Public Disclosure Authorized

Public Disclosure Authorized

ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ДОКЛАДОВ ГРУППЫ ВСЕМИРНОГО БАНКА

ДОКЛАД О МИРОВОМ РАЗВИТИИ 2018 (Перевод на русский язык)

ОБУЧЕНИЕ

ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВ

ГРУППА ВСЕМИРНОГО БАНКА

ОБУЧЕНИЕ

ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВ

ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ДОКЛАДОВ ГРУППЫ ВСЕМИРНОГО БАНКА

ДОКЛАД О МИРОВОМ РАЗВИТИИ 2018 (Перевод на русский язык)

ОБУЧЕНИЕ

ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВ

ГРУППА ВСЕМИРНОГО БАНКА

© 2018 Международный банк реконструкции и развития / Всемирный банк
1818 H Street NW, Washington, DC 20433
Телефон: 202-473-1000; Веб-сайт: www.worldbank.org

Некоторые права сохранены

1 2 3 4 21 20 19 18

Оригинальная версия данной работы была опубликована Всемирным банком на английском языке как *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.* В случае обнаружения расхождений, просьба руководствоваться оригинальной версией.

Настоящий документ подготовлен сотрудниками Всемирного банка с использованием материалов из внешних источников. Содержащиеся в нем выводы, толкования и заключения могут не отражать мнения Всемирного банка, его Совета исполнительных директоров или правительств представляемых ими стран. Всемирный банк не гарантирует точности сведений, содержащихся в настоящем документе. Границы, цвета, названия и иная информация, указанная на картах, содержащихся в настоящем документе, не являются выражением мнения Всемирного банка относительно правового статуса какой-либо территории или поддержки, или признания таких границ.

Ничто в настоящем документе не является и не может считаться ограничением или отказом от привилегий и иммунитетов Всемирного банка, которые в полном объеме особо сохраняются за Банком.

Права и разрешения

Настоящий документ предоставляется по лицензии Creative Commons Attribution 3.0 IGO license (CC BY 3.0 IGO) http:// creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo. В соответствии с лицензией Creative Commons Attribution, разрешается свободно копировать, распространять, передавать и перерабатывать данный документ, в том числе в коммерческих целях, с соблюдением следующих условий:

Атрибуция—При цитировании просим указывать источник следующим образом: Всемирный банк. 2018 год. Доклад о мировом развитии 2018: «Обучение для реализации образовательных перспектив.». Вашингтон, округ Колумбия: Всемирный банк. doi:10.1596/978-1-4648-1379-5. Лицензия: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

Переводы—Если вы осуществили перевод данного документа, просим дополнить сведения об атрибуции следующей оговоркой: Данный перевод не был осуществлен Всемирным банком, и его не следует считать официальным переводом документа Всемирного банка. Всемирный банк не несет ответственности за содержание данного перевода или любые имеющиеся в нем ошибки.

Переработка—Если вы осуществили переработку данного документа, просим дополнить сведения об атрибуции следующей оговоркой: Данный материал является переработкой исходного документа, подготовленного Всемирным банком. Содержащиеся в данном материале взгляды и мнения принадлежат исключительно его автору (авторам) и не высказываются с одобрения Всемирного банка.

Части содержания, принадлежащие третьим лицам—Различные компоненты содержания данного документа не обязательно принадлежат Всемирному банку. В связи с этим Всемирный банк не может гарантировать, что использование какого-либо принадлежащего третьим лицам отельного компонента или части содержания данного документам не будет нарушать права таких третьих лиц. Риск предъявления претензий вследствие такого нарушения возлагается исключительно на вас. Если вы желаете повторно использовать какой-либо компонент данного документа, вам следует определить, необходимо ли для такого повторного использования разрешение, и получить такое разрешение у обладателя авторских прав. Примеры таких компонентов включают таблицы, рисунки и изображения, но не ограничиваются ими.

Все запросы относительно прав и лицензий следует направлять в Издательский отдел Всемирного банка, Группа Всемирного банка: World Bank Publications, The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; электронная почта: pubrights@ worldbank.org.

ISSN, ISBN, e-ISBN, and DOI:

В мягком переплете
ISSN: 0163-5085 (English)
ISBN: 978-1-4648-1379-5
e-ISBN: 978-1-4648-1380-1
DOI: 10.1596/978-1-4648-1379-5

Оформление обложки: Курт Нейдермайер, Niedermeier Design, Сиэтл, Вашингтон.

Внутренний дизайн документа: Джордж Коккинидис, Design Language, Бруклин, Нью-Йоррк, and Курт Нейдермайер, Niedermeier Design, Сиэтл, Вашингтон.

Содержание

xiii *Предисловие*

xvi *Выражение признательности*

xxi *Список сокращений*

1 Обзор: Обучение для реализации образовательных перспектив

5 Три измерения кризиса обучения

20 Как реализовать образовательный потенциал: три группы политических мер

36 Обучение для реализации образовательных перспектив

49 Часть I: Образовательные перспективы

50 Глава 1: Посещение школы, обучение и образовательные перспективы

50 Образование как свобода

51 Образование расширяет личные свободы

55 Образование приносит пользу всему обществу

58 Обучение и перспективы образования

75 Часть II: Кризис обучения

76 Глава 2: Великая экспансия школьного образования – и те, кто остался в стороне

76 Большинство детей имеют доступ к базовому образованию

78 Бедность, гендерная и этническая принадлежность, инвалидность, и место проживания объясняют большинство оставшихся различий в школьном образовании

83 Для бедных родителей обучение требует компромиссов

89 *В центре внимания 1: Природа обучения*

93 Глава 3: Множественные проявления кризиса обучения

93 Очень многие не получают знаний в школе

101 Бедные дети имеют наименьшие возможности для обучения, что оказывает наиболее негативное влияние на их жизни

102 Что является причиной кризиса обучения?
116 В центре внимания 2: Бедность препятствует биологическому развитию и мешает обучению

120 Глава 4: Чтобы серьезно относиться к обучению, нужно начать с его измерения
120 Кризис обучения часто скрыт, но измерение делает его видимым
121 Показатели, использующиеся для обучения, направляют действия
124 Показатели результатов обучения, побуждают к действиям
126 Необходимо выбирать показатели обученности исходя из потребностей страны
127 Ограничат ли показатели обученности представление о целях образования?
128 Шесть советов по эффективному измерению результатов обучения
136 В центре внимания 3: Многомерность навыков

141 Часть III: Инновации и данные для обучения

142 В центре внимания 4: Познание процесса обучения
148 Глава 5: Обучение невозможно без подготовленных, мотивированных учащихся
149 Инвестирование в раннее развитие готовит детей к школе
155 Предоставление необходимой помощи может способствовать тому, что дети будут посещать школу, но не является гарантией того, что дети будут учиться
158 Компенсирующее обучение может подготовить учащихся к дальнейшему обучению и профессиональной подготовке

175 Глава 6: Имеют значение как квалификация, так и мотивация учителей (хотя многие системы образования действуют так, как будто это не так)
176 Большинство видов подготовки учителей не эффективны, но некоторые подходы все же работают
179 Оказание помощи учителям в преподавании на уровне ученика доказало свою эффективность
182 Мотивация и меры по стимулированию учителей имеют значение, даже при ограниченных ресурсах

194 Глава 7: Все остальное должно усилить взаимодействие учителя и учащегося
195 Технологические инициативы улучшают обучение – но только в том случае, если они укрепляют взаимоотношения учитель-учащийся
198 Предоставление других ресурсов помогает привести учащихся в школу, но способствует обучению только в том случае, если эти ресурсы направлены на преподавание и обучение

199 Руководство и управление школой играют решающую роль, а привлечение сообществ может помочь решить проблемы стимулирования и недостатка информации, но только в том случае, если у сообществ будет соответствующий потенциал

207 Глава 8: Необходимо опираться на основы, связывая обучение навыкам с профессиональной деятельностью

208 Организация обучения на рабочем месте может помочь молодым людям развить навыки, но лишь немногие этим пользуются

210 Краткосрочная профессиональная подготовка предоставляет возможности, но большинство программ не могут обеспечить их осуществление

211 ТПОП может подготовить молодых людей к трудовой деятельности, однако раннее вовлечение в ТПОП может ограничивать карьерный рост

212 Успешные программы профессиональной подготовки имеют несколько общих характеристик

222 В центре внимания 5: Технологии изменяют мир труда: что это значит для обучения?

227 Часть IV: Обеспечить работу системы для обучения в масштабе

228 Глава 9: Системы образования не направлены на обучение

229 Бессистемность и несогласованность препятствуют обучению

235 Трудно обеспечить согласованность системы образования с зцелью ориентации на обучение из-за технических трудностей

246 В центре внимания 6: Тратить больше или тратить эффективнее – или и то, и другое?

254 Глава 10: Нездоровая политика приводит к несогласованности системы

254 Нездоровая политика может усилить несбалансированность в системах образования

256 Большое количество участников и интересов: разбалансирование системы на каждом этапе политического цикла

262 Ловушки в виде низкого уровня подотчетности и обучения

268 Глава 11: Как избежать ловушек низкого качества обучения

269 Улучшить качество информации

273 Создать коалиций и укрепить меры по мотивации

279 Способствовать инновациям и гибкости

285 Как внешние субъекты могут поддержать инициативы по улучшению обучения?

Вставки

1.1	52	Посещение школы как способ формирования человеческого капитала или как сигнальное устройство?
1.2	59	Образование не может сделать это в одиночку
1.3	63	Сопоставление достижений между странами и экономиками — годы обучения, скорректированные на уровень обучения
2.1	80	Доступ запрещен: последствия нестабильности, конфликтов и насилия
3.1	96	Те, кто не научился читать к концу 2 класса, испытывают трудности в преодолении отставания
3.2	97	Гендерные различия в обучении зависят от предмета
3.3	107	Учителя могут считать оправданными недостаточный уровень своих усилий
4.1	122	Качественные измерения обучения проливают свет на все элементы системы образования
4.2	129	Глобальная система показателей обученности?
5.1	154	Дошкольное образование готовит детей младшего возраста к школе
5.2	156	Сообщества могут использовать большое количество часов, проводимых вне класса, чтобы повысить уровень обучения
5.3	159	Предоставление информации по успеваемости детей в школе может помочь родителям мотивировать своих детей
6.1	177	Картина в сфере повышения квалификации учителей
6.2	177	Что работает в программах подготовки учителей?
6.3	179	Установить контакт с учащимися на их родном языке
6.4	183	Использование диагностических данных для улучшения обучения в Латинской Америке
6.5	183	Увеличивает ли рост заработной платы учителей их мотивацию?
6.6	185	Один из факторов, мешающих преподаванию: плохие условия труда
7.1	200	Подготовка лучших руководителей школ на Ямайке
9.1	231	Все дело в системах (образования)
9.2	233	Ориентация всех элементов на эффективное преподавание в Шанхае
9.3	236	Могут ли частные школы быть ориентированы на «обучение для всех»?
10.1	257	Как профсоюзы учителей влияют на обучение?
10.2	259	Как политика может сорвать процесс обучения в странах, затронутых конфликтами
11.1	270	Использование информации для согласования мер по мотивации учителей с обучением на примере Бразилии
11.2	272	Оценки результатов обучения, проведенные гражданами, привели к повышению уровня информированности о кризисе обучения в Южной Азии и странах Африки к югу от Сахары
11.3	275	Использование юридической системы для оказания давления с целью проведения изменений
11.4	276	Использование «лабораторий» для создания коалиций для обучения
11.5	277	Инициаторы реформ в Чили провели постепенное согласование изменений путем переговоров
11.6	281	Передовые школы на Западном берегу реки Иордан и секторе Газа предлагают несколько уроков
11.7	282	Бурунди улучшила качество образовательных услуг путем итерации и адаптации

Рисунки

O.1	6	Проблемы в обучении начинаются рано
O.2	7	В некоторых странах, 75-й процентиль участников исследования PISA показывает результаты хуже, чем 25-й процентиль среднего показателя по ОЭСР
O.3	8	Дети из бедных семей в Африке обычно получают гораздо меньше знаний
O.4	9	Зачастую учащиеся получают мало знаний из года в года, а недостатки раннего обучения усиливается с течением времени
O.5	10	Процент учащихся начальной школы, достигающих порога минимально необходимого уровня обучения, зачастую является низким
O.6	11	Дети из обеспеченных и городских семей чаще оканчивают школу, но гендерные различия больше зависят от контекста
O.7	12	Почему не происходит обучение: четыре непосредственных фактора, которые ему препятствуют
O.8	13	По мере взросления увеличиваются социально-экономические пробелы в когнитивных достижениях – даже в дошкольные годы
O.9	14	В Африке учителя часто отсутствуют в школе или на уроках, находясь при этом в школе
O.10	15	Низкий управленческий потенциал в школах в странах с низким и средним уровнем доходов
O.11	16	Технические и политические факторы препятствуют ориентации школ, учителей и семей на обучение
O.12	22	Многие страны не располагают всей необходимой информацией о результатах обучения
O.13	25	Страны, демонстрирующие низкие показатели, не сталкиваются с резкими дилеммами между результатами обучения и другими результатами образования
O.14	27	Все гораздо сложнее, чем выглядит: люди предпринимают действия, реагируя на выбор других людей в рамках всей системы
O.15	35	Системность и связность, нацеленные на обучение
1.1	52	Более продолжительное школьное образование ведет к увеличению заработка
1.2	53	В США уровень смертности ниже у взрослых с более высоким уровнем образования
1.3	57	Люди с высшим образованием придерживаются более глубоких убеждений относительно важности демократии
1.4	61	Уровень обучения значительно варьируется в разных странах; в 6 из 10 оцениваемых стран, только половина или меньше детей, заканчивающих начальную школу, умеет читать
1.5	62	Для экономического роста важно обучение
1.6	62	Повышение уровня обучения принесет значительные экономические выгоды
B1.3.1	64	Между количеством лет обучения, скорректированным на уровень обучения, и количеством лет, фактически проведенных в школе, может наблюдаться большой разрыв
2.1	77	В развивающихся странах произошел быстрый рост показателя охвата школьным образованием
2.2	78	Большинство населения мира, не получившего даже начального образования, находится в Южной Азии, но схожие показатели наблюдаются и в странах Африки к югу от Сахары
2.3	79	Национальный доход коррелирует с разрывом в показателях окончания начальной и первой ступени средней школы
2.4	80	Страны с более низким уровнем доходов стремительно расширяют доступность среднего образования, в то время как большая часть их населения еще не окончила начальную школу
2.5	81	Дети из обеспеченных и городских семей чаще оканчивают школу, но гендерные разрывы больше зависят от контекста

2.6	82	Множественные формы изоляции: девочки из бедных семей часто демонстрируют самый низкий уровень образовательных достижений
S1.1	90	Развитие синапсов на протяжении первых 20 лет жизни
3.1	94	Большинство учащихся 6 класса в Западной и Центральной Африке не обладают достаточным уровнем знаний по чтению и математике
3.2	94	Большинство учащихся 6 класса в южной и Восточной Африке не обладают достаточным уровнем знаний по математике, и некоторые страны также демонстрируют низкие результаты по чтению
3.3	95	Результаты обучения существенно ниже у бедных детей из Латинской Америки
B3.2.1	97	Девочки превосходят мальчиков по чтению во всех странах и экономиках, но мальчики обычно демонстрируют более высокие результаты по математике и естествознанию
3.4	99	Результаты обучения значительно варьируются в разных странах и экономиках – в некоторых странах результаты участников 75-го процентиля исследования PISA хуже результатов 25-го процентиля среднего показателя по ОЭСР
3.5	100	Страны со средним уровнем доходов, как правило, демонстрируют более низкий уровень грамотности, чем страны с высоким уровнем доходов (HICs)
3.6	101	Во многих развивающихся странах существует низкий уровень читательской грамотности
3.7	102	Социально-экономический статус семьи оказывает существенное влияние на средние баллы учащихся, полученные в рамках PISA
3.8	103	Непосредственные детерминанты образования
3.9	103	С возрастом увеличиваются социально-экономические различия в когнитивных достижениях – даже в дошкольные годы
3.10	106	Теряется много времени, официально выделенного для преподавания
B3.3.1	107	Представления учителей об их деятельности и ее результатах
3.11	107	Выплаты персоналу составляют наибольшую долю государственных расходов на образование
3.12	108	Низкий управленческий потенциал в школах в странах с низким и средним уровнем доходов
S2.1	117	Тяжелая депривация влияет на структуру и функции мозга с ранних лет жизни
S2.2	118	Риск и защитные факторы влияют на траектории развития
4.1	126	В отношении большинства детей, живущих не в странах с высоким доходом, отсутствуют сопоставимые на международном уровне данные по обучению
4.2	128	Страны, демонстрирующие низкие показатели, не сталкиваются с острыми дилеммами между результатами обучения и другими результатами образования
S3.1	137	Когнитивные, социально-эмоциональные и технические навыки взаимодействуют между собой
S4.1	142	Количество экспериментальных и квази- экспериментальных исследований инициатив, направленных на улучшение обучения, выросло как на дрожжах в последние десятилетия
S4.2	144	Все гораздо сложнее, чем выглядит: люди предпринимают действия, реагируя на выбор других людей в рамках всей системы

5.1	151	Инвестиции в программы высокого качества в раннем детском возрасте приносят свои плоды
5.2	152	Тяжелая депривация может нарушить развитие мозга
5.3	155	Комплексные программы, предоставляемые в течение первых лет жизни, играют важную роль в надлежащем развитии ребенка
5.4	157	Что происходит, когда обучение становится бесплатным? Данные восьми стран
5.5	158	Не все системы образования одинаково эффективны, но даже наименее эффективные предоставляют обучения для некоторых учащихся
5.6	160	Каждый идет своим путем в получении образования
5.7	160	Работники с более высоким уровнем грамотности чаще становятся «белыми воротничками»
6.1	179	Только небольшая часть учащихся не отстает от учебной программы
6.2	184	Потенциальные инженеры обычно демонстрируют более высокие результаты в тестах PISA, чем потенциальные учителя
7.1	196	Информационные и коммуникационные технологии оказывают неоднозначное влияние на обучение
7.2	199	Школы существенно различаются по качеству управления
8.1	209	Лишь немногие получают выгоды от обучения на рабочем месте, а те кто их получает, уже имеют более высокий уровень грамотности или образования
8.2	212	Большинство учащихся приступают к обучению по программам профессионального образования в старших классах средней школы
S5.1	223	За последнее десятилетие значительно возросло использование технологий, но в некоторых странах оно остается низким
9.1	230	Технические и политические барьеры отдаляют системы образованияс от достижения цели обучения
9.2	232	Простые взаимосвязи между расходами на образование и обучением являются слабыми
B9.3.1	239	В Бангладеш существует 11 различных видов негосударственных поставщиков образовательных услуг пре-среднего уровня
S6.1	247	Правительства выделяют большую часть своих бюджетов на образование
S6.2	248	Взаимосвязь между изменением уровня государственных расходов на образование и обучением учашихся зачастую является слабой
10.1	257	Противоположные интересы отвлекают внимание от целей образования
B10.1.1	258	Разнообразие профсоюзных организаций в разных странах
10.2	262	Взаимозависимости характеризуют взаимоотношения между учителями и политиками
11.1	269	Математическая грамотность в младшей школе в Англии значительно увеличилась
B11.5.1	277	Показатели по чтению в Чили улучшились
11.2	280	Проблемно-ориентированная итеративная адаптация является залогом успешных реформ
11.3	284	Изменения уровня расходов на образование в Филиппинах отражают изменения более широкого экономического и политического контекста
11.4	286	Большинство источников финансирования системы образования являются внутристрановыми, однако международные источники финансирования важны для стран с низким уровнем доходов

Карта

B6.3.1 180 Лингвистическое разнообразие во всем мире

Таблицы

O.1 17 Связанность и системность имеют значение

O.2 18 Многочисленные интересы руководят действиями заинтересованных сторон системы образования

1.1 51 Примеры преимуществ, которые дает образование

1.2 56 Более продолжительное школьное образование ведет к повышению активности в голосовании

3.1 105 Немногие учителя достигают минимального порогового уровня грамотности по результатам оценок знаний

5.1 150 Модели поведения человека могут служить руководством для улучшения уровня подготовки учащегося: некоторые примеры

6.1 176 Модели поведения человека могут служить руководством для улучшения преподавания: некоторые примеры

7.1 195 Модели поведения человека могут служить руководством для повышения эффективности школьных ресурсов и управления: некоторые примеры

B9.3.1 236 Частные поставщики образовательных услуг составляют значительную долю в школьном образовании

S6.1 250 Распространено неравенство в уровне государственных расходов на образование

11.1 273 Принципы для извлечния максимальной выгоды из информации и различные роли, которые могут брать на себя участники процесса

11.2 274 Принципы создания эффективных коалиций и различные роли, которые могут брать на себя участники процесса

11.3 283 Принципы по стимулированию масштабных инноваций и различные роли, которые могут брать на себя участники процесса

Предисловие

Образование и обучение повышают устремления, формируют ценности и, в конечном счете, делают жизнь более насыщенной. Страна, где я родился, Республика Корея, является хорошим примером того, как образование может играть эти важные роли. После Корейской войны население страны было в основном неграмотным и глубоко обедневшим. По мнению Всемирного банка, без постоянной иностранной помощи Корее трудно было бы обеспечить своим людям больше, чем простые жизненные потребности. Всемирный банк считал, что даже займы с самыми низкими процентными ставками были слишком рискованными для страны.

Корея понимала, что образование является наилучшим способом вырваться из тяжелого экономического положения, поэтому она сосредоточилась на перестройке школ и обязалась обучить каждого ребенка - и при этом обучить его хорошо. В сочетании с продуманной, инновационной государственной политикой и активно развивающимся частным сектором сфокусированность на образовании оправдала себя. Сегодня Корея не только достигла всеобщей грамотности, но и ее учащиеся показывают самые высокие результаты в международных исследованиях качества образования. Это страна с высоким уровнем доходов, которая при этом является моделью успешного экономического развития.

Корея является одним из наиболее ярких примеров, но мы можем наблюдать благотворное влияние образования во многих странах. При хорошей организации, образование и человеческий капитал, который оно создает, дают много преимуществ для экономики и для общества в целом. С точки зрения отдельного человека, образование способствует занятости, хорошему заработку и здоровью. Оно повышает чувство собственного достоинства и открывает новые горизонты. На уровне общества в целом, образование обеспечивает долгосрочный экономический рост, снижает уровень бедности, ускоряет внедрение инноваций, укрепляет институты и усиливает социальное единство.

Одним словом, образование значительно содействует достижению двух взаимосвязанных стратегических целей Группы Всемирного банка: искоренению крайней бедности и повышению всеобщего процветания. Учитывая, что сегодняшние учащиеся станут завтрашними гражданами, лидерами, работниками и родителями, хорошее образование - это инвестиция с долгосрочными выгодами.

Однако обеспечить образование недостаточно. Очень важным является обучение и приобретение навыков - это то, что создает реальную отдачу от инвестиций. Это то, что по-настоящему создает человеческий капитал. Как показывает Доклад о мировом развитии этого года, во многих странах и сообществах не происходит обучения. Посещение школы без получения знаний - ужасная трата драгоценных ресурсов и человеческого потенциала.

Хуже того - это несправедливость. Без обучения учащиеся будут обречены на жизнь в бедности и изоляции, а дети, которые в наибольшей мере обделены вниманием общества, больше всего нуждаются в хорошем образовании, чтобы добиться успеха в жизни. У обездоленных почти всегда намного хуже условия и результаты обучения. Более того, слишком много детей по-прежнему даже не посещают школу. Это моральный и экономический кризис, который необходимо немедленно преодолевать.

В этом году в Докладе представлен путь к решению данной экономической и моральной проблемы. Подробный анализ, изложенный в данном Докладе, показывает, что эти трудности обусловлены не только недостатками в предоставлении услуг в школах, но и более глубокими системными проблемами. Потери человеческого капитала, вызванные данными недостатками, угрожают развитию и подвергают риску будущее людей и обществ. В то же время, быстрые технологические изменения повышают ставки: чтобы конкурировать в экономике будущего, работникам нужны крепкие базовые навыки и основы для адаптации, творчества и обучения на протяжении всей жизни.

Чтобы раскрыть потенциал образования, нам нужно уделять первоочередное внимание обучению, а не только посещению школ. В этом Докладе утверждается, что для обеспечения образования для всех потребуется три взаимодополняющие стратегии:

- Во-первых, оценивать качество обучения, чтобы придать значимость данной задаче. Сама информация создает стимулы для реформ, но во многих странах отсутствуют надлежащие показатели измерения качества знаний учащихся.
- Во-вторых, принимать меры на основе фактических данных, чтобы школы работали на получение знаний учащимися. Хорошие школы - это школы, которые обеспечивают тесную взаимосвязь между учителем и учеником в классе. Благодаря успехам в исследованиях головного мозга и инновациям профессионалов образования, знание того, что обеспечивает наиболее эффективное обучение получило взрывной рост. Но подходы, которые используют многие страны, сообщества и школы, часто сильно отличаются от наиболее перспективных подходов, основанных на фактических данных.
- В-третьих, согласовать интересы участников системы, нацеливая ее на обучение. Новшества, внедряемые в школах, не окажут существенного воздействия, если технические и политические барьеры на уровне системы не позволят сосредоточиться на обучении на уровне школы. Это происходит во многих странах, застрявших в ловушках низкого качества обучения; помощь им требует сосредоточенного внимания на более глубоких причинах.

Группа Всемирного банка уже использует основные выводы настоящего Доклада в своей деятельности. Мы будем и впредь искать новые пути расширения нашей приверженности образованию и применять наши знания для помощи детям, неиспользованный потенциал которых тратится впустую. Например, мы разрабатываем более эффективные показатели качества обучения и его детерминанты. Мы руководствуемся фактическими данными при определении операционной практики для совершенствования обучения в таких областях, как раннее вмешательство, подготовка учителей и образовательные технологии. Мы следим за тем, чтобы в наших анализах проектов и стратегических страновых заключениях учитывался весь спектр возмож-ностей и ограничений на системном уровне, включая политические ограничения. И мы будем продолжать уделять особое внимание оперативным подходам, способствующим инновациям и гибкости.

В основе этих усилий лежит стремление Группы Всемирного банка обеспечить всем учащимся мира возможность учиться. Реализация образовательных перспектив означает предоставление им возможности не только конкурировать в экономике завтрашнего дня, но и улучшать свои сообщества, укреплять страны и приближаться к миру, который, наконец, будет свободным от бедности.

Джим Ён Ким
Президент
Группа Всемирного банка

Выражение признательности

В этом году *Доклад о мировом развитии* (ДМР) был подготовлен группой специалистов под руководством Диона Филмера и Холси Роджерса. В основную группу вошли Самер Аль-Самаррай, Магдалена Бендини, Тара Бетеил, Дэвид Эванс, Мярт Кивине, Шветлена Сабарвал и Александрия Валерио, а также исследователи-аналитики Малек Абу-Джоде, Брэдли Ларсон, Юника Шреста и Фэй Юань. Рафаэль де Ойос и Софи Наудо входили в состав расширенной группы. Стивен Комминс оказал консультационную поддержку. Мэри Бридинг, Цзи Лю, Кристиан Понс де Леон, Карла Кристина Солис Уэхара, Элис Ван Гелдермалсен и Паула Вилласенор были консультантами. Вопросами подготовки Доклада к изданию и связанного с этим материально-технического обеспечения занимались Брона Мерфи и Джейсон Виктор.

Доклад был подготовлен Департаментом экономического развития. Работа осуществлялась под совместным руководством Пола Роумера, Старшего вице-президента и Главного экономиста, и Аны Ревенга, заместителя Главного экономиста. В первые месяцы подготовки доклада руководство обеспечили Каушик Басу, бывший Старший вице-президент и Главный экономист, и Индермит Гилл, бывший Директор по политике в области развития. Группа также благодарна за комментарии и рекомендации Шантаянану Девараджану, Старшему директору по экономике развития. Глобальная практика в области образования и Группа Глобальной практики по вопросам развития человеческих ресурсов оказывали постоянную поддержку группе по подготовке Доклада. Группа выражает особую признательность за рекомендации и поддержку Хайме Сааведра, Старшему директору, и Луису Бенвенисте, Директору, Глобальной практики в области образования.

Рекомендации авторскому коллективу давал консультационный совет, в состав которого входили Гордон Браун (выступавший в роли сопредседателя совета совместно с Главным экономистом), Мишель Бачелет, Рукмини Банерджи, Джулия Гиллард, Эрик Ханушек, Олли-Пекка Хейнонен, Джу-Хо Ли и Серин Мбайе Тиам. Несмотря на то, что группа авторов оценила их рекомендации и сочла их очень полезными, мнения, выраженные в Докладе, не обязательно отражают мнения членов консультационного совета.

На раннем этапе группа получила полезные консультации по новым тенденциям от Совета видных деятелей при канцелярии Главного экономиста. К числу членов Совета, предоставивших комментарии, относятся: Монтек Сингх Алувалия, Франсуа Бургиньон, Хеба Хандуша, Джастин Ифу Лин, Ори Околлох, Пепи Патрон, Амартия Сен, Джозеф Стиглиц, Финн Тарп и Мария Эрминия Тавариш ди Алмейда.

Редактированием Доклада руководил Пол Хольц. Брюс Росс-Ларсон предоставил редакционные рекомендации, а Сабра Ледан и Гвенда Ларсен выполнили редактирование и корректуру Доклада. Курт Нидермайер был главным графическим дизайнером. Алехандра Бустаманте и Сурeха Мохан обеспечили поддержку управления ресурсами группы. Филип Хэй, Мика- эль Ревентар, Анушка Тхеварапперума и Рула Язиджи вместе с Патрицией да Камара и Кавитой Ватса предоставили рекомендации и обеспечили поддержку в области коммуникации и распространения информации. Особая благодарность Мэри Фиск, Патрисии Катаяма, Стивену Паздану, а также и Официальной издательской программе Всемирного банка. Группа благодарит Марию Альянак, Лаверну Кук, Марию дель Камино Уртадо, Чорчинг Го, Вивиан Хон, Элену Чи-Линь Ли, Нэнси Ти Ли, Дэвида Розенблатта и Ван Биньтао за помощь в координации.

Группа признательна за щедрую поддержку в подготовке Доклада, предоставленную Программой «Знания во имя перемен» (КСР, Многосторонний целевой донорский фонд), и особенно правительствами и агентствами развития следующих стран-доноров КСР: Норвегии, Финляндии и Франции. Подготовка информации и связанные с этим исследования, а также распространение Доклада великодушно поддерживаются Фондом Билла и Мелинды Гейтс, Трастовым фондом «Партнерство в целях раннего обучения», Фондом LEGO и Трастовым фондом скандинавских стран.

В Боливии, Бразилии, Германии, Индии, Индонезии, Канаде, Кении, Китае, Кот-д'Ивуаре, Малайзии, Мексике, Сенегале, Соединенном Королевстве, Соединенных Штатах, Таиланде, Танзании, Турции, Финляндии, Франции, Южной Африке и Японии были проведены консультации, в которых приняли участие государственные должностные лица, исследователи и организации гражданского общества, а также представители из многих других стран. Группа благодарит тех, кто принимал участие в этих мероприятиях за полезные замечания и предложения. Дополнительная информация об этих событиях доступна по адресу http: // www.worldbank.org / wdr2018.

Были проведены межведомственные консультации с Ассоциацией развития образования в Африке (ADEA), Глобальной сетью развития (GDN), Глобальным партнерством в сфере образования (GPE), Международной комиссией по финансированию глобальных образовательных возможностей (Комиссия по образованию), Международным валютным фондом (МВФ), Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Детским фондом Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ) и Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). Консультации с партнерами по двустороннему развитию проводились с представителями правительств Канады, Республики Корея, Норвегии, Финляндии, Швеции и Японии, а также Департамента иностранных дел и торговли Австралии (DFAT), Французского агентства развития (ФАР) Германского общества международного сотрудничества (GIZ GmbH), Феде-рального министерства экономического сотрудничества и развития Германии (BMZ), Японского агентства международного сотрудничества (JICA), Департамента международного развития Соединенного Королевства (DFID) и Агентства США по международному развитию (USAID). Группа также провела консультации с консультативным советом КСР. Авторский коллектив благодарен всем, кто принимал участие в этих мероприятиях.

В число организаций гражданского общества (ОГО), представленных на консультациях, входят, в частности, ActionAid, Фонд Билла и Мелинды Гейтс, Education International, Global Campaign for Education, Фонд LEGO, Фонд MasterCard, ONE Campaign, Оксфам, Save the Children, Teach for All и World Vision. Кроме того, различные группы ОГО принимали участие в сессии Форума ОГО, проводившегося в ходе Весенних совещаний Всемирного банка/МВФ в 2017 году, и на электронном форуме, проходившем в марте 2017 года. Группа выражает благодарность этим ОГО за их вклад и полезное участие.

Исследователи и ученые предоставили полезную обратную связь на сессиях, ориентированных на ДМР, которые проводились в рамках конференции программы RISE (Исследования по улучшению систем образования) 2016 года в Оксфордском университете; в 2017 году на заседаниях Союзнической ассоциации общественных наук (ASSA); в 2017 году на встречах Общества исследований в области эффективности образования (SREE); а также на Конференции по политической экономии образования 2017 года, проводившейся в Мексике, и встрече 2017 года Консультативной группы Программы по системному подходу к улучшению результатов образования (SABER). Кроме того, мероприятия, посвященные ДМР, были организованы в Оттаве Фондом Ага-хана и Министерством международных дел Канады; Брукингским центром всеобщего образования в Вашингтоне, округ Колумбия; Колумбийской школой международных и общественных отношений и Корнеллским университетом в Нью-Йорке; Форумом по политике развития GIZ GmbH, от имени BMZ, в Берлине; JICA в Токио; Университетом Феликс Уфуе Буаньи в Абиджане; и USAID в Вашингтоне, округ Колумбия.

В этом Докладе использованы справочные материалы, которые подготовили Виолетта Арансибиа, Фелипе Баррера-Осорио, Тесса Болд, Пьер де Гальберт, Луиза Фокс, Дилэни Гунварддена, Джеймс Хабяримана, Майкл Гендел, Анурадха Джоши, Канишка Кэкер, Мишель Каффенбергер, Упаашна Кол, Элизабет М. Кинг, Гейл Мартин, Эема Масуд, Эзекиэль Молина, Себастьян Монро-Таборда, Кейт Мориарти, Анна Попова, Лант Притчетт, Кристоф Рокмор, Эндрю Россер, Мария Лаура Санчез Пуэрта, Приям Сараф, М. Наджиб Шафик, Брайан Стейси, Йакоб Свенссон, Намрата Тогнатта, Роберт Туткушиан, Майкл Трукано, Вэли Уэйн, Тим Уильямс и Аттия Заиди.

Коллектив авторов обращался к аналитическим материалам, исследованиям и обзорам литературы, подготовленным исследователями и специалистами со всего мира. Кроме того, группа выражает признательность за отзывы и предложения, которые любезно предоставили: Кристин Адик, Бен Анселл, Манос Антонинис, Каридад Араухо, Дэвид Арчер, Белинда Арчибонг, Моназа Аслам, Гириндре Бихарри, Пенелопа Бендер, Питер Бергман, Ракель Бернал, Роберт Берч, Тарсальд Браутасет, Барбара Брунс, Анника Калов, Майкл Клеменс, Луис Крауч, Рохен д'Аглепьерр, Россели Соарес да Силва, Момар Диенг, Роб Добле, Эми Джо Доуд, Маргарет Дубек, Сандра Дворжак, Алекс Эбле, Марсель Фафшам, Джон Флорета, Эли Фридман, Акихиро Фушими, Пол Гертлер, Рэйчел Гленнерстер, Пол Гльюу, Эмбер Гоув, Оливер Хаас, Джеймс Хабяримана, Джеффри Хаммер, Майкл Гендель, Кристоф Хансерт, Бланка Эредия, Сэм Хики, Вероника Хилбер, Арья-Сиско Холаппа, Наоми Хоссейн, Хуан Сяотин, Али Инам, Дхир Джайнгран, Эммануэль Хименес, Мацей Жубовски, Рави Канбур, Шейх Кейн, Джуни Кангасниеми, Девеш Капур, Вишну Карки, Нина Катая, Венита Каул, Ким Керр, Элизабет М. Кинг, Кеннет Кинг, Джетта Кингдон, Эйджи Козука, Майкл Кремер, К. П. Кришнан, Кадзуо Курода, Элина Лехтомяки, Генри Левин, Брайан Леви, Кристел Лохард, Карен Макуор, Лу Май, Акшай Мангла, М.А. Маннан, Сантош Мэтью, Имран Ма

тин, Джордан Мацудайра, Картик Муралидхаран, Эсса Чейни Мусса, Чарльз Нельсон III, Ароми Ноэ, Муназ Ахмед Нур, Марио Новелли, Мид Овер, Ян Пакулски, Бенджамин Пайпер, Лант Притчетт, Ритва Рейникка, Ристо Ринне, Джо Рицен, Франсиско Ривера Батиз, Джон Роджерс, Кейн Роллстон, Эндрю Россер, Дэвид Сан, Джастин Сандефур, Ясуюки Савада, Андреас Шлейхер, Бен Росс Шнайдер, Доротея Шонфельд, Олаф Сейм, Абхиджит Сингх, Дэвид Скиннер, Уильям Смит, Прачи Шривастава, Лизбет Стир, Р. Субраманьям, Сударно Сумарто, Ян Свейнар, Якоб Свенссон, Суби Тавиль, Валери Тессио, Аули Тоом, Мигель Уккиола, Джуни Вяльярви, Олли Вестеринен, Джозеф Уэльс, Либинг Ван, Майкл Уорд, Кевин Уоткинс, Марк Венц, Ян По, Хайр Мохамад Юсоф и Эндрю Цейтлин. Члены авторской группы также в значительной степени использовали собственный опыт и информацию, полученную в процессе взаимодействия со многими преданными своему делу преподавателями, должностными лицами и политиками, которые зачастую работают в сложных условиях, чтобы предоставить учащимся самые лучшие возможности для обучения.

Ряд коллег из Всемирного банка представили ценные комментарии, отзывы и помощь: Джунайд Ахмад, Омар Ариас, Нина Арнхольд, Ана Белвер, Хана Брикси, Джеймс Брамби, Педро Сердан Инфантес, Мари-Элен Клоу- тье, Алина Кудуэль, Амит Дар, Джишну Дас , Аманда Эпштейн Деверчелли, Грегори Элакуа, Эмануэла Галассо, Диана Хинкапи, Алака Холла, Питер Холланд, Сатико Катаока, Стути Хемани, Игорь Хейфец, Кеннет Кинг, Ева Клове, Стив Кнак, Сяоян Лян, Тоби Линден, Они Луск-Стовер, Франсиско Мармо- лехо, Ясухико Мацуда, Джули Маклафлин, Муна Меки, Эзекиэль Молина, Кейтлин Мосс, Матиуллах Нури, Анна Олефир, Оуэн Озьер, Эндрю Рагац, Виджаендра Рао, Дэн Роджер, Одри Сакс, Мария Лаура Санчес Пуэрта, Ин- дхира Сантос, Уильям Зейтц , Шабнам Синха, Ларс Сондергаард, Деви Сусан- ти, Кристофер Томас, Майкл Трукано, Адам Вагстафф и Мелани Уокер.

Группа также хотела бы поблагодарить коллег из Всемирного банка, которые помогали организовывать и проводить консультации, а также предоставили рекомендации по переводам: Габриэла Джеральдес Бастос, Паоло Белли, Мусса Блимпо, Андреас Блом, Леандро Коста, Умуу Кулибали, Меаза Зерихун Демисси, Сафаа Эль-Когали, Тазин Фасих, Нин Фу, Елена Глинская, Марек Хануш, Пимон Ламсрипонг, Сусиана Искандар, Налин Йена, Хамуд Абдель Ведуд Камиль, Адриан Ландвер, Дилака Лэтэпипат, Хади Фолл Ло, Норман Лойза, Андре Лурейро, Хоуп Наншемеза, Мадемба Ндиайе, Коити Омори, Азедин Оуерги, Тигран Шмис, Талеб Ульд Сидхамед, Ларс Сондерга- ард, Деви Сусанти, Ясусуке Цукагоши и Майкл Вулкок.

Кроме того, авторский коллектив выражает благодарность многим коллегам из Всемирного банка, которые предоставили письменные комментарии во время официального процесса рассмотрения документа в Банке. Это Кристиан Аэдо, Инга Афанасьева, Ахмад Ахсан, Эдуард Аль Дахда, Умбрин Ариф, Нина Арнхольд, Анна Аутио, Аруп Банерджи, Елена Бардаси, Саджита Башир, Ана Белвер, Раджа Бентауэт Каттан, Луис Бенвенисте, Мусса Блимпо, Эрик Блум, Вика Богартс, Сьюзен Касерес, Сезар Кальдерон, Тед Хаокан Чу, Пунам Чухан-Поул, Фернандо Рамирес Кортес, Майкл Кроуфорд, Лаиса Даза, Бенедикт де ла Бриер, Габриэль Демонбин, Шанта Девараджан, Сангеета Дей, Усман Диагана, Усман Дионе, Сафае Эль Тайеб Эль-Когали, Марианна Фей, Мария Марта Феррейра, Карина Фонсека, Мари Гаорде, Роберта Гатти, Эджаз Сайед Гани, Елена Глинская, Маркус Гольдштейн, Мелинда Гуд, Дэвид Гулд, Сангета Гоял, Карен Гроун, Кейт Хансен , Амер Хасан, Кэролайн Хайдер, Катя Эррера, Нильс Холм-Нильсен, Диньйонг Хоу, Елена Янчовичина,

Кейко Иноэ, Сандип Джайн, Омер Карасапан, Мишель Керф, Асмин Кхан, Игорь Хейфец, Юсуф Киендребойо, Даниэль Джон Кирквуд, Ева Клове, Маркус Костнер, Даниэль Ледерман, Ханс Лефгрен, Глэдис Лопес-Асеведо, Хавьер Луке, Майкл Махрит, Франсиско Мармолехо, Крис Макдоналл, Махмуд Мохиэльдин, Лили Моттаги, Мэри Мулуса, Йоко Накасима, Широ Наката, Мутони Нгатия, Синсаку Номура, Дорота Агата Новак, Майкл О'Салливан, Арунма Отех, Арис Паноу, Георгий Пантеров, Сухас Парандекар, Гарри Пат- ринос, Душант Раджу, Мартин Рама, Шейла Редзепи, Ли Мариа Руане, Хайме Сааведра, Хафида Сахрауи, Саджад-шах, Судхир Шетти, Мари Шоджо, Ларс Зондергаард, Никола Спатафора, Венкатеш Сундарараман, Янссен Тейшей- ра, Джефф Тиндва, Ганс Тиммер, Ивонн Циката, Лаура Так, Ануджа Утц, Джулия Валлиант, Аксель ван Тротсенбург, Карлос Вег, Бинь Тхань Ву, Ян Уоллизер, Джейсон Уивер, Мишель Велмонд, Дебора Ветцель, Кристина Вуд и Ханспетер Висс.

Авторский коллектив приносит свои извинения любым лицам или организациям, которые по невольной ошибке не были включены в этот список, и выражает свою благодарность всем, кто внес свой вклад в подготовку настоящего Доклада, в том числе тем, чьи имена могут не быть тут упомянуты.

Члены группы также хотели бы поблагодарить свои семьи за их поддержку в ходе подготовки настоящего Доклада. И, наконец, авторский коллектив выражает благодарность многим детям и подросткам, взаимодействие с которыми, происходившее по всему миру на протяжении многих лет, стало источником вдохновения для авторов Доклада, а также многим другим, чей большой потенциал мотивировал этот Доклад. Им посвящен *Доклад о мировом развитии 2018 года.*

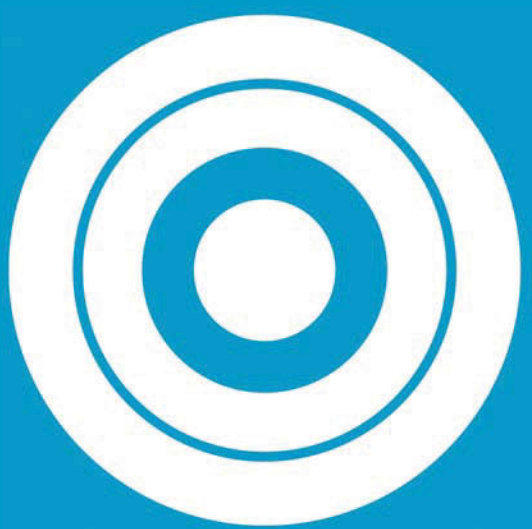
Список сокращений

A4L	(Assessment for Learning) Оценка для обучения
ASER	(Annual Status of Education Report) Ежегодный доклад о положении в сфере образования
BRN	(Big Results Now in Education (Tanzania)) Большие результаты в образовании – сегодня (Танзания)
CAMPE	(Campaign for Popular Education (Bangladesh)) Кампания в поддержку народного образования (Бангладеш)
CSEF	(Civil Society Education Fund) Фонд образования гражданского общества
DISE	(District Information System for Education (India)) Окружная информационная система сферы обарзования (Индия)
EGRA	(Early Grade Reading Assessment) Оценка навыков чтения в начальных классах
GNECC	(Ghana National Education Campaign Coalition) Коалиция национальной кампании в области образования в Гане
I-BEST	(Integrated Basic Education and Skills Training) Интегрированное базовое образование и обучение навыкам
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Index of Basic Education Development, Brazil) Индекс развития базового образования, Бразилия
LLECE	(Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education) Латиноамериканская лаборатория оценки качества образования
MENA	(Middle East and North Africa) Ближний Восток и Северная Африка
NAFTA	(North American Free Trade Agreement) Североамериканское соглашение о свободной торговле
PASEC	(Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen) Программа анализа систем образования
PIAAC	(Programme for the International Assessment of Adult Competencies) Программа международной оценки компетенций взрослых
PIRLS	(Progress in International Reading Literacy Study) Международное исследование достижений в чтении
PISA	(Programme for International Student Assessment)Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся

SACMEQ	(Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) Консорциум стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования
SAT	(Scholastic Aptitude Test) Академический оценочный тест
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Education Quality Measurement System, Chile) Система оценки качества образования, Чили
SNED	Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (National Performance Evaluation System, Chile) Национальная система оценки успеваемости, Чили
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (National Union of Educational Workers, Mexico) Национальный профсоюз работников образования, Мексика
TERCE	(Third Regional Comparative and Explanatory Study) Третье региональное сравнительно-пояснительное исследование
TIMSS	(Trends in International Mathematics and Science Study) Международное исследование тенденций математического и естественнонаучного образования
TVET	(technical and vocational education and training) техническое и профессиональное образование и подготовка (ТПОП)
USAID	(U.S. Agency for International Development) Агентство США по международному развитию
WIDE	(World Inequality Database on Education) База данных по неравенству в области образования
БАПОР	Ближневосточное агентство ООН для помощи палестинским беженцам и организации работ
ВВП	валовой внутренний продукт
ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения
ДМР	Доклад о мировом развитии
ИКТ	информационные и коммуникационные технологии
НПО	неправительственная организация
ОДТ	обусловленный денежный трансферт
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
ППС	паритет покупательной способности
САР	специальный административный район
ЦРТ	Цель развития тысячелетия
ЦУР	Цель устойчивого развития
ЮНЕСКО	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

ОБЗОР

Обучение для реализации образовательных перспектив



Обучение для реализации образовательных перспектив

Оценивать качество обучения

рассматривая это как серьезную задачу

Принимать меры на основе фактических данных

чтобы школы работали в интересах всех учащихся

Согласовать интересы участников системы

нацеливая ее на обучение

ОБЗОР

Обучение для реализации образовательных перспектив

«Образование – это самое мощное оружие, с помощью которого можно изменить мир»

НЕЛЬСОН МАНДЕЛА (2003)

«Если вы планируете на один год вперед – посейте рис. Если вы планируете на десять лет – сажайте деревья. Если ваши планы простираются на сто лет – давайте образование детям»

ГУАНЬ ЧЖУН (7 ВЕК ДО Н.Э.)

Посещение школы не равнозначно учению. В Кении, Танзании и Уганде три четверти учеников третьего класса, котором было предложено прочитать простое предложение, например, «Собаку зовут Паппи», не поняли его.[1] Почти три четверти учеников третьих классов в сельских районах Индии не могли решить пример на вычитание двузначных чисел, например, 46-17; не могла этого сделать и половина пятиклассников.[2] Хотя навыки 15-летних подростков в Бразилии и улучшились, при сохранении нынешних темпов улучшения, показатели их математических навыков сравняются со средними показателями для богатых стран только через 75 лет. Что же касается навыков чтения, то этот процесс займёт более 260 лет.[3] Во всех странах самые обездоленные почти всегда показывают наиболее низкие результаты обучения. В Уругвае шестиклассники из бедных семей получают неудовлетворительные итоговые оценки по математике в пять раз чаще, чем дети из зажиточных семей.[4] При этом необходимо отметить, что речь здесь идет о тех детях и подростках, которым повезло учиться в школе. Около 260 миллионов детей даже не посещают начальную или среднюю школу.[5]

Эти страны не уникальны в тех проблемах, с которыми они сталкиваются. (На самом деле, они заслуживают уважения за измерение качества знаний учащихся и обнародование данных результатов.) Во всем мире сотни миллионов детей достигают юности, так и не овладев основными жизненными навыками. Даже если они посещают школу, многие уходят из нее без навыков необходимых для правильного расчета сдачи при совершении покупок, чтения предписания врача или понимания предвыборных обещаний, не говоря уже о создании полноценной карьеры или обучении своих детей.

Это кризис обучения – это моральный кризис. При хорошей организации образование способно лечить многие общественные недуги. Гражданам оно помогает обеспечить занятость, заработок, здоровье, снижение уровня бедности. На уровне общества в целом образование ускоряет внедрение инноваций, укрепляет институты и усиливает социальное единство. Но все эти преимущества во многом зависят от качества обучения. Посещение школы без получения знаний - это упущенные возможности. Более того, это огромная несправедливость: именно дети, которые в наибольшей мере обделены вниманием общества, больше всего нуждаются в хорошем образовании для того, чтобы преуспеть в жизни.

Любая страна может преуспеть, если она будет действовать так, как будто обучение действительно имеет значение. Это может показаться очевидным: в конце концов, для чего еще нужно образование? Но даже при том, что цели обучения получают большую риторическую поддержку, на практике многие особенности систем образования направлены против обучения. В этом Докладе утверждается, что страны могут повысить свои результаты путем продвижения по трем направлениям:

- *Оценивать качество обучения, рассматривая это как серьезную задачу.* Это означает использование хорошо продуманных систем оценок знаний учащихся по зволяющих контр олиров ать со стояние систем образования (а не применяемых в первую очередь в качестве инструментов для управления поощрениями и наказаниями). Это также означает использование полученных результатов оценок для выявления скрытых форм социальной изоляции, принятия решений и оценки достигнутого прогресса.
- *Принимать меры на основе фактических данных, чтобы школы работали в интересах всех учащихся.* В последние десятилетия резко увеличилось количество данных о том, как происходит процесс обучения людей, а также возросло количество образовательных инноваций. Страны могут гораздо лучше использовать эти данные для определения приоритетов своей собственной практики и инноваций.
- *Согласовывать интересы участников системы, нацеливая ее на обучение*. Страны должны признать, что все в мире новшества, внедряемые в школах, вряд ли окажутся сколько-нибудь результативными, если, из-за технических и политических препятствий, система в целом не поддерживает обучение. Принимая во внимание эти реально существующие барьеры и привлекая всех, кто заинтересован в обучении, страны могут поддержать преподавателей-новаторов, которые находятся на передовой образования.

Когда улучшение обучения становится приоритетной задачей, возможно существенное продвижение вперед. В начале 1950х годов Республика Корея была истерзанной военными действиями страной с очень низким уровнем грамотности. К 1995 году она добилась полного охвата населения высококачественным средним образованием. Сегодня корейская молодежь показывает одни из самых высоких результатов в международных исследованиях качества образования. Вьетнам удивил весь мир после того, как в 2012 году Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) показала, что 15-летние вьетнамские подростки демонстрировали тот же уровень знаний, что и их сверстники в Германии, хотя Вьетнам был страной с более низким уровнем доходов. В период с 2009 по 2015 год Перу, благодаря целенаправленной политике, удалось выйти на очень высокие темпы роста общих показателей обученности. В Либерии, Папуа-Новой Гвинее и Тонга за короткий промежуток времени существенно выросли показатели чтения учащихся младшей школы, благодаря целенаправленным усилиям, основанным на учете имеющихся данных. И совсем недавно, Малайзия и Танзания приступили к реализации перспективных, охватывающих все общество, форм сотрудничества с целью систематического улучшения обучения.

Прогресс, подобный этому, требует четкого понимания, сопровождаемого согласованными действиями. Прежде чем пока

зать, что можно предпринять для раскрытия потенциала образования, настоящий обзор проливает свет на кризис обучения: как и почему многие страны так еще и не достигли «обучения для всех». Это может привести к некоторому разочарованию при его прочтении, но это не говорит о том, что все потеряно – а только о том, что слишком много молодых людей не получают необходимого образования. Остальная часть обзора демонстрирует, какие могут произойти изменения, если системы обязуются сделать «все для обучения», опираясь на примеры семей, преподавателей, сообществ и систем, которые достигли реального прогресса.

Три измерения кризиса обучения

Образование должно вооружить учащихся навыками, необходимыми для ведения здоровой, продуктивной и значимой жизни. Различные страны определяют навыки по-разному, но все они разделяют некоторые основные стремления, воплощенные в их учебных программах. Учащиеся во всем мире должны научиться интерпретировать многие типы письменных сообщений – от этикеток лекарств до предложений на работу, от банковских выписок до великих литературных произведений. Они должны понимать, как работают числа, чтобы они могли покупать и продавать на рынках, устанавливать семейные бюджеты, толковать кредитные соглашения или писать программы. Они требуют более высокого порядка рассуждений и творчества, которые основываются на этих основополагающих навыках. И им нужны социально-эмоциональные навыки, такие как настойчивость и способность работать в командах, которые помогают им приобретать и применять базовые и другие навыки.

Пока многие страны не достигли этих целей. Во-первых, получения определенных знаний, которое можно было бы ожидать от школ, основанного на формальных учебных программах, потребностях работодателей или просто здравом смысле, часто не происходит. Еще большее беспокойство вызывает то, что многие страны не могут обеспечить обучение для всех. Лица, уже находящиеся в неблагоприятном положении в обществе, будь то из-за бедности, места жительства, этнической или гендерной принадлежности, инвалидности, меньше всего обучаются. Таким образом, системы образования могут расширить социальную пропасть, а не сузить ее. То, что стимулирует недостатки в обучении, становится все более ясным благодаря новым исследованиям, в которых подчеркиваются как непосредственная причина - плохое качество услуг, усиливающее последствия бедности, так и более глубокие проблемы системного уровня, как технические, так и политические, которые позволяют некачественному обучению существовать.

Низкие показатели обученности: низкий уровень, высокая степень неравенства, медленный прогресс

По историческим стандартам достигнутый за последнее время уровень развития в сфере образования впечатляет. В о многих развивающихся странах за последние несколько десятилетий чистый показатель охвата образованием значительно опередил исторические показатели сегодняшних индустриальных стран. Например, США потребовалось 40 лет – с 1870 по 1910 год - для увеличения числа девочек, посещающих школы, с 57 до 88 процентов. В противоположность этому, Марокко достигло аналогичного увеличения всего за 11 лет.[6] Количество лет обучения, оконченных средним взрослым человеком в развивающемся мире, более чем утроилось с 1950 по 2010 год: с 2.0 до 7.2 лет.[7] К 2010 году средний статистический рабочий в Бангладеш окончил больше классов, чем типичный рабочий во Франции в 1975 году.[8] Этот прогресс означает, что сокращается большинство разрывов в охвате базовым образованием между странами с высоким и низким уровнем доходов. К 2008 году средняя страна с низким уровнем доходов зачисляла в начальную школу почти столько жеучащихся, что и средняя страна с высоким уровнем доходов.

Первое измерение кризиса: результаты

Рисунок О.1 Проблемы в обучении начинаются рано

Процент учащихся 2 класса, которые не смогли выполнить простые задания по чтению и математике, в отдельных странах

Источники: Авторский коллектив ДМР-2018, используя данные по чтению и математике для Кении и Уганды из Uwezo, Ежегодные оценочные отчеты, 2015 (http://www.uwezo.net/); данные по чтению и математике для сельской Индии от Центра ASER (2017); данные по чтению всех других стран от Агентства США по международному развитию (USAID), Early Grade Reading Barometer, 2017, доступ осуществлен 30 мая 2017 года (http://www.earlygradereadingbarometer.org/); и данные по математике для других стран из USAID/RTI Протоколов о математической оценке младших классов, 2012-2015 (https://shared.rti.org/sub-topic/early-grade-math-assessment-egma). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_0-1.

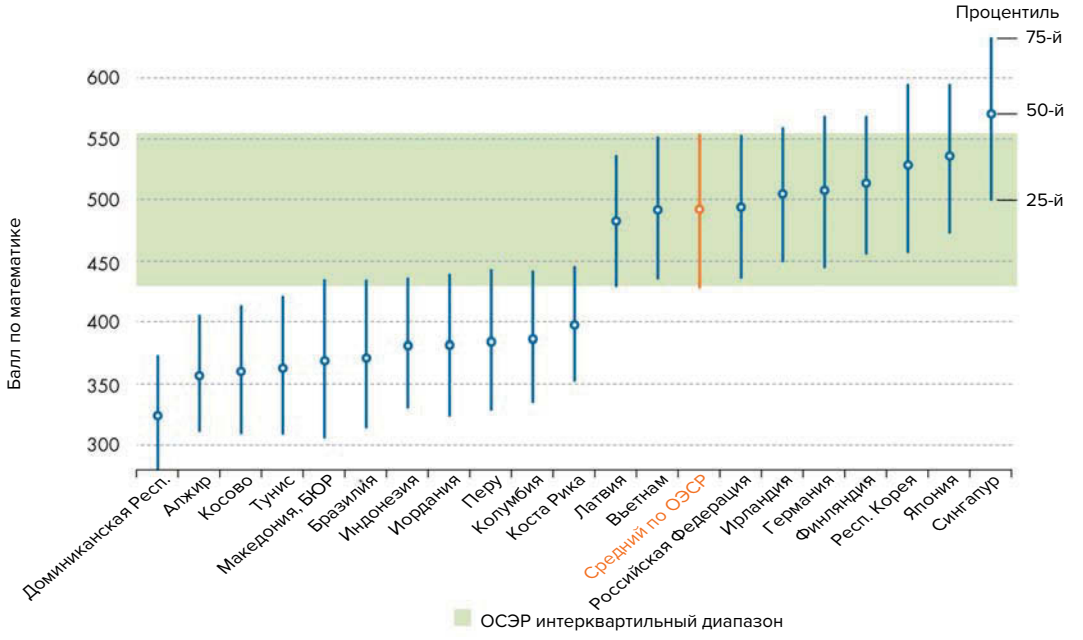
Примечание: Эти данные обычно касаются отобранных регионов в странах и не обязательно являются репрезентативными в национальном масштабе. Данные по Индии касаются сельских районов.

