и развитие математической грамотности учащихся» (*Professional Competence of Teachers, Cognitively Activating Instruction, and the Development of Students' Mathematical Literacy*) и адаптированная М. Кунтер с соавторами [Kunter et al., 2007]. Образовательные практики, ориентированные на цели мастерства, выявлялись с помощью шкалы паттернов адаптивного обучения (*Pattern of Adaptive Learning Scales, PALS* [Midgley et al., 2000]), состоящей из четырех пунктов. Уровень учебной мотивации учащихся измерялся на основе оценки их интереса к предмету и ориентации на цели мастерства. Здесь исполь-

Таблица 1. Среднее значение, стандартное отклонение, корреляция и альфа Кронбаха переменных второго уровня. $N = 89$

	Среднее	СО	1	2	3	4	5	6	7	8
Возраст	3,67	0,765	—							
Пол	1,360	0,483	0,167	—						
Опыт	3,438	1,651	-0,371**	0,071	—					
Интерес	4,404	0,432	-0,175	-0,190	0,007	0,854				
Ориентация педагога на цели мастерства	4,356	0,487	-0,102	-0,148	-0,055	0,531**	0,838			
Самозффективность педагога	4,135	0,540	-0,128	-0,217*	-0,090	0,588**	0,338**	0,825		
Практики, ориентированные на цели мастерства	4,329	0,553	-0,160	-0,384**	-0,029	0,469**	0,502**	0,472**	0,771	
Практики, активизирующие познавательный процесс	3,791	0,658	-0,015	0,125	-0,007	0,381**	0,171	0,503**	0,197	0,855

Примечание: Жирным шрифтом даны значения альфа Кронбаха.

* $p > 0,05$; ** $p > 0,01$.

зовались те же шкалы, что и для учителей, но с измененными формулировками. Для оценивания применялась 5-балльная ликертовская шкала.

Поскольку все шкалы, использованные для сбора данных, были разработаны ранее и валидность их подтверждена, сразу приступим к анализу данных. В табл. 1 представлены среднее значение, стандартное отклонение, корреляция и альфа Кронбаха для переменных второго уровня. В первой колонке приведены демографические характеристики и описание переменных второго уровня. Вторая колонка — средний балл по каждой переменной. В третьей колонке указано стандартное отклонение по всем переменным. Значения альфа Кронбаха даны жирным шрифтом по диагонали.

В табл. 2 указаны средние значения и стандартные отклонения переменных и корреляции зависимой переменной.

Для того чтобы выявить прямые и косвенные связи между переменными первого и второго уровня, использовалась программа *Mplus 7*. Прежде чем приступить к многоуровневому анализу, мы оценили полученный массив данных на основании несколь-

3. Анализ данных и результаты

3.1. Описательная статистика и данные о надежности

3.2. Проверка гипотез

Таблица 2. Среднее значение, стандартное отклонение, корреляция и альфа Кронбаха переменных первого уровня.
N = 434

	Среднее	СО	1	2	3	4
Пол	1,29	0,454	—			
Возраст	7,12	0,787	0,248**	—		
Интерес учащегося к предмету	4,439	0,449	-0,112*	-0,115*	0,819	
Ориентация учащегося на цели мастерства	4,285	0,435	-0,103	0,211*	0,641**	0,843

Примечание: **Жирным** шрифтом даны значения альфа Кронбаха.

* $p > 0,05$; ** $p > 0,01$.

ких важных критериев. Во-первых, чтобы определить, имеет ли место изменение результирующей переменной (переменных) первого уровня под влиянием переменной (переменных) второго уровня, мы использовали критерий хи-квадрат. Если результат теста хи-квадрат статистически значим, мы имеем все основания произвести многоуровневое моделирование. Во-вторых, мы рассчитали коэффициент корреляции *Inter Class Correlation Coefficient (ICC₁)*, который показывает, какой вклад в произошедшее изменение показателей мотивации учащихся внесли переменные, относящиеся к уровню данных о педагогах. И наконец, коэффициент межэкспертной надежности (*Inter Rater Reliability, ICC₂*) позволил оценить согласованность внутригрупповых данных [Chen, Mathieu, Bliese, 2005]. Рекомендуемое значение *ICC₂* — больше или равное 0,70 [Nunnally, Bernstein, 1994].

Для нашего исследования величина хи-квадрат $\chi^2(88) = 148,52$, $p < 0,001$ означает, что переменные на уровне групп обуславливают изменения на уровне индивидуальной переменной — а значит, мотивация учителя и его образовательные практики вносят существенный вклад в изменение уровня мотивации учащихся. Значение *ICC₁* для нашей модели равно 0,2238, т.е. 22,38% изменений показателей мотивации учащихся обусловлено мотивацией учителя и его образовательными практиками. Более детально: детерминанты уровня данных о педагогах ответственны за 27,37% вариаций интереса учащихся к предмету и 19,61% вариаций ориентации учащихся на цели мастерства. *ICC₂* для данных о мотивации учителей равно 0,89 и свидетельствует о том, что ответы учителей относительно их мотивации являются согласованными. Значение *ICC₂* для образовательных практик — 0,68, оно ниже 0,70, а это значит, что в ответах учителей относительно образовательных практик внутригруппо-

Таблица 3. Результаты многоуровневого анализа для прямых эффектов

Уровень и переменные	Мотивация учащегося					
	Интерес учащегося к предмету			Ориентация учащегося на цели мастерства		
	1	2	3	1	2	3
Уровень 1						
Пол учащегося	-0,007	-0,012	-0,010	0,001	0,00	-0,007
Возраст учащегося	0,002	0,002	0,002	0,003	0,003	0,002
R^2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Уровень 2						
Пол учителя	-0,062	-0,103†	-0,109*	-0,091	-0,146†	-0,082*
Возраст учителя	0,003	0,003	0,004	-0,005	-0,004	0,003
Самозффективность педагога		0,168*	0,045*		0,083*	0,034*
Интерес педагога		0,123**	0,095**		0,182**	0,071**
Ориентация педагога на цели мастерства		0,245**	0,190**		0,363**	0,143**
Практики, активизирующие познавательный процесс			0,031†			0,027
Практики, ориентированные на цели мастерства			0,144*			0,208*
R^2	0,026	0,431**	0,493**	0,023	0,269*	0,372**
ΔR^2	0,026	0,405**	0,062*	0,023	0,246**	0,103**

* $p > 0,05$; ** $p > 0,01$.

вая согласованность не достигнута. Детальный анализ показывает, что значение ICC_2 для практик, ориентированных на цели мастерства, отвечает критерию (0,77), а для практик, активизирующих познавательных процесс, — нет (0,65). Таким образом, подтверждено наличие связи между профессиональной мотивацией учителя (в целом), а также его образовательными практиками (только в части практик, ориентированных на цели мастерства) и учебной мотивацией учащихся. Мы тем не менее включили данные об образовательных практиках, активизирующих познавательный процесс, в анализ на групповом уровне. Следуя методике, предложенной К. Причером и А. Хейзом [Preacher, Zyphur, Zhang, 2010], мы произвели многоуровневое преобразование 2–2–1 с помощью программы *Mplus 7*. Сначала мы оценили только прямые эффекты: мотивация учащихся (интерес учащихся к предмету, их ориентация на цели мастерства) выступала зависимой переменной первого уровня, а мотивация учителя (интерес учителя, самозффективность, цели мастер-

Таблица 4. Данные о межуровневых опосредованных эффектах

	Косвенный эффект	95% CI (нижний CI, верхний CI)
СЭП → ПОЦМ → ИУП	0,064*	(0,005, 0,018)
ИП → ПОЦМ → ИУП	0,071*	(0,001, 0,154)
ОПЦМ → ПОЦМ → ИУП	0,067*	(0,008, 0,182)
СЭП → ПОЦМ → ОУЦМ	0,082*	(0,010, 0,201)
ИП → ПОЦМ → ОУЦМ	0,093*	(0,009, 0,194)
ОПЦМ → ПОЦМ → ОУЦМ	0,083**	(0,017, 0,389)

Примечание: СЭП — самооффективность педагога; ИП — интерес педагога; ОПЦМ — ориентация педагога на цели мастерства; ПОЦМ — практики, ориентированные на цели мастерства; ИУП — интерес учащегося к предмету; ОУЦМ — ориентация учащегося на цели мастерства.
* $p > 0,05$; ** $p > 0,01$.

ства) и образовательные практики (ориентированные на цели мастерства и активизирующие познавательный процесс) — в качестве независимых переменных второго уровня. Все переменные были введены в модель одновременно.

Судя по полученным результатам, все три компонента мотивации учителя положительно связаны с мотивацией учащихся. Коэффициенты корреляции самооффективности учителя, ориентации учителя на цели мастерства и интереса учителя с интересом ученика к предмету составили соответственно $\beta = 0,168$, $p < 0,05$; $\beta = 0,245$, $p < 0,01$ и $\beta = 0,123$, $p < 0,01$, а с ориентацией учащихся на цели мастерства соответственно $\beta = 0,083$, $p < 0,05$; $\beta = 0,363$, $p < 0,01$ и $\beta = 0,182$, $p < 0,01$. Что касается образовательных практик, только практики, ориентированные на цели мастерства, положительно связаны с мотивацией учащихся, а именно с их интересом к предмету ($\beta = 0,144$, $p < 0,01$) и ориентацией на цели мастерства ($\beta = 0,208$, $p < 0,01$). Следовательно, все гипотезы о прямых эффектах подтверждаются. Значения ΔR^2 свидетельствуют о наличии опосредованных эффектов. Помимо традиционного теста Собея [Sobel, 1982], для проверки значимости опосредованных эффектов использовался бутстрэппинг. В бутстрэппинге, чтобы оценить, находится ли воздействие в пределах значимости, используются верхний и нижний доверительные интервалы (CI). Результаты представлены в табл. 4.

Результаты определенно свидетельствуют о наличии частичного положительного опосредованного эффекта самооффективности учителя, его ориентации на цели мастерства и интереса на интерес учащегося к предмету ($\beta = 0,064$, $p < 0,05$; $\beta = 0,067$,

$p < 0,05$ и $\beta = 0,071$, $p < 0,05$ соответственно) и на ориентацию учащегося на цели мастерства ($\beta = 0,082$, $p < 0,05$; $\beta = 0,083$, $p < 0,01$, и $\beta = 0,093$, $p < 0,05$ соответственно). То есть учителя, более заинтересованные в предмете, который преподают, и в педагогике, с большей вероятностью используют образовательные практики, ориентированные на цели достижения мастерства, а эти практики, в свою очередь, усиливают учебную мотивацию учащихся, в частности их интерес к предмету. Таким образом, гипотеза 4 подтверждается частично.

Результаты проведенного исследования убедительно свидетельствуют о том, что профессиональная мотивация педагога является весьма существенной предпосылкой учебной мотивации учащихся. Эти результаты согласуются с выводами У. Шифеле и Э. Шафнер, а также Д. Сантиси с соавторами [Schiefele, Schaffner, 2015; Santisi et al., 2014]. Именно наличие профессиональной мотивации дает учителю возможность формировать учебную мотивацию у учащихся, помогает справляться с вызовами, которые постоянно возникают в его деятельности, соответствовать ожиданиям учащихся и общества и, наконец, влиять на уровень учебной мотивации учащихся. Когда учитель высокомотивирован к профессиональной деятельности, у его учеников формируется сильная учебная мотивация, и такие учащиеся более успешны в учебе, чем их низкомотивированные сверстники. Учитель может усилить собственную профессиональную мотивацию, повысив уровень интереса к предмету, дидактического и/или образовательного интереса. Учителя, характеризующиеся высокой самооэффективностью, более уверены в своих знаниях материала, который они преподают, чем учителя с низкой самооэффективностью. Самооэффективность педагога — важный фактор повышения мотивации. Ориентация на цель (точнее, на цели достижения мастерства) помогает учителю ставить перед собой цели, которые, в свою очередь, служат источником мотивации. Педагог, ориентированный на цели мастерства, стремится к профессиональному росту и каждый день старается превзойти свои прежние результаты. Учитель, стремящийся к профессиональному росту, — гораздо более сильный источник вдохновения для учеников, чем тот, кто только соперничает с коллегами.

Уровень профессиональной мотивации учителя связан с образовательными практиками, которые он применяет. Образовательные практики — это методы и техники, которые учитель использует для стимулирования процесса обучения. Учитель, ориентированный на цели мастерства, обращает особое внимание на то, чтобы учащимся было понятно то, что он объясняет. Учителя с высоким уровнем самооэффективности и профес-

4. Интерпретация результатов и выводы

сионального интереса с большей вероятностью, чем их коллеги, не обладающие такими качествами, применяют на уроках образовательные практики, ориентированные на достижение мастерства или активизирующие познавательный процесс. Для активизации познавательного процесса учащимся предлагаются нетривиальные задачи, в которых требуется найти необычное решение известной проблемы. Результаты исследования подтверждают, что уровень профессиональной мотивации учителя оказывает влияние на избираемые им образовательные практики: $\beta = 0,763$, $p < 0,001$. Наши выводы согласуются с данными, полученными К. Уолтерсом и С. Догерти [Wolters, Daugherty, 2007], Я. Рэтелсдорфом с соавторами [Retelsdorf et al., 2010] и Р. Батлер [Butler, 2012]. Таким образом, результаты исследования допускают существование значимой положительной связи между профессиональной мотивацией учителя и применяемыми им образовательными практиками. Связь между образовательными практиками и учебной мотивацией учащихся полученные нами данные не подтверждают: результаты многоуровневого моделирования свидетельствуют о значимости для формирования учебной мотивации только практик, ориентированных на цели мастерства. Доказательств того, что практики, активизирующие познавательный процесс, оказывают значимое воздействие на мотивацию учащихся, найдено не было. К таким же выводам пришли У. Шифеле и Э. Шафнер [Schiefele, Schafner, 2015]. В проведенном ими исследовании ни одна из практик, активизирующих познавательный процесс, не оказала существенного влияния на интерес учащихся к предмету. Нами получены данные о значимости практик, ориентированных на цели мастерства, следовательно, обнаружена частичная взаимосвязь между образовательными практиками и профессиональной мотивацией учителя, и эти результаты соответствуют выводам Д. Парка и соавторов [Park et al., 2016].

В свете результатов нашего исследования педагогам вообще и учителям начальных школ в частности можно дать следующие рекомендации. Во-первых, поскольку интерес — важный компонент профессиональной мотивации педагога, учителям следует пробуждать и стимулировать в себе интерес к своей предметной области. Во-вторых, администрации следует уделить внимание правильному распределению функций, чтобы каждый учитель мог преподавать тот предмет, который ему наиболее интересен. В-третьих, учителям необходимо наращивать самооффективность, а для этого заниматься теми видами академической деятельности, которые обеспечат быстрое развитие их профессиональных компетенций. В-четвертых, развитие профессионального потенциала учителей должно быть приоритетом в ходе реформирования сектора школьного образования. И наконец, учебно-методическая деятельность должна быть об-

основанной, и прежде всего должна соответствовать характеристикам учащихся, интересы которых составляют основу учебного процесса.

На основании статистического анализа эмпирических результатов мы сделали следующие выводы. Профессиональная мотивация учителя является важным предиктором учебной мотивации учащихся. Учитель с высокой профессиональной мотивацией (которая характеризуется интересом педагога, самоэффективностью и ориентацией на цели мастерства) — наиболее существенный фактор стимулирования учебной мотивации учащихся. Высокая профессиональная мотивация обеспечивает оптимальные результаты работы у учителей начальной школы и тем самым способствует повышению уровня их вовлеченности в профессиональную деятельность и удовлетворенности ею. Уровень мотивации учителя связан с образовательными практиками: высокомотивированный учитель с большей вероятностью применяет практики обучения, нацеленные на совершенствование знаний учащихся по изучаемому предмету или решение нетривиальных задач. Применение образовательных практик, ориентированных на цели мастерства, положительно связано с мотивацией учащихся, и это означает, что внедрение учителями начальной школы таких методов обучения, которые стимулируют интерес, формируют новые навыки и делают более эффективным учебный процесс, можно только поощрять. Полученные нами данные, однако, не подтверждают взаимосвязи между применением методов обучения, активизирующих познавательный процесс, и мотивацией учащихся, и это означает, что учащиеся начальной школы чувствуют себя неуверенно, сталкиваясь с необходимостью решать сложные задачи или проявлять навыки критического мышления, они стараются избегать таких заданий. Следовательно, образовательные практики, активизирующие познавательный процесс, не являются источником учебной мотивации для учащихся.

5. Заключение

Наше исследование вносит определенный вклад в изучение закономерностей влияния профессиональной мотивации учителя на учебную мотивацию учеников и содержит выводы, полезные для специалистов-практиков, однако применение и обобщение полученных нами результатов ограничено определенными рамками. Во-первых, исследование проводилось методом поперечных срезов и данные собирались однократно, следовательно, они не дают представления об изменениях уровня мотивации учителей и учащихся в разные периоды времени. Во-вторых, выборку исследования составили учителя и учащие-

6. Ограничения исследования и направления дальнейшей работы

ся начальных школ. Следовательно, полученные данные нельзя распространять на национальную и/или региональную выборку. В-третьих, для измерения учебной мотивации учащихся мы использовали только интерес к предмету, т. е. у нас нет оснований судить о других аспектах мотивации учащихся. В-четвертых, данные об образовательных практиках основаны на информации, предоставленной самими педагогами, а не на экспертных наблюдениях за работой в классе, а значит, существует вероятность искажения информации по тем или иным причинам. Учитывая упомянутые ограничения, мы считаем целесообразным в дальнейшем организовать лонгитюдные исследования, посвященные данной проблеме. Для измерения мотивации учащихся можно привлекать, например, сведения о поощрениях и/или наградах от учителей и/или школ. В дальнейших исследованиях следует учитывать и потенциальное воздействие академических достижений учащихся: в нашем исследовании оно не рассматривалось, а между тем в научной литературе есть данные об устойчивой связи между академическими достижениями учащихся и их мотивацией. Помимо академических достижений учащихся, в дальнейших исследованиях следует учесть и социально-экономический статус учащихся и самих школ, поскольку эти характеристики также могут влиять на уровень учебной мотивации учеников. Мотивацию педагогов также можно изучать в контексте благополучия учащихся (стресс, выгорание и т. д.). Кроме того, можно расширить состав участников исследования, не ограничиваясь одним районом или провинцией Пакистана. Плодотворным может оказаться сравнительное исследование, которое даст более полное представление о мотивации педагогов и учащихся разных регионов и культур.

Литература

1. Adriaenssens J., Gucht V. D., Maes S. (2015) Association of Goal Orientation with Work Engagement and Burnout in Emergency Nurses // *Journal of Occupational Health*. Vol. 57. No 2. P. 151–160. <https://doi.org/10.1539/joh.14-0069-OA>
2. Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
3. Becker E. S., Goetz T., Morger V., Ranellucci J. (2014) The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for their Students' Emotions — An Experience Sampling Analysis // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 43. October. P. 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
4. Bennett D. A. (2001). How Can I Deal with Missing Data in My Study? // *Australian and New Zealand Journal of Public Health*. Vol. 25. No 5. P. 464–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>
5. Bieg S., Rickelman R. J., Jones J. P., Mittag W. (2013) The Role of Teachers' Care and Self-Determined Motivation in Working with Students in Germany and the United States // *International Journal of Educational Research*. Vol. 60. P. 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.002>

6. Boone K. B., Pontón M. O., Gorsuch R. L., González J. J., Miller B. L. (1998) Factor Analysis of Four Measures of Prefrontal Lobe Functioning//Archives of Clinical Neuropsychology. Vol. 13. No 7. P. 585–595. <https://doi.org/10.1093/arclin/13.7.585>
7. Butler R. (2007) Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations with Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation//Journal of Educational Psychology. Vol. 99. No 2. P. 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
8. Butler R. (2012) Striving to Connect: Extending an Achievement Goal Approach to Teacher Motivation to Include Relational Goals for Teaching//Journal of Educational Psychology. Vol. 104. No 3. P. 726–742. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028613>
9. Butler R., Shibaz L. (2008) Achievement Goals for Teaching as Predictors of Students' Perceptions of Instructional Practices and Students' Help Seeking and Cheating//Learning and Instruction. Vol. 18. No 5. P. 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
10. Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. (2006) Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level//Journal of School Psychology. Vol. 44. No 6. P. 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
11. Chen G., Mathieu J. E., Bliese P. D. (2005) A Framework for Conducting Multi-Level Construct Validation//F. J. Yammarino, F. Dansereau (eds) Multi-Level Issues in Organizational Behavior and Processes. Oxford, UK: Emerald Group Publishing Limited. P. 273–303.
12. De Boer E., Janssen F. J. J. M., van Driel J. H. (2016) Using an Attribution Support Tool to Enhance the Teacher Efficacy of Student Science Teachers//Journal of Science Teacher Education. Vol. 27. No 3. P. 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9461-8>
13. Deci E. L., Ryan R. M. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
14. Downer J. T., Stuhlman M., Schweig J., Martínez J. F., Ruzek E. (2015) Measuring Effective Teacher-Student Interactions from a Student Perspective a Multi-Level Analysis//The Journal of Early Adolescence. Vol. 35. No 5–6. P. 722–758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059>
15. Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct//A. Elliot, C. Dweck (eds) Handbook of Competence and Motivation. New York: Guilford. P. 52–72.
16. Elliot A. J., Church M. A. (1997) A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation//Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 72. No 1. P. 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
17. Elliot A. J., McGregor H. A. (2001) A 2x2 Achievement Goal Framework//Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 80. No 3. P. 501–509. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
18. Fernet C., Senécal C., Guay F., Marsh H., Dowson M. (2008) The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)//Journal of Career Assessment. Vol. 16. No 2. P. 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
19. Field A. (2009) Discovering Statistics Using SPSS. London: Sage.
20. Foorman B. R., Schatschneider C., Eakin M. N., Fletcher J. M., Moats L. C., Francis D. J. (2006) The Impact of Instructional Practices in Grades 1 and 2 on Reading and Spelling Achievement in High Poverty Schools//Con-

- temporary Educational Psychology. Vol. 31. No 1. P. 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.003>
21. Geitz G., Brinke D. J., Kirschner P. A. (2016) Changing Learning Behaviour: Self-Efficacy and Goal Orientation in PBL Groups in Higher Education//International Journal of Educational Research. Vol. 75. P. 146–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.001>
 22. Hair J. J., Bush R., Ortinau D. (2006) Marketing Research: Within a Changing Information Environment. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
 23. Han J., Yin H., Wang W. (2015) The Effect of Tertiary Teachers' Goal Orientations for Teaching on Their Commitment: The Mediating Role of Teacher Engagement//Educational Psychology. Vol. 36. No 3. P. 526–547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>
 24. Hidi S., Renninger K. A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development//Educational Psychologist. Vol. 41. No 2. P. 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
 25. Hulleman C. S., Brown A. R., Springer M., Burns S., Gardner C. (2010) Interest in Teaching: Affective and Value-Based Components. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, May, 2010).
 26. Hutcheson G. D., Sofroniou N. (1999) The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models. New York: Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857028075>
 27. Kaiser H. (1974) An Index of Factorial Simplicity//Psychometrika. Vol. 39. No 1. P. 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
 28. Karanja E., Zaveri J., Ahmed A. (2013) How Do MIS Researchers Handle Missing Data in Survey-Based Research: A Content Analysis Approach//International Journal of Information Management. Vol. 33. No 5. P. 734–751. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.05.002>
 29. Katz I., Shahar B.-H. (2015) What Makes a Motivating Teacher? Teachers' Motivation and Beliefs as Predictors of Their Autonomy-Supportive Style//School Psychology International. Vol. 36. No 6. P. 575–588. <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
 30. Klassen R. M., Bong M., Usher E. L., Chong W. H., Huan V. S., Wong I. Y., Georgiou T. (2009) Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries//Contemporary Educational Psychology. Vol. 34. No 1. P. 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
 31. Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. (2008) Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns//Journal of Educational Psychology. Vol. 100. No 3. P. 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
 32. Kunter M., Klusmann U., Dubberke T., Baumert J., Blum W., Brunner M., Neubrand M. (2007) Linking Aspects of Teacher Competence to Their Instruction//M. Prenzel (ed.) Studies on the Educational Quality of Schools: The Final Report on the DFG Priority Programme. Münster: Waxmann. P. 32–52.
 33. Kunter M., Tsai Y.-M., Klusmann U., Brunner M., Krauss S., Baumert J. (2008) Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction//Learning and Instruction. Vol. 18. No 5. P. 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
 34. Lourmpas S., Dakopoulou A. (2014) Educational Leaders and Teachers' Motivation for Engagement in Innovative Programmes. The Case of Greece//Procedia—Social and Behavioral Sciences. No 116. P. 3359–3364. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.764>

35. Mansfield C. F., Beltman S. (2014) Teacher Motivation from a Goal Content Perspective: Beginning Teachers' Goals for Teaching//International Journal of Educational Research. Vol. 65. P. 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
36. McComb S.A., Kirkpatrick J. M. (2016) Impact of Pedagogical Approaches on Cognitive Complexity and Motivation to Learn: Comparing Nursing and Engineering Undergraduate Students//Nurs Outlook. Vol. 64. No 1. P. 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2015.10.006>
37. Meece J. L., Anderman E. M., Anderman L. H. (2006) Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement//Annual Review of Psychology. Vol. 57. P. 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
38. Midgley C., Maehr M. L., Hruda L. et al. (2000) Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
39. Nikou S.A., Economides A. A. (2016) The Impact of Paper-Based, Computer-Based and Mobile-Based Self-Assessment on Students' Science Motivation and Achievement//Computers in Human Behavior. Vol. 55. P. 1241–1248. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.025>
40. Nitsche S., Dickhäuser O., Fasching M. S., Dresel M. (2011) Rethinking Teachers' Goal Orientations: Conceptual and Methodological Enhancements//Learning and Instruction. Vol. 21. No 4. P. 574–586. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>
41. Nunnally J. C., Bernstein I. (1994) The Assessment of Reliability//Nunnally J. C., Bernstein I. Psychometric Theory. New York: Mc-Graw Hill. P. 248–292.
42. Papaioannou A., Christodoulidis T. (2007) A Measure of Teachers' Achievement Goals//Educational Psychology. Vol. 27. No 3. P. 349–361. <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>
43. Park D., Gunderson E. A., Tsukayama E., Levine S. C., Beilock S. L. (2016) Young Children's Motivational Frameworks and Math Achievement: Relation to Teacher-Reported Instructional Practices, but Not Teacher Theory of Intelligence//Journal of Educational Psychology. Vol. 108. No 3. P. 300–313. <https://doi.org/10.1037/edu0000064>
44. Preacher K. J., Zyphur M. J., Zhang Z. (2010) A General Multilevel SEM Framework for Assessing Multilevel Mediation//Psychological Methods. Vol. 15. No 3. P. 209–233.
45. Pressley M., Allington R. L., Wharton-McDonald R., Block C. C., Morrow L. M. (2001) Learning to Read: Lessons from Exemplary First-Grade Classrooms. New York: Guilford.
46. Retelsdorf J., Butler R., Streblow L., Schiefele U. (2010) Teachers' Goal Orientations for Teaching: Associations with Instructional Practices, Interest in Teaching, and Burnout//Learning and Instruction. Vol. 20. No 1. P. 30–46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
47. Retelsdorf J., Günther C. (2011) Achievement Goals for Teaching and Teachers' Reference Norms: Relations with Instructional Practices//Teaching and Teacher Education. Vol. 27. No 7. P. 1111–1119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
48. Ross J. A. (1998) The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy//Advances in Research on Teaching. Vol. 7. P. 49–74.
49. Rotter J. B. (1966) Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement//Psychological Monographs: General and Applied. Vol. 80. No 1. P. 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
50. Santisi G., Magnano P., Hichy Z., Ramaci T. (2014) Metacognitive Strategies and Work Motivation in Teachers: An Empirical Study//Proce-

- dia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 116. P. 1227–1231. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.373>
51. Scandura T. A., Williams E. A. (2000) Research Methodology in Management: Current Practices, Trends, and Implications for Future Research// *Academy of Management Journal*. Vol. 43. No 6. P. 1248–1264. <https://doi.org/10.2307/1556348>
 52. Schiefele U., Schaffner E. (2015) Teacher Interests, Mastery Goals, and Self-Efficacy as Predictors of Instructional Practices and Student Motivation// *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 42. June. P. 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
 53. Schiefele U., Streblov L., Retelsdorf J. (2013) Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-Being and Instructional Practices// *Journal for Educational Research Online/ Journal für Bildungsforschung Online*. Vol. 5. No 1. P. 7–37.
 54. Schutz P. A., Zembylas M. (2009) *Advances in Teacher Emotion Research*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
 55. Schwarzer R., Schmitz G. S., Daytner G. T. (1999) *Teacher Self-Efficacy*. Berlin: Freie Universität Berlin. http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
 56. Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2007) Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout// *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99. No 3. P. 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
 57. Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2017a). Still Motivated to Teach? A Study of School Context Variables, Stress and Job Satisfaction among Teachers in Senior High School// *Social Psychology of Education*. Vol. 20. No 1. P. 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
 58. Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2017b) Motivated for Teaching? Associations with School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 67. January. P. 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
 59. Sobel M. E. (1982) Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models// *Sociological Methodology*. Vol. 13. P. 290–312. <http://dx.doi.org/10.2307/270723>
 60. Stroet K., Opendakker M.-C., Minnaert A. (2015) What Motivates Early Adolescents for School? A Longitudinal Analysis of Associations between Observed Teaching and Motivation// *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 42. July. P. 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
 61. Thoonen E. E., Slegers P. J., Peetsma T. T., Oort F. J. (2011) Can Teachers Motivate Students to Learn?// *Educational Studies*. Vol. 37. No 3. P. 345–360. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.507008>
 62. Tolley L. M., Johnson L., Koszalka T. A. (2012) An Intervention Study of Instructional Methods and Student Engagement in Large Classes in Thailand// *International Journal of Educational Research*. Vol. 53. June. P. 381–393. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.05.003>
 63. Urdan T. (2010) The Challenges and Promise of Research on Classroom Goal Structures/ J. L. Meece, J. S. Eccles (eds) *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. New York: Routledge. P. 110–126.
 64. Urdan T., Schoenfelder E. (2006) Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs// *Journal of School Psychology*. Vol. 44. No 5. P. 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

65. Urhahne D. (2015) Teacher Behavior as a Mediator of the Relationship between Teacher Judgment and Students' Motivation and Emotion//Teaching and Teacher Education. Vol. 45. January. P. 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
66. Van den Berghe L., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B., Haerens L. (2014) Within-Person Profiles of Teachers' Motivation to Teach: Associations with Need Satisfaction at Work, Need-supportive Teaching, and Burnout//Psychology of Sport and Exercise. Vol. 15. No 4. P. 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
67. Wang H., Hall N. C., Rahimi S. (2015) Self-Efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions//Teaching and Teacher Education. Vol. 47. January. P. 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
68. Watt H. M., Richardson P. W. (2008) Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers//Learning and Instruction. Vol. 18. No 5. P. 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
69. Webb N. M., Franke M. L., Ing M., Wong J., Fernandez C. H., Shin N., Turrou A. C. (2014) Engaging with Others' Mathematical Ideas: Interrelationships among Student Participation, Teachers' Instructional Practices, and Learning//International Journal of Educational Research. Vol. 63. P. 79–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.001>
70. Wolters C. A., Daugherty S. G. (2007) Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level//Journal of Educational Psychology. Vol. 99. No 1. P. 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
71. Woolfolk A., Hoy A. W., McCune-Nicolich L. (1980) Educational Psychology for Teachers. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
72. Zee M., Koomen H. M. (2016) Teacher Self-Efficacy and its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research//Review of Educational Research. Vol. 86. No 4. P. 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
73. Zee M., Koomen H. M. Y., Jellesma F. C., Geerlings J., de Jong P. F. (2016) Inter- and Intra-Individual Differences in Teachers' Self-Efficacy: A Multilevel Factor Exploration//Journal of School Psychology. Vol. 55. April. P. 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>

Does Teacher Motivation Lead to Student Motivation? The Mediating Role of Teaching Behavior

Authors **Masood Nawaz Kalyar**

PhD, Assistant Professor, Division of Management, Lyallpur Business School, GC University Faisalabad (Pakistan). E-mail: masoodnawaz@gcuf.edu.pk

Bashir Ahmad

PhD, Assistant Professor, Division of Management, Lyallpur Business School, GC University Faisalabad (Pakistan). E-mail: bashirmba84@gmail.com

Address: GC University Faisalabad (38000), Punjab, Pakistan.

Hadiqa Kalyar

MPhil Education, Independent Researcher (Pakistan). E-mail: kalyar_h@yahoo.com

Abstract The overarching purpose of this study is to investigate the impact of teacher motivation on teaching behavior and student motivation. The notion of teacher motivation refers to teachers' interests, self-efficacy, and mastery goals orientation. Teaching behavior comprises of mastery-oriented and cognitively activating instructional practices, however, student motivation represents students' interest in subject matter and student mastery-goals orientation. Data were collected from students ($n = 434$) from public sector elementary schools located in Punjab province of Pakistan, where students were nested within teachers ($n = 89$). Considering the multilevel nature of the data, multilevel analysis was used to test the hypothesized relationship between the constructs. The findings suggest that all facets of teacher motivation are antecedents of instructional practices as well as student motivation. Being a component of teaching behavior, instructional practices (only mastery-oriented) have strong positive links with student motivation suggesting that mastery oriented instructional practices involve a caring attitude towards students' interests and learning which in turn result in enhanced motivation among students. Moreover, beyond the direct positive association between teacher motivation and student motivation, mastery-oriented instructional practices also mediate the effect of teacher motivation.

Keywords teacher motivation, teaching behavior, instructional practices, student motivation, subject interest, teacher self-efficacy, mastery-orientation.

- References**
- Adriaenssens J., Gucht V. D., Maes S. (2015) Association of Goal Orientation with Work Engagement and Burnout in Emergency Nurses. *Journal of Occupational Health*, vol. 57, no 2, pp. 151–160. <https://doi.org/10.1539/joh.14-0069-OA>
- Bandura A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Becker E. S., Goetz T., Morger V., Ranellucci J. (2014) The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for their Students' Emotions—An Experience Sampling Analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, October, pp. 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bennett D. A. (2001). How Can I Deal with Missing Data in My Study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, vol. 25, no 5, pp. 464–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>
- Bieg S., Rickelman R. J., Jones J. P., Mittag W. (2013) The Role of Teachers' Care and Self-Determined Motivation in Working with Students in Germa-

- ny and the United States. *International Journal of Educational Research*, vol. 60, pp. 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.002>
- Boone K. B., Pontón M. O., Gorsuch R. L., González J. J., Miller B. L. (1998) Factor Analysis of Four Measures of Prefrontal Lobe Functioning. *Archives of Clinical Neuropsychology*, vol. 13, no 7, pp. 585–595. <https://doi.org/10.1093/arclin/13.7.585>
- Butler R. (2007) Teachers' Achievement Goal Orientations and Associations with Teachers' Help Seeking: Examination of a Novel Approach to Teacher Motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 2, pp. 241–252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Butler R. (2012) Striving to Connect: Extending an Achievement Goal Approach to Teacher Motivation to Include Relational Goals for Teaching. *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, no 3, pp. 726–742. <http://dx.doi.org/10.1037/a0028613>
- Butler R., Shibaz L. (2008) Achievement Goals for Teaching as Predictors of Students' Perceptions of Instructional Practices and Students' Help Seeking and Cheating. *Learning and Instruction*, vol. 18, no 5, pp. 453–467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. (2006) Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology*, vol. 44, no 6, pp. 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chen G., Mathieu J. E., Bliese P. D. (2005) A Framework for Conducting Multi-Level Construct Validation. *Multi-Level Issues in Organizational Behavior and Processes* (eds F. J. Yammarino, F. Dansereau), Oxford, UK: Emerald Group Publishing Limited, pp. 273–303.
- De Boer E., Janssen F. J. J. M., van Driel J. H. (2016) Using an Attribution Support Tool to Enhance the Teacher Efficacy of Student Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, vol. 27, no 3, pp. 303–324. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9461-8>
- Deci E. L., Ryan R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Downer J. T., Stuhlman M., Schweig J., Martínez J. F., Ruzek E. (2015) Measuring Effective Teacher-Student Interactions from a Student Perspective a Multi-Level Analysis. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 35, no 5–6, pp. 722–758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059>
- Elliot A. J. (2005) A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. *Handbook of Competence and Motivation* (eds A. Elliot, C. Dweck), New York: Guilford, pp. 52–72.
- Elliot A. J., Church M. A. (1997) A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, no 1, pp. 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot A. J., McGregor H. A. (2001) A 2×2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 80, no 3, pp. 501–509. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Fernet C., Senécal C., Guay F., Marsh H., Dowson M. (2008) The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, vol. 16, no 2, pp. 256–279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
- Field A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.
- Foorman B. R., Schatschneider C., Eakin M. N., Fletcher J. M., Moats L. C., Francis D. J. (2006) The Impact of Instructional Practices in Grades 1 and 2 on Reading and Spelling Achievement in High Poverty Schools. *Contempo-*

- rary *Educational Psychology*, vol. 31, no 1, pp. 1–29. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.003>
- Geitz G., Brinke D. J., Kirschner P. A. (2016) Changing Learning Behaviour: Self-Efficacy and Goal Orientation in PBL Groups in Higher Education. *International Journal of Educational Research*, vol. 75, pp. 146–158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.001>
- Hair J. J., Bush R., Ortinau D. (2006) *Marketing Research: Within a Changing Information Environment*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.
- Han J., Yin H., Wang W. (2015) The Effect of Tertiary Teachers' Goal Orientations for Teaching on Their Commitment: The Mediating Role of Teacher Engagement. *Educational Psychology*, vol. 36, no 3, pp. 526–547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>
- Hidi S., Renninger K. A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, vol. 41, no 2, pp. 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hulleman C. S., Brown A. R., Springer M., Burns S., Gardner C. (2010) *Interest in Teaching: Affective and Value-Based Components*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, May, 2010).
- Hutcheson G. D., Sofroniou N. (1999) *The Multivariate Social Scientist: Introductory Statistics Using Generalized Linear Models*. New York: Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857028075>
- Kaiser H. (1974) An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, vol. 39, no 1, pp. 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Karanja E., Zaveri J., Ahmed A. (2013) How Do MIS Researchers Handle Missing Data in Survey-Based Research: A Content Analysis Approach. *International Journal of Information Management*, vol. 33, no 5, pp. 734–751. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.05.002>
- Katz I., Shahar B.-H. (2015) What Makes a Motivating Teacher? Teachers' Motivation and Beliefs as Predictors of Their Autonomy-Supportive Style. *School Psychology International*, vol. 36, no 6, pp. 575–588. <https://doi.org/10.1177/0143034315609969>
- Klassen R. M., Bong M., Usher E. L., Chong W. H., Huan V. S., Wong I. Y., Georgiou T. (2009) Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34, no 1, pp. 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. (2008) Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, vol. 100, no 3, pp. 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Kunter M., Klusmann U., Dubberke T., Baumert J., Blum W., Brunner M., Neubrand M. (2007) Linking Aspects of Teacher Competence to Their Instruction. *Studies on the Educational Quality of Schools: The Final Report on the DFG Priority Programme* (ed. M. Prenzel), Münster: Waxmann, pp. 32–52.
- Kunter M., Tsai Y.-M., Klusmann U., Brunner M., Krauss S., Baumert J. (2008) Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction. *Learning and Instruction*, vol. 18, no 5, pp. 468–482. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Lourmpas S., Dakopoulou A. (2014) Educational Leaders and Teachers' Motivation for Engagement in Innovative Programmes. The Case of Greece. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, no 116, pp. 3359–3364. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.764>
- Mansfield C. F., Beltman S. (2014) Teacher Motivation from a Goal Content Perspective: Beginning Teachers' Goals for Teaching. *International Jour-*

- nal of Educational Research*, vol. 65, pp. 54–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
- McComb S. A., Kirkpatrick J. M. (2016) Impact of Pedagogical Approaches on Cognitive Complexity and Motivation to Learn: Comparing Nursing and Engineering Undergraduate Students. *Nurs Outlook*, vol. 64, no 1, pp. 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2015.10.006>
- Meece J. L., Anderman E. M., Anderman L. H. (2006) Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, vol. 57, pp. 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Midgley C., Maehr M. L., Huda L. et al. (2000) *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Nikou S. A., Economides A. A. (2016) The Impact of Paper-Based, Computer-Based and Mobile-Based Self-Assessment on Students' Science Motivation and Achievement. *Computers in Human Behavior*, vol. 55, pp. 1241–1248. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.025>
- Nitsche S., Dickhäuser O., Fasching M. S., Dresel M. (2011) Rethinking Teachers' Goal Orientations: Conceptual and Methodological Enhancements. *Learning and Instruction*, vol. 21, no 4, pp. 574–586. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>
- Nunnally J. C., Bernstein I. (1994) The Assessment of Reliability // Nunnally J. C., Bernstein I. *Psychometric Theory*. New York: Mc-Graw Hill, pp. 248–292.
- Papaioannou A., Christodoulidis T. (2007) A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, vol. 27, no 3, pp. 349–361. <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>
- Park D., Gunderson E. A., Tsukayama E., Levine S. C., Beilock S. L. (2016) Young Children's Motivational Frameworks and Math Achievement: Relation to Teacher-Reported Instructional Practices, but Not Teacher Theory of Intelligence. *Journal of Educational Psychology*, vol. 108, no 3, pp. 300–313. <https://doi.org/10.1037/edu0000064>
- Preacher K. J., Zyphur M. J., Zhang Z. (2010) A General Multilevel SEM Framework for Assessing Multilevel Mediation. *Psychological Methods*, vol. 15, no 3, pp. 209–233.
- Pressley M., Allington R. L., Wharton-McDonald R., Block C. C., Morrow L. M. (2001) *Learning to Read: Lessons from Exemplary First-Grade Classrooms*. New York: Guilford.
- Retelsdorf J., Butler R., Streblov L., Schiefele U. (2010) Teachers' Goal Orientations for Teaching: Associations with Instructional Practices, Interest in Teaching, and Burnout. *Learning and Instruction*, vol. 20, no 1, pp. 30–46. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Retelsdorf J., Günther C. (2011) Achievement Goals for Teaching and Teachers' Reference Norms: Relations with Instructional Practices. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, no 7, pp. 1111–1119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
- Ross J. A. (1998) The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy. *Advances in Research on Teaching*, vol. 7, pp. 49–74.
- Rotter J. B. (1966) Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, no 1, pp. 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Santisi G., Magnano P., Hichy Z., Ramaci T. (2014) Metacognitive Strategies and Work Motivation in Teachers: An Empirical Study. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 1227–1231. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.373>

- Scandura T. A., Williams E. A. (2000) Research Methodology in Management: Current Practices, Trends, and Implications for Future Research. *Academy of Management Journal*, vol. 43, no 6, pp. 1248–1264. <https://doi.org/10.2307/1556348>
- Schiefele U., Schaffner E. (2015) Teacher Interests, Mastery Goals, and Self-Efficacy as Predictors of Instructional Practices and Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 42, June, pp. 159–171. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.005>
- Schiefele U., Streblov L., Retelsdorf J. (2013) Dimensions of Teacher Interest and Their Relations to Occupational Well-Being and Instructional Practices. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online*, vol. 5, no 1, pp. 7–37.
- Schutz P. A., Zembylas M. (2009) *Advances in Teacher Emotion Research*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Schwarzer R., Schmitz G. S., Daytner G. T. (1999) *Teacher Self-Efficacy*. Berlin: Freie Universität Berlin. http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
- Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2007) Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 3, pp. 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2017a). Still Motivated to Teach? A Study of School Context Variables, Stress and Job Satisfaction among Teachers in Senior High School. *Social Psychology of Education*, vol. 20, no 1, pp. 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2017b) Motivated for Teaching? Associations with School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, vol. 67, January, pp. 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Sobel M. E. (1982) Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, vol. 13, pp. 290–312. <http://dx.doi.org/10.2307/270723>
- Stroet K., Opendakker M.-C., Minnaert A. (2015) What Motivates Early Adolescents for School? A Longitudinal Analysis of Associations between Observed Teaching and Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 42, July, pp. 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.06.002>
- Thoonen E. E., Slegers P. J., Peetsma T. T., Oort F. J. (2011) Can Teachers Motivate Students to Learn? *Educational Studies*, vol. 37, no 3, pp. 345–360. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.507008>
- Tolley L. M., Johnson L., Koszalka T. A. (2012) An Intervention Study of Instructional Methods and Student Engagement in Large Classes in Thailand. *International Journal of Educational Research*, vol. 53, June, pp. 381–393. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.05.003>
- Urda T. (2010) The Challenges and Promise of Research on Classroom Goal Structures. *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development* (eds J. L. Meece, J. S. Eccles), New York: Routledge, pp. 110–126.
- Urda T., Schoenfelder E. (2006) Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, vol. 44, no 5, pp. 331–349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Urhahne D. (2015) Teacher Behavior as a Mediator of the Relationship between Teacher Judgment and Students' Motivation and Emotion. *Teaching and*

- Teacher Education*, vol. 45, January, pp. 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Van den Berghe L., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B., Haerens L. (2014) Within-Person Profiles of Teachers' Motivation to Teach: Associations with Need Satisfaction at Work, Need-supportive Teaching, and Burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 15, no 4, pp. 407–417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Wang H., Hall N. C., Rahimi S. (2015) Self-Efficacy and Causal Attributions in Teachers: Effects on Burnout, Job Satisfaction, Illness, and Quitting Intentions. *Teaching and Teacher Education*, vol. 47, January, pp. 120–130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- Watt H. M., Richardson P. W. (2008) Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, vol. 18, no 5, pp. 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Webb N. M., Franke M. L., Ing M., Wong J., Fernandez C. H., Shin N., Turrou A. C. (2014) Engaging with Others' Mathematical Ideas: Interrelationships among Student Participation, Teachers' Instructional Practices, and Learning. *International Journal of Educational Research*, vol. 63, pp. 79–93. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.001>
- Wolters C. A., Daugherty S. G. (2007) Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no 1, pp. 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>
- Woolfolk A., Hoy A. W., McCune-Nicolich L. (1980) *Educational Psychology for Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Zee M., Koomen H. M. (2016) Teacher Self-Efficacy and its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, vol. 86, no 4, pp. 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee M., Koomen H. M. Y., Jellesma F. C., Geerlings J., de Jong P. F. (2016) Inter- and Intra-Individual Differences in Teachers' Self-Efficacy: A Multilevel Factor Exploration. *Journal of School Psychology*, vol. 55, April, pp. 39–56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.003>

От товарищества к учреждениям: конституционная история российских вузов

М. М. Соколов, С. Л. Лопатина, Г. А. Яковлев

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2018 г.

Авторы благодарны за критику, советы и помощь О. Бычковой, В. Гельману, Л. Грэхему, К. Губе, А. Макеевой, М. Маколи, Г. Розовски, О. Хархордину, А. Цивинской и анонимному рецензенту «Вопросов образования», а также участникам секции «Политическая социология университетов» ВДНХ ЕУСПб (14 ноября 2015 г.) и семинара Shared Governance or Mixed Government? Contemporary University Governance and the Classical Republican Tradition (Mahindra Humanities Center, Гарвард, 8–9 сентября 2017 г.). Никто из перечисленных не несет ответственности за недостатки итогового текста.

Соколов Михаил Михайлович кандидат социологических наук, профессор Европейского университета в Санкт-Петербурге. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, ул. Гагаринская, ба. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

Лопатина Софья Леонидовна аспирант Международной школы исследований в области антропологии, археологии и истории Евразии им. Макса Планка (Германия). Адрес: Advokatenweg 36, 06114 Halle (Saale). E-mail: lopatina@eth.mpg.de

Яковлев Геннадий Андреевич аспирант Института европейского университета (Италия). Адрес: Via Roccettini, 14, 50014 San Domenico di Fiesole. E-mail: gennadii_iakovlev@eui.eu

Аннотация. Российский университет рассматривается как политическая система в миниатюре. На основании эмпирического анализа 400 университетских уставов выделены три основные оси, позволяющие классифицировать университетские конституции: 1) ось независимости от учредителя; 2) ось коллегиальности — баланс власти

между ректором и ученым советом; 3) ось федеративности — степень организационной децентрализации. Показано, как эти переменные связаны между собой и как их устойчивые комбинации образуют типы внутриуниверситетских политических систем — федеративный, унитарный, дуальный и управляемый, существовавшие и существующие в России. Вопреки распространенному мнению, что все различия между университетами могут быть сведены к их положению на шкале коллегиальности (модель товарищества) и менеджериальности (модель учреждения), авторы показывают, что, хотя государственные вузы со временем действительно стали больше похожи на учреждения, чем на товарищества, эволюция в разных измерениях происходила, видимо, независимо и под воздействием разных факторов. **Ключевые слова:** высшее образование в России, университетское управление, организационная политика, академическая власть.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-120-145

Цель данного исследования — создать типологию систем управления российскими университетами и проследить их эволюцию, опираясь при этом на один специфический источник информации: университетские уставы. Существует множество типологий академического управления [Ryan, 1972; Cohen, March,

1974; Birnbaum, 1988; Voegtle, Knill, Dobbins, 2011]. Обычно их создатели идут по одному из двух путей. Первый предполагает выделение идеальных типов, которые часто уподобляются историческим типам политических систем («академическая олигархия» или «феодализм» [Ryan, 1972; Clarke, Youn, 1976; Birnbaum, 1988]). Второй путь подразумевает идентификацию центральных осей или измерений, задающих спектр возможных вариаций университетских конституций. Потенциально второй путь аналитически мощнее: имея измерения, всегда можно выделить типы, но не наоборот. Однако часто аналитика сводится к одному-единственному измерению, противопоставляющему «менеджеральный», или «бюрократический», университет «коллегиальному», или «демократическому» [Kaplan, 2004; Masten, 2006; Jones, 2011; Apkarian et al., 2014; Woessner, Kehler, 2018].

Различие между ними состоит прежде всего в широте участия профессорско-преподавательского состава в принятии управленческих решений. Категория, противопоставляющая внутриорганизационную демократию господству бюрократии, является мощной идеологической формулой, однако в эмпирических работах часто высказывались сомнения по поводу того, что одного этого измерения достаточно для описания всех вариаций в политическом устройстве университетов [Apkarian et al., 2014; Tight, 2014]. Так, в одной из первых статей, в которых использовался подобный подход, Д. Бейер и Т. Лодаль утверждали, что власть, во-первых, распределяется между центральной администрацией и подразделениями, факультетами и кафедрами, а во-вторых — между руководителями и коллективами внутри подразделений на каждом уровне. Соответственно они выделяют две оси: «централизация — децентрализация» на уровне университета и «бюрократический — коллегиальный» тип управления внутри низовых подразделений, дающие четыре комбинации признаков [Beyer, Lodahl, 1976]. Так, современный им британский университет они описывают как децентрализованный и бюрократический одновременно: он представляет собой конгломерат кафедр, единолично управляемых занимающим каждую из них профессором (младшие преподаватели не имеют в нем права голоса). Такой университет является коллегиальным лишь в весьма ограниченном смысле — ввиду наличия коллегии старших профессоров, но он не является и менеджеральным. И это довольно частое в истории науки институциональное образование.

В более позднем сравнительном исследовании на основании опроса европейских университетских администраторов было показано, что страны драматически различаются между собой по тому, как распределяется власть между разными уровнями университетской конструкции. Скажем, факультетские советы имели высокую значимость в Дании и Германии, но низ-

кую в Британии, а центральные советы — высокую в Германии и Нидерландах, но низкую в Швеции, при этом общее влияние преподавателей было оценено как сильное во всех случаях [Goedegebuure, Voer, 1996]. Аналогичным образом недавнее исследование показало, что все американские университеты не удается однозначно расположить на одной шкале — между теми, где влиятельны преподаватели, и теми, где преподаватели ничего не решают; в действительности на одном и том же уровне коллегиальности имеются существенные вариации в распределении власти между разными подразделениями [Arkarian et al., 2014]. На российском материале предпринималась попытка противопоставить университеты по уровню демократичности и централизации, где демократичность означает уровень вовлечения в процесс принятия решений рядовых работников, например преподавателей (отсутствие демократизма по умолчанию означает менеджериальное руководство), а централизация — сосредоточение власти в едином центре или распределение ее между множеством акторов: профессорами, кафедрами, главами подразделений, администрацией [Sokolov, 2016]. Достаточность этих двух измерений, однако, вызывает сомнение. Они не позволяют, например, провести различие между демократическими университетами, в которых главную роль играет ректор, и теми, в которых доминирует ученый совет.

В этой статье мы предлагаем вариант выделения первичных элементов политической структуры университета и предлагаем более сложную систему из пяти осей: 1) степень автономности; 2) степень федеративности; 3) баланс власти между коллегиальными и единоначальными органами управления; 4) уровень инклюзивности; 5) защищенность прав профессуры. Из этих пяти осей только по первым трем в современной России мы наблюдаем значимые вариации. Далее мы представим эмпирические данные, позволяющие продемонстрировать реальность этих трех измерений, а затем опишем эволюцию российской системы образования в заданной ими системе координат.

1. Измерения университетских политических систем: теоретическая модель

Первой из наших теоретических осей является «*зависимость — независимость*». Она характеризует локус принятия основных решений в отношении университетской жизни — принимаются они в самом университете или за его пределами. Внутренняя или внешняя локализация контроля соотносится с самыми базовыми представлениями о том, чем, по сути, является университет. Университет можно представить себе или как товарищество преподавателей и студентов, или как учреждение, основанное кем-то, не принадлежащим к числу преподавателей и студентов, для реализации собственных целей. В первом случае товарищества закономерно будут действовать как самоуправляемый цех

или гильдия, сами избирая свое начальство и пополнение с помощью каких-то демократических процедур. Во втором случае логично предположить, что учредитель будет стремиться сохранить контроль над своим учреждением, а это вряд ли возможно без назначения старшего администратора и делегирования ему права назначать нижестоящих администраторов и профессоров с резервированием для учредителя возможности вмешаться в этот процесс, когда необходимо [Masten, 2006].

Историческими примерами предельно зависимых университетов являются российские университеты времен консервативных уставов 1835 и 1884 гг., согласно которым министр народного просвещения и попечитель могли не только назначать профессоров на должности, но и увольнять их или переводить своим приказом в другие университеты. Примерами предельно независимых университетов служат средневековые цеховые университеты, имевшие собственный суд и стражу (Оксфорд и Кембридж — ближайшая современная аналогия). Если ректор избирается, это предполагает задействование демократических процедур, охватывающих более или менее широкие круги сотрудников¹. Если ректор назначается, это могут выполнять три агента: а) государственная бюрократия (вариант Российской империи); б) попечительский совет, который может представлять интересы локального сообщества или общины (вариант американских частных университетов); в) сам ректор, выступающий в роли предпринимателя и создающий университет как частное предприятие. В первом случае мы можем говорить о *встроенном* университете, во втором — о *корпоративном*, в третьем — о *собственническом*. Возможны смешанные варианты. Например, американские университеты штата управляются советами попечителей, членов которых назначают губернаторы.

Вторая ось, «*федеративность — унитарность*», характеризует степень, в которой развито самоуправление на уровне школ, факультетов, департаментов и кафедр: насколько акторы на «местном» уровне обладают реальными полномочиями и могут принимать решения в отношении важных для себя вопросов. Вообще говоря, для трехуровневой системы управления, в которой есть общеуниверситетский уровень, уровень факультетов или школ и уровень департаментов или кафедр, это измерение может разделиться на три: каждому уровню соответствует собственная характеристика. Можно представить себе, например, университетскую систему, в которой центральные органы

¹ Строго говоря, избрание ректора не обязательно должно производиться с помощью голосования; может использоваться, например, жребий. Но в современных политических системах и на уровне государств, и на уровне отдельных организаций подобное не встречается. Отсутствие внешнего владельца подразумевает демократию.

