

Поверх барьеров: исследуем резильентные школы

**М. А. Пинская, Т. Е. Хавенсон, С. Г. Косарецкий,
Р. С. Звягинцев, А. М. Михайлова, Т. А. Чиркина**

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2018 г.

Пинская Марина Александровна
кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: mpinskaya@hse.ru

Хавенсон Татьяна Евгеньевна
научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tkhavenson@hse.ru

Косарецкий Сергей Геннадьевич
кандидат психологических наук, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: skosaretski@hse.ru

Звягинцев Роман Станиславович
стажер-исследователь Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: rzvyagincev@hse.ru

Михайлова Александра Михайловна
стажер-исследователь Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com

Чиркина Татьяна Александровна
стажер-исследователь Международ-

ной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: tchirkina@hse.ru

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

Аннотация. Специалистами Института образования НИУ ВШЭ в рамках Мониторинга экономики образования, проводимого НИУ ВШЭ совместно с Левада-Центром, осуществлено полевое исследование: проведены интервью и фокус-группы с директорами, учителями, учащимися и родителями учащихся в трех школах, обучающихся наиболее сложный контингент учащихся из семей с низкими социальными, экономическими и культурными ресурсами и добывающихся, несмотря на это, высоких образовательных результатов. Оно продолжает начатое в 2015 г. исследование особенностей условий функционирования, управленческих и образовательных стратегий школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях. Такие школы авторы определяют как резильентные, т. е. устойчивые по отношению к факторам неблагополучия, не контролируемым школой. Исследованные школы различаются по числу учащихся, образовательным программам, уровню депривированности территории, но реализуют близкие стратегии, которые являются целенаправленными и осознаются всеми участниками образовательного процесса. К ним относятся: ограниченная селек-

Статья подготовлена
в ходе исследования
в рамках Программы
фундаментальных
исследований
Национального
исследовательского
университета «Высшая
школа экономики» (НИУ ВШЭ)
и с использованием
средств субсидии
в рамках государственной
поддержки ведущих университетов
Российской Федерации «5-100».

ция и выравнивание контингента, формирование высоких ожиданий и прозрачных требований к учебным результатам, индивидуальная поддержка и мотивирование учащихся, формирование навыков, повышающих шансы на успешную социализацию выпускников. По мнению авторов, последовательная реализация этих стратегий создает условия, способствующие академической резильентности учащихся. Изучение опыта таких школ

представляется чрезвычайно важным для решения проблемы образовательного неравенства.

Ключевые слова: академическая резильентность, школьная эффективность, образовательные стратегии, образовательные траектории, школьники с ограниченными возможностями здоровья, социально-экономический статус семьи.

DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227

Вопрос о способности школы преодолевать влияние неблагоприятного семейного контекста и выполнять функцию социального лифта критически значим: его положительное решение открывает путь к обеспечению равенства в доступе к образованию и более высокого качества образования. Эта задача является сегодня приоритетом государственной образовательной политики.

Как показали исследования, работая в сложных социальных условиях, школы способны добиваться высоких образовательных результатов. Насколько им это удастся, во многом зависит от образовательной политики — именно она позволяет школе быть эффективной в неблагоприятных обстоятельствах [Пинская, Косарецкий, Фрумин, 2011; Lupton, 2004; Reynolds et al., 2011; Siraj, Taggart, 2014; Teddlie, Reynolds, 2001]. В зарубежных исследованиях такие образовательные организации называют «школами, успешно функционирующими в неблагоприятных условиях» (*a school that functions well in a context of adversity* [Masten et al., 2008]), «школами, выходящими за рамки ожиданий» (*schools performing beyond expectations* [Hargreaves, Harris, 2011]). В последнее время при достаточно широком понимании термина и разнообразных контекстах его использования [Day, Gu, 2013] принято говорить о резильентных школах, или о школьной резильентности¹.

Термин «резильентный» используется в международном сравнительном исследовании качества образования PISA² с 2009 г.: так называют школьников из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами, достигающих наиболее высоких результатов в тестах [Agasisti et al., 2018; OECD, 2010]. Явление резильентности исследуется также применительно к учителям и директорам школ [Day, Gu,

1. Школьные факторы, создающие условия для академической резильентности

¹ <https://theresilienceproject.com.au/schools/>;
<https://www.bensonhenryinstitute.org/services-resilient-schools/>
² <http://www.oecd.org/pisa/>

2013; Henderson, Milstein, 2003; Patterson, Collins, Abbott, 2004; Steward, 2014]. Мы используем термин «резильентный» в более широком значении: опираясь на ряд исследований, мы переносим его с индивидуального уровня на уровень школы в целом [Masten et al., 2008; Richardson, 2002].

Факторы, которые могут повышать шансы учащихся на академическую резильентность, изучаются уже на протяжении нескольких десятилетий [Henderson, Milstein, 2003; Luthar, 2003; Ross et al., 2001; Wang, Gordon, 1994]. Ряд исследователей выделяют школьные факторы резильентности, такие как эффект учителя и педагогических методов [Rockoff, 2004; Siraj, Taggart, 2014], партнерство между семьей и школой [Masten et al., 2008]. Мы также можем предположить, что педагоги и директора российских школ, в которых дети из семей с низким социальным статусом и ограниченными ресурсами достигают высоких образовательных результатов, владеют особыми управленческими и педагогическими стратегиями.

Феномен резильентности на уровне школы целесообразно рассматривать в поле исследований эффективности обучения (*educational effectiveness research*) и школьной эффективности (*school effectiveness research*) [Chapman et al., 2012; Mortimore et al., 1988; Reynolds et al., 2014]. Эти исследования направлены на изучение школьных процессов, особенно тех, которые характерны для школ, работающих в наиболее сложных социальных условиях, с наиболее неблагополучными контингентами [Chapman et al., 2012; Hargreaves, Harris, 2011; Harris, 2010; Hopkins, Reynolds, 2001; Mortimore et al., 1988; Othman, Muijs, 2013].

Исследования школьной эффективности направлены, в частности, на выявление факторов, действующих на уровне образовательной организации, сообщества, учителя и находящихся во взаимодействии, которое обеспечивает школе возможность оказывать положительное влияние на учащихся и повышать жизненные шансы детей с неблагополучным семейным бэкграундом. Показано, что существует набор школьных характеристик, положительно связанных с учебными достижениями учащихся [Chapman et al., 2012], что подтвердилось и для России [Пинская, Косарецкий, Фрумин, 2011]. К таким характеристикам относятся, например, безопасная и организованная школьная среда, положительные ожидания учеников в отношении школы, их вовлеченность в академические активности и в жизнь школы в целом [Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004]. Связь этих школьных факторов с высокими достижениями у социально неблагополучных учащихся проверялась в нашем исследовании.

Еще одна характеристика школы может рассматриваться как свидетельство ее способности повышать жизненные шансы учащихся из неблагополучных семей — это «продвигающая сила

школы» (*school promoting power*), показатель, который принято учитывать при оценке качества работы школ в США. Он основан на сравнении долей учащихся, зачисленных в старшую школу и проходивших обучение в средней школе [Borman et al., 2003]. Подобная характеристика учитывалась и в нашем исследовании. Применительно к отечественной школе мы рассматривали продвигающую силу как способность школы обеспечить максимально длительную академическую траекторию для своих учащихся, т. е. переход на старшую ступень и ориентацию на поступление в вуз. Если точнее, нас интересовал характер этой продвигающей силы — образовательные стратегии, обеспечивающие движение учащихся по максимально продолжительной академической траектории.

В центре нашего исследования находился школьный климат — фактор, тесно связанный с резильентностью [Longobardi, Agasisti, 2014], ключевой концепт модели школьной эффективности [MacNeil, Prater, Busch, 2009]. Для нашего исследования наиболее важны такие составляющие школьного климата, как характер взаимоотношений между учителями, учениками, родителями, администрацией; ожидания относительно достижений школьников со стороны школы, родителей и самих учащихся; особенности системы оценивания.

