



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

# М МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Резильентные школы:  
высокие достижения  
в социально неблагополучном  
окружении**

**Информационный бюллетень**

2017 • **21** [120]



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

# МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Резильентные школы:  
высокие достижения  
в социально неблагополучном  
окружении**

**Информационный бюллетень**

2017 • **21** [120]

МОСКВА

УДК 316.74:373  
ББК 60.56  
Р34

**Редакционная коллегия:**

Л.М. Гохберг, Л.Д. Гудков, Н.В. Ковалева, Я.И. Кузьминов (главный редактор)

**Авторы:**

М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, Т.А. Чиркина, А.М. Михайлова

Р34 **Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении.** Информационный бюллетень. — Москва : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. — 36 с. — (Мониторинг экономики образования; № 21 (120)).

ISBN 978-5-906737-50-2

В информационном бюллетене по результатам качественного исследования в школах, проведенного в рамках мониторинга экономики образования, представлены данные об особенностях образовательной политики образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях и демонстрирующих высокие академические достижения.

Работа продолжает начатое в 2015 году исследование особенностей условий функционирования, управленческих и образовательных стратегий разных групп школ (городских, сельских, реализующих программы повышенного уровня, частных и т. д.).

В нынешнем бюллетене авторами описан внутренний контекст школ, различающихся по числу учащихся, образовательным программам, территориям, но реализующих близкие стратегии, позволяющие им обеспечить учащимся из семей с ограниченными экономическими и культурными ресурсами качественное образование и шансы на успешную социализацию.

Такие школы авторы определяют как резильентные, т. е. устойчивые по отношению к факторам внешнего неблагополучия. Изучение их опыта представляется чрезвычайно важным для решения проблемы образовательного неравенства.

Данная работа продолжила серию мониторинговых исследований в области экономики образования, проводимых НИУ «Высшая школа экономики» с 2002 года.

УДК 316.74:373  
ББК 60.56

ISBN 978-5-906737-50-2

© Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики», 2017  
При перепечатке ссылка обязательна

## **СОДЕРЖАНИЕ**

Введение .....	4
Эмпирическая база .....	7
Методологическая рамка исследования .....	8
Практики приема учащихся .....	9
Вовлеченность родителей в образовательный процесс .....	13
Работа с различными группами учеников .....	16
Ожидания и требования школы .....	19
Выгорание и энтузиазм учителей .....	22
Заключение .....	25
Список литературы .....	27

## ВВЕДЕНИЕ

Как показали отечественные<sup>1</sup> и международные исследования, проводившиеся уже более полувека, основным фактором, влияющим на результаты обучения, являются особенности контингента, которые определяются социально-экономическими ресурсами семьи<sup>2</sup>.

Поэтому по-прежнему одним из актуальных остается вопрос о способности школы преодолевать неблагоприятное влияние семейного контекста и выполнять функцию социального лифта для учащихся из неблагополучных семей. Положительное решение этого вопроса открывает путь к обеспечению более высокого уровня равенства и качества в образовании.

Зарубежные и отечественные исследователи, изучавшие деятельность школ, работающих в сложных социальных условиях, сделали вывод о том, что их учащиеся способны продемонстрировать высокие образовательные достижения, и эта способность во многом определяется образовательной политикой школы, которая позволяет им быть эффективными в неблагоприятных обстоятельствах<sup>3</sup>.

Исследования позволили выделить ряд факторов на уровне школы в целом и отдельного учителя, которые можно рассматривать как условия, помогающие ученикам преодолевать влияние социального неблагополучия. Выявление таких факторов, включая образовательные стратегии школы и педагогов, которые формируют высокие ожидания в отношении учащихся из семей с низким социальным статусом и стимулируют таким образом их достижения, показывает, что школа способна повышать жизненные шансы учащихся за счет целенаправленных действий.

В фокусе исследования, таким образом, находятся факторы, действующие на уровне школ, классов, учителей и связанные с высокими учебными результатами школьников из неблагополучных семей, в том числе в школах, где такие учащиеся сконцентрированы. Наиболее общим определением подобных школ будет следующее: школы, успешно функционирую-

<sup>1</sup> Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю., Вахштайн В.С. Доступность качественного среднего образования в России: возможности и ограничения. М.: Логос, 2006.

М.А. Пинская, И.Д. Фрумин, С.Г. Косарецкий. Школы, работающие в сложных социальных контекстах // Сборник материалов «Выравнивание шансов детей на качественное образование». 2012. С. 9–36.

Прахов И.А., Юджевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147.

Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257–271.

<sup>2</sup> Coleman J.S. (1966) Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS). Ann Arbor, MI. 1988.

Bourdieu P, Passeron J. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Breen R., Jonsson J.O. (2005) Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research // *Review of Educational Research*. Vol. 75. No. 3. P. 223–243.

Rivkin S.G., Hanushek E.A., Kain J.F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement // *Econometrica*. Vol. 73. No. 2. 2005.

Hedges, Laine, Greenwald, 1994; Wilson, 1987]. Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes // *Educational Researcher*. Vol. 23. No. 3. P. 5–14.

White, 1982; White K. (1982) The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement // *Psychological Bulletin*. Vol. 91.

<sup>3</sup> Reynolds, D., Chapman, C.P., Kelly, A., Muijs, D. & Sammons, P. (2012). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defense and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109–127.

Ruth Lupton. *Schools in Disadvantaged Areas: Recognizing Context and Raising Quality* CASE paper 76 Centre for Analysis of Social Exclusion. January 2004.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].

Siraj, I., Taggart, B. With Melhuish, E., Sammons, P., and Sylva, K. (2014) *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research* Pearson.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, University Press.

Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4.

щие в неблагоприятных условиях ("A school that functions well in a context of adversity")<sup>4</sup>. В качестве близкого концепта можно рассматривать термин «Школы, выходящие за рамки ожиданий» (от англ. Schools Performing Beyond Expectations)<sup>5</sup>.

Исследователи выделили набор школьных характеристик, связанных с учебными достижениями учащихся. Значительный корпус работ посвящен воздействию положительного школьного опыта на учебные результаты<sup>6</sup>, что подтвердилось для России<sup>7</sup>.

Активно исследовалась связь достижений школьников и школьных ресурсов<sup>8</sup>. Связь между достижениями школы и ее ресурсами была подтверждена и в России, хотя проявилась в значительно более слабой степени (включая характеристики учителей), чем связь с характеристиками учащихся<sup>9</sup>.

Еще одним фактором, связанным с достижениями детей и действующим на уровне школы и класса, является школьный климат в различных аспектах<sup>10</sup>. Для нашего исследования наиболее важны такие составляющие социального и культурного аспекта школьного климата, как: характер взаимоотношений между учителями, учителями и учениками, родителями, администрацией; ожидания относительно достижений школьников со стороны учителей, администрации, родителей и самих учащихся; система норм, правил, регулирующих отношения участников образовательного процесса, особенности системы оценивания.

В ряде работ установлено влияние этих факторов на достижения учеников. Например, подтверждено влияние на ученика заботливого учителя, оказывающего поддержку; безопасной и организованной школьной среды; положительных ожиданий; вовлеченности в академические активности и жизнь школы в целом<sup>11</sup>. Отмечают важность взаимосвязи и партнерства между домом и школой<sup>12</sup>.

Ожидания учителя являются одним из фокусов исследования. Влияние ожиданий обусловлено тем, что они организуют деятельность учителя и проявляются в его преподавании, способах общения с учениками и приводят к тому, что дети получают разный учебный опыт в зависимости от того, высокими или низкими были ожидания учителя. Высокий уровень профессионализма заключается в том, что учитель ведет себя с учениками в соответствии с тем, каких достижений от них ожидает, и таким образом влияет на их учебные результаты. Взаимодействия, отношения учителя с учениками близко связаны с его ожиданиями в отношении способностей и возможностей детей<sup>13</sup>.

Вклад в изучение факторов, связанных с академической резильентностью, сделали международные сравнительные исследования, которые показали, что около 6% учеников среди стран – участниц ОЭСР (почти миллион детей) имеют статус резильентных, т. е. показывают образовательные достижения высокого уровня вопреки низкому социально-экономическому статусу<sup>14</sup>.

<sup>4</sup> Masten, A. S., J.E. Herbers, J.J. Cutuli, and T.L. Lafort. 2008. Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling* 12, vol.2: 76 – 84, p. 76.

<sup>5</sup> Hargreaves, A., and A. Harris. 2011. *Performance beyond expectations*. Routledge.

<sup>6</sup> Chapman, C., P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds, and P. Sammons. (Eds) 2012. *School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the orthodoxy?* Routledge.

<sup>7</sup> Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4.

<sup>8</sup> Wang, M. C., and E.W. Gordon, E. W. (Eds.). 1994. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Routledge.

<sup>9</sup> Ястребов Г., Бессуднов А., Пинская М., Косарецкий С. Контекстуализация образовательных достижений школы для оценки качества ее работы // Вопросы образования. 2014. № 4.

Тюменева Ю. А., Хавенсон Т. Е. Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 113 – 140.

<sup>10</sup> Tagiuri, R. The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (pp. 11 – 32). Boston: Harvard University Press, 1988.

Anderson, C. The search for school climate: A review of the research // *Review of Educational Research*. 1982. Т. 52. С. 368 – 420.

<sup>11</sup> Rivkin S.G., E.A. Hanushek, J.F. Kain. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica* 73, no. 2: 417 – 458.

Motti-Stefanidi, F., & Masten, A.S. (2013). School Success and School Engagement of Immigrant Youth: A Risk and Resilience Developmental Perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126 – 135.

Rockoff, J. E. 2004. The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review* 94, no.2: 247 – 252.

Wang, M. C., and E.W. Gordon, E. W. (Eds.). 1994. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Routledge.

<sup>12</sup> Masten, A. S., J.E. Herbers, J.J. Cutuli, and T.L. Lafort. 2008. Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling* 12, vol.2: 76 – 84.

<sup>13</sup> Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545 – 553.

<sup>14</sup> OECD. *Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*.

Также данные международных исследований говорят о том, что уверенность школьников в своих силах и мотивация положительно связаны со способностью достигать высоких образовательных результатов, несмотря на статус семьи<sup>15</sup>.

Исследователи выделили три школьных фактора, которые имеют положительную связь с академической резильентностью<sup>16</sup>. Два из них — это мнение ученика, что учитель уверен в его способности справиться с заданиями повышенной сложности по математике, и акцент школьной политики на успех и поддержание атмосферы высоких ожиданий. Третий, ожидаемый, — относительно меньшая доля неблагополучных детей, обучающихся в школе.

Поэтому особенно важно описать успешную практику школ, в которых сконцентрированы дети из социально неблагополучных семей. Некоторые особенности условий работы таких школ, их образовательной политики и управленческих стратегий директоров были представлены в публикациях, сделанных на основе данных мониторинга экономики образования [6,8]. Однако данные количественных опросов полезно дополнить качественными методами анализа в условиях полевого исследования, чтобы более детально описать их стратегии.

