

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

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Educational Studies Moscow

2

2022



Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow № 2, 2022

Ежеквартальный научно-образовательный журнал. Издается 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)

Е. А. Терентьев (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)

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)

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 Д. П. Платонова, лит. редактор Т. А. Гудкова,
корректор Е. Е. Андреева, дизайнер-верстальщик Н. Е. Пузанова,
менеджер М. В. Морозова

Публикация в журнале является бесплатной.

Позиция редакции не обязательно совпадает с мнением авторов.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022

Содержание № 2, 2022

От редакции	
Публикации о базах данных в сфере образования	8
Э.Ю. Бобовникова, К.С. Воробьев, Д.А. Жихарев, Р.К. Кучаков, Г.А. Поросенков	
Как отравления в школах влияют на таргетирование проверок Роспотребнадзора	12
Е.В. Бушина, А.М. Каримова	
Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах	33
Л.М. Волосникова, С.В. Игнатжева, Л.В. Федина, Ж.Ю. Брук	
Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой	60
Н.К. Габдрахманов, Л.Б. Карачурина, Н.В. Мкртчян, О.В. Лешуков	
Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах	88
Г.З. Ефимова, М.В. Грибовский, А.Н. Сорокин	
Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии	117
Ю.П. Зарецкий	
Первые русские печатные учебники	140
Ф.А. Казин, Н.Г. Лукьянова	
Школа сегодня и завтра глазами старшеклассников	155
М.В. Максимова, О.В. Фролова, Т.А. Чекалина	
Нейромифы в образовании: анализ распространенности среди преподавателей вузов	190

Т.В. Семенова, С.С. Сологова, С.П. Завадский,
Е.М. Григоревских, А.Г. Маргарян, Д.А. Тращенко,
Э.И. Авакян, Д.М. Сохин, Т.М. Литвинова, Е.А. Смолярчук
Выбор формата лекции в высшем фармацевтическом
образовании.216

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow
No 2, 2022**

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

Address

National Research University Higher School of Economics

20 Myasnitskaya Str., Moscow, Russia 101000

Tel: +7(495)772 95 90 *15511 *15512

E-mail: edu.journal@hse.ru

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

Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Academic Supervisor, 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

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

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

Evgeniy Terentev, HSE, Russian Federation

Editorial Staff

Executive Editor D. Platonova, Literary Editor T. Gudkova,

Proof Reader E. Andreeva, Pre-Press N. Puzanova,

Managing Editor M. Morozova

Table of contents

No 2, 2022

Editorial	
Publications on Datasets in Education.....	8
E.Yu. Bobovnikova, K.S. Vorobev, D.A. Zhikharev, R.K. Kuchakov, G.A. Porosenkov	
Do Poisonings in Schools Affect the Targeting of Rospotrebnadzor Inspections?	12
E.V. Bushina, A.M. Karimova	
The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools.	33
L.M. Volosnikova, S.V. Ignatjeva, L.V. Fedina, Zh.Yu. Bruk	
Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction	60
N.K. Gabdrakhmanov, L.B. Karachurina, N.V. Mkrtchyan, O.V. Leshukov	
Educational Migration of Young People and Optimization of the Network of Universities in Cities of Different Sizes	88
G.Z. Efimova, M.V. Gribovskiy, A.N. Sorokin	
Social Prestige of a Scientific and Pedagogical Specialists in Russia and Europe: Paradoxes of Subjective Perception of the Profession.....	117
Yu.P. Zaretskiy	
The First Russian Printed Textbooks	140
F.A. Kazin, N.G. Lukyanova	
The School of Today and Tomorrow through the Eyes of High School Students	155
M.V. Maximova, O.V. Frolova, T.A. Chekalina	
Neuromyths in Education: An Analysis of the Prevalence among Faculties of Higher Educational Institutions.....	190

**T.V. Semenova, S.S. Sologova, S.P. Zavadsky,
E.M. Grigorevskikh, A.G. Margaryan, D.A. Trashchenkova,
E.I. Avakyan, D.M. Sokhin, T.M. Litvinova, E.A. Smolyarchuk**
Choosing a Lecture Format in Higher
Pharmaceutical Education. 216

От редакции

Публикации о базах данных в сфере образования

Журнал «Вопросы образования» приглашает авторов исследований в сфере образования к публикации на своих страницах статей и обзоров о собранных ими базах данных.

Публикации нацелены на распространение уникальных данных для использования их в новых исследованиях и развития кооперации ученых вокруг уже собранных эмпирических материалов. Приветствуется описание опыта сбора и организации данных, характерных для этого этапа работы трудностей и способов их преодоления. Мы надеемся, что такие материалы привлекут внимание широкого круга исследователей и будут способствовать генерации новых знаний об образовании.

Исследовательские данные для открытой науки

Расширение возможностей повторного использования исследовательских данных — одно из важнейших условий получения новых знаний. Все больше становится открытых репозиторий и платформ для их хранения, например *European Open Science Cloud*¹, *FIVE project*², запускаются системы поиска баз данных: *Google Dataset*³ и *DataSearch*⁴. Многие журналы просят авторов привязывать к статье исходные датасеты для повторного их использования [Hrynaszkiwicz et al., 2020] — и такая практика способствует широкому распространению результатов оригинального исследования и повышает его цитируемость примерно на четверть [Colavizza, 2020].

Основные барьеры на пути открытия и распространения исследовательских данных порождены нормами и практиками, сложившимися в сообществе ученых. В самом деле, чтобы скрупулезно обработать данные и привести их в вид, доступный для других пользователей, требуется немало усилий. С другой стороны, найти доступные уже собранные данные тоже бывает не просто. Ученые, которые прибегают к использованию готовых

¹ <https://eosc-portal.eu/>

² <http://five.dartmouth.edu/>

³ <https://datasetsearch.research.google.com/>

⁴ <https://datasearch.elsevier.com>

данных, отмечают, что чаще всего узнают про интересные для них материалы из журнальных публикаций [Gregory, 2020]. Они напрямую делают запросы авторам исследований, но в 40% случаев ответы на такие запросы не приходят, а в 20% случаев ответ бывает отрицательный — даже от авторов, публикующихся в *Nature* и *Science* [Tedersoo et al., 2021].

Зачем ученому обрабатывать и выкладывать данные в открытый доступ просто как бонус к опубликованному исследованию? Это требует времени, да и всегда есть опасность, что данные будут использованы в коммерческих целях или потенциальные пользователи не смогут в них разобраться [Walters, 2020]. Работа на общее благо и вклад в развитие науки — вот та мотивация, которая движет авторами, предоставляющими коллегам добытые ими данные.

Публикации о базах данных — шаг к созданию культуры открытой науки. Во-первых, они позволяют авторам подробно описать массив полученных данных, презентовать возможности для их дальнейшего анализа и потенциальные темы для исследований, в том числе совместных. Во-вторых, статья о данных имеет тот же статус, что и любая другая публикация в рецензируемом журнале. В-третьих, такие публикации интенсифицируют коммуникацию внутри сообщества, так как сразу дают сигнал о желании авторов развивать кооперацию вокруг уникального массива данных.

Практика публикации статьей о базах данных получает распространение [Павлов, 2019]. В 2020 г. У. Уолтерсу удалось идентифицировать 13 научных журналов, публикующих статьи с отчетами о данных, соответствующими принципам открытой науки, — в основном это периодика в области биологии, экологии, химии, медицины и здравоохранения [Walters, 2020]. Появляются и журналы, которые открывают специальные рубрики для публикаций о базах данных, например *GigaScience*, *International Journal of Food Contamination*, *Journal of Economics and Statistics* [Walters, 2020], *Strategic Management Journal* [Ethiraj, Gambardella, Helfat, 2017].

Так, *Journal of Economics and Statistics* с 2016 по 2021 г. опубликовал 57 статей о базах данных. Есть среди них и связанные со сферой образования — данные о вкладе университетов в инновационное развитие [Warnecke, 2018], об аспирантах и кандидатах наук в Германии [Lange et al., 2017], описание немецкого национального панельного исследования образования [Fuß, von Maurice, Roßbach, 2016].

Ожидаемый формат статьи о базах данных

Публикации о базах данных по жанру и стилю являются академическими текстами. Их цель не представить ответ на исследовательский вопрос или результаты проверки гипотез, а макси-

мально подробно описать собранную авторами базу данных, так чтобы в дальнейшем ее могли использовать другие исследователи, в том числе в кооперации с авторами базы. Мы ожидаем, что статьи будут включать следующие содержательные блоки:

- краткую справку о контексте создания базы данных, например об исследовательском проекте;
- подробное описание данных, их базовых характеристик и возможностей, которые они предоставляют для анализа;
- сведения о процессе сбора данных и их организации, включая указание на трудности, возникшие при сборе данных, и способы их преодоления, обсуждение любых ранее опубликованных исследований, в которых использовались данные;
- краткий эмпирический анализ с использованием данных для иллюстрации потенциала их применения;
- дискуссию об исследовательских вопросах и задачах, которые могут быть решены с использованием представленной базы данных.

В зависимости от глубины анализа эмпирического материала и обоснованности представленных в дискуссии потенциальных исследовательских задач редакция имеет право дать итоговой публикации статус исследовательской статьи (*research article*) или обзора (*review*).

Под базой данных мы подразумеваем организованный набор эмпирического материала, который может содержать не только количественную информацию, но и текстовую:

- массив уникальных количественных данных, полученных в ходе опросов;
- массивы статистической информации;
- массивы «больших данных», созданных в результате выгрузки из общедоступных ресурсов, в том числе из социальных сетей;
- переформатированный набор существующих данных, который облегчает работу исследователей, например слитые массивы разных баз данных;
- организованную базу транскриптов интервью;
- организованную базу текстовых документов для контент-анализа.

Мы надеемся, что этот первый шаг к публикации информации о базах данных станет вкладом в сплочение сообщества исследователей образования и будет способствовать продвижению в поиске знаний об образовании, основанных на эмпирическом материале.

Литература

1. Павлов Л.П. (2019) Статьи о данных как вид вторичных источников научной информации // Информатизация и связь. № 1. С. 92–95. doi:10.34219/2078-8320-2019-10-1-92-95
2. Colavizza G., Hrynaszkiewicz I., Staden I., Whitaker K., McGillivray B. (2020) The Citation Advantage of Linking Publications to Research Data // PLoS One. Vol. 15. No 4. Art. No e0230416. doi:10.1371/journal.pone.0230416
3. Ethiraj S.K., Gambardella A., Helfat C.E. (2017) Improving Data Availability: A New SMJ Initiative // Strategic Management Journal. Vol. 38. No 11. P. 2145–2146. doi:10.1002/smj.2690
4. Gregory K., Groth P., Scharnhorst A., Wyatt S. (2020) Lost or Found? Discovering Data Needed for Research // Harvard Data Science Review. doi:10.1162/99608F92.E38165EB
5. Hrynaszkiewicz I., Simons N., Hussain A., Grant R., Goudie S. (2020) Developing a Research Data Policy Framework for All Journals and Publishers // Data Science Journal. Vol. 19. No 5. P. 1–15. doi:10.5334/dsj-2020-005
6. Fuß D., von Maurice J., Roßbach H.G. (2016) A Unique Research Data Infrastructure for Educational Research and Beyond: The National Educational Panel Study // Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Vol. 236. No 4. P. 517–528. doi:10.1515/jbnst-2015-1021
7. Lange J., Lietz A., Ambrasat J., Tesch J., Wegner A. (2017) The German Doctoral Candidates and Doctorate Holders Study ProFile // Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Vol. 237. No 4. P. 349–363. doi:10.1515/jbnst-2015-1037
8. Tedersoo L., Küngas R., Oras E., Köster K., Eenmaa H., Leijen Ä. ... & Sepp T. (2021) Data Sharing Practices and Data Availability upon Request Differ across Scientific Disciplines // Scientific Data. Vol. 8. No 1. Art. No 192. doi:10.1038/s41597-021-00981-0
9. Walters W.H. (2020) Data Journals: Incentivizing Data Access and Documentation within the Scholarly Communication System // Insights. Vol. 33. Art. No 18. doi:10.1629/uksg.510
10. Warnecke C. (2018) New Survey Data on the Role of Universities in the German Regional Innovation System // Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Vol. 238. No 6. P. 601–608. doi:10.1515/jbnst-2017-0159

Как отравления в школах влияют на таргетирование проверок Роспотребнадзора

Э.Ю. Бобовникова, К.С. Воробьев, Д.А. Жихарев,
Р.К. Кучаков, Г.А. Поросенков

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2022 г.

Бобовникова Эмилия Юрьевна — аспирант 1-го курса юридического факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9. E-mail: eubobovnikova@ya.ru

Воробьев Кирилл Сергеевич — студент 4-го курса судебно-прокурорского специалитета Института прокуратуры Уральского государственного юридического университета имени В.Ф. Яковлева. Адрес: 620137, Екатеринбург, ул. Комсомольская, стр. 21. E-mail: kirill.vorobev09@gmail.com

Жихарев Данил Александрович — магистрант 1-го курса Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: dazhikharev@edu.hse.ru (контактное лицо для переписки)

Кучаков Руслан Камилович — младший научный сотрудник Института проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге. Адрес: 191187, Санкт-Петербург, ул. Гагаринская, 6/1 лит. А. E-mail: rkuchakov@eu.spb.ru

Поросенков Геннадий Андреевич — эксперт Проектно-учебной лаборатории антикоррупционной политики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: gporosenkov@hse.ru

Аннотация

Анализируя сообщения из открытых источников о случаях массовых отравлений в школах и официальные данные о контрольно-надзорных мероприятиях, авторы проверяют предположения о связи между проведением проверок и инцидентами массовых отравлений в российских школах. Показано, что школы входят в число самых проверяемых организаций среди всех сфер экономической деятельности; вопреки широко распространенному мнению не представители бизнес-сообщества, а именно школы как объекты социальной инфраструктуры несут значительную часть регуляторной нагрузки. Авторы приходят к выводу об ограниченности применения риск-ориентированного подхода по отношению к проводимым проверкам в образовательных учреждениях и отсутствии наблюдаемых изменений в организации проверок после происшествий.

Ключевые слова

риск-ориентированный подход, пищевые отравления, общеобразовательные учреждения, контрольно-надзорные мероприятия, Роспотребнадзор.

Для цитирования

Бобовникова Э.Ю., Воробьев К.С., Жихарев Д.А., Кучаков Р.К., Поросенков Г.А. (2022) Как отравления в школах влияют на таргетирование проверок Роспотребнадзора // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 12–32 <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-12-32>

Do Poisonings in Schools Affect the Targeting of Rospotrebnadzor Inspections?

E.Yu. Bobovnikova, K.S. Vorobev, D.A. Zhikharev,
R.K. Kuchakov, G.A. Porosenkov

Emiliya Yu. Bobovnikova — 1st year post-graduate student of the Faculty of Law, St. Petersburg State University. Address: 7–9 Universitetskaya Emb., 199034 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: eyubobovnikova@ya.ru

Kirill S. Vorobev — 4th year student of the Judicial and Prosecutorial specialty of the Institute of Prosecutor's Office, Ural State Law University named after V.F. Yakovlev. Address: 21 Komsomolskaya Str., 620066 Yekaterinburg, Russian Federation. E-mail: kirill.vorobev09@gmail.com

Danil A. Zhikharev — 1st year master's student at the Institute of Education of the Higher School of Economics. Address: 16–10 Potapovsky Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: dazhikharev@edu.hse.ru (corresponding author)

Ruslan K. Kuchakov — Junior Researcher, Institute for the Rule of Law, European University at St. Petersburg. Address: 6/1a Gagarinskaya Str., 191187 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: rkuchakov@eu.spb.ru

Gennadii A. Porosenkov — Expert of Laboratory for Anti-Corruption Policy, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: gporosenkov@hse.ru

Abstract The study examines the targeting of scheduled and surprise inspections of school food services conducted by Rospotrebnadzor. Using reports of cases of mass poisoning from open sources and official inspection data, we look at the association between inspections and mass poisoning incidents in Russian schools. We find that schools are the most audited organizations among all areas of economic activity. Schools bear a significant part of the regulatory burden, contrary to the popular belief that the business actors are the most audited. However, we do not find any changes in the organization of inspections after food poisoning incidents. We also outline the limitations of the risk-based approach in educational institutions.

Keywords risk-based approach, food poisoning, educational institutions, supervisory and enforcement, Rospotrebnadzor.

For citing Bobovnikova E.Yu., Vorobev K.S., Zhikharev D.A., Kuchakov R.K., Porosenkov G.A. (2022) Kak otravleniya v shkolakh vliyayut na targetirovanie proverok Rospotrebnadzora [Do Poisonings in Schools Affect the Targeting of Rospotrebnadzor Inspections?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 12–32. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-12-32>

Сфера образования находится в центре внимания государственных органов и часто становится частью публичной повестки, особенно это касается школьного образования как важного элемента социальной инфраструктуры. Происшествия в школах, такие как пищевые отравления, как правило, получают широкую огласку в средствах массовой информации и вызывают реакцию уполномоченных органов: проверки контрольно-надзорных служб и прокуратуры, публичные заявле-

ния лиц, принимающих решения, изменения обязательных требований и др. В случае масштабного инцидента вероятно сочетание всех перечисленных мер. В настоящей работе мы сосредоточимся на проверках как непосредственном и наиболее оперативном способе вмешательства государства в деятельность поднадзорных организаций. Система образования на протяжении ряда лет является одним из лидеров по числу проверяемых организаций среди всех сфер экономической деятельности. Так, в 2021 г. почти каждая вторая организация, включенная в план проверок Роспотребнадзора, осуществляла образовательную деятельность [Кучаков, Скугаревский, 2021]. И тем не менее в российских школах регулярно происходят массовые отравления¹.

В 2016 г. перед контрольно-надзорными органами была поставлена стратегическая цель — вдвое снизить количество смертельных случаев, заболеваний и отравлений к концу 2025 г.² Утвержденная «дорожная карта» стала началом масштабных преобразований контрольно-надзорной деятельности и всей системы регулирования. К 2022 г. процесс реорганизации еще не окончен, но основные правовые изменения в рамках утвержденной программы уже реализованы³. Одним из ключевых элементов реформы стало внедрение риск-ориентированного подхода в деятельность контрольно-надзорных органов. Новый подход предполагает определение риска через оценку вероятности нарушения обязательных требований и масштаба возможных последствий. Частотность проверок должна соответствовать величине установленного риска. При этом результативность и эффективность контрольно-надзорных органов оценивается в рамках базовой модели, предполагающей таргетирование установленных индикаторов, которые отражают защиту охраняемых законом ценностей, например смертность, заболеваемость, объем материального ущерба⁴.

¹ Например, в Екатеринбурге с 2016 по 2021 г. пищевые отравления зафиксированы в 13 школах; в 2019 г. в Челябинске имело место наиболее массовое пищевое отравление — пострадали 156 школьников; в том же году в Краснодарском крае из-за массовой госпитализации школьников карантин был объявлен сразу в 6 общеобразовательных организациях (данные собраны авторами).

² Паспорт приоритетной программы «Реформа контрольной и надзорной деятельности», утвержденный президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 21 декабря 2016 г. № 12). <http://government.ru/projects/selection/655/25930/>

³ Историю этапов реформы см. в: [Кучаков, Скугаревский, 2021. Рис. 1]. С полномасштабным обзором изменений по состоянию на конец 2021 г. можно ознакомиться в: [Плаксин и др., 2021].

⁴ Распоряжение Правительства от 17.05.2016 г. № 934-р «Об утверждении Основных направлений разработки и внедрения системы оценки ре-

**1. Парадигмы
контрольно-
надзорной дея-
тельности**

Внедрение системы управления рисками можно рассматривать как смену парадигмы всей деятельности контрольно-надзорных органов в России [Чаплинский, Плаксин, 2016] с выстраиванием их работы на основе лучших мировых практик инспекции, к числу которых относится и оценка риска [OECD, 2014]. Ключевой отличительной чертой данного подхода является стремление к оптимизации затрат: средства налогоплательщиков, направленные на предотвращение возможных рисков, должны быть использованы максимально эффективным образом [Jacobs, Cordova, 2006; Black, Baldwin, 2010]. С логикой минимизации издержек согласен и российский законодатель⁵.

Во многих странах стандарты качества и модели оценки рисков пищевой продукции основаны на системе международных принципов «Анализ рисков и контроль критических точек» (*Hazard Analysis and Critical Control Points*, HACCP) [Pierson, Corlett, 2012]. HACCP — это системный подход к выявлению, оценке и контролю угроз безопасности пищевых продуктов: от внедрения первичного мониторинга до корректирующих инспекционных практик. Он признан во многих странах и используется для формирования национальных систем контроля качества. Однако единый набор принципов не означает наличия единого подхода к правоприменению. Именно поэтому в литературе нет исчерпывающего перечня факторов, которые следует учитывать при оценке рисков [Black, Baldwin, 2010]. В странах Европейского союза принципы HACCP используются в качестве основы для модернизации отраслевых систем оценки и контроля рисков [Unnevehr, Jensen, 1999], но каждая страна разрабатывает собственные практики их применения. Например, в Италии (регион Ломбардия) в рекомендованной методике оценки рисков группы факторов риска разделены на отдельные сферы производственного процесса: управление температурой, гигиена работников промышленности, порядок обращения с отходами и т.д. [Balzaretto et al., 2017]. В Польше «дорожные карты» оценки

зультативности и эффективности контрольно-надзорной деятельности и Плана-графика реализации пилотного проекта по разработке и внедрению системы оценки результативности и эффективности контрольно-надзорной деятельности».

⁵ Исчерпывающее обоснование внедрения риск-ориентированного подхода можно обнаружить в положениях п. 1 ст. 8.1 Федерального закона от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля»: «В целях оптимального использования трудовых, материальных и финансовых ресурсов, задействованных при осуществлении государственного контроля (надзора), снижения издержек юридических лиц, индивидуальных предпринимателей и повышения результативности своей деятельности органами государственного контроля (надзора) при организации отдельных видов государственного контроля (надзора) может применяться риск-ориентированный подход».

факторов риска каждое предприятие формирует самостоятельно в соответствии с установленными принципами, поэтому они могут значительно различаться даже в пределах национальной юрисдикции [Dzwolak, 2019]. Модели оценки рисков используют не только в Европе. Например, Канадское агентство по надзору за пищевыми продуктами (*Canadian Food Inspection Agency, CFIA*) с 2003 г. применяет модель оценки рисков с учетом результатов количественных и качественных исследований отрасли [Zanabria et al., 2017]. Применяемый в Канаде подход учитывает принципы HACCP и включает 155 факторов риска, среди которых как характеристики самого продукта (вид, объем, способы приготовления), так и условия его производства и реализации. Вне зависимости от особенностей юрисдикций для адаптации той или иной модели оценки рисков, таргетинга и определения специфики инспекции требуется существенная аналитическая работа [Almond, Esbester, 2018]. В противном случае проводимые инспекции рискуют превратиться в формальные акты, которые сопряжены с дополнительными издержками и увеличивают коррупциогенные риски [Добролюбова и др., 2017; Алехнович, Анучин, 2021].

Несмотря на обоснованные и признанные преимущества риск-ориентированных моделей надзора, на постсоветском пространстве долгое время господствовала стратегия купирования всех возможных рисков посредством всеобщего охвата организаций проверками [Blanc, 2012]. Парадигма всеобщего контроля особенно устойчива в государствах с высоким уровнем централизации. В России некоторые элементы данного подхода остаются актуальными, несмотря на продолжающуюся реформу контрольно-надзорной деятельности [Kudryavtsev, Kuchakov, Kuznetsova, 2022]. К недостаткам системы всеобщего контроля относятся экономически нецелесообразные траты трудовых, временных и материальных ресурсов. Только плановые проверки по консервативной оценке обходятся российской экономике в 0,2% бюджета рабочего времени [Скугаревский, Титаев, Кудрявцев, 2016]. Косвенным признаком признания правительством высоких издержек, которые несет бизнес от проверок, можно считать использование моратория на проведение контрольных (надзорных) мероприятий в качестве одной из мер поддержки наиболее пострадавших секторов экономики в период пандемии COVID-19⁶. Высокая цена — не единственный недостаток стратегии всеобщего охвата, другим существен-

⁶ Постановление Правительства от 30.11.2020 № 1969 «Об особенностях формирования ежегодных планов проведения плановых проверок юридических лиц и индивидуальных предпринимателей на 2021 г., проведения проверок в 2021 г. и внесении изменений в п. 7 Правил подготовки органами государственного контроля (надзора) и органами муниципаль-

ным недостатком является невозможность оптимального распределения ограниченных ресурсов контролеров, в результате чего снижается эффективность проверок. При этом связь частоты проверочных мероприятий с их результативностью неочевидна: рост числа проверок не всегда сопровождается улучшением ситуации в поднадзорной сфере [Blanc, 2018]. Выбор типа вмешательства (вида контрольно-надзорного мероприятия) в деятельность организации со стороны контрольно-надзорного органа также имеет значение для достижения целевого эффекта [Black, Baldwin, 2012]. Недостаточно верно выбрать организацию, которую следует проверить, важно и то, как проходит эта проверка [Кудрявцев, Кучаков, 2019]. Обилие полномочий у контролеров, численность которых стабильно растет [Кнутов, Синятуллина, 2018], не всегда коррелирует с эффективной превенцией негативных событий [Добролюбова, Южаков, 2021]. При этом именно меры административного реагирования зачастую могут быть более результативными, чем, например, гражданские иски пострадавших [Starbird, 2000].

Альтернативной стратегией обеспечения соблюдения обязательных требований является делегирование полномочий государственного надзора частным организациям или ассоциациям. Исследователи выделяют несколько возможных концептуальных моделей, например «принудительное саморегулирование», при котором частные организации могут сами проводить контроль качества производимой и реализуемой ими продукции в соответствии с установленными органами надзора правилами [Kotsanopoulos, Arvanitoyannis, 2017], или модель «совместного отраслевого регулирования», предполагающая проверку добросовестности сторон и их продукции по правилам и обычаям определенной сферы производства. Так, в Великобритании в рамках упрощенной схемы контроля реализуемых товаров фермерских хозяйств ответственность за проверку соблюдения санитарно-эпидемиологических норм лежит в большей степени на юридическом лице — покупателе, который обязан удостовериться в безопасности поставляемой продукции в соответствии с принятыми в отрасли стандартами качества [Martinez, Verbruggen, Fearne, 2013]. Практики независимого санитарно-эпидемиологического аудита и добровольной сертификации, конечно, не решают все проблемы сферы контроля, но могут улучшить ситуацию с соблюдением стандартов качества и безопасности в сфере питания и снизить нагрузку на государство [Май, Седусова, Лебедева, 2016].

ного контроля ежегодных планов проведения плановых проверок юридических лиц и индивидуальных предпринимателей».

2. Контроль организации школьного питания

Будучи частью пищевой отрасли со всеми ее характерными чертами, школьное питание в России несколько отличается от других пищевых производств в части отношений производителя и потребителя. Так, централизованное приготовление школьных обедов потенциально увеличивает риск болезней пищевого происхождения: питание часто готовится задолго до подачи на стол и может проходить через руки работников, не имеющих подтвержденной санитарной подготовки или легального допуска для работы в сфере гигиены и обслуживания питания [Richards et al., 1993]. В школах часто не соблюдаются требования пищевой безопасности, поскольку работники пищеблока не имеют специальных знаний и действуют, руководствуясь личным опытом и сложившимися обычаями [Machado, Monego, Campos, 2014].

Поскольку от должной организации школьного питания зависит здоровье несовершеннолетних, контролирующие органы обращают на нее особенно пристальное внимание. Законодатель создает правовую основу для вовлечения в сферу школьного питания (обзор нормативно-правовой базы в региональном разрезе см. в [Неустроев и др., 2020]), помимо общепринятых механизмов надзора, заинтересованных представителей родительского сообщества. Привлечение общественных наблюдателей в школу — относительно новая практика для России, но, как формулируют сами уполномоченные органы, «законные представители имеют право знать, чем кормят их детей»⁷. В состав родительской комиссии могут входить не только родители учащихся, но и представители администрации школы, организаторы питания и независимые эксперты⁸.

Школьное питание и его организация — один из заметных вопросов российской социальной политики: «Необходимо организовать бесплатное горячее здоровое питание за счет средств из трех источников: федерального, регионального и местного. Нужно создать в школах и необходимую инфраструктуру, оборудовать столовые и буфеты, наладить систему снабжения, и, безусловно, качественными продуктами»⁹. Новации законодательства предполагают, что не позднее 1 сентября 2023 г. младшие школьники по всей стране должны быть обеспечены бес-

⁷ Роспотребнадзором подготовлены методические рекомендации МР 2.4.0180-20 «Родительский контроль за организацией горячего питания детей в общеобразовательных организациях» (утверждены Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека 18.05.2020).

⁸ Родители проверяют школьное питание на себе // Парламентская газета. npr.ru/social/roditeli-proveryat-shkolnoe-pitanie-na-sebe.html

⁹ Из речи Президента Российской Федерации В.В. Путина перед Федеральным Собранием 15 января 2020 г. https://edu.gov.ru/activity/main_activities/general_edu/hot_meals

платным качественным горячим питанием¹⁰. С полноценным школьным питанием напрямую связаны благополучие обучающихся и их успеваемость. Поэтому при организации питания в школах необходимо реализовать эффективную модель контрольно-надзорной деятельности и выбрать релевантный подход к оценке рисков для предотвращения наступления негативных последствий.

Целью данного исследования является проверка эффективности таргетинга Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека (Роспотребнадзор) при проведении проверок в общеобразовательных учреждениях. Для достижения этой цели мы предполагаем решить три задачи: а) сравнить структуру проверок в отношении школ, где были зафиксированы случаи пищевых отравлений, со всеми остальными школами; б) сравнить средние категорий риска двух типов школ; в) сравнить структуру проверок Роспотребнадзора в школах, где происходили отравления, в пределах фиксированного временного периода в один год до и после инцидента. Для этого мы собрали и обработали все упоминания в средствах массовой информации о пищевых отравлениях в школах за 2016–2021 гг. Полученная выборка критических случаев затем сопоставлена со сведениями юридических лиц и проверок Роспотребнадзора.

3. Проверки Роспотреб- надзора

Роспотребнадзор является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим несколько видов государственного надзора. Свои полномочия Роспотребнадзор реализует путем организации и проведения проверок. До 1 января 2022 г. закон предусматривал два основных вида инспекции: документарную и выездную, а также их совмещение¹¹. С принятием нового основного закона в сфере контрольно-надзорной деятельности¹² был утвержден исчерпывающий перечень из девяти видов контрольных (надзорных) мероприятий. Выездная и документарная проверки могут быть плановыми и внеплановыми. Риск-ориентированный подход в первую очередь направлен на совершенствование планирования деятельности

¹⁰ Соответствующие изменения приняты в рамках Федерального закона от 01.03.2020 № 47-ФЗ «О внесении изменений в федеральный закон «О качестве и безопасности пищевых продуктов» и статью 37 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»».

¹¹ В рамках Федерального закона от 26.12.2008 № 294-ФЗ (в редакции от 08.03.2022) «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля».

¹² Федеральный закон от 31.07.2020 № 248-ФЗ «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации».

ведомств. Производственному объекту и организации в рамках каждого вида надзора контролер присваивает определенную категорию риска, которая определяет частотность проведения плановых проверок. Плановые проверки согласуются с органами прокуратуры за год до их проведения¹³.

Роспотребнадзор — один из лидеров по числу проводимых проверок среди всех контролеров. На его долю приходится в среднем не менее 20% проверок федерального уровня. На рис. 1 представлена динамика количества проведенных Роспотребнадзором проверок за 2010–2021 гг., отражающая общий тренд, характерный для многих федеральных органов власти [Кучаков, 2020]: стабильное снижение числа контрольных мероприятий с 2010 по 2017 г., затем небольшое плато и первый за долгое время существенный рост в 2019 г., после чего следует резкое падение ведомственной активности в период пандемии. На период с 2020 по 2023 г. Правительство ввело мораторий на проведение проверок по широкому кругу оснований¹⁴. Проверки Роспотребнадзора в большинстве своем внеплановые (около 70%) и выездные (не менее 90–95%)¹⁵, т.е. они в основном проходят без согласования и непосредственно на производственных объектах. Превалирование внеплановых проверок обусловлено институциональным устройством контрольно-надзорной деятельности в России (более подробно см. [Кучаков, 2022]).

Как правило, объекты социальной инфраструктуры, в том числе и школы, относятся к категории значительного и высокого риска, поскольку возможное несоблюдение на их территории обязательных требований с точки зрения уполномоченных органов может привести к тяжелым последствиям. Пристальное внимание к организации и качеству питания школьников со стороны Роспотребнадзора выражается в регулярных проверках. В 2019 г. — в последний год перед введением особого режима проверок из-за пандемии COVID-19 — к сфере образования

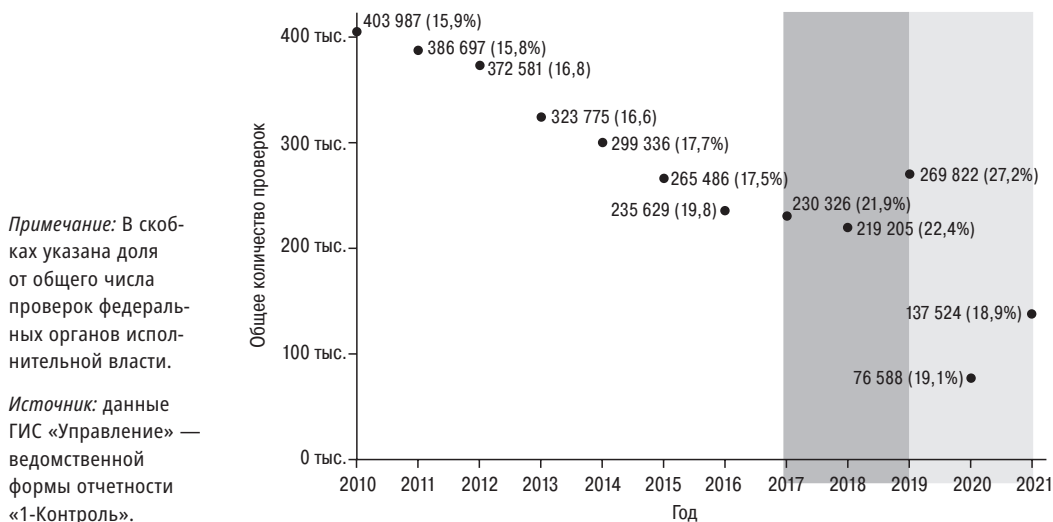
¹³ В рамках Федерального закона от 26.12.2008 № 294-ФЗ (в редакции от 08.03.2022 г.) «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля».

¹⁴ Постановления Правительства от 03.04.2020 № 438 «Об особенностях осуществления в 2020 г. государственного контроля...», от 30.11.2020 № 1969 «Об особенностях формирования ежегодных планов проведения плановых проверок...», от 08.09.2021 № 1520 «Об особенностях проведения в 2022 г. плановых контрольных (надзорных) мероприятий», от 10.03.2022 № 336 «Об особенностях организации и осуществления государственного контроля (надзора), муниципального контроля».

Широта охвата и результаты моратория на осуществления КНМ представлены в работах [Кучаков, Кузнецова, Скугаревский, 2020; Кучаков, Скугаревский, 2021].

¹⁵ ГАС «Управление» — Мониторинг контрольно-надзорной деятельности — 1-Контроль. <https://gasu.gov.ru/infopanel?id=11824>

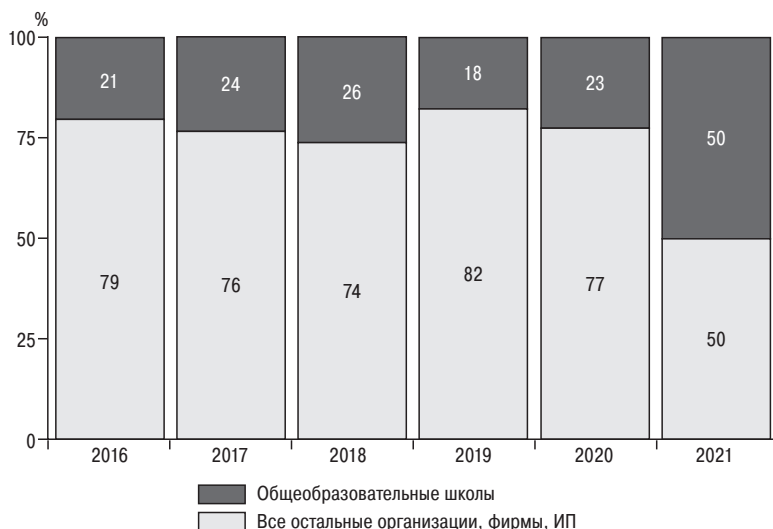
Рис. 1. Динамика количества проверок Роспотребнадзора с 2010 по 2021 г.



принадлежали 32,9% всех хотя бы единожды планово проверенных и 12,5% внепланово проверенных организаций [Кучаков и др., 2019]. Школы составляют абсолютное большинство среди проверяемых организаций в сфере образования. Более того, школы являются приоритетной группой для проведения проверок многих контрольно-надзорных органов. В отношении только общеобразовательных школ с 2016 по 2021 г. Роспотребнадзор провел не менее 213 899 проверок — 23% всех существенных контрольно-надзорных мероприятий за данный период (919 646). То есть в среднем каждая четвертая проверка Роспотребнадзора приходится на школу (годовая динамика отражена на рис. 2). Двукратное увеличение доли проверок школ в 2021 г. обусловлено мораторием на проведение контрольных мероприятий, который в основном распространяется на субъекты малого и среднего предпринимательства и практически не затрагивает организации социальной инфраструктуры.

На протяжении ряда лет сохраняется выраженная асимметрия в распределении ведомственных ресурсов: объекты социальной сферы, в первую очередь школы, проверяют непропорционально часто по сравнению со всеми остальными секторами экономики [Кучаков и др., 2019; Кучаков, Кузнецова, Скугаревский, 2020; Кучаков, Скугаревский, 2021]. Так, согласно данным Федеральной налоговой службы, по состоянию на 1 января 2019 г. общеобразовательные школы составили менее 0,1% всех зарегистрированных юридических лиц, при этом на эти организации пришлось 18% всех проверок Роспотребнадзора в 2019 г.

Рис. 2. Доля проверок школ в отраслевой структуре проверок Роспотребнадзора



Источник: Данные проверок взяты из Единого реестра проверок. Данные об отраслевой принадлежности организаций взяты из Единого государственного реестра юридических лиц и Единого государственного реестра индивидуальных предпринимателей.

Таким образом, значительная часть регуляторной нагрузки Роспотребнадзора приходится не на коммерческие организации, как можно было бы ожидать, а на бюджетные образовательные учреждения.

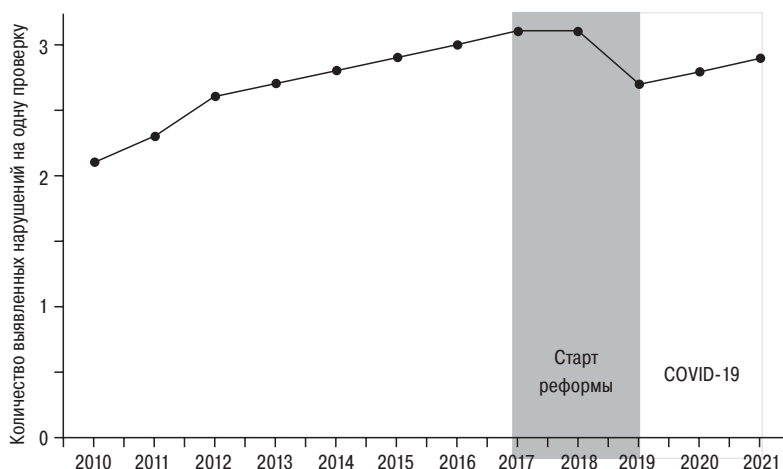
3.1. Выявляемые нарушения

В подавляющем большинстве проверок Роспотребнадзор обнаруживает нарушения: в среднем 2,5–3 зафиксированных нарушения на проверку (рис. 3). Этот показатель остается стабильным на протяжении всего десятилетия: он не изменился с началом реформы контрольно-надзорной деятельности, на него не повлиял текущий этап реформы — «регуляторная гильотина», связанная с оптимизацией обязательных требований, не сказался и длительный мораторий на проведение контрольно-надзорных мероприятий в период пандемии.

Судя по микроданным Единого реестра проверок, значительную часть выявляемых в школах нарушений составляет несоблюдение санитарно-эпидемиологических требований. Согласно ведомственному отчету Роспотребнадзора о контроле за питанием в образовательных организациях, в 2019 г. проверено не менее 7 тыс. пищеблоков общеобразовательных организаций, выявлено более 15 тыс. нарушений санитарного законодательства в области организации питания и привлечено к административной ответственности более 6,5 тыс. должностных и юридических лиц¹⁶.

¹⁶ О контроле за питанием в образовательных организациях // Официальный сайт Роспотребнадзора. https://rosпотребнадзор.ru/region/rss/rss.php?ELEMENT_ID=13084

Рис. 3. Количество выявленных Роспотребнадзором нарушений в расчете на одну проверку в 2010–2021 гг.



Источник: Данные ГИС «Управление» — ведомственной формы отчетности «1-Контроль».

В отчете перечислены и наиболее частые типы нарушений: «несоблюдение санитарных требований к качеству и безопасности продуктов и готовых блюд, условиям их хранения, транспортировке и реализации; несоблюдение нормативных требований к весу порций готовых блюд, их химическому составу и энергетической ценности, технологическим процессам их приготовления; нарушение режима мытья посуды; отсутствие у сотрудников пищеблока, допущенных к работе, необходимого перечня медицинских обследований»¹⁷.

4. Проверки прокуратуры

Органы прокуратуры осуществляют надзор за соблюдением прав и свобод человека и гражданина, а также за исполнением действующего законодательства¹⁸. В их компетенцию входит проведение прокурорских проверок. Основанием для проведения проверки является поступившая информация о нарушении закона, прав и свобод человека и гражданина, если такие сведения нельзя подтвердить или опровергнуть без проведения проверки. Такая информация может быть получена из обращений граждан, должностных и юридических лиц, средств массовой информации. Если Роспотребнадзор осуществляет проверки в рамках специального надзора, в нашем случае санитарно-эпидемиологического, то органы прокуратуры не ограничены какой-либо определенной регуляторной сферой.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Статья 1 Федерального закона от 17.01.1992 № 2202-1 «О прокуратуре Российской Федерации».

4.1. Порядок взаимодействия органов прокуратуры и Роспотребнадзора Межведомственное взаимодействие происходит на региональном уровне на основе заключенных соглашений о порядке взаимодействия в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека. Если в прокуратуру поступает информация о происшествии в сфере общественного питания, начинается прокурорская проверка по выявлению нарушений прав граждан. Органы прокуратуры направляют письменное поручение территориальным управлениям Роспотребнадзора о проведении проверки исполнения законодательства о санитарно-эпидемиологическом благополучии населения и защите прав потребителей. Роспотребнадзор на основании данного поручения проводит внеплановую проверку. Обычно такие проверки составляют не более 0,5–1% всех проверок ведомства. В случае выявления нарушений санитарного законодательства в зависимости от их тяжести Роспотребнадзор может принять меры в отношении организации — выбор этих мер весьма широк, вплоть до досудебного административного приостановления деятельности, и направить материалы в прокуратуру региона для принятия мер прокурорского реагирования.

Таким образом, существует несколько стратегий правоприменения для предотвращения нарушений в организации школьного питания: плановая или внеплановая проверка Роспотребнадзора, внеплановая проверка Роспотребнадзора на основании поручения прокуратуры и проверка прокуратуры. Проверки Роспотребнадзора потенциальным нарушителям грозят предупреждениями, штрафами и предписаниями об устранении нарушений, а в исключительных случаях — приостановлением деятельности в досудебном порядке. Органы прокуратуры среди прочих мер реагирования могут вынести мотивированное постановление прокурора о направлении материалов в следственный орган для принятия решения об уголовном преследовании¹⁹.

5. Данные организаций

5.1. Данные организаций

Данные организаций взяты из Единого государственного реестра юридических лиц (ЕГРЮЛ), содержащего правоустанавливающие сведения обо всех зарегистрированных юридических лицах России. Из реестра извлечены данные ИНН, наименование юридических лиц, регионы и даты их регистрации, даты ликвидации и основные коды ОКВЭД²⁰. Данные актуальны по состоянию на 1 января 2022 г.

¹⁹ Например, в Красноярске после проведения проверки было возбуждено уголовное дело. URL: <https://ria.ru/20211008/otravlenie-1753633826.html>

²⁰ ОКВЭД — Общероссийский классификатор видов экономической деятельности. Действующая версия классификатора ОКВЭД 2 (ОК 029-2014 (КДЕС Ред. 2)). В общем порядке при регистрации юридического лица в упол-

5.2. Поиск школ Поиск образовательных организаций в ЕГРЮЛ осуществлялся в три этапа. Сначала отобраны все организации с одним из следующих основных кодов ОКВЭД: 85.10 («Образование общее»), 85.12 («Образование начальное общее»), 85.13 («Образование основное общее»), 85.14 («Образование среднее общее»). После этого обработаны данные Сводного реестра лицензий на осуществление образовательной деятельности²¹ и извлечены ИНН общеобразовательных организаций. Для поиска школ по наименованию юридических лиц использованы также регулярные выражения²². В итоге обнаружено 45 594 уникальных ИНН в период 2016–2021 гг.

5.3. Данные проверок Данные плановых и внеплановых проверок взяты из Единого реестра проверок (ЕРП)²³. Наблюдения сличались по ИНН. Из ЕРП извлечена информация о дате проведения проверки, типе контрольно-надзорного мероприятия, контрольно-надзорном органе, регионе проведения проверки, категории риска и выявленных нарушениях. Всего найдено 919 646 завершенных проверок Роспотребнадзора, проведенных на основании Закона № 294-ФЗ в период 2016–2021 гг., из которых 213 899 проверок пришлись на общеобразовательные школы.

5.4. Поиск случаев отравления С помощью системы автоматического мониторинга и анализа сообщений средств массовой информации «Медialogия» произведен поиск упоминаний о школьных отравлениях по ключевым словам «школьные отравления» и «отравления в школе»²⁴. Поиск осуществлялся на новостных порталах всех 85 регионов в период с 1 января 2016 г. по 31 декабря 2021 г. В результатах автоматического поиска нами вручную отобраны релевантные кейсы. Событие попадало в выборку только при выполнении двух условий: 1) событие зафиксировано минимум в трех новостных изданиях; 2) Роспотребнадзор или органы прокуратуры подтверждали факт отравления школьников.

номоченном государственном органе — Федеральной налоговой службе — указывается один основной код ОКВЭД и неограниченное количество дополнительных кодов. Несмотря на то что фактически основной код указывается в обязательном порядке, зачастую у «бюджетных» учреждений код отсутствует: вероятность этого тем выше, чем «старше» организация.

²¹ Рособрнадзор — Открытые данные — Сводный реестр лицензий на осуществление образовательной деятельности. <https://obrnadzor.gov.ru/otkrytoe-pravitelstvo/opendata>

²² Регулярные выражения (RegExp) — форма поисковых запросов к текстовым данным.

²³ Единый реестр проверок (ЕРП). <https://proverki.gov.ru/portal>

²⁴ Авторы выражают признательность Высшей школе экономики за предоставленный доступ к системе автоматического мониторинга и анализа сообщений средств массовой информации «Медialogия».

Всего установлены и сопоставлены с данными организаций и проверок пищевые отравления, случившиеся в 110 общеобразовательных школах. В отношении этих отравлений проведены 566 проверок в период с 2016 по 2021 г.

- 5.5. Ограничения данных** Собранный массив данных о пищевых отравлениях в школах имеет ряд ограничений. Поиск осуществлялся только в средствах массовой информации, имеющих сайты. Покрываемость страны онлайн-медиа неравномерно. Так, только в 56 регионах удалось обнаружить хотя бы одно упоминание о пищевом отравлении в школах. Кроме того, обнаружение упоминаний о событиях, произошедших вблизи даты проведения сбора данных — в 2022 г., гораздо более вероятно, чем о событиях, случившихся в начальной точке интересующего нас временного интервала — в 2016 г.

- 6. Метод** В данной работе мы проводим три сравнения. Мы сравниваем соотношение плановых и внеплановых проверок, осуществленных Роспотребнадзором в школах, где были зафиксированы отравления, с соотношением плановых и внеплановых проверок во всех остальных школах. В случае со школами, где происходили пищевые отравления, учитывались только те проверки, которые проведены до происшествия. Этим сравнением мы проверяем точность таргетинга Роспотребнадзора при выборе организаций для проведения плановых проверок. Мы ожидаем найти значимые различия между указанными соотношениями, предполагая, что ведомство способно детектировать потенциально «опасные» школы и вследствие этого уделяет им повышенное внимание в формате плановых инспекций.

С этой же целью мы сравниваем средние категорий риска общеобразовательных школ двух типов, ожидая увидеть более высокую категорию риска у потенциально «опасных» школ.

Для третьего сравнения мы используем данные проверок только тех школ, где происходили отравления. Мы сравниваем соотношения плановых и внеплановых проверок в течение года до и после происшествия. Мы ожидаем увеличения доли внеплановых проверок после события и, соответственно, уменьшения доли плановых проверок. Данное сравнение призвано отразить реакцию ведомства на произошедшие инциденты.

- 7. Результаты** Статистически значимых различий между соотношениями плановых и внеплановых проверок в двух группах не обнаружено: в школах без происшествий оно составило 0,38 (CI 95%: 0,379;

0,384), в школах, где произошло отравление, — 0,37 (CI 95%: 0,32; 0,42). Таким образом, доли плановых проверок в этих группах школ существенно не различаются.

При сравнении усредненных категорий риска получено значимое различие между группами школ: среднее категорий риска для школ, где не было отравлений, — 3,55 (CI 95%: 3,549; 3,559), а для школ, где пищевое отравление произошло, — 3,32 (CI 95%: 3,227; 3,413). Таким образом, категория риска для школ, где произошло отравление, в среднем более высокая²⁵.

Доля плановых проверок в школах до отравления — 0,37 (CI 95%: 0,24; 0,49) — статистически не отличается от доли плановых проверок после отравления: 0,26 (CI 95%: 0,16; 0,36). Из чего следует, что у нас недостаточно оснований для подтверждения предположения об изменении структуры проверок в школах после отравления.

8. Заключение Роспотребнадзор, помимо организации школьного питания, контролирует исполнение множества санитарно-эпидемиологических правил: от освещения в аудиториях до наличия мыла и горячей воды в туалетных комнатах образовательной организации. В нашей работе мы показали, что Роспотребнадзор проверяет школы чаще, чем это можно было бы ожидать, и проводит проверки массово и регулярно. Во время плановых проверок в школах обычно выявляется широкий спектр нарушений разной степени общественной опасности. После чего Роспотребнадзор реализует повторные внеплановые проверки по ранее выданным предписаниям, которые направлены исключительно на контроль за устранением выявленных нарушений. Таким образом обеспечивается фактически непрерывный надзор за деятельностью школ. Несмотря на широко декларируемый риск-ориентированный подход к организации проверок, оценка рисков напрямую затрагивает лишь плановые проверки. В этом смысле эффективность таргетирования проверок заранее ограничена.

В данном исследовании обнаружено отсутствие различий в структуре проверок в отношении школ, где риски в итоге были реализованы и где пищевых отравлений не зафиксировано. С одной стороны, эти данные дают основания считать способность ведомства детектировать потенциально «опасные» организации ограниченной. С другой стороны, школы с пищевыми отравлениями в среднем имеют более высокую категорию риска. Одно из возможных объяснений данного расхождения состоит в том, что даже адекватно оцененная ведомством по-

²⁵ Категория риска ранжируется от 1 до 6, где 1 — чрезвычайно высокий риск (1-й класс), а 6 — низкий риск (6-й класс).

тенциальная опасность не влечет за собой изменений в организации проверок. Это предположение подтверждается отсутствием значимой разницы в структуре проверок до и после инцидента в пострадавших школах. Из чего можно заключить, что если ведомство и корректирует свою деятельность по результатам проведенных мероприятий, данные проверок подтверждений этому в явном виде не содержат.

Мы полагаем, что фактическая частотность, всеохватность и регулярность проверок в общеобразовательных школах создают такую плотность ведомственного контроля, что вопрос об оценке рисков и таргетировании становится излишним. Представленные результаты поднимают более общую проблему, характерную для организации всей системы контрольно-надзорной деятельности в России. Значительная часть ресурсов федерального ведомства, по сути, «зарезервирована» за образовательными организациями в силу экстралегальных обстоятельств. Это существенно сужает пространство эффективности таргетинга проверок в отношении потенциально опасных организаций, создает излишнюю административную нагрузку на школы и ограничивает превенцию реальных угроз.

Авторы выражают признательность участникам VIII Школы эмпирического правоведения Института проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге за обсуждение предварительных результатов настоящего исследования, а также В. Кудрявцеву за оказанную помощь в работе над текстом.

Литература

1. Алехнович А.О., Анучин Л.Л. (2021) Оценка и корректировка правоприменительной практики контрольных и надзорных органов: индекс административного давления // Вопросы государственного и муниципального управления. № 1. С. 7–29.
2. Добролюбова Е.И., Южаков В.Н. (2021) Диагностика качества российского государственного управления // Экономическая политика. Т. 16. № 4. С. 170–197. doi:10.18288/1994-5124-2021-4-170-197
3. Добролюбова Е.И., Зыбуновская Н.В., Покида А.Н., Южаков В.Н. (2017) Оценка влияния государственного контроля (надзора) на деятельность хозяйствующих субъектов // Вопросы государственного и муниципального управления. № 2. С. 7–25.
4. Кнутов А.В., Синятуллина Л.Х. (2018) Полномочия федеральных органов исполнительной власти: количественный анализ и классификация // Вопросы государственного и муниципального управления. № 1. С. 109–125.
5. Кудрявцев В.Е., Кучаков Р.К. (2019) Помогают ли плановые проверки снизить число пожаров? // Пожаровзрывобезопасность. № 2. С. 81–89. doi:10.18322/PVB.2019.28.02.81-89
6. Кучаков Р.К. (2022) Проверки в России: длящиеся проверки или непрерывный государственный надзор // Экономическая политика. Т. 17. № 3. С. 98–123.
7. Кучаков Р.К. (2020) Реформа контрольно-надзорной деятельности России в 2016–2019 гг. Промежуточные итоги. Аналитический обзор. СПб.:

- Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге.
8. Кучаков Р.К., Кузнецова Д.А., Кудрявцев В.Е., Титаев К.Д., Скугаревский Д.А. (2019) Контроль и надзор в 2019 г. Новое и неизвестное в ожидании реформы. Аналитический отчет. СПб.: Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге.
 9. Кучаков Р. К., Кузнецова Д. А., Скугаревский Д.А. (2020) Контроль и надзор в 2020 г. Жизнь без проверок в период пандемии: аналитический отчет. СПб.: Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге.
 10. Кучаков Р.К., Скугаревский Д.А. (2021) Контроль и надзор в 2021 г. Возврат к норме или новая парадигма? Аналитический отчет. СПб.: Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге.
 11. Май И.В., Седусова Э.В., Лебедева Т.М. (2016) Санитарно-эпидемиологический аудит в России и за рубежом: проблемы и перспективы развития (аналитический обзор) // Анализ риска здоровью. № 4. С. 135–143. doi:10.21668/health.risk/2016.4.15
 12. Неустроев С.С., Миндзаева Э.В., Бешенков С.А., Зимнюкова Н.Н. (2020) Лучшие региональные практики по организации питания в общеобразовательных школах (на основе анализа открытых информационных источников субъектов Российской Федерации) // Управление образованием: теория и практика. № 1 (37). С. 99–115.
 13. Плаксин С.М., Абузярова И.А., Алимпеев Д.Р., Казикаев В.Д. и др. (2021) Контрольно-надзорная и разрешительная деятельность в Российской Федерации. Аналитический доклад — 2020–2021. М.: НИУ ВШЭ.
 14. Скугаревский Д.А., Титаев К.Д., Кудрявцев В.Е. (2016) Влияние плановых проверок на деятельность организаций. Аналитический отчет. СПб.: Институт проблем правоприменения при Европейском университете в Санкт-Петербурге.
 15. Чаплинский А.В., Плаксин С.М. (2016) Управление рисками при осуществлении государственного контроля в России // Вопросы государственного и муниципального управления. № 2. С. 7–29.
 16. Almond P., Esbester M. (2018) Regulatory Inspection and the Changing Legitimacy of Health and Safety // Regulation & Governance. Vol. 12. No 1. P. 46–63. doi:10.1111/rego.12155
 17. Balzaretto C.M., Razzini K., Ziviani S., Ratti S., Milicevic V., Chiesa L.M., Panzeri S., Castrica M. (2017) Food Safety in Food Services in Lombardy: Proposal for an Inspection-Scoring Model // Italian Journal of Food Safety. Vol. 6. Art. No 6915. doi:10.4081/ijfs.2017.6915
 18. Black J., Baldwin R. (2012) When Risk-Based Regulation Aims Low: A Strategic Framework // Regulation & Governance. Vol. 6. No 2. P. 131–148. doi:10.1111/j.1748-5991.2012.01127.x
 19. Black J., Baldwin R. (2010) Really Responsive Risk-Based Regulation // Law & Policy. Vol. 32. No 2. P. 181–213. doi:10.1111/j.1467-9930.2010.00318.x
 20. Blanc F. (2018) Tools for Effective Regulation: Is «More» Always «Better»? // European Journal of Risk Regulation. Vol. 9. No 3. P. 465–482. doi:10.1017/err.2018.19
 21. Blanc F. (2012) Moving Away from Total Control in Former Communist Countries — the RRR in Inspections, and Lessons Learned from Reforming them // European Journal of Risk Regulation. Vol. 3. No 3. P. 327–341. doi:10.1017/S1867299X00002233
 22. Dzwolak W. (2019) Assessment of HACCP Plans in Standardized Food Safety Management Systems — the Case of Small-Sized Polish Food Businesses // Food Control. Vol. 106. Art. No 106716. doi:10.1016/j.FOODCONT.2019.106716

23. Jacobs S., Cordova C. (2006) Good Practices for Regulatory Inspections: Guidelines for Reformers. Washington, DC: Worldbank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/286811468329950178/pdf/391170Business0Inspections-01PUBLIC1.pdf>
24. Kotsanopoulos K., Arvanitoyannis I. (2017) The Role of Auditing, Food Safety, and Food Quality Standards in the Food Industry: A Review // *Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety*. Vol. 16. No 5. P. 760–775. doi:10.1111/1541-4337.12293
25. Kudryavtsev V., Kuchakov R., Kuznetsova D. (2022) Two Monkey Wrenches in the Russian Regulatory Reform // *European Journal of Risk Regulation*. Vol. 13. No 1. P. 46–63. doi:10.1017/err.2021.6
26. Machado M., Monego E., Campos M. (2014) Risk Perception of Food Safety by School Food-Handlers // *Journal of Health, Population, and Nutrition*. Vol. 32. No 1. P. 19–27.
27. Martinez M., Verbruggen P., Fearne A. (2013) Risk-Based Approaches to Food Safety Regulation: What Role for Co-Regulation? // *Journal of Risk Research*. Vol. 16. No 9. P. 1101–1121. doi:10.1080/13669877.2012.743157
28. OECD (2014) Regulatory Enforcement and Inspections. OECD Best Practice Principles for Regulatory Policy. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264208117-en
29. Pierson M.D., Corlett D.A. (eds) (2012) HACCP: Principles and Applications. New York; London: Springer Science & Business Media.
30. Richards M., Rittman M., Gilbert T., Opal S., DeBuono B., Neill R., Gemski P. (1993) Investigation of a Staphylococcal Food Poisoning Outbreak in a Centralized School Lunch Program // *Public Health Reports*. Vol. 108. No 6. P. 765–771.
31. Starbird S. (2000) Designing Food Safety Regulations: The Effect of Inspection Policy and Penalties for Noncompliance on Food Processor Behavior // *Journal of Agricultural and Resource Economics*. Vol. 25. No 2. P. 616–635. doi:10.22004/ag.econ.30898
32. Unnevehr L.J., Jensen H.H. (1999) The Economic Implications of Using HACCP as a Food Safety Regulatory Standard // *Food Policy*. Vol. 24. No 6. P. 625–635. doi:10.1016/S0306-9192(99)00074-3
33. Zanabria R., Racicot M., Cormier M., Arsenault J. et al. (2017) Selection of Risk Factors to Be Included in the Canadian Food Inspection Agency Risk Assessment Inspection Model for Food Establishments // *Food Microbiology*. Vol. 75. October. P. 72–81. doi:10.1016/j.fm.2017.09.019

References

- Alekhovich A.O., Anuchin L.L. (2021) Otsenka i korrektyrovka pravoprimitel'noy praktiki kontrol'nykh i nadzornykh organov: Indeks administrativnogo davleniya [Evaluation and Adjustment of the Law Enforcement Practice of State Control and Supervision Bodies: Administrative Pressure Index]. *Public Administration Issues*, no 1, pp. 7–29.
- Almond P., Esbester M. (2018) Regulatory Inspection and the Changing Legitimacy of Health and Safety. *Regulation & Governance*, vol. 12, no 1, pp. 46–63. doi:10.1111/rego.12155
- Balzaretti C.M., Razzini K., Ziviani S., Ratti S., Milicevic V., Chiesa L.M., Panseri S., Castrica M. (2017) Food Safety in Food Services in Lombardy: Proposal for an Inspection-Scoring Model. *Italian Journal of Food Safety*, vol. 6, art. no 6915. doi:10.4081/ijfs.2017.6915
- Black J., Baldwin R. (2012) When Risk-Based Regulation Aims Low: A Strategic Framework. *Regulation & Governance*, vol. 6, no 2, pp. 131–148. doi:10.1111/j.1467-9930.2010.00318.x
- Black J., Baldwin R. (2010) Really Responsive Risk-Based Regulation. *Law & Policy*, vol. 32, no 2, pp. 181–213. doi:10.1111/j.1467-9930.2010.00318.x

- Blanc F. (2018) Tools for Effective Regulation: Is “More” Always “Better”? *European Journal of Risk Regulation*, vol. 9, no 3, pp. 465–482. doi:10.1017/err.2018.19
- Blanc F. (2012) Moving Away from Total Control in Former Communist Countries—the RRR in Inspections, and Lessons Learned from Reforming them. *European Journal of Risk Regulation*, vol. 3, no 3, pp. 327–341. doi:10.1017/S1867299X00002233
- Chaplinsky A.V., Plaksin S.M. (2016) *Upravlenie riskami pri osushchestvlenii gosudarstvennogo kontrolya v Rossii* [Risk Management in the State Control in Russia]. *Public Administration Issues*, no 2, pp. 7–29.
- Dobrolyubova E.I., Yuzhakov V.N. (2021) Diagnostika kachestva rossijskogo gosudarstvennogo upravleniya [Diagnostics of Public Governance Quality in Russia]. *Ekonomicheskaya politika*, no 4, pp. 170–197. doi:10.18288/1994-5124-2021-4-170-197
- Dobrolyubova E.I., Zybunovskaya N.V., Pokida A.N., Yuzhakov V.N. (2017) Otsenka vliyaniya gosudarstvennogo kontrolya (nadzora) na deyatel'nost' khozyaystvuyushchikh sub'ektov [Evaluating Impact of Enforcement and Inspections on Business Activity]. *Public Administration Issues*, no 2, pp. 7–254.
- Dzwolak W. (2019) Assessment of HACCP Plans in Standardized Food Safety Management Systems — the Case of Small-Sized Polish Food Businesses. *Food Control*, vol. 106, art. no 106716. doi:10.1016/j.foodcont.2019.106716
- Jacobs S., Cordova C. (2006) *Good Practices for Regulatory Inspections: Guidelines for Reformers*. Washington, DC: Worldbank. Available at: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/286811468329950178/pdf/391170Business0Inspections01PUBLIC1.pdf> (accessed 20 May 2022).
- Knutov A.V., Sinyatullina L.Kh. (2018) Polnomochiya federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti: kolichestvenny analiz i klassifikatsiya [Federal Executive Bodies' Powers: Quantitative Analysis and Classification]. *Public Administration Issues*, no 1, pp. 109–125.
- Kotsanopoulos K., Arvanitoyannis I. (2017) The Role of Auditing, Food Safety, and Food Quality Standards in the Food Industry: A Review. *Comprehensive Reviews in Food Science and Food Safety*, vol. 16, no 5, pp. 760–775. doi:10.1111/1541-4337.12293
- Kuchakov R.K. (2022) Proverki v Rossii: dlyashchiesya proverki ili nepreryvny gosudarstvenny nadzor [The Russian Inspections: Continuous and Uninterrupted]. *Ekonomicheskaya politika*, vol. 17, no 3, pp. 98–123.
- Kuchakov R.K. (2020) *Reforma kontrol'no-nadzornoj deyatel'nosti Rossii v 2016–2019 gg. Promezhutochnye itogi. Analiticheskij obzor* [The Reform of Control and Supervisory Activity of Russia in 2016–2019. Intermediate Results. Analytical Review]. St.-Petersburg: Institute for the Rule of Law (IRL) at the European University at St.-Petersburg.
- Kuchakov R.K., Kuznetsova D.A., Kudryavtsev V.E., Titaev K.D., Skugarevskiy D.A. (2019) *Kontrol' i nadzor v 2019 g. Novoe i neizvestnoe v ozhidanii reform. Analiticheskij otchet* [Control and Supervision in 2019. New and Unknown in Anticipation of Reform. Analytical report]. St.-Petersburg: Institute for the Rule of Law (IRL) at the European University at St.-Petersburg.
- Kuchakov R.K., Kuznetsova D.A., Skugarevskiy D.A. (2020) *Kontrol' i nadzor v 2020 g. Zhizn' bez proverok v period pandemii. Analiticheskij otchet* [Control and Supervision in 2020. Life without Inspections during the COVID-19 Pandemic. Analytical report]. St.-Petersburg: Institute for the Rule of Law (IRL) at the European University at St.-Petersburg.
- Kuchakov R.K., Skugarevskiy D.A. (2021) *Kontrol' i nadzor v 2021 g. Vozvrat k norme ili novaya paradigma? Analiticheskij otchet* [Control and Supervision in 2021. Return to the Norm or a New Paradigm? Analytical report]. St.-Petersburg: Institute for the Rule of Law (IRL) at the European University at St.-Petersburg.
- Kudryavtsev V.E., Kuchakov R. K. (2019) Pomogayut li planovye proverki snizit' chislo pozharov? [Do Scheduled Inspections Help Preventing Fires?]. *Fire and Explosion Safety*, vol. 28, no 2, pp. 81–89. doi:10.18322/PVB.2019.28.02.81-89

- Kudryavtsev V., Kuchakov R., Kuznetsova D. (2022) Two Monkey Wrenches in the Russian Regulatory Reform. *European Journal of Risk Regulation*, vol. 13, no 1, pp. 46–63. doi:10.1017/err.2021.6
- Machado M., Monego E., Campos M. (2014) Risk Perception of Food Safety by School Food-Handlers. *Journal of Health, Population, and Nutrition*, vol. 32, no 1, pp. 19–27.
- May I.V., Sedusova E.V., Lebedeva T.M. (2016) Sanitarно-epidemiologicheskij audit v Rossii i za rubezhom: problemy i perspektivy razvitiya (analiticheskij obzor) [Sanitary-Epidemiological Audit in Russia and Abroad: Challenges and Growth Prospects (Analytical Review)]. *Health Risk Analysis*, no 4, pp. 135–143. doi:10.21668/health.risk/2016.4.15.eng
- Martinez M., Verbruggen P., Fearne A. (2013) Risk-Based Approaches to Food Safety Regulation: What Role for Co-Regulation? *Journal of Risk Research*, vol. 16, no 9, pp. 1101–1121. doi:10.1080/13669877.2012.743157
- Neustroev S.S., Mindzaeva E.V., Beshenkov S.A., Zimnyukova N.N. (2020) Luchshie regional'nye praktiki po organizatsii pitaniya v obshcheobrazovatel'nykh shkolakh (na osnove analiza otkrytykh informatsionnykh istochnikov sub"ektov Rossijskoj Federatsii) [Best Regional Practices for Catering in Secondary Schools (Based on the Analysis of Open Information Sources of the Russian Federation Subjects)]. *Education Management Review*, no 1 (37), pp. 99–115.
- OECD (2014) *Regulatory Enforcement and Inspections. OECD Best Practice Principles for Regulatory Policy*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264208117-en
- Pierson M.D., Corlett D.A. (eds) (2012) *HACCP: Principles and Applications*. New York; London: Springer Science & Business Media.
- Plaksin S.M., Abuzyarova I. A., Alimpeev D.R., Kazikaev V.D. et al. (2021) *Kontrol'no-nadzornaya i razreshitel'naya deyatel'nost' v Rossijskoj Federatsii. Analiticheskii doklad — 2020–2021*. [Supervisory and Enforcement in Russia. Analytical Report — 2020–2021]. Moscow: HSE.
- Richards M., Rittman M., Gilbert T., Opal S., DeBuono B., Neill R., Gemski P. (1993) Investigation of a Staphylococcal Food Poisoning Outbreak in a Centralized School Lunch Program. *Public Health Reports*, vol. 108, no 6, pp. 765–771.
- Skugarevskiy D.A., Titaev K.D., Kudryavtsev V.E. (2016) *Vliyanie planovykh proverok na deyatel'nost' organizacij. Analiticheskij otchet* [Impact of Planned Inspections on the Activities of Organizations. Analytical report]. St.-Petersburg: Institute for the Rule of Law (IRL) at the European University at St.-Petersburg.
- Starbird S. (2000) Designing Food Safety Regulations: The Effect of Inspection Policy and Penalties for Noncompliance on Food Processor Behavior. *Journal of Agricultural and Resource Economics*, vol. 25, no 2, pp. 616–635. doi:10.22004/ag.econ.30898.
- Unnevehr L.J., Jensen H.H. (1999) The Economic Implications of Using HACCP as a Food Safety Regulatory Standard. *Food Policy*, vol. 24, no 6, pp. 625–635. doi:10.1016/S0306-9192(99)00074-3
- Zanabria R., Racicot M., Cormier M., Arsenaault J. et al. (2017) Selection of Risk Factors to Be Included in the Canadian Food Inspection Agency Risk Assessment Inspection Model for Food Establishments. *Food Microbiology*, vol. 75, October, pp. 72–81. doi:10.1016/j.fm.2017.09.019

Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах

Е.В. Бушина, А.М. Каримова

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2022 г.