Однако посещение школы не равнозначно учению.[9] Дети получают очень мало знаний во многих образовательных системах по всему миру: даже после нескольких лет обучения в школе миллионы учащихся не имеют базовых навыков грамотности и счета. В последних исследованиях в Гане и Малави более четырех пятых учащихся в конце 2-го класса не смогли прочитать ни одного знакомого слова, например, английский артикль «the» или слово «кот». (рисунок О.1).[10] До недавних реформ даже в Перу, стране со средним уровнем доходов, эта доля составляла пятьдесят процентов.[11] Когда в 2011 году в Никарагуа протестировали учеников 3-го класса, только половина смогла правильно решить пример 5 + 6.[12] В 2015 году в городских населенных пунктах Пакистана только три пятых учащихся 3-го класса смогли правильно выполнить вычитание, например, 54-25, а в сельских районах только немногим более двух пятых.[13]

Это замедленное начало обучения означает, что даже учащиеся, которые достигают конца начальной школы, не осваивают базовых компетенций. В 2007 году, – последнем году, по которому имеются данные, – менее 50 процентов учащихся 6-го класса в Южной и Восточной Африке смогли выйти за рамки простого узнавания слов, а менее 40 процентов продвинулись дальше базовых навыков счета.[14] Среди учащихся 6-х классов в Западной и Центральной Африке в 2014 году менее 45 процентов достигли «достаточного» уровня грамотности для продолжения обучения по чтению или математике – например, остальные не смогли решить математический пример деления 130 на 26.[15] В сельских районах Индии в 2016 году только половина учащихся 5-го класса смогла свободно прочитать текст на уровне учебной программы 2-го класса, который, например, включал предложения (на местном языке), такие как «Это был месяц дождей» и «На небе были темные тучи».[16]

Рисунок O.2 В некоторых странах, 75-й процентиль участников исследования PISA показывает результаты хуже, чем 25-й процентиль среднего показателя по ОЭСР

Результаты 25-го, 50-го и 75-го процентилеи в PISA оценке по математике 2015 года, в отдельных странах



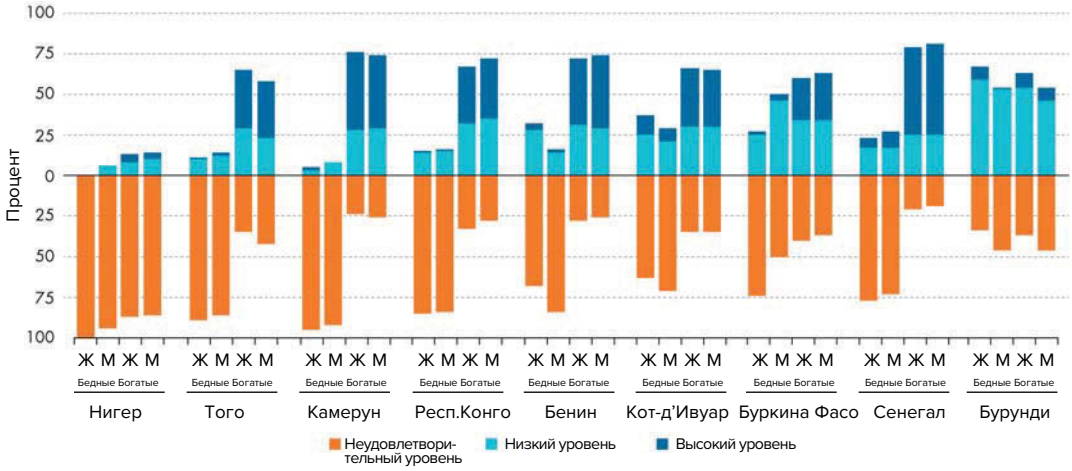
Источники: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) 2015 (ОЭСР 2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-2.

Эти серьезные недостатки составляют кризис обучения. Хотя не все развивающиеся страны страдают от таких серьезных недостатков, многие далеко не соответствуют тем уровням, к которым они стремятся. В соответствии с ведущими международными оценками грамотности и счета – Международным исследованием достижений в чтении (PIRLS) и Международным исследованием тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS) – средний учащийся в странах с низким уровнем доходов показывает худшие результаты, чем 95 процентов учащихся из стран с высоким уровнем доходов, что означает, что в странах с высоким уровнем доходов такому учащемуся будет уделяться особое внимание.[17] Многие хорошо успевающие учащиеся в странах со средним уровнем доходов – юноши и девушки, относящиеся в своих группах к четверти наиболее успевающих, – в более богатой стране оказались бы среди четверти учащихся с самыми низкими показателями успеваемости. В Алжире, Доминиканской Республике и Косово уровень тестовых баллов на границе квартиля с самыми высокими показателями обучения (75-й процентиль распределения протестированных PISA) значительно ниже баллов квартиля учащихся, показавших худшие результаты (25-й процентиль) в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) (рисунок O.2). Даже в Коста-Рике, демонстрирующей достаточно серьезные изменения в сфере образования, баллы, соответствующие квартилю учащихся с высокими показателями успеваемости, находятся на уровне результатов, продемонстрированных квартилем учащихся, показавших худшие результаты в Германии.

Кризис обучения усиливает неравенство: он создает серьезные препятствия для неблагополучной молодежи, которая больше всего нуждается в стимуле, который может предоставить хорошее образование. Для учащихся во многих африканских странах

Рисунок O.3 Дети из бедных семей в Африке обычно получают гораздо меньше знаний

Процент учащихся 6 класса, принявших участие в тесте PASEC в 2014 году, которые набрали баллы выше (синий) и ниже (оранжевый) удовлетворительного уровня по чтению: самые бедные и богатые квинтили в соответствии с полом, в отдельных странах.



Источники: авторский коллектив ДМР -2018, используя данные World Bank (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-3.

Примечание: Социально-экономические квинтили определяются на национальном уровне. «Неудовлетворительный уровень» относится к уровням 0-2 в исходном кодировании и рассматривается ниже уровня, достаточного для продолжения обучения в школе; «Низкий уровень» относится к уровню 3; и «Высокий уровень» относится к уровню 4. Ж = женский пол; М = мужской пол; PASEC = Programme d'Analyze des Systemes Ëducatifs de la Confemen.

различия по уровню дохода являются разительными (рисунок O.3). В недавней оценке Программы анализа систем образования (PASEC 2014), проведенной в конце начальной школы в Камеруне, только 5 процентов девочек из беднейших 20 процентов домохозяйств обладают знаниями, достаточными для дальнейшего обучения, тогда как среди девочек из 20 процентов наиболее зажиточных домохозяйств этот показатель составляет 76 процентов.[18] Различия в уровнях обученности в некоторых других странах - Бенине, Республике Конго и Сенегале - были почти такими же существенными. Большие различия среди учащихся беспокоят также многие страны с высоким и средним уровнем доходов, при этом в категории слабоуспевающих учащихся представлено слишком много обездоленных детей. Коста-Рика и Катар имеют одинаковый средний балл по одной международной оценке (TIMSS 2015), но разрыв между верхней (высокие показа-тели успеваемости) и нижней (низкие показатели успеваемости) квартилями учащихся составляет 138 баллов в Катаре, по сравнению с 92 баллами в Коста-Рике. Разрыв между верхней и нижней квартилями учащихся в Соединенных Штатах больше, чем разрыв в средних показателях между Алжиром и Соединенными Штатами.

Зачастую из года в год учащиеся получают мало знаний, но дефицит раннего обучения усиливается с течением времени. Учащиеся, которые продолжают ходить в школу, должны быть вознаграждены устойчивым прогрессом в получении знаний, какими бы обездоленными они ни были в начале. Между тем, в штате Андхра-Прадеш, Индия, в 2010 году слабоуспевающие учащиеся 5-го класса с не большей вероятностью могли правильно ответить на вопрос для 1-го класса, чем учащиеся 2-го класса. Даже средний ученик 5-го класса имел примерно 50-процентный шанс ответить правильно на вопрос для 1-го класса - по сравнению с примерно 40 процентами учащихся во 2-м классе.[19] В Южной Африке в конце 2000-х годов подавляющее большинство учащихся 4-го класса усвоили по математике программу только 1-го класса; большинство из них в 9-м классе усвоили только математические материалы для 5-го класса.[20] В Нью-Дели,

Индия, в 2015 году средний учащийся 6-го класса демонстрировал уровень 3-го класса по математике.

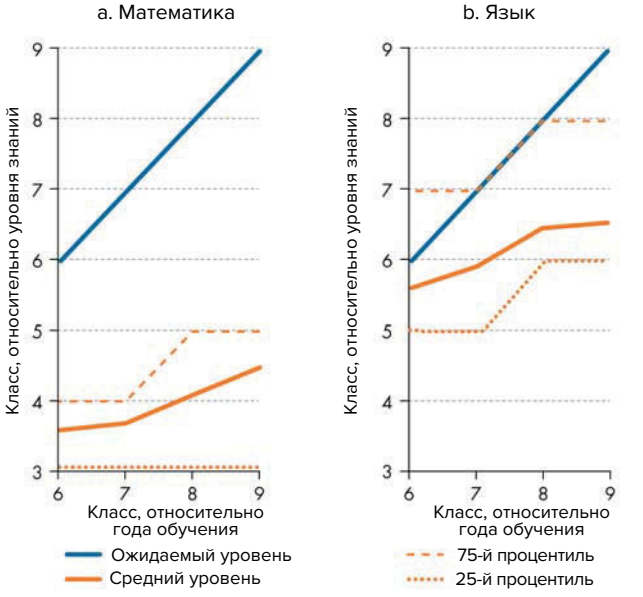
Даже к 9 классу средний учащийся достиг уровня ниже 5 класса, и разрыв между лучшими и худшими учащимися вырос с течением времени (рисунок O.4). В соответствии с результатами оценки достижений 15-ти летних учащихся в рамках программы PISA, в Перу и Вьетнаме - странах с наиболее низкими и наиболее высокими достижениями, соответственно, – 5-летние дети приступают к обучению с аналогичными математическими навыками, однако дети во Вьетнаме получают гораздо больше знаний за каждый год обучения в начальной и на первых уровнях средней школы.[21]

И хотя некоторые страны добиваются прогресса в обучении, этот прогресс, как правило, медленный. Даже страны со средним уровнем доходов, которые догоняют страны с лучшими показателями, делают это очень медленно. За последние 10-15 лет Индонезия добилась значительных успехов в PISA. И все же, даже если предположить, что она сможет поддерживать динамику прогресса 2003 – 2015 годов, Индонезия не достигнет среднего показателя по ОЭСР по математике еще 48 лет; по чтению - 73 года. Для других стран период ожидания может быть еще более продолжительным: на основе нынешних тенденций Тунису понадобится более 180 лет, чтобы достичь среднего показателя ОЭСР по математике, а Бразилии – более 260 лет, чтобы достичь среднего показателя ОЭСР по чтению. Более того, эти расчеты относятся к странам, где наблюдается прогресс в сфере обучения. Во всех странах, участвовавших в нескольких раундах PISA с 2003 года, средний прирост общенационального показателя от раунда к раунду был нулевым.

Из-за медленного прогресса более 60 процентов детей младшего школьного возраста в развивающихся странах по-прежнему не могут достичь минимально необходимого уровня обучения в соответствии с одним из критериев оценки. Во всех этих странах не проводилась единая оценка обучения, но объединение данных из различных оценок обучения в 95 странах позволяет установить глобально сопоставимый порог «минимального необходимого уровня обучения» по

Рисунок O.4 Зачастую учащиеся получают мало знаний из года в год, а недостатки раннего обучения усиливаются с течением времени

Реальный уровень знаний учащихся относительно года обучения, Нью-Дели, Индия (2015)

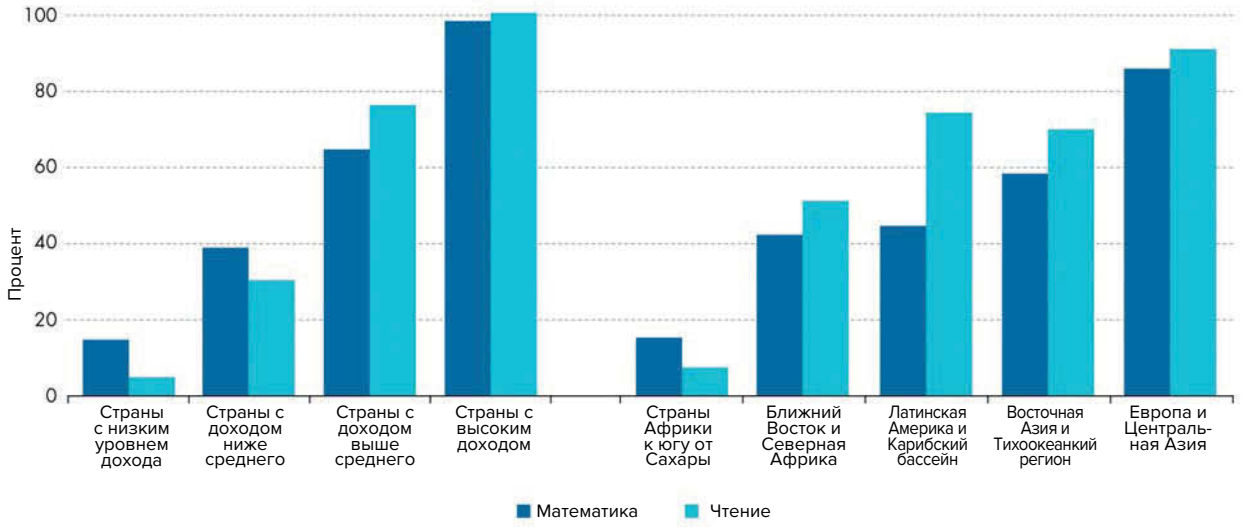


Источники: авторский коллектив ДМР -2018, используя данные из Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-4.

математике.[22] Результаты ниже этого порога означают, что учащиеся не овладели даже базовыми математическими навыками, будь то простые вычисления с целыми числами, ис-пользование дробей или измерений, или ин-терпретация простых гистограмм. В странах с высоким уровнем доходов почти все учащиеся – 99 процентов в Японии, 98 процентов в Норвегии, 91 процент в Австралии – достигают этого уровня в начальной школе.[23] Но в других частях мира доля намного ниже: всего 7 процентов в Мали, 30 процентов в Никарагуа, 34 процента на Филиппинах и 76 процентов в Мексике. В странах с низким уровнем доходов 14 процентов учащихся достигают этого уровня ближе к окончанию начальной школы, а в странах с доходами ниже среднего уровня – 37 процентов (рисунок O.5). Даже в странах с доходами выше среднего уровня только 61 процент достигает минимально необходимого уровня обучения.

Рисунок O.5 Процент учащиеся начальной школы, достигающих порога минимально необходимого уровня обучения, зачастую является низким

Средним процент учащихся начальной школы, демонстрирующих при проведении оценки обучения по окончании начальной школы, результаты выше минимального необходимого уровня обучения, по уровню доходов и региону



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя "A Global Data Set on Education Quality" (2017), предоставленный авторскому коллективу Nadir Altinok, Noam Angrist, and Harry Anthony Patrinos. Данные на http://bit.do /WDR2018-Fig_O-5.

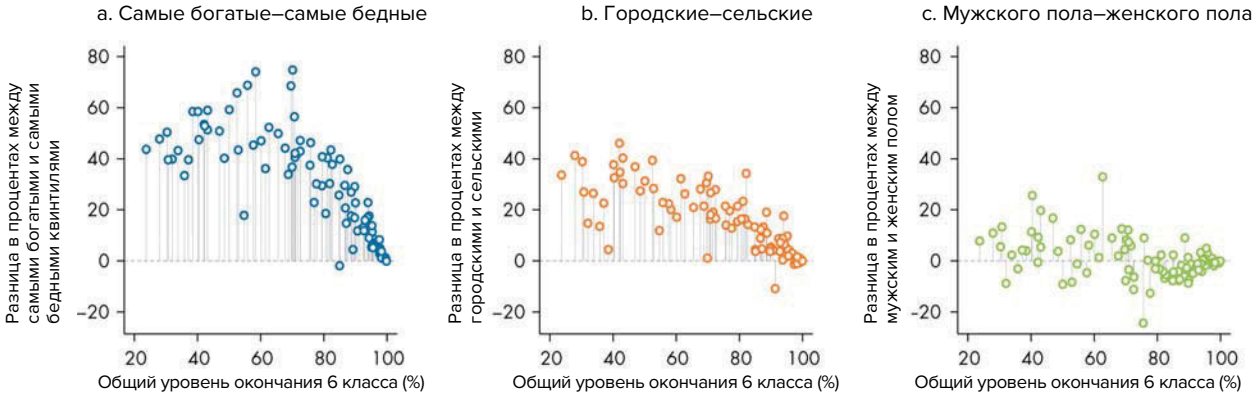
Примечание: На диаграмме показана невзвешенная межстрановая медиана в группе стран. Региональные средние показатели исключают страны с высоким уровнем доходов. Индия и Китай входят в число исключенных стран, из-за отсутствия данных. Минимальный уровень по математике сравнивается с Международным исследованием тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS), а по чтению с Международным исследованием достижений в области чтения (PIRLS). Минимальный уровень по математике означает, что учащиеся имеют некоторые базовые математические знания, такие как сложение или вычитание целых чисел, распознавание знакомых геометрических фигур и чтение простых графиков и таблиц (Mullis and others 2016). Минимальный уровень по чтению означает, что учащиеся могут находить и извлекать явно указанные детали при чтении литературных текстов и могут находить и воспроизводить явно указанную в начале информационных текстов информацию (Mullis и др. 2012).

Настоящим препятствием на пути к обучению является отсутствие возможности посещать школу; до сих пор сотни миллионов молодых людей остаются вне школы. В 2016 году 61 миллион детей младшего школьного возраста – 10 процентов всех детей в странах с низким уровнем доходов и странах с доходами ниже среднего уровня, а также 202 миллиона детей среднего школьного возраста не посещали школу.[24] На долю детей в нестабильных и затронутых конфликтами странах приходится чуть более трети из них – это непропорционально большая доля. В Сирийской Арабской Республике, которая добилась всеобщего охвата начальным образованием в 2000 году, гражданская война привела к тому, что к 2013 году 1,8 миллиона детей покинули школу.[25] Почти во всех развивающихся странах по-прежнему есть дети из социально изолированных групп, которые не посещают школу. Бедность неизменно предсказывает неспособность завершить учебу, но другие характеристики, такие как пол, инвалидность, каста и этническая принадлежность, также часто приводят к недостаточному посещению школы детьми (рисунок O.6).

Однако не только бедность и конфликты не позволяют детям посещать школу; кризис обучения в том числе. Когда бедные родители понимают, что дети получают образование низкого качества, они менее склонны чем-то жертвовать, ради того, чтобы дети продолжали посещать школу – рациональная реакция, учитывая трудности, с которыми они сталкиваются.[26] Хотя восприятие качества школы родителями зависит от различных факторов, - начиная от физического состояния школ до пунктуальности учителей, – родители последовательно ссылаются на результаты обучения учащихся как на критическую составляющую.[27]

Рисунок O.6 Дети из обеспеченных и городских семей чаще заканчивают школу, но гендерные различия больше зависят от контекста

Разрывы в показателях окончания 6 класса (в процентах) 15-19 летними учащимися, по уровню достатка, месту проживания и полу



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Filmer (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-6.

Примечание: представленные данные являются последними доступными по странам за 2005-2014 годы. Каждая вертикальная линия указывает размер и направление разрыва для страны.

Эти результаты могут влиять на поведение: сохраняя постоянную способность к обучению, учащиеся из Арабской Республики Египет, которые посещали школы с плохими показателями успеваемости, чаще бросали учебу.[28]

Недостатки школьного обучения в конечном итоге проявляются в слабых профессиональных навыках. Таким образом, существование дискуссий по вопросу трудовых навыков, отражает кризис обучения. Дефицит профессиональных навыков часто обсуждается вне диалога об обучении, но эти две составляющие являются частью одной и той же проблемы. Поскольку системы образования недостаточно хорошо подготовили работников, многие из них пополняют ряды рабочей силы, не имея достаточной квалификации. Измерение навыков взрослых на рабочем месте представляется сложной задачей, однако недавние инициативы позволили оценить ряд навыков у взрослого населения многих стран. Оказалось, что даже базовые навыки, такие как грамотность и навыки счета, часто низки, не говоря уже о более продвинутых навыках. Проблема заключается не только в отсутствии подготовленных работников, но также и в недостатке легко обучаемых работников. Соответственно, многие работники получают работу, где требуются минимальные навыки чтения и математических знаний.[29] Отсутствие навыков снижает качество работы, заработок и мобильность рабочей силы.

Навыки, необходимые на рынках труда, многоаспектны, поэтому системы образования должны наделять учащихся гораздо большим, чем просто навыками чтения, письма и математики, хотя учащиеся не могут овладеть даже этими базовыми навыками. Будучи работниками или членами общества, люди также нуждаются в когнитивных навыках более высокого порядка, таких как навыки решения проблем. Кроме того, им нужны социально-эмоциональные навыки, иногда называемые «мягкими» или некогнитивными навыками, такие как добросовестность. Наконец, им необходимы технические навыки для выполнения конкретной работы. Тем не менее, основополагающие когнитивные навыки имеют исключительно важное значение, и системы образования не могут обойти проблемы их формирования, будучи нацеленными на навыки более высокого порядка.

Борьба с кризисом обучения и нехваткой навыков требует определения их причин – как непосредственных причин на уровне школы, так и более глубоких системных факторов. Учитывая все инвестиции, которые были сделаны странами в образование, недостатки в обучении обескураживают.

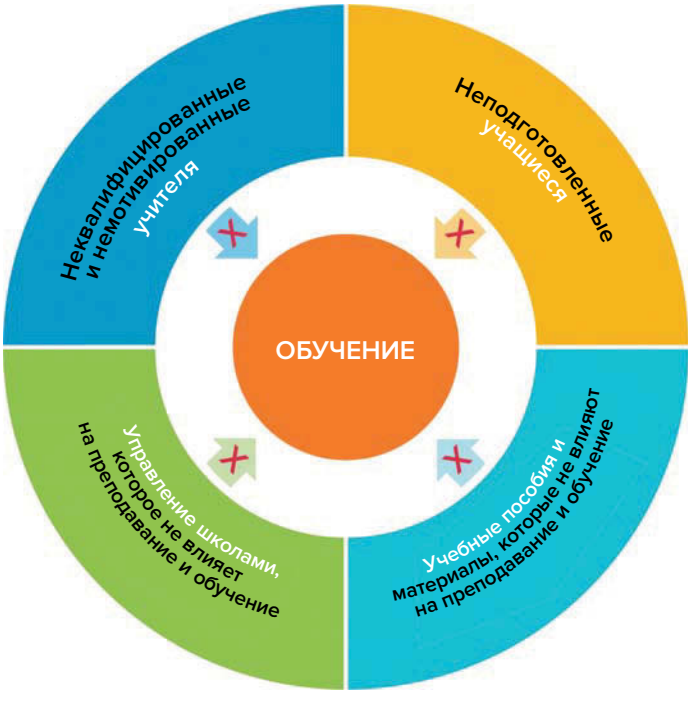
Одной из причин является то, что обучение не всегда привлекало должное внимание. В результате заинтересованные стороны не имеют информации о том, что происходит не так в школах и в обществе, и поэтому они не могут разрабатывать соответствующие контексту меры для улучшения обучения. Для того, чтобы действовать эффективно, необходимо сначала понять, почему школы не оправдывают ожиданий учащихся и почему системы не уделяют должного внимания школам.

Второе измерение кризиса: непосредственные причины

Школы не оправдывают ожиданий учащихся

Испытывающие трудности системы образования не содержат одного или нескольких из четырех основных компонентов обучения на школьном уровне: подготовленных к обучению в школе учащихся, эффективного преподавания, ориентированных на обучение материалов и квалифицированного руководства и управления, которое объединяет их всех (рисунок О.7). В следующем разделе рассматривается, почему нарушаются эти взаимосвязи; здесь основное внимание уделяется пониманию того, каким образом происходит этот сбой взаимосвязи.

Рисунок О.7 Почему не происходит обучение: четыре непосредственных фактора, которые ему препятствуют



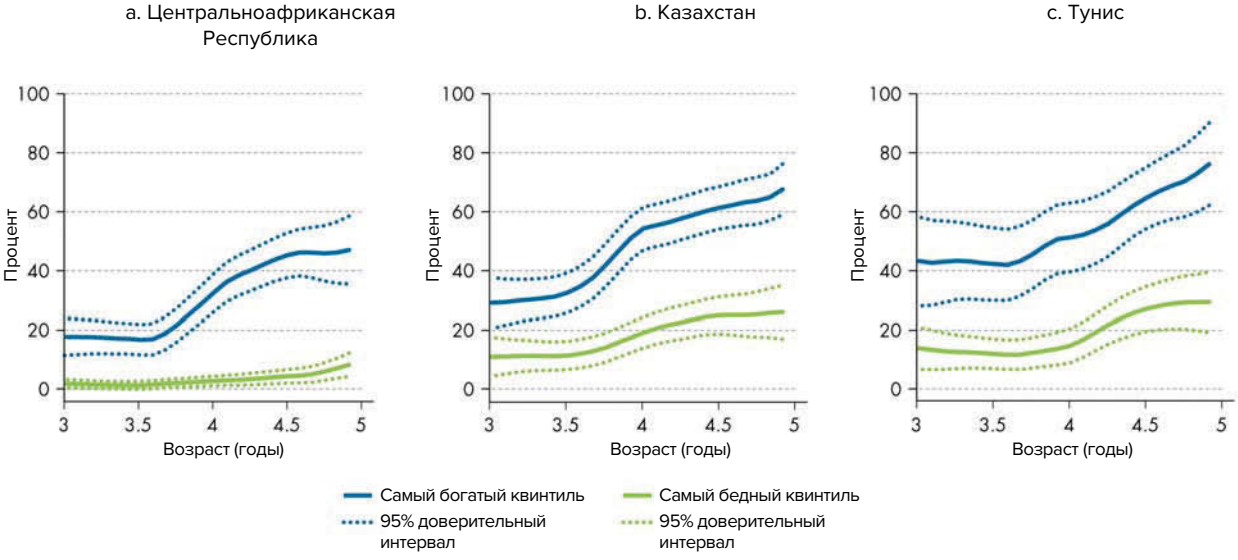
Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Во-первых, дети приходят в школу неподготовленными к обучению, если они вообще приходят. Обусловленные бедностью недоедание, болезни, низкий уровень родительской заботы и неблагоприятная внешняя среда препятствуют обучению детей дошкольного возраста.[30] Серьезные ограничения – будь то с точки зрения питания, неблагоприятной внешней среды или отсутствия ухода со стороны опекунов - имеют долгосрочные последствия, поскольку они нарушают развитие мозга у младенцев.[31] В развивающихся странах 30 процентов детей в возрасте до 5 лет имеют задержки в физическом развитии – это значит, что их рост значительно отстает от возрастной нормы, как правило, вследствие хронического недоедания.[32] Плохие исходные условия и более низкий уровень дошкольных навыков, вызванные различными лишениями, ведут к тому, что дети приходят в школу не готовыми в полной мере воспользоваться теми возможностями, которые она предоставляет (рисунок О.8).[33] Поэтому даже в хорошей школе обездоленные дети учатся хуже. Более того, преодоление более низкого начального уровня обучения становится все более трудным, поскольку чем больше дети взрослеют, тем менее податливым становится их мозг. Таким образом, системы образования, как правило, усиливают первоначальные различия. Более того, многие обездоленные молодые люди не учатся в школе. Платное обучение и связанные с ним косвенные расходы вынуждают многих молодых людей отказываться от обучения, а социальные аспекты изоляции, например, трудности, обусловленные гендерной принадлежностью или инвалидностью, усугубляют проблему. Подобные проявления неравенства в доступе к обучению увеличивают разрывы в его результатах.

Во-вторых, у учителей часто не хватает навыков или мотивации к эффективному преподаванию. Учителя – это наиболее важный фактор, влияющий на обучение в школах. В

Рисунок O.8 По мере взросления увеличиваются социально-экономические пробелы в когнитивных достижениях – даже в дошкольные годы

Процент детей в возрасте 3-5 лет, которые могут распознать 10 букв алфавита, по уровню благосостояния квинтилей, в отдельных странах



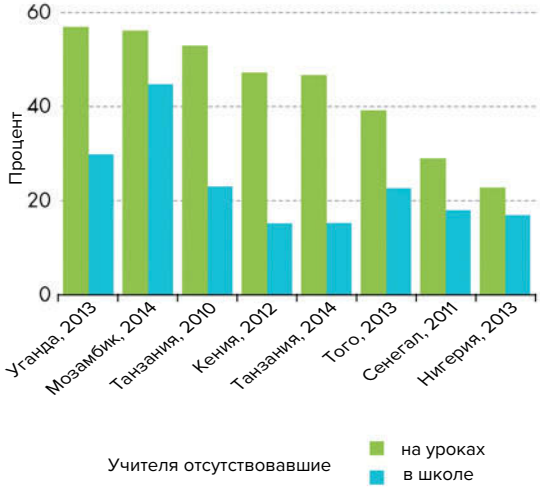
Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Multiple Indicator Cluster Surveys (http://mics.unicef.org/). Данные за 2010 года для Центральноафриканской Республики, 2010-2011 годы для Казахстана, и за 2012 год для Туниса. Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-8.

Соединенных Штатах учащиеся, имеющие очень хороших учителей, усваивают знания полутора лет обучения за один учебный год, а те учащиеся, которым преподают менее компетентные учителя, усваивают знания только половины года обучения за аналогичный период.[34] В развивающихся странах квалификация учителя может иметь даже еще большее значение, чем в более благополучных странах.[35] Однако большинство систем образования не создает привлекательных условий для хорошо подготовленных кадров. Так, например, 15-летние подростки, которые хотят стать учителями, почти во всех странах показывают в PISA результаты ниже средних.[36] Помимо этого, слабое педагогическое образование приводит к тому, что учителя не имеют предметных знаний и педагогических навыков. В 14 странах Африки к югу от Сахары средний учитель 6-го класса показывает в тестах на чтение результаты не выше шестиклассников с наилучшей успеваемостью.[37] В Индонезии 60 процентов времени на обычном уроке математики расходуется на лекции, с ограниченным временем, оставшимся для практической работы или решения задач и проблем.[38] Между тем во многих развивающихся странах значительное количество учебного времени теряется из-за того, что оно тратится на другие виды деятельности, или потому, что учителя не выходят на работу. Только треть учебного времени использовалась по назначению в Эфиопии, Гане и Гватемале.[39] В семи странах Африки в школах, куда без предварительного предупреждения приезжали группы по проведению обследований, пятая часть учителей в этот момент в школе отсутствовала, а еще одна пятая часть находилась в школах, но не на уроках (рисунок O.9).[40] Эти проблемы стоят еще более остро в отдаленных общинах, что усиливает негативные факторы, с которыми сталкиваются сельские учащиеся. Эти заключения не имеют целью обвинить учителей. Скорее, их задача – обратить внимание на то, как системы образования снижают качество обучения из-за того, что не в состоянии оказать им поддержку.

В-третьих, ресурсы зачастую не доходят до школ или не влияют на обучение. В общественном мнении проблемы качества образования часто объясняются недостат-

Рисунок O.9 В Африке учителя часто отсутствуют в школе или на уроках, находясь при этом в школе

Процент учителей отсутствующих в школе или на уроках в день визита, нанесенного без предварительного предупреждения, в участвующих странах



Источник: Bold and others (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-9.

Примечание: "Отсутствие на уроке" сочетает отсутствие в школе и отсутствие на уроке учителей, которые находятся в школе. Данные из World Bank's Service Delivery Indicators (SDI) surveys (http://www.worldbank.org/sdi).

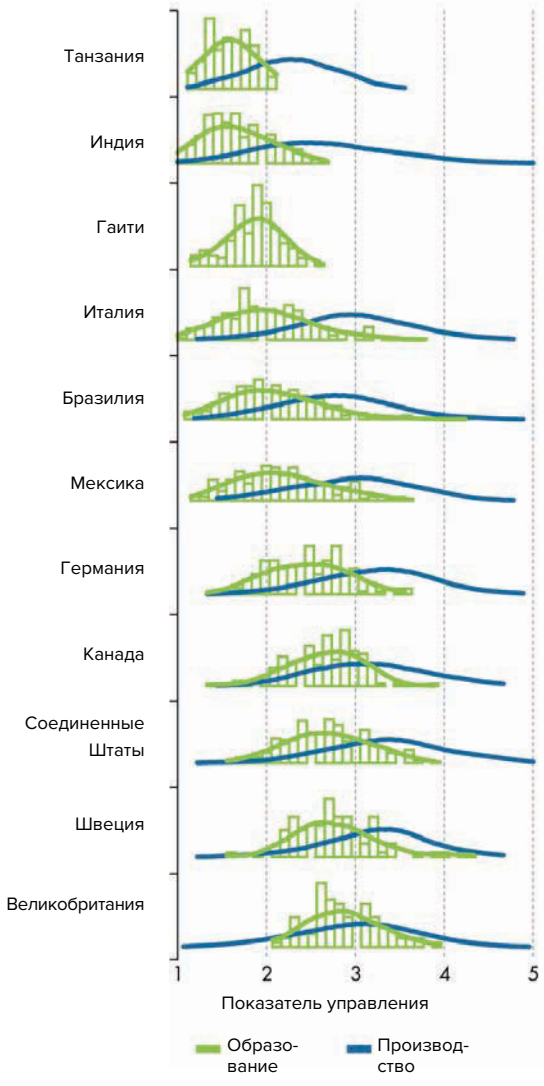
ками в обеспечении учебными материалами и оборудованием. Выделение достаточных средств на образование крайне важно, а в некоторых странах ресурсы не поспевают за быстрыми скачками в количестве принятых в школу детей. Однако по ряду причин нехватка ресурсов в системе лишь в небольшой мере обусловливает кризис обучения. Во-первых, анализируя различные системы и школы, при аналогично имеющемся уровне ресурсов, различия в результатах обучения могут быть огромными.[41] Во-вторых, увеличение количества выделяемых ресурсов в данной ситуации часто оказывает небольшое влияние на непосредственные результаты обучения.[42] Одна из причин заключается в том, что учебные материалы часто не доходят до тех, кому они предназначены. Например, десять лет назад в Сьерра-Леоне школы получили учебники, однако в ходе последующих проверок выяснилось, что большая часть книг была заперта в хранилищах и не использовалась.[43] Равным образом, многие инициативы в области технологий часто сходят на нет, так и не дойдя до школ, а даже придя туда, не способствуют повышению качества преподавания и обучения. В нескольких регионах Бразилии инициатива «Ноутбук каждому ребенку» в течение нескольких лет буксовала. Более того, спустя год после того, как школы наконец получили ноутбуки, более 40 процентов учителей сообщали, что они никогда не используют их на уроках или используют очень редко.[44]

В-четвертых, низкое качество руководства и управления зачастую снижает качество обучения в школах. Хотя эффективное школьное лидерство не влияет напрямую на повышение успеваемости учащихся, оно делает это опосредованно, улучшая качество преподавания и обеспечивая эффективное использование ресурсов.[45] В восьми изученных странах, увеличение стандартного отклонения на 1,00 в индексе управленческого потенциала, основанного на внедрении 20 методов управления, связано с увеличением на 0,23-0,43 стандартного отклонения результатов обучения. Но потенциал управления школами имеет тенденцию быть самым низким в странах с самым низким уровнем доходов, а управленческий потенциал в школах существенно ниже, чем в сфере производства (рисунок 0.10).[46] Неэффективное управление школой означает, что ее руководство почти не помогает учителям решать проблемы, не консультирует их по вопросам преподавания и не ставит цели, которые определяют приоритетность обучения. Школьное управление, в частности автономия принятия решений в школах, наряду с надзором, предоставляемым родителями и сообществами, служит основой для поиска местных решений и принятия ответственности за них. Во многих ситуациях школы не имеют реальной автономии, а общественность не может повлиять на то что происходит в классах.[47]

Поскольку эти проблемы качества наиболее выражены среди детей, находящихся в неблагоприятном положении, они усиливают социальное неравенство. В странах с низким уровнем доходов, в среднем, среди

Рисунок О.10 Низкий управленческий потенциал в школах в странах с низким и средним уровнем доходов

Распределение показателей управления по секторам, в участвующих странах



Источники: Bloom and others (2014, 2015); Lemos and Scur (2016), с обновлениями. Данные на http://bit.do/WDR2018- Fig 0-10.

Примечание: Основные распределения данных по образованию показаны в виде столбцов; для обоих сектров, сглаженные распределения показаны в виде кривых . Индексы состоят из 9 элементов, которые сопоставимы по секторам. Данные о производстве в Гаити отсутствуют.

детей в возрасте до 5 лет, доля детей с отставаниями в росте почти в три раза выше в беднейшем квинтиле, чем в самом богатом.48 Проблемы с отсутствием преподавателей, нехваткой ресурсов и слабым управлением, как правило, являются самыми серьезными в школах из тех сообществ, которые обслуживают самых бедных учащихся. Сложность состоит не только в том, что схемы распределения расходов, как правило, неблагоприятны для маргинальных сообществ, но также и в том, что ресурсы в таких сообществах используются менее эффективно, что только усугубляет проблему. Таким образом, государственная политика приводит к усугублению социального неравенства, а не к тому, чтобы предоставить всем детям возможность учиться.

Системы не уделяют должного внимания школам

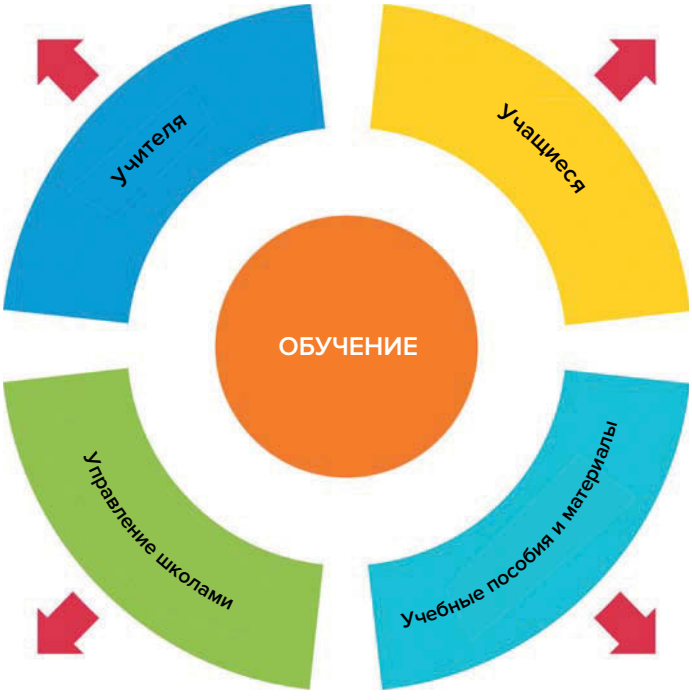
Третье измерение кризиса: более глубокие причины

С точки зрения систем, низкий уровень обучения и навыков не должен удивлять. Технические сложности и политические силы не рассматривают системы образования в тесной взаимосвязи с обучением (рисунок О.11).

Технические проблемы: переориентация на обучение сложна

Сложные системы и ограниченный управленческий потенциал являются препятствиями для ориентации всех частей системы образования на обучение. Во-первых, различные части системы должны быть ориентированы на обучение. Но у участников системы есть и другие цели, некоторые заявленные, а некоторые нет. Повышение качества обучения – это лишь одна из них, и не обязательно самая важная. Время от времени эти другие цели могут конкурировать с целью обучения, например, когда строительные фирмы и чиновники вступают в сговор с целью извлечения финансовой выгоды и в результате возводятся школьные здания, не соответствующие установленным нормам. В других случаях эти цели могут заслуживать одобрения, например, воспитание общих национальных ценностей. Однако если элементы системы направлены на другие цели, они иногда будут вступать в конфликт с целью обучения.

Рисунок О.11 Технические и политические факторы препятствуют ориентации школ, учителей и семей на обучение



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Даже когда страны хотят уделять первоочередное внимание обучению, им часто не хватает для этого показателей. Каждая система каким-то образом оценивает качество обучения, но многие системы не имеют надежных и своевременных систем оценок, необходимых для обеспечения обратной связи по внедряемым инновациям. Например, делает ли новая программа подготовки учителей их более эффективными? Если в системе не хватает достоверной информации о качестве преподавания и уровне обучения учащихся начальных классов, сопоставимых по времени или классам, на этот вопрос ответить невозможно.

Чтобы быть по-настоящему взаимосвязанными, части системы образования также должны быть согласованы друг с другом. Представьте себе, что страна поставила качество обучения в качестве первоочередной задачи и она имеет разумные показатели измерения качества обучения. Тем не менее, по-прежнему необходимо преодолеть основное техническое препятствие: обеспечить, чтобы элементы системы работали вместе. Если страна примет новую учебную программу, которая усиливает акцент на активном обучении и творческом мышлении, сама по себе новая программа ничего не изменит. Учителей нужно обучить, чтобы они могли использовать более активные методы обучения, а учителям нужно иметь достаточно мотивации, чтобы внести данные изменения, потому что применение новых методов обучения может потребовать от них больше усилий, чем использование старых. Даже если учителя готовы принимать участие в изменении учебной программы, учащиеся могут ослабить ее положительные последствия, если нереформированная система экзаменов приведет к искаженным результатам. В Корее система экзаменов с высокими ставками для поступления в университет ослабила усилия по переориентации обучения в средних школах. Учебная программа изменилась для того, чтобы создать творческий потенциал учащихся и социально-эмоциональные навыки, но многие родители по-прежнему отправляют своих детей в частные «школы интенсивной подготовки» для подготовки к экзаменам.[49]

Необходимость согласованности делает рискованными заимствование элементов системы из других стран. Лица, определяющие политику в области образования и другие эксперты часто анализируют системы, которые демонстрируют лучшие результаты обучения, чтобы определить, что можно позаимствовать. Действительно, в 2000-х годах поиск тайны удивительного успеха Финляндии, основанного на равенстве учебных возможностей, привел к тому, что рой делегаций устремился в эту страну. Финны назвали этот феномен «туризм PISA». Система Финляндии дает значительную автономию своим хорошо образованным учителям, которые могут адаптировать свое преподавание к потребностям своих учеников. Но системы более низкого уровня, которые импортируют автономию учителей Финляндии в их собственные контексты, скорее всего, будут разочарованы: если учителя плохо образованы, немотивированы и плохо организованы, еще большая автономия, вероятно, только усугубит ситуацию.

Южная Африка столкнулась с этим в 1990-х и 2000-х годах, когда она приняла подход к учебным программам, который ставил цели, но оставил вопрос их реализации на усмотрение самих учителей.[50] Этот подход потерпел неудачу, поскольку он оказался плохо приспособленным и не учитывал потенциал учителей и имевшихся в их распоряжении ресурсов.[51] Важны собственные контекстнозависимые решения.

Успешные системы сочетают в себе как связанность, так и системность. Связанность означает, что обучение является целью различных компонентов системы. Системность означает, что компоненты усиливают друг друга в достижении любых целей, поставленных для них системой. Когда системы достигают обоих, у них есть больше шансов повысить качество обучения. Отсутствие взаимосвязи или бессистемность приводят к неспособности достичь необходимого уровня качества обучения, хотя при этом система может достичь других целей (таблица О.1).

Политические проблемы: участники системы не всегда хотят уделять приоритетное внимание обучению

Политические проблемы носят технический характер. У многих субъектов системы образования есть разные интересы, и опять же они не ориентированы на обучение. Политики стремятся сохранить свою власть и в результате могут ради собственной выгоды ориентироваться на те или иные группы (определяемые географическим положением, этнической принадлежностью или экономическими факторами). Для чиновников удовлетворение интересов политиков и учителей может быть важнее повышения качества обучения, или же они могут пытаться просто сохранить свои должности. Некоторые частные поставщики образовательных услуг – будь то выпуск учебников, строительство школьных зданий или преподавание – могут в погоне за прибылью ратовать за меры политики, негативно отражающиеся на обучении. Учителя и другие работники сферы образования, даже если они осознают свою миссию, также могут добиваться сохранения занятости и защиты своих доходов. Все это не означает что для профессионалов сферы образования обучение не важно, скорее это означает, что конкурирующие интересы могут представляться чем-то более важным, нежели интересы, связанные непосредственно с обучением, особенно при низком качестве управления системой (таблица О.2).

Данные несоответствия не случайны. Из-за этих конкурирующих интересов выбор конкретной политики редко определяется тем, улучшает ли она обучение. Чаще всего выбор делают более влиятельные субъекты

Таблица О.1 Связанность и системность имеют значение

Элементы системы…		**Согласованы ли они?**	
		Да	Нет
Нацелены ли они на обучение?	**Да**	*Высокие показатели:* системы хорошо организованы для содействия обучению. *Примеры:* добившиеся высоких результатов на каждом из уровней (Шанхай [Китай], Финляндия, Вьетнам)	*Несогласованные усилия:* системы несогласованно ориентированы на обучение *Примеры:* страны, которые заимствуют элементы «лучшей практики», направленной на обучение, но не обеспечивают того, чтобы различные элементы соответствовали друг другу.
	Нет	*Согласованное отсутствие обучения:* системы хорошо организованы для продвижения другой цели *Примеры:* тоталитарные или авторитарные системы, ориентированные на поощрение лояльности к государственному или национальному строительству (Сталинская эпоха в СССР, эра Сухарто в Индонезии); системы которые фокусируются на получении школьного образования (лет, проведенных в школе), а не на обучении (многие системы)	*Неудачные системы:* системы, которые не стремятся к обучению или чему-либо еще в согласованном порядке *Примеры:* системы государств, не добившихся результатов

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Таблица О.2 Многочисленные интересы руководят действиями заинтересованных сторон системы образования

Заинтересованные стороны	Примеры . . .	
	Интересы, ориентированные на обучение	**Конкурирующие интересы**
Учителя	Обучение учащихся, профессиональная этика	Занятость, гарантированность занятости, зарплата, платные частные услуги
Директоры	Обучение учащихся, эффективность учителей	Занятость, зарплата, хорошие отношения с коллективом, наличие любимчиков
Чиновники	Эффективно функционирующие школы	Занятость, зарплата, взяточничество
Политики	Эффективно функционирующие школы	Предвыборные интересы, взяточничество, патронаж
Родители и учащиеся	Обучение учащихся, трудоустройство выпускников	Трудоустройство членов семьи, семейные доходы, состязательность
Судебные органы	Полноценное право на образование	Фаворитизм, взяточничество
Наниматели	Квалифицированные выпускники	Низкие налоги, узкие собственные интересы
Негосударственные школы (религиозные, негосударственные, коммерческие)	Инновационное, гибкое школьное образование	Прибыль, религиозная миссия, финансирование
Поставщики образовательных ресурсов (например, учебников, информационных технологий, строений)	Высокое качество, соответствующие ресурсы	Прибыль, влияние
Международные доноры	Обучение учащихся	Внутренние стратегические интересы, поддержка налогоплательщиков, занятость

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

на политической арене. Уполномоченные лица подотчетны друг другу по разным вопросам, а не только по вопросам обучения. Учитывая эти различия в интересах, неудивительно, что зачастую успехи в сфере повышения качества образования незначительны.

Одна из проблем заключается в том, что деятельностью, направленной на содействие обучению, трудно управлять. Преподавание и обучение включают в себя значительную свободу действий учителей, а также регулярное и многократное взаимодействие между учащимися и преподавателями.[52] Эти характеристики, в сочетании с недостатком достоверной информации об обучении, делают задачу управления обучением, более сложной, чем достижение других целей.[53] Например, улучшения в доступе к образованию можно отслеживать, просматривая простые, легко собранные данные о приеме учащихся в школу. Аналогичным образом, школьное строительство, программы денежных траснфертов, наем учителей и программы школьных грантов, предназначенные для расширения доступа к образованию, являются очень заметными, легко контролируемыми инвестициями.

Потенциальным получателям лучшего фундаментального обучения – учащимся, родителям и работодателям – часто не хватает организованности, информации или кратковременных стимулов, чтобы добиться перемен. Родителей обычно не привлекают к участию в дискуссиях на системном уровне, и им может не хватать знаний о потенциальных преимуществах различных стратегий для улучшения обучения.[54] Они также могут беспокоиться о возможных последствиях для своих детей или самих себя противопоставляя свои интересы интересам учителей, чиновников или политиков. У учащихся еще меньше власти, за исключением ситуаций, возникающих в сфере высшего образования,

где студенты могут угрожать проведением демонстраций и, как родители, они могут и не знать, как мало они получают знаний, до тех пор, пока они не начнут искать работу. И, наконец, бизнес-сообщество, даже если оно страдает от нехватки квалифицированных выпускников, для принятия на работу, часто не выступает в поддержку качественного образования, вместо этого лоббируя более низкие налоги и расходы. В отличие от этих потенциальных бенефициаров реформы, потенциальные проигравшие, как правило, более осведомлены о том, что для них поставлено на карту и, во многих случаях, лучше организованы для совместных действий.

В результате, многие системы застревают в ловушках низкого качества обучения, характеризующихся низким уровнем подотчетности и высоким уровнем неравенства. Эти ловушки связывают ключевые заинтересованные стороны неофициальными контрактами, которые определяют приоритетность других целей, таких как занятость на государственной службе, прибыль корпораций или переизбрание, сохраняя равновесие низкой подотчетности. В более совершенных системах такие субъекты, как чиновники и преподаватели, могут потратить большую часть своей энергии на улучшение результатов обучения учащихся. Но в ловушках низкого качества обучения те же самые субъекты не имеют либо стимулов, либо поддержки, необходимой для того, чтобы сосредоточиться на обучении. Вместо этого на них постоянно оказывают давление, с целью предоставления других услуг для более влиятельных игроков. Поскольку стороны жонглируют несколькими целями, полагаясь друг на друга в обстановке неопределенности, низкого социального доверия и неприятия риска, часто в интересах каждого из них сохранять статус-кво, даже несмотря на то, что общество и многие из этих участников выиграют от того, что смогут перейти к более качественному равновесию.

Это заключение было сфокусировано на недостатках в фундаментальном обучении, так как приоритеты для действий, будут обсуждаться в следующем разделе. Однако этот фокус не должен интерпретироваться как утверждение о том, что другие сферы несущественны. Системы образования и их благоприятные условия являются более широкими и сложными, чем может охватить этот Доклад, поэтому здесь наша первоочередная задача состоит в том, чтобы обозначить те меры, которые можно предпринять как можно быстрее, чтобы укрепить основы обучения, на которых построены все успешные системы. Но и сделанное заключение, и определенные приоритеты действий важны и для других частей системы, таких как высшее образование или обучение на протяжении всей жизни. В этих сферах многие страны также не уделяют достаточного внимания результатам обучения, большим различиям в возможностях и системным препятствиям для решения этих проблем.

Тем не менее, есть основания для надежды

Даже в странах, которые, похоже, застряли в ловушках низкого качества обучения, некоторым преподавателям и школам удается улучшить обучение. Эти примеры могут быть не долгосрочными, и они вряд ли распространятся по всей системе без усилий по переориентации всей системы на обучение, но системам, которые хотят учиться на этих исключениях, это может принести пользу. В более крупных масштабах даже некоторые регионы внутри стран более успешно продвигают обучение, как и некоторые страны на каждом из уровней в классификации стран мира по оценочному уровню валового национального дохода на душу населения.

Эти примеры показывают, что существуют сбалансированные системы более высокого уровня. Но может ли целая система выйти из ловушки низкого качества обучения, перейдя к лучшему? Есть по крайней мере две причины для оптимизма. Во-первых, поскольку страны внедряют инновации для улучшения обучения, они могут использовать более систематические знания, чем когда-либо ранее доступные, о том, что может работать на микроуровне – уровне учащихся, классов и школ. Ряд инициатив, нововведений и подходов привели к значительным успехам в обучении. Эти много-обещающие подходы проявляются во все-возможных формах: новые педагогические методы, способы мотивации учащихся и учителей, подходы к управлению школами, технологии для повышения

уровня преподавания, – и они могут не оправдать себя во всех контекстах, но тот факт, что это возможно улучшит результаты обучения, должен давать надежду. Эти инициативы могут существенно улучшить результаты обучения: для некоторых учащихся почти на один или два класса в эквиваленте.[55] Несмотря на то, что успешные инициативы не могут быть целиком импортированы в новые контексты, страны могут использовать их в качестве отправной точки для своих собственных инноваций.

Во-вторых, в некоторых странах были проведены реформы, которые привели к устойчивому общесистемному улучшению обучения. Основная реформа образования в Финляндии в 1970-х годах значительно улучшила сбалансированность результатов, а также их качество, так что к моменту проведения первого раунда исследования PISA в 2000 году Финляндия возглавила рейтинг стран с лучшими результатами. Совсем недавно Чили, Перу, Польша и Соединенное Королевство приняли серьезные, долгосрочные обязательства по реформированию качества своих систем образования. Во всех этих странах обучение со временем улучшалось – не всегда неуклонно, но достаточно, чтобы показать, что реформы на уровне системы могут дать свои результаты.

Системы образования Шанхая (Китай) и Вьетнама сегодня – и Кореи десятилетия назад – показывают, что можно добиться гораздо большего, чем можно предположить, исходя из уровня доходов, благодаря постоянному сосредоточению внимания на обучении на основе равенства. Бразилия и Индонезия добились значительного прогресса, несмотря на проблемы реформирования крупных децентрализованных систем.

Как реализовать образовательный потенциал: три группы политических мер

Результаты обучения не будут изменяться, если системы образования не будут серьезно относиться к обучению и использовать обучение в качестве ориентира и показателя. Эту идею можно обобщить как «все для обучения».56 Как поясняется в этом разделе, приверженность идее «все для обучения» - и, следовательно, обучению для всех - подразумевает три взаимодополняющие стратегии:

- *Оценивать качество обучения, рассматривая это как серьезную задачу.* Улучшайте системы измерения и отслеживания качества результатов обучения; руководствуйтесь результатами для разработки действий.
- *Принимать меры на основе фактических данных, чтобы школы работали в интересах всех учащихся.* Используйте фактические данные для руководства инновациями и практикой.
- *Согласовывать интересы участников системы, нацеливая ее на обучение.* Преодолевайте технические и политические препятствия для обеспечения обучения в широком масштабе.

Эти три стратегии взаимосвязаны. Использование показателей обучения без какого-либо надежного способа достижения учебных целей просто приведет к разочарованию. Инновации, внедряемые на уровне школы, без показателей уровня обучения могут сбить школы с курса, и без поддержки на уровне системы они могут оказаться эфемерными. А приверженность обучению на уровне системы, без инноваций, внедряемых на уровне школы, и без показателей измерения качества обучения для руководства реформами, вряд ли будет представлять собой нечто большее, чем амбициозную риторику. Но вместе, три стратегии могут создать изменения к лучшему.

Потенциальные преимущества огромны. Когда у детей сформирована потребность в росте, означающая, что они понимают свой собственный большой учебный потенциал, они учатся гораздо лучше, чем когда считают, что они ограничены определенными умственными способностями.[57] У обществ есть такая же возможность. Принимая мышление социального роста – признавая препятствия для обучения, но также и самые реальные возможности их преодоления – они могут добиться прогресса в обучении. Один из главных

приоритетов должен заключаться в том, чтобы положить конец скрытому отчуждению низкого качества обучения. Это не только правильная мера, которую нужно предпринять; это также самый верный способ улучшить средний уровень обучения и получить все преимущества, которые дает образование, для общества в целом.

Первая группа политических мер: **оценивать обучение**

Оценивать качество обучения, рассматривая это как серьезную задачу

«Что измеряется, то и осуществляется». «Сколько свинью ни взвешивай, она жирнее не станет». В этих обоих высказываниях есть доля правды. Недостаточный объем оценочных действий затрудняет понимание того, что происходит, в каком направлении идет развитие, и какие действия имеют какое-либо значение. Знание этих вещей может обеспечить фокус и стимулировать действия. Но измерения, которые слишком удалены от реальных действий, могут ни к чему не привести. Задача заключается в обеспечении баланса – определения правильных показателей измерения для правильных целей и их реализации в рамках надлежащей системы подотчетности.

Использовать показатели измерения качества образования, чтобы пролить свет на обучение

Первым шагом к совершенствованию обучения в рамках всей системы, является выработка продуманных показателей для мониторинга соответствия программ и образовательных политик целям обучения. Достоверная, надёжная информация может формировать стимулы, стоящие перед политиками. В первую очередь, информация об обучении учащихся и успеваемости в школе, если она представлена таким образом, чтобы быть заметной и приемлемой, будет способствовать более здоровому политическому участию и лучшему качеству предоставления услуг. Информация также помогает политикам управлять сложной системой.

Измерение обучения может улучшить равенство и справедливость, выявив скрытые формы исключения из процесса обучения. Как подчеркивалось в начале этого обзора, кризис обучения – это не просто проблема для общества и экономики в целом; это также фундаментальный источник неравенства и увеличивающихся разрывов в возможностях. Но поскольку достоверная информация о качестве обучения во многих системах образования носит отрывочный характер, особенно относительно начальной и первой ступени средней школы, то, что из системы выпадают обездоленные дети, является скрытой формой исключения из процесса обучения.[58] В отличие от исключения из школы, отсутствие качественного обучения часто является невидимым, что делает невозможным реализацию своего права на качественное образование для семей и общин.

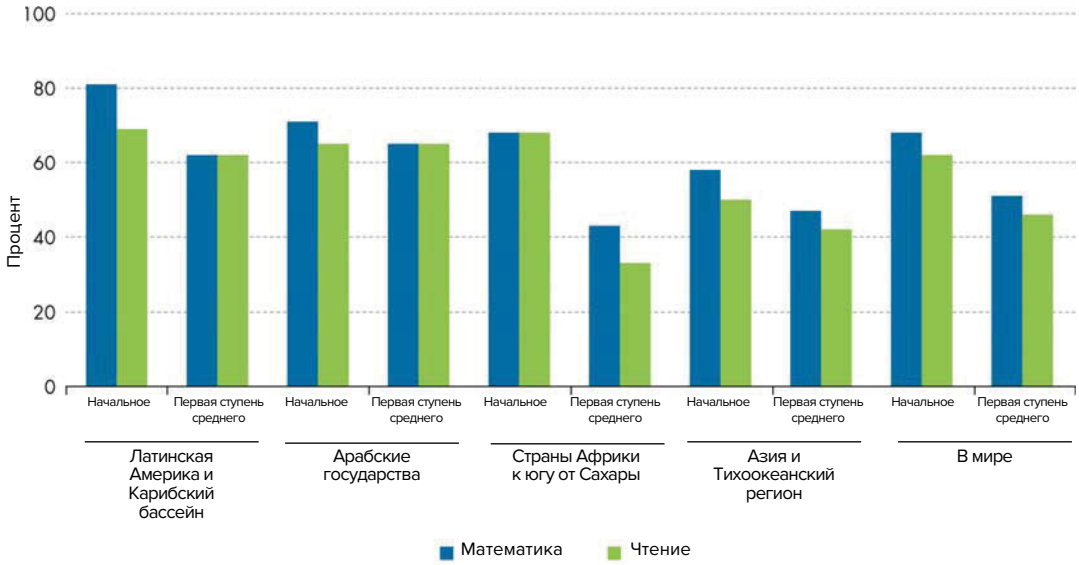
Эти показатели измерения обучения никогда не станут единственным руководством для прогресса в области образования и не должны быть таковыми. Системы образования должны иметь способы отслеживания прогресса по отношению к любой цели, которую они ставят перед собой и своим учащимися, а не только к обучению. Системы также должны отслеживать критические факторы, которые стимулируют обучение, такие как подготовка учащихся, квалифицированные учителя, качество управления в школе, а также уровень и справедливость финансирования. Но показатели обучения являются важной отправной точкой для совершенствования отстающих систем.

Качество обученности измеряется слишком мало, а не слишком много

Рекомендация начать борьбу с кризисом обучения с помощью более качественного измерения обучения может показаться спорной. Многие дискуссии по вопросам образования подчеркивают риски излишнего упора на тестирования или переоцененного значения тестов. В Соединенных Штатах два десятилетия проведения тестов с высокими ставками привели к появлению моделей поведения, соответствующих этим опасениям.[59] Было установлено, что некоторые преподаватели уделяют первоочередное внимание тестовым вопросам,

Рисунок O.12 Многие страны не располагают всей необходимой информацией о результатах обучения

Процент стран, обладающих данными для мониторинга прогресса в достижении целей в области устойчивого развития для обучения к окончанию начальной и первой ступени средней школы



Источник: UIS (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_O-12.
Примечание: Региональные группы - в соответствии с определениями ЮНЕСКО.