и кафедры или департаменты очень влиятельны, а вот факультеты или школы, в которые эти департаменты объединены, — вовсе нет (ситуация, видимо, характерная для многих европейских университетов тех времен, когда организация с двумя уровнями — кафедра и университет в целом — трансформировалась в организацию с промежуточным третьим уровнем [Beuer, Lodahl, 1976; Goedegebuure, Voer, 1996]). Политической аналогией является разделение полномочий между федеральным, региональным и муниципальным уровнями управления².

Третьей осью является *уровень коллегиальности*, или баланс власти между коллегиальными органами власти (учеными советами разных уровней) и единоличными (ректорами, деканами или заведующими кафедрами). Продолжая политическую аналогию и проводя параллель с парламентами, можно предполагать, что коллегиальные органы университетского управления на основании выполняемой ими роли можно разделить на три типа: доминирующие, автономные и управляемые (по аналогии с типологией роли парламентов в государствах М. Шугарта и Д. Кэри [Shugart, Carey, 1992]). Доминирующие органы избирают высших администраторов и прерывают их полномочия и в целом сводят роль администраторов к исполнению принятых ими решений. Автономные участвуют в избрании руководства, но ограничены в своем влиянии на текущее управление. Однако они принимают стратегические решения и не могут быть распущены или реформированы администраторами. Подчиненные функционируют как консультативные органы, члены которых назначают администраторами и которые почти не влияют на политику.

Четвертое измерение, которое было бы важным при более широком историческом анализе, — степень инклюзии, характеризующая круг лиц, имеющих право участвовать в преподавательском волеизъявлении, и отличающая демократии от олигархий. До начала XX в. эти права повсеместно были зарезервированы за старшими профессорами, но на протяжении столетия все новые группы допускались к управлению, часто, как в России и Германии в 1918 г., по следам социальных революций или, как во Франции или Германии 1970-х, по следам массовых студенческих выступлений против всех форм истеблишмента.

Пятое измерение, которое также было бы важно в сравнительном контексте, характеризует специфику трудовых прав и в особенности наличие пожизненного контракта (*tenure*). Там, где профессора не могут быть уволены, влияние любых руководящих органов ограничено и система в целом довольно слабо управляема. В России, однако, мы не находим больших разли-

² В системе с четырьмя или более уровнями требовалось бы отдельное измерение для каждого нового уровня, однако, насколько нам известно, таковые являются исключительной редкостью.

чий между организациями по этому признаку, поскольку права работников везде защищены одними и теми же параграфами Трудового кодекса (защищены сравнительно слабо, поскольку допускаются очень короткие контракты и не допускается пожизненный наем).

Сведёние этих измерений к одной оппозиции между менеджериальным и коллегиальным университетом предполагает, что характеристикам университетов как минимум в трех измерениях — независимости, коллегиальности и инклюзивности — свойственно быть скоррелированными друг с другом. Обычно считается, что зависимый или независимый статус университета определяет уровень коллегиальности и инклюзивности: логика товарищества предполагает широкое демократическое участие в принятии решений; логика менеджериальности — преобладание вертикальных командных цепочек. Выше уже приводились примеры исследований, показывающих, что в реальности мы сталкиваемся с вариантами более сложными, чем противопоставление демократического/коллегиального и авторитарного/менеджериального, и будет ли такое противопоставление наблюдаться в каждом конкретном примере — эмпирический вопрос, на который мы и пробуем ответить в этой статье. С другой стороны, пять измерений могут быть не только избыточными (если на самом деле они сводятся к меньшему числу), но и недостаточными для описания распределения полномочий. Не факт, что мы можем говорить о большем или меньшем влиянии учебного совета как о едином комплексе черт. Возможно, есть университеты, где ученый совет играет решающую роль в избрании профессоров, но не имеет возможности распределять бюджетные средства, и есть те, в которых он распоряжается финансами, но не вмешивается в кадровые дела.

Мы попробуем понять, во-первых, различаются ли российские университеты по нашим трем измерениям, во-вторых, исчерпывается ли ими множество наблюдаемых вариаций и, наконец, в-третьих, все ли логически возможные ячейки фактически заполнены.

Наше исследование представляет собой анализ 400 уставов 310 государственных и частных российских университетов (для некоторых университетов анализировались несколько последовательных версий устава) — примерно треть генеральной совокупности³. Уставы вузов были выбраны случайно с учетом

2. Данные

³ Согласно Федеральной службе государственной статистики, всего в 2016 г. в России существовало 900 университетов — 530 государственных и 370 частных (http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/#). Мы не анализировали

квот для построения репрезентативной выборки. Использовались квоты по двум критериям: регион (Москва, Санкт-Петербург, прочие регионы) и профиль, согласно численности каждой категории, в Мониторинге эффективности высшего образования 2015 г. (классические университеты — 45, (поли)технические — 70, медицинские — 22, педагогические — 20, университеты культуры — 35, социально-экономические — 28, силовые — 9, аграрные — 27, частные — 144 устава соответственно)⁴.

В нашу выборку вошли уставы разных лет — с 1993 по 2015 г. Российское высшее образование пережило несколько волн обновлений уставов (самые существенные — в 2011 и 2015 гг.), затронувших большую часть государственных вузов, подведомственных Минобрнауки, и извлечение старых уставов стало проблемой. Однако поисковые системы часто сохраняют прежние версии веб-сайта университета, на которых может находиться старая версия устава. Многие из них были найдены именно таким способом. В процессе работы над итоговым текстом статьи в ноябре — декабре 2017 г. мы обращались к текстам уставов наших 310 вузов с тем, чтобы зафиксировать произошедшие в них изменения, однако используемые в количественном анализе данные ограничены 2015 г.

2.1. Кодировка Для количественного анализа уставов их тексты были квантифицированы. Обычно в уставах за каждым органом власти закреплен список полномочий. Следуя общей политологической рамке исследования, мы уделяли внимание полномочиям, связанным с назначением или смещением с должностей. К этому списку мы добавили некоторые ключевые полномочия, фигурирующие в мировой литературе [Goedegebuure, Boer, 1996; Masten, 2006; Kaplan, 2004; Arkarian et al., 2014] и наиболее значимые для академической организации: распределение финансовых потоков, кадровая политика, создание и реорганизация подразделений, а также утверждение планов исследовательской деятельности. Для органов, которые появлялись не в каждом уставе (например, советы факультетов), мы фиксировали, были ли они вообще в нем упомянуты. Мы закодировали рассматриваемые полномочия в бинарные переменные (да — нет). Таким образом, почти вся база данных состоит из дихотомических переменных; кроме них, есть несколько числовых переменных, описывающих количество перечисленных в уставе полномочий для органов,

филиалы, поскольку потребовалось бы ввести дополнительные измерения в координатную сетку.

⁴ Последовательные уставы одного вуза, строго говоря, могут не являться независимыми случаями. Наше желание иметь несколько уставов одного вуза объяснялось намерением (пока не реализованным) проанализировать изменения уставов по отдельным вузам.

для которых обычно давался список (например, ученый совет). Всего в нашей базе было 46 переменных: 4 числовые и 42 дихотомические. По многим дихотомическим переменным, однако, мы не обнаружили достаточной вариации для включения в статистический анализ — переменные появлялись или слишком редко (право ректора распустить ученый совет), или, наоборот, почти всегда (существование ученого совета). В итоге мы получили список из 31 переменной, которые имели распределение, допускающее статистический анализ.

Делая выводы о характере университетской политики на основании устава университета, необходимо иметь в виду, что мы не можем с уверенностью судить, насколько устав определяет жизнь организации. Как и в случае с конституциями национальных государств, он может быть лишь фасадом, скрывающим иную реальность. Тем не менее исследования, в которых формальные документы соотносились с практикой университетского управления, обнаруживали высокое соответствие между тем, что было записано в документах, и тем, как преподаватели воспринимали распределение полномочий в вузе [Ryan, 1972; Woessner, Kehler, 2018]. Мы не можем надеяться, изучая только уставы, что сможем точно установить, в какой мере уставы отражают реальный баланс власти в российских вузах, однако в некоторых случаях конфигурация формальных рамок позволяет сделать осторожные предположения, и они будут сделаны в конце этой статьи.

2.2. Ограничения

Еще одно ограничение данных, получаемых из текстов устава, состоит в том, что они не фиксируют роли значительного числа агентов, которые могут быть достаточно влиятельны в принятии решений в университете (например, студенческое самоуправление), и не отражают институциональные инновации последних лет, в первую очередь затрагивающие ведущие университеты (например, появление САЕ — стратегических академических единиц). Вероятно, авторы уставов предпочитали минимизировать число упоминаемых органов и инстанций, ограничивая их наиболее традиционными, представленными в типовом уставе, поскольку новые структуры управления воспринимались как экспериментальные и не обязательно устойчивые. Можно предполагать, что университет хотел избежать ситуации, в которой устав пришлось бы перерегистрировать, чтобы зафиксировать эволюцию этих новых структур. Уставы позволяют проследить изменения отношений между набором агентов, составляющих традиционный костяк университетского управления⁵.

⁵ Мы благодарны анонимному рецензенту «Вопросов образования» за это наблюдение.

3. Измерения политического режима: анализ главных компонент

Уставы российских университетов существенно разнятся в распределении полномочий, но список основных органов, между которыми они распределяются, в целом стандартный. Принятие наиболее важных решений распределено между двумя органами — учредителем и конференцией. Учредитель, по крайней мере номинальный, есть в каждом университете. В государственных университетах учредителем могут выступать профильное министерство, Министерство образования и науки РФ, Правительство РФ, муниципалитет и др. Учредителями частного вуза могут быть, например, коммерческие фирмы, некоммерческие организации, группы частных лиц или отдельные индивиды. В последнем случае учредитель обычно является также первым ректором и, по сути, единоличным владельцем. Помимо учредителя или учредителей может существовать орган, представляющий их. Он может называться как угодно: совет учредителей, учредительный совет, попечительский совет, правление университета, наблюдательный совет и т. д.

Номенклатура внутриуниверситетских органов более унифицирована. На уровне вуза полномочия распределяются между ученым советом и ректором, на уровне факультетов и кафедр действуют деканы факультетов, советы и конференции факультетов, советы кафедр и заведующие кафедрами. Их полномочия прописаны в уставах слабее полномочий общеуниверситетских органов. Есть, однако, несколько ключевых вопросов, в которых отношения между общеуниверситетским и локальным уровнем являются игрой с нулевой суммой: это касается избрания деканов и заведующих кафедрами, а также профессоров и доцентов.

Для эмпирической верификации нашей типологии мы провели анализ главных компонент, введя в него бинарные переменные, характеризующие внутриорганизационный политический режим⁶. Анализ главных компонент является методом статистического анализа, наиболее точно соответствующим нашему предположению о том, что вариации характеристик уста-

⁶ В анализ, отраженный в табл. 1, включены 23 переменные. Исключены те, которые имели слабые связи со всеми остальными, причем наличные связи были обусловлены, видимо, просто большей длиной и детализацией некоторых уставов, которые фиксировали больше полномочий за каждым органом. Эти переменные не меняли основную структуру компонент, просто снижая количество объясненной вариации (например, принятие ученым советом программы научно-исследовательского развития). Количество компонент было искусственно ограничено тремя, поскольку модели с большим числом измерений порождали специфические компоненты, нагруженные пунктами, специфичными для некоторых из наиболее распространенных редакций уставов. Три компоненты, однако, объясняя более половины вариации, представляются не привязанными к какой-то из волн документов.

вов не случайны, а следуют некоторому паттерну и отражают положение вуза в пространстве, заданном небольшим числом измерений. Так, представленность в уставе всех полномочий, характеризующих ученый совет, отражает его положение в одном измерении: «влиятельность ученого совета». Если ученый совет влиятелен, то, скорее всего, в уставе будет много полномочий, если не влиятелен — мало. Анализ главных компонент позволяет установить, есть ли основания предполагать, что вариации во включенных в анализ характеристиках отражают присутствие небольшого числа латентных измерений. Он также позволяет определить, какие характеристики вуза связаны с тем или иным из этих реконструируемых измерений — какие переменные «нагружены» каждым из них. Переменные, положительно нагруженные одним и тем же измерением, имеют положительные корреляции друг с другом и отрицательные корреляции — с переменными, которые нагружены им отрицательно.

Наша теоретическая ось «зависимость — независимость» воплотилась в первом измерении (24,88% объясненной дисперсии), самые большие нагрузки по которому имеют полномочия конференции (с положительным знаком) и учредителя (с отрицательным). Сюда же попали некоторые ключевые полномочия ученого совета, которые обычно принадлежат ректору в зависимых вузах (создание подразделений, избрание деканов и заведующих кафедрами), а также обязательный отчет ректора и переизбираемость ученого совета — форма подотчетности коллегиального органа внутриуниверситетскому электорату. Наконец, к этой же компоненте тяготеют обязательные академические квалификации заведующих кафедрой и декана.

Здесь требуются некоторые пояснения. Мы не нашли в уставах норм, которые бы прямо ограничивали участие младшего преподавательского состава в принятии решений (наша четвертая теоретическая ось, уровень инклюзии), однако в некоторых уставах присутствуют ограничения на круг лиц, которые могут быть избранными, причем они сильнее всего проявляются в независимых вузах и исчезают в зависимых. Это наблюдение можно толковать двояко: как сохранение косвенного контроля академической профессии над ключевыми постами (если декан должен быть доктором и профессором, ректор не может назначить на этот пост кого угодно) и как констатацию того факта, что в частных вузах, обычно более зависимых, существует общий дефицит преподавателей со степенями.

Вторая компонента (17,07% дисперсии) включает оставшиеся полномочия ученого совета и, на первый взгляд довольно неожиданно, присутствие в уставе нормы о согласовании избираемого ректора с учредителем. Объяснение наличию такой нормы достаточно простое: согласование с учредителем присутствует только в уставах тех вузов, в которых ректор избира-

Таблица 1. **Результаты анализа главных компонент.** Стандартизованные нагрузки переменных (выделены нагрузки свыше 0,4). Вращение Varimax

	Компонента		
	1	2	3
Есть ли пронумерованный список полномочий учредителя или наблюдательного совета	-0,598	-0,312	-0,089
Надо ли согласовывать кандидатов в ректоры с учредителем	0,355	0,593	0,204
Ректор назначается	-0,725	-0,349	-0,227
Упоминает ли устав общую конференцию работников	0,620	0,244	-0,009
Избирает ли конференция работников вуза ректора	0,760	0,322	0,219
Избирает ли конференция работников ученый совет	0,612	0,084	-0,072
Принимает ли конференция работников устав	0,674	0,340	0,168
Отчитывается ли ректор перед конференцией	0,181	0,123	0,529
Отчитывается ли ректор перед ученым советом	0,575	0,201	-0,117
Избирает ли ученый совет деканов факультетов	0,406	0,347	-0,278
Избирает ли ученый совет заведующих кафедрами	0,453	0,509	0,029
Избирает ли ученый совет профессоров	-0,033	0,875	0,103
Избирает ли ученый совет доцентов	-0,063	0,868	0,074
Обсуждает ли ученый совет финансовые вопросы	0,331	0,595	0,118
Принимает ли ученый совет решения о создании или реорганизации подразделений	0,478	0,505	0,148
Устанавливает ли ученый совет порядок начисления стипендий	0,585	0,422	0,170
Утверждает ли ученый совет состав попечительского совета	0,312	0,506	-0,061
Предполагает ли устав досрочные выборы в ученый совет	0,444	0,399	0,052
Упомянуты ли полномочия заведующих кафедрами	0,007	0,011	0,738
Упомянуты ли полномочия декана	-0,005	0,078	0,789
Упомянуты ли полномочия ученого совета факультета	0,105	0,097	0,585
Есть ли формальные академические требования к деканам факультетов	0,615	-0,094	0,341
Есть ли формальные академические требования к заведующим кафедрами	0,685	-0,215	0,205
	24,88%	17,07%	9,77%

ется и в которых ученый совет играет ключевую роль, отбирая кандидатов для представления учредителю.

Наконец, третий фактор (9,77%) нагружен полномочиями периферийных агентов и, также довольно неожиданно, отчетом ректора перед конференцией. Такой отчет, однако, можно интерпретировать как органичную норму для децентрализованных институций, в которых ректор должен представить итоги своей работы сообществу в целом.

Трехкомпонентное решение является результатом вращения. До вращения анализ выделяет одну основную компоненту, объясняющую 34% дисперсии. Она нагружена независимостью, коллегиальностью и децентрализацией и показывает, что как грубая генерализация оппозиция между бюрократическим и демократическим в России имеет некоторую описательную ценность. Вращение показывает, однако, что информационно более емкая схема предполагает замену одномерного пространства трехмерным. Разнообразие внутриорганизационных режимов можно свести к одной переменной — степени менеджеральности — лишь в самом первом приближении.

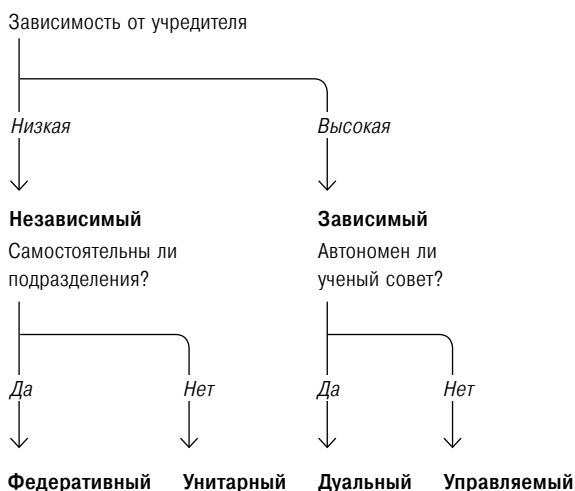
Анализ в основном подтверждает, что наша трехмерная схема является достаточной для описания российского университета как политической системы. Мы не сталкиваемся со случаями подтипов университетов, в одном из которых, например, коллегиальные органы влиятельнее ректора в первой сфере и слабее во второй, а в другом — наоборот⁷. Иными словами, мы находим вполне отчетливые вариации, позволяющие нам говорить о том, что трем нашим умозрительным измерениям соответствуют вполне реальные измерения вариации. Независимость, относительная сила коллегиальных органов и степень федеративности являются реальными измерениями, на шкале которых университет может располагаться более или менее близко к тому или иному полюсу.

Имея три измерения, мы, по идее, могли бы получить восемь комбинаций высоких и низких значений наших признаков. Однако наблюдаемых эмпирически вариаций меньше. Рисунок 1 каталогизирует наблюдаемые комбинации признаков.

Во-первых, не существует независимых вузов со слабыми коллегиальными органами — аналога сильных президентских демократий. Во-вторых, не встречается комбинация федеративного устройства и зависимости. Во всех зависимых вузах присутствует «вертикаль власти». В целом мы находим основное деление на зависимые и независимые вузы. В независимых вузах всегда присутствуют сильные коллегиальные органы. Такие вузы делятся на федеративные и унитарные. Зависимые вузы всегда унитарны и делятся по степени коллегиальности

⁷ Альфа Кронбаха для шкалы из 5 пунктов, описывающих полномочия конференции, составляет 0,844, для шкалы из 12 пунктов, описывающих полномочия ученого совета, — 0,836 (и увеличивается при исключении лишь двух пунктов — принятия плана научно-исследовательских работ и избрания президента, в обоих случаях до 0,840). Альфа Кронбаха для полномочий факультетов и кафедр (включая сюда академические требования к деканам и заведующим кафедрам), правда, меньше — 0,688, но она все равно демонстрирует значимую консистентность в соответствующем признаке.

Рис. 1. Классификация политических систем российских университетов



на управляемые (коллегиальность низкая) и дуальные (коллегиальность высокая).

Последняя комбинация требует комментария, поскольку ее роль заметно выросла. В теории и единственный руководитель, и коллегиальный орган руководства могут быть назначены извне (примером последнего являются петровские коллегии). В реальности мы не находим ничего подобного: коллегиальный орган обычно избираем (помимо тех, кто входит в него по должности), и наличие у него значительных полномочий неизбежно означает, что учредитель не всесилен. Итак, унитарные дуальные вузы характеризуются интересным сочетанием властных полномочий: при назначаемом ректоре в них сохраняется относительно сильный и демократически избираемый ученый совет. Эта организационная форма внешне приближается к дуальной организации «участвующего управления» (*shared governance*) того типа, который существует в американских университетах и состоит в параллельном функционировании двух рядов органов — коллегиальных, представляющих преподавателей, и административно-единоличных, назначаемых советом попечителей [Baldrige, 1971; Arkarian et al., 2014; Woessner, Kehler, 2018]. Имеется, однако, и существенное отличие: в американской модели решения принимаются во много этапов последовательно представительными и назначаемыми инстанциями, в России возобладало сегментарное деление полномочий, при котором коллегиальные и административно-единоличные органы име-

ют полностью различающиеся зоны ответственности. Так, согласно действующему уставу СПбГУ — вуза с самыми большими ректорскими полномочиями среди государственных вузов — центральные администраторы могут создавать новые подразделения, не спросив разрешения ученого совета, но не могут назначать профессоров и доцентов, которые будут в них работать. Так что по факту контроль над кадровой политикой остается в тех же руках, в которых он был прежде.

В следующей части на основе исторического материала мы рассмотрим, как эволюционировали университетские конституции за период, охваченный нашим исследованием.

На первом этапе российские университеты отчетливо делились на два полярных типа в соответствии с тем, какая доля контроля была сосредоточена внутри, в руках локального электората, а какая — снаружи, в руках учредителя. В некоторых из них все руководство избиралось и регулярно отчитывалось перед коллективом. В других локальный электорат не играл никакой роли, а руководство осуществлял или напрямую учредитель, или назначенный учредителем ректор.

К первому типу относились государственные вузы (за исключением силовых). Согласно уставу, их учредитель мог контролировать бюджет, изменение правовых форм и крупные организационные преобразования (открытие филиалов), но утверждение устава и избрание ректора находились в ведении конференции, а принятие бюджета и создание новых подразделений — в руках выборных внутриуниверситетских органов и выборного ректора. Учредитель утверждал избранного ректора и имел право вето, однако некоторые университеты смогли добавить к своим уставам положение, позволявшее им де-факто это вето преодолеть⁸. Кроме того, часть университетов приняла конституции, которые исключали возможность появления ректора-«варяга»: «Ректором МГУ может быть избран профессор, проработавший по основному месту работы в Московском университете не менее пяти последних лет» (Устав МГУ 1998 г.). В этот период конференция в государственных вузах также обсуждала еже-

4. Государственные федерации, частные учреждения: 1993–2005

⁸ «Ректор Университета избирается на конференции научно-педагогических работников, а также представителей других категорий работников и обучающихся на пятилетний срок тайным голосованием с последующим утверждением его в должности Минобразованием России. <...>. В случае мотивированного отказа Минобразования России утвердить кандидатуру, избранную на должность ректора Университета, проводятся новые выборы, при этом, если кандидат на должность ректора набирает не менее чем две трети голосов общего числа участников конференции, он утверждается в обязательном порядке» (устав Саратовского ГУ им. Чернышевского 2001 г.).

годный отчет ректора — важное полномочие, поскольку в значимой части уставов конференция и ученый совет могли снять ректора с должности досрочно, а также потому, что это полномочие символически подчеркивало ответственность ректора перед коллективом.

Во всех случаях независимость вуза и значимая роль конференции соседствуют с высокой ролью общеуниверситетского ученого совета. Полномочия ректора прописаны в уставах достаточно однообразно, и они всегда обширны, поэтому говорить о доминирующих ученых советах мы не можем. Что меняется и может служить индикатором коллегиальности — это полномочия ученого совета.

Самое большое различие между государственными вузами в этот период проходит по оси «унитарность — федеративность». Идеальным образцом устройства федеративного университета может служить устав Адыгейского государственного университета 2001 г. Декан, совет факультета и заведующие кафедрами имеют важные политические полномочия. Декан избирается на совете факультета и решает кадровые вопросы на факультете. Совет факультета отбирает претендентов на профессорско-преподавательские должности, избирает заведующих кафедрами, утверждает учебные планы, создает новые подразделения. В прочих вузах правом избирать деканов, заведующих кафедрами и профессоров наделен общеуниверситетский ученый совет, однако оговаривается, что их избранию должно предшествовать обязательное «обсуждение» кандидатур, иногда включающее тайное голосование. До поры до времени федеративные и унитарные государственные вузы сосуществуют.

Уставы частных вузов более разнообразны: на них не распространялось действие типового устава, а Минюст в тот период был согласен регистрировать даже весьма экстравагантные конституции. Некоторые из них просто копировали устав какого-нибудь государственного вуза как наиболее легитимную модель. Значительная часть уставов частных вузов была собственной, по содержанию сравнимой с уставными документами коммерческих фирм или с правовыми актами персоналистских диктатур. У таких университетов был один владелец-учредитель (иногда он официально назывался собственником), который назначал себя ректором и единолично формировал и контролировал все органы университета и выполнял в буквальном смысле все функции управления⁹.

⁹ Например, в уставе может быть записано, что «Учредителем Института является физическое лицо гражданин Российской Федерации Степанов Виктор Иванович, 1956 г. р. <...> В компетенцию Учредителя входит: принятие Устава Института, изменений и дополнений к нему; назначение Ректора Института» (устав Алтайского экономико-юридиче-

В таких университетах управление обычно единоличное, а конференция и ученый совет не имеют значимых полномочий и могут не существовать вовсе, как, например, в уставе петербургского Восточно-Европейского института психоанализа 2010 г., или назначаться ректором. Так, согласно уставу Балтийского института экологии, политики и права 2010 г., «ректором Института формируется Ученый совет Института на срок пять лет. Ученый совет состоит не менее чем из трех членов». В других случаях ректор формирует ученый совет по своему усмотрению и имеет право налагать вето на любые его решения. Высшая администрация может полностью присвоить себе функции, обычно исполняемые ученым советом: так, в Институте социальных наук (устав 2006 г.) «ректор организует подбор, прием на работу, расстановку педагогических кадров и вспомогательного персонала, отвечает за уровень их квалификации». Тем не менее лишь сравнительно небольшая часть негосударственных вузов полностью упраздняла инстанции, существующие в типовом уставе государственного университета; чаще они сохранялись, хотя и наделенные весьма декоративными полномочиями вроде обсуждения коллективного договора или правил внутреннего распорядка.

Частные вузы, принявшие устав государственного вуза без изменений, вероятно, ориентировались на высокую легитимность структуры управления государственного вуза, а ректоры-учредители, наделившие себя всевозможными полномочиями, были озабочены сохранением контроля над созданной ими структурой. Третья разновидность уставов, получивших распространение в частных вузах, по всей видимости, отражала намерение объединить эти преимущества, попутно воздав должное тем трудностям, которые ректор должен был испытать, решая все стоящие перед организацией задачи в режиме ручного управления. В этой разновидности уставов зависимых вузов сохранялся автономный ученый совет со значительными полномочиями, т. е. она соответствовала дуальной модели. Некоторые из этих вузов прямо пытались воспроизвести дуальную организацию американского образца (как МВШСЭН или РЭШ); другие находили для себя похожую комбинацию распределения полномочий самостоятельно. Так, например, устав Армавирского лингвистического университета 2007 г. оставлял за конференцией все те же полномочия, что и уставы большинства государственных вузов, исключая избрание ректора. Конферен-

ского института 2010 г.). Логичным продолжением этой линии является право передать вуз по наследству, оговоренное, например, в уставе Таганрогского института управления и экономики 2015 г.: «В случае смерти Собственника — физического лица наследник вступает в права Собственника».

ция, тем не менее, принимала устав и избирала ученый совет, который имел право нанимать профессорско-преподавательский состав. В уставе Гуманитарного университета профсоюзов 2009 г. записано: «Ректор избирается на должность Ученым советом по представлению Совета попечителей, путем тайного голосования, на срок до 5 лет. <...> Если решение не принято, Совет попечителей обязан вновь в двухнедельный срок выдвинуть кандидатуру(ы), проведя консультации с Ученым советом». При этом, согласно тому же уставу, ректор полностью контролировал состав и работу ученого совета (в котором представители учредителя могли участвовать лишь с правом совещательного голоса), а также отбирал кандидатов на пост декана и заведующих кафедрами. Мы не можем сказать, каковы в точности были мотивы принятия именно такого устава, но его следствием стало то, что бессменный с 1991 г. ректор А. С. Запесоцкий был практически избавлен от контроля со стороны номинального учредителя, Федерации независимых профсоюзов (ФНП унаследовала вуз, тогда называвшийся Высшей профсоюзной школой, от ВЦСПС). Чего мы не находим в зависимых вузах как в рассматриваемый период, так и позже — так это случаев федеративного устройства.

5. Рецентрализация, 2006–2011

Новая эпоха в конституционной истории государственных вузов, как и в истории российского высшего образования во многих других отношениях, началась в 2006 г. Вузы столкнулись с последствиями демографического спада и одновременно с началом энергичных интервенций государства, пытавшегося обеспечить повышение исследовательской и экономической продуктивности вузов, в том числе за счет усиления контроля за их деятельностью в обмен на целевые вливания. Одним из нововведений стали аттестационные комиссии, утверждавшие кандидатов на выборах ректора и, судя по всему, существенно повлиявшие на обновление ректорского корпуса¹⁰. Одновременно в уставах университетов постепенно перестают встречаться нормы, ограничивающие круг возможных кандидатов действующими сотрудниками (последнее появление в нашей выборке — в уставе муниципального МПГУ 2011 г.). Вплоть до конца 2010 г., когда были приняты поправки к уставам МГУ

¹⁰ Письмо Федерального агентства по образованию от 21 сентября 2006 г. № 18-02-10/08 «О процедуре избрания ректора вуза» гласит: «Ученый совет вуза утверждает список кандидатов на должность ректора и направляет данный список в Аттестационную комиссию Министерства образования и науки РФ», причем помимо этого «избранный общим собранием (конференцией) кандидат на должность ректора рассматривается на коллегии Федерального агентства по образованию».

и СПбГУ, ректоры государственных вузов неизменно избирались конференциями.

В 2006 г. впервые в одном из уставов нашей выборки появилось упоминание директоров институтов, функционально аналогичных деканам факультетов, но назначаемых ректором (устав Тюменского государственного архитектурно-строительного университета). Та же норма прописана в уставах Южного федерального университета и Санкт-Петербургского института кино и телевидения 2007 г., и впоследствии она быстро распространяется¹¹. Одновременно из уставов исчезают упоминания о возможности избрания деканов и заведующих кафедрами советами структурных подразделений (последнее упоминание в нашей выборке — устав Дальневосточного государственного медицинского университета 2011 г.). Замещение факультетов институтами и деканов — назначаемыми директорами, однако, затягивается на долгое время и продолжается по сей день, как и происходящая в некоторых вузах замена кафедр на департаменты с назначаемыми руководителями. Эта трансформация не была продиктована изменениями в типовых уставах, практически вовсе не регулировавших внутриуниверситетское управление, и, видимо, в основном отражает инициативы, возникавшие на местах, а не исходившие сверху, от министерства. В отличие от полномочий учредителя, которые в первую очередь выросли в университетах первого эшелона — федеральных и национальных исследовательских, и только потом в периферийных вузах Минкульта и Минсельхоза, импульс рецентрализации не распространялся в каком-то определенном направлении, будь то от центра к периферии или наоборот.

В 2011 г. по государственным университетам, подведомственным Минобразования, прошла волна обновлений уставов, закрепивших централизацию власти на уровне общеуниверситетских органов, ректора и ученого совета. Факультеты и кафедры в большинстве случаев лишились прежних свобод и полномочий, и общее устройство университета из федеративного стало жестко унитарным. Многие версии уставов, принятых после 2010 г., даже не упоминают обсуждений, предшествующих избранию заведующих кафедрой и деканов, — прежде такого не случалось никогда.

¹¹ До этого «директор института» в уставах университетов означал директоров вузовских НИИ, которые в основном также избирались ученым советом после обсуждения в соответствующем институте, однако в дальнейшем начинает преобладать понимание института как факультета с назначаемым руководителем. Устав Байкальского государственного университета экономики и права 2011 г. прямо определяет: «Функции, аналогичные функциям факультетов, могут выполнять институты и колледжи, возглавляемые директорами, назначаемыми на должность приказом Ректора вуза».

В целом уставы государственных университетов, принятые с середины 2005 г., свидетельствуют о сократившемся влиянии коллегиальных органов (конференции, ученого совета), и тем не менее они продолжают соответствовать нашему определению систем с автономным ученым советом. Обширные функции конференции также сохранились: она еще может избирать ректора, принимать устав и избирать ученый совет. Кроме того, в уставах части вузов сохраняются оговорки относительно возможности досрочного освобождения ректора от полномочий¹².

**6. Утраченная
независимость —
с 2011 г.**

31 декабря 2010 г. были приняты новый устав СПбГУ и поправки в устав МГУ, которые заменили выборы ректоров назначением их указом президента. Вслед за ними и другие российские вузы приняли версии уставов, отменявшие выборы ректора и принятие устава, а также сокращавшие иные полномочия конференции. Среди инноваций периода 2006–2011 гг. была одна, которая в нашей коллекции уставов впервые появляется (несколько неожиданно) в уставе муниципального Альметьевского государственного института муниципальной службы 2010 г. В нем записано: «В АГИМС создается наблюдательный совет в составе 7 (семи) человек: два — из числа работодателей, один — представитель Министерства земельных и имущественных отношений РТ, один — член коллектива, один — член родительского комитета, один — представитель Министерства образования и науки РТ, один — представитель Альметьевского муниципального района». В дальнейшем этот параграф, включая весьма своеобразные пункты (например, пункт, сообщающий, что «членами наблюдательного совета АГИМС не могут быть лица, имеющие неснятую или непогашенную судимость»), получит большое распространение и обнаружится, например, в уставе СФУ 2012 г. — первом в нашей коллекции, в котором отсутствует выборность ректора. Наблюдательный совет функционирует как буфер между университетом и учредителем, давая рекомендации тому и другому и, в частности, определяя кандидатов на пост ректора, которых в дальнейшем утверждает учредитель. Вскоре похожие уставы примут все вузы, вошедшие в программу «5/100».

Уставы, отменяющие избираемость ректоров, были приняты большинством вузов, подведомственных Минобрнауки (преимущественно в 2015 г.). Для вузов второго эшелона, одна-

¹² Несмотря на существование типового устава и вероятное институциональное давление внешней среды, уставы остались во многом индивидуальными, и в некоторых из них появлялись пункты, отражавшие те или иные уникальные события в истории вуза. Тем не менее у разных «семейств» вузов существовали характерные черты — так, аграрные вузы оставались более децентрализованными, чем остальные.

ко, даже не было предусмотрено существование наблюдательного совета; они просто получали ректора, назначенного учредителем после прохождения аттестационной комиссии (уставы вовсе не затрагивали вопроса о том, откуда должны браться кандидаты, которых рассмотрит комиссия). При этом в 2014–2015 гг. уставы, предусматривающие избрание ректора конференцией, продолжали приниматься, правда, вузами, подведомственными Минкульту (например, устав Литературного института имени А. М. Горького 2014 г. — один из тех, которые полнее всего воплощают идею коллегиального вуза) и Минсельхозу. В дальнейшем некоторые из них приняли поправки, повышающие роль учредителя, однако на момент завершения работы над этой статьей (конец 2017 г.) старые версии уставов, насколько можно судить по разделу «Документы» на сайтах, еще продолжали действовать во многих других.

Вопреки тому, что предполагает обобщенный образ движения от товарищества к учреждению, во времена, когда в большинстве университетов конференция окончательно потеряла свое влияние и исчезли последние следы прямой демократии, для многих вузов сокращение университетской независимости не сопровождалось значительным упадком коллегиальности, понятой как баланс власти между ректором и ученым советом. Наблюдательный совет ограничил некоторые полномочия ученых советов (например, касающиеся открытия подразделений), однако баланс полномочий ученого совета и ректора сохранился практически на уровне 2011 г. В целом инициативы Минобразования, видимо, были нацелены только на повышение роли учредителя и слабо затрагивали внутреннюю структуру вуза. Поэтому университеты, подведомственные одному и тому же министерству и относящиеся к одной категории, сохранили разное внутреннее политическое устройство. Так, МГУ остается значительно более коллегиальным, чем СПбГУ. Поскольку уставы муниципальных вузов в целом воспроизводят уставы вузов, подведомственных федеральным министерствам, постепенно структурные инновации проникают и в них, хотя это происходит очень медленно.

Все эти изменения практически не затронули сектор негосударственного высшего образования. В нем продолжают воспроизводиться многочисленные собственнические вузы, в которых учредитель напрямую или через назначаемого ректора контролирует все назначения и принятие основных решений. Однако наравне с ними продолжают воспроизводиться и скопированные с прежних версий уставов государственных вузов конституции, в результате чего самые яркие образцы вузовского суверенитета можно встретить сейчас в частном образовательном секторе. Примером могут служить устав Гуманитарного института им. Столыпина (2010 г.), Института теологии и международных отношений (2014 г.) или Армавирского государственного

Таблица 2. Сравнение средних баллов уставов по трем измерениям, по периодам

Период	Независимость	Коллегиальность	Федеративность
1993–2005 гг. (N = 56)	0,622	-0,082	0,693
2006–2009 гг. (N = 49)	-0,203	-0,094	0,275
2010–2011 гг. (N = 153)	0,262	0,245	-0,228
2012 г.— ... (N = 142)	-0,457	-0,199	-0,123
F-статистика	25,14***	5,35**	15,00***

** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$.

ного социального университета (2013 г.), сохранившие, хотя иногда и в усеченных формах, избрание ректора конференцией (скажем, Армавирский устав сообщает, что конференция избирает ректора «по согласованию с учредителем»). Особой категорией являются негосударственные вузы, которые рано институционализировали назначение ректора учредителями (или представляющими их попечителями), однако предусмотрели возможность для вуза ограничить число кандидатур, из которых попечители будут выбирать, таким образом эффективно превратив их полномочия в право вето. Примером в нашей выборке является устав МВШСЭН (2015 г.), в котором учредители назначают ректора «по представлению ученого совета». В этом случае создатели вуза, очевидно, ориентировались на англо-американский институциональный образец, однако они сочли, что дуальная структура подразумевает излишнюю зависимость от учредителей, и решили предложить небольшие, но меняющие смысл всей политической процедуры инновации.

Таблица 2 иллюстрирует произошедшие трансформации. В ней мы вычислили баллы для конкретного устава, основанные на нагрузках по трем компонентам, которые показывают, какую позицию документ занимает по соответствующей оси, и сравнили средние показатели уставов по периодам. Самые высокие средние наблюдаемые значения независимости приходятся на первый период, а самые низкие — на последний, при этом в третьем периоде наблюдается «отскок» вверх, связанный, возможно, с принятием в 2010–2011 гг. волны уставов государственных вузов, которые в тот период в целом были еще независимее частных. Федеративность постепенно снижается от первого периода к третьему, и затем происходит небольшой (незначимый) рост. В колебаниях коллегиальности не удается выявить сколько-нибудь ясной тенденции. Волна государственных уставов 2010–2012 гг., видимо, породила всплеск коллегиальности, но затем все вернулось в исходное состояние.

Проведенное исследование показало, что различия между внутриорганизационными политическими режимами в российских вузах в основном могут быть сведены к трем измерениям: степени независимости, коллегиальности и федеративности, причем из логически возможных комбинаций высоких и низких значений этих признаков эмпирически фиксируются лишь четыре. Независимость вуза подразумевает наличие сильных коллегиальных органов. Университеты, принимающие ключевые решения — такие как решение о кандидатуре ректора — самостоятельно, различаются прежде всего по тому, насколько выражены в их устройстве федеративные принципы. Наоборот, внешний контроль над вузом подразумевает высокую степень централизации, однако допускает вариации в степени самостоятельности ученого совета: ученый совет в нем не может быть доминирующим (иначе контроль учредителя потерял бы смысл), но может быть автономным, а может быть подчиненным. Первое более характерно для встроенных в государственные структуры университетов, второе — для частных собственников.

7. Заключение

Масса государственных вузов эволюционировала вначале от федеративных моделей к унитарным (к 2011 г.), а затем к дуальным (в основном к 2015 г.), и в этом смысле мы можем говорить о трансформации по направлению от товариществ к учреждениям. Сам ход этой эволюции, однако, показывает, что здесь мы имеем дело скорее с несколькими независимыми процессами, чем с одним процессом. Вопреки представлению о движении от товарищества к учреждению как о едином процессе утраты коллегиальности мы видим, что вузы вначале утратили федеративность политической структуры, затем независимость и почти не потеряли коллегиальности. Волна потери независимости началась с центральных — в смысле столичной локализации и в смысле значимости для образовательной системы — вузов и в последнюю очередь затронула периферийные, но ничего подобного мы не можем сказать о рецентрализации.

Что стояло за этими изменениями? Этот вопрос возвращает нас к высказанным ранее сомнениям относительно «реальности» университетской конституции. В целом полученные нами данные не согласуются с предположением, что для академической публики она была лишь чистой формальностью, бумагой, которая принималась не глядя. Если бы университеты не придавали содержанию уставов никакого значения, эти уставы были бы практически одинаковыми (все сэкономили бы когнитивные усилия, принимая одну и ту же версию) или, наоборот, существовало бы бесконечное множество вариаций (если бы каждый сочинял устав с нуля). Ни то ни другое не соответствует действительности. Формулировки уставов широко заимствовались, как мы видели на примере частных вузов, но в целом со-

держание этих документов несет явный отпечаток озабоченности академического сообщества последствиями их принятия. Если устав и не имеет к практике университетского управления никакого отношения, то люди, которые стоят за его написанием, об этом не подозревали.

Какими же соображениями они руководствовались? Здесь мы вступаем в область, в которой наши данные допускают только осторожные догадки. Причины динамики вузовской независимости представить себе проще, чем причины рецентрализации. Зависимость частных вузов, вероятно, в основном объясняется стремлением их учредителей сохранить над ними контроль. Положение учредителей государственных вузов в этом смысле было менее однозначным, поскольку контроль для них означал также ответственность за принятие решений (министерство отвечает сегодня за подбор ректоров региональных вузов — обязанность, которую оно, возможно, предпочло бы с себя сложить) и за выполнение более или менее эксплицитных социальных обязательств перед коллективами. Так что независимость, полученная российскими вузами на рубеже 1990-х, возможно, была не столько их завоеванием, сколько следствием готовности государства переложить на их плечи ответственность за собственную судьбу. Как и их европейские коллеги, российские ученые столкнулись с тем, что слово «автономия», несмотря на свои положительные коннотации, часто означает сокращение финансирования. Когда государство получило в свое распоряжение ресурсы, которые оно готово было обратить на академическое развитие, условием их предоставления стало возвращение ему контролирующих позиций. Государственные органы явно воспринимали формальную структуру управления всерьез и использовали доступные рычаги, чтобы побудить вузы отказаться от статуса товариществ. Мы не знаем, однако, встречали ли их усилия какое-либо сопротивление, и если нет, то почему — потому ли, что менеджериальная структура была более легитимной с точки зрения внутриуниверситетской публики, потому ли, что академическое сообщество не принимало эту структуру всерьез или потому, что у него отсутствуют ресурсы, чтобы протестовать.

Так или иначе, объяснение со ссылкой на внешних агентов не проливает особого света на ход внутриуниверситетской рецентрализации. Все версии типовых уставов оставляют внутреннюю структуру на усмотрение вуза и, насколько нам известно, никаких вмешательств министерства с целью сокращения факультетской автономии не происходило до 2012 г. наших данных недостаточно, чтобы предложить какой-то однозначный ответ.

Литература

1. Apkarian J., Mulligan K., Rotondi M. B., Brint S. (2014) Who Governs? Academic Decision-Making in US Four-Year Colleges and Universities, 2000–2012//Tertiary Education and Management. Vol. 20. No 2. P. 151–164.
2. Baldrige J. V. (1971) Power and Conflict in the University. New York: John Wiley.
3. Beyer J. M., Lodahl T. M. (1976) A Comparative Study of Patterns of Influence in United States and English Universities//Administrative Science Quarterly. Vol. 21. No 1. P. 104–129.
4. Birnbaum R. (1988) How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership. New York: Jossey-Bass.
5. Clark B. R., Youn T. I. (1976) Academic Power in the United States: Comparative Historic and Structural Perspectives. Research Report No 3.
6. Cohen M. D., March J. G. (1974) Leadership and Ambiguity: The American College President. New Jersey: McGraw-Hill Book Company.
7. Goedegebuure L., de Boer H. (1996) Governance and Decision-Making in Higher Education: Comparative Aspects//Tertiary Education & Management. Vol. 2. No 2. P. 160–169.
8. Jones W. A. (2011) Faculty Involvement in Institutional Governance: A Literature Review//Journal of the Professoriate. Vol. 6. No 1. P. 118–135.
9. Kamens D. H. (1977) Legitimizing Myths and Educational Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure//American Sociological Review. Vol. 42. No 2. P. 208–219.
10. Kaplan G. E. (2004) How Academic Ships Actually Navigate//R. G. Ehrenberg (ed.) Governing Academia. Ithaca, NY: Cornell University. P. 165–208.
11. Masten S. E. (2006) Authority and Commitment: Why Universities, Like Legislatures, Are Not Organized as Firms//Journal of Economics & Management Strategy. Vol. 15. No 3. P. 649–684.
12. Meyer J. W., Scott R. (1983) Structure of Educational Organizations//W. Scott, John Meyer (eds) Organizational Environments: Ritual and Rationality. Beverly Hills, CA: Sage. P. 78–109.
13. Ryan D. W. (1972) The Internal Organization of Academic Departments//The Journal of Higher Education. Vol. 43. No 6. P. 464–482.
14. Shugart M. S., Carey J. M. (1992) Presidents and Assemblies: Constitutional Design and Electoral Dynamics. New York: Cambridge University.
15. Sokolov M. (2016) Voice and Exit in Academic Life: Resource Dependency Sources of Intraorganizational Political Regimes in Russian Higher Education//R. J. Leemann, Ch. Imdorf, J. J. W. Powell, M. Sertl (eds) Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung. Weinheim/München: Beltz Juventa Verlag). P. 286–308.
16. Tight M. (2014) Collegiality and Managerialism: A False Dichotomy? Evidence from the Higher Education Literature//Tertiary Education and Management. Vol. 20. No 4. P. 294–306.
17. Voegtle E. M., Knill C., Dobbins M. (2011) To What Extent Does Transnational Communication Drive Cross-National Policy Convergence? The Impact of the Bologna-Process on Domestic Higher Education Policies//Higher Education. Vol. 61. No 1. P. 77–94.
18. Woessner M., Kehler J. (2018) Faculty Constitutions in the Ivory Tower: Exploring the Balance of Power between the Professoriate and the Administration//PS: Political Science & Politics. Vol. 51. No 2. P. 387–395.

From Partnerships to Bureaucracies: The Constitutional Evolution of Russian Universities

Authors **Mikhail Sokolov**

Candidate of Sciences in Sociology, Professor, European University at Saint Petersburg. Address: 3a Gagarinskaya Str., 191187, Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: msokolov@eu.spb.ru

Sofia Lopatina

PhD candidate, International Max Planck Research School for the Anthropology, Archaeology, and History of Eurasia (IMPRS ANARCHIE). Address: Advokatenweg 36, 06114 Halle (Saale). E-mail: lopatina@eth.mpg.de

Gennady Yakovlev

PhD candidate, Department of Political and Social Sciences, European University Institute. Address: Via dei Roccettini 9, I-50014 San Domenico di Fiesole (FI). E-mail: gennadii.iakovlev@eui.eu

Abstract Russian university is treated as a miniature political system in this article. Four hundred charters, statutes and ordinances are analyzed in order to identify three pivotal axes allowing us to classify constitutional frameworks of universities: the axis of independence from the founder, the axis of collegiality, or the balance of power between the rector and the academic council, and the axis of federalization, which shows how decentralized the organizational structure is. Next, it is shown how these variables are interrelated and how their stable sets form types of intra-university political systems—federative, unitary, dual and controlled—which exist or used to exist in Russia. Contrary to the widely held belief that all of the differences between universities can be traced to their position on the scales of “collegiality” (partnership model) and “managerialism” (bureaucratic model) and although public universities do resemble bureaucracies more than partnerships today, different elements of their constitutional design seem to have evolved independently and under the influence of different factors.

Keywords higher education in Russia, university management, organizational politics, academic power.

- References** Apkarian J., Mulligan K., Rotondi M.B., Brint S. (2014) Who Governs? Academic Decision-Making in US Four-Year Colleges and Universities, 2000–2012. *Tertiary Education and Management*, vol. 20, no 2, pp. 151–164.
- Baldrige J.V. (1971) *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.
- Beyer J. M., Lodahl T.M. (1976) A Comparative Study of Patterns of Influence in United States and English Universities. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, no 1, pp. 104–129.
- Birnbaum R. (1988) *How Colleges Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. New York: Jossey-Bass.
- Clark B.R., Youn T.I. (1976) *Academic Power in the United States: Comparative Historic and Structural Perspectives. Research Report No 3*.
- Cohen M.D., March J.G. (1974) *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New Jersey: McGraw-Hill Book Company.
- Goedegebuure L., de Boer H. (1996) Governance and Decision-Making in Higher Education: Comparative Aspects. *Tertiary Education & Management*, vol. 2, no 2, pp. 160–169.

- Jones W.A. (2011) Faculty Involvement in Institutional Governance: A Literature Review. *Journal of the Professoriate*, vol. 6, no 1, pp. 118–135.
- Kamens D.H. (1977) Legitimizing Myths and Educational Organization: The Relationship between Organizational Ideology and Formal Structure. *American Sociological Review*, vol. 42, no 2, pp. 208–219.
- Kaplan G.E. (2004) How Academic Ships Actually Navigate. *Governing Academia* (ed. R.G. Ehrenberg), Ithaca, NY: Cornell University, pp. 165–208.
- Masten S.E. (2006) Authority and Commitment: Why Universities, Like Legislatures, Are Not Organized as Firms. *Journal of Economics & Management Strategy*, vol. 15, no 3, pp. 649–684.
- Meyer J.W., Scott R. (1983) Structure of Educational Organizations. *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (eds W. Scott, John Meyer), Beverly Hills, CA: Sage, pp. 78–109.
- Ryan D.W. (1972) The Internal Organization of Academic Departments. *The Journal of Higher Education*, vol. 43, no 6, pp. 464–482.
- Shugart M.S., Carey J.M. (1992) *Presidents and Assemblies: Constitutional Design and Electoral Dynamics*. New York: Cambridge University.
- Sokolov M. (2016) Voice and Exit in Academic Life: Resource Dependency Sources of Intraorganizational Political Regimes in Russian Higher Education. *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung* (eds R.J. Leemann, Ch. Imdorf, J.J.W. Powell, M. Sertl), Weinheim/München: Beltz Juventa Verlag, pp. 286–308.
- Tight M. (2014) Collegiality and Managerialism: A False Dichotomy? Evidence from the Higher Education Literature. *Tertiary Education and Management*, vol. 20, no 4, pp. 294–306.
- Voegtle E.M., Knill C., Dobbins M. (2011) To What Extent Does Transnational Communication Drive Cross-National Policy Convergence? The Impact of the Bologna-Process on Domestic Higher Education Policies. *Higher Education*, vol. 61, no 1, pp. 77–94.
- Woessner M., Kehler J. (2018) Faculty Constitutions in the Ivory Tower: Exploring the Balance of Power between the Professoriate and the Administration. *PS: Political Science & Politics*, vol. 51, no 2, pp. 387–395.

Внутренние факторы результативности экспорта образования в российских вузах

А. В. Меликян

Статья поступила
в редакцию
в январе 2018 г.

Меликян Алиса Валерьевна
старший преподаватель факультета компьютерных наук НИУ ВШЭ. Адрес: Москва, 101000, ул. Мясницкая, 20. E-mail: amelikyan@hse.ru

Аннотация. Представлены результаты исследования, проведенного с целью проанализировать взаимосвязи между внутренними факторами, характеризующими деятельность вузов, и показателями результативности экспорта образовательных услуг вузов. Выборку составили 173 вуза из разных округов Российской Федерации. Построены и количественно оценены разные спецификации регрессионных моделей, рассчитанные на основе значений переменных, характеризующих деятельность вуза и результативность экспорта его образовательных услуг за разные годы. Расчеты подтвердили положительную взаимосвязь между числом международных сетевых партнерств вуза, числом действующих в вузе программ двух дипломов и показателями результативности экспортной деятельности. Сте-

пень диверсификации типов реализуемых образовательных программ для иностранных учащихся отрицательно взаимосвязана с показателями численности иностранных студентов в вузе. Стоимость образовательных услуг и уровень коммерциализации обучения иностранных граждан положительно взаимосвязаны с доходностью экспортной деятельности, но не связаны с численностью иностранных студентов в вузе. Не выявлено взаимосвязи между представленностью информации о вузе в Интернете, реализацией программ транснационального образования и результатами экспортной деятельности. На основании полученных результатов обсуждаются перспективные направления развития экспортной деятельности российских вузов.

Ключевые слова: экспорт высшего образования, международная деятельность вузов, доходы вузов, иностранные студенты, международный образовательный рынок.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-146-179

Развитие экспорта образовательных услуг стало приоритетной задачей для многих российских вузов¹. Реализация этого на-

¹ Экспорт услуг высшего образования — это предоставление образовательных услуг иностранным гражданам, реализуемых как в стране нахождения вуза, так и на территории других стран по программам транснационального образования или дистанционного обучения.

правления деятельности позволяет вузам получить значительный доход, повысить свои позиции в национальных и международных рейтингах вузов и претендовать на получение целевых правительственных грантов на развитие вуза.

Российское правительство оказывает поддержку национальным вузам в развитии их экспортной деятельности. В мае 2017 г. был утвержден новый государственный приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», цель которого — повысить привлекательность и конкурентоспособность российского образования на международном образовательном рынке. В проекте установлены целевые индикаторы, среди которых увеличение в 3 раза численности иностранных студентов в российских вузах, в 3 раза — числа иностранных слушателей онлайн-курсов и в 5 раз — объема средств, полученных от экспорта российского образования. Проект рассчитан на 8 лет, на его реализацию выделено около 5 млрд руб.²

На результативность экспортной деятельности вузов оказывают влияние внешние и внутренние факторы. К внешним относятся нормативно-правовые условия ведения международной образовательной деятельности, климатические и социально-экономические условия проживания в стране, условия конкуренции на международном образовательном рынке и национальных рынках [Racine, Villeneuve, Theriault, 2003; Mazarol, Soutar, 2002; Asaad, 2008]. Внутренние факторы регулируются вузами. К ним относятся стратегические ориентиры в отношении экспорта образовательных услуг, имеющиеся у вуза ресурсы и компетенции, характеристики предлагаемых образовательных услуг и стратегии их продвижения [Ross, Heaney, Cooper, 2007; Racine, Villeneuve, Theriault, 2003; Mazarol, Soutar, 1998].

По данным Мониторинга эффективности российских вузов в 2015/2016 учебном году в 712 вузах прошли обучение 267 тыс. иностранных студентов. В 56 вузах за год прошли обучение более 1000 иностранных студентов по основным программам высшего образования в каждом, в 13 вузах годовой доход от образовательной деятельности из иностранных источников превысил 100 млрд руб. в каждом³.

В российских вузах накоплен многолетний опыт экспортной деятельности. Осмысление этого опыта, исследование факторов, определяющих результаты экспортной деятельности ву-

² Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv0vFKJ59ZeQTc7ycla5HV.pdf>

³ Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования // Официальный сайт Главного информационно-вычислительного центра федерального агентства по образованию РФ. <http://miccedu.ru/monitoring/>

зов, позволят выявить организационные практики и механизмы, способствующие успеху в этой области деятельности. Результаты таких исследований могут стать ориентиром для российских вузов при разработке и корректировке стратегий экспортной деятельности.

В статье представлены результаты исследования, цель которого — проанализировать взаимосвязь между внутренними факторами и показателями результативности экспортной деятельности российских вузов. Под внутренними факторами в работе понимаются те процессы и характеристики вуза, на которые он может оказывать непосредственное влияние. В ходе исследования были собраны и проанализированы статистические данные о деятельности российских вузов за последние годы, взаимосвязи между этими показателями исследованы с помощью метода регрессионного анализа данных.