Бушина Екатерина Валерьевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: evbushina@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Каримова Азхария Мухамадовна — стажер-исследователь Центра социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: amuminova@hse.ru

Аннотация

Дети из этнических меньшинств в российских школах сталкиваются с рядом проблем в адаптации, включая буллинг. Проведено исследование с целью оценить взаимосвязь стратегий аккультурации школьников из этнических меньшинств и аккультурационных ожиданий российских школьников с их ролями в ситуации школьного буллинга. В социально-психологическом опросе приняли участие 429 школьников: 200 русских в возрасте от 14 до 18 лет ($M_{\text{возраст}} = 16,18$, $SD_{\text{возраст}} = 1,43$) и 229 представителей этнических меньшинств в возрасте от 13 до 18 лет ($M_{\text{возраст}} = 15,67$, $SD_{\text{возраст}} = 1,65$). Использованы шкалы из MIRIPS и *Revised Olweus Bully Victim Questionnaire* (русская версия). Между русскими школьниками и представителями этнических меньшинств обнаружены значимые различия в уровне виктимизации. Выявлена положительная взаимосвязь аккультурационных ожиданий сегрегации с виктимизацией ($\beta = 0,24$, $p\text{-value} < 0,01$) и агрессией ($\beta = 0,18$, $p\text{-value} < 0,01$) у русских школьников. У представителей этнических меньшинств аккультурационная стратегия сепарации положительно взаимосвязана с виктимизацией ($\beta = 0,40$, $p\text{-value} < 0,01$), стратегия ассимиляции положительно ($\beta = 0,07$, $p\text{-value} < 0,01$), а стратегия интеграции отрицательно ($\beta = -0,05$, $p\text{-value} < 0,05$) взаимосвязаны с агрессией. Полученные данные обсуждаются с точки зрения социокультурного подхода к исследованию буллинга.

Ключевые слова

школьный буллинг, школьная травля, адаптация, аккультурация, русские школьники, школьники из этнических меньшинств.

Для цитирования

Бушина Е.В., Каримова А.М. (2022) Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 33–59. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-33-59>

The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools

E.V. Bushina, A.M. Karimova

Ekaterina V. Bushina — PhD in Psychology, Senior Research Fellow at the Center for Sociocultural Research of the National Research University Higher School of Economics. E-mail: ebushina@hse.ru (corresponding author)

Azkhariya M. Karimova — Research Intern at the Center for Sociocultural Research, National Research University Higher School of Economics. Address: 20, Myasnikskaya Str., Moscow 101000, Russian Federation. E-mail: amuminova@hse.ru

Abstract Russian schools have been characterized by its ethnic diversity over the past decade. Children from ethnic minorities in Russia face problems in acculturation, including school bullying. The purpose of this article is to determine the relationship between the acculturation strategies of ethnic minority students, acculturation expectations of Russian students, and their roles in school bullying situations. We conducted a social psychological survey among a sample of 429 students, 200 of whom were Russian ($M_{age} = 16.18$, $SD_{age} = 1.43$) and 229 were members of ethnic minorities ($M_{age} = 15.67$, $SD_{age} = 1.65$). It was used scales from the MIRIPS and the Revised Olweus Bully Victim Questionnaire (Russian version). The results of the study showed significant differences in the level of victimization. It was also found that acculturation expectation of segregation was positively related to victimization ($\beta = 0.24$, p -value < 0.01), and aggression ($\beta = 0.18$, p -value < 0.01) among Russian students, whereas acculturation strategy of segregation was positively related to victimization ($\beta = 0.40$, p -value < 0.01), assimilation strategy positively ($\beta = 0.07$, p -value < 0.01), and integration strategy negatively ($\beta = -0.05$, p -value < 0.05) related to aggression among ethnic minorities. The results of the study are discussed in terms of a sociocultural approach using psychological theories and research.

Keywords school bullying, adaptation, acculturation, Russian students, ethnic minority students.

For citing Bushina E.V., A.M. Karimova A.M. (2022) Vzaimosvyaz' akkul'turatsii i bulling v rossijskikh shkolakh [The Relationship of Acculturation and Bullying in Russian Schools]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 33–59. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-33-59>

Согласно последней переписи, 20% населения России составляют представители этнических меньшинств¹. Культурная и этническая гетерогенность России задана не только многочисленностью коренных народов, но и притоком иммигрантов, преимущественно из стран СНГ². В последние годы они приезжают в Россию преимущественно не в одиночку, а семьями, и классы в российских школах становятся этнически гетероген-

¹ Всероссийская перепись населения. ВПН-2010. https://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm

² Федеральная служба государственной статистики. Витрина статистических данных. <https://showdata.gks.ru/report/278004/>

ными за счет поступления в них детей мигрантов³ [Деминцева и др., 2017]. Согласно данным МВД, в 2020 г. в России зарегистрированы 800 тыс. несовершеннолетних иностранных граждан, из которых только 140 тыс. включены в систему российско-го школьного образования⁴.

При взаимодействии сверстников из разных этнических групп начинается процесс аккультурации, который включает этапы психологической и социокультурной адаптации [Berry et al., 2013; Sam, Berry, 2006]. Социокультурная дезадаптация представителей этнических меньшинств в школьной среде проявляется в низкой академической успеваемости, в неусвоении новых школьных правил и в затруднениях в установлении контакта со сверстниками [Деминцева и др., 2017; Schachner, van de Vijver, Noack, 2016]. Один из наиболее распространенных видов нарушений межличностных отношений в этнически гетерогенных классах — буллинг. Согласно результатам *Programme for International Student Assessment (PISA)* [OECD, 2019] и UNESCO [Attawell, 2019] в 2018 г. каждый третий российский школьник сообщил, что над ним издевались в школе по крайней мере несколько раз за последний месяц. По данным российских психологов, в среднем 15% учащихся 6–9-х классов подвергаются травле в школе, а разброс показателей частоты буллинга в разных школах варьирует от 0 до 40% [Иванюшина, Ходоренко, Александров, 2021]. Дети, представляющие этнические меньшинства, как правило, вовлекаются в ситуацию школьной травли в качестве жертвы, тогда как школьники из этнического большинства чаще всего выступают агрессорами [Kozmus, Pšunder, 2017; Morozov, 2010; Rigby, 2012; Vitoroulis, Vaillancourt, 2015; 2018]. Виктимизацию представителей этнических меньшинств, как правило, провоцируют их внешний вид, особенности речи и поведения [Qin, Way, Rana, 2008; Russell et al., 2012; Smokowski, Rose, Bacallao, 2009], а доминирующее социальное положение этнического большинства часто выступает фактором, запускающим агрессию [Rigby, 2012].

Мы предполагаем, что в распределение ролей в ситуации школьного буллинга определенный вклад вносят аккультурационные ожидания и установки. Работ, посвященных роли аккультурации в порождении и протекании школьного буллинга, крайне мало, на этом основании настоящее исследование представляется актуальным.

³ Девятый ежегодный демографический доклад «Население России — 2001». http://www.demoscope.ru/weekly/knigi/ns_r01/razdel5g5_9.html

⁴ <https://minobrnauki.gov.ru>; https://tass.ru/obschestvo/11095469?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com

Цель исследования — выявление взаимосвязи аккультурационных ожиданий этнического большинства и аккультурационных стратегий представителей этнических меньшинств с их ролями в ситуации школьной травли.

Исследование основано на теории аккультурации Дж. Берри и дополняет ее, полученные данные представляют интерес для психологии межгрупповых отношений и психологии образования. Результаты исследования могут найти применение в практике адаптации учащихся как из этнического большинства, так и из этнических меньшинств, в профилактике буллинга в школах, в разработке методических рекомендаций для учителей, преподающих в этнически гетерогенных классах, и в работе со сложными подростками.

1. Обзор литературы

1.1. Теория аккультурации Дж. Берри

В кросс-культурной психологии аккультурация рассматривается как процесс психологических и культурных изменений при контакте представителей разных этнических групп [Berry et al., 2013]. Культурные изменения понимаются широко: и как смена культурных традиций, и как перемены в экономической и политической жизни групп. Психологические изменения включают смену установок, ценностей и преобразование идентичности индивидов [Sam, Berry, 2006].

Согласно теории Д. Берри аккультурация является двунаправленным процессом: это взаимная адаптация этнических групп при межгрупповом контакте [Berry et al., 2013; Sam, Berry, 2006]. В ходе аккультурации индивиды решают две задачи: они стремятся сохранить свое культурное наследие и самобытность и при этом наладить отношения с другими группами, чаще всего с группой принимающего населения. На основании сочетаний способов решения этих задач выделяются четыре стратегии аккультурации [Berry, 1992; Sam, Berry, 2006]. У представителей этнического меньшинства выделяют стратегию интеграции — наиболее благоприятный вариант аккультурации с сохранением культурной идентичности и стремлением взаимодействовать с принимающим населением; стратегию ассимиляции, характеризующуюся отрицанием своей самобытности и полным принятием культуры этнического большинства; стратегию сепарации, которая состоит в поддержании собственной культурной идентичности при отсутствии стремления взаимодействовать с принимающим населением; стратегию маргинализации как нежелательный вариант аккультурации с отвержением как собственной культуры, так и культуры принимающего населения [Ibid.].

Стратегии принимающего населения принято называть аккультурационными ожиданиями. Так, ассимиляция, предло-

женная этническим большинством, называется «плавильным котлом», сепарация — «сегрегацией», интеграция, проводимая принимающим населением, — «мультикультурализмом», а стратегия маргинализации, навязанная доминирующей группой, носит название «исключение» [Berry, 1992; Berry et al., 2013; Sam, Berry, 2006].

Результатом аккультурации становится адаптация представителей этнических меньшинств к принимающему обществу. Как правило, в рамках данной модели выделяют два вида адаптации: психологическую и социокультурную [Berry et al., 2013]. Успешная психологическая адаптация характеризуется удовлетворенностью жизнью, адекватной самооценкой и отсутствием психологических проблем. О состоявшейся социокультурной адаптации судят по тому, насколько успешно индивид справляется с ежедневными запросами и проблемами [Berry, 2005; Sam, 2000]. В рамках международного сравнительного исследования Дж. Берри выяснил, что разные стратегии аккультурации в разной степени эффективны для достижения психологической и социокультурной адаптации [Berry et al., 2006]. Интеграция в наибольшей степени способствует и психологической, и социокультурной адаптации, а маргинализация — в наименьшей. Ассимиляция ведет к умеренной социокультурной адаптации и относительно плохой психологической, в то время как сепарация, наоборот, дает умеренную психологическую адаптацию и социокультурную адаптацию низкого качества [Ibid.].

1.2. Социокультурный подход к изучению буллинга

Школьный возраст является сензитивным периодом в становлении личности ребенка, когда у детей формируются социальные навыки и интериоризируются социальные нормы поведения [Bornstein, Nahn, Naunes, 2010]. Межличностные конфликты, возникающие в школе, могут перерасти в буллинг — систематическое насилие, направленное на причинение физического и психологического ущерба жертве и провоцируемое дисбалансом власти между его участниками [Olweus, 1994]. Некоторые авторы выдвигают комплексную классификацию участников буллинга [Caravita et al., 2019; Salmivalli, 1999], но в научной литературе наибольшее распространение получило изучение ролей агрессора, жертвы и наблюдателей буллинга [Vitoroulis, Vailancourt, 2015; 2018].

В рамках социокультурного подхода дети из иммигрантских семей зачастую рассматриваются в качестве жертвы буллинга, поскольку они не занимают доминирующую позицию в обществе, тогда как дети — представители этнического большинства чаще рассматриваются как агрессоры [Rigby, 2012]. Такое распределение ролей подтверждается во многих иссле-

дованиях на разных выборках иммигрантских подростков с использованием как количественной, так и качественной методологии [Clubb et al., 2001; Kozmus, Pšunder, 2017; Morozov, 2010]. В частности, анализ базы данных Лонгитюдного исследования австралийских детей (*Longitudinal Study of Australian Children*, LSAC) выявил в когорте 12–13-летних более высокий уровень этнической виктимизации у представителей этнических меньшинств [Priest et al., 2016]. Аналогичные результаты получены на выборке словенских и иммигрантских школьников в Словении [Kozmus, Pšunder, 2017]. Русские подростки, проживающие в США, судя по материалам их интервью, часто сталкиваются с этнической виктимизацией в школе, т.е. вовлекаются в ситуацию школьной травли в качестве жертвы [Morozov, 2010]. Оказавшись в такой социальной позиции, они не могут завести друзей в школе, потому что их игнорируют или исключают из групп сверстников [Muratore, 2014]. В то же время недавний метаанализ исследований, посвященных распространенности травли среди молодежи, принадлежащей к этническому большинству и меньшинствам, показал, что этническая принадлежность слабо связана с ролями участников в ситуации школьного буллинга [Vitoroulis, Vaillancourt, 2015; 2018]. В метаанализ были включены исследования, проведенные на американских и европейских выборках. Специфика такого рода отношений в российском контексте остается малоизученной.

Буллинг, обусловленный этнической принадлежностью, активно изучается, гораздо меньше внимания уделяется характеристикам межэтнических отношений, особенно их проявлениям со стороны этнического большинства. Один из наиболее важных факторов риска виктимизации — социальное исключение [DeRosier, Mercer, 2009; Juvonen, Graham, 2001]. Судя по данным лонгитюдных исследований, оно является скорее предиктором, чем следствием травли со стороны сверстников [Salmivalli, Isaacs, 2005]. На выборке 7272 финских школьников установлено, что социальное исключение и отсутствие друзей предсказывает виктимизацию иммигрантов [Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011]. При этом предиктором социального исключения сверстниками, ведущего к виктимизации, может быть воспринимаемая атипичность поведения [DeRosier, Mercer, 2009]. У детей, которые в начале учебного года ведут себя «не как все», больше вероятность к концу учебного года быть исключенными сверстниками из круга общения и подвергаться травле. Подтверждение значимости поведения подростков как фактора виктимизации получено в австрийском исследовании: 280 школьников (62% — из семей иммигрантов) в возрасте около 12 лет напрямую спрашивали о причинах, по которым, как они считают, ученики в их школе становятся жертвами

травли со стороны сверстников. Чаще других причин опрошенные указывали то или иное отклонение от принятых норм в поведении подростков и их неприятие сверстниками [Strohmeier, 2007]. В Испании и Англии опрос 620 школьников в возрасте от 11 до 16 лет (15% — из семей иммигрантов), показал, что «потому что он другой» — наиболее частая причина виктимизации детей из национальных меньшинств [Monks, Ortega-Ruiz, Rodríguez-Hidalgo, 2008].

Таким образом, результаты проведенных исследований дают основания предполагать, что поведение иммигрантов воспринимается сверстниками как нетипичное, отличающееся от устоявшихся норм, и эта нетипичность становится фактором риска социального исключения и виктимизации со стороны сверстников — представителей этнического большинства.

Иммигранты могут внешне отличаться от представителей коренного населения, некоторые из них не владеют свободно языком, что затрудняет общение внутри группы сверстников. Как показывают исследования, сверстники и учителя считают, что у детей, подвергшихся издевательствам, недостаточно развиты социальные навыки, что они слабые, несчастные и поддаются влиянию — а значит, «легкая мишень». И сами дети, ставшие жертвами травли, оценивают себя так же [Fox, Boulton, 2005]. В отечественных исследованиях у детей из семей иммигрантов выявлен низкий уровень знаний о русской культуре и владения русским языком, который создает языковой и социокультурный барьер в общении. Среди препятствий к продуктивному вовлечению детей-иммигрантов в различные виды образовательной и социальной деятельности Деминцева и коллеги [2017] выделяют сложность включения в русскую культурную среду, тяжело дающееся многим иностранным детям освоение русского языка, отсутствие представлений о нормах и ценностях российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения, трудности в освоении учебного материала.

Протекание процесса аккультурации — значимый фактор возникновения этнической виктимизации и агрессии. Как правило, выбор мультикультурных стратегий аккультурации и аккультурационного ожидания, таких как мультикультурализм и интеграция, «плавильный котел» и ассимиляция, благоприятен с точки зрения выстраивания отношений между школьниками из разных этнических групп, тогда как предпочтение этноцентричных стратегий и ожиданий, таких как сегрегация и сепарация, исключение и маргинализация, чревато риском враждебных отношений, включая школьный буллинг [Berry et al., 2013; Bourhis et al., 1997].

1.3. Взаимосвязь аккультурации и школьного буллинга

Аккультурация в школьной среде очень важна для детей из этнических меньшинств, она способствует их психологической и социокультурной адаптации, которая проявляется в гармоничных и доброжелательных отношениях со сверстниками из других этнических групп.

Взаимосвязь отношений со сверстниками с выбором аккультурационных стратегий изучается в ряде исследований. В интервью с 12 российскими подростками в возрасте от 15 до 18 лет — иммигрантами в США в первом поколении установлено, что они выбирали стратегии ассимиляции или сепарации в зависимости от того, каковы были аккультурационные ожидания американских подростков, с которыми они взаимодействовали, — «плавильный котел» или сегрегация [Morozov, 2010]. На выбор стратегии аккультурации влияли также такие факторы, как стереотипизация со стороны американских подростков, связанная с недостатком информации об этнической группе, и виктимизация, проявляющаяся в основном в игнорировании. Влиянию стратегий аккультурации на виктимизацию посвящено исследование, в котором участвовали представители этнических меньшинств Австралии [Roberts, Ali, 2013]. Авторы предполагали, что самооценка уровня виктимизации будет выше у тех представителей этнических меньшинств, которые избирали стратегии сепарации и маргинализации. Однако с более высоким уровнем виктимизации оказался связан выбор стратегии ассимиляции. Авторы объясняют полученный результат тем, что стратегии сепарации и маргинализации предпочли немногие респонденты, и у исследования не хватало статистической мощности для выявления связи между опытом виктимизации и стратегиями аккультурации. Взаимосвязи между аккультурацией и виктимизацией не удалось выявить и в исследовании, проведенном на выборке мексиканцев, проживающих среди этнического большинства американцев [Bauman, 2008]. Автор также связывает полученный результат с небольшим размером выборки ($N = 118$), в которой всего 12% респондентов сообщили о виктимизации.

Взаимосвязи стратегий аккультурации с проявлениями агрессии исследуются на выборках иммигрантской молодежи в США. Установлено, что кубинские мальчики из семей иммигрантов более склонны к девиантному поведению, чем их родители [Szarocznik, Herrera, 1978]. Результаты данного исследования интерпретировались исходя из аккультурационных ориентаций респондентов на сохранение своей или на принятие новой культуры. Как правило, между разными поколениями одной семьи иммигрантов существуют различия в аккультурационных ориентациях: дети в большей степени, чем родители, склонны к ассимиляции. Укорененность подростков в собствен-

ной культуре коррелирует с менее агрессивным поведением [Smokowski, Rose, Bacallao, 2008]. Выбор стратегии ассимиляции у молодежи из этнических меньшинств положительно взаимосвязан с девиантным и делинквентным поведением. В проведенном в США исследовании семей иммигрантов из Мексики установлено, что более склонны к правонарушениям представители третьего поколения мигрантов [Buriel, Calzada, Vasquez, 1982]. Взаимосвязь между аккультурацией и делинквентным поведением опосредована рядом семейных факторов и характеристик межличностных отношений: на нее влияют негативные взаимоотношения со сверстниками, семейные конфликты и контроль со стороны матери [Samaniego, Gonzales, 1999]. Семейные взаимоотношения независимо от конфликтов со сверстниками значимо опосредуют взаимосвязь между аккультурацией и правонарушениями — исследователи видят причину в том, что при отсутствии контроля со стороны родителей дети чаще заводят девиантных друзей [Samaniego, Gonzales, 1999]. Таким образом, в целом ряде исследований ориентация на культуру принимающей страны, как правило, на стратегию ассимиляции, рассматривается в качестве фактора риска агрессивного поведения, употребления алкоголя и наркотиков, делинквентного поведения и других форм девиаций.

Итак, с одной стороны, аккультурационные стратегии интеграция и ассимиляция ведут к социокультурной адаптации в школьной среде, которая способствует академической успеваемости, формированию эффективных стратегий обучения, усвоению навыков жизни в новой культуре и гармоничным взаимоотношениям со сверстниками [Kim, Chao, 2009; Kim, 2017]. С другой стороны, выбор стратегии ассимиляции представителями этнических меньшинств является фактором риска агрессивного поведения. Выбор стратегий сепарации и маргинализации с высокой вероятностью приводит к негативным последствиям, в том числе к низкой академической успеваемости и дисгармоничным отношениям со сверстниками.

Аккультурационные ожидания принимающего большинства также оказывают влияние на характер взаимоотношений сверстников в этнически гетерогенных группах. Так, выбор представителями этнических меньшинств стратегии аккультурации может зависеть от того, каковы ожидания этнического большинства. Как правило, наиболее благоприятные условия создает ожидание мультикультурализма. Ожидания «плавильного котла», сегрегации и исключения различаются по уровню этноцентричности.

Эмпирически подтверждена взаимосвязь аккультурации с виктимизацией [Bauman, 2008; Palladino et al., 2020] и с агрессией в школе [Buriel, Calzada, Vasquez, 1982; Szapocznik, Herre-

га, 1978]. На этом основании мы предполагаем, что дезадаптивные аккультурационные стратегии и ожидания положительно взаимосвязаны как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора в ситуации буллинга.

На основании анализа литературы в данном исследовании выдвинуты следующие гипотезы.

1. Школьники из этнических меньшинств чаще сообщают о роли жертвы в ситуации буллинга, чем русские школьники.
2. Русские школьники чаще сообщают о роли агрессора в ситуации буллинга, чем школьники из этнических меньшинств.
3. Аккультурационные ожидания русских школьников взаимосвязаны с их ролями в ситуации школьного буллинга.
 - А. Ожидание мультикультурализма отрицательно взаимосвязано как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди русских школьников.
 - Б. Ожидание «плавильного котла», сегрегации и исключения положительно взаимосвязано как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди русских школьников.
3. Аккультурационные стратегии школьников из этнических меньшинств взаимосвязаны с их ролями в ситуации школьного буллинга.
 - А. Стратегия интеграции отрицательно взаимосвязана как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди школьников из этнических меньшинств.
 - Б. Стратегии ассимиляции, сепарации и маргинализации положительно взаимосвязаны как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора среди школьников из этнических меньшинств.

2. Программа и методы исследования

2.1. Выборка

В исследовании приняли участие 429 учащихся российских школ: 200 русских и 229 представителей этнических меньшинств. Все они учатся в этнически гетерогенных классах.

Среди русских школьников 43 юноши (21,5%) и 157 девушек (78,5%), возраст — от 14 до 18 лет ($M = 16,18$, $SD = 1,43$). В 11-м классе обучаются 39,5%, в 10-м классе — 30,5%, в 9-м — 15,5%, в 8-м — 14%. 110 респондентов (55%) проживали в Москве, 6 респондентов (3%) — в Санкт-Петербурге, 4 респондента (2%) — в Иркутске, 4 респондента (2%) — в Нижнем Новгороде, другие города России представлены минимально.

Школьники из этнических меньшинств представляют как мигрантов, так и народы, проживающие в России. Иммигранты: таджики (55 респондентов), узбеки (12 респондентов), киргизы (7 респондентов), казахи (10 респондентов), азербайджанцы (9 респондентов), армяне (17 респондентов), грузины (7 респон-

дентов), корейцы (6 респондентов). Этнические меньшинства, проживающие в России: татары (37 респондентов), башкиры (1 респондент), аварцы (3 респондента), даргинцы (2 респондента), ингуши (2 респондента), лакцы (1 респондент), лезгины (2 респондента), табасаранцы (1 респондент), чеченцы (1 респондент), чувашаи (1 респондент). Возраст представителей этнических меньшинств — от 13 до 18 лет ($M = 15,82$, $SD = 1,65$). В 11-м классе обучались 24,2% респондентов, в 10-м классе — 30,7%, в 9-м — 14,4%, в 8-м — 30,5%. Юноши составили 40,6% выборки (93 респондента), девушки — 59,4% (136 респондентов). 69 респондентов (29,7%) проживали в Москве, далее в порядке численности респондентов: Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Воронеж, Саратов, Красногорск и Подольск (4 респондента — 1,7%).

2.2. Процедура

До начала исследования получено заключение Комиссии по этической оценке эмпирических исследовательских проектов департамента психологии факультета социальных наук НИУ ВШЭ о соответствии дизайна исследования всем этическим нормам.

Для сбора данных на онлайн-платформе *1ka.si* через различные школьные и родительские сообщества в социальных сетях распространен опросник. В инструкции участников информировали о конфиденциальности их данных, о добровольности участия в исследовании и о возможности прекратить участие в опросе в любой момент. Фильтрующий вопрос в начале опросника относительно национальности респондентов распределял их на две группы — русские школьники и школьники других национальностей, эти группы заполняли разные варианты опросника.

2.3. Методики исследования

Шкала стратегий аккультурации (для представителей этнических меньшинств) [Berry, 2017; Лебедева, Татарко, 2009]. Данная шкала из опросника MIRIPS (*Mutual Intercultural Relations In Plural Societies*) включает четыре субшкалы, измеряющие каждую из стратегий аккультурации: интеграция, ассимиляция, сепарация, маргинализация. Каждая субшкала состоит из четырех утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале Ликерта. Примеры утверждений: «Для меня важно владеть в совершенстве и родным языком, и русским языком», «Я предпочитаю виды деятельности, в которые включены только русские», «Я считаю, что этнические меньшинства, живущие в России, должны придерживаться своих культурных традиций и не перенимать русские», «Я предпочитаю иметь друзей как среди русских, так и среди своей этнической группы».

Шкала аккультурационных ожиданий (для представителей этнического большинства) [Berry, 2017; Лебедева, Татарко,

2009]. Данная шкала из опросника MIRIPS состоит из четырех субшкал, измеряющих аккультурационные ожидания: ожидание мультикультурализма, «плавильного котла», сегрегации и исключения. Каждая из шкал состоит из четырех утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале Ликерта. Примеры утверждений: «Я считаю, что мигранты должны придерживаться своих культурных традиций и не перенимать русские», «Мигранты должны владеть в совершенстве и родным, и русским языком», «Мигрантам следует дружить только с россиянами».

Шкалы виктимизации/агрессии [Bushina, Muminova, 2021; Solberg, Olweus, 2003]. Данные шкалы взяты из адаптированного опросника *Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire* (ROBVQ), предназначенного для изучения буллинга и имеющего хорошие психометрические показатели надежности и валидности. Шкалы включают восемь утверждений, которые оцениваются по 5-балльной шкале частоты, где 1 — «ничего подобного не случилось в последние месяцы», а 5 — «это случается несколько раз в неделю». Роль жертвы или агрессора в школьной травле приписывается респонденту исходя из частоты попадания в ситуацию виктимизации или агрессии. Утверждения шкал направлены на оценку физического, вербального и косвенного видов буллинга. Пример утверждений: «Мне давали неприятные прозвища, надо мной смеялись или обидно дразнили» / «Давал(а) обидные прозвища, смеялся(лась) или обидно дразнил(а)», «Другие ученики говорили неправду или распространяли слухи обо мне и пытались настроить ребят против меня» / «Распространял(а) ложные слухи и настраивал(а) других против него/нее».

Демографические переменные. Опросник включает социально-демографический блок с вопросами о поле, возрасте, национальности, городе проживания и классе, в котором учится респондент.

Все исследуемые переменные созданы согласно ключам к методикам на основе расчета средних значений шкал.

2.4. Обработка данных

Статистическая обработка данных проведена с помощью программы *RStudio* с использованием пакета *psych*⁵. Применялись следующие статистические процедуры: описательные статистики, сравнение средних с применением критерия *U*, корреляция переменных с поправкой Холма и линейный регрессионный анализ с поэтапным добавлением переменных⁶. Регрессионный анализ осуществлен в два этапа: первый включает социаль-

⁵ Revelle W. (2021) *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. <http://CRAN.R-project.org/package=psych>

⁶ Речь идет не об иерархической регрессии. Иерархическая регрессия представляет собой сравнение вложенных друг в друга моделей.

но-демографические показатели и необходим для контроля пола и возраста, второй — аккультурационные стратегии и ожидания.

3. Результаты

В табл. 1 и 2 представлены средние значения, стандартные отклонения, коэффициенты корреляции Спирмена с поправкой Холма для исследуемых переменных, а также показатели согласованности шкал по выборке русских школьников и школьников из этнических меньшинств соответственно. Ввиду неудовлетворительных показателей внутренней согласованности субшкал маргинализации и исключения данные переменные удалены из дальнейшего анализа.

Для сравнения русских школьников ($N = 200$) и школьников из этнических меньшинств ($N = 229$) по уровню виктимизации и агрессии применен непараметрический критерий Манна — Уитни. Обнаружены статистически значимые различия между выборками по уровню виктимизации: у школьников из этнических меньшинств показатели виктимизации выше ($U = 16\ 624$, $p\text{-value} < 0,001$, $r = -0,22$), тогда как значимых различий в уровне агрессии не выявлено ($U = 18\ 202$, $p\text{-value} = 0,20$, $r = 0,14$).

Проведен линейный регрессионный анализ с поэтапным добавлением переменных с двумя шагами для каждой целевой переменной в каждой выборке. Первый шаг регрессии включает пол и возраст, на втором шаге добавлены аккультурационные стратегии и ожидания⁷. По результатам теста внутренней согласованности из анализа исключены аккультурационная стратегия маргинализации ($\alpha = 0,40$) и аккультурационное ожидание исключения ($\alpha = 0,40$). Результаты регрессии на выборке русских школьников приведены в табл. 3, на выборке школьников из этнических меньшинств — в табл. 4.

Согласно результатам регрессионного анализа пол и возраст не являются значимыми предикторами, из чего мы делаем вывод об отсутствии взаимосвязи между этими показателями и виктимизацией/агрессией. Аккультурационное ожидание сегрегации положительно взаимосвязано с виктимизацией ($\beta = 0,24$, $p\text{-value} < 0,01$) и агрессией ($\beta = 0,18$, $p\text{-value} < 0,01$) у русских школьников. Аккультурационная стратегия сепарации положительно взаимосвязана с виктимизацией ($\beta = 0,40$, $p\text{-value} < 0,01$), стратегия ассимиляции положительно ($\beta = 0,07$, $p\text{-value} < 0,01$), а стратегия интеграции отрицательно ($\beta = -0,05$, $p\text{-value} < 0,05$) взаимосвязаны с агрессией у представителей этнических меньшинств.

⁷ Проверка мультиколлинеарности показала приемлемые коэффициенты инфляции дисперсии для каждого из предикторов (Variation inflation factor — VIF; VIF < 10), варьирующие от 1,01 до 1,88, среднее значение — 1,22.

Регрессионные модели сравнивались с помощью ANOVA, показатели изменения R^2 и F -статистика для ΔR^2 включены в табл. 3 и 4.

Таблица 1. Средние, стандартные отклонения и корреляции с доверительными интервалами переменных по выборке русских школьников

Переменные*	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Пол									
2. Возраст	16,18	1,43	-0,15* [-0,29; -0,02]						
3. Мультикультурализм ($\alpha = 0,75$)	4,00	0,77	0,15* [0,01; 0,28]	-0,03 [-0,16; 0,11]					
4. «Плавильный котел» ($\alpha = 0,60$)	2,02	0,64	-0,13 [-0,27; 0,01]	0,16* [0,02; 0,29]	-0,27** [-0,39; -0,13]				
5. Сегрегация ($\alpha = 0,67$)	1,82	0,84	-0,28** [-0,40; -0,14]	0,04 [-0,10; 0,18]	-0,50** [-0,60; -0,39]	0,53** [0,43; 0,63]			
6. Исключение ($\alpha = 0,40$)	1,77	0,74	-0,20** [-0,33; -0,07]	0,00 [-0,13; 0,14]	-0,47** [-0,57; -0,35]	0,58** [0,48; 0,66]	0,70** [0,62; 0,77]		
7. Витимизация ($\alpha = 0,86$)	1,25	0,52	-0,08 [-0,22; 0,05]	-0,05 [-0,18; -0,09]	-0,09 [-0,23; 0,05]	0,10 [-0,04; 0,24]	0,31** [0,18; 0,43]	0,21** [0,07; 0,34]	
8. Агрессия ($\alpha = 0,90$)	1,16	0,41	-0,10 [-0,24; 0,04]	-0,07 [-0,21; 0,07]	-0,25** [-0,37; -0,11]	0,07 [-0,07; 0,21]	0,34** [0,21; 0,46]	0,14 [-0,00; 0,27]	0,64** [0,55; 0,72]

Примечание. Значения в квадратных скобках указывают 95%-ный доверительный интервал для каждой корреляции.
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. В скобках указана внутренняя согласованность шкал (α).

Таблица 2. Средние, стандартные отклонения и корреляции с доверительными интервалами переменных по выборке школьников из этнических меньшинств

Переменные	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Пол									
2. Возраст	15,65	1,32	0,07 [-0,06; 0,20]						
3. Интеграция ($\alpha = 0,84$)	3,69	0,86	0,03 [-0,10; 0,16]	-0,16* [-0,29; -0,03]					
4. Ассимиляция ($\alpha = 0,82$)	2,42	0,90	-0,03 [-0,17; 0,10]	-0,05 [-0,18; 0,08]	-0,35** [-0,46; -0,23]				
5. Сепарация ($\alpha = 0,74$)	2,47	0,80	-0,07 [-0,20; 0,06]	-0,05 [-0,18; 0,08]	0,03 [-0,10; 0,16]	0,09 [-0,05; 0,21]			

Переменные	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
6. Маргинализация ($\alpha = 0,40$)	2,20	0,54	-0,08 [-0,21; 0,05]	-0,05 [-0,18; 0,08]	-0,01 [-0,14; 0,12]	0,24** [0,11; 0,36]	0,25** [0,12; 0,37]		
7. Викимизация ($\alpha = 0,94$)	1,41	0,57	-0,09 [-0,22; 0,04]	-0,03 [-0,16; 0,11]	0,04 [-0,09; 0,17]	-0,04 [-0,17; 0,09]	0,56** [0,47; 0,65]	0,21** [0,08; 0,33]	
8. Агрессия ($\alpha = 0,85$)	1,18	0,29	-0,00 [-0,13; 0,13]	-0,04 [-0,17; 0,10]	-0,22** [-0,34; -0,09]	0,27** [0,14; 0,39]	-0,04 [-0,17; 0,10]	-0,16* [-0,29; -0,03]	0,07 [-0,06; 0,21]

Примечание. Значения в квадратных скобках указывают 95%-ный доверительный интервал для каждой корреляции.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. В скобках указана внутренняя согласованность шкал (α).

Таблица 3. Результаты линейных регрессий с поэтапным добавлением переменных, предсказывающих виктимизацию и агрессию, у русских школьников

Предикторы	Виктимизация — Модель 1		Виктимизация — Модель 2	
	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]
Пол (женский)	-0,12	[-0,30; 0,06]	-0,01	[-0,19; 0,17]
Возраст	-0,02	[-0,07; 0,03]	-0,02	[-0,07; 0,03]
Мультикультурализм			0,05	[-0,05; 0,16]
«Плавильный котел»			-0,06	[-0,19; 0,07]
Сегрегация			0,24**	[0,13; 0,35]
R^2	0,011 95% CI[0,00; 0,05]		0,108** 95% CI[0,02; 0,17]	
<i>F</i> -статистика для ΔR^2			7,05***	
ΔR^2			0,097** 95% CI[0,02; 0,17]	
	Агрессия — Модель 1		Агрессия — Модель 2	
Пол (женский)	-0,11	[-0,25; 0,03]	-0,01	[-0,15; 0,12]
Возраст	-0,02	[-0,07; 0,02]	-0,02	[-0,06; 0,02]
Мультикультурализм			-0,05	[-0,13; 0,03]
«Плавильный котел»			-0,09	[-0,19; 0,01]
Сегрегация			0,18**	[0,09; 0,26]
R^2	0,017 95% CI[0,00; 0,06]		0,144** 95% CI[0,05; 0,22]	
<i>F</i> -статистика для ΔR^2			9,58***	
ΔR^2			0,127** 95% CI[0,04; 0,21]	

Примечание. β представляет собой стандартизированные коэффициенты регрессии. LL и UL указывают нижний и верхний пределы доверительного интервала соответственно.

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

Таблица 4. Результаты линейных регрессий с поэтапным добавлением переменных, предсказывающих виктимизацию и агрессию, у школьников из этнических меньшинств

Предикторы	Виктимизация — Модель 1		Виктимизация — Модель 2	
	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]	<i>b</i>	<i>b</i> 95% CI [LL, UL]
Пол (женский)	-0,12	[-0,26; 0,05]	-0,07	[-0,19; 0,06]
Возраст	-0,02	[-0,07; 0,05]	0,00	[-0,05; 0,05]
Интеграция			-0,02	[-0,08; 0,07]
Ассимиляция			-0,05	[-0,13; 0,02]
Сепарация			0,40**	[0,32; 0,48]
<i>R</i> ²	0,009 95% CI[0,00; 0,04]		0,327** 95% CI[0,22; 0,41]	
<i>F</i> -статистика для ΔR^2			33,97***	
ΔR^2			0,320** 95% CI[0,22; 0,42]	
	Агрессия — Модель 1		Агрессия — Модель 2	
Пол (женский)	0,00	[-0,08; 0,08]	0,03	[-0,07; 0,08]
Возраст	-0,02	[-0,04; 0,02]	-0,01	[-0,04; 0,02]
Интеграция			-0,05*	[-0,10; -0,00]
Ассимиляция			0,08**	[0,03; 0,12]
Сепарация			-0,02	[-0,06; 0,03]
<i>R</i> ²	0,001 95% CI[0,00; 0,02]		0,097** 95% CI[0,02; 0,16]	
<i>F</i> -статистика для ΔR^2			7,22***	
ΔR^2			0,094** 95% CI[0,02; 0,17]	

Примечание. β представляет собой стандартизированные коэффициенты регрессии. LL и UL указывают нижний и верхний пределы доверительного интервала соответственно.

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

4. Обсуждение

По данным Министерства просвещения, в 2021 г. численность иностранных учащихся в российских школах увеличилась на 147 тыс. человек, что создает новый вызов как всей системе образования, так и каждой школе и каждому классу, в которых учатся представители этнических меньшинств⁸. В гетерогенных классах складываются специфические межгрупповые отношения. Чтобы процесс обучения оставался успешным, учителю необходимо учитывать культурные особенности всех учащихся. [Carter, 2019]. От школьников требуются новые коммуникативные компетенции для выстраивания отношений с представи-

⁸ Министерство науки и высшего образования РФ. <https://minobrnauki.gov.ru>

телями других культур, при несформированности таких компетенций возникают конфликты, чаще встречается буллинг на основании этнической принадлежности [Forghani-Arani, Cerna, Bannop, 2019].

Целью исследования было выявить взаимосвязи аккультурационных ожиданий у представителей этнического большинства с их ролями в ситуации школьной травли и взаимосвязи аккультурационных стратегий представителей этнических меньшинств с их ролями в школьной травле.

Первая гипотеза — о том, что представители этнических меньшинств чаще сообщают о своем участии в школьном буллинге в роли жертвы, — подтвердилась. Согласно социокультурному подходу, школьники из этнического большинства занимают в классе доминирующее положение и обладают большей властью [Rigby, 2012]. Соответственно школьники из этнического меньшинства более уязвимы и чаще становятся мишенью для дискриминации. В качестве факторов, предрасполагающих к буллингу, обычно выделяют те или иные признаки, в которых проявляется культурная нетипичность школьников из этнических меньшинств [DeRosier, Mercer, 2009]. Среди таких признаков — языковые компетенции, особенности внешности, незнание культурных традиций и социальных норм доминирующего общества, иногда низкая академическая успеваемость [Деминцева и др., 2017; Fox, Boulton, 2005; Juvonen, Graham, 2001; Salmivalli, Isaacs, 2005; Bornstein, Hahn, Haynes, 2010]. Эти признаки становятся «маркерами» уязвимого положения в ситуации школьной травли. Полученные нами данные согласуются с результатами ряда исследований, в которых представители этнических меньшинств также чаще сообщали о своем участии в школьном буллинге в роли жертвы [Bauman, 2008; Kozmus, Pšunder, 2017; Morozov, 2010; Roberts, Ali, 2013].

Гипотеза о том, что представители этнического большинства чаще сообщают о своем участии в буллинге в роли агрессора, не подтвердилась. Возможно, полученный результат стал следствием выбора социально-психологического опроса в качестве метода исследования. У школьников могли сработать защитные механизмы, вследствие чего они давали социально приемлемые ответы на вопросы. Средние значения по шкале агрессии низкие: 1,16 из максимально возможных 5 баллов, они могут свидетельствовать и о действительно низком уровне агрессии среди школьников, и о том, что данным опросником сложно выявить реальный уровень агрессии. Проведенный в 2020 г. опрос ВЦИОМа показывает, что все возрастные группы респондентов оценивают современную российскую молодежь скорее как доброжелательную (51%), чем как агрессивную

(34%)⁹. Вполне возможно, что школьники из разных этнических групп не заинтересованы в школьной травле и не вовлекаются в нее в качестве агрессоров.

Гипотеза о взаимосвязи аккультурационных ожиданий русских школьников с их ролями в ситуации школьного буллинга подтвердилась частично. Только стратегия сепарации оказалась значимо положительно взаимосвязана как с ролью жертвы, так и с ролью агрессора. Таким образом, те русские школьники, которые ожидают от представителей этнических меньшинств стремления сохранять свои культурные особенности без принятия русской культуры, чаще сообщают о вовлеченности в школьную травлю. Аккультурационное ожидание сепарации оценивается исследователями как наиболее этноцентричное и негативно сказывающееся на межэтнических взаимоотношениях [Лебедева, Татарко, Берри, 2016; Berry, 2005; Berry et al., 2013; Kalin, Berry, 1996]. Аккультурационное ожидание сегрегации, как правило, коррелирует с этноцентризмом, приверженностью авторитарной идеологии, восприятием присутствия иммигрантов как угрозы своей социальной идентичности, небольшим числом друзей или контактов среди иммигрантов [Montreuil, Bourhis, 2004]. Школьники из этнического большинства могут чувствовать угрозу со стороны своих иноэтничных одноклассников, из-за чего сами проявляют агрессию или вовлекаются в школьную травлю как жертвы [Stephan, 2014; Stephan, Diaz-Loving, Duran, 2000]. Более того, авторитаризм, связанный с сегрегацией, является характеристикой буллинга, поскольку травля возникает при дисбалансе власти между жертвой и агрессором [Olweus, 1994; Bilewicz et al., 2015]. Таким образом, можно предположить, что агрессоры из этнического большинства могут быть приверженцами авторитарной идеологии.

Гипотеза о взаимосвязи аккультурационных стратегий школьников из этнических меньшинств с их ролями в ситуации школьного буллинга также подтверждена частично. Роль жертвы в школьной травле у представителей этнических меньшинств положительно взаимосвязана со стратегией сепарации, тогда как роль агрессора положительно взаимосвязана с ассимиляцией и отрицательно — с интеграцией. Полученные данные согласуются с результатами ряда исследований, в которых сепарация рассматривается как стратегия, ведущая к социальной дезадаптации [Bauman, 2008; Palladino et al., 2020; Roberts, Ali, 2013; Berry et al., 2013; Birman, Trickett, 2001]. Респонден-

⁹ ВЦИОМ (2020) Молодая Россия: автопортрет и взгляд со стороны. <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/molodaya-rossiya-avtoportret-i-vzglyad-so-storony>

ты, придерживающиеся стратегии сепарации, склонны сохранять свою культурную идентичность, и такие установки отрицательно сказываются на взаимоотношениях с принимающим населением. Дети из этнического большинства более позитивно настроены по отношению к иноэтничным сверстникам, которые принимают нормы поведения коренного населения и следуют им [Morozov, 2010; Birman, Trickett, 2001]. Есть данные, свидетельствующие о том, что сепарация и исключение со стороны сверстников являются значимым фактором виктимизации [DeRosier, Mercer, 2009; Morozov, 2010; Salmivalli, Isaacs, 2005; Strohmeier, Kärnä, Salmivalli, 2011]. С другой стороны, те представители этнических меньшинств, которые подвергаются дискриминации, с большей вероятностью склонны выбирать стратегию сепарации — она дает им групповую поддержку в ситуации ущемления их прав [Berry, 2005; Berry et al., 2013]. Отрицательная взаимосвязь стратегии интеграции с ролью агрессора объясняется теми последствиями, которые характерны для выбора данной стратегии. Согласно большинству исследований интеграция — наиболее благоприятная стратегия аккультурации, она ведет к психологической и социокультурной адаптации, а значит, в большинстве случаев к хорошей академической успеваемости, высокому уровню чувства принадлежности к школе, высокой самооценке и удовлетворенности жизнью, доброжелательным отношениям со сверстниками в школе [Kim, Chao, 2009; Kim, 2017; Berry et al., 2006]. Другая динамика школьных взаимоотношений выстраивается при выборе стратегии ассимиляции, которая, по данным нашего исследования, положительно взаимосвязана с ролью агрессора. Принимая культуру большинства и отказываясь от собственной культуры, школьники из этнических меньшинств могут причислять себя к большинству в классе, обладающему большей властью по сравнению с группой иноэтничных сверстников, и поэтому вовлекаться в школьную травлю в качестве агрессоров [Olweus, 1994; Tajfel, Turner, 2004]. Более того, при отказе от своей культурной идентичности школьники из этнических меньшинств могут испытывать фрустрацию, которая находит выход в агрессии по отношению к сверстникам [Miller et al., 1941].

Таким образом, выявив взаимосвязи аккультурационных стратегий и ожиданий с ролями представителей этнических меньшинств и этнического большинства в школьной травле, мы показали, что установки в отношении собственной культуры и культуры принимающего населения являются важным фактором вовлечения в школьный буллинг.

Проведенное исследование имеет определенные ограничения, обусловленные избранным способом сбора данных: путем интернет-опроса подростков разного возраста, проживающих

в разных городах. Используя полученные с помощью интернет-опроса данные, необходимо учитывать нерепрезентативность выборки, возможный обман и разного рода предвзятые установки в ответах респондентов, последствия отсутствия контроля за внешними факторами, влияющими на респондентов в момент заполнения анкеты. Относительно выборки подростков из этнических меньшинств мы исходили из предположения, что они социализируются в семьях, чьи культурные традиции отличаются от культуры русского большинства. Однако проверить это предположение в данном исследовании не было возможности. В будущих исследованиях перспективным представляется контроль места рождения и миграционного статуса представителей этнических меньшинств.

Одно из дальнейших направлений исследования буллинга в этнически гетерогенной среде — разработка более валидных методик для оценки как буллинга, так и аккультурационных стратегий и ожиданий. Перспективным видится использование метода виньеток, позволяющего свести к минимуму социально желательные ответы. Имеет смысл изучить аккультурационные стратегии на этнически однородных выборках школьников из этнических меньшинств. Наряду с базовыми социально-демографическими показателями следует контролировать социально-экономический статус и состав семьи респондентов, а также профессиональную занятость родителей, поскольку они являются важными факторами школьного буллинга [Новикова, Реан, Коновалов, 2021].

Статья подготовлена по результатам исследования, проведенного в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Литература

1. Деминцева Е., Зеленова Д., Космидис Е., Опарин Д. (2017) Возможности адаптации детей мигрантов в школах Москвы и Подмосковья // Демографическое обозрение. Т. 4. № 4. С. 80–109.
2. Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Александров Д.А. (2021) Распространенность буллинга: возрастные и гендерные различия, значимость размера и типа школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 220–242. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-220-242
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Дж. (2016) Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // Психологический журнал. Т. 37. № 2. С. 92–104.
4. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. (ред.) (2009) Стратегии межэтнического взаимодействия мигрантов и населения России. М.: РУДН.
5. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. (2021) Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы образования/

- Educational Studies Moscow. № 3. С. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
6. Attawell K. (2019) *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: UNESCO.
 7. Bauman S. (2008) The Association between Gender, Age, and Acculturation, and Depression and Overt and Relational Victimization among Mexican American Elementary Students // *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 28. No 4. P. 528–554. doi:10.1177%2F0272431608317609
 8. Berry J. (2017) MIRIPS Questionnaire // J. Berry (ed.) *Mutual Intercultural Relations*. Cambridge: Cambridge University. P. 376–387. doi:10.1017/9781316875032.019
 9. Berry J.W. (2005) Acculturation: Living Successfully in Two Cultures // *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 29. No 6. P. 697–712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
 10. Berry J.W. (1992) Acculturation and Adaptation in a New Society // *International Migration*. Vol. 30. No 1. P. 69–85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.TB00776.X
 11. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (eds) (2013) *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation across National Contexts*. London: Routledge.
 12. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (2006) Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation // *Applied Psychology*. Vol. 55. No 3. P. 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.X
 13. Bilewicz M., Soral W., Marchlewska M., Winiewski M. (2015) When Authoritarians Confront Prejudice. Differential Effects of SDO and RWA on Support for Hate-Speech Prohibition // *Political Psychology*. Vol. 38. No 1. P. 87–99. doi:10.1111/POPS.12313
 14. Birman D., Trickett E.J. (2001) Cultural Transitions in First-Generation Immigrants // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 32. No 4. P. 456–477. doi:10.1177/0022022101032004006
 15. Bornstein M.H., Hahn C.-S., Haynes O.M. (2010) Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades // *Development and Psychopathology*. Vol. 22. No 4. P. 717–735. doi:10.1017/S0954579410000416
 16. Bourhis R.Y., Moise L.C., Perreault S., Senecal S., (1997) Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach // *International Journal of Psychology*. Vol. 32. No 6. P. 369–386. doi:10.1080/002075997400629
 17. Buriel R., Calzada S., Vasquez R. (1982) The Relationship of Traditional Mexican American Culture to Adjustment and Delinquency among Three Generations of Mexican American Male Adolescents // *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. Vol. 4. No 1. P. 41–55. doi:10.1177/07399863820041003
 18. Bushina E.V., Muminova A.M. (2021) Adaptation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire — Russian Version // *Social Psychology and Society*. Vol. 12. No 2. P. 197–216. doi:10.17759/sps.2021120212
 19. Caravita S.C.S., Strohmeier D., Salmivalli C., Di Blasio P. (2019) Bullying Immigrant versus Non-Immigrant Peers: Moral Disengagement and Participant Roles // *Journal of School Psychology*. Vol. 75. August. P. 119–133. doi:10.1016/j.jsp.2019.07.005
 20. Carter A. (2019) The Challenges and Strengths of Culturally Diverse Classrooms: A Consideration of Intercultural Curricula: <http://contact.teslontario.org/the-challenges-and-strengths-of-culturally-diverse-classrooms-a-consideration-of-intercultural-curricula/>
 21. Clubb P.A., Browne D.C., Humphrey A.D., Schoenbach V., Meyer B., Jackson M. (2001) Violent Behaviors in Early Adolescent Minority Youth: Results from a

- "Middle School Youth Risk Behavior Survey" // *Maternal and Child Health Journal*. Vol. 5. No 4. P. 225–235. doi:10.1023/a:1013076721400
22. DeRosier M.E., Mercer S.H. (2009) Perceived Behavioral Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement // *Psychology in the Schools*. Vol. 46. No 4. P. 375–387.
 23. Forghani-Arani N., Cerna L., Bannon M. (2019) The Lives of Teachers in Diverse Classrooms. OECD Education Working Paper no 198. Paris: OECD. doi:10.1787/8C26FEE5-EN
 24. Fox C.L., Boulton M.J. (2005) The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions // *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 75. No 2. P. 313–328. doi:10.1348/000709905X25517
 25. Juvonen J., Graham S. (2001) Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized. New York: Guilford.
 26. Kalin R., Berry J.W. (1996) Interethnic Attitudes in Canada: Ethnocentrism, Consensual Hierarchy and Reciprocity // *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*. Vol. 28. No 4. P. 253–261. doi:10.1037/0008-400X.28.4.253
 27. Kim S.Y., Chao R.K. (2009) Heritage Language Fluency, Ethnic Identity, and School Effort of Immigrant Chinese and Mexico Adolescents // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. Vol. 15. No 1. P. 27–37. doi:10.1037/a0013052
 28. Kim Y.Y. (2017) Cross-Cultural Adaptation // J. Nussbaum (ed.) *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. New York: Oxford University.
 29. Kozmus A., Pšunder M. (2017) Bullying among Pupils with and without Special Needs in Slovenian Primary Schools // *Educational Studies*. Vol. 44. No 4. P. 408–420. doi:10.1080/03055698.2017.1382323
 30. Miller N.E. Sears R.R., Mowrer O.H., Doob L.W., Dollard J. (1941) The Frustration-Aggression Hypothesis // *Psychological Review*. Vol. 48. No 4. P. 337–342. doi:10.1037/h0055861
 31. Monks C.P., Ortega-Ruiz R., Rodríguez-Hidalgo A.J. (2008) Peer Victimization in Multicultural Schools in Spain and England // *European Journal of Developmental Psychology*. Vol. 5. No 4. P. 507–535. doi:10.1080/17405620701307316
 32. Montreuil A., Bourhis R.Y. (2004) Acculturation Orientations of Competing Host Communities toward Valued and Devalued Immigrants // *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 28. No 6. P. 507–532. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.01.002
 33. Morozov A. (2010) Acculturation of Russian Refugee Adolescents: The Life Domain of Peer Relationships // *Electronic Theses and Dissertations*. No 451. <https://digitalcommons.du.edu/etd/451>
 34. Muratore M.G. (2014) Victimization // A. Michalos (ed.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer. P. 6917–6921. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_3156
 35. OECD (2019) PISA 2018 Results. Vol. III. What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD.
 36. Olweus D. (1994) Peer Abuse or Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 35. No 7. P. 1171–1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
 37. Palladino B.E., Nappa M.R., Zambuto V., Menesini E. (2020) Ethnic Bullying Victimization in Italy: The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents with Differing Citizenship Statuses // *Frontiers in Psychology*. Vol. 11. Art. No 499. doi:10.3389/fpsyg.2020.00499
 38. Priest N., King T., Becares L., Kavanagh A.M.. (2016) Bullying Victimization and Racial Discrimination among Australian Children // *American Journal of Public Health*. Vol. 106. No 10. P. 1882–1884. doi:10.2105/AJPH.2016.303328

39. Qin D.B., Way N., Rana M. (2008) The "Model Minority" and Their Discontent: Examining Peer Discrimination and Harassment of Chinese American Immigrant Youth // *New Directions for Child and Adolescent Development*. No 121. P. 27–42. doi:10.1002/cd.221
40. Rigby K. (2012) Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours // *Educational Psychology Review*. Vol. 24. No 2. P. 339–348. doi:10.1007/s10648-012-9196-9
41. Roberts R.M., Ali F. (2013) An Exploration of Strength of Ethnic Identity, Acculturation and Experiences of Bullying and Victimization in Australian School Children // *Children Australia*. Vol. 38. No 1. P. 6–14. doi:10.1017/cha.2012.44
42. Russell S.T., Sinclair K.O., Poteat V.P., Koenig B.W. (2012) Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias // *American Journal of Public Health*. Vol. 102. No 3. P. 493–495. doi:10.2105/AJPH.2011.300430
43. Salmivalli C. (1999) Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions // *Journal of Adolescence*. Vol. 22. No 4. P. 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
44. Salmivalli C., Isaacs J. (2005) Prospective Relations among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions // *Child Development*. Vol. 76. No 6. P. 1161–1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x
45. Sam D.L. (2000) Psychological Adaptation of Adolescents with Immigrant Backgrounds // *The Journal of Social Psychology*. Vol. 140. No 1. P. 5–25. doi:10.1080/00224540009600442
46. Sam D.L., Berry J.W. (2006) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University.
47. Samaniego R.Y., Gonzales N.A. (1999) Multiple Mediators of the Effects of Acculturation Status on Delinquency for Mexican American Adolescents // *American Journal of Community Psychology*. Vol. 27. No 2. P. 189–210. doi:10.1023/A:1022883601126
48. Schachner M.K., van de Vijver F.J.R., Noack P. (2016) Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group // *The Journal of Early Adolescence*. Vol. 38. No 3. P. 352–384. doi:10.1177/0272431616670991
49. Smokowski P.R., Rose R., Bacallao M.L. (2008) Acculturation and Latino Family Processes: How Cultural Involvement, Biculturalism, and Acculturation Gaps Influence Family Dynamics // *Family Relations*. Vol. 57. No 3. P. 295–308. doi:10.1111/j.1741-3729.2008.00501.x
50. Solberg M.E., Olweus D. (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire // *Aggressive Behavior*. Vol. 29. No 3. P. 239–268. doi:10.1002/ab.10047
51. Stephan W.G. (2014) Intergroup Anxiety: Theory, Research, and Practice // *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 18. No 3. P. 239–255. doi:10.1177/1088868314530518
52. Stephan W.G., Diaz-Loving R., Duran A. (2000) Integrated Threat Theory and Intercultural Attitudes: Mexico and the United States // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 31. No 2. P. 240–249. doi:10.1177/0022022100031002006
53. Strohmeier D. (2007) Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? // *Erziehung und Unterricht*. November/Dezember 9–10. S. 796–810.
54. Strohmeier D., Kärnä A., Salmivalli C. (2011) Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland // *Developmental Psychology*. Vol. 47. No 1. P. 248–258. doi:10.1037/a0020785
55. Szapocznik J., Herrera M.C. (1978) *Cuban Americans: Acculturation, Adjustment & the Family*. Washington, DC: National Coalition of Hispanic Mental Health and Human Services Organization.

56. Tajfel H., Turner J. C. (2004) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior // J.T. Jost, J. Sidanius (eds) *Political Psychology*. New York: Psychology Press. P. 276–293. doi:10.4324/9780203505984-16
57. Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2018) Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis // *Journal of Research on Adolescence*. Vol. 28. No 4. P. 752–771. doi:10.1111/jora.12393
58. Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2015) Meta-Analytic Results of Ethnic Group Differences in Peer Victimization // *Aggressive Behavior*. Vol. 41. No 2. P. 149–170. doi:10.1002/ab.21564

References

- Attawell K. (2019) *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. Paris: UNESCO.
- Bauman S. (2008) The Association between Gender, Age, and Acculturation, and Depression and Overt and Relational Victimization among Mexican American Elementary Students. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 28, no 4, pp. 528–554. doi:10.1177%2F0272431608317609
- Berry J. (2017) MIRIPS Questionnaire. *Mutual Intercultural Relations* (ed. J. Berry), Cambridge: Cambridge University, pp. 376–387. doi:10.1017/9781316875032.019
- Berry J.W. (2005) Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, no 6, pp. 697–712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013
- Berry J.W. (1992) Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration*, vol. 30, no 1, pp. 69–85. doi:10.1111/j.1468-2435.1992.TB00776.X
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (eds) (2013) *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation across National Contexts*. London: Routledge.
- Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. (2006) Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, vol. 55, no 3, pp. 303–332. doi:10.1111/j.1464-0597.2006.00256.X
- Bilewicz M., Soral W., Marchlewska M., Winiewski M. (2015) When Authoritarians Confront Prejudice. Differential Effects of SDO and RWA on Support for Hate-Speech Prohibition. *Political Psychology*, vol. 38, no 1, pp. 87–99. doi:10.1111/POPS.12313
- Birman D., Trickett E.J. (2001) Cultural Transitions in First-Generation Immigrants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, no 4, pp. 456–477. doi:10.1177/0022022101032004006
- Bornstein M.H., Hahn C.-S., Haynes O.M. (2010) Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, vol. 22, no 4, pp. 717–735. doi:10.1017/S0954579410000416
- Bourhis R.Y., Moise L.C., Perreault S., Senecal S. (1997) Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach. *International Journal of Psychology*, vol. 32, no 6, p. 369–386. doi:10.1080/002075997400629
- Buriel R., Calzada S., Vasquez R. (1982) The Relationship of Traditional Mexican American Culture to Adjustment and Delinquency among Three Generations of Mexican American Male Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 4, no 1, pp. 41–55. doi:10.1177/07399863820041003
- Bushina E.V., Muminova A.M. (2021) Adaptation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire—Russian Version. *Social Psychology and Society*, vol. 12, no 2, pp. 197–216. doi:10.17759/sps.2021120212
- Caravita S.C.S., Strohmeier D., Salmivalli C., Di Blasio P. (2019) Bullying Immigrant versus Non-Immigrant Peers: Moral Disengagement and Participant Roles. *Journal of School Psychology*, vol. 75, August, pp. 119–133. doi:10.1016/j.jsp.2019.07.005

- Carter A. (2019) *The Challenges and Strengths of Culturally Diverse Classrooms: A Consideration of Intercultural Curricula*. Available at: <http://contact.teslontario.org/the-challenges-and-strengths-of-culturally-diverse-classrooms-a-consideration-of-intercultural-curricula/> (accessed 20 May 2022).
- Clubb P.A., Browne D.C., Humphrey A.D., Schoenbach V., Meyer B., Jackson M. (2001) Violent Behaviors in Early Adolescent Minority Youth: Results from a "Middle School Youth Risk Behavior Survey". *Maternal and Child Health Journal*, vol. 5, no 4, pp. 225–235. doi:10.1023/a:1013076721400
- Demintseva E., Zelenova D., Kosmidis E., Oparin D. (2017) Vozможности adaptatsii detey migrantov v shkolakh Moskvy i Podmoskov'ya [Opportunities for Adaptation of Migrant Children in Schools in Moscow and the Moscow Region]. *Demographic Review*, vol. 4, no 4, pp. 80–109.
- DeRosier M.E., Mercer S.H. (2009) Perceived Behavioral Atypicality as a Predictor of Social Rejection and Peer Victimization: Implications for Emotional Adjustment and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, vol. 46, no 4, pp. 375–387.
- Forghani-Arani N., Cerna L., Bannon M. (2019) *The Lives of Teachers in Diverse Classrooms. OECD Education Working Paper no 198*. Paris: OECD. doi:10.1787/8C-26FEE5-EN
- Fox C.L., Boulton M.J. (2005) The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, no 2, pp. 313–328. doi:10.1348/000709905X25517
- Ivaniushina V.A., Khodorenko D.K., Alexandrov D.A. (2021) Rasprostranennost' bullinga: vozrastnye i gendernye razlichiya, znachimost' razmera i tipa shkoly [Age and Gender Differences and the Contribution of School Size and Type in the Prevalence of Bullying]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 220–242. doi:10.17323/1814-9545-2021-4-220-242
- Juvonen J., Graham S. (2001) *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford.
- Kalin R., Berry J.W. (1996) Interethnic Attitudes in Canada: Ethnocentrism, Consensual Hierarchy and Reciprocity. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, vol. 28, no 4, pp. 253–261. doi:10.1037/0008-400X.28.4.253
- Kim S.Y., Chao R.K. (2009) Heritage Language Fluency, Ethnic Identity, and School Effort of Immigrant Chinese and Mexico Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 15, no 1, pp. 27–37. doi:10.1037/a0013052
- Kim Y.Y. (2017) Cross-Cultural Adaptation. *Oxford Research Encyclopedia of Communication* (ed. J. Nussbaum), New York: Oxford University.
- Kozmus A., Pšunder M. (2017) Bullying among Pupils with and without Special Needs in Slovenian Primary Schools. *Educational Studies*, vol. 44, no 4, pp. 408–420. doi:10.1080/03055698.2017.1382323
- Lebedeva N.M. Tatarko A.N., Berry J. (2016) Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy mul'tikul'turalizma: proverka gipotez o mezhkul'turnom vzaimodejstvii v rossijskom kontekste [Social and Psychological Basis of Multiculturalism: Testing of Intercultural Interaction Hypotheses in the Russian Context]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 37, no 2, pp. 92–104.
- Lebedeva N.M. Tatarko A.N. (eds) (2009) *Strategii mezhetnicheskogo vzaimodejstviya migrantov i naseleniya Rossii* [Strategies of Interethnic Interaction between Migrants and the Russian Population]. Moscow: RUDN University.
- Miller N.E. Sears R.R., Mowrer O.H., Doob L.W., Dollard J. (1941) The Frustration-Aggression Hypothesis. *Psychological Review*, vol. 48, no 4, pp. 337–342. doi:10.1037/h0055861
- Montreuil A., Bourhis R.Y. (2004) Acculturation Orientations of Competing Host Communities toward Valued and Devalued Immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 28, no 6, pp. 507–532. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.01.002

- Morozov A. (2010) Acculturation of Russian Refugee Adolescents: The Life Domain of Peer Relationships. *Electronic Theses and Dissertations*, no 451. Available at: <https://digitalcommons.du.edu/etd/451> (accessed 20 May 2022).
- Monks C.P., Ortega-Ruiz R., Rodríguez-Hidalgo A.J. (2008) Peer Victimization in Multicultural Schools in Spain and England. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 5, no 4, pp. 507–535. doi:10.1080/17405620701307316
- Muratore M.G. (2014) Victimization. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (ed. A. Michalos), Dordrecht: Springer, pp. 6917–6921. doi:10.1007/978-94-007-0753-5_3156
- Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. (2021) Bulling v rossiyskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostey i svyazi so shkol'nym klimatom [Measuring Bullying in Russian Schools: Prevalence, Age and Gender Correlates, and Associations with School Climate]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 62–90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-62-90>
- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III. What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD.
- Olweus D. (1994) Peer Abuse or Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School-Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, no 7, pp. 1171–1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Palladino B.E., Nappa M.R., Zambuto V., Menesini E. (2020) Ethnic Bullying Victimization in Italy: The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents with Differing Citizenship Statuses. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, art. no 499. doi:10.3389/fpsyg.2020.00499
- Priest N., King T., Becares L., Kavanagh A.M. (2016) Bullying Victimization and Racial Discrimination among Australian Children. *American Journal of Public Health*, vol. 106, no 10, pp. 1882–1884.
- Qin D.B., Way N., Rana M. (2008) The “Model Minority” and Their Discontent: Examining Peer Discrimination and Harassment of Chinese American Immigrant Youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, no 121, pp. 27–42. doi:10.1002/cd.221
- Rigby K. (2012) Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours. *Educational Psychology Review*, vol. 24, no 2, pp. 339–348. doi:10.1007/s10648-012-9196-9
- Roberts R.M., Ali F. (2013) An Exploration of Strength of Ethnic Identity, Acculturation and Experiences of Bullying and Victimization in Australian School Children. *Children Australia*, vol. 38, no 1, pp. 6–14. doi:10.1017/cha.2012.44
- Russell S.T., Sinclair K.O., Poteat V.P., Koenig B.W. (2012) Adolescent Health and Harassment Based on Discriminatory Bias. *American Journal of Public Health*, vol. 102, no 3, pp. 493–495. doi:10.2105/AJPH.2011.300430
- Salmivalli C. (1999) Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, vol. 22, no 4, pp. 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli C., Isaacs J. (2005) Prospective Relations among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, vol. 76, no 6, pp. 1161–1171. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00842.x
- Sam D.L. (2000) Psychological Adaptation of Adolescents with Immigrant Backgrounds. *The Journal of Social Psychology*, vol. 140, no 1, pp. 5–25. doi:10.1080/00224540009600442
- Sam D.L., Berry J.W. (2006) *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University.
- Samaniego R.Y., Gonzales N.A. (1999) Multiple Mediators of the Effects of Acculturation Status on Delinquency for Mexican American Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, no 2, pp. 189–210. doi:10.1023/A:1022883601126

- Schachner M.K., van de Vijver F.J.R., Noack P. (2016) Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group. *The Journal of Early Adolescence*, vol. 38, no 3, pp. 352–384. doi:10.1177/0272431616670991
- Smokowski P.R., Rose R., Bacallao M.L. (2008) Acculturation and Latino Family Processes: How Cultural Involvement, Biculturalism, and Acculturation Gaps Influence Family Dynamics. *Family Relations*, vol. 57, no 3, pp. 295–308. doi:10.1111/J.1741-3729.2008.00501.X
- Solberg M.E., Olweus D. (2003) Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, vol. 29, no 3, pp. 239–268. doi:10.1002/ab.10047
- Stephan W.G. (2014) Intergroup Anxiety: Theory, Research, and Practice. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 18, no 3, pp. 239–255. doi:10.1177/1088868314530518
- Stephan W.G., Diaz-Loving R., Duran A. (2000) Integrated Threat Theory and Intercultural Attitudes: Mexico and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 31, no 2, pp. 240–249. doi:10.1177/0022022100031002006
- Strohmeier D. (2007) Soziale Beziehungen in multikulturellen Schulklassen: Wo liegen die Chancen, wo die Risiken? *Erziehung und Unterricht*, November/Dezember 9–10, ss. 796–810.
- Strohmeier D., Kärnä A., Salmivalli C. (2011) Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, vol. 47, no 1, pp. 248–258. doi:10.1037/a0020785
- Szapocznik J., Herrera M.C. (1978) *Cuban Americans: Acculturation, Adjustment & the Family*. Washington, DC: National Coalition of Hispanic Mental Health and Human Services Organization.
- Tajfel H., Turner J. C. (2004) The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Political Psychology* (ed. J.T. Jost, J. Sidanius), New York: Psychology Press, pp. 276–293. doi:10.4324/9780203505984-16
- Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2018) Ethnic Group Differences in Bullying Perpetration: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Adolescence*, vol. 28, no 4, pp. 752–771. doi:10.1111/jora.12393
- Vitoroulis I., Vaillancourt T. (2015) Meta-Analytic Results of Ethnic Group Differences in Peer Victimization. *Aggressive Behavior*, vol. 41, no 2, pp. 149–170. doi:10.1002/ab.21564

Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой

Л.М. Волосникова, С.В. Игнатжева, Л.В. Федина,
Ж.Ю. Брук

Статья поступила
в редакцию
в январе 2022 г.

Волосникова Людмила Михайловна — кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru (контактное лицо для переписки)

Игнатжева Светлана Валентиновна — кандидат физико-математических наук, заведующая кафедрой информатики Даугавпилсского университета, (Латвия); профессор кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Федина Людмила Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Брук Жанна Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства Института психологии и педагогики, Тюменский государственный университет. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Адрес: 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6.

Аннотация

Успех инклюзии как организации совместного с другими детьми обучения детей с особыми образовательными потребностями в решающей степени зависит от позиции педагога. С целью выявления факторов, определяющих установки учителей в отношении инклюзивного образования проведено исследование удовлетворенности учителей работой и ее взаимосвязи с отношением к инклюзии.

Эмпирические данные получены в результате опроса на основании авторского опросника 119 учителей одной из школ Тюмени. При помощи факторного анализа выявлены три фактора отношения педагогов к инклюзивному образованию: учителя видят в инклюзии прежде всего педагогический ресурс (24,8% суммарной дисперсии), проблемы (23,8%) или риски (14,1%). С помощью кластерного анализа получены однородные группы педагогов: «романтики», «реалисты» и «критики» инклюзии.

