

# Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ

**Косарецкий С.Г.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

**Мерцалова Т.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: [tmertsalova@hse.ru](mailto:tmertsalova@hse.ru)

**Сенина Н.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: [nsenina@hse.ru](mailto:nsenina@hse.ru)

Анализируются данные опросов родителей учащихся и учителей общеобразовательных организаций, в которых отражены представления родителей и педагогов о причинах академической неуспешности детей и возможностях, предоставляемых современными российскими школами для их преодоления. В опросе, проведенном в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО) в 2020—2021 учебном году, приняли участие 8958 школьных учителей и 14337 представителей семей, в которых дети посещают организации общего образования, из 8 федеральных округов Российской Федерации. Показано, что родители наименее академически успешных детей в наибольшей степени отмечают дефицит внимания школы к проблемам детей с трудностями в обучении, отсутствие дополнительных занятий и поддержки специалистов для преодоления трудностей, демонстрируют более высокий уровень готовности к переводу детей в другую школу. Для учителей, работающих в школах с большим числом неуспевающих детей, характерными являются более низкий уровень принятия ответственности за образовательную успешность обучающихся и более высокий уровень недовольства выбором профессии. Они реже получают поддержку специалистов, чаще отмечают недостаточность навыков индивидуального обучения для работы с детьми с учебными проблемами, в большей степени включены в мероприятия по профессиональному развитию в соответствующей области. Делаются выводы о том, что психологический климат, существующий в классах и школах с низкой академической композицией, неблагоприятен для преодоления школьной неуспешности, а группы родителей и педагогов, имеющих наибольшие сложности в обеспечении качественного образования, испытывают наибольший дефицит поддерживающих ресурсов.

**Ключевые слова:** трудности в обучении, академическая неуспешность, психологический климат.

**Для цитаты:** Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>

# Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools

**Sergei G. Kosaretsky**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

**Tatyana A. Mertsalova**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: [tmertsalova@hse.ru](mailto:tmertsalova@hse.ru)

**Natalia A. Senina**

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: [nsenina@hse.ru](mailto:nsenina@hse.ru)

The paper analyzes the notions of parents and teachers about the reasons behind low academic achievements of children as well as about the opportunities to overcome learning difficulties provided by modern Russian schools. The study uses data from surveys of parents, students and teachers of comprehensive schools conducted as part of the Monitoring of the Economics of Education (IEE) implemented by the National Research University Higher School of Economics (NRU HSE) in the academic year 2020-2021. It is shown that the parents of low-achieving students notice the lack of attention from schools to the problems of children with learning difficulties, the lack of additional classes and support from specialists to overcome these difficulties. This group of parents demonstrates a higher level of willingness to transfer their children to another school. As for the teachers working in schools with a large number of poorly performing students, they tend to have a lower sense of responsibility for the academic success of students and a higher level of dissatisfaction with the choice of profession. They are less likely to receive support from various specialists (psychologists, special needs teachers, etc.), and as they realize they lack the professional skills necessary for working with children with learning and behavioral difficulties, they tend to engage more in professional development activities. The paper concludes that the psychological climate existing in classes and schools with a high proportion of underachieving students is an impediment in overcoming low academic performance, and that the groups of parents and teachers experiencing the greatest difficulties in providing quality education also experience the greatest deficit of support.

**Keywords:** underachieving students, learning difficulties, psychological climate.

**For citation:** Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605> (In Russ.).

## Введение

По результатам PISA-2018, 22% российских обучающихся не достигли порогового (второй по шкале PISA) уровня по читательской и математической грамотности, 21% — не преодолели порога по естественно-научной грамотности [34]. Растущая образовательная неуспешность рассматривается как один из ключевых вызовов для российской системы образования [3]. Реализуемый национальный проект «Образование» имеет целью вхождение России в группу 10 лучших стран по качеству образования, что предполагает сокращение доли неуспешных детей.

Проблема низких академических результатов школьников актуальна для всех стран. В связи с этим анализ причин и поиск путей преодоления школьной неуспешности являются одними из наиболее масштабных в корпусе современных образовательных исследований [4; 17; 22; 24; 30]. В работах, использующих данные международных исследований качества образования, анализируются факторы низких образовательных результатов: характеристики семей обучающихся (уровень образования и материального благополучия, культурный капитал) и школ (социальная композиция, ресурсная база, учебники, качество преподавания, квалификация учителей) [6; 8; 9; 27; 28; 33]. Другие направления исследований сфокусированы на изучении факторов школьной эффективности и академической резильентности [13; 14; 37], стратегий и практик профилактики и преодоления школьной неуспешности [4; 17; 22; 24].

В обоих ракурсах исследований (факторы низких результатов и факторы резильентности) выделяются такие аспекты, как: школьный климат, включающий взаимоотношения между участниками образовательного процесса, их установки и ожидания [11; 26; 32; 35; 36; 42]; профессиональная подготовка, условия труда и профессиональное самочувствие учителей [15; 19; 20; 38], особенно работающих в школах с

высокой долей детей с низкими образовательными результатами [7; 31]; возможности организации дополнительных занятий с детьми, испытывающими трудности в обучении, помощи таким детям или работающим с ними педагогам со стороны психологов, тьюторов [39; 43].

Условия и конкретные практики поддержки неуспешных школьников в российских общеобразовательных организациях — недостаточно изученная тема. Отдельные исследования включают данные о ресурсах, управленческих стратегиях школ с высокой концентрацией детей с низкими образовательными результатами [10; 12], раскрывают особенности участия таких детей в дополнительном образовании, оценки учителями, родителями масштаба и причин школьной неуспешности [5].

Введение в научный оборот новых данных, характеризующих выделенные аспекты организации школьного образования, актуально как для углубления научного знания, так и для поиска эффективных решений по сокращению образовательной неуспешности.

