

Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований

Поливанова К. Н. *,

Институт образования НИУ ВШЭ, Москва,
Россия,
kpolivanova@mail.ru

Описаны международные программы оценки качества образовательных результатов PISA, TIMSS, PIRLS. Представлено сравнение результатов российских школьников со средними международными результатами школьников стран-лидеров, которое показывает отставание по шкалам, отражающим способность к анализу полученных данных и их применению в реальных жизненных ситуациях. Выявлена и описана уникальная конфигурация результатов школьников-россиян по разным исследованиям. Обращается внимание на то, что высокие результаты по начальной школе (PIRLS) и низкие по итогам основной школы (PISA) свидетельствуют о том, что отставание локализовано именно на второй ступени образования. Продемонстрировано (на основании сопоставления и сравнения программ между собой и результатов российских школьников с результатами других стран), что российские результаты уникальны и отражают приверженность российской системы образования принципам академизма (высокий уровень предметных результатов и низкий – умения применять их в жизни). Представлены и проанализированы психолого-педагогические аспекты школьной жизни: личные отношения учителя и учеников, дисциплинарный климат, формы поощрения учеников к учению. Выделяются и описываются особенности этих показателей в России – весьма позитивные ответы учеников и часто негативные – педагогов. Утверждается, что влияние на эти показатели является важным потенциалом развития российской системы образования. Описаны тренды работы с психолого-педагогическими аспектами школьной жизни: школьным климатом, отношением учеников к школе, самооэффективностью. Перечисленные характеристики рассматриваются как ресурс развития российской школы.

Ключевые слова: образовательные результаты, международные сравнительные исследования образовательных результатов школьников.

Для цитаты:

Поливанова К.Н. Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. С. 19–30. doi: 10.17759/pse.2015200402

*Поливанова Катерина Николаевна. Профессор, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, e-mail: kpolivanova@mail.ru

Российское образование модернизирует, т. е. приводится в соответствие с требованиями современности. Эти процессы воспринимаются неоднозначно. Полярность оценок этого явления в своем основании, с одной стороны, имеет стойкую уверенность в успехах советской системы образования, а с другой – понимание того, что индустриальная направленность образования при переходе к информационному обществу в современном изменившемся мире требует преодоления. Особенности российского образования последних десятилетий стали наглядно видны при сравнении национальных систем образования в рамках международных сравнительных исследований в области образования. Исторически вначале был запущен проект TIMSS (IEA)¹, затем в 2000 г. – PISA (OECD)², в 2001 г. стартовал PIRLS (IEA)³

Краткая характеристика проектов

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study – Тенденции в математическом и естественнонаучном образовании) измеряет тенденции в развитии учебных достижений школьников 4-х и 8-х классах по математике и естественным наукам, отслеживает изменения в учебных программах и выделяет успешные образовательные практики во всем мире. Проводится один раз в четыре года, что позволяет выявить вклад основной школы (от 4-го к 8-му классу). Последнее опубликованное исследование проведено в 2011 г., в нем приняли участие более 60 стран мира, в 2015 г. прошел сбор данных, но результаты увидят свет примерно в конце 2016 г.

PISA (Programme for International Student Assessment – Международная программа по

оценке образовательных достижений учащихся) измеряет достижения 15-летних школьников (конец обязательного обучения во многих странах). Проводится один раз в три года в странах-членах ОЭСР и группе стран-партнеров. Измеряет грамотность (literacy) в области математики, чтения, естественных наук. Под грамотностью понимается способность решать реальные жизненные задачи с опорой на предметные знания. Каждая волна измерений посвящена преимущественно одному из видов грамотности (2/3 заданий). В 2000 г. это была грамотность чтения, затем в 2003 – математическая грамотность, в 2006 – естественнонаучная, затем – опять чтение и т. д. Очередной, шестой, сбор данных прошел в 2015 г., но результаты будут обнародованы в конце 2016 г.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Изучение качества чтения и понимания текста). Проводится раз в пять лет, начиная с 2001 г. на выборках четвероклассников, сравнение его результатов с результатами PISA также позволяет выявить вклад основной школы. PIRLS дополнил исследование TIMSS (естествознание и математика), поскольку был посвящен чтению.

В России в каждом из этих исследований принимают участие около 5000 школьников.

