

Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие

Бысик Н.В.*,

ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
nbysik@hse.ru

Косарецкий С.Г.**,

ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
skosaretski@hse.ru

Пинская М.А.***,

ФГАОУ ВО НИУ ВШЭ, Москва, Россия,
m-pinskaya@yandex.ru

Рассматриваются результаты исследования учителей российских школ, которые работают в сложных социальных условиях (в отдаленной сельской местности, депривированных городских районах) с учащимися с риском

Для цитаты:

Бысик Н.В., Косарецкий С.Г., Пинская М.А. Проектирование модели профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности: эмпирическая основа и ключевые составляющие // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 87—101. doi: 10.17759/pse.2018230509

* *Бысик Надежда Викторовна*, аналитик, Центр социально-экономического развития школы Института образования, НИУ «Высшая школа экономики». E-mail: nbysik@hse.ru

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

*** *Пинская Марина Александровна*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования, НИУ «Высшая школа экономики». E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

образовательной неуспешности. Подчеркивается, что исследование решило задачу изучения существующих практик профессионального развития указанной группы педагогов, а его выводы легли в основу разработки новой модели их профессионального развития, характерными признаками которой можно считать непрерывность, индивидуализацию, связь с общими задачами школы по повышению качества образования и специальную подготовку для работы с разными группами учащихся. Обращается внимание на то, что используемая модель представляет профессиональное развитие педагогов как циклический процесс, результатом которого должен стать отказ от рутинных и переход к новым современным практикам работы с учащимися с рисками образовательной неуспешности. Делается вывод о том, что результаты исследования будут интересны специалистам органов управления образованием, специалистам учреждений повышения квалификации и могут быть использованы при внедрении национальной системы учительского роста.

Ключевые слова: профессиональное развитие, школы, функционирующие в неблагоприятных социальных условиях, учащиеся с риском образовательной неуспешности, эффективная школа, профессиональные сообщества обучения.

Исследования показывают, что разрывы в успеваемости учащихся, связанные с их социально-экономическим статусом, более значительны в странах, где в социально неблагополучных школах меньше квалифицированных и опытных учителей [26]. Сходные различия наблюдаются и в России: в классах и школах с наиболее сложным и социально неблагополучным контингентом работает больше учителей, не имеющих высшего образования, не получивших высшую квалификационную категорию, почти каждый пятый учитель вообще не имеет квалификационной категории [3].

В 2012 г. в указ президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» впервые была включена задача обеспечения поддержки педагогов, работающих с детьми из социально неблагополучных семей, в том числе через программы повышения квалификации [12]. Важное место повышению профессионализма педагогов было отведено в региональных проектах поддержки школ с низкими результатами обучения и функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, реализованных в 2017—2018 гг. в рамках Мероприятия 2.2 Федеральной целевой программы развития образования в РФ на 2016—2020 гг. (ныне — Государственная программа «Разви-

тие образования») [4]. В указе президента от 7 мая 2018 г. поставлена задача «внедрения национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50% учителей общеобразовательных организаций». Анализ исследований показывает критическую важность включения педагогов, работающих с детьми с рисками образовательной неуспешности, в данную систему, необходимость разработки специфической модели их профессионального развития, которая должна быть учтена в том числе в новой модели аттестации (ЕФОМ) [16].

Однако сам по себе факт участия педагога в программах повышения квалификации и профессионального развития, к сожалению, не является гарантией профессионального роста учителей. Значение имеют формы и содержание этих программ. Международные исследования отмечают, что учителя, работающие в школах в неблагоприятных условиях, реже вовлечены в современные практики профессионального развития: наставничества, коучинга, наблюдения со стороны коллег. А в странах, где в такие практики больше вовлечены учителя из благополучных школ, различия в успеваемости учащихся, связанные с их социально-экономическим статусом, более выражены [26]. В исследовании TALIS-2013 у российских учителей обнаружился недоста-

ток современных активных форм, программ, ориентированных на работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), на преподавание в поликультурной или многоязычной среде, т. е. тех, которые необходимы учителям, работающим с наиболее сложным контингентом школ в сложных социальных условиях [24]. Учителя, обучающие наиболее сложный контингент, реже, чем учителя в благополучных школах, отмечают участие в наиболее эффективных формах, ниже оценивают эффективность прохождения курсов повышения квалификации, менее позитивно оценивают качество обратной связи, которую получают от своих коллег и руководства. Результаты исследований подтверждают, что наиболее позитивно российские педагоги оценивают свою готовность к работе с «одаренными детьми», а вот к работе с детьми, для которых русский язык не является родным, с девиантным поведением, особыми проблемами в поведении — существенно ниже [21].

Действующий профессиональный стандарт педагога предполагает использование специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ОВЗ [17]. Однако проведенный анализ литературы [14; 20; 22] показал, что при наличии локальных интересных программ и технологий развития отдельных компетенций педагогов, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности, модельного представления о содержании и этапах профессионального развития данной категории не выработано. Потребности современной образовательной практики и состояние исследований в рассматриваемой области свидетельствуют о необходимости разработки модели профессионального развития, отвечающей запросам учителей, обучающихся наиболее сложный контингент учащихся в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Именно это стало целью нашего исследования, а перед организаторами и участниками были поставлены следующие задачи:

1. Изучить существующие российские практики профессионального развития педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях, выявить запросы и дефициты.

2. Обосновать и описать новую модель профессионального развития педагогов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности. Ниже представлены наиболее важные результаты проведенного исследования.

