



РЕЗУЛЬТАТЫ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ОЦЕНКИ ПО МОДЕЛИ PISA – 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Термины и сокращения	4
ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	9
1.1. Характеристики выборки исследования	9
1.2. Основные результаты исследования	10
РАЗДЕЛ 2: ЭФФЕКТИВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	13
2.1. Оценка администрацией рисков развития образовательной организации	13
2.2. Корректность школьной самооценки	15
2.3. Оценка прогнозирующего потенциала ВСОКО образовательной организации	23
2.4. Низкая способность администрации оценивать дефициты профессиональных компетенций учителей как факторы риска снижения образовательных результатов	26
2.5. ВСОКО и практики учителей	30
2.6. Применение технологий, связанных с эффективностью ВСОКО в школе	31
2.7. Региональные управленческие механизмы, потенциал ВСОКО и самооценка школ	36
РАЗДЕЛ 3: ПРОФИЛАКТИКА НИЗКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ	39
3.1. Школы с низкими образовательными результатами	39
3.2. Участие ОО в федеральных (региональных) образовательных проектах	43
3.3. Вовлеченность ОО в сетевое взаимодействие	46
РАЗДЕЛ 4: ВЫЯВЛЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ТАЛАНТОВ	49
4.1. Дополнительное образование и развитие обучающихся	49
4.2. Очная и онлайн-форма дополнительного образования	54
4.3. Дополнительное образование и мотивация обучающихся	55
4.4. Практики управления образовательной организацией и дополнительное образование	57
4.5. Углубленное изучение предметов обучающимися	59
4.6. УИОП как элемент организации образовательного процесса	64
4.7. Олимпиады	65
4.8. Региональные управленческие механизмы и результаты УИОП	68
РАЗДЕЛ 5: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	70
5.1. Профориентация по оценкам обучающихся	70
5.2. Развитость профориентационной работы в ОО	73
5.3. Карьерные ожидания обучающихся	76
5.4. Образовательные траектории выпускников	80
РАЗДЕЛ 6: ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ШКОЛЬНОГО КЛИМАТА	84

6.1. Оценка администрацией уровня вовлеченности родителей в жизнь школы _____	84
6.2. Профилактика деструктивного поведения обучающихся _____	88
6.3. Психологическая и социальная работа в ОО _____	91
ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ _____	93
ПРИЛОЖЕНИЕ. Описание подходов к группировке ОО и индексов, использованных в отчете _____	99

Термины и сокращения

ВСОКО – внутренняя система оценки качества образования

ДО – дополнительное образование

ИРО – институт развития образования

МОУО / МСУ – муниципальные органы управления образованием / муниципальная система управления

МТБ – материально-техническая база

МУМ – муниципальные управленческие механизмы

(Р)ОИВ – (региональный) орган исполнительной власти, осуществляющий управление в сфере образования

ОО – образовательная организация

ППД – психолого-педагогическая диагностика

РУМ – региональные управленческие механизмы

УИОП – углубленное изучение отдельных предметов

ФГ – функциональная грамотность

ШНОР – школы с низкими образовательными результатами; общая аббревиатура для образовательных организаций, имеющих риски низких результатов, безотносительно характеристики таких рисков

ESCS (index of Economic, Social and Cultural Status) – индекс экономического, социального и культурного статуса семьи учащегося PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся

ВВЕДЕНИЕ

В соответствии с паспортом национального проекта «Образование» в 2019–2024 годах в субъектах Российской Федерации проводится оценка качества общего образования.

В 2022 году общероссийская «Оценка по модели PISA» проводилась по технологии импортозамещения. При этом исследование по-прежнему позволяет получать данные, сопоставимые с результатами PISA-2018, по традиционным для исследования направлениям оценки: читательской, математической и естественно-научной грамотности.

Национальным центром исследования «Оценка по модели PISA» является ФГБУ «ФИОКО» (<https://fioco.ru>).

Связанные проекты и публикации:

[Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021](#)

[Оценка по модели PISA. Динамика результатов 2019–2020 гг.](#)

[Резильентность. Оценка по модели PISA-2020](#)

[Банк школьных управленческих практик резильентных школ](#)

[Механизмы управления качеством образования](#)

[Методика адресной помощи образовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты \(«500+»\)](#)

[Результаты исследования TIMSS-2019](#)

Особенности проведенного исследования

Всего в 2022 году исследованием были охвачены 1664 образовательные организации (далее – ОО) в общероссийской и региональных выборках. Общероссийская выборка обучающихся является репрезентативной. Общероссийская оценка по модели PISA проводилась в 265 ОО из 43 субъектов Российской Федерации.

В данном отчете представлены результаты общероссийской оценки по модели PISA: поскольку данная выборка является репрезентативной выборкой 15-летних обучающихся, выявленные тенденции и закономерности характерны в целом для Российской Федерации. Для обеспечения наполненности групп и репрезентативности выводов в ряде случаев при оценке анализируемых показателей приводятся данные по всей совокупности образовательных организаций, которые приняли участие в общероссийской оценке по модели PISA, а также в региональных исследованиях.

Особенности представления результатов в отчете: группы и кластеры образовательных организаций

Отчет по результатам общероссийской оценки по модели PISA, прошедшей в 2022 году, посвящен **внутренней системе оценки качества образования (ВСОКО)** и компетенциям образовательных организаций в области управления.

Проведение комплексной оценки школы и последующий анализ полученных данных о функционировании образовательной организации является одним из наиболее трудоемких и важных этапов управления системой образования. От качества выявления проблем зависит эффективность мер противодействия негативным явлениям: чем точнее

будут определены дефициты и вызовы, тем выше вероятность того, что будет найдено решение, которое будет способствовать их устранению.

Ключевым условием эффективного управления школой является наличие развитой ВСОКО и системы самообследования образовательной организации. Умение школы проводить эффективную самооценку связано со способностью выявлять конкретные факторы риска снижения образовательных результатов, затруднения и дефициты в методической, педагогической, воспитательной, академической или социальной сфере деятельности школы.

Особенности представления данных в отчете

В данном отчете анализируются результаты различных групп школ. Основания для группировок связаны с качеством образования в школе, с управленческими механизмами и системой внутренней самооценки в школе, а также с управленческими механизмами, реализуемыми на уровне муниципалитетов и регионов (табл. 1). Сопоставление результатов различных групп школ позволяет выявлять факторы, связанные с повышением (или понижением) образовательных результатов.

В ряде случаев при визуализации результатов для большей наглядности данных используются только крайние позиции группировок (по уровням индексов, по уровням результатов в образовательных организациях). Данный прием используется в случае монотонного изменения (возрастания или убывания) показателей, связанных с данным индексом или уровнями образовательных результатов.

Для определения показателей образовательной среды и расчета индексов использовались данные анкетных опросов обучающихся и руководителей ОО. Часть вопросов в анкетах подразумевала субъективную оценку и выражение личного мнения респондента относительно выраженности того или иного фактора в образовательной организации участников исследования: обучающихся и руководителей ОО.

Таблица 1. Основания группировки ОО для анализа результатов оценки по модели PISA

Группа данных	Основание классификации ОО	Описание
Индексы, созданные на базе анкеты директора школы	Индекс релевантности самооценки	Соответствие комплексной самооценки ОО образовательным результатам обучающихся – см. раздел 2.2.
	Прогнозирующий потенциал ВСОКО	Эффективность и достаточность данных ВСОКО для корректной оценки уровня образовательных результатов обучающихся – см. раздел 2.3.
Результаты ОО	Уровень результатов (оценка по модели PISA)	Уровень результатов ОО, принявших участие в общероссийской оценке по модели PISA в 2022 году

Группа данных	Основание классификации ОО	Описание
		– см. раздел 1.2.
	ШНОР (национальные оценочные процедуры)	Принадлежность к списку школ с низкими образовательными результатами (ШНОР) – см. раздел 3.1.
	Уровень результатов по ОО (группировка ОО)	Выделение ОО с низкими, средними и высокими результатами – см. приложение
Управленческие механизмы региона/ муниципалитета	Региональные и муниципальные управленческие механизмы (РУМ/МУМ)	Расположение ОО в регионах/муниципалитетах с различным уровнем реализации РУМ/МУМ – см. Механизмы управления качеством образования
Уровень социально-экономического и культурного окружения ОО	Уровень инфраструктурного (транспортная доступность, магазины), образовательного (наличие поблизости ОО СПО и организаций дополнительного образования) и культурного (музеи, галереи) окружения места нахождения ОО	Расположение ОО на территории с низким, средним и высоким уровнем социально-экономического и культурного окружения

В таблице ниже также представлены индексы, которые использовались при анализе результатов общероссийской оценки по модели PISA в 2022 году. С подробным описанием индексов можно ознакомиться в приложении.

Таблица 2. Индексы, использованные при анализе результатов общероссийской оценки по модели PISA в 2022 году

Группа индексов	Наименование индексов
Индексы, созданные на базе анкеты представителей администрации	Индекс технологий формирования образовательных результатов (ФОР)
	Индекс компетенций педагогов в оценивании
	Индекс технологий индивидуализации образовательного процесса (ИОП)
	Индекс цифровых образовательных технологий
	Индекс оценки дефицитов компетенций администрации
	Индекс вовлеченности родителей в образовательный процесс в ОО
	Индекс ограничений развития ОО
	Индекс инструментализации ВСОКО
	Индекс разнообразия форм профориентационной работы
Индексы, созданные на базе анкеты обучающихся	ESCS (index of Economic, Social and Cultural Status)
	Индексы мотивации обучающихся
	Индекс вовлеченности в профориентационные мероприятия
	Индекс адаптивных педагогических практик
	Индекс эффективной обратной связи
	Индекс поддержки родителей
	Индекс буллинга

РАЗДЕЛ 1: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ключевой целью при проведении оценки по модели PISA является оценка уровня функциональной грамотности (далее – ФГ) у обучающихся в возрасте от 15 лет и трех месяцев до 16 лет и двух месяцев.

В данном разделе представлены результаты обучающихся по трем видам грамотности (математическая, читательская и естественно-научная), а также связь образовательных результатов с рядом характеристик ОО, обусловленных управленческими особенностями и контекстом, в котором они функционируют.

1.1. Характеристики выборки исследования

Характеристики общероссийской выборки исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. Характеристики выборки

Характеристики выборки	Россия
Количество ОО, принявших участие в исследовании	265
Из них:	
<i>Сельских</i>	89
<i>Городских</i>	176
Количество обучающихся – участников исследования ¹	9043
Из них:	
<i>участники из сельских ОО</i>	1291
<i>участники из городских ОО</i>	7752

В таблице 4 представлены сведения о распределении участников исследования по классам/курсам.

Таблица 4. Распределение участников исследования по классам/курсам²

Классы/курсы	Россия
7–8 классы	2%
9 класс	69%
10–11 классы	25%
1–2 курсы СПО	5%

¹ Представлена итоговая численность ОО и участников исследования, результаты которых анализировались в расчетах после отсева некорректно заполненных тестов и анкет. Могут отличаться от изначального размера выборочной совокупности.

² Здесь и далее сумма всех процентов в рамках одного показателя/вопроса может незначительно отличаться от 100% вследствие погрешности округления (например, 10,4% + 20,4% + 69,2% = 100%. При округлении: 10% + 20% + 69% = 99%).

1.2. Основные результаты исследования

По результатам общероссийской оценки по модели PISA в 2022 году средний балл по читательской грамотности составил 504 балла (16 место³), математической – 503 балла (17 место), естественно-научной – 484 балла (30 место).

В «Оценке по модели PISA» (как и в оригинальном исследовании PISA) выделяют шесть уровней для каждого вида грамотности, где пятый и шестой уровни – самые высокие, достижение которых указывает на высокие компетенции; второй является пороговым, недостижение которого свидетельствует о недостаточно развитых базовых умениях – об учебной неуспешности⁴. Чем выше доля обучающихся, не преодолевающих пороговый уровень, тем хуже образовательная система обеспечивает профилактику низких результатов.

Среди участников общероссийской оценки по модели PISA 14% не достигли порогового уровня по читательской грамотности, 16% – по математической грамотности, 15% не преодолели пороговый уровень по естественно-научной грамотности.

Разница между 25% лучших и 25% худших результатов по итогам исследования составила: по читательской грамотности – 219 баллов, математической – 210 баллов, естественно-научной – 194 балла.

По данным исследования, 33% школ определены как рискованные ОО. Категория «рискованные ОО» применяется для характеристики ОО, в которых отмечается высокая концентрация обучающихся из группы учебного риска⁵ – не менее 30% обучающихся из семей с низким уровнем социально-экономического и культурного статуса (принадлежат к нижнему квартилю индекса социально-экономического и культурного статуса ESCS).

По данным 2022 года резильентными являются 18 ОО (7%). Резильентные ОО – это рискованные школы, которые, несмотря на высокую концентрацию обучающихся из группы учебного риска, показывают высокие образовательные результаты по всем видам грамотности. Результаты резильентных школ выше, чем в остальных школах с сопоставимым уровнем влияния факторов риска. При этом резильентные обучающиеся есть и в других школах, в среднем в РФ к ним относятся 19% обучающихся нижнего квартиля ESCS.

³ Относительное место в рейтинге стран – участник исследования PISA-2018. Полный рейтинг стран – участник исследования PISA-2018 приводится в отчете с [результатами исследования](#).

⁴ Более подробно с описанием уровней грамотности можно ознакомиться в отчете [«Результаты исследования PISA-2018 в сопоставительном анализе с результатами за все циклы исследования \(2000–2018 гг.\)»](#).

⁵ Группу рискованных составляют резильентные и нерезильентные ОО. Более подробно с особенностями образовательного процесса в резильентных ОО можно ознакомиться в публикациях ФИОКО: [«Анализ резильентности российских школ»](#), [«Резильентность. Оценка по модели PISA-2020»](#), [«Оценка по модели PISA. Динамика результатов 2019–2020 гг.»](#), [«Результаты общероссийской оценки по модели PISA – 2021»](#).

Таблица 5. Результаты общероссийской оценки по модели PISA

Средневзвешенное место ⁶				10,5				
Грамотность								
Читательская		Математическая		Естественно-научная				
Балл	Место	Балл	Место	Балл	Место			
504	16	503	17	484	30			
Результаты ОО, расположенных в городах и сельских населенных пунктах								
Город	Село	Город	Село	Город	Село			
508	483	502	494	485	477			
Доля участников, не преодолевших границу порогового уровня								
14%		16%		15%				
Разница между 25% лучших и 25% худших результатов ⁷								
Q1	Q4	Dif	Q1	Q4	Dif	Q1	Q4	Dif
390	609	219	402	612	210	389	583	194
Доля ОО с низкими результатами				18%				
Доля ОО с результатом 500 баллов и выше по всем видам грамотности				23%				
Доля рискованных ОО				33%				
Доля резильентных ОО				7%				

В целом по РФ по всем видам грамотности наблюдается позитивная динамика результатов (Рис. 1).

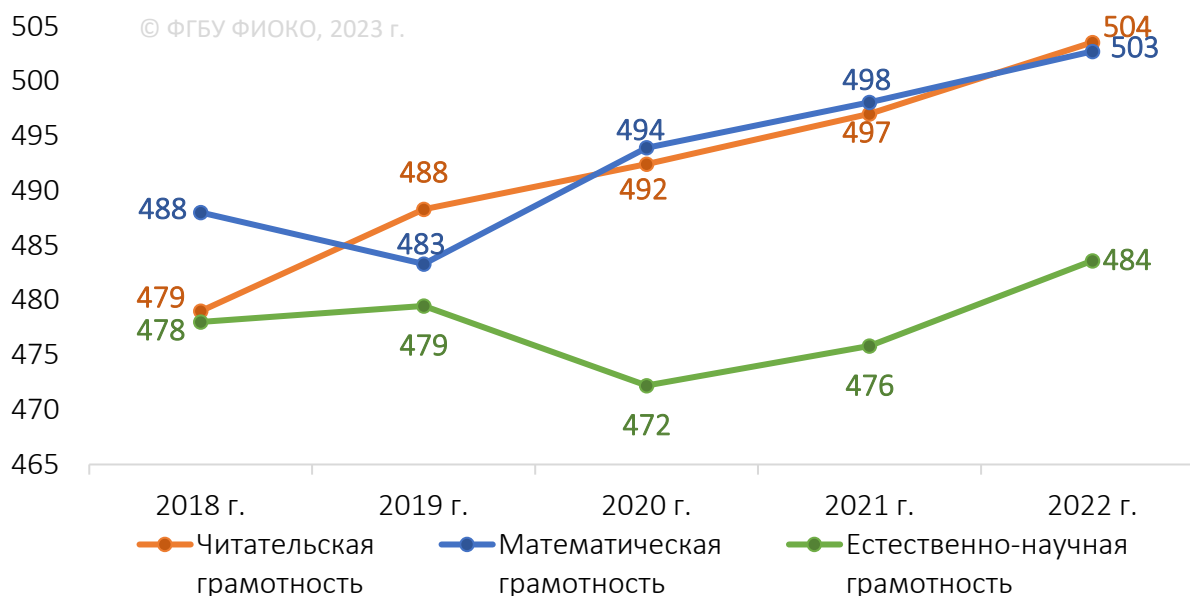


Рис. 1. Результаты Российской Федерации по шкале PISA, 2018–2022 гг.

⁶ Средневзвешенное место региона представляет собой среднее арифметическое значение результатов региона в исследовании PISA-2022 (по видам грамотности), среднероссийского результата PIRLS-2016 и среднероссийского результата TIMSS-2019 (по видам грамотности).

⁷ Q1 – средний балл 25% худших результатов, Q4 – средний балл 25% лучших результатов; dif – разница между Q1 и Q4.

В целом по России в 2022 году доля обучающихся, достигших высоких результатов по читательской грамотности (5 и 6 уровни), составила 7%, по математической – 11%, а по естественно-научной – 3%. Наблюдается снижение доли обучающихся, не достигающих базового уровня владения читательской, математической и естественно-научной грамотности (Рис. 2).

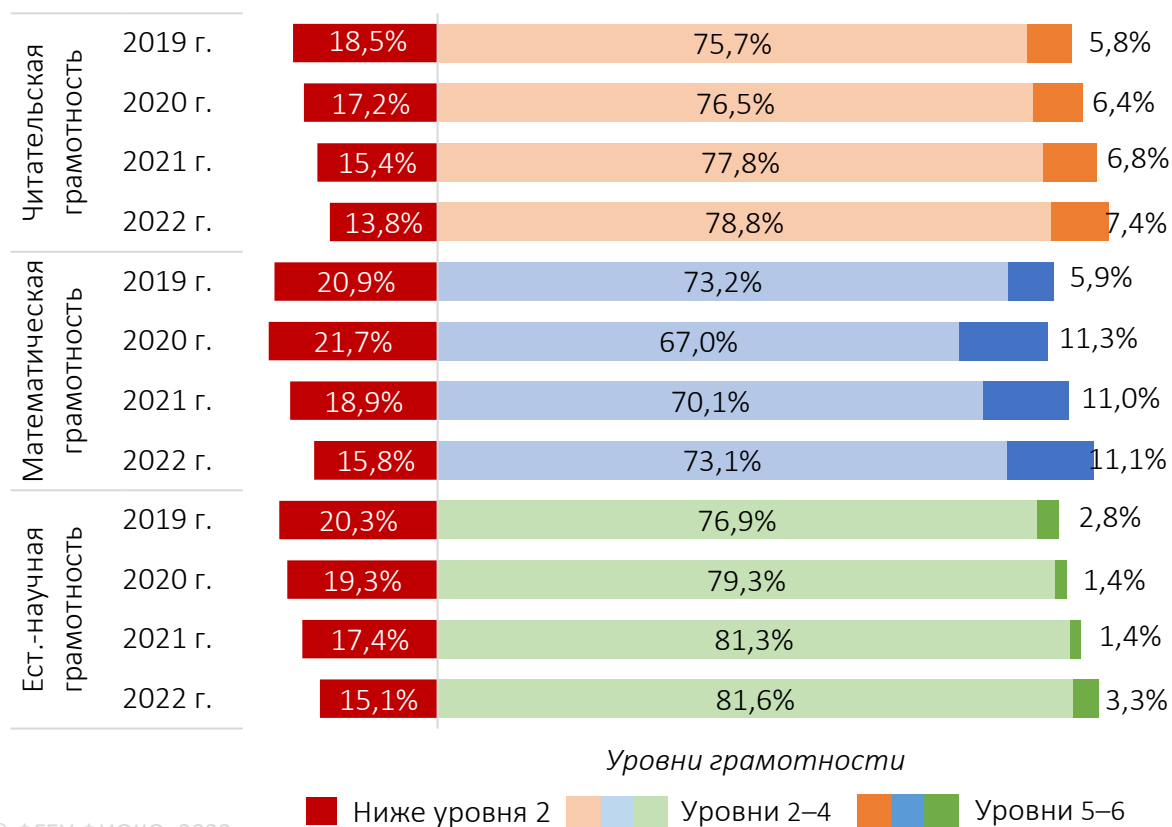


Рис. 2. Динамика результатов обучающихся по уровням грамотности⁸

⁸ Здесь и далее: если не указано иное, представлены результаты анализа по данным общероссийской оценки по модели PISA в 2022 году.

РАЗДЕЛ 2: ЭФФЕКТИВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

2.1. Оценка администрацией рисков развития образовательной организации

Способность директора школы оценивать риски развития образовательной организации непосредственно связана с качеством образования. В анкету администрации был включен ряд вопросов, направленных на оценку типичных проблем и трудностей, стоящих перед образовательной организацией.

Одной из наиболее актуальных проблем школ, по данным ответов представителей администраций, заключается в низкой учебной мотивации обучающихся (об этом сообщили 49% ОО). На втором месте по распространенности – нехватка учителей (и преподавателей в ПОО), с ней сталкиваются 40% ОО. И почти столько же – 39% ОО – считают значительной или очень значительной для своей организации проблему недостаточной вовлеченности родителей в учебный процесс.

Таблица 6. Распределение ответов представителей администраций о проблемах ОО

Проблемы в ОО	Наличие проблемы↓	Отсутствие проблемы
Проблема низкой учебной мотивации обучающихся	49%	51%
Нехватка учителей, преподавателей	40%	60%
Незаинтересованность, невовлеченность родителей в учебный процесс	39%	61%
Проблема переполненности/ загруженности школы	34%	66%
Высокая доля обучающихся с трудностями освоения учебной программы	32%	68%
Слабая материально-техническая база	28%	72%
Проблема организации в ОО дополнительного образования, соответствующего реальным запросам обучающихся и их родителей	18%	82%
Проблема недостаточной загруженности школы (малое количество обучающихся)	14%	86%
Нехватка административных сотрудников	13%	87%
Отсутствие достаточной ресурсной поддержки со стороны учредителя	13%	87%
Проблема организации эффективных профориентационных мероприятий	12%	88%
Отсутствие достаточной методической поддержки со стороны муниципалитета/региона	11%	89%
Нехватка непедагогических сотрудников	11%	89%
Низкие компетенции по анализу результатов контрольно-оценочных процедур	10%	90%
Неэффективная коммуникация с учредителем	6%	94%
Низкие профессиональные компетенции педагогического коллектива	4%	96%

По ответам представителей администрации для каждой ОО был рассчитан индекс ограничений развития ОО. Все ОО были разделены на три группы в соответствии со значениями данного индекса:

- 0–20 баллов – низкий уровень ограничений развития ОО (благоприятная ситуация);
- 20,01–40 баллов – средний уровень;
- 40,01–100 баллов – высокий уровень ограничений развития ОО (неблагоприятная ситуация).

Индекс ограничений развития ОО показывает связь с результатами функциональной грамотности обучающихся.

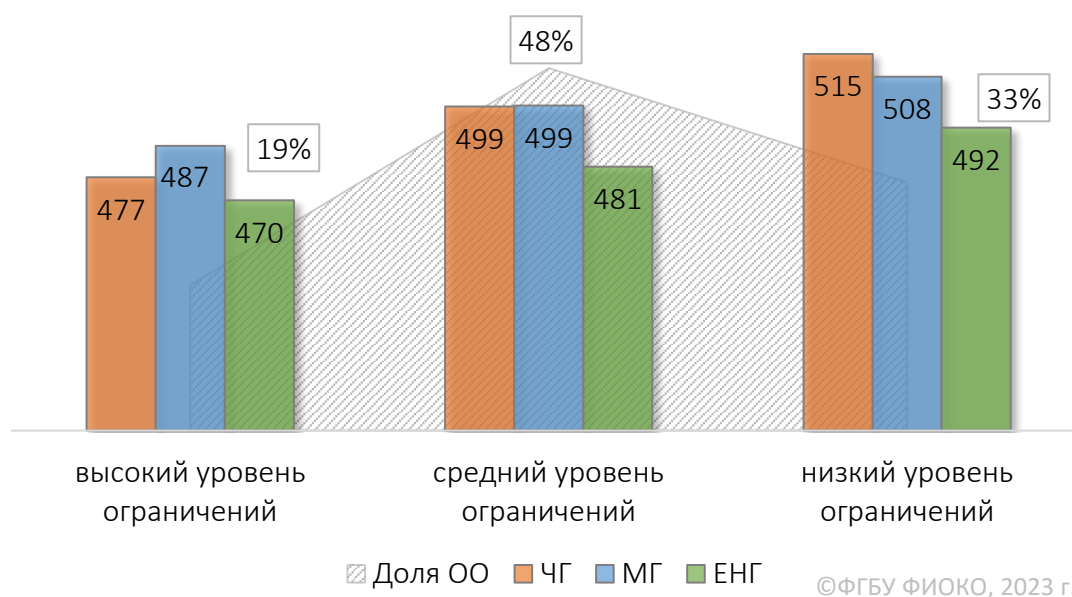


Рис. 3. Индекс ограничений развития ОО и результаты обучающихся⁹

Наличие проблем, ограничивающих развитие ОО по оценке администрации, практически не связано с местностью: в сельских населенных пунктах, как и в городских, доля ОО с низким уровнем ограничений (то есть, благоприятной ситуацией) составляет 33%, с высоким уровнем ограничений – 21 и 18% соответственно.

Ограничения развития ОО и низкие результаты образования

Высокий уровень ограничений развития ОО связан с вероятностью попадания в список ОО с низкими результатами образования. При этом среди ОО, демонстрирующих стабильные не низкие результаты, 40% организаций сообщают о благоприятной ситуации (относительно низком уровне проблем и ограничений). Среди школ, которые не смогли выйти из списка ШНОР, 40% организаций сообщают о значительном количестве ограничений и трудностей, стоящих перед организацией, и только 7% сообщают о низком уровне ограничений развития ОО.

Внимание на себя обращает заметная доля ОО с низким уровнем ограничений, тем не менее попавших в перечень ШНОР по результатам 2022 года. Как будет показано ниже,

⁹ Здесь и далее сокращения в рисунках: ЧГ – читательская грамотность, МГ – математическая грамотность, ЕНГ – естественно-научная грамотность.

среди этой группы школ наиболее велика доля ОО с низкими компетенциями самооценки, что является одним из наиболее значимых рисков низких результатов. Школы, неспособные прогнозировать свои результаты, формируют программы развития, которые не позволяют обеспечить профилактику рисков снижения результатов.

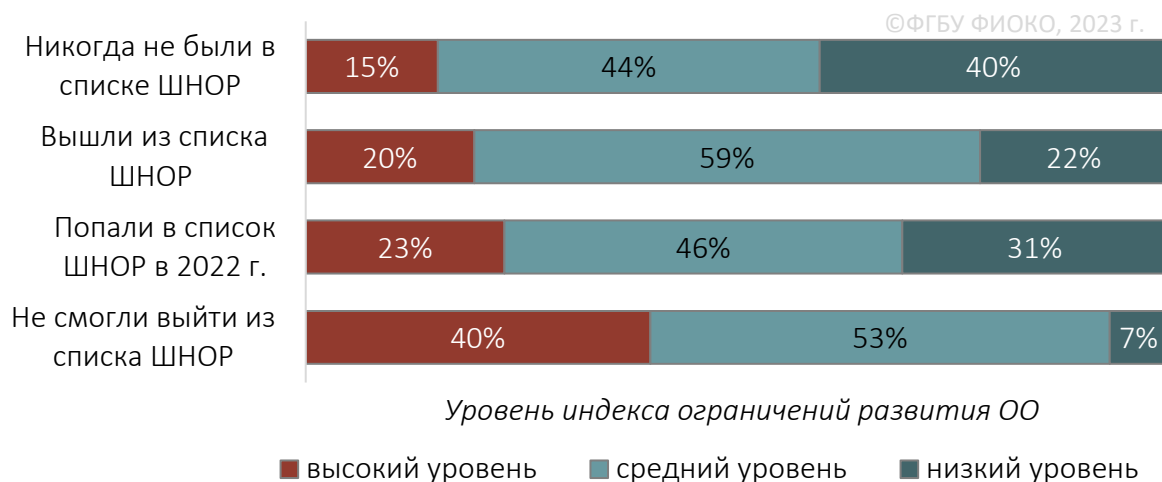


Рис. 4. Распределение ОО из списка ШНОР по уровням индекса ограничений развития

2.2. Корректность школьной самооценки

Проведение процедуры самообследования для образовательных организаций является обязательным, однако качество реализации данной процедуры оценить довольно затруднительно. Вместе с тем снижение (или отсутствие роста) образовательных результатов является наиболее явным признаком слабого управления, а сложности, связанные с выявлением критически значимых для ОО рисков, являются одним из наиболее существенных дефицитов управленческих компетенций.

В связи с этим была предпринята попытка выявить ОО, отличающиеся наиболее явными признаками несоответствия самооценки и реальной ситуации.

Данные для расчета индекса самооценки ОО были получены путем анкетирования представителей администраций образовательных организаций, принимавших участие в исследовании. Анкета администрации включала в себя перечень вопросов по компетенциям педагогов и администрации, использованию различных педагогических практик и по особенностям функционирования организации. Для анализа вопросы были объединены по содержанию в соответствующие группы, по сумме баллов за ответы внутри одной группы рассчитывался соответствующий частный индекс (количественный показатель результатов ОО по данной группе вопросов, представлен в виде результата школы по 100-балльной шкале).

По результатам анкетирования для каждой ОО был рассчитан **индекс комплексной самооценки ОО**, основанный на следующих частных индексах, характеризующих отдельные аспекты функционирования ОО¹⁰:

¹⁰ Описанные частные индексы внутренней самооценки школы обладают хорошей согласованностью (коэффициент альфа Кронбаха 0,71–0,86) и дифференцирующей способностью (более подробно см. Рис. 6).

- индекс технологий формирования образовательных результатов;
- индекс компетенций педагогов в оценивании;
- индекс технологий индивидуализации образовательного процесса;
- индекс цифровых образовательных технологий;
- индекс оценки дефицитов компетенций администрации;
- оценка вовлеченности родителей в образовательный процесс в ОО;
- индекс ограничений развития ОО.

По каждому из перечисленных выше частных индексов для каждой ОО был определен уровень: высокий, средний и низкий.

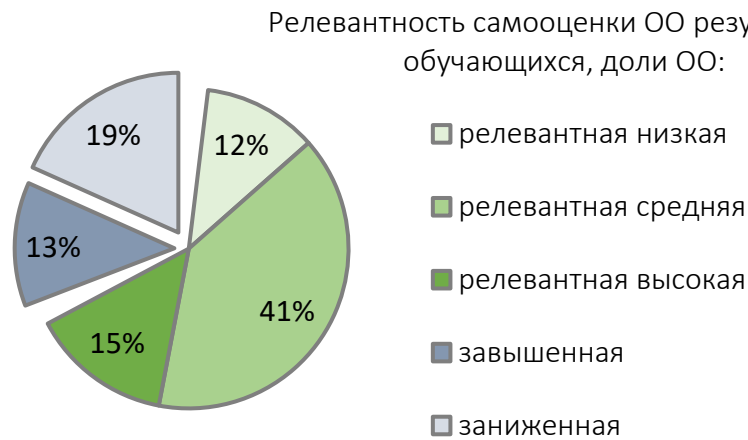
Соотношение уровней частных индексов самооценки образовательной организации отражено в *индексе комплексной самооценки*. К группе с низкой комплексной самооценкой были отнесены ОО, в которых ни один из частных индексов не принимает высокого значения; к группе с высокой комплексной самооценкой – ОО, в которых не менее 3 частных индексов принимают высокие значения и не более 2 частных индексов – низкие. Остальные ОО были отнесены к группе со средней самооценкой ОО.

На следующем этапе данные комплексной самооценки ОО были соотнесены с результатами оценочных процедур (ВПР, ОГЭ и ЕГЭ). Таким образом были выделены пять групп образовательных организаций по релевантности (соответствию) самооценки ОО уровню результатов, которые демонстрируют обучающиеся этой ОО.

Таблица 7. Группировка ОО по релевантности самооценки ОО результатам ее обучающихся

Комплексная самооценка ОО	Результаты национальных оценочных процедур (по данным 2022 г.)	Релевантность самооценки ОО	Доля ОО
<i>Самооценка ОО релевантна (соответствует) результатам обучающихся:</i>			
Низкая	Низкие	Релевантная низкая	12%
Средняя	Средние	Релевантная средняя	41%
Высокая	Высокие	Релевантная высокая	15%
<i>Самооценка ОО НЕ релевантна (не соответствует) результатам обучающихся:</i>			
Низкая	Средние или высокие	Заниженная	19%
Средняя	Высокие		
Средняя	Низкие	Завышенная	13%
Высокая	Низкие или средние		

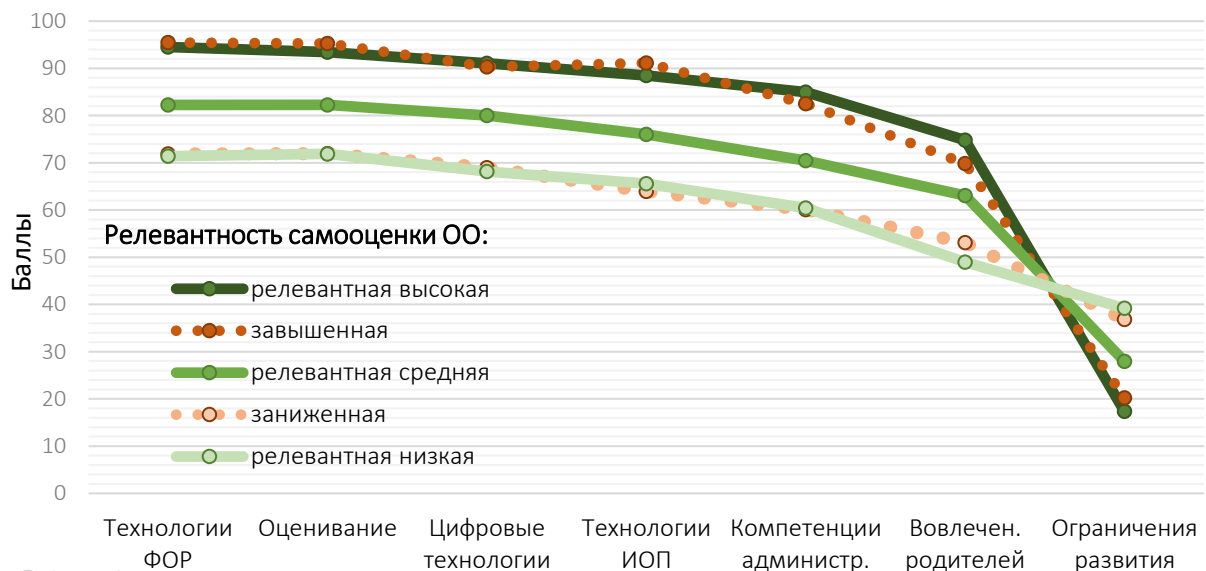
Распределение полученных групп ОО в общероссийской выборке представлено на Рис. 5.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 5. Распределение типов ОО, выделенных на основании сочетания уровня самооценки ОО администрацией и результатов ОО в оценочных процедурах (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ)

Отдельные индексы, входящие в данный показатель, согласованно изменяются во всех выделенных группах образовательных организаций. ОО с завышенной самооценкой оценивают компетенции своих учителей выше, чем ОО с высокой релевантной самооценкой, ОО с заниженной – на уровне ОО с низкой самооценкой.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 6. Значения частных индексов, входящих в индекс комплексной самооценки ОО (по всем ОО, вошедшим в общероссийскую и региональные оценки по модели PISA в 2022 г.)

Релевантность самооценки результатам оценочных процедур подтверждается и результатами обучающихся по данным оценки по модели PISA. В группах ОО с релевантной самооценкой прослеживается соответствие уровня самооценки ОО и результатов обучающихся: в ОО с релевантной низкой самооценкой четверть обучающихся (24%) не преодолевает пороговый уровень читательской грамотности, в то же время в ОО

с высокой релевантной самооценкой только 8% обучающихся не достигают порогового уровня.

Обратная ситуация прослеживается в тех ОО, где комплексная самооценка не соответствует результатам обучающихся: в ОО с завышенной самооценкой наблюдаются низкие результаты по результатам оценки по модели PISA (в таких ОО средний балл по читательской грамотности составил 471, а доля не преодолевших пороговый уровень читательской грамотности – 21%). В ОО с заниженной самооценкой наблюдаются высокие результаты читательской грамотности (средний балл – 515, а доля не преодолевших пороговый уровень составляет 10%).



Рис. 7. Средние результаты читательской грамотности в ОО с разной самооценкой

Подробнее результаты обучающихся по уровням грамотностей в этих типах ОО представлены ниже (Рис. 8). Наибольшая доля обучающихся, не преодолевших границу порогового уровня по всем видам грамотности, отмечается среди участников исследования из ОО с низкой и завышенной самооценкой.

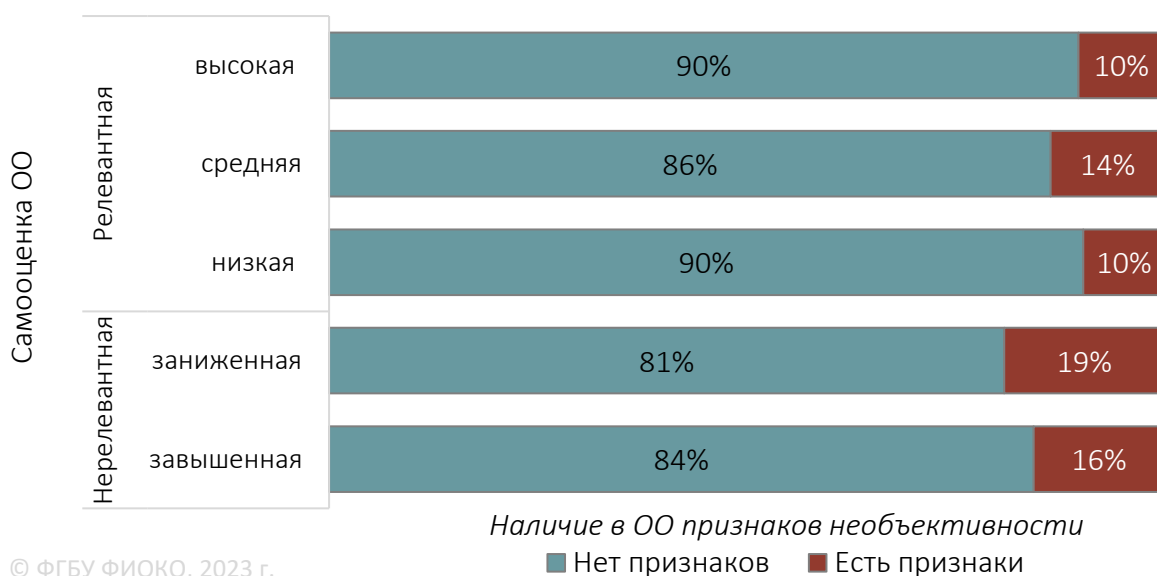
Опасность завышенной самооценки заключается в том, что администрация не владеет реальной ситуацией, не принимает управленческих мер для того, чтобы избежать низких результатов обучающихся. В таких ОО наиболее вероятен сценарий получения низких результатов на ГИА, не оправдывающих ожиданий выпускников.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 8. Результаты обучающихся из ОО с разной релевантностью самооценки

Среди ОО с признаками завышенной или заниженной самооценки чаще выявляются ОО с признаками необъективности по данным национальных оценочных процедур.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 9. Релевантность самооценки ОО и наличие признаков необъективности по данным национальных оценочных процедур

Нерелевантная результатам завышенная самооценка ОО связана с более высокой степенью совпадения оценок ВПР и журнальных оценок обучающихся¹¹ (Рис. 10). Наименьшее совпадение ВПР и журнальных оценок выявляется в слабых ОО – ОО с низкой адекватной оценкой, для которых характерны более низкие оценки в ВПР, по сравнению с журнальными. Более высокие оценки в ВПР, по сравнению с журнальными, встречаются чаще среди ОО с релевантной высокой и заниженной самооценкой. Таким образом, совпадение журнальных оценок с оценками ВПР может не являться достаточной и надежной характеристикой объективности оценивания в ОО, что, однако, не означает, что сопоставления отметок не должны использоваться для анализа результатов на уровне образовательной организации (например, для изучения практик оценивания учителей или для сопоставления сложности школьной и базовой программы).

