

## Практика

### ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИЕ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ, ИЛИ ТРИ НЕИЗБЕЖНЫХ ВОПРОСА

С.Г. Косарецкий

**В статье поднимаются проблемы неравенства в сфере образования. Рассматриваются результаты исследования качества образовательных результатов, проходившего в трёх регионах РФ, существенно различающихся по территориальным, демографическим и социально-экономическим характеристикам. Анализируются контекстные характеристики устойчиво неуспешных и устойчиво успешных школ.**

***• качество образования • неравенство в сфере образования • влияние школьного контекста на учебные достижения • проблемный контингент учащихся***

Проблема качественного образования и обеспечения равного доступа к нему для всех детей, вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей, — одна из ключевых проблем современного образования. Ряд исследований подтверждает тот факт, что социоэкономические факторы объясняют более половины разрыва в учебных результатах детей; определён

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

**1**

Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста»: Аналитический отчёт, М., 2007;

Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006: Аналитический отчёт, М., 2007;

*Тюменева Ю.А.* Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке// Вопросы образования. 2009. № 1.

**2**

*Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А.* Социологическое исследование результатов ЕГЭ. Единый государственный экзамен в системе оценки качества образования: Доклад. Г.Ковалёва, ИСМО РАО.

**3**

*ФИПИ.* Результаты единого государственного экзамена (май-июнь 2007 года, май-июнь 2008 года), М., 2007, 2008.

ные группы учеников постоянно теряют возможность реализовать свой потенциал, в то время как другие группы обладают очевидными преимуществами для достижения успеха.

Эта проблема, с которой столкнулось большинство развитых стран, сегодня обозначилась очень остро и в России. Стало очевидным социально-экономическое и территориальное неравенство учеников и школ.

В течение ряда лет сравнительные международные исследования образовательных достижений на разных ступенях школьного обучения (PIRLS, PISA) демонстрируют значительный разрыв в результатах отечественных школьников, в зависимости от экономического и образовательного ресурса их родителей<sup>1</sup>. Социально-экономическое положение и образование родителей — ведущие факторы, определяющие достижения ученика, а следовательно, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

Данные ЕГЭ это подтверждают: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку<sup>2</sup>. Это значит, что они не только имеют больше шансов на продолжение образования, но и оказываются более конкурентоспособными на рынке труда,

в большей мере обладая наиболее востребованными сегодня умениями.

Ещё один показатель неравенства доступа к качественному образованию — это разница в результатах образовательных учреждений разного типа.

По результатам ЕГЭ выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто закончил школы с углублённым изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ<sup>3</sup>.

Кроме того, выпускники общеобразовательных школ показывают значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, т.е. оказываются значительно менее ориентированными на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом<sup>4</sup>.

Не менее важным выводом зарубежных и отечественных исследований стал вывод о том, что дети из семей с разным социально-экономическим бэкграундом обучаются в разных школах: выделяются группы школ, собирающие детей из наименее обеспеченных слоёв общества, и те школы, которые обучают детей наиболее обеспеченных родителей и предлагают им более качественное образование.

Мировая практика показывает, что в трудной ситуации

оказываются школы, обучающие сложные контингенты учащихся, приходящих из наименее благополучных семей. По данным нашего исследования, в России в число таких школ попадают и сельские, и городские образовательные учреждения, примерно в равных долях. Исследование Института развития образования НИУ ВШЭ позволило выделить школы, в которых концентрируются ученики из групп риска с неблагополучным семейным бэкграундом. Работая в сложных социальных контекстах, эти школы устойчиво показывают низкие учебные результаты и имеют ряд внутренних проблем, сопутствующих отставанию.

Существование таких школ и их обречённость на отставание становятся препятствием для обеспечения равного доступа к качественному образованию. Авторы ряда исследований в области социологии образования Д. Вахштайн, Д. Константиновский, Д. Куракин описывают ситуацию весьма драматично: «Стали привычными барьеры на этом пути — зависимость возможностей ребёнка от социального статуса родителей, их образования, от экономического положения семьи, от того, случилось ли ему вырасти в селе или в крупном городе, близко или далеко от хо-

рошей школы... Дети — выходцы из низов — вытесняются в «дешёвые» школы. Происходит фактически ухудшение уровня образования таких подростков...Здесь болевая точка. Здесь зарождается неравенство, которое затем закрепляется; начинается то, что находит продолжение в дальнейших жизненных путях поколения — воспроизводство и углубление социальной дифференциации»<sup>5</sup>.