Организация работы и результаты исследования

Исследование практик профессионального развития педагогов общеобразовательных школ было проведено осенью 2017 г. Оно включало анкетирование 300 учителей в 15 субъектах РФ, а также 30 полуструктурированных интервью с директорами школ и 16 фокус-групп с педагогами в трех регионах России.

Результаты исследования показали, что в целом большинство респондентов (58%) знают о технологиях работы с учащимися с риском образовательной неуспешности, но назвать конкретные (кроме тех, которые были перечислены в закрытом вопросе анкеты) затрудняются. В основном педагоги называли универсальные педагогические технологии, которые могут быть применены в том числе и для работы с неуспешными детьми. На рис. 1 отмечены наиболее часто называемые технологии.

Среди собственных профессиональных дефицитов педагоги чаще всего называют отсутствие знаний и навыков работы с неблагополучными детьми (40%), учащимися с ОВЗ (39,7%), в поликультурном классе (35,3%).

Преобладающей формой профессионального развития, по оценкам респондентов, остаются традиционные курсы ПК в учреждениях ДПО своего региона (66,3%), а также семинары и совещания (94%). Лишь небольшая доля респондентов имеет возможность



Рис. 1. Облако тегов — педагогические технологии, наиболее часто называемые участниками анкетирования

выезжать в другие регионы или страны (7%). Не более 15% отмечают, что содержанием программ ПК были методики работы в поликультурном классе. Под руководством персонального наставника работает незначительная часть участников опроса (менее 10%).

Известно, что значительным потенциалом для профессионального развития обладают профессиональные сообщества [31]. Исследование показало, что далеко не все учителя систематически в них вовлечены. Лишь 41% участвуют в работе профессиональных сообществ в сети интернет, 50% — в муниципальных сообществах и ассоциациях, 11% — в региональных и 2% являются членами общероссийских сообществ.

Основным барьером для профессионального развития, по мнению респондентов (20%), является загруженность и напряженный график работы.

Обучение учащихся из неблагополучных семей и детей с неродным русским языком является основанием для стимулирующих выплат не более чем у трети педагогов, за дополнительные занятия с неуспевающими и

детьми с ОВЗ доплачивают только половине респондентов, в то время как за работу с одаренными учащимися — 60%.

Углубленное представление о профессиональном развитии педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях, позволили получить фокус-группы. В первую очередь было зафиксировано отсутствие у педагогов запроса на обучение и профессиональное развитие в работе с неуспешными детьми. Часть респондентов уверенно говорили, что со всеми детьми необходимо работать одинаково, другая — отмечала, что в работе с неуспешными применяют технологию дифференцированного обучения и «щадящие» методы оценивания: «На уроках даем дифференцированные задания, индивидуальные». «Самая лучшая технология — беседа с учеником, по-доброму, по-хорошему. Прочитал? Давай посмотрим, поговорим. Вот это самая лучшая технология» (ответы учителей на фокус-группе).

Педагоги полагают, что технологии работы с неуспешными учащимися им известны еще со времен обучения в педагогических вузах и ничего нового не нужно. «Новое — это

хорошо забытое старое», «Дело не в том, что знаем мы, как они называются, не знаем мы, как они называются... Главное — чувствовать потребности ребенка в данном случае» (ФГ).

Аналогичного мнения придерживаются и директора школ: *«По идее, все курсы этого каким-то образом касаются, тем более сейчас, когда идет активное внедрение и реализация ФГОС...»* (интервью директора).

Основными формами работы с неуспешными детьми считаются дополнительные индивидуальные занятия без оплаты: *«Остаемся с детьми, занимаемся. После уроков оставляешь и тему с ними закрепляешь», «Если ребенок не успевает, так как наша школа работает в одну смену, то у нас есть возможность дополнительно позаниматься с ним после уроков»* (ФГ).

О курсах повышения квалификации в учреждениях ДПО педагоги часто имеют негативное мнение и все чаще учатся самостоятельно: *«Я ищу бесплатные дистанционные курсы в сети и за последние два года прошла около 8 курсов повышения квалификации дистанционно»* (ФГ). Но с онлайн-курсами связаны и многочисленные опасения: *«Я боюсь потратить свои деньги и за это получить просто бумажку, которую я вложу в портфолио, но никаких знаний у меня не прибавится»* (ФГ).

Педагоги четко формулируют запрос на внешнюю методическую помощь: *«Ну, может быть, [помогут] тьюторы, которые выше каких-то учебных заведений», «Ведь есть в городах методисты, они могли бы приехать»* (ФГ).

Самым популярным и полезным респонденты считают обмен опытом с коллегами в ходе очных встреч: *«Мне нравится, например, взаимное посещение уроков. Мне кажется, это дает более положительный эффект», «Нам понравилось, когда к нам приезжали [методическая служба] сюда, в школу, не надо было полтора часа или два тратить на дорогу. И очень интересно, когда весь коллектив вместе работает»* (ФГ). Аналогичный запрос формулируют и директора: *«Хочется не сидеть дома, а на неделю собраться вместе на форуме, когда у участников появляется возможность свободно высказаться, остановиться и поразмышлять»* (И).

Учителя признают, что главная трудность — применение нового опыта и полученных знаний в ежедневной работе: *«Трудно отойти от стереотипов старой работы»* (ФГ).

В целом результаты исследования позволили сделать несколько важных выводов, касающихся существующих практик профессионального развития педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях. Во-первых, основной дефицит педагогов, работающих с детьми с рисками образовательной неуспешности, — слабое знание и применение специфических технологий работы с данной категорией обучающихся. Существующая система повышения квалификации и профессионального развития (включая деятельность муниципальных методистов) в большинстве случаев не предлагает релевантных по форме и содержанию программ ПК.