В данной статье мы фокусируем свое внимание на следующих основных вопросах: Какие практические возможности помощи учащимся с трудностями в обучении имеются в школах? Каковы установки учителей и родителей в отношении академически неуспешных детей, причин неуспешности и возможностей ее преодоления?

## Организация и методы исследования

Мы используем данные опросов, проведенных в рамках Мониторинга экономики образования (МЭО), реализованного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) в 2020—2021 учебном году.

Выборка опросов включала 8958 школьных учителей и 14337 представителей семей, в которых дети посещают организации общего образования (далее — родители), из 8 фе-

деральных округов Российской Федерации и была стратифицирована по следующим параметрам: 1) географическое положение; 2) тип населенного пункта; 3) тип образовательного учреждения. Выборка распределена по стратам «административно-географический признак» и «тип населенного пункта» пропорционально численности населения этих страт.

Анкетирование осуществлялось в онлайн-формате, что обусловило смещение выборки, в том числе в сторону интернет-аудитории, что повлияло на некоторые результаты. Для выравнивания смещений было проведено взвешивание выборки учителей и родителей. Весовые коэффициенты рассчитаны с помощью метода случайного итеративного взвешивания (Random Iterative Weighting) с ограничением на максимальный размер индивидуального веса, равный 3.

Для анализа возможностей, предоставляемых школами обучающимся с низкими образовательными результатами, были выделены соответствующие категории:

— родителей — на основе указанного в их анкете уровня академических достижений детей;

— учителей — на основе их субъективной оценки масштаба школьной неуспешности в их школе.

Родители по ответам на вопрос об успеваемости их детей распределены на три группы:

— родители «неуспешных» школьников (сумма ответов «Бывают неудовлетворительные оценки (“двойки”)» и «Чаще удовлетворительные оценки (“тройки”)»);

— родители «хорошистов» (сумма ответов «В основном хорошие оценки (“четверки”)» и «Только хорошо и отлично (“четверки” и “пятерки”)»);

— родители «отличников» (ответ «Только отличные оценки (“пятерки”)»).

Для анализа отобраны только родители, отметившие один из приведенных вариантов ответа (N=11935). Долевое распределение участников опроса по данным группам в целом соответствует экспертным оценкам и результатам международных сопоставительных исследований: родители «неуспешных» — 19%, родители «хорошистов» — 77%, родители «отличников» — 4%.

Учителя распределены на 5 групп по вопросу «Какую примерно долю от общего числа детей, обучаемых вами в этой школе, составляют учащиеся с низкой академической успеваемостью?» (N=8956):

1 гр. — «Нет таких» (9,9%) — академически благополучные школы;

2 гр. — «Не более 10%» (44,9%);

3 гр. — «От 10 до 25%» (28,5%);

4 гр. — «От 25 до 50%» (12,3%);

5 гр. — «50% и более» (4,4%) — академически неблагополучные школы.

## Основные результаты

### *Взгляд родителей*

В интерпретации барьеров для получения качественного образования родители «неуспешных» школьников заметно чаще других групп отмечают отсутствие индивидуального внимания со стороны учителя, недостаточную мотивацию педагогов (ответ «Неинтересные уроки»), плохую атмосферу в коллективе детей и проблемы дисциплины на уроках (рис. 1). Все указанные причины можно отнести к характеристикам психологического климата в школе.

Большинство родителей всех групп дают положительную оценку возможностей получения помощи со стороны школы, однако в группе родителей «неуспешных» детей такие оценки встречаются реже. Так, с утверждением «Школа предлагает консультирование для родителей» согласны 63,6% всех опрошенных, но только 58,5% из числа родителей «неуспешных» школьников; с утверждением «Школа вовремя обращает внимание на детей, которые не справляются с программой, и оказывает им необходимую помощь» согласны 55,9% всех родителей и 43,0% родителей «неуспешных». Абсолютно не согласны с тем, что школа не помогает отстающим школьникам, 24,3% родителей «неуспешных» и лишь 13,8% родителей «хорошистов» и 14,0% — «отличников».

При этом наличие специальных дополнительных занятий для детей, имеющих трудности в обучении, отмечают меньше четверти опрошенных (рис. 2).

Более 40% родителей «неуспешных» школьников отмечают, что в их школе нет специальных дополнительных занятий для детей,

имеющих трудности в обучении. Именно они в большей степени осведомлены об отсутствии подобных курсов, в то время как большая часть родителей «хорошистов» и «отличников» отмечают, что не знают об этом.

В то время как одним из важных направлений поддержки родителей в преодолении проблем в обучении ребенка является воз-

можность получить консультации у учителя, а также у таких специалистов, как педагог-психологи, учителя-логопеды и др., результаты опроса (рис. 3) показывают, что родители «неуспешных» школьников в этом направлении имеют наименьшие возможности такого рода.

Наличие возможности получить консультацию самому родителю в среднем по выбор-



Рис. 1. Доля родителей, выбравших указанные варианты ответов на вопрос «Что из перечисленного больше всего мешает учебе Вашего ребенка в данной школе?», % от числа ответивших на вопрос в каждой группе (N=11935)