при этом не фокусируясь на вопросах, которые не проходят тестовую проверку, а некоторые школы предпринимают стратегические меры, направленные на привлечение к тестированию только хорошо успевающих учащихся, например путем перевода слабоуспевающих учащихся в систему специального образования, которое освобождает их от тестирования.[60] В своем крайнем проявлении проблемы выросли до обвинений в систематическом мошенничестве на уровне школьного округа.[61] В то же время средст-вах массовой информации во многих странах с низким и средним уровнем доходов (и в некоторых странах с высоким уровнем доходов) часто акцентируют внимание на национальных экзаменах с высокими ставками, на основании результатов которых проводится отбор кандидатов к поступле-нию в высшие учебные заведения, поднимая обеспокоенность о чрезмерном упоре на тестирование.

Однако во многих системах проблема заключается в недостаточной, а не в избыточной, ориентированности на обучение. Во многих странах отсутствует информация даже о базовых навыках чтения и математики. Оценка потенциала для проведения мониторинга прогресса в достижении целей Организации Объединенных Наций в области устойчивого развития показала, что из 121 проанализированной страны, треть не располагает данными, необходимыми для представления информации об уровнях ма-тематической и читательской грамотности детей по окончании начальной школы.[62] Еще больше недостающих данных в результатах учащихся по окончании первой ступени средней школы (рисунок O.12). Даже когда страны имеют эти данные, они часто представляют собой разовые оценки, которые не позволяют систематически отслеживать ход обучения на продолжительном временном промежутке. Отсутствие системы измерения качества знаний учащихся означает, что системы образования

часто действуют вслепую, даже не договорившись о конечной точке назначения.

Использование ряда показателей с одной конечной целью

Различные показатели обученности имеют разные цели, но каждый из них способствует «обучению для всех». Учителя ежедневно оценивают учащихся – формально или неформально – даже в плохо обеспеченных ресурсами, плохо управляемых школьных системах. Но, должное использование оценочных показателей для улучшения обучения в масштабах всей системы, требует широкого спектра различных видов оценки, которые вместе позволяют преподавателям и лицам, ответственным за разработку политики в сфере образования, использовать правильное сочетание подходов, программ и политик обучения.

Формативная оценка, проводимая учителями, помогает направлять и адаптировать обучение к потребностям учащихся. Хорошо подготовленным, мотивированным учителям не нужно действовать в темноте: они знают, как оценивать качество обучения учащихся постоянно, формально и неформально. Как показано в следующем разделе, этот тип регулярной проверки очень важен, потому что многие учащиеся так серьезно отстают по уровню знаний, что они фактически прекращают обучение. Знание того, на каком уровне находятся учащиеся, позволяет учителям соответствующим образом корректировать свое преподавание и предоставлять учащимся возможности для обучения, с которыми они могут справиться. Сингапур успешно использовал этот подход – выявляя отстающих учащихся в первом классе с использованием скрининговых тестов, а затем предоставляя им интенсивную поддержку, чтобы довести их до уровня соответствующего класса.[63]

Национальные и субнациональные оценки качества обучения предоставляют информацию на системном уровне, которую не может дать оценка качества обучения преподавателями в классе. Чтобы управлять системой образования, разработчики образовательной политики должны понимать, осваивают ли учащиеся национальную учебную программу, в каких областях учащиеся сильнее или слабее, отстают ли определенные группы населения и насколько, и какие факторы влияют на достижение учащимися лучших результатов. Не существует эффективного способа обобщения результатов формативной оценки, проводимой учителями на уровне классов, в этот тип надежной информации на системном уровне. Вот почему системы нуждаются в оценке репрезентативных выборок учащихся в более широком диапазоне юрисдикций, таких как страны или провинции. Такие оценки могут быть особенно важной частью отслеживания системного прогресса, поскольку они привязаны к собственным ожиданиям системы к самой себе. А национальные оценки могут обеспечить проверку качества субнациональных оценок путем выявления случаев, когда расходятся результаты данных оценок, выявляющие тенденции или уровни успеваемости учащихся. В Соединенных Штатах, Национальная оценка прогресса в области образования сыграла вышеупомянутую роль.[64]

Международные оценки также предоставляют информацию, которая помогает улучшить системы. В глобальном сопоставлении оценки образовательных достижений учащихся, такие как PISA, TIMSS и PIRLS, а также региональные ориентированные оценки, такие как PASEC в Западной и Центральной Африке и Латиноамериканская лаборатория оценки качества образования (LLECE), дают дополнительную информацию о том, насколько хорошо усваивают знания учащиеся. Они позволяют сопоставлять между собой показатели разных стран, и обеспечивают проверку информации, полученной из национальных оценок. Также международные оценки могут быть мощными политическими инструментами: поскольку руководители стран обеспокоены национальной производительностью труда и конкурентоспособностью, международный сравнительный анализ может повысить осведомленность о том, как страна отстает от других стран в построении человеческого капитала.

Два других типа показателей обучения, измеряемые во внешкольных условиях, могут использоваться для повышения качества и справедливости в системах оценки. Дви-

жения подотчетности на местном уровне, возглавляемые организациями гражданского общества, такими как Центр ASER в Индии и Uwezo в Восточной Африке, развернули проводимые гражданами оценки, которые привлекают добровольцев для оценки базового обучения детей младшего возраста в своих сообществах. Затем эти организации используют данные проведенных оценок для продвижения реформы образования. Некоторые многоцелевые обследования домашних хозяйств также собирают данные об обучении, позволяя исследователям анализировать, как результаты обучения соотносятся с такими переменными как доходы и сообщества. Оба типа оценок проводятся в домах людей, а не в школах. В результате они не страдают от ключевой слабости оценок на уровне школ: когда маргинальные учащиеся выпадают из оценки, их отсутствие может улучшить средние баллы по школьным оценкам, тем самым выступая обратным стимулом для руководителей школ. Но оценки, проводимые на базе домашних хозяйств, дают показатели обученности, которые вознаграждают системы за расширение доступа и улучшение качества образования. Это имеет решающее значение для обеспечения того, чтобы ни один ребенок не был списан со счетов. Даже для учащихся, которые посещают школу, оценки на основе домашних хозяйств предоставляют альтернативный источник данных по обучению, что может иметь важное значение в условиях, когда официальные оценки имеют сомнительное качество.

Измерение может быть сложным

Почему не существует большего количества и более эффективных оценок качества обучения? Как и системные препятствия на пути к обучению, препятствия к проведению лучшего измерения качества обучения носят технический и политический характер. С технической точки зрения проведение качественных оценок непросто. На уровне класса учителям не хватает подготовки для эффективной оценки обучения, особенно когда оценка пытается охватить навыки более высокого порядка, например, путем проектной оценки, а не механического заучивания. И на системном уровне министерствам образования не хватает возможностей для разработки надлежащих систем оценок и их проведения на базе выборки школ. Политические факторы также имеют свое влияние. Перефразируя старое выражение, политики могут решить, что лучше избежать тестирования и считаться неэффективными, чем протестировать учащихся и устранить все сомнения. И даже когда они участвуют в оценках, правительства иногда отказываются обнародовать результаты достижений учащихся, как это произошло с TIMSS 1995 года в Мексике.[65] Наконец, если программы оценки плохо разработаны или ненадлежащим образом переделаны в тесты с высокими ставками, руководство или преподаватели могут искажать их, делая результаты оценки бесполезными в качестве руководства для разработки политики в сфере образования.

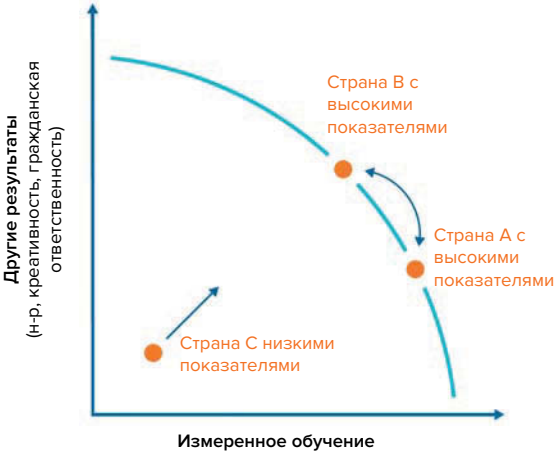
Измерение не должно умалять более широкие образовательные цели – оно даже может поддержать их

Усиление внимания к измеримому обучению не означает, что другие результаты образования не имеют значения. Формальное образование и другие возможности для обучения имеют много целей, только некоторые из них охватываются обычными оценками навыков чтения, письма, счета и рассуждений. Педагоги также стремятся помочь учащимся развить когнитивные навыки более высокого порядка, в том числе такие (например, творческие способности), которые трудно охватить посредством оценок. Успех в жизни также зависит от социально-эмоциональных и некогнитивных навыков, таких как настойчивость, устойчивость и командная работа, которые людям помогает развивать хорошее образование. Системы образования часто имеют и другие цели: они хотят наделить учащихся гражданскими навыками, поощрять гражданские ценности и содействовать социальной сплоченности. Это широко распространенные цели образования, и понятно, что люди будут спрашивать, не вытеснит ли, особенно в системах образования, которые уже перегружены, усиление акцента на измеримом обучении эти другие цели.

По существу, сфокусированность на обучении и на качестве образования, которое является его движущей силой, более вероятно, «вольется» в эти другие желаемые результаты. Условия, позволяющие детям проводить два или три года в школе так и не научившись читать ни слова, или окончить начальную школу, не освоив вычитание двузначных чисел, не способствуют достижению высших целей образования. Школы, которые не могут обучить молодежь навыкам необходимым для работы, как правило не смогут их подготовить к запуску новых компаний или анализу серьёзных литературных произведений. Если учащиеся не могут сосредоточиться из-за депривации, если у преподавателей не хватает педагогических навыков и мотивации для привлечения учащихся, если материалы, предназначенные для занятий, никогда не достигают конечных пользователей в результате плохого управления, и если система в целом отстранена от потребностей общества - тогда действительно возможно ли полагать, что учащиеся развивают навыки мышления более высокого порядка, такие как навыки решения проблем и творческие навыки? Более вероятно, что эти условия подрывают стремление к достижению более высоких целей и что, напротив, усиление фокуса на обучение, ускорит прогресс и в достижении этих целей.

Как ни парадоксально, страны с худшими результатами, вероятно, не сталкиваются с такими же резкими дилеммами на переднем рубеже образования, с которыми сталкиваются страны показавшие высокие результаты. Экономисты используют концепцию предела производственных возможностей, чтобы понять, как производители – или в данном случае – страны – находят компромиссы между производством разных товаров. Эта идея объединяет обсуждения политики образования в странах ОЭСР на границе обучения (рисунок О.13). Например, в последние годы многие заинтересованные стороны в Корее утверждают, что их высокоэффективная система образования уделяет слишком много внимания результатам тестов (так называемое «измеренное обучение» на рисунке О.13) и недостаточно внимания творческим и некоторым социально-эмоциональным навыкам, таким как командная работа («другие результаты»). Косвенно, данная дискуссия касается того, двигаться ли вверх и налево по кривой, то есть от точки А к точке Б. Но в ловушке низкого качества обучения, представленной на рисунке «низкими результатами страны С», так много пробелов и прослеживается такая слабая ориентация на результаты, что эти дебаты, инициированные странами ОЭСР, не актуальны. Страна С имеет возможность одновременно улучшить как результаты обучения, так и другие образовательные результаты. Эксперимент в штате Андхра-Прадеш, Индия, который вознаградил учителей за достижения в измерении знаний по математике и языку, привел к большему изучению не только этих предметов, но также улучшил результаты по естествознанию и обществоведению, хотя для последних не было предусмотрено вознаграждений.[66] Этот результат имеет смысл – в конце концов, знания грамоты и арифметики – открывают путь к образованию в целом.

Рисунок О.13 Страны, демонстрирующие низкие показатели, не сталкиваются с резкими дилеммами между результатами обучения и другими результатами образования



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Вторая группа политических мер: принимать меры на основе фактических данных

Принимать меры на основе фактических данных, чтобы школы работали в интересах всех учащихся

Измерение недостатков в обучении не дает четких указаний по их устранению. К счастью, в настоящее время накоплен большой опыт в отношении способов улучшения результатов обучения на уровне учащихся, классов и школ. Когнитивная нейронаука резко продвинулась вперед за последние два десятилетия, давая представление о том, как происходит процесс обучения у детей.[67]

Эта работа показала, как серьезно первые несколько лет жизни влияют на развитие мозга ребенка.[68] В то же время школы и системы во всем мире по-разному внедряли различные инновации: путем внедрения новых подходов в педагогике, используя новые технологии для улучшения преподавания и обучения в классах или повышения подотчетности, а иногда автономии различных участников системы. Число систематических оценок того, улучшили ли данные инициативы качество обучения, увеличилось более чем в 10 раз – с 19 в 2000 году до 299 в 2016 году.[69]

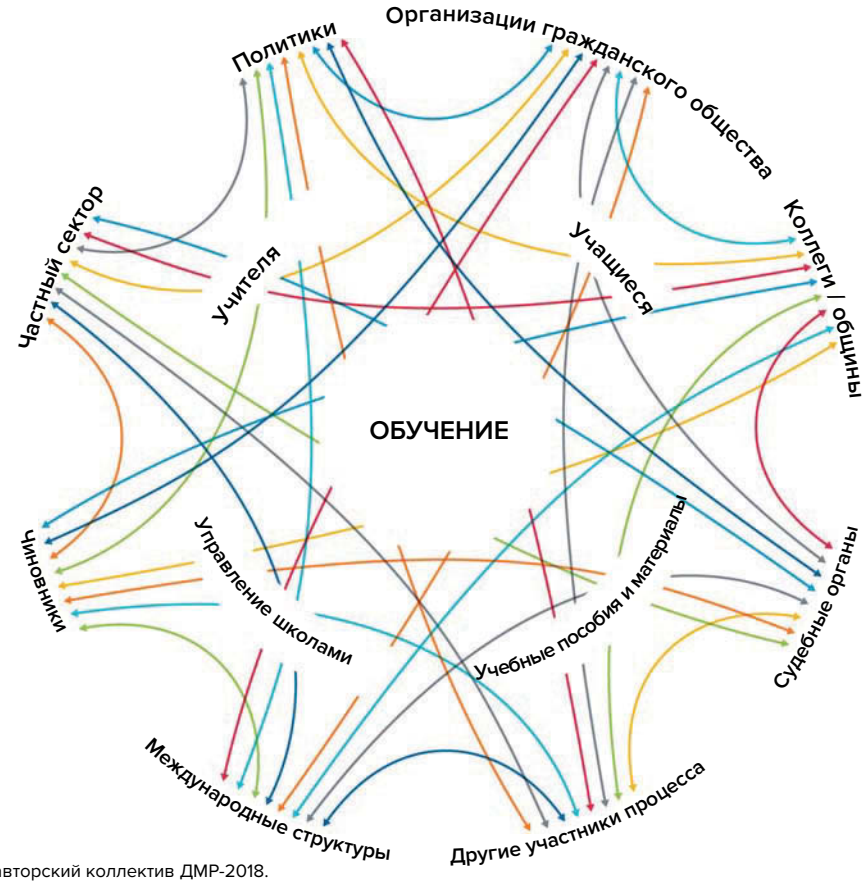
Многим инициативам удалось улучшить результаты обучения. Достижения в сфере обучения, полученные благодаря эффективным инновациям, трансформируются в дополнительные годы обучения, более высокие заработки и более низкий уровень бедности. Для группы отстающих в развитии ямайских детей в возрасте 9-24 месяцев программа улучшения когнитивного и социально-эмоционального развития привела к эффективным результатам спустя 20 лет: более низким показателям преступности, улучшению психического здоровья и доходам, которые были на 25 процентов выше, чем у лиц, не принимавших участие в программе.[70] Программы по улучшению педагогической деятельности оказали большее влияние, чем дополнительные полгода традиционного школьного обучения, в эквиваленте, и 8-процентное увеличение приведенной дисконтированной стоимости доходов на протяжении всей жизни.[71] Таким образом, в то время как преодоление кризиса обучения затруднено, тот факт, что существуют инициативы, которые улучшают качество обучения, подсказывает дальнейшие шаги.

Эта база фактических данных не позволяет нам определить, что работает во всех контекстах, потому что в образовании нет глобальных решений. Улучшение обучения в определенных условиях никогда не будет достигнуто таким простым способом, как реализация программы, которая была успешна в одной стране или регионе, в другом месте. Рандомизированные контролируемые исследования и другие подходы к оценке воздействия нацелены на тщательную изоляцию причинного воздействия инновации. Однако такие подходы могут игнорировать важные взаимодействия с основными факторами, которые влияют на то, окажет ли внедренная инициатива воздействие на разностные факторы, которые не могут быть воспроизведены при репликации инновации в новом контексте. Например, увеличение размера класса на 10 учащихся ухудшило результаты тестов в Израиле в 4 раза больше, чем в Кении, а в некоторых контекстах это не имело никакого влияния.[72] По словам двух комментаторов этой публикации: «Знание того, что «работает» в смысле лечебного воздействия на испытуемое население имеет ограниченную ценность без понимания политической и институциональной среды, в которой оно установлено».[73]

В следующем разделе рассматривается вопрос этой более широкой среды, но сначала мы разберемся, как использовать фактические данные наиболее эффективно. Существует четыре основных соображения.

Во-первых, более важными, чем отдельные результаты отдельных исследований, являются принципы того, как и почему работают программы. В экономическом плане «принципы» соответствуют моделям поведения, которые затем могут помочь в разработке более широких подходов к решению проблем. Три типа моделей могут оказаться особенно содержательными: простые модели, в которых участники системы максимизируют свой объект благосостояния в зави-

Рисунок О.14 Все гораздо сложнее, чем выглядит: люди предпринимают действия, реагируя на выбор других людей в рамках всей системы



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

симости от ограничений, с которыми они сталкиваются; модели принципал-агент, которые включают в себя несколько участников системы с разными целями и, возможно, различную информацию; и поведенческие модели, которые влияют на ментальные модели и социальные нормы.

Во-вторых, разрыв между тем, что может быть эффективным, согласно данным, и то, что делается на практике, указывает на потенциальную отправную точку для действий. Понимание того, почему возникают пробелы, помогает определить, как их решать. Например, когда разные участники системы сталкиваются с различной информацией или у некоторых участников отсутствует информация, это предполагает использование подходов, которые показывают, как можно более эффективно распространять и использовать информацию.

Пробелы указывают на то, какие типы принципов должны стимулировать инновации, специфичные для контекста.

В-третьих, данные, как правило, накапливаются там, где их легче всего генерировать, а не обязательно там, где действие будет иметь наибольший эффект, поэтому стратегии, ориентированная только на эти фактические данные, могут быть ошибочными.[74] Хотя объем накопленных фактических данных в образовании широк, то что подход не был оценен, не означает, что он не обладает потенциалом. Внедрение инноваций в специфических контекстах может означать апробирование вещей, которые не были проверены в других местах.

В-четвертых, акцент на основополагающих принципах свидетельствует о том, что проблема не может быть решена одним лицом, принимающим решения, просто

предписывающим увеличить количество или даже качество одного или нескольких ресурсов. Многие из ресурсов в обучении являются результатом выбора, сделанного различными участниками системы, – выборами, сделанными в ответ на фактический и ожидаемый выбор других участников. Например, учителя реагируют на стимулы посещать школу и улучшать показатели обученности учащихся, несмотря на то, что характер этой реакции варьируется в зависимости от контекста.[75]

Аналогичным образом, учащиеся и родители делают выбор в соответствии с другими решениями. В Индии и Замбии государственные субсидии школам привели к сокращению инвестиций родителей в школьное обучение своих детей.[76] С учетом всех обстоятельств более полная характеристика структуры обучения может быть ближе к той, которая показана на рисунке О.14: изучение того, как улучшить результаты обученности путем реализации инициатив на уровне ученика, класса и школы, включает в себя освещение различных направлений.

Объединяя все это вместе, проливается свет на три набора перспективных отправных точек: подготовленные учащиеся, эффективное преподавание и инициативы на уровне школы, которые фактически влияют на процесс преподавания и обучения. Каждая из этих приоритетных сфер основана на фактических данных, полученных из нескольких контекстов, свидетельствующих о том, что это может иметь реальное значение для обучения.

Готовить детей и молодежь к обучению

Учащиеся должны приходить в школу, готовыми и мотивированными к обучению, – это первый шаг к лучшему обучению. Без этого другие стратегии и программы будут иметь минимальный эффект. Есть три отправные точки для подготовки учащихся к школе:

- *Определить детей на траектории высокого развития через питание, стимуляцию и уход за детьми раннего возраста.* Из успешного опыта выделяются три подхода. Во-первых, нацелить мероприятия в области здравоохранения и питания на матерей и их детей в течение первых 1000 дней их жизни, чтобы уменьшить недоедание и способствовать их физиологическому развитию. Во-вторых, увеличить частоту и качество стимуляции и возможностей обучения на дому (начиная с рождения), чтобы улучшить моторику и речевое развитие детей, а также развивать ранние когнитивные и социально-эмоциональные навыки. В-третьих, продвигать детские сады для детей младшего возраста и дошкольные программы для детей в возрасте от 3 до 6 лет – наряду с программами ухода, которые способ-ствуют воспитанию и защите детей, – в краткосрочной перспективе – с целью улучшения когнитивных и социальноэмоциональных навыков, в долгосрочной – результатов образования и рынка труда.[77] Качество программы имеет большое значение: программы, реализуемые на базе центров, выполняемые с низким качеством процесса (даже с относительно хорошей инфраструктурой, обучением воспитателей и отношениями воспитатель-дети) могут фактически ухудшить результаты развития.[78]
- *Снизить стоимость обучения, чтобы дети смогли посещать школу, но ятем использовать другие инструменты для повышения мотивации и усилий, поскольку мероприятия по снижению затрат обычно сами по себе не ведут к повышению качества обучения.*[79] Чтобы улучшить обучение, программы, направленные на удовлетворение спроса, должны увеличить стремления или способность ученика учиться.

Например, питание, предоставляемое в школе, оказало положительное влияние на доступ к образованию, а также на обучение в местах, где дети дома имеют ограниченный доступ к еде.[80] Обусловленные денежные трансферты привели к более интенсивному обучению, когда они стимулировали непосредственно высокие результаты обучения[81] или позиционировались таким образом, чтобы стимулировать больше усилий как, например, в Камбодже.[82] Некоторые информационные инициативы также мотивировали стремления к получению знаний.[83]

- Чтобы компенсировать тот факт, что многие молодые люди не имеют необхо-димых навыков заканчивая базовое обра-зование, необходимо обеспечить устранение данной проблемы еще до того, как они продолжат обучение и профессиональную подготовку.[84] Исправление данной проблемы в школе – первый и наилучший выход. После школы более успешные программы имеют две основные функции. Во-первых, они обеспечивают курсы повышения квалификации в реальных условиях, что позволяет учащимся с очень низкими базовыми навыками создавать их непосредственно на рабочем месте.[85] Во-вторых, ускоренные и гибкие формы – не последовательные курсы на протяжении нескольких семестров – сопряжены с меньшим отсевом учащихся и большей окончательной сертификацией.[86]

Повысить эффективность обучения

Эффективное обучение зависит от навыков и мотивации учителей, и все же многие системы не воспринимают их всерьез. Заработная плата учителей является самой крупной бюджетной статьей в системах образования. На нее уходит три четверти бюджета на уровне начальной школы в развивающихся странах. Правда многие системы стремятся привлечь сильных кандидатов к процессу обучения и обеспечить прочную основу предметных или педагогических знаний, прежде чем они начнут преподавать. В результате, новые учителя часто приступают к обучению школьников, не глубоко владея содержанием предмета, который они должны преподавать.[87] Как только учителя приступают к работе, профессиональное развитие, которое они получают, часто непоследовательно и чрезмерно теоретично. В некоторых странах стоимость этого обучения огромна, достигая 2,5 млрд. долларов США в год в Соединенных Штатах.[88] Кроме того, системы образования часто имеют в наличии мало эффективных механизмов для наставничества, поддержки и мотивации учителей, даже учитывая тот факт, что навыки учителей ничего не значат для обучения, до тех пор пока учителя не захотят применять их в классе.[89] К счастью, можно-усиливать навыки и мотивацию учителей, что приведет к улучшению деятельности и повышению уровня обучения, с появлением трех основных перспективных принципов:

- *Для качественной подготовки учителей, разрабатывайте программу обучения с учетом индивидуальных потребностей и многократности его проведения, с последующим коучингом – часто вокруг определенной педагогической техники.* Этот подход резко контрастирует с основной массой проводимой сегодня профессиональной подготовки учителей в разных странах. В Соединенных Штатах команда специалистов по подготовке учителей охарактеризовала профессиональное обучение в стране как «эпизодическое, не-дальновидное и часто бессмысленное».[90] В странах Африки к югу от Сахары подготовка учителей часто слишком непродолжительна, чтобы быть эффективной, а также слишком низкая по качеству, чтобы что-то изменить».[91] Напротив, программы обучения в Африке и Южной Азии, использовали долгосрочный коучинг, что привело к значительным позитивным изменениям в обучении.[92]
- *Следить за тем, чтобы учащиеся не отставали до того уровня, когда они уже не могут догнать программу, нацеливать обучение на уровень подготовки учащегося.* На протяжении нескольких лет обучения в школе, зачастую только небольшая часть учащихся по уровню знаний соответствует своему году обучения, причем большинство учащихся отстает от программы, а некоторые практически ничего не усваивают. Частично это объясняется тем, что учителя ориентируются на наиболее успевающих учащихся в классе, как документально подтверждено от Австралии до Швеции, идо Соединенных Штатов,[93] или потому, что учебная программ! слишком амбициозна, а преподаватели должны ей следовать.[94]
- Эффективные стратегии нацеливания обучения на уровень учащегося включают в себя привлечение учителей из сообщества для проведения дополнительных занятий с отстающими учащимися, реорганизацию классов в зависимости от способностей учащихся, либо использо-

вание специальных технологий с целью адаптации уроков к индивидуальным потребностям учащихся.[95]

- Использовать стимулирующие меры как материального, так и нематериального характера, для повышения мотивации учителей, убедившись в том, что стимулируемые действия находятся в пределах возможностей учителей. Системы образования обычно не поощряют учителей за качественную работу, и не наказывают их за ее плохое выполнение. Стимулы, которые скорее всего, будут эффективны для улучшения результатов обучения, состоят в наличии непосредственных действий, которые могут предпринять учителя для улучшения качества обучения, например, повышение посещаемости, когда ограничивается количество пропусков занятий. Но стимулы не должны быть высокими ставками (или финансовыми), чтобы влиять на поведение. В Мексике и Пенджабе, Пакистане, простое информирование родителей и школьной администрации об уровне результатов, демонстрируемых их школой относительно других школ, улучшило результаты обучения.[96]

Сфокусировать все на преподавании и обучении

Школьные ресурсы, руководство и управление должны приносить пользу отношениям учителей и учащихся, если они хотят улучшить обучение, но многие этого не делают. Дискуссии об улучшении результатов обучения часто вращаются вокруг растущих потребностей в ресурсах, таких как учебники, технологии или школьная инфраструктура. Но слишком часто вопрос о том, каким образом эти ресурсы могут фактически улучшить обучение, упускается из виду. Данные об успешном использовании ресурсов и осуществлении руководства указывают на три основных принципа:

- *Предоставлять дополнительные ресурсы, включая новые технологии, таким образом, чтобы они дополняли, а не заменяли педагогов*.[97] Компьютерная учебная программа в Гуджарате, Индия, улучшила обучение, добавив больше времени на преподавание и изучение дисциплин, особенно для самых слабоуспевающих учащихся.[98] Кенийская программа, оснастившая учителей общеобразовательных школ планшетами для поддержки преподавания, повысила читательскую грамотность их учащихся.[99] Однако оборудование настольными компьютерами классов в Колумбии, где их использование не было хорошо интегрировано в учебную программу, никак не повлияло на обучение.[100] Даже более традиционные ресурсы, такие как книги, зачастую не оказывают влияния на преподавание и обучение, если они фактически не размещаются в классных комнатах, или если их содержание опережает уровень знаний учащихся.[101]
- *Предпринять меры для того, чтобы новые информационные и комму никационные технологии были действительно реализуемы в существующих системах.* Инициативы, которые включают в себя информационные и коммуникационные технологии, оказывают самое большое влияние на обучение.[102] Но на каждую высокоэффективную программу, такую как динамичная компьютерная программа обучения для учащихся средних школ в Дели, которая улучшила оценки по математике и языку больше, чем подавляющее большинство других учебных мероприятий, протестированных в Индии или в других странах[103]—существуют такие программы, как «Ноутбук каждому ребенку» в Перу и Уругвае, которые, по оценкам, не повлияли на читательскую или математическую гра-мотность учащихся.[104] Технологии, плохо адаптированные к условиям, где они внедряются, часто не доходят до учащихся или не используются, даже если попадают к ним.[105]
- *Нацеливать школьное руководство и реформы управления на улучшение взаимодействия учитель-ученик.* Обучение директоров школ тому, как улучшить это взаимодействие, путем предоставления учителям обратной связи о планах уроков, планах действий по повышению успеваемости и улучшению поведения

учащихся в классе, значительно повлияло на успеваемость.[106] В странах, начиная от Бразилии и Индии до Швеции, Соединенного Королевства и Соединенных Штатов, управленческий потенциал директоров школ значительно и устойчиво связан с успеваемостью учащихся – даже после корректировки по различным характеристикам учащихся и школ.[107] Вовлечение сообществ, родителей и школьных субъектов таким образом, чтобы это способствовало местному надзору и подотчетности о предоставлении услуг, может улучшить результаты обучения.[108] Но мониторинг, проводимый сообществами, как правило, оказывает большее влияние тогда, когда он охватывает легко заметные явления (например, неявка учителей на работу, когда ее уровень высок), и когда ряд заинтересованных сторон (а не только родителей) объединяются таким образом, который приводит к действиям. В Индонезии школьные гранты улучшили результаты обучения тогда, когда укрепились связи между школой и деревенским советом – центром местнойвласти.[109]

Наиболее эффективными системами – с точки зрения обучения – являются те, которые сузили разрывы между фактическими данными и практикой. Например, в отношении подготовки учащихся к школе, страны Восточной Азии, такие как Корея и Сингапур, достигли высокого уровня подготовки детей к обучению. Доля отстающих детей дошкольного возраста низка, а дети мотивированы и поддерживаются их семьями. С целью содействия эффективному преподаванию Финляндия и Сингапур привлекают к преподаванию самых высококвалифицированных выпускников высших учебных заведений и предоставляют им эффективные возможности профессионального развития и постоянную поддержку.

Согласовать интересы участников системы, нацелив ее на обучение

Работа над масштабом – это не просто «расширение масштабов». Концепция расширения масштабов образования предполагает принятие мер, которые показали свою эффективность на пилотном или экспериментальном уровне и воспроизведение их в сотнях или тысячах школ.

Третья группа политических мер: **согласовать интересы участников системы**

Однако этот подход часто терпит неудачу, поскольку ключевыми действующими лицами являются люди, взаимодействующие с человеческими устремлениями и ограничениями на политически напряженной арене. Реальные осложнения могут подорвать хорошо разработанные программы, особенно когда в игру вступают новые системные силы. Когда Правительство Камбоджи попыталось увеличить количество центров раннего детского развития и программ дошкольных учреждений, которые работали в некоторых частях страны, в случае, когда они осуществлялись неправительственными организациями (НПО) – низкий спрос со стороны родителей и некачественные услуги в результате не оказали никакого воздействия на развитие детей, и даже у некоторых детей замедлили его.[110] Когда Правительство Кении попыталось снизить соотношение учащихся и учителей, наняв учителей по контракту – новшество, улучшило результаты учащихся тогда, когда оно осуществлялось НПО, – результаты были незначительными из-за ограничений по реализации и политико-экономических факторов.[111] И когда Правительство Индонезии попыталось повысить квалификацию учителей, почти удвоив зарплаты аттестованных учителей, политическое давление привело к упразднению процесса аттестации и оставило только повышение заработной платы. В результате увеличились бюджетные расходы на заработную плату, но не увеличилось количество квалифицированных учителей и не улучшилась успеваемость учащихся.[112]

Таким образом, урок состоит в том, что более эффективные инновации на уровне школ и учащихся будут устойчиво улучшать обучение только в том случае, если страны будут бороться с упрямыми техническими и политическими барьерами на пути к изменениям на системном уровне. К техническим

препятствиям относятся сложность системы, большое количество заинтересованных сторон, взаимозависимость реформ и медленные темпы изменений в системах образования. Политические барьеры включают в себя конкурирующие интересы различных субъектов системы и трудности выхода из некачественного равновесия, особенно в условиях низкого доверия, где преобладают риски. Все эти препятствия, как обсуждалось ранее, отвлекают заинтересованные стороны от обучения. Системы, которые преодолевают эти барьеры и согласовывают интересы участников системы, нацеливая ее на обучение, могут достичь выдающихся результатов обучения. Шанхай предоставил тому доказательства, когда он возглавил рейтинг PISA 2012 года, частично благодаря мерам, обеспечившим наличие в каждом классе подготовленного, поддерживаемого и мотивированного учителя.[113]

Чтобы нацелить систему на обучение, технически и политически, реформаторы могут использовать три набора инструментов:

- *Информация и показатели*. Лучшая информация и показатели могут способствовать улучшению обучения двумя способами: путем стимулирования реформ и выступая индикаторами того, работают ли реформы над улучшением обучения на основе равенства. Таким образом, они могут улучшить как поли-тическое, так и техническое соответствие системы.
- *Коалиции и стимулы*. Хорошая информация будет иметь отдачу, только если есть достаточная поддержка для определения приоритетности обучения. Политика часто является проблемой, а политика должна быть частью решения. Это требует формирования коалиций для пропаганды широкомасштабного обучения и навыков, и смещения политических стимулов.
- *Инновации и гибкость*. Школы и общества добились высокого уровня справедливого обучения различными способами. Выяснение того, какие подходы будут работать в данном контексте, требует инноваций и адаптации. Это означает использование фактических данных, чтобы определить, с чего начать, а затем использовать показатели для выполнения итерации с циклами обратной связи.

Все эти инструменты будут наиболее эффективными при серьезной поддержке возможностей по реализации в правительстве.

Информация и показатели

Более качественная информация и измерения – начиная с показателей обучения – имеют решающее значение для создания политического пространства для инноваций, а затем использования данного пространства для непрерывного совершенствования. Как подчеркивалось, отсутствие качественной информации об обучении не позволяет за-интересованным сторонам оценивать эф-фективность системы, разрабатывать со-ответствующую стратегию и привлекать к ответу политиков и чиновников. Таким образом, улучшение показателей обучения имеет решающее значение для привлечения внимания к проблемам и формирования воли к действию. В Танзании в начале 2010х годов плохие результаты выпускных экзаменов, наряду с широко обнародованными результатами оценок и исследований обучения, проводившихся гражданами, продемонстрировавших низкое качество предоставления услуг в школах, мотивировали политиков на проведение амбициозных реформ. В Германии шок от посредственных результатов, полученных на первом раунде исследования PISA в 2000 году, привел к реформам, которые улучшили как обучение, так и равенство.

Усилия в этой области должны выходить за рамки простого измерения результатов обучения; они также должны отслеживать свои детерминанты. Понимание этих определяющих факторов может позволить реформам бороться с более глубокими причинами, если есть системная приверженность улучшению качества обучения. Возьмите вопрос о подготовленности ученика. Когда индикаторы показывают, что более бедные дети значительно отстают от остальных детей уже к началу начальной школы, этот вывод может создать политическую волю не

только для расширения дошкольного образования в районах с низким доходом, но также для борьбы проблемой отставания в росте и обучения родителей стимулированию развития детей в раннем возрасте. Когда индикаторы показывают, что у учителей отсутствует четкое понимание того, чему должны научиться их ученики, это открытие может придать усилия по повышению качества педагогического образования.[114]

Разумеется, информация и показатели могут также вводить в заблуждение, быть неактуальными или политически неустойчивыми, поэтому их необходимо разрабатывать и использовать с умом. Показатели могут не учитывать важные аспекты результатов, которые пытается продвигать система образования. Например, одна из Целей развития, сформулированных в «Декларации тысячелетия», касающаяся обеспечения всеобщего начального образования к 2015 году, закрепила одну из главных целей – обеспечить равный доступ, но она не отражает того, что многие предполагали: всеобщего обучения базовой грамотности и навыкам счета, не говоря уже о других жизненных навыках. Другой риск заключается в искажении качественных показателей, на которые поставлены высокие ставки, если потенциальные бенефициары могут сыграть индикаторами. Таким образом, системам потребуются разные измерения для разных целей.[115] Даже если они технически обоснованы, показатели могут оказаться политически неустойчивыми, если они выдвигают на первый план слишком много проблем и не дают никаких оснований для надежды. Один из способов решения этой проблемы – сосредоточиться не на уровнях обучения, которые могут быть очень низкими, а на достигаемом со временем прогрессе.

Коалиции и стимулы

Мобилизация усилий всех, кто заинтересован в обучении, является важной стратегией в усилиях по улучшению обучения. Многие страны предприняли широкомасштабные консультации, в которые пытались вовлечь все заинтересованные группы, для обеспечения поддержки предлагаемых изменений в образовательной политике.

Малайзия использовала «лабораторную» модель для объединения коалиций заинтересованных сторон и привлечения их на всех этапах реформы, от разработки до проведения.[116] Важной стратегией может быть мобилизация населения посредством регулярных информационных и коммуникационных кампаний. В Перу реформаторы в правительстве использовали информацию о плохих результатах обучения и низ-кой эффективности системы образования для мобилизации общественной поддержки реформ, направленных на усиление подотчетности учителей. Эта информация также послужила катализатором для действий бизнес-сообщества, которое финансировало кампанию, демонстрировавшую важность качественного образования для экономического роста. В некоторых частях Перу родители использовали эту исходную посылку для протеста против забастовок учителей, нарушавших учебный процесс.[117] Еще один инструмент для создания коалиций – объединить реформы так, чтобы каждая заинтересованная сторона достигла одного из своих главных приоритетов. Например, обязательство модернизировать профессиональное обучение – реформа, которая может сразу помочь работодателям – поможет получить поддержку работодателей для осуществления более широких реформ в области образования.

Там, где это возможно, согласованный и постепенный подход к реформированию может обеспечить более перспективную альтернативу прямой конфронтации. Когда субъекты системы соглашаются сотрудничать и укреплять доверие к общим целям, шансы на проведение успешной реформы, вероятно, будут выше. В Чили последовательные переговоры между правительством и профсоюзом учителей оказали широкую поддержку ряду реформ, которые скорректировали условия труда учителей, с целью улучшения их общего благосостояния, более тесно связав качество их работы с уровнем оплаты труда и карьерным ростом.[118] Один из подходов, использованных некоторыми странами, заключался в том, чтобы компенсировать упущенную выгоду заинтересованным сторонам, которые могут проиграть

в результате проведения реформы. В других случаях двухвекторные реформы были введены в фазу изменений таким образом, чтобы защитить нынешних действующих лиц от их последствий, например, в Перу и в округе Колумбия в Соединенных Штатах, схемы оплаты в соответствии с качеством работы были первоначально введены на добровольной основе.[119]

Создание сильных партнерских отношений между школами и их сообществами также важно для поддержания реформ. Там, где политические и бюрократические стимулы для реформ не очень сильны, действия на местном уровне могут выступать в качестве альтернативы. В Южной Африке политический и экономический контекст сдерживает усилия по повышению эффективности образования. Тем не менее был достигнут прогресс в улучшении результатов на местном уровне за счет сильных партнерских отношений между родителями и школами.[120] Даже там, где существуют более существенные стимулы для улучшения обучения, участие сообщества на местном уровне имеет важное значение и может дополнять национальные или субнациональные усилия.[121]

Инновации и оперативность

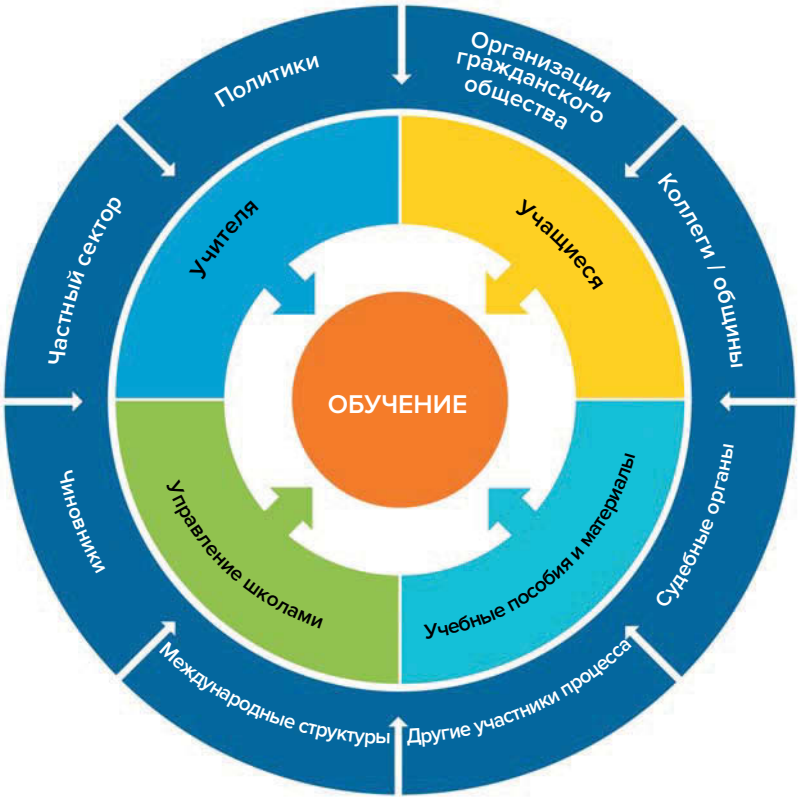
Для разработки эффективных подходов к обучению, соответствующих их контекстам, системы образования должны поощрять инновации и адаптацию. Во многих системах образования школы и другие учебные заведения постоянно приспосабливаются к изменяющимся обстоятельствам. Благодаря этим адаптациям часто возникают инновационные решения проблем образования. Изучение хорошо функционирующих частей любой системы образования может выявить технически и политически осуществимые подходы к решению проблем, с которыми сталкиваются системы, при улучшении качества обучения. Например, в провинции Мисьонес в Аргентине были широко распространены высокие показатели отсева учащихся, но некоторые школы, похоже, смогли преодолеть эту тенденцию. Более пристальное изучение этих «позитивных отклонений» показало очень разные взаимоотношения между учителями и родителями. Когда другие школы приняли более конструктивный подход к отношениям родителей и учителей, используемый успешными школами, их показатели отсева значительно снизились.[122] Бурунди, оправившись от гражданской войны, использовала адаптивный подход, чтобы найти правильный способ доставить учебники в школы. Это сократило сроки доставки с одного года до 60 дней, а затем этот подход был реплицирован в других областях.[123]

Стимулы важны для определения того, внедряют ли системы инновации и адаптируют ли новые решения в масштабе. Системы, которые закрыты, которые ограничивают автономию учителей и школ, и которые оценивают качество работы степенью соблюдения правил, регулирующих использование ресурсов, часто оставляют незначительное пространство для инноваций. В отличие от этого, более открытые системы, которые уделяют больше внимания общим результатам и поощряют прогресс в достижении результатов, с большей вероятностью будут внедрять инновации и распространять новые подходы в системе образования.[124]

Чтобы произошли изменения на системном уровне, такие нововведения должны иметь хорошие показатели и коалиции системного уровня, направленные на решение вопросов обучения. Без них любые улучшения, появившиеся вследствие инноваций, вероятно, окажутся кратковременными или ограниченными местным масштабом. Но с такой поддержкой становится возможным создание благотворного цикла, поскольку системы следуют следующим шагам:

- Установить обучение как четко сформулированную цель и измерять ее.
- Создать коалицию, нацеленную на обучение, которая дает политическое пространство для инноваций и экспериментов.
- Внедрять инновации и испытывать подходы, которые кажутся наиболее перспективными для данного контекста, черпая вдохновение из базы фактических данных и фокусируя внимание на сферах, которые обещают самые большие улучшения по сравнению с текущей практикой.

Рисунок О.15 Системность и связность, нацеленные на обучение



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

- Использовать систему измерения обучения наряду с другими показателями оказания услуг, в качестве критерия, определяющего перспективность внедряемого подхода.
- Опираться на то, что работает, и сокращать то, что нет, чтобы обеспечить краткосрочные результаты, которые укрепляют долгосрочную решимость коалиции для улучшения обучения.
- Повторять.

Отдача от выполнения того, что нужно сделать – это система, в которой элементы сочетаются друг с другом, и все способствует обучению (рисунок О.15).

Увеличение финансирования может поддержать баланс «обучения для всех», если различные ключевые действующие лица будут вести себя определенным образом, де-монстрирующим значимость обучения. Этобольшое «если», потому что более высокие уровни государственных расходов статистически не связаны с более высоким уровнем завершенного образования или даже с уровнем охвата образованием в странах со слабым управлением.[125] Обеспечение того, чтобы учащиеся получали знания, еще более сложная задача, и поэтому существует небольшая корреляция между расходами и обучением с учетом национального дохода. Легко понять причину происходящего из-за существования различных путей, по которым финансирование может утечь, или потому что деньги никогда не доходят до школы, или потому, что оплачиваются ресурсы, которые не влияют на отношения преподавания-обучения, или потому, что система не уделяет приоритетное внимание обучению детей и молодежи, находящихся в неблагоприятном положении. Поэтому большее финансирование бизнеса, как обычно, при-

ведет к обычным результатам. Но там, где страны серьезно устраняют препятствия, стоящие на пути к обучению для всех, расходы на образование являются важнейшими инвестициями в развитие, и, как подчеркивают недавно проведенные крупные исследования глобального образования, это касается особенно тех стран, где в настоящее время невелика общая сумма расходов.[126] Факт того, что больше детей остается в школе на более продолжительное время и получает знания, несомненно, потребует больше государственного финансирования образования. Приток финансовых ресурсов – будь то из внутренних или международных источников – может помочь странам избежать ловушек низкого качества обучения, если они готовы предпринять другие необходимые шаги, изложенные здесь.

Последствия для внешних участников

Внешние субъекты могут укрепить эти стратегии для открытия политического и технического пространства для обучения. Например, в области информации и показателей, международные субъекты могут финансировать участие в региональных оценках обучения (таких как PASEC в Западной Африке или LLECE в Латинской Америке) или глобальных оценках обучения (таких как PISA или TIMSS), чтобы освещать проблемы и стимулировать внутренние усилия по реформированию. Внешние субъекты могут также разрабатывать инструменты для отслеживания непосредственных детерминант обучения, чтобы помочь в циклах обратной связи. Внутреннее финансирование, как правило, составляет основную часть финансирования образования, поэтому высокоэффективной отправной точкой для международных субъектов является финансирование более качественной информации, которая сделает внутренние расходы более эффективными. В сфере инноваций и экспериментов внешние доноры финансирующие организации, такие как Всемирный банк, могут предоставлять финансирование, основанное на конкретных результатах, которое дает странам больше возможностей для инноваций и интегрирования их пути к достижению лучших результатов.

Обучение для реализации образовательных перспектив

Демонстрируя важность обучения, страны могут полностью реализовать образовательные перспективы. Помимо того, что образование является одним из основных прав человека, оно, при принятии надлежащих мер, улучшает социальные результаты во многих сферах жизни. Для людей и семей образование повышает человеческий капитал, улучшает экономические возможности, способствует здоровью и расширяет возможности для эффективного выбора. Для обществ образование расширяет экономические возможности, способствует социальной мобильности и делает учреждения более эффективными. При измерении этих преимуществ только недавно исследования сосредоточились на определении различий между посещением школы и обучением. Но фактические данные подтверждают догадки, что эти преимущества часто зависят от навыков, которые приобретают учащиеся, а не от количества лет, проведенных в школе. Экономики стран с более высокими навыками учащихся растут быстрее, чем те, где учащиеся посещают школу и получают посредственные навыки; более высокая грамотность предполагает лучшие финансовые знания и лучшее здоровье, помимо результатов, полученных вследствие посещения школ; и бедные дети с большей вероятностью будут в большей степени участвовать в распределении доходов, когда они вырастут в сообществах с лучшими результатами обучения.

Принять обучение всерьез будет непросто. Достаточно трудно справиться с техническими проблемами, связанными с выяснением того, что будет способствовать обучению на уровне ученика и школы в любом контексте, не говоря уже о решении политических и технических проблем расширения масштабов. Многие страны, борющиеся с кризисом обучения, могут испытывать соблазн продолжать ничего не менять. В конце концов, они могут рассуждать о том, что развитие в конечном итоге улучшит результаты обучения: поскольку домохозяйства преодолевают нищету, а

школы используют лучшие возможности, больше материалов и привлекают более подготовленных педагогов, а, следовательно, это приведет к лучшим результатам обучения.

Но выжидание завершения кризиса обучения не является выигрышной стратегией. Несмотря на то, что национальный доход и обучение несколько коррелируют на более низких уровнях развития, более высокие доходы не всегда приводят к лучшим результатам обучения. И то, в какой мере развитие способствует лучшему обучению и навыкам, происходит отчасти потому, что развитие сопровождается готовностью решать политические проблемы и проблемы управления, которые препятствуют обучению. В конечном счете, тогда этих проблем нельзя избежать. Кроме того, нет необходимости выждать появления обучения. На каждом уровне доходов есть страны, которые не только показывают результаты по международным оценкам лучше других стран, но также и, что еще важнее, показывают качество их образовательных систем и их политику приверженности обучению.

В перспективе трудовой активности будет уделяться повышенное внимание обучению. Быстрые технологические перемены привели к серьезным изменениям в характере работы, что привело к тому, что была объявлена новая эпоха – «Вторая эра машин» или «Четвертая промышленная революция». В экстремальных версиях этой концепции все, кроме нескольких профессий, могут исчезнуть, уменьшив ценность навыков для большинства людей. Но предсказанные колоссальные изменения еще не проникли в страны с высоким уровнем доходов, не говоря уже о странах с низким или средним уровнем доходов. Что более важно, независимо от того, как в будущем изменится спрос на навыки, людям потребуется прочная основа базовых навыков и знаний. Во всяком случае, быстрые изменения повысят отдачу процессу изучения того, как обучаться, что требует основополагающих навыков, которые позволят людям оценивать новые ситуации, адаптировать свое мышление и знать, куда обращаться за информацией и как ее понять.

* * *

Страны уже положили основательное начало, определив в школы так много детей и молодежи. Теперь пришло время реализовать образовательные перспективы путем ускорения процессов усвоения знаний. Реальное образование, которое поощряет обучение, – это инструмент для достижения как всеобщего процветания, так и ликвидации бедно-сти. Этот вид образования принесет пользу многим: детям и семьям, чей положительный опыт школьного воспитания восстанавливает веру в правительство и общество, а не подрывает его; молодым людям, обладающим навыками, которые востребованы работодателями; учителям, которые могут руководствоваться их профессиональным призванием, а не политическими требованиями; взрослым работникам, которые научились учиться, подготовив себя к непредвиденным экономическим и социальным изменениям; и гражданам, у которых есть ценности и необходимые навыки мышления, чтобы вносить вклад в жизнь общества и способствовать социальной сплоченности.

Примечания

1. Uwezo (2014). Во всех странах тест проводился на английском языке. В Кении и Танзании его также проводили на Суахили, и самый высокий балл (на английском или суахили) использовался при оценке грамотности. Английский язык является языком обучения в Кении и Уганде.
2. ASER Centre (2017).
3. Авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), 2015 (OECD 2016).
4. Авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Третьего регионального сравнительно-пояснительного исследования (TERCE), 2012 (UNESCO 2013).

5. UNESCO (2016).
6. World Bank (2011).
7. Barro and Lee (2013).
8. Pritchett (2013).
9. Pritchett (2013).
10. Gove and Cvelich (2011).
11. Crouch (2006).
12. Castillo and others (2011).
13. ASER Pakistan (2015a, 2015b).
14. Консорциум стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования (SACMEQ). Результаты учащихся 6 классов в 15 странах в 2007 году (Hungi and others 2010).
15. Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen (программа анализа систем образования) (PASEC). Результаты учащихся 6 классов в 10 франкоязычных странах в 2014 году (PASEC 2015).
16. ASER Centre (2017).
17. RTI International (2009).
18. World Bank (2016b).
19. Muralidharan and Zieleniak (2013).
20. Spaull and Kotze (2015).
21. Singh (2015).
22. Минимально необходимый уровень обучения определяется как одно стандартное отклонение ниже среднего для согласованных оценок.
23. Цифры основаны на анализе данных "A Global Data Set on Education Quality" (2017), массив данных предоставлен авторскому коллективу ДМР-2018 Nadir Altinok, Noam Angrist, и Harry Anthony Patrinos. Эти средние значения не включают Китай или Индию из-за отсутствия данных.
24. UNESCO (2016).
25. UIS and EFA (2015).
26. Banerjee, Jacob, and Kremer (2000); Hanushek and Woessmann (2008); Rivkin, Hanushek, and Kain (2005).
27. Alderman, Orazem, and Paterno (2001); Andrabi, Das, and Khwaja (2008); Farah (1996); Kingdon (1996); Orazem (2000); Tooley and Dixon (2007).
28. Hanushek, Lavy, and Hitomi (2008).
29. Исследования STEP (World Bank 2014).
30. Lupien and others (2000); McCoy and others (2016); Walker and others (2007).
31. Coe and Lubach (2007); Garner and others (2012); Nelson (2016).
32. Black and others (2017). Задержка в физическом развитии определяется Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) как z-показатель роста для для соответствующего возраста составляющий менее двух стандартных отклонений ниже медианы здоровой эталонной группы населения.
33. Paxson and Schady (2007); Schady and others (2015).
34. Hanushek (1992); Rockoff (2004).
35. Bau and Das (2017).
36. Bruns and Luque (2015).
37. UIS (2006).
38. Chang and others (2013).
39. Abadzi (2009); EQUIP2 (2010).
40. Bold and others (2017).
41. Hanushek (1995); Mingat and Tan (1998); Tan and Mingat (1992); Wolf (2004).
42. Glewwe and others (2011); Hanushek (1986); Kremer (1995).
43. Sabarwal, Evans, and Marshak (2014).
44. Lavinas and Veiga (2013).
45. Robinson, Lloyd, and Rowe (2008); Waters, Marzano, and McNulty (2003).
46. Bloom and others (2015). Области управления включают операционную деятельность, мониторинг, постановку цели и управление людьми.
47. Bruns, Filmer, and Patrinos (2011); Orazem, Glewwe, and Patrinos (2007); World Bank (2003).
48. Данные получены из U.S. Agency for International Development's Demographic and Health Survey (DHS) StatCompiler, http://www.statcompiler.com/en/.
49. Park (2016).
50. Todd and Mason (2005).
51. Chisholm and Leyendecker (2008).
52. World Bank (2003).
53. Andrews, Pritchett, and Woolcock (2017).
54. Grindle (2004).
55. Evans and Yuan (2017).
56. Авторский коллектив благодарит Kai-Ming Cheng за предложенную формулировку.
57. Dweck (2008).
58. Save the Children (2013).
59. Guilfoyle (2006).
60. Jacob (2005).
61. Fausset (2014).

62. UIS (2016).
63. OECD (2011).
64. Jacob (2007).
65. Solano-Flores, Contreras-Niño, and Backhoff Escudero (2005).
66. Muralidharan and Sundararaman (2011).
67. De Smedt (2014); Insel and Landis (2013); Kuhl (2010).
68. Dua and others (2016).
69. Evans and Popova (2016).
70. Gertler and others (2014).
71. Расчеты проведены для ДМР-2018. См. Evans and Yuan (2017).
72. Pritchett and Sandefur (2013).
73. Deaton and Cartwright (2016).
74. Romer (2015).
75. Duflo, Hanna, and Ryan (2012); Muralidharan and Sundararaman (2011).
76. Das and others (2013).
77. Данные получены из стран от Соединенных Штатов до Аргентины, Бангладеш, Китая и Уганды, среди прочих (Berlinski, Galiani, and Gertler 2008; Engle and others 2011).
78. Berlinski and Schady (2015); Bernal and others (2016); Grantham-McGregor and others (2014).
79. Baird and others (2014); Fiszbein and Schady (2009); Morgan, Petrosino, and Fronius (2012).
80. Snilstveit and others (2016).
81. Blimpo (2014); Kremer, Miguel, and Thornton (2009). Прямые финансовые стимулы были менее успешными в странах с высоким уровнем доходов (Fryer 2011), хотя альтернативные проекты, которые предоставляют стимулы после окончания теста сработали (Levitt and others 2016).
82. Barrera-Osorio and Filmer (2013).
83. Avitabile and de Hoyos (2015); Nguyen (2008).
84. ILO (2015).
85. Bragg (2014).
86. Calcagno and Long (2008); Martorell and McFarlin Jr. (2011); Scott-Clayton and Rodriguez (2014).
87. Tandon and Fukao (2015); World Bank (2013, 2016a).
88. Layton (2015).
89. Bruns and Luque (2015); Mulkeen (2010).
90. Darling-Hammond and others (2009).
91. Lauwerier and Akkari (2015).
92. Banerjee and others (2007); Conn (2017).
93. Abadzi and Llambiri (2011); Ciaccio (2004); Leder (1987).
94. Banerjee and others (2016); Pritchett and Beatty (2015).
95. Banerjee and others (2007); Duflo, Dupas, and Kremer (2011); Kiessel and Duflo (2014); Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
96. Andrabi, Das, and Khwaja (2015); de Hoyos, Garcia- Moreno, and Patrinos (2017).
97. Snilstveit and others (2016).
98. Linden (2008).
99. Piper and others (2015).
100. Barrera-Osorio and Linden (2009).
101. Glewwe, Kremer, and Moulin (2009); Sabarwal, Evans, and Marshak (2014).
102. McEwan (2015).
103. Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
104. Cristia and others (2012); De Melo, Machado, and Miranda (2014). В Уругвае оценка охватывает уровень влияния на математику и чтение в первые годы работы программы, когда ее основная задача заключалась в обеспечении оборудованием и возможностями подключения школ к Интернету; с тех пор программа развернулась, чтобы добавить обучение ИКТ для учителей и адаптивные образовательные технологии, ожидается, что новые результаты оценки будут опубликованы в конце 2017 года.
105. Lavinas and Veiga (2013).
106. Fryer (2017).
107. Bloom and others (2015).
108. Bruns, Filmer, and Patrinos (2011).
109. Pradhan and others (2014).
110. Bouguen and others (2013).
111. Bold and others (2013).
112. Chang and others (2013); de Ree and others (2015).
113. Liang, Kidwai, and Zhang (2016).
114. Например, в Мозамбике после того, как Показатели предоставления услуг Всемирного банка выявили очень низкий уровень знаний преподавателей и очень высокий уровень отсутствия учителей на рабочем месте (результаты, которые были получены местными СМИ), правительство запустило программу (в ко-

нечном счете, финансировавшуюся за счет кредита Всемирного банка) для решения этих проблем.
115. Neal (2013)
116. World Bank (2017).
117. Bruns and Luque (2015).
118. Mizala and Schneider (2014); Wales, Ali, and Nicolai (2014).
119. Birnbaum (2010); Bruns and Luque (2015).
120. Levy and others (2016).
121. Mansuri and Rao (2013).
122. Green (2016); Pascale, Sternin, and Sternin (2010).
123. Campos, Randrianarivelo, and Winning (2015).
124. Andrews, Pritchett, and Woolcock (2013).
125. Rajkumar and Swaroop (2008); Suryadarma (2012).
126. См. в частности, доклад Комиссии по образованию (2016 год), в котором подчеркивается важная роль финансов в дополнении реформ.