За рубежом достаточно давно и исследователи, и управленцы осознали проблему неравенства в сфере образования, и в течение последних 20 лет активно искали пути разрешения большого вопроса: для школ, оказавшихся в кризисной ситуации, были разработаны программы улучшения результатов, которые получили финансовую и организационную поддержку государства. Сейчас подобные задачи стоят перед отечественной системой образования. Наше исследование, проведённое в 2009–2010 гг., должно помочь в их решении. Ниже мы расскажем более подробно о его результатах и попробуем ответить на три неизбежных вопроса.

### Какой счёт?

Исследование проходило в трёх регионах РФ, существенно различающихся по террито-

### Практика

#### 4

*Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А.*  
Социологическое исследование результатов ЕГЭ...

#### 5

*Вахштайн Д., Константиновский Д., Куракин Д.*  
Между двумя волнами мониторинга (2007–2008). Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? М.: Университетская книга, 2009. С. 164–165.

риальным, демографическим и социально-экономическим характеристикам.

Статистический анализ опирался на данные примерно 1500 образовательных учреждений. В 23 школах этих регионов была проведена дополнительная углублённая диагностика. По результатам статистического анализа в общем массиве школ были выделены школы «успешные» и «неуспешные» по качеству образовательных результатов, а также те, кто занимает промежуточное/среднее положение. Обозначим более чётко, что за этим стоит.

Устойчиво неуспешные школы — это школы, которые в течение продолжительного времени демонстрируют результаты хуже, чем другие по определённым показателям. И какой бы тенденции не подчинялись результаты школ по этим показателям: росли бы,

падали или стояли на месте, устойчиво неуспешные школы всегда находятся в хвосте. В нашем случае «продолжительный период» ограничивается временными рамками исследования и составляет три года, т.е. одни и те же школы три года подряд будут попадать в одни и те же неуспешные группы. Устойчиво успешные школы все три года подряд попадают в группу успешных школ, т.е. демонстрируют отличные результаты по всем критериям.

На диаграммах (рис. 1, 2) представлена динамика успешности школ региона, в котором доля неуспешных школ оказалась наибольшей.

Как видно из диаграммы, число устойчиво неуспешных школ достигает 30%, что, безусловно, много. При колеблющейся неуспешности (13%) школы демонстрируют различные проблемы в разные годы. Тем



**Рис. 1.** Соотношение школ по динамике успешности: регион 1-й



**Рис. 2.** Соотношение школ региона по динамике успешности: регион 2-й

не менее каждый год какие-то из проблем, проявляющиеся в снижении учебных результатов, в этих школах присутствуют. *Устойчиво успешные* (12%) школы каждый год демонстрируют неизменно хорошие показатели по всем переменным, описывающим результат их деятельности. *Нестабильно успешность* (17%) школы говорят о том, что в какой-то год (или годы) в школе наблюдались высокие результаты, но в другие годы школа испытывала проблемы, судя по некоторым показателям.

Для сравнения представим картину, сложившуюся в регионе, в котором доля неуспешных школ была наименьшей, а часть школ показала результаты, которые могут быть отнесены только к группе средних.

Учитывая, что четверть всех образовательных учреждений не может продемонстрировать устойчиво средних результатов и вырваться из со-

стояния неуспеха, надо констатировать, что процент неуспешных школ реально превышает 4% и, возможно, значительно.

### Кто виноват?

На следующем этапе исследования мы попытались ответить на вопрос о причинах и условиях устойчивого снижения достижений одних школ и убедительного успеха других. Мы проследили различия между группами устойчиво неуспешных и устойчиво успешных школ.

Начнём с рассмотрения **кадрового состава школ**, проанализированного на основе данных более 1000 школ, собранных в первом регионе.

Прежде всего, выделяется группа устойчиво успешных школ. В этой группе значимо выше *доля учителей высшей категории* (55%) и доля школ,

в которых есть *коррекционные педагоги* (36%), по сравнению с двумя другими группами. В то же время здесь намного ниже доля учителей *первой* (22%) и *второй* (15%) *категории и учителей — молодых специалистов* (3%). В общем и целом кадровый состав этого класса школ можно назвать более качественным. От этой группы значительно отличается группа неуспешных. Так, в этих школах ниже процент *учителей с высшим образованием* (84%) и *высшей категории* (34%). Кроме того, здесь намного меньше *педагогов-психологов* (51%) и *коррекционных педагогов* (6%).