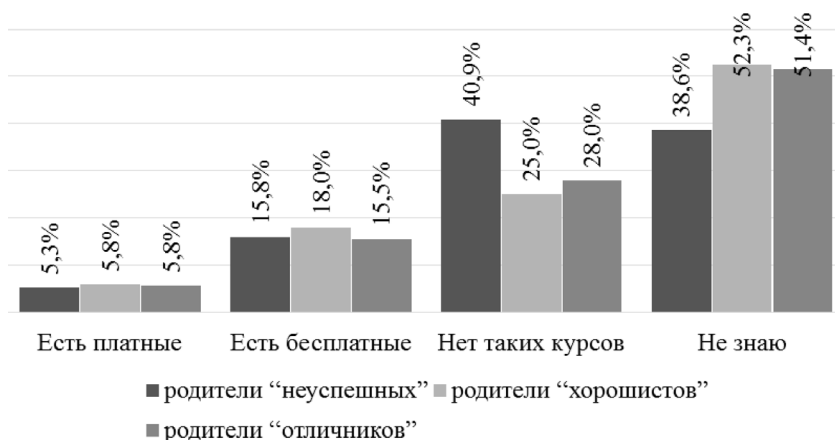


Рис. 2. Ответы родителей на вопрос «Есть ли в вашей школе дополнительные занятия для детей, имеющих трудности в обучении?», % от числа ответивших на вопрос в каждой группе (N=11935)

ке участники опроса отмечают в 2 раза реже, чем получить ребенку (например, доступность консультации педагога-психолога для детей отмечают 55,9% опрошенных, для родителей — только 27,6%). Среди родителей «неуспешных» школьников этот разрыв в доступности консультаций для родителей и детей еще больше.

Среди участников опроса наблюдается высокая доля тех, кто согласен, что установки школы в отношении неуспешных учащихся являются негативными. Почти половина от всей выборки (48,6%) в той или иной мере (сумма ответов

«Абсолютно согласен» и «Скорее согласен») согласны с утверждением «Школа заинтересована только в хороших учениках», практически каждый третий (29,7%) — с утверждением «Школа старается избавиться от детей, которые не справляются с программой и нарушают дисциплину». Среди родителей «неуспешных» школьников согласие с этими утверждениями встречается чаще (56,2% и 38,8% соответственно).

Испытывая дефицит внимания в школе и будучи неудовлетворенными качеством образования, родители всех групп прибегают к

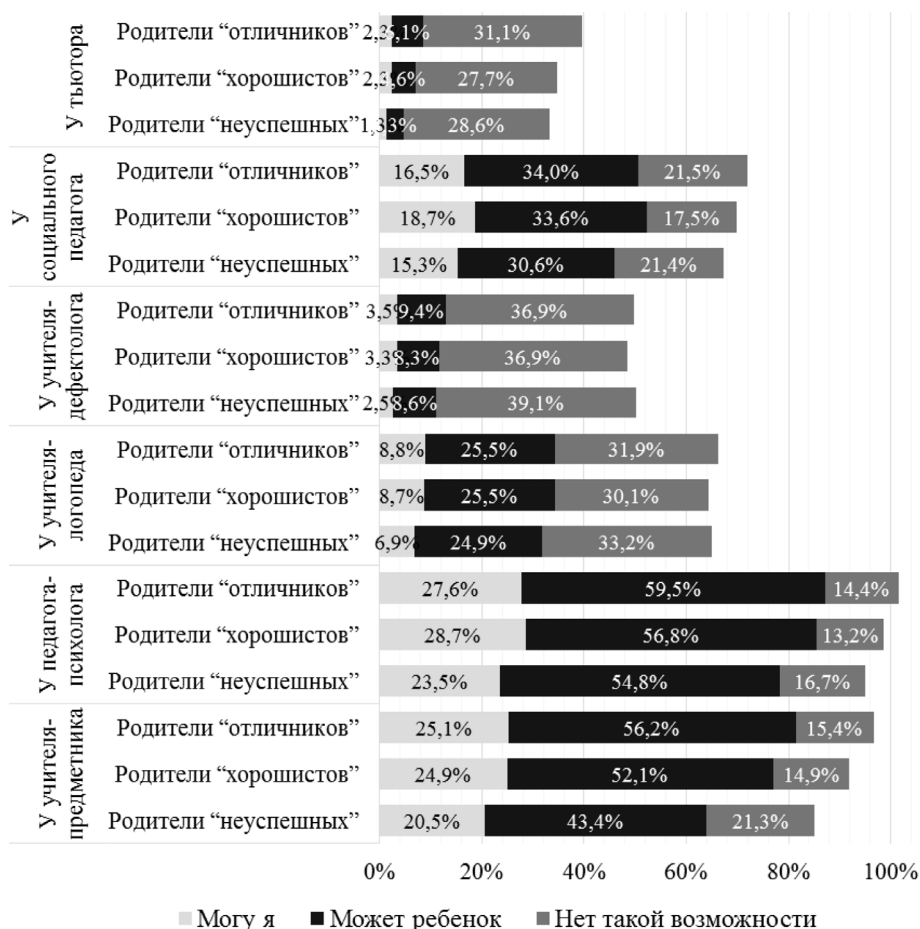


Рис. 3. Ответы родителей на вопрос «Можете ли Вы и Ваш ребенок получить в школе консультацию у специалистов?», % от числа ответивших на вопрос в каждой группе (N=11935)

помощи репетиторов. При этом ликвидация отставания в учебе является ведущей целью для каждого второго из родителей «неуспешных» школьников (56,7% от числа тех, чьи дети занимаются с частным преподавателем/репетитором). Две трети родителей «неуспешных» школьников фиксируют готовность перевести своих детей в другую школу (63,6% против 55,1% среди родителей «хорошистов» и «отличников»). Интересно, что при выборе школы для перевода у этой группы родителей на первом и втором местах оказываются варианты «Туда, где комфортные отношения между самими учениками, а также между учениками и педагогами» (30,9%) и «Туда, где учителя более заботливы и лояльны к школьникам» (23,8%). Выбор таких вариантов встречается в 1,5—2 раза чаще, чем в группах родителей «хорошистов» и «отличников». Подобная фиксация косвенным образом отражает негативную родительскую оценку психологического климата школы, в которой учится ребенок.