Библиография

Abadzi, Helen. 2009. "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications." *World Bank Research Observer 24 (2): 267–90.*

Abadzi, Helen, and Stavri Llambiri. 2011. "Selective Teacher Attention in Lower-Income Countries: A Phenomenon Linked to Dropout and Illiteracy?" *Prospects 41 (4): 491–506.*

Alderman, Harold, Peter F. Orazem, and Elizabeth M. Paterno. 2001. "School Quality, School Cost, and the Public/Private School Choices of Low-Income Households in Pakistan." *Journal of Human Resources 36 (2): 304–26.*

Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2008. "A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan." *Comparative Education Review 52 (3): 329–55.*

————. 2015. "Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets." Policy Research Working Paper 7226, World Bank, Washington, DC.

Andrews, Matt, Lant Pritchett, and Michael Woolcock. 2013. "Escaping Capability Traps through Problem Driven Iterative Adaptation (PDIA)." *World Development 51: 234–44.*

————. 2017. *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action.* New York: Oxford University Press.

ASER Centre. 2017. Annual Status of Education Report (Rural) 2016. New Delhi: ASER Centre. http://img.asercentre.org/docs/Publications/ASER%20Reports/ASER%202016/aser_2016.pdf.

ASER Pakistan. 2015a. "*Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Rural).*" Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.

ASER Pakistan. 2015b. "*Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Urban).*" Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.

Avitabile, Ciro, and Rafael E. de Hoyos. 2015. "The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico." Policy Research Working Paper 7422, World Bank, Washington, DC.

Baird, Sarah Jane, Francisco H. G. Ferreira, Berk Özler, and Michael Woolcock. 2014. "Conditional, Unconditional and Everything in Between: A Systematic Review of the Effects of Cash Transfer Programmes on Schooling Outcomes." *Journal of Development Effectiveness 6 (1): 1–43.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukherji, Marc Shotland, et al. 2016. "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." NBER Working Paper 22746, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Banerjee, Abhijit Vinayak, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Linden. 2007. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India." *Quarterly Journal of Economics 122 (3): 1235–64.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Suraj Jacob, and Michael Kremer. 2000. "Promoting School Participation in Rural Rajasthan: Results from Some Prospective Trials." With Jenny Lanjouw and Peter Lanjouw. *Working paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.*

Barrera-Osorio, Felipe, and Deon Filmer. 2013. "Incentivizing Schooling for Learning: Evidence on the Impact of Alternative Targeting Approaches." Policy Research Working Paper 6541, World Bank, Washington, DC.

Barrera-Osorio, Felipe, and Leigh L. Linden. 2009. "The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia." *Policy Research Working Paper 4836, World Bank, Washington, DC.*

Barro, Robert J., and Jong Wha Lee. 2013. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010." *Journal of Development Economics 104: 184–98.*

Bau, Natalie, and Jishnu Das. 2017. "The Misallocation of Pay and Productivity in the Public Sector: Evidence from the Labor Market for Teachers." Policy Research Working Paper 8050, World Bank, Washington, DC.

Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Paul J. Gertler. 2008. "The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance." *Journal of Public Economics 93 (1–2): 219–34.*

Berlinski, Samuel, and Norbert R. Schady, eds. 2015. *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy.*

Development in the Americas Series. Washington, DC: Inter-American Development Bank; New York: Palgrave Macmillan.

Bernal, Raquel, Orazio Pietro Attanasio, Ximena Peña, and Marcos Vera-Hernández. 2016. "The Effects of the Tran- sition from Home-Based Community Nurseries to Child-Care Centers on Children in Colombia." Working paper, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Birnbaum, Michael. 2010. "D.C. Schools Unveil Teacher-Pay Bonus Plan." *Washington Post*, September 12. http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/09/10/AR2010091006604.html.

Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia C. H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, Dana C. McCoy, et al. 2017. "*Early Childhood Develop- ment Coming of Age: Science through the Life Course.*" Lancet 389 (10064): 77–90.

Blimpo, Moussa P. 2014. "Team Incentives for Education in Developing Countries: A Randomized Field Experiment in Benin." *American Economic Journal: Applied Economics 6 (4): 90–109.*

Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, Daniela Scur, and John Van Reenen. 2014. "JEEA-FBBVA Lecture 2013: The New Empirical Economics of Management." *Journal of the European Economic Association 12 (4): 835–76.*

Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, and John Van Reenen. 2015. "Does Management Matter in Schools?" *Economic Journal 125 (584): 647–74.*

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, et al. 2017. "What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa." Policy Research Working Paper 7956, World Bank, Washington, DC.

Bold, Tessa, Mwangi Kimenyi, Germano Mwabu, Alice Ng'ang'a, and Justin Sandefur. 2013. "Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education." Working Paper 321, Center for Global Development, Washington, DC.

Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, and Sophie Naudeau. 2013. "Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia." Policy Research Working Paper 6540, World Bank, Washington, DC.

Bragg, Debra D. 2014. "Career Pathways in Disparate Industry Sectors to Serve Underserved Populations." Paper presented at American Educational Research Association conference, Philadelphia, April 5.

Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms.* Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

Calcagno, Juan Carlos, and Bridget Terry Long. 2008. "T*he Impact of Postsecondary Remediation Using a Regression Discontinuity Approach: Addressing Endogenous Sorting and Noncompliance.*" NBER Working Paper 14194, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Campos, Jose Edgardo, Benjamina Randrianarivelo, and Kay Winning. 2015. "Escaping the 'Capability Trap': Turning 'Small' Development into 'Big' Development." *International Public Management Review 16 (1): 99–131.*

Castillo, Melba, Vanesa Castro, José Ramón Laguna, and Josefina Vijil. 2011. *Informe de Resultados: EGMS Nicaragua.*
Research Triangle Park, NC: Centro de Investigación y Acción Educativa Social and RTI International. https:// shared.rti.org/content/informe-de-resultados-egma-nicaragua.

Chang, Mae Chu, Sheldon Shaeffer, Samer Al-Samarrai, Andrew B. Ragatz, Joppe De Ree, and Ritchie Stevenson. 2013. Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making. Directions in Development: *Human Development Series. Washington, DC: World Bank.*

Chisholm, Linda, and Ramon Leyendecker. 2008. "Curriculum Reform in Post-1990s Sub-Saharan Africa." *International Journal of Educational Development 28 (2): 195–205.*

Ciaccio, Joseph. 2004. Totally Positive Teaching: A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers. Alexandria, VA: ASCD.

Coe, Christopher L., and Gabrielle R. Lubach. 2007. "Mother-Infant Interactions and the Development of Immunity from Conception through Weaning." In Psychoneuroimmunology, edited by Robert Ader, 455–74. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Conn, Katharine M. 2017. "*Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations.*" Review of Educational Research (May 26). http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317712025.

Cristia, Julián P., Pablo Ibarrarán, Santiago Cueto, Ana Santiago, and Eugenio Severín. 2012. "Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop Per Child Program." IZA Discussion Paper 6401, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Crouch, Luis. 2006. "Education Sector: Standards, Accountability, and Support." In *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care, and the Social Safety Net*, edited by Daniel Cotlear, 71–106. World Bank Country Study Series. Washington, DC: World Bank.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. "Profes- sional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." National Staff Development Council, Dallas.

Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sunda- raraman. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (2): 29–57.*

Deaton, Angus S., and Nancy Cartwright. 2016. "Understanding and Misunderstanding Randomized Controlled Trials." NBER Working Paper 22595, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

de Hoyos, Rafael E., Vicente A. Garcia-Moreno, and Harry Anthony Patrinos. 2017. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." Economics of Education Review 58: 123–40.

De Melo, Gioia, Alina Machado, and Alfonso Miranda. 2014. "The Impact of a One Laptop Per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay." IZA Discussion Paper 8489, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and Halsey Rogers. 2015. "Double for Nothing? Experimental Evidence on the Impact of an Unconditional Teacher Salary Increase on Student Performance in Indonesia." NBER Working Paper 21806, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

De Smedt, Bert. 2014. "Advances in the Use of Neuroscience Methods in Research on Learning and Instruction." *Frontline Learning Research 2 (4): 7–14.*

Dua, Tarun, Mark Tomlinson, Elizabeth Tablante, Pia Britto, Aisha Yousfzai, Bernadette Daelmans, and Gary L. Darmstadt. 2016. "Global Research Priorities to Accelerate Early Child Development in the Sustainable Development Era." *Lancet Global Health 4 (12): e887–e889.*

Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael Kremer. 2011. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya." *American Economic Review 101 (5): 1739–74.*

Duflo, Esther, Rema Hanna, and Stephen P. Ryan. 2012. "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School." *American Economic Review 102 (4): 1241–78.*

Dweck, Carol S. 2008. Mindset, the New Psychology of Success: How We Can Learn to Fulfill Our Potential. New York: Ballantine Books.

Education Commission. 2016. The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.

Engle, Patrice L., Lia C. H. Fernald, Harold Alderman, Jere Behrman, Chloe O'Gara, Aisha Yousafzai, Meena Cabral de Mello, et al. 2011. "Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries." *Lancet 378 (9799): 1339–53.*

EQUIP2 (Educational Quality Improvement Program 2). 2010. "Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal." Working paper, Educational Policy, Systems Development, and Management, U.S. Agency for International Develop- ment, Washington, DC.

Evans, David K., and Anna Popova. 2016. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." *World Bank Research Observer 31 (2): 242–70.*

Evans, David K., and Fei Yuan. 2017. "Economic Returns to Interventions That Increase Learning." Background paper, World Development Report 2018, World Bank, Washington, DC.

Farah, I. 1996. "Road to Success: Self-Sustaining Primary School Change in Rural Pakistan." With T. Mehmood, Amna, R. Jaffar, F. Ashams, P. Iqbal, S. Khanam, Z. Shah, and N. Gul-Mastoi. Institute for Educational Development, Aga Khan University, Karachi, Pakistan.

Fausset, Richard. 2014. "Trial Opens in Atlanta School Cheating Scandal." New York Times, September 29. https://www.nytimes.com/2014/09/30/us/racketeering-trial-opens-in-altanta-schools-cheating-scandal.html?_r=1.

Filmer, Deon. 2016. "Educational Attainment and Enrollment around the World: An International Database." World

Bank, Washington, DC. http://go.worldbank.org/3 GEREWJ0E0.

Fiszbein, Ariel, and Norbert R. Schady. 2009. Conditional

Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty. With Francisco H. G. Ferreira, Margaret Grosh, Niall Keleher, Pedro Olinto, and Emmanuel Skoufias. World Bank Policy Research Report. Washington, DC: World Bank.

Fryer, Roland G., Jr. 2011. "Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials." *Quarterly Journal of Economics 126 (4): 1755–98.*

————. 2017. "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment." Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.

Garner, Andrew S., Jack P. Shonkoff, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Laura McGuinn, John Pascoe, et al. 2012. "Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: *Translating Developmental Science into Lifelong Health.*" *Pediatrics 129 (1): e224-e231.*

Gertler, Paul J., James J. Heckman, Rodrigo Pinto, Arianna Zanolini, Christel Vermeersch, Susan Walker, Susan M. Chang, et al. 2014. "*Labor Market Returns to an Early Childhood Stimulation Intervention in Jamaica." Science 344 (6187): 998–1001.*

Glewwe, Paul W., Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage, and Renato Ravina. 2011. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." NBER Working Paper 17554, National

Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Glewwe, Paul W., Michael Kremer, and Sylvie Moulin. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya." *American Economic Journal: Applied Economics 1 (1): 112–35.*

Gove, Amber, and Peter Cvelich. 2011. "Early Reading, Igniting Education for All: A Report by the Early Grade Learning Community of Practice." Rev. ed. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.

Grantham-McGregor, Sally M., Lia C. H. Fernald, Rose M. C. Kagawa, and Susan Walker. 2014. "Effects of Integrated Child Development and Nutrition Interventions on Child Development and Nutritional Status." Annals of the New York Academy of Sciences 1308 (1): 11–32.

Green, Duncan. 2016. How Change Happens. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Grindle, Merilee Serrill. 2004. Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Guilfoyle, Christy. 2006. "NCLB: Is There Life Beyond Testing?" *Educational Leadership 64 (3): 8–13.*

Hanushek, Eric A. 1986. "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools." Journal of Economic Literature 24 (3): 1141–77.

————. 1992. "The Trade-Off between Child Quantity and Quality." *Journal of Political Economy 100 (1): 84–117.*

————. 1995. "Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries." *World Bank Research Observer 10 (2): 227–46.*

Hanushek, Eric A., Victor Lavy, and Kohtaro Hitomi. 2008. "Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries." *Journal of Human Capital 2 (1): 69–105.*

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature 46 (3): 607–68.*

Hungi, Njora, Demus Makuwa, Kenneth Norman Ross, Mioko Saito, Stéphanie Dolata, Frank Van Cappelle, Laura Paviot, et al. 2010. "SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics." Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, Paris.

ILO (International Labor Organization). 2015. "Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling Up Investments in Decent Jobs for Youth." ILO, Geneva.

Insel, Thomas R., and Story C. Landis. 2013. "Twenty-Five Years of Progress: The View from Nimh and Ninds." *Neuron 80 (3): 561–67.*

Jacob, Brian A. 2005. "Accountability, Incentives, and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools." *Journal of Public Economics 89 (5): 761–96.*

————. 2007. "Test-Based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on NAEP and State Assessments." NBER Working Paper 12817, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Kiessel, Jessica, and Annie Duflo. 2014. "Cost Effectiveness Report: Teacher Community Assistant Initiative (TCAI)." IPA Brief (March 26), Innovation for Poverty Action, New Haven, CT.

Kingdon, Geeta. 1996. "The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case-Study of Urban India." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics 58 (1): 57–82.*

Kremer, Michael R. 1995. "Research on Schooling: What We Know and What We Don't, a Comment on Hanushek." *World Bank Research Observer 10 (2): 247–54.*

Kremer, Michael R., Edward Miguel, and Rebecca Thornton. 2009. "Incentives to Learn." *Review of Economics and Statis- tics 91 (3): 437–56.*

Kuhl, Patricia K. 2010. "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition." *Neuron 67 (5): 713–27.*

Lauwerier, Thibaut, and Abdeljalil Akkari. 2015. "Teachers and the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa." ERF Working Paper 11, Education Research and Foresight, Paris.

Lavinas, Lena, and Alinne Veiga. 2013. "Brazil's One Laptop Per Child Program: Impact Evaluation and Implementation Assessment." Cadernos de Pesquisa 43 (149).

Layton, Lyndsey. 2015. "Study: Billions of Dollars in Annual Teacher Training Is Largely a

Waste." Washington Post, August 4. https://www.washingtonpost.com/local/education/study-billions-of-dollars-in-annual-teacher-training-is-largely-a-waste/2015/08/03/c4e1f322-39ff-11e5-9c2d-ed991d848c48_story.html.

Leder, Gilah C. 1987. "Teacher Student Interaction: A Case Study." *Educational Studies in Mathematics 18 (3): 255–71.*

Lemos, Renata, and Daniela Scur. 2016. "Developing Management: An Expanded Evaluation Tool for Developing Countries." RISE Working Paper 16/007, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, U.K.

Levitt, Steven D., John A. List, Susanne Neckermann, and Sally Sadoff. 2016. "The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance." *American Economic Journal: Economic Policy 8 (4): 183–219.*

Levy, Brian, Robert Cameron, Ursula Hoadley, and Vinothan Naidoo. 2016. "The Politics of Governance and Basic Education: A Tale of Two South African Provinces." Occa- sional Working Paper 2, Graduate School of Development Policy and Practice, University of Cape Town, Cape Town.

Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. 2016. How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Linden, Leigh L. 2008. "Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India." Edited by Michael Trucano. InfoDev Working Paper 17 (June), World Bank, Washington, DC.

Lupien, Sonia J., Suzanne King, Michael J. Meaney, and Bruce S. McEwen. 2000. "Child's Stress Hormone Levels Correlate with Mother's Socioeconomic Status and Depressive State." *Biological Psychiatry 48 (10): 976–80.*

Mansuri, Ghazala, and Vijayendra Rao. 2013. Localizing Development: Does Participation Work? Policy Research Report Series. Washington, DC: World Bank.

Martorell, Paco, and Isaac McFarlin Jr. 2011. "Help or Hindrance? The Effects of College Remediation on Academic and Labor Market Outcomes." Review of Economics and Statistics 93 (2): 436–54.

McCoy, Dana Charles, Evan D. Peet, Majid Ezzati, Goodarz Danaei, Maureen M. Black, Christopher R. Sudfeld, Wafaie Fawzi, et al. 2016. "Early Childhood Developmental Status in Low- and Middle-Income Countries: National, Regional, and Global Prevalence Estimates Using Predictive Modeling." *PLOS Medicine 13 (6): e1002034.*

McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research 85 (3): 353–94.*

Mingat, Alain, and Jee-Peng Tan. 1998. "The Mechanics of Progress in Education: Evidence from Cross-Country Data." Policy Research Working Paper 2015, World Bank, Washington, DC.

Mizala, Alejandra, and Ben Ross Schneider. 2014. "Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010)." *Governance 27 (1): 87–109.*

Morgan, Claire, Anthony Petrosino, and Trevor Fronius. 2012. "A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-Income Developing Countries." Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Mulkeen, Aidan G. 2010. Teachers in Anglophone Africa: Issues in

Teacher Supply, Training, and Management. Development Practice in Education Series. Washington, DC: World Bank. Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and K. T. Drucker. 2012. "PIRLS 2011 International Results in Reading." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College,

Chestnut Hill, MA. https://timssandpirls.bc.edu/pirls 2011/international-results-pirls.html.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.

Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." NBER Working Paper 22923, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." *Journal of Political Economy 119 (1): 39–77.*

Muralidharan, Karthik, and Yendrick Zieleniak. 2013. "Measuring Learning Trajectories in Developing Countries with Longitudinal Data and Item Response Theory." *Paper presented at Young Lives Conference, Oxford University, Oxford, U.K., July 8–9.*

Neal, Derek. 2013. "The Consequences of Using One Assessment System to Pursue Two Objectives." *Journal of Economic Education 44 (4): 339–52.*

Nelson, Charles A. 2016. "Brain Imaging as a Measure of Future Cognitive Outcomes: A Study of Children in Bangladesh Exposed to Multiple Levels of Adversity." Presentation, CMU Department of Psychology Colloquium, Department of Psychology, College of Humanities and Social Sciences, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, September 29.

Nguyen, Trang. 2008. "Information, Role Models, and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar." Economics Department, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. Paris: OECD.

————. 2016. PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. Vol. 1. Paris: OECD.

Orazem, Peter F. 2000. "The Urban and Rural Fellowship School Experiments in Pakistan: Design, Evaluation, and Sustainability." *Economics of Education Review 22 (3): 265–74.*

Orazem, Peter F., Paul W. Glewwe, and Harry Patrinos. 2007. "The Benefits and Costs of Alternative Strategies to Improve Educational Outcomes." Department of Eco nomics Working Paper 07028, Iowa State University, Ames.

Park, Rufina Kyung Eun. 2016. "Preparing Students for South Korea's Creative Economy: The Successes and Challenges of Educational Reform" [refers to the Republic of Korea]. Research Report, Asia Pacific Foundation of Canada, Vancouver.

Pascale, Richard T., Jerry Sternin, and Monique Sternin. 2010. The Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems. Boston: Harvard Business Press.

PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen). 2015. PASEC 2014: Education System Performance in Francophone Africa, Competencies and Learning Factors in Primary Education. Dakar, Senegal: PASEC.

Paxson, Christina H., and Norbert R. Schady. 2007. "Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and Parenting." *Journal of Human Resources 42 (1): 49–84.*

Piper, Benjamin, Evelyn Jepkemei, Dunston Kwayumba, and Kennedy Kibukho. 2015. "Kenya's ICT Policy in Practice: The Effectiveness of Tablets and E-readers in Improving Student Outcomes." FIRE: *Forum for International Research in Education 2 (1): 3–18.*

Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." American *Economic Journal: Applied Economics 6 (2): 105–26.*

Pritchett, Lant. 2013. The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning. Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.

Pritchett, Lant, and Amanda Beatty. 2015. "Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels." *International Journal of Educational Development 40: 276–88.*

Pritchett, Lant, and Justin Sandefur. 2013. "Context Matters for Size: Why External Validity Claims and Development Practice Do Not Mix." *Journal of Globalization and Development 4 (2): 161–98.*

Rajkumar, Andrew Sunil, and Vinaya Swaroop. 2008. "Public Spending and Outcomes: Does Governance Matter?" *Journal of Development Economics 86 (1): 96–111.*

Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica 73 (2): 417–58.*

Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd, and Kenneth J. Rowe. 2008. "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly 44 (5): 635–74.*

Rockoff, Jonah E. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *American Economic Review 94 (2): 247–52.*

Romer, Paul Michael. 2015. "Botox for Development." Paul Romer's Blog, September 13. https://paulromer.net/botox-for-development/.

RTI International. 2009. "Early Grade Reading Assessment Toolkit." Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC.

Sabarwal, Shwetlena, David K. Evans, and Anastasia Marshak. 2014. "The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone." Policy Research Working Paper 7021, World Bank, Washington, DC.

Save the Children. 2013. "Ending the Hidden Exclusion: Learning and Equity in Education Post-2015." Education Global Initiative, Save the Children International, London.

Schady, Norbert R., Jere Behrman, Maria Caridad Araujo, Rodrigo Azuero, Raquel Bernal, David Bravo, Florencia

Lopez-Boo, et al. 2015. "Wealth Gradients in Early Child- hood Cognitive Development in Five Latin American Countries." *Journal of Human Resources 50 (2): 446–63.*

Scott-Clayton, Judith, and Olga Rodriguez. 2014. "Development, Discouragement, or Diversion? New Evidence on the Effects of College Remediation Policy." *Education Finance and Policy 10 (1): 4–45.*

Singh, Abhijeet. 2015. "Learning More with Every Year: School Year Productivity and International Learning Divergence." *CESifo Area Conference on the Economics of Education, CESifo Group, Munich, September 11–12.*

Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, et al. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle- Income Countries: A Systematic Review Summary Report." 3ie Systematic Review Summary 7, International Initiative for Impact Evaluation, London. http:// www.3ieimpact.org/media/filer_public/2016/09/20/srs7-education-report.pdf.

Solano-Flores, Guillermo, Luis Ángel Contreras-Niño, and Eduardo Backhoff Escudero. 2005. "The Mexican Translation of TIMSS-95: Test Translation Lessons from a Post-mortem Study." Paper presented at Annual Meeting, *National Council on Measurement in Education, Montreal, April 12–14.*

Spaull, Nicholas, and Janeli Kotze. 2015. "Starting Behind and Staying Behind in South Africa: The Case of Insurmountable Learning Deficits in Mathematics." *International Journal of Educational Development 41: 13–24.*

Suryadarma, Daniel. 2012. "How Corruption Diminishes the Effectiveness of Public Spending on Education in Indonesia." *Bulletin of Indonesian Economic Studies 48 (1): 85–100*. Tan, Jee-Peng, and Alain Mingat. 1992. Education in Asia: A Comparative Study of Cost and Financing. World Bank Regional and Sectoral Studies Series. Washington, DC:World Bank.

Tandon, Prateek, and Tsuyoshi Fukao. 2015. Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Todd, Alexa, and Mark Mason. 2005. "Enhancing Learning in South African Schools: Strategies beyond Outcomes-Based Education." *International Journal of Educational Development 25 (3): 221–35.*

Tooley, James, and Pauline Dixon. 2007. "Private Education for Low-Income Families: Results from a Global Research Project." In Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African

Perspectives, edited by Prachi Srivastava and Geoffrey Walford, 15–39. Oxford Studies in Comparative Education Series. Oxford, U.K.: Symposium Books.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2006. Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015. Montreal: UIS.

———. 2016. "Sustainable Development Data Digest: Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4." UIS, Montreal.

UIS (UNESCO Institute for Statistics) and EFA (Education for All). 2015. "A Growing Number of Children and

Adolescents Are Out of School as Aid Fails to Meet the Mark." *Policy Paper 22/Fact Sheet 31, UIS, Montreal; EFA, Paris.*

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2013. Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE). UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile. http://www.unesco.org/new/en/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/.

———. 2016. Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf.

USAID (U.S. Agency for International Development). 2017. Early Grade Reading Barometer. Washington, DC. http:// www.earlygradereadingbarometer.org/.

Uwezo. 2014. "Are Our Children Learning? Literacy and Numeracy across East Africa 2013." Twaweza, Nairobi.

Wales, Joseph, Ahmed Ali, and Susan Nicolai. 2014. "Improvements in the Quality of Basic Education: Chile's Experience." With Francisca Morales and Daniel Contreras. Case Study Report: Education, Overseas Development Institute, London.

Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Julie Meeks Gardner, Betsy Lozoff, Gail A. Wasserman, Ernesto Pollitt, Julie A. Carter, and the International Child Development Steering Group. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries." *Lancet 369 (9556): 145–57.*

Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty. 2003. "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement." McRel Working Paper, McRel International, Denver.

Wolf, Alison. 2004. "Education and Economic Performance: Simplistic Theories and Their Policy Consequences." *Oxford Review of Economic Policy 20 (2): 315–33.*

World Bank. 2003. World Development Report 2004: *Making Services Work for Poor People.* Washington, DC: World

Bank; New York: Oxford University Press.

———. 2011. *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank.

———. 2013. Service Delivery Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://datatopics.worldbank.org/sdi/.

———. 2014. "STEP Skills Measurement Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills." Social Protection and Labor Discussion Paper No. 1421. Washington, DC. http:// documents.worldbank.org/curated/en/51674146817873 6065/STEP-skills-measurement-surveys-innovative-tools-for-assessing-skills.

———. 2016a. *Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study.* Report AUS6799. Washington, DC: World Bank.

———. 2016b. "Francophone Africa Results Monitor: Basic Education (Multiple Countries)." World Bank, Washington, DC. http://documents.worldbank.org/curated/en/doc search/projects/P156307.

———. 2017. "Driving Performance from the Center: Malaysia's Experience with Pemandu." Knowledge and Research: The Malaysia Development Experience Series, World Bank, Kuala Lumpur.

ЧАСТЬ I

Образовательные перспективы

1 Посещение школы, обучение и образовательные перспективы

1

Посещение школы, обучение и образовательные перспективы

«Никто еще не осознал богатство сочувствия, доброты и великодушия, скрытого в душе ребенка. Усилия любого настоящего образования должны состоять в том, чтобы раскрыть эти сокровища».

ЭММА ГОЛЬДМАН

«В долгосрочной перспективе лучший способ сократить неравенство в труде, равно как и увеличить среднюю производительность рабочей силы и стимулировать рост экономики в целом, — это, безусловно, обеспечить инвестиции в образование».

ТОМАС ПИКЕТТИ, «КАПИТАЛ В ДВАДЦАТЬ ПЕРВОМ ВЕКЕ»

Образование является одним из основных прав человека, и оно имеет ключевое значение для раскрытия человеческих возможностей. Оно также имеет огромную прикладную ценность. Образование повышает человеческий капитал, производительность труда, доходы, возможности трудоустройства и экономический рост. Однако его преимущества выходят далеко за рамки этих финансовых выгод: образование также делает людей более здоровыми и дает им больший контроль над своей жизнью. А также оно порождает доверие, повышает социальный капитал и создает институты, которые поощряют инклюзивность и всеобщее процветание.

Образование как свобода

С 1948 года образование признано в качестве одного из основных прав человека, тем самым подчеркивая его роль в качестве гарантии человеческого достоинства и основы свободы, справедливости и мира.[1] Выражаясь языком «концепции возможностей» Амартия Сена, образование увеличивает как активы человека, так и его способность превращать их в благосостояние – или то, что было названо способностью индивидуума вести жизнь отождествляемую с понятиями «существовать и делать», а также его «возможностями».[2] Образование может оказывать соответствующее благотворное воздействие на сообщества и общества.

Таблица 1.1 Примеры преимуществ, которые дает образование

	Человек/семья	Сообщество/общество
Денежные	Более высокая вероятность занятости Большая производительность Более высокий заработок Снижение бедности	Большая производительность Ускорение экономического роста Снижение бедности Долгосрочное развитие
Неденежные	Лучшее состояние здоровья Улучшенный уровень образования и здоровья детей/семьи Повышение выносливости и адаптивности Более активная гражданская позиция Более широкий выбор возможностей Большая удовлетворенность жизнью	Повышение социальной мобильности Повышение эффективности работы институтов/предоставления услуг Повышение гражданской активности Большая социальная сплоченность Снижение негативного внешнего воздействия

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Образование расширяет свободу по многим направлениям, одновременно повышая устремления и увеличивая потенциал для их достижения. Эти преимущества выражаются в денежной и не денежной форме для отдельных лиц, семей, сообществ и общества в целом (таблица 1.1).

Большинство людей, будь то политики или родители, уже признают большую ценность образования.[3] Семьи во всем мире жертвуют многим, чтобы их дети учились в хороших школах, а политические и общественные лидеры неизменно относят образование к числу своих главных приоритетов развития. По этой причине в данной главе не предпринимается попытка перечислить все доказательства преимуществ образования. Однако прежде чем приступить к основной теме данного Доклада – кризис обучения и что с ним делать – стоит кратко рассмотреть каким образом образование может способствовать прогрессу, подчеркивая при этом, что эти преимущества часто зависят от обучения и получения знаний, а не только от факта посещения школы.[4]

Образование расширяет личные свободы

Образование расширяет экономические возможности

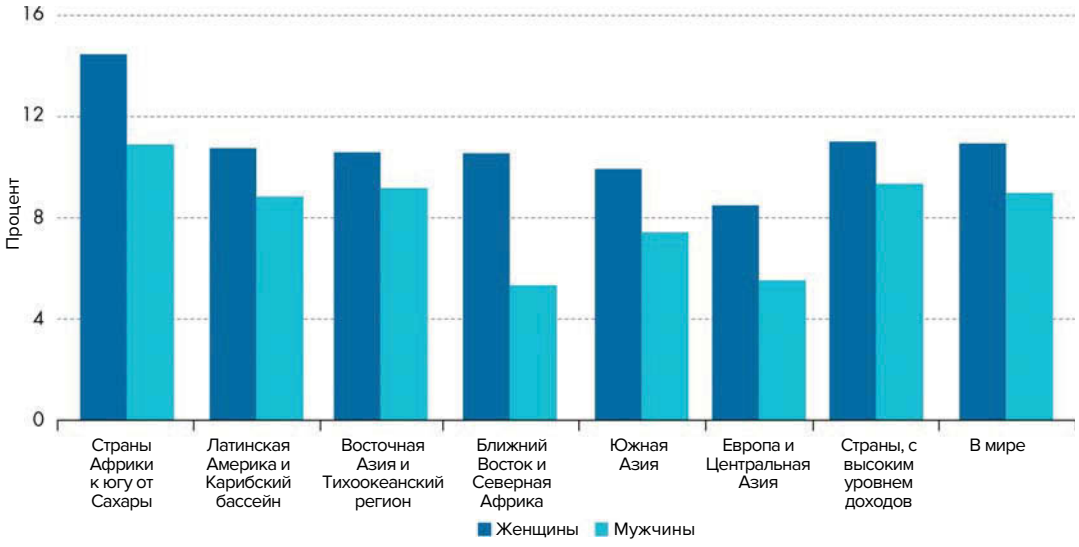
Образование является эффективным средством повышения доходов. Образование делает рабочих более продуктивными, предоставляя им навыки, позволяющие увеличить производительность труда.[5]

Каждый дополнительный год обучения как правило повышает заработную плату человека на 8-10 процентов, при этом оплата труда женщин увеличивается значительно больше (рисунок 1.1).[6] Это обусловлено не только тем, что люди с более высокими способностями или с более широкими связями (которые бы зарабатывали больше, независимо от учебы) получают больше образования, как предполагается сигнальной моделью образования. «Естественные эксперименты» из самых разных стран – таких как Гондурас, Индонезия, Филиппины, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты – доказывают, что посещение школы ведет к увеличению заработка (вставка 1.1).[7]

На хорошо функционирующих рынках труда образование снижает вероятность безработицы. В этих странах вероятность потерять работу у выпускников средних школ ниже, чем у менее образованных рабочих, и если они ее потеряют, то с большей вероятностью найдут другую работу. Образованные рабочие больше привязаны к фирмам, в которых они работают. Они также более эффективны в получении и обработке информации о поиске работы.[8] Исследования, проведенные в Финляндии и Соединенных Штатах, показывают, что большая продолжительность школьного образования облегчает безработным людям процесс поиска нового места работы.[9] В менее развитых странах с крупными неформальными секторами и неполной занятостью, образование предоставляет больше возможностей для трудоустройства на условиях полной занятости в формальном секторе.[10]

Рисунок 1.1 Более продолжительное школьное образование ведет к увеличению заработка

Средний процентный рост заработной платы, связанный с каждым дополнительным годом обучения, по группам стран и полу



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Montenegro and Patrinos (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_1-1.

Примечание: Рисунок основан на последних доступных данных, 1992-2012 годов. В состав регионов не входят страны с высоким уровнем доходов.

Образование приводит к увеличению продолжительности жизни и позволяет делать более осознанный выбор жизненного пути

Образование способствует более продолжительной и здоровой жизни. Во всем мире существуют тесные взаимосвязи между образованием, хорошим здоровьем и большей продолжительностью жизни.[11] Независимо от расы, пола или дохода, более образованные люди в Европе и Соединенных Штатах имеют меньшую вероятность возникновения хронических заболеваний.[12]

В Соединенных Штатах каждый дополнительный год обучения связан с меньшей вероятностью смерти, особенно после сред-

Вставка 1.1 Посещение школы как способ формирования человеческого капитала или как сигнальное устройство?

Почему образование связано с более высокими доходами? В отличие от модели человеческого капитала, которая утверждает, что образование увеличивает производительность труда, сигнальная модель образования утверждает, что люди получают документы, подтверждающие полученное образование, для того, чтобы сигнализировать потенциальным работодателям о своих высоких способностях. Наличие университетской степени свидетельствует о настойчивости, выдержке и способностях индивида – все это ценные навыки для рынка труда.

Однако накопленный человеческий капитал, как правило, является связующим звеном между школьным образованием и уровнем дохода, как показывают различные типы фактических данных. Во-первых, отдача от дополнительного года обучения среди тех, кто не закончил обучение в средней школе или университете, также велика, как и среди тех, кто закончил обучение. Во-вторых, разница в заработной плате в соответствии с уровнем образования с возрастом увеличивается, тогда как сигнальная теория предполагает, что она должна падать, пото-

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 1.1 Посещение школы как способ формирования человеческого капитала или как сигнальное устройство? *(продолжение)*

му что полезность сигнального компонента, по-видимому, должна снижаться с возрастом. Наконец, образование – это дорогостоящая стратегия скрининга.

Если бы образование выступало только как средство скрининга, люди с одинаковым количеством лет обучения должны были бы иметь сходные результаты независимо от приобретенных ими навыков, что не наблюдается.[a] Во многих странах, среди людей, окончивших одинаковое количество классов, люди с более высоким уровнем навыков, имеют более высокий уровень доходов, чем их коллеги с более низким уровнем навыков.[b] В Мексике у выпускников средних школ с более высокими показателями тестов значительно меньше вероятность не быть трудоустроенными спустя 3 года после окончания школы (среди тех, кто не пошел в университет), чем у их сверстников, набравших меньшее количество баллов в тестах.[c]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

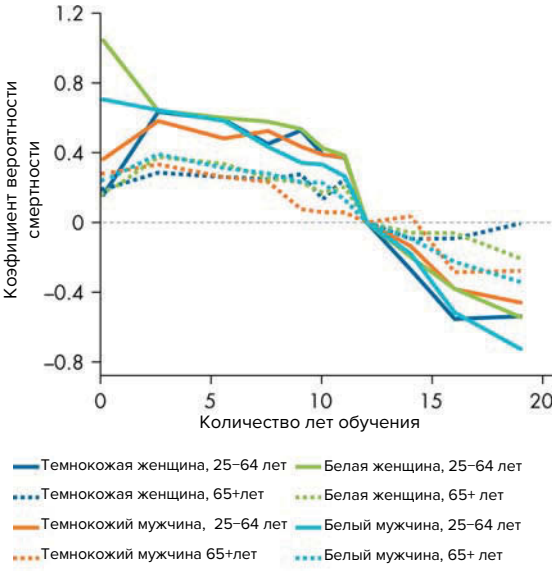
a. Layard and Psacharopoulos (1974).
b. Например, см. результаты для стран-членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) у Hanushek and others (2015) and Valerio and others (2016). Для отдельных стран, таких как Гана, см. Glewwe (1991), или для Южной Африки см. Moll (1998).
c. de Hoyos, Estrada, and Vargas (2017).

ней школы (рисунок 1.2). Одна из причин заключается в том, что образование уменьшает вероятность злоупотребления курением, алкоголем, наличия избыточного веса и употребления запрещенных наркотических веществ.[13] В Соединенных Штатах образование делает людей менее склонными к курению; в Уганде более образованные люди более восприимчивы к информационным кампаниям по ВИЧ / СПИДу.[14]

Образованные люди имеют больший контроль над жизнью, к которой они стремятся, что часто называется «социальной агентивностью». Повышенная агентивность проявляется в снижении рискованного поведения, более высокой удовлетворенности жизнью и большем счастье. В 52 странах с разным уровнем доходов в 2010-2014 годах только 1 из 10 выпускников университетов считал, что он практически не контролируют или вообще не контролируют свою жизнь.[15] Когда Соединенное Королевство и Соединенные Штаты продлили обязательное школьное образование, вероятность стать несчастными на более поздних этапах жизни была меньше у тех, кто провел больше времени в школе.[16]

Рисунок 1.2 В США уровень смертности ниже у взрослых с более высоким уровнем образования

Относительная вероятность (коэффициент логарифма отношения шансов) смертности для групп с разным количеством лет обучения, по возрасту, полу и расе



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Montez, Hummer, and Hayward (2012). Данные на http://bit.do/ WDR2018-Fig_1-2.

Примечание: в группы не входит испаноязычное население.

Позитивная взаимосвязь между образованием и агентивностью частично обусловлена положительным воздействием образования на уровень доходов, но, похоже, также существует и прямое влияние: например, уровень преступности и рождаемость зависят не только от дохода. Школьное образование сокращает количество большинства видов преступлений, совершенных взрослыми,[17] а также уменьшает уровень преступности среди детей позднего подросткового возраста.[18]

Среди 16- и 17-летних подростков в Соединенном Королевстве, дети, бросившие школу, в три раза чаще совершают преступления, чем те, кто остался в школе, и этот разрыв остается значительным вплоть до достижения ими 20-летнего возраста. В Швеции, Соединенном Королевстве и Соединенных Штатах, молодежь, закончившая среднюю школу, менее склонна совершать преступления; образование также связано с более низкими показателями преступности в других странах, например, в Мексике, где дети, бросившие среднюю школу, больше подвержены насилию в рамках кампании по борьбе с наркотическими веществами.[19]

Что касается фертильности, то образование сокращает число подростковых беременностей и увеличивает контроль женщин над размером своих семей. Школьное обучение косвенно помогает сократить количество подростковых беременностей, увеличивая устремления девочек, расширяя их права и возможности, а также активизируя их агентивность. В Турции, окончание девочками начальной школы в результате изменений в законодательстве об обязательном школьном обучении – что позволило исследователям проследить причинно-следственные связи – привело к снижению коэффициента подростковой фертильности на 0,37 ребенка на женщину.[20] Школьные субсидии сократили число случаев подростковой беременности (а в ряде случаев и снизили отсев учащихся из школы) в Бразилии, Кении, Колумбии, Малави и Перу.[21] В целом, женщины с более высоким уровнем образования демонстрируют более низкие показатели рождаемости. В Бразилии рост школьного образования среди молодых женщин объясняет снижение на 40-80 процентов коэффициента фертильности, которое началось в конце 1960-х годов.[22] Когда в Нигерии расширился охват школьным образованием, каждый дополнительный год обучения женщин уменьшил фертильность по крайней мере на 0,26 родившихся на женщину.[23] Одна из причин может заключаться в том, что образованные женщины зарабатывают больше, что делает их уход с рынка труда финансово ощутимым.[24] Образование также увеличивает использование женщинами средств контрацепции, повышает их роль в принятии семейных решений по вопросам рождаемости и позволяет им лучше осознать все последствия таких решений.[25]

Преимущества образования носят долгосрочный характер

Образование может ликвидировать бедность в семьях. Уровень доходов родителей и их детей тесно взаимосвязан: неравенство доходов сохраняется, и бедность передается от одного поколения к другому.[26] Однако более качественное образование дает бедным детям импульс: в Соединенных Штатах у детей из семей, которые переехали в более хорошие (на одно стандартное отклонение) районы, доходы на взрослом этапе жизни были на 10 процентов выше, отчасти потому, что переезд в другой район улучшил качество полученного ими образования.[27]

У более образованных матерей растут здоровые и более образованные дети. Образование женщин связано со многими положительными факторами, влияющими на здоровье детей: от более высоких показателей иммунизации до лучшего питания и снижения смертности.[28] Улучшения в области образования женщин способствуют укреплению здоровья их детей во многих странах, включая Бразилию, Непал, Пакистан и Сенегал.[29] Образование родителей является надежным предсказателем более высокого уровня образования их детей, даже с поправкой на другие факторы. А способность детей получать образование зависит от образования их родителей. В Соединенных Штатах каждый дополнительный год обучения матери увеличивает оценки ее детей по математике на 0,1 стандартного отклонения и значительно снижает поведенческие проблемы.[30] В Пакистане у матерей,

получивших один дополнительный год обучения, дети посвящают учебе на один час в день больше.[31]

Преимущества образования особенно заметны в изменяющихся условиях. Люди с более развитыми навыками могут лучше использовать новые технологии и адаптироваться к меняющейся работе. Действительно, эксперты по технологическим изменениям давно утверждают, что чем более изменчивыми являются технологии, тем более продуктивным является образование.[32] Отдача от начального образования в Индии увели-чилась во время «зеленой революции», когда более образованные фермеры адаптировали и распространяли новые технологии.[33] В целом, глобализация и достижения в области технологий придают еще большее значение образованию и навыкам – как когнитивным, так и социально-эмоциональным (см. раздел «В центре внимания 5»). Новые навыки способствуют внедрению технологий и продвижению инноваций,[34] наряду с основополагающими навыками, позволяющими людям адаптироваться к экономическим изменени-ям, которые происходят в течение их жиз- ни.[35] Когда благодаря Североамериканскому соглашению о свободной торговле (НАФТА) увеличилась производительность труда в Мексике, выгоды были сосредоточены среди более квалифицированных рабочих в более богатых северных штатах.[36] В целом, отдача от образования выше в экономически свободных странах с институтами, которые позволяют людям приспосабливаться к потрясениям и адаптироваться к воздействию рыночных сил.[37]

Образование приносит пользу всему обществу

Образование формирует человеческий капитал, что приводит к экономическому росту. Если улучшения будут происходить быстрее среди социально уязвимых слоев населения, дополнительный рост приведет к сокращению масштабов нищеты, сокращению неравенства и повышению социальной мобильности. Благодаря влиянию образования на гражданскую агентивность, которая предполагает высокий уровень политического участия, доверия и толерантности, оно может создать основы для более инклюзивных институтов.[38] Более высокий уровень гражданской агентивности может создать политическую поддержку для инклюзивных институтов, укрепляя социальный договор между государством и его гражданами. Более вовлеченные граждане могут также оказывать политическую поддержку реформам, необходимым для реализации перспектив образования.

Образование способствует экономическому росту

На национальном уровне, образование лежит в основе экономического роста. Человеческий капитал может стимулировать экономический рост двумя способами: во- первых, путем повышения способности усваивать и адаптироваться к новым технологиям, которые будут влиять на краткосрочный и среднесрочный рост, и, во-вторых, путем стимулирования технологического прогресса, способствующего устойчивому долгосрочному росту.[39] Широкое распространение базового образования может обеспечить больший импульс роста странам, далеким от глобального передового технологического рубежа – эта группа включает в себя большинство стран с низким и средним уровнем доходов.[40] Этим странам не нужно расширять технологический рубеж путем внедрения инноваций, однако они нуждаются в широко распространенном базовом образовании, чтобы осваивать и адаптировать технологии, которые уже доступны во всем мире. В странах, которые находятся на передовых рубежах развития науки и техники, в основном в странах с высоким уровнем доходов, более высокий уровень образования может стимулировать экономический рост за счет внедрения инноваций.[41] Хотя ограниченные данные делают эмпирический анализ этой взаимосвязи достаточно сложным, многие авторитетные исследования показывают, что более высокий уровень образования ведет к более быстрому росту.[42] Анализ факторов роста также предполагает, что образование может объяснить значительную долю экономического роста – эта доля может быть даже больше, если производительность труда неквалифи-

цированных рабочих выше, в случае когда в экономике больше квалифицированных рабочих.[43]

Но эти статистические данные не являются единственным или даже самым убедительным доказательством влияния образования на экономический рост. Страны, в которых быстрый рост устойчиво продолжался в течение десятилетий, как правило, демонстрировали твердую общественную приверженность расширению образования, а также инфраструктуры и здравоохранения.[44] Хотя справедливо и обратное – а именно, быстрый экономический рост позволяет увеличить инвестиции во все три сектора – исследования стран, продемонстрировавших «восточноазиатское чудо», в частности, выделяют образование и человеческий капитал в качестве факторов, обусловивших быстрый рост этих экономик.[45] Такие страны, как Республика Корея, извлекли выгоды от своего подхода «прогрессивного универсализма» к образованию, в соответствии с которым они на раннем этапе обеспечили качественное базовое образование для всех детей, а затем расширили возможности в получении высококачественного среднего и высшего образования.[46] Эти примеры еще раз подтверждают идею о том, что крепкие основополагающие навыки стимулируют рост на ранних этапах развития, а также, что по мере приближения стран к глобальной технологической границе необходимо больше инвестировать в высшее образование, а также в исследования и разработки.[47]

По мере расширения охвата образованием, бедные люди, как правило, получают большинство дополнительных выгод, и, соответственно, должно снижаться неравенство доходов.[48] Обзор более чем 60 исследований показывает, что увеличение охвата образованием связано со значительным снижением разрыва в доходах между домохозяйствами по всему спектру распределения доходов. В частности, переход от 50 процентного к 100 процентному охвату начальным образованием связан с увеличением на 8 процентных пунктов доли доходов, поступающих в домохозяйства в беднейшем дециле.[49]

Образование создает основы для инклюзивных институтов

Образование укрепляет политическое развитие государств путем поощрения гражданского участия населения.[50] Образованные люди постоянно принимают более активное участие в политической деятельности, чем люди с меньшим уровнем образования: образование повышает осведомленность и улучшает понимание политических вопросов, способствует социализации, необходимой для эффективной политической деятельности, и улучшает гражданские на-

Таблица 1.2 Более продолжительное школьное образование ведет к повышению активности в голосовании

Процент

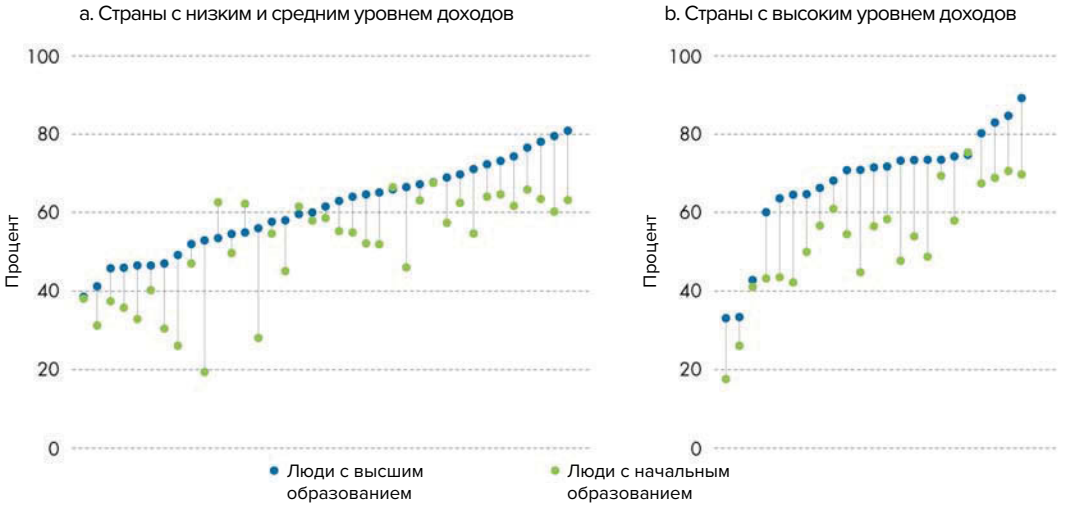
Программа	Закончили среднюю школу		Голосовали	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Эксперимент дошкольного учреждения Perry	44	65	13	18
Стипендии «У меня есть мечта»	62	79	32	42
Эксперимент STAR	85	90	42	47

Источник: Sondheimer and Green (2010).

Примечание: Эксперимент дошкольного учреждения (Perry был активным усилием, направленным на зачисление детей из малоимущих семей в дошкольные учреждения в городе Ипсиланти, штат Мичиган. Стипендии «У меня есть мечта», выделялись учащимся 5 классов средних школ, которые имели право (из-за тяжелого материального положения семьи) на бесплатные обеды, или обеды по льготной цене, в городе Лафайетт, штат Колорадо. Эксперимент STAR определял некоторых детей в детские сады до 3 класса в штате Теннесси, чтобы уменьшить размер классов. Мера голосования отличается в различных исследованиях, но соответствует периоду времени между 2000 и 2004 годами, когда участники должны были окончить среднюю школу.

Рисунок 1.3 Люди с высшим образованием придерживаются более глубоких убеждений относительно важности демократии

Процент населения считающего, что «абсолютно важно жить в условиях демократии», по странам и уровню образования



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международного исследования ценностей (World Values Survey Association 2015). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_1-3.

выки.[51] Фактические данные, полученные в различных условиях, показывают, что эта связь является причинно-следственной.[52] В Соединенных Штатах, более образованные люди, – например, получившие больше образования в результате участия в дошкольных программах, благодаря полученным стипендиям для учащихся старших классов или обучавшиеся в классах с меньшим ко-личеством учеников, – голосуют чаще (таблица 1.2).[53] Использование изменений в законах об обязательном школьном образовании для определения последствий воздействия образования подтверждает сделанные выше выводы для Соединенного Королевства и Соединенных Штатов, в то время как использование данных о возможности посещать общественный колледж или изменения в законе, регулирующем вопросы детского труда, подтверждают эти выводы в отношении Соединенных Штатов.[54] В Бенине, получив больше образования, люди стали более политически активными в течение своей жизни. Таким же образом, в Нигерии, расширение охвата образованием привело к значительному повышению уровня гражданского и политического участия спустя несколько десятилетий.[55]

Как и в случае с другими эффектами образования, то, как именно образование влияет на политические взгляды и вовлеченность, зависит от контекста. На основании показателя восприятия одного общего механизма политического участия, опросы, проведенные в 30 развивающихся странах, показывают, что более образованные граждане более склонны полагать, что важно жить в условиях демократии (рисунок 1.3). Однако в Кении, хотя более высокий уровень образования наделил молодых женщин более глубокими политическими знаниями, это также привело к тому, что они стали более разочарованными и более восприимчивыми к политическому насилию, возможно потому, что демократические институты были особенно хрупкими в момент проведения исследований.[56]

Образование укрепляет доверие, терпимость и гражданскую агентивность. Данные, полученные от стран-членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также от развивающихся стран указывают на то, что более образованные люди более доверчивы и терпимы к людям, которых они знают, и даже к незнакомцам.[57] Несмотря на то, что такие межсекториаль-

ные данные не могут показать причинно-следственную связь, исторический анализ помогает выявить следующий механизм: распространение грамотности, возможно, способствовало всеобщему снижению масштабов насилия по прошествии эпохи Средневековья, поскольку способность прочесть взгляды других людей, повышала эмпатию.[58] Похоже, что некоторые виды образовательной среды способствуют укреплению доверия. Данные по 28 странам показывают, что атмосфера открытости, сложившаяся в классе, или «степень, в которой учащиеся могут обсуждать политические и социальные проблемы в классе», положительно связаны с доверием и терпимостью.[59] Аналогичным образом, стили обучения, которые поощряют совместную работу, а не практику преподавания по схеме «сверху-вниз», по-видимому, способствуют развитию социального капитала: учащиеся с большей вероятностью осознают важность общественной жизни и ценность сотрудничества.[60]

Образование делает учреждения более эффективными и улучшает качество общественных услуг. Образованные родители могут лучше использовать возможности принятия решений на уровне школы. В Гамбии, проводившаяся программа менеджмента на школьном уровне улучшила качество обучения учащихся, но только тогда, когда в деревенских поселениях был достигнут высокий уровень грамотности.[61] Более образованное население как правило требует более прозрачного использования государственных ресурсов, улучшения предоставления услуг и подотчетности правительства. Недавнее межстрановое исследование определяет жалобы граждан в качестве основного механизма: образованные граждане чаще высказывают претензии, заставляя должностных лиц поступать правильно.[62] Представляется, что образование оказывает положительное влияние на аспекты государственного управления: в странах, достигших всеобщего образования к 1870 году, уровень коррупции в 2010 году был ниже.[63]

Рост, основанный на человеческом капитале, а не на других источниках (таких как природные ресурсы), может привести к уменьшению количества поводов для конфликта по трем основным причинам.[64]

Во-первых, поскольку человеческий капитал трудно присвоить, завоевание хорошо образованного населения может быть менее привлекательным, чем захват природных ресурсов или даже физического капитала.[65] Во-вторых, образование повышает альтернативные издержки конфликтов (боевых действий): легче набирать людей с плохими перспективами трудоустройства.[66] В-третьих, как обсуждалось ранее, образование может способствовать терпимости и сотрудничеству, тем самым уменьшая склонность к насилию при разрешении конфликтов.[67]

Обучение и перспективы образования

Образование может быть мощным инструментом расширения индивидуальных и общественных прав и возможностей, но его преимущества не проявляются автоматически. Дело не только в том, что образование не может сделать это в одиночку, а скорее в том, что в других сферах экономики и общественной жизни многое также должно складываться должным образом (вставка 1.2). Другая проблема заключается в том, что, при низком качестве управления системой образования, она может способствовать возникновению социальных «проблем», а не социальных «достижений». Во-первых, образование может усилить расслоение между благополучными и социально уязвимыми группами населения. Молодые люди из бедных, сельских и находящихся в неблагоприятном положении домашних хозяйств не только меньше посещают школу, но и получают гораздо меньше знаний в школе (смотри Часть II настоящего Доклада).

В таких случаях образование мало способствует повышению социальной мобильности. Во-вторых, лидеры иногда злоупотребляют системами образования для достижения политических целей и достигают этого такими способами, которые усиливают автократию или социальную изоляцию определенных групп населения.

Наконец, обучение в школе не равнозначно учению. Образование – это неточный термин, и поэтому ему должно быть дано четкое определение. Образование в школе

Вставка 1.2 Образование не может сделать это в одиночку

Экономика, политика и общество формируют блага образования. Системы образования не функционируют в вакууме; они являются частью более масштабных экономических, политических и социальных институтов. Например, поддерживает ли общество права собственности? Если нет, предприниматели вряд ли будут инвестировать в рискованные новые предприятия, что сократит создание рабочих мест и уменьшит отдачу от образования на рынке труда. Существуют ли процедуры, направленные на предотвращение мошенничества? Если нет, то людям с образованием может оказаться более выгодным заниматься социально-непродуктивными, но финансово прибыльными видами деятельности. Лишены ли женщины возможности работать вне дома? Если это так, то экономическая отдача от образования будет для них недоступна. Все это примеры того, как формальные или неформальные институты влияют на финансовую отдачу от образования. В целом, надежные институты, которые обеспечивают верховенство закона, уменьшают коррупцию и защищают права собственности, связаны с более высокой отдачей от человеческого капитала.[a]

Вот несколько примеров того, как проблемы в других отраслях экономики или общества снижают доходность образования:

Низкий спрос на квалифицированную рабочую силу снижает отдачу по навыкам. Отдача от образования зависит от взаимодействия сил спроса и предложения на рынке труда. Если спрос на квалифицированную рабочую силу является низким по сравнению с предложением, то отдача от образования будет низкой или снижающейся.[b] В городских районах Китая доходность образования вы-росла с 4 процентов за год обучения в 1988 году до 10 процентов в 2001 году, причем большая часть увеличения была обусловлена институциональными реформами, которые увеличили спрос на квалифицированную рабочую силу.[c] В более широком смысле, переход от плановой к рыночной экономике увеличил доходность человеческого капитала.[d] Когда инвестиционный климат оставляет желать лучшего, инвестиции и спрос на рабочую силу со стороны частных фирм снижа-ются, что снижает доходность образования.[f]

Страны могут создавать неправильные стимулы. Многие образованные молодые люди в странах развивающегося мира стоят в очереди для устройства на работу в уже и без того крупных государственных секторах. В некоторых странах политические кандидаты соревнуются на основании того, кто из них сможет предложить своим сторонникам покровительство или государственную службу.[g] Например, в нескольких североафриканских странах в прошлом были нередки случаи, когда правительство гарантировало возможности трудоустройства в государственном секторе для всех выпускников университетов, при том что государственный сектор оставался работодателем для значительной доли наемных работников.[h] В таких ситуациях индивидуальная отдача от обучения может быть высокой (для тех, кто попал на работу в государственный сектор), но влияние образования на рост будет низким, поскольку улучшенные когнитивные навыки не используются для того, чтобы максимально повысить производительност.[i]

Дискриминационные нормы искажают преимущества образования. Действующие нормы в отношении этнической или гендерной дискриминации могут существенно регулировать доходы от образования для этих групп. Во многих обществах социальные нормы серьезно ограничивают доступ женщин к экономическим возможностям.[j] Два исследования показали, что почти 90 процентов женщин в северной Индии (из штата Уттар-Прадеш) и Нигерии (принадлежавшие к этнической группе хауса) считали, что им необходимо разрешение мужа на работу. Однако нормы существенно различаются: в столице Эфиопии эта доля составляла всего 28%.[k]

Такие нормы не всегда проявляются в качестве открытой дискриминации. Сегрегация рынка труда по профессиональным и социальным признакам часто является скрытой. Профессиональная гендерная сегрегация является значительной особенностью многих рынков труда во всем мире.[l] В странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) женщины доминируют в секторе услуг, тогда как мужчины в чрезмерной степени представлены в промышленности.[m] Кроме горизонтальной сегрегации, женщины также сталкиваются со «стеклянным потол-

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 1.2 Образование не может сделать это в одиночку *(продолжение)*

ком» или «вертикальной сегрегацией», поскольку они не продвигаются по карьерной лестнице так быстро, как мужчины. В странах ОЭСР лишь треть менеджеров были женщинами в 2013 году, с небольшими вариациями в разных странах.[n] Сегрегация рынка труда также может проявляться в социально-экономических факторах.° В 1960-х и 1970-х годах в период быстрого экономического роста в Чили образование играло значительную роль в определении профессионального уровня для среднего класса. Для высшего класса и самых бедных слоев населения образование играло менее важную роль, а передача статуса между поколениями было гораздо более вероятным явлением.[p] В Ямайке, в стране с жесткой классовой структурой, массовое расширение образовательных возможностей на среднем уровне мало повлияло на повышение проницаемости социальной структуры.[q]

Сами люди, которые ограничены социальными нормами, могут стать соучастниками их увековечения. Исследование, проведенное среди студентов, недавно принятых для обучения в элитной программе по получению степени магистра в области делового администрирования (MBA) в Соединенных Штатах, показало, что незамужние женщины назвали более низкую сумму желаемой заработной платы, если думали, что их однокурсники будут видеть их ответы. Подобных различий не наблюдалось ни у мужчин, ни у женщин, которые не были одиноки, таким образом можно предположить, что незамужние женщины неохотно сигнализируют о таких чертах личности, как амбиции, которые они считают нежелательными при поиске будущего партнера.[r] Социальные нормы могут во многом таким же образом препятствовать доступу мужчин к возможностям. Тематические исследования в Австралии и Ямайке показали, что неуспеваемость среди мальчиков связана с восприятием образования, которое представляется «феминизированной» сферой, несовпадающей с ожиданиями «мужского» поведения.[s]

Когда получение работы зависит от неформальных институтов, образование имеет не такое важное значение.[t] В Колката (ранее Калькутта), Индия, 45 процентов сотрудников сообщили, что они помогли другу или родственнику получить работу у своего нынешнего работодателя.[u] Почти 60 процентов предприятий, опрошенных в 14 странах Африки к югу от Сахары, отметили, что их последняя вакансия была заполнена контактами из группы «семья/ друзья».[v] Этот вывод применим также к тем странам, где рынки труда сегментируются по родственным и социально-экономическим классам[w] Неформальные сети контактов также могут быть особенно важны для определенных подгрупп населения – например, среди мексиканских мигрантов в Соединенных Штатах.[x]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. World Bank (2011).
b. Pritchett (2001).
c. Zhang and others (2005).
d. Nee and Matthews (1996).
e. World Bank (2012).
f. Almeida and Carneiro (2005); Besley and Burgess (2004); Botero and others (2004); Djankov and others (2002); Haltiwanger, Scarpetta, and Schweiger (2008); Klapper, Laeven, and Rajan (2004); Micco and Pagés (2007); Petrin and Sivadasan (2006).
g. Cammett (2009); Kao (2012); Lust-Okar (2009); Sakai, Jabar, and Dawod (2001).
h. Bteddini (2016); Egypt Census, 2006, Egypt Data Portal, Central Agency for Public Mobilizations and Statistics, Cairo, http://egypt.opendatafor africa.org/EGSNS2006/egypt-census-2006; Ghafar (2016).
i. Pritchett (2001).
j. Chiswick (1988); Goldin and Polachek (1987); McNabb and Psacha- ropoulos (1981); World Bank (2011).
k. World Bank (2011).
l. Hegewisch and Hartmann (2014).
m. OECD Employment Statistics Database, http://stats.oecd.org.
n. OECD Family Database, http://www.oecd.org/els/family/database.htm.
o. Впервые описано by Blau and Duncan (1967).
p. Farrell and Schiefelbein (1985).
q. Strudwick and Foster (1991).
r. Bursztyn, Fujiwara, and Pallais (2017).
s. Jha and Kelleher (2006).
t. Granovetter (1995).
u. Beaman and Magruder (2012).
v. Filmer and Fox (2014).
w. Assaad (1997); Barsoum (2004); Brixi, Lust, and Woolcock (2015).
x. Munshi (2003).