1. Теория неолиберализма как рамка исследования

В последние годы в российской системе высшего образования произошли изменения, повлиявшие на деятельность вузов по экспорту услуг высшего образования. Уменьшился объем государственного финансирования, началась реализация целевых государственных программ поддержки деятельности вузов, предусматривающих дополнительное финансирование на конкурсной основе⁴. Эффективность деятельности вузов ежегодно оценивается государственными органами на основе количественных показателей, и некоторые вузы с низкими показателями были реорганизованы [Меликян, 2014]. В результате этих изменений повысилась коммерциализация деятельности вузов и выросла конкуренция между ними. Обучение студентов на платной основе стало для многих вузов одним из важнейших источников дохода. Для расширения масштабов своей образовательной деятельности вузы стали привлекать иностранных студентов. В 2015/2016 учебном году около половины российских вузов обучали более 100 иностранных студентов каждый⁵.

Современные условия деятельности вузов нашли отражение в теории неолиберализма, рассматривающей университеты как автономные организации, способные продвигать свои образовательные услуги в условиях рыночной конкуренции, стремящиеся повысить эффективность своей деятельности и свою

⁴ Распоряжение Правительства России от 29 октября 2012 г. № 2006-р «Об утверждении плана мероприятий по развитию ведущих университетов, предусматривающих повышение их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров». <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70150350/>

⁵ По данным Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования. <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/>

конкурентную позицию для максимизации получаемого дохода [Chirikov, 2016].

Теория неолиберализма получила развитие в идеях академического капитализма и предпринимательского университета. Под академическим капитализмом понимается весь спектр действий университета, направленных на поиск дополнительного внешнего финансирования, в частности посредством привлечения коммерческих студентов, которые могут предложить более высокую плату за обучение. Академический капитализм проявляется в деятельности университета на институциональном уровне и на уровне отдельных подразделений и индивидов [Slaughter, Lesli, 1997; Leslie, Oaxaca, Rhoades, 2001]. Концепция предпринимательского университета является развитием идеи академического капитализма на институциональном уровне. Основным признаком предпринимательского университета является отсутствие боязни коммерциализировать генерацию и распространение знаний [Clark, 1998].

Постулаты теории неолиберализма составляют основу теоретической рамки нашего исследования. Вузы рассматриваются как участники образовательного рынка, обладающие определенной автономией, возможностью самостоятельно укреплять и расширять свои позиции на международном рынке высшего образования. Предполагается, что развитие соответствующих сфер деятельности вуза, изменение характеристик предлагаемых образовательных услуг и условий их реализации уже в краткосрочной перспективе могут способствовать росту показателей результативности его экспортной деятельности.

Для оценки результативности экспортной деятельности вузов использованы количественные показатели ее доходности и масштабов. В качестве внутренних факторов результативности экспортной деятельности вузов рассматриваются уровень ее коммерциализации и диверсификации, конкурентные преимущества и стоимость предоставляемых образовательных услуг.

Т.Маззарол из Университета Западной Австралии одним из первых провел масштабное исследование взаимосвязи между многообразными характеристиками внутренней политики вуза и результатами его экспортной деятельности. Было проведено анкетирование 315 сотрудников международных отделов и отделов маркетинга и рекрутинга студентов университетов Австралии, Канады, Новой Зеландии, Великобритании и США. Эконометрический анализ собранных данных выявил, что самая сильная взаимосвязь наблюдается между результатами экспортной деятельности вузов и фактором «имидж и ресурсы», который включает следующие показатели: финансовые ресурсы, узнаваемость на образовательном рынке, репута-

2. Исследования внутренних факторов, взаимосвязанных с результатами экспортной деятельности вузов

ция качества образовательных услуг, численность и влияние сообщества выпускников, а также уровень диверсификации образовательных курсов и программ. Вторым важным фактором — это «сотрудничество и интеграция», к которому относится число международных стратегических партнерств университета и программ транснационального образования [Mazzarol, 1998].

В.Наидоо из Сиднейского университета организовал онлайн-анкетирование 407 сотрудников отделов рекрутинга иностранных студентов в университетах Великобритании, Австралии и Новой Зеландии. Эконометрический анализ данных подтвердил гипотезу о том, что успех стратегии экспорта зависит от готовности университета вести эту деятельность, определяемой уровнем развития его рыночной ориентации. Этот уровень зависит от компетенции сотрудников университета в области экспортной деятельности, поддержки этой деятельности со стороны руководства университета и эффективности ее координации [Naidoo, 2010].

Коллектив исследователей из Университета Гриффита (Австралия) под руководством М.Росса провел два исследования детерминант результативности рекрутинга иностранных студентов в вузах, одно основанное на количественной методологии, второе — на качественной. Эконометрический анализ данных, полученных в ходе онлайн-анкетирования 302 сотрудников университетов Австралии, занимающихся рекрутингом иностранных студентов, подтвердил наличие положительной взаимосвязи между уровнем развития рыночной ориентации, ориентации на обучение, степенью инновационности университета и результативностью рекрутинга [Ross, Grace, 2012]. Результаты полуструктурированных интервью с сотрудниками отделов рекрутинга международных студентов пяти университетов и пяти средних специальных учебных заведений в Австралии и Новой Зеландии показали, что маркетинговая ориентация образовательного учреждения, развитый отдел маркетинга, активно занимающийся рекрутингом, и профильное образование сотрудников этого отдела положительно взаимосвязаны с долей иностранных студентов в общем числе студентов образовательной организации. Отрицательная взаимосвязь выявлена между длительностью (числом лет) рекрутинга иностранных студентов и их долей в общей численности учащихся. Авторы пришли к выводу, что значительный опыт рекрутинга иностранных студентов снижает гибкость образовательной организации и затрудняет ее развитие в этой области [Ross, Heaney, Cooper, 2007].

Проведенные исследования показали, что для достижения положительных результатов экспортной деятельности вузам необходимо развивать рыночную ориентацию, быть готовыми

к инновациям, расширять партнерства с зарубежными вузами — игроками рынка, профессионально подходить к вопросу продвижения образовательных услуг, привлекая для этого специалистов с профильным образованием в области маркетинга и реализуя различные маркетинговые приемы продвижения услуг на рынке.

На основании результатов опубликованных научных работ по теме исследования, личного практического и научного опыта автора в этой области деятельности и доступной информации о результатах международной деятельности российских вузов были отобраны восемь внутренних факторов, которые могут быть взаимосвязаны с экспортной деятельностью вуза.

3. Методология исследования

3.1. Внутренние факторы

- F1. Диверсификация образовательных программ.
- F2. Реализация международных программ двух дипломов.
- F3. Реализация программ транснационального образования.
- F4. Сетевое партнерство с иностранными вузами.
- F5. Стоимость образовательных услуг для иностранных учащихся.
- F6. Коммерциализация обучения иностранных учащихся.
- F7. Представленность информации о вузе в интернете.
- F8. Селективность вуза.

По каждому фактору выбран индикатор, позволяющий количественно оценить результаты деятельности вуза по рассматриваемому направлению.

F1. Диверсификация образовательных программ вуза

Расширение спектра предлагаемых вузом образовательных услуг повышает вероятность увеличения численности иностранных студентов и продления срока их пребывания в статусе потребителей услуг вуза [Mazzarol, 1998]. Российские вузы предлагают иностранным гражданам пройти предварительную подготовку для поступления и последующего обучения на программах высшего образования — бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, т. е. пройти «непрерывный образовательный трек» [Арефьев, Шереги, 2016].

Для оценки уровня диверсификации образовательных программ вуза использовался индекс Херфиндаля — Хиршмана [Hirschman, 1964]. Индекс рассчитывается как сумма квадратов процентных долей числа учащихся по разным типам образовательных программ по отношению к общему числу иностранных учащихся. Он позволяет учесть число типов программ и число обучающихся по ним иностранных студентов.

Индикатор: значение индекса Херфиндаля — Хиршмана.

F2. Реализация международных программ двух дипломов

Международные программы двух дипломов пользуются повышенным спросом у иностранных абитуриентов, поскольку дают учащимся возможность в рамках стандартного срока реализации образовательной программы получить опыт обучения в вузах разных стран и два полноценных диплома об образовании [West, 2015; Knight, 2015; Снаткин, Мишин, Карпухина, 2010]. Поэтому реализация таких программ в российских вузах может способствовать достижению высоких показателей экспортной деятельности.

Индикатор: число реализуемых международных программ двух дипломов.

F3. Реализация программ транснационального образования

Вузы — лидеры международного образовательного рынка активно реализуют программы транснационального образования (ТНО). Например, в вузах Великобритании по программам ТНО обучается больше иностранных студентов, чем приезжает на обучение в вузы страны⁶. В последние годы во Франции взят курс на развитие образовательных программ ТНО [Ramanantsoa, Delpech, 2006]. В российских вузах такие программы пока недостаточно распространены, но некоторые вузы уже занимаются этим видом деятельности [Арефьев, 2016]. Наряду с прямыми доходами от реализации программ ТНО присутствие вуза за рубежом создает дополнительные возможности для привлечения иностранных граждан на обучение в стране нахождения вуза [Mazzarol, 1998; Wilkins, Huisman, 2011].

Индикатор: реализация вузом программ транснационального образования (да/нет).

F4. Сетевое партнерство с иностранными вузами

Сотрудничество вузов разных стран может предусматривать взаимную поддержку в рекрутинге иностранных студентов и продвижении бренда вуза за рубежом [Mazzarol, 1998]. В последние годы выросло число межуниверситетских сетевых партнерств [Меликян, 2014; Stensaker, 2013]. В рамках сетей возможен обмен студентами как в форме их стажировок, предусматривающих взаимозачет дисциплин, осваиваемых в разных университетах, так и в форме окончания различных образовательных ступеней в разных университетах сети (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Между вузами-партнерами могут реализовываться совместные образовательные программы и программы двух дипломов [Екшикеев, 2009].

⁶ The Scale and Scope of UK Higher Education Transnational Education, HE Global, 2016. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/scale-and-scope-of-uk-he-tne-report.pdf>

Индикатор: число международных сетей университетов, в которых вуз является партнером.

F5. Среднегодовая стоимость образовательных услуг для иностранных учащихся

В зависимости от престижности вуза средняя стоимость года обучения для иностранных граждан может значительно различаться. Исследования показали, что высокая стоимость обучения может служить барьером для иностранных абитуриентов и негативно сказываться на результатах экспортной деятельности вузов [Lange, 2013; Binsardi, Ekwulugo, 2003]. Данные ОЭСР подтверждают, что количество иностранных студентов, прибывающих в ту или иную страну, может резко снизиться из-за повышения стоимости обучения [Санчес-Серра, Маркони, 2018].

Индикатор: среднегодовой доход вуза от обучения одного иностранного учащегося.

F6. Коммерциализация образовательных услуг для иностранных учащихся

В российских вузах иностранные студенты обучаются на коммерческой и на бюджетной основе (по квотам, в рамках межправительственных соглашений и программ межвузовского обмена). Уровень коммерциализации обучения иностранных учащихся в вузе может оказывать влияние на результативность экспорта образовательных услуг. По данным ОЭСР, после реформы высшего образования в год перехода к платному обучению для иностранных студентов в Дании их численность снизилась на 20%, а в Швеции — на 80% [Там же].

Индикатор: доля иностранных студентов, обучающихся на коммерческой основе.

F7. Представленность информации о вузе и его образовательных программах в Интернете

Онлайн-рекрутинг стал важным инструментом привлечения международных студентов. Согласно исследованию международной организации ICEF, в последние годы вузы выделяют значительные финансовые средства для работы с онлайн-ресурсами. В интересах вуза обеспечить полноту и доступность информации об условиях обучения и образовательных программах на официальном сайте вуза, на специализированных образовательных ресурсах и в социальных сетях⁷.

Представленность информации о вузе в Интернете оценивается на основании позиции вуза в международном рейтинге

⁷ Recruiting on Screen. ICEF Insights. Fall 2016. P. 44–46.

ге вузов Webometrics⁸, который характеризует присутствие вуза в онлайн-пространстве⁹. В 2017 г. в рейтинге участвовали около 26 тыс. вузов более чем 200 стран, среди них 1223 российских вуза и филиала.

Индикатор: позиция вуза в рейтинге Webometrics.

F8. Селективность вуза

Высокая селективность вуза, т.е. предъявление высоких требований к уровню знаний и навыков абитуриентов, может быть взаимосвязана с результативностью его экспортной деятельности. Для оценки уровня селективности вуза в ряде российских исследований используется показатель среднего проходного балла ЕГЭ [Земцов, Еремкин, Баринова, 2015; Прахов, 2017]. Иностранцы могут поступать в российские вузы не только по результатам ЕГЭ, но и как победители олимпиад или по результатам конкурсных отборов, проводимых вузами для иностранных абитуриентов¹⁰. Средний балл ЕГЭ напрямую не оценивает селективность вуза в отношении иностранных абитуриентов, но можно предположить, что вуз с высоким проходным баллом ЕГЭ для российских абитуриентов будет предъявлять более высокие требования и к иностранным абитуриентам.

Индикатор: средний проходной балл ЕГЭ студентов вуза (по всем формам обучения).

3.2. Контрольные переменные

Для учета взаимосвязи между масштабами деятельности вуза, его финансовым состоянием и результативностью экспортной деятельности в модель исследования включены две контрольные переменные: общее число студентов вуза (С1) и суммарный доход вуза из всех источников (С2). Контрольная переменная «территориальное расположение вуза» (С3) позволит проверить гипотезу о более активной экспортной деятельности вузов Москвы и Санкт-Петербурга по сравнению с вузами других городов (55 вузов выборки расположены в Москве и Санкт-Петербурге). В 2015/2016 учебном году в них прошли обучение 29,3% всего потока иностранных студентов и ими получено 42,5% дохода от образовательной деятельности из иностранных источников. Контрольная переменная «специализация вуза» (С4) позволит проверить гипотезу о более высоких показателях экспортной

⁸ Ranking Web of Universities. <http://www.webometrics.info/en>

⁹ Звездина П. (2017) Восемь российских вузов вошли в топ-1000 рейтинга Webometrics // РБК. <http://www.rbc.ru/society/04/08/2017/598448d19a794717e25a1729>

¹⁰ Условия поступления в вузы России — прием иностранных студентов // Официальный сайт Минобрнауки РФ. <https://studyinrussia.ru/study-in-russia/step-by-step-guide-to-applying/learn-about-funding-options/>

деятельности в медицинских вузах (26 вузов выборки имеют медицинскую специализацию). Средние значения доли иностранных студентов в общей численности студентов вуза и доли дохода от их обучения в общем доходе вуза от образовательной деятельности в медицинских вузах в 2 раза выше среднего значения этих показателей в остальных вузах выборки.

Для оценки результативности экспортной деятельности вузов использовались различные количественные индикаторы: доля иностранных студентов (ИС) в общей численности студентов вуза [Ross, Heaney, Cooper, 2007], общее число ИС [Naidoo, 2010; Asaad, 2015], число ИС по странам происхождения [Racine, Villeneuve, Theriault, 2003], доход вуза от обучения ИС [Naidoo, 2010], доля дохода от обучения ИС в общем доходе вуза [Asaad, 2015; Mazzarol, 1998], планируемое увеличение числа ИС на ближайшие годы [Asaad, 2015; Mazzarol, 1998], конкурс при поступлении иностранных абитуриентов в вуз [Mazzarol, 1998], удовлетворенность ИС качеством образовательных услуг [Asaad, 2015; Maringe, 2005].

В российских государственных нормативно-правовых документах определены количественные индикаторы эффективности и результативности международной образовательной деятельности вузов. В Мониторинге эффективности деятельности вузов¹¹ и в программе повышения конкурентоспособности вузов на международном рынке «Проект 5–100»¹² для этих целей используется показатель удельного веса иностранных студентов в общей численности студентов вуза. В государственной программе «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» установлены три целевых индикатора деятельности вузов: число иностранных граждан, обучающихся по очной форме, объемы внебюджетных средств, полученных от экспорта образования, и число иностранных слушателей онлайн-курсов¹³.

Мы отбирали показатели для оценки результативности экспортной деятельности вузов по следующим критериям:

- неоднократно применялись в ранее проведенных исследованиях и/или используются российскими государственными

3.3. Индикаторы результативности экспортной деятельности вузов

¹¹ Методика расчета показателей мониторинга 2017 г. (ЛО-27/05вн от 14 марта 2017 г.). <http://stat.miccedu.ru/info/monitoring16/LO-27-05vn.pdf>

¹² Перечень требований к отчетам по реализации планов мероприятий по реализации вузами, отобранными по результатам конкурса на предоставление государственной поддержки ведущим университетам Российской Федерации. <https://5top100.ru/documents/regulations/20114/>

¹³ Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». https://минобрнауки.рф/проекты/1355/файл/9551/passport_-_opublikovannyi.pdf

- органами для оценки результативности международной образовательной деятельности российских вузов;
- поддаются количественной оценке;
 - ежегодные значения показателей по российским вузам за последние три года находятся в открытом доступе.

В соответствии с этими критериями были выбраны четыре показателя, оценивающих доходность и масштабы экспортной деятельности вузов и относящихся к двум типам — абсолютные и относительные.

Абсолютные показатели:

- R1 — число иностранных студентов, обучающихся по основным программам высшего образования;
- R3 — размер дохода вуза от образовательной деятельности из иностранных источников.

Относительные показатели:

- R2 — удельный вес иностранных студентов в общей численности студентов вуза;
- R4 — удельный вес дохода из иностранных источников в общем доходе вуза от образовательной деятельности.

Абсолютные показатели позволяют оценить масштаб экспортной деятельности, а относительные — эффективность экспортной деятельности вуза.

3.4. Модель исследования

Анализ взаимосвязи между внутренними факторами и показателями результативности экспортной деятельности российских вузов проведен на основе разработанной эмпирической модели исследования (рис. 1). Модель состоит из трех блоков. Первый блок содержит зависимые переменные, оценивающие результативность экспортной деятельности вузов (четыре показателя). Второй блок включает независимые переменные, дающие количественную оценку рассматриваемых внутренних факторов, предположительно взаимосвязанных с результатами экспортной деятельности вузов (восемь показателей). Для учета масштаба образовательной деятельности вуза, его финансового состояния, территориального расположения и специализации в модель включен третий блок, содержащий контрольные переменные (четыре показателя).

Модель исследования имеет четыре спецификации по зависимым переменным. В первой спецификации зависимой переменной является численность ИС, во второй — доля ИС в общей численности студентов вуза, в третьей — суммарный доход вуза от экспорта, в четвертой — доля дохода от экспорта в общем доходе вуза от образовательной деятельности. Независимые

Рис. 1. Модель исследования



мые и контрольные переменные одинаковы во всех спецификациях.

Для комплексного анализа взаимосвязи между внутренними факторами и рассмотренным в конкретной спецификации показателем результативности экспорта вуза был применен линейный регрессионный анализ данных. В основе анализа лежит уравнение с временным лагом:

$$R_{i,t} = \beta_0 + \beta_1 F_{i,t-n} + \beta_2 C_{i,t-n} + \varepsilon_{i,t-n},$$

где i — индекс вуза; t — учебный год, за который произведена оценка показателей деятельности вуза; n — длина лага в годах; R_i — показатель результативности экспортной деятельности вуза; F_i — вектор внутренних факторов; C_i — вектор контрольных переменных; $\beta_0, \beta_1, \beta_2$ — векторы регрессионных коэффициентов, ε — ошибка.

Для оценки устойчивости результатов регрессионного анализа во времени рассмотрены модели с временным лагом

и значениями показателей за разные временные периоды. Таким образом, протестированы три спецификации модели с разными значениями параметров t (год измерения переменных) и n (длина временного лага):

- 1-я спецификация: значения зависимых переменных за 2015/2016 г., независимых переменных за 2014/2015 г. (длина лага — 1 год);
- 2-я спецификация: значения зависимых переменных за 2013/2014 г., независимых переменных за 2012/2013 г. (длина лага — 1 год);
- 3-я спецификация: значения зависимых переменных за 2014/2015 г., независимых переменных за 2012/2013 г. (длина лага — 2 года).

Источники данных по переменным модели исследования¹⁴:

- данные Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования (R1, R2, R3, R4, F2, F8, C1, C2, C3, C4)¹⁵;
- материалы статистического сборника Минобрнауки РФ «Экспорт российских образовательных услуг» (F1, F3, F5, F6) [Арефьев, Шереги, 2014, 2016];
- результаты рейтинга вузов Webometrics (F7)¹⁶;
- материалы на сайтах российских вузов (F4).

Источники содержат официально подтвержденные ежегодные показатели деятельности российских вузов. Для изучения положительного опыта экспортной деятельности российских вузов в выборку исследования были включены вузы, имеющие показатель численности ИС, превышающий средний по стране¹⁷: сведения о них содержатся в базе данных Мониторинга эффективности деятельности вузов и статистическом сборнике «Экспорт российских образовательных услуг».

Выборку составили 173 вуза, в которых в 2015/2016 учебном году обучались 57% всех иностранных студентов российских ву-

¹⁴ В скобках указаны краткие наименования переменных модели исследования.

¹⁵ Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования // Официальный сайт Главного информационно-вычислительного центра федерального агентства по образованию РФ. <http://miccedu.ru/monitoring/>

¹⁶ Ranking Web of Universities. <http://www.webometrics.info/en/Europe/Russian%20Federation>

¹⁷ В 2015/2016 академическом году средний показатель числа ИС по России составил 301,5 человека.

зов. Эти вузы получили за рассматриваемый учебный год 78% суммарного дохода российских вузов от образовательной деятельности из иностранных источников¹⁸. В выборке представлены вузы из всех округов РФ, среди них 31 московский вуз и 22 Санкт-Петербургских. Три вуза негосударственные, 138 вузов многопрофильные.

Исключение из рассмотрения вузов с показателями экспортной деятельности ниже среднего может привести к смещенным оценкам коэффициентов линейной регрессии. Чтобы убедиться в отсутствии значимого смещения, была сформирована контрольная подвыборка из 28 вузов, в которых в 2015/2016 учебном году обучались менее 300 иностранных студентов. В подвыборку включены вузы с разными значениями численности иностранных студентов, включая вузы с нулевыми, очень низкими и низкими показателями. Были протестированы дополнительные спецификации модели на основе выборки вузов, включающей контрольную подвыборку.

В модели исследования значения независимых переменных не являются случайными, а зависят от общей стратегии и решений, принимаемых вузом. При эконометрической оценке таких моделей методом наименьших квадратов может возникнуть проблема эндогенности, в результате чего оценки коэффициентов регрессии могут оказаться смещенными. Для минимизации этой проблемы использовался метод временных лагов.

Рассмотрим описательную статистику по переменным модели.

В табл. 1 приведена описательная статистика по показателям результативности экспортной деятельности вузов за последние три учебных года.

По каждому показателю наблюдается высокий разброс значений. Данные подтверждают положительную динамику показателей по годам. У 47 вузов в 2013/2014 учебном году был нулевой доход от образовательной деятельности из иностранных источников, поскольку обучение иностранных студентов в них проводилось на некоммерческой основе. В 2014/2015 учебном году число таких вузов уменьшилось до 40, а в 2015/2016 учебном году составило 34.

Корреляционный анализ данных показал, что между рассмотренными показателями результативности экспортной деятельности вузов имеет место статистически значимая положительная зависимость. Слабая положительная корреляция

4. Описательный анализ данных

4.1. Показатели результативности экспортной деятельности вузов

¹⁸ По данным Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования.

Таблица 1. Описательная статистика по показателям результативности экспортной деятельности вузов за три учебных года

Показатель	Учебный год	Мин.	Макс.	Средн. арифм.	Станд. откл.	Медиана
R1. Число иностранных студентов, человек	2013/2014	66	5453	683,9	606,9	500
	2014/2015	129	4985	779,2	626,9	585
	2015/2016	301	5556	878,8	677,7	683
R2. Доля ИС, %	2013/2014	0,9	58,01	7,3	6,4	5,6
	2014/2015	1,2	46,7	8,3	6,0	6,7
	2015/2016	1,7	32,5	9,2	5,8	7,6
R3. Размер дохода от иностранных студентов, млн руб.	2013/2014	0	358,9	23,3	44,7	9,3
	2014/2015	0	485,3	30,3	61,6	12,5
	2015/2016	0	653,6	46,5	71,9	13,6
R4. Доля дохода из иностранных источников, %	2013/2014	0	28,1	1,8	3,2	0,7
	2014/2015	0	39,6	2,3	4,3	1,1
	2015/2016	0	39,13	2,6	4,5	1,2

наблюдается между численностью иностранных студентов (R1) и размером дохода от их обучения (R3). Слабость этой взаимосвязи обусловлена тем, что средства, получаемые вузом от обучения некоммерческих иностранных студентов, не отражаются по статье «доход из иностранных источников».

Средняя положительная корреляция существует между числом иностранных студентов (R1) и их долей в общей численности студентов вуза (R2), а также между размером дохода вуза от образовательной деятельности из иностранных источников (R3) и его долей в общем доходе вуза от образовательной деятельности (R4). В крупных многопрофильных вузах численность ИС выше и больше доход от их обучения, а относительные показатели экспорта ниже, так как рост общего числа студентов в вузе не сопровождается пропорциональным ростом числа ИС.

4.2. Внутренние факторы результативности экспортной деятельности вуза

В табл. 2 приведена описательная статистика по восьми внутренним факторам результативности экспортной деятельности вуза.

F1. Диверсификация образовательных программ вуза

Иностранные учащиеся проходили обучение по девяти типам образовательных программ (табл. 3), из них 41% по про-

Таблица 2. **Описательная статистика по внутренним факторам**
(по данным 2014/2015 учебного года)

	Мин.	Макс.	Средн. арифм.	Станд. откл.	Медиана
F1. Диверсификация программ (индекс Херфиндаля—Хиршмана)	0,18	1	0,5	0,2	0,4
F2. Число программ двух дипломов	0	131	5	12,5	1
F3. Реализация программ ТНО	13 из 173 вузов реализуют программы ТНО				
F4. Число международных сетевых партнерств	0	4	0,3	0,7	0
F5. Среднегодовая стоимость обучения для ИС (тыс. руб.)	38,3	348,6	108,1	47,4	91,1
F6. Доля ИС, обучающихся на коммерческой основе, %	1,9	100	55,6	27,5	55,6
F7. Позиция вуза в рейтинге Webometrics	215	20010	7112,6	5246,3	5614
F8. Средний проходной балл ЕГЭ	49,9	93,1	64,6	7,9	62,6

Таблица 3. **Распределение иностранных учащихся по типам образовательных программ**

	Тип образовательной программы	Доля учащихся, %
1	Бакалавриат	41,0
2	Специалитет	25,0
3	Стажировка	12,2
4	Подготовительные курсы	8,6
5	Магистратура	8,6
6	Аспирантура	3,0
7	Ординатура	1,1
8	Интернатура	0,4
9	Докторантура	0,1

граммам бакалавриата и 25% — по программам специалитета. В 142 вузах проводилось обучение иностранных граждан по пяти и более типам образовательных программ. Значение индекса Херфиндаля—Хиршмана находится в диапазоне от 0,18 до 1, т. е. в большинстве вузов проводилось обучение иностранных граждан по нескольким типам образовательных программ.

F2. Реализация международных программ двух дипломов

Международные программы двух дипломов реализуются в 96 из 173 вузов. В 20 вузах реализуется более 10 программ. Самые активные вузы в этой области деятельности — Российский университет дружбы народов (реализует 131 программу двух дипломов), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (47 программ) и Национальный исследовательский университет «МЭИ» (43 программы).

F3. Реализация программ транснационального образования

Программы ТНО реализуются в 13 вузах. Лидер по числу таких программ — Российский экономический университет им. Плеханова, который проводит их в семи странах (в 2014/2015 учебном году по ним прошли обучение 3522 иностранных учащихся). Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова реализует программы ТНО в пяти странах, Российский государственный социальный университет — в двух странах, остальные 10 вузов реализуют программы ТНО только в одной стране. Таким образом, это направление деятельности не распространено в вузах выборки.

F4. Сетевое партнерство с иностранными университетами

В сетевые партнерства с иностранными университетами включены 37 вузов. Наиболее активны в этой области деятельности Санкт-Петербургский государственный университет (включен в четыре сети), Российский университет дружбы народов (три сети), Южный федеральный университет (три сети) и Российский государственный гуманитарный университет (три сети). Остальные 22 вуза включены в две или одну международную сеть университетов.

F5. Среднегодовая стоимость образовательных услуг для иностранных учащихся

Среднегодовая стоимость обучения для иностранных учащихся составляет от 38,3 тыс. руб. до 348,6 тыс. руб. Самые дорогостоящие программы в МГУ, МГИМО и МГТУ, год обучения в которых для иностранных учащихся в среднем стоит около 300 тыс. руб. У половины вузов стоимость обучения составляет 80–120 тыс. руб.

F6. Коммерциализация образовательных услуг для иностранных учащихся

Доля иностранных студентов, обучающихся на коммерческой основе, в разных вузах варьирует от 1,9 до 100%. В 101 из 173 вузов на платной основе обучаются более половины иностранных студентов, в 27 вузах — более 90%.

Таблица 4. **Описательная статистика по контрольным переменным (по состоянию на 2014/2015 учебный год)**

	Мин.	Макс.	Средн. арифм.	Станд. откл.	Медиана
С1. Общее число студентов вуза, человек	1992	32720	10859,1	6439,4	9186
С2. Суммарный доход вуза от всех видов деятельности, млн руб.	166,7	23014,9	2518,5	2971,2	1467,7
С3. Территориальное расположение вуза	55 вузов в Москве или Санкт-Петербурге, остальные 118 — референтная группа				
С4. Специализация вуза	26 вузов медицинские, остальные 147 — референтная группа				

F7. Представленность информации о вузе и его образовательных программах в Интернете

В рейтинге Webometrics российские вузы занимают места от 215-го до 20 010-го¹⁹. Самые высокие позиции в этом рейтинге имеют МГУ и СПбГУ. Лишь восемь вузов вошли в первую тысячу рейтинга. Можно предположить, что российские вузы не уделяют достаточного внимания вопросу наполнения и обновления своих официальных веб-сайтов.

F8. Селективность вуза

Средний балл ЕГЭ студентов по всем формам обучения варьирует от 49,9 до 93,1, среднее значение — 64,6, стандартное отклонение — 7,9.

Описательный анализ восьми внутренних факторов показал, что по каждому фактору наблюдается большой разброс значений. Вузы значительно различаются по представленности в Интернете, стоимости образовательных услуг и степени коммерциализации обучения. Более половины вузов реализуют международные программы двух дипломов. Единичные вузы включены в международные сети университетов и реализуют программы ТНО. Практически все вузы обучают иностранных граждан по нескольким типам образовательных программ.

В табл. 4 приведена описательная статистика по контрольным переменным.

Выборка неоднородна по показателям общей численности студентов (С1) и суммарного дохода вузов (С2). Наблюдается значительная разница между максимальным и минимальным

4.3. Контрольные переменные

¹⁹ Чем ниже значение показателя «позиция вуза в рейтинге Webometrics», тем более высокую позицию в рейтинге занимает вуз.

Таблица 5. Коэффициенты корреляции между независимыми переменными

	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	C1	C2	C3	C4
F1	-0,354**	-0,066	-0,262**	-0,160**	0,073	0,311**	-0,029	-0,314**	-0,314**	-0,234**	0,360**
F2		0,162*	0,301**	0,229**	-0,137*	-0,428**	0,145**	0,343**	0,372**	0,201**	-0,313**
F3			0,162*	0,165**	0,020	-0,196**	0,176**	0,121	0,216**	0,191*	-0,059
F4				0,214**	-0,069	-0,328**	0,283**	0,316**	0,371**	0,214**	-0,137
F5					0,141**	-0,216**	0,412**	0,154**	0,391**	0,476**	0,133*
F6						0,128*	0,120*	-0,077	-0,006	0,117	0,374**
F7							-0,261**	-0,457**	-0,535**	-0,098	0,198**
F8								0,065	0,390**	0,336**	0,346**
C1									0,483**	0,075	-0,360**
C2										0,343**	-0,006
C3											-0,069

Рассчитаны коэффициенты корреляции Кендалла. * $p < 0,005$; ** $p < 0,001$.

значением и высокое стандартное отклонение по обоим показателям. В Москве или Санкт-Петербурге расположены 55 вузов, 26 вузов выборки имеют медицинскую специализацию.

Некоторые внутренние факторы и контрольные переменные коррелируют друг с другом (табл. 5).

Показатель позиции вуза в рейтинге Webometrics (F7) отрицательно коррелирует с числом реализуемых в вузе программ двух дипломов (F2), общим числом студентов в вузе (C1) и суммарным доходом вуза (C2). Эти корреляции можно объяснить тем, что информация о деятельности крупных вузов, обладающих значительными финансовыми ресурсами и конкурентоспособными образовательными программами, широко представлена в Интернете, и, как результат, они занимают более высокие позиции в рейтинге Webometrics.

Показатель среднегодовой стоимости образовательных услуг для иностранных граждан (F5) положительно коррелирует со средним проходным баллом ЕГЭ (F8) и территориальным расположением вуза (C3). То есть более высокая стоимость обучения наблюдается в высокоселективных вузах, расположенных в Москве и Санкт-Петербурге.

Таким образом, между независимыми переменными выявлены некоторые взаимосвязи, но мультиколлинеарность (силь-

ная линейная связь между независимыми переменными) в явном виде отсутствует. Коэффициенты корреляции не превышают 0,5 — корреляции слабые, очень слабые или статистически незначимые.

Проанализированы четыре регрессионные модели с разными зависимыми переменными (R1–R4) и одинаковым набором независимых переменных (F1–F8), а также контрольных переменных (C1–C4). В табл. 6 приведены спецификации моделей со значениями зависимых переменных по состоянию на 2015/2016 учебный год, а независимых — на 2014/2015 учебный год.

Все построенные регрессионные модели статистически значимы, а их критерии качества приемлемы для дальнейшей интерпретации полученных результатов анализа данных. Рассмотрим последовательно взаимосвязь между каждым из внутренних факторов и разными показателями результативности экспортной деятельности вузов.

1. В вузах, реализующих для ИС разные типы программ на различных уровнях обучения (имеющих низкое значение индекса Херфиндала — Хиршмана), показатели численности и доли ИС ниже. Согласно расчетам снижение уровня диверсификации образовательных программ на 10% даст прирост числа ИС в среднем на 61 человека, а их доли в общей численности студентов — на 0,7%. Предположение о взаимосвязи между анализируемым фактором и показателями доходности экспортной деятельности вузов не подтвердилось.
2. Число реализуемых вузом программ двух дипломов положительно взаимосвязано со всеми четырьмя показателями результативности экспорта. Согласно расчетам, открытие одной дополнительной программы приведет к увеличению числа ИС в среднем на 29 человек, на 0,2% их доли в общей численности студентов, к росту годового дохода вуза от экспорта на 3,3 млн руб., повышению на 0,06% доли этого дохода в общем доходе вуза от образовательной деятельности.
3. Программы ТНО реализуют 13 вузов из нашей выборки, в число которых вошли вузы с невысокими показателями результативности экспорта. Оценить взаимосвязь между наличием таких программ и показателями результативности экспортной деятельности вузов на основе количественного анализа данных затруднительно.
4. Число международных сетей университетов, членом которых является вуз, положительно взаимосвязано с абсолютными показателями результативности экспорта, т. е. с числом иностранных студентов и доходом вуза от их обучения.

5. Результаты регрессионного анализа данных

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа данных (модели 1–4)

Независимые переменные	Зависимые переменные			
	МОДЕЛЬ 1 R1. Число ИС, обучающихся по основным программам высшего образования	МОДЕЛЬ 2 R2. Удельный вес ИС в общей численности студентов вуза	МОДЕЛЬ 3 R3. Доход вуза от образовательной деятельности из иностранных источников	МОДЕЛЬ 4 R4. Удельный вес дохода из иностранных источников в общем доходе вуза от образовательной деятельности
Константа	541,9 (516,6)	2,3 (5,1)	86118,9 (57980,1)	0,12 (4,5)
Внутренние факторы: коэффициенты при переменных, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
F1. Уровень диверсификации образовательных программ (индекс Херфиндаля —Хиршмана)	608,6 (239,6)**	7,2 (2,4)***	15940,8 (26886,6)	1,8 (2,1)
F2. Число международных программ двух дипломов	28,9 (3,5)***	0,2 (0,03)***	3398,9 (392,2)***	0,06 (0,03)**
F3. Реализация программ ТНО	107,3 (145,5)	0,9 (1,4)	9013,4 (16326,9)	0,5 (1,3)
F4. Число международных сетей университетов, в которых вуз является партнером	117,2 (63,2)*	0,8 (0,6)	15805,5 (7096,4)**	0,7 (0,6)
F5. Среднегодовая стоимость обучения иностранных учащихся	0,001 (0,001)	0,0001 (0,0001)	0,5 (0,2)***	0,0001 (0,0001)***
F6. Доля иностранных учащихся, обучающихся на коммерческой основе	-1,4 (1,5)	-0,009 (0,02)	630,9 (170,9)***	0,06 (0,01)***
F7. Позиция вуза в рейтинге Webometrics	0,005 (0,009)	0,0001 (0,0001)***	0,5 (1,04)	0,0001 (0,0001)
F8. Средний балл ЕГЭ	-11,3 (7,9)	0,03 (0,08)	-2552,3 (896,1)***	-0,06 (0,07)
Контрольные переменные: коэффициенты при переменных, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
C1. Общее число студентов вуза	0,05 (0,009)***	-0,0001 (0,0001)**	-0,5 (0,97)	-0,0001 (0,0001)
C2. Суммарный доход вуза	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,002 (0,002)	-0,0001 (0,0001)
C3. Расположение вуза (1— Москва или Санкт-Петербург, 0 — др.)	-35,3 (110,4)	-1,1 (1,1)	-28068,2 (12390,5)**	-3,2 (0,9)***
C4. Специализация вуза (1— медицинская, 0 — другая)	364,9 (156,4)**	3,7 (1,5)**	29428,6 (17550,6)*	0,2 (1,4)
Критерии качества модели				
R ² (скоррект. R ²)	0,565 (0,533)	0,420 (0,377)	0,515 (0,478)	0,260 (0,205)
F (p-value)	17,3 (0,000)	9,7 (0,000)	14,1 (0,000)	4,7 (0,000)

Полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты. * $p < 0,01$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$.

Вхождение вуза в международную сеть университетов приведет к росту числа ИС в среднем на 117 человек и годового дохода вуза от экспорта на 15,8 млн руб.

5. Среднегодовая стоимость обучения для иностранных студентов определяет ценовую политику вуза в области экспорта. Этот показатель положительно взаимосвязан с доходом от экспорта образования и его долей в общем доходе вуза от образовательной деятельности. Согласно расчетам увеличение стоимости годового обучения иностранного учащегося на 1 тыс. руб. приведет к росту годового дохода вуза от образовательной деятельности из иностранных источников в среднем на 500 тыс. руб. и на 0,1% увеличит долю этого дохода в общем доходе вуза от образовательной деятельности. Анализ данных не подтвердил наличия взаимосвязи между стоимостью обучения и числом или долей иностранных студентов. Можно предположить, что небольшое увеличение стоимости обучения не окажет значительного влияния на привлечение ИС в вуз.
6. Чем выше уровень коммерциализации обучения иностранных студентов, тем выше доход вуза от экспорта и доля этого дохода в общем доходе вуза от образовательной деятельности. Увеличение уровня коммерциализации на 1% приведет к росту годового дохода от экспорта в среднем на 631 тыс. руб. и доли этого дохода в общем доходе вуза от образовательной деятельности на 0,06%. Предположение о наличии взаимосвязи между этим фактором и показателями численности и доли иностранных студентов не подтвердилось. Можно предположить, что увеличение числа бюджетных мест для иностранных учащихся не окажет значительного влияния на их численность в вузе.
7. Анализ не выявил значимой взаимосвязи между позицией вуза в рейтинге Webometrics и показателями результативности экспорта. В спецификации модели с зависимой переменной «удельный вес иностранных студентов в общей численности студентов вуза» коэффициент регрессии значимый, но очень низкий, в остальных спецификациях он незначимый. Таким образом, не подтвердилось предположение о том, что представленность информации о вузе в Интернете связана с привлечением в него иностранных студентов.
8. Высокая селективность вуза отрицательно взаимосвязана с доходом от экспортной деятельности. Увеличение среднего проходного балла ЕГЭ на 1 балл снижает доход вуза от экспорта в среднем на 2,5 млн руб. Этот фактор не взаимосвязан с остальными показателями результативности экспорта. Можно сделать вывод, что высокие требования вуза к поступающим абитуриентам могут стать барьером для

платежеспособных иностранных абитуриентов, но на общее число иностранных студентов в вузе значимого влияния не окажут.

Анализ взаимосвязи между контрольными и зависимыми переменными показал, что число студентов вуза положительно коррелирует с общим числом ИС и отрицательно с их долей. То есть в крупных вузах обучается больше иностранных студентов, при этом доля иностранных студентов в них ниже, чем в средних и небольших вузах. Согласно результатам анализа увеличение общего числа студентов вуза на 1 тыс. человек приведет к росту числа ИС в среднем на 50 человек, а их доля в общем числе студентов сократится на 0,1%. Контрольная переменная «суммарный доход вуза» не коррелирует с результатами экспортной деятельности.

В вузах Москвы и Санкт-Петербурга в среднем более низкие показатели доходности экспорта по сравнению с вузами других городов, а по численности иностранных студентов статистически значимых различий нет. Медицинские вузы имеют более высокие результаты по трем из четырех показателей результативности экспорта, таким образом, медицинское образование более востребовано у иностранных абитуриентов.

Для выявления ключевых факторов результативности экспорта вузов были рассчитаны стандартизированные коэффициенты регрессии, позволяющие сравнить силу взаимосвязи между каждым из факторов и показателями результативности экспорта²⁰. Анализ показал, что число и доля ИС наиболее взаимосвязаны с двумя факторами — числом реализуемых программ двух дипломов и уровнем диверсификации образовательных программ для иностранных граждан. Размер дохода от экспорта и его доля в общем доходе вуза от образовательной деятельности наиболее взаимосвязаны с двумя факторами — средней стоимостью года обучения для ИС и уровнем коммерциализации их обучения.

Для проверки устойчивости во времени значений регрессионных коэффициентов были рассчитаны альтернативные модели со значениями внутренних факторов по состоянию на 2012/2013 учебный год и с длиной лага в 1 и 2 года, т.е. показатели результативности экспорта взяты по состоянию на 2013/2014 и 2014/2015 учебные годы.

Для подтверждения несмещенности значений коэффициентов регрессии были рассчитаны дополнительные модели на основе расширенной выборки. В нее была включена контрольная

²⁰ При расчете стандартизированных коэффициентов регрессии значения всех анализируемых переменных преобразуются в стандартизованную шкалу измерения с помощью Z-стандартизации.

Таблица 7. Спецификации моделей № 1.1–1.4. Зависимая переменная: число иностранных студентов

Независимые переменные (2012/2013 уч. г.)	Зависимая переменная			
	МОДЕЛЬ 1.1 2013/2014 уч. г. (лаг 1 год)	МОДЕЛЬ 1.2 2014/2015 уч. г. (лаг 2 года)	МОДЕЛЬ 1.3 2013/2014 уч. г. Включена контрольная подвыборка	МОДЕЛЬ 1.4 2014/2015 уч. г. Включена контрольная подвыборка
Константа	201,9 (464,4)	22,7 (489,2)	206,4 (396,1)	12,3 (415,6)
Внутренние факторы: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
F1	259,1 (279,02)	181,2 (293,9)	3,6 (225,7)	-70,7 (236,8)
F2	32,7 (3,5)***	30,1 (3,7)***	31,8 (3,3)***	29,3 (3,5)***
F3	282,9 (138,7)**	215,2 (146,1)	276,6 (126,3)**	209,9 (132,5)
F4	58,9 (61,1)	69,6 (64,3)	63,2 (58,1)	74,6 (60,9)
F5	-0,002 (0,001)***	-0,001 (0,001)**	-0,002 (0,0001)***	0,001 (0,001)***
F6	-0,018 (0,329)	-0,13 (0,35)	-0,06 (0,3)	-0,17 (0,33)
F7	0,01 (0,009)	0,009 (0,009)	0,008 (0,008)	0,007 (0,008)
F8	-3,2 (7,2)	1,4 (7,6)	-1,9 (6,03)	2,8 (6,3)
Контрольные переменные: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
C1	0,034 (0,008)***	0,04 (0,008)***	0,035 (0,007)***	0,04 (0,008)***
C2	-0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	-0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)
C3	134,9 (89,9)	15,7 (94,7)	151,1 (81,4)*	54,4 (85,4)
C4	299,8 (143,5)**	253,3 (151,1)*	407,2 (122,1)***	368,4 (128,1)***
Критерии качества модели				
R^2 (скоррект. R^2)	0,520 (0,484)	0,500 (0,463)	0,538 (0,508)	0,531 (0,501)
F (p-value)	14,4 (0,000)	13,4 (0,000)	18,2 (0,000)	17,8 (0,000)

Полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты.

* $p < 0,01$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$.

группа из 28 случайно отобранных вузов, в которых в 2015/2016 учебном году обучалось менее 300 иностранных студентов. В табл. 7–10 представлены результаты расчетов по дополнительным моделям.

По большинству регрессионных коэффициентов в моделях с разными спецификациями значимых различий не наблюдается, но есть некоторые отклонения. В частности, в моделях за бо-

Таблица 8. Спецификации моделей № 2.1–2.4. Зависимая переменная: удельный вес иностранных студентов в общей численности студентов вуза

Независимые переменные (2012/2013 уч. г.)	Зависимая переменная			
	МОДЕЛЬ 2.1 2013/2014 уч. г. (лаг 1 год)	МОДЕЛЬ 2.2 2014/2015 уч. г. (лаг 2 года)	МОДЕЛЬ 2.3 2013/2014 уч. г. Включена контрольная подвыборка	МОДЕЛЬ 2.4 2014/2015 уч. г. Включена контрольная подвыборка
Константа	8,8 (5,9)	5,5 (5,6)	8,1 (5,3)	4,9 (5,02)
Внутренние факторы: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
F1	4,3 (3,6)	3,7 (3,3)	0,3 (3,01)	-0,8 (2,9)
F2	0,17 (0,04)***	0,15 (0,04)***	0,16 (0,04)***	0,14 (0,04)***
F3	1,4 (1,8)	0,8 (1,7)	1,3 (1,7)	0,7 (1,6)
F4	0,5 (0,8)	0,4 (0,7)	0,5 (0,8)	0,4 (0,7)
F5	-0,0001 (0,0001)	-0,0001 (0,0001)	-0,0001 (0,0001)	-0,0001 (0,0001)
F6	-0,002 (0,004)	-0,002 (0,004)	-0,003 (0,004)	-0,002 (0,004)
F7	0,0001 (0,0001)**	0,0001 (0,0001)**	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)*
F8	-0,08 (0,09)	0,006 (0,09)	-0,04 (0,08)	0,04 (0,08)
Контрольные переменные: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
C1	-0,0001 (0,0001)*	-0,0001 (0,0001)**	-0,0001 (0,0001)*	-0,0001 (0,0001)*
C2	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)
C3	2,4 (1,1)**	0,8 (1,1)	2,9 (1,1)***	1,7 (1,03)
C4	4,1 (1,8)**	3,3 (1,7)*	5,9 (1,6)***	5,4 (1,5)***
Критерии качества модели				
R^2 (скоррект. R^2)	0,295 (0,242)	0,289 (0,236)	0,251 (0,204)	0,248 (0,200)
F (p-value)	5,6 (0,000)	5,4 (0,000)	5,3 (0,000)	5,2 (0,000)

Полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты.

* $p < 0,01$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$.

лее ранние годы отсутствуют значимые взаимосвязи между уровнем диверсификации образовательных программ, числом международных сетей, в которые включен вуз, и числом иностранных студентов в вузе, а также между уровнем диверсификации образовательных программ и долей иностранных студентов в вузе. В моделях, рассчитанных на основе данных за более поздние годы, появляются статистически значимые связи между этими показателями.

Таблица 9. Спецификации моделей № 3.1–3.4. Зависимая переменная: доход вуза от образовательной деятельности из иностранных источников

Независимые переменные (2012/2013 уч. г.)	Зависимая переменная			
	МОДЕЛЬ 3.1 2013/2014 уч. г. (лаг 1 год)	МОДЕЛЬ 3.2 2014/2015 уч. г. (лаг 2 года)	МОДЕЛЬ 3.3 2013/2014 уч. г. Включена контрольная подвыборка	МОДЕЛЬ 3.4 2014/2015 уч. г. Включена контрольная подвыборка
Константа	3140,2 (40559)	31928,5 (55845,1)	2644,8 (33490,1)	17912,3 (46169,6)
Внутренние факторы: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
F1	22266,9 (24366,6)	32050,3 (33549,9)	12200,4 (19079,8)	13810,7 (26303,4)
F2	2088,3 (303,8)***	2609,8 (418,3)***	2065,9 (278,9)***	2562,6 (384,5)***
F3	16868,9 (12110,9)	16014,6 (16675,5)	17727,9 (10674,8)	13924,1 (14716,3)
F4	4390,1 (5332,03)	12621,1 (7341,6)*	4627,2 (4909,7)	12143,7 (6768,6)*
F5	0,006 (0,05)	0,004 (0,07)	0,004 (0,04)	-0,003 (0,06)
F6	13,5 (28,7)	70,9 (39,5)*	11,5 (26,4)	69,7 (36,4)*
F7	-0,2 (0,8)	0,5 (1,1)	-0,08 (0,7)	0,4 (0,9)
F8	-208,6 (627,1)	-90,3 (863,4)	-157,9 (510,6)	-549,3 (703,9)
Контрольные переменные: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
C1	1,2 (0,7)**	1,01 (0,96)	1,2 (0,6)*	1,04 (0,86)
C2	-0,005 (0,02)**	-0,001 (0,003)	-0,005 (0,02)***	-0,001 (0,002)
C3	12871,7 (7850,5)	-2041,2 (10809,2)	12657,3 (6884,6)*	-912,9 (9491,2)
C4	35635,3 (12527,9)***	44846,3 (17249,5)**	39365,3 (10324,1)***	47915,7 (14232,8)***
Критерии качества модели				
R ² (скоррект. R ²)	0,324 (0,273)	0,325 (0,274)	0,335 (0,293)	0,332 (0,287)
F (p-value)	6,3 (0,000)	6,4 (0,000)	7,9 (0,000)	7,8 (0,000)

Полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты.

* $p < 0,01$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$.

Также в моделях более раннего периода не наблюдается статистически значимых взаимосвязей между среднегодовой стоимостью обучения, средним проходным балом ЕГЭ и доходом от экспорта, а также между среднегодовой стоимостью обучения, уровнем коммерциализации обучения ИС и долей дохода от экспорта в общем доходе от образовательной деятельности. В моделях за более поздние годы статистически значимые связи между этими показателями наблюдаются.

Таблица 10. Спецификации моделей № 4.1–4.4. Зависимая переменная: удельный вес дохода из иностранных источников в общем доходе вуза от образовательной деятельности

Независимые переменные (2012/2013 уч. г.)	Зависимая переменная			
	МОДЕЛЬ 4.1 2013/2014 уч. г. (лаг 1 год)	МОДЕЛЬ 4.2 2014/2015 уч. г. (лаг 2 года)	МОДЕЛЬ 4.3 2013/2014 уч. г. Включена контрольная подвыборка	МОДЕЛЬ 4.4 2014/2015 уч. г. Включена контрольная подвыборка
Константа	-2,01 (3,3)	-0,4 (4,4)	-1,9 (2,8)	-1,1 (3,6)
Внутренние факторы: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
F1	1,9 (1,9)	2,01 (2,6)	0,6 (1,6)	0,5 (2,1)
F2	0,05 (0,03)*	0,06 (0,03)*	0,05 (0,02)**	0,06 (0,03)*
F3	0,7 (0,9)	0,7 (1,3)	1,1 (0,9)	0,6 (1,2)
F4	0,4 (0,4)	0,6 (0,6)	0,4 (0,4)	0,6 (0,5)
F5	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	-0,0001 (0,0001)
F6	0,002 (0,002)	0,002 (0,003)	0,002 (0,002)	0,002 (0,003)
F7	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)
F8	0,04 (0,05)	0,008 (0,07)	0,04 (0,04)	0,03 (0,06)
Контрольные переменные: коэффициенты, их значимость и стандартная ошибка (в скобках)				
C1	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)	0,0001 (0,0001)
C2	-0,0001 (0,0001)**	-0,0001 (0,0001)	-0,0001 (0,0001)**	-0,0001 (0,0001)*
C3	0,2 (0,6)	-0,7 (0,8)	0,2 (0,6)	-0,6 (0,8)
C4	1,7 (1,02)*	2,8 (1,3)**	2,3 (0,9)***	3,5 (1,1)***
Критерии качества модели				
R^2 (скоррект. R^2)	0,134 (0,069)	0,140 (0,076)	0,135 (0,080)	0,136 (0,081)
F (p -value)	2,1 (0,02)	2,2 (0,01)	2,4 (0,006)	2,5 (0,005)

Полужирным шрифтом выделены статистически значимые коэффициенты.

* $p < 0,01$; ** $p < 0,005$; *** $p < 0,001$.

Подобные отклонения могут свидетельствовать о том, что значения по этим коэффициентам регрессии не стабильны во времени. Но для подтверждения этого предположения необходимо проанализировать количественные показатели деятельности вузов за более длительный период, что на данный момент не представляется возможным из-за отсутствия в открытом доступе данных о деятельности российских вузов за более ранние годы.

Для проверки смещенности значений коэффициентов регрессии были рассчитаны дополнительные модели, в которые была включена контрольная группа из 28 случайно отобранных вузов с низкими и очень низкими показателями результативности экспортной деятельности. Анализ регрессионных коэффициентов альтернативных спецификаций модели не выявил серьезных расхождений со значениями коэффициентов основных моделей. По значимым коэффициентам регрессии отклонения минимальны. Поэтому можно утверждать, что серьезных смещений оценок коэффициентов линейной регрессии не наблюдается.

Проведенное исследование позволило эмпирически оценить взаимосвязи между рассмотренными внутренними факторами и показателями результативности экспортной деятельности российских вузов. Анализ выявил статистически значимые взаимосвязи между шестью из восьми рассмотренных факторов и показателями результативности экспорта.

Наиболее однозначный результат получен в отношении положительной взаимосвязи между числом реализуемых в вузе программ двух дипломов и показателями результативности экспортной деятельности вузов. Такие программы пользуются повышенным спросом у иностранных студентов. Реализация вузом этих программ подтверждает его способность выстраивать длительное плодотворное сотрудничество с зарубежными вузами-партнерами и признание качества предоставляемых им услуг со стороны зарубежных вузов. Вузы, реализующие международные программы двух дипломов, обладают необходимыми компетенциями в области международного образования, обеспечивающими им конкурентные преимущества на международном образовательном рынке, что положительно влияет на результаты экспорта в целом.

Подтвердилась положительная взаимосвязь между включенностью вуза в международные сети университетов и абсолютными показателями результативности экспорта. Для вхождения в такие сети вузы, как правило, должны достичь определенного уровня развития международной образовательной деятельности, а для успешного функционирования в статусе партнера — вести активную работу в рамках сети. Наличие таких компетенций способствует высоким результатам экспортной деятельности.

Выявлена отрицательная взаимосвязь между уровнем диверсификации образовательных программ и результативностью экспорта. На этом основании можно сделать вывод, что положительных результатов в экспорте с большей вероятностью добиваются вузы, концентрирующие усилия на отдельных

6. Заключение и выводы

направлениях международной образовательной деятельности и избегающие излишней ее диверсификации.

Чем выше стоимость годового обучения для иностранных граждан, тем больше доходы вуза, при этом не наблюдается взаимосвязи между этим фактором и численностью или долей иностранных студентов. То есть спрос на услуги высшего образования со стороны иностранных граждан абсолютно неэластичен по цене. Такой результат может быть обусловлен соотношением цен на высшее образование в разных странах: даже самая высокая стоимость обучения в российских вузах, как правило, ниже стоимости обучения в большинстве вузов США и Европы. А изменение курсов валют в последние годы сделало обучение в России привлекательным для граждан многих стран с финансовой точки зрения. Поэтому различия в стоимости обучения в российских вузах не столь значимы для иностранных студентов.