В составе концепта удовлетворенности работой выделены четыре фактора: безопасность и защищенность, организация рабочего процесса, удовлетворенность вознаграждением, вовлеченность в работу. Самые низкие оценки от респондентов получены по фактору безопасности и защищенности в работе. Кластерный анализ позволил разделить опрошенных педагогов на три группы: удовлетворенные работой, удовлетворенные вознаграждением

за работу, не удовлетворенные работой. Учителя, не удовлетворенные работой, подвержены наибольшему риску неуспеха в организации инклюзивного обучения: они склонны воспринимать инклюзию преимущественно как источник проблем и барьеров.

Выявлены прямые статистически значимые взаимосвязи оценки педагогами инклюзии как педагогического ресурса с их удовлетворенностью работой: наиболее сильная связь прослеживается с индикатором «удовлетворенность организацией рабочего процесса».

Ключевые слова инклюзивное образование, отношение учителей к инклюзивному образованию, самоэффективность учителя, удовлетворенность учителя работой, безопасность и защищенность, вовлеченность в работу, ученики с инвалидностью, ученики с особыми образовательными потребностями.

Для цитирования Волосникова Л.М., Игнатжева С.В., Федина Л.В., Брук Ж.Ю. (2022) Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>

Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction

L.M. Volosnikova, S.V. Ignatjeva, L.V. Fedina, Zh.Yu. Bruk

Ludmila M. Volosnikova — PhD in History, Associate Professor, Director of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru (corresponding author)

Svetlana V. Ignatjeva — PhD in Physics, Head of Computer Science Department, Daugavpils University (Latvia); Professor at the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Ludmila V. Fedina — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Childhood's Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

Zhanna Yu. Bruk — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Childhood's Psychology and Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Address: 6, Volodarskogo Str., Tyumen, 625003, Russia.

Abstract Inclusive education as education, as the right to co-educate children with special educational needs in the regular classroom, is a global framework for the transformation of general education systems. At the same time, critical studies show that the degree of real inclusion of schools is increasing slowly. The objectives of this study were factors that determine the teacher's attitude to inclusive education. The article presents an analysis of teacher's job satisfaction and its relationship with attitudes towards inclusive education.

The empirical base of the study was data obtained from a survey of 119 school teachers in the city of Tyumen. The study of attitudes towards inclusive education and satisfaction with work of teachers was carried out using the author's questionnaire. With the help of factor analysis, three factors of the teachers' attitude to inclusive education were identified: teachers see inclusion as a pedagogical resource (24.8% of the total variance); problems (23.8%); risks (14.1%). Clus-

ter analysis made it possible to identify homogeneous groups of teachers who have their own dominants in relation to inclusion: romantics, realists and critics.

A four-factor structure of job satisfaction was also found: safety and security, organization of the work process, satisfaction with remuneration, involvement in work. It has been established that teachers rate the factor "safety and security" in their work the lowest. Cluster analysis made it possible to identify three groups of teachers: satisfied with their work; satisfied with remuneration for work; not satisfied with work. The most vulnerable are teachers who fall into the third cluster group: due to the low assessment of satisfaction with all factors, they will be inclined to assess inclusion from the standpoint of problems and barriers.

Correlation analysis established direct statistically significant relationships between teachers' assessment of inclusion as a pedagogical resource and job satisfaction; the strongest relationship can be traced in the assessment with the indicator "satisfaction with the organization of the work process".

Keywords inclusive education(s), teachers' attitude towards inclusive education, teacher self-efficacy, teacher's job satisfaction, teacher safety and security, involvement in work, students with disabilities, students with special educational needs.

For citing Volosnikova L.M., Ignatjeva S.V., Fedina L.V., Bрук Zh.Yu. (2022). Uchitel v inklyuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnosheniya k inklyuzii s udovletvoryonnost'yu rabotoy [Teacher in an Inclusive Classroom: Relationship between Attitudes towards Inclusive Education and Job Satisfaction]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>

Инклюзивное образование (ИО) как предоставление детям с особыми образовательными потребностями права обучаться в обычном классе вместе с другими детьми является сегодня глобальной рамкой трансформации школ¹. При этом исследования показывают, что степень инклюзивности школ повышается медленно и сопровождается нарастанием рисков [Slee, 2013; Booth, Ainscow, 2000]. В российскую науку и практику образования ИО вошло относительно недавно. О невысоком уровне интериоризации инклюзивных ценностей и практик в России свидетельствует отсутствие фундаментальной теории ИО, а также консенсуса в отношении его принципов и ценностей. Подавляющее большинство опрошенных педагогов в нашей стране полагают, что инвалидность — это медицинская проблема, а ИО — это образование для инвалида [Волосникова, Ефимова, Огороднова, 2017; Алехина и др., 2020].

¹ ООН (2006) Конвенция о правах инвалидов. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml; ЮНЕСКО (2009) Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. http://www.eduportal44.ru/koiro/dostupnay_sreda/DocLib1/Юнеско%20Принципы%20инклюзивного%20образования.pdf; OECD (2005) Teachers Matters. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>; Council of the European Union (2010) Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf

Инклюзивное образование развивается под сильным влиянием локальных социально-политических и культурных условий, барьеры, с которыми оно сталкивается в своем распространении, создают, в том числе, и учителя. Именно от них в решающей степени зависит успешность внедрения ИО [Sharma, Loreman, Forlin, 2012; Miesera, Gebhardt, 2018; Saloviita, 2020; Малярчук, Волосникова, 2015; Кетриш, 2019; Алехина и др., 2020]. Исследования, проведенные в 1960–1990-х годах, показали, что в англосаксонских странах примерно две трети учителей положительно относятся к ИО, однако общая доля учителей с позитивным отношением к ИО за этот период практически не увеличилась [Scruggs, Mastropieri, 1996; Boer de, Pijl, Minnaert, 2011]. А это значит, что у трети учителей, которые работают сегодня в инклюзивных классах, ИО вызывает отторжение. Значительная часть учителей воспринимают ИО не как часть своей работы, а как дополнительную нагрузку [Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014; Saloviita, 2020; Ростовцева и др., 2021; Брук и др. 2021]. Целью данного исследования стала оценка отношения российских школьных учителей к инклюзивному образованию как значимого фактора успешности внедрения ИО и его связи с удовлетворенностью работой.

1. Актуальное состояние исследований отношения учителей к инклюзивному образованию

Исследования отношения учителей к ИО ведутся с конца 1950-х годов. База данных *Web of Science Core Collection* по ключевым словам *teachers attitudes, inclusive education* выдает 1350 результатов с общим количеством цитирований 12 820 за 1995–2022 гг.² Наибольшее число публикаций, 2007 статей, приходится на 2019 г., в 2020 г. их было 215, в 2021 г. — 202. Чаще других цитируется обзор исследований, посвященных отношению учителей начальных классов к ИО, — 418 цитирований [Boer de, Pijl, Minnaert, 2011].

Для создания инклюзивного школьного климата необходимо позитивное отношение к ИО всех его участников [Loreman, 2014; Кетриш, 2019]. Отношение к ИО определяется как совокупность установок — когнитивных (убеждений и знаний), аффективных (чувств) и поведенческих (предрасположенность действовать определенным образом) [Boer de, Pijl, Minnaert, 2011; Kurniawati et al., 2014]. В отечественных исследованиях отношение учителей к ИО рассматривается через призму готовности к ИО — профессиональной и психологической [Алехина и др., 2020; Малярчук, Волосникова, 2015; Ростовцева и др., 2021].

Сравнительные исследования показали, что существенное влияние на восприятие ИО оказывают местные условия [Iliško

² <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>

et al., 2019; Miesera, Gebhardt, 2018; Savolainen et al., 2012]. Наиболее значимы среди них культурно-исторические и средовые [Miesera, Gebhardt, 2018]. Учителя, как любые респонденты, могут быть подвержены влиянию эффекта социальной желательности в оценке инклюзии — как сознательно, так и бессознательно [Lüke, Grosche, 2018]. При этом доминирующие в обществе социальные нормы и ценности определяют, насколько респонденты склонны давать ответы, выставляющие их в выгодном свете.

Факторы, способные оказать влияние на отношение учителя к ИО, во многом взаимосвязаны, в частности оценка степени инвалидизации детей, требующей дополнительных педагогических усилий, зависит от уровня профессионального развития учителя, его инклюзивного опыта. В самом общем виде факторы, влияющие на отношение учителей к ИО, можно распределить на три группы: 1) связанные с детьми; 2) связанные со средой (ресурсами); 3) связанные с личностью учителя [Avramidis, Norwich, 2002].

Нехватка ресурсов — оборудования, учебных материалов, ассистивных технологий, возможностей для повышения квалификации — рассматривается как средовой барьер, препятствующий внедрению ИО [Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014]. Однако опытные исследователи полагают, что «мнения учителей не обязательно означают, что ресурсов на самом деле не хватает. Ведь нет точной меры, по которой можно было бы оценить предполагаемую нехватку средств. Суждение учителя о нехватке ресурсов может быть просто социально приемлемым оправданием для того, чтобы не допускать особенных детей в свои классы» [Saloviita, 2020. P. 3]. Критически значимым средовым фактором для учителей является поддержка со стороны органов управления образованием, директоров школ, узких специалистов [Алехина и др., 2020; Ростовцева и др., 2021]. Также выявлена взаимосвязь между отношением учителя к ИО, профессиональным выгоранием учителей, работающих в инклюзивном классе, и средовыми факторами выгорания [Lee, Shin, 2017].

Среди факторов, связанных с ребенком, наиболее сильно связан с успешностью инклюзии вид инвалидности ребенка: педагоги считают, что дети с тяжелыми сенсорными нарушениями и низкими когнитивными способностями имеют слабые шансы на успешное включение в образовательную среду обычного школьного класса [Krischler, Pitten, 2018; Jury et al., 2021].

Позитивное отношение учителя к ИО — главное условие успешной инклюзии, поскольку именно учитель создает в классе благоприятную среду, продуктивный образовательный климат, мотивирует учащихся и вовлекает их в процесс обучения. При этом в основе профессионального становления учителя лежит его личностное развитие: пространство личностного развития учителя шире профессионального [Митина, 2014].

Переменные, характеризующие личность учителя, как факторы, оказывающие влияние на его отношение к ИО, стали объектом множества исследований: оценивалась связь с установками в отношении ИО пола, возраста учителя, уровня его квалификации, опыта преподавания и повышения квалификации в сфере ИО, длительности контактов с инвалидами, убеждений, самоэффективности и других личностных свойств [Avramidis, Norwich, 2002].

Исследователи установили, что у учителей-женщин уровень терпимости к детям с инвалидностью выше и отношение к ИО более позитивное, чем у учителей-мужчин, но разрыв незначителен [Jerlinder, Danermark, Gill, 2010; Saloviita, 2019; 2020]. Вместе с тем у учителей старших классов выявлено противоположное соотношение [Avramidis, Norwich, 2002]. Также более оптимистично относятся к идее инклюзии молодые учителя по сравнению с педагогами старшего возраста [Saloviita, 2019].

Убеждения и ценности учителей влияют как на отношение к ИО, так и на выбор стратегий обучения. Среди французских школьных учителей, распределенных в ходе исследования на четыре кластера в соответствии с их ценностными ориентациями — самосовершенствование, самотрансцендентность, открытость к изменениям, консерватизм — наиболее позитивно относятся к ИО учителя из кластера «открытость к изменениям» [Perrin, Jury, Desombre, 2021]. Учителя, придерживающиеся медицинской модели инвалидности, в рамках которой инвалидность рассматривается как свойство отдельного ученика, избирают модели взаимодействия, оцениваемые исследователями как наименее эффективные. Учителя — приверженцы социальной модели инвалидности, согласно которой проблемы учащихся коренятся в характере взаимодействия между учеником и средой, стремятся обеспечить учащимся достижение успеха и понимание [Jordan, Lindsey, Stanovich, 1997].

Культура школы, ее нормы и ценности, убеждения директора школы в отношении ИО также оказывают значительное влияние на установки учителей [Gunnþórsdóttir, Jóhannesson, 2014; Perrin, Jury, Desombre, 2021; Stanovich, Jordan, 1998]. Отношению директоров школ к ИО и его влиянию на инклюзивную политику школы в последние 20 лет были посвящены многочисленные исследования [Cohen, 2015; Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021].

Отношение педагога к ИО напрямую связано с наличием у него специальной подготовки в области ИО и опыта работы в смешанном классе [Брук и др., 2021; Loreman, 2014; Kurniawati et al., 2014; Ignatjeva, Bruk, 2020; Katz, 2015; Iliško, Badjanova, Ignatjeva, 2020]. Сильнее других выражено позитивное отношение к ИО у учителей, имеющих специальное образование, и учителей начальных классов, а в наименьшей степени ори-

ентированы на ценности ИО учителя-предметники, работающие в старших классах [Engelbrecht et al., 2013; Saloviita, 2020].

Среди личностных характеристик исследователи наибольшее внимание уделяют самоэффективности учителей [Forlin et al., 2014; Wilson, Woolfson, Durkin, 2020], которая определяется как представление о своих способностях достичь определенного результата в обучении всех учеников, в том числе трудных и немотивированных [Tschannen-Moran, Hoy, 2001; Wilson, Woolfson, Durkin, 2020; Sharma, George, 2016]. Выявлены положительные корреляции показателя самоэффективности учителя с благоприятной экологией класса, успешной академической адаптацией учащихся, высоким качеством занятий и взаимодействий, удовлетворенностью учителей своей работой [Klassen et al., 2011].

Удовлетворенность профессиональной деятельностью в новых образовательных и социокультурных условиях может рассматриваться как один из релевантных психологических критериев профессионального развития учителя [Гордиенко, 2009]. Удовлетворенность работой определяется как «приятное эмоциональное состояние, возникающее в результате оценки своей работы как достижения или содействия достижению своих профессиональных ценностей»; «показатель отношения к труду»; «степень, в которой людям нравится (удовлетворенность) или не нравится (неудовлетворенность) их работа» [Astrauskaitė, Vytautas, Perminas, 2011. P. 42; Акимов, 2017]. Ее значимость в качестве предиктора позитивного отношения к ИО подтверждена рядом исследований [Sharma, George, 2016; Astrauskaitė Vytautas, Perminas, 2011; Chan et al., 2020; Opoku et al., 2021; Smet, 2022]. Удовлетворенность педагогов работой является одним из важнейших условий эффективности деятельности школы в целом [Акимов, 2017].

В меньшей степени исследована связь с отношением к ИО вовлеченности учителя в работу. Она определяется как «устойчивое позитивное аффективно-мотивационное состояние удовлетворения, которое характеризуется тремя компонентами: энергичностью, самоотдачей и поглощенностью» [Chan et al., 2020. P. 2]. Энергичность означает высокий уровень энергии и психической устойчивости работника, т.е. готовность вкладывать усилия в свою работу и настойчивость в преодолении трудностей. О самоотдаче можно судить по энтузиазму, с которым человек относится к своей работе, сопровождаемому чувством личной значимости, гордости и вдохновения. Наконец, поглощенность — это полная отдача работе до такой степени, что учитель не может от нее оторваться [Maslach, Leiter, Schaufeli, 2008; Chan et al., 2020].

В настоящем исследовании анализируется связь вовлеченности педагогов в работу и удовлетворенности ею с их отношением к ИО.

2. Методология

2.1. Тестовый инструментарий и дизайн исследования

Эмпирическое исследование проведено на базе одной школы г. Тюмени, которая по основным показателям является типичной для города: два корпуса и 192 школьных класса, в которых 253 учителя обучают 6609 детей, в их числе 47 мигрантов и 84 ребенка со статусом ОВЗ. Школа соответствует основным современным требованиям и правилам: доступная инфраструктура (пандусы, лифты, указатели), условия жизнеобеспечения (питание/диета по медицинским показаниям, специализированные туалетные комнаты), условия обучения (необходимая аппаратура для обучающихся с различными нарушениями, дистанционный формат работы, адаптированные образовательные программы).

На проведение исследования получено официальное разрешение Департамента образования и науки Тюменской области. Опрос организован при помощи гугл-формы и проведен в течение апреля 2021 г. Все респонденты имели возможность заполнять анкеты в удобное для них время, что позволило снизить эффект присутствия и контроля со стороны организаторов исследования.

Для опроса учителей использованы авторские методики [Iliško et al., 2019; Ignatjeva, Fedina, Iliško, 2017], позволяющие оценить отношение к инклюзии и к работе в инклюзивной среде. Каждый из опросников представляет собой набор суждений, степень своего согласия с каждым из них респонденты оценивали по шкале Ликерта. С целью снижения размерности пространств индикаторов рассматриваемых концептов выполнен эксплораторный факторный анализ, который позволил выявить их факторные структуры. В результате двухэтапного кластерного анализа сформированы группы респондентов, однородные как по их отношению к инклюзии, так и по степени удовлетворенности работой. Сопоставление соответствующих кластерных групп позволило оценить связь между этими характеристиками.

Полученные результаты анализировались с применением программного инструментария *IBM SPSS Statistics*.

Метод кейс-стади является сегодня одним из наиболее распространенных в исследованиях ИО, поскольку позволяет сочетать разные уровни анализа, учитывать сложность и сохранять целостность явлений [Nilholm, 2021]. Выбор именно этого метода для данного исследования дал возможность выявить закономерности исследуемого явления, а также сформулировать

гипотезы, которые в дальнейшем могут быть проверены на репрезентативной выборке.

2.2. Выборка Выборку исследования составили 119 учителей: 25% — в возрасте до 34 лет, 25% — старше 50 лет, средний возраст — 42 года. У половины учителей стаж работы более 16 лет, у 25% опрошенных он не превышает 6 лет. По гендерному признаку выборка соответствует стандартному распределению учителей в системе школьного образования: 93,3% опрошенных — женщины. 95% респондентов окончили бакалавриат или специалитет, 5% — магистратуру.

Опыт работы в инклюзивном классе имеют 28,6% учителей, 32% принимали участие в проектах, связанных с инклюзивным образованием, а 8% руководили такими проектами; 59,7% учителей оценили свой уровень инклюзивной компетентности как достаточный для практической работы. При этом 66,4% отметили, что не имеют практического опыта инклюзивного обучения, 68,1% не участвовали в проектной деятельности, связанной с инклюзией, а 40,3% нуждаются в повышении компетентности в области ИО.

3. Результаты

3.1. Исследование отношения педагогов к инклюзивному образованию

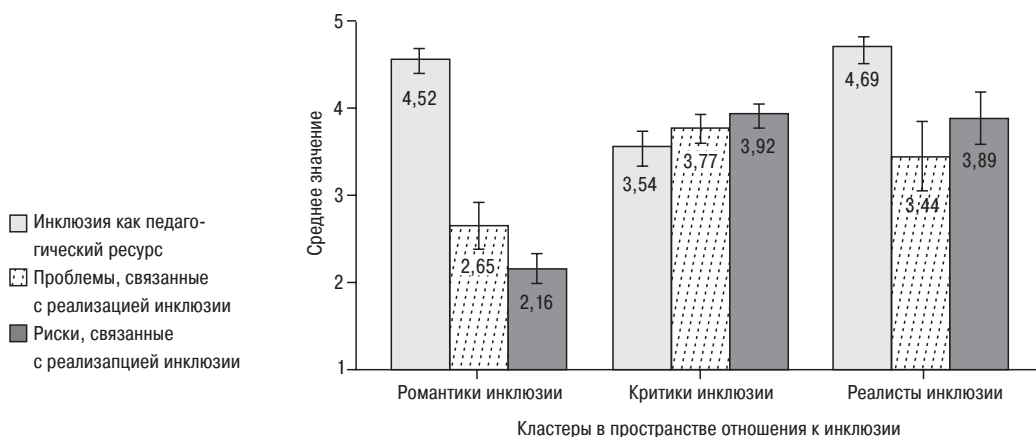
Применение эксплораторного факторного анализа к результатам опроса (Приложение 1) позволило выявить трехфакторную структуру отношения педагогов к инклюзивному образованию (мера адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина — 0,873):

- инклюзия как педагогический ресурс («Дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям» (0,843); «Необходимость взаимодействия в инклюзивной среде способствует сближению всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей» (0,836); «Инклюзивному образованию отводится роль поиска и раскрытия потенциала каждого ребенка» (0,828) и др.);
- проблемы, связанные с реализацией инклюзии («Основная роль общеобразовательных школ состоит в повышении академических показателей учащихся, а не в решении адаптационных проблем особенных детей» (0,827); «Присутствие в школе детей с инклюзией делает ее менее комфортной для остальных учащихся» (0,758); «Научно-исследовательские проекты, теоретические и эмпирические исследования, направленные на анализ и решение проблем, связанных с инклюзивным обучением, далеки от реальности» (0,756) и др.);

- риски, связанные с реализацией инклюзии («Родители детей, как особенных, так и типичных, опасаются ухудшения психического и физического здоровья своих детей, обучающихся в инклюзивной среде» (0,821); «Слишком сложно учесть все различия учеников в инклюзивном классе» (0,728); «В инклюзивной среде возможны проявления моббинга со стороны сверстников» (0,707) и др.).

Кластерный анализ в пространстве полученных факторов позволил выделить однородные с точки зрения рассматриваемой характеристики группы педагогов (рис. 1). Анализ сформированных кластеров позволяет учесть неоднородность отношения к инклюзии.

Рис. 1. Профили кластеров, выделенных в пространстве отношения к инклюзии



Представителей 1-го кластера условно можно назвать «романтиками инклюзии» (31,1% участников опроса). Они настроены наиболее позитивно по отношению к инклюзии, воспринимают ее как ресурс ($M = 4,53$). Самое низкое значение в данной группе имеет фактор, который связывает инклюзию с возможными рисками ($M = 2,16$); проблемы реализации инклюзии представители данной группы оценивают ниже, чем в среднем по выборке ($M = 2,65$). Иными словами, педагоги эти риски и проблемы учитывают, однако не воспринимают их как барьер и препятствие в деятельности.

При этом большинство учителей, относящихся к 1-му кластеру, не принимали участия в проектной деятельности, связанной с инклюзией, и не имеют практического опыта в этой области (56,76%). 64,8% педагогов в этой группе не имеют специальной подготовки в области инклюзивного обучения, однако 70,27%

из них оценили уровень своей компетентности в ИО как достаточный для практической работы.

«Романтизм» педагогов данной группы проявляется в ориентации на социально одобряемый тип отношения к инклюзии. Они склонны идеализировать возможности организации деятельности педагога в классе с «особенными» детьми. Отсутствие практического опыта не позволяет им объективно оценить реальные риски и проблемы инклюзии. При столкновении с реальностью «романтики» могут трансформироваться в «критиков инклюзии», если опыт не будет подкреплён знаниями и компетентностью.

«Критики инклюзии», составляющие 2-й кластер опрошенных педагогов (37,0%), воспринимают инклюзию прежде всего как источник проблем, самое высокое значение в данной группе — у фактора «риски, связанные с реализацией инклюзии» ($M = 3,92$). Педагогический ресурс инклюзии эти учителя оценивают ниже, чем в среднем по выборке ($M = 3,54$). Одной из проблемных зон «критиков инклюзии» является недостаток опыта и необходимого образования: это единственная группа, где зафиксирован уже имеющийся негативный опыт реализации инклюзии (9%), при этом 75% участников группы вообще не имеют практического опыта, а 79,6% педагогов отметили, что не имеют специальной подготовки для инклюзивного обучения, при этом только 45,5% из них полагают, что им необходимо повышение компетентности в области инклюзии.

Если в классе, в котором работает педагог — «критик инклюзии», оказываются учащиеся с инвалидностью, возникает риск реализации негативных сценариев учебного процесса: имея отрицательную установку, педагог будет ожидать сложностей и проблем и усиливать стрессовые ситуации, умножая тем самым негативный опыт и снижая вероятность формирования самоэффективности.

Более, чем представители первых двух групп, ориентированы на использование потенциала и ресурсов ИО педагоги 3-й кластерной группы — «реалисты инклюзии» (31,9% опрошенных). Они достаточно высоко оценивают риски инклюзии ($M = 3,89$), понимают ее сложности — возможно, потому, что в данной группе больше, чем в первых двух кластерах, педагогов, имеющих опыт проектной деятельности в области инклюзии, как в качестве исполнителя (34,21%), так и в качестве руководителя (5,26%). 34,21% «реалистов инклюзии» отметили наличие позитивного практического инклюзивного опыта. Педагоги «реалисты» адекватно оценивают как свои возможности, так и ограничения: только 31,58% получили специальную подготовку в области инклюзивного обучения, и 44,74% отметили, что нуждаются в повышении компетентности в области ИО. Педа-

гоги-«реалисты» стремятся мыслить системно: они понимают проблемы инклюзии, объективно оценивают реальное состояние дел, видят ее ресурсы и возможности.

Все опрошенные педагоги в целом принимают ИО и достаточно высоко оценивают его педагогический потенциал. Только треть учителей в своих суждениях опирается на имеющуюся практику реализации задач обучения и воспитания в условиях смешанной образовательной среды («реалисты инклюзии»). Остальные скорее высказывают социально одобряемые суждения ввиду отсутствия реального практического опыта взаимодействия в инклюзивной образовательной среде («романтики инклюзии»), либо уже имея негативный опыт («критики инклюзии»).

Полученные данные в целом согласуются с результатами исследований, проведенных на разных выборках педагогов [Sharma, George, 2016; Astrauskaitė et al., 2011; Chan et al., 2020; Oropku et al., 2021; Smet, 2022] и показавших, что:

- наличие реального опыта взаимодействия в инклюзивной образовательной среде и специальной подготовки способствует формированию осознанного рефлексивного отношения к ИО;
- критическая и отстраненная позиция педагога в отношении ИО в большинстве случаев сопряжена с негативным опытом, полученным на практике;
- участие в проектной деятельности развивает способность анализировать риски и проблемы инклюзивного обучения.

3.2. Исследование удовлетворенности педагогов работой

Вовлеченность педагогов и их удовлетворенность своей работой в инклюзивной среде оценивались с помощью авторского опросника [Piško et al., 2020]. Факторный анализ (Приложение 2) позволил выявить структуру рассматриваемого явления, состоящую из четырех основных факторов:

- уровень безопасности и защищенности («Моя работа не предполагает постоянного стресса и чрезмерного напряжения» (0,831); «Моя работа не наносит вреда моему здоровью» (0,778); «Работа не мешает моей личной жизни, взаимоотношениям с друзьями и родителями» (0,698));
- удовлетворенность организацией рабочего процесса («Меня устраивает режим работы и дисциплинарные требования, принятые в школе» (0,508); «Я четко знаю свои должностные возможности и зону своей ответственности» (0,759); «У меня достаточно полномочий для решения поставленных передо мной задач» (0,713));

- удовлетворенность вознаграждением («Результаты моего труда оцениваются адекватно вкладу в общее дело (0,790), адекватно усилиям и результатам работы» (0,753); «Руководство ценит мои заслуги, отмечает успехи, мое усердие не остается незамеченным» (0,728));
- вовлеченность в работу («Если требует ситуация, я готов выполнить работу даже в ущерб своим личным интересам» (0,661); «Я готов отдавать рабочему процессу не только оговоренное трудовым договором время» (0,616); «Выполняя работу, я стараюсь сделать больше и лучше, чем от меня ожидают» (0,519)).

Рис. 2. Профили кластеров, выделенных в пространстве удовлетворенности работой



Кластерный анализ в пространстве полученных факторов позволил выделить три группы педагогов (рис. 2). Только половина опрошенных (51%) в достаточной степени удовлетворены своей работой (кластер 3). У этих учителей высокий уровень переживаемой безопасности и защищенности, их устраивает получаемое вознаграждение, и они вовлечены в профессиональную деятельность. Ниже всех факторов они оценивают организацию рабочего процесса, хотя в целом удовлетворены и ею.

У 26% педагогов выявлен критически низкий уровень переживаемой безопасности и защищенности (кластер 1). Эти учителя часто испытывают стресс на работе, они полагают, что занятость на работе стала причиной того, что они мало времени уделяют себе и своей личной жизни, они страдают от недоброжелательного отношения со стороны обучающихся и их родителей и опасаются открыто высказывать свое мнение. Показатели удовлетворенности организацией рабочего процесса,

полученные в этой группе, также низкие, однако свою удовлетворенность вознаграждением педагоги оценили достаточно высоко, и, видимо за счет этого, невысокую, но все же положительную оценку получила вовлеченность педагогов 1-го кластера в работу. Их эмоциональные реакции и отношение к работе обусловлены тем, насколько «окупаются» их трудовые затраты. Бонусы, которые они получают или могут получить на работе, выполняют компенсаторную функцию: от бонусов зависит отношение педагогов к своей работе.

Педагоги, неудовлетворенные работой (23%), выставили низкие оценки по большей части показателей, которые использовались в опросниках (2-й кластер). Меньше всего этих педагогов устраивает оценка и вознаграждение их труда. Они считают, что руководство не ценит их заслуги, недостаточно отмечает успехи и не поддерживает их в должной мере материально и психологически. Им не всегда понятны критерии, по которым их оценивают, и они не видят в занимаемой ими в школе позиции потенциала для карьерного роста и развития. Как следствие, они слабо вовлечены в работу. Как и педагоги из 1-го кластера, они не считают свое положение на работе безопасным и защищенным. Различия между учителями в восприятии безопасности отчасти могут объясняться доминирующим локусом контроля: те, кто склонен относить свои успехи и неуспех преимущественно на счет внешних факторов, испытывают повышенную потребность в защите и безопасности.

3.3. Взаимосвязь удовлетворенности работой с отношением к инклюзии

Корреляционный анализ выявил прямые статистически значимые взаимосвязи оценки педагогами инклюзии как педагогического ресурса с показателями удовлетворенности работой, самая сильная связь — с удовлетворенностью организацией рабочего процесса ($r = 0,794$ для уровня значимости 0,01). Иными словами, позитивная оценка инклюзии и ее ресурсное видение находятся в прямой взаимосвязи с тем, насколько четко учитель понимает рабочие требования, свои функции и задачи. Этот результат согласуется с данными предыдущих исследований, в которых установлено, что способность руководителя школы организовать профессиональную команду единомышленников и успешно управлять ее деятельностью является основным условием формирования инклюзивной культуры [Cohen, 2015; Алехина и др., 2020; Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021].

Большинство опрошенных (представители двух кластеров из трех) воспринимают инклюзию как ресурс и возможности для развития. Вместе с тем практически половина педагогов (49,15%) оценивают уровень своей безопасности и защищенности на работе гораздо ниже среднего. Они не удовлетворе-

ны отношением общества к профессии учителя, не чувствуют себя защищенными, отмечают, что порой работа наносит вред их здоровью. При этом именно психологическая безопасность педагога является одним из ключевых показателей благоприятного климата в образовательном учреждении, необходимым условием результативности обучения учеников и эффективности деятельности организации в целом [Егорова, Алексеева, 2019]. Возможно, полученные в исследовании оценки принятия педагогами инклюзии завышены вследствие склонности респондентов давать социально одобряемые ответы.

Рис. 3. Распределение респондентов из кластеров, отражающих отношение к инклюзии, по кластерам удовлетворенности работой



На рис. 3 представлено наложение кластерных групп учителей, выделенных на основании отношения к инклюзии и степени удовлетворенности работой, позволяющее выявить взаимосвязи между данными характеристиками.

В каждой кластерной группе, образованной на основании степени удовлетворенности работой, только треть учителей видят педагогический ресурс инклюзии, полагая, что дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям, а необходимость взаимодействия в инклюзивной среде способствует сближению всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей.

Учителя, высоко оценившие уровень своей безопасности и защищенности на работе, точнее других судят о ресурсах и рисках инклюзии для образования. Именно в группе удовлетворенных работой максимально представлены «реалисты инклюзии» (45%). Они понимают, что сложно учесть все различия учеников в инклюзивном классе, а также что в инклюзивной среде возможны проявления моббинга со стороны сверстников.

Учителя, не удовлетворенные работой и не чувствующие себя защищенными, более критично настроены в отношении инклюзии, примерно половина из них (51,61% в группе удовлетворенных вознаграждением за работу и 48,15% в группе не удовлетворенных работой) склонны рассматривать инклюзивное образование скорее как проблему. Эти учителя полагают, что присутствие в школе детей с ОВЗ делает ее менее комфортной для остальных учащихся, а проекты и исследования, направленные на анализ и решение проблем, связанных с инклюзивным обучением, далеки от реальности.

4. Ограничения исследования

Проведенное исследование имеет два ограничения. Во-первых, полученные данные неизбежно смещены за счет большой доли социально одобряемых ответов, так как инклюзия является официальной политикой. Во-вторых, выборку составляют учителя только одной школы, и его результаты не могут быть распространены даже на все школы Тюмени, потому что в каждой школе складывается уникальная культура, обусловленная, в частности, стилем руководства.

5. Обсуждение результатов

Удовлетворенность профессиональной деятельностью и вовлеченность в нее могут служить предикторами отношения учителя к инклюзии. Удовлетворенность профессиональной деятельностью, возникая как результат работы, в дальнейшем может становиться фактором развития личности учителя [Гордиенко, 2009; Шабанова, Белыева, Фомина, 2020].

Отношение большинства педагогов — участников проведенного нами исследования (до 60%) к ИО приходится признать нереалистичным, они судят об инклюзивном образовании с позиций не оправдавшихся ожиданий. В таких условиях реализация так называемой стихийной инклюзии, при которой педагог приступает к работе в классе без предварительной подготовки, с большой вероятностью будет иметь негативные последствия. Пытаясь решать задачи интуитивно либо за счет имеющегося опыта, педагог неизбежно окажется в ситуации, снижающей субъективный уровень безопасности. С другой стороны, неоправданно завышенные ожидания от инклюзивного образования также чреваты неудовлетворенностью и неуспехом в реализации ИО. Молодой учитель, не имеющий опыта и романтично настроенный на изменения, может столкнуться с отсутствием необходимых личностных и профессиональных ресурсов и попасть в ловушку критического отношения к ИО.

Убеждение педагогов в том, что они могут быть эффективны в инклюзии, необходимо формировать через включение их в

процесс проектирования инклюзивного образовательного пространства. В этом случае они будут иметь возможность всесторонне проанализировать ситуацию и оценить потенциальные риски, т.е. увидеть инклюзию в системе реальных противоречий. Активная позиция педагога в деятельности проектирования будет запускать механизмы коллективной самоэффективности, что подтверждает ряд других исследований [Гумницкая, Гумницкий, Маркина, 2021]. Ресурсным может быть и опыт наблюдения за чужими достижениями: включение тьюторской поддержки, практика наставничества, мастер-классы опытных педагогов, имеющих достижения в области ИО.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что для значительной части школьных учителей характерно переживание незащищенности в профессиональной деятельности, как следствие, они опасаются быть открытыми и вместо откровенных суждений декларируют социально одобряемые ценности. Отсутствие достаточных знаний об ИО и несформированность алгоритмов деятельности создают дополнительный стресс, а понимание, что их усилия не вознаграждаются, обуславливает снижение вовлеченности в работу. Таким образом, для того чтобы учитель видел в инклюзии педагогический ресурс и мог использовать ее потенциал для развития личности каждого ребенка, необходимо создать максимально корректные и понятные правила и инструкции для работы и обеспечить учителю защиту и безопасность.

Будущее инклюзивное общество рождается в школьном классе. Поэтому критически важно вовлечь учителей в процесс проектирования инклюзивных образовательных пространств, поддержать их усилия и создать условия для рефлексивного обучения на основе инклюзивных ценностей.

Перспективы данного исследования видятся в проведении масштабного опроса учителей Тюменской области об их отношении к инклюзивному образованию и сопоставлении полученных данных с показателями субъективного благополучия школьников и их родителей.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое изменение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Авторы благодарят всех учителей школы за участие в исследовании.

Приложение 1
Отношение педагогов к ИО

Фактор 1 — инклюзия как педагогический ресурс.
Фактор 2 — проблемы, связанные с реализацией инклюзивного образовательного процесса.
Фактор 3 — риски для участников образовательного процесса, связанные с реализацией инклюзии

		Фактор		
		1	2	3
C6	Дети, приобретая опыт эффективного функционирования в инклюзивной среде, передают его своим родителям	0,843		
C4	Необходимость взаимодействия в инклюзивной среде способствует сближению всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей	0,836		
C7	Инклюзивному образованию отводится роль поиска и раскрытия потенциала каждого ребенка	0,828		
C3	Обучение в инклюзивной среде способствует развитию социального опыта всех учащихся, созданию более толерантного общества	0,818		
C8	Чем с большим количеством индивидуальностей сталкивается ребенок, тем выше его адаптивность, шире диапазон развития, меньше стереотипность мышления	0,802		
C9	Находясь вместе со школьной скамьи, дети учатся видеть особенности друг друга, учитывать их в общении и взаимодействии, учатся помогать друг другу	0,784		
C2	Совершенствование образовательных методик для поддержки инклюзивного обучения способствует улучшению качества обучения всех детей в инклюзивном классе	0,775		
C5	В подлинно инклюзивном классе нет худших и лучших. Инклюзивный класс предполагает больше не соревновательный тип обучения, а командный	0,772		
C1	Многообразие и непохожесть детей друг на друга не только проблема, требующая решения, но и важнейший ресурс, который можно использовать в образовательном процессе	0,647		
C18	Каждый ребенок имеет право быть принятым таким, какой он есть, и право посещать ближайшую к дому или выбранную его родителями школу	0,451		
C20	Основная роль общеобразовательных школ состоит в повышении академических показателей учащихся, а не в решении адаптационных проблем особенных детей		0,827	
C12	Присутствие в школе детей с инклюзией делает ее менее комфортной для остальных учащихся		0,758	
C21	Научно-исследовательские проекты, теоретические и эмпирические исследования, направленные на анализ и решение проблем, связанных с инклюзивным обучением, далеки от реальности		0,756	
C24	На данном этапе отсутствуют специальные стандарты образования и вариативные программы для обучения детей с особыми образовательными потребностями		0,750	
C22	Учебные планы, программы, технологии обучения в массовой школе практически не учитывают особенности детей и не могут быть адаптированы непосредственно в ходе учебного процесса		0,738	
C25	Наблюдается слабая организационная поддержка эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного образовательного процесса		0,702	
C17	Инклюзия представляет собой форму опасного эксперимента с непредсказуемыми рисками для всех его участников		0,669	0,489
C10	Обучение в инклюзивной среде усложняет процесс общего образования и снижает его качество для всех учащихся		0,648	0,467

		Фактор		
		1	2	3
C23	Базовое педагогическое образование не обеспечивает уровень инклюзивной компетентности, необходимый для практической реализации обучения детей в инклюзивной среде		0,629	
C19	Для реализации эффективного обучения необходимо направить основные усилия на адаптацию ребенка к условиям существующей образовательной среды, а не приспосабливаться к нему	0,425	0,483	
C14	Родители детей, как особенных, так и типичных, боятся за психическое и физическое здоровье своих детей, обучающихся в инклюзивной среде			0,821
C13	Слишком сложно учесть все различия учеников в инклюзивном классе			0,728
C15	В инклюзивной среде возможны проявления моббинга со стороны сверстников		0,431	0,707
C16	В инклюзивной среде могут формироваться заниженные требования к отдельным ученикам		0,499	0,649
C11	Нестандартное и не всегда социально одобряемое поведение детей в инклюзивном классе затрудняет общение с ними и реализацию процесса их обучения		0,507	0,584

Приложение 2
Удовлетворенность педагогов работой

Фактор 1 — уровень безопасности и защищенности.
Фактор 2 — удовлетворенность организацией рабочего процесса.
Фактор 3 — удовлетворенность вознаграждением.
Фактор 4 — вовлеченность в работу.

	Фактор			
	1	2	3	4
41. Моя работа не предполагает постоянного стресса и чрезмерного напряжения	0,831			
40. Моя работа не наносит вреда моему здоровью	0,778			
31. Работа не мешает моей личной жизни, взаимоотношениям с друзьями и родителями	0,698			
48. В школе я защищен от угроз и недоброжелательного отношения со стороны обучающихся и родителей	0,680		0,470	
39. Я не готов уйти из организации, даже если мне предложат более высокую должность	0,669			
34. Я не готов уйти из школы, даже если мне предложат более выгодные условия	0,665			
37. Я могу сам планировать свое рабочее время и интенсивность работы	0,654			
45. Я удовлетворен отношением общества к моей работе	0,650			
42. Я чувствую границу между работой и личной жизнью и отделяю работу от личной жизни	0,648			
49. Я могу отказаться и не выполнять поручения, которые не входят в мои прямые обязанности	0,633			
50. Я имею возможность открыто высказывать свою точку зрения	0,593			
47. Моя работа в школе приносит профессиональное и эмоциональное удовлетворение	0,590	0,428		

	Фактор			
	1	2	3	4
46. В школе я чувствую себя защищенным от необоснованных претензий и критики со стороны администрации и коллег	0,563			
37. Меня устраивает режим работы и дисциплинарные требования, принятые в школе	0,517	0,508		
24. Я четко знаю свои должностные возможности и зону своей ответственности		0,759		
32. В случае необходимости я могу оказать помощь коллеге в выполнении его работы		0,726		
12. У меня достаточно полномочий для решения поставленных передо мной задач		0,713		
29. Содержание моей работы и ее результаты не противоречат моим убеждениям		0,686		
36. У меня сложились хорошие отношения с людьми, с которыми я работаю		0,685		
15. Я горжусь работой в школе и всегда позитивно отзываюсь о ее деятельности		0,657		
28. У меня очень важная, полезная и необходимая для общества работа		0,646		
23. Я четко понимаю свои функции и задачи и то, чего ожидает от меня руководство		0,611	0,486	
7. Моя должность соответствует моей компетенции и моим заслугам		0,597	0,556	
16. Я стараюсь привлечь в свою школу хороших специалистов		0,593		
30. Я могу положиться на своих коллег в сложных жизненных ситуациях		0,534		
19. Мне нравится искать новые пути решения проблем, связанных с работой		0,504		0,442
35. Я действительно чувствую себя так, как будто проблемы школы — это мои проблемы	0,465	0,466		
1. На работе у меня есть возможность заниматься тем, что я люблю и умею делать лучше всего		0,427		
38. Я не испытываю беспокойства, связанного с перспективой потерять работу		0,421		
5. Результаты моего труда оцениваются адекватно вкладу в общее дело			0,790	
4. Результаты моего труда оцениваются адекватно усилиям и результатам работы			0,753	
27. Руководство ценит мои заслуги, отмечает успехи, мое усердие не остается незамеченным	0,404		0,728	
21. Я понимаю, на основании каких критериев оценивается моя работа	0,427		0,694	
2. Я удовлетворен тем, в какой мере школа использует мой потенциал			0,681	
3. Оплата моего труда соответствует моей квалификации, умениям, навыкам и опыту	0,412		0,674	
25. Я чувствую, что руководитель и коллеги заинтересованы в результатах моего труда			0,645	
8. На данном этапе меня вполне удовлетворяет занимаемая мною должность		0,497	0,595	
14. На работе я максимально использую свой интеллектуальный потенциал			0,552	
6. Я знаю, что делать, чтобы зарабатывать больше, оставаясь в школе			0,552	
26. На моем рабочем месте созданы все условия для качественного выполнения работы	0,513		0,518	
9. Я знаю свои карьерные возможности и могу влиять на свой карьерный рост		0,428	0,468	
20. Работа в школе дает мне возможность для учебы, профессионального роста	0,422	0,425	0,447	
10. Если требует ситуация, я готов выполнить работу даже в ущерб своим личным интересам				0,661

	Фактор			
	1	2	3	4
18. Я готов отдавать рабочему процессу не только оговоренное трудовым договором время	0,406			0,616
17. Выполняя работу, я стараюсь сделать больше и лучше, чем от меня ожидают		0,485		0,519
33. Я предлагаю идеи, касающиеся улучшения рабочего процесса и его результата				0,491
22. Я принимаю активное участие в формировании и решении корпоративных задач				0,444

Литература

1. Акимов И.Б. (2017) Факторы удовлетворенности работой педагогов среднего общеобразовательного учреждения // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология. № 2 (22). С. 24.
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. (2020) Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. Т. 9. № 2. С. 62–78. doi:10.17759/crpe.2020090203
3. Брук Ж.Ю., Кухтерина Г.В., Патрушева И.В., Федина Л.В. (2021) Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы // ЦИТИСЭ. № 2 (28). С. 533–542. doi:10.15350/2409-7616.2021.2.49
4. Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В. (2017) Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. Т. 22. № 1. С. 98–105. doi:10.17759/pse.2017220111
5. Гордиенко В.Н. (2009) Психология удовлетворенности профессионально-педагогической деятельностью. Иркутск: Восточно-Сибирская академия образования.
6. Гумницкая А.Ф., Гумницкий М.Е., Маркина М.В. (2021) Удовлетворенность педагогов своей работой и их субъективное представление об интенсивности преобразующей деятельности образовательной организации // Успешные практики перехода школы в режим эффективной работы. Сб. материалов образовательных организаций Ленинградской области. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. С. 14–20.
7. Егорова В.Н., Алексеева Ф.И. (2019) Психологическая защищенность педагога как показатель благоприятного психологического климата образовательной среды // Общество: социология, психология, педагогика. № 4 (60). С. 75–79. doi:10.24158/spp.2019.4.12
8. Кетриш Е.В. (2019) Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург: РГППУ.
9. Малярчук Н.Н., Волосникова Л.М. (2015) Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitatis. Т. 1. № 4. С. 251–267.
10. Митина Л.М. (2014) Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История.
11. Ростовцева М.В., Помазан В.А., Рутц М.Л., Ананьев В.Н., Бобрик Е.С. (2021) Готовность педагогов средней школы к реализации инклюзивного обучения // Педагогика и просвещение. № 2. С. 131–144. doi:10.7256/2454-0676.2021.2.35622
12. Шабанова Т.Л., Беляева Т.К., Фомина Н.В. (2020) Изучение социально-психологических характеристик эффективности педагогического коллектива

- ва в зависимости от мотивационно-личностных качеств учителя // Проблемы современного педагогического образования. № 67-2. С. 352–356.
13. Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. (2011) Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers Sample // *International Journal of Business and Management*. Vol. 6. No 5. P. 41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41
 14. Avramidis E., Norwich B. (2002) Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 17. No 2. P. 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
 15. Boer de A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011) Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15. No 3. P. 331–353. doi:10.1080/13603110903030089
 16. Booth T., Ainscow M. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
 17. Chan E.S.S., Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. (2020) Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education // *SAGE Open*. Vol. 10. No 3. Art. No 2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
 18. Cohen E. (2015) Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 186. May. P. 758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
 19. Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O.-P. (2013) How Cultural Histories Shape South African and Finnish Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Comparative Analysis // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 28. No 3. P. 305–318. doi:10.1080/08856257.2013.777529
 20. Forlin C., Sharma U., Loreman T. (2014) Predictors of Improved Teaching Efficacy Following Basic Training for Inclusion in Hong Kong // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18. No 7. P. 718–730. doi.org/10.1080/13603116.2013.819941
 21. Gunnþórsdóttir H., Jóhannesson I.A. (2014) Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18. No 6. P. 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
 22. Ignatjeva S., Bruk Zh. (2020) The Research of Psychological Well-Being Predictors: Comparative Study of Teachers in Latvia and Russia. *Proceedings of the 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma de Mallorca, 2020, July 06–07)*. P. 7302–7311. doi:10.21125/edulearn.2020.1871
 23. Ignatjeva S., Fedina L., Iliško D. (2017) Attitude of Pedagogical High School Students to Implementation of Inclusive Education. *Proceedings of EDULEARN17 Conference (Barcelona, Spain, 2017, July 03–05)*. P. 313–320.
 24. Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S. (2020) Teachers' Engagement with Work and Their Psychological Well-Being. *Proceedings of the 14th International Scientific Conference "Society. Integration. Education" (Rezekne, Latvia, 2020, May 22–23)*. Vol. V. P. 102–110. doi:10.17770/sie2020vol5.4981
 25. Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S., Volosnikova L., Gavrilova Y., Kozhasheva G. (2019) Comparative Analyses of Inclusive Education in Latvia, Russia, and Kazakhstan. *13th International Technology, Education and Development Conference (Valencia, Spain, 2019, March 11–13)*. P. 6874–6880. doi:10.21125/int.2019.1670
 26. Jerlinder K., Danermark B., Gill P. (2010) Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion—the Case of PE and Pupils with Physical Disability

- ties // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 25. No 1. P. 45–57. doi:10.1080/08856250903450830
27. Jordan A., Lindsay L., Stanovich P.J. (1997) Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk and Typically Achieving // *Remedial and Special Education*. Vol. 18. No 2. P. 82–93. doi:10.1177/074193259701800202
28. Jury M., Perrin A.-L., Desombre C., Rohmer O. (2021) Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Impact of Students' Difficulties // *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 83. No 2. Art. No 101746. doi:10.1016/j.rasd.2021.101746
29. Katz J. (2015) Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on Teachers' Self-Efficacy, Stress, and Job Satisfaction in Inclusive Classrooms K-12 // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 19. No 1. P. 1–20. doi:10.1080/13603116.2014.881569
30. Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. (2021) The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective // *Frontiers in Education*. Vol. 6. Art. No 603241. doi:10.3389/educ.2021.603241
31. Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. (2011) Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? // *Educational Psychological Review*. No 23. P. 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
32. Krischler M., Pitten C.M. (2018) Inclusive Education in Luxembourg: Implicit and Explicit Attitudes toward Inclusion and Students with Special Educational Needs // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 24. No 6. P. 597–615. doi:10.1080/13603116.2018.1474954
33. Kurniawati F., de Boer A., Minnaert A., Mangunsong F. (2014) Characteristics of Primary Teacher Training Programs on Inclusion: A Literature Focus // *Educational Research*. Vol. 56. No 3. P. 310–326. doi:10.1080/00131881.2014.934555
34. Lee E.S., Shin Y.J. (2017) Social Cognitive Predictors of Korean Secondary School Teachers' Job and Life Satisfaction // *Journal of Vocational Behavior*. No 102. P. 139–150. doi:10.1016/j.jvb.2017.07.008
35. Loreman T. (2014) Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 18. No 5. P. 459–483. doi:10.1080/13603116.2013.788223
36. Lüke T., Grosche M. (2018) What Do I Think about Inclusive Education? It Depends on Who Is Asking. Experimental Evidence for a Social Desirability Bias in Attitudes towards Inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 22. No 1. P. 38–53. doi:10.1080/13603116.2017.1348548
37. Maslach C., Leiter M.P., Schaufeli W.B. (2008) *Measuring Burnout* // C.L. Cooper, S. Cartwright (eds) *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being*. Oxford: Oxford University. P. 86–108.
38. Miesera S., Gebhardt M. (2018) Inclusive Vocational Schools in Canada and Germany. A Comparison of Vocational Pre-Service Teachers' Attitudes, Self-Efficacy and Experiences towards Inclusive Education // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 33. No 5. P. 707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
39. Nilholm C. (2021) Research about Inclusive Education in 2020 — How Can We Improve Our Theories in Order to Change Practice? // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 36. No 3. P. 358–370. doi:10.1080/08856257.2020.1754547
40. Opoku M.P., Jiya A.N., Kanyinji R.C., Nketsia W. (2021) An Exploration of Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Retention, and Job Satisfaction in Malawi // *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 17. No 1. P. 30–61.

41. Perrin A.L., Jury M., Desombre C. (2021) Are Teachers' Personal Values Related to Their Attitudes toward Inclusive Education? A Correlational Study // *Social Psychology of Education*. Vol. 24. No 5. P. 1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-7
42. Saloviita T. (2020) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland // *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 64. No 2. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
43. Saloviita T. (2019) Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education // *Support for Learning*. Vol. 34. No 4. P. 432–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
44. Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.P. (2012) Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 27. No 1. P. 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
45. Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (1996) Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis // *Exceptional Children*. Vol. 63. No 1. P. 59–74. doi:10.1177/001440299606300106
46. Sharma U., George S. (2016) Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms // S. Garvis, D. Pendergast (eds) *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. Rotterdam: Sense. P. 37–51. doi:10.1007/978-94-6300-521-0_3
47. Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012) Measuring Teacher Efficiency to Implement Inclusive Practices // *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 12. No 1. P. 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
48. Slee R. (2013) Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion // *Asian Journal of Inclusive Education*. Vol. 1. No 2. P. 3–17.
49. Smet M. (2022) Professional Development and Teacher Job Satisfaction: Evidence from a Multilevel Model // *Mathematics*. Vol. 10. No 51. doi:10.3390/math10010051
50. Stanovich P.J., Jordan A. (1998) Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms // *Elementary School Journal*. Vol. 98. No 3. P.221–238. doi:10.1086/461892
51. Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 17. No 7. P. 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
52. Wilson C., Woolfson M., Durkin K. (2020) School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs towards Inclusive Teaching // *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 24. No 2. P. 218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901

References

- Akimov I.B. (2017). Faktory udovletvorennosti rabotoj pedagogov srednego obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Factors of Satisfaction with the Work by Teachers of a Secondary Educational Institution]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Ser. Psihologiya*, no 2 (22), pp. 23–35.
- Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. (2020). Ekspertnaya otsenka parametrov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education]. *Klinicheskaja i spetsial'naja psihologija Clinical Psychology and Special Education*, vol. 9, no 2, pp. 62–78. doi:10.17759/cpse.2020090203
- Astrauskaitė M., Vytautas R., Perminas A. (2011) Job Satisfaction Survey: A Confirmatory Factor Analysis Based on Secondary School Teachers Sample. *International Journal of Business and Management*, vol. 6, no 5, pp. 41–50. doi:10.5539/ijbm.v6n5p41

- Avramidis E., Norwich B. (2002) Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, no 2, pp. 129–147. doi:10.1080/08856250210129056
- Boer de A., Pijl S.J., Minnaert A. (2011) Regular Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 15, no 3, pp. 331–353. doi:10.1080/13603110903030089
- Booth T., Ainscow M. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Брук Ж.Ю., Кучтерина Г.В., Патрушева И.В., Федина Л.В. (2021) Благополучие педагогов в условиях инклюзивной трансформации школы [Well-Being of Teachers in Inclusive School Transformation]. *CITASE*, no 2 (28), pp. 533–542. doi:10.15350/2409-7616.2021.2.49
- Chan E.S.S., Ho S.K., Ip F., Wong M.W.-Y. (2020) Self-Efficacy, Work Engagement, and Job Satisfaction among Teaching Assistants in Hong Kong's Inclusive Education. *SAGE Open*, vol. 10, no 3, art. no 2158244020941008. doi:10.1177/2158244020941008
- Cohen E. (2015) Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies Regarding Inclusion. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 186, May, pp. 758–764. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.105
- Egorova V.N., Alekseeva F.I. (2019) Psikhologicheskaya zashchishchennost' pedagoga kak pokazatel' blagopriyatnogo psikhologicheskogo klimata obrazovatel'noj sredy [Psychological Security of a Teacher as a Favorable Psychological Climate Index of the Educational Environment]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no 4 (60), pp. 75–79. doi:10.24158/spp.2019.4.12
- Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Malinen O.-P. (2013) How Cultural Histories Shape South African and Finnish Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: A Comparative Analysis. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 28, no 3, pp. 305–318. doi:10.1080/08856257.2013.777529
- Forlin C., Sharma U., Loreman T. (2014) Predictors of Improved Teaching Efficacy Following Basic Training for Inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, no 7, pp. 718–730. doi.org/10.1080/13603116.2013.819941
- Gordienko V.N. (2009) *Psikhologiya udovletvorennosti professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nost'yu* [Psychology of Satisfaction with Professional Pedagogical Activity]. Irkutsk: Vostochno-Sibirskaya akademiya obrazovaniya.
- Gumnitskaya A.F., Gumnitskiy M.E., Markina M.V. (2021) Udovletvorennost' pedagogov svoej raboty i ikh sub'ektivnoe predstavlenie ob intensivnosti preobrazuyushchej deyatel'nosti obrazovatel'noj organizatsii [Satisfaction of Teachers with Their Work and Their Subjective Idea of the Intensity of the Transformative Activity of an Educational Organization]. *Uspeshnye praktiki perekhoda shkoly v rezhim effektivnoj raboty. Sbornik materialov obrazovatel'nykh organizatsij Leningradskoj oblasti* [Successful Practices of the Transition of the School to the Mode of Effective Work. Collection of Materials of Educational Organizations of the Leningrad Region]. Kirov: Mezhhregional'nyj tsentr innovatsionnykh tekhnologij v obrazovanii, pp. 14–20.
- Gunnþórsdóttir H., Jóhannesson I.A. (2014) Additional Workload or a Part of the Job? Icelandic Teachers' Discourse on Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, no 6, pp. 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
- Игнатјева С., Брук Ж. (2020) The Research of Psychological Well-Being Predictors: Comparative Study of Teachers in Latvia and Russia. Proceedings of the 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (Palma de Mallorca, 2020, July 06–07), pp. 7302–7311. doi:10.21125/edulearn.2020.1871
- Игнатјева С., Федина Л., Илишко Д. (2017) Attitude of Pedagogical High School Students to Implementation of Inclusive Education. Proceedings of EDULEARN17 Conference (Barcelona, Spain, 2017, July 03–05), pp. 313–320.

- Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S. (2020) Teachers' Engagement with Work and Their Psychological Well-Being. *Proceedings of the 14th International Scientific Conference "Society. Integration. Education" (Rezekne, Latvia, 2020, May 22–23)*, vol. V, pp. 102–110. doi:10.17770/sie2020vol5.4981
- Iliško D., Badjanova J., Ignatjeva S., Volosnikova L., Gavrilova Y., Kozhasheva G. (2019) Comparative Analyses of Inclusive Education in Latvia, Russia, and Kazakhstan. *Proceedings of INTED2019 Conference (Valencia, Spain, 2019, March 11–13)*, pp. 6874–6880. doi:10.21125/int.2019.1670
- Jerlinder K., Danermark B., Gill P. (2020) Swedish Primary-School Teachers' Attitudes to Inclusion—the Case of PE and Pupils with Physical Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 25, no 1, pp. 45–57. doi:10.1080/08856250903450830
- Jordan A., Lindsay L., Stanovich P.J. (1997) Classroom Teachers' Instructional Interactions with Students Who Are Exceptional, at Risk and Typically Achieving. *Remedial and Special Education*, vol. 18, no 2, pp. 82–93. doi:10.1177/074193259701800202
- Jury M., Perrin A.-L., Desombre C., Rohmer O. (2021) Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: Impact of Students' Difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol. 83, no 2, art. no 101746. doi:10.1016/j.rasd.2021.101746
- Katz J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: Effects on Teachers' Self-Efficacy, Stress, and Job Satisfaction in Inclusive Classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, no 1, pp. 1–20. doi:10.1080/13603116.2014.881569
- Ketrish E.V. (2019) *Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of a Teacher to Work in Conditions of Inclusive Education] Ekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University.
- Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. (2021) The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, vol. 6, art. no 603241. doi:10.3389/feduc.2021.603241
- Klassen R.M., Tze V.M., Betts S.M., Gordon K.A. (2011) Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychological Review*, no 23, pp. 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Krischler M., Pitten C.M. (2018) Inclusive Education in Luxembourg: Implicit and Explicit Attitudes toward Inclusion and Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, no 6, pp. 597–615. doi:10.1080/13603116.2018.1474954
- Kurniawati F., de Boer A., Minnaert A., Mangunsong F. (2014) Characteristics of Primary Teacher Training Programs on Inclusion: A Literature Focus. *Educational Research*, vol. 56, no 3, pp. 310–326. doi:10.1080/00131881.2014.934555
- Lee E.S., Shin Y.J. (2017) Social Cognitive Predictors of Korean Secondary School Teachers' Job and Life Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, no 102, pp. 139–150. doi:10.1016/j.jvb.2017.07.008
- Loreman T. (2014) Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 18, no 5, pp. 459–483. doi:10.1080/13603116.2013.788223
- Lüke T., Grosche M. (2018) What Do I Think about Inclusive Education? It Depends on Who Is Asking. Experimental Evidence for a Social Desirability Bias in Attitudes towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 22, no 1, pp. 38–53. doi:10.1080/13603116.2017.1348548
- Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. (2015) *Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Readiness of Teachers to Work in Conditions of Inclusive Education]. *Tyumen State University Herald. Humanities Research. Humanitates*, vol. 1, no 4, pp. 251–267.
- Maslach C., Leiter M.P., Schaufeli W.B. (2008) Measuring Burnout. *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being* (eds C.L. Cooper, S. Cartwright), Oxford: Oxford University, pp. 86–108.

- Miesera S., Gebhardt M. (2018) Inclusive Vocational Schools in Canada and Germany. A Comparison of Vocational Pre-Service Teachers' Attitudes, Self-Efficacy and Experiences towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 33, no 5, pp. 707–722. doi:10.1080/08856257.2017.1421599
- Mitina L.M. (2014) Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya [Psychology of Personal and Professional Development of Subjects of Education]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya.
- Nilholm C. (2021) Research about Inclusive Education in 2020 — How Can We Improve Our Theories in Order to Change Practice? *European Journal of Special Needs Education*, vol. 36, no 3, pp. 358–370. doi:10.1080/08856257.2020.1754547
- Opoku M.P., Jiya A.N., Kanyinji R.C., Nketsia W. (2021) An Exploration of Primary Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Retention, and Job Satisfaction in Malawi. *International Journal of Whole Schooling*, vol. 17, no 1, pp. 30–61.
- Perrin A.L., Jury M., Desombre C. (2021) Are Teachers' Personal Values Related to Their Attitudes toward Inclusive Education? A Correlational Study. *Social Psychology of Education*, vol. 24, no 5, pp. 1085–1104. doi:10.1007/s11218-021-09646-7
- Rostovtseva M.V., Pomazan V.A., Rutts M.L., Anan'ev V.N., Bobrik E.S. (2021) Gotovnost' pedagogov srednej shkoly k realizatsii inkluzivnogo obucheniya [Readiness of Public School Pedagogues for Implementation of Inclusive Education]. *Pedagogy and Education*, no 2, pp. 131–144. doi:10.7256/2454-0676.2021.2.35622
- Saloviita T. (2020) Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 64, no 2, pp. 270–282. doi:10.1080/00313831.2018.1541819
- Saloviita T. (2019) Explaining Classroom Teachers' Attitudes towards Inclusive Education. *Support for Learning*, vol. 34, no 4, pp. 432–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
- Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.P. (2012) Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 27, no 1, pp. 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603
- Scruggs T.E., Mastropieri M.A. (1996) Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, vol. 63, no 1, pp. 59–74. doi:10.1177/001440299606300106
- Shabanova T.L., Belyaeva T.K., Fomina N.V. (2020) Izuchenie sotsial'no-psikhologicheskikh kharakteristik effektivnosti pedagogicheskogo kollektiva v zavisimosti ot motivatsionno-lichnostnykh kachestv uchitelya [Studying the Socio-Psychological Characteristics of the Effectiveness of the Pedagogical Team, Depending on the Motivational-Personal Qualities of Teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no 67-2, pp. 352–356.
- Sharma U., George S. (2016) Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy* (eds S. Garvis, D. Pendergast), Rotterdam: Sense, pp. 37–51. doi:10.1007/978-94-6300-521-0_3
- Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012) Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 12, no 1, pp. 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Slee R. (2013) Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion. *Asian Journal of Inclusive Education*, vol. 1, no 2, pp. 3–17.
- Smet M. (2022) Professional Development and Teacher Job Satisfaction: Evidence from a Multilevel Model. *Mathematics*, vol. 10, no 51. doi:10.3390/math10010051
- Stanovich P.J., Jordan A. (1998) Canadian Teachers' and Principals' Beliefs about Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching in Heterogeneous Classrooms. *Elementary School Journal*, vol. 98, no 3, pp. 221–238. doi:10.1086/461892

- Tschannen-Moran M., Hoy A.W. (2001) Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, no 7, pp. 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Volosnikova L.M., Efimova G.Z., Ogorodnova O.V. (2017) Riski obrazovatel'noj inkluzii: opyt regional'nogo issledovaniya Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Risks of Educational Inclusion: The Experience of Regional Studies in Tyumen State University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie/ Psychological Science and Education*, vol. 22, no 1, pp. 98–105. doi:10.17759/pse.2017220111
- Wilson C., Woolfson L., Durkin K. (2020) School Environment and Mastery Experience as Predictors of Teachers' Self-Efficacy Beliefs towards Inclusive Teaching. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 24, no 2, pp. 218–234. doi:10.1080/13603116.2018.1455901

Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах

Н.К. Габдрахманов, Л.Б. Карачурина, Н.В. Мкртчян,
О.В. Лешуков

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2022 г.

Габдрахманов Нияз Камилевич — кандидат географических наук, доцент, научный сотрудник проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ngabdrahmanov@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Карачурина Лилия Борисовна — кандидат географических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой демографии Института демографии имени А.Г. Вишневого, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: lkarachurina@hse.ru

Мкртчян Никита Владимирович — кандидат географических наук, ведущий научный сотрудник Центра демографических исследований Института демографии имени А.Г. Вишневого, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: nmkrтчyan@hse.ru

Лешуков Олег Валерьевич — кандидат наук об образовании, заведующий лабораторией «Развитие университетов» Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: oleshukov@hse.ru

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

Аннотация

В результате ликвидации неэффективных вузов их общее число в России за 2013–2019 гг. сократилось на 42%, в том числе головных университетов — на 23%, филиалов — на 56%. Численность студентов при этом уменьшилась на 33%: реформа пришлась на период демографического спада в молодежных возрастных когортах. В статье анализируются последствия оптимизации сети вузов с точки зрения образовательной миграции молодежи в городах, различающихся по численности населения.

Большая часть федеральной и ведомственной статистики в сфере высшего образования и результаты проведенных на ее основе исследований представлены на национальном или региональном уровне. Ключевой с точки зрения локализации образовательных учреждений уровень рассмотрения — город — выпадает из образовательной аналитики и исследований. Крупные города привлекают молодежь не только возможностью выбора университета и образовательной программы. Имеющиеся данные не позволяют выделить миграционную привлекательность города для молодежи, обусловленную наличием вуза и качеством оказываемых им образовательных услуг, из совокупной миграционной привлекательности, связанной также с каче-

ством среды и услуг, объемом и разнообразием рынка труда. Авторы анализируют соотношение представленности вузов в городах разного размера с миграционной привлекательностью этих городов, выраженной в показателях нетто-миграции 15–19-летних. Установлено, что наиболее миграционно привлекательными и при этом в наименьшей степени затронутыми реорганизацией вузовской сети являются города с численностью населения свыше 250 тыс. человек. В наибольшей степени последствия от реализации мер государственной политики, направленных на повышение качества высшего образования, испытали малые города. Концентрация вузов в крупнейших городах страны способствует усилению центростремительной миграции молодежи. Для многих абитуриентов из малых и средних городов наличие в их поселении хотя бы одного вуза или филиала было единственной возможностью получить высшее образование.

Ключевые слова молодежь, высшее образование, миграция молодежи, города, университеты, вузовская сеть, оптимизация, образовательная политика.

Для цитирования Габдрахманов Н.К., Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. (2022) Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 88–116. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-88-116>

Educational Migration of Young People and Optimization of the Network of Universities in Cities of Different Sizes

N.K. Gabdrakhmanov, L.B. Karachurina, N.V. Mkrtchyan, O.V. Leshukov

Niyaz K. Gabdrakhmanov — PhD in Geography, Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ngabdrakhmanov@hse.ru (corresponding author)

Liliya B. Karachurina — PhD in Geography, Deputy Head of the Department of Demography, Vishnevsky Institute of Demography, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ikarachurina@hse.ru

Nikita V. Mkrtchyan — PhD in Geography, Leading Research Fellow, Vishnevsky Institute of Demography, National Research University Higher School of Economics. E-mail: nmkrtchyan@hse.ru

Oleg V. Leshukov — PhD in Education, Head of the Laboratory for University Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: oleshukov@hse.ru

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

Abstract As a result of measures related to the liquidation of inefficient universities and low-quality education, the university network of Russia in 2013–2019 has significantly changed its configuration. In particular, the total number of universities decreased by 42%, including parent universities by 23%, branches by 56%. At the same time, the number of students decreased by 33% over the same period, the reform occurred during a period of demographic decline in the youth age cohorts. However, the consequences of the reform to optimize the network of universities could have a different impact on the structure of urban and regional higher education systems in different parts of the country.

Most of the federal and departmental statistics describing the situation in the field of higher education, and, accordingly, the results of research, are presented at the national or regional levels. However, almost all universities are located in cities, and this key level from the point of view of spatial localization of educational institutions falls out of the pool of educational analytics and research. Large cities everywhere attract young people with a wide range of factors. One of them is the possibility of choosing a university and an educational program. Other factors are related to the quality of the environment and services, the breadth and diversity of the labor market, which positively distinguish large cities from less populated places. The available data do not allow us to divide the migration attractiveness of the city for young people into those related to the presence of a university and the quality of educational services provided by it and those related to other possible factors of attractiveness. However, we can analyze whether the representation of universities in cities of different sizes is correlated with their migration attractiveness, expressed in net migration indicators of 15-19-year-olds. The conducted research has shown that the cities with a population of over 250 thousand people are the most attractive for migration and at the same time the least subjected to the reorganization of the university network. The concentration of universities in the largest cities of the country contributes to the strengthening of centripetal migration of young people. Small towns have experienced the main consequences of the implementation of state policy measures aimed at improving the quality of higher education. For many applicants from small and medium-sized cities, having one university or branch was the only opportunity to get a higher education without leaving their hometown.

Keywords youth, higher education, youth migration, cities, universities, university network, optimization, educational policy.

For citing Gabdrakhmanov N.K., Karachurina L.B., Mkrтчyan N.V., Lesnikov O.V. (2022) *Obrazovatel'naya migratsiya molodyozhi i optimizatsiya seti vuzov v raznykh po razmeru gorodakh* [Educational Migration of Young People and Optimization of the Network of Universities in Cities of Different Sizes]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 88–116. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-88-116>

Создание университетов и формирование университетской сети в мире неразрывно связано с развитием городов [Bender, 1988]. В ходе становления образовательной системы и функционального профилирования городов происходило фактическое разделение университетского присутствия между крупными городами, в которых размещались большие вузы с универсальным набором программ, и небольшими городами, где университет часто представлял собой центр роста и определял лицо поселения.

