

Учредитель: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Вопросы образования / Educational Studies Moscow № 1, 2023

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)

Е.А. Терентьев (НИУ ВШЭ)

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

М.М. Юдкевич (НИУ ВШЭ)

Ассоциированные редакторы

М.О. Абрамова (ТГУ)

К.А. Баранников (МГПУ)

А.А. Бочавер (НИУ ВШЭ)

А.И. Любжин (Университет Дмитрия Пожарского)

И.А. Прахов (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 №1, 2023

Е.А. Бакай, Э.М. Юсупова, И.В. Антипкина Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности	8
Н.В. Волкова, Н.А. Заиченко, С.В. Кошелева, А.С. Ефимов Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса у педагогов	29
Г.З. Ефимова, А.С. Латышев Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения	72
С.В. Жучкова, С.К. Бекова Аспирантура не для всех? Как за время вузовских реформ аспирантура сконцентрировалась в ведущих вузах.	109
Е.В. Нехорошева, Е.С. Енчикова, Д.А. Касаткина Разработка и валидизация методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья	126
К.В. Рожкова, С.Ю. Рошин, С.А. Солнцев, П.В. Травкин Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России.	161
П.А. Сергоманов, М.А. Мальцев, Н.В. Бысик, В.Ю. Бекетов, Р.Ф. Байбурин Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик	191
Ю.С. Хукаленко, Д.И. Земцов Политика взаимодействия с выпускниками в многопрофильном университете (на примере Дальневосточного федерального университета)	219
А.А. Ченцова, Н.А. Авдеенко Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов	246

Э.М. Юсупова

На что ориентируются учителя начальных классов
в своих ожиданиях относительно академической
успешности учащихся 273

National Research University Higher School of Economics

**Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow
No 1, 2023**

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/>

Yaroslav Kuzminov

Editor-in-Chief, Academic Supervisor, HSE, Russian Federation

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

Evgeniy Terentev, HSE, Russian Federation

Alla Tryapicina, Herzen State Pedagogical University of Russia

Maria Yudkevich, HSE, Russian Federation

Associate Editors

Maria Abramova, National Research Tomsk State University, Russia

Kirill Barannikov, Moscow City University, Russia

Aleksandra Bochaver, HSE, Russia

Alexey Lyubzhin, Dmitry Pozharsky University, Russia

Ilya Prakhov, HSE, Russia

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 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 1, 2023

Ekaterina Bakai, Elen Yusupova, Inna Antipkina Reading or Pretending to Read? Analysis of the Behavior of Primary School Students during a Reading Comprehension Test	8
Natalya Volkova, Natalya Zaichenko, Sofia Kosheleva, Alexander Efimov Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers.	29
Galina Efimova, Andrey Latyshev Job Satisfaction among Employees of a Higher Educational Institution	72
Svetlana Zhuchkova, Saule Bekova Is Doctoral Education Not for Everyone? How the University Reforms Led to Centralization of Doctoral Programs in the Leading Universities	109
Elena Nekhorosheva, Ekaterina Enchikova, Daria Kasatkina Multidimensional Health Literacy Scale: Development and Psychometric Properties	126
Ksenia Rozhkova, Sergey Roshchin, Sergey Solntsev, Pavel Travkin The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates' Wages in Russia	161
Pavel Sergomanov, Mikhail Maltsev, Nadezhda Bysik, Vadim Beketov, Rustam Baiburin Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices	191
Iuliia Khukalenko, Dmitry Zemtsov Alumni Relations Policy of Multidisciplinary Universities (on the Example of the Far Eastern Federal University).	219

Alexandra Chentsova, Nadezhda Avdeenko

Theoretical Foundations for Comparative Analysis
of Literature Curricula: A Review of Foreign Approaches 246

Elen Yusupova

What Primary School Teachers Are Guided by in Their
Expectations Regarding the Academic Success of Students 273

Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности

Екатерина Бакай, Элен Юсупова, Инна Антипкина

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2022 г.

Бакай Екатерина Анатольевна — стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: ebakay@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-5554> (контактное лицо для переписки)

Юсупова Элен Магомедовна — младший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: eabdurakhmanova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>

Антипкина Инна Вениаминовна — кандидат наук об образовании, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: iantipkina@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>

Аннотация

Исследование посвящено анализу поведения учащихся при выполнении компьютеризированного теста смыслового чтения. На выборке 2157 учащихся четвертых классов школ г. Красноярск с помощью анализа латентных профилей выявлены пять кластеров учащихся на основании комбинаций следующих переменных: время чтения текста, количество быстрых ответов на задание, количество времени чтения вспомогательного текста, общее время выполнения теста. Выявленные кластеры будут полезны для более глубокой интерпретации результатов оценивания и в качестве практического основания для разработки приемов дифференцированного подхода к обучению.

Ключевые слова

смысловое чтение, время чтения, анализ латентных профилей, начальная школа.

Для цитирования

Бакай Е.А., Юсупова Э.М., Антипкина И.В. (2023) Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 8–28. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-8-28>

Reading or Pretending to Read? Analysis of the Behavior of Primary School Students during a Reading Comprehension Test

Ekaterina Bakai, Elen Yusupova, Inna Antipkina

Ekaterina A. Bakai — Researcher at the Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics". Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ebakay@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-5554> (corresponding author)

Elen M. Yusupova — Junior Research Fellow, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics". Email: eabdurakhmanova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>

Inna V. Antipkina — Research Fellow, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University "Higher School of Economics". Email: iantipkina@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>

Abstract The article describes the analysis of students' behavior when performing a computerized test of reading comprehension. On a sample of 2157 fourth graders in Krasnoyarsk, using the method of latent profile analysis, five typical profiles of students were identified based on combinations of variables: "average text reading time", "number of quick answers", "amount of time to read auxiliary text", "total test time". The identified groups of students are interpreted using the assessment results. The identified profiles will be useful for a deeper interpretation of the assessment results and as a practical basis for developing methods for a differential approach to teaching.

Keywords reading comprehension, reading time, latent profile analysis, primary school.

For citing Bakai E.A., Yusupova E.M., Antipkina I.V. (2023) Chitayut ili delayut vid? Analiz povedeniya uchashchikhsya nachal'nykh klassov pri vypolnenii zadaniy testa chitateľ'skoy gramotnosti [Reading or Pretending to Read? Analysis of the Behavior of Primary School Students during a Reading Comprehension Test]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–28. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-8-28>

В рабочих программах, соответствующих Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, читательские умения позиционируются как важный образовательный результат¹. Сталкиваясь с трудностями анализа и интерпретации результатов оценки чтения, полученных с помощью разных инструментов оценивания, ис-

¹ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: <https://base.garant.ru/400907193/>

следователи сходятся во мнении, что чтение — это «сложно организованная деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов» [Гостева и др., 2019]. Долгое время применение преимущественно бланкового оценивания не давало возможности собирать и анализировать информацию о поведении учащихся в процессе взаимодействия с заданиями. В отличие от бланковых, цифровые тесты позволяют фиксировать и сохранять ряд потенциально полезных для анализа операций учащихся действий: открывание страниц, возвращение, пропуски и время выполнения каждого задания.

В данном исследовании реализован процессно-ориентированный подход к интерпретации результатов оценивания чтения. В нем учитывается не только результат оценивания, но и как именно учащийся получил свой балл [Cohen, 2006; 2012; Cohen, Upton, 2006; Lee, 2018]. Поиск типичных успешных и неуспешных стратегий чтения важен для обеспечения дифференцированного подхода к обучению.

1. Цель исследования

Тестовое поведение (в нашем случае — действия учащихся при выполнении тестовых заданий) можно описать через фиксируемые во время выполнения заданий показатели. Один из таких показателей — время отклика на задание [Wise, Kong, 2005; Scherer, Greiff, Hautamäki, 2015]. В ранних исследованиях время отклика на задание или его модификация — скорость чтения — использовались как параметр производительности испытуемого, а затем как основание для определения продолжительности теста [Wise, Kong, 2005]. В исследованиях последнего десятилетия время отклика на задание рассматривается как показатель тестовой вовлеченности респондентов: ответы с минимальным временем отклика (быстрые ответы) расцениваются как свидетельство низкой тестовой мотивации или применения стратегии быстрого угадывания — а значит, по таким ответам нельзя вынести надежные суждения о читательских умениях [Al-Khasawneh, 2020].

В широком смысле читательская стратегия представляет собой совокупность произвольных, осознанных и конструктивных действий учащихся, направленных на понимание прочитанного. В более узком смысле это действия по поиску слов, предложений, идей, т.е. взаимодействие с заданиями теста [Cerdán et al., 2009; Cerdán et al., 2019; Bayrak Karsli, Demirel, Kurşun, 2020; Marjerison et al., 2020].

Исследователи выделяют стратегии непосредственной работы над тестом (*test management*) и стратегии манипулирования тестом/тестовой предприимчивости (*test wiseness*). Стратегии непосредственной работы над тестом подразумевают наличие умения работать с тестом и обрабатывать полученную

информацию для поиска ответа, а стратегии манипулирования могут быть реализованы и в отсутствие таких умений: в этом случае ответ получают посредством работы с формулировками вопросов, внешним видом вариантов [Assiri, Alodhahi, 2018].

На основании анализа времени, затраченного на те или иные операции, которые совершаются во время прохождения теста, можно идентифицировать поведение, направленное на чтение текста, и поведение, направленное на работу с вопросами. Первый тип поведения подразумевает, что учащийся сначала детально знакомится с текстом, делает выводы, составляет целостную картину прочитанного, а затем уже работает с вопросами [Bayrak Karsli, Demirel, Kurşun, 2020; Salmerón et al., 2015; Cerdán et al., 2009; Yeari, Schlesinger, Moshka, 2021]. При такой стратегии быстрые ответы на вопросы без повторного обращения к тексту возможны, если благодаря внимательному, вдумчивому прочтению респондент детально помнит нужный фрагмент текста и узнает верный ответ [Vidal-Abarca, Mañá, Gil, 2010]. При втором типе поведения чтение текста ведется поверхностно, причем чтение вопросов может предшествовать чтению текста или вестись параллельно с ним в режиме просмотра. Вероятно, восприятие текста в этом случае будет фрагментарным, но респонденты сэкономят время и ресурсы для прицельного поискового чтения релевантных фрагментов текста [Salmerón et al., 2015].

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить типичные профили читательских умений учащихся с помощью анализа их поведения в ходе выполнения учебных задач на чтение и интерпретировать характеристики групп учащихся, сформированных на основании комбинаций параметров чтения, через привлечение сведений о результатах оценивания. Исследовательский вопрос работы: какие группы учащихся могут быть выделены на основании параметров их поведения в ходе выполнения теста читательской грамотности в начальной школе?

2. Методология

2.1. Инструменты

В исследовании использован модуль смыслового чтения «Прогресс» для учащихся 4-го класса (в конце периода обучения), разработанный в Центре психометрики и измерений в образовании НИУ ВШЭ. Теоретическая рамка этого компьютеризированного инструмента схожа с теоретической рамкой PIRLS [Mullis, Martin, Sainsbury, 2016] и предполагает наличие вопросов, направленных на оценку четырех групп читательских умений: поиск информации, заданной в явном виде; простые выводы; сложные выводы — анализ и синтез. Стимульный материал теста представляет собой три самостоятельных информационных мини-текста, связанных сюжетом истории «Модный попу-

гай» о младших школьниках, которые решили научить разговаривать домашнего питомца. Первый мини-текст рассказывает о дрессировке попугаев, после чего следует блок вопросов по прочитанному. Далее история продолжается короткой перебивкой: попугай выглядит «заскучавшим», поэтому следующий за перебивкой второй информационный текст посвящен особенностям содержания попугаев в неволе, после чего также появляется блок вопросов. Дети убедились, что у попугая есть все необходимое, кроме развлечений, — это вторая сюжетная перебивка, за которой следуют третий информационный текст об игрушках для разных животных в зоопарке и новые вопросы. Последняя перебивка завершает сюжет на том, что дети создали попугаю насыщенную игрушками среду и скоро питомец стал выглядеть лучше и научился говорить.

Сюжетные перебивки призваны создать мотивацию для прочтения информационных текстов — их наличие в инструменте продиктовано международными стандартами оценки чтения и письма [International Reading Association, National Council of Teachers of English, 2009]. Предъявление учащимся стимульного материала в виде трех самостоятельных информационных текстов имитирует характерные для цифрового чтения гипертексты [Мелентьева, 2015]. Задания даются только к информационным текстам, а не к сюжетным перебивкам, однако в конце теста есть вопрос, ответ на который требует осмысления всего прочитанного.

Оценивание проходило в режиме самостоятельной работы учащихся на школьных компьютерах под руководством педагога, прошедшего специальный инструктаж. Время выполнения теста ограничивалось 45 минутами. В середине тестовой сессии в соответствии с санитарными нормами программа предлагала короткий перерыв. Учащиеся могли пропускать задания и возвращаться к ним.

Задания и тексты предъявлялись линейно: на экране может быть представлен либо текст, либо одно задание. При помощи кнопки «Посмотреть текст» можно вернуться к текстам на любом этапе работы. Контекст стимульного материала — уход за домашними питомцами, наблюдение за животными — выбран с таким расчетом, чтобы он был знаком ученикам данного возраста, поскольку эмпирически установлено, что понимание текста обусловлено интеграцией с фоновыми знаниями [Ashraf, Zaki, 2016].

Трудность текстов оценена с помощью инструмента «Текстометр»² [Лапошина, Лебедева, 2021], их описание представлено в табл. 1. Лингвистические характеристики текстов не исполь-

² textometr.ru

Таблица 1. Описание информационных текстов инструмента для оценки смыслового чтения

	Информационный текст № 1	Информационный текст № 2	Информационный текст № 3
Длина текста (количество слов)	234	147	235
Структурная сложность (баллы по шкале от 1 до 10)	5 из 10	5 из 10	6 из 10
Лексическая сложность (баллы по шкале от 1 до 10)	5 из 10	5 из 10	5 из 10
Доля слов, соответствующих лексическому запасу четвероклассника (%)	82	82	80
Редкие слова	Осмысленно, жако, копировать, виноградина, сообразительный, пернатый, зоомагазин, сородич, звукоподражание, зоопсихолог	Подкормка, поилка, жердочка, кормушка, понаблюдать, ночлег, питомец, рацион, брусочек, стачивать	Грызун, енот, неестественно, скорлупка, тренажер, неволя, бочонок, смотритель, вольер, обогащать, укромный
Вывод	Текст соответствует 5-му классу общеобразовательной школы	Текст соответствует 5-му классу общеобразовательной школы	Текст соответствует 5-му классу общеобразовательной школы

зовались в дальнейшем анализе и приведены здесь для лучшего понимания инструмента и подтверждения соответствия сюжетов и текста возрасту оцениваемых учащихся.

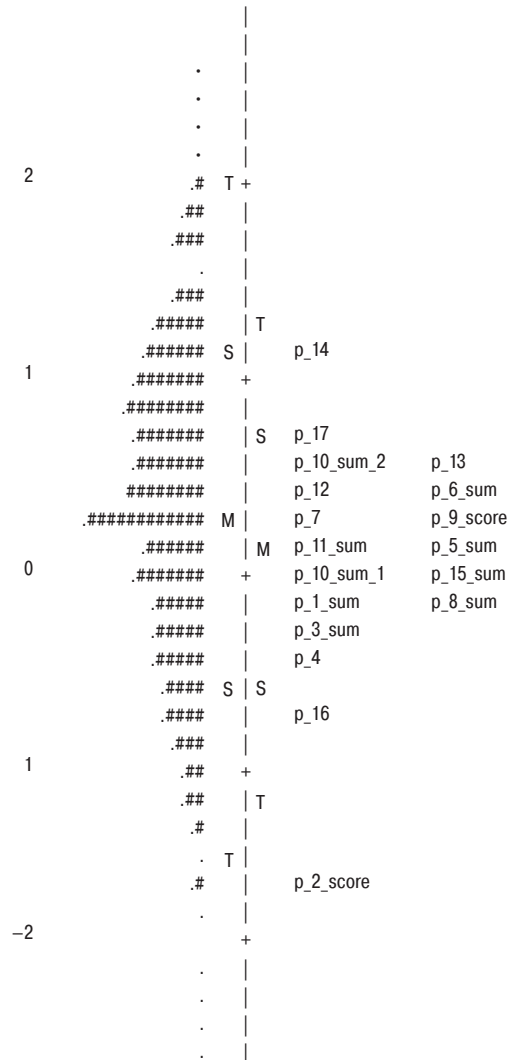
Для диагностики читательских умений использовался набор из 17 заданий: 9 текстовых заданий с выбором единственного правильного ответа, 5 заданий с множественным выбором (два задания представлены в виде таблиц) и 3 открытых вопроса. Примеры заданий: «Опираясь на текст, отметь, верны ли утверждения...», «На основании прочитанного предположи...», «В каком значении используется слово...», «Есть ли в прочитанных текстах ответы на следующие вопросы...». Задания с выбором нескольких верных ответов оценивались политомически. В ходе раш-моделирования результатов оценивания проверялась и при необходимости корректировалась работа ответных категорий каждого политомического задания, некоторые категории оптимизировались. Открытые вопросы включены в набор в соответствии с рекомендациями, сформулированными по результатам исследований тестов читательской грамотности [Ashraf, Zaki, 2016]. Одно задание предполагает в качестве ответа односложное высказывание, прообраз которого присутствует в тексте в явном виде, два других задания требуют осмысленного высказывания на основании интеграции прочитанного. Оценка ответов на открытые вопросы проводилась экспертно, вручную. Двумя баллами оценивались ответы в виде осмысленного высказывания, основанного на информации из текста. Одним баллом оценивались неполные ответы, в

которых не использована интегративно вся представленная в тексте информация. Неверными (0 баллов) считались ответы, основанные на личном опыте по уходу за домашними животными и не использующие текстовую информацию, содержащие логические ошибки, ответы в виде максимально обобщенных высказываний без предъявления какой-либо информации.

Итоговые результаты теста не считались суммарным тестовым баллом, а были получены с использованием психометрического моделирования в рамках современной теории тестирования. Психометрический анализ подтвердил отличные характеристики инструмента. Анализ проводился с использованием политомической модели PCM [Masters, 1982] из группы моделей Раша с использованием ПО *Winsteps* [Linacre, 2017]. IRT-надежность теста (*person reliability*) составила 0,78, этот показатель свидетельствует о том, что в выборке можно выделить три группы респондентов с разными уровнями подготовки. Коэффициент внутренней согласованности альфа Кронбаха, равный 0,8, дает основание для вывода о высокой классической надежности теста. Тест является существенно одномерным: размер первого контраста при анализе остатков составил 1,6, что меньше конвенциональной границы 2,0 [Smith, 1996]. Все задания имеют хорошие статистики согласия с моделью (все среднеквадратичные статистики согласия заданий меньше конвенциональных 1,3 [Boone, Noltemeyer, 2017]).

На рис. 1 представлена карта переменных теста. Вертикальная ось обозначает континуум измеряемого конструкта (читательские умения) от низких уровней к высоким. Числа слева — это логиты, единицы измерения, используемые в современной теории тестирования (от *log-odds*, логарифмический шанс), ноль шкалы установлен в средней трудности всех заданий. Справа от оси расположены метки заданий, слева — респонденты. Шкала логитов — общая для оценки параметров заданий и респондентов. В нижней части карты находятся менее подготовленные учащиеся и легкие задания, в верхней части — более подготовленные учащиеся и более трудные задания. У учащихся, размещенных на рисунке напротив задания, вероятность выполнить это задание верно составляет 0,5. Учащиеся, расположенные по оси ниже конкретного задания, выполняют это задание верно с вероятностью менее 0,5, находящиеся выше задания — с вероятностью более 0,5. Карта переменных показывает отличную центрацию трудности заданий теста относительно уровня учащихся: среднее значение трудностей всех заданий (буква М справа от вертикальной оси) близко к среднему уровню подготовки респондентов (обозначенному буквой М с левой стороны оси). Буквы S и T обозначают соответственно одно и два стандартных отклонения оценок параметров учащихся и заданий.

Рис. 1. Карта переменных теста смыслового чтения.
Каждый знак «#» обозначает 17 учащихся. Каждый знак «.» обозначает от 1 до 16 учащихся.



Карта подтверждает отличное соответствие трудности заданий уровню учащихся. Распределение меток заданий вдоль оси показывает, что в тесте имелись задания для оценки респондентов разных уровней подготовки.

Карта переменных использована для выделения пороговых баллов с целью распределения учащихся на три группы по уровню подготовленности на основании метода, описанного, например, в [Guttersrud et al., 2019]. Этот метод представляет собой экспертную оценку специалистов по чтению в начальной школе с опорой на интерпретацию трудностей в заданиях

теста. При этом учащиеся, уровень подготовленности которых оценивается как базовый, должны показать все умения, необходимые для успешного продолжения школьного обучения; к уровню «ниже базового» относятся те учащиеся, которым, судя по результатам оценивания, для успешного освоения школьной программы в области чтения необходимы дополнительные интервенции педагога, усиленная помощь; наконец, учащимися с уровнем выше базового считаются те, кому типовой школьной программы будет недостаточно и кому рекомендованы более сложные задания и углубленная программа обучения в области чтения. К уровню подготовленности ниже базового отнесены учащиеся с оценками в диапазоне $(-\infty; 0,5)$ логита, к уровню подготовленности выше базового — учащиеся с оценками в диапазоне $[1; +\infty)$ логитов.

2.2. Выборка исследования

Выборка состояла из 2172 учеников 4-х классов школ г. Красноярска. Они выполняли тест в апреле 2022 г. Единица выборки — школа, оценивались все присутствующие в день тестирования учащиеся параллели 4-х классов. Изначально (на начало обучения в 1-м классе) выборка составлялась как репрезентативная, стратифицированная по типу школы и району города. Из базы данных удалены 15 записей из-за экстремально низких показателей времени выполнения теста (менее 4 минут) в сочетании с низким результатом. Итоговая выборка, на которой проведен анализ, включала 2157 записей.

2.3. Метод анализа

Для выявления групп учащихся в исследовании использовался анализ латентных профилей (*latent profile analysis*, LPA) [Williams, Kibowski, 2016]. Этот метод позволяет найти скрытые группы испытуемых на основании наблюдаемых характеристик. Метод находит решение с заданным числом профилей, которое раскрывает содержание различий в индикаторах для наблюдаемых переменных между разными профилями, но внутри профиля индикаторы для наблюдаемых переменных относительно однородны [Oberski, 2016].

Анализ латентных профилей представляет собой модельный метод обработки данных, основанный на предположении о виде распределения наблюдений (переменных) и содержащий параметры, которые оцениваются в процессе анализа [Masyn, 2013]. В анализе латентных профилей предполагается, что внутри латентного профиля наблюдения соответствуют многомерному нормальному распределению [Bauer, 2021]. Каждый профиль $k \in (1, \dots, K)$ имеет свою функцию плотности: $f_k(x_i | \mu_k, \Sigma_k)$, где x_i — вектор наблюдаемых переменных i -го уча-

щегося, μ_k — вектор средних наблюдаемых переменных в k -м профиле, а Σ_k — матрица ковариаций, в которой по диагонали находятся дисперсии наблюдаемых переменных, в k -м профиле [Bauer, 2021].

Анализ латентных профилей дает вероятностную оценку попадания респондента в ту или иную группу [Olivera-Aguilar, Rikoon, Robbins, 2016]. Это означает, что респондент может быть отнесен к нескольким профилям, но с разной вероятностью. Математически это описывается формулой:

$$f(x_i) = \sum_{k=1}^K \pi_k f_k(x_i | \mu_k, \Sigma_k),$$

где π_k — вероятность профиля.

Таким образом, оцениваемыми параметрами модели являются μ_k (вектор средних наблюдаемых переменных), Σ_k (матрица ковариаций) и вероятности π_k — при условии, что не налагаются дополнительные ограничения [Bauer, 2021]. Поскольку количество свободных параметров быстро растет вместе с количеством скрытых профилей и наблюдаемых переменных, для повышения экономичности модели и стабильности оценки обычно указывают дополнительные ограничения [Vermunt, Magidson, 2002]. В частности, накладываются следующие ограничения на матрицу ковариаций: 1) дисперсии одинаковы для всех групп, ковариации между группами равны нулю; 2) дисперсии разные для всех групп, ковариации между группами равны нулю; 3) дисперсии и ковариации равны для всех скрытых групп; 4) дисперсии и ковариации разные для всех скрытых групп [Masyn, 2013]. Выбирая модель, мы рассматривали только те, в которых дисперсии переменных могут варьировать в разных профилях, поскольку теоретически мы ожидали, что в разные профили могут попасть учащиеся с разным уровнем навыков чтения — а значит, нельзя ожидать, что дисперсия их результатов будет одинаковой. С учетом этого условия была выбрана модель с пятью профилями.

Число профилей задает исследователь, так как оно не является оцениваемым параметром. Анализ латентных профилей как модельный метод позволяет количественно сравнивать несколько моделей с разным числом профилей для выбора одного, наиболее подходящего к конкретным данным [Pastor et al., 2007]. Для ответа на вопрос исследования нами протестированы четыре описанные в методологии модели LPA с количеством профилей от двух до шести.

Оптимальная модель выбирается по результатам оценки соответствия модели конкретным данным с помощью статистик соответствия, таких как хи-квадрат отношения правдоподобия (*likelihood ratio chi-square*, χ^2), байесовский информацион-

ный критерий (BIC) и информационный критерий Акаике (*Akaike information criterion*, AIC) [Williams, Kibowski, 2016]. Мы при выборе оптимальной модели опирались на BIC, поскольку он лучше, чем AIC, подходит для больших выборок [Nylund, Asparouhov, Muthén, 2007], а наше исследование проводилось на выборке более 2 тыс. человек. Низкие значения BIC указывают на наиболее желательное решение [Williams, Kibowski, 2016]. Не менее важно при выборе числа профилей учитывать и возможность их интерпретации. Таким образом, выбор оптимального решения осуществлялся путем сравнения статистик согласия, на основании оценки возможностей интерпретации профилей и наполняемости профиля (желательная минимальная доля в самом малочисленном классе — больше 5% [Nylund, Asparouhov, Muthén, 2007]).

Анализ латентных профилей проводился в программе *RStudio* версии 1.3.1093 (пакеты *tidyLPA* [Rosenberg et al., 2018], *mclust* [Scrucca et al., 2016]).

2.4. Переменные Для выделения профилей использованы следующие переменные: число быстрых ответов, общее время выполнения теста, время чтения перебивок, время чтения информационных текстов.

Число быстрых ответов рассчитывалось на основании анализа распределения времени выполнения задания, а также с учетом количества слов в задании. К «быстрым» были отнесены задания, которые учащиеся выполняли быстрее, чем со скоростью чтения текста задания 130 слов в минуту.

Общее время выполнения теста состоит из времени чтения информационных фрагментов, чтения перебивок и взаимодействия с вопросами, т.е. поиска и ввода ответов. Эта переменная рассчитывалась как разница между временем начала выполнения теста и временем завершения теста.

Перебивки, объединяющие все информационные тексты в один сюжет, не являлись стимульным материалом, и разработчики стремились сделать их максимально краткими.

Время чтения информационных текстов рассчитывалось как сумма показателей времени, затраченного на чтение каждого из трех текстов, которые и были основой для заданий смыслового чтения.

Тестовый балл учащихся не включен в состав переменных, на основании которых строились профили, поскольку исследовались сами тестовые стратегии и их вариативность — составляющие, а не результат учебной деятельности. Например, мы изначально предполагали, что очень быстрое прохождение теста может быть связано со значительно различающи-

мися результатами у разных испытуемых, что и было выявлено в ходе анализа.

Все переменные предварительно стандартизированы (среднее значение — 0, дисперсия — 1).

3. Результаты В табл. 2 представлены описательные статистики переменных, использованных для построения латентных групп, и переменных, использованных для интерпретации полученных латентных групп.

Таблица 2. **Описательная статистика переменных**

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Медиана	Размах
Число быстрых ответов	2,98	3,17	2,00	17 (0–17)
Время чтения перебивок	1,90	0,97	1,73	18,28 (0,15–18,43)
Время чтения только текстов	5,75	3,31	5,88	19,43 (0,07–19,5)
Время чтения заданий	15,65	5,72	15,12	38,75 (2,12–40,87)
Общее время выполнения теста	23,30	7,61	23,13	40,93 (4,30–44,8)
Число возвращений к текстам	1,33	2,34	0,00	30 (0–30)
Тестовый балл	50	10	50,22	73,52 (7,27–80,78)

В соответствии с критерием BIC модель 4, допускающая вариативность дисперсий и ковариаций переменных внутри всех скрытых групп, с пятью профилями оказалась наиболее подходящей для наших данных. Самое низкое значение критерия соответствия BIC получено в случае пяти профилей (табл. 3).

Таблица 3. **Показатели статистик соответствия**

Модель 4	Количество профилей	AIC	BIC
	2	19186,758	19351,376
	3	18457,389	18707,154
	4	18013,836	18348,748
	5	17770,907	18190,966
	6	17697,115	18202,321

В табл. 4 представлено описание кластеров выбранного решения LPA. Два полученных кластера малочисленны (менее 10% выборки), однако их характеристики представляют интерес для интерпретации.

Средние значения переменных в кластерах наглядно представлены на рис. 2.

В табл. 5 представлены средние значения по переменным.

Таблица 4. Описание кластеров выбранного решения LPA

Номер кластера	Число детей в кластере	Доля выборки (%)	Средний тестовый балл по чтению
1	333	15	41,63
2	676	31	51,83
3	116	6	43,43
4	201	9	46,27
5	831	39	53,78

Рис. 2. Характеристики полученных латентных групп.



Таблица 5. Средние значения по переменным

Профиль	Число быстрых ответов (95% CI)	Общее время выполнения теста (95% CI)	Время чтения перебивок (95% CI)	Время чтения только текстов (95% CI)
Профиль 1	1,72 (1,61; 1,83)	-1,31 (-1,38; -1,25)	-0,41 (-0,49; -0,33)	-0,87 (-0,95; -0,80)
Профиль 2	-0,68 (-0,70; -0,66)	0,83 (0,77; 0,88)	0,34 (0,29; 0,39)	0,59 (0,52; 0,66)
Профиль 3	0,51 (0,32; 0,70)	0,83 (0,61; 1,04)	2,12 (1,70; 2,55)	0,13 (-0,11; 0,37)
Профиль 4	-0,18 (-0,26; -0,10)	-0,36 (-0,49; -0,24)	-0,12 (-0,25; 0,01)	-1,45 (-1,47; -1,42)
Профиль 5	-0,17 (-0,20; -0,13)	-0,17 (-0,21; -0,14)	-0,38 (-0,40; -0,35)	0,20 (0,17; 0,24)

На основании полученных результатов мы интерпретировали полученные кластеры.

3.1. Первый кластер

Первая группа составляет 15% выборки. Она характеризуется стремительным прохождением теста: среднее для этой группы общее время выполнения теста не превышает и полови-

ны предусмотренного. Ученики бегло просматривали тексты (среднее время работы с тремя текстами — меньше 3 минут) и связующие истории. Время работы над вопросами также короткое: в среднем ответы на половину заданий теста были «быстрыми». Уровень читательских навыков у большинства учащихся — ниже базового (193 человека) и базовый (112 человек). Среднее значение тестового балла данной группы оказалось самым низким в выборке. О результатах учащихся этой группы, относящихся к уровню «ниже базового» и «базовый», вероятно, следует сообщать педагогу. Возможно, тестовый балл у таких учеников не может быть использован для оценки читательских умений, так как испытуемые частично или полностью не приняли или не удержали учебную задачу теста.

3.2. Второй кластер

Группа с достаточно длительным общим временем выполнения теста (среднее время работы около 30 минут) — вторая по численности в выборке. У учащихся этой группы самое продолжительное в выборке время на чтение всех текстов (в среднем 8 минут). Они также долго читали связующие истории между информационными текстами. Среднее количество быстрых ответов — минимальное по выборке (не более трех). Оценки большинства респондентов группы соответствовали уровню «базовый» (444 участника). 182 участника показали результат «ниже базового», 143 участника — «выше базового». У школьников с уровнем читательских навыков «выше базового» (143 ученика) длительное время чтения и взаимодействия с вопросами является показателем высокого уровня сформированности читательских умений.

3.3. Третий кластер

Группа малочисленная, характеризующаяся длительным общим временем выполнения теста (среднее время чуть меньше 30 минут) и самым высоким в выборке временем чтения связующих историй (в 2–3 раза выше этого показателя в других группах). Время чтения информационных текстов близко к среднему. Возможно, именно короткие перебивки показались школьникам привлекательно простыми. Скорость чтения существенно повышалась по мере прохождения теста, третий фрагмент эти учащиеся в среднем прочитали (пролистнули?) в 2 раза быстрее, чем первый, схожий по объему. Ученики дали достаточно много быстрых ответов (в среднем пять быстрых ответов). В данной группе самый высокий по выборке показатель возвратов к текстам — в среднем два возврата. Оценки читательских навыков на уровне «ниже базового» в этой группе получили 56 учеников, «базовый» — 51 ученик, «выше базового» — 9 учеников.

3.4. Четвертый кластер Относительно малочисленную группу (201 человек) составили учащиеся, у которых общее время выполнения теста близко к среднему по выборке, однако чтение каждого из трех текстов оказалось нереалистично коротким. Количество быстрых ответов минимальное в выборке, и этим четвертый профиль значительно отличается от первого. Эти учащиеся, как правило, просматривали задания в течение времени, достаточного для обдумывания ответа, однако не смогли дать верный ответ во многих заданиях. Только 8% учащихся этой группы показали высокий результат в тесте. На показатели остальных учеников могло повлиять неумение удерживать учебную задачу, либо несформированность навыка самостоятельной работы в цифровой среде, либо низкая тестовая мотивация. Участники данной группы делали попытки отвечать на вопросы текста, но информации для правильного ответа оказалось недостаточно из-за слишком быстрого чтения текстов. Использовать тестовый балл для оценки читательских навыков этих учащихся было бы неправильно, поскольку чтения как такового фактически не происходило.

3.5. Пятый кластер Самой многочисленной оказалась группа, в которой все наблюдаемые параметры близки к средним значениям по выборке: чуть меньше среднего общее время выполнения теста, чуть меньше быстрых ответов, чуть больше время чтения текстов. В ней мало участников с уровнем читательских навыков «ниже базового» (7% участников данной группы) и значительное число участников с высокими результатами (26% участников данной группы). Вероятно, достаточное время чтения и вдумчивое взаимодействие с вопросами, т.е. высокий уровень саморегуляции, в совокупности с высоким уровнем читательских умений, позволили этим учащимся верно ответить на большинство заданий. Для этой категории участников тестовый балл точно оценивает читательские умения.

4. Дискуссия В проведенном исследовании предпринята попытка выявить типичные профили читательских умений учащихся на основании характеристик их поведения по время выполнения теста смыслового чтения. Мы действовали в рамках процессно-ориентированного подхода и старались использовать количественные данные, полученные в ходе оценивания, для обогащения интерпретации результатов.

Пять выявленных кластеров описаны на основании использованных для анализа латентных профилей переменных с привлечением дополнительных переменных, таких как результа-

ты оценивания и возвраты к тексту. Нам удалось показать, что один и тот же результат учащихся может интерпретироваться по-разному в зависимости от их поведения во время выполнения теста. Внедрение описаний тестового поведения в практику сообщения результатов оценивания поможет учителям индивидуализировать работу с учащимися по развитию навыков чтения, лучше понимать слабые стороны юных читателей.

Полученные в исследовании кластеры учащихся, для каждого из которых характерно определенное сочетание параметров чтения, открывают новые перспективы анализа учебного поведения учащихся. Например, можно ли говорить о высокой саморегуляции у 28 обучающихся первого кластера с высокими баллами и небольшим временем прохождения теста? Свидетельствует ли достаточно долгое время прохождения теста об умении обучающихся удерживать учебную задачу или это следствие низкой скорости работы? В чем причина замедления некоторых учащихся на текстах-перебивках и беглого просмотра информационных фрагментов — в их неумении выделять значимое или в боязни достаточно больших фрагментов? Читатели второго кластера увеличивали скорость чтения текстов по мере продвижения — связано ли это с адаптацией к цифровому чтению? Полученные данные выдвигают дополнительные вопросы о связи фоновых знаний с тестовым поведением и выбором ответов — например, можно ли объяснить беглый просмотр текстов обучающимися четвертого кластера их убежденностью в том, что их личный опыт достаточен для ответа на вопросы и у них нет необходимости вдумчиво знакомиться с текстом.

Некоторые результаты, полученные в исследовании, не соответствовали нашим ожиданиям. В частности, мы рассчитывали на большую информативность использования в анализе переменной «возвраты к тексту» (ее можно интерпретировать как сознательное поисковое чтение) и переменной «количество переходов по тесту, не обусловленных линейной логикой предъявления заданий». Тест выстроен линейно, поэтому большое количество необоснованных переходов со страницы на страницу можно расценивать как ознакомительное поведение или как стратегию пропуска сложного с намерением вернуться и доделать. Однако введение этих переменных в разных комбинациях в анализ не позволило получить интерпретируемые решения LPA. Корреляции переменных «возвраты к тексту» и «хождения по тесту» со всеми использованными в анализе переменными, включая результаты оценивания, также были практически нулевыми. Можно предположить, что для четвероклассников в условиях цифрового тестирования с заданиями на отдельных экранах и возможностью вернуться к тексту нажати-

ем кнопки факт возврата к тексту не является системным индикатором стратегии чтения. Возможно, у большинства учащихся еще не сформировано представление о том, что в целях поиска ответа на вопрос необходимо целенаправленно обращаться к стимульному тексту. Не исключено, что для осознанного использования этой возможности учащимся не хватило цифровых навыков или опыта выполнения компьютеризированных тестов.

В дальнейшем целесообразно повторить осуществленный в данном исследовании анализ на материалах оценивания не только чтения, но и математических навыков или других областей знания. Таким образом можно оценить стабильность паттернов тестового поведения для разных предметных областей. Мы также считаем важным проверить стабильность полученных профилей читательских умений в динамике, например через год или два, когда учащиеся будут старше и расширят свой школьный опыт и опыт работы на компьютере.

Благодарности Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325 от 25.04.2022).

Литература

1. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. (2019) Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности. *Отечественная и зарубежная педагогика*, т. 1, № 4 (61), сс. 34–57.
2. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. (2021) Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному. *Русистика*, т. 19, № 3, сс. 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
3. Мелентьева Ю.П. (2015) *Общая теория чтения*. М.: Наука.
4. Al-Khasawneh F. (2020) Test-Taking Strategies and Reading Comprehension: A Correlational Investigation. *Issues in Language Studies*, vol. 9, no 1, pp. 155–165. <https://doi.org/10.33736/ils.2161.2020>
5. Ashraf A., Zaki S. (2016) Analyzing Characteristics of Reading Test Tasks Designed for Undergraduate Language Assessment. *Journal of Independent Studies & Research: Management & Social Sciences & Economics*, vol. 14, no 1, pp. 89–104. <https://doi.org/10.31384/jisrmsse/2016.14.1.7>
6. Assiri M.S., Alodhahi E.A. (2018) Test-Taking Strategies on Reading Comprehension Tests: A Review of Major Research Themes. *Studies in English Language Teaching*, vol. 6, no 3, pp. 207–227. <https://doi.org/10.22158/selt.v6n3p207>
7. Bauer J. (2021) A Primer to Latent Profile and Latent Class Analysis. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/97uab>
8. Bayrak Karsli M., Demirel T., Kurşun E. (2020) Examination of Different Reading Strategies with Eye Tracking Measures in Paragraph Questions. *Hacettepe University Journal of Education*, vol. 35, no 1, pp. 92–106. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051160>

9. Boone W.J., Noltemeyer A. (2017) Rasch Analysis: A Primer for School Psychology Researchers and Practitioners. *Cogent Education*, vol. 4, no 1, Article no 1416898. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1416898>
10. Cerdán R., Pérez A., Vidal-Abarca E., Rouet J.F. (2019) To Answer Questions from Text, One Has to Understand What the Question Is Asking: Differential Effects of Question Aids as a Function of Comprehension Skill. *Reading and Writing*, vol. 32, no 8, pp. 2111–2124. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09943-w>
11. Cerdán R., Vidal-Abarca E., Martínez T., Gilabert R., Gil L. (2009) Impact of Question-Answering Tasks on Search Processes and Reading Comprehension. *Learning and Instruction*, vol. 19, no 1, pp. 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003>
12. Cohen A.D. (2012) Test Taker Strategies and Task Design. *The Routledge Handbook of Language Testing* (eds G. Fulcher, F. Davidson), Abingdon, England: Routledge, pp. 262–277. <https://doi.org/10.4324/9780203181287>
13. Cohen A.D. (2006) The Coming of Age of Research on Test-Taking Strategies. *Language Assessment Quarterly*, vol. 3, no 4, pp. 307–331. <https://doi.org/10.1080/15434300701333129>
14. Cohen A.D., Upton T.A. (2006) *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks. TOEFL Monograph Serie no 33*. Princeton, NJ: Test of English as a Foreign Language.
15. Guttersrud O., Le C., Pettersen K.S., Helseth S., Finbråten H.S. (2019) *Towards a Progression of Health Literacy Skills: Establishing the HLS-Q12 Cutoff Scores*. Preprint. <https://doi.org/10.21203/rs.2.13456/v2>
16. International Reading Association, National Council of Teachers of English (2009) *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. Available at: <https://ncte.org/resources/standards/standards-for-the-assessment-of-reading-and-writing-revised-edition-2009/> (accessed 2 February 2023).
17. Lee J.-Y. (2018) The Use of Test-Taking Strategies and Students' Performances in Answering TOEIC Reading Comprehension Questions. *Taiwan Journal of TESOL*, vol. 15.2, pp. 33–64. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201810_15\(2\).0002](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201810_15(2).0002)
18. Linacre J.M. (2017) Winsteps [R] Rasch Measurement Computer Program, Version 4.1. *Beaverton: Winsteps.com*.
19. Marjerison R.K., Liu P., Duffy L.P., Chen R. (2020) An Exploration of the Relationships between Different Reading Strategies and IELTS Test Performance: IELTS Test Taking Strategies—Chinese Students. *International Journal of Translation, Interpretation, and Applied Linguistics (IJTIAL)*, vol. 2, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.4018/IJTIAL.2020010101>
20. Masters G.N. (1982) A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika*, vol. 47, no 2, pp. 149–174. <https://doi.org/10.1007/BF02296272>
21. Masyn K.E. (2013) Latent Class Analysis and Finite Mixture Modeling. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods. Vol. 2: Statistical Analysis* (ed. T.D. Little), Oxford: Oxford University, pp. 551–611. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>
22. Mullis I.V., Martin M.O., Sainsbury M. (2016) PIRLS 2016 Reading Framework. *PIRLS 2016 Assessment Framework* (eds I.V.S. Mullis, M.O. Martin). Boston, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, pp. 11–29.
23. Nylund K.L., Asparouhov T., Muthén B.O. (2007) Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling, A Multidisciplinary Journal*, vol. 14, no 4, pp. 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
24. Oberski D. (2016) Mixture Models: Latent Profile and Latent Class Analysis. *Modern Statistical Methods for HCI* (eds J. Robertson, M. Kaptein), Cham: Springer, pp. 275–287. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26633-6>

25. Olivera-Aguilar M., Rikoon S.H., Robbins S.B. (2017) Using Latent Profile Analysis to Identify Noncognitive Skill Profiles among College Students. *The Journal of Higher Education*, vol. 88, no 2, pp. 234–257. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1244413>
26. Pastor D.A., Barron K.E., Miller B.J., Davis S.L. (2007) A Latent Profile Analysis of College Students' Achievement Goal Orientation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 32, no 1, pp. 8–47. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
27. Rosenberg J.M., Beymer P.N., Anderson D.J., van Lissa C.J., Schmidt J.A. (2018) tidyLPA: An R Package to Easily Carry out Latent Profile Analysis (LPA) Using Open-Source or Commercial Software. *Journal of Open Source Software*, vol. 3, no 30, Article no 978. <https://doi.org/10.21105/joss.00978>
28. Salmerón L., Vidal-Abarca E., Martínez T., Mañá A., Gil L., Naumann J. (2015) Strategic Decisions in Task-Oriented Reading. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 18, December, Article no E102. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.101>
29. Scherer R., Greiff S., Hautamäki J. (2015) Exploring the Relation between Time on Task and Ability in Complex Problem Solving. *Intelligence*, vol. 48, January, pp. 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.003>
30. Scrucca L., Fop M., Murphy T.B., Raftery A.E. (2016) mclust 5: Clustering, Classification and Density Estimation Using Gaussian Finite Mixture Models. *The R Journal*, vol. 8, no 1, pp. 289–317. <https://doi.org/10.32614/RJ-2016-021>
31. Smith R.M. (1996) A Comparison of Methods for Determining Dimensionality in Rasch Measurement. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 3, no 1, pp. 25–40. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519609540027>
32. Vermunt J.K., Magidson J. (2002) Latent Class Cluster Analysis. *Applied Latent Class Analysis* (eds J.A. Hagenaars, A.L. McCutcheon), Cambridge: Cambridge University, pp. 89–106.
33. Vidal-Abarca E., Mañá A., Gil L. (2010) Individual Differences for Self-Regulating Task-Oriented Reading Activities. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no 4, pp. 817–826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
34. Williams G.A., Kibowski F. (2016) Latent Class Analysis and Latent Profile Analysis. *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (eds L.A. Jason, D.S. Glenwick), Oxford: Oxford University, pp. 143–151. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190243654.003.0015>
35. Wise S.L., Kong X. (2005) Response Time Effort: A New Measure of Examinee Motivation in Computer-Based Tests. *Applied Measurement in Education*, vol. 18, no 2, pp. 163–183. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1802_2
36. Yeari M., Schlesinger L.M., Moshka E. (2021) The Role of Time Constraints and Domain Knowledge in Reading Comprehension Tests: The Case of Text-First versus Questions-First Strategies. *Reading Research Quarterly*, vol. 57, no 3, pp. 913–936. <https://doi.org/10.1002/rrq.452>

References

- Al-Khasawneh F. (2020) Test-Taking Strategies and Reading Comprehension: A Correlational Investigation. *Issues in Language Studies*, vol. 9, no 1, pp. 155–165. <https://doi.org/10.33736/ils.2161.2020>
- Ashraf A., Zaki S. (2016) Analyzing Characteristics of Reading Test Tasks Designed for Undergraduate Language Assessment. *Journal of Independent Studies & Research: Management & Social Sciences & Economics*, vol. 14, no 1, pp. 89–104. <https://doi.org/10.31384/jisrmsse/2016.14.1.7>
- Assiri M.S., Alodhahi E.A. (2018) Test-Taking Strategies on Reading Comprehension Tests: A Review of Major Research Themes. *Studies in English Language Teaching*, vol. 6, no 3, pp. 207–227. <https://doi.org/10.22158/selt.v6n3p207>

- Bauer J. (2021) A Primer to Latent Profile and Latent Class Analysis. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/97uab>
- Bayrak Karsli M., Demirel T., Kurşun E. (2020) Examination of Different Reading Strategies with Eye Tracking Measures in Paragraph Questions. *Hacettepe University Journal of Education*, vol. 35, no 1, pp. 92–106. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051160>
- Boone W.J., Noltemeyer A. (2017) Rasch Analysis: A Primer for School Psychology Researchers and Practitioners. *Cogent Education*, vol. 4, no 1, Article no 1416898. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1416898>
- Cerdán R., Pérez A., Vidal-Abarca E., Rouet J.F. (2019) To Answer Questions from Text, One Has to Understand What the Question Is Asking: Differential Effects of Question Aids as a Function of Comprehension Skill. *Reading and Writing*, vol. 32, no 8, pp. 2111–2124. <https://doi.org/10.1007/s1145-019-09943-w>
- Cerdán R., Vidal-Abarca E., Martínez T., Gilabert R., Gil L. (2009) Impact of Question-Answering Tasks on Search Processes and Reading Comprehension. *Learning and Instruction*, vol. 19, no 1, pp. 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.12.003>
- Cohen A.D. (2012) Test Taker Strategies and Task Design. *The Routledge Handbook of Language Testing* (eds G. Fulcher, F. Davidson), Abingdon, England: Routledge, pp. 262–277. <https://doi.org/10.4324/9780203181287>
- Cohen A.D. (2006) The Coming of Age of Research on Test-Taking Strategies. *Language Assessment Quarterly*, vol. 3, no 4, pp. 307–331. <https://doi.org/10.1080/15434300701333129>
- Cohen A.D., Upton T.A. (2006) *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. *TOEFL Monograph Serie no 33*. Princeton, NJ: Test of English as a Foreign Language.
- Gosteva Yu.N., Kuznetsova M.I., Ryabinina L.A., Sidorova G.A., Chaban T.Yu. (2019) Teoriya i praktika otsenivaniya chitatel'skoy gramotnosti kak komponenta funktsional'noy gramotnosti [Theory and Practice of Reading Literacy as a Component of Functional Literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, vol. 1, no 4 (61), pp. 34–57.
- Guttersrud O., Le C., Pettersen K.S., Helseth S., Finbråten H.S. (2019) Towards a Progression of Health Literacy Skills: Establishing the HLS-Q12 Cutoff Scores. Preprint. <https://doi.org/10.21203/rs.2.13456/v2>
- International Reading Association, National Council of Teachers of English (2009) *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. Available at: <https://ncte.org/resources/standards/standards-for-the-assessment-of-reading-and-writing-revised-edition-2009/> (accessed 2 February 2023).
- Laposhina A.N., Lebedeva M.Yu. (2021) Tekstometr: onlain-instrument opredeleyaniya urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu [Textometr: An Online Tool for Automated Complexity Level Assessment of Texts for Russian Language Learners]. *Russian Language Studies*, vol. 19, no 3, pp. 331–345. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345>
- Lee J.-Y. (2018) The Use of Test-Taking Strategies and Students' Performances in Answering TOEIC Reading Comprehension Questions. *Taiwan Journal of TESOL*, vol. 15.2, pp. 33–64. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201810_15\(2\).0002](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201810_15(2).0002)
- Linacre J.M. (2017) Winsteps [R] Rasch Measurement Computer Program, Version 4.1. *Beaverton: Winsteps.com*.
- Marjerison R.K., Liu P., Duffy L.P., Chen R. (2020) An Exploration of the Relationships between Different Reading Strategies and IELTS Test Performance: IELTS Test Taking Strategies—Chinese Students. *International Journal of Translation, Interpretation, and Applied Linguistics (IJTIAL)*, vol. 2, no 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.4018/IJTIAL.2020010101>
- Masters G.N. (1982) A Rasch Model for Partial Credit Scoring. *Psychometrika*, vol. 47, no 2, pp. 149–174. <https://doi.org/10.1007/BF02296272>
- Masyn K.E. (2013) Latent Class Analysis and Finite Mixture Modeling. *The Oxford Handbook of Quantitative Methods. Vol. 2: Statistical Analysis* (ed. T.D. Lit-

- tle), Oxford: Oxford University, pp. 551–611. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199934898.013.0025>
- Melentieva Yu.P. (2016) *Obshchaya teoriya chteniya* [General Theory of Reading]. Moscow: Nauka.
- Mullis I.V., Martin M.O., Sainsbury M. (2016) PIRLS 2016 Reading Framework. *PIRLS 2016 Assessment Framework* (eds I.V.S. Mullis, M.O. Martin). Boston, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, pp. 11–29.
- Nylund K.L., Asparouhov T., Muthén B.O. (2007) Deciding on the Number of Classes in Latent Class Analysis and Growth Mixture Modeling: A Monte Carlo Simulation Study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 14, no 4, pp. 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Oberski D. (2016) Mixture Models: Latent Profile and Latent Class Analysis. *Modern Statistical Methods for HCI* (eds J. Robertson, M. Kaptein), Cham: Springer, pp. 275–287. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26633-6>
- Olivera-Aguilar M., Rikoon S.H., Robbins S.B. (2017) Using Latent Profile Analysis to Identify Noncognitive Skill Profiles among College Students. *The Journal of Higher Education*, vol. 88, no 2, pp. 234–257. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.1244413>
- Pastor D.A., Barron K.E., Miller B.J., Davis S.L. (2007) A Latent Profile Analysis of College Students' Achievement Goal Orientation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 32, no 1, pp. 8–47. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
- Rosenberg J.M., Beymer P.N., Anderson D.J., van Lissa C.J., Schmidt J.A. (2018) tidyLPA: An R Package to Easily Carry out Latent Profile Analysis (LPA) Using Open-Source or Commercial Software. *Journal of Open Source Software*, vol. 3, no 30, Article no 978. <https://doi.org/10.21105/joss.00978>
- Salmerón L., Vidal-Abarca E., Martínez T., Mañá A., Gil L., Naumann J. (2015) Strategic Decisions in Task-Oriented Reading. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 18, December, Article no E102. <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.101>
- Scherer R., Greiff S., Hautamäki J. (2015) Exploring the Relation between Time on Task and Ability in Complex Problem Solving. *Intelligence*, vol. 48, January, pp. 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.003>
- Scrucca L., Fop M., Murphy T.B., Raftery A.E. (2016) mclust 5: Clustering, Classification and Density Estimation Using Gaussian Finite Mixture Models. *The R Journal*, vol. 8, no 1, pp. 289–317. <https://doi.org/10.32614/RJ-2016-021>
- Smith R.M. (1996) A Comparison of Methods for Determining Dimensionality in Rasch Measurement. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 3, no 1, pp. 25–40. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519609540027>
- Vermunt J.K., Magidson J. (2002) Latent Class Cluster Analysis. *Applied Latent Class Analysis* (eds J.A. Hagenaars, A.L. McCutcheon), Cambridge: Cambridge University, pp. 89–106.
- Vidal-Abarca E., Mañá A., Gil L. (2010) Individual Differences for Self-Regulating Task-Oriented Reading Activities. *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, no 4, pp. 817–826. <https://doi.org/10.1037/a0020062>
- Williams G.A., Kibowski F. (2016) Latent Class Analysis and Latent Profile Analysis. *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods* (eds L.A. Jason, D.S. Glenwick), Oxford: Oxford University, pp. 143–151. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190243654.003.0015>
- Wise S.L., Kong X. (2005) Response Time Effort: A New Measure of Examinee Motivation in Computer-Based Tests. *Applied Measurement in Education*, vol. 18, no 2, pp. 163–183. https://doi.org/10.1207/s15324818ame1802_2
- Yeari M., Schlesinger L.M., Moshka E. (2021) The Role of Time Constraints and Domain Knowledge in Reading Comprehension Tests: The Case of Text-First versus Questions-First Strategies. *Reading Research Quarterly*, vol. 57, no 3, pp. 913–936. <https://doi.org/10.1002/rrq.452>

Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса у педагогов

Наталья Волкова, Наталья Заиченко,
Софья Кошелева, Александр Ефимов

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2022 г.

Волкова Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент департамента менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: 194100 Санкт-Петербург, ул. Кантемировская, 3, к. 1. E-mail: nv.volkova@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9045-4393> (контактное лицо для переписки)

Заиченко Наталья Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор департамента государственного администрирования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: zanat@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3663-7631>

Кошелева Софья Владимировна — доктор психологических наук, профессор кафедры организационного поведения и управления персоналом, Высшая школа менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: kosheleva@gsom.spbu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7767-5917>

Ефимов Александр Сергеевич — заместитель директора по цифровой трансформации и инновационному развитию, руководитель Центра непрерывного повышения профессионального мастерства, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ямало-Немецкого автономного округа «Региональный институт развития образования». E-mail: eas@riroyanao.ru

Аннотация

На выборке из 457 педагогических работников 18 образовательных учреждений Невского района Санкт-Петербурга исследуется индекс организационного стресса в школах и детских садах и его зависимость от элементов организационной культуры, а также от практик формирования психологического благополучия, используемых директорами образовательных учреждений.

В исследовании применялись количественные и качественные методы сбора данных. Для измерения организационного стресса использовалась Шкала организационного стресса (*Coping with stress checklist*), разработанная А. Маклином. Оценка организационной культуры проводилась на основании модели Д. Денисона, которая в ходе исследования адаптирована для педагогических коллективов. Установки руководителей образовательных учреждений и реализуемые ими практики формирования психологического благополучия выявлены на основании анализа материалов интервью.

Установлено, что организационный стресс оказывает негативное влияние на образовательную организацию, снижая показатели сохранности педагогических коллективов и усиливая текучесть персонала. Дошкольные образовательные учреждения более гомогенны по сравнению со школами по индексу организационного стресса среди персонала, участвующего в обра-

зовательном и воспитательном процессе. Школьные педагогические коллективы гетерогенны по индексу организационного стресса, и уровень их стрессоустойчивости связан с особенностями организационной культуры и практиками, которые применяет руководитель для формирования психологического благополучия сотрудников на рабочем месте.

Ключевые слова организационная культура, организационный стресс, образовательная организация, педагоги, психологическое благополучие.

Для цитирования Волкова Н.В., Заиченко Н.А., Кошелева С.В., Ефимов А.С. (2023) Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса педагогов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>

Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers

Natalya Volkova, Natalya Zaichenko, Sofia Kosheleva,
Alexander Efimov

Natalya V. Volkova — Candidate of Sciences in Social Psychology, Associate Professor, Department of Management, National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg). Address: Bld. 1, 3 Kantemirovskaya Str., 194100 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: nv.volkova@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9045-4393> (corresponding author)

Natalya A. Zaichenko — Candidate of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Public Administration, National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg). E-mail: zanat@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3663-7631>

Sofia V. Kosheleva — Doctor of Science in Psychology, Professor, Organizational Behavior and Personnel Management Department, Graduate School of Management, Saint-Petersburg State University. E-mail: kosheleva@gsom.spbu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7767-5917>

Alexander S. Efimov — Deputy Director for Digital Transformation and Innovative Development, Head of the Center for Continuous Professional Development, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug “Regional Institute for Educational Development”. E-mail: eas@riroyanao.ru

Abstract The purpose of this paper is to examine the level of organizational stress through the lens of organizational culture and practices of psychological well-being implemented by the leaders of educational institutions. This study used data from 457 pedagogical employees working in 18 educational institutions (school and kindergartens) located in the Nevskiy district of St. Petersburg.

A mixed-method approach with interviews and surveys was utilized for data collection. The coping with stress checklist developed by McLean was used to measure the level of organizational stress. The assessment of organizational culture was carried out on the basis of the Denison Organizational Culture Survey, adjusted to the educational environment through this study. The attitudes of the leaders of educational institutions and their practices implemented toward the formation of psychological well-being across school staff members were indicated via interviews.

The results revealed that organizational stress affects negatively educational institutions, increasing employee turnover. Preschool educational institutions are more homogeneous compared with schools in terms of the level of organizational stress across teaching staff. School teaching teams are quite heterogeneous regarding the level of organizational stress. Moreover, the elements of organizational culture coupled with the practices used by the leaders for the development of psychological well-being influence the stress level in each school studied.

Keywords organizational culture, organizational stress, educational institutions, teachers, psychological well-being.

For citing Volkova N.V., Zaichenko N.A., Kosheleva S.V., Efimov A.S. (2023) Organizatsionnaya kul'tura obrazovatel'noy organizatsii kak predictor organizatsionnogo stressa u pedagogov [Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>

Педагогическая деятельность, как и другие профессии системы «человек — человек», предъявляет определенные требования к личности профессионала: в частности, педагогу необходимо обладать психологической устойчивостью и одновременно эмоциональной отзывчивостью. Характер и условия деятельности дошкольных и общеобразовательных организаций позволяют рассматривать их как многосубъектные системы, объединяющие разные категории взаимодействующих участников и заинтересованных сторон (стейкхолдеров). Педагогическому и административному персоналу школ и дошкольных учреждений необходимо согласованно и эффективно взаимодействовать с разными участниками образовательных отношений — а значит, педагогам требуется психологическая выносливость, а руководителям образовательных организаций — готовность и способность реализовать меры по преодолению стресса и поддержанию психологического благополучия сотрудников. Комфортная среда образования возвращается через организационную культуру и поддерживается культурой. Безусловно, на культуру школы (в обобщенном понимании этого образовательного института) влияют и внешние факторы, они нередко формируют ситуации стресса в детских и взрослых коллективах. В идеале организационная культура школы должна быть внутренним ресурсом обеспечения профессионального благополучия, в нашем контексте — благополучия на рабочем месте.

Неизбежным в профессиональной деятельности педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций затруднениям нередко сопутствует стресс. Отечественные и зарубежные исследователи среди факторов, приводящих к стрессу в образовательных учреждениях, выделяют высокие нагрузки, недостаточную социальную поддержку со стороны администрации, а также глубокую эмоциональную вовлеченность при взаимо-

действии с коллегами, учениками и их родителями [Jain, 2021; Kyriacou, 2001; Petrakova et al., 2021]. Многообразие ситуаций, способных вызвать интенсивные и продолжительные переживания у учителей и воспитателей, позволяет определять педагогическую деятельность как стрессогенную [Петрова, Шкабарина, 2020; Торикова, 2021; Jain, 2021; Kyriacou, 2001].

В качестве социальных детерминант стресса исследователи указывают характеристики принятой в организации системы взаимоотношений, в частности устойчивость существующих взаимоотношений и их органичную встроенность в организационную культуру [Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001; Lee, Jang, 2020]. При этом элементы организационной культуры, поощряющие поддержку со стороны руководителей и коллег, на практике выполняют функции буфера, компенсируя влияние на сотрудников стрессовых условий, тормозя или даже предотвращая развитие стресса [Водопьянова, Старченкова, 2008]. Кроме того, восприятие организационной культуры оказывает влияние на усталость и намерение сотрудника покинуть организацию, и это влияние опосредовано уровнем стресса на работе [Lee, Jang, 2020]. На основании обзоров исследований и интервью с экспертами исследователи характеризуют школьную культуру как одну из мягких стратегий улучшения качества школьного образования [Lee, Louis, 2019] и развития талантов педагогов [Волкова и др., 2021]. Однако большинство исследований взаимосвязи организационной культуры и стресса в школьной среде проведены зарубежными учеными, в то время как отечественные исследователи больше внимания уделяют изучению профессиональных детерминант этого явления (например, [Петрова, Шкабарина, 2020; Торикова, 2021]).

Замысел нашего исследования состоит в поиске взаимосвязи организационной культуры образовательной организации, в частности детских садов и школ, с индексом восприимчивости к организационному стрессу и показателями психологического благополучия на рабочем месте у сотрудников этих организаций.

1. Теоретические основы исследования

В данном исследовании мы опираемся на концепции организационной культуры, благополучия и организационного стресса, рассчитывая выявить с помощью такого подхода возможные смысловые взаимосвязи их основных структурных компонентов применительно к каждому из рассматриваемых феноменов.

1.1. Концепция организационной культуры

В целом организационная культура понимается как устойчивая совокупность существующих в организации ценностей, убеждений, норм, правил, ожиданий, обычаев и традиций, которые

разделяются и принимаются сотрудниками и детерминируют их организационное поведение и отношения. В литературе представлены разные подходы к описанию и анализу организационной культуры. Так, например, К. Камерон и Р. Куинн [Cameron, Quinn, 2006] рассматривают организационную культуру как своего рода социальный клей, который способствует сплочению организации, сохранению организационного единства, поддерживая устойчивую внутреннюю среду организации, обеспечивая понимание сотрудниками организационных целей и ценностей, соблюдение стандартов поведения и отношений («Как у нас это здесь принято»). Г. Хофстеде определяет организационную культуру как «коллективное программирование» [Hofstede, 2001], а С. Роббинз — как «совокупность ключевых характеристик, ценных с точки зрения данной организации» [Роббинз, 2006. С. 320]. Э. Шейн [2008] рассматривает организационную культуру как сложный конструкт, содержащий явные и скрытые компоненты, обеспечивающие единство организации, и выделяет три уровня их проявлений: поверхностный (символический), внутренний (ценностный) и глубинный (поведенческий). Первый уровень представлен наблюдаемыми атрибутами функционирования организации, второй — осознаваемыми ценностями, установками, нормами и правилами, третий — мировоззрением, базовыми верованиями (скрытыми, не всегда осознаваемыми, принимаемыми на веру предположениями), общей психологической атмосферой организации.

Организационная культура выполняет в организации важные функции, в частности идентификационную, адаптивную, интегрирующую, регулирующую, функцию управления качеством трудовой деятельности и отношений [Ashkanasy, Wilderom, Peterson, 2000; Volkova, Chiker, 2020; Роббинз, 2006]. На практике организационная культура проявляется не только в поддержке и реализации организационных ценностей, определенных ролевых моделей и норм поведения и отношений, но и в стиле управления, которого придерживается руководитель, кадровой политике, характере принимаемых управленческих решений, реакциях на возникающие трудности [Волкова и др., 2021].

По-разному определяя содержание и структуру организационной культуры, практически все исследователи едины в признании ее влияния на эффективность организации и продуктивность сотрудников. В данном исследовании мы акцентируем внимание на целях, ценностях и установках руководителей образовательных учреждений и используемых ими практиках создания благоприятной образовательной среды (в том числе на практиках обеспечения психологического благополучия педагогов на рабочем месте, способствующего толерантности

к стрессогенным факторам профессиональной деятельности, профилактике и преодолению организационного стресса).

1.2. Концепция
психологического
благополучия

Для оценки степени благоприятности образовательной среды для персонала школ и дошкольных учреждений можно использовать концепцию благополучия (*well-being*). Всемирная организация здравоохранения трактует благополучие на рабочем месте как состояние, в котором человек реализует свой потенциал, способен справляться с обычными жизненными стрессами, может продуктивно и плодотворно работать и вносить вклад в жизнь своей организации и социума [World Health Organization, 2013]. По мнению исследователей, благополучие концептуально можно рассматривать в качестве интегрального показателя успешности функционирования личности в профессиональной сфере. В структуре этого конструкта выделяются и тесно взаимосвязаны эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, характеризующие отношение человека к себе как к профессионалу, к своей профессиональной среде и организационному контексту [Warr, 1990; Лисовская и др., 2021].

Эмпирически выявлены четыре типа благополучия сотрудников, связанные с их отношением к работе и вовлеченностью: «с 9.00 до 17.00», или расслабленные; увлеченные работой, или вовлеченные; трудоголики, или напряженные; выгоревшие, или уставшие [Salanova et al., 2014]. Эти типы благополучия по-разному влияют на психологическое (эмоциональное) состояние сотрудников и результативность их работы, на этом основании исследователи предполагают наличие связи благополучия с проявлениями стресса у сотрудников. В рамках данного исследования нас интересует прежде всего эмоциональный компонент благополучия сотрудников образовательных учреждений, отражающий психологическую составляющую их отношения к воспринимаемому профессиональному и организационному контексту. Феномен психологического благополучия связан с субъективным отношением сотрудника к образовательной среде, он основан на индивидуальном восприятии и личном отношении человека к обстоятельствам его жизни, деятельности и социального функционирования. Несмотря на имеющиеся различия в трактовке психологического и субъективного благополучия, в ряде исследований выявлены положительные корреляционные связи между показателями психологического и субъективного благополучия, свидетельствующие о тесной взаимосвязи данных феноменов и понятий [Kahneman, Diener, Schwarz, 1999; Keyes, Shmotkin, Ryff, 2002].

Среди концепций психологического благополучия наиболее влиятельными являются работы Н. Брэдберна, Э. Динера,

К. Рифф, Р.М. Райана, Э.Л. Деси. Н. Брэдберн [Bradburn, 1969] ввел термин «психологическое благополучие» и определил его как баланс двух видов аффекта — позитивного и негативного. Э. Динер добавил к эмоциональному компоненту, описанному Н. Брэдберном, когнитивный компонент — «удовлетворенность жизнью» и назвал свой концепт «субъективным благополучием» [Diener, 1984]. Дальнейшее развитие концепция психологического благополучия получила в работах К. Рифф, которая определяет этот феномен как интегральный показатель направленности человека на позитивное функционирование, отражающий его субъективное восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека [Ryff, Keyes, 1995]. К. Рифф выделяет в структуре психологического благополучия шесть компонентов: позитивные отношения с окружающими, автономия, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, управление средой (компетентность). Согласно теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси [Ryan, Deci, 2001], психологическое благополучие личности обеспечивается удовлетворением трех базовых потребностей, составляющих основу внутренней мотивации: потребности в автономии, в компетентности и в связанности с другими людьми.

В отечественных публикациях содержится сравнительный анализ концепций субъективного и психологического благополучия и большое внимание уделяется адаптации и валидации методик измерения и оценки психологического благополучия [Осин, Леонтьев, 2020; Леонтьев, 2020; Орлова, 2015; Павлоцкая, 2015].

Таким образом, обобщая рассмотренные подходы, психологическое благополучие можно определить как интегральный феномен, характеризующий позитивное функционирование человека, которое выражается в субъективном переживании удовлетворенности жизнью, реализации собственного потенциала, высокой интегрированности в социум и опосредовано системой отношений личности [Павлоцкая, 2015].

В исследованиях субъективного и психологического благополучия выделяются два направления в поисках факторов, влияющих на благополучие: изучение «внутренних» детерминант уровня благополучия, связанных с самосознанием и особенностями личности, и «внешних» по отношению к личности предикторов, отражающих влияние внешних условий (среды) [Орлова, 2015].

В характеристиках профессиональной и организационной среды исследователи выделяют шесть компонентов, образующих персонифицированный контекст для сотрудников: 1) управляемая рабочая нагрузка; 2) личный контроль над работой;

3) поддержка со стороны коллег и руководителей; 4) позитивные отношения на работе; 5) ясность профессиональной роли; 6) личный контроль за своим участием в организационных изменениях [Guest, Conway, 2004]. В предыдущих исследованиях обнаружена связь разных типов благополучия работников с их профессиональной активностью и стремлением инвестировать свой потенциал в более легкую (простую) или более тяжелую (сложную) работу [Salanova et al., 2014]. Кроме того, установлена взаимосвязь эмоционального (психологического) благополучия с производительностью труда, удовлетворенностью работой и наличием проблем в обучении и профессиональном развитии менеджеров [Hosie, Sevastos, 2010], а также с практиками управления человеческими ресурсами и индивидуальной и организационной производительностью [Guest, 2017]. На основании выбранных теоретических концепций и рассмотренных результатов исследований можно предположить наличие связи удовлетворенности сотрудника каждым из шести перечисленных компонентов профессиональной и организационной среды с его уровнем благополучия на рабочем месте и восприятием стрессогенных обстоятельств (организационного стресса).

1.3. Концепции стресса в организационной среде

Исходя из содержания и условий профессиональной педагогической деятельности, ее можно характеризовать как стрессогенную, вызывающую эмоциональное и психологическое напряжение у педагогических работников общеобразовательных организаций, нередко осложняющую отношения в педагогическом коллективе, нарушающую приемлемый баланс между работой и личной жизнью, чреватую длительным стрессом и профессиональным выгоранием. В составе профессиональной педагогической деятельности имеются трудовые действия, которые сами по себе могут становятся стрессорами. Исследователи определяют совокупность всех стрессовых состояний работника как «стресс на работе» (*job-related stress*) [Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001]. Концепция стресса в организационной среде рассматривает организационные факторы, вызывающие стресс у сотрудников, и анализирует его влияние на эффективность деятельности персонала и организации в целом. В рамках этой концепции выделяются три типа стресса: психологический, организационный и профессиональный.

Целям нашего исследования наиболее релевантна когнитивная теория стресса, существенный вклад в развитие которой внесли исследования Р. Лазаруса и его сотрудников [Lazarus, Folkman, 1984]. В данной концепции психологический стресс рассматривается как взаимосвязь, возникающая между чело-

веком и чрезмерными требованиями среды, которым он не может или затрудняется соответствовать, и оказывающая влияние на способность человека эффективно осуществлять свою деятельность.

Психологический стресс возникает в результате соотношения личностью требований ситуации с имеющимися у нее ресурсами [Lazarus, Folkman, 1984]. При этом осуществляются два когнитивных процесса — оценка и преодоление (купирование) стресса. Термин «оценка» в данном контексте означает установление значимости/ценности предмета или предъявляемых требований, а «преодоление» (*coping*) — намерения и действия субъекта, направленные на удовлетворение внешних и внутренних требований, приложение соответствующих поведенческих и когнитивных усилий. Именно когнитивная оценка баланса «внешние требования — внутренние возможности» является основным фактором, регулирующим реакцию на стрессоры. Причины возникновения психологического стресса могут быть как внешними (организационными, средовыми), так и внутренними, личностными.

Профессиональный стресс — это напряженное состояние работника, возникающее при воздействии эмоционально отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью. Различают такие разновидности профессионального стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный¹. Й. Шарит и Г. Сальвенди [Sharit, Salvendy, 1982] определяют профессиональный стресс как многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную трудовую ситуацию. Исследователи, внесшие существенный вклад в создание теории стресса на рабочем месте [Karasek, Theorell, 1990], установили, что переживание стресса у работников возникает при несбалансированном взаимодействии двух факторов — ответственности и контроля. Можно предположить, что данный механизм возникновения стресса связан с феноменом ролевой перегрузки, выявленным рядом исследователей [Gilbert, De Winne, Sels, 2011; Сережкина, 2019] и характерным для профессиональной деятельности педагогов и воспитателей.

Отечественные исследователи уделяют много внимания феномену профессионального стресса как в образовательных учреждениях (например, [Лазарева, 2009; Васильченко, Желдоченко, 2017; Петрова, Шкабарина, 2020; Торикина, 2021]), так и в дошкольных организациях [Визитова, 2012; Балык, Макаренко, 2019; Багадаева, 2021]. В результате выявлены такие стрес-

¹ Зеер Э.Ф. (2005) Психология профессий: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект.

согенные факторы, как недостаточная оплата труда и низкий социальный статус педагогической деятельности, ролевой конфликт, нереалистично высокие притязания, нечетко сформулированные служебные обязанности, дефицит времени, деструктивное взаимодействие с администрацией и коллегами, эмоциональные перегрузки. У педагогов дошкольных учреждений отмечены выраженные поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления стресса, например «отсутствие видения альтернативных действий, пассивность, желание переложить ответственность на другого, повышенная тревога, низкая продуктивность деятельности» [Визитова, 2012. С. 6].

В меньшей степени изучен организационный аспект стрессовых явлений в общем образовании, в том числе их специфика в зависимости от типа образовательной организации. Этот дефицит знания мы пытаемся восполнить своим исследованием.

2. Организационный стресс и организационная культура: выбор подходов к исследованию

Для определения влияния внешних факторов, порождающих стресс, используется понятие «организационный стресс» (ОС). Европейское агентство по безопасности и гигиене труда определяет ОС как реакцию человека на несоответствие между восприятием требований, исходящих из организационной среды, и восприятием собственных ресурсов, необходимых для реагирования на эти требования (цит. по [Сережкина, 2019. С. 235]). В эмпирическом исследовании выявлены следующие организационные факторы стресса на рабочем месте: давление жестких требований, непосредственно связанных с выполнением трудовых задач (объем и сложность работы, ее качественные показатели, сроки выполнения и др.); постоянный контроль со стороны руководства; отсутствие поддержки, в том числе от руководителей и коллег; сложные, напряженные взаимоотношения (ссоры, конфликты, буллинг и проч.); ролевой конфликт, связанный с нечетким обозначением рабочих обязанностей или их необоснованным и некомпенсированным расширением; организационные изменения [Сережкина, 2019]. Примеры источников ОС у педагогов многообразны: от незапланированных замещений уроков и изменений в учебных расписаниях до новых форматов отчетов, новых образовательных стандартов и мониторингов качества образования, проверок и вынужденного участия в конкурсах и экспериментах.

В данном исследовании мы сосредоточимся именно на организационном стрессе ввиду его значимости для профессиональной педагогической деятельности. Выявление сильных негативных организационных раздражителей, которые приводят к нарушению эмоционального равновесия, критически важно-

го для деятельности в паре «человек — человек», и оценка личностной уязвимости педагога в отношении таких раздражителей может помочь подобрать для него эффективную стратегию поведения в такой ситуации. Для руководителя организации понимание природы организационных стрессоров — необходимая составляющая принятия решений о том, как нивелировать факторы, провоцирующие стрессовое состояние у работников.

Для анализа организационных стрессоров целесообразно разделить их на три группы: связанные с контекстом труда, с содержанием труда, с межличностными отношениями в коллективе [Сережкина, 2019]. В качестве организационных факторов, которые ведут к психологическому напряжению, исследователи выделяют определенные особенности культуры (например, расхождения между сотрудниками разного статуса в восприятии целей и ценностей) и социально-психологического климата организации (например, конфликтные коммуникации или низкая сплоченность коллектива) [Водопьянова, Старченкова, 2008; Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001; Lee, Jang, 2020].

Согласно модели стресса на рабочем месте, созданной С. Палмером, К. Купером и К. Томасом, возникновение стресса у работника в решающей степени зависит от организационной культуры, поскольку она детерминирует появление и функционирование потенциальных факторов стресса, действие которых обуславливает проявление как индивидуальных, так и организационных симптомов стресса, снижающих эффективность сотрудников и всей организации [Palmer, Cooper, Thomas, 2003; Сережкина, 2019]. Организационными симптомами являются, например, усиление текучести персонала, снижение качества и результативности труда сотрудников, падение их лояльности, ухудшение трудовой дисциплины, абсентеизм. Неслучайно показатель сохранности педагогических коллективов включен в некоторые региональные практики оценки эффективности механизмов управления качеством образования².

Для измерения ОС в данном исследовании использовалась Шкала организационного стресса (*Coping with stress checklist*), разработанная А. Маклином [McLean, 1979] и адаптированная к российской выборке Н.Е. Водопьяновой [2009]. Результатом применения шкалы Маклина становится индекс восприимчивости работника к организационному стрессу (индекс ОС). В перечень содержательных характеристик индекса ОС входят адаптивность сотрудника к изменениям, принятие ценностей других, активность и продуктивность деятельности и проч. Чем

² Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 17.08.2021 № 2314-р.

выше этот показатель, тем более уязвим работник по отношению к организационным рабочим стрессам, переживанию дистресса, эмоциональному выгоранию.

Для анализа организационной культуры выбрана методика Д. Денисона, позволяющая оценить четыре ее составляющие: адаптивность (*adaptability*), миссию (*mission*), согласованность (*consistency*) и вовлеченность (*involvement*), каждая из которых измеряется посредством трех индикаторов (табл. 1). Эти составляющие тесно связаны с показателями эффективности деятельности организации [Gillespie et al., 2008]. Однако в зависимости от установок руководителя характеристики организационной культуры, выделенные в методике Д. Денисона, могут по-разному проявляться в организации. Поэтому в ходе исследования появилась необходимость провести интервьюирование руководителей образовательных организаций с целью выявления их установок в отношении обеспечения атмосферы психологического благополучия, снижения организационного стресса и элементов организационной культуры из модели Д. Денисона.

Таблица 1. **Индикаторы и составляющие организационной культуры в модели Д. Денисона (адаптировано из [Gillespie et al., 2008])**

Составляющие культуры организации	Индикаторы	Определение
Вовлеченность	Сотрудники преданы своей работе, чувствуют себя сопричастными общему делу и вносят вклад в развитие организации	
	Возможности для развития	Организация постоянно инвестирует в развитие знаний и навыков сотрудников, чтобы оставаться конкурентоспособной и удовлетворять потребности стейкхолдеров
	Ориентация сотрудников на работу в команде	Большое значение придается совместной работе по достижению общих целей, за осуществление которых все сотрудники чувствуют себя ответственными
	Предоставление полномочий	Сотрудники наделены необходимыми полномочиями, у них достаточно личной инициативы и способностей, чтобы самостоятельно управлять своей работой. Предоставление сотрудникам должного объема полномочий создает у них чувство сопричастности и ответственности перед организацией
Согласованность	Наличие организационных систем и процессов, способствующих согласованности и эффективности	
	Интеграция и координация действий	Подразделения организации способны эффективно взаимодействовать для достижения общих целей. Организационные барьеры не мешают выполнению работы

Окончание табл. 1

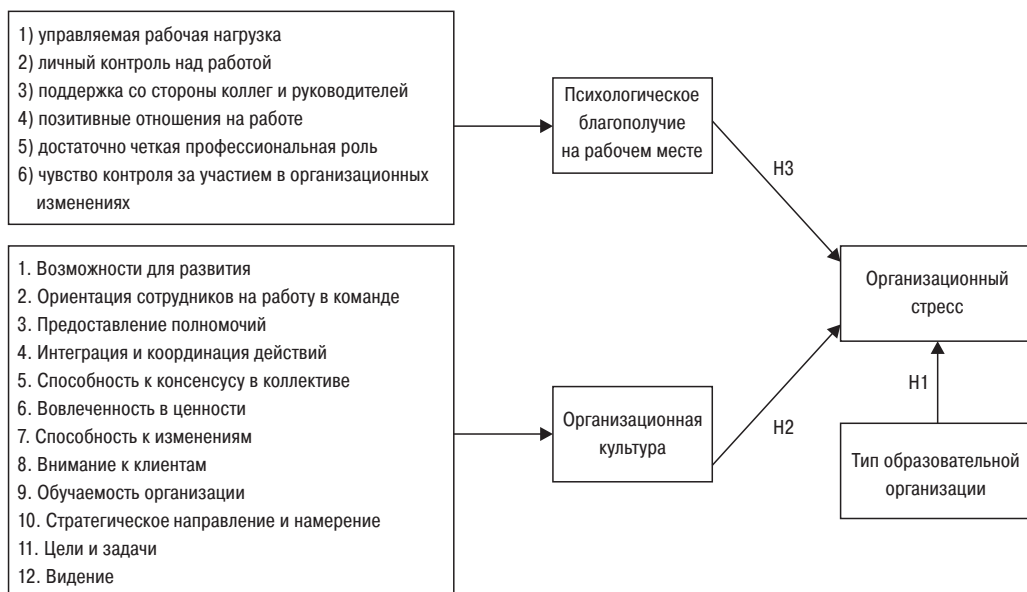
Составляющие культуры организации	Индикаторы	Определение
	Способность к консенсусу в коллективе	В организации достигается согласие по важным вопросам: существует базовый уровень согласия и способность преодолевать разногласия, когда они возникают
	Вовлеченность в ценности	Члены организации разделяют общую систему ценностей, которая создает сильное чувство идентичности и четкий набор ожиданий
Адаптивность	Способность организации трансформироваться в ответ на изменения внешней среды или запросы стейкхолдеров	
	Способность к изменениям	Способность организации адаптироваться к внешней среде: быстро реагировать на текущие изменения, а также предвидеть будущие вызовы
	Внимание к клиентам	Способность организации анализировать потребности клиентов (обучающихся и их родителей или законных представителей), учитывать их замечания и пожелания, своевременно реагировать на них, а также предвидеть будущие запросы. Внимание к клиентам отражает степень, в которой организацией движет стремление удовлетворить их потребности
	Обучаемость организации	Способность организации собирать и интерпретировать сигналы из окружающей среды для стимулирования соответствующих инноваций, получения знаний и развития потенциала сотрудников
Миссия	Определяет направления развития, социальную роль и другие значимые ориентиры, которые позволяют понять, зачем организация существует и к чему стремится	
	Стратегическое направление и намерение	Отражает долгосрочные цели и направления деятельности организации, которые помогают сотрудникам понять значимость их работы
	Цели и задачи	Показывает, насколько поставленные руководством цели понятны и измеримы
	Видение	Создает образ организации в будущем, который могут разделять или не разделять ее сотрудники

3. Выдвижение гипотез

Цель исследования — выявить взаимосвязь между индексом ОС у педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений и организационной культурой этих учреждений с учетом установок руководителей организаций в отношении формирования благополучия на рабочем месте. Другими словами, мы намерены доказать, что организационная культура образова-

тельной организации является предиктором организационного стресса у педагогов. В ходе теоретического анализа проблемы сформулированы общая и частные гипотезы, которые представлены в виде исследовательской модели (рис. 1).

Рис 1. Исследовательская модель



Общая гипотеза: существует взаимосвязь между индексом восприимчивости сотрудников дошкольных и общеобразовательных организаций к организационному стрессу и восприятием ими характеристик организационной культуры.

Частные гипотезы конкретизируют свойства данной взаимосвязи.

H1 Восприимчивость к ОС в педагогических коллективах образовательных организаций может различаться:

- *H1a* внутри одного типа образовательных организаций (дошкольные или общеобразовательные);
- *H1b* между типами образовательных организаций (дошкольные и общеобразовательные).

H2 Индикаторы организационной культуры по модели Д. Деннисона являются предикторами ОС.

- *H2a* Существует обратная связь между показателями ОС и индикаторами организационной культуры: низкие показатели ОС детерминируют более высокие индикаторы организационной культуры.

НЗ Установки руководителей образовательных организаций и реализуемые ими практики обеспечения благополучия оказывают влияние на индекс ОС у педагогов.

**4. Дизайн
и методы
исследования**

Опрос проводился в онлайн-формате на платформе *Google* в январе и апреле 2021 г. Перед анкетированием руководителей организаций с ними проведены интервью, в результате которых сформулированы и согласованы определенные исследовательские нормы и процедуры: исключительно добровольный характер участия в опросах; анонимность сведений, полученных в ходе анкетирования; закрытость результатов анкетирования для органов управления образованием. Руководители получили разъяснения по каждому из 85 пунктов анкеты. Итоговый опросник состоял из трех блоков: Шкала организационного стресса Маклина; адаптированный Опросник организационной культуры по модели Д. Денисона; блок социально-демографических характеристик респондентов (пол, возрастная категория, стаж работы в организации, должность). Однофакторный тест Хармана (*Harman's single-factor test*) использовался для контроля предвзятости ответов [Podsakoff et al., 2003], так как педагоги привыкли к прохождению разного рода диагностик и достаточно часто дают социально одобряемые ответы. Для нашей выборки общая дисперсия, полученная по одному фактору, составила 42,25%, что составляет менее 50% дисперсии всех переменных, поэтому эффекты смещения не являются существенной проблемой для полученных данных. В результате опроса выявлены образовательные учреждения с индексом ОС у сотрудников ниже среднего значения и установлено, что атмосфера в детских садах более гомогенна, чем в школах, в отношении стресс-факторов.

Следующим этапом исследования стало проведение глубинных интервью с руководителями общеобразовательных организаций, участие в них было добровольным. Тему встречи обозначили как «Результаты исследования организационной культуры школы». Интервью проводилось в виде свободной беседы и продолжалось от получаса до трех часов. Интервьюер знакомил руководителя организации с результатами исследования организационной культуры, а также разъяснял ему содержание понятия «организационный стресс», после чего спрашивал у респондента, испытывал ли он сам организационный стресс и какие положительные или отрицательные последствия имело это переживание. Затем ход обсуждения смещался к личному опыту руководителя, ему предлагалось вспомнить две-три характерные черты организации с высоким уровнем ОС из числа тех, в которых руководитель прежде работал. На этом этапе интервьюер возвращался к диаграмме Денисона и задавал вопрос

о приоритетах сотрудников в отношении развития организации — свойственно ли им осознание общей ответственности за дело или стремление к изменениям. В конце беседы интервьюер спрашивал, какие действия совершает руководитель, чтобы снизить уровень стресса у своих сотрудников в настоящее время.

Примерные вопросы, с помощью которых интервьюер направлял и структурировал беседу с руководителями организаций:

Вам приходилось работать в организации с высоким уровнем организационного стресса?

Испытывали ли вы сами организационный стресс?

Какие две-три характерные черты подобной организации вам запомнились?