– это время, которое учащийся проводит в классе, тогда как обучение – это результат то, что учащиеся получают от посещения школы. Это различие имеет решающее значение: по всему миру многие учащиеся получают мало знаний (рисунок 1.4). Конечно, многие учащиеся учатся чему-то, даже в неблагоприятных условиях, связанных с огромными проблемами. Также, учащиеся получают некоторую пользу от образования

независимо от того, учатся ли они. Когда школы служат оазисом безопасности в неспокойных районах или, когда посещение школы удерживает девочек-подростков от нежелательной беременности – это реальные социальные выгоды. Когда выпускники могут использовать свои дипломы об образовании, чтобы получить доступ к возможностям трудоустройства, – это изменяет их жизнь, даже если полученный диплом не полностью соответствует уровню полученного обучения.

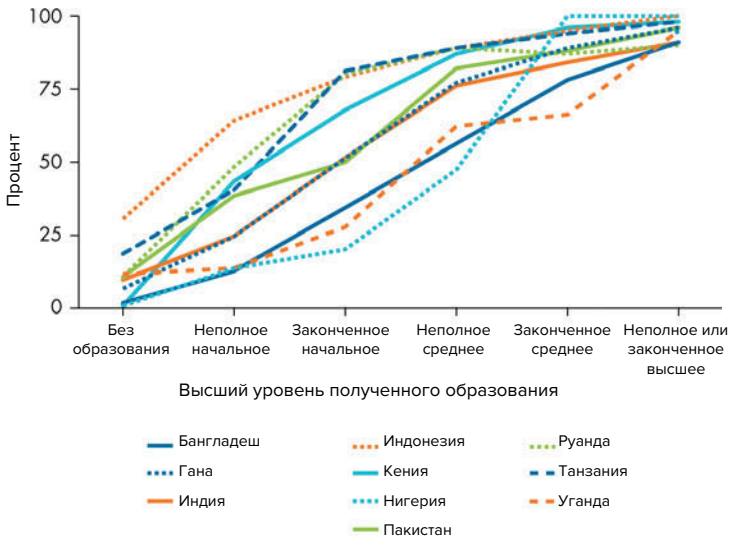
Интуитивно, многие из преимуществ образования зависят от навыков, которые учащиеся получают в школе. Как работники, люди нуждаются в разнообразных навыках – когнитивных, социально-эмоциональных, технических – чтобы быть эффективными и внедрять инновации. Как родители, они нуждаются в грамотности, чтобы читать своим детям книги или анализировать этикетки от лекарств; им нужно уметь считать, чтобы составлять бюджет на будущее. Люди, как граждане, нуждаются в грамотности и арифметике, а также способностях более высокого порядка, чтобы оценивать обещания политиков. Как членам сообщества, им нужно чувство агентивности, которое появляется в результате развития мастерства. Ни одна из этих возможностей автоматически не возникает вследствие посещения школы; все зависит от качества обучения, полученного в школе.

Исследования пользы образования стали отражать это различие между посещением школы и обучением. Раньше большинство эмпирических исследований приравнивало посещение школы к обучению, независимо от того, измерялось ли оно по количеству принятых в школу учащихся, количеству лет обучения или полученным аттестатам – отчасти, это происходило из-за отсутствия других эффективных показателей измерения качества образования. Но по мере того, как увеличивалась сфокусированность на обучении, некоторые исследования приступили к изучению влияния навыков, которые приобретают учащиеся. Результаты подтверждают интуитивные выводы: навыки имеют значение.

Механизм, посредством которого школьное образование ускоряет экономический рост, по-видимому, возникает за счет повышения уровня обучения и навыков.[68] Благодаря растущей доступности крупномасштабных программ оценки учебных достижений, теперь можно исследовать, каким образом обучение обусловливает взаимосвязь между посещением школы и экономическим ростом.[69] В то время как взаимосвязь между результатами тестов и экономическим ростом является существенной даже с поправкой на количество законченных лет обучения, количество лет, проведенных в школе, не является предсказателем экономического роста, после того как учтены результаты тестов (рисунок 1.5), либо имеет незначительное воздействие.[70] Другими словами, важны не столько годы, проведенные в школе, сколько знания, которые учащиеся там приобретают. Результаты моделирования показывают, что предоставление всем ученикам базовых когнитивных навыков

Рисунок 1.4 Уровень обучения значительно варьируется в разных странах; в 6 из 10 оцениваемых стран, только половина или меньше детей, заканчивающих начальную школу, умеет читать

Уровни грамотности на последовательных ступенях образования, в отдельных странах

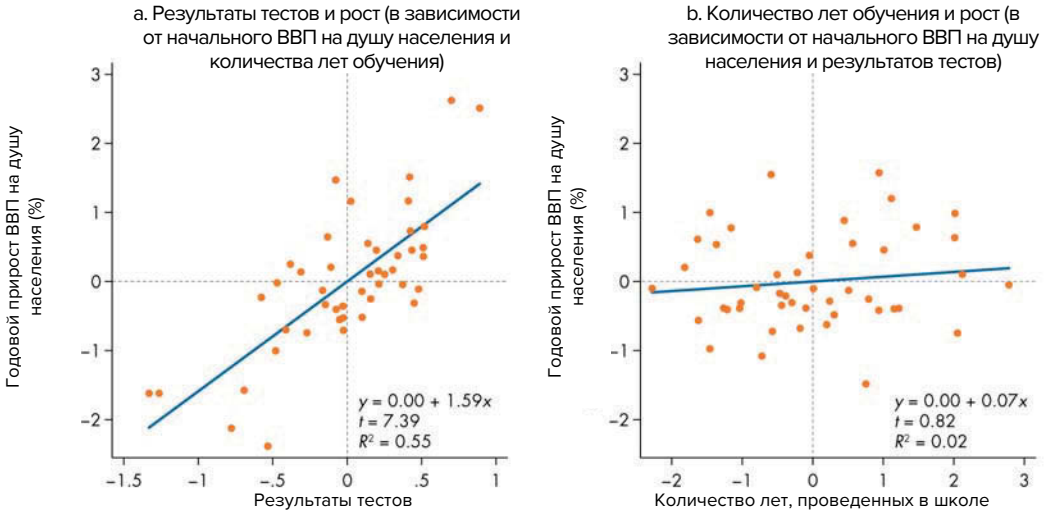


Источник: Kaffenberger and Pritchett (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_1-4.

Примечание: грамотность определяется как умение прочесть отрывок из трех предложений либо «свободно, без помощи», либо «хорошо, но с небольшой помощью».

Рисунок 1.5 Для экономического роста важно обучение

Среднегодовой прирост ВВП на душу населения в 1970-2015 годах, обусловленный результатами тестов, количеством завершенных лет обучения, и начальным ВВП на душу населения



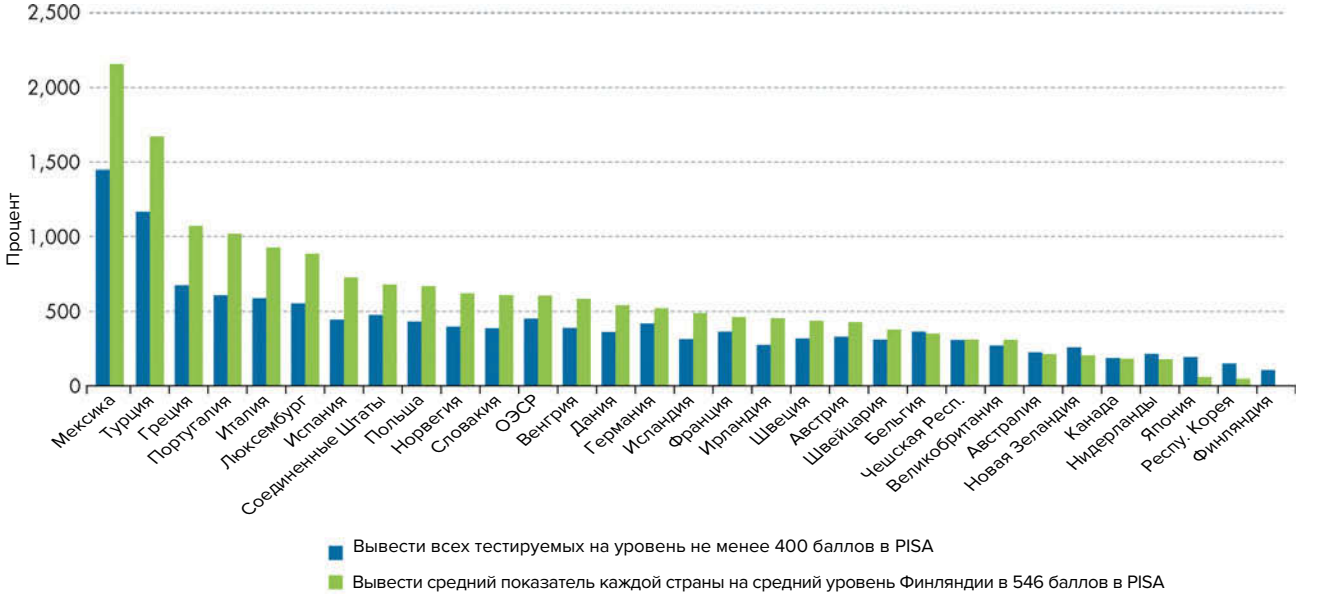
Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные по результатам тестов из Hanushek and Woessmann (2012) и данные по количеству лет обучения и ВВП из базы данных Показателей мирового развития Всемирного банка, 2017. Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_1-5.

может значительно повысить экономические результаты, особенно в развивающихся странах (рисунок 1.6).[71] Этот вывод означает, что межстрановые сопоставления по количеству лет обучения в школе, особенно когда они используются для объяснения экономических явлений, могут быть ошибочными, если они не учитывают различия в навыках, приобретенных за эти годы (вставка 1.3).

Таким же образом, увеличивающееся количество фактических данных на микроуровне свидетельствует о том, что уровень

Рисунок 1.6 Повышение уровня обучения принесет значительные экономические выгоды

Имитированный дополнительный ВВП в период между 2015 и 2090 годами, обусловленный повышением уровня обучения (по отношению к текущему ВВП), по сценарию, по отдельным странам



Источник: OECD (2010). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_1-6.

Примечание: PISA =Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.

приобретенных навыков определяет отдачу от посещения школы. Например, обучение – а не только посещение школы – влияет на то, как образование отражается на заработке. В 23 странах ОЭСР, а также в ряде других стран, простые измерения основополагающих навыков, таких как умение считать и читать, объясняют повышение ставок почасовой заработной платы в зависимости от количества оконченных лет обучения в школе.[72] Эти последствия выходят за рамки рынка труда. В 10 странах с низким и средним уровнем доходов школьное обучение повысило эффективность финансового поведения только тогда, когда оно было связано с повышением способности к чтению.[73]

Когда люди больше ходили в школу, но не становились более грамотными, что было обычным явлением в этих странах, финансовое поведение не изменялось. Социально-эмоциональные навыки также имеют значение: различные измерения данного показателя прогнозируют доходы выше уровня, предсказанного влиянием школьного образования и когнитивных навыков.[74]

Обучение имеет значение и для здоровья. Многочисленные исследования задокументировали преимущества школьного обучения девочек в отношении таких результатов, как снижение рождаемости или улучшение выживаемости детей, но эти исследования обычно не делают различия между обуче

Вставка 1.3 Сопоставление достижений между странами и экономиками — годы обучения, скорректированные на уровень обучения

Установленное количество лет школьного образования приводит к более качественному обучению в некоторых странах, по сравнению с другими. Поскольку эти различия не учитываются, стандартные сравнения достижений школьного образования могут вводить в заблуждение. Но каким образом они должны быть скорректированы для проведения серьезных сравнений?

Один из подходов состоит в том, чтобы опираться на показатели измерения уровня обучения учащихся, которые стандартизированы в разных странах и адаптированы относительно измерения качества. Подобные измерения обеспечивают такие международные программы оценки, как Международное исследование тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS) или Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Если предположить, что средняя траектория обучения в разных странах является линейной, начиная с отсутствия какого-либо уровня обучения, когда учащиеся приходят в школу, с его постоянным ростом вплоть до 8 класса, тогда соотношение баллов по двум странам будет отражать относительный уровень обучения, достигнутый за год в одной стране по сравнению с другой. Например, если показатели в стране A в два раза превышают показатели в стране B на уровне 8-го класса, то, в среднем, год обучения в стране A может считаться в два раза более эффективным.

Два важных факта подтверждают достоверность этого анализа: во-первых, результаты теста TIMSS в разных странах для 4-го класса аналогичны результатам 8-го класса; и, во-вторых, баллы теста PISA, как правило, линейно возрастают по классам, в которых этот тест проводится.

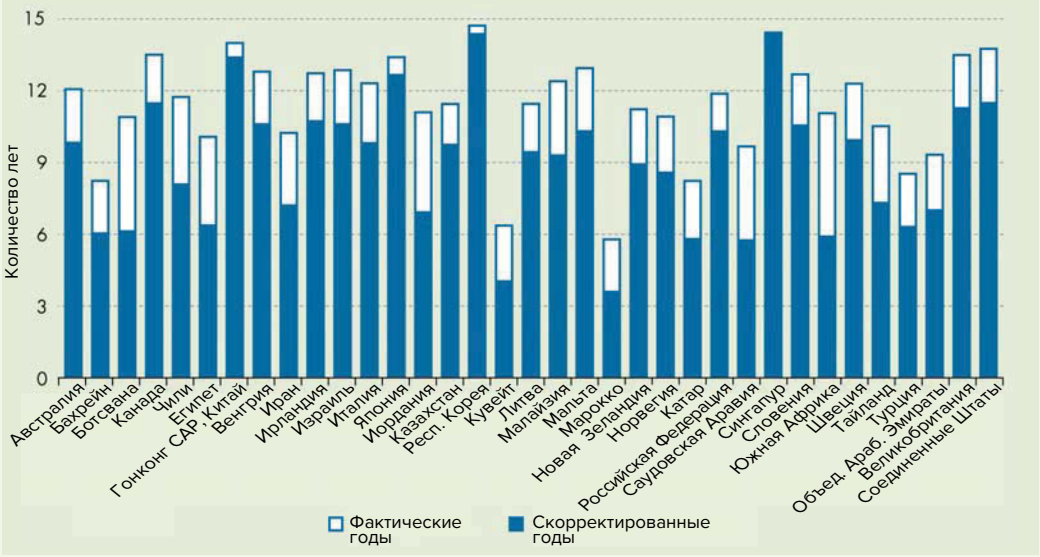
Что может выявить такая корректировка? Наглядным примером служит изучение баллов, полученных по математике в рамках теста TIMSS с 2015 года, которое подтверждает, что уровень класса, который соответствует количеству лет, проведенных в школе, действительно сильно отличается от уровня класса, скорректированного в соответствии с уровнем обучения, и эта разница сильно варьируется в разных странах. В то время как люди в возрасте 25-29 лет в САР Гонконг в Китае и Соединенных Штатах проходят в среднем аналогичное количество лет обучения (14 и 13,5 соответственно), количество школьных лет, скорректированных на уровень обучения в Соединенных Штатах, почти на два года меньше (рисунок B1.3.1). И в то время как молодые сингапурцы проходят только на 30 процентов больше лет школьного обучения, чем молодые иорданцы по стандартным измерениям, показатель, скорректированный на уровень обучения, показывает, что Сингапур опережает Иорданию на 109 процентов за годы эффективного школьного обучения.

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 1.3 Сопоставление достижений между странами и экономиками — годы обучения, скорректированные на уровень обучения *(продолжение)*

Рисунок B1.3.1 Между количеством лет обучения, скорректированным на уровень обучения, и количеством лет, фактически проведенных в школе, может наблюдаться большой разрыв

Годы фактического обучения и годы обучения, скорректированного на уровень обучения среди молодежи в возрасте 25-29 лет, проиллюстрированные с использованием данных TIMSS



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Barro and Lee (2013) и TIMSS 2015 (Mullis and others 2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_B1-3-1

Примечание: Годы фактического обучения в Сингапуре, совпадают с годами, скорректированными на уровень обучения, так как Сингапур, который показал самые высокие результаты по математике в Международном исследовании тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS) 2015 года, служит в качестве основы для сопоставления на этой иллюстрации. Для целей данной иллюстрации, данные по годам обучения в Соединенном Королевстве, скорректированы с использованием результатов TIMSS для Англии. Обратите внимание, что для всех стран, размер корректировки будет соответствовать шкале измерения, используемого для ее создания.

нием и посещением школы. Однако есть исключения. В Марокко исследования показали, что образование по вопросам материнства улучшило здоровье детей благодаря его влиянию на способность матерей получать знания о здоровье.[75] В глобальном масштабе данные из 48 развивающихся стран показывают, что обучение способствует возникновению большей части этих достижений. Каждый дополнительный год начального школьного обучения женщин понижает на 6 количество смертей на 1000 живорождений, но этот эффект примерно на две трети выше в странах, где школьное образование обеспечивает наиболее качественное обучение (по сравнению с наименее качественным).[76]

Даже очень ограниченные измерения навыков объясняют многое. Измерения, использованные в недавно отмеченных исследованиях, часто являются узкими, фиксируя только простую арифметическую и читательскую грамотность. Иногда измерения достаточно грубы. Например, исследование взаимосвязи между школьным образованием и здоровьем в 48 странах использует в качестве измерения грамотности показатель, может ли женщина читать одно предложение, например, «Родители любят своих детей» или «Сельское хозяйство – это тяжелая работа». Однако даже эти крайне несовершенные измерения умений обладают значительной прогностической и поясни-

тельной силой. Если бы были доступны более качественные данные о измерении навыков, то навыки, вероятно, объясняли бы еще большее количество различных эффектов образования, а то время как роль показателя простого количества лет, проведенных в школе (который обычно сохраняет прогностическую силу в этих исследованиях), еще бы больше уменьшилась.

Наконец, обучение способствует социальной мобильности. В проведенных ранее исследованиях, посвященных социальной мобильности людей разного возраста в Соединенных Штатах, также были исследован вопрос о том, какие механизмы обучения приводят к повышению социальной мобильности. Один из таких факторов – это качество школы, основанное на ресурсах, например, расходах на учебу и размере класса, и эти измерения действительно имели определенную прогностическую силу. Однако результаты обучения оказались особенно важными: тестовые баллы сообщества, в котором живет ребенок (скорректированные на доход этого сообщества), являются одними из самых существенных «предсказателей» социальной мобильности в дальнейшей жизни.[77]

Количество публикаций о преимуществах обучения продолжает расти, требуя гораздо большего объема исследований. Но как здравый смысл, так и появляющаяся исследовательская литература дают понять, что, если исследователи изучают преимущества образования, им следует сосредоточиться на том, учатся ли ученики, а не только на том, насколько хорошо оснащены школы или даже как долго учащиеся остаются в школе. Данный вопрос рассматривается в части II настоящего Доклада.

Примечания

1. Организация Объединенных Наций (1948 год). В статье 26 Всеобщей декларации прав человека (1948) говорится: «Каждый человек имеет право на образование… Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам. Оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности по поддержанию мира».
2. Sen (1985, 1999, 2004).
3. Например, см. UNESCO (2016) для всестороннего обсуждения роли образования в Целях устойчивого развития Организации Объединенных Наций.
4. Heckman and others (2014).
5. Becker (1964).
6. Montenegro and Patrinos (2017).
7. Angrist and Krueger (1992); Bedi and Gaston (1999); Card (1993); Duflo (2000); Harmon and Walker (1995); Maluccio (1998).
8. Mincer (1991).
9. Kettunen (1997); Riddell and Song (2011).
10. Filmer and Fox (2014).
11. См. Cutler, Lleras-Muney, and Vogl (2008) and Vogl (2012) для обзора фактических данных в развитых и развивающихся странах, соответственно.
12. Cutler and Lleras-Muney (2007); Mackenbach (2006).
13. Хотя существует обратная причинно-следственная связь – улучшение здоровья приводит к лучшему образованию – естественные эксперименты, такие как введение законов о минимальном школьном образовании или уклонение от воинской службы, выявили положительные и существенные причинные последствия влияния образования на здоровье.
14. de Walque (2007a, 2007b).
15. Международное обследование ценностей (The World Values Survey) 2010-14 (волна 6) охватывает 57 развитых и развивающихся экономик (World Values Survey Association 2015). Исследование измеряет убеждения, ценности и мотивации 90 000 респондентов, отобранных в национальных репрезентативных вы-

борках, а также собирает социально-экономические данные от этих респондентов. Оценки включают средний вес и консолидированные категории для анализа (уровень образования и масштабированные ответы).
16. Oreopoulos (2007).
17. Lochner (2004); Lochner and Moretti (2004).
18. Belfield and others (2006); Cullen, Jacob, and Levitt (2006).
19. Anderson (2014); de Hoyos, Gutiérrez Fierros, and Var- gas M. (2016); Hjalmarsson, Holmlund, and Lindquist (2015); Machin, Marie, and Vujić (2011). По меньшей мере два возможных механизма могут объяснить, почему образование снижает уровень преступности. Во-первых, поскольку образование увеличивает потенциальный доход, оно также стимулирует альтернативные издержки преступности. Во-вторых, проведение большего количества времени в школе может уменьшить преступность просто потому, что сокращается время, которое молодые люди могут использовать для совершения преступления. Некоторые данные по США поддерживают этот «эффект инкапаситирующего воздействия» («incapacitation effect») (Anderson 2014).
20. Güneş (2016).
21. Azevedo and others (2012); Baird and others (2010); Duflo, Dupas, and Kremer (2014).
22. Lam, Sedlacek, and Duryea (2016).
23. Osili and Long (2008).
24. Becker, Cinnirella, and Woessmann (2013).
25. Lavy and Zablotsky (2011).
26. Solon (1999).
27. Chetty, Hendren, and Katz (2016).
28. Schultz (1975); Thomas, Strauss, and Henriques (1990); Welch (1970); World Bank (2011).
29. World Bank (2011).
30. Carneiro, Meghir, and Parey (2013).
31. Andrabi, Das, and Khwaja (2012).
32. Nelson and Phelps (1966).
33. Foster and Rosenzweig (1996).
34. Aghion and others (2009).
35. Hanushek and others (2017).
36. Hanson (2007).
37. King, Montenegro, and Orazem (2012).
38. Chong and Gradstein (2015); Dahl (1998); Dewey (1916).
39. Romer (1990); Solow (1956).
40. Aghion (2009); Madsen (2014).
41. Acemoglu, Aghion, and Zilibotti (2006); Aghion (2009); Aghion and others (2009).
42. Barro (2001); Cohen and Soto (2007); Glewwe, Maiga, and Zheng (2014); Krueger and Lindahl (2001); Mankiw, Romer, and Weil (1992).
43. Bosworth and Collins (2003); Jones (2014).
44. Commission on Growth and Development (2008).
45. World Bank (1993).
46. Education Commission (2016).
47. Aghion and Howitt (2006).
48. Lanjouw and Ravallion (1999); Younger (2003).
49. Abdullah, Doucouliagos, and Manning (2015).
50. Dewey (1916); Lipset (1959, 1960).
51. Campante and Chor (2012).
52. Chzhen (2013).
53. Sondheimer and Green (2010).
54. Dee (2004); Milligan, Moretti, and Oreopolous (2004).
55. Larreguy and Marshall (2017); Wantchekon, Klasnja, and Novta (2015).
56. Friedman and others (2011).
57. Borgonovi and Burns (2015); Chzhen (2013).
58. Pinker (2011).
59. Campbell (2006).
60. Algan, Cahuc, and Shleifer (2013).
61. Blimpo, Evans, and Lahire (2015).
62. Botero, Ponce, and Shleifer (2013).
63. Chong and others (2014).
64. de la Brière and others (2017).
65. Acemoglu and Wolitzky (2011).
66. Collier, Hoeffler, and Rohner (2009).
67. Davies (2004).
68. Glewwe, Maiga, and Zheng (2014); Hanushek and Woessmann (2008, 2012).
69. Barro (2001, 2013).
70. Barro (2013).
71. Hanushek and Woessmann (2015); OECD (2010).
72. Hanushek and others (2015); Valerio and others (2016).
73. Kaffenberger and Pritchett (2017).
74. Для стран ОЭСР, см. Heckman, Stixrud, and Urzua (2006); Heineck and Anger (2010); Mueller and Plug (2006). Для

стран, не входящих в ОЭСР, см. Díaz, Arias, and Tudela (2012); Valerio и другие (2016).
75. Glewwe (1999).
76. Oye, Pritchett, and Sandefur (2016).
77. Chetty and others (2014).

Библиография

Abdullah, Abdul, Hristos Doucouliagos, and Elizabeth Manning. 2015. "Does Education Reduce Income Inequality? A Meta-Regression Analysis." *Journal of Economic Surveys 29 (2): 301–16.*

Acemoglu, Daron, Philippe Aghion, and Fabrizio Zilibotti. 2006. "Distance to Frontier, Selection, and Economic Growth." *Journal of the European Economic Association 4 (1): 37–74.*

Acemoglu, Daron, and Alexander Wolitzky. 2011. "The Economics of Labor Coercion." *Econometrica 79 (2): 555–600.*

Aghion, Philippe. 2009. "Growth and Education." Working Paper 56, Commission on Growth and Development, World Bank, Washington, DC.

Aghion, Philippe, Leah Boustan, Caroline Hoxby, and Jerome Vandenbussche. 2009. "The Causal Impact of Education on Economic Growth: Evidence from U.S." Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.

Aghion, Philippe, and Peter Howitt. 2006. "Joseph Schumpeter Lecture Appropriate Growth Policy: A Unifying Framework." *Journal of the European Economic Association 4 (2–3): 269–314.*

Algan, Yann, Pierre Cahuc, and Andrei Shleifer. 2013. "Teaching Practices and Social Capital." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (3): 189–210.*

Almeida, Rita, and Pedro Manuel Carneiro. 2005. "Enforcement of Regulation, Informal Labor, and Firm Performance." IZA Discussion Paper 1759, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Anderson, D. Mark. 2014. "In School and Out of Trouble? The Minimum Dropout Age and Juvenile Crime." *Review of Economics and Statistics 96 (2): 318–31.*

Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2012. "What Did You Do All Day? Maternal Education and Child Outcomes." *Journal of Human Resources 47 (4): 873–912.*

Angrist, J. D., and A. B. Krueger. 1992. "Estimating the Payoff to Schooling Using the Vietnam-Era Draft Lottery." NBER Working Paper w4067, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Assaad, Ragui. 1997. "Kinship Ties, Social Networks, and Segmented Labor Markets: Evidence from the Construction Sector in Egypt." *Journal of Development Economics 52 (1): 1–30.*

Azevedo, João Pedro, Marta Favara, Sarah E. Haddock, Luis F. López-Calva, Miriam Müller, and Elizaveta Perova. 2012. Teenage Pregnancyand Opportunities in Latin Americaandthe Caribbean: On Teenage Fertility Decisions, Poverty, and Economic Achievement. Report 83167 v2 rev. Washington, DC: World Bank.

Baird, Sarah Jane, Ephraim Chirwa, Craig McIntosh, and Berk Özler. 2010. "The Short-Term Impacts of a Schooling Conditional Cash Transfer Program on the Sexual Behavior of Young Women." *Health Economics 19 (S1): 55–68.*

Barro, Robert J. 2001. "Human Capital and Growth." *American Economic Review 91 (2): 12–17.*

———. 2013. "Education and Economic Growth." Annals of Economics and Finance 14 (2): 301–28.

Barro, Robert J., and Jong Wha Lee. 2013. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010." *Journal of Development Economics 104: 184–98.*

Barsoum, Ghada F. 2004. "The Employment Crisis of Female Graduates in Egypt: An Ethnographic Account." Cairo Papers 25 (3). Cairo: American University in Cairo Press.

Beaman, Lori, and Jeremy Magruder. 2012. "Who Gets the Job Referral? Evidence from a Social Networks Experiment." American Economic Review 102 (7): 3574–93.

Becker, Gary. 1964. Human Capital. New York: Columbia University Press.

Becker, Sashca O., Francesco Cinnirella, and Ludger Woessmann. 2013. "Does Women's Education Affect Fertility? Evidence from Pre-demographic Transition Prussia." *European Review of Economic History 17 (1): 24–44.*

Bedi, A. S., and N. Gaston. 1999. "Using Variation in Schooling Availability to Estimate Educational Returns for Honduras." *Economics of Education Review 18 (1): 107–16.*

Belfield, Clive R., Milagros Nores, Steve Barnett, and Lawrence Schweinhart. 2006. "The High/Scope Perry Preschool Program Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup." *Journal of Human Resources 41 (1): 162–90.*

Besley, Timothy J., and Robin S. L. Burgess. 2004. "Can Labour Regulation Hinder Economic Performance? Evidence from India." *Quarterly Journal of Economics 119 (1): 91–134.*

Blau, Peter M., and Otis Dudley Duncan. 1967. The American Occupational Structure. New York: John Wiley.

Blimpo, Moussa P., David K. Evans, and Nathalie Lahire. 2015. "Parental Human Capital and Effective School Management." Policy Research Working Paper 7238, World Bank, Washington, DC.

Borgonovi, Francesca, and Tracey Burns. 2015. "The Educational Roots of Trust." OECD Education Working Paper 119, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Bosworth, Barry P., and Susan M. Collins. 2003. "The Empirics of Growth: An Update." Brookings Papers on Economic Activity 2: 113–79.

Botero, Juan Carlos, Simeon Djankov, Rafael La Porta, Florencio Lopez de Silanes, and Andrei Shleifer. 2004. "The Regulation of Labor." *Quarterly Journal of Economics 119 (4): 1339–82.*

Botero, Juan Carlos, Alejandro Ponce, and Andrei Shleifer. 2013. "Education, Complaints, and Accountability." *Journal of Law and Economics 56 (4): 959–96.*

Brixi, Hana, Ellen Lust, and Michael Woolcock. 2015. *Trust, Voice, and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa.* Washington, DC: World Bank.

Bteddini, Lida. 2016. "Middle East and North Africa: Public Employment and Governance in MENA." Report ACS18501, World Bank, Washington, DC.

Bursztyn, Leonardo, Thomas Fujiwara, and Amanda Pallais. 2017. " 'Acting Wife': Marriage Market Incentives and Labor Market Investments." NBER Working Paper 23043, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Cammett, Melani. 2009. "Democracy, Lebanese-Style." *MER: Middle East Report Online* (August 18). http://www.merip.org/mero/mero081809.

Campante, Filipe R., and Davin Chor. 2012. "Schooling, Political Participation, and the Economy." Review of Economics and Statistics 94 (4): 841–59.

Campbell, David E. 2006. "What Is Education's Impact on Civic and Social Engagement?" In Measuring t*he Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium, 25–126.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Card, D. 1993. "Using Geographic Variation in College Proximity to Estimate the Return to Schooling." NBER Working Paper wp4438, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Carneiro, Pedro, Costas Meghir, and Matthias Parey. 2013. "Maternal Education, Home Environments, and the Development of Children and Adolescents." *Journal of the European Economic Association 11 (S1): 123–60.*

Chetty, Raj, Nathaniel Hendren, and Lawrence F. Katz. 2016. "The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity Experiment." *American Economic Review 106 (4): 855–902.*

Chetty, Raj, Nathaniel Hendren, Patrick Kline, and Emmanuel Saez. 2014. "Where Is the Land of Opportunity? The Geography of Intergenerational Mobility in the United States." *Quarterly Journal of Economics 129 (4): 1553–1623.*

Chiswick, Barry R. 1988. "Differences in Education and Earnings across Racial and Ethnic Groups: Tastes, Discrimination, and Investments in Child Quality." *Quarterly Journal of Economics 103 (3): 571–97.*

Chong, Alberto, and Mark Gradstein. 2015. "On Education and Democratic Preferences." *Economics and Politics 27 (3): 362–88.*

Chong, Alberto, Rafael La Porta, Florencia Lopez-de-Silanes, and Andrei Shleifer. 2014. "Letter Grading Government Efficiency." *Journal of the European Economic Association 12 (2): 277–99.*

Chzhen, Yekaterina. 2013. "Education and Democratisation: Tolerance of Diversity, Political Engagement, and Understanding of Democracy." Background paper, Report 2014/ ED/EFA/MRT/PI/03, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris.

Cohen, Daniel, and Marcelo Soto. 2007. "Growth and Human Capital: Good Data, Good Results." *Journal of Economic Growth 12 (1): 51–76.*

Collier, Paul, Anke Hoeffler, and Dominic Rohner. 2009. "Beyond Greed and Grievance: Feasibility and Civil War." *Oxford Economic Papers 61 (1): 1–27.*

Commission on Growth and Development. 2008. The Growth Report: Strategies for Sustained Growth and Inclusive Development. Washington, DC: World Bank.

Cullen, Julie Berry, Brian A. Jacob, and Steven Levitt. 2006. "The Effect of School Choice on Participants: Evidence from Randomized Lotteries." *Econometrica 74 (5): 1191–1230.*

Cutler, David M., and Adriana Lleras-Muney. 2007. "Education and Health." Policy Brief 9, National Poverty Center, Gerald R. Ford School of Public Policy, University of Michigan, Ann Arbor.

Cutler, David M., Adriana Lleras-Muney, and Tom Vogl. 2008. "Socioeconomic Status and Health: Dimensions and Mechanisms." NBER Working Paper 14333, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Dahl, Robert A. 1998. On Democracy. Yale Nota Bene Series. New Haven, CT: Yale University Press.

Davies, Lynn. 2004. Education and Conflict: Complexity and Chaos. New York: RoutledgeFalmer.

Dee, Thomas S. 2004. "Are There Civic Returns to Educa- tion?" *Journal of Public Economics 88 (9–10): 1697–1720.*

de Hoyos, Rafael E., Ricardo Estrada, and María José Vargas. 2017. "Predicting Well-Being through Test Scores." World Bank, Washington, DC.

de Hoyos, Rafael E., Carlos Gutiérrez Fierros, and J. Vicente Vargas M. 2016. "Idle Youth in Mexico: Trapped between the War on Drugs and Economic Crisis." Policy Research Working Paper 7558, World Bank, Washington, DC.

de la Brière, Bénédicte, Deon Filmer, Dena Ringold, Dominic Rohner, Karelle Samuda, and Anastasiya Denisova. 2017. From Mines and Wells to Well-Built Minds: Turning Sub-Saharan Africa's Natural Resource Wealth into Human Capital. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

de Walque, Damien. 2007a. "Does Education Affect Smoking Behaviors? Evidence Using the Vietnam Draft as an Instrument for College Education." *Journal of Health Economics 26 (5): 877–95.*

————. 2007b. "How Does the Impact of an HIV/AIDS Information Campaign Vary with Educational Attainment? Evidence from Rural Uganda." *Journal of Development Economics 84 (2): 686–714.*

Dewey, John. 1916. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

Díaz, Juan José, Omar Arias, and David Vera Tudela. 2012. "Does Perseverance Pay as Much as Being Smart? The Returns to Cognitive and Non-cognitive Skills in Urban Peru." Working paper, World Bank, Washington, DC.

Djankov, Simeon, Rafael La Porta, Florencio Lopez-de-Silanes, and Andrei Shleifer. 2002. "The Regulation of Entry." *Quarterly Journal of Economics 117 (1): 1–37.*

Duflo, Esther. 2000. "Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an Unusual Policy Experiment." NBER Working Paper wp7860, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael Kremer. 2014. "Education, HIV, and Early Fertility: Experimental

Evidence from Kenya." NBER Working Paper 20784, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Education Commission. 2016. The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World. New York: Interna-

tional Commission on Financing Global Education Opportunity.

Farrell, Joseph P., and Ernesto Schiefelbein. 1985. "Education and Status Attainment in Chile: A Comparative Challenge to the Wisconsin Model of Status Attainment." *Comparative Education Review 29 (4): 490–506.*

Filmer, Deon, and Louise Fox. 2014. Youth Employment in Sub-Saharan Africa. With Karen Brooks, Aparajita Goyal, Taye Mengistae, Patrick Premand, Dena Ringold, Siddharth Sharma, and Sergiy Zorya. Report ACS8133. Africa Development Forum Series. Washington, DC: Agence Française de Développement and World Bank. http:// elibrary.worldbank.org/doi/ book/10.1596/978-1-4648-0107-5.

Foster, Andrew D., and Mark R. Rosenzweig. 1996. "Technical Change and Human-Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution." *American Economic Review 86 (4): 931–53.*

Friedman, Willa, Michael Kremer, Edward Miguel, and Rebecca Thornton. 2011. "Education as Liberation?" NBER Working Paper 16939, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Ghafar, Adel Abdel. 2016. "Educated but Unemployed: The Challenge Facing Egypt's Youth." Policy briefing, Brookings Doha Center, Doha, Qatar.

Glewwe, Paul W. 1991. "Schooling, Skills, and the Returns to Government Investment in Education: An Exploration Using Data from Ghana." LSMS Working Paper 76, Living Standards Measurement Study, World Bank, Washington, DC.

———. 1999. "Why Does Mother's Schooling Raise Child Health in Developing Countries? Evidence from Morocco." *Journal of Human Resources 34 (1): 124–59.*

Glewwe, Paul W., Eugenie Maiga, and Haochi Zheng. 2014. "The Contribution of Education to Economic Growth: *A Review of the Evidence, with Special Attention and an Application to Sub-Saharan Africa.*" *World Development 59: 379–93.*

Goldin, Claudia, and Solomon Polachek. 1987. "Residual Differences by Sex: Perspectives on the Gender Gap in Earnings." *American Economic Review 77 (2): 143–51.*

Granovetter, Mark. 1995. Getting a Job: A Study of Contacts and Careers. Chicago: University of Chicago Press.

Güneş, Pinar Mine. 2016. "The Impact of Female Education on Teenage Fertility: Evidence from Turkey." B.E. *Journal of Economic Analysis and Policy 16 (1): 259–88.*

Haltiwanger, John, Stefano Scarpetta, and Helena Schweiger. 2008. "Assessing Job Flows across Countries: The Role of Industry, Firm Size, and Regulations." NBER Working Paper 13920, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Hanson, Gordon H. 2007. "Globalization, Labor Income, and Poverty in Mexico." In Globalization and Poverty, edited by Ann Harrison, 417–56. Chicago: University of Chicago Press.

Hanushek, Eric A., Guido Schwerdt, Simon Wiederhold, and Ludger Woessmann. 2015. "Returns to Skills around the

World: Evidence from PIAAC." *European Economic Review 73: 103–30.*

Hanushek, Eric A., Guido Schwerdt, Ludger Woessmann, and Lei Zhang. 2017. "General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle." *Journal of Human Resources 52 (1): 48–87.*

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature 46 (3): 607–68.*

———. 2012. "Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation." *Journal of Economic Growth 17 (4): 267–321.*

———. 2015. The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth. CESifo Book Series. Cambridge, MA: MIT Press.

Harmon, C., and I. Walker. 1995. "Estimates of the Economic Return to Schooling for the United Kingdom." *American Economic Review 85 (5): 1278–86.*

Heckman, James J., John Eric Humphries, Greg Veramendi, and Sergio S. Urzua. 2014. "Education, Health, and Wages." NBER Working Paper 19971, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Heckman, James J., Jora Stixrud, and Sergio S. Urzua. 2006. "The Effects of Cognitive and

Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior." *Journal of Labor Economics 24 (3): 411–82.*

Hegewisch, Ariane, and Heidi Hartmann. 2014. "Occupational Segregation and the Gender Wage Gap: A Job Half Done." Report, Institute for Women's Policy Research, Washington, DC.

Heineck, Guido, and Silke Anger. 2010. "The Returns to Cognitive Abilities and Personality Traits in Germany." *Labour Economics 17 (3): 535–46.*

Hjalmarsson, Randi, Helena Holmlund, and Matthew J. Lindquist. 2015. "The Effect of Education on Criminal Convictions and Incarceration: Causal Evidence from Micro-Data." *Economic Journal 125 (587): 1290–1326.*

Jha, Jyotsna, and Fatimah Kelleher. 2006. Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries. London: Commonwealth Secretariat.

Jones, Benjamin F. 2014. "The Human Capital Stock: A Gener- alized Approach." *American Economic Review 104 (11): 3752–77.*

Kaffenberger, Michelle, and Lant Pritchett. 2017. "The Impact of Education versus the Impact of Schooling: Schooling, Reading Ability, and Financial Behavior in 10 Countries." Background paper, World Bank, Washington, DC.

Kao, Kristen. 2012. "Jordan's Ongoing Election Law Battle." SADA Middle East Analysis, Carnegie Endowment for International Peace, Washington, DC. http://carnegie endowment.org/sada/48781.

Kettunen, Juha. 1997. "Education and Unemployment Duration." *Economics of Education Review 16 (2): 163–70.*

King, Elizabeth M., Claudio E. Montenegro, and Peter F. Orazem. 2012. "Economic Freedom, Human Rights, and the Returns to Human Capital: An Evaluation of the Schultz Hypothesis." *Economic Development and Cultural Change 61 (1): 39–72.*

Klapper, Leora F., Luc Laeven, and Raghuram Rajan. 2004. "Business Environment and Firm Entry: Evidence from

International Data." NBER Working Paper 10380, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Krueger, Alan B., and Mikael Lindahl. 2001. "Education for Growth: Why and for Whom?" *Journal of Economic Literature 39 (4): 1101–36.*

Lam, David, Guilherme Sedlacek, and Suzanne Duryea. 2016. "Increases in Women's Education and Fertility Decline in Brazil." *Anais do VIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Vol. 1, 89–118.* Belo Horizonte, Brazil: Associação Brasileira de Estudos Populacionais.

Lanjouw, Peter F., and Martin Ravallion. 1999. "Benefit Incidence, Public Spending Reforms, and the Timing of Program Capture." *World Bank Economic Review 15 (2): 257–73.*

Larreguy, Horacio A., and John Marshall. 2017. "The Effect of Education on Civic and Political Engagement in Non-consolidated Democracies: Evidence from Nigeria." *Review of Economics and Statistics.* http://www.mitpress journals.org/doi/abs/10.1162/REST_a_00633.

Lavy, Victor, and Alexander Zablotsky. 2011. "Mother's Schooling and Fertility under Low Female Labor Force Participation: Evidence from a Natural Experiment." NBER Working Paper 16856, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Layard, Richard, and George Psacharopoulos. 1974. "The Screening Hypothesis and the Returns to Education." *Journal of Political Economy 82 (5): 985–98.*

Lipset, Seymour Martin. 1959. "Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy." *American Political Science Review 53 (01): 69–105.*

————. 1960. Political Man: The Social Basis of Modern Politics. Garden City, NY: Doubleday.

Lochner, Lance. 2004. "Education, Work, and Crime: A Human Capital Approach." *International Economic Review 45 (3): 811–43.*

Lochner, Lance, and Enrico Moretti. 2004. "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." *American Economic Review 94 (1): 155–89.*

Lust-Okar, Ellen. 2009. "Legislative Elections in Hegemonic Authoritarian Regimes: Competitive Clientelism and Resistance to Democratization." Democratization by

Elections: *A New Mode of Transition, edited by Staffan I. Lindberg, 226–45*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Machin, Stephen, Olivier Marie, and Sunčica Vujić. 2011. "The Crime Reducing Effect of Education." *Economic Journal 121 (552): 463–84.*

Mackenbach, Johan P. 2006. "Health Inequalities: Europe in Profile." Department of Health, London.

Madsen, Jakob B. 2014. "Human Capital and the World Tech- nology Frontier." *Review of Economics and Statistics 96 (4): 676–92.*

Maluccio, J. 1998. "Endogeneity of Schooling in the Wage Function: Evidence from the Rural Philippines." Food Consumption and Nutrition Division Discussion Paper 54, International Food Policy Research Institute, Washington, DC.

Mankiw, N. Gregory, David Romer, and David N. Weil. 1992. "A Contribution to the Empirics of Economic Growth." *Quarterly Journal of Economics 107 (2): 407–37.*

McNabb, Robert, and George Psacharopoulos. 1981. "Racial Earnings Differentials in the UK." *Oxford Economic Papers 33 (3): 413–25.*

Micco, Alejandro, and Carmen Pagés. 2007. "The Economic Effects of Employment Protection: Evidence from International Industry-Level Data." Working Paper 592, Research Department, Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Milligan, Kevin, Enrico Moretti, and Philip Oreopolous. 2004. "Does Education Improve Citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom." *Journal of Public Economics 88 (9): 1667–95*.

Mincer, Jacob. 1991. "Education and Unemployment." NBER Working Paper 3838, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Moll, Peter G. 1998. "Primary Schooling, Cognitive Skills, and Wages in South Africa." *Economica 65 (258): 263–84*.

Montenegro, Claudio E., and Harry Anthony Patrinos. 2017. "Comparable Estimates of Returns to Schooling around the World." Policy Research Working Paper 7020, World Bank, Washington, DC.

Montez, Jennifer Karas, Robert A. Hummer, and Mark D. Hayward. 2012. "Educational Attainment and Adult Mortality in the United States: A Systematic Analysis of Functional Form." *Demography 49 (1): 315–36.*

Mueller, Gerrit, and Erik Plug. 2006. "Estimating the Effect of Personality on Male and Female Earnings." *ILR Review 60 (1): 3–22*.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.

Munshi, Kaivan. 2003. "Networks in the Modern Economy: Mexican Migrants in the US Labor Market." *Quarterly Journal of Economics 118 (2): 549–99.*

Nee, Victor, and Rebecca Matthews. 1996. "Market Transition and Societal Transformation in Reforming State Socialism." *Annual Review of Sociology 22 (August): 401–35.*

Nelson, Richard R., and Edmund S. Phelps. 1966. "Investment in Humans, Technological Diffusion, and Economic Growth." *American Economic Review 56 (1/2): 69–75.*

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2010. "The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes." Programme for International Student Assessment, OECD, Paris.

Oreopoulos, Philip. 2007. "Do Dropouts Drop Out Too Soon? Wealth, Health, and Happiness from Compulsory Schooling." *Journal of Public Economics 91 (11): 2213–29.*

Osili, Una Okonkwo, and Bridget Terry Long. 2008. "Does Female Schooling Reduce Fertility? Evidence from Nigeria." *Journal of Development Economics 87 (1): 57–75.*

Oye, Mari, Lant Pritchett, and Justin Sandefur. 2016. "Girls' Schooling Is Good, Girls' Schooling with Learning Is Better." Education Commission, Center for Global Development, Washington, DC.

Petrin, Amil, and Jagadeesh Sivadasan. 2006. "Job Security Does Affect Economic Efficiency: Theory, a New Statistic, and Evidence from Chile." NBER Working Paper 12757, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Pinker, Steven. 2011. The Better Angels of Our Nature: The Decline of Violence in History and Its Causes. New York: Viking.

Pritchett, Lant. 2001. "Where Has All the Education Gone?" *World Bank Economic Review 15 (3): 367–91.*

Riddell, Craig W., and Xueda Song. 2011. "The Impact of Education on Unemployment Incidence and Re-Employment Success: Evidence from the US Labour Market." *Labour Economics 18 (4): 453–63.*

Romer, Paul Michael. 1990. "Endogenous Technological Change." *Journal of Political Economy 98 (5): 71–102.*

Sakai, Keiko, Faleh Abdul Jabar, and Hosham Dawod. 2001. "Tribalism and the State: Remarks on the Army, Cabinets, and the National Assembly, 1980–1990." In Tribes and Power: Nationalism and Ethnicity in the Middle East, edited by Faleh Abdul Jabar and Hosham Dawod, 136–64. London: Saqi Books.

Schultz, Theodore W. 1975. "The Value of the Ability to Deal with Disequilibria." *Journal of Economic Literature 13 (3): 827–46.*

Sen, Amartya. 1985. Commodities and Capabilities. Amsterdam: North-Holland.

————. 1999. Development as Freedom. New York: Oxford Uni-versity Press.

————. 2004. "Capabilities, Lists, and Public Reason: Continuing the Conversation." *Feminist Economics 10 (3): 77–80.*

Solon, Gary. 1999. "Intergenerational Mobility in the Labor Market." In Handbook of Labor Economics, Vol. 3A, edited by Orley Ashenfelter and David Card, 1761–800. Handbooks in Economics Series. Amsterdam: Elsevier.

Solow, Robert M. 1956. "A Contribution to the Theory of Economic Growth." *Quarterly Journal of Economics 70 (1): 65–94.*

Sondheimer, Rachel Milstein, and Donald P. Green. 2010. "Using Experiments to Estimate the Effects of Education on Voter Turnout." *American Journal of Political Science 54 (1): 174–89.*

Strudwick, Jeremy, and Philip Foster. 1991. "Origins and Destinations in Jamaica." *International Journal of Educational Development 11 (2): 149–59.*

Thomas, Duncan, John Strauss, and Maria-Helena Henriques. 1990. "Child Survival, Height for Age, and Household Characteristics in Brazil." *Journal of Development Economics 33 (2): 197–234.*

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2016. *Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf.

United Nations. 1948. "Universal Declaration of Human Rights." Document A/RES/3/217 A, New York.

Valerio, Alexandria, María Laura Sánchez Puerta, Namrata Raman Tognatta, and Sebastián Monroy-Taborda. 2016. "Are There Skills Payoffs in Low- and Middle-Income Countries? Empirical Evidence Using Step Data." Policy Research Working Paper 7879, World Bank, Washington, DC.

Vogl, Tom S. 2012. "Education and Health in Developing Economies." Working Paper 1453, Research Program in Development Studies, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Princeton University, Prince- ton, NJ.

Wantchekon, Leonard, Marko Klasnja, and Natalija Novta. 2015. "Education and Human Capital Externalities: Evidence from Colonial Benin." *Quarterly Journal of Economics 130 (2): 703–57.*

Welch, Finis. 1970. "Education in Production." *Journal of Political Economy 78 (1): 35–59.*

World Bank. 1993. The East Asian Miracle: Economic Growth and Public Policy. Policy Research Report Series. Washington, DC: World Bank; New York: Oxford University Press.

————. 2011. *World Development Report 2012: Gender Equality and Development.* Washington, DC: World Bank.

————. 2012. *World Development Report 2013: Jobs.* Washington, DC: World Bank.

————. 2017. World Development Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators.

World Values Survey Association. 2015. World Values Survey Wave 6 2010-2014 Official Aggregate V.20150418. King's College, Old Aberdeen, U.K. http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp.

Younger, Stephen D. 2003. "Benefits on the Margin: Observations on Marginal Benefit Incidence." *World Bank Economic Review 17 (1): 89–106.*

Zhang, Junsen, Yaohui Zhao, Albert Park, and Xiaoqing Song. 2005. "Economic Returns to Schooling in Urban China, 1988 to 2001." *Journal of Comparative Economics 33 (4): 730–52.*

ЧАСТЬ II

Кризис обучения

2 Великая экспансия школьного образования – и те, кто остался в стороне

3 Множественные проявления кризиса обучения

4 Чтобы серьезно относиться к обучению, нужно начать с его измерения

2

Великая экспансия школьного образования – и те, кто остался в стороне

В 1945 году, когда Индонезия объявила независимость, только 5 процентов ее населения могли читать и писать. В 2015 году, этими навыками обладали 95 процентов (Институт статистики ЮНЕСКО 2016).

В Непале в 1981 году только один из пяти взрослых был грамотным. В 2015 году, грамотными были две трети (Институт статистики ЮНЕСКО 2016).

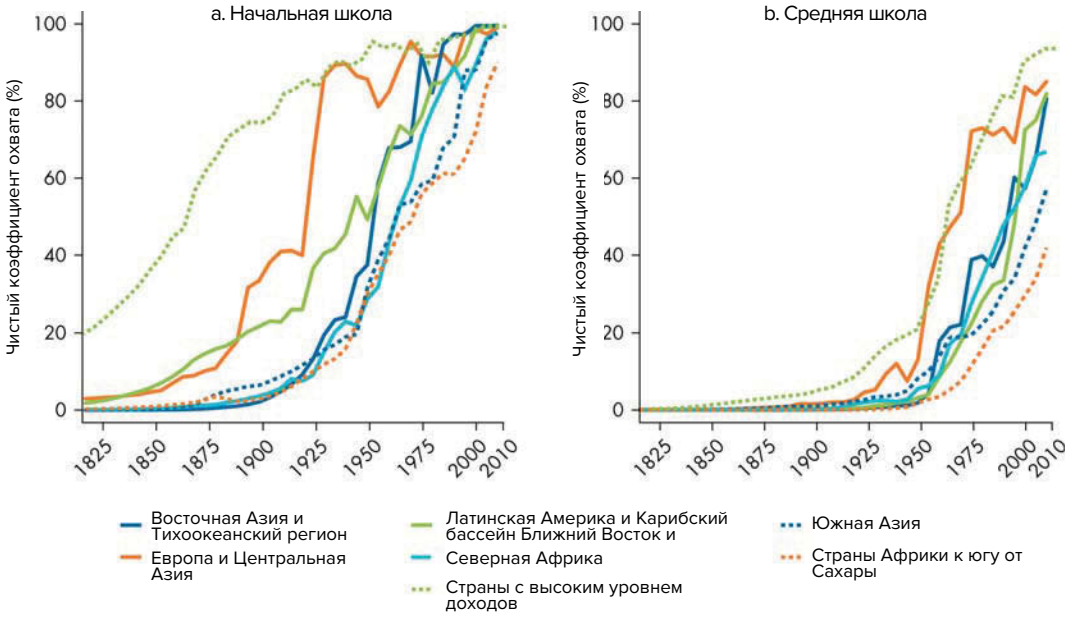
За последние 50 лет произошло значительное расширение масштабов школьного образования в большинстве стран с низким и средним уровнем доходов. В некоторых странах оно происходило исторически беспрецедентными темпами. Еще одной тенденцией является стремительное расширение среднего образования, хотя многие молодые люди не получают даже начального образования. Таким образом, даже в странах, где наблюдается значительное расширение масштабов школьного образования, доступ к нему остается ограниченным вследствие бедности, гендерной и этнической принадлежности, инвалидности и особенностей места проживания. Нестабильные и постконфликтные страны также продолжают оставаться вопиющими исключениями из глобальной тенденции расширения школьного образования.

Большинство детей имеют доступ к базовому образованию

Школьное образование расширилось почти повсеместно. В 1970 году общий показатель ох-вата начальным образованием составил 68 процентов в странах Африки к югу от Сахары и 47 процентов в Южной Азии. К 2010 году этот показатель превысил 100 процентов в обоих регионах.[1] Эти цифры отражают прогресс, достигнутый почти во всех странах, независимо от вида режима, темпов экономического роста или качества системы государственного управления.[2] В результате, большинство детей сегодня зачисляются в начальную школу, и каждая новая когорта молодых людей обучается в школе более продолжительный период времени, чем предыдущие.[3]

Рисунок 2.1 В развивающихся странах произошел быстрый рост показателя охвата школьным образованием

Чистый коэффициент охвата, по группам стран (1820-2010)



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Lee and Lee (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_2-1

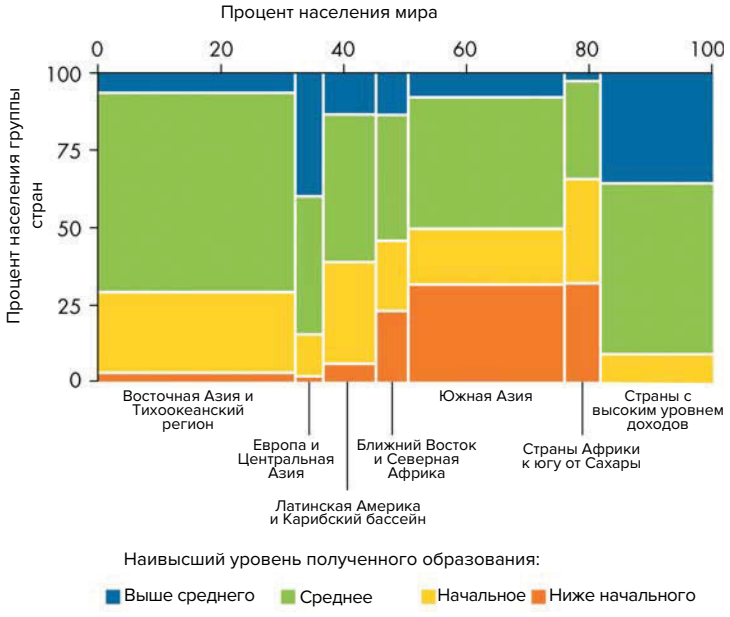
Недавнее расширение школьного образования в странах с низким уровнем доходов особенно примечательно по своим масштабам и скорости. Количество полных лет школьного обучения, оконченных среднестатистическим взрослым человеком в развивающемся мире, выросло более чем в три раза в период с 1950 по 2010 год – с 2,0 до 7,2 лет.[4] Этот показатель беспрецедентен по историческим меркам. В Замбии охват средним образованием в период с 2000 по 2010 год увеличился почти на 75 процентных пунктов, что превысило темпы роста, наблюдавшиеся в любой из стран с высоким уровнем доходов в период самой быстрой фазы расширения масштабов среднего образования.[5] Соединенным Штатам потребовалось 40 лет – с 1870 по 1910 год – для увеличения охвата школьным образованием девочек с 57 до 88 процентов. Марокко достигло аналогичных результатов всего за 11 лет.[6] Соответственно, уменьшается диспропорция в охвате детей, школьным образованием, между странами с низким и высоким уровнями доходов. К 2008 году средняя страна с низким уровнем доходов зачисляла детей в начальную школу почти такими же темпами, что и средняя страна с высоким уровнем доходов (рисунок 2.1). Несмотря на эти успехи, количество необразованных взрослых остается значительным – 322 миллиона только в Южной Азии (рисунок 2.2).