Советская система планирования и размещения объектов предписывала разным по административному статусу и размерам городам иметь на своей территории определенное количество и заданный набор вузов, так что учебные заведения, осуществляющие подготовку по массовым специальностям, были относительно равномерно распределены по регионам страны [Дайновский, 1973]. Головные учреждения высшего образования были размещены в крупнейших городах, в первую очередь

в региональных центрах, широкая филиальная сеть — в городах второго порядка. Сворачивание части филиалов, качество образования в которых ставилось под сомнение еще до реформы 2012 г., обострило проблему финансовой, социальной и территориальной доступности вузов для населения. Обеспечение доступности образования — один из серьезных комплексных вызовов социально-экономическому развитию как страны в целом, так и каждого из ее регионов, а также отдельных городов — имеющих вузы, лишившихся их, не имевших их никогда. Проблема доступности вузов затрагивает интересы людей разного возраста — не только самих учащихся, но и их родителей, разной финансовой обеспеченности и проживающих в поселениях разных категорий.

Участники дискуссии о вкладе университетов в социально-экономический рост регионов и отдельных городов достигли согласия в признании усиления влияния вузов на развитие городов и формирование городской среды. Вузы и студенты все чаще выступают для территорий в роли *place-makers*. Приезжающая в город на учебу молодежь становится важной частью социума — такие города иногда называют *college town* [Gumrecht, 2003]: их ландшафт включает университетский кампус, молодежную инфраструктуру. В некоторых случаях университеты способствуют реабилитации городских экономик [Goddard et al., 2014; Massey, Field, Chan, 2014], их влияние сопоставимо с воздействием джентрификации [Smith, 2005; Revington et al., 2021]. Превращение университетов в двигатель экономики знаний и фактор привлечения талантливой молодежи производит мультипликативные эффекты [Florida, 2005] и, в частности, способствует нарастанию различий в объемах человеческого капитала и усилению территориальных проявлений «эффекта Матфея» (дальнейшей концентрации первоначальных преимуществ [Rigney, 2010]) в условиях массовизации образования [Hornsby, Osman, 2014].

На практике эффекты от миграции студентов и формирования университетской среды трудно отделить от других факторов развития городов. Зачастую невозможно понять, что первично: развитие университета, открывающего свой кампус и стимулирующего приток молодежи, или наплыв молодежи в город, предоставляющий ей широкий, разнообразный и потенциально привлекательный рынок труда и досуга, попасть на который проще через учебные каналы и университетскую инфраструктуру. Очевидны и поддаются измерению демографические последствия деятельности вузов на территории: приток молодого и мотивированного населения положительно влияет на показатели рождаемости и смертности. При этом притяжение такого населения в одни территории заметно ухуждает

демографическую, а впоследствии также социальную и экономическую ситуацию в других, но этот эффект не так очевиден в силу его меньшей концентрации.

С одной стороны, возможности больших городов по предоставлению качественного образования и привлечению молодежи предопределены сложившейся в России системой расселения и институциональными факторами, предполагающими концентрацию ресурсов всех видов в центрах. В условиях продолжающихся развиваться и усиливающихся центрo-периферийных градиентов, пространственного и демографического сжатия невозможно представить, чтобы университетская сеть и образовательная миграция молодежи пошли по пути децентрации. С другой стороны, чрезмерное сосредоточение вузов в столичных городах способно вызвать дополнительное сжатие обитаемого пространства, снизить доступность высшего образования в других регионах страны. «Оксфорд, Кембридж, Гейдельберг и тому подобные маленькие города, почти целиком зависящие от университетов, в них находящихся, дали, как известно, наибольший рассадник для развития самостоятельности в науках для многих стран, а у нас <...> выбор подобного места был бы полезен во всех отношениях», — писал еще в начале XX в. Д.И. Менделеев¹.

В развитых странах университеты и их филиалы, расположенные в отдаленных от центра поселениях, выполняют важную территориальную и не менее актуальную социальную функцию: обеспечивают доступ к высшему образованию для жителей этих территорий, так как большинство студентов по-прежнему рассматривают в качестве возможных мест получения образования университеты, до которых можно добраться за несколько часов [Fonseca, Bird, 2007]. Международный опыт свидетельствует, что в университетах, открывающихся в отдаленных территориях, среди студентов значительную долю составляет местная молодежь с низким уровнем дохода [Frenette, 2007]: малообеспеченные семьи не готовы нести высокие транспортные издержки ради получения детьми высшего образования, а при наличии вуза рядом с домом с большей вероятностью выбирают для них образовательный трек после окончания школы.

Таким образом, миграционное поведение молодежи в значительной мере обусловлено пространственным распределением вузов, но не предопределено им: миграция может происходить, а может отсутствовать, осуществляться на далекие или близкие расстояния, в направлении «своего» столичного города или крупнейшего города другого региона. Разнообра-

¹ Менделеев Д.И. (1995) Заветные мысли. М.: Мысль. С. 286.

зие миграционных образовательных траекторий объясняется их зависимостью от множества факторов и их сочетаний — от личных характеристик абитуриента, состава семьи и ее финансового положения до конфигурации транспортных сетей и неравенства в доступе к услугам школ и репетиторов [Сарпан, 1981; Litten, 1982]. Они давно и всесторонне исследуются в мире, но только начинают изучаться в России [Варшавская, Чудиновских, 2014; Вербецкий, Фридман, 2016; Прахов, 2015; Хавенсон, Чиркина, 2018; Чиркина, Гусейнова, 2021]. При этом сама образовательная миграция с точки зрения направленности и интенсивности ее потоков на внутри- и межрегиональном образовательном пространстве и ее локализации на уровне регионов и муниципалитетов начала анализироваться [Габдрахманов, Никифорова, Лешуков, 2019, Карцева, Мкртчян, Флоринская, 2021; Кашницкий, Мкртчян, Лешуков, 2016], по сути, только с 2011 г., когда после изменения порядка статистического учета миграция в соответствующих возрастах стала «видима» российской статистикой и эти данные начали публиковаться в открытом доступе [Захаров, 2020. С. 291–292].

Российские исследования пространственной организации вузовского образования и образовательной миграции молодежи, во-первых, немногочисленны, а во-вторых, длительное время существовали как бы в параллельных, не связанных между собой реальностях. А.П. Катровский в своей монографии [2003] подвел итоги советского этапа территориальной организации высшего образования в России, уделив некоторое внимание учебной миграции населения. Работы исследователей Института образования НИУ ВШЭ и РАНХиГС 2010-х годов в данной исследовательской зоне сосредоточены в первую очередь на анализе возможностей развития университетов и их влияния на экономику регионов [Беляков, Клячко 2016; Лешуков, 2020]. Подразумевается, что организация системы высшего образования, в том числе реформы, направленные на изменение ландшафта вузовской сети, и миграционные потоки согласованы. Однако эта согласованность, очевидно, имеет свои ограничения, логику и изменчивость. Цель настоящей работы — проанализировать миграционную активность молодежи в городах разного размера с учетом наличия в них вузов, а также ориентацию на учебную миграцию у молодежи, оканчивающей школу в таких городах. Для этого необходимо решить следующие задачи:

- 1) представить обзор исследований молодежной миграции и ключевых источников информации: федеральной статистики и полевых исследований;

- 2) проанализировать основные показатели молодежной миграции в городах с разной численностью населения;
- 3) оценить концентрацию вузов и миграционные предпочтения молодежи в городах с разной численностью населения;
- 4) обсудить результаты сокращения вузовской сети в городах с разной численностью населения и разным количеством вузов.

1. Используемые данные

Поставленная исследовательская задача потребовала привлечения нескольких источников и баз данных:

- база данных проекта Института образования НИУ ВШЭ «Города и вузы» позволила проанализировать динамику количества вузов и числа студентов в них по российским регионам и городам за 2013–2019 гг. Соотнесение этих параметров с численностью населения соответствующих территорий дает представление об институциональных трендах в организации высшего образования в стране. Статистика на уровне отдельных городов собрана и анализируется впервые;
- сведения о нетто-миграции населения в возрасте 15–19 лет по муниципальным образованиям России за 2012–2019 гг., полученные из Базы данных показателей муниципальных образований Росстата² и рассчитанные на их основе показатели интенсивности возрастной нетто-миграции дают возможность оценивать миграционную привлекательность для молодежи тех или иных муниципальных образований, например имеющих и не имеющих вузов, с разной численностью населения. Ограничения этого информационного источника обусловлены тем, что миграционные события фиксируются в нем текущим учетом: в число прибывших и выбывших попадают мигранты, регистрирующиеся по месту жительства и месту пребывания на срок 9 месяцев и больше, а также привязкой этих событий к муниципальным образованиям, а не к населенным пунктам (городам) — они не всегда тождественны. Характер регистрации миграционных событий и определенная аморфность привязки событий к территориям (например, рассматриваться может не город Энгельс, а Энгельсский муниципальный район) не позволяют однозначно трактовать фиксируемые статистикой изменения в параметрах миграции как тренды динамики и связывать их только и однозначно с изменениями в локализации вузов;

² <https://www.gks.ru/dbscripts/munst/>

- данные опроса выпускников 11-го класса, проведенного Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ с 23 июня по 2 июля 2020 г. Выборка — квотная, соответствует распределению генеральной совокупности по федеральным округам и по показателю материального положения семьи. Распределение по федеральным округам: Центральный — 25%, Северо-Западный — 9%, Южный — 11%, Северо-Кавказский — 7%, Приволжский — 19%, Уральский — 9%, Сибирский — 13%, Дальневосточный — 7%. Распределение респондентов по показателю материального положения семьи: «Не хватает денег даже на еду» — 2%, «Хватает на еду, но покупка одежды проблематична» — 10%, «Денег хватает на еду и одежду, но покупка товаров длительного пользования затруднительна» — 35%, «Можем позволить себе товары длительного пользования, но покупка новой машины пока невозможна» — 39%, «Можем позволить себе практически все, кроме покупки квартиры или дачи» — 10%, «Можем позволить себе все, в том числе покупку квартиры или дачи» — 4%. Опрос проводился в интернете (ривер-сэмплинг), полностью анкету заполнили 3230 человек. Часть ответов методом случайного отбора исключена из итогового массива, чтобы соблюсти квотное условие. Итого в массиве осталось 3000 ответов выпускников.

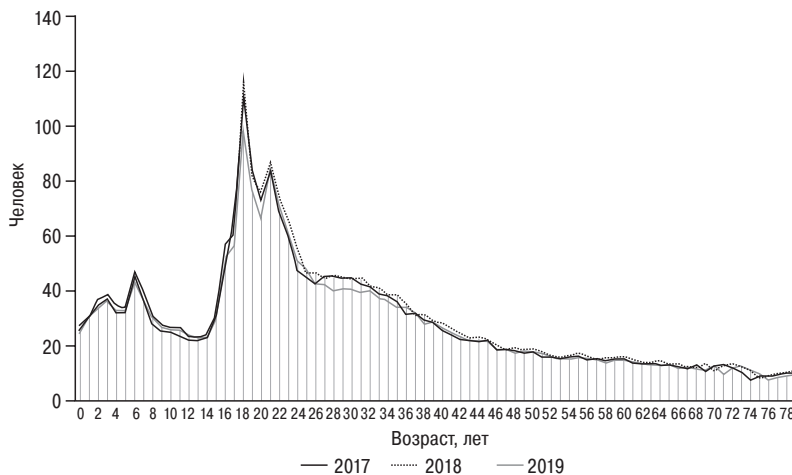
2. Результаты

2.1. Молодежная миграция

Миграция молодежи в существенной степени определяет общую картину миграции населения в стране. Резкий рост абсолютных показателей и интенсивности перемещений начинается в 15 лет и продолжается на протяжении следующих десяти лет. Как и в других странах, в России молодежь в возрасте 18–25 лет является наиболее мобильной группой населения (рис. 1). Официальная статистика прибытий и выбытий, полевые³ и социологические исследования [Мкртчян, 2017; Одинцов, Шипицин, Марченко, 2020] подтверждают ориентацию молодежи на переезд.

³ Экспедиция Фонда образовательных инноваций НИУ ВШЭ «Возвратная миграция молодежи в нестоличные территории (на примере отдельных населенных пунктов Воронежской, Саратовской областей)» 17–28 августа 2021 г.: <https://foi.hse.ru/openrussia/saratov-migration>; экспедиция Фонда образовательных инноваций НИУ ВШЭ «Причины высокого уровня оттока населения из Удмуртской Республики» 27 июня — 8 июля 2018 г.: <https://foi.hse.ru/openrussia/udmurt-migration>; экспедиция Фонда образовательных инноваций НИУ ВШЭ «Долговременная и временная миграция в восточном регионе страны в свете длительного влияния «западного дрейфа» (на примере Сахалинской области)» 27 июня — 11 июля 2021 г.: <https://foi.hse.ru/openrussia/sakhalin-migration>

Рис. 1. Число прибывших в расчете на 1000 человек соответствующего возраста, миграция в пределах России, 2017–2019 гг.



Составлено авторами по данным Росстата.

Пики молодежной миграции обусловлены образовательными стратегиями молодежи: 15–17-летние интенсивно мигрируют внутри региона для обучения в учреждениях среднего профессионального образования, в 17–19 лет траектории миграционных перемещений становятся более вариативными, они могут быть как внутрирегиональными, так и межрегиональными и даже международными. Соотношение объемов внутри- и межрегиональных перемещений складывается под воздействием сочетания объективных и субъективных факторов, действующих в регионах, конкретных населенных пунктах, семьях. Это факторы, определяющие степень привлекательности пункта прибытия: потенциал и возможности дальнейшего устройства в данном населенном пункте, качество жизни в нем. Для образовательной миграции среди факторов, определяющих ее объемы, наиболее важны качество подготовки в школах, доступность образовательных мест, платежеспособность семей, отправляющих детей на учебу, представления о «правильных» и престижных специальностях, о привлекательных с точки зрения долговременного проживания направлениях миграции. Например, в ходе экспедиции в Удмуртии в 2018 г. было установлено, что наиболее престижным направлением миграции с точки зрения школьников из Можги в 2010-е годы была Казань, а позже — собственная региональная столица, Ижевск⁴;

⁴ Экспедиция Фонда образовательных инноваций НИУ ВШЭ «Причины высокого уровня оттока населения из Удмуртской Республики» 27 июня — 8 июля 2018 г.: <https://foi.hse.ru/openrussia/udmurt-migration>

экспедиция в Воронежскую и Саратовскую область в 2021 г. показала, что выпускники школ города Балашов Саратовской области⁵ чаще отдают предпочтение Воронежу, чем Саратову, школьники из Камня-на-Оби предпочитают Новосибирск Барнаулу [Флоринская, 2017].

Изменения, внесенные с 2011 г. в порядок статистического учета миграционных событий [Мкртчян, 2017], не позволяют анализировать сколько-нибудь длинные ряды миграционных перемещений вследствие их несопоставимости. В целом миграция молодежи в возрасте 15–19 лет направлена вверх по иерархической лестнице поселений [Plane, Henrie, Perry, 2005]: школьники из сельской местности часто едут в соседние малые и средние города, а выросшие в этих городах школьники — в региональные центры и т.д. В 2013–2019 гг. 45–49% всех прибытий 15–19-летних мигрантов зафиксированы в региональных столицах. Этот показатель существенно выше, чем совокупная доля 15–19-летних, проживающих в региональных столицах, во всем населении страны данного возраста (38–39, 4%). Соотношение этих двух показателей свидетельствует о постоянной заинтересованности в переезде в региональную столицу со стороны молодежи, в первую очередь проживающей в данном регионе. А одна из важнейших причин этой заинтересованности — наличие в региональных центрах, как правило, нескольких вузов, позволяющих выбрать направление подготовки и постепенно, с малыми издержками начинать процесс адаптации и закрепления в данном городе [Карачурина, Флоринская, 2019; Габдрахманов, 2019].

Если таким образом — через сравнение доли прибытий 15–19-летних в данный город и доли проживающих в нем 15–19-летних во всем населении страны данного возраста — оценить привлекательность городов для молодежи, то наибольшей она окажется у Санкт-Петербурга, Воронежа, Красноярска, Томска, Уфы. Из нестоличных городов с численностью населения свыше 100 тыс. человек — у Новочеркаска (Ростовская область), Стерлитамака (Башкортостан), Новокузнецка (Кемеровская область), Уссурийска (Приморский край).

Среди муниципальных образований меньшего размера, располагающих хотя бы одним вузом, по этому показателю выделяется только Всеволожский муниципальный район Ленинградской области. Однако сводить привлекательность данной территории к наличию во Всеволожске единственного не-

⁵ Экспедиция Фонда образовательных инноваций НИУ ВШЭ «Возвратная миграция молодежи в нестоличные территории (на примере отдельных населенных пунктов Воронежской, Саратовской областей)» 17–28 августа 2021 г.: <https://foi.hse.ru/openrussia/saratov-migration>

большого филиала РГГУ не приходится: миграция сюда, как и в Московскую область, во многом обусловлена активным жилищным строительством [Карачурина, Мкртчян, Петросян, 2021].

Отрицательный нетто-прирост населения в возрасте 15–19 лет в среднем за 2013–2019 гг. имеют 16 региональных столиц, или 19% поселений данной категории, для всех прочих населенных пунктов, имеющих учреждения высшего образования, этот показатель составляет 77%, а для всех населенных пунктов, не имеющих вузов, — 94,2%.

Региональные столицы с отрицательным нетто-приростом населения в молодых возрастах — это, за исключением Липецка и Пскова, либо столицы северокавказских республик, в которые традиционно почти нет межрегионального притока населения, либо столицы северных и восточных российских регионов — Мурманск, Петропавловск-Камчатский, Магадан, давно находящиеся в зоне устойчивого миграционного дрейфа. Почти во всех этих регионах мало вузов, и отток молодежи вполне закономерен.

Среди нестоличных муниципальных образований, имеющих вузы, особую группу составляют расположенные на расстоянии меньше 50 км от региональных центров. Их 62, и среди них 35 имеют положительный, и в некоторых случаях исключительно высокий, нетто-прирост молодежи. Пригороды крупных городов сейчас весьма привлекательны для проживания, в том числе и для молодежи [Там же]. Особенно много таких муниципальных образований в пригородных зонах Московской и Ленинградской областей. В Московской области среди муниципальных образований, имеющих на своей территории вузы, нетто-прирост молодежи отмечается в 76,5% поселений численностью более 100 тыс. человек и в 50% поселений численностью менее 100 тыс. человек. Среди поселений, не имеющих вузов, нетто-прирост выявлен в 33% случаев.

Москва, Санкт-Петербург и в целом региональные центры имеют устойчивый нетто-прирост молодежи (табл. 1). Города Московской и Ленинградской областей, находящиеся в зоне достижимости и влияния столиц, вне зависимости от того, имеются ли в них вузы или их филиалы, миграционно привлекательны для всего населения, и в том числе для молодежи. Относительно малая численность населения и нестоличный статус — факторы, резко снижающие миграционную привлекательность города, даже если в нем есть один-два небольших вуза. При этом отсутствие вузов вне зависимости от размеров города является фактором оттока молодежи.

Таблица 1. Коэффициент интенсивности нетто-миграции населения в возрасте 15–19 лет в муниципальных образованиях разных типов, 2012–2019 гг., %

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Все региональные центры	46,3	48,2	31,9	43,5	35,4	34,1	32,1	25,2
Москва и Санкт-Петербург	45,3	44,1	27,2	54,0	39,8	53,1	42,7	33,0
Региональные центры без Москвы и Санкт-Петербурга	46,6	49,5	33,4	40,0	33,9	27,2	28,1	22,3
Москва и Московская область*, Санкт-Петербург и Ленинградская область*	36,1	33,3	21,3	36,9	30,5	39,2	33,7	27,6
Города с населением более 100 тыс. человек, имеющие вузы (кроме Московской и Ленинградской областей)	0,2	-2,4	-1,7	-9,4	-7,1	-8,4	-8,6	-4,0
Города* с населением менее 100 тыс. человек, имеющие вузы (кроме Московской и Ленинградской областей)	-10,6	-16,8	-11,7	-21,3	-17,3	-20,7	-20,3	-12,1
Муниципальные образования без вузов (кроме Московской и Ленинградской областей)	-42,2	-39,4	-25,5	-30,2	-23,3	-21,9	-22,6	-15,4

* В отдельных случаях — муниципальные районы, в которые входят данные города.

Составлено авторами по сведениям, приведенным в Базе данных показателей муниципальных образований Росстата.

2.2. Концентрация вузов и миграционные предпочтения молодежи в городах с разной численностью населения

Россия имеет один из самых высоких в мире показателей охвата третичным образованием [Бессуднов, Куракин, Малик, 2017]. Согласно данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования 2019 г.⁶, в РФ насчитывается 1218 организаций высшего образования, в том числе 10 федеральных университетов, 29 национальных исследовательских, 21 вуз — участник проекта «5-100». Численность обучающихся по программам высшего образования составила в 2019 г. 4090,1 тыс. человек, среди них 2415,8 тыс. — студенты очной формы обучения, 1920,6 тыс. обучаются за счет средств бюджетной системы РФ.

При этом большая часть студентов обучаются в нескольких крупнейших городах, что свидетельствует о высокой концентрации высшего образования. 35% всех вузов размещены в городах с населением более 1 млн человек (табл. 2), более половины всех вузов сосредоточены в городах с населением более 500 тыс. человек. Эта же группа городов аккумулирует 70% студентов: в больших городах и вузы крупнее. А в 14 городах-миллионниках (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, Ростов-на-Дону, Новосибирск, Воронеж, Уфа, Самара, Краснодар, Омск, Нижний Новгород, Челябинск, Красноярск) обучается

⁶ <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>

ровно половина всех российских студентов — более 2 млн человек. На города с численностью населения 250–500 тыс. человек приходится 19% вузов страны, на города с населением 100–250 тыс. человек — 13%, менее 100 тыс. человек — 17% вузов.

Таблица 2. Распределение вузов и обучающихся в них студентов по городам с разной численностью населения, 2019 г., %

Численность населения города	Доля общего числа вузов	В том числе		Доля общей численности студентов
		головных	филиалов	
1 млн человек и более	35,1	50,3	15,8	49,3
От 500 тыс. до 1 млн	16,4	17,2	15,3	20,1
От 250 до 500 тыс.	18,9	17,9	20,1	17,9
От 100 до 250 тыс.	13,1	8,6	18,9	7,3
Менее 100 тыс.	16,5	5,9	29,9	5,4
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Составлено авторами по данным Росстата и Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования.

Головные вузы, особенно те, которые расположены в городах-миллионниках, являются системообразующими как для региональной экономики, так и для системы высшего образования. В 2019 г. головных вузов в России было 689, их филиалов — 529. Ровно половина головных вузов располагается в городах-миллионниках. Их представленность в группах городов сокращается по мере уменьшения численности населения и минимальна в городах с численностью населения до 100 тыс. человек: в 2013 г. в них было 49 университетов, в 2019 г. — 42. Таким образом, продолжается процесс концентрации учреждений высшего образования в крупных городах с потенциально более высоким спросом на высшее образование и лучшим обеспечением вузов кадрами.

Филиальная сеть до 2016 г. превышала по количеству учреждений сеть головных вузов. Филиалы создавались с целью обеспечить доступность высшего образования в отдаленных районах. Показатели эффективности у филиалов обычно ниже, чем у головного университета: в них меньше контингент обучающихся, хуже показатели образовательной и научной деятельности. В филиалах сложнее обеспечить должный уровень образования, набрать квалифицированный профессорско-преподавательский состав. 70% филиалов размещены в городах с численностью населения менее 500 тыс. человек, а половина из них — в городах с численностью населения менее 250 тыс. человек. Чуть больше четверти филиалов располагаются в городах с численностью населения до 100 тыс. человек. Вместе с тем 88 филиалов вузов действуют в городах-миллионниках.

Составляемые регулярно рейтинги студенческих городов (например, *QS Best Student Cities*), как правило, включают наиболее крупные из них. Вполне логично относить поселение к категории студенческих городов на основании не только абсолютной численности студентов, но и ее соотношения с численностью постоянного населения и рассматривать их по группам в зависимости от численности постоянного населения. По итогам 2019 г. в России студенческими городами, т.е. городами с максимальной долей студентов среди населения, в разных «весовых категориях» можно назвать:

- среди городов с населением более 1 млн человек: Казань, Ростов-на-Дону, Воронеж, Екатеринбург, Уфу;
- среди городов с населением от 500 тыс. до 1 млн человек: Томск, Иркутск, Краснодар, Саратов;
- среди городов с населением от 250 до 499 тыс. человек: Ставрополь, Грозный, Симферополь, Белгород, Курск;
- среди городов с населением от 100 до 249 тыс. человек: Майкоп, Новочеркасск, Ханты-Мансийск.

Итак, организация сети вузов в России такова, что молодежь из сельской местности и малых городов вынуждена рассматривать миграцию как необходимое условие получения высшего образования. С расширением предложения онлайн-программ и дистанционного обучения, импульсом для резкого роста которых послужила пандемия COVID-19, условия для получения высшего образования начали меняться, тем не менее сегодня значительная часть молодого населения удаленных районов и территорий, желающего получить высшее образование, вынуждена менять место жительства. Важную роль в обеспечении образовательных возможностей для жителей отдаленных территорий играют филиалы вузов.

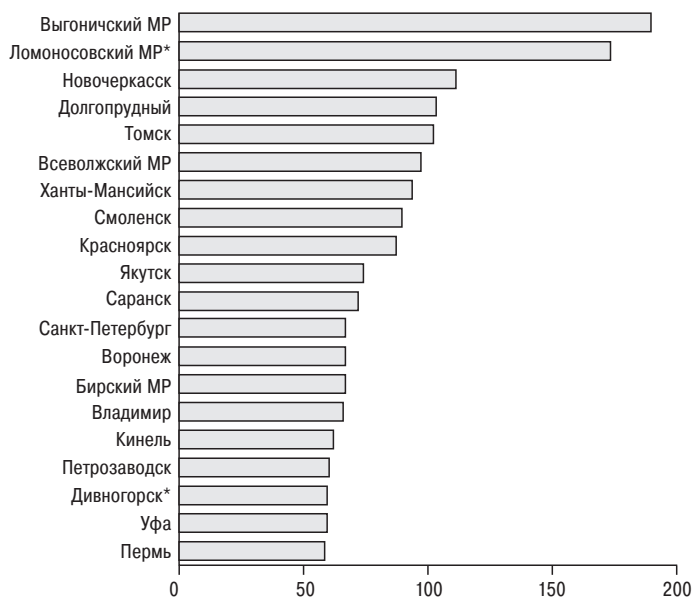
В 2013–2019 гг. половину всех 15–19-летних студентов, сменивших место жительства ради продолжения обучения, приняли 90–100 поселений, или 4–4,5% всех муниципальных единиц уровня муниципального района или городского округа. Этот пул формируют региональные столицы (за редким исключением) и еще 8–15 крупных городов, среди которых Новокузнецк (Кемеровская область), Новочеркасск (Ростовская область), Стерлитамак (Башкортостан), Балашиха (Московская область), Усурийск (Приморский край). Таким образом, концентрация мигрирующей молодежи ниже, чем концентрация студентов, однако она тоже очень высока.

Наиболее высока интенсивность нетто-миграции молодежи в муниципальных образованиях, в которых есть вузы. Сре-

ди первых двадцати муниципальных образований в этом списке только в двух нет вузов: в Дивногорске и Ломоносовском муниципальном районе (рис. 2), но эти поселения находятся в агломерационных зонах университетских городов — Красноярска и Санкт-Петербурга соответственно.

В некоторых случаях размещение вузов со специальными технологическими требованиями к образовательному процессу неподалеку от региональных центров и при относительно невысокой собственной численности населения, в том числе молодежи, выводит такие муниципальные образования в лидеры рейтинга. Один из примеров — Выгоничи в Выгоничском муниципальном районе Брянской области, где расположен один из крупнейших вузов региона, Брянский государственный аграрный университет, другой — Кинель со старейшим Самарским государственным аграрным университетом. Однако подавляющее большинство лидеров рейтинга интенсивности нетто-прироста — региональные столицы.

Рис. 2. Интенсивность нетто-прироста населения в возрасте 15–19 лет, первые двадцать муниципальных образований*, %, в среднем за 2013–2019 гг.



* Отмечены муниципальные образования, в которых нет вузов. Составлено авторами по сведениям, приведенным в Базе данных показателей муниципальных образований Росстата.

Таким образом, миграция молодежи носит центростремительный характер [Мкртчян, 2017] и способствует ее концентрации в университетских центрах, крупных городах, региональных центрах. При этом организация пространства и структура

вузовской сети в России таковы, что в подавляющем большинстве случаев эти характеристики совпадают в одних и тех же точках: Воронеж, Томск, Красноярск, Якутск — это и крупные города, и вузовские центры, и столицы своего региона с высокой концентрацией всевозможных ресурсов.

2.3. Миграция молодежи из городов с разной численностью населения

Введение Единого государственного экзамена и другие изменения в правилах приема в российские университеты, облегчающие абитуриентам из отдаленных регионов доступ к любым вузам страны [Francesconi, Slonimczyk, Yurko, 2019], способствовало увеличению числа иногородних студентов в вузах: согласно данным формы ВПО-1, в среднем около 30% студентов приезжают из других регионов. Данные цифровых следов свидетельствуют о сохранении ориентации молодежи на переезд [Габдрахманов, Орлова, Александрова, 2021]. В российских реалиях пространственный и связанные с ним факторы по-прежнему оказывают существенное влияние на выбор образовательного учреждения: чаще всего выпускники школ выбирают или вынуждены выбирать вуз внутри родного региона.

Получение образования — одно из ключевых «стартовых событий» жизни [Константиновский и др., 2011], около 70% абитуриентов — участников исследования, проведенного НИУ ВШЭ, считают высшее образование необходимостью (табл. 3). При этом значимых различий в ценности высшего образования между выпускниками школ из крупнейших и малых городов не выявлено. Лишь 2% респондентов ответили, что высшее образование им не нужно.

Возможности получения высшего образования у жителей разных регионов неодинаковы: сказываются различия в материальной обеспеченности, наличие в регионе селективных университетов, пространственная неоднородность вузовской сети, качества школьного образования [Малиновский, Шибанова, 2020]. Складывающиеся в конкретном регионе условия могут накладывать ограничения на образовательные перспективы местной молодежи. Результаты опросов выпускников относительно их образовательных планов после завершения обучения в школе свидетельствуют о том, что высшее образование остается устойчивой социальной нормой: почти все респонденты, окончившие 11 классов, планируют поступать в вуз. Значимых различий между городами с разной численностью населения по доле стремящихся поступить в вуз не выявлено, а вот доля в общей численности выпускников тех, кто планирует поступить в колледж, техникум или училище для получения среднего профессионального образования, существенно выше прочих в поселениях с численностью населения до 50 тыс. че-

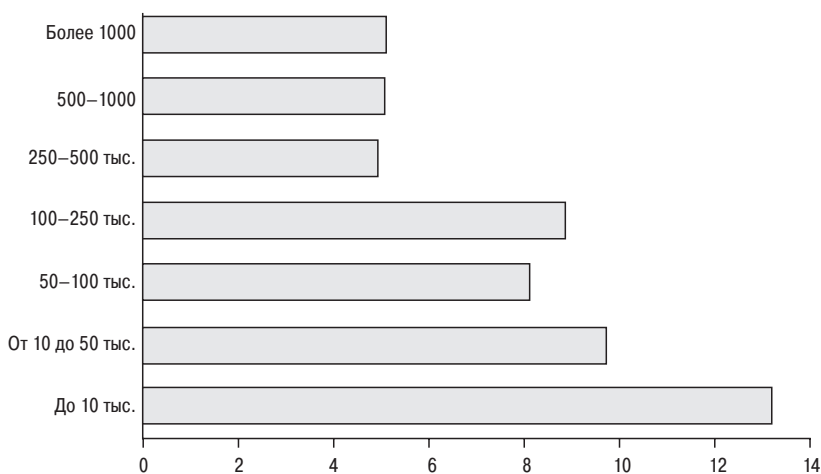
Таблица 3. Ценность высшего образования для выпускников школ, проживающих в населенных пунктах разного размера

Численность населения в городе / населенном пункте (тыс. человек)	Число ответивших (человек)	Распределение ответов		
		Высшее образование мне необходимо (доля ответивших, %)	Хорошо бы иметь высшее образование, но оно не обязательно (доля ответивших, %)	Высшее образование мне не нужно (доля ответивших, %)
1000 и более	411	76,3	22,1	1,7
500–1000	237	76,5	22,1	1,5
250–500	432	65,5	32,8	1,6
100–250	350	70,0	28,0	2,0
50–100	307	75,8	22,1	2,1
10–50	472	73,4	24,5	2,1
Менее 10	725	71,8	26,3	1,9

Составлено авторами по данным опроса выпускников 11-го класса школы, проведенного Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.

людей: 13%. Меньше всего планирующих поступать в организации среднего профессионального образования среди жителей густонаселенных городов: здесь их доля составляет всего 5% (рис. 3). Частота выбора профессионального трека может быть связана с разным уровнем доступности высшего образования для жителей разных по численности городов.

Рис. 3. Ориентация на профессиональный трек среди жителей городов с разной численностью населения, %



Составлено авторами по данным опроса выпускников 11-го класса школы, проведенного Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.

При выборе университета абитуриенты учитывают качество образования в данном вузе, возможность обучаться бес-

платно, стоимость обучения, возможность трудоустройства после окончания обучения. Жители малых городов по-прежнему чаще других ориентируются на бюджетные места в университетах (табл. 4), в этих городах платежеспособный спрос на высшее образование ниже, чем в других категориях поселений. Доля тех, кто планирует подавать документы только на платные места в университетах, составляет в среднем 2%.

Таблица 4. Ценность возможности получить бесплатно высшее или среднее профессиональное образование для выпускников 11-го класса из населенных пунктов разного размера

Численность населения в городах / населенных пунктах (тыс. человек)	Число ответивших (человек)	Распределение ответов		
		Только на бесплатные места (доля ответивших, %)	Только на платные места (доля ответивших, %)	И на платные, и на бесплатные места (доля ответивших, %)
1000 и более	383	60,3	3,1	36,6
500–1000	219	65,4	4,6	30,1
250–500	405	71,1	1,5	27,4
100–250	317	70,0	1,9	28,1
50–100	292	65,3	2,4	32,3
10–50	445	69,5	1,3	29,2
Менее 10	689	70,9	1,6	27,5

Составлено авторами по данным опроса выпускников 11-го класса школы, проведенного Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.

Выпускники школ в разных по численности городах различаются по степени готовности к миграции с целью получения образования (табл. 5). Абитуриенты из малых городов и поселков рассматривают преимущественно варианты внутрирегиональной миграции: решающую роль в этом выборе, скорее всего, играют финансовые ограничения. У жителей городов-миллионников широкий выбор образовательных учреждений с высоким качеством образования, и у них нет потребности куда-либо переезжать. Выпускники городов с численностью населения от 100 до 250 тыс. человек чаще остальных ориентированы на поступление в вузы, расположенные в другом регионе.

Те, кто хочет получить высшее образование за пределами родного региона, упоминают в качестве препятствий к осуществлению своих планов прежде всего финансовые ограничения, не дающие возможность оплачивать проживание в другом городе отдельно от семьи и вносить плату за обучение, а также семейные обстоятельства (табл. 6). Если выпускники из населенных пунктов с населением до 50 тыс. человек чаще других упоминают в качестве барьера образовательной мобильности

Таблица 5. География выбора образовательного учреждения, в котором выпускники 11-го класса планируют продолжить обучение

Численность населения в городах / населенных пунктах (тыс. человек)	Число ответивших (человек)	Распределение ответов			
		Регион, в котором я проживаю (доля ответивших, %)	Другой регион (доля ответивших, %)	Другая страна (доля ответивших, %)	Нет приоритетного вуза, колледжа, техникума, училища (доля ответивших, %)
1000 и более	388	69,8	24,0	2,6	3,6
500–1000	224	62,0	33,5	0,9	3,6
250–500	410	48,5	47,9	1,7	2,0
100–250	323	44,6	52,6	1,2	1,5
50–100	294	47,1	47,7	1,4	3,8
10–50	454	51,1	43,8	1,3	3,8
Менее 10	696	64,3	31,3	0,7	3,7

Составлено авторами по данным опроса выпускников 11-го класса школы, проведенного Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.

Таблица 6. Барьеры образовательной мобильности с точки зрения выпускников 11-го класса из населенных пунктов разного размера, %

	Населенные пункты по числу жителей (тыс. человек)						
	1000 и более	500–1000	250–500	100–250	50–100	10–50	Менее 10
Нет финансовой возможности жить в другом регионе	71,0	66,9	61,7	66,5	70,3	70,0	65,8
Нет финансовой возможности оплачивать обучение в другом регионе	31,8	36,6	46,9	40,1	33,4	31,9	41,2
В моем регионе ниже вступительный балл	11,3	18,8	11,7	10,4	19,4	13,9	9,6
В моем регионе меньше конкурс на бюджетные места	8,1	7,5	8,4	8,8	9,2	4,0	12,3
В моем регионе мне проще найти работу	3,1	7,6	8,3	1,7	5,6	4,0	13,1
Не хочу жить вдали от семьи/друзей	31,3	27,4	21,5	24,6	24,0	18,0	31,6
По семейным обстоятельствам (нужно помогать семье, родители не отпускают учиться далеко)	20,9	26,6	26,5	21,1	16,7	22,1	30,7
По состоянию здоровья	0,0	0,9	3,3	1,9	0,0	2,0	2,6
Число ответивших	160	106	60	57	108	50	114

Составлено авторами по данным опроса выпускников 11-го класса школы, проведенного Центром внутреннего мониторинга НИУ ВШЭ.

необходимость помогать семье, то выпускники из городов-миллионников — нежелание жить вдали от семьи и друзей. Значимым фактором, удерживающим от переезда выпускников из городов-миллионников, также является перспектива срав-

нительно легко найти работу в своем регионе после окончания обучения.

Ограничение возможностей для получения высшего образования часто связывают с его массовизацией при сохранении текущей вузовской инфраструктуры. Высшее образование перестало быть элитарным, все больше людей из разных социально-экономических слоев населения могут позволить себе высшее образование, при этом большинство из тех, кто первым в семье намеревается поступать в вуз, как правило, рассматривают возможность получения образования в своем населенном пункте или в непосредственной близости от него, чтобы исключить проживание вдали от дома и связанные с ним финансовые издержки. Фактор расстояния продолжает оказывать существенное влияние на выбор высшего учебного заведения [Cullinan et al., 2013].

С точки зрения экономики и логистики образования размещение университетов в крупных городах — решение естественное и обоснованное: высшие учебные заведения располагаются там, где выше спрос на образовательные услуги. В городах много молодежи — а значит, высок спрос на высшее образование. Привлечение большого числа студентов необходимо для финансовой стабильности образовательных учреждений. Согласно данным Мониторинга эффективности вузов, в 2020 г. доля доходов от образовательной деятельности в общих доходах вузов в среднем составила 82%, поэтому ориентация деятельности университетов на спрос вполне объяснима.

2.4. Последствия сокращения вузовской сети в городах с разной численностью населения

В течение 2013–2019 гг. произошло значительное сокращение вузовской сети, обусловленное, с одной стороны, мерами, направленными на повышение качества образования, а с другой — демографическими реалиями: снижением общей численности студентов [Захаров, 2022. С. 9–49]. Численность россиян в возрасте 15–19 лет в 2013–2019 гг. в среднем за год составила всего 60% среднегодовых значений за 2001–2010 гг., численность лиц в возрасте 20–24 лет — 73%. Динамика количества вузов была схожей: общее число сократилось на 42%, в том числе головных университетов — на 23%, филиалов — на 56%.

Данное сокращение вузовской сети стало самой значительной реструктуризацией системы высшего образования в современной России и связано с внедрением в 2012 г. Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования. Этот инструмент разработан в рамках исполнения пункта Указа Президента Российской Федерации⁷ о «проведении <...>

⁷ <http://www.kremlin.ru/acts/bank/35263>

мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений». Слияния вузов происходили и раньше (в рамках формирования сети федеральных университетов или инициативных объединений), но они представляли собой скорее отдельные кейсы реорганизации вузов. На основании ежегодно собираемых в ходе Мониторинга эффективности деятельности организаций высшего образования объективных количественных данных формировался перечень вузов с признаками неэффективности. Далее на заседании специальной межведомственной комиссии обсуждались варианты реорганизации вузов. Так, в 2015 г. принято решение об оптимизации деятельности 18 вузов и 190 филиалов, а также о реорганизации 197 филиалов вузов⁸. В некоторых случаях в проектах реорганизации принимали участие и учреждения среднего профессионального образования. Исследователи отмечают, что слияние вузов решало, в том числе, и задачу оптимизации ресурсной базы системы высшего образования и отдельных университетов [Романенко, 2018].

В условиях сокращения вузовской сети региональная дифференциация высшего образования усилилась за счет структурной консолидации вузов. В ходе слияний и объединений к средним и крупным университетам присоединяли более мелкие вузы и филиалы. В итоге в среднем вузы становились крупнее, обеспечивая учебными местами большее число студентов. Так, если в 2012 г. в крупных государственных вузах (с контингентом более 15 тыс. очных студентов) концентрировались 9% очных студентов государственных вузов, то в 2016 г. этот показатель вырос до 16% [Малиновский, Шибанова, 2020].

В ходе реструктуризации сети наибольшее сокращение количества вузов испытали малые и средние города с численностью населения до 100 тыс. человек: в них количество вузов сократилось более чем в 2 раза (табл. 7). В меньшей степени пострадали города с численностью населения более 500 тыс. человек, но и в этих густонаселенных городах произошло сокращение вузовской сети на 30%. Сокращение числа вузов и их филиалов происходило разными способами, в том числе путем присоединения университета или филиала к другому вузу, что означало сохранение контингента студентов, по крайней мере на первом этапе. В данном случае речь идет об изменении юридического статуса учреждения, а не о закрытии учебного заведения, и такая реорганизация в меньшей степени влияет на возможность для местного населения получить высшее образование «на местах», в относительной близости от дома.

⁸ <http://government.ru/orders/selection/405/17013/>

Таблица 7. Сокращение числа вузов и доли студентов в общей численности населения городов в 2013–2019 гг. (доля от их числа на начало 2013 г., %)

	Вузы всего	В том числе		Доля студентов в общей численности населения
		Головные	Филиалы	
Все города	– 42,2	–23,0	–56,2	н/д
В том числе с населением:				
1 млн человек и более	–32,1	–27,0	–47,0	–24,2
от 500 тыс. до 1 млн	–33,4	–17,0	–48,2	–27,9
от 250 до 500 тыс.	–40,7	–16,4	–55,4	–34,8
от 100 до 250 тыс.	–51,3	–26,5	–59,3	н/д
менее 100 тыс.	–56,5	–14,3	–61,3	н/д

Составлено авторами по данным Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования.

Последствия ликвидации головных вузов в наибольшей степени испытали города-миллионники и города с численностью населения от 100 до 249 тыс. человек, где число вузов сократилось на четверть. Однако если в городах-миллионниках, крупных и крупнейших городах в основном происходили объединения вузов, то в городах с меньшей численностью населения чаще осуществлялась их полная ликвидация, в ряде таких городов вузы полностью исчезли, например в городе Шахты Ростовской области остался один филиал, в Орске Оренбургской области и в Нижнекамске (Татарстан) — по два филиала. В городах с населением 250–500 тыс. и до 100 тыс. человек число головных вузов сократилось примерно на 15%.

Однако наиболее серьезные изменения произошли в филиальной сети. Сохранилось меньше половины существовавших в 2013 г. филиалов. В наибольшей степени реорганизация затронула города с населением до 100 тыс. человек, где число филиалов вузов сократилось на 61%, примерно столько же филиалов исчезло в городах с численностью от 100 до 249 тыс. человек.

В некоторых городах исчезли как головные вузы, так и филиалы: это Нефтеюганск в ХМАО, Первоуральск в Свердловской области, Новочебоксарск в Чувашской Республике, Батайск в Ростовской области, Новый Уренгой в ЯНАО, Железнодорожск в Красноярском крае.

3. Заключение

Являясь местом производства знаний и центрами притяжения для талантливой, высокомотивированной молодежи, вузы вносят важный вклад не только в социально-экономическое развитие страны, но и в процветание городов. Реформирование

образовательных систем может стать важным фактором поддержки одних российских городов и создавать дополнительные вызовы для других. Университеты и их филиалы, расположенные в отдаленных регионах нашей страны, выполняют важную социальную функцию, обеспечивая доступ к высшему образованию для местного населения.

В ходе оптимизации вузовской сети в целях повышения качества образования в рассматриваемый период (2013–2019 гг.) количество университетов уменьшилось на 42%: были закрыты 23% головных университетов и 56% филиалов. При этом численность студентов сократилась на 33%. Проведенное исследование показало, что сокращение вузовской системы сильнее всего затронуло интересы малых городов с численностью населения до 100 тыс. человек: в них были закрыты более половины филиалов вузов. В результате ликвидации головных университетов в наибольшей степени сократилась возможность получить высшее образование в городах с населением 100–249 тыс. человек: в них число вузов уменьшилось почти на четверть. Примерно такие же масштабы сокращения наблюдались в городах-миллионниках, однако в них изначально выбор университетов был более широк и трансформация образовательной сети происходила путем объединения, поэтому непосредственного влияния на возможность получения высшего образования реорганизация не оказала. При этом она способствовала усилению притока в крупнейшие города молодежи из более мелких городов, где сеть вузов подверглась сильной реструктуризации. Оптимизация вузовской сети происходила в условиях снижения численности молодежи и неизбежного сокращения по этой причине масштабов миграции в студенческих возрастах. Сравнить динамику миграционного процесса до реформы и после реформы не представляется возможным: изменение методики учета миграции в России в 2011 г. привело к резкому росту числа всех учитываемых мигрантов, но прежде всего в студенческих возрастах, и сделало данные за нулевые и 2010-е годы несопоставимыми.

Таким образом, оптимизация сети вузов происходила в условиях сокращения численности целевой аудитории в связи с «демографической ямой». Однако прогнозируемый рост численности молодежи в возрасте 18–19 лет в ближайшие годы в условиях концентрации вузов во все сужающемся круге крупнейших городов даже при неизменной готовности выпускников школ участвовать в учебной миграции может обострить проблему доступности высшего образования. Проведенное исследование свидетельствует о необходимости регулярного анализа доступности высшего образования для разных категорий мо-

лодежи и миграционных намерений выпускников школ в разных регионах страны с учетом программ их социально-экономического развития.

Статья подготовлена в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Литература

1. Беляков С.А., Клячко Т.Л. (2015) Методология оценки вклада образования в социально-экономическое развитие Российской Федерации и ее субъектов. М.: РАНХиГС.
2. Бессуднов А.Р., Куракин Д.Ю., Малик В.М. (2017) Как возник и что скрывает миф о всеобщем высшем образовании // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 83–109. doi:10.17323/1814-9545-2017-3-83-109
3. Варшавская Е.Я., Чудиновских О. С. (2014) Миграционные планы выпускников региональных вузов России // Вестник Московского университета. Сер. 6. Экономика. № 3. С. 36–58.
4. Вербецкий А.Д., Фридман А.А. (2016) Политика приема в вузы и конкуренция абитуриентов // Экономическая политика. Т. 11. № 5. С. 68–91. doi:10.18288/1994-5124-2016-5-04
5. Габдрахманов Н.К. (2019) Концентрация студентов в системе высшего образования на карте Российской Федерации // Вестник РУДН. Сер. Экономика. Т. 27. № 1. С. 7–17. doi:10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17
6. Габдрахманов Н.К., Никифорова Н.Ю., Лешуков О.В. (2019) «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России. М.: НИУ ВШЭ. с.
7. Габдрахманов Н.К., Орлова В.В., Александрова Ю.К. (2021) Миграционное поведение студентов российских вузов на основе данных цифровых следов // Вестник Томского государственного университета. № 467. С. 106–114. doi:10.17223/15617793/467/14
8. Дайновский А.Б. (1973) Вопросы размещения сети вузов по экономическим районам страны. Тезисы докладов на Всесоюзной научной конференции «Методологические вопросы планирования и прогнозирования развития высшего образования в СССР» (Москва, 4–6 апреля 1973 г.). С. 78–84.
9. Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В., Петросян А.Н. (2021) Пространственные особенности миграционного прироста пригородов региональных столиц России // Вестник Московского университета. Сер. 5. География. № 6. С. 123–134.
10. Карачурина Л.Б., Флоринская Ю.Ф. (2019) Миграционные намерения выпускников школ малых и средних городов России // Вестник Московского университета. Сер. 5. География. № 6. С. 82–89.
11. Карцева М.А., Мкртчян Н.В., Флоринская Ю.Ф. (2021) Межрегиональная миграция молодежи в России и выстраивание жизненных стратегий // Журнал Новой экономической ассоциации. № 4 (52). С. 162–180. doi:10.31737/2221-2264-2021-52-4-7
12. Катровский А.П. (2003) Территориальная организация высшей школы России. Смоленск: Ойкумена.
13. Кашницкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. (2016) Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. Т. 13. № 3. С. 169–203. doi:10.17323/1814-9545-2016-3-169-203

14. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. (2011) Образование и жизненные траектории молодежи: 1998–2008 гг. М.: ЦСПиМ.
15. Лешуков О.В. (2020) Модель федерально-региональных отношений в управлении высшим образованием в РФ // Экономика региона. Т. 16. № 1. С. 201–212. doi:10.17059/2020-1-15
16. Малиновский С.С., Шибанова Е.Ю. (2020) Региональная дифференциация доступности высшего образования в России. М.: НИУ ВШЭ.
17. Мкртчян Н.В. (2017) Миграция молодежи из малых городов России // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 1. С. 225–242. doi:10.14515/monitoring.2017.1.15
18. Захаров С.В. (ред.) (2022) Население России 2019. XXVII ежегодный демографический доклад. М.: НИУ ВШЭ.
19. Захаров С.В. (ред.) (2020) Население России 2018. XXVI ежегодный демографический доклад. М.: НИУ ВШЭ.
20. Одинцов А.В., Шипицин А.И., Марченко А.Ю. (2020) Центристская миграция молодежи из российской провинции: причины и тенденции (на примере Волгоградской области) // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. № 3. С. 335–354. doi:10.14515/monitoring.2020.3.788
21. Прахов И.А. (2015) Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 88–117. doi:10.17323/1814-9545-2015-1-88-117
22. Романенко К.Р. (2018) Университетские объединения: что меняется для студентов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 154–173. doi:10.17323/1814-9545-2018-1-154-173
23. Флоринская Ю.Ф. (2017) Выпускники школ из малых городов России: образовательные и миграционные стратегии // Проблемы прогнозирования. № 1 (160). С. 114–124.
24. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. (2018) Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. Т. 19. № 5. С. 66–89. doi:10.17323/1726-3247-2018-5-66-89
25. Чиркина Т.А., Гусейнова А.Г. (2021) Социальная дифференциация образовательных планов при поступлении в вузы. Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. Вып. 12. М.: НИУ ВШЭ.
26. Bender T.M. (ed.) (1988) *The University and the City: From Medieval Origins to the Present*. New York: Oxford University.
27. Chapman D.W. (1981) A Model of Student College Choice // *The Journal of Higher Education*. Vol. 52. No 5. P. 490–505. doi:10.1080/00221546.1981.11778120
28. Cullinan J., Flannery D., Walsh S., McCoy S. (2013) Distance Effects, Social Class and the Decision to Participate in Higher Education in Ireland // *The Economic and Social Review*. Vol. 44. No 1. P. 19–51.
29. Florida R. (2005) *Cities and the Creative Class*. New York, NY: Routledge.
30. Fonseca J.W., Bird C.P. (2007) Under the Radar: Branch Campuses Take Off // *University Business*. Vol. 10. No 10. P. 8–14.
31. Francesconi M., Slonimczyk F., Yurko A. (2019) Democratizing Access to Higher Education in Russia: The Consequences of the Unified State Exam Reform // *European Economic Review*. Vol. 117. No 4. P. 56–82. doi:10.1016/j.euroecorev.2019.04.007
32. Frenette M. (2007) Do Universities Benefit Local Youth? Evidence from University and College Participation, and Graduate Earnings Following the Cre-

- ation of a New University. Statistics Canada, Analytical Studies Branch Research Paper Series no 11F0019MIE-283.
33. Gumprecht B. (2003) The American College Town // *Geographical Review*. Vol. 93. No 1. P. 51–80. doi:10.1111/j.1931-0846.2003.tb00020.x
 34. Goddard J., Coombes M., Kempton L., Vallance P. (2014) Universities as Anchor Institutions in Cities in a Turbulent Funding Environment: Vulnerable Institutions and Vulnerable Places in England // *Cambridge Journal of Regions Economy and Society*. Vol. 7. No 2. P. 307–325. doi:10.1093/cjres/rsu004
 35. Hornsby D.J., Osman R. (2014) Massification in Higher Education: Large Classes and Student Learning // *Higher Education*. Vol. 67. No 6. P. 711–719. doi:10.1007/s10734-014-9733-1
 36. Litten L.H. (1982) Different Strokes in the Applicant Pool: Some Refinements in a Model of Student College Choice // *The Journal of Higher Education*. Vol. 53. No 4. P. 383–402. doi:10.1080/00221546.1982.11780470
 37. Massey J., Field S., Chan Y. (2014) Partnering for Economic Development: How Town-Gown Relations Impact Local Economic Development in Small and Medium Cities // *Canadian Journal of Higher Education*. Vol. 44. No 2. P. 152–169. doi:10.47678/cjhe.v44i2.183813
 38. Plane D., Henrie C., Perry M. (2005) Migration Up and Down the Urban Hierarchy and across the Life Course // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 102. No 43. P. 15313–15318. doi:10.1073/pnas.0507312102
 39. Revington N., Zwick A., Hartt M., Schlosser J. (2021) Universities and Urban Social Structure: Gentrification, Studentification, and Youthification in Five United States Legacy Cities // *Urban Geography*. doi:10.1080/02723638.2021.1985306
 40. Rigney D. (2010) *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. New York: Columbia University. doi:10.5860/choice.48-2997
 41. Smith D.P. (2005) "Studentification": The Gentrification Factory? // R. Atkinson, G. Bridge (eds) *Gentrification in a Global Context: The New Urban Colonialism*. London: Routledge. P. 72–89.

References

- Belyakov S.A., Klyachko T.L. (2015) *Metodologiya otsenki vkladа obrazovaniya v sotsial'no-ekonomicheskoe razvitiye Rossiyskoy Federatsii i eyo sub'ektov* [Methodology for Assessing the Contribution of Education to the Socio-Economic Development of the Russian Federation and Its Subjects]. Moscow: The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
- Bender T.M. (ed.) (1988) *The University and the City: From Medieval Origins to the Present*. New York: Oxford University.
- Bessudnov A., Kurakin D., Malik V. (2017) Kak vznik i chto skryvaet mif o vseobshchem vysshem obrazovanii [The Myth about Universal Higher Education: Russia in the International Context]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 83–109. doi:10.17323/1814-9545-2017-3-83-109
- Chapman D.W. (1981) A Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, vol. 52, no 5, pp. 490–505. doi:10.1080/00221546.1981.11778120
- Chirkina T.A., Guseynova A.G. (2021) *Sotsial'naya differentsiatsiya obrazovatel'nykh planov pri postuplenii v vuzy. Monitoring ekonomiki obrazovaniya: informatsionny byulleten'*, vyp. 12 [Social Differentiation of Educational Plans for Admission to Universities. Monitoring of Education Markets and Organizations, iss. 12]. Moscow: HSE.
- Cullinan J., Flannery D., Walsh S., McCoy S. (2013) Distance Effects, Social Class and the Decision to Participate in Higher Education in Ireland. *The Economic and Social Review*, vol. 44, no 1, pp. 19–51.
- Daynovskiy A.B. (1973) *Voprosy razmeshcheniya seti vuzov po ekonomicheskim rayonam strany* [Issues of Placing a Network of Universities in the Economic Regions of the Country]. Proceedings of the All-Union Scientific Conference

- "Methodological Issues of Planning and Forecasting the Development of Higher Education in the USSR" (Moscow, 1973, April 04–06), pp. 78–84.
- Florida R. (2005) *Cities and the Creative Class*. New York, NY: Routledge.
- Florinskaya Y.F. (2017) Vypuskniki shkol iz malykh gorodov Rossii: obrazovatel'nye i migratsionnye strategii [School Graduates from Small Towns of Russia: Educational and Migration Strategies]. *Problemy prognozirovaniya/Studies on Russian Economic Development*, no 1 (160), pp. 114–124.
- Fonseca J.W., Bird C.P. (2007) Under the Radar: Branch Campuses Take Off. *University Business*, vol. 10, no 10, pp. 8–14.
- Francesconi M., Slonimczyk F., Yurko A. (2019) Democratizing Access to Higher Education in Russia: The Consequences of the Unified State Exam Reform. *European Economic Review*, vol. 117, no 4, pp. 56–82. doi:10.1016/j.euroecorev.2019.04.007
- Frenette M. (2007) *Do Universities Benefit Local Youth? Evidence from University and College Participation, and Graduate Earnings Following the Creation of a New University*. Statistics Canada, Analytical Studies Branch Research Paper Series no 11F0019MIE–283.
- Gabdrakhmanov N.K. (2019) Kонтсентратсия studentov v sisteme vysshego obrazovaniya na karte Rossiyskoy Federatsii [Concentration of Students in Higher Education on the Map of the Russian Federation]. *RUDN Journal of Economics*, vol. 27, no 1, pp. 7–17. doi:10.22363/2313-2329-2019-27-1-7-17
- Gabdrakhmanov N.K., Nikiforova N.Yu., Leshukov O.V. (2019) "Ot Volgi do Eniseya...": obrazovatel'naya migratsiya molodyozhi v Rossii ["From the Volga to the Yenisei...": Educational Migration of Young People in Russia]. Moscow: HSE.
- Gabdrakhmanov N.K., Orlova V.V., Aleksandrova Yu.K. (2021) Migratsionnoe povedenie studentov rossiyskikh vuzov na osnove dannykh tsifrovyykh sledov [Migration Behavior of Russian University Students Based on Digital Footprint Data]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta/Tomsk State University Journal*, no 467, pp. 106–114. doi:10.17223/15617793/467/14
- Gumprecht B. (2003) The American College Town. *Geographical Review*, vol. 93, no 1, pp. 51–80. doi:10.1111/j.1931-0846.2003.tb00020.x
- Goddard J., Coombes M., Kempton L., Vallance P. (2014) Universities as Anchor Institutions in Cities in a Turbulent Funding Environment: Vulnerable Institutions and Vulnerable Places in England. *Cambridge Journal of Regions Economy and Society*, vol. 7, no 2, pp. 307–325. doi:10.1093/cjres/rsu004
- Hornsby D.J., Osman R. (2014) Massification in Higher Education: Large Classes and Student Learning. *Higher Education*, vol. 67, no 6, pp. 711–719. doi:10.1007/s10734-014-9733-1
- Karachurina L.B., Florinskaya Y.F. (2019) Migratsionnye namereniya vypusknikov shkol malykh i srednikh gorodov Rossii [Migration Intentions of School Graduates in Small and Midsize Towns of Russia]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 5. Geografia/Moscow University Bulletin. Ser. 5. Geography*, no 6, pp. 82–89.
- Karachurina L.B., Mkrтчyan N.V., Petrosian A.N. (2021) Prostranstvennye osobennosti migratsionnogo prirosta prigorodov regional'nykh stolits Rossii [Spatial Patterns of Net Migration in the Suburbs of Russian Regional Centers]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Ser. 5. Geografia/Moscow University Bulletin. Ser. 5. Geography*, no 6, pp. 123–134.
- Kartseva M.A., Mkrтчyan N.V., Florinskaya Y.F. (2021) Mezhtsevnaya migratsiya molodyozhi v Rossii i vystraivanie zhiznennykh strategiy [Interregional Migration and Life Strategies of the Russian Youth]. *Journal of the New Economic Association*, no 4 (52), pp. 162–180. doi:10.31737/2221-2264-2021-52-4-7
- Kashnitsky I., Mkrтчyan N., Leshukov O. (2016) Mezhtsevnaya migratsiya molodezhi v Rossii: kompleksnyy analiz demograficheskoy statistiki [Interregional Migration of Youths in Russia: A Comprehensive Analysis of Demographic Statistics]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 169–203. doi:10.17323/1814-9545-2016-3-169-203

- Katrovskiy A.P. (2003) *Territorial'naya organizatsiya vysshey shkoly Rossii* [Territorial Organization of the Higher School of Russia]. Smolensk: Oykumena.
- Khavenson T., Chirkina T. (2018) Effektivno podderzhivaemoe neravenstvo. Vybór obrazovatel'noy traektorii posle 11-go klassa shkoly v Rossii [Effectively Maintained Inequality. The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia]. *Journal of Economic Sociology*, vol. 19, no 5, pp. 66–89. doi:10.17323/1726-3247-2018-5-66-89
- Konstantinovskiy D.L., Voznesenskaya E.D., Cherednichenko G.A., Khokhlushkina F.A. (2011) *Obrazovanie i zhiznennyye traektorii molodyozhi: 1998–2008 gg.* [Education and Life Trajectories of Youth: 1998–2008 Years]. Moscow: Center for Social Forecasting and Marketing.
- Leshukov O.V. (2020) Model' federal'no-regional'nykh otnosheniy v upravlenii vysshim obrazovaniem v Rossii [Model of Federal-Regional Relations in Governance of Higher Education in the Russian Federation]. *Economy of Regions*, vol. 16, no 1, pp. 201–212. doi:10.17059/2020-1-15
- Litten L.H. (1982) Different Strokes in the Applicant Pool: Some Refinements in a Model of Student College Choice. *The Journal of Higher Education*, vol. 53, no 4, pp. 383–402. doi:10.1080/00221546.1982.11780470
- Malinovskiy S.S., Shibanova E.Yu. (2020) *Regional'naya differentsiatsiya dostupnosti vysshego obrazovaniya v Rossii* [Regional Differentiation of Access to Higher Education in Russia]. Moscow: HSE.
- Massey J., Field S., Chan Y. (2014) Partnering for Economic Development: How Town-Gown Relations Impact Local Economic Development in Small and Medium Cities. *Canadian Journal of Higher Education*, vol. 44, no 2, pp. 152–169. doi:10.47678/cjhe.v44i2.183813
- Mkrтчян N.V. (2017) Migratsiya molodyozhi iz malykh gorodov Rossii [The Youth Migration from Small Towns in Russia]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 1, pp. 225–242. doi:10.14515/monitoring.2017.1.15
- Odintsov A.V., Shipitsin A.I., Marchenko A. Yu. (2020) Tsentrostremiitel'naya migratsiya molodyozhi iz rossiyskoy provintsii: prichiny i tendentsii (na primere Volgogradskoy oblasti) [Centripetal Migration of Young People from the Russian Province: Causes and Trends (Example of Volgograd Region)]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 335–354. doi:10.14515/monitoring.2020.3.788
- Plane D., Henrie C., Perry M. (2005) Migration Up and Down the Urban Hierarchy and across the Life Course. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 102, no 43, pp. 15313–15318. doi:10.1073/pnas.0507312102
- Prakhov I. (2015) Bar'ery dostupa k kachestvennomu vysshemu obrazovaniyu v usloviyakh EGE: sem'ya i shkola kak sderzhivayushchie faktory [Barriers Limiting Access to Quality Higher Education in the Context of the USE: Family and School as Constraining Factors.]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 88–117. doi:10.17323/1814-9545-2015-1-88-117
- Revington N., Zwick A., Hartt M., Schlosser J. (2021) Universities and Urban Social Structure: Gentrification, Studentification, and Youthification in Five United States Legacy Cities. *Urban Geography*. doi:10.1080/02723638.2021.1985306
- Rigney D. (2010) *The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage*. New York: Columbia University. doi:10.5860/choice.48-2997
- Romanenko K. (2018) Universitetskie ob'edineniya: chto menyetsya dlya studentov [University Mergers: The Implications for Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 154–173. doi:10.17323/1814-9545-2018-1-154-173
- Smith D.P. (2005) "Studentification": The Gentrification Factory? *Gentrification in a Global Context: The New Urban Colonialism* (eds R. Atkinson, G. Bridge), London: Routledge, pp. 72–89.
- Varshavskaya E.Ya., Chudinovskikh O.S. (2014) Migratsionnye plany vypusknikov regional'nykh vuzov Rossii [Migration Intentions of Graduates of Russia's Re-

- gional Higher Educational Institutions]. *Moscow University Economic Bulletin*, no 3, pp. 36–58.
- Verbetsky A.D., Friedman A.A. (2016) Politika priema v vuzy i konkurenciya abiturientov [Universities Admission Policy and Student Competition]. *Economic Policy*, vol. 11, no 5, pp. 68–91. doi:10.18288/1994-5124-2016-5-04
- Zakharov S.V. (ed.) (2022) *Naselenie Rossii 2019. XXVII ezhegodny demograficheskiy doklad* [Russia's Population in 2019: 27th Annual Demographic Report]. Moscow: HSE.
- Zakharov S.V. (ed.) (2020) *Naselenie Rossii 2018. XXVI ezhegodny demograficheskiy doklad* [Russia's Population in 2018: 26th Annual Demographic Report]. Moscow: HSE.

Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии

Г.З. Ефимова, М.В. Грибовский, А.Н. Сорокин

Статья поступила
в редакцию
в январе 2022 г.

Ефимова Галина Зиновьевна — кандидат социологических наук, профессор кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета. Адрес: 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6. E-mail: g.z.efimova@utmn.ru (контактное лицо для переписки)

Грибовский Михаил Викторович — доктор исторических наук, профессор кафедры российской истории Томского государственного университета. Адрес: 634050, Томск, просп. Ленина, 36. E-mail: mgrib@mail2000.ru

Сорокин Александр Николаевич — кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории междисциплинарных исследований пространства, директор Школы исследований окружающей среды и общества («Антропошкола») Тюменского государственного университета. Адрес: 625003, Тюмень, ул. Володарского, 6. E-mail: soranhist@yandex.ru

Аннотация

С целью выявления субъективных представлений университетских преподавателей о престижности их профессии проведены глубинные интервью с научно-педагогическими работниками в университетах Европы (45 информантов, 2016–2018 гг.) и России (120 информантов, 2019–2021 гг.).

Европейские педагоги, фиксируя традиционно высокий престиж профессии университетского преподавателя, отмечают признаки его снижения в конце XX — начале XXI в. Одна из причин — неосведомленность общества о профессиональной деятельности научно-педагогических работников и их должностных обязанностях, которые гораздо шире, чем передача знаний студентам. Кроме того, в качестве причин снижения престижа преподаватели называли недостаточный уровень финансирования высшего образования, многозадачность и многопрофильность научно-педагогической деятельности, потребительское отношение студентов к образовательному процессу.

Большинство отечественных информантов, напротив, отмечают повышение престижа университетских преподавателей в последние годы, но не всех, а лишь соответствующих особым квалификационным требованиям. Информанты из российских вузов отмечают позитивное и уважительное восприятие академической профессии как широкой общественностью, так и непосредственным социальным окружением.

Ключевые слова

престиж профессии, социальный престиж, социальный статус, научно-педагогические работники, университет, преподаватель, ученый.

Для цитирования

Ефимова Г.З., Грибовский М.В., Сорокин А.Н. (2022) Социальный престиж научно-педагогического работника в России и Европе: специфика субъективного восприятия профессии // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 117–139. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-117-139>

Social Prestige of a Scientific and Pedagogical Specialists in Russia and Europe: Paradoxes of Subjective Perception of the Profession

G.Z. Efimova, M.V. Gribovskiy, A.N. Sorokin

Galina Z. Efimova — Candidate of Sciences in Sociology, Professor, Department of General and Economic Sociology, Tyumen State University. Address: 6 Volodarskogo Str., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: g.z.efimova@utmn.ru (corresponding author)

Mikhail V. Gribovskiy — Doctor of Sciences in History, Professor, Department of Russian History, Tomsk State University. Address: 36 Lenin Ave., 634050 Tomsk, Russian Federation. E-mail: mgrib@mail2000.ru

Alexander N. Sorokin — Candidate of Sciences in History, Leading Researcher, Laboratory for Interdisciplinary Space Studies, Director of the School for Environmental and Social Studies, Tyumen State University. Address: 6 Volodarskogo Str., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: soranhist@yandex.ru

Abstract The article presents an assessment of the level of social prestige of the academic profession in Russia and European countries. In literature a thesis about the crisis of academic profession in prevail. The empirical part of the study is based on the results of in-depth interviews with academic staff in Europe (45 informants, 2016–2019) and Russia (120 informants, 2019–2021).

Informants from European universities note the high prestige of the profession, but also point out its decrease from the end of the 20th to the beginning of the 21st century. One of the reasons is the ignorance of society about the professional activities of scientific and pedagogical workers and their official duties, which are much broader than the transfer of knowledge to students. In addition, socio-economic factors, insufficient funding for higher education, multitasking and multidisciplinary functions of academic workers, consumer attitude of students to the educational process were named as reasons for the decline in prestige. In opposite to foreign colleagues, Russian informants has noted the increase in the prestige of the profession in recent years. At the same time, this trend does not apply to all scientific and pedagogical staff, but only to those who meet high qualification requirements. Informants from Russian universities note a positive and respectful perception of the academic profession, both by the general public and by the social environment.

Keywords professional prestige, social image, social prestige, social status, social reputation, sociology of education, higher school, higher educational institution, research and teaching staff, university, teacher, scientist.

For citing Efimova G.Z., Gribovskiy M.V., Sorokin A.N. (2022) Sotsial'nyy prestizh nauchno-pedagogicheskogo rabotnika v Rossii i Evrope: spetsifika sub'ektivnogo vospriyatiya professii [Social Prestige of a Scientific and Pedagogical Specialists in Russia and Europe: Paradoxes of Subjective Perception of the Profession]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 117–139. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-117-139>

В развитых странах научно-педагогических работников вузов обычно причисляют к верхнему слою среднего класса, признавая их приоритетную роль в трансляции культурных норм, цен-

ностей, стандартов и определенного образа жизни [Фадеева, Федосеева, 2015. С. 154], а также стратегическую значимость их профессиональной деятельности для развития страны в средне- и долгосрочной перспективе.

Современного научно-педагогического работника легко представить себе как штатного сотрудника вуза с весьма невысокими доходами, перегруженного учебными занятиями со студентами, так что у него не остается времени на науку, от мировой повестки которой он безнадежно отстал. Но немало в этой категории работников и специалистов с насыщенной профессиональной жизнью и признанием в мировом сообществе, которые участвуют в научных исследованиях, поддержанных грантами, и руководят ими; к их мнению прислушиваются коллеги и представители органов власти, результаты их работы важны для общества. В современной высшей школе встречаются оба типажа, как и множество промежуточных вариантов между обозначенными полюсами. При этом первый образ не может служить позитивной ролевой моделью для тех, кто планирует свой профессиональный путь в академической сфере, тогда как второй вполне способен стать образцом для построения карьеры в вузе. Социальный престиж работы в университете — исключительно важное обстоятельство, поскольку он в значительной степени определяет привлекательность академической среды для высококлассных профессионалов [Грибовский, Сорокин, Ефимова, 2020].