Можно ли говорить, что для этой организации было скорее характерно осознание общих ценностей и систем, ответственность за общее дело, нежели способность к изменениям и осознанное развитие?

Было ли это состояние вызвано факторами внешней или внутренней среды?

Делаете ли вы что-то, чтобы снизить уровень организационного стресса у своих сотрудников и повысить их психологическое благополучие?

Содержательный анализ транскрибированных записей интервью использовался для определения показателей психологического благополучия на рабочем месте. Дополнительно в ряде организаций были получены данные об уровне текучести персонала за последние три года.

Проверка методик осуществлялась на основе конфирматорного факторного анализа в пакете *lavaan* программы *R Studio*, для которого анализировались следующие критерии согласия модели с данными: критерий χ^2 , квадратный корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации с его 90%-ным доверительным интервалом (RMSEA [90% CI]), сравнительный индекс согласия (CFI), индекс Такера — Льюиса (TLI), стандартизированный корень среднеквадратического остатка (SRMR). Следующие рекомендуемые критерии применялись для установления пригодности моделей: CFI, TLI > 0,90, RMSEA < 0,06, SRMR < 0,08 [Hooper, Coughlan, Mullen, 2008; Van de Schoot, Lugtig, Hox, 2012].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения STATA/MP 17. Для определения различий между группами по индексу ОС и индикаторам организационной культуры выполнен дисперсионный анализ (ANOVA) и применен *t*-критерий Стьюдента соответственно.

Влияние индикаторов организационной культуры на индекс ОС определялось на основе регрессионного анализа. Анализ организационной культуры школ по выраженности ОС проводился на основании многомерного дисперсионного анализа (MANOVA). По материалам интервью с руководителями школ, в которых индекс ОС оказался ниже среднего значения по пятибалльной шкале, выявлены практики формирования психологического благополучия.

4.1. Описание
выборки

Исследование проводилось в образовательных организациях Невского района Санкт-Петербурга — одного из самых крупных районов с численностью населения 538,3 тыс. человек. В базу исследования вошли организации общего образования: детские сады и школы. Несмотря на то что дошкольное образование не является обязательным, функционал педагога дошкольной образовательной организации во многом совпадает с функционалом педагога школы и включает ответственность за безопасность детей в течение рабочего (учебного) дня, за их жизнь и здоровье, а также реализацию образовательной программы, организацию воспитательной деятельности, вовлечение воспитанников в различные виды активности, учет посещаемости и заполнение иных форм текущей отчетности. Для обеспечения репрезентативности выборки в базу исследования включена частная образовательная организация, так как в год проведения исследования в Санкт-Петербурге функционировали около 78 частных школ, что составляет примерно 1/10 общего числа общеобразовательных организаций, а в Невском районе было три учреждения данного типа. Соответственно одна частная школа — это 30% учреждений данного типа в исследуемом районе.

В выборку вошли 457 педагогических работников из 18 образовательных организаций, среди которых восемь реализуют образовательные программы дошкольного образования (детские сады), девять — образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования (общеобразовательные школы) и одна представляет собой частное образовательное учреждение. Все организации закодированы: ДОУ1–ДОУ8 — дошкольные организации, ОУ9–ОУ17 — школы, ЧОУ — частная образовательная организация. Выборку можно считать репрезентативной: в опросе приняли участие педагоги и руководители образовательных организаций, реализующих все возможные уровни и виды образовательных программ дошкольного, общего среднего и детского дополнительного образования.

Анкета направлялась руководителю образовательной организации, который распространял ссылку через цифровую среду организации только сотрудникам, для которых образова-

тельная организация является основным местом работы. При указании должности значительная доля респондентов определила ее как «иную». В школах к педагогическому персоналу помимо учителей относятся инструкторы, музыкальные руководители (концертмейстеры), педагоги-библиотекари, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, а также сотрудники, имеющие педагогическую нагрузку или иным образом вовлеченные в процесс обучения и воспитания. В дошкольных образовательных организациях свою должность как «иную» указали помощники воспитателей.

Для всех респондентов образовательная организация является основным местом работы, следовательно, их рабочая нагрузка распределялась в соответствии с действующим законодательством РФ. Возрастная структура выборки и профессиональный опыт респондентов вполне типичны для системы дошкольного и школьного образования: абсолютное большинство среди педагогов составляют женщины (90,8%), самая многочисленная когорта — респонденты в возрасте старше 45 лет (41,1%). Педагогические работники школ составили 66,3% выборки (табл. 2).

Таблица 2. Характеристика выборки исследования

Характеристика	Численность (человек)	Доля в выборке (%)
<i>Пол</i>		
Мужчины	42	9,19
Женщины	415	90,81
<i>Возраст</i>		
От 46 до 65 лет	188	41,14
От 36 до 45 лет	130	28,45
От 25 до 35 лет	104	22,75
От 18 до 24 лет	35	7,66
<i>Стаж работы в организации</i>		
Менее 1 года	49	10,72
1–3 года	128	28,01
4–10 лет	143	31,29
Более 11 лет	137	29,98
<i>Тип организации</i>		
Детский сад	154	33,70
Школа	303	66,30
<i>Должность</i>		
Директора	6	1,31

Окончание табл. 2

Характеристика	Численность (человек)	Доля в выборке (%)
Заместители директора по воспитательной работе, по учебно-воспитательной работе	28	6,13
Заведующие отделением дополнительного образования детей	5	1,09
Методисты	3	0,66
Педагоги дополнительного образования и педагоги-организаторы	20	6,57
Учителя/воспитатели	247	54,05
Другие специалисты, вовлеченные в учебный/ воспитательный процесс	138	30,20

4.2. Проверка методики Д. Денисона

Организационная культура образовательных организаций оценивалась на основании модели Д. Денисона [Денисон и др., 2013]. Опросник был разработан для бизнес-среды, тем не менее он уже применялся отечественными учеными для анализа университетов [Демин, 2017], вариант этого опросника использован в магистерском исследовании по школам³. Для целей нашего исследования утверждения опросника адаптированы для образовательных организаций (Приложение 1). Опросник включает 60 утверждений, степень своего согласия с ними респонденты оценивали по пятибалльной шкале Лайкерта (1 — «абсолютно не согласен», 5 — «полностью согласен»). Проверка качества шкалы осуществлялась с использованием конфирматорного факторного анализа. Модель, в которой утверждения сначала были сгруппированы в индикаторы, а затем в сегменты организационной культуры, показала значимые результаты согласованности: $\chi^2 = 3847,4$, $df = 1680$, $RMSEA = 0,053$, 90% CI [0,051, 0,055], $SRMR = 0,039$, $CFI = 0,903$, $TLI = 0,9$, $p < 0,001$. Коэффициенты альфа Кронбаха для полученных шкал превышали пороговое значение 0,7 (Приложение 1).

4.3. Проверка Шкалы организационного стресса

Для измерения восприимчивости педагогических работников к ОС использовалась Шкала организационного стресса (*Coping with stress checklist*), разработанная А. Маклином [McLean, 1979] и адаптированная к российской выборке Н.Е. Водопьяновой [2009]. Выбор данного инструмента обусловлен тем, что он дает возможность оценить общий индекс организационного стресса, принимая во внимание такую личностную характеристику,

³ Смирнова О.Ю. (2014) Модель Денисона в управлении образовательной организацией: анализ управленческого кейса: дис. магистра. СПб.: НИУ ВШЭ.

как умение общаться, учитывая ценности других людей, — эта способность актуальна в школьной среде, где взаимодействуют представители разных культур и разных слоев общества. Кроме того, данная шкала оценивает гибкость поведения в отношении к активным формам отдыха для восстановления жизненных сил, а также самооценку рабочей ситуации [McLean, 1979; Водопьянова, 2009]. Таким образом, Шкала организационного стресса дает представление как о навыках социального взаимодействия, так и о личностном благополучии респондента.

Оригинальный опросник состоит из 20 утверждений, степень своего согласия с которыми респонденты оценивали по пятибалльной шкале, и суммарная оценка, рассчитанная на основании ключа, представляет собой общий индекс организационного стресса. В ходе оценки качества шкалы посредством конфирматорного факторного анализа из нее были исключены пять утверждений: «После окончания рабочего дня я продолжаю думать о незавершенных или предстоящих рабочих делах»; «Часто в моей работе я берусь за большее, чем могу успеть сделать в реальное время»; «В выходные дни я активно отдыхаю»; «Кроме работы я успеваю заняться многими другими интересными для меня делами в разных областях (развлечения, хобби, творчество...)»; «Я расстраиваюсь, когда дело не получается так, как я хочу». Оставшиеся 15 утверждений продемонстрировали значимые показатели согласованности: ($\chi^2 = 200,67$, $df = 83$, $RMSEA = 0,056$, $90\% CI [0,046, 0,066]$, $SRMR = 0,053$, $CFI = 0,929$, $TLI = 0,91$, $p < 0,001$) и надежности (альфа Кронбаха 0,755), и были использованы для дальнейшего анализа (Приложение 2). Так мы получили дополнительный «косвенный» результат исследования: для оценки индекса восприимчивости к ОС у сотрудников образовательных организаций можно использовать сокращенную версию Шкалы организационного стресса Маклина, ускоряя сбор информации.

5. Результаты исследования

5.1. Сравнительный анализ индекса организационного стресса в разных типах образовательных организаций

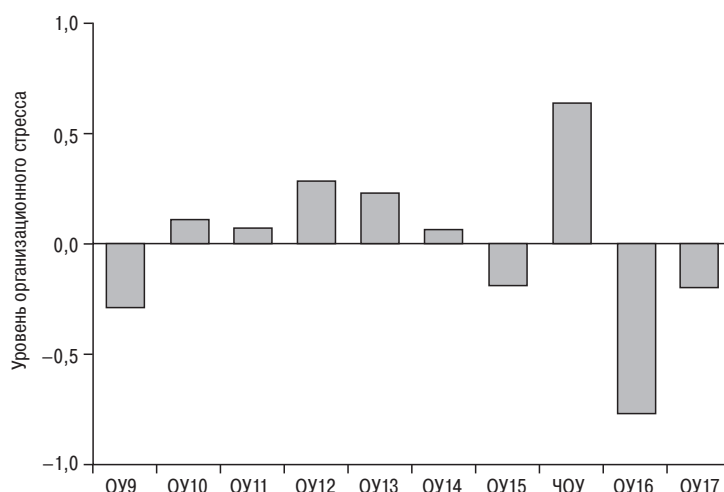
Для проведения статистического анализа все переменные переведены в стандартизированные значения ($M = 0$, $SD = 1$) [Наследов, 2013]. Для проверки частной гипотезы (H1a) о различиях в индексах ОС между учреждениями одного типа выполнен дисперсионный анализ, в ходе которого установлено, что:

- (1) исследуемые детские сады не различаются статистически значимо по индексу ОС ($F(7,146) = 1,53$, $p = 0,163$);
- (2) исследуемые школы статистически значимо различаются по индексу ОС ($F(9,293) = 3,12$, $p = 0,0013$);
- (3) сильнее других категорий педагогического персонала подвержены организационному стрессу сотрудники частного образовательного учреждения.

Из графической интерпретации стандартизированных значений индекса ОС по каждой школе, представленных на рис. 2, видно, что этот показатель ниже среднего значения в образовательных учреждениях ОУ9, ОУ15, ОУ16 и ОУ17, а наиболее высок у педагогов частного образовательного учреждения (ЧОУ). При этом в образовательных организациях с самым высоким индексом ОС (ОУ12 и ЧОУ) зафиксирована и самая сильная текучесть персонала за трехлетний период (16 и 29% соответственно), в то время как в школе с самым низким индексом ОС (ОУ16) этот показатель составил за тот же период всего 7%.

Таким образом, по восприимчивости педагогического персонала к организационному стрессу детские сады представляют собой достаточно гомогенную группу: сотрудники разных дошкольных учреждений не различаются статистически значимо по индексу ОС. Среди школ, напротив, выявлены организации, сотрудники которых толерантны к организационным стресс-факторам: их показатели по индексу ОС значимо ниже, чем в других образовательных учреждениях данной группы.

Рис. 2. Распределение школ по индексу организационного стресса



Статистически значимых различий по индексу ОС между детскими садами и школами не обнаружено ($F(1,455) = 0,39$, $p = 0,535$). Следовательно, частная гипотеза Н16 не подтверждается.

Первая частная гипотеза подтвердилась частично, а именно: статистически значимые различия по индексу ОС выявлены по типу «общеобразовательное учреждение» и не выявлены по типу «дошкольное учреждение»; не выявлено различий по индексу ОС между образовательными и дошкольными учреждениями.

Дошкольные учреждения оказались более однородны по восприятию сотрудниками организационных стрессовых факторов.

5.2. Анализ влияния организационной культуры на индекс организационного стресса

Для проверки второй частной гипотезы (H2) выполнен регрессионный анализ с индексом ОС в качестве зависимой переменной. Индикаторы организационной культуры использованы в качестве предикторов. Данные, полученные в школах и детских садах, анализировались отдельно. Мультиколлинеарность измерена через VIF (*variance inflation factor*), значения которых для индикаторов организационной культуры не превышают 10 (табл. 3). На основе регрессионной модели для школ установлено, что индикаторы организационной культуры статистически значимо предсказывают индекс ОС ($F(12,290) = 10,63, p < 0,0001$) и объясняют 30,5% его изменений. В детских садах регрессионный анализ также показал статистическую значимость влияния индикаторов организационной культуры по модели Д. Денисона на индекс ОС ($F(12,141) = 5,58, p < 0,0001$) с объяснением 32,2% его вариативности. Тем самым подтверждена вторая частная гипотеза исследования (табл. 3).

Таблица 3. Предикторы организационного стресса в школах и детских садах

Предикторы	Детские сады (n = 154)				Школы (n = 303)			
	M	(SD)	β	VIF	M	(SD)	β	VIF
Способность к изменениям	4,21	(0,66)	1,07	2,52	4,11	(0,68)	-0,26	3,04
Внимание к клиентам	4,18	(0,61)	-0,01	2,37	3,98	(0,60)	-0,23	2,09
Обучаемость организации	4,19	(0,74)	-1,33	4,48	4,07	(0,78)	-0,95	4,55
Стратегическое направление и намерение	4,38	(0,73)	-2,56	6,16	4,27	(0,76)	-0,20	4,39
Цели и задачи	4,27	(0,82)	2,55	8,95	4,22	(0,77)	-1,35	7,67
Видение	4,28	(0,79)	1,39	7,21	4,19	(0,76)	-0,80	5,83
Интеграция и координация действий	4,16	(0,71)	1,23	4,81	4,06	(0,71)	-0,37	3,86
Вовлеченность в ценности	4,17	(0,73)	1,85	5,22	4,02	(0,73)	0,06	4,36
Способность к консенсусу в коллективе	4,28	(0,75)	-8,09**	6,68	4,10	(0,81)	-2,31*	5,54
Предоставление полномочий	4,13	(0,72)	0,49	2,96	4,02	(0,64)	-0,30	3,02
Возможности для развития	4,02	(0,87)	-0,60	7,92	3,96	(0,79)	1,55	5,27
Ориентация сотрудников на работу в команде	4,18	(0,83)	-0,66	4,76	4,03	(0,82)	-0,42	5,65
R^2			0,322				0,305	

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; M — средние значения, SD — стандартные отклонения, β — коэффициент регрессии, VIF — *variance inflation factor*, R^2 — коэффициент детерминации.

Во всех исследуемых организациях такой индикатор организационной культуры, как способность к консенсусу в коллективе, оказался статистически значимым предиктором снижения индекса ОС. Причем в детских садах он ($\beta = -8,09$, $p < 0,0001$) почти в 4 раза сильнее, чем в школах ($\beta = -2,31$, $p = 0,25$).

Д. Денисон считает одной из составляющих способности коллектива к консенсусу умение преодолевать разногласия, когда они возникают [Денисон и др., 2013]. Преимущество педагогов детских садов в способности к консенсусу перед педагогами школ, возможно, объясняется, во-первых, тем, что трудовые, в том числе педагогические, коллективы в детских садах гораздо малочисленнее, чем в школах, — в 2 и более раза. Негативная информация в малых коллективах распространяется быстро, и любые конфликты становятся известны многим, что, вероятно, оказывает еще более сильное влияние на индекс ОС. Во-вторых, дошкольные трудовые коллективы гораздо более однородны и по содержанию работы, и по составу персонала, что позволяет быстрее преодолевать разногласия.

В любом случае умение руководителя формировать организационные нормы коллегиального принятия решений и обсуждения вопросов по текущей деятельности в коллективе будет способствовать снижению восприимчивости педагогов к ОС.

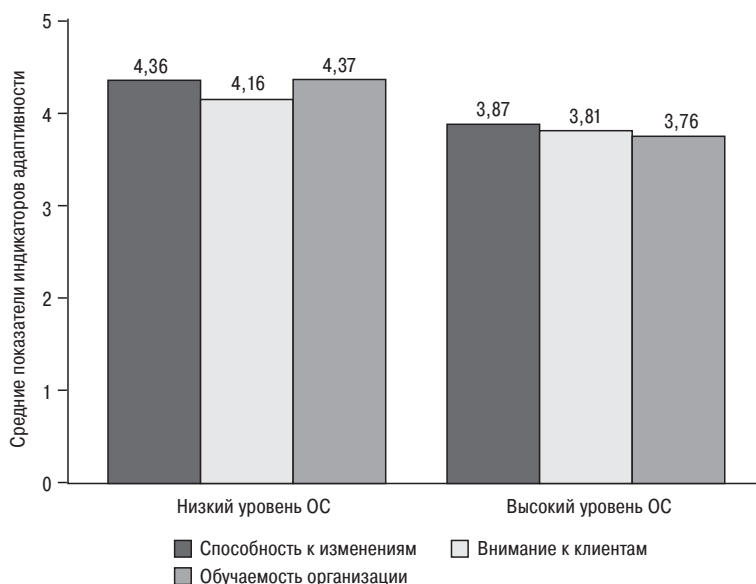
5.3. Анализ организационной культуры

Чтобы понять, какие особенности внутренней среды учреждения могут объяснить отсутствие значимых различий персонала детских садов по индексу ОС, мы сравнили индикаторы организационной культуры в школах и детских садах на основании t -критерия Стьюдента. Средние значения и стандартные отклонения по индикаторам организационной культуры представлены в табл. 3. В целом в детских садах все эти показатели выше, чем в школах, но только три индикатора — внимание к клиентам ($t(455) = 3,33$, $p = 0,001$), вовлеченность в ценности ($t(455) = 2,16$, $p = 0,032$) и способность к консенсусу в коллективе ($t(455) = 2,24$, $p = 0,026$) — статистически значимо различаются между данными типами образовательных учреждений. Таким образом, можно предположить, что развитие клиентоориентированности, которое тесно связано с пониманием ценностей образовательного учреждения, а также формирование норм коллегиального принятия решений по важным для организации вопросам способствуют росту толерантности сотрудников к организационным стресс-факторам.

В целях дополнительного анализа особенностей восприятия организационной культуры сотрудниками школ все образовательные учреждения данного типа были разделены на две группы: с показателями индекса ОС ниже нуля (или ниже сред-

него значения) (ОУ9, ОУ15, ОУ16 и ОУ17) и выше нуля (или выше среднего значения) (ОУ10, ОУ11, ОУ12, ОУ13, ОУ14 и ЧОУ) (см. рис. 2). Сравнение индикаторов организационной культуры в группах школ, различающихся индексом ОС, показало, что по всем составляющим организационной культуры средние значения в школах, где индекс ОС ниже среднего, выше, чем в образовательных учреждениях с более высокими показателями по индексу ОС (рис. 3, 4, 5, 6).

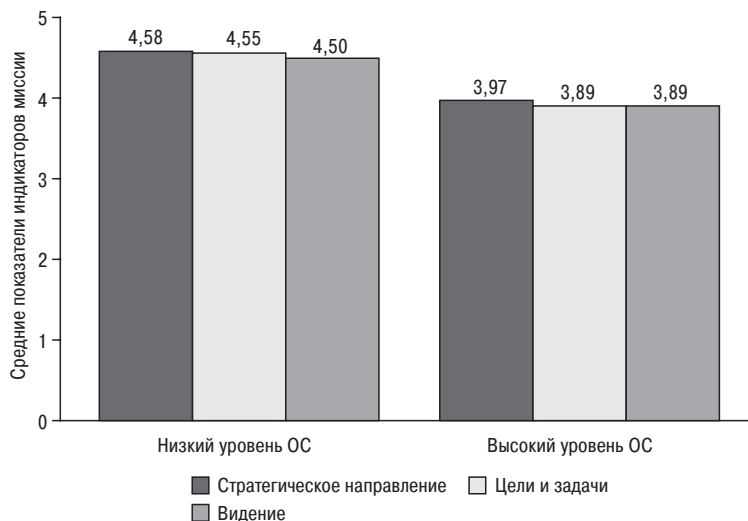
Рис. 3. Распределение средних показателей индикаторов адаптивности как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



Полученные данные согласуются с результатами проведенных ранее исследований, в которых установлена отрицательная взаимосвязь между индексом ОС и когнитивной оценкой потенциала организации [Водопьянова, Старченкова, 2008].

Адаптивность (рис. 3), возможно, является базовой составляющей организационной культуры для школы, развивающейся в новых условиях. В последние три десятилетия школа находится в непрерывном процессе изменений по формальным (законы, стандарты, контракты и проч.) и не столь очевидным признакам. Успешно отвечать на эти вызовы и инкорпорировать их в собственную культуру возможно при достаточном уровне адаптивности организации к изменениям, при наличии у персонала обучаемости навыкам преодоления трудностей с пользой для своего развития. Чем слабее обучаемость преодолению препятствий, тем выше уровень стресса при появлении каждой новой задачи. Наиболее глубокие различия между груп-

Рис. 4. Распределение средних показателей индикаторов миссии как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



пами школ с низким и с высоким индексом ОС выявлены именно по индикатору «обучаемость организации».

Наиболее высокие значения индикаторов в обеих группах школ получены по составляющей организационной культуры «миссия» (рис. 4). Миссия определяет направление развития организации, принимается школьным сообществом и официально декларируется как решение о смысле и об общем назначении деятельности данного образовательного учреждения. Как правило, миссия формулируется в программе развития школы на определенный период и принимается всем сообществом в качестве девиза школьной жизни на этот период. Эта составляющая организационной культуры хорошо «отработана» в школах и является обязательной. Возможно, именно поэтому она получила самые высокие показатели индикаторов в обеих группах школ. Однако именно по этой составляющей организационной культуры наблюдаются самые сильные различия всех индикаторов между группами более и менее стрессоустойчивых школ. Высокий уровень ОС напрямую связан с непониманием педагогами поставленных руководством целей и задач, с неприятием или просто отсутствием образа будущего своей школы. В школах с открытой, понятной, обсуждаемой и совместно разрабатываемой программой развития, в которой и формулируется миссия, педагоги вовлечены в базовые процессы развития, они понимают свою роль в достижении поставленных целей, в таких школах восприимчивость в стрессу значительно ниже.

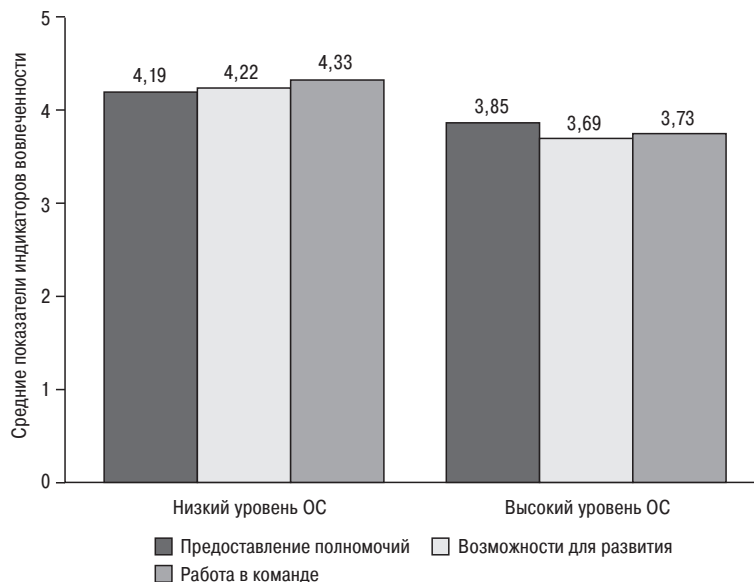
Рис. 5. Распределение средних показателей индикаторов согласованности как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



Среди индикаторов согласованности как составляющей организационной культуры (рис. 5) наиболее сильные различия между двумя группами школ наблюдаются по способности к консенсусу в коллективе, т.е. по наличию базового уровня согласия и способности преодолевать разногласия. При этом в группе школ с низким уровнем ОС способность к консенсусу имеет самый высокий показатель из трех индикаторов согласованности ($M = 4,48$), а в группе с высоким ОС — самый низкий ($M = 3,72$). Таким образом, отсутствие в коллективе навыка (культуры) договариваться друг с другом — это базовый признак высокого уровня восприимчивости к стрессу. Согласованность можно считать одной из характеристик социального капитала коллектива, она обеспечивает плотность профессиональных и неформальных связей, высокий уровень которых — предиктор успешной деятельности школы и высоких академических результатов обучающихся [Ушаков, 2013].

В группе школ с низкой восприимчивостью к ОС самые низкие показатели среди индикаторов вовлеченности (рис. 6) — по индикатору «предоставление полномочий» ($M = 4,19$). Это практически самый низкий показатель из всего пула 12 индикаторов по Д. Денисону, с ним конкурирует лишь индикатор «клиентоориентированность» ($M = 4,16$). То есть даже в стрессоустойчивых школах сотрудники считают, что у них нет достаточных полномочий для самоуправления в профессиональной деятельности. В группе школ с высоким ОС самые низкие показатели по-

Рис. 6. Распределение средних показателей индикаторов вовлеченности как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



лучены по индикатору «возможности для развития» ($M = 3,69$). Это объяснимо: организационная культура таких школ выстроена «нейтрально» по отношению к своим сотрудникам, школа не инвестирует в развитие педагогов, не стимулирует их к формированию новых компетенций для собственного развития и развития школы. Равнодушие организации к сотрудникам порождает ответное равнодушие. В результате, не чувствуя себя сопричастными к достижению общих целей и решению общих задач, педагогические сотрудники лишаются возможности использовать свой потенциал, могут чувствовать себя лишними для организации, что создает стрессогенную атмосферу неустойчивости и неопределенности.

В результате многомерного дисперсионного анализа установлены статистически значимые различия в восприятии участниками исследования элементов организационной культуры в зависимости от принадлежности к группе с высоким или низким уровнем стресса ($p < 0,001$). Тем самым мы подтверждаем частную гипотезу (H2a) о том, что низкие показатели ОС определяют более высокие индикаторы организационной культуры, и переходим к следующему этапу исследования по выявлению установок директоров школ с индексом ОС ниже среднего относительно формирования психологического благополучия на рабочем месте.

5.4. Установки директоров школ в отношении снижения организационного стресса и формирования психологического благополучия на рабочем месте

Транскрибированные записи интервью руководителей тех образовательных учреждений, в которых индекс ОС ниже среднего (ОУ9, ОУ15, ОУ16 и ОУ17), использованы для выделения практик, применяемых руководителями с целью снижения ОС и формирования психологического благополучия на рабочем месте. Во всех четырех интервью зафиксированы направления деятельности, которые соответствовали шести компонентам психологического благополучия [Guest, Conway, 2004].

Так, поддержку со стороны коллег и руководителей упомянули все четыре руководителя, причем в школе с самым низким индексом стресса директор вернулся к этому направлению три раза в ходе интервью:

Человек должен понимать, что его на рабочем месте уважают, защищают, ценят, любят, поймут, это даст ему чувство спокойствия (директор ОУ9).

Вторым по частоте упоминания компонентом психологического благополучия стали позитивные отношения на работе — обеспечивая такие отношения в школе, руководители создают атмосферу с низким индексом стресс-факторов.

Ко мне могут прийти совершенно спокойно, когда у них есть какая-то проблема. Они приходят ко мне работать с личностью, с проблемами — семейными, домашними, чтобы мы эту проблему решили вместе. Важно мое человеческое к ним отношение, заинтересованность (директор ОУ16).

Составной частью позитивных отношений на работе является вовлечение сотрудников в совместную творческую деятельность как эффективная практика, направленная на снижение ОС.

Принцип «делай как я». Ребята, я от вас ничего не жду. Хотите быть со мной — мы сядем за круглый стол, мы вместе подумаем, мы распределим обязанности, и я буду выполнять обязанности наравне с вами. Собственно говоря, у нас начинался китайский и начиналось бизнес-образование. И вот этот вот принцип: смотрите, я иду, вы готовы идти вместе со мной? (директор ОУ9)

На третьем месте по частоте упоминаний в ходе интервью стал такой компонент психологического благополучия, как контроль за участием в организационных изменениях. Однако только трое из четырех руководителей говорили в интервью о необходимости включать коллектив в обсуждение организационных изменений.

Я привожу в пример какие-то факты, какие-то аргументы, показывая, что это нужное дело, что это действительно им надо (директор ОУ16).

Руководитель школы с самым низким индексом ОС также упомянул о четкости профессиональной роли и личном контроле над работой.

Мне кажется, не нужно это постоянно подтверждать, достаточно, чтобы люди знали [свои роли] (директор ОУ16).

Если смотреть на количество жалоб, которые поступают на сотрудников или на организацию, в принципе мы работаем. Если родитель доходит до меня для решения проблемы — это нехорошо. Учителя должны отработать на своем уровне этот вопрос (директор ОУ16).

Понятный рабочий режим назван в интервью важным элементом психологического благополучия только один раз:

Первый фактор — это четкое понятие того, что будет происходить с расписанием (директор ОУ9).

В ходе интервью руководители описывали организационный стресс как проблему, с которой они сталкиваются в работе, и меры по его сокращению.

Я хочу, чтобы коллектив на работу ходил с удовольствием. Поэтому мы организуем разнообразные мероприятия для учителей, на кораблике плаваем по Неве три часа. Стресса людям хватает и вне школы, поэтому я в силу своей должности и в силу человеческих качеств стремлюсь создать комфортные отношения в коллективе (директор ОУ15).

Руководители стремятся обеспечить функционирование организации по единым для сотрудников и администрации и общепринятым правилам, сами активно вовлекаются в решение сложных ситуаций.

Конечно, есть такие моменты, не может быть человек постоянно согласным. У нас бывают расхождения. Вот я говорю классному руководителю: у тебя в классе есть ребенок — ты всех любишь, кроме него. А в ответ классный руководитель говорит, что это не так. Я предлагаю: а ты попробуй изменить свое отношение к нему. Он перестал кричать на уроке, перестал разговаривать — все, прекрасный ребенок. Ну, уволить,

конечно, можно, но это твой крайний случай. Другого решения быть не может. А если у человека несогласие свое, такого человека нужно переориентировать и обратить на свою сторону (директор ОУ16).

В интервью руководителей тех школ, в которых выявлен высокий уровень ОС, не прозвучали установки на формирование психологического благополучия. Эти руководители либо ограничиваются эмоциональным реагированием на стрессовые ситуации, либо склонны привлекать для снижения ОС внешние ресурсы.

Мы можем позволить себе порычать, еще что-нибудь, но, понимая это и принимая это, мы так живем, так выстраиваем педагогическую и управленческую политику (директор ОУ11).

Человек не готов к изменениям, он против всего нового, а в жизни всегда что-то происходит, особенно у нас, и он не может найти выход. И поэтому, конечно, на самом деле это хорошая была бы мысль, если бы в школе были педагоги-психологи для учителей или больше было бы в этом плане работы (директор ОУ12).

Таким образом, данные, полученные из интервью руководителей, подтверждают третью гипотезу нашего исследования — о том, что установки руководителей образовательных учреждений и реализуемые ими практики обеспечения психологического благополучия на рабочем месте оказывают влияние на восприятие сотрудниками организационных стресс-факторов. Такие элементы организационной культуры, как понимание важности преодоления конфликтов, общность представлений о допустимом и недопустимом, готовность руководства действовать в соответствии с декларируемыми ими ценностями и взглядами, прозрачность правил и механизмов управления, а также свобода в распространении информации и вовлечение максимального числа сотрудников в разработку и реализацию планов организации, создают благоприятный психологический климат и способны снизить индекс организационного стресса, а также повысить уровень психологического благополучия сотрудников.

6. Ограничения исследования

Несмотря на уникальность собранных качественных и количественных данных, исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, не получены точные данные о нагрузке педагогических работников. Все участники исследования оформлены по

основному месту работы в исследуемых организациях. Однако у преподавателя может быть дополнительная нагрузка — кружки, секции, административные обязанности и др., и ее наличие может оказывать влияние на переживание организационного стресса. Во-вторых, целесообразно было бы провести более глубокий анализ возрастных различий, особенно для группы педагогов старше 45 лет. В-третьих, исследование проводилось в мегаполисе, организация аналогичных исследований в других регионах поможет получить более полное представление о распространенности ОС в дошкольных образовательных учреждениях и школах и его связи с психологическим благополучием и организационной культурой.

7. Заключение

В результате исследования организационного стресса в дошкольных образовательных организациях и школах мы пришли к следующим выводам.

1. Существует взаимосвязь между организационной культурой образовательных организаций в дошкольном и школьном образовании, индексом ОС в педагогических коллективах и психологическим благополучием педагогов на рабочем месте.

2. Дошкольные образовательные учреждения более однородны в сравнении со школами по индексу ОС среди персонала, участвующего в образовательном и воспитательном процессе. Низкий индекс ОС в организациях дошкольного образования и относительная однородность данной группы образовательных организаций по этому показателю объясняются более плотными связями в педагогических коллективах с меньшей, чем в школах, численностью персонала; короткой «дистанцией власти» для принятия управленческих решений по разрешению конфликтных ситуаций; менее жесткими требованиями к результатам образования воспитанников и, соответственно, более «мягкой» отчетностью и контролем как со стороны руководителя дошкольной организации, так и со стороны вышестоящих органов власти.

3. Школьные педагогические коллективы гетерогенны по индексу ОС, и уровень их стрессоустойчивости обусловлен особенностями организационной культуры и практиками, которые применяет руководитель для формирования психологического благополучия сотрудников на рабочем месте. В школах с низким индексом стресса руководители прилагают усилия для создания атмосферы взаимной поддержки и выстраивания позитивных отношений на рабочем месте. Можно предположить, что деятельность руководителей, направленная на поиск компромисса, чаще с опорой на общие ценности — как профессиональные, так и корпоративные, повышает устойчивость

сотрудников к ОС. Полученные нами данные согласуются с результатами более ранних исследований, свидетельствующими о высокой значимости социальной поддержки со стороны администрации школы, которая оказалась существенным фактором снижения психологического стресса в школе в период пандемии [Petrakova et al., 2021].

4. Зафиксирована значимая связь между таким индикатором организационной культуры, как «способность к консенсусу в коллективе», и снижением уровня ОС. Для школ с низким индексом ОС характерны высокие показатели таких индикаторов организационной культуры, как «стратегическое видение», «понимание целей и задач» организации. Напротив, в школьных педагогических коллективах с высоким индексом ОС показатели сформированности «способности к консенсусу» и «возможности для развития» сниженные.

5. В ходе исследования установлено, что методика оценки организационной культуры на основании модели Д. Денисона [Денисон и др., 2013], которая активно применяется в бизнес-среде и в высших учебных заведениях, может использоваться как руководителями образовательных учреждений, так и центрами непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов для определения зон развития сотрудников. Кроме того, в образовательных учреждениях можно применять сокращенный вариант Шкалы организационного стресса, разработанной А. Маклином [McLean, 1979] в адаптации Н.Е. Водопьяновой [2009]. Использование этих двух методик дает возможность оценить атмосферу в коллективе и наметить направления деятельности по снижению стресс-факторов. Дальнейшие исследования целесообразно посвятить более детальному анализу благополучия на рабочем месте и его оценке самими сотрудниками.

6. Наиболее приемлемой для управления коллективом в условиях изменений является модель адаптивного управления, обеспечивающего приспособляемость организации (коллектива) к различным требованиям среды, нивелирующего переживание дискомфорта и/или стресса во взаимодействиях [Константинов, 2008]. Результаты проведенного исследования актуальны для руководителей системы образования любого уровня, поскольку позволяют определить, какие особенности организационной среды создают наибольшие сложности для персонала, провоцируют стрессовые состояния и снижают уровень психологического благополучия. На основе таких данных можно выработать стратегию поведения коллектива с расчетом на нивелирование негативных стресс-эффектов, что особенно актуально в современной изменчивой действительности.

Итоговый вывод исследования заключается в том, что организационная культура образовательной организации является предиктором восприимчивости к организационному стрессу у педагогов.

Приложение 1

Утверждения, веса регрессии и коэффициенты внутренней согласованности в модели Д. Денисона

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
	Адаптивность		0,915
	<i>Способность к изменениям</i>		0,821
1	Моя школа (сад) как организация легко изменяется под воздействием внешних факторов	0,56	
2	Администрация и педагогический коллектив моей школы (сада) стараются соответствовать изменениям во внешней среде	0,75	
3	В моей школе (саду) принято использовать новые, улучшенные способы выполнения работы	0,81	
4	Попытки перемен в моей школе (саду) редко встречаются с сопротивлением сотрудников	0,57	
5	Разные подразделения и службы в моей школе (саду) часто сотрудничают, чтобы провести необходимое изменение	0,73	
	<i>Внимание к клиентам</i>		0,761
6	Замечания и рекомендации родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников) часто приводят к изменениям в моей школе (саду)	0,55	
7	Мнение родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников) непосредственно влияет на наши решения	0,46	
8	Все сотрудники моей школы (сада) глубоко понимают желания и потребности родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников)	0,70	
9	В моей школе (саду) поощряется прямой контакт учителей (воспитателей) с родителями / законными представителями обучающихся (воспитанников)	0,52	
10	Сотрудники и администрация школы (сада) никогда не игнорируют интересы родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников)	0,67	
	<i>Обучаемость организации</i>		0,851
11	В моей школе (саду) поощряются и вознаграждаются инновации и принятие риска	0,68	
12	В моей школе (саду) неудачи воспринимаются преимущественно как возможность для обучения и усовершенствования	0,74	
13	В работе нашей школы (сада) нет больших упущений	0,76	
14	Обучение и развитие сотрудников — важная цель ежедневной работы	0,68	

Продолжение табл.

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
15	Мы стараемся быть уверенными, что «правая рука знает, что делает левая»	0,80	
	Миссия		0,963
	<i>Стратегическое направление и намерение</i>		0,906
16	Миссия моей школы (сада) ясна и понятна, она придает значение и направление работе сотрудников	0,87	
17	Моя школа (сад) имеет долгосрочную цель и направление деятельности	0,85	
18	Мне ясно стратегическое направление моей школы (сада)	0,85	
19	Моя школа (сад) имеет ясную стратегию на будущее	0,87	
20	Стратегия моей школы (сада) нередко приводится в качестве примера для других образовательных организаций	0,68	
	<i>Цели и задачи</i>		0,921
21	Существует полное согласие по поводу целей моей школы (сада) между сотрудниками и администрацией	0,86	
22	Руководство школы (сада) ставит далеко идущие, но реалистичные цели	0,83	
23	Руководство школы (сада) официально, гласно и открыто говорит о тех целях, которых старается достигнуть	0,80	
24	Достижение целей, поставленных перед школой (садом), проверяется на каждом этапе	0,84	
25	Сотрудники школы (сада) понимают, что должно быть сделано, чтобы преуспеть в долгосрочной перспективе	0,86	
	<i>Видение</i>		0,896
26	У нас в школе (саду) есть разделяемое всеми видение будущего организации	0,84	
27	Руководство школы (сада) ориентировано на будущее	0,81	
28	Краткосрочные цели редко противоречат долгосрочной ориентации школы (сада)	0,67	
29	Наше видение будущего побуждает и мотивирует педагогов	0,85	
30	Мы способны решать краткосрочные задачи, не ставя под угрозу наши долгосрочные перспективы	0,79	
	Согласованность		0,942
	<i>Интеграция и координация действий</i>		0,848
31	Наш подход к обучению очень последователен и предсказуем	0,73	
32	Существует четкое выстраивание целей для каждого структурного подразделения / творческой группы школы (сада)	0,86	
33	Люди из разных структурных подразделений / творческих групп разделяют общие взгляды на перспективы развития школы (сада)	0,84	
34	Проекты в разных функциональных подразделениях организации (методических объединениях, службах, структурных подразделениях) легко координировать	0,80	

Продолжение табл.

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
35	Работать с кем-то из другого функционального подразделения (методического объединения, службы, структурного подразделения) гораздо проще, чем работать с сотрудником другой школы (сада)	0,43	
	<i>Способность к консенсусу в коллективе</i>		0,909
36	Когда возникают разногласия, мы упорно трудимся, чтобы достичь решения, выгодного для всех участников конфликта	0,80	
37	Моя школа (сад) имеет сильную организационную культуру	0,84	
38	В моей школе существует ясное соглашение о правильных и неправильных подходах к выполнению работы	0,81	
39	Нам легко достичь согласия даже по трудным вопросам	0,81	
40	У нас редко бывают проблемы с достижением согласия по ключевым вопросам	0,78	
	<i>Вовлеченность в ценности</i>		0,805
41	В нашей школе (саду) есть ясный и последовательный набор ценностей, который определяет все стороны ее деятельности	0,84	
42	Наша школа (сад) имеет характерный стиль управления и четкий набор методов управления	0,85	
43	Руководители всех уровней показывают пример связи слова с делом	0,85	
44	Мы отличаем правильное от неправильного на основе кодекса служебного поведения (или иного подобного документа)	0,76	
45	Тот, кто игнорирует ключевые ценности моей школы (сада), может столкнуться с неприятностями	0,26	
	Вовлеченность		0,93
	<i>Предоставление полномочий</i>		0,708
46	Большинство педагогов моей школы (сада) активно вовлечены в свою работу	0,75	
47	В моей школе (саду) руководство обычно более информировано, чем сотрудники	0,10	
48	В моей школе (саду) информация распространяется свободно, каждый может иметь доступ к необходимым ему данным	0,67	
49	Каждый сотрудник моей школы (сада) верит, что он может положительно повлиять на работу всей школы	0,78	
50	Каждый сотрудник моей школы (сада) вовлечен в разработку планов работы школы (сада)	0,69	
	<i>Возможности для развития</i>		0,85
51	Руководство моей школы (сада) делегирует власть, чтобы люди могли действовать самостоятельно	0,66	
52	Способности людей в моей школе (саду) рассматриваются как важный источник развития организации	0,67	
53	Моя школа (сад) создает все условия для повышения квалификации педагогов	0,67	

Окончание табл.

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
54	Человеческий потенциал моей школы (сада) постоянно растет	0,83	
55	Моя школа (сад) редко сталкивается с проблемами, потому что наши сотрудники имеют необходимые для работы навыки	0,76	
	<i>Ориентация сотрудников на работу в команде</i>		0,89
56	Кооперация и сотрудничество педагогов с разными функциональными ролями (учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы и т.д.) в моей школе (саду) активно поощряются	0,75	
57	Работать в моей школе (саду) значит быть частью команды	0,83	
58	В моей школе (саду) работа организована так, чтобы каждый педагог мог видеть связь между своей деятельностью и целями организации	0,88	
59	Команды — первичные строительные блоки моей школы (сада)	0,76	
60	В моей школе (детском саду) больше полагаются на горизонтальный контроль и координацию, чем на позицию в иерархии	0,71	

Приложение 2

Утверждения и веса регрессии Шкалы организационного стресса Маклина

Утверждения	Стандартизированные веса регрессии
1. При возникновении проблем я начинаю активно действовать	0,64
2. Я работаю с интересными и достойными людьми, уважаю их чувства и мнения	0,66
3. Я осознаю и понимаю свои собственные слабости и сильные качества	0,71
4. В нашей организации довольно много людей, которых я могу назвать хорошими друзьями	0,52
5. Я получаю удовольствие, используя свои знания и навыки на работе и в жизни	0,78
6. На работе мне часто неинтересно	0,65
7. Мне интересно встречаться, разговаривать и работать с людьми разных мировоззрений, придерживающихся точек зрения, отличающихся от моей	0,47
8. Я могу работать продуктивно только с теми, кто близок мне по духу (культуре, интересам, менталитету), или с теми, кто похож на меня	0,48
9. Я работаю прежде всего для того, чтобы заработать себе на жизнь, а не потому, что я получаю удовольствие от своей работы	0,73
10. В моей работе я всегда действую рационально, четко определяю приоритеты (первостепенные задачи)	0,57
11. На работе я часто вступаю в спор с людьми, которые думают иначе, чем я	0,56
12. Я испытываю беспокойство по поводу своей работы	0,55
13. Часто я не знаю, как настоять на своем в спорных вопросах	0,55
14. Я легко (без особого напряжения) нахожу выход из проблемных (профессионально трудных) ситуаций, мешающих мне достичь важной цели	0,55
15. Я часто не соглашаюсь с моим руководителем или коллегами	0,51

Литература

1. Багадаева О.Ю. (2021) *Формирование стрессоустойчивости педагогов дошкольного образования на основе развития их универсальных компетенций*: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск: Иркутский государственный университет. Доступно по ссылке: <https://www.bsu.ru/content/dissert/876/bagadaeva-dissertaciya.pdf> (дата обращения 15 января 2023 г.).
2. Балык А.С., Макаренко И.П. (2019) Факторы стресса в профессиональной деятельности сотрудников дошкольной образовательной организации. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 11 (67), сс. 102–106. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.11.16>
3. Васильченко М.В., Желдоченко Л.Д. (2017) Феномен профессионального стресса в педагогической деятельности. *Мир науки. Педагогика и психология*, № 5 (6), сс. 1–10.
4. Визитова С.Ю. (2012) *Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения*: дис. ... канд. психол. наук. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.
5. Водопьянова Н.Е. (2009) *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. (2008) Субъективные репрезентации организационной культуры и динамика развития психологического стресса. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, № 4, сс. 356–363.
7. Волкова Н.В., Заиченко Н.А., Чикер В.А., Гюнинен О.В. (2021) Концепт «талант-менеджмент» и организационная приверженность педагогов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 168–188. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-168-188>
8. Демин П.В. (2017) Корпоративная культура предпринимательского университета: потенциал измерения. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 21, № 2 (108), сс. 65–75. <https://doi.org/10.15826/umr.2017.02.021>
9. Денисон Д., Хойшберг Р., Лэйн Н., Лиф К. (2013) *Изменение корпоративной культуры в организациях*. СПб.: Питер.
10. Константинов В.В. (2008) К вопросу о понятии «адаптация». Проблемы социальной психологии личности, № 7. Доступно по ссылке: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30306 (дата обращения 27 февраля 2023 г.)
11. Лазарева Н.В. (2009) Диагностика «синдрома эмоционального выгорания». *Педагогическая диагностика*, № 1, сс. 63–73.
12. Леонтьев Д.А. (2020) Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 1 (155), сс. 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
13. Лисовская А.Ю., Кошелева С.В., Соколов Д.Н., Денисов А.Ф. (2021) Основные подходы к пониманию благополучия сотрудника: от теории к практике. *Организационная психология*, т. 11, № 1, сс. 93–112.
14. Наследов А. (2013) *IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных*. СПб.: Питер.
15. Орлова Д.Г. (2015) Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников). *Вестник ПГПУ. Серия 1: Психологические и педагогические науки*, № 1, сс. 28–36.
16. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. (2020) Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1 (155), сс. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

17. Павлючая Я.И. (2015) Социально-психологический анализ уровней и типов благополучия личности. *Современные проблемы науки и образования*, № 1 (часть 1).
18. Петрова О.А., Шкабарина Н.Л. (2020) Профессиональный стресс в педагогической деятельности (на примере педагогов средней школы). *Январские педагогические чтения*, № 6 (18), сс. 129–132.
19. Сережкина Е.В. (2019) Управление стрессом на рабочем месте: организационный подход. *Российский журнал менеджмента*, т. 17, № 2, сс. 233–250.
20. Роббинз С.П. (2006) *Основы организационного поведения*. М.: Вильямс, 2006.
21. Торикова Е.Ф. (2021) Организационно-психологические условия профилактики профессионального стресса педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната. *Проблемы современного педагогического образования*, № 71-2, сс. 465–468.
22. Ушаков К.М. (2013) Диагностика реальной структуры образовательной организации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 247–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-247-260>
23. Шейн Э. (2008) *Организационная культура и лидерство*. СПб.: Питер.
24. Ashkanasy N.M., Wilderom C., Peterson M.F. (2000) *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks, CA: Sage.
25. Bradburn N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, IL: Aldine.
26. Cameron K.S., Quinn R.E. (2006) *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
27. Cooper C.L., Dewe P., O'Driscoll M.P. (2001) *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452231235>
28. Diener E. (1984) Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, vol. 95, no 3, pp. 542–575.
29. Gilbert C., De Winne S., Sels L. (2011) Antecedents of Front-Line Managers' Perceptions of HR Role Stressors. *Personnel Review*, vol. 40, no 5, pp. 549–569. <https://doi.org/10.1108/00483481111154432>
30. Gillespie M.A., Denison D.R., Haaland S., Smerek R., Neale W.S. (2008) Linking Organizational Culture and Customer Satisfaction: Results from Two Companies in Different Industries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 17, no 1, pp. 112–132. <https://doi.org/10.1080/13594320701560820>
31. Guest D.E. (2017) Human Resource Management and Employee Well-Being: Towards a New Analytic Framework. *Human Resource Management Journal*, vol. 27, no 1, pp. 22–38. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
32. Guest D., Conway N. (2004) *Employee Well-Being and the Psychological Contract: A Report for the CIPD*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
33. Hofstede G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
34. Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 6, no 1, pp. 53–60.
35. Hosie P.J., Sevastos P.P. (2010) A Framework for Conceiving of Job-Related Affective Well-Being. *Management Review: The International Review of Management Studies*, vol. 21, no 4, pp. 406–436. <https://doi.org/10.2307/41783662>
36. Jain S. (2021) A Study of Work Stress and Coping among Primary School Teachers in the Wellington Region. *Teachers' Work*, vol. 18, no 1, pp. 18–35. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v18i1.313>

37. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. (1999) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
38. Karasek R., Theorell T. (1990) *Healthy Work, Stress, Productivity, and the Reconstruction of the Working Life*. New York, NY: Basic Books.
39. Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002) Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
40. Kyriacou C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, vol. 53, no 1, pp. 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
41. Lazarus R.S., Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
42. Lee E., Jang I. (2020) Nurses' Fatigue, Job Stress, Organizational Culture, and Turnover Intention: A Culture–Work–Health Model. *Western Journal of Nursing Research*, vol. 42, no 2, pp. 108–116. <https://doi.org/10.1177/0193945919839189>
43. Lee M., Louis K.S. (2019) Mapping a Strong School Culture and Linking It to Sustainable School Improvement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 81, May, pp. 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
44. McLean A. (1979) *Work Stress*. Reading, MA: Addison-Wesley.
45. Palmer S., Cooper C., Thomas K. (2003) Revised Model of Organisational Stress for Use within Stress Prevention/Management and Well-Being Programmes—Brief Update. *International Journal of Health Promotion and Education*, vol. 41, no 2, pp. 57–58. <https://doi.org/10.1080/14635240.2003.10806222>
46. Petrakova A.V., Kanonire T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. (2021) Teachers under Stress during the COVID-19 Pandemic: Analysis of a Successful Case. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 4 (58), pp. 90–104. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.05>
47. Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N. P. (2003) Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 5, pp. 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
48. Ryan R.M., Deci E.L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, no 1, pp. 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
49. Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
50. Salanova M., Del Líbano M., Llorens S., Schaufeli W.B. (2014) Engaged, Workaholic, Burned-Out or Just 9-to-5? Toward a Typology of Employee Well-Being: Employee Well-Being and Work Investment. *Stress and Health*, vol. 30, no 1, pp. 71–81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>
51. Sharit J., Salvendy G. (1982) Occupational Stress: Review and Reappraisal. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, vol. 24, no 2, pp. 129–162.
52. Van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. (2012) A Checklist for Testing Measurement Invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 486–492. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
53. Volkova N., Chiker V. (2020) What Demographics Matter for Organizational Culture, Commitment and Identification? A Case in Russian Settings. *International Journal of Organizational Analysis*, vol. 28, no 1, pp. 274–290. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2019-1762>
54. Warr P. (1990) The Measurement of Well-Being and Other Aspects of Mental Health. *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, no 3, pp. 193–210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>

55. World Health Organization (2013) *The European Health Report 2012: Charting the Way to Well-Being*. Available at: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/197113/EHR2012-Eng.pdf (accessed 15 January 2023).

References

- Ashkanasy N.M., Wilderom C., Peterson M.F. (2000) *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bagadaeva O.Yu. (2021) *Formirovanie stressoustojchivosti pedagogov doshkol'no-go obrazovaniya na osnove razvitiya ikh universal'nykh kompetentsiy* [Formation of Stress Tolerance of Preschool Teachers Based on the Development of Their Universal Competencies]. (PhD Thesis), Irkutsk: Irkutsk State University. Available at: <https://www.bsu.ru/content/disser/876/bagadaeva-dissertaciya.pdf> (accessed 15 January 2023).
- Balyk A.S., Makarenko I.P. (2019) Faktory stressa v professional'noy deyatel'nosti sotrudnikov doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii [Stress Factors in Professional Activity of Personnel of Preschool Educational Institution]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no 11 (67), pp. 102–106. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.11.16>
- Bradburn N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, IL: Aldine.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2006) *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper C.L., Dewe P., O'Driscoll M.P. (2001) *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452231235>
- Demin P.V. (2017) Korporativnaya kul'tura predprinimatel'skogo universiteta: potentsial izmereniya [Corporate Culture of the Entrepreneurial University: Measurement Potential]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 2 (108), pp. 65–75. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.02.021>
- Denison D., Hooijberg R., Lane N., Lief C. (2013) Izmenenie korporativnoy kul'tury v organizatsiyakh [Leading Culture Change in Global Organizations. Aligning Culture and Strategy]. Saint-Petersburg: Piter.
- Diener E. (1984) Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, vol. 95, no 3, pp. 542–575.
- Gilbert C., De Winne S., Sels L. (2011) Antecedents of Front-Line Managers' Perceptions of HR Role Stressors. *Personnel Review*, vol. 40, no 5, pp. 549–569. <https://doi.org/10.1108/00483481111154432>
- Gillespie M.A., Denison D.R., Haaland S., Smerek R., Neale W.S. (2008) Linking Organizational Culture and Customer Satisfaction: Results from Two Companies in Different Industries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 17, no 1, pp. 112–132. <https://doi.org/10.1080/13594320701560820>
- Guest D.E. (2017) Human Resource Management and Employee Well-Being: Towards a New Analytic Framework. *Human Resource Management Journal*, vol. 27, no 1, pp. 22–38. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
- Guest D., Conway N. (2004) *Employee Well-Being and the Psychological Contract: A Report for the CIPD*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Hofstede G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 6, no 1, pp. 53–60.
- Hosie P.J., Sevastos P.P. (2010) A Framework for Conceiving of Job-Related Affective Well-Being. *Management Revue: The International Review of Management Studies*, vol. 21, no 4, pp. 406–436. <https://doi.org/10.2307/41783662>
- Jain S. (2021) A Study of Work Stress and Coping among Primary School Teachers in the Wellington Region. *Teachers' Work*, vol. 18, no 1, pp. 18–35. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v18i1.313>

- Kahneman D., Diener E., Schwarz N. (1999) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Karasek R., Theorell T. (1990) *Healthy Work, Stress, Productivity, and the Reconstruction of the Working Life*. New York, NY: Basic Books.
- Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002) Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Konstantinov V.V. (2008) K voprosu o ponyatii "adaptatsiya" [On the Question of the Concept of "Adaptation"]. *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti*, no 7. Available at: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30306 (accessed 27 February 2023).
- Kyriacou C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, vol. 53, no 1, pp. 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazareva N.V. (2009) Diagnostika "sindroma emotsional'nogo vygoraniya" [Diagnosis of "Emotional Burnout Syndrome"]. *Pedagogicheskaya diagnostika*, no 1, pp. 63–73.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Lee E., Jang I. (2020) Nurses' Fatigue, Job Stress, Organizational Culture, and Turnover Intention: A Culture–Work–Health Model. *Western Journal of Nursing Research*, vol. 42, no 2, pp. 108–116. <https://doi.org/10.1177/0193945919839189>
- Lee M., Louis K.S. (2019) Mapping a Strong School Culture and Linking It to Sustainable School Improvement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 81, May, pp. 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Leontiev D.A. (2020) Schast'e i subjektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiynogo polya [Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field]. *Monitoring of Public Opinion Economic and Social Changes*, no 1 (155), pp. 63–73. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
- Lisovskaia A., Kosheleva S., Sokolov D., Denisov A. (2021) Osnovnye podkhody k ponimaniyu blagopoluchiya sotrudnika: ot teorii k praktike [Key Approaches to Understanding an Employee's Wellbeing: From Theory to Practice]. *Organizational Psychology*, vol. 11, no 1, pp. 93–112.
- McLean A. (1979) *Work Stress*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Nasledov A. (2013) *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'ny statisticheskiy analiz dannykh* [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint-Petersburg: Piter.
- Orlova D.G. (2015) Psikhologicheskoe i subjektivnoe blagopoluchie: opredelenie, struktura, issledovaniya (obzor sovremennykh istochnikov) [Psychological and Subjective Well-Being: Definition, Structure, Researches (Review of Current Publications)]. *Vestnik PSHPU. Seriya 1: Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, no 1, pp. 28–36.
- Osin E.N., Leontiev D.A. (2020) Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki subjektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring of Public Opinion Economic and Social Changes*, no 1 (155), pp. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Palmer S., Cooper C., Thomas K. (2003) Revised Model of Organisational Stress for Use within Stress Prevention/Management and Well-Being Programmes—Brief Update. *International Journal of Health Promotion and Education*, vol. 41, no 2, pp. 57–58. <https://doi.org/10.1080/14635240.2003.10806222>
- Pavlotskaya Ya.I. (2015) Sotsial'no-psikhologicheskii analiz urovney i tipov blagopoluchiya lichnosti [Social-Psychological Analysis of the Levels and Types of Personal Well-Being]. *Modern Problems of Science and Education*, no 1 (part 1).
- Petrakova A.V., Kanonire T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. (2021) Teachers under Stress during the COVID-19 Pandemic: Analysis of a Successful Case. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 4 (58), pp. 90–104. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.05>

- Petrova O.A., Shkabarina N.L. (2020) Professional'ny stress v pedagogicheskoy deyatel'nosti (na primere pedagogov sredney sholy) [Professional Stress in Pedagogical Activity (on the Example of teachers of Secondary School)]. *Yanvarskie pedagogicheskie chteniya*, no 6 (18), pp. 129–132.
- Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N. P. (2003) Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 5, pp. 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Robbins S.P. (2006) *Osnovy organizatsionnogo povedeniya* [Essentials of Organizational Behavior]. Moscow: Williams.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, no 1, pp. 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salanova M., Del Líbano M., Llorens S., Schaufeli W.B. (2014) Engaged, Workaholic, Burned-Out or Just 9-to-5? Toward a Typology of Employee Well-Being: Employee Well-Being and Work Investment. *Stress and Health*, vol. 30, no 1, pp. 71–81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>
- Serezhkina E.V. (2019) Upravlenie stressom na rabochem meste: organizatsionny podkhod [Managing Workplace Stress: Organizational Approach]. *Russian Management Journal*, vol. 17, no 2, pp. 233–250.
- Sharit J., Salvendy G. (1982) Occupational Stress: Review and Reappraisal. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, vol. 24, no 2, pp. 129–162.
- Shein E.H. (2008) *Organizatsionnaya kul'tura i liderstvo* [Organizational Culture and Leadership]. Saint-Petersburg: Piter.
- Torikova E.F. (2021) Organizatsionno-psikhologicheskie usloviya profilaktiki professional'nogo stressa pedagogov spetsial'noy obshcheobrazovatel'noy (korrektsionnoy) shkoly-internata [Organizational and Psychological Conditions for Prevention of Professional Stress of Teachers of a Special General Education (Corrective) Boarding School]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no 71–2, pp. 465–468.
- Ushakov K.M. (2013) Diagnostika real'noy struktury obrazovatel'noy organizatsii [Diagnostics of an Educational Institution Real Structure]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 247–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-247-260>
- Vasilchenko M.V., Zheldochenko L.D. (2017) Fenomen professional'nogo stressa v pedagogicheskoy deyatel'nosti [The Phenomenon of Occupational Stress in Activities Teaching]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no 5 (6), pp. 1–10.
- Van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. (2012) A Checklist for Testing Measurement Invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 486–492. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Vizitova S.Yu. (2012) *Psikhologicheskie osobennosti stressoustojchivosti pedagoga i puti eye povysheniya* [Psychological Features of a Teacher's Stress Tolerance and Ways to Improve It]. (PhD Thesis), Yelets: Bunin Yelets State University.
- Vodopyanova N.E. (2009) *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of Stress]. Saint-Petersburg: Piter.
- Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. (2008) Subektivnye reprezentatsii organizatsionnoy kul'tury i dinamika razvitiya psikhologicheskogo stressa [Subjective Representations of Organizational Culture and Dynamics of Psychological Stress Development]. *Vestnik SPbSU. Psychology, Sociology, Education*, no 4, pp. 356–363.
- Volkova N., Chiker V. (2020) What Demographics Matter for Organizational Culture, Commitment and Identification? A Case in Russian Settings. *Interna-*

- tional Journal of Organizational Analysis*, vol. 28, no 1, pp. 274–290. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2019-1762>
- Volkova N.V., Zaichenko N.A., Chiker V.A., Gyuninen O.V. (2021) Kontsept "talant-menedzhment" i organizatsionnaya priverzhennost' pedagogov [The Concept of Talent Management and Organizational Commitment of Teachers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 168–188. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-168-188>
- Warr P. (1990) The Measurement of Well-Being and Other Aspects of Mental Health. *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, no 3, pp. 193–210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>
- World Health Organization (2013) *The European Health Report 2012: Charting the Way to Well-Being*. Available at: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/197113/EHR2012-Eng.pdf (accessed 15 January 2023).

Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения

Галина Ефимова, Андрей Латышев

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2022 г.

Ефимова Галина Зиновьевна — кандидат социологических наук, профессор кафедры общей и экономической социологии, Тюменский государственный университет, докторант Уральского федерального университета. Адрес: 625003 Тюмень, ул. Володарского, 6. E-mail: G.Z.Efimova@utmn.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259> (контактное лицо для переписки)
Латышев Андрей Сергеевич — проректор, доцент кафедры менеджмента и бизнеса, Тюменский государственный университет. E-mail: A.S.Latyshev@utmn.ru

Аннотация

Проведено лонгитюдное исследование с целью определить уровень и ключевые детерминанты трудовой удовлетворенности у разных категорий сотрудников классического университета на примере ТюмГУ. Сформирована типология университетских работников в зависимости от характера удовлетворенности трудом: удовлетворенные (1) карьерным ростом и материальной составляющей, (2) смыслом труда, справедливостью и комфортом работы, (3) условиями труда и оснащенностью рабочего места. Наиболее высокая общая трудовая удовлетворенность характерна для работников, высоко оценивших свою удовлетворенность содержанием выполняемой работы, справедливостью и комфортом труда.

Выделены группы факторов, мотивирующие работников к эффективной трудовой деятельности: надежность и стабильность, карьерный рост и социальный капитал, управленческий потенциал. В наибольшей степени удовлетворены работой те респонденты, которых мотивирует карьерный рост и наращивание социального капитала. В этой группе преобладают представители руководства университета и линейные руководители. Установлено также, что удовлетворенность трудом выше у тех преподавателей и исследователей, которые ожидают карьерных изменений, связанных с территориальным перемещением.

Результаты исследования могут быть полезны менеджерам кадровых служб университетов при разработке комплекса мероприятий, направленных на повышение удовлетворенности трудом у представителей различных профессиональных групп, что позволит повысить престиж работы в академическом секторе, удержать талантливых сотрудников и снизить текучесть кадров.

Ключевые слова

удовлетворенность трудом, мотивация, карьерные изменения, университет, ректор, линейные руководители, профессорско-преподавательский состав, научно-педагогические работники, академический персонал, административно-вспомогательный персонал.

Для цитирования Ефимова Г.З., Латышев А.С. (2023) Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 72–108. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-72-108>

Job Satisfaction among Employees of a Higher Educational Institution

Galina Efimova, Andrey Latyshev

Galina Z. Efimova — Candidate of Sciences in Sociology, Professor, Department of General and Economic Sociology, University of Tyumen, Doctoral Student of the Ural Federal University. Address: 6 Volodarsky Str., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: G.Z.Efimova@utmn.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4826-2259> (corresponding author)

Andrey S. Latyshev — Vice-Rector, Associate Professor of the Department of Management and Business, University of Tyumen. E-mail: A.S.Latyshev@utmn.ru

Abstract A longitudinal study was conducted to determine the level and key determinants of job satisfaction among different categories of employees of a classical university on the example of University of Tyumen. A typology of university employees has been formed depending on the nature of job satisfaction: satisfied with (1) career growth and material component, (2) the meaning of work, fairness and comfort of work, (3) working conditions and equipment of the workplace. The highest overall job satisfaction is characteristic of employees who highly appreciated their satisfaction with the content of the work performed, fairness and comfort of work.

Groups of factors that motivate employees to work effectively are identified: reliability and stability, career growth and social capital, managerial potential. The respondents who are most satisfied with their work are those who are motivated by career growth and building up social capital. This group is dominated by representatives of the university management and line managers. It was also found that job satisfaction is higher among those teachers and researchers who expect career changes related to territorial displacement.

The results of the study can be useful to managers of university personnel services when developing a set of measures aimed at increasing job satisfaction among representatives of various professional groups, which will increase the prestige of work in the academic sector, retain talented employees and reduce staff turnover.

Keywords job satisfaction, motivation, career changes, university, rector, line managers, faculty, research and teaching staff, academic staff, administrative and support staff.

For citing Efimova G.Z., Latyshev A.S. (2023) Udovletvoryonnost' trudom u rabotnikov vysshego uchebnogo zavedeniya [Job Satisfaction among Employees of a Higher Educational Institution]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 72–108. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-72-108>

Человеческий капитал работников является сегодня ценным стратегическим активом, и грамотные руководители прилагают усилия к его развитию. При нарастающей интенсивности конкуренции в абсолютном большинстве сфер деятельности

эффективное использование человеческих ресурсов в организации — необходимое условие ее выживания. В рамках организационного управления фокус внимания с непосредственного достижения высокой эффективности труда смещается на изучение удовлетворенности персонала работой, его приверженности организации и, как следствие, на повышение результативности труда. Многие руководители целенаправленно инвестируют в развитие человеческого капитала сотрудников, рассчитывая на рост производительности труда уже в краткосрочной перспективе.

Ценность человеческого капитала персонала может как возрастать — при должном комплексе организационно-управленческих мер, так и снижаться. Поэтому компании стремятся оптимизировать компетенции и потенциал сотрудников, повысив их удовлетворенность работой и вовлеченность в трудовой процесс. Удовлетворенность сотрудников работой, оплатой труда, деятельностью руководителя и карьерным продвижением усиливает их вовлеченность и препятствует возникновению намерения сменить место работы [Wen, Yan, Sun, 2022]. Удовлетворенность работой положительно коррелирует с производительностью и эффективностью труда сотрудников [Ngwenya, Pelsier, 2020].

Для достижения стратегических целей руководители ожидают от персонала высокой производительности труда, ответственности и максимальной отдачи при выполнении как рутинных, так и амбициозных задач. При этом работники должны постоянно совершенствовать свои навыки и компетенции в рамках внутрикорпоративного обучения или системы повышения квалификации, а также через неформальное и информальное образование. От них требуется также умение эффективно справляться со стрессом и с возрастающими трудовыми нагрузками [Brooks, 2007]. Если сотрудники не удовлетворены работой и не мотивированы к выполнению поставленных задач, организация будет испытывать трудности в достижении успеха. Цель статьи — анализ теоретических концепций трудовой удовлетворенности персонала организации и их апробация в рамках конкретного исследования на примере классического университета.

1. Обзор литературы

1.1. Понятие удовлетворенности трудом

Удовлетворенность работой (УР) — одна из характеристик персонала с точки зрения организационной эффективности, «позитивное эмоциональное состояние работника, возникающее в результате самооценки деятельности» [Locke, 1976]. Сотрудник испытывает удовлетворение от выполненной работы, получая желаемый результат труда, добиваясь последовательного и значимого для него прогресса, убеждаясь, что его заслуги

объективно оцениваются руководителем и коллегами. Удовлетворенность работой — конструктивное или позитивное отношение к работе и рабочей среде, свидетельствующее о соответствии восприятия человеком работы его ожиданиям. А следовательно, детерминантами УР являются диспозиционные и ситуационные факторы на рабочем месте.

Эмпирически установлена связь УР с вовлеченностью сотрудников, их приверженностью организации и эффективностью их работы [Khan et al., 2021], а также с общей удовлетворенностью жизнью [Altinok, 2011]. Высокая УР способствует профессиональному развитию и субъективному благополучию персонала [Khan et al., 2021], повышению самооэффективности сотрудников, выдвижению ими перспективных рабочих целей [Van den Berghe et al., 2014].

Удовлетворенность работой — комплексное понятие, охватывающее все аспекты труда и характеристики рабочего места, которые люди находят полезными, приносящими удовлетворение или раздражающими, неудовлетворительными [Snipes et al., 2005; Ядов, Киссель, 1974]. Так, при оценке УР исследователи избегают дихотомии «доволен — недоволен», поскольку УР представляет собой многомерный конструкт, состоящий из множества объективных и субъективных факторов [Smith, Kendall, Hulin, 1969] — как внутренних (успех на работе и возможность проявить свои способности, авторитет и активность, ценности, идентификация), так и внешних (шансы продвинуться по службе, бизнес-политика и рабочий климат, физические условия труда, отношения между руководителем и персоналом, заработная плата, льготы) [Gunlu, Aksarayli, Perçin, 2010].

К предикторам УР относят также поддержку руководства, отношение сотрудника к работе, социальный пакет, возможности карьерного развития и продвижения, отношение коллег и клиентов [Snipes et al., 2005]. УР повышается благодаря культуре доверия и уважения в организации, поддержке руководства [Johnson, Kraft, Paray, 2012]. На общую УР влияют высокие показатели как всей совокупности факторов, так и отдельных наиболее значимых для работника.

Жесткий контроль за деятельностью сотрудников, напротив, снижает УР и вовлеченность в работу, подрывая трудовую мотивацию [Wang, Hsieh, Wang, 2020]. Контроль и надзор положительно коррелирует с неготовностью и/или нежеланием сотрудников высказываться и незаинтересованностью управленческого состава организации их мнением. Предоставление сотрудникам возможности в рамках организационной коммуникации высказать сомнения, опасения и недовольство может способствовать росту УР и вовлечению сотрудников в трудовой процесс.

Для измерения УР оценивают, насколько сотрудника устраивают отношения с руководством и коллегами, оплата труда и возможности продвижения по службе (*Job Descriptive Index Inventory*¹), или измеряют уровень самореализации и удовольствия, которое люди получают от работы [O'Leary, Wharton, Quinlan, 2009].

Исследования трудовой удовлетворенности имеют богатую традицию и подтвердили наличие множества факторов, оказывающих разнонаправленное влияние на удовлетворенность человека работой, в рамках ряда научных теорий предприняты попытки систематизировать эти факторы.

1.2. Теории удовлетворенности трудом

К базовым научным теориям, описывающим УР и мотивацию к работе, относят теорию иерархии потребностей А. Маслоу, двухфакторную теорию мотивации Ф. Херцберга, теорию справедливости Дж.С. Адамса, теорию ожиданий В. Врума, теорию постановки целей Э. Локка. Они пригодны и для изучения УР академического персонала.

Теория иерархии потребностей А. Маслоу — наиболее известная концепция мотивации и удовлетворенности работников. Индивидуальные мотивы выстроены в иерархию: одни более значимы, чем другие. Удовлетворение соответствующих потребностей устраняет мотивацию для индивида [Khan et al., 2022]. Максимальная УР работника возможна при высоких уровнях мотивации, которую создают достойное вознаграждение за работу, чувство принадлежности к организации и справедливое отношение руководства.

Двухфакторная теория Ф. Херцберга применительно к трудовой мотивации работника выделяет факторы удовлетворенности и неудовлетворенности [Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959]. Факторы неудовлетворенности связаны с условиями работы: это зарплатная политика руководства, условия и оплата труда, система контроля, статус работника в компании, безопасность рабочего места, организация труда в компании, корпоративные мероприятия. Однако высокая мотивация и УР не могут основываться исключительно на отсутствии неудовлетворенности. Факторы мотивации (удовлетворенности) связаны с возможностями развития человека на работе: реализация способностей и потенциала, карьерное продвижение, автономность, расширение зоны ответственности, признание заслуг, интерес к работе. Восприятие комплекса факторов, определяющих трудовую мотивацию, находит выражение в чувствах, ко-

¹ Job Descriptive Index: <https://www.bgsu.edu/arts-and-sciences/psychology/services/job-descriptive-index.html>

торые люди испытывают по поводу работы [Falkenburg, Schyns, 2007]. Мотивационные факторы (характер работы, чувство достижения, признание, ответственность, возможности для личностного роста и продвижения) оказывают длительное воздействие, усиливая эмоции по отношению к трудовому процессу и помогая сотрудникам ощутить личную ценность и профессиональную значимость [Herzberg, Mausner, Snyderman, 1959].

Теория справедливости Дж.С. Адамса предполагает наличие баланса между количеством усилий, которые прилагает сотрудник, и получаемым вознаграждением. Соотношение своих трудовых затрат и результата сотрудник сравнивает с положением других работников и принимает решение о равенстве или неравенстве в организации [Robbins, Coulter, 2005]. Получаемые сотрудниками вознаграждения повышают их УР, если воспринимаются как справедливые [Durant et al., 2006]. Сравнивая соотношения затрат и получаемых результатов у разных сотрудников, работники принимают во внимание стаж, знания, квалификацию сотрудника, его человеческие качества — мотивацию, амбиции, навыки межличностного общения.

Теория ожиданий В. Врума постулирует, что мотивацию человека определяют три основных фактора: валентность (предполагаемое удовлетворение или неудовлетворение при получении определенного вознаграждения), ожидания (вероятность того, что усилия приведут к хорошему результату), инструментальность (работа сотрудника считается полезной, если ее достаточно для достижения желаемого результата). В теории ожиданий высокую значимость имеют индивидуальные требования и мотивы [Khan, Tufail, Ali, 2021], поэтому для мотивации сотрудников нужно использовать стимулы, имеющие для них личную ценность, и внедрять методы управления, связывающие эти стимулы с производительностью. Убедившись во взаимосвязи усилий и результативности, работники будут стремиться к личностному развитию и профессиональному совершенствованию, поскольку будут знать: прилагая дополнительные усилия, они могут рассчитывать на лучший результат и вознаграждение [Khan et al., 2022].

Теория постановки целей Э. Локка. Высокая производительность достигается за счет постановки конкретных сложных целей и предоставления работнику обратной связи относительно его производительности и эффективности. Эффективность работы выше при ориентации на конкретные цели по сравнению с общими и при условии получения регулярной обратной связи, позволяющей оценить разницу между желаемой и фактической эффективностью [Saif et al., 2012]. Исчерпывающие сведения о прогрессе в достижении целей — мощный стимул трудовой удовлетворенности [Robbins, Coulter, 2005].

1.3. Факторы удовлетворенности работой

В составе УР выделяют четыре важные составляющие: безопасность и защищенность, оптимальная организация рабочего процесса, удовлетворенность вознаграждением и вовлеченность в работу [Волосникова и др., 2022]. На УР влияют баланс работы и личной жизни, разнообразие рабочих задач, личная автономия, возможность учиться новому, безопасность работы и поддержка коллег [Warr, 2007]. Не менее важны осознание справедливости вознаграждения [Ефимова, 2022] и качество трудовой жизни [Lyubomirsky, King, Diener, 2005].

Внутренний брендинг, т.е. улучшение имиджа организации с точки зрения сотрудников, положительно связан с их вовлеченностью, удовлетворенностью работой и эмоциональной приверженностью организации [Špoljarić, Verčič, 2022]. Выявлено значимое опосредующее влияние эмоциональной приверженности на взаимосвязь внутреннего брендинга и вовлеченности сотрудников, а также ее частичное влияние на взаимосвязь между внутренним брендингом и УР [Kaur, Malhotra, Sharma, 2020]. При этом внутренний брендинг не может рассматриваться изолированно и эффективен только при наличии благоприятной рабочей среды [Ibid.]. Влияние эмоционального интеллекта на УР и производительность сотрудников опосредовано трудовой вовлеченностью персонала [Alferaih, 2021].

Эмпирически установлена связь УР с поведением сотрудника на рынке труда: количеством прилагаемых трудовых усилий, производительностью, качеством работы, частотой прогулов, уровнем стресса, отношениями с коллегами на работе [Abosedede, 2014], вероятностью увольнения [Azman, Kadir, 2022]. Выявлена связь УР у профессорско-преподавательского состава с качеством образования в университете и успеваемостью студентов [Khan et al., 2022].

Низкая трудовая удовлетворенность работников может иметь негативные последствия: снижение производительности [Skaalvik, Skaalvik, 2014], низкую лояльность к работодателю, преднамеренные прогулы, отсутствие интереса к работе [Smith, Kendall, Hulin, 1969], эмоциональное выгорание и невовлеченность в деятельность организации [Chamundeswari, 2013]. Возникает угроза производственному процессу организации, карьере и психологическому состоянию сотрудников. Низкая УР снижает производительность труда даже у высококвалифицированных работников [Ibid.].

Итак, удовлетворенность работой — одна из ключевых составляющих концепции устойчивого управления человеческими ресурсами и организационной эффективности. Отечественные и зарубежные авторы рассматривают широкий круг детерминант УР, нуждающийся в систематизации. Многие из этих факторов могут влиять и на УР в академической среде.

1.4. Удовлетворенность трудом у научно-педагогических работников

Эмпирические исследования подтверждают, что удовлетворенность преподавателей объемом трудовых функций и интенсивностью работы влияет на качество образовательного процесса и приводит к положительным организационным результатам в университетах [Gradišek, Habe, 2020]. Удовлетворенность работой и мотивация профессорско-преподавательского состава влияют на успеваемость студентов [Stankovska et al., 2017].

В поисках факторов, определяющих УР научно-педагогических работников, исследователи анализируют ее связь с социально-демографическими характеристиками сотрудников, их личностными чертами и установками, условиями труда в самом широком понимании — от физической среды до возможностей карьерного роста, от мотивации до трудового стресса.

Среди групп академических работников, выделенных на основании возраста и стажа, наиболее высокий уровень УР отмечен у сотрудников в возрасте 31–40 лет, проработавших в университете более пяти лет, при этом у мужчин УР значительно выше, чем у женщин [Kendirikiran, Batur, 2022]. У университетских преподавателей мужского пола характеристики взаимосвязи производительности труда с УР различаются в зависимости от факультета, научного звания, стажа работы и национальности [Al-Shammari, 2016].

На УР влияют личностные характеристики, в частности черты, входящие в состав Большой пятерки [Ilies, Judge, 2003]. Выявлена положительная взаимосвязь УР профессорско-преподавательского состава с экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью и открытостью опыту и ее отрицательная связь с невротизмом [Judge, Heller, Mount, 2002]. Предикторами высокой УР у преподавателей университетов являются внутренние психологические ресурсы — осознание призвания к работе и психологический капитал [Gradišek, Habe, 2020]. Исследование структуры трудовой удовлетворенности преподавателей показало, что в большей степени они довольны внутренними аспектами работы («социальное служение», «активность» и «применение своих способностей») и в меньшей степени — условиями труда и характеристиками организации («безопасность», «политика университета» и «вознаграждение») [Zarafshani, Alibaygi, 2009]. Изучалась взаимосвязь УР университетских преподавателей с таким неочевидным показателем, как пищевое поведение, и выявлена отрицательная корреляция трудовой удовлетворенности с эмоциональным и ограничительным питанием [Kendirikiran, Batur, 2022].

Удовлетворенность работой у академического персонала значимо положительно связана с оплатой труда, гарантиями занятости, условиями работы и карьерного продвижения. Стабильная занятость — один из предикторов УР у профессор-

ско-преподавательского состава государственных университетов [Javeria et al., 2013; Karim, Khan, Shamim, 2017]. В динамичной трудовой среде перспективы карьерного развития имеют высокую значимость для работников. Отсутствие карьерного роста может повлиять на УР и производительность сотрудников, поставив под угрозу достижение стратегических целей организации. Выявлена значимая корреляция уровня УР академических сотрудников с практиками развития карьеры, применяемыми в университете [Abauneh, 2021].

Исследование мотивационных факторов, повышающих УР, выявило взаимосвязь высокого качества трудовой жизни и низкого производственного стресса [Butt et al., 2019]. Стресс на работе отрицательно влияет на УР сотрудников и качество их трудовой жизни [Fogarty, 1996]. Телефонный опрос сотрудников американских компаний, проведенный в 2001 г., показал, что 80% из них испытывают стресс на рабочем месте². С повышением уровня стресса снижаются трудовая вовлеченность [Fogarty, 1996], производительность работника, эффективность его труда, энтузиазм, инициативность и ответственность, при этом возрастает риск депрессии [Greenberg, Baron, 1995], что негативно отражается на самочувствии и самооценке работника, а также на экономическом положении организации [Jimmieson, Terry, Callan, 2004; Rahman, Zanzi, 1995]. В России трудовой стресс сравнительно ниже, чем в других странах, и не связан с должностью, заработной платой, стажем работы [Давыдова, Козьмина, 2014].

Удовлетворенность трудом выше у академических сотрудников, имеющих большой стаж и высокую эффективность научно-исследовательской деятельности, измеряемую количеством научных публикаций. Для администрации университетов стратегическую значимость имеют меры повышения УР преподавателей на ранних этапах их карьеры: профессиональная социализация, включение в научное сообщество, поощрение участия в исследовательской деятельности и подготовке научных статей для рейтинговых журналов, а также соблюдение университетом гарантий трудовой занятости [Zarafshani, Alibaygi, 2009]. Отсутствие такой поддержки не позволит молодым исследователям и преподавателям проявить себя в профессии и в дальнейшем негативно отразится на их УР, в результате чего возможно «вымывание» из академической сферы конкурентоспособных кадров, способных найти место в реальном секторе экономики.

² Attitudes in the American Workplace VII: <https://www.stress.org/wp-content/uploads/2011/08/2001Attitude-in-the-Workplace-Harris.pdf>

Исследование, проведенное среди университетских преподавателей, подтвердило прямую корреляцию УР с межличностными отношениями и обратную корреляцию с ежедневной рабочей нагрузкой [Mustapha, Zakaria, 2013]. У сотрудников индонезийского университета значимое влияние на УР оказывают уровень самозффективности и размер вознаграждения, а также вовлеченность преподавателей в дела организации, которая к тому же является предиктором лояльности персонала [Abror et al., 2020].

Факторы, определяющие УР профессорско-преподавательского состава: благоприятная физическая рабочая среда, оптимальная рабочая нагрузка, возможности карьерного продвижения и корпоративного обучения, поддержка исследований, позитивные межличностные отношения с коллегами, поддержка непосредственного руководства, достойное вознаграждение (заработная плата и дополнительные льготы) и соответствующий интересам сотрудника характер работы [Mmako, 2018; Santhapparaj, Alam, 2005]. Для преподавателей значима степень их влияния в коллективе [Khan et al., 2022], возможность участвовать в процессе принятия решений в организации [Santhapparaj, Alam, 2005] и управлении университетом [Dawit, Getachew, Ashenafi, 2017]. В противном случае академический персонал может чувствовать себя деморализованным и незначимым. Отечественные исследователи отмечают, что для педагогов в России особенно важны нематериальные ресурсы: личное влияние в структурных подразделениях вуза, вовлеченность в коммуникацию, коллегиальность в принятии решений [Давыдова, Козьмина, 2014].

Исследование бюджета рабочего времени сотрудников университета и выполняемых ими рабочих задач показало, что наименее удовлетворены условиями работы сотрудники, имеющие большую преподавательскую и административную нагрузку [Абрамов, Груздев, Терентьев, 2017].

1.5. Влияние стилей управления на удовлетворенность работай у академических сотрудников

Теория ситуационного лидерства, разработанная в 60-х годах XX в. [Hersey, Blanchard, 1988], предполагает выбор одного из четырех стилей управления в зависимости от соотношения уровня развития сотрудников со степенью сложности задачи: директивного, наставнического, поддерживающего или делегирующего. Представители профессорско-преподавательского состава вузов считают, что у их академических руководителей (деканов и заведующих кафедрами) преобладает наставнический стиль, который проявляется в готовности выслушивать и консультировать работников, содействовать их развитию [Lakew, Latchanna, 2021]. На втором месте по распространенности поддерживающий стиль руководства — лидерство путем участия

в организации процесса работы, лидер поддерживает подчиненных и помогает им в решении задач. Деканы и заведующие кафедрами применяют этот стиль в дополнение к наставническому. Академические лидеры вовлекают работников в выполнение задач, перед принятием решений консультируясь с подчиненными и рассматривая их предложения.

Наиболее высокая УР выявлена у тех представителей академического персонала, чьи руководители (деканы и заведующие кафедрами) используют поддерживающий стиль лидерства, за ним следовали делегирующий и наставнический стиль ситуационного лидерства [Lakew, Latchanna, 2021]. Наименьшая УР академического персонала наблюдалась при директивном стиле лидерства (лидерство путем приказа).

Измерение трудовой удовлетворенности преподавательского состава [Khan, Iqbal, 2020] подтвердило влияние линейных руководителей на моральный дух сотрудников [Clark, Oswald, Warr, 1996]. В частности, мотивирующий язык лидера (*Leader's Motivating Language*) и его публичные выступления повышают УР академического персонала, его производительность и приверженность организации [Sullivan, 1988]. Эффективная вербальная коммуникация лидера поможет снизить неопределенность задач и преодолеть коммуникационные барьеры.

1.6. Меры
повышения
трудовой удовлет-
воренности

Поддерживая высокую УР и вовлеченность персонала, организациям удастся предотвращать отток высококвалифицированных специалистов. Базовая рекомендация для повышения УР профессорско-преподавательского персонала — внедрение в высшем учебном заведении корпоративных программ стратегического управления человеческими ресурсами и личностного развития сотрудников [Javeria et al., 2013], что позволяет привлекать, отбирать и удерживать академический персонал, отслеживать его эффективность, поддерживая на высоком уровне мотивацию к работе. Эффективность программ стимулирования УР и мотивации в высших учебных заведениях подтверждена эмпирически [Khan et al., 2022]. Повышению УР способствует осведомленность о миссии университета и планах его стратегического развития. Особенно это характерно для представителей профессорско-преподавательского состава.

Управлять трудовой удовлетворенностью преподавателей в вузах можно с помощью конкурентоспособной оплаты труда, социальных пакетов, материального и нематериального стимулирования: этой цели служат бонусы за результативность, вознаграждение за выдающиеся достижения, добровольное медицинское страхование, дополнительные отпуска и путевки в санатории [Way et al., 2019].