Кроме того, школы различаются по нескольким показателям финансового и материально-технического обеспечения. Наиболее существенный — это *доля фонда оплаты труда (ФОТ) учителей в общем ФОТ*. По этому показателю группа неуспешных школ демонстрирует существенно более низкие значения (56%), чем другие (60%). Кроме того, по переменной *доля ФОТ административно-управленческого персонала в общем ФОТ* в этой группе значение значительно больше, чем в группе устойчиво успешных школ. Среди показателей **материально-технического обеспечения** значимым оказывается показатель *количества единиц литературы в школьной библиотеке*, по

которому школы с низкими результатами (11 128) существенно отличаются от других групп школ и особенно от устойчиво успешных (20 891).

Концепт **специальная подготовка** также выделяет различия разных групп школ. *Доля обучающихся по профильным программам в 10–11 классах* значительно выше для группы устойчиво успешных школ (71%) и намного ниже для группы школ, демонстрирующих низкие результаты (19%). *По доле обучающихся по предпрофильным программам в 8–9 классах* также выделяется группа устойчиво успешных школ (58%), в других группах доли таких учащихся значительно меньше.

Итак, на основании приведённых данных можно сделать важный вывод: школы с устойчиво низкими результатами хуже обеспечены кадрами, имеют ряд проблем с финансовыми и материально-техническими ресурсами, чем школы с устойчиво высокими результатами. Ещё большие различия между школами обнаруживаются при анализе их контингента.

Влияние школьного контингента на учебные достижения мы проанализируем на основе информации социальных паспортов образовательных учреждений, собранных в двух обследованных регионах. Анализ данных позволил выявить

существенные различия между выделенными группами школ. Так, для группы с низкими результатами характерно существенно более высокая доля обучающихся, для которых русский язык не является родным, более высокая доля семей, где один (единственный) или оба родителя являются безработными, и более низкая тех, где оба родителя имеют высшее образование, чем в группе благополучных школ. В них вдвое больше (4%) школьников, чем в благополучных школах (2%), состоят на внутришкольном учёте и на учёте в ОДН (2% против 1%). При этом школьники, обучающиеся в наиболее успешных школах, значительно чаще, чем ученики неблагополучных школ, проживают в благоустроенных квартирах (88% против 45%) и реже в частном секторе (8% против 38%).

Опуская территориальные нюансы, приведём в таблице 1

только общие для двух регионов характеристики, различающие наиболее и наименее успешные школы.

Приведённые данные позволяют сделать следующие выводы:

- В школах с устойчиво высокими результатами наиболее благоприятный социальный фон.
- Школы с устойчиво низкими результатами посещает наибольший процент учеников с неродным русским языком.
- В школах с низкими учебными результатами обучается значительно больше учеников, чьи родители не имеют работы и высшего образования.

При ближайшем рассмотрении картина может выглядеть намного более драматично. Остановимся на ней и представим результаты полевого исследования.

Для полевого этапа были отобраны школы, наиболее характерно представляющие тип

**Практика**

**Таблица 1**

**Различия между типами школ по социальным характеристикам**

Социальная характеристика	Низкие результаты		Высокие результаты	
	Регион 1	Регион 2	Регион 1	Регион 2
Относительное количество семей, где один или оба родителя безработные	13%	4%	7%	0%
Относительное количество семей, где оба родителя имеют высшее образование	15%	4%	22%	31%
Доля учащихся, для которых русский язык не является родным	1,3%	9%	0,6%	2%

школ с низкими результатами, т.е. вероятность принадлежности к данному классу составляет 100% (–0,5%). Это 19 школ, по 6–7 школ в каждом из обследуемых регионов, городских и сельских. В этих школах, показавших низкие учебные результаты, обучаются:

- дети из малообеспеченных и неполных семей — до 40% и выше;
- дети с неродным русским языком — до 25% учащихся;
- дети со специальными потребностями — до 35% учащихся.

Доля неблагополучных семей и родителей, ведущих асоциальный образ жизни, по оценкам педагогов и администрации, колеблется от 10% до 50%.

Эти особенности контингента общие для всех школ, но в разных образовательных учреждениях встречаются в различных сочетаниях. Причём у учащихся, как правило, низкий уровень готовности к школе, обусловленный в т.ч. низким качеством или отсутствием дошкольного (предшкольного) образования, дефицитом необходимой коррекционной помощи на этапе дошкольного развития.