Сегодня эти международные исследования являются наиболее полными и строгими международными программами по оценке учебных и общеучебных достижений, а также по широте и охвату дополнительной (контекстной) информации о самих учащих, их семье, институциональных факторах, характеристиках системы образования (по анкетам школьников, педагогов, администраторов, ру-

¹ Регулярно TIMSS с 1995, проводит Международная ассоциация по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

² OECD – Organization for Economic Cooperation and Development; ОЭСР – Организация экономического сотрудничества и развития.

³ Первое исследование, заложившее основы нынешнего TIMSS, проведено в 1991 г., а регулярные TIMSS начались в 1995 г., оба исследования проводились Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

В России все международные проекты осуществлялись Центром оценки качества образования Института содержания общего образования Российской академии образования (ЦОКО ИСМО РАО) под бесценным руководством Г.С.Ковалевой. В этой деятельности принимает активное участие Министерство образования и науки РФ, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, а также органы управления образованием регионов, участвовавших в исследовании.

ководителей системы образования, в некоторых случаях – родителей). Вся совокупность этих данных позволяет выделить наиболее значимые факторы и тенденции в образовании в международном масштабе. Именно соединение контекстной информации с результатами тестирования позволяет получить весьма разнообразную информацию не только констатирующего, но и аналитического характера⁴.

Во всех исследованиях используются задания как открытого, так и закрытого типа.

Интерпретация результатов исследований в контексте новых ФГОС для основной школы

Первые результаты, как мы уже отмечали, были получены в исследовании TIMSS и были весьма обнадеживающими. Так, в частности, число российских школьников восьмых классов, показавших в 1995 г. продвинутый уровень достижений, составляло 11%, как и в среднем по международной выборке, а высокий уровень – 38% и 37% соответственно. Средний балл по российской выборке (по естественным наукам) составил 523, что выше среднестатистического на 23 балла, этот результат действительно был убедительным свидетельством успехов российской системы образования. В 1999 г. результаты были аналогичными.

Однако успехи в TIMSS были достигнуты на фоне существенно большей учебной нагрузки школьников в России, если сравнивать ее с нагрузкой учеников из других стран, показавших сходные результаты. В России также меньшая наполняемость классов. Все это свидетельствует о гораздо большей «затратности» высоких результатов, которые показали наши школьники в исследовании TIMSS.

В 2000 г. Россия приняла участие в первом полномасштабном исследовании PISA. Тогда приоритетным в исследовании было измерение уровня грамотности чтения. Обнаружилось, что результаты российских школьников статистически значимо ниже результатов, полученных в среднем по международной выборке.

Чтобы понять это противоречие, необходимо иметь в виду, что идеология обоих исследований различается по основному критерию – трактовке содержания измеряемых результатов. Если в TIMSS результат «выводится» из содержания обучения, а задания разрабатываются и отбираются в контексте программ учебных дисциплин, то в PISA был заявлен принципиально иной подход: задания представляют собой описание реальных жизненных ситуаций, в которых знания из учебных предметов могут быть использованы для решения. Соответственно, девизом исследования PISA стали слова «Learning for life» – «Учение для жизни». Успешно справиться с задачей PISA ученик мог, если ему удалось разглядеть за описанием каких-то обстоятельств вопрос из какого-то учебного предмета.

Иными словами, в TIMSS измеряемые достижения или способности «выводятся» из предшествующего обучения, являются его следствием, а в PISA – рассматриваются как основание для дальнейшего развития. Измеряемая грамотность акцентирует *инструментальный* аспект математики, чтения или естественных наук: быть грамотным в какой-то области знания означает быть способным использовать это знание. Знание, таким образом, теряет статус *цели образования*, превращаясь в *средство* – средство решения встающих перед взрослеющим человеком реальных жизненных задач.

В известной мере именно эта идеология – в чем-то более успешно, в чем-то менее – была основанием описания планируемых образовательных результатов в ФГОС для основной школы (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). Сегодня и в российское образование пришло понимание того, что индустриальный предметный подход устаревает, а ему на смену приходит более современный. Сегодня важно, прежде всего, какие задачи может решить школьник, насколько он демонстрирует гибкость в принятии решений и разрешении проблем, причем пока даже не известных заранее.

⁴ Мы не останавливаемся на критике дизайна этих программ и качества тестовых заданий. Это отдельная научная тема, обсуждение которой выходит за рамки целей настоящей публикации.