Анализ показал, что российские вузы не проявляют должной активности в развитии программ транснационального образования и сетевого сотрудничества с иностранными научно-образовательными организациями. По этой причине их деятельность в ряде сегментов международного рынка услуг высшего образования затруднена.

На успешность российских вузов в экспорте образования оказывают большое влияние факторы внешней среды. Поэтому положительный результат даст только комплексный подход, предполагающий как реализацию мер, направленных на привлечение иностранных студентов в Россию и создание благоприятных условий для их пребывания и обучения, на государственном уровне, так и активных действий вузов в этом направлении.

Литература

1. Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. (2014) Экспорт российских образовательных услуг: стат. сборник. Вып. 4. М.: Социоцентр.
2. Арефьев А. Л., Шереги Ф. Э. (2016) Экспорт российских образовательных услуг: стат. сборник. Вып. 6. М.: Социоцентр.
3. Вашурина Е. В., Евдокимова Я. Ш. (2017) Развитие системы привлечения иностранных студентов: региональная модель // Университетское управление: практика и анализ. № 1. С. 41–51.
4. Екшикеев Т. К. (2009) Развитие конкурентного потенциала вуза на рынке образовательных услуг // Проблемы современной экономики. № 2 (30). <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=2574>
5. Земцов С. П., Еремкин В. А., Баринаева В. А. (2015) Факторы востребованности ведущих вузов России. Обзор литературы и эконометрический анализ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 201–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-201-233.
6. Меликян А. В. (2014) Основные характеристики международных сетей университетов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 100–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-100-117.

7. Меликян А. В. (2014) Слияния и присоединения вузов в России и за рубежом // Высшее образование в России. № 5. С. 134–145.
8. Прахов И. А. (2017) Детерминанты ожидаемой отдачи от высшего образования в Москве // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 1. С. 25–57. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-25-57.
9. Санчес-Серра Д., Маркони Г. (2018) Повышение стоимости обучения для международных студентов: палка о двух концах // Международное высшее образование. № 92. С. 18–20. <https://ihe.hse.ru/article/view/7559/8381>
10. Снаткин И., Мишин А., Карпухина Е. (2010) Анализ программ двойных дипломов между ЕС и российскими вузами. http://www.vstu.ru/upload/internships/analiz_programm_dvoynyh_diplomov_mezhdru_es_i_rf.doc
11. Asaad Y. (2008) An Investigation into the Relationship between Export Market Orientation and Export Performance in Universities: A Study in the British Higher Education Sector. https://www.brunel.ac.uk/__data/assets/file/0020/91019/phdSimp2008YousraAsaad.pdf
12. Asaad Y., Melewar T. C., Cohen G. (2015) Export Market Orientation Behavior of Universities: The British Scenario // Journal of Marketing for Higher Education. Vol. 25. No 1. P. 127–154.
13. Binsardi A., Ekwulugo F. (2003) International Marketing of British Education: Research on the Students' Perception and the UK Market Penetration // Marketing Intelligence & Planning. Vol. 21. No 4/5. P. 318–327.
14. Chirikov I. (2016) How Global Competition is Changing Universities: Three Theoretical Perspectives // Research & Occasional Paper Series: Center for Studies in Higher Education. No 5.16. P. 1–7. <https://cshe.berkeley.edu/publications/how-global-competition-changing-universities-three-theoretical-perspectives-igor>
15. Clark B. (1998) Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Guildford, UK: Pergamon.
16. Hirschman A. O. (1964). The Paternity of an Index // The American Economic Review. Vol. 54. No 5. P. 761–762.
17. Knight J. (2015) Are Double/Multiple Degree Programs Leading to “Discount Degrees”? // International Higher Education. No 81. P. 5–7. <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/download/8729/7854>
18. Lange T. (2013) Return Migration of Foreign Students and Non-Resident Tuition Fees // Journal of Population Economics. Vol. 26. No 2. P. 703–718.
19. Leslie L., Oaxaca R., Rhoades G. (2001) Technology Transfer and Academic Capitalism // A. Teich (ed.) AAAS Science and Technology Policy Yearbook. Washington, DC: Committee on Science, Engineering, and Public Policy, American Association for the Advancement of Science. P. 261–277. <http://firgoa.usc.es/drupal/files/ch23.pdf>
20. Maringe F. (2005) Interrogating the Crisis in Higher Education Marketing: The CORD Model // International Journal of Educational Management. Vol. 19. No 7. P. 564–578.
21. Mazzarol T. W. (1998) Critical Success Factors for International Education Marketing // International Journal of Educational Management. Vol. 12. No 4. P. 163–175.
22. Mazzarol T., Soutar G. (2002) “Push-Pull” Factors Influencing International Student Destination Choice // International Journal of Educational Management. Vol. 16. No 2. P. 82–90.
23. Naidoo V. (2010) From Ivory Towers to International Business: Are Universities Export Ready in Their Recruitment of International Students? // Journal of Studies in International Education. Vol. 14. No 1. P. 5–28.

24. Racine N., Villeneuve P.Y., Theriault M. (2003) Attracting Foreign Students: The Case of Two Universities in Quebec // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7. No 3. P. 241–252.
25. Ramanantsoa B., Delpech Q. (2006) L'enseignement supérieur français par-delà les frontières L'urgence d'une stratégie. *France Stratégie*. http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/rapport-enseignement-superieur-26-09-2016-final-web_0.pdf
26. Ross M., Heaney J.-G., Cooper M. (2007) Institutional and Managerial Factors Affecting International Student Recruitment Management // *International Journal of Educational Management*. Vol. 21. No 7. P. 593–605.
27. Ross M., Grace D. (2012) Exploring the International Student Recruitment Industry through the Strategic Orientation Performance Model // *Journal of Marketing Management*. Vol. 28. Nos 5–6. P. 522–545.
28. Slaughter S., Leslie L. L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University.
29. Stensaker B. (2013) Translating Globalization into Practice: University Networks—Towards a New Stratification of Higher Education? // P. Axelrod, R. D. Trilokrekar, T. Shanahan, R. Wellen (eds) *Making Policy in Turbulent Times. Challenges and Prospects for Higher Education*. Montreal, QC; Kingston, ON: McGill-Queen's University. P. 249–268.
30. West C. (2015) Degrees without Borders // *International Educator*. July + August. P. 21–32. https://www.nafsa.org/_/File/_/ie_julaug15_degrees.pdf
31. Wilkins S., Huisman J. (2011) Student Recruitment at International Branch Campuses: Can They Compete in the Global Market? // *Journal of Studies in International Education*. Vol. 15. No 3. P. 299–316.

Internal Factors of Education Export Performance in Russian Universities

Alisa Melikyan

Senior Lecturer, Faculty of Computer Science, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: amelikyan@hse.ru

Author

A survey was carried out in order to analyze the relationship between the universities' internal factors and the indicators of their education export performance. Quantitative data was collected to describe the activities of Russian universities over recent years. Regression analysis was used to identify relationship between the indicators. The sample consisted of 173 universities from different federal districts of Russia. Achievement of the research goal necessitated the construction and quantitative assessment of various regression model specifications calculated based on how variable values changed over time. Estimates confirm a positive relationship between the number of international network partnerships, the number of double degree programs, and success in education export. The degree of diversification of education programs available to international students correlates negatively with enrollment of foreign students. The cost of educational services and the level of commercialization of higher education for foreign students demonstrate a positive relationship with education export revenues but show no relationship with the number of foreign students in a university. No relationship was found between online presence of universities, implementation of transnational education programs and education export performance. The findings are used to discuss promising vectors of education export development for Russian universities.

Abstract

higher education export, universities' global activities, university revenues, international students, global education market.

Keywords

Arefyev A., Sheregi F. (2014) *Eksport rossiyskikh obrazovatelnykh uslug: stat. sbornik. Vyp. 4* [Export of Russian Educational Services: A Statistical Compilation. Iss. 4]. Moscow: Sotsiotsentr.

Arefyev A., Sheregi F. (2016) *Eksport rossiyskikh obrazovatelnykh uslug: stat. sbornik. Vyp. 6* [Export of Russian Educational Services: A Statistical Compilation. Iss. 6]. Moscow: Sotsiotsentr.

Asaad Y. (2008) *An Investigation into the Relationship between Export Market Orientation and Export Performance in Universities: A Study in the British Higher Education Sector*. Available at: https://www.brunel.ac.uk/__data/assets/file/0020/91019/phdSimp2008YousraAsaad.pdf (accessed 10 August 2018).

Asaad Y., Melewar T. C., Cohen G. (2015) Export Market Orientation Behavior of Universities: The British Scenario. *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 25, no 1, pp. 127–154.

Binsardi A., Ekwulugo F. (2003) International Marketing of British Education: Research on the Students' Perception and the UK Market Penetration. *Marketing Intelligence & Planning*, vol. 21, no 4/5, pp. 318–327.

Chirikov I. (2016) How Global Competition is Changing Universities: Three Theoretical Perspectives. *Research & Occasional Paper Series: Center for Studies in Higher Education*, no 5.16, pp. 1–7. Available at: <https://cshe.berkeley.edu/publications/how-global-competition-changing-universities-three-theoretical-perspectives-igor> (accessed 10 August 2018).

References

- Clark B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Guildford, UK: Pergamon.
- Ekshikeev T. (2009) Razvitie konkurentnogo potentsiala vuza na rynke obrazovatelnykh uslug [Development of Competitive Potential of a High Educational Institution on the Market of Educational Services]. *Problems of Modern Economics*, no 2 (30). Available at: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=2574> (accessed 10 August 2018).
- Hirschman A. O. (1964) The Paternity of an Index. *The American Economic Review*, vol. 54, no 5, pp. 761–762.
- Knight J. (2015) Are Double/Multiple Degree Programs Leading to “Discount Degrees”? *International Higher Education*, no 81, pp. 5–7. Available at: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/download/8729/7854> (accessed 10 August 2018).
- Lange T. (2013) Return Migration of Foreign Students and Non-Resident Tuition Fees. *Journal of Population Economics*, vol. 26, no 2, pp. 703–718.
- Leslie L., Oaxaca R., Rhoades G. (2001) Technology Transfer and Academic Capitalism. *AAAS Science and Technology Policy Yearbook* (ed. A. Teich), Washington, DC: Committee on Science, Engineering, and Public Policy, American Association for the Advancement of Science, pp. 261–277. Available at: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/ch23.pdf> (accessed 10 August 2018).
- Maringe F. (2005) Interrogating the Crisis in Higher Education Marketing: The CORD Model. *International Journal of Educational Management*, vol. 19, no 7, pp. 564–578.
- Mazzarol T. W. (1998) Critical Success Factors for International Education Marketing. *International Journal of Educational Management*, vol. 12, no 4, pp. 163–175.
- Mazzarol T., Soutar G. (2002) “Push-Pull” Factors Influencing International Student Destination Choice. *International Journal of Educational Management*, vol. 16, no 2, pp. 82–90.
- Melikyan A. (2014) Osnovnye kharakteristiki mezhdunarodnykh setey universitetov [Key Features of International University Networks]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 100–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-3-100-117.
- Melikyan A. (2014) Sliyaniya i prisoedineniya vuzov v Rossii i za rubezhom [Mergers and Acquisitions of Universities in Russia and Abroad]. *Higher Education in Russia*, no 5, pp. 134–145.
- Naidoo V. (2010) From Ivory Towers to International Business: Are Universities Export Ready in Their Recruitment of International Students? *Journal of Studies in International Education*, vol. 14, no 1, pp. 5–28.
- Prakhov I. (2017) Determinanty ozhidaemoy otdachi ot vysshego obrazovaniya v Moskve [Determinants of Expected Return on Higher Education in Moscow]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 25–57. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-1-25-57.
- Racine N., Villeneuve P. Y., Theriault M. (2003) Attracting Foreign Students: The Case of Two Universities in Quebec. *Journal of Studies in International Education*, vol. 7, no 3, pp. 241–252.
- Ramanantsoa B., Delpech Q. (2006) *L'enseignement supérieur français par-delà les frontières L'urgence d'une stratégie. France Stratégie*. Available at: http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/rapport-enseignement-superieur-26-09-2016-final-web_0.pdf (accessed 10 August 2018).

- Ross M., Heaney J.-G., Cooper M. (2007) Institutional and Managerial Factors Affecting International Student Recruitment Management. *International Journal of Educational Management*, vol. 21, no 7, pp. 593–605.
- Ross M., Grace D. (2012) Exploring the International Student Recruitment Industry through the Strategic Orientation Performance Model. *Journal of Marketing Management*, vol. 28, nos 5–6, pp. 522–545.
- Sanchez-Serra D., Marconi G. (2018) Povyshenie stoimosti obucheniya dlya mezhdunarodnykh studentov: palka o dvukh kotsakh [Increasing International Students' Tuition Fees: The Two Sides of the Coin]. *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie*, no 92, pp. 18–20. Available at: <https://ihe.hse.ru/article/view/7559/8381> (accessed 10 August 2018).
- Slaughter S., Leslie L. L. (1997) *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins University.
- Snatkin I., Mishin A., Karpukhina E. (2010) *Analiz program dvoynykh diplomov mezhdue ES i rossijskimi vuzami* [Analysis of Double Degree Programmes between EU and Russian HEIS]. Available at: http://www.vstu.ru/upload/internships/analiz_programm_dvoynykh_diplomov_mezhdue_es_i_rf.doc (accessed 10 August 2018).
- Stensaker B. (2013) Translating Globalization into Practice: University Networks—Towards a New Stratification of Higher Education? *Making Policy in Turbulent Times. Challenges and Prospects for Higher Education* (eds P. Axelrod, R. D. Trilokrekar, T. Shanahan, R. Wellen), Montreal, QC, & Kingston, ON: McGill-Queen's University, pp. 249–268.
- Vashurina E., Evdokimova Ya. (2017) Razvitie sistemy privilecheniya inostrannykh studentov: regionalnaya model [Developing Foreign Student Recruitment System: Regional Model]. *Journal University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 41–51.
- West C. (2015) Degrees without Borders. *International Educator*, July + August, pp. 21–32. Available at: https://www.nafsa.org/_/File/_/ie_julaug15_degrees.pdf (accessed 10 August 2018).
- Wilkins S., Huisman J. (2011) Student Recruitment at International Branch Campuses: Can They Compete in the Global Market? *Journal of Studies in International Education*, vol. 15, no 3, pp. 299–316.
- Zemtsov S., Eremkin V., Barinova V. (2015) Faktory vobrebovannosti vedushchikh vuzov Rossii [Factors of Attractiveness of the Leading Russian Universities Overview of Literature and Econometric Analysis of the Leading Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 201–233. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-4-201-233.

Современные подходы к оценке эффективности работы учителей

Обзор зарубежных публикаций

О. В. Темняткина, Д. В. Токменинова

Статья поступила в редакцию в феврале 2018 г.

Темняткина Ольга Владимировна кандидат педагогических наук, доцент кафедры проектного управления в образовательных системах Института развития образования Свердловской области. Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Токменинова Дарья Валерьевна кандидат экономических наук, ведущий специалист департамента образования Сколковского института науки и технологий. Адрес: 143026, г. Москва, ул. Нобеля, 3. E-mail: dtokmeninova@yandex.ru

Аннотация. Задача формирования национальной системы учительского роста обуславливает необходимость проанализировать существующие подходы к оцениванию качества педагогической деятельности. В статье представлен обзор зарубежных публикаций по проблеме оценки результатов работы учителей. Рассматриваются два основных подхода: оценка эффективности работы педагога по показателям успеваемости обучающихся и формирующая оценка, основанная на наблюдении за деятельностью учителя и установлении обратной связи с педагогом по результатам наблюдения. По мнению авторов зарубежных публикаций, нет оснований ожидать, что по-

казатели успеваемости обучающихся будут полностью соответствовать количеству и качеству усилий, приложенных педагогом для их обучения: успеваемость зависит от многих факторов, повлиять на которые педагог не в силах. Некоторые исследователи предлагают пути повышения валидности использования данных успеваемости в оценивании учителей. Формирующая оценка обучающихся постепенно входит в структуру педагогического процесса, однако принципы формирующей оценки эффективности работы учителя еще только складываются в школьной практике. В статье анализируются методы и приемы формирующей оценки деятельности педагога, представлены первые результаты исследований их возможностей и ограничений. Большинство авторов представленных публикаций едины во мнении, что система оценки эффективности работы педагога должна быть организована так, чтобы она способствовала его профессиональному и личностному росту.

Ключевые слова: школьные учителя, оценка педагогической деятельности, формирующее оценивание учителей, обратная связь, профессиональный рост.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195

В настоящее время подходы к оценке эффективности работы учителей пользуются повышенным вниманием политиков, ученых и практиков образовательной сферы по всему миру. Оценка педагогов способствует как повышению ответственности учителей за качество образования, так и совершенствованию деятельности школ. Соответствующие практики получили широкое распространение в Англии и США, а также в ряде других стран.

По данным С. Хубера и Г. Скедсмо, из 28 стран, представители которых были опрошены в 2013 г. Организацией экономического сотрудничества и развития в рамках «Обзора концепций оценивания и аттестации работников для совершенствования деятельности школ», в 22 странах имеются системы оценивания национального или регионального уровня, а в шести оставшихся механизмы обратной связи о качестве работы педагогов разрабатываются и применяются пока только на локальном уровне. Рассматривая развитие систем оценивания учителей в мире в исторической ретроспективе, авторы отмечают, что в конце XX в. среди подходов к совершенствованию деятельности школ преобладали основанные на самооценке педагогов или оценке со стороны коллег вместо оценивания вышестоящими должностными лицами. Однако во многих странах сохраняется традиция оценивания учителей администраторами (директорами и их заместителями) или региональными надзорными органами (в некоторых странах — членами школьного комитета или региональным управлением образования), связанная с политикой усиления ответственности педагогов за качество образования, с жесткой привязкой оценивания их работы к показателям успеваемости обучающихся [Huber, Skedsmo, 2016].

Большинство авторов публикаций по проблеме оценки эффективности работы педагогов согласны во мнении, что учителя должны принимать на себя ответственность за собственное профессиональное развитие. В идеальной ситуации педагоги и их руководители должны вместе работать над проектированием таких моделей оценивания, которые не только обеспечат отчетность школы и системы образования в целом, но и поддержат непрерывный профессиональный рост педагогов.

В последние десятилетия получили признание модели оценивания качества работы учителя, основанные на измерении его вклада в прирост успеваемости обучающихся. Во многих зарубежных исследованиях приводятся доказательства эффективности таких подходов, однако немало и таких, в которых ставятся под сомнение валидность и надежность таких измерений и наличие связи прироста успеваемости с усилиями педагога.

**Модели,
основанные
на приросте
успеваемости
обучающихся**

П. Такер и Д. Стронж приводят обзор многообразных стратегий, которые были разработаны для оценки эффективности работы педагогов на основе успеваемости обучающихся [Tucker, Stronge, 2005]. Среди них несколько моделей оценивания учителей, основанного на фактических данных успеваемости обучающихся, а не на индивидуальных субъективных мнениях. Авторы предлагают конкретные рекомендации, которые следует соблюдать при включении показателей успеваемости обучающихся в систему оценивания педагогов, с тем чтобы снизить вероятность предвзятых суждений и повысить эффективность использования данных успеваемости в оценивании результатов педагогической деятельности:

- 1) данные об успеваемости обучающихся могут применяться только в качестве одного из компонентов системы оценивания учителей, которая опирается на множество других источников информации;
- 2) необходимо учитывать контекст, в котором происходит обучение;
- 3) следует использовать данные о приросте успеваемости обучающихся, а не сравнивать уровень успеваемости с предзаданными показателями;
- 4) прирост в знаниях, возникший за определенный промежуток времени, следует оценивать у одной и той же группы обучающихся, а не у разных групп;
- 5) показатели прироста как индикаторы эффективности работы учителя имеют недостатки — этот факт необходимо понимать, учитывать и стремиться снизить влияние этих недостатков;
- 6) оценивая прирост в знаниях обучающихся, следует сравнивать показатели за достаточно продолжительный период времени, что позволит зафиксировать особенности процесса обучения, характерные для данного педагога;
- 7) для оценивания успеваемости следует применять прозрачные и корректные измерители;
- 8) выбор контрольно-измерительных инструментов должен наиболее точно отражать содержание существующей программы обучения;
- 9) необходимо контролировать отсутствие сокращений в образовательной программе, применяемых педагогом для того, чтобы увеличить шансы учащихся на успешное прохождение проверочных тестов.

Критикуя использование прироста успеваемости, определяемого по результатам экзаменационных работ обучающихся, для оценивания педагогов, Д. Кац подчеркивает, что такой подход, по сути дела, представляет учителей персонально ответственными за повышение экзаменационных результатов учеников.

И хотя администраторы и сторонники образовательных реформ могут счесть такую логику весьма пригодной для выстраивания образовательной политики, использование показателей прироста успеваемости чревато проблемами, и их включение в систему оценки труда учителей по меньшей мере оставляет немало вопросов. Автор отмечает, что учителя привыкли к повышенному вниманию, которое уделяется результатам тестов в системе оценки качества образования, однако, судя по итогам ежегодного опроса агентства *Gallup/PDK*, большинство американцев не считают, что оценка работы учителей должна быть основана на результатах тестирования обучающихся: такую практику поддерживают только 38% опрошенных. Показатели успеваемости все еще остаются мощным инструментом образовательной политики, резюмирует Д. Кац, вопреки известным концептуальным ограничениям в использовании их для оценки успехов конкретных учителей: мы не можем быть уверены в том, что эти показатели измеряют именно то, что утверждают их сторонники, поскольку они характеризуются высоким уровнем погрешности, общей нестабильностью, а также неоднозначностью влияния на качество обучения [Katz, 2016].

Американский коллектив авторов под руководством Л. Дарлинг-Хаммонд представил исчерпывающую критику подхода к оценке эффективности деятельности учителей с позиций прироста успеваемости [Darling-Hammond et al., 2012]. Проблемы с измерением динамики успеваемости обусловлены тем, что термин «прирост успеваемости» означает объем знаний, приобретенный обучающимся за определенный промежуток времени. Его использование для оценки учителя основано на предположении, что успеваемость обучающегося адекватно измерена конкретным тестом, что единственным влиянием на нее было влияние данного учителя, и она не зависит от прироста успеваемости одноклассников и других аспектов контекста обучения. Ни одно из этих предположений сегодня не подтверждено эмпирически в достаточной степени. Три основных недостатка подхода с позиций прироста успеваемости, по мнению авторов, делают его непригодным для оценки эффективности учителей:

- 1) результаты оценки прироста успеваемости не являются устойчивыми и последовательными во времени;
- 2) результаты измерения прироста успеваемости значительно различаются в зависимости от применяемого метода подсчета и используемых контрольно-измерительных инструментов;
- 3) оценки, получаемые при тестировании прироста успеваемости, не отражают большого количества факторов, оказывающих влияние на успеваемость обучающегося.

Модели формирующей оценки эффективности работы учителей

Повышенное внимание к реформам в оценивании учителей в американской образовательной системе натолкнуло Г. Риттера и Д. Барнетта на мысль провести исследование в тех школах, которые пошли путем разработки продуманной системы формирующей оценки работы учителей. В ее основе лежат многократные наблюдения за деятельностью учителя в классе, эффективная и содержательная матрица критериев профессионализма, осмысленная обратная связь и профессиональное развитие, вытекающее из результатов оценки педагога [Ritter, Barnett, 2016]. Такая программа под названием «Система совершенствования учителей и обучающихся» (*The System for Teacher and Student Advancement, TAP*) была внедрена в нескольких штатах США и получила позитивные отклики от учителей и руководства школ, применяющих эту систему.

Основными целями новой системы являются: карьерное продвижение и создание возможностей лидерства для работников образования; справедливый и прозрачный процесс оценивания, увязанный с профессиональным развитием, происходящим во время работы; оплата труда, основанная на показателях эффективности. Система построена на четырех основных элементах: разнообразие карьерных траекторий; постоянный практический профессиональный рост; ответственность педагога; оплата труда на основе показателей эффективности деятельности.

Г. Риттер и Д. Барнетт опросили около 50 учителей и руководителей в сфере образования, которых коснулись эти нововведения. С точки зрения большинства из них, старая система оценки эффективности учителей, при которой директор школы один раз в год осуществлял наблюдение и оценивание деятельности учителя в классе, не работает. Авторы статьи отмечают, что не ожидали услышать столько негативных комментариев в адрес старой системы. Учителя не видели в этих «показательных представлениях» никакого практического смысла для своего дальнейшего профессионального развития, а директора признавались, что, поскольку система оценки не была тщательно продуманной, они просто выполняли эту процедуру формально, стараясь не занижать оценки. Новая система оценивания, по мнению опрошенных, помогает определить зоны профессионального развития. Она эффективнее именно потому, что в ней используется матрица оценки профессиональных качеств учителей, основанная на фактических данных, собранных в результате многократных наблюдений за работой учителя в классе и анализа деятельности обучающихся. Продуманная система оценивания создает почву для содержательной обратной связи. По словам большинства респондентов, обратная связь, полученная в процессе обсуждения на совещании сразу после наблюдения за работой учителя в классе, является наиболее

эффективным элементом новой системы оценки, она создает у педагога мотивацию к профессиональной рефлексии и дает материал для нее. Через небольшой промежуток времени после наблюдения работы учителя назначается следующая встреча для обсуждения динамики прогресса. Педагог постоянно осуществляет самооценку. Учителя, работающие в школах с новой системой оценивания, отмечают, что обратная связь помогает им определить стратегическую траекторию развития своего мастерства. Один из директоров выделил две наиболее значимые предпосылки улучшения практики преподавания в его школе: взаимодействие между учителями, которые активно посещали уроки коллег и наблюдали за их работой, и групповые встречи, где обсуждались результаты работы обучающихся и педагогические стратегии. Учителя — участники исследования Г. Риттера и Д. Барнетта проявили заинтересованность в получении профессиональной оценки их деятельности. В новой системе многократные наблюдения и обратная связь предполагают подлинное стремление экспертов оказать педагогам содействие в их профессиональном развитии и поэтому приводят к формированию доверия между учителем и экспертами по оцениванию. Росту доверия способствует и тот факт, что оценивающие эксперты — это учителя той же школы, имеющие наиболее высокие показатели профессиональной деятельности, и их оценивают по тем же критериям. Они воспринимаются другими учителями как профессионалы, заслуживающие доверия. Поэтому педагоги расценивают обратную связь, которую они получают от более опытных коллег после наблюдений, как помощь, способную помочь им реально улучшить профессиональную практику.

Ш. Дэниелсон и Т. МакГрил предлагают модель оценивания учителей, которая не только отвечает требованиям обеспечения качества педагогической деятельности, но и учитывает необходимость профессионального развития педагогов [Danielson, McGreal, 2000]. Авторы считают, что оценивание должно проводиться на основе данных и информации, позволяющих педагогам продемонстрировать свое профессиональное мастерство, соответствующее стандартам. Оно должно быть дифференцировано таким образом, чтобы предоставить возможность учителям, находящимся на разных этапах карьеры, быть оцененными с помощью инструментов и методов, соответствующих текущему этапу становления их профессионализма. Авторы убеждены, что в основе системы определения эффективности работы учителя должен лежать принцип формирующего оценивания с использованием оценочных мероприятий, проводимых самими учителями для целей содействия профессиональному обучению и развитию.

Группа исследователей из Мичиганского университета показала, что в последние годы ученые пришли к консенсусу в отно-

шении того, что именно следует оценивать, наблюдая и вынося суждения относительно столь сложной и многогранной деятельности, как обучение. Это четыре основных направления для наблюдения и оценки педагогической деятельности: 1) какое содержание будет предложено для обучения; 2) как будут организованы учебные материалы; 3) как будут организованы обучающиеся; 4) как будут оценены результаты учебной деятельности [Chen et al., 2012]. Совокупность именно этих четырех составляющих влияет на качество обучения [Ball, Forzani, 2009; Cohen, Raudenbush, Ball, 2003; Gore, 2001; Grant, Gillette, 2006; Lampert, Graziani, 2009; Reynolds, 1992; Rink, 2003; Shulman, 2004].

Л. Дарлинг-Хаммонд [Darling-Hammond, 2012] предлагает судить о результатах педагогической деятельности и освоения обучающимися знаний и умений на основании источников информации более полных и разнообразных, чем ежегодные стандартизированные тесты. В их число входят проверочные работы в классе, документация, связанная с организацией обучения, специально созданные инструменты, такие как «Развивающая система оценки по чтению», показатели знаний и навыков обучающихся до и после тестирования в определенных предметных областях. Кроме того, доказательствами успехов, достигнутых обучающимися под влиянием педагога, являются научные изыскания учащихся, исследовательские работы или проекты по искусству, портфолио. Последовательная реализация этих практик означает концептуальный пересмотр системы оценивания учителей в контексте непрерывного профессионального обучения, с тем чтобы оказывать педагогам постоянную и систематическую поддержку в процессе развития и обучения на всех этапах карьеры [Feiman-Nemser, 2001].

Альтернативный подход к оцениванию эффективности учителей предлагает Д. Васкес Хейлиг. Система оценивания, реализуемая под руководством самих учителей, называется «Взаимная оценка и содействие коллегам» (*Peer Assistance and Review, PAR*) и строится на менторстве, на существующих стандартах и на представлениях учителей, оценивающих своих коллег, о критериях качества педагогической деятельности. Такая система разрабатывается отдельно в каждой школе, опытные учителя определяют качественные и количественные показатели, обеспечивающие создание устойчивой педагогической практики. Такие программы выдвигают на первый план ответственность учителей за собственное профессиональное развитие, взаимную обратную связь между коллегами, а также создание местной системы взаимной поддержки. Передача ответственности на локальный уровень является, по мнению автора, новым многообещающим подходом [Vasquez Heilig, 2014].

По результатам крупнейшего исследования педагогической практики и ее соотношения с результатами обучения (*The*

Measures of Effective Teaching, MET), которое было проведено Фондом Билла и Мелинды Гейтс (*Bill & Melinda Gates Foundation*), было создано руководство «Сбор данных о педагогической деятельности» (*Gathering Feedback for Teaching*) [K-12 Education Team, 2012]. Рабочая группа проекта подчеркивает, что еще предстоит проделать большую работу по сбору данных о педагогических навыках, применяемых учителями в классе, с целью включения этих данных в систему оценивания. Предлагая свою модель оценки, авторы не претендуют на то, чтобы создать универсальный инструмент для определения эффективности учителей, но их подход имеет преимущества перед существующими системами и может быть реализован на базе ресурсов, доступных работникам образования. Основные рекомендации сводятся к следующему:

- 1) прирост успеваемости должен измеряться несколькими разными способами, и финальный результат — высчитываться на основании всех полученных показателей;
- 2) данные о педагогической деятельности учителя следует собирать из разных источников на протяжении значительного периода и в разные моменты времени;
- 3) при оценивании учителя должны приниматься во внимание его профессиональное поведение и деятельность во внеклассной ситуации;
- 4) система оценки учителей должна предусматривать разные уровни (шкалу) педагогических компетенций;
- 5) региональные управления образования и руководство школ должны использовать систему оценки учителей для помощи им в совершенствовании педагогических навыков.
- 6) системы оценки учителей, директоров школ и руководителей региональных управлений образования должны быть последовательными и взаимосвязанными.

Новые системы оценивания эффективности учителей вызвали к жизни несколько направлений исследований. Их можно объединить в три основные группы: сбор и анализ эмпирических данных о влиянии характеристик педагогической деятельности на качество образования; способы внедрения новых систем оценивания учителей и порождаемые ими эффекты; влияние новых систем оценивания на деятельность школы. По мнению Ф. Хеллингера, Р. Хека и Д. Мерфи, которые проанализировали проведенные исследования [Hallinger, Heck, Murphy, 2014], в литературе высказываются чрезмерно оптимистичные суждения относительно систем оценивания учителей нового поколения и игнорируются важные ограничения, характерные для исследований, на основании которых эти суждения формируются.

**Требования
отчетности или
запросы реальной
жизни**

В частности, в большинстве существующих моделей оценивания эффективности учителей не принимаются во внимание важные факторы на уровне школ (например, неравномерное распределение обучающихся), которые оказывают влияние на реализацию профессиональной деятельности разными учителями внутри одной школы и должны учитываться при сравнении их с учителями из других школ. При применении результатов научных исследований эффективности педагогической деятельности для создания практических инструментов мониторинга деятельности конкретных учителей не учитываются технические и административные условия работы в школе. В частности, в средней школе учащиеся получают знания под руководством большого числа педагогов, и вычлнить влияние каждого из них на динамику успеваемости обучающегося весьма непросто. В имеющейся научной литературе крайне незначительно количество фактов, свидетельствующих о том, что модели оценивания учителей нового поколения способствуют развитию профессиональных компетенций, или о том, что они связаны с последовательным ростом успеваемости обучающихся. Администраторы, отвечающие за оценку учителей, считают процесс оценивания в лучшем случае сложным, а в худшем — контрпродуктивным.

Ф. Хеллингер, Р. Хек и Д. Мерфи также установили, что многие инициативы руководства школы могут оказывать значительное влияние на процесс обучения, даже если они напрямую не связаны с качеством преподавания. Руководство школы может достичь более высокого качества педагогической деятельности, если направит усилия на мероприятия, отличные от систем оценивания. Особенно важны следующие инициативы:

- 1) предоставление учителям обратной связи, на основе которой они могут совершенствовать свою деятельность [Duke, 1990; Hattie, 2009; Showers, 1985; Joyce, Showers, 2002; Walberg, 2011];
- 2) создание профессиональных сообществ, в которые учителей объединяют общие цели, работа, ответственность за успехи обучающихся [Vescio, Ross, Adams, 2008];
- 3) практическая поддержка работы учителей [Hattie, 2009; Ike-moto, Taliaferro, Adams, 2012];
- 4) создание систем, в которых у учителей есть возможность непрерывного профессионального обучения [Bryk, Sebrin, Allenworth, 2010; Joyce, Showers, 2002; Robinson, Lloyd, Rowe, 2008].

Тайваньские исследователи [Su, Feng, Hsu, 2017] полагают, что всевозрастающие показатели участия учителей в мероприятиях, организуемых по результатам оценочных процедур и направленных на профессиональное развитие, не стоит расце-

нивать как безусловное достижение: некоторые исследования убедительно показывают противоречия между требованиями стандартов и интересами и потребностями в профессиональном развитии самих учителей (например, [Ashdown, 2002; Hardy, 2008; Stillman, Anderson, 2015]). Авторы предлагают принять во внимание введенное в научный оборот Ю. Хабермасом представление о двух разных подходах к профессиональному развитию учителей: профессиональное развитие как система оценок и стандартов и профессиональное развитие как жизненный мир социальной группы [Habermas, 1987]. Нет ничего плохого в том, чтобы рассматривать профессиональное развитие как совершенствование системы знаний и навыков учителей — до тех пор, пока функционирование системы не оказывается важнее, чем то, что имеет значение в реальной жизни. Идея Хабермаса о том, что жизнь первична, а система вторична, ставит под сомнение целесообразность профессионального развития учителей, основанного в первую очередь на требованиях системы. Немецкий социолог предлагает учителям строить свое профессиональное совершенствование, отталкиваясь от конкретных ситуаций, выдвигая на первый план этические потребности, возникающие в реальной профессиональной практике.

Авторы призывают задуматься, являются ли целью профессионального развития учителей отчеты, демонстрирующие доказательства экспертной квалификации и успехов, или подлинный профессиональный рост. В развивающей системе оценивания об эффективности учителя судят не по тому, насколько он соответствует одному или нескольким общим стандартам, а в первую очередь по тому, насколько успешно он развивается в направлении к себе самому, каким он видит себя в идеале. Оценивание учителей, подчиненное потребностям самих учителей, служит не столько выявлению недостатка профессионализма путем рассмотрения фактов и доказательств, сколько выработке возможных траекторий развития, которые увязаны с ценностями учителя и видением им самого себя в будущем. В этом случае система оценивания становится не инструментом отчетности и категоризации, но частью циклического процесса обратной связи, которая постоянно углубляет и расширяет профессиональные возможности учителя.

С практической точки зрения внимание к жизненному миру педагогов означает для политиков и администраторов сферы образования планирование профессионального развития учителей с учетом того, как они сами воспринимают свое профессиональное развитие. Задачей руководителей учреждений образования становится скорее организация осуществления программ профессионального развития, выбранных самими учителями, чем определение направлений и целей, которым учителя должны следовать и которых должны достигать.

Закключение Анализ зарубежных публикаций, посвященных системам оценивания эффективности учителя, позволяет сделать следующие выводы.

Эффективность работы учителей представляет собой сложное явление со многими составляющими. Модели оценивания, сведенные только к одному фактору — к оценке прироста успеваемости обучающихся или к наблюдению за процессом педагогической деятельности, — не могут быть признаны адекватными оцениваемому конструкту.

Перспективным подходом к определению эффективности работы учителей является формирующее оценивание, принципы которого еще только складываются в ходе оценочной практики.

Разрабатываемые модели оценивания должны не только обеспечивать отчетность для системы образования, но и поддерживать непрерывный профессиональный рост педагогов.

Апробируя модели оценки результатов педагогической деятельности, необходимо уделять повышенное внимание воздействию оценивания на личность педагога и оградить учителей от чрезмерного администрирования и формализма.

Оценивание эффективности деятельности педагога должно способствовать его личностному развитию.

Литература

1. Ashdown J. (2002) Professional Development as Interference? // C. Sugrue, C. Day (eds) *Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives*. New York, NY: Routledge-Falmer. P. 116–129.
2. Ball D. L., Forzani F. M. (2009) The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. Vol. 60. No 5. P. 497–511.
3. Bryk A. S., Sebrin P. B., Allenworth E. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago.
4. Cohen D. K., Raudenbush S. W., Ball D. L. (2003) Resources, Instruction, and Research // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 25. No 2. P. 119–142.
5. Chen W., Mason S., Staniszewski C., Upton A., Valley M. (2012) Assessing the Quality of Teachers' Teaching Practices // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 24. No 1. P. 25–41.
6. Danielson C., McGreal T. L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012) Evaluating Teacher Evaluation // *Phi Delta Kappa*. Vol. 93. No 6. P. 8–15.
8. Darling-Hammond L. (2012) *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
9. Duke D. L. (1990) Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol. 1. No 4. P. 131–144.

10. Feiman-Nemser S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching // *Teachers College Record*. Vol. 103. No 6. P. 1013–1055.
11. Gore J. M. (2001) Beyond Our Differences: A Reassembling of What Matters in Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. Vol. 52. No 2. P. 124–135.
12. Grant C. A., Gillette M. (2006) A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children // *Journal of Teacher Education*. Vol. 57. No 3. P. 292–299.
13. Habermas J. (1987) *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2. *Life-world and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
14. Hallinger P., Heck R. H., Murphy J. (2014) Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 26. No 1. P. 5–28.
15. Hardy I. (2008) Competing Priorities in Professional Development: An Australian Study of Teacher Professional Development Policy and Practice // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Vol. 36. No 4. P. 277–290.
16. Hattie J. A. C. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
17. Huber S. G., Skedsmo G. (2016) Teacher Evaluation — Accountability and Improving Teaching Practices // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 28. No 2. P. 105–109.
18. Ikemoto G., Taliatferro L., Adams E. (2012) *Playmakers: How Great Principals Build and Lead Great Teams of Teachers*. New York: New Leaders.
19. Joyce B., Showers B. (2002) *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
20. K-12 Education Team (2012) *Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. <http://k12education.gatesfoundation.org/resource/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains-3/>
21. Katz D. S. (2016) Growth Models and Teacher Evaluation: What Teachers Need to Know and Do // *Kappa Delta Pi Record*. Vol. 52. No 1. P. 11–16. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123039.
22. Lampert M., Graziani F. (2009) Instructional Activities as a Tool for Teachers and Teacher Educators' Learning // *The Elementary School Journal*. Vol. 109. No 5. P. 492–509.
23. Reynolds A. (1992) What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature // *Review of Education Research*. Vol. 62 No 1. P. 1–35.
24. Rink J. E. (2003) Effective Instruction in Physical Education // S. J. Silverman, C. D. Ennis (eds) *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*. Champaign: Human Kinetics. P. 165–186.
25. Ritter G. W., Barnett J. H. (2016) Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth // *Peabody Journal of Education*. Vol. 92. No 1. P. 48–52.
26. Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types // *Educational Administration Quarterly*. Vol. 44. No 5. P. 635–674.
27. Sanches M. F. C., Jacinto M. (2014) Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 116. P. 1201–1210.

28. Shulman L. S. (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
29. Showers B. (1985) *Teachers Coaching Teachers*// *Educational Leadership*. Vol. 42. No 7. P. 43–49.
30. Stillman J., Anderson L. (2015) *From Accommodation to Appropriation: Teaching, Identity, and Authorship in a Tightly Coupled Policy Context*// *Teachers and Teaching*. Vol. 21. No 6. P. 720–744.
31. Su Y., Feng L., Hsu C. (2017) *Accountability or Authenticity? The Alignment of Professional Development and Teacher Evaluation*// *Teachers and Teaching*. Vol. 23. No 6. P. 717–728. DOI: 10.1080/13540602.2016.1255189.
32. Tucker P. D., Stronge J. H. (2005) *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
33. Vasquez Heilig J., Jez S. (2014) *Teach for America: A Return to the Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado.
34. Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) *A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning*// *Teaching and Teacher Education*. Vol. 24. No 1. P. 80–91.
35. Walberg H. (2011) *Improving Student Learning: Action Principles for Families, Classrooms, Schools, Districts and States*. Charlotte: Information Age.

Modern Approaches to Teacher Performance Assessment

An Overview of Foreign Publications

Olga Temnyatkina

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, the Chair for Project Management in Education Systems, Sverdlovsk Oblast Institute for Education Development. Address: 16 Akademicheskaya Str., 620012 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: oltemnyatkina@mail.ru

Authors

Daria Tokmeninova

Candidate of Science in Economics, Leading Expert, Education Department, Skolkovo Institute of Science and Technology. Address: 3 Nobelya Str., 143026 Moscow, Russian Federation. E-mail: dtokmeninova@yandex.ru

The need to develop a national teacher growth system requires that the existing approaches to assessing the quality of teaching be analyzed. This article provides an overview of foreign publications devoted to the problem of teacher performance assessment. Two major approaches are described: assessing teacher performance through student achievement and formative assessment based on teacher observation and follow-up feedback. Foreign researchers believe that there is no reason to expect that student achievement will be in complete alignment with the size and quality of teacher effort, as too many factors beyond the teacher's control are in play. Some researchers suggest ways to increase the validity of using student attainment data in assessing teacher performance. Formative assessment of students is being gradually introduced into instruction processes, but formative assessment of teacher performance is only beginning to emerge in school practices. This article explores the methods and techniques of formative teacher assessment and presents the first findings on their opportunities and limitations. Most authors of the publications discussed here agree that the system of teacher performance assessment should be organized to foster the professional and personal development of teachers.

Abstract

school teachers, teacher assessment, formative assessment, feedback, professional growth.

Keywords

- Ashdown J. (2002) Professional Development as Interference? *Developing Teachers and Teaching: International Research Perspectives* (eds C. Sugrue, C. Day), New York, NY: Routledge-Falmer, pp. 116–129.
- Ball D. L., Forzani F. M. (2009) The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 60, no 5, pp. 497–511.
- Bryk A. S., Sebrin P. B., Allenworth E. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago.
- Cohen D. K., Raudenbush S. W., Ball D. L. (2003) Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 25, no 2, pp. 119–142.
- Chen W., Mason S., Staniszewski C., Upton A., Valley M. (2012) Assessing the Quality of Teachers' Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 24, no 1, pp. 25–41.
- Danielson C., McGreal T. L. (2000) *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

References

- Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. (2012) Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappa*, vol. 93, no 6, pp. 8–15.
- Darling-Hammond L. (2012) *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Duke D. L. (1990) Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 1, no 4, pp. 131–144.
- Feiman-Nemser S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, vol. 103, no 6, pp. 1013–1055.
- Gore J. M. (2001) Beyond Our Differences: A Reassembling of What Matters in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 52, no 2, pp. 124–135.
- Grant C. A., Gillette M. (2006) A Candid Talk to Teacher Educators about Effectively Preparing Teachers Who Can Teach Everyone's Children. *Journal of Teacher Education*, vol. 57, no 3, pp. 292–299.
- Habermas J. (1987) *The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hallinger P., Heck R. H., Murphy J. (2014) Teacher Evaluation and School Improvement: An Analysis of the Evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 26, no 1, pp. 5–28.
- Hardy I. (2008) Competing Priorities in Professional Development: An Australian Study of Teacher Professional Development Policy and Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 36, no 4, pp. 277–290.
- Hattie J. A. C. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Huber S. G., Skedsmo G. (2016) Teacher Evaluation—Accountability and Improving Teaching Practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 28, no 2, pp. 105–109.
- Ikemoto G., Taliaferro L., Adams E. (2012) *Playmakers: How Great Principals Build and Lead Great Teams of Teachers*. New York: New Leaders.
- Joyce B., Showers B. (2002) *Student Achievement through Staff Development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- K-12 Education Team (2012) Gathering Feedback on Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains. Available at: <http://k12education.gatesfoundation.org/resource/gathering-feedback-on-teaching-combining-high-quality-observations-with-student-surveys-and-achievement-gains-3/> (accessed 10 July 2018).
- Katz D. S. (2016) Growth Models and Teacher Evaluation: What Teachers Need to Know and Do. *Kappa Delta Pi Record*, vol. 52, no 1, pp. 11–16. DOI: 10.1080/00228958.2016.1123039.
- Lampert M., Graziani F. (2009) Instructional Activities as a Tool for Teachers and Teacher Educators' Learning. *The Elementary School Journal*, vol. 109, no 5, pp. 492–509.
- Reynolds A. (1992) What is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. *Review of Education Research*, vol. 62, no 1, pp. 1–35.
- Rink J. E. (2003) Effective Instruction in Physical Education. *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (eds S. J. Silverman, C. D. Ennis), Champaign: Human Kinetics, pp. 165–186.
- Ritter G. W., Barnett J. H. (2016) Learning on the Job: Teacher Evaluation Can Foster Real Growth. *Peabody Journal of Education*, vol. 92, no 1, pp. 48–52.
- Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J. (2008) The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, no 5, pp. 635–674.

- Sanches M. F. C., Jacinto M. (2014) Teacher Evaluation Policies: Logics of Action and Complex Adaptation to School Contexts. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 116, pp. 1201–1210.
- Shulman L. S. (2004) *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Showers B. (1985) Teachers Coaching Teachers. *Educational Leadership*, vol. 42, no 7, pp. 43–49.
- Stillman J., Anderson L. (2015) From Accommodation to Appropriation: Teaching, Identity, and Authorship in a Tightly Coupled Policy Context. *Teachers and Teaching*, vol. 21, no 6, pp. 720–744.
- Su Y., Feng L., Hsu C. (2017) Accountability or Authenticity? The Alignment of Professional Development and Teacher Evaluation. *Teachers and Teaching*, vol. 23, no 6, pp. 717–728. DOI: 10.1080/13540602.2016.1255189.
- Tucker P. D., Stronge J. H. (2005) *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vasquez Heilig J., Jez S. (2014) *Teach for America: A Return to the Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, University of Colorado.
- Vescio V., Ross D., Adams A. (2008) A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no 1, pp. 80–91.
- Walberg H. (2011) *Improving Student Learning: Action Principles for Families, Classrooms, Schools, Districts and States*. Charlotte: Information Age.

Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе

К. А. Любичкая, М. А. Шакарова

Статья поступила
в редакцию
в марте 2018 г.

Любичкая Кристина Александровна стажер-исследователь Центра исследований современного детства Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: klyubitskaya@hse.ru

Шакарова Марта Автандиловна кандидат психологических наук, специалист Центра профилактики религиозного и этнического экстремизма в образовательных организациях Российской Федерации Московского педагогического государственного университета. Адрес: 129164, Москва, ул. Кибальчича, 6. E-mail: mshakarova@bk.ru

Аннотация. Результаты многочисленных зарубежных исследований практик взаимодействия семьи и школы показывают, что налаженная коммуникация со школой является важным условием вовлеченности родителей в школьную жизнь, которая, в свою очередь, благоприятно влияет на весь образовательный процесс. В нашей стране фактические данные о коммуникации школы и родителей весьма малочисленны. В статье представлены результаты поискового исследования, в котором участвовали представители администрации школ и родители учащихся разных уровней общего образования (начальное, основное и среднее об-

щее образование) одного из мегаполисов Центрального федерального округа. На основании материалов интервью с родителями и с представителями школ, а также опроса родителей школьников описываются наиболее популярные среди родителей способы коммуникации, основные трудности, с которыми сталкиваются родители в процессе коммуникации со школой, а также оценивается степень вовлеченности родителей в школьную жизнь. Показано, что наиболее эффективным каналом коммуникации со школой для родителей является непосредственное общение с учителем. Основные трудности в общении со школой, по мнению родителей, являются следствием расхождения во мнении с педагогами по вопросам обучения и воспитания детей, в «закрытости» школы в целом или отдельных педагогов. В средней и старшей школе эти трудности усугубляются. В целом по результатам исследования уровень вовлеченности современных родителей в школьную жизнь оценивается как низкий.

Ключевые слова: школа, коммуникация семьи и школы, вовлеченность родителей, образовательная политика.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-196-215

В последние десятилетия во многих странах активно исследуется коммуникация семьи и школы. Налаженная коммуникация между школой и семьей является важным условием высокой вовлеченности родителей в школьную жизнь [Loudová, Navígerová, Navíger, 2015], которая способствует повышению академических результатов школьников, положительно влияет на поведение детей в классе, их мотивацию, на самооценку и интерес ребенка к школе, создает «боевой» настрой у педагогов, помогает родителям лучше понимать своих детей [Epstein, 1983; Grolnick, Kurowski, Gurland, 1999; Hill, Taylor, 2004; Hoover-Dempsey, Ice, Whitaker, 2010; Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007; Wilder, 2014].

Понятие «вовлеченность родителей в образовательный процесс» включает различные виды действий и поведения родителей, которые прямо или косвенно связаны с образованием их детей. Вовлеченность может быть домашней: это значит, например, слушать, как ребенок читает вслух, наблюдать за выполнением домашних заданий. Вовлеченность может быть школьной [Антипкина, 2017]: например, посещение родительских учебных семинаров и родительских собраний. Родительскую вовлеченность в образование детей определяют также как «коммуникацию семьи со школой и со своими детьми для содействия успеху в учебе» [Hill, Taylor, 2004]. Во многих странах учебные заведения придают большое значение нахождению и развитию эффективных каналов и средств коммуникации с семьями обучающихся.

В процессе коммуникации семьи и школы их ожидания относительно друг друга не всегда четко определены и однозначно выражены [Glasgow, Whitney, 2009; Kruger, Michalek, 2011]. Коммуникация часто бывает затруднена из-за страха учителей перед родительской оценкой, их стремления сохранить свою профессиональную автономию, нехватки у педагогов времени и отсутствия поддержки со стороны директора школы [Grant, Ray, 2013]. Стресс, который испытывают учителя в процессе общения с родителями, может быть вызван чрезмерными и противоречивыми требованиями родителей и тем, что учителя не получают в общении с ними явного и достаточного признания своего авторитета и заслуг [van der Wolf, Everaert, 2005]. Расширение прав и возможностей родителей усугубляет существующие конфликты между учителями и родителями, особенно когда родители находятся в привилегированном положении и их сила как клиентов школы может повлиять на автономию учителей [Driscoll, 1998]. В ходе глубинных интервью учителя израильских городских начальных школ признавались, что, в целом поддерживая участие родителей в школьной жизни, они чувствуют себя уязвимыми из-за усиления влияния родителей и их вторжения в свою профессиональную сфе-

1. Коммуникация семьи и школы как условие вовлеченности семьи в процесс образования

ру [Addi-Racah, Elyashiv-Arviv, 2008]. Учителя стараются держать родителей с высоким социально-экономическим статусом и культурным капиталом на расстоянии, чтобы защитить свою профессиональную автономию [Ваеск, 2010].

В России исследования коммуникации школы и семьи весьма малочисленны. На протяжении истории развития советского, а затем и российского образования происходил переход от монополии школы в вопросах обучения и воспитания детей к осознанию важности построения продуктивной коммуникации с родителями, к их вовлечению в образовательный процесс [Мерцалова, Гошин, 2015].

В ст. 3 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплён принцип информационной открытости школы. Он постулирует необходимость обеспечить двусторонний информационный обмен между участниками образовательного процесса. Происходящее в последние годы реформирование системы образования обуславливает потребность в создании новых форм коммуникации школы с социумом, основанных на принципах равноправия, диалога и совместного принятия решений [Чернобай, 2015].

В условиях информационной «закрытости» у школы отсутствует возможность обсуждать свои насущные проблемы с родителями [Вальдман, 2013]. Практиками обеспечения информационной открытости являются публичный доклад руководителя школы, сайты образовательных организаций и управленческих структур, управляющие советы, попечительские советы, базы данных, электронные журналы и дневники, информационные порталы региональных органов управления образованием, рейтинги школ и муниципалитетов. Однако информации о том, насколько перечисленные практики способствуют построению эффективной коммуникации с родителями, у школ нет [Кузьминов, 2013]. Родителям небезразличны отношения с учителями и администрацией учебных заведений, в которых учатся их дети: они отмечают недостаток возможностей для обсуждения со школой важных для них тем, обращают внимание на «закрытость» школы [Мерцалова, Гошин, 2015].

Новые тренды в родителстве обусловили стремление части родителей активно участвовать в школьной жизни своего ребенка [Поливанова, 2015]. Особенно заметна эта тенденция в школах больших городов, в среде образованных родителей. В то же время значительное число педагогов считает, что семья самоустраняется от воспитания детей [Собкин, Адамчук, 2016]. Данное противоречие объясняется высокой дифференциацией родителей с точки зрения их вовлеченности в образовательный процесс, однако сложившаяся на сегодня практика работы образовательных организаций не способствует эффек-

тивному выявлению и обеспечению дифференцированных запросов разных групп родителей [Мерцалова, Гошин, 2015].

В таких условиях настоящей необходимостью становится поиск и построение новых способов и каналов коммуникации семьи и школы, которые будут способствовать росту вовлеченности родителей в образовательный процесс.

Нами было проведено поисковое исследование, в рамках которого мы ответили на следующие вопросы:

- какие каналы коммуникации со школой наиболее распространены среди родителей школьников и какие представляются им наиболее эффективными;
- какие трудности в общении со школой испытывают родители обучающихся;
- насколько активно они вовлечены в школьную жизнь?

Эмпирическое исследование состояло из качественного (полуструктурированное интервью с родителями обучающихся, педагогами и представителями администрации школ, $N = 13$) и количественного (опрос родителей обучающихся, $N = 3576$) этапов. Интервью позволили наметить основные аспекты проблемы и проверить пункты опросника. С помощью опроса определялись основные способы и каналы коммуникации родителей со школой, ключевые трудности в коммуникации и удовлетворенность родителей этим процессом, а также степень их участия в жизни школы. Сбор данных происходил в нескольких районах одного из мегаполисов Центральной России.

Интервью проводились с педагогами и родителями обучающихся разных уровней общего образования (начальное, основное и среднее общее образование) в 2016 г. Основными темами интервью были: вопросы, по которым происходит общение со школой; каналы и способы коммуникации; отношение родителей к различным средствам коммуникации; трудности, с которыми сталкиваются родители и школа в процессе общения друг с другом; удовлетворенность родителей коммуникацией со школой и способы ее оценки. Всего было записано 13 интервью средней продолжительностью 30–40 мин.