В ряде городских школ сложность контингента усугубляется наличием детей с девиантным поведением (5–15%).

В наиболее сложном положении оказываются школы, имеющие лицензию на коррек-

ционную деятельность. В таких школах число детей с проблемами обучения достигает 30%, а число коррекционных классов — трети от всех классов школы.

Практически во всех школах наблюдается сокращение числа учащихся за последние три года на основной и старшей ступени. Поскольку набор в первые классы при этом не сокращается, а иногда и растёт, подобная динамика не может быть отнесена только за счёт демографического спада. Скорее, это следствие проигрыша школы в конкурентной ситуации, который сопровождается также и негативной селекцией — уходом в другие школы наиболее успешных учеников и приходом проблемных и неуспешных, что ещё больше снижает учебные достижения школы.

В этой сложной ситуации, в которой школы остро нуждаются в дополнительных ресурсах и поддержке, очевидны проблемы с кадрами: недостаток высококвалифицированных учителей, предпенсионный средний возраст и, в большинстве случаев, отсутствие у педагогов мотивации к совершенствованию (по свидетельству администрации).

Исследуемые школы (за исключением наиболее крупных) не имеют необходимых для поддержки их контингента



специалистов. Единственное, чем они располагают, это часть ставки либо ставка социального педагога, которая делится, как правило, между учителями школы. У изолированных сельских школ существенно ограничены возможности выбора специалистов, их замены. Это выступает также фактором, ограничивающим администрацию в возможностях предъявления требований к качеству преподавания. С другой стороны, репутация школ не способствует привлечению квалифицированных специалистов. Работающие учителя недостаточно вовлечены в обмен опытом (по выражению педагогов одной из школ — «варимся в собственном соку»), что ограничивает возможности для критического самоанализа и совершенствования профессиональных навыков.

Надо отметить ещё одно важное условие снижения учебных результатов в исследованных школах. Организация образовательного процесса в них не отвечает особенностям и требованиям чрезвычайно сложного контингента. Важно понимать, что для подавляющего большинства учеников всех исследуемых образовательных учреждений именно школа является единственным образовательным ресурсом. Но дополнительные

образовательные услуги, которые школа предлагает учащимся после уроков, в основном ограничены спортивными секциями и художественными кружками. В наиболее сложном положении находятся отдалённые школы, которые не могут прибегнуть к помощи учреждений дополнительного образования.

В группе «средняя общеобразовательная школа» отсутствует профилизация на старшей ступени. Во всех школах отсутствуют или минимально обеспечены элективные курсы, что в свою очередь понижает шансы выпускников на высокие учебные результаты. Причина — ограниченные возможности кадрового и финансового ресурса школы и малая наполняемость классов, не позволяющая сформировать профильные группы.

Сложившаяся ситуация представляется объективно крайне сложной, но вместе с тем является и результатом отсутствия более эффективных управленческих решений. Поскольку школы берут на себя функции семейного присмотра и ухода за учениками, решая охранительные и воспитательные задачи, смещая на них акцент со своих прямых, собственно образовательных, задач. Часто школа рассматривает это как свою особую «миссию», которая начинает рабо-

## Практика

тать как защитный механизм при обсуждении вопросов о качестве образования: «учебные результаты» — это ещё не всё, важно воспитать, дать путёвку в жизнь таким сложным детям, что мы успешно делаем».

Имеющийся контингент родителей, как правило, не позволяет школе привлекать их ресурсы для решения задач функционирования и развития (в частности, исследование не выявило примеров, сколько бы то ни было заметной роли советов школ и даже родительских комитетов), а также предлагать дополнительные платные услуги. Немногочисленны примеры привлечения педагогов школ в качестве репетиторов.

Возникновению и поддержке тенденции устойчиво низких результатов благоприятствует существующая система взаимодействия школ с учредителями. Попадание школы в ситуацию неуспешности, как правило, не повышает, а, напротив, снижает у учредителя интерес к работе с ней (вовлечение в обмен опытом, конкурсы, проекты, ресурсная поддержка).

Низкие ожидания учредителя, с одной стороны, и отсутствие институциональных механизмов ответственности учреждений за результаты деятельности, с другой, обуславливают ситуацию, в которой у школы нет значимых внешних

стимулов для улучшения результатов.