Еще одним фокусом исследования являются ожидания учителя. Взаимодействие учителя с учениками, его отношения с учениками в значительной степени определяются его ожиданиями по поводу способностей и возможностей детей [Brooks, 1994; Wang et al., 2016].

Дискуссии относительно того, какие результаты могут свидетельствовать о положительном воздействии школы на ученика, ведутся постоянно. Помимо сформированных когнитивных навыков как высокие достижения могут быть расценены приобретенные в школе некогнитивные навыки, мотивация, ожидания ученика [Lenkeit, 2013; van Landeghem et al., 2002]. Результаты международных сравнительных исследований, существенно углубившие понимание причин академической резильентности, также свидетельствуют о том, что уверенность в своих силах и мотивация положительно связаны со способностью достигать высоких образовательных результатов, в том числе у учащихся из семей с низким социально-экономическим статусом [OECD, 2011]. Поэтому, проводя полевое исследование, мы старались обнаружить разносторонние проявления положительного влияния школы на учащихся, выходящие за рамки высоких учебных результатов.

Все обнаруженные в международных исследованиях школьные факторы резильентности проверялись в данном исследовании. При этом, формулируя исследовательские вопросы, мы опирались не только на зарубежный опыт, но и на под-

тверждающий этот опыт анализ данных Мониторинга экономики образования [Пинская, Дербишир, Бысик, Косарецкий, 2017; Пинская, Хавенсон, Чиркина, Михайлова, 2017], проведенный ранее. Этот анализ позволил выявить ряд характерных черт российских школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях, обучающихся наиболее сложный контингент учащихся и достигающих при этом высоких образовательных результатов. Прежде всего это политика привлечения наиболее подготовленных и перспективных учеников при наборе как в начальную школу, так и на следующие ступени обучения. Такая стратегия не носит характера селекции, поскольку не предполагает целенаправленного отбора учащихся, и может рассматриваться как меры, необходимые для формирования сбалансированного контингента. Следующим важным отличием таких школ являются высокие ожидания по отношению к ученикам, стимулирование их образовательной активности. Эти ожидания, вероятно, распространяются не только на наиболее успешных учащихся, они являются составляющей школьной культуры. Еще один элемент, характеризующий образовательную политику таких школ, — это акцент, который директора школ делают на обеспечении насыщенной образовательной среды, создающей условия для высоких достижений учащихся и, возможно, позволяющей сформировать у семей учащихся запрос на образование.

Именно эти выводы и предположения, сделанные на основе количественных исследований, были положены в основу гайдов фокус-групп и интервью, в ходе которых были собраны данные полевого исследования. Оно должно было ответить на вопрос, реализуют ли школы и педагоги стратегии, обнаруженные в ходе Мониторинга экономики образования и описанные в международном опыте, при формировании контингента на разных ступенях обучения, при работе с родителями, при создании культуры высоких ожиданий, и как именно они это делают. Полученная информация позволила дополнить и углубить результаты проведенных ранее в ходе Мониторинга экономики образования количественных исследований и сделать обоснованные выводы о характере школьных процессов, создающих условия для академической резильентности.

В ходе полевого исследования изучалось:

- как происходят прием и отбор учеников в школы на разных ступенях образования (начальная школа, переход из средней в старшую школу); применяются ли формальные процедуры отбора; как формируются 10-е классы; как происходит распределение учеников по классам, в соответствии с какими критериями; как эти процедуры воспринимаются всеми участниками образовательного процесса;

- как и кем принимается решение о продолжении школьником образования после 9-го класса;
- каковы академические ожидания всех участников образовательного процесса и их притязания в отношении более высоких уровней образования; как акторы объясняют причины высоких достижений учащихся или прекращения их продвижения по образовательной траектории;
- как участники образовательного процесса оценивают степень своей вовлеченности в образовательный процесс; какие стратегии применяют школы для вовлечения в образовательный процесс родителей;
- в чем участники образовательного процесса видят причины академической успешности или неуспешности ученика в школе; как между ними распределяется ответственность за результаты обучения школьников и их дальнейшую образовательную траекторию; как организована работа с группами учеников, различающимися по уровню успеваемости; какие стратегии обучения реализуют школы: индивидуальные или универсальные; как участники образовательного процесса оценивают важность развития когнитивных и некогнитивных навыков;
- каковы установки всех участников образовательного процесса в отношении развития когнитивных и некогнитивных навыков.

В ходе полевого исследования на основе данных интервью и фокус-групп с директорами, учителями, учащимися и родителями был проведен глубинный анализ особенностей образовательных стратегий резильентных школ, которые позволяют им выводить своих учеников на высокий образовательный уровень.

При выборе школ для полевого исследования мы опирались на данные Мониторинга экономики образования³ [Дербишир, Пинская, 2016] о характеристиках контингента, школьных ресурсах и результатах ЕГЭ, собранные в ходе опроса директоров более 1000 школ репрезентативной для страны выборки. Другим основанием для выбора были результаты проводимого Институтом образования НИУ ВШЭ мониторинга «Траектории в образовании и профессии»⁴, в ходе которого была получена информация о достижениях выделенной когорты школьников в исследованиях TIMSS и, позднее, PISA.

Для полевого исследования были отобраны три школы. Две из них участвовали в обоих исследованиях, были отнесены к ка-

2. Методология

³ <https://memo.hse.ru/>

⁴ <https://trec.hse.ru/>

тегории работающих в сложном социальном контексте и при этом проявили академическую резильентность. Третья школа участвовала в Мониторинге экономики образования, имеет средний уровень благополучия, но среди ее учащихся значительную долю составляют дети из семей с низким социально-экономическим статусом. Эти учащиеся показывают учебные достижения выше ожидаемых, т.е. демонстрируют академическую резильентность на индивидуальном уровне. Первые две школы отнесены в исследовании к категории резильентных, а третья рассматривалась как «гнездо резильентности». Назвать ее собственно резильентной мы не можем, поскольку по характеристикам контингента она не относится к наиболее неблагополучной группе школ. Школы находились в двух разных регионах, различались по числу учащихся, особенностям образовательных программ, степени и характеру депривированности территорий.

Для оценки уровня социального благополучия школ использовался индекс социального благополучия — показатель, применяемый в ходе исследований по результатам Мониторинга экономики образования [Дербишир, Пинская, 2016] и основанный на характеристиках социального и экономического статуса семей учащихся [Ястребов, Пинская, Косарецкий, 2014]. Этот показатель позволяет дифференцировать школы по социальной композиции контингента. Отобранные для участия в исследовании школы относятся к 25% школ с наиболее низким показателем индекса социального благополучия в выборке Мониторинга экономики образования.

Уровень образовательных достижений школ определялся на основе средних по школе результатов ЕГЭ по русскому языку и математике для всех трех школ, а также на основе средних по школе и индивидуальных результатов учащихся в международном сравнительном исследовании TIMSS и PISA (по математике) на данных мониторинга «Траектории в образовании и профессии» для двух наименее социально благополучных школ. Были выделены группы учащихся с высокими академическими достижениями — верхние 25% распределения по результатам ЕГЭ и 30% лучших по баллам в TIMSS.