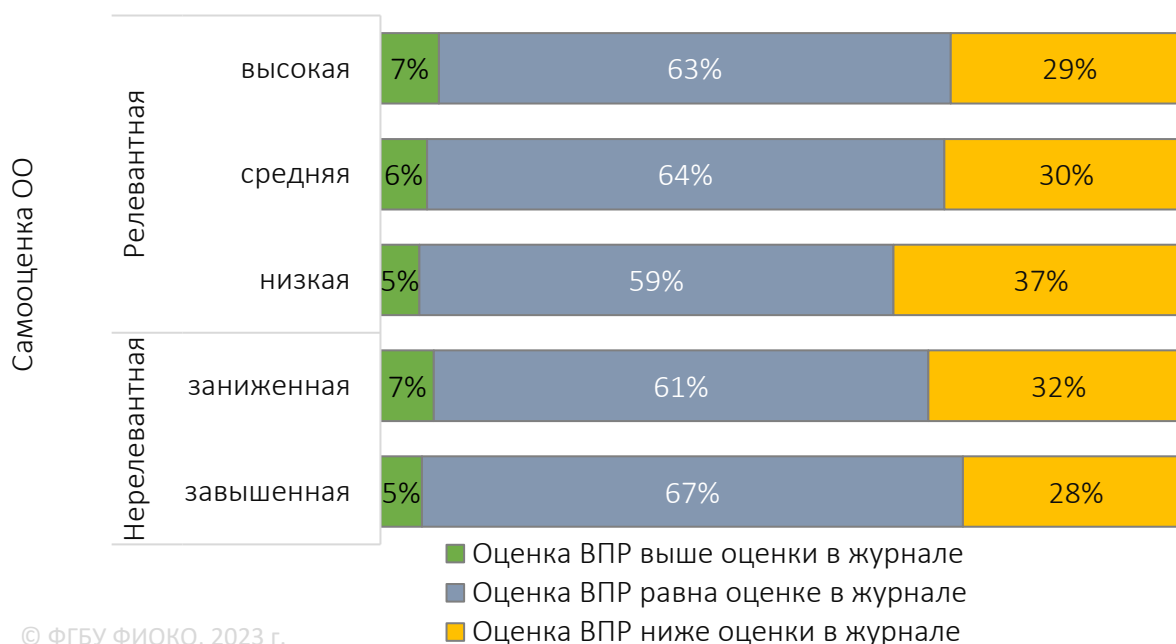


Рис. 10. Релевантность самооценки ОО результатам обучающихся и соответствие оценок журнала и ВПР (по всем ОО, вошедшим в общероссийскую и региональные оценки по модели PISA в 2022 г.)

На Рис. 11 показано распределение среднего по ОО индекса ESCS¹². В целом пропорции групп ESCS среди ОО с заниженной самооценкой несколько ближе к ОО с низкой релевантной самооценкой. Средний ESCS школ с низкой релевантной оценкой ниже, чем значение показателя в группе школ с завышенной самооценкой, результаты при этом выше.

¹¹ Для расчетов использовались результаты ВПР и журнальные отметки за четвертую четверть по математике и русскому языку в 7-м и 8-м классе за 2021 год. Рассчитывались доли совпадений и несовпадений по каждому из предметов в обоих параллелях по ОО, после чего по каждому из трех параметров (совпадение, ВПР выше и ниже журнальных оценок) доли усреднялись для ОО.

¹² Для сопоставимости результатов границы квартилей индекса ESCS установлены едиными для всех регионов и основываются на значениях объединенной общероссийской и региональных выборок.

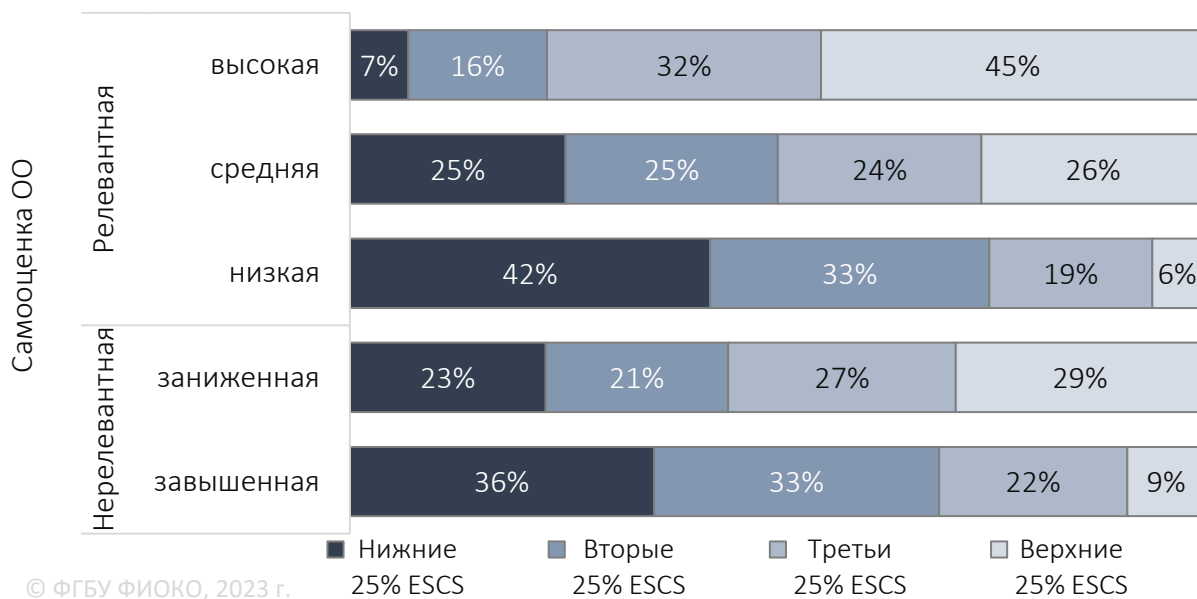


Рис. 11. Релевантность самооценки ОО результатам обучающихся и средний по ОО индекс ESCS (по всем ОО, вошедшим в общероссийскую и региональные оценки по модели PISA в 2022 г.)

Важной особенностью школ с нерелевантной оценкой является уровень мотивации обучающихся. В школах с завышенной оценкой он почти совпадает с уровнем мотивации обучающихся в ОО с высокой релевантной самооценкой, что, вероятно, указывает на стремление школ поддерживать позитивный настрой у обучающихся без реальных усилий по развитию их образовательных результатов, что грозит повышенными рисками получения более низких результатов ГИА. В школах, занижающих свою самооценку, мотивация обучающихся довольно низкая, что представляет противоположную сторону проблемы: школа развивает знания и навыки, но не формирует установки, необходимые для их успешного самостоятельного применения в будущем, что грозит нераскрытием потенциала обучающихся.

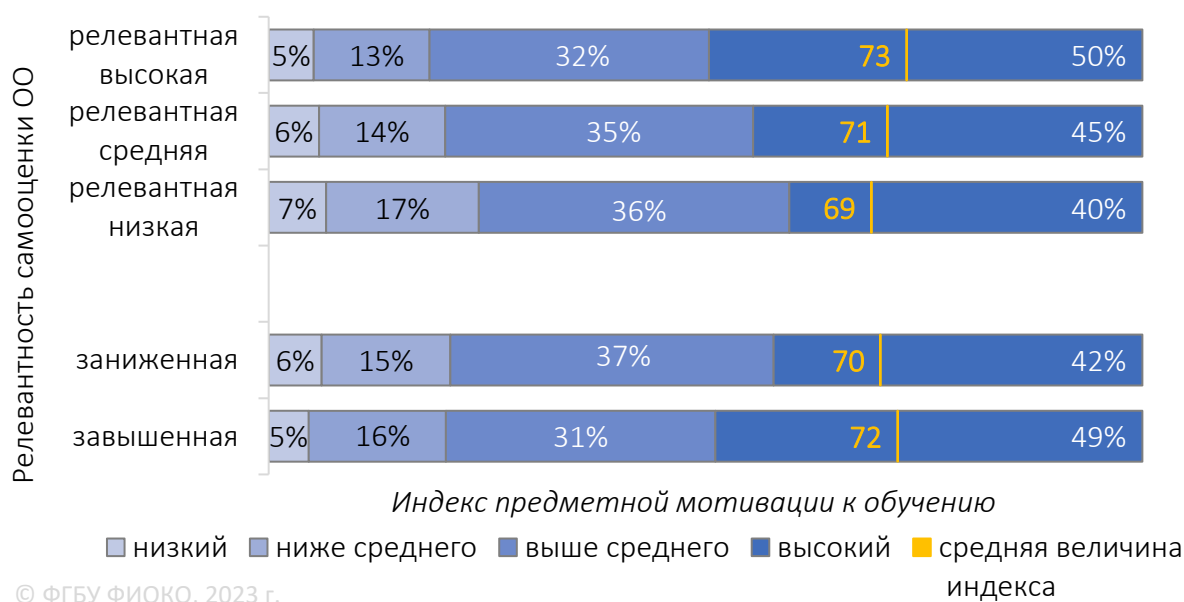


Рис. 12. Релевантность самооценки ОО и предметная мотивация обучающихся

Тезис о недостаточных педагогических усилиях учителей школ, завышающих свою самооценку, подтверждается сопоставлением распространенности адаптивных практик¹³ в выделенных группах ОО. На Рис. 13 представлено распределение среднего по ОО индекса адаптивных педагогических практик в школах с разной самооценкой. ОО с релевантной низкой самооценкой показывают наиболее низкие результаты по уровню адаптивных педагогических практик (по сравнению с другими группами школ).

Одновременно представленная на рисунке взаимосвязь иллюстрирует и стратегию повышения результатов: развитие адаптивных технологий обучения у учителей – наиболее эффективный инструмент повышения образовательных результатов.

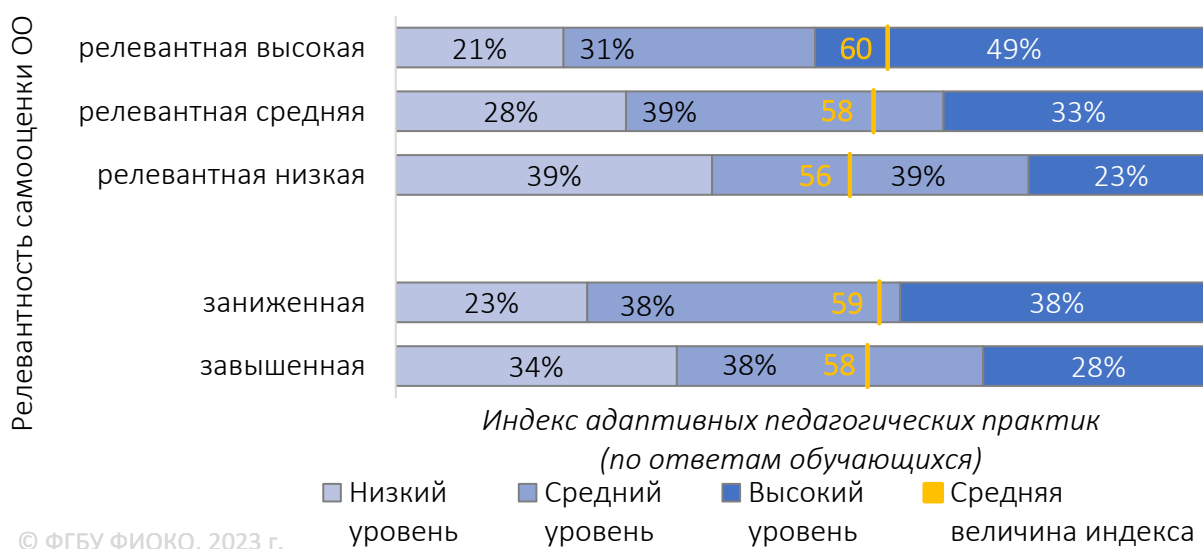


Рис. 13. Распределение среднего по ОО индекса адаптивных педагогических практик в школах с релевантной и нерелевантной самооценкой

В регионах красной цветовой зоны трека РУМ «Организация работы со школами, функционирующими в зоне риска снижения образовательных результатов», выявлена более высокая доля ОО с признаками нерелевантной самооценки. Выявление зоны риска снижения образовательных результатов и обеспечение профилактики недостаточных управленческих компетенций становятся важными задачами региона.

¹³ Описание индекса адаптивных педагогических практик – см. раздел 3.1 [Общероссийской оценки по модели PISA – 2021](#).

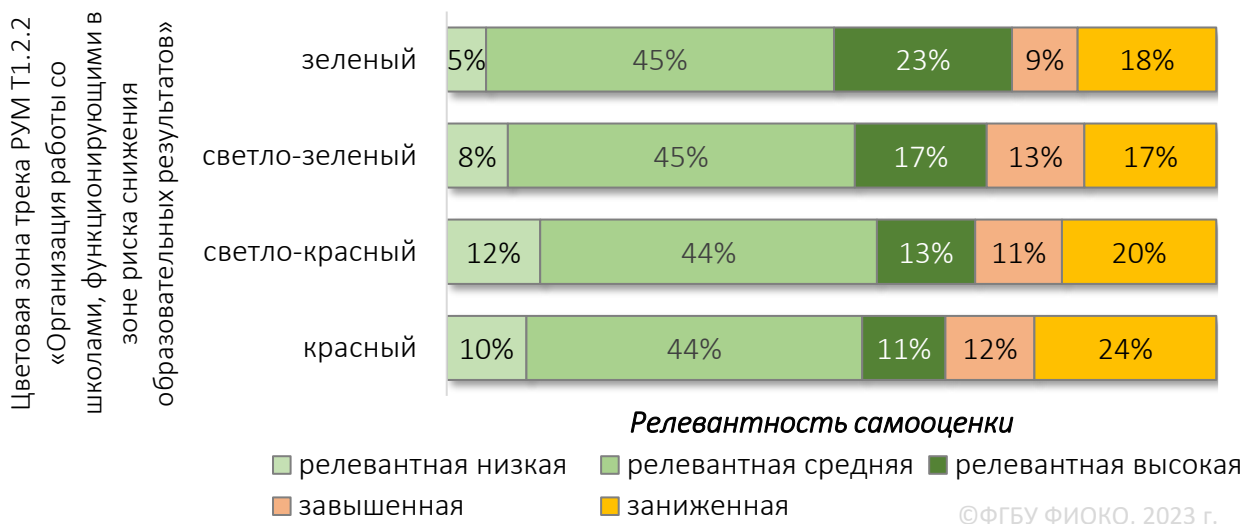


Рис. 14. Релевантность самооценки ОО в регионах разных цветовых зон по РУМ 1.2.2. «Организация работы со школами, функционирующими в зоне риска снижения образовательных результатов» (по всем ОО, вошедшим в общероссийскую и региональные оценки по модели PISA в 2022 г.)

2.3. Оценка прогнозирующего потенциала ВСОКО образовательной организации

Возможность прогнозировать результаты обучающихся в первую очередь связана со способностью администрации школы объективно оценивать эти результаты. Навыки оценки результатов обучающихся также связаны с навыками самооценки и также входят в набор ключевых компетенций администрации образовательной организации.

В анкете администрации отдельный вопрос был посвящен оценке качества подготовки обучающихся в ОО. Целью данного вопроса была попытка оценить потенциал ВСОКО школы: при эффективно выстроенной системе оценки качества образования в школе администрация имеет сформированные представления о качестве подготовки обучающихся и, следовательно, может прогнозировать результаты предстоящих работ точнее, чем в школах, где такая работа недостаточно эффективна.

Вопросы были сформулированы следующим образом: *На основе имеющихся у Вас сведений о подготовке обучающихся, а также на основе результатов оценки их функциональной грамотности или результатов ВПР как бы Вы оценили уровень Ваших обучающихся? Предположите, какие результаты покажут обучающиеся Вашей ОО в оценке по модели PISA по читательской грамотности.*

В качестве предложения о результатах предлагалось назвать долю обучающихся с низкими и высокими результатами по предложенным диапазонам: никто, не более 10%, 10–25%, 26–50%, более 50%.

Важно учитывать, что большинство школ ранее не участвовали в оценке по модели PISA, не знакомы с классификацией уровней грамотности, уровнем сложности заданий. Поэтому ожидается не прямое соответствие прогноза и результатов, а выявление тренда, дополнительно характеризующего особенности самооценки школ. В связи с этим в рамках подготовки данного отчета дополнительно учитывается расширение диапазона в $\pm 10\%$.

Полученные интервальные границы позволили большинству ОО оценить долю высоких или низких результатов довольно точно, оценка администрации оказалась

соответствующей реальным достижениям обучающихся. Вместе с тем, ответы 22% представителей администраций ОО продемонстрировали несоответствие прогноза фактическим результатам обучающихся.

Все ОО – участницы исследования были разделены на три группы в соответствии с уровнем прогнозирующего потенциала ВСОКО:

- ОО с высоким уровнем прогнозирующего потенциала ВСОКО (потенциально эффективная ВСОКО): оба прогнозируемых результата (и низкие, и высокие результаты) соответствуют фактическим достижениям обучающихся;
- ОО со средним уровнем прогнозирующего потенциала ВСОКО: прогнозируемые результаты соответствуют фактическим результатам обучающихся;
- ОО с низким уровнем прогнозирующего потенциала ВСОКО (потенциально неэффективная ВСОКО): в эту группу были отнесены те ОО, где представители администрации не смогли указать относительно точно ни долю обучающихся с низкими результатами, ни долю обучающихся с высокими результатами.

Распределение ОО по уровню прогнозирующего потенциала ВСОКО представлено на Рис. 15.

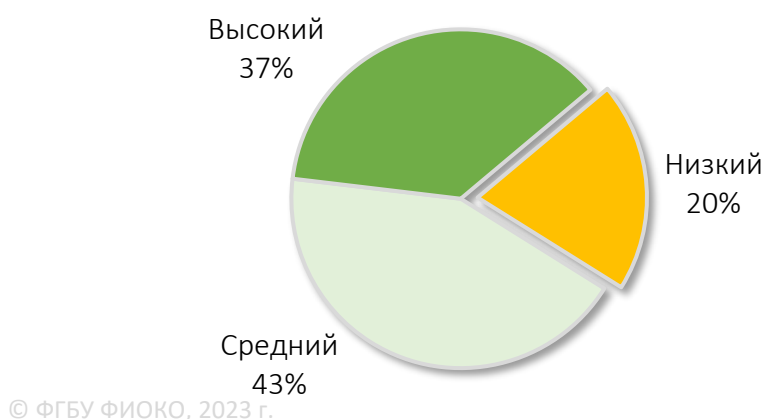


Рис. 15. Распределение ОО по уровню индекса прогнозирующего потенциала ВСОКО

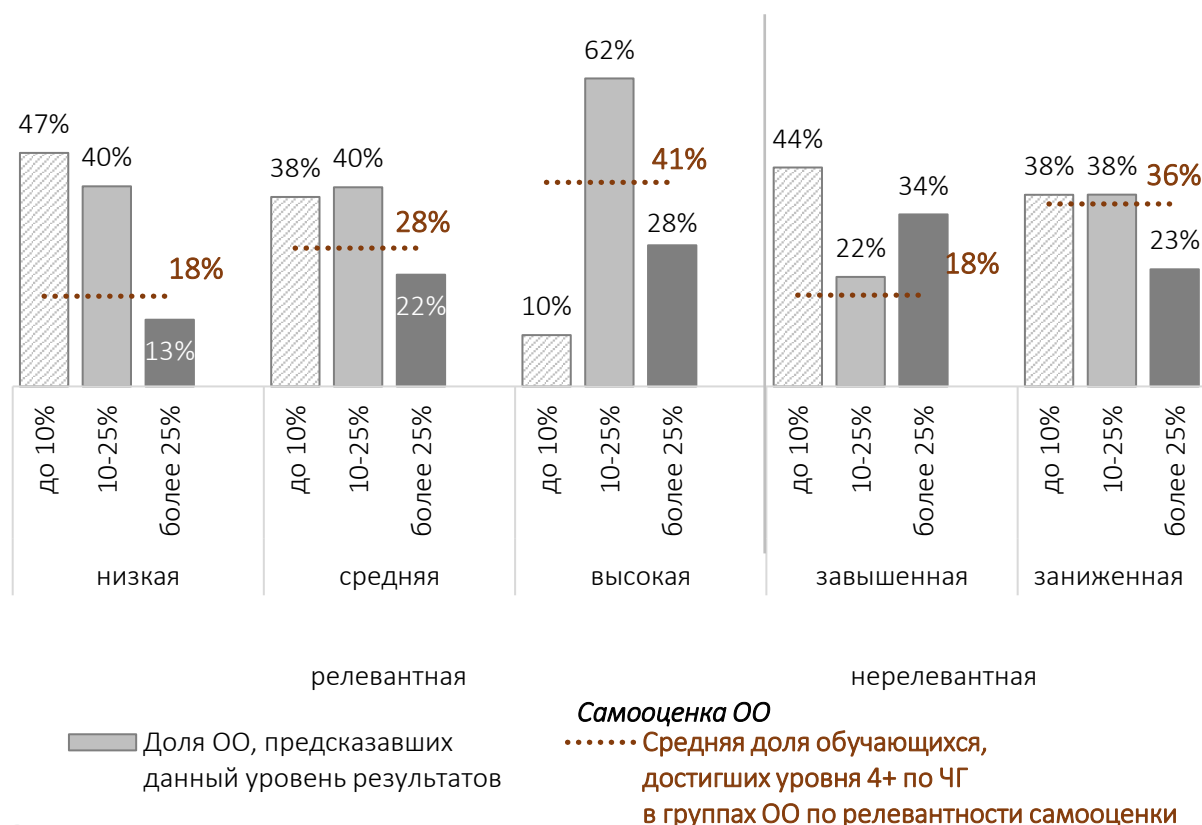
На рисунке ниже показано сопоставление разных групп ОО по релевантности самооценки с результатами прогноза. По каждой группе ОО по релевантности самооценки представлена средняя доля высоких результатов (преодоление четвертого уровня) по читательской грамотности, а также доля ОО, указавших соответствующее значение доли высоких результатов в качестве прогноза.

Выявленная связь соответствует ожиданиям: прогноз ОО с релевантной самооценкой ближе к фактическим результатам, прогноз ОО с нерелевантной самооценкой – дальше от нее.

Например, доля ОО предсказавших не более 10% обучающихся, которые получают высокие результаты, больше всего среди ОО с низкой релевантной самооценкой и меньше всего среди ОО с высокой релевантной самооценкой, а доля ОО предсказавших более 25%, которые получают высокие результаты, напротив, меньше среди ОО с низкой и больше среди ОО с высокой релевантной самооценкой. 47% ОО с низкой самооценкой выбирают наименьший вариант доли обучающихся с высокими результатами, ОО со средней самооценкой, совершивших тот же прогноз, 38%, а с высокой – всего 10%. С ожиданием высоких результатов все наоборот. Предсказавших более 25% высоких результатов

больше всего среди ОО с высокой самооценкой (28%) и меньше всего среди ОО с низкой (13%).

Среди ОО с нерелевантной оценкой прогнозы в основном не соответствуют результатам. 34% ОО, завышающих оценку, дают прогноз высоких результатов, что даже выше доли ОО с высокой релевантной самооценкой, дающих такой же прогноз (28%). Распределения долей ОО с заниженной самооценкой в среднем соответствует распределению ОО со средней самооценкой, в то время как фактические результаты ближе к результатам ОО с высокой самооценкой.



©ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 16. Прогноз ОО **высоких** результатов по читательской грамотности и доля обучающихся, преодолевших 4 уровень по читательской грамотности

Прогноз низких результатов сопоставлялся с долей обучающихся, не достигших базового (2) уровня читательской грамотности. Сопоставление также подтверждает, что ОО с релевантной самооценкой точнее определяют образовательные результаты обучающихся. Прогноз «до 10% низких результатов» встречается чаще среди ОО с релевантной высокой самооценкой, чем со средней и низкой. Негативный (более 25% низких результатов) вообще не встречается среди ОО с высокой релевантной оценкой, чаще встречается среди ОО с низкой самооценкой, чем среди ОО со средней.

В ОО с завышенной самооценкой отмечается наибольшая доля обучающихся, не достигших базового (2) уровня читательской грамотности среди всех выделенных групп. Положительный прогноз (что менее 10% обучающихся покажут низкие результаты) почти так же распространен в этой группе, как и в ОО с высокой релевантной самооценкой: 63% ОО, завышающих самооценку, ожидают менее 10% низких результатов. Негативный (в данном случае более реалистичный) прогноз (что более четверти обучающихся покажут

низкие результаты) среди ОО этой группы встречается в два раза реже, чем среди ОО с низкой релевантной самооценкой.



Рис. 17. Прогноз ОО **низких** результатов по читательской грамотности и доля обучающихся, НЕ достигших 2 уровня по читательской грамотности

2.4. Низкая способность администрации оценивать дефициты профессиональных компетенций учителей как факторы риска снижения образовательных результатов

Способность директора школы выявлять дефициты педагогического коллектива – важнейшая компетенция школьного управленца, без которой невозможно развитие образовательной организации.

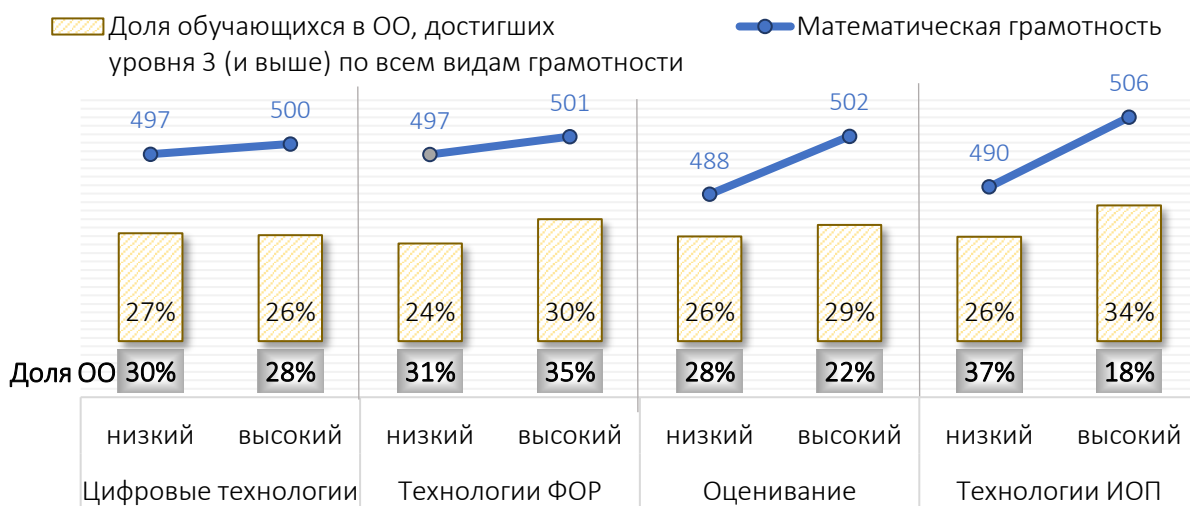
По данным исследования 2022 года (как и по данным прошлых циклов исследования) представители администраций очень высоко оценивают компетенции педагогов ОО по различным направлениям: владение цифровыми образовательными технологиями, компетенциями в оценивании, педагогическими технологиями индивидуализации образовательного процесса (ИОП)¹⁴ и педагогическими технологиями формирования образовательных результатов (ФОР) (см. [отчет 2021 года](#)).

¹⁴ В основе технологий ИОП лежат такие компетенции, как владение приемами тьюторского сопровождения, построения индивидуальной образовательной траектории, владение приемами профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе, навыки работы в инклюзивной и поликультурной среде, навыки вовлечения родителей в сопровождение развития детей, приемы воспитательной работы. К технологиям ФОР относится использование учителями групповых форм работы, проектной деятельности, индивидуализации, технологии формирования метапредметных результатов обучения и развития функциональной грамотности.

На рисунке ниже показаны средние баллы обучающихся в ОО по математической грамотности и средняя доля обучающихся, достигающих 3 (и выше) уровня по всем видам грамотности. Несколько более высокие результаты по математической грамотности демонстрируют обучающиеся в тех ОО, где администрация оценивает компетенции педагогов как высокие, в тех же ОО выявлена несколько более высокая доля обучающихся, достигающих уровня 3 и выше по всем видам грамотности.

Исключением является оценка владения цифровыми образовательными технологиями: в ОО с низкими, равно как и в ОО с высокими оценками владения педагогами цифровыми технологиями в образовательной деятельности, доля обучающихся, достигающих высоких результатов, практически не отличается.

Вероятно, это можно объяснить отсутствием общепринятых стандартов цифровой педагогики и технологий, эффективность реализации которых можно было бы проанализировать, например, посещая уроки. В связи с этим цифровые технологии в школе сегодня – это в первую очередь дополнительная форма предъявления содержания, но не средство повышения индивидуализации образовательного процесса.



©ФГБУ ФИОКО, 2023 г. Уровень компетенций педагогов ОО по оценке администрации

Рис. 18. Уровень компетенций педагогов по оценке администраций и результаты обучающихся

На рисунке ниже представлены оценки администрацией компетенций педагогов в группировке по низкому и высокому уровню. Прогноз результатов обучающихся в значительной мере связан с оценкой администрацией компетенций педагогов ОО. Высокая оценка компетенций учителей связана с ожиданием меньшей доли обучающихся с низкими результатами, низкая, напротив – с более высокой. Это характерно для 3 из 4 рассматриваемых групп компетенций. Исключение из тренда представляют собой цифровые технологии, которые не демонстрируют связи с прогнозом результатов обучающихся.

Только 5% ОО с низким индексом владения технологиями оценивания прогнозировали, что в их ОО не будут выявлены низкие результаты по читательской грамотности. В группе ОО с высоким индексом владения технологиями оценивания уже 15% ОО прогнозируют отсутствие низких результатов среди своих обучающихся. Аналогичные различия прослеживаются в ОО с разной оценкой администрацией педагогических технологий индивидуализации образовательного процесса: не ожидают

получить низких результатов только 8% ОО с низким уровнем данного индекса и 16% – с высоким. В то же время оценка цифровых образовательных технологий не показывает связь с прогнозом результатов обучающихся, что также может указывать на то, что цифровые компетенции педагогов на сегодняшний день не позволяют добиваться повышения образовательных результатов.

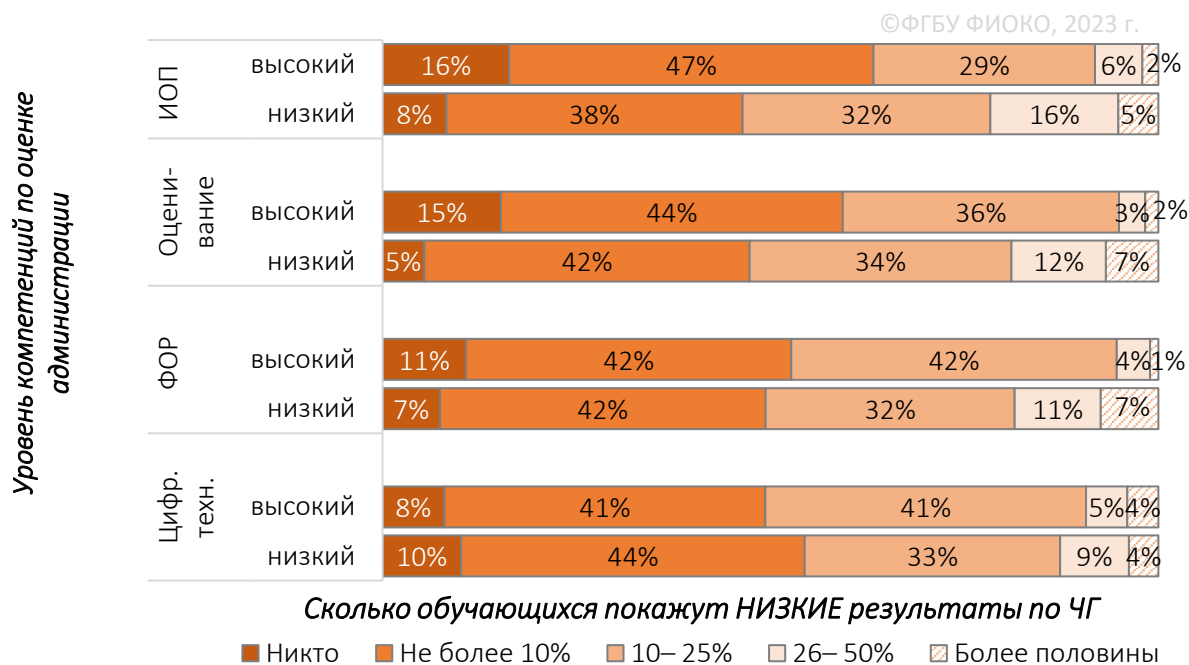


Рис. 19. Оценка администрацией педагогических компетенций и прогноз результатов обучающихся

То, что оценка компетенций учителей школы и образовательные результаты обучающихся связаны также подтверждается результатами анализа ОО в разрезе списка ШНОР. В школах, недавно получивших статус ШНОР (директора, отвечающие на вопросы анкеты еще не знали о факте попадания в список), высокие оценки компетенций учителей в части цифровых технологий выявлены почти в 40% ОО, технологий формирования образовательных результатов – почти в каждой третьей ОО (31%).

Показательно, что школы, вышедшие из списка ШНОР, чаще всего демонстрируют высокие оценки компетенций в оценивании. Это также указывает на то, что умение объективно оценивать образовательные возможности обучающихся является наиболее важной компетенцией учителя наряду с технологиями преподавания, позволяющими индивидуализацию обучения.

В то же время, в ОО, которые не смогли выйти из списка ШНОР, выявляется самая низкая доля организаций, высоко оценивающих компетенции педагогов, однако известно, что управленческие способности (в том числе навыки самооценки) в таких ОО наименее сформированы. Следовательно, включение и исключение из списка можно считать внешним сигналом, который воздействует на представления директора о результативности школы и уровне компетентности педагогического коллектива.

Таким образом, оценка компетенций учителей администрацией связана с их представлениями об образовательных достижениях обучающихся. При этом, вероятно, оценка компетенций педагогов в школах в значительной мере строится на интерпретации

результатов внешней оценки качества, а не на собственном анализе педагогических практик коллектива школы.

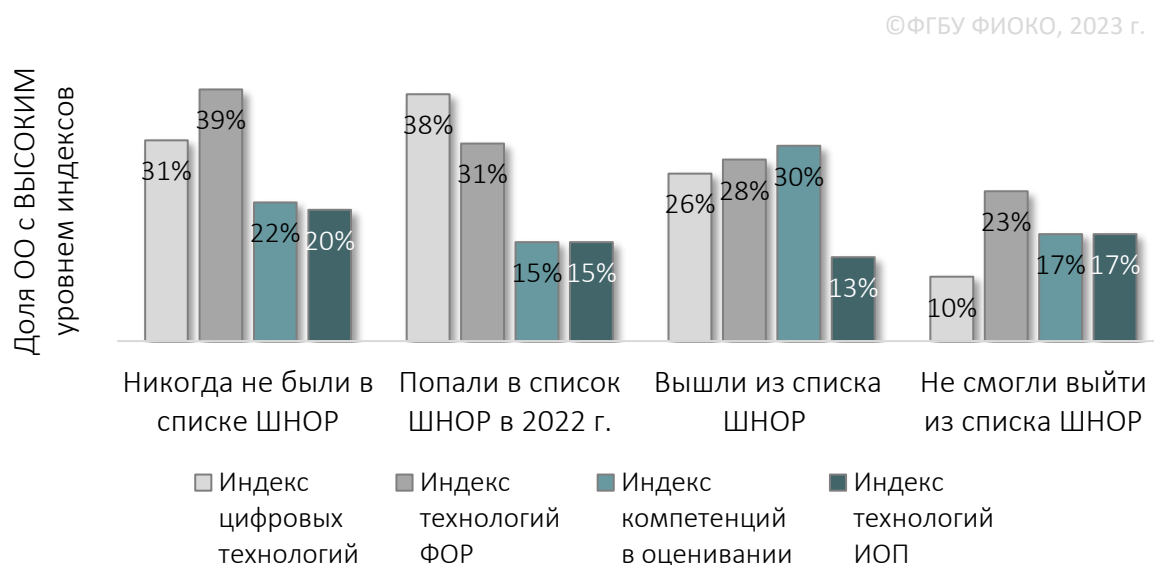


Рис. 20. Доля ОО с высокими индексами педагогических компетенций среди школ из списка ШНОР

Профессиональное развитие педагогов как фактор развития ОО

По данным ОО общероссийской выборки, средняя доля педагогов, направленных на курсы повышения квалификации в предыдущем учебном году за счет собственных средств ОО, составляет 28%, за счет привлеченных, дополнительных средств (например, федеральные, региональные курсы) – 41%. Однако специфика направления педагогов на курсы повышения квалификации может заметно различаться в разных группах ОО.

Можно предположить, что направление педагогов на повышение квалификации за счет самой школы является эффективным способом повышения квалификации только при условии точной диагностики фактических дефицитов конкретного учителя. Следовательно, необходимо учитывать, что наиболее значимым фактором риска являются не ограниченные ресурсные возможности школ по повышению квалификации, а невозможность определить фактические дефициты учителей и разработать планы по их профилактике, а также реализовать программы сопровождения на базе школы в процессе непосредственного выполнения трудовых функций после прохождения ПК.

В связи с этим школы, которые рассчитывают на «аутсорсинг» и решение проблемы недостаточных компетенций учителей «под ключ» и не вовлекаются в процессы диагностики и устранения профессиональных дефицитов своих педагогов, приводят своих обучающихся к наиболее слабым образовательным результатам.

Рисунок ниже может также указывать на то, что слабые и рискованные школы чаще получают внешние рекомендации о прохождении курсов со стороны РОИВ и МОУО, которые в меньшей степени соответствуют фактическим потребностям и особенностям конкретной школы, что ни дает желаемых результатов, не является ни средством профилактики снижения, ни инструментом повышения результатов.

Вместе с тем можно предположить, что школы, которые овладели способностями выявлять потребности обучающихся, могут более успешно использовать средства

повышения квалификации для решения задач развития. Так, например, доля педагогов, направленных на ПК за счет средств школы, самая большая среди представленных групп.

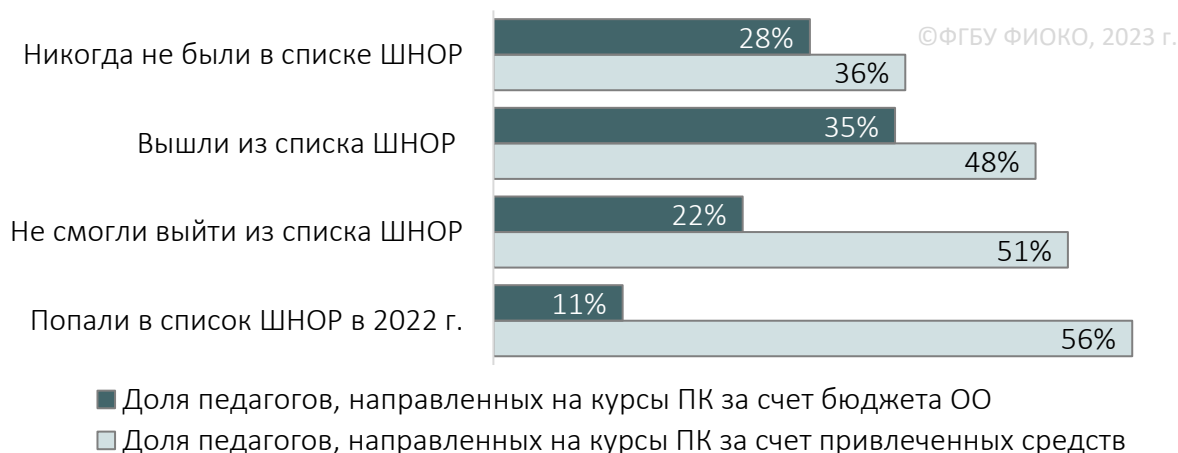


Рис. 21. Средняя доля педагогов, направленных на курсы повышения квалификации, в школах из списка ШНОР

2.5. ВСОКО и практики учителей

Образовательные результаты обучающихся определяются уровнем развития компетенций учителей. К универсальным педагогическим компетенциям, связанным с повышением результатов обучающихся, относится эффективное использование в работе практик, позволяющих учитывать индивидуальные потребности и уровень подготовки обучающихся, способность выстраивать с обучающимися позитивные, доверительные отношения, а также умение учителей давать развивающую обратную связь учащимся, то есть способность давать каждому ученику такую информацию о его работе, которая была бы максимально полезна для улучшения его результатов¹⁵.