#### Установки и мнения учителей

Установки педагогов являются важным фактором в преодолении проблемы школьной неуспешности [29; 41]. В целом учителя достаточно оптимистичны в отношении собственных образовательных достижений школьников (рис. 4). Однако уровень неуверенности в своих силах заметно возрастает с увеличением доли неуспешных детей в школе. Наиболее ярко (трехкратное повышение) это видно на примере утверждения «Как бы я ни старался(-лась), мои ученики вряд ли покажут высокие результаты».

Среди работников академически неблагополучных школ наблюдается заметное преобладание тех, кто считает, «что учитель не должен отвечать за результаты своих учеников» (более чем в 2 раза).

Эта установка подтверждается ответами учителей на вопрос «Какие из перечисленных факторов образовательной среды в наибольшей степени влияют на образо-

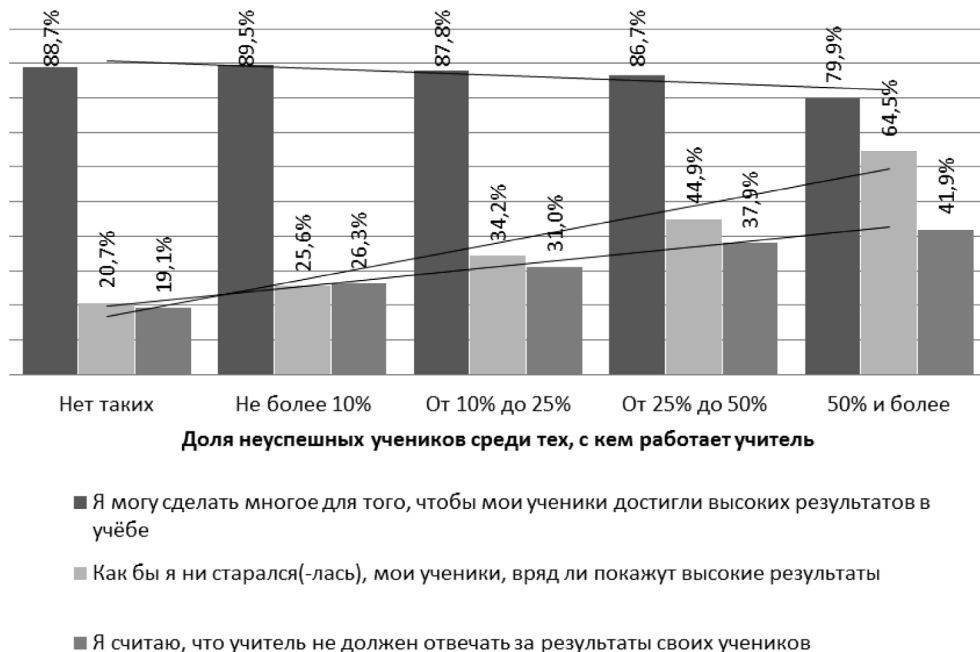


Рис. 4. Доля учителей, согласных с утверждениями (сумма ответов «Полностью согласен(-на)» и «Скорее согласен(-на)»), % от числа ответивших в каждой группе (N=8944)

вательные результаты ваших учеников?». Значимость качества преподавания в школе отметили 47,5% от всех опрошенных учителей и только 33,1% от учителей, работающих в академически неблагополучных школах. Взаимоотношения и традиции в школе для этой категории учителей также менее значимы, чем в целом по выборке (14,4% против 21,5%). Самым влиятельным фактором, по мнению всех групп учителей, является мотивация учеников и их индивидуальные усилия (77,1% по всей выборке, 77,4% среди учителей из академически неблагополучных школ).

При этом в школах с высокой долей академически неуспешных детей почти в 2 раза больше учителей, недовольных плохим контингентом, их незаинтересованностью в учебе (17,4% против 10,4% в академически благополучных школах).

Более 2/3 учителей указали, что проводят дополнительные занятия для неуспевающих школьников (рис. 5). Эти практики встречаются чаще, чем занятия с мотивированными школьниками. Каждый третий учитель занимается дополнительно с детьми с ОВЗ, каждый четвертый — с детьми из неблагопо-

лучных семей, каждый пятый — с учащимися, имеющими проблемы в поведении.

Ожидается, что в школах, где нет неуспешных школьников, дополнительных занятий по преодолению низкой академической успеваемости нет совсем (0%). Неожиданно, что в школах, где больше половины неуспешных детей, только 59,2% учителей отметили наличие таких занятий, в остальных категориях — 68—69%.

Среднее количество времени, которое учителя тратят на такие занятия, практически не различается (примерно 2,5 часа в неделю). Небольшое отличие наблюдается в оценках учителей из школ, где больше половины неуспешных детей — в среднем 3,3 часа в неделю.

Известно, что важным инструментом поддержки детей с трудностями в обучении является разработка и реализация индивидуальных планов обучения (сопровождения) [18; 40]. Данные опроса показывают, что вне зависимости от доли академически неуспешных учащихся более 60% опрошенных учителей составляют такие планы и социальные (психолого-педагогические) паспорта класса.

Педагоги, работающие в школах с высокой долей неуспешных обучающихся, испытывают наибольший дефицит навыков индивидуаль-



Рис. 5. Доля учителей, указавших, что они проводят с перечисленными категориями учащихся после уроков дополнительные индивидуальные и/или групповые занятия по преподаваемому предмету, % от числа ответивших (N=8469)



ного обучения таких детей (19,7% по сравнению с 15% по всей выборке). Этот дефицит, по оценкам учителей, занимает 6 место, но на 2 месте находятся навыки работы с учащимися, имеющими проблемы в поведении (25,3%), которые являются одним из основных факторов риска школьной неуспешности.