Подводя итог, можно ещё раз подчеркнуть, что **снижение учебных достижений школ представляется результатом того, что, работая в сложных социальных контекстах, они сталкиваются с наиболее проблемным контингентом учащихся, не имея необходимого для этого потенциала: кадровых ресурсов, образовательных стратегий, педагогических технологий.**

### Что делать?

На этой драматичной констатации можно было бы остановиться и признать ситуацию мало перспективной, если бы не одно обстоятельство. В ходе полевого исследования мы встретили школы, которые, находясь в таких же сложных условиях, как и все неуспешные образовательные учреждения, и обучая таких же проблемных учеников, демонстрировали существенно более высокие результаты и убедительно конкурировали с более благополучными. Ниже в таблице приведены данные, касающиеся характеристик контингента и кадров трёх таких школ, находящихся в трёх разных регионах.

Приведённые цифры показывают, что школы в полной мере испытывают трудности в

**Таблица 2**  
**Контекстные характеристики школ с высокими учебными результатами**

**Практика**

Образовательное учреждение	Количество учеников	Неполных семей, %	Родителей с высшим образованием, %	Многодетных семей, %	Семей рабочих, %	Малообеспеченных и социально незащищенных семей, %	Семей группы риска, %	Учителей высшей категории, %
СОШ № 1	235	26	14	9	58	30	4,5	16
СОШ № 2	134	27,5	12,5	6	51	50,5	4,4	38,8
СОШ № 3	289	40	8	6	60	23	1,6	21

обучении наиболее сложного контингента учащихся из неблагополучных, неполных и малообеспеченных семей с низким уровнем образования, не обладая значительным числом педагогов высшей категории. При этом они отлично справляются со своими образовательными задачами, занимая достаточно высокие позиции в рейтинге по результатам ЕГЭ, успешно участвуя в олимпиадах и конкурсах, активно занимаясь проектной деятельностью. Причём при отсутствии поддержки (финансовой, методической, организационной), на которую могут рассчитывать зарубежные образовательные учреждения, работающие в подобных условиях.

Как показала проведённая в школах диагностика, успешная социализация сложных учеников, обеспечение им конкурентного уровня образования, того, что в мировой практике принято называть «шансами на жизненный успех», — результат целенаправленной и последова-

тельной образовательной стратегии таких школ, определяющей все аспекты школьной жизни и действия каждого педагога. Отметим основные элементы этой стратегии.

**Абсолютный приоритет образовательных достижений и высокие ожидания педагогов** по отношению ко всем учащимся. Прекрасно понимая, что пришедшие к ним ученики часто недостаточно подготовлены к школе, имеют проблемы в обучении, не получают домашней поддержки, учителя прикладывают максимум усилий, чтобы развить их учебную мотивацию, сориентировать на максимально возможные учебные результаты, поддержать интерес и активность в учёбе. Для этого в школах активно занимаются проектной деятельностью и учебными исследованиями, начиная их с первых классов и связывая с темами, близкими школьникам: историей их семьи, ближайшим окружением школы, проблемами территории.

В ряде школ проектная и исследовательская деятельность проводится на очень высоком уровне, школьники участвуют в региональных и всероссийских конкурсах и конференциях, школы устанавливают партнёрские отношения с вузами и исследовательскими институтами в столицах своих регионах, в территориально близких крупных центрах (школы Карелии, например, сотрудничают с институтами Петербурга). Педагоги получают чрезвычайно важную для них поддержку академического сообщества, экспертов высокого уровня (например, готовя школьников к участию в конкурсе исследовательских работ им. Вернадского). Ещё раз отметим, что подобная работа становится обязательным элементом образовательного процесса школ, вне зависимости от региона, расположения в городе или в селе и даже от числа учеников.

Наряду с проектной деятельностью серьёзное внимание школы уделяют участию в олимпиадах, причём не отдельных «проверенных» учеников, а значительной части учащихся всех возрастов.

Кроме того, школы очень тщательно **выстраивают линию поддержки своих учеников:** дифференцированно для разных групп учащихся и индивидуально для тех, кому это

необходимо. Как правило, во внеурочное время школьники получают возможность готовиться к сдаче ЕГЭ, что особенно важно, поскольку родители не могут обеспечить им такую подготовку, занимаются дополнительно с педагогом по предметам, наиболее сложным для них, либо посещают занятия для наиболее заинтересованных и способных учеников и выполняют задания повышенной сложности, решают олимпиадные задачи. Эти занятия, так же как художественные и спортивные кружки, доступны школьникам всех ступеней и классов. Часто школы, не располагая собственными материальными и кадровыми ресурсами для таких услуг и понимая, что семьи не в состоянии их оплачивать, действуют в партнёрстве с местными домами творчества, библиотеками, ближайшими спортивными и музыкальными школами.