Предоставление обратной связи

В рамках общероссийской оценки по модели PISA 2022 года рассматриваются компетенции по предоставлению обучающимся эффективной обратной связи.

Анкета для обучающихся включала вопросы о том, как часто их учителя русского языка и литературы и учителя математики дают им обратную связь в режиме формирующего оценивания: *дают информацию о сильных сторонах обучающихся при изучении преподаваемых предметов, говорят, по каким темам обучающиеся могут приложить дополнительные старания, говорят, как обучающиеся могут улучшить свои результаты.*

На основании данных вопросов был разработан *индекс эффективной обратной связи*. Индекс достигает максимального значения, если, согласно ответам обучающихся, учителя русского языка и литературы и учителя математики применяют указанные практики «на каждом уроке», а минимального – если не применяют «никогда» или «почти никогда». По данному индексу обучающиеся, принявшие участие в общероссийской оценке

¹⁵ Подробнее с информацией о связи различных практик учителей и результатов обучающихся можно ознакомиться здесь: «[Результантность. Оценка по модели PISA-2020](#)».

по модели PISA, были разделены на три группы, которые распределяются следующим образом:

- низкий уровень – от 0 до 30 баллов (31 % обучающихся);
- средний уровень – от 30 до 60 баллов (38% обучающихся);
- высокий уровень – более 60 баллов (32% обучающихся).

Практики формирующего оценивания демонстрируют свою эффективность не только как фактор развития функциональной грамотности обучающихся, но и как условие и предпосылка благоприятного личностного развития, оптимальной мотивации и эмоционального благополучия обучающихся. Наличие эффективной обратной связи со стороны учителей связано с восприятием обучающимися их отношения к себе как более справедливого (Рис. 22).

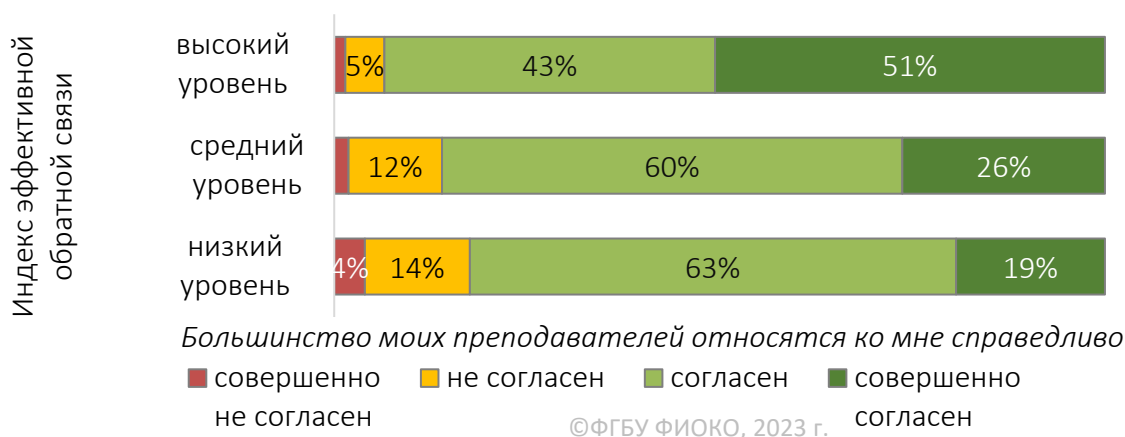


Рис. 22. Оценка эффективной обратной связи и справедливости отношения преподавателей, по ответам обучающихся

В группе ОО с высоким уровнем инструментализации ВСОКО заметно чаще фиксируется высокий уровень эффективной обратной связи учителей математики.

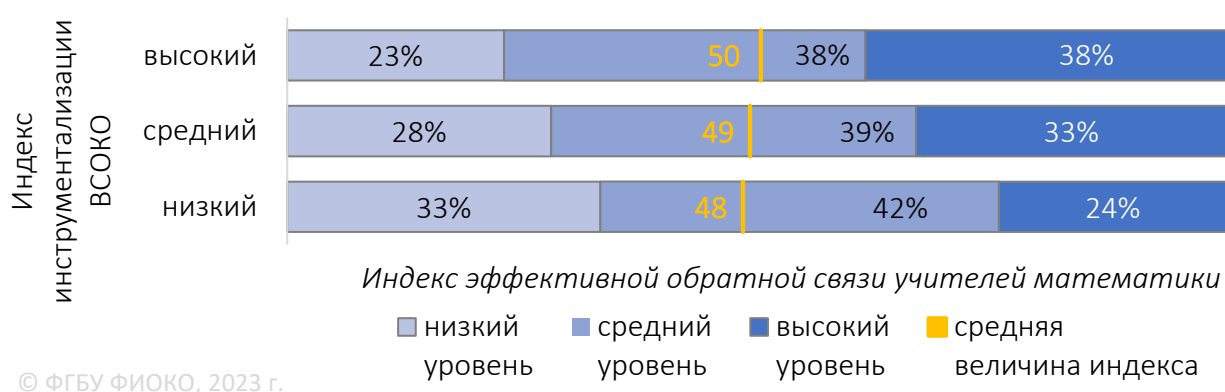


Рис. 23. Распределение среднего по ОО индекса эффективной обратной связи учителей математики в ОО, различающихся уровнем инструментализации ВСОКО

2.6. Применение технологий, связанных с эффективностью ВСОКО в школе

Как уже было показано выше, «сильные» школы имеют более развитые навыки административной команды, более сформированные навыки управления образовательной

организацией. Речь идет не только о, вероятно, более развитых *менеджерских* качествах (организаторских способностях, большей подкованности в нормативной базе и документообороте), но и о навыках профессиональных методистов и дидактов, которыми должны обладать специалисты в области управления образовательной организацией.

В связи с этим следует предположить, что эффективная ВСОКО – это не только точная самооценка, оценка обучающихся, но и более активно используемые технологии, связанные с развитием школы и повышением результатов.

В анкете администрации содержался обширный перечень вопросов, направленных на оценку компетенций управленческой команды и администрации школы по анализу результатов контрольно-оценочных процедур, определению риска снижения образовательных результатов, повышению объективности оценки результатов обучения, повышению эффективности ВСОКО, использованию результатов самообследования ОО для развития, внесению изменения в концепцию развития ОО на основе анализа данных об ОО, а также об участии учителей в проверке контрольных работ (ВПР) обучающихся из классов других педагогов ОО и наличию дополнительных занятий во время каникул для отстающих обучающихся.

На основании ответов на данные вопросы был рассчитан *индекс инструментализации ВСОКО* в образовательных организациях. Под инструментализацией понимается то, что в школе реализуются технологии, которые связаны с получением сведений об образовательном процессе, сложностях и дефицитах обучающихся и учителей.

По ответам представителей администрации ОО общероссийской оценки по модели PISA в 25% организаций был выявлен низкий уровень индекса инструментализации ВСОКО. Результаты этих ОО заметно ниже, чем в школах со средним и высоким уровнем индекса.

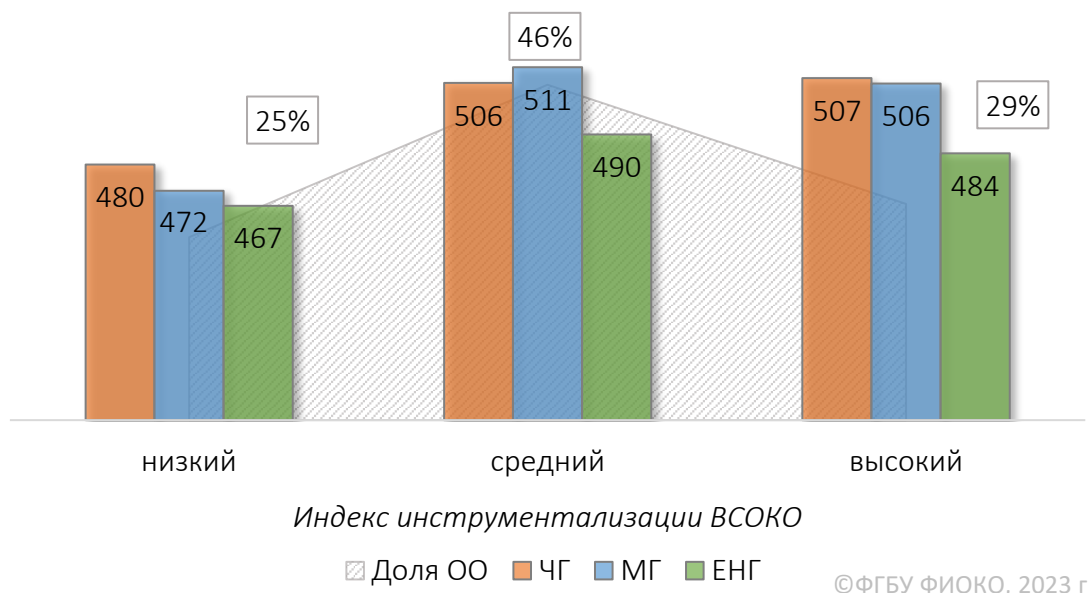


Рис. 24. Индекс инструментализации ВСОКО и результаты обучающихся

При этом отсутствие дифференциации результатов ОО по среднему и высокому индексу можно объяснить наличием ОО с нерелевантной самооценкой. В школах с завышенной самооценкой индекс практически совпадает со значением и распределением долей ОО с высоким уровнем результатов и релевантной оценкой.

В 69% школ с высокой релевантной самооценкой выявлен высокий индекс инструментализации ВСОКО, а среди школ с низкой релевантной самооценкой нет ни одной ОО с высоким уровнем индекса инструментализации ВСОКО. Можно предположить, что школы с релевантной самооценкой и низкими результатами не владеют компетенциями и **не получают достаточной поддержки для внедрения технологий**, которые могли бы положительно отразиться на качестве образовательных результатов.

Школы с завышенной самооценкой завышают и оценку собственных практик, связанных с процедурами ВСОКО, что может указывать на высокую неспособность оценивать эффективность собственных действий, стремление формального исполнения любых стоящих перед школой задач и покзаталей.

Школы с заниженной самооценкой, напротив, могут считать, что проводимые ими мероприятия недостаточны, что приводит ОО в состояние внутренней мобилизации ресурсов, усилий и стремлений, что, может быть, и приносит свои результаты, однако в долгосрочной перспективе вряд ли может быть эффективным способом управления, так как будет приводит к повышенному выгоранию среди педагогического коллектива.

С другой стороны, можно предположить, что нерелевантная самооценка в целом является следствием негативных управленческих посылов с более высокого управленческого уровня. Высокий уровень необъективности при завышении может быть следствием давления и неэффективного управления более высокого управленческого уровня, приводящего к искажению любых запросов, связанных с попыткой оценить реальное положение дел в школе. Низкий уровень объективности при занижении самооценки может указывать на отсутствие самостоятельной субъектности на уровне школьного управления за счет возможного более глубокого погружения внешнего управленческого уровня в вопросы, которые должны решаться на уровне ОО. Продолжение обсуждения этой гипотезы в разделе 2.7.

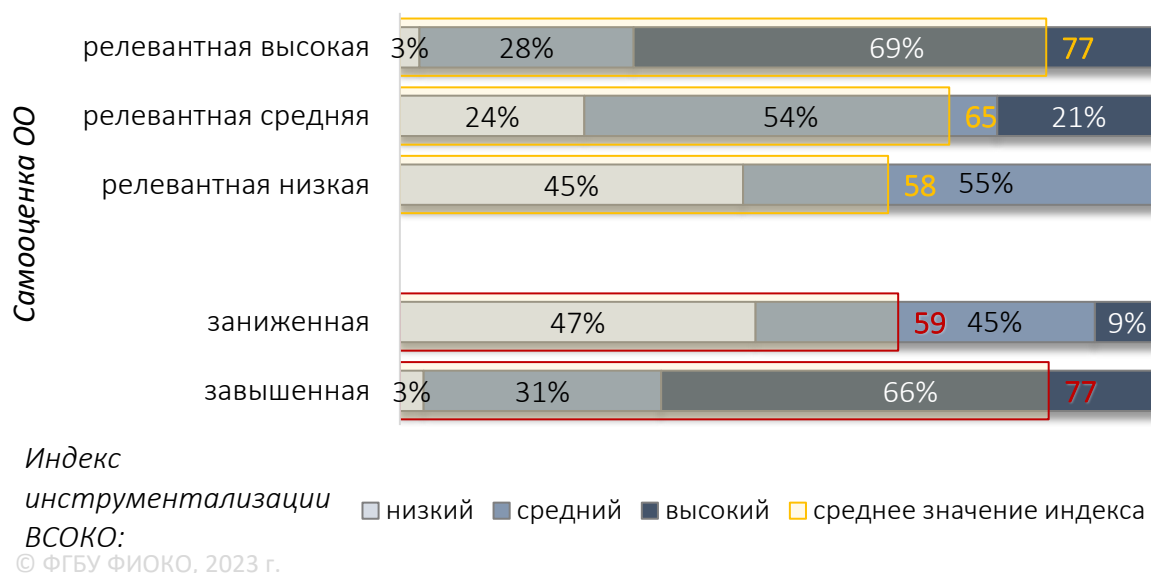


Рис. 25. Индекс инструментализации ВСОКО и самооценка ОО

Ниже отдельно анализируется перечень различных мероприятий, которые проводятся в ОО самостоятельно или с участием муниципалитета или региона. В анкете администрации ОО был предложен перечень мероприятий (Таблица 8), для каждого из которого им нужно было выбрать один вариант ответа: 1) по данному направлению работа в ОО не ведется, 2) ОО работает по данному направлению в рамках ВСОКО

(самостоятельно) или 3) ОО взаимодействует с муниципалитетом/регионом или участвует в федеральной программе по этому направлению.

ОО с релевантной самооценкой чаще используют результаты самообследования и анализа контрольно-оценочных процедур при доработке планов и программ в рамках ВСОКО, самостоятельно выявляют дефициты компетенций у педагогов и разрабатывают на основе их данных адресные индивидуальные программы повышения квалификации учителей. Таким образом, эффективная ВСОКО является основой адекватных представлений администрации о потенциале и ограничениях в развитии ОО.

Таблица 8. Направления работы ОО в рамках ВСОКО

Направления работы ОО в рамках ВСОКО	ОО работает самостоятельно в рамках ВСОКО		ОО взаимодействует с муниципалитетом/ регионом или участвует в федеральной программе	
	Нерелевантная самооценка ОО	Релевантная самооценка ОО ↓	Нерелевантная самооценка ОО	Релевантная самооценка ОО
Обсуждение результатов самообследования образовательной организации на педагогическом совете	76%	81%	20%	17%
Доработка образовательной программы школы после анализа результатов самообследования/результатов контрольно-оценочных процедур (КОП)	70%	80%	23%	17%
Определение проблем, связанных со снижением результатов после анализа результатов самообследования/результатов КОП	81%	80%	18%	18%
Доработка планов развития школы после анализа результатов самообследования/результатов КОП	72%	79%	22%	18%
Совместное планирование отработки дефицитов обучающихся, выявленных на основе анализа результатов КОП или иных форм диагностики	70%	73%	29%	25%
Проведение тематических заседаний педагогического совета школы по конкретной теме	78%	73%	20%	26%
Посещение педагогами ОО уроков коллег	68%	72%	28%	25%
Предоставление посещающими обратной связи коллегам после посещения их уроков	72%	72%	24%	25%
Выявление профессиональных дефицитов учителей школы на основе анализа результатов КОП	61%	65%	35%	32%
Разработка адресных индивид. программ развития проф. компетенций педагогов по дефицитам педагогов на основе анализа КОП	52%	65%	30%	25%
Разбор требований ФГОС совместно с педагогическим коллективом (методобъединением)	59%	61%	38%	37%
Анкетирование, опросы обучающихся и/или их законных представителей, направленные на выявление удовлетворенности/потребностей	44%	51%	53%	47%
Анализ результатов ВПР	47%	47%	49%	47%
Разработка индивидуальных образовательных маршрутов для педагогов ОО внешними специалистами на основе показателей ОО	38%	31%	41%	37%
Сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов профессионального развития учителей внешними для ОО специалистами	29%	27%	53%	57%
Анализ результатов внешней диагностики профессиональных компетенций педагогов при участии муниципалитета или ИРО	27%	20%	65%	69%

2.7. Региональные управленческие механизмы, потенциал ВСОКО и самооценка школ

По данным оценки региональных управленческих механизмов в 2022 году, были выявлены регионы, получившие низкую оценку по треку 1.1.1. «Объективность оценки качества подготовки обучающихся». По данным, полученным при анкетировании администрации в рамках оценки по модели PISA-2022, в этих же регионах наибольшая доля ОО с низким уровнем прогнозирующего потенциала ВСОКО (53%). Таким образом, как минимум, половина школ в этой группе регионов не обладает объективными сведениями об уровне образовательных результатов обучающихся, что может указывать на серьезные дефициты компетенций по вопросам управления качеством образования в целом в региональных системах.

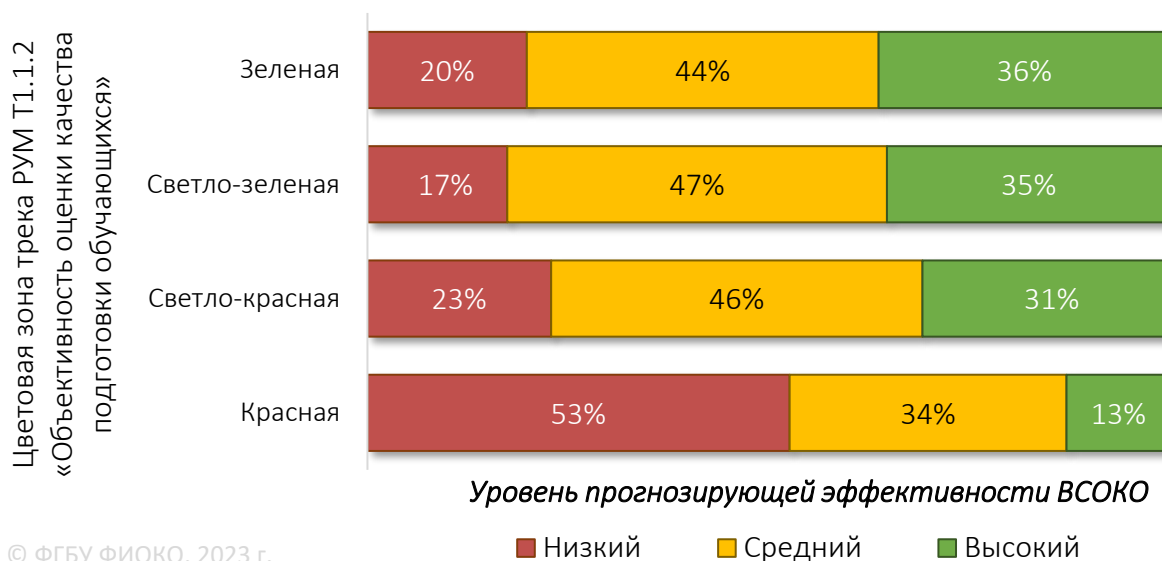


Рис. 26. Сопоставление индекса прогнозирующей эффективности ВСОКО и уровня трека «Объективность оценки качества обучающихся» региональных управленческих механизмов

На рисунке ниже представлена доля ОО с завышенной самооценкой ОО по цветовым зонам треков «Оценка ключевых характеристик качества подготовки обучающихся», «Сбалансированность системы оценки качества обучающихся» и «Оценка ключевых характеристик качества подготовки обучающихся» региональной оценки управленческих механизмов. По данным общероссийской выборки, в регионах зеленой зоны меньше всего школ с завышенной самооценкой.

Данное наблюдение может подтверждать тезис о том, что школы, завышающие свою самооценку, сталкиваются со слабым управлением и негативными практиками на более высоком уровне. «Слабые» муниципалитеты и регионы с точки зрения управленческих механизмов чаще прибегают к показателям с негативными последствиями, не могут выстраивать условия для развития ключевых компетенций администрации школы, формулировать полезные для развития показатели и предлагать эффективные меры.

Использование негативных управленческих практик может указывать на невысокий уровень понимания проблематики задач образовательных организаций и вызовов, с которыми они сталкиваются.

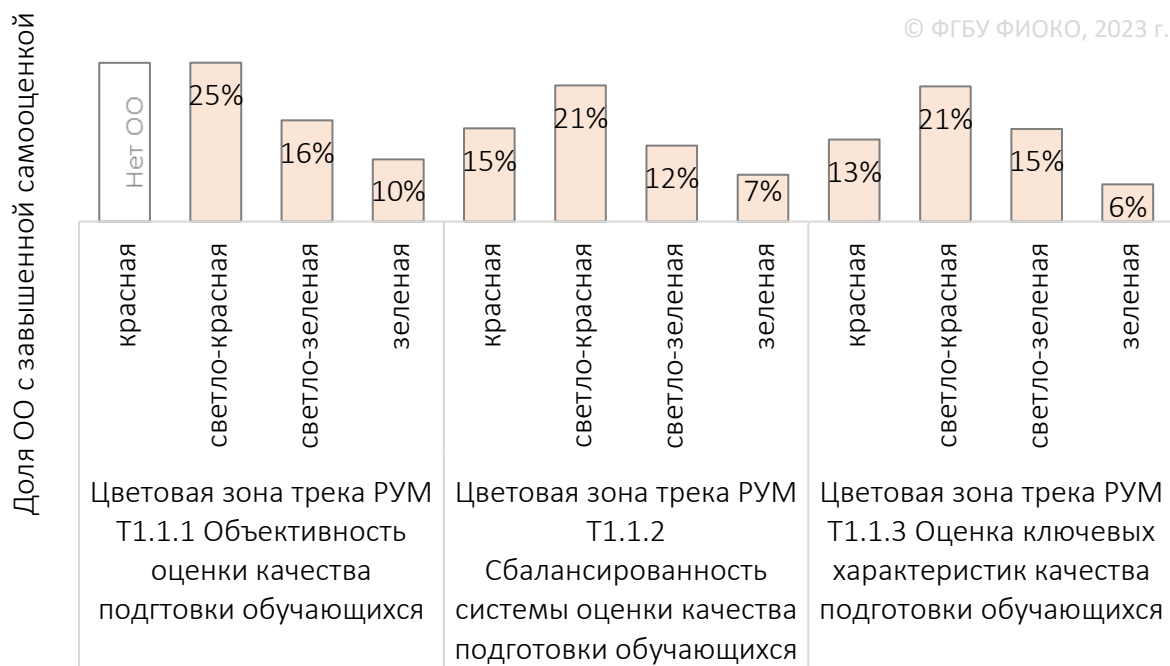


Рис. 27. Доля ОО с завышенной самооценкой по цветовым зонам треков РУМ Т1.1.1–Т1.1.3
 (ОО красной зоны Трека Т1.1.1. не вошли в общероссийскую оценку по модели PISA)

На рисунке ниже представлено распределение ОО с разной самооценкой ОО по цветовым зонам трека «Повышение качества управленческой деятельности руководителей образовательных организаций» региональной оценки управленческих механизмов (РУМ Т2.1.1): в целом по РФ в регионах зеленой зоны больше всего школ с заниженной самооценкой.

Можно предположить, что занижающие самооценку школы в регионах с развитой системой работы управленческих кадров испытывают дефицит управленческой автономии и имеют достаточно ограниченную зону принятия самостоятельных решений, что сказывается на представлениях администрации таких школ о самих себе.

Чрезмерное проникновение муниципального или регионального управления на уровень школы, может объясняться стремлением помочь школе решать повседневные задачи ее развития, однако это стремление не может быть в полной мере реализовано без развития управленческих компетенций в таких школах.

Синхронизация задач развития на всех уровнях управления в регионе должна оставлять место для вариативности и самостоятельных решений: даже самые продуманные решения не могут быть универсальными для всех ОО.

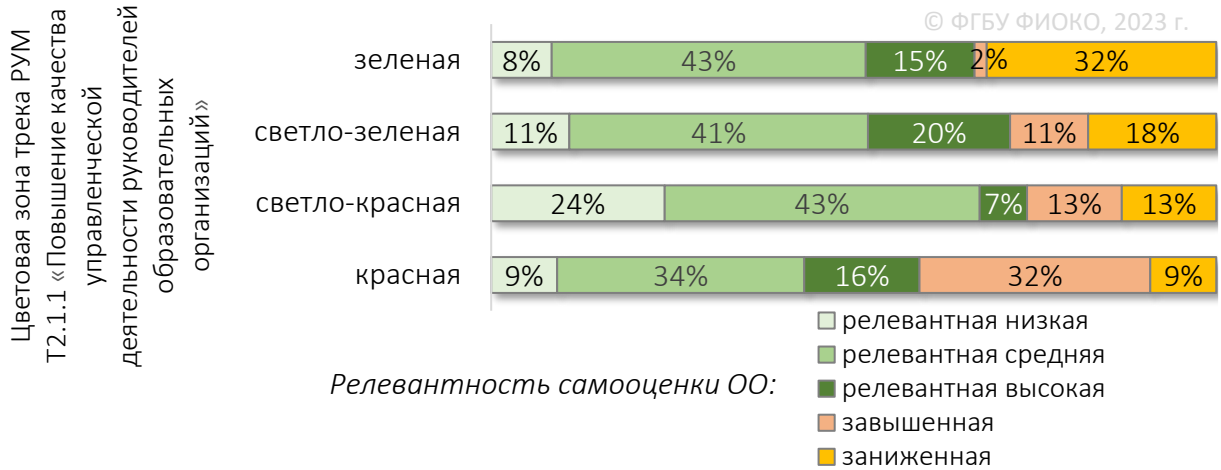


Рис. 28. Сопоставление трека «Повышение качества управленческой деятельности руководителей образовательных организаций» региональных управленческих механизмов и релевантности самооценки ОО

Негативные управленческие практики по-прежнему являются достаточно распространенными. Можно предположить, что наиболее высокая их концентрация встречается именно на уровне МОУО.

Недостаточная адресность в принятии поддерживающих мер может снижать потенциал школ и приводить к недостаточно высоким результатам.

В связи с этим следует продолжать наращивать потенциал управленческих механизмов в региональных системах управления образованием, опираться на глубокий и адресный анализ данных и сведений об образовательных организациях, учитывающий особенности их контекста.

РАЗДЕЛ 3: ПРОФИЛАКТИКА НИЗКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

3.1. Школы с низкими образовательными результатами

В соответствии с принадлежностью к спискам ШНОР, которые были сформированы в 2019 году и обновлялись в рамках проекта «500+»¹⁶ в 2021 и 2022 годах, все ОО, вошедшие в общероссийскую и региональные оценки 2022 г., были разделены на четыре группы:

- ОО, никогда не состоявшие в списках ШНОР (в эту группу вошли 66% ОО общероссийской выборки, принявших участие в оценке по модели PISA-2022);
- ОО, состоявшие в списках ШНОР в 2019 или 2021 годах, но вышедшие из них в 2022 году (17% ОО);
- ОО, вошедшие в списки ШНОР в 2019 или в 2021 годах и не вышедшие из них в 2022 году (11% ОО);
- ОО, попавшие в списки ШНОР в 2022 году, ранее не состоявшие в них (5% ОО).

На рисунках ниже представлены данные о результатах образовательных организаций в соответствии с принадлежностью к спискам ШНОР. Также выделена группа ОО, участвовавших в проекте адресной методической помощи «500+».

Образовательные организации, вышедшие из списка ШНОР, демонстрируют достаточно высокие результаты по читательской и математической грамотности в сравнении со школами, которые остались в данной группе или попали в нее (Рис. 29).

¹⁶ Более подробная информация о проекте адресной помощи школам, имеющим низкие образовательные результаты («500+»), представлена на сайте ФИОКО в разделе [Методика адресной помощи ШНОР \(500+\)](#).

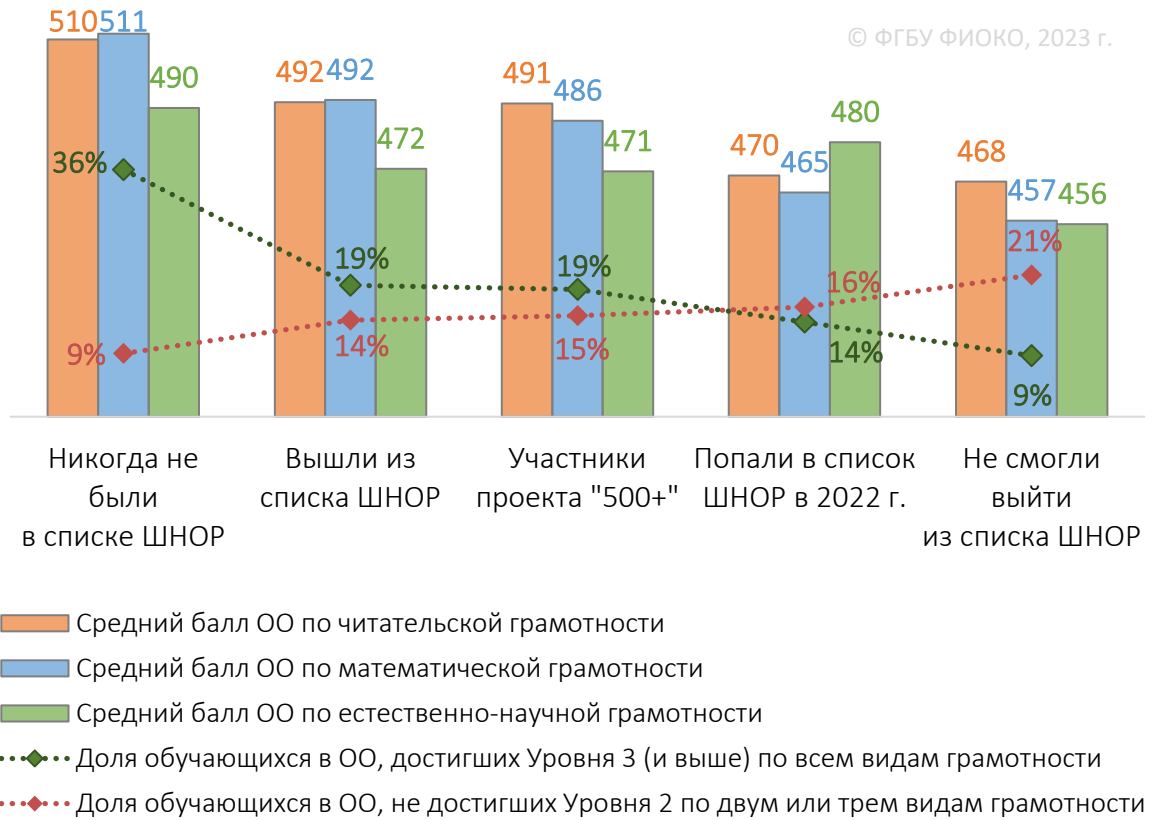


Рис. 29. Результаты ОО из списка ШНОР

Характеристики школ, имеющих статус ШНОР, представлены в таблице ниже. Школы, которые не смогли выйти из списка ШНОР, демонстрируют наименьшие значения рассчитанных индексов. Среди таких школ больше всего ОО со сложными контекстными условиями, низким уровнем материальных ресурсов, компетенций педагогов и администрации. То же можно сказать о школах, которые попали в список ШНОР в 2022 году: доля ОО с низкими индексами в них почти так же высока, как и среди школ, не вышедших из списка. Школы, которые вышли из списка, не отличаются более благополучным контекстом, однако имеют более высокие индексы, характеризующие практики школ, технологии, которые используют учителя и компетенции администрации.

Таблица 9. Характеристики школ, имеющих статус ШНОР¹⁷

Характеристики школ		Динамика ШНОР (списки 2019, 2021, 2022 гг.)			
		Никогда не были в списке ШНОР	Вышли из списка ШНОР	Не смогли выйти из списка ШНОР	Попали в список ШНОР в 2022 г.
<i>Особенности контекста школы</i>					
Тип населенного пункта: село/город	сельская местность	26%	52%	50%	38%
	городские поселения	74%	48%	50%	62%
Уровень социально-экономического окружения ОО	высокий	51%	29%	28%	42%
	средний	31%	39%	28%	33%
	низкий	13%	26%	40%	25%
Средний по ОО уровень ESCS (категоризованно по всем ОО)	Q4 (высокий)	35%	20%	13%	23%
	Q3	28%	26%	10%	15%
	Q2	17%	35%	30%	46%
	Q1 (низкий)	20%	20%	47%	15%
<i>Материальные ресурсы</i>					
Индекс материальных ресурсов	высокий	34%	24%	10%	8%
	средний	43%	46%	43%	62%
	низкий	23%	30%	47%	31%
<i>Компетенции педагогического коллектива</i>					
Индекс технологий индивидуализации образовательного процесса	высокий	20%	13%	17%	15%
	средний	47%	48%	20%	62%
	низкий	32%	39%	63%	23%
Индекс компетенций в оценивании	высокий	22%	30%	17%	15%
	средний	51%	52%	37%	54%
	низкий	27%	17%	47%	31%
Индекс цифровых образовательных технологий	высокий	31%	26%	10%	38%
	средний	39%	46%	57%	23%
	низкий	30%	28%	33%	38%
<i>Оценка угроз развития ОО</i>					
Индекс ограничений развития ОО	высокий	15%	20%	40%	23%
	средний	44%	59%	53%	46%
	низкий	40%	22%	7%	31%
<i>Компетенции администрации</i>					
Индекс компетенций администрации	высокий	19%	15%	20%	23%
	средний	59%	61%	33%	38%
	низкий	22%	24%	47%	38%
Уровень инструментализации ВСОКО	высокий	32%	26%	20%	23%
	средний	47%	50%	37%	38%
	низкий	21%	24%	43%	38%

Доля ОО с завышенной самооценкой в среднем в три раза больше среди ОО, вошедших в список ШНОР в 2022 году, чем в других группах в ОО, что может указывать на то, что *недостаточная эффективность системы ВСОКО может являться одной из ключевых причин снижения образовательных результатов школ*. Для ОО, которые не смогли выйти из списка ШНОР, больше распространена низкая самооценка ОО. Среди ОО,

¹⁷ Оттенки зеленого использованы для маркирования благоприятных контекстных показателей и высоких показателей функционирования ОО, оттенки красного – для неблагоприятных контекстных показателей и низких показателей функционирования ОО.

которые попали в список ШНОР характерна завышенная самооценка, что также подтверждает предположение о том, что школы во многом базируют свои суждения о собственной результативности на сведениях, поступающих из вне (Рис. 30).

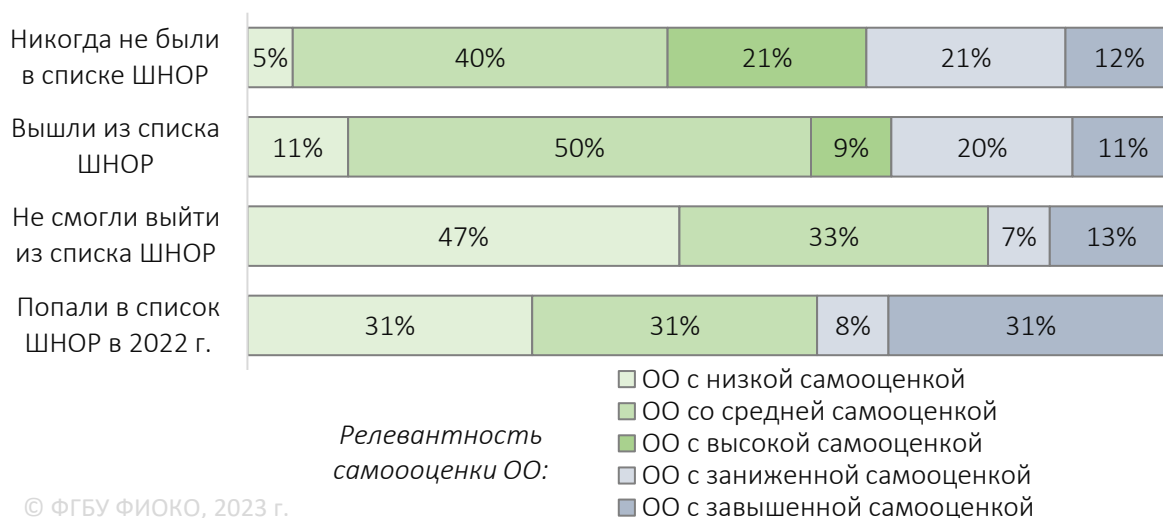


Рис. 30. Релевантность самооценки в ОО из списка ШНОР

Среди школ с низкими образовательными результатами отмечается большая доля ОО с низким уровнем инструментализации ВСОКО. Наиболее низкие значения этого показателя отмечаются в школах, которые не смогли выйти из списка ШНОР (Рис. 31). Среди школ, вышедших из списков ШНОР, низкий уровень инструментализации ВСОКО встречается в 24% ОО, тогда как среди школ, которые не смогли выйти из списков ШНОР, низкий уровень инструментализации ВСОКО встречается почти в два раза чаще – в 43% ОО. Низкий индекс также чаще встречается у школ, которые недавно попали в список ШНОР. Выявленная связь указывает на высокое значение управленческих компетенции при организации профилактики низких результатов.

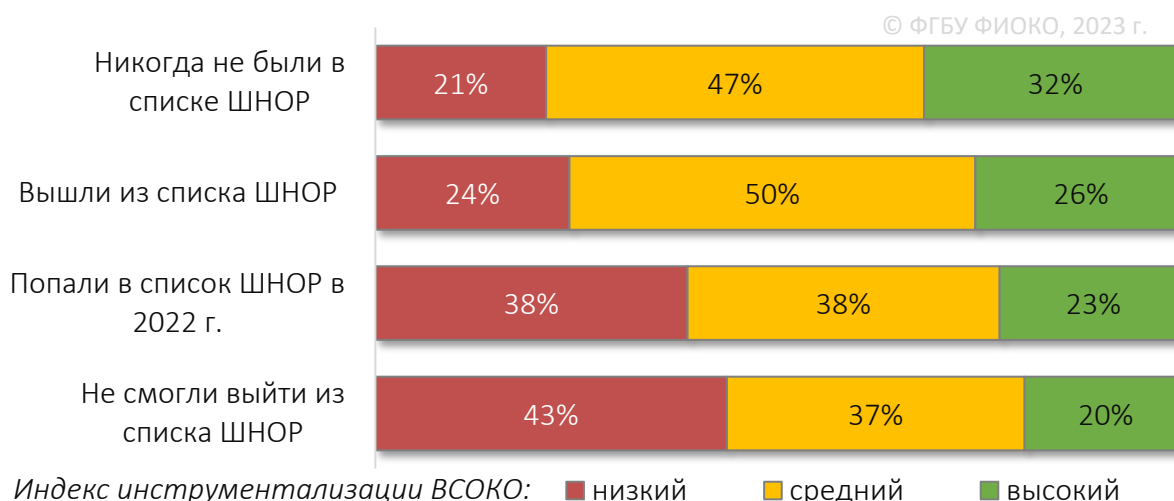


Рис. 31. Индекс инструментализации ВСОКО в ОО из списка ШНОР

Рисунок ниже иллюстрирует связь динамики ШНОР с уровнем адаптивных педагогических практик в ОО. ОО, которые не смогли выйти из списка ШНОР показывают худшие результаты по уровню адаптивных педагогических практик, по сравнению с теми ОО, которые вышли или не входят в ШНОР.

Наличие у учителей ОО компетенций, позволяющих им определять и реагировать на индивидуальные потребности и уровень подготовки обучающихся, является важнейшим фактором успешного преодоления большинства ограничений, которые связаны с низкими результатами.