Особенности результатов российских школьников в международных исследованиях

Результаты российских восьмиклассников (по TIMSS) и 15-летних школьников (по PISA) имеют уникальную конфигурацию: высокий уровень предметных знаний и неумение их применять. Для более детального анализа, начиная с 2004 г., в России проводится так называемый вторичный анализ – углубленное исследование имеющихся данных. Эта работа проводилась различными коллективами и многие ее результаты уже опубликованы [2; 3].

В частности, в сравнительном исследовании [2] интерпретация результатов российских школьников проводилась на основании психолого-педагогического экспертно-аналитического анализа заданий, которые оказались для российских школьников труднее или, напротив, легче, чем для их сверстников в других странах. Для этого задания были дифференцированы по трудности, а затем деконструированы: разложены на отдельные (ядерные) действия, последовательное выполнение которых приводило к успешному решению. В отечественной традиции (по ФГОС) их можно поставить в соответствие с общеучебными умениями и навыками. Фактически, был осуществлен логико-предметный психологический и методический анализ конкретных вопросов-заданий в контексте данных об их выполнении отечественными школьниками.

Таким образом, можно в целом охарактеризовать трудности следующим образом:

- при выполнении заданий по чтению трудности возникали при необходимости дать точный (текстуальный) ответ по обширному тексту, а в заданиях на математическую грамотность, напротив, затруднения вызывали задания, требующие приблизительного, оценочного ответа;

- обескураживают наших школьников тексты, написанные в популярной или бытовой форме, требующие опоры на здравый смысл или бытовой опыт. Несплошные тексты (составленные из нескольких информационных фрагментов), работа с которыми требует сопоставления, соединения информации, трудны для наших школьников;

- российские школьники затруднялись в идентификации предметной модели той ситуации, которая описывалась в задании. Если, например, задача была «про деревья» (хотя предполагала математическое решение), то она ошибочно трактовалась как биологическая, и далее появлялись неправильные ответы.

Обобщая полученные результаты и выводы, можно констатировать, что продемонстрированные в TIMSS хорошо сформированные у российских школьников предметное содержание, навыки и умения, связанные с учебным предметом, в PISA не обеспечивают достижения высоких результатов. Это означает, что предметное знание не гарантирует автоматически высокой способности решать реальные задачи, с которыми человек сталкивается в жизни.

Фактически, если сравнивать эти результаты с идеологией ФГОС, можно заключить, что основное отставание российских школьников связано с жесткой локализацией полученных знаний в той предметной области, в которой они получены. Не происходит «эмансипации» знания от условий ее получения. Эта особенность не может быть преодолена простым увеличением объема знаний, она требует существенно иного способа работы с проблемными ситуациями.

Особенности учебного процесса и образовательных результатов (основная школа)

Итак, приведенный обзор результатов вторичного анализа, сделанного по итогам первых результатов PISA в их сравнении с данными TIMSS, демонстрирует приверженность отечественной школы принципу предметности и академической направленности образования. Если проанализировать ответы российских школьников и учителей на вопросы анкет, сопровождающих все международные исследования, то можно наглядно увидеть различия в типах учебной работы в России и за рубежом, особенно в странах, показывающих высокие результаты. Так, в российских школах дети преимущественно в области математики «овладевают базовыми умениями» и «проводят доказательства», почти не зани-

маясь «связями математики с другими предметами». А, например, в Нидерландах соотношение обратное, там наиболее значимым является «применение математики к реальным ситуациям» [1]. Мы полагаем, что ориентация нашей школы свидетельствует об узости пространства свободного учебного действия.

Этот вывод можно аргументировать и дополнительными данными сравнения обоих исследований. В 2006 г. PISA была ориентирована на измерение естественнонаучной грамотности, а TIMSS измерял то же самое в 2007 г. Таким образом, с разрывом в 1 год появилась возможность сравнить оба исследования по шкале «естественнонаучная грамотность». Оба исследования проводятся на репрезентативных российских выборках, что позволяет их экстраполировать на генеральную совокупность российских школьников.

В обоих исследованиях помимо интегральных результатов – средних баллов – приводится и много дифференциальных данных, в частности, баллов по субшкалам.

В PISA-2006 средний балл по шкале «естественнонаучная грамотность» в 2006 г. был 479 баллов. Однако задания и вопросы можно дифференцировать по содержанию действий, что позволяет выделить соответствующие субшкалы. Как мы видим из табл. 1, – это способность увидеть (идентифицировать) научную проблему в реальной жизненной ситуации, научное объяснение и применение научных данных. Самый низкий результат, как мы видим – по первой субшкале.