Радикальные трансформации, произошедшие в высшей школе в течение второй половины XX в. и начала XXI в., существенно изменили позицию академического сотрудника в обществе и его социальный престиж. Если средневековый и классический университеты в Европе и особенно в Российской империи были редким, «штучным» явлением, то со второй половины XX в. отчетливо фиксируется общемировая тенденция к массовизации высшего образования. В постсоветской России экспоненциальный рост количества вузов и численности студентов пришелся на 1990–2000-е годы [Пугач, 2020. С. 75]. Хотя число преподавателей росло не такими же высокими темпами, прежняя элитарность их позиции в обществе, основанная на исключительности профессии, стала уходить в прошлое.

В современной России профессию вузовского сотрудника нельзя отнести к самым массовым. На протяжении последнего десятилетия численность профессорско-преподавательского персонала сократилась с 325 тыс. человек в 2010/2011 учебном году, до 223 тыс. в 2020/2021 учебном году [Бородина и др., 2017. С. 57; Гохберг и др., 2021. С. 92]. За тот же период существенно снизилась доля молодых преподавателей — с 38,9 до 10,7% [Там же].

Снижение численности научно-педагогических работников, и особенно опережающее уменьшение доли молодых преподавателей, в качестве одной из причин может иметь падение престижа профессии. На престижность профессии в обществе влияют материальные, символические и политические факторы.

Проведенное исследование призвано ответить на вопрос, каков сегодня престиж научно-педагогического работника с точки зрения российских и европейских университетских преподавателей. Задачи исследования: 1) концептуализировать понятие «престиж профессии»; 2) установить, насколько престижной считают свою профессию работники российских и европейских университетов; 3) выяснить, какие факторы сотрудники считают снижающими, а какие — повышающими профессиональный престиж; 4) предложить пути повышения престижности работы научно-педагогического работника в современном университете.

1. Обзор литературы

1.1. Концептуализация понятия «престиж профессии»

При изучении престижа профессии исследователи сопоставляют его со смежными и тождественными категориями: социальный статус, социальная репутация, имидж, бренд и образ [Мантуленко, Зотова, 2020]. Как социологическая категория социальный престиж профессии представляет собой субъективное отношение и может оцениваться как изнутри — через восприятие представителями рассматриваемой профессии, так и извне, на основании мнения широкой общественности о представителях профессии. В формирование в общественном сознании представления о профессионале вносит вклад образ профессии, транслируемый в средствах массовой информации [Köller, Stuckert, Möller, 2019]. При изучении престижа социально-профессиональных групп исследователи часто опираются на концепции социального самочувствия [Тощенко, 1998; Рубина, 1996] и социального благополучия [Diener et al., 1999], основанные на замере объективных показателей социального положения, таких как уровень заработной платы в соотношении со средней оплатой труда в регионе или городе, продолжительность рабочего дня, структурные возможности, власть [Freidson, 1988].

Социальное положение профессии характеризуется рядом стратифицированных свойств, или статусных атрибутов: социальные ресурсы и полномочия (власть, средства, контакты и другие права, необходимые для выполнения действий); различные формы вознаграждения; культурная оценка статуса и деятельности (престиж и социальное положение); рыночная стоимость или дефицит статусной деятельности-стоимости, установленной на экономических и других социальных рын-

ках; характеристики, затраты и вложения, необходимые обладателям статуса — количество образования, навыков, времени и т.д. [Meyer, Hammond, 1971]. В общественном сознании профессии различаются не только по степени престижности, но и по эмоциональному отношению к ним — по тому, вызывают ли представители данной профессии уважение [Majchrowska et al., 2021].

Итак, социальный престиж профессии определяется материальными факторами, т.е. уровнем оплаты труда, который оценивается в сравнении с другими профессиями и с точки зрения финансовой самостоятельности работника, и нематериальными факторами: социальной репутацией, имиджем/брендом, условиями для самореализации и развития, которые предоставляет та или иная профессия. Будучи сформированным в конкретном обществе, престиж профессии оказывает серьезное влияние на мотивацию абитуриентов и их родителей при выборе профессии, так что специальности и направления подготовки, которые считаются менее престижными, выбирают для себя сравнительно слабые выпускники школ.

В общественном сознании преподаватель высшей школы — не только специалист, осуществляющий подготовку молодежи к профессиональной деятельности, но и наставник, который помимо теоретических знаний делится прикладным профессиональным и жизненным опытом [Истомина, Самойлова, 2016]. От преподавателей зависят качество образования, репутация конкретного университета, а также эффективность формирования у студентов ценностно-нравственных ориентиров [Резник, Юдина, 2021]. Соответственно при оценке социального престижа профессии преподавателя значимую роль играет его репутационная ответственность [Резник, Юдина, 2021]. В современном обществе уровень социальной престижности профессии преподавателя вуза оценивается как средний, а уровень сложности — как высокий [Истомина, Самойлова, 2016].

Социальный престиж педагогической профессии определяется через сравнительную оценку обществом социальной значимости профессиональной деятельности преподавателя, степени уважения к нему и признания важности его труда [Грунтовский, 2015]. Высокий престиж профессии в обществе означает жесткие этические стандарты и особые академические требования к профессиональной квалификации ее представителей. В сфере высшего образования и науки постоянно растут запросы к уровню профессиональной квалификации и актуальным компетенциям [Freidson, 1988].

Преподаватели вузов ответственны за подготовку студентов, формирование у них общекультурных компетенций, готовности действовать в нестабильных условиях, оперативно и

адекватно реагировать на вызовы будущего. Поэтому ожидается, что они будут занимать высокое положение в обществе, пользоваться уважением у студентов и их работа будет должным образом вознаграждаться. Однако проведенные в последние годы отечественные и зарубежные исследования, посвященные анализу восприятия студентами престижа профессии вузовского преподавателя, свидетельствуют о недооценке его социального статуса [Martínez de la Hidalga, Villardón-Gallego, 2018; Schneider, 2018; Ильина, 2017; Ефимова, 2015].

Современные преподаватели высшей школы наряду с образовательной деятельностью активно занимаются исследованиями [Havlík, Kořa, 2011]. Применительно к ним речь идет не только о престиже педагогической профессии, но и о престиже ученого и исследователя. Основной доход преподавателям приносит именно научная деятельность, а преподавание оплачивается «по остаточному принципу» [Prakhov, Rudakov, 2021; Prakhov, 2019], вследствие чего возникает различие между социальным престижем преподавателей, вовлеченных в активную научно-исследовательскую деятельность и не включенных в нее. В данной статье в фокусе внимания те преподаватели, которые занимаются исследованиями.

1.2. Социальный престиж университетского преподавателя в России — история и современное состояние

На протяжении XIX–XXI вв. социальный престиж науки и высшего образования в России переживал взлеты и падения. Если в дореволюционный период должность профессора обеспечивала дворянский статус и соответствующие привилегии, то в кризисные 1920-е вузовская интеллигенция оказалась в чрезвычайно тяжелом положении. В Советском Союзе, особенно в 1950–1970-е годы, социальный престиж академической профессии был высок. Устойчивый рост финансирования сферы науки и высшего образования, наличие развитой научно-исследовательской инфраструктуры, социальные преференции, которые получали сотрудники вузов и исследовательских институтов, например улучшение жилищных условий при получении ученой степени, формировали отношение к представителям вузовской интеллигенции как к высокостатусным членам общества. Принадлежность к категории научно-педагогических работников накладывала на них определенные обязательства: нужно было соответствовать образу, сложившемуся в общественном сознании. Формируя особый стиль поведения и общения как признак принадлежности к академическому сообществу, преподаватели и научные сотрудники укрепляли социальный престиж профессии.

В постсоветской России в отношении общества к вузовским преподавателям преобладал скепсис. Социальный престиж

преподавателя в 1990-е упал до критически низкого уровня и, по экспертным оценкам, до сих пор не восстановлен до показателей советского периода. Привлекательность профессии ученого резко снизилась вслед за падением социальной ценности науки и высшего образования. Исследуя факторы, обусловившие снижение престижа академической профессии, социологи выделяют относительно низкий уровень оплаты труда научных работников в современной России [Рождественская, 2019], снижение ценности образования в глазах общества [Мурских, 2020]. Следствием падения привлекательности академической карьеры в современной России по сравнению с советским периодом, когда наука имела значительную государственную поддержку, стали старение персонала, утечка мозгов, феминизация научно-педагогических кадров и депопуляция науки¹.

В современном обществе многие молодые люди, выбирающие свою карьерную траекторию, воспринимают научно-исследовательскую работу как интересную, предоставляющую перспективу творческой реализации и возможности международной мобильности, но при этом сложную и интеллектуально затратную. В глазах стороннего наблюдателя социальный престиж профессии определяется прежде всего финансовой состоятельностью ее представителей. Несмотря на определенные сдвиги, степень конкурентоспособности академической профессии по-прежнему вызывает вопросы: относительно низкая заработная плата и невысокий социальный статус сотрудников академического сектора в краткосрочной перспективе приводят к дисбалансу возрастной структуры профессорско-преподавательского состава вузов [Юдкевич, Альтбах, Рамбли, 2016].

Соотнося субъективный концепт социального престижа профессии с объективным измерением, следует обратить внимание на статистику оплаты труда научно-педагогических работников. Средняя заработная плата в России по данным на июль 2021 г. составила 52 355 рублей², а преподаватели в 2021 г. получали в среднем³ 101 232 рубля⁴. Однако статистика не дает сведений о медианной зарплате академических сотрудников.

¹ Душина С.А., Ащеулова Н.А. (2013) Международный семинар «Академическая карьера ученого» // Вопросы истории естествознания и техники. Т. 34. № 3. С. 198–204.

² Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников в целом по экономике Российской Федерации в 1991–2021 гг. https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries?print=1

³ Учитывались организации высшего профессионального образования только государственной и муниципальной форм собственности.

⁴ Средняя заработная плата преподавателей образовательных организаций высшего профессионального образования государственной и муниципальной форм собственности по субъектам Российской Федерации за январь — декабрь 2021 г. <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/04-21-05.xlsx>

Относительно высокая средняя зарплата достигается увеличением оплаты труда преимущественно управленческого аппарата, в то время как среднестатистический преподаватель в региональных вузах может по-прежнему получать 40–50 тыс. рублей. «В среднем заработная плата не обеспечивает уровня жизни среднего класса даже преподавателям, занимающим высокие академические должности <...> ситуация с молодыми преподавателями и еще хуже: их заработная плата ниже, чем средняя заработная плата по экономике» [Юдкевич, Альтбах, Рамбли, 2016. С. 174]. Неудовлетворенность уровнем оплаты труда вынуждает преподавателей искать дополнительные источники дохода. Чаще всего это преподавание сверх установленной преподавательской нагрузки в том же вузе или совместительство в другом вузе, репетиторство или неакадемическая деятельность [Kiryushina, Rudakov, 2021].

Причиной снижения привлекательности работы университетского преподавателя исследователи называют «истощение академической ренты», отмечая ее отрицательное влияние на кадровый потенциал вузов [Балацкий, 2014]. Кризис современной российской высшей школы связывают со стремительным старением преподавательского состава, оттоком молодых преподавателей в другие сферы занятости, нежеланием выпускников магистратуры строить карьеру вузовских работников, снижением общего интереса к аспирантуре как традиционной «кузнице» научно-педагогических кадров высшей квалификации, недостаточной эффективностью функционирования института аспирантуры, длительным периодом становления молодых преподавателей и получения ими ученой степени кандидата наук [Эзрох, 2019].

Эксперты подтверждают, что наиболее талантливые выпускники покидают академическую среду, выбирая иные пути построения карьеры⁵. Тем не менее индикаторы деятельности аспирантуры в 2021 г. зафиксировали «слом негативного тренда в подготовке научных кадров: общая численность аспирантов достигла 90,2 тыс. человек (+7,0% по сравнению с 2019 г.), прием в аспирантуру составил 28,0 тыс. человек (+12,4%)»⁶.

Спустя почти десятилетие после реформирования в 2013 г. института аспирантуры, в результате которого она стала рассматриваться как третья ступень высшего образования после бакалавриата и магистратуры, а ее окончание не увязывалось с обязательной защитой диссертации, в 2021 г. произошло возвращение к модели, усиливающей научно-исследовательскую компоненту

⁵ Интервью с проректором НИУ ВШЭ Г. Канторовичем. <https://www.hse.ru/news/1163623/17147416.html>

⁶ <https://issek.hse.ru/news/634783433.html>

деятельности аспиранта, включая обязательную предзащиту кандидатской диссертации как часть программы обучения.

Условия работы преподавателя сильно варьируют в зависимости от вуза, в котором он работает, статуса города, в котором находится вуз, а также от преподаваемых дисциплин и вовлеченности преподавателя в научные исследования. Поэтому в суждениях преподавателей о степени престижности их профессии можно ожидать большого разброса мнений.

2. Методология исследования

Эмпирическую основу исследования составили материалы полуструктурированных экспертных интервью со 120 российскими преподавателями и 45 преподавателями, работающими в европейских университетах — в Великобритании, Франции и Германии.

В России проинтервьюированы научно-педагогические сотрудники шести ведущих университетов — участников Проекта «5-100»: Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ), Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого, Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (ИТМО), Тюменского государственного университета, Национального исследовательского Томского государственного университета, Дальневосточного федерального университета. Особенность этой категории преподавателей состоит в том, что они обязаны заниматься исследовательской деятельностью⁷. Авторы отдают себе отчет в том, что представления о престижности собственной профессии у преподавателей этих университетов могут заметно отличаться от мнений сотрудников вузов, не входящих в категорию ведущих, и данная выборка не репрезентирует всей совокупности преподавателей высшей школы. Однако обращение именно к опыту лидеров актуально и продуктивно, поскольку они являются ориентиром для российской системы высшего образования в целом.

⁷ Для современной системы высшего образования России характерна ярко выраженная стратификация: 1) два вуза федерального значения (Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет); 2) группа ведущих вузов, получивших статус национальных исследовательских и федеральных университетов, участников Проекта «5-100», программы «Приоритет-2030»; 3) ведущие отраслевые и исследовательские университеты, которые не встроены в программы развития высшей школы, но являются важными акторами научно-образовательного пространства страны (Европейский университет в Санкт-Петербурге, Сколковский институт науки и технологий, Российская экономическая школа, университет «Иннополис», технологический университет «Сириус» и др.); 4) прочие вузы, почти незаметные в научном поле, но выполняющие значимые образовательные функции для регионального рынка труда.

В Европе участниками исследования были преподаватели, работающие в университетах Бирмингема, Манчестера, Лидса и Шеффилда в Великобритании, Парижа, Ниццы, Тулузы и Руана во Франции, Кельна, Пассау, Эрлангена-Нюрнберга и Бремена в Германии. Все эти вузы относятся к классическим полидисциплинарным исследовательским университетам, как и ведущие российские вузы, в которых проводилось обследование. В таких университетах сочетание исследовательской и преподавательской деятельности — необходимое условие контракта, тогда как основная часть преподавательского состава вузов иных категорий, как правило, занимается преимущественно педагогической деятельностью.

Интервью в российских вузах проводились в 2019–2021 гг. в формате личных бесед по месту работы информанта⁸. В европейских университетах интервью проводились в 2016–2018 гг. также в формате личной беседы по месту работы информанта. Отбор информантов осуществлялся с соблюдением гендерного и возрастного баланса.

3. Результаты исследования

3.1. Социальный престиж академической профессии по мнению отечественных информантов

Оценки социального престижа профессии преподавателя, полученные от российских научно-педагогических работников, ожидаемо различались. «Оптимисты» среди них преобладают над «скептиками», и это вполне объяснимо: участники исследования работают в ведущих университетах страны и вовлечены в исследовательские проекты.

Упомянутые информантами в интервью факторы, снижающие престиж профессии вузовского работника, можно разделить на несколько категорий:

- глобальные тенденции развития высшего образования;
- социально-экономические условия функционирования университетов в России;
- внутриуниверситетские правила игры.

К глобальным тенденциям развития высшего образования относится, в частности, изменение роли и места университета как социального института. Всеобъемлющая информатизация и цифровизация, повышение доступности знаний ставят под сомнение прежние функции университетского преподавателя и наделяют его другими.

Во времена моих родителей, бабушек и дедушек работа преподавателя считалась престижной. В наше время уже нет. Это

⁸ Часть интервью проведены онлайн из-за пандемии COVID-19.

мировая тенденция. Снижение престижа вызвано доступностью информации. Обучение должно продолжаться всю жизнь и не обязательно исключительно в вузе. Университет — место больше для социализации, чем для приобретения знаний. Другие социальные институты [выполняют] аналогичные социализирующие функции. Почему главным в этом процессе должен остаться университет? (женщина, 50+, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой).

Социально-экономические условия функционирования университетов в России таковы, что их сотрудников беспокоит уровень финансирования высшей школы, конкурентоспособность их заработной платы на рынке труда. Чаяния информантов связаны с возвращением чувства социальной и финансовой защищенности, которая у многих ассоциируется с высшей школой советских времен.

Престиж преподавателей искусственно снижен, раньше они получали в три-четыре раза [больше]. К ним относились с уважением — они создавали экономику и перспективные технологии. Сегодня только торговля востребована, и занимаются не наукой, а тем, что можно продать. Изменились приоритетные цели государства (женщина, 30+, кандидат химических наук, доцент).

Установилось негласное соглашение: мы работаем не настолько интенсивно, чтобы не быть так сильно недовольными заработной платой (мужчина, 50+, кандидат экономических наук, доцент).

Широко распространенное среди университетских преподавателей совместительство информанты расценивают как признак неблагополучия.

Университетов много, и некоторые сомнительного качества. Сыграл роль переходный период, когда преподаватели университетов потеряли лицо. Это произошло, потому что они вынуждены совмещать. Сейчас редко встретите преподавателя университета, который трудится только на одном рабочем месте. У большинства масса халтур и беготни. Человек не может сосредоточиться на работе и должен подрабатывать... Часто непонятно, чем человек вообще занимается: летом он в экспедициях, потом бегают по тысячам мест, читает лекции (женщина, 50+, кандидат исторических наук, доцент).

О том, что базовый оклад не позволяет университетскому сотруднику вести безбедное существование, говорят все информанты. При этом в качестве источника дополнительного дохо-

да они называют не только совместительство, но и участие в реализации научных проектов.

Когда есть проекты, у меня достаточно денег, чтобы иметь дом и содержать семью. В целом жизнь профессора нормальная, не бедная, если он живет не только на окладе (мужчина, 30+, кандидат технических наук, доцент).

Среди внутриуниверситетских правил игры информанты указывают на два обстоятельства, ущемляющие престиж профессии. Во-первых, это завышенные, по их мнению, требования к сотруднику.

Нужно выполнять невыполнимые показатели, и это без особых перспектив на карьерный рост. Многие сомневаются, нужно ли им это или лучше спокойно чем-нибудь другим заниматься, где есть четкие должностные инструкции, обязанности и бессрочный контракт (мужчина, 50+, доктор философских наук, профессор).

Растущие требования усиливают в глазах профессионального сообщества несоответствие между трудозатратами и размером получаемого вознаграждения.

Второе обстоятельство — распространившееся в последние годы представление о высшем образовании как об услуге. По мнению информантов, оно формирует у студентов потребительское отношение к образовательному процессу и, следовательно, к преподавателю.

Наша система образования клиентоориентирована и развернута лицом к студентам, а преподаватель оказывается во всем виноват. Студенты это чувствуют и начинают сами к преподавателю относиться с позиции «Вы мне должны». На занятиях студент может иногда нарушить дисциплину — встать и выйти, грубо высказаться, в интернете негативно отреагировать (мужчина, 50+, доктор технических наук, профессор).

Если студенту что-то не понравилось, может пожаловаться, и это будут разбирать на уровне ректората или министерства. Жалуются в основном двоечники. Я их ругаю, а они начинают говорить, что нарушают их человеческие права (женщина, 30+, кандидат химических наук, доцент).

Наши студенты знают: что бы они ни делали, как бы плохо ни учились, их не отчислят. Проще выгонят нас (мужчина, 50+, кандидат экономических наук, доцент).

Былой пиетет, с которым ученик относился к учителю, уходит из высшей школы. Должностной позиции или академических регалий в виде ученых степеней и званий современному вузовскому преподавателю явно недостаточно, чтобы обеспечить высокий авторитет в глазах студента. Университетские сотрудники зачастую болезненно воспринимают такую перестройку отношений, поэтому представление о высшем образовании как об услуге фигурирует в перечне факторов невысокого престижа академической профессии.

Таким образом, скептически настроенные информанты, хоть и делают акцент на экономических факторах, придают значение и иным обстоятельствам, бьющим по престижу академической профессии. Среди них есть как характерные именно для России, так и мировые тренды.

Факторы высокого престижа академической профессии, исходя из ответов информантов, также можно разделить на несколько категорий:

- привлекательные стороны профессии как рода занятий;
- материальное благополучие;
- уникальность научно-образовательных компетенций;
- статусные позиции конкретного университета.

Привлекательных сторон в профессии преподавателя немало. Многие информанты считают ее увлекательной и полезной.

Преподаватели — активное сообщество, где постоянно кипит работа над совместными публикациями, люди общаются на дружеской ноге, это интересная деятельность, которая приносит людям удовольствие (мужчина, 30+, кандидат технических наук, доцент).

Университет как работодатель раскрывает разносторонние таланты сотрудников: от языковых компетенций до психологических, от навыков работы в команде и сопровождения проектов до умения взаимодействовать со СМИ.

Преподаватель обладает значимыми компетенциями, совокупностью знаний, умений и навыков или стремится их в себе развить. Деятельность преподавателя предполагает, что [ты] не сидишь на месте, вовлечен во множество разных активностей, постоянно нужно что-то осваивать и узнавать. Это не просто работа со студентами, чтение лекций. Это комплексная работа, и поэтому она ценится (женщина, 45+, кандидат социальных наук, доцент).

Не последнюю роль в формировании позитивного образа профессии играют ассоциирующиеся с ней академические свободы.

Преподавательская работа дает некую свободу. Это не жесткая пятидневка, а деятельность, когда сам определяешь научные задачи, выбираешь коллег, с которыми скооперируешься для совместной работы (женщина, 30+, кандидат экономических наук, доцент).

Характеризуя материальное положение вузовских преподавателей, информанты признают, что уровень доходов в академической среде растет и становится значимым фактором повышения престижа профессии.

Престиж профессии вузовского преподавателя возрос, когда они стали получать хорошую оплату за свой труд (мужчина, 30+, кандидат биологических наук, доцент).

Университетские зарплаты конкурентоспособны по отношению к зарплатам в реальном секторе экономики.

В нашей отрасли уровень зарплат сопоставим с промышленностью. Это повышает востребованность позиций в университете и возможность привлечь к нам интересных людей (женщина, 30+, кандидат экономических наук, доцент).

Информанты отмечают, что на высокий престиж могут рассчитывать не все научно-педагогические работники, а лишь те, кто соответствует весьма высоким требованиям, кто не только передает студентам знания, но и формирует значимые социально-профессиональные компетенции, которые затруднительно получить через самообразование.

Значительно выше престиж у [коллег], позиционирующих себя не только преподавателями, которые читают лекции по бумажке или старым учебникам, [а у тех] которые пользуются современными технологиями и могут заинтересовать студентов инновационными идеями (женщина, 60+, доктор философских наук, директор института, член-корреспондент РАН).

Мерилом научно-образовательных компетенций преподавателя и соответственно его престижа является заинтересованность студентов. Гумбольдтовский принцип единства науки и образования не теряет своей значимости: научно-педагогический работник, делящийся со студентами не столько матери-

алами учебного пособия, сколько результатами собственных исследований, имеет заметно больше шансов победить в конкуренции с открытыми источниками информации за внимание аудитории.

Они стали смотреть на образовательное учреждение не как на «обязаловку», а как на поток новых знаний, которые действительно хочется получать (мужчина, 30+, кандидат технических наук, доцент).

Статусные позиции конкретного университета во многом определяют престиж преподавателей, которые в нем работают.

В одних вузах быть преподавателем престижно, в других — нет. Есть у меня приятель, когда он учился в [название вуза], там студенты платили за сдачу зачетов, преподаватели были сумасбродные немножко и мало что знали. Неудивительно, что в его глазах профессия преподавателя не была престижна (мужчина, 30+, кандидат исторических наук, доцент).

Престижность работы в университете возрастает, если университет участвует в значимых программах по повышению международной конкурентоспособности, таких как Проект «5-100».

Наш вуз входит в «5-100», и здесь престижно работать. Даже если пригласят меня на высокую административную должность в соседний вуз, я откажусь (мужчина, 30+, доцент).

3.2. Оценка социального престижа профессии преподавателя информантами из европейских университетов

Многие европейские информанты сходятся на том, что, при сохраняющемся высоком статусе академической профессии на протяжении последних десятилетий ее престиж несколько снижается. При этом кризисные явления чаще фиксируют информанты из Франции и Великобритании, чем из Германии.

К факторам, обусловившим снижение престижа вузовского преподавателя, информанты относят:

- недопонимание со стороны общества;
- рост численности преподавателей;
- межпоколенческие разрывы;
- десакрализацию университета;
- уровень материальной обеспеченности преподавателей.

В общественном сознании нет ясного представления о том, чем занимаются сотрудники университетов, в чем действительно состоит их работа. Если бы люди осознавали значимость на-

учных исследований, которые ведут преподаватели вузов, у них были бы дополнительные основания их уважать.

Люди недостаточно осведомлены о работе профессоров во Франции. Люди понятия не имеют, что это значит — быть профессором в университете. Мои друзья считают, что я просто преподаю. Они не имеют представления, что такое наука и исследование (мужчина, 30+, PhD in Sociology, профессор, Университет Руана).

Британские информанты считают, что престиж профессии падает из-за увеличения численности преподавателей. Массовость делает профессию менее элитарной, размывая былой ореол кастовой замкнутости и недостижимости.

В университетах сотни тысяч преподавателей. Они становятся похожи на новый пролетариат. Теперь это массовая профессия (мужчина, 60+, PhD in Sociology, профессор, Бирмингемский университет).

Научно-педагогические сотрудники европейских университетов обращают внимание на трансформацию отношений между поколениями. Молодежь отказывается априори признавать авторитет старших.

Во Франции резкий перелом произошел в мае 1968 года. [Возник] студенческий конфликт с университетом как таковым, они оккупировали корпуса, запирали деканов в кабинетах. Произошла десакрализация профессуры, это серьезно ударило по престижу преподавателей (женщина, 50+, PhD in Sociology, преподаватель, Национальный институт восточных языков и цивилизаций, Париж).

В продолжение темы десакрализации университета звучит мысль о современном обществе как обществе потребления, где образование воспринимается в качестве одной из услуг.

У нас общество потребления. На преподавателя смотрят как на того, кто предоставляет услугу (женщина, 40+, PhD in Sociology, преподаватель, Университет Ниццы).

Как клиентоориентированную характеризуют модель высшей школы преподаватели в Великобритании.

Изменение системы. <...> Теперь это бизнес. Наши студенты платят, они являются клиентами, мы должны предоставить им

услуги, которых они требуют (женщина, 50+, PhD in Sociology, профессор, Манчестерский университет).

Среди иных причин, снижающих престиж профессии, информанты отмечают наличие сфер — например, бизнес, финансовый сектор, — где можно зарабатывать гораздо больше, чем в университете.

Для простых людей профессор, доцент — другой мир! Это важные люди, как в XIX веке учитель или врач. Что касается бизнесменов, мы для них бродяги или что-то в этом роде (мужчина, 60+, PhD in Sociology, профессор, Национальный институт восточных языков и цивилизаций, Париж).

Материальное положение научно-педагогических сотрудников университета как обстоятельство, снижающее престиж профессии, французские информанты упоминают чаще британских и немецких.

Европейские университетские преподаватели, считающие престиж своей профессии высоким, ссылаются на общественное признание труда академических работников. Все европейские информанты сходятся во мнении, что окружающие склонны априори признавать их интеллектуальное превосходство.

Когда говорю, что работаю в университете, чувствую, что люди заранее имеют хорошие предположения обо мне. Еще до того, как мы познакомились. Мне говорят: «Вы защитили PhD?! Должно быть, Вы умная!» (женщина, 30+, PhD in Sociology, научный сотрудник, приглашенный преподаватель, Бирмингемский университет).

Университетских сотрудников уважают как людей, своей работой улучшающих мир для других членов общества.

Ученых уважают за то, что они вносят вклад в общественную жизнь и изменяют ее (мужчина, 30+, PhD in Sociology, научный сотрудник, Университет Бремена).

В глазах общества профессия университетского преподавателя остается престижной, среди прочего, из-за наличия определенных привилегий и преимуществ работы в вузе: ежегодного длительного отпуска, недоступной многим свободы в организации повседневной трудовой деятельности и проч.

Информанты из французских университетов подчеркивали особый статус профессора, если тот работает не в столице, а в небольшом городе.

В маленьком городке университетский профессор очень важен, он — VIP-персона! Мэр приглашает его на разные церемонии. В большом городе все иначе. Например, в Париже социальный престиж преподавателя зависит от масштаба университета (мужчина, 70+, PhD in Sociology, профессор, Университет Париж IV).

Информанты из Германии особое внимание обращают на такие символы престижа, как сохранение традиции писать «доктор», «профессор» на почтовых ящиках и табличках на входных дверях в домах университетских сотрудников.

4. Практические рекомендации и заключение

Итак, в российских и европейских университетах преподаватели оценивают престижность своей профессии весьма схоже. При этом сотрудники российских вузов считают актуальную динамику престижности скорее положительной, а европейские — отрицательной. Отталкиваясь от рассуждений информантов, рассмотрим возможности повышения социального престижа профессии университетского преподавателя.

К безусловным плюсам работы в университете преподаватели относят его стабильность как работодателя; возможности, которые предоставляет университет сотруднику — академическая мобильность, доступ к дополнительному образованию, помощь в решении социальных вопросов; профессиональное сообщество, сложившееся в университете, взаимоотношения в коллективе.

Что касается материальной обеспеченности, влиятельности и общественного признания, эти составляющие престижа существенно различаются в разных вузах. В рыночной среде успешность привлечения финансирования для вузовских исследователей зависит от отрасли знаний, тематики исследований, текущей конъюнктуры, силы заявок конкурирующих команд. Одни могут претендовать только на гранты государственных фондов, другие конкурентоспособны в борьбе за финансирование проектов со стороны иностранных и международных организаций, поддерживающих научные исследования, третьи способны привлекать средства промышленных партнеров, проводя исследования для индустрии.

В силу различий в финансировании и вследствие традиционной для университетов иерархии должностей, отражающей этапы карьеры, доходы преподавателей разнятся: в России от едва превышающих прожиточный минимум у ассистента без ученой степени до нескольких сотен тысяч рублей в месяц у продуктивного в научной деятельности профессора, возглавляющего крупные исследовательские проекты.

Сегодня престиж профессии университетского преподавателя обеспечивают не столько образовательная деятельность, сколько научные исследования. В этом отношении значительный эффект дает участие крупных российских университетов в программах повышения международной конкурентоспособности. Проект «5-100», реализованный в 2012–2020 гг., не вывел вузы-участники в топ-100 лучших университетов мира, но способствовал их заметному продвижению в таких международных академических рейтингах, как *Quacquarelli Symonds (QS)* и *Times Higher Education (THE)*. Выросла узнаваемость российских университетов, цитируемость отечественных исследователей, работающих на мировом уровне.

Достижению общественного признания и повышению влияния университета способствует налаживание системной работы университетских пресс-служб, управлений информационной политики со средствами массовой информации для регулярного информирования общества об исследованиях, ведущихся в университетах, достижениях университетских сотрудников. Медийность доцентов и профессоров, выполнение ими функций эксперта-комментатора, интерпретатора процессов и событий также усиливает общественный интерес и уважение к университету как социальному институту.

Еще один перспективный путь к повышению влияния университетских сотрудников — вхождение их в состав общественных палат и советов при министерствах, губернаторах, департаментах, местных законодательных органах, где они выполняют функции эксперта, консультанта или советника.

Субъективные представления научно-педагогических работников университетов о престиже их профессии в целом соответствуют реальному положению дел. Университетские сотрудники, оценивая свою работу, отмечают и факторы престижа, и маркеры кризиса своей профессии, адекватно отражающие процессы, идущие в современной высшей школе.

При выстраивании эффективной кадровой политики и стратегии развития человеческого потенциала университетских преподавателей в рамках как страны, так и отдельных организаций необходимо учитывать, что нематериальные факторы престижа профессии в их восприятии не уступают по значимости факторам материальным.

Сходство представлений российских и европейских университетских сотрудников о престижности их профессии, формах ее проявления, факторах укрепления и снижения свидетельствует о глобализации современной высшей школы.

Роль университетов в текущем столетии, конечно, еще будет меняться. Прогнозируемое снижение привилегированности университетов будет отражаться и на академической профессии. Однако за тысячелетие существования университет

неоднократно доказывал свою адаптивность, и он, безусловно, сохранит свои позиции среди социальных институций, благодаря тому что научно-педагогические работники останутся значимыми акторами интеллектуальной жизни.

Ограничения в применении полученных результатов вытекают из того обстоятельства, что российская часть исследования проводилась в ведущих вузах. Для оценки представлений о престижности их профессии преподавателей, работающих в вузах иных категорий, требуется дополнительное исследование.

Статья опубликована в рамках проекта «Университетское партнерство» НИУ ВШЭ.

Концептуальная, методологическая часть и практические предложения выполнены при поддержке гранта Правительства РФ, проект № 075-15-2021-611 «Человек в меняющемся пространстве Урала и Сибири».

Исследование исторических изменений престижа академической профессии осуществлено при поддержке Программы развития Томского государственного университета («Приоритет-2030»), проект № НУ 2.0.5.22 МЛ.

Сравнительный анализ восприятия престижа профессии университета преподавателями России и Европы выполнен при поддержке гранта РФФИ, проект № 20-49-720018 «Интеллектуальный капитал как драйвер ускоренного развития Тюменского региона: от аграрно-сырьевой к постиндустриальной модели развития».

Авторы статьи благодарят анонимных рецензентов, а также кандидата социологических наук, доцента ИСИЭЗ НИУ ВШЭ А.И. Нефедову за ценные рекомендации, позволившие улучшить статью.

Литература

1. Балацкий Е.В. (2014) Истошение академической ренты // Мир России. Социология. Этнология. Т. 23. № 3. С. 150–174.
2. Бородина Д.Р., Гохберг Л.М., Жихарева О.Б. и др. (2017) Образование в цифрах: 2017: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ.
3. Гохберг Л.М., Озерова О.К., Саутина Е.В., Сутырина Т.А., Шугаль Н.Б. (2021) Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ. doi:10.17323/978-5-7598-2384-110
4. Грибовский М.В., Сорокин А.Н., Ефимова Г.З. (2020) Pro et contra. Преподаватели Томского и Тюменского университетов — о достоинствах и недостатках своей профессии // Университетское управление: практика и анализ. Т. 24. № 3. С. 77–89. doi:10.15826/umpra.2020.03.027
5. Грунтовский И.И. (2015) Профессионализм преподавателя вуза как основа престижа педагогической профессии // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. № 1 (3). С. 44–51.
6. Ефимова Г.З. (2015) Динамика престижа педагогической профессии в России и мире: экономический аспект // Интернет-журнал Науковедение. Т. 7. № 6 (31). doi:10.15862/112EVN615
7. Ильина И.Ю. (2017) Занятость и статусные характеристики преподавателей российских вузов // Социальная политика и социология. Т. 16. № 5 (124). С. 34–41. doi:10.17922/2071-3665-2017-16-5-34-41
8. Истомина А.П., Самойлова А.С. (2016) Образ преподавателя высшей школы в общественном сознании // Вестник Калмыцкого института гумани-

- тарных исследований РАН. Т. 9. № 4 (26). С. 226–233. doi:10.22162/2075-7794-2016-26-4-226-233
9. Кирюшина М.А., Рудаков В.Н. (2021) Анализ преподавательской деятельности в российских вузах: практика, принципы, тенденции. М.: НИУ ВШЭ.
 10. Мантуленко В.В., Зотова А.С. (2020) Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве // Профессиональное образование и рынок труда. № 4 (43). С. 105–113. doi:10.24411/2307-4264-2020-10413
 11. Мурских Л.В. (2020) Статус и образ преподавателя в современном обществе // Профессиональное образование: актуальные проблемы и пути их решения. Материалы 2-й региональной научно-практической интернет-конференции (Ливны, 18 декабря 2018 г.). Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева. С. 52–54.
 12. Пугач В.Ф. (2020) Массовое высшее образование в России: особенности динамики // Высшее образование в России. Т. 29. № 2. С. 74–82. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-2-74-82
 13. Резник С.Д., Юдина Т.А. (2021) Подходы к формированию репутационной ответственности преподавателя университета // Друкеровский вестник. № 2 (40). С. 191–206. doi:10.17213/2312-6469-2021-2-191-206
 14. Рождественская Е.Ю. (2019) Академическая женская карьера: балансы и дисбалансы жизни и труда // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. № 3. С. 27–47. doi:10.14515/monitoring.2019.3.03
 15. Рубина Л.Я. (1996) Профессиональное и социальное самочувствие учителей // Социологические исследования. № 6. С. 63–75.
 16. Тощенко Ж.Т. (1998) Социальное настроение — феномен современной социологической теории и практики // Социологические исследования. № 1. С. 21–34.
 17. Фадеева И.М., Федосеева М.В. (2015) Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. № 6. С. 153–163. doi:10.14515/monitoring.2015.6.09
 18. Эзрох Ю.С. (2019) Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалеком будущем? // Образование и наука. Т. 21. № 7. С. 9–40. doi:10.17853/1994-5639-2019-7-9-40
 19. Юдкевич М.М., Альтбах Ф.Дж., Рамбли Л. (ред.) (2016) Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: Глобальные перспективы. М.: Изд. дом ВШЭ.
 20. Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. (1999) Subjective Well-Being: Three Decades of Progress // Psychological Bulletin. Vol. 125. No 2. P. 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
 21. Freidson E. (1988) Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge. Chicago: The University of Chicago.
 22. Havlík R., Kořal J. (2011) Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál.
 23. Köller M., Stuckert M., Möller J. (2019) Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine «Faulen Säcke» mehr! // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. No 22 (2). S. 373–387. doi:10.1007/s11618-018-0856-5
 24. Majchrowska A., Pawlikowski J., Jojczuk M., Nogalski A., Bogusz R., Nowakowska L., Wiechetek M. (2021) Social Prestige of the Paramedic Profession // International Journal of Environmental Research and Public Health. Vol. 18. No 4. Art. No 1506. doi:10.3390/ijerph18041506
 25. Martínez de la Hidalga Z., Villardón-Gallego L. (2018) El Prestigio Social de la Profesión Según los Futuros Docentes de Educación Primaria y Secundaria // Profesorado. No 22 (2). P. 245–264.

26. Meyer J.W., Hammond P.E. (1971) Forms of Status Inconsistency // *Social Forces*. Vol. 50. Iss. 1. P. 91–101. doi:10.1093/sf/50.1.91
27. Prakhov I. (2019) The Determinants of Academic Salaries in Russia // *Higher Education*. Vol. 77. No 5. P. 777–797. doi:10.1007/s10734-018-0301-y
28. Prakhov I., Rudakov V. (2021) The Determinants of Faculty Pay in Russian Universities: Incentive Contracts // *European Journal of Higher Education*. Vol. 11. No 4. P. 408–431. doi:10.1080/21568235.2020.1870243
29. Schneider B.L. (2018) Tracing the Provenance of Teacher Education // T.S. Popkewitz (ed.) *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice*. London: Routledge. P. 211–241. doi:10.4324/9780429450150-8

References

- Balatsky E. (2014) Istoshchenie akademicheskoy renty [The Depleting of Academic Rents]. *Mir Rossii / Universe of Russia*, vol. 23, no 3, pp. 150–174.
- Borodina D.R., Gokhberg L.M., Zhikhareva O.B. et al. (2017) *Obrazovanie v tsifrakh 2017: kratkiy statisticheskiy sbornik* [Education in Numbers 2017 (Data Book)]. Moscow: HSE.
- Diener E., Suh E.M., Lucas R.E., Smith H.L. (1999) Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, vol. 125, no 2, pp. 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Efimova G.Z. (2015) Dinamika prestizha pedagogicheskoy professii v Rossii i mire: ekonomicheskiy aspekt [Prestige Dynamics of the Teaching Profession within Russia and Without: An Economic Aspect]. *Online journal Naukovedenie*, vol. 7, no 6 (31). doi:10.15862/112EVN615
- Ezrokh Yu.S. (2019) Kadrovye perspektivy rossiyskikh universitetov: kto budet prepodavat' v nedalekom budushchem? [HR Perspectives of Russian Universities: Who Will Teach in the Near Future?]. *The Education and Science Journal*, vol. 21, no 7, pp. 9–40. doi:10.17853/1994-5639-2019-7-9-40
- Fadeeva I.M., Fedoseeva M.V. (2015) Samochuvstvie prepodavatelya v obshchestve, professii, vuze [Subjective Well-Being of University Teacher in Society, in Profession and in University]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 6, pp. 153–163. doi:10.14515/monitoring.2015.6.09
- Freidson E. (1988) *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago: The University of Chicago.
- Gokhberg L.M., Ozerova O.K., Sautina E.V., Sutyryna T.A., Shugal N.B. (2021) *Obrazovanie v tsifrakh 2021: kratkiy statisticheskiy sbornik* [Education in Numbers 2021 (Data Book)]. Moscow: HSE. doi:10.17323/978-5-7598-2384-110
- Gribovskiy M.V., Sorokin A.N., Efimova G.Z. (2020) Pro et contra. Prepodavately Tomskogo i Tyumenskogo universitetov — o dostoinstvah i nedostatkah svoey professii [Pro et contra. Lecturers of Tomsk and Tyumen Universities on the Advantages and Disadvantages of Their Profession]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no 3, pp. 77–89. doi:10.15826/umpa.2020.03.027
- Gruntovskiy I.I. (2015) Professionalizm prepodavatelya vuza kak osnova prestizha pedagogicheskoy professii [Higher Education Organisation Teacher Professionalism as the Basis of Pedagogical Profession Prestige]. *Academia. Pedagogical journal of Moscow region*, no 1 (3), pp. 44–51.
- Havlík R., Koča J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* [Sociology of Education and School]. Praha: Portál.
- Il'ina I.Yu. (2017) Zanyatost' i statusnye kharakteristiki prepodavately rossiyskikh vuzov [Employment Status and Characteristics of Teachers of Russian Universities]. *Social Policy and Sociology*, vol. 16, no 5 (124), pp. 34–41. doi:10.17922/2071-3665-2017-16-5-34-41
- Istomina A.P., Samoylova A.S. (2016) Obraz prepodavatelya vysshey shkoly v obshchestvennom soznanii [The Image of a University Teacher in Public Conscience]. *Bulletin of the Kalmyk Institute for Humanities of the Russian Academy*

- of Sciences*, vol. 9, no 4 (26), pp. 226–233. doi:10.22162/2075-7794-2016-26-4-226-233
- Kiryushina M.A., Rudakov V.N. (2021) Analiz prepodavatel'skoy deyatel'nosti v rossiyskikh vuzakh: praktika, printsipy, tendentsii [Analysis of Teaching Activities in Russian Universities: Practice, Principles, Trends]. Moscow: HSE.
- Köller M., Stuckert M., Möller J. (2019) Das Lehrerbild in den Printmedien: Keine "Faulen Säcke" mehr! *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, no 22 (2), pp. 373–387. doi:10.1007/s11618-018-0856-5
- Majchrowska A., Pawlikowski J., Jojczuk M., Nogalski A., Bogusz R., Nowakowska L., Wiechetek M. (2021) Social Prestige of the Paramedic Profession. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 4, art. no 1506. doi:10.3390/ijerph18041506
- Mantulenko V.V., Zotova A.S. (2020) Personal'ny brend prepodavateley vuzov v tsifrovom prostranstve [University Professor Personal Brand in a New Model of the University]. *Professional education and labor market*, no 4 (43), pp. 105–113. doi:10.24411/2307-4264-2020-10413
- Martínez de la Hidalga Z., Villardón-Gallego L. (2018) El Prestigio Social de la Profesión Según los Futuros Docentes de Educación Primaria y Secundaria. *Profesorado*, no 22 (2), pp. 245–264.
- Meyer J.W., Hammond P.E. (1971) Forms of Status Inconsistency. *Social Forces*, vol. 50, iss. 1, pp. 91–101. doi:10.1093/sf/50.1.91
- Murskikh L.V. (2020) Status i obraz prepodavatelya v sovremennom obshchestve [The Status and Image of a Teacher in Modern Society]. Proceedings of the 2nd Regional Scientific and Practical Online Conference "Vocational Education: Current Problems and Ways to Solve Them" (Livny, December, 18, 2018), Oryol: Oryol State University, pp. 52–54.
- Prakhov I. (2019) The Determinants of Academic Salaries in Russia // Higher Education. Vol. 77. No 5. P. 777–797. doi:10.1007/s10734-018-0301-y
- Prakhov I., Rudakov V. (2021) The Determinants of Faculty Pay in Russian Universities: Incentive Contracts. *European Journal of Higher Education*, vol. 11, no 4, pp. 408–431. doi:10.1080/21568235.2020.1870243
- Pugach V.F. (2020) Massovoe vysshee obrazovanie v Rossii: osobennosti dinamiki [Mass Higher Education in Russia: Features of Dynamics]. *Vysshee obrazovanie v Rossii/Higher Education in Russia*, vol. 29, no 2, pp. 74–82. doi:10.31992/0869-3617-2020-29-2-74-82
- Reznik S.D., Yudina T.A. (2021) Podhody k formirovaniyu reputatsionnoy otvetstvennosti prepodavatelya universiteta [Approaches to Formation Reputational Responsibility of University Lecturer]. *Drucker's bulletin*, no 2 (40), pp. 191–206. doi:10.17213/2312-6469-2021-2-191-206
- Rozhdestvenskaya E.Yu. (2019) Akademicheskaya zhenskaya kar'era: balansy i disbalansy zhizni i truda [Women's Academic Career: Work-Life Balance and Imbalance]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 3, pp. 27–47. doi:10.14515/monitoring.2019.3.03
- Rubina L.Ya. (1996) Professional'noe i sotsial'noe samochuvstvie uchiteley [Professional and Social Well-Being of Teachers]. *Sotsiologicheskie issledovaniya/Sociological Studies*, no 6, pp. 63–75.
- Schneider B.L. (2018) Tracing the Provenance of Teacher Education. *Critical Studies in Teacher Education: Its Folklore, Theory and Practice* (ed. T.S. Popkewitz), London: Routledge, pp. 211–241. doi:10.4324/9780429450150-8
- Toshchenko Zh.T. (1998) Sotsial'noe nastroyenie — fenomen sovremennoy sotsiologicheskoy teorii i praktiki [Social Mood — a Phenomenon of Modern Sociological Theory]. *Sotsiologicheskie issledovaniya/Sociological Studies*, no 1, pp. 21–34.
- Yudkevich M.M., Altbach F.J., Rumbley L. (2016). *Akademicheskii inbriding i mobil'nost' v vysshem obrazovanii: global'nye perspektivy* [Academic Inbreeding and Mobility in Higher Education: Global Perspectives]. Moscow: HSE.

Первые русские печатные учебники

Ю.П. Зарецкий

Статья поступила в редакцию в марте 2022 г. **Зарецкий Юрий Петрович** — доктор исторических наук, доцент, профессор факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: yzaretsky@hse.ru

Аннотация Первые светские печатные учебники в истории российского образования и культуры были составлены и изданы по инициативе Петра Первого Ильей Федоровичем Копиевским (около 1651–1714). Первые семь из них — в типографии амстердамского купца Яна Тессинга (1659–1701), получившего государеву привилегию на продажу своей печатной продукции в России. Еще два учебника — в других типографиях Амстердама, а последний — в польском Штольценберге. Благодаря этим учебникам массовый русский читатель впервые смог познакомиться с основами научных знаний по истории, географии, математике, астрономии, морскому и военному делу, языкознанию. В статье рассматриваются исторические обстоятельства появления книг Копиевского — Тессинга; их тематика и содержание; их место в репертуаре русских читателей начала XVIII в.; их распространение в России; количество экземпляров, сохранившихся в библиотеках в наши дни. Автор приходит к выводу, что, вопреки распространенному мнению, эти книги играли заметную роль в петровских реформах образования и культуры.

Ключевые слова история образования, учебная литература, книгопечатание, Петр Первый, Илья Копиевский, Иван Тессинг.

Для цитирования Зарецкий Ю.П. (2022) Первые русские печатные учебники // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 140–154. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-140-154>

The First Russian Printed Textbooks

Yu.P. Zaretskiy

Yury P. Zaretskiy — Doctor of Sciences (History), Professor of the Faculty of Humanities, National Research University “Higher School of Economics”. Address: 20, Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: yzaretsky@hse.ru

Abstract The article presents materials indicating the need to return to the question of the place of the first secular printed textbooks in the history of Russian education and culture. These textbooks were compiled and published abroad by Ilya Fedorovich Kopievsky (c. 1651–1714) on the initiative of Peter the Great. The first seven

of them came out from the printing shop of the Amsterdam merchant Jan Thessing (1659–1701) who received the tsar's privilege to sell his printed materials in Russia. Two succeeding were published in other Amsterdam printing shops, and the last one was printed in Polish Stolzenberg. Thanks to these textbooks, the general Russian reader was able to get acquainted for the first time with the basics of scientific knowledge in history, geography, mathematics, astronomy, navigation, warfare, and linguistics. Five interrelated matters support the need to return to the topic in question: 1) the historical circumstances of the appearance of Kopievsky-Thessing's books; 2) their topics and content; 3) their place in the repertoire of the early 18th-century Russian readers; 4) their distribution in Russia; 5) the number of their copies preserved in libraries today. The article concludes that contrary to common opinion these books played a noteworthy role in the Petrine reforms of education and culture.

Keywords history of education, educational literature, book printing, Peter the Great, Ilya Kopievsky, Jan Thessing.

For citing Zaretskiy Yu.P. (2022) Pervye russkie pechatnye uchebniki [The First Russian Printed Textbooks]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 140–154. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-140-154>

Много ли сделали голландские издания для
«общей народной пользы и прибытка» —
положительно неизвестно...

Д.И. Писарев «Бедная русская мысль» (1862)¹

1. Исторические обстоятельства появления первых русских печатных учебников

Находясь во время Великого посольства в Голландии, Петр I задумал начать там издание учебной литературы на русском языке — как было сказано в его указе, «ко общей народной пользе и прибытку, и ко обучению всяких художеств и ведению»². Исполнителем своего замысла он назначил купца Яна Тессинга, предоставив ему монополию на продажу этой литературы в России. Поскольку необходимых знаний для создания русской типографии и печатания книг на кириллице у Тессинга не было, он привлек к новому делу выходца из земель Великого княжества Литовского Илью Федоровича Копиевского (Копиевича), который обучал тогда в Амстердаме русских дворян и волонтеров «разным искусствам». Будучи неплохо образован, а также свободно владея несколькими языками — церковнославянским, западнорусским, разговорным «московским», латынью, голландским, польским и в какой-то мере немецким и древнегреческим, он стал главным исполнителем замысла Петра [Пекарский, 1862. Т. 1; Быкова, 1958. С. 318–341; Nowak, 1970;

¹ Писарев Д.И. (1955) Бедная русская мысль («Наука и литература в России при Петре Великом». Исследование П. Пекарского) // Писарев Д.И. Сочинения: В 4 т. Т. 2. М.: ГИХЛ. С. 85.

² Полное собрание законов Российской империи. Т. 4. 1700–1712. СПб.: Тип. 2 Отд. Собств. Е. И. В. канцелярии, 1830. С. 7.

Зарецкий, 2021а]. Меньше чем за полтора года Копиевский составил, перевел и издал в типографии Тессинга семь небольших по объему учебников по разным областям знаний. После разрыва с Тессингом он продолжил издательскую деятельность и напечатал три книги в Амстердаме, а затем еще одну, одиннадцатую по счету, в пригороде Гданьска Штольценберге³.

2. Издания Копиевского — Тессинга

Некоторые исследователи считают, что по петровскому указу помимо этих одиннадцати Копиевским могли быть изданы и другие книги, до нас не дошедшие [Быкова, 1958. С. 282, 295]. Насколько это их предположение обоснованно? Известно, что Копиевский составил и напечатал три списка названий своих книг⁴. Первый, на русском и латинском языках, был приложен к его челобитной Петру от 18 декабря 1699 г.; второй, также двуязычный, он включил в изданную им в следующем году *Latina grammatica*; третий, содержащий только латинские названия, он поместил в конце «Руководения в грамматику» 1706 г. Каждый из этих списков Копиевский разделял на три части: книги изданные, находящиеся в работе и планируемые к изданию. Поскольку некоторые книги, обозначенные в них как изданные, в библиографиях и библиотечных каталогах не значатся, исследователи и сделали вывод, что они не сохранились. Однако некоторые особенности характера Копиевского дают основания полагать, что, составляя эти списки, он вполне мог выдавать желаемое за действительное, т.е. назвать изданными книги, которые только готовились к печати⁵.

Ниже публикуются краткие библиографические описания одиннадцати дошедших до нас изданий, атрибуция которых не вызывает сомнений. Судя по содержанию книг, все они, кроме панегирика на взятие Азова (№ 9), были учебными. Не является исключением и перевод басен Эзопа (№ 6): на его учебное предназначение указывают и двуязычие издания, и нравоучительное содержание сочинения древнегреческого автора⁶.

1. Учебник всеобщей истории. Копиевский И.Ф. Введение краткое во всякую историю по чину историческому от создания

³ Наиболее обстоятельное описание книг Копиевского составлено Т.А. Быковой: [Быкова, 1958].

⁴ Опубликованы: [Пекарский, 1862. Т. 1. С. 523–526].

⁵ Высказывались также предположения, что Копиевский мог принимать участие в подготовке по крайней мере двух изданий, не включенных им ни в один из трех списков: Святцы. Амстердам: Тип. И.А. Тессинга, 1702; Символы и Эмблемата. Amsterdam: Henricum Westenum, 1705. Однако документальных подтверждений этим предположениям нет. О некоторых особенностях характера Копиевского см.: [Зарецкий, 2021а. С. 64–65].

⁶ Библиографические описания составлены на основе стандарта РГБ.

мира ясно и совершенно списанное. Амстердам: Тип. Ивана Андреева Тессинга, 10 апреля 1699. 70 с.

2. *Учебник арифметики*: Копиевский И.Ф. Краткое и полезное руководство во арифметику. Амстердам: Тип. Ивана Андреева Тессинга, 15 апреля 1699. 48 с. 3350 экз.

3. *Учебник астрономии*: Копиевский И.Ф. Уготовление и толкование ясное и зело изрядное, краснообразнаго поверстания кругов небесных. Амстердам: Тип. Ивана Андреева Тессинга, 1699. 41 с.

4–5. *Два трехязычных тематических словаря*⁷: Копиевский И.Ф. Номенклатор на русском, латинском и немецком языке. Амстердам: Типография Яна Тессинга, 1700. 127 с.; Копиевский И.Ф. Номенклатор на русском, латинском и голландском языках. Амстердам: Типография Яна Тессинга, 1700. 127 с.

6. *Басни Эзопа на латинском и русском языках в переводе Копиевского и с его толкованиями. В приложении — перевод древнегреческой пародийной поэмы «Батрахомиомахия»*: Притчи Эзопы. Амстердам: Тип. Ивана Андреева Тессинга, 1700. 148 с.

7. *Сокращенный перевод трактата о военном искусстве византийского императора Льва VI Мудрого с приложением отрывков из *Institutorum Rei Militaris Libri VIII* Шимона Старовольского и сочинений других авторов*: Лев VI Мудрый, или Философ. Краткое собрание показывающее дел воинских обучение. Амстердам: Тип. Ивана Андреева Тессинга, 1 января 1700. 166 с.

8. *Учебник латинского языка для «славянороссийского народа»*: Копиевский И.Ф. *Latina grammatica in usum scholarum celeberrimae gentis sclavonico-rosseanae adornata*. Амстердам: [Тип. Копиевского], 1700. 500 с.

9. *Панегирик на взятие Азова*: Копиевский И.Ф. Слава торжеств и знамен побед / *Gloria triumphorum & trophaeorum*. Амстердам: Тип. И.Ф. Копиевского, 12 октября 1700. 32 с.

10. *Перевод голландского руководства по навигации*: Деграф А. Книга учащая морского плавания. Амстердам: Печ. Авраам Бремман, 24 ноября 1701. 147 с.

11. *Учебник русского языка для иностранцев*: Руководение в грамматику, во славянороссийскую или Московскую / *Manductio in grammaticam, in Sclavonico Rosseanam seu Moscoviticam*. Штольценберг: Печ. Ф. Гольциус, 1706. 80 с.

3. Репертуар учебной литературы русских читателей

Уже на основании одних только титульных листов перечисленных книг можно судить об их особом месте среди печатных изданий, доступных в России начала XVIII в. Ко времени их выхода из печати учебная литература практически исчерпывалась вы-

⁷ Титульные листы обоих словарей не сохранились, их описания, составленные по спискам книг Копиевского, приводятся по: [Быкова, 1958. С. 284, 285].

шедшими в Москве пособиями по церковнославянскому языку, в первую очередь предназначенными для обучения чтению богослужебных книг и в меньшей степени — письму. Эти азбуки, буквари, грамматики содержали молитвы, краткие пересказы житий святых, извлечения из книг Библии, символы веры, перечни грехов и добродетелей, отрывки из сочинений иерархов православной церкви. Учебная литература такого рода не предполагала, что обучающиеся по ней церковнославянскому языку станут читать книги светского содержания. О религиозном содержании и соответствующем предназначении этих учебников недвусмысленно свидетельствуют и их названия: «Начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания» (1634; 1637); Мелетий (Смотрицкий) «Грамматики славенския правильное Синтагма» (1648) (1-е изд. — Евье, 1619); «Букварь языка славенска, сиречь начало учения детем, хотящим учиться чтению писаний» (1657; 1664); «Букварь языка славенска, писаний чтения учиться хотящим» (1667; 1669); Симеон Полоцкий «Букварь языка славенска, сиречь начало учения детем, хотящим учиться чтению писаний» (1679); Букварь языка славенска («Азбука с орацией») ⁸ (1679); Карион Истомина «Букварь славенороссийских писмен уставных и скорописных, греческих же латинских и полских, со образованми вещей, и со нравоучительными стихами» (1694); Карион Истомина ⁹ «Букварь языка славенска хотящим детем учиться чтения писаний начало всех писмен достолепное начертание: К сему и иныя главизны потребная во обучении должности христианския с душеспасительною ползою» (1696) [Немировский, Шустова, 2015]. Из всех изданий Московского печатного двора к книгам светского содержания относились только две: учебник военного дела ¹⁰ и свод законов Русского царства ¹¹. Помимо московских российским читателям XVII в. были также в какой-то мере доступны книги, выходившие в типографиях Юго-Западной Руси. Однако подавляющее их большинство также составляла богослужебная литература. Единственным исключением здесь был «Синописис» Иннокентия Гизеля, впервые напечатанный в типографии Киево-Печерской лавры в 1674 г. и до начала XVIII в. переиздававшийся там же как минимум дважды ¹².

⁸ Название книги реконструировано исследователями, в печатном издании его нет.

⁹ Название книги реконструировано исследователями, в печатном издании его нет.

¹⁰ Вальхаузен И.Я. Учение и хитрость ратного строения пехотных людей. М.: Печатный двор, 26 августа 1647.

¹¹ [Соборное уложение царя Алексея Михайловича]. М.: Печатный двор, 29 января 1649.

¹² Мечта о русском единстве. Киевский синописис (1674). М.: Европа, 2006. В Москве и Санкт-Петербурге «Синописис» стали издавать только с 1836 г.

4. Учебники Копиевского в России

Принято считать, что амстердамские учебники не получили широкого распространения в России и не сыграли заметной роли в петровских реформах культуры. Многие исследователи второй половины прошлого века высказывали предположение, что Петр не был удовлетворен их тематикой и содержанием, что их научная составляющая не выдерживала критики и что они были написаны далеким от совершенства русским языком. Опираясь на такие оценки, некоторые ученые утверждали, что издание русских книг за рубежом и не могло увенчаться успехом [Отделение истории Академии наук СССР, 1964. С. 134]. Т.А. Быкова в поддержку этой точки зрения выдвигала два главных аргумента: неудовлетворительное содержание этих книг и их ограниченное хождение в России [Быкова, 1958. С. 340–341]¹³. Насколько убедительно выглядят эти аргументы сегодня?

Причиной малой известности в России изданий Копиевского — Тессинга Т.А. Быкова называет возможные потери части их тиражей при транспортировке в Архангельск. Поскольку никакой аргументации в подтверждение своей гипотезы она не приводит, это предположение выглядит не слишком убедительно. Мои попытки найти хотя бы косвенные намеки на такие потери в документах о торговле голландских купцов в России и в исторической литературе не дали результата [Захаров, 1996; Велувенкамп, 2006].

Что же касается неудовлетворительного содержания этих книг — их «научной легковесности» и «учебной неполноценности», при ближайшем рассмотрении эти заключения также выглядят неоспорно. В подтверждение их Т.А. Быкова приводит два главных аргумента. Первый — что «Руководение во арифметику» сильно проигрывало в содержательном отношении «Арифметике» Магницкого¹⁴. Второй — что известный педагог петровского времени Эрнст Глюк указывал на многочисленные ошибки «Латинской грамматики» [Быкова, 1958. С. 341]. Безусловно, в обоих случаях речь действительно идет о недостатках. Однако вряд ли они могли стать причиной невостребованности этих книг в России. Учебник Магницкого был напечатан спустя четыре года после выхода амстердамской «Арифметики», а оценить достоинства или недостатки учебника латинской грамматики русские читатели не могли в принципе, поскольку раньше никаких латинских грамматик просто не видели — в отличие от Эрнста Глюка, учившегося в Виттенбергском и Лейпцигском университетах.

Впоследствии в поддержку мнения о малоизвестности книг Копиевского — Тессинга, транслировавших в Россию европей-

¹³ Тезис об их малой значимости в петровских реформах содержится также в исследованиях зарубежных авторов [Cracraft, 2004. P. 265].

¹⁴ Магницкий Л.Ф. Арифметика. М.: Синодальная тип., январь 1703.

скую ученость, историки добавили еще один аргумент: их распространению препятствовали православная ортодоксия и общий традиционалистский характер русской культуры. Эти особенности российского общества якобы и стали главной причиной провала просветительского проекта Петра [Okenfuss, 1998. P. 21]. Такой вывод основывался исключительно на мнениях отдельных церковных писателей, подкрепленных представлениями о единстве русской культуры петровского времени. Между тем новые исследования убедительно показывают, что эта культура была далеко не однородной и что значительная часть российского общества охотно воспринимала европейские научные знания. В частности, Даниэль Уо в качестве одного из примеров гетерогенности культуры указал на ученые занятия хлыновского дьячка Семена Попова, «списавшего» две книги Копиевского [Уо, 2003. С. 101, 102, 270, 271]¹⁵. Об интересе русских людей к европейским научным знаниям свидетельствуют и многочисленные владельческие записи на печатных экземплярах этих учебников, оставленные в первой половине XVIII в. дворянами, чиновниками, священнослужителями, торговыми людьми, студентами¹⁶.

Заключение о малоизвестности амстердамских учебников в России основывается также на сведениях библиографов XIX–XX вв., прежде всего на подсчетах количества их экземпляров в главных российских библиотеках и на суждениях составителей каталогов русской старопечатной книги. Последние обычно добавляли к описаниям этих изданий пометки вроде «книга чрезвычайно редкая», «встречается очень редко» и т.п. Сегодня, однако, мы знаем, что этих учебников сохранилось гораздо больше, чем считалось раньше (об этом будет сказано ниже).

Сегодня мы также знаем гораздо больше об их распространении и о людях, к которым они попали в руки. По традиции часть их тиражей «безденежно» передавалась Петру, членам его семьи, а также светским и духовным лицам из ближайшего окружения государя. Какое-то количество экземпляров поступало в государственные учреждения: Посольский приказ и Московский печатный двор. Учебники Копиевского — Тессинга обнаружены библиографами в книжных собраниях Д.М. Голицына, Я.В. Брюса и митрополита Великого Новгорода и Великих

¹⁵ Массовая практика переписывания печатных книг продолжалась в России по меньшей мере до конца XVIII в. Одной из ее причин была сравнительная дешевизна рукописных копий [Луппов, 1970. С. 107–108]. Однако не вызывает сомнений, что она сошла бы на нет, если бы не слабое развитие книжного рынка и отсутствие эффективных способов информирования читателей о поступавших на него изданиях.

¹⁶ Некоторые из них приводятся в библиографических описаниях изданий: [Быкова, 1958].

Лук Иова [Зарецкий, 2021b. С. 1415–1419]. Однако основная часть их тиражей, распространявшихся «повольною торговлей» в Москве, Архангельске и других городах, попала в руки самых разных «охочих до чтения» людей, о которых сохранились лишь отрывочные сведения [Зарецкий, 2022].

Другое дело люди известные. В Москве одним из первых читателей изданий Копиевского — Тессинга был справщик Московской типографии Федор Поликарпов-Орлов. В его «Букваре», «тиснение» которого началось 28 декабря 1700 г., использовались материалы немецкого «Номенклатора» Копиевского, вышедшего в первой половине того же года [Пекарский, 1862. Т. 1. С. 20]. Помимо «Номенклатора» до Поликарпова дошли и изданные также в 1700 г. «Притчи Эзоповы»: в «Букваре» Поликарпов ссылается на «типографическо зримые» басни Эзопа¹⁷. Имеются сведения, что по «Руководению в грамматыку» обучали русскому языку в Устюжской семинарии и что в 1718 г. эту книгу собирались использовать в латинской католической школе Немецкой слободы в Москве¹⁸ [Безрогов, 2018. С. 280, примеч. 13].

Из всех амстердамских изданий больше всего известно о бытовании в России «Латинской грамматики». Вскоре после выхода ее из печати, несмотря на свое критическое к ней отношение, несколько экземпляров закупил для своей школы Эрнст Глюк [Winter, 1953. S. 377]. По-видимому, в начале XVIII в. в России книга пользовалась большим читательским спросом, по крайней мере в Москве. В одном из писем 1704 г. немецкий филолог Генрих Лудольф сообщал богослову и педагогу Августу Франке, что в городе нельзя уже найти ни одного ее экземпляра [Winter, 1953. S. 215]. Имеются сведения, что по этому учебнику осваивали азы латыни в Новгороде [Григорьева, Салоников, 2008. С. 201]. Нетрудно предположить, что по ней обучались и в других российских городах. Во всяком случае, один из ее экземпляров, хранящийся сегодня в Библиотеке иностранной литературы им. М.И. Рудомино, имеет многочисленные читательские пометы, сделанные разными почерками в XVIII в.

Владельческие надписи и пометы на амстердамских учебниках являются ценными и до сих пор малоизученными источниками сведений об их бытовании в России. По ним можно не только узнать, кем были читатели этих книг, но и проследить географию их распространения. По моим предварительным подсчетам, помимо обеих столиц амстердамские учебники имели хождение еще в восьми русских городах: Архангельске, Ве-

¹⁷ Поликарпов-Орлов Ф.П. Букварь славено-греко-латинский. М.: Синодальная тип., июнь 1701. С. 5.

¹⁸ Строев П.М. Описание старопечатных книг славянских, служащее дополнением к описаниям библиотек графа Ф.А. Толстова и купца И.Н. Царского. М.: Тип. С. Селивановского, 1841. С. 220.

ликом Новгороде, Великом Устюге, Вятке (Хлынове), Нижнем Новгороде, Пустозерске, Твери, Ярославле [Зарецкий, 2022].

5. Сохранившиеся экземпляры

Поскольку основательно выявлением книг Копиевского — Тессинга в книжных собраниях начали заниматься только недавно, точных сведений об их количестве нет¹⁹. Однако уже предварительные подсчеты, сделанные по электронным и карточным каталогам российских и зарубежных библиотек, показывают, что их значительно больше, чем считалось раньше. Ниже эти подсчеты приводятся с указанием общего количества выявленных экземпляров; количества экземпляров в российских книгохранилищах (с указанием их названий); количества экземпляров, находящихся за рубежом (только с указанием страны)²⁰.

«Введение краткое во всякую историю» — 21. В России: РГБ²¹ — 1; РНБ — 3; БАН — 2; ГИМ — 2; РГАДА — 1; ЯМЗ — 1; Частная коллекция (?) — 1²². За рубежом: Нидерланды — 6; Великобритания — 1; Германия — 1; Канада — 1; Украина — 1²³.

«Краткое и полезное руководство во арифметику» — 7. В России: РГБ — 1; РНБ — 2; БАН — 1; ГИМ — 1. За рубежом: Германия — 1; США — 1.

«Уготовление и толкование ясное и зело изрядное» — 4. В России: РНБ — 1; БАН — 1; РГБ* — 1; ГЭ* — 1²⁴.

Номенклатор на русском, латинском и немецком языке — 8. В России: РГБ — 1; РНБ — 2; БАН — 1; НГОУНБ — 1; ЯМЗ — 1. За рубежом: Швеция — 1; Франция — 1²⁵.

¹⁹ Первый опыт работы в этом направлении см.: [Мельничек, 2014].

²⁰ Автор будет искренне признателен читателям статьи за сведения об экземплярах книг Копиевского — Тессинга, не вошедших в этот список.

²¹ Здесь и далее используются сокращения: РГБ — Российская государственная библиотека; РНБ — Российская национальная библиотека; БАН — Библиотека Российской академии наук; ГИМ — Государственный исторический музей; РГАДА — Российский государственный архив древних актов; ЯМЗ — Ярославский музей-заповедник; ГЭ — Государственный Эрмитаж; НГОУНБ — Нижегородская государственная областная универсальная научная библиотека им. В.И. Ленина; ИРЛИ — Институт русской литературы РАН; МК — музей-заповедник «Коломенское»; СПбГУ — Научная библиотека им. М. Горького Санкт-Петербургского государственного университета; НМЗ — Новгородский музей-заповедник; СПБНИИ РАН — Санкт-Петербургский институт истории РАН; ОННБ — Одесская национальная научная библиотека.