Во-вторых, практики профессионального развития педагогов реализуются автономно от общешкольных задач улучшения качества образования, оторваны от среды, в которой одновременно существуют и проблемы, и возможности найти их решение, игнорируют потенциал профессионального взаимодействия между коллегами.

Для решения отмеченных проблем с учетом изучения эффективных российских и зарубежных практик была разработана модель профессионального развития педагогов школ, работающих с детьми с риском образовательной неуспешности.

Описание модели

В рамках разработанной модели профессиональное развитие педагогов, работающих с детьми с рисками школьной неуспешности, рассматривается как приобретение знаний, умений и навыков, развитие компетенций в процессе непрерывной профессиональной деятельности. Основными задачами профессионального развития можно считать:

— освоение специфических подходов, технологий, методов и приемов обучения учащихся с рисками образовательной неуспешности (неуспевающих, с девиантным поведением, неродным русским языком, ОВЗ и т. д.);

— ориентация профессионального развития на улучшение образовательных результатов учащихся школы;

— применение освоенных технологий, методов и приемов в ежедневном взаимодействии с коллегами при проведении совместных исследований в классе.

Что касается первой задачи, то предлагаемая модель опирается на арсенал эффективных педагогических технологий обучения и воспитания учащихся с риском образовательной неуспешности, накопленный в мировой практике. Речь идет как об общих подходах, так и о конкретных методических приемах. Например, зарубежная программа «Ожидания учителей и учебные достижения учащихся» (Teacher Expectations & Student Achievement — TESA) [29] и программа вовлечения в обучение учащихся с девиантным поведением «Создание путей к успеху» (Creating Pathways to Success) (IPP) [25]. Разнообразные подходы и технологии работы с неуспешными детьми реализуются и в России. Например, тьюторство [8], краткосрочное наставничество [13], программы подготовки учителей ведущих школьных предметов к работе в мультикультурном классе [15] и т. д.

В отношении второй задачи разработанная модель основывается на традиции исследований эффективности школы (school effectiveness studies) [30], обеспечивающей каждому учащемуся возможность хорошо учиться. В условиях сложного внешнего окружения школы это, как правило, достигается за счет высоких академических ожиданий, создания насыщенной образовательной среды, сотрудничества учителей в улучшении качества преподавания, при поддержке директора — педагогического лидера [28].

Специфика предлагаемой модели проявляется в том, что профессиональное развитие педагогов планируется и осуществляется в рамках общешкольной программы улучшения образовательных результатов учащихся. Выявленные в ходе мониторинга дефициты знаний, умений и навыков учащихся принимаются школой как одна из целей стратегии развития школы, декомпозируются в цели профессиональных сообществ обучения педагогов (ПСО) и задачи профессионального развития каждо-

го учителя. ПСО представляют собой команды учителей, объединенных общей задачей повышения качества преподавания, которые совместно планируют, проводят и анализируют уроки [5]. Соответственно, взаимодействие с коллегами в рамках ПСО через наблюдение за работой коллег и обратная связь становятся ведущим условием профессионального развития каждого педагога [23].

Взаимодействие носит как вертикальный (наставничество, стажировки), так и горизонтальный (взаимообучение по кураторской методике и методике Lesson Study) характер [1; 5; 9]. В предлагаемой модели фигура наставника существенна и может выступать в разных ролях. Так, задача наставника-тьютора — обсуждение с учителем индивидуальной траектории развития и сопровождение в движении по ней. Наставник-коуч помогает учителю сформулировать цели и смыслы профессионального развития, стимулирует осознание, расширение видения, мотивацию к действию. Наставник-куратор, выступая посредником в паре учителей, организует их взаимное обсуждение и анализ уроков [9].

Предлагаемая модель построена на принципах индивидуализации и непрерывности профессионального развития. *Индивидуализация* предполагает выявление актуальных профессиональных дефицитов и потребностей педагога с учетом специфики образовательной организации и ее образовательной программы [7] и дополнительных обязанностей, которые выполняет учитель [18]. Для профессионального развития важно наличие индивидуального плана, который педагог составляет самостоятельно или с помощью наставника (тьютора, ментора), ориентируясь на разнообразие доступных ему возможностей. *Непрерывность процесса* профессионального развития педагога осуществляется через систему дополнительного профессионального образования (курсовую и межкурсовую подготовку), систему методической работы, постоянное профессиональное взаимодействие (в профессиональных обучающихся сообществах учителей) и самообразование. Реалистичность предлагаемой модели в этом аспекте подтверждается предыдущими

исследованиями, согласно которым большинство педагогов одобряют идеи наставничества, а часть из них готовы взять на себя обязанности координации команды учителей в рамках должности «ведущий учитель» [11].

В представляемой модели специфическим образом выстраивается позиция директора школы. Его главная задача — обеспечение условий для непрерывного профессионального роста каждого педагога. В зарубежной литературе такая позиция получила название учебного (методического) лидерства (instructional leadership) [27] и признана вторым по значимости фактором (после учительского), обеспечивающим академические успехи учащихся [2].

Важно, что в методическом сопровождении учителя в рамках представленной модели участвуют разные институты и разные специалисты. Информация о них собирается в единую карту возможностей или ресурсов повышения квалификации, доступную учителям и руководителям образовательных организаций соответствующей территории¹.

Предлагаемая модель является динамической. Профессиональное развитие педагога рассматривается как непрерывный процесс

профессионального роста на всем протяжении педагогической карьеры.

В структуре модели профессионального развития педагогов можно выделить несколько основных элементов: команды совместного профессионального развития учителей или профессиональные сообщества обучения (ПСО); площадки общей практики и совместного педагогического исследования; площадки представления полученного опыта; управленческая команда, разрабатывающая стратегию развития образовательной организации и формирующая запрос на профессиональное развитие учителей; источники ресурсов профессионального развития (рис. 2).