Возможности преодоления отмеченных дефицитов (через участие в мероприятиях по профессиональному развитию) реализовали 23,1% учителей, работающих в академически неблагополучных школах. В благополучных — почти в 2 раза меньше (12,6%).

Значимым ресурсом для учителей в работе с учащимися, имеющими трудности в обучении, считаются консультации со специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом, тьютором. Пока такие консультации не стали нормой. На вопрос: «Какие специалисты не реже 3—4 раз в течение учебного года консультируют Вас по вопросам обучения отстающих учащихся и детей с особыми образовательными потребностями?» почти половина (48%) учителей ответили «Никто из перечисленных». Среди учителей из академически неблагополучных школ такой ответ встречается в 59% анкет.

Наиболее распространенными являются консультации педагога-психолога (42,4%) и социального педагога (29,4%). У учителей, работающих с наиболее трудным контингентом, таких возможностей меньше: 30,8% отмечают возможность консультации с педагогом-психологом (против 45,9% учителей из академически благополучных школ) и 20,5% — с социальным педагогом (против 29,5%). В среднем по выборке наибольший дефицит наблюдается в возможности консультации с тьютором (только 1,7% отмечают, что у них есть такая возможность).

Распространенным в международной практике инструментом поддержки учителей, работающих со сложным контингентом, является мотивация в виде повышенного уровня оплаты труда и стимулирующих выплат [23]. Судя по результатам опроса учителей, в российских школах он используется крайне редко. За дополнительную внеурочную и индивидуальную работу с учащимися, неспособными

освоить общеобразовательную программу (не включая учащихся с ОВЗ), выплаты получают в среднем лишь 6,1% учителей. В неблагополучных школах таких учителей еще меньше — 4,9%. Это более чем в 3 раза меньше, чем за работу с высокомотивированными и одаренными детьми (20,8%). За дополнительную работу с учащимися с низкой академической успеваемостью стимулирующие выплаты получают в среднем 9,9% учителей.

Наконец, показательным является тот факт, что среди учителей, отметивших, что у них более 50% академически неуспешных учеников, доля выражающих абсолютное согласие с тем, что выбор профессии учителя стал для них ошибкой, в 3 раза выше, чем в школах, в которых нет неуспешных школьников.

### **Заключение**

Представленные в статье данные позволяют говорить о том, что уровень возможностей помощи учащимся с трудностями в обучении в целом в российских школах низкий, по крайней мере, с точки зрения соответствия объективному масштабу неуспешности и актуальности ее решения, заявленной в государственных документах. Эти возможности сокращаются по мере роста востребованности у родителей неуспевающих детей и учителей, обучающихся академически неуспешных школьников.

Родители «неуспешных» обучающихся чаще отмечают дефицит внимания школы к проблемам таких детей, отсутствие дополнительных занятий и поддержки специалистов.

Учителя, работающие в академически неблагополучных школах, реже, чем их коллеги, получают консультации специалистов (педагога-психолога и др.), чаще отмечают недостаточность навыков для преодоления проблем обучения и поведения. Для учителей не созданы полноценные условия для работы по преодолению школьной неуспешности как в части профессионального развития, так и в части мотивации.

Для учителей, работающих с неуспешными обучающимися, характерны более низкий уровень принятия ответственности за образовательные результаты учащихся и более высокий уровень недовольства выбором про-

фессии. Подобные установки, как известно из исследований [26; 35; 36; 42], сами по себе действуют как фактор, негативно влияющий на образовательные результаты.

Из всего этого можно сделать вывод о том, что психологический климат, существующий в классах и школах с высокой долей академически неуспешных детей, неблагоприятен для преодоления школьной неуспешности.

Учитывая вероятность влияния фактора социальной желательности в ответах учителей, есть основания считать, что фактические показатели распространенности практик работы с учащимися, имеющими трудности в обучении, ниже представленных в анализе.

С другой стороны, в низких оценках родителями «неуспешных» школьников установок и возможностей, предоставляемых школой, вероятно, проявляется влияние общей неудовлетворенности результатами детей, своего рода родительская фрустрация.

#### Литература

1. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68—90. DOI:10.17323/1814-9545-2018-3-68-90
2. Гошин М.Е., Пинская М.А., Григорьев Д.С. Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа // Социологические исследования. 2021. № 5. С. 70—83. DOI:10.31857/S013216250012685-6
3. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики [Электронный ресурс]. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения: 11.06.2021).
4. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmp.2019080101
5. Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 71—92. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-71-92
6. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Успешная школа и эффективная система образования: какие факторы помогают приблизиться к идеалу? По данным

Полученные результаты согласуются с данными PISA и российских исследований относительно дефицита ресурсов школ, в которых обучается большое число детей с низкими академическими результатами [10], и данными о росте уровня неудовлетворенности профессиональным выбором с увеличением доли неуспешных учеников в школе [7].

За рамками данной публикации остались характеристики семьи: установки самих родителей в отношении преодоления неуспешности ребенка, родительская вовлеченность в его образование. Эти факторы, безусловно, являющиеся значимыми в контексте преодоления неуспешности [1; 2; 16; 21; 25], что определяет перспективность исследований, ориентированных на соотнесение потенциалов «двух полюсов» — школы и семьи — и обсуждение путей создания «направленной энергии».