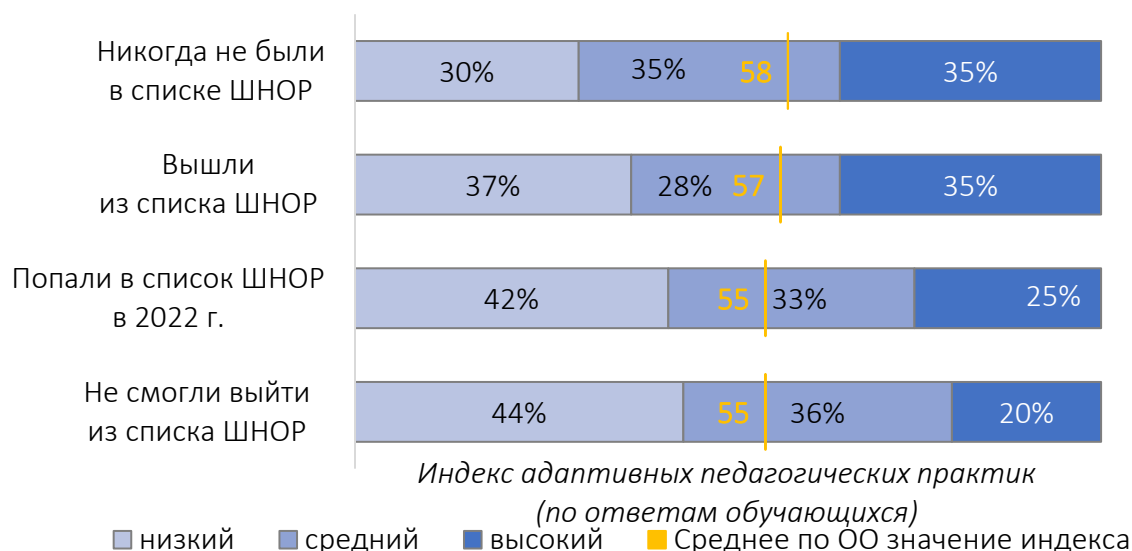


Рис. 32. Распределение индекса адаптивных педагогических практик в ОО и динамика ШНОР в 2019–2022 гг. (по всем ОО, вошедшим в общероссийскую и региональные оценки по модели PISA в 2022 г.)

3.2. Участие ОО в федеральных (региональных) образовательных проектах

Одним из значимых факторов организации образовательного процесса, связанных с уровнем образовательных результатов обучающихся, считается материально-техническая оснащенность образовательных организаций (более подробно см. раздел 4.3 в [Общероссийской оценке по модели PISA – 2021](#)).

Представителям администрации был задан вопрос, действуют ли на базе образовательной организации структурное подразделение «Точка роста», центры «IT-куб», а также является ли школа муниципальной методической площадкой (ресурсным центром).

Согласно ответам представителей администрации, структурное подразделение «Точка Роста» действует на базе 90 школ, вошедших в общероссийскую выборку. Центры «IT-куб» работают в 6 образовательных организациях общероссийской выборки.

По данным общероссийской выборки, структурные подразделения «Точка Роста» действуют более чем в половине (59%) сельских ОО. Почти треть (32%) городских школ являются муниципальной методической площадкой (ресурсным центром). Реже всего на базе школ открыты Центры «IT-куб» (Рис. 33).

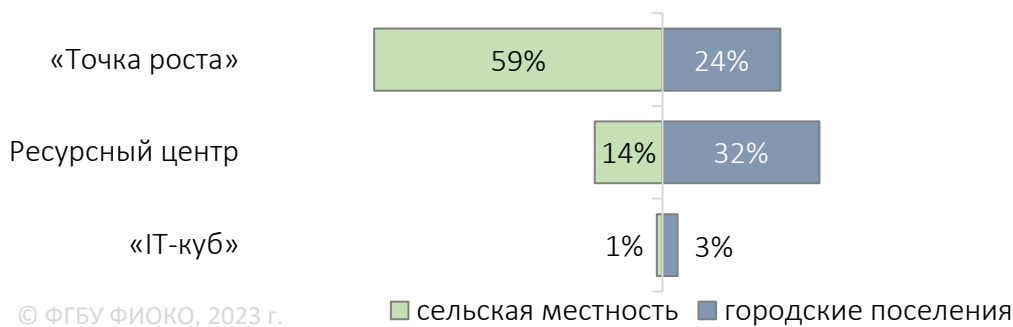


Рис. 33. Доля ОО, на базе которых действуют «Точка Роста», IT-клуб и ресурсный центр, в разных типах населенных пунктов

В целом в сельских ОО, на базе которых действует «Точка Роста», отмечаются более высокие результаты по всем видам грамотности.

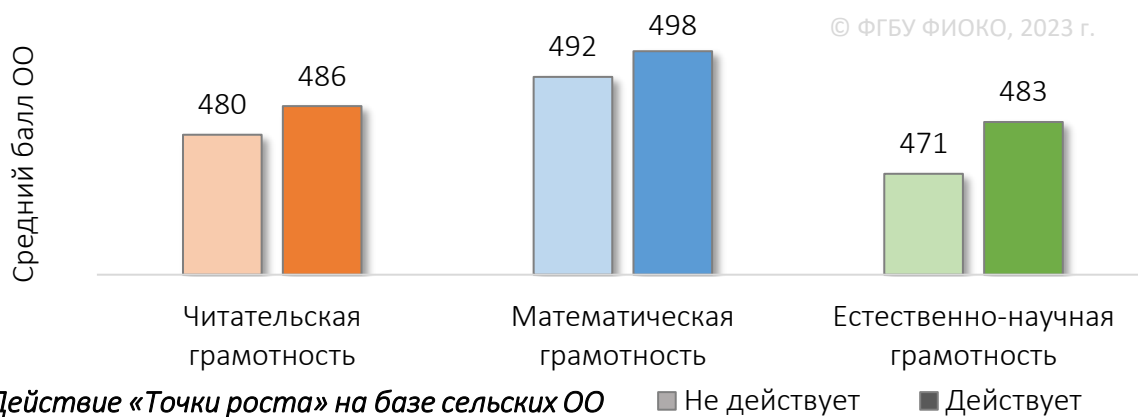


Рис. 34. Результаты сельских ОО, на базе которых действует структурное подразделение «Точка Роста»

На Рис. 35 представлен анализ связи наличия «Точки роста» в сельских школах с результатами по естественно-научной грамотности в разных группах ОО по успеваемости. Можно отметить, что в школах с низкими результатами наличие «Точки роста» скорее связано с низкими результатами по естественно-научной грамотности, в школах со средними результатами – с более высокими, а в школах с высокими, связь, скорее, нейтральная.

Наблюдение может указывать на то, что в «слабых» школах потенциал педагогического коллектива ограничен и дополнительные материальные учебные ресурсы не дают желаемого эффекта (повышение результатов), так как в первую очередь необходимо развитие механизмов управления профессиональными компетенциями учителей в конкретной образовательной организации.

В школах со средними результатами наблюдается ожидаемый эффект за счет совпадения обоих факторов: развития материальной базы школы и достаточного потенциала педагогического коллектива.

В «сильных» школах, вероятно, результаты обучающихся находятся на таком уровне, для дальнейшего повышения которого требуется дополнительное содержательное методическое воздействие, а не просто введение разнообразия образовательных форм обучения. Для повышения результатов в таких школах следует вводить больше заданий высокого уровня сложности, требующих навыков высокого порядка.

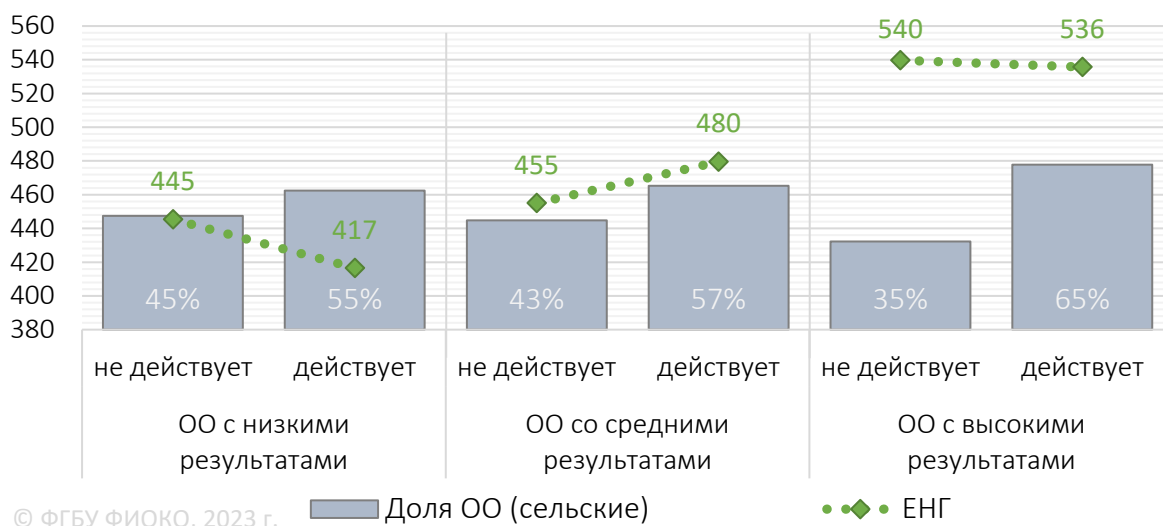


Рис. 35. Результаты разных групп сельских ОО, на базе которых действует структурное подразделение «Точка Роста»

На рисунке ниже показано распределение по отдельным параметрам материально-технической обеспеченности (представлены доли ОО, уверенно сообщающих о наличии ресурсов¹⁸ ОО. Наибольшие различия между ОО с высокими и низкими результатами (и релевантно оценивающими потенциал школы) выявлены по наличию в библиотеке ОО достаточного количества учебной литературы для организации образовательного процесса (полностью согласны с этим утверждением 74% ОО с высокими результатами и только 26% ОО с низкими результатами), а также по качеству интернет-соединения в школе (полностью согласны с тем, что скорость подключения к сети Интернет обеспечивает выполнение всех основных учебных задач при работе с онлайн-ресурсами 59% ОО с высокими результатами и только 16% ОО с низкими результатами)).

ОО с признаками нерелевантной самооценки по ряду показателей материально-технического обеспечения дают высокие оценки и, возможно, представляют ситуацию, более благоприятной, чем школы с релевантной самооценкой с соответствующим уровнем результатов.

Кроме того, по большинству показателей незначительно различаются доли ответов ОО с признаками завышенной и заниженной самооценки. Так, полностью удовлетворены качеством интернет-соединения 41% ОО с завышенной самооценкой и 38% ОО с заниженной самооценкой; оснащением учебными материалами полностью удовлетворены 19% ОО с завышенной самооценкой и 21% – с заниженной.

¹⁸ Показаны доли ответов «полностью согласен» (для вопросов, сформулированных в положительном ключе) или ответы «совершенно не согласен» (для вопросов, сформулированных в отрицательном ключе (например, «в нашей ОО имеется дефицит...»)).

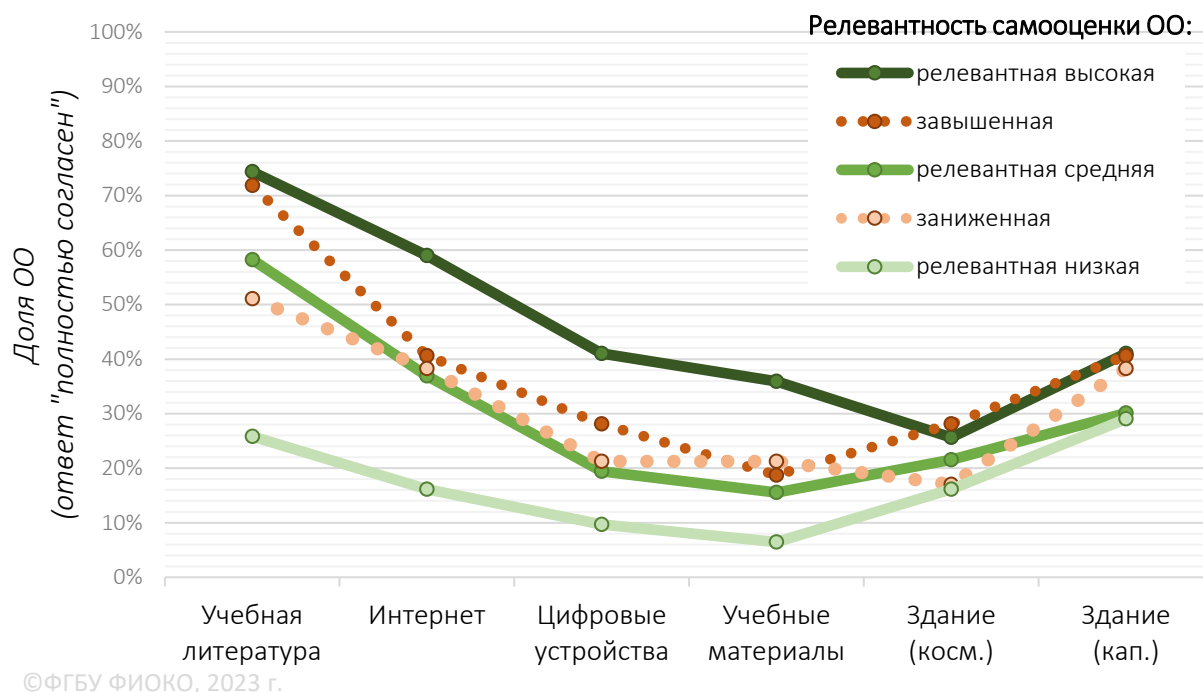


Рис. 36. Распределение отдельных показателей материально-технической обеспеченности и релевантность самооценки ОО

Материальное оснащение ОО является одним из существенных факторов, связанных с уровнем образовательных результатов обучающихся, что особенно отчетливо прослеживается на примере ОО с релевантной самооценкой. Снижение уровня материально-технических ресурсов школы может ограничивать потенциально ожидаемый администрацией уровень результатов обучающихся (снижение планки образовательных возможностей), что само по себе является негативным сценарием развития образовательных возможностей ОО. Вместе с тем прямое увеличение уровня МТБ не конвертируется в пропорциональный рост качества образования, так как преобладающее значение имеют компетенции учителей и способность администрации развивать эти компетенции исходя из задач развития конкретной ОО.

3.3. Вовлеченность ОО в сетевое взаимодействие

Работа в рамках сетевых договоров является для ОО одним из способов расширить материально-техническую базу ОО, использовать лабораторное оборудование, организовать расширенный перечень дополнительного образования для обучающихся.

По данным образовательных организаций общероссийской оценки по модели PISA-2022, только треть ОО (32%) не имеют договоров о сетевом взаимодействии. Наиболее высокие результаты по всем видам грамотностей выявлены в тех организациях, которые максимально используют возможности сетевого взаимодействия (и получают доступ к ресурсам других организаций, и предоставляют доступ другим организациям к своим ресурсам).

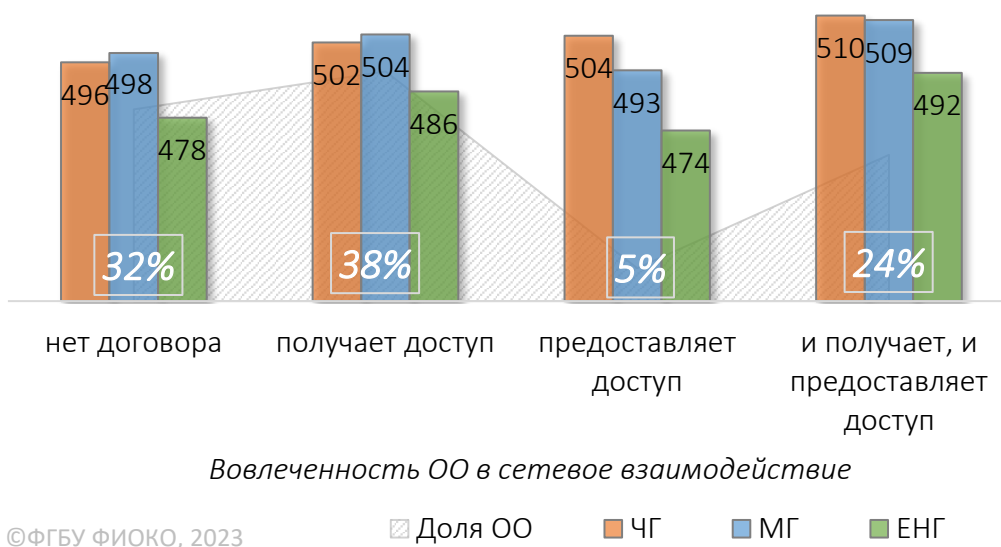


Рис. 37. Вовлеченность ОО в сетевое взаимодействие и средние результаты функциональной грамотности обучающихся

На рисунке ниже представлено распределение результатов школ по математической грамотности в зависимости от наличия или отсутствия договора о сетевом сотрудничестве. Рисунок косвенно подтверждает то, что образовательные результаты школы могут быть маркером различных факторов, в том числе и ограничений компетенций администрации школы.

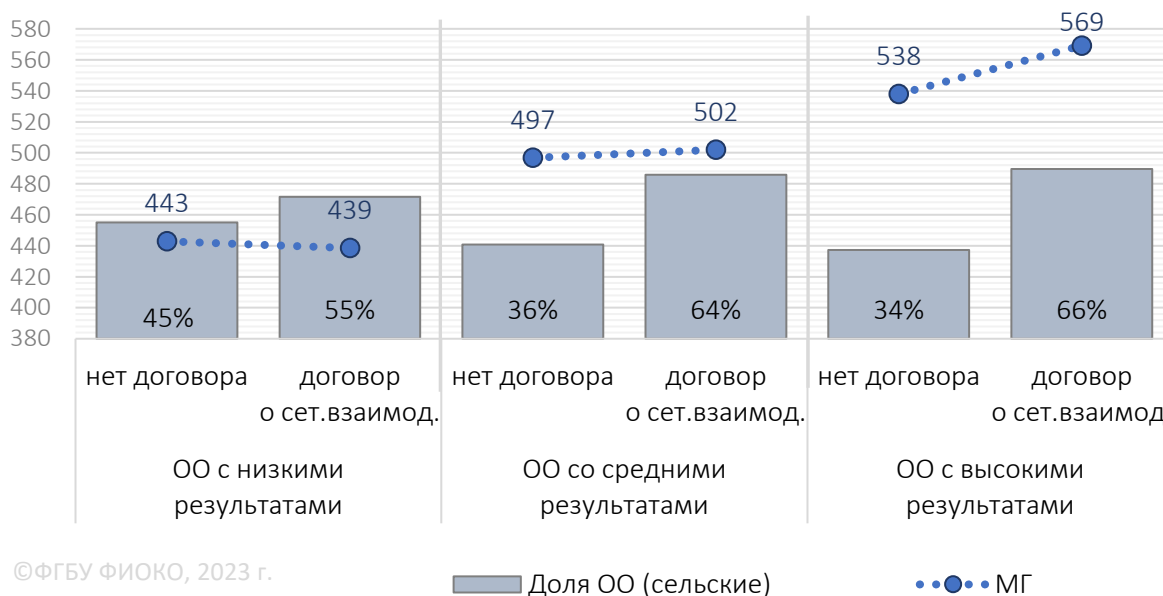


Рис. 38. Результаты разных групп сельских ОО по успеваемости и наличие договора о сетевом сотрудничестве

Можно предположить, что потенциала администрации в ОО с низкими и средними результатами недостаточно, чтобы организовать процессы в рамках договора о сетевом сотрудничестве таким образом, чтобы извлечь из этого пользу для повышения качества образования.

В связи с этим регионы, которые стремятся развивать сетевое сотрудничество между школами как инструмент повышения качества образования, должны больше внимания уделять инструктивным и информативным материалам, образцам успешных практик и поддержке внедрения моделей реализации сетевого сотрудничества в школах, особенно в тех ОО, которые имеют низкие и даже средние результаты.

РАЗДЕЛ 4: ВЫЯВЛЕНИЕ, ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И ТАЛАНТОВ

4.1. Дополнительное образование и развитие обучающихся

Под дополнительным образованием (ДО), если не указано конкретно, в данном отчете понимаются любые дополнительные учебные и внеучебные активности, способствующие развитию и наполнению образовательного опыта обучающихся.

В анкету администрации также были включены вопросы об организации в ОО дополнительного образования для обучающихся 9-х классов. Данный вопрос задавался только школам – участницам исследования и не предъявлялся организациям СПО.

Большинство школ – участниц общероссийской выборки оценки по модели PISA в 2022 году сообщили, что в их организации реализуются дополнительные образовательные программы для обучающихся 9-х классов на бюджетной или внебюджетной основе. Только 9% школ сообщили, что не реализуют программы дополнительного образования.

Чаще всего для обучающихся 9-го класса в школах организуется дополнительное образование спортивной направленности (кружки, секции) (об этом сообщили представители администраций 86% школ – участниц исследования). Реже всего в школах организуются программы технической направленности (IT, робототехника, конструирование, программирование), такие кружки есть только в половине школ – участниц исследования (51%).

В школах с высокими результатами дополнительные занятия чаще организуются по направлениям, включающим предметную подготовку (об этом сообщили 75% ОО данной группы), в школах с низкими результатами дополнительные занятия по предметам организованы только в половине (53%) ОО.

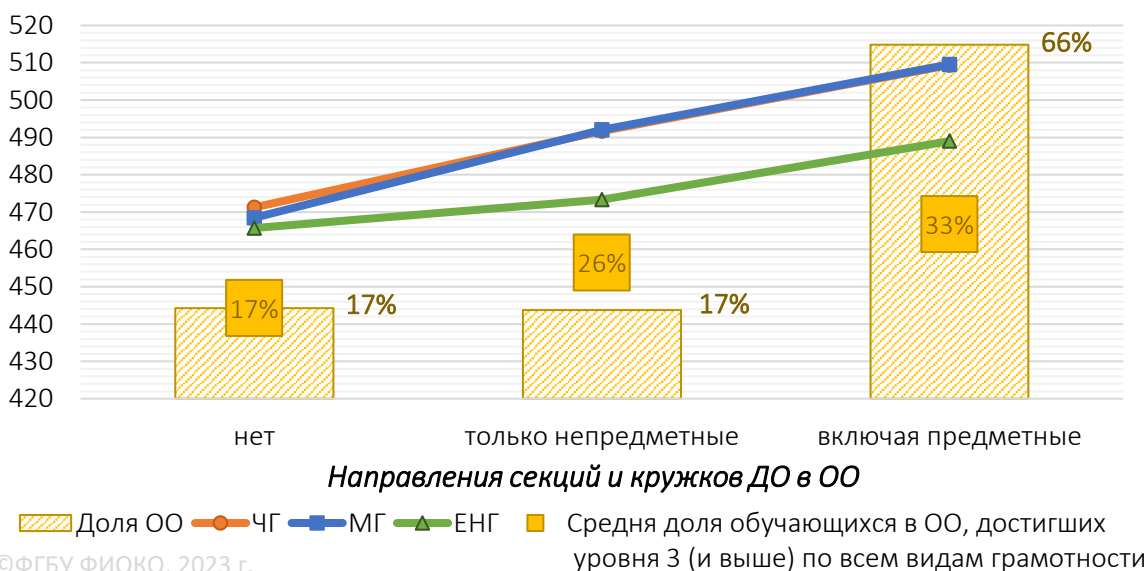


Рис. 39. Организация ДО в ОО (по данным администрации) и средние результаты ОО

По данным ответов участников исследования на вопросы анкетирования, большинство 15-летних обучающихся помимо основного образовательного процесса охвачены дополнительным образованием в школе: 81% участников исследования сообщили, что посещают дополнительные занятия в своей ОО или вне ее. Результаты

обучающихся, посещающих дополнительные занятия (и в школе, и вне школы), в среднем составляют 515 баллов по читательской грамотности и 513 баллов по математической грамотности, тогда как средние результаты не посещающих ДО составляют 492 и 491 балл соответственно. При сравнении результатов обучающихся в сельских и городских населенных пунктах выявлены значительные различия (см. Рис. 40).

Доля участников исследования, которые обучаются в ОО и не посещают ДО, составляет 19% как среди обучающихся в сельских, так и в городских населенных пунктах. Только в школе посещают дополнительные занятия 18% обучающихся в городах и почти в два раза больше – 30% – обучающихся в сельской местности.

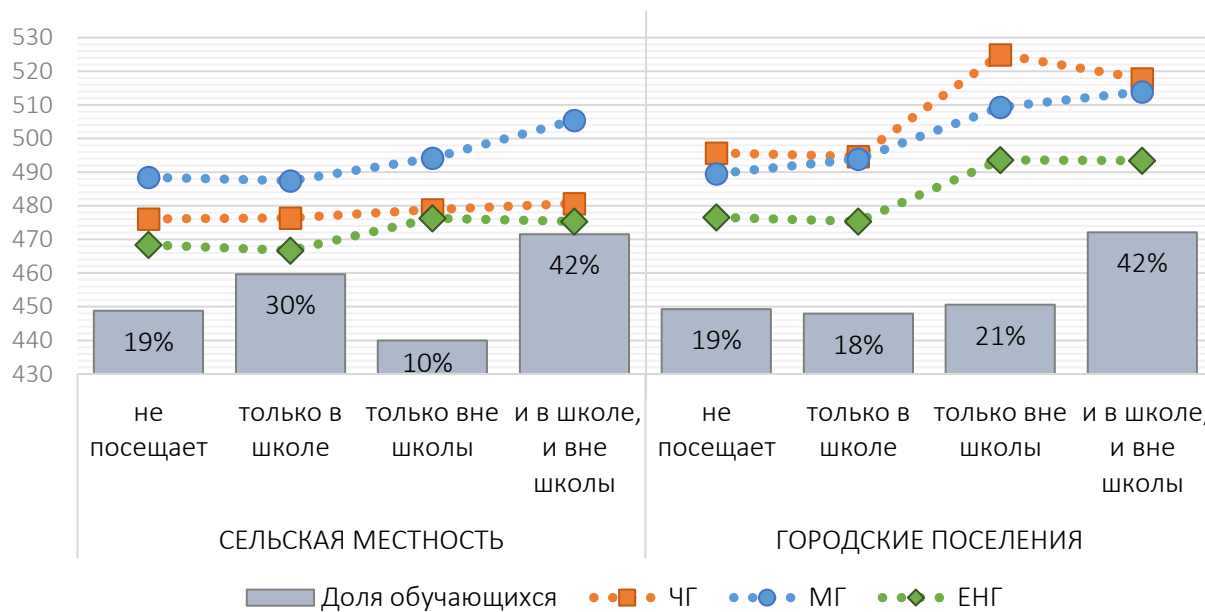
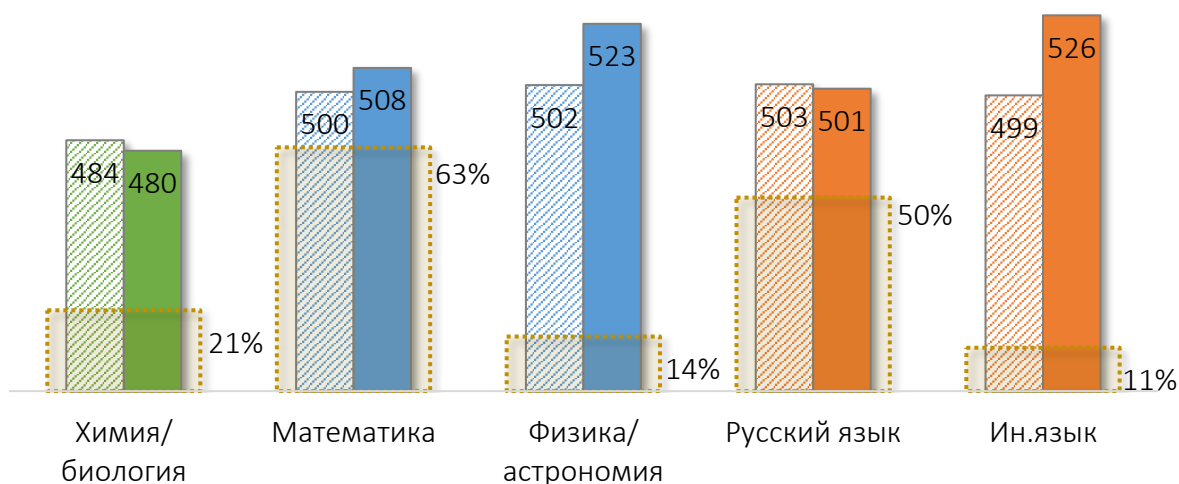


Рис. 40. Доля обучающихся, посещающих дополнительные занятия, в городских и сельских населенных пунктах

Дополнительные занятия по предметам в школе

Обучающимся, посещающим дополнительные занятия в школе, был задан вопрос о предметах, по которым они занимаются в школе (каждый обучающийся мог выбрать несколько предметов). Чаще всего обучающиеся отмечали математику (63%) и русский язык (50%). Реже всего отмечали занятия по физике/астрономии (14%) и иностранному языку (11%), посещающие эти занятия показывают более высокие результаты математической грамотности и читательской грамотности соответственно.

В то же время посещение дополнительных занятий по русскому языку и математике практически не связано с результатами функциональной грамотности обучающихся, что, во-первых, может указывать на высокую вариативность качества дополнительного образования, во-вторых, на широкий спектр целей, которые могут преследовать образовательные организации, реализуя программы ДО: например, подтягивание отстающих, разбор тем вне программы и др.

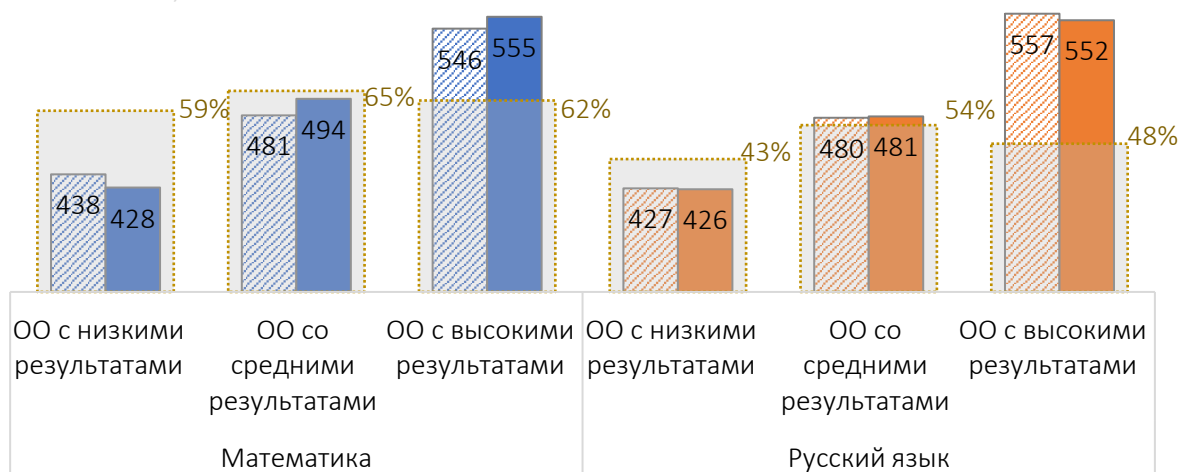


Посещение дополнительных занятий в школе: нет да Доля посещающих

Рис. 41. Доля обучающихся (от общего количества посещающих дополнительные занятия в школе), и результаты по соответствующим грамотностям

Обучающиеся из ОО с высокими и средними результатами, посещающие дополнительные занятия по математике в школе, демонстрируют более высокие результаты по математической грамотности. Посещение дополнительных занятий по русскому языку практически не связано с результатами читательской грамотности обучающихся.

© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.



Посещение дополнительных занятий в школе: Нет Да Доля обучающихся

Рис. 42. Посещение дополнительных занятий по русскому языку и математике в разных типах ОО

Таким образом, ДО по предметам в школе не демонстрирует явной связи с результатами по функциональной грамотности. На примере результатов по математике можно предположить, что качество ДО зависит от качества преподавания, так как качество преподавания в «слабых» школах невысокое, то и дополнительное время, отведенное на преподавание такого же качества, не дает заметного повышения результатов. С другой стороны, распределение может указывать на содержание ДО, темой которого

функциональная грамотность выступает достаточно редко. Результаты по читательской грамотности не связаны с ДО по русскому языку, что, вероятно, объясняется тем, что ДО по русскому языку в целом далеко от формирования читательской грамотности (что, вероятно, стоит рассматривать как возможность для дальнейшего развития программ ДО по русскому языку).

Дополнительное образование вне школы

Самыми распространенными дополнительными занятиями, которые обучающиеся и сельских, и городских школ посещают вне школы, являются спортивные. Меньше всего обучающихся имели опыт посещения технопарков.



Рис. 43. Распределение обучающихся, посещающих ДО вне школы в городских и сельских населенных пунктах

Результаты обучающихся в городской местности, занимающихся дополнительным образованием

На Рис. 44 представлены результаты функциональной грамотности обучающихся на разных дополнительных программах в школе и вне ее. В категории «в школе» представлены результаты обучающихся, которые посещают дополнительные занятия только в школе и не посещают занятия вне школы.

В категориях занятий вне школы был возможен множественный выбор (не исключались обучающиеся, которые посещают другие занятия, помимо указанного). Самые высокие результаты показывают обучающиеся, которые занимаются в образовательных центрах, с репетиторами или на курсах при вузах. Средние результаты их читательской грамотности составили 538–542 балла, математической – 527–531, естественно-научной – 508–513 баллов, что значительно выше средних результатов по РФ.

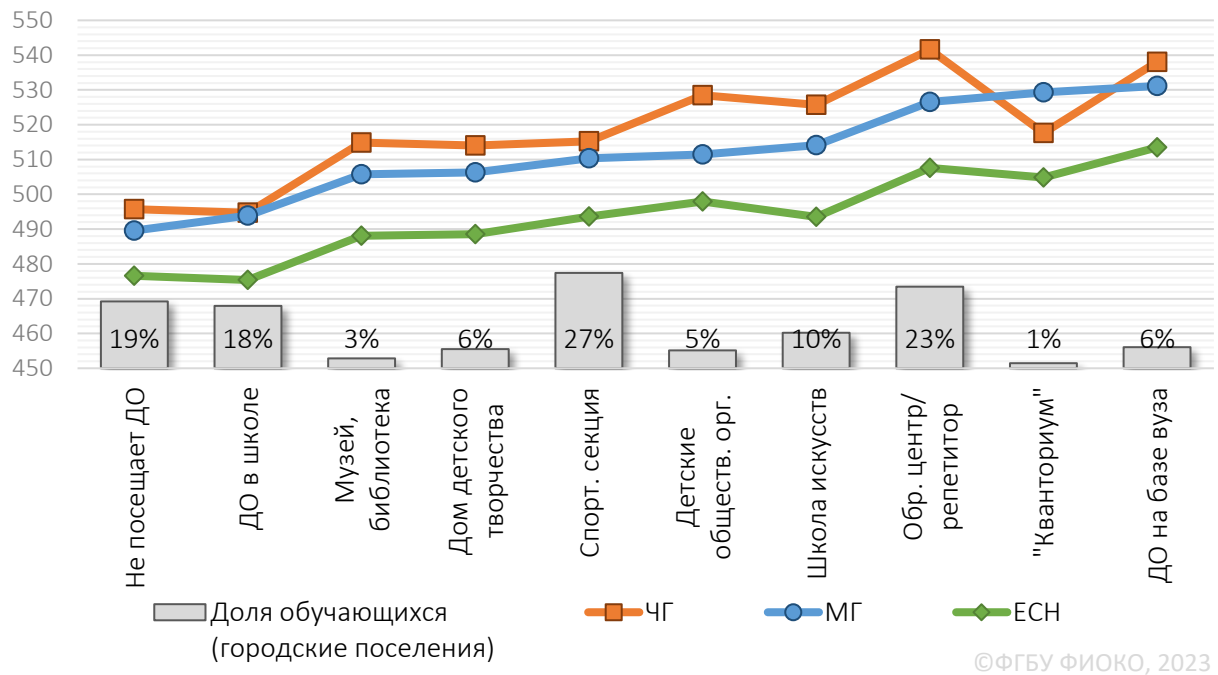


Рис. 44. Город. Результаты обучающихся, посещающих ДО (представлены результаты для категорий ДО с долей посещающих не менее 5%)

Результаты обучающихся в сельской местности, занимающихся дополнительным образованием

Как и в городской местности, наиболее результативным оказывается дополнительное образование на базе вуза. При наличии репетитора или занятий на базе вузов у обучающихся в сельской местности средний результат математической грамотности уверенно переходит отметку 500 баллов (510 и 520 баллов соответственно, что также выше среднего результата по РФ), в то же время читательская и естественно-научная грамотность у обучающихся в сельской местности даже при условии занятий с репетитором или занятий при вузе не доходит до отметки 500 баллов (479 и 477 баллов соответственно).

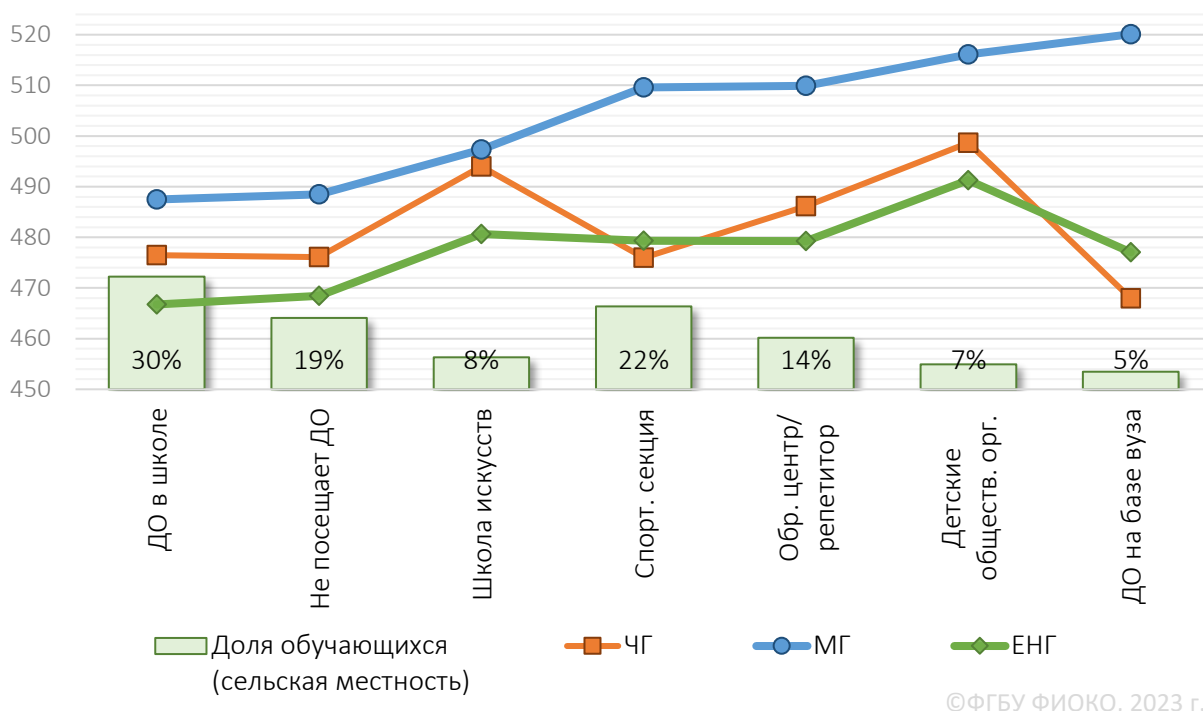


Рис. 45. Сельская местность. Результаты обучающихся, посещающих ДО (представлены результаты для категорий ДО с долей посещающих не менее 5%)

4.2. Очная и онлайн-форма дополнительного образования

Обучающиеся в сельской местности отмечают, что реже посещают дополнительные занятия как в очной форме, так и онлайн. Доля посещающих дополнительные занятия вне школы на Рис. 46 в сумме больше 100%, т. к. был возможен множественный выбор, если участник исследования посещает занятия и очно, и онлайн.

В городской местности посещение ДО онлайн связано с наиболее высокими результатами, чем в сельской местности. Это может быть связано с более развитыми способностями учиться онлайн, работать с текстами в электронной форме, более сформированными навыками онлайн-коммуникации.

Это важное наблюдение указывает на возможные дополнительные сложности при организации сетевого взаимодействия с удаленными школами, находящимися в сельской местности. Технологического обеспечения таких инициатив недостаточно, так как необходимо не только развитие соответствующих методических навыков учителей, но и специальные подготовительные занятия для обучающихся, чей уровень готовности к получению образования онлайн заметно отличается от обучающихся из города.