ПСО объединяют учителей, решающих близкие задачи профессионального развития, соответствующие запросу школы и стратегии ее развития.

Площадки общей практики и совместного педагогического исследования — это классы либо группы учащихся (адресаты осваиваемых учителями новых форм организации учебной деятельности и способов преподавания), школьные подразделения и системы (школьная система оценивания или служба мониторинга), различные сферы деятель-



Рис. 2. Структура модели профессионального развития педагогов школ с низкими результатами, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности

¹ Шаблон матрицы возможностей профессионального развития учителя можно посмотреть по адресу: <https://drive.google.com/file/d/1xWTdPnk6X5Uzbd0LethMS7EOiX9ER0G4/view?usp=sharing>

ности школы, например внеурочная деятельность или работа с родителями.

Площадки представления полученного опыта — методические встречи, семинары, конференции, мастер-классы, открытые уроки, на которых ПСО представляют результаты проведенных совместных педагогических исследований, обмениваясь таким образом успешными практиками.

Управленческая или стратегическая команда — основная инстанция принятия решений, имеющих стратегическое значение и определяющих задачи развития школы, которая включает директора, его заместителей, руководителей методических объединений и предметных кафедр, наставников.

Структура модели обеспечивает ее гибкость и возможность учитывать запрос педагогического коллектива в целом и отдельного учителя, контекст территории, школы, класса. Образовательная инфраструктура территории в большой степени определяет содержание карты возможностей повышения квалификации. В зависимости от степени развития внешней инфраструктуры меняется баланс доступных очных и онлайн-ресурсов, состав специалистов, выполняющих методистов, тьюторов и консультантов учителей в процессе реализации плана их профессионального развития.

Такая гибкость отвечает запросам школ, функционирующих в сложных социальных условиях, поскольку значительная их часть находится на отдаленных территориях с бедной образовательной инфраструктурой, позволяет учитывать этот дефицит и создавать доступ к онлайн-источникам профессионального развития и повышения квалификации на рабочем месте.

От школьного контекста зависит состав команд, осуществляющих совместное профессиональное развитие, график их работы и, главное, стоящие перед ними задачи. В школах со сложным контингентом учащихся из семей с низким социальным, экономическим и культурным статусом учителя работают в ситуации постоянных перегрузок, поскольку помимо собственно преподавания на них ложатся существенно более сложные, чем в более благополучных школах, воспитатель-

ные задачи. Учителям приходится брать на себя заботу об учащихся во внеурочное время, оказывать им психологическую помощь, решать поведенческие проблемы. В ситуации таких перегрузок создание общего потенциала команды учителей — необходимое условие эффективного использования сил и времени.

Что касается контекста класса, то сам характер совместного профессионального исследования, которое проводит ПСО по методике Lesson Study, предполагает учет тех проблем и дефицитов в обучении, с которыми сталкиваются отдельные дети и группы учащихся, уровень их обученности, мотивированность, степень доверия к учителю.

Как было сказано ранее, профессиональное развитие в рамках рассматриваемой модели имеет непрерывный характер, осуществляется на всех этапах профессиональной карьеры педагога. В этом процессе мы выделяем отдельные циклы, обеспечивающие реальный рост качества преподавания (рис. 3). Характер этого циклического процесса определенным образом близок процессу управления качеством или «циклу Деминга» (планирование — реализация — проверка — действие) [19]. Под словом «цикл» привычно понимается совокупность каких-нибудь явлений, процессов, работ, совершающих законченный круг развития в течение какого-нибудь промежутка времени. Законченность, завершенность определенного этапа развития в результате последовательности шагов, заданных моделью, принципиально важны для понимания того, что результатом такого цикла становится новое качество преподавания и изменение привычной педагогической практики.

Стартовой точкой цикла является диагностика профессиональных дефицитов учителя, формирование запроса на информационные и методические ресурсы. Необходимые источники этих ресурсов подбираются с использованием карты возможностей повышения квалификации, на основе которой формируется ресурсная карта для школы, включающая конкретные учреждения и организации — провайдеры образовательных услуг и формы предоставляемых ими услуг (названия конкретных курсов, проектов, стажировок и т. д.).

Результатом работы учителя с ресурсной картой становится заполненная и утвержденная директором или другими представителями администрации карта индивидуальной траектории профессионального развития учителя².

За этим следует повышение квалификации учителя. Спецификой модели является участие в повышении квалификации специализированных учреждений и организаций, обеспечивающих освоение педагогом специальных педагогических компетенций для работы с разными группами учащихся. Учителя помимо предметной подготовки и освоения новых педагогических технологий получают знания и умения в области психологии, дефек-

тологии, логопедии, участвую в работе с девиантным и асоциальным поведением, способам развития учебной мотивации и самостоятельности учащихся. Обучение может быть организовано по модульному принципу, где каждый модуль обеспечивает освоение теоретических знаний и практических умений, направленных на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих профессиональному стандарту педагога [10]. Практическая составляющая обеспечивается за счет стажировок в школах со сложным контингентом учащихся, демонстрирующих высокие образовательные результаты (резильентные школы), под ру-