Вопрос о способности школы преодолевать неблагоприятное влияние семейного контекста и выполнять функцию социального лифта, повышая жизненные шансы учащихся, остается актуальным в России, поскольку на сегодняшний день успешная практика таких школ не только не является массовой, но и не стала предметом пристального изучения образовательных политиков, системы подготовки управленческих и педагогических кадров. Без решения этого вопроса невозможна разработка масштабных государственных программ, направленных на сокращение образовательного неравенства и повышение общего качества образования.

---

<sup>15</sup> <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48165173.pdf>

<sup>16</sup> [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Briefs/IEA\\_policy\\_brief\\_Mar2015.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Policy_Briefs/IEA_policy_brief_Mar2015.pdf)

## ЭМПИРИЧЕСКАЯ БАЗА

Исследование было проведено в трех общеобразовательных организациях двух регионов РФ, которые на основании характеристик контингента учащихся были отнесены к категории работающих в неблагоприятных социальных условиях либо обучали значительную часть детей из семей с ограниченными материальными, культурными и образовательными ресурсами.

На основе предыдущих опросов МЭО разработан индекс социального благополучия школы, основанный на характеристиках социального, экономического статуса семей учащихся и позволяющий дифференцировать школы по социальной композиции контингента<sup>17</sup>. Основными характеристиками, определяющими уровень социального благополучия школы, являются следующие:

- Доля учащихся из семей, где оба родителя имеют высшее образование.
- Доля учащихся, где единственный или оба родителя являются безработными.
- Доля учащихся из неполных семей.
- Доля учащихся, состоящих на различных видах учета.

Выделены три группы школ: школы, обладающие наименьшими показателями социального благополучия, т. е. с наибольшей концентрацией детей из социально неблагополучных семей; наиболее социально благополучные школы; школы, которые обладают средним уровнем социального благополучия. Первую группу школ в дальнейшем будем называть работающими в сложных социальных контекстах.

Одновременно на базе данных МЭО проведен анализ образовательных достижений школ на основе средних по школе результатов ЕГЭ по русскому языку и математике, а также на основе средних по школе и индивидуальных результатов учащихся в международном сравнительном исследовании TIMSS и PISA (по математике) на базе данных мониторинга «Траектории в образовании и профессии».

---

<sup>17</sup> М.А. Пинская, Н.С. Дербишир, Н.В. Бысик, С.Г. Косарецкий. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров. Информационный бюллетень. М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2017. № 7 (106).



## МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РАМКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для качественного исследования были отобраны школы, отнесенные к категории работающих в сложном социальном контексте и демонстрирующие академическую резильентность, т. е. показывающие средние результаты по школе на уровне верхних 25% распределения по результатам ЕГЭ и 30% лучших по образовательным достижениям (TIMSS<sup>18</sup>). Это, собственно, резильентные школы. В их число вошли две школы крупного промышленного города Сибири. Обе характеризуются неблагополучным контингентом учащихся. Одна из них находится в промышленной части города (назовем ее СОШ № 1), другая — в неблагополучном районе, на окраине (в дальнейшем — СОШ № 2). Средние результаты в школах выше ожидаемых с учетом их социального контекста, т. е. находятся на уровне 25% лучших результатов ЕГЭ для всего массива школ города и 30% лучших результатов TIMSS по национальной выборке.

В качественном исследовании участвовала еще одна школа, не являющаяся резильентной, но относящаяся к группе, которая может быть определена как «гнездо резильентности». Такие школы имеют средний уровень социального благополучия. При этом в них обучается значительная доля учащихся, демонстрирующих академическую резильентность на индивидуальном уровне. Это учащиеся из семей с низким социально-экономическим статусом, достигшие результатов на уровне 30% лучших результатов TIMSS для всех участников международного исследования. Выбранная для исследования школа находится в среднем по размеру городе Центрального региона (в дальнейшем — СОШ № 3).

Гипотезой является предположение о том, что и в случае собственно резильентных школ, и в школе — «гнезде резильентности» создаются ожидания относительно высоких достижений учащихся независимо от их социального статуса, а также реализуется ряд других стратегий, влияющих на формирование образовательных планов школьников, и образовательный запрос их семей. Эти стратегии можно рассматривать как фактор высоких достижений учащихся.

Исследование включало серию фокус-групп и интервью со всеми участниками образовательного процесса: педагогами, администрацией школ, родителями и учениками.

Задачами исследования было:

- Изучить *практики приема и отбора учеников в школы* на разных ступенях образования (начальная школа, переход из средней в старшую школу) и то, как их воспринимают разные участники образовательного процесса. Как происходит набор в начальную школу, есть ли отбор, как происходит распределение учеников по классам, в соответствии с какими критериями. Как происходит набор учеников в старшую школу, применяются ли формальные процедуры отбора, как формируются 10-е классы.
- Изучить установки всех участников образовательного процесса на *вовлеченность* в образовательный процесс, меру вовлеченности, в которой различные акторы готовы вовлекаться и которую считают правильной.
- Изучить установки учителей и администрации школ на *работу с различными группами учеников* с точки зрения успеваемости. Готовность работать с разными группами или ориентация в большей степени на одну из групп, выстраивание индивидуальных или универсальных стратегий обучения. Оценка важности развития когнитивных и социальных навыков.
- Изучить установки всех участников образовательного процесса относительно *академических ожиданий и притязаний* на достижение более высоких уровней образования.
- Изучить атмосферу в школе с точки зрения степени *выгорания и энтузиазма* учителей.

<sup>18</sup> Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования TIMSS (англ. TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study).

## ПРАКТИКИ ПРИЕМА УЧАЩИХСЯ

Общий для школ принцип набора учеников: принимать всех, кто живет в прилегающей территории, без всякого отбора, а также тех, кого отвергли другие школы. Учителя описывают ситуацию так: «Мы не выбираем семьи. Наоборот, мы являемся здесь центром собрания всех, все, кого [вытеснили] окрестные школы, кто пинает детей, мы их принимаем. И никому не отказываем» (СОШ № 3).

Оба директора говорят, что значительная часть детей находятся в состоянии социальной запущенности, безнадзорности.

Основной причиной неблагополучия детей директора и педагоги школ считают то, что родители, принадлежащие к слабым социальным группам, вынуждены «бороться за выживание», искать заработки, часто менять работу либо просто много работать и не могут уделять детям необходимого внимания, тем более участвовать в учебном процессе. По словам директора, «родители постоянно заняты и приходят домой гораздо позже своих детей. Кто приходит в восемь вечера, кто-то в девять, люди работают на двух работах, чтобы прокормить ребенка, оплатить съемную комнату, поэтому внимание детям мало кто уделяет» (СОШ № 1).

В зависимости от специфики территории возникают дополнительные проблемы, усложняющие обучение. В школу, которая находится в промышленном районе города, приходит значительное число детей, чьи семьи живут в общежитии. Социальная среда общежития всегда рассматривается как неблагополучная, а семьи, не имеющие своего жилья, часто меняют место жительства и, следовательно, школу.

В школе, находящейся на окраине, проблемы не менее тяжелые. Ее окружает ветхий жилой фонд, частные дома, значительная часть которых заселена мигрантами из стран Средней Азии. Многие ученики первого и последующих классов начальной школы плохо говорят по-русски или вообще не знают русского языка.

Впрочем, с подобной ситуацией, но только в разных масштабах, приходится сталкиваться педагогам обеих школ с низким уровнем социального благополучия.

Есть и другие проблемы, общие для всех трех школ, которые связаны с отсутствием отбора детей при приеме в начальную школу.

Все школы вынуждены принимать в первые классы детей, не прошедших подготовки в организациях дошкольного образования. Они имеют репутацию образовательных организаций, обучающих детей с проблемами, поэтому к ним приходят родители детей, у которых уже выявлены или вероятны учебные проблемы, рассчитывая на щадящий режим обучения и дополнительную помощь. Как рассказывает директор одной из школ, родители детей с проблемами и, возможно, с ограниченными возможностями здоровья получают рекомендацию обратиться именно в их школу.

Что же делают школы, чтобы облегчить учителям начальных классов решение стоящих перед ними трудных задач обучения сложных детей, которые не могут рассчитывать на помощь в семье?

Общей стратегией для всех школ является целенаправленная подготовка будущих первоклассников и их родителей.

Для этого в школах создаются группы дошкольной подготовки. О том, как выстроена подготовка учащихся в так называемой школе будущего первоклассника, действующей на протяжении последних трех лет, рассказывает директор: «Мы организовали курсы раннего развития для будущих первоклассников на базе школы; мы сделали сайт с хорошим напол-

нением. Родители на форуме смотрят все мероприятия, педагоги расписывают все занятия, домашние задания, фотографии с подписями детишек, мотивируем, поощряем лучших...» (директор СОШ № 3). По словам директора, родителям даже из других микрорайонов гарантируется, что дети, которые пройдут обучение в школе будущего первоклассника, будут зачислены в 1-й класс.

Директор другой школы считает дошкольную подготовку на базе школы настолько важной, что находит финансовые решения, делающие эту услугу бесплатной для родителей. «Мы находим возможность готовить детей бесплатно, потому что если мы вдруг начнем брать плату, то часть может быть какая-то и сможет, но большая часть детей — она просто будет не готова к школе» (директор СОШ № 1).

О том, что школы готовят своих будущих учеников к поступлению в первый класс, говорят и дети.

Информация, полученная в ходе качественного исследования, полностью подтверждает данные мониторинга экономики образования. То же можно сказать о политике привлечения наиболее перспективных учеников и взвешенного набора на старшую ступень.

Все три школы проводят отбор среди выпускников 9-х классов и зачисляют в 10-й только тех, кто, по мнению учителей и по результатам государственных экзаменов за основную школу, сможет учиться в старшей школе и справиться с ЕГЭ. Поскольку прямо отказать семьям школьного микрорайона школа не может, педагоги проводят несколько этапов согласования своих действий с родителями, стараясь объяснить, что продолжение обучения в старшей школе не имеет перспектив и ученик не справится со сложной программой.

Как рассказывают педагоги одной из школ про набор учащихся в старшие классы, «когда мы берем классы, конечно же, сначала мы смотрим на знания детей, проводим какие-то первичные тесты, контрольные работы, смотрим сначала на знания, на уровень подготовки» (учителя СОШ № 1).

В школе, которая расположена в центре города и имеет неплохую репутацию, есть возможность добирать выпускников из других школ на свободные места в 10-е классы. На момент исследования в двух 10-х классах обучалось только 25 учеников, завершивших основную ступень в этой школе, и 33 выпускника других школ города. «Получается так, что больше 25 нецелесообразно в десятый класс, все-таки это образование такое штучное. Поэтому принимается решение и открываем два класса, добираем другими всеми остальными» (директор СОШ № 1).

Привлекает наиболее перспективных выпускников других образовательных организаций и школа, отнесенная к типу «гнездо резильентности». Хотя набирают их совсем немного и только самых успешных: «... мы же не абы кого берем, а мотивированных, кто математику, информатику, программирование в 10 – 11-м классе сможет освоить» (учителя СОШ № 3).

Даже в школе на окраине города с одним классом в параллели, где возможности отбора ограничены, в 10-й класс все равно набирают не всех, поскольку школа, будучи малокомплектной, имеет право открывать класс с низкой наполненностью.