Относительно благополучно выглядит уровень достижений по шкале «научное объяснение явлений», т.е. в сфере наиболее близкой к предметному содержанию образовательной области «естествознание». Это до-

вольно привычная для наших школьников деятельность. Гораздо менее благополучными являются результаты по шкалам «использование научных данных» и «идентификация научных проблем». Речь при измерении результатов по этим шкалам идет о способности учащегося применять полученные знания в новых для него ситуациях, т.е. о так называемом переносе (перенос знаний, полученных в одной предметной области на другую, в том числе и перенос на ситуации, которые трудно однозначно отнести к определенной предметной области). Идентификация научных проблем – это способность школьника работать с материалом реальных жизненных ситуаций средствами предметной области «естествознание». То есть применительно к обеим шкалам, по которым результаты школьников ниже, можно говорить о том, что они относятся к мета- или надпредметным способностям. Их формированию, конечно же, способствует собственно предметное обучение, но оно не является достаточным.

Очень близкие выводы оказалось возможным сделать и по TIMSS-2007. При некотором различии в формулировках суть данных, приведенных в табл. 2, схожа. При в целом весьма высоком результате здесь явно прослеживается та же тенденция: наиболее успешны наши восьмиклассники в знании (ср. «научное объяснение явлений»), но менее успешны по шкалам применение знаний (ср. «использование научных данных») и существенно менее успешны по шкале рассуждение (ср. «идентификация научных проблем»). Рассуждение (reasoning) – это также метапредметная способность, имеющая в своей основе предметное знание, но не сводимая к нему.

Таблица 1

PISA-2006. Различия в уровне достижений по дифференциальным шкалам

	Общий балл	Различия в уровне достижений по обобщенной шкале (общий балл) и достижения по шкалам компетентностей		
		Компетентность		
		Идентификация научных проблем	Научное объяснение явлений	Использование научных данных
Россия	479	-23,8	12,7	-0,6

Таблица 2

TIMSS-2007. Различия в уровне достижений по дифференциальным шкалам

	Общий балл	Различия в уровне достижений по обобщенной шкале (общий балл) и достижения по шкалам когнитивных областей		
		Когнитивная область		
		Рассуждение	Знание	Применение знаний
Россия	525	-5	9	2

Если обратиться к данным последнего исследования PISA-2012 (измерявшего преимущественно математическую грамотность), мы увидим схожие результаты (табл. 3).

Таблица 3

PISA-2012. Различия в уровне достижений по дифференциальным шкалам. Шкалы «Интерпретация» и «Использование». Распределение по уровням сложности заданий; 6-й уровень – самый высокий

Шкала	Страна	Ниже 1	1	2	3	4	5	6
Интер- претация	РФ	10,1	18,1	26,9	24,2	14,2	5,2	1,2
	Финляндия	3,2	7,7	18,2	27,8	24,5	13,6	5,0
	США	8,1	16,3	24,0	23,0	17,0	8,4	3,2
Используй- зование	РФ	7,1	15,2	25,4	26,8	17,2	6,8	1,6
	Финляндия	7,1	15,2	25,4	26,8	17,2	6,8	1,6
	США	8,7	17,8	25,9	23,6	15,2	6,8	2,0

Примечание: для сравнения здесь и далее приведены распределения для Финляндии и США. Выбор этих двух стран обусловлен следующим: Финляндия долгое время являлась страной-лидером (хотя в последние годы она уступила лидерство азиатским странам), а США – поскольку у нас традиционно бытует мнение о том, что там невысокое качество образования, хотя на самом деле их результаты попадают в число средних по международной выборке.

Мы видим, что распределения по России смещены в сторону низких уровней, но по шкале «использование» они вновь существенно лучше, чем по шкале «интерпретация». Таким образом, крен в сторону собственно предметных знаний, обнаруженных при первых сравнениях, сохраняется и по последним данным.

Для подтверждения этого утверждения было проведено еще одно сравнение результатов PISA-2006 и TIMSS-2007. Мы сравнивали результат стран, принявших участие в обоих исследованиях. Всего таких стран оказалось 19. В целом была обнару-

жена согласованность результатов по обоим исследованиям. Как правило, страны имеют результаты выше или ниже средних по обоим исследованиям. Только три страны выбиваются из общей тенденции: Литва, США и Россия, но различия в результатах России наибольшие.