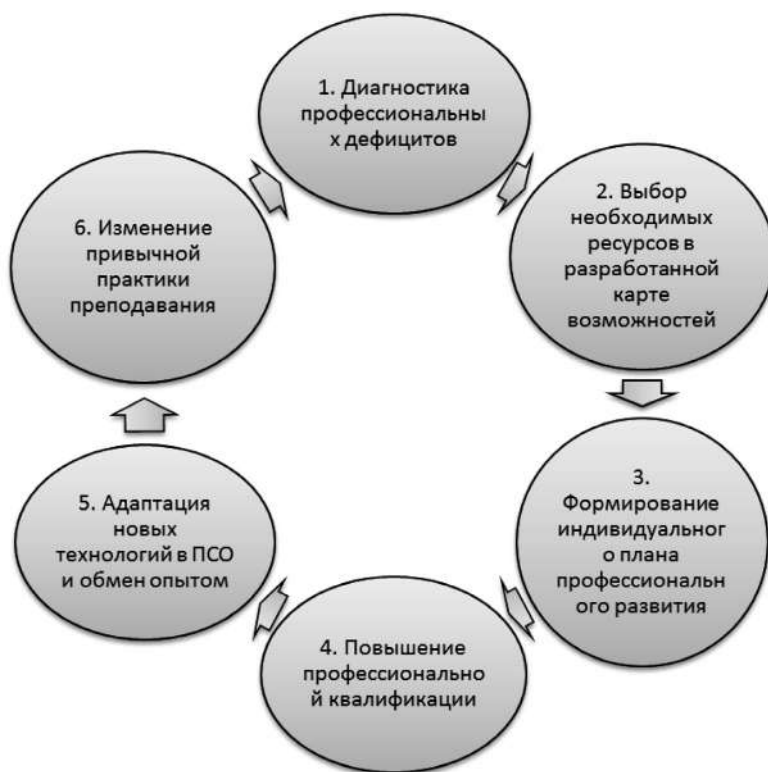


Рис. 3. Схема цикла профессионального развития, обеспечивающего повышение качества работы учителя в области технологий обучения учащихся с рисками школьной неуспешности

² Примерную карту индивидуальной траектории профессионального развития учителя можно посмотреть по адресу: https://drive.google.com/open?id=1IRAHDKBYP_ogRS_Q_2_ufLI_y3x9J90Y

ководством опытных педагогов (в том числе коррекционных педагогов, психологов и т. д.).

Следующий этап — адаптация приобретенных педагогом знаний и умений на рабочем месте в ходе совместного с коллегами планирования и анализа уроков с применением изученных технологий, методов и приемов. На этом этапе необходим внешний консультант — специалист в области работы с разными категориями учащихся. Успешный опыт, полученный в ходе деятельности каждого ПСО, представляется другим командам, заинтересованным в профессиональном обмене и распространении успешной практики в масштабах всей школы.

Завершается цикл изменением текущей педагогической практики учителя переходом самого педагога в роль наставника для других учителей. В ходе совместного с коллегами планирования и анализа уроков педагог приобретает исследовательские навыки, учится выявлять образовательные дефициты и потребности учащихся и использовать адекватные педагогические технологии для преодоления выявленных дефицитов и удовлетворения потребностей. Он принимает на себя роль исследователя, что может рассматриваться как высший уровень квалификации педагога в структуре профессионального стандарта [6].

Такая последовательность этапов, или шагов, в цикле профессионального развития не только обеспечивает целенаправленное повышение профессиональной квалификации отдельного педагога, но и создает основу для повышения педагогического потенциала всего педагогического коллектива.

Внедрение представленной модели имеет определенные риски. В системе ПК — отсутствие качественных программ, формирующих умения и навыки работы с детьми с рисками образовательной неуспешности, слабое участие в системе ПК специализированных учреждений и организаций, слабая распространенность стажировок как формы ПК, отсутствие у педагогов запроса на обучение по таким программам. В школах — преобладание культуры профессиональной изоляции, конкуренции педагогов в условиях внедрения эффективного контракта и новой системы оплаты труда, в то время как

представленная модель опирается на профессиональное взаимодействие учителей и постоянную обратную связь.

Заключение

Исследование профессионального развития педагогов российских школ позволило выделить следующее.

Во-первых, в педагогической науке и практике как в России, так и за рубежом мы обнаружили большой арсенал эффективных подходов, методов, технологий и приемов работы с детьми с риском образовательной неуспешности, но они мало распространяются среди учителей и практически не являются содержанием традиционных программ повышения квалификации. Практики стажировок, межшкольного обмена опытом, наставничества и взаимодействия педагогов на рабочем месте пока не получили должного распространения.

Во-вторых, результатом профессионального роста педагога должна, по нашему мнению, стать адаптация подходов, технологий и приемов, усвоенных в ходе повышения квалификации, и изменение на этой основе привычных практик преподавания. Это возможно, если повышение квалификации сопровождается последующим профессиональным развитием на рабочем месте. Здесь важна поддержка педагога как со стороны внешних тьюторов, наставников, так и в ходе постоянного взаимодействия с коллегами.

В-третьих, содержанием профессионального роста каждого педагога должно стать преодоление выявленных в ходе мониторинговых процедур профессиональных затруднений. Индивидуальные цели профессионального развития должны быть неразрывно связаны с улучшением образовательных результатов учащихся и работы школы в целом. Необходимо не только совершенствование предметных и методических знаний и умений, но и активное освоение педагогических технологий работы с неуспевающими, детьми с девиантным поведением, сниженной учебной мотивацией, слабым знанием русского языка, с ОВЗ и т. д.

Все указанные выводы следует учитывать при проектировании модели профессионального развития педагогов школ, функционирую-

щих в неблагоприятных социальных условиях, в работе с детьми с риском образовательной неуспешности. По нашему мнению, модель должна быть динамической, представлять собой цикл профессионального развития — от освоения новых знаний и способов деятельности до изменения на этой основе привычной практики преподавания. Особое внимание должно быть уделено расширению круга субъектов обучения педагогов: вузов, частных и онлайн-провайдеров образовательных услуг, базовых школ, учителей-наставников и специалистов по работе с разными группами учащихся.