Подчеркнем, что школа не отказывает учащимся, желающим продолжить обучение, а пытается подвести их к самостоятельному выбору. Как говорит директор, «я с ребяташками разговариваю, не только со старшими, чтобы они не спешили со своим выбором» (директор СОШ № 2).

Описанные стратегии полностью подтверждают данные, полученные в МЭО, и свидетельствуют о том, что политика «выравнивания» сложного контингента сознательно осуществляется школами в доступных им масштабах и на разрешенных ступенях. По-видимому, для школ это один из наиболее действенных способов хотя бы минимального выравнивания контингента, необходимого, чтобы поддерживать достойный уровень образования.

Впрочем, сознательная «ограниченная селекция» после завершения основного образования не является единственным способом, позволяющим школе справиться со сложным контингентом и обеспечить приемлемый уровень учебных результатов. Надо указать еще на более раннюю дифференциацию образовательных траекторий, которую школы осуществляют на этапе начального образования, обращаясь к помощи психолого-медико-педагогической комиссии. В школе с большим числом учащихся, в промышленном районе города (СОШ № 1), за

время обучения в начальных классах число учеников сократилось со 150 до 118. Остальные не смогли продолжить обучение по общеобразовательным программам.

Но в школах с малым числом учащихся, таких как школа на окраине (СОШ № 2), возможность переводить детей с серьезными учебными проблемами в специальные учебные учреждения ограничена. Такая ситуация типична для малокомплектных школ, большая часть которых — это сельские школы. В этом случае школа берет на себя работу по выравниванию образовательных возможностей учащихся и коррекционной работе. В исследуемой школе, которая является резильентной, т. е. выходит за общие рамки, это удается. Вот как описывает стратегию школы директор: «Мы начинаем диагностику делать и сразу [при зачислении в 1-й класс] смотрим, у нас есть психолого-педагогическое заключение. И потом, уже по окончании первой четверти, начинаем определять, какого уровня развития достигли дети... Работаем с детьми педагогически запущенными, слабенькие ученики у нас наблюдаются отдельно» (директор СОШ № 2).

Подводя итог анализа практики приема и отбора учеников в школы, можно сказать следующее.

Все отобранные для участия в исследовании школы либо работают в сложном социальном контексте, либо обучают значительное число учащихся из семей с ограниченными экономическими и образовательными ресурсами. Отбор учеников на начальной ступени школы не проводят. Родители также в основном отдают детей по месту проживания. В школах распространены практики организации дополнительных занятий для дошкольников, которые впоследствии и формируют основной контингент первых классов. Цель занятий не всегда обучающая, скорее, адаптационная, направленная на то, чтобы работа в 1-м классе была эффективнее.

Однако значительная часть учащихся испытывают трудности в обучении либо не справляются с общеобразовательными программами.

Не проводя жесткого отбора после завершения основной ступени, школы все-таки не переводят на старшую ступень всех учащихся. При формировании старшей ступени в основном учитываются предыдущие достижения учеников. В 10-й класс школы стремятся зачислять наиболее успевающих и мотивированных учеников, которые справляются с программой и имеют перспективу сдать ЕГЭ. Остальным рекомендуется продолжить обучение в образовательных учреждениях профессионального образования. В наиболее неблагоприятных случаях учащиеся, не справляющиеся с программой, покидают школу в 10-м классе. В случае возможности добора принимаются выпускники 9-х классов из других школ, стараются принять только относительно сильных учеников.

Таким образом, школы проводят политику выравнивания контингента и стремятся сформировать классы, которые смогут достичь приемлемого уровня образовательных результатов.

В *таблице 1* представлены основные каналы, по которым ученики приходят в обследованные школы, и проблемы, которые возникают у школ при обучении набранного контингента.

**Таблица 1. Контингент учащихся и проблемы в его обучении**

Кто зачисляется в школу	Проблемы в работе с обучаемым контингентом
Дети по месту жительства	Низкий социальный статус семей и ограниченные образовательные ресурсы. Незнание русского языка. Безнадзорность
Учащиеся, не справившиеся с обучением в других школах	Учебные проблемы. Педагогическая запущенность
Дети с проблемами в обучении и дети с ОВЗ	Учебные проблемы. Педагогическая запущенность. Необходимость в обучении по коррекционным программам

*Таблица 2* представляет те стратегии, которые позволяют школам с этими проблемами справляться, проводя ограниченный отбор и выравнивание контингента.

Описанная практика полностью подтверждает данные МЭО, полученные в 2015 и 2016 гг.

**Таблица 2. Практика приема и отбора учащихся**

Ступень обучения	Практика приема и отбора учащихся
Начальная ступень	Прием всех детей из микрорайона школы. Подготовка к обучению в дошкольных группах. Выделение групп учащихся с учебными и психологическими проблемами, требующими поддержки психолога и логопеда. Выделение групп учащихся с ОВЗ для обучения по коррекционным программам на базе школы или в специальных образовательных организациях
Старшая ступень	Отбор перспективных учащихся собственной школы. Прием выпускников 9-х классов из других школ

## **ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

Как мы уже показали, школьники считают себя ответственными за обучение и его результаты, но придают большое значение тому, как к их делам и проблемам относятся родители. Все участники интервью, независимо от возраста, школы, в которой они учатся, и успешности обучения сказали, что участие родителей для них очень важно.

Ученики, которым учеба дается нелегко и у которых достижения невысоки, говорят о том, что нуждаются в помощи родителей в приготовлении уроков. Без этого они не могут справиться с тем материалом, который не поняли на уроке.

Такие ответы встречались достаточно часто, что свидетельствует о том, что эта практика весьма распространена даже в школах, где доля семей, в которых родители имеют высшее образование, невелика.

Наиболее часто учащиеся говорили о том, что им нужна «моральная» поддержка родителей, их интерес и внимание. Об этом упоминали все участники интервью, даже те, кто признался, что родители не уделяют им внимания по тем или иным причинам. «Интересоваться, как дела в школе, после того как ты вернулся, пытаться помочь, если что-то в уроках не получается...» (ученик 9-го класса, СОШ № 3).

Важно и то, что школьники, в целом ориентированные на самостоятельность и ответственность за свои поступки, признают, что им важно участие родителей в принятии важных решений, и родители мотивируют их к достижениям. «Они, можно сказать, подталкивают меня к хорошей жизни, что чем лучше выучишься, тем лучше живешь. Если мотивация пропадает, если перестают контролировать, ученик сбивается» (ученик 9-го класса, СОШ № 2).

В одном случае ученик 9-го класса, который не демонстрирует высоких достижений и испытывает трудности в учебе, сказал, что мама «на своем примере» объясняет ему, как важно получить образование, т. к. «она не получила и не может найти хорошую работу и хорошо зарабатывать» (ученик 9-го класса, СОШ № 1).

Позиция родителей в целом согласуется с ожиданиями учащихся. Прежде всего они считают важным проявление заботы и внимания к повседневным делам и обязанностям школьника. «Родитель должен интересоваться всем. В первую очередь тем, как он встал, как он поел, как он дошел. Не контроль, а вообще быть в событиях...» (мама ученика 2-го класса, СОШ № 3).

Некоторые родители вовлечены настолько, что считают себя полноправными участниками учебного процесса, хотя понимают, что их задача — поддерживать уверенность ученика и быть его опорой. «Меня просит помочь ребенок, например, вот, мама, я не понимаю это задание. А я не помню, честно, уже мне тяжело. Давай, значит, мы начинаем с учебника, начинаем вместе листать. Иногда даже получается так, что мы берем эту книжку, мы открываем параграф, смотрим, и она уже начинает понимать, и говорит, мама, я уже поняла. Иногда хватает даже этого или просто присутствия, понимаете?» (мама ученицы 9-го класса, СОШ № 1).

О том, что главное для родителя — оказывать моральную поддержку и регулировать жизнь и учебу школьника, говорили практически все родители. «Моральная поддержка, подказать где-то могу. Режим помогаю поддерживать» (мама ученика 9-го класса, СОШ № 3).

Надо отметить, что ответы и комментарии всех родителей, участвовавших в интервью, свидетельствуют о сотрудничестве со школой, отсутствии конфликтов в понимании своей ответственности и желании согласовать свои действия с задачами обучения. Исключение соста-

вил только один случай, когда респондентом выступал папа ученика, покинувший семью и не вовлеченный в жизнь и занятия своего сына, обучавшегося в 9-м классе.

Конечно, надо учитывать, что выбор родителей для интервью не случаен и педагоги рекомендовали тех, кто настолько вовлечен в процесс обучения, что готов прийти и принять участие в обследовании. Но в любом случае можно рассматривать факт сотрудничества родителей и школы, вовлеченность семей в обучение как результат направленной политики школы и усилий педагогов.

О том, что вовлечение родителей школа рассматривает как одну из основных стратегий успеха, говорят директора школ. Причем во всех школах, вне зависимости от их окружения, территории, степени сложности контингента и доли неблагополучных семей, вовлечение родителей является очень трудной задачей, требующей постоянных усилий и поиска новых подходов. Вот что рассказывают о своих усилиях директора школ.

«Постарались в этих формах и в особенности на родительском собрании, конечно, чтобы родительская включенность была тотальной, а то начинаются всякие выкрики на родительских собраниях: а вообще для чего школа нужна, если мы везде... Ну и мы начали пояснять, что на примере частных школ без родительского наставничества, как и без учительского наставничества, домашняя работа невозможна никакая. Мы не говорим, чтобы вы сделали за ребенка домашнюю работу, но подумать над темой проекта — просто даже вечером за столом...» (директор СОШ № 1).

Причем способы вовлечения родителей, сотрудничества с ними, которые находит школа, могут быть настолько разнообразными, что включают предложение бесплатного обучения самих родителей. И далеко не всегда родители принимают эти предложения. «Мы предложили тут же им, прямо на собрании, параллельно бесплатные курсы... чтобы этот же час педагог поясняла этот же урок, методические объяснения... Ни одного желающего, ни одной мамы, пока они ждут своего ребенка, не пришло просто поучиться» (директор СОШ № 1).

«Потому что когда начинаешь с напором, родители начинают обижаться. Ну не хочется, чтоб обида была, хочется, чтобы совместно, так вот и начинаешь... Просто важно, чтобы в нашей школе отношения наложились на семейные отношения, в семейные отношения» (директор СОШ № 2).

Школы используют свои особенности и преимущества для привлечения родителей: маленькая школа строит семейные отношения, школа с сильным акцентом на обучение иностранным языкам открывает бесплатные курсы для родителей.

Эту работу директор считает необходимой, вставая на сторону интересов учеников и понимая, что при участии родителей дети могли бы достичь большего успеха в учебе, следовательно, иметь больше шансов на дальнейший успех в жизни. Директор говорит, что если бы родители больше поддерживали детей в обучении, они бы демонстрировали другие результаты. «Да-да, побольше... и наша бы ситуация развития детей была бы побольше. Я думаю, хороший средний уровень можно получить» (директор СОШ № 2).