- исследования PISA-2015 [Электронный ресурс] // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 69—80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-shkola-i-effektivnaya-sistema-obrazovaniya-kakie-factory-pomogayut-priblizitsya-k-idealu-po-dannym-issledovaniya-pisa-2015-1> (дата обращения: 17.06.2021).
7. Константиновский Д.Л., Пинская М.А., Звягинцев Р.С. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания // Социологические исследования. 2019. № 5. С. 14—25. DOI:10.31857/S013216250004949-6
8. Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой / Капуза А.В. [и др.] // Вопросы образования. 2017. № 4. С. 10—35. DOI:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
9. Основные результаты российских учащихся в международном исследовании читательской, математической и естественнонаучной грамотности PISA-2018 и их интерпретация / Адамович К.А. [и др.] [Электронный ресурс] // Факты образования. 2019. № 2(25). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409673299.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).
10. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148—177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-effektivno-rabotayuschie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah> (дата обращения: 17.06.2021).
11. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / Пинская М.А. [и др.] // Вопросы образования.

2018. № 2. С. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
12. «Эффективные» школы: ресурсы, контингент и управленческие стратегии директоров / Пинская М.А. [и др.] // Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 44 с.
13. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA / Agasisti T. [et al.] [Электронный ресурс] // OECD working paper № 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)3&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)3&docLanguage=En) (дата обращения: 20.03.2019).
14. Building Resilient Schools in Russia: Effective Policy Strategies / Pinskaya M. [et al.] // School Leadership and Management. 2018. № 2. P. 127—144. DOI:10.1080/13632434.2018.1470501
15. Day C., Gu Q. Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times // London. 2013. 192 p. DOI:10.4324/9780203578490
16. Driessen G., Smit F., Sleegers P. Parental Involvement and Educational Achievement [Электронный ресурс] // British Educational Research Journal. 2005. Vol. 31. № 4. P. 509—532. DOI:10.1080/01411920500148713
17. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre [Электронный ресурс] // OECD iLibrary. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2018\\_9789264301528-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2018_9789264301528-en) (дата обращения: 13.06.2021).
18. Educational Support and Guidance [Электронный ресурс] // Eurydice. 2019. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-79\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-79_en) (дата обращения: 13.06.2021).
19. Effective Teacher Policies: Insights from PISA [Электронный ресурс] // OECD. 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm> (дата обращения: 13.06.2021).
20. Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All [Электронный ресурс] // OECD iLibrary. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all\\_9789264273238-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all_9789264273238-en) (дата обращения: 13.06.2021).
21. Epstein J. Connections Count: Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools // Principal Leadership. 2007. Vol. 8. № 2. P. 16—22.
22. Equity and Quality in Education [Электронный ресурс] // OECD Asia Society. 2012. URL: [https://asiasociety.org/sites/default/files/equity-and-quality-in-education\\_0.pdf](https://asiasociety.org/sites/default/files/equity-and-quality-in-education_0.pdf) (дата обращения: 13.06.2021).
23. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [Электронный ресурс] // OECD Publishing. 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en
24. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility [Электронный ресурс] // OECD. 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm> (дата обращения: 13.06.2021).
25. Fan X. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis // Journal of Experimental Education. 2001. Vol. 70. № 1. P. 27—61. DOI:10.1080/00220970109599497
26. Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children / Rutter M. et al. 1979. [Электронный ресурс] // URL: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=j\\_7FcLrSrEQC&oi=fnd&pg=PP9&ots=IMirTTDFcl&sig=EyclG4UhP07h2oof1hErwoeWsrq&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=j_7FcLrSrEQC&oi=fnd&pg=PP9&ots=IMirTTDFcl&sig=EyclG4UhP07h2oof1hErwoeWsrq&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (дата обращения: 20.03.2019).
27. Gamazo A., Martinez-Abad F. An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.575167
28. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis / Gamazo A. [et al.] // Revista de Educacion. 2017. № 379. P. 56—78. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
29. Good T.L. Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions [Электронный ресурс] // SAGE journals. 1987. Vol. 38. № 4. P. 32—47. DOI:10.1177/002248718703800406
30. Goodwin B. Raising the Achievement of Low-Performing Students. Policy Brief [Электронный ресурс] // Mid-Continent Research for Education and Learning. 2000. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442807.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).
31. Kim K.R., Seo E.H. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis // Social Behavior and Personality: an international journal. 2018. Vol. 46. № 4. P. 529—540. DOI:10.2224/sbp.6554
32. MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement // International Journal of Leadership in Education. 2009. Vol. 12. № 1. P. 73—84. DOI:10.1080/13603120701576241
33. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed [Электронный ресурс] // OECD iLibrary. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii\\_b5fd1b8f-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-ii_b5fd1b8f-en) (дата обращения: 13.06.2021).
34. PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования [Электронный ресурс]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4\\_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf) (дата обращения: 11.06.2021).
35. Proctor C.P. Teacher Expectations: A Model for School Improvement // The Elementary School Journal. 1984. Vol. 84. № 4. P. 468—481.

36. Reynolds D., Teddlie C. The International Handbook of School Effectiveness Research. London, 2000. DOI:10.4324/9780203454404
37. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research [Электронный ресурс] // London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995. 39 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf> (дата обращения: 13.06.2021).
38. School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy? / Chapman C. [et al.] // London. 2012. 312 p. DOI:10.4324/9780203136553
39. School Psychological Practice with Students from Socio-economically Disadvantaged Backgrounds / Thielking M. [et al.] // Handbook of Australian School Psychology. 2017. P. 553—574. DOI:10.1007/978-3-319-45166-4\_28
40. Special Education Needs Provision within Mainstream Education [Электронный ресурс] // Eurydice. 2019. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en) (дата обращения: 13.06.2021).
41. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level / Caprara G.V. [et al.] // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. № 6. P. 473—490. DOI:10.1016/j.jsp.2006.09.001
42. Wang S., Rubie-Davies C.M., Meissel K. A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // Educational Research and Evaluation. Vol 24. № 3—5. DOI:10.1080/13803611.2018.1548798
43. Yeager D., Walton G., Cohen G.L. Addressing Achievement Gaps with Psychological Interventions [Электронный ресурс] // SAGE journals. 2013. Vol. 94. № 5. P. 62—65. DOI:10.1177/003172171309400514