Таким образом, при сравнении результатов обоих исследований обнаруживается своеобразие образовательных результатов *только* российских школьников: *высокий уровень предметной подготовки сочетается с низким уровнем метапредметной под-*

Динамика результатов российских школьников

Сегодня проведено уже 5 волн исследований PISA: 2000 (грамотность чтения), 2003 (математическая грамотность), 2006 (естественно-научная грамотность), 2009 (грамотность

чтения), 2012 (математическая грамотность); 5 волн TIMSS (1995, 1999, 2003, 2007, 2011). Это дает возможность проследить динамику результатов и сделать некоторые предположения относительно связи этой динамики с происходящими в российском образовании событиями. Остановимся на этом кратко⁵.

Таблица 4

Средние баллы российских школьников в волнах исследования PISA по годам (сравнение по отдельным видам грамотности начинается с волны, в которой большая часть заданий была проверкой соответствующей грамотности)

Виды грамотности	2000 г.	2003 г.	2006 г.	2009 г.	2012 г.
Грамотность чтения	462	442	440	459	475
Математическая грамотность	-	468	476	468	482
Естественно-научная грамотность	-	-	479	478	486

Как мы видим (табл. 4), в 2012 г. результаты российских школьников улучшились. По грамотности чтения это улучшение продолжается с 2006 г. И хотя результаты российских школьников продолжают оставаться значительно ниже средних международных (500 баллов), сам факт улучшения представляется весьма отрядным, российские результаты приближаются к средним.

Вопрос о причинах этих положительных изменений, к сожалению, придется оставить без ответа. Есть искушение связать это улучшение с введением новых образовательных стандартов. Но от такого оптимистического вывода придется воздержаться. Дело в том, что сравнение результатов начальной школы (по исследованиям TIMSS и PIRLS) и основной школы (по TIMSS и PISA) показывает, что «провал» результатов происходит уже после завершения начальной школы, в основной. А учатся там школьники пять лет. Следовательно, результаты 2012 г. показали дети, начавшие обучение в основной школе в 2007 г. Учитывая, что стандарты основной школы были введены только в 2010 г., при-

дется признать, что обоснованно связывать некоторое улучшение с введением стандартов преждевременно.

И еще несколько слов о PIRLS. Известно, что Россия заняла первую строку в таблице результатов в этом исследовании в 2006 г., а также показала самый внушительный прирост от 2001 к 2006 г. среднего балла среди стран-участниц. Однако, к сожалению, этот прирост неравномерен: учащиеся из сельских школ, школ с большим процентом учащихся из экономически неблагополучных семей показали *гораздо меньший прирост среднего балла*, чем учащиеся из городских школ и школ с большинством учащихся из экономически благополучных семей. Кроме того было выявлено, что успех в становлении читательской компетентности связан с *семейными факторами*, в частности, с усилиями родителей в период обучения чтению [3].

Образовательная среда российских школ

Теперь остановимся подробнее на учебных характеристиках российской школы. Одним из важных направлений реформи-

⁵ Подробно результаты приведены в международных отчетах [OECD, 2010, OECD, 2013] и кратко в работах Центра оценки качества образования (www.centeroko.ru).

вания школы является оценка и улучшение школьного климата)⁶. Сначала рассмотрим данные PISA-2009, поскольку оно было преимущественно направлено на анализ грамотности чтения, а большинство исследователей сходятся во мнении, что именно чтение является наиболее важной составляющей образовательных достижений.

Считается, что уровень достижений повышается в условиях разумной дисциплины, хороших отношений школьников со своими педагогами, как в учебной сфере, так и в личных уважительных отношениях. Достижения в области чтения также связаны с тем, как педагоги поощряют заинтересованность школьников в чтении. Важными признаются также ожидания родителей, но анкета для родителей не проводилась в России, поэтому этот показатель мы не рассматриваем.

В отчетах [10; 11] приведены довольно обширные сведения о школьном климате. Он изучается по многочисленным показателям, мы остановимся на следующих:

- личные отношения учителя и учеников;
- дисциплинарный климат;
- формы поощрения учеников к чтению,

1. Личные отношения учеников и учителей (по анкетам учеников).