Однако во всех трех школах типичной является ситуация, при которой рассчитывать на помощь или хотя бы адекватное поведение родителей не приходится. «Бывает так, что даже на экзамен ребенка вынужден приводить социальный педагог или классный руководитель, потому что он спит дома и разбудить его некому. А иногда и мама спит, ей просто не до этого» (директор СОШ № 3). Тогда особенно важна работа социального педагога. «В первую очередь это обследование ребенка, потому что очень часто родители даже могут не знать, что является проблемой... часто мамы даже не знают, что у них была родовая травма, ей просто об этом не говорили...».

Подводя итог этого раздела, можно сказать, что учащиеся ждут от родителей поддержки, подкрепления мотивации к учебе и нежесткого контроля, прежде всего за выполнением домашнего задания. Родители, которых можно рассматривать как наиболее вовлеченных в обучение и сотрудничающих со школой, отвечают ожиданиям детей и действуют согласованно со школой, поддерживают «прошкольную» атмосферу в семье и высказывают свое доверие к учителям и политике школы.

Подчеркнем, что, как и в предыдущем разделе, можно говорить о том, что вовлеченность не зависит от достижений школьника и этапа его обучения. Меняется только формы помощи, которую родители оказывают школьнику, и мера предоставляемой ему самостоятельности.

Степень участия семьи в образовании школьника и согласованность действий семьи и педагогов не меняется.

Однако, по оценкам педагогов, существенная часть родителей плохо вовлекается в обучение или полностью перекладывает ответственность за обучение на школу. Поэтому вовлечение родителей остается одной из наиболее значимых задач и предметом постоянных усилий школ.



## РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ УЧЕНИКОВ

Учитывая, что значительная часть учеников испытывает серьезные трудности в обучении, имеет проблемы со здоровьем, приходит в школу в состоянии педагогической запущенности, для школы и учителей чрезвычайно важно организовать работу с разными группами учащихся. Для этого педагогам надо использовать те или иные возможности для дифференцированного обучения учащихся, имеющих разные образовательные запросы, разный уровень подготовки и разный темп обучения.

Из интервью директоров, учеников и беседы с учителями можно сделать вывод о том, что учителя не владеют набором методов и педагогических инструментов для дифференцированного преподавания в гетерогенном классе. Основной формой дифференциации во всех трех школах стала индивидуальная работа учителей с отстающими учениками, направленная на дополнительную помощь в освоении материала, с которым учащиеся не справились во время уроков, а в случае учащихся выпускных классов — помощь в подготовке к экзаменам.

«Они хорошо учат нас, если кто-то отстает, может после уроков остаться. Это же их время личное, которое они на нас готовы потратить» (ученик 11-го класса, СОШ № 1).

Эту практику подтверждают ученики разных школ, говоря о том, что учителя всегда предлагают помощь, и дело ученика воспользоваться этим или отказаться.

Все директора считают необходимым проводить дополнительную индивидуальную работу с отстающими учениками. Однако обращает на себя внимание то, что подобная дополнительная работа учителя не оплачивается, по крайней мере в одной школе. Помощь слабым ученикам, повторное изучение с ними неосвоенного материала рассматривается как добровольная и дополнительная активность учителя. Об этом говорит директор: «Мы стараемся, даем детям бесплатно. Как правило, многие учителя, особенно по сложным предметам, таким как математика, они проводят бесплатные консультации в восемь утра» (директор СОШ № 3). В другой школе дополнительная работа со слабыми учениками оплачивается через стимулирующие надбавки, которые смог обеспечить директор.

Надо отметить, что дополнительная и не только учебная работа с отстающими, педагогически и социально запущенными детьми рассматривается как очень важная часть миссии не только в наиболее сложной по социальному составу учащихся, но и в самой социально благополучной школе. «Есть ситуации неадекватности родительской из-за наркомании, алкоголизма. 2–3 мамы такие тоже есть. Полностью вообще алкоголизм жуткий, избиение детей, дети за гаражами — тоже 1–2 ребеночка таких есть, но здесь своими силами помогаем, бабушек подтягиваем, все-таки чтобы асоциальным себя ребенок не чувствовал. Чувствуем, что в этом ребеночке потенциал большой, если его 1–2-й класс на самотек, то тогда потерян будет совсем, и никакой интернат ему не поможет» (директор СОШ № 1).

Отдельной задачей для учителей школ крупного города стала дополнительная работа с детьми, для которых русский язык не является родным. Чтобы такие дети могли включиться в обучение по общеобразовательной программе, учителям приходится заниматься с ними дополнительно, в том числе русским языком.

Также индивидуально строится и работа с учащимися, которые претендуют на высокие результаты и мотивированы к обучению. Вот что рассказывает ученица одной из школ о своем опыте дополнительных занятий с сильными учащимися. «Учителя некоторые, они дополнительные темы предлагают рассмотреть, т. е. у нас есть ученики, которые ходят на олимпиады, т. е. с такими учениками просто после уроков даже остаться... Тему какую-нибудь новую... Даже, как у меня, по черчению олимпиады были, я просто приходила после уроков и некоторые задания выполняла, чтобы подготовиться к олимпиаде, ну вот как-то вот так» (ученица 9-го класса, СОШ № 2).

Именно подготовка к участию в олимпиадах является самой распространенной формой индивидуальной дополнительной работы с сильными и мотивированными учениками. Об этом говорят учащиеся и директора всех трех школ. «Вот этим детям самым сильным, им нужно больше. Олимпиадные центры, бесплатно 2–3 раза в неделю. Платные дополнительные образовательные услуги всем не идут, малый комплект, 10–12 человек в группе, до 15 максимум. То есть потенциал одаренных есть, и внутришкольный уровень, и городской, и областной...» (директор СОШ № 3).

В СОШ № 1 учащимся предлагают широкий выбор факультативов, и это также дает возможность ученикам с высоким запросом на образование заниматься дополнительно, в том числе подготовиться к экзаменам. «Но тем более учителя у нас довольно сильные. И в принципе они предлагают и тесты, и какую-то помощь после занятий, после уроков факультативы, ну и т. д. Поэтому если хотеть работать, то репетиторы особо не нужны» (ученик 11-го класса, СОШ № 1). Таким образом школа берет на себя подготовку к ЕГЭ, которая традиционно является заботой родителей.

Директора школ придают большое значение мотивирующей работе с учениками и находят для этого разные формы. «Чтобы каждый, что может. Вот он может презентации делать, а он троечник неуспешный, не даются ему физика с математикой, зато он мне помогает в школьном телевидении, в школьном радио как диджей, выпуски делает интересные. Он в этом себя находит, чувствует, что здесь он может проявить себя как личность, это мотивирует его вообще прийти в школу» (директор СОШ № 1).

В данном случае мы видим дифференциацию и разнообразие форм внеурочной образовательной деятельности, которая создает возможность выбора и является развивающей и мотивирующей для всех групп детей.

О том, что школа отзывчива и старается максимально поддерживать образовательную инициативу мотивированных учеников, говорят и учителя. Вот как они описывают работу с активным и мотивированным учеником: «И школа старается во всем ему помочь. Он у нас и конкурсы, и конференции, и везде-везде-везде...» (учителя СОШ № 1).

Школы придают большое значение такой форме внеурочной деятельности, как проектные работы. Об этом говорит и директор СОШ № 2. Из приведенной ниже цитаты также понятно, что у директора есть отчетливое понимание дифференциации учащихся и необходимости сберечь ресурс школы — способных учеников. Все, у кого есть шанс, должны его реализовать, и для этого школа находит те же решения, что и две другие, более благополучные с точки зрения социального контекста и уровня подготовки и учебных достижений учащихся. «Очень правильно взятое это направление — проектная внеурочная деятельность... Мы начинаем видеть, где у него больше успех — в искусстве, в математике больше, в научную работу пойдет. Потому что мы тоже разделили, где могут нижние — слесарь, парикмахер, где будут научной работой заниматься. У нас детки с прошлого года в научных конференциях участвуют: т. е. хоть маленький процент этих детей, но хоть 6 человек попробовали свои силы, так это здорово. Вот эти дети пойдут в вузы скорее всего. Они уже понимают, в какой отраслевой области. Если они с географией, биологией имеют дело — очень хорошо. Другое может быть не развилось...» (директор СОШ № 2).

То, что объединяет все школы, это стремление выстроить для учащихся индивидуальную образовательную программу и насытить ее внеурочными активностями. «Работаем по индивидуальным планам, что возможно, стараемся дать, организовываем дополнительные занятия. Потом, когда уже приходит время среднего звена, это где-то начиная с пятого, шестого класса, мы пытаемся вовлечь в научное общество таких учащихся, т. е. у ребят если есть такая возможность, ходят» (директор СОШ № 3).

Именно на индивидуальном подходе к ученикам делают акцент учителя: «Я считаю, что на своих уроках, вообще в жизни, главное — каждому по способностям. Если ты способен на это, пожалуйста, дерзай, бери эту ступень, потом для тебя откроются еще какие-то» (учитель СОШ № 1).

Самое яркое описание своего индивидуального подхода к учащимся дали учителя и директор СОШ № 2. «У нас индивидуальный подход к каждому ребенку. Одному надо жестко сказать, а другому нельзя так говорить. Его нужно только целовать — в затылок, в лобик, говорить, какой он замечательный, гениальный, какой он классный и какой он хороший. И вот со

всеми по-разному, с каждым ребенком, здесь абсолютно разная работа. А работа вот такая человеческая, учебная... Одному так надо объяснять. Мы тут и актеры, и танцоры, и певцы, и музыканты, и все на свете» (учитель СОШ № 2).

Наиболее эффективной формой дифференциации обучения с учетом интересов и возможностей учащихся стали профильное обучение на старшей ступени и углубленное изучение отдельных предметов на более ранних этапах. Но это могут позволить себе не все школы.

Интересно, что родители понимают, насколько сложно учителю решать сразу две задачи — продвигать сильных учеников и подтягивать отстающих, что его возможности ограничены. По мнению одного из родителей, сильные учащиеся и их семьи не вполне могут удовлетворить свой запрос на образование и должны искать источник для обучения на более высоком уровне вне школы.

Подведем итог.

Все школы применяют близкие методы работы с разными группами учеников. Прежде всего они выделяют две группы учащихся, требующих особого внимания. Это плохо успевающие ученики и ученики с повышенным запросом на образование, или, как принято говорить, высоко мотивированные ученики. По тому, что сообщили в своих интервью участники образовательного процесса, можно сделать вывод о том, что школы в равной мере удерживают в поле внимания обе группы и оказывают им дополнительную помощь.

Наиболее распространенной формой являются индивидуальные дополнительные занятия, которые учителя проводят во внеурочное время по запросу учащихся. Администрация поддерживает эту деятельность.

Общим для всех направлением дополнительной работы с сильными учениками стала подготовка к олимпиадам, которые проводятся достаточно часто и по самым разным предметам.

Кроме того, в школах введены разнообразные формы поддержки образовательных достижений и активности учащихся — от профильных классов до школьных научных объединений. Разнообразие таких мер зависит от степени ресурсного обеспечения школы и прямо связано с числом учащихся.