В современных университетах широко используются технологии управления персоналом, разработанные в коммерческой сфере: создаются ассесмент-центры, вводятся эффективные контракты для научно-педагогических работников с жесткими нормативами ключевых показателей эффективности. Трансфер технологий вызван интенсивным развитием образовательной отрасли и модернизацией университетской системы. Однако характер деятельности университетов и корпоративная культура университетского сообщества существенно отличаются от условий бизнес-среды, и механически перенести методы и подходы, зарекомендовавшие себя в коммерческой сфере, в университеты невозможно. Потребуется адаптация и в первое время «ручная» настройка процессов: «цели-цифры не работают без целей-смыслов», на удовлетворенность и вовлеченность персонала влияет сочетание мотивации и испытываемых эмоций в течение рабочего дня, вместе с отношением «к своей организации, своему руководству, своей команде, своей работе и самим себе» [Кукушкин, 2016. С. 51].

Функции кадровых служб университета нередко ограничиваются обеспечением эффективного административного управления сотрудниками и соблюдения их трудовых прав. Зачастую университеты не предпринимают мер по поддержанию УР сотрудников и содействию преподавателям в их профессиональной карьере. Структуры, осуществляющие такие меры, существуют во многих компаниях, но практически не распространены в высшей школе — вероятно, из-за традиционных представлений о профессиональной карьере как сфере индивидуальной ответственности преподавателей.

Обзор отечественных и зарубежных исследований выявил разнообразие факторов, определяющих УР научно-педагогических работников. Далее мы предлагаем авторский вариант их систематизации, основанный на результатах эмпирического исследования.

2. Методология исследования

Проведено лонгитюдное социологическое исследование с целью оценить УР персонала классического высшего учебного заведения на примере Тюменского государственного университета (ТюмГУ). В исследовании использовался количественный метод сбора и анализа данных. На корпоративную почту респондентов рассылались ссылки на электронную анкету (*Google Forms*). Установлено техническое ограничение: респондент не мог заполнить более одной анкеты. Выборка квотная, стратифицированная по социально-демографическим (пол, возраст) и профессионально-трудовым характеристикам (стаж работы в организации, профессиональная категория работника). Про-

ведены четыре волны мониторинга: в январе 2018 г. ($N = 708$), январе 2019 г. ($N = 840$), феврале 2020 г. ($N = 522$) и феврале 2022 г. ($N=552$). Опрос проводился в начале года и направлен на комплексный замер показателей по итогам прошедшего года. В исследовании приняли участие пять категорий сотрудников ТюмГУ: руководство (ректор, проректор, директор института или школы), линейные руководители (начальник управления, отдела и т.п.), административный и вспомогательный персонал (сотрудник отдела, управления, кафедры и т.п.), руководители научно-образовательного подразделения (заведующий кафедрой, лабораторией), научно-педагогические работники (представитель профессорско-преподавательского состава или научный сотрудник). На каждом этапе социологического исследования доля респондентов составляла 30–40% генеральной совокупности. Ошибка выборки на каждом этапе не превышала 3,6%, что свидетельствует о высокой достоверности полученных результатов. Для обработки и статистического анализа полученных данных использована программа SPSS (лицензионная версия).

Цель исследования — определить уровень и ключевые детерминанты трудовой удовлетворенности различных категорий работников классического университета. Исследовательские задачи: 1) сформировать типологию университетских работников на основании характера УР; 2) выделить группы факторов, мотивирующих работников к эффективной трудовой деятельности; 3) оценить связь УР работников с ожидаемыми карьерными изменениями.

3. Результаты

3.1. Общая удовлетворенность сотрудников работой в университете

Общая УР сотрудников — результирующий индикатор, основанный на субъективной оценке комплекса характеристик трудового процесса, рабочего места, коллектива и специфики труда, с которыми имеет дело респондент на протяжении рабочего дня. В 2017 г. в ТюмГУ уровень общей удовлетворенности сотрудников работой был сравнительно низким: лишь 53% работников оценили ее как высокую (на 4 или 5 баллов по пятибалльной шкале). На протяжении всех этапов мониторинга этот показатель был устойчив и достаточно высок, имея тенденцию к повышению: в 2018 г. — 70%, в 2019 г. — 70%, в 2021 г. — 73% (табл. 1). На протяжении всех этапов социологического исследования отмечен рост среднего значения УР в университете — от 3,21 балла в 2017 г. до 3,90 балла в 2021 г.

Устойчивый рост УР персонала объясняется последовательным проведением в ТюмГУ с 2018 г. комплексной кадровой политики, направленной на развитие человеческого капитала работников. Среди отдельных мероприятий — управленческий, научно-исследовательский и образовательный треки Школы ака-

Таблица 1. **Общая удовлетворенность трудом: доля сотрудников, оценивших удовлетворенность на 4 или 5 баллов по пятибалльной шкале (закрытый вопрос, один вариант ответа, % опрошенных)**

Баллы	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2021 г.
1	2	1	1	1
2	8	4	5	3
3	37	25	24	23
4	42	52	51	50
5	11	18	19	23
Среднее значение	3,21	3,83	3,83	3,90
Std. Deviation	0,752	0,788	0,821	0,825
Variance	0,610	0,621	0,674	0,680

демического превосходства³, реализованные в университете в данный период.

Анализ общей УР сотрудников разного возраста по итогам четвертой волны мониторинга выявил высокие показатели у респондентов в возрасте от 31 до 40 лет: 82% респондентов данной группы оценили удовлетворенность трудовой деятельностью на 4 или 5 по пятибалльной шкале. Удовлетворенность снижается в старшей возрастной категории. Так, среди лиц пенсионного возраста (старше 65 лет) лишь каждый второй удовлетворен работой в университете (56%), однако сотрудники данной возрастной группы дают преимущественно нейтральные оценки, не переходя в негативную часть шкалы: 44% опрошенных в старшей группе оценили общую УР на 3 балла по пятибалльной шкале (среднее по выборке — 22%). Среди молодых работников (до 30 лет) доля неудовлетворенных работой выше, чем в других группах: 9% при среднем значении по выборке 5%. Полученные данные согласуются с концепцией человеческого капитала: в соответствии с ней следует ожидать более высоких, чем в среднем по выборке, показателей УР у респондентов, находящихся «на пике карьеры» и работающих в университете по собственному решению, а не вынужденно — как, например, респонденты пенсионного возраста, которые могут избегать смены рабочего места из-за ограниченного спектра трудовых перспектив. Мужчины оценивают свою УР ниже, чем женщины: 68% удовлетворенных работой среди мужчин и 75% среди женщин.

³ 100 сотрудников ТюмГУ сели за парты в Школе академического превосходства: <https://news.utmn.ru/news/proekt-5-100/609933/>

Динамика удовлетворенности трудовой деятельностью у работников ТюмГУ разных должностных категорий различается. В 2021 г. уровень УР у линейных руководителей вырос на 21% по сравнению с 2019 г. и достиг 90% (табл. 2). За тот же период на 10% повысился показатель УР у административного и вспомогательного персонала, причем у этой категории персонала УР устойчиво растет на протяжении всех этапов исследования — с 46% в 2017 г. показатель к 2021 г. почти удвоился (75%). На 8% возросла УР у представителей высшего руководства, достигнув в 2021 г. 100%. Снижение УР отмечено у руководителей научно-образовательных подразделений — с 80% в 2019 г. до 66% в 2021 г. Трудовая удовлетворенность научно-педагогических работников стабильна на протяжении последних трех лет мониторинга и держится в пределах 70% после резкого роста с 52% в 2017 г. в результате целенаправленной кадровой политики, проводимой в ТюмГУ.

Таблица 2. **Общая удовлетворенность трудом в разных категориях персонала (закрытый вопрос, один вариант ответа, % опрошенных)**

	Руководство	Линейные руководители	Административный и вспомогательный персонал	Руководители научно-образовательных подразделений	Научно-педагогические работники
2021 г.					
Высокая удовлетворенность (4 или 5 баллов)	100	91	75	66	70
Mean	4,41	4,25	3,89	3,74	3,86
Std. Deviation	0,507	0,622	0,789	0,980	0,843
Variance	0,257	0,387	0,622	0,961	0,711
2019 г.					
Высокая удовлетворенность (4 или 5 баллов)	92	69	65	80	70
Mean	4,42	3,80	3,73	3,89	3,85
Std. Deviation	0,669	0,792	0,876	0,832	0,788
Variance	0,447	0,628	0,768	0,692	0,621
2018 г.					
Высокая удовлетворенность (4 или 5 баллов)	88	81	69	69	69
Mean	4,38	4,02	3,76	3,80	3,83
Std. Deviation	0,719	0,771	0,782	0,841	0,782
Variance	0,310	0,420	0,618	0,722	0,693
2017 г.					
Высокая удовлетворенность (4 или 5 баллов)	94	69	46	75	52

Окончание табл. 2

	Руководство	Линейные руководители	Административный и вспомогательный персонал	Руководители научно-образовательных подразделений	Научно-педагогические работники
Mean	2,93	2,64	2,36	2,75	2,41
Std. Deviation	0,250	0,584	0,661	0,439	0,679
Variance	0,063	0,341	0,438	0,194	0,462

3.2. Удовлетворенность сотрудников отдельными характеристиками трудового процесса

Удовлетворенность трудом — кумулятивный индикатор, складывающийся из оценок различных характеристик рабочего процесса. По итогам 2021 г. работники ТюмГУ в наибольшей степени были удовлетворены морально-психологическим климатом в подразделениях (83% опрошенных оценили его на 4 или 5 по пятибалльной шкале), содержанием выполняемой работы (82%). Высокую оценку получили: доступность информации о различных сторонах жизни ТюмГУ (78%), распределение прав и обязанностей, организация труда в подразделении (76%), возможность обучения и профессионального роста (74%). В целом удовлетворены опрошенные сотрудники взаимодействием с коллегами из других подразделений (70%) и санитарно-гигиеническими условиями труда (70%), объемом и степенью адекватности нагрузки, включая учебную (70%), оборудованием рабочего места (68%), возможностями для занятия научно-исследовательской деятельностью (65%). Средние показатели удовлетворенности отмечены в отношении темпов и направлений развития (изменений) организации (64%), условий труда с точки зрения технической оснащенности (64%), перспектив служебного роста (60%), социальной политики университета (54%), мотивации через признание заслуг, благодарности (53%) и материальной мотивации (52%). Критически низким оказался уровень удовлетворенности системой премирования (49%) и организацией корпоративных праздников и развитием университетских традиций (46%) (табл. 3).

Респонденты с низким уровнем общей УР также критически относятся к отдельным характеристикам трудового процесса в университете (табл. 4). Так, у работников с низкой общей УР среднее значение по всем показателям удовлетворенности различными аспектами трудового процесса составило 2,56 балла по пятибалльной шкале, у респондентов со средним уровнем общей УР — 3,03 балла, а у сотрудников с высоким уровнем УР — 4,09 балла.

Таблица 3. **Удовлетворенность сотрудников ТюмГУ отдельными характеристиками работы в 2021 г., по категориям персонала (средний балл по пятибалльной шкале)**

	Характеристики трудового процесса	Mean	Std. Deviation	
Удовлетворенность	Высокая	Морально-психологический климат в вашем подразделении	4,28	0,937
		Смысловое содержание выполняемой работы	4,23	0,910
		Доступность информации	4,15	0,973
		Распределение прав и обязанностей, организация труда в подразделении	4,03	1,008
		Возможность обучения и профессионального роста	4,03	1,089
	Средняя	Условия труда (санитарно-гигиенические)	3,92	1,124
		Взаимодействие с коллегами из других подразделений, в том числе с администрацией	3,92	1,071
		Объем и адекватность нагрузки, в том числе учебной	3,90	1,120
		Наличие и оборудование рабочего места (на кафедре, в отделе)	3,86	1,174
		Возможности для занятия научно-исследовательской деятельностью	3,79	1,127
		Темпы и направления развития (изменений) организации	3,78	1,069
		Условия труда (техническая оснащенность)	3,76	1,125
		Перспективы служебного роста	3,61	1,249
	Низкая	Социальная политика (соцпакет, гарантии коллективного договора)	3,45	1,276
		Материальная мотивация (уровень зарплаты)	3,41	1,200
		Другие формы мотивации (признание заслуг, благодарности и т.п.)	3,39	1,285
		Материальная мотивация (система премирования)	3,29	1,345
		Корпоративные праздники и традиции	3,29	1,360

Таблица 4. **Удовлетворенность отдельными характеристиками трудового процесса в ТюмГУ в зависимости от общей удовлетворенности работой в 2021 г. (средний балл по пятибалльной шкале)**

	Общая удовлетворенность работой					
	Низкая (1–2 балла)		Средняя (3 балла)		Высокая (4–5 баллов)	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Морально-психологический климат в подразделении	3,60	1,384	3,65	0,963	4,52	0,774
Содержание выполняемой работы	3,20	1,443	3,64	0,896	4,48	0,727
Доступность информации	3,40	0,913	3,56	1,099	4,38	0,824
Возможность обучения и профессионального роста	3,16	1,375	3,11	1,061	4,36	0,868
Распределение прав и обязанностей, организация труда в подразделении	2,76	1,508	3,42	1,098	4,30	0,776
Объем и адекватность нагрузки, в том числе учебной	2,60	1,555	3,15	1,148	4,21	0,894

Окончание табл. 4

	Общая удовлетворенность работой					
	Низкая (1–2 балла)		Средняя (3 балла)		Высокая (4–5 баллов)	
	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation
Взаимодействие с коллегами из других подразделений, в том числе с администрацией	2,88	1,201	3,19	1,062	4,21	0,909
Условия труда (санитарно-гигиенические)	2,92	1,320	3,23	1,190	4,20	0,954
Наличие и оборудование рабочего места (на кафедре, в отделе и т.п.)	2,36	1,254	3,30	1,140	4,12	1,045
Темпы и направления развития организации	2,20	1,041	3,00	0,937	4,11	0,882
Возможности для занятия научно-исследовательской деятельностью	2,48	1,358	3,06	1,088	4,09	0,952
Условия труда (техническая оснащенность)	2,20	1,291	3,10	1,096	4,06	0,946
Перспективы служебного роста	2,48	1,262	2,57	1,142	4,00	1,041
Материальная мотивация (уровень зарплаты)	2,00	1,225	2,48	1,055	3,79	1,004
Другие формы мотивации (признание заслуг, благодарности и т.п.)	1,88	1,166	2,41	1,133	3,79	1,092
Социальная политика (соцпакет, гарантии коллективного договора)	2,00	1,225	2,68	1,166	3,78	1,140
Материальная мотивация (система премирования)	1,72	1,308	2,35	1,134	3,68	1,184
Корпоративные праздники и традиции	2,24	1,589	2,57	1,308	3,58	1,246
Среднее значение	2,56	–	3,03	–	4,09	–

3.3. Факторная структура трудовой удовлетворенности

В результате применения факторного анализа получена трехфакторная структура трудовой удовлетворенности (Kaiser — Meyer — Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0,940, Approx. Chi-Square = 6087,467) (см. Приложение 1): 1) карьерный рост и материальная заинтересованность; 2) смысл труда, справедливость и комфорт работы; 3) условия труда и оснащенность рабочего места.

В фактор «карьерный рост и материальная заинтересованность» вошли: перспективы служебного роста (0,698), возможность обучения и профессионального роста (0,593), возможности для занятия научно-исследовательской деятельностью (0,537), материальная мотивация (уровень зарплаты) (0,778), материальная мотивация (система премирования) (0,793), другие формы мотивации (0,804), темпы и направления развития (изменений) организации (0,568).

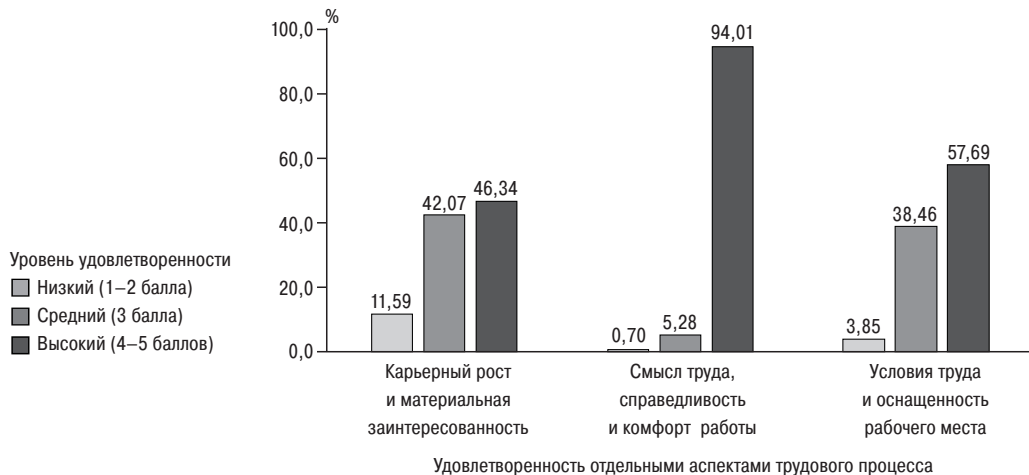
Фактор «смысл труда, справедливость и комфорт работы» объединяет: содержание выполняемой работы (0,784), распределение прав и обязанностей, организацию труда в подраз-

делении (0,739), объем и адекватность нагрузки, в том числе учебной (0,742), морально-психологический климат в подразделении (0,572), социальную политику (соцпакет, гарантии коллективного договора) (0,629).

В фактор «условия труда и оснащенность рабочего места» вошли: санитарно-гигиенические условия труда (0,687), условия труда с точки зрения технической оснащенности (0,824), наличие и оборудование рабочего места (0,823).

Кластерный анализ, проведенный в пространстве полученных факторов, выявил высокий уровень УР у работников, приоритетными ценностями для которых являются содержание выполняемой работы, справедливость и комфорт труда, — 94% таких респондентов имеют высокий уровень УР (рис. 1). Среди респондентов, для которых значимы прежде всего карьерный рост и материальное вознаграждение, менее половины имеют высокую УР (46%), при этом в данной категории 12% респондентов отметили низкую, а 42% — среднюю удовлетворенность работой в университете. Для работников, у которых в приоритете условия труда и оснащенность рабочего места, более чем в половине случаев (58%) характерна высокая УР.

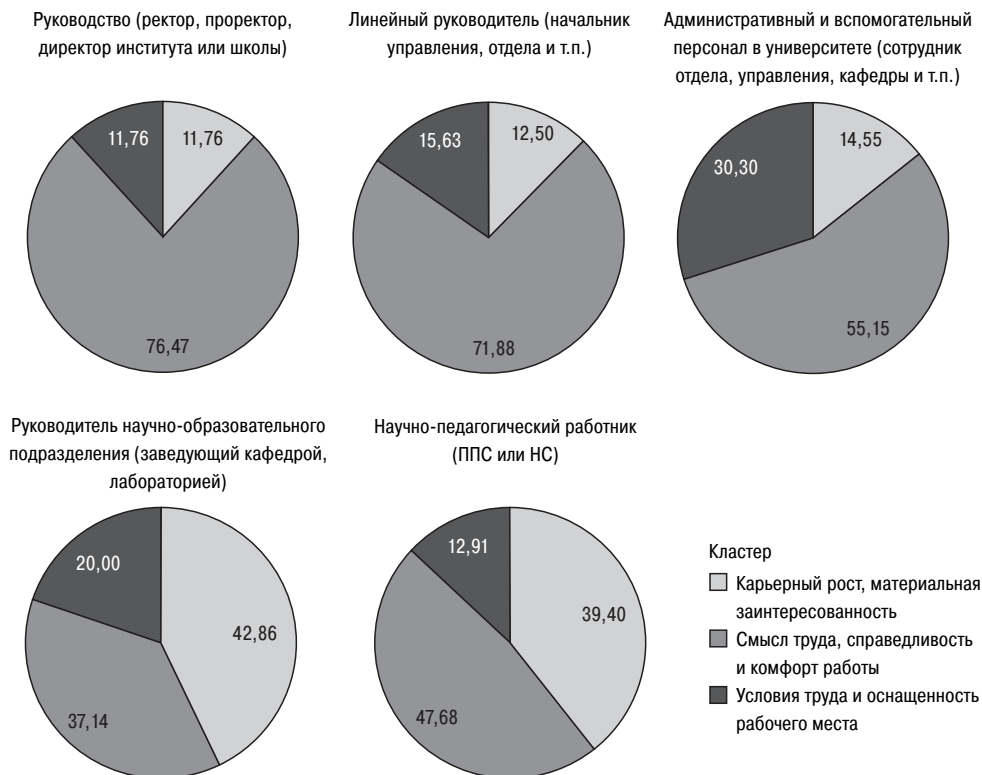
Рис. 1. Кластеры респондентов, выделенные на основании удовлетворенности отдельными аспектами трудового процесса



Наибольшая удовлетворенность содержанием выполняемой работы, справедливостью и комфортом трудовой деятельности отмечена у руководства университета и линейных руководителей (76%)⁴ (рис. 2). Карьерным ростом и материальной

⁴ В 2021 г. опрошены 17 руководителей университета, 32 линейных руководителя, 165 представителей административного и вспомогательного

Рис. 2. Удовлетворенность работников ТюмГУ отдельными аспектами трудового процесса в 2021 г. (закрытый вопрос, один вариант ответа, % опрошенных)



заинтересованностью удовлетворены преимущественно руководители научно-образовательных подразделений (43%) и научно-педагогические работники (39%), а в минимальной степени — руководство университета (12%), линейные руководители (13%), административный и вспомогательный персонал (15%). Условиями труда и оснащенностью рабочего места в наибольшей степени довольны представители административного вспомогательного персонала (30%) и руководители научно-образовательных подразделений (16%).

Таким образом, удовлетворенность отдельными аспектами трудовой деятельности существенно различается в группах представителей руководства университета, линейных руководителей, административного и вспомогательного персонала, руководителей научно-образовательных подразделений и научно-педагогических работников.

персонала, 35 руководителей научно-образовательных подразделений, 302 научно-педагогических работника.

3.4. Удовлетворенность трудом и мотивация работников

Из представленного в анкете перечня факторов мотивации к трудовой деятельности респонденты выбирали значимые для них варианты. Факторный анализ результатов позволил выявить трехфакторную структуру мотивации работников университета (Kaiser — Meyer — Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0,803, Approx. Chi-Square = 2125,787) (см. Приложение 2): надежность и стабильность, карьерный рост и социальный капитал, управленческий потенциал.

К фактору «надежность и стабильность» отнесены официальное трудоустройство в бюджетной организации с «белой» зарплатой (0,673), распределение рабочей нагрузки и гибкий график (0,663), удобное расположение места работы и транспортная доступность (0,645), социальный статус, который дает работа в университете (0,536), комфортная инфраструктура в университете (0,504), хороший психологический климат в коллективе (0,481), благоприятные условия труда (0,474), стабильность работы (0,470), полное и своевременное информирование о ситуации в университете (институте, подразделении), планах руководства, перспективах развития (0,442), профессионализм коллег (0,409), репутация ТюмГУ как работодателя (0,401), социальный пакет (0,381).

Фактор «карьерный рост и социальный капитал» объединяет: масштабные и разнообразные интересные задачи (0,601), хорошие отношения с непосредственным руководителем (0,583), достойный уровень оплаты труда (0,491), возможности для карьерного роста (0,430), самореализацию (0,401), признание коллег и общества (0,345).

В фактор «управленческий потенциал» вошли: доступ к участию в управлении университетом (0,742), возможность реализовывать личный управленческий потенциал (0,719).

На основании кластерного анализа, проведенного в пространстве полученных факторов, выделены три группы работников (рис. 3). Для работников, которых мотивирует надежность и стабильность, характерна низкая УР. Среди работников, для которых наиболее значимы карьерный рост и социальный капитал, абсолютное большинство отмечают высокую УР (89%).

Ключевые мотивирующие факторы различаются в группах респондентов, представляющих разные профессиональные категории работников. Так, для руководителей и линейных руководителей приоритетами являются карьерный рост и наращивание социального капитала (рис. 4). Этот фактор значим и для вспомогательного административного персонала, но в нем выше доля тех, кто мотивирован наличием управленческого потенциала и возможностями его развития. Последний фактор минимально значим для руководителей научно-образовательных подразделений и научно-педагогических работников.

Рис. 3. Преобладающая трудовая мотивация сотрудников ТюмГУ в зависимости от уровня удовлетворенности работой, 2021 г. (закрытый вопрос, один вариант ответа, % опрошенных)

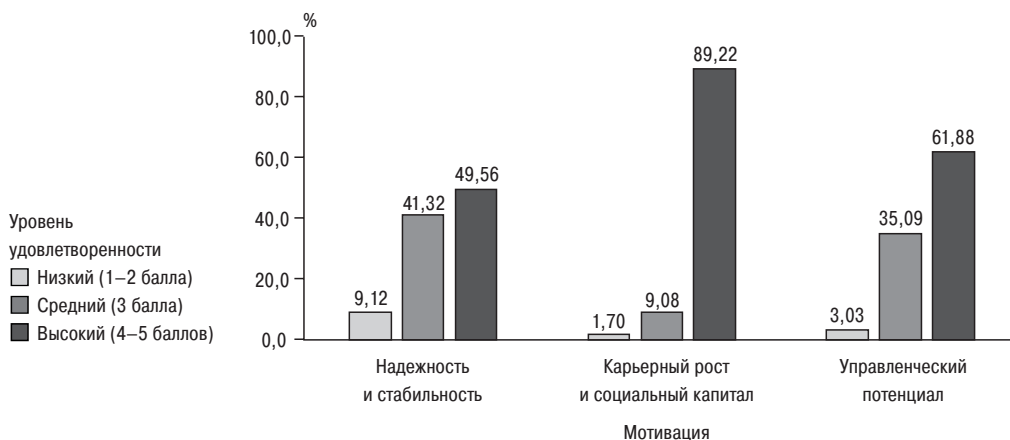
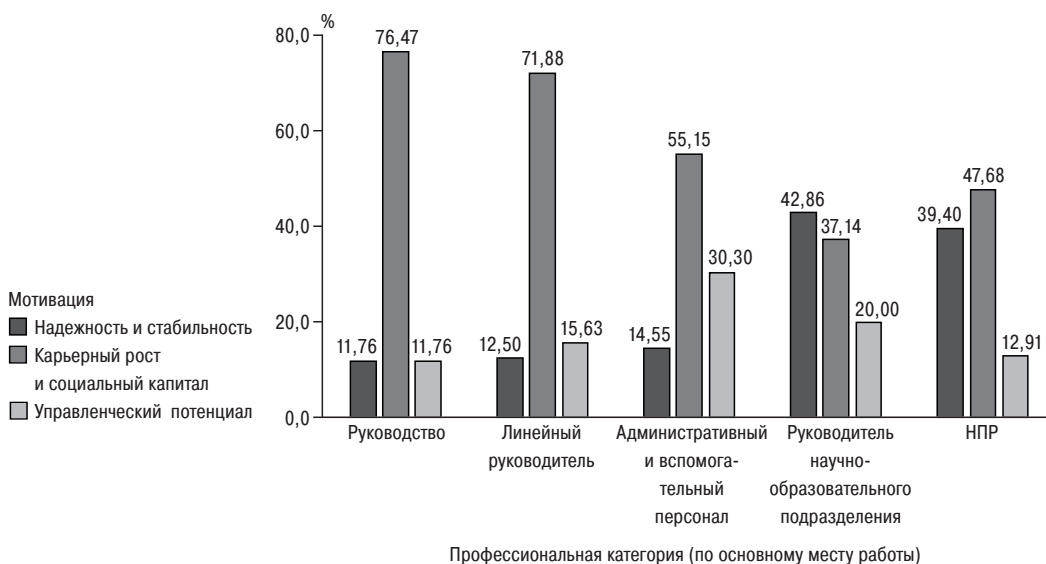


Рис. 4. Преобладающая трудовая мотивация работников ТюмГУ в 2021 г. (закрытый вопрос, один вариант ответа, % опрошенных)



Для них важны надежность и стабильность работы, карьерный рост и наращивание социального капитала.

3.5. Ожидаемые изменения в карьере и удовлетворенность трудом

Факторный анализ позволил выявить трехфакторную структуру ожидаемых изменений в карьере у работников университета (Kaiser — Meyer — Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0,518, Approx. Chi-Square = 395,656) (см. Приложение 3): мобильные, укорененные, администраторы.

В фактор «мобильные (мигрирующие)» отнесены планы работников, связанные с территориальным перемещением: переход на работу в другой вуз за пределами Тюмени (0,773), переход на другую работу, не связанную с высшим образованием, и переезд из Тюмени (0,724), переход на работу в другой вуз в Тюмени (0,626), переход на другую работу, не связанную с высшим образованием (0,501), отъезд за рубеж для работы в иностранном вузе (0,644).

В фактор «укорененные» включены ожидаемые изменения в карьере, связанные с повышением ежемесячного дохода (0,577), повышением квалификации, обучением новым навыкам, профессии (0,495), участием или руководством одним из проектов развития в университете (0,437), руководством значимым грантом или хозяйственным договором (0,410), занятием более высокой должности в профессорско-преподавательском составе ТюмГУ (0,464).

Фактор «администраторы» характеризуется ориентацией на занятие более высокой должности в административно-управленческом аппарате университета (0,600).

Респонденты с низким уровнем общей трудовой удовлетворенности в трех случаях из четырех принадлежат к категории «укорененных» и ожидающих в ближайшее время карьерных изменений, связанных с ротацией внутри университета (рис. 5). Работники, отличающиеся высокой субъективно осознаваемой конкурентоспособностью и желанием развивать свой интеллектуальный потенциал и человеческий капитал, не фокусируясь только на конкретном университете, проявляют готовность к мобильности и перемещению в другие университеты в рамках как города или страны, так и мира. Они не замыкаются на одной территории и стремятся к развитию, в том числе за счет мобильности (рис. 6).

Рис. 5. Общая трудовая удовлетворенность сотрудников ТюмГУ в зависимости от ожидаемых изменений в карьере, 2021 г.

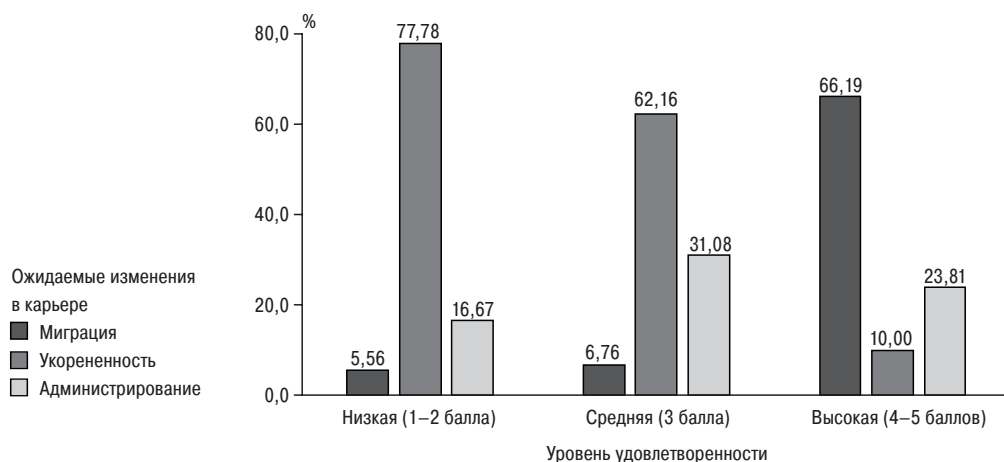
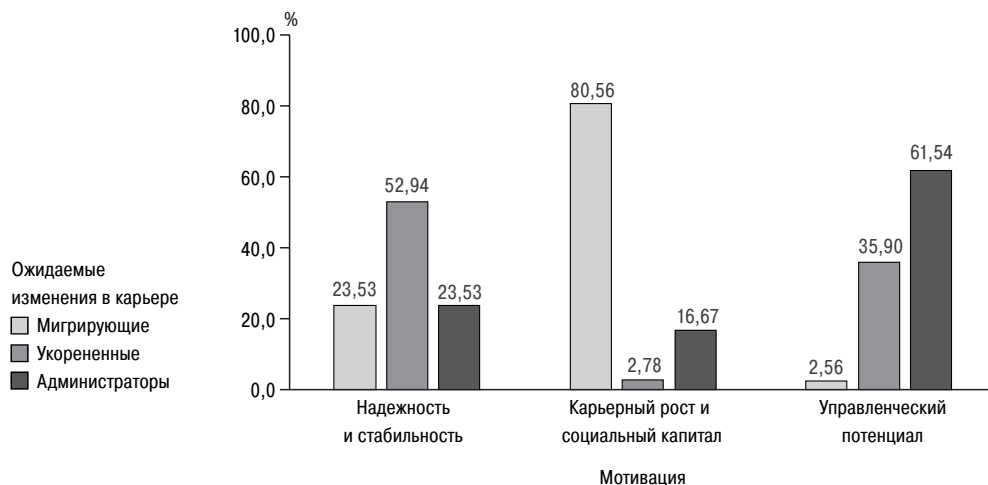


Рис. 6. Ожидаемые изменения в карьере и преобладающий тип мотивации трудовой деятельности, 2021 г.



У «мобильных» работников преобладает мотивация карьерного роста и развития социального капитала, «укорененные» стремятся к надежности и стабильности, для «администраторов» высокую значимость имеет управленческий потенциал.

4. Ограничения исследования

Эмпирическое исследование проведено в региональном государственном классическом университете. Поэтому логично предположить, что оценки сотрудников коммерческого вуза технической или иной направленности могут отличаться от полученных нами. Определенное влияние может иметь региональная специфика. Поэтому представленные результаты и сделанные на их основе выводы мы не распространяем на все российские вузы. Характеристики удовлетворенности трудом и вовлеченности персонала различаются в разных структурных подразделениях университетов. Следовательно, конкретные управленческие решения должны модифицироваться применительно к специфике каждого подразделения в высшем учебном заведении.

5. Заключение и обсуждение результатов

Из исследованных характеристик трудового процесса научно-преподавательский персонал ТюмГУ в наибольшей степени удовлетворен морально-психологическим климатом в подразделениях и содержанием выполняемой работы. При этом максимальный уровень общей УР выявлен у представителей топ-менеджмента вуза и линейных руководителей.

Работники чутко реагируют на проявление внимания к ним со стороны работодателя в виде стимулирующих мер кадро-

вой политики и предоставления возможностей для академического развития — такие меры весьма быстро приводят к росту уровня УР. Сотрудники с низкой общей УР критичнее относятся к отдельным характеристикам трудового процесса. Результаты анкетирования сотрудников ТюмГУ дают основания для рекомендации руководству вуза обратить особое внимание на систему премирования и признания заслуг, социальную политику университета, формирование корпоративных традиций и проведение праздников.

С помощью факторного анализа результатов анкетирования выявлена факторная структура трудовой удовлетворенности, трудовой мотивации и ожидаемых изменений в карьере. Сопоставление полученных данных с показателями общей УР в разных профессиональных категориях работников позволило сделать следующие ключевые выводы.

1. У респондентов, удовлетворенных содержанием труда, справедливостью рабочих отношений и комфортом работы, отмечается самая высокая общая УР.

2. Топ-менеджмент университета и линейные руководители в большей степени, чем другие категории работников, удовлетворены содержанием труда, справедливостью и комфортом работы, а научно-педагогические работники и руководители научно-образовательных подразделений — карьерным ростом и материальным стимулированием.

3. Среди групп работников, выделенных на основании преобладающей трудовой мотивации, те, кто стремится прежде всего к карьерному росту и формированию социального капитала, имеют самую высокую УР. Наименее удовлетворены работой сотрудники, чья преобладающая мотивация — надежность и стабильность.

4. Научно-педагогических работников и руководителей научно-образовательных подразделений в большей степени, чем сотрудников прочих категорий, мотивирует надежность и стабильность.

5. Среди групп респондентов, образованных на основании ожидаемых изменений в карьере, наиболее удовлетворены работой те, кто готов к карьерным изменениям, связанным с высокой трудовой мобильностью (переход на работу в другой вуз в Тюмени или другом городе или на работу, не связанную с высшим образованием; отъезд за рубеж для работы в иностранном вузе). «Укорененные» работники, ожидающие карьерных изменений внутри своего университета, существенно менее удовлетворены работой.

6. Карьерный рост и наращивание социального капитала — ключевые мотивы у работников из категории «мобильных», а надежность и стабильность в наибольшей степени мотивирует «укорененных» респондентов.

В качестве конкретных рекомендаций по итогам исследования: руководству ТюмГУ следует принимать меры к повышению УР работников в возрастной категории «молодежь» (до 30 лет) и представителей старшего поколения, уделяя особое внимание сотрудникам старше 65 лет с минимальным уровнем УР. При этом важно поддерживать высокий уровень УР работников из категории «молодые взрослые» (31–40 лет).

Результаты проведенного исследования согласуются с данными, полученными в университетах других стран. В частности, в Турции наиболее высокий уровень общей УР так же, как и в нашем исследовании, выявлен у академических работников в возрасте 31–40 лет [Kendirikiran, Batur, 2022]. При этом в нашем исследовании обнаружена не упоминавшаяся в известных нам работах комплексная взаимосвязь удовлетворенности отдельными характеристиками работы, трудовой мотивации и ожидаемых изменений в карьере у сотрудников, принадлежащих к разным категориям персонала и имеющих разные уровни УР.

Руководители любой компании во всех сферах деятельности нуждаются в аналитической информации о своем коллективе, в частности о его отношении к работе, чтобы предотвращать и решать возникающие проблемы. Регулярные исследования вовлеченности персонала, его удовлетворенности и мотивированности — работа, требующая профессионального подхода. Но она становится бессмысленной без последующей трансформации управленческих подходов и мотивационных систем, в отсутствие постоянных кропотливых усилий по повышению вовлеченности сотрудников [Губа, 2019].

Повышение УР профессорско-преподавательского состава и его эффективная работа для достижения стратегических целей и задач университета возможны при условии трудовых гарантий, комфортного профессионального окружения, справедливой оплаты труда (по субъективной оценке работника).

Для повышения УР работников рекомендуется внедрить в университете системный подход к развитию человеческого капитала сотрудников и реализовать целевые комплексы мер для разных категорий работников.

Изучение УР персонала имеет практическое значение для исследователей и специалистов-практиков в области управления человеческими ресурсами в организации. На основе результатов эмпирического исследования возможна выработка управленческих решений для повышения вовлеченности сотрудников в деятельность университета, повышения УР и снижения текучести кадров в университете. Представленные результаты дают важный сигнал руководству университета и органам исполнительной власти в сфере высшего образования о текущих кадровых сценариях и помогают в разработке образовательной политики.

Статья представляет интерес для федеральных и региональных органов власти в сфере образования, руководителей учреждений высшего образования, управлений по работе с персоналом в университетах и для сотрудников вузов.

Благодарности Авторы благодарят сотрудников ТюмГУ, принявших участие в социологическом исследовании, а также анонимных рецензентов, научного редактора журнала Д.П. Платонову и редактора журнала Т.А. Гудкову за внимательную работу со статьей и конструктивные замечания, которые позволили внести в текст содержательные правки и улучшить подачу материала.

Приложение 1 Фактор 1. Карьерный рост, материальная заинтересованность
Удовлетворенность Фактор 2. Смысл труда, справедливость и комфорт работы
отдельными Фактор 3. Условия труда и оснащенность рабочего места
асpekтами трудового процесса

Rotated Component Matrix ^a			
	Фактор		
	1	2	3
Содержание выполняемой работы		0,784	
Распределение прав и обязанностей, организация труда в подразделении		0,739	
Объем и адекватность нагрузки, в том числе учебной		0,742	
Условия труда (санитарно-гигиенические)			0,687
Условия труда (техническая оснащенность)			0,824
Наличие и оборудование рабочего места (на кафедре, в отделе и т.п.)			0,823
Морально-психологический климат в подразделении		0,572	
Перспективы служебного роста	0,698		
Возможность обучения и профессионального роста	0,593		
Возможности для занятия научно-исследовательской деятельностью	0,537		
Материальная мотивация (уровень зарплаты)	0,778		
Материальная мотивация (система премирования)	0,793		
Другие формы мотивации (признание заслуг, благодарности и т.п.)	0,804		
Социальная политика (соцпакет, гарантии коллективного договора)		0,629	
Темпы и направления развития (изменений) организации	0,568		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

Приложение 2
Мотивация
работников
к эффективной
трудовой
деятельности

Фактор 1. Надежность и стабильность
Фактор 2. Карьерный рост и социальный капитал
Фактор 3. Управленческий потенциал

Rotated Component Matrix ^a			
	Фактор		
	1	2	3
Стабильность работы	0,470		
Репутация ТюмГУ как работодателя	0,401		
Возможности для карьерного роста		0,430	
Уровень оплаты труда		0,491	
Социальный пакет	0,381		
Благоприятные условия труда	0,474		
Хороший психологический климат в коллективе	0,481		
Самореализация		0,401	
Хорошие отношения с непосредственным руководителем		0,583	
Распределение рабочей нагрузки, гибкий график	0,663		
Социальный статус, который дает работа в университете	0,536		
Возможность реализовывать личный управленческий потенциал			0,719
Полное и своевременное информирование о ситуации в университете (институте, подразделении), планах руководства, перспективах развития	0,442		
Масштабные и разнообразные интересные задачи		0,601	
Комфортная инфраструктура в университете	0,504		
Удобное расположение места работы, транспортная доступность	0,645		
Профессионализм коллег	0,409		
Официальное трудоустройство в бюджетной организации с «белой» зарплатой	0,673		
Возможность участвовать в управлении университетом			0,742

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Приложение 3 Фактор 1. Мобильные
Ожидаемые изме- Фактор 2. Укорененные
нения в карьере Фактор 3. Администраторы

Rotated Component Matrix ^a			
	Фактор		
	1	2	3
Занятие более высокой должности ППС в ТюмГУ		0,464	
Занятие более высокой должности в административно-управленческом аппарате			0,600
Повышение ежемесячного дохода		0,577	
Участие или руководство одним из проектов развития в университете		0,437	
Руководство значимым грантом или хозяйственным договором		0,410	
Переход на работу в другой вуз в Тюмени	0,626		
Переход на работу в другой вуз за пределами Тюмени	0,773		
Переход на другую работу, не связанную с высшим образованием	0,501		
Переход на другую работу, не связанную с высшим образованием, и переезд из Тюмени	0,724		
Отъезд за рубеж для работы в иностранном вузе	0,644		
Повышение квалификации, обучение новым навыкам, профессии		0,495	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

Литература

1. Абрамов Р.Н., Груздев И.А., Терентьев Е.А. (2017) Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 88–111. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-88-111>
2. 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, сс. 60–87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>
3. Губа К.С. (2019) Оценка качества высшего образования: обзор международного опыта. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 23, № 3, сс. 94–107. <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.03.022>
4. Давыдова И., Козьмина Я. (2014) Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 169–183. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-4-169-183>
5. Ефимова Г.З. (2022) Основания для субъективной оценки справедливости оплаты труда научно-педагогических работников. *Вестник Томского государственного университета*, № 476, сс. 139–145. <https://doi.org/10.17223/15617793/476/15>
6. Кукушкин М.Е. (2016) Технологии развития персонала и работы с корпоративной культурой: трансфер из бизнеса в университеты. *Университетское управление: практика и анализ*, № 1 (101), сс. 51–52.

7. Ядов В.А., Киссель А.А. (1974) Удовлетворенность работой: анализ эмпирических обобщений и попытка их теоретического обоснования. *Социологические исследования*, № 1, сс. 78–87.
8. Abayneh T. (2021) *The Effect of Career Development Practices on Academic Employees Job Satisfaction in Dire Dawa University* (Thesis for: Degree of Master of Business Administration). Dire Dawa, Ethiopia: Dire Dawa University.
9. Abosede S.C. (2014) Gender Differences in Job Satisfaction of Academic and Non-Academic Staff of Olabisi Onabanjo University, Ago-Iwoye, Ogun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, vol. 5, no 22, pp. 34–41.
10. Abror A., Patrisia D., Syahrizal S., Sarianti R., Dastgir S. (2020) Self-Efficacy, Employee Engagement, Remuneration and Employee Loyalty in Higher Education: The Role of Satisfaction and Ocb. *International Journal of Advanced Science and Technology*, vol. 29, no 3, pp. 5456–5470.
11. Al-Shammari S.B.M. (2016) Relationship of Job Satisfaction with Job Performance among Members of the Faculty Staff at the University of Tabuk. *Dirasat: Human and Social Sciences*, no 43, pp. 405–420.
12. Alferaih A. (2021) How Does Emotional Intelligence Improve Employee Satisfaction and Performance with Mediating Effect of Employee Engagement? Perspective from Saudi Arabian Private Companies. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, vol. 8, no 8, pp. 79–93. <http://dx.doi.org/10.21833/ijaas.2021.08.011>
13. Altinok V. (2011) The Relationship between Job Satisfaction of Academicians and Lifetime Satisfaction. *African Journal of Business Management*, vol. 5, no 7, pp. 2563–2571.
14. Azman N., Kadir Z. (2022) Sustaining Academic Staff's Engagement Through Leader's Motivating Language in Universiti Selangor. *European Proceedings of Multidisciplinary Sciences*, November, pp. 525–537. <https://doi.org/10.15405/epms.2022.10.50>
15. Brooks A.M. (2007) *It's All about the Motivation: Factors that Influence Employee Motivation in Organizations* (PhD Thesis), Knoxville, TN: University of Tennessee.
16. Butt R.S., Altaf S., Chohan I.M., Ashraf S.F. (2019) Analyzing the Role of Quality of Work Life and Happiness at Work on Employees Job Satisfaction with the Moderation of Job Stress, Empirical Research of Jiangsu University. *International Journal of Scientific and Technology Research*, vol. 8, no 10, pp. 1905–1915.
17. Chamundeswari S. (2013) Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 3, no 5, pp. 420–428.
18. Clark A., Oswald A.J., Warr P. (1996) Is Job Satisfaction U-Shaped in Age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 69, no 1, pp. 57–81. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
19. Dawit D.D., Getachew L.A., Ashenafi A.M. (2017) Factor Analysis of Academic Staff Satisfaction in Dire Dawa University, Ethiopia. *Science Journal of Education*, vol. 5, no 2, pp. 71–81. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20170502.16>
20. Durant R.F., Kramer R., Perry J.L., Mesch D., Paarlberg L. (2006) Motivating Employees in a New Governance Era: The Performance Paradigm Revisited. *Public Administration Review*, vol. 66, no 4, pp. 505–514. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00611.x>
21. Falkenburg K., Schyns B. (2007) Work Satisfaction, Organizational Commitment and Withdrawal Behaviour. *Management Research News*, vol. 30, no 10, pp. 708–723. <http://dx.doi.org/10.1108/01409170710823430>
22. Fogarty T.J. (1996) An Examination of Job Tension and Coping in the Relationship between Stressors and Outcomes in Public Accounting. *Journal of Managerial Issues*, vol. 8, no 3, pp. 269–285.

23. Gradišek P., Habe K. (2020) Calling at Work—Important Predictor of Job Satisfaction in University Teachers. *Didactica Slovenica—Pedagogška Obzorja*, vol. 35, no 3–4, pp. 179–194.
24. Greenberg J., Baron R.A. (1995) *Behavior in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
25. Gunlu E., Aksarayli M., Perçin N.Ş. (2010) Job Satisfaction and Organizational Commitment of Hotel Managers in Turkey. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 22, no 5, pp. 893–717. <http://dx.doi.org/10.1108/09596111011053819>
26. Hersey P., Blanchard K.H. (1988) *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
27. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. (1959) *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
28. Ilies R., Judge T. (2003) On the Heritability of Job Satisfaction: The Mediating Role of Personality. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 4, pp. 750–759. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.750>
29. Javeria A., Rizwan M., Khan A.J., Hameed A., Neem Q., Subtageen M. (2013) Examining the Antecedents of Job Satisfaction and Further Its Impact on Organizational Commitment. *Journal of Public Administration and Governance*, vol. 3, no 3, pp. 317–334. <http://dx.doi.org/10.5296/jpag.v3i3.6224>
30. Jimmieson N.L., Terry D.J., Callan V.J. (2004) A Longitudinal Study of Employee Adaptation to Organizational Change: The Role of Change-Related Information and Change-Related Self-Efficacy. *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 9, no 1, pp. 11–27. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.9.1.11>
31. Johnson S.M., Kraft M.A., Papay J.P. (2012) How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, vol. 114, no 10, pp. 1–39. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811211401004>
32. Judge T., Heller D., Mount M. (2002) Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no 3, pp. 530–541. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>
33. Karim N., Khan R.A., Shamim A. (2017) Determinants of Job Satisfaction in Schools of Agha Khan Education Board, Karachi. *Global Management. Journal for Academic & Corporate Studies*, vol. 7, no 1, pp. 37–47.
34. Kaur P., Malhotra K., Sharma S.K. (2020) Moderation-Mediation Framework Connecting Internal Branding, Affective Commitment, Employee Engagement and Job Satisfaction: An Empirical Study of BPO Employees in Indian Context. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, vol. 12, no 3–4, pp. 327–348. <http://dx.doi.org/10.1108/APJBA-10-2019-0217>
35. Kendirikiran G., Batur B. (2022) The Relationship between Eating Behavior and Job Satisfaction of Academic Staff. *International Journal of Caring Sciences*, vol. 15, iss. 2, pp. 825–836.
36. Khan A.J., Bashir F., Nasim I., Ahmad R. (2021) Understanding Affective, Normative & Continuance Commitment through the Lens of Training & Development. *iRASD Journal of Management*, vol. 3, no 2, pp. 105–113. <http://dx.doi.org/10.52131/jom.2021.0302.0030>
37. Khan A.J., Bhatti M.A., Hussain A., Ahmad R., Iqbal J. (2022) Employee Job Satisfaction in Higher Educational Institutes: A Review of Theories. *Journal of South Asian Studies*, no 9, pp. 257–266. <https://doi.org/10.33687/jsas.009.03.3940>
38. Khan A.J., Iqbal J. (2020) Do High Performance Work Practices Increase the Organizational Performance of Public Sector Companies? An Investigation of Mediation Mechanism. *Pakistan Journal of Social Sciences*, vol. 40, no 2, pp. 1007–1021.
39. Khan A.J., Tufail S., Ali A. (2021) Factors Affecting Performance of Small & Medium Enterprises: The Mediating Role of Knowledge Management. *Pakistan*

- Journal of Humanities & Social Sciences*, vol. 9, no 2, pp. 197–209. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2021.0902.0129>
40. Lakew K., Latchanna P. (2021) Academic Leaders Leadership Styles and Job Satisfaction of Academic Staffs in Ethiopian Public Universities. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, vol. 15, no 11, pp. 256–266.
 41. Locke E.A. (1976) The Nature and Causes of Job Satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (ed. M.D. Dunette), Chicago: Rand McNally, pp. 1297–1349.
 42. Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005) The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, vol. 131, no 6, pp. 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
 43. Mmako M. (2018) Reworking Job Satisfaction in a Contemporary Higher Education Institution. *Progressio: South African Journal for Open and Distance Learning Practice*, vol. 40, no 1–2, Article no 24. <https://doi.org/10.25159/0256-8853/4707>
 44. Mustapha N., Zakaria Z.C. (2013) Measuring Job Satisfaction from the Perspective of Interpersonal Relationship and Faculty Workload among Academic Staff at Public Universities in Kelantan, Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, vol. 4, no 15, pp. 120–124.
 45. Ngwenya B., Pelser T. (2020) Impact of Psychological Capital on Employee Engagement, Job Satisfaction and Employee Performance in the Manufacturing Sector in Zimbabwe. *SA Journal of Industrial Psychology*, vol. 46, Article no a1781. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1781>
 46. O'Leary P., Wharton N., Quinlan T. (2009) Job Satisfaction of Physicians in Russia. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, vol. 22, no 3, pp. 221–231. <http://dx.doi.org/10.1108/09526860910953502>
 47. Rahman M., Zanzi A. (1995) A Comparison of Organizational Structure, Job Stress, and Satisfaction in Audit and Management Advisory Services (MAS) in CPA Firms. *Journal of Managerial Issues*, vol. 7, no 3, pp. 290–305.
 48. Robbins S.P., Coulter M. (2005) *Management*. New Delhi: Pearson Education.
 49. Saif S.K., Nawaz A., Jan F.A., Khan M.I. (2012) Synthesizing the Theories of Job Satisfaction across the Cultural/Attitudinal Dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol. 3, no 9, pp. 1382–1396.
 50. Santhapparaj A.S., Alam S.S. (2005) Job Satisfaction among Academic Staff in Private Universities in Malaysia. *Journal of Social Sciences*, vol. 1, no 2, pp. 72–76. <https://thescipub.com/pdf/jssp.2005.72.76.pdf>
 51. Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2014) Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, vol. 114, no 1, pp. 68–77. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
 52. Smith P.C., Kendall L.M., Hulin C.L. (1969) *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
 53. Snipes R.L., Oswald S.L., LaTour M., Armenakis A.A. (2005) The Effects of Specific Job Satisfaction Facets on Customer Perceptions of Service Quality: An Employee-Level Analysis. *Journal of Business Research*, vol. 58, no 10, pp. 1330–1339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.03.007>
 54. Špoljarić A., Verčič A.T. (2022) Internal Communication Satisfaction and Employee Engagement as Determinants of the Employer Brand. *Journal of Communication Management*, vol. 26, no 1, pp. 130–148. <http://dx.doi.org/10.1108/JCOM-01-2021-0011>
 55. Stankovska G., Angelkoska S., Osmani F., Grncarovska S.P. (2017) Job Motivation and Job Satisfaction among Academic Staff in Higher Education. Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World. *BCES Conference Books*, vol. 15, pp. 159–166.

56. Sullivan J. (1988) Three Roles of Language in Motivation Theory. *Academy of Management Review*, vol. 13, no 1, pp. 104–115. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306798>
57. Van den Berghe L., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I.B., Haerens L. (2014) Within-Person Profiles of Teachers' Motivation to Teach: Associations with Need Satisfaction at Work, Need-Supportive Teaching, and Burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 15, no 4, pp. 407–417. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
58. Wang C.-C., Hsieh H.-H., Wang Y.-D. (2020) Abusive Supervision and Employee Engagement and Satisfaction: The Mediating Role of Employee Silence. *Personnel Review*, vol. 49, no 9, pp. 1845–1858. <http://dx.doi.org/10.1108/PR-04-2019-0147>
59. Warr P. (2007) *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203936856>
60. Way S.F., Morgan A.C., Larremore D.B., Clauset A. (2019) Productivity, Prominence, and the Effects of Academic Environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 116, no 22, pp. 10729–10733. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1817431116>
61. Wen D., Yan D., Sun X. (2022) Employee Satisfaction, Employee Engagement and Turnover Intention: The Moderating Role of Position. *Human Systems Management*, vol. 41, no 3, pp. 407–422. <http://dx.doi.org/10.3233/HSM-211505>
62. Zarafshani K., Alibaygi A.H. (2009) Predictors of Job Satisfaction among Academics at an Iranian University. *Psychological Reports*, vol. 104, no 2, pp. 633–644. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.104.2.633-644>

References

- Abayneh T. (2021) *The Effect of Career Development Practices on Academic Employees Job Satisfaction in Dire Dawa University* (Thesis for: Degree of Master of Business Administration). Dire Dawa, Ethiopia: Dire Dawa University.
- Abosede S.C. (2014) Gender Differences in Job Satisfaction of Academic and Non-Academic Staff of Olabisi Onabanjo University, Ago-Iwoye, Ogun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, vol. 5, no 22, pp. 34–41.
- Abramov R.N., Gruzdev I.A., Terentev E.A. (2017) Rabochee vremya i rolevye napryazheniya sotrudnikov sovremennogo rossijskogo universiteta [Working Time and Role Strains of Research and Teaching Staff in a Modern Russian University]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 88–111. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-88-111>
- Abror A., Patrisia D., Syahrizal S., Sarianti R., Dastgir S. (2020) Self-Efficacy, Employee Engagement, Remuneration and Employee Loyalty in Higher Education: The Role of Satisfaction and Ocb. *International Journal of Advanced Science and Technology*, vol. 29, no 3, pp. 5456–5470.
- Al-Shammari S.B.M. (2016) Relationship of Job Satisfaction with Job Performance among Members of the Faculty Staff at the University of Tabuk. *Dirasat: Human and Social Sciences*, no 43, pp. 405–420.
- Alferaih A. (2021) How Does Emotional Intelligence Improve Employee Satisfaction and Performance with Mediating Effect of Employee Engagement? Perspective from Saudi Arabian Private Companies. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, vol. 8, no 8, pp. 79–93. <http://dx.doi.org/10.21833/ijaas.2021.08.011>
- Altınok V. (2011) The Relationship between Job Satisfaction of Academicians and Lifetime Satisfaction. *African Journal of Business Management*, vol. 5, no 7, pp. 2563–2571.
- Azman N., Kadir Z. (2022) Sustaining Academic Staff's Engagement Through Leader's Motivating Language in Universiti Selangor. *European Proceedings of Multidisciplinary Sciences*, November, pp. 525–537. <https://doi.org/10.15405/epps.2022.10.50>

- Brooks A.M. (2007) *It's All about the Motivation: Factors that Influence Employee Motivation in Organizations* (PhD Thesis), Knoxville, TN: University of Tennessee.
- Butt R.S., Altaf S., Chohan I.M., Ashraf S.F. (2019) Analyzing the Role of Quality of Work Life and Happiness at Work on Employees Job Satisfaction with the Moderation of Job Stress, Empirical Research of Jiangsu University. *International Journal of Scientific and Technology Research*, vol. 8, no 10, pp. 1905–1915.
- Chamundeswari S. (2013) Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 3, no 5, pp. 420–428.
- Clark A., Oswald A.J., Warr P. (1996) Is Job Satisfaction U-Shaped in Age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 69, no 1, pp. 57–81. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Davydova I., Kozmina Y. (2014) Professional'ny stress i udovletvorennost' rabotoy prepodavateley rossijskikh vuzov [Occupational Stress and Job Satisfaction among Professors in Russian Higher Education Institutions]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 169–183. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-4-169-183>
- Dawit D.D., Getachew L.A., Ashenafi A.M. (2017) Factor Analysis of Academic Staff Satisfaction in Dire Dawa University, Ethiopia. *Science Journal of Education*, vol. 5, no 2, pp. 71–81. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20170502.16>
- Durant R.F., Kramer R., Perry J.L., Mesch D., Paarlberg L. (2006) Motivating Employees in a New Governance Era: The Performance Paradigm Revisited. *Public Administration Review*, vol. 66, no 4, pp. 505–514. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00611.x>
- Efimova G.Z. (2022) Osnovaniya dlya sub'ektivnoy otsenki spravedlivosti oplaty truda nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [Grounds for Subjective Assessment of Academic and Teaching Staff Pay Equity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta / Tomsk State University Journal*, no 476, pp. 139–145. <https://doi.org/10.17223/15617793/476/15>
- Falkenburg K., Schyns B. (2007) Work Satisfaction, Organizational Commitment and Withdrawal Behaviour. *Management Research News*, vol. 30, no 10, pp. 708–723. <http://dx.doi.org/10.1108/01409170710823430>
- Fogarty T.J. (1996) An Examination of Job Tension and Coping in the Relationship between Stressors and Outcomes in Public Accounting. *Journal of Managerial Issues*, vol. 8, no 3, pp. 269–285.
- Gradišek P., Habe K. (2020) Calling at Work—Important Predictor of Job Satisfaction in University Teachers. *Didactica Slovenica—Pedagogoska Obzorja*, vol. 35, no 3–4, pp. 179–194.
- Greenberg J., Baron R.A. (1995) *Behavior in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Guba K.S. (2019) Otsenka kachestva vysshego obrazovaniya: obzor mezhdunarodnogo opyta [Quality of Higher Education: A Review of International Practice]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 23, no 3, pp. 94–107. <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.03.022>
- Gunlu E., Aksarayli M., Perçin N.Ş. (2010) Job Satisfaction and Organizational Commitment of Hotel Managers in Turkey. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, vol. 22, no 5, pp. 893–717. <http://dx.doi.org/10.1108/09596111011053819>
- Hersey P., Blanchard K.H. (1988) *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. New Jersey: Prentice Hall.
- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. (1959) *The Motivation to Work*. New York: Wiley.
- Ilies R., Judge T. (2003) On the Heritability of Job Satisfaction: The Mediating Role of Personality. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 4, pp. 750–759. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.750>
- Javeria A., Rizwan M., Khan A.J., Hameed A., Neem Q., Subtageen M. (2013) Examining the Antecedents of Job Satisfaction and Further Its Impact on Organi-

- zational Commitment. *Journal of Public Administration and Governance*, vol. 3, no 3, pp. 317–334. <http://dx.doi.org/10.5296/jpag.v3i3.6224>
- Jimmieson N.L., Terry D.J., Callan V.J. (2004) A Longitudinal Study of Employee Adaptation to Organizational Change: The Role of Change-Related Information and Change-Related Self-Efficacy. *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 9, no 1, pp. 11–27. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.9.1.11>
- Johnson S.M., Kraft M.A., Papay J.P. (2012) How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, vol. 114, no 10, pp. 1–39. <http://dx.doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Judge T., Heller D., Mount M. (2002) Five-Factor Model of Personality and Job Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, no 3, pp. 530–541. <http://dx.doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.530>
- Karim N., Khan R.A., Shamim A. (2017) Determinants of Job Satisfaction in Schools of Agha Khan Education Board, Karachi. *Global Management. Journal for Academic & Corporate Studies*, vol. 7, no 1, pp. 37–47.
- Kaur P., Malhotra K., Sharma S.K. (2020) Moderation-Mediation Framework Connecting Internal Branding, Affective Commitment, Employee Engagement and Job Satisfaction: An Empirical Study of BPO Employees in Indian Context. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, vol. 12, no 3–4, pp. 327–348. <http://dx.doi.org/10.1108/APJBA-10-2019-0217>
- Kendirkiran G., Batur B. (2022) The Relationship between Eating Behavior and Job Satisfaction of Academic Staff. *International Journal of Caring Sciences*, vol. 15, iss. 2, pp. 825–836.
- Khan A.J., Bashir F., Nasim I., Ahmad R. (2021) Understanding Affective, Normative & Continuance Commitment through the Lens of Training & Development. *iRASD Journal of Management*, vol. 3, no 2, pp. 105–113. <http://dx.doi.org/10.52131/jom.2021.0302.0030>
- Khan A.J., Bhatti M.A., Hussain A., Ahmad R., Iqbal J. (2022) Employee Job Satisfaction in Higher Educational Institutes: A Review of Theories. *Journal of South Asian Studies*, no 9, pp. 257–266. <https://doi.org/10.33687/jsas.009.03.3940>
- Khan A.J., Iqbal J. (2020) Do High Performance Work Practices Increase the Organizational Performance of Public Sector Companies? An Investigation of Mediation Mechanism. *Pakistan Journal of Social Sciences*, vol. 40, no 2, pp. 1007–1021.
- Khan A.J., Tufail S., Ali A. (2021) Factors Affecting Performance of Small & Medium Enterprises: The Mediating Role of Knowledge Management. *Pakistan Journal of Humanities & Social Sciences*, vol. 9, no 2, pp. 197–209. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2021.0902.0129>
- Kukushkin M.E. (2016) Tekhnologii razvitiya personala i raboty s korporativnoy kul'turoy: transfer iz biznesa v universitety [Technologies of Personnel Development and Work with Corporate Culture: Transfer from Business to Universities]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1 (101), pp. 51–52.
- Lakew K., Latchanna P. (2021) Academic Leaders Leadership Styles and Job Satisfaction of Academic Staffs in Ethiopian Public Universities. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, vol. 15, no 11, pp. 256–266.
- Locke E.A. (1976) The Nature and Causes of Job Satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (ed. M.D. Dunette), Chicago: Rand McNally, pp. 1297–1349.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. (2005) The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, vol. 131, no 6, pp. 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mmako M. (2018) Reworking Job Satisfaction in a Contemporary Higher Education Institution. *Progressio: South African Journal for Open and Distance Learning Practice*, vol. 40, no 1–2, Article no 24. <https://doi.org/10.25159/0256-8853/4707>

- Mustapha N., Zakaria Z.C. (2013) Measuring Job Satisfaction from the Perspective of Interpersonal Relationship and Faculty Workload among Academic Staff at Public Universities in Kelantan, Malaysia. *International Journal of Business and Social Science*, vol. 4, no 15, pp. 120–124.
- Ngwenya B., Pelser T. (2020) Impact of Psychological Capital on Employee Engagement, Job Satisfaction and Employee Performance in the Manufacturing Sector in Zimbabwe. *SA Journal of Industrial Psychology*, vol. 46, Article no a1781. <http://dx.doi.org/10.4102/sajip.v46i0.1781>
- O'Leary P., Wharton N., Quinlan T. (2009) Job Satisfaction of Physicians in Russia. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, vol. 22, no 3, pp. 221–231. <http://dx.doi.org/10.1108/09526860910953502>
- Rahman M., Zanzi A. (1995) A Comparison of Organizational Structure, Job Stress, and Satisfaction in Audit and Management Advisory Services (MAS) in CPA Firms. *Journal of Managerial Issues*, vol. 7, no 3, pp. 290–305.
- Robbins S.P., Coulter M. (2005) *Management*. New Delhi: Pearson Education.
- Saif S.K., Nawaz A., Jan F.A., Khan M.I. (2012) Synthesizing the Theories of Job Satisfaction across the Cultural/Attitudinal Dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, vol. 3, no 9, pp. 1382–1396.
- Santhapparaj A.S., Alam S.S. (2005) Job Satisfaction among Academic Staff in Private Universities in Malaysia. *Journal of Social Sciences*, vol. 1, no 2, pp. 72–76. <https://thescipub.com/pdf/jssp.2005.72.76.pdf>
- Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2014) Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, vol. 114, no 1, pp. 68–77. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Smith P.C., Kendall L.M., Hulin C.L. (1969) *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Snipes R.L., Oswald S.L., LaTour M., Armenakis A.A. (2005) The Effects of Specific Job Satisfaction Facets on Customer Perceptions of Service Quality: An Employee-Level Analysis. *Journal of Business Research*, vol. 58, no 10, pp. 1330–1339. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.03.007>
- Špoljarić A., Verčič A.T. (2022) Internal Communication Satisfaction and Employee Engagement as Determinants of the Employer Brand. *Journal of Communication Management*, vol. 26, no 1, pp. 130–148. <http://dx.doi.org/10.1108/JCOM-01-2021-0011>
- Stankovska G., Angelkoska S., Osmani F., Grncarovska S.P. (2017) Job Motivation and Job Satisfaction among Academic Staff in Higher Education. Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World. *BCES Conference Books*, vol. 15, pp. 159–166.
- Sullivan J. (1988) Three Roles of Language in Motivation Theory. *Academy of Management Review*, vol. 13, no 1, pp. 104–115. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306798>
- Van den Berghe L., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I.B., Haerens L. (2014) Within-Person Profiles of Teachers' Motivation to Teach: Associations with Need Satisfaction at Work, Need-Supportive Teaching, and Burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 15, no 4, pp. 407–417. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Volosnikova L.M., Ignatjeva S.V., Fedina L.V., Bruk Zh.Yu. (2022) Uchitel v inkljuzivnom klasse: vzaimosvyaz' otnoshenya k inkljuzii s udovletvoryonnost'yu raboty [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>
- Wang C.-C., Hsieh H.-H., Wang Y.-D. (2020) Abusive Supervision and Employee Engagement and Satisfaction: The Mediating Role of Employee Silence. *Personnel Review*, vol. 49, no 9, pp. 1845–1858. <http://dx.doi.org/10.1108/PR-04-2019-0147>

- Warr P. (2007) *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York, NY: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203936856>
- Way S.F., Morgan A.C., Larremore D.B., Clauset A. (2019) Productivity, Prominence, and the Effects of Academic Environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 116, no 22, pp. 10729–10733. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.1817431116>
- Wen D., Yan D., Sun X. (2022) Employee Satisfaction, Employee Engagement and Turnover Intention: The Moderating Role of Position. *Human Systems Management*, vol. 41, no 3, pp. 407–422. <http://dx.doi.org/10.3233/HSM-211505>
- Yadov V.A., Kissel A.A. (1974) Udovletvorennost' rabotoy: analiz empiricheskikh obobshcheniy i popytka ikh teoreticheskogo obosnovaniya [Job Satisfaction: An Analysis of Empirical Generalizations and an Attempt at Their Theoretical Justification]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 1, pp. 78–87.
- Zarafshani K., Alibaygi A.H. (2009) Predictors of Job Satisfaction among Academics at an Iranian University. *Psychological Reports*, vol. 104, no 2, pp. 633–644. <http://dx.doi.org/10.2466/PRO.104.2.633-644>

Аспирантура не для всех? Как за время вузовских реформ аспирантура сконцентрировалась в ведущих вузах

Светлана Жучкова, Сауле Бекова

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2022 г.

Жучкова Светлана Васильевна — младший научный сотрудник Центра социологии высшего образования, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: szhuchkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4425-725X> (контактное лицо для переписки)
Бекова Сауле Казржановна — PhD, ассоциированный сотрудник Европейского университета в Санкт-Петербурге. E-mail: bekova.sk@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4416-2194>

Аннотация

За последнее десятилетие в системе высшего образования России были осуществлены серьезные реформы: переструктурирование вузовской системы, выделение национальных исследовательских и федеральных университетов, запуск программы повышения конкурентоспособности «5-100». Результатам этих преобразований в вузовской системе посвящено множество публикаций. Однако их последствия для аспирантуры попадали в фокус внимания исследователей значительно реже. В статье на базе показателей Мониторинга эффективности деятельности вузов прослеживаются изменения, произошедшие в аспирантуре, и анализируются эффекты реформирования системы высшего образования. Показано, что в течение последних пяти лет произошло перераспределение аспирантского контингента в пользу ведущих вузов, при этом в федеральных округах существуют вузы-«магниты», которые притягивают на себя значительную часть аспирантов. При этом в регионах, где нет ведущих вузов, численность аспирантов либо сокращается, либо растет темпами, существенно отстающими от других регионов.

Ключевые слова

аспирантура, Мониторинг эффективности вузов, реформирование вузовской системы, ведущие вузы.

Для цитирования

Жучкова С.В., Бекова С.К. (2023) Аспирантура не для всех? Как за время вузовских реформ аспирантура сконцентрировалась в ведущих вузах. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 109–125. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-109-125>

Is Doctoral Education Not for Everyone? How the University Reforms Led to Centralization of Doctoral Programs in the Leading Universities

Svetlana Zhuchkova, Saule Bekova

Svetlana V. Zhuchkova — Junior Research Fellow, Centre 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: szhuchkova@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4425-725X> (corresponding author).

Saule K. Bekova — PhD, Affiliated Researcher at the European University at St. Petersburg. E-mail: bekova.sk@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4416-2194>

Abstract The last decade brought a number of reforms to the higher education system in Russia: restructuring of the higher education system, creation of national research and federal universities, and the launch of the “5-100” excellence program. The results of these transformations system have stimulated a plethora of research in the field of higher education. However, the effects of these changes on doctoral education have been less often in researchers’ focus. In this paper, we have examined the changes and effects of the reform period on doctoral education based on the data from the Monitoring of the Universities’ Effectiveness. The analysis showed that during the last five years there has been a redistribution of the doctoral students towards the leading universities. Moreover, there are magnet universities in the federal districts which attract a significant part of the doctoral students. Regions with no leading universities face the most difficult situation: the dynamic of the studied indicators in these regions is either negative or significantly lags behind other regions.

Keywords doctoral education, Monitoring of the Universities’ effectiveness, universities reforms, leading universities.

For citing Zhuchkova S.V., Bekova S.K. (2023) Aspirantura ne dlya vseh? Kak za vremya vuzovskikh reform aspirantura skontsentriralas’ v vedushchikh vuzakh [Is Doctoral Education Not for Everyone? How the University Reforms Led to Centralization of Doctoral Programs in the Leading Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 109–125. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-109-125>

За последнее десятилетие в структуре российской вузовской сети произошли значительные изменения, обусловленные множеством радикальных реформ в сфере высшего образования [Platonova, Semyonov, 2018]. В результате этих реформ вузовская система иерархизировалась, в профессиональный обиход вошло выражение «ведущие вузы», объединяющее вузы — участники программы повышения конкурентоспособности «5-100», национальные исследовательские и федеральные университеты. Для получения одного или нескольких из этих статусов вузу требовалось соответствовать определенным критериям. Статус национального исследовательского универ-

ситета, согласно нормативным документам, присваивался вузам, которые успешно вели научную деятельность или имели соответствующий потенциал¹. Этот статус получили 29 российских вузов, задачей которых стало кадровое обеспечение развития науки и высоких технологий и их интеграции с экономикой страны [Чубик и др., 2009]. Федеральные университеты созданы по региональному признаку как крупные центры развития образования и науки и драйверы социально-экономического развития округа [Там же]. Статус федерального университета присвоен 10 вузам во всех федеральных округах страны. Наконец, программа повышения конкурентоспособности «5-100» была направлена на достижение ведущими российскими вузами высоких позиций в международных рейтингах². Первоначально в нее вошли 15 вузов, затем к ним присоединились еще шесть, в итоге в Проекте «5-100» принял участие 21 университет, причем некоторые из них уже обладали статусом национального исследовательского или федерального [Ключаев, Неверов, 2018].

Последствиям получения университетами перечисленных статусов посвящено множество исследований. Проанализированы изменения в вузовской структуре [Меликян, 2014], динамика показателей академической продуктивности в результате проведенных преобразований, в частности рост количества публикаций и межвузовских коллабораций [Matveeva, Sterligov, Yudkevich, 2021], восприятие происходящих изменений вузовским персоналом и студентами [Романенко, 2018], эффекты реализованных программ для вузов, не получивших специального статуса [Lovakov et al., 2021]. Таким образом, организационные результаты реформирования вузов и произошедшая перестройка межвузовских связей, а также последствия реформ для сотрудников и студентов достаточно хорошо изучены. Значительно реже объектом внимания аналитиков и исследователей становилось влияние этих преобразований на третий уровень высшего образования — аспирантуру. При этом проведенные реформы касались ее самым непосредственным образом. Так, текущее состояние аспирантуры являлось одной из предпосылок проводимых реформ [Аржанова и др., 2017]. Совершенствование аспирантуры как источника высококвалифицированных кадров для развития образования, науки и технологий и поддержки аспирантов было, среди прочих, одной из целей реформирования вузовской системы, а показатели, свя-

¹ Постановление Правительства Российской Федерации от 13 июля 2009 г. № 550 «О конкурсном отборе программ развития образовательных организаций высшего образования, в отношении которых устанавливается категория “национальный исследовательский университет”».

² <https://5top100.ru/universities/>

занные с аспирантурой, входили в состав критериев оценки деятельности ведущих вузов [Жучкова, 2022].

В данной статье на основе анализа результатов Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования³ (далее — Мониторинг) за 2015–2020 гг. будут проанализированы изменения, произошедшие за этот период в аспирантуре вузов с особым статусом и без него. Мы покажем, каким образом менялись характеристики аспирантского контингента по регионам и вузам в зависимости от их статуса, и опишем возможные последствия этих изменений для аспирантуры и вузов.

1. Данные Исследование основано на данных Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. Обязательный для всех вузов и проводимый ежегодно с 2012/2013 учебного года, Мониторинг является наиболее полным источником статистических данных о каждом вузе страны [Цивинская, Губа, 2020].

Помимо различных показателей эффективности данные Мониторинга содержат информацию о контингенте обучающихся в вузах, в частности на уровне аспирантуры. В исследовании анализируются общая численность аспирантов в вузе и численность аспирантов в расчете на 100 студентов вуза. Анализ ограничен периодом 2015–2020 гг., поскольку первый из показателей фиксируется вузами только с 2015 г., а данные 2020 г. были последними доступными на момент проведения исследования. При этом из общего списка организаций, участвующих в Мониторинге, исключены следующие категории вузов:

- не осуществлявшие подготовку аспирантов в период 2015–2020 гг.;
- относящиеся в соответствии с рубрикаторм Мониторинга к категории вузов, имеющих специфику деятельности: это вузы медицинской, сельскохозяйственной, творческой, спортивной, транспортной направленности. Организация аспирантских программ в таких вузах может существенно отличаться от программ в классических вузах, но учесть эту специфику на основе используемых данных не представляется возможным. Кроме того, исключение из рассмотрения специализированных вузов обусловлено и особенностями данных Мониторинга: начиная с 2018 г. в используемых показателях учитываются не только аспиранты, но и интерны, ординаторы, ассистенты-стажеры, из-за чего сравнение

³ <https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo>

показателей медицинских вузов с остальными становится некорректным. При этом мы не исключаем, что и среди отобранных для анализа есть вузы с действующей интернатурой и ординатурой. Некоторые из них выявлены и учтены вручную, о чем упомянуто далее при описании результатов;

- расположенные в Республике Крым и г. Севастополе, так как регионы относительно недавно вошли в состав России и могут не в полной мере отражать закономерности, характерные для российских вузов.

Итоговую выборку вузов, включенных в анализ, составляют 555 учреждений, представляющие все восемь федеральных округов и 80⁴ регионов России. Анализ строится на сравнении двух групп вузов: имеющих статус федеральных и/или национальных исследовательских и/или участвовавших в программе повышения конкурентоспособности «5-100» (далее — ведущие вузы) и не имеющих ни одного из перечисленных статусов (далее — вузы без статусов). К группе ведущих вузов также отнесены Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет, которые официально не имеют перечисленных статусов. Всего в выборке 42 ведущих вуза, их количество не меняется от года к году, поскольку все рассматриваемые статусы присвоены учреждениям до 2015 г. включительно. Количество же вузов без статусов не постоянно, так как в течение рассматриваемого периода некоторые учреждения начинали или прекращали деятельность. В табл. 1 приведена сводная информация о количестве вошедших в выборку университетов по годам и федеральным округам. В целом для каждого из округов характерно снижение общего количества вузов без статусов, а всего за рассматриваемый период число таких вузов в выборке уменьшилось на 79. Такое существенное сокращение количества вузов без статусов стало следствием проводимой государством политики оптимизации вузовской сети, в рамках которой некоторые университеты из числа признанных неэффективными были объединены с другими или ликвидированы. Решения о признании университета неэффективным и следующие за этим решения о слиянии университетов или отзыве лицензии принимались в том числе на основе результатов Мониторинга [Егоров, Максимова, 2021]. Политика оптимизации затронула все категории вузов — государственные, муниципальные и частные, однако наиболее существенное сокращение произошло в группе частных вузов и их филиалов [Шугаль и др., 2021]. Так, в используемой выборке 80% вузов, прекративших

⁴ Кроме Республики Крым и г. Севастополя в анализе не участвовали Ненецкий, Чукотский и Ямало-Ненецкий автономные округа, так как в этих регионах нет вузов, соответствующих перечисленным критериям.

Таблица 1. Количество анализируемых ведущих вузов и вузов без статусов в федеральных округах России в 2015–2020 гг.

Округ	Тип вуза						
	Ведущие	Без статусов					
	2015–2020 гг.	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.
Дальневосточный федеральный округ	2	22	21	21	21	20	20
Приволжский федеральный округ	9	85	80	79	78	77	74
Северо-Западный федеральный округ	8	52	51	50	48	47	45
Северо-Кавказский федеральный округ	1	32	30	29	29	28	28
Сибирский федеральный округ	5	51	51	48	47	46	44
Уральский федеральный округ	3	32	32	31	31	30	30
Центральный федеральный округ	13	186	172	163	156	150	145
Южный федеральный округ	1	43	40	38	38	39	38
Всего	42	503	477	459	448	437	424

свою деятельность в анализируемый период, относятся к частным образовательным организациям.

Дальнейшее описание результатов исследования структурировано следующим образом: начав с анализа динамики абсолютной и относительной численности аспирантов в двух группах вузов на уровне страны в целом, мы затем переходим к анализу на уровне федеральных округов и завершаем описание рассмотрением отдельных регионов и вузов.

2. Результаты

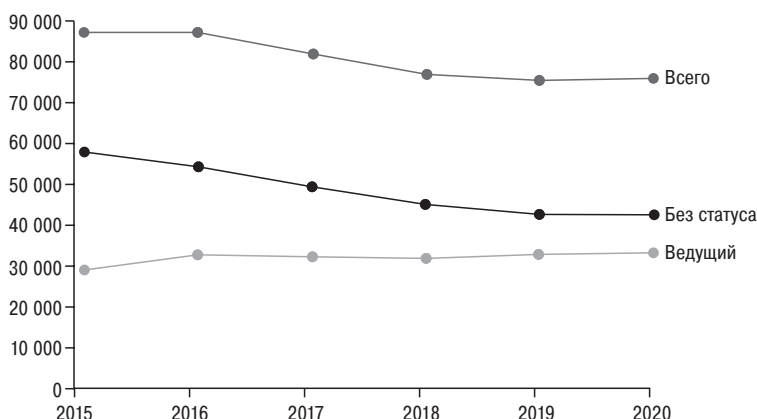
2.1. Перераспределение аспирантов в пользу ведущих вузов

Хотя общая численность аспирантов в стране на протяжении рассматриваемого периода снижается⁵, при рассмотрении отдельно ведущих вузов и вузов без статусов этот тренд наблюдается только для последних (рис. 1). Так, если в рассматриваемых вузах без статусов с 2015 по 2020 г. число аспирантов сократилось на 27% (с 57 992 до 42 556 человек), то в ведущих вузах, напротив, за тот же период число аспирантов увеличилось на 14% (с 29 237 до 33 360 человек).

Количество вузов без статусов с каждым годом уменьшается, но увеличения числа ведущих вузов при этом не происходит. Следовательно, рост числа аспирантов в ведущих вузах нельзя объяснить увеличением количества таких вузов — речь идет скорее о перераспределении аспирантов между этими двумя группами вузов в пользу ведущих. Более явным это перераспределение становится при анализе относительного показателя — доли аспирантов, обучающихся в ведущих вузах и вузах

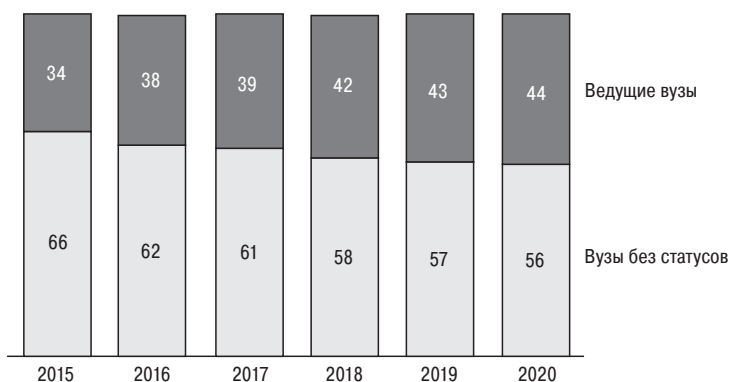
⁵ См. данные Федеральной службы государственной статистики: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education>

Рис. 1. Динамика численности аспирантов в ведущих вузах и вузах без статусов



без статусов, в общей численности аспирантов (рис. 2). Если в 2015 г. в ведущих вузах обучались 34% всех аспирантов, то к 2020 г. этот показатель вырос до 44%. Таким образом, по состоянию на 2020 г. 42 рассматриваемых ведущих вуза осуществляли подготовку практически половины всех аспирантов страны.

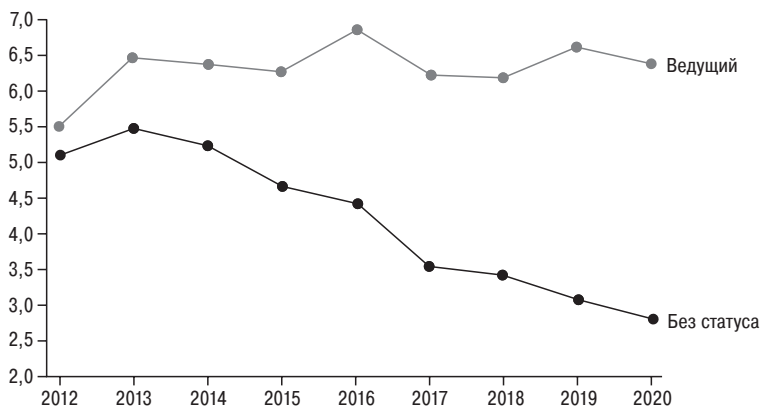
Рис. 2. Изменение доли аспирантов, обучающихся в ведущих вузах и в вузах без статусов (%)



При этом уменьшение числа аспирантов в вузах без статусов не связано с изменением масштабов образовательной деятельности в этих вузах: контингент обучающихся на других уровнях высшего образования с 2015 по 2020 г. оставался стабильным и в ведущих вузах, и в вузах без статусов. На протяжении всего рассматриваемого периода в вузах без статусов обучались 78–80% общей численности студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры, и эта доля существенно не менялась. Динамика показателя «доля аспирантов в расчете на 100 человек приведенного контингента» отражает ту же тенденцию: в веду-

щих вузах этот показатель вырос с 5,5 до 6,4, в вузах без статусов снизился с 5,1 до 2,9 (рис. 3).

Рис. 3. Численность аспирантов в расчете на 100 человек контингента студентов в вузах разных категорий, 2012–2020 гг.



Подобное перераспределение происходит во всех федеральных округах, кроме Северо-Кавказского, но с разной скоростью. Так, наиболее существенные изменения наблюдаются в Дальневосточном федеральном округе: за рассматриваемый период доля аспирантов округа, обучающихся в его ведущих вузах, выросла на 18 п.п. — с 29 до 47% (в округе два ведущих вуза, см. рис. 4). Наименее существенные изменения характерны для Южного федерального округа, где рост составил только 5 п.п.: с 18 до 23% (в округе один ведущий вуз). В одном из федеральных округов, в Северо-Западном, ведущие вузы по состоянию на 2020 г. объединяют более половины всех аспирантов округа (в округе восемь ведущих вузов).

В Северо-Кавказском федеральном округе перераспределение аспирантов в пользу ведущих вузов не обнаруживается по причине существенного роста числа обучающихся в одном конкретном вузе, не имеющем особого статуса, — в Кабардино-Балкарском государственном университете им. Х.М. Бербекова (КБГУ). По информации с сайта учреждения⁶, в нем гораздо больше мест отведено под ординатуру, чем под аспирантуру, но в Мониторинге численность ординаторов и аспирантов объединена в одном показателе. При исключении КБГУ из выборки в Северо-Кавказском федеральном округе также наблюдается перераспределение аспирантов в пользу ведущих вузов, хотя и не такое сильное, как в других федеральных округах (рост с 19 до 22%).

⁶ <https://pk.kbsu.ru/ordinatura-2019/>

Рис. 4. Доля аспирантов округа, обучающихся в ведущих вузах округа (%)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Северо-Западный федеральный округ	45	46	50	55	57	58
Уральский федеральный округ	38	40	43	45	46	48
Дальневосточный федеральный округ	29	34	38	41	45	47
Центральный федеральный округ	34	40	42	43	45	45
Сибирский федеральный округ	33	37	39	41	42	43
Приволжский федеральный округ	34	37	39	40	42	42
Южный федеральный округ	18	19	20	21	22	23
Северо-Кавказский федеральный округ (без КБГУ)	19	17	19	20	22	22
Северо-Кавказский федеральный округ	18	15	16	16	18	17
Всего	34	38	39	42	43	44

Выявленная диспропорция отражается и в соотношении средней численности аспирантов, обучающихся в вузах рассматриваемых двух групп. Увеличение со временем числа аспирантов, обучающихся в ведущих вузах, с одновременным сокращением количества вузов без статуса при небольшом общем количестве ведущих вузов привело к тому, что в 2020 г. средняя численность аспирантов в ведущих вузах превосходила тот же показатель в вузах без статусов в несколько раз — от 6 до 11 (табл. 2).