Опрос родителей, организованный совместно с администрацией школ, проводился в мае — июне 2017 г. в девяти территориальных образовательных комплексах, расположенных в разных районах города. В нем приняли участие семьи учеников 2–10-х классов. Опрос носил сплошной характер, т. е. ссылку на онлайн-анкету или бумажную анкету получали члены семей всех школьников, обучающихся в указанных классах. Принять

2. Организация и методы исследования

2.1. Организация и инструментарий качественного исследования

2.2. Организация и инструментарий количественного исследования

участие в опросе мог любой член семьи ребенка. В большинстве случаев это была мать ребенка (89,7%), в 7,4% случаев — отец ребенка, в 1,8% — бабушка ребенка, оставшиеся случаи — кто-либо еще из членов семьи.

3. Результаты исследования
3.1. Интервью с родителями (N = 7)

При проведении интервью с родителями мы столкнулись с двумя типами поведения респондентов. Часть родителей, несмотря на заинтересованность в беседе, с трудом отвечали на вопросы, предоставляли очень скудную информацию и, судя по ответам, только в ходе нашей беседы впервые задумались о том, какие сложности и дефициты они испытывают в общении со школой. Вторую группу составили те, для кого заявленная тема была весьма живой и актуальной. Многие вопросы интервью были для них реально переживаемыми трудностями в процессе коммуникации со школой.

Родители общаются со школой по вопросам учебной деятельности (успеваемость ребенка, домашние задания и т. д.); по организационным вопросам (справки, документы, родительские собрания, благотворительные акции и др.); по поводу дополнительного образования (кружки и секции); для обсуждения поведения ребенка, его взаимодействия с другими детьми. Инициатором такого общения может выступать как родитель, так и школа. Мы выделили три возможных варианта.

1. Коммуникация полностью иницируется школой. Родители занимают пассивную позицию, реагируя лишь на конкретный запрос со стороны образовательной организации. Такие ответы в интервью давали родители учащихся средней и старшей школы. Так, мама пятиклассника отмечает: «Инициатива исходит от школы. Они мне сами звонят, если ребенок провинился или у нас какой-то „косяк“».
2. Инициатива к общению исходит с обеих сторон.
3. Инициатива в основном исходит от родителей. Чаще всего речь идет о начальной школе, вероятно, вследствие большей заинтересованности родителей младших детей. Здесь родители жалуются на то, что у них не складывается коммуникация с классным руководителем, указывают, что им не хватает контакта с классным руководителем: «В начале года учитель встречал детей с утра, и, пока она стояла в коридоре, можно было что-то спросить. Я пару раз пыталась задать вопрос конкретно по ее записям в тетради: что они означают? Система оценивания непонятна. Учитель ответила, что ничего объяснять не будет, это должен сделать сам ребенок... А потом ее не было видно ни утром, ни в обед. Какие-то родители пытались ей звонить, что-то узнавать, но в основном информация от нее ограниченная» (*мать пер-*

вокласника). Родители подчеркивают безуспешность своих попыток наладить взаимодействие с учителем.

Основными каналами коммуникации со школой являются: личное общение с учителем; телефонные разговоры, SMS-сообщения, электронная почта, мессенджеры; записи в электронном дневнике; бумажные записки; получение информации через родительский комитет; родительские собрания. Предпочтение родители отдают непосредственному общению с учителем — личный контакт, телефон, почта. Именно таким способом они могут решить интересующие их вопросы, так как на заседаниях родительского комитета и на родительских собраниях обсуждаются, как правило, общие дела. Каналы личного общения не всегда доступны: учитель «закрыт» для общения: «не дает телефон», «говорит, что SMS ему писать дорого», «вайбер подключить не может», «общение через электронную почту не практикует», «я хочу поговорить с учителем физкультуры, но не знаю, как его найти».

Электронный дневник используют не все родители: «Я свой пароль забыла, захожу со странички ребенка, чтобы посмотреть оценки», «Я не захожу на свою страницу, ребенок сам его ведет». Все родители отметили, что электронный дневник является фактически односторонним каналом коммуникации для изучения информации, которую выложила школа, например оценки, расписание, благотворительные акции, объявления.

В качестве информационных средств коммуникации родители наиболее активно используют различные мобильные приложения и считают их наиболее эффективными. В приложениях создаются группы общения, в которых одновременно могут принимать участие родители и классный руководитель. В них обсуждаются разнообразные вопросы, связанные с учебной деятельностью, внеучебная активность, организация школьных мероприятий. Родители отмечают, что не все педагоги этими приложениями пользуются.

Сайт школы в качестве средства коммуникации родители практически не используют, к нему обращаются, только когда выбирают для ребенка школу. В итоге сайт образовательной организации, который мог бы служить одним из средств обеспечения ее информационной открытости, на процесс коммуникации школы с родителями не влияет. Информация, размещенная на сайтах, воспринимается родителями как общая, формальная, не обращенная к ним непосредственно, она не вызывает интереса.

Чаще всего родители взаимодействуют с классным руководителем, и наибольшее значение для них это общение имеет в начальной школе. Вся коммуникация со школой на этой ступени образования зависит от характера отношений с классным руководителем. Так, мать ученицы 5-го класса, отмечая разницу между начальной школой и последующими ступенями обу-

чения, говорит: «Разница в том, что в начальной школе все подчинено классному руководителю, он там верховодит, является „царем горы“. В старшей школе много учителей и много мнений, это значительно облегчает процесс взаимодействия». Трудности, которые испытывают родители в общении со школой, о которых мы будем говорить чуть ниже, во многом связаны именно с проблемами в отношениях с классным руководителем.

Родительские собрания многие родители воспринимают как формальность. Вопросы, обсуждаемые на них, не имеют для них практической значимости, собрания проходят в неудобное время: «Воспринимаю как формальность. Хожу, чтобы отметить. Если мне что-то надо узнать про своего ребенка, подхожу лично к учителю в другое время» (*мать ученика 5-го класса*). Предпочтения в отношении формы проведения собраний различаются: кому-то нравится, что сначала обсуждаются общие вопросы, а относительно своего ребенка можно подойти отдельно, другие, наоборот, хотели бы слышать больше конкретики про своего ребенка, их не устраивают общие фразы.

Из трудностей, с которыми они сталкиваются в процессе коммуникации со школой, родители наиболее эмоционально рассказывают об отсутствии контакта, о напряженных отношениях или конфликте с педагогом (как правило, это классный руководитель): «вакуум общения между учителем и родителем», «нет контакта с классным руководителем». Чаще всего такие отзывы поступают от родителей учащихся начальной школы. Некоторые родители подчеркивают, что плохие отношения с учителем в начальных классах привели к тому, что в средней школе они стараются сократить, насколько возможно, свои контакты со школой. Причины проблем родители видят в следующем:

- закрытость педагога: «Не идет на контакт», «Открытость классного руководителя к общению 2–3 балла из 10»;
- педагог не учитывает личностные особенности ребенка: «Сначала у нас была очень строгая учительница. Она предъявляла высокие требования, не учитывала личностные особенности. Через два месяца у ребенка начались истерики и проблемы со сном. Пришлось сменить класс» (*мать ученицы 5-го класса*);
- педагог требует от родителей участвовать в подготовке домашних заданий и контроле успеваемости, а родители не хотят или не готовы включаться в процесс обучения. Бывает и по-другому: когда родители хотят принимать участие в обучении своего ребенка, и им, наоборот, не хватает «открытости» педагога.

Говоря о трудностях в коммуникации со школой, родители также отмечают, что к их мнению не прислушиваются, что отсутствует

должная поддержка и квалифицированная помощь от школьного психолога. Усложняет коммуникацию и наличие контрольно-пропускных пунктов в школах (без паспорта попасть на территорию школы невозможно), они делают школу в глазах родителей еще более «закрытой».

Практически все опрашиваемые руководители школ и педагоги подчеркивают, что организация коммуникации с родителями зависит от специфики территории, на которой школа находится, и контингента родителей. Наиболее распространенные формы и каналы работы с семьей:

**3.2. Интервью
с педагогами
и администрацией
(N = 6)**

- непосредственное общение классного руководителя с родителями учащихся;
- деятельность управляющих советов;
- родительские собрания. К их проведению школы подходят по-разному. Наиболее продуктивной формой являются общешкольные собрания, во время которых у родителей есть возможность помимо обсуждения общих вопросов индивидуально подойти к тому или иному педагогу;
- рубрика «вопрос — ответ» на сайте школы;
- электронный журнал и дневник;
- внутренняя информационно-образовательная среда школы, позволяющая объединить сотрудников, учеников и родителей в едином интерактивном пространстве;
- различные школьные мероприятия, привлекающие к совместной деятельности детей и родителей.

По оценкам педагогов и руководителей школ, интерес родителей к учебной деятельности детей наиболее высок в начальной школе. После 4-го класса родители меньше интересуются учебными достижениями детей. К директорам школ родители чаще приходят с вопросами, касающимися условий обучения: питание, безопасность, материально-техническое оснащение класса и т. д. Популярным запросом также являются отношения между детьми в классе, в которые часто приносятся неразрешенные конфликты родителей друг с другом, из-за них родители нередко просят перевести ребенка в другой класс.

Представители школ подчеркивают, что коммуникация с родителями не вызывает сложностей, если она регулярна. Проблемы возникают у тех школ, которые это правило не соблюдают: «Проблемы родителей — дефицит общения со школой, учителями»; «Школы вроде бы открыты, но элементарно сесть и пообщаться с родителями не принято. Не происходит личного контакта, а современные родители не успели перестроиться в онлайн-режим, им нужен личный контакт»; «Нужно было выстраивать некую структуру общения на разных уровнях ад-

министрирования»; «На местах проблемы связаны с форматом общения, не снятия конфликта, а усугубления. Многое зависит от поведения, реакции педагога, который непосредственно с родителями взаимодействует».

Причины возникающих проблем в коммуникации с семьями представители школ видят в негативных установках родителей по отношению к школе и педагогам, формируемых СМИ, а также в низкой клиентоориентированности администрации, педагогов, их «закрытости».

Некоторые образовательные организации проводят специальные опросы, чтобы оценить удовлетворенность родителей взаимодействием со школой. Руководители школ подчеркивают, что критерием удовлетворенности родителей служит сокращение количества конструктивных жалоб с их стороны.

Проведенные предварительные интервью позволили установить, что основу коммуникации школы и семьи составляет непосредственная работа классного руководителя с родителями. Основной проблемой в процессе коммуникации со школой для родителей является дефицит общения с педагогами. Представители школ осознают, что большинство трудностей во взаимодействии с родителями обусловлено форматом их общения с классным руководителем. Если такое общение будет регулярным, многих проблем в коммуникации удастся избежать.

3.3. Результаты опроса Данные анкетного опроса свидетельствуют о том, что в целом родители удовлетворены коммуникацией со школой:

- им легко связаться с учителями своих детей (85% ответивших на вопрос);
- учителя прислушиваются к их словам (61%);
- родители обсуждают с учителями особенности взаимоотношений их детей с одноклассниками (55%);
- учителя в своей работе учитывают особенности обучения ребенка, т. е. его индивидуальный темп работы, утомляемость и т. д. (49%), и психологическое состояние ребенка, особенности его характера (53%).

Родители и законные представители ребенка обсуждают с учителями своих детей трудности в учебе (69%, $N = 3084$) — а значит, они доверяют учителям и считают, что те лучше разбираются в особенностях обучения, которые касаются непосредственно их детей (рис. 1). При этом родители отмечают, что учителя считаются с их мнением.

Корреляционный анализ переменных, характеризующих уровень коммуникации семьи и школы, и переменных, отражающих интенсивность общения родителей с ребенком в семье, позволил выявить следующие закономерности (табл. 1):

Рис. 1. **Вопрос: Согласны ли вы с утверждением «Родители обсуждают вместе с учителями успехи своего ребенка и его трудности в учебе»?», % ответивших (N = 3084)**



- чем старше ребенок, тем реже родители считают, что учителя прислушиваются к их словам;
- чем старше ребенок, тем реже родители обсуждают с его учителями особенности его отношений с одноклассниками;
- чем больше времени в будний день с ребенком проводят члены его семьи в совместных занятиях, тем чаще родители обсуждают с учителями ребенка особенности его отношений с одноклассниками;
- чем больше свободного времени у ребенка в его типичный будний день, тем с большей вероятностью его родители считают, что их мнение значимо для учителей;
- чем старше ребенок, тем меньше родители обсуждают с учителями его успехи или трудности в учебе;
- чем старше ребенок, тем реже родители указывают, что учителя учитывают его психологическое состояние и особенности обучения.

Родители мальчиков чаще, чем родители девочек, общаются с кем-либо из учителей своего ребенка по вопросам, которые касаются его/ее жизни в школе (табл. 2).

Вовлеченность семьи в образование ребенка измеряется частотой посещения различных площадок коммуникации семьи и школы: классных/групповых родительских собраний, общих родительских собраний, родительских конференций, а также оказанием безвозмездной добровольной помощи школе (участие в подготовке праздников, экскурсий, в оформлении шко-

Таблица 1. **Корреляционный анализ переменных, характеризующих уровень коммуникации семьи и школы, и переменных, отражающих интенсивность общения родителей с ребенком в семье**

	В каком классе учится ребенок	Сколько всего времени (примерно) в типичный будний день		
		свободно у ребенка	ребенок проводит дома без взрослых	члены семьи проводят с ребенком в совместных занятиях
Мне нелегко связаться с учителями моего ребенка				-0,063**
Учителя моего ребенка прислушиваются к моим словам	-0,127**		-0,063**	0,043*
Мы обсуждаем вместе с учителями моего ребенка особенности его/ее отношений с одноклассниками	-0,168**		-0,054**	0,069**
Мнение родителей не значимо для учителей школы	0,057**	-0,069**		
Мы обсуждаем вместе с учителями успехи моего ребенка и его/ее трудности в учебе	-0,117**		-0,079**	0,071**
Учителя учитывают в своей работе психологическое состояние моего ребенка, особенности его характера	-0,166**	0,071**	-0,078**	0,075**
Учителя учитывают в своей работе особенности обучения ребенка (его индивидуальный темп работы и т. д.)	-0,159**	0,077**	-0,074**	0,078**
Оцените, пожалуйста, как часто... посещали классные/ групповые родительские собрания		-0,066**	-0,050**	0,051**
Оцените, пожалуйста, как часто... посещали общие родительские собрания/родительские конференции				0,056**
Оцените, пожалуйста, как часто... оказывали безвозмездную добровольную помощь школе (помогали в подготовке праздников, экскурсий, в оформлении школы и территории, и др.)	-0,219**	-0,044*	-0,117**	0,120**

Корреляция (двухсторонняя) значима на уровне: * 0,05; ** 0,01.

Таблица 2. **Частота общения родителей или других членов семьи с кем-либо из учителей ребенка по вопросам, связанным с его жизнью в школе, в зависимости от пола ребенка, % ответивших**

	Женский	Мужской
1–2 раза в неделю	15	18
1–2 раза в месяц	20	26
1–2 раза за учебную четверть	26	26
1–2 раза за полугодие	16	14
Реже, чем раз в полгода	9	6
Затрудняюсь ответить	14	10
Итого (человек)	1715	1630

Таблица 3. Сколько раз с начала учебного года родители обучающихся посещали различные площадки коммуникации школы и родителей, % ответивших

	Посещали классные/групповые родительские собрания	Посещали общие родительские собрания, родительские конференции	Оказывали безвозмездную добровольную помощь школе
Не участвовал/не посещал	4	19	52
1–2 раза	38	51	33
3–4 раза или чаще	58	30	15
Всего ответивших, человек	3376	3130	3031

лы и прилегающей территории и др.). Классные/групповые родительские собрания проходят каждую четверть, они являются самым традиционным способом вовлечения родителей в школьную жизнь. Общие родительские собрания (родительские конференции) проходят два раза в год, в них принимают участие не все родители, а члены родительских комитетов класса. На таких мероприятиях обсуждаются общие школьные вопросы, например родители информируют о нововведениях в системе образования. Судя по результатам проведенного анкетирования, уровень родительской вовлеченности в дела школы невысок (табл. 3). Как показывает наше исследование, 52% респондентов не оказывали безвозмездную добровольную помощь школе. Хотя такие ее формы, как подготовка совместно с ребенком к различным школьным мероприятиям, способствуют укреплению внутрисемейных связей: родители больше знают об интересах, переживаниях своих детей, о том, что происходит в школе [Child Trends Data Bank, 2013].

Такие факторы, как структура семьи, наличие автомобиля, чтение иностранной литературы родителями ребенка, наличие отдельной комнаты у ребенка, статистически не связаны с частотой общения семьи и школы¹. При этом наличие высшего образования, пол ребенка, социально-экономический статус семьи связаны с частотой общения со школой и вовлеченностью родителей в дела школы. Чем больше в семье доля взрослых, имеющих высшее образование, тем чаще семья оказывает безвозмездную добровольную помощь школе.

Существует сильная взаимосвязь между переменными, которые отражают вовлеченность родителей в дела школы, и пе-

¹ На основании критерия хи-квадрат для таблиц сопряженности. Уровень значимости критерия $\chi^2 > 0,05$.

Таблица 4. Частота общения родителей с кем-либо из учителей ребенка по вопросам, связанным с его жизнью в школе, в зависимости от возраста учащегося, %

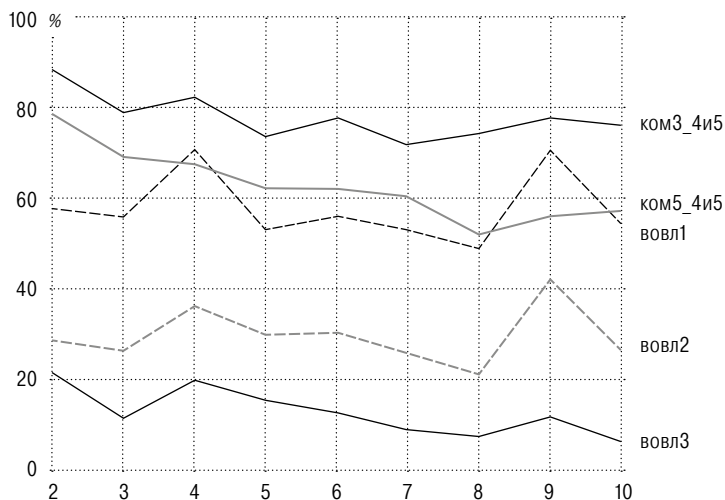
	Начальная школа (1–4-е кл.)	Основная школа (5–7-е кл.)	Старшая школа (8–10-е кл.)	Итого
1–2 раза в неделю	27	12	8	16
1–2 раза в месяц	29	22	17	23
1–2 раза за учебную четверть	20	28	30	26
1–2 раза за полугодие	10	15	21	15
Реже, чем раз в полгода	4	9	10	8
Затрудняюсь ответить	10	14	14	12
Итого	100	100	100	100

ременными, характеризующими внимание родителей к ребенку дома (количество времени в будний день, которое проводят с ребенком члены его семьи в совместных занятиях; количество времени, когда ребенок находится без контроля взрослых): чем старше ребенок, чем больше времени он проводит без взрослых дома и тем реже родители оказывают безвозмездную добровольную помощь школе; чем больше времени родители в будний день проводят в совместных занятиях с ребенком дома, тем чаще они оказывают безвозмездную добровольную помощь школе. Если семья вовлечена в домашнюю жизнь ребенка, она будет вовлечена и в школьную жизнь.

По мере взросления ребенка семья постепенно «уходит» из школы: меньше контактирует с учителями, меньше участвует в школьных мероприятиях, большинство родителей старшеклассников ни разу не оказывали добровольную помощь школе. В начальной школе 27% родителей или других членов семьи один-два раза в неделю общаются с кем-либо из школы, чаще всего с классным руководителем, а в старшей школе (8–10-е классы) таких только 8%, в средней — 12%. Только 14% родителей учащихся начальной школы ответили, что общаются с учителями реже, чем раз в полгода или один-два раза за полугодие, тогда как в группах «5–7-е классы» и «8–10-е классы» таких соответственно 25 и 30% (табл. 4).

На частоту общения со школой влияет наличие у родителей высшего образования: родители без высшего образования чаще выбирают варианты ответа, которые свидетельствуют о редком общении со школой, например «реже, чем раз в пол-

Рис. 2. Коммуникация «школа — семья» и школьная вовлеченность родителей в образование своих детей в зависимости от возраста учащихся



ком3_4и5 Мы обсуждаем вместе с учителями моего ребенка особенности его/ее отношений с одноклассниками (оцените степень своего согласия с данным утверждением по шкале от 1 до 5). Доля ответов 4 и 5

ком5_4и5 Мы обсуждаем вместе с учителями успехи моего ребенка и его/ее трудности в учебе (оцените степень своего согласия с данным утверждением по шкале от 1 до 5). Доля ответов 4 и 5

вовл1 Оцените, пожалуйста, как часто... посещали классные/групповые родительские собрания (1 — не участвовал, 2 — посещал один-два раза, 3 — посещал три-четыре раза или чаще). Доля ответов 3

вовл2 Оцените, пожалуйста, как часто... посещали общие родительские собрания / родительские конференции (1 — не участвовал, 2 — посещал один-два раза, 3 — посещал три-четыре раза или чаще). Доля ответов 3

вовл3 Оцените, пожалуйста, как часто... оказывали безвозмездную добровольную помощь школе (помогали в подготовке праздников, экскурсий, в оформлении школы и территории, и др.) (1 — не участвовал, 2 — посещал один-два раза, 3 — посещал три-четыре раза или чаще). Доля ответов 3

Примечание: «доля ответов 4 и 5» и «доля ответов 3» обозначает количество респондентов, которые выбрали варианты ответа, отражающие наибольшее согласие с представленным утверждением.

года», родители с высшим образованием чаще отвечают, что общаются со школой один-два раза в неделю².

На рис. 2 представлена динамика вовлеченности родителей учащихся в школьные дела и коммуникации семьи и шко-

² «Чаше» означает наличие положительной локальной взаимосвязи, т. е. вероятность встретить в совокупности искомое сочетание признаков статистически значимо выше, чем в условии их независимости; «реже»

лы, а именно степени удовлетворенности родителей общением со школой.

Показатели вовлеченности в процесс образования детей, как и коммуникации со школой, максимальны у родителей учеников 2-х классов, а потом они начинают снижаться. Пики школьной вовлеченности родителей в процесс образования приходится на переходные моменты в обучении их детей: это 4-й класс, т.е. окончание начальной школы и переход в среднюю школу, и 9-й класс — сдача ОГЭ, выбор между уходом из школы и продолжением обучения в школе. При этом коммуникация со школой, а именно удовлетворенность родителей ею, начиная со 2-го класса неуклонно снижается.

4. Заключение Наиболее распространенными и эффективными каналами общения со школой для родителей являются личные контакты с педагогом и коммуникация посредством телефонного звонка и электронной почты. Остальные — дневник, электронный журнал, сайт организации, родительские собрания — больше подходят для передачи и получения формальной информации. Открытость школы в представлении родителей — это прежде всего доступность для общения конкретного педагога. Таким образом, многочисленные формы открытости и каналы коммуникации школы оказались менее привлекательными для родителей, чем традиционный разговор один на один. Такой разговор нужен родителям прежде всего при возникновении какой-то проблемы или затруднения, в такой ситуации инициатива исходит от родителей, они ищут самого быстрого и привычного способа установить контакт и обычно выбирают телефонный звонок.

В процессе коммуникации школы и родителей возникают трудности, вызванные столкновением мнений и позиций родителей и педагогов. Если раньше школа была экспертом по всем вопросам, связанным с обучением и воспитанием детей, то сегодня уровень образованности родителей растет, они знакомы с литературой по воспитанию, благодаря Интернету у современных родителей есть возможность находить референтную группу (модель) в вопросах воспитания и обучения своих детей. На основании полученной информации формируются ожидания родителей в отношении организации процесса обучения, и они отмечают, что школа не всегда учитывает особенности их детей.

означает наличие отрицательной локальной взаимосвязи, т.е. вероятность встретить в совокупности искомое сочетание признаков статистически значимо ниже, чем в условии их независимости. Определяется на основании значения скорректированного остатка; связь значима на уровне 95% при значении остатка $> |1,65|$.

Родители считают, что учителя в своей работе принимают во внимание психологическое состояние и особенности обучения детей только в начальной школе. Можно предположить, что за такой оценкой стоят несколько факторов. Во-первых, и семья гораздо более внимательна к ребенку в начальной школе; во-вторых, начальная школа — время гораздо более высокой вовлеченности родителей в школьную жизнь, да и академические успехи учащихся в начальной школе традиционно выше. С переходом учеников в основную школу вовлеченность родителей в образование своих детей снижается. Но ухудшается и успеваемость школьников, возникают проблемы переходного возраста. Эти объективные трудности воспитания «естественно» проецируются на школу. Именно в этот момент для школы и семьи очень важно не прерывать процесс коммуникации, чтобы вовремя обнаружить и устранить проблемы, возникшие у детей.

К барьерам коммуникации можно отнести отмечаемую родителями «закрытость» некоторых педагогов, а также тот факт, что школа не всегда прислушивается к мнению родителей. На наш взгляд, описываемые родителями барьеры носят психологический характер. Отчасти они могут объясняться негативными установками родителей по отношению к школе, недоверием к ней, вызванным в том числе и отрицательным образом школы в СМИ. Коммуникация со школой, по мнению родителей, осложняется и наличием контрольно-пропускных пунктов в школах.

Показатели вовлеченности родителей в образовательный процесс, полученные в нашем исследовании, оказались довольно низкими. О слабой заинтересованности родителей свидетельствует низкая посещаемость ими родительских собраний и различных мероприятий, организуемых школой. Родители не всегда удовлетворены тем, как школа организует и проводит родительские собрания, конференции, праздники, экскурсии и проч. Используя традиционные формы коммуникации с семьями учащихся, школе сегодня необходимо выяснять круг тем и вопросов, которые действительно волнуют родителей, и искать наиболее оптимальные формы проведения родительских собраний, конференций, общешкольных праздников и конкурсов. Назрела необходимость учитывать большую вариативность в предпочтениях родителей: их уже не устраивает универсальный подход школы как к детям, так и к общению с их семьями.

Ответы респондентов в проведенных нами интервью и опросе оказались весьма противоречивы. Это означает, что организация коммуникации требует дополнительных усилий со стороны образовательных организаций. Требовательность к школе со стороны родителей повышается. Такие традиционные площадки коммуникации, как родительские собрания, в средней и старшей школе не являются средством вовлечения родителей в школьную жизнь детей. Поэтому перед школой стоит задача

сохранить вовлеченность семьи в образование детей до средней и старшей школы, найти такие средства коммуникации с родителями, которые будут способствовать повышению уровня вовлеченности семьи в школьную жизнь своих детей. Для школы эта ситуация нова, фактически сегодня встает вопрос об организации новых форм не только коммуникации, но и просвещения родителей относительно особенностей современного школьного образования.

Литература

1. Антипкина И. В. (2017) Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом//Отечественная и зарубежная педагогика. Т. 1. № 4 (41). С. 102–114.
2. Вальдман И. А. (2013) Как обеспечить информационную открытость школы перед обществом: несколько уроков из международного опыта//И. Д. Фрумин и др. (ред.) Открытость образования: разные взгляды — общие ценности: сб. материалов. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 132–151.
3. Кузьминов Я. И. (2013) Система образования: движение к открытости//И. Д. Фрумин и др. (ред.) Открытость образования: разные взгляды — общие ценности: сб. материалов. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 5–12.
4. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. (2015) Родительское участие в управлении... И не только!//Народное образование. № 8. С. 78–83.
5. Поливанова К. Н. (2015) Современное родительство как предмет исследования//Психологическая наука и образование psyedu.ru. Т. 7. № 3. С. 1–11.
6. Собкин В. С., Адамчук Д. В. (2016) Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. М.: ФГБНУ «ИУО РАО».
7. Чернобай Е. В. (2015) Логика изменений в системе образования города Москвы. М.: Просвещение.
8. Addi-Raccah A., Elyashiv-Arviv R. (2008) Parent Empowerment and Teachers Professionalism: Teachers' Perspective//Urban Education. Vol. 43. No 3. P. 394–415.
9. Baeck U.-D. K. (2010) «We Are the Professionals»: A Study of Teachers' Views on Parental Involvement in School//British Journal of Sociology of Education. Vol. 31. No 3. P. 323–335.
10. Child Trends Data Bank (2013) Parental Involvement in Schools. <http://www.childtrends.org/?indicators=parental-involvement-in-schools>
11. Driscoll M. D. (1998) Professionalism versus Community: Themes from Recent School Reform Literature//Peabody Journal of Education. Vol. 73. No 1. P. 89–127.
12. Epstein J. L. (1983) Longitudinal Effects of Family-School-Person Interactions on Student Outcomes//Research in Sociology of Education and Socialization. Vol. 4. P. 101–128.
13. Glasgow N. A., Whitney P. J. (2009) What Successful Schools Do to Involve Families. 55 Partnership Strategies. Thousand Oaks, CA: Corwin.
14. Grant K. B., Ray J. A. (2013) Home, School, and Community Collaboration. Culturally Responsive Family Engagement. Thousand Oaks, CA: Sage.
15. Grolnick W. S., Kurovski C. O., Gurland S. T. (1999) Family Processes and the Development of Children's Self-Regulation//Educational Psychologist. Vol. 34. No 1. P. 3–14.

16. Hill N. E., Taylor L. C. (2004) Parental School Involvement and Children's Academic Achievement// *Current Directions in Psychological Science*. Vol. 4. No 4. P. 161–164.
17. Hoover-Dempsey K.V., Ice C. L., Whitaker M. C. (2010) Motivation and Commitment to Family-School Partnerships// S. L. Christenson, A. L. Reschly (eds) *Handbook on School-Family Partnerships for Promoting Student Competence*. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group. P. 30–60.
18. Kruger J., Michalek R. (2011) Parents' and Teachers' Cooperation: Mutual Expectations and Attributions from a Parents' Point of View// *International Journal about Parents in Education*. Vol. 5. No 2. P. 1–11.
19. Loudová I., Havigerová J. M., Haviger J. (2015) The Communication between Schools and Families from the Perspective of Parents of High School Students// *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 174. February. P. 1242–1246.
20. Pomerantz E. M., Moorman E. A., Litwack S. D. (2007) The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better// *Review of Educational Research*. Vol. 77. No 3. P. 373–410.
21. Van der Wolf K., Everaert H. (2005) Challenging Parents, Teacher Characteristics and Teacher Stress// R.-A. Martinez Gonzalez, M. Pérez-Herrero, B. Rodriguez-Ruiz (eds) *Family-School-Community Partnerships. Merging into Social Development*. Oviedo: Grupo SM. P. 233–254.
22. Wilder S. (2014) Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis// *Educational Review*. Vol. 66. No 3. P. 377–397. DOI: 10.1080/00131911.2013.780009.

Family-School Communication: The Key Features at the Current Stage

Authors **Kristina Lyubitskaya**

Research Assistant, Center for Modern Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: klyubitskaya@hse.ru

Marta Shakarova

Candidate of Sciences in Psychology, Specialist, Center for the Prevention of Religious and Ethnic Extremism in Educational Organizations of the Russian Federation, Moscow Pedagogical State University. Address: 2 Kibalchicha Str., 129164 Moscow, Russian Federation. E-mail: mshakarova@bk.ru

Abstract A number of foreign studies in family-school relationships have shown that effective parent-school interaction is a crucial factor of parental school involvement, which, in its turn, has a positive impact on the whole schooling process. In Russia, there is little empirical data on the communication between parents and schools. The article describes the findings of an exploratory research that involved school administrators and parents of students at different levels of school education (elementary, middle and high school) in a megapolis of the Central Federal District. Interviews with parents and school representatives as well as parent questionnaire results are used to describe the most popular ways in which parents interact with schools, the main problems they encounter in such interaction, and the degree of parental involvement in school life. Direct contact with teachers is found to be the most efficient channel of parent-school communication. Parents see the main communication problems in disagreement about instruction and education issues and in the disengagement of schools or individual teachers. These problems become more acute in middle and high school. On the whole, the existing level of parental involvement in school is measured as low in this study.

Keywords school, family-school communication, parental involvement, educational policy.

- References** Addi-Racah A., Elyashiv-Arviv R. (2008) Parent Empowerment and Teachers Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education*, vol. 43, no 3, pp. 394–415.
- Antipkina I. (2017) Issledovaniya "roditelskoy вовlechenosti" v Rossii i za rubezhom [Research of Parent Involvement in Russia and Abroad]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 4 (41), pp. 102–114.
- Baeck U.-D. K. (2010) "We Are the Professionals": A Study of Teachers' Views on Parental Involvement in School. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 31, no 3, pp. 323–335.
- Chernobay Y. (2015) *Logika izmeneniy v sisteme obrazovaniya goroda Moskvy* [The Logic Behind the Changes in Moscow's Education System]. Moscow: Prosveshchenie.
- Child Trends Data Bank (2013) *Parental Involvement in Schools*. Available at: <http://www.childtrends.org/?indicators=parental-involvement-in-schools> (accessed 10 July 2018).
- Driscoll M.D. (1998) Professionalism versus Community: Themes from Recent School Reform Literature. *Peabody Journal of Education*, vol. 73, no 1, pp. 89–127.
- Epstein J.L. (1983) Longitudinal Effects of Family-School-Person Interactions on Student Outcomes. *Research in Sociology of Education and Socialization*, vol. 4, pp. 101–128.

- Glasgow N.A., Whitney P.J. (2009) *What Successful Schools Do to Involve Families. 55 Partnership Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Grant K.B., Ray J.A. (2013) *Home, School, and Community Collaboration. Culturally Responsive Family Engagement*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grolnick W.S., Kurowski C.O., Gurland S.T. (1999) Family Processes and the Development of Children's Self-Regulation. *Educational Psychologist*, vol. 34, no 1, pp. 3–14.
- Hill N.E., Taylor L.C. (2004) Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 4, no 4, pp. 161–164.
- Hoover-Dempsey K.V., Ice C.L., Whitaker M.C. (2010) Motivation and Commitment to Family-School Partnerships. *Handbook on School-Family Partnerships for Promoting Student Competence* (eds S.L. Christenson, A.L. Reschly), New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group, pp. 30–60.
- Kruger J., Michalek R. (2011) Parents' and Teachers' Cooperation: Mutual Expectations and Attributions from a Parents' Point of View. *International Journal about Parents in Education*, vol. 5, no 2, pp. 1–11.
- Kuzminov Y. (2013) Sistema obrazovaniya: dvizhenie k otkrytosti [Education System: Moving Towards Transparency]. *Otkrytost obrazovaniya: raznye vzglyady—obshchie tsennosti: sb. materialov* [Transparency in Education: Different Views, Common Values. A Digest of Findings] (eds I. Frumin et al.), Moscow: Higher School of Economics, pp. 5–12.
- Loudová I., Havigerová J.M., Haviger J. (2015) The Communication between Schools and Families from the Perspective of Parents of High School Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, February, pp. 1242–1246.
- Mertsalova T., Goshin M. (2015) Roditel'skoe uchastie v upravlenii... I ne tolko! [Parental Involvement in Governance... And More!]. *Narodnoe obrazovanie*, no 8, pp. 78–83.
- Polivanova K. (2015) Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Modern Parenting as a Subject of Research]. *Psychological-Educational Studies*, vol. 7, no 3, pp. 1–11.
- Pomerantz E.M., Moorman E.A., Litwack S.D. (2007) The How, Whom and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, vol. 77, no 3, pp. 373–410.
- Sobkin V., Adamchuk D. (2016) *Sovremennyy uchitel: zhiznennyye i professionalnyye orientatsii. Trudy po sotsiologii obrazovaniya. T. XVIII. Vyp. XXX* [A Contemporary Teacher: Life and Career Orientations. Works on the Sociology of Education. Vol. XVIII, Iss. XXX]. Moscow: Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Federal State Budget Scientific Institution.
- Valdman I. (2013) Kak obespechit informatsionnyu otkrytos shkoly pered obshchestvom: neskolko urokov iz mezhdunarodnogo opyta [How to Ensure Transparency in School Education: Some Lessons from the International Experience]. *Otkrytost obrazovaniya: raznye vzglyady — obshchie tsennosti: sb. materialov* [Transparency in Education: Different Views, Common Values. A Digest of Findings] (eds I. Frumin et al.), Moscow: Higher School of Economics, pp. 132–151.
- Van der Wolf K., Everaert H. (2005) Challenging Parents, Teacher Characteristics and Teacher Stress. *Family-School-Community Partnerships. Merging into Social Development* (eds R.-A. Martinez Gonzalez, M. Pérez-Herrero, B. Rodriguez-Ruiz), Oviedo: Grupo SM, pp. 233–254.
- Wilder S. (2014) Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A Meta-Synthesis. *Educational Review*, vol. 66, no 3, pp. 377–397. DOI: 10.1080/00131911.2013.780009.

Доступность дошкольного образования

И. В. Абанкина, Л. М. Филатова

Статья поступила в редакцию в декабре 2017 г.

Абанкина Ирина Всеволодовна кандидат экономических наук, ординарный профессор, директор Института развития образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: abankina@hse.ru

Филатова Людмила Михайловна кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник Института развития образования Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: lmfilatova@hse.ru

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20.

Статья подготовлена в ходе исследования, основанного на данных социологического обследования воспитателей и родителей воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования. Обследование проведено в 2014–2016 гг. в рамках Мониторинга экономики образования Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» совместно с Аналитическим центром Юрия Левады при поддержке Минобрнауки России.

Аннотация. Представлен обзор современных механизмов обеспечения доступности дошкольного образования. Исследуется развитие в России индивидуального предпринимательства в сфере деятельности по присмотру и уходу за детьми, а также изменения в законодательстве, призванные усилить конкуренцию между частными и муниципальными детскими садами. Охарактеризованы основные запросы родителей к системе дошкольно-

го образования: факторы, которыми они руководствуются при выборе детского сада, их представления о задачах системы дошкольного образования и о критериях качества ее работы, предпочтения в отношении режима посещения детского сада, наполняемости групп, формата работы воспитателей. Особое внимание уделено сравнению государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организаций и частных детских садов с точки зрения возможности для родителей свободно выбирать дошкольную организацию для своего ребенка. Обсуждаются основные векторы развития системы дошкольного образования, нацеленные на создание оптимальных условий раннего развития, на выравнивание стартовых возможностей для успешных образовательных инициатив.

Ключевые слова: дошкольное образование, присмотр и уход, доступность, механизмы обеспечения доступности, частные детские сады, конкуренция, выбор детского сада, электронная очередь.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-216-246

В условиях современной системы образования дошкольные образовательные организации приобретают все большую свободу в выборе содержания, методов и средств развития своих воспитанников. Возможными становятся функционирование различных типов детских садов, внедрение инновационных образовательных технологий, применение и реализация специализированных авторских программ.

Семьи сегодня признают значимость дошкольного образования как первого уровня образования и разделяют ответственность за воспитание и обучение детей с дошкольными образовательными организациями. Есть основания говорить о росте доверия к дошкольным организациям, их профессионализму и качеству. Партнерство с родителями, грамотная организация конструктивного диалога в интересах детей, их развития, сохранения и укрепления их здоровья сегодня является одной из стратегий развития дошкольных организаций.

Доступность дошкольного образования определяется наличием мест в дошкольных организациях и возможностями домохозяйств оплатить соответствующие услуги. В настоящее время дети как демографическая группа характеризуются самыми высокими рисками бедности — они в 2 раза выше, чем для населения в целом. Для многих родителей устройство детей, не достигших трех лет, в дошкольные образовательные организации оказывается трудноразрешимой проблемой.

Довольно часто доступность понимается как количественная характеристика, или метрика (большой обзор такого рода исследований см. в [Geurs, van Wee, 2004; Páez, Scott, Morency, 2012]). Применение той или иной метрики предопределяется предметом исследования. Доступность оценивается, как правило, с трех точек зрения: социальной (социально-экономические характеристики субъектов), пространственной (расположение жилья, образовательной и транспортной инфраструктуры) и мотивационной (факторы, побуждающие к передвижению ради выбора в соответствии с предпочтениями, или, наоборот, снимающие такую необходимость) [Niedzielski, Boschmann, 2014]. Количественные методы изучения доступности образования применяются в академических исследованиях для адекватной операционализации понятия доступности, для оценки преимуществ и недостатков выбранных индикаторов, методов их подсчета и применения на практике.

Однако для полноценного описания не всегда бывает достаточно количественных характеристик. Какой бы тщательно продуманной ни была политика обеспечения доступности, ее реализация на практике довольно часто наталкивается на неожиданные и трудно осознаваемые препятствия, которые, к тому же, не всегда поддаются количественной оценке [Curl, Nelson, Anable, 2011]. Например, снять социальное напряжение в организации дошкольного образования достаточно трудно, если не будет принято во внимание то, как она воспринимается семьями, т. е. теми, для кого она работает. Доступность как многогранная характеристика системы образования может быть раскрыта через выявление представлений о ней вовлеченных в ее деятельность и заинтересованных в ней сторон.

В России решить проблему доступности дошкольного образования сегодня мешает неразвитость инфраструктуры дошкольного образования и отсутствие реальной поддержки организаций негосударственного сектора, готовых участвовать в ее совершенствовании.

В настоящей работе проводится анализ эффективности современных механизмов обеспечения доступности дошкольного образования и возможностей создания благоприятных условий для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и групп населения. Эти возможности связаны с расширением частного сектора дошкольного образования. Определение степени согласованности стратегий государственной поддержки дошкольного образования с запросами родителей и реалиями развития общества, оценка восприятия законодательных изменений в дошкольном образовании базируются на результатах Мониторинга экономики образования, проводимого НИУ «Высшая школа экономики» совместно с Аналитическим центром Юрия Левады по заказу Министерства образования и науки РФ. В фокусе внимания мониторинга — изучение поведения основных участников образовательного процесса и результатов их деятельности, влияния кадровой политики на повышение доступности качественного дошкольного образования.

Статья имеет следующую структуру. В первом разделе представлены ключевые для дошкольного образования и раннего развития характеристики доступности образования и охвата детей различными программами. Во втором разделе рассматриваются современные финансово-экономические механизмы обеспечения доступности дошкольного образования, в частности особенности финансирования дошкольного образования в разных странах, участие в нем родителей, некоммерческого сектора и бизнеса. В третьем разделе анализируются основные запросы родителей к системе образования с точки зрения доступности дошкольного обучения и их отношение к современным механизмам ее обеспечения в условиях введения электронных систем поступления в дошкольную организацию. Особое внимание в исследовании уделено сравнению государственных (муниципальных) и частных дошкольных организаций, реализующих программы дошкольного образования, и обеспечению равенства шансов детей на качественное образование. Четвертый раздел посвящен развитию инфраструктуры дошкольного образования. Представлены результаты внедрения модели государственно-общественного управления дошкольными образовательными организациями в условиях формирования партнерства дошкольных организаций с родителями и их конструктивного взаимодействия в интересах детей.

Дошкольное воспитание и обучение детей призваны обеспечить раннюю социализацию, освоение навыков и умений XXI в., соответствующих возрасту, развить творческие способности детей, научить их строить отношения со взрослыми и ровесниками. Посещение коллективных занятий в группах раннего развития уже не просто мода, это, скорее, социальная норма для успешного старта. К тому же дошкольные образовательные организации дают возможность экономически активным родителям вернуться к трудовой деятельности без существенных потерь в квалификации. Международные исследования показывают, что развитие системы коллективного и индивидуального ухода за малолетними детьми является важнейшим элементом семейной политики [Vincent, Ball, Kemp, 2004; Mollborn et al., 2014; Wong et al., 2014]. Наличие такой системы максимально облегчает женщине возвращение на работу после рождения ребенка [Stooke, 2012; Ertas, Shields, 2012], а длительный декретный отпуск, неизбежный в отсутствие подобной системы, снижает вероятность рождения последующих детей, тем самым негативно влияя на демографическую ситуацию.

В российском обществе проблемы дошкольного образования приобрели сегодня особую актуальность: с одной стороны, реально вырос спрос на дошкольное обучение детей со стороны родителей, повысился уровень доверия к дошкольным учреждениям, с другой — нехватка мест в детских садах до крайности обострила ситуацию, спровоцировала негативные настроения. Фокус общественного и экспертного внимания сместился в сторону обеспечения доступности дошкольного образования. Особенно остро вопрос стоит в крупных городах, где большинство дошкольных учреждений работают с перегрузкой. Дошкольное образование сегодня — самый активно развивающийся сектор системы образования. В этих условиях муниципалитетам, органам управления образованием нужно решать задачу обеспечения доступности, поддерживая развитие как муниципальных, так и негосударственных образовательных организаций.

Как показали результаты Мониторинга экономики образования, в России развиваются новые формы дошкольного образования, но не все они находят поддержку у родителей [Абанкина, Родина, Филатова, 2017]. Для родителей важен суммарный эффект — и образовательной программы, и воспитания, и социализации детей, и обучения построению отношений с ровесниками. В дошкольном образовании явно доминирует муниципальный сектор: руководители муниципальных учреждений, по их собственным словам, пока не чувствуют конкуренции со стороны негосударственного сектора. Это означает, что конкуренция как механизм повышения качества и привлекательности в дошкольном образовании не работает. Фактически мотивировать дошкольные учреждения к повышению качества услуг

1. Дошкольное образование: современные вызовы

могут только спрос со стороны семей и их требования. Результаты опроса руководителей дошкольных образовательных учреждений подтверждают, что влияние родителей на деятельность этих учреждений усилилось, многие дошкольные образовательные учреждения стали ориентироваться на интересы семей, их система управления стала более открытой.

Семьи признают значимость дошкольного образования как первого уровня образования и стремятся разделить ответственность за воспитание и обучение детей с дошкольными образовательными учреждениями. Многие страны, в которых школьники добиваются высоких образовательных результатов, — среди них Финляндия, Швеция, Англия, Австралия — в последние годы принимают новые программы и стандарты дошкольного воспитания, усиливают внимание к раннему развитию. Эти страны строят свою политику с учетом высокой отдачи от инвестиций в развитие человеческого капитала на ранней стадии, которую обосновал нобелевский лауреат Джеймс Хекман [Heckman, Layne-Farrar, Todd, 1996; Heckman et al., 1997].

Субъективные представления о доступности репрезентирует общество, т. е. каждый человек или семья как обладатели права на образование. Применительно к дошкольному образованию это дети дошкольного возраста и их родители (или иные законные представители). Провозглашаемая общедоступность предполагает равенство для всех в получении дошкольного образования. Кроме того, законом предусмотрено обязательное принятие государством образовательных стандартов и требований, которые должны обеспечивать вариативность содержания образовательных программ, возможность сформировать с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся образовательные программы, различающиеся по уровню сложности и направленности.

Таким образом, доступность дошкольного образования предполагает, с одной стороны, равенство для всех в получении образования, а с другой — право выбора собственной образовательной траектории. Равенство в доступе и вариативность выбора — ключевые качественные характеристики современного дошкольного образования. Однако общество неоднородно по многим признакам: по уровню доходов, стилю жизни, характеру труда, предпочтениям в проведении свободного времени и т. д. И представления о доступном и качественном дошкольном образовании различаются у разных социальных групп.

Д. Л. Константиновский с соавторами предлагает определять доступность предпочитаемого образования по наличию или отсутствию каких-либо барьеров: социокультурных, территориальных, экономических, институциональных, информационных или мотивационных [Константиновский и др., 2006]. Меры по устранению этих барьеров должны быть в абсолютном при-

ритете при реализации социальной политики. Между тем вариативность спроса на образование определяется не столько существованием тех или иных барьеров, сколько разнообразием потребительских предпочтений и представлений об образовании.

Каждая дошкольная организация характеризуется определенным ареалом доступности, который зависит от установленных правил регистрации детей. Принципиально в мировой практике выделяют две модели регистрации: полностью нерегулируемую, т. е. формирующуюся естественно, по правилам свободного рынка, где движущей силой является выбор родителей (*choice based*), и полностью регулируемую, с жесткой привязкой детских садов к местам проживания, так называемую соседскую (*neighbourhood based*). Например, в США и Великобритании традиционной является *neighbourhood based* модель. Как показала практика, следствием такой системы регистрации иногда становится стратифицированность образовательных организаций, так как они оказываются зависимыми от социально-экономического статуса семей, проживающих на закрепленной территории. Довольно часто общество расценивает такое расщепление образовательных организаций как явление нежелательное. Остановить этот процесс помогает применение так называемых либеральных моделей, к которым относят *choice based* системы регистрации, хотя и их применение не всегда дает однозначный результат [Gibbons, Silva, 2006; Hoxby, 2000].

Другой способ запуска механизмов конкуренции между образовательными организациями предлагают экономические теории монетаризма и неолиберализма, в основе которых лежат идеи Милтона Фридмана. Предполагается, что государство оставляет за собой единственный рычаг управления — монетарный, распределяя денежные средства пропорционально числу детей. Таким образом оно создает для образовательных учреждений квазирыночные условия функционирования, предоставляя им высокую степень автономии в выборе содержания образования и решении академических вопросов [Фридман, 2006]. В этом случае ключевым показателем становится численность обучающихся, что подталкивает образовательные организации к повышению наполняемости групп, особенно в ситуации снятия ограничений на предельную наполняемость, которая ранее была зафиксирована в СанПиН. Возможно также использование эффекта масштаба, когда несколько учреждений объединяются, чтобы совместно содержать административный аппарат и те или иные службы. Для школ проведено несколько исследований зависимости показателя экономической эффективности от численности учащихся (обширный обзор такого рода исследований на примере американских школ приведен в [Leithwood, Jantzi, 2009]). Отчетливая зависимость фиксируется не всегда;

в частности, в исследовании финансовых показателей образовательных учреждений Нью-Йорка было выявлено, что наиболее затратными в расчете на одного человека являются школы, в которых обучаются от 600 до 2000 человек [Stiefel et al., 2000]. Однако для детских садов исследований последствий реорганизации пока очень мало.

Вариативность спроса на образование побуждает учреждения формировать вариативное предложение, в частности в тех странах, где проводятся или проводились в прошлом реформы, направленные на создание конкуренции в сфере образования, например в США и Великобритании [Gibbons, Silva, 2006]. Но наличие разнообразия в школах не обязательно означает создание условий равенства образовательных возможностей, оно, напротив, может способствовать усилению негативных процессов социальной сегрегации.

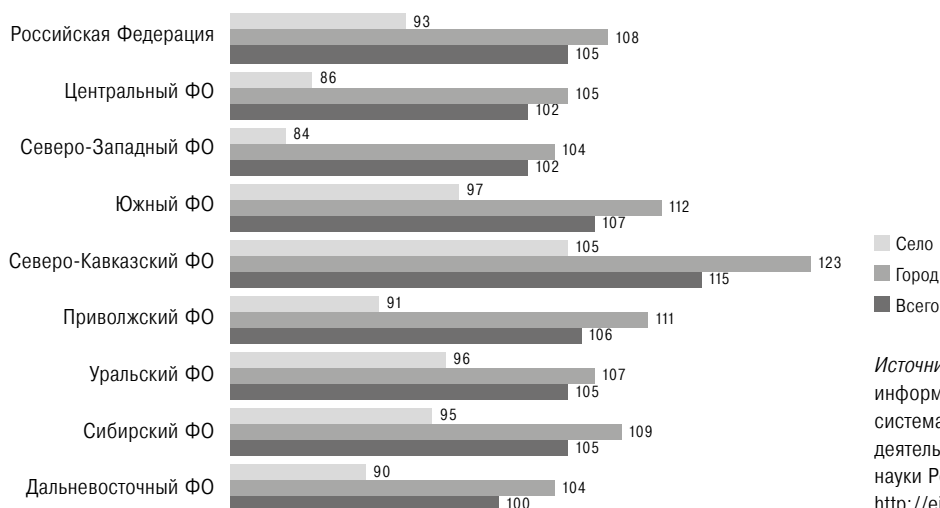
Показатель доступности¹ дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет в целом по Российской Федерации постепенно растет: с 92,71% в 2013 г. до 98,94% в 2016 г. Отдельным регионам, однако, не удалось достичь такого уровня доступности дошкольного образования, при котором бы не только учитывались все дети, нуждающиеся в дошкольном образовании, но и предусматривались в наличии свободные места. Некоторые из них для достижения целевых показателей вынуждены были принимать весьма сомнительные меры: максимально уплотняли группы в дошкольных организациях. К примеру, в Северо-Кавказском федеральном округе в 2016 г. в городских поселениях на 100 мест в дошкольных образовательных организациях приходилось 123 ребенка — это самые высокие показатели по сравнению с другими территориальными округами (рис. 1).

Дошкольным образованием в 2016 г. были охвачены около 7,3 млн детей. В среднем охват детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет² услугами дошкольных образовательных организаций, подведомственных органам исполнительной власти субъекта, составил 57,4%. В 2015 г. этот показатель равнялся 56%, т. е. отмечается рост на 1,4%. В городской местности дети в возрасте

¹ Показатель доступности дошкольного образования определяется как отношение численности детей в возрасте от 3 до 7 лет, получающих дошкольное образование в текущем году, к сумме численности детей в возрасте от 3 до 7 лет, получающих дошкольное образование в текущем году, и численности детей в возрасте от 3 до 7 лет, стоящих в очереди на получение в текущем году дошкольного образования.

² Охват детей дошкольными образовательными организациями определяется как отношение численности детей, посещающих дошкольные образовательные организации, к численности детей в возрасте от 2 месяцев до 7 лет включительно, скорректированной на численность детей соответствующих возрастов, обучающихся в общеобразовательных организациях.

Рис. 1. Численность воспитанников на 100 мест в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, 2016 г., человек



от 2 месяцев до 7 лет, охваченные дошкольным образованием в организациях, подведомственных органам исполнительной власти субъекта, составили 63,2% соответствующей возрастной группы, что существенно выше, чем в сельской местности, — 42,2%. Эти показатели выросли в 2016 г. относительно 2015 г. соответственно на 1,1 и 1,4%. Группы кратковременного пребывания посещали в 2016 г. 2,35% общей численности детей дошкольного возраста в учреждениях государственного (муниципального) сектора дошкольного образования, реализующих программы дошкольного образования.

Низкие показатели охвата детей услугами дошкольных образовательных организаций объясняются как ограниченными возможностями регионов, так и отсутствием спроса на соответствующие услуги, обусловленным особенностями национальных культур и местными традициями. В частности, в северокавказских регионах предпочитают воспитывать детей в семьях.

Доступность дошкольного образования обеспечивается также посредством развития его негосударственных форм. Активный рост сектора частного образования стал следствием существенных изменений нормативной базы: соответствующим организациям предоставлено право получать бюджетные средства на покрытие затрат по реализации дошкольных образовательных программ, а также сняты излишние административные,

финансовые, информационные и иные барьеры при открытии частных дошкольных образовательных организаций. Из СанПиН исключены многие ограничения и излишне детализированные формулировки, ограничивающие многофункциональное использование различных помещений и территории дошкольных организаций, которые препятствовали развитию частных организаций, реализующих программы дошкольного образования. В целом по России в 2016 г. в негосударственном секторе дошкольного образования насчитывалось 102622 воспитанника³ (1,4% общей численности воспитанников образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, включая филиалы).

Наиболее активно развивается частный сектор дошкольного образования в Самарской области: там частные учреждения посещают 12,7% детей соответствующей возрастной группы. Высокие показатели также в Республике Саха (7,4%), Ямало-Ненецком автономном округе (4,8%) и Хабаровском крае (4,1%).

В соответствии с законодательством в образовательной организации могут быть организованы семейные дошкольные группы с целью удовлетворения потребности населения в услугах дошкольного образования в семьях. По данным Росстата, на 1 января 2017 г. в Российской Федерации действовали 2345 семейных дошкольных групп, в которых обучались 19540 воспитанников, в том числе и в возрасте до 3 лет. Перспективным является также открытие дошкольных групп при организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Сегодня такой опыт уже есть в 26 вузах в 12 регионах. Пока такие дошкольные группы сталкиваются с проблемами финансового обеспечения. Этот вопрос еще ждет своего решения на законодательном уровне.