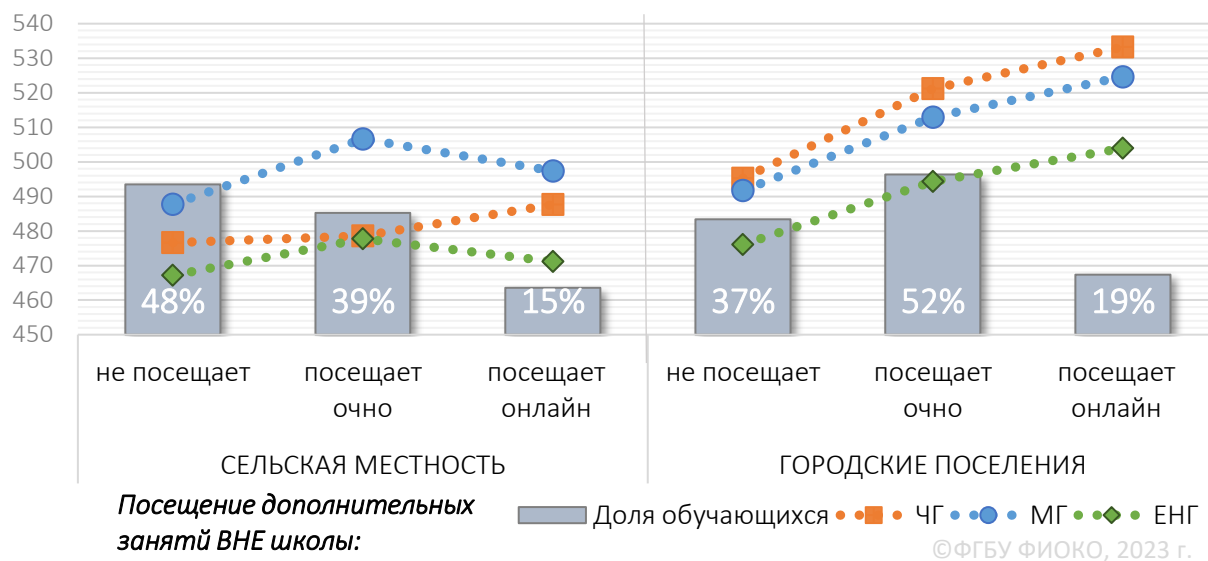


Рис. 46. Результаты обучающихся, посещающих дополнительные занятия вне школы

4.3. Дополнительное образование и мотивация обучающихся

Анализ мотивации обучающихся проводился по данным анкетирования. Обучающиеся отвечали на вопросы, касающиеся их мотивации к занятиям математикой, естественными науками и историей. При этом часть вопросов касалась заинтересованности в изучении предметов, любознательности, удовольствия от изучения предмета (**предметная мотивация**). Другие вопросы касались мотивации к продолжению образования и профессиональной деятельности в будущем в данной области (**профессиональная мотивация**). Рассматривались три области деятельности, связанные с математикой, естественными науками и историей.

Обучающиеся были сгруппированы по уровню выраженности профессиональной и предметной мотивации. В первую группу вошли те, у кого высокий уровень мотивации не выявляется ни по одному из предметов, во вторую – те, у кого высокий уровень выявляется более, чем по одному предмету (разнонаправленная мотивация), в третью – те, у кого высокий уровень мотивации выявляется по одному из предметов (однаправленная мотивация).

У большинства (62%) обучающихся, не посещающих дополнительные образовательные программы вне школы, выявлена низкая профессиональная мотивация, то есть ни по одному из указанных направлений (математика, естественные науки и история) они не продемонстрировали высокий уровень мотивации. Вероятно, это может быть связано с ограниченностью профессионального выбора, воспринимаемого этой категорией обучающихся: они не видят возможности дальнейшего развития по предметам, изучение которых им интересно, что также может быть негативно связано с образовательными результатами.

Обучающиеся, посещающие занятия, которые ассоциируются с целенаправленной предметной подготовкой в образовательном центре или вузе, чаще имеют выраженную однаправленную профессиональную мотивацию.

© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.



Выраженность у обучающихся профессиональной мотивации

■ слабо выражена ■ разнонаправленная ■ однонаправленная

Рис. 47. Посещение обучающимися дополнительных образовательных программ и выраженность профессиональной мотивации

Предметная мотивация (заинтересованность в процессе изучения предметов, любознательности, удовольствия от изучения предметов) оказалась слабо выраженной у 68% обучающихся, не посещающих программы дополнительного образования ни в школе, ни вне школы. В этой категории обучающихся чаще встречается и низкая предметная мотивация, что может быть связано с неспособностью педагогов вовлечь обучающихся этой группы в образовательный процесс.

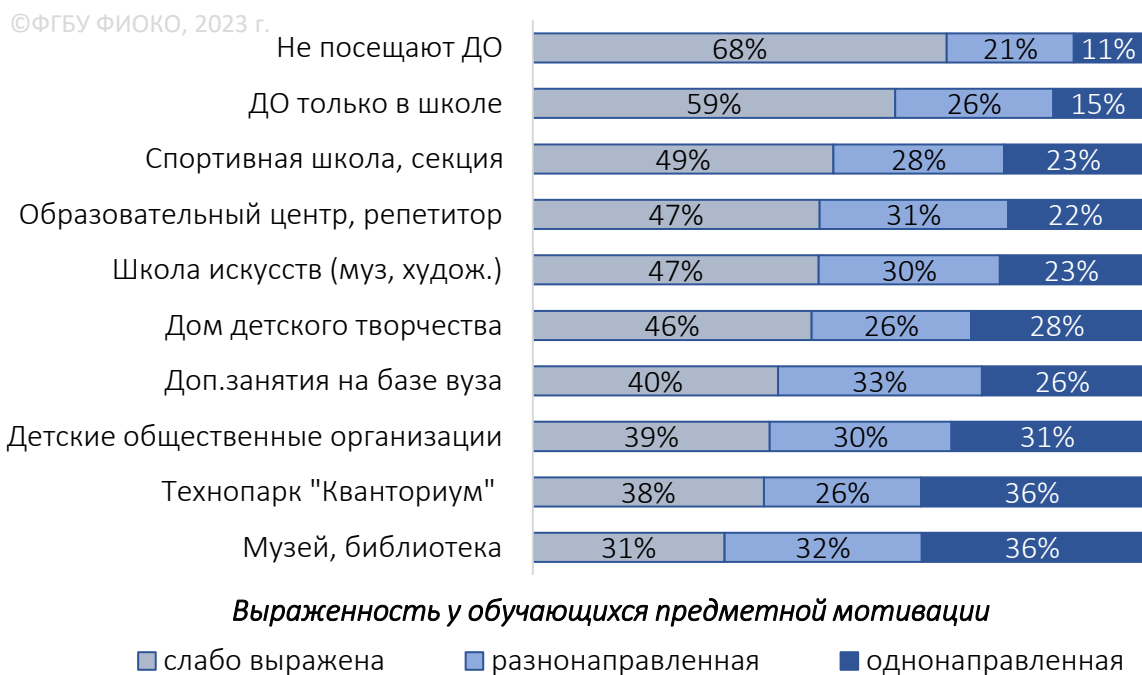


Рис. 48. Посещение обучающимися дополнительных образовательных программ и выраженность предметной мотивации

Посещение дополнительных занятий связано с самоопределением в выборе профессии (более подробно см. параграф 5.3).

4.4. Практики управления образовательной организацией и дополнительное образование

Сопоставление ответов администрации по видам ДО в школе в разрезе релевантности самооценки показывает, что школы с релевантной низкой самооценкой реже предлагают программы подготовки к ГИА (40%), в то время как остальные группы школ, в том числе завышающие самооценку, предлагают такие программы значительно чаще (около 60%). Школы с релевантной высокой самооценкой чаще всех предлагают программы творческой и технической направленности (82% и 62%).

Можно предположить, что развитость системы ДО в школе в первую очередь связана с уровнем образовательного потенциала педагогического коллектива школы и организационными навыками администрации, то есть развитие ДО не может являться мерой профилактики и повышения результатов и реализовываться до внедрения изменений в сложившиеся практики управления образовательной организацией и развития педагогов. В противном случае, ДО, скорее всего, не достигнет целей.

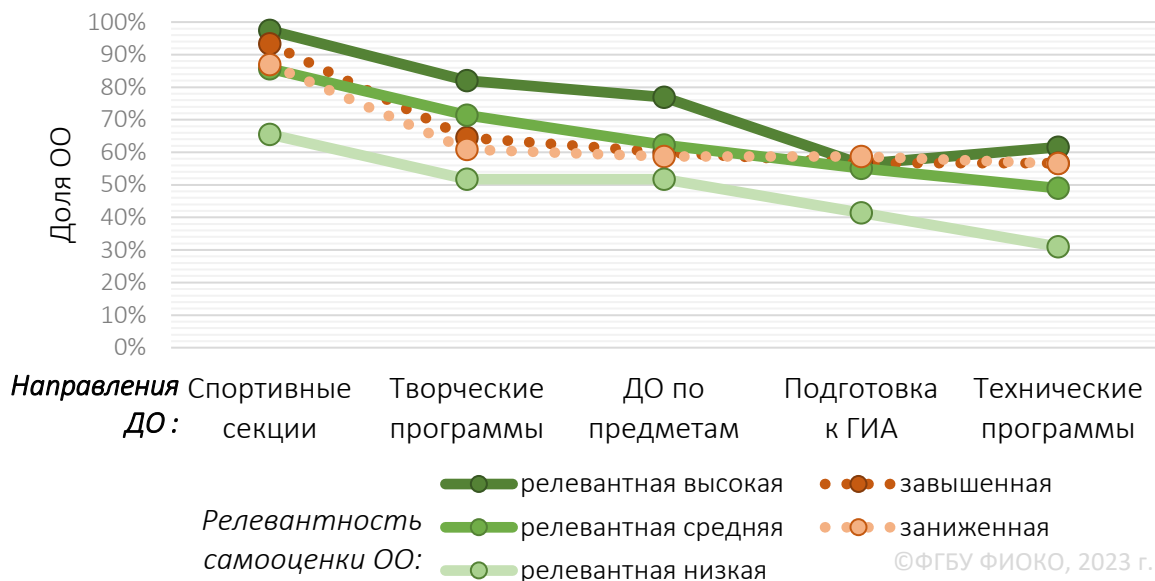


Рис. 49. Релевантность самооценки ОО и наличие дополнительного образования (по данным администрации)

Возможности индивидуализации образовательного процесса в школах часто реализуются в рамках системы дополнительного образования. В анкете администрации был вопрос о том, какие возможности дополнительного образования предлагаются в их ОО обучающимся 9-го класса на бюджетной или внебюджетной основе: ДО по предметам, кружки/секции спортивной направленности, творческие программы, технические программы (IT, робототехника, программирование) или ДО для подготовки к ГИА. Только 10% ОО с высоким уровнем инструментализации ВСОКО не реализуют ДО по тем или иным направлениям, в то время как половина (50%) школ из этой группы предлагают одновременно 4 или 5 из пяти предложенных направлений дополнительного образования. Среди ОО с низким уровнем инструментализации ВСОКО доля организаций, предлагающих 4 или 5 направлений ДО, составляет 38%.

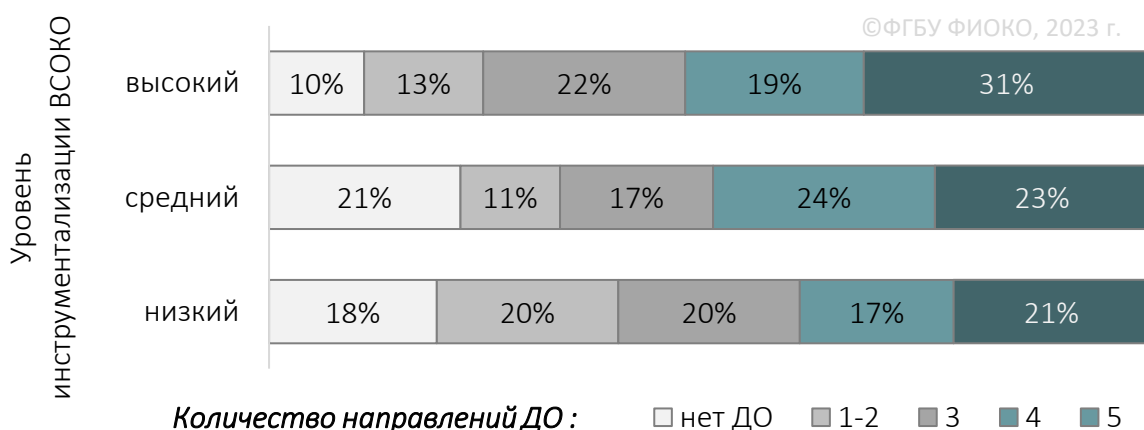


Рис. 50. Разнообразие направлений ДО в ОО с разным уровнем инструментализации ВСОКО

4.5. Углубленное изучение предметов обучающимися

Почти две трети (67%) обучающихся – участников общероссийской оценки по модели PISA в 2022 году сообщили, что изучают отдельные предметы на углубленном уровне, и только 33% участников осваивают учебную программу на базовом уровне по общеобразовательным предметам¹⁹.

Ниже на рисунке представлена связь результатов с наличием и отсутствием углубленного изучения предметов. При этом оценивается только факт наличия и отсутствия УИОП без привязки к предмету. Несмотря на значительную вариативность профилей углубленной подготовки, в целом участники исследования, обучающиеся по программам углубленного изучения отдельных предметов, показывают более высокие результаты по всем видам грамотности.

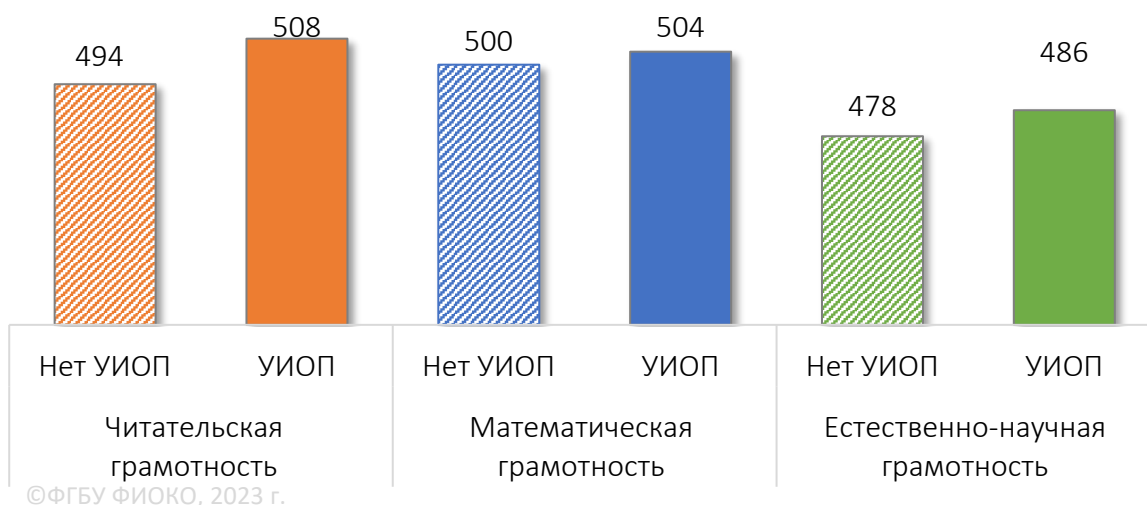


Рис. 51. Результаты обучающихся, изучающих и не изучающих отдельные предметы на углубленном уровне

Среди обучающихся с высоким уровнем социально-экономического и культурного статуса семьи выявлена самая высокая доля изучающих предметы на углубленном уровне. Различия в результатах функциональной грамотности у обучающихся, изучающих предметы на углубленном и базовом уровнях, выявляются у обучающихся из семей с разными уровнями социально-экономического статуса, кроме группы с низким уровнем (нижние 25% ESCS). Обучающиеся данной группы демонстрируют самые низкие результаты функциональной грамотности, и наличие углубленного обучения не связано с улучшением их результатов.

Вероятно, углубленное обучение не соответствует их образовательным потребностям, либо образовательный потенциал посещаемой ими системы ДО недостаточен для создания условий развития этой категории школьников.

¹⁹ С результатами предыдущих исследований более подробно можно ознакомиться здесь: «[Результаты общероссийской оценки по модели PISA-2021](#)» (раздел 5.1).

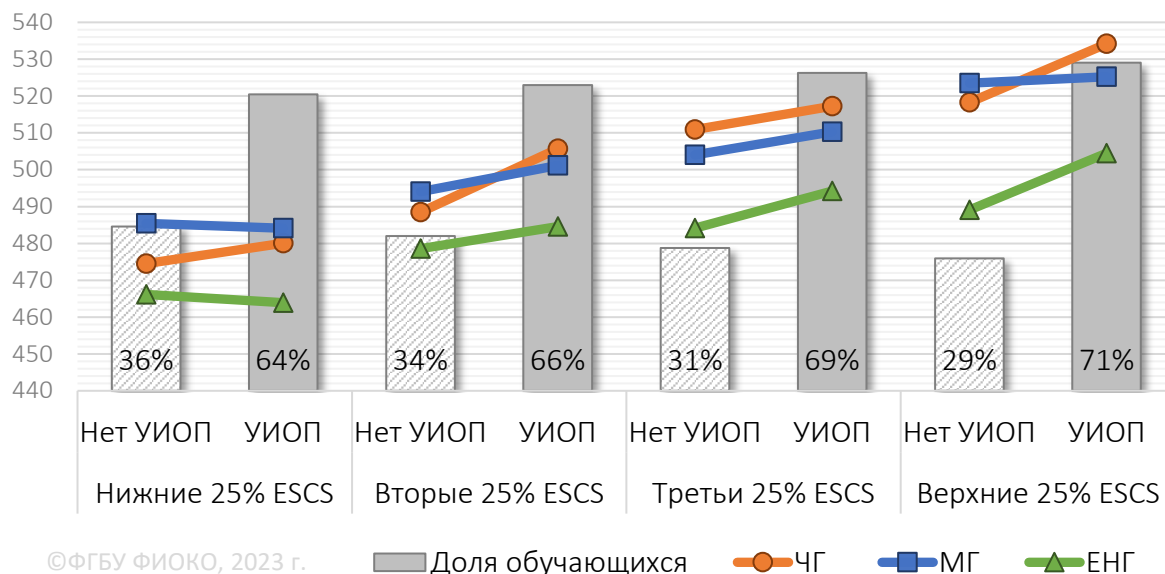


Рис. 52. Социально-экономический и культурный статус семьи и доля обучающихся, изучающих предметы на углубленном уровне

Математика чаще всего является предметом углубленного изучения среди обучающихся, принявших участие в оценке по модели PISA в 2022 году. Большинство (77%) обучающихся с углубленным изучением предметов сообщили, что именно математика является предметом углубленного изучения. Кроме того, математика наряду с английским языком является одним из самых распространенных предметов углубленного изучения с 5–7 класса (26% обучающихся указали, что изучают математику на углубленном уровне, начиная с классов основной школы).

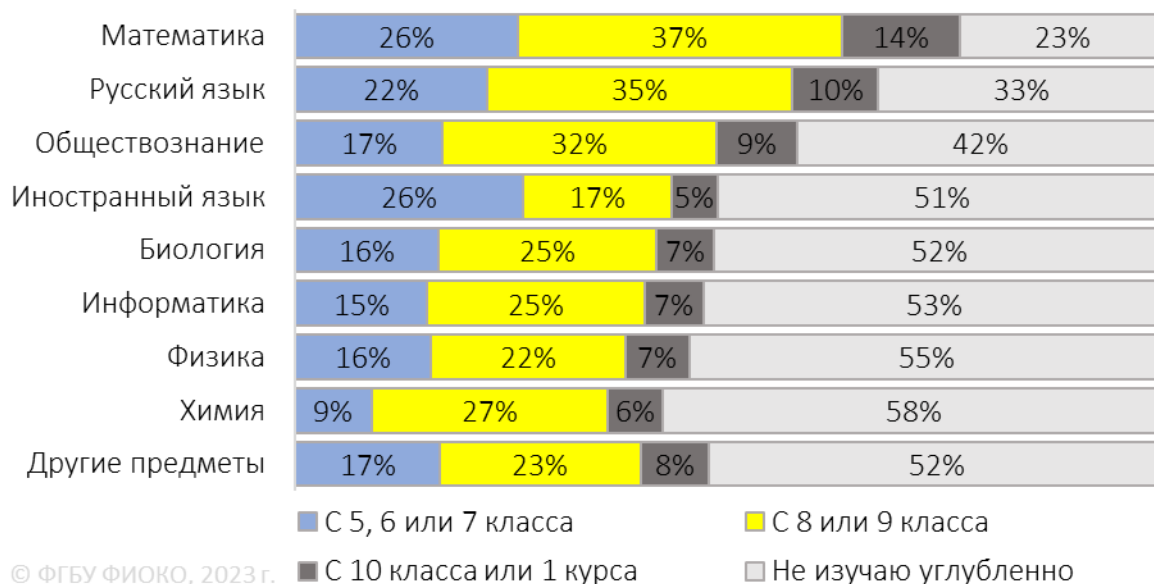


Рис. 53. Класс начала углубленного изучения предметов

Результаты обучающихся, изучающих те или иные предметы углубленно, в значительной степени связаны со степенью образования (обучающиеся в 10-х классах демонстрируют более высокие результаты, чем обучающиеся в 9-х классах и в

организациях СПО, по всем видам грамотности) и в меньшей степени связаны с наличием углубленного изучения отдельных предметов. На Рис. 54 показано, что углубленное изучение математики действительно связано с более высокими результатами по математической грамотности у обучающихся 10-х классов.

В то же время опыт УИОП не связан с результатами обучающихся в СПО, что может говорить о том, что образовательные траектории складываются в течение всего обучения до 9-го класса. Данные могут указывать на то, что общеобразовательные организации покидают обучающиеся с наиболее низкими результатами, что подтверждается результатами участников исследования, обучающихся на 1-м курсе СПО.

Можно предположить, что УИОП является менее значимым фактором повышения образовательных результатов в сопоставлении с другими факторами, например, такими, как переход из 9-го в 10-й класс. Школы с высоким образовательным потенциалом и развитой управленческой культурой чаще имеют более высокую долю обучающихся, переходящих в 10-й класс.

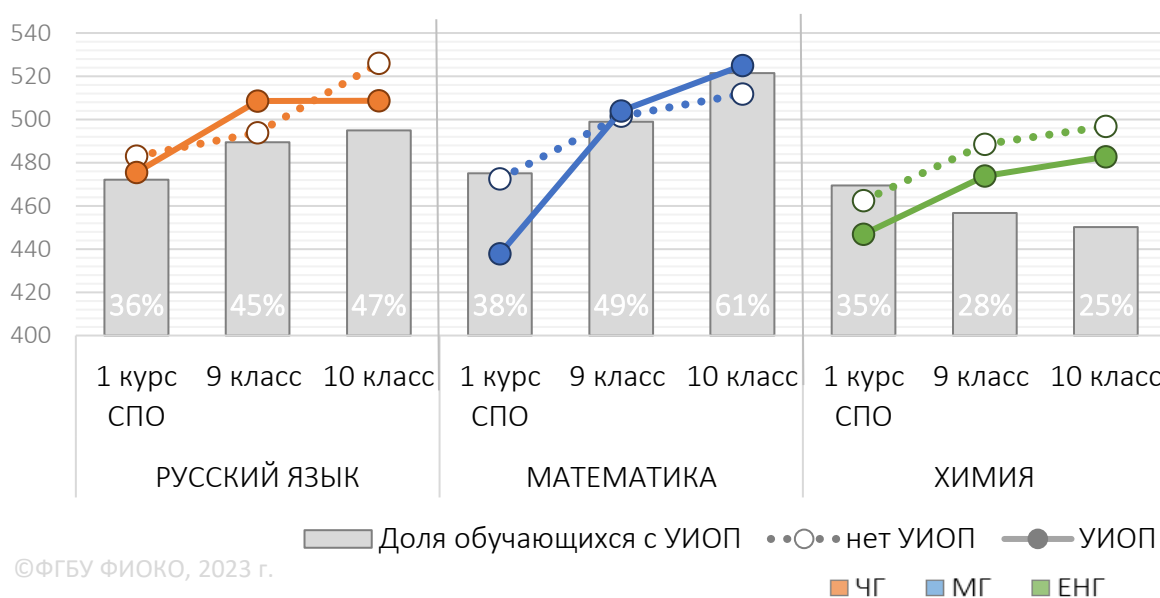


Рис. 54. Углубленное изучение предметов и результаты обучающихся

Отдельного внимания заслуживает длительность углубленного изучения: действительно, самые высокие результаты математической грамотности показывают те обучающиеся, которые углубленно изучают математику с 5–7 классов.

Среди участников из 9-го и 10-го класса самые высокие результаты математической грамотности продемонстрировали обучающиеся, изучавшие математику на углубленном уровне с 5–7 класса. Вероятно, среди этой категории обучающихся больше всего представителей «лицеев» и «гимназий».

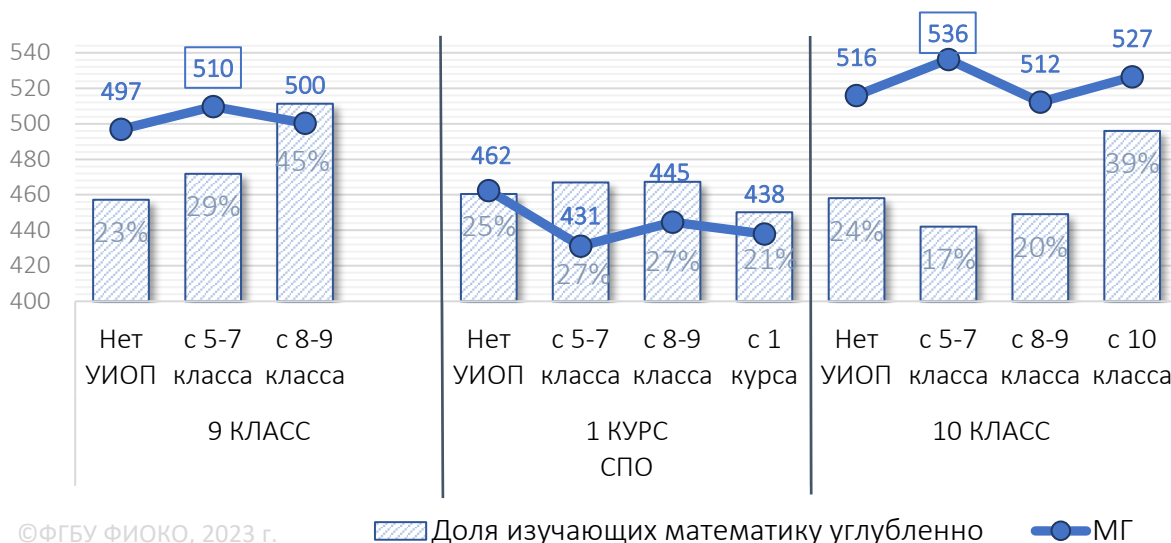


Рис. 55. Класс начала углубленного изучения математики и результаты обучающихся по математической грамотности в разных группах обучающихся (9-й класс ОО, 1-й курс ПОО, 10-й класс ОО)

На Рис. 56 показаны результаты естественно-научной грамотности у обучающихся, углубленно изучающих предметы естественно-научного цикла (физика, химия, биология). Участники исследования, обучающиеся в 10-х классах с углубленным изучением физики, действительно показывают заметно более высокие результаты естественно-научной грамотности. В то же время, участники, указавшие, что углубленно изучают химию и биологию, не показывают более высоких результатов естественно-научной грамотности. Из чего можно предположить, что УИОП по химии и биологии является менее значимым фактором повышения естественно-научной функциональной грамотности, а Углубленное изучение этих предметов, вероятно, ориентировано на другие цели.

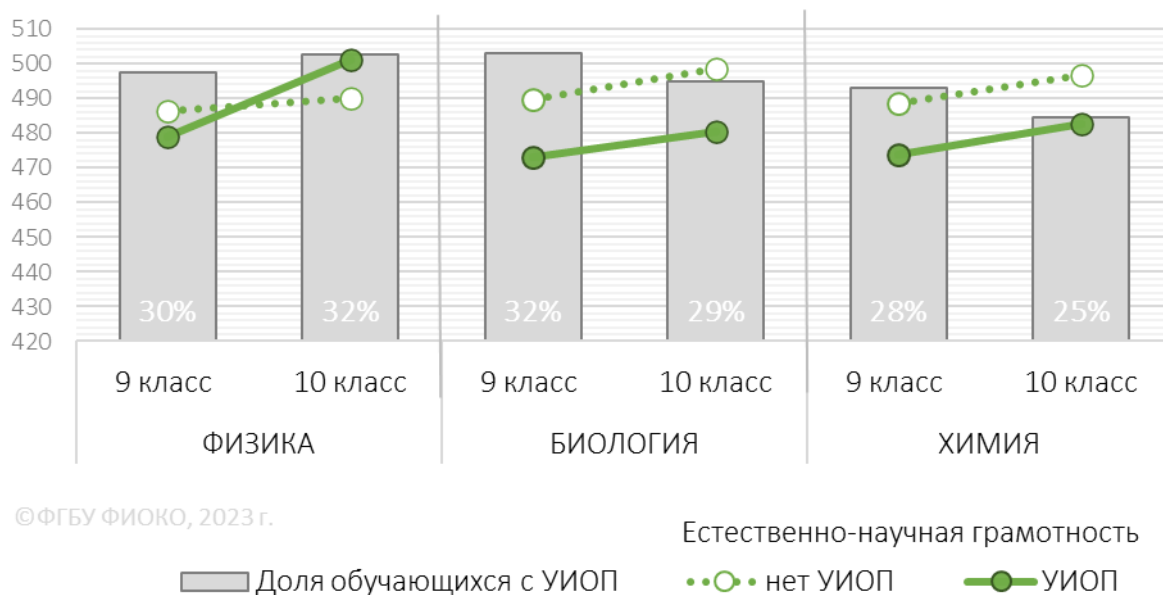


Рис. 56. Естественно-научная грамотность и углубленное изучение предметов естественно-научного цикла

Анкета обучающихся включала вопросы о том, насколько они уверены в решении задач в области естествознания. Всего было представлено 8 задач²⁰. Индекс уверенности в решении естественно-научных задач рассчитывался как сумма баллов, набранных за согласие с утверждениями, в которых обучающиеся оценивали свою уверенность при решении разных типов задач.

Обучающиеся по программам с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла показали в среднем более высокие значения индекса уверенности в решении естественно-научных задач, но в то же время не всегда показывают более высокие результаты естественно-научной грамотности (Рис. 57), что может свидетельствовать о недостаточном понимании сути формулировок естественно-научных проблем. Оценивая свою уверенность в решении естественно-научных задач, обучающиеся, вероятно, ориентируются не столько на свои умения, сколько на иные данные – возможно, школьные оценки, профиль обучения, опыт углубленного изучения предметов.

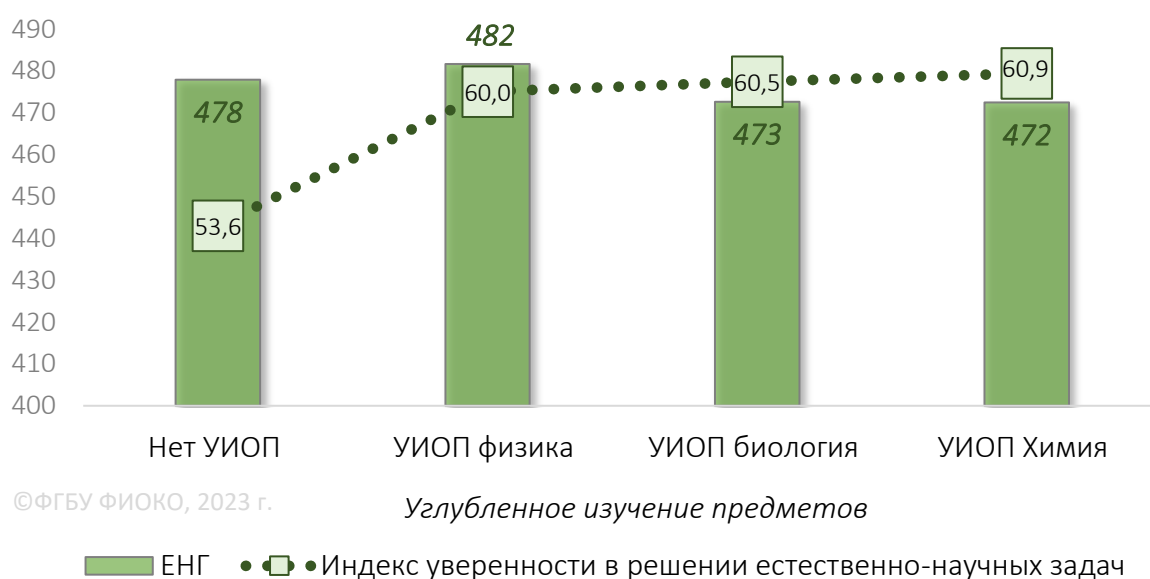


Рис. 57. Индекс уверенности в решении естественно-научных задач у обучающихся с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла

Формулировки задач, направленных на диагностику естественно-научной грамотности, выходят за рамки предметных, носят междисциплинарный характер. По сравнению с вопросами по математике, которые с большей вероятностью встречались обучающимся на уроках, представленные задания по естественно-научным предметам могли не встречаться обучающимся в рамках учебной практики вовсе. Можно предположить, что обучающиеся не могут объективно оценить сложность описанных проблем и полагают, что они справятся с их решением. Например, вследствие отсутствия достаточного учебного опыта, обучающимся может быть не вполне ясно, как именно и зачем предполагается «проанализировать информацию, приведенную на упаковках

²⁰ Среди утверждений были такие:

Как Вы считаете, насколько легко было бы для Вас справиться со следующими задачами? Проанализировать информацию, приведенную на упаковках пищевых продуктов; определить, какая естественно-научная проблема тесно связана с вывозом мусора; объяснить, почему землетрясения происходят более часто на одних территориях, чем на других; описать роль антибиотиков в лечении болезни; обсудить, как новые научные данные могут убедить Вас изменить свои представления о возможности жизни на Марсе и др.

пищевых продуктов», если обучающиеся не решали конкретные прикладные задачи интерпретации такой информации.

4.6. УИОП как элемент организации образовательного процесса

По данным анкетирования администраций ОО, принимавших участие в исследовании, углубленное изучение чаще всего организовано начиная с 10–11 классов (39% ОО общероссийской выборки). 18% ОО сообщили, что углубленное изучение предметов реализуется в их ОО начиная с 5–9 классов, и только 5% ОО сообщили, что реализуют УИОП с классов начальной школы.

Анализируя УИОП как организационный фактор ОО, следует отметить, что начало реализации в ОО углубленного изучения предметов связано с уровнем развития ВСОКО: так, в ОО, где, по данным администрации, углубленное изучение не реализуется или же реализуется только с 10–11 классов, в два раза чаще выявляется низкий уровень инструментализации ВСОКО, чем в школах, где УИОП реализуется с 5–9 класса (Рис. 58).

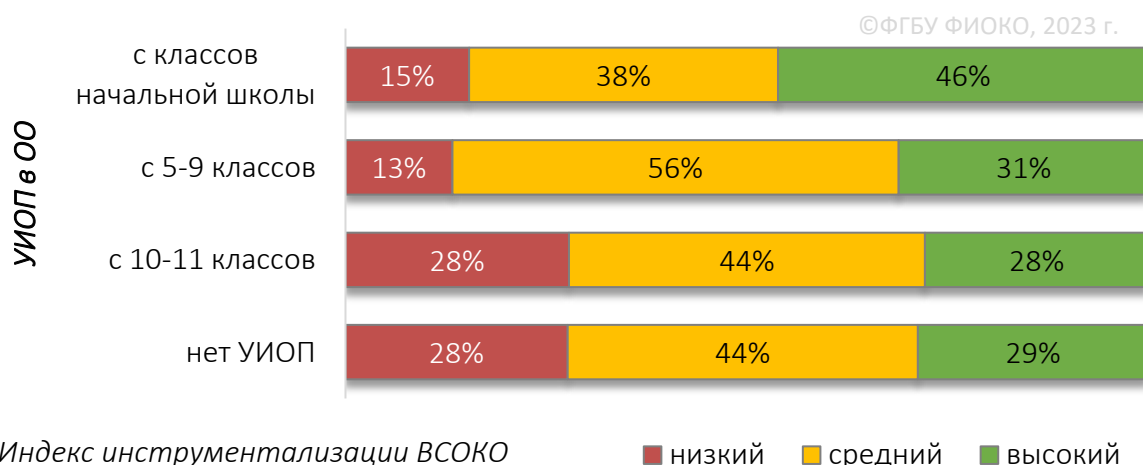


Рис. 58. Организация УИОП в ОО (по данным администрации) и индекс инструментализации ВСОКО

Большинство ОО, где углубленное изучение предметов ведется с классов начальной школы или с 5–9 классов, никогда не были в списках ШНОР за три года мониторинга (87–92%). В то же время в списки ШНОР попадали более 40% ОО, где углубленное изучение предметов не реализуется или же реализуется только с 10–11 классов.

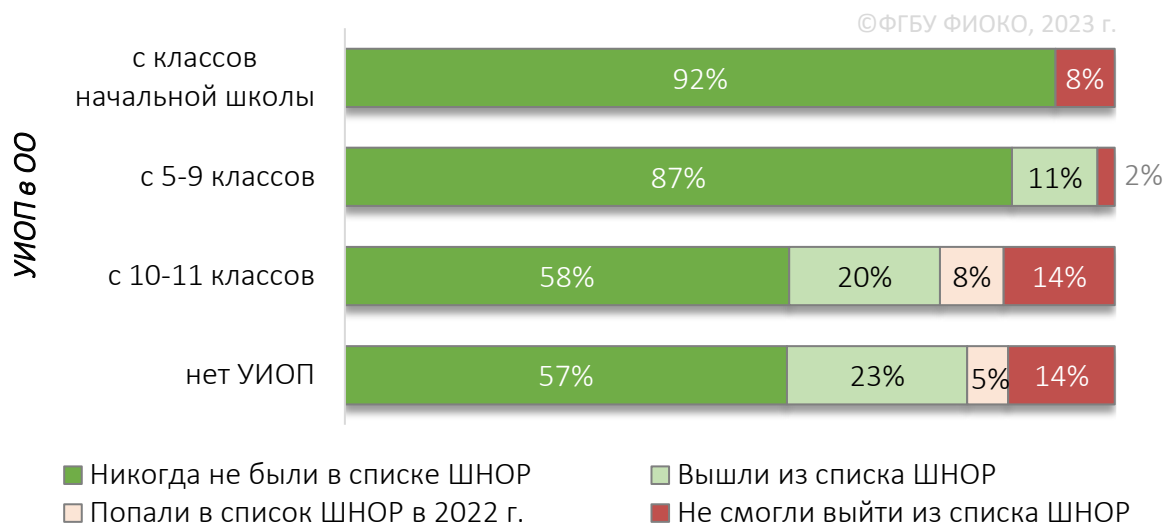


Рис. 59. Организация УИОП в ОО (по ответам администрации) и включение ОО в списки ШНОР

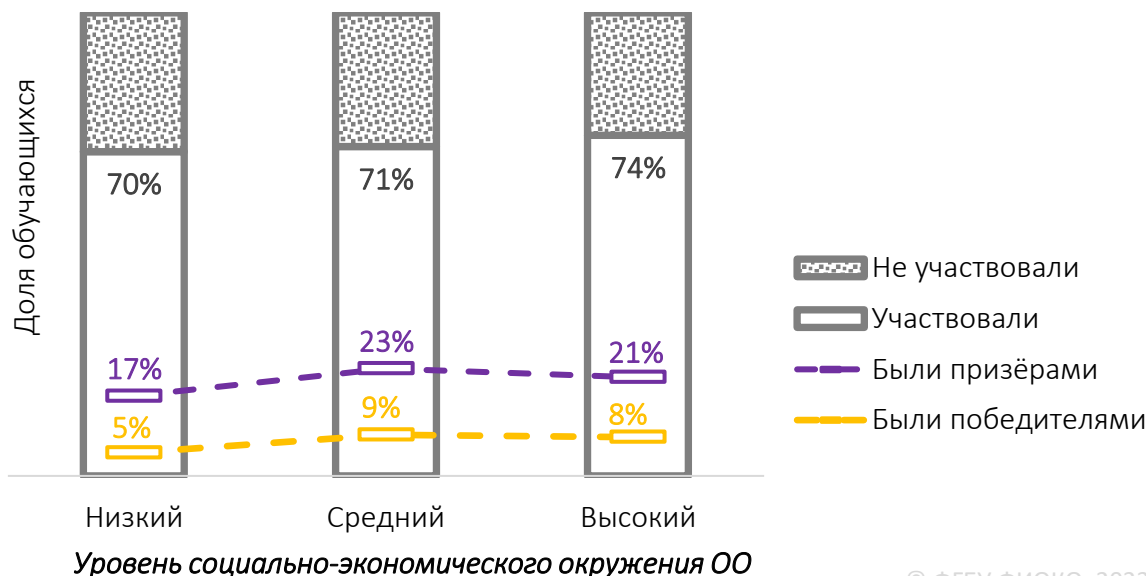
Можно предположить, что УИОП в старшей школе в большей степени направлен на подготовку к ГИА. Вместе с тем отсутствие заметной корреляции участия в УИОП с результатами ФГ может указывать и на высокую вариативность качества углубленного преподавания, что может быть стимулом РОИВ для более активного внедрения проведения ВПР углубленного уровня для управления эффективностью УИОП в регионе.