²² Книга продана 13 февраля 2020 г. в Москве на аукционе «Литфонд»: <https://www.litfund.ru/auction/204/3/>

²³ Экземпляр установлен по каталогу: Петров С.О. Славянские книги кирилловской печати XV–XVIII вв.: Описание книг, хранящихся в Гос. публичной б-ке УССР. Киев: Изд-во Акад. наук УССР, 1958. С. 91.

²⁴ Здесь и далее звездочкой обозначены неизвестные мне экземпляры, выявленные А.А. Мельничек [Мельничек, 2014. С. 156–161].

²⁵ Поскольку тиражи обоих «Номенклаторов» вышли без титульных листов, их выявление и описание представляет очевидные трудности. В Biblio-

Номенклатор на русском, латинском и голландском языках — 8. В России: РГБ — 3; РНБ — 3; ГИМ — 1; БАН* — 1.

«Притчи Эзоповы» — 5. В России: РГБ — 1; РНБ — 1; ГИМ — 1; ИРЛИ* — 1. За рубежом: Великобритания — 1.

«Лев VI Мудрый. Краткое собрание...» — 19. В России: РГБ — 8; РНБ — 4; БАН — 1; ГИМ — 2; МК — 1; РГАДА* — 1. За рубежом: Германия — 2.

Latina grammatica — 24. В России: РГБ — 6; РНБ — 1; БАН — 1; ГИМ — 3; СПбГУ — 1; ЯМЗ — 1. За рубежом: Франция — 1; Великобритания — 1; Германия — 1; Дания — 2; Нидерланды — 6.

«Слава торжеств и знамен побед» — 6. В России: РГБ — 1; РНБ — 1; БАН — 1; ГИМ — 1; СПБНИ РАН — 1*; ОННБ — 1*.

«Книга учащая морского плавания» — 7. В России: РГБ — 1; РНБ — 2; БАН — 1; МК — 1; НМЗ — 1; РГАДА — 1*.

«Руководение в грамматыку» — 4. В России: РГБ — 2; РНБ — 1. За рубежом: Германия — 1.

Что могут сказать приведенные цифры о распространенности этих книг в России в начале XVIII в.? Учитывая тысячные тиражи, которыми издавались, во всяком случае, некоторые из этих книг, сохранилось их немного. Однако из этого вовсе не следует, что они были малодоступны русским читателям. Количество дошедших до нас экземпляров книги зависит от разных обстоятельств и далеко не всегда является свидетельством ее прежней популярности. Тем более, если речь идет об учебной литературе, которая приходит в физическую негодность особенно быстро. К тому же тоненькие амстердамские книжечки не отличались полиграфическими достоинствами, и владельцы вряд ли часто помещали их в дорогие переплеты и хранили особенно бережно.

В поисках более аргументированного ответа на поставленный вопрос можно было бы сравнить количество дошедших до нас экземпляров одного из учебников Копиевского — Тессинга и, скажем, изданной на Московском печатном дворе в количестве 2400 экземпляров «Арифметики» Магницкого. Однако такое сопоставление не будет корректным: «Арифметика», превосходившая амстердамские издания по объему, содержанию и полиграфическому исполнению, имела для читателей гораздо большую ценность и, следовательно, лучшие перспективы на долгую жизнь.

Сравнивая амстердамские книги с другими изданиями на русском языке начала XVIII в. по количеству дошедших до нас экземпляров, нужно помнить, что учебниками Копиевского — Тессинга грандиозный просветительский проект Петра только начинался. Вскоре после их появления на русских читателей

thèque nationale de France, например, немецкий «Номенклатор» описан по латинскому заголовку первого раздела: *De Deo et spiritibus...*: <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb333399206>

обрушился целый поток научной литературы, причем печатавшейся уже не в далеком Амстердаме, а в Москве и Санкт-Петербурге. Этот поток не мог не оттеснить на периферию их внимания скромные амстердамские учебники. Однако забыты они не были и продолжали служить важным источником знаний вплоть до последних десятилетий XVIII в.²⁶

6. «Общая народная польза и прибыль»

Из всего сказанного выше можно уверенно заключить, что проект Петра по изданию русских учебников в Амстердаме имел успех. Однако насколько значительным он был? Какую роль эти учебники сыграли в становлении новой русской культуры? Дать однозначные ответы на эти вопросы сегодня непросто — как, впрочем, и в других случаях, когда речь идет о длительном и сложном процессе вытеснения из читательского репертуара рукописных книг печатными. Его нельзя сводить, как это часто бывает, только к многократному увеличению их количества и разнообразия²⁷. Важно еще учитывать, что печатные книги не зависели от воли переписчиков и были абсолютно тождественными²⁸, т.е. содержащиеся в них знания не только распространялись с небывалой раньше быстротой, но и были унифицированными [Burke, 2000. P. 11].

Конечно, появление амстердамских изданий не стало центральным событием в истории культуры петровского времени. Однако не вызывает сомнений, что они сыграли в ней заметную роль. Это были первые светские печатные учебники, благодаря которым сотни или даже тысячи русских людей могли получить новые для них практически полезные знания²⁹. Благодаря учебнику арифметики, русско-латинско-немецкому и русско-латинско-голландскому словарям, учебникам латинской грамматики, всемирной истории, военного дела, астрономии, навигации массовый российский читатель впервые познако-

²⁶ Одно из свидетельств приводит Т.А. Быкова. На экземпляре «Книги учащей морской плавания» из собрания РНБ она обнаружила владельческую запись: «Черноморского гребного флота штурмана прапорщичья ранга Ивана Руднева 1795 года генваря 29 числа в городе Николаеве» [Быкова, 1958. С. 292].

²⁷ Влияние массового перехода от рукописной к печатной книге на развитие русской культуры XVIII в. стало привлекать внимание историков книги еще в 1970-е годы [Луппов, 1975], однако сегодня этот важный сюжет социальной истории знания все еще остается малоисследованным. Историки изучают почти исключительно место печатной книги в культуре России XVIII в. [Marker, 1985; Cracraft, 2004. S. 257–276].

²⁸ Горфункель А.Х., Николаев Н.И. Неотчуждаемая ценность. Рассказы о книжных редкостях университетской библиотеки. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. С. 6.

²⁹ Об отсутствии до 1700 г. в репертуаре российских читателей изданий научно-технической тематики см.: [Данилевский, 1954. С. 27].

мился с началами наук XVII в., увидел русскую карту звездного неба и перевод античной классики (Эзопа). Здесь он впервые встретился с переводами и истолкованиями категорий, терминов и понятий, которыми оперировали европейские ученые³⁰.

Появление этих книг положило начало важным изменениям в репертуаре российской печатной продукции, за которыми последовала решительная трансформация всего российского культурного ландшафта: они стали первыми признаками «того нового явления в духовной жизни русского общества, каким было научное знание» [Богословский, 1948. С. 299].

Историки книги говорят еще и о новациях, которые эти издания привнесли в русское книгопечатание. В них использовался новый славянский шрифт, ставший прообразом «гражданки», впервые употреблялись арабские цифры и титульный лист европейского типа с подчеркнуто выделенными заглавием и выходными данными. Копиевскому принадлежит заслуга создания первой печатной библиографии русских книг, ставшей одновременно и первой русской персональной библиографией [Сидоров, 1946. С. 126; Здобнов, 1955. С. 50–51; Шицгал, 1985. С. 31, 32, 34, 42, 43, 56, 58].

Благодаря печатной форме и массовым тиражам амстердамских учебников знания, которые они несли, распространились далеко за пределы обеих столиц и стали доступны людям самых разных сословий, возрастов и занятий. И эти знания не прошли бесследно для становления российской науки: в первые десятилетия XVIII в. немецкий «Номенклатор» в переработанном виде переиздавался в Санкт-Петербурге, а «Введение краткое» использовалось в Монастырском приказе при составлении новой российской истории, задуманной Петром³¹. То есть «прибыток» и «народную пользу» они принесли, пусть сегодня и не слишком заметные. Это был лишь первый скромный вклад в те грандиозные перемены, которые произошли в русской культуре в XVIII в.

Литература

1. Безрогов В.Г. (2018) *Die/unsichtbare Welt: рецепция Orbis sensualium pictus Я.А. Коменского в России 1-й пол. XVIII в.: образовательные практики и ранние переводы* // *Детские чтения*. № 1. С. 220–284.
2. Березкина Н.Ю. (2011) *Библиотеки и распространение научных знаний в Беларуси (XVI–XX вв.)*. Минск: Белорусская наука.

³⁰ В частности, в области медицины: [Загрекова, 2008]. О разнообразных новациях изданий Копиевского см.: [Пекарский, 1862. Т. 1. С. 289; Т. 2. С. 47; Данилевский, 1954. С. 27–29; Nowak, 1970. S. 84–85; Березкина, 2011. С. 120].

³¹ См. последнее издание «Номенклатора» под новым названием: Копиевский И.Ф. *Латинороссийская и немецкая словесная книга*. СПб.: Тип. Акад. наук, 1732. «Введение краткое» упоминается под именем «печатного летописца» в архивных документах, относящихся к одному из петровских историографических проектов [Сиренов, 2010. С. 347, 357, 507].

3. Богословский М.М. (1948) Петр I. Материалы для биографии. Т. 4. М.: Соцэкгиз.
4. Быкова Т.А. (1958) Описание изданий, напечатанных кириллицей: 1689 — январь 1725 г. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР.
5. Велувенкамп Я.В. (2006) Архангельск: нидерландские предприниматели в России, 1550–1785. М.: РОССПЭН.
6. Григорьева И.Л., Салоников Н.В. (2008) Новгородская Академия: к истории учебных заведений Новгорода XVIII в. // Новгородский исторический сборник. Вып. 11 (21). С. 185–218.
7. Данилевский В.В. (1954) Русская техническая литература первой четверти XVIII в. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР.
8. Загрекова Е.Н. (2008) Истоки и развитие российской медицинской терминологии: дис. ... канд. филол. наук. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.
9. Зарецкий Ю.П. (2022) «Всякая история» Ильи Копиевского и ее российские читатели. М.: НИУ ВШЭ.
10. Зарецкий Ю.П. (2021a) Илья Федорович Копиевский (Жизнь и судьба одного просветителя петровского времени) // ВИБЛЮИКА: E-Journal of Eighteenth-Century Russian Studies. Т. 9. С. 32–68.
11. Зарецкий Ю.П. (2021b) Проект Петра Первого по изданию светских учебников: осуществление замысла // Quaestio Rossica. Т. 9. № 4. С. 1415–1419. doi:10.15826/qr.2021.4.646
12. Захаров В.Н. (1996) Западноевропейские купцы в России. Эпоха Петра I. М.: РОССПЭН.
13. Здобнов Н.В. (1955) История русской библиографии до начала XX в. М.: Госкультпросветиздат.
14. Луппов С.П. (1975) Печатная и рукописная книга в России в первом десятилетии XVIII в. (проблема сосуществования) // Князевская Т.Б. и др. (ред.) Рукописная и печатная книга. М.: Наука. С. 182–192.
15. Луппов С.П. (1970) Книга в России в первой четверти XVIII в. Л.: Наука.
16. Мельничек А.А. (2014) Книжное наследие Ильи Федоровича Копиевича: библиографический список сохранившихся изданий // Беларуская книга ў кантэксце сусветнай кніжнай культуры: зборнік навуковых артыкулаў. Мінск: Медыял. Вып. 5. С. 155–161.
17. Немировский Е.Л., Шустова Ю.Э. (2015) Кириллические Азбуки и Буквари XVI–XVIII вв.: библиографический свод изданий // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.): сб. науч. ст. и матер. М.: Памятники исторической мысли. С. 185–337.
18. Отделение истории Академии наук СССР (1964) 400 лет русского книгопечатания. 1564–1964. Т. 1. Русское книгопечатание до 1917 г. 1564–1917. М.: Наука.
19. Пекарский П.П. (1862) Наука и литература в России при Петре Великом: В 2 т. СПб.: Изд-во товарищества «Общественная польза».
20. Сидоров А.А. (1946) История оформления русской книги. М.; Л.: Гизлегпром.
21. Сиринов А.В. (2010) Степенная книга и русская историческая мысль XVI–XVIII вв. М.; СПб.: Альянс-Архео.
22. Уо Д.К. (2003) История одной книги. Вятка и «не-современность» в русской культуре петровского времени. СПб.: Дмитрий Буланин.
23. Шицгал А.Г. (1985) Русский типографский шрифт. М.: Книга.
24. Burke P. (2000) A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot. Cambridge: Polity Press.
25. Cracraft G. (2004) The Petrine Revolution in Russian Culture. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

26. Marker G. (1985) *Publishing, Printing, and the Origins of Intellectual Life in Russia, 1700-1800*. Princeton, NJ: Princeton University.
27. Nowak Z. (1970) Eliaz Kopijewicz, polski autor, tłumacz, wydawca i drukarz świeckich książek dla Rosji w epoce wczesnego oświecenia // *Libri Gedanenses: rocznik Biblioteki Gdańskiej Polskiej Akademii Nauk*. T. 2–3 (1968–1969). S. 35–86.
28. Okenfuss M.J. (1998) *Inauspicious Beginnings: Jan Thessing, Amsterdam, and the Origins of Petrine Printing* // E. Waegemans (ed.) *Russia and the Low Countries in the Eighteenth Century*. Groningen: Instituut voor Noord- en Oost-Europese Studies. P. 15–24.
29. Winter E. (1953) *Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandskunde im 18. Jahrhundert*. Berlin: Akademie Verlag.

References

- Berezkina N.Yu. (2011) *Biblioteki i rasprostranenie nauchnykh znaniy v Belarusi (XVI–XX vv.)* [Libraries and Dissemination of Scientific Knowledge in Belarus (XVI–XX centuries)]. Minsk: Belaruskaya navuka.
- Bezrogov V.G. (2018) *Die/unsichtbare Welt: retseptsiya Orbis sensualium pictus Y.A. Komenskogo v Rossii pervoy poloviny XVIII v.: obrazovatel'nye praktiki i rannie perevody* [Die/unSichtbare Welt: Reception of Y.A. Komensky's Orbis sensualium pictus in Russia of the 1st Half of the XVIII Century: Educational Practices and Early Translations]. *Children's Readings: Studies in Children's Literature*, no 1, pp. 220–284.
- Bogoslovskiy M.M. (1948) *Petr I. Materialy dlya biografii. T. 4* [Peter I. Materials for Biography]. Moscow: State Publishing House of Socio-Economic Literature.
- Burke P. (2000) *A Social History of Knowledge. From Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity Press.
- Bykova T.A. (1958) *Opisanie izdaniy, napechatannykh kirillitsey: 1689 — yanvar' 1725 g.* [Description of Publications Printed in Cyrillic: 1689 — January 1725]. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences.
- Cracraft G. (2004) *The Petrine Revolution in Russian Culture*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Danilevskiy V.V. (1954) *Russkaya tekhnicheskaya literatura pervoy chetverti XVIII v.* [Russian Technical Literature of the First Quarter of the XVIII Century]. Moscow; Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences.
- Department of History of the USSR Academy of Sciences (1964) *400 let russkogo knigopechataniya. 1564–1964. T. 1. Russkoe knigopechatanie do 1917 g. 1564–1917* [400 Years of Russian Printing. 1564–1964. Vol. 1. Russian Book Printing before 1917. 1564–1917]. Moscow: Nauka.
- Grigoreva I.L., Salonikov N.V. (2008) *Novgorodskaya Akademiya: k istorii uchebnykh zavedeniy Novgoroda XVIII v.* [Novgorod Academy: On the History of Educational Institutions of the XVIII Century in Novgorod]. *Novgorodskiy istoricheskiy sbornik*, iss. 11 (21), pp. 185–218.
- Luppov S.P. (1975) *Pechatnaya i rukopisnaya kniga v Rossii v pervom sorokaletii XVIII v. (problema sosushchestvovaniya)* [Printed and Handwritten Books in Russia in the First Fortieth Anniversary of the XVIII Century (the Problem of Coexistence)]. *Rukopisnaya i pechatnaya kniga* [Handwritten and Printed Book] (eds T.B. Knyazevskaya et al.), Moscow: Nauka, pp. 182–192.
- Luppov S.P. (1970) *Kniga v Rossii v pervoy chetverti XVIII v.* [The Book in Russia in the First Quarter of the XVIII Century]. Leningrad: Nauka.
- Marker G. (1985) *Publishing, Printing, and the Origins of Intellectual Life in Russia, 1700–1800*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Melnichek A.A. (2014) *Knizhnoe nasledie Ilii Fedorovicha Kopievicha: bibliograficheskii spisok sokhranivshikhsya izdaniy* [The Book Heritage of Ilya Fedorovich Kopievich: Bibliographic List of Persisting Publications]. *Belaruskaya kniga u kantektse susvetnay knizhnay kul'tury: zbornik navukovykh artykulau* [Belaru-

- sian Book in the Context of World Book Culture: Collection of Scientific Article], Minsk: Medyyal, iss. 5, pp. 155–161.
- Nemirovskiy E.L., Shustova Yu.E. (2015) Kirillicheskie Azbuki i Bukvari XVI–XVIII vv.: bibliograficheskiy svod izdaniy [Cyrillic Alphabets and ABC Books of the XVI–XVIII Centuries: Bibliographic Set of Publications]. *“V Rossii nado zhit’ po knige”: nachal’noe obuchenie chteniyu i pis’mu (stanovlenie uchebnoy knigi v XVI–XIX vv.): sb. nauch. st. i mater.* [“In Russia We Must Live by the Book”: Initial Training in Reading and Writing (The Formation of a Textbook in the XVI–XIX Centuries). Collection of Scientific Articles and Materials], Moscow: Pamyatniki istoricheskoy mysli, pp. 185–337.
- Nowak Z. (1970) Eliaz Kopijewicz, polski autor, tłumacz, wydawca i drukarz świeckich książek dla Rosji w epoce wczesnego oświecenia [Eliasz Kopijewicz, Polish Author, Translator, Publisher and Printer of Secular Books for Russia in the Early Enlightenment]. *Libri Gedanenses: rocznik Biblioteki Gdańskiej Polskiej Akademii Nauk* [Libri Gedanenses: Yearbook of the Gdansk Library of the Polish Academy of Sciences], vol. 2–3 (1968–1969), pp. 35–86.
- Okenfuss M.J. (1998) Inauspicious Beginnings: Jan Thessing, Amsterdam, and the Origins of Petrine Printing. *Russia and the Low Countries in the Eighteenth Century* (ed. E. Waegemans), Groningen: Instituut voor Noord- en Oost-Europese Studies, pp. 15–24.
- Pekarskiy P.P. (1862) *Nauka i literatura v Rossii pri Petre Velikom. V dvukh tomakh* [Science and Literature in Russia under Peter the Great.: In 2 vols]. Saint Petersburg: Publishing house of the partnership “Obshchestvennaya pol’za”.
- Shitsgal A.G. (1985) *Russkiy tipografskiy shrift* [Russian Typographic Font]. Moscow: Kniga.
- Sidorov A.A. (1946) *Istoriya oformleniya russkoy knigi* [The History of the Design of the Russian Book]. Moscow; Leningrad: State Publishing House of Light Industry Literature.
- Sirenov A.V. (2010) *Stepennaya kniga i russkaya istoricheskaya mysl’ XVI–XVIII vv.* [“Stepennaya kniga” and Russian Historical Thought of the XVI–XVIII Centuries]. Moscow; Saint-Petersburg: Al’yans-Arkheo.
- Veluvenkamp Ya.V. (2006) *Arkhangel’sk: niderlandskie predprinimateli v Rossii, 1550–1785* [Arkhangelsk: Dutch Entrepreneurs in Russia, 1550–1785]. Moscow: ROSSPEN.
- Waugh D.K. (2003) *Istoriya odnoy knigi. Vyatka i “ne-sovremennost’” v russkoy kul’ture petrovskogo vremeni* [The Story of One Book. Vyatka and “Non-Modernity” in the Russian Culture of Peter’s Time]. Saint Petersburg: Dmitry Bulanin.
- Winter E. (1953) *Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert*. Berlin: Akademie Verlag.
- Zagrekovala E.N. (2008) *Istoki i razvitie rossiyskoy meditsinskoy terminologii* [Origins and Development of Russian Medical Terminology] (PhD Thesis). Saratov: Saratov State University.
- Zakharov V.N. (1996) *Zapadnoevropeyskie kuptsy v Rossii. Epokha Petra I* [Western European Merchants in Russia. The Era of Peter I]. Moscow: ROSSPEN.
- Zaretskiy Yu.P. (2022) *“Vsyakaya istoriya” Ilii Kopievskogo i eyo rossiyskie chitate-li* [“Every History” by Ilya Kopievsky and Its Russian Readers]. Moscow: HSE.
- Zaretskiy Yu.P. (2021a) Ilya Fedorovich Kopievsky (Zhizn’ i sud’ba odnogo prosvetitel’ya petrovskogo vremeni) [Il’ia Fedorovich Kopievskii (The Life and Fate of an Enlightener in the Age of Peter I)]. *ВИВЛІОТІКА: E-Journal of Eighteenth-Century Russian Studies*, vol. 9, pp. 32–68.
- Zaretskiy Yu.P. (2021b) Proekt Petra Pervogo po izdaniyu svetskikh uchebnikov: osushchestvlenie zamysla [Peter I Project for the Publication of Secular Textbooks]. *Quaestio Rossica*, vol. 9, no 4, pp. 1415–1419. doi:10.15826/qr.2021.4.646
- Zdobnov N.V. (1955) *Istoriya russkoy bibliografii do nachala XX v.* [The History of Russian Bibliography before the Beginning of the XX Century]. Moscow: State Publishing House of Cultural and Educational Literature.

Школа сегодня и завтра глазами старшекласников

Ф.А. Казин, Н.Г. Лукьянова

Статья поступила
в редакцию
в январе 2022 г.

Казин Филипп Александрович — кандидат исторических наук, проректор Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования, доцент департамента государственного администрирования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: 191002, Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, 11-13. E-mail: fkazin@hse.ru (контактное лицо для переписки)

Лукьянова Наталия Германовна — кандидат экономических наук, начальник отдела по обеспечению открытости бюджета Комитета финансов Санкт-Петербурга. Адрес: 190000, Санкт-Петербург, Вознесенский просп., 16. E-mail: lukyjanova@kfin.gov.spb.ru

Аннотация

Представления старшекласников о современной школе и школе будущего анализируются в контексте актуальной дискуссии о системе ценностей и взглядах на жизнь, характерных для российской молодежи. Эмпирической основой исследования послужил опрос учащихся 9-11-х классов в 46 школах Санкт-Петербурга, проведенный в ходе форсайт-сессий в рамках проекта «Твой бюджет в школах — 2021» в сентябре — декабре 2021 г. Показано, что по сравнению с данными более ранних исследований в структуре образа школы повышается значимость таких элементов, как «навыки для взрослой жизни», «компьютерная грамотность», «умение продуктивно общаться», «саморазвитие и самовоспитание», «навыки сотрудничества», «готовность к проведению свободного времени». И напротив, снижается значимость таких элементов, как «общая грамотность», «работа с информацией», «предметные результаты», «готовность к трудовой деятельности и зарабатыванию на жизнь». Ключевые слова, характеризующие желаемый образ школы будущего, — «комфорт», «практические навыки для взрослой жизни», «саморазвитие», «продуктивное общение», «здоровье» и «отдых». На основании высказанных подростками предпочтений относительно школы будущего авторы делают вывод о сформированности в среде учащихся запроса на создание в школах современных комфортных пространств для активной учебной и внеучебной деятельности. Те же самые пространства при условии повышения значимости проектного обучения и вовлечения молодых людей в процессы социального проектирования могут быть эффективно использованы для общественно-полезной деятельности как минимум на уровне школы и местного сообщества, значимой для формирования активной гражданской позиции.

Ключевые слова

образ школы сегодня и завтра, старшекласники, система ценностей, мировоззрение, молодежь, воспитание, образование, диалог, общественное благо.

Для цитирования

Казин Ф.А., Лукьянова Н.Г. (2022) Школа сегодня и завтра глазами старшекласников // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 155-189. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-155-189>

The School of Today and Tomorrow through the Eyes of High School Students

F.A. Kazin, N.G. Lukyanova

Filip A. Kazin — PhD in History, Vice-Rector of the St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Associate Professor of the Department of Public Administration, HSE University (St. Petersburg). Address: 11–13 Lomonosova Str., 191002 Saint-Petersburg, Russian Federation. E-mail: fkazin@hse.ru (corresponding author)

Natalia G. Lukyanova — PhD in Economics, Head of the Budget Transparency Department, St. Petersburg Finance Committee. Address: 16 Voznesensky Ave., 190000 Saint-Petersburg, Russian Federation. E-mail: lukyanova@kfin.gov.spb.ru

Abstract The article dwells on the image of the modern and future school in the context of the system of values and outlook on the life of Russian high school students of 9–11 grades. The empirical basis of the study is the analysis of the answers of high school students from 46 schools of St. Petersburg to the questions posed during the school foresight sessions in September–December 2021 within the project “Your Budget at Schools 2021”. The study includes a detailed consideration of the image of the school through the eyes of high school students of St. Petersburg, as well as the interpretation of this image in terms of its relationship with the system of values of modern youth. The main conclusions of the study are that the importance of such elements as “adult life skills”, “computer competence”, “efficient communication skills”, “self-development and self-improvement”, “collaboration skills”, “readiness to extracurricular activities” has increased in the structure of the school image. On the contrary, the importance of such elements as “general literacy”, “working with information”, “school subject results”, “readiness to work and earn a living” goes down. Comfort, practical skills for adult life, self-development, efficient communication, health, and recreation become the keywords describing the desired image of the “future” school. In our opinion, the image of the “future school” in the minds of high school students reflects primarily their urgent need for having at schools modern comfortable spaces for active learning and extracurricular activities. At the same time, the rise of project-based learning importance, the involvement of young people into social design processes provide good opportunities to use these spaces for the development of socially useful activities (at least at school and local community level), which has high educational and educational impact.

Keywords the image of school of today and tomorrow, high school students, system of values, outlook on life, youth, personal development, education, dialogue, public good.

For citing Kazin F.A., Lukyanova N.G. (2022) Shkola segodnya i zavtra glazami starsheklassnikov [The School of Today and Tomorrow through the Eyes of High School Students]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 155–189. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-155-189>

Образ школы будущего, формирующийся у старшеклассников, является производным от их представлений об идеальном будущем в целом, которые, в свою очередь, отражают систему ценностей современной молодежи. В академической и публицистической литературе сложились две основные точки зре-

ния на ценностные ориентации молодежи — оптимистическая и пессимистическая. Оптимисты исходят из позитивной оценки динамики системы ценностей, ее приверженцы считают, что у российской молодежи усиливается стремление к свободе, самовыражению, самостоятельности, гражданской активности. Пессимисты, не отрицая наличия у части молодых людей таких качеств, акцентируют внимание на приоритетности для многих материальных, гедонистических ценностей, на снижении статуса духовных, общественных и нравственных идеалов. Большинство исследователей эмпирически фиксируют оба указанных тренда, а интерпретируют их, как правило, в соответствии с собственными убеждениями о преобладании в среде молодежи тех или иных ценностных установок.

Обзор литературы, представленный в первом разделе статьи, помещает наше исследование в контекст дискуссии о системе ценностей современной молодежи. Во втором разделе приведен новый эмпирический материал. Авторская версия интерпретации данных, составляющая третий раздел статьи, оставляет читателю свободу для собственных выводов и возможность не согласиться с нами.

Необходимость анализа представлений школьников о школе очевидна: считывание обратной связи от целевой аудитории требуется для управления качеством любой деятельности, и без отзывов школьников невозможно понять степень их удовлетворенности школьной жизнью. Но есть еще одна очень важная причина, по которой нужно изучать образ школы в глазах учащихся: в последние годы мы наблюдаем, к сожалению, устойчивую тенденцию к снижению значимости школы для подростков и пока не можем этот тренд ни развернуть, ни остановить [Вершловский, Матюшкина, 2011. С. 105–106; Матюшкина, 2021. С. 61]. Образ школы формируется под влиянием событий в стране и в мире: радикальных перемен в сфере ИКТ, роста количества и снижения качества информации в интернете, усиления влияния СМИ, новых технологий во всех областях жизни. В противоречивых смысловых потоках путаются не только дети, но и родители и учителя. Не только школа, но и семья постепенно утрачивает влияние на систему ценностей подростков, уступая место интернету, виртуальным сообществам и молодежным субкультурам [Любицкая, Шакарова, 2018. С. 196]. Школа старается обновлять содержание образования, разрабатывать новые методы и подходы к преподаванию, обогащать образовательную среду, повышать эффективность управления. Но все эти меры не приносят должного результата, значимость школы в глазах учащихся продолжает снижаться. В данной статье мы исследуем причины и содержание процесса утраты школой значимости через анализ образов современной школы и шко-

лы будущего, а также проектов, которые, с точки зрения старшеклассников, могли бы сделать школу лучше.

**1. Дискус-
сия о системе
ценностей
современной
молодежи**

1.1. Оптимисты

Более 10 лет назад в журнале «Вопросы образования» были опубликованы две статьи, посвященные социально-педагогическому портрету выпускника петербургской школы 1993–2009 гг. [Вершловский, 2004; Вершловский, Матюшкина, 2011]. Вышедшая в свет в 2021 г. книга «Выпускник петербургской школы: От поколения Y к поколению Z: (20 лет исследования)» [Матюшкина, 2021] дополняет собранный ранее эмпирический материал данными вплоть до 2020 г. Концептуальной основой указанных работ стало представление о совокупности ценностных ориентаций выпускников как важнейшем интегральном критерии эффективности школьного образования. Образование можно считать эффективным, если школе удастся сформировать у учащихся готовность к взрослой жизни, которую авторы анализируют на трех уровнях: функциональной грамотности, компетентности и духовности [Вершловский, 2004. С. 247]. Уровень функциональной грамотности и компетентности показывает, насколько выпускники, по их собственному мнению, готовы к решению различных жизненных задач и какова роль школы в обретении ими этой готовности. Уровень духовности характеризует систему ценностей выпускников. Именно этот показатель наиболее важен для нашего исследования, так как духовность создает основу для формирования у старшеклассников того или иного образа современной и будущей школы и обсуждение этого качества молодого поколения погружает нас в контекст дискуссии об интерпретации данного образа. Готовность школьников к взрослой жизни — результат не только школьного образования, она формируется в ходе становления личности в процессе ее взаимодействия с окружающим миром: семьей, школой, друзьями и обществом в целом. На основе сложившегося в результате многостороннего общественного влияния мировоззрения возникает в сознании школьника образ «идеальной школы будущего». Оно же во многом определяет и оценку школьниками того, насколько они готовы к взрослой жизни и что им дала или не дала школа для подготовки к ней.

Выпускник петербургской школы образца 2010 г. характеризовался следующими мировоззренческими установками:

- стремление к независимости;
- ориентация на переоценку традиционных ценностей сквозь призму собственного «я»;
- опора в первую очередь на свои способности и энергию;

- недостаточный самоконтроль, эмоциональная неустойчивость;
- завышенная самооценка;
- стремление быть принятым окружающими таким, каковы ты есть;
- приоритет материальных, гедонистических ценностей;
- снижение статуса духовных, общественных и нравственных ценностей;
- прагматическое, утилитарное отношение к образованию [Вершловский, Матюшкина, 2011. С. 111].

Анализ эмпирических данных, полученных в 2018 г., свидетельствует о том, что в системе ценностей выпускников петербургских школ доминируют такие понятия, как любовь близких людей, счастливая семейная жизнь, найденное «свое дело», призвание и служение ему, любимая и достойно оплачиваемая работа. Внизу списка находятся такие ценности, как исполнение желаний, богатство, состояние, позволяющее не думать о зарплате, известность, популярность, слава. Это дает М.Д. Матюшкиной основания говорить о достаточно высоком уровне духовного здоровья выпускников. Автор утверждает, что идеальный образ молодого человека, готового реализовать свои жизненные цели в условиях рыночной конкуренции, не утратив при этом гуманистических ценностей, сохраняет свою актуальность и по сей день [Матюшкина, 2021. С. 142, 162]. Данный вывод позволяет нам отнести автора к группе оптимистов.

К этой же группе принадлежат О.С. Островерх и А.В. Тихомирова — авторы статьи о соучастном проектировании образовательного пространства школы [Островерх, Тихомирова, 2021]. В период с декабря 2019 г. по апрель 2020 г. авторы проводили встречи-обсуждения со школьниками одного из мегаполисов Центрального федерального округа, в результате которых выявили следующие проблемы современной школы с точки зрения подростков: отсутствие ориентации на индивидуальные потребности ребенка, давление и принуждение, «объектное» отношение к ученикам, формализация, нечестность и «неинтересность» школьных процессов, жесткость и ригидность системы.

Чего ждут школьники от хорошей школы? Основными результатами обучения, с точки зрения участников проектирования образовательного пространства, должны быть следующие: «...я умею мыслить, у меня есть понимание себя, я умею учиться, я умею общаться, я готов менять мир» [Там же. С. 273]. Этот перечень целевых установок вполне согласуется с мировоззренческим портретом петербургского выпускника [Вершловский, Матюшкина, 2011. С. 101, 104]. Например, стремление

к независимости означает (если не определяет) желание подростков видеть школу «свободной от давления и принуждения, жесткости, ригидности и формализации», ориентация на свои способности и энергию обуславливает критику школы за игнорирование индивидуальных потребностей ученика, завышенная самооценка провоцирует критику школы за «объектное» отношение к ученикам и неинтересность школьных событий. Стремлению современных школьников к свободе и активности соответствуют их требования к идеальной школе будущего: она должна быть не авторитарной, основанной на диалоге, способствующей самовыражению и осознанности, должна обучать самостоятельно мыслить, реализовывать индивидуальный подход и развивать *soft skills* [Островерх, Тихомирова, 2021. С. 272].

Широко представленные в интернете результаты опросов в отдельных школах, например в «Интеллектуале»¹, и частные мнения старшеклассников о том, какой должна быть современная школа, также отражают стремление подростков к независимости, самовыражению, школьному самоуправлению, активному освоению современных технологий. Директор Британской высшей школы дизайна И. Бутрым в ходе обсуждения со своими сыновьями-подростками сформулировала следующие запросы к школе².

1. Пространство школы должно вдохновлять.
2. В школе должно быть удобно.
3. В школе тоже нужно личное пространство (хотя бы шкафчики).
4. В классах должны быть учащиеся разных возрастов.
5. Цифровой мир должен стать частью процесса обучения.
6. Процесс обучения должен быть максимально персонализированным.
7. Нам нужна командная работа.
8. Мы хотим осваивать техники обучения и *soft skills*.
9. Мы хотим пользоваться разными источниками.
10. Мы хотим учиться в условиях мультизадачности.
11. Мы хотим, чтобы у наших классов и учебных групп были названия.
12. Мы хотим изучать предметы, которые бы развивали эмоциональный интеллект.
13. Деление на гуманитариев и естественнаучников устарело.

¹ Орлова Л.П. (2010) Школа будущего глазами старшеклассников. <https://urok.1sept.ru/articles/583900>

² Бутрым И. (2018) Какой должна быть школа будущего: манифест старшеклассников. <https://mel.fm/blog/universaluniversity/81735-kakoy-dolzhna-byt-shkola-budushchego-manifest-starsheklassnikov>

14. Мы хотим участвовать в разработке новых технологий и тестировать их.
15. Мы должны быть готовы к профессиям будущего.
16. Мы хотим работать во время учебы.
17. Дополнительное образование не должно считаться второстепенным.
18. Мы хотим, чтобы школьное самоуправление обладало реальной властью.

Представленные в этом списке характеристики идеальной школы будущего в целом совпадают с теми ориентирами, которые выдвинули школьники при совместном со взрослыми проектировании образовательного пространства: желаемые свойства физического пространства отражены в п. 1, 2, 3, 11, требования к школьной атмосфере и системе ценностей — в п. 5, 6, 7, 9, 16, предпочтения относительно содержания обучения — в п. 8, 10, 12, 13, 14, 15, кадровые вопросы — в п. 4, 17, 18 [Остров, Тихомирова, 2021].

Итак, у школьников старших классов есть четко формулируемый запрос на определенные характеристики современной школы. Эта школа отвечает интересам ученика, ориентированного на активное потребление услуг, которые она предоставляет для его максимально эффективного личностного и профессионального развития. При этом школьники готовы быть активными партнерами взрослых — как педагогов, так и родителей — в проектировании школы, что повышает их ответственность в обучении [Там же. С. 277].

На представления современных учащихся и их родителей о том, какой должна быть школа, безусловно, влияют широко распространившиеся нетрадиционные подходы к обучению. В частности, в основе концепции эдьютейнмента как подхода к обучению лежит наглядное обоснование полезности осваиваемых знаний, самостоятельность в их получении, использование игры, визуального материала, комфортной среды и гибких форм интерактивного взаимодействия [Граус и др., 2021]. Сам факт появления многочисленных бизнес-проектов в сфере эдьютейнмента — «Кидзания», «Кидбург», интерактивные музеи науки — отражает наличие общественного и рыночного спроса на обучение, свободное от излишней академичности и теоретизирования. Дети и родители хотят простоты, легкости и комфорта. За это родители и платят, оставляя детей на несколько часов в эдьютейнмент-центре, пока идут за покупками. Обсуждение с детьми границ между развлечением и образованием требует использования самых разных аргументов содержательного и ценностного порядка.

Образ современного школьника как рационального прагматика, каким он предстает в работе С.Г. Вершловского и М.Д. Матюшкиной [2011], дополнило и обогатило исследование системы культурных ценностей в молодежной среде, основанное на изучении закономерностей популярности тех или иных школьников в классе или школе [Титкова, Иванюшина, Александров, 2017]. Авторы выделяют семь групп характеристик старшеклассников, которые пользуются популярностью у сверстников:

- 1) общительность, открытость, дружелюбность;
- 2) обладают полномочиями решать от лица класса и несут ответственность перед учителями;
- 3) хороший человек, добрый, помогает другим;
- 4) веселый, прикольный, обладает чувством юмора;
- 5) приятный в общении, интересный, может поддержать разговор;
- 6) организует людей вокруг себя, энергичный, харизматичный;
- 7) хорошо учится, очень умный.

Большинство качеств, отличающих школьников, которые популярны среди сверстников, характеризуют их высокую компетентность в общении и коммуникации, а также, что очень важно, готовность и способность брать на себя ответственность, например за положение дел в классе. В целом поведение популярных школьников авторы описывают как отчетливо просоциальное, т.е. ориентированное на ценности товарищества и общественной пользы. С.Г. Вершловский и М.Д. Матюшкина также отмечают высокую значимость для старшеклассников мнения друзей и способность дружить, но, с их точки зрения, эта способность является скорее инструментом самоутверждения в коллективе сверстников, чем способом служения общественным интересам — пусть даже локальным, на уровне класса. В.В. Титкова, В.А. Иванюшина и Д.А. Александров, таким образом, добавляют к мировоззренческому портрету современного старшеклассника очень важную для российской культуры особенность — ориентацию на ценности коллективизма и равенства, которые, судя по результатам их исследования, сохраняют свое значение в молодежной среде и по сей день.

Таким образом, российские школьники выдвигают к современной школе достаточно согласованные требования. При этом «подростки могут не только участвовать в проектной деятельности вместе со взрослыми, но и вносить ценный и уникальный вклад в содержание проектирования, так как у них есть свое представление о том, какой должна быть хорошая школа» [Островерх, Тихомирова, 2021. С. 278]. Если свести формулируе-

мый школьниками образ школы будущего к одному ключевому слову, то этим словом будет «общение/диалог» — как друг с другом, так и со взрослыми. Задача последних — организовать этот диалог, направить его в нужное русло, способствующее развитию как компетенций школьников, так и их системы ценностей.

- 1.2. Пессимисты Приверженцы пессимистического, или критического, взгляда на систему ценностей российской молодежи, в частности Н.Н. Зарубина, считают, что у нее слабо развита этика социальной ответственности как ориентации на целенаправленную деятельность, имеющую социально значимый смысл. Безответственность молодых людей имеет и повседневные проявления, состоящие в нежелании планировать собственную жизненную траекторию, проявлять активную заботу о близких, в желании жить «одним днем», в противопоставлении личного и общественного, в стремлении к гедонистическому образу жизни, к неоправданным рискам [Зарубина, 2012. С. 250]. Ссылаясь на исследования Института социологии РАН, автор утверждает, что современная российская молодежь готова переступить через моральные принципы и нормы, для того чтобы добиться успеха в жизни. Н.Н. Зарубина упрекает молодежь в нежелании участвовать в общественной жизни. Ее мнение подтверждается результатами исследования С.Г. Вершловского и М.Д. Матюшкиной, выявивших малую значимость для старшеклассников участия в общественно-политической жизни, но противоречит данным В.В. Титковой, В.А. Иванюшиной и Д.А. Александрова, которые установили, что среди молодежи популярны люди, готовые брать на себя ответственность. Возможно, разрешением этого спора является тезис самой Н.Н. Зарубиной о том, что активная жизненная позиция молодежи проявляется главным образом в стремлении к личному успеху и благосостоянию, в отстаивании личных прав и интересов. «Признание значимости инициативы и активности не распространяется на желание служить обществу, своей стране» [Там же. С. 255].

Ориентация на личный успех и удовольствие — один из доминирующих элементов системы ценностей современной молодежи. Преобладание именно этой установки подтверждено и в исследовании С.Г. Вершловского и М.Д. Матюшкиной [2011. С. 104]: выше своей готовности во всех прочих областях деятельности выпускники школ Санкт-Петербурга оценили готовность к проведению свободного времени (86%). Основную ценностную установку молодежи — стремление к личному успеху — определяет отношение к себе самому как к клиенту, которому должны предоставляться различные услуги на всем протяжении жизненного пути от рождения до смерти, а

качество этих услуг зависит от высоты социального положения. Ориентация на личное, а не на общественное благо превращает все виды деятельности в инструменты достижения успеха. А успех нужен для того, чтобы обрести деньги или власть, или то и другое одновременно.

За пределами школы, во взрослом мире выпускники, судя по преобладающей у них системе ценностей, не будут задаваться классическим вопросом Д. Кеннеди: «Не спрашивайте, что ваша страна может сделать для вас, спрашивайте, что вы можете сделать для своей страны». Этика общественного или государственного служения не служит для них основой построения профессиональной карьеры. Жизнь должна доставлять удовольствие, и, следовательно, все компетенции, которые может дать школа, должны обеспечить личную успешность как условие получения максимального удовольствия от жизни.

Исследователи, пессимистически настроенные в отношении мировоззрения современной молодежи, обсуждают его источники и характерные черты в контексте критики потребительского общества. «В нашем социуме наблюдается постоянный рост количества гедонистически настроенных людей, и молодежь среди них составляет львиную долю. Современный гедонизм — это стремление обрести для себя только самое лучшее и более комфортное. Это порыв к вкусной и хорошей еде, элитным и дорогим напиткам, комфортабельному жилью, престижным транспортным средствам и безмятежному отдыху» [Мальцева, Кубышева, 2018. С. 237]. Вслед за классической работой Ж. Бодрийяра «Общество потребления» многие современные авторы на новом материале показывают, что счастье в таком обществе является недостижимым самообманом³. Американский эксперт Э.Э. Смит на протяжении пяти лет интервьюировала сотни людей, чтобы выяснить, что делает их счастливыми. Результат исследований она представила в книге «Сила смысла» [Smith, 2017], а также во время выступления на TEDx, в котором объяснила, что гонка за счастьем делает людей несчастными, в то время как поиск смысла ведет к большему удовлетворению. Люди обретают смысл в жизни, когда ощущают свою сопричастность и полезность для кого-то, помимо себя, и когда развивают свои лучшие качества⁴. Нейроэкономисты Цюрихского университета Ф. Тоблер и Э. Фер просканировали мозг испытуемых и обнаружили, что у людей,

³ Горбач И. (2018) Счастье не в гедонизме. Почему ученые советуют перестать гнаться за удовольствиями. <https://knife.media/happiness-vs-hedonism/>

⁴ Smith E.E. There is More to Life than Being Happy. https://www.ted.com/talks/emily_esfahani_smith_there_s_more_to_life_than_being_happy/transcript#t-571145

которые хотят осчастливить других, а не себя, переживание счастья сильнее и ярче⁵.

Приверженцы пессимистического взгляда оценивают современное состояние системы ценностей молодежи как кризисное [Горшков, Петухов, 2009; Институт социологии РАН, 2011; Зоркая, 2008].

**2. Образ школы
сегодня и завтра
в сознании стар-
шекласников
Санкт-
Петербурга**

Эмпирические данные, положенные в основу настоящего исследования, собраны авторами в сентябре 2021 г. в Санкт-Петербурге в ходе реализации проекта «Твой бюджет в школах — 2021». Суть проекта состояла в разработке учащимися 9–11-х классов инициатив по созданию новых и развитию существующих объектов школьной инфраструктуры и (или) улучшению учебно-воспитательного процесса в школах. В период с сентября по декабрь 2021 г. школьники разрабатывали и представляли городской экспертной комиссии свои инициативы. По итогам финальной экспертизы отобраны 20 инициатив-победителей, их реализация будет профинансирована в 2022 г. из бюджета Санкт-Петербурга. Всего в проекте приняли участие 7783 учащихся из 59 школ города⁶.

На старте проекта, 28 и 29 сентября 2021 г., в каждой школе были проведены форсайт-сессии для школьников с целью ознакомить их с задачами проекта и простимулировать порождение первых идей будущих инициатив. Программа форсайт-сессий включала лекции, презентации и групповую работу. Именно в ходе форсайт-сессий собраны эмпирические данные, представленные ниже.

Главной задачей форсайт-сессий было формирование у школьников высокой мотивации к реализации инициативных проектов. Вовлекая учащихся в разговор об образе идеального будущего школы, мы старались «зажечь» школьников, настроить их на длительную совместную работу, смысловой горизонт которой выходит за рамки их пребывания в школе.

Любой форсайт как метод прогнозирования основан на формировании образа идеального будущего, оценке текущего состояния дел и прорисовке траектории движения от существующей ситуации к желаемому образу [Кисита, 2021; Соколов, 2007; Porper, Wagner, Larson, 1998]. Методология форсайта — идеальный способ сбора информации как о текущем положении дел, так и об образе будущего. В России и за рубежом имеется богатый опыт использования форсайт-технологий в работе со школьниками как в образовании, так и в сфере регионально-

⁵ Tobler P., Fehr E. (2017) Generous People Live Happier Lives // Science Daily. <https://www.sciencedaily.com/releases/2017/07/170711112441.htm>

⁶ Подробнее о проекте см. в Приложении 2.

го развития⁷. В рассматриваемом проекте форсайт-сессии были задуманы не как исследовательский инструмент, а как средство управления проектом, в рамках которого вовлеченные эксперты (школьники, педагоги и наставники) генерировали инициативы. Далее, в течение нескольких месяцев дорабатывая и детализируя проект, они фактически отвечали на главный вопрос форсайт-сессии — как пройти путь от текущего состояния дел к желаемому будущему. Таким образом, вся деятельность команд по разработке проектов фактически представляла собой распределенную во времени форсайт-сессию, совокупным результатом которой стал набор инициатив, отвечающих на вопрос «что делать». Разумеется, предложенные идеи не являются исчерпывающим решением задач проекта, так как в форсайт-технологии в качестве экспертов выступали школьники, но в ходе их разработки удалось быстро и эффективно получить интересные нас данные⁸.

По итогам отбора инициатив на уровне школ на рассмотрение городской экспертной комиссии в конце ноября 2021 г. были представлены 57 проектов — финалистов школьных голосований (Приложение 1). В табл. 1 приведен их сводный анализ с точки зрения функциональной направленности.

Из табл. 1 видно, что около 58% инициатив направлены на создание многофункциональных зон, т.е. пространств для общения, досуга, творчества и иных форм времяпрепровождения вне учебных классов. Поскольку проекты по созданию медиастудий, приобретению современного музыкального, IT- и, ча-

⁷ Открытая лаборатория «Образовательный форсайт +20». <http://rcro.tomsk.ru/proektyi-rtstro/sozdanie-seti-resursno-vnedrencheskih-tsentrov-innovatsiy-rvtsi/obrazovatel-ny-j-forsajt/>; Голубев С.В., Славгородская М.Ю., Смирнов В.А. (2019) Детский форсайт. Проектная деятельность школьников по развитию городов. М.: Грифон; Education Research and Foresight. <https://en.unesco.org/themes/education/research-foresight>

⁸ Выборку школ формировали главы районов Санкт-Петербурга случайным образом, так как в течение 5 лет через этот проект планируется провести все школы города. В форсайт-сессиях участвовали команды по 5–6 человек из всех старших классов каждой школы. Есть основания предполагать, что коллективный портрет респондентов несколько отличается от генеральной совокупности всех школьников города: у участников форсайт-сессий, скорее всего, сильнее, чем у большинства школьников, выражены лидерские качества, инициативность и активная жизненная позиция, поскольку в состав команд школьники входили добровольно. Мы не имеем дело с суждениями представителей элитарных или, напротив, отстающих школ. Выборка отражает весь спектр школ Санкт-Петербурга. Более того, работая на форсайт-сессиях с наиболее активными школьниками, мы узнали точку зрения людей, которые не только выражают общее мнение, но и во многом его формируют. Опрошены фактически 15% старшеклассников вовлеченных школ, т.е. выборка является репрезентативной и, безусловно, отражает общее мнение школьников Санкт-Петербурга по интересующим нас вопросам.

Таблица 1. **Функциональная направленность 57 инициатив — финалистов проекта «Твой бюджет в школах — 2021»**

Функциональная направленность проектов	Количество проектов (единиц)	Доля в общем количестве проектов (%)
Многофункциональные зоны	33	57,9
Современное учебное оборудование	12	21,1
Медиа студия	3	5,3
ИТ-оборудование, включая электронные учебники и wi-fi	2	3,5
Современное спортивное оборудование	2	3,5
Системы безопасности	1	1,8
Обустроенный школьный двор	1	1,8
Музей в школе	1	1,8
Современное музыкальное оборудование	1	1,8
Пространство психологической разгрузки	1	1,8

стично, учебного оборудования также, как правило, предполагали его размещение в многофункциональных пространствах, вывод о насущной потребности учащихся в таких пространствах в школах становится совершенно очевидным. Фактически создание многофункциональных пространств прописано не менее чем в 70% инициатив — финалистов проекта.

2.1. Моя школа сегодня — это...

В заголовок данного раздела вынесен вопрос, который был задан школьникам Санкт-Петербурга в ходе проведения форсайт-сессий в сентябре 2021 г. При помощи сервиса «Ментиметр» мы попросили каждую команду школьников сформулировать несколько тегов, отражающих их представление о школе сегодня. Получены данные от 310 команд, в которые входили не менее 1550 учащихся из 46 школ 12 районов Санкт-Петербурга — итого 1609 тегов. В целях обобщения они сведены к 18 смысловым группам, которые представлены в табл. 2.

Доминирующий элемент образа современной школы — «Устаревшее пространство». В исследованиях образовательных пространств показано, что их качество — один из факторов, определяющих настроение и поведение людей [Островерх, Тихомирова, 2021. С. 271; Граус и др., 2021. С. 251]. В то же время высокие показатели получены по таким значимым и классическим для школы элементам образа, как «Фундамент образования», «Среда общения и дружбы» и «Второй дом». В совокупности эти три смысловые группы серьезно опережают по частоте

Таблица 2. **Рейтинг смысловых групп образа школы сегодня в глазах старшеклассников**

	Моя школа сегодня — это...	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
1	Устаревшее пространство	244	15,2
2	Фундамент образования	173	10,8
3	Среда для развития и достижения целей	153	9,5
4	Среда общения и дружбы	142	8,8
5	Второй дом	133	8,3
6	Скука/демотивация/усталость	133	8,3
7	Через рутинных занятий и тестирований	119	7,4
8	Стресс	102	6,3
9	Современное комфортное пространство	82	5,1
10	Веселье/отдых/спорт	66	4,1
11	Среда для социальной адаптации	49	3,1
12	Инновации/технологии/прогресс	49	3,1
13	Бесполезность и низкое качество обучения	40	2,5
14	Среда для творчества	38	2,4
15	Источник мотивации и формирования характера	35	2,2
16	Источник практических навыков	26	1,6
17	Важный этап жизненного пути	20	1,2
18	Буллинг	4	0,2

упоминаний тезис о школе как устаревшем пространстве и свидетельствуют о более высокой значимости для школьников содержания и смыслов по сравнению с формой и внешним видом⁹.

Баланс позитивных и негативных элементов образа школы сегодня представлен в табл. 3.

Итак, количество упоминаемых учащимися при описании школы позитивных и негативных элементов практически равно. Однако в этом случае, пожалуй, «стакан скорее наполовину пуст». Половина детских суждений, характеризующих школу, — негативные. Это очень много! Представленные в ответах школьников негативные оценки четко фиксируют основные

⁹ Приведем несколько примеров типовых цитат, которые составляют основу пяти наиболее значимых смысловых групп в описании образа школы сегодня: 1) «Устаревшее пространство»: устаревшая, старый ремонт, дискомфорт, устаревшее пространство; 2) «Фундамент образования»: образование, знания, учеба, фундамент образования; 3) «Среда для развития и достижения целей»: развитие, самореализация, самостоятельность, возможности; 4) «Среда общения и дружбы»: общение, друзья, дружба; 5) «Второй дом»: дом, защита, второй дом, тепло.

Таблица 3. **Баланс позитивных и негативных смысловых групп в составе образа школы сегодня в представлении старшеклассников**

Позитивные элементы		Негативные элементы	
Смысловая группа	Значимость (%)	Смысловая группа	Значимость (%)
Фундамент образования	10,8	Устаревшее пространство	15,2
Среда для развития и достижения целей	9,5	Скука/демотивация/усталость	8,3
Среда общения и дружбы	8,8	Через рутинных занятий и тестирований	7,4
Второй дом	8,3	Стресс	6,3
Итого	37,4		37,2

проблемы современной школы: устаревшее пространство, рутина, скука, демотивация, стресс.

2.2. Школа будущего — это...

Для анализа образа школы будущего использованы те же инструменты и та же выборка, что и для оценки образа школы сегодня — облака тегов в сервисе «Ментиметр», созданные 310 командами школьников из 46 школ 12 районов Санкт-Петербурга. В ответ на открытый вопрос «Школа будущего — это...» получены 1204 тега, которые сведены к 25 смысловым группам, представленным в табл. 4.

Таблица 4. **Рейтинг смысловых групп образа школы будущего в представлении старшеклассников**

	Моя школа будущего — это...	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
1	Современное комфортное пространство и оборудование	329	27,3
2	Инновации/IT-технологии/прогресс	177	14,7
3	Фундамент образования	71	5,9
4	Открытость/свобода	68	5,7
5	Интересность/нескучность	61	5,0
6	Психологический комфорт	53	4,4
7	Веселье/отдых	53	4,4
8	Источник практических навыков	50	4,1
9	Среда для развития и достижения целей	47	3,9
10	Привлекательность	45	3,7
11	Многофункциональность	36	3,0

	Моя школа будущего — это...	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
12	Среда общения и дружбы	31	2,6
13	Среда для творчества	29	2,4
14	Второй дом	28	2,3
15	Безопасность	28	2,3
16	Профессионализм/хорошая организация	23	1,9
17	Спорт и здоровье	20	1,7
18	Источник мотивации и формирования характера	20	1,7
19	Среда для социальной адаптации	11	0,9
20	Профорентация	9	0,8
21	Скука/демотивация/усталость	6	0,5
22	Без учителей	6	0,5
23	Чередa рутинных занятий и тестирований	3	0,3
24	Устаревшее пространство	0	0,0
25	Важный этап жизненного пути	0	0,0

Среди смысловых групп, относящихся к образу школы будущего, очевидно абсолютное преобладание пространственных и инфраструктурных характеристик. Применявшаяся и для описания школы сегодня смысловая группа «Современное комфортное пространство и оборудование» вместе с вновь появившейся группой «Инновации/ИТ-технологии/прогресс», к которой в основном относятся теги, связанные с необходимостью развития ИТ-оборудования в школах, составляют более 40% суждений. Полученные при обсуждении характеристик школы будущего данные подтверждают необходимость радикальной модернизации школьных пространств¹⁰.

В табл. 5 проанализирована динамика содержательных элементов образов школы будущего и школы сегодня. В образе школы будущего в 2–4 раза снижается значимость всех главных позитивных элементов образа школы сегодня (табл. 6). Все они — «Фундамент образования», «Среда для развития и достижения целей», «Среда для общения и дружбы», «Второй дом» — имеют для образа школы будущего существенно меньшее значение, чем для образа школы сегодня.

¹⁰ Приведем несколько примеров типовых цитат, которые составляют основу двух наиболее значимых смысловых групп в описании образа школы будущего: 1) «Современное комфортное пространство и оборудование»: уютная, комфортная, удобная, комфортабельная; 2) «Инновации/ИТ-технологии/прогресс»: инновационная, модернизированная, технологичная.

Таблица 5. Сравнение смысловых групп образа школы будущего и образа школы сегодня

Школа сегодня		Школа будущего	
Устаревшее пространство	15,2	Современное комфортное пространство и оборудование	27,3
Фундамент образования	10,8	Инновации/ИТ-технологии/прогресс	14,7
Среда для развития и достижения целей	9,5	Фундамент образования	5,9
Среда общения и дружбы	8,8	Открытость /свобода	5,7
Второй дом	8,3	Интересность/нескучность	5,0
Скука/демотивация/усталость	8,3	Психологический комфорт	4,4
Череда рутинных занятий и тестирований	7,4	Веселье/отдых	4,4
Стресс	6,3	Источник практических навыков	4,1
Современное комфортное пространство	5,1	Среда для развития и достижения целей	3,9
Веселье/отдых/спорт	4,1	Привлекательность	3,7
Среда для социальной адаптации	3,1	Многофункциональность	3,0
Инновации/технологии/прогресс	3,1	Среда общения и дружбы	2,6
Бесполезность и низкое качество обучения	2,5	Среда для творчества	2,4
Среда для творчества	2,4	Второй дом	2,3
Источник мотивации и формирования характера	2,2	Безопасность	2,3
Источник практических навыков	1,6	Профессионализм/хорошая организация	1,9
Важный этап жизненного пути	1,2	Спорт и здоровье	1,7
Буллинг	0,2	Источник мотивации и формирования характера	1,7
		Среда для социальной адаптации	0,9
		Профорентация	0,8
		Скука/демотивация/усталость	0,5
		Без учителей	0,5
		Череда рутинных занятий и тестирований	0,3
		Устаревшее пространство	0,0
		Важный этап жизненного пути	0,0

Какими же смысловыми группами замещены или дополнены суждения школьников об идеальной школе будущего по сравнению со школой сегодня? Второй по значимости после группы «Современное комфортное пространство и обо-

Таблица 6. Частота использования позитивных элементов образа школы сегодня в образе школы будущего

	Образ школы сегодня (частота использования элементов, %)	Образ школы будущего (частота использо- вания элементов, %)
Фундамент образования	10,8	5,9
Среда для развития и достижения целей	9,5	3,9
Среда общения и дружбы	8,8	2,6
Второй дом	8,3	2,3

рудование» ожидаемо стала смысловая группа «Инновации/IT-технологии/прогресс» (14,7%). В структуре образа школы будущего появились смысловые элементы, которых раньше не было: «Открытость/свобода» (5,7%), «Интересность/нескучность» (5,0%), «Психологический комфорт» (4,4%), «Привлекательность» (3,7%), «Многофункциональность» (3,0%), «Безопасность» (2,3%), «Профорентация» (0,8%). Уже имевшаяся в образе современной школы смысловая группа «Веселье/отдых/спорт» повысила свою совокупную значимость и распалась на две группы: «Веселье/отдых» (4,4%) с тегами про зоны отдыха и релакса и «Спорт/здоровье» (1,7%) с тегами про здоровый образ жизни. Все указанные выше смысловые группы, включая «Инновации/IT-технологии/прогресс», в сумме набирают 45,7% значимости, так что школа будущего в сознании современных старшеклассников, видимо, представляет собой многофункциональный учебно-развлекательный центр. Еще 27,3% значимости составляет смысловая группа «Современное комфортное пространство и оборудование», завершающая образ школы как помещения для удобного, приятного и предоставляющего разнообразные возможности для обучения. Форматы деятельности, интегрирующие обучение и развлечение, привлекательны как для детей, так и для их родителей [Граус и др., 2021. С. 257]. В качестве примера такого «досуга с пользой» авторы рассматривают проект «Кидзания», весьма успешно интегрирующий задачи мотивации к обучению, первичной профорientации и получения удовольствия от игры. Признавая достоинства данной модели, Г. Граус с соавторами, однако, далеки от того, чтобы предлагать превратить нынешнюю школу в «Кидзанию», а школьники, судя по их ответам о школе будущего, именно такой образ рассматривают в качестве идеального: 70–75% суждений входят в смысловые группы, описывающие комфорт и эдьютейнмент.

2.3. Какие навыки и знания должны быть у выпускников

В качестве смысловых групп для классификации тегов, полученных от школьников при описании навыков и знаний, которые должны быть у выпускников, использованы требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения основной образовательной программы, сформулированные в ныне действующем Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования от 17 мая 2012 г.¹¹ Для организации опроса мы воспользовались сервисом электронных досок *Padlet*, на которые школьники, работая в командах по 5–6 человек, заносили свои ответы на предложенный открытый вопрос. Мы получили 1538 тегов от той же самой, что и в предыдущих случаях, группы школьников.

В табл. 7 приведен перечень смысловых групп, при помощи которых далее структурируются и анализируются ответы школьников.

Таблица 7. Смысловые группы, характеризующие желаемый образ школы будущего с точки зрения знаний и компетенций выпускников

	Результаты освоения основной образовательной программы	Смысловая группа
1.	Личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего общего образования в соответствии с ФГОС от 17 мая 2012 г.	ЛР 1. Российская идентичность ЛР 2. Гражданская позиция ЛР 3. Служение Отечеству ЛР 4. Сформированность мировоззрения ЛР 5. Саморазвитие и самовоспитание ЛР 6. Толерантное сознание ЛР 7. Навыки сотрудничества ЛР 8. Нравственное сознание ЛР 9. Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни ЛР 10. Эстетическое отношение к миру ЛР 11. Принятие ценностей ЗОЖ ЛР 12. Бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью ЛР 13. Осознанный выбор будущей профессии ЛР 14. Сформированность экологического мышления ЛР 15. Ответственное отношение к созданию семьи
2.	Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы среднего общего образования в соответствии с ФГОС от 17 мая 2012 г.	МПР 1. Умение определять цели МПР 2. Умение продуктивно общаться МПР 3. Навыки проектной деятельности МПР 4. Работа с информацией МПР 5. Умение использовать ИКТ МПР 6. Умение принимать решения МПР 7. Владение языковыми средствами МПР 8. Познавательная рефлексия

¹¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования». <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70088902/>

	Результаты освоения основной образовательной программы	Смысловая группа
3.	Предметные результаты освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС от 17 мая 2012 г.	Предметные результаты
4.	Иные результаты, не входящие в формулировки ФГОС от 17 мая 2012 г., но встречающиеся в ответах школьников	Половое воспитание Навыки для взрослой жизни Готовность к проведению свободного времени Быть успешным Креативность Адаптивность

Все полученные от школьников 1538 слов и словосочетаний обобщены и систематизированы в соответствии с 30 приведенными в табл. 7 смысловыми группами. На основании значимости каждой из них можно судить о том, какие результаты обучения, т.е. освоения основной образовательной программы среднего общего образования, значимы для старшеклассников, а какие нет. В процессе контент-анализа суждений школьников обнаружены шесть значимых смысловых групп, вовсе отсутствующих во ФГОС (раздел 4 в табл. 7). Наиболее значимой в этом разделе оказалась смысловая группа «Навыки для взрослой жизни» — к ней мы относили практические навыки и компетенции, необходимые, по мнению школьников, для взрослой жизни, но слабо представленные как в блоке основного, так и в содержании дополнительного школьного образования, например финансовая грамотность, правовая грамотность, тайм-менеджмент, умение готовить, вождение автомобиля.

В табл. 8 представлен рейтинг самых значимых с точки зрения школьников результатов обучения.

Таблица 8. **Рейтинг наиболее значимых для школьников результатов обучения**

	Какие навыки и знания должны быть у выпускников	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
1	Навыки для взрослой жизни	368	23,9
2	МПР 2. Умение продуктивно общаться	171	11,1
3	Предметные результаты	141	9,2
4	ЛР 5. Саморазвитие и самовоспитание	91	5,9
5	ЛР 7. Навыки сотрудничества	91	5,9
6	МПР 1. Умение определять цели	74	4,8
7	МПР 7. Владение языковыми средствами	74	4,8
8	МПР 4. Работа с информацией	71	4,6

	Какие навыки и знания должны быть у выпускников	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
9	МПР 5. Умение использовать ИКТ	65	4,2
10	ЛР 9. Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни	59	3,8
11	ЛР 13. Осознанный выбор будущей профессии	50	3,3
12	ЛР 4. Сформированность мировоззрения	44	2,9
13	ЛР 12. Бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью	44	2,9
14	Креативность	44	2,9
15	МПР 6. Умение принимать решения	38	2,5
16	Адаптивность	35	2,3
17	ЛР 11. Принятие ценностей ЗОЖ	21	1,3
18	МПР 3. Навыки проектной деятельности	21	1,3
19	ЛР 10. Эстетическое отношение к миру	9	0,6
20	Половое воспитание	9	0,6
21	ЛР 15. Ответственное отношение к созданию семьи	6	0,4
22	Быть успешным	6	0,4
23	ЛР 2. Гражданская позиция	3	0,2
24	ЛР 6. Толерантное сознание	3	0,2
25	Готовность к проведению свободного времени	3	0,2
26	ЛР 1. Российская идентичность	0	0,0
27	ЛР 3. Служение Отечеству	0	0,0
28	ЛР 8. Нравственное сознание	0	0,0
29	ЛР 14. Сформированность экологического мышления	0	0,0
30	МПР 8. Познавательная рефлексия	0	0,0

Самым значимым для школьников результатом обучения оказались «Навыки для взрослой жизни» (23,9%) — смысловая группа тегов, вовсе не представленная во ФГОС. В блоке метапредметных результатов обучения ФГОС имеются очень конкретные и прикладные результаты, например «Владение языковыми средствами» или «Использование ИКТ», но в нем нет упоминаний о навыках, которые очень часто называют в качестве необходимых школьники: это финансовая грамотность, правовая грамотность, тайм-менеджмент, умение готовить, вождение автомобиля¹².

¹² Приведем несколько примеров типовых цитат, которые составляют основу трех наиболее значимых смысловых групп, описывающих навыки и

Иерархия личностных результатов образования в сознании старшеклассников явно не соответствует приведенной во ФГОС. Выявлена практически полная индифферентность школьников к таким личностным результатам образования, как российская идентичность, гражданская позиция, служение Отечеству, нравственное сознание, толерантное сознание. Согласно ФГОС эти результаты самые важные, на них работают учебные программы по всем ключевым социально-гуманитарным предметам — истории, литературе, обществознанию [Окольская, 2012. С. 100]. А школьники, отвечая на вопрос, какие результаты обучения для них значимы, не упоминают о знаниях и навыках, имеющих отношение к формированию упомянутых личностных результатов. Полученные нами данные подтверждают вывод, сделанный Н.Н. Зарубиной [2012. С. 254]: «У граждан современной России, в том числе и молодежи, отмечается утрата ощущения сопричастности к происходящему, чувства идентификации со своей страной, ее культурой и историей».

Смысловые группы «МПР 2. Умение продуктивно общаться» (11,1%) и «ЛР 7. Навыки сотрудничества» (5,9%) вместе занимают второе место по значимости после «Навыков для взрослой жизни», т.е. коммуникационная компетентность чрезвычайно важна для школьников. Полученные нами данные согласуются как с выводами проведенных ранее исследований [Вершловский, Матюшкина, 2011; Островерх, Тихомирова, 2021], так и с частными мнениями старшеклассников, высказываемыми в интернете¹³.

Предметные результаты образования занимают третье место в рейтинге смысловых групп (9,2%). При ответе на открытый вопрос «Школа сегодня — это...» смысловая группа «Школа — это фундамент образования» получила 10,8% значимости (см. табл. 2). 9,2 и 10,8% можно считать результатами относительно высокими, так как в обеих таблицах данные смысловые группы входят в топ-3 рейтинга. Это означает, что предметные знания как результат школьного образования остаются для школьников одним из приоритетов.

знания, которые должны быть у выпускников: 1) «Навыки для взрослой жизни»: финансовая грамотность, правовая грамотность, тайм-менеджмент, умение готовить, вождение автомобиля; 2) «МПР 2. Умение продуктивно общаться»: коммуникабельность, работа с другими людьми, в нашем мире много разных людей, и важно уметь находить контакт с каждым из них, контроль эмоций; 3) «Предметные результаты»: иметь достаточный объем знаний умений и навыков в общеобразовательных сферах, знание английского, знать химию и биологию.

¹³ Бутрым И. (2018) Какой должна быть школа будущего: манифест старшеклассников. <https://mel.fm/blog/universaluniversity/81735-kakoy-dolzhna-byt-shkola-budushchego-manifest-starsheklassnikov>

2.4. Какие активности и занятия должны быть в школе

Для систематизации и анализа ответов школьников Санкт-Петербурга на вопрос «Какие активности и занятия должны быть в школе?» использован уже описанный ранее инструментарий: 1410 полученных тегов мы свели к 30 смысловым группам, указанным в табл. 7.

В табл. 9 показаны важные, по мнению старшеклассников, результаты обучения, на которые должны быть направлены занятия и активности в школе.