В исследовании приняли участие 3 директора школ, 30 учителей, 12 родителей и 17 учащихся. Для участия в интервью в каждой школе были приглашены родители двух учеников основной или старшей ступени, имеющих высокие образовательные достижения, и двух учеников основной или старшей ступени с низкими академическими результатами. В фокус-группах участвовали учителя, проработавшие в школе не менее пяти лет, имеющие опыт классного руководства или являющиеся классными руководителями в классах, в которых значительную долю учащихся составляют дети из семей с низким уровнем социаль-

Таблица 1. Описание предмета исследования по группам участников

Объект	Предмет	Инструмент
Родители	Академические ожидания и притязания, установки в отношении вовлеченности в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, мнение по поводу практик приема и отбора учеников в школы, причин академической успешности или неуспешности ученика в школе	Индивидуальные интервью
Ученики	Академические ожидания и притязания, установки в отношении вовлеченности родителей в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, а также их видение причин академической успешности или неуспешности в школе	Индивидуальные интервью
Учителя	Представления об академических ожиданиях и притязаниях учеников, установки в отношении вовлеченности родителей учеников в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, работы с группами учащихся, различающимися по уровню способностей, а также их видение практик приема и отбора учеников в школы, распределения по классам или деления на группы, мнение о причинах академической успешности или неуспешности учеников в школе, оценка степени собственного выгорания и энтузиазма	Фокус-группы
Директор	Представления об академических ожиданиях и притязаниях учеников, установки в отношении вовлеченности родителей учеников в образовательный процесс, индивидуализации процесса обучения, работы с группами учащихся, различающимися по уровню способностей, а также их видение практик приема и отбора учеников в школы, распределения по классам или деления на группы, мнение о причинах академической успешности или неуспешности учеников в школе	Индивидуальные интервью

ного благополучия. Проинтервьюированы учащиеся основной (8-е и 9-е классы) и старшей ступени (10-е и 11-е классы) — как успешные, так и не достигающие высоких учебных результатов.

На следующей стадии исследования был проведен качественный контент-анализ полученных в ходе интервью и фокус-групп данных, для которого была использована программа Atlas.ti. На первом этапе использованы классические приемы тематического анализа [Braun, Clarke, 2006]:

- знакомство с текстом;
- создание первоначальной таблицы кодирования;
- поиск тем и кодирование;
- критический анализ результатов;
- подготовка промежуточного отчета по темам.

На втором этапе мы обратились к методологии качественно-го контент-анализа (с переходом в количественный). В данном случае рамкой становится направленный контент-анализ (т. е. теория первична), но дополнительные коды могут быть добавлены и в процессе кодирования (при этом они так или иначе должны быть релевантны первоначальным целям исследования) [Hsieh, Shannon, 2005].

После того как вся информация закодирована и разбита по темам, переходим к количественному анализу: насколько часто те или иные темы встречаются в разных школах (в фокус-группах и интервью с директором), по каким темам интервью согласованы друг с другом, какие темы являются общими для директоров и учителей и, наоборот, какие темы встречаются только у директоров и только у учителей и т. д.

Эта часть анализа важна по двум причинам: 1) частота встречаемости релевантных целям исследования конкретных тем в интервью и фокус-группах косвенно, но очень наглядно характеризует значимость тех или иных тем в разных школах; 2) по результатам такого анализа можно делать осторожные выводы о консолидированности или, наоборот, рассогласованности взглядов на цели и характеристику образовательного процесса у семьи и школы в разных школах.

В табл. 1 представлено описание предмета исследования по группам участников. Целью исследования было выявить и описать те аспекты деятельности школы, которые можно рассматривать как школьные факторы резильентности. Индивидуальные факторы (интеллектуальные, психологические и любые иные) остаются за рамками нашего исследования и требуют дополнительного изучения.

3. Результаты

3.1. Практики приема и отбора учеников в школы

Стратегии формирования контингента во всех трех школах схожие. Прежде всего это отсутствие селекции при комплектовании 1-х классов. В 1-й класс зачисляются все дети, проживающие на близлежащих территориях. Как говорят родители, «выбор школы был по месту жительства: мы переехали, потому что здесь прописаны, и сюда пришли» (мама ученицы 4-го класса, СОШ № 1).

Учителя описывают ситуацию так: «Мы не выбираем семьи. Наоборот, мы являемся здесь центром собрания всех. Всех, кого [вытеснили] окрестные школы, кто пинает детей, мы принимаем. И никому не отказываем» (СОШ № 1).

Специфика территории создает 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. Школу, находящуюся на окраине города, окружает ветхий жилой фонд, частные дома, значительная часть которых заселена мигрантами из стран Средней Азии. Многие ученики 1-го и других классов начальной школы плохо говорят по-русски или вообще не знают русского языка.

Две из исследуемых школ имеют репутацию образовательных организаций, обучающих детей с проблемами. И директора,

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, которым требуется поддержка психолога и логопеда. Выделение групп учащихся с ограниченными возможностями здоровья 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

и учителя обеих школ, по их словам, часто сталкиваются с тем, что ученики оказываются не способны освоить общеобразовательную программу из-за проблем со здоровьем — как правило, из-за нарушений психического и речевого развития. Принимать в 1-й класс детей, не прошедших подготовки в организациях дошкольного образования, вынуждены все три школы.

Что же делают школы, чтобы облегчить учителям начальных классов обучение «сложных детей» с рядом психологических проблем и отсутствием помощи в семье? Общей для всех школ стратегией является целенаправленная подготовка будущих первоклассников и их родителей. В школах распространены практики организации дополнительных занятий для дошкольников, которые впоследствии и формируют основной контингент 1-х классов. Цель занятий не всегда обучение, скорее это адаптация к предстоящей работе в классе, которая делает последующее обучение более эффективным.

Не проводя жесткого отбора после завершения основной ступени, школы тем не менее переводят на старшую ступень не всех учащихся. 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. Наиболее неблагоприятный вариант последствий принятия решения на этапе завершения основной ступени — это учащиеся, которые, не справляясь с программой, покидают школу в 10-м классе. Если школа производит набор учащихся в 10-й класс из числа выпускников 9-го класса других школ, она обычно старается принимать только относительно сильных учеников. Таким образом, школы проводят политику выравнивания контингента и стремятся сформировать классы, которые смогут достичь приемлемого уровня образовательных результатов.

Описанная практика полностью подтверждает данные Мониторинга экономики образования, полученные в 2015 и 2016 гг. Основные стратегии формирования и выравнивания контингента представлены в табл. 2.

**3.2. Причины
успешности или
неуспешности
учеников**

Все участники исследования признают, что возможность добиться успеха существенно возрастает, если ученик получает поддержку родителей и обучается у учителей, способных пробудить его интерес к предмету. Однако представители разных категорий респондентов по-разному расставляют акценты.

Ученики, все без исключения, считают себя основным источником учебных побед или неуспеха. На второе место по значимости они ставят учителей, выделяя тех, кто пробуждает у них интерес к обучению, квалифицированно и увлекательно подает материал и готов оказать помощь. Но основную ответственность за достижения школьники возлагают на себя: «Я думаю, что это моя заслуга, то, что я учу в принципе» (ученик 9-го класса СОШ № 1); «От природы мозги хорошие» (ученик 9-го класса СОШ № 3); «У меня память плохая, физика и биология, история не дается. Для меня тройка тоже нормальная отметка» (ученица 9-го класса СОШ № 2). Ответственными за собственные успехи и неудачи себя считают все опрошенные ученики, вне зависимости от того, в какой семье они воспитываются — полной или неполной — и как учатся.

Родители, особенно в школе, где семьи с низким уровнем материальных и образовательных ресурсов в меньшинстве, подчеркивают, что ученик может добиться успеха только в том случае, когда его собственные усилия и усилия школы и родителей оказываются консолидированными. Но на первое место по значимости они ставят влияние семьи. «Успех ребенка — это не детский сад только и не только родители, а именно в совокупности, так же и школа. То есть здесь исключительно только в совокупности. Одна школа — это если только ребенок очень способный и схватывает на лету и если у него врожденные такие способности схватывать все на лету, четко анализировать и применять это на практике. Но таких детей, вы сами понимаете, очень мало». Ярким примером такой стратегии «совместного обучения» можно считать следующее высказывание: «Я бросаю все свои домашние дела, которые могут подождать, и даже если я чего-то не знаю и не могу ей с ходу помочь, то мы будем изучать вместе» (мать ученицы 9-го класса СОШ № 1).