## References

1. Goshin M.E., Mertsalova T.A. Tipy roditel'skogo uchastiya v obrazovanii, sotsial'no-ekonomicheskii status sem'i i rezul'taty obucheniya [Types of Parental Involvement in Education, Socio-Economic Status of the Family and Students' Academic Results]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2018. № 3. P. 68—90. DOI:10.17323/1814-9545-2018-3-68-90
2. Goshin M.E., Pinskaya M.A., Grigor'ev D.S. Formy uchastiya roditeli v obrazovanii detei v shkolakh raznogo tipa [Forms of parental participation in education in different types of schools]. *Sotsiologicheskoe issledovaniya = Sociological Studies*, 2021. № 5. P. 70—83. DOI:10.31857/S013216250012685-6
3. Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya. Doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vyssei shkoly ekonomiki [Elektronnyi resurs] [12 Solutions for a New Education: Report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (Accessed 11.06.2021).
4. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspeshnosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Elektronnyi resurs] [Western European experience of overcoming school failure and input from this experience in Russian education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101
5. Klyachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. Uspeshnost' i neuspeshnost' shkol'nikov: ozhidaniya roditeli, otsenka uchitelei [Success and Failure of School Students: Parental Expectations and Teachers' Perceptions]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2019, no. 4, pp. 71—92. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-71-92
6. Kovaleva G.S., Loginova O.B. Uspeshnaya shkola i effektivnaya sistema obrazovaniya: kakie faktory pomogayut priblizit'sya k idealu? Po dannym issledovaniya PISA-2015 [Elektronnyi resurs] [Successful school and effective education system: what factors help to approach the ideal? (According to the PISA-2015 study)]. *Pedagogicheskie izmereniya = Pedagogical measurements*, 2017, no. 2, pp. 69—80. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uspeshnaya-shkola-i-effektivnaya-sistema-obrazovaniya-kakie-faktory-pomogayut-priblizitsya-k-idealu-po-dannym-issledovaniya-pisa-2015-1> (Accessed 17.06.2021).
7. Konstantinovskii D.L., Pinskaya M.A., Zvyagintsev R.S. Professional'noe samochuvstvie uchitelei: ot entuziazma do vygoraniya [Professional Health of Teachers: from Enthusiasm to Burnout]. *Sotsiologicheskoe issledovaniya = Sociological Studies*, 2019, no. 5, pp. 14—25. DOI:10.31857/S013216250004949-6
8. Obrazovatel'nye rezul'taty i sotsial'noe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz' s obrazovatel'noi politikoi [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies]. Kapuza A.V., Kersha Yu.D., Zakharov A.B., Khavenson T.E. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2017, no. 4, pp. 10—35. DOI:10.17323/1814-9545-2017-4-10-35
9. Osnovnye rezul'taty rossiiskikh uchashchikhsya v mezhdunarodnom issledovanii chitatel'skoi, matematicheskoi i estestvennonauchnoi gramotnosti PISA-2018 i ikh interpretatsiya [Russia results in math, reading, and science in PISA 2018 and what they say about education in the country]. Adamovich K.A., Kapuza A.V., Zakharov A.B., Frumin I.D. [Elektronnyi resurs]. *Fakty obrazovaniya = Facts of education*, 2019, no. 2(25). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/409673299.pdf> (Accessed 13.06.2021).