4.7. Олимпиады

В анкете обучающимся был задан вопрос, связанный с их участием в олимпиадах. Вопрос был сформулирован следующим образом: «За последние два года участвовали ли Вы в предметных олимпиадах в школе?» с вариантами ответов «Нет, не участвовал», «Да, участвовал(а), но НЕ занял(а) призовое место», «Да, был(а) призером», «Да, был(а) победителем»²¹.

Отдельно было проанализировано участие обучающихся в олимпиадах в связи с типом местности (уровнем социально-экономического и культурного окружения той местности, где расположена ОО). На Рис. 60 показано, что во всех типах местности большинство (70–74%) сообщили, что участвовали в предметных олимпиадах в школе. В то же время обучающиеся из ОО, расположенных в местности с низким уровнем социально-экономического окружения, реже становятся призерами или победителями олимпиад.

²¹ С результатами предыдущих исследований более подробно можно ознакомиться здесь: «[Результаты общероссийской оценки по модели PISA – 2021](#)» (раздел 5.2).

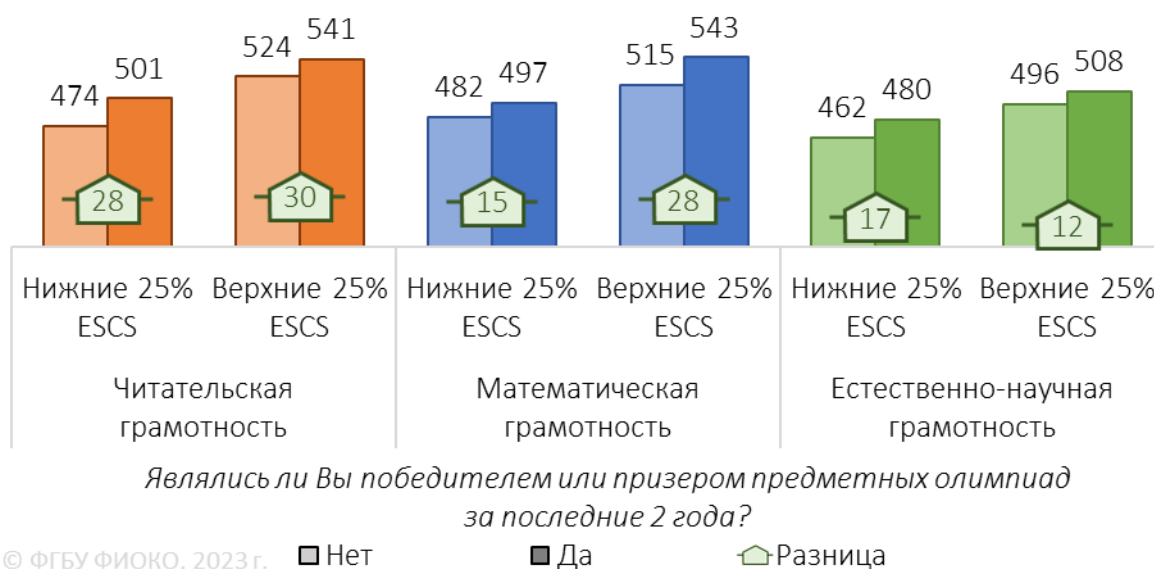


© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 60. Участие в олимпиадах в ОО разных типов

Наибольшая доля участников предметных олимпиад отмечается в группе обучающихся из семей с высоким уровнем социально-экономического благополучия (79%). Среди них же наблюдается и наибольшая доля призеров (26%) или победителей (11%) олимпиад.

С одной стороны, это может указывать на *относительную* объективность подобных мероприятий и подчеркивать, что результаты олимпиады **не могут быть использованы для оценки качества образования**, с другой – иллюстрирует то, что участие в олимпиадах связано с более развитым учебным опытом школьников.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 61. Победители и призеры предметных олимпиад и результаты обучающихся

Среди обучающихся, которые не участвовали в школьных олимпиадах, большинство (66%) не проявили выраженную предметную мотивацию ни к одному из предложенных в анкете предметов. Среди победителей олимпиад, напротив, большинство (63%) обучающихся проявили выраженную мотивацию к изучению одного или нескольких предметов (Рис. 62).

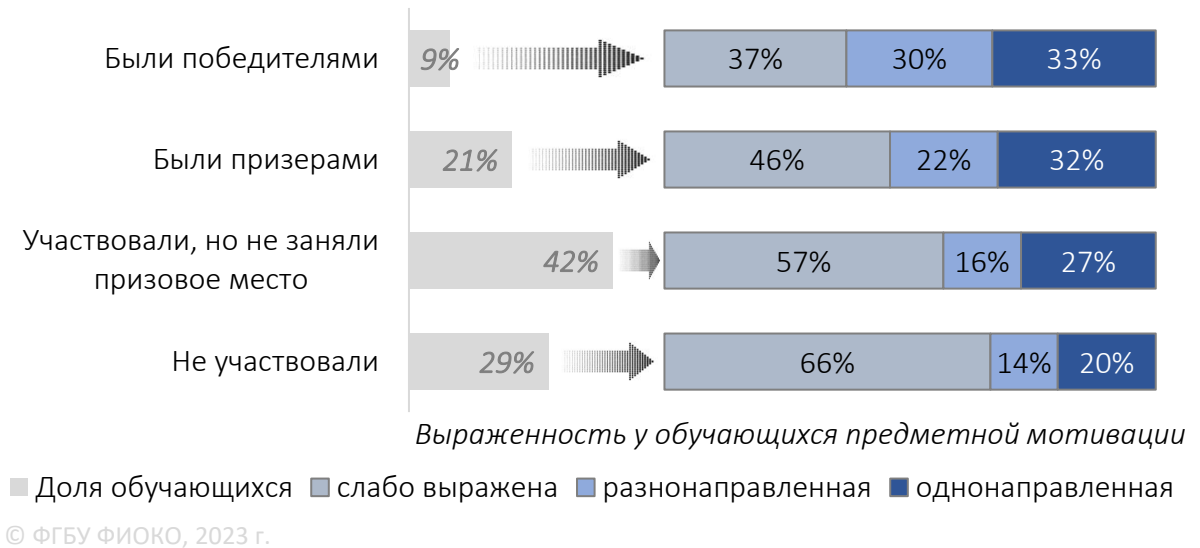


Рис. 62. Выраженность предметной мотивации у обучающихся, участвовавших в школьных олимпиадах по предметам

Среди победителей и призеров школьных олимпиад выявлена более высокая доля оценивающих использование учителями адаптивных педагогических практик на высоком уровне. Таким образом, победители олимпиад чаще получают образование, учитывающее их персональные особенности и потребности.

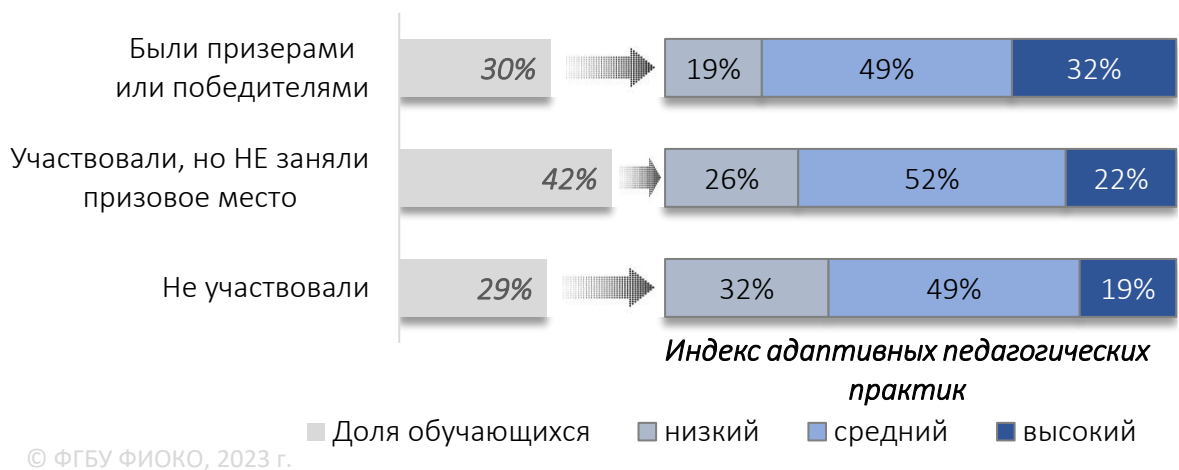
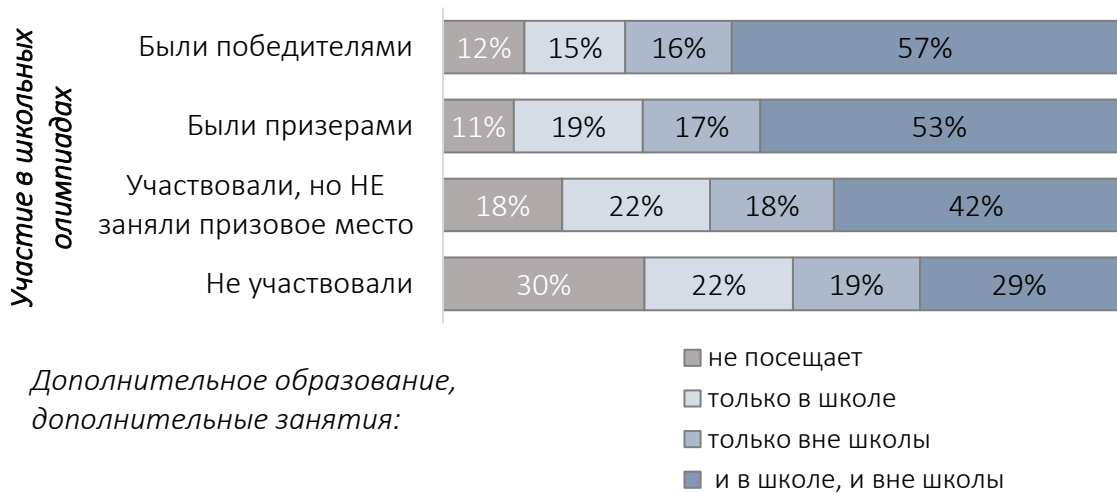


Рис. 63. Оценка адаптивных педагогических практик и участие в предметных олимпиадах

Высокие результаты в олимпиадах оказываются связанными с дополнительным образованием. Среди победителей олимпиад 57% составляют обучающиеся, которые наряду с обучением в школе посещают дополнительные занятия и в школе, и вне школы. Только 11–12% победителей и призеров школьных олимпиад составляют обучающиеся, не охваченные дополнительным образованием.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 64. Посещение ДО участниками и призерами олимпиад

4.8. Региональные управленческие механизмы и результаты УИОП

В регионах с высоким уровнем реализации системы развития способностей обучающихся в соответствии с их потребностями (трек РУМ Т1.3.1) выявлена высокая доля обучающихся по программам углубленного изучения отдельных предметов (75%), в регионах с другими цветовыми зонами этого трека доля обучающихся по программам УИОП не отличается от среднего по РФ и составляет 66–67%. Кроме того, у обучающихся в регионах зеленой зоны РУМ Т1.3.1 выявляется более выраженная разница в результатах функциональной грамотности у обучающихся по базовым программам и обучающихся по программам углубленного изучения предметов: разница средних баллов составляет 17–18 баллов по всем видам грамотности, тогда как в регионах с меньшим уровнем реализации данного трека разница средних баллов не превышает 10 баллов по всем видам грамотности.

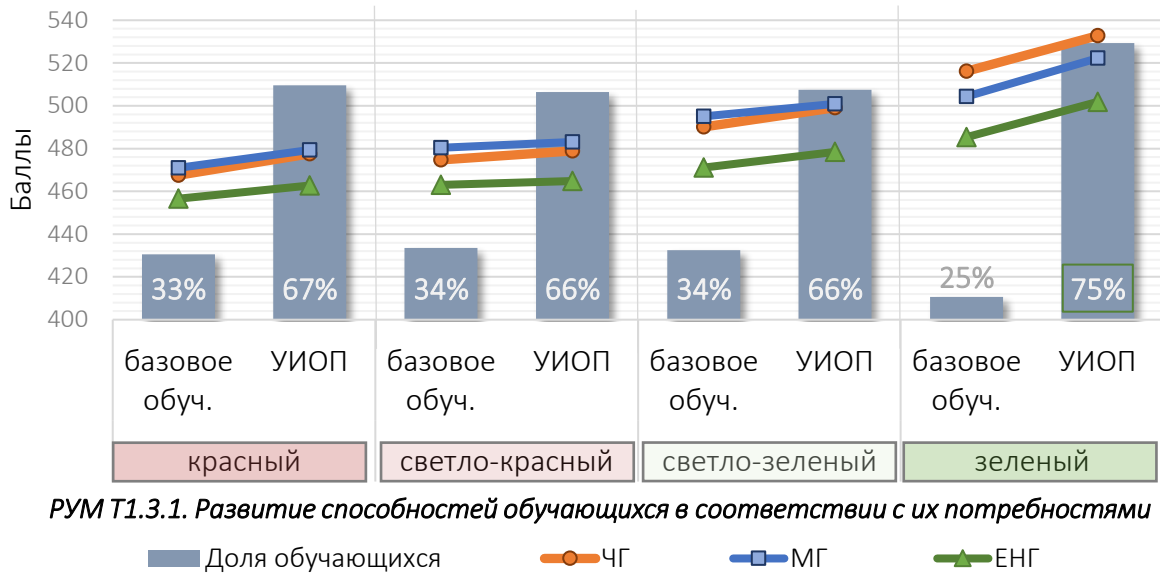


Рис. 65. Результаты обучающихся по программам УИОП в регионах с разными цветовыми зонами трека РУМ Т1.3.1 «Развитие способностей обучающихся в соответствии с их потребностями»

РАЗДЕЛ 5: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

5.1. Профориентация по оценкам обучающихся

В рамках проведения исследования обучающимся задавался вопрос о вовлеченности в профориентационные мероприятия в школе. Анкета включала вопрос в следующей формулировке: «Принимали ли Вы участие в этом и прошлом учебном году в следующих школьных профориентационных мероприятиях?».

В целом по ответам обучающихся ОО, вошедших в общероссийскую выборку, чаще всего они принимали участие в психологических тестированиях, реже всего – в экскурсиях в организации, на производства и профориентационных проектах.

Сравнительный анализ ответов обучающихся сельских и городских ОО представлен в таблице ниже.

Таблица 10. Вовлеченность обучающихся в профориентационные мероприятия

Мероприятие	Принимал (- а) участие		
	в целом по выборке ↓	сельская местность	городские поселения
Психологические тестирования, построение профессиограмм	75%	73%	75%
Рассказы учителей о разных профессиях	51%	58%	48%
Беседы с приглашенными в школу представителями различных профессий	48%	50%	47%
Лекции сотрудников службы занятости и других специалистов, карьерных консультантов (не сотрудников школы)	44%	42%	44%
Экскурсии в организации, на производства	42%	39%	43%
Профориентационные проекты (например, «Билет в будущее»)	41%	45%	40%

Сравнительный анализ ответов обучающихся в ОО с низким и высоким уровнем индекса инструментализации ВСОКО представлен в таблице ниже.

Таблица 11. Доля обучающихся, сообщивших об участии в профориентационных мероприятиях в ОО с разным уровнем инструментализации ВСОКО²²

Мероприятие	В целом по выборке↓	Низкий уровень инструментализации ВСОКО	Высокий уровень инструментализации ВСОКО
Психологические тестирования, построение профессиограмм	75%	73%	75%
Рассказы учителей о разных профессиях	51%	51%	47%
Беседы с приглашенными в школу представителями различных профессий	48%	48%	46%
Лекции сотрудников службы занятости и других специалистов, карьерных консультантов (не сотрудников школы)	44%	44%	43%
Экскурсии в организации, на производства	42%	36%	44%
Профориентационные проекты (например, «Билет в будущее»)	41%	39%	42%

По уровню вовлеченности в профориентационные мероприятия (по числу мероприятий) обучающиеся в общероссийской выборке были разделены на три группы:

- низкий – не более одного мероприятия (25% обучающихся);
- средний уровень – 2–4 мероприятия (49% обучающихся);
- высокий уровень – 5–6 мероприятий (25% обучающихся).

Как следует из Рис. 6б, более высокая вовлеченность обучающихся в мероприятия профориентации связана с более высокими результатами обучающихся. При этом средний и высокий уровень вовлеченности в профориентационные мероприятия практически не сказывается на образовательных результатах обучающихся.

²² Процент по столбцу больше 100%, т. к. участники исследования могли выбрать несколько вариантов ответа.

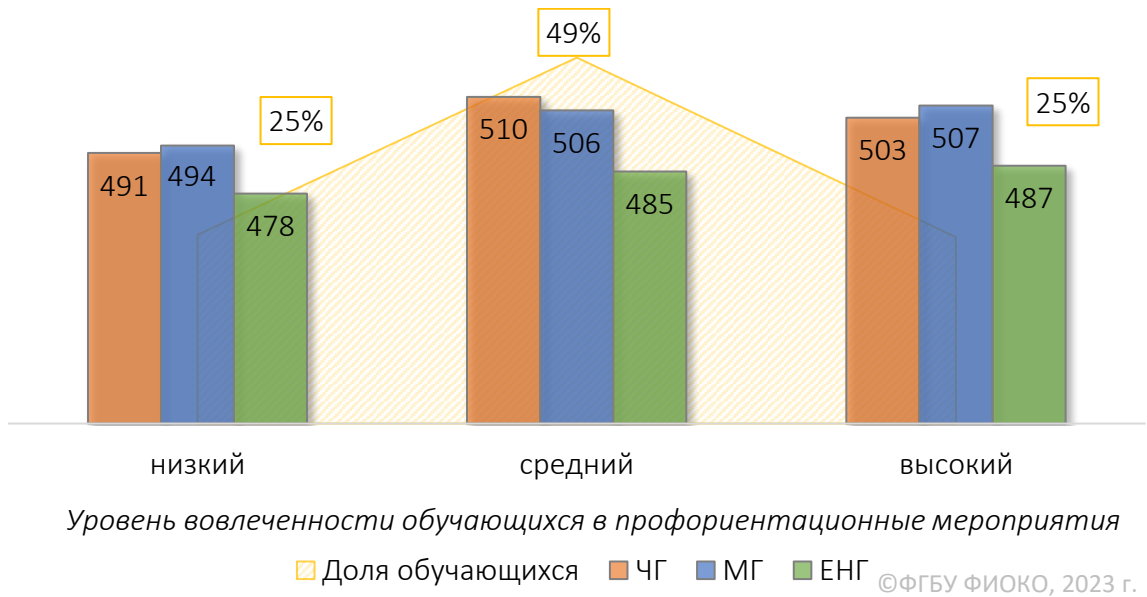


Рис. 66. Уровень вовлеченности обучающихся в профориентационные мероприятия и результаты обучающихся

Вместе с тем повышенная вовлеченность в профориентационные мероприятия связана с уровнем мотивации обучающихся: чем выше разнообразие мероприятий, в которые вовлечены обучающиеся, тем выше мотивация.

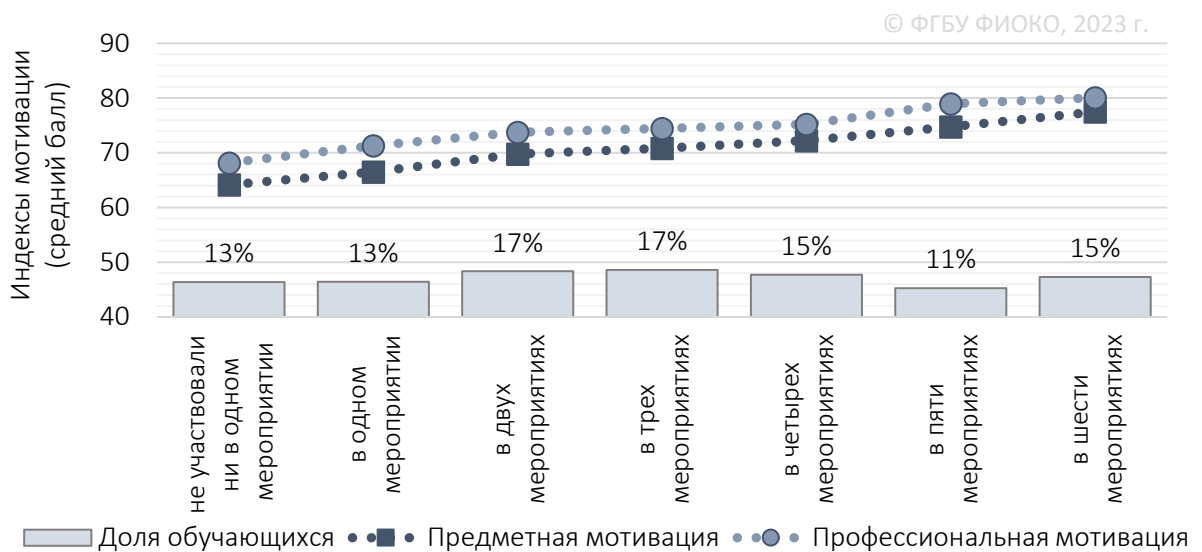


Рис. 67. Активность участия в профориентационных мероприятиях и индексы предметной и профессиональной мотивации обучающихся

Таким образом, профориентационные мероприятия связаны с более высокой мотивацией обучающихся, которую, однако, не удастся конвертировать в более высокие результаты образования, что может указывать на недостаточную индивидуализацию процесса обучения в школе.

5.2. Развитость профориентационной работы в ОО

Уровень разнообразия профориентационной работы в ОО оценивался также по ответам представителей администрации на вопрос о том, как в основном реализуется профориентация обучающихся 9-х классов в школе.

В целом по общероссийской выборке чаще всего профориентационные мероприятия для обучающихся 9-го класса проводятся в форме рассказов о профессиях во время классных часов и уроков учителей-предметников. Реже всего представители администрации выбирали ответ «организация профильного обучения (агрокласс, педкласс и др.)».

Общее распределение ответов на вопрос, а также сравнительный анализ ответов представителей администрации школ с низким и высоким уровнем инструментализации ВСОКО представлен в таблице ниже.

Возможным объяснением выявленных различий может служить то, что ОО с высоким уровнем инструментализации ВСОКО и, как уже было показано выше, более высоким качеством управления ОО, лучше справляются с выявлением потребности своих обучающихся, реализуя профориентационные мероприятия, направленные на формирование активной жизненной и профессиональной позиции, и организации обучения, поддерживающего развитие навыков, необходимых для начального построения профессиональной карьеры.

Таблица 12. Реализация профориентационных мероприятий в ОО для обучающихся 9-го класса²³

Мероприятие	В целом по выборке ↓	Низкий уровень инструментализации ВСОКО	Высокий уровень инструментализации ВСОКО
Рассказы о профессиях во время классных часов и уроков учителей-предметников	99%	98%	100%
Психологические тестирования, построение профессиограмм и т. д.	89%	85%	93%
Экскурсии и/или беседы с представителями СПО и вузов региона	84%	82%	92%
Экскурсии в организации, на производства	83%	82%	82%
Беседы с родителями обучающихся – представителями различных профессий	82%	82%	86%
Участие в профориентационных проектах (например, «Билет в будущее»)	82%	81%	85%
Экскурсии в организации среднего профессионального и высшего образования	71%	73%	80%
Лекции сотрудников службы занятости, кадровых агентств, специалистов по карьерному консультированию	54%	50%	58%
Лекции и мастер-классы представителей предприятий и организаций	50%	37%	59%
Организация профильного обучения (агрокласс, педкласс и др.)	32%	27%	36%
Профориентация не проводится в ОО	0%	0%	0%

Образовательные организации, принявшие участие в общероссийской оценке по модели PISA в 2022 году, были разделены на три группы в соответствии с тем, сколько используется форм профориентационной работы с обучающимися 9-го класса:

- низкий – используются не более 5 форм профориентационной работы (20% ОО);
- средний уровень – используются 6–8 (49% ОО);
- высокий уровень – используются 9 и более форм (31% ОО).

ОО с высоким уровнем инструментализации ВСОКО заметно чаще демонстрируют широкое разнообразие форм профориентации, что также указывает на то, что система

²³ Процент по столбцу больше 100%, т. к. участники исследования могли выбрать несколько вариантов ответа.

профориентации в школе во многом зависит от организационных компетенций администрации (Рис. 68).

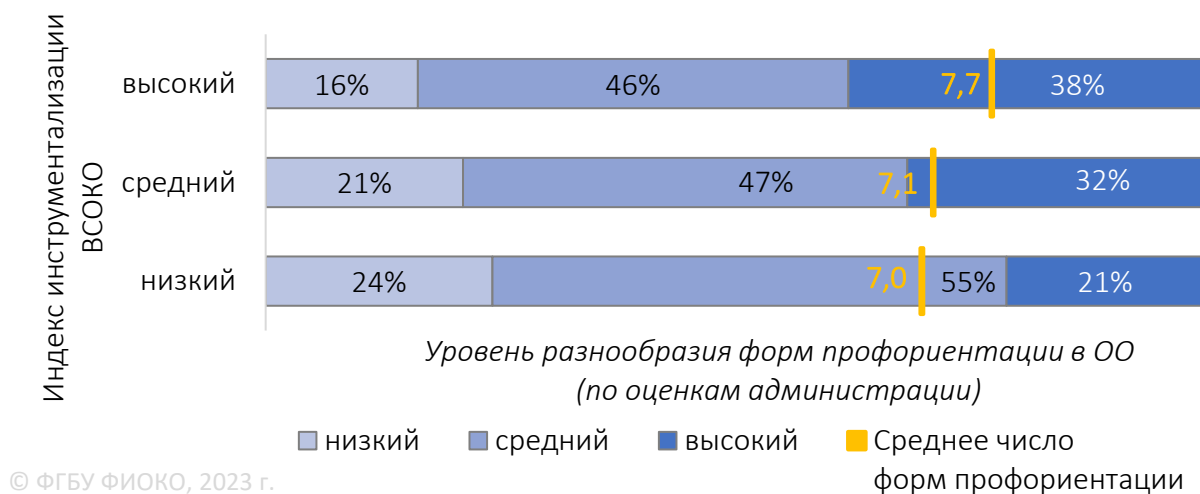


Рис. 68. Разнообразие форм профориентации в ОО с разным уровнем инструментализации ВСОКО

Наибольшее число форм профориентации отмечается в группе ОО, имеющих договоры о сетевом взаимодействии, которые как получают доступ к инфраструктуре, кадровым ресурсам или дополнительному образованию, так и предоставляют другим организациям такой доступ (Рис. 69).

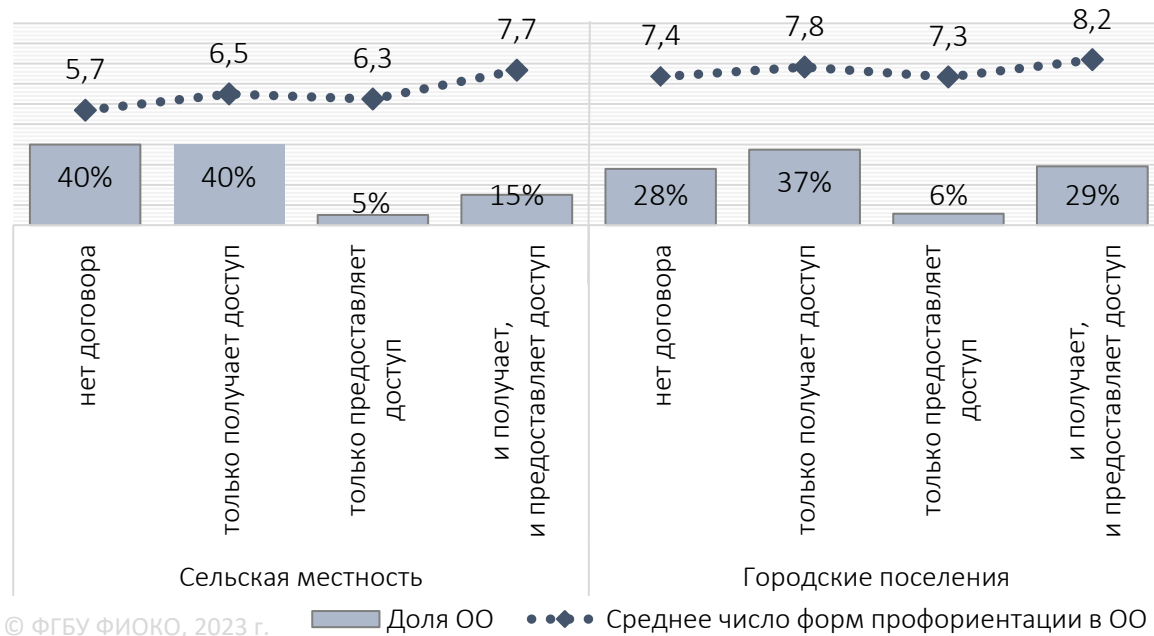


Рис. 69. Вовлеченность сельских и городских ОО в сетевое взаимодействие

5.3. Карьерные ожидания обучающихся

Обучающихся спрашивали о том, какой профессией, по их ожиданиям, они будут обладать в 30 лет. Обучающиеся могли указать любое название профессии или описание рода деятельности. Впоследствии их ответы классифицировались в соответствии с Международной стандартной классификацией профессий (ISCO-08). Ответы были сгруппированы по категориям.

Карьерные ожидания обучающихся связаны с результатами обучающихся по всем видам грамотности, проверяемым в исследовании PISA.

Профессии, относимые к категории специалистов, требующих высшего уровня квалификации, выбирают более половины обучающихся (53%). В группе обучающихся, ориентированных на получение высшего образования, и тех, кто стремится занять руководящую должность, отмечаются наивысшие результаты в исследовании.

Следующими по привлекательности после профессий, требующих получения высшего образования, являются профессии среднего уровня квалификации, работа в сфере обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности. Обучающиеся, ориентированные на средний уровень образования, и те, кто затруднился с ответом, демонстрируют средний уровень результатов по всем видам грамотности.

Наименее популярными являются рабочие профессии: обучающиеся, ориентированные на них, продемонстрировали более низкие результаты.

На протяжении 2019–2022 гг. отмечается снижение доли не определившихся в выборе профессии, сопровождаемое ростом доли обучающихся, ориентированных на руководящую работу и на получение высшего образования. В частности, выросла популярность профессий в сфере здравоохранения и информационно-коммуникационных технологий. Снизилась популярность занятости в сфере бизнеса и администрирования и популярность военной службы.

Таблица 13. Распределение ответов о карьерных устремлениях и результаты по всем видам грамотности для каждой категории ответа²⁴

Код ISCO	Профессиональная область	2019: %	2022: %	2022: результат по грамотности		
				Чит.	Матем.	Ест.-научн.
1***	Руководители	5%	8% ↑	508	509	483
2***	Специалисты высшего уровня квалификации	49%	53% ↑	518	512	494
<i>В том числе специалисты высшего уровня квалификации в следующих областях:</i>						
	<i>Специалисты в области науки и техники</i>	9%	10%	526	526	500
	<i>Специалисты в области здравоохранения</i>	10%	12% ↑	495	499	480
	<i>Специалисты в области образования</i>	4%	4%	516	499	491
	<i>Специалисты в сфере бизнеса и администрирования</i>	4%	2% ↓	510	504	500
	<i>Специалисты по информационно-коммуникационным технологиям</i>	7%	10% ↑	528	529	507
	<i>Специалисты в области права, гуманитарных областей и культуры</i>	14%	15%	524	505	491
3***	Специалисты среднего уровня квалификации	9%	9%	484	494	474
4***	Служащие, занятые подготовкой и оформлением документации, учетом и обслуживанием	0,8%	0,6%	–	–	–
5***	Работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности	8%	7%	471	480	460
6***	Квалифицированные работники сельского и лесного хозяйств, рыбоводства и рыболовства	0,1%	0,1%	–	–	–
7***	Квалифицированные рабочие промышленности, строительства, транспорта и рабочие родственных занятий	5%	5%	468	485	458
8***	Операторы производственных установок и машин, сборщики и водители	2%	2%	461	471	452
9***	Неквалифицированные работники	0,2%	0,2%	–	–	–
0***	Военнослужащие	3%	1% ↓	476	486	477
97**, 99**	Не знаю/ нет ответа/ описание рода занятости без указания профессии	19%	14% ↓	494	494	477

²⁴ В таблице представлены сравнительные данные о распределении ответов обучающихся в рамках Общероссийской оценки по модели PISA за 2019 и 2022 гг., а также соответствующие результаты по всем видам грамотности за 2022 г.

По всем видам грамотности обучающиеся с высоким уровнем профессиональной мотивации, определившиеся с выбором профессии, демонстрируют более высокие результаты.

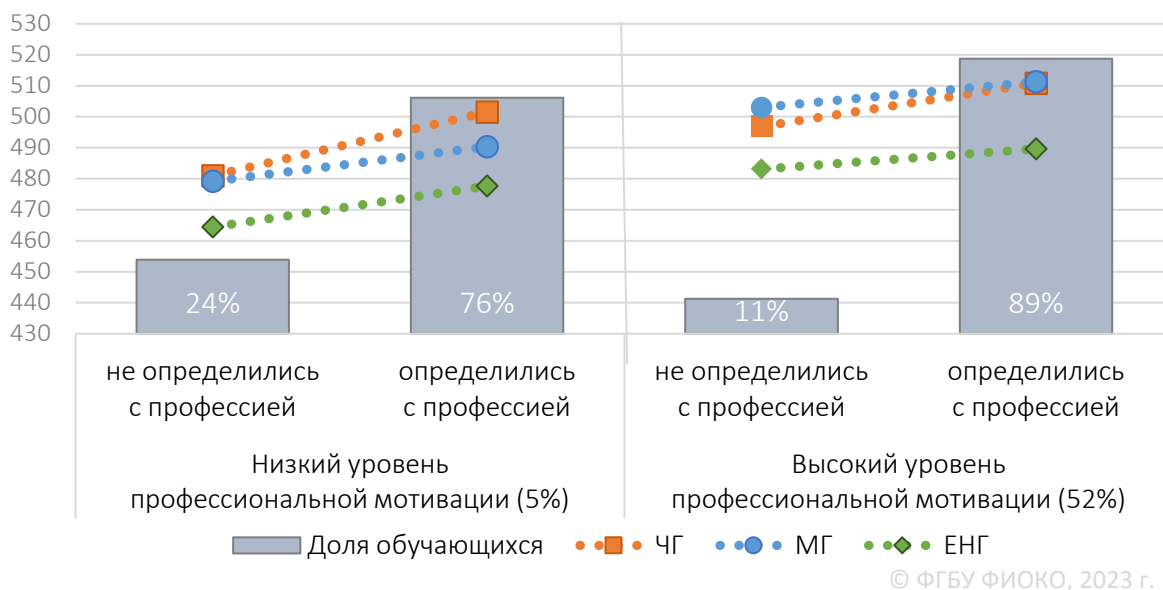
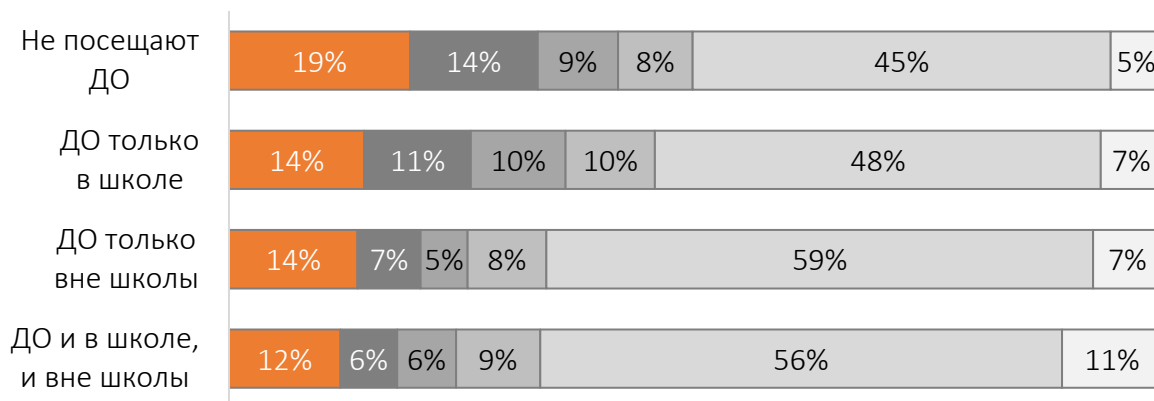


Рис. 70. Образовательные результаты в группах обучающихся с разными карьерными ожиданиями и уровнем мотивации

По данным общероссийской выборки обучающихся, наибольшая доля не определившихся в выборе профессии отмечается среди тех, кто не посещает дополнительные занятия, кроме того, эти обучающиеся реже ориентированы на получение высшего образования.

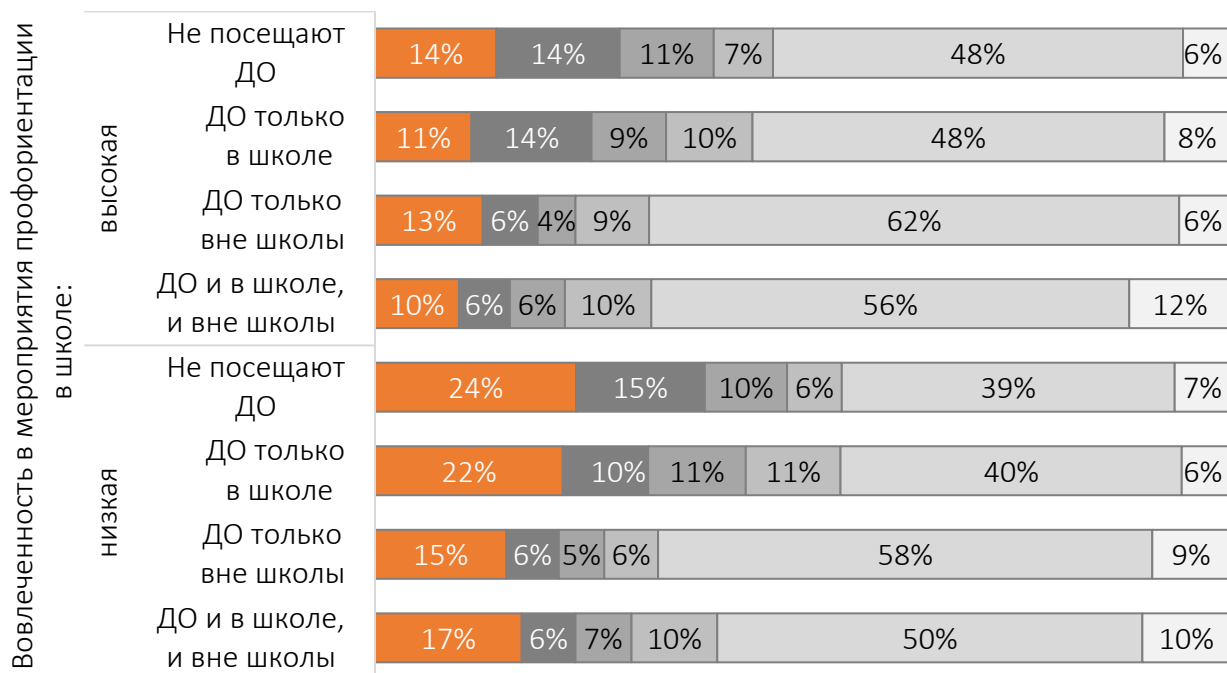


Карьерные ожидания обучающихся:

- Руководители
- Специалисты высшего уровня квалификации
- Специалисты среднего уровня квалификации
- Работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности
- Другая профессиональная сфера
- Не знаю/ нет ответа/ описание рода занятости без указания профессии

Рис. 71. Вовлеченность в дополнительное образование и карьерные ожидания обучающихся

Особенно ярко эти тенденции выражены среди обучающихся, слабо вовлеченных в мероприятия по профориентации в школе.