Показатели, фигурирующие в исследовании, строились на основании согласия/несогласия школьников со следующими утверждениями.

А. Мы хорошо ладим с большинством педагогов.

В. Большинству учителей небезразлично мое самочувствие (well-being).

С. Большинство учителей действительно слышат, что я хочу сказать.

Д. Если мне нужна помощь, я получу ее от своих учителей.

Е. Большинство учителей относятся ко мне справедливо.

Ниже приведен процент согласия опрошенных школьников с приведенными утверждениями («всегда» или «почти всегда»)

Как мы видим (табл. 5), общий тон отношений школьников с педагогами вполне благополучный.

2. Дисциплинарный климат (по анкетам учеников).

По многим данным, так называемый дисциплинарный климат положительно связан с образовательными результатами [9]. И это весьма ожидаемо: чем больше времени тратится на организацию порядка и дисциплины, тем меньше остается на учебную работу, да и вовлеченность учеников это снижает. Дисциплинарный климат измеряется по согласию/несогласию со следующими утверждениями.

А. Ученики не слушают то, что говорит учитель.

В. В классе шум и беспорядок.

С. Учителю приходится долго ждать, пока ученики успокоятся.

Д. Ученики не могут хорошо работать.

Е. Ученики долго после звонка не начинают работать.

Таблица 5

Процент школьников, согласившихся с приведенными утверждениями («всегда» или «почти всегда»)

Страна	А	В	С	Д	Е
РФ	88	76	73	82	80
Финляндия	87	49	63	84	80
США	90	81	74	88	89

⁶Школьный климат очень широко обсуждается в литературе. Мы ссылаемся только на работы, непосредственно упомянутые в этой статье, например [8].

Таблица 6

**Процент школьников, не согласившихся с приведенными утверждениями
(«никогда или почти никогда», «на некоторых уроках»)**

Страна	A	B	C	D	E
РФ	81	86	85	85	89
Финляндия	60	52	63	80	68
США	76	72	79	87	82

Как мы видим (табл. 6), в России организация уроков весьма похвальна, по сравнению с другими двумя странами российские показатели выше.

3. Формы поощрения учеников к чтению (по анкетам учеников).

Насколько хорошо педагоги умеют мотивировать школьников и вовлечь их в учение? Для ответа на это вопрос в анкетах ученики отвечали, в какой мере они согласны со следующими утверждениями.

A. Учитель просит объяснить значение прочитанного.

B. Учитель задает вопросы, которые провоцируют учеников лучше понимать текст.

C. Учитель дает ученикам достаточно времени, чтобы обдумать свои ответы.

D. Учитель рекомендует книги или авторов, которых стоит прочитать.

E. Учитель помогает ученикам (приобретает) высказывать собственное мнение о тексте.

F. Учитель помогает ученикам связать прочитанное с событиями собственной жизни.

G. Учитель показывает (объясняет), как информация текста связана с тем, что они уже знают.

Таким образом, мы видим (табл. 7), что с позиции школьников ситуация вполне благополучная, даже лучше, чем в других странах, показывающих более высокие баллы.

4. Школьный климат глазами руководителей школ.

А теперь посмотрим, как оценивают близкие по значению характеристики школьной среды руководители образовательных организаций.

Директора школ отвечали, в какой мере в их школе организации школьных занятий мешают следующие факторы.

A. Отсутствие учеников в школе.

B. Нарушение дисциплины учениками.

C. Пропуски уроков.

D. Недостаток уважения к педагогам.

E. Употребление учениками алкоголя и запрещенных препаратов.

F. Неуважение к другим ученикам и буллинг.

Таблица 7

**Процент школьников, согласившихся с приведенными утверждениями
(«всегда» или «почти всегда»)**

Страна	A	B	C	D	E	F	G
РФ	83	86	80	79	84	74	75
Финляндия	35	35	63	38	47	17	24
США	69	73	70	43	66	51	59

Процент школьников, которые обучаются в школах, чьи руководители не согласились с приведенными утверждениями («никогда» или «почти никогда»)

Страна	A	B	C	D	E	F
РФ	20	86	32	68	82	82
Финляндия	27	38	57	67	96	71
США	44	84	70	79	79	81

Как мы видим (табл. 8), если смотреть на школьную среду глазами директоров, то она отличается от того, как ее видят школьники. В России, по мнению руководителей, почти нет неуважения к другим ученикам и буллинга, нарушения дисциплины. Но есть прогулы (столбцы А и С). И этот результат парадоксален, поскольку образовательные результаты невысоки, особенно на фоне сравнения с Финляндией: гораздо более высокие результаты и худшие оценки школьного климата у финских школьников. Нам представляется это весьма интересным: руководители школ не признают неблагополучия школьного климата, но и не обеспечивают высоких достижений. Объяснений может быть два: ответы неискренни (заметим, прямые нарушения – прогулы – редки, а это прямо в компетенции директора), все остальное – весьма благополучно⁷. Или руководители просто не осведомлены о том, что реально происходит в школе.