Родители внимательны к вопросам обучения не только в тех семьях, где ученики высоко мотивированы и успешны. Семьи оказывают поддержку и детям, которых не назовешь успешными учениками, кому трудно учиться и справляться со сложными предметами. Среди опрошенных родителей были те, кто непосредственно участвует в обучении ребенка: не только контроли-

Таблица 3. Причины успеха и неуспеха в учебе с точки зрения всех участников образовательного процесса

Причины успеха	Причины неуспеха
УЧЕНИКИ	
• Желание учиться и усилия • Поддержка и контроль родителей • Высокое качество преподавания	• Недостаточные способности • Недостаточные усилия, неспособность себя организовать • Приоритет другой деятельности, например спорта
РОДИТЕЛИ	
• Поддержка семьи, интерес к происходящему в школе и к учебе ребенка • Участие в выполнении уроков и изучении трудных предметов • Вклад самого ученика	• Недостаточное усердие ученика
УЧИТЕЛЯ И ДИРЕКТОР	
• Поддержка семьи, интерес к происходящему в школе и к учебе ребенка • Участие в выполнении уроков и изучении трудных предметов • Вклад самого ученика, мотивированность к учебе • Высокое качество преподавания	• Недостаточные способности ученика • Немотивированность ученика • Отсутствие поддержки и помощи в семье

рует выполнение заданий, но и помогает разобраться в сложном материале. Многие родители описывали свое участие в решении принципиальных для образования ребенка вопросов, например помощь в выборе образовательной траектории после 9-го класса и в прохождении отбора, который осуществляла школа.

Среди родителей во всех трех школах — а среди них были и родители отличников, и те, чьи дети с трудом осваивают школьную программу, — ни один не относит неуспех ребенка на счет школы, некачественной работы или предвзятости учителей. «Если у него какие-то там проблемы, допустим, история, — значит, что-то сам не то делает... Учитель ни при чем» (мать ученика 9-го класса СОШ № 2).

Хотелось бы видеть в такой согласованности суждений результат школьной политики сотрудничества, открытости и максимального информирования родителей. Судя по высказываниям учителей на фокус-группах во всех трех школах, они придают огромное значение влиянию семьи. Учителя считают очень важным фактором учебных достижений мотивированность школьников, их готовность вкладывать силы в обучение. «Он должен сам, не мы — учителя, педагоги, — не родители, а именно сам

ребенок должен понимать, что это ему нужно. Что он должен получить результат. И мы честно абсолютно им об этом говорим: пока вы сами не поймете, никто из нас вам это доказать и объяснить точно не сможет» (учитель СОШ № 3).

Директора школ в большей степени, чем все остальные участники обсуждения, возлагают ответственность за достижения школьников на учителей. «В первую очередь это заслуга учителя, который может ему дать материал, объяснить таким образом, чтобы он понял» (директор СОШ № 1).

Итак, учащиеся, родители и педагоги школ проявили единодушие в оценке причин учебных успехов и неудач школьников. Школьники считают себя в полной мере ответственными за свои результаты, но, конечно, признают важность помощи родителей и качества преподавания. Таким образом, в обследованных школах есть все основания для сотрудничества педагогов и родителей в интересах учеников. Однако обращает на себя внимание неудовлетворенность учителей и директора школы вкладом родителей в обучение, недостатком усилий семьи, в котором они видят причину отставания учеников. Взгляды всех участников образовательного процесса представлены в табл. 3.

3.3. Вовлеченность родителей в образовательный процесс

Все опрошенные школьники, независимо от возраста, школы, в которой они учатся, и успешности обучения, говорили в интервью, что участие родителей в их учебе и в делах школы для них очень важно. Наиболее часто учащиеся выражают заинтересованность в «моральной поддержке» родителей, в проявлении интереса и внимания. Некоторые учащиеся признавались, что родители не уделяют им внимания по тем или иным причинам, правда, таких респондентов было всего трое. Родителям, по словам школьников, нужно «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).

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

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

Некоторые родители вовлечены в школьные дела своих детей настолько, что считают себя полноправными участниками учебного процесса, хотя понимают, что их главная задача — поддерживать у ученика уверенность в себе и быть его опорой. «Меня просит помочь ребенок. Например: вот, мама, я не понимаю это задание. А я не помню, уже мне тяжело. Значит, мы начинаем с учебника, начинаем вместе листать. Иногда даже получается так: мы берем эту книжку, открываем параграф — смотри, и она уже начинает понимать. Говорит: мама, я уже поняла. Иногда хватает даже этого или просто присутствия, понимаете?» (мать ученицы 9-го класса СОШ № 1).

Ответы на вопросы и комментарии всех родителей, участвовавших в интервью, свидетельствуют об их сотрудничестве со школой, отсутствии конфликтов, о понимании своей ответственности и желании согласовать свои действия с задачами обучения. Исключение составил только один респондент — отец, покинувший семью и не вовлеченный в жизнь и занятия своего сына, обучавшегося в 9-м классе. Надо, однако, учесть, что мы интервьюировали родителей, которые были готовы выполнить просьбу школы и принять участие в исследовании, т. е. достаточно активных. Можно предположить, что они не составляют большинства.

Учителя и директора школ рассматривают вовлечение родителей в процесс обучения как одну из основных стратегий успеха. Причем во всех школах, вне зависимости от ее окружения, территории, степени сложности контингента и доли неблагополучных семей, вовлечение родителей является очень сложной задачей, требующей постоянных усилий и поиска новых подходов. Вот как описывает типичную для школы ситуацию один из директоров: «Очень часто родителям некогда. Гораздо проще прийти в кабинет директора и сказать: да, я отказываюсь от своего ребенка, забирайте его, делайте с ним что хотите. Ну а зачем мне с ним беседовать, чтобы он хорошо учился, если он не вытягивает, не может и экзамены сдать. Забирайте его, что хотите, то с ним и делайте... 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). Другой директор, в течение четырех лет своего руководства школой проводивший политику вовлечения родителей в процесс обучения, считает, что она приносит плоды: «Уже наши педагоги увидели, что родители идут навстречу, на форуме они общаются. Мы сделали сайт, если вы видели, с хорошим наполнением. Родители на форуме смотрят все мероприятия, педагоги расписывают все занятия, домашние задания, фотографии с подписями детишек. Мотивируем, поощряем лучших...» (директор СОШ № 1).

Таблица 4. **Оценка вовлеченности родителей в обучение**

Формы вовлеченности	Оценка учеников	Оценка родителей	Оценка педагогов
Моральная поддержка	Достаточная	Достаточная	Недостаточная
Помощь в выполнении домашних заданий	Достаточная	Достаточная	—
Мотивирование	Достаточное	Достаточное	Недостаточное
Контроль	Достаточный или избыточный	Достаточный	Недостаточный
Понимание проблем ребенка	—	—	Недостаточное

Сложнее всего привлечь к сотрудничеству со школой родителей проблемных учеников, которые составляют значительную часть контингента обследованных школ. «В этом классе, когда мы проводим родительские собрания, я прихожу в надежде увидеть родителей тех детей, у кого проблемы. Я их никогда не вижу» (учитель СОШ № 2).

Итак, по оценкам педагогов, существенная часть родителей мало вовлечена в процесс обучения их детей или полностью перекладывает ответственность за него на школу. Вовлеченность родителей не зависит от достижений школьника и этапа его обучения. От них зависят только формы помощи, которую родители оказывают школьнику, и степень предоставляемой ему самостоятельности. Данные о вовлеченности родителей в процесс обучения представлены в табл. 4.

3.4. Работа с группами учеников, различающимися по уровню способностей

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 по-разному организовать работу с разными группами учащихся.

Судя по данным интервью с директорами, с учениками и бесед с учителями, учителя не владеют набором методов и педагогических инструментов для дифференцированного преподавания в гетерогенном классе. Основной формой дифференциации обучения во всех трех школах стала индивидуальная работа учителей с отстающими учениками: дополнительная помощь в освоении материала, с которым учащиеся не справились во время уроков, и помощь в подготовке к экзаменам учащимся выпускных классов.