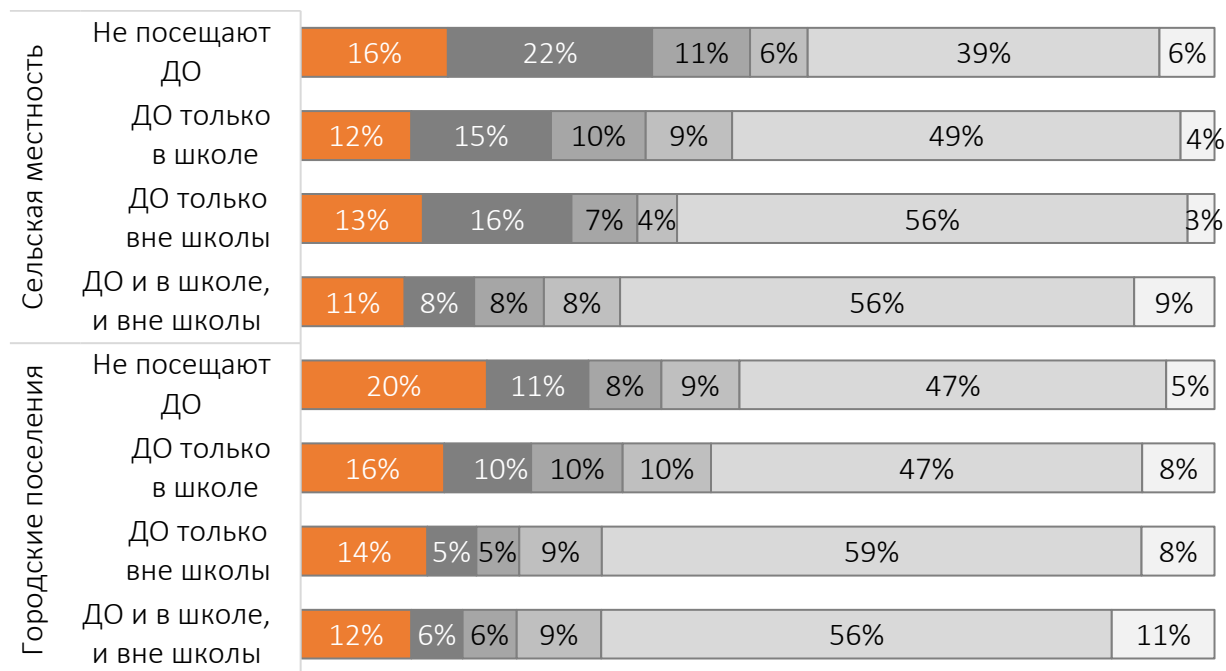
Карьерные ожидания обучающихся:

© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

- Руководители
- Специалисты высшего уровня квалификации
- Специалисты среднего уровня квалификации
- Работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности
- Другая профессиональная сфера
- Не знаю/ нет ответа/ описание рода занятости без указания профессии

Рис. 72. Уровень вовлеченности в дополнительное образование и карьерные ожидания обучающихся

В разных типах населенных пунктов максимальная доля не определившихся в выборе профессии отмечается среди тех, кто не посещает дополнительные занятия. Как в сельской местности, так и в городах обучающиеся, которые не посещают дополнительные занятия, реже ориентированы на получение высшего образования.



Карьерные ожидания обучающихся:

© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

- Руководители
- Специалисты высшего уровня квалификации
- Специалисты среднего уровня квалификации
- Работники сферы обслуживания и торговли, охраны граждан и собственности
- Другая профессиональная сфера
- Не знаю/ нет ответа/ описание рода занятости без указания профессии

Рис. 73. Вовлеченность в дополнительное образование и карьерные ожидания обучающихся из разных типов населенных пунктов

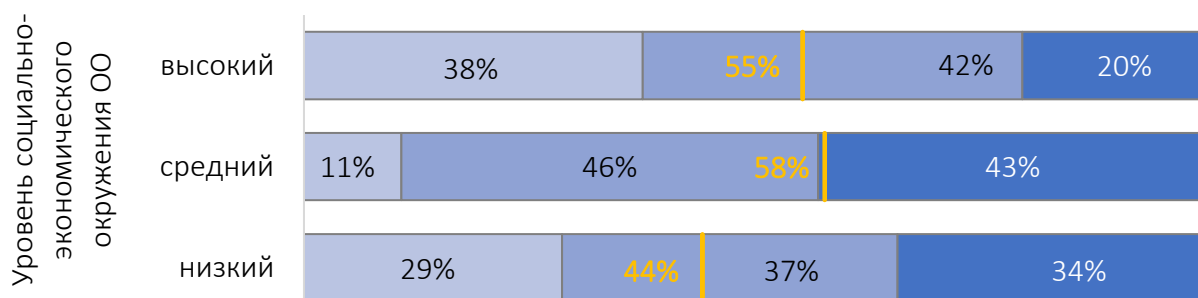
5.4. Образовательные траектории выпускников

Анкета для представителей администрации включала вопросы о траекториях дальнейшего обучения выпускников 9-х и 11-х классов (в случае их наличия).

Вопросы касались, в частности, информации о том, какое количество обучающихся, окончивших 9-й класс в 2022 году, поступили в ОО СПО, а также сколько выпускников 11-го класса продолжили обучение в вузах.

Образовательные траектории выпускников 9-го класса

По данным общероссийской выборки, наибольшая доля ОО с высокой (более 60%) долей выпускников 9 класса, поступивших в ОО СПО, отмечается среди школ со средним уровнем социально-экономического окружения, что может быть связано с тем, что ПОО СПО являются более доступным выбором продолжения обучения для контингента данного типа ОО.



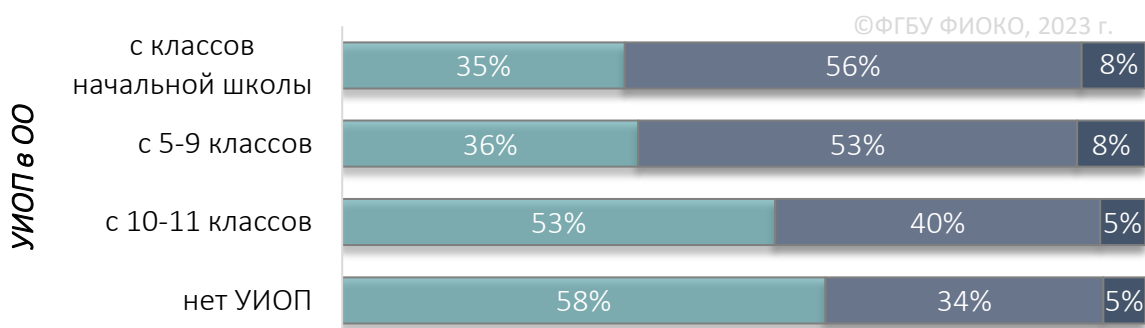
Доля выпускников 9 класса 2022 года, поступивших в ОО СПО

© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

■ не более 40% ■ 41–60% ■ более 60% ■ Средняя доля

Рис. 74. Доля выпускников 9-го класса, поступивших в ОО СПО, в школах с разным уровнем социально-экономического окружения

В среднем более половины выпускников 9-го класса поступают в ОО СПО из тех ОО, где не проводится углубленное изучение предметов или же где углубленное изучение предлагается только с 10–11-го класса (то есть ОО, где выпускники 9-го класса не изучали предметы на углубленном уровне). В то же время в ОО с углубленным изучением предметов, реализуемым до 9-го класса, только 35–36% обучающихся поступает в ОО СПО, остальные продолжают обучение в 10-м классе на базе той же школы или переходят в 10-й класс другой общеобразовательной организации. На рисунке ниже показана средняя доля обучающихся, выбирающих данные образовательные траектории, по результатам анкетирования администрации.



Доля выпускников 9 класса (2022 г.),

продолживших обучение в:

■ СПО ■ 10 класс своей ОО ■ 10 класс другой ОО

Рис. 75. Организация в ОО углубленного изучения предметов и образовательные траектории выпускников 9-го класса (по данным администрации ОО)

Образовательные траектории выпускников 11-го класса

Чаще всего ОО с высокой (более 85%) долей выпускников 11-го класса, поступивших в вуз, встречаются среди школ с высоким уровнем социально-экономического окружения.

Наибольшее число школ с низкой (не более 65%) долей выпускников, поступивших в вуз после 11-го класса, отмечается в группе ОО с низким уровнем социально-экономического окружения.

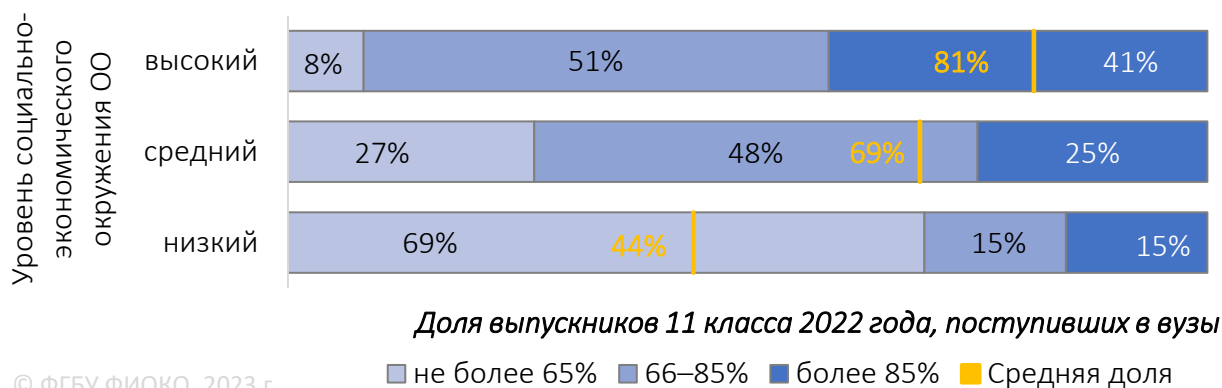


Рис. 76. Доля выпускников 11-го класса, поступивших в вуз (по данным администрации), в ОО с разным уровнем социально-экономического окружения школы

По данным представителей администрации о выпускниках 11-х классов 2022 года, большинство обучающихся в ОО, реализующих углубленное изучение предметов с классов начальной или средней школы, после окончания обучения в школе поступают в высшие учебные заведения (средняя доля поступающих в вузы составляет 81–92%). В ОО без углубленного изучения предметов доля поступающих в вузы значительно ниже: 63–67%, еще 28–29% поступают после окончания 11-го класса в ОО СПО.

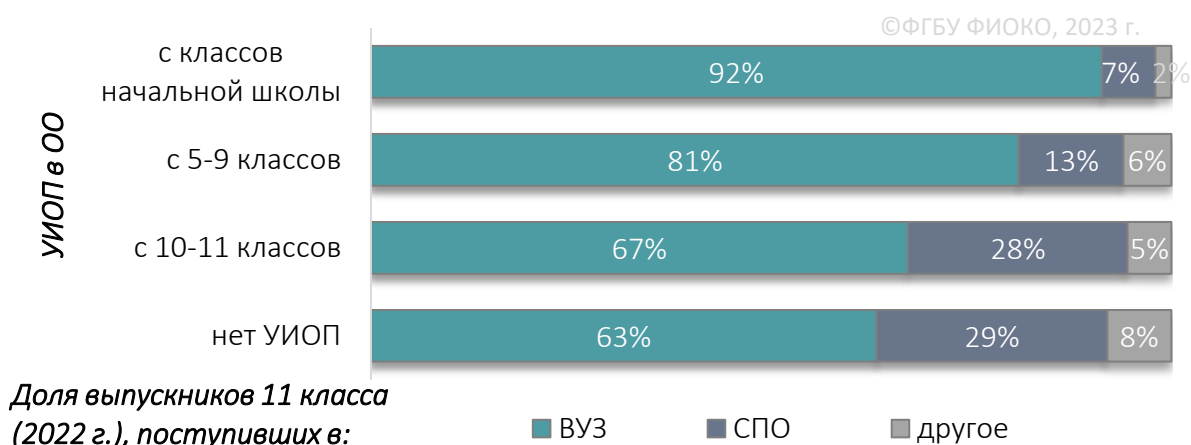


Рис. 77. Образовательные траектории выпускников 11-го класса 2022 г. (по данным администрации) и организация УИОП в школах

В ОО с низкой самооценкой, релевантной образовательным результатам обучающихся, выявлена самая высокая доля выпускников 11-го класса (2022 г.), поступивших в организации СПО. Такой же профиль долей обучающихся по образовательным траекториям выявляется среди ОО с завышенной самооценкой.

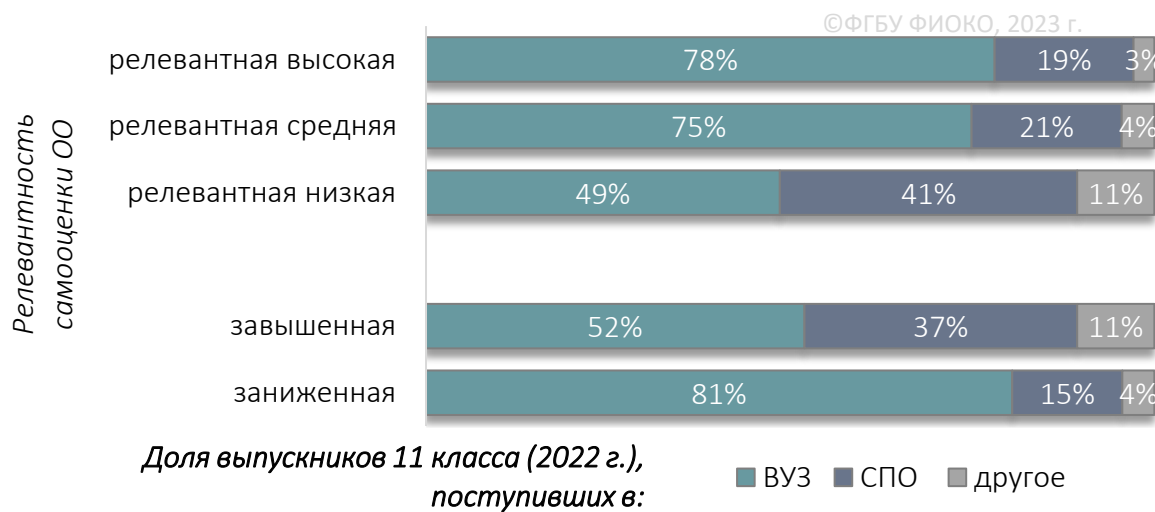


Рис. 78. Образовательные траектории выпускников 11-го класса 2022 г. (по данным администрации) и релевантность самооценки ОО

РАЗДЕЛ 6: ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ШКОЛЬНОГО КЛИМАТА

Климат в школе связан не только с качеством воспитательной работы, но и умениями администрации выстраивать продуктивные отношения в коллективе учителей и между участниками образовательных отношений. Поддержание благоприятного климата в ОО – важный инструмент профилактики учебной неуспешности и рисков снижения образовательных результатов. В рамках данного отчета выбрано несколько показателей, отражающих проявления работы ОО, направленной на формирование благоприятного школьного климата:

- вовлеченность родителей в образовательный процесс в ОО;
- профилактика деструктивного поведения обучающихся;
- психологическая и социальная работа в ОО.

6.1. Оценка администрацией уровня вовлеченности родителей в жизнь школы

Высокая вовлеченность родителей в жизнь школы является одним из проявлений благополучного школьного климата, показателем того, что педагогический коллектив и администрация владеют инструментами продуктивного взаимодействия с родителями (законными представителями) обучающихся в различных аспектах школьной жизни, могут вовлекать в образовательный процесс тех родителей, которые изначально демонстрируют низкий уровень вовлеченности.

Показатель уровня вовлеченности родителей в жизнь школы рассчитывался на основании ответов администрации на вопросы анкеты.

Представители администрации оценивали активность родителей в каждом из предложенных вариантов участия в следующих категориях: «почти не участвуют», «участвуют неактивно», «участвуют достаточно активно», «участвуют очень активно». Также был предусмотрен вариант «неприменимо/не реализуется».

В таблице ниже представлен сравнительный анализ ответов представителей администрации школ с низким и высоким уровнем инструментализации ВСОКО (*объединены варианты «участвуют достаточно активно» и «очень активно»*).

Представители администрации ОО с высоким уровнем инструментализации ВСОКО заметно чаще сообщали об активном участии родителей в мероприятиях школы в качестве помощников в выездных мероприятиях и организаторов.

Таблица 14. Участие родителей в мероприятиях ОО
(по ответам администрации; варианты «участвуют
достаточно активно» и «очень активно»)

Мероприятия	В целом по выборке ↓	Низкий уровень инструментализации ВСОКО	Высокий уровень инструментализации ВСОКО
Общаются в родительских чатах по вопросам образования	97%	90%	99%
Посещают родительские собрания	94%	94%	95%
Оказывают помощь в выездных мероприятиях	79%	74%	86%
Участвуют в качестве зрителей, болельщиков и т. д.	78%	74%	88%
Участвуют в мероприятиях ОО (например, член семейной команды на соревнованиях, роль в спектакле и т. д.)	50%	35%	64%
Предлагают идеи по организации мероприятий	49%	34%	59%
Участвуют в роли организаторов	40%	26%	49%

Индекс вовлеченности родителей рассчитан в баллах на основе ответов представителей администрации (от 0 до 100 баллов). По данному индексу ОО, принявшие участие в общероссийской оценке по модели PISA в 2022 году (за исключением ОО СПО), были разделены на три группы: низкий (от 0 до 50 баллов), средний (от 50 до 75 баллов) и высокий (более 75 баллов) уровень родительской вовлеченности.

В группе ОО с высоким уровнем родительской вовлеченности наблюдаются более высокие результаты по всем видам грамотности. Большая вовлеченность может указывать на более высокий уровень продуктивной коммуникации между участниками образовательных отношений. Также вероятно то, что участие родителей может являться индикатором благоприятного школьного климата и организованности образовательной среды школы. Помимо этого, вовлеченность родителей может быть вызвана факторами, не связанными непосредственно с усилиями школы. Так, дети родителей с высшим образованием в большей степени ориентированы на обучение в вузе, чем те дети, родители которых высшего образования не имеют.

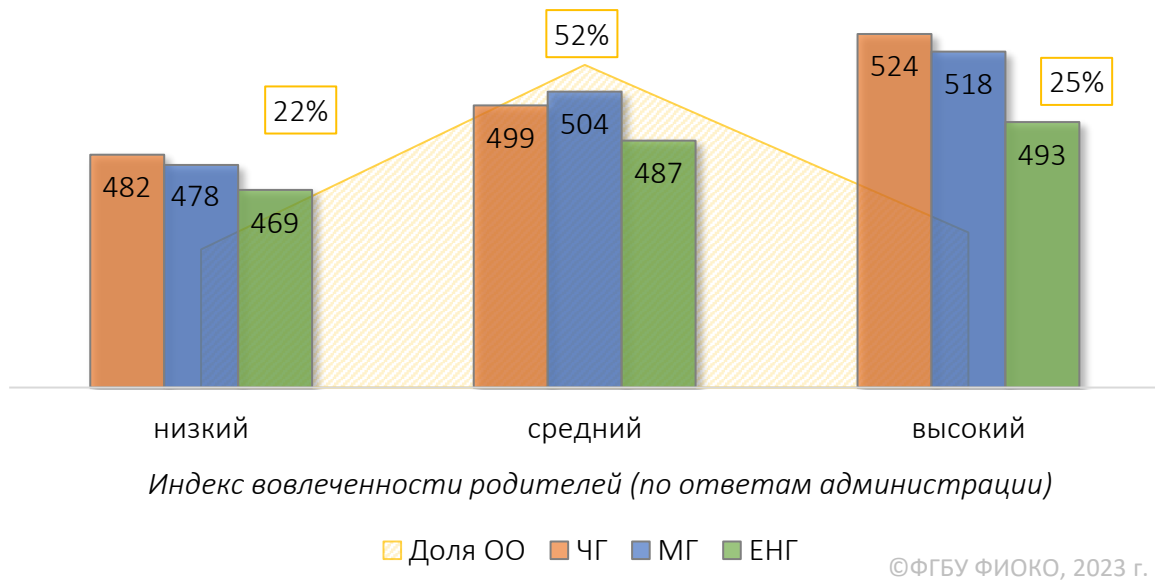


Рис. 79. Результаты ОО с разным уровнем индекса вовлеченности родителей

В связи с этим эффективность вовлечения родителей зависит от ряда факторов, таких как начальный уровень представления родителей о важности качественного обучения и способность школы выстраивать информационный обмен с родителями.

В ОО, в которых администрация относит вовлечение родителей в сопровождение развития детей к профессиональным дефицитам (*объединены варианты «вызывает значительные» и «некоторые затруднения»*), заметно ниже уровень вовлеченности родителей. Стоит при этом учитывать, что примерно одинаковые усилия администрации по вовлечению родителей в школах в разных контекстах могут давать различные результаты. Можно предположить, что у школ, которые фиксируют высокую долю родителей с менее сформированными представлениями о важности обучения, нет достаточно действенных инструментов по мотивации и вовлечению родителей в жизнь школы, а традиционные средства информирования их о результатах детей не дают желаемого эффекта.

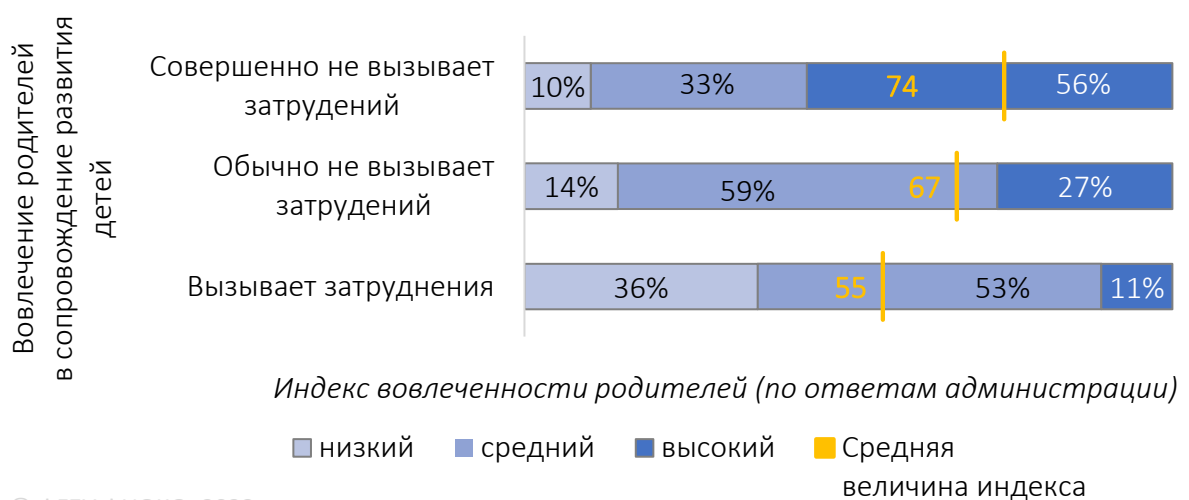


Рис. 80. Уровень вовлеченности родителей в ОО с разной оценкой администрацией сложностей вовлечения родителей в сопровождение развития детей

Анкета для обучающихся содержала вопросы, направленные на изучение уровня поддержки обучающихся со стороны родителей.

Обучающимся предлагалось выразить свое согласие со следующими утверждениями: «*мои родители поддерживают мои усилия и достижения в учебе*», «*мои родители поддерживают меня, когда я сталкиваюсь с трудностями в учебе*», «*мои родители поощряют мою уверенность в себе*».

На основании ответов обучающихся был рассчитан индекс поддержки родителей (от 0 до 100 баллов). Всего было выделено три группы обучающихся: с низким, средним и высоким уровнем поддержки:

- низкий уровень поддержки родителей – не более 65 баллов (19 % обучающихся);
- средний уровень – от 65 до 90 баллов (46%);
- высокий уровень – более 90 баллов (36%).

В целом в ОО с низкой вовлеченностью родителей заметно выше доля обучающихся с низким уровнем индекса поддержки родителей.

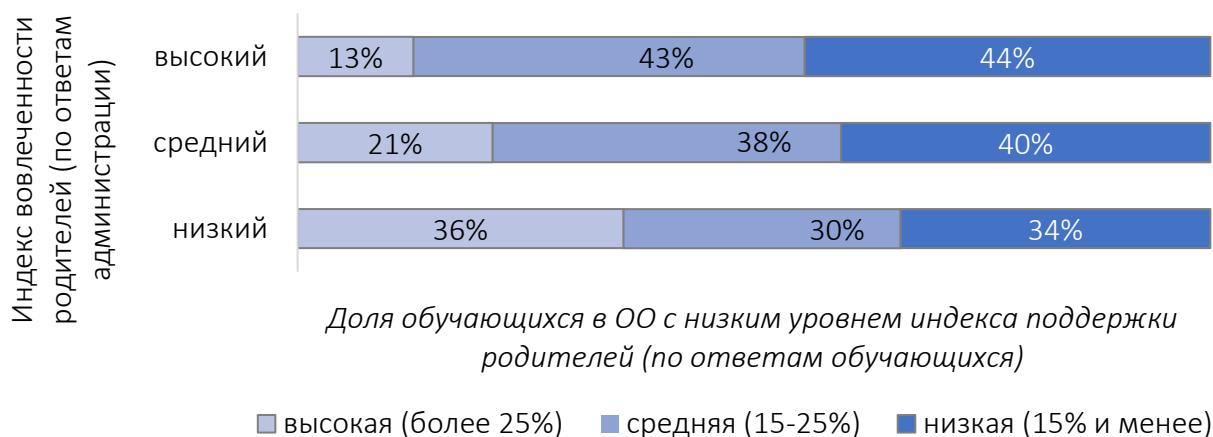


Рис. 81. Индекс вовлеченности родителей и доля обучающихся в ОО с низким уровнем индекса поддержки родителей (в расчеты не включены ОО СПО)

Во всех группах по посещению дополнительных занятий обучающиеся с высоким уровнем поддержки родителей демонстрируют более высокий уровень предметной мотивации.

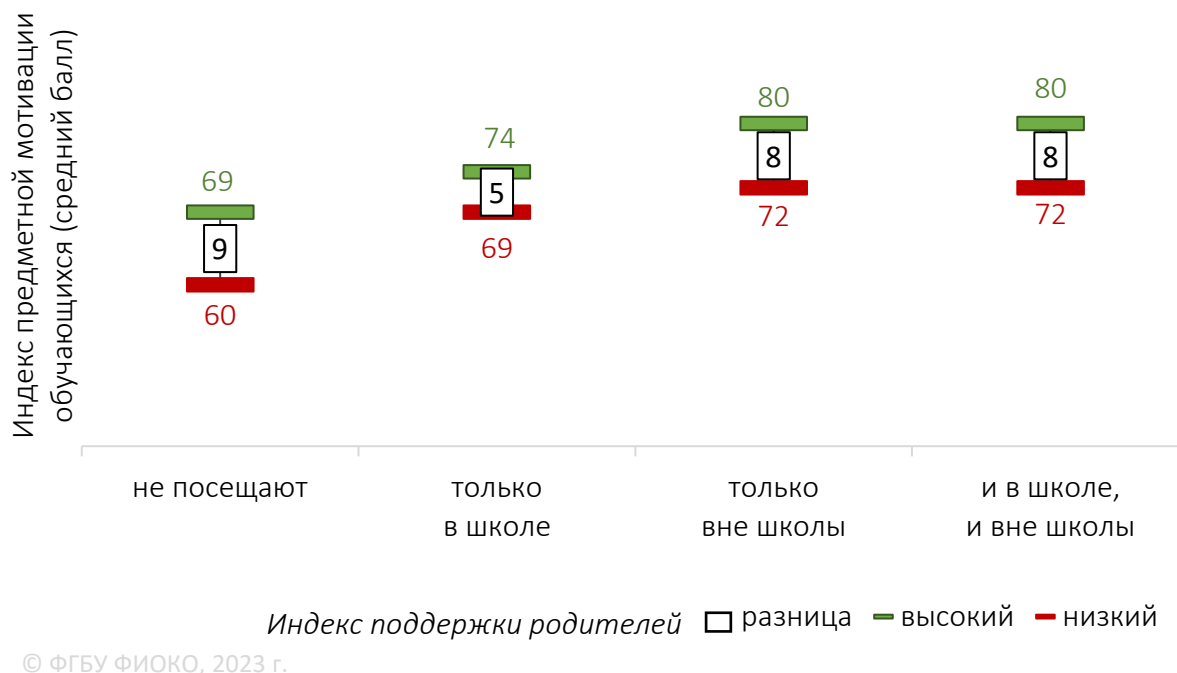


Рис. 82. Уровень родительской поддержки, посещение дополнительных образовательных программ и предметная мотивация обучающихся

6.2. Профилактика деструктивного поведения обучающихся

Обучающимся был задан вопрос, как часто за последний год они подвергались разным формам буллинга. В анкете были предложены следующие варианты ответа: «никогда или почти никогда», «несколько раз в год», «несколько раз в месяц», «раз в неделю или чаще»²⁵.

В таблице ниже представлен сравнительный анализ выбора обучающимися из разных типов населенных пунктов ответов, указывающих на регулярный характер травли («несколько раз в месяц» и «раз в неделю и чаще»).

По данным общероссийской выборки, обучающиеся чаще сообщали о том, что они регулярно подвергались социальным формам травли (над ними насмехались, распространяли порочащие сплетни, держали в неведении относительно школьных дел).

Заметно реже обучающиеся сообщали о формах буллинга, которые связаны с угрозами, порчей личных вещей, побоями и грубым обращением. При этом данные формы травли несколько чаще отмечали обучающиеся, проживающие в сельской местности.

²⁵ С результатами предыдущих исследований более подробно можно ознакомиться здесь: «[Результаты общероссийской оценки по модели PISA – 2021](#)» (раздел 7.1).

Таблица 15. Распространенность разных форм буллинга в ОО (по ответам обучающихся)

Форма буллинга	Регулярно (несколько раз в месяц и чаще) подвергаются формам буллинга		
	в целом по выборке ↓	сельская местность	городские поселения
Другие учащиеся не держали меня в курсе школьных дел	17%	16%	17%
Другие учащиеся смеялись надо мной	11%	12%	11%
Другие учащиеся распространяли обо мне грязные сплетни	7%	9%	7%
Другие учащиеся забирали или портили/ломали мои вещи	5%	6%	4%
Другие учащиеся угрожали мне	4%	5%	4%
Другие учащиеся избивали или грубо обращались со мной	4%	5%	3%

ОО, в которых большая доля обучающихся регулярно (несколько раз в месяц и чаще) подвергается травле в форме угроз, порчи личных вещей, побоев и грубого обращения, показывают худшие результаты в сравнении со школами, в которых подобные формы травли не распространены (Рис. 83).

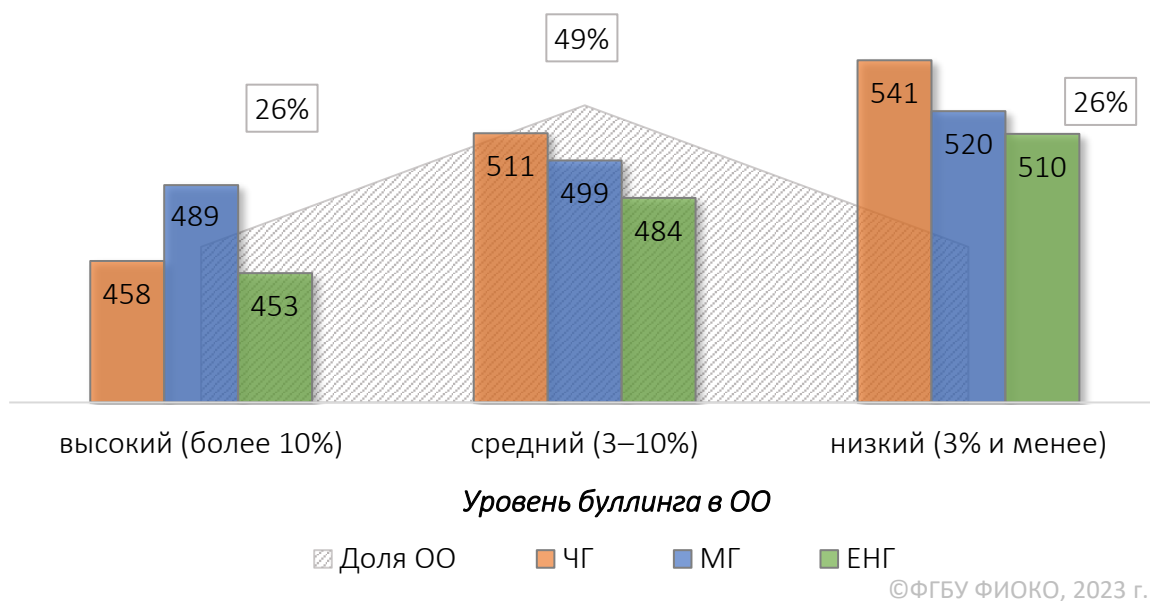


Рис. 83. Доля участников исследования в ОО, сообщивших о травле в форме угроз, порчи личных вещей, побоев, и результаты ОО по видам грамотности (в расчеты включены ОО с численностью участников не менее 10)

Данные исследований (в том числе Национальных исследований качества образования)²⁶ показывают важность профилактической работы для обеспечения школьного благополучия – школьного климата высокого уровня и сформированных

²⁶ Более подробно можно ознакомиться здесь: [«Оценка воспитательного потенциала общеобразовательных организаций на основе мониторинга сформированности ценностных ориентаций обучающихся»](#).

ценностных ориентаций обучающихся. При этом существенным фактором эффективной профилактики являются сформированные механизмы управления на муниципальном и региональном уровне.

На рисунке ниже представлены данные о распространенности буллинга в ОО (средняя доля обучающихся в ОО, регулярно подвергающихся травле в форме угроз, порчи личных вещей, побоев и грубого обращения) по цветовым зонам трека «Профилактика деструктивного поведения обучающихся» региональной оценки управленческих механизмов (РУМ Т2.3.2): в ОО из регионов красной зоны уровень буллинга выше.

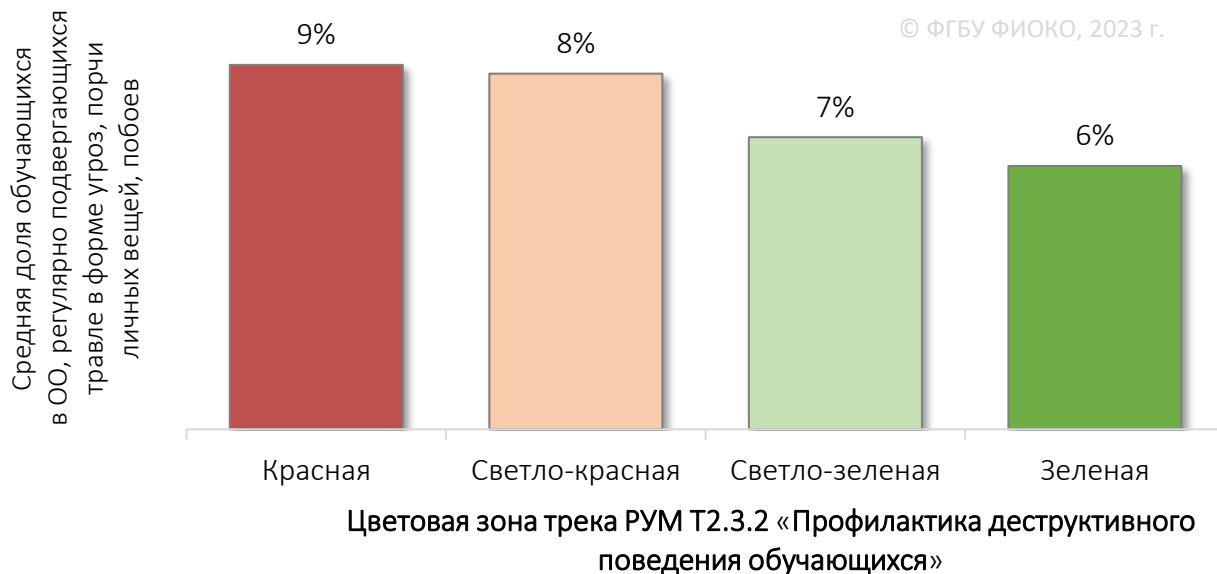


Рис. 84. Уровень буллинга в ОО (средняя доля обучающихся в ОО, сообщивших о травле в форме угроз, порчи личных вещей, побоев) и уровень трека «Профилактика деструктивного поведения обучающихся» региональной оценки управленческих механизмов (РУМ Т2.3.2, 2022 г.)

На рисунке ниже представлено распределение ОО с разным уровнем буллинга в ОО (доля обучающихся в ОО, регулярно подвергающихся травле в форме угроз, порчи личных вещей, побоев и грубого обращения) по цветовым зонам трека «Профилактика деструктивного поведения обучающихся» региональной оценки управленческих механизмов (РУМ Т2.3.2): в ОО из регионов красной зоны распространенность подобных форм травли выше.

Средняя по ОО доля обучающихся, которые подверглись травле в форме угрозами, порчи

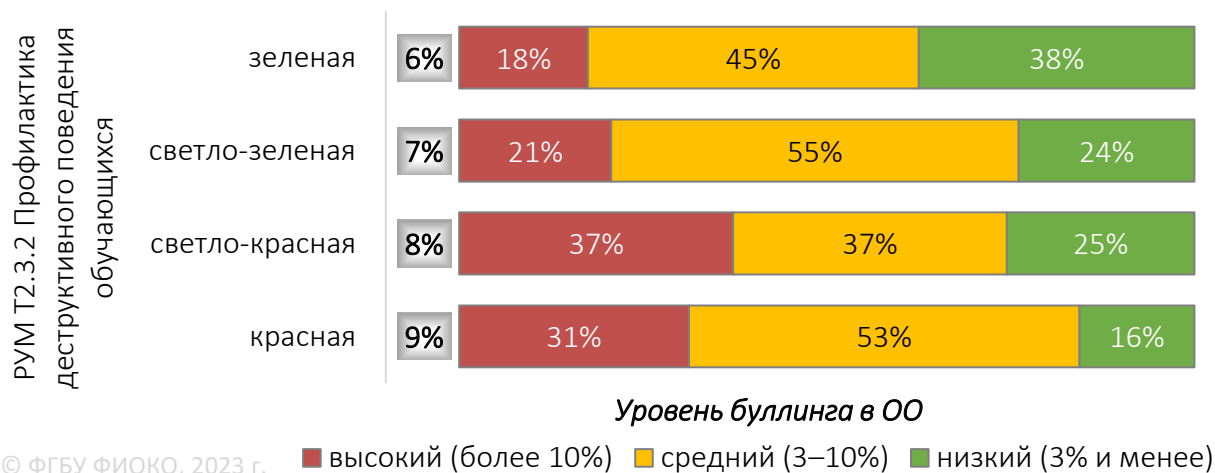


Рис. 85. Сопоставление уровня буллинга в ОО (средняя доли обучающихся в ОО, сообщивших о травле в форме угроз, порчи личных вещей, побоев) и цветовой зоны трека «Профилактика деструктивного поведения обучающихся» региональной оценки управленческих механизмов (РУМ Т2.3.2, 2022 г.)

6.3. Психологическая и социальная работа в ОО

Представителям администрации был задан вопрос, проводится ли в ОО **психологическая или социальная работа** с участниками образовательного процесса (при ответе можно было учитывать любые формы работы, проводимые как сотрудниками ОО, так и привлеченными специалистами).

Вопрос касался следующих направлений:

- социальная работа с обучающимися из неблагополучных семей;
- психологическая работа с отдельными категориями обучающихся (рисковые обучающиеся, стоящие на внутришкольном учете и т. д.);
- работа по профилактике буллинга среди обучающихся;
- психологические тренинги по профилактике профессионального выгорания учителей.

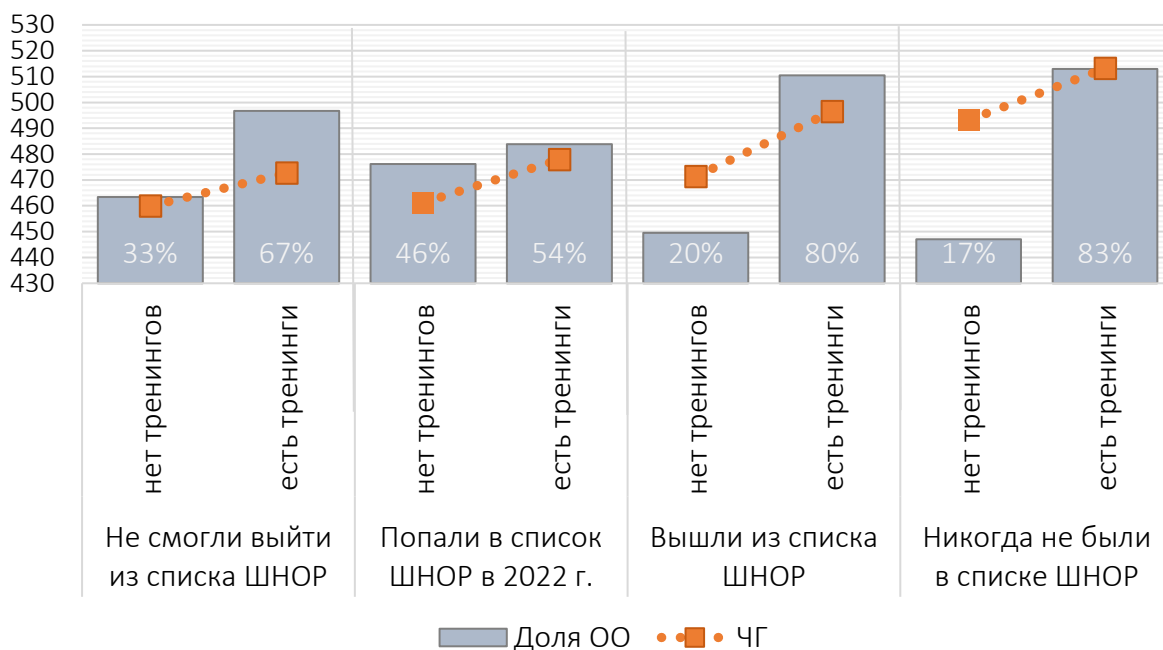
Согласно ответам представителей администрации ОО, принявших участие во общероссийской выборке, почти во всех из них осуществляется социальная работа с обучающимися из неблагополучных семей, психологическая работа с отдельными категориями обучающихся, а также работа по профилактике буллинга среди обучающихся.