Таблица 2. Среднее число аспирантов округа, обучающихся в ведущих вузах / вузах без статусов

Округ	2015 г.	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.	2020 г.	Разница (раз)	
							2015 г.	2020 г.
Южный федеральный округ	1086 / 112	1006 / 106	983 / 106	1013 / 99	1005 / 92	1018 / 91	10	11
Уральский федеральный округ	610 / 94	647 / 92	636 / 80	660 / 79	663 / 78	665 / 72	6	9
Центральный федеральный округ	897 / 122	1058 / 119	1052 / 118	1026 / 114	1086 / 115	1112 / 122	7	9
Дальневосточный федеральный округ	460 / 102	549 / 102	557 / 86	510 / 69	556 / 68	593 / 66	5	9
Северо-Западный федеральный округ	632 / 121	695 / 127	711 / 114	744 / 102	752 / 97	762 / 98	5	8
Сибирский федеральный округ	614 / 122	631 / 105	610 / 101	618 / 95	601 / 91	595 / 89	5	7
Приволжский федеральный округ	554 / 116	628 / 120	596 / 108	566 / 98	559 / 92	567 / 95	5	6
Северо-Кавказский федеральный округ	624 / 91	563 / 110	566 / 101	515 / 91	539 / 89	520 / 93	7	6
Всего	696 / 115	779 / 114	770 / 108	762 / 100	781 / 98	794 / 100	6	8

2.2. Вузы
с наибольшей
концентрацией
аспирантов

Лишь в 22 регионах из 80 рассматриваемых в данном исследовании есть вузы, относящиеся к категории ведущих. При этом среди них можно выделить вузы-«магниты», где сконцентрирована значительная часть всех региональных аспирантов. В 2020 г. не менее половины всех аспирантов обучались в 14 из 42 ведущих вузов. В 18 ведущих вузах с 2015 по 2020 г. на пять и более процентных пунктов выросла доля, которую составляют обучающиеся в них аспиранты в общей численности аспирантов региона. Рассмотрим процесс концентрации аспирантов в отдельных ведущих вузах на примере университетов, где прирост их численности максимален.

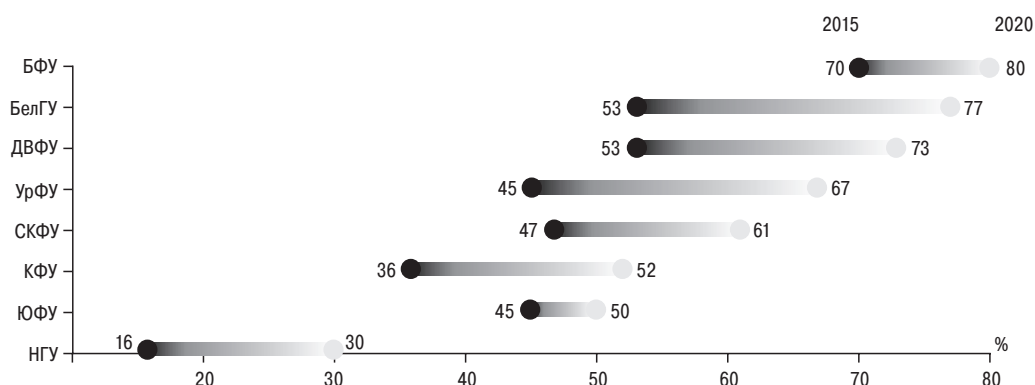
Три наиболее ярких примера ведущих вузов, притягивающих региональных аспирантов, — это Белгородский государственный национальный исследовательский университет (БелГУ), Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) и Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ). Так, БелГУ, еще в 2015 г. аккумулировавший более половины (53%) аспирантов Белгородской области, в 2020 г. вел подготовку уже 77% аспирантов всего региона. При этом в регионе четыре вуза входят в анализируемую выборку. В УрФУ в 2015 г. учились 45% всех аспирантов Свердловской области, к 2020 г. этот показатель увеличился до 67%. При этом в регионе располагаются как минимум 18 вузов, осуществляющих подготовку аспирантов и включенных в анализ (рис. 5). В ДВФУ в 2015 г. также обучались более половины (53%) аспирантов Приморского края, а к 2020 г. эта доля стала еще выше — 73% (в регионе шесть ведущих университетов).

Такие же закономерности на уровне отдельных регионов наблюдаются и в Северо-Кавказском федеральном округе, где не обнаружилось перераспределения аспирантов в пользу ведущих вузов на уровне всего округа. Так, если в 2015 г. в Северо-Кавказском федеральном университете — единственном ведущем вузе этого округа — обучались 47% аспирантов Ставропольского края, то к 2020 г. этот показатель увеличился до 61%.

В остальных округах роль таких вузов-«магнитов» играют Казанский (Приволжский) федеральный университет (прирост с 36% в 2015 г. до 52% всех аспирантов Республики Татарстан в 2020 г.), Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (с 70 до 80% всех аспирантов Калининградской области), Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (с 16 до 30% всех аспирантов Новосибирской области) и Южный федеральный университет (с 45 до 50% всех аспирантов Ростовской области).

В отдельных случаях в перечисленных вузах с течением времени концентрируются не только аспиранты региона, но и аспиранты всего федерального округа — по этому показателю

Рис. 5. Изменение доли региональных аспирантов в вузах-«магнитах»



в некоторых вузах виден менее существенный, но все же заметный рост. Например, Уральский федеральный университет в 2015 г. осуществлял подготовку 19% аспирантов всего Уральского федерального округа, а к 2020 г. увеличил эту долю до 27%, доля обучающихся в Южном федеральном университете аспирантов всего Южного федерального округа за тот же период выросла с 18 до 23%.

2.3. Состояние аспирантуры в регионах без ведущих вузов

Что происходит с аспирантурой в 58 регионах, не имеющих вузов со статусом федерального университета, национального исследовательского университета или участников Проекта «5-100»? Как среди регионов, имеющих ведущие вузы, так и среди регионов без них есть такие, в которых общая численность аспирантов за 2015–2020 гг. уменьшилась, и такие, где она увеличилась. Однако и в том и в другом случае регионы без ведущих вузов отстают от регионов с ведущими вузами: аспирантура в них сокращается сильнее и более быстрыми темпами, а в тех регионах, где наблюдается ее рост, он происходит медленнее, чем в регионах с ведущими вузами. Если рассматривать регионы, где общее число аспирантов за рассматриваемый период уменьшилось, то в регионах с ведущими вузами оно снизилось на 21%, а в регионах без ведущих вузов — на 36%. Среди тех регионов, где число аспирантов увеличилось, в регионах с ведущими вузами прирост составил 61%, а в регионах без ведущих вузов — только 36%. Различается и скорость, с которой происходят эти изменения: если число аспирантов растет, то в регионах с ведущими вузами рост составляет в среднем 12% в год, а в регионах без ведущих вузов — 10% в год; в случае уменьшения числа аспирантов в регионах с ведущими вузами сокращение происходит в среднем на 5% в год, в регионах без ведущих вузов — на 8% в год.

Есть регионы, в которых численность аспирантов сократилась более чем на 50%. Абсолютное большинство из них (13 из 14) — это регионы, не имеющие ведущих вузов (рис. 6).

Рис. 6. Изменение общего числа аспирантов в отдельных регионах без ведущих вузов

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Разница 2015–2020
Еврейская автономная область	36	25	24	15	11	5	–86%
Ивановская область	627	491	336	284	231	183	–71
Республика Коми	256	214	175	150	133	98	–62
Вологодская область	273	244	154	129	118	111	–59
Смоленская область	149	138	118	98	80	61	–59
Республика Тыва	117	72	60	40	43	49	–58
Республика Калмыкия	324	329	211	153	171	137	–58
Забайкальский край	251	170	129	96	93	109	–57
Ярославская область	605	509	383	333	300	263	–57
Мурманская область	293	246	211	153	137	133	–55
Республика Алтай	66	57	50	42	38	30	–55
Сахалинская область	81	62	49	52	37	38	–53
Владимирская область	529	427	371	293	244	260	–51

3. Заключение и дискуссия

В период с 2015 по 2020 г. в России произошло существенное перераспределение аспирантского контингента в сторону ведущих вузов. Результаты анализа Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования согласуются с выводами, полученными ранее при анализе контрольных цифр приема [Бережная, Гуртов, 2017]. Такое перераспределение аспирантов, как и в целом разделение вузов на группы ведущих университетов, отвечающих за развитие науки и исследований, и вузов, решающих другие задачи (например, подготовка кадров для конкретных регионов, отраслей), не является исключительной характеристикой российской системы высшего образования. Однако важно оценивать и понимать последствия подобных преобразований.

С одной стороны, увеличение численности аспирантов в ведущих вузах, получающих дополнительную поддержку и имеющих больше ресурсов для развития научно-исследовательской деятельности, выглядит целесообразным. Такие условия предоставляют возможности для более эффективной подготовки аспирантов, повышают результативность их обучения и повышают вероятность их дальнейшего закрепления в академической среде. Кроме того, такое перераспределение согласуется с образовательной и трудовой миграцией молодежи

при поступлении в бакалавриат и магистратуру, а также после окончания обучения [Габдрахманов и др., 2022]. В целом произошедшие изменения соответствуют и общей направленности реформ — созданию иерархизированной системы вузов с отдельными центрами развития науки. По сути в анализируемый период произошло то, чего не удалось достичь в предыдущие годы за счет реформирования диссертационной сети [Губа, Соколов, Соколова, 2020]. Так, в период с 2005 по 2015 г., несмотря на сокращение общего числа диссоветов и снижение числа защит, перераспределения аспирантов в пользу ведущих организаций, как планировалось в рамках реформирования диссертационной индустрии, не произошло, хотя доля советов, действующих в ведущих вузах, увеличилась [Там же].

С другой стороны, следствием концентрации аспирантуры в университетах, способных предоставить обучающимся ресурсы и возможности, становится односторонняя миграция в крупные города и столицы [Габдрахманов, Никифорова, Лешуков, 2019]. Это создает кадровые риски для академической и исследовательской сфер в тех регионах, откуда происходит отток аспирантов. Сокращение аспирантуры в регионах, особенно в тех, где нет ведущих вузов, может привести к нехватке высококвалифицированных молодых специалистов как для образования, так и для науки [Бережная, Гуртов, 2017; Караваева и др., 2018]. В перспективе это грозит либо ухудшением качества работы академического персонала из-за снижения требований к сотрудникам, либо исчезновением целых программ и научных направлений. Эти риски усиливаются не только географическим перераспределением выпускников после окончания вуза, но и оттоком кадров из академической сферы в неакадемическую. Вузы конкурируют не только с вузами из других регионов, но и с рабочими местами на неакадемическом рынке, который зачастую предлагает более высокий уровень заработной платы, более быстрое и прозрачное продвижение по карьерной лестнице и нередко возможность заниматься исследовательской деятельностью в лучших условиях.

В качестве способов преодоления этих рисков исследователи предлагают усилить систему целевой аспирантуры, создавать в регионах совместные с ведущими вузами программы аспирантуры [Бедный, Чупрунов, 2019], развивать программы индустриальной аспирантуры, а также совершенствовать нормативную регуляцию внедрения и реализации перечисленных программ [Бедный и др., 2019]. Все эти меры должны дать возможность региональным вузам привлекать выпускников вузов в аспирантуру. Для дальнейшего их удержания в вузах необходимо развивать программы поддержки молодых ученых.

Одним из вариантов решения также может стать развитие программ профессиональных степеней, в частности в области

образования, на которые существует спрос среди тех, кто планирует в дальнейшем работать в академической сфере, но заниматься в первую очередь преподавательской деятельностью [Бекова, 2022].

Итак, в регионах, где нет ведущих университетов, — а таких регионов большинство — аспирантура или «сворачивается», или развивается значительно медленнее, чем в регионах, где есть ведущие вузы. Аспирантура в регионах без ведущих вузов может полностью исчезнуть, и, помимо перечисленных последствий, доступ выпускников к исследовательской деятельности и академической работе существенно осложнится. Открытым остается вопрос о последствиях перераспределения аспирантов не только для вузов без статусов, но и для ведущих вузов: достаточно ли у них ресурсов для подготовки увеличивающегося потока аспирантов и отражают ли растущие цифры приема реальную способность вуза обеспечить обучение аспиранта без потери в качестве, а также без непомерного роста нагрузки на научных руководителей?

4. Ограничения

Исследование основано на анализе данных Мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования, что накладывает ряд ограничений на полученные результаты. Во-первых, имеющиеся данные характеризуют только вузовскую аспирантуру, которая охватывает порядка 85% аспирантов⁷. Изменения, произошедшие за тот же период в аспирантуре научных институтов и прочих организаций, остаются за рамками исследования. Во-вторых, данные Мониторинга не дают возможности оценить межрегиональную мобильность при поступлении в аспирантуру. В анализе мы используем показатель «доля, которую составляют аспиранты данного вуза в численности аспирантов региона», однако мы не можем оценить, из выпускников каких регионов на самом деле складывается аспирантский контингент в том или ином вузе. Наверняка существуют вузы, которые притягивают аспирантов со всей страны, но для оценки таких потоков необходимы дополнительные данные.

Благодарности

Статья подготовлена при поддержке Российского научного фонда, проект № 21-78-10102. Авторы благодарят Е. Абалмасову (проектно-учебная лаборатория «Развитие университетов» Института образования НИУ ВШЭ) за предоставление сводной базы показателей Мониторинга эффективности вузов.

⁷ См. данные Федеральной службы государственной статистики: <https://rosstat.gov.ru/statistics/education>.

Литература

1. Аржанова И.В., Воров А.Б., Дерман Д.О., Дьячкова Э.А., Клягин А.В. (2017) Итоги реализации программ развития опорных университетов в 2016 г. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 21, № 4, сс. 11–21. <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.04.045>
2. Бедный Б.И., Чупрунов Е.В. (2019) Современная российская аспирантура: актуальные направления развития. *Высшее образование в России*, т. 28, № 3, сс. 9–20. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
3. Бедный Б.И., Сапунов М.Б. и др. (2019) Новая модель российской аспирантуры: проблемы и перспективы (круглый стол). *Высшее образование в России*, т. 28, № 1, сс. 130–146. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146>
4. Бекова С.К. (2022) *Совмещение учебы в университете и работы: от бакалавриата до аспирантуры*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2699-6>
5. Бережная Ю.Н., Гуртов В.А. (2017) Аспирантура в новых реалиях. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 21, № 3, сс. 57–65. <https://doi.org/10.15826/umpra.2017.03.037>
6. 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, сс. 88–116. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-88-116>
7. Габдрахманов Н.К., Никифорова Н.Ю., Лешуков О.В. (2019) «От Волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России. М.: НИУ ВШЭ.
8. Губа К.С., Соколов М.М., Соколова Н.А. (2020) Динамика диссертационной индустрии в России: 2005–2015 гг. Изменил ли новый институциональный трафарет академическое поведение? *Экономическая социология*, т. 21, № 3, сс. 13–46. <http://doi.org/10.17323/1726-32472020-3-13-46>
9. Егоров А.А., Максимова М.М. (2021) *Оценка политики слияний вузов в российской системе высшего образования*. М.: ЦПУР.
10. Жучкова С.В. (2022) Как устроен прием в аспирантуру в российских вузах? *Университетское управление: практика и анализ*, т. 26, № 2, сс. 92–104. <http://doi.org/10.15826/umpra.2022.02.015>
11. Караваева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. (2018) Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения. *Высшее образование в России*, т. 27, № 11, сс. 22–34. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
12. Ключарев Г.А., Неверов А.В. (2018) Проект «5-100»: некоторые промежуточные итоги. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, т. 18, № 1, сс. 100–116. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116>
13. Меликян А.В. (2014) Слияния и присоединения вузов в России и за рубежом. *Высшее образование в России*, № 5, сс. 134–145.
14. Романенко К.Р. (2018) Университетские объединения: что меняется для студентов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 154–173. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-154-173>
15. Цивинская А.О., Губа К.С. (2020) Мониторинг эффективности образовательных организаций как источник данных о российском высшем образовании. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 24, № 2, сс. 121–130. <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.018>
16. Чубик П.С., Чучалин А.И., Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. (2009) Исследовательские университеты в России: пути становления и развития. *Университетское управление: практика и анализ*, № 1, сс. 22–30.
17. Шугаль Н.Б., Озерова О.К., Зорина О.А., Мигунова Д.Ю. (2021) *Высшее образование в России: статистический обзор*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2380-3>

18. Lovakov A., Panova A., Sterligov I., Yudkevich M. (2021) Does Government Support of a Few Leading Universities Have a Broader Impact on the Higher Education System? Evaluation of the Russian University Excellence Initiative. *Research Evaluation*, vol. 30, no 3, pp. 240–255. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab006>
19. Matveeva N., Sterligov I., Yudkevich M. (2021) The Effect of Russian University Excellence Initiative on Publications and Collaboration Patterns. *Journal of Informetrics*, vol. 15, no 1, pp. 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101110>
20. Platonova D., Semyonov D. (2018) Russia: The Institutional Landscape of Russian Higher Education. *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (eds J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin). Cham: Palgrave Macmillan, pp. 337–362. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_13

References

- Arzhanova I.V., Vorov A.B., Derman D.O., Dyachkova E.A., Klyagin A.V. (2017) Ito-gi realizatsii programm razvitiya opornykh universitetov v 2016 g. [Results of Pillar Universities Development Program Implementation for 2016]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 4, pp. 11–21. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.04.045>
- Bednyi B.I., Chuprunov E.V. (2019) Sovremennaya rossijskaya aspirantura: aktual'nye napravleniya razvitiya [Modern Doctoral Education in Russia: Current Directions of Development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 28, no 3, pp. 9–20. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-3-9-20>
- Bednyi B.I., Sapunov M.B. et al. (2019) Novaya model' rossijskoy aspirantury: problemy i perspektivy (krugly stol) [A New Model of Russian Doctoral Education: Problems and Prospects]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 28, no 1, pp. 130–146. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-130-146>
- Bekova S.K. (2022) *Sovmeshchenie ucheby v universitete i raboty: ot bakalavriata do aspirantury* [Combining University Studies and Work: From Undergraduate to Doctoral Students]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2699-6>
- Berezhnaya Yu.N., Gurtov V.A. (2017) Aspirantura v novykh realiyakh [Postgraduate Studies in a New Reality]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 3, pp. 57–65. <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.037>
- Chubik P.S., Chuchalin A.I., Pokholkov Yu.P., Agranovich B.L. (2009) Issledovatel'skie universitety v Rossii: puti stanovleniya i razvitiya [Research Universities in Russia: The Ways of Formation and Development]. *University Management: Practice and Analysis*, no 1, pp. 22–30.
- Egorov A.A., Maksimova M.M. (2021) *Otsenka politiki sliyaniy vuzov v rossijskoy sisteme vysshego obrazovaniya* [Evaluation of the Policy of University Mergers in the Russian System of Higher Education]. Moscow: Center for Advanced Governance.
- Gabdrakhmanov N.K., Karachurina L.B., Mkrtchyan N.V., Leshukov O.V. (2022) Obrazovatel'naya migratsiya molodezhi 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>
- Gabdrakhmanov N.K., Nikiforova N.Yu., Leshukov O.V. (2019) "Ot Volgi do Eniseya...": obrazovatel'naya migratsiya molodyozhi v Rossii ["From Volga to Yenisei...": Educational Migration of Youth in Russia]. Moscow: HSE.
- Guba K., Sokolov M., Sokolova N. (2020) Dinamika dissertatsionnoy industrii v Rossii: 2005–2015 gg. Izmenil li novy institutsional'ny trafaret akademich-

- eskoe povedenie? [The Dynamics of Dissertation Industry in Russia, 2005–2015. Did New Institutional Templates Change Academic Behavior?]. *Journal of Economic Sociology / Ekonomicheskaya sotsiologiya*, vol. 21, no 3, pp. 13–46. doi: 10.17323/1726-32472020-3-13-46
- Karavaeva E.V., Malandin V.V., Mosicheva I.A., Teleshova I.G. (2018) Aspirantura kak uroven' vysshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy, vozmozhnye resheniya [Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, vol. 27, no 11, pp. 22–34. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>
- Kliucharev G.A., Neverov A.V. (2018) Proekt "5-100": nekotorye promezhutochnye itogi [Project "5-100": Some Interim Results]. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 18, no 1, pp. 100–116. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-1-100-116>
- Lovakov A., Panova A., Sterligov I., Yudkevich M. (2021) Does Government Support of a Few Leading Universities Have a Broader Impact on the Higher Education System? Evaluation of the Russian University Excellence Initiative. *Research Evaluation*, vol. 30, no 3, pp. 240–255. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab006>
- Matveeva N., Sterligov I., Yudkevich M. (2021) The Effect of Russian University Excellence Initiative on Publications and Collaboration Patterns. *Journal of Informetrics*, vol. 15, no 1, pp. 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2020.101110>
- Melikyan A.V. (2014) Sliyaniya i prisoedineniya vuzov v Rossii i za rubezhom [Mergers and Acquisitions of Universities in Russia and Abroad]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 5, pp. 134–145.
- Platonova D., Semyonov D. (2018) Russia: The Institutional Landscape of Russian Higher Education. *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries* (eds J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin). Cham: Palgrave Macmillan, pp. 337–362. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_13
- Romanenko K.R. (2018) Universitetskie obyedineniya: chto menyaetsya dlya studentov [University Mergers: The Implications for Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 154–173. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-154-173>
- Shugal N.B., Ozerova O.K., Zorina O.A., Migunova D.Yu. (2021) *Vysshee obrazovanie v Rossii: statisticheskiy obzor* [Higher Education in the Russian Federation: Statistical Review]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2380-3>
- Tsivinskaya A.O., Guba K.S. (2020) Monitoring effektivnosti obrazovatel'nykh organizatsiy kak istochnik dannykh o rossijskom vysshem obrazovanii [The Survey of HEIs Performance as a Data Source on Higher Education in Russia]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 24, no 2, pp. 121–130. <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.018>
- Zhuchkova S.V. (2022) Kak ustroen priyom v aspiranturu v rossijskikh vuzakh? [How Is Doctoral Students' Admission Arranged at Russian Universities?] *University Management: Practice and Analysis*, vol. 26, no 2, pp. 92–104. <http://doi.org/10.15826/umpa.2022.02.015>

Разработка и валидизация методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья

Елена Нехорошева, Екатерина Енчикова,
Дарья Касаткина

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2022 г.

Нехорошева Елена Владимировна — кандидат педагогических наук, заведующая Научно-исследовательской лабораторией городского благополучия и здоровья, НИИ урбанистики и глобального образования ГАОУ ВО МГПУ. Адрес: 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4. E-mail: NehoroshеваEV@mgpu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223> (контактное лицо для переписки)

Енчикова Екатерина Станиславовна — PhD наук об образовании, научный сотрудник Центра исследований и интервенций в образовании Университета Порту (Португалия). E-mail: ekaterina@fpce.up.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3919-2447>

Касаткина Дарья Алексеевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории городского благополучия и здоровья НИИ урбанистики и глобального образования ГАОУ ВО МГПУ. E-mail: kasatkinada@mgpu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5248-5367>

Аннотация

Грамотность в вопросах здоровья (ГЗ) все чаще обсуждается в контексте школьных учебных программ, и препятствием к активной работе по формированию ГЗ становится отсутствие опубликованных русскоязычных методик для оценки ГЗ у школьников с подтвержденной надежностью и валидностью. В статье рассматривается поэтапная разработка и апробация методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья (ММО ГЗ) для детей среднего школьного возраста. Концептуальная модель методики основана на анализе международного опыта измерения ГЗ у подростков, она включает три функциональных раздела — «Самостоятельность», «Мотивация» и «Практика» — и охватывает четыре темы: гигиена, режим дня, питание и физическая активность. Финальная версия инструмента включает 54 вопроса, составляющие 9 шкал, организованных по трем разделам: доступ к информации, убеждения, доверие (раздел «Самостоятельность»); амотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация (раздел «Мотивация»; критическое мышление, коммуникация, действия (раздел «Практика»). Работа над ММО ГЗ проходила в пять этапов: 1) экспертная оценка вопросов и шкал, проверка содержательной валидности; 2) малое пилотное исследование ($N = 92$) для проверки очевидной валидности; 3) большое пилотное исследование ($N = 313$) для первичной оценки психометрических характеристик шкал в рамках классической теории тестирования; 4) финальная апробация на выборке школьников ($N = 1095$) для повторной оценки психометрических характеристик и исследования факторной структуры методики; 5) исследование распределения баллов по шкалам и установление пороговых значений

для интерпретации результатов. Разработанная методика обладает хорошими показателями надежности. Конфирматорный факторный анализ показал соответствие данных теоретической модели. Выделение пороговых значений по шкалам позволяет использовать методику не только в теоретических исследованиях, но и для решения практических педагогических задач. ММО ГЗ может быть рекомендована к использованию в образовательных организациях как инструмент оценки грамотности обучающихся в вопросах здоровья и их мотивации к здоровому образу жизни.

Ключевые слова грамотность в вопросах здоровья, методика оценки грамотности в вопросах здоровья, оценка в образовании, ЗОЖ, функциональная грамотность, мета-предметные навыки.

Для цитирования Нехорошева Е.В., Енчикова Е.С., Касаткина Д.А. (2023) Разработка и валидизация методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 126–160. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-126-160>

Multidimensional Health Literacy Scale: Development and Psychometric Properties

Elena Nekhorosheva, Ekaterina Enchikova,
Daria Kasatkina

Elena V. Nekhorosheva — PhD in Pedagogic Sciences, Head of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. Address: 4, Vtoroy Sel'skokhozyajstvenny proezd, 129226 Moscow, Russian Federation. E-mail: NekhoroshevaEV@mgpu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1243-4223> (corresponding author)

Ekaterina S. Enchikova — PhD in Educational Sciences, Research Associate of the Centre for Research and Intervention in Education, University of Porto, Portugal. E-mail: ekaterina@fpce.up.pt, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3919-2447>

Daria A. Kasatkina — PhD in Psychology, Research Associate of the Laboratory of Urban Health and Wellbeing, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University. E-mail: kasatkinada@mgpu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5248-5367>

Abstract Health literacy (HL) is often discussed in the context of school curricula, however there is a lack of published and varified instruments for evaluating HL in school-aged children in Russia. This article presents the step-by-step development of a multidimensional assessment method of health literacy (MMHL) for middle-school children. The conceptual model is based on a review of international experience of HL measurement and includes three functional sections — autonomy, motivation, and practice; and four themes — hygiene, daily routine, nutrition and physical activity. The final version of the instrument consists of 54 questions in 9 scales: access to information, beliefs, trust, amotivation, extrinsic motivation, intrinsic motivation, critical thinking, communication, and action. Work was carried out in five stages: 1) expert evaluation and verification of content validity; 2) small pilot study ($N = 92$) to test face validity; 3) large pilot study ($N = 313$) for the primary assessment of psychometric characteristics; 4) final study on a larger sample ($N = 1095$) to confirm the psychometric characteristics and to explore the factor structure of the instrument; 5) analysis of the distribution of test scores and the establishment of threshold values for interpreting the results. The developed instrument has good indicators of validity and reliability. The Confirma-

tory Factor Analysis shows that the data corresponds with the theoretical model. Threshold values allow using this instrument not only in theoretical studies but also for solving practical pedagogical tasks. Therefore this instrument can be recommended for use in educational institutions as a diagnostic tool for assessing the motivation and HL of students.

Keywords health literacy, HL, measurement instrument, educational assessment, healthy lifestyle, functional literacy, soft skills.

For citing Nekhorosheva E.V., Enchikova E.S., Kasatkina D.A. (2023) Razrabotka i validizatsiya metodiki mnogomernoy otsenki gramotnosti v voprosakh zdorov'ya [Multidimensional Health Literacy Scale: Development and Psychometric Properties]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 126–160. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-126-160>

1. Постановка проблемы

Грамотность в вопросах здоровья (ГЗ) имплементируется широким набором навыков и способностей, позволяющих находить, понимать и использовать информацию для поддержания своего здоровья. Это базовая специальная грамотность, которая обеспечивает принятие обоснованных решений в вопросах здоровья и представляет собой один из «навыков XXI в.» [Фадель, Бялик, Триллин, 2018]. Подобные сложные многокомпонентные конструкты сложно представить в виде классической одномерной (однокомпонентной) характеристики респондентов, поэтому для их оценки используются композитные инструменты [Federiakin et al., 2021]. В период эпидемического кризиса ГЗ оказалась особенно значимой как на популяционном, так и на индивидуальном уровне. Пандемия показала повсеместную недостаточность и неполноту знаний и навыков в области здоровья у взрослого населения [Lounis, 2020; Paakkari, Oka, 2020]. На уровне индивидуального поведения стала также очевидной неравномерность развития и проявления элементов ГЗ. Органам управления, системам здравоохранения и образования своевременная оценка уровня ГЗ у разных групп населения позволила бы своевременно корректировать управленческие решения, просветительские и образовательные программы.

В определениях термина «грамотность в вопросах здоровья» исследователи стремятся учесть, как люди находят, понимают, оценивают, используют и передают медицинскую информацию [Sørensen et al., 2012]. Общепринятой является модель ГЗ, предложенная профессором общественного здоровья Сиднейского университета Д. Натбимом в 2000 г. как «модель результатов для здоровья» [Nutbeam, 2000]. ГЗ рассматривается в ней как единство функциональной грамотности (понимание прочитанного, умение считать), интерактивной, или коммуникативной, грамотности (получение знания и его применение к личным обстоятельствам) и критической грамотности (кри-

тическая оценка информации). Концепт ГЗ принят Всемирной организацией здравоохранения в качестве основной рабочей модели для создания просветительских программ [World Health Organization, 2013]. Впоследствии дополнительное развитие и осмысление получили отдельные ее элементы: медицинские знания [Lee, Arozullah, Cho, 2004; Mancuso, 2008; Nielsen-Bohlman, Panzer, Kindig, 2009], способность воспринимать информацию о здоровье [Mancuso, 2008; Paasche-Orlow, Wolf, 2007; Nielsen-Bohlman, Panzer, Kindig, 2009], навыки коммуникации [Paasche-Orlow, Wolf, 2007; Nielsen-Bohlman, Panzer, Kindig, 2009], счета [Speros, 2005; Nielsen-Bohlman, Panzer, Kindig, 2009], чтения [Baker, 2006; Speros, 2005; Nielsen-Bohlman, Panzer, Kindig, 2009], способность применять информацию [Zarcadoolas, Pleasant, Greer, 2005; Lee, Arozullah, Cho, 2004; Speros, 2005; Wagner von et al., 2009] и взаимодействовать с другими по поводу своего здоровья [Mancuso, 2008; Speros, 2005], критичность по отношению к сведениям, почерпнутым из средств массовой информации [Manganello, 2008]. Операционализация составляющих ГЗ показывает, что по мере взросления и, соответственно, достижения более высокого уровня когнитивных и социальных навыков у человека формируется более критическое отношение к состоянию собственного здоровья.

Так как ГЗ является мультидисциплинарным конструктом, включающим навыки функциональной грамотности и специальные компетенции, модели ГЗ в разных странах различаются: в них учитываются локальные потребности и общественные запросы. В таких случаях для создания рабочих моделей и исследовательских инструментов важна работа экспертов в области медицины, педагогики, психологии, которые могут обеспечить содержательную валидность разрабатываемых методик и практических методов развития ГЗ [Poureslami et al., 2016; Schulenkorf, Sørensen, Okan, 2022; Wu et al., 2021].

Эмпирические исследования свидетельствуют о том, что даже в развитых странах уровень ГЗ населения нельзя считать достаточным [Vamos et al., 2020]. Исследования ГЗ у детей и подростков имеют определенную специфику и связаны с рядом трудностей: любые показатели в этом возрасте динамичны ввиду продолжающегося развития (необходимо учитывать особенности развития когнитивной и эмоциональной сфер в разных возрастах) [Nippold, Lafavre, Shinham, 2020; Sun, Hui, 2012], для детей и подростков очень значимы социальные связи (они больше зависят от своих родителей и сверстников, чем взрослые) [Schulenkorf, Sørensen, Okan, 2022], детскому и подростковому возрасту свойственны особенности эпидемиологии инфекционных, неинфекционных и нервно-психических заболеваний (уникальная структура здоровья, болезней и ин-

валидности), в этот период жизни на уровень ГЗ существенное влияние оказывают социально-экономические условия и неравенство — социальное, географическое, образовательное и т.д. Необходимость учета этих особенностей создает дополнительные трудности для исследователей при измерении ГЗ у детей и подростков.

Система образования — один из ключевых акторов, способных повысить ГЗ населения во всем мире [Lounis, 2020; Paakkari et al., 2019]. Чтобы организовать в школах образовательную и воспитательную работу в целях формирования ГЗ и контролировать ее эффективность, необходимы надежные, адекватные тематике и возрасту учащихся инструменты измерения. На данный момент не существует валидизированных русскоязычных методик оценки ГЗ в детском и подростковом возрасте, адаптированных к российскому контексту. Данная статья посвящена определению структуры конструкта и разработке инструмента измерения ГЗ в подростковом возрасте.

2. Обзор международ- ного опыта измерения ГЗ у подростков

В рамках теоретического обзора отобраны более 50 опубликованных методик. При анализе исключены, во-первых, методики с возрастным ограничением 18+; во-вторых, методики измерения ГЗ, предназначенные для людей с хроническими заболеваниями, оказывающими сильное влияние на повседневную жизнь; в-третьих, методики измерения грамотности в вопросах здоровья по узкоспециальным темам, например в половом поведении; в-четвертых, методики, по которым не представлен психометрический анализ шкал. По последней причине в обзор не вошли российские анкеты о здоровом образе жизни.

Для исследования подростков можно использовать как методики, разработанные специально для группы населения в возрасте 10–18 лет [Davis et al., 2006; Ghanbari et al., 2016; Manganello et al., 2015; Manganello et al., 2017; Norman, Skinner, 2006; Paakkari et al., 2016; Teufl, Vrtis, Felder-Puig, 2019], так и универсальные инструменты измерения ГЗ для всех возрастов начиная с 14 лет [Chew, Bradley, Boyko, 2004; Harper, 2014; Morris et al., 2006]. В каждом из измерительных инструментов авторы модифицировали структуру конструкта «грамотность в вопросах здоровья» в соответствии с тематическим каркасом и решаемыми задачами. Все методики построены в логике «доступ и восприятие — понимание и оценка — применение/использование информации о здоровье», все они опираются на тестирование базовой функциональной грамотности [OECD, 2003] и изредка дополняются оценкой личностных характеристик, таких как гибкость [Bradley-Klug et al., 2017], самооффективность [Ghanbari et al., 2016], самодисциплина [Schmidt, 2010].

При создании измерительных средств важно учитывать, для каких целей и для кого разрабатывается инструмент и соответственно, как будущие пользователи и заказчики понимают ГЗ. Понятие «грамотность в вопросах здоровья» как теоретический и прикладной конструкт используется как в здравоохранении, так и в образовании. Общая логика взаимодействия этих двух областей практики дает три главных направления исследований и применения конструкта: 1) образование для профилактики и как профилактика; 2) информирование: предоставление и понимание информации; 3) обучение хронически больных самопомощи в ситуации болезни [Vamos et al., 2020]. В системе здравоохранения оценивание ГЗ требуется при решении таких актуальных задач, как профилактика конкретных заболеваний или поведенческих проблем (остеопороз, физическая активность и питание, аддиктивное поведение, онкология, диабет и т.д.), информирование по общим вопросам здоровья/болезни и медицинским процедурам, а также обучение и консультирование детей с астмой, ожирением, муковисцидозом, артритом и т.д. Следовательно, созданы методики для оценки знания специфической медицинской информации [Bradley-Klug et al., 2017; Chisolm, Buchanan, 2007; Davis et al., 2006; Harper, 2014; Manganello et al., 2017; Norman, Skinner, 2006; Steckelberg et al., 2009; Wu et al., 2010], осведомленности по общим вопросам поддержания здоровья в повседневной жизни, в частности на понимание связанных со здоровьем общеупотребительных слов и терминов [Davis et al., 2006], опыта управления своими потребностями в области здоровья [Massey et al., 2013]. Есть измерительные инструменты, оценивающие ГЗ в таких областях, как здоровье и материнство [Guttersrud et al., 2015], пищевые привычки и диеты [Said, Gubbels, Kremers, 2020], личная гигиена [Cha, Fu, Yao, 2021].

Предыдущие исследования на большой российской выборке убедительно доказали значимость мотивационной составляющей в оценке ГЗ [Денисов, Нехорошева, Авраменко, 2020]. В проанализированных нами методиках не оказалось вопросов, целенаправленно оценивающих мотивацию обучающихся в вопросах здоровья. Как правило, мотивация измеряется либо через такие разделы анкет, как «отношение», либо по сочетанию ответов в разделах «отношение» и «поведение/практика». Так, например, исследователи из Саудовской Аравии [Almoslem et al., 2021] для оценки отношения обучающихся к соблюдению правил гигиены использовали вопросы, важно ли совершать те или иные действия и какие конкретно действия они обычно совершают. Методика, предназначенная для тестирования знаний о неинфекционных заболеваниях, отношения и практики их профилактики, измеряет мотивацию опосредованно — че-

рез отношение обучающихся к определенным правилам поддержания здоровья, через их оценку возможности и собственной готовности следовать этим правилам [Salwa et al., 2019].

При всем многообразии методик большинство из них сконструированы в функциональном ключе, что соответствует современному пониманию ГЗ. При этом незначительное число зарубежных методик и практически все отечественные представлены в формате среза знаний, отношений, навыков здорового образа жизни, например анкета «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни», разработанная М.И. Неустроевой [2015], авторский опросник А.Г. Носова [2014] «Сформированность компонентов становления здорового образа жизни у обучающихся», авторские анкеты С.А. Мансуровой для оценки осведомленности о здоровом образе жизни и поведения с вариантами для учащихся разных ступеней обучения¹, тест Н.Н. Крылова и Р.В. Рожнова «Что вы знаете о здоровом образе жизни?» для учащихся 10–11-х классов [Рожнов, 2006]. Однако данные анкеты нельзя рассматривать как полноценные методики, так как отсутствуют публикации, подтверждающие их психометрические качества (валидность и надежность шкал). Так, по авторскому опроснику А. Г. Носова опубликованы показатели надежности альфа Кронбаха, подсчитанные на выборке объемом 500 человек, что подтверждает внутреннюю согласованность шкал, но не отражает ее внешней валидности и факторной структуры. По другим методикам отсутствует информация о психометрических показателях. Поэтому данные методики можно рассматривать как дополнительный источник информации о знаниях, отношениях и навыках учащихся, но не как валидизированные инструменты измерения ГЗ.

В результате обзора международного опыта оценки ГЗ нам удалось найти пять методик, в значительной степени, но не полностью, соответствующих нашим критериям и задачам, т.е. направленных на оценку общего уровня ГЗ у подростков. Это *Health Literacy Measure for Adolescents (HELMA)* [Ghanbari et al., 2016], *Rapid Estimate for Adolescent Literacy in Medicine Short Form (REALM-TeenS)* [Manganello et al., 2017], *Test of Functional Health Literacy for Adults (TOFHLA)* в адаптации для подростков [Chisolm, Buchanan, 2007], *Multidimensional Measure of Adolescent Health Literacy (MMAHL)* [Massey et al., 2013], *Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ)* [Levesque et al., 2007]. Эти методики соответствуют международным стандартам подбора инструментов для оценки в области здоровья (*Consensus-Based Standards for the Se-*

¹ Мансурова С.А. (2017) Анкеты для реализации школьной программы здоровья: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/zdorovyy-obraz-zhizni/2017/01/31/ankety-dlya-realizatsii-shkolnoy-programmy>

lection of Health Measurement Instruments, COSMIN)². HELMA включает 44 вопроса, составляющие 8 шкал: доступ к информации, чтение, понимание, оценка, использование, общение, самоэффективность и математические навыки. Инструмент широко используется во всем мире и оценивает такие навыки, как умение находить, понимать и использовать информацию о здоровье, общаться на темы здоровья, принимать и реализовывать решения в пользу своего здоровья. Такое содержание методики согласуется с концептуальной моделью Д. Натбима [Nutbeam, 2008], которая также включает факторы функциональной, коммуникативной и критической грамотности. Экспресс-оценка уровня грамотности подростков в медицине (REALM-TeenS) представляет собой опросник для подростков 10–17 лет. В процессе интервью, состоящего из 10 вопросов, оценивается функциональная грамотность в ГЗ, в частности понимание информации по темам здоровья в процессе чтения. Тест функциональной медицинской грамотности для взрослых (TOFHLA) существует также в адаптации для подростков 15–18 лет, он направлен на оценку понимания прочитанного. Подростку предлагают ознакомиться с инструкцией по подготовке к проведению медицинского исследования, а затем перед ним ставят вопросы и задания, направленные на оценку понимания прочитанной инструкции. Методика многомерного измерения ГЗ у подростков (ММАНЛ) направлена на оценку функциональной, интерактивной и критической грамотности в вопросах здоровья и содержит 24 задания, на основании которых можно судить о способе взаимодействия подростка со сферой медицинских услуг, его знаниях о правах и обязанностях пациента, степени его уверенности в использовании медицинской информации, полученной из медиаисточников, а также о навыках поиска медицинской информации с помощью интернета. Таким образом, ММАНЛ обобщает опыт получения доступа к информации, навигации в сфере медицинских услуг и управления своими потребностями в области здоровья. Наконец, опросник саморегуляции лечения (TSRQ) направлен на оценку степени мотивированности подростка к поддержанию здорового образа жизни, в частности его приверженности здоровой диете и физической активности. Он основан на теории самодетерминации, которая выделяет несколько типов мотивации в зависимости от ее источника [Ryan, Deci, 2000]. Внутренняя мотивация исходит от самого человека и его понимания собственных потребностей и желаний. Источник внешней мотивации — окружающая среда, в том числе общественное мнение и общественные нормы: человек делает что-то, пото-

² <https://www.cosmin.nl/tools/cosmin-taxonomy-measurement-properties/>

му что этого от него ждут. Кроме внутренней и внешней мотивации модель включает амотивацию как отсутствие какой-либо мотивации к действию или отсутствие связи между действиями и их причинами.

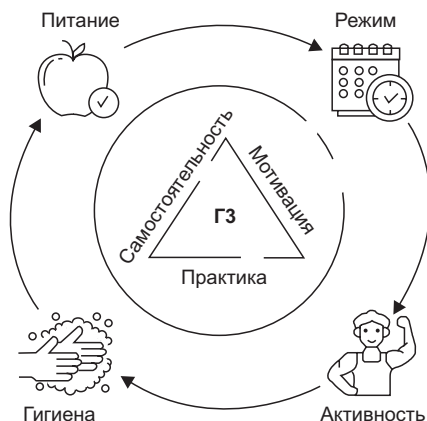
Таким образом, в ходе обзора зарубежных и отечественных методик оценки ГЗ у подростков выявлено значительное число измерительных инструментов, но ни один из них не может быть напрямую использован для решения наших задач, а именно для комплексной оценки ГЗ у российских школьников. Перечисленные методики либо сфокусированы на конкретных аспектах ГЗ и не позволяют оценить общую картину, либо не адаптированы к российским условиям, либо не имеют подтверждения их надежности и валидности на российской выборке.

3. Разработка методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья

Концептуальная модель методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья (ММО ГЗ) разработана по итогам анализа существующих методик и теоретических моделей грамотности в вопросах здоровья. Наиболее распространенная модель ГЗ, предложенная Д. Натбимом, включает функциональную, коммуникативную и критическую грамотность. Однако в результате обсуждений этой темы с экспертами, а также на основании нашего опыта работы в школах мы пришли к выводу, что данная модель не охватывает всех проявлений ГЗ у подростков. Эксперты отмечали, что зачастую подростки очень хорошо знают и понимают, что от них требуется, но не склонны реализовывать эти знания на практике. Таким образом, мы выделили три функциональных раздела ГЗ: личную способность и/или подготовленность к ведению здорового образа жизни (ЗОЖ) (самостоятельность), стремление следовать ЗОЖ (мотивация) и действия, направленные на поддержание ЗОЖ (практика). Предлагаемая нами модель оценки ГЗ дополняет и расширяет модель Д. Натбима и дает возможность оценить три аспекта ГЗ по отдельности и сопоставить личную подготовленность, мотивацию и итоговые поведенческие паттерны. Получаемая в итоге трехмерная характеристика ГЗ позволяет понять, с какими элементами ЗОЖ у подростков могут возникать сложности. Каждый раздел методики содержит вопросы на темы гигиены, режима дня, питания и физической активности, т.е. на основные темы ГЗ для подросткового возраста. Концептуальная модель методики представлена на рис. 1.

Мы стремились создать инструмент, предлагающий школьникам актуальные для них темы, связанные со здоровым образом жизни, и позволяющий оценить их интерес к этим темам, осведомленность и повседневные практики ЗОЖ. Опросы, каса-

Рис. 1. Концептуальная модель ММО ГЗ



ующиеся здоровья, могут затрагивать деликатные темы, и даже если исследование проводится анонимно, вопросы о вредных привычках или сексуальном поведении могут вызывать искажения в ответах. По согласованию с экспертами и с целью минимизации фактора социальной желательности эти темы были исключены из опросника. Также было принято решение не включать в методику шкалы со специфической медицинской информацией и сфокусироваться на общих представлениях о здоровье и здоровом образе жизни.

В результате экспертной работы составлена первичная версия методики, включающая 11 шкал. После апробации данной версии удалось сократить число шкал ММО ГЗ до девяти, организовав их в три функциональных раздела, которые отражают три составляющих ГЗ: самостоятельность, мотивация и практические навыки. Каждый функциональный раздел включает три шкалы.

Функциональный раздел «Самостоятельность» включает шкалы, нацеленные на оценку обучающимися своих способностей и возможностей искать информацию о здоровье и получать ее: это шкалы «Доступ к информации», «Убеждения», «Доверие». Высокие баллы по шкалам в данном функциональном разделе могут интерпретироваться негативно, если самостоятельность сочетается с низким уровнем знаний о здоровье и возможностях его поддержания.

- Доступ к информации определяет, какую информацию о здоровье и из каких источников (книги и периодические издания, интернет-ресурсы, социальные сети и др., а также обращение к взрослым) обучающиеся могут самостоятельно получить.

- Убеждения отражают представления обучающихся об общих, нормативных способах заботы о здоровье, которых, по мнению респондента, должны придерживаться все люди. Это общие установки ЗОЖ и степень согласия респондента с этими установками.
- Доверие определяет готовность обучающихся обращаться к взрослым за информацией и помощью и принимать ее. Ответы респондентов на вопросы данного раздела призваны показать, насколько взрослые доступны для вопросов обучающихся и их просьб о помощи и насколько дети и подростки готовы принимать их ответы и рекомендации.

Функциональный раздел «Мотивация» оценивает направленность подростка на самостоятельную заботу о себе и движущие силы такой заботы. Три шкалы в этом разделе — «Амотивация», «Внешняя мотивация», «Внутренняя мотивация» — разработаны на основе теории самодетерминации [Ryan, Deci, 2000] и выявляют мотивацию различной направленности. Поскольку человек одновременно может руководствоваться разными типами мотивации, результаты по данным шкалам рекомендуется оценивать в совокупности, чтобы получить трехмерную характеристику источников мотивации.

- Амотивация: стремление к заботе о своем здоровье отсутствует или не сформировано. Здоровый образ жизни не представляет для респондента большой ценности, в своем поведении он просто следует по пути наименьшего сопротивления, не придавая значения правилам ЗОЖ. Данная шкала является обратной: низкие значения означают, что тема здоровья небезразлична респонденту, тогда как высокие указывают на то, что у подростка нет четко оформленного стремления заботиться о себе.
- Внешняя мотивация: обучающиеся стремятся следить за своим здоровьем, так как их побуждают к этому другие люди — родители, учителя, сверстники, которые, например, позитивно оценивают результаты ЗОЖ, или критикуют стиль жизни респондента, или побуждают его действовать определенным образом. При интерпретации значений данной шкалы важно учитывать возрастные особенности: ученики средней школы склонны ориентироваться на мнение и требования значимых взрослых (родителей, учителей) и, как следствие, могут иметь более высокие показатели по этой шкале, в то время как подростки могут частично опираться на мнение взрослых и сверстников, а частично — на собственные потребности.
- Внутренняя мотивация: собственное здоровье представляет ценность для обучающихся, им нравится заботиться о себе.

Кроме того, они видят положительные результаты своих действий. Это оптимальный тип мотивации, однако не стоит ожидать высоких баллов по этой шкале у младших возрастных групп, так как развитие внутренней мотивации — долгий и постепенный процесс, который может занимать годы. Оценивая результаты данной шкалы, следует обратить внимание на низкие и средние значения и сопоставить их с ответами по шкалам «Амотивация», «Внешняя мотивация» и по разделу «Практика».

Функциональный раздел «Практика» исследует навыки, привычки и способность подростка к поддержанию своего здоровья. В этом разделе шкалы — «Критическое мышление», «Коммуникация», «Действия» — направлены на выявление конкретных паттернов, которые определяют здоровый образ жизни, на оценку реализации подростками своей самостоятельности и мотивации к ЗОЖ в повседневной жизни.

- Критическое мышление: обучающиеся оценивают достоверность, практическую применимость получаемой новой информации о здоровье и ее соответствие своим потребностям и особенностям. Данная шкала позволяет установить, способны ли респонденты сопоставить информацию из разных источников и оценить их надежность, а также учитывают ли они свои потребности, следуя рекомендациям взрослых. При интерпретации результатов необходимо учитывать возраст респондента: ученики средней школы склонны полагаться на мнение значимых взрослых, более того, навыки критического мышления развиваются с возрастом, именно возрастными особенностями могут объясняться низкие значения по данной шкале у представителей младших возрастных групп.
- Коммуникация: открытость в общении на темы здоровья, возможность обсуждать интересующие вопросы с другими людьми. Вопросы раскрывают как заинтересованность обучающихся в обсуждении тем здоровья с другими людьми, так и навыки коммуникации с друзьями, родственниками, врачами — умение задавать вопросы, возражать.
- Действия: конкретные привычки, навыки и усилия, продиктованные заботой о своем здоровье. Шкала призвана выявить действия, которые учащиеся действительно выполняют. Вопросы составлены с учетом возможностей детей. Например, у них зачастую нет возможности повлиять на свой рацион дома, так как его контролируют родители, но они могут самостоятельно выбирать еду в школьных столовых.

В первой версии инструмента присутствовали также шкалы «Понимание», «Интерес», «Поиск информации» и практические задания, однако после второго этапа апробации было принято решение отказаться от этих шкал из-за их избыточности и перекрестных нагрузок между вопросами. В итоговой версии методики каждый из трех разделов включает 3 шкалы по 6 вопросов каждая: всего 9 шкал и 54 вопроса. В методике нет обратных утверждений во избежание проблем с пониманием фраз, допускающих неоднозначное толкование. Для оценки каждого утверждения предлагаются 4 варианта ответа, соответственно которым начисляются баллы: «нет» (0 баллов), «скорее нет» (1 балл), «скорее да» (2 балла) и «да» (3 балла). По каждой шкале высчитывается средний балл (все баллы суммируются и делятся на количество вопросов), на основании которого можно определить уровень ГЗ и конкретных навыков ГЗ для каждого респондента.

4. Метод
4.1. Последовательность апробации и методология исследования

Апробация методики проходила циклично, в пять этапов:

- первый этап — первичная экспертиза методики: эксперты оценивали содержание и содержательную валидность вопросов и их соответствие возрасту целевой аудитории, отсеивали неподходящие вопросы и редактировали оставшиеся вопросы для формирования шкал;
- второй этап — малое пилотное исследование на небольшой выборке ($N = 92$) с целью оценить очевидную валидность шкал (соответствие методики ожиданиям оцениваемых), общее восприятие заданий и провести первичный анализ их психометрических характеристик. Первое тестирование методики проходило на выборке выпускников школ;
- третий этап — большое пилотное исследование на обучающихся релевантной возрастной группы ($N = 313$). Поскольку выборка была небольшой, психометрические качества заданий оценивались в рамках классической теории тестирования. На основании показателей согласованности шкал (альфа Кронбаха), дискриминативности заданий (точечно-бисериальная корреляция) и трудности заданий (средний балл), а также по согласованию с экспертами скорректирован список вопросов;
- четвертый этап — заключительное исследование методики на выборке учащихся релевантной возрастной группы ($N = 1095$). Как и на предыдущем этапе, оценивались психометрические свойства заданий в рамках классической теории тестирования, но размер выборки также позволил проверить факторную структуру методики с помощью конфирматорного факторного анализа. По итогам этого эта-

па совместно с экспертами сформирован итоговый список утверждений и шкал;

- пятый этап — исследование распределения баллов по шкалам и установление пороговых значений для интерпретации результатов.

На каждом этапе осуществлялся статистический анализ качества утверждений и шкал и проводились консультации с экспертами, по итогам которых количество утверждений и шкал постепенно снижалось, так как отсеивались некачественные, невалидные, избыточные и не работающие утверждения, а также выполнялись ревизия и доработка актуальных вопросов. Сбор данных происходил три раза, на 2-м, 3-м и 4-м этапах исследования, 5-й этап апробации проводился на выборке респондентов 4-го этапа.

4.2. Выборка Выборку составили суммарно 1443 респондента из десяти общеобразовательных организаций семи регионов РФ. Численность, состав и возраст участников различались на разных этапах апробации (табл. 1). Первый этап представлял собой качественное исследование с привлечением 18 экспертов. В малом пилотном исследовании на 2-м этапе приняли участие 92 человека: 79 девушек (85,9%) и 13 юношей (14,1%), средний возраст — 19,3 года (диапазон от 14 до 24 лет, $SD = 1,53$). На данном этапе в связи с новизной инструмента и организационными сложностями тестирования в школах в апробации принимали участие преимущественно выпускники школы и студенты 1-го курса университета. В большом пилоте на 3-м этапе исследования приняли участие 313 подростков: 165 девочек (52,7%), 145 мальчиков (46,6%), и три участника, не указавших свой пол; средний возраст — 13,7 года (диапазон от 11 до 17 лет, $SD = 1,54$). На 4-м и 5-м этапе в исследовании приняли участие 1095 учащихся общеобразовательных школ в возрасте от 11 до 18 лет: 478 мальчиков (43,7%) и 617 девочек (56,3%); средний возраст 13,56 года, $SD = 1,76$. Данные собирались в электронном формате.

В качестве экспертов выступали специалисты в области образования, практической психологии и медицины, в сферу компетенций которых входили исследования и практическая работа по формированию грамотности в вопросах здоровья у детей и подростков. Всего над методикой работали 18 экспертов: доктор медицинских наук; три врача службы Роспотребнадзора, специализирующихся по гигиеническому воспитанию; два кандидата психологических наук; два кандидата педагогических наук; 10 школьных учителей-предметников, осуществляющих классное руководство и занятых в инициативных проектах по

продвижению ГЗ и ЗОЖ в своих школах. Научный и/или практический стаж каждого эксперта — не менее 10 лет. Состав и компетенции экспертной группы позволили не только корректировать методику с точки зрения содержания и модели ГЗ, но и учитывать особенности возрастного развития респондентов, образовательные и социально-культурные условия, медицинские основы физического здоровья и благополучия.

Таблица 1. Распределение респондентов по возрастам на каждом этапе апробации методики многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья

Возраст (лет)	2-й этап, малый пилот (человек)	3-й этап, большой пилот (человек)	4-й этап, заключительное исследование (человек)
11	—	22	154
12	—	50	211
13	—	48	181
14	2	84	207
15	1	29	145
16	1	38	151
17	0	7	43
18	12	—	3
19	37	—	—
20	24	—	—
21	8	—	—
22+	7	—	—
Нет данных	—	35	—
Всего	92	313	1095

5. Результаты

5.1. Экспертная оценка заданий и шкал

На первом этапе по результатам анализа источников собран общий пул утверждений, включающих как формулировки из существующих методик, так и авторские адаптации. На этапе первичной экспертной оценки из общего списка исключены утверждения, не соответствующие целям исследования, отечественному контексту и возрастным нормам, а также избыточные/дублирующие пункты. Часть вопросов переформулирована. Для разделов «Мотивация» и «Практика» разработаны дополнительные утверждения. В результате экспертной работы составлена первичная версия методики, включающая 11 шкал. После апробации остались девять шкал, объединенных в три функциональных раздела. При повторной экспертной оценке для сокращения методики из нее исключены пункты, близкие по смыслу, и формулировки, неточно раскрывающие содер-

жание ГЗ. Многие пункты опросника упрощены с целью минимизации риска неправильного понимания. Таким образом, экспертная оценка вопросов обеспечила содержательную валидность методики, ее соответствие возрасту респондентов и социально-культурным особенностям региона.

5.2. Психометрический анализ шкал

Апробация методики проходила в несколько этапов и включала ряд эмпирических исследований. На 2-м, 3-м и 4-м этапах проводился сбор данных и психометрический анализ заданий и шкал с целью выявления проблемных заданий и их доработки, замены или удаления. Анализ осуществлялся в рамках классической теории тестирования, оценивались показатели трудности заданий (насколько легко респонденты склонны соглашаться с утверждениями), дискриминативности заданий (насколько задания способны различать респондентов между собой), а также показатели надежности шкалы при удалении каждого задания. На основании этих характеристик при участии экспертов на каждом этапе задания дорабатывались и отфильтровывались. Поэтапный характер исследования позволил нам последовательно корректировать задания, для того чтобы добиться ясности формулировок, избежать перекрестных нагрузок и неоднозначных интерпретаций текста вопросов. Особое внимание уделялось утверждениям с низкой дискриминативностью, так как они влияют на общую согласованность шкалы и ее чувствительность к различиям между респондентами. В итоге удалось сократить каждую шкалу до 6 пунктов при сохранении высоких показателей надежности шкал. Постепенное сокращение общего количества вопросов по итогам каждого этапа отражено в табл. 2. В итоговой версии все шкалы обладают коэффициентами надежности: альфа Кронбаха выше 0,7, что говорит о хорошей согласованности заданий внутри шкал, при этом шесть шкал из девяти имеют коэффициент надежности выше 0,8.

Таблица 2. Надежность шкал и количество вопросов на каждом из этапов апробации

Раздел	Шкала	Малый пилот		Большой пилот		Заключительное исследование		Итог	
		α	Количество вопросов	α	Количество вопросов	α	Количество вопросов	α	Количество вопросов
Самостоятельность	Доступ к информации	0,61	9	0,69	8	0,78	8	0,81	6
	Понимание	0,64	8	0,57	4	0,59	4	—	—
	Доверие	0,66	11	0,80	5	0,83	5	0,83	6
	Убеждения	0,58	9	0,65	6	0,78	6	0,78	6

Окончание табл. 2

Мотивация	Поиск и интерес	0,82	14	—	—	—	—	—	—
	Амотивация	0,79	10	0,66	8	0,72	8	0,70	6
	Автономная мотивация	0,84	11	0,84	8	0,85	8	0,80	6
	Внешняя мотивация	0,85	9	0,66	8	0,77	8	0,76	6
Практика	Критическая оценка	0,82	11	0,87	6	0,86	6	0,86	6
	Коммуникация	0,77	8	0,80	7	0,84	7	0,86	6
	Действия	0,85	20	0,83	10	0,84	9	0,83	6
Всего заданий			120		70		69		54

5.3. Свидетельства валидности на основе внутренней структуры методики

Заключительный этап апробации инструмента проводился на большой выборке ($N = 1095$), что позволило реализовать дополнительное исследование внутренней структуры методики с помощью конфирматорного факторного анализа (CFA) в программе *R Studio* (версия R 4.2.2). Для оценки соответствия данных модели использовался робастный метод максимального правдоподобия (MLR), который подходит для порядковых данных [Li, 2016]. Данные не содержали пропусков, поскольку при сборе информации были введены соответствующие ограничения. Для оценки соответствия данных модели применялись следующие критерии (табл. 3): критерий хи-квадрат для оценки общего соответствия между выборкой и подобранными ковариационными матрицами, при этом меньшие значения статистики указывают на лучшее соответствие; сравнительный индекс соответствия (*Comparative Fit Index*, CFI) и индекс Такера — Льюиса (*Tucker-Lewis Index*, TLI), значения среднеквадратической ошибки аппроксимации (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA) и стандартизированного среднеквадратичного остатка (*Standardized Root Mean Squared Residual*, SRMR). В наиболее строгих рекомендациях обычно указывают $RMSEA \leq 0,06$, $CFI \geq 0,95$, $TLI \geq 0,95$ и $SRMR \leq 0,06$ как пороговые значения индексов, свидетельствующие о хорошем соответствии данных модели. Однако на практике эти рекомендации часто смягчаются, и $RMSEA \leq 0,08$, $CFI \geq 0,90$, $TLI \geq 0,90$ и $SRMR \leq 0,08$ расцениваются как умеренное соответствие данных модели [Nye, 2022].

В ходе исследования поэтапно испытаны девять моделей. Сначала каждый раздел («Самостоятельность», «Мотивация» и «Практика») тестировался отдельно, чтобы подтвердить факторную структуру и исследовать факторные нагрузки по шкалам внутри разделов. Начальные модели слабо соответствовали эмпирическим данным, поэтому мы корректировали число вопросов, исключая задания с перекрестными или недостаточными факторными нагрузками. Итоговые модели лучше соответствуют эмпирическим данным. В разделе «Само-

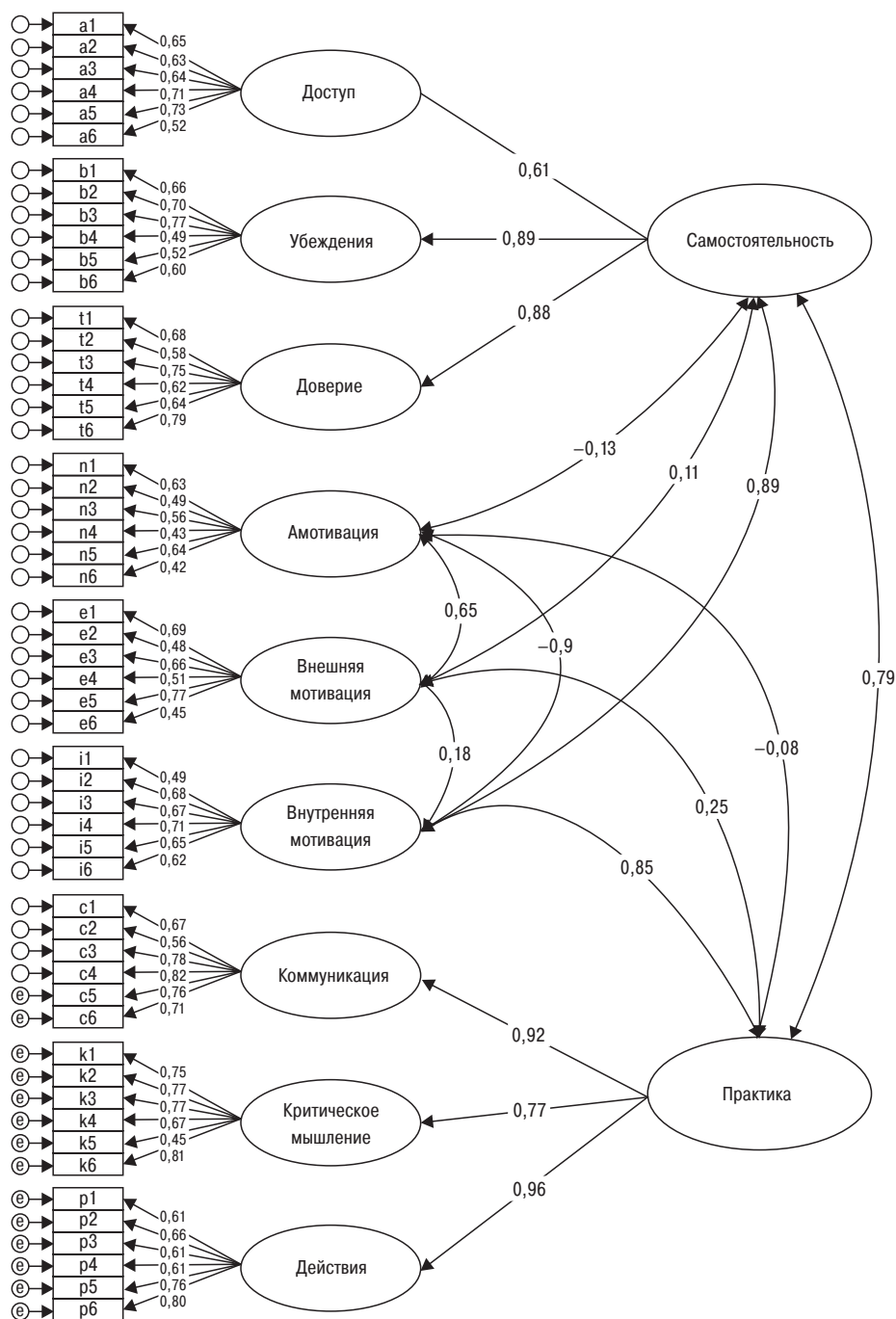
стоятельность» нам удалось добиться хорошего соответствия модели даже по строгим критериям ($CFI = 0,951$, $TLI = 0,943$, $RMSEA = 0,040$, $SRMR = 0,043$). В разделе «Практика» также удалось получить приемлемые значения индексов, хотя и по нижней границе более мягких критериев ($CFI = 0,915$, $TLI = 0,901$, $RMSEA = 0,064$, $SRMR = 0,050$). Наибольшие сложности возникли с разделом «Мотивация», в котором индексы соответствия были ниже пороговых значений. По результатам анализа надежности шкал (см. табл. 2) этот раздел также получил самые низкие значения. Раздел «Мотивация» состоит из шкал внутренней и внешней мотивации, а также амотивации, которая фактически действует как обратная шкала к первым двум, т.е. выявляет отсутствие мотивации. Из-за схожести конструктов шкалы содержат большое количество перекрестных нагрузок, так как эти типы мотивации связаны друг с другом. Совместно с экспертами мы старались сформулировать задания так, чтобы развести эти шкалы, однако после четырех итераций все еще сохранились проблемные задания. Возможным решением было исключить этот раздел из опросника и использовать только разделы «Самостоятельность» и «Практика», которые показывают хорошее соответствие данных модели, но работающие в проекте эксперты отмечают ключевое значение фактора мотивации при интерпретации других показателей теста. Показатели надежности шкал и свидетельства факторной структуры, хотя и ниже пороговых, все-таки приближаются к ним. Поэтому было принято решение оставить эту размерность в тесте и учитывать описанные ограничения при интерпретации результатов. В будущем возможно продолжение работы над разделом «Мотивация». Характеристики и индексы соответствия начальных и итоговых моделей представлены в табл. 3.

Таблица 3. Конфирматорный факторный анализ шкал, индексы соответствия моделей

Раздел	Модель	Хи-квадрат	Степени свободы	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Самостоятельность	Начальная	886,799	167	0,867	0,849	0,063	0,084
	Итоговая	359,567	132	0,951	0,943	0,040	0,043
Мотивация	Начальная	1994,666	249	0,740	0,712	0,08	0,108
	Итоговая	745,783	132	0,851	0,828	0,065	0,075
Практика	Начальная	1178,044	227	0,087	0,874	0,062	0,054
	Итоговая	732,004	132	0,915	0,901	0,064	0,050
Общая модель	Строгая	3984,313	1361	0,867	0,861	0,042	0,066
	Корреляции	2885,443	1326	0,921	0,915	0,033	0,062
	Перекрестные нагрузки	2116,363	1287	0,958	0,953	0,024	0,037

Общая итоговая модель включает три функциональных раздела и девять факторов. По разделам «Самостоятельность» и «Практика» формируются обобщенные показатели, в то время как «Мотивация» представлена тремя отдельными шкалами. Такое решение обусловлено спецификой раздела «Мотивация»: его размерности — внешняя мотивация, внутренняя мотивация и амотивация — представляют разные типы мотивации, которые слабо коррелируют между собой и не могут быть объединены в один показатель. Мы протестировали несколько версий общей модели. В наиболее строгой из них (рис. 2) каждое задание соответствует только одному фактору, исключены перекрестные нагрузки между факторами и корреляции между заданиями. Индексы соответствия строгой общей модели немного ниже приемлемых пороговых значений, в основном из-за проблем в разделе «Мотивация», описанных выше. Теоретически можно улучшить соответствие модели данным, если добавить корреляции между остатками и перекрестные нагрузки на факторы, однако такие модификации усложняют факторную модель. Мы протестировали такие модели, чтобы проверить, насколько улучшится соответствие модели данным. Индексы модели, в которой разрешены корреляции между заданиями, соответствуют нижней границе приемлемых значений ($CFI = 0,921$, $TLI = 0,915$, $RMSEA = 0,033$, $SRMR = 0,062$). Модель, в которую добавлены перекрестные нагрузки между факторами, показывает очень хорошее соответствие данным ($CFI = 0,958$, $TLI = 0,953$, $RMSEA = 0,024$, $SRMR = 0,037$). Таким образом, если руководствоваться исключительно данными расчетов, общая модель с перекрестными нагрузками лучше всего подходит данным. Ее можно применять в научных исследованиях, когда пользователи обладают техническими навыками, позволяющими совершать расчеты с использованием сложных формул. Однако при разработке инструмента мы руководствовались практическими соображениями, в том числе линейностью и простотой подсчета баллов по итогам тестирования. Для педагогов важно, чтобы подсчет баллов был простым, не включал сложных математических формул и весов, поэтому для практического применения в педагогической практике мы рекомендуем самую простую модель, в которой каждое задание соответствует одному фактору. Факторные нагрузки и индексы соответствия этой модели немного ниже рекомендуемых пороговых значений, и тем не менее они свидетельствуют, что модель может использоваться для образовательных задач.

Рис. 2. Конфирматорный факторный анализ ММО ГЗ (общая модель, строгая)



5.4. Определение пороговых значений по шкалам

Для практического использования методики оценки ГЗ в школах необходимо разработать рекомендации по интерпретации результатов тестирования. Мы стремились сделать методику достаточно простой в использовании и обеспечить возможность ее применения учителями без дополнительных расчетов и специализированного программного обеспечения. Поэтому в основу системы оценки лег средний балл по шкалам, который легко вычислить, сложив баллы и поделив сумму на шесть (количество вопросов по каждой шкале). Для интерпретации результатов тестирования мы разработали систему уровней, которые позволяют описывать полученные данные в терминах, понятных для пользователей.

Таблица 4. Частота выбора ответных опций и процент от общего числа ответов по каждой шкале

Шкалы \ Ответы	Нет	Скорее нет	Скорее да	Да
Доступ к информации	483 (7%)	651 (10%)	1607 (24%)	3829 (58%)
Доверие	497 (8%)	694 (11%)	1867 (28%)	3512 (53%)
Убеждения	215 (3%)	361 (5%)	2120 (32%)	3874 (59%)
Амотивация	2419 (37%)	1628 (25%)	1089 (17%)	1434 (22%)
Внешняя мотивация	3346 (51%)	1485 (23%)	774 (12%)	965 (15%)
Внутренняя мотивация	330 (5%)	600 (9%)	1887 (29%)	3753 (57%)
Критическое мышление	729 (11%)	776 (12%)	1887 (29%)	3178 (48%)
Коммуникация	1193 (18%)	1355 (21%)	1634 (25%)	2388 (36%)
Действия	1142 (15%)	1443 (19%)	2020 (26%)	3060 (40%)

При выделении пороговых значений уровней мы ориентировались на содержательно-смысловую интерпретацию баллов и частотное распределение ответов в выборке (табл. 4), интегрировав критериальный подход с элементами нормирования. Распределение баллов смещено в сторону высоких значений по всем шкалам, за исключением внешней мотивации и амотивации, другими словами, среди ответов респондентов преобладают «да» и «скорее да». Частотное распределение ответных опций учитывалось при выставлении пороговых значений, чтобы получить равнонаполненные группы. Система пороговых значений для выделения уровней по шкалам представлена в табл. 5. Таким образом, интерпретация уровней соответствует частоте ответов.

Таблица 5. **Определение уровня ГЗ в зависимости от паттерна распределения ответов по шкале (для всех шкал ММО ГЗ)**

1*	2*	3*	4*	5*	6*	Средний балл по шкале	Уровень ГЗ в зависимости от среднего балла
*Номер вопроса						Средний балл по шкале	Уровень ГЗ в зависимости от среднего балла
Балл за ответ							
3	3	3	3	3	3	3	Очень высокий
3	3	3	3	3	2	2,83	Высокий
3	3	3	3	2	2	2,67	
3	3	3	3	3	1	2,67	
3	3	3	2	2	2	2,5	
3	3	3	3	3	0	2,5	
3	3	2	2	2	2	2,33	Средний
3	3	3	3	1	1	2,33	
3	2	2	2	2	2	2,17	
3	3	3	1	1	1	2	
3	3	3	3	0	0	2	
2	2	2	2	2	2	2	Низкий
2	2	2	2	2	1	1,83	
3	3	1	1	1	1	1,67	
2	2	2	2	1	1	1,67	
2	2	2	2	2	0	1,67	
3	3	3	0	0	0	1,5	
2	2	2	1	1	1	1,5	
3	1	1	1	1	1	1,33	
2	2	1	1	1	1	1,33	
2	2	2	2	0	0	1,33	
2	1	1	1	1	1	1,17	
3	3	0	0	0	0	1	
2	2	2	0	0	0	1	
1	1	1	1	1	1	1	
1	1	1	1	1	0	0,83	Очень низкий
2	2	0	0	0	0	0,67	
1	1	1	1	0	0	0,67	
3	0	0	0	0	0	0,5	
1	1	1	0	0	0	0,5	
2	0	0	0	0	0	0,33	
1	1	0	0	0	0	0,33	
1	0	0	0	0	0	0,17	
0	0	0	0	0	0	0	

Разработанная многомерная методика оценки ГЗ у подростков позволяет получить не только показатель уровня ГЗ в баллах по девяти шкалам, но и содержательную интерпретацию этих баллов. Методика может использоваться не только в научно-исследовательских целях, но и в педагогической практике. Пример результатов исследования в виде частотного распределения учащихся по уровням ГЗ представлен в табл. 6. Данная методика позволяет составить не только индивидуальный профиль школьника, но и обобщенную картину по результатам тестирования на уровне класса или школы. Методика дает возможность увидеть конкретные затруднения учащихся в темах ГЗ. Например, высокие баллы по шкалам раздела «Самостоятельность» в сочетании с низкими баллами в разделе «Практика» дают основание для заключения, что дети обладают теоретическими знаниями, доступом к информации и склонны соглашаться с общими утверждениями о пользе здорового образа жизни, но при этом на практике мало следуют этим рекомендациям.

Таблица 6. Распределение школьников по уровням ГЗ по итогам заключительного этапа исследования (человек)

Шкала / Уровень	Очень высокий	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
Доступ к информации	229	371	263	191	41
Убеждения	185	501	291	101	17
Доверие	208	294	302	245	46
Амотивация	28	45	104	533	385
Внешняя мотивация	26	24	70	342	633
Внутренняя мотивация	254	356	266	195	24
Коммуникация	134	188	200	371	202
Критическое мышление	228	250	256	277	84
Практика	107	155	285	440	108

6. Дискуссия и рекомендации к применению методики оценки ГЗ

Разработанная и валидизированная методика многомерной оценки грамотности в вопросах здоровья для подростков — первая отечественная методика, созданная с целью оценить не просто знания школьников в области ЗОЖ [Денисов, Нехорошева, Авраменко, 2020], но их функциональные навыки и мотивацию к проявлению заботы о своем здоровье. ММО ГЗ разработана на основе концепции ГЗ, предложенной Д. Натбином [Nutbeam, 2008], т.е. она ориентирована на оценку метапредметных навыков — умения работать с информацией (поиск и критическая оценка), общаться и запрашивать помощь

(коммуникация, открытость к взрослым), оперировать нормативными знаниями (убеждения). В отличие от аналогичных методик, таких как HELMA, ММО ГЗ оценивает также мотивацию школьников [Ghanbari et al., 2016]. Шкалы внешней мотивации, внутренней мотивации и амотивации отчасти соответствуют вопросам из разделов практики и практическим заданиям, использованным TSRQ [Guo et al., 2018]. Однако TSRQ предназначена для взрослых, тогда как ММО ГЗ создана специально для работы с подростками.

Несомненное достоинство методики в том, что она состоит из ясных утверждений и выявляет общие навыки подростков в отношении здоровья, не углубляясь в оценку специализированных знаний и умений. Такой формат опросника сокращает время заполнения теста и позволяет оценить непосредственно функциональные разделы ГЗ. Методика состоит из 54 вопросов, объединенных в 9 шкал, — по объему она сопоставима с аналогичными западными методиками. Например, в опросник HELMA входит 44 вопроса и 8 шкал, однако он включает задачи на математическую грамотность в вопросах здоровья, для решения которых может потребоваться больше времени, чем для вынесения суждения по поводу несложного утверждения.

Разработанная методика опирается на самоотчет респондента и представлена в текстовом формате. С одной стороны, такой формат инструмента может ограничивать его возможности, так как он не позволяет объективно оценить конкретные навыки детей по поиску, пониманию и использованию информации для поддержания собственного здоровья, а также может создавать трудности или даже быть неприменим для детей младшего возраста. Но данная проблема характерна для большинства психологических методик, которые опираются на субъективные оценки респондента или специалиста по психодиагностике. Во многих методиках существует шкала лжи или поправка на социальную желательность ответов. В нашей методике мы также учитывали социальную желательность ответов и при разработке уровней ГЗ балансировали их на основе частот ответов. Большинство зарубежных методик по оценке грамотности здоровья также используют самоотчеты, оценивая опыт и практики респондентов [Abdillah, Lusmilasari, Hartini, 2021; Massey et al., 2013; Okan et al., 2018]. Такой подход применяется даже в методиках, где в качестве основного заявлен способ оценивания грамотности на основе результатов (*Child Health Literacy Test, Media Health Literacy*) [Guo et al., 2018]. Таким образом, метод самоотчета приемлем для оценки ГЗ. При оценке ГЗ на основе знаний для тестирования используются задачи, имеющие объективно правильный и неправильный вариант ответа. Так построены многие зарубежные методики,

оценивающие медицинскую или специфическую грамотность в вопросах здоровья, например NVS (читательская и математическая грамотность при оценке энергетической ценности продукта), TOFHLA и ее вариации (читательская и математическая грамотность в ситуации гастроскопии), DNT-39 и DNT-14 (математическая грамотность в связи с диабетом и потреблением углеводов), REALM-TeenS (тест на знание и понимание значений медицинских терминов), HLAB (понимание и критический анализ содержания текстов с медицинской и научной информацией о здоровье) [Guo et al., 2018]. К этой категории относятся и методики, оценивающие навыки здоровья, которые дети получают в школе, что закреплено в учебных планах и программах (*Child Health Literacy Test*) [Ibid.]. С одной стороны, эти методики дают возможность объективно оценить осведомленность респондентов относительно ГЗ, с другой — для оценки конкретных знаний и навыков здоровья необходимо предлагать респондентам специфические ситуации, для которых известны доказанно правильные и неправильные формы поведения в отношении здоровья, а не вопросы о ЗОЖ в целом. Более того, знание правильных ответов не дает гарантии применения их на практике. Судя по нашему опыту, а также по свидетельствам экспертов, участвовавших в этом проекте, между знаниями школьников и практическим применением этих знаний, а также мотивацией к тому, чтобы воплощать теорию в практику, существует разрыв. ММО ГЗ во многом направлен на исследование этого разрыва и сопоставление компонентов ГЗ между собой.

В ходе исследования мы отказались от традиционного для отечественной науки оценивания знаний или навыков по каждой из областей ЗОЖ в отдельности в связи с высокой корреляцией тематических шкал между собой. Баллы респондентов по шкалам личной гигиены, физической активности, питания и режима дня сильно коррелируют между собой и с общим уровнем ЗОЖ. Выделять их в отдельные шкалы нецелесообразно. Отчасти эти корреляции обусловлены тем, что в нашей методике каждая из тематических областей представлена относительно общими вопросами, которые отражают скорее уровень подготовленности обучающихся в целом. Поэтому если педагогам, психологам и другим практикам необходимо оценить навыки и знания подростков в одной отдельной области ЗОЖ — в области личной гигиены, питания, физической активности или режима, — для этого предпочтительнее использовать другие методики или составлять свои вопросы. Такой подход распространен во многих развивающихся странах, где есть социальный запрос на повышение специальной грамотности населения для решения конкретных проблем. Например, методики для оценки знания и практики в области личной гигиены раз-

работаны в Индии [Taware et al., 2018] и Саудовской Аравии [Almoslem et al., 2021]. Созданный в Бангладеш инструмент для оценки знаний, установок и навыков детей в отношении профилактики неинфекционных заболеваний включает вопросы об употреблении продуктов, содержащих необходимые детям витамины [Salwa et al., 2019], в Ливане применяется опросник пищевых привычек [Said, Gubbels, Kremers, 2020]. Эти методики углубленно тестируют уровень знаний и навыков респондентов по конкретным темам ЗОЖ, в то время как наша методика направлена на общую оценку грамотности в вопросах здоровья и мотивации к поддержанию здоровья.

Оценка мотивации подростков в области здоровья — важное отличие и преимущество разработанной методики. Безусловно, с утверждениями типа «Я всегда стараюсь покупать продукты без консервантов» или «Я регулярно занимаюсь спортом» подростки могут соглашаться, руководствуясь представлениями об их социальной желательности. Но анализируя согласованность или несогласованность ответов по трем шкалам мотивации, мы можем судить о реальном отношении подростка к себе и своему здоровью. При оценке данных по шкалам мотивации необходимо учитывать возраст: для подростков 12–13 лет нормальны более высокие показатели внешней мотивации, а для подростков и юношей 14–17 лет — сочетание высокой внешней и внутренней мотивации. В обзоре исследований, посвященных мотивации подростков и юношества к снижению веса, обнаружено превалирование внутренней мотивации: из 17 вариантов мотивации, обсуждавшихся в рассмотренных исследованиях, только в семи случаях подростки стремились добиться улучшения внешности и позитивной социальной оценки (мотивы изменить внешность, повысить самооценку, избежать буллинга, быть в лучшей форме, добиться принятия со стороны сверстников, соответствовать «нормальному» размеру одежды, стать привлекательным для противоположного пола, начать глобальные изменения в жизни в школе/городе), тогда как десять мотивов были связаны с хорошим самочувствием, подвижностью, здоровьем, личными причинами [Silva et al., 2018]. У малазийских школьников в возрасте 15–17 лет, наоборот, представления о здоровом поведении были сильнее связаны с нормами культуры и социальными отношениями, чем с личными потребностями, т.е. в сфере здоровья они руководствовались больше внешней мотивацией, чем внутренней [Hamzah et al., 2019]. Таким образом, шкалы мотивации, с одной стороны, должны интерпретироваться с осторожностью, учитывая возраст респондентов и социальную специфику региона, с другой — они могут дать инсайт для лучшего понимания истинных стремлений подростков в отношении здоровья, что может быть использовано в образовательных целях.

Показатели всех шкал следует оценивать и интерпретировать в совокупности в логике «вижу — понимаю — практикую», т.е. принимая во внимание и убеждения, и способность воспринимать и понимать информацию, и мотивацию к применению нового, и функциональные навыки. Раздел «Самостоятельность», в рамках которого оцениваются доступность информации для подростков и их убеждения, отражает картину мира подростков. Соотнеся данные по шкале критического мышления с показателями всех трех шкал раздела «Мотивация» и шкалы действий, учителя смогут судить о том, насколько установки подростка в сфере сохранения здоровья идеализированы, готов ли и может ли подросток их пересмотреть, и что этому может препятствовать, например ограниченный доступ к информации или низкая внутренняя мотивация. Шкала доступа к информации в сочетании со шкалами доверия и критического мышления отражает способность подростка воспринимать и понимать новую информацию, анализировать ее и самостоятельно достраивать свою картину мира. Шкалы «Доверие», «Коммуникация» и «Действия» позволяют оценить навыки функциональной грамотности — то, как подростки применяют и передают знания. В совокупности со шкалами из раздела «Мотивация» они создадут трехмерную характеристику грамотности в отношении здоровья у школьников.

Валидность интерпретаций результатов оценки с помощью ММО ГЗ подтверждается, с одной стороны, экспертным мониторингом процесса разработки вопросов и шкал, позволяющим контролировать содержательную и очевидную валидность, а с другой — эмпирическим исследованием, которое установило надежность шкал, релевантность вопросов и обеспечило свидетельства валидности на основе внутренней структуры методики. ММО ГЗ будет полезна как исследователям, так и практикам — педагогам, психологам и другим специалистам в сфере образования и здравоохранения. Она может применяться для проведения занятий по основам здорового образа жизни, с целью оценки подготовленности обучающихся и разработки адресного тематического плана, отбора методов. Методика также может использоваться в научных целях и для мониторинга уровня ГЗ у школьников. Наконец, эта методика может служить основой для дальнейших разработок в области тестирования ГЗ.