Надо признать, что основной способ удовлетворить индивидуальные образовательные запросы учащихся с разным уровнем достижений в обследованных школах — это организация их внеурочной деятельности. На уроке учителя крайне редко применяют приемы дифференцированного обучения с учетом особенностей разных групп учащихся. Директора осознают это как проблему и говорят о том, что, по сути дела, нужно по-другому проводить уроки и обладать для этого специальными умениями.

## ОЖИДАНИЯ И ТРЕБОВАНИЯ ШКОЛЫ

Все три обследованные школы заявляют высокие ожидания в отношении своих учащихся, хотя учитывают, что значительная часть детей имеет проблемы со здоровьем и испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы. Но в зависимости от сложности контингента и социального окружения детей школа формулирует эти ожидания либо как собственно академические, либо придает им более широкий характер. Во втором случае ожидания школы связаны не столько с продолжением обучения на старшей ступени и поступлением в вуз, сколько с осознанным выбором профессии и приобретением навыков, обеспечивающих самостоятельность и умение принимать жизненно важные решения.

В первом случае примером высоких академических ожиданий могут быть школы № 1 и № 3, крупные городские школы. Во втором случае яркий пример ожиданий в области социальных навыков и профессионального выбора — школа на городской окраине.

Учащиеся СОШ № 1 и СОШ № 3, даже не демонстрирующие высоких достижений, говорят, что собираются пойти в 10-й класс или уже учатся в старшей школе. Дальнейшие их планы связаны с подготовкой к экзаменам и поступлением в вуз.

Отрадно, что школьники говорят не только об успешной сдаче экзамена, необходимого для перехода на другую ступень образования, но считают своей целью получение нужных для жизни знаний. «Для начала я просто постараюсь сделать все, что смогу, для того чтобы сдать экзамены и в первую очередь получить не какие-то оценки, а знания, которые помогут мне в дальнейшей жизни. Потому что, мне кажется, если даже человек не смог поступить в вуз или хорошо сдать экзамены, навыки ему в любом случае пригодятся. И даже если не поступил, не стоит ставить на себе крест и свыкаться с работой кассира в "Макдоналдсе"».

К выбору профессии они тоже подходят осознанно и самостоятельно. Вот что говорит о своем выборе одна ученица: «Если честно, просто профессии, которые в большинстве изучают в техникумах и колледжах, это не то, чем бы я хотела заниматься» (ученица 11-го класса, СОШ № 1). О том, что выбор определяется интересом, говорит и другая будущая выпускница: «Какое занятие будет для меня не только возможным для выполнения и приносящим доход, но и интересным» (ученица 11-го класса, СОШ № 3). Можно сказать, что школам удастся достичь своей цели и подготовить школьников к самостоятельной жизни, самоопределению и пониманию своих собственных задач.

Несмотря на сложный контингент, школы считают возможным для своих выпускников поступить в престижные вузы в столицах и активно их к этому готовят. В наиболее благополучной школе для этого больше возможностей. «Вот прошлый выпуск, многие в Санкт-Петербург поступили. Старались их ориентировать. Те каналы взаимосвязи, которые я могла найти, соответственно, на информационных совещаниях родителям говорили, выездов было, вот мы тесно дружим с частной школой, они к нам выезжают в образовательные путешествия, мы к ним, и вместе с ними захватываем ряд вузов Санкт-Петербурга, чтобы и родителям рассказать, и мальчишкам, и девчонкам» (директор СОШ № 1). Причем, понимая ограниченные финансовые возможности части родителей, школа берет на себя часть расходов на такие поездки.

Еще раз отметим, что требования к учащимся и ожидания повышаются после перехода в старшую школу, который совершают не все. Для тех, кто в ходе девятилетнего обучения не продемонстрировал достаточно высоких достижений, школа готовит переход в систему профессионального образования. Как рассказывает директор, «родителям говорим, что вот тяжело ребенку будет учиться, девять лет обучения в школе показали, что ребенку было трудно, лучше идти заниматься конкретной прикладной профессией, в дальнейшем, может быть, за-

очно высшее образование получить» (директор СОШ № 1). И действительно, по словам директора, часть выпускников школы, поступивших в колледжи, возвращаются на академическую траекторию: «Юридические колледжи, которые с 3-го курса берут их на высшее образование, они оканчивают три курса и все-таки опять идут на высшее, на академическое» (директор СОШ № 1).

Ориентируясь на запросы части родителей, школа заявляет высокие амбиции на высокий уровень подготовки выпускников и считает их конкурентоспособными в борьбе за места в наиболее престижных вузах. Для другой категории учащихся школа считает правильным более ранний переход на профессиональную траекторию и готовит их к поступлению в учреждения среднего профессионального образования, прикладывая возможные усилия для профориентации учащихся основной школы. «В старшей [требования] повышается за счет того, что к десятому классу мы готовимся достаточно серьезно. Практически весь год мы с девятыми классами беседуем, готовим их к выбору профессии. Но все равно всегда есть дети, скажем так, даже не дети, а родители, которые неадекватно оценивают возможности детей» (директор СОШ № 3).

Совершенно иначе видит будущее учащихся директор маленькой школы на городской окраине, которая обучает наиболее сложный контингент и принимает детей, которые приходят в школу в состоянии педагогической запущенности, с большими пробелами в знаниях. Директор школы говорит о том, что основной задачей школы становится подготовка учащихся к самоопределению и выбору профессии. «Сейчас ситуация такая, чтобы они делали самоопределение и как они по жизни будут устраиваться. В связи с этим мы запустили в прошлом году... у нас отношения завязались с колледжем. Слесарь, парикмахер и повар. Начали вот эти часы, если у вас что-то не удастся, у вас уже профессиональные навыки есть, где-то зацепиться сможете, имея такую корочку или удостоверение и имея уже представление» (директор СОШ № 2).

Надо отметить, что многие родители, не имеющие высшего образования и ограниченные в ресурсах, совсем не так амбициозны. Они знают, что школа проводит отбор на старшей ступени, и исходят из возможностей и учебных результатов ребенка, не считая получение высшего образования обязательным. Родители подтверждают, что школа создает возможность для осознанного выбора направления профессионального обучения и заинтересована в том, чтобы выпускник, окончивший только девять классов, вышел на успешную профессиональную траекторию. «Школа [ориентирует] на все направления. Выбирай. То есть у них есть профориентация, вот висит доска, пожалуйста, смотри, куда поступать, что, какие направления, там сайты... вся вот эта информация. То есть школа понимает, что все в вуз не могут идти. У нас у всех абсолютно разный мозг, и все не могут быть в институте, и быть математиками или биологами мы не можем. Ну, то есть она дает возможность, как бы, ну, выбор» (мама ученика 7-го класса, СОШ № 3).

Однако изменение характера ожиданий в зависимости от запроса семей и уровня подготовки и учебных достижений учащихся не означает снижения ожиданий и требований, предъявляемых школой к ученикам и учителям.

Для школы и директора важно, чтобы планка достижений была высокой и единой для всех учащихся: «При сдаче прошлогодних краевых контрольных работ и рубежной аттестации результаты у нас были практически одни из самых лучших в городе... подход к выставлению оценок довольно строгий, даже тройку надо заработать, причем на нее надо поработать. Когда ученик, допустим, уходит от нас и переходит на обучение в гимназию или лицей, то, как правило, успеваемость у них не падает. Списывание категорически возбраняется, это самый страшный грех, который только может быть» (директор СОШ № 3).

Как и учащиеся, родители считают требования школы достаточно высокими и оценку знаний учащихся объективной. Они подчеркивают общий характер требований, которые предъявляются ко всем ученикам.

Еще на один момент хотелось бы обратить особое внимание. Ожидания школы распространяются не только на область предметных знаний или собственно учебных результатов. Директор школы № 2 очень точно описывает то, что школа считает необходимым результатом образования и к чему готовит своих учащихся. Главное в ожиданиях и образовательных целях школы — это развитие у школьников умения мыслить и принимать осознанные, взве-

шенные решения, нести ответственность за свои поступки. Нельзя не согласиться, что именно эти компетенции или умения являются основой жизненного успеха и реализации в любой сфере. Приведем примеры того, что директор заявляет в качестве своего кредо и желаемых результатов предоставляемого детям образования: «...Уметь размышлять и оценивать ситуацию — задача в любой ситуации. Для меня уметь понимать содержание, любое содержание. Это... ситуация в обстановке в классе или ситуация в предметном знании и т. д., умение оценивать эту ситуацию... любой поступок. Прежде, чтобы совершить любой поступок или действие, все равно прежде должно быть какое-то рассуждение...

Чтобы они понимали, где могут зарабатывать, — это очень важно. И поэтому рабочие специальности. А я понимаю, что если ребенок средний, то лучше рабочие специальности...».

Приведенные цитаты показывают, что школа видит свою миссию в том, чтобы дать учащимся основы для понимания жизни, в том числе способность понимать, как они смогут жить и зарабатывать. Школа берет на себя ответственность не просто за поступление в то или иное учреждение профессионального образования, а за правильный жизненный выбор.

Интересно, что в этой расширенной постановке задач школы и осознании важности формирования у школьников прежде всего способности самостоятельно мыслить две школы, максимально отличающиеся по контингенту и ресурсам, оказываются очень близки.

Вот что говорит о приоритетах школы директор СОШ № 1: «Сформировать социальные навыки, второе — это сформировать самостоятельное мышление и какие-то познавательные сферы, и третье — это тот формальный выход, который мы видим: ЕГЭ, ОГЭ и все виды контроля.

Я говорю, вот как я вижу: в социализации максимальный фактор успеха, как на уроке, так и в жизни».

Можно заметить, что для обоих директоров умение думать — это часть того, что обеспечивает детям путь к успешной социализации. Этот ближе к мировому тренду на компетенции и тонкие навыки, чем традиционная ориентация на знания и предметные результаты. Оба директора говорят, что результаты ЕГЭ — не основная, хотя и обязательная цель. Оба директора обнаруживают ясное понимание того, что умение мыслить в предмете — это то же, что умение мыслить в жизненных ситуациях.

Подведем итог.

Главное, что объединяет все школы, это ясные и достаточно высокие требования, которые являются едиными для всех учителей и учащихся. Интервью показывают, что ученики в полной мере осознают эти требования и считают их справедливыми.

Ожидания школ оказываются существенно шире тех или иных учебных достижений учащихся. Одним из своих приоритетов школы считают формирование у учеников умения мыслить, самоопределяться исходя из понимания жизненной ситуации. Ставить достижимые жизненные цели. Именно так школы понимают суть социализации, к которой готовят своих учащихся.

Степень ориентированности школ на подготовку детей к продолжению академической траектории зависит от социального контекста школ и степени сложности контингента учащихся. В любом случае школы считают своей обязанностью подготовку учащихся старшей школы к сдаче ЕГЭ и поступлению в вузы, но в разных школах доля таких учеников различна.

Для всех остальных школы считают необходимым создать условия правильного профессионального самоопределения и подготовить детей к осознанному выбору профессии, поэтому проводят в этом направлении активную профориентационную работу.

## ВЫГОРАНИЕ И ЭНТУЗИАЗМ УЧИТЕЛЕЙ

Как мы видели, перед учителями этих школ поставлено много задач, выходящих за рамки преподавания. Это задача оказывать индивидуальную поддержку разным группам учащихся, которые не могут эффективно обучаться в высокогетерогенном классе.