У ранее маргинализированных групп, особенно у девочек, в настоящее время гораздо больше шансов попасть в начальную школу. В период с 2000 по 2014 год число детей, не посещающих школу, сократилось примерно на 112 миллионов.[7]

В то же время доля девочек, получающих базовое образование, достигла исторического максимума.[8] В начальных и средних школах в развивающемся мире соотношение девочек и мальчиков выросло с 0,84 до 0,96 в период между 1991 и 2007 годами.[9] Действительно, в 38 развивающихся странах (из 121, по которым имеются данные) количество девочек, обучающихся в средних школах, превосходит количество мальчиков.[10] Однако гендерный паритет еще не достигнут; 62 миллиона девочек в возрасте от 6 до 15 лет по-прежнему не посещают школу,[11] при

Рисунок 2.2 Большинство населения мира, не получившего даже начального образования, находится в Южной Азии, но схожие показатели наблюдаются и в странах Африки к югу от Сахары

Совокупность достижений в области образования (возраст 15-64), по группам стран (2010)



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Lee and Lee (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_2-1

этом самый высокий уровень концентрации этой категории детей наблюдается в Западной и Южной Азии и в Африке к югу от Сахары.[12] Хотя многие девочки приступают к обучению в начальной школе, вероятность того, что они ее закончат в некоторых странах остается низкой. К 2014 году показатель зачисления девочек в начальную школу в странах с низким уровнем доходов составил 78 процентов, однако показатель окончания начальной школы составил только 63 процента.[13]

Самое значительное расширение масштабов школьного образования произошло на уровне начальной школы, что привело к резкому увеличению спроса на среднее образование. Коэффициент охвата средним образованием вырос более чем на 50 процентов в каждом регионе, за исключением отдельных районов Африки к югу от Сахары. Однако на этом уровне сохраняется большой разрыв между странами с низким и высоким уровнем доходов, особенно это касается показа-теля окончания средней школы. В 2016 году показатель окончания средней школы составлял 96 процентов в странах с высоким уровнем доходов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), и только 35 процентов в странах с низким уровнем доходов (рисунок 2.3).[14]

Развивающиеся страны идут очень отличным от развитых стран путем к расширению школьного образования. Страны с низким уровнем доходов «перескакивают» ступени прогресса, достигнутые странами с высоким уровнем доходов, при этом масштабы среднего образования растут значительными темпами, хотя начальное образование остается недоступным для многих молодых людей (рисунок 2.4).

Бедность, гендерная и этническая принадлежность, инвалидность, и место проживания объясняют большинство оставшихся различий в школьном образовании

Маут, беженец из Южного Судана, прожил в лагере для беженцев в Кении многие годы, чтобы закончить начальную школу. «В 2010 году моя сестра [решила вернуться] в Судан, и я решил не следовать за ней, потому что я знал, что если бы я это сделал, это бы означало окончание моего образования. Я поехал в лагерь беженцев Какума с моим братом, где я закончил два оставшихся года начальной школы. Я окончил начальную школу очень хорошо, несмотря на трудности, которые я испытал» (Kelland 2016).

Надя – 25-летняя девушка из Машхайля, отдаленного района на юго-востоке Аф-ганистана. «Я единственная грамотная женщина в этой густонаселенной провинции, работающая вне дома, и, что более важно, единственная женщина-учитель в этой традиционной провинции... Когда старейшины Машхайля узнали, что я образована... [они спросили] моего мужа, могу ли я в качестве волонтера преподавать для их дочерей, в основном для старших девочек, которых не мог обучать преподаватель мужского пола» (IRIN 2003).

Рисунок 2.3 Национальный доход коррелирует с разрывом в показателях окончания начальной и первой ступени средней школы

Распределение показателей окончания школы по странам, по группам стран и уровню обучения

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из UIS (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_2-3.

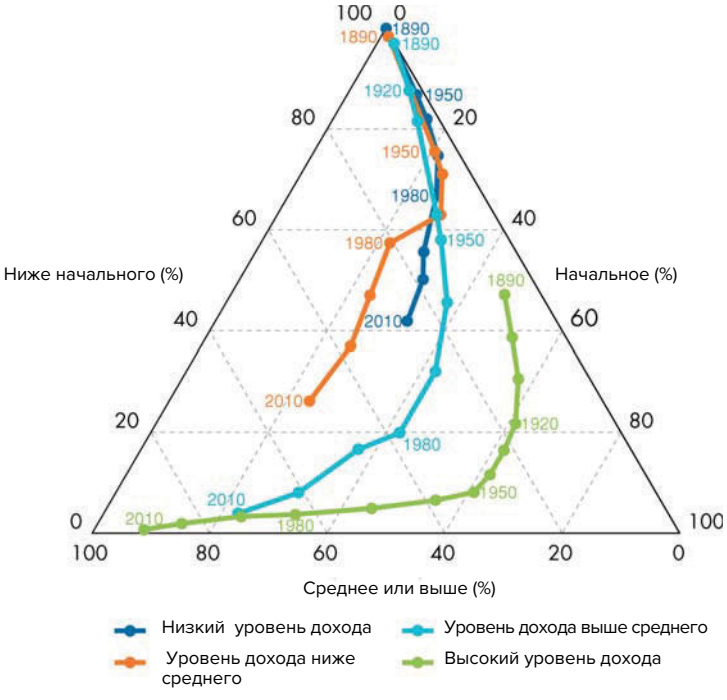
Примечание: Географические регионы исключают страны с высоким уровнем доходов. Представленные данные являются последними доступными, по странам за 2010-2016 годы. Показатели окончания школы включают учащихся, возраст которых превышает официальную возрастную группу определенного уровня образования; следовательно, показатели могут превышать 100 процентов.

Страны, затронутые конфликтами, остаются вопиющим исключением из глобальной тенденции распространения школьного образования (вставка 2.1). Чистый показатель охвата начальным образованием в пострадавшем от конфликта Южном Судане составил 41 процент в 2011 году; показатель охвата образованием в соседней Эфиопии составил 78 процентов.[15] В странах, затронутых конфликтами, проживает более трети детей, не посещающих школу.[16] Вероятность окончания школы у детей в этих странах ниже на 30 процентов для начальной школы и на 50 про-центов для первой ступени средней школы.[17] Эти страны демонстрируют более высокие показатели отсева учащихся, более низкие показатели окончания школы, более серьезные гендерные различия, более низкий уровень грамотности, а также отличаются очень большим количеством детей, не посещающих школу.[18] Конфликт также может уничтожить и прошлые достижения. Сирийская Арабская Республика добилась всеобщего охвата начальным образованием в 2000 году. Однако в 2013 году 1,8 миллиона детей не посещали школы из-за конфликта.[19]

Продолжает существовать изоляция по признаку бедности, места проживания, гендерной и этнической принадлежности (рисунок 2.5). В 2014 году около 61 миллиона детей младшего школьного возраста и 202 миллиона детей старшего школьного возраста – большинство из которых дети из бедных семей – не посещали школу.[20] Только около четверти самых бедных детей в странах с низким уровнем доходов оканчивают начальную школу – по сравнению с тремя четвертями детей из самых богатых стран.[21] Этот разрыв становится еще больше при дезагрегировании данных по признаку гендерной принадлежности: двойная социальная изоляция – по признаку пола и бедности – приводит к тому, что только 25 процентов самых бедных девочек из стран с низким уровнем доходов оканчивают начальную школу.[22] В некоторых контекстах этническая принадлежность может быть важным фактором, прогнозирующим возможность доступа к образованию. В 2011 году только 10 процентов взрослых народности Рома закончили среднее образование в Румынии, по сравнению с 58 процентами проживаю-

Рисунок 2.4 Страны с более низким уровнем доходов стремительно расширяют доступность среднего образования в то время как большая часть их населения еще не окончила начальную школу

Эволюция достижений в области образования (возраст 15-64), по ныне существующим группам доходов (1890-2010)



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Lee and Lee (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_2-4.

щих поблизости представителей не-рома.23 Вероятность того, что дети коренных народов в Латинской Америке будут работать, а не посещать школу, в два раза выше, чем среди других детей.24

У детей из самых бедных семей меньше шансов пойти в школу. Те, кто все-таки идет в школу, чаще всего бросают учебу на ранней стадии, при этом показатели варьируются в разных странах. В некоторых странах, таких как Мали и Пакистан, влияние бедности на уровень образования заметен уже при зачислении в начальную школу. В Индонезии и Перу расхождения появляются на более позднем этапе (рисунок 2.6). Почти во всех странах материальное благосостояние и об-разование родителей являются основными детерминантами образования их детей.25 В среднем, в развивающихся странах разница между шансами окончания начальной школы детьми из самых бедных и богатых квинтилей, составляет 32 процентных пункта, и это неравенство, вызванное различными уровнями благосостояния, увеличивается в 10 из 25 стран, по которым имеются данные.26 Больше всего даже незначительное увеличение или сокращение государственных расходов на образование влияет на самых бедных людей.27 Поэтому неудивитель-но, что обеспечение большей

Вставка 2.1 Доступ запрещен: последствия нестабильности, конфликтов и насилия

Дети, живущие в нестабильных условиях, составляют около 20 процентов населения начального школьного возраста в мире. При этом они составляют около 50 процентов всех детей, которые не посещают школу, что на 42 процента больше, чем в 2008 году[a]. У детей в странах с нестабильной обстановкой в три раза выше вероятность не посещать школу, чем у тех, кто живет в стабильных условиях, и больше вероятность бросить школу, еще до окончания начального обучения. Даже когда нестабильность, конфликт и насилие напрямую не ограничивают доступ к образованию, они могут повлиять на обучение путем изменения педагогического опыта, например, из-за отсутствия учителей и ресурсов или полученной травмы от насилия. Конфликт имеет тенденцию усугублять социальную изолированность, основанную на этнической, гендерной или религиозной принадлежности.

Системы образования могут усугубить конфликт путем, например, размещения в учебниках информации, содержащей этнические, религиозные или гендерные стереотипы. Другие проявления включают в себя исключительное использование некоренного языка как части неинклюзивного «строительства нации», отрицание права на образование у маргинализированных групп, манипулирование историей в политических целях и использование уроков географии для продвижения определенной идеологической точки зрения.

Перемещенные дети сталкиваются с серьезными препятствиями на пути к обучению. Только один из каждых двух детей-беженцев имеет доступ к начальному образованию; у

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 2.1 Доступ запрещен: последствия нестабильности, конфликтов и насилия *(продолжение)*

ребенка-беженца в пять раз больше вероятность не пойти в школу, чем у обычного ребенка.[b] Образование для этих уязвимых детей может обеспечить чувство внутреннего равновесия и упорядоченности и принести высокую отдачу.[c] Однако задача обучения этих детей необходимым навыкам и знаниям часто ложилась на плечи правительств принимающих стран, некоторые из которых уже с трудом пытались обеспечить качественное образование для своего населения.

Например, Ливан увеличил размер своей системы государственного образования почти на 50 процентов с 2011 года, в основном из-за конфликта в Сирийской Арабской Республике. В Ливане беженцы составляют почти треть от общего числа учащихся.[d]

В дополнение к конфликту и насилию на общественном уровне, обучению препятствует насилие в школе. Физическое и психологическое насилие являются общими формами так называемого дисциплинарного воздействия, а учащиеся во многих странах мира регулярно подвергаются телесным наказаниям. Например, в трех крупных городах одной большой страны более половины всех учащихся подвергались какой-либо форме насильственных наказаний в школе.[e] Четверть детей, подвергнутых физическим наказаниям, утверждали, что в результате примененного наказания они получили телесные повреждения. Дети, уже подверженные дискриминации по признаку инвалидности, бедности, касты, класса, этнической принадлежности или сексуальной ориентации, чаще, чем их сверстники, подвергаются телесным наказаниям. В некоторых контекстах также является проблемой сексуальное насилие в школах, например, должностные лица могут злоупотреблять своей властью, требуя сексуальных отношений в обмен на более высокие оценки или за отмену платы за школьное обучение.

Источник: Commins (2017).

a. UNESCO (2013).
b. UNHCR (2016).
c. Burde and others (2015).
d. World Bank (2016a).
e. NCCM and UNICEF (2015).
и коллектив ДМР-2018.

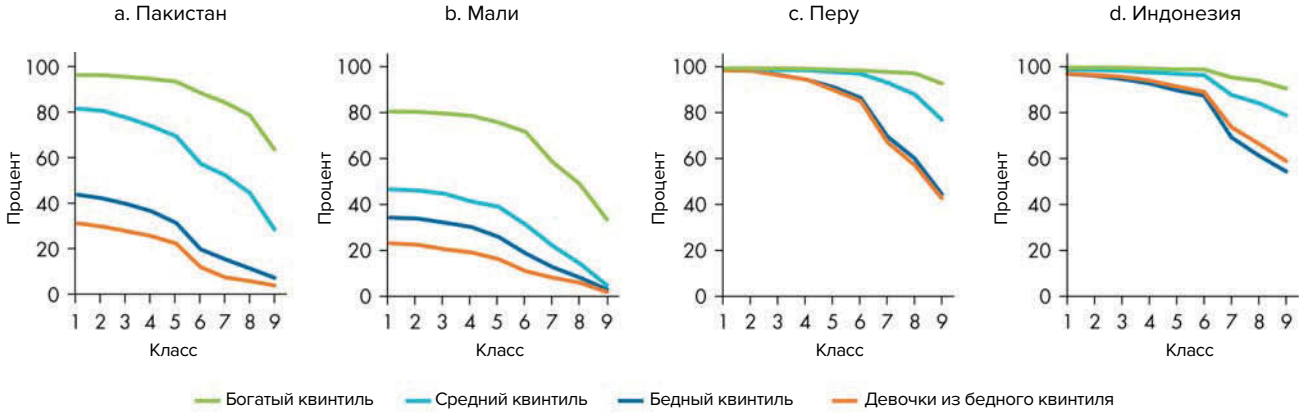
Рисунок 2.5 Дети из обеспеченных и городских семей чаще оканчивают школу, но гендерные разрывы больше зависят от контекста

Разрывы в показателях окончания 6 класса (в процентах) 15-19 летними учащимися, по уровню достатка, месту проживания и полу

Примечание: представленные данные являются последними доступными по странам за 2005-2014 годы. Каждая вертикальная линия указывает размер и направление разрыва для страны.

Рисунок 2.6 Множественные формы изоляции: девочки из бедных семей часто демонстрируют самый низкий уровень образовательных достижений

Процент молодых людей (15-19 лет), которые окончили каждый класс, по благосостоянию квинтиля и полу, в отдельных странах (2012)



Источник авторский коллектив ДМР-2018, используя данные U.S. Agency for International Development's Demographic and Health Surveys за 2012 год (http://www.dhsprogram.com). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_2-6.

доступности школ – как с точки зрения покрытия прямых расходов, так и компенсации альтернативных издержек – расширяет возможности посещения школы детьми из более бедных семей.[28]

В глобальном масштабе девочки в два раза чаще, чем мальчики, так никогда и не начинают ходить в школу, что приводит к более низким показателям окончания школы.[29] В странах Африки к югу от Сахары вероятность окончания школы девочками из бедных семей, проживающими в сельской местности, в семь раз меньше, чем у городских мальчиков из небедных семей; менее 1 из 20 этих девочек продолжает обучение, чтобы окончить среднее образование.[30] Даже в регионах, где гендерный паритет был достигнут на уровне начальной школы, таких как Северная Африка и Западная Азия, существуют гендерные различия при зачислении на первый уровень средней школы, которые становятся еще более выраженными в старших классах средней школы.[31]

Гендерная принадлежность усиливает другие неблагоприятные факторы. Она часто усугубляет проблемы, связанные с социально-экономическим статусом, этнической принадлежностью, местом проживания, религией, сексуальной ориентацией, инвалидностью, возрастом и расой.[32] В 44 странах вероятность окончить 5 классов была почти на 75% больше у мальчиков из более бедной половины населения, чем у девочек; и напротив, среди более богатой половины населения данное преимущество мальчиков составляло менее 20 процентов.[33] Почти 70 процентов всех девочек, которые не пошли в начальную школу в 2006 году, – девочки из социально изолированных групп.[34]

Дети-инвалиды сталкиваются с серьезными препятствиями на пути к образованию и со значительно более низким уровнем участия в обучении.[35] В Буркина-Фасо при наличии инвалидности примерно в два раза увеличивается вероятность того, что ребенок никогда не пойдет в школу.[36] Даже в странах с высоким уровнем охвата начальным образованием, дети с ограниченными возможностями по- прежнему значительно реже посещают школу. В Молдове 97 процентов детей без инвалидности в возрасте от 7 до 15 лет обучается в начальной школе, тогда как среди детей с ограниченными возможностями только 58 процентов посещает школу.[37] В то же время качественное образование детей-инвалидов приносит значительные экономические и социальные выгоды. В 12 развивающихся странах каждый дополнительный год обучения для людей с инвалидностью уменьшал вероятность оказаться в двух беднейших квинтилях на 2-5 процентных пункта.[38]

Для бедных родителей школьное образование требует компромиссов

Миллионы бедных родителей делают трудный выбор – давать ли образование своим детям. Эта оценка затрат и выгод, где затраты включают в себя как прямые затраты на посещение школы, так и альтернативные издержки времени, проводимого ребенком за ее пределами, определяет возможность посещения школы, окончания определенной ступени обучения и результаты обучения.[39] В некоторых контекстах, эти расчеты могут привести к отправке в школу только некоторых, но не всех детей. Например, только около четверти сельских домохозяйств в Буркина-Фасо отправляют всех своих детей в школу.[40] Таким образом, сокращение расходов на обучение значительно повышает возможности для получения образования детьми из более бедных семей.[41] Устранение прямых издержек на обучение путем введения всеобщего начального образования в Уганде расширило охват начальным образованием более чем на 60 процентов и снизило показатели отсева учащихся по финансовым мотивам более чем на 33 процентных пункта.[42] В Малави введение бесплатного начального образования увеличило набор детей в школы наполовину, что благотворно сказалось на обучении девочек и бедных людей.[43]

Для некоторых бедных домохозяйств расстояние до ближайшей школы является фактором, прогнозирующим возможность посещения школы, особенно там, где социальные нормы или проблемы безопасности мешают детям, особенно девочкам, уезжать далеко от дома.[44] В Индонезии каждая школа, построенная для каждых 1000 детей, увеличила продолжительность обучения в среднем на 0,12 года.[45] Однако наличие школы имеет наибольшее значение при низком стартовом уровне доступности школ, и строительство школы само по себе может достичь лишь ограниченных результатов.[46]

Ожидаемые выгоды, будь то на рынке труда или в таких сферах, как брачный «рынок», часто определяют, насколько велико желание малоимущих родителей отправить своих детей в школу.[47] Таким образом, спрос на образование, вероятно, будет ниже, если родители недооценивают выгоды, получаемые от образования.[48] Родители могут также неправильно понимать разницу в получаемых выгодах от образования в зависимости от его уровня. Если они считают, что выгода от среднего образования значительно выше, чем выгода от начального образования, может иметь больше смысла направить все усилия на то, чтобы отправить одного самого смышленого ребенка в среднюю школу, а не всех своих детей в начальную школу.[49] В условиях крайней нищеты и низкой отдачи от школьного образования, бедные люди могут ограничить свои общие стремления к получению образования.[50]

Представления родителей относительно того, получают ли их дети знания, влияет на их решения о продолжении обучения. В большинстве стран с низким уровнем доходов учащиеся, оставленные на повторный год обучения, или те, чей возраст превосходит средний возраст одноклассников на несколько лет, с большей вероятностью прекратят учебу, так и не получив начального образования.[51] В Филиппинах предполагаемая способность ребенка к обучению является ключевым фактором, определяющим решение родителей оставить ребенка в школе или отправить его работать.[52] Аналогичным образом, подростки в Буркина-Фасо с большей вероятностью продолжат обучение в школе, если наберут максимум баллов на тестах, определяющих уровень интеллектуального развития, однако эта вероятность значительно уменьшается, если их братья или сестры демонстрируют более высокие результаты.[53]

Когда родители считают, что доступное образование имеет низкий уровень качества, это также влияет на их выбор в отношении обучения в школе.[54] Хотя представление родителей о качестве школ зависит от целого ряда факторов – от физического состояния школы до пунктуальности учителя – результаты обучения учащихся являются критическим аспектом.[55] При одинаковых способностях и достижениях учащихся, семьи в Арабской Республике Египет могли дифференцировать школы по качеству образования, и учащиеся, посещавшие шко-

лы более низкого качества, чаще бросали учебу.[56] Действительно, родители, похоже, пред-почитают обходить стороной менее качественные государственные школы в пользу более качественных, более отдаленно расположенных государственных или качественных частных школ с более высокой оплатой за обучение.[57]

* * *

Во всем мире родители и учащиеся имеют невероятную веру в силу образования. Люди во всем мире знают, что образование может изменять жизни, в том числе жизни их детей. Быстрый рост школьного образования в бедных сельских районах по всему миру свидетельствует о наличии этой потребности.[58] Почти все родители говорят, что хотят, чтобы их дети закончили школу, даже те родители, которые сами не посещали школу.[59] Последние 50 лет породили большие надежды на значительную отдачу от образования и великое стремление к всеобщему охвату школьным образованием. Но многое еще предстоит сделать. Достижение этой образовательной перспективы означает устранение различий в школьном образовании и обеспечение того, чтобы образование вело к получению знаний. Как показано в главе 3, всеобщий охват школьным образованием не привел к соразмерным достижениям в обучении. Теперь внимание должно переключиться на обеспечение обучения для всех.

Примечания

1. UIS (2016). Общий охват включает учащихся, возраст которых превышает официальную возрастную группу для определенного уровня образования, и поэтому показатель может превышать 100 процентов.
2. Pritchett (2013).
3. United Nations (2015).
4. Barro and Lee (2013).
5. Расчеты авторского коллектива ДМР 2018 с использованием данных Lee and Lee (2016).
6. World Bank (2011b).
7. UNESCO (2016).
8. UNESCO (2015).
9. World Bank (2011a).
10. World Bank (2017). Используемые данные являются последними доступными в период между 2010 и 2015 годами.
11. World Bank (2016b).
12. UNESCO (2015).
13. UIS (2016).
14. UIS (2016).
15. World Bank (2016c).
16. UNESCO (2016).
17. Education Commission (2016).
18. UNESCO (2011).
19. UIS and UNESCO (2015).
20. UNESCO (2016).
21. UIS (2016).
22. UIS (2016).
23. World Bank (2014).
24. López-Calva and Patrinos (2015).
25. Alderman, Orazem, and Paterno (2001); Bailey and Dynarski (2011); Lincove (2015).
26. Education Commission (2016).
27. Lanjouw and Ravallion (1999).
28. Kremer and Holla (2009); Orazem and King (2008).
29. Education Commission (2016).
30. Education Commission (2016).
31. UNESCO (2016).
32. Kabeer (2015); Lewis and Lockheed (2006).
33. Filmer (2005).
34. Lockheed (2010).
35. World Bank (2007).
36. Kobiané and Bougma (2009).
37. Mete (2008).
38. Filmer (2008).
39. Becker (2009); Glewwe (2002); Hanushek and Woessmann (2008).
40. Akresh and others (2012).
41. Kremer and Holla (2009); Orazem and King (2008).
42. Deininger (2003).
43. Bentaouet-Kattan and Burnett (2004).
44. Burde and Linden (2012).
45. Duflo (2001).
46. Filmer (2007).
47. Behrman, Rosenzweig, and Taubman (1994); Jensen (2010); Nguyen (2008).
48. Banerjee and Duflo (2011); Murnane and Ganimian (2014).
49. Banerjee and Duflo (2011).

50. Dalton, Ghosal, and Mani (2016); Genicot and Ray (2014).
51. Glick and Sahn (2010); UNESCO and UNICEF (2015).
52. Bacolod and Ranjan (2008).
53. Akresh and others (2012).
54. Banerjee, Jacob, and Kremer (2000); Rivkin, Hanushek, and Kain (2005).
55. Alderman, Orazem, and Paterno (2001); Andrabi, Das, and Khwaja (2008); Tooley and Dixon (2007).
56. Hanushek, Lavy, and Hitomi (2006).
57. Andrabi, Das, and Khwaja (2008); He and Giuliano (2017).
58. Tooley and Dixon (2006).
59. Mukerji and Walton (2013).

Библиография

Akresh, Richard, Emilie Bagby, Damien de Walque, and Harounan Kazianga. 2012. "Child Ability and Household Human Capital Investment Decisions in Burkina Faso." *Economic Development and Cultural Change 61 (1): 157–86.*

Alderman, Harold, Peter F. Orazem, and Elizabeth M. Paterno. 2001. "School Quality, School Cost, and the Public/Private School Choices of Low-Income Households in Pakistan." *Journal of Human Resources 36 (2): 304–26.*

Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2008. "A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan." *Comparative Education Review 52 (3): 329–55.*

Bacolod, Marigee P., and Priya Ranjan. 2008. "Why Children Work, Attend School, or Stay Idle: The Roles of Ability and Household Wealth." *Economic Development and Cul- tural Change 56 (4): 791–828.*

Bailey, Martha J., and Susan M. Dynarski. 2011. "Inequality in Postsecondary Education." *In Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances,* edited by Greg J. Duncan and Richard J. Murnane, 117–32. Chicago: Spencer Foundation; New York: Russell Sage Foundation.

Banerjee, Abhijit Vinayak, and Esther Duflo. 2011. *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty.* Philadelphia: Public Affairs.

Banerjee, Abhijit Vinayak, Suraj Jacob, and Michael Kremer. 2000. "Promoting School Participation in Rural Rajasthan: Results from Some Prospective Trials." With Jenny Lanjouw and Peter F. Lanjouw. Working paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Barro, Robert J., and Jong-Wha Lee. 2013. "A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010." *Journal of Development Economics 104: 184–98.*

Becker, Gary. 2009. A Treatise on the Family (Enlarged Edition). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Behrman, Jere R., Mark R. Rosenzweig, and Paul Taubman. 1994. "Endowments and the Allocation of Schooling in the Family and in the Marriage Market: The Twins Experiment." *Journal of Political Economy 102 (6): 1131–74.*

Bentaouet-Kattan, Raja, and Nicholas Burnett. 2004. "User Fees in Primary Education." Education for All Working Paper, World Bank, Washington, DC.

Burde, Dana, Ozen Guven, Jo Kelcey, Heddy Lahmann, and Khaled Al-Abbadi. 2015. "What Works to Promote Chil- dren's Educational Access, Quality of Learning, and Well-Being in Crisis-Affected Contexts." Education Rigorous Literature Review, U.K. Department for International Development, London.

Burde, Dana, and Leigh L. Linden. 2012. "The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan." NBER Working Paper 18039, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Commins, Stephen. 2017. "Fragility, Conflict and Violence." Background paper, WDR 2018, World Bank, Washington, DC.

Dalton, Patricio S., Sayantan Ghosal, and Anandi Mani. 2016. "Poverty and Aspirations Failure." *Economic Journal 126 (590): 165–88.*

Deininger, Klaus. 2003. "Does Cost of Schooling Affect Enrollment by the Poor? Universal Primary Education in Uganda." *Economics of Education Review 22 (3): 291–305.*

Duflo, Esther. 2001. "Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from

an Unusual Policy Experiment." *American Economic Review 91 (4): 795–813.*

Education Commission. 2016. The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World. New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.

Filmer, Deon. 2005. "Gender and Wealth Disparities in Schooling: Evidence from 44 Countries." *International Journal of Education Research 43 (6): 351–69.*

———. 2007. "If You Build It, Will They Come? School Availability and School Enrolment in 21 Poor Countries." *Journal of Development Studies 43 (5): 901–28.*

———. 2008. "Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 Household Surveys." *World Bank Economic Review 22 (1): 141–63.*

———. 2016. "Education Attainment and Enrollment around the World: An International Database." World Bank, Washington, DC. http://go.worldbank.org/3GEREWJ0E0. Genicot, Garance, and Debraj Ray. 2014. "Aspirations and Inequality." *NBER Working Paper 19976,* National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Glewwe, Paul W. 2002. "Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes." *Journal of Economic Literature 40 (2): 436–82.*

Glick, Peter, and David E. Sahn. 2010. "Early Academic Performance, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis." *World Bank Economic Review 24 (1): 93–120.*

Hanushek, Eric A., Victor Lavy, and Kohtaro Hitomi. 2006. "Do Students Care about School Quality? Determinants of Dropout Behavior in Developing Countries." NBER Working Paper 12737, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature 46 (3): 607–68.*

He, Sylvia Y., and Genevieve Giuliano. 2017. "School Choice: Understanding the Trade-Off between Travel Distance and School Quality." Transportation. DOI 10.1007/s11116-017-9773-3.

IRIN. 2003. "Interview with Nadya, Rural Teacher." Interview: Human Rights (October 13), IRIN, Geneva. http:// www.irinnews.org/report/20764/afghanistan-interview-nadya-rural-teacher.

Jensen, Robert. 2010. "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling." *Quarterly Journal of Economics 125 (2): 515–48.*

Kabeer, Naila. 2015. "Tracking the Gender Politics of the Millennium Development Goals: Struggles for Interpretive Power in the International Development Agenda." *Third World Quarterly 36 (2): 377–95.*

Kelland, Zoe. 2016. "Education: 4 Children Explain How Education Has Changed Their Lives." *Global Citizen* (February 25), Global Poverty Project, New York. https://www.globalcitizen.org/en/content/4-children-explain-how-education-has-changed-their/.

Kobiané, Jean-François, and Moussa Bougma. 2009. Burkina Faso, RGPH 2006, Rapport d'analyse du thème IV: Instruction, Alphabétisation et Scolarisation. Ouagadougou, Burkina Faso: Institut National de la Statistique et de la Démographie.

Kremer, Michael R., and Alaka Holla. 2009. "Improving Education in the Developing World: What Have We Learned from Randomized Evaluations?" *Annual Review of Economics 1: 513–45.*

Lanjouw, Peter F., and Martin Ravallion. 1999. "Benefit Incidence, Public Spending Reforms, and the Timing of Program Capture." *World Bank Economic Review 13 (2): 257–73.*

Lee, Jong-Wha, and Hanol Lee. 2016. "Human Capital in the Long Run." *Journal of Development Economics 122 (September): 147–69.*

Lewis, Maureen A., and Marlaine E. Lockheed. 2006. Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What to Do about It. Washington, DC: Center for Global Development.

Lincove, Jane Arnold. 2015. "Improving Identification of Demand-Side Obstacles to Schooling: Findings from Revealed and Stated Preference Models in Two SSA Countries." *World Development 66 (February): 69–83.*

Lockheed, Marlaine. 2010. "Gender and Social Exclusion." Paris:
United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
López-Calva, Luis F., and Harry Anthony Patrinos. 2015. "Exploring the Differential Impact of Public Interventions on Indigenous People: Lessons from Mexico's Conditional Cash Transfer Program." *Journal of Human Development and Capabilities 16 (3): 452–67*.
Mete, Cem, ed. 2008. Economic Implications of Chronic Illness
and Disability in Eastern Europe and the Former Soviet Union. Report 42851 rev. Washington, DC: World Bank.
Mukerji, Shobhini, and Michael Walton. 2013. "Learning the Right Lessons: Measurement, Experimentation and the Need to Turn India's Right to Education Act Upside Down." In India Infrastructure Report 2012: *Private Sector in Education, edited by IDFC Foundation, 109–26.* New Delhi: Routledge.
Murnane, Richard J., and Alejandro Ganimian. 2014. "Improving Educational Outcomes in Developing Countries: Lessons from Rigorous Evaluations." NBER Working Paper 20284, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
NCCM (National Council for Childhood and Motherhood) and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2015. Violence against Children in Egypt: A Quantitative Survey and Qualitative Study in Cairo, Alexandria and Assiut. Cairo: NCCM and UNICEF.
Nguyen, Trang. 2008. "Information, Role Models, and Perceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar." MIT working paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
Orazem, Peter F., and Elizabeth M. King. 2008. "Schooling in Developing Countries: The Roles of Supply, Demand, and Government Policy." In *Handbook of Development Economics, Vol. 4, edited by T. Paul Schultz and John A. Strauss, 3475–559.* Handbooks in Economics Series 9. Amsterdam: North-Holland.
Pritchett, Lant. 2013. The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning. Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.
Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica 73 (2): 417–58.*
Tooley, James, and Pauline Dixon. 2006. " 'De Facto' Privatisation of Education and the Poor: Implications of a Study from Sub-Saharan Africa and India." *Compare 36 (4): 443–62.*
———. 2007. "Private Education for Low-Income Families: Results from a Global Research Project." In *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*, edited by Prachi Srivastava and Geoffrey Walford, 15–39. Oxford Studies in Comparative Education Series. Oxford, U.K.: Symposium Books.
UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2016. Education (database). Montreal. http://data.uis.unesco.org/.
UIS (UNESCO Institute for Statistics) and UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2015. "A Growing Number of Children and Adolescents Are Out of School as Aid Fails to Meet the Mark." Policy Paper 22/Fact Sheet 31, UIS, Montreal; UNESCO, Paris.
———. 2016. "Leaving No One Behind: How Far on the Way to Universal Primary and Secondary Education?" Policy Paper 27/Fact Sheet 37, UIS, Montreal; UNESCO, Paris.
UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2011. *EFA Global Monitoring Report 2011, The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*. Paris: UNESCO.
———. 2013. *Children Still Battling to Go to School.* Paris: UNESCO.
———. 2015. *EFA Global Monitoring Report 2015*, *Education for All 2000–2015:* Achievements and Challenges. Paris: UNESCO.
———. 2016. *Global Education Monitoring Report 2016, Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All.* Paris: UNESCO.
UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)

and UNICEF (United Nations Children's Fund). 2015. "Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children." UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). 2016. "Missing Out: Refugee Education in Crisis." Geneva. http://www.unhcr.org/57d9d01d0.

United Nations. 2015. *The Millennium Development Goals Report*. New York: United Nations.

World Bank. 2007. "People with Disabilities from India: From Commitments to Outcomes." Report 41585, World Bank, Washington, DC.

———. 2011a. "Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development; World Bank Group Education Strategy 2020." World Bank, Washington, DC.

———. 2011b. *World Development Report 2012: Gender Equality and Development*. Washington, DC: World Bank.

———. 2014. *Diagnostics and Policy Advice for Supporting Roma Inclusion in Romania.* Report 89621. Washington, DC: World Bank.

———. 2015. *World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior.* Washington, DC: World Bank.

———. 2016a. "Lebanon: Support to Reaching All Children with Education (Race 2) Program-for-Results." Program Appraisal Document, Report 108014-LB, International Development Association, World Bank, Washington, DC.

———. 2016b. "Reaching Girls, Transforming Lives." Snapshot, Education Global Practice, World Bank, Washington, DC.

———. 2016c. World Development Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators.

———. 2017. EdStats (database). Washington, DC. http:// datatopics.worldbank.org/education/.

В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ 1

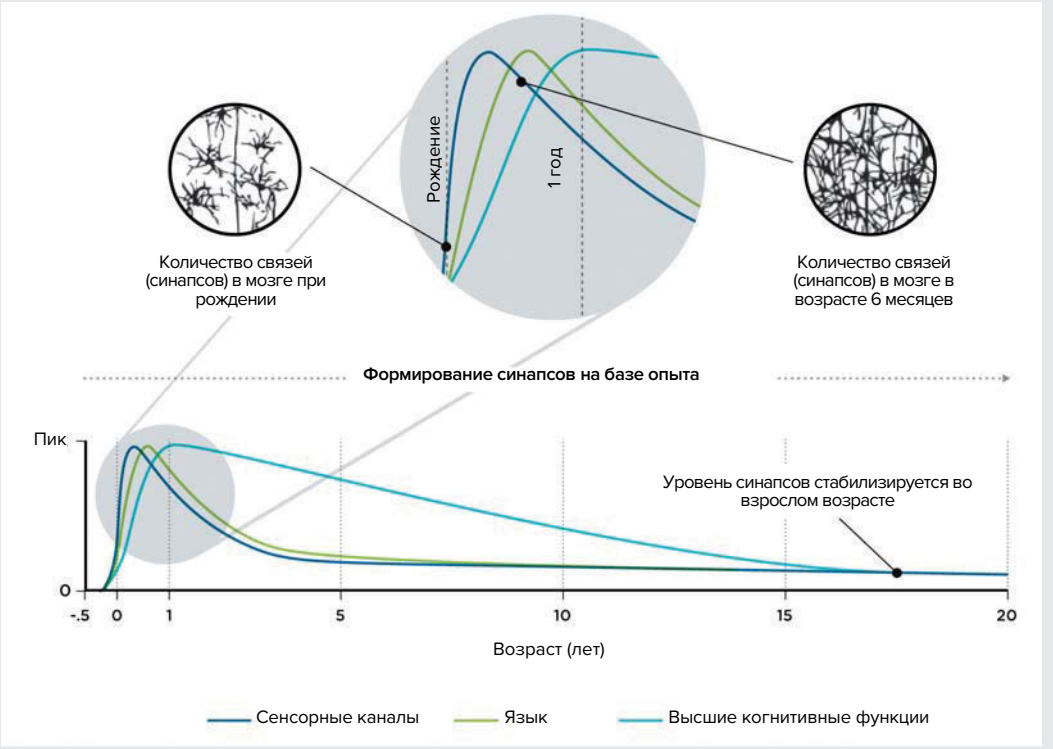
Природа обучения

Исследования существенно расширили наше понимание того, как работает мозг, и, следовательно, как обучаются люди. Мозг - очень пластичный орган: он адаптируется к окружающей среде. Это явление называется нейропластичностью. Нейропластичность означает, что способность к обучению диктуется не только генетической наследственностью, но и тем, как гены взаимодействуют с опытом и факторами окружающей среды. Гены управляют тем, когда в мозге формируются определенные нейронные цепи, но опыт может включать или выключать эти гены, а также определять, какие нейронные связи-синапсы сохраняются на протяжении жизненного цикла. Факторы воздействия окружающей среды, такие как поощрение воспитателей или учителей, или питание, или насилие, формируют архитектуру мозга начиная с ранних лет.[1]

Мозг остается пластичным на протяжении всей жизни, даже если основное развитие мозга завершается в конце подросткового возраста или в раннем взрослом возрасте. Самый быстрый синаптический рост (а следовательно и пластичность мозга) наблюдается в период от пренатальной стадии до 3 лет (в это время формируется 1 миллион новых нейронных связей в секунду), причем впоследствии рост постепенно замедляется.[2] Поскольку разные части мозга развиваются в разное время и поскольку нейропластика является самой высокой во время таких стадий быстрого развития, не все области мозга одинаково податливы в одно и то же время (рисунок S1.1). Для периодов наибольшей пластичности или «сензитивных периодов», продолжительность которых сильно варьируется в зависимости от области мозга, характерна начальная стадия, на которой мозг формирует гораздо больше синапсов, чем ему необходимо. За этим этапом следует синаптический прунинг, во время которого, для обеспечения максимизации эффективности функций мозга, наиболее часто используемые нейронные связи становятся более устойчивыми, а те, которые используются реже, перестают использоваться вообще, что приводит к достижению оптимального количества синапсов (то есть количества синапсов, характерного для взрослого человека, как показано на рисунке S1.1).[3] Поскольку большинство сензитивных периодов приходится на ранние стадии жизни, у 3-летнего ребенка в целом гораздо больше связей между нейронами мозга (около 1 квадриллиона), чем у взрослых (100-500 триллионов).

Хотя разные части мозга имеют разные сензитивные периоды, их развитие взаимозависимо. Нейронные цепи формируются последовательно и кумулятивно: сначала развиваются более простые связи, а позже – более сложные. Как и при строительстве дома, устойчивость более сложных структур головного мозга зависит от надежности основополагающих структур. Например, развитие все более сложных навыков и функций основывается на нейронных схемах, сформированных ранее: лингви-

Рисунок S1.1 Развитие синапсов на протяжении первых 20 лет жизни



Источник: Parker (2015); Thompson and Nelson (2001). Адаптировано с разрешения Lawson Parker/National Geographic Creative; для дальнейшего использования необходимо получение дополнительного разрешения. Рисунок синапсов выполнен на основании Golgi stain preparations (1939-1967) by J. L. Conel.

Примечание: этот рисунок иллюстрирует развитие синапсов для отдельных функций мозга в течении жизненного цикла. Изображение представлено не в масштабе.

стическое развитие опирается на визуальные и слуховые функции, которые зависят от нейронных схем, находящихся ниже в иерархии и достигающих самой высокой пластичности на ранних этапах жизни; нейронные цепи, которые поддерживают более высокие когнитивные функции и обладают самой высокой пластичностью вплоть до подросткового возраста, выстроены на сенсорных стимулах, а также на лингвистическом развитии.[4] Более того, физическое, сенсорно-моторное, когнитивное и социально-эмоциональное развитие взаимозависимы и составляют сеть динамических связей, которые в конечном счете определяют способность человека преуспевать. Например, более хорошее состояние здоровья способствует обучению; эмоциональная безопасность способствует познавательной деятельности детей, что благотворно сказывается на обучении, а более высокий уровень самоконтроля снижает риски для здоровья.[5]

Полезный опыт приводит к формированию более сложных синапсов, но кумулятивное воздействие факторов риска (таких как отсутствие заботы или насилие) либо ликвидирует синапсы, связанные со здоровым развитием мозга, либо консолидирует синапсы, связанные с нездоровым развитием. Опыт влияет на архитектуру мозга частично из-за вызываемого им гормонального ответа. Гормоны, такие как допамин (активизирующийся, когда мозг встречается с чем-то новым), стимулируют поглощение информации,[6] тогда как такие гормоны как кортизол (связанный со стрессом, а также с отрицательными эмоциями), могут прекратить обучение.[7]

Имеющиеся сведения о развитии мозга имеют последствия для инвестиций в обучение и формирование навыков. Поскольку мозговая пластичность намного выше в ранние годы жизни, а развитие мозга является последовательным и кумулятив-

ным, создание надежных основ на ранней стадии может положить начало эффективному циклу приобретения навыков. Кроме того, инвестиции в опыт и окружающую среду, которые способствуют обучению на самых ранних этапах, повышают влияние инвестиций на более поздних этапах: навыки порождают навыки.[8] Слабые основы, напротив, приводят к накоплению пробелов в обучении, а также к более высоким рискам нега-тивного биологического развития, которые препятствуют формированию навыков и имеют долгосрочные последствия в течение всего жизненного цикла (см. главу 5). Тем не менее, оптимальные периоды для культивирования когнитивных и социально-эмоциональных навыков более высокого порядка приходятся на детство, подростковый возраст и период ранней зрелости.[9] Кроме того, способность мозга адаптироваться к окружающей среде, учиться и приобретать новые навыки сохраняется всю жизнь (что связано с формированием синапсов в зависимости от опыта, как показано на рисунке S1.1). Таким образом, инвестиции в факторы окружающей среды для поддержания обучения наряду с развитием навыков необходимы не только в период раннего детства, но и более позднее периоды.

Инновации, направленные на улучшение обучения и навыков, должны уделять больше внимания тем областям мозга, которые являются наиболее пластичными в течение жизненного цикла. Детский мозг наиболее эффективен при приобретении новой информации посредством исследования, игры и взаимодействия с заботливыми взрослыми или сверстниками. По причине этой восприимчивости, дошкольные программы должны сосредоточиться на построении основополагающих навыков через надлежащие программные структуры, которые делают упор на игру и взаимодействие.[10] Хотя основополагающие когнитивные навыки становятся менее пластичными после 10 лет, некоторые области, связанные с социально-эмоциональным развитием, остаются очень податливыми в раннем взрослом возрасте. Соответственно, меры, направленные на улучшение перехода от школы к трудовой деятельности, а также социальную интеграцию молодежи со слабыми основополагающими навыками, могут оказаться наиболее эффективными, если они будут делать упор на социально-эмоциональные навыки.[11]

Стратегии преподавания могут оказывать значительное влияние на то, как учащиеся подходят к решению проблем в школе и вне ее. Поскольку мозг хорошо развивается при контакте с чем-то новым, использование возможностей обогащения процесса обучения наряду с познавательной деятельностью может привести к улучшению результатов обучения. Наконец, сильный стресс или постоянные негативные эмоции, – например, связанные с кризисами или острой депривацией, для которых характерно присутствие множественных факторов стресса, – мешают способности мозга изучать, сохранять и использовать информацию. Длительное воздействие стрессовых факторов токсично для биологических систем, особенно для развития мозга, и это может помешать социально уязвимым детям полностью раскрыть свои способности в классе (см. раздел «В центре внимания 2» о последствиях бедности). Следовательно, программы, повышающие доступность защитных факторов, которые спасают детей от стресса (например, забота, полученная по крайней мере от одного человека, которая учит детей, как справляться с трудными обстоятельствами), могут улучшить не только школьное образование, но и общие жизненные достижения.

Примечания

1. Knudsen (2004).
2. Shonkoff and Phillips (2000).
3. Knudsen and others (2006).
4. Center on the Developing Child (2009).
5. Heckman (2007); Knudsen and others (2006).
6. Hong and Hikosaka (2011).
7. McEwen and Gianaros (2010).
8. Cunha and Heckman (2007); Cunha and others (2006).
9. Guerra, Modecki, and Cunningham (2014).
10. Whitebread and Bingham (2011).
11. Kautz and others (2014).

Библиография

Center on the Developing Child. 2009. "In Brief: The Science of Early Childhood Development." Center on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, MA. http:// developingchild.harvard.edu/ resources/inbrief-science-of-ecd.

Cunha, Flavio, and James J. Heckman. 2007. "The Technology of Skill Formation." *American Economic Review 97 (2): 31–47.*

Cunha, Flavio, James J. Heckman, Lance Lochner, and Dimitriy V. Masterov. 2006. "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation." In *Handbook of the Economics of Education, Vol. 1*, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch, 697–812. Handbooks in Economics Series 26. Amsterdam: North-Holland.

Guerra, Nancy, Kathryn Modecki, and Wendy Cunningham. 2014. "Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The Practice Model." *Policy Research Working Paper 7123,* World Bank, Washington, DC.

Heckman, James J. 2007. "The Economics, Technology, and Neuroscience of Human Capital Formation." *Proceedings of the National Academy of Sciences 104 (33): 13250–55.*

Hong, Simon, and Okihide Hikosaka. 2011. "Dopamine-Mediated Learning and Switching in Cortico-Striatal

Circuit Explain Behavioral Changes in Reinforcement Learning." *Frontiers in Behavioral Neuroscience 5 (15).*

Kautz, Tim, James J. Heckman, Ron Diris, Bas Ter Weel, and Lex Borghans. 2014. "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success." NBER Working Paper 20749, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Knudsen, Eric I. 2004. "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior." *Journal of Cognitive Neuro-science 16 (8): 1412–25.*

Knudsen, Eric I., James J. Heckman, Judy L. Cameron, and Jack P. Shankoff. 2006. "Economic, Neurobiological, and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce." *Proceedings of the National Academy of Sciences 103 (27): 10155–62.*

McEwen, Bruce S., and Peter J. Gianaros. 2010. "Central Role of the Brain in Stress and Adaptation: Links to Socioeconomic Status, Health, and Disease." *Annals of the New York Academy of Sciences 1186 (1): 190–222.*

Parker, Lawson. 2015. "Neural Network." Graphic in Yudhijit Bhattacharjee, "Baby Brains: The First Year," National Geographic, January. http://ngm.nationalgeographic.com/2015/01/ baby-brains/bhattacharjee-text.

Shonkoff, Jack P., and Deborah A. Phillips, eds. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* Washington, DC: National Academies Press.

Thompson, Ross A., and Charles A. Nelson. 2001. "Developmental Science and the Media: Early Brain Development." American Psychologist 56 (1): 5–15.

Whitebread, David, and Sue Bingham. 2011. "School Readiness: A Critical Review of Perspectives and Evidence." TACTYC Occasional Paper 2, Association for the Professional Development of Early Years Educators, University of Cambridge, Cambridge, U.K.

Множественные проявления кризиса обучения

Рабия Нура, 16-летняя девочка из Кано, города в северной Нигерии, ходит в школу, несмотря на постоянные угрозы со стороны «Боко харам». Она полна решимости стать врачом (Smith 2014). Однако 37 миллионов африканских детей получат настолько мало знаний в школе, что они будут в ненамного лучшем положении, чем дети, которые никогда не посещали школу (van Fleet 2012)..

Глобальное расширение масштабов школьного образования скрывает еще некоторые статистические данные: для миллионов детей посещение школы не приводит к достаточному качеству обучения. Результаты обучения на уровне базового образования настолько низки во многих контекстах, что развивающийся мир стоит на грани кризиса обучения. Во многих странах с низким уровнем доходов уровни обучения в абсолютном смысле низки, а во многих странах со средним уровнем доходов средний уровень обучения по-прежнему значительно отстает от уровня, демонстрируемого в странах с высоким уровнем доходов. Кризис обучения наиболее сильно влияет на детей из бедных семей: они гораздо чаще покидают школу, не приобретая базовых навыков, таких как грамотность или навыки счета. В конечном счете, кризис обучения приводит к серьезным недостаткам в качестве рабочей силы.

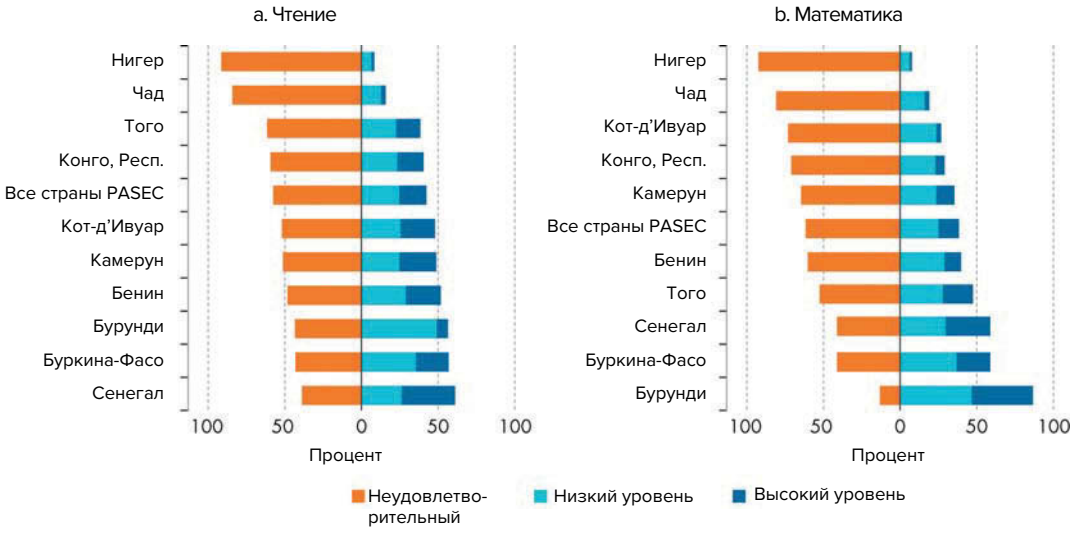
Очень многие не получают знаний в школе

В Южной Африке 27 процентов 12-летних детей были зачислены в 6-й класс, но были функционально неграмотными; в Замбии, доля таких учащихся составляла 44 процента (Хунги и другие 2010).

В глобальном масштабе, 125 миллионов детей не обладают функциональной грамотностью или навыками счета, даже отучившись в школе по крайней мере четыре года.[1] В Малави и Замбии в 2012 году более 89 процентов учащихся не смогли прочитать ни одного слова к концу 2-го класса.[2] В 2008 году в Гайане (когда были собраны самые последние данные) доля таких учащихся составляла 29 процентов в начале 3-го класса.[3] Аналогичная картина возникает и по арифметике. В сельской Индии в 2016 году менее 28 процентов учащихся 3-го класса могли выполнить вычитание двузначных чисел.[4] Новые данные об успеваемости учащихся

Рисунок 3.1 Большинство учащихся 6 класса в Западной и Центральной Африке не обладают достаточным уровнем знаний по чтению и математике

Уровни компетенции согласно PASEC (2014), по предметам, участвующим странам

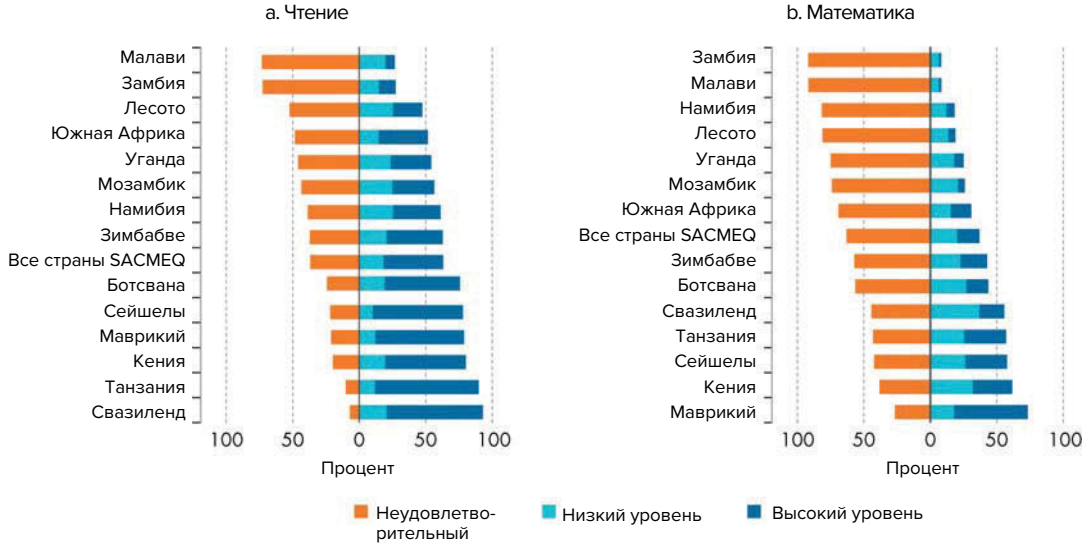


Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Программы анализа систем образования (PASEC 2015) и показатели мирового развития Всемирного банка (World Bank 2016c). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-1.

Примечание: для экзамена PASEC по чтению, «неудовлетворительный уровень» относится к уровням 0-2 в исходном кодировании тестовых баллов, «низкий уровень» относится к уровню 3, и «высокий уровень» относится к уровню 4. Для экзамена PASEC по математике, «неудовлетворительный уровень» относится к уровням 0-1 в исходном кодировании, «низкий уровень» относится к уровню 2, и «высокий уровень» относится к уровню 3.

Рисунок 3.2 Большинство учащихся 6 класса в южной и Восточной Африке не обладают достаточным уровнем знаний по математике, и некоторые страны также демонстрируют низкие результаты по чтению

Уровни компетенции согласно PASEC (2014), по предметам, участвующим странам

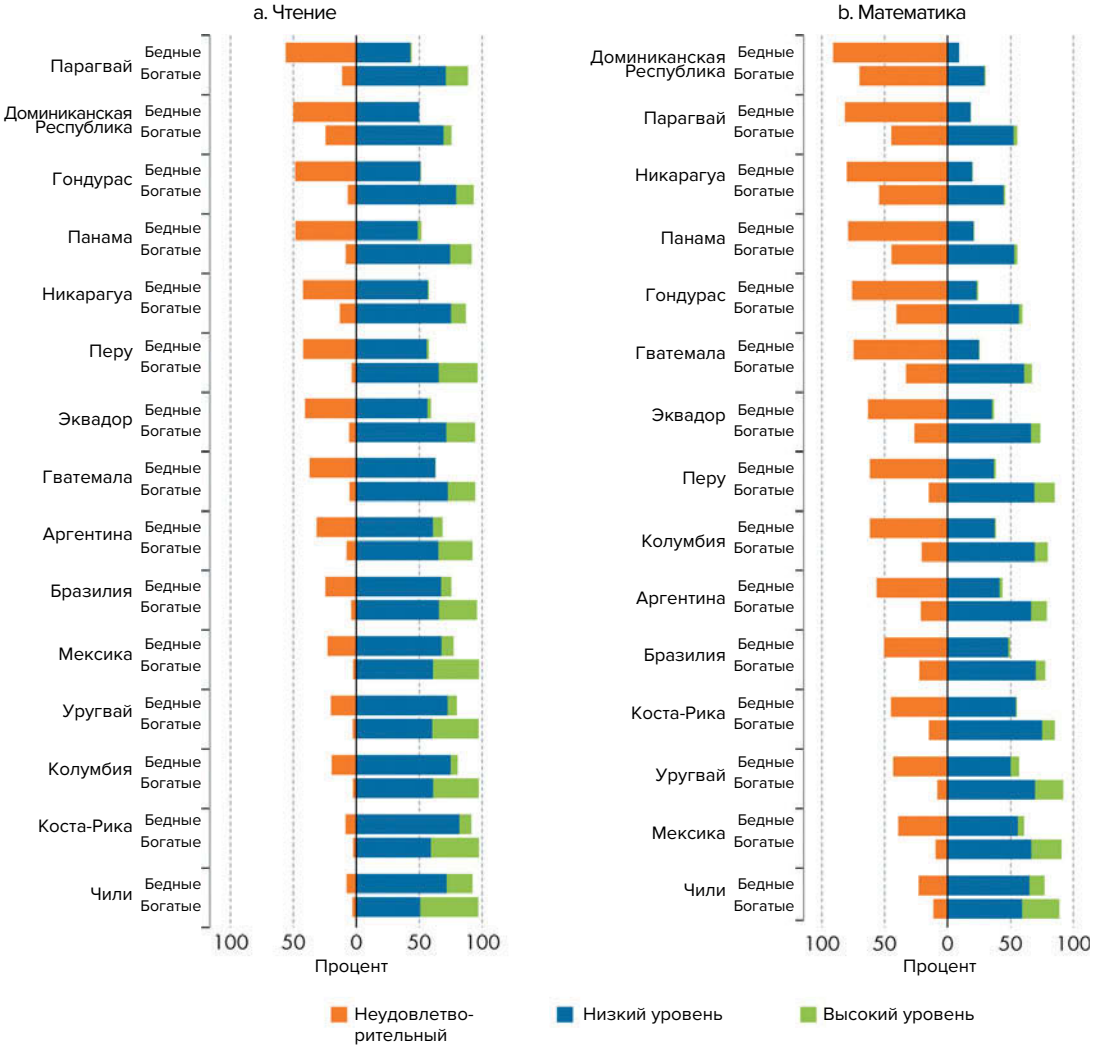


Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Консорциума стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования (SACMEQ 2007) и показатели мирового развития Всемирного банка (World Bank 2016c). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-2.

Примечание: «неудовлетворительный уровень» относится к уровням 1-3 в исходном кодировании тестовых баллов SACMEQ, «низкий уровень» относится к уровню 4, и «высокий уровень» относится к уровням 5-8.

Рисунок 3.3 Результаты обучения существенно ниже у бедных детей из Латинской Америки

Уровни компетенции для 6 класса согласно TERCE (2013), по предметам, по учащимся из самых бедных и самых богатых социально-экономических квинтилей, участвующим странам.