Литература

1. Денисов Л.А., Нехорошева Е.В., Авраменко В.Г. (2020) Исследование субъективных предпосылок здорового образа жизни у обучающихся общеобразовательных организаций. *Санитарный врач*, № 2, сс. 47–56. <https://doi.org/10.33920/med-08-2002-06>

2. Неустроева М.И. (2015) Диагностика уровня знаний младших школьников о ценностном отношении к здоровью. *Наука, техника и образование*, т. 12, № 118, сс. 182–183.
3. Носов А.Г. (2014) Диагностика уровня становления здорового образа жизни у обучающихся. *Фундаментальные исследования*, т. 12, № 12, сс. 2644–2648.
4. Рожнов Р.В. (ред.) (2006) *Преимственность формирования культуры здоровья учащихся в образовательной среде региона*. Пенза: Информационно-издательский центр ПГУ.
5. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. (2018) *Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для успеха*. М.: Точка.
6. Федерякин Д. А., Ларина Г. С., Карданова Е. Ю. (2021) Измерение базовой математической грамотности в начальной школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 199–226. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-199-226>
7. Abdillah I.L., Lusmilasari L., Hartini S. (2021) Instruments to Measure Health Literacy among Children: A Scoping Review. *Jurnal Promosi Kesehatan Indonesia*, vol. 16, no 2, pp. 79–87. <https://doi.org/10.14710/JPKI.16.2.79-87>
8. Almoslem M.M., Alshehri T.A., Althumairi A.A., Aljassim M.T., Hassan M.E., Berekaa M.M. (2021) Handwashing Knowledge, Attitudes, and Practices among Students in Eastern Province Schools, Saudi Arabia. *Journal of Environmental and Public Health*, no 4, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/6638443>
9. Baker D.W. (2006) The Meaning and the Measure of Health Literacy. *Journal of General Internal Medicine*, vol. 21, iss. 8, pp. 878–883. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00540.x>
10. Bradley-Klug K., Shaffer-Hudkins E., Lynn C., DeLoatche K.J., Montgomery J. (2017) Initial Development of the Health Literacy and Resiliency Scale: Youth Version. *Journal of Communication in Healthcare*, vol. 10, no 2, pp. 100–107. <https://doi.org/10.1080/17538068.2017.1308689>
11. Cha Y.E., Fu Y.Z., Yao W. (2021) Knowledge, Practice of Personal Hygiene, School Sanitation, and Risk Factors of Contracting Diarrhea among Rural Students from Five Western Provinces in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, Article no 9505. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18189505>
12. Chew L.D., Bradley K.A., Boyko E.J. (2004) Brief Questions to Identify Patients with Inadequate Health Literacy. *Family Medicine*, vol. 36, no 8, pp. 588–594.
13. Chisolm D.J., Buchanan L. (2007) Measuring Adolescent Functional Health Literacy: A Pilot Validation of the Test of Functional Health Literacy in Adults. *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, no 3, pp. 312–314. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.015>
14. Davis T.C., Wolf M.S., Arnold C.L., Byrd R.S., Long S.W., Springer T., Kennen E., Bocchini J.A. (2006) Development and Validation of the Rapid Estimate of Adolescent Literacy in Medicine (REALM-Teen): A Tool to Screen Adolescents for Below-Grade Reading in Health Care Settings. *Pediatrics*, vol. 118, no 6, pp. e1707–e1714. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2006-1139>
15. Ghanbari S., Ramezankhani A., Montazeri A., Mehrabi Y. (2016) Health Literacy Measure for Adolescents (HELMA): Development and Psychometric Properties. *PLOS ONE*, vol. 11, no 2, Article no e0149202. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0149202>
16. Guo S., Armstrong R., Waters E., Sathish T., Alif S.M., Browne G.R., Yu X. (2018) Quality of Health Literacy Instruments Used in Children and Adolescents: A Systematic Review. *BMJ Open*, vol. 8, no 6, Article no e020080. <https://doi.org/10.1136/BMJOPEN-2017-020080>

17. Guttersrud Ø., Naigaga M.D.A.S., Pettersen K.S. (2015) Measuring Maternal Health Literacy in Adolescents Attending Antenatal Care in Uganda: Exploring the Dimensionality of the Health Literacy Concept Studying a Composite Scale. *Journal of Nursing Measurement*, vol. 23, no 2, pp. 50E–66. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.23.2.E50>
18. Hamzah S.R., Suandi T., Ismail M., Muda Z. (2019) Association of the Personal Factors of Culture, Attitude and Motivation with Health Behavior among Adolescents in Malaysia. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 24, no 2, pp. 149–159. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1482772>
19. Harper R. (2014) Development of a Health Literacy Assessment for Young Adult College Students: A Pilot Study. *Journal of American College Health*, vol. 62, no 2, pp. 125–134. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.865625>
20. Lee S.Y.D., Arozullah A.M., Cho Y.I. (2004) Health Literacy, Social Support, and Health: A Research Agenda. *Social Science & Medicine*, vol. 58, no 7, pp. 1309–1321. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00329-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00329-0)
21. Levesque C.S., Williams G.C., Elliot D., Pickering M.A., Bodenhamer B., Finley P.J. (2007) Validating the Theoretical Structure of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) across Three Different Health Behaviors. *Health Education Research*, vol. 22, no 5, pp. 691–702. <https://doi.org/10.1093/HER/CYL148>
22. Li C.H. (2016) Confirmatory Factor Analysis with Ordinal Data: Comparing Robust Maximum Likelihood and Diagonally Weighted Least Squares. *Behavior Research Methods*, vol. 48, no 3, pp. 936–949. <https://doi.org/10.3758/S13428-015-0619-7>
23. Lounis M. (2020) Promoting School Health Education: A Lesson from the COVID-19 Pandemic. *Contemporary Mathematics and Science Education*, vol. 1, no 2, Article no ep20009. <https://doi.org/10.30935/conmaths/8579>
24. Mancuso J.M. (2008) Health Literacy: A Concept/Dimensional Analysis. *Nursing and Health Sciences*, vol. 10, no 3, pp. 248–255. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2008.00394.x>
25. Manganello J.A. (2008) Health Literacy and Adolescents: A Framework and Agenda for Future Research. *Health Education Research*, vol. 23, no 5, pp. 840–847. <https://doi.org/10.1093/her/cym069>
26. Manganello J.A., Colvin K.F., Chisolm D.J., Arnold C., Hancock J., Davis T. (2017) Validation of the Rapid Estimate for Adolescent Literacy in Medicine Short Form (REALM-TeenS). *Pediatrics*, vol. 139, no 5, Article no e20163286. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2016-3286/38772>
27. Manganello J.A., Devellis R.F., Davis T.C., Schottler-Thal C. (2015) Development of the Health Literacy Assessment Scale for Adolescents (HAS-A). *Journal of Communication in Healthcare*, vol. 8, no 3, pp. 172–184. <https://doi.org/10.1179/1753807615Y.0000000016>
28. Massey P., Prelip M., Calimlim B., Afifi A., Quiter E., Nessim S., Wongvipat-Kalev N., Glik D. (2013) Findings toward a Multidimensional Measure of Adolescent Health Literacy. *American Journal of Health Behavior*, vol. 37, no 3, pp. 342–350. <https://doi.org/10.5993/AJHB.37.3.7>
29. Morris N.S., MacLean C.D., Chew L.D., Littenberg B. (2006) The Single Item Literacy Screener: Evaluation of a Brief Instrument to Identify Limited Reading Ability. *BMC Family Practice*, vol. 7, no 1, Article 21. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-7-21>
30. Nielsen-Bohlman L., Panzer A.M., Kindig D.A. (eds) (2009) *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10883>
31. Nippold M.A., Lafavre S., Shinham K. (2020) How Adolescents Interpret the Moral Messages of Fables: Examining the Development of Critical Thinking. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 63, no 4, pp. 1212–1226. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00168

32. Norman C.D., Skinner H.A. (2006) eHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 8, no 2, Article no e9. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.2.e9>
33. Nutbeam D. (2008) The Evolving Concept of Health Literacy. *Social Science and Medicine*, vol. 67, no 12, pp. 2072–2078. <https://doi.org/10.1016/j.SOCSCIMED.2008.09.050>
34. Nutbeam D. (2000) Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, vol. 15, no 3, pp. 259–267. <https://doi.org/10.1093/HEAPRO/15.3.259>
35. Nye C.D. (2022) Reviewer Resources: Confirmatory Factor Analysis. *Organizational Research Methods*. <https://doi.org/10.1177/10944281221120541>
36. OECD (2003) *The PISA 2003 Assessment Framework*. Paris: OECD.
37. Okan O., Lopes E., Bollweg T.M., Bröder J. et al. (2018) Generic Health Literacy Measurement Instruments for Children and Adolescents: A Systematic Review of the Literature. *BMC Public Health*, vol. 18, no 1, Article no 166. <https://doi.org/10.1186/S12889-018-5054-0>
38. Paakkari L., Inchley J., Schulz A., Weber M.W., Okan O. (2019) Addressing Health Literacy in Schools in the WHO European Region. *Public Health Panorama*, vol. 5, no 2–3, pp. 123–329.
39. Paakkari L., Okan O. (2020) COVID-19: Health Literacy Is an Underestimated Problem. *The Lancet Public Health*, vol. 5, iss. 5, pp. e249–e250. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30086-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30086-4)
40. Paakkari O., Torppa M., Kannas L., Paakkari L. (2016) Subjective Health Literacy: Development of a Brief Instrument for School-Aged Children. *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 44, no 8, pp. 751–757. <https://doi.org/10.1177/1403494816669639>
41. Paasche-Orlow M.K., Wolf M.S. (2007) The Causal Pathways Linking Health Literacy to Health Outcomes. *American Journal of Health Behavior*, vol. 31, suppl. 1, no 1, pp. S19–S26. <https://doi.org/10.5993/ajhb.31.s1.4>
42. Poureslami I., Nimmon L., Rootman I., Fitzgerald M.J. (2016) Health Literacy and Chronic Disease Management: Drawing from Expert Knowledge to Set an Agenda. *Health Promotion International*, vol. 32, no 4. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/daw003>
43. Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
44. Said L., Gubbels J.S., Kremers S.P.J. (2020) Development of Dietary Knowledge and Adherence Questionnaires for Lebanese Adolescents and Their Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no 1, Article no 147. https://doi.org/10.3390/IJERPH17010147/IJERPH_17_00147_PDF.PDF
45. Salwa M., Atiqui Haque M., Khalequzzaman M., Al Mamun M.A., Bhuiyan M.R., Choudhury S.R. (2019) Towards Reducing Behavioral Risk Factors of Non-Communicable Diseases among Adolescents: Protocol for a School-Based Health Education Program in Bangladesh. *BMC Public Health*, vol. 19, no 1, Article no 1002. <https://doi.org/10.1186/S12889-019-7229-8>
46. Schmidt J.M. (2010) The Concept of Health—in the History of Medicine and in the Writings of Hahnemann. *Homeopathy*, vol. 99, no 3, pp. 215–220. <https://doi.org/10.1016/j.HOMP.2010.05.004>
47. Schulenkorf T., Sørensen K., Okan O. (2022) International Understandings of Health Literacy in Childhood and Adolescence—A Qualitative-Explorative Analysis of Global Expert Interviews. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no 3, Article no 1591. <https://doi.org/10.3390/IJERPH19031591>

48. Silva D.F.O., Sena-Evangelista K.C.M., Lyra C.O., Pedrosa L.F.C., Arrais R.F., Lima S.C.V.C. (2018) Motivations for Weight Loss in Adolescents with Overweight and Obesity: A Systematic Review. *BMC Pediatrics*, vol. 18, no 1, Article no 364. <https://doi.org/10.1186/S12887-018-1333-2>
49. Sørensen K., van den Broucke S., Fullam J., Doyle G., Pelikan J., Slonska Z., Brand H. (2012) Health Literacy and Public Health: A Systematic Review and Integration of Definitions and Models. *BMC Public Health*, vol. 12, no 1, pp. 12–80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
50. Speros C. (2005) Health Literacy: Concept Analysis. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 50, no 6, pp. 633–640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03448.x>
51. Steckelberg A., Hülphenhaus C., Kasper J., Rost J., Mühlhauser I. (2009) How to Measure Critical Health Competences: Development and Validation of the Critical Health Competence Test (CHC Test). *Advances in Health Sciences Education*, vol. 14, no 1, pp. 11–22. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9083-1>
52. Sun R.C.F., Hui E.K.P. (2012) Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, vol. 2012, April, Article ID 210953. <https://doi.org/10.1100/2012/210953>
53. Taware S., Gawai P., Chatterjee A., Thakur H. (2018) Outcome of School-Based Intervention Program in Promoting Personal Hygiene in Primary School Children of Mumbai, India. *International Quarterly of Community Health Education*, vol. 39, no 1, pp. 31–38. <https://doi.org/10.1177/0272684X18809487>
54. Teufel L., Vrtis D., Felder-Puig R. (2019) QUIGK-K: Quiz zur Erhebung von Gesundheitskompetenz bei Kindern. *Prävention und Gesundheitsförderung*, vol. 15, November, pp. 250–255. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00749-w>
55. Vamos S., Okan O., Sentell T., Rootman I. (2020) Making a Case for “Education for Health Literacy”: An International Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no 4, Article no 1436. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041436>
56. Wagner von C., Steptoe A., Wolf M.S., Wardle J. (2009) Health Literacy and Health Actions: A Review and a Framework from Health Psychology. *Health Education and Behavior*, vol. 36, no 5, pp. 860–877. <https://doi.org/10.1177/1090198108322819>
57. World Health Organization (2013) *Health Literacy: The Solid Facts*. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/128703/e96854.pdf> (accessed 20 February 2023).
58. Wu A.D., Begoray D.L., Macdonald M., Higgins J.W., Frankish J., Kwan B., Fung W., Rootman I. (2010) Developing and Evaluating a Relevant and Feasible Instrument for Measuring Health Literacy of Canadian High School Students. *Health Promotion International*, vol. 25, no 4, pp. 444–452. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq032>
59. Wu J., Zhang L., Zhu X., Jiang G. (2021) Mental Health Literacy from the Perspective of Multi-Field Experts in the Context of Chinese Culture. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 4, pp. 1–15. https://doi.org/10.3390/IJERPH18041387/IJERPH_18_01387_S001_PDF.PDF
60. Zarcadoolas C., Pleasant A., Greer S.D. (2005) Understanding Health Literacy: An Expanded Model. *Health Promotion International*, vol. 20, no 2, pp. 195–203. <https://doi.org/10.1093/heapro/dah609>

References

- Abdillah I.L., Lusmilasari L., Hartini S. (2021) Instruments to Measure Health Literacy among Children: A Scoping Review. *Jurnal Promosi Kesehatan Indonesia*, vol. 16, no 2, pp. 79–87. <https://doi.org/10.14710/JPKI.16.2.79-87>
- Almoslem M.M., Alshehri T.A., Althumairi A.A., Aljassim M.T., Hassan M.E., Berkeaa M.M. (2021) Handwashing Knowledge, Attitudes, and Practices among

- Students in Eastern Province Schools, Saudi Arabia. *Journal of Environmental and Public Health*, no 4, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/6638443>
- Baker D.W. (2006) The Meaning and the Measure of Health Literacy. *Journal of General Internal Medicine*, vol. 21, iss. 8, pp. 878–883. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00540.x>
- Bradley-Klug K., Shaffer-Hudkins E., Lynn C., DeLoatch K.J., Montgomery J. (2017) Initial Development of the Health Literacy and Resiliency Scale: Youth Version. *Journal of Communication in Healthcare*, vol. 10, no 2, pp. 100–107. <https://doi.org/10.1080/17538068.2017.1308689>
- Cha Y.E., Fu Y.Z., Yao W. (2021) Knowledge, Practice of Personal Hygiene, School Sanitation, and Risk Factors of Contracting Diarrhea among Rural Students from Five Western Provinces in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, Article no 9505. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18189505>
- Chew L.D., Bradley K.A., Boyko E.J. (2004) Brief Questions to Identify Patients with Inadequate Health Literacy. *Family Medicine*, vol. 36, no 8, pp. 588–594.
- Chisolm D.J., Buchanan L. (2007) Measuring Adolescent Functional Health Literacy: A Pilot Validation of the Test of Functional Health Literacy in Adults. *Journal of Adolescent Health*, vol. 41, no 3, pp. 312–314. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.04.015>
- Davis T.C., Wolf M.S., Arnold C.L., Byrd R.S., Long S.W., Springer T., Kennen E., Bocchini J.A. (2006) Development and Validation of the Rapid Estimate of Adolescent Literacy in Medicine (REALM-Teen): A Tool to Screen Adolescents for Below-Grade Reading in Health Care Settings. *Pediatrics*, vol. 118, no 6, pp. e1707–e1714. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2006-1139>
- Denisov L.A., Nekhorosheva E.V., Avramenko V.G. (2020) Issledovanie sub'ektivnykh predisposylok zdorovogo obraza zhizni u obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy [The Study of the Subjective Prerequisites for a Healthy Lifestyle in Students of Educational Institutions. *Sanitarny vrach*, no 2, pp. 47–56. <https://doi.org/10.33920/med-08-2002-06>
- Fadel Ch., Bialik M., Trilling B. (2018) *Chetyrekhmernoe obrazovanie. Kompetentsii, neobkhodimye dlya uspekha* [Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed]. Moscow: Tochka.
- Federiakin D.A., Larina G.S., Kardanova E.Yu. (2021) Izmerenie bazovoy matematicheskoy gramotnosti v nachal'noy shkole [Measuring Basic Mathematical Literacy in Elementary School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 199–226. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-199-226>
- Ghanbari S., Ramezankhani A., Montazeri A., Mehrabi Y. (2016) Health Literacy Measure for Adolescents (HELMA): Development and Psychometric Properties. *PLOS ONE*, vol. 11, no 2, Article no e0149202. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0149202>
- Guo S., Armstrong R., Waters E., Sathish T., Alif S.M., Browne G.R., Yu X. (2018) Quality of Health Literacy Instruments Used in Children and Adolescents: A Systematic Review. *BMJ Open*, vol. 8, no 6, Article no e020080. <https://doi.org/10.1136/BMJOPEN-2017-020080>
- Guttersrud Ø., Naigaga M.D.A.S., Pettersen K.S. (2015) Measuring Maternal Health Literacy in Adolescents Attending Antenatal Care in Uganda: Exploring the Dimensionality of the Health Literacy Concept Studying a Composite Scale. *Journal of Nursing Measurement*, vol. 23, no 2, pp. 50E–66. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.23.2.E50>
- Hamzah S.R., Suandi T., Ismail M., Muda Z. (2019) Association of the Personal Factors of Culture, Attitude and Motivation with Health Behavior among Adolescents in Malaysia. *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 24, no 2, pp. 149–159. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1482772>
- Harper R. (2014) Development of a Health Literacy Assessment for Young Adult College Students: A Pilot Study. *Journal of American College Health*, vol. 62, no 2, pp. 125–134. <https://doi.org/10.1080/07448481.2013.865625>

- Lee S.Y.D., Arozullah A.M., Cho Y.I. (2004) Health Literacy, Social Support, and Health: A Research Agenda. *Social Science & Medicine*, vol. 58, no 7, pp. 1309–1321. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00329-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00329-0)
- Levesque C.S., Williams G.C., Elliot D., Pickering M.A., Bodenhamer B., Finley P.J. (2007) Validating the Theoretical Structure of the Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) across Three Different Health Behaviors. *Health Education Research*, vol. 22, no 5, pp. 691–702. <https://doi.org/10.1093/HER/CYL148>
- Li C.H. (2016) Confirmatory Factor Analysis with Ordinal Data: Comparing Robust Maximum Likelihood and Diagonally Weighted Least Squares. *Behavior Research Methods*, vol. 48, no 3, pp. 936–949. <https://doi.org/10.3758/S13428-015-0619-7>
- Lounis M. (2020) Promoting School Health Education: A Lesson from the COVID-19 Pandemic. *Contemporary Mathematics and Science Education*, vol. 1, no 2, Article no ep20009. <https://doi.org/10.30935/conmaths/8579>
- Mancuso J.M. (2008) Health Literacy: A Concept/Dimensional Analysis. *Nursing and Health Sciences*, vol. 10, no 3, pp. 248–255. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2008.00394.x>
- Manganello J.A. (2008) Health Literacy and Adolescents: A Framework and Agenda for Future Research. *Health Education Research*, vol. 23, no 5, pp. 840–847. <https://doi.org/10.1093/her/cym069>
- Manganello J.A., Colvin K.F., Chisolm D.J., Arnold C., Hancock J., Davis T. (2017) Validation of the Rapid Estimate for Adolescent Literacy in Medicine Short Form (REALM-TeenS). *Pediatrics*, vol. 139, no 5, Article no e20163286. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2016-3286/38772>
- Manganello J.A., Devellis R.F., Davis T.C., Schottler-Thal C. (2015) Development of the Health Literacy Assessment Scale for Adolescents (HAS-A). *Journal of Communication in Healthcare*, vol. 8, no 3, pp. 172–184. <https://doi.org/10.1179/1753807615Y.0000000016>
- Massey P., Prelim M., Calimlim B., Afifi A., Quiter E., Nessim S., Wongvipat-Kalev N., Glik D. (2013) Findings toward a Multidimensional Measure of Adolescent Health Literacy. *American Journal of Health Behavior*, vol. 37, no 3, pp. 342–350. <https://doi.org/10.5993/AJHB.37.3.7>
- Morris N.S., MacLean C.D., Chew L.D., Littenberg B. (2006) The Single Item Literacy Screener: Evaluation of a Brief Instrument to Identify Limited Reading Ability. *BMC Family Practice*, vol. 7, no 1, Article 21. <https://doi.org/10.1186/1471-2296-7-21>
- Neustroeva M.I. (2015) Diagnostika urovnya znaniy mladshikh shkol'nikov o tsennostnom otnoshenii k zdorov'yu [Diagnostics of the Level of Knowledge of Younger Schoolchildren about the Value Attitude to Health]. *Nauka, tekhnika i obrazovanie*, vol. 12, no 118, pp. 182–183.
- Nielsen-Bohlman L., Panzer A.M., Kindig D.A. (eds) (2009) *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/10883>
- Nippold M.A., Lafavre S., Shinham K. (2020) How Adolescents Interpret the Moral Messages of Fables: Examining the Development of Critical Thinking. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 63, no 4, pp. 1212–1226. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00168
- Norman C.D., Skinner H.A. (2006) eHealth Literacy: Essential Skills for Consumer Health in a Networked World. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 8, no 2, Article no e9. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.2.e9>
- Nosov A.G. (2014) Diagnostika urovnya stanovleniya zdorovogo obraza zhizni u obuchayushchikhsya [Diagnostics of the Level of Formation of a Healthy Lifestyle among Students]. *Fundamental'nye issledovaniya*, vol. 12, no 12, pp. 2644–2648.
- Nutbeam D. (2008) The Evolving Concept of Health Literacy. *Social Science and Medicine*, vol. 67, no 12, pp. 2072–2078. <https://doi.org/10.1016/j.SOCSCIMED.2008.09.050>

- Nutbeam D. (2000) Health Literacy as a Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies into the 21st Century. *Health Promotion International*, vol. 15, no 3, pp. 259–267. <https://doi.org/10.1093/HEAPRO/15.3.259>
- Nye C.D. (2022) Reviewer Resources: Confirmatory Factor Analysis. *Organizational Research Methods*. <https://doi.org/10.1177/10944281221120541>
- OECD (2003) *The PISA 2003 Assessment Framework*. Paris: OECD.
- Okan O., Lopes E., Bollweg T.M., Bröder J. et al. (2018) Generic Health Literacy Measurement Instruments for Children and Adolescents: A Systematic Review of the Literature. *BMC Public Health*, vol. 18, no 1, Article no 166. <https://doi.org/10.1186/S12889-018-5054-0>
- Paakkari L., Inchley J., Schulz A., Weber M.W., Okan O. (2019) Addressing Health Literacy in Schools in the WHO European Region. *Public Health Panorama*, vol. 5, no 2–3, pp. 123–329.
- Paakkari L., Okan O. (2020) COVID-19: Health Literacy Is an Underestimated Problem. *The Lancet Public Health*, vol. 5, iss. 5, pp. e249–e250. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30086-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30086-4)
- Paakkari O., Torppa M., Kannas L., Paakkari L. (2016) Subjective Health Literacy: Development of a Brief Instrument for School-Aged Children. *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 44, no 8, pp. 751–757. <https://doi.org/10.1177/1403494816669639>
- Paasche-Orlow M.K., Wolf M.S. (2007) The Causal Pathways Linking Health Literacy to Health Outcomes. *American Journal of Health Behavior*, vol. 31, suppl. 1, no 1, pp. S19–S26. <https://doi.org/10.5993/ajhb.31.s1.4>
- Poureslami I., Nimmon L., Rootman I., Fitzgerald M.J. (2016) Health Literacy and Chronic Disease Management: Drawing from Expert Knowledge to Set an Agenda. *Health Promotion International*, vol. 32, no 4. <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/daw003>
- Rozhnov R.V. (ed.) (2006) *Preemstvennost' formirovaniya kul'tury zdorov'ya uchashchikhsya v obrazovatel'noy srede regiona* [Continuity of the Formation of a Culture of Health of Students in the Educational Environment of the Region]. Penza: Information and Publishing Center of PSU.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Said L., Gubbels J.S., Kremers S.P.J. (2020) Development of Dietary Knowledge and Adherence Questionnaires for Lebanese Adolescents and Their Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no 1, Article no 147. https://doi.org/10.3390/IJERPH17010147/IJERPH_17_00147_PDF.PDF
- Salwa M., Atiquel Haque M., Khalequzzaman M., Al Mamun M.A., Bhuiyan M.R., Choudhury S.R. (2019) Towards Reducing Behavioral Risk Factors of Non-Communicable Diseases among Adolescents: Protocol for a School-Based Health Education Program in Bangladesh. *BMC Public Health*, vol. 19, no 1, Article no 1002. <https://doi.org/10.1186/S12889-019-7229-8>
- Schmidt J.M. (2010) The Concept of Health—in the History of Medicine and in the Writings of Hahnemann. *Homeopathy*, vol. 99, no 3, pp. 215–220. <https://doi.org/10.1016/J.HOMP.2010.05.004>
- Schulenkorf T., Sørensen K., Okan O. (2022) International Understandings of Health Literacy in Childhood and Adolescence—A Qualitative-Explorative Analysis of Global Expert Interviews. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no 3, Article no 1591. <https://doi.org/10.3390/IJERPH19031591>
- Silva D.F.O., Sena-Evangelista K.C.M., Lyra C.O., Pedrosa L.F.C., Arrais R.F., Lima S.C.V.C. (2018) Motivations for Weight Loss in Adolescents with Overweight and Obesity: A Systematic Review. *BMC Pediatrics*, vol. 18, no 1, Article no 364. <https://doi.org/10.1186/S12887-018-1333-2>
- Sørensen K., van den Broucke S., Fullam J., Doyle G., Pelikan J., Slonska Z., Brand H. (2012) Health Literacy and Public Health: A Systematic Review and Integration

- of Definitions and Models. *BMC Public Health*, vol. 12, no 1, pp. 12–80. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
- Speros C. (2005) Health Literacy: Concept Analysis. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 50, no 6, pp. 633–640. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03448.x>
- Steckelberg A., Hülfenhaus C., Kasper J., Rost J., Mühlhauser I. (2009) How to Measure Critical Health Competences: Development and Validation of the Critical Health Competence Test (CHC Test). *Advances in Health Sciences Education*, vol. 14, no 1, pp. 11–22. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9083-1>
- Sun R.C.F., Hui E.K.P. (2012) Cognitive Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, vol. 2012, April, Article ID 210953. <https://doi.org/10.1100/2012/210953>
- Taware S., Gawai P., Chatterjee A., Thakur H. (2018) Outcome of School-Based Intervention Program in Promoting Personal Hygiene in Primary School Children of Mumbai, India. *International Quarterly of Community Health Education*, vol. 39, no 1, pp. 31–38. <https://doi.org/10.1177/0272684X18809487>
- Teufl L., Vrtis D., Felder-Puig R. (2019) QUIGK-K: Quiz zur Erhebung von Gesundheitskompetenz bei Kindern. *Prävention und Gesundheitsförderung*, vol. 15, November, pp. 250–255. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00749-w>
- Vamos S., Okan O., Sentell T., Rootman I. (2020) Making a Case for “Education for Health Literacy”: An International Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no 4, Article no 1436. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041436>
- Wagner von C., Steptoe A., Wolf M.S., Wardle J. (2009) Health Literacy and Health Actions: A Review and a Framework from Health Psychology. *Health Education and Behavior*, vol. 36, no 5, pp. 860–877. <https://doi.org/10.1177/1090198108322819>
- World Health Organization (2013) *Health Literacy: The Solid Facts*. Available at: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/128703/e96854.pdf> (accessed 20 February 2023).
- Wu A.D., Begoray D.L., Macdonald M., Higgins J.W., Frankish J., Kwan B., Fung W., Rootman I. (2010) Developing and Evaluating a Relevant and Feasible Instrument for Measuring Health Literacy of Canadian High School Students. *Health Promotion International*, vol. 25, no 4, pp. 444–452. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq032>
- Wu J., Zhang L., Zhu X., Jiang G. (2021) Mental Health Literacy from the Perspective of Multi-Field Experts in the Context of Chinese Culture. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 4, pp. 1–15. https://doi.org/10.3390/IJERPH18041387/IJERPH_18_01387_S001_PDF.PDF
- Zarcadoolas C., Pleasant A., Greer S.D. (2005) Understanding Health Literacy: An Expanded Model. *Health Promotion International*, vol. 20, no 2, pp.195–203. <https://doi.org/10.1093/heapro/dah609>

Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России

Ксения Рожкова, Сергей Рощин, Сергей Солнцев,
Павел Травкин

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2022 г.

Рожкова Ксения Викторовна — младший научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: krozhkova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-5733>

Рощин Сергей Юрьевич — кандидат экономических наук, заведующий Лабораторией исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: sroshchin@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-6911>

Солнцев Сергей Андреевич — кандидат экономических наук, заместитель заведующего Лабораторией исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: ssolntsev@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7041-2922> (контактное лицо для переписки)

Травкин Павел Викторович — кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Лаборатории исследований рынка труда, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ptravkin@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8346-6628>

Аннотация

Более трети занятых в экономике России имеют диплом о высшем образовании. В условиях массового выпуска из университетов качество обучения становится одной из ключевых детерминант будущих заработков, как минимум на старте карьеры. Авторы статьи фокусируются на двух измерениях качества образования, а именно на уровне селективности университета, где проходило обучение, и наличии диплома с отличием, и анализируют их связь с успешностью выпускников на российском рынке труда. В основе исследования лежит база общенациональных административных данных, содержащая подробную информацию о трудоустройстве выпускников бакалавриата и специалитета российских вузов после получения диплома. Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о наличии значительного зарплатного преимущества у выпускников селективных вузов. Положительный зарплатный эффект складывается как минимум из трех компонент: отбора наиболее способных студентов, качественной социальной среды и качества образования. Вопреки распространенному мнению о неуспешности «отличников» во взрослой жизни и безразличии работодателей к вузовским оценкам претендентов на должность наличие диплома с отличием также положительно связано с ранними результатами на рынке труда.

Ключевые слова

селективный вуз, диплом с отличием, отдача от образования, рынок труда, заработная плата.

Для цитирования Рожкова К.В., Рошин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. (2023) Дифференциация качества высшего образования и заработных плат выпускников в России. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 161–190. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-161-190>

The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates' Wages in Russia

Ksenia Rozhkova, Sergey Roshchin, Sergey Solntsev,
Pavel Travkin

Ksenia V. Rozhkova — Junior Research Fellow, Laboratory for Labour Market Studies, National Research University Higher School of Economics. E-mail: krozhkova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-5733>

Sergey Yu. Roshchin — Candidate of Sciences in Economics, Head of Laboratory for Labour Market Studies, National Research University Higher School of Economics. E-mail: sroshchin@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2396-6911>

Sergey A. Solntsev — Candidate of Sciences in Economics, Deputy Head of Laboratory for Labour Market Studies, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: ssolntsev@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7041-2922> (corresponding author)

Pavel V. Travkin — Candidate of Sciences in Economics, Senior Research Fellow, Laboratory for Labour Market Studies, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ptravkin@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8346-6628>

Abstract More than one-third of Russia's labour force has a university diploma. With rapid massification, higher education quality turns into one of the key determinants of graduates' earnings, at least at labour market entry. This paper focuses on two measures of educational quality (level of university selectivity and honors degree) and analyzes their association with graduates' success in the Russian labour market. Using nationwide administrative data, this paper explores early-career labour market outcomes of Russian graduates with bachelor's and specialist's degree. The results suggest the existence of a significant wage premium associated with graduating from more selective universities. The observed positive effect consists of three components: individual abilities, social environment (i.e., networking possibilities and peer-effects), and quality of training. Having an honors diploma is also significantly positively related to early career outcomes, contrary to common belief.

Keywords selective universities, honors diploma, return on education, labour market, wage.

For citing Rozhkova K.V., Roshchin S.Yu., Solntsev S.A., Travkin P.V. (2023) *Differentsiatsiya kachestva vysshego obrazovaniya i zarabotnykh plat vypusnikov v Rossii* [The Differentiation of Quality in Higher Education and Graduates' Wages in Russia]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 161–190. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-161-190>

Высшее образование в России имеет массовый характер и пользуется устойчиво высоким спросом у населения: примерно 30% россиян в возрастной группе 25–64 года и 40% в группе 25–34 года имеют диплом об окончании вуза [Гохберг и др., 2021]. На современном рынке труда диплом о высшем образовании стал скорее необходимым пререквизитом для доступа к квалифицированным рабочим местам, чем независимым сигналом о высокой индивидуальной продуктивности [Scott, 1995]. Устойчиво высокий спрос на высшее образование объясняется ожиданием высокой отдачи на диплом после выхода на рынок труда: выпускники университетов зарабатывают в среднем в 2 раза больше, чем обладатели школьных аттестатов, и в 1,5 раза больше, чем выпускники системы среднего профессионального образования [Капелюшников, 2021].

Однако переход к массовому высшему образованию, ярко проявившийся в России в последние десятилетия, закономерно привел к усилению дифференциации качества образования и, как следствие, к резкой дифференциации рыночной отдачи на диплом в зависимости от его характеристик. Качество вуза — это многогранное понятие, включающее бренд, репутацию университета среди работодателей и в экспертном сообществе, техническую оснащенность, кадровый состав, селективность при отборе абитуриентов и другие показатели. Под высоким качеством вуза¹ часто подразумевают его принадлежность к лидерам национальной системы образования [Роцин, Рудаков, 2016]. Связь качества вуза с результатами выпускников на рынке труда можно предположительно объяснить несколькими причинами. Во-первых, в рамках теории человеческого капитала можно предположить, что в «хороших» вузах система подготовки выстроена более эффективно за счет лучшей кадровой и технологической оснащенности, а студенты обучаются наиболее современным и востребованным навыкам, что дает им преимущество при выходе на рынок труда. Во-вторых, более престижные вузы привлекают лучших выпускников школ, чьи врожденные способности заведомо делают их более продуктивными работниками. В таком случае диплом ведущего вуза — это сигнал о более высокой производительности соискателя, который считывается работодателями без дополнительных затратных проверок. В-третьих, поскольку ведущие вузы отбирают наиболее способных абитуриентов, в студенческом сообществе возникают положительные эффекты среды (*peer effects*), которые способствуют накоплению социального капита-

¹ В исследовательской литературе и общественном дискурсе вузы высокого качества называют элитными, престижными, ведущими или селективными. В данной статье все эти термины используются как контекстные синонимы.

ла и деловых контактов, а в будущем могут способствовать эффективному поиску работы. Качество университета оказывает непосредственное воздействие на зарплатные ожидания: чем выше рейтинг вуза, тем оптимистичнее представления его студентов об их собственных карьерных перспективах и будущих доходах [Андрущак, Натхов, 2010].

Качество высшего образования не сводится к характеристикам вуза, в стенах которого оно было получено. Важную роль играет и личная вовлеченность в процесс обучения: от нее зависит уровень освоения образовательной программы и, следовательно, академическая успеваемость. С одной стороны, наличие диплома с отличием может говорить о более высоком качестве освоения профессиональных компетенций. С другой стороны, красный диплом — это сигнал о наличии ценных индивидуальных характеристик, включая ненаблюдаемые способности. В обоих случаях логично ожидать, что отличники будут иметь преимущество на рынке труда перед другими выпускниками. Однако красные дипломы, полученные в разных образовательных организациях, не эквивалентны друг другу. Нагрузка в ведущих и более селективных университетах обычно выше, и поддержание высокой академической успеваемости на протяжении всего периода обучения требует от студентов таких вузов больше затрат — и усилий, и времени. Это означает, что анализ отдачи на академические результаты нельзя проводить без учета качества университета, в котором получено образование.

Для российского рынка труда вопрос о рыночной отдаче на качество образования остается малоизученным. Во многом недостаток внимания к теме связан с ограниченностью доступных данных. Большинство опубликованных работ [Денисова, Карцева, 2007; Андрущак, Прудникова, 2011; Рошин, Рудаков, 2016] построено на опросных данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ с относительно небольшой выборкой. В этих исследованиях не анализировалась ценность академической успеваемости. Единственная работа, в которой рассматривается отдача на успеваемость на российском рынке труда, основана на кейсе одного престижного вуза и не позволяет сделать выводы о ситуации на всем рынке труда в России [Рошин, Рудаков, 2016].

Эмпирическую основу данной статьи составляет уникальная база административных данных практически обо всех выпускниках бакалавриата российских вузов 2019 г. Информация об их трудоустройстве доступна на конец 2021 г., т.е. через 2,5 года после выпуска. Мы полагаем, что из-за асимметрии информации о продуктивности работника стартовые заработные платы следует считать показателем, который лучше всего

отражает ценность качества образования для работодателей, а наблюдаемый эффект в них не зашумлен длительным опытом работы. Таким образом, данная статья отвечает на два основных вопроса: есть ли толк от учебы в «хорошем» университете в России и нужно ли хорошо учиться, чтобы преуспеть на рынке труда?

1. Обзор литературы
1.1. Качество вуза и результаты на рынке труда

Исследования, посвященные взаимосвязи качества вуза и индивидуальных результатов на рынке труда, имеют длинную историю [Solmon, 1975; Wise, 1975], но особенно активно данная тема изучается на протяжении последних 30 лет. Многочисленные эмпирические наблюдения свидетельствуют о наличии значимых зарплатных премий для выпускников престижных университетов. Основной массив результатов получен на американских [Dale, Krueger, 2002; 2014; Mountjoy, Hickman, 2021; Hoekstra, 2009] и английских данных [Walker, Zhu, 2018; Hussain, McNally, Telhaj, 2009], но есть сведения и из Канады [Milla, 2018], Австралии [Carroll, Heaton, Tani, 2019], Италии [Anelli, 2020], Германии [Schwerter, 2020], Норвегии [Borgen, 2015], Колумбии [MacLeod et al., 2017], Чили [Bordon, Braga, 2020], Южной Кореи [Jung, Lee, 2016]. В среднем зарплатная премия за окончание селективного вуза составляет 15–28% в странах с высоким уровнем дифференциации высшего образования, таких как США, Великобритания или Россия, и 2–7% в странах с низким уровнем дифференциации, как Канада или Германия [Milla, 2018]. Положительный эффект от учебы в более селективных университетах особенно силен у выходцев из социально незащищенных семей [Dale, Krueger, 2002; 2014]. Отдача на качество вуза в основном наблюдается в верхних перцентилях зарплатного распределения [Chevalier, Conlon, 2003; Hussain, McNally, Telh, 2009; Borgen, 2015; Holmlund, 2009; Britton et al., 2021; Triventi, 2013] и значительно варьирует в зависимости от направления подготовки: зарплатная премия существенно выше в области бизнеса, права и экономики, чем в технических, естественнонаучных дисциплинах и искусстве [Eide, Hilmer, Showalter, 2016; Quadlin, Cohen, VanHeuvelen, 2021; Britton et al., 2021]. Диплом селективного вуза не дает преимуществ в IT-отрасли, где первостепенное внимание работодатель уделяет навыкам соискателя [Mihut, 2022]. На российском рынке труда выявлена положительная связь между репутацией вуза и уровнем заработков выпускников, но только для технических и экономических профилей подготовки [Денисова, Карцева, 2007].

Качество вуза в исследовательской литературе измеряется по-разному, единый подход как к инструментарию, так и к терминологии пока не сформирован. Показателем качества может

служить место вуза в национальных и международных рейтингах. В Германии наличие диплома вуза, относящегося к категории ведущих по версии рейтинга QS, соответствует зарплатная премия в размере 11–13% [Schwerter, 2020]. В Австралии диплом вуза, входящего в топ Шанхайского рейтинга, положительно и значимо связан с уровнем заработных плат выпускников, хотя размер премии меньше — всего 3–5% [Carroll, Heaton, Tan, 2019]. Наличие премии характерно не только для западных стран. Выпускники китайских вузов, входящих в первую сотню рейтинга *China University Alumni Association*, в среднем зарабатывают на 28% больше, чем выпускники вузов из группы 401–500 [Hartog, Sun, Ding, 2010]. В российских исследованиях рейтинговый подход для определения ведущих вузов был реализован с опорой на рейтинг вузов Министерства образования и науки РФ [Денисова, Карцева, 2007], существовавший во время написания этой работы.

Альтернативный подход к измерению качества вуза основан на оценке его селективности, или на среднем балле входных тестов (школьного аттестата), необходимом для поступления [Monks, 2000; Dale, Krueger, 2002; 2014; Thomas, 2003; Lindahl, Regner, 2005; Walker, Zhu, 2018; Milla, 2018]. Селективность вуза отражает его репутацию одновременно и у работодателей — со стороны спроса на труд, и у абитуриентов и их родителей, т.е. со стороны предложения труда: чем лучше репутация, тем сильнее наиболее способные абитуриенты стремятся попасть именно в этот вуз. На российском рынке труда диплом вуза из группы наиболее селективных предполагает 23% премии по сравнению с дипломом наименее селективных вузов, а увеличение среднего балла ЕГЭ зачисленных на единицу повышает заработную плату выпускников этого вуза на 1,5% [Рошин, Рудаков, 2016]. Некоторые исследования фокусируются на таких измерениях качества образования, как соотношение численности студентов и преподавателей или финансовые показатели деятельности вуза, однако при контроле селективности эти параметры не несут дополнительной информации [Britton et al., 2021].

Многие исследователи констатируют наличие высокой отдачи на качество вуза, но что она означает — отдачу на приобретенный человеческий капитал или сигнал о высоком уровне способностей отобранных выпускников? В научной литературе нет однозначного ответа на этот вопрос. К. Лэнг и Э. Синивер на примере двух израильских университетов, схожих по качеству преподавательского состава и ресурсам, но разных по уровню селективности, показали наличие значительной рыночной отдачи для выпускников более престижного вуза. Авторы интерпретируют полученные результаты как свидетельство отдачи

на статус образовательной организации, а не на приобретенный человеческий капитал [Lang, Siniver, 2011]. Однако в данном примере полученный эффект может объясняться индивидуальными способностями отобранных абитуриентов. Даже после контроля индивидуальных баллов вступительного экзамена, который может считаться отражением способностей, репутация вуза положительно коррелировала не только со стартовыми зарплатами, но и с их ростом [Brewer, Eide, Ehrenberg, 1999; Macleod et al., 2017]. На примере одного селективного американского вуза показано, что студенты с одинаковым уровнем способностей — поступившие в селективный вуз и подобравшиеся вплотную к проходному баллу, но не поступившие и обучавшиеся в менее селективном вузе, — через 5–10 лет после выпуска различались по размеру зарплат на 20% в пользу выпускников селективного вуза, причем наличие значимого положительного эффекта характерно только для мужчин [Hoekstra, 2009]. Таким образом, отдельные исследования подтверждают вклад качества университета в заработную плату на рынке труда при контроле способностей выпускников, но малое число таких работ не позволяет сделать однозначный вывод о том, что эффект связан с репутацией и качеством образования в ведущих университетах, а не с отбором более способных студентов в эти университеты.

1.2. Академические успехи и результаты на рынке труда

Об академических успехах судят в основном либо на основании среднего балла, заработанного за время учебы, либо по наличию диплома с отличием или его аналога. Оба показателя положительно значимы для результатов на рынке труда. В Австралии увеличение среднего балла на одну единицу из пяти приводит к повышению стартовой зарплаты на 7% [Chia, Miller, 2008], причем положительный эффект сохраняется и после приобретения опыта работы. В США увеличение среднего балла бакалавра на одну единицу по 4-балльной шкале ассоциировано с ростом заработных плат на 9% через 10 лет после выпуска [Gemus, 2010]. В России на данных одного ведущего вуза установлено, что увеличение среднего балла на одну единицу по 10-балльной шкале оценок предполагает 9–12% премии у бакалавров, в то время как для магистров связь среднего балла при обучении в вузе с размером заработной платы незначима или отрицательна [Rudakov, Roshchin, 2019]. Высокий средний балл помогает и на этапе входа на рынок труда: в рамках эксперимента показано, что увеличение среднего балла на одну единицу по 5-балльной шкале на 38% повышает шансы получить приглашение на собеседование [Piopiunik et al., 2020]. Такие результаты могут свидетельствовать о качественном освоении

необходимых навыков у выпускников с высокими академическими достижениями. Как и в случае с качеством вуза, эффект от академических успехов обычно выше у мужчин [Finnie et al., 2016; Thomas, 2000].

Диплом с отличием, как и средний балл, предоставляет работодателю информацию о качестве освоения учебной программы. Небольшой, но статистически значимый эффект наличия диплома с отличием в отношении размера зарплаты выявлен в Великобритании [Naylor, Smith, McKnight, 2007; Naylor, Smith, Telhaj, 2016]. Наличие диплома с отличием первого или второго класса предполагает увеличение заработной платы на 7 и 9% соответственно. Более того, премия растет от старших когорт к более молодым, т.е. ценность качества компетенций возрастает по мере массовизации высшего образования. Частично зарплатный эффект объясняется отраслевым распределением работников: наиболее академически успешные выпускники (с дипломом отличия первого класса) на 13% чаще, чем чуть менее успешные (с дипломом отличия второго класса), работают в высокооплачиваемых отраслях [Feng, Graetz, 2017]. В Германии диплом с отличием и вовсе служит необходимым входным требованием для престижных позиций. Для выпускников в сфере права премия составляет 14% [Freier, Schumann, Siedler, 2015]. Сила связи между академической успешностью и результатами на рынке труда зависит от направления подготовки [Chia, Miller, 2008; Walker, Zhu, 2018]. Мужчины-бакалавры в сфере бизнеса, математики и компьютерных наук, а также женщины-бакалавры в социальных науках получают наиболее стабильную отдачу на академические достижения [Finnie et al., 2016].

Исследований, в которых отдача на академические достижения оценивается одновременно с анализом селективности университета, немного. С одной стороны, выпуск из более селективного университета сам по себе является достаточно сильным сигналом для рынка труда, а оценки лишь предоставляют немного дополнительной информации о продуктивности соискателя. Соответственно, чем выше селективность вуза, тем меньше внимания работодатели обращают на цвет диплома [Hershbein, 2013]. При этом эмпирические исследования показывают, что лучшие студенты больше выигрывают в зарплате от учебы в селективных университетах [Hussain, McNally, Telhaj, 2009]. На рынке труда США обнаружена значимая отдача на диплом с отличием в первые два года после выпуска, а с накоплением опыта работы она затухает [Khoo, Ost, 2018], причем положительный эффект наблюдается только для выпускников селективных университетов. В России исследовалась только зарплатная премия на академические достижения, измерен-

ные через средний балл [Rudakov, Roshchin, 2019], отдача на диплом с отличием до сегодняшнего дня оставалась за пределами исследовательского внимания.

2. Эмпирический анализ

2.1. Данные

Исследование основано на массиве общенациональных административных данных, собранных в рамках проекта «Мониторинг трудоустройства выпускников», который реализуется под эгидой Министерства труда и социальной защиты РФ и Роструда. Сбор данных осуществляется в несколько этапов. На первом этапе университет вносит подробную информацию о выданном дипломе в Федеральный реестр документов об образовании (ФИС ФРДО) Росособнадзора. В перечень передаваемых данных входят год начала и окончания обучения, направление подготовки, наименование образовательной организации, форма обучения, источник финансирования, а также другие детали полученного образования. Далее эти данные передаются в Пенсионный фонд России (ПФР), где они обогащаются информацией об истории трудоустройства. Соотнесение данных из двух источников происходит посредством индивидуальных страховых идентификаторов выпускников (СНИЛС). В целях обеспечения безопасности полученная база данных обезличивается, передается в Роструд для целей мониторинга и может быть использована для дальнейших исследований и аналитики.

Мы фокусируем внимание на выпускниках бакалавриата и специалитета 2019 г. очной формы обучения, которые решили не продолжать обучение, а вышли на рынок труда. Таким образом мы получаем однородную выборку и исключаем влияние следующих уровней образования. В магистратуру чаще идут выпускники более сильных селективных вузов [Рожкова и др., 2021], поэтому наши эмпирические оценки отдачи на обучение в ведущих университетах будут скорее занижены. В то же время используемая административная база содержит данные только о «белых» доходах, и оценки отдачи на образование в ведущих университетах могут оказаться заниженными, потому что выпускники вузов с относительно низким качеством образования чаще имеют «серые» зарплаты.

Факт трудоустройства фиксируется на конец 2021 г., т.е. через 2,5 года после выпуска. Этого времени достаточно для поиска работы, приобретения первого опыта и адаптации на рынке труда. Показатель заработной платы рассчитывается как сумма всех поступлений за последние 12 месяцев по основному месту работы, деленная на количество отработанных месяцев. Отсечение выпускников заочных и очно-заочных программ в данном контексте очень важно. В основном заочные формы образования свойственны негосударственным вузам или менее

престижным образовательным организациям. Выпускники заочных форм обучения значительно чаще выпускников очной формы образования совмещают учебу с работой, а потому к моменту выпуска из образовательной организации они потенциально накапливают более длительный опыт работы. Если в вузах с относительно низким качеством образования преобладают программы заочного обучения, то выпускники таких вузов в большей степени представлены на рынке труда, чем выпускники селективных вузов. В таком случае мы переоцениваем их вклад в заработные платы выпускников, а вклад сильных селективных вузов, напротив, недооцениваем.

Мы относим тот или иной университет к группе ведущих и оцениваем их уровень селективности на основании данных Мониторинга качества приема в вузы НИУ ВШЭ. Для каждого укрупненного направления подготовки в каждом вузе рассчитан средний балл ЕГЭ студентов (сумма баллов ЕГЭ делилась на число предметов ЕГЭ, необходимых для зачисления на данное направление подготовки²), взвешенный на число студентов на бюджетных и коммерческих местах. Таким образом мы получили средний балл по всем поступившим на 1-й курс абитуриентам, а не индивидуальный балл выпускника (эта информация отсутствует в используемом массиве данных Мониторинга трудоустройства выпускников).

В зависимости от балла ЕГЭ образовательные программы вузов разбиты на четыре группы по качеству: 64 балла и ниже (далее — «низкий балл ЕГЭ»), 65–74 балла (средний балл ЕГЭ), 75–84 балла (хороший балл ЕГЭ), 85–100 баллов (высокий балл ЕГЭ). Для проверки робастности результатов оценены спецификации регрессий с непрерывным баллом ЕГЭ.

Помимо данных о занятости, заработной плате и качестве вуза (на основании баллов ЕГЭ) в анализе контролируются демографические характеристики (пол, возраст³), характеристики работы и трудовой карьеры (регион трудоустройства, общий стаж работы, совмещение учебы с работой), характеристики обучения (наличие диплома с отличием, бакалавриат/специалитет, направление подготовки).

Общий объем выборки, используемой в анализе, составил почти 282 тыс. человек, их них 70% имели работу в 2021 г., а 30% не имели (были безработными, служили по призыву в армии, работали или служили в организациях правоохранитель-

² Подробнее см. в Мониторинге качества приема в вузы НИУ ВШЭ: <https://ege.hse.ru/publ>

³ В выборку не включались те, кому на момент выпуска было больше 30 лет, поскольку в более старших группах работников основное влияние на заработные платы оказывает опыт работы, а не полученное образование.

ных органов или Вооруженных сил, являлись экономически неактивными и др.) (табл. 1). Среди выпускников в 1,5 раза больше женщин, чем мужчин. Средний возраст участников выборки — 25,9 года, т.е. на момент выпуска им было около 23,4 года. Около 16% выпускников имели стаж работы меньше одного года, а почти треть — шесть и более лет. Четверть выборки составили те, кто окончил специалитет, а три четверти — выпускники бакалавриата. Более половины (57%) окончили образовательную программу со средним баллом ЕГЭ (65–74 баллов), почти треть (31%) — с низким (64 балла и ниже). Образовательную программу с хорошим баллом ЕГЭ (75–84) окончили только 10% выпускников, а с отличным (85 баллов и более) — лишь 2,5%. В выборке больше всего выпускников, получивших подготовку по инженерному делу, технологиям, техническим наукам (28%) и по экономике и управлению (24%), также достаточно много выпускников по здравоохранению и медицинским наукам (11%) и по образованию и педагогике (10%). Среди наиболее редких направлений — математические и компьютерные науки (0,8%), искусство и культура (1,3%), естественные науки (1,8%).

Таблица 1. Описание выборки выпускников

	Доля выборки (%)
Женщины	60,6
Мужчины	39,4
Средний возраст, лет	25,9
Незанятые	30,3
Занятые	69,7
Стаж работы	
До 1 года	15,6
От 1 до 3 лет	31,6
От 3 до 5 лет	20,6
6 лет и более	32,2
Уровень образования	
Бакалавриат	75,0
Специалитет	25,0
Средний балл ЕГЭ	
64 и ниже	31,0
65–74	56,8
75–84	9,7
85–100	2,5
Направление подготовки	

Окончание табл. 1

	Доля выборки (%)
Математические и компьютерные науки	0,8
Естественные науки	1,8
Инженерное дело, технологии и технические науки	28,1
Здравоохранение и медицинские науки	11,5
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	4,1
Экономика и управление	24,5
Юриспруденция	6,9
Другие науки об обществе	7,1
Образование и педагогические науки	10,5
Гуманитарные науки	3,4
Искусство и культура	1,3

Источник: Расчеты авторов.

2.2. Методология Для оценки различий в заработных платах в зависимости от качества вуза использовалась двухшаговая модель, предложенная Хекманом. Модель состоит из двух уравнений. Уравнение заработной платы минцеровского типа может быть записано следующим образом:

$$w_i = X_i' \beta_1 + C_i' \beta_2 + u_i, \quad (1)$$

где w_i — логарифм среднемесячной заработной платы; X_i — вектор индивидуальных характеристик (возраст, стаж и его квадрат); C_i — вектор характеристик образования (направление обучения, уровень селективности вуза, наличие диплома с отличием); β_1 и β_2 — векторы коэффициентов; u_i — ошибка, $u_i \sim N(0, \sigma)$; i — индикатор индивида. Зарплата наблюдается только в случае занятости индивида, вероятность чего определяется уравнением отбора. Зарплата становится наблюдаема, если:

$$Z_i' \gamma_1 + C_i' \gamma_2 + \mu_i > 0, \quad (2)$$

где Z_i — вектор индивидуальных характеристик (возраст, стаж и его квадрат, а также две переменные отбора — инвалидность и совмещение учебы с работой во время обучения); C_i — вектор характеристик образования (направление обучения, уровень селективности вуза, наличие диплома с отличием); γ_1 и γ_2 — векторы коэффициентов; μ_i — ошибка, $\mu_i \sim N(0, 1)$, $\text{corr}(u_i, \mu_i) = \rho$.

Ожидаемая заработная плата при условии, что индивид трудоустроен, задается уравнением:

$$\begin{aligned} E(w_i | w_i \text{ наблюдаема}) &= X_i' \beta_1 + C_i' \beta_2 + E(u_i | w_i \text{ наблюдаема}) = \\ &= X_i' \beta_1 + C_i' \beta_2 + E(u_i | \mu_i > -Z_i' \gamma_1 - C_i' \gamma_2) = \\ &= X_i' \beta_1 + C_i' \beta_2 + (\rho \sigma) \frac{\phi(Z_i' \gamma_1 + C_i' \gamma_2)}{\Phi(Z_i' \gamma_1 + C_i' \gamma_2)}, \end{aligned} \quad (3)$$

где $\frac{\phi(Z_i' \gamma_1 + C_i' \gamma_2)}{\Phi(Z_i' \gamma_1 + C_i' \gamma_2)}$ известно как обратное отношение Миллса и

обозначается как λ , $\Phi(x)$ и $\phi(x)$ — функции распределения и плотности нормального распределения. Если корреляция между ошибками уравнений первого и второго шага отсутствует, то последнее слагаемое в уравнении (3) обращается в ноль, и зарплатное уравнение может быть оценено с помощью метода наименьших квадратов, а коррекция самоотбора не нужна. В данном случае корреляция оказалась значимой, а коррекция Хекмана — необходимой (подробные результаты оценивания представлены в онлайн-приложении⁴). Модель оценивается с помощью метода максимального правдоподобия.

В связи со значительными различиями в заработных платах мужчин и женщин, а также наличием разных факторов, влияющих на их занятость — призыв в армию, рождение ребенка и др., — оценка уравнений проводилась отдельно для мужчин и для женщин.

Для проверки устойчивости результатов оценивались дополнительные спецификации регрессий. В частности, построены регрессии с учетом региона трудоустройства, чтобы учесть региональные особенности экономики. Отдельно оценены спецификации для выпускников бакалавриата и специалитета, поскольку у них разная продолжительность обучения. Уравнения с перекрестными эффектами между баллом ЕГЭ и дипломом с отличием применялись с целью выяснить, есть ли различия в оценке рынком труда красного диплома, выданного вузами разного уровня. Вместо категориальной переменной балла ЕГЭ использованы спецификации с непрерывным баллом ЕГЭ. Помимо этого, для проверки робастности результатов модель рассмотрена на подвыборке выпускников московских вузов, которые не уехали работать в другой регион, что позволяет получить более однородную совокупность выпускников и рабочих мест и в значительной степени устранить региональную разнородность.

2.3. Дескриптивный анализ

Между образовательными программами с низкими и высокими баллами ЕГЭ выявлены существенные различия. Образовательные программы с низким баллом ЕГЭ (64 и ниже) чаще

⁴ Онлайн-приложение к статье доступно по ссылке: https://www.hse.ru/data/2022/12/29/1718231489/Appendix_VO_2022.pdf

оканчивают мужчины (37%), чем женщины (26%) (табл. 2). Среди выпускников бакалавриата больше тех, кто окончил образовательные программы с низким баллом ЕГЭ (32% против 27% среди выпускников специалитета), и меньше тех, кто учился на программах с хорошим баллом ЕГЭ (8 и 14% соответственно).

Таблица 2. **Распределение выпускников в зависимости от уровня вуза, %**

	Средний балл ЕГЭ				Всего
	64 балла и менее	65–74	75–84	85–100	
В целом	31,0	56,8	9,7	2,5	100
Женщины	27,3	59,9	10,0	2,8	100
Мужчины	36,7	51,9	9,2	2,2	100
Стаж работы					
До 1 года	34,1	53,8	9,3	2,8	100
От 1 до 3 лет	29,2	58,0	9,8	3,0	100
От 3 до 5 лет	28,4	56,4	11,7	3,5	100
6 лет и более	33,0	57,1	8,6	1,3	100
Уровень образования					
Бакалавриат	32,4	56,6	8,4	2,6	100
Специалитет	26,7	57,3	13,8	2,2	100
Направление подготовки					
Математические и компьютерные науки	16,3	48,1	11,9	23,7	100
Естественные науки	17,5	64,5	7,1	10,9	100
Инженерное дело, технологии и технические науки	41,3	48,5	9,3	0,9	100
Здравоохранение и медицинские науки	7,1	74,3	18,1	0,5	100
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	79,3	20,6	0,1	0	100
Экономика и управление	34,6	52,2	10,7	2,5	100
Юриспруденция	27,4	63,3	7,3	2,0	100
Другие науки об обществе	19,1	63,4	9,5	8,0	100
Образование и педагогические науки	21,7	74,1	4,1	0,1	100
Гуманитарные науки	19,4	57,2	13,1	10,3	100
Искусство и культура	14,9	60,7	12,9	11,5	100

Источник: Расчеты авторов.

Представленные в выборке направления подготовки сильно различаются по баллу ЕГЭ выпускников. Среди образовательных программ с высоким баллом ЕГЭ — математические и компьютерные науки (24% против 2,5% в среднем по выборке), а также искусство и культура (11%), естественные (11%) и гуманитарные (10%) науки. «Аутсайдером» по баллу ЕГЭ является сельское хозяйство: 79% выпускников программ с низким баллом ЕГЭ и 0,1% с хорошим и высоким баллами. Показатели выпускников программ здравоохранения смещены «в центр» — к средним и хорошим баллам.

Дипломы с отличием чаще получают женщины, чем мужчины (табл. 3). Образовательные программы с высокими баллами ЕГЭ чаще выдают дипломы с отличием, чем программы со средними и низкими баллами ЕГЭ. Дипломы с отличием чаще получают выпускники программ по искусству и культуре, гуманитарным и естественным наукам, образованию и педагогическим наукам, реже — выпускники программ по юриспруденции, инженерному делу, здравоохранению, сельскому хозяйству, экономике и управлению. Также выпускники программ специалитета чаще получают дипломы с отличием, чем бакалавры.

Таблица 3. Доли выпускников бакалавриата и специалитета, получивших диплом с отличием, %

	Бакалавриат	Специалитет	Разница
В целом	8,4	14,7	–6,3***
Женщины	11,9	18,5	–6,6***
Мужчины	3,1	9,8	4,6***
Балл ЕГЭ			
64 и ниже	7,8	14,8	9,3***
65–74	9,5	13,1	–3,6***
75–84	11,0	17,1	–6,2***
85–100	15,0	24,7	–9,8***
Направление подготовки			
Математические и компьютерные науки	9,1	18,0	–8,9***
Естественные науки	9,7	24,5	–14,9***
Инженерное дело, технологии и технические науки	6,1	13,6	–7,5***
Здравоохранение и медицинские науки	7,1	12,6	–5,6***
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	7,1	15,4	–8,3***
Экономика и управление	7,4	14,3	–6,9***

Окончание табл. 3

	Бакалавриат	Специалитет	Разница
Юриспруденция	4,5	16,3	–11,8***
Другие науки об обществе	14,7	20,7	–6,1***
Образование и педагогические науки	11,7	26,7	–15,0***
Гуманитарные науки	13,8	26,3	–12,5***
Искусство и культура	21,8	30,4	–8,6***
Занятые	7,7	12,6	–6,6***
Незанятые	8,8	15,5	–4,7***
Стаж работы			
До 1 года	8,7	12,6	–3,9***
От 1 до 3 лет	12,8	15,9	–3,1***
От 3 до 5 лет	10,2	18,0	–7,9***
6 лет и более	4,3	11,4	–7,1***

Примечание: Сравнение средних произведено с помощью *t*-тестов с предположением о равных и неизвестных дисперсиях. Уровни значимости: *** $p < 0,001$.

Источник: Расчеты авторов.

Доли занятых в группах выпускников, выделенных на основании баллов ЕГЭ, различаются несильно и составляет 72–77%. Средние зарплаты выпускников в зависимости от балла ЕГЭ и других характеристик приведены в табл. 4. В целом по рассматриваемой выборке средние заработные платы выпускников возрастают с ростом среднего балла ЕГЭ программ, которые они окончили, причем если разница между образовательными программами с низким (64 и ниже) и средним (65–74) баллом ЕГЭ относительно невелика (50,3 и 55,5 тыс. рублей), то далее наблюдается более существенный прирост в заработных платах — до 77,9 тыс. рублей для хорошего (75–84) и 111,5 тыс. рублей для высокого (85–100) балла ЕГЭ.

Независимо от среднего балла ЕГЭ программ, которые они окончили, зарплаты у мужчин примерно в 1,5 раза выше, чем у женщин. Наличие и продолжительность стажа работы дает прибавку к заработной плате, причем размер этой прибавки у выпускников образовательных программ с хорошим и отличным баллом ЕГЭ в абсолютном и в относительном выражении выше, чем у выпускников программ с низким и средним баллом ЕГЭ. У выпускников специалитета заработные платы в 1,2–1,3 раза выше, чем у бакалавров. Среди возможных объяснений этих различий — более длительный срок обучения в специалитете (5 лет против 4 лет в бакалавриате), преваляро-

вание среди программ специалитета медицинских и инженерных направлений подготовки, выпускники которых получают зарплаты выше среднего, а также предпочтение работодателями подготовки на уровне специалитета. У обладателей диплома с отличием зарплаты выше, чем у выпускников без красноты диплома (на 4–12%).

Разброс заработных плат у выпускников разных направлений подготовки достаточно велик, и у тех, кто окончил программы с хорошими и высокими баллами ЕГЭ, отрыв по этому показателю особенно существенный. Самые низкие заработные платы у выпускников программ в сфере искусства и культуры, гуманитарных наук и образования. Самые высокие зарплаты получают выпускники STEM-направлений: математических, компьютерных и инженерных наук.

Таблица 4. Средние заработные платы выпускников бакалавриата и специалитета в зависимости от уровня вуза, тыс. рублей

	Средний балл ЕГЭ			
	64 и ниже	65–74	75–84	85–100
В целом	50,3	55,5	77,9	111,5
Женщины	41,4	48,5	67,1	94,2
Мужчины	60,6	68,0	95,5	143,4
Стаж работы				
До 1 года	31,2	34,9	52,4	49,5
От 1 до 3 лет	43,5	49,9	66,9	86,2
От 3 до 5 лет	52,5	58,9	86,2	133,0
6 лет и более	57,0	61,5	86,2	140,9
Уровень образования				
Бакалавриат	46,9	52,9	72,2	106,9
Специалитет	61,5	62,7	87,3	125,5
Диплом без отличия	50,2	55,1	76,7	110,0
Диплом с отличием	52,1	59,3	85,5	119,0
Направление подготовки				
Математические и компьютерные науки	52,0	82,1	124,9	202,1
Естественные науки	41,6	48,3	61,5	98,4
Инженерное дело, технологии и технические науки	61,2	69,6	96,5	149,8
Здравоохранение и медицинские науки	66,0	59,2	79,5	79,1
Сельское хозяйство и сельскохозяйственные науки	41,4	48,6	34,8	н/д
Экономика и управление	42,4	52,5	66,9	126,4

Окончание табл. 4

	Средний балл ЕГЭ			
	64 и ниже	65–74	75–84	85–100
Юриспруденция	43,4	45,3	84,5	80,7
Другие науки об обществе	38,1	45,2	57,2	85,9
Образование и педагогические науки	40,8	43,2	58,5	71,7
Гуманитарные науки	44,0	46,6	58,3	73,0
Искусство и культура	31,5	40,0	44,7	68,9
Доля занятых, %	73,0	75,8	76,8	72,0

Источник: Расчеты авторов.

2.4. Регрессион- ный анализ

Основные результаты оценки базовой модели зарплатного уравнения Минцера с коррекцией Хекмана в занятость приведены в табл. 5 (спецификации 1–4 для женщин и 5–8 для мужчин)⁵.

Зарплатная премия для выпускников возрастает с ростом среднего балла ЕГЭ вуза. По сравнению с образовательными программами с низким входным баллом ЕГЭ (64 и ниже) обучение на образовательных программах со средним баллом ЕГЭ (65–74) дает премию около 14%⁶, с хорошим баллом (75–84) — 46% для женщин и 52% для мужчин, с высоким баллом (85–100) — 123% для женщин и 118% для мужчин. Наличие диплома с отличием обеспечивает дополнительную премию в размере 16–18%. Обучение в специалитете по сравнению с бакалавриатом дает прибавку в 17–20%.

Таблица 5. **Модель Хекмана, предельные эффекты для уравнения заработной платы ($E(y|y^* > 0)$)**

Женщины	Базовая	Базовая для бакалавриата	Базовая для специалитета	Базовая + регионы
	(1)	(2)	(3)	(4)
Балл ЕГЭ (64 балла и ниже)				
65–74 балла	0,128***	0,133***	0,124***	0,0963***
	(0,00589)	(0,00659)	(0,0134)	(0,00637)
75–84 балла	0,376***	0,377***	0,365***	0,194***

⁵ Полные таблицы с коэффициентами регрессий для спецификаций, приведенных в табл. 5–6, представлены в онлайн-приложении к статье: https://www.hse.ru/data/2022/12/29/1718231489/Appendix_VO_2022.pdf

⁶ Размер премии для уравнения Минцера рассчитывается по формуле: $(w - w_0) / w_0 = e^{\beta} - 1$.

Окончание табл. 5

Женщины	Базовая	Базовая для бакалавриата	Базовая для специалитета	Базовая + регионы
	(1)	(2)	(3)	(4)
	(0,00945)	(0,0114)	(0,0179)	(0,00977)
85–100 баллов	0,802***	0,831***	0,628***	0,523***
	(0,0160)	(0,0177)	(0,0394)	(0,0162)
Диплом с отличием	0,147***	0,158***	0,112***	0,139***
	(0,00663)	(0,00796)	(0,0119)	(0,00627)
Бакалавриат (0) / Специалитет (1)	0,166***			0,158***
	(0,00796)			(0,00764)
Наблюдений	170 744	130 139	40 605	170 744
Мужчины	Базовая	Базовая для бакалавриата	Базовая для специалитета	Базовая + Регионы
	(5)	(6)	(7)	(8)
Балл ЕГЭ (64 балла и ниже)				
65–74 балла	0,130***	0,125***	0,159***	0,0907***
	(0,00585)	(0,00678)	(0,0118)	(0,00605)
75–84 балла	0,406***	0,416***	0,371***	0,231***
	(0,00995)	(0,0132)	(0,0154)	(0,0101)
85–100 баллов	0,780***	0,820***	0,688***	0,526***
	(0,0227)	(0,0278)	(0,0462)	(0,0224)
Диплом с отличием	0,167***	0,184***	0,151***	0,142***
	(0,0119)	(0,0179)	(0,0158)	(0,0112)
Бакалавриат (0) / Специалитет (1)	0,203***			0,159***
	(0,00666)			(0,00631)
Наблюдений	110 784	80 948	29 836	110 784

Примечание: Робастные стандартные ошибки в скобках. Уровни значимости: *** $p < 0,001$. Во всех моделях в качестве контрольных переменных используется возраст, стаж и его квадрат, направление подготовки. В спецификациях (4) и (8) дополнительно контролируется регион трудоустройства.

Источник: Расчеты авторов.

В спецификациях, построенных отдельно для выпускников бакалавриата (2 и 8) и специалитета (3 и 7), получены результаты, сходные с базовой спецификацией. В них мы получаем премии для выпускников бакалавриата с высокими баллами ЕГЭ примерно на треть ниже, чем для выпускников аналогичных программ специалитета, при этом премии за красный диплом в бакалавриате оказываются выше, чем в специалитете, — возможно, потому что в бакалавриате их выдают реже.

В спецификациях 4 и 8 (табл. 5) дополнительно контролируется регион трудоустройства. Здесь зарплатные премии для выпускников образовательных программ с хорошим и высоким баллом ЕГЭ ниже, поскольку выпускники таких программ чаще работают в регионах с более высокими заработными платами, и часть их премии объясняется региональными различиями. Зарплатная премия на более высокий балл ЕГЭ сохраняется, а размер премии за диплом с отличием снижается не так значительно.

Правила выставления оценок студентам на разных образовательных программах могут различаться — а значит, критерии получения диплома с отличием также могут быть разными. Deskриптивная статистика показывает, что выпускники программ с более высокими баллами ЕГЭ чаще получают диплом с отличием, поэтому можно предположить, что отдача на такой диплом для этих программ может быть ниже. Коэффициенты регрессий с перекрестными эффектами для переменной диплома с отличием и балла ЕГЭ (спецификации 9 и 12, табл. 6) отчасти подтверждают данное предположение. Мы получаем более низкую премию для женщин с красным дипломом, окончивших программы с высоким входным баллом ЕГЭ. Для мужчин есть небольшая дополнительная премия за красный диплом на образовательных программах со средними баллами ЕГЭ. Остальные коэффициенты остаются значимыми и схожими по величине с базовой спецификацией.

Таблица 6. Модель Хекмана, предельные эффекты для уравнения заработной платы ($E(y|y^*>0)$) — дополнительные спецификации

	Женщины			Мужчины		
	ЕГЭ × диплом	Непрерывная переменная ЕГЭ	Москва	ЕГЭ × диплом	Непрерывная переменная ЕГЭ	Москва
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
<i>Балл ЕГЭ (64 балла и ниже)</i>						
65–74 балла	0,126*** (0,00638)		0,128*** (0,0315)	0,126*** (0,00598)		0,114*** (0,0206)
75–84 балла	0,369*** (0,0103)		0,223*** (0,0325)	0,404*** (0,0103)		0,240*** (0,0211)
85–100 баллов	0,826*** (0,0172)		0,458*** (0,0356)	0,790*** (0,0237)		0,583*** (0,0317)
Балл ЕГЭ		–0,0789*** (0,00440)			–0,0730*** (0,00482)	
Балл ЕГЭ ²		0,000743*** (3,16e – 05)			0,000693*** (3,54e – 05)	

	Женщины			Мужчины		
	ЕГЭ × диплом	Непрерывная переменная ЕГЭ	Москва	ЕГЭ × диплом	Непрерывная переменная ЕГЭ	Москва
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Диплом с отличием	0,136*** (0,0127)	0,144*** (0,00659)	0,153*** (0,0174)	0,129*** (0,0196)	0,162*** (0,0118)	0,162*** (0,0269)
<i>Диплом с отличием × Балл ЕГЭ (64 балла и ниже)</i>						
65–74 балла	0,0174 (0,0152)			0,0729** (0,0257)		
75–84 балла	0,0438 (0,0242)			0,0372 (0,0377)		
85–100 баллов	–0,126** (0,0425)			–0,0707 (0,0721)		
Бакалавриат (0) / Специалитет (1)	0,165*** (0,00795)	0,170*** (0,00793)	0,0270 (0,0227)	0,203*** (0,00666)	0,210*** (0,00665)	0,0508** (0,0171)
Наблюдений	170 744	170 744	20 028	110 784	110 784	13 770

Примечание: Робастные стандартные ошибки в скобках. Уровни значимости: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Во всех моделях в качестве контрольных переменных используется возраст, стаж и его квадрат, направление подготовки.

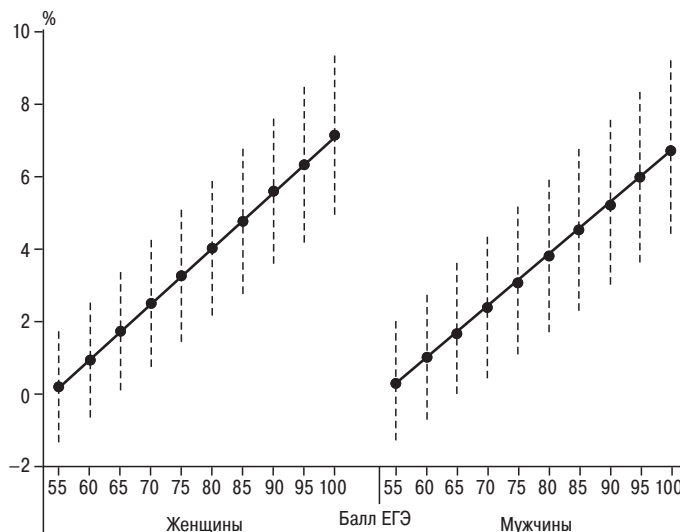
Источник: Расчеты авторов.

При использовании непрерывной переменной для балла ЕГЭ (вместо четырех категорий) мы получаем оценки, свидетельствующие об опережающем росте зарплатной премии по сравнению с увеличением среднего балла ЕГЭ (спецификации 10 и 13), так для образовательных программ с баллом ЕГЭ, равным 55, каждый дополнительный балл ЕГЭ увеличивает зарплаты на 0,2%, а для программ с баллом 95 — на 6% (рис. 1).

Для проверки устойчивости полученных результатов и для нивелирования эффекта трудовой миграции на заработную плату оценены регрессии на подвыборке, в которую вошли выпускники только московских вузов, работающие в Москве (спецификации 11 и 14 в табл. 5). Москва — крупнейший образовательный центр Российской Федерации, вузы которого обучают самое большое число студентов (около 15% всех студентов в РФ). Москва также представляет собой самый большой по числу занятых рынок труда (около 10% от всех занятых), предприятия которого предъявляет спрос на выпускников вузов и готовы платить им высокие заработные платы.

Полученные результаты в целом совпадают с представленными выше. Размер премии для диплома с отличием сохраня-

Рис. 1. Эластичность заработной платы по баллу ЕГЭ
(прирост заработной платы при росте балла ЕГЭ на один балл),
средние значения и 95%-ные доверительные интервалы



Источник: Расчеты авторов на основе спецификаций 10 и 13 в табл. 5.

ется на прежнем уровне. Снижение премии для выпускников вузов с хорошими и отличными баллами ЕГЭ можно объяснить несколькими причинами: отсутствием премии за территориальную мобильность (аналогично спецификациям с контролем регионов), относительно меньшим числом образовательных программ с низкими баллами ЕГЭ, высоким спросом со стороны московских работодателей, которые готовы платить высокую зарплату выпускникам бакалавриата и специалитета, даже окончившим относительно менее селективные вузы.

3. Обсуждение результатов и заключение

В рамках проведенного исследования впервые на тотальных данных по всем выпускникам вузов Российской Федерации показано наличие существенной зарплатной премии для выпускников более селективных вузов, ведущих университетов. Полученные данные соответствуют результатам исследований, выполненных на ограниченной выборке выпускников вузов [Рошин, Рудаков, 2016]. Можно считать полностью эмпирически доказанным тот факт, что качество образования, измеряемое селективностью университета, обеспечивает лучшие стартовые позиции выпускников на рынке труда и позволяет в процессе перехода от учебы к работе занять рабочие места с более высокой заработной платой. Но имеющихся сегодня данных недостаточно, чтобы разделить два основных источника данной

зарплатной премии. Во-первых, в селективные вузы идут более способные абитуриенты — соответственно, часть премии составляет вознаграждение за способности индивидов. Во-вторых, в селективных вузах реализуются более качественные образовательные программы, и лучшая подготовленность выпускников таких программ вносит вклад в более высокую заработную плату. Полученные результаты в целом оказались значимыми и устойчивыми в различных спецификациях регрессионной модели (с учетом разделения на бакалавриат и специалитет, контроля региональных рынков труда). Решить задачу выделения эффекта способностей из общей премии на данном этапе невозможно из-за отсутствия необходимых прокси. Это нередкое ограничение исследований, посвященных оценке отдачи на качество вуза [Hartog, Sun, Ding, 2010; Long, 2010].

В условиях массовизации высшего образования в России возникает серьезная дифференциация университетов по качеству образования, которая приводит к значительным (вплоть до двукратного разрыва в заработной плате) различиям в положении выпускников на рынке труда. Само по себе высшее образование не обязательно обеспечивает успешную трудовую деятельность в будущем. Возникает вопрос о целесообразности инвестиций со стороны государства и домохозяйств в сегмент вузов с низким качеством образования. При этом упорядочивание вузов по качеству образования и, соответственно, по целесообразности инвестиций в них в разных отраслевых сегментах нужно осуществлять отдельно из-за существенных различий отраслевых рынков труда по уровню заработной платы. Также необходимо учитывать и региональные различия, хотя, как показало данное исследование, качество вуза обеспечивает зарплатную премию даже с учетом различий между региональными рынками труда.

В ходе исследования установлено наличие устойчивой премии в размере 15–20% для выпускников с красным дипломом, что опровергает распространенное мнение об отсутствии ценности дипломов с отличием на российском рынке труда. С одной стороны, интуитивно ожидается, что отличники должны «вознаграждаться» лучшими позициями на рынке труда, с другой — направление и содержание обучения не всегда соответствует реальным запросам работодателей, существуют программы с преимущественно теоретическими знаниями, а потому отличники могут быть мало приспособлены к реальным технологическим и бизнес-процессам. Зарплатные преимущества выпускников с красным дипломом, подтвержденные в данном исследовании, свидетельствуют о том, что отличники все-таки не оторваны от жизни. Красный диплом — это сигнал о высокой производительности получивших его выпуск-

ников, имеющих преимущество и в способностях, и в усердии, и в профессиональной подготовке. Разложить вклад всех этих составляющих в наблюдаемый успех на рынке труда не представляется возможным, однако не приходится сомневаться, что успехи в образовании не случайны и находят свое вознаграждение. В то же время наши результаты показывают, что вклад отличных образовательных результатов несколько различается во взаимосвязи с качеством образования. Для отличников, окончивших ведущие университеты, вклад красного диплома в заработную плату или гораздо скромнее, чем у выпускников вузов, не относящихся к числу ведущих, или не прослеживается вовсе. Данный результат согласуется с другими исследованиями [Hershbein, 2013] и интуитивно вполне объясним. В ведущие вузы отбираются очень сильные студенты, о чем свидетельствует средний балл ЕГЭ зачисленных, по которому измеряется селективность вузов. Можно предположить, что в ведущих университетах в процессе обучения слабые студенты отсеиваются чаще, о чем косвенно свидетельствует большая доля выпускников, получающих красный диплом, именно в ведущих университетах. В результате преимущество отличников из ведущих вузов перед их сокурсниками оказывается меньше, чем преимущество выпускников с красным дипломом из вузов с невысоким качеством образования перед другими выпускниками этих вузов. Кроме того, репутация вуза может служить более сильным сигналом о производительности соискателя. При отсутствии такого сигнала работодатель может искать другие важные сигналы, обращая внимание на наличие диплома с отличием.

В условиях массовизации высшего образования важно направлять инвестиции исключительно в вузы, которые дают качественное образование. Именно оно обеспечивает существенную отдачу на рынке труда, высокую производительность, а соответственно, и достойную заработную плату тем выпускникам, которые выходят на рынок труда.

Благодарности Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (Соглашение о предоставлении гранта № 075-15-2022-325).

Литература

1. Андрущак Г.В., Натхов Т.В. (2010) Ожидаемые доходы абитуриентов российских вузов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 207–223.
2. Андрущак Г.В., Прудникова А.Е. (2011) *Динамика отдачи от профессионального образования и дифференциация доходов выпускников российских вузов*. Препринт НИУ ВШЭ WP10/2011/02. Доступно по ссылке: https://www.hse.ru/data/2011/04/20/1210892760/WP10_2011_02.pdf (дата обращения 15 января 2023 г.).

3. Гохберг Л.М., Озерова О.К., Саутина Е.В., Сутырина Т.А., Шугаль Н.Б. (2021) *Образование в цифрах: 2021: стат. Сборник*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2384-1>
4. Денисова И.А., Карцева М.А. (2007) Отдача на уровни, типы и качество образования. *Заработная плата в России: эволюция и дифференциация* (ред. В.Е. Гимпельсон, Р.И. Капелюшников), М.: ГУ ВШЭ, сс. 343–402.
5. Капелюшников Р.И. (2021) Отдача от образования в России: ниже некуда? *Вопросы экономики*, № 8, сс. 37–68. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-37-68>
6. Рожкова К.В., Роцин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. (2021) Отдача на магистерскую степень на российском рынке труда. *Вопросы экономики*, № 8, сс. 69–92. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-69-92>
7. Роцин С.Ю., Рудаков В.Н. (2016) Влияние «качества» вуза на заработную плату выпускников. *Вопросы экономики*, № 8, сс. 74–95. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2016-8-74-95>
8. Anelli M. (2020) The Returns to Elite University Education: A Quasi-Experimental Analysis. *Journal of the European Economic Association*, vol. 18, no 6, pp. 2824–2868. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvz070>
9. Bordon P., Braga B. (2020) Employer Learning, Statistical Discrimination and University Prestige. *Economics of Education Review*, vol. 77, Article no 101995. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101995>
10. Borgen N.T. (2015) Changes in the Economic Returns to Attending Prestigious Institutions in Norway. *European Societies*, vol. 17, no 2, pp. 219–241. <https://doi.org/10.1080/14616696.2015.1009843>
11. Brewer D.J., Eide E.R., Ehrenberg R.G. (1999) Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross-Cohort Evidence on the Effects of College Type on Earnings. *The Journal of Human Resources*, vol. 34, no 1, pp. 104–123. <https://doi.org/10.2307/146304>
12. Britton J., van der Erve L., Belfield C., Vignoles A. et al. (2021) *How Much Does Degree Choice Matter?* Institute for Fiscal Studies Working Paper no W21/24. <https://doi.org/10.1920/wp.ifs.2021.2421>
13. Carrol D., Heaton C., Tani M. (2019) Does It Pay to Graduate from an ‘Elite’ University in Australia? *Economic Record*, vol. 95, no 310, pp. 343–357. <https://doi.org/10.1111/1475-4932.12492>
14. Chevalier A., Conlon G. (2003) *Does It Pay to Attend a Prestigious University?* Centre for the Economics of Education Discussion Paper no 33. London: London School of Economics and Political Science.
15. Chia G., Miller P.W. (2008) Tertiary Performance, Field of Study and Graduate Starting Salaries. *Australian Economic Review*, vol. 41, no 1, pp. 15–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8462.2008.00471.x>
16. Dale S.B., Krueger A.B. (2014) Estimating the Effects of College Characteristics over the Career Using Administrative Earnings Data. *Journal of Human Resources*, vol. 49, no 2, pp. 323–358. <https://doi.org/10.3368/jhr.49.2.323>
17. Dale S.B., Krueger A.B. (2002) Estimating the Payoff to Attending a More Selective College: An Application of Selection on Observables and Unobservables. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 117, no 4, pp. 1491–1527. <https://doi.org/10.1162/003355302320935089>
18. Eide E.R., Hilmer M.J., Showalter M.H. (2016) Is It Where You Go or What You Study? The Relative Influence of College Selectivity and College Major on Earnings. *Contemporary Economic Policy*, vol. 34, no 1, pp. 37–46. <https://doi.org/10.1111/coep.12115>
19. Feng A., Graetz G. (2017) A Question of Degree: The Effects of Degree Class on Labor Market Outcomes. *Economics of Education Review*, vol. 61, July, pp. 140–161. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.07.003>

20. Finnie R., Pavlic D., Afshar K., Bozkurt E., Miyairi M. (2016) *Do Better Grades in Post-Secondary Education Lead to Better Labour Market Outcomes?* Ottawa: Education Policy Research Initiative. Available at: https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42163/1/ohcrif_grades_final_report_revised.pdf (accessed 15 January 2023).
21. Freier R., Schumann M., Siedler T. (2015) The Earnings Returns to Graduating with Honors—Evidence from Law Graduates. *Labour Economics*, vol. 34, June, pp. 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.03.001>
22. Gemus J. (2010) *College Achievement and Earnings*. Uppsala University Working Paper Series 2010 no 1. Available at: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/82561/1/616840225.pdf> (accessed 15 January 2023).
23. Hartog J., Sun Y., Ding X. (2010) University Rank and Bachelor's Labour Market Positions in China. *Economics of Education Review*, vol. 29, no 6, pp. 971–979. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.003>
24. Hershbein B. (2013) *Worker Signals among New College Graduates: The Role of Selectivity and GPA*. Upjohn Institute Working Paper no 13-190. <https://doi.org/10.17848/wp13-190>
25. Hoekstra M. (2009) The Effect of Attending the Flagship State University on Earnings: A Discontinuity-Based Approach. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 91, no 4, pp. 717–724. <https://doi.org/10.1162/rest.91.4.717>
26. Holmlund L. (2009) *The Effect of College Quality on Earnings: Evidence from Sweden*. Umeå Economic Studies no 781. Umeå: Umeå University. Available at: <https://ideas.repec.org/p/hhs/umnees/0781.html> (accessed 15 January 2023).
27. Hussain I., McNally S., Telhaj S. (2009) *University Quality and Graduate Wages in the UK*. IZA Discussion Paper no 4043. Available at: <https://www.iza.org/publications/dp/4043/university-quality-and-graduate-wages-in-the-uk> (accessed 15 January 2023).
28. Jung J., Lee S.J. (2016) Influence of University Prestige on Graduate Wage and Job Satisfaction: The Case of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, no 3, pp. 297–315. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174408>
29. Khoo P., Ost B. (2018) The Effect of Graduating with Honors on Earnings. *Labour Economics*, vol. 55, September, pp. 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.05.012>
30. Lang K., Siniver E. (2011) Why Is an Elite Undergraduate Education Valuable? Evidence from Israel. *Labour Economics*, vol. 18, no 6, pp. 767–777. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.06.008>
31. Lindahl L., Regner H. (2005) College Choice and Subsequent Earnings: Results Using Swedish Sibling Data. *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 107, no 3, pp. 437–457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2005.00417.x>
32. Long M.C. (2010) Changes in the Returns to Education and College Quality. *Economics of Education Review*, vol. 29, no 3, pp. 338–347. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.005>
33. MacLeod W.B., Riehl E., Saavedra J.E., Urquiola M. (2017) The Big Sort: College Reputation and Labor Market Outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, no 3, pp. 223–261. <https://www.doi.org/10.1257/app.20160126>
34. Mihut G. (2022) Does University Prestige Lead to Discrimination in the Labor Market? Evidence from a Labor Market Field Experiment in Three Countries. *Studies in Higher Education*, vol. 47, no 6, pp. 1227–1242. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1870949>
35. Milla J. (2018) The Canadian University Selectivity Premium. *Review of Economic Analysis*, vol. 10, no 4, pp. 313–349. <https://doi.org/10.15353/rea.v10i4.1473>

36. Monks J. (2000) The Returns to Individual and College Characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of Education Review*, vol. 19, no 3, pp. 279–289. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(99)00023-0)
37. Mountjoy J., Hickman B. (2020) *The Returns to College(s): Estimating Value-Added and Match Effects in Higher Education*. National Bureau of Economic Research Working Paper no 29276. <https://doi.org/10.3386/w29276>
38. Naylor R., Smith J., McKnight A. (2007) *Sheer Class? Returns to Educational Performance: Evidence from UK Graduates First Destination Labour Market Outcomes*. Warwick Economics Research Paper no 786. Available at: <https://ideas.repec.org/p/wrk/warwec/786.html> (accessed 15 January 2023).
39. Naylor R., Smith J., Telhaj S. (2016) Graduate Returns, Degree Class Premia and Higher Education Expansion in the UK. *Oxford Economic Papers*, vol. 68, no 2, pp. 525–545. <https://doi.org/10.1093/oep/gpv070>
40. Piopiunik M., Schwerdt G., Simon L., Woessmann L. (2020) Skills, Signals, and Employability: An Experimental Investigation. *European Economic Review*, vol. 123, Article no 103374. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103374>
41. Quadlin N., Cohen E.D., VanHeuvelen T. (2021) Same Major, Same Economic Returns? College Selectivity and Earnings Inequality in Young Adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 75, Article no 100647. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100647>
42. Rudakov V., Roshchin S. (2019) The Impact of Student Academic Achievement on Graduate Salaries: The Case of a Leading Russian University. *Journal of Education and Work*, vol. 32, no 2, pp. 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
43. Schwerter J. (2020) Impact of Universities in a Flat Hierarchy: Do Degrees from Top Universities Lead to a Higher Wage? *Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2020: Gender Economics, ZBW, Kiel, Hamburg: Leibniz Information Centre for Economics*. Available at: <http://hdl.handle.net/10419/224583> (accessed 15 January 2023).
44. Scott P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
45. Solmon L.C. (1975) The Definition of College Quality and Its Impact on Earnings. *Explorations in Economic Research*, vol. 2, no 4, pp. 537–587.
46. Thomas S. (2003) Long-Term Economic Effects of College Selectivity and Control. *Research in Higher Education*, vol. 44, no 3, pp. 263–299. <https://doi.org/10.1023/A:1023058330965>
47. Thomas S.L. (2000) Deferred Costs and Economic Returns to College Major, Quality, and Performance. *Research in Higher Education*, vol. 41, no 3, pp. 281–313. <https://doi.org/10.1023/A:1007003510102>
48. Triventi M. (2013) Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, vol. 29, no 3, pp. 489–502. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>
49. Walker I., Zhu Y. (2018) University Selectivity and the Relative Returns to Higher Education: Evidence from the UK. *Labour Economics*, vol. 53, August, pp. 230–249. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.05.005>
50. Wise D.A. (1975) Academic Achievement and Job Performance. *The American Economic Review*, vol. 65, no 3, pp. 350–366.