Отдельные элементы проектируемой модели в течение трех последних лет были апробированы в нескольких субъектах Федерации — участниках федерального проекта разработки региональных моделей помощи школам с низкими образовательными результатами, функционирующим в сложных соци-

альных условиях (Ярославской, Московской, Томской областях, Красноярском крае и т. д.). В регионах были проведены обучающие семинары, в ходе которых школы освоили инструменты оценки качества преподавания и разработки программ перехода в эффективный режим работы. Для реализации программ в школах были созданы профессиональные сообщества обучения, деятельность которых способствовала профессиональному росту отдельных учителей, закреплению в их педагогическом арсенале новых приемов, форм и технологий работы с неуспешными учащимися.

Подходы к разработке модели должны быть обязательно учтены в национальной системе учительского роста для группы педагогов школ, функционирующих в сложных социальных условиях, работающих с учащимися с риском образовательной неуспешности.

Финансирование

Работа выполнена в рамках государственного контракта 08 № 78.11.00.52 от 09.11.2017 «Научно-методическое обеспечение профессионального развития педагогов школ с низкими образовательными результатами, функционирующих в сложных социальных условиях, в области использования современных образовательных технологий обучения сложных категорий учащихся (с учебными и поведенческими проблемами, слабой учебной мотивацией, неродным русским языком)».

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе и обработке данных для исследования магистранта Института образования НИУ ВШЭ Р.В. Звягинцева.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4. URL: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/19_alehina_s_v__inklyuzivnoe_obrazovanie_i_psihologicheskaya_gotovnost_uchitelya.pdf (дата обращения: 05.08.2018).
2. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира (пер. с англ.) // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7—60.
3. *Вахштайн Д.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю.* Между двумя волнами мониторинга (2007—2008) // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше?» (г. Московский, 13—15 февраля 2009 г.). М.: Университетская книга, 2009. С. 164—165.
4. Государственная программа «Развитие образования», утверждена постановлением

- правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 [Электронный ресурс] // URL: <http://government.ru/docs/30832/> (дата обращения: 05.08.2018).
5. *Дадли П.* Lesson Study: руководство [Электронный ресурс]. 2011. // Lesson Study UK. URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
6. *Забродин Ю.М., Гаязова Л.А., Сергоманов П.А.* Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 59—65.
7. *Каспржак А.Г.* Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261—282.
8. *Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю. и др.* Профессия «тьютор» [Текст]. М. — Тверь: СФК-офис, 2012. 81 с.
9. *Куксо Е.Н.* Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе. М.: Сентябрь, 2016. 192 с.

10. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105—126.
11. Марголис А.А., Новикова Е.М. Социальный контекст внедрения национальной системы учительского роста в России: информированность и отношение учителей // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 10—21. doi: 10.17759/pse.2017220403
12. Методические рекомендации по поддержке педагогических работников, работающих с детьми из социально неблагополучных семей, Письмо Министерства образования и науки РФ от 6 мая 2013 г. № 08-541 [Электронный ресурс] // URL: <https://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/rekomendaciipodderjkepedagogov.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
13. Методология краткосрочной программы наставничества [Электронный ресурс] // Leader-ID (Институт развития лидеров). URL: <http://www.leader-id.ru/upload/file/get/12472/> (дата обращения: 05.08.2018).
14. Митина Л.М. Психологические условия совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров // Материалы Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития дошкольного образования и профессиональной подготовки кадров» (г. Тирасполь, 20—23 октября 2017 г.). Тирасполь, 2017. С. 393—399.
15. Омельченко Е.А. Адаптация детей мигрантов в образовательном учреждении: социокультурный и психологический аспекты [Текст] // Альманах «Этнодиалог». 2014. № 1(45). С. 118—131.
16. Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г. и др. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198—227.
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 июля 2017 г. № 703 «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») Министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста» [Электронный ресурс] // URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%B%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/10651/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/9547/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%E2%84-%96%20703%20%D0%BE%D1%82%2026.07.2017.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
18. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&fld=134&dst=100009,0&nd=0.004004248833385349#03827148803631564> (дата обращения: 05.10.2018).
19. Резильентные школы: высокие достижения в социально неблагополучном окружении. Информационный бюллетень. М.: Высшая школа экономики, 2017. 36 с.
20. Регин В.В., Елиферов В.Г. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. М.: Стандарты и качество, 2008. 408 с.
21. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема // Научная электронная библиотека eLIBRARY.ru. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9228238_32137124.pdf (дата обращения: 05.08.2018).
22. Собкин В.С., Адамчук Д.В. К вопросу о профессиональном развитии педагога: повышение квалификации и членство в педагогических сообществах // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2015. Т. 1. № 2(2). С. 20—40.
23. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996. 157 с.
24. Хэтти, Джон А.С. Видимое обучение: синтез более 800 метаанализов, посвященных достижениям школьников. М.: Национальное образование, 2017. 432 с.
25. Barrera-Pedemonte F. High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from TALIS 2013 // OECD Education Working Papers. 2016. No. 141.
26. Creating Pathways to Success: An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools. Ontario Ministry of Education. 2013. Available at: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/cps/creatingpathwayssuccess.pdf>
27. Effective Teacher Policies. Insights from PISA. OECD, 2018.
28. Hallinger P., Heck R.H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980—1995. // Educational Administration Quarterly. 1996. Vol. 32 (1). P. 5—44.
29. Leithwood K., Riech C. What we know about successful school leadership. Available at: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ckfile/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
30. Los Angeles County Office of Education. TESA teacher handbook (Updated). Los Angeles, CA: Author. 2002.
31. Marzano R.J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. 2003.
32. Stoll L. et al. Professional learning communities: a review of the literature // Journal of Educational Change. 2006. Vol. 7 (4). P. 221—258.