Таблица 9. **Рейтинг наиболее значимых для школьников результатов обучения, на которые должны быть направлены активности и занятия в школе**

	На какие результаты обучения должны быть направлены активности и занятия в школе	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
1	ЛР 11. Принятие ценностей ЗОЖ	252	17,9
2	ЛР 9. Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни	239	16,9
3	ЛР 10. Эстетическое отношение к миру	190	13,5
4	Готовность к проведению свободного времени (отдых)	162	11,5
5	Навыки для взрослой жизни	97	6,9
6	Предметные результаты	81	5,7
7	ЛР 13. Осознанный выбор будущей профессии	69	4,9
8	МПР 5. Умение использовать ИКТ	68	4,8
9	МПР 3. Навыки проектной деятельности	66	4,7
10	ЛР 12. Бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью	50	3,5
11	МПР 7. Владение языковыми средствами	28	2,0
12	МПР 2. Умение продуктивно общаться	27	1,9
13	Половое воспитание	20	1,4
14	ЛР 4. Сформированность мировоззрения	15	1,1
15	ЛР 5. Саморазвитие и самовоспитание	14	1,0
16	ЛР 7. Навыки сотрудничества	14	1,0
17	МПР 6. Умение принимать решения	5	0,4
18	ЛР 1. Российская идентичность	4	0,3
19	МПР 4. Работа с информацией	4	0,3
20	ЛР 15. Ответственное отношение к созданию семьи	3	0,2
21	ЛР 3. Служение Отечеству	2	0,1
22	ЛР 6. Толерантное сознание	1	0,1
23	ЛР 2. Гражданская позиция	0	0,0
24	ЛР 8. Нравственное сознание	0	0,0

	На какие результаты обучения должны быть направлены активности и занятия в школе	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
25	ЛР 14. Экологическое мышление	0	0,0
26	МПР 1. Умение определять цели	0	0,0
27	МПР 8. Познавательная рефлексия	0	0,0
28	Быть успешным	0	0,0
29	Креативность	0	0,0
30	Адаптивность	0	0,0

Самыми значимыми для школьников являются активности, направленные на принятие ценностей здорового образа жизни (17,9% суждений). Фактически речь идет о занятиях физкультурой и спортом. Деятельность же, связанная с обретением «навыков для взрослой жизни», находится на пятом месте (6,9%), в то время как сами эти навыки возглавляют список наиболее значимых для школьников результатов обучения (23,9%) (см. табл. 8). На втором и третьем месте разместились активности, связанные с самообразованием (16,9%) и эстетическим развитием (танец, театр, пение, рисование — 13,5%)¹⁴. Из сравнения первых позиций в рейтинге наиболее значимых для школьников результатов обучения (см. табл. 8) с приоритетами среди видов школьных занятий становится очевидным несоответствие между тем, что школьники хотят иметь в качестве итоговых знаний и навыков, и тем, чем они хотели бы заниматься в школе. Противоречие между декларируемой в молодежной среде приверженностью здоровому образу жизни и неготовностью следовать ему на практике уже описано в научной литературе [Вершловский, Матюшкина, 2011. С. 110].

Предпочтение занятий спортом, кружков дополнительного образования после уроков, в особенности эстетического цикла, объясняется высокой ценностью для подростков самореализации и общения, с одной стороны, и комфорта и эдьютейнмента — с другой. Названные занятия — это те сферы активности,

¹⁴ Приведем несколько примеров типовых цитат, которые составляют основу четырех наиболее значимых смысловых групп в описании активностей и занятий, которые должны быть в школе: 1) «ЛР 11. Принятие ценностей ЗОЖ»: новые спортивные направления, спортзал и зона для йоги, тренажерный зал, спорт; 2) «ЛР 9. Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни»: конкретные увлечения учеников (музыка, химия, биология, IT), литературный клуб, практические факультативы; 3) «ЛР 10. Эстетическое отношение к миру»: рисование, музыкальный кружок, театральное искусство; 4) «Готовность к проведению свободного времени (отдых)»: игровая, бильярд, комната отдыха, караоке, музыкальная гостиная.

которые максимально способствуют общению, и подростки заинтересованы в расширении возможностей для таких занятий на базе школы. Для них, очевидно, не существует противоречия между выбором «навыков для взрослой жизни» и предметных знаний как желаемых результатов обучения и предпочтением спорта и дополнительного образования в кружках эстетического цикла в качестве школьных активностей.

Весьма значимыми для школьников являются активности, направленные на развитие практических навыков и профориентацию: «Навыки для взрослой жизни» (6,9%), «ЛР 13. Осознанный выбор будущей профессии» (4,9%), «МПР 3. Навыки проектной деятельности» (4,7%). По совокупной значимости они сравнимы с самым популярным выбором — «Принятие ценностей ЗОЖ». Указанные активности, направленные на результаты образования № 5, 7, 9, помогают освоить практические компетенции для жизни в современном обществе, познакомиться с разными профессиями и научиться реализации проектов. Наличие этих активностей в верхней части рейтинга свидетельствует о ясном понимании школьниками значимости соответствующих сфер деятельности для полноценной подготовки к взрослой жизни.

Активности, направленные на достижение предметных результатов образования, занимают лишь шестое место по значимости для школьников (5,7%). Такой же уровень значимости у близкого по смыслу элемента образа школы будущего «Фундамент образования» — 5,9% (см. табл. 5). Для такого важного направления деятельности, традиционно относящегося именно к сфере ответственности школы, выявленный уровень значимости приходится считать довольно низким.

2.5. Каким должно быть пространство современных школ

Для анализа ответов школьников на данный вопрос мы также воспользовались онлайн-доской *Padlet*. Всего в ответ на вопрос «Каким должно быть пространство современных школ?» получено 1333 тега. В табл. 10 представлены 25 смысловых групп, обобщающих высказанные старшеклассниками суждения.

Таблица 10. **Рейтинг смысловых групп, обобщающих суждения старшеклассников относительно пространств в школе будущего**

	Каким должно быть пространство современных школ?	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
1	В целом комфортным	384	28,8
2	Современное IT-оборудование (включая электронные учебники и wi-fi)	169	12,7

	Каким должно быть пространство современных школ?	Количество ответов (единиц)	Доля в общем количестве ответов (%)
3	Многофункциональные зоны	154	11,6
4	Современное учебное оборудование	100	7,5
5	Современный ремонт	91	6,8
6	Зоны отдыха	91	6,8
7	Современная мебель	54	4,1
8	Безопасность	51	3,9
9	Современная столовая	33	2,5
10	Игровые помещения	33	2,5
11	Обустроенный двор	30	2,3
12	Индивидуальные шкафчики и (или) удобный гардероб	30	2,2
13	Хорошее освещение	27	1,9
14	Современное спортивное оборудование	24	1,7
15	Открытые и доступные библиотеки	21	1,5
16	Пространства психологической разгрузки	15	1,0
17	Современное музыкальное оборудование	12	0,8
18	Душевые кабины и комфортные раздевалки	12	0,8
19	Обустроенные туалеты	0	0
20	Коворкинги	0	0
21	Обустроенные рекреации	0	0
22	Обустроенные холлы (в том числе зоны для родителей)	0	0
23	Доступ в спортивный зал на переменах	0	0
24	Современный актовый зал	0	0
25	Школьный зоопарк	0	0

Доминирующим элементом описания желаемого школьного пространства является понятие «комфорт». С ним непосредственно связаны не только 28,8% тегов, попавших в смысловую группу № 1, но и теги в смысловых группах № 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 18, 19, 21. К смысловой группе № 1 мы относили общие понятия, например «комфортное», «уютное», «удобное», а в другие смысловые группы попадали более конкретные слова и словосочетания, описывающие отдельные составляющие комфортной обстановки в школе, например «пуфики», «мягкие подоконники», «розетки для подключения мобильных телефонов», «новые окна». В рейтинге смысловых групп, характеризующих школу будущего (см. табл. 5) смысловая группа «Современное комфортное пространство и оборудование» заняла первое место с показателем 27,3%, почти в 2 раза опередив по значимости следующую смысловую группу — «Инновации/IT-технологии/прогресс» (14,7%). Среди смысловых групп,

обобщающих суждения старшеклассников относительно пространств в школе будущего, второе место также заняла группа «Современное ИТ-оборудование» (12,7%). Показатели значимости двух указанных смысловых групп при ответах на вопросы о школе будущего и о школьных пространствах очень близки и в совокупности дают две базовые характеристики желаемого школьного пространства — комфорт и высокотехнологичность.

Третьей по рейтингу ключевой характеристикой школьного пространства являются многофункциональные зоны (11,6%). По итогам проекта «Твой бюджет в школах — 2021» (Приложение 1) не менее 70% инициатив оказались направленными именно на создание многофункциональных зон (см. табл. 1). Таким образом, желаемое школьное пространство в глазах старшеклассников петербургских школ предстает комфортным, высокотехнологичным, многофункциональным и современным.

3. От «чиллинга» к осмысленному общению

Чтобы оценить значение собранных нами данные для осмысления взаимосвязи между выявленными характеристиками образа школы будущего и системой ценностей современных подростков, обобщим ключевые элементы школы будущего, как ее представляют себе петербургские старшеклассники (табл. 11).

Таблица 11. **Доминирующие смысловые группы в образе школы будущего***

Таблица 4 Моя школа будущего — это...	Таблица 8 Какие навыки и знания должны быть у выпускников?
1. Современное комфортное пространство и оборудование (27,3%) 2. Инновации/ИТ-технологии/прогресс (14,7%) 3. Фундамент образования (5,9%) 4. Открытость/свобода (5,7%) 5. Интересность/нескучность (5,0%)	1. Навыки для взрослой жизни (23,9%) 2. Умение продуктивно общаться (11,1%) 3. Предметные результаты (9,2%) 4. Саморазвитие и самовоспитание (5,9%) 5. Навыки сотрудничества (5,9%)
Таблица 9 На какие результаты обучения должны быть направлены активности и занятия в школе?	Таблица 10 Каким должно быть пространство современных школ?
1. Принятие ценностей ЗОЖ (17,9%) 2. Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни (16,9%) 3. Эстетическое отношение к миру (13,5%) 4. Готовность к проведению свободного времени (отдых) (11,5%) 5. Навыки для взрослой жизни (6,9%)	1. В целом комфортным (28,8%) 2. Современное ИТ-оборудование (включая электронные учебники и wi-fi) (12,7%) 3. Многофункциональные зоны (11,6%) 4. Современное учебное оборудование (7,5%) 5. Современный ремонт (6,8%) 6. Зоны отдыха (6,8%)

* Процентные значения характеризуют значимость смысловых групп, представленных в табл. 4, 8, 9 и 10.

Характеризуя школу будущего при ответе на разные вопросы, старшеклассники чаще других высказывают суждения, которые складываются в смысловые группы «Современное комфортное пространство и оборудование» и «Комфорт». Эти группы объединяют 22,4% всех тегов. Если добавить к ним смысловую группу «Современный ремонт», совокупная значимость этих элементов образа школы будущего вырастет до 25,1%. На втором месте по частоте упоминаний, но с большим отрывом от первого, находятся теги, составляющие смысловую группу «Саморазвитие и дополнительное образование» (14,5%). На третьем месте следует смысловая группа «Навыки для взрослой жизни» (12,3%), на четвертом — три смысловые группы, посвященные отдыху и вместе составляющие 11,7%: «Готовность к проведению свободного времени (отдых)», «Многофункциональные зоны» и «Зоны отдыха». На пятом месте располагаются смысловые группы «Инновации/ИТ-технологии/прогресс» и «Современное ИТ-оборудование», вместе они набирают 10,9%. На шестом месте смысловая группа «Принятие ценностей ЗОЖ» (7,1%). И лишь на седьмом месте по значимости смысловые группы, объединяющие теги о собственно учебной деятельности: «Фундамент образования» и «Современное учебное оборудование» (5,2%). Смысловые группы «Открытость/свобода» и «Интересность/нескучность» замыкают список с совокупным показателем значимости 4,2%.

Исследователи, пессимистически настроенные в отношении системы ценностей российской молодежи, оценивая полученную нами иерархию смысловых групп в описании школы будущего, скажут, что такой образ желаемой школы отражает господствующее в мировоззрении молодежи представление о жизни, основанное на ценностях потребительского общества. И первостепенное значение, которое старшеклассники придают комфорту, и их суждения о необходимости развития ИТ-технологий в школах, прежде всего о повсеместном и стабильном распространении wi-fi, и желание иметь в школах инфраструктуру для отдыха и многофункциональные зоны свидетельствуют о смещении ядра системы ценностей молодежи за последние 10–12 лет от рационального прагматизма и ориентации на построение карьеры к игнорированию мотивации достижения и минимизации напряжения. Романтика борьбы и успеха уступает позиции культуре «чиллинга на расслабоне» (да простят нас уважаемые читатели за использование молодежного сленга). Абсолютное лидерство многофункциональных зон для отдыха среди инициатив проекта «Твой бюджет в школах — 2021» и их популярность при описании пространства школы будущего показывают, что привлекательность личного успеха как ре-

зультата напряженной учебы или работы во имя покорения тех или иных карьерных вершин постепенно меркнет перед ценностями комфорта, в том числе психологического, который обеспечивают общение, отдых и забота о собственном здоровье.

Ключевым вызовом с точки зрения критики общества потребления является, конечно же, проблема смыслов. «Желание служить общему благу должно непременно быть потребностью души, условием личного счастья», — писал А.П. Чехов¹⁵. В мировоззрении современной молодежи такого желания не обнаруживается, и поэтому образ школы будущего наполняется не элементами, обогащающими личностное развитие человека, а внешними атрибутами комфорта (пуфиками, диванами, мягкими подоконниками и т.д.). Школа должна приблизиться, — говорят нам старшеклассники, — к тому стандарту комфортного времяпрепровождения, который диктует система ценностей потребительского общества и который хорошо знаком учащимся, например, по торгово-развлекательным центрам наподобие «Кидбург» или *Maza*-парка, где они часто бывают с родителями и друзьями. При этом подростки формулируют запрос не просто на комфорт и уют, но на специализированную инфраструктуру пространств для отдыха нового качества. Школьники прямо говорят, что им нужны специальные зоны для релакса. В рамках проекта «Твой бюджет в школах — 2021» старшеклассники с удовольствием разрабатывали инициативы по созданию комнат отдыха и даже помещений для психологической разгрузки «после трудного рабочего дня». Практически все многофункциональные зоны в школах, о которых упоминали в ходе данного исследования старшеклассники, ориентированы именно на создание пространств для отдыха. Готовность к проведению свободного времени оказалась самой развитой компетенцией выпускников еще в 2009 г. [Вершловский, Матюшкина, 2011. С. 101, С. 104] и остается таковой по сей день [Матюшкина, 2021. С. 106].

Исследователи — приверженцы оптимистического взгляда на систему ценностей современной молодежи отметят достаточно высокие позиции в иерархии характеристик школы будущего таких смысловых групп, как «Саморазвитие и дополнительное образование», «Навыки для взрослой жизни», «Предметное образование», — они занимают места со второго по четвертое (см. табл. 11) и объединяют 38,1% тегов, а это больше, чем «комфорт» и «отдых» вместе взятые. Такой выбор приоритетов подтверждает стремление школьников к свободе, самовыражению, самостоятельности, гражданской активности.

¹⁵ Чехов А.П. (1980) Записные книжки. Записи на отдельных листах. Дневники // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Т. 17. М.: Наука. С. 203; См. также: [Smith, 2017; Чиксентмихайи, 2020].

Особую значимость компьютерной грамотности и навыков работы с информацией выпускники школ подчеркивали уже в 2009 г. [Вершловский, Матюшкина, 2011]. В ответах школьников 2021 г. заинтересованность старшеклассников в компетенциях в этой сфере проявляется в популярности суждений о том, что школа должна обладать современным IT-оборудованием и в целом быть инновационной и высокотехнологичной. Предметное образование у современных подростков востребовано, правда, с оговоркой, что роль школы в его приобретении учащимися снижается. Опрошенные старшеклассники особо выделяют важность практических умений — «Навыков для взрослой жизни». Чрезвычайно значимы для них навыки общения и коммуникации как результаты школьного обучения — смысловая группа «Навыки сотрудничества». Среди приоритетных результатов обучения старшеклассники указывают и «Навыки самообразования»: они хотели бы, чтобы школа научила их приемам саморазвития и самовоспитания.

Такие элементы образа школы будущего, как ориентация на общение и диалог, значимость общественного признания, стремление к саморазвитию и самообразованию, готовность брать на себя ответственность, дают нам — с поправкой на возраст опрошенных — серьезные основания для оптимизма. Взрослым людям, работающим со школьниками, необходимо подкрепить это стремление молодежи к общению и диалогу творческими задачами, использовать создаваемые многофункциональные зоны для развития проектной деятельности в интересах общественного блага, стимулировать активность учащихся и их готовность брать на себя ответственность. Это окно возможностей можно и нужно использовать для совместного с ними решения значимых общественных задач — деятельности, обладающей большим образовательным и воспитательным потенциалом.

Полученный в результате эмпирического исследования образ школы будущего в сознании школьников Санкт-Петербурга, таким образом, может быть интерпретирован двояко. В нем присутствуют элементы, которые определенно свидетельствуют о значимом влиянии потребительского отношения к жизни, но в то же время многие суждения отражают образ школы как института развития личности. Склоняясь в целом к умеренно оптимистической интерпретации образа школы, мы не можем не отметить один тревожный факт: практически полное отсутствие в описании школы будущего суждений, показывающих заинтересованность старшеклассников общественным благом. Они не воспринимают школу будущего как пространство освоения навыков социального служения, гражданского участия, инициативного проектирования и иных форм совместной деятельности в интересах общества, пусть хотя бы на уров-

не самой школы. На наш взгляд, старшеклассников необходимо активно и целенаправленно вовлекать в развитие школы и школьной жизни, в том числе в тех сферах, где их участие является наиболее естественным: досуг, внеучебная деятельность, социальное проектирование. Представленный в настоящей статье анализ образа школы в глазах учеников проведен на базе проекта, задуманного именно для того, чтобы вовлечь школьников в соучастное проектирование пространства школы, наполнение этого пространства важными для них направлениями деятельности, в том числе связанными с общественным благом.

Таким образом, значение получаемой от учащихся обратной связи состоит не только в том, чтобы оценить удовлетворенность «клиента»-школьника качеством «предоставляемых услуг», но и в том, чтобы, анализируя предоставленную школьниками информацию, найти наиболее эффективные способы обогащения диалога и со-творчества во взаимоотношениях между педагогом и учащимся. Этот диалог, на наш взгляд, является важнейшим элементом образовательной и воспитательной деятельности школы, которым нам еще предстоит научиться эффективно пользоваться для управления личностным становлением ученика в условиях противоречивых векторов современного общественного и экономического развития.

Приложение 1
Проекты —
финалисты
проекта «Твой
бюджет
в школах — 2021»

№	Школа	Название инициативы
1	ГБОУ «Петергофская гимназия им. императора Александра II»	«Вперед в прошлое»
2	ГБОУ Гимназия № 114	Информационная библиотека и <i>open</i> -пространство
3	ГБОУ Гимназия № 171	Реинкарнация рекреации
4	ГБОУ Гимназия № 278 им. Б.Б. Голицына	Кино и музыка
5	ГБОУ Гимназия № 284	Антитека
6	ГБОУ Гимназия № 622	Точка пересечения (виртуальный музей)
7	ГБОУ Гимназия № 63	<i>Smart Space</i>
8	ГБОУ Лицей № 126	Уроки без учебников
9	ГБОУ Лицей № 144	Мастерская будущего (семейный творческий клуб)
10	ГБОУ Лицей № 214	<i>Lounge</i> -пространство
11	ГБОУ Лицей № 395	АКТовый зал — пространство возможностей
12	ГБОУ Лицей № 597	Оранжерея будущего
13	ГБОУ Лицей № 623 им. И.П. Павлова	Школьные этажи

№	Школа	Название инициативы
14	ГБОУ СОШ № 1	3D-территория возможностей
15	ГБОУ СОШ № 128	<i>Sportline</i>
16	ГБОУ СОШ № 169 им. А.В. Воскресенского	Атмосфера развития
17	ГБОУ СОШ № 210	Информационное арт-пространство «Черная лестница»
18	ГБОУ СОШ № 217 им. Н.А. Алексеева	Умная комната
19	ГБОУ СОШ № 223	Мини-кванториум
20	ГБОУ СОШ № 232	Медиа студия «232ТВ»
21	ГБОУ СОШ № 235 им. Д.Д. Шостаковича	Медиапространство школы <i>MediaLoft</i>
22	ГБОУ СОШ № 237	Многофункциональный информационный ресурсный Центр (МИР)
23	ГБОУ СОШ № 238	<i>Greenland</i>
24	ГБОУ СОШ № 242	H2[Ok]
25	ГБОУ СОШ № 252	Объединяем, разделяя (спортивная площадка на улице)
26	ГБОУ СОШ № 277	Создание образовательно-досугового кластера «На крыльях»
27	ГБОУ СОШ № 283	Лаборатория проектов «Окно во Вселенную»
28	ГБОУ СОШ № 309	Сезонный этаж
29	ГБОУ СОШ № 319 им. Д.А. Соловьева	319ЭКСПО
30	ГБОУ СОШ № 320	Музыкальный центр «Тоника»
31	ГБОУ СОШ № 324	Школьная секция киберспорта
32	ГБОУ СОШ № 335	«Точка роста»
33	ГБОУ СОШ № 351	Балкон в Дом
34	ГБОУ СОШ № 362	«Твоя траектория»
35	ГБОУ СОШ № 411 «Гармония»	ПРОстранство событий. Точка Гармонии
36	ГБОУ СОШ № 418	Экскурсионное бюро
37	ГБОУ СОШ № 422	Досуговое пространство <i>ChillCo</i>
38	ГБОУ СОШ № 423	В науку опытным путем
39	ГБОУ СОШ № 425 им. П.Л. Капицы	Компьютерный кружок <i>CyberWorld</i>
40	ГБОУ СОШ № 427	Клуб общения «Игра-тайм»
41	ГБОУ СОШ № 429 им. М.Ю. Малофеева	Теория большой перемены
42	ГБОУ СОШ № 43	Естественно просто о сложном
43	ГБОУ СОШ № 435	Создание зоны для работы центра ученического совета «Пазл»
44	ГБОУ СОШ № 464	<i>UnionSpace</i> : идеи, которые объединяют

№	Школа	Название инициативы
45	ГБОУ СОШ № 471	Технологии виртуальной и дополненной реальности и их использование в рамках школьной программы
46	ГБОУ СОШ № 496	Выручай-комната
47	ГБОУ СОШ № 518	Пространство «Креатиум»
48	ГБОУ СОШ № 530	Карта в будущее (система школьной безопасности)
49	ГБОУ СОШ № 538	Мидгард
50	ГБОУ СОШ № 543	Территория интересов «Римейк-543»
51	ГБОУ СОШ № 545	Военно-патриотический стрелковый тир
52	ГБОУ СОШ № 555 «Белогорье»	Контакт-уголок
53	ГБОУ СОШ № 619	<i>E-space</i>
54	ГБОУ СОШ № 634	Центр вселенной
55	ГБОУ СОШ № 638	Школьный чилл-аут
56	ГБОУ школа № 604	Сенсорный мир
57	ГБОУ школа № 616 «Динамика»	<i>PlayLab</i> — учиcь, играя!

Приложение 2
Справка
о проекте «Твой
бюджет в школах»

«Твой бюджет в школах» — это образовательный проект, направленный на формирование у учащихся 9–11-х классов школ Санкт-Петербурга активной и ответственной гражданской позиции, на развитие компетенций в сфере проектной деятельности, креативных способностей учащихся, их коммуникационных и презентационных навыков.

Проект является одной из практик инициативного бюджетирования, в рамках которой школьники принимают участие в разработке, обсуждении, конкурсном отборе и последующей реализации инициативных проектов по созданию новых, развитию существующих объектов школьной инфраструктуры и (или) улучшению учебно-воспитательного процесса в своих школах.

В 2021 г. в проекте приняли участие 7783 школьника из 59 государственных общеобразовательных бюджетных учреждений 12 районов Санкт-Петербурга. В результате разработаны 273 инициативных проекта. На реализацию 20 проектов-победителей в 2022 г. в бюджете Санкт-Петербурга предусмотрено 60 млн рублей.

Содержание проектов, победивших в 2021 г., отражает насущную потребность школьников в пространствах для общения, досуга, творчества и иных форм времяпрепровождения вне учебных классов. Эта потребность обострилась в связи с пандемией коронавируса и увеличением общей стрессовой нагрузки на учащихся, педагогов и родителей. 16 проектов (80% общего числа) так или иначе посвящены созданию «многофункциональных зон» на базе рекреаций, холлов, актовых и читальных залов и неиспользуемых кабинетов. Во всех случаях речь идет о появлении в школе современных пространств, позволяющих комбинировать разные форматы внеурочной деятельности и досуга.

Проект 2021 г. предусматривал ряд организационных решений, направленных на включение проектной активности школьников в контекст городского развития и стимулирование взаимодействия школы с местным сообществом: использование технологии детского форсайта для создания и разработки проектных идей; привлечение наставников-волонтеров из бизнес-сообщества или общественного сектора; проведение совместных тренингов и мастер-классов для внешних наставников и педагогов с целью развития их компетенций в организации проектной деятельности школьников.

В 2022 г. проект будет продолжен при поддержке Комитета финансов Санкт-Петербурга. В нем примет участие 90 школ из 18 районов Санкт-Петербурга.

Подробнее о проекте: <https://school.tvoybudget.spb.ru/>

Литература

1. Вершловский С.Г. (2004) Портрет выпускника петербургской школы: опыт социально-педагогического исследования // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 244–260.
2. Вершловский С.Г., Матюшкина М.Д. (2011) Изменения в социально-педагогическом портрете выпускника петербургской школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 99–113. doi:10.17323/1814-9545-2011-1-99-113
3. Горшков М.К., Петухов В.В. (ред.) (2009) Россия на новом переломе: страхи и тревоги. М.: Альфа-М.
4. Граус Г., Косарецкий С.Г., Кудрявцева А.А., Поливанова К.Н., Сивак Е.В., Иванов И.Ю. (2021) Эдьютейнмент-центры как образовательный феномен. Кейс Кидзани // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 243–260. doi:10.17323/1814-9545-2021-2-243-260
5. Зарубина Н.Н. (2012) Этика ответственности современной молодежи // Вестник МГИМО университета. № 6 (27). С. 250–258.
6. Зоркая Н.А. (2008) Современная молодежь: к проблеме «дефектной социализации» // Вестник общественного мнения: данные, анализ, дискуссии. № 4 (96). С. 8–22.
7. Институт социологии РАН (2011) Двадцать лет реформ глазами россиян. Аналитический доклад. М.: Институт социологии РАН.
8. Кисита Ю. (2021) Методология Форсайта и дорожных карт — тенденции и перспективы // Форсайт. Т. 15. № 2. С. 5–11. doi:10.17323/2500-2597.2021.2.5.11
9. Любичкая К.А., Шакарова М.А. (2018) Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 196–215. doi:10.17323/1814-9545-2018-3-196-215
10. Мальцева С.М., Кубышева О.О. (2018) Гедонистический образ жизни в современном обществе потребления // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. № 8 (34). С. 237–241.
11. Матюшкина М.Д. (2021) Выпускник петербургской школы: от поколения Y к поколению Z (20 лет исследования). СПб.: АППО.
12. Окольская Л.П. (2012) // Жизненные ценности в учебниках для старшей школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 93–125. doi:10.17323/1814-9545-2012-1-93-125
13. Островерх О.С., Тихомирова А.В. (2021) Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 3. С. 260–283. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-260-283
14. Соколов А.В. (2007) Форсайт. Взгляд в будущее // Форсайт. № 1 (1). С. 8–15. doi:10.17323/1995-459X.2007.1.8.15
15. Титкова В.В., Иванюшина В.А., Александров Д.А. (2017) Кто популярен в школе? Умные, красивые или независимые? // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 171–198. doi:10.17323/1814-9545-2017-4-171-198
16. Чиксентмихайи М. (2020) Поток. Психология оптимального переживания. М.: Альпина-нон-фикшн.
17. Popper S., Wagner C., Larson E. (1998) New Forces at Work. Industry Views Critical Technologies. Washington, DC: RAND.
18. Smith E.E. (2017) The Power of Meaning: Crafting a Life That Matters. New York: Crown Publishing.

References

- Chiksentmikhayi M. (2020) *Potok. Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flow. The Psychology of Optimal Experience]. Moscow: Al'pina-nonfiction.
- Gorshkov M.K., Petukhov V.V. (eds) (2009) *Rossiya na novom perelome: strakhi i trevogi* [Russia on a New Turn: Fears and Worries]. Moscow: Al'fa-M.

- Graus G., Kosaretsky S.G., Kudryavtseva A.A., Polivanova K.N., Sivak E.V., Ivanov I.Yu. (2021) Edutainment tsentry kak obrazovatelny fenomen. Keys Kidzanii [Edutainment Centers as an Educational Phenomenon. The Case of KidZania]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 243–260. doi:10.17323/1814-9545-2021-2-243-260
- Institute of Sociology (2011) *Dvadsat' let reform glazami rossiyan. Analiticheskiy doklad* [Twenty Years of Reforms through the Eyes of Russians. Analytical Report]. Moscow: Institute of Sociology of the Federal Center of Theoretical and Applied Sociology of the Russian Academy of Sciences.
- Kishita Y. (2021) Metodologiya forsaita i dorozhnykh kart — tendentsii i perspektivy [Foresight and Roadmapping Methodology: Trends and Outlook]. *Foresight and STI Governance*, vol. 15, no 2, pp. 5–11. doi:10.17323/2500-2597.2021.2.5.11
- Lyubitskaya K., Shakarova M. (2018) Kommunikatsiya sem'i i shkoly: klyuchevye osobennosti na sovremennom etape [Family-School Communication: The Key Features at the Current Stage]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 196–215. doi:10.17323/1814-9545-2018-3-196-215
- Maltceva S.M., Kubysheva O.O. (2018) Gedonisticheskiy obraz zhizni v sovremennom obshchestve potrebleniya [Hedonistic Way of Life in Modern Consumer Society]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya*, no 8 (34), pp. 237–241.
- Matjushkina M.D. (2021) *Vypuschnik Peterburgskoy shkoly: ot pokoleniya Y k pokoleniyu Z (20 let issledovaniya)* [Graduate of the St. Petersburg School: From Generation Y to Generation Z (20 Years of Research)]. St. Petersburg: St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education.
- Okolskaya L. (2012) Zhiznennyye tsennosti v uchebnikakh dlya starshey shkoly [Value Orientations in Textbooks for High School]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 93–125. doi:10.17323/1814-9545-2012-1-93-125
- Ostrovskh O.S., Tikhomirova A.V. (2021) Souchastnoe proektirovanie obrazovatel'nogo prostranstva novoy shkoly [Participatory Design of New School Learning Environments]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 260–283. doi:10.17323/1814-9545-2021-3-260-283
- Popper S., Wagner C., Larson E. (1998) *New Forces at Work. Industry Views Critical Technologies*. Washington, DC: RAND.
- Smith E.E. (2017) *The Power of Meaning: Crafting a Life That Matters*. New York: Crown Publishing.
- Sokolov A.V. (2007) Forsait. Vzglyad v budushchee [Foresight: A Look Into the Future]. *Foresight and STI Governance*, no 1 (1), pp. 8–15. doi:10.17323/1995-459X.2007.1.8.15
- Titkova V., Ivaniushina V., Alexandrov D. (2017) Kto populyaren v shkole: umnye, krasivye ili nezavisimye? [Smart, Pretty or Independent: Who Is Popular at School?]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 171–198. doi:10.17323/1814-9545-2017-4-171-198
- Vershlovskij S. (2004) Portret vypusknika peterburgskoy shkoly: opyt sotsial'no-pedagogicheskogo issledovaniya [Portrait of a Graduate of the St. Petersburg School: The Experience of Socio-Pedagogical Research]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 244–260.
- Vershlovskij S., Matjushkina M. (2011) Izmeneniya v sotsial'no-pedagogicheskom portrete vypusknika peterburgskoy shkoly [Changes in Social and Pedagogical Portrait of St. Petersburg Highschool Graduates]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 99–113. doi:10.17323/1814-9545-2011-1-99-113
- Zarubina N.N. (2012) Etika otvetstvennosti sovremennoy molodyozhi [Ethics of the Responsibility in the Cultural and Moral Position of Modern Russian Youth: The Transformation of the Moral in the Complex Society]. *The MGIMO Review of International Relations*, no 6 (27), pp. 250–258.
- Zorkaya N. (2008) Sovremennaya molodyozh: k problem "defektnoy sotsializatsii" [Contemporary Youth: On an Issue of Imperfect Socialization]. *The Russian Public Opinion Herald.Data. Analysis. Discussions*, no 4 (96), pp. 8–22.

Нейромифы в образовании: анализ распространенности среди преподавателей вузов

М.В. Максимова, О.В. Фролова, Т.А. Чекалина

Статья поступила
в редакцию
в марте 2022 г.

Максимова Мария Васильевна — PhD in International Educational Development Cooperation, главный специалист Лаборатории онлайн-обучения и анализа данных в образовании Института онлайн-образования, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. E-mail: mvmaksimova@fa.ru (контактное лицо для переписки)

Фролова Ольга Владимировна — главный специалист Лаборатории онлайн-обучения и анализа данных в образовании Института онлайн-образования, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. E-mail: ovfrolova@fa.ru

Чекалина Татьяна Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Цифровизация образования», Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. E-mail: tachekalina@fa.ru

Адрес: 121096, Москва, ул. Олеко Дундича, 23.

Аннотация

Разработки на основе результатов нейроисследований внедряются в образовательную науку и практику, особенно востребованными они стали в эпоху цифровизации общества. Наряду с достоверными убеждениями в сознании практиков, не получивших специальной подготовки по нейробиологии, формируются нейромифы — результат ложного толкования, упрощения, неправильной интерпретации научных фактов о функционировании мозга. Распространяясь среди преподавателей, нейромифы могут повлиять на процесс обучения. В статье приводятся данные исследований, позволяющие судить о масштабах распространения нейромифов среди педагогических работников образовательных организаций разных стран. Проведен опрос российских преподавателей вузов, в ходе которого они высказывали свои суждения об истинности достоверных научных фактов и нейромифов. Показатели распространенности веры в нейромифы среди российских преподавателей оказались близкими к полученным в других странах. Респонденты чаще правильно судили об истинности утверждений, которые являются достоверными научными фактами, а ошибочные ответы чаще давали, оценивая нейромифы. Наиболее часто респонденты совершают ошибки при оценивании трех нейромифов: о доминировании левого или правого полушария как основании для объяснения индивидуальных особенностей обучающегося, об использовании человеком в обычной жизни лишь 10% его мозга, об эффективности учета в обучении предпочтительного способа восприятия информации. Настоятельная необходимость исследования распространения нейромифов среди преподавателей обусловлена их заинтересованностью в использовании знаний о функционировании мозга в учебном процессе.

Ключевые слова нейромифы, нейробиология, образовательная нейробиология, функционирование мозга, преподаватели.

Для цитирования Максимова М.В., Фролова О.В., Чекалина Т.А. (2022) Нейромифы в образовании: анализ распространенности среди преподавателей вузов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 190–215. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-190-215>

Neuromyths in Education: An Analysis of the Prevalence Among Faculties of Higher Educational Institutions

M.V. Maximova, O.V. Frolova, T.A. Chekalina

Maria V. Maximova — PhD in International Educational Development Cooperation, Senior Specialist of the Laboratory of Online Learning and Quality Analysis in Education of the Institute of Online Education, Financial University under the Government of the Russian Federation. E-mail: mvmaksimova@fa.ru (corresponding author)

Olga V. Frolova — Senior Specialist of the Laboratory of Online Learning and Quality Analysis in Education of the Institute of Online Education, Financial University under the Government of the Russian Federation. E-mail: ovfrolova@fa.ru

Tatiana A. Chekalina — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department “Digitalization of Education”, Financial University under the Government of the Russian Federation. E-mail: tachekalina@fa.ru

Address: 23, Oleko Dundicha Str., 121096 Moscow, Russian Federation.

Abstract These days shows a rapid expansion of neuroscience in various spheres of society. Besides neuroscience results actively introduced in the education system, especially because of digitalization of society. However, there are also started to appear neuromyths, which are misconceptions generated by a misinterpretation of scientific facts related to the brain function. The prevalence of neuromyths could also bring a number of risks that can significantly affect the learning process. The study provides an analysis of the various research results that determined the extent of the prevalence of neuromyths among schools and universities educators in different countries. This study aimed to explore the prevalence of belief in neuromyths among faculties of Russian higher educational institutions. The results of the study showed the need for further active implementation of neurobiology approaches among faculties of educational organizations.

Keywords neuromyths, neurobiology, educational neurobiology, brain function, university faculties.

For citing Maximova M.V., Frolova O.V., Chekalina T.A. (2022) Neyromify v obrazovanii: analiz rasprostranennosti sredi prepodavateley vuzov [Neuromyths in Education: An Analysis of the Prevalence among Faculties of Higher Educational Institutions]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 190–215. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-190-215>

По мере развития нейробиологии знания о механизмах и закономерностях функционирования мозга стали применяться в разных областях науки и практики, в том числе в сфере образования. Современные педагоги испытывают потребность в таких знаниях для разработки и внедрения образовательных ресурсов, организации учебного процесса, индивидуализации обучения [Karakus, Howard-Jones, Jay, 2015]. Образовательная нейробиология представляет собой систему знаний, объединяющую исследования в области нейробиологии, педагогической психологии, образовательных технологий и других дисциплин. Заинтересованность в применении данных о работе мозга в образовательной практике резко возросла в период бурного развития исследований в области нейробиологии с 1990 по 2000 г., названный Десятилетием мозга [Dekker et al., 2012]. Но наряду с достоверными сведениями стали широко распространяться так называемые нейромифы — заблуждения, возникшие из-за неверного толкования научных фактов.

В основании большинства нейромифов лежат подтвержденные научные данные, но их ложно истолковали, чрезмерно упростили или неправильно интерпретировали [Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2014; OECD, 2002]. Например, самый популярный нейромиф — о целесообразности разделения обучающихся на группы в соответствии с их предпочтительным способом получения информации для повышения эффективности обучения — основан на надежных результатах исследования. Визуальная, аудиальная и кинестетическая информация действительно обрабатываются в разных частях мозга [Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2014]. Однако эти отдельные структуры в мозге сильно взаимосвязаны, поэтому неверно думать, что в обработке информации задействована только одна сенсорная модальность. Несмотря на то что у людей есть предпочтения в отношении способа получения информации — визуального, аудиального или кинестетического, нет научных доказательств того, что процесс обучения, построенный в соответствии с предпочтительным способом получения информации, эффективнее других [Ibid.]. Такие нейромифы укоренились в сознании людей по всему миру, и опровергнуть их со временем становится все сложнее, поскольку на их основе созданы популярные образовательные программы, например тренировка мозга (*Brain Gym*) или подход к обучению на основании предпочтительного способа получения информации, эффективность которых, впрочем, не получила научного подтверждения [Dekker et al., 2012].

Одной из причин широкого распространения нейромифов может быть недостаток научных знаний и отсутствие навыка критически оценивать поступающую из разных источников

информацию [Torrijos-Muelas, González-Víllora, Bodoque-Osma, 2021; Безруких, Иванов, Орлов, 2021; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Karakus, Howard-Jones, Jay, 2015; Dekker et al., 2012]. Другая причина — неверная интерпретация и неточное цитирование утверждений нейробиологов и данных, приведенных в научных публикациях, авторами популярных текстов в средствах массовой информации и научных статей, подготовленных неспециалистами в этой области [Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Karakus, Howard-Jones, Jay, 2015; Dekker et al., 2012]. Установлено, что люди более склонны верить результатам исследований, когда они сопровождаются объяснениями из области нейробиологии и изображениями мозга, даже если они ошибочны [Dekker et al., 2012]. А те, кто не имеет знаний и опыта в области нейробиологии, не способны распознать нейромифы об исследованиях мозга в популярных СМИ, где информация часто слишком упрощена. Зарождению нейромифов способствуют также несогласованность в терминологии, используемой нейробиологами и педагогами, отсутствие тесного сотрудничества между ними и популярность коммерческих программ, пропагандирующих псевдонаучные практики в обучении [Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016].

Игнорировать существование нейромифов вряд ли было бы разумно: нельзя исключить риски их влияния на результативность образовательного процесса. В системах образования многих стран — Великобритании, Нидерландов, Турции, Греции, Испании, США, Австралии, Китая — уже проводятся исследования для оценки их распространения. Эти исследования продвигают развитие систем образования к стандартам доказательности. Аналогичное исследование проведено и в России среди педагогов дошкольного и школьного образования. Однако преподаватели вузов редко становятся целевой аудиторией при изучении распространения нейромифов.

Целью данного исследования было оценить, насколько преподаватели российских вузов склонны верить в нейромифы. Проверялась гипотеза о том, что в российском педагогическом сообществе показатели распространенности веры в нейромифы близки к таковым среди преподавателей зарубежных образовательных организаций.

1. История исследований нейромифов

Термин «нейромиф» предложен нейрохирургом А. Кроккардом в 1980-х годах и первоначально применялся в медицинской науке и практике — для описания концепций, вводящих в заблуждение относительно функций мозга [Torrijos-Muelas, González-Víllora, Bodoque-Osma, 2021; Howard-Jones et al., 2009].

В 2002 г. Организация экономического сотрудничества и развития запустила международный проект «Мозг и обуче-

ние» [Torrijos-Muelas, González-Víllora, Bodoque-Osma, 2021; Howard-Jones, 2014; Howard-Jones et al., 2009]. Его главной целью было сделать нейронауку доступной для специалистов в сфере образования. С этого времени нейромифы анализируются и в контексте системы образования как «заблуждение, порожденное недоразумением, неверным толкованием или неправильным цитированием фактов, научно установленных <исследованиями мозга> для обоснования использования исследований мозга в образовании и других сферах» [OECD, 2002]. ОЭСР организовала первое исследование представлений неспециалистов о функциях мозга и в 2009 г. опубликовала список распространенных нейромифов: среди них оказались связанные с критическими периодами в развитии мозга, многоязычием, асимметрией полушарий, а также популярное убеждение в том, что человек использует лишь 10% своего мозга [Torrijos-Muelas, González-Víllora, Bodoque-Osma, 2021; Howard-Jones et al., 2009].

Среди неспециалистов бытует множество неправильных представлений о работе мозга, как показала в 2002 г. С. Эркулано-Оузель в ходе проведенного в Рио-де-Жанейро опроса 2193 человек, которым она предлагала оценить истинность 95 распространенных утверждений и нейромифов [Herculano-Houzel, 2002].

Первое исследование представлений будущих педагогов о деятельности мозга провели в 2009 г. в Великобритании П. Говард-Джонс и его коллеги [Howard-Jones et al., 2009]. Они предложили 158 студентам последнего курса оценить истинность 32 утверждений, которые представляли собой нейромифы. Установлено, что многие респонденты убеждены, что на умственную деятельность влияют воспитание, образование и генетика, но не биологические функции мозга, 82% начинающих учителей верят в эффективность предоставления информации в предпочтительной для учащегося модальности, 60% — в нейромиф о доминировании полушарий как источнике индивидуальных различий между учащимися. Аналогичные исследования авторы провели с группами учителей в других странах, включая Нидерланды, Грецию, Турцию, Испанию, Китай.

В 2012 г. подобное исследование было проведено в отдельных регионах Соединенного Королевства и Нидерландов [Dekker et al., 2012]. 242 учителей начальных и средних школ просили оценить истинность 32 утверждений о работе мозга, среди которых были нейромифы. В среднем 49% учителей верили в те или иные нейромифы, при том что около 70% учителей из Нидерландов обладали общими знаниями о работе мозга. Лучше справились с оценкой истинности утверждений учителя, читающие научно-популярные журналы, а такие характеристики, как возраст, пол, преподавание в начальной или сред-

ней школе, не влияли на веру в нейромифы. Самыми популярными нейромифами оказались: эффективность тренинга мозга (*Brain gym*), более успешное усвоение учебного материала при его предъявлении в соответствии с предпочтительным способом получения информации и доминирование левого/правого полушария как источник индивидуальных различий. Распространенность ложных представлений оказалась связана с тем, насколько активно проводятся в стране программы, посвященные изучению активности мозга. В рамках того же исследования анализировались взгляды учителей на роль генетики и окружающей среды в обучении. В обоих странах учителя гораздо выше оценивали влияние на успешность обучения окружающей среды, чем генетики. В Великобритании (графство Дорсет) учителя сочли, что генетика лишь на 22% определяет результаты обучения: в предыдущем исследовании начинающих учителей в Великобритании получен почти такой же показатель — 25% [Howard-Jones et al., 2009]. Авторы пришли к выводу, что наличие общих знаний о работе мозга не исключает веру в нейромифы у учителей.

Чтобы иметь возможность сравнить данные с полученными в Великобритании и Нидерландах, исследование суждений 278 учителей начальной и средней школы в Турции в 2015 г. было организовано аналогичным образом [Karakus, Howard-Jones, Jay, 2015]. Наиболее популярными оказались те же нейромифы, что и в других странах Европы. Средний показатель веры в нейромифы — 53%, при этом в более эффективное усвоение учебного материала при его предъявлении в соответствии с предпочтительным способом получения информации верят 97% учителей, в доминирование левого/правого полушария как источник индивидуальных различий — 79%. В Турции большее распространение получил нейромиф о связи изучения второго языка с пластичностью мозга — 58,3%, в Нидерландах тот же показатель составил 36%, в Великобритании — только 7%. Авторы объясняют эти данные различиями культур трех стран и позитивным отношением к мультилингвизму в Турции.

В Греции, так же как и в Великобритании и Нидерландах, большинство учителей верят в эффективность преподавания в соответствии с предпочтительным способом получения информации (97%) и в доминирование левого или правого полушария как причину индивидуальных различий (71%) [Deligianidi, Howard-Jones, 2015]. Опрошены 217 учителей начальных и средних классов школ. В этом исследовании получены важные данные о влиянии культурных факторов на представления о функциях мозга. Так, с точки зрения греческих учителей взаимоотношения между разумом и мозгом организованы более сложно, чем для их коллег в других странах: они опосредова-

ны душой. Греческие учителя видят причины успехов или неудач в обучении преимущественно в генетике ребенка и верят в биологический предел успеваемости учащихся.

Исследование влияния национальной культуры на распространенность нейромифов продолжилось в 2016 г. в Испании. Данные о доверии к 12 нейромифам, полученные в ходе опроса 284 учителей из 15 районов страны, сравнили с результатами 10 исследований, проведенных в Великобритании, Нидерландах, Греции, Турции, Перу, Аргентине, Чили, группе стран Латинской Америки, Китае и Испании. Почти все опрошенные учителя интересуются закономерностями работы мозга (98,5%) и считают, что знания о них важны в преподавании (95,4%), однако большинство читают лишь популярные журналы об образовании (42,6%) и гораздо меньше среди учителей тех, кто следит за публикациями в научной периодике (29,5%). 49,1% респондентов не распознали среди предъявленных им утверждений нейромифы, и 19,6% затруднились дать ответ. Наибольшее распространение среди испанских учителей получили нейромифы об эффективности для обучения среды, богатой стимулами (94%), о преподавании в соответствии с предпочтительным способом получения информации (91,1%) и об упражнениях по координации моторного восприятия для повышения грамотности (82%). Однако, в отличие от греческих, испанские учителя меньше верят нейромифу о влиянии изучения второго иностранного языка на пластичность мозга. Как и в предыдущих исследованиях, возраст и стаж учителя, а также прохождение повышения квалификации не влияли на доверие к нейромифам. В исследовании подтверждены ранее полученные [Dekker et al., 2012] данные о том, что знания о работе мозга не исключают веру в нейромифы, напротив, те, кто больше знает о работе мозга, совершают больше ошибок. Регулярное чтение научных журналов ослабляет доверие к нейромифам, а чтение образовательных статей, напротив, усиливает.

В Китае в 2019 г. опросник, содержащий 40 утверждений, среди которых были нейромифы и научные факты, предъявляли 253 директорам начальных и средних школ в провинции Ганьсу [Zhang et al., 2019]. Установлено, что большинство директоров школ интересуются нейробиологией и считают целесообразным применять данные этой науки в образовании (88%). При этом больше половины опрошенных расценили нейромифы как истинные утверждения. Самыми популярными оказались нейромифы об эффективности обучения с учетом предпочтительного способа получения информации, о влиянии среды и тренинга для улучшения работы мозга на развитие детей дошкольного возраста. В отличие от результатов европейских исследований, в Китае уровень образования

преподавателя и тип школы, в которой он работает, оказывал значимое влияние на веру в нейромифы. Возможно, на результатах исследования сказалась специфика провинции Ганьсу, уровень экономического развития которой ниже, чем в большинстве провинций Китая.

Масштабный международный онлайн-опрос 929 преподавателей высших учебных заведений, разработчиков образовательных программ и администраторов программ повышения квалификации провели в 2019 г. американские исследователи образования [Betts et al., 2019]. Большинство респондентов высказали заинтересованность в получении дополнительных сведений о работе мозга и считают важным влияние нейромифов на обучение. Доли правильных суждений по поводу 23 утверждений, среди которых были нейромифы и фразы, содержащие общую информацию о работе мозга, варьировали от 11 до 94%. Доли правильных суждений по поводу 28 утверждений, представляющих практический опыт в области педагогики и нейробиологии, варьировали от 26 до 99%. Чаще других респонденты оценивали как истинные следующие нейромифы: «Прослушивание классической музыки улучшает способность к рассуждению»; «Основным признаком дислексии является восприятие букв задом наперед»; «Человек легче обучается, если получает информацию предпочтительным для него способом». Среди утверждений, представляющих практический опыт в области педагогики и нейробиологии, респонденты с наибольшей вероятностью оценивали как истинные следующие суждения: «Эмоции могут оказывать влияние на когнитивные процессы, включая внимание, обучение и память, умозаключения и решение проблем»; «Объяснив учащемуся цель той или иной учебной активности, легче вовлечь его в эту активность»; «Поддержание благоприятной эмоциональной атмосферы в классе способствует эффективности обучения». Правильные суждения как о нейромифах, так и о сведениях о работе мозга и практическом опыте в обучении с большей вероятностью выносили респонденты, которые регулярно читают научные статьи по нейробиологии, психологии и педагогике, и те, кто проходил программы повышения квалификации.

В России распространенность нейромифов до сих пор оценивалась только среди школьных учителей [Безруких, Иванов, Орлов, 2021]. Выборку составили по 150–200 педагогов дошкольного и начального образования и по 300–350 педагогов основной и старшей школы в каждом из 10 регионов России. Вне зависимости от ступени образования и от профессиональной подготовки большинство учителей верят в нейромифы о доминировании правого или левого полушария как основании для суждений об индивидуальных особенностях челове-

ка (85%), об эффективности обучения с опорой на предпочитаемый способ подачи информации (90–94%), о тренировке мелкой моторики как способе улучшения развития речи и о специальных упражнениях для усиления интеграции правого и левого полушарий мозга (90–95%). Как и в зарубежных исследованиях, учителя высказывали заинтересованность в получении знаний о развитии и функционировании мозга (82,3–90,8%) и уверенность в том, что эти знания могут способствовать эффективной организации обучения (73,2–85,7%). Установлено, что вера в нейромифы не зависит от уровня образования, стажа и возраста педагогов. Учителя биологии и физкультуры, чья профессиональная подготовка включает изучение закономерностей функционирования мозга, не отличались от преподавателей других предметов в своих суждениях о нейромифах.

Применение знаний о работе мозга при организации обучения может повысить его эффективность [Александрова и др., 2021; Zhang et al., 2019; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Dekker et al., 2012]. С другой стороны, вера в нейромифы может иметь неблагоприятные последствия для образовательной практики [Dekker et al., 2012]. Впрочем, эмпирически влияние нейромифов на эффективность обучения подтвердить не удалось [Norvath et al., 2018]: авторы оценили веру в 15 нейромифов у учителей, добившихся признания на международном уровне и отмеченных профессиональными наградами, а затем сравнили полученные показатели с ранее опубликованными данными о вере в нейромифы среди учителей без профессиональных отличий и будущих учителей. Значимых различий не обнаружено. Авторы считают, что идея о том, что нейромифы негативно влияют на обучение, сама может быть нейромифом.

Большинство исследователей нейромифов подчеркивают важность междисциплинарного сотрудничества между нейробиологами и учителями: оно поможет учителям развивать критическое мышление и изыскивать возможности для оптимизации обучения.

2. Методика

Эмпирическую основу исследования составили данные, полученные в ходе онлайн-опроса, организованного в ноябре-декабре 2021 г. сотрудниками Института онлайн-образования Финансового университета при Правительстве РФ. Время на заполнение опросника не ограничивалось. Опрос можно было пройти только один раз.

В опросе приняли участие 147 преподавателей российских вузов, среди которых представители гуманитарных, естественных, общественных и технических наук, самую большую группу составили преподаватели и администраторы медицинских

вузов (34,7% опрошенных). Среди респондентов преобладали преподаватели со стажем работы более 20 лет (39,5%). Выборка включала администраторов вузов разного уровня (проректоры, деканы, заведующие кафедрами) и преподавателей, занимающих разные должности (профессора, доценты, старшие преподаватели и преподаватели).

Адаптированный опросник состоял из 25 утверждений о работе мозга: 16 научных фактов из области образовательной нейробиологии и 9 нейромифов. В основу опросника легли данные, полученные в Нидерландах, Великобритании, Турции, Греции, Испании, США и Китае: мы использовали формулировки нейромифов и научных фактов о работе мозга, при оценке которых зарубежными респондентами было получено максимальное количество ошибочных ответов [Betts et al., 2019; Zhang R. et al., 2019; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Karakus, Howard-Jones, Jay, 2015; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Dekker et al., 2012; Howard-Jones et al., 2009] (Приложение 1).

Опросник включал три раздела: общие сведения о респондентах (уровень образования, стаж работы, область научных знаний); 25 утверждений о работе мозга, каждое из которых респондент должен был оценить как верное или неверное; самооценка респондентами осведомленности в области образовательной нейробиологии и нейротехнологий.

Результаты опроса представлены в виде описательной статистики. Проанализировано количество правильных ответов в группах преподавателей, выделенных на основании уровня образования, стажа работы, области научных знаний. Среди 25 утверждений выявлены те, на которые респонденты наиболее часто давали неправильные ответы, и рассмотрены показатели оценивания этих утверждений разными категориями респондентов. Полученные результаты сравниваются с данными зарубежных и российских исследований распространенности нейромифов в образовании.

3. Результаты

Самую большую группу респондентов составили те, кто правильно оценил 16 утверждений из 25, — 15% выборки (Приложение 2). На 20 и более вопросов правильные ответы дали 16 человек (11%), в том числе 21 правильный ответ дали 4 респондента (2,7%), 23 и 24 правильных ответа — по 2 респондента (1,4%), на все 25 вопросов не ответил правильно ни один респондент (рис. 1).

В табл. 1 представлены средние значения количества правильных ответов в группах респондентов, сформированных на основании уровня образования, стажа работы и области научных знаний (преподаваемой дисциплины). У преподавателей

Рис. 1. Распределение количества правильных ответов (доля выборки, %)

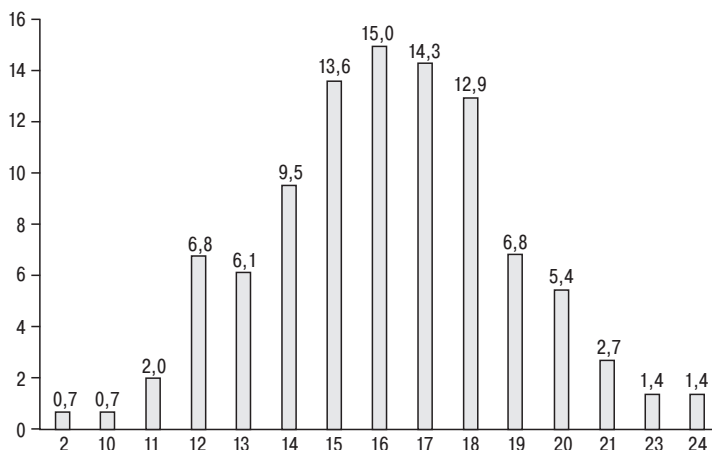


Таблица 1. Среднее значение количества правильных ответов в группах респондентов

Группы респондентов		Среднее значение количества правильных ответов
По уровню образования	Высшее	16,4
	Два и более высших образования	17,2
	Ученая степень	15,8
Стаж работы	До 3 лет	17,6
	4–10 лет	15,7
	11–20 лет	16,3
	Более 20 лет	15,8
Область научных знаний	Медицинские науки	16,1
	Гуманитарные науки	17,1
	Технические науки	15,4
	Естественные науки	15,3
	Общественные науки	16,4

с разным уровнем образования эти показатели практически не различаются: 17,2 — среднее значение количества правильных ответов у преподавателей, имеющих два и более высших образования, 16,4 — у преподавателей с высшим образованием, 15,8 — у преподавателей, имеющих ученую степень кандидата или доктора наук. У преподавателей со стажем работы до 3 лет среднее значение количества правильных ответов (17,6) выше, чем у педагогов с более продолжительным стажем рабо-

ты: от 11 до 20 лет — 16,3, более 20 лет — 15,8, от 4 до 10 лет — 15,7. Существенной разницы в показателях в зависимости от научной области, в которой работает преподаватель, не выявлено. Преподаватели, работающие в области гуманитарных наук, дали чуть больше правильных ответов — среднее значение составило 17,1, работающие в области общественных и медицинских наук — 16,4 и 16,1 соответственно. Меньше всего правильных ответов у представителей технических (15,4) и естественных наук (15,3).

3.1. Наиболее распространенные нейромифы

Респонденты в большинстве случаев правильно оценивали истинность достоверных научных фактов, а ошибочные ответы они чаще давали на утверждения, которые являются нейромифами. Эти суждения ложные, так что, соглашаясь с ними, респонденты обнаруживали свою веру в нейромифы. Если они не соглашались с ложными утверждениями, ответ считался правильным. Некоторые утверждения оценить оказалось особенно сложно, многие респонденты затруднялись с ответом: больше всего трудностей вызвали вопросы о классической музыке (24,5%), многозадачности (19,7%), месте хранения памяти (16,3%), использовании 10% мозга и доминировании левого/правого полушария (14,3%) (табл. 2).

Многие респонденты (80,3%) уверены, что люди учатся лучше, если учебный материал предъясняется им в соответствии с предпочтительным способом получения информации («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»). Научные доказательства эффективности в обучении учета предпочтительного способа восприятия информации отсутствуют. Процессы, протекающие в разных отделах мозга, настолько взаимосвязаны, что, когда человек видит написанное слово «звонок», в его мозгу активизируется слуховая кора. Более того, сложно представить себе на практике обучение с применением только одного анализатора — зрительного, слухового или тактильного, например в дисциплинах, где важно запоминание формул, таких как физика или математика [OECD, 2002].

Утверждение, что доминирование левого или правого полушария может помочь объяснить индивидуальные особенности обучающихся, также не соответствует действительности, хотя в него верят 69,4% респондентов, а 14,3% не смогли принять решение и воздержались от ответа. Действительно, существует концепция специализации каждого из полушарий мозга на определенных способах обработки информации, и на этом основании делается вывод, что доминирование левого или правого полушария определяет образ мышления и личность человека [OECD, 2002]. Однако на самом деле активность мозга в

Таблица 2. Вопросы, на которые респонденты наиболее часто дают неправильные ответы, %

	Согласен(на)	Не согласен(на)	Затрудняюсь ответить
5. Люди учатся лучше, воспринимая учебный материал в соответствии с их предпочтительным способом получения информации («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»)	80,3	13,6	6,1
6. Доминирование левого или правого полушария может помочь объяснить индивидуальные особенности обучающихся	69,4	16,3	14,3
10. Прослушивание классической музыки улучшает способность рассуждать	59,2	16,3	24,5
3. Память хранится в мозге так же, как в компьютере, т.е. каждое воспоминание хранится в крошечной области мозга	55,1	28,6	16,3
4. В обычной жизни мы используем только 10% нашего мозга	44,9	40,8	14,3
17. Многозадачность во время учебы увеличивает продуктивность	38,1	42,2	19,7

любой момент вовлекает в большей или меньшей степени все его отделы. Для выполнения большинства повседневных задач, включая обучение, требуется совместная работа многих областей в обоих полушариях [Howard-Jones, 2017].

Существуют надежные научные данные, которые свидетельствуют, что прослушивание классической музыки не влияет на способность рассуждать. В нашем опросе правильно оценили соответствующее утверждение лишь 16,3% респондентов при 24,5% воздержавшихся. В отдельных исследованиях установлена связь раннего обучения игре на музыкальных инструментах с пластичностью мозга в более зрелом возрасте. Также доказано, что обучение игре на музыкальном инструменте улучшает когнитивные навыки в долгосрочной перспективе. Однако исследования 2000-х годов не выявили значимого влияния прослушивания музыки на результаты деятельности, а также не подтвердили предположение, что музыка Моцарта может улучшить пространственные способности детей и взрослых [Pietschnig, Voracek, Formann, 2010; Waterhouse, 2006; McKelvie, Low, 2002]. Результаты метаанализа убедительно показывают несостоятельность всех теорий, утверждающих, что обучение музыке способствует улучшению когнитивных навыков или академических достижений в какой бы то ни было области научных знаний [Sala, Gobet, 2019].

Более половины опрошенных (55,1%) согласились с утверждением, что каждое отдельное воспоминание хранится в крошечной области мозга. Это убеждение представляет собой нейромиф, поскольку сложные когнитивные способности, такие как память и внимание, а также обучение в конкретной обла-

сти, например языку или математике, распределены по всем отделам мозга в виде сложных сетей [Battaglia et al., 2011].

В то, что человек в обычной жизни использует свой мозг только на 10%, верят 44,9% преподавателей вузов, и практически столько же (40,8%) опровергают этот миф. Научных данных, которые давали бы основания для такого суждения, нет. Напротив, убедительно показано, что мы используем 100% нашего мозга. Нет такой области мозга, которую можно было бы повредить, не причинив ущерба умственным или физическим функциям человека. Исследования с применением электрической стимуляции частей мозга доказывают, что ни одна область мозга не бездействует полностью даже во время сна [OECD, 2002].

Идея многозадачности в обучении по-прежнему актуальна, и 38,1% преподавателей верят, что одновременное выполнение нескольких заданий во время учебы увеличивает продуктивность. Однако необходимость постоянно переключать внимание с одной задачи на другую вызывает повышенное умственное напряжение, потенциально несущее угрозу потери информации о предыдущей задаче в рабочей памяти. Соответственно человек выполняет две задачи хуже, чем одну [Sousa, 2011].

Анализируя оценки истинности шести утверждений, в которых респонденты наиболее часто ошибались, отдельно по группам респондентов, сформированным на основании уровня образования, стажа работы и области научных знаний, мы определяли доли правильно ответивших на вопрос от общего числа респондентов в каждой группе (Приложение 3). Чаще других правильные ответы давали респонденты, имеющие стаж работы до 3 лет, хуже остальных отвечали преподаватели со стажем работы от 4 до 10 лет. Имеющие два или более высших образования ошибались реже других, а респонденты с ученой степенью — чаще. Однако все выявленные различия можно считать незначительными. Различий в распространенности веры в нейромифы между специалистами в разных областях научных знаний не выявлено.

Выбор варианта ответа «затрудняюсь ответить» в данном исследовании был нередким: так ответили, оценивая наиболее распространенные нейромифы, более 20% представителей естественных и технических наук. Такой выбор следует признать информативным: он свидетельствует о затруднениях в принятии решения и фактически повышает долю респондентов, верящих в тот или иной нейромиф. Больше всего затруднений у респондентов — представителей всех областей научных знаний вызвали нейромифы про многозадачность и классическую музыку (Приложение 4).

3.2. Самооценка респондентами осведомленности в области образовательной нейробиологии и нейротехнологий

Большинство респондентов считают, что преподавателю необходимо знать, как развивается и функционирует мозг («полностью согласен» — 31,3%, «согласен» — 43,5%). Знания о функционировании мозга могут, по мнению преподавателей, помочь эффективно организовать учебный процесс («полностью согласен» — 32%, «согласен» — 44,9%).

Оценивая собственные знания в образовательной нейробиологии и нейротехнологиях, 6,1% респондентов указали, что имеют опыт в этой области, у большинства (72,8%) представления об этой науке весьма поверхностные, а 21,1% никакого опыта в данной сфере вообще не имеют. Чаще других опыт в образовательной нейробиологии и нейротехнологиях, по их собственным оценкам, имеют респонденты с медицинским образованием, преподаватели, имеющие ученую степень, а также опрошенные со стажем работы более 4 лет. Поверхностное представление об образовательной нейробиологии и нейротехнологиях имеют в основном работающие в сфере общественных наук, а совсем не сталкивались с этой областью знаний преподаватели гуманитарных наук (Приложение 5).

Большинство респондентов (89,1%) никогда не применяли для тренировки мозга тренажеры или нейротехнологии, например «Викиум», *Cognifit*, *Lumosity*, *Elevate* или игры со шлемом *Neuroplay*. Ими пользовались некоторые представители медицинских наук (10,2%), с большей вероятностью, чем в других группах, пользователей этих средств можно встретить среди респондентов, имеющих одно высшее образование или ученую степень независимо от стажа работы.

На вопрос о желании получить дополнительные знания о нейротехнологиях и научиться их применять в профессиональной деятельности 79,6% респондентов ответили положительно и 12,9% затруднились ответить.

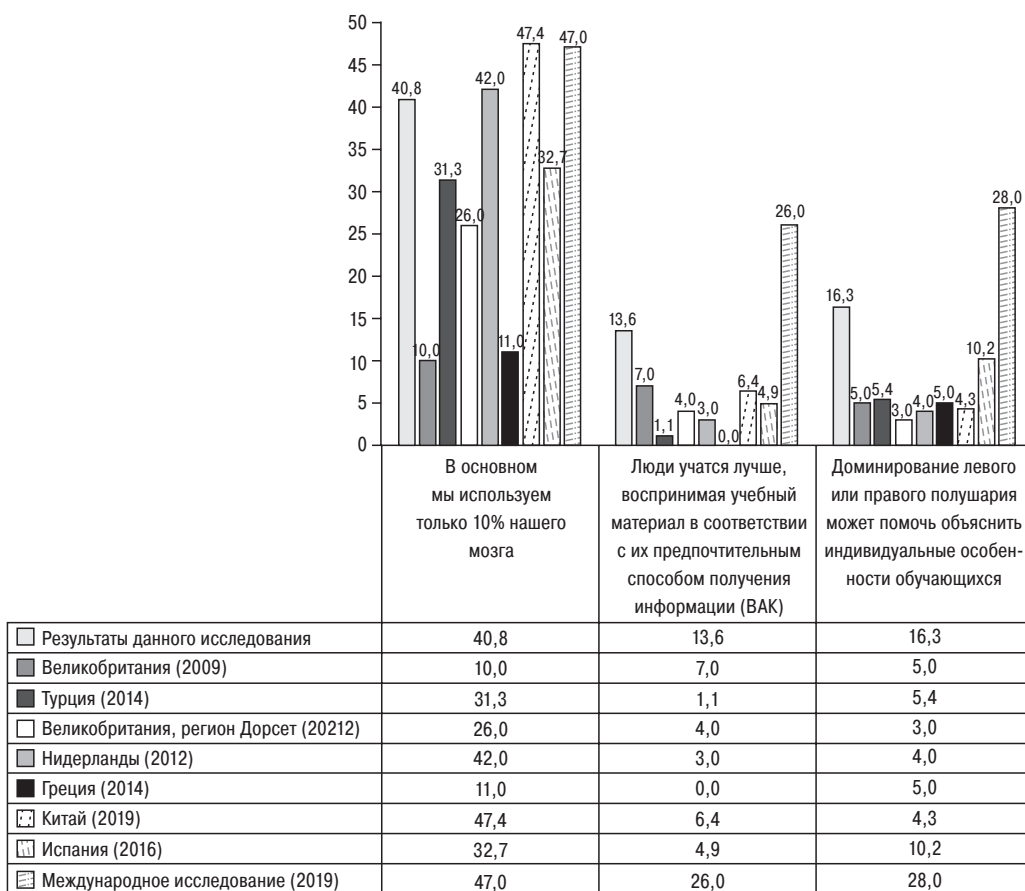
3.3. Показатели веры в наиболее популярные нейромифы в разных исследованиях

Результаты российских и зарубежных исследований, проведенных в период с 2009 по 2021 г., свидетельствуют о высокой распространенности нейромифов среди педагогов разных стран. Наиболее часто респонденты совершают ошибки при оценивании трех нейромифов: о доминировании левого или правого полушария как основании для объяснения индивидуальных особенностей обучающихся, об использовании человеком в обычной жизни лишь 10% его мозга, об эффективности обучения с учетом предпочтительного способа восприятия информации (рис. 2). В ходе международного исследования (2019 г.) правильно оценили утверждение о доминировании левого/правого полушария как основании для объяснения индивидуальных особенностей обучающихся 28% опрошенных, об использовании 10%

мозга — 47%, об обучении с учетом предпочтительного способа восприятия информации — 26%. Меньше правильных ответов относительно использования 10% мозга дали начинающие учителя из Великобритании (10%), относительно доминирования полушария — учителя из Греции (0%), а относительно обучения с учетом предпочтительного способа восприятия информации — учителя графства Дорсет в Великобритании (3%). В нашем исследовании преподаватели показали относительно высокие результаты: правильно оценили как нейромиф утверждение об использовании 10% мозга 40,7% опрошенных, утверждение о доминировании того или иного полушария как основании для объяснения индивидуальных особенностей — 16,3%, об обучении с учетом модальности предъявления материала — 13,6%.