Поддерживая учебную мотивацию и создавая возможность для развития индивидуальных возможностей учеников, школы тщательно выстраивают мониторинг их учебных достижений, часто вводя дополнительные промежуточные экзамены и зачёты при переходе на новую ступень, разрабатывают индивидуальные учебные планы для наиболее проблемных учеников, приглашая родителей для их обсуждения.

Нормой для таких школой являются открытые ученические конференции и защиты проектов, на которые обязательно приглашаются семьи школьников. Тесное **взаимодействие, сотрудничество с родителями, а также открытость по отношению к другим образовательным учреждениям, своему окружению** — одно из жизненных правил школ. Причём такая открытость является естественной для всего школьного сообщества — и детей, и педагогов. Педагоги охотно проводят открытые уроки, мастер-классы, семинары для учителей других образовательных учреждений, участвуют в региональных и федеральных конкурсах учителей, вывозят учеников на межшкольные мероприятия — в общем, живут «с открытыми дверями», постоянно получая импульс к развитию.

Эти школы отличает особая **позитивная культура**, основанная на сотрудничестве, коллегиальности в принятии решений, общности целей всех, кто принадлежит к школьному сообществу. Новые педагоги, приходя в школу, получают помощь и от администрации, и от своих коллег, приобретают персонального наставника, который поддерживает их в течение первого года работы. Поощряются все формы содержательного сотрудничества учи-

телей и учеников: межклассные и межпредметные групповые проекты, междисциплинарные уроки, проводимые группой учителей-предметников, занятия в интегрированных классах, объединяющих детей, обучающихся по общеобразовательным и по коррекционным программам.

Общий настрой на успех и признание усиливается тем, что личные победы отдельного учителя или ученика всегда становятся известны и отмечаются как общее достижение. Это укрепляет доверие к школе со стороны родителей и общества, создаёт основу для высокой самооценки учащихся и профессиональной удовлетворённости педагогов.

Названные способы организации учебной деятельности и в целом стиль и характер школьного уклада точно соответствуют общей рамке моделей «school effectiveness» (эффективная школа).

Эти модели широко известны и распространены за рубежом<sup>6</sup>. На их основе разрабатывались и осуществлялись наиболее успешные программы «school improvement» (улучшение работы школы)<sup>7</sup>. Это, прежде всего, программы школ высокой надёжности (Highreliability school), распространённые в Великобритании<sup>8</sup>, программы консорциума школ Чикаго<sup>9</sup>. Эта же модель

## Практика

### 6

*Robert J. Marzano* What Works in Schools: Translating Research into Action, 2003, Mortimore Peter. The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Swets&Zeitliner Publishers, 1998.

### 7

*Corallo C., D.McDonald.* Wat Works with Low-performing Schools, 2001 de AEL.

### 8

School Improvement Fieldbook A Guide for Advancing Student Achievement in Georgia Schools Georgia Department of Education K. Cox, State Superintendent of Schools Revised December 19, 2008.

### 9

*Anthony S. Bryk* Organizing Schools for Improvement: Lessons From Chicago, 2009.

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

является опорной и успешно реализуется в проектах, осуществлённых специалистами Института образования Лондонского университета<sup>10</sup>.

Представленная образовательная политика при системном и последовательном проведении позволяет школам преодолевать очень серьёзные проблемы, с которыми не справляются другие, менее последовательные и сплочённые образовательные учреждения. Такие школы могут рассматриваться как образец эффективных образовательных учреждений, тех, кто при ограниченных

ресурсах и объективных сложностях, обусловленных тяжёлым контингентом учащихся, по своим результатам не уступают существенно более благополучным школам. Именно они выполняют роль социального лифта, повышая шансы своих учеников на дальнейшую успешную социализацию. Безусловно, трансляция подобной практики позволила бы значительно продвинуться в решении проблемы образовательного неравенства. Этот вывод, собственно, и служит ответом на последний, самый трудный вопрос.

**10**

Alma Harris Equity and diversity: building community Improving schools in challenging circumstances Institute of Education o University of London.