References

- Androuschak G., Natkhov T. (2010) Ozhidaemye dokhody abiturientov rossijskikh vuzov [Income Expectations of School Students Entering Russian Universities]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 207–223.
- Androuschak G., Prudnikova A. (2011) *Dinamika otдачи ot professional'nogo obrazovaniya i differentsiatsiya dokhodov vypusknikov rossijskikh vuzov* [Dynamics

- of Return to Professional Education and Differentiation of Russian Universities Graduates' Earnings]. HSE Working paper no WP10/2011/02. Available at: https://www.hse.ru/data/2011/04/20/1210892760/WP10_2011_02.pdf (accessed 15 January 2023).
- Anelli M. (2020) The Returns to Elite University Education: A Quasi-Experimental Analysis. *Journal of the European Economic Association*, vol. 18, no 6, pp. 2824–2868. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvz070>
- Bordon P., Braga B. (2020) Employer Learning, Statistical Discrimination and University Prestige. *Economics of Education Review*, vol. 77, Article no 101995. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.101995>
- Borgen N.T. (2015) Changes in the Economic Returns to Attending Prestigious Institutions in Norway. *European Societies*, vol. 17, no 2, pp. 219–241. <https://doi.org/10.1080/14616696.2015.1009843>
- Brewer D.J., Eide E.R., Ehrenberg R.G. (1999) Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross-Cohort Evidence on the Effects of College Type on Earnings. *The Journal of Human Resources*, vol. 34, no 1, pp. 104–123. <https://doi.org/10.2307/146304>
- Britton J., van der Erve L., Belfield C., Vignoles A. et al. (2021) *How Much Does Degree Choice Matter?* Institute for Fiscal Studies Working Paper no W21/24. <https://doi.org/10.1920/wp.ifs.2021.2421>
- Carrol D., Heaton C., Tani M. (2019) Does It Pay to Graduate from an 'Elite' University in Australia? *Economic Record*, vol. 95, no 310, pp. 343–357. <https://doi.org/10.1111/1475-4932.12492>
- Chevalier A., Conlon G. (2003) *Does It Pay to Attend a Prestigious University?* Centre for the Economics of Education Discussion Paper no 33. London: London School of Economics and Political Science.
- Chia G., Miller P.W. (2008) Tertiary Performance, Field of Study and Graduate Starting Salaries. *Australian Economic Review*, vol. 41, no 1, pp. 15–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8462.2008.00471.x>
- Dale S.B., Krueger A.B. (2014) Estimating the Effects of College Characteristics over the Career Using Administrative Earnings Data. *Journal of Human Resources*, vol. 49, no 2, pp. 323–358. <https://doi.org/10.3368/jhr.49.2.323>
- Dale S.B., Krueger A.B. (2002) Estimating the Payoff to Attending a More Selective College: An Application of Selection on Observables and Unobservables. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 117, no 4, pp. 1491–1527. <https://doi.org/10.1162/003355302320935089>
- Denisova I., Kartseva M. (2007) Otdacha na urovni, tipy i kachestvo obrazovaniya [Return on Education Level, Type, and Quality]. *Zarabotnaya plata v Rossii: jevolyutsiya i differentsiatsiya* [Labor Wages in Russia: Evolution and Differentiation] (eds V. Gimpelson, R. Kapelyushnikov), Moscow: HSE, pp. 343–402.
- Eide E.R., Hilmer M.J., Showalter M.H. (2016) Is It Where You Go or What You Study? The Relative Influence of College Selectivity and College Major on Earnings. *Contemporary Economic Policy*, vol. 34, no 1, pp. 37–46. <https://doi.org/10.1111/coep.12115>
- Feng A., Graetz G. (2017) A Question of Degree: The Effects of Degree Class on Labor Market Outcomes. *Economics of Education Review*, vol. 61, July, pp. 140–161. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.07.003>
- Finnie R., Pavlic D., Afshar K., Bozkurt E., Miyairi M. (2016) *Do Better Grades in Post-Secondary Education Lead to Better Labour Market Outcomes?* Ottawa: Education Policy Research Initiative. Available at: https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/42163/1/ohcrif_grades_final_report_revised.pdf (accessed 15 January 2023).
- Freier R., Schumann M., Siedler T. (2015) The Earnings Returns to Graduating with Honors—Evidence from Law Graduates. *Labour Economics*, vol. 34, June, pp. 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2015.03.001>
- Gemus J. (2010) *College Achievement and Earnings*. Uppsala University Working Paper Series 2010 no 1. Available at: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/82561/1/616840225.pdf> (accessed 15 January 2023).

- Gokhberg L.M., Ozerova O.K., Sautina E.V., Sutyryna T.A., Shugal N.B. (2021) *Obrazovanie v tsifrakh: 2021* [Education in Figures: 2021]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2384-1>
- Hartog J., Sun Y., Ding X. (2010) University Rank and Bachelor's Labour Market Positions in China. *Economics of Education Review*, vol. 29, no 6, pp. 971–979. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.06.003>
- Hershbein B. (2013) *Worker Signals among New College Graduates: The Role of Selectivity and GPA*. Upjohn Institute Working Paper no 13-190. <https://doi.org/10.17848/wp13-190>
- Hoekstra M. (2009) The Effect of Attending the Flagship State University on Earnings: A Discontinuity-Based Approach. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 91, no 4, pp. 717–724. <https://doi.org/10.1162/rest.91.4.717>
- Holmlund L. (2009) *The Effect of College Quality on Earnings: Evidence from Sweden*. Umeå Economic Studies no 781. Umeå: Umeå University. Available at: <https://ideas.repec.org/p/hhs/umnees/0781.html> (accessed 15 January 2023).
- Hussain I., McNally S., Telhaj S. (2009) *University Quality and Graduate Wages in the UK*. IZA Discussion Paper no 4043. Available at: <https://www.iza.org/publications/dp/4043/university-quality-and-graduate-wages-in-the-uk> (accessed 15 January 2023).
- Jung J., Lee S.J. (2016) Influence of University Prestige on Graduate Wage and Job Satisfaction: The Case of South Korea. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 38, no 3, pp. 297–315. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174408>
- Kapeliushnikov R. (2021) Otdacha ot obrazovaniya v Rossii: nizhe nekuda? [Returns to Education in Russia: Nowhere Below?]. *Voprosy Ekonomiki*, no 8, pp. 37–68. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-37-68>
- Khoo P., Ost B. (2018) The Effect of Graduating with Honors on Earnings. *Labour Economics*, vol. 55, September, pp. 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.05.012>
- Lang K., Siniver E. (2011) Why Is an Elite Undergraduate Education Valuable? Evidence from Israel. *Labour Economics*, vol. 18, no 6, pp. 767–777. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2011.06.008>
- Lindahl L., Regner H. (2005) College Choice and Subsequent Earnings: Results Using Swedish Sibling Data. *Scandinavian Journal of Economics*, vol. 107, no 3, pp. 437–457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2005.00417.x>
- Long M.C. (2010) Changes in the Returns to Education and College Quality. *Economics of Education Review*, vol. 29, no 3, pp. 338–347. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.005>
- MacLeod W.B., Riehl E., Saavedra J.E., Urquiola M. (2017) The Big Sort: College Reputation and Labor Market Outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 9, no 3, pp. 223–261. <https://www.doi.org/10.1257/app.20160126>
- Mihut G. (2022) Does University Prestige Lead to Discrimination in the Labor Market? Evidence from a Labor Market Field Experiment in Three Countries. *Studies in Higher Education*, vol. 47, no 6, pp. 1227–1242. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1870949>
- Milla J. (2018) The Canadian University Selectivity Premium. *Review of Economic Analysis*, vol. 10, no 4, pp. 313–349. <https://doi.org/10.15353/rea.v10i4.1473>
- Monks J. (2000) The Returns to Individual and College Characteristics: Evidence from the National Longitudinal Survey of Youth. *Economics of Education Review*, vol. 19, no 3, pp. 279–289. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(99\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(99)00023-0)
- Mountjoy J., Hickman B. (2020) The Returns to College(s): Estimating Value-Added and Match Effects in Higher Education. National Bureau of Economic Research Working Paper no 29276. <https://doi.org/10.3386/w29276>
- Naylor R., Smith J., McKnight A. (2007) *Sheer Class? Returns to Educational Performance: Evidence from UK Graduates First Destination Labour Market Outcomes*. Warwick Economics Research Paper no 786. Available at: <https://ideas.repec.org/p/wrk/warwec/786.html> (accessed 15 January 2023).

- Naylor R., Smith J., Telhaj S. (2016) Graduate Returns, Degree Class Premia and Higher Education Expansion in the UK. *Oxford Economic Papers*, vol. 68, no 2, pp. 525–545. <https://doi.org/10.1093/oep/gpv070>
- Piopiunik M., Schwerdt G., Simon L., Woessmann L. (2020) Skills, Signals, and Employability: An Experimental Investigation. *European Economic Review*, vol. 123, Article no 103374. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2020.103374>
- Quadlin N., Cohen E.D., VanHeuvelen T. (2021) Same Major, Same Economic Returns? College Selectivity and Earnings Inequality in Young Adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 75, Article no 100647. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100647>
- Roshchin S., Rudakov V. (2016) Vliyanie "kachestva" vuza na zarabotnuyu platu vypusknikov [The Effect of University Quality on Graduates' Wages]. *Voprosy Ekonomiki*, no 8, pp. 74–95. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2016-8-74-95>
- Rozhkova K., Roshchin S., Solntsev S., Travkin P. (2021) Otdacha na magistrskuyu stepen' na rossijskom rynke truda [The Return to Master's Degree in the Russian Labor Market]. *Voprosy Ekonomiki*, no 8, pp. 69–92. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2021-8-69-92>
- Rudakov V., Roshchin S. (2019) The Impact of Student Academic Achievement on Graduate Salaries: The Case of a Leading Russian University. *Journal of Education and Work*, vol. 32, no 2, pp. 156–180. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617839>
- Schwerter J. (2020) Impact of Universities in a Flat Hierarchy: Do Degrees from Top Universities Lead to a Higher Wage? *Beiträge zur Jahrestagung des Vereins für Socialpolitik 2020: Gender Economics, ZBW, Kiel, Hamburg: Leibniz Information Centre for Economics*. Available at: <http://hdl.handle.net/10419/224583> (accessed 15 January 2023).
- Scott P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education*. Milton Keynes, United Kingdom: Open University Press.
- Solmon L.C. (1975) The Definition of College Quality and Its Impact on Earnings. *Explorations in Economic Research*, vol. 2, no 4, pp. 537–587.
- Thomas S. (2003) Long-Term Economic Effects of College Selectivity and Control. *Research in Higher Education*, vol. 44, no 3, pp. 263–299. <https://doi.org/10.1023/A:1023058330965>
- Thomas S.L. (2000) Deferred Costs and Economic Returns to College Major, Quality, and Performance. *Research in Higher Education*, vol. 41, no 3, pp. 281–313. <https://doi.org/10.1023/A:1007003510102>
- Triventi M. (2013) Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, vol. 29, no 3, pp. 489–502. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr092>
- Walker I., Zhu Y. (2018) University Selectivity and the Relative Returns to Higher Education: Evidence from the UK. *Labour Economics*, vol. 53, August, pp. 230–249. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.05.005>
- Wise D.A. (1975) Academic Achievement and Job Performance. *The American Economic Review*, vol. 65, no 3, pp. 350–366.

Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик

Павел Сергоманов, Михаил Мальцев, Надежда Бысик, Вадим Бекетов, Рустам Байбурин

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2022 г.

Сергоманов Павел Аркадьевич — кандидат психологических наук, руководитель «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование», Адрес: 123242 Москва, ул. Зоологическая, 1, стр. 1. E-mail: p.sergomanov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-0474> (контактное лицо для переписки)

Мальцев Михаил Алексеевич — эксперт-аналитик «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование», аспирант кафедры анализа социальных институтов НИУ ВШЭ. E-mail: m.maltsev@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7650-0293>

Бысик Надежда Викторовна — исследователь «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование». E-mail: n.bysik@sbereducation.ru

Бекетов Вадим Юрьевич — менеджер-аналитик «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование». E-mail: v.beketov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2397-0301>

Байбурин Рустам Фаильевич — старший аналитик «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование», заместитель директора Лицея НИУ ВШЭ. E-mail: r.baiburin@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-6513>

Аннотация

Авторы предлагают рассмотреть результативные учительские практики, т.е. практики, способствующие академической успеваемости и благополучию учеников, в их социальной проекции. В отличие от традиционных оценок педагогического мастерства с точки зрения соответствия нормам и профессиональным стандартам, в статье представлено социологическое измерение работы учителя: исследование сфокусировано на том, как устроена социальная ткань урока, какие практики задействуют учителя для повышения результатов учащихся, каким образом организуют класс как социальную общность. Материалом для анализа результативных учительских практик стали сплошные видеозаписи уроков ($N = 74$), проведенных 11 учителями в 5–8-х классах четырех неселективных академически успешных общеобразовательных школ в региональных центрах России. В качестве метода анализа данных используется критический дискурс-анализ в версии Н. Фэркло, предполагающий разделение коммуникативного события на лингвистический, дискурсивный и социальный уровни. Характеристиками результативной учительской практики на лингвистическом уровне является использование маркеров контроля и заботы, а также переключение режимов атрибуции ответственности («я»/«мы»/«ты»/«вы»). На дискурсивном уровне констатируется: а) обращение к метафорам и системам оценки учеников, регулирующим ситуационный контекст; б) обозначение символических границ урока, нормализующее учебный процесс — проведение демаркационных линий между уроком и всем, что происходит за его пределами. Анализ результа-

тивных учительских практик на социальном уровне приводит авторов к выводу, что существенной частью и условием результативности является контроль структурной целостности урока. Результаты статьи могут быть использованы в программах профессионального развития учителей.

Ключевые слова социология школьной жизни, школа, этнографические методы в исследовании образования, результативные учительские практики, дискурс-анализ.

Для цитирования Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбурун Р.Ф. (2023) Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>

Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices

Pavel Sergomanov, Mikhail Maltsev,
Nadezhda Bysik, Vadim Beketov, Rustam Baiburin

Pavel A. Sergomanov — PhD in Psychology, Head of the Academic Laboratory, SberEducation. Address: Bld. 1, Zoologicheskaya Str., Moscow 123242, Russian Federation. E-mail: p.sergomanov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-0474> (corresponding author).

Mikhail A. Maltsev — Expert-Analyst at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: m.maltsev@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7650-0293>

Nadezhda V. Bysik — Researcher at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: n.bysik@sbereducation.ru

Vadim Yu. Beketov — Manager-Analyst at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: v.beketov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2397-0301>

Rustam F. Baiburin — Senior Analyst at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: r.baiburin@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-6513>

Abstract In this article, we analyze successful teaching practices (practices that ensure students' academic progress and well-being) in their social projection, using videos of the lessons as the material for analysis. Unlike traditional assessments of pedagogical skills (compliance with norms and professional standards), the article focuses on the sociological dimension of a teacher's work — how the social aspect of the lesson is arranged, what practices teachers use to improve student results, how the class is organized as a social community. We recorded videos of lessons ($N = 74$) conducted by 11 teachers in the 5th-8th grades in 4 non-selective academically successful secondary schools in 3 regional centers of Russia. We used it as the material for the analysis of successful teaching practices. To analyze the data, we used critical converse analyses in the vein of Norman Fairclough, which involves the division of a communicative event into linguistic, processing and social levels. Successful teaching practice at the linguistic level can be characterized by the use of markers of control and care, as well as switching modes of responsibility attribution («I»/«We»/«You»/«you»). At the processing level, the following is stated: a) the use of metaphors and student assessment systems that regulate the situational context; b) labeling the symbolic boundaries of the lesson, which normalizes the educational process. At the social level, we conclude that one of the main conditions for the success of teacher practices is the control over the

structural integrity of the lesson. The results of the article can be used in professional development programs for teachers.

Keywords sociology of school life, school, ethnographic methods in education studies, successful teaching practices, discourse analysis.

For citing Sergomanov P.A., Maltsev M.A., Bysik N.V., Beketov V.Yu., Baiburin R.F. (2023) *Sotsiologiya uroka: diskursivnaya organizatsiya rezul'tativnykh uchitel'skikh praktik* [Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>

Что именно делает учитель, добивающийся результатов в обычной, неселективной школе? Что происходит у него на уроках каждый день? Такой вопрос покажется странным, поскольку практически каждый человек знает о школе и уроках не понаслышке. Однако, отвечая на него в исследовательском ключе, мы обнаруживаем целый ряд проблем и методологических сложностей как документирования учительского поведения, так и его объяснения.

Целью нашего исследования является, во-первых, описание подхода к изучению результативных учительских практик при этнографическом наблюдении, в том числе для развития перспектив автоматизации наблюдения и анализа дискурса; во-вторых, описание поведения, прежде всего речевого, учителей, реализующих результативные практики¹, в формате «как есть»; в-третьих, описание социальных паттернов, механизмов и моделей работы результативного учителя как способов реализации индивидуальных предпочтений отдельных учителей.

При обилии нормативных и нормативно-методических предписаний, регулирующих преподавание в школе, в академической литературе совсем мало этнографических, «натурных» описаний того, что происходит в действительности. В зоне внимания исследователей критически мало задокументированных историй, экспозиций эмпирического поведения результативного учителя. Что делает учитель, находясь в классе, взаимодействуя с учениками и добиваясь результатов? Как выглядит его работа не столько с точки зрения методики преподавания, сколько в рамке социальной организации, в частности в ее дискурсивной проекции? Какие поведенческие паттерны, свойственные учителю, позволяют поддерживать класс как социальную общность? Эти вопросы мы поднимаем в статье.

Доступ к эмпирической реальности преподавания серьезно ограничен для внешнего наблюдателя. Урок остается закры-

¹ Термин «результативный учитель» далее обозначает «учителя, реализующего результативные практики».

тым пространством из-за этических, нормативных и исследовательских барьеров. Повседневность урока также «закрывается» из-за чувствительности самой темы для участников образовательных отношений — учителей, учеников, родителей, администрации школ. Кроме того, внешний наблюдатель часто истолковывает происходящее в своих целях, которые учитель может и не разделять.

Мы знаем немало так называемых лучших практик преподавания, которые определяются критериями «выявления лучших» на различных конкурсах, состязаниях, оценочных сессиях. Изучая «лучшее», наблюдатель сталкивается с парадной стороной обучения, в то время как повседневная практика во многом остается за кадром. Так же и в школе, где «открытые уроки» могут сильно отличаться от обычных. При этом очевидно, что именно повседневные занятия определяют академические результаты. Для того чтобы понять их происхождение, нам необходимо брать во внимание весь предшествующий процесс, а не только его «лучшие» фрагменты, подготовленные напоказ.

Преподавание в школе может рассматриваться и интерпретироваться в самых разных аспектах: методическом, психологическом, лингвистическом, социологическом и т.д. Кроме того, дисциплинарная организация науки и доминирующие теоретические рамки, научные школы и объяснительные модели подталкивают нас к тому, чтобы занять ту или иную точку зрения.

В настоящей статье, опираясь на сплошные видеозаписи занятий в школе, мы предлагаем сфокусироваться на документировании повседневности уроков результативных учителей и социологической интерпретации их работы — на том, как устроена социальная ткань урока, какие практики задействуют учителя для повышения результатов учащихся и каким образом организуют класс как социальную общность.

В академической литературе представлены несколько подходов к определению понятия результативности. А.Л. Семенов выделяет четыре возможные трактовки образовательных результатов и результативного преподавания: а) значимость результатов для деятельности обучающихся и выпускников; б) индивидуализация целей, которые, будучи выбранными, запланированными и достигнутыми, становятся результатами; в) персонализация обучения; г) оптимизация ресурсов — времени, энергии, мотивации и проч. [Семенов, 2020. С. 592].

В рамках данной статьи мы придерживаемся первой трактовки, операционально определяя результативность как устойчивую направленность учителя на достижение формальных академических результатов при сохранении благополучия [Сергоманов, Бысик, 2022]. То есть результативная практика преподавания (результативная учительская практика) — это та-

кая практика, которая способствует устойчивой академической успеваемости и благополучию детей. По этой логике результативность учеников является прямым следствием реализуемого учителем преподавания: его методических, социальных и других установок.

Результативность и благополучие поддаются измерению. Существует множество методик, измеряющих образовательные результаты и достижения учащихся: экспертные оценки, различные метрики компетентности, мягких навыков, грамотности, формальные экзамены, оценка текущей успеваемости и т.д. [Федерякин, Ларина, Карданова, 2021; Авдеева, Уваров, Тарасова, 2022; Канонир, Углонова, Куликова, 2022]. Нам важно показать, как именно результаты обеспечиваются на практике — в живой школьной среде.

**1. Контекст
исследования:
этнография
школьной жизни
и изучение
учительского
поведения**

Академическую литературу, в которой обнаруживаются содержательные и методологические пересечения с настоящей работой, можно разделить на несколько направлений.

Первое направление характеризуется глубокой этнографической ориентацией, непосредственным и длительным наблюдением за «здесь и сейчас» жизни школы. Этнография как метод изучения школьной жизни в целом может реализовываться во многих тематических фокусах, в зависимости от сюжетов, которым отдает предпочтение исследователь.

Одна из самых ранних работ, выполненных в ключе длительного (клинического) наблюдения за поведением детей и направленных на раскрытие своеобразия и уникальности логики детского поведения, — это исследование Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка» [Пиаже, 2008]. Разнообразное и длительное наблюдение в естественных и создаваемых ситуациях с использованием техник, которые сегодня назвали бы этнографическими, стало эмпирической основой теории стадийности детского развития.

Д. Суэйн в течение девяти месяцев изучал три начальные школы, концентрируясь на том, как складываются модели маскулинности у мальчиков в возрасте 10–11 лет [Swain, 2006]. Он использовал наблюдение, групповые интервью и ведение полевых заметок, а сам текст исследования сопровождается рефлексией относительно места исследователя (в случае Суэйна — преподавателя в прошлом) и его отношений с объектом наблюдения.

Впечатляющие работы с применением этнографических техник и обсуждением неявных процессов взросления представлены в отечественной академической литературе. Изданная в 1967 г. работа Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой «Воз-

растные и индивидуальные особенности младших классов» посвящена возникновению «чувства взрослости», возрастному переходу учащихся 5-х классов в московских школах [Эльконин, Драгунова, 1967]. В 2017 г. исследование было повторено К. Поливановой, А. Бочавер и А. Нисской, а его результаты сопоставлены с версией 1967 г. [Поливанова, Бочавер, Нисская, 2017]. В основу обеих работ легло наблюдение за московскими школьниками в их привычной среде. Сопоставление процессов взросления «тогда» и «сейчас» позволило, кроме онтогенетического, ввести еще и сравнительно-историческое измерение взросления детей.

«Жизнь в классе» Ф. Джексона — классическое исследование с использованием этнографической оптики. Руководствуясь принципом «просто внимательно наблюдать и пытаться осмыслить то, что видишь», Ф. Джексон не только рассказал о том, что происходит в классах американской начальной школы, но и предложил полномасштабное описание самой школьной жизни, основанное как на наблюдении, так и на рефлексии преподавателей [Джексон, 2016]. Он показал, что школа — это институт, состоящий из множества деталей, которые скрыты за ширмой обыденности и здравого смысла.

Второе направление иллюстрирует возможности наблюдения за работой учителя с последующей рефлексией увиденного для решения задач соответствия принятой норме. Оно предполагает анализ учебного занятия и, соответственно, учительского мастерства как в реальном времени, так и с помощью записи урока на видео с последующей передачей на экспертную оценку. Роль экспертов могут брать на себя и другие учителя. Задача экспертов состоит в том, чтобы установить степень соответствия норме — данной заранее или выработанной в процессе анализа (например, оценка соответствия замыслу). Такое наблюдение позволяет оценить уровень профессиональной компетентности учителя, его сильные и слабые стороны, определить зоны роста [Ахметзянова, 2020, Айгунова и др., 2018; Dudley, 2013; Jansen, Knippels, van Joolingen, 2021].

В педагогической практике наблюдателем на уроке чаще всего становится не исследователь, а методист, наставник или завуч. Задача такого наблюдения — проанализировать соответствие урока тем или иным заданным требованиям к структуре и содержанию, оценить применяемые учителем педагогические технологии и т.д. [Бысик, Евтюхова, Пинская, 2017]. Яркая иллюстрация такого подхода — инструмент *Teach*, разработанный Всемирным банком [Molina et al., 2019]. Его авторы утверждают, что их методика дает возможность оценить, во-первых, время, которое учителя тратят на обучение, и степень, в которой выполняются задания, а во-вторых, качество методов

обучения — насколько они позволяют развивать социально-эмоциональные и когнитивные навыки учащихся. Поведение учителя рассматривается в трех проекциях: атмосфера в классе (способность учителя создавать благоприятный образовательный климат), инструктаж (четкая и внятная постановка целей) и формирование социально-эмоциональных навыков, в частности навыков автономии и сотрудничества. В каждой из этих проекций поведение учителя оценивается в баллах, которые впоследствии суммируются в итоговую оценку, определяющую его соответствие и норме, и лучшему результату (идеалу).

Несмотря на ценность подобного подхода, он не лишен недостатков, поскольку утверждает нормативную рамку, сводя урок к параметрам, установленным заранее, переводя сложную реальность происходящего в классе в термины профессиональных норм и стандартов. Вопрос «что должно быть» доминирует над вопросами «что может быть», «что на самом деле происходит», «чем определяется применение той или иной нормы, правила или идеи».

Третье направление исследований, которое представляет интерес с точки зрения реализуемого нами подхода, — это взгляд на работу учителя через призму общепринятых академических языков и моделей. Например, П. Гавриленко [2022] изучила представления и практики учителей, опираясь на данные интервью. Теоретическая рамка исследования строится на напряжении между тем, как школа может быть рассмотрена с точки зрения классической социологической теории (как жесткая регуляторная инстанция), и идеей деструктуризации — увеличения пластичности структуры, пространства самостоятельности, предоставленного актору, повышения волатильности при сохранении институциональных рамок. Классический взгляд на школу сформирован текстами, прочно закрепившимися в академическом мейнстриме, — «Надзирать и наказывать» М. Фуко [2018] и «Тотальные институты» Э. Гоффмана [2019]. В их построениях школа — институт, которому свойственно «стремление к закрытости», использование дисциплинарных техник контроля над временем, телесностью и поведением, а также дискурсивным содержанием производимых высказываний².

Наиболее показательный пример деструктуризации — это шахматы, где существуют правила игры (как нужно ходить), но возможности ведения самой игры не ограничены (выстраивать тактику и стратегию придется самостоятельно). Игре в шахматы

² В настоящей работе мы критически используем эти идеи в качестве единиц социологического анализа результативных учительских практик. Естественно, что представление о школе как об исключительно «тотальной» институции, сотканной только из дисциплинарных техник, было бы некорректным.

противопоставляется театральная пьеса, в которой предписано строгое следование роли [Сорокин, Фрумин, 2020. С. 31]³. Разграничивая тенденцию к деструктуризации и классический «регуляторный стиль» учителя, П. Гавриленко [2022] констатирует, что хотя смягчение учительских практик происходит и в них появляются контуры партнерского взаимодействия, все же отношения между учениками и учителями остаются иерархическими.

В данной статье мы реализуем этнографическую пробу как подход, наиболее соответствующий поисковому характеру нашего исследования и попытке построить описательные и объяснительные модели повседневных, а не «витринных» учительских практик. Этнография как исследовательский метод, с одной стороны, может дать нам богатый эмпирический материал и сведения о преподавании «как есть», а с другой — позволит выдвинуть предположения о том, «как это устроено», создать описательные и объяснительные модели результативных учительских практик.

**2. Метод сбора
и подготовки
данных**

Материалом для анализа результативных учительских практик стали видеозаписи 74 уроков, которые провели 11 учителей, работающих в 5–8-х классах четырех общеобразовательных школ в трех региональных центрах Центральной России (табл. 1). Все учителя — женщины, средний возраст — 41 год, самой старшей 52 года, самой молодой 28 лет. Наблюдение проводилось на уроках математики, физики, географии, технологии, русского языка, литературы, истории, «Основ духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР).

Таблица 1. **Распределение наблюдений по городам**

Населенный пункт	Число школ, в которых проводилось наблюдение	Численность населения (тыс. человек)	Число наблюдений
Город 1	2	Около 500	30
Город 2	1	Более 1000	22
Город 3	1	Около 300	22

Выбранные школы не относятся к селективным, т.е. не отбирают детей на ступенях начального и основного общего образования, но имеют неплохие результаты Основного государственного экзамена (ОГЭ) по русскому языку, математике и

³ Описывая деструктуризацию, П. Сорокин и И. Фрумин ссылаются на пример из статьи Л. Удена [Udehn, 2002], в которой проводится экскурс в социологическую дискуссию «структура/действие».

указанным выше предметам — совпадающие со средним баллом по городу или превышающие его. Социальные паспорта школ свидетельствуют о неоднородности социального состава семей учащихся, о наличии семей из категорий неблагополучных, многодетных, неполных и т.д.

Выбранные учителя оцениваются администрациями своих образовательных организаций как результативные, что подтверждается данными об успеваемости (четвертные и годовые оценки) и качестве знаний учащихся за последние 3–5 лет⁴.

Кроме того, перед визитом исследовательской команды в классы, где осуществлялось наблюдение, был запущен опрос учащихся, в основе которого — Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ). Удовлетворенность жизнью является важной компонентой психологического благополучия как одной из составляющих результативности. ШУДЖИ позволяет получить оценку удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью [Сычев и др., 2018]. Во всех наблюдаемых классах значения шкал «Учителя», «Школа», равно как и общий показатель удовлетворенности, были не ниже среднего⁵. Такие результаты тестирования означают, что ученики в классах, где проводилось наблюдение, имеют стабильные отношения с учителями (хороший контакт с большинством педагогов), положительно относятся к учебной деятельности (условия обучения способствуют поддержанию интереса к изучаемым предметам, пусть и не во всех областях) и в целом удовлетворены жизнью (хотя уровень удовлетворенности может снижаться при столкновении с трудностями).

Характеристики школ, отзывы администрации об учителях, успеваемость и качество знаний школьников как результаты работы учителей и показатели удовлетворенности жизнью у школьников дают основания предположить, что в наблюдаемую выборку попали именно результативные учителя. Учителя принимали участие в исследовании добровольно, выбор уроков для записи происходил с согласия учителей, родителей учащихся и администрации школы. Для организации наблюдения в противоположных частях класса (за последними партами и рядом с доской) устанавливались два видеозаписывающих устройства. Они давали возможность анализировать действия учителя на уроке с разных ракурсов, уточнять, как он

⁴ Подобный подход используется для исследований учителей-экспертов, к которым отнесены учителя с опытом более 5 лет; с хорошими образовательными результатами; с высоким статусом в профессиональном сообществе (например, наставники) [Anderson, Taner, 2022].

⁵ Мы ориентировались на тестовые нормы, предложенные в материалах фонда «Вклад в будущее»: https://vbudushee.ru/library/psy_umk/

взаимодействует с классом, записывать реплики учеников, сидящих за разными партами, их реакции на действия учителя (там, где качество записи позволяло это сделать). Для того чтобы реконструировать контекст и лучше понять происходящее, на части уроков (не на всех, поскольку записываемые уроки в одной школе могли идти одновременно) присутствовал наблюдатель. Исследователи, находившиеся в классе во время урока, руководствовались приведенной выше максимой Ф. Джексона «просто внимательно наблюдать и пытаться осмыслить то, что видишь», делая полевые заметки для дальнейшего обсуждения с коллегами.

Наблюдение на уроке и присутствие исследовательской команды соответствовало всем этическим нормам. Администрация школы, преподаватели и родители учеников подписали информированное согласие, включающие описание содержательных деталей исследования, гарантии анонимности и отсутствия персональных данных в его материалах. Если запись урока вызывала у ученика дискомфорт, он мог выбрать область класса, не попадающую под камеру.

Все видеозаписи расшифровывались и сопровождались дополнительными комментариями исследователей: в квадратных скобках описывались экстралингвистическая и жестовая выразительность — тональность реплик, телесные проявления и прочие детали, важные для понимания происходящего. Имена учеников и учителей анонимизировались, опускались детали, которые могли бы указать на школы или города, где проводилось исследование. Работа над одной стенограммой могла занять целый рабочий день опытного исследователя или даже больше — в зависимости от сложности. Размер стенограммы варьировал в зависимости от формата урока (объяснение нового материала, самостоятельная работа на закрепление пройденного и т.п.) и объема коммуникации (чем больше говорил учитель, тем более объемной была итоговая расшифровка урока) — от 1265 до 4098 слов за один урок (от 8083 до 27 223 знаков с пробелами).

Наблюдение в качестве метода сбора данных имеет свои ограничения — как технические, так и содержательные. Наличие звуко- и видеозаписывающих устройств в классе нарушает естественное течение урока и привлекает внимание. Эти устройства также стимулируют самоцензуру поведения как у учеников, так и у учителей — разумеется, в разной степени. На наш взгляд, это ограничение было преодолено предварительным установлением доверия между исследователями, администрацией и учителями, а также «опривычиванием» съемки в течение рабочей недели. Так, если в первый день съемок (общая их продолжительность в одной школе — 4–5 дней) ученики мог-

ли проявлять повышенный интерес к видеокамерам и присутствию посторонних людей в классе, то в последующие дни все это стало рутиной: даже самые чувствительные к присутствию посторонних ученики уже на второй день стали игнорировать записывающие устройства и наблюдателя. Некоторые записи уроков были исключены из анализа, когда в ходе наблюдения отмечалось, что на камере сосредоточено чрезмерное внимание. Это становилось понятно по репликам учителя или учеников, по усилиям учителя, прилагаемым для того чтобы ученики игнорировали ситуацию съемки, или по прямому интересу учеников к записывающим устройствам.

Второе ограничение относится к процедуре расшифровки. К сожалению, в некоторых случаях технические неполадки во время съемки, одновременное говорение или невозможность расслышать часть реплик привели к потере качества расшифровок. Данная проблема неизбежна при любых попытках «снять все».

Третье ограничение исследования составляет методология сбора и интерпретации эмпирического материала, состоящая в непосредственном документировании и наблюдении. Методический замысел и планы учителя на урок, наличие репетиторов, семейного влияния или влияния самого ученика на академический прогресс — факторы, которые могут и должны рассматриваться в качестве составляющих результативных практик. Однако мы можем рассмотреть эти влияния лишь на следующем шаге, при решении проблемы происхождения описанного феномена. Какие именно факторы и как именно они отражены в дискурсе — предмет дополнительного (генетического) исследования.

3. Метод анализа данных

Урок представляет собой сложное явление с множеством культурных, социальных, психологических деталей. Часто наблюдатель не в состоянии реконструировать контекст происходящего полностью, так как многие важные элементы школьной жизни не лежат на поверхности, а существуют неявно и не нуждаются в постоянном проговаривании. Более того, становясь участником исследования, например в ситуации интервью, учитель может воспроизвести представления, полностью не совпадающие с практикой. Кроме того, есть риск, что индивидуальный опыт учитель постарается «отретушировать» или заменить на социально одобряемые ответы. В этом случае полезным источником методологических интуиций становится дискурс-аналитическая парадигма, где в центре анализа оказываются практики говорения, устная речь участников, ее специфические жанры и контекст. Примечателен в этом отношении критический дискурс-анализ — подход в исследованиях, разра-

ботанный Н. Фэркло. Дискурс — это «важная форма социальной практики, которая одновременно и воспроизводит, и изменяет значения, идентичности и социальные взаимоотношения, включая отношение власти, и в то же время сам дискурс формируется другими социальными практиками и структурами» [Йоргенсен, Филлипс, 2008. С. 116].

Фэркло предложил трехмерную модель анализа дискурса:

- лингвистический уровень (описание) — это анализ формальных свойств текста (в этом значении любая речевая практика является текстом), выявление его отличительных черт;
- дискурсивный уровень (интерпретация) — это анализ взаимоотношения между производимым текстом и ситуацией взаимодействия. Интерпретация связана с анализом ситуационного контекста;
- социальный уровень (объяснение) — это анализ отношений между взаимодействием и социальным контекстом, предполагающий более высокий уровень абстракции, поиск институциональных структур и установлений, определяющих процессы (вос-)производства взаимодействия [Fairclough, 1989. P. 26].

Логика анализа данных, представленная ниже, соответствует схеме Фэркло. На лингвистическом уровне мы опишем особенности речевого поведения учителя, на дискурсивном — распределение ролей в классе, средства выразительности и влияния, которыми пользуется учитель (в первую очередь это метафоры). На социальном же уровне предпринята попытка рассмотреть и обобщить характеристики урока и фигуры учителя как части большой институциональной структуры и ее правил. Сюжеты, выделенные нами, воспроизводятся наиболее часто — от одной школы к другой, от учителя к учителю, от предмета к предмету — и образуют совершенно отчетливые паттерны поведения и модели работы результативных учителей. Каждая из найденных особенностей сопровождается иллюстрациями — расшифрованными фрагментами урока.

4. Результаты

4.1. Лингвистический уровень: отношения «я»/«мы» и маркеры контроля

Осознавая, что за ним наблюдают, учитель, как и любой человек, может корректировать свое поведение: аффект заменяется сдержанностью, желание указать на неуместную инициативу — мягким выражением неодобрения. Контролировать живую речь сложнее. В ее потоке обнаруживается множество нюансов. Один из них — это идентификация себя с высказыванием в зависимости от действия на уроке. В первую очередь она

осуществляется с помощью местоимений. Способность учителя выступать на уроке в роли влияющего субъекта определяется двумя режимами высказываний. Употребляя то или иное местоимение, пусть и произвольно, учитель распределяет ответственность, закрепляет как собственные обязательства, так и обязательства учеников. В одном случае он отождествляет себя с «социальным телом» класса — и тогда единичные акторы именуются коллективным образованием («мы»). В другом важно разделение «я» учителя с «вы/ты» учеников.

Приведенные ниже примеры показывают, что каждой дискурсивной практике на уроке соответствуют своя модель участия и свои паттерны поведения. Так, прохождение нового материала подразумевает совместную работу, и употребление «мы» кажется уместным, поскольку есть образ результата, в котором заинтересованы и ученики, и учитель. Когда же речь заходит о домашнем задании, происходит четкое разграничение ролей, отношения «вертикализируются». «Ты/вы» (т.е. ученик или ученики) указывает на то, что ученик (или ученики) должен выполнять некоторый набор требований, «я» — на реализацию контроля, согласованность между выдвигаемыми требованиями и их выполнением. Наблюдаемые уроки в этом смысле — это перманентное переключение с «я» на «мы» и обратно. Характерно, что такие паттерны (далее мы также будем использовать термин «коммуникативный рисунок», наиболее точно описывающий наблюдаемое) реализуются только учителем. Таким образом, мы можем говорить об отождествлении или разделении участников как о паттернах учительского поведения.

Коммуникативный рисунок: «мы» [вместе] выполняем (коллективное участие) — «вы» сдаете «мне» на проверку, «я» оцениваю (контролирующая функция)

*П⁶: Да. Отвечаем устно. Друзья **мои!** Вот эту табличку, которую **мы с вами заполняем** (показывает на раздаточный материал), клеиваем прямо в тетрадь. **А мне будьте добры сдать** контурные карты, чтобы поставить оценку за работу.*

У: Все? [А] кто уже сдавал? [Ответа от учителя нет, все дети несут контурные карты на стол учителю].

*П: Кто в тетради работал — сдаем в тетради. Дополнительную информацию тоже **мне на стол**.*

(город 1, школа 2, география, 5-й класс)

⁶ Здесь и далее «П» в представленных фрагментах означает «педагог», «У» — «ученик».

Коммуникативный рисунок: «я» напоминаю, проверяю «ваши» работы (контролирующая функция); «мы» совместно освежаем пройденный на прошлом уроке материал (коллективное участие)

*П: Так, ребята, **я вам сразу же напоминаю, что у вас** было домашнее задание — это кроссворд на очень обширную тему: от древних князей до Александра Невского **вы** могли взять в этот кроссворд. 10–15 слов точно у вас там должно быть. **Я у вас сегодня эти кроссворды собираю на проверку.***

*Если так случилось, звезды так совпали, что **собака случайно съела вашу работу, либо вы случайно оставили, либо запытали или поменяли сумку и взяли мамину вместо своей в пятницу** [Ученики улыбаются]... **У нас с вами в пятницу урок** — это крайний срок, когда **я жду** ваши кроссворды. Пожалуйста, не затягивайте с этим делом, хорошо? Следующая неделя — крайняя. <...>*

У: Замечательным [улыбается].

*П: **Мы с вами в прошлый раз чертили хронологическую линию, насколько я помню [иронично], и смотрели на то, какие у нас были правители в Московском княжестве. Мы выяснили, почему именно Москва становится лидирующим по положению городом. Почему не Галич, не Владимир, не Великий Новгород, а именно Москва. Давайте мы с вами выделим три причины, по которым Москва у нас возвышается.***

(город 2, школа 1, история, 6-й класс)

Коммуникативный рисунок: «я» проверяю — «вы» должны признаться в случае затруднений (контролирующая функция)

*Ребята, **мы не стали проверять домашнюю работу с вами, да. Потому что я на платформе проверю.** Хорошо? Но с другим классом **я проверила на уроке** немножечко основы. Если у вас **затруднения** были в домашней работе, **вы мне сейчас на уроке должны в этом признаться.** Тогда **я открою** вам эти ключи.*

(город 2, школа 1, русский язык, 7-й класс)

Такое разделение «я»/«мы»/«ты»/«вы» — черта урока и поведения учителя, наблюдаемая регулярно. Оно представляет существенную часть организации урока, подталкивая его те-

чение «на поворотах» в нужном для учителя направлении — отождествляя или разделяя участников.

Наглядной иллюстрацией работы учителя является использование маркеров контроля, в частности повелительного наклонения, инфинитива в значении повелительного наклонения — иными словами, действий, к которым побуждает говорящий. «Требующие» лингвистические формы проливают свет на композицию отношений, разворачивающихся в классе: за учителем закреплена функция мониторинга происходящего — а значит, и контроля. Он — требующий субъект в пространстве класса, и выбор «требующих» лингвистических средств обеспечивает существование выборочных отношений контроля в классе⁷, соответствующих паттернов поведения учителя.

[Начало урока (прозвенел звонок, но урок еще не начался)].

П: [Имя ученицы]! **Присаживайся поближе!** [Ученица пересаживается]. [Имя ученика], **ты тоже поближе. Давай.**

У: Мне обязательно?

П: **Ага...** [Ученик остается на месте]. **Успокоились!** [обращаясь к Ученику 2] **нам всем рукой помахал! Молодец!** [Имя ученика 3] **у нас вообще не [Имя ученика 3], а...** [Имя ученика 4] **сейчас встанет, чтобы поздороваться со мной! Всё. Встали все, на меня посмотрели. Здравствуйте! Садитесь.**

[Ученики сажаются на свои места].

(город 1, школа 2, география, 6-й класс)

В речи учителя присутствуют маркеры заботы: ласковые обращения к ученикам (иногда ироничные), регулярные вопрошания, предложение помощи. Такие «смягчающие» паттерны поведения создают благоприятный образовательный климат, сглаживают строгость обстановки или гасят возникающие напряжения как минимум на риторическом уровне, позволяют ученикам почувствовать небезразличие со стороны учителя, его внимательное отношение к их ситуативным состояниям или статусам. С помощью этих паттернов учитель трансформирует негативные состояния или статусы учеников в позитивные: снижает тревогу от невыполненного задания или интер-

⁷ Контроль со стороны учителя всегда появлялся как ответ на действие ученика, не соответствующее явной или неявной норме. Действия учеников, не нарушающие таких норм, учитель оставлял без внимания как не нуждающиеся во внешнем ограничении.

претирует досаду ученика как начало продуктивной реакции на учебную неудачу, одновременно переключая свое внимание от контроля за одним учеником (ученик 1) к другому (ученик 2), досаду которого и трансформирует. Пример — финал следующего фрагмента:

[Учитель отвлекается на «возню» детей].

П: Тщщщ! [Имя ученика], **солнышко мое**, что тебе дать? **Давай я тебе помогу?**

У: Мне калькулятор.

П: **Зачем тебе калькулятор? Я что-то считать тебя прошу?**

У: Не, не, это для интереса...

П: Просто для интереса? [Обращается к девочке, к которой поворачивался ученик]. **Дай ему, пожалуйста, калькулятор, пусть он удовлетворит свой интерес.** Дай ему калькулятор [настойчиво, но мягко].

[Девочка дает калькулятор ученику].

П: [Имя ученика]! **Солнце мое** [заботливо]! **Пожалуйста, тише!** [Имя ученика], можно, ты следующий? Если ноль четыре мегаватта — это будет?

У: А! Четыреста тысяч.

П: **Отлично!**

(город 1, школа 1, физика, 7-й класс)

Выделенные лингвистические маркеры говорят о том, что взаимодействию в классе присуща иерархия. Однако учитель в рамках этих отношений часто демонстрирует паттерны заботы и участия в ответ на нарушающую инициативу учеников. Это почти всегда происходит с целью направления (перенаправления) такой инициативы ученика в сторону учебной работы и улучшения его самочувствия.

Анализ лингвистического уровня позволяет выделить паттерны объединения и разделения участников взаимодействия, паттерны контроля поведения учеников, паттерны трансформирующей заботы и помощи. Дальнейший анализ дискурсивного уровня, вводящий ситуационный контекст, даст более глубокое описание происходящего.

4.2. Дискурсив-
ный уровень:
метафоры,
оценка учеников
и обозначение
символических
границ урока

Учитывая, что предметом анализа на дискурсивном уровне является ситуационный контекст, интересную деталь представляют собой способы его построения. В частности, речь идет о метафорах, которыми насыщены уроки. Метафоры в коммуникации — это не только декоративный элемент или инструмент, с помощью которого речь становится более благозвучной, но и важное средство познания действительности [Лакофф, Джонсон, 2004].

Какие метафоры учителя используют на уроке? Две наиболее ярких и частых — «один в эфире» и «эхо» (высказывания, описывающие коллективную реакцию учеников). «Один в эфире» (равно как и «не говорите хором») — реализация учителем принципов коммуникативного порядка, регулирующих инициативы учеников при ответе на вопросы.

Пример с метафорой «эха» еще более интересен. Ситуация строится следующим образом: учитель произносит фразу и просит учеников повторить ее за ним. Они делают это вразнобой, после чего учитель прибегает к образу «эха». Эхо — это отраженный звук. Обращаясь к ученикам с просьбой «изобразить стройное эхо», учитель ждет от них коллективного воспроизведения его собственных слов, усиливающего правильный ответ. Все это позволяет провести границы статусно-ролевой структуры урока, идентифицировать его правила и конвенции.

*П: Северная Америка. Кстати, когда я спросила, чем мы докажем, у нас было предположение, что третий материк — Южная Америка. Давайте проверим. Откройте, пожалуйста, страницу сто двадцать шесть [Пауза. Ученики ищут страницу]. Страница сто двадцать шесть. Ага, ребята, пожалуйста, вам ответ на этот вопрос! [Обращается к ученику, но он молчит, другие ученики выкрикивают ответ]. **У нас есть рука, [но] у нас сейчас хоровое пение... Один в эфире...** [Имя ученика], пожалуйста! [Имя того же ученика], ты готов дать ответ? Он уже произнесен даже. [Ученик молчит]. Ага [указывает рукой и предлагает ответить ученику, который тянет руку].*

(город 1, школа 2, география, 5-й класс)

П: Итак, сейчас мы обсудим два предмета. There are two subjects. You know this subjects? (показывает на слайд)

[Ученики отвечают хором неразборчиво].

*П: А теперь, раз вы у меня **фоните сейчас так [что ничего не разобрать], [то лучше] изобразите стройное эхо.** [Ученики отвечают хором вместе с педагогом] Reading, russian, literature... Я уверена, вы сделаете ошибки в некоторых словах...*

(город 3, школа 1, английский язык, 8-й класс)

Метафоры — не только приведенные — устанавливают понимание учениками возникшей ситуации и требуемого действия, соотносят их друг с другом. Смысл метафоры указывает на установление учителем картины происходящего. Суть поведения учителя, его модель состоит в определении ситуации совместности, в нахождении общего взгляда на ситуацию и действия в ней.

Оценочные техники в речи учителя проводят границу между допустимым и недопустимым в поведении учеников. Корректное поведение сопровождается положительной оценкой, а за некорректным следует оценка негативная. Реализуя дисциплинарные техники, учитель задает границы корректности, допускает одни поведенческие паттерны и исключает другие. Примечательно, что в классах, где мы проводили наблюдение, способы выражения похвалы оказались весьма ограниченными (среди самых частых — «замечательно» и «молодец/молодцы»), в то время как репертуар высказываний, используемых для выражения неодобрения, существенно шире (это обеспечивается выбором разнообразной лексики и риторических приемов). Вероятно, именно техники неодобрения играют важную роль в обозначении и поддержании символических границ урока, еще не освоенных учениками. Речь об этом пойдет ниже.

П: Я обращаюсь к тебе, [Имя ученика]. Я прошу прощения, но ты ведешь себя **неподобающе взрослому двенадцатилетнему**. То есть знаешь, но не делаешь.

(город 3, школа 1, ОДНКНР, 6-й класс)

П: <...> Давайте вспомним с вами то, что мы на прошлых уроках прошли. Что на прошлом уроке...

У: Механическую работу.

П: **Молодец** [улыбается]. <...> Что же такое механическая работа?

У: Механическая работа — это когда что-то движется.

П: <...> Мы писали конкретное определение, что такое механическая работа. [Показывает рукой на ученицу, предлагая ей ответить].

У: Механическая работа — это физическая величина, равная произведению силы на путь, который показывает тело при этой силе.

П: **Да вы ж мои молодцы!** <...>

(город 1, школа 1, физика, 7-й класс)

Учитель может вовлекать ученика в процесс принятия решений — предоставлять возможность выбора заданий и способов их выполнения, предлагать ему участвовать в оценивании себя и своих одноклассников. Например, он задает вопрос «Какую бы оценку вы поставили ученику N?» или «Кто у нас сегодня заслужил пятерку?». В приведенном ниже диалоге видно, что учитель оставляет последнее слово за собой, утверждает собственную, «доминирующую» оценку (фактически оценку оценки), хотя во многих случаях можно наблюдать единодушие учеников в оценках, которые тем не менее расходятся с вердиктом учителя.

П: <...> *Кстати, оценки за работу на уроке смело можно поставить.*

У: *Пятерку.*

У2: *Кому?*

П: *Кому, как вы думаете? Кому поставим?*

[Ученики, перекрикивая друг друга, называют разные имена].

П: <...> *А вот те, кто сегодня отвечал, давайте попробуем ... [оценить их]...*

У: *Я думаю, [Имя ученицы 1] пять.*

П: *Однозначно, потому, она начала с того, что она уже имела информацию. А где ты взяла, [Имя ученицы 1]? Это домашняя, правильно? Я вас просила подготовить информацию [Другая ученица подняла руку].*

<...>

П: *Вернулись все-таки к оцениванию. Услышала [Имя ученицы 1] — [Имя ученицы 1] сегодня пять. [Имя ученицы 2] с [Имя ученицы 1] сегодня хорошо отвечали. [Имя ученицы 3] сегодня вообще активная была, пятерку поставлю. И вот я прошу оценить [Имя ученика 1] и [Имя ученика 2], потому что урок у нас начинался очень весело...*

У: *Он все выполнял.*

П: *Кто? [Имя ученика 1]? Ну на четыре, потому что в начале урока он никак не мог сосредоточиться. Пятерка срывается сегодня. Сегодня без пятерки. [Имя ученика 2] оцениваем.*

У: Да [несколько голосов]. Пятерку...

П: Нет, [Имя ученика 2] у нас сегодня совсем плохо поработал.
(город 1, школа 2, география, 8-й класс)

Прямая оценка учителем действий, поведения или высказываний учеников, в том числе оценка их оценок, опирается на паттерны контроля, но нацелена на обнаружение оснований оценки. Иными словами, смысл оценивания состоит не в выставлении баллов, а в том, чтобы показать, почему эта оценка такая или другая: «ответ правильный», «активная была», «плохо поработал». В данном случае смысл поведения учителя состоит в открытии оснований оценки, в объяснении оценки.

Социальная ткань урока, разворачиваемые на нем требования и правила во многом зависят от обозначения символических границ. Учитель разными способами замыкает пространство урока, не дает ему рассыпаться, создавая и определяя границы возникающих неоднозначностей — «интриг».

Очевидно, что есть и формализованные темпоральные границы урока — 40–45 минут, которые могут сдвигаться в одну или другую сторону на усмотрение учителя. Пример тому — типичная фраза «Звонок для учителя». Тем не менее внутри урока также осуществляются дополнительные настройки: если ученики демонстрируют ненормативную инициативу — отвлекаются, задают вопросы, не связанные с содержанием урока, пытаются подорвать дисциплину, разговаривают, нарушают установления, например достают телефон, — учитель возвращает «нормальность», давая понять, что урок представляет собой специфическую территорию со своими правилами. Проведение демаркационной линии между уроком и всем, что происходит за его пределами («Вопросы, не относящиеся к математике, вы будете обсуждать на других уроках»), — это значительная часть работы учителя как агента социальных отношений, обеспечивающих результативный рабочий процесс (обучение). Часто обозначение символических границ инкорпорировано в другие задачи. Например, учитель по ходу работы произносит имя ученика, выразительно указывая на него рукой во время объяснения задания с явным контролирующим намерением. Таким способом он сигнализирует, что держит руку на пульсе происходящего, следит за тем, чтобы правила игры соблюдались.

П: На меня посмотрели. Все ровненько. Мы переключились на географию [называет имя ученицы и переключает внимание на класс], теперь все вопросы, не касающиеся географии,

только после уроков. Всё. На меня посмотрели. [Пауза]. Здравствуйте, садитесь! [Ученики садятся за парты].

(город 1, школа 2, география, 5-й класс)

П: *Но такой вот у меня вопрос: во внешней политике России в целом у нас не так много людей, у которых было такое же прозвище... Я вам не мешаю? [Обращается к мальчикам на последней парте] Здравствуйте! [Обращается к классу] Если вам нужно выйти, выйдите! [Снова обращается к мальчикам на последней парте]*

У: Нет, не нужно.

П: **Вы уверены?** У нас есть несколько людей, у которых приставочка к [имелось в виду имя князя]....

У: Нет, мне ничего не надо! Честно!

П: *Тогда уберите все, что у вас лишнее [ученик что-то делает, не видно на записи]. Спасибо! Таким кардинальным образом у нас поступал только Ярослав [улыбается, шутит, ребята смеются]. Итак, у нас есть еще несколько людей, у которых была приставочка к имени... Девочки! А именно Петр Великий... [В классе шум] Товарищи! Третий ряд! Слушайте, вот прямо веселье невероятное [иронично]. Давайте с вами вспомним, на что у нас обращал внимание во внешней политике Петр Великий?*

(город 2, школа 1, история, 8-й класс)

Темпоральные границы урока поддерживают форму длящегося настоящего, контролируемого учителем прежде всего за счет предложения заданий и отведенного на них времени. Символические границы урока прокладываются по очень сложной «территории» и часто включают в себя темпоральные. Иными словами, символические границы урока обозначаются учителем в разнообразии «слоев»: и по содержанию дисциплины («математика сейчас или география»), и по интенциям ученического поведения («не на то обращаешь внимание»), и по ролям участников («это я сейчас объясняю, а не он»), и по оценке источников информации («этого нет в интернете»). Такое поведение учителя можно назвать моделью обозначения символических границ урока, которая состоит в использовании знаний и опыта для оценки действий или высказываний учеников, выходящих за границы интуитивно определяемой «территории» урока и ее «слоев».

Мы предполагаем, что результативный учитель явно или неявно учитывает различные особенности урока как совокупности социальных действий, его структурные рамки. Такое социальное модерирование, в частности переключение с «я/ты/вы» на «мы» и обратно, использование маркеров контроля, своевременное предоставление оценки действий, контроль поведения учеников, их вовлечение в того или иного рода активности, введение и поддержка картины ситуации или правил, ловко сформулированных в виде метафор, а также обозначение границ урока, как раз и способствует достижению образовательных результатов.

4.3. Социальный
уровень:
урок
как социальная
практика

Анализируемые фрагменты и сцены уроков, мы полагаем, обладают всеми основными свойствами, присущими целой учительской практике, и являются живыми частями этого единства [Выготский, 2011. С. 10]. Таким образом, в результате анализа ситуаций и событий на уроке мы обнаруживаем целый ряд неявных, но постоянно действующих социальных особенностей — паттернов и моделей поведения. Уроки как социальная практика, обеспечивающая академическую результативность, предстают перед нами дискурсивно, через средства инициирования, поддержки и контроля.

С одной стороны, мы наблюдаем деструктуризацию при структурной целостности урока: пространство автономии учеников часто увеличивается при соответствующей учительской инициативе, а инициативы учеников не элиминируются учителем и перенаправляются в рабочее русло, трансформируются уникальными, выработанными учителем средствами — метафорами, знаками границ урока, лингвистическими маркерами и т.п. — так, что структурная целостность урока, поставленная было под сомнение, вновь обретает свою форму, укрепляется. Например, в рамках инициирования групповой работы ученики, разделенные на команды, могут двигаться в том образовательном ритме, который сочтут для себя комфортным, а учитель в такой ситуации не приводит индивидуальные запросы к общему знаменателю.

С другой стороны, урок — это по-прежнему жесткая, консервативная структура, где многое завязано на фигуре учителя, на подтверждаемых и вводимых им *ad hoc* средствах управления инициативой и границами. Контроль структурной целостности остается корневым элементом урока и легитимным основанием власти учителя.

Необходимо учитывать длительность влияния школы на формы реагирования и поведения учеников. Очевидно, что такие формы реализуются и в других социальных структурах на пути че-

ловека, частью которых он является или будет являться. Школа в этом отношении, конечно же, не представляет собой «взрослую» жизнь в миниатюре или подготовку к ней. Школа и есть сама жизнь, в которой происходит постоянное испытание правил и границ «работы» на прочность и эффективность [Дьюи, 1999].

5. Дискуссия и рекомендации

Этнографический поиск позволил нам обнаружить лингвистические маркеры и паттерны учительского поведения, метафоры и средства трансформации статусов и состояний учеников (например, средства создания иронического смысла или смысла поддержки и заботы об ученике), которые свидетельствуют о существовании особенностей работы результативных учителей.

В результате анализа сплошных видеозаписей уроков выделены три группы паттернов поведения результативных учителей — объединения и разделения участников, контроля за поведением учеников, трансформирующей заботы и помощи. Эти паттерны поведения «включаются» в определенных ситуациях, когда учителю на уроке необходимо осуществить тот или иной маневр. Учитель лавирует между разными дискурсивными техниками, задействует те или иные паттерны, создает их комбинации.

В целом мы можем говорить о трех моделях поведения учителя: 1) определение ситуаций социальной совместности; 2) оценка и объяснение ее критериев; 3) обозначение символических границ урока. С их помощью реализуется сила социального влияния, руководящая человеком и за границами школы, в том числе — после ее окончания в виде проекции в других социальных конфигурациях, опытах взаимодействия. Учитель — проводник этих опытов, урок — ежедневный микроконтекст, этот опыт (вос)производящий.

Анализ урока как социологического феномена способствовал регистрации (или в крайнем случае подтверждению) некоторых неявных структурных особенностей, которые ему свойственны. Тем не менее существует и ряд других дисциплинарных оптик, в частности методическая, психологическая и др.⁸ Например, первая позволит описать эмпирическую практику преподавания и живые методические (технологические) модели работы учителей, в том числе с использованием методов машинного анализа [Dale et al., 2022]. Такие модели могут включать уникальное сочетание приемов, техник и методов работы и реагирования. Психологическая оптика даст возможность увидеть фрагменты взаимозависимой (конфликтной) ком-

⁸ Написание статей с подобными фокусировками планируется.

муникации, эффекты озадачивания, когнитивных диссонансов или психологически защитного поведения [Сергоманов, 1997].

Выводы, полученные в настоящем исследовании, могут не только участвовать в приращении академического знания, но и иметь практическое применение. Подобные исследования — потенциально важный ресурс обратной связи, попытка взглянуть на работу учителя в другом ракурсе, источник пересмотра или калибровки неявных аспектов практик, разворачиваемых на уроке. Благодаря анализу событий мы можем идти к более глубокому пониманию и способствовать созданию новых ресурсов обратной связи.

Наконец, необходимо утвердить наблюдения и анализ уроков результативных учителей «как есть» в контексте поиска «учительских секретов». Мы анализировали уроки зрелых учителей, которые, по всем признакам, находятся на пике мастерства и стабильности. Это означает, что в содержание и формы подготовки, переподготовки и повышения квалификации менее опытных учителей можно вводить соответствующие языки описания и «распаковки» дискурса, практики опробования секретов работы с инициативой учеников, с расширением или сужением пространства урока. Настройка такой оптики учительского профессионализма, такого взгляда на работу учителя поможет преодолеть многие профессиональные затруднения: кризисы входа в профессию, социальные фрустрации и выгорание, непродуктивные конфликты и прочие неявные, но объективные и, что самое важное, повседневные сложности профессиональной работы учителя.

Литература

1. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К.В. (2022) Цифровые технологии в школе и информационно-коммуникационная компетентность учащихся. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 218–243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243>
2. Айгунова О.А., Ильичева С.А., Лесин С.М., Мкртчян В.А., Саликова Э.М.В. (2018) Метод анализа видеозаписей учебных занятий как инструмент оценивания профессиональной деятельности учителя. *Интерактивное образование*, № 1–2, сс. 52–56.
3. Ахметзянова Г.М. (2020) Управление профессиональным развитием педагогического коллектива школы. *Школьные технологии*, № 3, сс. 19–25.
4. Бысик Н.В., Евтюхова В.С., Пинская М.А. (сост.) (2017) *Я — эффективный учитель: как мотивировать к учебе и повысить успешность «слабых» учащихся*. М.: Университетская книга.
5. Выготский Л.С. (2011) *Мышление и речь*. М.: АСТ Астрель.
6. Гавриленко П.А. (2022) Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
7. Гоффман Э. (2019) *Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений*. М.: Элементарные формы.

8. Джексон Ф. (2016) *Жизнь в классе*. М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Дьюи Дж. (1999) *Демократия и образование*. М.: Педагогика.
10. Йоргенсен М.В., Филлипс Л. (2008) *Дискурс-анализ. Теория и метод*. Харьков: Гуманитарный центр.
11. Канонир Т.Н., Углонова И.Л., Куликова А.А. (2022) Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 4, сс. 247–272. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.4.2010>
12. Лакофф Дж., Джонсон М. (2004) *Метафоры, которыми мы живем*. М.: Едиториал УРСС.
13. Пиаже Ж. (2008) *Речь и мышление ребенка*. М.: Римис.
14. Поливанова К., Бочавер А., Нисская А. (2017) Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 185–205. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-185-205>
15. Семенов А.Л. (2020) Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 3, сс. 590–596. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27>
16. Сергоманов П.А. (1997) *Содержание и динамика конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте*: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск: КГУ.
17. Сергоманов П.А., Бысик Н.В. (2022) Учительские практики: исследования и их платформизация в цифровую эпоху. *Образовательная политика*, № 1 (89). <https://doi.org/10.22394/20780838X0202201054065>
18. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. (2018) Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 6, сс. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
19. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2020) Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки. *Социологические исследования*, № 7, сс. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
20. Федерякин Д.А., Ларина Г.С., Карданова Е.Ю. (2021) Измерение базовой математической грамотности в начальной школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 199–226. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-199-226>
21. Фуко М. (2018) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ad Marginem.
22. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. (ред.) (1967) *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков*. М.: Просвещение.
23. Anderson J., Taner G. (2022) Building the Expert Teacher Prototype: A Meta-summary of Teacher Expertise Studies in Primary and Secondary Education. *Educational Research Review*, vol. 38, no 3, Article no 100485. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
24. Dale M.E., Godley A.J., Capello S.A., Donnelly P.J., D'Mello S.K., Kelly S.P. (2022) Toward the Automated Analysis of Teacher Talk in Secondary ELA Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, no 3, Article no 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>
25. Dudley P. (2013) Teacher Learning in Lesson Study: What Interaction-Level Discourse Analysis Revealed about How Teachers Utilized Imagination, Tacit Knowledge of Teaching and Fresh Evidence of Pupils Learning, to Develop Practice Knowledge and so Enhance Their Pupils' Learning. *Teach-*

ing and Teacher Education, vol. 34, pp. 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>

26. Fairclough N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
27. Jansen S., Knippels M.C.P.J., van Joolingen W.R. (2021) Lesson Study as a Research Approach: A Case Study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, vol. 10, no 3, pp. 286–301. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0098>
28. Molina E., Melo Hurtado C.E., Pushparatnam A., Wilichowski T.M. (2019) *Teach: Observer Manual*. Washington, DC: World Bank Group.
29. Swain J. (2006) An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 9, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1080/13645570600761346>
30. Udehn L. (2002) The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 479–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>

References

- Akhmetzyanova G.M. (2020) Upravlenie professional'nym razvitiem pedagogicheskogo kollektiva shkoly [Management of Professional Development of Pedagogical Team of School]. *Shkol'nye tekhnologii*, no 3, pp. 19–25.
- Anderson J., Taner G. (2022) Building the Expert Teacher Prototype: A Meta-summary of Teacher Expertise Studies in Primary and Secondary Education. *Educational Research Review*, vol. 38, no 3, Article no 100485. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu., Tarasova R.V. (2022) Tsifrovye tekhnologii v shkole i informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentnost' uchashchikhsya [Digital Transformation of Schools and Student's Information and Communication Literacy]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 218–243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243>
- Aygunova O.A., Il'icheva S.A., Lesin S.M., Mkrtchyan V.A., Salikova E.M.V. (2018) Metod analiza videozapisey uchebnykh zanyatiy kak instrument otsenivaniya professional'noy deyatel'nosti uchitelya [The Method of Analyzing Video Recordings of Training Sessions as a Tool for Evaluating the Professional Activity of a Teacher]. *Interaktivnoe obrazovanie*, no 1–2, pp. 52–56.
- Bysik N.V., Evtyuhova V.S., Pinskaya M.A. (eds) (2017) *Ya — effektivnyy uchitel': kak motivirovat' k uchebe i povysit' uspehnost' «slabykh» uchashchikhsya* [I Am an Effective Teacher: How to Motivate to Study and Increase the Success of “Weak” Students]. Moscow: Universitetskaya kniga.
- Dale M.E., Godley A.J., Capello S.A., Donnelly P.J., D'Mello S.K., Kelly S.P. (2022) Toward the Automated Analysis of Teacher Talk in Secondary ELA Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, no 3, Article no 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>
- Dewey J. (1999) *Demokratiya i obrazovanie* [Democracy and Education]. Moscow: Pedagogika.
- Dudley P. (2013) Teacher Learning in Lesson Study: What Interaction-Level Discourse Analysis Revealed about How Teachers Utilized Imagination, Tacit Knowledge of Teaching and Fresh Evidence of Pupils Learning, to Develop Practice Knowledge and so Enhance Their Pupils' Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 34, pp. 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Elkonin D.B., Dragunova T.V. (1967) *Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov* [Age and Individual Characteristics of Younger Adolescents]. Moscow: Prosveshchenie.
- Fairclough N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Federiakina D.A., Larina G.S., Kardanova E.Yu. (2021) Izmerenie bazovoy matematicheskoy gramotnosti v nachal'noy shkole [Measuring Basic Mathematical Li-

- teracy in Elementary School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 199–226. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-199-226>
- Foucault M. (2018) *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my* [Discipline and Punish: The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem.
- Gavrilenko P.A. (2022) Izmeneniya v predstavleniyakh i praktikakh shkol'nykh uchiteley kak osnova dlya samostoyatel'nogo deystviya podrostanta [Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
- Goffman E. (2019) *Totalnye instituty: ocherki o sotsial'noy situatsii psikhicheskikh bo'nykh patsientov i prochikh postoyal'tsev zakrytykh uchrezhdeniy* [Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates]. Moscow: Elementary Forms Press.
- Jackson P.W. (2016) *Zhizn' v klasse* [Life in Classrooms]. Moscow: HSE.
- Jansen S., Knippels M.C.P.J., van Joolingen W.R. (2021) Lesson Study as a Research Approach: A Case Study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, vol. 10, no 3, pp. 286–301. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0098>
- Jorgensen M., Phillips L. (2008) *Diskurs-analiz. Teoriya i metod* [Discourse Analysis as Theory and Method]. Kharkov: Humanitarian Centre.
- Kanonire T.N., Uglanova I.L., Kulikova A.A. (2022) Monitoring sub'ektivnogo blagopoluchiya v shkole: otsenka v ramkakh sovremennoy teorii testirovaniya [Monitoring Subjective Well-Being in School: Assessment in the Framework of Modern Testing Theory]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 4, pp. 247–272. <https://doi.org/10.14515/monitoring>
- Lakoff G., Johnson M. (2004) *Metafora, kotorymi my zhivem* [Metaphors We Live By]. Moscow: Editorial URSS.
- Molina E., Melo Hurtado C.E., Pushparatnam A., Wilichowski T.M. (2019) *Teach: Observer Manual*. Washington, DC: World Bank Group.
- Piaget J. (2008) *Rech i myshlenie rebenka* [The Language and Thought of the Child]. Moscow: Rimis.
- Polivanova K., Bocharov A., Nisskaya A. (2017) Vzroslenie pyatiklassnikov: 1960-e vs 2010-e [Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s vs the 2010s]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 185–205. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-185-205>
- Semenov A. (2020) Rezul'tativnoe obrazovanie rasshirennoy lichnosti v prozrachnom mire na tsifrovoy platforme [Productive Education of Extended Human in the Transparent World on Digital Platform]. *The Herzen University Conference on Psychology in Education*, no 3, pp. 590–596. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27>
- Sergomanov P.A. (1997) *Soderzhanie i dinamika konfliktov ucheniya-obucheniya v mladshem shkol'nom vozraste* [The Content and Dynamics of Learning Conflicts in Primary School Age] (PhD Thesis). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University.
- Sergomanov P.A., Bysik N.V. (2022) Uchitel'skie praktiki: issledovaniya i ikh platformizatsiya v tsifrovuyu epokhu [Teaching Practices: Research and Its Platformization in the Digital Age]. *Obrazovatel'naya politika*, no 1 (89). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-54-65>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2020) Problema "struktura/deystvie" v XXI v.: izmeneniya v sotsial'noy real'nosti i vyvody dlya issledovatel'skoy povestki ["Structure-Agency" Problem in the XXI Century: Social Development and Research Implications]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 7, pp. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
- Swain J. (2006) An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 9, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1080/13645570600761346>

- Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. (2018) Mno-gomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimen-sional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazo-vanie / Psychological Science and Education*, vol. 23, no 6, pp. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
- Udehn L. (2002) The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 479–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>
- Vygotsky L.S. (2011) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: AST Astrel'.

Политика взаимодействия с выпускниками в многопрофильном университете (на примере Дальневосточного федерального университета)

Юлия Хукаленко, Дмитрий Земцов

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2022 г.

Хукаленко Юлия Сергеевна — кандидат филологических наук, научный сотрудник департамента образования и социальной работы Сиднейского университета (Австралия). Адрес: Education Building A35 Manning Road, The University of Sydney NSW 2006, Sydney, Australia. E-mail: iuliia.khukalenko@sydney.edu.au, ORCID 0000-0003-2948-2763 (контактное лицо для переписки)
Земцов Дмитрий Игоревич — научный сотрудник Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», проректор НИУ ВШЭ. E-mail: zemtsov.d@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9331-8641

Аннотация

Взаимодействие с выпускниками — сравнительно новая сфера деятельности для российских университетов. В то же время потребность в разработке политики взаимодействия с выпускниками постоянно растет, особенно в развивающихся и реформируемых университетах. Университеты пытаются с нуля выстроить новую культуру взаимоотношений с выпускниками.

Проведены 11 полуструктурированных интервью с деканами Дальневосточного федерального университета, в которых обсуждаются университетская культура отношений с выпускниками, институционализация этих отношений, формы коммуникации и выгода, которую могут извлечь из сотрудничества и выпускники, и их *alma mater*. С опорой на теории социальных полей и социального капитала авторы выделяют теоретические и практические принципы, которые могут лечь в основу эффективной политики взаимодействия с выпускниками: 1) открытость университета и его кампуса для всех выпускников; 2) институционализация взаимодействия с сообществами выпускников в устойчивых социальных полях; 3) поддержка неформальных сообществ выпускников и их амбассадоров; 4) поддержка развивающихся сообществ выпускников; 5) развитие форматов и практик поддержки университета его выпускниками (как в материальной, так и в нематериальной форме). Практика материальной поддержки университета его выпускниками пока не получила распространения в России и не может быть основой взаимодействия с выпускниками. Вместо этого следует строить прочные межличностные отношения, продвигая ценности доверия и сотрудничества, в котором активную роль играют ассоциации выпускников и неформальные сообщества.

Ключевые слова

выпускники университета, *alumni relations*, социальный капитал, социальное поле, образовательная политика.

Для цитирования Хукаленко Ю.С., Земцов Д.И. (2023) Политика взаимодействия с выпускниками в многопрофильном университете (на примере Дальневосточного федерального университета). *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 219–245. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-219-245>

Alumni Relations Policy of Multidisciplinary Universities (on the Example of the Far Eastern Federal University)

Iuliia Khukalenko, Dmitry Zemtsov

Iuliia S. Khukalenko — PhD, Research Affiliate at the Sydney School of Education and Social Work, the University of Sydney. Address: Education Building A35 Manning Road, The University of Sydney NSW 2006, Sydney, Australia. E-mail: iuliia.khukalenko@sydney.edu.au, ORCID 0000-0003-2948-2 (corresponding author)
Dmitry I. Zemtsov — Research Fellow, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics; Vice-Rector, National Research University Higher School of Economics. E-mail: zemtsov.d@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9331-8641

Alumni relations is a comparatively new sphere for Russian universities. Universities are trying to build new culture of the relationships with alumni from scratch. This article examines this challenge through interviewing deans of typical Russian multi-field University. Based on 11 semi-structured interviews, the article explores such topics as university culture, institutionalisation, communication, attitudes, and how both alumni and alma mater can benefit from cooperation. Relying on the theoretical frameworks of social fields and social capital, the article elaborates what theoretical and practical principles underlie effective alumni relations policy. The findings set five principles of alumni relations policy: 1) openness of the university and its campus for all alumni; 2) institutionalisation of the communities of stable social fields; 3) support of informal communities and individual ambassadors; 4) support of evolving communities at the university; and 5) development of alumni relations formats and practices. Considering the absence of a culture of material help and donations, such support cannot be the focus of alumni relations work. Instead, solid interpersonal relationships should be built, promoting the values of trust and cooperation, where alumni associations and informal communities play real role.

Abstract alumni relations, social capital, social field, education policy.

For citing Khukalenko I.S., Zemtsov D.I. (2023) Politika vzaimodejstviya s vypusknikami v mnogoprofil'nom universitete (na primere Dal'nevostochnogo federal'nogo universiteta) [Alumni Relations Policy of Multidisciplinary Universities (on the Example of the Far Eastern Federal University)]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 219–245. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-219-245>

Взаимодействие с выпускниками — неотъемлемая составляющая западной системы образования, особенно в США. Университет заинтересован в поддержании устойчивых связей с выпускниками по нескольким причинам, и прежде всего потому, что он получает от своих бывших студентов поддержку, в том

числе материальную. Эндаумент-фонды крупнейших американских и европейских университетов постоянно пополняются за счет пожертвований выпускников, которых стимулируют к таким взносам не только различные партнерские программы, предлагаемые вузами, но и законодательные системы государства [Maksaev, Petrovskaya, 2022]. При университетах функционируют специальные структуры, отвечающие за развитие партнерской сети и фандрайзинговые программы, реализуемые в пользу университета (*advancement offices*). Разумеется, взаимодействие университета с выпускниками не сводится исключительно к финансовой поддержке. Культура отношений университета с выпускниками включает разнообразные элементы, такие как развитие и поддержание профессиональных и неформальных сообществ, передача традиций, непрерывное обучение.

Хотя связи университетов с выпускниками имеют долгую и богатую традицию, существуют категории университетов, для которых разработка политики в сфере работы с выпускниками является актуальным вызовом. Это недавно созданные университеты, вузы, прошедшие процедуры реформирования, образовательные организации, действующие в странах, где институты взаимодействия университетов с выпускниками претерпевают значительные трансформации или не имеют устоявшихся норм. Именно в таком положении находятся российские классические многопрофильные университеты. Вопросы формирования в них политики взаимодействия с выпускниками не раскрыты в литературе, и настоящая статья призвана заполнить эту лакуну.

Для классических многопрофильных российских университетов упомянутые выше практики взаимодействия с выпускниками относительно новы: выпускники за редкими исключениями не играют заметной роли ни в жизни классического университета, ни в укреплении его внешних связей и влияния [Кузьминов, Семенов, Фрумин, 2013]. Федеральный закон о фондах целевого капитала (эндаументах) был принят в России только в 2006 г., и пожертвования выпускников в созданные фонды до сих пор минимальны [Солодовник, 2016]. Такое положение вещей отчасти является наследием недавней истории: в советской системе вузы были поставщиками кадров для плановой экономики, они распределяли выпускников по заранее определенным рабочим местам и не выступали для них в роли партнера. Другая причина кроется в отличной от западной системе вузовского финансирования: основную часть бюджета большинства университетов составляет государственное задание на образовательную деятельность, дополняемое доходами от оплаты обучения студентами, не поступившими на

бюджетные места. Средства на развитие науки и технологий российские вузы получают из профильных государственных программ, а заказы на исследования и разработки — от крупных компаний. Роль финансовой поддержки от сообщества выпускников в формировании бюджета университетов незначительна.

Тем не менее передовые российские университеты делают первые шаги в формировании культуры взаимодействия со своими выпускниками, включаясь таким образом в глобальную повестку. Создаются *advancement offices*, организуются ассоциации выпускников, появляются сотрудники, ответственные за работу с выпускниками. И уже есть истории успеха: это системы связей с выпускниками таких вузов, как Московский государственный институт международных отношений, Санкт-Петербургский государственный университет, Высшая школа экономики, Томский государственный университет, Московский физико-технический институт и некоторые частные университеты.

Важно иметь в виду, что в России существует развитая и эффективная практика взаимодействия с выпускниками моноотраслевых и монорегиональных университетов, которые фокусируют свою образовательную и исследовательскую деятельность на удовлетворении спроса на кадры в конкретных отраслях или регионах [Саинов, 2020; Вялых, 2020]. Выпускники этих университетов проявляют, особенно в последние десять лет, серьезную готовность поддерживать *alma mater* и защищать ее интересы, претендуя, со своей стороны, на вовлеченное участие в выработке и реализации решений по управлению университетом.

Руководство федеральных университетов осознает необходимость формирования целенаправленной и последовательной политики взаимодействия с выпускниками. Так, Дальневосточный федеральный университет в 2021 г. включил развитие данной сферы в число своих стратегических задач. Для этого есть серьезные предпосылки: ДВФУ — крупнейший вуз на российском Дальнем Востоке, и его выпускники во многом формируют интеллектуальную и культурную элиту не только Владивостока, но и всего макрорегиона. Фонд целевого капитала ДВФУ составляет около 600 млн руб., это один из крупнейших университетских эндаумент-фондов в России. Ранее университет уже предпринимал попытки системной работы с выпускниками: с 2015 по 2017 г. действовала ассоциация выпускников. Сейчас реальная работа с выпускниками ведется в рамках отдельных подразделений (институтов и школ), а взаимодействие осуществляется в основном на уровне личных контактов: существуют точечные связи между выпускниками и их научными руководи-

телями, преподавателями, директорами школ. Единой политики взаимодействия с выпускниками нет, притом что запрос на нее как со стороны университета, так и со стороны самих выпускников становится все отчетливее. В остальных федеральных университетах положение дел в сфере взаимодействия с выпускниками очень схоже с описанным, поэтому опыт ДВФУ может с некоторыми оговорками быть применим и в других российских федеральных университетах. Цель настоящего исследования — определить теоретические и практические принципы политики взаимодействия с выпускниками, необходимой университетской администрации для выстраивания с ними эффективных и долгосрочных отношений.

1. Краткий обзор литературы

Взаимодействию учреждений высшего образования с их выпускниками посвящены многочисленные исследования, в которых анализируются статистические данные о демографии, занятости и пожертвованиях, выявляются ожидания выпускников от университета, оцениваются их поведение, образ жизни, вовлеченность, лояльность, идентичности, традиции филантропии. Результаты таких исследований помогают учебным заведениям совершенствовать свои основные образовательные программы и дополнительные активности, улучшать репутацию университета, развивать деловые и исследовательские партнерства и вовлекать выпускников в университетскую жизнь. В то же время «исследования выпускников сосредоточены почти исключительно на пожертвованиях» [Weerts et al., 2010]. Множество исследований посвящено поддержке выпускниками своей *alma mater*, при этом выделяются два вида поддержки: материальная и нематериальная [Iskhakova et al., 2017].

К материальной поддержке относят, помимо собственно пожертвований, еще и «повторные покупки» [Putri et al., 2020], оплату дополнительных образовательных программ, направление на обучение в университет следующих поколений семьи [Ribes-Giner, Peralt Rillo, 2016], членство в клубах выпускников и связанных с университетом ассоциациях [Aslinger, 2018]. Исследуются эффективность разных форм сотрудничества с выпускниками [Kramer, Zent, 2019], социальные портреты выпускников, осуществляющих финансовые пожертвования [Weerts, Ronca, 2007; McNamee, Drezner, 2022].

Нематериальная поддержка может принимать разные формы: содействие в развитии карьеры студентов и более молодых выпускников, менторство, волонтерские выступления на университетских мероприятиях [Dollinger, Arkoudis, Marangell, 2019; Dean, Jendzurski, 2021]. Выпускники участвуют в университетских исследовательских проектах, помогают в сборе данных

[Hennig-Thurau, Langer, Hansen, 2001]. Они могут лоббировать интересы университета или помогать в приемных кампаниях — такая поддержка весьма существенна в условиях высокой цены привлечения в университет абитуриентов [Moore, Bowden-Everson, 2012; Wit de, Minaeva, Wang, 2022]. К числу важных видов нематериальной поддержки вуза исследователи также относят «искреннюю обратную связь учебному заведению относительно потребностей и ожиданий студентов» [Kilburn, Kilburn, Cates, 2014; Pedro, da Costa Mendes, Pereira, 2021].

Малочисленность исследований взаимодействия вузов с их выпускниками в российской академической традиции обусловлена как ограниченностью реальной практики в этой сфере, так и недостатком внимания к ней со стороны руководства многопрофильных университетов. Такая ситуация не уникальна для России: «отношения с выпускниками и сбор средств все еще очень новы для стран Северной Европы в целом, и большинство учреждений все еще пытаются разработать стратегии и экспериментируют с различными подходами» [Ebert, Axelsson, Harbor, 2015]. В Китае, где университеты начали создавать ассоциации выпускников по образцу американских в 1980-х годах, «ни университеты, ни их выпускники до сих пор до конца не понимают смысл отношений вуза с уже окончившими его студентами» [Liu, 2006; Zhimin, Chen, Wang, 2016]. И в ирландских университетах «взаимодействие с выпускниками все еще находится на ранней стадии развития» [Gallo, 2017]. Как и в России, в Ирландии университеты в основном финансируются государством и не имеют прочных традиций взаимодействия с выпускниками. Недавнее исследование показало, что университеты в Ирландии переходят от формирования культуры филантропии к восприятию своих выпускников как ключевых агентов социального влияния и глобального лидерства, что находит отражение в стратегических документах [Gallo, 2014].

В России исследования, посвященные взаимодействию вузов с выпускниками, сосредоточены преимущественно на трудоустройстве и карьере студентов-старшекурсников и недавних выпускников. Исследуются конкурентоспособность выпускников на рынке труда [Булатова, 2020; Вялых, 2020; Саинов, 2020], качество предоставляемых вузом образовательных услуг [Рас-торгуева, 2009], поддержка трудоустройства [Дьякова, 2020; Смирнова, 2020]. Немногие авторы обращают внимание на выпускников, уже построивших карьеру, такие статьи публикуются обычно в юбилейных номерах журналов [Щербина, 2020; Яновой, 2020]. По мнению Я.И. Кузьминова и М.И. Юдкевич, российская модель организации университета принадлежала и до сих пор принадлежит к числу тех моделей, которые минимально вовлекают выпускников в жизнь вуза: «выпускники не

участвуют в жизни университета ни организационно, ни финансово, а их участие и интерес к своей *alma mater* минимальны» [Кузьминов, Юдкевич, 2021]. В ежегодном статистическом сборнике «Индикаторы образования» [Бондаренко, Гохберг, Зорина, 2022] выпускники российских вузов упоминаются только в связи с их трудоустройством, как и в подавляющем большинстве стратегий развития университетов — победителей государственной программы поддержки университетов-лидеров «Приоритет 2030»¹. Отсутствие устойчивых традиций взаимодействия с выпускниками, описаний практик в этой сфере и культурно специфичных образцов для подражания является проблемой как для практиков, так и для исследователей. Настоящее исследование должно заполнить этот пробел в знаниях, а также предоставить инструменты специалистам по взаимодействию с выпускниками, недавно занявшими эти позиции.