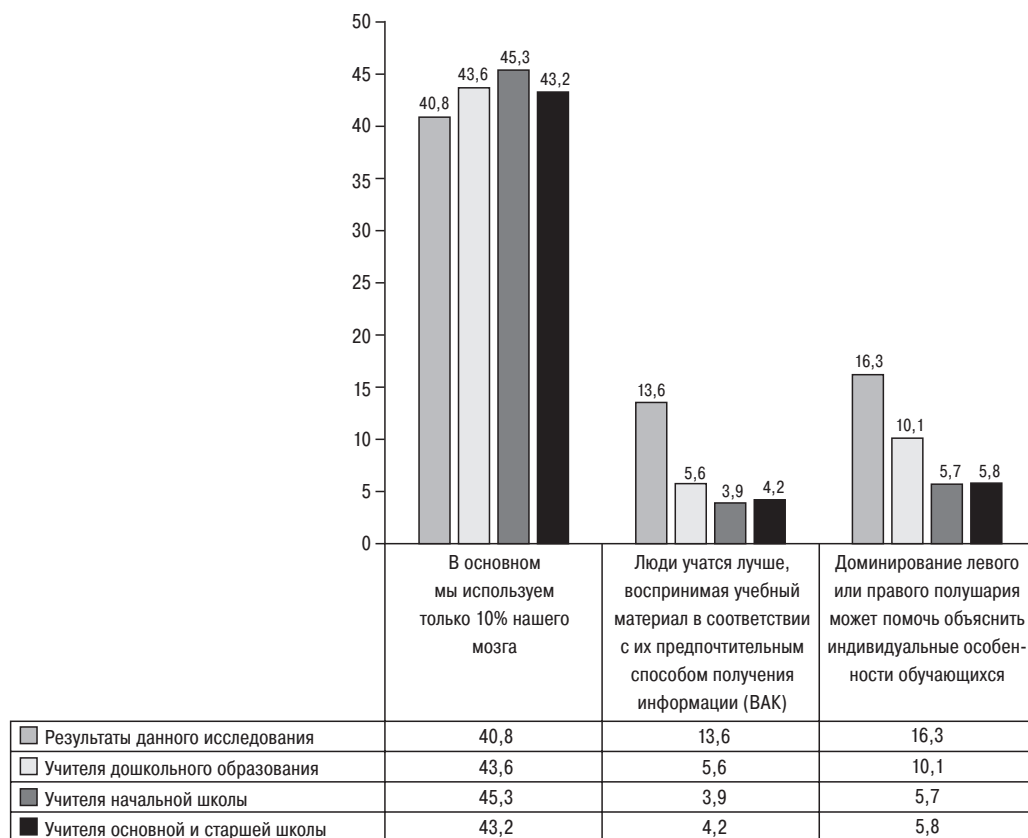
В недавнем исследовании, посвященном нейромифам в образовании, истинность утверждений из области нейробиологии оценивали российские учителя дошкольного образования,

Рис. 2. Сравнение результатов оценки трех нейромифов российскими и зарубежными преподавателями



начальной школы, а также учителя основной и средней школы [Безруких, Иванов, Орлов, 2021]. На рис. 3 представлены результаты нашего исследования, в котором участвовали преподаватели вузов, в сравнении с данными, полученными при опросе школьных учителей и учителей дошкольного образования. При оценивании утверждения об использовании только 10% мозга существенной разницы в количестве правильных ответов между группами преподавателей не выявлено. В двух других случаях преподаватели вузов давали больше правильных ответов, чем учителя. Вне зависимости от уровня образования как преподаватели вузов, так и учителя школ и дошкольных учреждений чаще всего ошибались при оценке утверждений о доминировании полушарий как основании для объяснения индивидуальных особенностей и об обучении с учетом модальности предъявления материала. Результаты российских школьных учителей схожи с полученными в зарубежных исследованиях.

Рис. 3. Сравнение результатов оценки трех нейромифов российскими преподавателями вузов и учителями школ и дошкольных учреждений



4. Заключение и обсуждение

Актуальность проведенного исследования обусловлена стремительным распространением нейромифов в системе образования. Целью исследования было проанализировать, насколько склонны верить в нейромифы российские преподаватели вузов. Обзор научных исследований показал, что нейромифы укоренились в сознании значительной части преподавателей разных стран. Опрос преподавателей вузов подтвердил гипотезу нашего исследования: в российском педагогическом сообществе показатели распространенности веры в нейромифы близки к таковым среди преподавателей зарубежных образовательных организаций.

Исследования показывают, что базовые знания о работе мозга способствуют распознаванию нейромифов. При этом недостаток общего понимания закономерностей функционирования мозга и навыков критического мышления при изучении научной литературы предрасполагает к вере в нейромифы.

Оценивая истинность тех или иных утверждений о работе мозга, преподаватели чаще всего ошибались, именно вынося суждения относительно нейромифов. Они больше доверяли утверждениям, основанным на достоверных научных исследованиях, и сильнее сомневались в выборе ответа, если речь шла о нейромифах, обнаруживая тем самым навыки критического мышления. Выбор правильного ответа при оценивании истинности нейромифа затрудняется его формулировкой: нейромиф представляет собой ложно истолкованный вывод из научных исследований. Способность респондента распознать его ложность зависит от опыта применения научных исследований в собственной практике, от уровня осведомленности в области нейробиологии.

Мнения исследователей о влиянии распространения нейромифов в образовании на процесс обучения противоречивы. Оценка воздействия веры преподавателя в те или иные нейромифы на результативность образовательного процесса — одно из перспективных направлений исследований. В проведенных опросах установлено, что в преподавательскую практику уже вошли техники и приемы, основанные на нейромифах о доминировании полушария как основании для суждения об индивидуальных качествах учащихся и об обучении с учетом предпочтительного способа предъявления информации. Использование данных техник и приемов без проведения научных исследований их влияния на результаты обучения нельзя считать корректным.

Полученные данные о популярности нейромифов дают основания для вывода о необходимости распространения опровергающей их научной информации, широкого освещения данных образовательной нейробиологии и ее влияния на процесс обучения, а также повышения профессиональных компетенций преподавателей в данной области.

Приложение 1 Адаптированные вопросы для исследования

Адаптированные вопросы	Вопросы из зарубежных статей	Нейромиф / Факт	Авторы
1. Мы используем наш мозг 24 часа в сутки	We use our brains 24 hours a day	Факт	Howard-Jones et al., 2009; Dekker et al., 2012; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Betts et al., 2019
2. Для того чтобы научиться что-то делать, необходимо сконцентрировать на этом внимание	To learn how to do something, it is necessary to pay attention to it	Факт	Howard-Jones et al., 2009; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Betts et al., 2019
3. Память хранится в мозге так же, как в компьютере, т.е. каждое воспоминание хранится в крошечной области мозга	Memory is stored in the brain much like as in a computer. That is, each memory goes into a tiny piece of the brain	Нейромиф	Howard-Jones et al., 2009; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015
4. В обычной жизни мы используем только 10% нашего мозга	We mostly only use 10% of our brains	Нейромиф	Howard-Jones et al., 2009; Dekker et al., 2012; Karakus, Howard-Jones, Jay, 2015; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Zhang et al., 2019; Betts et al., 2019
5. Люди учатся лучше, воспринимая учебный материал в соответствии с их предпочтительным способом получения информации («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»)	Individuals learn better when they receive information in their preferred learning style (e.g. visual, auditory, kinaesthetic)	Нейромиф	
6. Доминирование левого или правого полушария может помочь объяснить индивидуальные особенности обучающихся	Differences in hemispheric dominance (left brain, right brain) can help explain individual differences amongst learners	Нейромиф	
7. Процесс обучения не решает проблем, связанных с развитием функций мозга	Learning problems associated with developmental differences in brain function cannot be improved by education	Нейромиф	
8. Физические упражнения могут улучшить умственную деятельность	Vigorous exercise can improve mental function	Факт	Howard-Jones et al., 2009; Dekker et al., 2012; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016
9. Образование новых связей в мозге может продолжаться и в пожилом возрасте	Production of new connections in the brain can continue into old age	Факт	Howard-Jones et al., 2009; Dekker et al., 2012; Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Ferrero, Garaizar, Vadillo, 2016; Betts et al., 2019
10. Прослушивание классической музыки улучшает способность рассуждать	Listening to classical music increases reasoning ability	Нейромиф	Dekker et al., 2012; Betts et al., 2019
11. При нормальном развитии человеческого мозга его клетки рождаются и умирают	Normal development of the human brain involves the birth and death of brain cells	Факт	

Адаптированные вопросы	Вопросы из зарубежных статей	Нейромиф / Факт	Авторы
12. Перечитывание учебного материала является эффективной стратегией обучения	Rereading course materials is an effective strategy for learning	Нейромиф	Betts et al., 2019
13. Тестирование знаний, как правило, отвлекает от процесса обучения	Testing, in general, tends to detract from learning	Нейромиф	
14. Человеческий мозг так же уникален, как отпечатки пальцев	Human brains are relatively as unique as fingerprints	Факт	
15. Из большого объема информации мозг помогает выбирать и сосредоточиваться на том, что важно	The brain acts as a filter to help us to pay attention to what is important	Факт	
16. Учебный контент, представленный в графическом виде, способствует повышению эффективности обучения	Decorative graphics can enhance learning when applied to course materials	Факт	
17. Многозадачность во время учебы увеличивает продуктивность	Multitasking while studying increases productivity	Нейромиф	
18. Тренировка определенных частей мозга улучшает их работу	You can train certain parts of the brain to improve their functioning	Факт	
19. Метакnowledge — значимая составляющая обучения	Metacognition plays a role in learning	Факт	
20. Многократное повторение усвоенного материала поможет закрепить его в долговременной памяти	Repeated practice and rehearsal of learned material or a skill will help to consolidate it in long-term memory	Факт	
21. Содержательная обратная связь улучшает обучение	Meaningful feedback accelerates learning	Факт	
22. Стресс может нарушить способность мозга зашифровывать и воспроизводить воспоминания	Stress can impair the ability of the brain to encode and recall memories	Факт	
23. Положительная эмоциональная атмосфера имеет существенное значение для обучения	Maintaining a positive atmosphere in the classroom helps promote learning	Факт	
24. Объяснение цели учебной деятельности помогает вовлечь обучающихся	Explaining the purpose of a learning activity helps engage students in that activity	Факт	
25. Эмоции могут влиять на когнитивные процессы человека, включая внимание, память, умозаключения и решение проблем	Emotions can affect human cognitive processes, including attention, learning and memory, reasoning, and problem-solving	Факт	

Приложение 2 Статистика ответов респондентов

Вопрос	Нейромиф / Факт	Доля правильных ответов (%)
Мы используем наш мозг 24 часа в сутки	Факт	61,9
Для того чтобы научиться что-то делать, необходимо сконцентрировать на этом внимание	Факт	84,4
Память хранится в мозге так же, как в компьютере, т.е. каждое воспоминание хранится в крошечной области мозга	Нейромиф	28,6
В обычной жизни мы используем только 10% нашего мозга	Нейромиф	40,8
Люди учатся лучше, воспринимая учебный материал в соответствии с их предпочтительным способом получения информации («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»)	Нейромиф	13,6
Доминирование левого или правого полушария может помочь объяснить индивидуальные особенности обучающихся	Нейромиф	16,3
Процесс обучения не решает проблем, связанных с развитием функций мозга	Нейромиф	51,0
Физические упражнения могут улучшить умственную деятельность	Факт	89,0
Образование новых связей в мозге может продолжаться и в пожилом возрасте	Факт	78,9
Прослушивание классической музыки улучшает способность рассуждать	Нейромиф	16,3
При нормальном развитии человеческого мозга его клетки рождаются и умирают	Факт	66,7
Перечитывание учебного материала является эффективной стратегией обучения	Нейромиф	12,2
Тестирование знаний, как правило, отвлекает от процесса обучения	Нейромиф	67,3
Человеческий мозг так же уникален, как отпечатки пальцев	Факт	88,4
Из большого объема информации мозг помогает выбирать и сосредоточиваться на том, что важно	Факт	83,0
Учебный контент, представленный в графическом виде, способствует повышению эффективности обучения	Факт	85,7
Многозадачность во время учебы увеличивает продуктивность	Нейромиф	42,2
Тренировка определенных частей мозга улучшает их работу	Факт	76,2
Метапознание — значимая составляющая обучения	Факт	61,9
Многократное повторение усвоенного материала поможет закрепить его в долговременной памяти	Факт	84,4
Содержательная обратная связь улучшает обучение	Факт	95,2
Стресс может нарушить способность мозга зашифровать и воспроизводить воспоминания	Факт	87,8
Положительная эмоциональная атмосфера имеет существенное значение для обучения	Факт	96,6
Объяснение цели учебной деятельности помогает вовлечь обучающихся	Факт	91,8
Эмоции могут влиять на когнитивные процессы человека, включая внимание, память, умозаключения и решение проблем	Факт	95,2

Приложение 3 Оценивание шести нейромифов в группах респондентов, выделенных на основании специальности, уровня образования, стажа работы (доля правильных ответов, %)

Утверждение	Область научных знаний					Уровень образования			Стаж работы			
	Медицинские	Гуманитарные науки	Технические науки	Естественные науки	Общественные науки	Высшее образование	Два или больше высших образования	Ученая степень	До 3 лет	4–10 лет	11–20 лет	Более 20 лет
3. Память хранится в мозге так же, как в компьютере, т.е. каждое воспоминание хранится в крошечной области мозга	27,5	30,3	36,4	19,2	33,3	30,0	39,1	25,5	41,7	25,0	28,9	27,6
4. В обычной жизни мы используем только 10% нашего мозга	29,4	54,5	50,0	38,5	40,0	40,0	56,5	37,2	66,7	28,1	53,3	32,8
5. Люди учатся лучше, воспринимая учебный материал в соответствии с их предпочтительным способом получения информации («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»)	5,9	21,2	18,2	11,5	20,0	13,3	30,4	9,6	25,0	9,4	8,9	17,2
6. Доминирование левого или правого полушария может помочь объяснить индивидуальные особенности обучающихся	9,8	24,2	18,2	7,7	33,3	16,7	26,1	13,8	41,7	9,4	15,6	15,5
10. Прослушивание классической музыки улучшает способность рассуждать	5,9	18,2	50,0	7,7	13,3	26,7	17,4	12,8	41,7	21,9	8,9	13,8
17. Многозадачность во время учебы увеличивает продуктивность	33,3	51,5	36,4	30,8	80,0	30,0	60,9	41,5	58,3	37,5	40,0	43,1

Приложение 4 Распределение трех типов ответа при оценивании нейромифов в группах респондентов, выделенных на основании специализации (%)

Утверждения	Ответы	Медицинские науки	Гуманитарные науки	Технические науки	Естественные науки	Общественные науки
3. Память хранится в мозге так же, как в компьютере, т.е. каждое воспоминание хранится в крошечной области мозга	Согласен	60,8	54,5	45,5	57,7	46,7
	Не согласен	27,5	30,3	36,4	19,2	33,3
	Затрудняюсь ответить	11,8	15,2	18,2	23,1	20,0
4. В обычной жизни мы используем только 10% нашего мозга	Согласен	51,0	42,4	40,9	38,5	46,7
	Не согласен	29,4	54,5	50,0	38,5	40,0
	Затрудняюсь ответить	19,6	3,0	9,1	23,1	13,3
5. Люди учатся лучше, воспринимая учебный материал в соответствии с их предпочтительным способом получения информации («визуалы», «аудиалы», «кинестетики»)	Согласен	90,2	72,7	72,7	80,8	73,3
	Не согласен	5,9	21,2	18,2	11,5	20,0
	Затрудняюсь ответить	3,9	6,1	9,1	7,7	6,7
6. Доминирование левого или правого полушария может помочь объяснить индивидуальные особенности обучающихся	Согласен	74,5	69,7	59,1	73,1	60,0
	Не согласен	9,8	24,2	18,2	7,7	33,3
	Затрудняюсь ответить	15,7	6,1	22,7	19,2	6,7
7. Процесс обучения не решает проблем, связанных с развитием функций мозга	Согласен	31,4	27,3	36,4	38,5	40,0
	Не согласен	56,9	54,5	40,9	46,2	46,7
	Затрудняюсь ответить	11,8	18,2	22,7	15,4	13,3
10. Прослушивание классической музыки улучшает способность рассуждать	Согласен	76,5	54,5	18,2	57,7	73,3
	Не согласен	5,9	18,2	50	7,7	13,3
	Затрудняюсь ответить	17,6	27,3	31,8	34,6	13,3
13. Тестирование знаний, как правило, отвлекает от процесса обучения	Согласен	23,5	18,2	22,7	11,5	26,7
	Не согласен	70,6	69,7	63,6	65,4	60,0
	Затрудняюсь ответить	5,9	12,1	13,6	23,1	13,3
17. Многозадачность во время учебы увеличивает продуктивность	Согласен	47,1	36,4	40,9	34,6	13,3
	Не согласен	33,3	51,5	36,4	30,8	80,0
	Затрудняюсь ответить	19,6	12,1	22,7	34,6	6,7

Приложение 5 Самооценка респондентами знаний в области образовательной нейробиологии и нейротехнологий (%)

Область научных знаний	Всего	Уровень образования			Стаж работы			
		Высшее	Два или более высших	Ученая степень	Более 20 лет	11–20 лет	4–10 лет	До 3 лет
Имеют опыт в этой области								
Медицинские науки	11,8			11,8	3,9	3,9	3,9	
Технические науки	9,1			9,1	4,5	4,5		
Естественные науки	3,8			3,8			3,8	
Имеют поверхностное представление								
Медицинские науки	70,6	13,7		56,9	23,5	27,5	13,7	5,9
Технические науки	63,6	27,3	9,1	27,3	18,2	18,2	18,2	9,1
Естественные науки	73,1	19,2	15,4	38,5	42,3	15,4	15,4	
Гуманитарные науки	75,8	12,1	30,3	33,3	27,3	24,2	18,2	6,1
Общественные науки	86,7		20	66,7	26,7	40,0	13,3	6,7
Не сталкивались								
Медицинские науки	17,6	2,0	2,0	13,7	9,8	3,9	3,9	
Технические науки	27,3	18,2		9,1	4,5	9,1	4,5	9,1
Естественные науки	23,1	3,8	3,8	15,4	15,4		3,8	3,8
Гуманитарные науки	24,2	6,1	3,0	15,2	12,1	6,1	3,0	3,0
Общественные науки	13,3		6,7	6,7	6,7		6,7	

Литература

1. Александрова Л.Д., Богачева Р.А., Чекалина Т.А., Максимова М.В., Тимонина В.И. (2021) Нейротехнологии как фактор трансформации образовательного процесса // Профессиональное образование и рынок труда. № 4. С. 98–113. doi:10.52944/PORT.2021.47.4.007
2. Безруких М.М., Иванов В.В., Орлов К.В. (2021) Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов // Science for Education Today. Т. 11. № 1. С. 125–150. doi:10.15293/2658-6762.2101.08
3. Battaglia F.P., Benchenane K., Sirota A., Pennartz C.M.A., Wiener S. (2011) The Hippocampus: Hub of Brain Network Communication for Memory // Trends in Cognitive Sciences. Vol. 15. No 7. P. 310–318. doi:10.1016/j.tics.2011.05.008
4. Betts K.S., Miller M., Tokuhama-Espinosa T.N., Shewokis P.A. et al. (2019) International Report: Neuromyths and Evidence-Based Practices in Higher Education. Newburyport, MA: Online Learning Consortium.
5. Dekker S., Lee N., Howard-Jones P., Jolles J. (2012) Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers // Frontiers in Psychology. Vol. 3. Art. No 429. doi:10.3389/fpsyg.2012.00429
6. Deligiannidi K., Howard-Jones P.A. (2015) The Neuroscience Literacy of Teachers in Greece // Procedia — Social and Behavioral Sciences. Vol. 174. P. 3909–3915. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1133
7. Ferrero M., Garaizar P., Vadillo M.A. (2016) Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Vari-

- ation // *Frontiers in Human Neuroscience*. Vol. 10. Art. No 496. doi:10.3389/fnhum.2016.00496
8. Herculano-Houzel S. (2002) Do You Know Your Brain? A Survey on Public Neuroscience Literacy at the Closing of the Decade of the Brain // *The Neuroscientist*. Vol. 8. No 2. P. 98–110. doi:10.1177/107385840200800206
 9. Horvath J.C., Donoghue G., Horton A.J., Lodge J.M., Hattie J. (2018) On the Irrelevance of Neuromyths to Teacher Effectiveness: Comparing Neuro-Literacy Levels amongst Award-Winning and Non-Award Winning Teachers // *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. Art. No 1666. doi:10.3389/fpsyg.2018.01666
 10. Howard-Jones P. (2017) *Neuromyths*. IBE-UNESCO/IBRO Science of Learning Briefings. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
 11. Howard-Jones P.A. (2014) Neuroscience and Education: Myths and Messages // *Nature Reviews Neuroscience*. Vol. 15. No 12. P. 817–824. doi:10.1038/nrn3817
 12. Howard-Jones P.A., Franey L., Mashmouhi R., Yen-Chun Liao (2009) The Neuroscience Literacy of Trainee Teachers. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, 2–5 September 2009.
 13. Karakus O., Howard-Jones P.A., Jay T. (2015) Primary and Secondary School Teachers' Knowledge and Misconceptions about the Brain in Turkey // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. Vol. 174. P. 1933–1940. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.858
 14. McKelvie P., Low J. (2002) Listening to Mozart Does Not Improve Children's Spatial Ability: Final Curtains for the Mozart Effect // *British Journal of Developmental Psychology*. Vol. 20. No 2. P. 241–258. doi:10.1348/026151002166433
 15. OECD (2002) *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
 16. Pietschnig J., Voracek M., Formann A.K. (2010) Mozart Effect–Shmozart Effect: A Meta-Analysis // *Intelligence*. Vol. 38. No 3. P. 314–323. doi:10.1016/j.intell.2010.03.001
 17. Sala G., Gobet F. (2019) Cognitive Training Does Not Enhance General Cognition // *Trends in Cognitive Sciences*. Vol. 23. No 1. P. 9–20. doi:10.1016/j.tics.2018.10.004
 18. Sousa D.A. (2011) Commentary: Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching // *Learning Landscapes*. Vol. 5. No 1. P. 37–43. doi:10.36510/learnland.v5i1.529
 19. Torrijos-Muelas M., González-Víllora S., Bodoque-Osma A.R. (2021) The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. Vol. 11. Art. No 591923. doi:10.3389/fpsyg.2020.591923
 20. Waterhouse L. (2006) Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review // *Educational Psychologist*. Vol. 41. No 4. P. 207–225. doi:10.1207/s15326985ep4104_1
 21. Zhang R., Jiang Y., Dang B., Zhou A. (2019) Neuromyths in Chinese Classrooms: Evidence from Headmasters in an Underdeveloped Region of China // *Frontiers in Education*. Vol. 4. Art. No 8. doi:10.3389/feduc.2019.00008

References

- Aleksandrova L.D., Bogacheva R.A., Chekalina T.A., Maximova M.V., Timonina V.I. (2021) Neyrotekhnologii kak faktor transformatsii obrazovatel'nogo protsesa [Neurotechnology as the basis for the educational process transformation]. *Vocational Education and Labour Market*, no 4, pp. 98–113. doi:10.52944/PORT.2021.47.4.007
- Bezrukikh M.M., Ivanov V.V., Orlov K.V. (2021). Dissonans mezhdru predstavleniyami o razvitiy mozga v sovremennoy neyrobiologii i znaniyami pedagogov [Differences between Concepts of Brain Development in Modern Neurobiology and Teachers' Knowledge]. *Science for Education Today*, vol. 11, no 1, pp. 125–150. doi:10.15293/2658-6762.2101.08

- Battaglia F.P., Benchenane K., Sirota A., Pennartz C.M.A., Wiener S. (2011) The Hippocampus: Hub of Brain Network Communication for Memory. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 15, no 7, pp. 310–318. doi:10.1016/j.tics.2011.05.008
- Betts K.S., Miller M., Tokuhama-Espinosa T.N., Shewokis P.A. et al. (2019) *International Report: Neuromyths and Evidence-Based Practices in Higher Education*. Newburyport, MA: Online Learning Consortium.
- Dekker S., Lee N., Howard-Jones P., Jolies J. (2012) Neuromyths in Education: Prevalence and Predictors of Misconceptions among Teachers. *Frontiers in Psychology*, vol. 3, art. no 429. doi:10.3389/fpsyg.2012.00429
- Deligiannidi K., Howard-Jones P.A. (2015) The Neuroscience Literacy of Teachers in Greece. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, pp. 3909–3915. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1133
- Ferrero M., Garaizar P., Vadillo M.A. (2016) Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross-Cultural Variation. *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 10, art. no 496. doi:10.3389/fnhum.2016.00496
- Herculano-Houzel S. (2002) Do You Know Your Brain? A Survey on Public Neuroscience Literacy at the Closing of the Decade of the Brain. *The Neuroscientist*, vol. 8, no 2, pp. 98–110. doi:10.1177/107385840200800206
- Horvath J.C., Donoghue G., Horton A.J., Lodge J.M., Hattie J. (2018) On the Irrelevance of Neuromyths to Teacher Effectiveness: Comparing Neuro-Literacy Levels amongst Award-Winning and Non-Award Winning Teachers. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, art. no 1666. doi:10.3389/fpsyg.2018.01666
- Howard-Jones P. (2017) *Neuromyths. IBE-UNESCO/IBRO Science of Learning Briefings*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Howard-Jones P.A. (2014) Neuroscience and Education: Myths and Messages. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 15, no 12, pp. 817–824. doi:10.1038/nrn3817
- Howard-Jones P.A., Franey L., Mashmouhi R., Yen-Chun Liao (2009) *The Neuroscience Literacy of Trainee Teachers*. Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference, Manchester, 2–5 September 2009*.
- Karakus O., Howard-Jones P.A., Jay T. (2015) Primary and Secondary School Teachers' Knowledge and Misconceptions about the Brain in Turkey. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, pp. 1933–1940. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.858
- McKelvie P., Low J. (2002) Listening to Mozart Does Not Improve Children's Spatial Ability: Final Curtains for the Mozart Effect. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 20, no 2, pp. 241–258. doi:10.1348/026151002166433
- OECD (2002) *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris: OECD.
- Pietschnig J., Voracek M., Formann A.K. (2010) Mozart Effect—Shmozart Effect: A Meta-Analysis. *Intelligence*, vol. 38, no 3, pp. 314–323. doi:10.1016/j.intell.2010.03.001
- Sala G., Gobet F. (2019) Cognitive Training Does Not Enhance General Cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 23, no 1, pp. 9–20. doi:10.1016/j.tics.2018.10.004
- Sousa D.A. (2011) Commentary: Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching. *Learning Landscapes*, vol. 5, no 1, pp. 37–43. doi:10.36510/learnland.v5i1.529
- Torrijos-Muelas M., González-Víllora S., Bodoque-Osma A.R. (2021) The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, art. no 591923. doi:10.3389/fpsyg.2020.591923
- Waterhouse L. (2006) Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, vol. 41, no 4, pp. 207–225. doi:10.1207/s15326985ep4104_1
- Zhang R., Jiang Y., Dang B., Zhou A. (2019) Neuromyths in Chinese Classrooms: Evidence from Headmasters in an Underdeveloped Region of China. *Frontiers in Education*, vol. 4, art. no 8. doi:10.3389/feduc.2019.00008

Выбор формата лекции в высшем фармацевтическом образовании

Т.В. Семенова, С.С. Сологова, С.П. Завадский,
Е.М. Григоревских, А.Г. Маргарян, Д.А. Тращенко,
Э.И. Авакян, Д.М. Сохин, Т.М. Литвинова,
Е.А. Смолярчук

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2021 г.

Семенова Татьяна Вадимовна — научный сотрудник Центра социологии высшего образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: tsemenova@hse.ru

Сологова Сусанна Сергеевна — кандидат биологических наук, доцент кафедры фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: sologova_s_s@staff.sechenov.ru (контактное лицо для переписки)

Завадский Сергей Павлович — кандидат фармакологических наук, доцент кафедры фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: zavadskiy_s_p@staff.sechenov.ru

Григоревских Екатерина Михайловна — старший преподаватель кафедры фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: grigorevskikh_e_m@staff.sechenov.ru

Маргарян Арус Гариковна — ассистент кафедры фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: margaryan_a_g@staff.sechenov.ru

Тращенко Дарья Александровна — ассистент кафедры фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: trashchenkova_d_a@staff.sechenov.ru

Авакян Эсма Ивановна — кандидат медицинских наук, директор Представительства Международной ассоциации по медицинскому образованию, ассистент кафедры факультетской терапии № 1 Института клинической медицины им. Н.В. Склифосовского. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: avakyan_e_i@staff.sechenov.ru

Сохин Дмитрий Михайлович — выпускник Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: verbose-1@rambler.ru

Литвинова Татьяна Михайловна — кандидат фармакологических наук, проректор по учебной работе, заведующая кафедрой фармации Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: litvinova_t_m_1@staff.sechenov.ru

Смолярчук Елена Анатольевна — кандидат медицинских наук, руководитель Центра клинического изучения лекарственных средств, заведующая кафедрой фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина, Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России. Адрес: 119991, Москва, ул. Трубецкая, 8, стр. 2. E-mail: smolyarchuk_e_a@staff.sechenov.ru

Аннотация После вынужденного массового перехода вузов в дистанционный режим в связи с пандемией в фокусе внимания исследователей оказалась оценка эффективности онлайн-обучения в целом и видеолекций в частности. В разных работах выявлена или сопоставимая, или меньшая по сравнению с очными лекциями эффективность видеолекций.

В весеннем семестре 2020/2021 учебного года проведен полевой эксперимент с целью сравнения видеолекций по образовательным результатам не только с очными лекциями, но и с комбинированными, сочетающими предъявление учебного материала в видеоформате с очными беседами и консультациями преподавателей. В эксперименте принял участие 151 студент Сеченовского университета второго года обучения по направлению подготовки «Фармация». На первом этапе часть студентов слушали очную лекцию, часть — видеолекцию. На втором этапе группы менялись местами. На заключительном этапе обе группы слушали комбинированную лекцию. Установлено, что видеолекция и очная лекция не различаются по эффективности: в среднем студенты получили одинаковые баллы по итогам освоения лекционного материала. Образовательные результаты студентов после комбинированной лекции оказались выше, чем после очной и видеолекции: учащиеся получили более высокий средний балл за посттест, а также показали больший прирост в уровне знаний.

Ключевые слова очные лекции, видеолекции, комбинированные лекции, фармацевтическое образование, образовательные технологии.

Для цитирования Семенова Т.В., Сологова С.С., Завадский С.П., Григоревских Е.М., Маргарян А.Г., Тращенко Д.А., Авакян Э.И., Сохин Д.М., Литвинова Т.М., Смолярчук Е.А. (2022) Выбор формата лекции в высшем фармацевтическом образовании // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 2. С. 216–233. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-216-233>

Choosing a Lecture Format in Higher Pharmaceutical Education

T.V. Semenova, S.S. Sologova, S.P. Zavadsky,
E.M. Grigorevskikh, A.G. Margaryan, D.A. Trashchenkova,
E.I. Avakyan, D.M. Sokhin, T.M. Litvinova, E.A. Smolyarchuk

Tatiana V. Semenova — Researcher, Center for Sociology of Higher Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: tsemenova@hse.ru

Susanna S. Sologova — Candidate of Sciences in Biology, Associate Professor of the Department of Pharmacology, Institute of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: sologova_s_s@staff.sechenov.ru (corresponding author)

Sergey P. Zavadsky — Candidate of Sciences in Pharmacology, Associate Professor of the Department of Pharmacology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: zavadskiy_s_p@staff.sechenov.ru

Ekaterina M. Grigorevskikh — Senior Lecturer of the Department of Pharmacology, Institute of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: grigorevskikh_e_m@staff.sechenov.ru

Arus G. Margaryan — Assistant of the Department of Pharmacology, Institute of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: margaryan_a_g@staff.sechenov.ru

Daria A. Trashchenkova — Assistant of the Department of Pharmacology, Institute of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: trashchenkova_d_a@staff.sechenov.ru

Esma I. Avakyan — Candidate of Sciences in Medicine, Director of the Representative Office of the International Association for Medical Education, Assistant of the Department of Faculty Therapy No 1, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: avakyan_e_i@staff.sechenov.ru

Dmitry M. Sokhin — graduate of the Institute of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: verbose-1@rambler.ru

Tatiana M. Litvinova — Candidate of Sciences in Pharmacology, Vice-Rector for Academic Affairs, Head of the Department of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: litvinova_t_m_1@staff.sechenov.ru

Elena A. Smolyarchuk — Candidate of Sciences in Medicine, Head of the Center for Clinical Study of Medicines, Head of the Department of Pharmacology, Institute of Pharmacy, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University. Address: Bld. 2, 8 Trubetskaya Str., 119991 Moscow, Russian Federation. E-mail: smolyarchuk_e_a@staff.sechenov.ru

Abstract The forced massive transition of universities to distance learning due to the pandemic has raised questions about the effectiveness of online education in general and video lectures in particular. Research shows that video lectures are either comparable or less effective than face-to-face lectures. In this work, based on the data collected as part of the experiment, we compare two lecture formats (video lecture and face-to-face lecture) based on the educational results of students, and also evaluate the combined lecture format. The experiment involved 151 second-year students in the direction of training "Pharmacy" of Sechenov University. The field experiment was carried out in the spring semester of the 2020–2021 academic year in three stages. At the first stage, some of the students listened to a face-to-face lecture, and some — a video lecture. At the second stage, both groups were swapped. At the final stage, both groups listened to a combined lecture. Our research has shown that a video lecture and a face-to-face lecture are the same in their effectiveness: on average, students received the same educational results as a result of mastering the lecture material. At the same time, the combined lecture led to an increase in the educational results of students — after the combined lecture format, students received a higher score for the post-test, and also showed a greater increase in the level of knowledge. The results of the study will be especially relevant for the administration of universities responsible for the implementation of online learning, and teachers who conduct lectures.

Keywords face-to-face lectures, video lectures, combined lectures, pharmaceutical education, educational technologies.

For citing Semenova T.V., Sologova S.S., Zavadsky S.P., Grigorevskikh E.M., Margaryan A.G., Trashchenkova D.A., Avakyan E.I., Sokhin D.M., Litvinova T.M., Smolyarchuk E.A. (2022) *Выбор формата лекции в высшем фармацевтическом образовании* [Choosing a Lecture Format in Higher Pharmaceutical Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 216–233. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-216-233>

С переходом в марте 2020 г. большинства зарубежных и российских вузов на дистанционный режим обучения ввиду угрозы распространения COVID-19 [Gordon et al., 2020; Клягин и др., 2020] на новый виток вышли обсуждения «вечных» проблем, в частности неравенства в образовании, и получили новый импульс исследования благополучия студентов и преподавателей в онлайн-среде, а также эффективности дистанционного обучения [Клягин и др., 2020; Бекова, Терентьев, Малошонок, 2021; Бекова и др., 2021; Gruzdev et al., 2022; Ларионова и др., 2021a; Суханова, Фрумин, 2021; Ларионова и др., 2021b].

В условиях дистанта преподаватели использовали разные форматы обучения: синхронный и асинхронный с привлечением внутренних и внешних ресурсов, например онлайн-курсов на национальной платформе «Открытое образование» [Клягин и др., 2020; Бекова и др., 2021]. Новые практики выдвинули на повестку дня многочисленные вопросы: как обращение к возможностям асинхронного обучения, к использованию видеолекций вместо «живых» лекций скажется на качестве образования? Не снизятся ли образовательные результаты студентов? Как сами учащиеся относятся к данному формату лекций? Целесообразно ли встраивать видеолекции в учебный процесс в постковидный период? Поиск ответов на эти вопросы составляет настоящую необходимость в медицинских университетах в силу специфики области знаний, а также более негативного, чем у учащихся других направлений подготовки, отношения студентов медицинских вузов к изучению дисциплин в дистанционном режиме [Бекова и др., 2021].

С одной стороны, видеолекции позволяют удовлетворить потребность студентов в автономии: учащиеся самостоятельно определяют, где и как им проходить лекционный материал. Порционное предоставление информации облегчает ее усвоение, устраняя необходимость длительно концентрироваться на ее восприятии, как на очных лекциях [Humphries, Clark, 2021; Hughes, Pan, Kendrach, 2017]. С другой стороны, видеолекции не обеспечивают взаимодействия между лектором и студентами, и его отсутствие признано одной из ключевых проблем дис-

танционного обучения в целом [Jaggars, 2014; O'Neill, Sai, 2014]. Преподаватели к тому же отмечают, что материал, поданный в рамках видеолекций, воспринимается более поверхностно [Albon, Larson, Marchand, 2020]. В отличие от них «живые» лекции могут способствовать вовлечению студентов в изучение материала, тем самым углубляя их знания.

Результаты сравнительных исследований эффективности этих форматов подачи материала неоднозначны. В ряде работ результаты у студентов, изучавших тему по видеолекциям, оказались ниже, чем у тех, кто слушал лекции очно: например, в среднем 74,9% заданий выполнили в итоговом тестировании те, кто слушал «живую» лекцию, и 68,6% — студенты, изучавшие материал по видео [Ramlogan, Raman, Sweet, 2014]. Однако в других исследованиях видеолекции и очные лекции оказались одинаково эффективными [Brockfeld, Müller, Laffolie, 2018; Solomon, 2004; Farahani et al., 2020]. Что касается выбора самих студентов, большинство предпочитают видеолекциям «живые», очные лекции, в одном из исследований различия в предпочтениях достигли 21% в пользу очных лекций [Brockfeld, Müller, Laffolie, 2018].

На эффективность тех или иных форматов обучения могут оказывать влияние традиции и практики, сложившиеся в конкретной культуре. Поэтому исследования, проведенные в зарубежных университетах, необходимо повторить на выборке студентов, обучающихся в российских медицинских вузах.

В данной работе используется дизайн эксперимента, проведенного немецкими исследователями в 2014 г., до масштабного перехода на дистанционный режим обучения [Brockfeld, Müller, Laffolie, 2018]. 205 студентов-медиков Геттингенского университета, готовившихся к экзаменам, были разделены на две группы. Первая группа просматривала очную лекцию, а вторая — видеолекцию, после чего они менялись местами, а затем проходили тестирование. Значимых различий в результатах усвоения материала между группами не выявлено. Помимо воспроизведения результатов эксперимента, проведенного немецкими исследователями, в данной работе ставится задача оценить эффективность комбинированной лекции в сравнении с видеолекцией и очной лекцией и ее потенциал как альтернативы этим способам представления материала.

Комбинированная лекция сочетает онлайн- и офлайн-компоненты и позволяет взять лучшее из обоих лекционных форматов. В данном исследовании она включала просмотр видеолекции, а также элементы лекции-беседы и лекции-консультации [Ретивых, 2021].

Таким образом, проведенный эксперимент имеет целью поиск ответов на два исследовательских вопроса:

- что эффективнее — очная лекция или видеолекция;
- является ли комбинированная лекция более эффективным форматом по сравнению с очной и видеолекцией?

1. Материалы и методы

1.1. Дизайн исследования

Для сбора данных в весеннем семестре 2020/2021 учебного года в течение двух месяцев, апреля и мая, проведен эксперимент, в котором приняли участие студенты второго года обучения направления «Фармация» Института фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета. Учебным материалом послужил модуль раздела частной фармакологии «Средства, влияющие на эфферентную иннервацию», включающий три учебные темы: «Средства, стимулирующие холинергическую иннервацию» (холиномиметики), «Средства, угнетающие холинергическую иннервацию» (холиноблокаторы) и «Средства, угнетающие адренергическую иннервацию» (адреноблокаторы). Темы учебного модуля эквивалентны по образовательной нагрузке. В рамках эксперимента лекционный материал данного модуля был представлен студентам в трех разных форматах: в очном, онлайн (видеолекции) и комбинированном. Видеолекции записаны преподавателями кафедры фармакологии Института фармации им. А.П. Нелюбина и размещены на едином образовательном портале Сеченовского университета¹, созданном на базе системы управления дистанционным обучением и образовательным контентом *Moodle*. Комбинированный формат включал просмотр видеолекции и «живую» лекцию-беседу и лекцию-консультацию по материалам видеолекции.

Из 229 учащихся направления «Фармация» 180 подписали информированное согласие на участие в эксперименте. Итоговая выборка состояла из 151 студента: они приняли участие во всех этапах исследования. Рандомизация проведена на уровне учебных потоков: студенты первого потока отнесены в первую экспериментальную группу (86 учащихся), студенты второго потока — во вторую экспериментальную группу (65 учащихся). Потоки различались только очередностью прохождения очной, видео- и комбинированной лекций.

На первом этапе исследования первая лекция по первой теме курса проходила в очном формате для студентов первой экспериментальной группы и в видеоформате — для студентов второй экспериментальной группы. На втором этапе группы менялись местами: учащиеся первой экспериментальной группы смотрели видеолекцию по второй теме курса, а учащиеся второй экспериментальной группы слушали очную лекцию.

¹ <https://dl.sechenov.ru/>

На третьем этапе студенты обеих групп проходили лекцию по третьей теме курса в комбинированном формате (табл. 1).

Таблица 1. **Дизайн исследования**

	Этап 1 (холиноми-метики)	Этап 2 (холин-облокаторы)	Этап 3 (адреноблокаторы)
Очно	Группа 1 (преподаватель А)	Группа 2 (преподаватель Б)	—
Видеолекция	Группа 2 (преподаватель А)	Группа 1 (преподаватель Б)	—
Комбинированная лекция	—	—	Группа 1 (преподаватель В — видеолекция и преподаватель В очно)
	—	—	Группа 2 (преподаватель В — видеолекция и преподаватель В очно)
Оценка уровня знаний	Претест, посттест, самооценка уровня знаний	Претест, посттест, самооценка уровня знаний	Претест, посттест, самооценка уровня знаний

Для проверки уровня знаний в начале и в конце каждой лекции студенты проходили онлайн-тестирование на базе сайта www.socrative.com [Dakka, 2015; Awedh et al., 2014; Cerqueiro, Harrison, 2019], который позволяет создать тесты для учащихся и под непосредственным контролем преподавателя проверять полученные знания. Претест и посттест состояли каждый из 10 заданий, идентичных для каждой темы (с одним или несколькими верными вариантами ответа) и охватывали все уровни освоения каждой темы и владения ею — от легких вопросов по классификации лекарственных средств (с одним верным ответом) до вопросов о механизмах действия, показаниях к применению и побочных действиях. Все тестовые задания прошли экспертизу в отделе мониторинга качества образования Сеченовского университета. Одновременно с прохождением претеста и посттеста студенты оценивали по 6-балльной шкале Ликерта собственный уровень знаний на основании онлайн-анкеты с пятью вопросами. Кроме того, по завершении второго этапа исследования студенты обеих экспериментальных групп оценивали свой уровень удовлетворенности очными и видеолекциями по нескольким критериям: учебная атмосфера, способность концентрироваться, полезность для подготовки к письменному и устному экзамену, структурированность, способность вызывать интерес.

1.2. Анализ данных Для ответа на вопрос об эффективности очной лекции по сравнению с видеолекцией для изучения модуля использован дисперсионный анализ без ковариат (ANOVA) и с ковариатами (ANCOVA). Анализ проведен отдельно для первого и второго этапов эксперимента. В качестве зависимой переменной выступал балл за посттест, в качестве независимой — формат прохождения лекции (видео- или очная), в качестве ковариат — уровень самооценки знаний по теме курса после прохождения лекции, а также успеваемость за весенний семестр 2019/2020 учебного года. Балл за посттест по каждой теме лекции вычислялся как доля верно решенных заданий. За уровень самооценки знаний принималось среднее значений пяти показателей самооценки компетенции в нескольких разделах темы. Индикатором успеваемости служил средний балл за весенний семестр 2019/2020 учебного года.

Для ответа на вопрос об эффективности комбинированной лекции по сравнению с очной и видеолекцией использован дисперсионный анализ с повторными измерениями, который позволяет оценить наличие статистически значимых изменений в баллах за посттест и уровне самооценки знаний при переходе от очной к видео- и комбинированной лекциям для каждого студента. В качестве независимой выступает номинальная переменная, фиксирующая экспериментальное условие: порядок прохождения форматов лекций. В качестве зависимых переменных выступают балл за посттест, разница между баллами за посттест и претест, уровень самооценки знаний после лекции, а также разница между уровнями самооценки знаний после и до прослушивания лекции.

2. Результаты

2.1. Сравнение очной и видеолекции по результатам посттеста

Модель без ковариатов (табл. 2) и модель с ковариатами (табл. 3) не выявили статистически значимой связи формата лекции с баллом за посттест.

Таблица 2. **Результат ANOVA без ковариат для первого и второго этапов исследования**

	Первый этап исследования					Второй этап исследования				
	Sum of Squares	df	F	p	η^2	Sum of Squares	df	F	p	η^2
Формат лекции	64,52	1,00	0,22	0,64	< 0,01	264,08	1,00	0,85	0,36	< 0,01

Примечание: Коррекция гомогенности Брауна — Форсайта.

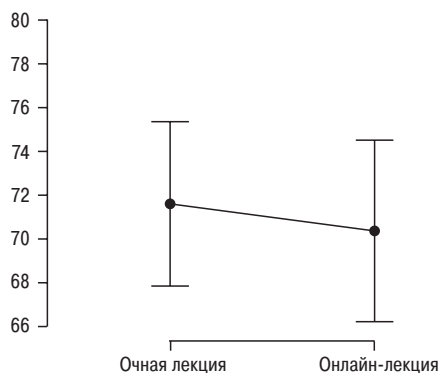
Как на первом этапе эксперимента, когда первая экспериментальная группа слушала очную лекцию, а вторая смотрела видео ($F = 0,22$, $p = 0,64$ для модели без ковариат и $F = 0,01$, $p = 0,92$

Таблица 3. **Результат ANCOVA для первого и второго этапов исследования**

	Первый этап исследования					Второй этап исследования				
	Sum of Squares	df	F	p	η^2	Sum of Squares	df	F	p	η^2
Формат лекции	3,13	1,00	0,01	0,92	< 0,01	117,30	1,00	0,41	0,52	< 0,01
Уровень самооценки знаний	2486,66	1,00	9,05	< 0,01	0,06	4332,66	1,00	15,24	< 0,01	0,09
Успеваемость	690,26	1,00	2,51	0,12	0,02	68,81	1,00	0,24	0,62	< 0,01

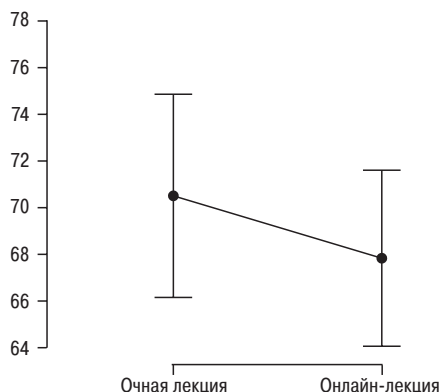
для модели с ковариатами), так и на втором этапе, когда группы менялись местами ($F = 0,85$, $p = 0,36$ для модели без ковариат и $F = 0,41$, $p = 0,52$ для модели с ковариатами), средние результаты пост-теста в обеих группах были практически одинаковы. На первом этапе эксперимента студенты, прослушавшие очную лекцию, верно выполнили 71,6% заданий посттеста, а смотревшие видеолекцию — 70,3% (рис. 1). На втором этапе соответствующие показатели составили 70,5 и 67,8% (рис. 2).

Рис. 1. **Среднее значение по пост-тесту и стандартное отклонение для первого этапа исследования**



При этом балл за посттест значимо связан с самооценкой уровня знаний ($F = 9,05$, $p < 0,01$ для первого этапа исследования и $F = 15,24$, $p < 0,01$ — для второго). Чем выше студент оценивает свой уровень знаний после прослушивания лекции или просмотра видеолекции, тем выше его балл за посттест. Данная связь наблюдается для обоих этапов эксперимента.

Рис. 2. Среднее значение по посттесту и стандартное отклонение для второго этапа исследования



2.2. Сравнение комбинированной лекции с очной и видеолекцией по результатам пост-теста и самооценки знаний

Результаты ANOVA с повторными измерениями показали, что наиболее эффективным форматом представления студентам материала является комбинированная лекция. Как в первой экспериментальной группе ($F = 7,41, p < 0,01$), так и во второй ($F = 13,85, p < 0,01$) студенты, прослушав комбинированную лекцию, получали за посттест баллы более высокие, чем после очной и видеолекции (табл. 4, 5).

Таблица 4. Среднее значение по посттесту и его стандартное отклонение для очной, видео- и комбинированной лекций

	Mean	SD	N
Баллы за посттест в первой группе			
Очная лекция	71,63	17,41	86
Видеолекция	67,79	17,58	86
Комбинированная лекция	77,67	15,77	86
Баллы за посттест во второй группе			
Очная лекция	70,46	17,63	65
Видеолекция	70,31	16,67	65
Комбинированная лекция	83,23	14,48	65

Таблица 5. Результат ANOVA с повторными измерениями для баллов за посттест

Первая экспериментальная группа						Вторая экспериментальная группа					
Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
4270,54	1,95	2188,15	7,41	< 0,01	0,08	7151,81	1,96	3641,21	13,85	< 0,01	0,18

Примечание: Коррекция сферичности Гринхауза — Гейссера.

Статистически значимые различия между очной, видео- и комбинированной лекциями выявлены по показателю прироста в знаниях — по разнице в результатах посттеста и претеста. При этом в первой и второй экспериментальных группах соотношения форматов по показателю прироста в знаниях различаются. У учащихся первой группы наибольший прирост в знаниях получен после прохождения комбинированной и очной лекций, а наименьший — после видеолекции ($F = 5,90$, $p < 0,01$) (табл. 6 и 7). Апостериорный анализ (коррекция Холма) выявил статистически значимые различия в приросте знаний после видеолекции и после очной и комбинированной лекций: разница составила $-8,02$, $t = -2,74$, $p = 0,01$ между видеолекцией и очной лекцией и $-9,30$, $t = -3,17$, $p < 0,01$ между видеолекцией и комбинированной лекцией.

У учащихся второй экспериментальной группы наибольший прирост в знаниях получен после комбинированной лекции, средний — после видеолекции и наименьший — после очной лекции ($F = 19,26$, $p < 0,01$) (табл. 5 и 6). Апостериорный анализ (коррекция Холма) показал, что самое сильное различие в приросте знаний — между комбинированной лекцией и очной (разница составила $-14,50$, $t = -6,12$, $p < 0,01$). Для видеолекции различие в приросте знаний с комбинированной лекцией меньше и составляет $-5,11$, $t = -2,15$, $p = 0,03$.

Таблица 6. Среднее значение разницы в результатах посттеста и претеста, его стандартное отклонение для очной, видео- и комбинированной лекций

	Mean	SD	N
Разница в результатах посттеста и претеста в первой группе			
Очная лекция	30,71	18,20	86
Видеолекция	22,67	17,59	86
Комбинированная лекция	31,98	20,68	86
Разница в результатах посттеста и претеста во второй группе			
Очная лекция	17,54	19,12	65
Видеолекция	28,77	23,29	65
Комбинированная лекция	38,92	22,79	65

Таблица 7. Результат ANOVA с повторными измерениями для разницы в результатах посттеста и претеста

Первая экспериментальная группа						Вторая экспериментальная группа					
Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
16347,46	1,99	8216,39	19,26	< 0,01	0,11	4372,87	1,98	2206,75	5,90	< 0,01	0,07

Примечание: Коррекция сферичности Гринхауза — Гейссера.

Уровень самооценки знаний после прохождения комбинированной лекции выше, чем после очной и видеолекции, но только у учащихся первой экспериментальной группы ($F = 6,18$, $p < 0,01$) (табл. 8 и 9).

Таблица 8. Среднее значение самооценки знаний, его стандартное отклонение для очной, видео- и комбинированной лекций

	Mean	SD	N
Уровень самооценки знаний в первой группе			
Очная лекция	3,37	0,64	86
Видеолекция	3,17	0,86	86
Комбинированная лекция	3,65	1,19	86
Уровень самооценки знаний во второй группе			
Очная лекция	3,27	0,61	65
Видеолекция	3,13	0,65	65
Комбинированная лекция	3,26	0,65	65

Таблица 9. Результат ANOVA с повторными измерениями для уровня самооценки знаний

Первая экспериментальная группа						Вторая экспериментальная группа					
Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
10,07	1,89	5,32	6,18	< 0,01	0,07	0,78	1,94	0,40	0,89	0,41	0,01

Примечание: Коррекция сферичности Гринхауза — Гейссера.

Значимых различий в приросте уровня самооценки знаний после прохождения очной, видео- и комбинированной лекций во второй экспериментальной группе не выявлено, а для первой группы нарушается тест сферичности, поэтому мы не можем оперировать результатами анализа для данной группы (табл. 10 и 11).

Таблица 10. Среднее значение прироста уровня самооценки знаний, его стандартное отклонение для очной, видео- и комбинированной лекций

	Mean	SD	N
Разница в результатах посттеста и претеста самооценки знаний в первой группе			
Очная лекция	0,84	0,71	86
Видеолекция	0,89	1,01	86
Комбинированная лекция	1,47	1,56	86

	Mean	SD	N
Разница в результатах посттеста и претеста самооценки знаний во второй группе			
Очная лекция	0,98	0,96	65
Видеолекция	0,91	0,81	65
Комбинированная лекция	1,20	1,08	65

Таблица 11. **Результат ANOVA с повторными измерениями для разницы в результатах посттеста и претеста самооценки знаний**

Вторая экспериментальная группа					
Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η^2
3,044	1,980	1,537	1,499	0,227	0,023

Примечание: Коррекция сферичности Гринхауза — Гейссера.

3. Обсуждение и выводы

В последние годы, особенно после начала пандемии COVID-19, высшие учебные заведения во всем мире активно внедряют в учебный процесс цифровые дистанционные образовательные технологии, массовые открытые онлайн-курсы, видеолекции, развивают электронные образовательные порталы. Их распространение породило дискуссии о том, в какой степени и в каких областях цифровое образование может заменить очное, насколько оно эффективно, каким образом эти два формата обучения могли бы друг друга дополнять. В ряде сравнительных исследований получены данные об отсутствии различий в эффективности разных форматов лекций, в других работах обнаружено преимущество очных лекций перед видеолекциями [Ramlogan, Raman, Sweet, 2014; Brockfeld, Müller, Laffolie, 2018; Solomon et al., 2004; Farahani et al., 2020; Golikova et al., 2020]. В данном исследовании сравнивалась эффективность очного, видео- и комбинированного форматов лекций по дисциплине «Фармакология» для студентов Института фармации им. А.П. Нелюбина Сеченовского университета. Ранее такого рода исследования в области высшего фармацевтического образования в России не проводились.

Исследование показало, что видеолекции не уступают по эффективности очным лекциям. Студенты, которые смотрели видеолекцию, и те, кто слушал очную лекцию, в среднем получили одинаковые баллы после прохождения лекционного материала. Данный результат согласуется с выводами предыдущих исследований о нейтральном эффекте формата лекций на уровень знаний студентов [Ramlogan, Raman, Sweet, 2014; Brockfeld, Müller, Laffolie, 2018; Solomon et al., 2004], а также об отсутствии существенных различий между дистанционным и онлайн-форматами обучения [Bowen et al., 2014; Collins, Pascarella, 2003].

При этом комбинированная лекция оказалась более эффективной по сравнению как с очной, так и с видеолекцией. По итогам прохождения комбинированной лекции студенты получили значимо более высокие баллы за посттест, а также показали больший прирост в уровне знаний по сравнению с этапами исследования, на которых они слушали видеолекцию и посещали очную лекцию.

Полученные данные позволяют сделать вывод о целесообразности сочетания офлайн- и онлайн-форматов при проведении лекций. Представление учебного материала в режиме онлайн дает возможность учащимся самостоятельно с ним ознакомиться. Очные беседы и консультации по теме занятия обеспечивают студентам непосредственное взаимодействие с преподавателем курса, что позволяет снять одно из основных ограничений дистанционного формата обучения [Jaggars, 2014; O'Neill, Sai, 2014]. Тем самым комбинированная лекция берет лучшее из каждого формата и создает условия для повышения образовательных результатов студентов. Сохранение очного взаимодействия с преподавателем особенно важно для студентов медицинских университетов, а именно специализаций по направлениям «Фармация», «Лечебное дело», «Стоматология», «Педиатрия». Такое взаимодействие необходимо для развития практикоориентированных компетенций [Taylor, Mifflin, 2008], критически важных для формирования мыслящего специалиста и его вхождения в сообщество практикующих врачей и провизоров. При этом высвобождающееся от регулярного чтения лекций время преподаватели могут посвятить практическим занятиям со студентами, а также научно-исследовательской работе.

Таким образом, очные лекции и видеолекции практически одинаково эффективны в рамках модуля дисциплины «Фармакология», т.е. очные лекции могут быть заменены на видеолекции без риска снижения уровня знаний у студентов. Вместе с тем полная замена очного обучения онлайн-обучением не представляется целесообразной. Наиболее эффективной с точки зрения усвоения учебного материала оказалась комбинированная лекция, сочетающая видеолекцию с «живой» лекцией-беседой и лекцией-консультацией.

Для разработки критериев выбора оптимальных форм проведения занятий в каждой конкретной дисциплине фармацевтического образования необходимы исследования на широкой выборке изучаемых модулей.

Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (Соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2020-928).

Литература

1. Бекова С.К., Груздев И.А., Калинин Р.Г., Камальдинова Л.Р., Малошенок Н.Г., Терентьев Е.А. (2021) Год на дистанте: с какими трудностями столкнулись студенты и чему нас научил массовый переход в онлайн. М.: НИУ ВШЭ.
2. Бекова С.К., Терентьев Е.А., Малошенок Н.Г. (2021) Образовательное неравенство в условиях пандемии COVID-19: Связь социально-экономического положения семьи и опыта дистанционного обучения студентов // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 74–92. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
3. Клягин А.В., Абалмасова Е.С., Гарев К.В., Груздев И.А., Егоров А.А. и др. (2020) Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ.
4. Ларионова В.А., Семенова Т.В., Мурзаханова Е.М., Дайнеко Л.В. (2021a) Экономические аспекты вынужденного перехода на дистанционное обучение, или Какую цену заплатили вузы за дистант // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 1. С. 138–157. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-138-157
5. Ларионова В.А., Семенова Т.В., Шмелева Е.Д., Дайнеко Л.В., Юрасова И.И. (2021b) Вынужденный переход на дистанционное обучение: ожидания и опасения студентов // Университетское управление: практика и анализ. Т. 24. № 4. С. 22–29. doi:10.15826/UMPA.2020.04.032
6. Ретивых М.В. (2012) Инновационный подход к проектированию и проведению лекционных и семинарских занятий в вузе // Вестник Брянского государственного университета. № 1–1. С. 154–158.
7. Суханова Е.А., Фрумин И.Д. (ред.) (2021) Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад. Томск: Изд-во Томского государственного университета.
8. Albon S.P., Larson K., Marchand J.P. (2020) Lecture Capture in Pharmacy Education at UBC: Updating Our Understanding // Currents in Pharmacy Teaching and Learning. Vol. 12. No 9. P. 1037–1045. doi:10.1016/j.cptl.2020.04.031
9. Awedh M., Mueen A., Zafar B., Manzoor U. (2014) Using Socratic and Smartphones for the Support of Collaborative Learning // International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE). Vol. 3. No 4. P. 17–24. doi:10.5121/ijite.2014.3402
10. Bowen W.G., Chingos M.M., Lack K.A., Nygren T.I. (2014) Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from a Six-Campus Randomized Trial // Journal of Policy Analysis and Management. Vol. 33. No 1. P. 94–111. doi:10.1002/PAM.21728
11. Brockfeld T., Müller B., Laffolie J. de (2018) Video Versus Live Lecture Courses: A Comparative Evaluation of Lecture Types and Results // Medical Education Online. Vol. 23. No 1. Art. No 1555434. doi:10.1080/10872981.2018.1555434
12. Cerqueiro F.F., Harrison A.M.-M. (2019) Socratic in Higher Education: Game vs Other Uses // Multimodal Technologies and Interaction. Vol. 3. No 3. Art. No 49. doi:10.3390/MTI3030049
13. Collins J., Pascarella E.T. (2003) Learning on Campus and Learning at a Distance: A Randomized Instructional Experiment // Research in Higher Education. Vol. 44. No 3. P. 315–326. doi:10.1023/A:1023077731874
14. Dakka S.M. (2015) Using Socratic to Enhance In-Class Student Engagement and Collaboration // International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE). Vol. 4. No 3. P. 13–19. doi:10.5121/ijite.2015.4302
15. Farahani S., Farahani I., Burckhardt B.B., Schwender H., Laeer S. (2020) Self-Instruction Video Versus Face-to-Face Instruction of Pharmacy Students' Skills in Blood Pressure Measurement // Pharmacy. Vol. 8. No 4. Art. No 217. doi:10.3390/PHARMACY8040217

16. Golikova N.S., Prisyazhnaya N.V., Prodanova N.A., Pozdeeva S.N., Dikikh V.A. (2020) Comparative Analysis of Pharmaceutical Education: Russia and Europe Case Study // *International Journal of Pharmaceutical Research*. Vol. 12. No Suppl.ry 1. P. 941–949. doi:10.31838/IJPR/2020.SP1.143
17. Gordon M., Patricio M., Horne L., Muston, A., Alston S.R. et al. (2020) Developments in Medical Education in Response to the COVID-19 Pandemic: A Rapid BEME Systematic Review: BEME Guide No 63 // *Medical Teacher*. Vol. 42. No 11. P. 1202–1215. doi:10.1080/0142159X.2020.1807484
18. Gruzdev I., Shmeleva E., Kalinin R., Vilkova K. (2022) Suddenly Online: How Russian Students Switched to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic // R.Y. Chan, K. Bista, R.M. Allen (eds) *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19: International Perspectives and Experiences*. New York; London: Routledge. P. 134–149. doi:10.4324/9781003125921-13
19. Hughes P.J., Pan K., Kendrach M.G. (2017) Student Outcomes and Perceptions Related to Chroma Key (Green Screen) Technology Utilized in a Drug Literature Evaluation Course // *Medical Science Educator*. Vol. 27. No 4. P. 693–699. doi:10.1007/s40670-017-0464-7
20. Humphries B., Clark D. (2021) An Examination of Student Preference for Traditional Didactic or Chunking Teaching Strategies in an Online Learning Environment // *Research in Learning Technology*. Vol. 29. January. Art. No 2405. doi:10.25304/rlt.v29.2405
21. Jaggars S.S. (2014) Choosing between Online and Face-to-Face Courses: Community College Student Voices // *American Journal of Distance Education*. Vol. 28. No 1. P. 27–38. doi:10.1080/08923647.2014.867697
22. O'Neill D.K., Sai T.H. (2014) Why Not? Examining College Students' Reasons for Avoiding an Online Course // *Higher Education*. Vol. 68. No 1. P. 1–14. doi:10.1007/S10734-013-9663-3
23. Ramlogan S., Raman V., Sweet J. (2014) A Comparison of Two Forms of Teaching Instruction: Video vs Live Lecture for Education in Clinical Periodontology // *European Journal of Dental Education*. Vol. 18. No 1. P. 31–38. doi:10.1111/EJE.12053
24. Solomon D.J., Ferenchick G.S., Laird-Fick H.S., Kavanaugh K. (2004) A Randomized Trial Comparing Digital and Live Lecture Formats [ISRCTN40455708 // *BMC Medical Education*. Vol. 4. No 1. Art. No 27. doi:10.1186/1472-6920-4-27
25. Taylor D., Mifflin B. (2008) Problem-Based Learning: Where Are We Now? // *Medical Teacher*. Vol. 30. No 8. P. 742–763. doi:10.1080/01421590802217199

References

- Albon S.P., Larson K., Marchand J.P. (2020) Lecture Capture in Pharmacy Education at UBC: Updating Our Understanding. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, vol. 12, no 9, pp. 1037–1045. doi:10.1016/j.cptl.2020.04.031
- Awedh M., Mueen A., Zafar B., Manzoor U. (2014) Using Socratic and Smartphones for the Support of Collaborative Learning. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, vol. 3, no 4, pp. 17–24. doi:10.5121/ijite.2014.3402
- Bekova S.K., Gruzdev I.A., Kalinin R.G., Kamaldinova L.R., Maloshonok N.G., Terentev E.A. (2021) *God na distante: s kakimi trudnostyami stolknulis' studenty i chemu nas nauchil massovy perekhod v onlain*. [A Year Online: What Difficulties Students Faced and What We Learned from the Massive Transition to the Remote Education]. Moscow: HSE.
- Bekova S.K., Terentev E.A., Maloshonok N.G. (2021) *Obrazovatel'noe neravenstvo v usloviyakh pandemii COVID-19: svyaz' sotsial'no-ekonomicheskogo polozheniya sem'i i opyta distantsionnogo obucheniya studentov* [Educational Inequality and COVID-19 Pandemic: Relationship between the Family Socio-Economic

- Status and Student Experience of Remote Learning]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 74–92. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-74-92
- Bowen W.G., Chingos M.M., Lack K.A., Nygren T.I. (2014) Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from a Six-Campus Randomized Trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 33, no 1, pp. 94–111. doi:10.1002/PAM.21728
- Brockfeld T., Müller B., Laffolie J. de. (2018) Video Versus Live Lecture Courses: A Comparative Evaluation of Lecture Types and Results. *Medical Education Online*, vol. 23, no 1, art. no 1555434. doi:10.1080/10872981.2018.1555434
- Cerqueiro F.F., Harrison A.M.-M. (2019) Socrative in Higher Education: Game vs Other Uses. *Multimodal Technologies and Interaction*, vol. 3, no 3, art. no 49. doi:10.3390/MTI3030049
- Collins J., Pascarella E.T. (2003) Learning on Campus and Learning at a Distance: A Randomized Instructional Experiment. *Research in Higher Education*, vol. 44, no 3, pp. 315–326. doi:10.1023/A:1023077731874
- Dakka S.M. (2015) Using Socrative to Enhance In-Class Student Engagement and Collaboration. *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, vol. 4, no 3, pp. 13–19. doi:10.5121/ijite.2015.4302
- Farahani S., Farahani I., Burckhardt B.B., Schwender H., Laeer S. (2020) Self-Instruction Video Versus Face-to-Face Instruction of Pharmacy Students' Skills in Blood Pressure Measurement. *Pharmacy*, vol. 8, no 4, art. no 217. doi:10.3390/PHARMACY8040217
- Golikova N.S., Prisyazhnaya N.V., Prodanova N.A., Pozdeeva S.N., Dikikh V.A. (2020) Comparative Analysis of Pharmaceutical Education: Russia and Europe Case Study. *International Journal of Pharmaceutical Research*, vol. 12, no Suppl.ry 1, pp. 941–949. doi:10.31838/IJPR/2020.SP1.143
- Gordon M., Patricio M., Horne L., Muston A., Alston S.R. et al. (2020) Developments in Medical Education in Response to the COVID-19 Pandemic: A Rapid BEME Systematic Review: BEME Guide No 63. *Medical Teacher*, vol. 42, no 11, pp. 1202–1215. doi:10.1080/0142159X.2020.1807484
- Gruzdev I., Shmeleva E., Kalinin R., Vilko K. (2022) Suddenly Online: How Russian Students Switched to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19: International Perspectives and Experiences* (eds R.Y. Chan, K. Bista, R.M. Allen), New York; London: Routledge, pp. 134–149. doi:10.4324/9781003125921-13
- Hughes P.J., Pan K., Kendrach M.G. (2017) Student Outcomes and Perceptions Related to Chroma Key (Green Screen) Technology Utilized in a Drug Literature Evaluation Course. *Medical Science Educator*, vol. 27, no 4, pp. 693–699. doi:10.1007/s40670-017-0464-7
- Humphries B., Clark D. (2021) An Examination of Student Preference for Traditional Didactic or Chunking Teaching Strategies in an Online Learning Environment. *Research in Learning Technology*, vol. 29, January, art. no 2405. doi:10.25304/rlt.v29.2405
- Jaggars S.S. (2014) Choosing between Online and Face-to-Face Courses: Community College Student Voices. *American Journal of Distance Education*, vol. 28, no 1, pp. 27–38. doi:10.1080/08923647.2014.867697
- Klyagin A.V., Abalmasova E.S., Garev K.V., Gruzdev I.A., Egorov A.A. et al. (2020) *Shtorm pervykh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii* [First Weeks Storm: How Higher Education Entered into Reality of Pandemic]. Moscow: HSE.
- Larionova V.A., Semenova T.V., Murzakhanova E.M., Daineko L.V. (2021a) Ekonomicheskie aspekty vyzhden'nogo perekhoda na distantsionnoe obuchenie, ili Kakuyu tsenu zaplatili vuzy za distant [Economic Aspects of Emergency Transition to Distance Education, or The Price of Going Online in Higher Education]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 138–157. doi:10.17323/1814-9545-2021-1-138-157

- Larionova V.A., Semenova T.V., Shmeleva E.D., Daineko L.V., Yurasova I.I. (2021b) Vynuzhdenny perekhod na distantsionnoe obuchenie: ozhidaniya i opaseniya studentov [Forced Transition to Distance Learning: Students' Expectations and Concerns]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no 4, pp. 22–29. doi:10.15826/UMPA.2020.04.032
- O'Neill D.K., Sai T.H. (2014) Why Not? Examining College Students' Reasons for Avoiding an Online Course. *Higher Education*, vol. 68, no 1, pp. 1–14. doi:10.1007/S10734-013-9663-3
- Ramlogan S., Raman V., Sweet J. (2014) A Comparison of Two Forms of Teaching Instruction: Video vs Live Lecture for Education in Clinical Periodontology. *European Journal of Dental Education*, vol. 18, no 1, pp. 31–38. doi:10.1111/EJE.12053
- Retivyh M.V. (2012) Innovatsionny podkhod k proektirovaniyu i provedeniyu lektzionnykh i seminarikh zanyatiy v vuze [The Innovative Approach to Designing and Carrying out Lecture and Seminar Employment in High School]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta/The Bryansk State University Herald*, no 1–1, pp. 154–158.
- Solomon D.J., Ferenchick G.S., Laird-Fick H.S., Kavanaugh K. (2004) A Randomized Trial Comparing Digital and Live Lecture Formats. *BMC Medical Education*, vol. 4, no 1, art. no 27. doi:10.1186/1472-6920-4-27
- Sukhanova E.A., Froumin I.D. (eds) (2021) *Kachestvo obrazovaniya v rossijskikh universitetakh: chto my ponyali v pandemiyu: Analiticheskiy doklad* [The Quality of Education in Russian Universities: What We Understood during the Pandemic: Analytical Report]. Tomsk: Tomsk State University.
- Taylor D., Mifflin B. (2008) Problem-Based Learning: Where Are We Now? *Medical Teacher*, vol. 30, no 8, pp. 742–763. doi:10.1080/01421590802217199



К сведению авторов

Требования к рукописям

1. Представляемый материал 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.
3. Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.
4. Объем текста, как правило, не должен превышать один авторский лист (40 тыс. знаков).
5. 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.
6. В конце статьи приводится список используемой литературы в алфавитном порядке (сначала литература на русском языке, затем на иностранных) по следующему образцу:

Болотов В. А., Вальдман И. А. (2013) Виды и назначение программ оценки результатов обучения школьников // Педагогика. № 8. С. 15–26.

Андрущак Г. В., Прахов И. А., Юдкевич М. М. (2008) Стратегии выбора высшего учебного заведения и подготовки к поступлению в вуз. М.: Вершина.

Marginson S. (2014) University Rankings and Social Science // European Journal of Education. Vol. 49. No 1. P. 45–59.

Whitley B., Keith-Spiegel P. (2002) Academic Dishonesty: An Educators Guide. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ссылки на литературу в тексте располагаются в квадратных скобках и оформляются следующим образом: [Иванов, 2019. С. 86].

1. Оформление сносок и примечаний в пределах статьи должно быть единообразным, нумерация сквозная.
2. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. Графики и диаграммы также не должны быть растровыми изображениями.
3. Рукописи принимаются в электронном виде по адресу edu.journal@hse.ru.
4. 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 *15511, *15512
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 300 экз. Заказ №
Отпечатано в ООО "Фотоэксперт",
109316, Москва, Волгоградский проспект, д. 42