Дополнительная (и не только учебная) работа с отстающими, педагогически и социально запущенными детьми рассматривается как очень важная часть миссии не только в наиболее слож-

ной по социальному составу учащихся, но и в самой социально благополучной школе. Вот что говорит об этом директор: «Со слабыми детьми мы работаем таким образом, что даем индивидуальные часы на подход к этим детям... Если они пропускают совсем катастрофически, не ходят и родители не включены, здесь, конечно, нам приходится на крайние меры идти, с комиссией мы работаем, с ОДН... Это крайне неблагополучные ситуации, когда дома вши и так далее... Потом есть ситуации неадекватности родительской из-за наркомании, алкоголизма, две-три мамы такие тоже есть. Полностью вообще алкоголизм жуткий, избивание детей, и дети за гаражами, тоже один-два ребеночка таких есть, но здесь своими силами помогаем, бабушек подтягиваем. Чувствуем, что в этом ребеночке потенциал большой, если его первый-второй класс пустить на самотек, то тогда потерян будет совсем, и никакой интернат ему не поможет» (директор СОШ № 1).

Отдельной задачей для учителей одной из школ стала адаптация к условиям школьного обучения детей, для которых русский язык не является родным. Чтобы такие дети могли включиться в освоение общеобразовательной программы, 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. Подготовка к участию в олимпиадах является самой распространенной формой индивидуальной дополнительной работы с сильными и мотивированными учениками. В СОШ № 1 учащиеся с высоким запросом на образование предлагают широкий выбор факультативов и возможность заниматься дополнительно, в том числе готовиться к экзаменам. «Учителя у нас довольно сильные, они предлагают и тесты, и какую-то помощь после занятий, после уроков у нас факультативы и так далее. Поэтому, если хотеть работать, то репетиторы особо не нужны» (ученик 11-го класса СОШ № 1). Директора школ считают необходимым мотивировать сильных учеников к достижению высоких образовательных результатов и находят для этого разные формы: «И выездные наши мероприятия — в Санкт-Петербурге и в Сочи у нас есть мероприятия, с нашими коллегами ребят вывозим, и профориентационные мероприятия...» (директор СОШ № 3). Такая работа выходит за рамки обычного распределения учащихся на группы по способностям и соответствующей дифференциации образовательных программ. В данном случае разнообразие форм внеурочной образовательной деятельности создает возможность выбора и является развивающей и мотивирующей средой для всех групп детей. Важно, что у директоров всех трех школ есть отчетливое понимание различия образовательных задач, стоящих перед разными группами

Таблица 5. **Способы работы с сильными и слабыми учащимися с точки зрения всех участников образовательного процесса**

Слабые учащиеся	Сильные учащиеся
УЧЕНИКИ	
• Повторное объяснение материала урока после или до начала уроков • Переписывание проверочных работ • Более простые, на уровне базовых, задания на уроке	• Индивидуальные консультации по отдельным темам • Выполнение дополнительных, более сложных тестов • Подготовка к участию в олимпиадах
РОДИТЕЛИ	
• Дополнительное внимание на уроке	• Дополнительная внеурочная деятельность • Недостаток ориентированной на их интересы работы на уроке
УЧИТЕЛЯ И ДИРЕКТОР	
• Дополнительные занятия после уроков с разъяснением сложного материала • Дополнительные занятия с учениками, пропустившими уроки • Дополнительные занятия русским языком с теми, для кого он не родной	• Подготовка к олимпиадам и конкурсам • Индивидуальные занятия по запросу • Обучение в профильном классе • Внеурочная деятельность, в том числе проектная • Участие в школьных научных обществах • Мотивирующие мероприятия: выезды в партнерские школы

учащихся, и необходимости сберечь ресурс школы — способных учеников.

Все принявшие участие в исследовании школы объединяет стремление выстроить для каждого учащегося индивидуальную образовательную программу и насытить ее внеурочными активностями. «Работаем по индивидуальным планам, мы, насколько это возможно, стараемся организовывать дополнительные занятия. Потом, когда уже приходит время среднего звена, это где-то начиная с 5–6-го класса, мы пытаемся вовлечь детей в научное общество, и ребята, если есть возможность, ходят на такие занятия» (директор СОШ № 3).

Именно на индивидуальном подходе к ученикам делают акцент учителя: «Я считаю, что на уроках, да и 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).

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

случае это смогли сделать две из трех школ — те, в которых число учащихся больше 500.

В рамках обычного урока по общеобразовательной программе учителя, как правило, работают с целым классом, не дифференцируя задания и способы работы для разных групп и отдельных учащихся. По мнению одного из родителей, школы не способны полностью удовлетворить запрос сильных учащихся и их семей на образование, так что им приходится искать дополнительные возможности для обучения на более высоком уровне вне школы.

Способы работы с сильными и слабыми учащимися представлены в табл. 5.

Суждения, высказанные директорами и учителями всех обследованных школ в ходе интервью и фокус-групп, свидетельствуют о высоких ожиданиях в отношении учащихся, притом что значительная часть детей имеет ограниченные возможности здоровья и испытывает трудности в освоении общеобразовательной программы. В зависимости от сложности контингента и социального окружения детей директора и учителя либо формулируют эти ожидания как собственно академические, либо придают им более широкий характер: связывают ожидания не столько с продолжением обучения в старшей школе и поступлением в вуз, сколько с осознанным выбором профессии и приобретением навыков, обеспечивающих самостоятельность и умение принимать жизненно важные решения.

Школьники также видят смысл обучения не только в успешной сдаче экзамена, необходимой для перехода на другую ступень образования, они 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, даже если 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“» (ученица 11-го класса СОШ № 1). Отрадно, что школам удастся достичь своей цели и подготовить школьников к самостоятельной жизни, самоопределению и пониманию своих собственных задач.

Ученики считают, что школа проявляет к ним обоснованную требовательность, учителя объективны в оценке их знаний, и знания достаточно надежны: «У нас нет такого, чтобы натягивали, в этом плане сложно. Если ты знаешь на столько, они и поставят такую оценку. То есть порой, конечно, учитывается личная симпатия, но это редкие исключения» (ученица 11-го класса СОШ № 3). Как и учащиеся, родители считают тре-

3.5. Академические ожидания и притязания

бования школы достаточно высокими и оценку знаний учащихся объективной. Для директоров важно, чтобы планка достижений была высокой и единой для всех учащихся: «Подход к выставлению оценок, как правило, довольно строгий, то есть даже тройку надо заработать, на нее надо поработать. Списывание категорически возбраняется, это самый страшный грех, который только может быть» (директор СОШ № 3).

Семьи, обучающие детей в трех обследованных школах, по-разному видят образовательную траекторию детей и по-разному планируют дальнейшее обучение. В отношении наиболее сильных учащихся, ориентируясь на запросы их родителей, школа проявляет высокие амбиции: директора и учителя считают, что их выпускники получают хорошую подготовку и конкурентоспособны в борьбе за места в наиболее престижных вузах: «Единичные, конечно, случаи, в Чехию уезжают учиться и на бюджет иногда поступают. Иногда поступают и в Москву, буквально один-два из потока, и в Сибирский федеральный университет, который достаточно престижный. Как правило, если такие ожидания и запросы есть и над этим целенаправленно работают с самого начала обучения, то вполне реально» (директор СОШ № 3).

Для другой категории учащихся школы считают наиболее рациональным ранний переход на профессиональную траекторию и готовят их к поступлению в учреждения среднего профессионального образования, прилагая все возможные усилия для профориентации учащихся основной школы.