2. Теоретическая рамка

В статье исследуется взаимодействие классических многопрофильных университетов России с их состоявшимися в профессии выпускниками. Практики моноотраслевых и монорегиональных университетов не поддаются прямому переносу в классический многопрофильный университет, но могут быть использованы для построения аналогий. Зарубежные форматы *alumni relations*, ставшие за свою многолетнюю, а подчас и многовековую, историю устойчивыми механизмами, также не могут быть прямо имплементированы в российскую систему высшего образования из-за различия институциональных условий.

Основанием теоретической модели исследования служит категория социального поля, введенная П. Бурдьё и развитая его последователями в теорию поля (см. [Lin, 2001; Fligstein, McAdam, 2012]). Социальное поле, по мысли этих авторов, представляет собой систему взаимодействующих через индивидов социальных сил, потенциал которых задан той или иной величиной одного из четырех видов капитала — экономического, социального, культурного или символического [Бурдьё, 2002]. Для описания продуктивного взаимодействия университета с выпускниками используется понятие социального капитала как «совокупности реальных или потенциальных ресурсов, связанных с обладанием устойчивой сетью более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания — иными словами, с членством в группе» [Там же. С. 63]. Социальный капитал может конвертироваться как в капиталы другого типа, так и непосредственно в блага — информацию,

¹ Постановление Правительства РФ от 13 мая 2021 г. № 729 «О мерах по реализации программы стратегического академического лидерства “Приоритет-2030”».

лоббизм, положительные рекомендации и др. При этом социальный капитал, в наименьшей степени поддающийся институционализации, является и «наименее осязаемым» [Коулман, 2001] для администрации университетов.

Теория социальных полей и социального капитала используется для описания отношений выпускников относительно редко, тем не менее исследования, основанные на этой теоретической базе, проводятся, например, в Австралии [Tomlinson, 2017] и Китае [Liu, 2006; Zhimin, Chen, Wang, 2016]. Выбор нами именно этой теоретической рамки обусловлен необходимостью выработать принципы университетской политики взаимодействия с выпускниками, т.е. теоретически описать не просто взаимодействие образовательной организации с каждым выпускником по отдельности, а социальную игру со сложными правилами и разнообразными ставками, в которой принимают участие и университеты, и их выпускники.

Таким образом, в теории задачу управления связями с выпускниками для университета можно представить как процесс его взаимодействия с социальным полем или полями, имеющий целью создание социального капитала, его увеличение и эффективную конвертацию в другие формы капитала или в конечные потребляемые университетом блага. Можно сказать, что каждый моноотраслевой или монорегиональный университет включен в конкретное социальное поле в качестве института кооптации новых агентов и участвует в процессах конвертации разных типов социального капитала внутри этого поля. Тогда классический многопрофильный университет следует трактовать, во-первых, как агента в разных социальных полях, во-вторых, как субъекта, присутствующего в разных социальных полях и балансирующего ставки разных социальных полей, и, в-третьих, как потенциальный инкубатор новых социальных полей.

3. Методы исследования

Исследование подготовлено на материале полуструктурированных интервью, проведенных летом 2021 г. с руководителями 11 академических подразделений ДВФУ: Восточного института, Политехнического института, Школы медицины, Юридической школы, Школы педагогики, Школы экономики и менеджмента, Школы искусств и гуманитарных наук, Института наук о жизни и биомедицины, Института наукоемких технологий и передовых материалов, Института мирового океана, Института математики и компьютерных технологий. Восемь интервью проведены лично с респондентами во Владивостоке, три интервью состоялись онлайн. Длительность интервью — от 20 до 80 минут.

Выбор полуструктурированного интервью в качестве метода исследования продиктован целями данной работы. Директора школ, с одной стороны, плотно работают с руководством вуза и понимают приоритеты организации, а с другой — погружены в учебный процесс и лично знают преподавателей и многих студентов. Такая позиция в университете позволяет им видеть «большую картину», понимая детали, и поэтому они могут предлагать реалистичные и эффективные элементы концепции взаимодействия с выпускниками.

План интервью состоял из трех смысловых блоков: 1) описание организации взаимодействия с выпускниками в курируемом респондентом структурном подразделении; 2) мнение респондента о тех или иных проектах и форматах, реализующихся в ДВФУ или реализованных в прошлом; 3) его предложения по формированию культуры взаимодействия с выпускниками и по отражению этой культуры в политике вуза. Все интервью транскрибированы и кодировались с помощью QDA Miner Lite в традиции метода обоснованной теории [Strauss, Corbin, 1994]. Коды отражают основные направления беседы с респондентами и основные принципы практики взаимодействия с выпускниками.

4. Результаты и обсуждение

4.1. Взаимодействие с сообществами выпускников

ДВФУ представляет особый интерес с точки зрения анализа взаимодействия университета с разными социальными полями благодаря истории его создания. Чуть больше десяти лет назад каждый из четырех университетов, на базе которых создан ДВФУ, проводил самостоятельную политику в отношении выпускников, так что сегодня включенность тех или иных подразделений университета в разные социальные поля конституируется как многолетней историей самостоятельных университетов, так и трансформационными процессами прошедших десяти лет.

В ходе интервью респонденты часто обращались к опыту сообществ выпускников, действующих в рамках более широких по отношению к университету социальных полей. Анализ интервью позволил выделить три формата взаимоотношений университета с такими сообществами: «институт — отрасль», «кафедра — отрасль», «инкубатор отраслей».

Формат **«институт — отрасль»** объединяет случаи, когда школа или институт целенаправленно участвуют в воспроизводстве конкретного социального поля. Яркий пример показывает Школа педагогики ДВФУ, которая долгое время развивалась как самостоятельный моноотраслевой вуз — Уссурийский педагогический университет, и сегодня, уже будучи структурным подразделением ДВФУ, она во многом сохранила прису-

щую этому типу университетов модель взаимодействия с выпускниками. Вот как описывает эту модель директор Школы педагогики:

Мы так для себя решили, что нам интересна системная работа с очень понятным нам сегментом выпускников, то есть с теми выпускниками, которые идут в нашу отрасль и которые работают по специальности. Выпускники, которые уходят в другие области, — мы их очень любим, ценим, но работу с ними мы не выстраиваем. <...> Наша целевая аудитория по работе с выпускниками — это люди, приходящие в отрасль и работающие в системе образования.

Другой пример — Школа медицины:

Медицина — отдельно стоящая область. Наши выпускники не похожи на выпускников других факультетов по многим параметрам. У нас работа с выпускниками идет непрерывно и практически всегда.

Специфика взаимодействия Школы медицины с ее выпускниками продиктована необходимостью постоянного повышения квалификации, которая действует у медиков на протяжении всей профессиональной карьеры. Поэтому выпускники Школы медицины ДВФУ нередко возвращаются в *alma mater*. В этой сфере деятельности развита система кооптации в социальное поле через выпускников-наставников, причем «в медицине это происходит на обязательной основе», — подчеркивает директор Школы медицины.

И наконец, пример Юридической школы:

Мы обречены на постоянное взаимодействие с нашими выпускниками, которые работают в многочисленных общественных, государственных, муниципальных или коммерческих органах и организациях, чья работа связана с юриспруденцией от Приморского отделения Ассоциации юристов России до работников судов, прокуратуры или, например, нотариальной и адвокатской палаты. Кроме того, многие из них возглавляют указанные органы или организации.

Как видно из примеров, подразделения университета, реализующие модель «институт — отрасль», успешно интегрируются в выбранное социальное поле и, как будет видно из следующих разделов, способны эффективно оперировать социальным капиталом в рамках этого поля. Вместе с тем такие подразделения, как правило, имеют репутацию достаточно кон-

сервативных организаций и нечасто принимают участие в генерации новых социальных полей.

Формат **«кафедра — отрасль»** имеет место в тех случаях, когда в воспроизводстве социального поля участвуют отдельные кафедры, программы или личности внутри университета, притом что такое взаимодействие частично или полностью ускользает от внимания администрации. Описывая такие варианты взаимоотношений университета с сообществами выпускников, респонденты, как правило, фиксируют ценность такой включенности, но обнаруживают менее глубокую погруженность в ее механизмы. Например, директор Института наук о жизни и биомедицины сообщает, что устойчивые отраслевые сообщества существуют в сфере пищевых биотехнологий:

Департамент, конечно, со многими выпускниками знаком, потому что все выпускники работают в сфере пищевого производства во Владивостоке: «Ратимир», «Владхлеб»... Наш профессор была директором Института пищевых технологий и товароведения в ТГЭУ, который влился потом в нашу школу. Вот она знает почти всех выпускников.

Другой подобный пример — сообщество выпускников-химиков, которое описывает один из респондентов:

Я могу вам сказать как выпускница ДВГУ: у химиков есть День химика — это один из немногих отраслевых праздников для нашего химфака, это святой день, последнее воскресенье мая. Все туда ходят, все поколения, там юбилейный выпуск... Мало у кого это есть, но вот у химиков есть.

День химика ежегодно проводится при Институте наукоемких технологий и передовых материалов ДВФУ.

К тому же формату относятся сообщество выпускников энергетических кафедр Политехнического института в приморских подразделениях компании «Русгидро» и выпускники образовательных программ географической направленности в профильных институтах ДВО РАН. Такие сообщества обладают определенным уровнем самосознания себя как сообщества, способностью вступать с университетом в субъект-субъектные отношения и даже полемику, проявлять заботу о кооптации новых выпускников в свое социальное поле.

Формат **«инкубатор отраслей»** объединяет случаи, когда вокруг университета формируются новые социальные поля. Дальневосточный федеральный университет создавался как институт интеллектуального развития российского Дальнего Востока, и в его составе есть подразделения, не имеющие исто-

рических корней в объединенных университетах, так называемые гринфилды. Один из примеров — Институт наук о жизни и биомедицины, перед которым стоит цель сформировать на Дальнем Востоке научные школы мирового уровня, интегрированные в международную науку и обладающие сетью научных контактов за рубежом:

У нас было ноль преподавателей и ноль студентов. Школа была абсолютно пустая, просто пустая. Вот в какой класс ни зайдешь — пусто, просто мебель стояла. А так не было ничего, и вот за эти годы мы просто наращивали, наращивали, наращивали, а сейчас нам поместиться некуда. <...> Понимаете, это очень большая работа на самом деле, и для нас, когда наш выпускник пошел работать в городскую клиническую больницу во Владивостоке — это хорошо, или в Спасске, или в Дальнегорске. Но с точки зрения международных рейтингов это не имеет никакого значения. А вот если бы он пошел в медицинский центр, условно говоря, в Дели, в столице Индии — это другая история. Или в Мексике, или в Бразилии где-то в столице.

Другой похожий пример — роль университета в развитии ИТ-сообщества Приморского края. Исторически математические и ИТ-кафедры, вошедшие в состав ДВФУ, ориентировали своих выпускников на научную карьеру в структурах Дальневосточного отделения Российской академии наук. Бум развития ИТ на рубеже 1990–2000-х годов изменил рынок труда, и часть выпускников предпочли прикладные профессии в области информационных технологий, создали свои компании, стали работодателями. Директор института математики и компьютерных технологий фиксирует:

В ДВГУ и позже в ДВФУ работает самый известный и любимый в Приморье преподаватель-практик — Александр Сергеевич Кленин. Сколько себя помню, он был в конфликте с кафедрами, но очень любим теми студентами, которые хотели уметь реально программировать для рынка. Создал команду по олимпиадному программированию, все свое время уделяет университету. Думаю, можно сказать, что большая часть нашего ИТ-комьюнити выросла из семинаров Кленина.

Итак, университет способен выполнять роль инкубатора новых социальных полей, но этот процесс еще менее прозрачен для администрирования, чем взаимодействие с социальными полями уже существующими. Здесь велика роль отдель-

ных личностей, амбассадоров, и низовой самоорганизации, в том числе самоорганизованных студенческих сообществ [Земцов, Яськов, 2021], трансформирующихся впоследствии в ядро нового социального поля.

4.2. Организация взаимодействия с выпускниками

Форматы организации взаимодействия с выпускниками мы рассматриваем как действия, которые университет осознанно применяет для управления своим социальным капиталом в тех социальных полях, где присутствуют его выпускники. Ответы респондентов позволяют выделить два таких формата: во-первых, участие университета в ассоциациях выпускников, в организации их деятельности, инвестировании в них социального капитала; во-вторых, администрирование взаимодействия с выпускниками силами сотрудников университета разных уровней.

4.2.1. Участие университета в ассоциациях выпускников

Важным следствием разнообразия социальных полей, в которые попадают выпускники классических университетов, включая ДВФУ, является ослабление фактора причастности к *alma mater* как конституирующего принципа при формировании сообщества. Так, во время бизнес-бранча выпускников ДВФУ на Восточном экономическом форуме 2021 г. прозвучало мнение:

Формировать сообщество выпускников ДВФУ в нашем городе невозможно, поскольку вся культурная и интеллектуальная элита Владивостока по большому счету и состоит из выпускников этого вуза.

Очевидно, что эта «элита» включает разные группы, и любые попытки университета организовать работу с сообществом выпускников без учета состава и понимания структуры этих групп обречены на провал. Данный тезис подтверждается неудачным опытом создания ассоциации выпускников в ДВФУ: формально она перестала существовать в 2021 г., фактически — на несколько лет раньше. Вот как это комментируют респонденты: «из четырех вузов трудно создать что-то единое», ассоциация «искусственно создается и плохо идет». Учиться на ошибках предлагает директор Школы экономики:

Мое убеждение как менеджера — и это не только по отношению к ассоциации выпускников, — что проекты надо начинать с небольших площадок, а мы всегда хотим завоевать мир сразу <...>. Без плацдарма, без истории успеха все получается обезличенное, оно не тронуло никого. А сейчас обезличен-

ного нет, мы всем говорим: «индивидуальный подход, персонализированные предложения». А почему здесь не так? Здесь точно так же, каждый хочет внимания именно к себе.

Опрошенные директора школ поддерживают не столько идею одной большой ассоциации, сколько форматы профессиональных сообществ либо элитарных сообществ с понятными механизмами мобилизации социального капитала:

Надо делать Лигу плюща, это должна быть секта.

Ассоциация должна быть не чем-то, что в рот тебе положили. Наоборот, кого-то вдруг позвали, и начинает возникать то ли обида, то ли зависть, то ли какие-то конкурентные моменты: «Я тоже туда хочу!».

Возможно, для классического многопрофильного университета эффективной будет стратегия участия в разных ассоциациях выпускников, действующих в тех социальных полях, на которые университет делает ставку.

4.2.2. Администрирование взаимодействия с выпускниками

Все респонденты едины во мнении, что администрирование взаимодействия с выпускниками — это важнейшая задача университета; тем не менее они отмечают, что в школах и институтах ДВФУ эта работа организована по-разному либо не организована совсем. По поводу необходимости институционализации обсуждаемого направления общей позиции у респондентов нет: одни считают необходимой четкую юридически оформленную структуру ассоциации выпускников, другие высказываются за максимальное невмешательство руководства в структурные подразделения университета. При этом все директора уверены, что *alumni relations* — прерогатива школ университета, а «отдельный департамент по работе с выпускниками только испортит дело».

Наиболее институционализированы и в целом налажены процессы взаимодействия с выпускниками в Школе педагогики. Например, весь первый год после выпуска проводится мониторинг профессионально-личностной адаптации недавно трудоустроенных учителей: по состоянию на 1 сентября, а затем еще раз в ноябре. Собирается информация не только по факту трудоустройства, но и по нагрузке, предметам, количеству часов, наличию классного руководства и даже закрепленного за учителем кабинета. Работа эта ведется в сотрудничестве с муниципальными органами управления образованием и с партнерскими школами. Директор Школы педагогики комментирует:

Выпускники устраиваются процентов на восемьдесят в образовательные учреждения, с которыми Школу педагогики связывают партнерские отношения, то есть мы знаем лично директора, главу района и знаем тех людей, которые нашего выпускника приняли. Мониторинг должен быть объективный — и, значит, в этой истории еще есть третья сторона: это отраслевая организация профсоюза, которая в образовании достаточно сильная, системно сильная. Это наши партнеры ключевые и стратегические.

Другой пример организованного взаимодействия с выпускниками дает Политехнический институт. Директор института и директора отдельных департаментов рассматривают такую работу как часть своих должностных обязанностей, а ведется она в соответствии с программами обучения. Проректор — директор Политехнического института объясняет:

Естественно, что по каждому направлению подготовки должен быть отдельный человек. Во-первых, это разные партнеры, разные работодатели. Во-вторых, выпускники группируются по своим группам, потом уже по направлениям, и потом уже в рамках школы или университета. Поэтому у нас за это отвечает сам директор департамента, а за ответственность по трудоустройству я им немного доплачиваю, надбавки.

Респондент также затрагивает тему финансового поощрения сотрудников, которая заслуживает отдельного внимания.

Руководители школ, где взаимодействие с выпускниками не закреплено за отдельными сотрудниками, выделяют нехватку ресурсов как главную причину сложностей в реализации проектов взаимодействия с выпускниками. Приведем цитату директора Юридической школы:

У меня есть видение, как провести целый ряд новых мероприятий, как провести реорганизацию работы, как поддерживать людей, которые реально работают на интересы школы и на ее развитие, но сделать это чрезвычайно трудно. В распоряжении Юридической школы только фонд оплаты труда и относительно небольшая сумма, выделяемая университетом на текущие расходы. Специальное дополнительное финансирование работ и проектов социального, профориентационного или стимулирующего характера, как это существует, например, в Высшей школе экономики или в других крупных вузах центральной части России, отсутствует. Поэтому в школе достаточно сложно выстраивать систему стимулирования работников, поддерживая тех, кто действительно хочет работать,

создавать новые проекты и обеспечивать их реализацию. У нас нет необходимого для этого ресурса — ни человеческого, ни информационного.

Нехватку ресурсов усугубила реорганизация некоторых вузовских процессов. Директор Института наукоемких технологий и передовых материалов рассказывает:

Выпускники должны входить в контур обязанностей. Другое дело, что в школах значительно сократили персонал, который работает со студентами, он заведен в учебный офис.

Действительно, в 2017–2021 гг. в университете проведена внутренняя реорганизация, завершившая процесс слияния четырех вузов в один. В начале этого периода еще действовали исторически сформировавшиеся структуры ранее независимых университетов: автономное управление аудиторным фондом, полуавтономный учет педагогической нагрузки, самобытные принципы составления расписания и др. Результатом были неэффективная организация образовательного процесса, когда, например, в одной школе остро не хватает аудиторного фонда, а в другой — его избыток, и серьезные избыточные расходы на управленческий штат. В 2018/2019 учебном году в университете была введена единая цифровая система управления образовательным процессом, а задачи по коммуникации со студентами возложены на студенческие офисы, работающие по принципу «одного окна». Эти трансформации позволили сократить расходы на администрирование и централизованно предоставить организационные сервисы вновь создаваемым школам и институтам, но одновременно привели к ощутимой потере автономии исторических учебно-научных подразделений — ряд респондентов уделяет особое внимание этому обстоятельству в своих интервью. Хотя централизация функций взаимодействия с выпускниками не была целью управленческих преобразований в ДВФУ последних лет, она стала, вероятно, следствием того факта, что и в исторических подразделениях эти функции не были самостоятельными по отношению к задачам управления образовательным процессом.

Вопросы учета дополнительной нагрузки на сотрудников университета, занимающихся выстраиванием связей с выпускниками, и поощрения их за эту работу, в том числе финансового, до сих пор не решены и стоят достаточно остро. И несмотря на это, в каждой школе есть уникальные примеры успешного взаимодействия с выпускниками на уровне отдельных преподавателей. Так, Л.К. Васюкова, доцент кафедры «Финансы и кредит» в Школе экономики и менеджмента, сформировала вокруг

себя сообщество выпускников школы, причем не только из своих бывших студентов. Выпускники собираются дома у Людмилы Константиновны не реже раза в год, а на заднем дворе этого дома высажена аллея выпускников разных лет. У каждого дерева — фотография выпускника, его фамилия, имя и год выпуска. Директор Школы экономики высоко оценивает такую практику:

Мы прямо говорим: «Как вас клонировать, Людмила Константиновна?». Какая-то сумасшедшая любовь и желание работать со студентом — вот это пример, который действительно надо масштабировать. Вот как это превратить в какую-то системную работу? Наверное, ее нет.

Остается нерешенным и вопрос распределения рабочего функционала: кто-то из респондентов считает, что ответственным за взаимодействие с выпускниками в школе должен быть сам директор, другие убеждены, что это должностная обязанность заместителя директора по учебно-воспитательной работе. А может быть, выпускниками должны заниматься наиболее активные и заинтересованные сотрудники независимо от должности — те, кто в силу личных качеств и сложившихся в школе традиций поддерживает наиболее тесные контакты со студентами — будущими выпускниками.

4.3. Поддержка университета выпускниками

Поддержку университета его выпускниками можно рассматривать как конвертацию социального капитала в капиталы других типов или непосредственно в блага, потребляемые университетом. Анализ интервью позволяет выделить два типа такой поддержки: форматы материальной поддержки, пока не опирающиеся в России на сложившиеся практики и институты, и форматы нематериальной поддержки, которые в значительно большей степени воспринимаются респондентами как культурная и управленческая норма.

4.3.1. Форматы материальной поддержки

Поддержка *alma mater* со стороны выпускников — обычная практика для многих зарубежных вузов. Одним из распространенных инструментов такой поддержки являются фонды целевого капитала, или эндаумент-фонды. В России в «доходной части наших вузов отсутствуют пожертвования, в том числе от выпускников. На сегодняшний день у нас эта традиция не развита, в то время как в некоторых странах пожертвования могут составлять около 6–8% доходов вуза <...> Пожертвования выпускников на нужды вузов минимальны» [Кузьминов, Юдкевич, 2021].

Дальневосточный федеральный университет не исключение: несмотря на то что Фонд ДВФУ входит в десятку крупнейших университетских фондов России, пожертвований со стороны выпускников практически нет. На вопрос, почему так происходит, участники интервью дают общий ответ, который можно трактовать как отсутствие культуры конвертации социального капитала в экономический. «У Гонконга очень хороший опыт <...>. Они постоянно о себе напоминают <выпускникам> и это практически основной вклад в эндаумент-фонд университета», — приводит пример директор Политехнического института. Примечательно, что те респонденты, которые учились или работали за рубежом, упоминали эндаумент-фонд первыми, до вопросов интервьюера, т.е. взаимодействие с выпускниками для таких сотрудников ассоциируется в первую очередь с материальными пожертвованиями. «Во всем мире это так <...> Во многих ведущих вузах это очень большой процент дохода, очень большой. <...> Ну, это не делается за один день», — рассуждает директор Школы наук о жизни и биомедицины.

Традиции пожертвований в эндаумент в ДВФУ пока нет, но материальная поддержка со стороны выпускников тем не менее имеет место. Выпускники приносят технику и мебель на кафедры, организуют мероприятия на личные средства, дарят книги в библиотеку и даже учреждают стипендии, например стипендии имени В.Е. Васьковского и В.А. Авраменко для студентов естественнонаучных направлений. Один из выдающихся выпускников университета и председатель экспертного совета Института математики и компьютерных технологий на протяжении многих лет по собственной инициативе поддерживает робототехнические проекты университета расходными материалами, приобретенными на личные средства. Владелец частной компании, выпускник Школы экономики и менеджмента на протяжении нескольких лет проводит соревнования среди студентов на финансовую тематику с солидным призовым фондом (оформляется как договор пожертвования университета). Эти примеры далеко не единичные.

Некоторые школы продвинулись даже в создании своего фонда, как, например, Школа экономики:

Выпускники ежегодно жертвуют в наш фонд развития школы, понятно, что это немного — сто, двести тысяч, но это личный вклад, который выпускник приносит.

Таким образом, традиция меценатства существует, только зачастую это не системное выражение лояльности ко всему вузу в целом, а единичные, «точечные» акты поддержки, которые директор Института наукоемких технологий и передовых материалов объяснил так:

Что такое вуз? Это не табличка, не ректор, это личные связи. Если ты с ректором лично знаком, то ты придешь к ректору лично, либо к знакомому профессору и преподавателю.

Таким образом, несмотря на неразвитость таких институтов материальной поддержки выпускниками своей альма-матер, как эндаумент, практики конвертации социального капитала в экономический в классическом многопрофильном университете разнообразны и органичны для университетской культуры.

4.3.2. Форматы нематериальной поддержки

Форматы материальной поддержки пока не только не институционализированы, но и не отрефлексированы университетскими лидерами, а вот форматы поддержки нематериальной воспринимаются респондентами как нечто само собой разумеющееся. Отвечая на вопрос о традициях или успешном опыте работы с выпускниками, они в первую очередь упоминают их привлечение к работе с нынешними студентами. Директор Юридической школы описывает этот формат так:

Мы отслеживаем успешные карьерные траектории наших выпускников, привлекаем их к профориентации абитуриентов и первокурсников, к особым мероприятиям, конференциям. Считаем такой вид сотрудничества с практиками очень важным для успешной работы школы.

Привлечение выпускников для организации практик и стажировок студентов на старших курсах описывает в интервью директор Института наукоемких технологий и новых материалов:

Они <выпускники> могут потом привлекать ребят на стажировки к себе. Например, если они заинтересованы в развитии своего дела, они должны получать доступ к хорошим студентам.

Другой привычный формат нематериальной поддержки — включение выдающихся выпускников в программы рекрутирования абитуриентов в университет. Выпускники предоставляют информацию о себе для публикации «историй успеха» в СМИ, снимаются в видеоматериалах:

Вот некоторые у нас однозначно помогают, у нас есть <директор фонда поддержки культурных проектов>, например, он буквально поучаствовал в подготовке ролика для абитуриентов. Прямо во время обучения на программе «Лидеры

России» в перерыве записал небольшой кусочек — обращение к абитуриентам.

Личное участие выпускников в промомероприятиях стало более распространенным форматом в условиях пандемии COVID-19, когда основная часть активностей была переведена в онлайн.

Еще один привычный формат поддержки со стороны выпускников — расширение доступа для университета к научным и бизнес-сетям партнерств. Такие сети могут влиять как на научную, так и на экономическую результативность подразделений университета. Эта практика особенно успешно развивается в тех подразделениях, которые имеют явную исторически обусловленную связь с отраслевыми социальными полями. Этот тип поддержки описывает директор Политехнического института:

Это научные контакты. Если выпускники осели где-то в наукоемких организациях или в академических институтах, это безумно важно. Когда выпускники достигают каких-то вершин где-то в индустрии, это тоже очень важно. С ними можно устроить взаимодействие, они же все знают про нас, они же нас любят, это их *alma mater*. У них потом возникают какие-то договоры, контракты, и они могут принять во внимание сильные стороны университета.

Похожий ответ мы получили от директора Школы педагогики, также имеющей прочные связи с отраслью:

Университет становится генеральным партнером всех проектов наших выпускников. Они у нас очень активно себя ведут.

Итак, судя по данным интервью, для респондентов граница между материальной и нематериальной поддержкой университета со стороны выпускников является во многом размытой, а процесс конвертации социального капитала в другие типы — напротив, само собой разумеющимся результатом взаимодействия университета с его выпускниками.

5. Заключение В классическом многопрофильном университете взаимодействие с выпускниками — это сложная и многогранная сфера деятельности, включающая широкий спектр направлений и реализуемая на разных уровнях. В результате проведенного исследования определены следующие принципы политики взаимодействия с выпускниками.

1. Обеспечение базового уровня открытости университета к своим выпускникам, что позволит избежать противоречия между готовностью отдельных подразделений классического многопрофильного университета быть актором в своем социальном поле и невниманием к взаимодействию с выпускниками общеуниверситетских служб. В рамках реализации этого принципа могут быть созданы университетские карты выпускников, коворкинги, сетки мероприятий и др. Такие задачи могут быть поручены административным сотрудникам университета или его структурных подразделений; при этом важно выдержать сервисную логику работы администраторов, не ставя перед ними задач непосредственного участия в том социальном поле, в котором действуют соответствующие сообщества выпускников.

2. Институционализация взаимодействия университета с сообществами выпускников, действующими в устойчивых социальных полях. В ходе исследования установлено, что наибольшую эффективность в классическом многопрофильном российском университете показывают сообщества выпускников факультетов или кафедр, тесно интегрированных в отрасль. Институционализация взаимодействия с такими сообществами должна быть направлена на выработку понятных и взаимовыгодных правил обмена, наращивания, использования и конвертации социального капитала. Вектор взаимодействия с выпускниками этого типа в первую очередь должен быть направлен на поддержание роли университета в их социальном поле и в существенно меньшей степени — на включение его в новые социальные поля или их генерацию.

3. Поддержка неформальных сообществ выпускников (и их амбассадоров), сформировавшихся на основании эмоциональной привязанности к конкретной кафедре или департаменту, преподавателю, совместному образовательному опыту, участию в студенческих организациях разного типа, но не к институту или школе в целом. Механизмы поддержки со стороны университета должны быть индивидуализированы в соответствии с потребностями таких сообществ и при этом обеспечивать конвертацию социального капитала этих сообществ в социальный капитал более широкого применения.

4. Включение работы по поддержке формирующихся сообществ выпускников в проекты социально-экономического развития, реализуемые университетом. В таких проектах университет выступает в роли инкубатора нового социального поля. Важным элементом структуры сообщества выпускников являются лидеры инновационных проектов, сформировавшие свои команды и компании в период своей университетской жизни и при поддержке университета. Наиболее яркими примерами могут служить компании выпускников, входящих в Физтех-Со-

юз, социальные проекты выпускников НИУ ВШЭ, новые технологические проекты ДВФУ, возникшие из самоорганизованных студенческих сообществ. Сформировавшись как проекты развития в университете, такие сообщества отличаются высоким уровнем солидарности с участниками других проектов развития, и их участники лучше членов сообществ других типов понимают актуальную логику развития университета.

5. Развитие инструментария и расширение устойчивых форматов поддержки университета выпускниками — как материальной, так и нематериальной. До сих пор прямая материальная поддержка состоявшимися выпускниками российских университетов не может рассматриваться как ключевой вектор взаимодействия вузов с выпускниками. Причина состоит, во-первых, в непроработанности механизмов такой поддержки, а во-вторых, в доминирующей роли государственного финансирования и партнерств с государственными компаниями и компаниям с государственным участием в формировании бюджета университетов. Новый этап в развитии традиций материальной поддержки университетов, возможно, начнется с подписанием закона о налоговых вычетах для компаний, поддерживающих университеты, который вступит в силу в 2023 г. При этом нематериальная поддержка со стороны выпускников в виде вклада в улучшение репутации университета, рекомендаций при принятии важных для него внешних решений, преференций для более молодых выпускников при трудоустройстве, продвижения необходимых, но непопулярных решений руководства или противодействия в принятии невыгодных для университета внешних мер является эффективным инструментом конвертации социального капитала в капитал других типов или непосредственно в блага и играет важную роль в жизни российских университетов.

Российские классические многопрофильные университеты находятся на этапе поиска возможностей и наиболее удачных практик в сфере взаимодействия с выпускниками. Проведенное исследование позволило наметить пути для дальнейших исследований, в которых необходимо выявить и учесть позицию и мнения самих выпускников. Так, открытым остается вопрос о роли и полномочиях выпускников при взаимодействии с университетом. Существует гипотеза, что эффективная ассоциация выпускников должна выполнять репрезентативную, а не декоративную функцию, а для различных попечительских советов должно быть отведено место в структуре управления университета. Отдельного внимания заслуживает отношение выпускников к своей *alma mater*, в частности роль в его формировании чувства сопричастности или ностальгии. Таким образом, статья является основанием для формирования концеп-

ции работы с выпускниками в Дальневосточном федеральном университете, аналогичной работы в других российских вузах, а также для дальнейших исследований.

Литература

1. Бондаренко Н.В., Гохберг Л.М., Зорина О.А. и др. (2022) *Индикаторы образования 2022: статистический сборник*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>
2. Булатова Г.А. (2020) Трудоустройство выпускников высших учебных заведений: аналитический обзор статистических данных и материалов исследований. *Экономика. Профессия. Бизнес*, № 3, сс. 14–20. <https://doi.org/10.14258/epb201981>
3. Бурдые П. (2002) Формы капитала. *Экономическая социология*, т. 3, № 5, сс. 60–74.
4. Вялых С.Д. (2020) Сертификация квалификаций выпускников профессиональной образовательной организации как инструмент независимой оценки качества подготовки кадров для экономики региона. *Педагогический поиск*, № 7–8, сс. 45–47.
5. Дьякова М.А. (2020) Основные направления деятельности по содействию трудоустройству выпускников вуза (на примере Тихоокеанского государственного университета). *Ученые заметки ТОГУ*, т. 11, № 1, сс. 73–79.
6. Земцов Д.И., Яськов И.О. (2021) Неформальные студенческие объединения в условиях пандемии COVID-19. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 97–116. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-97-116>
7. Коулман Дж. (2001) Капитал социальный и человеческий. *Общественные науки и современность*, № 3, сс. 122–139.
8. Кузьминов Я.И., Семенов Д.С., Фрумин И.Д. (2013) Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану». *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 8–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-8-69>
9. Кузьминов Я.И., Юдкевич М.М. (2021) *Университеты в России: как это работает*. М.: Изд. дом ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2373-5>
10. Расторгуева Н.Ф. (2009) Качество образования — залог конкурентоспособности выпускника. *Высшее образование в России*, № 1, сс. 87–90.
11. Саинов М.П. (2020) Трансформация высшего строительного образования и качество подготовки выпускников. *Строительство: наука и образование*, т. 10, № 2, сс. 1–21. <http://dx.doi.org/10.22227/2305-5502.2020.2.7>
12. Смирнова Т.В. (2020) Обучение навыкам успешного трудоустройства и планирования карьеры выпускников как одна из приоритетных задач вуза. *Вестник современных исследований*, № 2–5 (32), сс. 30–32.
13. Солодовник Т.В. (2016) Эндаумент-фонды в России и США: сравнительный анализ. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, № 5-2.
14. Щербина Н.Ф. (2020) С юбилеем, родной вуз! *Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры*, № 2 (14), сс. 156–159. <https://doi.org/10.31443/2541-8874-2020-2-14-156-159>
15. Яновой В.В. (2020) Не терять связь с выпускниками. *Амурский медицинский журнал*, № 1 (29), сс. 102–103.
16. Aslinger T.A. (2018) *Factors Leading Alumni of Public Universities to Financially Contribute to Their Alma Mater* (PhD Thesis). Nashville, TN: Trevecca Nazarene University.
17. Dean K.W., Jendzurski M.B. (2021) Achieving Student Success through Alumni Re-activation: A Virtual Interpersonal Engagement Approach. *Journal of Access, Retention, and Inclusion in Higher Education*, vol. 4, iss. 1, Article no 7.

18. Dollinger M., Arkoudis S., Marangell S. (2019) University Alumni Mentoring Programs: A Win-Win? *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 41, no 4, pp. 375–389. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2019.1617657>
19. Ebert K., Axelsson L., Harbor J. (2015) Opportunities and Challenges for Building Alumni Networks in Sweden: A Case Study of Stockholm University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37, no 2, pp. 252–262. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1019117>
20. Fligstein N., McAdam D. (2012) *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University.
21. Gallo M.L. (2017) How Are Graduates and Alumni Featured in University Strategic Plans? Lessons from Ireland. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 22, no 3, pp. 92–97. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2017.1397065>
22. Gallo M.L. (2014) Creating a Culture of Giving in Irish Higher Education: An Education in Direct(ing) Philanthropic Giving in Ireland. *European Journal of Higher Education*, vol. 4, no 4, pp. 373–387. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.912948>
23. Hennig-Thurau T., Langer M.F., Hansen U. (2001) Modelling and Managing Student Loyalty. *Journal of Service Research*, vol. 3, no 4, pp. 331–344. <https://doi.org/10.1177/109467050134006>
24. Iskhakova L., Hoffmann S., Hilbert A. (2017) Alumni Loyalty: Systematic Literature Review. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, vol. 29, no 4, pp. 274–316. <https://doi.org/10.1080/10495142.2017.1326352>
25. Kilburn A., Kilburn B., Cates T. (2014) Drivers of Student Retention: System Availability, Privacy, Value and Loyalty in Online Higher Education. *Academy of Educational Leadership Journal*, vol. 18, no 4, pp. 1–14.
26. Kramer B., Zent R. (2019) Diaspora Linkages Benefit Both Sides: A Single Partnership Experience. *Global Health Action*, vol. 12, no 1, Article no 1645558. <https://doi.org/10.1080/16549716.2019.1645558>
27. Lin N. (2001) *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University.
28. Liu Y. (2006) Determinants of Private Giving to Public Colleges and Universities. *International Journal of Educational Advancement*, vol. 6, no 2, pp. 119–140. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150014>
29. Maksaev A.A., Petrovskaya N.E. (2022) Financing of Activities of Modern Educational Organizations Based on Sustainable Long-Term Relations with Clients: Endowments (US Experience). *Cooperation and Sustainable Development. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 245 (eds A.V. Bogoviz, A.E. Suglovov, A.N. Maloletko, O.V. Kaurova), Cham: Springer, pp. 1107–1114. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77000-6_129
30. McNamee C.D., Drezner N.D. (2022) Breaking Stereotypes about Alumni Donors: Who Gives First? A Discrete-Time Hazard Model. *The Journal of Higher Education*, vol. 93, no 2, pp. 220–247. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2021.1964918>
31. Moore D., Bowden-Everson J.L.-H. (2012) An Appealing Connection—the Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context. *Asian Social Science*, vol. 8, no 14, pp. 65–80. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n14p65>
32. Pedro I., da Costa Mendes J., Pereira L.N. (2021) Understanding Alumni-Alma Mater Commitment Relationships Upstream and Downstream. *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 31, no 2, pp. 175–196. <http://dx.doi.org/10.1080/08841241.2020.1768200>
33. Putri D., Setiawan A.D., Hidayatno A. (2020) A Conceptual Model to Maintain Pilgrims Trust and Loyalty: A System Dynamics Approach. *Proceedings of the 3rd Asia Pacific Conference on Research in Industrial and Systems Engineering (virtually, 2020, June 16)*, pp. 154–158.

34. Ribes-Giner G., Peralt Rillo A. (2016) Structural Equation Modeling of Co-Creation and Its Influence on the Student's Satisfaction and Loyalty towards University. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, vol. 291, January, pp. 257–263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cam.2015.02.044>
35. Strauss A., Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. *Handbook of Qualitative Research* (eds N.K. Denzin, Y.S. Lincoln), London: Sage Publications, pp. 1–18.
36. Tomlinson M. (2017) Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
37. Weerts D.J., Cabrera A.F., Sanford T. (2010) Beyond Giving: Political Advocacy and Volunteer Behaviors of Public University Alumni. *Research in Higher Education*, vol. 51, no 4, pp. 346–365. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9158-3>
38. Weerts D.J., Ronca J.M. (2007) Profiles of Supportive Alumni: Donors, Volunteers, and Those Who "Do It All". *International Journal of Educational Advancement*, vol. 7, no 1, pp. 20–34. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150044>
39. Wit de H., Minaeva E., Wang L. (eds) (2022) *International Student Recruitment and Mobility in Non-Anglophone Countries: Theories, Themes, and Patterns*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003217923>
40. Zhimin L., Chen Ch., Wang X. (2016) Alumni Relations in Chinese HEIs: Case Studies of Three Major Universities. *Frontiers of Education in China*, vol. 11, no 1, pp. 74–101. <https://doi.org/10.3868/s110-005-016-0004-8>

References

- Aslinger T.A. (2018) *Factors Leading Alumni of Public Universities to Financially Contribute to Their Alma Mater* (PhD Thesis). Nashville, TN: Trevecca Nazarene University.
- Bondarenko N.V., Gokhberg L.M., O. Zorina et al. (2020) *Indikatory obrazovaniya: 2022: statisticheskiy sbornik* [Indicators of Education in the Russian Federation: 2022: Data Book]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2598-2>
- Bourdieu P. (2002) Formy kapitala [Forms of Capital]. *Journal of Economic Sociology*, vol. 3, no 5, pp. 60–74.
- Bulatova G.A. (2020) Trudoustrojstvo vypusnikov vysshikh uchebnykh zavedeniy: analiticheskiy obzor statisticheskikh dannykh i materialov issledovaniy [Graduate Employment of Higher Educational Institution: Analytical Review of Statistical Data and Research Materials]. *Economics Profession Business*, no 3, pp. 14–20. <https://doi.org/10.14258/epb201981>
- Coleman J. (2001) Kapital sotsial'ny i chelovecheskiy [Social and Human Capital]. *Social Sciences and Contemporary World*, no 3, pp. 122–139.
- Dean K.W., Jendzurski M.B. (2021) Achieving Student Success through Alumni Re-activation: A Virtual Interpersonal Engagement Approach. *Journal of Access, Retention, and Inclusion in Higher Education*, vol. 4, iss. 1, Article no 7.
- Dollinger M., Arkoudis S., Marangell S. (2019) University Alumni Mentoring Programs: A Win-Win? *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 41, no 4, pp. 375–389. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2019.1617657>
- Dyakova M.A. (2020) Osnovnye napravleniya deyatel'nosti po sodejstviyu trudoustroystvu vypusnikov vuza (na primere Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta) [Main Activities to Promote Employment of University Graduates (on the Example of the Pacific State University)]. *Uchenye zametki TOGU*, vol. 11, no 1, pp. 73–79.
- Ebert K., Axelsson L., Harbor J. (2015) Opportunities and Challenges for Building Alumni Networks in Sweden: A Case Study of Stockholm University. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 37, no 2, pp. 252–262. <http://dx.doi.org/10.1080/1360080X.2015.1019117>

- Fligstein N., McAdam D. (2012) *A Theory of Fields*. Oxford: Oxford University.
- Gallo M.L. (2017) How Are Graduates and Alumni Featured in University Strategic Plans? Lessons from Ireland. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, vol. 22, no 3, pp. 92–97. <http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2017.1397065>
- Gallo M.L. (2014) Creating a Culture of Giving in Irish Higher Education: An Education in Direct(ing) Philanthropic Giving in Ireland. *European Journal of Higher Education*, vol. 4, no 4, pp. 373–387. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.912948>
- Hennig-Thurau T., Langer M.F., Hansen U. (2001) Modelling and Managing Student Loyalty. *Journal of Service Research*, vol. 3, no 4, pp. 331–344. <https://doi.org/10.1177/109467050134006>
- Iskhakova L., Hoffmann S., Hilbert A. (2017) Alumni Loyalty: Systematic Literature Review. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, vol. 29, no 4, pp. 274–316. <https://doi.org/10.1080/10495142.2017.1326352>
- Kilburn A., Kilburn B., Cates T. (2014) Drivers of Student Retention: System Availability, Privacy, Value and Loyalty in Online Higher Education. *Academy of Educational Leadership Journal*, vol. 18, no 4, pp. 1–14.
- Kramer B., Zent R. (2019) Diaspora Linkages Benefit Both Sides: A Single Partnership Experience. *Global Health Action*, vol. 12, no 1, Article no 1645558. <https://doi.org/10.1080/16549716.2019.1645558>
- Kuzminov Ya.I., Semyonov D.S., Froumin I.D. (2013) Struktura vuzovskoy seti: ot sovetskogo k rossiyskomu “master-planu” [University Network Structure: From the Soviet to the Russian ‘Master Plan’]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 8–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-8-69>
- Kuzminov Ya.I., Yudkevich M.M. (2021) *Universitety v Rossii: kak eto rabotaet* [Russian Universities: How the System Works]. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2373-5>
- Lin N. (2001) *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University.
- Liu Y. (2006) Determinants of Private Giving to Public Colleges and Universities. *International Journal of Educational Advancement*, vol. 6, no 2, pp. 119–140. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150014>
- Maksaev A.A., Petrovskaya N.E. (2022) Financing of Activities of Modern Educational Organizations Based on Sustainable Long-Term Relations with Clients: Endowments (US Experience). *Cooperation and Sustainable Development. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 245 (eds A.V. Bogoviz, A.E. Suglovov, A.N. Maloletko, O.V. Kaurova), Cham: Springer, pp. 1107–1114. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77000-6_129
- McNamee C.D., Drezner N.D. (2022) Breaking Stereotypes about Alumni Donors: Who Gives First? A Discrete-Time Hazard Model. *The Journal of Higher Education*, vol. 93, no 2, pp. 220–247. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.2021.1964918>
- Moore D., Bowden-Everson J.L.-H. (2012) An Appealing Connection—the Role of Relationship Marketing in the Attraction and Retention of Students in an Australian Tertiary Context. *Asian Social Science*, vol. 8, no 14, pp. 65–80. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n14p65>
- Pedro I., da Costa Mendes J., Pereira L.N. (2021) Understanding Alumni-Alma Mater Commitment Relationships Upstream and Downstream. *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 31, no 2, pp. 175–196. <http://dx.doi.org/10.1080/08841241.2020.1768200>
- Putri D., Setiawan A.D., Hidayatno A. (2020) A Conceptual Model to Maintain Pilgrims Trust and Loyalty: A System Dynamics Approach. *Proceedings of the 3rd Asia Pacific Conference on Research in Industrial and Systems Engineering (virtually, 2020, June 16)*, pp. 154–158.
- Rastorgueva N.F. (2009) Kachestvo obrazovaniya—zalog konkurentosposobnosti vypusknika [The Quality of Education Is the Key to the Competitiveness of

- the Graduate]. *Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia*, no 1, pp. 87–90.
- Ribes-Giner G., Peralt Rillo A. (2016) Structural Equation Modeling of Co-Creation and Its Influence on the Student's Satisfaction and Loyalty towards University. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, vol. 291, January, pp. 257–263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cam.2015.02.044>
- Sainov M.P. (2020) Transformatsiya vysshego stroitel'nogo obrazovaniya i kachestvo podgotovki vypusnikov [Transformation of Higher Education in Civil Engineering and Quality of Training of Graduates]. *Stroitel'stvo: nauka i obrazovanie / Construction: Science and Education*, vol. 10, no 2, pp. 1–21. <http://dx.doi.org/10.22227/2305-5502.2020.2.7>
- Shcherbina N.F. (2020) S yubileem, rodnoy vuz! [Happy Anniversary, Alma Mater!]. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury*, no 2 (14), pp. 156–159. <https://doi.org/10.31443/2541-8874-2020-2-14-156-159>
- Smirnova T.V. (2020) Obuchenie navykam uspehnogo trudoustrojstva i planirovaniya kar'ery vypusnikov kak odna iz prioritetnykh zadach vuza [Teaching Skills of Successful Employment and Career Planning of Graduates as One of the Priorities of the University]. *Vestnik sovremennykh issledovaniy*, no 2–5 (32), pp. 31–32.
- Solodovnik T.V. (2016) Endaument-fondy v Rossii i SShA: Sravnitel'ny analiz [Endowment Funds in Russia and the USA: Comparative Analysis]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, no 5–2.
- Strauss A., Corbin J. (1994) Grounded Theory Methodology: An Overview. *Handbook of Qualitative Research* (eds N.K. Denzin, Y.S. Lincoln). London: Sage Publications, pp. 1–18.
- Tomlinson M. (2017) Forms of Graduate Capital and Their Relationship to Graduate Employability. *Education + Training*, vol. 59, no 4, pp. 338–352. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Vyalykh S.D. (2020) Sertifikatsiya kvalifikatsiy vypusnikov professional'noy obrazovatel'noy organizatsii kak instrument nezavisimoy otsenki kachestva podgotovki kadrov dlya ekonomiki regiona [Certification of Qualifications of Graduates of a Professional Educational Organization as an Instrument for Independent Assessment of the Personnel Training Quality for the Region's Economy]. *Pedagogicheskiy poisk*, no 7–8, pp. 45–47.
- Weerts D.J., Cabrera A.F., Sanford T. (2010) Beyond Giving: Political Advocacy and Volunteer Behaviors of Public University Alumni. *Research in Higher Education*, vol. 51, no 4, pp. 346–365. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9158-3>
- Weerts D.J., Ronca J.M. (2007) Profiles of Supportive Alumni: Donors, Volunteers, and Those Who "Do It All". *International Journal of Educational Advancement*, vol. 7, no 1, pp. 20–34. <http://dx.doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150044>
- Wit de H., Minaeva E., Wang L. (eds) (2022) *International Student Recruitment and Mobility in Non-Anglophone Countries: Theories, Themes, and Patterns*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003217923>
- Yanovoy V.V. (2020) Ne teryat' svyaz' s vypusnikami [Do Not Lose Touch with Graduates]. *Amurskiy meditsinskiy zhurnal / Amur Medical Journal*, no 1 (20), pp. 102–103.
- Zemtsov D.I., Yaskov I.O. (2021) Neformal'nye studencheskie ob'yedineniya v usloviyakh pandemii COVID-19 [Informal Student Groups in the Context of the COVID-19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 97–116. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-97-116>
- Zhimin L., Chen Ch., Wang X. (2016) Alumni Relations in Chinese HEIs: Case Studies of Three Major Universities. *Frontiers of Education in China*, vol. 11, no 1, pp. 74–101. <https://doi.org/10.3868/s110-005-016-0004-8>

Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов

Александра Ченцова, Надежда Авдеенко

Статья поступила
в редакцию
в июле 2022 г.

Ченцова Александра Александровна — аналитик Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: alexchentsova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3890-9274 (контактное лицо для переписки)

Авдеенко Надежда Александровна — аналитик Лаборатории проектирования содержания образования Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: nad-avdeenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3127-4499

Аннотация

В российской общественной и научной дискуссии вокруг преподавания литературы в школе и попыток сравнения российского куррикулума по словесности с куррикулами других стран недостает аргументов, основанных на исследованиях, и информации об опыте осмысления и пересборки этого предмета за пределами страны. В обзорной статье представлены основные современные дискурсы в теории и проектировании куррикулума: консервативный проект, неолиберальная техницистская прагматика, постмодернистская/критическая перспектива, социально-реалистический подход. Приводятся примеры анализа и создания куррикулов по словесности при помощи этих парадигм, явным или неявным образом описывающих цели и задачи литературного образования, отношение к литературному канону, степень субъектности учителя и ученика, роль различных акторов в реформировании предмета, разрешение конфликта знаниевого и компетентностного подходов в организации образовательной программы. Авторы полагают, что предложенная ими рамка может быть актуальна для интерпретации процессов трансформации куррикулума по литературе в российской школе и его текущего состояния, выявления его имплицитных смыслов. Осведомленность о разнообразии оптик для рассмотрения куррикулума позволяет предложить траектории его дальнейшего развития с преодолением имеющихся проблем и противоречий.

Ключевые слова

преподавание словесности, содержание образования, исследование куррикулов, образовательный стандарт.

Для цитирования

Ченцова А.А., Авдеенко Н.А. (2023) Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 246–272. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-246-272>

Theoretical Foundations for Comparative Analysis of Literature Curricula: A Review of Foreign Approaches

Alexandra Chentsova, Nadezhda Avdeenko

Alexandra A. Chentsova — Analyst at the Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: alexchentsova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3890-9274 (corresponding author)

Nadezhda A. Avdeenko — Analyst at the Laboratory for Curriculum Design, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, E-mail: nad-avdeenko@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3127-4499

Abstract There is a lack of evidence-based argumentation in Russian public and academic discussion about teaching literature at school and in comparative studies on literature curriculum in Russia and abroad as well as on ways of its possible reconstruction. In this review paper we represent key theoretical discourses: conservative approach, neoliberal technicist pragmatism, postmodern/ critical perspective, and social realism. We provide examples of how to approach aims and objectives of literature curriculum, school literature canon, teacher and student agency, role of various actors in its construction, conflict between knowledge-based and competence-based approaches. We presume that this theoretical framework may be relevant for in-depth analysis of Russian literature curriculum and suggestions on plausible alternatives in its transformation to overcome its problems and contradictions.

Keywords teaching literature at school, curriculum, curriculum studies, educational standard, curriculum research, curriculum framework.

For citing Chentsova A.A., Avdeenko N.A. (2023) Teoreticheskie osnovaniya dlya sravnitel'nogo analiza uchebnykh programm po slovesnosti: obzor zarubezhnykh podkhodov [Theoretical Foundations for Comparative Analysis of Literature Curricula: A Review of Foreign Approaches]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 246–272. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-246-272>

Школьный куррикулум по литературе неизменно притягивает внимание самых разных акторов как в области образования, так и в других сферах. Слово «куррикулум» мы используем, как это принято в международных исследованиях и образовательной политике, в качестве общего названия для всех понятий, относящихся к «наполнению образования»: учебная программа и учебный план, содержание образовательной программы, образовательный опыт учащихся, распределение учебного времени и форматов обучения [Фрумин и др., 2018]. Целый ряд вопросов — от логики организации курса до списка изучаемых произведений, от методики преподавания до, собственно, предназначения дисциплины — становится поводом для дебатов не только в узких профессиональных кругах, но и в публичном поле. В рамках одной обзорной статьи невозможно

осветить состояние российского и зарубежного куррикулов во всех его проявлениях, и мы остановимся на тех его аспектах, которые считаем ключевыми в дискуссии о литературном образовании в школе.

Сквозным сюжетом мы выбрали тему, наиболее часто и горячо обсуждаемую применительно к преподаванию литературы в школе как за рубежом, так и в России, — судьбу школьного канона: текстов, авторов, наиболее актуальных и влиятельных теорий. Отношение к школьному канону определяет ряд других взаимосвязанных компонентов куррикулума: желаемые образовательные результаты; свод ценностей, заявляемых прямо или транслируемых имплицитно; формат преподавания. По этой причине эпизодически мы будем обращаться к этим компонентам, несмотря на то что они не находятся в фокусе данной статьи.

В качестве теоретической рамки и основы структурной логики данного обзора мы используем классификацию, разработанную в статьях М. Янга и его соавторов [Young, 2013; Moore, Young, 2001; Young, Muller, 2010] и в недавней книге «Чему должны учить школы» (*What Schools Should Teach*) под редакцией А. Катберт и А. Стэндиша [Cuthbert, Standish, 2021], в которой описаны три широких образовательных сценария в проектировании и анализе куррикулума сейчас и три доступных варианта развития событий в будущем. Мы позволили себе несколько детализировать представленные в книге описания и выделили четыре сюжета. В России теория куррикулума как отдельная научная дисциплина еще не сложилась, куррикулум по литературе обсуждают и оценивают в основном филологи. В этих условиях представляется целесообразным осмыслить опыт западной академии и последние веяния в этой области, в частности многообещающее сближение теории куррикулума и социальных наук. Мы будем в основном опираться на англоязычную, а точнее на американскую и английскую исследовательские традиции. Поскольку статья носит обзорный характер, к частным вопросам построения и использования куррикулума мы обращаемся лишь для того, чтобы показать на реальных примерах, как можно применять теоретическую рамку, описываемую в работе. Мы достаточно подробно обсуждаем текущее состояние школьного предмета «литература» и поле его изучения, для того чтобы обосновать актуальность развития теории куррикулума в отечественном контексте, но полагаем, что собственно анализ российского куррикулума с использованием обозначенных оптик целесообразно вынести за пределы данного обзора. Основная функция представляемой в статье классификации современных дискурсов в теории и проектировании куррикулума — обозначить широкие тенденции, сложившиеся в актуальном исследовании и построении куррикулума; подтверждение

более конкретных гипотез, которые можно сформулировать на этой основе, безусловно, потребует привлечения ряда дополнительных инструментов анализа.

**Что происходит
с литературным
образованием
в российской
школе**

За последнее десятилетие вопрос, какие произведения и в каком порядке должны входить в российскую школьную программу по литературе, не раз вызывал ожесточенные споры. Варианты его решения содержатся, в частности, в утвержденной в 2015 г. Примерной основной образовательной программе основного общего образования¹ и утвержденной в 2016 г. Примерной основной образовательной программе среднего общего образования².

В списке «А» в Примерной основной образовательной программе для 5–9-х классов перечислены произведения, обязательные для изучения (иначе говоря, встречающиеся в материалах Государственной итоговой аттестации), и он не отличался принципиально от предыдущего обязательного перечня. Список «Б» также жестко регламентирован в отношении обязательных авторов, но предоставляет больше свободы в выборе произведений этих авторов. Список «В» не конкретизирует авторов и произведения, в нем перечислены выделенные на основе теории или истории литературы темы. Учитель, составляющий рабочую программу, наделяется таким образом некоторой свободой в формировании конкретного списка литературы.

В Примерной основной образовательной программе для 10–11-х классов предполагалось заменить знаниевый подход на знаниево-компетентностный в соответствии с базовыми установками ФГОС — а значит, оставить в прошлом обязательные списки. Однако в перечне рекомендованной литературы в основном оказались те же произведения, которые изучались в средней школе прежде.

Практически сразу после утверждения Примерной основной образовательной программы основного общего образования и Примерной основной образовательной программы среднего общего образования началось обратное движение. На протяжении 2017–2018 гг. продолжались попытки переопределить образовательный стандарт, с тем чтобы ввести в него четкое содержание каждого предмета с привязкой к конкретному классу, и самая напряженная полемика развернулась именно вокруг стандарта по литературе³. Новый Федеральный государственный стан-

¹ <https://fgosreestr.ru/uploads/files/cc97b4bae8197c99801f34b5bc9a1afd.pdf>

² <https://fgosreestr.ru/uploads/files/69794bfca0da4ae81cb56e282fa696a6.pdf>

³ Например: Учителя вызывают Минобрнауки к доске: <https://www.kommersant.ru/doc/3578497>; Чем плох новый стандарт преподавания литературы: <https://www.rbc.ru/newspaper/2018/03/23/5ab39ce39a794716b9898e29>

дарт основного общего образования⁴, который вступил в силу с 1 сентября 2022 г., с одной стороны, содержит подробное описание предметных результатов, которые ранее приводились с такой степенью детализации только в Примерной основной образовательной программе, а с другой — все-таки не закрепляет конкретное содержание по классам. В одной из формулировок предметных результатов по литературе присутствует список произведений⁵, которые нужно изучить в основной школе. Возможно, мы еще станем свидетелями нового витка полемики относительно вариативности списка произведений в стандарте.

Отражается ли напряженная дискуссия вокруг стандарта на учащихся? К сожалению, эмпирических исследований, в которых анализировались бы восприятие ими литературного образования в России и его эффекты, не так много. Например, довольно обескураживающе выглядят результаты опроса 700 старшеклассников [Борусяк, 2016]: он показал, что, хотя у учащихся и формируется представление о ценности и важности произведений русской классики, они понимают «чтение» скорее как поверхностное знакомство с содержанием произведения по кратким изложениям, фильмам и другим источникам.

Более интересные результаты получаются в исследованиях качественного характера, когда авторы общаются прицельно со стейкхолдерами литературного образования: заинтересованными в чтении учащимися, родителями, учителями и библиотекарями. Так, лейтмотивом фокус-групп со студентами гуманитарного факультета одного из ведущих московских вузов (которые, по мнению исследователя, любили читать художественную литературу еще со школы) стало представление о литературе как об особом предмете, отличающемся от всех остальных своей тесной связью с культурой [Борусяк, 2017]. Отношение к школьному литературному канону у респондентов двоякое: с одной стороны, у них сформировано убеждение, что русская классика важна и ее необходимо изучать в школе, с другой — они считают хорошим такого учителя литературы, который не заставляет читать то, что не нравится, а хорошим уроком литературы — тот, который проводится в нетрадиционной форме (например, ценятся проектная работа, театрализованные постановки). И хотя участниками фокус-групп были студенты гуманитарных вузов, «человеческое» измерение литературы для них оказалось важнее эстетического: по их мнению, разговор о художественных достоинствах произведения на уроке уступает по значимости возможности поговорить о жизненных проблемах, соотнося их с содержанием произведения.

⁴ <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>

⁵ Реже в новом ФГОС указан только автор, и учитель может выбрать конкретное произведение данного автора сам.

Родители, интересующиеся литературным образованием своих детей, жалуются [Асонова, Борусьяк, Романичева, 2020], что произведения из школьной программы по литературе «невозможно читать», и при этом для них важно, чтобы через анализ художественных текстов на уроках учащиеся могли глубже понять самих себя, чтобы книги стали для них средством самопознания. Художественная ценность произведений для этой категории респондентов также отходит на второй план.

Ориентированность на книгу как на «помощника в жизни» находит своеобразное отражение в итоговых сочинениях, введенных в программу школьного обучения с 2013 г. Анализируя эффекты от внедрения сочинения, эксперты отмечают, что учащиеся «превращают литературный текст в иллюстрацию для своих размышлений о жизни», достаточно формально подходя к интерпретации произведения [Павловец, 2018]. У многих учителей-филологов, проверяющих сочинения, такие сочинения вызывают отторжение, они расценивают как профанацию подход к произведению с утилитарной, бытовой точки зрения, исключительно как к источнику примеров для доказательства своей мысли.

Анализируя методические материалы, выкладываемые в онлайн-сообществе «Методическая копилка словесников» в *Facebook*⁶, Е.С. Романичева [2020] отмечает, что главные черты предлагаемых участниками сообщества заданий — внимание к субъектности учащегося и попытка «приобщить» его к произведениям школьного канона через вступление в диалог. Сам канон, важность и нужность произведений, которые в него входят, при этом не оспариваются. С опорой на проведенные на нестандартных уроках литературы включенные наблюдения Е.А. Асонова и Е.С. Романичева [2020] акцентируют внимание на том, что для постижения канона подбираются практики, учитывающие субъектность учащихся, практикуется «размыкание» границ урока (например, при помощи похода в музей), однако субъектный подход не распространяется на самостоятельный подбор учащимися литературы для чтения — список используемых для нестандартных уроков произведений по-прежнему каноничен.

**Зачем нужны
исследования
куррикулума
по словесности**

Итак, несмотря на актуальность и важность вопроса о способах анализа куррикулума по литературе и о проектировании на основе этой рефлексии литературного образования, исследований на эту тему очень мало. Без такого рода исследований и приверженцам консервативного подхода к канону, и сторонникам вариативности в выборе произведений и проектирова-

⁶ Деятельность социальной сети признана экстремистской и запрещена на территории РФ, данные используются в исследовательских целях и не направлены на одобрение экстремистской деятельности.

нии программы недостает надежных аргументов, и их споры основываются скорее на личном мнении и личных примерах, которые трудно обобщить.

На анекдотических свидетельствах зачастую основываются и рассуждения о том, как преподают словесность в других странах, какие существуют способы включения произведений в школьный канон в программах других государств и насколько преподавание языка и литературы за рубежом отличается от отечественной традиции. Не хватает не только сравнительных исследований школьного образования — недостаточно проработаны сами основания для сравнения российской программы с программами других стран. Мы привыкли оценивать роль предмета «литература» в российской школе как уникальную, но до какой степени это верно? Такие утверждения, как и обсуждение эффективности тех или иных способов преподавания литературы, также нуждаются в проверке эмпирическими исследованиями в области сравнительного образования. Однако для эмпирических исследований требуются концептуальные рамки.

Данная статья имеет целью ввести в российский исследовательский контекст существующие за рубежом традиции осмысления и проектирования куррикулума по литературе. Мы не намерены излагать выстроенную в хронологическом порядке историю всех теоретических подходов и идеологических оптик, когда-либо обнаруживших свое присутствие в поле исследований и проектирования куррикулума. Мы хотим представить исследовательские оптики, наиболее востребованные за последние годы, связанные с ними перспективы интерпретации куррикулума и векторов образовательных реформ, а также их уязвимые места. Именно комплексный характер такой теоретической рамки позволяет нам предполагать, что она окажется полезным инструментом и в сравнительных исследованиях.

Четыре парадигмы в исследованиях куррикулума

Как мы упоминали во введении, мы предложим немного модифицированную рамку, описанную М. Янгом [Young, 2013], М. Янгом и Р. Муром [Moore, Young, 2001], М. Янгом и Й. Мюллером [Young, Muller, 2010], А. Катберт и А. Стэндишем [Cuthbert, Standish, 2021]. На наш взгляд, она весьма точно и полно раскрывает основные тенденции и логики в теории и практике куррикулума. Мы очертим границы парадигм и постараемся представить емкое описание каждой из них, после чего на примере проведенных зарубежными теоретиками и практиками исследований покажем, как данные оптики позволяют деконструировать куррикулум и обосновывать предложения по его изменению. Итак, на основании эпистемологических убеждений и ценностных предпочтений указанные выше авторы выделяют несколько больших традиций в исследовании и проектирова-

нии куррикулума: (нео)консервативный проект, радикальный социальный конструктивизм, критическую перспективу и социально-реалистический подход.

(Нео)консервативный проект приписывает основополагающее значение академическому знанию, сохранению и передаче «священного» культурного наследия для поддержания «золотого стандарта» образования. М. Янг и Р. Мур [Moore, Young, 2001] отмечают, что в такой позиции нет ничего в корне неверного: ошибка заключается лишь в том, что традиционалисты видят этот стандарт незыблемым и выступают против каких-либо попыток его изменения.

Истоки радикального социального конструктивизма исследователи прослеживают в философии Ж.-Ж. Руссо и Д. Дьюи, однако их описание данного направления, по сути, можно назвать неолиберальной техницистской прагматикой. Эта традиция ставит своей целью обеспечение социальной эффективности посредством обучения востребованным на рынке навыкам во многих случаях в ущерб дисциплинарному знанию. Она рассматривает образование как средство достижения заранее установленных конкретных целей и предусматривает строгий контроль за качеством образования. К этой же традиции авторы относят критическую перспективу, однако мы считаем, что логичнее рассматривать их как самостоятельные течения, поскольку эти традиции расходятся во взглядах на цели образования: социальный конструктивизм видит в образовании средство социализации, а критическая теория считает целью образования радикальную перестройку общества.

Критическая перспектива, очень популярная сегодня в академических кругах, рассматривает куррикулум как один из каналов трансляции интересов власть имущих, обладающих привилегиями благодаря определенной классовой/гендерной/расовой принадлежности. В ряде случаев (это в большей степени касается гендерных, постколониальных исследований, критической расовой теории) критический дискурс исповедует доведенный до крайности релятивизм и называет все знание социальным конструктом и продуктом «порабощающей» западной эпистемологии, обнажает транслируемые посредством куррикулума интересы привилегированных классов, текущего распределения власти и социального неравенства.

Социально-реалистический подход разрабатывают М. Янг и его коллеги как альтернативное направление развития куррикулума, «возвращающее» в него дисциплинарное знание, разделяющее учащихся необходимым для развития абстрактного мышления инструментарием. Однако это знание, в отличие от консервативной традиции, не статично, не усваивается пассивно и, вопреки критической логике, не трактуется исключительно как социальный конструкт.

Рассмотрим, как каждая из этих парадигм актуализируется в рамках исследований, посвященных преподаванию литературы.

**Неолиберальная
перестройка:
образование на
благо
экономики**

Неолиберальные идеи находят отражение в политике (рынок выступает ключевым механизмом структурирования социальной жизни), идеологии (гегемоническая политика правящего класса, сохраняющая его привилегии), режиме управления (самоконтроль граждан в логике рыночной рациональности) [Schmeichel, Sharma, Pittard, 2017]. Современные события в сфере образования свидетельствуют о проникновении в нее неолиберальных идей на всех уровнях — идеологическом, политическом, управленческом. Вот основные принципы неолиберальной логики в образовании [Leadbeater, 2004; 2006; Sturgis, Casey, 2018; Department for Education and Skills, 2007; Department for Children, Schools and Families, 2008]:

- отказ от ригидного предметного содержания;
- синхронизация содержания образования с потребностями экономики для обеспечения профессионального и личностного благополучия, овладения навыками, наиболее востребованными рынком;
- повышение эффективности образования за счет введения стандартов, спроектированных на основе конкретных измеряемых результатов;
- персонализация обучения путем предоставления возможности выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Ощутимое присутствие неолиберальных идей в образовательном дискурсе тревожит как представителей гуманистической (консервативной) традиции, так и левое движение. Многие исследователи полагают, что у куррикулума, построенного в соответствии с неолиберальными принципами, есть и «невяное содержание» негативного характера. Во-первых, такой куррикулум не опирается на какие-либо педагогические теории, а практикует менеджериалистский подход [Bartolomé, Castañeda, Adell, 2018; Campbell et. al., 2007; Hartley, 2007; 2008]. Во-вторых, образование, выстроенное в логике неолиберализма, перестает быть значимым само по себе, а рассматривается исключительно как инструмент овладения знаниями и навыками, заранее предписанными привилегированными группами. Даже предпочтительные личностные качества, например ответственность, упорство, непрерывное самосовершенствование, не являются свободным выбором человека, а, скорее,

деликатно продвигаются рыночной логикой как характеристики, способные обеспечить «самоэксплуатацию» [Bragg, 2007; Doughty, 2006; Edwards, 2016]. В-третьих, обучение на самом деле не является персонализированным, поскольку и учителя, и ученики оказываются исключенными из проектирования куррикулума сообразно своим интересам и потребностям [Halvorson, 2011; Campbell et al., 2007; Fielding, 2006] — куррикулум носит прескриптивный характер и состоит из образовательных результатов, сформулированных органами управления на высшем уровне.

Тем не менее некоторые исследователи, например [Verboord, van Rees, 2008; Edgerton, Roberts, 2014; Sullivan, 2006], подчеркивают, что изменившиеся условия среды обуславливают объективную, а не только выгодную работодателям и привилегированным классам, ценность навыков и компетенций, определяемых неолиберализмом как желательные.

В качестве примера реализации неолиберального подхода в проектировании куррикулума по литературе можно рассматривать компетентностную модель школьного куррикулума в Онтарио (*The Ontario Curriculum Grades 9 to 12*, 2007 г.)⁷. Судя по списку предметов для средней школы, в данной модели литература в разном объеме в основном «защита» в курсы словесности: «Английский язык», «Английский язык как иностранный», родные языки, «Навыки грамотности: чтение и письмо»⁸.

Обратимся к содержанию секции обязательного курса по английскому «Чтение и изучение литературы» (*Reading and Literature Studies*). Образовательные результаты выглядят следующим образом: чтение и понимание текстов разных форматов и использование ряда эвристик для конструирования смысла; знание форм, особенностей, стилистических компонентов текста и понимание того, как они помогают передавать смысл; использование знания слов для беглого чтения; идентифицирование своих сильных сторон как читателей, зон роста и стратегий чтения. Таким образом, литература становится вторичной по отношению к языковой грамотности, своего рода расходным материалом для овладения техниками чтения, эффективного коммуницирования и развития критического мышления. Значение взаимодействия с литературными текстами ради получения эстетического удовольствия, рефлексии над этическими дилеммами нивелируется.

⁷ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf>

⁸ Среди курсов, включенных в английский, есть «Канадская литература», «Исследования в литературе» и «Писательское мастерство», однако они опциональные и предназначены только для тех, кто собирается поступать в университет или колледж.

Что касается дисциплины «Английский язык как иностранный», здесь прагматичность планируемых образовательных результатов особенно заметна: знакомство с правами и обязанностями канадского гражданина, интеграция в канадское общество в качестве информированного гражданина, развитие навыков устной презентации, критическая оценка материалов СМИ.

Менеджериалистские тенденции в образовании, стремление соотнести его содержание с набором измеряемых характеристик, стандартизированные контрольно-измерительные материалы характерны и для российского куррикулума, логику трансформации которого тоже целесообразно рассматривать с точки зрения глобальных трендов, а именно неолиберальной образовательной политики.

**Консервативная
мысль:
культурная
грамотность
на страже
«золотого
стандарта»**

В качестве примера консервативной позиции в области куррикулума по литературе мы подробно остановимся на концепции культурной грамотности Э. Хирша [Hirsch, 2002], которая пользовалась и до сих пор пользуется влиянием, особенно среди разработчиков государственной образовательной политики.

Концепция Э. Хирша представлена в его словаре «Культурная грамотность: что должен знать каждый американец» (*Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*) в виде списка персоналий, явлений, событий, расхожих цитат и произведений, обладающих, по утверждению Э. Хирша, «почти непреходящей ценностью». В данной работе он ставил перед собой цель обеспечить общий национальный культурный код и создать условия для межкультурной коммуникации [Hirsch, 2002]. Во введении автор заявляет, что его словарь основан на положениях лингвистики и когнитивной психологии, однако не раскрывает подробно, с какими конкретно положениями этих наук согласуется его теория. Э. Хирш упоминает следующие условия отбора релевантного знания:

- 1) знание не должно быть слишком специализированным или слишком очевидным;
- 2) знание является частью культурной грамотности, если на него часто ссылаются в национальных периодических изданиях;
- 3) это знание, относящееся к прошлому, а не к настоящему.

Приведем пример статей о литературе в словаре Э. Хирша: в разделе «Мировая литература, философия и религия» есть статьи, посвященные романам «Анна Каренина» и «На западном фронте без перемен». Об «Анне Карениной» достаточно знать,

что это роман Льва Толстого, в котором главная героиня вступает в трагический адюльтер и совершает самоубийство, бросившись под поезд. Далее следует открывающая роман цитата. Относительно романа «На западном фронте без перемен» «культурный человек» должен знать, что это немецкий роман Эриха Марии Ремарка об ужасах и бессмысленности Первой мировой войны, после чего дана информация о первой киноадаптации произведения. При чтении такого рода словарных статей возникает вопрос: не ограничиваются ли амбиции автора предоставлением минимума информации, позволяющего поддержать неформальную беседу? Словарь Э. Хирша, по мнению некоторых его критиков, позволяет миновать этап собственно прочтения книг [Mullican, 1991].

С точки зрения ряда исследователей [Perrin, 1989; Booth, 1988; Grant, 1994], Э. Хирш не одобряет принципов и методов обучения, характерных для прогрессивной педагогики, выступая за авторитарные учительские практики и игнорируя потребности и интересы ученика. Для Э. Хирша преподавание заключается лишь в передаче информации, а обучение — в ее накоплении (в основном посредством зубрежки), так что учащийся оказывается пассивным реципиентом [Booth, 1988].

Ряд критиков также отмечают субъективно-оценочный характер того концепта культурной грамотности, который продвигает Э. Хирш в своем словаре: он в очередной раз воспроизводит доминирующее представление о том, что значит быть «культурным человеком», догматически утверждает ценности «высокой западной культуры» [Cristenbury, 1989; Grant, 1994; Rutten, 2020], придерживается «элитарной повестки» [Adams, Cotton, 1989]. Подтверждением такой оценки могут служить такие разделы словаря, как «Библия», «Мировая литература, философия и религия» и «Литература на английском языке». Уже на уровне оглавления книги возникает вопрос, почему наиболее полно раскрыты Библия и литература на английском языке, а другие религиозные тексты, течения, личности и произведения на других языках упоминаются в одном разделе?

Критики отмечают также, что многие позиции из словаря и ранее были включены в содержание национальных стандартов, однако предсказанного Э. Хиршем повышения культурной грамотности вследствие ознакомления с этими позициями не происходило [Tarter, Christenbury, 1989].

Несмотря на критику со стороны представителей академии, инициатива Э. Хирша была восторженно принята некоторыми политическими и общественными деятелями и вдохновила их на создание альтернативных учебных программ. В 1984 г. председатель Национального фонда гуманитарных наук У. Беннет опубликовал доклад «Возродить наследие: доклад о гуманитар-

ных науках в высшем образовании» (*To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*) [Bennet, 1984]. Сокрушаясь по поводу упадка гуманитарных наук, У. Беннет предлагает согражданам вспомнить, что они являются наследниками западной цивилизации. Поэтому, считает он, необходимо выстроить университетскую программу вокруг чтения нескольких шедевров английской, американской и европейской литературы, и приводит свой список произведений, которые «существенно повлияли на его жизнь и, очевидно <...> на жизни многих других». У. Беннетт сторонится современных веяний и стоит на страже классики и традиций.

Концепт культурной грамотности лег в основу национального куррикулума по английскому языку 2012 г., представляющего собой списки ключевых текстов (канон), которые должен знать каждый учащийся, чтобы приобщиться к интеллектуальному наследию западной цивилизации и сформировать единую национальную идентичность на основе общей культуры [Gordon, 2018; Yandell, 2017]. Э. Хирш отрицал, что культурная грамотность означает возвращение к канону, однако не приводил аргументов в защиту своей точки зрения [McLeod, 1990].

Итак, как полагает ряд критически настроенных исследователей, вместе с другими хранителями консервативной идеологии Э. Хирш считает попытки переосмысления куррикулума актами «варварского посягательства на традицию "великих книг", фундаментальные ценности и великие идеи нашей западной цивилизации» [Giroux, 1993]. Тем не менее нам представляется, что было бы неверно однозначно отвергнуть эту концепцию и предать забвению все накопленное знание, весь литературный канон, все передаваемые из поколения в поколение ценности.

Инициатива, аналогичная концепции культурной грамотности, имела место и в отечественной среде — это предложение В. Путина накануне президентских выборов 2012 г. создать список из 100 книг по литературе, истории, культуре, которые должен прочитать каждый выпускник [Павловец, 2016]. Декларировалось, что вследствие освоения произведений из этого списка все граждане должны стать носителями единого «культурного кода», что, в свою очередь, поможет достичь единства государства.

**Критическая
теория: поворот
налево**

Приверженцы критической теории в области образования задаются вопросами: кто утверждает свою власть посредством куррикулума, какие ценности и идеи он транслирует и каким образом [Apple, 2018]? Критический дискурс отличают особенно эмоциональная риторика, экспрессивная стилистика. Среди подходов к деконструкции куррикулума в русле критической теории можно выделить постколониализм, феминизм, квир-

теории, (пост)марксизм. Зачастую упомянутые подходы дополняют друг друга, поскольку их объединяет общее стремление разоблачить идеологические месседжи, которые насаждаются господствующими классами для защиты своих интересов, и выявить механизмы их воспроизводства. Новые по отношению к марксистской оптике критические традиции в целом являются логичным ее продолжением, добавляя к числу переменных помимо класса гендер, сексуальную ориентацию, расу и т.д. Мы не будем подробно останавливаться на каждом из упомянутых направлений, а выделим наиболее востребованную на данный момент оптику в анализе куррикулума по литературе — постколониальную [Shah, 2013; Choo, 2011; 2014; 2015; Asma, Samina 2016; Sibanda, Young, 2020].

Согласно данному подходу, основополагающий принцип формирования куррикулума как транслятора определенной идеологии формулируется так: национализм внутри, колониализм снаружи. Его действие раскрывается на примере истории возникновения английской литературы как предмета обязательной школьной программы в конце XIX в. После того как религия утратила способность эффективно обеспечивать нравственную индоктринацию представителей рабочего класса, в игру включилось само государство, которое было напрямую заинтересовано в формировании у населения необходимых установок, эмоций, привычек для поддержания духа единства на просторах огромной империи. С помощью литературы пересказывалась и тем самым воспроизводилась мифологическая история государства, которая в пределах метрополии должна была пробуждать чувство гордости за свою державу, за ее победы как на полях сражений, так и на поприще искусства [Choo, 2011]. Упомянутый автор приводит в пример изучение произведений «Беовульф» и «Сэр Гавейн и Зеленый Рыцарь», которые воспевают славное английское прошлое и должным образом определяют содержание национальной идентичности. В колониях же, по мнению постколониальных теоретиков, акцент делался на внушении благоговейного почтения, граничащего со страхом, по отношению к несущим свет цивилизации колонизаторам, на приобщении к западным нравственным ценностям. Так, английский парламент во времена расцвета Ост-Индской компании ежегодно выделял значительные суммы на продвижение особенной модели образования в колониях, которая бы позволила, с одной стороны, подтверждать превосходство граждан метрополии, а с другой — прививать заморским подданным «английский» вкус и мораль [Anderson, 1991].

Обращаясь к анализу куррикулов в эпоху глобализации, противостояние западному империализму объявляет своей миссией критическая расовая теория. Ее сторонники убеждены,

что расизм является фундаментом несправедливой современной западной цивилизации. По их мнению, одно из опасных проявлений расизма в куррикулуме по литературе — исключение из поля видимости произведений авторов, не принадлежащих к господствующей белой расе и не обладающих западноевропейской идентичностью. Чтобы его преодолеть, необходимо исследовать на глубинном уровне концепты завоевания, эксплуатации и колониальности. Одной лишь декларируемой приверженности мультикультурному образованию недостаточно: чтобы отрефлексировать и отвергнуть навязываемый образ мыслей, требуются аналитические инструменты, с помощью которых можно изучить проявления институционального расизма. Поэтому критическая расовая теория большое внимание уделяет тонкостям имплементации принципов мультикультурализма за счет трансформации классического канона [Price, 2017; Yennika-Agbow, 2014].

В. Йенника-Агбоу [Yennika-Agbow, 2014], используя рамку критической расовой теории, анализирует африканские сказки с сюжетной канвой, близкой к сказке «Золушка», и обосновывает необходимость создания и включения в учебную программу контрнарративов для утверждения и продвижения иного видения культурной и литературной истории представителей цветного населения, формирования их положительной идентичности и осознания стратегий сопротивления гегемонистическому дискурсу. В. Йенника-Агбоу утверждает, что чтение классических сказок может быть очень травмирующим опытом для черных девочек, поскольку они не могут ассоциировать себя с белыми главными героинями. Анализируя четыре вариации «Золушки», исследовательница рассуждает о том, можно ли рассматривать эти тексты как контрнарративы и как именно это следует делать. Она отмечает, что в одной из сказок бинарная оппозиция «хорошая сестра / плохая сестра» — это одновременно и шлейф колониального наследия (колонизаторы воспринимали коренное население либо как примитивных варваров, либо как благородных дикарей), и воспроизводство гендерных ожиданий патриархального общества (только примерные, добрые, терпеливые, красивые, покорные девушки могут рассчитывать на «счастливый» финал — свадьбу с принцем). На подобные имплицитные установки необходимо указывать при обсуждении текста в классе и оценивать их отношение к реальному контексту. Осознание налагаемых такого рода установками ограничений помогает понять, как конструируется раса/этнос, и найти эффективные способы противостоять навязываемым идентичностям и моделям поведения.

Может показаться, что в эпоху глобализации идея обеспечения в куррикулуме мультикультурализма не ставится под

сомнение, по крайней мере явным образом. Однако бывший премьер-министр Д. Кэмерон в 2011 г. открыто заявлял, что принятие доктрины мультикультурализма на государственном уровне приводит к фрагментации общества и снижению качества британского образования и обучение литературе необходимо выстраивать на основе классического английского канона. Именно такая риторика определила характер правительственных директив в образовательной политике [Shah, 2013]. Однако, как отмечает М. Ша, даже в условиях весьма жесткого и реакционного подхода к формированию школьного канона на уровне реализации куррикулума в классе есть возможность внести существенные изменения в этот сценарий превосходства культурных ценностей и практик «белых мужчин из среднего класса»: произведения канона можно интерпретировать через призму многообразия культур [Ibid.]. Например, описываемые в «Алой букве» Н. Готорна принципы пуританской морали XVII в. можно сравнить с системой ценностей исламской религии, а маргинализированные слои викторианского общества в «Больших надеждах» Ч. Диккенса — со стигматизированным в современном политическом и публичном дискурсе арабским населением.

Исследования В. Йенники-Агбоу и М. Ша не ограничиваются исключительно тематикой расы, хоть и удерживают на ней основной фокус внимания, а привлекают дополнительные оптики — феминистскую, неомарксистскую и другие, отсылая нас к проблемам гендера и класса.

Как оценивают критический подход другие исследователи? Скептическую позицию по отношению к нему занимают не только представители консервативного и социально-реалистического течений. Сами критические исследователи [Apple, 2017; 2018] полагают, что при данном подходе существует опасность чрезмерно увлечься деконструкцией, в результате чего разрывается связь с реальными структурами и утрачивается объясняющий потенциал (*explanatory potential*) критического анализа, благодаря которому возможно действие освободительного характера. Кроме того, попытки разоблачить репрессивные механизмы порой страдают чрезмерным упрощением, строятся на недостаточной теоретической основе и не предполагают разработку конкретных реалистичных предложений по решению насущных проблем школы и воплощению принципов социальной справедливости в куррикулуме. Как отмечает М. Эппл, «поле куррикулума теряется в постмодернистских абстракциях и деконструктивном отчаянии» [Apple, 2018].

Тем не менее критическая теория может оказаться полезной и для анализа российского куррикулума по литературе. Постколониальный подход к куррикулуму по литературе ак-

туален не только в контексте исследований колониального наследия британского и американского империализмов, но и в отечественной дискуссии о «внутренней колонизации». В частности, И. Кукулин [2020] описывает отношение к литературам малых народов в СССР как феномен «советского колониализма» и использует это понятие при обсуждении «должного» содержательного наполнения общероссийской программы и программ национальных республик по литературе, соотношения «классического русского канона» и произведений нерусских этносов. Таким образом, в изучении этого аспекта отечественного куррикулума постколониальная рамка выглядит весьма релевантной.

Социальный реализм: не «знание сильных», а «сильное знание»

Концепцию *powerful knowledge* («сильного знания», или «знания, наделяющего силой»), по сути, можно считать правопреемницей традиционной парадигмы в таких ключевых ее составляющих, как отношение к академическому знанию и культурному наследию западной цивилизации. Однако эта концепция, по утверждению ее адептов [Young, 2008; Young, Muller, 2010; Young, 2013; Cuthbert, Standish, 2021], способна предложить альтернативный путь развития образования, который позволяет избежать крайностей традиционалистского и менеджериалистского подходов и не превратить исследования образования и обучения в процесс бесконечной деконструкции интенций привилегированных групп, а литературу как предмет — в политический проект.

В недавно изданной Университетским колледжем Лондона книге «Чему должны учить школы» (*What Should Schools Teach*) [Cuthbert, Standish, 2021] исследователи на примере Британии раскрывают общие тревожные тенденции в анализе и конструировании куррикулума: фрагментированность, эклектичность (одновременное присутствие взаимоисключающих моделей образования), одномерное рассмотрение куррикулума как инструмента поддержания властных иерархий, культивация конформистских ценностей и т.д. Авторы также высказывают опасения относительно практик, которые ставят в приоритет интересы ребенка, поскольку, как бы парадоксально это ни звучало, подобные благие намерения демократического характера вносят свой вклад в сохранение неравенства, так как лишают детей, растущих в сложных социальных контекстах, доступа к дисциплинарному знанию.

Отличительные характеристики «сильного знания» [Young, 2013; Cuthbert, Standish, 2021] таковы:

- оно специализировано в плане его создания — производится в университетах, научно-исследовательских институтах, лабораториях, на семинарах и т.д. Такая специализация вы-

ражается в дисциплинарных и предметных границах, внутри которых складываются свои предметы исследования и локусы внимания. Эти границы не являются неподвижными и неизменными;

- оно отлично от опыта, который учащиеся привносят в школу/университет. Эти отличия проявляются в концептуальных границах между школьным и повседневным знанием, между понятиями научными и обыденными;
- оно обусловлено социальным контекстом, но не сводимо к нему и обладает внутренней ценностью; оно не статично, и все граждане могут и должны быть вовлечены в процесс его пересмотра и нового производства.

Главный пафос «сильного знания» — масштабирование доступа к академическому образованию, использование абстрактного знания для освоения дисциплинарного инструментария, установление важности абстрактных концептуальных систем для понимания внешней реальности [Morgan, Hordern, Hoadley, 2019].