2. Механизмы обеспечения доступности дошкольного образования

Дошкольное образование становится важным элементом национальных образовательных систем стран ОЭСР. Государства разрабатывают и используют различные институциональные структуры и механизмы финансирования для обеспечения его доступности. Ключевую роль в финансировании этого уровня образования играют местные органы власти, они покрывают основные расходы по оплате труда педагогического персонала и поддержанию имущественного комплекса. Предприятия частного сектора привлекаются к оказанию периферийных и вспомогательных услуг: обеспечивают учреждения дошкольного образования питанием, медицинским обслуживанием, транспортом, осуществляют администрирование. Повышению до-

³ Единая информационная система обеспечения деятельности Минобрнауки России: tab39p (ЕИС Минобрнауки России). <http://eis.mon.gov.ru>

ступности дошкольного образования способствуют не только меры государственной политики по привлечению средств из различных источников финансирования, но и рациональное использование приемлемых механизмов финансирования и грамотное распределение ресурсов.

Механизмы финансирования программ развития в раннем детстве разнообразны, и каждая страна находит собственный, наиболее соответствующий особенностям национальной системы образования и условиям ее функционирования подход. Эти подходы различаются по размерам вклада поставщиков услуг (помещения, штат) и потребителей (родителей), а также по той роли, которую партнеры из общественного, частного и добровольного секторов играют в предоставлении услуг и финансировании. Можно выделить следующие основные модели финансирования программ развития в раннем детстве:

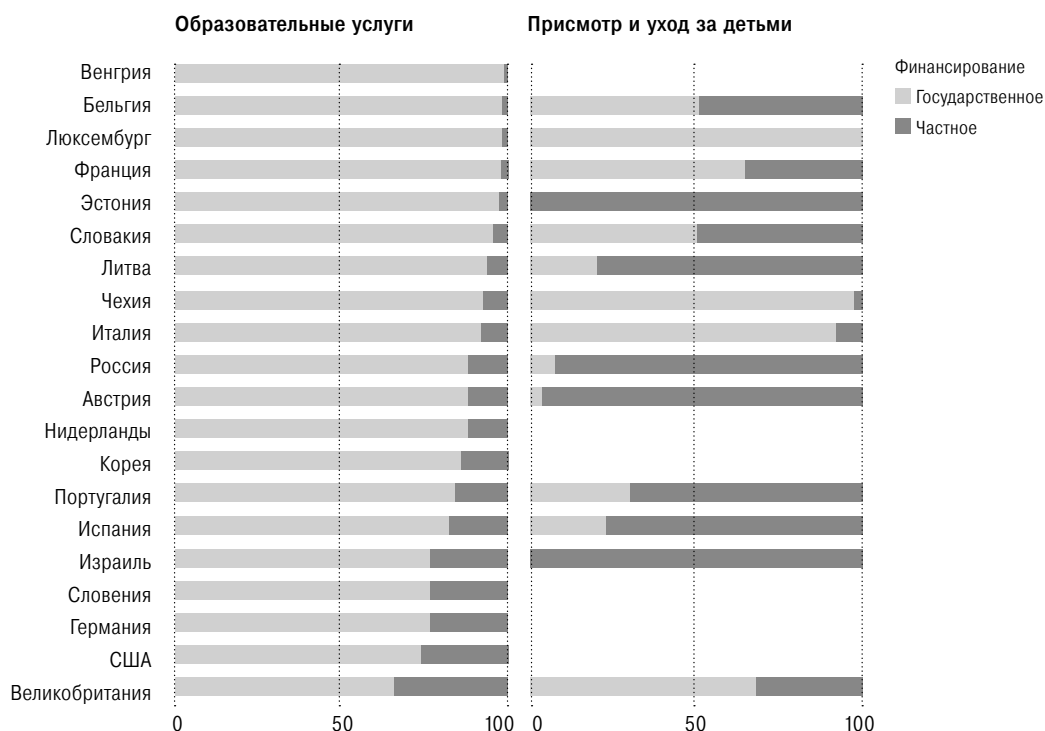
- *централизованное государственное финансирование.* Это прямое финансирование образования и воспитания детей правительством посредством аренды зданий, найма сотрудников и т. д. (например, во Франции);
- *децентрализованное государственное финансирование.* Правительство осуществляет «блоковое» финансирование муниципалитетов (финансирование единой суммой без разделения по статьям), выделяя средства на определенные нужды или на усмотрение получателя средств, а муниципалитеты реализуют программы в области образования и воспитания детей (например, в Швеции, Германии);
- *государственное финансирование на основе стимула (бюджетирование в зависимости от результата).* Правительство финансирует поставщиков услуг в сфере образования и воспитания детей «блоком» или осуществляет подушевое финансирование. Объем финансирования зависит от уровня достижений: детские сады, имеющие более высокий уровень национальной аккредитации, получают больше государственных средств (например, в некоторых американских штатах);
- *смешанная модель и создание рынка.* Правительство максимально дистанцируется от образования и воспитания детей, давая возможность родителям и неправительственным организациям финансировать большую часть услуг. Однако оно предоставляет дополнительные услуги, например информирует и консультирует родителей, а также обеспечивает транспорт для доставки детей в школу (в настоящее время Англия активно создает рыночные условия в дополнение к другим моделям финансирования);
- *государственные субсидии, предоставляемые родителям, частное финансирование.* Правительство дает родителям

с низким уровнем достатка большие субсидии (такие как ваучер или выплаты), с тем чтобы они смогли оплатить услуги частного сектора или некоммерческих организаций в области образования и воспитания детей раннего возраста. Если субсидия достаточно большая, она гарантирует рентабельность частных поставщиков (например, в Новой Зеландии).

Правительства многих стран осознают важность инвестирования в дошкольное образование, присмотр и уход за детьми раннего возраста: за счет таких инвестиций повышается уровень социальной справедливости в обществе. В большинстве стран ОЭСР, особенно европейских, государство активно участвует в финансировании дошкольного образования и оказывает значительное влияние на его развитие [OECD, 2017]. В возрасте 3 лет в этих странах обучаются 7 детей из 10 (в России — 8 детей из 10), а в возрасте 4 лет — почти 9 детей из 10 (в России почти столько же). Среди 2-летних детей в системе дошкольного образования в странах ОЭСР участвуют 40% (в России — 48%). Три четверти стран ОЭСР обеспечивают комплексные программы по образованию, присмотру и уходу за детьми в раннем возрасте, объем инвестируемых на эти цели средств варьирует от 0,1 до 2% ВВП [OECD, 2016]. Институциональная структура и объемы государственных расходов являются лишь одним из факторов, определяющих доступность дошкольного образования. Кроме того, на нее влияет участие в финансировании этого уровня образования неправительственных организаций, частного сектора и домохозяйств. Как показали исследования, негосударственный сектор может сыграть ключевую роль в обеспечении доступности услуг дошкольного образования и раннего развития для детей с 1,5 до 3 лет [West, 2006; Hu, Roberts, 2013; Song, 2016; O'Connor et al., 2016]. Формы его участия в предоставлении этих услуг многообразны и гибкие: семейные группы, организованные индивидуальными предпринимателями, некоммерческие мини-сады по присмотру и уходу, реализующие программы дошкольного образования, организации досуга, спорта.

В разных странах соотношение источников финансирования данного сектора системы образования существенно различается (рис. 2). В Бельгии, Люксембурге и Франции государство покрывает почти всю стоимость обучения детей раннего возраста, тогда как в Великобритании, США, Германии и Словении гораздо больший вклад по сравнению с другими странами вносят родители. В Эстонии и Израиле услуги по присмотру и уходу за детьми полностью покрываются за счет частных источников финансирования. В Литве, Испании и Австрии государство покрывает от 4 до 23% расходов на услуги по присмотру и уходу

Рис. 2. Источники финансирования деятельности дошкольных организаций по реализации образовательных программ, присмотру и уходу за детьми, 2013 г., %



за детьми раннего возраста. В России родители детей дошкольного возраста получают компенсацию части расходов на услуги по присмотру и уход за детьми как в государственном (муниципальном) секторе дошкольного образования, так и в частных детских садах⁴ [ОЭСР, 2017].

В среднем по странам ОЭСР финансирование из частных источников покрывает 31% расходов на программы образования детей младшего возраста и 17% дошкольных образовательных программ [ОЭСР, 2016]. При этом государственные инвестиции по-прежнему составляют в среднем около 90% средств, идущих на содержание детских садов: на оплату труда педагогического персонала, поддержание имущественного комплекса, методические и образовательные материалы, общее админи-

⁴ Единая информационная система обеспечения деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации. http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Дошкольное_формы.aspx

стрирование и другие виды деятельности. Средства из частных источников финансирования покрывают большую часть расходов (в среднем около 54%) на периферийные услуги: питание, медицинские услуги и транспорт. В некоторых странах, к примеру в Эстонии и Израиле, из частных источников финансируется полная стоимость вспомогательных услуг, к которым относится, в частности, администрирование.

В Австралии, Колумбии и Дании государство активно поддерживает частные структуры и домохозяйства в их усилиях по организации дошкольного образования детей. В этих странах дошкольное образование на 20% финансируется частным сектором, при этом государство оказывает частным организациям значительную финансовую поддержку в виде трансфертов, которые составляют более 5% общего объема государственных расходов на дошкольное образование.

Межправительственные трансферты в большинстве стран направляются на поддержку образования детей раннего возраста. В среднем местные органы власти в странах ОЭСР получают финансовые трансферты от федеральных (центральных) и региональных структур в размере 13% общих государственных расходов на образование. Передавая финансирование и принятие решений относительно дошкольного образования на местный уровень управления, государство приближает их к потребностям семей. Местные органы власти вносят наибольший вклад в государственное финансирование образования в раннем детстве. В среднем по странам ОЭСР местные органы власти обеспечивают 48% общего государственного финансирования этого сектора системы образования, даже до учета трансфертов от федерального и регионального уровней. В странах ОЭСР и странах — партнерах ОЭСР государственное финансирование дошкольного образования организовано по-разному: от полного обеспечения со стороны федеральных органов (например, в Коста-Рике, Ирландии и Новой Зеландии) до почти полного финансирования местными органами власти (Эстония, Норвегия, Исландия, Словакия и Великобритания). В Аргентине, Испании и Бельгии существенную роль играют региональные структуры власти. В России финансовое обеспечение реализации основных образовательных программ дошкольного образования с 2014 г. передано на региональный уровень, на муниципальном уровне оставлено только финансовое обеспечение сети детских садов, т. е. коммунальные расходы и содержание имущественного комплекса.

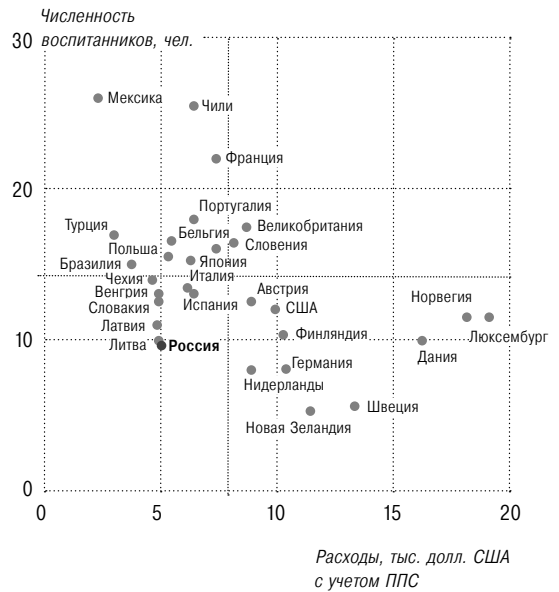
Сопоставление охвата детей в возрасте от 2 до 4 лет дошкольным образованием с уровнем государственных расходов на нужды данного сектора системы образования подтверждает наличие взаимосвязи между этими показателями (рис. 3). В таких странах, как Дания, Исландия, Норвегия и Швеция, лиди-

Рис. 3. Сопоставление охвата детей дошкольным образованием с общими государственными расходами в расчете на одного воспитанника, 2013 г.



Общие расходы на одного воспитанника системы дошкольного образования (USD с учетом паритета покупательной способности) в России рассчитывались на основании исследований, проводимых М. Л. Аграновичем [Агранович, Полетаев, Фатеева, 2005; Агранович и др., 2009].

Рис. 4. Сопоставление численности воспитанников в расчете на одного педагогического работника с общими расходами на одного ребенка из государственных и частных источников, 2013 г.



рующих по общему объему государственных расходов в расчете на одного воспитанника системы дошкольного образования, охват детей дошкольным образованием составляет более 90%, тогда как в Ирландии и Швейцарии низкий уровень расходов на одного воспитанника сопровождается и низким показателем охвата детей.

Ряд стран смогли достичь высоких показателей охвата детей дошкольным образованием — более 80%, несмотря на относительно низкие государственные расходы, к их числу относятся Израиль и Испания, в которых частный сектор обеспечивает почти 25% общего финансирования дошкольных организаций. При этом в Израиле стандарт обязательного дошкольного образования, начиная с 3 лет, включает только краткосрочные 4-часовые программы без услуг по присмотру и уходу.

Увеличение расходов на дошкольное образование не оказывает однозначного влияния на соотношение численности воспитанников и педагогов (рис. 4). Например, показатели расходов на дошкольное образование из всех источников финансирования в расчете на одного ребенка в Словении и Нидерландах весьма близки, но в Словении на одного педагога приходится около 16 детей, а в Нидерландах — 8 детей. В Нидерландах выделяют больше средств на оплату труда педагогических работников, а в Словении большая часть ассигнований используется на поддержание имущественного комплекса дошкольных образовательных организаций, закупку учебных материалов, организацию питания детей и аренду помещений. Таким образом, для обеспечения доступности дошкольного образования и достижения оптимального соотношения численности воспитанников и педагогов необходимо грамотно распределять финансовые средства на оплату труда, поддержание имущественного комплекса, материально-предметной среды, организацию питания и на прочие расходы.

В России сохраняется значительная дифференциация в стоимости услуг по присмотру и уходу за детьми в частных и государственных (муниципальных) детских садах, причем объясняется она вовсе не разницей в качестве услуг, а разными условиями функционирования частных и государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организаций, неравным доступом к бюджетным ресурсам и высокими расходами, в первую очередь на оплату аренды. Родители, пользующиеся услугами частных и государственных детских садов, оказываются в неравных условиях.

Родительская плата за осуществление присмотра и ухода за детьми в частном секторе дошкольного образования в 2016 г. снизилась на 10% относительно прошлого периода. В государственных (муниципальных) дошкольных организациях она выросла на 17%. При этом размер платы за присмотр и уход в частном секторе в 4,6 раза выше, чем в государственных (муниципальных) дошкольных организациях (рис. 5). Разрыв в размерах родительской оплаты в дошкольных организациях разных форм собственности из года в год сокращается: в 2015 г. он составлял 6 раз, в 2014 г. — 7 раз⁵.

В условиях роста цен родительская плата увеличивается неравномерно (а в некоторых случаях происходит ее снижение), что ведет к углублению дифференциации и неравенства в доступе к качественному дошкольному образованию в раз-

⁵ Здесь и далее в данном разделе приводятся сведения, полученные в ходе Мониторинга экономики образования 2016 г. при социологическом обследовании родителей воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования.

Рис. 5. Средний размер ежемесячной родительской платы за осуществление присмотра и ухода за детьми в государственных (муниципальных) и частных дошкольных организациях, руб.



ных регионах. Родительская плата может не покрывать расходы на питание, и многие родители стараются доплатить за хорошее питание своих детей (3,7% родителей, чьи дети посещают государственные (муниципальные) дошкольные организации, и 3% родителей, чьи дети посещают частные дошкольные организации). Не все могут позволить себе дополнительные расходы на питание, во-первых, по причине ограниченности семейного бюджета, а во-вторых, из-за перехода на аутсорсинг в организации питания в дошкольных организациях: у родителей зачастую нет прямых контактов со сторонними поставщиками, а порой даже и информации о том, кто поставляет питание. Поэтому во многих случаях происходит замещение продуктов в меню детских садов, а следовательно, снижение качества питания и ухудшение состояния здоровья детей.

В 2016 г. расходы семей, чьи дети посещают частные дошкольные организации, на дополнительные занятия вне дошкольной организации заметно сократились — ниже уровня 2013 г. В дальнейшем при выработке решений о развитии платного сегмента дополнительного образования воспитанников вне дошкольной организации следует учитывать приемлемый для родителей диапазон расходов. Он составляет 20–25 тыс. руб. в год, т. е. примерно 2,5 тыс. руб. в месяц. Нести такие расходы согласны не более трети семей, независимо от того, какую дошкольную организацию посещают их дети — государственную (муниципальную) или частную. Потенциал дальнейшего развития этого сегмента исчерпан.

Очереди в дошкольные образовательные учреждения — сегодня один из острых социальных вопросов в России. В настоящее время изыскиваются все возможности для повышения наполняемости детских садов: уплотняются группы, пересматривается функциональное назначение помещений, с тем чтобы разместить в детском саду максимально возможное количество групп, реконструируются и пристраиваются спортивные или музыкальные залы, чтобы высвободить помещения для групп.

3. Выбор и предпочтения родителей

Рис. 6. Самые важные задачи детского сада, по мнению родителей, %



Судя по данным Мониторинга экономики образования 2016 г., более половины родителей, чьи дети посещают детские сады, выбирая дошкольную организацию, рассматривали два-три варианта. Заранее побеспокоились о приеме ребенка в ведомственный или государственный (муниципальный) детский сад в 2016 г. 11% родителей, в 2015 г. таких было 15%. У 12% опрошенных родителей дошкольников выбора не было, так как детский сад в их населенном пункте был единственным. Чаще всего выбор между двумя-тремя вариантами дошкольных организаций имели семьи в Москве: 83%, реже всего — в поселках городского типа и сельской местности: 30%. Около 54% опрошенных родителей в поселках городского типа и селах отметили, что детский сад был единственным в их населенном пункте.

Самой распространенной причиной выбора именно данной дошкольной организации является ее близость к дому. Для большинства родителей важны квалификация воспитателей, условия ухода за детьми, репутация дошкольной организации, уровень подготовки к школе, которую она дает. При выборе частного детского сада родители стали уделять больше внимания доступности по цене. Самыми важными задачами детского сада родители детей, посещающих как государственные (муниципальные) дошкольные организации, так и частные детские сады, считают осуществление присмотра и ухода за ребенком,

Рис. 7. Наиболее важные показатели качества работы детского сада, по мнению родителей, %



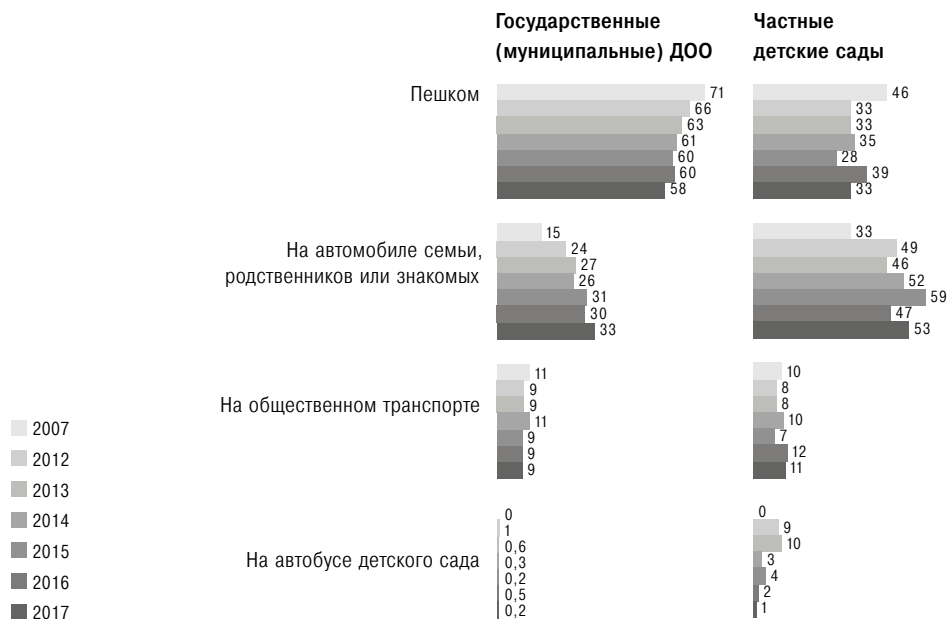
развитие его умственных способностей, подготовку к школе и социализацию (рис. 6).

Оценивая качество работы детского сада, родители прежде всего принимают во внимание отношение к нему самого ребенка: хочет ли он идти в сад, рассказывает ли с удовольствием об играх в детском саду и общении со сверстниками, кроме того, для них важно, чтобы в детском саду ребенок учился самостоятельности и умению ухаживать за собой (рис. 7).

Большинство детей, посещающих государственные (муниципальные) детские сады, добираются до них пешком (таких 60%). Чуть менее трети детей едут в детский сад на автомобиле членов семьи, родственников и знакомых, 9% — на общественном транспорте. Дети из частных детских садов в 60% случаев добираются до детского сада на автомобиле, общественном транспорте или на автобусе своей организации (рис. 8).

Транспортная доступность детского сада предполагает организацию подвоза детей на общественном или личном транспорте. В этом случае для каждого детского сада должны быть сформулированы конкретные требования по оптимизации раз-

Рис. 8. Пешеходная и транспортная доступность государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организаций и частных детских садов, % от численности опрошенных родителей



мещения самих объектов и организации прилегающих территорий. При детских садах и образовательных комплексах, в состав которых входят дошкольные отделения, практически нигде не предусмотрены парковки, места высадки детей из автомобилей и посадки. Существует настоятельная необходимость изменения норм проектирования, строительства, а также реконструкции и капитального ремонта подъездных путей, прилегающих территорий и организации трафика. Регулирующая документация категорически отстала от современной структуры сети образовательных организаций, способов доставки воспитанников в детские сады, перемещения детей внутри образовательных комплексов с учетом основных и дополнительных образовательных программ.

В качестве одного из средств снижения социальной напряженности, обусловленной большими очередями в дошкольных образовательных организациях, особенно в городах, в последние годы введена электронная очередь. Тем самым полномочия по контролю за наполняемостью дошкольных образовательных организаций (за направлением и зачислением детей в конкрет-

Рис. 9. Средняя численность детей в группе в государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организациях и частных детских садах, по опросам воспитателей, человек



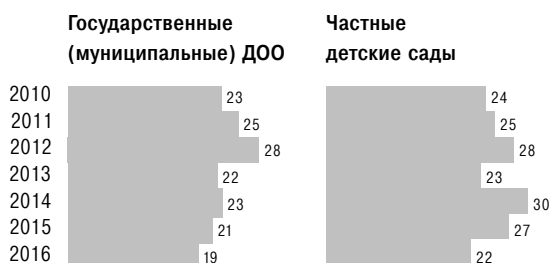
ные дошкольные учреждения) перенесены с уровня администрации детского сада на уровень учредителя — муниципальных органов управления образованием для предотвращения злоупотреблений, повышения прозрачности зачисления детей в дошкольные учреждения и обеспечения справедливости.

Больше половины (60%) семей, имеющих детей дошкольного возраста, использовали электронную очередь для получения места в государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организациях. В 27% случаев семьи не использовали электронную очередь потому, что в этом не было необходимости. Только 7% семей не использовали электронную очередь, поскольку она не была организована. Сервисные электронные услуги постоянно совершенствуются, и доля родителей, которые испытывают сложности при использовании электронной очереди для получения места в государственных (муниципальных) детских садах, постепенно снижается. Однако возможности этих услуг еще не используются максимально эффективно, и причиной тому недостаточная информированность родителей о порядке комплектования групп в дошкольных организациях, неполное отражение сети дошкольных учреждений в базах данных, неясность в правилах движения (перемещения) в очереди, а отсюда — непонимание родителями своих прав и ответственности органов власти за обеспечение доступности дошкольного образования. Отсутствует электронная очередь в ясельной группе.

Средний размер группы в государственных (муниципальных) детских садах постепенно увеличивается, и к 2016 г. он составил 25,2 человека. В 2015 г. этот показатель равнялся 24,6 человека. Воспитатели частных детских садов также отмечают рост численности детей в группах — в среднем до 17 человек (рис. 9).

Ежегодно у воспитателей государственных (муниципальных) детских садов увеличивается административная нагрузка и появляются дополнительные обязанности. Средняя продолжительность времени, которое воспитатель использует для за-

Рис. 10. Средняя продолжительность занятий воспитателя с детьми в государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организациях и частных детских садах, 2010–2016 гг., часов в неделю, по опросам воспитателей



нятий с детьми, постепенно снижается как в государственном (муниципальном), так и в частном секторе дошкольного образования, при этом в частных детских садах она все-таки выше (рис. 10).

Таким образом, средняя продолжительность занятий с детьми сокращается, группы, в которых работают воспитатели государственных (муниципальных) детских садов, увеличиваются. Такие условия означают увеличение нагрузки на воспитателей, которое препятствует качественной реализации образовательных программ дошкольного образования.

Эффективность деятельности педагогов зависит, в частности, от материальных стимулов [Клячко, Аврамова, Логинов, 2015]. Результаты оценивания работы педагогов родителями используются в дошкольных организациях для определения стимулирующих выплат (это отметили 24% воспитателей государственных (муниципальных) детских садов), для принятия решения о повышении квалификации педагогов (это подтверждают 23% воспитателей), а также единовременное материальное стимулирование в 16% случаев проводится с использованием результатов оценивания родителями работы воспитателей.

4. Развитие инфраструктуры дошкольного образования

Затруднения в доступе к услугам детских садов напрямую влияют на крайне значимый демографический показатель — рождаемость. По данным выборочного обследования репродуктивных планов населения в 30 субъектах Российской Федерации, проведенного Росстатом в 2012 г., отсутствие возможности устроить ребенка в детский сад или ясли заняло в рейтинге причин, сдерживающих решение родить еще одного ребенка, третье место — после материальных и жилищных трудностей. Более того, среди мер, которые влияют на решение иметь больше детей,

компенсацию затрат на оплату услуг по присмотру и уходу родители считают более значимой, чем пособия и отпуска, связанные с рождением ребенка, и почти столь же важной, как материнский капитал и льготные жилищные кредиты.

Особенно остро проблема стоит в крупных городах, где по сравнению с 1990-ми годами значительно сократилась сеть дошкольных образовательных организаций, а новая сеть находится в стадии формирования. Для ее создания используются разные механизмы: новое строительство, реконструкция, капитальный ремонт, возврат ранее переданных зданий, развитие гибких семейных форм организации присмотра и ухода за детьми, поддержка предпринимательства и развитие корпоративного сегмента как структурных подразделений фирм и предприятий. Сеть организаций, предоставляющих услуги дошкольного образования, является негибкой: более 80% в ней составляют государственные и муниципальные детские сады. В оказание услуг дошкольного образования весьма мало вовлечены другие организации социокультурной сферы, а в ряде муниципалитетов в этой сфере есть избыточные мощности. Быстрое наращивание сети сопряжено с рядом объективных трудностей.

Одновременно с развитием инфраструктуры решаются задачи перехода на новое качество дошкольного образования. Признание его полноценным уровнем образования вывело на повестку дня необходимость достижения общественного согласия относительно целей его развития, приемлемых и востребованных форм организации. Дошкольное образование решает задачи и образования, и присмотра. Родители ожидают от системы дошкольного образования не только воспитания и обучения ребенка в рамках образовательной программы, но и удобного для них самих режима присмотра и ухода за ребенком. Варианты объединения альтернативных подходов к организации ухода за детьми младшего возраста с различными моделями их образования в интегрированную систему ищут и апробируют в разных странах [Freitas, Shelton, Tudge, 2008; Rode, 2009].

«Пакетирование» услуг образования и присмотра в сфере дошкольного образования в России предъявляет высокие требования к инфраструктуре, включая санитарно-эпидемиологические правила и нормативы. Здания, в которых предоставляется дошкольное образование, должны быть приспособлены для пребывания там детей 12 часов в сутки, а это означает высокую стоимость инфраструктуры. При этом ни коллективы детских садов, ни родители не заинтересованы в более гибких формах предоставления услуг. Наиболее желательным для населения вариантом развития инфраструктуры дошкольного образования является строительство новых детских садов. Требования к оборудованию организаций, предоставляющих дошкольное обра-

зование, в России сравнимы и часто выше, чем в странах ОЭСР с гораздо более высоким уровнем подушевого дохода. Регионы нередко соревнуются в том, кто построит для детского сада более современное здание, включающее бассейн, специализированные помещения и т. п. Такое оборудование дошкольных образовательных организаций отвечает запросам населения, но требует значительного ресурсного обеспечения, а в итоге приводит не к росту доступности, а к углублению неравенства.

Совершенно иная инфраструктура требуется для предоставления только дошкольного образования (без присмотра и ухода). Пример — группы временного пребывания. Их распространенность в разных регионах России сильно различается, однако широкого признания эта форма пока не получила нигде. Это весьма перспективный вариант организации дошкольного образования, но он требует переоборудования учреждений дополнительного образования, культуры и спорта для групп кратковременного пребывания, реализующих программы дошкольного образования в первой половине дня. При реализации гибких форм предоставления дошкольного образования, причем как муниципальными, так и частными детскими садами, можно использовать модели финансирования, основанные на межмуниципальных агентских соглашениях. Они дают возможность интегрировать и кооперировать ресурсы всей социокультурной сферы в целях развития дошкольного образования.

Альтернативой государственным или муниципальным детским садам являются частные дошкольные организации. Их доля сегодня не превышает 2% общего числа организаций, предоставляющих дошкольное образование в России. Принципиально иная ситуация в других странах. К примеру, в Австралии 46% услуг дошкольного образования и ухода за детьми осуществляют организации, находящиеся в частной собственности [Tayler, 2016]. Оценки числа негосударственных дошкольных организаций в России могут быть неточны, поскольку, во-первых, многие из них регистрируются как осуществляющие присмотр и уход и не входят в статистику по образовательным организациям, а во-вторых, распространенной практикой является предоставление таких услуг индивидуальными предпринимателями без оформления юридического лица. При этом существенная часть таких предпринимателей (по экспертным оценкам равная и даже превышающая официальную) действует нелегально: без регистрации или регистрируясь для «предоставления социальных услуг населению без обеспечения проживания», для организации «досуговых клубов».

Наличие барьеров в создании частных организаций дошкольного образования существенно увеличивает требования к размеру стартового капитала при инвестировании в развитие такого бизнеса. В некоторых субъектах Российской Федера-

ции до принятия изменений в законодательство, обеспечивших равенство доступа негосударственных дошкольных образовательных организаций к бюджетному финансированию, использовался механизм размещения муниципального заказа на услуги дошкольного образования у немуниципальных поставщиков (в Перми с 2007 г., в Липецкой и Калининградской областях), а также предоставлялись субсидии частным детским садам (в Перми, Липецкой и Псковской областях, Республике Саха (Якутия), Кемерове). После принятия изменений в законодательство число регионов, субсидирующих частные детские сады, стало расширяться (Самара, Московская область), появились примеры компенсации родителям части затрат на содержание детей в частных детских садах (Томская область).

Поиск оптимальной модели негосударственных или семейных детских садов, по сути, есть поиск оптимальной модели для формирования инфраструктуры дошкольного образования или условий для ее развития. Он не ограничивается разработкой стратегий финансирования и совершенствованием законодательства. К примеру, проблемы, возникшие в частном секторе дошкольного образования в Вологодской области, указывают на отсутствие мотивации к развитию бизнеса и продвижению своих услуг у большинства предпринимателей [Leonidova, Svirelkina, 2016].

Одним из вариантов услуг негосударственного сектора в сфере дошкольного образования мог бы стать институт доступной бюджетной няни. Она, безусловно, была бы востребована семьями, имеющими детей младшего дошкольного возраста. Когда ребенку исполняется 1,5 года, семья перестает получать пособие по уходу. И именно в этот период для молодых семей возрастает риск «провала в бедность», так как выйти на работу мама не может: не с кем оставить ребенка и нет возможности устроить его в детский сад [Абанкина и др., 2016].

Перед бюджетным сектором в дошкольном образовании стоит задача увязать финансирование с доступностью услуг, с качеством образования, присмотра и ухода за детьми, т. е. перейти от финансирования затрат к финансированию результатов. В дошкольном образовании это сделать труднее, чем в каком-либо другом секторе. На данном этапе развития дошкольного образования важно найти емкие показатели качества, которые связаны не только с воспитанием и обучением детей, но и с доступностью услуг, а также с задачами укрепления здоровья детей, с реализацией программ необходимой коррекции, с учетом индивидуальных предпочтений при организации питания, прогулок, материально-предметной среды для разных детей.

5. Заключение Сегодня посещение детского сада становится социальной нормой вне зависимости от места проживания и доходов родителей. Во многих странах мира, показывающих высокие образовательные результаты школьников, в течение последних лет принимаются новые программы и стандарты дошкольного воспитания, усиливается внимание к раннему развитию. Эти страны формируют свою политику с учетом высокой отдачи от инвестиций в развитие человеческого капитала на ранней стадии. В России обеспечить доступность дошкольного образования всем категориям населения сегодня не позволяет неразвитость инфраструктуры дошкольного образования, отсутствие реальной поддержки негосударственным организациям, работающим в этом секторе. Шаги в этом направлении могут стать действенным инструментом снижения социального напряжения и будут способствовать упрочению положения России как страны, обеспечивающей качественное дошкольное образование, которое является одним из важнейших факторов социального благополучия.

Развитие в раннем возрасте в существенной степени определяет достижения в школьном обучении, которые имеют решающее значение для жизненного успеха. Заботясь о социальной устойчивости и качестве трудовых ресурсов, многие развитые страны активно вкладываются в дошкольное образование, обращая особое внимание на детей из семей с низким социальным статусом. Чтобы не допустить отставания российских детей в раннем развитии от показателей передовых стран, в России необходимо расширять систему общественного дошкольного образования, обеспечивать психолого-педагогический патронаж детей раннего возраста, а также поддержку семейного воспитания через родительское просвещение.

Отсутствие гарантированного государством права на подготовку к школе в целях выравнивания стартовых возможностей (вне зависимости от посещения детского сада) приводит к существенной неоднородности детей, поступающих в первый класс, с точки зрения психологической, социальной и культурной готовности к школьному обучению. Эта неоднородность обостряется с распространением платных курсов подготовки к школе для детей 5–6 лет, доступных лишь относительно обеспеченным слоям и очень разных по качеству.

Сохраняется значительная дифференциация в стоимости услуг по присмотру и уходу за детьми в государственных (муниципальных) дошкольных организациях и частных детских садах, которая ставит родителей в неравные условия. Столь значимое расхождение объясняется вовсе не разницей в качестве услуг по присмотру и уходу за детьми, а разными условиями функционирования государственных (муниципальных) дошкольных образовательных организаций и частных детских садов, не-

равным доступом к бюджетным ресурсам и высокими расходами, в первую очередь на оплату аренды.

Высокая стоимость частных детских садов не создает пока реальной конкуренции, для государственных (муниципальных) детских садов она не становится стимулом к повышению качества услуг, рыночные механизмы фактически не задействованы. Выравнивание расходов родителей на частные и муниципальные (государственные) детские сады будет способствовать развитию конкуренции как важного механизма регулирования качества дошкольного образования.

Разрабатывая финансовую стратегию поддержки раннего развития и дошкольного образования, следует иметь в виду, что переложить большую часть расходов на плечи родителей невозможно: уровень доходов молодых семей очень сильно дифференцирован по регионам. Рост родительской платы, опережающий показатели инфляции, отмечается почти в трети дошкольных образовательных организаций в малых городах, селах и поселках городского типа, т. е. в населенных пунктах с наименьшей платежеспособностью населения. Это означает перенос финансовой нагрузки, связанной с содержанием и обучением детей в дошкольных учреждениях, с муниципальных бюджетов на бюджеты домохозяйств. Он обусловлен, в частности, несбалансированностью муниципальных бюджетов, на которые возложено финансирование дошкольного образования.

Сфера дошкольного образования в нашей стране — самая дорогая, она дороже даже профессионального образования. Высокая стоимость обусловлена тем, что дошкольные образовательные организации взяли на себя очень большую ответственность — не только за образовательные программы, но и за уход, присмотр, содержание детей, коррекцию состояния их здоровья. Принимая решения о финансовой стратегии поддержки дошкольного образования, необходимо помнить, что инвестиции в раннее развитие — это самые окупаемые вложения в человеческий капитал. Обеспечивая детей местами в детских садах, мы не просто помогаем работающим родителям, мы создаем условия для развития самого юного поколения страны.

1. Абанкина И. В., Родина Н. В., Филатова Л. М. (2017) Мотивации, поведение и стратегии родителей воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, на рынке дошкольного образования. Мониторинг экономики образования. Вып. 13 (112). М.: Изд. дом ВШЭ.
2. Абанкина И. В., Филатова Л. М., Козьмина Я. Я., Сивак Е. В. (2016) Динамика расходов семей на дошкольное образование, присмотр и уход. Мониторинг экономики образования. Вып. 3 (92). М.: Изд. дом ВШЭ.

Литература

3. Агранович М. Л., Ковалева Г. С., Поливанова К. Н., Фатеева А. В. (2009) Российское образование в контексте международных индикаторов. Аналитический доклад. М.: Сентябрь.
4. Агранович М. Л., Полетаев А. В., Фатеева А. В. (2005) Российское образование в контексте международных показателей. Сопоставительный доклад. М.: Аспект Пресс.
5. Клячко Т. Л., Аврамова Е. М., Логинов Д. М. (2015) Зависимость эффективной деятельности от материальных стимулов // Экономика образования. № 2. С. 63–73.
6. Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю., Рошина Я. М. (2006) Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 186–202.
7. Фридман М. (2006) Капитализм и свобода. М.: Новое издательство.
8. Curl A., Nelson J., Anable J. (2011) Does Accessibility Planning Address what Matters? A Review of Current Practice and Practitioner Perspectives // Research in Transportation Business & Management. Vol. 2. No 11. P. 3–11.
9. Ertas N., Shields S. (2012) Child Care Subsidies and Care Arrangements of Low-Income Parents // Children and Youth Services Review. Vol. 34. No 1. P. 179–185.
10. Freitas L., Shelton T., Tudge J. (2008) Conceptions of US and Brazilian Early Childhood Care and Education: A Historical and Comparative Analysis // International Journal of Behavioral Development. Vol. 32. No 2. P. 161–170.
11. Geurs K., van Wee B. (2004) Accessibility Evaluation of Land-Use and Transport Strategies: Review and Research Directions // Journal of Transport Geography. Vol. 12. No 2. P. 127–140.
12. Gibbons S., Silva O. (2006) Competition and Accessibility in School Markets: Empirical Analysis Using Boundary Discontinuities // T. J. Gronberg, D. W. Jansen (eds) Improving School Accountability: Checkups or Choice. Oxford: JAI Press. P. 157–184.
13. Heckman J., Layne-Farrar A., Todd P. (1996) Human Capital Pricing Equations with an Application to Estimating the Effect of Schooling Quality on Earnings // The Review of Economics and Statistics. Vol. 78. No 4. P. 562–610.
14. Heckman J., Lochner L., Smith J., Taber C. (1997) The Effects of Government Policy on Human Capital Investment and Wage Inequality // Chicago Policy Review. Vol. 1. No 2. P. 1–40.
15. Hoxby C. (2000) Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? // The American Economic Review. Vol. 90. No. 5. P. 1209–1238.
16. Hu B. Y., Roberts S. K. (2013) A Qualitative Study of the Current Transformation to Rural Village Early Childhood in China: Retrospect and Prospect // International Journal of Educational Development. Vol. 33. No 4. P. 316–324.
17. Leithwood K., Jantzi D. (2009) Review of Empirical Evidence about School Size Effects // Review of Educational Research. Vol. 79. No. 1. P. 464–490.
18. Leonidova G. V., Svirelkina I. I. (2016) Non-State Preschool Education: Current Practices of Territorial Development // Economic and Social Changes-Facts Trends Forecast. Vol. 43. No 1. P. 138–152.
19. Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P. (2014) When Do Socioeconomic Resources Matter Most in Early Childhood? // Advances in Life Course Research. Vol. 20. P. 56–69.

20. Niedzielski M., Boschmann E. (2014) Travel Time and Distance as Relative Accessibility in the Journey to Work // *Annals of the Association of American Geographers*. Vol. 104. No 6. P. 1156–1182.
21. O'Connor M. et al. (2016) Preschool Attendance Trends in Australia: Evidence from Two Sequential Population Cohorts // *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 35. No 2. P. 31–39.
22. OECD (2016) *Education at a Glance 2016*. OECD Indicators. Paris: OECD.
23. OECD (2017) Who Bears the Cost of Early Childhood Education and How Does it Affect Enrolment? // *Education Indicators in Focus*. No 52.
24. Páez A., Scott D., Morency C. (2012) Measuring Accessibility: Positive and Normative Implementations of Various Accessibility Indicators // *Journal of Transport Geography*. Vol. 25. P. 141–153.
25. Rode L. (2009) Formation of Pre-school Educational Establishments Network for Well-balanced Territorial Development // *Economic Science for Rural Development: Primary and Secondary Production, Consumption*. No 19. P. 282–287.
26. Song Y. (2016) Trends in Preschool Education: Public Finance Investment, Development Trends, and Challenges to Its Equality // *Chinese Research Perspectives on Educational Development*. Vol. 3. P. 77–110.
27. Stiefel L., Berne R., Iatarola P., Fruchter N. (2000) High School Size: Budget and Performance in New York City // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 22. No 1. P. 27–39.
28. Stooke B. W. (2012) Australian Early Childhood Education and Care Reform: A Child, Gender and Business Case // *Child Research Net*. May 25. http://www.childresearch.net/projects/ecec/2012_02.html
29. Tayler C. (2016) Reforming Australian Early Childhood Education and Care Provision (2009–2015) // *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 41. No 2. P. 27–31.
30. Vincent C., Ball S., Kemp S. (2004) The Social Geography of Childcare: Making Up a Middle-Class Child // *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 25. No 2. P. 229–244.
31. West A. (2006) The Pre-School Education Market in England from 1997: Quality, Availability, Affordability and Equity // *Oxford Review of Education*. Vol. 32. No 3. P. 283–301.
32. Wong S., Harrison L., Whiteford C., Rivalland C. (2014) Utilisation of Early Childhood Education and Care Services in a Nationally Representative Sample of Australian Children: A Focus on Disadvantage // *Australasian Journal of Early Childhood*. Vol. 39. No 2. P. 60–69.

Accessibility of Pre-School Education

Authors **Irina Abankina**

Candidate of Sciences in Economics, Professor, Director, Institute for Education Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: abankinai@hse.ru

Liudmila Filatova

Candidate of Sciences in Economics, Senior Researcher, Institute for Education Studies, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: lmfilatova@hse.ru

Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation

Abstract The article presents the latest changes and modern mechanisms in providing accessibility of pre-school education that relate to the tasks in the formation of norms and values of early childhood development. It explores the issues related to developing private entrepreneurship in the field of child care and education, and the regulation of legislative changes aimed at increasing competition between private and municipal kindergartens. It assesses parents' basic demands for modern accessibility mechanisms when electronic services for admission to the pre-school institution are introduced; it analyses various aspects of increasing pre-school education accessibility with regard to the selection of a kindergarten, the regime of day-care programs, the number of children per group, and the work of the day-care assistants. Special attention is paid to comparing public (municipal) pre-school educational institutions and private kindergartens in order to evaluate the different opportunities which enable parents to have a free choice of pre-schools institutions. The article describes the vectors in the development of pre-school education accessibility, and in levelling the starting opportunities for successful educational strategies.

Keywords pre-school education, child care, accessibility, accessibility mechanisms, private kindergartens, competition, choice of kindergarten, electronic queuing solutions.

- References**
- Abankina I., Filatova L., Kozmina Ya., Sivak E. (2016) *Dinamika rashodov semey na doshkolnoe obrazovanie, prismostr i uhod* [Dynamics of Expenses of Families on Preschool Education and Care]. Monitoring of Education Markets and Organizations, no 3 (92). Moscow: HSE.
- Abankina I., Rodina N., Filatova L. (2017) *Motivatcii, povedenie i strategii roditel'ey vospitannikov obrazovatelnykh organizatscii, realizuyushchih programmy doshkolnogo obrazovaniya, na rynke doshkolnogo obrazovaniya* [Motivation, Behavior and Strategies of Parents Whose Children Attend Educational Organizations that Implement Pre-School Education Programs in the Preschool Education Market]. Monitoring of Education Markets and Organizations, no 13 (112). Moscow: HSE.
- Agranovich M., Kovaleva G., Polivanova K., Fateeva A. (2009) *Rossiyskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. Analiticheskiy doklad* [Russian Education in the Context of International Indicators. Analytical report]. Moscow: Sentyabr.
- Agranovich M., Poletaev A., Fateeva A. (2005) *Rossiyskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh pokazateley. Sopostavitelny doklad* [Russian Education in the Context of International Indicators. Comparative report]. Moscow: Aspect Press.

- Curl A., Nelson J., Anable J. (2011) Does Accessibility Planning Address what Matters? A Review of Current Practice and Practitioner Perspectives. *Research in Transportation Business & Management*, vol. 2, no 11, pp. 3–11.
- Ertas N., Shields S. (2012) Child Care Subsidies and Care Arrangements of Low-Income Parents. *Children and Youth Services Review*, vol. 34, no 1, pp. 179–185.
- Freitas L., Shelton T., Tudge J. (2008) Conceptions of US and Brazilian Early Childhood Care and Education: A Historical and Comparative Analysis. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 32, no 2, pp. 161–170.
- Friedman M. (2006) Kapitalizm i svoboda [Capitalism and Freedom]. Moscow: New Publishing House.
- Geurs K., van Wee B. (2004) Accessibility Evaluation of Land-Use and Transport Strategies: Review and Research Directions. *Journal of Transport Geography*, vol. 12, no 2, pp. 127–140.
- Gibbons S., Silva O. (2006) Competition and Accessibility in School Markets: Empirical Analysis Using Boundary Discontinuities. *Improving School Accountability: Checkups or Choice* (eds T. J. Gronberg, D. W. Jansen), Oxford: JAI Press, pp. 157–184.
- Heckman J., Layne-Farrar A., Todd P. (1996) Human Capital Pricing Equations with an Application to Estimating the Effect of Schooling Quality on Earnings. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 78, no 4, pp. 562–610.
- Heckman J., Lochner L., Smith J., Taber C. (1997) The Effects of Government Policy on Human Capital Investment and Wage Inequality. *Chicago Policy Review*, vol. 1, no 2, pp. 1–40.
- Hoxby C. (2000) Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? *The American Economic Review*, vol. 90, no 5, pp. 1209–1238.
- Hu B. Y., Roberts S. K. (2013) A Qualitative Study of the Current Transformation to Rural Village Early Childhood in China: Retrospect and Prospect. *International Journal of Educational Development*, vol. 33, no 4, pp. 316–324.
- Klyachko T., Avramova E., Loginov D. (2015) Zavisimost effektivnoy deyatelnosti ot materialnyh stimulov [The Dependence of the Effective Activity from Financial Incentives]. *Economics of Education*, no 2, pp. 63–73.
- 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.
- Leithwood K., Jantzi D. (2009) Review of Empirical Evidence about School Size Effects. *Review of Educational Research*, vol. 79, no 1, pp. 464–490.
- Leonidova G. V., Svirelkina I. I. (2016) Non-State Preschool Education: Current Practices of Territorial Development. *Economic and Social Changes-Facts Trends Forecast*, vol. 43, no 1, pp. 138–152.
- Mollborn S., Lawrence E., James-Hawkins L., Fomby P. (2014) When Do Socioeconomic Resources Matter Most in Early Childhood? *Advances in Life Course Research*, vol. 20, pp. 56–69.
- Niedzielski M., Boschmann E. (2014) Travel Time and Distance as Relative Accessibility in the Journey to Work. *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 104, no 6, pp. 1156–1182.
- O'Connor M. et al. (2016) Preschool Attendance Trends in Australia: Evidence from Two Sequential Population Cohorts. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 35, no 2, pp. 31–39.
- OECD (2016) *Education at a Glance 2016. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2017) Who Bears the Cost of Early Childhood Education and How Does it Affect Enrolment? *Education Indicators in Focus*, no 52.

- Páez A., Scott D., Morency C. (2012) Measuring Accessibility: Positive and Normative Implementations of Various Accessibility Indicators. *Journal of Transport Geography*, vol. 25, pp. 141–153.
- Rode L. (2009) Formation of Pre-school Educational Establishments Network for Well-balanced Territorial Development. *Economic Science for Rural Development: Primary and Secondary Production, Consumption*, no 19, pp. 282–287.
- Song Y. (2016) Trends in Preschool Education: Public Finance Investment, Development Trends, and Challenges to Its Equality. *Chinese Research Perspectives on Educational Development*, vol. 3, pp. 77–110.
- Stiefel L., Berne R., Iatarola P., Fruchter N. (2000) High School Size: Budget and Performance in New York City. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, no 1, pp. 27–39.
- Stooke B.W. (2012) Australian Early Childhood Education and Care Reform: A Child, Gender and Business Case. *Child Research Net*, May 25. Available at: http://www.childresearch.net/projects/ecec/2012_02.html (accessed 10 May 2018).
- Taylor C. (2016) Reforming Australian Early Childhood Education and Care Provision (2009–2015). *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 41, no 2, pp. 27–31.
- Vincent C., Ball S., Kemp S. (2004) The Social Geography of Childcare: Making Up a Middle-Class Child. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 25, no 2, pp. 229–244.
- West A. (2006) The Pre-School Education Market in England from 1997: Quality, Availability, Affordability and Equity. *Oxford Review of Education*, vol. 32, no 3, pp. 283–301.
- Wong S., Harrison L., Whiteford C. Rivalland C. (2014) Utilisation of Early Childhood Education and Care Services in a Nationally Representative Sample of Australian Children: A Focus on Disadvantage. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 39, no 2, pp. 60–69.

Оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей: кейс регионального университета

Л. В. Антосик, Е. С. Шевченко

Антосик Любовь Валерьевна

кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории, мировой и региональной экономики Волгоградского государственного университета. Адрес: 400062, Волгоград, Университетский пр., 100. E-mail: AntosikLV@volsu.ru

Шевченко Екатерина Сергеевна

старший преподаватель кафедры экономической теории, мировой и региональной экономики Волгоградского государственного университета. Адрес: 400062, Волгоград, Университетский пр., 100. E-mail: ShevchenkoES@volsu.ru

Аннотация. Введение эффективного контракта в бюджетном секторе экономики Российской Федерации было обусловлено необходимостью обеспечить соответствие заработной платы и качества оказываемых услуг. Обзор существующих исследований академических контрактов и практик стимулирования публикационной активности в российских и зарубежных университетах показал, что ключевыми факторами научной активности преподавателей являются их внутренняя мотивация, наличие благоприятной академической среды, характер отношений в коллективе. В работе

проведен анализ двух систем стимулирования публикационной активности в вузе: в рамках расчета рейтинга научной активности и системы эффективного контракта. Для анализа введения эффективного контракта в образовательных организациях исследователями используются преимущественно контент-анализ нормативно-правовых актов и социологические опросы. Авторы на основе данных по публикационной активности преподавателей института за шесть лет (три года до введения эффективного контракта и три года после) провели эконометрическое исследование влияния эффективного контракта на количество и качество публикаций. Для тестирования авторской гипотезы использовались модели с детерминированными индивидуальными эффектами, со случайными эффектами, а также метод наименьших квадратов и МНК с применением дамми-переменных. Предложена методика оценки влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей. Сделан вывод, что на количество публикаций значимое положительное влияние оказали материальные факторы, а также участие в конференциях и повышение квалификации преподавателей.

Статья поступила
в редакцию
в мае 2018 г.

На качество публикаций значимо повлияли стимулирующая выплата и повышение квалификации. Введение эффективного контракта оказало воздействие только на общее количество публикаций.

Ключевые слова: эффективный контракт, стимулирующий контракт, институциональная теория, высшее образование, публикационная активность, система стимулирования.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-247-267

Основная цель введения эффективного контракта — приведение в соответствие повышения оплаты труда работников бюджетного сектора, продекларированного в майских указах Президента РФ 2012 г., с достижением конкретных показателей качества оказываемых услуг. По замыслу идеологов результатами введения эффективного контракта должны стать рост престижности и привлекательности профессий бюджетной сферы, повышение уровня квалификации работников и качества оказываемых услуг, а также создание прозрачного механизма оплаты труда. А сама система эффективного контракта рассматривается как способ совершенствования оплаты труда в бюджетном секторе. Однако в российских университетах эффективный контракт становится инструментом для решения краткосрочных проблем вуза, оптимизации его расходов, бюрократического давления на сотрудников и не способствует формированию долгосрочных индивидуализированных отношений вуза и преподавателя.

Жесткие финансовые ограничения, с которыми сталкиваются образовательные учреждения, и требование со стороны министерства ориентироваться на измеримые показатели деятельности диктуют необходимость обеспечить соответствие заработной платы работника конкретным результатам его деятельности.

Качество университетского образования в определяющей степени зависит от уровня квалификации преподавателей, от их научной и публикационной активности. Таким образом, перед администрацией вуза встает вопрос: как в условиях ограниченности ресурсов мотивировать работников к научно-исследовательской деятельности и обеспечить высокий уровень публикаций?

Данное исследование направлено на поиск ответов на следующие вопросы: 1) как введение системы эффективного контракта повлияло на количество и качество публикаций у разных групп преподавателей — имеющих степень доктора наук, кандидата наук, не имеющих степени; 2) повлияло ли изменение размера стимулирующей выплаты на публикационную активность преподавателей; 3) является ли эффективный контракт в российских региональных университетах стимулирующим?

Цель исследования — оценить влияние введения системы эффективного контракта в вузе на публикационную активность преподавателей.

Статья имеет следующую структуру: в первой части представлены теоретические и методологические подходы к анализу эффективного контракта. Во второй части приведен анализ двух систем стимулирования публикационной активности в университете. В третьей части описаны используемые данные и методология исследования. В четвертой части содержатся результаты моделирования влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей института. В заключительной части сформулированы основные выводы работы.

В институциональной экономической теории контракт представляет собой набор правил, определяющих взаимные ожидания контрагентов на основе обещаний, выполнение которых обеспечивается соответствующим механизмом принуждения [Шаститко, 2001. С. 80]. Контракты, в том числе трудовые, формируют ограничения и стимулы экономических субъектов. Проблемы, возникающие в ходе взаимодействия вузов и преподавателей, обусловлены многими факторами: наличием асимметричной информации, ненаблюдаемых действий (для работодателя информация об истинных способностях и усилиях работника скрыта), невозможностью заключать полные контракты, т. е. контракты, которые детально прописывают суть взаимодействия экономических субъектов. Теория неполных контрактов, базирующаяся на развитии идеи С. Гроссмана и О. Харта [Grossman, Hart, 1986], позволяет анализировать стимулы преподавателей к инвестициям в собственный человеческий капитал и зависимость этих стимулов от наличия и характера дополнительной занятости, а также от модели управления, существующей в университете [Yudkevich, 2005].

Устойчивость вуза как организации зависит от того, работают ли ключевые профессиональные сотрудники университета — преподаватели — на реализацию тех целей, которые подразумеваются их контрактами с университетом, или они лишь формально выполняют свои обязанности, отвлекаясь на достижение собственных целей или решение задач, поставленных альтернативным нанимателем [Кузьминов, 2011. С. 16]. Если работники не разделяют цели организации, качество образовательных услуг, научной и исследовательской деятельности снижается, а вуз теряет свои конкурентные позиции на образовательном рынке. Задача менеджеров высшего учебного заведения заключается в том, чтобы разработать такую структуру контрактов и систему стимулирования работников, которая позволила бы максимизировать ожидаемые результаты.

Выбор параметров контракта (продолжительность, уровень заработной платы, размер и критерии начисления стимулирующих выплат, условия работы) оказывается решающим для сни-

1. Теоретические и методологические подходы к анализу эффективного контракта

жения рисков оппортунистического поведения работников [Курбатова, Левин, 2013. С. 57]. Автором концепции эффективного контракта общества с преподавателем, т.е. контракта, который бы гарантировал интересы общества в образовании, в России является Я.И. Кузьминов [Общественная палата РФ, 2007]. В основу данной концепции были положены ключевые понятия теории контрактов: «стимулирующий контракт» и «эффективная заработная плата», т.е. заработная плата, превышающая уровень рыночной и достаточная для формирования у субъекта стимулов воздерживаться от оппортунистического поведения. Эффективным является контракт, обеспечивающий его сторонам достижение целей, ради которых они его заключают, с минимальными издержками для них [Кузьминов, 2011. С. 17].