Обсуждение результатов

Приведенные данные, на наш взгляд, заслуживают продолжения исследований и анализа. Если сами российские результаты приводились в многочисленных публикациях и даже частично повлияли на изменение школьных программ и государственных стандартов, то аспекты, связанные со школьной средой, климатом, обсуждаются крайне редко. А между тем эти характеристики становятся все более признаваемыми как существенно важные. В исследовании PISA число таких характеристик растет. В отчете по вол-

не 2012 [11] обсуждаются такие характеристики, как принадлежность к школе, самоэффективность (в математике), мотивация и др. Это весьма важные «нематериальные» характеристики, которые существенно влияют на образовательные достижения. Если не вдаваться в детали, то, с одной стороны, – это блоки информации, связанной с обстановкой в школе, а с другой – с тем, как чувствуют себя учащиеся в школе.

С 2003 по 2012 г. произошло некоторое улучшение по показателю «причастность к школе» (sense of belonging) у российских школьников. Это значит, что школьная среда, пусть и медленно, но меняется. Одним из наиболее популярных конструктов в связи с успешностью деятельности сегодня становится самоэффективность (self-efficacy). Это понятие было введено еще в 1970-х гг. А. Бандурой [7]. Под самоэффективностью понимается вера в эффективность своих действий, ожидание, что они приведут к нужному результату и затраченные усилия не будут бесполезными. Одним из условий достижения самоэффективности является опыт успеха в соответствующей деятельности. У российских школьников средний уровень самоэффективности соответствует их результатам.

Участие России в международных сопоставительных исследованиях качества образования дает возможность обнаружить особенности российской системы образования. Высокий результат российских школьников в исследованиях TIMSS и PIRLS, с одной сто-

⁷ В связи с любыми социологическими опросами неизбежно возникает вопрос об искренности респондентов. Вероятно, о социальной желательности уместно говорить применительно ко всем данным, основанным на результатах анкетирования.

роны, и низкий в PISA, с другой, достаточно убедительно свидетельствует о том, что концепт «качество образования» в российской трактовке отличается от того, который сегодня предлагается развитыми странами. Как мы здесь показали, именно для России это прослеживается достаточно ярко. Наши школьники имеют высокий уровень предметной

подготовки, но недостаточный уровень в области их готовности к жизни в постиндустриальном обществе.

Хотелось бы надеяться, что ФГОС для основной школы с его вниманием к широкому кругу образовательных результатов и требованиям к условиям организации обучения обеспечит существенное изменение ситуации.

Финансирование

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-06-00735, а также в рамках софинансирования при поддержке Научного Фонда НИУ ВШЭ.

Литература

1. Агранович М.Л., Ковалева Г.С., Поливанова К.Н., Фатеева А.В. Российское образование в контексте международных индикаторов. Аналитический доклад. М.: ИФ «Сентябрь», 2009. 184 с.
2. Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / под. общ ред. К.Н. Поливановой. М.: Логос, 2006. 208 с.
3. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Гос. ун-та высшей школы экономики, 2010. 307 с.
4. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004. 196 с.
5. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / под общ. ред. А.Г. Каспржака, К.Н. Поливановой. М.: Логос, 2006.
6. Тюменева Ю. А., Вальдман А.И., Карной М. Что дают предметные знания для умения применять их в новом контексте. Первые результаты сравнительного анализа TIMSS-2011 и

- PISA-2012 // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 8–24.
7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies // Self-Effic. Chang. Soc. 1995. Vol. 15. P. 1–46.
8. Cohen J. et al. School climate: Research, policy, practice, and teacher education // The Teachers College Record. 2009. Vol. 111. № 1. P. 180–213.
9. Gamoran A., Nystrand M. "Taking Students Seriously", in F. Newman (ed.), Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. N. Y.: Teachers College Press. New York City, 1992. P. 40–62.
10. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? [Электронный ресурс] // Resources, Policies and Practices. Vol. IV. 304 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (дата обращения: 2.12.1015).
11. OECD (2013), PISA 2012 Results: Ready to learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs [Электронный ресурс] // PISA OECD Publishing. Volume III. 520 p. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/97892642091170-en> (дата обращения: 2.12.1015).

Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research

Polivanova K.N.*,

Institute of Education National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia,
kpolivanova@mail.ru

For citation

Polivanova K.N. Educational Outcomes of Middle School in the Context of International Research. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 4, pp.19–30 (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/pse.2015200402

*Polivanova Katerina Nikolaevna, Ph.D., Professor, Institute of Education National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia, e-mail: kpolivanova@mail.ru

The article describes the three main international programs assessing the quality of educational outcomes – PISA, TIMSS, and PIRLS. Results of the Russian students in comparison with international average and states-leaders results show the gap especially on scales concerning the students' ability to apply the school knowledge to real life situations. The unique configuration of Russian students' results in different studies is identified and described. High level of results in primary school (PIRLS) and low level in medium school indicate that the gap is localized exactly at the second stage of education. Further analysis demonstrates that the Russian results are unique and reflect the commitment of the Russian educational system to the principles of academic orientation (high level of substantive results and low ability to apply them in my life). The psychological and pedagogical aspects of school life are presented and analyzed as follows: personal relationships of teachers and students, disciplinary climate, forms of pupils' encouragement to learning. It is shown that these indicators in Russia are strongly positive for students' responses, and often negative for teachers. It is argued that the impact of these indicators has an important potential of development of the Russian educational system. Authors believe that the described peculiarities reflect the real discrepancies in Russian school and can be a resource for the development of the Russian school.

Keywords: Educational outcomes, international comparative programmes for student Assessment

Acknowledgements

This work was supported by grant RHCF № 14-06-14029 and Science Foundation of HSE.

References

1. Agranovich M.L., Kovaleva G.S., Polivanova K.N., Fateeva A.V. Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. Analiticheskii doklad [Russian education in the context of international indicators. Analytical report]. Moscow: IF «Sentyabr'», 2010. 184 p.
2. Polivanova K.N. (ed.) Kachestvo obrazovaniya v rossiiskoi shkole: po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovaniy [The quality of education in Russian schools: the results of international studies]. Moscow: Logos, 2006. 208 p.
3. Frumin I.D. (ed.) Neozhidannaya pobeda: rossiiskie shkol'niki chitayut luchshe drugikh [Unexpected victory: Russian pupils read better than others]. Moscow: Izd. dom Gos. Un-ta– Vysshei shkoly ekonomiki, 2010. 307 p.
4. Novyi vzglyad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000 [A new look at literacy. According to the results of an international study PISA-2000]. Moscow: Logos, 2004. 196 p.
5. Kasprzhak A.G. (eds.) Rossiiskaya shkola: ot PISA 2000 k PISA 2003 [Russian school: from PISA 2000 to PISA 2003]. Moscow: Logos, 2006.
6. Tyumeneva Yu. A., Val'dman A. I., Karnoi M. Chto dayut predmetnye znaniya dlya umeniya prienyat' ikh v novom kontekste. Pervye rezul'taty sravnitel'nogo analiza TIMSS-2011 i PISA-2012 [What do subject knowledge give to the ability to apply them in new conditions. First results from studies timss-2011 and pisa-2012]. *Voprosy obrazovaniya [Questions of education]*, 2014, no. 1, pp. 8–24.
7. Bandura A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Effic. Chang. Soc.*, 1995. Vol. 15. P. 334.
8. Cohen J. et al. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 2009. Vol. 111, no. 1. pp. 180–213
9. Gamoran A., Nystrand M. "Taking Students Seriously". In Newman F. (ed.) *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*, 1992. New York City, New York. Teachers College Press, 1992, pp. 40–62.
10. OECD (2010), PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV). Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en> (Accessed 2.12.2015)
11. OECD (2013), PISA 2012 Results: Ready to learn: Students' Engagement, Drive and Self-beliefs (Volume 3). *PISA OECD Publishing*. 2012. Vol. 3. 520 p. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/97892642091170-en> (Accessed 2.12.2015)