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Третьего регионального сравнительно-пояснительного исследования (TERCE), 2013 (UNESCO 2013). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-3.

Примечание: социально-экономические квинтили определяются на национальном уровне. «неудовлетворительный уровень» относится к уровню 1 в исходном кодировании, «низкий уровень» относится к уровням 2-3, и «высокий уровень» относится к уровню 4.

показывают, что миллионам детей школьное образование дает мало знаний на решающем этапе обучения в начальной школе.[5] Миллионы детей оканчивают начальное образование так и не обретя основные компетенции, необходимые для дальнейшего обучения. Согласно региональной оценке 2014 года, проводившейся среди учащихся 6 классов в Западной и Центральной Африке, почти 58 процентов из них имеет недостаточный уровень навыков чтения или математических знаний для продолжения школьного обучения (рисунок 3.1).[6]

Аналогичным образом, самая последняя имеющаяся региональная программа оценка учащихся 6-х классов в Южной и Восточной Африке (с 2007 года) показывает, что 37 процентов учащихся не обладают

необходимы ми знаниями по чтению, а более 60 процентов – по математике (рисунок 3.2).[7] Данная нехватка базовых компетенций неизменно ниже для учащихся из более бедных семей. В Гондурасе половина учащихся 6-х классов из беднейшего квинтиля показала самый низкий уровень грамотности по чтению в рамках региональной Латиноамериканской программы оценки 2013 года; и только 7 процентов учащихся из самых богатых квинтилей (рисунок 3.3) продемонстрировали аналогичный результат. Низкоэффективные системы образования не соответствуют собственным стандартам учебных программ (вставка 3.1). В то время как результаты международных оценок могут быть довольно тревожными, аналогичные закономерности возникают при оценке учащихся по национальным стандартам. В 2015 году в городских районах Пакистана только три пятых учащихся 3-го класса смогли правильно выполнить вычитание, например, 54 минус 25; в сельских районах эту задачу смогли выполнить только две пятых учащихся.[8] В 51стране только примерно половина женщин, окончивших 6-й класс (но не выше), смогли прочитать одно предложение.[9] Трудно пред-ставить, что эти женщины сполна пожинают экономические или социальные плоды своих лет школьного обучения.

Такой низкий уровень качества обучения не является неизбежным побочным следствием стремительно расширяющихся масштабов образования. Начиная с 1950-х годов Республика Корея сосредоточилась на обеспечении качественного начального образования для подавляющего большинства населения, прежде чем перейти к аналогичному акценту на среднее и, в конечном счете, на высшее образование – демонстрируя при этом превосходные результаты обучения. Успех этой стратегии показывает, что можно обеспечить качественное образование даже при быстром расширении масштабов школьного образования. Ключевым компонентом является постоянный акцент на потребностях бедных и социально уязвимых групп населения.[10]

Вставка 3.1 Те, кто не научился читать к концу 2 класса, испытывают трудности в преодолении отставания

Неграмотность в конце 2-го класса имеет долгосрочные последствия по двум причинам. Во-первых, обучение является кумулятивным. Системы образования во всем мире предполагают, что учащиеся приобретут основополагающие навыки, такие как чтение, к 1 или 2 классам. К 3 классу учащиеся уже должны уметь читать, чтобы продолжать обучение согласно учебной программе. Учащиеся, которые рано овладеют этими базовыми навыками, имеют преимущество: навыки, полученные в начальных классах, безусловно положительно связаны с последующей школьной успеваемостью (см. раздел «В центре внимания 1»).[a] А дети, которые не научились читать к 3 классу, отстают и возможно тщетно пытаются наверстать упущенное.[b]

Во-вторых, школы не дают шанса учащимся, у которых есть проблемы, преодолеть отставание. Во многих контекстах темпы обучения в классе определяются необходимостью охватить слишком амбициозную учебную программу, а не темпами обучения учащихся.[c] Это означает, что у преподавателей нет выбора, кроме как игнорировать отстающих учащихся. Например, в Индии и Кении учебная программа была разработана для элиты.[d] Учителя и учебники ориентированы на более сложные темы, которые мало полезны учащимся, пытающимся преодолеть отставание.[e] Как следствие, эти учащиеся отстают все больше и больше пока, в конце концов, обучение не прекращается окончательно.[f]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

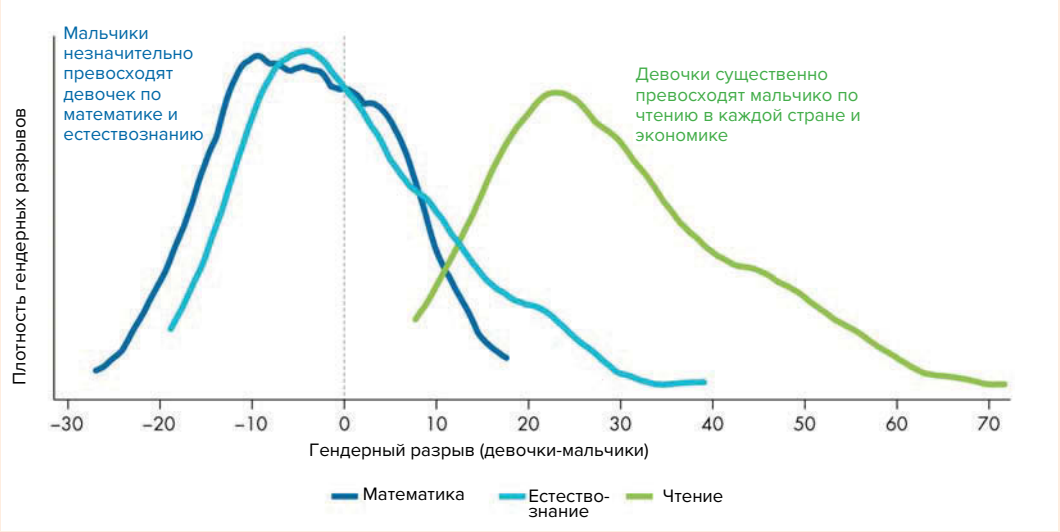
a. Glick and Sahn (2010).
b. Muralidharan and Zieleniak (2013).
c. Pritchett and Beatty (2012).
d. Banerjee and Duflo (2012); Glewwe, Kremer, and Moulin (2009).
e. Pritchett and Beatty (2012).
f. Pritchett and Beatty (2012).

Вставка 3.2 Гендерные различия в обучении зависят от предмета

Данные международных сравнительных тестов показывают, что мальчики отстают от девочек по средним показателям. Во всех, кроме 6 из 72 стран и экономик, участвующих в Международной программе по оценке обра-зовательных достижений учащихся (PISA), 15-летние юноши имеют более низкие показатели грамотности в составной средней оценке по трем тестируемым предметам чаще, чемдевушки того же возраста.[a] По результатам Третьего регионального сравнительно-пояснительного исследования (TERCE) ЮНЕСКО, теста академических способностей (SAT) в Соединенных Штатах и широкого спектра национальных программ оценки, девочки превосходят мальчиков по общим средним показателям в большинстве стран.[b]

Рисунок B3.2.1 Девочки превосходят мальчиков по чтению во всех странах и экономиках, но мальчики обычно демонстрируют более высокие результаты по математике и естествознанию

Распределение разрыва между средним показателями для девочек и средними показателями для мальчиков по странам и экономикам.



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) собранные в 2015 (OECD 2016a).Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_B3-2-1.

Примечание: Распределение основано на данных из 72 стран и экономик, которые принимали участие в PISA 2015.

Эти более высокие результаты, демонстрируемые девочками, скрывают существенные различия между предметными областями (рисунок B3.2.1). В большинстве стран, где проводятся эти и другие тесты, например, Программа анализа систем образования (PASEC) и Консорциум стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования (SACMEQ), девочки постоянно демонстрируют лучшие результаты по чтению иписьму, а мальчики, как правило, показывают более высокий уровень грамотности по математике и естествознанию.[c]

В то время как, с детского сада до 2-го класса, девочки и мальчики имеют одинаковый уровень грамотности по математике и чтению, начиная с 3-го класса мальчики показывают немного более высокие результаты по математике и немного более низкие результаты по чтению. Этот гендерный разрыв

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 3.2 Гендерные различия в обучении зависят от предмета

(продолжение)

в результатах обучения, демонстрируемых по конкретным предметам, продолжает расти на протяжении всего периода обучения в средней школе.[d]

Однако разрыв по математике и естествознанию в пользу мальчиков может сокращаться. Результаты Международного исследования тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS) в 2015 году были намного более неоднозначными, чем в предыдущие годы: примерно в половине оцененных стран не было статистически значимых различий в гендерных показателях по этим предметам.[e]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. OECD (2015).
b. TERCE: UNESCO (2016); SAT: Fryer and Levitt (2010); национальные оценки: Bharadwaj and others (2015); Cornwell, Mustard, and Van Parys (2013); Uwezo (2014, 2015).
c. Dickerson, McIntosh, and Valente (2015).
d. Fryer and Levitt (2010); Singh (2016); UNESCO (2016).
e. Mullis, Martin, and Loveless (2016).

Более поздний опыт Вьетнама подтверждает этот урок; он также сохранил качество образования во время его стремительного распространения, обеспечив находящимся в неблагоприятном положении учащимся относительно равный доступ к качественному школьному образованию.[11]

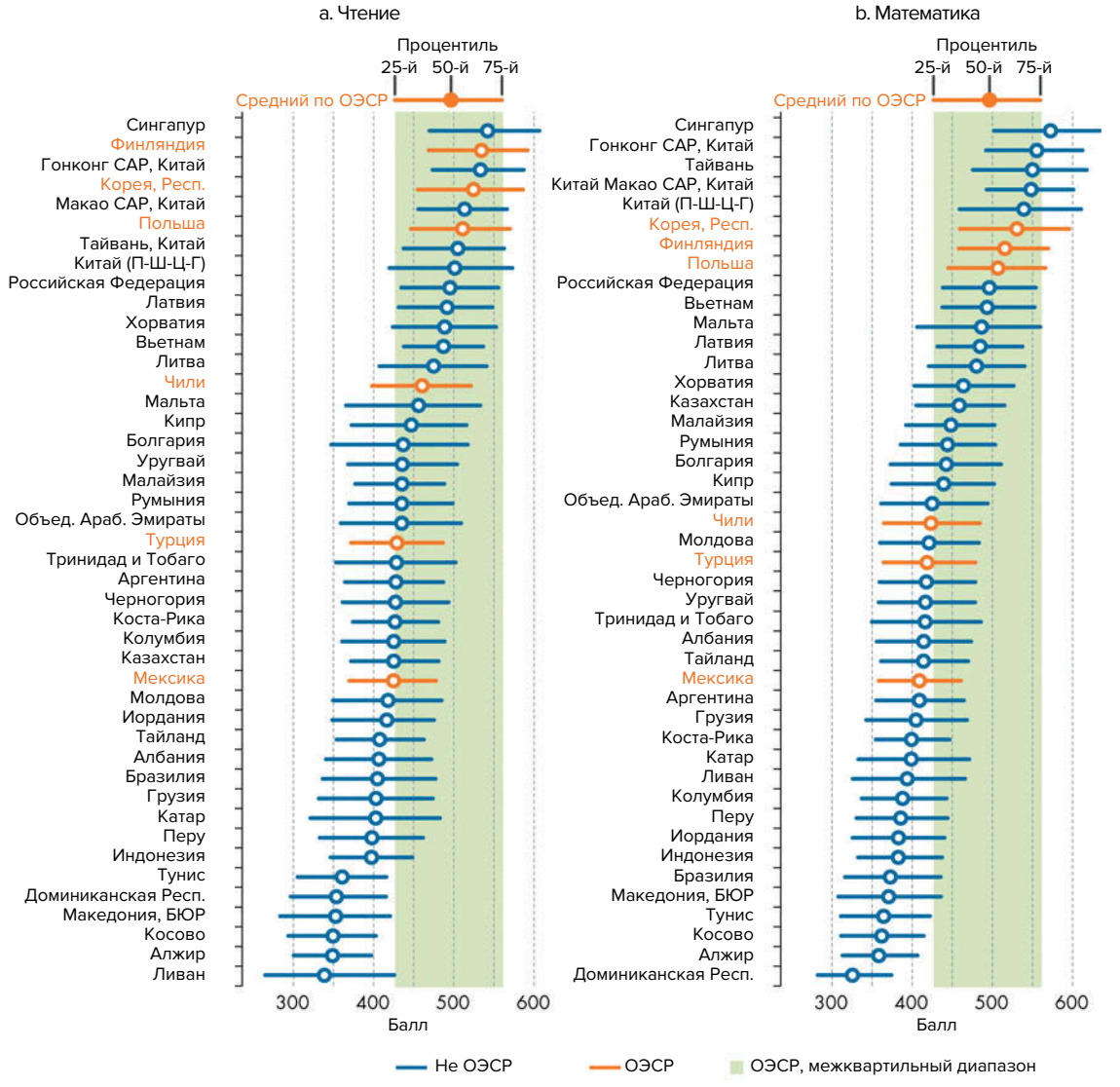
Даже в странах со средним уровнем доходов миллионы учащихся заметно отстают от учебной программы. В Бразилии, сопоставимые на международном уровне программы оценки показывают, что более трех четвертей молодежи, достигших 15-летнего возраста, не могут продемонстрировать даже самый низкий уровень грамотности по тестам, проводимым в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA).[12] Аналогичным образом, третья часть учащихся в Парагвае приобретает лишь базовые навыки чтения («смысловое чтение») к 6 классу.[13] Следовательно, данные учащиеся плохо подготовлены для участия в экономическом развитии страны и жизни общества.[14] Эти цифры также отражают интересные гендерные различия (вставка 3.2).

Однако некоторые страны достигают большего успеха. Албания, Перу и Португалия добились впечатляющего прогресса в улучшении среднего уровня успеваемости учащихся по сравнению со странами с аналогичным уровнем доходов.[15] Латвия превзошла целый ряд стран в Восточной Европе; Вьетнам является положительным исключением в Юго-Восточной Азии. Несмотря на то, что не всегда можно четко изолировать факторы, влияющие на системные улучшения в обучении учащихся, важную роль играет политика, направленная на качество образования. Например, одним из основных компонентов высоких показателей Вьетнама является конвергенция качества школ в стране. За последние 25 лет доля школ, соответствующих национальным стандартам качества, постоянно возрастала.[16]

В некоторых странах со средним уровнем доходов низкие показатели успеваемости учащихся, относительно уровня этих показателей в странах-конкурентах по экономике, указывают на то, что они не оправдывают своих собственных ожиданий. Согласно ведущим международным программам оценки грамотности и счета, средний учащихся в странах с низким уровнем доходов показывает результаты ниже, чем 95% учащихся в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), что означает, что в более богатой стране такой учащийся будет выделен из общей массы учеников класса для принятия в отношении его компенсирующих мер.[17] В Колумбии, Индонезии и Перу результаты учащихся на уровне 75-го процентиля по математическому тесту PISA чуть выше, чем

Рисунок 3.4 Результаты обучения значительно варьируются в разных странах и экономиках – в некоторых странах результаты участников 75-го процентиля исследования PISA хуже результатов 25-го процентиля среднего показателя по ОЭСР

Результаты 25-го, 50-го и 75-го процентилей в PISA оценке 2015 года,участвующие страны, не входящие в ОЭСР и отобранные страны ОЭСР.



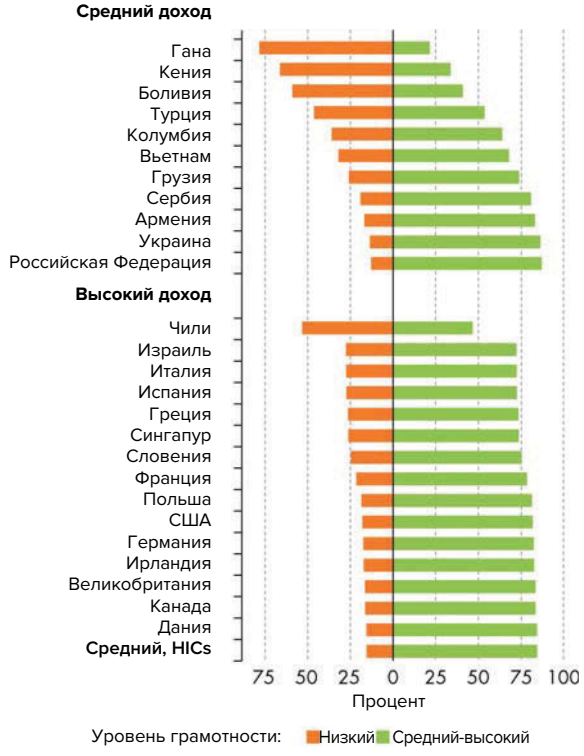
Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) собранные в 2015 году (OECD 2016a). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-4.

Примечание: PISA 2015 определяет пороговые (минимально необходимые) уровни грамотности по чтению – 407 баллами, по математике – 420 баллами. Китай (П-Ш-Ц-Г) = Китай (Пекин-Шанхай- Цзянсу-Гуандун).

у 25-го процентиля среднего по ОЭСР. В Алжире, Доминиканской Республике, Косово и Тунисе они ниже 25-го процентиля среднего по ОЭСР (рисунок 3.4). Несоответствие между средним показателем PISA для стран Латинской Америки и стран ОЭСР эквивалентно более чем двум полным годам обучения математике. Основываясь на показателях прогресса в средних показателях PISA с 2003 по 2015 год, для достижения среднего

Рисунок 3.5 Страны со средним уровнем доходов, как правило, демонстрируют более низкий уровень грамотности, чем страны с высоким уровнем доходов (HICs)

Процент населения трудоспособного возраста относительно минимального уровня базовой грамотности



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Программы международной оценки компетенций взрослых (PIAAC) полученные в период с 2011 по 2014 год (OECD 2016b, 2016c) и Программы оценки навыков STEP, 2011-2014 годы (http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-5.

Примечание: Последние доступные данные по странам. PIAAC репрезентативна на национальном уровне для взрослых в возрасте 16-65 лет. STEP репрезентативна для городского населения в возрасте 15-64 лет. Низкий уровень грамотности определя-ется как 1 уровень и ниже (по оценкам) и свидетельствует об ограниченном понимании основных текстов. Уровень «средний- высокий» определяется как 2 уровень и выше и свидетельствует о способности интегрировать, оценивать и интерпретировать информацию из различных текстовых материалов.

уровня ОЭСР по математике Тунису потребуется более 180 лет. Этот медленный темп улучшения особенно проблематичен для стран со средним уровнем доходов, которые пытаются позиционировать себя в качестве важных игроков в мировом экономическом пространстве.

Сопоставление результатов школьного образования и профессиональных навыков рабочей силы резко варьируется в разных странах. Например, население трудоспособного возраста в Колумбии достигает базового уровня грамотности к первой ступени среднего образования, тогда как населению Боливии требуется еще дополнительно шесть лет, чтобы достичь приблизительно такого же уровня знаний. Аналогично, среди 18-37-летних взрослых в Нигерии, только 19 процентов, окончивших начальную школу, могут читать; в Танзании – 80 процентов.[18]

В некоторых странах значительная часть «образованных» работающих взрослых фактически низкоквалифицирована. Почти 80 процентов трудоспособного населения Ганы и более 60 процентов населения Кении имеют только первый уровень грамотности или ниже, то есть их уровень грамотности ограничивается пониманием основных текстов, но они не могут обобщать, оценивать или интерпретировать информацию из различных текстов (рисунок 3.5).[19] Этот показатель сильно отличается от среднего показателя для стран с высоким уровнем доходов, где только 15 процентов населения трудоспособного возраста находится на первом уровне грамотности или ниже. Взрослые с низким уровнем грамотности плохо подготовлены для рынка труда, дальнейшего образования и обучения без отрыва от производства. На стремительно модернизирующихся рынках труда большинство высококвалифицированных рабочих мест – и даже профессиональная подготовка – требуют навыков чтения, выходящих за рамки минимального уровня грамотности.[20]

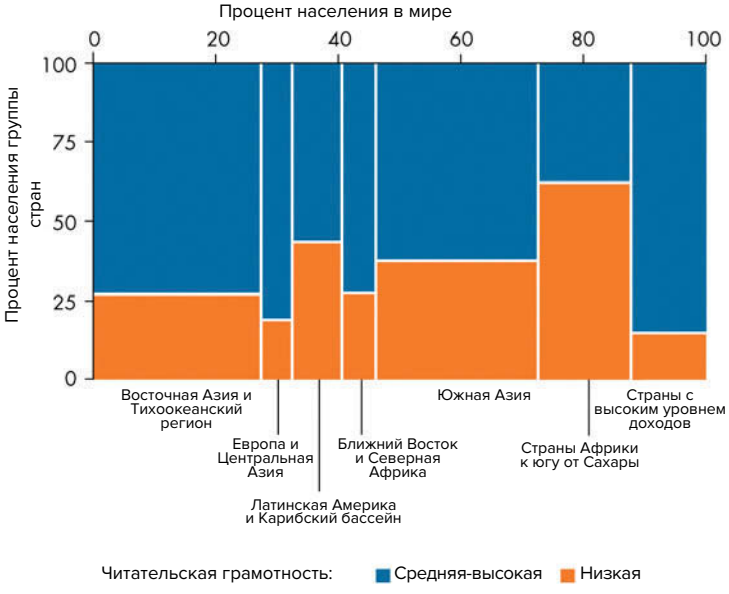
Низкий уровень навыков продолжает негативно сказываться на возможностях карьерного роста и, соответственно, на заработке еще много лет после окончания школы. Пробелы в основополагающих навыках влияют не только на стартовый уровень новых работников, только выходящих на рынок труда, но и на траектории их карьерного роста. Хорошие базовые навыки необходимы для дальнейшего формирования более сложных навыков. По всему миру многие учащиеся покидают школу, так и не приобретя ключевых когнитивных навыков, которые лежат в основе развития когнитив-

ных, технических и специализированных навыков более высокого порядка. Этот дефицит навыков ограничивает возможности для получения дальнейшего образования или повышения квалификации, потому что возможности восполнения утраченных навыков со временем сокращаются: программы обучения для взрослых или программы «второго шанса» дают ограниченные результаты, в то время как учебная подготовка на рабочем месте обычно приносит более высокие результаты для работников с более высоким уровнем образования и навыков.[21] В результате, учащихся, покидающих школу с плохими базовыми навыками, ждут бесперспективные рабочие места с относительно низким ростом доходов в течение жизни, – эта ситуация будет только ухудшаться, поскольку развитие технологий повышает спрос на квалифицированную рабочую силу (см. раздел «В центре внимания 5»).

Оценки, основанные на данных по 41 стране, где проводятся измерения навыков, свидетельствуют о том, что во всем мире более 2,1 миллиарда из 4,6 миллиардов взрослых трудоспособного возраста (в возрасте от 15 до 64 лет) не имеют важнейших основополагающих навыков.[22] Среди молодых людей (в возрасте от 15 до 24 лет) их число составляет 418 миллионов. Несмотря на то, что эти пробелы в навыках существуют во всех странах, их масштабы в развивающихся странах являются более значительными (рисунок 3.6); по оценкам, данная проблема затронула 92 миллиона человек в возрасте от 15 до 24 лет в Восточной Азии и Тихоокеанском регионе, 120 миллионов в Южной Азии и 47 миллионов в Латинской Америке и странах Карибского бассейна. Эти последствия, уже сейчас существенные, будут ощущаться еще более остро, поскольку обязанности работников будут продолжать изменяться и переходить от физических к более когнитивным или социально-эмоциональным задачам. Прогресс в достижении глобальных целей в области развития будет ограничен, пока размеры этой проблемы, ее истоки и ее последствия остаются без внимания.

Рисунок 3.6 Во многих развивающихся странах существует низкий уровень читательской грамотности

Оцениваемое население в возрасте 15-24 лет, по группам стран и уровню читательской грамотности



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Larson and Valerio (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-6.

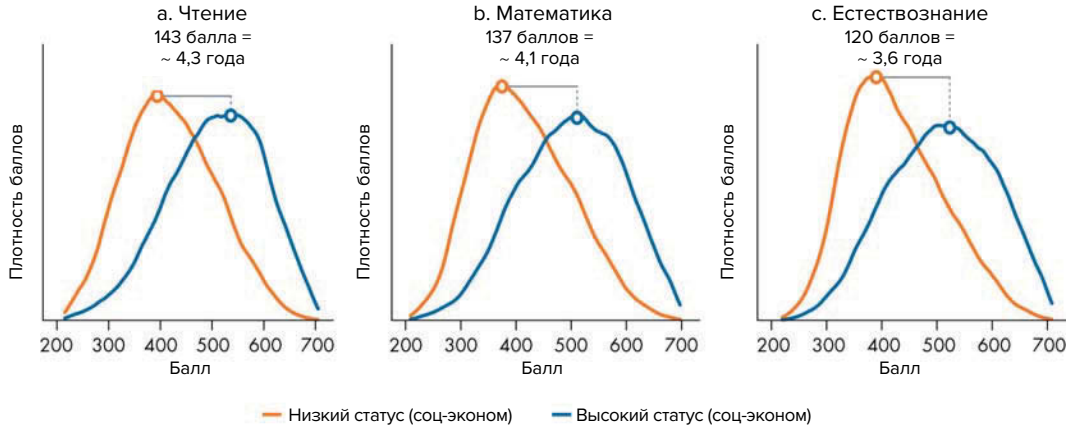
Примечание: Модель прогнозирует долю взрослого населения трудоспособного возраста, демонстрирующего уровень 1 или ниже по шкале PIAAC-STEP на базе 41 страны; затем проецирует на все населения мира. PIAAC = Программа международной оценки компетенций взрослых; STEP = Программа оценки навыков.

Бедные дети имеют наименьшие возможности для обучения,что оказывает наиболее негативное влияние на их жизни

Недостаточный уровень обучения является самой большой проблемой для бедных людей. Почти во всех странах социальное происхождение учащихся – в том числе образование родителей, социально-экономический статус и условия проживания (например, доступ к книгам) – остается основным показателем, прогнозирующим результаты обучения (рисунок 3.7).[23] Во Франции разница в результатах по естествознанию между самыми богатыми и бедными учащимися, по-

Рисунок 3.7 Социально-экономический статус семьи оказывает существенное влияние на средние баллы учащихся, полученные в рамках PISA

Распределение баллов PISA 2015 в 69 странах (объединенных) по учащимся из самых неблагополучных и самых благополучных по социально-экономическому статусу квинтилей, по предметам



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) полученные в 2015 (OECD 2016a). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-7.

Примечание: в данном анализе один год обучения приравнивается к примерно 33 пунктам теста PISA, а разрыв рассчитывается как разница между модальными средними значениями самых благополучных и самых неблагополучных квинтилей для каждого предмета.

лученных в рамках исследования PISA 2015 года, составила 115 баллов.[24] В Венгрии эта разница составила 202 балла.[25] Разница в 100 баллов в результатах PISA примерно эквивалентна трем годам обучения.[26]

Несоответствие в уровне обучения между богатыми и бедными учащимися растет по мере того, как учащиеся переходят в более старшие классы. В Южной Африке уровень обучения детей 3-го класса из самых бедных домохозяйств в эквиваленте, на три года обучения ниже, чем уровень детей из самых богатых семей. К 9-му классу этот разрыв увеличивается до четырех лет обучения.[27] В штате Андхра-Прадеш, Индия, ежегодное тестирование одной и той же группы учащихся показывает, что после 2-го класса этот разрыв увеличивается каждый год.[28]

Является ли несоответствие уровней обучения между богатыми и бедными учащимися просто следствием характеристик домашних хозяйств? Последние данные свидетельствуют о другом. В Пакистане несоответствие уровней обучения богатых и бедных учащихся меньше, чем несоответствие уровней обучения между детьми из хороших и плохих школ. В тестах по английскому языку разница в уровне обучения между государственными школами с высокими и низкими показателями успеваемости в 24 раза превышает разницу в уровне обучения между детьми из бедных и обеспеченных слоев населения, с поправкой на наблюдаемые различия на уровне ребенка.[29] Анализ результатов PISA 2009 года показал, что «лучшие школьные системы [в Канаде; Финляндии; САР Гонконг, Китай; Японии; Республике Корея; и Шанхае, Китай] обеспечивают качественное образование для всех учащихся, а не только для учащихся из привилегированных групп.[30]

Что является причиной кризиса обучения?

Можно использовать простую концептуальную схему для организации непосредственных (или прямых) детерминантов кризиса обучения.[31] Непосредственные детерминанты – это те факторы, которые напрямую связаны с результатами обучения и сами являются результатом более глубинных определяющих факторов. В концептуальной схеме представлены четыре непосредственных детерминанта: подготовка учащегося, квалификация и мотивация преподавателя,

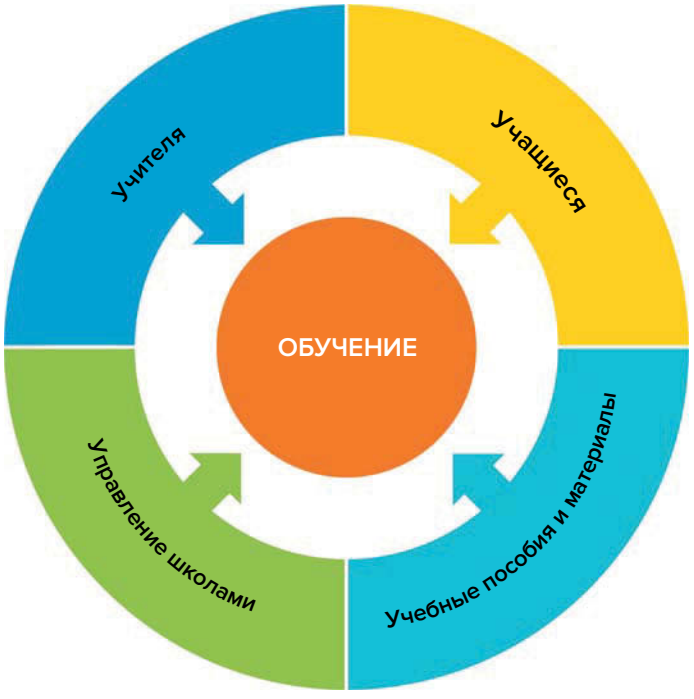
наличие соответствующих ресурсов, а также школьное руководство и управление, которые их объединяют (рисунок 3.8).

Такой подход предоставляет простой инструмент для систематической интеграции широкого круга заинтересованных участников и факторов в определении процесса обучения.

Дети приходят в школу неподготовленными к обучению

Дети из социально уязвимых слоев населения, как правило, демонстрируют дефицит знаний задолго до начала учебы; этот дефицит делает их плохо подготовленными к требованиям формального образования. Приобретение основополагающих навыков в раннем детстве имеет важное значение для обучения, а устойчивое раннее развитие может вывести детей на траекторию обучения более высокого уровня (см. раздел «В центре внимания 1»). Однако у детей из неблагополучных семей неблагоприятные факторы начинают накапливаться еще до их рождения. Хроническое недоедание, болезни, совокуп-

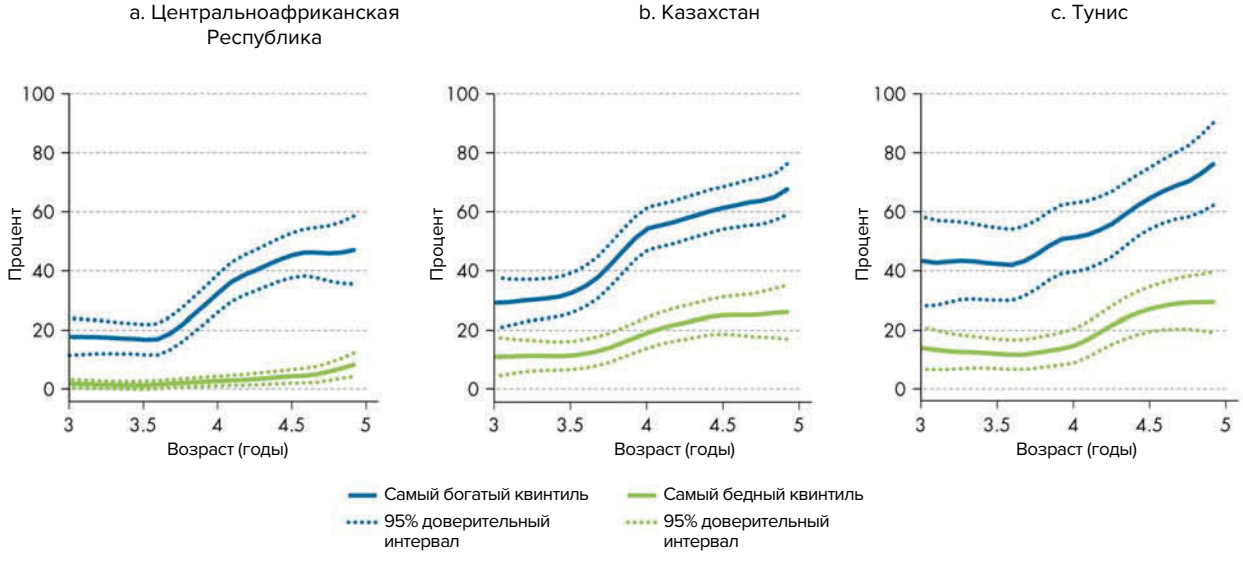
Рисунок 3.8 Непосредственные детерминанты образования



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Рисунок 3.9 С возрастом увеличиваются социально-экономические различия в когнитивных достижениях —даже в дошкольные годы

Процент детей в возрасте 3-5 лет, которые могут распознать 10 букв алфавита, по уровню благосостояния квинтилей, в отдельных странах



Источник авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Multiple Indicator Cluster Surveys (http://mics.unicef.org). Данные за 2010 год для Центральноафриканской Республики, 2010-2011 годы для Казахстана, и 2012 год для Туниса. Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-9.

ное воздействие материальной депривации, слабая родительская поддержка и непредсказуемые, хаотические или насильственные условия, которые могут быть связаны с нищетой, – все эти факторы препятствуют процессу обучения и развития детей в раннем возрасте (см. раздел «В центре внимания 2»).[32]

Острые социально-экономические различия в развитии когнитивной, лингвистической и ранней грамотности определяют результаты обучения в школе. Языковые и когнитивные пробелы со всей очевидностью проявляются до достижения ребенком годовалого возраста.[33] В целом ряде стран, от Демократической Республики Конго до Соединенных Штатов,[34] дети из бедных семей к 3-летнему возрасту отстают от своих более обеспеченных сверстников, при этом с возрастом данный разрыв увеличивается (рисунок 3.9). Отставание в уровне развития ранних языковых и когнитивных способностей является очень тревожным знаком, поскольку они являются важными показателями, прогнозирующими успеваемость и эффективность во время учебы в школе, а также в первые годы взрослой жизни.[35]

Слабые основы значимы и в других важнейших опрелеяющих факторах школьной успеваемости, таких как социальноэмоциональные и исполнительские функции (executive function). Социально-эмоциональные навыки включают навыки работы в команде, мотивацию и уверенность в себе, в то время как исполнительские функции (в основе которых лежат как социальноэмоциональные, так и когнитивные навыки), среди прочих, включают навыки планирования, организации, исполнения поставленных задач и способность одновременно работать над несколькими задачами.[36] Данные об этих аспектах развития более ограничены из-за сложностей с их измерением. Тем не менее, очевидны пробелы в кратковременной памяти и способности фокусировать внимание (исполнительские функции) у более бедных детей, начиная с 6-месячного возраста и на протяжении дошкольного возраста.[37] Даже в Мадагаскаре, очень бедной стране, различия в уровне благосостояния становятся очевидны даже после поправки на образование матери и характеристики домохозяйств - эти различиятолько усугубляются с возрастом.[38] Существуют также различия богатства социально-эмоционального развития. Каждый третий ребенок в возрасте от 3 до 4 лет в целом ряде стран не достигает основных показателей социально-эмоционального развития, таких как способность контролировать агрессивное поведение, не отвлекаться и ладить со сверстниками.[39]

Поскольку обучение обладает кумулятивным эффектом и одни навыки порождают другие навыки (см. раздел «В центре внимания 1»), когнитивные и социально-эмоциональные пробелы в развитии, возникающие в раннем возрасте, с течением времени усугубляются. То же самое происходит и с пробелами в обучении: слабые основы развития и более низкие дошкольные навыки означают, что дети из неблагополучных семей поздно приходят учиться в школу и не готовы полностью воспользоваться возможностями обучения. По мере того как эти дети взрослеют, им становится все труднее и труднее вырваться с более низкой траектории обучения.

Учителя часто не обладают необходимыми навыками и мотивацией

Учителя являются важнейшим детерминантом качества обучения учащихся. Оценки показывают, что в Соединенных Штатах учащиеся, имеющие очень хороших учителей, усваивают программу полутора или большего количества лет обучения за один учебный год, тогда как учащиеся, обучаю-щиеся у слабых учителей, усваивают только половину годовой учебной программы.[40] В детских садах Эквадора различия в результатах обучения по языку, математике и исполнительной функции тесно связаны с различиями в поведении и методах работы учителя.[41] Ни один другой фактор школьного уровня не имеет такого же серьезного влияния на успеваемость учащихся.[42]

Однако в странах с низким уровнем доходов не хватает высокопрофессиональных учителей.[43] Менее 25 процентов населения стран Африки к югу от Сахары в настоящее время получает среднее образование.[44] Таким образом, для удовлетворения растущего спроса на учителей просто недостаточно

Таблица 3.1 Немногие учителя достигают минимального порогового уровня грамотности по результатам оценок знаний

Процент учителей, которые набирают не менее 80 процентов баллов в тесте, разработанном для 4 класса

Предмет	В среднем	Кения (2012)	Мозамбик (2014)	Нигерия (2013)[a]	Танзания (2014)	Того (2013)	Уганда (2013)
Эквивалентно учебной программе (для учащихся) по языку	61	66	77	24	41	54	90
Эквивалентно учебной программе (для учащихся) по математике	56	82	26	31	62	24	55

Источник: Bold and others (2017).
а. Данные основаны на четырех штатах Нигерии.

квалифицированных кандидатов. В некоторых странах педагогические колледжи должны были снизить свои требования для поступления, чтобы обеспечить достаточную численность учителей. Эти колледжи также пропускают студентов через двухгодичные или меньшие по продолжительности программы, чтобы попытаться удовлетворить потребность в учителях начальной школы.[45] В Латинской Америке есть свидетельства того, что уровень академической подготовки кандидатов, приступающих к педагогической деятельности, ниже, чем у студентов, получающих высшее образование. Пятнадцатилетние учащиеся, которые проявили интерес к преподавательской карьере, получили гораздо более низкие баллы PISA по математике, чем учащиеся, интересующиеся инженерией, в каждой стране региона, и продемонстрировали результаты ниже среднестранового почти во всех странах.[46] Учителя могут также не всегда обладать необходимыми педагогическими навыками; наблюдения, проведенные в классах в шести странах Африки к югу от Сахары, показали, что немногие учителя государственных начальных школ могут оценивать способности и прогресс учащихся, и лишь некоторые внедряют в процесс преподавания хорошие педагогические практики.[47]

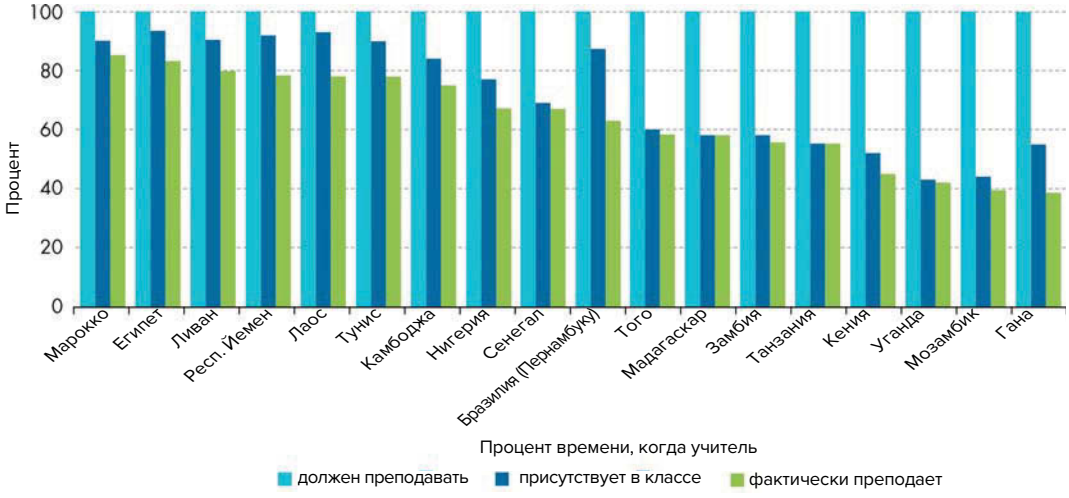
В результате, учителя часто недостаточно хорошо знают понятия, которые они должны преподавать. В некоторых странах, расположенных к югу от Сахары, средний учитель ненамного лучше выполняет тесты по чтению, чем лучшие учащиеся 6-го класса.[48] В шести странах региона, 40 процентов учителей начальной школы обладают недостаточным объемом знаний для обеспечения должного уровня преподавания учащимся (таблица 3.1).[49]

В штате Бихар, Индия, только 10,5 процентов опрошенных учителей государственных школ могут правильно выполнить деление трехзначного числа на однозначное, и правильно продемонстрировать ход решения.[50]

Многие развивающиеся страны сталкиваются с проблемой потери учебного времени (рисунок 3.10). Неофициальные инспекции начальных школ в шести странах показали, что в государственных школах в среднем в обычный школьный день отсутствовала одна пятая учителей.[51] Даже когда учителя присутствуют в школе, они не могут преподавать. В семи странах Африки к югу от Сахары учащиеся обучаются только около двух с половиной часов в течение дня, что составляет менее половины от запланированного времени.[52] Отсутствие преподавателей на уроках и малое количество времени, выделяемое на решение задач в классе, в сочетании с другими факторами, такими как неформальное закрытие школ или отсутствие учащихся, означают, что в Эфиопии, Гане и Гватемале используется только одна треть общего объема учебного времени.[53] Даже в странах со средним уровнем доходов Латинской Америки теряется около 20 процентов потенциального учебного времени, что эквивалентно потере одного учебного дня в неделю.[54] Есть много причин таких потерь учебного времени, в том числе плохая подготовка и дополнительные требования,

Рисунок 3.10 Теряется много времени, официально выделенного для преподавания

Процент времени, официально выделенного на обучение – запланированное время, фактическое время преподавания и время, когда учитель находится в классе.



Источники: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Abadzi (2009): Бразилия (Пернамбуку), Гана, Марокко и Тунис; Benveniste, Marshall, and Araujo (2008): Камбоджа; Benveniste, Marshall, and Santibanez (2007): Лаосская Народно-Демократическая Республика; Millot and Lane (2002): Арабоская Республика Египет, Ливан и Республика Йемен; World Bank (2016a): Мадагаскар; World Bank (2016b): Замбия; World Bank's Service Delivery Indicators, 2012-13 (http://www.worldbank.org/sdi): Кения, Мозамбик, Нигерия, Сенегал, Танзания, Того и Уганда. Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_3-10.

Примечание: Для Бразилии, Камбоджи, Ганы, Лаосской Народно-Демократической Республики, Сенегала, Танзании и Туниса данные включают государственные школы. Для всех других стран данные включают как государственные, так и частные школы.

предъявляемые к учителям, при этом некоторые учителя могут воспринимать их как оправданные (вставка 3.3). Но независимо от причины, потерянное время обучения уменьшает качество обучения учащихся.

Эта проблема особенно актуальна, поскольку основная часть национальных бюджетов, выделяемых на образование, идет на зарплаты учителей. В Латинской Америке и странах Карибского бассейна зарплаты учителей составляют почти 4 процента регионального валового внутреннего продукта (ВВП).[55] В некоторых странах расходы на вознаграждение персонала составляют 80 процентов государственных расходов на образование (рисунок 3.11). Если в школе отсутствует одна пятая учителей начальной школы, развивающиеся страны теряют значительные ресурсы.

Согласно последним данным по 1300 деревням в Индии, во время проведения визитов без предварительного предупреждения, в школах отсутствовало почти 24 процента учителей, что соответствует финансовым затратам в размере 1,5 миллиардов долларов США в год.[56] Снижение показателей отсутствия на работе в этих школах будет более чем в 10 раз более рентабельным способом увеличения продолжительности контакта между учащимися и преподавателями, чем найм дополнительных учителей.

Низкие навыки управления школами

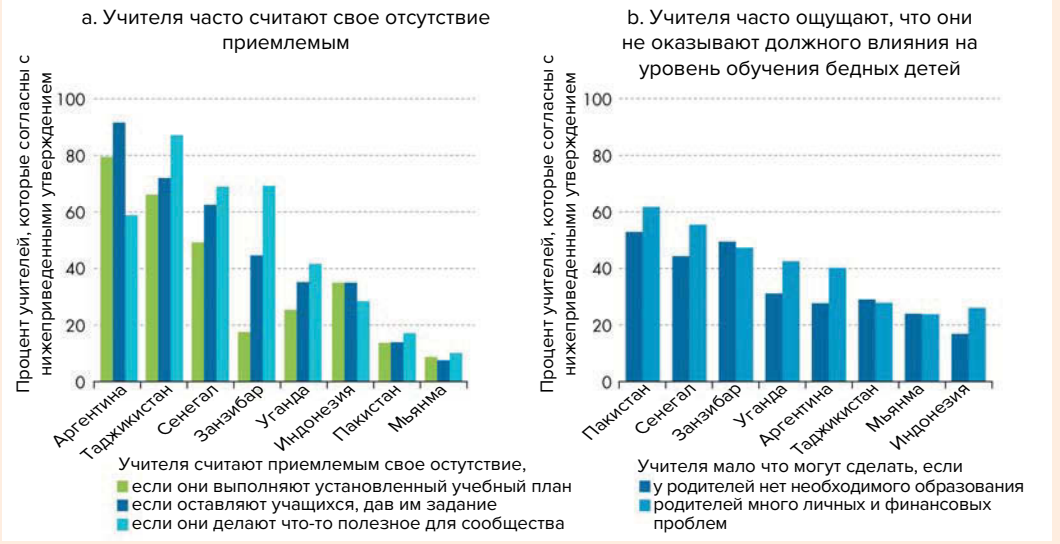
Эффективное управление школами основывается на полномочиях и автономии принятия решений на уровне школы, которые часто отсутствуют. Высокое качество управления[57] и школьное лидерство способствуют улучшению результатов образования.[58] Однако во многих развивающихся странах отсутствует эффективное управление школами (рисунок 3.12).

Кроме того, отсутствие автономии мешает старшим преподавателям или управляющим комитетам школ улучшать качество предоставления услуг.[59] Даже когда суще-

Вставка 3.3 Учителя могут считать оправданными недостаточный уровень своих усилий

Учителя во многих странах оправдывают определенные виды пробелов в предоставлении услуг. Рассмотрим проблему восприятия преподавателями двух основных аспектов эффективности учителя на основании результатов исследований, проводившихся среди учителей в 2017 году (рисунок B3.3.1).

Рисунок B3.3.1 Представления учителей об их деятельности и ее результатах

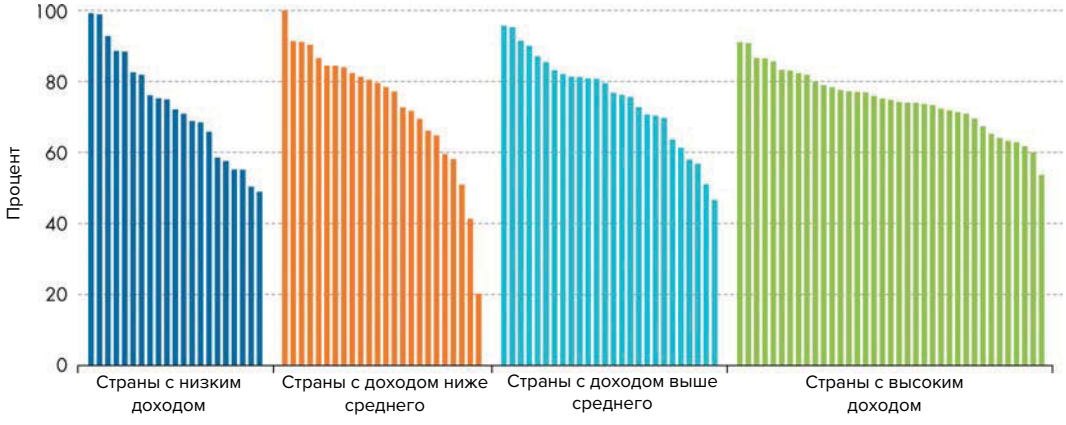


Источник: Sabarwal and Abu-Jawdeh (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_B3-3-1.

Примечание: ответы не являются взаимоисключающими. Данные по государственным школам, кроме Сенегала (частные и государственные школы) и Уганды (частные школы).

Рисунок 3.11 Выплаты персоналу составляют наибольшую долю государственных расходов на образование

Выплаты персоналу как процент от общих государственных расходов на образование, по странам и группам доходов

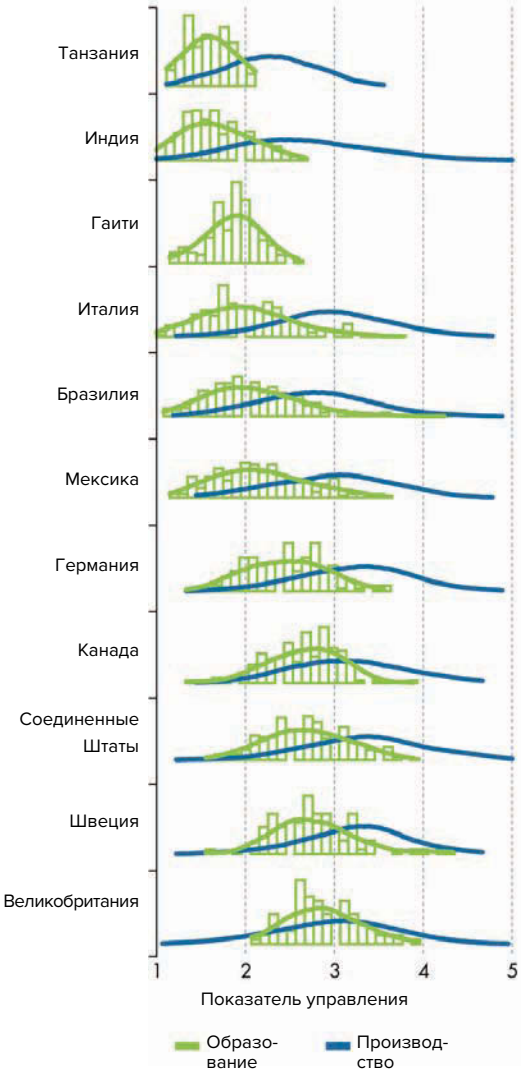


Источник-, авторский коллектив ДМР-2018, используя данные UNESCO Institute for Statistics (UIS 2017). Данные на http://bit.do/ WDR2018-Fig_3-11.

Примечание: На рисунке представлены все страны с населением более 500 000 человек, по которым имеются данные о расходах на начальное или среднее образование. Последние доступные данные.

Рисунок 3.12 Низкий управленческий потенциал в школах в странах с низким и средним уровнем доходов

Распределение показателей управления по секторам, в участвующих странах



Источники: Bloom and others (2014, 2015); Lemos and Scur (2016), с обновлениями. Данные на http://bit.do/WDR2018- Fig 3-12.

Примечание: Основные распределения данных по образованию показаны в виде столбцов; для обоих секторов, сглаженные распределения показаны в виде кривых . Индексы состоят из 9 элементов, которые сопоставимы по секторам. Данные о производстве в Гаити отсутствуют.

ствует необходимая автономия, одного ее наличия может быть недостаточно. Школы могут предпочесть не использовать предоставленные полномочия или не обладать желанием и потенциалом для этого.[60] Например, исследование, проводившееся в Уганде, показало, что только 57 процентов членов управляющих комитетов школ сообщили о том, что они прочитали руководство по работе своего комитета.[61] В штате Уттар-Прадеш, Индия, четверть опрошенных членов сельского комитета по образованию даже не знали, что они являются его членами.[62]

Школьные ресурсы не соответствуют происходящим изменениям

Во многих развивающихся странах не произошло увеличение объема ресурсов соразмерное с ростом охвата учащихся. Органы власти создавали классные комнаты и набирали преподавателей беспрецедентными темпами. Однако эти усилия, возможно, не соответствовали росту числа учащихся, что привело к снижению доступности ресурсов на душу населения. В Малави в период с 2008 по 2015 год, по мере увеличения общего коэффициента охвата начальным образованием с 131 до 146 процентов, среднее число учащихся в классе увеличилось с 85 до 126.[63] В 1997 году Уганда внедрила всеобщее начальное образование. Последовавшее за этим 68-процентное увеличение числа учащихся начальных школ привело к росту соотношения количества учащихся и препода-вателей с 38:1 в 1996 году до 80:1 в 1997 году, а соотношения количества учащихся и классов – с 68:1 в 1996 году до 105:1 в 1997 году.[64]

* * *

Кризис обучения реален, но слишком часто системы образования функционируют так, как будто его не существует. Многие разработчики политики не понимают, насколько низки уровни обучения. Другие не признают их или просто отождествляют низкое качество обучения с недостаточным количеством ресурсов. Тем не менее, есть причины для оптимизма. Во-первых, обучение становится все более актуальным. Во-вторых, измерения обучения порождают неопровержимые доказательства кризиса обучения, тем самым создавая давление для принятия мер (см. главу 4).[65] В-третьих, появляются новые идеи о том, как бороться с кризисом (см. разделы III и IV настоящего Доклада).

Примечания

1. UNESCO (2014).
2. RTI International (2015).
3. Gove and Cvelich (2011).
4. ASER Centre (2017).
5. Muralidharan and Zieleniak (2013); Pritchett (2013).
6. Результаты учащихся 6-х классов Программы анализа систем образования (PASEC) в 10 франкоязычных странах в 2015 году (PASEC 2015).
7. Результаты учащихся 6-х классов Консорциума стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования (SACMEQ) в 15 странах в 2007 году (Hungi 2010).
8. ASER Pakistan (2015a, 2015b).
9. Pritchett and Sandefur (2017).
10. Lee and Hong (2016).
11. Dang and Glewwe (2017).
12. Filmer, Hasan, and Pritchett (2006).
13. UNESCO (2015).
14. Filmer, Hasan, and Pritchett (2006).
15. OECD (2016a).
16. Dang and Glewwe (2017).
17. Crouch and Gove (2011), основано на данных Международного исследования достижений в области чтения (PIRLS) и Международного исследования тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS).
18. Kaffenberger and Pritchett (2017).
19. Структура уровня грамотности охватывает целый ряд навыков от распознания написанных слов и предложений до понимания, интерпретации и оценки сложных текстов. Она принимает во внимание рабочее место, личность, общество и сообщество. Чтобы облегчить интерпретацию индивидуальных оценок, существуют квалификационные шкалы для формулирования необходимых навыков и знаний, необходимых для выполнения конкретных задач, по 500-балльной шкале. От уровня к уровню – с 0 по 5 уровень – возрастает сложность задач. См. ETS (2014) и OECD (2016c).
20. Desjardins and Rubenson (2011); OECD (2016b).
21. di Gropello (2011); Fouarge, Schils, and de Grip (2013); Heckman (2000); O'Connell and Jungblut (2008); Windisch (2015).
22. Оценочные данные авторского коллектива ДМР-2018 с использованием уровня грамотности в качестве косвенного показателя основополагающих навыков.
23. Bruns and Luque (2015); Filmer and Pritchett (1999).
24. OECD (2016a).
25. OECD (2016a).
26. OECD (2016a).
27. Spaull and Kotze (2015).
28. Muralidharan and Zieleniak (2013).
29. Das, Pandey, and Zajonc (2006).
30. OECD (2010).
31. Hanushek (1979).
32. Lupien and others (2000); McCoy and others (2016); Walker and others (2007).
33. Rubio-Codina and others (2015).
34. Страны, в которых проводилась оценка этих результатов, включают Камбоджу, Чили, Демократическую Республику Конго, Эфиопию, Индию, Мадагаскар, Мозамбик, Нигерию, Сьерра-Леоне, Того, Соединенные Штаты и Вьетнам.
35. Fernald, Marchman, and Weisleder (2013).
36. Galasso, Weber, and Fernald (2017); McCoy and others (2016).
37. Fernald and others (2012); Lipina and others (2005); Noble, Norman, and Farah (2005).
38. Galasso, Weber, and Fernald (2017).
39. McCoy and others (2016).
40. Hanushek (1992); Rockoff (2004).
41. Araujo and others (2016).
42. Bruns and Luque (2015).
43. UIS (2006).
44. UNESCO Institute for Statistics, 2016 (UIS 2017).
45. Mulkeen (2010).
46. Bruns and Luque (2015).
47. Bold and others (2017).
48. UIS (2006).
49. Bold and others (2017).
50. Sinha, Banerji, and Wadhwa (2016).
51. Chaudhury and others (2006).
52. Bold and others (2017).

53. Неформальные закрытия школ могут быть вызваны забастовками, неблагоприятными погодными условиями или специальными праздниками. Для Эфиопии и Гватемалы см. EQUIP2 (2010); для Ганы, см. Abadzi (2009).
54. Bruns and Luque (2015).
55. Bruns and Luque (2015).
56. Muralidharan and others (2017).
57. Bloom and others (2015); Fryer (2017).
58. Robinson, Lloyd, and Rowe (2008).
59. Bruns, Filmer, and Patrinos (2011); Orazem, Glewwe, and Patrinos (2007).
60. King, Özler, and Rawlings (1999).
61. Najjumba, Habyarimana, and Bunjo (2013).
62. Banerjee and others (2010).
63. MoEST (2008, 2015); World Bank (2016c). Общий коэффициент охвата образованием включает учащихся, возраст которых превышает официальную возрастную группу определенного уровня образования; следовательно, коэффициент может превышать 100 процентов.
64. Bentaouet-Kattan (2006).
65. Стратегия сектора Всемирного банка на 2020 год и стратегия Департамента международного развития Соединенного Королевства на 2010 год – обучение для всех; Стратегия Агентства США по международному развитию – обеспечение возможностей посредством обучения; AusAID также работает над принятием целей обучения.

Библиография

Abadzi, Helen. 2009. "Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, Measurement, and Implications." *World Bank Research Observer 24 (2): 267–90.*

Araujo, María Caridad, Pedro Carneiro, Yyannú Cruz- Aguayo, and Norbert R. Schady. 2016. "Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten." *Quarterly Journal of Economics 131 (3): 1415–53.*

ASER Centre. 2017. *Annual Status of Education Report (Rural).* New Delhi: ASER Centre.

ASER Pakistan. 2015a. "Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Rural)." Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.

————. 2015b. "Annual Status of Education Report: ASER Pakistan 2015 National (Urban)." Lahore, Pakistan: South Asian Forum for Education Development.

Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stuti Khemani. 2010. "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India." *American Economic Journal: Economic Policy 2 (1): 1–30.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, and Esther Duflo. 2012. Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty. New York: PublicAffairs.

Bentaouet-Kattan, Raja. 2006. "Implementation of Free Basic Education Policy." *Education Working Paper 7* (December), World Bank, Washington, DC.

Benveniste, Luis, Jeffrey Marshall, and M. Caridad Araujo. 2008. "Teaching in Cambodia." Human Development Sector, East Asia and the Pacific Region, World Bank, Washington, DC, and Ministry of Education, Youth and Sport, Phnom Penh, Cambodia.