По мнению Я.И. Кузьминова, система стимулов в эффективном контракте должна обеспечивать выполнение двух условий. Первое: денежное и прочее материальное вознаграждение (включая дополнительные блага) должно быть достаточным для того, чтобы человек, избравший университетскую карьеру, не испытывал недостатка в материальных и культурных благах, мог обеспечивать свою семью на желательном для него уровне. Второе: как в университете, так и вне его должны существовать профессиональные сообщества ученых и креативных практиков, которые способны и готовы оценивать качество научной и преподавательской работы коллег в своей предметной области, так как правительство, предприниматели, студенты и их родители не способны без участия профессиональных сообществ ни на что иное, кроме формальной оценки [Кузьминов, 2011. С. 17–18].

Таким образом, в теории эффективный контракт предполагает высокий уровень оплаты труда и соответствующий ему уровень оказания образовательных услуг, обеспечение прямой зависимости заработной платы от качества и результатов работы преподавателей.

Идея эффективного контракта получила свое воплощение в нормативно-правовых актах РФ. В частности, в Программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг. понятие эффективного контракта сформулировано следующим образом: «Эффективный контракт — это трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг, а также меры социальной поддержки»¹. Использование эффективного кон-

¹ Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг.,

тракта в академической сфере имеет свои особенности ввиду специфики преподавательской деятельности — сложности, комплексности, творческого и интеллектуального характера труда. Эти особенности порождают проблему неполноты и асимметрии информации в реализации академического контракта.

В исследовании, проведенном на основе данных Мониторинга экономики образования 2006–2007 гг., были выявлены следующие особенности российской академической среды: низкая трудовая мобильность преподавателей университетов и отсутствие единых для всего рынка стандартов исследования [Рощина, Юдкевич, 2009]. Показано, что ключевые факторы, оказывающие влияние на научную деятельность, — это внутренняя мотивация преподавателей, наличие благоприятной академической среды, характер отношений в коллективе. Структура контракта, политика администрации, а также высокая преподавательская нагрузка не являются ограничениями для научной работы.

Сохраняющийся низкий уровень оплаты труда в высшем образовании диктует преподавателям необходимость поиска вторичной занятости как внутри университета, так и вне его. Выбор между исследовательской, преподавательской деятельностью, административной работой зависит от политики администрации вуза и размеров вознаграждения. С. Харпер, В. Беккер и М. Уоттс анализировали модели распределения времени преподавателей в американских колледжах и университетах между различными типами занятости. Они использовали данные 1995 и 2000 гг. с целью оценить влияние на поведение преподавателей экономического спада начала 1990-х и сопоставляли отчеты преподавателей о распределении времени между исследованиями, преподаванием и администрированием с их представлениями о том, как расценивает администрация вуза ту или иную их деятельность при принятии решений о ежегодном поощрении или заключении пожизненного контракта [Harter, Becker, Watts, 2004]. Зависимость результатов исследовательской деятельности, измеряемых количеством публикаций, от времени, которое преподаватель тратит на исследования, на преподавание и подготовку к занятиям, от представлений преподавателя о важности исследовательской и преподавательской компонент в его деятельности и от его оценки системы вознаграждений, принятой на факультете, показана в работе М. Фокс [Fox, 1992].

Характеристика образовательных стратегий российских вузов, анализ экономической и кадровой политики за пери-

од 2006–2014 г. представлен в информационном бюллетене Мониторинга экономики образования [Кузьминов, Мигунова, 2016]. По оценкам руководителей образовательных организаций, в 2014 г. средний размер заработной платы преподавателей был в 1,5–2 раза ниже, чем тот, при котором они могли бы сосредоточиться на своей основной деятельности (т. е. отказаться от совместительства на стороне), и тот, при котором руководители смогли бы привлечь в свои организации лучших преподавателей.

Анализ систем вознаграждения и структуры контрактов в университетах разных стран привел российских исследователей к выводу, что снижение заработных плат, низкую мобильность преподавателей, рост численности академического персонала, зависимость заработных плат преимущественно от звания и стажа, а не от квалификации и публикаций можно считать мировыми тенденциями развития академического сектора [Альтбах, Райсберг, Юдкевич, 2012]. Во многих странах преимущество академической профессии определяется не размером заработной платы, а другими факторами: социальным статусом, независимостью преподавателя, возможностью распоряжаться своим временем и др.

В ряде работ описаны стратегии стимулирования публикационной активности в российских вузах посредством рейтинговой оценки профессорско-преподавательского состава и внедрения эффективного контракта. Например, в Новосибирском государственном педагогическом университете расчет педагогической нагрузки осуществляется по пяти видам работ: учебная, учебно-методическая, организационная, научно-исследовательская и воспитательная, при этом на научно-исследовательскую работу отводится не менее 30% рабочего времени. Соответственно, система стимулирующих выплат, предусмотренная эффективным контрактом, учитывает результаты как учебно-методической деятельности (подготовка учебников — от 20 тыс. руб.), так и научно-исследовательской работы (подготовка статей — от 15 тыс. руб.) [Ряписов, 2015]. Размер стимулирующих выплат в Уральском федеральном университете зависит от импакт-фактора издания и варьирует от 40 до 400 тыс. руб. на авторский коллектив (на автора) [Федотова Мареев, Карпова, 2015]. В Южном Федеральном университете выплаты определяются результатами индивидуального рейтинга преподавателя. Премияльные выплаты получают преподаватели, набравшие 15 баллов. Нормативными документами вуза определена стоимость балла. Однако в тех же работах отмечаются и проблемы, которые порождает такая система стимулирования работников: сроки и порядок выплат не всегда четко прописаны, а решения администрации вуза по уточнению показателей индивидуального рейтинга не всегда полностью прозрачны для сотрудников.

Анализируя введение эффективного контракта в системе образования (дошкольного, общего, профессионального), исследователи используют преимущественно методы контент-анализа нормативно-правовых актов [Абанкина, Родина, 2017], социологические опросы для оценки восприятия работниками системы эффективного контракта [Деркачев, Зиновьев, 2016]. В данной работе оценка влияния эффективного контракта на публикационную активность преподавателей регионального российского вуза проводится с использованием эконометрических методов анализа панельных данных.

С 2012 по 2014 г. в Волгоградском государственном университете действовала рейтинговая оценка научной активности профессорско-преподавательского состава. Ее основными задачами были стимулирование целенаправленного, непрерывного роста профессиональной компетентности преподавателей, повышение уровня и качества научных публикаций, интенсификация научных исследований в университете. Показатели для расчета индивидуального рейтинга научной активности состояли из двух блоков. Первый — показатели достигнутой научной квалификации: ученая степень, ученое звание, награды и почетные звания, общее количество публикаций в e-library, Scopus, Web of Science, индекс цитируемости РИНЦ, Scopus, Web of Science. Второй блок показателей отражал результативность научной работы за отчетный период (табл. 1).

При расчете итогового показателя вес первого блока, учитывающего накопленный квалификационный потенциал, составлял 0,3, второго, отражающего работу за отчетный период, — 0,7. Премия преподавателям, получившим результат выше среднего по соответствующей должности (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор), выплачивалась пропорционально набранным баллам один раз в году. Таким образом, размер стимулирующей выплаты мог достигать 50% годового оклада.

С одной стороны, система рейтинговой оценки способствовала развитию конкуренции между преподавателями, росту количества публикаций и научной активности в целом, с другой — была далеко не совершенной. Так, две публикации в любом журнале, индексируемом в РИНЦ, эквивалентны одной статье в журнале Scopus или Web of Science. Импакт-фактор журнала не влиял на количество баллов за публикацию. То есть такая система стимулировала профессорско-преподавательский состав к увеличению количества публикаций, а не к повышению их качества. Кроме того, в данной рейтинговой системе не учитывались подготовка и издание учебных пособий, прохождение программ повышения квалификации.

2. Система стимулирования публикационной активности в Волгоградском государственном университете

Таблица 1. Показатели результативности научной работы за год

№	Показатель	Оценка, баллы
1	Количество подготовленных кандидатов наук (за 1 кандидата)	10
2	Количество подготовленных докторов наук (за 1 доктора)	20
3	Получение диплома профессора/доцента	10/7
4	Работа в диссертационном совете: председатель/заместитель председателя ученый секретарь/член совета	10/6 8/4
5	Защита диссертации (в отчетном периоде): докторская/кандидатская	20/8
6	Выполнение внешних грантов: руководство/участие	20/10
7	Статьи в журналах, индексируемых в Scopus и/или Web of Science (за 1 публикацию)	10
8	Статьи в журналах e-library (за 1 публикацию)	5
9	Издание монографий, коллективной монографии (раздел) (за 1 печатный лист автора)	10
10	Получение патента в отчетном периоде (за 1 патент)	10
11	Получение свидетельства на программу ЭВМ (за 1 свидетельство)	5
12	Участие в конференциях (очное с докладом в зарубежной конференции / другое) (за 1 участие)	5/1

Источник: Положение о рейтинговой оценке научной активности ППС Волгоградского государственного университета № 01–23–734 от 5 февраля 2013 г.

С 1 января 2015 г. в вузе введена система эффективного контракта, которая предусматривает необходимость достижения работником минимальных показателей (табл. 2) и назначение ежемесячной стимулирующей выплаты в размере 5,5–5,7% оклада в период 2015–2016 гг. и 11,1–11,7% — с 2017 г. Очевидно, что такая политика администрации ориентирует преподавателей на достижение этих минимальных показателей и не способствует развитию конкуренции в вузе, не стимулирует профессорско-преподавательский состав к повышению качества научных исследований, поскольку размер выплаты не зависит от импакт-фактора журнала.

Гипотеза исследования: введение системы эффективного контракта отрицательно повлияло как на количественные, так и на качественные показатели публикационной активности преподавателей. Преподаватели, прежде отличавшиеся высокой публикационной активностью, как и те, чьи показатели научной продуктивности были низкими, перешли в условиях эффективного контракта к выполнению его минимальных условий вследствие отсутствия стимулов к научной активности.

Таблица 2. Минимальные критерии выполнения эффективного контракта в вузе

Должность	Критерии	Размер стимулирующей выплаты, % годового оклада	
		2015–2016	2017
Ассистент, старший преподаватель	Не менее 1 публикации в год. Прохождение повышения квалификации не реже 1 раза в 3 года	5,7	11,7
Доцент, кандидат наук	Не менее 1 публикации в год РИНЦ. Не менее 1 публикации в 3 года ВАК/Scopus/WoS. Повышение квалификации не реже 1 раза в 3 года. Ежегодная апробация результатов исследования	5,6	11,3
Профессор, доктор наук	Не менее 1 публикации в год ВАК. Не менее 1 публикации в 5 лет Scopus/WoS. Повышение квалификации не реже 1 раза в 3 года. Ежегодная апробация результатов исследования. Не менее 1 заявки на участие в грантах за 3 года	5,5	11,1

Источник: Положение об оплате труда работников ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет».

Объектом исследования являются преподаватели Института экономики и финансов Волгоградского государственного университета. Размер выборки — 56, период времени — 6 лет (с 2012 по 2017 г.): 3 года до введения эффективного контракта и 3 года после. Панель является сбалансированной, в выборку включены только те преподаватели, которые на протяжении всего исследуемого периода являлись штатными сотрудниками института.

В работе оценены несколько регрессионных моделей для зависимых переменных, характеризующих публикационную активность преподавателей:

- общее количество публикаций в e-library за год (за исключением публикаций в сборниках материалов конференций);
- количество публикаций в журналах ВАК;
- количество публикаций в высокорейтинговых журналах, индексируемых в базах Scopus и Web of Science;
- индекс публикационной активности, рассчитанный как средневзвешенное количество публикаций на импакт-фактор журнала — для оценки качества публикаций.

В качестве независимых переменных использовались: тип трудовой деятельности, отношение должностного оклада к средней заработной плате в регионе, отношение стимулирующей выпла-

3. Данные и методология исследования

ты за выполнение критериев эффективного контракта к годовому окладу, отношение стимулирующей выплаты за публикации Scopus/WoS к годовому окладу, наличие ученой степени, должность, повышение квалификации, участие в конференциях и дамми на эффективный контракт. Участие преподавателей в конференциях дает возможность апробировать исследования, сформировать новые исследовательские вопросы, поэтому, на наш взгляд, оно является фактором, оказывающим влияние на публикационную активность. Характеристика независимых переменных представлена в приложении. Источники данных: данные e-library, сайт института (<http://www.volsu.ru/struct/institutes/worldeconomy>), отчеты института о научно-исследовательской работе, а также отчеты кафедр по выполнению сотрудниками критериев эффективного контракта за анализируемый период, данные по рейтингу научной активности за 2012–2014 гг.

Для оценки влияния изменения системы стимулирования публикационной активности преподавателей и тестирования гипотезы использовались модели с детерминированным индивидуальным эффектом (*fixed effect—FE model*), со случайными эффектами (*random effects—RE model*), а также метод наименьших квадратов (*pooled ordinary least squares—OLS model*) и метод наименьших квадратов с применением дамми-переменных (*least squares dummy variable—LSDV model*). Эконометрический анализ данных проводился в статистическом пакете STATA.

4. Результаты исследования

Количество публикаций по группам преподавателей и по категориям журналов за 2012–2017 гг. представлено на рис. 1, 2. Динамика общего количества публикаций и публикаций в журналах ВАК как у докторов, так и у кандидатов наук является отрицательной, а динамика количества публикаций в журналах баз Scopus и Web of Science — положительной.

Анализ качества публикаций с помощью рассчитанного индекса публикационной активности (среднее по преподавателям) представлен на рис. 3. Здесь с 2015 по 2016 г. можно наблюдать падение, а затем рост значений индекса публикационной активности для преподавателей, не имеющих степени и имеющих степень доктора наук, а также отрицательную динамику индекса у преподавателей со степенью кандидата наук.

Вертикальной линией на рис. 2 и 3 разграничены периоды использования рейтинга научной активности (2012–2014 гг.) для оценки работы преподавателей и введения эффективного контракта (с 2015 г. по настоящее время).

Динамика стимулирующих выплат за публикационную активность по отношению к годовому должностному окладу до 2015 г. и затем за выполнение условий эффективного контракта и за публикации в журналах, рецензируемых в базах Scopus

Рис. 1. Динамика публикационной активности преподавателей института в зависимости от занимаемой должности, 2012–2017 гг.

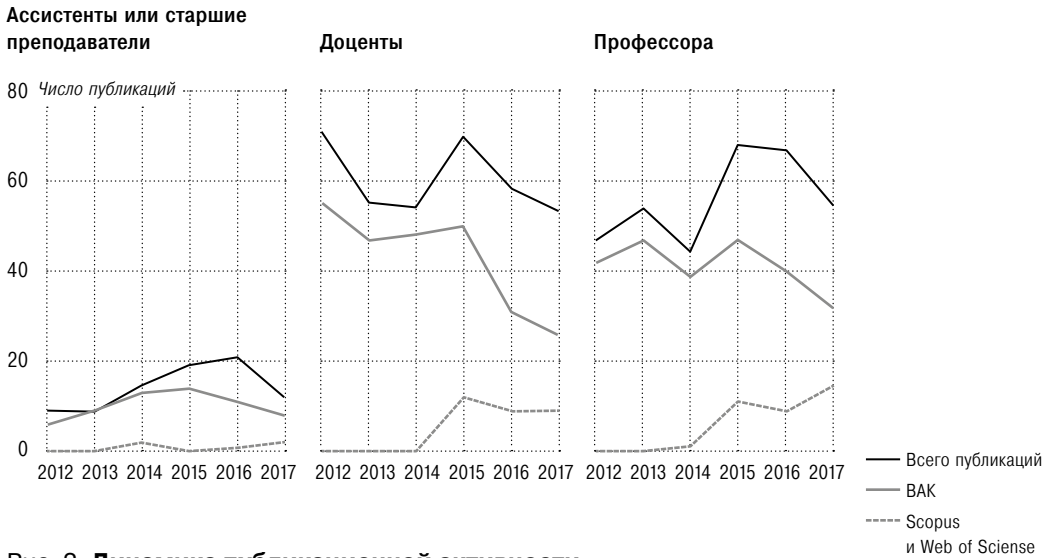
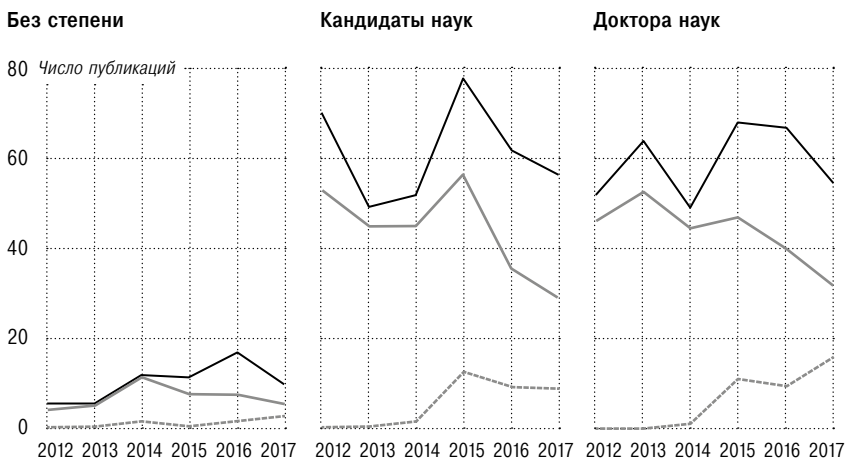


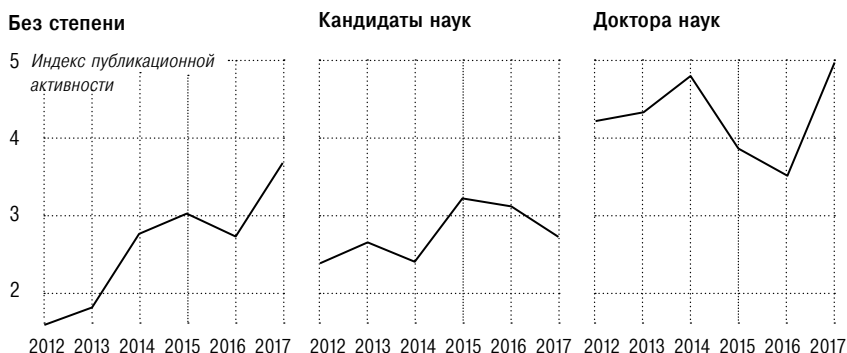
Рис. 2. Динамика публикационной активности преподавателей института в зависимости от наличия степени, 2012–2017 гг.



Источник: Составлено авторами.

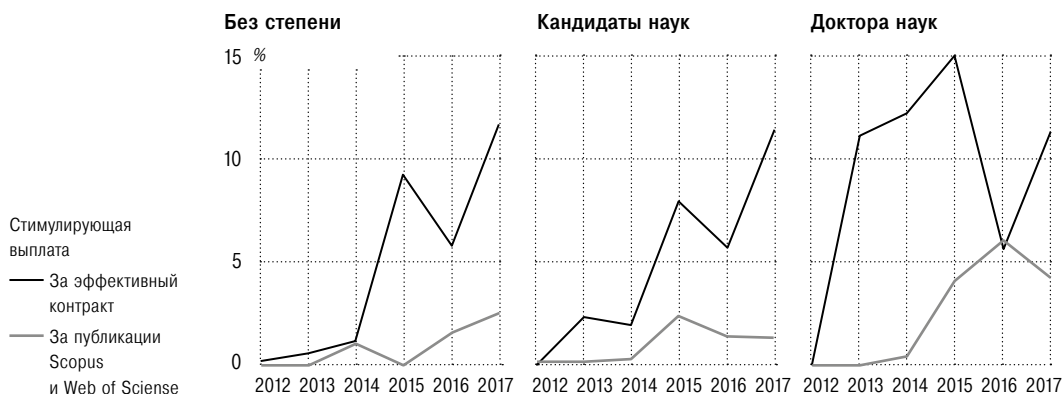
и Web of Science, представлена на рис. 4. Здесь можно наблюдать снижение в 2016 г. и рост в 2017 г. Положительная в целом динамика стимулирующих выплат (особенно у преподавателей без степени и со степенью кандидата наук) обусловлена тем, что стимулирующие выплаты в 2015–2017 гг. стало получать большее

Рис. 3. **Динамика индекса публикационной активности преподавателей института в зависимости от наличия степени**



Источник:
Составлено
авторами.

Рис. 4. **Динамика стимулирующих выплат за публикационную активность в зависимости от наличия степени (в среднем на человека, % от должностного оклада за год)**



число преподавателей, однако их объем в процентах от годового оклада значительно уменьшился.

В работе были оценены следующие модели.

1. Для анализа влияния введения системы эффективного контракта на общее количество публикаций использовалась модель:

$$\text{all_publ} = \text{wage} + \text{stim1} + \text{stim2} + \text{conf} + \text{ib1.position} + \text{ib1.degree} + \text{b0.eff_contr.}$$

Результаты оценивания модели представлены в табл. 3. Статистики, полученные при тестировании моделей, показали наличие детерминированных индивидуальных характеристик преподавателей и позволили сделать вывод о предпочтительности модели с фиксированными эффектами (FE) по сравнению с моделью со случайными эффектами (RE) и OLS.

Модель FE показывает значимое положительное влияние введения системы эффективного контракта, что противоречит гипотезе исследования, а также значимое влияние индивидуальных ненаблюдаемых характеристик, таких как внутренняя мотивация преподавателей, стимулирующей выплаты за публикации в журналах Scopus и Web of Science и участия преподавателей в конференциях.

2. Для анализа влияния введения системы эффективного контракта на количество публикаций в журналах ВАК использовалась та же модель:

$$\text{publ_VAK} = \text{wage} + \text{stim1} + \text{stim2} + \text{conf} + \text{ib1.position} + \text{ib1.degree} + \text{b0.eff_contr}.$$

Результаты оценивания модели представлены в табл. 3. В результате тестирования моделей была выбрана также модель FE. Она не показывает значимого влияния введения системы эффективного контракта, что не позволяет подтвердить или опровергнуть проверяемую гипотезу, при этом наблюдается значимое влияние индивидуальных ненаблюдаемых характеристик, таких как внутренняя мотивация преподавателей, заработной платы, стимулирующей выплаты за выполнение критериев эффективного контракта, наличия ученой степени доктора наук и участия преподавателей в конференциях.

3. Для анализа влияния введения эффективного контракта на количество публикаций в журналах Scopus и Web of Science использовалась модель:

$$\text{publ_Sc_WoS} = \text{wage} + \text{stim1} + \text{stim2} + \text{conf} + \text{qualif} + \text{ib1.position} + \text{ib1.degree} + \text{b0.eff_contr}.$$

Результаты оценивания модели представлены в табл. 3. Проведенные процедуры тестирования моделей позволили выбрать модель RE.

Модель со случайными эффектами показывает отсутствие значимого влияния введения системы эффективного контракта и наличие значимого влияния материальных факторов (заработной платы и стимулирующей выплаты за публикации в журналах Scopus и Web of Science), а также должности ассистента и старшего преподавателя.

Таблица 3. Результаты оценивания моделей

	all_publ			publ_VAK			publ_Sc_WoS		
	ols	fe	re	ols	fe	re	ols	fe	re
wage	0,021 (0,036)	0,030 (0,019)	0,032 (0,020)	0,035 (0,024)	0,037** (0,015)	0,042*** (0,015)	-0,007* (0,004)	-0,008** (0,003)	-0,008** (0,003)
stim1	0,103* (0,058)	0,004 (0,024)	0,036 (0,024)	0,109*** (0,041)	0,030* (0,018)	0,059*** (0,019)	-0,001 (0,004)	-0,004 (0,004)	-0,002 (0,004)
stim2	0,230*** (0,083)	0,115*** (0,040)	0,157*** (0,041)	0,068 (0,049)	-0,026 (0,031)	0,012 (0,031)	0,126*** (0,024)	0,120*** (0,007)	0,124*** (0,006)
conf	0,518*** (0,193)	0,179** (0,078)	0,300*** (0,075)	0,359*** (0,127)	0,120** (0,059)	0,218*** (0,057)	-0,005 (0,008)	-0,035*** (0,013)	-0,013 (0,010)
qualif							0,046* (0,026)	0,046* (0,027)	0,047* (0,025)
0.position	0,518 (0,562)	0,728 (0,886)	0,472 (0,738)	0,769* (0,433)	0,554 (0,670)	0,575 (0,556)	-0,160** (0,073)	-0,261* (0,149)	-0,195* (0,103)
2.position	1,524 (1,741)	-1,496 (1,425)	-0,378 (1,410)	1,682 (1,545)	-0,144 (1,077)	0,693 (1,073)	0,279*** (0,096)	0,382 (0,238)	0,308 (0,204)
0.degree	-0,165 (0,725)	0,598 (0,890)	0,232 (0,774)	0,018 (0,495)	0,513 (0,673)	0,320 (0,585)	-0,099 (0,063)	-0,046 (0,149)	-0,082 (0,108)
2.degree	0,788 (2,222)	-3,625 (2,605)	2,342 (1,623)	-0,567 (1,824)	-6,081*** (1,968)	0,188 (1,225)	0,269 (0,171)	0,232 (0,435)	0,274 (0,228)
1.eff_contr	-0,339 (0,453)	0,752* (0,407)	0,424 (0,418)	-0,533 (0,378)	0,239 (0,308)	-0,013 (0,320)	0,022 (0,053)	0,019 (0,068)	0,017 (0,064)
_cons	-1,363 (2,519)	0,003 (1,618)	-1,633 (1,591)	-2,284 (1,734)	-0,519 (1,222)	-2,310* (1,216)	0,498* (0,302)	0,661** (0,271)	0,559** (0,242)
Число наблюдений	336	336	336	336	336	336	336	336	336
aic	1677,37	1400,97	.	1468,23	1244,19	.	302,40	197,941	.
bic	1715,55	1439,14	.	1502,55	1278,52	.	344,39	239,929	.
Adjusted R ²	0,388	-0,145 (0,677)		0,377	-0,130 (0,656) ^a		0,646	0,545	

^a Для сравнения качества модели используем R² adj, полученный в модели LSDV.

*** p < 0,01; ** p < 0,05; * p < 0,1.

4. Анализ влияния введения системы эффективного контракта на индекс публикационной активности осуществлялся на основе модели:

$$\text{index_public} = \text{wage} + \text{stim1} + \text{stim2} + \text{qualif} + \text{ib1.position} + \text{ib1.degree} + \text{b0.eff_contr.}$$

Результаты оценивания модели представлены в табл. 4. На основе тестовых статистик предпочтение было отдано модели

Таблица 4. Результаты оценивания моделей для зависимой переменной *index_public*

	ols	fe	re
wage	0,002 (0,002)	0,001 (0,002)	0,002 (0,002)
stim1	0,004** (0,002)	0,007** (0,003)	0,005** (0,003)
stim2	0,002 (0,003)	-0,005 (0,005)	0,000 (0,004)
qualif	0,057*** (0,020)	0,053*** (0,020)	0,055*** (0,019)
0.position	0,065 (0,072)	0,090 (0,109)	0,050 (0,074)
2.position	0,098 (0,062)	0,169 (0,174)	0,124 (0,148)
0.degree	-0,019 (0,076)	0,104 (0,109)	-0,008 (0,078)
2.degree	-0,031 (0,093)	-0,292 (0,320)	-0,043 (0,166)
1.eff_contr	0,055 (0,046)	0,038 (0,050)	0,047 (0,047)
_cons	0,035 (0,169)	0,147 (0,199)	0,062 (0,178)
Число наблюдений	336	336	336
aic	88,907	-9,096	.
bic	127,078	29,075	.
Adjusted R^2	0,071	-0,150 (0,165) ^a	

^a Для сравнения качества модели используем R^2 adj, полученный в модели LSDV.

*** $p < 0,01$; ** $p < 0,05$; * $p < 0,1$.

со случайными эффектами. Данная модель не показывает значимого влияния введения системы эффективного контракта и позволяет выявить значимое влияние стимулирующей выплаты за выполнение критериев эффективного контракта и повышения квалификации преподавателя.

Таким образом, оценки коэффициентов рассмотренных моделей не позволяют подтвердить гипотезу об отрицательном влиянии введения системы эффективного контракта на публикационную активность, при том, что в целом за анализируемый период с 2015 по 2017 г. наблюдается отрицательная динамика

5. Выводы и обсуждение

ка совокупного количества публикаций преподавателей института. Рассчитанные модели показывают значимость влияния на количество публикаций как материальных факторов (заработной платы и стимулирующей выплаты), так и участия в конференциях, повышения квалификации преподавателей. Дамми-переменная на введение эффективного контракта оказалась значимой только в одной модели, где оценивалось влияние факторов на общее количество публикаций. При этом для остальных исследуемых переменных — публикаций ВАК, публикаций в журналах баз Scopus и Web of Science и индекса публикационной активности — отсутствует значимое влияние эффективного контракта. На качество публикаций (индекс публикационной активности) значимое положительное влияние оказывают стимулирующая выплата (за выполнение критериев эффективного контракта) и повышение квалификации.

В разрезе групп преподавателей можно сделать следующие выводы: у преподавателей без ученой степени введение эффективного контракта привело к росту количества и качества научных публикаций (индекс публикационной активности); у преподавателей со степенью кандидата и доктора наук переход к эффективному контракту отрицательно повлиял на количество публикаций ВАК и положительно — на динамику публикаций в журналах Scopus, Web of Science.

Анализ практических механизмов реализации модели эффективного контракта позволяет сформулировать дальнейшие направления работы по их совершенствованию на уровне вуза. На основе рассчитанных моделей можно сделать вывод, что существующая в вузе система стимулирования публикационной активности нуждается в корректировке в направлении увеличения доли стимулирующей выплаты в окладе и мотивирования преподавателей к участию в конференциях и повышению квалификации.

Литература

1. Абанкина И. В., Родина Н. В. (2017) Эффективный контракт в дошкольном образовании: стратегии развития, мотивация и стимулирование // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 60–82. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-60-82.
2. Андреева А. Р., Попова С. А., Родина Н. В. (2014) Внедрение эффективного контракта: результаты исследования // Народное образование. № 10. С. 151–157.
3. Деркачев П. В., Зиновьев А. К. (2016) Был ли успешен переход на эффективный контракт в организациях профессионального образования Московской области? // Образовательная политика. № 3. С. 85–96.
4. Измалков С., Сонин К. (2017) Основы теории контрактов // Вопросы экономики. № 1. С. 5–21.
5. Альтбах Ф. Д., Райсберг Л., Юдкевич М. М. (ред.) (2012) Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов. М.: Изд. дом ВШЭ.

6. Юдкевич М. М. (ред.) (2011) Контракты в академическом мире. М.: Изд. дом ВШЭ.
7. Кузьминов Я. И. (2011) Академическое сообщество и академические контракты: вызовы и ответы последнего времени // М. М. Юдкевич (ред.) Контракты в академическом мире. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 13–31.
8. Кузьминов Я. И., Мигунова Д. Ю. (2016) Стратегии руководителей профессиональных образовательных организаций и вузов: студенческий контингент, кадры, экономика. Информационный бюллетень Мониторинга экономики образования № 8 (97). М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Курбатова М. В., Левин С. Н. (2013) Эффективный контракт в системе высшего образования РФ: теоретические подходы и особенности институционального проектирования // *Journal of Institutional Studies* (Журнал институциональных исследований). Т. 5. № 1. С. 55–80.
10. Общественная палата РФ (2007) Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее?: доклад. М.: Общественная палата РФ. <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032543/1%20Doklad.pdf>
11. Рощина Я. М., Юдкевич М. М. (2009) Факторы исследовательской деятельности преподавателей вузов: политика администрации, контрактная неполнота или влияние среды // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 3. С. 203–228.
12. Ряписов Н. А. (2015) Особенности реализации эффективного контракта в системе высшего образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. № 4 (26). С. 18–26.
13. Сенашенко В. С., Халин В. Г. (2015) Об эффективном контракте в высшей школе России // *Высшее образование в России*. № 5. С. 27–36.
14. Федотова О. Д., Мареев В. В., Карпова Г. Ф. (2015) Стимулирование публикационной активности преподавателей как путь вхождения российских вузов в систему всемирных связей в области науки и образования // *Наукovedenie*. Т. 7. № 6. <http://naukovedenie.ru/PDF/145EVN615.pdf>
15. Шаститко А. (2001) Неполные контракты: проблемы определения и моделирования // *Вопросы экономики*. № 6. С. 80–99.
16. Шугаль Н. Б., Угольнова Л. Е. (2013) Эффективный контракт в образовании: по данным статистики и Мониторинга экономики образования // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. № 3. С. 141–151.
17. Fox M. F. (1992) Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality versus Competition in Academia // *Sociology of Education*. Vol. 65. No 4. P. 293–305.
18. Grossman S. J., Hart O. (1986) The Costs and Benefits of Ownership: A Theory of Vertical and Lateral Integration // *Journal of Political Economy*. Vol. 94. No 4. P. 691–719.
19. Hart O., Moore J. (1988) Incomplete Contracts and Renegotiation // *Econometrica*. Vol. 56. No 4. P. 755–785.
20. Harter C., Becker W., Watts M. (2004) Changing Incentives and Time Allocation for Academic Economists: Results from 1995 and 2000 National Surveys // *Journal of Higher Education*. Vol. 35. No 1. P. 89–97.
21. Holmstrom B., Milgrom P. (1991) Multitask Principal-Agent Analyses: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design // *Journal of Law, Economics & Organization*. Vol. 7. Special Issue. P. 24–52.
22. Yudkevich M. (2005) Professor — University Relationships: Incentives for Investments in Joint Future. HSE WP 10/2005/05. https://www.hse.ru/data/006/590/1239/WP10_2005_05.pdf

Приложение 1.
Описание
независимых
переменных
в моделях

Обозначение	Тип	Название переменной	Значения
admin	Дамми	Тип трудовой деятельности	0 — только преподавание (базовая); 1 — преподавание и административная работа
wage	Непрерывная	Отношение должностного оклада к средней заработной плате в регионе	%
stim1	Непрерывная	Отношение стимулирующей выплаты в зависимости от должности (за выполнение критериев эффективного контракта с 2015 г., до этого за научную деятельность) к годовому должностному окладу	%
stim2	Непрерывная	Отношение стимулирующей выплаты за публикации в журналах Scopus, Web of Science к годовому окладу	%
eff_contr	Дамми	Система эффективного контракта	0 — не используется (базовая); 1 — используется
degree	Категориальная	Наличие ученой степени	0 — нет ученой степени; 1 — кандидат наук (базовая); 2 — доктор наук
position	Категориальная	Должность	0 — ассистент или старший преподаватель; 1 — доцент (базовая); 2 — профессор
qualif	Непрерывная	Повышение квалификации	Число раз в году
conf	Непрерывная	Участие в конференциях	Число раз в году
Ненаблюдаемая переменная		Характер внутренней мотивации, индивидуальные способности	

Assessment of the Impact of an Effective Contract Introduction on the Publication Activity of a University Faculty:

The Case of a Regional University

Lyubov Antosik

Candidate of Sciences in Economics, Associate Professor at the Department of Economic Theory, World and Regional Economy, Volgograd State University. Address: 100 Universitetsky Prosp., 4000062 Volgograd, Russian Federation. E-mail: AntosikLV@volsu.ru

Authors

Ekaterina Shevchenko

Senior Teacher at the Department of Economic Theory, World and Regional Economy, Volgograd State University. Address: 100 Universitetsky Prosp., 4000062 Volgograd, Russian Federation. E-mail: ShevchenkoES@volsu.ru

The introduction of an effective contract into the Russian public sector was due to the need to ensure compliance regarding wages and the quality of services provided. A review of existing studies on contract relationships within academia and practices to stimulate publication activity in Russian and foreign universities has shown that the key factors influencing scientific activity by university teachers are internal motivation, favorable academic environment, and relationships in a team. This paper analyzes two systems of stimulation of publication activity in higher education: a rating of scientific activity and a system of the effective contract. To analyze the introduction of an effective contract in educational organizations, researchers primarily use methods of content analysis of normative legal acts and sociological surveys. Based on data about the publication activity of teachers of the Institute over 6 years (3 years before the introduction of an effective contract and 3 years after), the authors conducted an econometric study of the impact of an effective contract on the quantity and quality of publications. To test the hypothesis the authors used a fixed effect model, a random effects model, and pooled ordinary least squares and least squares dummy variable. In this article the authors suggest a methodology for assessing the impact of an effective contract on the publication activity of university teachers. The authors conclude that salary and incentive payments, as well as participation in conferences and teacher training, have had a significant positive impact on the number of publications. The quality of publications was significantly influenced by incentive payments and professional development. The introduction of an effective contract had an impact only on the total number of publications.

Abstract

effective contract, incentive contract, institutional theory, higher education, publication activity, incentive system.

Keywords

Abankina I., Rodina N. (2017) Effektivnyy kontrakt v doskolnom obrazovanii: strategii razvitiya, motivatsiya i stimulirovaniye [Performance Based Contracting and Increase in Wage in Preschool Education: Development Strategies, Motivation and Incentives]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 60–82. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-60-82.

Altbach P., Reisberg L., Yudkevich M. (eds) (2012) *Kak platyat professoram? Globalnoye sravneniye sistem voznagrazhdeniya i kontraktov* [Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts]. Moscow: HSE.

References

- Andreyeva A.R., Popova S.A., Rodina N.V. (2014) Vnedreniye effektivnogo kontrakta: rezultaty issledovaniya [Implementation of an Effective Contract: Research Results]. *Narodnoye obrazovaniye*, no 10, pp. 151–157.
- Derkachev P., Zinovyev A. (2016) Byl li uspeshen perekhod na effektivnyy kontrakt v organizatsiyakh professionalnogo obrazovaniya Moskovskoy oblasti? [Was the Transition to Performance-Based Contracting in Moscow Oblast Institutions of Professional Education Successful?]. *Educational policy*, no 3, pp. 85–96.
- Fedotova O.D., Mareyev V.V., Karpova G.F. (2015) Stimulirovaniye publikatsionnoy aktivnosti prepodavateley kak put vkhozhdeniya rossiyskikh vuzov v sistemu vsemirnykh svyazey v oblasti nauki i obrazovaniya [Stimulation of the Publication Activity of Teachers as a Way of Entry of Russian Universities into the System of World Relations in the Field of Science and Education]. *Naukovedenie*, vol. 7, no 6. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/145EVN615.pdf> (accessed 10 July 2018).
- Fox M.F. (1992) Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality versus Competition in Academia. *Sociology of Education*, vol. 65, no 4, pp. 293–305.
- Grossman S.J., Hart O. (1986) The Costs and Benefits of Ownership: A Theory of Vertical and Lateral Integration. *Journal of Political Economy*, vol. 94, no 4, pp. 691–719.
- Hart O., Moore J. (1988) Incomplete Contracts and Renegotiation. *Econometrica*, vol. 56, no 4, pp. 755–785.
- Harter C., Becker W., Watts M. (2004) Changing Incentives and Time Allocation for Academic Economists: Results from 1995 and 2000 National Surveys. *Journal of Higher Education*, vol. 35, no 1, pp. 89–97.
- Holmstrom B., Milgrom P. (1991) Multitask Principal-Agent Analyses: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design. *Journal of Law, Economics & Organization*, vol. 7, Special Issue, pp. 24–52.
- Izmalkov S., Sonin K. (2017) Osnovy teorii kontraktov [Foundations of the Theory of Contracts]. *Voprosy ekonomiki*, no 1, pp. 5–21.
- Kurbatova M., Levin S. (2013) Effektivnyy kontrakt v sisteme vysshego obrazovaniya RF: teoreticheskiye podkhody i osobennosti institutsionalnogo proyektirovaniya [Performance-Based Contracting in Russian Higher Education: Theoretical Approaches and Peculiarities of Institutional Design]. *Journal of Institutional Studies*, vol. 5, no 1, pp. 55–80.
- Kuzminov Y. (2011) Akademicheskoye soobshchestvo i akademicheskiye kontrakty: vyzovy i otvety poslednego vremeni [Academic Community and Academic Contracts: Recent Challenges and Solutions]. *Kontrakty v akademicheskoy mire* [Contracting in the Academic World] (ed. M. Yudkevich), Moscow: HSE, pp. 13–31.
- Kuzminov Ya., Migunova D. (2016) *Strategii rukovoditeley professionalnykh obrazovatelnykh organizatsiy i vuzov: studencheskiy kontingent, kadry, ekonomika. Informatsionnyy bulleten Monitoringa ekonomiki obrazovaniya no 8 (97)* [Strategies of the Heads of the Professional Educational Organizations and Universities: Student Contingent, Staff, Economics. Information Bulletin “Monitoring of Education Markets and Organizations”, no 8 (97)]. Moscow: HSE.
- Public Chamber of the Russian Federation (2007) *Obrazovaniye i obshchestvo: gotova li Rossiya investirovat v svoye budushchee* [Education and Society: Is Russia Ready to Invest in Its Future]. Moscow: Public Chamber of the Russian Federation. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032543/1%D0Doklad.pdf> (accessed 10 July 2018).

- Roshchina Y., Yudkevich M. (2009) Faktory issledovatel'skoy deyatel'nosti prepodavateley vuzov: politika administratsii, kontraktnaya nepolnota ili vliyaniye sredey? [Factors Effecting University Teachers' Research: Management Policies, Contract Incompleteness or Environment Influences?]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 203–228.
- RyapISOV N.A. (2015) Osobennosti realizatsii effektivnogo kontrakta v sisteme vysshego obrazovaniya [Features of the Implementation of an Effective Contract in the Higher Education System]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no 4, pp. 18–26.
- Senashenko V.S., Khalin V.G. (2015) Ob effektivnom kontrakte v vysshey shkole Rossii [On the Effective Contract in the Higher School of Russia]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, no 5, pp. 27–36.
- Shastitko A. (2001) Nepolnyye kontrakty: problemy opredeleniya i modelirovaniya [Incomplete Contracts: Problems of Definition and Modeling]. *Voprosy ekonomiki*, no 6, pp. 80–99.
- Schugal N., Ugolnova L. (2013) Effektivnyy kontrakt v obrazovanii. Po dannym statistiki i Monitoringa ekonomiki obrazovaniya [“Effective Contracts” in Education (Data from the Center for Statistics and Monitoring of Education)]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 141–151.
- Yudkevich M. (ed) (2011) *Kontrakty v akademicheskoy mire* [Contracting in the Academic World]. Moscow: HSE.
- Yudkevich M. (2005) *Professor—University Relationships: Incentives for Investments in Joint Future*. HSE WP 10/2005/05. Available at: https://www.hse.ru/data/006/590/1239/WP10_2005_05.pdf (accessed 10 July 2018).

История искусства и археология в образовательном пространстве революционной России:

два неизвестных проекта 1917 г.

В. Г. Ананьев, М. Д. Бухарин

Статья поступила
в редакцию
в июле 2018 г.

Ананьев Виталий Геннадьевич

кандидат исторических наук, старший преподаватель Института философии Санкт-Петербургского государственного университета. Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, 5. E-mail: v.ananьев@spbu.ru

Бухарин Михаил Дмитриевич

член-корреспондент РАН, доктор исторических наук, главный научный сотрудник Института всеобщей истории РАН. Адрес: 119334, Москва, Ленинский просп., 32А. E-mail: michabucha@gmail.com

Аннотация. Анализируются два проекта, составленные весной 1917 г. и связанные с реформой высшего гуманитарного образования в России. Они были посвящены организации преподавания всеобщей истории искусств и археологии в Петроградском университете и технических вузах. В представленных документах нашел отражение длительный процесс размежевания целого ряда дисциплин (классической филологии, истории искусства, археологии) и формирования собственного исследовательского и преподавательского поля каждой из них. Публикуются письмо выдающегося отечественного антиковеда С. А. Жебелева ученому секретарю Института истории искусств В. Н. Ракинту и запись

ка авторитетного химика, знатока истории Санкт-Петербурга В. Я. Курбатова «О преподавании истории искусства в высших технических учебных заведениях» из фондов ЦГАЛИ СПб. Эти документы расширяют наши представления об истории реформирования высшей школы России в 1917–1922 гг., об окончательном размежевании истории искусств и археологии не только как академических дисциплин, но и как образовательных направлений. Письмо Жебелева и записка Курбатова характеризуют атмосферу в российской педагогической среде 1917–1922 гг., когда были возможны масштабные и эффективные реформы высшей школы. Некоторые из положений, высказанных в ходе анализируемой дискуссии и реализованных при формировании факультета общественных наук Петроградского университета, актуальны и в наши дни: акцент на практическое применение полученных знаний, полидисциплинарный подход в образовательном процессе.

Ключевые слова: высшее образование, преподавание, археология, история искусств, учебные планы, образовательные дискуссии, реформы высшего образования.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-268-286

Работа
выполнена
поддержке
агента РФ
18-00367.

Заслуги российских ученых в исследовании античного, византийского и древнерусского искусства хорошо известны и не раз становились предметом специального рассмотрения в науке. Иначе обстоит дело с изучением истории преподавания данных дисциплин, с анализом применявшихся образовательных стратегий. Данный вопрос может представлять существенный интерес не только в контексте разделения проблемных полей истории искусства и археологии как научных дисциплин, но и с точки зрения истории отечественной высшей школы. Значительный объем данных по обсуждаемому вопросу содержат источники из архивных собраний. Цель данной публикации — привлечь внимание к реформе образовательного процесса в области истории искусства и археологии и ввести в научный оборот новые исторические источники.

«Изящные искусства» в России преподавались уже в начале XIX в. — в Царскосельском лицее как отдельная дисциплина и как часть словесности. В 1830 г. систематический курс теории изящных искусств был введен в петербургской Академии художеств. В 1859 г. был принят ее новый устав, и курс теории был заменен курсом истории искусств с элементами археологии и эстетики. С 1872 г. в академии начали преподавать историю русского искусства. С 1844 г. церковная археология преподавалась в Московской духовной академии, однако на научный уровень этот курс вышел только после принятия нового устава этого учебного заведения в 1869 г. [Копировский, 2017. С. 179]. Параллельно шел процесс формирования базы наглядных пособий для преподавания истории искусства и составлявших собрания учебных кабинетов и музеев. Создание Академии художеств стимулировало комплектование коллекции как подлинных произведений искусства, так и копийного материала, имевшего дидактическую ценность в деле освоения мастерства творцов прошлого. Включение в учебные планы духовных академий церковной археологии дало импульс к развитию церковноархеологических музеев.

Специализированные кафедры истории и теории искусств впервые были созданы в российских университетах после введения в действие университетского устава 1863 г. Официально курс истории искусств был открыт в Московском университете в 1869 г. (см. подробнее со списком литературы: [Копировский, 2017. С. 175–176]), однако фактически усилиями К. К. Герца (1820–1883) история искусств преподавалась там уже с 1857 г. [Жебелев, 2007. С. 148]. В 1872 г. соответствующая кафедра появилась в Новороссийском университете, ее занял Н. П. Кондаков (1844–1925). В Санкт-Петербурге такая кафедра была открыта 6 марта 1874 г., лекции на ней читал профессор А. В. Прахов (1846–1916). При университетах для обеспечения наглядности и предметности учебного процесса также начали появляться собственные музеи древностей и изящных искусств, зачастую приобрета-

шие универсальное значение и становившиеся центрами притяжения культурных сил всего региона. Наиболее показательный в этом отношении пример — Московский музей изящных искусств, созданный усилиями И. В. Цветаева (1847–1913) и уже задолго до своего реального открытия преодолевший границы сугубо ведомственного учреждения, призванного обслуживать лишь потребности студентов Московского университета [Бурлыкина, 2000]. Сама инициатива создания музея такого рода в Москве восходила еще к николаевской эпохе, когда в 1831 г. в журнале «Телескоп» был опубликован проект «эстетического музея» при Московском университете, подписанный именем княгини Зинаиды Волконской, но, по аргументированному мнению новейшего исследователя, составленный, вероятно, под влиянием идей И. Винкельмана близким Волконской С. П. Шевыревым [Лаппо-Данилевский, 2002. С. 19–20]. Во многом благодаря просветительской роли, которую играли в русском обществе университетские художественные музеи, и сама история искусства приобретала все бóльшую популярность. Другой причиной этой популярности, впрочем, мог быть и характерный для рубежа веков историзм, стимулировавший интерес не только к сегодняшнему дню, но и к прошлому художественной жизни.

Как бы то ни было, в 1911 г. на петербургском съезде зодчих было сформулировано требование ввести всеобщую историю искусств в программу уже и общеобразовательных школ, правда, в качестве факультативного предмета [Бейер, 1915]. Так формирующаяся наука стала рассматриваться как интегральная часть не только высшего, но и среднего образования, что определялось широким распространением на рубеже веков идей эстетического воспитания, восходивших к установкам английских и немецких специалистов.

Именно с появлением специализированных кафедр более чем полвека спустя связывал «начало систематической и планомерной разработки археологической и художественно-исторической науки в России» один из непосредственных участников этого процесса, выдающийся отечественный антиковед — археолог, филолог и искусствовед Сергей Александрович Жебелев (1867–1941) [2007. С. 145].

Помимо многолетней преподавательской деятельности в Петербургском/Петроградском университете, где он, как правило, вел курсы, связанные с изучением письменных источников по истории античности, С. А. Жебелев на протяжении 13 лет был преподавателем Центрального училища технического рисования барона Штиглица, где читал курсы, посвященные истории быта, как древнего, так и средневекового, ренессансного и русского, а также 11 лет состоял профессором Академии художеств, в которой преподавал историю искусства [Жебелев, 1923. С. 8]. Такой широкий круг интересов не мог не сказаться на ис-

следовательском методе самого ученого. Как отмечала уже после его смерти, в 1942 г., младшая коллега Жебелева К. В. Тревер, характерным для него было «использование и языковых, и письменных, и вещественных данных»¹. Первый из публикуемых ниже документов, вероятно, является единственным обращением Жебелева к проблеме преподавания истории искусства и потому заслуживает самого пристального внимания. Он посвящен организации данного начинания в системе классического университета, ориентированной на фундаментальное образование универсального характера.

Иной характер носит второй документ — записка Владимира Яковлевича Курбатова (1878–1957), авторитетного химика, заявившего о себе в начале XX в. как об одном из лучших знатоков истории Петербурга [Векслер, 2002]. Курбатов, не оставляя полностью занятий химией, активно включился в дело охраны памятников истории и культуры, преподавал в целом ряде специализированных учебных заведений (в том числе читал историю искусств в Высшем институте фотографии и фототехники), рассматривая преподавание дисциплин, связанных с историей искусства, в качестве одного из направлений деятельности по охране культурного наследия. Что и в каком объеме включать в программу специализированного учебного заведения, курсы которого на первый взгляд весьма далеки от проблемы эволюции художественных форм, оказывалось в этом контексте принципиально важным, тем более что отечественного опыта, на который можно было бы опереться, практически не было.

Два документа, публикуемые ниже, стали одним из результатов совещания по вопросу создания особого министерства искусств, которое состоялось 7 марта 1917 г. в петроградском Институте истории искусств (Зубовском институте). Оно было одним из многочисленных проявлений того душевного подъема, который охватил часть российского общества в первые дни после Февральской революции [Ананьев, 2016].

Собравшиеся в здании института представители художественной и научной интеллигенции высказались за создание министерства искусств и, признав, что «представлять резолюцию Правительству без мотивировки и обстоятельной докладной записки нецелесообразно», избрали особую комиссию «для мотивировки резолюции и разработки вопросов, относящихся к организации самостоятельного Ведомства Изящных Искусств»².

На первом же заседании этой комиссии 10 марта 1917 г. для подготовки проекта временной организации министерства было решено изучить основные направления его потенциаль-

¹ Архив Российской академии наук. Ф. 1577. Оп. 2. Д. 54. Л. 25.

² Центральный государственный архив литературы и искусств Санкт-Петербурга (далее — ЦГАЛИ СПб). Ф. 82. Оп. 1. Д. 7. Л. 36 об.

ной работы и проработать вопросы, которые требуют в них разрешения. Решено было вести работу по семи подкомиссиям, обозначенным в архивных материалах следующим образом: архитектура — школы; живопись и ваяние — школы; художественная промышленность и кустарное дело — школы; театр — школы; музыка — школы; сохранение памятников и музейное дело — школы; художественно-историческое образование³.

Наиболее полно сохранились материалы музейной подкомиссии, практически подготовленные к печати и представляющие собой первый в России коллективный исследовательский проект, посвященный проблемам музейного дела и охраны памятников. Отдельные упоминания есть о работе архитектурной⁴ и художественно-промышленной подкомиссий⁵. Ниже впервые публикуются материалы подкомиссии по художественно-историческому образованию, которая могла бы представлять интерес для истории науки и образования уже хотя бы по составу лиц, принимавших участие в ее деятельности.

Первоначально в ее состав были избраны Д. В. Айналов, В. А. Головань, В. П. Зубов, Н. П. Кондаков, В. Н. Ракинт и Д. А. Шмидт⁶. Пользуясь правом кооптации новых членов, члены комиссии очень скоро подключили к своей работе коллег, и уже 21 марта в состав комиссии вошли Ф. Ф. Зелинский (избран председателем, однако в протоколе заседания от 11 мая председателем обозначен В. А. Головань⁷), С. А. Желбелев, А. А. Брок, О. Ф. Вальдгауер, В. В. Воинов, В. Т. Георгиевский, И. И. Жарновский, С. К. Исаков, А. А. Миллер, Н. М. Могиланский, Н. Л. Окунев, К. К. Романов, Н. П. Сычев, А. М. Тальгрэн и др.⁸ Не все, но некоторые из них, безусловно, принимали участие в работе интересующей нас подкомиссии. Многие были связаны с Институтом истории искусств, читали в нем лекции и вели занятия по истории искусства и археологии, некоторые совмещали эту деятельность с аналогичной службой в Санкт-Петербургском/Петроградском университете или были хранителями в крупнейших музеях столицы.

Так, например, «архистратиг русской археологии» Н. П. Кондаков, который еще 2 апреля 1912 г. получил почетный билет Института истории искусств⁹, выступал на собрании 7 марта 1917 г. и вошел в первый состав подкомиссии по художественно-историческому образованию. В его архивном фонде отложились

³ ЦГАЛИ СПб. Ф. 82. Оп. 1. Д. 7. Л. 105–106.

⁴ Там же. Л. 107 об.

⁵ Там же. Л. 37–64.

⁶ Там же. Л. 106.

⁷ Там же. Д. 8. Л. 16.

⁸ Там же. Д. 7. Л. 107.

⁹ Санкт-Петербургский филиал Архива Российской академии наук (далее — СПбФ АРАН). Ф. 115. Оп. 3. Д. 137.

приглашения на заседания подкомиссии, методично рассылавшиеся ученым секретарем института (и секретарем подкомиссии) В. Н. Ракинтю. Поскольку в делах самого института сохранились протоколы всего лишь двух ее заседаний, эти свидетельства позволяют уточнить основную хронологию событий.

Заседания проходили по вечерам, как правило, в половине девятого, в помещении института на Исаакиевской площади. Сохранились приглашения Кондакову на заседания 5, 14 и 20 апреля, причем первое из них уже обозначено как «очередное», и на нем среди прочего планировалось сформулировать положения доклада А. А. Брока об эстетическом воспитании в школе, вероятно, заявленного на предыдущем заседании¹⁰. Поскольку 15 апреля 1917 г. Кондаков навсегда покинул Петроград [Кызласова, 2018. С. 215–216], можно уверенно утверждать, что активного участия в работе подкомиссии он не принимал. Протокол заседания от 5 апреля сохранился в делах Института истории искусств. В нем заседание обозначено как третье по счету. На заседании присутствовали О. Ф. Вальдгауер, В. А. Головань (председатель), В. П. Зубов, Н. Л. Окунев, В. Н. Ракинт, К. К. Романов, П. Н. Шеффер и Д. А. Шмидт. Тогда же в состав подкомиссии были кооптированы В. В. Бартольд, Н. Я. Марр¹¹ и М. И. Ростовцев¹². О последнем, возглавлявшем работу всей комиссии, следует сказать особо.