Это также задача адаптации к учебной ситуации детей, требующих особого внимания: педагогически запущенных, имеющих проблемы в обучении и/или ОВЗ, детей, для которых русский язык не является родным.

Последнее обстоятельство — присутствие в классе детей, которые абсолютно не владеют русским языком и не понимают того, что преподает учитель, — предъявляет к учителю целый ряд новых требований. Оно влечет за собой необходимость не только нетривиально организовать работу на уроке такого ученика, но и дополнительно заниматься с ним наряду с предметом, который преподает учитель, русским языком.

Помимо собственно учебных или образовательных задач учителя в обследованных школах решают еще ряд задач по социализации учащихся из неблагополучных семей, восстановления их психологического здоровья. Часто это означает компенсирующее принятие на себя части родительских функций, таких как эмоциональная поддержка ребенка, участие в решении возникающих у него конфликтных ситуаций, создание для него зоны психологического комфорта и релаксации. Выполнение этих задач требует от учителя психологической грамотности, эмпатии и, безусловно, увеличивает его психологическую нагрузку (табл. 3).

Еще одной сферой активности учителей в обследованных школах является взаимодействие с родителями, в ходе которого учителя вынуждены не только брать на себя роль консультанта в обучении ребенка, в формировании его образовательной траектории, но иногда даже осуществлять обучение самих родителей, предоставляя им дополнительные образовательные возможности в виде предметных курсов (табл. 4).

Таблица 3. Обязанности учителя в отношении учащихся

Прямые (по обучению)	Дополнительные
Преподавание материала на доступном уровне	Социализация и адаптация к учебной деятельности социально запущенных учащихся (роль психолога)
Адаптация к учебной работе всех учеников	Дополнительное обучение и адаптация к учебной деятельности учащихся с русским неродным языком (роль специалиста по обучению русскому языку как неродному)
Преодоление отставания учащихся с учебными проблемами	Психологическая помощь учащимся из неблагополучных семей, компенсация дефицитов родительской поддержки (роль психолога)
Поддержка и мотивирование учеников с высоким уровнем способностей	Помощь в выборе образовательной траектории и профессии (роль тьютора, консультанта по карьере)
	Преодоление отставания учащихся с ОВЗ (роль коррекционного педагога)

Таблица 4. Обязанности учителя в отношении родителей

Прямые	Дополнительные
Информировать о достижениях ребенка, проблемах в обучении и поведении	Вовлекать в обучение ребенка, проводя дополнительные консультации, разъяснительную работу
Информировать об образовательных возможностях, в том числе дополнительных	Консультировать в организации и регулировании домашних занятий, режима дня
	Контроль выполнения родительских обязанностей и обеспечения в семье условий для питания, отдыха, обучения
	Дополнительное образование родителей

Как мы уже отмечали, значительная часть этих расширенных обязанностей учителя не оплачивается дополнительно и рассматривается как его инициатива, но иногда оплачивается частично через систему стимулирующих надбавок.

Естественно возникают вопросы о том, насколько учителя оказываются способны работе в ситуации значительных дополнительных нагрузок, воспринимают ли они ее как перегрузку, или имеют для этого достаточный внутренний потенциал, а также какие условия в атмосфере коллектива и в действиях администрации позволяют учителям избежать профессионального выгорания.

Отвечая на вопросы в ходе проведения фокус-групп, учителя всех школ высказали достаточно близкие мнения и зафиксировали ключевые элементы школьной культуры, характеризующие обследованные школы.

Это атмосфера активного профессионального обмена, сотрудничества, единства действий: «У нас в этой школе, я работала еще и в другой школе, очень часто встречи вот эти общие, как мы и говорили, что у нас общая семья, дом, наша школа дом с детьми. У нас точно так же с администрацией тот же самый принцип деятельности. У нас постоянно какие-то ученики, планерки, обсуждение общих вопросов» (учитель СОШ № 1).

Второй важный фактор профессиональной устойчивости учителей и высокого потенциала педагогического коллектива — это отсутствие барьеров между учителями и администрацией и учет мнений и запросов учителей при принятии управленческих и стратегических для школы решений: «Мнение наше обязательно выслушивается, учитывается. И в устной форме результат вашего вопроса, вашей идеи, ваш вопрос принят или ответ на ваш вопрос такой и т. д. Мы услышали какие-то сведения, попробуем это исправить, подкорректировать. У нас это прямо в системе» (учитель СОШ № 1).

Предоставление учителю возможности для реализации своих идей, определенного уровня педагогической свободы — обязательное условие непрерывного профессионального развития и профессионального благополучия учителя. «Я думаю, что у нас благодаря администрации есть возможность и самому творить, и что-то получать от других» (учитель СОШ № 3).

То, что администрация школ понимает важность каждого учителя и реагирует на его запросы, является общей чертой уклада всех школ. Вот как это воспринимает учитель другой школы: «Реальная ситуация, ситуация в начале года, когда администрация подходит к учителю и спрашивает, есть ли у него какие-то пожелания к расписанию, что он хочет как предметник подкорректировать или предложить в своем расписании, чтобы это реально помогло работать» (учитель СОШ № 1).

Еще один важный момент, на который следует обратить внимание. Администрация школ не только поддерживает активность и инициативу учителей, но сама является примером постоянного педагогического поиска, профессионального роста. Это создает в педагогическом коллективе атмосферу энтузиазма, готовности к изменениям и служит дополнительной основой для сотрудничества и обмена.

«Наш завуч настолько сама умна, настолько она держит себя в курсе всех новшеств, проходя различные курсы подготовки и переподготовки, постоянно держит нас, учителей, в тонусе, потому что она сама заставляет, и мы сами пытаемся, и нет никогда такого, что сядь, притихни и ничего не делай. Наоборот, что-то новое, что может способствовать развитию и коллектива, и учителя самого в первую очередь, потому что от нас зависит вообще качество, т. е. от того, как мы будем сами двигаться» (учитель СОШ № 3).

Таким образом, создается совсем другое качество управленческого авторитета. В этом случае можно говорить, что перед нами пример педагогического лидерства, в котором представитель администрации выступает не только в роли организатора или контролера деятельности учителя, но в качестве мастера-профессионала и руководителя в профессиональном развитии.

Подведем краткий итог.

Основной характеристикой педагогических коллективов исследованных школ можно назвать их готовность к изменениям и педагогическому росту.

Помимо профессионального сотрудничества и чувства сплоченности их отличает доверие к администрации и отсутствие барьеров между администрацией и учителями.



И, наконец, одно из самых важных качеств — это наличие в школах педагогического лидера, которым является кто-либо из представителей администрации.

Эти факторы можно считать причиной того, что в ходе фокус-групп никто из их участников ни в одной школе не высказывал жалоб на перегрузку, на недостаточное внимание к запросам учителей, на неудовлетворенные профессиональные амбиции, т. е. не демонстрировал признаков профессионального выгорания.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Исследование позволило ответить на поставленные в выделенных направлениях вопросы.

На основании данных, полученных в ходе интервью с директорами, родителями, учащимися, и фокус-групп с учителями были описаны особенности реализации программ начального общего, основного общего, среднего общего образования в школах, работающих в неблагоприятных социальных условиях и демонстрирующих высокие образовательные результаты.

Основной особенностью в практиках приема и отбора учеников, позволяющих школам, работающим в неблагоприятных социальных условиях, обеспечивать высокие учебные достижения, является ограниченный отбор при приеме на старшую ступень. Учитывая, что школы не проводят отбор при формировании классов начальной школы и обучают наиболее сложный контингент учащихся, часть которых находятся в состоянии педагогической и социальной запущенности, имеют ограниченные возможности здоровья, не владеют русским языком, подобная стратегия уравнивания контингента является обязательным условием обеспечения высоких образовательных достижений на старшей ступени.

В ходе исследования были описаны такие формы организации работы с группами учащихся, имеющих разный стартовый уровень при поступлении в школу, образовательные запросы и уровень способностей, которые позволяют школам создавать широкие образовательные возможности для разных учащихся и давать основу для выбора дальнейшей образовательной траектории. К основным формам относится индивидуальное сопровождение учащихся, дополнительные занятия с детьми, испытывающими трудности в обучении, для сокращения их отставания, а также развивающие занятия с наиболее успешно обучающимися учениками.

Кроме того, обследованные школы реализуют комплекс мероприятий мотивирующего характера для всех групп учащихся и создают для них широкий выбор образовательной активности в формах внеурочной деятельности.

Были также изучены способы вовлечения в образовательный процесс семей учащихся, в том числе тех, которые не заявляют изначально запроса на образования и не обеспечивают детям достаточной поддержки в ходе обучения. К таким способам относится регулярное информирование семей о результатах обучения, проблемах и образовательных возможностях учащихся; создание системы дошкольной подготовки; создание комплекса услуг бесплатного дополнительного образования для учеников, открытого для участия родителей.

Были описаны различные подходы школ, обучающихся наиболее сложный контингент, к формированию высоких ожиданий относительно академических достижений учащихся и развития у них умений и компетенций, обеспечивающих осознанный выбор образовательной траектории и успешную социализацию. К числу общих для всех школ подходов можно отнести создание системы единых для всех учащихся и учителей прозрачных требований к процессу и результатам обучения, объективность оценивания, поддержку и стимулирование образовательной активности учеников, а также формирование образовательных траекторий с учетом учебных достижений и запроса на образование.

Также общей задачей, решение которой школы считают своей миссией, является формирование у учеников самостоятельности в мышлении, умения определять свои возможности и профессиональные планы и нести за них ответственность. Эти умения или компетенции относятся к числу ключевых для успешной социализации.

Были изучены факторы, способствующие преодолению риска профессионального выгорания учителей в условиях профессиональных перегрузок, возникающих в школах, которые работают в неблагоприятных социальных условиях. Исследование показало, что обязанности

учителей в обследованных школах выходят за рамки прямых обязанностей по преподаванию. Учителя выполняют функции психолога и лечебного педагога по отношению к неблагополучным учащимся, консультанта по карьере и тьютора, выступают в качестве заместителя родителей для детей, лишенных поддержки в семье.

Факторы, препятствующие профессиональному выгоранию учителей, коренятся в особом педагогическом климате школ: сплоченности педагогических коллективов, отсутствии барьеров между учителями и администрацией, активности педагогического лидера школы, которым является представитель администрации.

Полученная информация может быть использована при принятии управленческих решений, основанных на данных, и распределения ресурсов с учетом условий работы школ. Следует понимать, что обследованные школы, как и все образовательные организации, относящиеся к категории работающих в неблагоприятных социальных условиях, острее других нуждаются в кадровых, методических и материально-технических ресурсах.

Они обладают ограниченными ресурсами для активной и разнообразной внеурочной деятельности, недостаточным штатом специалистов для оказания квалифицированной помощи учащимся и их семьям, недостаточными финансовыми ресурсами для поддержки учителей, работающих в условиях профессиональной перегрузки.