Designing a Model of Professional Development for Teachers Working in Unfavourable Social Conditions with Children at Risk of Educational Failure: Empirical Basis and Key Components

Bysik N.V.*,

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, nbysik@hse.ru

Kosaretsky S.G.**,

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, skosaretski@hse.ru

Pinskaya M.A.***,

Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, m-pinskaya@yandex.ru

The paper discusses results of a research on Russian teachers working in difficult social contexts (remote, back country regions, deprived town areas) with children at risk of educational failure. This research aimed to explore the existing practices of professional development for such teachers and its conclusions have formed the basis for developing a new model of professional development which implies the following features: continuity, individualisation, connection with the school's general task of raising the quality of education, special training in teaching different groups of children. The model represents professional development as the individualised cyclic process which leads to refusal of routine and transition to modern practices of working with pupils with risks of low educational performance. The outcomes of this research may be of interest to education managers, advanced training specialists and can be applied within the national system of professional growth for teachers.

Keywords: professional development, schools functioning in unfavourable social conditions, students with risks of low education performance, effective school, professional communities of teaching.

Funding

This work was supported by the State Contract 08 #78.11.00.52 dated November 9, 2017 "Research and methodological support of professional growth in teachers working in schools with low educational performance, in un-

For citation:

Bysik N.V., Kosaretsky S.G., Pinskaya M.A. Designing a Model of Professional Development for Teachers Working in Unfavourable Social Conditions with Children at Risk of Educational Failure: Empirical Basis and Key Components. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 5, pp. 87—101. doi: 10.17759/pse.2018230509 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Bysik Nadezhda Viktorovna*, Analyst, Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: nbysik@hse.ru

** *Kosaretsky Sergey Gennadyevich*, PhD in Psychology, Director of the Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: skosaretski@hse.ru

*** *Pinskaya Marina Aleksandrovna*, PhD in Pedagogics, Leading Research Fellow, Centre for Socioeconomic Aspects of Schooling, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: m-pinskaya@yandex.ru

favorable social conditions: helping teachers use new learning technologies in educating students with difficulties (learning and behavioural; with low motivation; with Russian as a foreign language)".

Acknowledgements

The authors are grateful to R.V. Zvyagintsev, student of the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, for his assistance in collecting and analysing the research data.

References

1. Alekhina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost' uchitelya [Elektronnyi resurs] [Inclusive Education and Psychological Availability of the Teacher]. *Vestnik MGPU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya"* [Herald MSPU. Series "Pedagogy and psychology"], 2012, no. 4. URL: http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/19_alehina_s_v__inkluzivnoe_obrazovanie_i_psihologicheskaya_gotovnost_uchitelya.pdf (Accessed 08.05.2018).
2. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'nogo vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh. Uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira (per. s angl.) [Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2008, no. 3, pp. 7—60.
3. Vakhshain D.S., Konstantinovskii D.L., Kurakin D.Yu. Mezhdvu dvumya volnami monitoringa (2007—2008) [Between Two Waves of Monitoring (2007—2008)]. *Materialy Shestoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Tendentsii razvitiya obrazovaniya: 20 let reform, chto dal'she?"* (g. Moskovskii, 13—15 fevralya 2009 g.) [Proceedings of the Sixth International Scientific and Practical Conference "Tendencies of the Development of Education: 20 Years of Reforms, What Next?"]. Moscow: Universitetskaya kniga, 2009, pp. 164—165.
4. Gosudarstvennaya programma "Razvitie obrazovaniya", utverzhdena Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 26 dekabrya 2017 goda № 1642 [Elektronnyi resurs] [State Program "Development of Education", approved by the Russian Federation Government Decree of December 26, 2017 No. 1642]. URL: <http://government.ru/docs/30832/> (Accessed 05.08.2018).
5. Dadli P. Lesson Study: rukovodstvo [Elektronnyi resurs] [Lesson Study: a handbook]. 2011. *Lesson Study UK*. URL: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2013/07/Lesson-Study-Handbook-Russian.pdf> (Accessed 08.05.2018).
6. Zabrodin Yu.M., Gayazova L.A., Sergomanov P.A. Differentsirovannye urovni kvalifikatsii pedagoga i struktura professional'nogo standarta pedagoga [Differentiated Levels of Teacher Qualifications and the Structure of the Professional Teacher Standards]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 59—65. doi: 10.17759/pse.20161210207
7. Kasprzhak A.G. Institutsional'nye tupiki rossiiskoi sistemy podgotovki uchitelei [Institutional deadlocks Russian system of teacher training]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2013, no. 4, pp. 261—282.
8. Kovaleva T.M., Kobyscha E.I., Popova (Smolik) S.Yu., et al. Professiya "t'yutor" [Tekst] [The profession of a tutor]. Moscow — Tver: SFK-ofis, 2012. 81 p.
9. Kukso E.N. Missiya vypolnima: kak povysit' kachestvo obrazovaniya v shkole [Mission impossible: how to improve the quality of education in school]. Moscow: Sentyabr', 2016. 192 p.
10. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. (In Russ., Abstr. in Engl.).
11. Margolis A.A., Novikova E.M. Sotsial'nyi kontekst vnedreniya natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta v Rossii: informirovannost' i otnoshenie uchitelei [Social Context of Implementing the National System of Teacher Development in Russia: Teachers' Awareness and Attitudes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 10—21. doi: 10.17759/pse.2017220403 (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Metodicheskie rekomendatsii po podderzhke pedagogicheskikh rabotnikov, rabotayushchikh s det'mi iz sotsial'no neblagopoluchnykh semei, Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 6 maya 2013 g. № 08-541 [Elektronnyi resurs] [Guidelines to Support Pedagogical Employees Working with Children from Socially Disadvantaged Families, Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 6, 2013 No. 08-541]. URL: <https://obrazovanie-medgora.edusite.ru/DswMedia/rekomendaciiipopodderjkepedagogov.pdf> (Accessed 05.08.2018).
13. Metodologiya kratkosrochnoi programmy nastavnichestva [Elektronnyi resurs] [Methodology for a short-term mentoring program]. *Leader-ID (Institut razvitiya liderov)* [Leader-ID (Leadership Development Institute)]. URL: <http://www.leader-id.ru/upload/file/get/12472/> (Accessed 05.08.2018).
14. Mitina L.M. Psikhologicheskie usloviya sovershenstvovaniya professional'noi podgotovki