Итак, какие конкретные шаги по трансформации куррикула по литературе призывают совершить исследователи в русле этого подхода? А. Катберт [Cuthbert, 2019] утверждает, что опыт эстетического прочтения позволит исследовать сложные отношения между рассказчиком, сюжетом, героями и предполагаемым читателем, а эстетические характеристики как критерий отбора текстов помогут разнообразить канон и повысить его качество, объективизировать субъективность без утраты уникального эмпирического и чувственного опыта, дистанцироваться от личного субъективного опыта и понять субъективность других, тем самым обнаружив универсальные аспекты человеческого опыта.

В качестве примера взаимодействия между текстом и читателем в пространстве эстетического опыта она приводит разбор стихотворения Китса «Ода к осени». Учитель читает первые строки стихотворения: «*Season of mellow mists and fruitfulness / Close-bosom friend of the maturing sun*»⁹ и спрашивает учеников, о каком времени года говорит поэт. Поскольку эти строки — не только выражение личного, субъективного восприятия осени в литературной форме, но и воскрешение осенней поры, близкой каждому, ученики в состоянии дать ответ на этот вопрос и, кроме того, могут увидеть, как чувства, которые сложно выразить, облекаются в понятные слова.

Несмотря на привлекательность и разумность выдвигаемых предложений, мы не можем не задать ряд вопросов и не

⁹ В переводе Б.Л. Пастернака они звучат так: «Пора плодоношенья и дождей! / Ты вместе с солнцем огибаешь мызу...».

проблематизировать некоторые элементы концепции «сильного знания».

Первая проблема достаточно прагматичная: не совсем ясно, как А. Катберт предлагает сочетать реализацию эстетического подхода (например, разбор двух строчек произведения в течение часа) и прохождение программы в рамках ограниченного числа уроков.

Кроме того, автор не выдвигает конкретных критериев оценки эстетического качества текста — упоминается лишь наличие выраженной эстетической формы для обеспечения интереса к интерпретации. Если следовать тезисам статьи А. Катберт, в программе должны остаться лишь поэзия или насыщенная средствами художественной выразительности проза, что, на наш взгляд, значительно обедняет потенциал литературы как учебного предмета.

Что касается целей и планируемых результатов школьного курса по литературе, А. Катберт убеждена, что на этом этапе достаточно чтения произведений и интерпретации их эстетического измерения, и отстаивает целесообразность занятий литературоведческим и критическим анализом в рамках специализированных программ в университете в целях экономии мыслительных ресурсов высокого когнитивного порядка. Это предложение противоречит, с одной стороны, ее собственному мнению о целесообразности анализа учащимися литературных произведений через призму разных теоретических традиций и идеологических парадигм и, с другой стороны, выражаемому другими адептами «сильного знания» намерению расширить доступ к качественному образованию и дисциплинарному знанию.

По убеждению М. Янга, А. Катберт и их коллег, «сильное знание» более объективно, находится ближе к реальности — а значит, дает большую власть. Некоторые исследователи [Priestley, Sinnema, 2014] критикуют такое стремление исключить из школьного куррикулума повседневное знание и оставить лишь специализированное: во-первых, жесткая дифференциация видов знания невольно помогает воспроизводить иерархические структуры; во-вторых, для успешной социализации человека, которая является важной задачей школы, академического знания недостаточно. К тому же, Д. Янделл и М. Брэди [Yandell, Brady, 2016] выражают сомнение в трансцендентности и универсальности «сильного знания», отмечая важность контекста, в котором существуют учащиеся, и богатого личного опыта, который они приносят с собой в класс.

К описанному подходу к трансформации куррикулума по литературе в русле социального реализма близка российская традиция медленного, размышляющего, «вопрошающего» чтения [Абелюк, 2016; Абелюк и др., 2020], в рамках которого учащие-

ся совместно с учителем задают вопросы относительно самых разных свойств текста — от нюансов словоупотребления до соотношения данного произведения с другими. Благодаря такого рода практике учащиеся могут пройти путь от наивного чтения к более осмысленному, «от первых появившихся вопросов и догадок о смысле прочитанного <...> к пониманию смысла художественного произведения во всей полноте связей его элементов» [Абелюк, 2016. С. 13]. Говорит ли это о преимуществе такой модели над другими? На этот вопрос можно ответить лишь с помощью эмпирического исследования поставленных целей и достигнутых результатов в предмете.

Заключение

Мы рассмотрели четыре теоретические парадигмы, которые могут служить базой для конструирования рамки при анализе куррикулумов разных стран, в частности куррикулумов по словесности. Проведенный обзор показывает, что некоторые проблемы, с которыми мы сталкиваемся при проектировании российского куррикулума по литературе — например, дискуссии между сторонниками знаниевого подхода и сторонниками компетентностного подхода — не являются типично российскими, а в той или иной степени присутствуют и в мировой полемике. Конечно, российскую образовательную программу по литературе и вообще преподавание литературы в российской школе необходимо изучать с точки зрения отечественной дидактики, педагогической психологии, исходя из тематики актуализации филологического содержания и тематики воспитательного потенциала. Однако использование зарубежных теоретических рамок для исследования российских программ, стандартов, учебных материалов также потенциально продуктивно: в результате мы можем получить более полное представление о дефицитах и преимуществах российского куррикулума, а также выделить возможные пути его модернизации. Кроме того, использование таких рамок создает основу для сравнительного анализа российского куррикулума и куррикулумов других стран, а также сужает доступное пространство для утверждений спекулятивного характера. Более детальному сравнительному анализу куррикулумов по словесности разных стран будет посвящена наша дальнейшая работа.

Литература

1. Абелюк Е. (2016) *Практика чтения*. М.: Изд. дом ВШЭ.
2. Абелюк Е., Леенсон Е., Иткин И. и др. (2020) «Медленное» чтение в дистанционном формате. Доступно по ссылке: <https://slovesnik.org/kopilka/metodicheskie-razrabotki/medlennoe-chtenie-v-distantionnom-formate.html> (дата обращения 14 февраля 2023 г.).
3. Асонова Е., Борусяк Л., Романичева Е. (2020) Литературное образование: мнения участников образовательных отношений. *Вопросы образования /*

- Education Studies Moscow*, № 1, сс. 159–181. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-159-18>
4. Асонова Е., Романичева Е. (2020) Практики формального и неформального литературного образования: от описания к новому пониманию содержания. *Вестник МГПУ (Педагогика и психология)*, № 1 (51), сс. 96–106. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.08>
 5. Борусяк Л. (2017) Школьная литература: почему ее не любят школьники (по результатам исследования российских школьников и студентов). *Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии*, № 3–4 (125), сс. 187–196.
 6. Борусяк Л. (2016) Классическая школа, неклассические дети. *Чтение современного школьника: программное, свободное, проблемное* (ред. Е.С. Романичева, Е.А. Асонова), М.: Совпадение, сс. 49–61.
 7. Кукулин И. (2020) Русская литература во главе «младших братьев» (эпизод из новейшей истории российского школьного образования). *Новое литературное обозрение*, № 6 (166), сс. 414–429.
 8. Павловец М.Г. (2018) Литература в школе: сочинение предмета. *Новый мир*, № 11, сс. 170–178.
 9. Павловец М. (2016) Школьный канон как поле битвы: купель без ребенка. *Неприкосновенный запас*, № 5 (109), сс. 125–145.
 10. Романичева Е.С. (2020) «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках. *Вестник МГПУ (Педагогика и психология)*, № 3, сс. 8–18. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.53.3.01>
 11. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. (2018) *Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*. М.: НИУ ВШЭ.
 12. Adams K., Cotton W. (1989) The Questions of Cultural Literacy. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, no 7, pp. 285–287.
 13. Anderson B. (1991) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London; New York: Verso. Available at: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson_B_-_Imagined_Communities.pdf (accessed 14 February 2023).
 14. Apple M. (2018) The Critical Divide: Knowledge about the Curriculum and the Concrete Problems of Curriculum Policy and Practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 4, no 2, pp. 63–66. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1492692>
 15. Apple M. (2017) What Is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, vol. 92, no 1, pp. 148–153. <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>
 16. Asma M., Samina M. (2016) Deconstructive Pedagogy and Ideological Demystification in Post-Colonial Pakistan. *Curriculum Inquiry*, vol. 46, no 5, pp. 491–509. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1236655>
 17. Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. (2018) Personalisation in Educational Technology: The Absence of Underlying Pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 15, no 1, Article no 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
 18. Bennet W. (1984) *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.
 19. Booth W. (1988) Cultural Literacy and Liberal Learning: An Open Letter to E.D. Hirsch, Jr. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 20, iss 4, pp. 11–21. <https://doi.org/10.1080/00091383.1988.9939158>

20. Bragg S. (2007) "Student Voice" and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
21. Campbell R.J., Robinson W., Neelands J., Hewston R., Mazzoli L. (2007) Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, no 2, pp. 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x>
22. Choo S. (2015) Towards a Transnational Model of Critical Values Education: The Case for Literature Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 35, no 2, pp. 226–240. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922051>
23. Choo S. (2014) Cultivating a Hospitable Imagination: Re-Envisioning the World Literature Curriculum through a Cosmopolitan Lens. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, no 1, pp. 68–89. <https://doi.org/10.1111/curi.12037>
24. Choo S. (2011) On Literature's Use(ful/less)ness: Reconceptualizing the Literature Curriculum in the Age of Globalization. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 1, pp. 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.524715>
25. Christenbury L. (1989) Cultural Literacy: A Terrible Idea Whose Time Has Come. *English Journal*, vol. 78, no 1, pp. 14–17. <https://doi.org/10.2307/817980>
26. Cuthbert A. (2019) Literature as Aesthetic Knowledge: Implications for Curriculum and Education. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 181–195. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1576534>
27. Cuthbert A., Standish A. (2021) *What Should Schools Teach? Disciplines, Subjects and the Pursuit of Truth*. London: UCL. <https://doi.org/10.14324/111.9781787358744>
28. Department for Children, Schools and Families (2008) *Personalised Learning—A Practical Guide*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/8447/7/00844-2008DOM-EN_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
29. Department for Education and Skills (2007) *Pedagogy and Personalisation*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/7585/7/39a74dbb8829067fc3d0a582deb518f5_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
30. Doughty H.A. (2006) Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom. *College Quarterly*, vol. 9, no 4.
31. Edgerton J., Roberts L. (2014) Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality. *Theory and Research in Education*, vol. 12, no 2, pp. 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
32. Edwards R. (2016) Competence-Based Education and the Limitations of Critique. *International Journal of Training Research*, vol. 14, no 3, pp. 244–255. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254366>
33. Fielding M. (2006) Leadership, Personalization and High Performance Schooling: Naming the New Totalitarianism. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, vol. 26, no 4, pp. 347–369. <https://doi.org/10.1080/13632430600886889>
34. Giroux H. (1993) Literary Studies, Pedagogy, and the Turn to Culture. *The Review of Education*, vol. 15, no 2, pp. 109–122. <https://doi.org/10.1080/0098559930150201>
35. Gordon J. (2018) Reading from Nowhere: Assessed Literary Response, Practical Criticism and Situated Cultural Literacy. *English in Education: Research Journal of the National Association for the Teaching*, vol. 52, no 1, pp. 20–35. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414408>
36. Grant R. (1994) Hirsch on Education and National Culture: A Critique. *History of European Ideas*, vol. 19, no 1–3, pp. 357–367. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(94\)90235-6](https://doi.org/10.1016/0191-6599(94)90235-6)
37. Halvorson M. (2011) Revealing the Technological Irresponsibility in Curriculum Design. *Curriculum Inquiry*, vol. 41, no 1, pp. 34–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00523.x>

38. Hartley D. (2008) Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation. *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, no 4, pp. 365–381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00411.x>
39. Hartley D. (2007) Personalisation: The Emerging 'Revised' Code of Education? *Oxford Review of Education*, vol. 33, no 5, pp. 629–642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
40. Hirsch E. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
41. Leadbeater C. (2006) The Future of Public Services: Personalised Learning. *Schooling for Tomorrow. Personalising Education* (eds R. Miller, D. Miliband, D. Hopkins et al.), Paris: OECD.
42. Leadbeater C. (2004) *Personalisation through Participation: A New Script for Public Services*. London: Demos.
43. McLeod S. (1990) Cultural Literacy, Curricular Reform, and Freshman Composition. *Rhetoric Review*, vol. 8, no 2, pp. 270–278. <https://doi.org/10.1080/07350199009388899>
44. Moore R., Young M. (2001) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, no 4, pp. 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
45. Morgan J., Hordern J., Hoadley U. (2019) On the Politics and Ambition of the 'Turn': Unpacking the Relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 105–124. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1575254>
46. Mullican J. (1991) Cultural Literacy: Whose Culture? Whose Literacy. *English Education*, vol. 23, no 4, pp. 244–250.
47. Perrin R. (1989) Can Cultural Literacy Be Taught or Tested? The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, iss. 7, p. 284. <https://doi.org/10.1080/00098655.1989.10114074>
48. Price V. (2017) Flipping the Coin: Towards a Double-Faced Approach to Teaching Black Literature in Secondary English Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 1, pp. 53–66. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1228442>
49. Priestley M., Sinnema C. (2014) Downgraded Curriculum? An Analysis of Knowledge in New Curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, vol. 25, no 1, pp. 50–75. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.872047>
50. Rutten K. (2020) Cultural Literacies in Transition. *Critical Arts: South—North Cultural and Media Studies*, vol. 34, no 5, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/02560046.2020.1840849>
51. Schmeichel M., Sharma A., Pittard W. (2017) Contours of Neoliberalism in US Empirical Educational Research. *Curriculum Inquiry*, vol. 47, no 2, pp. 195–216. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1283592>
52. Shah M. (2013) Reading Canonical Texts in Multicultural Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 20, no 2, pp. 194–204. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2013.788298>
53. Sibanda L., Young J. (2020) Towards a Postcolonial Curriculum in Zimbabwe: A Critical Review of the Literature. *Africa Education Review*, vol. 17, no 2, pp. 50–72. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1507622>
54. Sturgis C., Casey K. (2018) *Quality Principles for Competency-Based Education*. Vienna, VA: iNACOL.
55. Sullivan A. (2006) Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, vol. 12, no 6, Article no 1. <https://doi.org/10.5153/sro.1596>
56. Tarter Jr., Christenbury L. (1989) The Cultural Literacy Movement: Content Wars in the Social Studies and English. *The Teacher Educator*, vol. 24, no 4, pp. 15–20. <https://doi.org/10.1080/08878738909554945>

57. Verboord M., van Rees K. (2008) Cultural Classifications in Literary Education: Trends in Dutch Literary Textbooks, 1968–2000. *Cultural Sociology*, vol. 2, no 3, pp. 321–343. <https://doi.org/10.1177/1749975508095615>
58. Yandell J. (2017) Culture, Knowledge and Power: What the Conservatives Have Learnt from E.D. Hirsch. *Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 3, pp. 246–252. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1351231>
59. Yandell J., Brady M. (2016) English and the Politics of Knowledge. *English in Education*, vol. 50, no 1, pp. 44–59. <http://dx.doi.org/10.1111/eie.12094>
60. Yenika-Agbaw V. (2014) Black Cinderella: Multicultural Literature and School Curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 22, no 2, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.819027>
61. Young M. (2013) Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-Based Approach. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, no 2, pp. 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
62. Young M. (2008) *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
63. Young M., Muller J. (2010) Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45, no 1, pp. 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

References

- Abelyuk E. (2016) *Praktika chteniya* [Practice of the Reading]. Moscow: HSE.
- Abelyuk E., Leenson E., Itkin I. et al. (2020) "Medlennoe" chtenie v distantsionnom formate ["Slow" Reading in Remote Format]. Available at: <https://slovesnik.org/kopilka/metodicheskie-razrabotki/medlennoe-chtenie-v-distantsionnom-formate.html> (accessed 14 February 2023).
- Adams K., Cotton W. (1989) The Questions of Cultural Literacy. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, no 7, pp. 285–287.
- Anderson B. (1991) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London; New York: Verso. Available at: https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/Anderson_B_-_Imagined_Communities.pdf (accessed 14 February 2023).
- Apple M. (2018) The Critical Divide: Knowledge about the Curriculum and the Concrete Problems of Curriculum Policy and Practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 4, no 2, pp. 63–66. <https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1492692>
- Apple M. (2017) What Is Present and Absent in Critical Analyses of Neoliberalism in Education. *Peabody Journal of Education*, vol. 92, no 1, pp. 148–153. <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2016.1265344>
- Asma M., Samina M. (2016) Deconstructive Pedagogy and Ideological Demystification in Post-Colonial Pakistan. *Curriculum Inquiry*, vol. 46, no 5, pp. 491–509. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1236655>
- Asonova E., Borusiak L., Romanicheva E. (2020) Literaturnoe obrazovanie: mneniya uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy [Literary Education: What Key Stakeholders Think]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 159–181. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-1-159-18>
- Asonova E., Romanicheva E. (2020) Praktiki formal'nogo i neformal'nogo literaturnogo obrazovaniya: ot opisaniya k novomu ponimaniyu soderzhaniya [The Practices of Formal and Informal Literary Education: From Description to a New Understanding of the Content]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 1 (51), pp. 96–106. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.51.1.08>
- Bartolomé A., Castañeda L., Adell J. (2018) Personalisation in Educational Technology: The Absence of Underlying Pedagogies. *International Journal of Educa-*

- tional Technology in Higher Education*, vol. 15, no 1, Article no 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
- Bennet W. (1984) *To Reclaim a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education*. Washington, DC: National Endowment for the Humanities.
- Booth W. (1988) Cultural Literacy and Liberal Learning: An Open Letter to E.D. Hirsch, Jr. *Change: The Magazine of Higher Learning*, vol. 20, iss 4, pp. 11–21. <https://doi.org/10.1080/00091383.1988.9939158>
- Borusiak L. (2017) Shkol'naya literatura: pochemu eyo ne lubyat shkol'niki (po rezul'tatam issledovaniya rossiyskikh shkol'nikov i studentov) [School Literature: Why Schoolchildren Do Not Like It (According to the Results of a Study of Russian Schoolchildren and Students)]. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii*, no 3–4 (125), pp. 187–196.
- Borusiak L. (2016) Klassicheskaya shkola, neklassicheskie deti [Classical School, Non-Classical Children]. *Chtenie sovremennogo shkol'nika: programnoe, svobodnoe, problemnoe* [Modern Student's Reading: Software, Free, Problematic] (eds E.S. Romanicheva, E.A. Asonova), Moscow: Sovpadenie, pp. 49–61.
- Bragg S. (2007) "Student Voice" and Governmentality: The Production of Enterprising Subjects? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 28, no 3, pp. 343–358. <https://doi.org/10.1080/01596300701458905>
- Campbell R.J., Robinson W., Neelands J., Hewston R., Mazzoli L. (2007) Personalised Learning: Ambiguities in Theory and Practice. *British Journal of Educational Studies*, vol. 55, no 2, pp. 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x>
- Choo S. (2015) Towards a Transnational Model of Critical Values Education: The Case for Literature Education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 35, no 2, pp. 226–240. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922051>
- Choo S. (2014) Cultivating a Hospitable Imagination: Re-Envisioning the World Literature Curriculum through a Cosmopolitan Lens. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, no 1, pp. 68–89. <https://doi.org/10.1111/curi.12037>
- Choo S. (2011) On Literature's Use(ful/less)ness: Reconceptualizing the Literature Curriculum in the Age of Globalization. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 43, no 1, pp. 47–67. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.524715>
- Christenbury L. (1989) Cultural Literacy: A Terrible Idea Whose Time Has Come. *English Journal*, vol. 78, no 1, pp. 14–17. <https://doi.org/10.2307/817980>
- Cuthbert A. (2019) Literature as Aesthetic Knowledge: Implications for Curriculum and Education. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 181–195. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1576534>
- Cuthbert A., Standish A. (2021) *What Should Schools Teach? Disciplines, Subjects and the Pursuit of Truth*. London: UCL. <https://doi.org/10.14324/111.9781787358744>
- Department for Children, Schools and Families (2008) *Personalised Learning—A Practical Guide*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/8447/7/00844-2008DOM-EN_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
- Department for Education and Skills (2007) *Pedagogy and Personalisation*. Available at: https://dera.ioe.ac.uk/7585/7/39a74dbb8829067fc3d0a582deb518f5_Redacted.pdf (accessed 14 February 2023).
- Doughty H.A. (2006) Blooming Idiots: Educational Objectives, Learning Taxonomies and the Pedagogy of Benjamin Bloom. *College Quarterly*, vol. 9, no 4.
- Edgerton J., Roberts L. (2014) Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and Beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality. *Theory and Research in Education*, vol. 12, no 2, pp. 193–220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Edwards R. (2016) Competence-Based Education and the Limitations of Critique. *International Journal of Training Research*, vol. 14, no 3, pp. 244–255. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1254366>
- Fielding M. (2006) Leadership, Personalization and High Performance Schooling: Naming the New Totalitarianism. *School Leadership & Management: Formerly*

- School Organisation*, vol. 26, no 4, pp. 347–369. <https://doi.org/10.1080/13632430600886889>
- Froumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. (2018) *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya* [Universal Competences and New Literacy: What to Teach Today for Success Tomorrow. Preliminary Findings of the International Report on Trends in the Transformation of School Education]. Moscow: HSE.
- Giroux H. (1993) Literary Studies, Pedagogy, and the Turn to Culture. *The Review of Education*, vol. 15, no 2, pp. 109–122. <https://doi.org/10.1080/0098559930150201>
- Gordon J. (2018) Reading from Nowhere: Assessed Literary Response, Practical Criticism and Situated Cultural Literacy. *English in Education: Research Journal of the National Association for the Teaching*, vol. 52, no 1, pp. 20–35. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1414408>
- Grant R. (1994) Hirsch on Education and National Culture: A Critique. *History of European Ideas*, vol. 19, no 1–3, pp. 357–367. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(94\)90235-6](https://doi.org/10.1016/0191-6599(94)90235-6)
- Halvorson M. (2011) Revealing the Technological Irresponsibility in Curriculum Design. *Curriculum Inquiry*, vol. 41, no 1, pp. 34–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00523.x>
- Hartley D. (2008) Education, Markets and the Pedagogy of Personalisation. *British Journal of Educational Studies*, vol. 56, no 4, pp. 365–381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00411.x>
- Hartley D. (2007) Personalisation: The Emerging 'Revised' Code of Education? *Oxford Review of Education*, vol. 33, no 5, pp. 629–642. <https://doi.org/10.1080/03054980701476311>
- Hirsch E. (2002) *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kukulin I. (2020) Russkaya literatura vo glave "mladshikh brat'ev" (epizod iz novyeshey istorii rossiyskogo shkol'nogo obrazovaniya) [Russian Literature at the Head of "Younger Brothers" (An Episode of Contemporary History of Russian School Education)]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 6 (166), pp. 414–429.
- Leadbeater C. (2006) The Future of Public Services: Personalised Learning. *Schooling for Tomorrow. Personalising Education* (eds R. Miller, D. Miliband, D. Hopkins et al.), Paris: OECD.
- Leadbeater C. (2004) *Personalisation through Participation: A New Script for Public Services*. London: Demos.
- McLeod S. (1990) Cultural Literacy, Curricular Reform, and Freshman Composition. *Rhetoric Review*, vol. 8, no 2, pp. 270–278. <https://doi.org/10.1080/07350199009388899>
- Moore R., Young M. (2001) Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, no 4, pp. 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
- Morgan J., Hordern J., Hoadley U. (2019) On the Politics and Ambition of the 'Turn': Unpacking the Relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal*, vol. 30, no 2, pp. 105–124. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2019.1575254>
- Mullican J. (1991) Cultural Literacy: Whose Culture? Whose Literacy. *English Education*, vol. 23, no 4, pp. 244–250.
- Pavlovets M.G. (2018) Literatura v shkole: sochinenie predmeta [Literature at School: Composition of the Subject]. *Novy mir*, no 11, pp. 170–178.
- Pavlovets M.G. (2016) Shkol'ny kanon kak pole bitvy: kupel' bez rebyonka [The School Canon as a Battlefield: A Font without a Child]. *Neprikosnovenny zapas*, no 5 (109), pp. 125–145.
- Perrin R. (1989) Can Cultural Literacy Be Taught or Tested? The Clearing House. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 62, iss. 7, p. 284. <https://doi.org/10.1080/00098655.1989.10114074>

- Price V. (2017) Flipping the Coin: Towards a Double-Faced Approach to Teaching Black Literature in Secondary English Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 1, pp. 53–66. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1228442>
- Priestley M., Sinnema C. (2014) Downgraded Curriculum? An Analysis of Knowledge in New Curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, vol. 25, no 1, pp. 50–75. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2013.872047>
- Romanicheva E. (2020) "Sad raskhodyashchikhsya tropok": o raznykh sposobakh osvoeniya kanona v shkol'nykh obrazovatel'nykh praktikakh ["Garden of Divergent Paths": About Different Ways of Mastering the Canon in School Educational Practices]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 3, pp. 8–18. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.53.3.01>
- Rutten K. (2020) Cultural Literacies in Transition. *Critical Arts: South—North Cultural and Media Studies*, vol. 34, no 5, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/02560046.2020.1840849>
- Schmeichel M., Sharma A., Pittard W. (2017) Contours of Neoliberalism in US Empirical Educational Research. *Curriculum Inquiry*, vol. 47, no 2, pp. 195–216. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1283592>
- Shah M. (2013) Reading Canonical Texts in Multicultural Classrooms. *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 20, no 2, pp. 194–204. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2013.788298>
- Sibanda L., Young J. (2020) Towards a Postcolonial Curriculum in Zimbabwe: A Critical Review of the Literature. *Africa Education Review*, vol. 17, no 2, pp. 50–72. <https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1507622>
- Sturgis C., Casey K. (2018) *Quality Principles for Competency-Based Education*. Vienna, VA: iNACOL.
- Sullivan A. (2006) Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online*, vol. 12, no 6, Article no 1. <https://doi.org/10.5153/sro.1596>
- Tarter Jr., Christenbury L. (1989) The Cultural Literacy Movement: Content Wars in the Social Studies and English. *The Teacher Educator*, vol. 24, no 4, pp. 15–20. <https://doi.org/10.1080/08878738909554945>
- Verboord M., van Rees K. (2008) Cultural Classifications in Literary Education: Trends in Dutch Literary Textbooks, 1968–2000. *Cultural Sociology*, vol. 2, no 3, pp. 321–343. <https://doi.org/10.1177/1749975508095615>
- Yandell J. (2017) Culture, Knowledge and Power: What the Conservatives Have Learnt from E.D. Hirsch. *Studies in Culture and Education*, vol. 24, no 3, pp. 246–252. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1351231>
- Yandell J., Brady M. (2016) English and the Politics of Knowledge. *English in Education*, vol. 50, no 1, pp. 44–59. <http://dx.doi.org/10.1111/eie.12094>
- Yenika-Agbaw V. (2014) Black Cinderella: Multicultural Literature and School Curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 22, no 2, pp. 233–250. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.819027>
- Young M. (2013) Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-Based Approach. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 45, no 2, pp. 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>
- Young M. (2008) *Bringing Knowledge Back in: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
- Young M., Muller J. (2010) Three Educational Scenarios for the Future: Lessons from the Sociology of Knowledge. *European Journal of Education*, vol. 45, no 1, pp. 11–27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

На что ориентируются учителя начальных классов в своих ожиданиях относительно академической успешности учащихся

Элен Юсупова

Статья поступила
в редакцию
в октябре 2022 г.

Юсупова Элен Магомедовна — младший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: eabdurakhmanova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>

Аннотация

Проведено исследование связи академических и социально-эмоциональных показателей учащихся на старте обучения в школе с последующими ожиданиями учителя в отношении академической успешности каждого ученика. Проверяется гипотеза о том, что связь между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными показателями учащихся различается для детей с разным уровнем академических показателей. Выборка исследования состоит из 4430 первоклассников (51% девочек, медианный возраст — 7 лет), обучающихся в 249 классах. Установлено, что учительские ожидания предсказываются как академическими показателями учеников, так и социально-эмоциональными. В дополнение к ожидаемому результату, состоящему в том, что высокие академические показатели связаны с благоприятными ожиданиями учителей, показано, что социально-эмоциональные характеристики также имеют положительную связь с ожиданиями, причем эффект усиливается для детей, имеющих сравнительно низкие академические показатели.

Для цитирования

ожидания учителей, начальная школа, читательские навыки, математические навыки, коммуникация, самоконтроль.

Юсупова Э.М. (2023) На что ориентируются учителя начальных классов в своих ожиданиях относительно академической успешности учащихся. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 273–297. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-273-297>

What Primary School Teachers Are Guided by in Their Expectations Regarding the Academic Success of Students

Elen Yusupova

Elen M. Yusupova — Junior Research Fellow, Center for Psychometrics and Educational Measurements, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Mos-

cow, Russian Federation. E-mail: eabdurakhmanova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>

Abstract The study examines the relationship between teacher's expectations and academic and socioemotional skills at the start of primary school students. The main hypothesis is that the relationship between teacher expectations and students' socioemotional skills differs for students with different levels of academic performance. The study sample consists of 4,430 first-graders (51% girls, median age 7) enrolled in 249 classes. It has been figured out that teacher expectations are predicted both by students academic performance and by students socioemotional skills. In addition to the expected outcome that high academic performance is associated with favorable teacher expectations, socioemotional characteristics are also positively associated with expectations. Moreover, the effect is enhanced for children with low academic performance.

Keywords teachers expectation, primary school, reading skills, math skills, communication, self-control.

For citing Yusupova E.M. (2023) Na chto orientiruyutsya uchitelya nachal'nykh klassov v svoikh ozhidaniyakh otnositel'no akademikheskoy uspezhnosti uchashchikhsya [What Primary School Teachers Are Guided by in Their Expectations Regarding the Academic Success of Students]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 273–297. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-273-297>

Поведение учителя на уроке и его взаимодействие с учениками тесно связаны с его ожиданиями относительно академической успешности учащихся [Weinstein, 1976; Eder, 1981; Rubie-Davies, 2008]. Так, если учитель ждет от своих учеников высоких результатов, он будет стараться поддерживать интерес детей к учебе, адаптировать программу обучения к их потребностям, чаще давать учащимся обратную связь [Rubie-Davies, 2008]. А учителя с низкими ожиданиями, наоборот, предпочитают не отклоняться от программы обучения, реже предоставляют ученикам обратную связь [Ibid.].

Понятие «ожидание учителя» определяют как «представления, которые учитель формирует о будущем поведении или академических достижениях своих учеников на основе того, что он уже знает о них» [Good, 1987. Р. 32]. Иногда в литературе можно встретить термины «восприятие» и «суждение», которыми некоторые исследователи заменяют термин «ожидания» [Jussim, Eccles, Madon, 1996]. В данном исследовании мы различаем восприятие/суждение и ожидания: ожидания относятся к будущим академическим достижениям или поведению ученика, а восприятие формирует представления учителя об ученике в текущей ситуации [Brandmiller, Dumont, Becker, 2020].

Чтобы оценить ожидания учителей, можно, например, спросить их мнение относительно будущих академических показателей их учеников [Whitley, 2010] или гипотетических учеников, описанных в виньетках [Woodcock, Vialle, 2011]. Другой способ —

спросить учителя о его ожиданиях в отношении будущих достижений всего класса [Thys, van Houtte, 2016]. Об ожиданиях учителя можно судить на основании его рекомендаций ученикам относительно дальнейшей траектории обучения [Timmermans, de Boer, van der Werf, 2016]. Чаще всего для выявления учительских ожиданий используются опросники, обычно с оцениванием по шкале Ликерта [Timmermans, de Boer, van der Werf, 2016], и виньетки [Woodcock, Vialle, 2011]. Также применяют метод рейтингов [Fitzpatrick, Côté-Lussier, Blair, 2016] и интервьюирование учителей [Rubie-Davies, 2008].

Ожиданиям учителя посвящено множество исследований. Интерес к ним вызван, возможно, их связью с академическими достижениями ребенка. В ряде работ показано, что высокие ожидания учителей положительно сказываются на академических результатах учащихся («эффект Пигмалиона») [Wang, Rubie-Davies, Meissel, 2018; Szumski, Karwowski, 2019]. Например, обнаружено, что завышенные, т.е. не соответствующие объективному уровню ученика, ожидания учителей связаны с более высокими достижениями в чтении и математике у первоклассников в конце учебного года даже при контроле показателей по чтению и математике в начале года, когнитивных функций и мотивации учащихся [Gentrup et al., 2020]. Также есть свидетельства прогностической ценности ожиданий учителей в отношении математических компетенций их учеников: на их основе удается предсказать изменения в математических достижениях учащихся после контроля предыдущих показателей [Friedrich et al., 2015].

Низкие ожидания учителей, наоборот, могут приводить к снижению академических результатов учащихся («эффект Голема») [Babad, Inbar, Rosenthal, 1982; Reynolds, 2007]. К примеру, обнаружено, что низкие ожидания учителей, не соответствующие объективному уровню ученика, связаны с низкими достижениями первоклассников в чтении [Gentrup et al., 2020].

Большинство результатов в отношении эффектов Пигмалиона и Голема получено в корреляционных исследованиях, но есть небольшое количество экспериментальных исследований, на которые, как правило, накладывают ограничения этические нормы. Так, по этическим соображениям крайне сложно экспериментально проверить существование негативного эффекта Голема. В одном из таких исследований, проведенном на выборке студентов-бакалавров, учащиеся из экспериментальной группы, относительно которых преподавателю сообщили ложные низкие результаты и предсказывали их дальнейшую неуспешность, получили в посттесте баллы ниже, чем студенты из контрольной группы [Reynolds, 2007].

Эффект ожиданий учителей может также проявляться на уровне группы и целого класса [Szumski, Karwowski, 2019; Li, Rubie-Davies, 2016]. Так, выявлена положительная связь высоких ожиданий учителей математики в средней школе с успеваемостью их учащихся по математике не только на индивидуальном уровне, но и на уровне класса с учетом контроля начальных достижений [Szumski, Karwowski, 2019]. На выборке первокурсников бакалавриата эффект ожиданий учителя на уровне группы оказался более значительным, чем на уровне отдельного студента [Li, Rubie-Davies, 2016].

Ввиду значимости учительских ожиданий для будущих достижений учащихся закономерен интерес исследователей к механизму формирования ожиданий. Согласно большинству теоретических моделей, свои первоначальные ожидания учителя формируют на основе имеющейся у них информации об ученике [Good, Brophy, 2008; Rubie-Davies, 2003]. В первую очередь учителя ориентируются на предыдущие достижения учащихся [Jussim, Madon, Chatman, 1994]. В ряде исследований показано, что учительские ожидания предсказываются предыдущими школьными отметками детей, показателями предметных тестов и IQ [Jussim, 1989; Mistry et al., 2009]. Например, обнаружены умеренная корреляционная связь между ожиданиями учителя и результатами учащихся по тесту достижений Вудкока — Джонсона [Mistry et al., 2009] и значимые положительные корреляции между ожиданиями учителей и предыдущими показателями учащихся [Timmermans, de Boer, van der Werf, 2016]. Экспериментальные исследования, в которых оценивались ожидания учителей, также свидетельствуют, что учителя в своих ожиданиях больше опираются на предыдущие академические достижения учащихся, чем на другие показатели [Roslison, Medway, 1985].

Хотя ожидания в отношении академических успехов положительно связаны с предыдущими результатами ребенка, учительские ожидания могут быть искажены и не всегда отражают реальный уровень возможностей ребенка [Gentrup et al., 2020]. Искажения могут возникать из-за того, что учителя формируют свои ожидания также с учетом информации, не имеющей отношения к академическим результатам, например с учетом данных о социально-эмоциональных навыках (таких как вовлеченность ученика в учебу, коммуникабельность, дисциплинированность, внутренняя мотивация ученика) или сведений о демографических характеристиках учащегося (пол, социально-экономический статус, этническая принадлежность) [Wang, Rubie-Davies, Meissel, 2018].

Проведен ряд исследований связи между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками детей. Учителя

с более высокой вероятностью ожидают академических успехов от дисциплинированных, уравновешенных, старательных и пунктуальных учеников [Wellborn, Huebner, Hills, 2012; Timmermans, de Boer, van der Werf, 2016]. И наоборот, от ученика, который не может контролировать свои эмоции во время конфликта или выполнять указания учителя, педагога, как правило, не склонны ожидать высоких академических результатов [Wellborn, Huebner, Hills, 2012]. Обнаружены положительные статистически значимые корреляции между ожиданиями учителя и социальным поведением ребенка в классе, уверенностью ученика в себе, показателями, характеризующими отношения между учеником и учителем [Timmermans, de Boer, van der Werf, 2016]. Таким образом, при формировании своих ожиданий учителя ориентируются как на академические показатели учащихся, так и на их социально-эмоциональные навыки.

Для объяснения различий в значимости вклада, который вносят социально-эмоциональные навыки учащегося при формировании учительских ожиданий, в зависимости от уровня академических результатов, предложены несколько моделей. Одна из них предполагает, что социально-эмоциональные навыки дополняют информацию об академических достижениях. В таком случае учитель может более высоко оценивать учеников, демонстрирующих дисциплинированность и самоконтроль, если уровень их академических достижений не очень высок. Согласно другой модели академические достижения и социально-эмоциональные навыки оказывают независимое влияние на учительские ожидания, т.е. учителя более высоко оценивают будущие успехи тех учеников, у которых высокие показатели дисциплинированности и самоконтроля, независимо от их академических достижений.

В данном исследовании мы оцениваем связь ожиданий учителя в отношении ребенка в начале второго года обучения с академическими показателями учащихся и их социально-эмоциональными навыками, измеренными в начале 1-го класса, а также зависимость проявления связи между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками детей от академических показателей. Иными словами, мы хотим установить, различается ли связь ожиданий учителя с социально-эмоциональными навыками детей в группах учащихся с разным уровнем академической успешности. В качестве академических показателей используется уровень базовых навыков по чтению и математике в начале 1-го класса. Чтение и математика рассматриваются отдельно, поскольку паттерны связей ожиданий учителей с академической успешностью учеников для этих областей могут различаться [Hinnant, O'Brien, Ghazarian, 2009]. Социально-эмоциональные навыки в нашем исследовании представ-

лены самоконтролем и коммуникацией. Самоконтроль определяется как умение концентрироваться, соблюдать школьные правила, учитывать мнение окружающих и вести себя в соответствии с принятыми нормами. Под коммуникацией подразумеваются навыки общения со сверстниками и взрослыми, способность контролировать собственные эмоции при контакте с окружающими, а также некоторые индивидуальные характеристики ребенка, такие как уверенность и независимость.

1. Метод

1.1. Выборка

В стартовой диагностике приняли участие 5392 учащихся из 195 школ одного из регионов России (288 классов), диагностика проводилась в начале обучения детей в 1-м классе. Медианный возраст детей — 7 лет, 51% выборки составили девочки. Единица выборки — школа. Отбор школ проводился с использованием двухэтапной стратифицированной кластерной случайной выборки. Полные данные по четырем показателям получены на 4779 первоклассников. В начале первого года обучения анкетирование прошли 288 учителей, в начале 2-го класса анкету, посвященную учительским ожиданиям, заполнили 280 учителей. За первый год обучения в некоторых классах произошла ротация учителей, данные по классам, где в начале 1-го класса был один учитель, а в начале 2-го — другой, удалены из анализа. Также из анализа удалены классы, где было только по одному ученику. Таким образом, в итоговом анализе использованы полные данные по 4430 учащимся (82% исходной выборки, сформированной в начале 1-го класса; 51% — девочки) и 249 учителям. Средний стаж работы учителя составил 21 год ($SD = 12$).

В исследовании принимали участие только те ученики, чьи родители подписали информированное согласие на участие. Исследование одобрено этическим комитетом НИУ ВШЭ.

1.2. Академические характеристики

Для измерения базовых навыков по математике и чтению использовался СТАРТ — инструмент диагностики уровня когнитивных и социально-эмоциональных навыков ребенка на входе в школу и оценки его индивидуального прогресса за первый год обучения, разработанный в Институте образования НИУ ВШЭ [Карданова и др., 2018]. Инструмент СТАРТ обладает хорошими психометрическими свойствами и валидностью [Карданова и др., 2018; Brun et al., 2016]. В СТАРТ включены блоки заданий для оценки навыков ребенка по математике и чтению¹.

¹ С подробным описанием инструмента можно ознакомиться в [Карданова и др., 2018].

Блок по математике включает 42 задания пяти типов:

- геометрические последовательности (распознавание и продолжение геометрических последовательностей);
- арифметические последовательности (распознавание и продолжение арифметических последовательностей);
- числовая линия (ориентация на числовой прямой в пределах 100);
- понятие части и целого (понимание понятий «половина» и «четверть»);
- навыки вычисления (примеры на сложение и вычитание с опорой и без опоры на картинки, с переходом и без перехода через десяток, решение текстовых задач).

Блок по чтению включает 35 заданий четырех типов:

- знание букв;
- чтение слов (узнавание графической оболочки слова);
- чтение короткой истории (декодирование текста);
- чтение на понимание (чтение текста с «ловушками», где ребенок должен выбрать наиболее подходящее слово из трех предложенных).

Первичные баллы детей по тесту переведены в оценки способностей по двум шкалам — «Математика» и «Чтение» — с использованием однопараметрической дихотомической модели Раша [Wright, Stone, 1979]. Баллы по шкалам «Математика» и «Чтение» представлены на шкале логитов. Шкалы обладали хорошими психометрическими свойствами. Конструкты, лежащие в основе этих шкал (математика, чтение), существенно одномерны. Все задания показали хорошее соответствие модели. Классическая альфа Кронбаха варьировала от 0,87 до 0,98.

1.3. Социально-эмоциональные навыки

Социально-эмоциональные навыки учащихся оценивались с помощью опросника личностного, социального и эмоционального развития ребенка, заполняемого учителем. Опросник включает 11 характеристик. Каждая характеристика содержит пять градаций, описывающих конкретное поведение ребенка, которое учителю легко наблюдать в условиях школы. Учителю требуется выбрать одну из пяти градаций для каждой характеристики ребенка².

² Полное описание опросника и его шкал см. в [Орел, Пономарева, 2018; Brun et al., 2016].

Для шкалирования результатов анкеты использовалась модель рейтинговых шкал (*Rating Scale Model*) [Wright, Masters, 1982]. Первичные баллы детей по анкете переведены в две шкалы — «Самоконтроль» (в оригинальной версии «Поведение в школе») и «Коммуникация». Баллы по двум шкалам представлены в логитах. Шкалы также обладают хорошими психометрическими свойствами. Конструкты, лежащие в основе этих шкал, существенно одномерны, и надежность измерения варьировала от 0,87 до 0,90.

1.4. Ожидания учителя

Ожидания учителя оценивались при помощи опросника из четырех вопросов: два вопроса относительно результатов детей по математике и два — по чтению. Учителю предлагалось заполнить опросник о каждом ученике в начале 2-го класса.

В опроснике учителя просили оценить, с какой вероятностью (от 0 до 100%), по его мнению, конкретный ребенок достигнет высоких академических результатов и будет успешен в начальной школе по математике или чтению.

Вопросы для оценки ожиданий в математике:

1. Оцените, пожалуйста, с какой вероятностью (от 0 до 100%), по вашему мнению, этот ребенок будет иметь только отличные или хорошие отметки по математике во 2-м и 3-м классе.

2. Оцените, пожалуйста, с какой вероятностью (от 0 до 100%), по вашему мнению, этот ребенок сможет решать задания по математике повышенного уровня сложности.

Вопросы для оценки ожиданий в чтении:

1. Оцените, пожалуйста, с какой вероятностью (от 0 до 100%), по вашему мнению, этот ребенок будет иметь только отличные или хорошие отметки по чтению во 2-м и 3-м классе.

2. Оцените, пожалуйста, с какой вероятностью (от 0 до 100%), по вашему мнению, этот ребенок будет самостоятельно читать книжки, не входящие в школьную программу.

Ответы на два вопроса для каждого предмета усреднены, в результате созданы две переменные: «ожидания учителя по математике» и «ожидания учителя по чтению». Однако ввиду сильной корреляции между двумя переменными (коэффициент корреляции Спирмена равен 0,82, $p < 0,001$) принято решение создать одну переменную, которую определили как «ожидания учителя относительно академической успешности детей в начальной школе» (далее — ожидания учителя).

1.5. Процедура тестирования и анкетирования

Навыки учащихся по математике и чтению оценивались специально обученным интервьюером в формате индивидуально-го компьютерного тестирования в игровой форме с примене-

нием адаптивного алгоритма. Адаптивный алгоритм позволял не предъявлять ребенку слишком сложные для него задания.

СТАРТ проводится в два цикла: в начале и в конце 1-го класса (или в начале 2-го класса). В исследовании использованы результаты оценки академических характеристик и социально-эмоциональных навыков за первый цикл диагностики (начало 1-го класса).

Анкетирование учителей также проводилось в компьютерной форме. Учителя заполняли электронные анкеты по индивидуальным ссылкам.

1.6. Аналитический подход

Данные имеют иерархическую структуру: ученики «вложены» в классы, поэтому использован многоуровневый регрессионный анализ [Нох, 2002; Raudenbush, Bryk, 2002]. Для анализа использовалась двухуровневая регрессия, где показатели учеников рассматриваются как переменные первого уровня, а характеристики учителей — как переменные второго уровня. Анализ включал построение нескольких моделей (уравнений двухуровневой регрессии): базовой модели без предикторов и пяти моделей с предикторами. Отсутствие мультиколлинеарности у коэффициентов моделей проверялось через коэффициент инфляции дисперсии (*variance inflation factor*, VIF) [Ferré, 2009].

На первом шаге построена базовая модель, которая позволила оценить средний по выборке уровень ожиданий учителя и рассчитать коэффициент интраклассовой корреляции (ICC), который характеризует уровень различий между учителями в их средних ожиданиях для учеников. На следующем шаге построена модель с предикторами на уровне учеников и учителей, описанными в разделе «Переменные и ковариаты», с фиксированными эффектами (модель 1). Фиксированные эффекты в данном случае означают, что коэффициенты регрессии при переменных не различаются по классам и они показывают общий средний эффект по всем классам [Sommet, Morselli, 2021]. Эта модель позволила оценить связь стартового уровня академических и социально-эмоциональных показателей первоклассников с ожиданиями учителя.

Для того чтобы ответить на вопрос, в какой степени связь между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками учащихся различается у детей с разным уровнем навыков по чтению и математике, последовательно построены четыре модели. Модель 2 включала взаимодействие баллов по чтению и самоконтролю и случайные эффекты по чтению и самоконтролю. Случайные эффекты по переменным означают, что коэффициенты регрессии при этих переменных различаются по классам. Иными словами, мы предполагаем, что свя-

зи между отдельными переменными, включенными во взаимодействие, и ожиданиями учителей варьируют по классам. Включение случайных эффектов позволяет более аккуратно оценить связь между нашими независимыми переменными и зависимой [Bell, Fairbrother, Jones, 2019; Heisig, Schaeffer, Giesecke, 2017]. Модель 3 включала взаимодействия между баллами по чтению и коммуникации и случайные эффекты по этим двум переменным. По тому же принципу строились модель 4 с взаимодействием баллов по математике и самоконтролю и модель 5 с взаимодействием баллов по математике и коммуникации. Каждую из этих четырех моделей мы сравнивали с моделью 1, чтобы понять, какая модель лучше подходит данным. *Marginal R²* и *conditional R²* рассчитывались по формулам, предложенным в [Nakagawa, Schielzeth, 2013].

Статистический анализ осуществлен с помощью программного обеспечения *RStudio* версии 2022.07.1+554 (R version 4.0.3³). Многоуровневый анализ проводился с применением пакетов *lme4*⁴ и *ggeffects*⁵. Для загрузки данных в *RStudio* использовался пакет *dplyr*⁶.

1.7. Переменные и ковариаты

Зависимая переменная в наших моделях — «ожидания учителя» для каждого ученика. Независимые переменные на уровне учеников представляют собой тестовые баллы детей по шкалам чтения, математики, самоконтроля и коммуникации. Эти переменные представлены на непрерывной шкале и стандартизированы.

Для того чтобы точнее оценить связь академических и социально-эмоциональных показателей учащихся с ожиданиями учителя, в анализ включены дополнительные переменные, которые, судя по данным других исследований, также связаны с ожиданиями учителя. На индивидуальном уровне включена переменная «пол» (0 — мальчики, 1 — девочки): согласно некоторым исследованиям, учительские ожидания относительно академических успехов по математике и чтению варьируют в зависимости от пола ученика [Muntoni, Retelsdorf, 2018; Holder, Kessels, 2017]. На уровне классов или учителя включены переменные «стаж учителя» и «образование учителя». Для учета стажа учителя созданы следующие дихотомические переменные: «до 10 лет», «до 20 лет», «до 30 лет» и «более 30 лет». В качестве референтной рассматривалась группа «до 10 лет». Одно-

³ <https://www.r-project.org/>

⁴ <https://cran.r-project.org/web/packages/lme4/lme4.pdf>

⁵ <https://cran.r-project.org/web/packages/ggeffects/ggeffects.pdf>

⁶ <https://dplyr.tidyverse.org/>

значных данных о связи опыта учителя с его ожиданиями относительно учеников до сих пор не получено, но в некоторых исследованиях обнаружена связь продолжительности педагогического стажа учителя с его ожиданиями относительно учеников [Whitley, 2010].

2. Результаты В табл. 1 представлена описательная статистика по шкалам математики, чтения, социально-эмоциональных навыков учащихся в начале 1-го класса и по переменной «ожидания учителя», измеренной в начале 2-го класса.

Таблица 1. Описательная статистика по академическим и социально-эмоциональным показателям учеников и ожиданиям учителя

Переменная	Среднее	Стандартное отклонение	Медиана	Минимум	Максимум
Математика (в логитах)	0,13	1,38	0,00	–4,93	6,07
Чтение (в логитах)	1,66	2,12	1,96	–4,95	5,64
Поведение (в логитах)	1,42	3,21	1,36	–7,22	7,57
Коммуникация (в логитах)	1,56	1,73	1,39	–4,21	5,63
Ожидания учителя (вероятностная оценка от 0 до 100)	57,37	25,12	58,25	0	100

В табл. 2 показано распределение учителей по уровню образования и стажу.

Таблица 2. Распределение учителей по уровню образования и стажу

Характеристики учителей	Доля в выборке (%)
С высшим образованием	82
Без высшего образования	18
Стаж работы до 10 лет	22
Стаж работы от 11 до 20 лет	18
Стаж работы от 21 до 30 лет	36
Стаж работы более 30 лет	24

Академические показатели статистически значимо умеренно взаимосвязаны, точно так же взаимосвязаны социально-эмоциональные показатели (табл. 3). При этом академические и социально-эмоциональные показатели слабо коррелируют друг с другом.

Таблица 3. Корреляции между баллами учащихся по академическим и социально-эмоциональным показателям

Переменная	Чтение	Самоконтроль	Коммуникация
Математика	0,55***	0,33***	0,32***
Чтение		0,33***	0,32***
Самоконтроль			0,61***

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

2.1. Как связан стартовый уровень академических и социально-эмоциональных показателей первоклассников с ожиданиями учителя

В табл. 4 представлены результаты многоуровневого регрессионного анализа.

Таблица 4. Результаты многоуровневого регрессионного анализа для проверки связи ожиданий учителя с академическими и социально-эмоциональными показателями первоклассников

Предикторы	Базовая модель β (se)	Модель 1 β (se)
Fixed effects		
<i>Переменные на уровне учащихся</i>		
(Intercept)	−0,03 (0,03)	0,00 (0,09)
Математика (стандартизированный балл)		0,25*** (0,01)
Чтение (стандартизированный балл)		0,23*** (0,01)
Самоконтроль (стандартизированный балл)		0,27*** (0,01)
Коммуникация (стандартизированный балл)		0,21*** (0,01)
Пол (1 — девочки)		−0,02 (0,02)
<i>Переменные на уровне класса</i>		
Образование учителя (1 — с высшим образованием)		0,10 (0,08)
Стаж учителя ⁷ : • от 11 до 20 лет • от 21 до 30 лет • более 30 лет		0,10 (0,10) −0,20* (0,08) −0,01 (0,09)
Random effects		
σ^2 (дисперсия внутри класса)	0,82	0,42
$\tau_{00 \text{ класс}}$ (межгрупповая дисперсия)	0,18	0,19
−2*Log likelihood	12074,2	9195,4
LR test (Δdf)		2878,8*** (9) (по сравнению с базовой моделью)

⁷ Категория «до 10 лет» является референтной группой.

Окончание табл. 4

Предикторы	Базовая модель β (se)	Модель 1 β (se)
ICC	0,18	0,31
N _{класс}	249	249
Marginal R^2	0,00	0,47
Conditional R^2	0,18	0,63

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Коэффициент ICC в базовой модели равен 0,18 — показатель достаточно низкий, он свидетельствует о том, что дисперсия ожиданий учителя по большей части наблюдается внутри класса. Иными словами, ожидания учителя различаются для разных учеников внутри класса, а средний уровень ожиданий от одного учителя к другому различается в меньшей степени.

Результаты модели 1 с предикторами показывают, что ожидания учителя связаны как с академическими, так и социально-эмоциональными показателями учащихся. Поскольку все переменные, включенные в модель, стандартизированы, регрессионные коэффициенты можно интерпретировать как размер эффекта [Lorah, 2018]. Ожидания учителей относительно академических успехов учащихся повышаются с возрастанием баллов по математике, чтению и показателей социально-эмоциональных навыков (коэффициенты при академических и социально-эмоциональных показателях статистически значимо положительно связаны с зависимой переменной). На индивидуальном уровне не обнаружено связи между полом ребенка и ожиданиями учителя.

Среди переменных на уровне учителя статистически значимым оказался коэффициент переменной «стаж учителя до 30 лет». Коэффициент отрицательный, т.е. ожидания у учителя со стажем от 21 до 30 лет ниже, чем у учителя со стажем 10 и менее лет. Образование учителя, категории «до 20 лет» и «более 30 лет» в переменной «стаж учителя» оказались не связаны с ожиданиями.

Все фиксированные и случайные эффекты объясняют 63% дисперсии. Фиксированные эффекты объясняют 47% дисперсии. Сравнение базовой модели и модели 1 с помощью *LR test* [Buse, 1982] показало, что модель 1 с предикторами лучше подходит к данным. Коэффициенты VIF для предикторов меньше 2, что свидетельствует о низкой мультиколлинеарности [Ferré, 2009].

2.2. Различается ли связь между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками детей у учащихся с разным уровнем академических показателей

В табл. 5 представлены результаты многоуровневого регрессионного анализа с включенными переменными взаимодействия. Здесь представлены только коэффициенты при переменных взаимодействия и коэффициенты при отдельных переменных, включенных во взаимодействие.

Таблица 5. Результаты многоуровневого регрессионного анализа со включенными взаимодействиями

Предикторы	Модель 2 β (se)	Модель 3 β (se)	Модель 4 β (se)	Модель 5 β (se)
Fixed effects				
<i>Переменные на уровне учащихся</i>				
Математика (стандартизированный балл)			0,26*** (0,02)	0,26*** (0,02)
Чтение (стандартизированный балл)	0,23*** (0,02)	0,22*** (0,02)		
Самоконтроль (стандартизированный балл)	0,28*** (0,02)		0,28*** (0,02)	
Коммуникация (стандартизированный балл)		0,21*** (0,02)		0,22*** (0,02)
Взаимодействие Математика $\times$ Самоконтроль			-0,02 (0,01)	
Взаимодействие Чтение $\times$ Самоконтроль	-0,01 (0,01)			
Взаимодействие Математика $\times$ Коммуникация				-0,02* (0,01)
Взаимодействие Чтение $\times$ Коммуникация		-0,03** (0,01)		
Random effects				
σ^2 (дисперсия внутри класса)	0,39	0,39	0,38	0,38
τ_{00} класс (межгрупповая дисперсия)	0,18	0,18	0,18	0,18
τ_{11} класс, чтение (дисперсия коэффициента при переменной «чтение»)	0,01	0,01		
τ_{11} класс, математика (дисперсия коэффициента при переменной «математика»)			0,02	0,02
τ_{11} класс, поведение (дисперсия коэффициента при переменной «самоконтроль»)	0,02		0,02	
τ_{11} класс, коммуникация (дисперсия коэффициента при переменной «коммуникация»)		0,02		0,02
Корреляция между интерсептом и коэффициентом переменной «чтение»	0,20	0,14		
Корреляция между интерсептом и коэффициентом переменной «математика»			0,06	0,01
Корреляция между интерсептом и коэффициентом переменной «самоконтроль»	-0,29		-0,25	

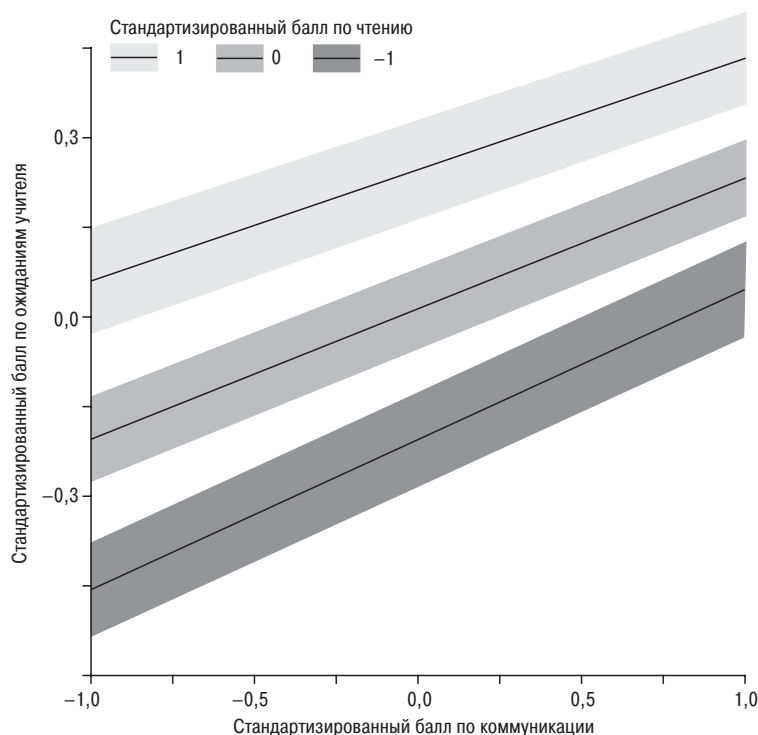
Окончание табл. 5

Предикторы	Модель 2 β (se)	Модель 3 β (se)	Модель 4 β (se)	Модель 5 β (se)
Корреляция между интерсептом и коэффициентом переменной «коммуникация»		–0,29		–0,23
–2*Log likelihood	9102,6	9110,6	9085,6	9091,6
LR test (Δdf)	92,73*** (6) (по сравнению с моделью 1)	84,69*** (6) (по сравнению с моделью 1)	109,67*** (6) (по сравнению с моделью 1)	103,63*** (6) (по сравнению с моделью 1)
ICC	0,36	0,35	0,37	0,36
N _{класс}	249	249	249	249
Marginal R^2	0,47	0,47	0,48	0,47
Conditional R^2	0,66	0,66	0,67	0,67

Примечание: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Категория «до 10 лет» является референтной группой.

Рис. 1. Эффект коммуникативных навыков на ожидания учителей для учащихся с разным уровнем баллов по чтению



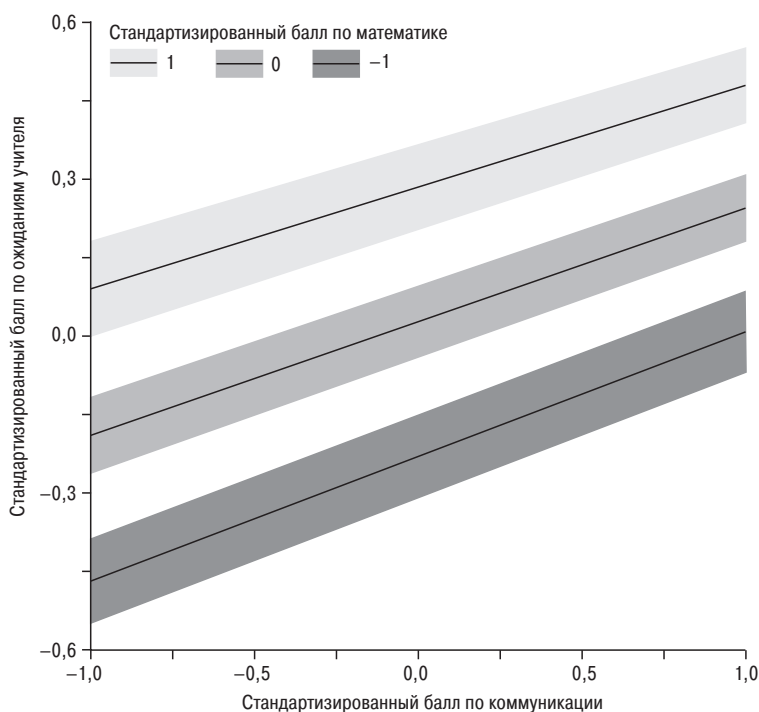
В модели 2 коэффициент переменной взаимодействия баллов по чтению и самоконтролю оказался незначимым. Однако *LR test* показал, что модель 2 подходит данным лучше, чем модель 1 с фиксированными эффектами из-за корреляций между интерсептом и коэффициентами переменных «чтение» и «самоконтроль».

Коэффициент переменной взаимодействия между баллами по чтению и коммуникации в модели 3 оказался статистически значимым ($p < 0,01$). Коэффициент этой переменной отрицательный, т.е. связь ожиданий учителя с баллами по коммуникации уменьшается для учеников с высокими баллами по чтению. Однако размер эффекта мал (см. рис. 1). *LR test* показал, что модель 3 подходит данным лучше, чем модель 1. Коэффициенты VIF для предикторов меньше 2.

Коэффициент при переменной взаимодействия баллов по математике и самоконтролю также оказался незначимым. Модель 4 подходит данным лучше, чем модель 1. Но так же, как и в случае с моделью 2, это объясняется корреляциями между интерсептом и коэффициентами переменных «математика» и «самоконтроль».

В модели 5 коэффициент переменной взаимодействия баллов по математике и коммуникации оказался значимым ($p < 0,05$).

Рис. 2. Эффект коммуникативных навыков на ожидания учителей для учащихся с разным уровнем баллов по математике



Иными словами, связь ожиданий учителя с баллами по коммуникации различается для учеников с разным уровнем показателей по математике. Коэффициент отрицательный — значит, связь ожиданий учителя с баллами учащихся по коммуникации уменьшается для учеников с высокими баллами по математике. Хотя коэффициент переменной взаимодействия значимый и отрицательный, размер эффекта также мал (рис. 2). *LR test* показал, что модель 5 подходит данным лучше, чем модель 1. Коэффициенты VIF для предикторов меньше 2.

3. Обсуждение

Проведенное исследование преследовало две цели: оценить на выборке российских учителей связь ожиданий учителя относительно академической успешности учеников с академическими показателями (математика и чтение) и социально-эмоциональными навыками (самоконтроль и коммуникация) учащихся, а также связь между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками детей с разным уровнем академических показателей отдельно по чтению и отдельно по математике.

Полученные результаты показывают, что для учителей одинаково важны как стартовые академические, так и социально-эмоциональные характеристики детей. В отличие от зарубежных исследований [Timmermans, de Boer, van der Werf, 2016], в которых выявлен более высокий по сравнению с социально-эмоциональными навыками эффект академических показателей, в нашем исследовании эффекты обеих характеристик учащихся оказались сопоставимы. Полученные результаты согласуются с данными исследования, в котором установлено, что учителей больше интересовали не результаты стартовой диагностики учащихся, а поведение детей во время тестирования, их «эмоциональное раскрытие» [Юсупова, Капуза, Карданова, 2022].

В отличие от зарубежных данных [Hinnant, O'Brien, Ghazarian, 2009], паттерны связей для математики и чтения в нашем исследовании не различаются. Сопоставимый размер эффектов может объясняться эффектом ореола (напомним об относительно высокой корреляции между ожиданиями учителей по математике и по чтению). Возможно, если ребенок успешен по одному из предметов — математике или чтению, учитель оценивает его как успешного и по другому предмету.

Обнаружены разные паттерны для самоконтроля и коммуникации при оценке связи между ожиданиями учителя и социально-эмоциональными навыками детей, различающихся по уровню академических показателей. Связь баллов по самоконтролю с учительскими ожиданиями не меняется в зависимости от академических показателей. Такой результат, возможно, объясняется высокой значимостью, которую имеют навыки самоконтроля

для академической успешности в школе с точки зрения учителей [Lane, Givner, Pierson, 2004]. Российские учителя также сообщали, что при формировании своих ожиданий ориентируются на дисциплинированность детей [Юсупова, Капуза, Карданова, 2022].

В то же время связь баллов по коммуникации с ожиданиями учителей различается в группах детей с разным уровнем академических навыков, а именно коммуникативные навыки ученика носят компенсирующий характер. Этот результат расширяет имеющиеся знания о факторах, связанных с учительскими ожиданиями или предсказывающих их. Согласно нашим данным, если у ребенка низкие показатели по чтению или по математике, учитель при формировании своих ожиданий ориентируется на уровень общительности ученика. Возможно, развитые навыки коммуникации позволяют детям в случае необходимости обратиться к взрослому, такой ученик не стесняется задавать вопросы и внятно излагает свои просьбы. Вероятно, видя такое поведение, учитель предполагает, что, несмотря на невысокие академические показатели, дети с развитыми коммуникативными навыками будут академически успешными в школе.

Что касается дополнительных переменных, которые учитывались в проведенном нами анализе, обнаружено, что ожидания учителя не связаны с полом ребенка. Исследования связи педагогического стажа и профессионального опыта учителя с его ожиданиями относительно академической успешности учеников до сих пор не дали однозначного результата: в некоторых работах обнаружена такая связь [Whitley, 2010], в других — нет [Ruble-Davies, Flint, McDonald, 2012]. В нашем исследовании установлено, что у учителей со стажем от 21 до 30 лет ожидания ниже, чем в референтной группе «стаж работы до 10 лет». Эти данные в некоторой степени согласуются с результатами исследования Дж. Уитли [Whitley, 2010], которая обнаружила, что опыт учителя отрицательно связан с его ожиданиями. Однако для категории «стаж более 30 лет» не обнаружено статистически значимых различий в ожиданиях по сравнению с референтной группой.

К ограничениям данного исследования можно отнести способ оценивания социально-эмоциональных навыков учащихся: соответствующие показатели получены на основе опроса учителей. Вполне вероятно, что в исследовании рассматривался не фактический уровень социально-эмоциональных навыков, а их уровень, воспринимаемый учителем, который может быть искажен (гало-эффект, сдвиг к среднему и др.). Если бы социально-эмоциональные навыки учащихся были измерены более объективным способом, например с помощью выполняемых детьми заданий сценарного типа, связь могла быть другой.

Полученные результаты можно использовать для расширения программ подготовки и повышения квалификации пе-

дагогов, для разработки тренингов для учителей. Ожидания учителей отражаются на академических достижениях учащихся, что особенно важно в начальной школе. Благоприятные отношения учителя с учеником и его ожидания в отношении ученика связаны как с дальнейшей академической успешностью детей [Gentrup et al., 2020], так и с их психосоциальной адаптацией в начальной школе [Buysse et al., 2009] и взаимоотношениями ребенка со сверстниками [Hughes, Im, 2016]. Таким образом, результаты исследования могут помочь учителям осознать, как академические и социально-эмоциональные характеристики учащихся отражаются на их ожиданиях от учеников, уменьшить эффект ореола при оценивании учащихся, улучшить взаимопонимание с учениками за счет рефлексии своего восприятия учащихся.

Благодарности Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2022 г.

Литература

1. Карданова Е., Иванова А., Сергоманов П., Канонир Т., Антипкина И., Кай-
кы Д. (2018) Обобщенные типы развития первоклассников на входе в
школу. По материалам исследования iIPS. *Вопросы образования / Edu-
cational Studies Moscow*, № 1, сс. 8–37. [https://doi.org/10.17323/1814-9545-
2018-1-8-37](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-8-37)
2. Орел Е., Пономарева А. (2018) Паттерны социально-эмоционального раз-
вития первоклассника на входе в школу. *Психология. Журнал Высшей шко-
лы экономики*, т. 15, № 1, сс. 107–127. [https://doi.org/10.17323/1813-8918-
2018-1-107-127](https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-107-127)
3. Юсупова Э.М., Капуза А.В., Карданова Е.Ю. (2022) Связаны ли академиче-
ские достижения учащихся с ожиданиями их учителей. Результаты экспе-
риментального исследования. *Вопросы образования / Educational Studies
Moscow*, № 1, сс. 189–217. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-189-217>
4. Babad E.Y., Inbar J., Rosenthal R. (1982) Pygmalion, Galatea, and the Golem:
Investigations of Biased and Unbiased Teachers. *Journal of Educational Psy-
chology*, vol. 74, no 4, pp. 459–474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
5. Bell A., Fairbrother M., Jones K. (2019) Fixed and Random Effects Models:
Making an Informed Choice. *Quality & Quantity*, vol. 53, no 2, pp. 1051–1074.
<https://doi.org/10.1007/s11135-018-0802-x>
6. Brandmiller C., Dumont H., Becker M. (2020) Teacher Perceptions of Learn-
ing Motivation and Classroom Behavior: The Role of Student Characteristics.
Contemporary Educational Psychology, vol. 63, no 1, Article no 101893. [https://
doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893)
7. Brun I., Kardanova E., Ivanova A., Orel E. (2016) *Noncognitive Development of
First Graders and Their Cognitive Performance. NRU HSE Working Papers of the
Basic Research Program no WP BRP 57/PSY/2016*. Moscow: HSE. [https://doi.
org/10.2139/ssrn.2722498](https://doi.org/10.2139/ssrn.2722498)
8. Buse A. (1982) The Likelihood Ratio, Wald, and Lagrange Multiplier Tests: An
Expository Note. *The American Statistician*, vol. 36, no 3a, pp. 153–157. [https://
doi.org/10.1080/00031305.1982.10482817](https://doi.org/10.1080/00031305.1982.10482817)

9. Buyse E., Verschueren K., Verachtert P., van Damme J. (2009) Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, vol. 110, no 2, pp. 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
10. Eder D. (1981) Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy: A Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education*, vol. 54, no 3, pp. 151–162. <https://doi.org/10.2307/2112327>
11. Ferré J. (2009) Regression Diagnostics. *Comprehensive Chemometrics* (eds S.D. Brown, R.Tauler, B. Walczak), Amsterdam: Elsevier, pp. 33–89. <https://doi.org/10.1016/b978-044452701-1.00076-4>
12. Fitzpatrick C., Côté-Lussier C., Blair C. (2016) Dressed and Groomed for Success in Elementary School: Student Appearance and Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*, vol. 117, no 1, pp. 30–45. <https://doi.org/10.1086/687753>
13. Friedrich A., Flunger B., Nagengast B., Jonkman K., Trautwein U. (2015) Pygmalion Effects in the Classroom: Teacher Expectancy Effects on Students' Math Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 41, no 2, pp. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
14. Gentrup S., Lorenz G., Kristen C., Kogan I. (2020) Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teacher Expectations, Teacher Feedback and Student Achievement. *Learning and Instruction*, vol. 66, no 5, Article no 101296. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
15. Good T.L. (1987) Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, vol. 38, no 4, pp. 32–47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
16. Good T., Brophy J.E. (2008) *Looking in Classroom*. Pearson Education.
17. Heisig J.P., Schaeffer M., Giesecke J. (2017) The Costs of Simplicity: Why Multilevel Models May Benefit from Accounting for Cross-Cluster Differences in the Effects of Controls. *American Sociological Review*, vol. 82, no 4, pp. 796–827. <https://doi.org/10.1177/0003122417717901>
18. Hinnant J.B., O'Brien M., Ghazarian S.R. (2009) The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years. *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, no 3, pp. 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
19. Holder K., Kessels U. (2017) Gender and Ethnic Stereotypes in Student Teachers' Judgments: A New Took from a Shifting Standards Perspective. *Social Psychology of Education*, vol. 20, no 3, pp. 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
20. Hox J. (2002) *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
21. Hughes J.N., Im M.H. (2016) Teacher–Student Relationship and Peer Disliking and Liking across Grades 1–4. *Child Development*, vol. 87, no 2, pp. 593–611. <https://doi.org/10.1111/cdev.12477>
22. Jussim L. (1989) Teacher Expectations: Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no 3, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>
23. Jussim L., Eccles J., Madon S. (1996) Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 28, iss. C, pp. 281–388. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60240-3)
24. Jussim L., Madon S., Chatman C. (1994) Teacher Expectations and Student Achievement: Self-Fulfilling Prophecies, Biases, and Accuracy. *Applications of Heuristics and Biases to Social Issues* (eds L. Heath, R.S. Tindale, J. Edwards et al.), New York, NY: Springer Science+Business Media, LLC, pp. 303–334. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9238-6_16

25. Lane K.L., Givner C.C., Pierson M.R. (2004) Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, vol. 38, no 2, pp. 104–110. <https://doi.org/10.1177/00224669040380020401>
26. Li Z., Rubie-Davies C.M. (2016) Teachers Matter: Expectancy Effects in Chinese University English-as-a-Foreign-Language Classrooms. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 2042–2060. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692>
27. Lorah J. (2018) Effect Size Measures for Multilevel Models: Definition, Interpretation, and TIMSS Example. *Large-Scale Assessments in Education*, vol. 6, no 1, pp. 1–11. <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-018-0061-2>
28. Mistry R.S., White E.S., Benner A., Huynh V.W. (2009) A Longitudinal Study of the Simultaneous Influence of Mothers' and Teachers' Educational Expectations on Low-Income Youth's Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 6, pp. 826–838. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9300-0>
29. Muntoni F., Retelsdorf J. (2018) Gender-Specific Teacher Expectations in Reading—The Role of Teachers' Gender Stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 54, June, pp. 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
30. Nakagawa S., Schielzeth H. (2013) A General and Simple Method for Obtaining R² from Generalized Linear Mixed-Effects Models. *Methods in Ecology and Evolution*, vol. 4, no 2, pp. 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
31. Raudenbush S.W., Bryk A.S. (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
32. Reynolds D. (2007) Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, no 4, pp. 475–483. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947>
33. Rolison M.A., Medway F.J. (1985) Teachers' Expectations and Attributions for Student Achievement: Effects of Label, Performance Pattern, and Special Education Intervention. *American Educational Research Journal*, vol. 22, no 4, pp. 561–573. <https://doi.org/10.3102/00028312022004561>
34. Rubie-Davies C.M. (2008) Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning. *Challenging Thinking about Teaching and Learning* (eds C.M. Rubie-Davies, C. Rawlinson), New York: Nova Science Publishers, pp. 25–40.
35. Rubie-Davies C.M. (2003) *Expecting the Best: Instructional Practices, Teacher Beliefs and Student Outcomes* (PhD Thesis). Auckland: The University of Auckland. Available at: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/28> (accessed 20 February 2023).
36. Rubie-Davies C.M., Flint A., McDonald L.G. (2012) Teacher Beliefs, Teacher Characteristics, and School Contextual Factors: What Are the Relationships? *British Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no 2, pp. 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
37. Sommet N., Morselli D. (2021) Keep Calm and Learn Multilevel Linear Modeling: A Three-Step Procedure Using SPSS, Stata, R, and MPlus. *International Review of Social Psychology*, vol. 34, no 1, Article no 24. <http://doi.org/10.5334/irsp.555>
38. Szumski G., Karwowski M. (2019) Exploring the Pygmalion Effect: The Role of Teacher Expectations, Academic Self-Concept, and Class Context in Students' Math Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 59, no 2, Article no 101787. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>

39. Thys S., van Houtte M. (2016) Ethnic Composition of the Primary School and Educational Choice: Does the Culture of Teacher Expectations Matter? *Teaching and Teacher Education*, vol. 59, no 3, pp. 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.011>
40. Timmermans A.C., de Boer H., van der Werf M.P.C. (2016) An Investigation of the Relationship between Teachers' Expectations and Teachers' Perceptions of Student Attributes. *Social Psychology of Education*, vol. 19, no 2, pp. 217–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>
41. Wang S., Rubie-Davies C.M., Meissel K. (2018) A Systematic Review of the Teacher Expectation Literature over the Past 30 Years. *Educational Research and Evaluation*, vol. 24, no 3–5, pp. 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
42. Weinstein R.S. (1976) Reading Group Membership in First Grade: Teacher Behaviors and Pupil Experience over Time. *Journal of Educational Psychology*, vol. 68, no 1, pp. 103–116. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.1.103>
43. Wellborn C.R., Huebner E.S., Hills K.J. (2012) The Effects of Strengths-Based Information on Teachers' Expectations for Diverse Students. *Child Indicators Research*, vol. 5, no 2, pp. 357–374. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9133-3>
44. Whitley J. (2010) Modelling the Influence of Teacher Characteristics on Student Achievement for Canadian Students with and without Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, vol. 25, no 3, pp. 88–97.
45. Woodcock S., Vialle W. (2011) Are We Exacerbating Students' Learning Disabilities? An Investigation of Preservice Teachers' Attributions of the Educational Outcomes of Students with Learning Disabilities. *Annals of Dyslexia*, vol. 61, no 2, pp. 223–241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>
46. Wright B.D., Masters G.N. (1982) *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA.
47. Wright B.D., Stone M.H. (1979) *Best Test Design. Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA.

References

- Babad E.Y., Inbar J., Rosenthal R. (1982) Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, no 4, pp. 459–474. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Bell A., Fairbrother M., Jones K. (2019) Fixed and Random Effects Models: Making an Informed Choice. *Quality & Quantity*, vol. 53, no 2, pp. 1051–1074. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0802-x>
- Brandmiller C., Dumont H., Becker M. (2020) Teacher Perceptions of Learning Motivation and Classroom Behavior: The Role of Student Characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 63, no 1, Article no 101893. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893>
- Brun I., Kardanova E., Ivanova A., Orel E. (2016) *Noncognitive Development of First Graders and Their Cognitive Performance. NRU HSE Working Papers of the Basic Research Program no WP BRP 57/PSY/2016*. Moscow: HSE. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2722498>
- Buse A. (1982) The Likelihood Ratio, Wald, and Lagrange Multiplier Tests: An Expository Note. *The American Statistician*, vol. 36, no 3a, pp. 153–157. <https://doi.org/10.1080/00031305.1982.10482817>
- Buyse E., Verschueren K., Verachtert P., van Damme J. (2009) Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, vol. 110, no 2, pp. 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
- Eder D. (1981) Ability Grouping as a Self-Fulfilling Prophecy: A Micro-Analysis of Teacher-Student Interaction. *Sociology of Education*, vol. 54, no 3, pp. 151–162. <https://doi.org/10.2307/2112327>

- Ferré J. (2009) Regression Diagnostics. *Comprehensive Chemometrics* (eds S.D. Brown, R.Tauler, B. Walczak), Amsterdam: Elsevier, pp. 33–89. <https://doi.org/10.1016/b978-044452701-1.00076-4>
- Fitzpatrick C., Côté-Lussier C., Blair C. (2016) Dressed and Groomed for Success in Elementary School: Student Appearance and Academic Adjustment. *The Elementary School Journal*, vol. 117, no 1, pp. 30–45. <https://doi.org/10.1086/687753>
- Friedrich A., Flunger B., Nagengast B., Jonkman K., Trautwein U. (2015) Pygmalion Effects in the Classroom: Teacher Expectancy Effects on Students' Math Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 41, no 2, pp. 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.10.006>
- Gentrup S., Lorenz G., Kristen C., Kogan I. (2020) Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teacher Expectations, Teacher Feedback and Student Achievement. *Learning and Instruction*, vol. 66, no 5, Article no 101296. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Good T.L. (1987) Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*, vol. 38, no 4, pp. 32–47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Good T., Brophy J.E. (2008) *Looking in Classroom*. Pearson Education.
- Heisig J.P., Schaeffer M., Giesecke J. (2017) The Costs of Simplicity: Why Multilevel Models May Benefit from Accounting for Cross-Cluster Differences in the Effects of Controls. *American Sociological Review*, vol. 82, no 4, pp. 796–827. <https://doi.org/10.1177/0003122417717901>
- Hinnant J.B., O'Brien M., Ghazarian S.R. (2009) The Longitudinal Relations of Teacher Expectations to Achievement in the Early School Years. *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, no 3, pp. 662–670. <https://doi.org/10.1037/a0014306>
- Holder K., Kessels U. (2017) Gender and Ethnic Stereotypes in Student Teachers' Judgments: A New Took from a Shifting Standards Perspective. *Social Psychology of Education*, vol. 20, no 3, pp. 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Hox J. (2002) *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
- Hughes J.N., Im M.H. (2016) Teacher–Student Relationship and Peer Disliking and Liking across Grades 1–4. *Child Development*, vol. 87, no 2, pp. 593–611. <https://doi.org/10.1111/cdev.12477>
- Jussim L. (1989) Teacher Expectations: Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no 3, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>
- Jussim L., Eccles J., Madon S. (1996) Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 28, iss. C, pp. 281–388. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60240-3)
- Jussim L., Madon S., Chatman C. (1994) Teacher Expectations and Student Achievement: Self-Fulfilling Prophecies, Biases, and Accuracy. *Applications of Heuristics and Biases to Social Issues* (eds L. Heath, R.S. Tindale, J. Edwards et al.), New York, NY: Springer Science+Business Media, LLC, pp. 303–334. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9238-6_16
- Kardanova E., Ivanova A., Sergomanov P., Kanonire T., Antipkina I., Kaiky D. (2018) Obobshchennye tipy razvitiya pervoklassnikov na vkhode v shkolu. Po materialam issledovaniya iPIPS [Patterns of First-Graders' Development at the Start of Schooling: Cluster Approach. Based on the Results of iPIPS Project]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 8–37. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-1-8-37>
- Lane K.L., Givner C.C., Pierson M.R. (2004) Teacher Expectations of Student Behavior: Social Skills Necessary for Success in Elementary School Classrooms. *The Journal of Special Education*, vol. 38, no 2, pp. 104–110. <https://doi.org/10.1177/00224669040380020401>

- Li Z., Rubie-Davies C.M. (2016) Teachers Matter: Expectancy Effects in Chinese University English-as-a-Foreign-Language Classrooms. *Studies in Higher Education*, vol. 42, no 11, pp. 2042–2060. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692>
- Lorah J. (2018) Effect Size Measures for Multilevel Models: Definition, Interpretation, and TIMSS Example. *Large-Scale Assessments in Education*, vol. 6, no 1, pp. 1–11. <http://dx.doi.org/10.1186/s40536-018-0061-2>
- Mistry R.S., White E.S., Benner A., Huynh V.W. (2009) A Longitudinal Study of the Simultaneous Influence of Mothers' and Teachers' Educational Expectations on Low-Income Youth's Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 6, pp. 826–838. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9300-0>
- Muntoni F., Retelsdorf J. (2018) Gender-Specific Teacher Expectations in Reading—The Role of Teachers' Gender Stereotypes. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 54, June, pp. 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012>
- Nakagawa S., Schielzeth H. (2013) A General and Simple Method for Obtaining R² from Generalized Linear Mixed-Effects Models. *Methods in Ecology and Evolution*, vol. 4, no 2, pp. 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
- Orel E., Ponomareva A. (2018) Patterny sotsial'no-emotsional'nogo razvitiya pervoklassnika na vkhode v shkolu [The Patterns of the First-Graders' Noncognitive Development at the Very Beginning of Their School Life]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 15, no 1, pp. 107–127. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-1-107-127>
- Raudenbush S.W., Bryk A.S. (2002) *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reynolds D. (2007) Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, no 4, pp. 475–483. <https://doi.org/10.5465/amle.2007.27694947>
- Rolison M.A., Medway F.J. (1985) Teachers' Expectations and Attributions for Student Achievement: Effects of Label, Performance Pattern, and Special Education Intervention. *American Educational Research Journal*, vol. 22, no 4, pp. 561–573. <https://doi.org/10.3102/00028312022004561>
- Rubie-Davies C.M. (2008) Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning. *Challenging Thinking about Teaching and Learning* (eds C.M. Rubie-Davies, C. Rawlinson), New York: Nova Science Publishers, pp. 25–40.
- Rubie-Davies C.M. (2003) *Expecting the Best: Instructional Practices, Teacher Beliefs and Student Outcomes* (PhD Thesis). Auckland: The University of Auckland. Available at: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/28> (accessed 20 February 2023).
- Rubie-Davies C.M., Flint A., McDonald L.G. (2012) Teacher Beliefs, Teacher Characteristics, and School Contextual Factors: What Are the Relationships? *British Journal of Educational Psychology*, vol. 82, no 2, pp. 270–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Sommet N., Morselli D. (2021) Keep Calm and Learn Multilevel Linear Modeling: A Three-Step Procedure Using SPSS, Stata, R, and MPlus. *International Review of Social Psychology*, vol. 34, no 1, Article no 24. <http://doi.org/10.5334/irsp.555>
- Szumski G., Karwowski M. (2019) Exploring the Pygmalion Effect: The Role of Teacher Expectations, Academic Self-Concept, and Class Context in Students' Math Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 59, no 2, Article no 101787. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
- Thys S., van Houtte M. (2016) Ethnic Composition of the Primary School and Educational Choice: Does the Culture of Teacher Expectations Matter? *Teaching and Teacher Education*, vol. 59, no 3, pp. 383–391. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.011>
- Timmermans A.C., de Boer H., van der Werf M.P.C. (2016) An Investigation of the Relationship between Teachers' Expectations and Teachers' Perceptions of Student Attributes. *Social Psychology of Education*, vol. 19, no 2, pp. 217–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9326-6>

- Wang S., Rubie-Davies C.M., Meissel K. (2018) A Systematic Review of the Teacher Expectation Literature over the Past 30 Years. *Educational Research and Evaluation*, vol. 24, no 3–5, pp. 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Weinstein R.S. (1976) Reading Group Membership in First Grade: Teacher Behaviors and Pupil Experience over Time. *Journal of Educational Psychology*, vol. 68, no 1, pp. 103–116. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.68.1.103>
- Wellborn C.R., Huebner E.S., Hills K.J. (2012) The Effects of Strengths-Based Information on Teachers' Expectations for Diverse Students. *Child Indicators Research*, vol. 5, no 2, pp. 357–374. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9133-3>
- Whitley J. (2010) Modelling the Influence of Teacher Characteristics on Student Achievement for Canadian Students with and without Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, vol. 25, no 3, pp. 88–97.
- Woodcock S., Vialle W. (2011) Are We Exacerbating Students' Learning Disabilities? An Investigation of Preservice Teachers' Attributions of the Educational Outcomes of Students with Learning Disabilities. *Annals of Dyslexia*, vol. 61, no 2, pp. 223–241. <https://doi.org/10.1007/s11881-011-0058-9>
- Wright B.D., Masters G.N. (1982) *Rating Scale Analysis: Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA.
- Wright B.D., Stone M.H. (1979) *Best Test Design. Rasch Measurement*. Chicago, IL: MESA.
- Yusupova E.M., Kapuza A.V., Kardanova E.Yu. (2022) Svyazany li akademicheskoe dostizheniya uchashchikhsya s ozhidaniyami ikh uchiteley. Rezul'taty eksperimental'nogo issledovaniya [Is the Academic Performance of Schoolchildren Linked to the Expectations of Their Teachers? Results of an Experimental Study]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 189–217. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-189-217>

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