Однако варьирование ожиданий в зависимости от запроса семей и уровня подготовки и учебных достижений учащихся не означает снижения требований, предъявляемых школой к ученикам и учителям. Директор СОШ № 2 очень точно описывает, что именно школа считает необходимым результатом образования и к чему готовит своих учащихся: «Уметь размышлять и оценивать ситуацию — задача в любой ситуации. Прежде чем совершить любой поступок или действие, все равно должно быть какое-то рассуждение... Чтобы они понимали, где могут зарабатывать, — это очень важно...» Приведенные цитаты показывают, что школа видит свою миссию в том, чтобы научить школьников ориентироваться в окружающей действительности, в том числе понимать, как они смогут зарабатывать себе на жизнь. Школа берет на себя ответственность не просто за поступление в то или иное учреждение профессионального образования, а за правильный жизненный выбор. В широкой трактовке задач школы, включающей формирование у школьников прежде всего способности самостоятельно мыслить, две школы, максимально различающиеся по контингенту и ресурсам, — СОШ № 1 и СОШ № 2 — оказываются очень близки. Вот что говорит о приоритетах школы директор СОШ № 1: «Первое — это

Таблица 6. **Ожидания участников образовательного процесса в отношении учащихся и в отношении школы**

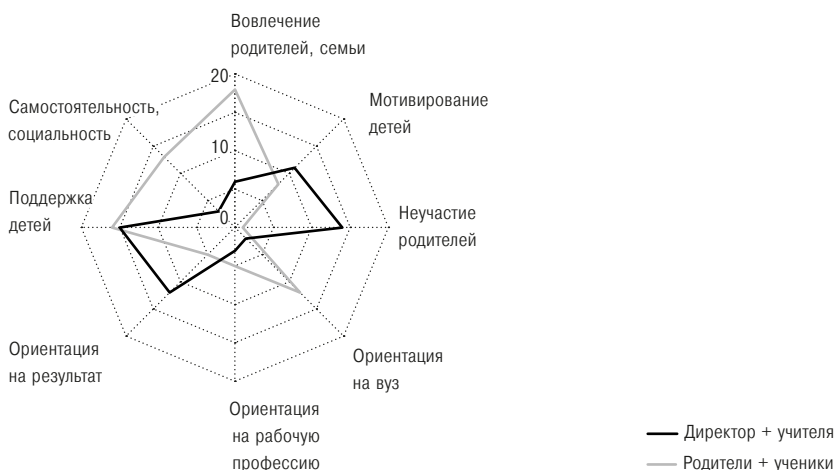
В отношении учащихся	В отношении школы
УЧЕНИКИ	
• Освоить учебные предметы • Приобрести знания, важные и полезные для жизни • Окончить 11 классов и поступить в вуз • Окончить 9 классов и поступить в профессиональное училище	• Обеспечить хорошую подготовку по предметам • Обеспечить качественное и интересное преподавание • Предъявлять единые требования и объективно оценивать достижения
РОДИТЕЛИ	
• Поступить в старшую школу, окончить ее и поступить в вуз • Окончить 9 классов и поступить в профессиональное училище • Осуществить самостоятельный выбор профессии	• Обеспечить хорошую подготовку по предметам • Предъявлять единые требования и объективно оценивать достижения
УЧИТЕЛЯ И ДИРЕКТОР	
• Поступить в старшую школу, окончить ее и поступить в вуз • Окончить 9 классов и поступить в профессиональное училище • Осуществить осознанный выбор профессии • Научиться мыслить и самоопределяться • Приобрести навыки социализации	• Обеспечить хорошую подготовку по предметам • Предъявлять единые требования и объективно оценивать достижения • Осуществить правильную ориентацию для выбора дальнейшей образовательной и/или профессиональной траектории • Научить самостоятельно мыслить как в предметном содержании, так и в жизненных ситуациях. • Создать мотивирующую среду для максимально полной реализации интересов и способностей

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 вижу в социализации максимальный фактор успеха как на уроке, так и в жизни».

Такой подход ближе к мировому тренду на формирование компетенций и тонких, в том числе некогнитивных, навыков, 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.

Образовательные ожидания участников исследования представлены в табл. 6.

Рис. 1. Лепестковая диаграмма
распределения кодов в СОШ № 3



Примечание. На диаграммах здесь и далее представлена частота упоминания указанных тем в интервью семьи (родители и ученики) и школы (директор и учителя)

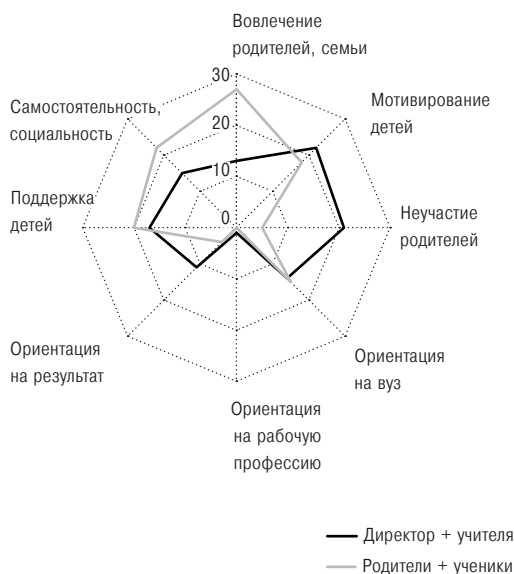
В результате количественного анализа основных тем обсуждения, которые затрагивались в интервью и фокус-группах, т.е. оценки различий и сходства этих тем у разных категорий опрошенных и у участников образовательного процесса в разных школах, а также частоты и выраженности той или иной темы, были построены диаграммы. На них показано, как часто те или иные темы встречаются в интервью и фокус-группах у учителей и директора (школа), у учеников и родителей (семья), т.е. это частотный анализ. Установлено, что позиции учителей и директора с одной стороны и родителей и учеников — с другой согласованы по большинству вопросов, за исключением двух: вовлеченности родителей в образовательный процесс и ориентации учебного процесса на результат. Школы существенно более критичны в оценках участия родителей в обучении детей и считают, что они недостаточно или крайне мало вовлечены в жизнь школы. Наиболее ярко это видно на примере школы № 3 (рис. 1).

Рассогласование мнений об ориентации учебного процесса на результат возникает потому, что педагоги значительно сильнее ориентированы на достижение высоких учебных результатов, чем семьи. Школы проводят политику высоких ожиданий и требований в отношении учащихся, несмотря на имеющиеся у них проблемы и вопреки отсутствию запроса на образование у части родителей. Наиболее драматично не совпадают установки родителей и учителей в случае самой неблагополучной школы — СОШ № 2 (рис. 2).

Рис. 2. Лепестковая диаграмма распределения кодов в СОШ № 2



Рис. 3. Лепестковая диаграмма распределения кодов в СОШ № 1



Диаграммы показывают, что все участники образовательного процесса максимально близки в оценке того, как школа мотивирует и поддерживает учащихся в обучении. Это относится ко всем школам, и отчетливо видно в случае СОШ № 1 (рис. 3).

Исследование, проведенное в трех социально неблагополучных и при этом успешных школах, позволило описать основные образовательные стратегии, сопутствующие резильентности. Главной особенностью практик 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 отбора при формировании начальных классов и обучают наиболее сложный контингент учащихся, среди которых педагогически и социально запущенные дети, школьники с ограниченными возможностями здоровья, а также мигранты, не владеющие русским языком, такая стратегия уравнивания контингента является обязательным условием обеспечения высоких образовательных достижений на старшей ступени. То, что резильентные учащиеся чаще обучаются в школах, применяющих те или иные практики отбора, отмечают и зарубежные исследователи [Longobardi, Agasisti, 2014].

Школы учитывают разный стартовый уровень учащихся при поступлении в школу, разные образовательные запросы и раз-

4. Заключение

ный уровень их способностей. Они создают широкие образовательные возможности для разных учащихся и основу для выбора ими дальнейшей образовательной траектории. Своим приоритетом педагоги и администрация школ считают индивидуальную поддержку и мотивирование учеников к достижениям. Полученные результаты согласуются с выводами, сделанными на основе анализа данных PISA в отчете ОЭСР [Agasisti et al., 2018].

Школы целенаправленно формируют высокие ожидания относительно академических достижений учащихся и развития у них умений и компетенций, обеспечивающих осознанный выбор образовательной траектории. 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 и формирование образовательных траекторий с учетом учебных достижений учащихся и запроса на образование.