- pedagogicheskikh kadrov [Psychological conditions for improving the professional training of teachers]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovremennyye tendentsii razvitiya doskol'nogo obrazovaniya i professional'noi podgotovki kadrov"* (g. Tiraspol', 20—23 oktyabrya 2017 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Modern tendencies in the development of pre-school education and vocational training"]. Tiraspol', 2017, pp. 393—399.
15. Omel'chenko E.A. Adaptatsiya detei migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: sotsiokul'turnyi i psikhologicheskii aspekty [Tekst] [Adaptation of migrant children in an educational institution: sociocultural and psychological aspects]. *Afmanakh "ETNODIALOG"* [Almanac "ETNODIALOG"], 2014, no. 1 (45), pp. 118—131.
16. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Kosaretskii S.G., et al. Poverkh bar'erov: issleduem rezilientnye shkoly [Above Barriers: A Survey of Resilient Schools]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2018, no. 2, pp. 198—227.
17. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 26 iyulya 2017 goda № 703 "Ob utverzhdenii plana meropriyatií ("dorozhnoi karty") Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii po formirovaniyu i vvedeniyu natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta" [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July, 26 2017 No. 703 "On the approval of the Action Plan (Road Map) of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on the formation and introduction of a national system of teacher growth"]. URL: <https://xn--80abucijibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/10651/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/9547/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20E2%84%96%20703%20%D0%BE%D1%82%2026.07.2017.pdf> (Accessed 05.08.2018).
18. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 No. 544n (red. ot 05.08.2016) "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel'")" [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labour of Russia No. 544n October 18, 2013. "On approval of the professional standard" "teacher (teaching activities in the field of preschool, primary general, basic general, secondary education) (a tutor, an educator)"]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&fld=134&dst=100009,0&rnd=0.004004248833385349#03827148803631564> (Accessed 05.10.2018).
19. Rezilientnye shkoly: vysokie dostizheniya v sotsial'no neblagopoluchnom okruzenii. Informatsionnyi byulleten' [Resilient schools: high achievements in socially unsuccessful environment. Newsletter]. Moscow: Vysshaya shkola ekonomiki, 2017. 36 p.
20. Repin V.V., Eliferov V.G. Protsessnyi podkhod k upravleniyu. Modelirovanie biznes-protsessov [A process approach to management. Business process modeling]. Moscow: Standarty i kachestvo, 2008. 408 p.
21. Slobodchikov V.I. Professional'noe razvitiye pedagoga kak nauchnaya problema [Elektronnyi resurs] [Professional development of the teacher as a scientific problem]. *Nauchnaya elektronnyaya biblioteka eLIBRARY.ru* [Scientific Electronic Library eLIBRARY.ru]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9228238_32137124.pdf (Accessed 05.08.2018).
22. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. K voprosu o professional'nom razvitiipedagoga: povysheni kvalifikatsii i chlenstvo v pedagogicheskikh soobshchestvakh [About teachers' professional development: professional training and membership in pedagogical networks]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskije i pravovye issledovaniya* [Tyumen State University Herald. Social, Economic and Law Research], 2015. Vol. 1, no. 2 (2), pp. 20—40.
23. Khasan B.I. Psikhotehnika konflikta i konfliktnaya kompetentnost' [Psychotechnics of the conflict and conflict competence]. Krasnoyarsk, 1996. 157 p.
24. Khetti, Dzhon A.S. Vidimoe obuchenie: sintez bolee 800 metaanalizov, posvyashchennykh dostizheniyam shkol'nikov [A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie, 2017. 432 p.
25. Barrera-Pedemonte F. High-Quality Teacher Professional Development and Classroom Teaching Practices: Evidence from TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, 2016, no. 141.
26. Creating Pathways to Success: An Education and Career/Life Planning Program for Ontario Schools. Ontario Ministry of Education, 2013. URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/cps/creatingpathwaysuccess.pdf>
27. Effective Teacher Policies. Insights from PISA. OECD, 2018.
28. Hallinger P., Heck R.H. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980—1995. *Educational Administration Quarterly*, 1996. Vol. 32 (1), pp. 5—44.
29. Leithwood K., Rieh C. What we know about successful school leadership. URL: http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What_we_know_about_SchoolLeadership.pdf
30. Los Angeles County Office of Education. TESA teacher handbook (Updated). Los Angeles, CA: Author. 2002.
31. Marzano R.J. What works in schools: Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD. 2003.
32. Stoll L., et al. Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 2006. Vol. 7 (4), pp. 221—258.