10. Pinskaya M.A., Kosaretskii S.G., Frumin I.D. Shkoly, effektivno rabotayushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh [Schools that work effectively in complex social contexts]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2011, no. 4, pp. 148—177. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkoly-effektivno-rabotayushchie-v-slozhnyh-sotsialnyh-kontekstah> (Accessed 17.06.2021).
11. Poverkh bar'erov: issleduem rezilientnye shkoly [Over the barriers: we study resilient schools]. Pinskaya M.A., Khavenson T.E., Kosaretskii S.G., Zvyagintsev R.S., Mikhailova A.M., Chirkina T.A. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2018, no. 2, pp. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
12. «Effektivnye» shkoly: resursy, kontingent i upravlencheskie strategii direktorov [“Effective” schools: resources, contingent and managerial strategies of principals]. Pinskaya M.A., Derbishir N.S., Bysik N.V., Kosaretskii S.G. *Informatsionnyi byulleten' [Information Bulletin]*. Moscow: HSE, 2017. 44 p.
13. Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. Agasisti T. [et al.] [Elektronnyi resurs]. OECD working paper. № 167. [Paris]: OECD, 2018. 40 p. URL: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)3&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)3&docLanguage=En) (Accessed 20.03.2019).
14. Building Resilient Schools in Russia: Effective Policy Strategies. Pinskaya M. [et al.]. *School Leadership and Management*, 2018, no. 2, pp. 127—144. DOI:10.1080/13632434.2018.1470501
15. Day C., Gu Q. Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. London, 2013. 192 p. DOI:10.4324/9780203578490
16. Driessen G., Smit F., Slegers P. Parental Involvement and Educational Achievement [Elektronnyi resurs]. *British Educational Research Journal*, 2005. Vol. 31, no. 4, pp. 509—532. DOI:10.1080/01411920500148713
17. Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre [Elektronnyi resurs]. OECD *iLibrary*. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2018\\_9789264301528-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2018_9789264301528-en) (Accessed 13.06.2021).
18. Educational Support and Guidance [Elektronnyi resurs]. *Eurydice*, 2019. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-79\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-79_en) (Accessed 13.06.2021).
19. Effective Teacher Policies: Insights from PISA [Elektronnyi resurs]. OECD, 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/effective-teacher-policies-9789264301603-en.htm> (Accessed 13.06.2021).
20. Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All [Elektronnyi resurs]. OECD *iLibrary*. URL: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all\\_9789264273238-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/empowering-and-enabling-teachers-to-improve-equity-and-outcomes-for-all_9789264273238-en) (Accessed 13.06.2021).
21. Epstein J. Connections Count: Improving Family and Community Involvement in Secondary Schools. *Principal Leadership*, 2007. Vol. 8, no. 2, pp. 16—22.
22. Equity and Quality in Education [Elektronnyi resurs]. OECD *Asia Society*. 2012. URL: [https://asiasociety.org/sites/default/files/equity-and-quality-in-education\\_0.pdf](https://asiasociety.org/sites/default/files/equity-and-quality-in-education_0.pdf) (Accessed 13.06.2021).
23. Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools [Elektronnyi resurs]. OECD *Publishing*, 2012. DOI:10.1787/9789264130852-en
24. Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility [Elektronnyi resurs]. OECD, 2018. URL: <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234-en.htm> (Accessed 13.06.2021).
25. Fan X. Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *Journal of Experimental Education*, 2001. Vol. 70, no. 1, pp. 27—61. DOI:10.1080/00220970109599497
26. Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children. Rutter M. et al. 1979. [Elektronnyi resurs]. URL: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=j\\_7FclrSrEQC&oi=fnd&pg=PP9&ots=IMirTTDFcL&sig=EyclG4UhP07h2oof1hErwoEWsrg&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=j_7FclrSrEQC&oi=fnd&pg=PP9&ots=IMirTTDFcL&sig=EyclG4UhP07h2oof1hErwoEWsrg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Accessed 20.03.2019).
27. Gamazo A., Martinez-Abad F. An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques [Elektronnyi resurs]. *Frontiers in Psychology*, 2020. DOI:10.3389/fpsyg.2020.575167
28. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. Gamazo A. [et al.]. *Revista de Educacion*, 2017, no. 379, pp. 56—78. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
29. Good T.L. Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions [Elektronnyi resurs]. *SAGE journals*, 1987. Vol. 38, no. 4, pp. 32—47. DOI:10.1177/002248718703800406
30. Goodwin B. Raising the Achievement of Low-Performing Students. Policy Brief [Elektronnyi resurs]. *Mid-Continent Research for Education and Learning*, 2000. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442807.pdf> (Accessed 13.06.2021).
31. Kim K.R., Seo E.H. The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2018. Vol. 46, no. 4, pp. 529—540. DOI:10.2224/sbp.6554
32. MacNeil A.J., Prater D.L., Busch S. The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 2009. Vol. 12, no. 1, pp. 73—84. DOI:10.1080/13603120701576241
33. PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed [Elektronnyi resurs]. OECD *iLibrary*. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018->

- results-volume-ii\_b5fd1b8f-en (Accessed 13.06.2021).
34. PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования [Elektronnyi resurs]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4\\_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf) (Accessed 11.06.2021).
35. Proctor C.P. Teacher Expectations: A Model for School Improvement. *The Elementary School Journal*, 1984. Vol. 84, no. 4, pp. 468—481.
36. Reynolds D., Teddlie C. The International Handbook of School Effectiveness Research. London, 2000. DOI:10.4324/9780203454404
37. Sammons P., Hillman J., Mortimore P. Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research [Elektronnyi resurs]. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995. 39 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf> (Accessed 13.06.2021).
38. School Effectiveness and Improvement Research, Policy, and Practice: Challenging the Orthodoxy? Chapman C. [et al.]. London, 2012. 312 p. DOI:10.4324/9780203136553
39. School Psychological Practice with Students from Socio-economically Disadvantaged Backgrounds. Thielking M. [et al.]. *Handbook of Australian School Psychology*, 2017, pp. 553—574. DOI:10.1007/978-3-319-45166-4\_28
40. Special Education Needs Provision within Mainstream Education [Elektronnyi resurs]. *Eurydice*, 2019. URL: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/special-education-needs-provision-within-mainstream-education_en) (Accessed 13.06.2021).
41. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Caprara G.V. [et al.]. *Journal of School Psychology*, 2006. Vol. 44, no. 6, pp. 473—490. DOI:10.1016/j.jsp.2006.09.001
42. Wang S., Rubie-Davies C.M., Meissel K. A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*. Vol 24, no. 3—5. DOI:10.1080/13803611.2018.1548798
43. Yeager D., Walton G., Cohen G.L. Addressing Achievement Gaps with Psychological Interventions [Elektronnyi resurs]. *SAGE journals*, 2013. Vol. 94, no. 5, pp. 62—65. DOI:10.1177/003172171309400514

### Информация об авторах

Косарецкий Сергей Геннадьевич, кандидат психологических наук, директор Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

Мерцалова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: [tmertsalova@hse.ru](mailto:tmertsalova@hse.ru)

Сенина Наталья Андреевна, стажер-исследователь Центра общего и дополнительного образования им. А.А. Пинского, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: [nsenina@hse.ru](mailto:nsenina@hse.ru)

### Information about the authors

Sergei G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Director of the Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, National Research University Higher School of Economics, Institute of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: [skosaretski@hse.ru](mailto:skosaretski@hse.ru)

Tatyana A. Mertsalova, PhD in Pedagogy, Leading Expert, Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, National Research University Higher School of Economics, Institute of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1482-1988>, e-mail: [tmertsalova@hse.ru](mailto:tmertsalova@hse.ru)

Natalia A. Senina, Research Assistant, Pinsky Centre of General and Extracurricular Education, National Research University Higher School of Economics, Institute of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-3864>, e-mail: [nsenina@hse.ru](mailto:nsenina@hse.ru)

Получена 01.10.2021

Принята в печать 19.11.2021

Received 01.10.2021

Accepted 19.11.2021