Заметно реже представители администрации сообщали о проведении психологических тренингов по профилактике профессионального выгорания учителей: в целом по общероссийской выборке подобная работа проводится в 79% ОО, среди сельских ОО таких школ порядка двух третей (65%).

Таблица 16. Распространенность форм социально-психологической работы в ОО

Направление работы	Доля ОО, реализующих направление (по ответам администрации)		
	в целом по выборке ↓	сельская местность	городские поселения
Социальная работа с обучающимися из неблагополучных семей	98%	96%	99%
Психологическая работа с отдельными категориями обучающихся (рисковые обучающиеся, стоящие на внутришкольном учете и т. д.)	98%	96%	99%
Работа по профилактике буллинга среди обучающихся	99%	97%	100%
Психологические тренинги по профилактике профессионального выгорания учителей	79%	65%	86%

Представители администрации ОО, вышедших из списка ШНОР, и школ, которые никогда не были в этом списке, заметно чаще сообщали о проведении психологических тренингов по профилактике профессионального выгорания учителей. Во всех группах ОО по проведению психологических тренингов по профилактике выгорания отмечаются более высокие результаты по читательской грамотности, что также указывает на высокое значение профилактической работы в школе и обеспечение поддержки благополучия в эмоциональной сфере деятельности учителей. Можно также предположить, что развитие компетенций учителей по работе с социально-эмоциональными навыками обучающихся может оказать значительный положительный эффект на результаты обучения.



© ФГБУ ФИОКО, 2023 г.

Рис. 86. Принадлежность к списку ШНОР, проведение психологических тренингов по профилактике профессионального выгорания учителей и результаты ОО по видам грамотности

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Результаты исследования доказывают, что внедрение любых управленческих мер на уровне региона требует глубокого анализа и учета факторов, которые часто не берутся в расчет при планировании. Недостатки в анализе приводят к неэффективным решениям и стагнации качества образования.

Качество образования – это результат управленческих усилий на всех уровнях управления образованием. От качества и адресности выявления рисков, фактических затруднений и дефицитов, с которыми сталкиваются образовательные организации, на уровне региона и муниципалитета зависит эффективность внедрения региональных мер в рамках образовательной политики в субъектах Российской Федерации.

К ключевым факторам, связанным с качеством образования, которые часто не учитываются при планировании управленческих мер, относятся уровень компетенции администрации школ в области самооценки, профессиональные компетенции учителей по работе с материально-технической базой, компетенции учителей по работе с цифровыми технологиями в образовании, способность администрации школы оценивать компетенции учителей, механизмы реализации сетевого сотрудничества с учетом контекстных особенностей школ.

Данные исследования доказывают, что одни и те же меры будут оказывать различный эффект на школы в зависимости от их характеристик. В связи с этим можно сделать вывод: чем ближе управленческий уровень к школе, тем в большей степени он должен быть осведомлен о всех ее характеристиках. Однако на практике часто получается наоборот: наиболее отдаленный от школы управленческий уровень (федеральный) оказывается наиболее осведомленным о ситуации с качеством образования в ОО. Без развития компетенций интерпретации данных о качестве образования для развития методики образовательной и воспитательной работы реальное повышение качества образования будет затруднено.

Динамика результатов по естественно-научной грамотности

В целом наблюдается положительная динамика результатов по функциональной грамотности с 2020 года. При этом внимание обращает на себя заметное отставание результатов по естественно-научной грамотности от результатов по математической и читательской грамотности. Доля высоких результатов, то есть доля обучающихся, достигающих 5 и 6 уровня грамотности, составляет только 3% от участников исследования. Доля низких результатов сопоставима с другими видами грамотности (около 15%), что указывает на то, что более низкие результаты по естественно-научной грамотности объясняются в первую очередь меньшей долей высоких результатов, а не большим количеством обучающихся, не достигающих минимального уровня подготовки. Проанализировав дополнительно уверенность обучающихся при решении естественно-научных задач и связь результатов с углубленным изучением предметов естественно-научного цикла, можно сделать следующие выводы:

- Обучающиеся, вероятно, не встречаются с достаточным количеством заданий по естественно-научной грамотности в рамках своего обучения. Предъявление таких заданий обучающимся связано с развитием продвинутых межпредметных связей и требует дополнительной координации между педагогами естественно-научных предметов при планировании и реализации образовательной программы школы. Профессиональное взаимодействие педагогов по-прежнему не является широко распространенным в

общеобразовательной школе. Основным ограничением для этого является отсутствие готовых моделей организации работы учителей разных предметов, сложности в самостоятельном выстраивании межпредметных связей при разработке образовательной программы школы, отсутствие опыта совместного преподавания и методической работы у учителей разных предметов для достижения общих целей и заранее определенных образовательных результатов.

- Развитие практикоориентированных навыков в естественно-научных дисциплинах ограничено рамками отдельных дисциплин не только в курсе основного образования, но и в дополнительном образовании. Не фиксируется связь более высоких результатов по естественно-научной грамотности и изучения отдельных естественных дисциплин на углубленном уровне. Таким образом, можно предположить, что содержание естественных дисциплин на углубленном уровне не охватывает вопросы развития функциональной грамотности и не обладает выраженным межпредметным характером.

Таким образом, развитие потенциала ОО по формированию у обучающихся естественно-научной грамотности требует не только активного внедрения практикоориентированных методов преподавания, но и формирования механизмов поддержки их внедрения: например, развития технологий «Исследование на уроке», развитие компетенций по предоставлению обратной связи обучающимся, развитие представлений учителей о содержании предметов за рамками их непосредственной специализации, развитие навыков учителей по формированию метапредметных результатов образования.

Самооценка школы

Нерелевантная (завышенная или заниженная) самооценка встречается в более чем трети образовательных организаций, входивших в выборку исследования. Такая самооценка значительно ограничивает прогресс развития школ, так как связана с неэффективными решениями в повседневной практике и в рамках реализации школьной программы развития.

Школы, проявившие завышенную самооценку, в целом не выявляют никаких (даже выраженных) рисков развития. Стратегия развития таких ОО складывается стихийно. Слабые представления о реальных достижениях обучающихся и дефицитах учителей в таких школах создают риски при переходе обучающихся на дальнейшую ступень образования: ОО не информирует школьников об их реальных возможностях, что может быть связано с завышенными ожиданиями и чревато неверным планированием дальнейшей траектории обучения.

Школы, проявившие заниженную самооценку, напротив, вероятно, не раскрывают весь потенциал своих возможностей и потенциал обучающихся. В этой ситуации у обучающихся могут формироваться недостаточно устойчивые установки, уверенность в собственных силах, что также может влиять на их последующую образовательную траекторию.

Исследование показало, что оценка компетенций педагогов директорами в школах в значительной мере строится на интерпретации результатов внешней оценки качества образования директорами, а не на собственном анализе педагогических практик коллектива школы. Это проявляется, в частности, в том, что школы, находящиеся в федеральном списке с низкими результатами и только что попавшие в него, по-разному оценивают компетенции

своих учителей. Наблюдение указывает на необходимость более подробного совместного анализа данных контрольно-оценочных процедур со школами.

Основой такого анализа может стать группировка результатов школ в разных плоскостях. Например, в «методической», когда в группу объединяются школы со схожими долями обучающихся, не справившихся с определенным типом заданий; «педагогической», когда в группу объединяются школы со схожими долями обучающихся, демонстрирующих сниженные результаты или риски по части воспитательной работы. Школы могут быть классифицированы по доле низких и высоких результатов, по уровню образовательного равенства, по контекстным особенностям. Важно при этом не останавливаться на фиксации фактов, а пополнять набор характеристик каждой ОО, который будет возникать при попадании ОО в разные классификационные группы.

Развитие материальной среды школы и результаты образования

Известно, что результаты образования связаны с уровнем материально-технической среды. Более глубокий анализ, проведенный в рамках исследования, позволяет раскрыть механизмы связи развития ресурсной базы школы и результатов обучающихся.

В рамках анализа все участвовавшие в исследовании школы были разделены на три группы по успеваемости ОО со «слабыми», «средними» и «высокими» результатами. Оказалось, что наличие в школе «Точки роста» обратно связано с результатами в «слабых» ОО, благоприятно в ОО со средними результатами и нейтрально в ОО с высокими результатами.

Объяснить такой эффект можно потенциалом педагогического коллектива школ. В «слабых» школах потенциал низкий, обновления материальной базы недостаточно, чтобы стимулировать преподавание учителей и повышать его качественный уровень.

Вместе с материальной базой появляются новые задачи по включению ее в образовательную деятельность. Учителя, которые не могли добиться повышения результатов без оборудования, при его наличии будут испытывать дополнительную нагрузку, что скорее будет приводить к стремлению не применять материальную базу вовсе. Штатного повышения квалификации, которое идет в комплекте с поставками оборудования, в таких школах недостаточно. В первую очередь необходимо развитие механизмов управления профессиональными компетенциями учителей в конкретной образовательной организации, которое должно быть направлено на последовательное развитие педагогов именно в контексте данной ОО, с учетом потребностей отдельного класса и обучающегося.

В школах со средними результатами наблюдается ожидаемый эффект за счет совпадения обоих факторов: развития материальной базы школы и достаточного потенциала педагогического коллектива. Обновленная материальная база открывает новые методические возможности, стимулирует раскрытие творческого потенциала учителей, первые положительные результаты повышают мотивацию, поощряют к дальнейшему развитию.

В школах с высокими результатами материальная среда не стимулирует уже и без того высокий потенциал коллектива. В «сильных» школах, вероятно, результаты обучающихся находятся на таком уровне, для дальнейшего повышения которого требуется дополнительное содержательное, методическое воздействие, а не просто введение разнообразия образовательных форм обучения. Для повышения результатов в «сильных»

школах следует вводить больше заданий высокого уровня сложности, требующих навыков высокого порядка.

Таким образом, развитие материально-технической базы действительно может быть связано с ростом результатов, однако выбор адресата получения такой помощи необходимо встраивать в систему развития качества образования, учитывающую особенности всех школ, находящихся в регионе: уровни результатов, особенности неуспешности, дефициты педагогического коллектива, уровень школьного благополучия. Принципиально важно решать не просто задачу «развития материальной базы школы», но проектировать механизм того, как подобное решение будет способствовать повышению качества образования на практике. При анализе сведений о школе следует уделять время деталям, например, учитывать персональные профессиональные характеристики директора школы, которые связаны с тем, будут ли полученные материальные объекты использоваться в образовательном процессе или будут размещены на хранение на складе, и заранее создавать условия для включения материальной базы в учебный процесс. К таким условиям в первую очередь следует отнести поддержку по организационным и методическим вопросам.

Сетевое сотрудничество образовательных организаций

Заключение договора о сетевом сотрудничестве часто представляется как готовое решение выявленных проблем школ, например ресурсных дефицитов, нехватки учителей. Результаты исследования указывают на линейную связь образовательных результатов и вовлеченности ОО в сетевое взаимодействие. Наиболее высокие результаты обучающихся по всем видам грамотностей выявлены в тех организациях, где максимально используют возможности сетевого взаимодействия (и получают доступ к ресурсам других организаций, и предоставляют доступ других организаций к своим ресурсам).

Однако при детальном анализе организации сетевого взаимодействия в сельских школах выявлена специфика данных ОО: наличие в школе договора о сетевом сотрудничестве не демонстрирует связи с результатами образования в ОО с низкими и средними результатами, зато показывает положительную связь в ОО с высокими результатами.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что потенциала администрации в ОО с низкими и средними результатами недостаточно, чтобы организовать процессы в рамках договора о сетевом сотрудничестве таким образом, чтобы извлечь из этого пользу для повышения качества образования. Следовательно, регионы, которые стремятся развивать сетевое сотрудничество между школами как инструмент повышения качества образования, должны больше внимания уделять инструктивным и информативным материалам, образцам успешных практик и поддержке внедрения моделей реализации сетевого сотрудничества в школах, особенно в тех ОО, которые имеют признаки дефицитов высококласного администрирования.

Цифровые компетенции педагогов и обучающихся

Одним из ключевых преимуществ цифровых технологий в образовании считается высокий уровень возможности индивидуализации образовательного процесса. Индивидуализация образования позволяет учитывать то, как обучающийся лучше всего приобретает навыки и знания, формировать индивидуальную стратегию обучения и таким образом преодолевать неуспешность или достигать более высокого уровня развития. Исследование указывает на то, что использование цифровых технологий в школе испытывает ряд существенных ограничений, которые не позволяют раскрыть их потенциал для повышения качества образования.

Исследование указывает на то, что цифровые технологии в школе сегодня – это в первую очередь дополнительная форма предъявления содержания, а не средство повышения индивидуализации образовательного процесса. Несмотря на то, что повышение квалификации по теме современных информационных технологий является одним из наиболее распространенных видов профессионального обучения, учителя не обладают достаточным уровнем компетенций для результативного использования цифровых технологий обучения и не чувствуют достаточной уверенности в их использовании с положительным результатом. Так как использование цифровых технологий не позволяет учителям улучшить наблюдаемые результаты своего преподавания, не формируется и мотивация, поддерживающая стремление овладеть и применять такие технологии самостоятельно.

Повышение эффективности использования цифровых технологий также затрудняется отсутствием общепринятых стандартов оценки качества применения цифровых педагогических технологий непосредственно в процессе учебной деятельности. В целом вопросы цифровой педагогики на сегодняшний день оставляют большое пространство для создания инструментов поддержки учителей. К таким инструментам можно отнести сборники лучших практик использования цифровых технологий, мастер-классы практикующих учителей. Главным критерием отбора поддерживающих материалов должно являться доказательное обоснование их эффективности.

Исследование показало существенные различия в результатах обучающихся в сельской и городской местности, которые получают дополнительное образование онлайн. Это может быть связано с более сформированными навыками использования цифровых технологий обучающихся в городской среде, которая формируется вследствие большего времени соприкосновения с цифровой средой, чем у обучающихся, которые живут в сельской местности. Можно также предположить, что и педагоги в сельской местности испытывают аналогичные ограничения, связанные с социальным и бытовым опытом использования цифровых технологий.

Таким образом, применение цифровых технологий должно перейти на более глубокий методический уровень по сравнению с текущим, который в большей степени можно считать информационно-презентационным. Одним из возможных инструментов может стать развитие направления «педагогического дизайна» – дисциплины, которая позволяет проектировать форму и содержание образовательного курса и настраивать его индивидуализацию таким образом, чтобы обучающиеся могли извлечь из него максимальную пользу.

Помимо этого, при проектировании мер, связанных с развитием цифровых технологий, следует особое внимание уделять индивидуальным компетенциям, опыту использования «цифры» и мотивации педагогов. Повышение результативности образовательных результатов возможно только в том случае, когда созданы условия, в которых учитель достигает успеха в обучении школьников с использованием технологий. Опосредованное от методических вопросов создание цифровой среды нельзя считать полноценным созданием таких условий.

Дополнительное образование (в широком смысле) детей и результаты образования

Результаты исследования указывают на то, что обучающиеся, получающие любое дополнительное образование, добиваются более высоких результатов, чем те, кто не получает никакого. Таким же образом ДО связано с повышением мотивации обучающихся.

Образовательный эффект от ДО, реализуемого на базе школы, сложно дифференцировать от эффекта основного образовательного процесса. Можно предположить, что развитость системы ДО в школе в первую очередь связана с уровнем образовательного потенциала педагогического коллектива школы и организационными навыками администрации, то есть развитие ДО не может являться мерой профилактики и повышения результатов и реализовываться до внедрения изменений в сложившиеся практики управления образовательной организацией и развития педагогов. В противном случае, ДО, скорее всего, не достигнет целей.

Таким образом, можно выделить два направления развития системы работы с раскрытием талантов детей в регионе, которые тесно связаны друг с другом. Во-первых, это повышение качества реализации каждого из направлений. Во-вторых, это развитие механизмов выявления талантов детей и предоставление им такого дополнительного образования, которое может поддержать прогресс по основному за счет развития мотивации, ситуаций успеха, связи теории и практики, развития многогранных представлений о мире. С этой точки зрения преимущественное использование количественных показателей охвата может являться показателем с негативными последствиями, так как за охватом не следует повышение точности выявления интересов и повышение качества реализации самого ДО.

Ключевые компетенции педагогов

На протяжении всех наблюдений наиболее стабильными факторами, связанными с более высокими результатами, является способность учителей отвечать на индивидуальные образовательные потребности обучающихся, адаптировать подачу материала в зависимости от нужд класса, а также предоставление обратной связи, которая может способствовать реальному развитию обучающихся. Эти компетенции учителей в первую очередь связаны с навыками объективного оценивания обучающихся, выявления трудностей и особенностей при обучении.

Более развитые адаптивные педагогические компетенции связаны с большей долей обучающихся с высокими образовательными результатами, высокой мотивацией, победителей олимпиад и конкурсов во всех группах по социально-экономическому и культурному статусу.

Развитие компетенций педагогов – универсальное средство повышения качества образования. Таким образом, важнейшей задачей системы управления образованием является создание механизмов непрерывного развития компетенций учителей, соответствующих в первую очередь потребностям их обучающихся.

ПРИЛОЖЕНИЕ. Описание подходов к группировке ОО и индексов, использованных в отчете

Группировка ОО по уровню их результатов

Уровень результатов по ОО. В данном отчете все ОО – участницы исследования были разделены на три группы: ОО с низкими, средними и высокими результатами. Данная группировка существенна для формирования адресных рекомендаций по отношению к конкретным вызовам, стоящим перед образовательными организациями, обладающими различными характеристиками.

Определение уровня результатов ОО, принявших участие в общероссийской оценке по модели PISA в 2022 году, основывается на уровнях грамотности (в соответствии с определением исследования PISA), которых достигли обучающиеся ОО по каждому виду грамотности (математическая, читательская и естественно-научная).

Таблица 17. Группы образовательных организаций

Группы образовательных организаций	Россия
Доля ОО с высокими результатами	38%
Доля ОО со средними результатами	43%
Доля ОО с низкими результатами	18%

К группе **ОО с низкими результатами** были отнесены образовательные организации, в которых более 20% обучающихся не достигли порогового (второго) уровня по двум или трем видам грамотности.

ОО с высокими результатами – такие ОО, в которых не более 5% обучающихся не достигли порогового уровня по двум или трем видам грамотности и более 30% обучающихся достигли третьего (и выше) уровня по всем видам грамотности. Все остальные ОО были отнесены к группе средних результатов.

Предлагаемое деление основано на качественном различии образовательных достижений обучающихся в ОО, что отражается и в средних баллах по ОО. Распределение ОО общероссийской выборки по уровням результатов представлено на рисунке ниже.

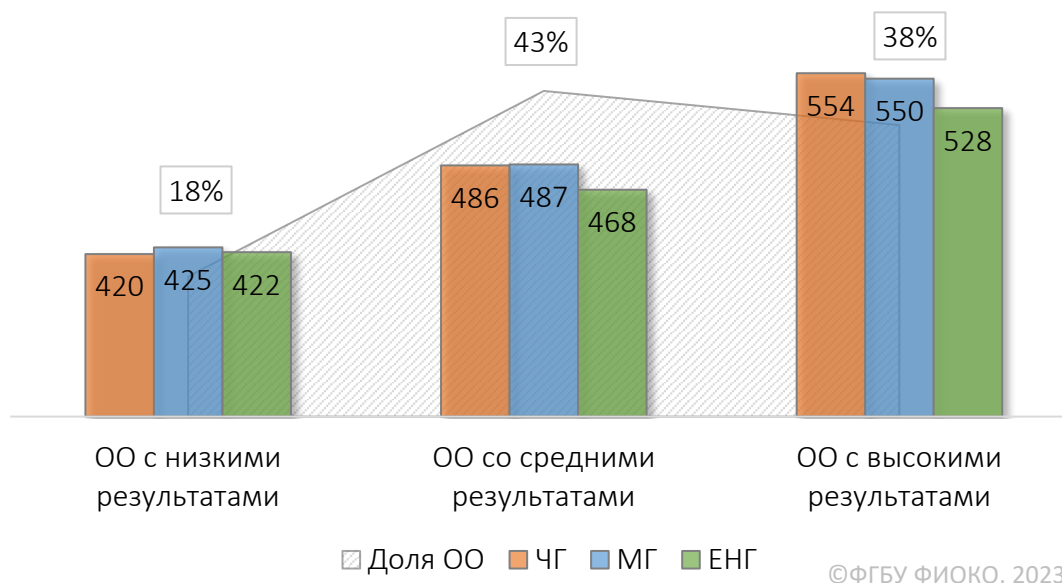


Рис. 87. Распределение ОО с низкими, средними и высокими результатами

Индексы, разработанные на основе анкеты представителей администрации ОО

Индекс релевантности самооценки ОО – соответствие комплексной самооценки ОО образовательным результатам обучающихся.

В свою очередь **индекс комплексной самооценки ОО** основан на следующих частных индексах, характеризующих отдельные аспекты функционирования ОО:

- индекс технологий формирования образовательных результатов;
- индекс компетенций педагогов в оценивании;
- индекс технологий индивидуализации образовательного процесса;
- индекс цифровых образовательных технологий;
- индекс оценки дефицитов компетенций администрации;
- оценка вовлеченности родителей в образовательный процесс в ОО;
- индекс ограничений развития ОО.

Индекс технологий формирования образовательных результатов строился на основе ответов представителей администрации на вопросы, направленные на изучение соответствующего аспекта деятельности педагогов ОО.

Директорам предлагалось выразить свое согласие с утверждениями: «педагоги владеют современными педагогическими технологиями (групповые формы работы, проектная деятельность, индивидуализация)», «педагоги владеют технологиями развития метапредметных результатов обучения», «педагоги владеют технологиями развития функциональной грамотности», «педагоги используют современные педагогические технологии на своих занятиях». Шкала оценки от 1 до 4, где 1 – совершенно не согласен, 4 – полностью согласен.

Всего было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем индекса.

Индекс компетенций педагогов в оценивании рассчитывался на основании ответов представителей администрации на вопросы, направленные на оценку соответствующего аспекта деятельности педагогов ОО.

Директорам предлагалось выразить свое согласие с утверждениями: *«выставляют отметки, которые объективно отражают реальный уровень подготовки обучающихся», «владеют технологией формирующего оценивания», «владеют технологиями предоставления обучающимся развивающей обратной связи», «умеют выявлять учебные дефициты обучающихся», «умеют анализировать результаты оценочных процедур», «умеют объяснять родителям (законным представителям) суть выставленных отметок».*

Шкала оценки от 1 до 4, где 1 – совершенно не согласен, 4 – полностью согласен.

Всего было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем индекса.

Индекс технологий индивидуализации образовательного процесса строился на основе ответов представителей администрации на вопросы, направленные на оценку соответствующего аспекта деятельности педагогов ОО.

Директорам предлагалось выразить свое согласие с утверждениями: *«владеют приемами тьюторского сопровождения, построения индивидуальной образовательной траектории», «владеют приемами профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе (взаимное обучение, кураторская методика, lesson study (исследование урока))», «имеют сформированные навыки работы в инклюзивной среде», «имеют сформированные навыки работы в поликультурной среде», «владеют инструментами вовлечения родителей в сопровождение развития детей», «владеют приемами воспитательной работы».*

Шкала оценки от 1 до 4, где 1 – совершенно не согласен, 4 – полностью согласен.

Всего было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем индекса.

Индекс цифровых образовательных технологий рассчитывался на основе ответов представителей администрации на вопросы, направленные на оценку соответствующего аспекта деятельности педагогов ОО.

Директорам предлагалось выразить свое согласие с утверждениями: *«большинство педагогов нашей ОО имеет необходимые навыки для эффективного использования цифровых технологий в образовательном процессе», «многие наши педагоги испытывают неуверенность при работе с цифровыми устройствами», «администрация ОО стимулирует педагогов нашей ОО внедрять цифровые устройства в учебный процесс», «педагоги нашей ОО активно используют цифровые технологии на своих уроках», «цифровые устройства регулярно используются учениками на уроках (помимо уроков информатики) в учебных целях».*

Шкала оценки от 1 до 4, где 1 – совершенно не согласен, 4 – полностью согласен.

Всего было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем индекса.

Индекс оценки дефицитов компетенций администрации строился на основе ответов директоров на вопросы, направленные на оценку направлений деятельности администрации ОО.

Всего для оценивания были предложены следующие направления деятельности: *«развитие сетевых партнерств с другими организациями», «развитие системы профориентационной работы с обучающимися», «профессиональная мотивация педагогического коллектива», «обеспечение внедрения новых образовательных технологий в практику работы педагогов ОО», «вовлечение родителей в сопровождение развития детей», «разработка локальных нормативных актов, управленческих документов ОО», «организация внутришкольного повышения квалификации педагогов», «организация воспитательной работы», «выстраивание продуктивной коммуникации со всеми участниками образовательных отношений», «повышение качества школьного климата, благополучия участников образовательных отношений».*

Шкала оценки от 1 до 4, где 1 – вызывает значительные затруднения, 4 – совершенно не вызывает затруднений».

Всего было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем индекса.

Индекс вовлеченности родителей в образовательный процесс в ОО рассчитывался на основании ответов администрации на вопросы о том, насколько активно родители (законные представители) 15-летних обучающихся участвуют в каких-либо мероприятиях ОО. *В анкете было предложено 7 вариантов участия родителей: участвуют в качестве зрителей, болельщиков и т. д., участвуют в мероприятиях ОО (например, член семейной команды на соревнованиях, роль в спектакле и т. д.), участвуют в роли организаторов, предлагают идеи по организации мероприятий, оказывают помощь в выездных мероприятиях, посещают родительские собрания; общаются в родительских чатах по вопросам образования.*

Активность родителей в каждом из предложенных вариантов участия оценивалась по шкале: «почти не участвуют», «участвуют неактивно», «участвуют достаточно активно», «участвуют очень активно». Также был предусмотрен вариант «неприменимо/не реализуется».

В соответствии со значениями индекса было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем вовлеченности родителей.

Индекс ограничений развития ОО рассчитывался на основе ответов представителей администрации на вопросы, направленные на оценку типичных проблем и трудностей, стоящих перед образовательной организацией. Были предложены следующие проблемы для оценивания: *нехватка учителей, преподавателей, нехватка административных сотрудников, нехватка непедагогических сотрудников, низкие профессиональные компетенции педагогического коллектива, проблема низкой учебной мотивации обучающихся, незаинтересованность, невовлеченность родителей в учебный процесс, неэффективная коммуникация с учредителем, отсутствие достаточной методической поддержки со стороны муниципалитета/региона, отсутствие достаточной ресурсной поддержки со стороны учредителя, проблема переполненности/загруженности школы, проблема недостаточной загруженности школы (малое количество обучающихся), высокая доля обучающихся с трудностями освоения учебной программы, проблема организации в ОО дополнительного образования, соответствующего реальным запросам обучающихся и их родителей, проблема организации эффективных профориентационных мероприятий.*

Шкала оценки от 1 до 4, где 1 – совершенно незначительна, 4 – очень значительна.

В соответствии со значениями индекса было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем ограничений развития ОО.

В рамках анализа, когда индекс ограничений развития используется не как составная часть индекса комплексной самооценки, в его структуру включены также следующие проблемы: слабая материально-техническая база и низкие компетенции по анализу результатов контрольно-оценочных процедур.

Индекс прогнозирующего потенциала ВСОКО – эффективность и достаточность данных ВСОКО для корректной оценки уровня образовательных результатов обучающихся.

Индекс инструментализации ВСОКО рассчитан на основании ответов представителей администрации на ряд вопросов, направленных на оценку компетенций управленческой команды и администрации школы по анализу результатов контрольно-оценочных процедур, определению риска снижения образовательных результатов, повышению объективности оценки результатов обучения, повышению эффективности ВСОКО, использованию результатов самообследования ОО для развития, внесению изменения в концепцию развития ОО на основе анализа данных об ОО, а также об участии учителей в проверке контрольных работ (ВПР) обучающихся из классов других педагогов ОО и наличию дополнительных занятий во время каникул для отстающих обучающихся.

Под инструментализацией понимается реализация в школе технологий, связанных с получением сведений об образовательном процессе, сложностях и дефицитах обучающихся и учителей.

В соответствии со значениями индекса было выделено три группы ОО: с низким, средним и высоким уровнем индекса прогнозирующего потенциала ВСОКО.

Индекс разнообразия форм профориентационной работы строился на основе ответов представителей администрации на вопрос о том, как, в основном, реализуется профориентация обучающихся 9-х классов в ОО. *В перечень предложенных форм работы вошли 10 позиций (рассказы о профессиях во время классных часов и уроков учителей-предметников, беседы с родителями обучающихся – представителями различных профессий, лекции сотрудников службы занятости, кадровых агентств, специалистов по карьерному консультированию, психологические тестирования, построение профессиограмм и т. д., экскурсии в организации, на производства, участие в профориентационных проектах (например, «Билет в будущее»), лекции и мастер-классы представителей предприятий и организаций, экскурсии и/или беседы с представителями СПО и вузов региона, организация профильного обучения (агрокласс, педкласс и др.), экскурсии в организации среднего профессионального и высшего образования), а также варианты «профориентация не проводится в ОО» и «другое» (участники исследования могли дать свой ответ).*

Всего было выделено три группы ОО в соответствии с тем, сколько используется форм профориентационной работы с обучающимися 9-го класса: ОО с низким уровнем разнообразия форм профориентации (используются не более 5 форм профориентационной работы), средним уровнем (6–8 форм) и высоким уровнем (9 и более форм).

Индексы, разработанные на основе анкеты обучающихся

ESCS (index of Economic, Social and Cultural Status) – индекс экономического, социального и культурного статуса семьи учащегося PISA. Индекс ESCS рассчитывается на основании ответов обучающихся на несколько вопросов: образование родителей, род их занятий, материальные блага семьи, в том числе владение обучающимся и его семьей материальными объектами, связанными с обучением: комнатой или местом для занятий, электронными устройствами, книгами и другими образовательными ресурсами, имеющимися в доме.

Индексы мотивации обучающихся

В рамках исследования «Оценка по модели PISA» в 2022 году в анкету обучающихся были включены несколько вопросов, касающихся их мотивации к обучению. Рассматривались три предметные области – математика, естественные науки и история.

Обучающиеся должны были выразить свое согласие с утверждениями, отражающими их заинтересованность в изучении соответствующей предметной области, по шкале: 1 – совершенно согласен, 4 – совершенно не согласен.

При этом часть утверждений касалась заинтересованности в изучении предметов, любознательности, удовольствия от изучения предмета (**предметная мотивация**). *Примеры утверждений (на примере математики): «мне очень нравится читать книги о математике», «я с интересом ожидаю уроков математики», «я занимаюсь математикой, так как она мне очень нравится», «мне интересно то, что я узнаю на уроках математики».*

Другие утверждения касались мотивации к продолжению образования и профессиональной деятельности в будущем в данной области (**профессиональная мотивация**).

Примеры утверждений (на примере математики): «стоит прилагать усилия при изучении математики, потому что это поможет мне в той работе, которой я хочу потом заняться», «изучение математики важно для меня, так как это будет способствовать моей карьере (планам, возможностям)», «математика – важный для меня предмет, ее знание будет мне нужно при получении образования после школы», «я должен изучать многое в математике, это поможет мне найти работу».

Кроме того, были разработаны общие индексы предметной (*включает мотивацию к изучению всех трех предметных областей*) и профессиональной (*включает профессиональную мотивацию во всех трех областях*) мотивации.

По значениям индексов мотивации к изучению выделенных для анализа предметных областей обучающиеся были разделены на 4 группы: обучающиеся с низким, ниже среднего, выше среднего и высоким уровнем мотивации. *В ряде случаев для анализа также используется средний балл обучающихся по шкале соответствующей мотивации.*

Кроме того, обучающиеся были сгруппированы по уровню выраженности профессиональной и предметной мотивации. В первую группу вошли те, у кого высокий уровень мотивации не выявляется ни по одному из предметов, во вторую – те, у кого высокий уровень выявляется более, чем по одному предмету (разнонаправленная мотивация), в третью – те, у кого высокий уровень мотивации выявляется по одному из предметов (однаправленная мотивация).

В таблице ниже представлены все разработанные индексы мотивации обучающихся.

Таблица 18. Индексы мотивации, разработанные в рамках исследования «Оценка по модели PISA» в 2022 году

Направление анализа (вид мотивации)	Индексы
Предметная мотивация	Предметная мотивация к изучению математики
	Предметная мотивация к изучению естественных наук
	Предметная мотивация к изучению истории
	(Общая) предметная мотивация
	Выраженность предметной мотивации
Профессиональная мотивация	Профессиональная мотивация в области математики
	Профессиональная мотивация в области естественных наук
	Профессиональная мотивация в области истории
	(Общая) профессиональная мотивация
	Выраженность профессиональной мотивации

Индекс вовлеченности в профориентационные мероприятия строился на основе ответов обучающихся на вопрос о том, принимали ли они участие в этом и прошлом учебном году в школьных профориентационных мероприятиях.

В перечень предложенных вариантов вошли 6 позиций: рассказы учителей о разных профессиях, беседы с приглашенными в школу представителями различных профессий, лекции сотрудников службы занятости и других специалистов, карьерных консультантов (не сотрудников школы), психологические тестирования, построение профессиограмм, экскурсии в организации, на производства, профориентационные проекты (например, «Билет в будущее»).

Варианты ответа: «принимали участие», «не принимали участие», «в моей школе не проводятся подобные мероприятия или я о них ничего не знаю».

По уровню вовлеченности в профориентационные мероприятия (по числу мероприятий) обучающиеся были разделены на три группы: низкий (не более одного мероприятия), средний (2–4 мероприятия), высокий уровень (5–6 мероприятий).

Индекс адаптивных педагогических практик строился на основе ответов обучающихся на вопросы о том, как часто их учителя русского языка и литературы, а также учителя математики прибегают к следующим педагогическим практикам: *планирование урока в соответствии с потребностями и уровнем подготовки класса; оказание учителем индивидуальной помощи, если у обучающихся возникают сложности с пониманием какой-либо темы или задания; изменение структуры урока, если тему урока большинство обучающихся считают сложной для понимания.*

Индекс достигает максимального значения, если, согласно ответам обучающихся, учителя применяют указанные практики «на каждом уроке», а минимального – если не применяют «никогда» или «почти никогда». Индекс был разделен на три группы: низкий, средний и высокий уровень адаптивных педагогических практик.

Аналогичным образом, на основании вопросов, характеризующих по отдельности практики учителей русского языка и литературы и практики учителей математики, были

рассчитаны индексы адаптивных педагогических практик, соответствующие этим предметам.

Индекс эффективной обратной связи строился на основе ответов обучающихся на вопросы о том, как часто их учителя русского языка и литературы, а также учителя математики дают обучающимся обратную связь в режиме формирующего оценивания: *дают информацию о сильных сторонах обучающихся при изучении преподаваемых предметов, говорят, по каким темам обучающиеся могут приложить дополнительные старания, говорят, как обучающиеся могут улучшить свои результаты.*

Индекс достигает максимального значения, если, согласно ответам обучающихся, учителя русского языка и литературы и учителя математики применяют указанные практики «на каждом уроке», а минимального – если не применяют «никогда» или «почти никогда». По данному индексу обучающиеся были разделены на три группы – с низким, средним и высоким уровнем эффективности обратной связи.

Аналогичным образом, на основании вопросов, характеризующих по отдельности практики учителей русского языка и литературы и практики учителей математики, были рассчитаны индексы эффективной обратной связи, соответствующие этим урокам.

Индекс поддержки родителей строился на основе ответов обучающихся о том, насколько их родители вовлечены в образовательный процесс.

Обучающимся предлагалось выразить свое согласие с несколькими утверждениями по шкале от 1 до 4, где 1 – совершенно согласен, 4 – совершенно не согласен: *«мои родители поддерживают мои усилия и достижения в учебе», «мои родители поддерживают меня, когда я сталкиваюсь с трудностями в учебе», «мои родители поощряют мою уверенность в себе».*

Всего было выделено три группы обучающихся: с низким, средним и высоким уровнем поддержки родителей.

Индекс буллинга рассчитывался на основе ответов обучающихся на вопрос о том, как часто за последний год они подвергались разным формам буллинга.

В анкете были предложены следующие ситуации: *«другие учащиеся не держали меня в курсе школьных дел», «другие учащиеся смеялись надо мной», «другие учащиеся угрожали мне», «другие учащиеся забирали или портили/ломали мои вещи», «другие учащиеся избивали или грубо обращались со мной», «другие учащиеся распространяли обо мне грязные сплетни».*

Варианты ответа: «никогда или почти никогда», «несколько раз в год», «несколько раз в месяц», «раз в неделю или чаще».

Предложенные в анкете ситуации были разделены на две группы. Социальные формы травли охватывают ситуации, когда над обучающимися регулярно (*несколько раз в месяц и чаще*) насмехались, распространяли порочащие сплетни, держали в неведении относительно школьных дел.

В отдельную группу выделены формы буллинга, которые связаны с угрозами, порчей личных вещей, побоями и грубым обращением.

Индекс уверенности в решении математических задач рассчитывался на основе ответов обучающихся на вопрос, насколько уверенно они себя чувствуют при решении следующих задач по математике (шкала от 1 до 4, где «1» – очень уверенно, 4 – совсем не уверенно).

Таблица 19. Задачи по математике

Насколько Вы уверены чувствуете себя при решении следующих задач по математике?	Вычислить, пользуясь расписанием движения поездов, сколько времени займет поездка из одного города в другой
	Вычислить, насколько подешевеет телевизор после снижения его цены на 30%
	Вычислить, сколько квадратных метров плитки понадобится для покрытия пола
	Понимать графики, публикуемые в газетах
	Решать уравнения вида $3x + 5 = 17$
	Найти действительное расстояние между двумя городам на карте с масштабом 1:10000
	Решать уравнения вида $2(x + 3) = (x + 3)(x - 3)$
	Определить расход бензина автомобилем

Индекс уверенности в решении математических задач рассчитывался как сумма баллов, набранных за согласие с утверждениями, в которых обучающиеся оценивали свою уверенность при решении разных типов задач. Всего было выделено четыре группы обучающихся – с низким, ниже среднего, выше среднего и высоким уровнем индекса уверенности в решении математических задач.

Индекс уверенности в решении естественно-научных задач рассчитывался на основе ответов обучающихся на вопрос, насколько легко им было бы справиться со следующими задачами в области естественных наук. Варианты ответа: «я могу это сделать легко», «я могу сделать это с небольшим усилием», «мне нужно приложить усилия, чтобы сделать это», «я не могу сделать это».

Таблица 20. Задачи в области естественных наук

Как вы считаете, насколько легко было бы для Вас справиться со следующими задачами?	Определить, какая научная проблема лежит в основе газетной статьи в разделе «Здоровье»
	Объяснить, почему землетрясения происходят более часто на одних территориях, чем на других
	Описать роль антибиотиков в лечении болезни
	Определить, какая естественно-научная проблема тесно связана с вывозом мусора
	Сделать прогноз о том, какие изменения окружающей среды повлияют на выживание определенных видов
	Проанализировать информацию, приведенную на упаковках пищевых продуктов
	Обсудить, как новые научные данные могут убедить Вас изменить свои представления о возможности жизни на Марсе
	Определить лучшее из двух объяснений о происхождении кислотных дождей

Всего было выделено четыре группы обучающихся – с низким, ниже среднего, выше среднего и высоким уровнем индекса уверенности в решении естественно-научных задач.