Также общей задачей, решение которой школы считают своей миссией, является формирование у учеников самостоятельности в мышлении, умения оценивать свои возможности, строить профессиональные планы и нести за них ответственность. Эти когнитивные и некогнитивные умения, или компетенции, относятся к числу ключевых для успешной социализации и отвечают модели навыков XXI в.⁵, принятой в качестве ориентира современного образования Всемирным экономическим форумом [World Economic Forum, 2015].

Ценности и установки школ разделяют и семьи учащихся. Учащиеся берут на себя ответственность за свои достижения либо не успех и доверяют учителям. Родители считают, что причиной отставания и учебных проблем является недостаток усилий школьников, ценят внимание и помощь педагогов и не предъявляют претензий школе. Однако недостаточное вовлечение родителей в учебный процесс и необходимость усиления их вклада в обучение осознается школами как насущная и наиболее сложная задача. Хотя учащиеся ясно заявляют о том, что нуждаются в поддержке родителей, школам приходится компенсировать дефицит не только культурных ресурсов семьи, но и внимания родителей.

Исследование показало, что образовательная политика школ хорошо осознана и поддерживается педагогическими коллективами, принимающими свою миссию и ответственность за повышение жизненных шансов учащихся. Такую согласованную, целенаправленную политику, реализованную в комплексе управленческих и педагогических решений, можно рассматри-

⁵ <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

вать как условие резильентности школы в целом и фактор резильентности отдельных учащихся.

Полевое исследование подтвердило результаты количественного анализа данных широкомасштабного опроса директоров школ, проводимого в рамках Мониторинга экономики образования. Однако мы не можем судить о том, в какой мере высокие достижения учащихся из неблагополучных семей обусловлены влиянием школы, а в какой могут определяться их индивидуальными характеристиками. Этот вопрос остается открытым и для зарубежных авторов, исследующих академическую резильентность [Agasisti, Longobardi, 2017]. Чтобы увидеть вклад школы более отчетливо, на следующем шаге исследований было бы целесообразно сравнить условия, в которых обучаются резильентные учащиеся в школах, преодолевающих негативное влияние социального неблагополучия, и в тех, которые не справляются с ним и показывают наиболее низкие результаты.

Важно также оценить степень устойчивости проявившейся на школьном этапе обучения академической резильентности. Для этого на следующих стадиях исследования необходимо проследить образовательные траектории выпускников школ и определить, является ли высокий уровень образовательных результатов основой для успешного обучения в системе высшего образования или профессиональной карьеры.

Литература

1. Дербишир Н. С., Пинская М. А. (2016) Управленческие стратегии директоров эффективных школ // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 3. С. 110–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129.
2. Пинская М. А., Дербишир Н. С., Бысик Н. В., Косарецкий С. Г. (2017) «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров. Мониторинг экономики образования № 7 (106). М.: Изд. дом ВШЭ.
3. Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. (2011) Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 148–177. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
4. Пинская М. А., Хавенсон Т. Е., Чиркина Т. А., Михайлова А. М. (2017) Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении. Мониторинг экономики образования № 21 (120). М.: Изд. дом ВШЭ.
5. Ястребов Г. А., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. (2014) Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробации инструментария // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 4. С. 58–95. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.
6. Agasisti T., Avisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018) Academic Resilience. OECD Education Working Papers No 167. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>.
7. Agasisti T., Longobardi S. (2017) Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data // Social Indicators Research. Vol. 134. No 3. P. 917–953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>

8. Borman G. D., Hewes G. M., Overman L. T., Brown S. (2003) Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. Vol. 73. No 2. P. 125–230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
9. Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology // Qualitative Research in Psychology. Vol. 3. No 2. P. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
10. Brooks R. B. (1994) Children at Risk: Fostering Resilience and Hope // American Journal of Orthopsychiatry. Vol. 64. No 4. P. 545–553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>
11. Chapman C., Armstrong P., Harris A., Muijs D., Reynolds D., Sammons P. (2012) School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy? London: Routledge.
12. Day C., Gu Q. (2013) Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times. London: Routledge.
13. Hargreaves A., Harris A. (2011) Performance beyond Expectations. Nottingham: National College for School Leadership. <http://www.ai.sri.com/~quam/Public/papers/ILC2005/20050529-Lisp-performance.pdf%5Cnhttp://dera.ioe.ac.uk/10022/1/download?id=151888&filename=performance-beyond-expectations-full-report.pdf>
14. Harris A. (2010) Effective Leadership in Challenging Schools. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00448-6.
15. Henderson N., Milstein M. (2003) Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators. Thousand Oaks: Corwin Press.
16. Hopkins D., Reynolds D. (2001) The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age // British Educational Research Journal. Vol. 27. No 4. P. 459–475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
17. Hsieh H.-F., Shannon S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. Vol. 15. No 9. P. 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
18. Lenkeit J. (2013) Effectiveness Measures for Cross-Sectional Studies: A Comparison of Value-Added Models and Contextualised Attainment Models // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 24. No 1. P. 1–25. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.680892>
19. Longobardi S., Agasisti T. (2014) Educational Institutions, Resources, and Students' Resiliency: An Empirical Study about OECD Countries // Economics Bulletin. Vol. 34. No 2. P. 1055–1067.
20. Lupton R. (2004) Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality. LSE STICERD Research Paper No CASE076. <https://ssrn.com/abstract=1158967>
21. Luthar S. (2003) Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788>
22. MacNeil A. J., Prater D. L., Busch S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement // International Journal of Leadership in Education. Vol. 12. No 1. P. 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
23. Masten A., Herbers J., Cutuli J., Laffavor T. (2008) Promoting Competence and Resilience in the School Context // Professional School Counseling. Vol. 12. No 2. P. 76–84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
24. Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. (1988) School Matters: The Junior Years. London: Paul Chapman Publishing.
25. OECD (2010) PISA 2009 Results: Overcoming Social Background — Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Vol. II. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>

26. OECD (2011) How Do Some Students Overcome their Socio-Economic Background? // PISA in Focus. No 5. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362p77tf-en>
27. Othman M., Muijs D. (2013) Educational Quality Differences in a Middle-Income Country: The Urban-Rural Gap in Malaysian Primary Schools // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 24. No 1. P. 1–18. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691425>
28. Patterson J., Collins L., Abbott G. (2004) A Study of Teacher Resilience in Urban Schools // Journal of Instructional Psychology. Vol. 31. No 1. P. 3–11.
29. Reynolds D., Chapman C., Kelly A., Muijs D., Sammons P. (2011) Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defence, and the Present Debate // Effective Education. Vol. 3. No 2. P. 109–127. <https://doi.org/10.1080/19415532.2011.686168>
30. Reynolds D. et al. (2014) Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 25. No 2. P. 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
31. Richardson G. E. (2002) The Metatheory of Resilience and Resiliency // Journal of Clinical Psychology. Vol. 58. No 3. P. 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
32. Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement // Econometrica. Vol. 73. No 2. P. 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
33. Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data // The American Economic Review. Vol. 94. No 2. P. 247–252. <http://www.jstor.org/stable/3592891>
34. Ross S. M., Sanders W. L., Wright S. P., Stringfield S. (2001) Two- and Three-Year Achievement Results From the Memphis Restructuring Initiative // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 12. No 3. P. 323–346. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.323.3451>
35. Siraj I., Taggart B. (2014) Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research. London: Pearson.
36. Steward J. (2014) Sustaining Emotional Resilience for School Leadership // School Leadership & Management. Vol. 34. No 1. P. 52–68. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>
37. Teddlie C., Reynolds D. (2001) The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00009-7)
38. Van Landeghem G., van Damme J., Opdenakker M.-C., De Frairie D. F., Onghena P. (2002) The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes // School Effectiveness and School Improvement. Vol. 13. No 4. P. 429–451. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.4.429.10284>
39. Wang C., Hatzigianni M., Shahaeian A., Murray E., Harrison L. J. (2016) The Combined Effects of Teacher-Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment // Journal of School Psychology. Vol. 59. P. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
40. Wang M. C., Gordon E. W. (eds) (1994) Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
41. World Economic Forum (2015) New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology. <http://widgets.weforum.org/nve-2015/>