Результаты исследования дают основания для широкого распространения образовательных стратегий, направленных на сокращение отставания, обусловленного неблагоприятными стартовыми условиями и педагогической запущенностью учащихся, на всех этапах общего образования. Они могут быть использованы для разработки программ подготовки и профессионального развития директоров школ, а также программ развития регионально-муниципальных систем общего образования.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Anderson, C. The search for school climate: A review of the research // Review of Educational Research. 1982. Т. 52. P. 368 – 420 // Review of Educational Research. 1982. Т. 52. P. 368 – 420.
2. Chapman, C., P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds, and P. Sammons. (Eds) 2012. School Effectiveness and Improvement Research, Policy and Practice: Challenging the orthodoxy? Routledge.
3. Hargreaves, A., and A. Harris. 2011. Performance beyond expectations. Routledge.
4. Hedges, Laine, Greenwald, 1994; Wilson, 1987]. Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes // Educational Researcher. Vol. 23. No. 3. P. 5 – 14.
5. Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School Success and School Engagement of Immigrant Youth: A Risk and Resilience Developmental Perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126 – 135.
6. Reynolds, D., Chapman, C.P., Kelly, A., Muijs, D. & Sammons, P. (2012). Educational effectiveness: the development of the discipline, the critiques, the defense and the present debate. *Effective Education*, 3(2), 109 – 127.
7. Rivkin S. G., E.A. Hanushek, J. F. Kain. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica* 73, no. 2: 417 – 458.
8. Ruth Lupton. Schools in Disadvantaged Areas: Recognizing Context and Raising Quality CASE paper 76 Centre for Analysis of Social Exclusion. January 2004.
9. Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
10. Siraj, I., Taggart, B. With Melhuish, E., Sammons, P., and Sylva, K. (2014) Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research Pearson.
11. Tagiuri, R. The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (p. 11 – 32). Boston: Harvard University Press, 1988.
12. Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, University Press. Bourdieu P., Passeron J. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. Masten, A. S., J. E. Herbers, J.J. Cutuli, and T L. Lafavor. 2008. Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling* 12, vol. 2: 76 – 84, p. 76.
13. Wang, M. C., and E. W. Gordon, E. W. (Eds.). 1994. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Routledge.
14. White, 1982; White K. (1982) *The Relation Between Socioeconomic Status and Academic Achievement* // *Psychological Bulletin*. Vol. 91.
15. Бессуднов А. Р., Малик В. М. Социально-экономическое и гендерное неравенство при выборе образовательной траектории после окончания 9-го класса средней школы // *Вопросы образования*. № 1. 2016. С. 135 – 167.
16. Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю., Вахштайн В.С. Доступность качественного среднего образования в России: возможности и ограничения. М.: Логос. 2006.
17. Пинская М.А., Фрумин И.Д., Косарецкий С.Г. Школы, работающие в сложных социальных контекстах // *Выравнивание шансов детей на качественное образование*. 2012. С. 9 – 36.
18. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // *Вопросы образования*. 2011. № 4.

19. Прахов И.А., Юджевич М.М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126 – 147.
20. Рощина Я.М. Семейный капитал как фактор образовательных возможностей российских школьников // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 257 – 271.
21. В. Путин. Строительство справедливости. Социальная политика для России // Комсомольская правда. 2012. 13 февраля // <http://www.kp.ru/daily/25833/2807793/>.
22. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Российская газета. 2012. 9 мая (<https://rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html>).
23. Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 г. (<http://kremlin.ru/events/state-council/51143>).
24. План мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки», утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р.
25. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, утверждающее концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 г.
26. Тюменева Ю. А., Хавенсон Т. Е. Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 113 – 140.
27. Ястребов Г. А., Бессуднов А. Р., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов. Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188 – 246.

**М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, Т.А. Чиркина, А.М. Михайлова**

**РЕЗИЛЬЕНТНЫЕ ШКОЛЫ:  
ВЫСОКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ  
В СОЦИАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНОМ ОКРУЖЕНИИ**

*Информационный бюллетень*

Редактор *М.А. Карнович*  
Художник *П.А. Шелегега*  
Компьютерный макет *О.Г. Егин*

Подписано в печать 31.10.2017.  
Формат 60×84 1/8. Печ. л. 4.5.

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»  
Институт статистических исследований и экономики знаний  
101000, Москва, Мясницкая ул., 20  
Тел.: +7 (495) 621-28-73  
<http://issek.hse.ru>, E-mail: [issek@hse.ru](mailto:issek@hse.ru)

Отпечатано в типографии  
Национального исследовательского университета  
«Высшая школа экономики»  
125319, Москва, Кочновский проезд, 3  
Тел./факс: +7 (495) 772-95-71

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ БЮЛЛЕТЕНИ  
СЕРИИ «МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ»**

№ 1, 2002. *Градосельская Г.В., Киселева Н.Е., Петренко К.В.* Выбор образовательных стратегий детей: ценности и ресурсы.

№ 2, 2003. *Бусыгин В.П., Галицкий Е.Б., Левин М.И., Левина Е.А.* Затраты домохозяйств на рынке высшего профессионального образования.

№ 1 (3), 2004. *Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К.* Экономика образования в зеркале статистики.

№ 2 (4), 2004. *Логинов Д.А., Петренко Е.С., Петренко К.В.* Стратегии семей в сфере образования.

№ 3 (5), 2004. *Кузьминов Я.И., Шувалова О.Р.* Стратегии учреждений профессионального образования на рынках образовательных услуг.

№ 4 (6), 2004. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Коррупция в системе образования.

№ 5 (7), 2004. *Гасликова И.Р., Ковалева Г.Г.* Использование информационных технологий в образовании.

№ 6 (8), 2004. *Бутко Е.Я.* Образовательные и экономические стратегии учреждений начального профессионального образования в современных условиях.

№ 1 (9), 2005. *Бондаренко Н.В., Бочарова О.А., Гражданкин А.И., Красильникова М.Д., Левинсон А.Г., Петрушкова Л.В., Стучевская О.А.* Анализ взаимосвязей профессионального образования и рынка труда.

№ 2 (10), 2005. *Демин В.М., Дубровская Т.П.* Образовательные и экономические стратегии образовательных учреждений среднего профессионального образования.

№ 3 (11), 2005. *Зернов В.А., Гуров В.В.* Образовательные и экономические стратегии в высшей школе (основные показатели и ресурсы).

№ 4 (12), 2005. *Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Белов Н.В., Осовецкая Н.Я., Рудник Б.Л.* Бюджетное финансирование образования.

№ 5 (13), 2005. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Затраты домохозяйств на образование детей (2002/2003 учебный год).

№ 6 (14), 2005. *Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К.* Экономика образования в зеркале статистики: новые данные.

№ 7 (15), 2005. *Оберемко О.А., Петренко К.В.* Образование детей и взрослых: семейные проекты траекторий.

№ 8 (16), 2005. *Савицкая Е.В.* Детское дошкольное образование: экономический аспект.

№ 9 (17), 2005. *Левин М.И.* Затраты домохозяйств на воспитание и образование детей в 2003/2004 учебном году.

№ 10 (18), 2005. *Галицкий Е.Б.* Затраты домохозяйств на учебу взрослых в 2003/2004 учебном году.

№ 1 (19), 2006. *Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д., Харламов К.А.* Спрос на рабочую силу — мнение работодателей.

№ 2 (20), 2006. *Рощина Я.М., Филиппова Т.Н.* Преподаватели на рынке образовательных услуг.



- № 3 (21), 2006. *Рощина Я.М., Филиппова Т.Н., Фурсов К.С.* Учащиеся на рынке образовательных услуг.
- № 4 (22), 2006. *Кузьминов Я.И., Шувалова О.Р.* Стратегии учреждений профессионального образования: проблемы качества.
- № 5 (23), 2006. *Звоновский И.Б., Меркулов Д.Ю., Меркулов Е.Ю., Петренко К.В.* Затраты домохозяйств на образование и социальная мобильность.
- № 1 (24), 2007. Экономика образования: итоги мониторинга (коллектив авторов).
- № 2 (25), 2007. *Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д.* Спрос на рабочую силу — мнение работодателей.
- № 3 (26), 2007. *Галицкий Е.Б.* Экономические стратегии семей в сфере образования взрослых.
- № 4 (27), 2007. *Левин М.И.* Экономические стратегии семей в сфере образования детей.
- № 5 (28), 2007. *Савицкая Е.В., Прахов И.А.* Образовательный кредит как способ финансирования студентов.
- № 6 (29), 2007. *Рощина Я.М.* Социальная дифференциация и образовательные стратегии российских студентов и школьников.
- № 7 (30), 2007. *Петренко Е.С., Галицкая Е.Г., Петренко К.В.* Образовательные траектории детей и взрослых: семейные стимулы и издержки.
- № 8 (31), 2007. *Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д.* Рынок труда и профессиональное образование — каков механизм сотрудничества?
- № 9 (32), 2007. *Галицкий Е.Б., Гохберг Л.М., Ковалева Н.В., Красильникова М.Д., Кузьминов Я.И., Левин М.И., Левинсон А.Г., Мисихина С.Г., Петренко Е.С., Рощина Я.М., Шувалова О.Р.* Мониторинг экономики образования: организационная схема и инструментарий.
- № 1 (33), 2008. *Рощина Я.М.* Динамика позиций учащихся и преподавателей на рынке образовательных услуг в 2006 — 2007 гг.
- № 2 (34), 2008. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Затраты семей на образование взрослых.
- № 3 (35), 2008. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Затраты семей на образование детей.
- № 1 (36), 2009. *Шувалова О.Р.* Политика учреждений профессионального образования: кадры, экономика, образовательные стратегии.
- № 2 (37), 2009. *Петренко Е.С., Галицкая Е.Г., Галицкий Е.Б.* Образовательные траектории детей и взрослых: семейные издержки и стимулы.
- № 3 (38), 2009. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Затраты семей на образование детей в 2006/07 учебном году.
- № 4 (39), 2009. *Новожилова М., Рощина Я.* Потребление услуг детских дошкольных учреждений.
- № 5 (40), 2009. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Затраты семей на образование взрослых в 2006/07 учебном году.
- № 1 (41), 2010. Экономика образования: итоги мониторинга, 2009.
- № 2 (42), 2010. *Петренко Е.С., Галицкая Е.Г., Шмерлина И.А.* Образовательные траектории детей и взрослых в 2007/08 учебном году.
- № 3 (43), 2010. *Галицкий Е.Б., Левин М.И.* Затраты семей на образование детей и взрослых: 2007/08 учебный год.
- № 4 (44), 2010. *Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В.* Образование и рынок труда: влияние кризиса.
- № 5 (45), 2010. *Рощина Я.М., Лукьянова К.М.* Образовательные и экономические стратегии обучающихся.