Михаил Иванович Ростовцев (1870–1952) — выдающийся российский и американский историк, археолог, искусствовед, член-корреспондент (1908) и действительный член (1917) Петербургской (с 1917 г. — Российской) академии наук, профессор Мэдисонского (1920–1925) и Йельского (1925–1952) университетов. Он внес исключительный вклад в развитие и преподавание целого ряда направлений истории искусства, в особенности древнеиранского, распространенного в тех или иных проявлениях по всей Евразии, и классического античного. Владение в равной степени всем набором методик исторического исследования, глубокое знание истории искусства, языков, литературы, специальных исторических дисциплин было характерной чертой ведущих историков — специалистов по истории древности и Средних веков того времени. Показательно, что Ростовцев — археолог и специалист по древнему искусству — был назначен товарищем председателя Особого совещания по делам искусств при комиссаре Временного правительства над бывшим Министерством двора и уделов. В качестве такового он вел активную деятельность, в частности прояснял положение дел с охраной па-

¹⁰ Там же. Л. 7, 8, 9.

¹¹ В его фонде в СПбФ АРАН сохранился протокол одного из заседаний комиссии, отсутствующий в фонде Института истории искусств в ЦГАЛИ СПб. См.: СПбФ АРАН. Ф. 800. Оп. 4. Д. 263. Л. 2–4.

¹² ЦГАЛИ СПб. Ф. 82. Оп. 1. Д. 8. Л. 61.

мятников, проведением раскопок и организацией музеев за рубежом (см. об этом в письме М. И. Ростовцева А. М. Тальгрену от 29 марта (11 апреля) 1917 г.: [Бонгард-Левин, 1997. С. 503]). Он был одним из самых активных участников работы Института истории искусств на начальном этапе его деятельности и стал одним из первых его почетных членов [Краткий отчет, 2012]. Возможно, именно он, будучи близким другом Жебелева, способствовал его реальному участию в работе подкомиссии.

Восьмое заседание комиссии, датированное 11 мая, в протоколе обозначено как заключительное¹³. Таким образом, работа подкомиссии может быть датирована второй половиной марта — началом мая 1917 г.

В «Кратком отчете о деятельности Института», опубликованном в 1924 г., содержится перечень «докладов, хранящихся до сих пор в архиве Института» и подготовленных в результате работы комиссии. Большинство из них было посвящено музейному делу и охране памятников, однако некоторые были выделены в особую рубрику «Археологическое и художественно-историческое образование» [Краткий отчет, 2012].

Сравнение этого списка с сохранившимися архивными материалами позволяет утверждать, что самую многочисленную категорию докладов, прочитанных на заседаниях данной подкомиссии, составляли сообщения об археологических и историко-художественных институтах — эта тема, безусловно, была для создателей Института истории искусств наиболее интересной и важной. На протяжении многих лет, вплоть до середины 1920-х годов, они не оставляли попыток организовать такие институты-филиалы в других городах России, в частности в Новгороде [Мальцева, Пивоварова, 2005], и даже Европы — в Риме¹⁴. Предпринимались попытки возродить фактически ликвидированный в начале Первой мировой войны Российский археологический институт в Константинополе. Его бывший ученый секретарь Н. Л. Окунев сделал доклад «Об археологическом образовании в России и за границей, и в частности об археологических институтах», в протоколе заседания доклад охарактеризован как выступление «об организации Константинопольского археологического института и проектируемого Кавказского историко-археологического института в Тифлисе»¹⁵. Ряд докладов был посвящен преподаванию истории искусства и археологии в высших учебных заведениях, эти материалы публикуются ниже. Наконец, директор реформатского училища в Петрогра-

¹³ ЦГАЛИ СПб. Ф. 82. Оп. 1. Д. 8. Л. 16.

¹⁴ См., например, проект такого отделения в Риме, сохранившийся в архивном фонде Б. В. Фармаковского: Рукописный отдел Научного архива Института истории материальной культуры РАН. Ф. 23. Оп. 1. Д. 332.

¹⁵ ЦГАЛИ СПб. Ф. 82. Оп. 1. Д. 8. Л. 61.

де и один из самых интересных российских методистов начала XX в. А. А. Брок посвятил свой доклад эстетическому воспитанию в начальной и средней школе.

Обсуждая 11 мая 1917 г. записки Жебелева и Вальдгауера «О желательной постановке преподавания истории искусства и археологии в русских университетах», члены подкомиссии постановили разослать всем отсутствующим членам подкомиссии и всем профессорам и приват-доцентам по истории искусства и археологии опросный лист, составленный на основании записок. В него были включены следующие вопросы: «1) Сколько кафедр по истории искусства и археологии признается Вами желательным (сколько профессур и штатных доцентур)? Должны ли все эти кафедры существовать при каждом русском университете? 2) Желательно ли отделять археологию от истории искусства? 3) Желательна ли особая кафедра по русскому искусству? Или предпочтительнее соединение ее с другими? 4) Желательно ли введение в систему университетского художественно-исторического преподавания эстетики? 5) То же о теории искусства? 6) Желательно ли особое художественно-историческое отделение в составе историко-филологического факультета? 7) Желательно ли введение элементарной истории искусства в программу средне-учебных заведений? 8) Желательно ли ознакомление учащихся таковых с памятниками искусства? (Отдельно или в связи с другими предметами?) 9) Какова наиболее целесообразная постановка практических занятий преподавания археологии и истории искусства? 10) Какие нужны вспомогательные средства, пособия и учреждения? 11) Желательны ли для слушателей всех факультетов особые художественно-исторические и археологические курсы? 12) Особые пожелания»¹⁶. Так, вполне в духе существовавших традиций Министерства народного просвещения, рассылавшего обычно соответствующие циркуляры по учебным округам в преддверии любой серьезной нормотворческой инициативы¹⁷, участники обсуждения задумали провести весьма масштабный опрос, призванный выявить основные проблемы преподавания истории искусства и археологии в высшей школе и собрать сведения от непосредственных участников образовательного процесса.

Ценность документов, публикуемых ниже, — письма С. А. Жебелева В. Н. Ракинту и записки В. Я. Курбатова — для истории российского образования и университетской науки состоит в следующем. Жебелев пишет письмо в ответ на просьбу Ракин-та высказаться относительно создания в университетах кафедр

¹⁶ Там же. Л. 16–16 об.

¹⁷ Мы искренне признательны рецензенту «Вопросов образования» за указание на эту связь данной формы сбора сведений с предшествующей традицией.

истории искусств. Реакция одного из ведущих археологов (и искусствоведов в категориях начала XX в.) наглядно демонстрирует процесс окончательного размежевания двух дисциплин — археологии и истории искусства. В середине XIX в. произошло отделение филологии от археологии [Клейн, 2007. С. 131–134]. На рубеже XIX–XX вв. начался процесс размежевания археологии и истории искусства. В этом отношении показательна эволюция взглядов Н. П. Кондакова, бывшего, безусловно, центральной фигурой в преподавании и изучении памятников искусства в России рубежа веков. Как отмечает И. Л. Кызласова, несмотря на определенную непоследовательность в использовании ученым понятийного аппарата, в его взглядах можно проследить явную динамику. Если в работе 1888 г. он еще говорит о единстве археологии и науки об искусстве, то впоследствии начинает утверждать, что «археология сама есть только область знания, черпающая свои приемы из науки истории искусства, которая ставит в основание исследование форм», археология же, по мысли Кондакова, в качестве вспомогательной дисциплины лишь готовит материал для истории искусства [Кызласова, 2018. С. 153]. Такая позиция не была еще общепринятой и в начале XX в., что следует, например, из слов графини П. С. Уваровой, возглавлявшей один из наиболее динамично развивавшихся центров археологической мысли того времени — Московское археологическое общество. Она писала Кондакову в 1910 г.: «Следует ли в России, где до сих пор еще так мало исследований и изданий, отделять археологию от художества, в особенности при изучении древнейших наших храмов?» [Там же. С. 376].

Показательно, что в начале 1920-х годов Жебелев, испытавший сильнейшее влияние идей и личности Кондакова, рассматривает, например, деятельность В. К. Мальмберга по изучению античной скульптуры и Б. В. Фармаковского по исследованию живописи Пальмиры в начале XX в. все еще в русле археологической науки, а Н. П. Кондаков является для него «археологом и историком искусства» [Жебелев, 2007. С. 149–150, 155–156], хотя археологических изысканий в современном смысле слова он практически не проводил¹⁸. Однако далее (статья подписана 1 октября 1921 г.) Жебелев говорит уже об «археологической и художественно-исторической науке» [Жебелев, 2007. С. 169]. Двумя годами ранее, в апреле 1919 г., С. А. Жебелев и Н. Я. Марр — деканы историко-филологического факультета и факультета восточных языков — в записке «О реорганизации гуманитарных факультетов Первого петроградского университета в факультет общественных наук» по-

¹⁸ Показательна постановка вопроса в начале одного из «археологических» трудов Кондакова (Археологическое путешествие по Сирии и Палестине. СПб., 1904): «Отношения палестинской археологии к общей истории искусств». См., однако: [Платонова, 2010. С. 88–95].

местили искусство в отдел историко-филологический [Жебелев, Марр, 1919. С. 2]. Хотя история и история искусств в этом проекте — две самостоятельные дисциплины [Там же. С. 8–9], водораздел между историей искусства и археологией, понимаемой в современном смысле — как поиск, фиксация и анализ предметов материальной культуры, — оставался ситуативен и не вполне отчетлив. В записке констатировалось: «В качестве предмета, сопутствующего и углубляющего изучение истории искусства, должна быть поставлена художественная археология; в рамки ее должны вестись все те памятники искусства и промышленности, которые, по тем или иным причинам, не могут найти себе места в историческом обзоре искусства, но которые, тем не менее, представляют самодовлеющую художественную ценность и научный интерес» [Там же. С. 9].

Разделение — как фактическое, так и категориальное — между искусством и археологией произошло не полностью. Создание специализированных кафедр истории искусства в высшей школе — важнейший шаг в этом направлении, однако одну крайность (отсутствие таких кафедр) сменяет крайность другая: при наличии профессоров истории искусства, по мнению Жебелева, отпадает надобность в профессорах по археологии: искусствоведы, каждый в меру своей компетенции, могли бы вести соответствующие разделы археологии, трактуемой Жебелевым в 1917 г. все еще в категориях предшествующей эпохи.

Очевидно, что дискуссия о постановке преподавания истории искусства и археологии в высшей школе в 1917–1919 гг. была в самом разгаре, и следующим шагом в ней наряду с созданием кафедр истории искусства стало формирование в 1922 г. археологического отделения на историческом отделении факультета общественных наук Петроградского университета, которое и возглавлял Жебелев (в МГУ кафедра археологии была открыта только в 1939 г.). Можно считать, что именно с 1922 г. был установлен баланс между историей искусства и археологией как образовательными дисциплинами (подробнее об этом см.: [Тихонов, 2003]).

Некоторые положения письма Жебелева сохраняют свою актуальность и в настоящее время. Так, он указывает, что доисторическая археология должна быть отнесена к ведению кафедры этнографии. Именно такое положение вещей и сохраняется в настоящее время: историю первобытного общества, реконструируемую прежде всего на основе данных археологии, преподают в курсе этнографии.

В своем письме Ракинту Жебелев затрагивает серьезнейший вопрос, неизбежно встающий при запуске того или иного образовательного процесса: наличие или отсутствие преподавательского состава, подготовленного соответствующим образом. Преподавание истории искусства, отдельное от курса всеобщей ис-

тории, находилось в определенном тупике: нужно было готовить преподавательский состав, а готовить его было некому, так как сама история искусства — дисциплина в университетском плане совсем молодая. Жебелев предлагает ждать — оставить «пустое место», пока не будет подготовлено новое поколение преподавателей. Вероятно, именно по причине отсутствия преподавателей Жебелев не видел необходимости в создании особого отделения истории искусства на историко-филологическом факультете.

Записка В. Я. Курбатова «О преподавании истории искусства в высших технических учебных заведениях» затрагивает другой важный вопрос — инструментализацию искусства в целях повышения эстетических стандартов повседневной жизни. Впервые поставленная во второй половине XIX в. представителями немецкого Движения за эстетическое воспитание и английской Южно-Кенсингтонской школой в условиях индустриализации и начала активного развития промышленного производства, вытеснявшего кустарные промыслы и грозившего наводнить рынок ширпотребом, эта задача стала воплощением характерной для викторианской эпохи идеи взаимосвязи прогресса в областях эстетической и социальной. Революционная ситуация 1917 г. способствовала попыткам внедрения этой идеи на русской почве.

Курбатов как химик-практик и историк Петербурга был весьма озабочен сохранением старого и формированием нового облика города. В записке он указывает, что основными творцами новой эстетики как в окружающем городском пространстве, так и в быту являются инженеры различных специальностей. Цель его деятельности — общественной, исследовательской, преподавательской — «внесение красоты в обыденную жизнь». Он считает необходимым ввести факультативный курс эстетики в учебные планы технических вузов. «По достижении красоты обыденной жизни можно думать о достижении уровня искусства великих эпох» — в этом состоит задача Курбатова как реформатора высшего образования. В 1917 г. многое казалось легко осуществимым: формирование нового облика обыденной жизни на основе лучших образцов прошлого — такой видел задачу инженеров В. Я. Курбатов.

**С. А. Жебелев —
В. Н. Ракинту**
*ЦГАЛИ СПб.
Ф. 82. Оп. 1. Д. 8.
Л. 15–15 а об.*

[15] Многоуважаемый Владимир Николаевич, на выраженное Вами желание высказаться о желательной постановке кафедры истории искусств в университетах обязан заявить следующее:

Ценность преподавания той или иной дисциплины зависит, конечно, прежде всего, от свойств (научных и педагогических¹⁹) преподавателя, далее — от степени подготовленности учащихся-

¹⁹ Вписано между строк.

ся, наконец — от имеющихся в наличии вспомогательных средств для преподавания. С этих трех точек зрения я и попытаюсь осветить поставленный Вами вопрос.

Принимая во внимание, что история искусств — дисциплина сравнительно молодая в наших университетах, что, в течение долгого времени, дисциплина эта преподавалась довольно однобоко и состояла лишь из одного отдела истории искусства — искусства классического, что лишь в недавнее время в университетах стали преподавать историю искусства средневекового и нового и лишь в самое последнее время сюда присоединилась история искусства новейшего и русского, я полагаю, что в ближайшее время обставить вполне научно преподавание *всей* истории искусства в наших университетах вряд ли удастся за недостатком научноподготовленных для того лиц. Преподавать же в университете тот или иной отдел истории искусства «любительски» представляется мне не только бесполезным, но прямо-таки вредным. Лучше пускай будет пустое место, чем всякого рода «любительские» разглагольствования. Поэтому мне представлялось бы на первых порах вполне достаточным, если бы кафедра истории искусств обслуживалась тремя преподавателями: двумя профессорами и [15 об.] одним доцентом, к которым, естественно, желательным дополнением будут служить приват-доценты в неограниченном, конечно, числе. Какие отделы истории искусства будут поделены между тремя штатными преподавателями, представляется, в сущности, безразличным: все будет зависеть от тех лиц, которые будут занимать штатные должности. Представлялось бы, однако, целесообразным, чтобы один из профессоров вел преподавание по отделу истории древнего искусства, а другой — по истории искусства западного средневековья, или по истории византийского и русского искусства, или по истории нового искусства, или даже по истории искусства новейшего. То же и по отношению к штатному доценту. Отделы, не представленные штатными преподавателями, оказались бы в таком случае предоставленными приват-доцентам.

Для преподавания археологии, тесно связанной с историей искусства, наличия особого профессора мне не представляется необходимым. При достаточном количестве преподавателей по истории искусства, каждый из них мог бы уделять, постоянно или периодически, время и на преподавание соответствующего отдела археологии.

Особого профессора для истории русского искусства, по моему мнению, не надо. Преподавание истории искусства русского так тесно связано с преподаванием искусства византийского, с одной стороны, западноевропейского, с другой, что вряд ли есть необходимость поручать преподавание истории русского искусства *особому штатному* преподавателю. Я бы даже и рус-

скую-то историю не выделял в особую кафедру, а помещал ее в общую рубрику «история». То же и по отношению к истории русской литературы. Если в политике [15 а] я не стою на точке зрения интернационала, то в отношении к науке, должен признаться, я интернационалист, и никогда ни в печати, ни в речах у меня язык не поворачивался писать или говорить о «русской науке». Простите за это отступление, принцип которого вряд ли вызовет особенное сочувствие.

Что касается доисторической археологии, то преподавание ее должно быть приурочено к кафедре этнографии или антропологии или истории, но, во всяком случае, не к кафедре истории искусства.

Преподавание эстетики, если оно вообще нужно в университете, относится, по моему мнению, к сфере философии или физиологии. С историей искусства эстетике делать нечего. В будущем, вероятно, можно будет включить в область истории искусства и т. н. теорию искусства. Но пока это делать еще рано. И избави нас бог от попыток создавать по памятникам искусства модель развития закона истории.

Я был бы против выделения истории искусства в особое отделение факультета. Пока оно будет мертворожденным, с течением времени, вероятно, придется подумать о создании особого отделения. Теперь для истории искусства достаточно будет создать такое же положение, какое в нашем университете у нас создано по отношению к философии. Отдельного философского разряда у нас нет, а каждый из студентов, специально интересующихся философией, должен примкнуть к одному из четырех основных отделений факультета. Да я и не мыслю себе, как это историк искусства обойдется без истории вообще, истории литературы, а историк классического искусства без классической филологии сверх того.

О степени подготовленности слушателей говорить мне не приходится, [15 а об.] она в настоящее время плоха, а когда станет лучше — не моего ума дела. Вряд ли скоро! Принципиально я против установления в средней школе особого предмета в виде истории искусства. Там нужно знакомить учащихся только с памятниками искусства и притом учеников *учить смотреть* на эти памятники. А это легче сделать попутно при преподавании других гуманитарных предметов, при посещении музеев, при осмотре городских достопримечательностей и т. п.

Ясное дело, что преподавание истории искусства в университетах должно быть обставлено всевозможными пособиями: слепками, копиями, моделями, эпидиаскопами, альбомами, книгами и т. д. и т. д. Много денег будет, всего этого легко достигнуть. Мало денег будет, придется по одежке протягивать ножки.

Ясно также и то, что теоретическое преподавание истории искусства должно сопровождаться разнообразными практиче-

скими занятиями. Быть может, с простеньких практических занятий и следовало бы начинать в университете преподавание истории искусства, а затем уже читать всякого рода систематические и иные курсы. Но это зависит от индивидуальности преподающего.

Вот и все, что мне хотелось Вам сказать по интересующему Вас вопросу. Не сетуйте, если написал *non multum, sed multa*²⁰ — писал только в короткие промежутки между всякого рода заседаниями и комиссиями, от обилия которых скоро, кажется, придется погибнуть.

Преданный Вам С. Жебелев

[22] О преподавании истории искусства в высших технических учебных заведениях

[В. Я. Курбатов]

ЦГАЛИ СПб. Ф. 82.

Оп. 1. Д. 8. Л. 22–31

К высшим техническим учебным заведениям относятся все, дающие дипломы на звание инженера. Их можно подразделить на три основных группы:

- а) инженеров-строителей
- б) инженеров-техников
- г) инженеров-агрономов.

Определенных границ вообще не имеется между этими группами, а в России очень часто наблюдается, что инженеры работают [23] совсем не по специальности, а все специальные учебные заведения дают полные права строительных работ. Это право широко использовано не только в провинции, но и в столице при постройках вокзалов, рынков и т.п. зданий чисто утилитарного характера. Совершенно очевидно, что с появлением этих безобразных сооружений необходимо бороться, прежде всего, внесением в среду будущих инженеров-строителей эстетических начал.

С другой стороны, инженеры-техники, т.е. заведующие массовым производством предметов или заведующие [24] окраской и украшением изготовленных предметов, как инженеры-химики на ситценабивочных фабриках или керамических заводах, являются распорядителями в деле художественности предметов обихода. Иначе говоря, все искусство, предназначенное для небогатых, т.е. эстетическая сторона общественных построек и красивое выполнение предметов обихода, неразрывно связано с деятельностью инженера.

Было бы в высшей степени неправильно думать, что влияние художников, художественных школ, выставок [25] и музеев мо-

²⁰ Жебелев изменил строй фразы *non multa, sed multum* (лат.) — многое не по количеству, а по значению. В его варианте — «многое количеством, но не значением».

жет внести красоту в обыденную жизнь, пока предметы обихода изготавливаются с полным пренебрежением к красоте их. Между тем, только по достижении красоты обыденной жизни можно думать о достижении уровня искусства великих эпох.

Таким образом, введение курса, способствующего усвоению и пониманию красоты, в программы высших технических учебных заведений совершенно необходимо. Однако этот курс должен быть необязательным, так как 1) он не вытекает из прямых [26] требований, предъявляемых к оканчивающему учебное заведение, 2) совершенно необходимо, чтобы изучение было исключительно добровольным и 3) необходимо по существу курс понимания художественных «произведений», т. е. эстетики, но эти курсы далеко еще не выработаны. Придется читать курс истории искусства, а экзамен по этому предмету легко мог бы обратиться в формальное запоминание хронологии и особенностей стилей, что могло бы оказаться более вредным, чем полезным.

Размеры курсов [27] определяются будущей деятельностью инженеров данного училища и указанными выше положениями.

Необходимо иметь в виду, что всякие теоретические положения являются, безусловно, вредными там, где формы нужно создавать заново. Поэтому необходимо знакомить преимущественно с эпохами полной свободы искусства, т. е. эпохами барокко, и избегать теоретических определений формы, т. е. канонов.

Таким образом, инженерам, которым придется иметь дело только с современной [28] фабричной промышленностью, необходимо прочесть основной курс, посвященный эпохам расцвета свободного искусства:

- 1) французская готика и ее становление в других странах.
- 2) Итальянский ренессанс.
- 3) Французский ренессанс.
- 4) Итальянское барокко.

5) Французское искусство второй половины XVII и всего XVIII и XIX века.

Остальные эпохи школы европейского искусства изучаются лишь кратко.

На этот курс следует положить 2 часа годовых. [29] Следующий год следует читать курс русского искусства также 2 часа годовых. При этом

1/3 курса посвящается античному, византийскому и русскому до 1500 г. искусству.

2/3 курса русскому до современного.

Лектор должен получать за $2 + 2 = 4$ годовых часа + 2 часа годовых практических занятий, которые должны состоять из посещений музеев, экскурсий и помощи студентам во время проектирования и практических работ.

Студенты строительных институтов, путей сообщения [30] и инженерно-строительных институтов сверх этих необязательных курсов, которые там должны быть посвящены по преимуществу чистому искусству, должны слушать обязательные курсы.

1) 2 часа в неделю — курс архитектуры и декорации в западной Европе от готики до конца XVIII в., преимущественно Италии и Франции.

2) 2 часа в неделю — курс архитектуры и декорации в античном мире, Византии и в России.

Кроме этого, преподаватель этого учебного заведения должен [31] иметь 4 часа годовых для практических занятий, т. е. посещений музеев, экскурсий, а главное, указаний при проектировании.

Студенты агрономических отделений, как соприкасающиеся по роду деятельности с народом, должны кроме двух указанных курсов иметь особый обязательный курс русского прикладного искусства и русских кустарных промыслов.

В. Курбатов

Литература

1. Ананьев В. Г. (2016) «В России следует подумать государству об искусстве»: министерство искусств в дискуссиях революционной эпохи (1917 г.) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. № 1 (45). С. 173–181; № 2 (46). С. 109–117.
2. Бейер В. (1915) История искусств в общеобразовательной школе // Экскурсионный вестник. № 10. С. 145–150.
3. Бонгард-Левин Г. М. (ред.) (1997) Скифский роман. М.: РОССПЭН.
4. Бурлыкина М. И. (2000) Музеи высших учебных заведений дореволюционной России (1724–1917 гг.). Сыктывкар: Сыктывкарский университет.
5. Векслер А. Ф. (2002) В. Я. Курбатов в Петрограде — Ленинграде // История Петербурга. № 2 (6). С. 3–8.
6. Жебелев С. А. (2007) Археология и общая история искусства // ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟΝ. Антиковедческо-историографический сборник памяти Я. В. Доманского (1928–2004). СПб.: Нестор-История. С. 145–174.
7. Жебелев С. А. (1923) Введение в археологию. Ч. 1. История археологического знания. Петроград: Наука и школа.
8. Жебелев С. А., Марр Н. Я. (1919) О реорганизации гуманитарных факультетов Первого петроградского университета в факультет общественных наук. Пг.: [Б. и.].
9. Клейн Л. С. (2007) Из истории научных школ и традиций античной археологии // ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟΝ. Антиковедческо-историографический сборник памяти Я. В. Доманского (1928–2004). СПб.: Нестор-История. С. 121–138.
10. Копировский А. М. (2017) Преподавание теории и истории искусства в светских и церковных учебных заведениях России XIX — начала XX в. // Образование и наука. Т. 19. № 3. С. 171–184.
11. Кызласова И. Л. (2018) Академик Никодим Павлович Кондаков: Поиски и свершения. СПб.: Алетейа.
12. Лаппо-Данилевский К. Ю. (2002) Шевырев и Винкельман (статья первая) // Русская литература. № 2. С. 3–27.

13. Мальцева А. А., Пивоварова Н. В. (2005) К истории собрания копий фресок Государственного Русского музея // Страницы истории отечественного искусства XVI–XXI вв. Вып. XI. С. 33–51.
14. Платонова Н. И. (2010) История археологической мысли в России. Вторая половина XIX — первая треть XX века. СПб.: Нестор-История.
15. Российский институт истории искусств (2012) Краткий отчет от деятельности Российского института истории искусств // А. Ф. Некрылова (ред.) Задачи и методы изучения искусств. СПб.: РИИИ. С. 187–247.
16. Тихонов И. Л. (2003) Археология в Санкт-Петербургском государственном университете. Историографические очерки. СПб.: Изд-во СПбГУ.

Art History and Archeology in the Educational Space of Revolutionary Russia: Two Unknown Projects of 1917

Vitaliy Ananiev

Senior Lecturer, Institute of Philosophy, Saint-Petersburg State University. Address: 1199034, Saint-Petersburg, Mendeleev line, 5. E-mail: v.ananev@spbu.ru.

Authors

Mikhail Bukharin

D.Litt., Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Chief Researcher, Institute of World History of the Russian Academy of Sciences. Address: 119334 Moscow, Leninski prosp., 32a. E-mail: michabuha@gmail.com

A discussion on the reform of higher education in humanities in Russia in the spring of 1917 is analyzed. At the center of this discussion, questions regarding the organization of the teaching of general history of arts and archeology at Petrograd University and in technical colleges are considered. This discussion reflected the long process of delimitation of a number of disciplines (classical philology, history of art, archeology) and the formation of their own research and teaching field. Two earlier unknown documents are published: a letter from S. A. Zhebelev to V. N. Rakint, the Scientific Secretary of the Institute of History of Arts, and a note by V. Ya. Kurbatov "About teaching of the history of art in the higher technical educational institutions" from the funds of the Central State Archive of Literature and Arts. These documents expand our ideas of the history of the reforming of the higher school in 1917–1922, and the final delimitation of history of arts and archeology not only as academic disciplines, but also as educational directions. Zhebelev's letter and Kurbatov's note characterize the atmosphere in the Russian pedagogical environment of 1917–1922, when large-scale and effective reforms of the higher school were possible. It is obvious that some of the ideas stated during the given discussion and realized during the formation of the faculty of social sciences of Petrograd University are relevant today as well: curricula, training of teaching staff, emphasis on practical use of theoretical knowledge, and a polydisciplinary approach in the educational process.

Abstract

teaching, higher school, archeology, history of arts, curriculum, educational discussion.

Keywords

Ananiev V. (2016) "V Rossii sleduet podumat gosudarstvu ob iskusstve": miniterstvo iskusstv v diskussiyakh revolyutsionnoi pory (1917) ["In Russia One Needs to Think about the Arts": Ministry of Arts in the Discussions of Revolution Period (1917)]. *Vestnik Chelyabinskoi gosudarstvennoi akademii kul'tury i iskusstv*, no 1 (45), pp. 173–181; no 2 (46), pp. 109–117.

Beyer V. (1915) *Istoriya iskusstv v obshcheobrazovatel'noy shkole* [History of Arts in Secondary School]. *Ekskursionny vestnik*, no 10, pp. 145–150.

Bongard-Levin G. (ed.) (1997) *Skifskiy roman* [Scythian Novel]. Moscow: ROSSPEN.

Burlykina M. (2000) *Muzei vysshikh uchebnykh zavedenij dorevol'yutsionnoy Rossii (1724–1917 gody)* [The Museums of Higher Education Institutions in Prerevolutionary Russia (1724–1917 years)]. Syktyvkar: Syktyvkar university.

Kleyn L. (2007) *Iz istorii nauchnykh shkol i traditsiy antichnoy arkheologii* [From the History of Scientific Schools and Traditions of Classical Archaeology] *EYXAPIΣTHPION. Antikovedchesko-istoriograficheskiy sbornik pamyati Yaroslava Vitalyevicha Domanskogo (1928–2004)* [EYXAPIΣTHPION. Papers in

References

- Classical Studies and Historiography in Memory of Yaroslav Vitalyevich Domanskiy (1928–2004)], Saint-Petersburg: Nestor-Istoria, pp. 121–138.
- Kopirovskiy A. (2017) Prepodavanie teorii i istorii iskusstv v svetsikh i tserkovnykh uchebnykh zavedeniyakh Rossii XIX—nachala XX veka [Teaching of the Theory and History of Arts in the Secular and Church Institutions of Russia of the XIX—Beginning of the XX Centuries]. *The Education and Science Journal*, vol. 19, no 3, pp. 171–184.
- Kyzlasova I. (2018) *Akademik Nikodim Pavlovich Kondakov: poiski i sversheniya* [Academician Nikodim Pavlovich Kondakov: Searches and Achievements], Saint-Petersburg: Aleteia.
- Lappo-Danilevskij K. (2002) Shevyrev i Vinkelman [Shevyrev and Winkelman]. *Russkaya literatura*, no 2, pp. 3–27.
- Maltseva A., Pivovarova N. (2005) K istorii sobraniya kopiy fresok Gosudarstvennogo Russkogo muzeya [Towards the History of Collections of Frescoes of the State Russian Museum]. *Stranitsy istorii otechestvennogo iskusstva XVI–XXI veka* [Pages of the History of Russian Art of XVI–XXI Centuries], vol. XI, pp. 33–51.
- Platonova N. (2010) *Istoria arkheologicheskoy mysli v Rossii. Vtoraya polovina XIX—pervaya tret' XX veka* [History of Archaeological Thought in Russia. Second Half of the XIX—First Third of the XX Centuries]. Saint-Petersburg: Nestor-Istoria.
- Russian Institute of Art History (2012) *Kratkij otchet ot deyatelnosti Rossijskogo Instituta Istorii Iskusstv* [Brief Report on the Activity of Russian Institute of Art History]. *Zadachi i metody izucheniya iskusstv* [Aims and Methods of Study of Arts] (ed. A. Nekrylova), Saint-Petersburg: Russian Institute of Art History, pp. 187–247.
- Tikhonov I. (2003) *Arkheologiya v Sankt-Peterburgskom gosudarstvennom universitete. Istoriograficheskie ocherki* [Archaeology in the Saint-Petersburg State University. Historiographical Notes]. Saint-Petersburg: SPb University.
- Veksler A. (2002) V. Ya. Kurbatov v Petrograde—Leningrade [V. Ya. Kurbatov in Petrograd—Leningrad]. *Istoriya Peterburga*, no 2 (6), pp. 3–8.
- Zhebelev S. (2007) Arkheologia i obshchaya istoria iskusstv [Archaeology and General History of Arts]. *EYXAPIΣTHPION. Antikovedchesko-istoriograficheskiy sbornik pamyati Yaroslava Vitalyevicha Domanskogo (1928–2004)* [EYXAPIΣTHPION. Papers in Classical Studies and Historiography in Memory of Yaroslav Vitalyevich Domanskiy (1928–2004)], Saint-Petersburg: Nestor-Istoria, pp. 145–174.
- Zhebelev S. (1923) *Vvedeniye v arkheologiyu. Chast 1. Istoria arkheologicheskogo znaniya* [Introduction into Archaeology. Part 1. History of Archaeological Knowledge]. Petrograd: Science and School.
- Zhebelev S., Marr N. (1919) *O reorganizatsii gumanitarnykh fakultetov Pervogo petrogradskogo universiteta v fakultet obshchestvennykh nauk* [On the Reorganization of the Faculties of Human Sciences of the First Petrograd University into the Faculty of Social Sciences]. Petrograd.

Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования

В. А. Болотов

Болотов Виктор Александрович доктор педагогических наук, профессор, президент Евразийской ассоциации оценки качества образования. Адрес: 119019, Москва, ул. Новый Арбат, 21. E-mail: vikbolotov@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются основные этапы становления российской системы оценки качества образования: проведение аттестаций образовательных учреждений, участие в международных сравнительных исследованиях, внедрение ЕГЭ и ОГЭ, формирование сообщества профессионалов, занимающихся оценкой качества образования. Насущные задачи развития отечественной системы оценки качества образования автор видит в переходе на компетентностно ориентированный ЕГЭ и ОГЭ с сохранением предметной составляющей; в создании национальных мониторин-

гов, которые помогали бы сравнивать регионы и муниципалитеты, а также отслеживать социализацию выпускников школ; в проработке различных моделей внутриклассного и внутришкольного оценивания и создании инструментария для измерения индивидуального прогресса учащихся. Главной же проблемой в оценке качества образования автор считает отсутствие на всех уровнях грамотной интерпретации результатов измерений.

Ключевые слова: школьное образование, российская система оценки качества образования, аттестация образовательного учреждения, международные сравнительные исследования, ЕГЭ, ОГЭ, мониторинги, рейтинги, рэнкинги, Всероссийские проверочные работы.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-287-297

Статья поступила в редакцию в марте 2018 г.

В последнее время все больше внимания уделяется оценке качества образования, происходит переход от надзора и контроля к управлению качеством образования. И естественно возникает все больше спекуляций на эту тему. В связи с этим мне кажется целесообразным коснуться истории вопроса. Я буду говорить только о школьном образовании — сюжеты с дошкольным, средним профессиональным и высшим образованием должны быть описаны отдельно.

**Основные
элементы
российской
системы оценки
качества
образования**

Задолго до того как в лексикон образовательного сообщества вошло словосочетание «российская система оценки качества образования», в отечественном образовании уже обсуждались отдельные элементы этой системы. Еще в начале 90-х годов прошлого века международные эксперты Всемирного банка, специалисты из Нидерландов и Великобритании предлагали изучить существующие системы национальных экзаменов и мониторингов и подумать о создании такой системы в России. Но в это время у нас даже зарплата учителям не выплачивалась — какие национальные экзамены и мониторинги?!

Однако в Законе об образовании 1992 г. уже появилось понятие «аттестация образовательного учреждения», которая предполагала необходимость установить, насколько качество подготовки выпускников соответствует требованиям государственных образовательных стандартов (это понятие, кстати, тоже впервые появилось в законе 1992 г.). Учреждение считалось аттестованным, если не менее 50% выпускников показывали освоение стандарта. Но стандарты не принимались (почему — тема отдельного разговора, замечу лишь, что первый стандарт школьного образования появился только в 2004 г.), а аттестация учреждений проводилась. Каждый регион создавал для выпускников школ свои оценочные материалы для проверки соответствия не стандартам, а базисному учебному плану и примерным программам. Качество этих материалов обсуждению не подлежало, да и специалистов, способных разрабатывать и оценивать и средства, и процедуры измерения, просто не было. Соответственно, и речи не могло быть о каких-то общих суждениях о качестве школьного образования.

С 1995 г. Россия стала регулярно участвовать в международных сравнительных исследованиях: сначала в TIMSS (математическая и естественнонаучная грамотность школьников в 4-м и 8-м классе), потом, с 2000 г., в PISA (проверка общих компетенций у девятиклассников) и с 2001 г. — в PIRLS (различные виды прежде всего читательской грамотности у четвероклассников), и у нас стали появляться специалисты, которые могли создавать и оценивать и измерительные материалы, и процедуры измерений. В TIMSS и PIRLS Россия занимала достойные места, в PISA показывала результат ниже среднего по странам ОЭСР. По итогам выполнения российскими школьниками заданий международных сравнительных исследований готовились рекомендации методистам, обновлялись программы повышения квалификации для учителей, вносились коррективы в учебники, в частности, в них стали появляться задания, позволяющие оценить различные виды грамотности и компетенций. Позднее подходы, принятые при составлении заданий в международных сравнительных исследованиях, использовались при проектировании стандартов школьного образования. Таким об-

разом, можно сказать, что результаты международных мониторингов стали использоваться в управлении качеством школьного образования в России.

С 1996 г. началось централизованное тестирование выпускников школ по единым измерительным материалам (это были задания с множественным выбором ответа) и единообразной процедуре. Его введение мотивировалось тем, что у выпускников должна быть возможность не сдавать дважды (сначала в школе, а потом в вузе) с разрывом в месяц экзамены на знание школьной программы. Поскольку централизованное тестирование было для выпускников не обязательным (более того, было платным для участников), а школы и вузы сами принимали решение о зачете результатов в качестве выпускных или вступительных экзаменов, то и особых дискуссий о качестве измерительных материалов, об объективности процедур не было. Вузы учитывали результаты централизованного тестирования в основном по непрофильным для данной специальности дисциплинам, в частности, многие инженерные вузы с удовольствием засчитывали баллы по русскому языку. Никаких суждений о качестве образования по результатам централизованного тестирования высказать было нельзя.

Всерьез о проблемах оценки качества образования заговорили только в 2001 г., когда начал разворачиваться эксперимент по введению Единого государственного экзамена.

Стоит напомнить причины появления ЕГЭ. К 2000 г. для общества стало совершенно очевидно, что оценки в аттестатах выпускников даже двух соседних школ не дают никакой возможности сопоставить уровень знаний этих учащихся. Резко выросло число золотых медалистов, поскольку тогда золотая медаль давала льготы при поступлении в вузы. В этой ситуации говорить о качестве школьного образования было просто невозможно.

Не меньшую тревогу в обществе вызывала ситуация с приемом в вузы. Каждый вуз сам производил задания для вступительных экзаменов, что вело к росту «серого» репетиторства: подготовительные курсы при конкретном вузе или отдельные репетиторы из числа преподавателей данного вуза изучали с будущими абитуриентами только те темы, по которым будут вопросы на экзаменах. В прессе много писали про злоупотребления при проведении самих вступительных экзаменов, когда «своим» абитуриентам гарантировалось поступление, а абитуриенты «с улицы» имели шанс поступить только при наличии свободных мест. У многих вузов были и свои «договорные» школы, в которых выпускные экзамены, проходившие в камерной обстановке, засчитывались как вступительные. Понятно, что попасть в эти школы «просто» ребенку было почти невозможно. В результате число иногородних студентов в ведущих вузах страны резко упало. Если в советские времена среди перво-

курсников было 75% иногородних, то к 2000 г. их стало всего 25%. Да и в региональных вузах численность студентов из сельской местности тоже сильно сократилась.

ЕГЭ был призван дать независимую от конкретной школы и вуза оценку индивидуальных достижений выпускников и, соответственно, абитуриентов в школьных дисциплинах. После изучения мировых практик и долгих обсуждений было принято решение, что два выпускных экзамена — русский язык и математику — школьники будут сдавать только в форме ЕГЭ. По остальным выпускным экзаменам ученик мог выбирать форму сдачи — ЕГЭ или традиционная. Понятно, что этот выбор предопределялся перечнем вступительных испытаний для конкретной специальности в конкретном вузе. После определения перечня обязательных экзаменов и экзаменов по выбору встал вопрос о формате контрольно-измерительных материалов. Опять-таки после изучения опыта различных международных сравнительных исследований, а также национальных экзаменов и мониторингов в разных странах, прежде всего в Австралии, Великобритании, Нидерландах и США, была выбрана следующая структура контрольно-измерительных материалов: часть А — задания с выбором ответа; часть В — задания с кратким ответом; часть С — задания с развернутым ответом (рассуждение, эссе, решение задачи и т.п.). При этом задания частей А и В проверяются компьютером, задания части С — экспертами.

Если при разработке структуры контрольно-измерительных материалов можно было использовать мировой опыт, то технология проведения ЕГЭ создавалась практически с нуля: прецедентов проведения национальных экзаменов практически одновременно во всей стране, чья территория охватывает десять часовых поясов, не существовало.

Эксперимент по введению ЕГЭ был начат в 2001 г., добровольное участие в нем приняли 4 субъекта Российской Федерации, контрольно-измерительные материалы были приготовлены только по 8 дисциплинам, результаты учитывали всего 16 вузов, и было проведено 45 тыс. человеко-экзаменов. Целью эксперимента была отработка и технологии создания измерительных материалов, и процедур проведения ЕГЭ — от единого регламента взаимодействия создаваемых для его организации федеральных и региональных структур, подключения общественных наблюдателей до порядка рассмотрения подаваемых апелляций. В 2008 г., когда эксперимент по введению ЕГЭ завершался, в Едином государственном экзамене добровольно приняли участие 84 субъекта Российской Федерации, контрольно-измерительные материалы были по 13 дисциплинам, результаты учитывали 1800 вузов и их филиалов, и было проведено более 2665 тыс. человеко-экзаменов.

Параллельно с ЕГЭ с 2003 г. проводился экзамен с целью независимой оценки индивидуальных достижений выпускников (аббревиатуры — сначала ГИА, потом ОГЭ) 9-х классов. Измерительные материалы разрабатывались Федерацией, но, в отличие от ЕГЭ, здесь процедуру проведения определял и обеспечивал каждый субъект Федерации отдельно, поскольку для выпускников основной школы межрегиональная мобильность минимальна и вопрос об эквивалентности результатов оценки в разных субъектах фактически не стоит.

Таким образом был построен основной элемент российской системы оценки качества образования — независимая оценка индивидуальных достижений выпускников основной и старшей школы, причем для ее осуществления была создана сеть региональных центров обработки информации, которые затем превратились в центры оценки качества образования. Помимо повышения доступности качественного высшего образования для детей из удаленных регионов, из сельской местности, ЕГЭ выполнял еще одну важную функцию: он предоставлял учителям и методистам ценную информацию об уровне освоения отдельных тем в составе учебных предметов, включенных в ЕГЭ. Каждый год публиковались материалы с подробным анализом выполнения выпускниками заданий ЕГЭ. Эти материалы активно использовались в системе повышения квалификации. Аналогичная работа проводилась на уровне субъектов РФ, муниципалитетов и школ, и эта деятельность, безусловно, влияла на качество российского образования.

Вместе с тем необходимо отметить, что с самого начала эксперимента по введению ЕГЭ и ОГЭ не прекращалось неправомерное использование результатов этих процедур. И это несмотря на многочисленные письма федеральных органов управления образованием, разъясняющие недопустимость такой практики. Результаты измерений с высокими ставками — так принято называть измерения, результаты которых могут сказаться на значимых для проходящих эти измерения событиях: в нашем случае на получении аттестата и/или поступлении в вуз, — стали использоваться для «лобовой» оценки эффективности деятельности учителя, школы, муниципалитетов, регионов и даже губернаторов, на их основании стали строить всевозможные рейтинги. Говорить об эффективности чьей-либо деятельности без учета контекстных обстоятельств (социально-экономического статуса семьи; соответствия языка, на котором проводится обучение, языку, на котором говорят дома и в ближайшем окружении; уровня развития доступной образовательной инфраструктуры и т. п.) просто некорректно — в этом случае мы неизбежно будем награждать не причастных и наказывать невиновных! На самом деле анализ показывает, что 100-балльники почти всегда использовали для подготовки ре-

сурсы за пределами своей школы (занимались на специальных курсах, в том числе в Интернете, работали с репетиторами и т. д.), а школьники, которые не набирают пороговый балл, очень часто оказываются выходцами из семей с низким социально-экономическим статусом, да еще и проживающих в депрессивных или удаленных местах. Нецелое использование результатов ЕГЭ и ОГЭ обусловило стремление школ, муниципалитетов и регионов любой ценой дать высокие баллы у выпускников, и с этой целью предпринимались многочисленные попытки искажения результатов.

Отмена решения об оценке губернаторов, а затем и мэров, по итогам ЕГЭ (ранее средний балл региона по ЕГЭ учитывался в оценке эффективности работы губернаторов и мэров), а также беспрецедентные меры по усилению безопасности при проведении ЕГЭ, принятые в последние два года, повысили объективность ЕГЭ и вернули доверие к его результатам.

Приходится признать, однако, что неправомерное использование результатов имеет под собой определенные основания: у лиц, принимающих решения, просто нет другой сколько-нибудь надежной информации, которая позволяла бы оценить эффективность деятельности учителя, школы, муниципалитета и т. д. Именно поэтому в 2006 г. была разработана концепция Общероссийской системы оценки качества образования, но в силу кадровых изменений в отрасли она так и не была утверждена. В концепции предусматривалось, помимо совершенствования измерителей и процедур ЕГЭ и ОГЭ (в том числе перехода на базовый и профильный уровни обязательных экзаменов), сформировать национальные мониторинги не только учебных достижений, но и социализации учеников и выпускников, отработать различные модели внутришкольного оценивания, создать программы обучения учителей и управленцев использованию и интерпретации результатов различных видов измерений с целью повышения качества образования. Ряд позиций из концепции вошел в Закон об образовании 2012 г. и в другие нормативные документы, и они, безусловно, способствовали развитию российской системы оценки качества образования.

Важную роль в создании отечественной системы оценки качества образования сыграла Российская программа содействия образованию в целях развития (Russia Education Aid for Development, READ), запущенная в 2008 г. в рамках сотрудничества между правительством Российской Федерации и Всемирным банком с целью помощи развивающимся странам. Одним из ведущих направлений этой программы было создание пространства для формирования профессионального сообщества, которое занимается проблемами оценки качества образования, проводит измерения и исследования в России и странах СНГ.

Для этого регулярно проводились вебинары по актуальным вопросам оценки качества образования, организовывались конференции по этой проблематике, издавался журнал. В мероприятиях, проводимых в рамках этой программы, участвовали сотни специалистов из российских регионов и стран СНГ. При поддержке READ был разработан ряд измерительных материалов, которые могут использоваться для оценки как индивидуального прогресса учащихся, так и эффективности деятельности образовательных организаций, а также для проведения мониторингов. К сожалению, федеральные органы управления образованием, в отличие от региональных, интереса к этой программе фактически не проявляли.

Под мониторингом большинство исследователей понимают регулярное наблюдение и описание состояния объекта (объектов) по небольшому числу определенных параметров. Результаты мониторинга часто оформляются в форме различных рейтингов (рейтинг — одномерное сопоставление по выбранному критерию).

Рейтинги в образовании, как правило, используются для выделения лучших практик с целью их последующего распространения и для выявления зон риска — школ, муниципалитетов или субъектов РФ, устойчиво показывающих низкие результаты, так что для них надо проектировать программы действий, направленных на изменение ситуации.

Для нашей страны образовательными мониторингами являлись прежде всего различные международные сравнительные исследования, в которых Россия принимала регулярное участие. По итогам этих исследований создавались рекомендации по улучшению качества российского образования. После введения ЕГЭ немедленно стали предприниматься попытки использовать его результаты как основу для страновых, региональных и муниципальных мониторингов качества школьного образования. И посыпались всевозможные рейтинги. При этом допускались две принципиальные ошибки. Во-первых, игнорировалось то обстоятельство, что экзамены с высокими ставками не могут служить основой для оценки эффективности деятельности школы, муниципалитета или региона без учета контекстных показателей. Во-вторых, не учитывался тот факт, что в связи с изменением принципов составления экзаменационных заданий (появление базового и профильного уровней экзаменов по математике, исключение по непонятным основаниям заданий с выбором ответов) и все большим ужесточением (абсолютно правомерным) в последние годы процедур проведения ЕГЭ сравнивать баллы разных лет просто невозможно. Другими словами, из сравнения баллов ЕГЭ в разные годы не может следо-

**Мониторинги
в рамках
системы оценки
качества
образования**

вать суждение об улучшении или ухудшении качества образования. При этом отказ по «политическим» мотивам от заданий с выбором ответов, которые активно использовались и будут использоваться во всех международных исследованиях, привел к постоянному понижению порога удовлетворительного выполнения тестов ЕГЭ.

Рейтинг, составленный по результатам одного года, тоже малоинформативен, поскольку из общего списка образовательных учреждений не выделялись группы однородных прежде всего по социально-экономическому и культурному параметрам школ, муниципалитетов и регионов. В итоге в рейтингах на первых местах обычно стояли так называемые губернаторские школы, а на последних — школы, где большинство учащихся составляют дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Вряд ли имеет смысл по результатам такого рейтинга говорить о распространении лучших практик «губернаторских» школ на малокомплектные сельские школы в депрессивных районах, и, соответственно, проектировать улучшение качества образования, опираясь на эти рейтинги, было бы очень трудно.

Лишь в 2014 г. был запущен национальный мониторинг — Национальное исследование качества образования (НИКО), предусматривающее проведение регулярных исследований качества общего образования по отдельным учебным предметам на конкретных уровнях общего образования, в определенных классах. При этом сфера использования полученных результатов пока остается крайне ограниченной. Национальная локализация НИКО не позволяет сравнивать его результаты на международном уровне. Локальная выборка школ не репрезентативна для субъектов Российской Федерации и не дает возможность сопоставлять их результаты и делать обобщенные выводы о качестве образования на уровне регионов, муниципалитетов и отдельных образовательных организаций. Также периодичность проведения НИКО по конкретным предметам не установлена, что не позволяет фиксировать тенденции в обучении по предметным областям. Как следствие — не очень понятно, кто и как может использовать результаты этого мониторинга для повышения качества образования.

Ряд регионов проводит собственные мониторинги, в которых, как правило, используется инструментарий, созданный в рамках программы READ либо применяемый Центром оценки качества образования Института стратегии развития образования.

**Актуальные
проблемы
в развитии
российской
системы оценки
качества
образования**

Начну с новшества, которое, пожалуй, более всего волнует образовательное сообщество, — с введения Всероссийских проверочных работ, которые представляют собой контрольные для

школьников по завершении обучения в каждом классе. Всероссийские проверочные работы — самая массовая оценочная процедура в российской системе образования. В апреле — мае 2017 г. в них участвовали около 3 млн школьников и почти 40 тыс. школ. Весной 2017 г. эти работы писали учащиеся 4-х, 5-х, 10-х классов. Организация этой оценочной процедуры вызывает немало вопросов.

Во-первых, утверждается, что во Всероссийских проверочных работах используются задания, разработанные на федеральном уровне в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, а также обеспечиваются единые критерии оценивания, при том, что эти контрольные школы проводят самостоятельно. Однако стандарты описывают результаты не по классам, а по ступеням, в них нет предметных результатов, и каждая школа по закону имеет право создавать собственные образовательные программы. А значит, Всероссийские проверочные работы опять начинают избыточно регламентировать деятельность школы, и авторские образовательные организации опять попадают в категорию «плохих». Что касается оценки по одним критериям, по опыту школ международного бакалавриата и опыту введения ЕГЭ можно с уверенностью сказать, что обеспечение такого оценивания требует очень серьезной работы по выработке этих критериев и обучению ими пользоваться.

Во-вторых, непонятно, кто и как будет применять результаты Всероссийских проверочных работ. Утверждается, что их будут использовать учителя для оценки индивидуальных учебных достижений конкретного ученика с целью планирования индивидуальной работы с ним. Другими словами, эти контрольные дают материалы для диагностики, т. е. представляют собой сервис для учителя и школы. Но зачем тогда такая регламентация работы с этим сервисом? Она может привести и уже приводит к тому, что учителей и школы сравнивают по итогам выполнения Всероссийских проверочных работ. Последствия предсказуемы: наказание невиновных и фальсификации — ведь контрольные проводят сами школы! И очень может быть, что по их итогам будут выстраиваться рейтинги.

Таким образом, Всероссийские проверочные работы — это какой-то странный гибрид материалов для внутришкольного оценивания (но зачем тогда такая внешняя регламентация?) с мониторингом (но зачем тогда проверять всех детей? и как можно обходиться без внешнего контроля?) и с экзаменами с высокими ставками (ведь будут отличники и двоечники).

На этого оценочного монстра уходят очень большие финансовые, временные и человеческие ресурсы. Он отвлекает внимание от действительно насущных проблем российской системы оценки качества образования, к которым, по моему мнению, относятся:

- переход на компетентностно ориентированный ЕГЭ и ОГЭ в соответствии со стандартами старшей и основной школы и с сохранением предметной составляющей;
- создание национальных мониторингов, которые помогали бы сравнивать регионы и муниципалитеты, причем не только по уровню знания предметов у учащихся, но и по уровню развития у них «мягких» навыков, а также отслеживать социализацию выпускников школ и подростков из различных групп риска;
- проработка различных моделей внутриклассного и внутришкольного оценивания и создание инструментария для измерения индивидуального прогресса учащихся, причем не только предметно ориентированного, но и прогресса в развитии различных компетенций.

Главной же проблемой сегодня является отсутствие на всех уровнях грамотной интерпретации результатов измерений. Главным направлением в использовании этих результатов становится переход от рейтингов к рэнкингам — многопараметрическим сравнительным оценкам с возможностью сортировать результаты оценок по интересующим конкретного пользователя параметрам и тем самым строить множество рейтингов, а также подготовка на их основании грамотных управленческих решений по улучшению качества образования.

По всем этим направлениям есть неплохие наработки, но они сделаны энтузиастами и не находятся в зоне приоритетного внимания органов управления образованием. Перспективы развития российской системы оценки качества образования обусловлены решением поставленных выше проблем.

Что касается самого главного на сегодня элемента этой системы — Единого государственного экзамена, на мой взгляд, в нынешнем виде он уйдет. На базе созданной для него инфраструктуры в перспективе будут развернуты центры по независимой оценке уровня предметных знаний, различных видов грамотности, уровня развития «мягких навыков» (в этом направлении начали работать и в OECD, и в движении WorldSkills). Эти центры будут выдавать сертификаты, которые человек будет собирать в портфолио и использовать и при поступлении на учебу, и в конкурсе при приеме на работу. Прототипы таких центров есть, один из примеров — центры, где проводится TOEFL.

В целом значимость проблематики оценки качества образования как в мировой, так и в российской повестке развития образовательных систем будет нарастать.

The Past, Present, and Possible Future of the Russian Education Assessment System

Viktor Bolotov

Author

Doctor of Sciences in Pedagogy, Tenured Professor, President of the Euroasian Association for Educational Assessment. Address: 21 Novy Arbat Str., 119019 Moscow, Russian Federation. E-mail: vikbolotov@yandex.ru

The article describes the key stages in the development of the education quality assessment system in Russia: certification of educational institutions, participation in international comparative studies, implementation of the Unified State Examination (USE) and Basic State Examination (BSE), and the emergence of a community of education assessment experts. The most urgent goals in the development of the Russian education assessment system are seen to be switching to competency-oriented USE and BSE (with the subject-specific component preserved), developing national monitoring studies to compare education quality among regions and municipalities, tracing the socialization patterns of school graduates, elaborating various models of in-class and in-school assessment, and providing tools to measure the individual progress of students. Meanwhile, the lack of competent interpretation of measurement results appears to be the main challenge in education quality assessment.

Abstract

schooling, Russian education quality assessment system, certification of educational institutions, international comparative studies, USE, BSE, monitoring, rating, ranking, Russian nationwide tests.

Keywords

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. Это потребует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.
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, звания, 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: [Трост, 1999. 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 в формате не ниже Word 6 по e-mail.
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
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

Тираж 600 экз. Заказ №
Отпечатано в ППП «Типография „Наука“»
127099, Москва, Шубинский пер., д. 6