Above Barriers: A Survey of Resilient Schools

Authors

Marina Pinskaya

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

Tatiana Khavenson

Research Fellow, International Laboratory for Education Policy Analysis, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tkhavenson@hse.ru

Sergey Kosaretsky

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

Roman Zvyagintsev

Intern Researcher, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: rzvyagincev@hse.ru

Aleksandra Mikhaylova

Intern Researcher, Center of Social and Economic School Development, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: s.mikhaylova211@gmail.com

Tatiana Chirkina

Intern Researcher, International Laboratory for Education Policy Analysis, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. E-mail: tchirkina@hse.ru

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

Abstract

A field study was performed by experts from the Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, as part of the Monitoring of Education Markets and Organizations conducted by HSE in cooperation with the Levada Center. Interviews and focus groups were organized with school principals, teachers, students and their parents in three schools teaching the most challenging type of students from low socioeconomic and cultural backgrounds, who nevertheless achieve high learning outcomes. This is a follow-up of the 2015 study of environment characteristics, management and education strategies of schools operating in unfavorable social contexts. Such schools are defined as resilient, meaning that they successfully resist the disadvantaged context beyond their control. The schools surveyed differ in the number of students, education programs, and the level of regional deprivation, yet all of them pursue similar strategies that are well-targeted and recognized by all educational process participants. Such strategies include: introducing limited selection and levelling off the student body, imposing high expectations and transparent requirements to learning outcomes, providing individual support and encouragement to students, and developing the skills boosting graduates' chances of successful socialization. Consistent implementation of these strategies will create conditions to promote academic resilience among students. Studying the experience of such schools appears to be crucial for solving the problem of inequality in education.

academic resilience, school effectiveness, educational strategies, educational trajectories, physically challenged school students, socioeconomic status.

Keywords

- Agasisti T., Avisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018) *Academic Resilience. OECD Education Working Papers No 167*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/e22490ac-en>.
- Agasisti T., Longobardi S. (2017) Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*, vol. 134, no 3, pp. 917–953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>.
- Borman G. D., Hewes G. M., Overman L. T., Brown S. (2003) Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 73, no 2, pp. 125–230. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>.
- Braun V., Clarke V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no 2, pp. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Brooks R. B. (1994) Children at Risk: Fostering Resilience and Hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 64, no 4, pp. 545–553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>.
- Chapman C., Armstrong P., Harris A., Muijs D., Reynolds D., Sammons P. (2012) *School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy?* London: Routledge.
- Day C., Gu Q. (2013) *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. London: Routledge.
- Derbyshire N., Pinskaya M. (2016) Upravlencheskie strategii direktorov effektivnykh shkol [Principals' Management Strategies in High-Performing Schools]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*. Moscow, no 3, pp. 110–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-3-110-129.
- Hargreaves A., Harris A. (2011) *Performance beyond Expectations*. Nottingham: National College for School Leadership. Available at: <http://www.ai.sri.com/~quam/Public/papers/ILC2005/20050529-Lisp-performance.pdf> <http://dera.ioe.ac.uk/10022/1/download?id=151888&filename=performance-beyond-expectations-full-report.pdf> (accessed 20 April 2018).
- Harris A. (2010) *Effective Leadership in Challenging Schools*. DOI: 10.1016/B978-0-08-044894-7.00448-6.
- Henderson N., Milstein M. (2003) *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hopkins D., Reynolds D. (2001) The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, vol. 27, no 4, pp. 459–475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>.
- Hsieh H.-F., Shannon S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, vol. 15, no 9, pp. 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Lenkeit J. (2013) Effectiveness Measures for Cross-Sectional Studies: A Comparison of Value-Added Models and Contextualised Attainment Models. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, no 1, pp. 1–25. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.680892>.
- Longobardi S., Agasisti T. (2014) Educational Institutions, Resources, and Students' Resiliency: An Empirical Study about OECD Countries. *Economics Bulletin*, vol. 34, no 2, pp. 1055–1067.
- Lupton R. (2004) *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. LSE STICERD Research Paper No CASE076. Available at: <https://ssrn.com/abstract=1158967> (accessed 20 April 2018).
- Luthar S. (2003) *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511615788>

References

- MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. (2009) The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, vol. 12, no 1, pp. 73–84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Masten A., Herbers J., Cutuli J., Laffavor T. (2008) Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, vol. 12, no 2, pp. 76–84. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
- Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R. (1988) *School Matters: The Junior Years*. London: Paul Chapman Publishing.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background—Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, vol. II. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2011) How Do Some Students Overcome their Socio-Economic Background? *PISA in Focus*, no 5. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9h362p77tf-en>
- Othman M., Muijs D. (2013) Educational Quality Differences in a Middle-Income Country: The Urban-Rural Gap in Malaysian Primary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, no 1, pp. 1–18. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.691425>
- Patterson J., Collins L., Abbott G. (2004) A Study of Teacher Resilience in Urban Schools. *Journal of Instructional Psychology*, vol. 31, no 1, pp. 3–11.
- Pinskaya M., Derbyshire N., Bysik N., Kosaretsky S. (2017) “Effektivnye” shkoly: resursy, kontingent i upravlencheskie strategii direktorov [“Effective” Schools: Resources, Student Body, and Management Strategies of School Principals]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 7 (106). Moscow: HSE.
- Pinskaya M., Khavenson T., Chirkina T., Mikhaylova A. (2017) *Rezilyentnye shkoly: vysokie dostizheniya v sotsial'no neblagopoluchnom okruzenii* [Resilient Schools: High Performance in Socially Deprived Environments]. *Monitoring of Education Markets and Organizations*, no 21 (120). Moscow: HSE.
- Pinskaya M., Kosaretsky S., Froumin I. (2011) Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsialnykh kontekstakh [Effective Schools in Complex Social Contexts]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 148–177. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.
- Reynolds D., Chapman C., Kelly A., Muijs D., Sammons P. (2011) Educational Effectiveness: The Development of the Discipline, the Critiques, the Defence, and the Present Debate. *Effective Education*, vol. 3, no 2, pp. 109–127. <https://doi.org/10.1080/19415532.2011.686168>
- Reynolds D. et al. (2014) Educational Effectiveness Research (EER): A State-of-the-Art Review. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, no 2, pp. 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Richardson G. E. (2002) The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 58, no 3, pp. 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73, no 2, pp. 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rockoff J. E. (2004) The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, vol. 94, no 2, pp. 247–252. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3592891> (accessed 20 April 2018).
- Ross S. M., Sanders W. L., Wright S. P., Stringfield S. (2001) Two- and Three-Year Achievement Results From the Memphis Restructuring Initiative. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, no 3, pp. 323–346. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.3.323.3451>
- Siraj I., Taggart B. (2014) *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools: Evidence from Research*. London: Pearson.

- Steward J. (2014) Sustaining Emotional Resilience for School Leadership. *School Leadership & Management*, vol. 34, no 1, pp. 52–68. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>
- Teddlie C., Reynolds D. (2001) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00009-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00009-7)
- Van Landeghem G., van Damme J., Opdenakker M.-C., De Frairie D. F., Onghe-
na P. (2002) The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 13, no 4, pp. 429–451. <https://doi.org/10.1076/sesi.13.4.429.10284>
- Wang C., Hatziagianni M., Shahaeian A., Murray E., Harrison L. J. (2016) The Combined Effects of Teacher-Child and Peer Relationships on Children's Social-Emotional Adjustment. *Journal of School Psychology*, vol. 59, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>
- Wang M. C., Gordon E. W. (eds) (1994) *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- World Economic Forum (2015) *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Available at: <http://widgets.weforum.org/nve-2015/> (accessed 20 April 2018).
- Yastrebov G., Pinskaya M., Kosaretsky S. (2014) Ispolzovanie kontekstnykh dannykh v sisteme otsenki kachestva obrazovaniya: opyt razrabotki i aprobatsiya instrumentariya [Using Contextual Data for Education Quality Assessment: The Experience of Tools Development and Testing]. *Vo-prosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 58–95. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-58-95.