- № 6 (46), 2010. *Рощина Я.М.* Преподаватели образовательных учреждений: трудовые практики и мотивация труда.
- № 7 (47), 2010. *Шувалова О.Р., Кузьминов Я.И.* Учреждения профессионального образования в период кризиса: стратегии руководителей.
- № 1 (48), 2011. *Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В.* Стратегии работодателей: кадры и образование.
- № 2 (49), 2011. *Рощина Я.М., Филиппова Т.Н.* Динамика стратегий родителей в области дошкольного и школьного образования детей в 2006 – 2010 гг.
- № 3 (50), 2011. *Абанкина И.В., Савельева М.Б., Сигалов С.В.* Политика дошкольных образовательных учреждений по результатам опроса их руководителей, 2010.
- № 4 (51), 2011. *Абанкина И.В., Савельева М.Б., Сигалов С.В.* Политика образовательных учреждений по результатам опроса их руководителей, 2010.
- № 5 (52), 2011. *Кузьминов Я.И., Шувалова О.Р.* Учреждения профессионального образования: стратегии руководителей.
- № 6 (53), 2011. *Рощина Я.М., Филиппова Т.Н.* Динамика мотивации, характеристик занятости и человеческого капитала учителей школ и воспитателей ДООУ в 2006 – 2010 гг.
- № 7 (54), 2011. *Рощина Я.М., Русских И.С.* Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009, 2010 годах.
- № 1 (55), 2012. *Абдрахманова Г.И., Ковалева Г.Г.* Использование информационных и коммуникационных технологий в системе профессионального образования.
- № 2 (56), 2012. *Андрущак Г.В., Прудникова А.Е., Шугаль Н.Б.* Поток обучающихся и финансовые потоки в системе образования России.
- № 3 (57), 2012. *Абанкина И.В., Савельева М.Б., Сигалов С.В.* Политика общеобразовательных учреждений по результатам опроса их руководителей, 2011.
- № 4 (58), 2012. *Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В.* Анализ взаимосвязей системы образования и рынка труда в России за последние 5 лет.
- № 5 (59), 2012. *Кузьминов Я.И., Шувалова О.Р.* Стратегии учреждений профессионального образования.
- № 6 (60), 2012. *Рощина Я.М., Филиппова Т.Н.* Учителя и воспитатели на рынке труда: частные и государственные школы и ДООУ в 2006 – 2011 гг.
- № 7 (61), 2012. *Абанкина И.В., Савельева М.Б., Сигалов С.В.* Политика дошкольных образовательных учреждений по результатам опроса их руководителей, 2011.
- № 8 (62), 2012. *Рощина Я.М.* Трудовые позиции преподавателей учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования в 2006 – 2011 гг.: сходство и различия.
- № 9 (63), 2012. *Рощина Я.М., Филиппова Т.Н.* Школьное и дошкольное образование: позиции семей учащихся государственных, муниципальных и частных учреждений в 2006 – 2011 гг.
- № 1 (64), 2013. *Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К.* Статистическая характеристика системы профессионального образования: 2000 – 2011 гг.
- № 2 (65), 2013. *Красильникова М.Д., Бондаренко Н.В., Караева О.С.* Проблемы развития кадрового потенциала на предприятиях и возможности системы профобразования для их решения.
- № 3 (66), 2013. *Кузьминов Я.И., Мигунова Д.Ю., Шувалова О.Р.* Учреждения профессионального образования на рынке образовательных услуг: стратегии руководителей.
- № 4 (67), 2013. *Абанкина И.В., Савельева М.Б., Сигалов С.В.* Политика общеобразовательных учреждений по результатам опроса их руководителей.
- № 5 (68), 2013. *Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Семенова Т.В.* Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей, 2012.

- № 6 (69), 2013. *Рощина Я.М.* Стратегии родителей школьников и ДОО в области образования детей в 2012 г.
- № 7 (70), 2013. *Озерова О.К., Борогина Д.Р.* Проблемы развития дополнительного профессионального образования.
- № 8 (71), 2013. *Рощина Я.М.* Образовательные стратегии и практики студентов профессиональных учебных заведений в 2006 – 2012 гг.
- № 9 (72), 2013. *Озерова О., Угольнова Л.* Заочное образование: особенности формы обучения, мотиваций и стратегий студентов.
- № 10 (73), 2013. *Рощина Я.М.* Преподаватели учреждений профессионального образования на рынке образовательных услуг в 2010 – 2012 гг.
- № 11 (74), 2013. *Абанкина И.В., Савельева М.Б., Сигалов С.В.* Мотивации, поведение и стратегии руководителей учреждений дошкольного образования.
- № 1 (75), 2014. *Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д.* Требования работодателей к текущим и перспективным профессиональным компетенциям персонала.
- № 2 (76), 2014. *Гутникова А.С., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К.* Российское образование в законодательстве и статистике.
- № 3 (77), 2014. *Кононова А.Е., Шугаль Н.Б.* Совокупные затраты на образование в Российской Федерации.
- № 4 (78), 2014. *Борогина Д.Р.* Дополнительное образование взрослых: стратегии слушателей.
- № 5 (79), 2014. *Кузьминов Я.И., Мигунова Д.Ю.* Стратегии руководителей учреждений профессионального образования.
- № 6 (80), 2014. *Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А.* Педагоги учреждений дополнительного образования детей как социально-профессиональная группа: мотивации, структура и условия труда (по результатам опроса руководителей и педагогов учреждений дополнительного образования детей), 2013.
- № 7 (81), 2014. *Борогина Д.Р.* Организации дополнительного образования взрослых на рынке образовательных услуг: стратегии руководителей.
- № 8 (82), 2014. *Рощин С.Ю., Рудаков В.Н.* Образовательные и карьерные стратегии студентов старших курсов российских вузов.
- № 1 (83), 2015. *Абанкина И.В., Савельева М.Б.* Мотивации, поведение и стратегии руководителей учреждений дошкольного образования.
- № 2 (84), 2015. *Рощина Я.М.* Стратегии преподавателей учреждений профессионального образования в 2013 г.
- № 3 (85), 2015. *Рощина Я.М.* Образовательные стратегии школьников старших классов в 2013 г.
- № 4 (86), 2015. *Филлипова Д.С., Косарецкий С.Г., Куприянов Б.В.* Ожидания и поведение семей в сфере дополнительного образования детей.
- № 5 (87), 2015. *Галицкий Е.Б.* Установки и практики в сфере образования детей и взрослых в 2012/13 учебном году: что изменилось за пять лет?
- № 6 (88), 2015. *Павлюткин И.В.* Экономическое поведение родителей учащихся школ и воспитанников детских садов в 2013 г.
- № 7 (89), 2015. *Косарецкий С.Г., Пинская М.А., Мерцалова Т.А., Деркачев П.В., Савельева М.Б.* Политика общеобразовательных учреждений по результатам опроса их руководителей.
- № 1 (90), 2016. *Козина Н.С., Косарецкий С.Г., Пинская М.А.* Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в ситуации введения эффективного контракта.
- № 2 (91), 2016. *Бысик Н.В., Евстигнеева Н.В., Козина Н.С., Косарецкий С.Г., Пинская М.А.* Директор школы в меняющихся условиях: вызовы и управленческие стратегии.

- № 3 (92), 2016. *Абанкина И.В., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В., Филатова Л.М.* Динамика расходов семей на дошкольное образование, присмотр и уход.
- № 4 (93), 2016. *Бондаренко Н.В., Кочкина Н.Н., Красильникова М.Д.* Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ.
- № 5 (94), 2016. *Бондаренко Н.В., Кочкина Н.Н., Красильникова М.Д.* Вопросы профессионального обучения персонала компаний и сотрудничества предприятий с системой профессионального образования.
- № 6 (95), 2016. *Рощина Я.М., Шмелева Е.Д.* Преподаватели и студенты вузов: образовательные и трудовые стратегии в 2014 г.
- № 7 (96), 2016. *Рощина Я.М., Дудырев Ф.Ф.* Образовательные и трудовые практики преподавателей и студентов профессиональных образовательных организаций в 2014 г.
- № 8 (97), 2016. *Кузьминов Я.И., Мигунова Д.Ю.* Стратегии руководителей профессиональных образовательных организаций: студенческий контингент, кадры, экономика.
- № 9 (98), 2016. *Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д., Лысова Т.С.* Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ в условиях кризиса.
- № 10 (99), 2016. *Бондаренко Н.В., Красильникова М.Д., Лысова Т.С.* Организация обучения персонала в компаниях и сотрудничество предприятий с системой профессионального образования.
- № 1 (100), 2017. *Кузьминов Я.И., Мигунова Д.Ю.* Профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования на рынке образовательных услуг.
- № 2 (101), 2017. *Галицкий Е.Б.* Установки и практики в сфере образования детей и взрослых в 2014/15 учебном году.
- № 3 (102), 2017. *Козина Н.С., Косарецкий С.Г., Пинская М.А.* Условия работы и профессиональное самочувствие учителей в школах с разным уровнем социального благополучия.
- № 4 (103), 2017. *Рощина Я.М., Рудаков В.Н.* Региональные и московские вузы в 2015 г.: различия стратегий студентов и преподавателей.
- № 5 (104), 2017. *Бондаренко Н.В.* Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны.
- № 6 (105), 2017. *Бондаренко Н.В.* Анализ взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей, использующих труд работников массовых профессий и специальностей.
- № 7 (106), 2017. *Пинская М.А., Дербишир Н.С., Бысик Н.В., Косарецкий С.Г.* «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров.
- № 8 (107), 2017. *Абанкина И.В., Филатова Л.М.* Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования: практика введения и информационное сопровождение.
- № 9 (108), 2017. *Дудырев Ф.Ф., Малик В.М., Павленко Е.С., Романова О.А.* Особенности реализации программ среднего профессионального образования в профессиональных образовательных организациях, расположенных в сельской местности.
- № 10 (109), 2017. *Абанкина И.В., Филатова Л.М., Козьмина Я.Я.* Выбор семей, оценка качества и доступность дошкольного образования.
- № 11 (110), 2017. *Травкин П.В., Дудырев Ф.Ф., Романова О.А.* Преподаватели и студенты профессиональных образовательных организаций: массовые профессии и специальности.
- № 12 (111), 2017. *Абанкина И.В., Родина Н.В., Филатова Л.М.* Мотивации, поведение и стратегии воспитателей образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, на рынке дошкольного образования.

№ 13 (112), 2017. *Абанкина И.В., Родина Н.В., Филатова Л.М.* Мотивации, поведение и стратегии родителей воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, на рынке дошкольного образования.

№ 14 (113), 2017. *Пинская М.А., Евстигнеева Н.В., Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С.* Как меняются условия работы и профессиональное самочувствие учителей?

№ 15 (114), 2017. *Травкин П.В., Рудаков В.Н.* Преподаватели и студенты профессиональных образовательных организаций: трудовые и образовательные стратегии.

№ 16 (115), 2017. *Гошин М.Е., Косарецкий С.Г.* Директора организаций дополнительного образования детей: профессиональные позиции и стратегии.

№ 17 (116), 2017. *Абанкина И.В., Рылько Е.Д.* Проблема кадрового обеспечения российских детских садов (по материалам качественного исследования).

№ 18 (117), 2017. *Гошин М.Е., Косарецкий С.Г.* Актуальные стратегии поведения родителей на рынке услуг дополнительного образования.

№ 19 (118), 2017. *Бысик Н.В., Евстигнеева Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А.* Участие родителей в школьном образовании: выбор, возможности, вовлеченность.

№ 20 (119), 2017. *Бондаренко Н.В.* Образовательные организации, реализующие программы среднего профессионального образования, на рынке образовательных услуг.