Benveniste, Luis, Jeffrey Marshall, and Lucrecia Santibañez. 2007. "Teaching in the Lao PDR." Human Development

Sector, East Asia and the Pacific Region, World Bank, Washington, DC, and Ministry of Education, Vientiane, Lao People's Democratic Republic.

Bharadwaj, Prashant, Giacomo De Giorgi, David R. Hansen, and Christopher Neilson. 2015. "The Gender Gap in Mathematics: Evidence from a Middle-Income Country." Staff Report 721 (March 2), Federal Reserve Bank of New York, New York.

Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, Daniela Scur, and John Van Reenen. 2014. "JEEA-FBBVA Lecture 2013: The New Empirical Economics of Management." *Journal of the European Economic Association 12 (4): 835–76.*

Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, and John Van Reenen. 2015. "Does Management Matter in Schools?" *Economic Journal 125 (584): 647–74.*

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, et al. 2017. "What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa." Policy Research Working Paper 7956, World Bank, Washington, DC.

Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. Great Teachers: *How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Develop- ment Forum Series. Washington, DC: World Bank.

Chaudhury, Nazmul, Jeffrey Hammer, Michael R. Kremer, Karthik Muralidharan, and F. Halsey Rogers. 2006. "Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries." *Journal of Economic Perspectives 20 (1): 91–116*.

Cornwell, Christopher, David B. Mustard, and Jessica Van Parys. 2013. "Noncognitive Skills and the Gender Dispar- ities in Test Scores and Teacher Assessments: Evidence from Primary School." *Journal of Human Resources 48 (1): 236–64*.

Crouch, Luis, and Amber K. Gove. 2011. "Leaps or One Step at a Time: Skirting or Helping Engage the Debate? The Case of Reading." In *Policy Debates in Comparative, International, and Development Education, edited by John N. Hawkins and W. James Jacob, 155–74*. New York: Springer.

Dang, Hai-Anh H., and Paul W. Glewwe. 2017. "Well Begun, but Aiming Higher: A Review of Vietnam's Education Trends in the Past 20 Years and Emerging Challenges." *Policy Research Working Paper 8112*, World Bank, Wash- ington, DC.

Das, Jishnu, Priyanka Pandey, and Tristan Zajonc. 2006. "Learning Levels and Gaps in Pakistan." *Policy Research Working Paper 4067*, World Bank, Washington, DC.

Desjardins, Richard, and Kjell Rubenson. 2011. "An Analysis of Skill Mismatch Using Direct Measures of Skills." OECD Education Working Paper 63, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Dickerson, Andy, Steven McIntosh, and Christine Valente. 2015. "Do the Maths: An Analysis of the Gender Gap in *Mathematics in Africa." Economics of Education Review 46: 1–22*.

di Gropello, Emanuela. 2011. *Skills for the Labor Market in Indonesia: Trends in Demand, Gaps, and Supply*. With Aurelien Kruse and Prateek Tandon. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

EQUIP2 (Educational Quality Improvement Program 2). 2010. "Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal." Working Paper, Educational Policy, Systems Development, and Management, U.S. Agency for International Develop- ment, Washington, DC.

ETS (Educational Testing Service). 2014. "A Guide to Under- standing the Literacy Assessment of the STEP Skills Measurement Surveys." ETS, Princeton, NJ.

Fernald, Anne, Virginia A. Marchman, and Adriana Weis- leder. 2013. "SES Differences in Language Processing Skill and Vocabulary Are Evident at 18 Months." *Developmental Science 16 (2): 234–48*.

Fernald, Lia C. H., Patricia Kariger, Melissa Hidrobo, and Paul Gertler. 2012. "Socioeconomic Gradients in Child Devel- opment in Very Young Children: Evidence from India, Indonesia, Peru, and Senegal." *Proceedings of the National Academy of Sciences* 109 (Supplement 2): 17273–80.

Filmer, Deon, Amer Hasan, and Lant Pritchett. 2006. "A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education." Working Paper 97 (August), Center for Global Development, Washington, DC.

Filmer, Deon, and Lant Pritchett. 1999. "The Effect of House- hold Wealth on Educational Attainment: Evidence from 35 Countries." *Population and Development Review 25* (1): 85–120.

Fouarge, Didier, Trudie Schils, and Andries de Grip. 2013. "Why Do Low-Educated Workers Invest Less in Further Training?" *Applied Economics* 45 (18): 2587–601.

Fryer, Roland G., Jr. 2017. "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment." *NBER Working Paper* 23437, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Fryer, Roland G., Jr., and Steven D. Levitt. 2010. "An Empirical Analysis of the Gender Gap in Mathematics." *American Economic Journal: Applied Economics 2 (2): 210–40.*

Galasso, Emanuela, Ann Weber, and Lia C. H. Fernald. 2017. "Dynamics of Child Development: Analysis of a Longitu- dinal Cohort in a Very Low Income Country." Policy Research Working Paper 7973, World Bank, Washington, DC.

Glewwe, Paul W., Michael R. Kremer, and Sylvie Moulin. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya." *American Economic Journal: Applied Economics 1 (1): 112–35.*

Glick, Peter, and David E. Sahn. 2010. "Early Academic Performance, Grade Repetition, and School Attainment in Senegal: A Panel Data Analysis." *World Bank Economic Review 24 (1): 93–120.*

Gove, Amber, and Peter Cvelich. 2011. "Early Reading, Igniting Education for All: A Report by the Early Grade

Learning Community of Practice." Rev. ed. Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC.

Hanushek, Eric A. 1979. "Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions." *Journal of Human Resources 14 (3): 351–88.*

————. 1992. "The Trade-Off between Child Quantity and Quality." *Journal of Political Economy 100 (1): 84–117.*

Heckman, James J. 2000. "Policies to Foster Human Capital." *Research in Economics 54 (1): 3–56.*

Hungi, Njora. 2010. "What Are the Levels and Trends in Grade Repetition?" SACMEQ Policy Issues 5 (September), Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, Paris.

Hungi, Njora, Demus Makuwa, Kenneth Ross, Mioko Saito, Stephanie Dolata, Frank van Cappelle, Laura Paviot, et al. 2010. "SACMEQ III Project Results: Pupil Achievement Levels in Reading and Mathematics." Working Document Number 1, Southern and Eastern Africa Consor- tium for Monitoring Educational Quality, Paris.

Kaffenberger, Michelle, and Lant Pritchett. 2017. "More School or More Learning? Evidence from Learning Pro- files from the Financial Inclusion Insights Data." Background paper, World Bank, Washington, DC.

King, Elizabeth M., Berk Özler, and Laura B. Rawlings. 1999. "Nicaragua's School Autonomy Reform: Fact or Fiction?" Working Paper 19, Impact Evaluation of Education Reforms, World Bank, Washington, DC.

Larson, Bradley, and Alexandria Valerio. 2017. "Estimating the Stock of Skills around the World: A Technical Note." World Bank, Washington, DC.

Lee, Ju-Ho, and Song-Chang Hong. 2016. "Accumulating Human Capital for Sustainable Development in Korea." Paper presented at the Korea Development Institute's International Conference on More and Better Investment in Global Education, Seoul, June 14.

Lemos, Renata, and Daniela Scur. 2016. "Developing Management: An Expanded Evaluation Tool for Developing Countries." RISE Working Paper 16/007, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, U.K.

Lipina, Sebastián J., María I. Martelli, Beatriz Vuelta, and Jorge A. Colombo. 2005. "Performance on the A-Not-B Task of Argentinean Infants from Unsatisfied and Satisfied Basic Needs Homes." *Interamerican Journal of Psychology 39 (1): 46–60.*

Lupien, Sonia J., Suzanne King, Michael J. Meaney, and Bruce S. McEwen. 2000. "Child's Stress Hormone Levels Correlate with Mother's Socioeconomic Status and Depressive State." *Biological Psychiatry 48 (10): 976–80.*

McCoy, Dana Charles, Evan D. Peet, Majid Ezzati, Goodarz Danaei, Maureen M. Black, Christopher R. Sudfeld, Wafaie Fawzi, et al. 2016. "Early Childhood Developmental Status in Low- and Middle-Income Countries: National, Regional, and Global Prevalence Estimates Using Pre- dictive Modeling." *PLOS Medicine* 13 (6): e1002034.

Millot, Benoît, and Julia Lane. 2002. "The Efficient Use of Time in Education." *Education Economics 1*0 (2): 209–28.

MoEST (Malawi, Ministry of Education, Science, and Technology). 2008. *"Education Management Information System." Report*, MoEST, Lilongwe, Malawi.

———. 2015. "Education Management Information System." Report, MoEST, Lilongwe, Malawi.

Mulkeen, Aidan G. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management*. Development Practice in Education Series. Washington, DC: World Bank.

Mullis, Ina V. S., Michael O. Martin, and Tom Loveless. 2016. "20 Years of TIMSS: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction." International Association for the Evaluation of Educational Achievement, TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA.

Muralidharan, Karthik, Jishnu Das, Alaka Holla, and Aakash Mohpal. 2017. "The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India." *Journal of Public Economics 145: 116–35.*

Muralidharan, Karthik, and Yendrick Zieleniak. 2013. "Measuring Learning Trajectories in Developing Countries with Longitudinal Data and Item Response Theory." *Paper presented at the Young Lives Conferenc*e, Oxford University, Oxford, U.K., July 8–9.

Najjumba, Innocent Mulindwa, James Habyarimana, and Charles Lwanga Bunjo. 2013. School-Based Management: Policy and Functionality. Vol. 3 of Improving Learning in Uganda. World Bank Study Series. Washington, DC: World Bank.

Noble, Kimberly G., M. Frank Norman, and Martha J. Farah. 2005. "Neurocognitive Correlates of Socioeconomic Status in Kindergarten Children." *Developmental Science 8 (1): 74–87.*

O'Connell, Philip J., and Jean-Marie Jungblut. 2008. "What Do We Know about Training at Work?" In *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, edited by Karl Ulrich Mayer and Heike Solga, 109–25. New York: Cambridge University Press.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2010. *PISA 2009 Results, What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics, and Science.* Vol. 1. Paris: OECD.

———. 2015. The ABC of *Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. Paris: OECD.

———. 2016a. PISA 2015 *Results: Excellence and Equity in Education.* Vol. 1. Paris: OECD.

———. 2016b. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies Series. Paris: OECD.

———. 2016c. *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion.* 2d ed. OECD Skills Studies Series. Paris: OECD.

Orazem, Peter F., Paul W. Glewwe, and Harry Anthony Patrinos. 2007. "The Benefits and Costs of Alternative Strategies to Improve Educational Outcomes." Department of Economics Working Paper 07028 (November), Iowa State University, Ames.

PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen). 2015. PASEC 2014: *Education System Performance in Francophone Africa, Competencies and Learning Factors in Primary Education*. Dakar, Senegal: PASEC.

Pritchett, Lant. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning.* Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.

Pritchett, Lant, and Amanda Beatty. 2012. "The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries." CGD Working Paper 293, Center for Global Development, Washington, DC.

Pritchett, Lant, and Justin Sandefur. 2017. "Girls' Schooling and Women's Literacy: Schooling Targets Alone Won't Reach Learning Goals." CGD Policy Paper 104, Center for Global Development, Washington, DC.

Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd, and Kenneth J. Rowe. 2008. "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly 44 (5): 635–74.*

Rockoff, Jonah E. 2004. "The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data." *American Economic Review 94 (2): 247–52.*

RTI International. 2015. Status of Early Grade Reading in SubSaharan Africa. Washington, DC: U.S. Agency for International Development.

Rubio-Codina, Marta, Orazio Attanasio, Costas Meghir, Natalia Varela, and Sally Grantham-McGregor. 2015. "The Socioeconomic Gradient of Child Development: Cross-Sectional Evidence from Children 6–42 Months in Bogota." *Journal of Human Resources 50 (2): 464–83.*

Sabarwal, Shwetlena, and Malek Abu-Jawdeh. 2017. "Understanding Teacher Effort: Insights from Cross-Country Data on Teacher Perceptions." Background paper, World Bank, Washington, DC.

SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality). Various years. Univer- sity of Botswana, Gaborone. http://www.sacmeq.org/.

Singh, Abhijeet. 2016. "Starting Together, Growing Apart: Gender Gaps in Learning from Preschool to Adulthood in Four Developing Countries." Paper presented at the Association for Public Policy Analysis and Management's International Conference, "Inequalities: Addressing the Growing Challenge for Policymakers Worldwide," London School of Economics, London, June 13–14.

Sinha, Shabnam, Rukmini Banerji, and Wilima Wadhwa. 2016. *Teacher Performance in Bihar, India: Implications for Education*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Smith, David. 2014. "Nigerian Schoolchildren Defiant in City That Defied Boko Haram." Guardian (May 17). https:// www.theguardian.com/world/2014/may/18/nigeria-kano-schoolchildren-boko-haram.

Spaull, Nicholas, and Janeli Kotze. 2015. "Starting Behind and Staying Behind in South Africa: The Case of Insurmountable Learning Deficits in Mathematics." International Journal of Educational Development 41: 13–24.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2006. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UIS.

————. 2017. Education (database). Montreal. http://data.uis.unesco.org/.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cul- tural Organization). 2013. Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE). UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Carib- bean, Santiago, Chile. http://www.unesco.org/new/en
/santiago/education/education-assessment-llece/third-regional-comparative-and-explanatory-study-terce/.

————. 2014. EFA Global Monitoring Report 2013/4, *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.

————. 2015. *Informe de resultados, TERCE: Logros de aprendizaje*. Paris: UNESCO. Santiago, Chile: UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean; Paris: UNESCO.

————. 2016. "Gender Inequality in Learning Achievement in Primary Education: What Can TERCE Tell Us?" Third Regional Comparative and Explanatory Study, UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile; UNESCO, Paris.

Uwezo. 2014. "Are Our Children Learning? Literacy and Numeracy in Kenya 2014." Twaweza East Africa, Nairobi.

————. 2015. "Are Our Children Learning? Five Stories on the State of Education in Uganda in 2015 and Beyond." Twaweza East Africa, Kampala, Uganda.

van Fleet, Justin W. 2012. "Africa's Education Crisis: In School but Not Learning." *Up Front (blog)*, September 17. https:// www.brookings.edu/blog/up-front/2012/09/17/africas-education-crisis-in-school-but-not-learning/.

Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Julie Meeks Gardner, Betsy Lozoff, Gail A. Wasserman, Ernesto Pollitt, Julie A. Carter, et al. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries." Lancet 369 (9556): 145–57.

Windisch, Hendrickje Catriona. 2015. "Adults with Low Literacy and Numeracy Skills: A Literature Review on Policy Intervention." OECD Education Working Paper 123, Organisation for Economic Co-operation and Devel- opment, Paris.

World Bank. 2016a. "*Africa Education Service Delivery in Madagascar: Results of 2016 Service Delivery Indicator Survey*." Washington, DC: World Bank.

———. 2016b. "*Education Sector Public Expenditure Tracking and Service Delivery Survey in Zambia*." Washington, DC: World Bank.

———. 2016c. World Development Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators.

В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ 2

Бедность препятствует биологическому развитию и мешает обучению

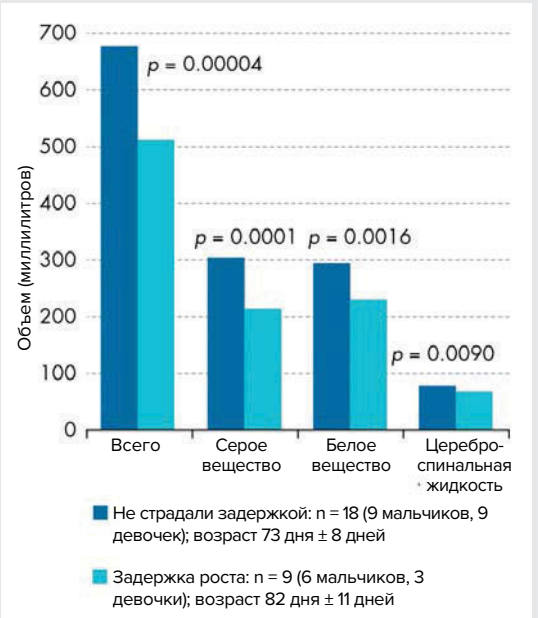
Жизненные достижения существенно зависят от развития ребенка в ранние годы. Биологические системы развиваются последовательно и кумулятивно, поэтому то, что происходит на ранней стадии жизни, закладывает основу для будущего развития. В период с момента беременности до 6-летнего возраста мозг развивается быстрее, чем в любое другое время жизни. В этот же период мозг, наряду с его вспомогательными системами, является наиболее податливым. Пластичность – это палка о двух концах: высокая восприимчивость к раннему влиянию окружающих условий служит как «окном возможностей», так и источником уязвимости, поскольку жизненный опыт может влиять на то, как происходит развитие.[1] Окружающая обстановка, в которой растут дети, является ключевым фактором, определяющим их траектории развития и жизненные достижения на более поздних этапах.

Дети, растущие в условиях нищеты, обычно подвергаются воздействию многих факторов риска. В бедных домохозяйствах низкий уровень образования родителей усугубляет материальные лишения, оказывая негативное воздействие на решения родителей об инвестициях в развитие детей, как с точки зрения использования финансовых ресурсов, так и времени родителей. Кроме того, ментальная загруженность родителей вследствие повседневных проблем, а также психологический стресс, спровоцированный нищетой (в том числе многочасовая работа, зачастую в тяжелых условиях, для того, чтобы свести концы с концами), еще больше негативно сказываются на времени, энергии и заботе, которые родители могут дать своим детям.[2] Это часто приводит к негативным физическим воздействиям на ребенка, начиная с утробы матери, таким как недостаточное питание или острые лишения. Это также приводит к негативным социальным последствиям, таким как недостаточная стимуляция (ребенка не берут на руки, на него не реагируют, с ним не разговаривают или не играют), отсутствие внимания, жестокое обращение, подверженность насилию, перемещению или материнской депрессии.

Тяжелые неблагоприятные обстоятельства в ранние годы развития ребенка сказываются на детях на физическом уровне. Перед лицом лишений, болезней или вредных условий, развивающиеся системы направляют ресурсы на выживание, а не рост – физический или умственный. Например, каждый четвертый ребенок во всем мире подвержен замедленному росту из-за хронического недоедания.[3] Замедление роста ребенка с момента беременности до 2-летнего возраста приводит к позднему поступлению в школу, более низким уровням когнитивных способностей, недостаточному развитию исполнительной функции и успеваемости в школе.[4] Упущенное можно частично наверстать после того, как ребенку исполнится 2 года, но ранее истощенные тела остаются очень чувствительными к болезням и инфекции.

Рисунок S2.1 Тяжелая депривация влияет на структуру и функции мозга с ранних лет жизни

Содержание белого и серого вещества у младенцев, по статусу задержки роста



Источник, авторский коллектив ДМР-20118, используя данные Nelson and others (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018- Fig S2-1.

Примечание: Данные получены по 2-3 месячным младенцам в Дакке, Бангладеш, с использованием магнитно-резонансной томографии (МРТ). На рисунке отображены две группы младенцев: 18 не страдающих задержкой роста (не недоедающих) и 9 с задержкой роста (недоедающих). Диаграмма демонстрирует (слева направо) общий объем головного мозга; объем серого вещества, где выполняется большинство нейронных вычислений; объем белого вещества, которое передает электрические сигналы между серым веществом и влияет на функции мозга и обучение (то есть информационные каналы мозга); и спинномозговой жидкости, которая защищает мозг и спинной мозг от травм и инфекции и обычно влияет на многие аспекты здоровья мозга.

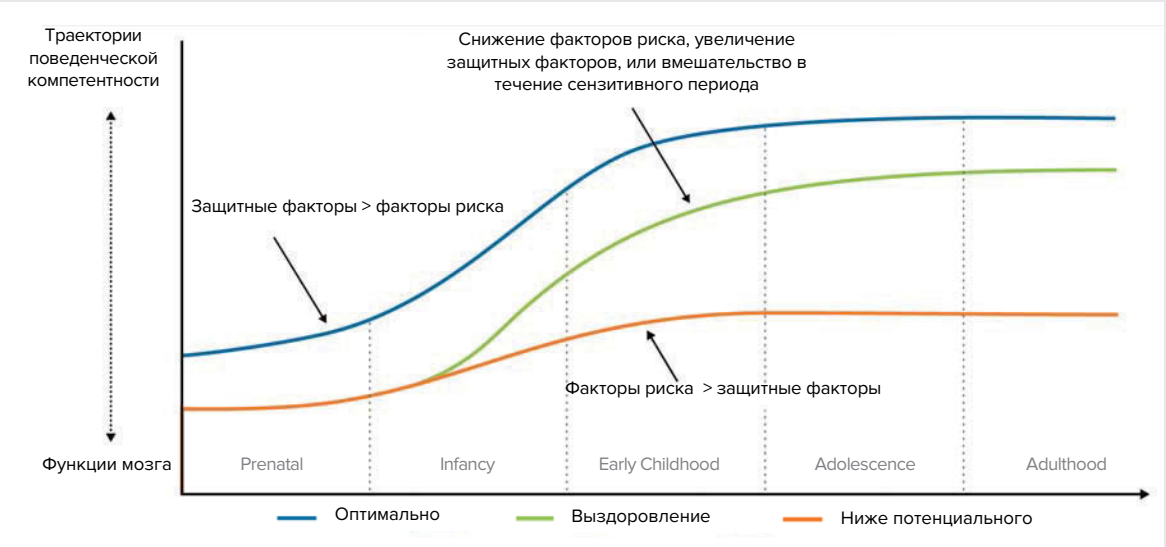
Дети, рожденные с низким весом (что свидетельствует о недостаточном питании плода), подвергаются более высокому риску хронических заболеваний во взрослом возрасте, таких как гипертония, диабет, ожирение и болезнь коронарных артерий («метаболический синдром»). Однако неизвестно, в какой степени можно обратить вспять ранние когнитивные нарушения.

Воздействие множества факторов риска без компенсирующей поддержки доступных, хорошо информированных, отзывчивых воспитателей может вызвать «токсический стресс».[5] Стресс вызывает ответную реакцию «бей или беги», интенсивную физиологическую реакцию, которая приводит организм в состояние повышенной бдительности для борьбы с потенциальными угрозами. Непрерывная активизация реакции «бей или беги» в раннем возрасте ставит под угрозу развивающиеся системы, поскольку мозг фокусируется на устранении предполагаемой опасности в ущерб дальнейшему развитию биологических систем, не имеющих существенного значения для выживания.

Токсический стресс, испытываемый в первые годы развития, может на всю жизнь подорвать здоровье, способности к обучению и поведение. Гормоны, связанные с реакцией «бей или беги», такие как кортизол, могут препятствовать физическому росту, а также ослаблять иммунную систему и механизмы регуляции обмена веществ, которые постоянно повышают восприимчивость человека к болезням.[6] Более того, токсический стресс, испытываемый в ранние годы, может нарушить развитие нейронных связей в некоторых частях мозга, которые имеют решающее значение для обучения, например, связанных с социально-эмоциональными результатами и исполнительными функциями, являющимися биологическими основами обучения.[7]

Тяжелая депривация, а также связанный с ней стресс, могут помешать здоровому развитию мозга.[8] Нейровизуализационные данные исследований, поводившихся в Бангладеш, Гамбии, Румынии, Соединенном Королевстве и Соединенных Штатах, выявили различия в развитии мозга (как структурные, так и функциональные), связанные с социально-экономическим статусом. С одной стороны, исследования подтверждают снижение коннективности головного мозга, а также уменьшение объемов областей мозга, связанных с языком, памятью, исполнительной функцией и навыками принятия решений (рисунок S2.1),[9] а также, с другой стороны, высокую активность отделов мозга, связанных с эмоциональной реактивностью.[10] Такие модели коннективности и связанные с ними негативные биологические адаптации очень трудно исправить.

Рисунок S2.2 Риск и защитные факторы влияют на траектории развития



Источник: Walker and others (2011).

Эти укоренившиеся биологические реакции приводят к ухудшению траекторий развития и нарушению обучения, нанося вред основополагающим навыкам с самых ранних этапов жизни. Поскольку результаты раннего детского развития являются взаимозависимыми (см. раздел «В центре внимания 1»), слабое развитие в любом из направлений может повлиять на другие. Дети с истощенными телами и мозгом, пытающиеся компенсировать разрывы в уровне развития, приступая к формальному школьному обучению, сталкиваются с огромными трудностями вследствие последовательного характера развития в сочетании с резким снижением пластичности мозга по достижении 6-летнего возраста. Инвестиции в раннее детское развитие позволяют обеспечить нормальное, своевременное развитие биологических систем, формируя долгосрочную способность детей к обучению (рисунок S2.2).

Хорошо продуманные мероприятия в области развития детей раннего возраста, которые увеличивают доступ бедных детей к защитным факторам (таким как питание, стимуляция, уход, защита от стресса), могут обеспечить нормальное и своевременное биологическое развитие этих детей, тем самым укрепляя их долгосрочную способность учиться (см. главу 5).

Примечания

1. Knudsen (2004).
2. Mullainathan and Shafir (2013).
3. UNICEF, WHO, and World Bank (2016). Задержка роста определяется как z-показатель роста для соответствующего возраста составляющий менее двух стандартных отклонений ниже медианы здоровой эталонной группы населения.
4. Black and others (2013); Christian and others (2014).
5. Center on the Developing Child (2016).
6. McEwen (2007).
7. Evans and Kim (2013); McCoy and Raver (2014).
8. Center on the Developing Child (2016).
9. Bright Project (http:/www.globalfnirs.org/the-bright project); Nelson and others (2017); Noble and others (2015); Vanderwert and others (2010).
10. Pavlakis and others (2015).

Библиография

Black, Robert E., Cesar G. Victora, Susan P. Walker, Zulfiqar A. Bhutta, Parul Christian, Mercedes de Onis, Majid Ezzati, et al. 2013. "Maternal and Child Undernutrition and Overweight in Low-Income and Middle-Income Countries." *Lancet* 382 (9890): 427–51.

Center on the Developing Child. 2016. "From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families." Center on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, MA.

Christian, Parul, Laura E. Murray-Kolb, James M. Tielsch, Joanne Katz, Steven C. LeClerq, and Subarna K. Khatry. 2014. "Associations between Preterm Birth, Small-for-Gestational Age, and Neonatal Morbidity and Cognitive Function among School-Age Children in Nepal." BMC Pediatrics 14 (1): 1–15.

Evans, Gary W., and Pilyoung Kim. 2013. "Childhood Poverty, Chronic Stress, Self-Regulation, and Coping." *Child Development Perspectives 7 (1): 43–48.*

Knudsen, Eric I. 2004. "Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior." *Journal of Cognitive Neuro- science 16 (8): 1412–25.*

McCoy, Dana Charles, and C. Cybele Raver. 2014. "Household Instability and Self-Regulation among Poor Children." *Journal of Children and Poverty 20 (2): 131–52.*

McEwen, Bruce S. 2007. "Physiology and Neurobiology of Stress and Adaptation: Central Role of the Brain." *Physiological Reviews 87 (3): 873–904.*

Mullainathan, Sendhil, and Eldar Shafir. 2013. Scarcity: *Why Having Too Little Means So Much.* New York: Macmillan.

Nelson, Charles A., Nadine Gaab, Yingying Wang, Swapna Kumar, Danielle Sliva, Meaghan Mauer, Alissa Westerlund, et al. 2017. "Atypical Brain Development in Bangla- deshi Infants Exposed to Profound Early Adversity." Paper presented at Society for Research in Child Development Biennial Meeting, Austin, TX, April.

Noble, Kimberly G., Suzanne M. Houston, Natalie H. Brito, Hauke Bartsch, Eric Kan, Joshua M. Kuperman, Natacha Akshoomoff, et al. 2015. "Family Income, Parental Educa- tion, and Brain Structure in Children and Adolescents." Nature Neuroscience 18 (5): 773–78.

Pavlakis, Alexandra E., Kimberly Noble, Steven G. Pavlakis, Noorjahan Ali, and Yitzchak Frank. 2015. "Brain Imaging and Electrophysiology Biomarkers: Is There a Role in Poverty and Education Outcome Research?" *Pediatric Neurology 52 (4): 383–88.*

UNICEF (United Nations Children's Fund), WHO (World Health Organization), and World Bank. 2016. "Levels and Trends in Child Malnutrition: UNICEF/WHO/World Bank Group Joint Child Malnutrition Estimates, Key Findings of the 2016 Edition." UNICEF, New York; WHO, Geneva; World Bank, Washington, DC. http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates2015/en/.

Vanderwert, Ross E., Peter J. Marshall, Charles A. Nelson III, Charles H. Zeanah, and Nathan A. Fox. 2010. "Timing of Intervention Affects Brain Electrical Activity in Children Exposed to Severe Psychosocial Neglect." *PLoS One* 5 (7): e11415.

Walker, Susan P., Susan M. Chang, Marcos Vera-Hernández, and Sally M. Grantham-McGregor. 2011. "Early Childhood Stimulation Benefits Adult Competence and Reduces Violent Behavior." *Pediatrics* 127 (5): 849–57.

4

Чтобы серьезно относиться к обучению, нужно начать с его измерения

«Опубликованные результаты Международного исследования тенденций математического и естественнонаучного образования 2015 года говорят нам о факте снижения качества образования… Мы не можем игнорировать то, что происходит с нашим образованием, и мы не можем допустить последствия, которые могут возникнуть, если его не реформировать».

КОРОЛЕВА ИОРДАНИИ РАНИЯ, ПУБЛИКАЦИЯ В ФЕЙСБУКЕ, ДЕКАБРЬ 2016

Почему продолжается кризис обучения? Как дети могут посещать школу в течение многих лет и оставаться функционально неграмотными? Почему люди, работающие в системе образования, не решают эту проблему? Одна из основных причин заключается в том, что для многих кризис обучения незаметен. Системы образования не имеют систематизированной информации о том, кто обучается, а кто нет. В результате невозможно создать стимулы для принятия мер, не говоря уже о плане действий.

Чтобы справиться с кризисом, необходимо – хотя этого недостаточно - измерять результаты обучения. Однако показатели обученности должны содействовать принятию мер, быть адаптированы к потребностям страны и включать в себя ряд инструментов для удовлетворения потребностей системы, в том числе на уровне школьного класса.

Кризис обучения часто скрыт, но измерение делает его видимым

> *«Почти ни одна из стран с низким уровнем доходов не стандартизировала (не выровняла с течением времени) национальные системы оценки, чтобы отслеживать обучение и обеспечить механизм обратной связи для национальной политики и программ в области образования»*
> (Birdsall, Bruns, and Madan 2016, 2).

Системы образования регулярно предоставляют информацию о показателях охвата образованием, но не о результатах обучения. Поскольку в официальных данных по управлению образованием отсутствуют данные об обучении, данный вопрос отсутству-

ет в повестках дня политиков и чиновников. Об этом свидетельствует то, как часто политики говорят об образовании только с точки зрения ресурсов – количества школ, количества учителей, зарплат учителей, школьных грантов – но гораздо реже с точки зрения фактического обучения. Отсутствие данных об обучении означает, что правительства могут игнорировать или скрывать низкое качество образования, особенно у социально уязвимых групп населения.

Без объективной информации об обучении родители могут не знать о низком качестве образования. Это не позволяет им требовать предоставления более качественных услуг со стороны школ и правительств. В Кении в одном из исследований было установлено, что менее половины детей 4-го класса смогли пройти базовые тесты на определение уровня грамотности или счета, однако более двух третей взрослых были в целом удовлетворены эффективностью деятельности правительства в области образования.[1] Осознание того, что результаты обучения неудовлетворительны, может возникнуть только тогда, когда дети столкнутся с неблагоприятными перспективами на рынке труда, однако будет уже слишком поздно. Если у родителей нет реальной информации о том, насколько много (или мало) их дети получают знаний, как они могут привлекать школы или правительства к ответственности?

Без четкой информации о том, какие знания отсутствуют у учащихся, как могут школы улучшить обучение? Учителям может быть трудно оценить, насколько хорошо учащиеся понимают то, чему их обучают. Это особенно справедливо для стран с низким уровнем доходов, где учителя работают с большими смешанными классами, в которых обучаются учащиеся с совершенно разными способностями. Например, исследование, проведенное в Дели, Индия, показало, что в одном и том же классе могут обучаться дети, чей уровень подготовки отличается на 5-6 классов в эквиваленте.[2] В таких контекстах показатели обученности предоставляют учителям своевременную обратную связь о том, какие учащиеся могут нуждаться в дополнительной поддержке. В более широком плане, эти показатели предоставляют школьному руководству информацию о том, на какие сферы необходимо обратить внимание для улучшения обучения. Если информация предоставляется родителям или учащимся, это может помочь им направить свои усилия на улучшение обучения.

Однако согласованные действия часто срываются из-за опасений относительно потенциальных недостатков показателей обученности. Эти показатели порождают много дискуссий, например, о неоправданно высоком влиянии международных оценок на местную политику, ограниченном использовании национальных мониторингов для улучшения методов обучения или потенциальных манипуляциях в тестированиях с высокими ставками.[3] Однако измерения в образовании не являются условным обозначением международных программ оценки, таких как Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) или подхода к подотчетности с высокими ставками, реализованного в соответствии с программой США «No Child Left Behind» (« Ни одного забытого ребенка»). Напротив, этот термин охватывает целый ряд оценок, включая формирующее оценивание, проводимое на уровне класса (вставка 4.1). Даже в этой форме показатели обученности предоставляют информацию только о некоторых навыках, которые приобретают учащиеся в процессе развития (см. «В центре внимания 3» о многомерности навыков). Таким образом, показатели являются дополнением, а не заменой тщательного, контекстуального анализа, направленного на совершенствование обучения.[4]

Показатели, использующиеся для обучения, направляют действия

Тестирование в Рио-де-Жанейро, Бразилия, проходит на двух уровнях. Во-первых, каждые два года все учащиеся 5 и 9 классов сдают национальный тест (Прова-Бразил), предназначенный для оценки качества государственного образования. Во-вторых, учащиеся проходят проверку знаний в конце каждого двухмесячного блока учебной программы. Эти тесты, проводимые

муниципальными отделами образования, направлены на обеспечение быстрой обратной связи для учителей и директоров школ, что позволяет школам и школьной системе в целом оказывать больше поддержки отстающим учащимся
(Elwick and McAleavy 2015).

Определение пробелов в обучении на уровне класса является первым шагом на пути решения проблемы. В средах с низким уровнем обучения часто наблюдается несоответствие между уровнем знаний учащихся и уровнем, на котором проводится обучение.[5] Это может происходить потому, что учителя не владеют информацией об уровнях знаний учащихся. Формирование культуры оценки учащихся на уровне класса может решить эту проблему. В Сингапуре в начале 1-го класса учащиеся проходят скрининговые тесты, что помогает учителям идентифицировать тех, кому требуется дополнительное обучение, чтобы научиться читать.[6]

Показатели уровня подготовки учащихся помогают определить, где именно поддержка необходима в большей степени. С их помощью школьные округа и школы могут более эффективно распределять ресурсы для улучшения предоставления услуг. В Бразилии национальный мониторинг качества образования широко применяется штатами и муниципалитетами для повышения эффективности работы школ.[7] Показатели обученности также служили ориентиром для широкомасштабных реформ «больших обещаний» в сфере образования. В Чили национальная реформа учебных планов руководствовалась концепцией PISA по чтению.[8] Аналогичным образом, выводы I Консорциума стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования (SACMEQ) 1995-1999 годов послужили основанием для пересмотра генерального плана развития системы образования Маврикия.[9] В некоторых случаях показатели обученности сыграли важную роль в формировании данных для проведения реформы образования. В Германии более низкие чем ожидалось результаты, продемонстрированные учащимися в рамках исследования PISA 2000, особенно учащимися из малоимущих слоев населения, привели к оказанию

Вставка 4.1 Качественные измерения обучения проливают свет на все элементы системы образования

Использование формирующего оценивания на уроках облегчает процесс обучения, обеспечивая обратную связь в режиме реального времени для поддержки преподавания и обучения. Эта обратная связь позволяет учителям выявлять отстающих учащихся, тем самым позволяя корректировать методы преподавания с целью удовлетворения потребностей в обучении разных учащихся. Оценки достижений учащихся на уровне класса также дают ценную обратную связь для учащихся и родителей.

Национальные мониторинги качества школьного образования предоставляют информацию о всей системе образования, выделяя достижения наряду с проблемами, такими как неравенство. Они полезны для управления образованием, а также политики и реформ в области образования.

Национальные экзамены подтверждают образовательные результаты учащихся, при этом обеспечивая прозрачный механизм отбора учащихся для продолжения обучения на более высоком уровне в рамках системы образования или для трудоустройства на более престижные вакансии на рынке труда. Из-за важной роли, которую играют эти экзамены в определении успешности на рынке труда, они имеют большое значение для учащихся. Они существенно влияют на то, чему и как учат в школе, и имеют решающее значение для управления потоками учащихся в системе.

Международные программы оценки сопоставляют успеваемость учащихся, оценивая системы образования по странам и во времени на основании репрезентативных выборок детей. Также наблюдается устойчивый рост использования оценок, проводимых гражданами. Они могут иметь важное значение для повышения осведомленности общественности, выявления возможностей, пропаганды изменений и предоставления информации для исследований

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

дополнительной поддержки находящимся в неблагоприятном положении учащимся, особенно из числа иммигрантов.[10]

Для того, чтобы показатели обученности эффективно направляли действия, их необходимо использовать как целый комплекс инструментов для удовлетворения различных потребностей, начиная от методов проведения занятий до управления системой. Измерение обучения происходит в разных формах, при этом различные способы оценки используются в различных целях различными участниками системы. Они варьируются от простых устных вопросов, формулируемых учителем, до национальных систем мониторинга качества образования, которые помогают политикам определять приоритетность действий (вставка 4.1). В хорошо функционирующих системах эти инструменты дополняют друг друга, образуя единое целое.[11]

Политики должны полагаться на широкий спектр информации, а не на какую-либо одну оценку. Когда одна форма оценки становится единственной базой для больших политических решений, соответствующие ставки могут стать опасно высокими. Ярким примером является программа США «No Child Left Behind» («Ни одного забытого ребенка»), принятая в 2001 году. Эта программа имела серьезные отрицательные последствия для школ, которые показывали низкие результаты на ежегодных стандартизированных тестах, проводившихся во всех штатах. Хотя программа привела к положительным изменениям в некоторых школах, демонстрировавших плохие результаты, она также породила различные нежелательные ответные меры стратегического характера со стороны учителей и руководителей школ.[12] Они включали перегруппировку учащихся и отнесение части из них к категории нуждающихся в специальном образовании, освобождение определенных учащихся от тестирования, перераспределение ресурсов для учащихся с пограничными результатами успеваемости и отстранение от учебы слабоуспевающих учащихся в преддверии тестирования.[13] Даже в случае с PISA, некоторые исследования предположили, что результаты, продемонстрированные в некоторых странах – Аргентине, Малайзии, Вьетнаме, Шанхе (Китай) – могут быть частично связаны с (возможно, непреднамеренными) «отобранными выборками», которые могли исключать некоторые школы или учащихся, показавших неудовлетворительные результаты.[14]

Системы образования также обычно не в полной мере используют информацию, полученную с помощью оценок качества обучения; в результате, проводится много измерений, а мер принимается немного.[15] Часто результаты просто не доводятся своевременно до соответствующих целевых групп.[16] Также могут возникнуть проблемы с доверием. Если учителя или школы не чувствуют себя услышанными или их мнение не принимается во внимание в процессе проведения национальнойго мониторинга качества образования, они, вероятно, не примут полученные выводы. Например, вероятнее всего учителя будут выступать против количественных показателей оценки, когда система показателей не учитывает особенности контекста.[17] Это особенно относится к оценкам качества обучения, распространяемым в виде рейтингов, которые могут быть исключены из контекста. В некоторых системах образования эти трения усиливаются из-за использования технологий, что вызывает вопросы о конфиденциальности и прозрачности. Подходы, использующие технологии, также связаны с ограниченным социальным взаимодействием, которое связано с меньшим воздействием (эффектом).[18]

Для того, чтобы программы оценки направляли действия, они должны иметь практическое значение. Они также должны быть доступны заинтересованным сторонам. На этапе разработки заинтересованные стороны должны спросить себя, как будут использоваться полученные данные по обучению. В Чили все учащиеся 4 и 8 классов ежегодно проходят тестирование в рамках национальной Системы оценки качества образования (SIMCE). После того, как тест идентифицирует 900 школ, попадающих в 10 процентов школ, продемонстрировавших самые низкие результаты тестов в своей провинции, эти школы получают специальные ресурсы. Следовательно, в таком случае, полученные данные четко связаны с действием. Многие системы оценки измеря-

ют результаты слишком редко или слишком широко для их практического использования. Самые последние общедоступные данные SACMEQ относятся к 2007 году. Другим препятствием является разница во времени между тем, когда собираются данные и когда они становятся доступными, а также то, каким образом распространяются данные. Многие министерства выпускают только печатные копии сводных отчетов, что затрудняет их использование.

Показатели результатов обучения, побуждают к действиям

«Шок: 60 [процентов] учащихся Танзании не сдало национальный экзамен» (East African, 2013)

В Соединенных Штатах с 2001 года информация о результатах, продемонстрированных различными школами по стандартизированным тестам, привела к заметному увеличению явки на выборы в школьные советы»
(Holbein 2016)

Показатели результатов обучения побуждают к действиям тремя способами:[19]

- *Участие*. Результаты обучения зачастую намного хуже, чем полагают заинтересованные стороны. В Уганде почти три четверти родителей заявили, что удовлетворены качеством образования, в то время как только четверть учащихся 4-го класса смогла пройти математический тест, разработанный на основе вопросов для 2-го класса.[20] Документируя недостатки в предоставлении услуг, показатели обученности могут побуждать родителей вынуждать школы нести ответственность за качество обучения. В таких контекстах показатели обученности могут исправить проблему нехватки информации, которая особенно остро стоит для бедных. Эта коррекция может, в свою очередь, изменить баланс отношений между пользователями и поставщиками услуг. Данный канал связи работает посредством использования прямого или короткого пути подотчетности, направленного от родителей непосредственно к школам.
- *Выбор*. Предоставление родителям убедительных фактических данных о результатах обучения, демонстрируемых в других школах, может побудить школы улучшить обучение, усиливая конкурентное давление. Когда родители обладают объективной информацией о результатах обучения во всех школах, они могут «наказать» плохие школы, «голосуя ногами». Такие результаты беспокоят государственные школы, потому что их ресурсы часто зависят от числа учащихся.[21] Однако этот способ может также несоразмерно наказать школы, в которых обучаются бедные дети.
- *Голос*. Показатели обученности могут способствовать лоббированию реформ, предоставляя информацию о том, что необходимо исправить. Отсутствие надежных показателей, напротив, снижает ответственность за результаты.[22] Данный канал связи использует длинный путь подотчетности, в рамках которого показатели обученности могут помочь гражданам использовать политический процесс для привлечения политиков к ответственности за обучение.

Тем не менее, связи между измерениями и действиями не являются ни автоматическими, ни простыми. Оценка, проводимая гражданами Индии, отражаемая в Ежегодном докладе о положении в сфере образования (ASER), документировала показатели низкого уровня грамотности, с момента ее введения в 2004 году. Однако до сих пор еще не заметны четкие или устойчивые улучшения в целом по стране.[23] В то же время, некоторые индийские штаты продемонстрировали значительные улучшения по чтению среди учащихся 3-го класса в период между ASER 2010 и 2016.[24] Это показывает, что важна не только информация, но и действия. Чтобы улучшалось качество обучения, необходимо не только иметь в наличии программы оценки обучения сами по себе, но кто-то еще должен предпринимать конкретные

действия по их результатам. Фактически, изучение влияния программ оценки, проведенных гражданами в Кении, показывает, что для того, чтобы полученная информация об обучении стимулировала действия, те, кто получает эту информацию, должны ее понимать, видеть в ней практическую составляющую, интересоваться этой темой и считать, что их действия приведут к улучшению результатов.[25]

Политическое давление может ограничивать степень, в которой показатели достижений в сфере обучения стимулируют положительные меры. Если качество образования низкое, у политиков есть повод скрывать или вуалировать результаты обучения.[26] Они также могут попытаться избежать обвинений за плохие результаты, установив низкие стандарты, пытаясь ограничить сопоставимость результатов обучения по годам или ограничив доступ к информации о результатах.[27] Например, Аргентина внесла поправки в свой стандартизированный тест, которые делают невозможным сопоставление результатов во времени, уменьшила частоту проведения тестирований и отложила публикацию результатов на два года, чтобы завуалировать низкие результаты успеваемости учащихся.[28] Учителя тоже могут противостоять проведению оценки уровня обучения учащихся, чтобы свести к минимуму потенциальные обвинения в свой адрес.[29] В Чили педагогические учебные заведения оказали противодействие национальной программе оценки.[30] Программы оценки также носят политический характер, поскольку они могут влиять на распределение ресурсов или престижа в системе образования - как в Соединенных Штатах в рамках политики «No Child Left Behind» («Ни од-ного оставленного ребенка»).[31] Политические процессы могут осложнить реформирование систем оценки учащихся (см. часть IV настоящего Доклада).

Когда измерения достижений в сфере обучения побуждают граждан требовать подотчетности за обучение? Информация часто игнорируется по причине недостаточного внимания, особенно если она сложна или содержит неприятные новости.[32] Поэтому для того, чтобы измерения стимулировали действия, информация должна быть предоставлена в доступной и легко усваиваемой форме. Однако этого может быть недостаточно. Показатели обученности могут стимулировать сообщества к привлечению школ к ответственности за обучение только тогда, когда решаются проблемы, связанные с коллективными действиями.[33] Подход, основанный на участии, при котором школы и сообщества имеют влияние на то, какие «показатели результатов обучения» генерируются на уровне школы, по всей видимости здесь будет более эффективным.[34] Кроме того, для того, чтобы граждане могли действовать руководствуясь информацией, они не должны опасаться наказаний. Наконец, чтобы граждане действовали в поддержку перемен, они должны верить, что их собственные самостоятельные действия могут что-то изменить.[35]

Усилия по сопоставлению результатов стран с помощью международных или региональных программ оценки в некоторых случаях стимулировали действия, поскольку международные сопоставления делают обучение политически значимым. Опубликование рейтингов Международного исследования тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS) или PISA часто вызывает интенсивный интерес со стороны средств массовой информации, и вопрос качества обучения включается в политические и экономические дебаты.[36] Такое увеличение интереса часто порождает импульс для принятия мер правительством – этот эффект известен как «PISA-шок» – тем самым запуская целенаправленные реформы. Около половины стран, участвующих в программе PISA под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), начали реформы из-за полученных результатов.[37] Оценка результатов обучения также стимулирует действия, делая обучение осязаемой целью. В то время как цели Организации Объединенных Наций в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), которые направляли усилия правительств и доноров, были сосредоточены на охвате образованием, настоящие цели в области устойчивого развития (ЦУР) делают больший акцент на обучении.[38] Успех ЦУР

будет зависеть от способности стран превращать риторику в действия, отслеживая достижения в сфере обучения.

Необходимо выбирать показатели обученности исходя из потребностей страны

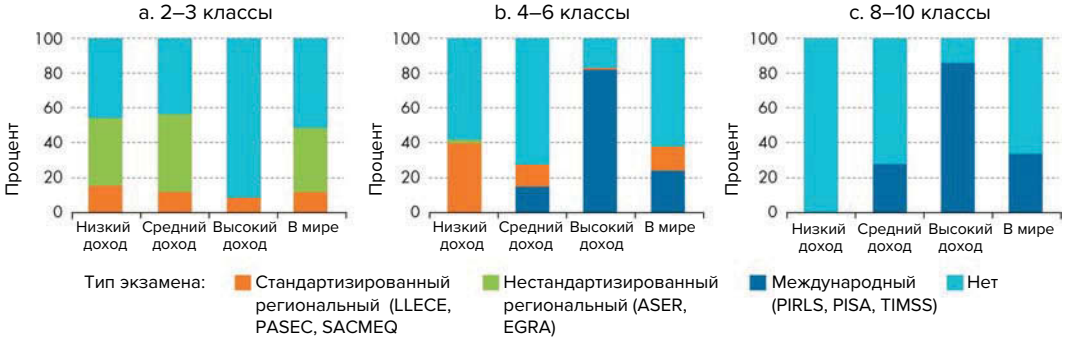
Принимая решение о том, в какие методики измерения достижений в сфере обучения необходимо инвестировать, лица, ответственные за разработку политики, должны учитывать контекст. Если системы оценки находятся на начальной стадии формирования, приоритет должен быть отдан содействию проведения оценки достижений учащихся на уровне класса. После того, как эта сфера будет отрегулирована, страны могут разрабатывать относительно быстрые, выборочные и недорогие национальные программы оценки. Когда разработаны оценки достижений учащихся на уровне класса и национальные оценки, можно извлечь пользу из участия в региональных или глобальных программах оценки, которые позволяют проводить сравнительный анализ результатов. Конечная цель заключается в создании систем оценки, в которых разные составляющие согласованы между собой, но направлены на удовлетворение различных потребностей.

Не каждый учащийся должен быть протестирован в рамках национальных мониторинговых исследований. Программы оценки, основанные на выборках, могут точно измерять результаты работы системы. Для проведения таких оценок по-прежнему требуются компетентные администраторы, но такие оценки намного дешевле, чем оценки всей генеральной совокупности учащихся. Их также можно проводить чаще. Школы, участвующие в этих оценочных процедурах, не обязательно должны быть идентифицированы, достаточно анонимного участия. Это помогает снизить ставки, делая программы оценки менее подверженными воздействию негативной реакции учителей или школ.

Системы оценки должны проверять учащихся в том возрасте, когда еще можно предпринять эффективные меры по исправлению ситуации. Из 121 страны в четырех регионах, треть не имеет каких-либо данных об уровнях знаний детей по чтению и математике по окончании начальной шко-

Рисунок 4.1 В отношении большинства детей, живущих не в странах с высоким доходом, отсутствуют сопоставимые на международном уровне данные по обучению

Процент детей в странах, которые предоставили информацию по результатам тестов по математике и чтению с 2000 года по ASER, EGRA, LLECE, PASEC, PIRLS, PISA, SACMEQ, и TIMSS, по группам доходов



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Sandefur (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_4-1.

Примечание: ASER = Ежегодный доклад о положении в сфере образования; EGRA = Оценка навыков чтения в начальных классах; LLECE = Латиноамериканская лаборатория оценки качества образования; PASEC = Программа анализа систем образования; PIRLS = Международное исследование достижений в чтении; PISA = Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся; SACMEQ = Консорциум стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования; TIMSS = Международное исследование тенденций математического и естественнонаучного образования.

лы.[39] Только половина опрошенных стран готовит данные или участвует в каких-либо региональных или международных тестированиях для оценки уровня грамотности по математике по окончании средней школы. Почти половина оценивает уровень чтения. Это означает, что сопоставимая информация об обучении отсутствует для большинства детей и молодежи, обучающихся вне стран с высоким уровнем доходов (рисунок 4.1).[40]

Ограничат ли показатели обученности представление о целях образования?

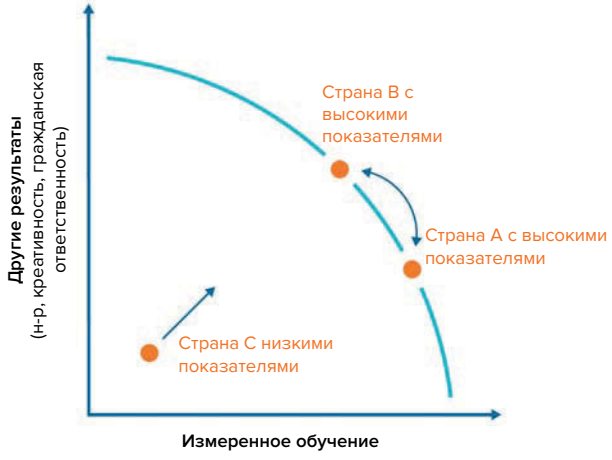
Придание особого значения измерению результатов обучения не означает игнорирование других результатов образования, таких как физическое, моральное, гражданское или творческое развитие. В самом деле, фокусирование внимания на обучении – а также на качестве образования, которое им движет, – с большей вероятностью приведет и к другим желаемым результатам. Условия, которые позволяют детям проводить два или три года в школе, не научившись читать ни слова, или окончить начальную школу, не изучив вычитание двухзначных чисел, не способствуют достижению высших целей образования. Эксперимент в штате Андхра- Прадеш, Индия, который вознаградил учителей за достижения в измерении знаний по математике и языку, привел к улучшению результатов не только по этим предметам, но и по естествознанию и обществоведению, хотя для последних такое улучшение не было запланировано.[41] Исследование, проведенное среди девятиклассников в Соединенных Штатах показало, что поведенческие факторы положительно коррелируют с результатами тестов.[42] Другое исследование, проводившееся в США, обнаружило, что учителя, которые способствуют улучшению результатов тестов, также помогают улучшить широкий спектр результатов, влияющих на взрослую жизнь.[43]

Оценка уровня знаний по ключевым предметам, таким как язык и математика, вероятно, даст хорошее представление о том, обеспечивает ли система образования достижение своих обширных перспектив.

Тем не менее, когнитивные навыки - это не единственные навыки, которые имеют значение. Социально-эмоциональные навыки (иногда называемые некогнитивными навыками), такие как упорство, самоконтроль, самоорганизация, эффективная коммуникация и просоциальное поведение, могут иметь решающее значение не только для достижения экономических результатов, но и для улучшения жизненных перспектив в более широком смысле.[44] Данные стран с высоким уровнем доходов говорят о том, что такие навыки существенно влияют на занятость, опыт работы, выбор профессии и заработную плату.[45] Они также удерживают от рискованных моделей поведения, таких как преступность, насилие или употребление наркотиков.[46] Например, исследование, проводившееся в Соединенном Королевстве показало, что даже без учета влияния когнитивных навыков, социально-эмоциональные навыки важны для прогнозирования того, останутся ли дети в школе, получат ли аттестат, будут ли трудоустроены, начнут ли курить или будут ли вовлечены в преступную деятельность.[47] Быстро растет понимание того, как измерять эти навыки, а также как на них влиять.[48] Подобно когнитивным на-выкам, социально-эмоциональные навыки развиваются в раннем возрасте, но являются пластичными.[49] В сущности, социально-эмоциональные навыки помогают формировать когнитивные навыки и наоборот, в то время как фактический уровень навыков зависит от ранее предпринятых инвестиций (см. раздел «В центре внимания 3»).[50]

Как ни парадоксально, страны с худшими результатами, вероятно, не сталкиваются с такими же острыми дилеммами на переднем рубеже образования, с которыми сталкиваются страны, показавшие высокие результаты. Экономисты используют концепцию предела производственных возможностей, чтобы понять, как производители – или, в данном случае, страны – находят компромиссы между производством разных товаров (рисунок 4.2). Например, в последние годы многие заинтересованные стороны в Корее утверждают, что их высокоэффективная система образования уделяет слишком много внимания результатам тестов (так называемое «измеренное обучение» на ри-

Рисунок 4.2 Страны, демонстрирующие низкие показатели, не сталкиваются с острыми дилеммами между результатами обучения и другими результатами образования



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

сунке 4.2) и недостаточно внимания творческим и некоторым социально-эмоциональным навыкам, таким как командная работа («другие результаты»). Косвенно, данная дискуссия касается того, стоит ли попытаться двигаться вверх и налево по кривой, то есть от точки А к точке Б. Однако в ловушке низкого качества обучения, представленной на рисунке «страной с низкими результатами С», отставание так велико, что эти дебаты, инициированные странами ОЭСР, не актуальны. Страна С имеет возможность одновременно улучшить как результаты обучения, так и другие образовательные результаты.

Шесть советов по эффективному измерению результатов обучения

Совет 1: Измерьте пробелы. Кризис в области обучения будет действительно важен на политическом уровне только тогда, когда уязвимые группы населения, которые в особой степени страдают от пробелов в обучении, будут надлежащим образом охвачены национальными системами оценки. Чтобы это произошло, оценки должны проводиться таким образом, чтобы пролить свет на всех детей. Измерение должно позволять обеспечивать разбивку данных по важным параметрам, таким как социально-экономический статус, пол, место проживания или статус инвалидности. В частности, группы, подверженные риску социального или экономического отчуждения, возможно, должны быть представлены в выборке более широко, чтобы обеспечить надлежащий репрезентативный уровень.51

Совет 2: Отслеживайте прогресс. Использование единообразных методологий, подходов и психометрии на протяжении многих лет имеет исключительно важное значение, чтобы позволить системам образования выявить изменения, происходящие в сфере обучения с течением времени, а также изменения в размерах пробелов в обучении по различным тестам. Кроме того, следует также обеспечить сопоставление результатов обучения по годам для уязвимых групп населения.

Совет 3: Проводите тестирование учащихся тогда, когда еще можно предпринять эффективные меры. Отдача от проведения оценок учащихся будет максимальной, если оценки будут ориентированы на обеспечение получения учащимися базовых навыков – грамотности, счета, критического мышления – на раннем этапе их обучения. Системы образования также должны учитывать вопрос проведения тестирования на дому, что позволит также охватить учащихся, которые в настоящее время не посещают школу, и сделает полученные измерения более полезными для всеобщих целей обучения. Проведение тестирования на дому также позволило бы более глубоко понять, какие факторы влияют на доступ детей к школьному образованию и на результаты обучения. С этой целью, при небольших дополнительных затратах, стандартизированные модули по обучению могут быть включены в обследования, проводимые как на национальном уровне (например, обследования доходов и потребления), так и на международном уровне (например, исследования критериев оценки уровня жизни или обследования в области народонаселения и здравоохранения).

Вставка 4.2 Глобальная система показателей обученности?

Глобальная система показателей обученности может помочь выдвинуть обучение на передний план, сделав его более заметным. Такая система показателей будет использовать международно сопоставимую шкалу для последовательного отслеживания прогресса и выявления пробелов в разных контекстах. Она позволит проводить сравнения между детьми, домашними хозяйствами, школами и разными географическими единицами.

Помимо технических преимуществ, глобальная система показателей будет стимулировать действия и обеспечивать ответственность за обучение. Демонстрируя возможности, она может указывать на то, к чему должны стремиться страны, и побуждать их достигать этих устремлений. Путем сопоставления пробелов в обучении между уязвимыми группами населения, глобальная система показателей может также создать стимул для социальной мобильности внутри стран. Кроме того, сопоставимые данные об обучении могут повысить эффективность глобальных исследований, международных партнерских связей и глобальной помощи для обучения. Такие данные могут также помочь странам развить свой потенциал для анализа результатов, чтобы стимулировать политику.

Безусловно, существуют технические и политические проблемы, которые будут идти рука об руку с принятием глобальной системы показателей. Во-первых, это проблема достижения глобального консенсуса в отношении масштаба системы показателей. Глобальная система показателей потребует принятия решений относительно подхода, целевой выборки и интерпретации, по поводу которых могут возникнуть разногласия. Кроме того, могут возникнуть проблемы с финансированием, возможностями реализации и политической волей. Во многих развивающихся странах отсутствует инфраструктура для сбора, организации, анализа данных, а также механизмы обеспечения обратной связи с преподавателями, родителями или сообществами. Все это необходимые элементы для приведения системы показателей в действие.

Однако большинство из этих проблем преодолимы. Глобальная информационно-пропагандистская деятельность создает полезные технические рекомендации относительно того, как может выглядеть глобальная система показателей. Хотя не существует согласованных стандартов грамотности и согласованных тестов, чтобы обеспечить сопоставимость измерений результатов обучения, проводимых странами друг с другом и за различные периоды времени, несколько глобальных инициатив, таких как Глобальный альянс по мониторингу обучения, Оценка для обучения (A4L) и Международная комиссия по финансированию глобальных образовательных возможностей - создают предпосылки для этого. Другие проблемы могут быть преодолены благодаря четким целям и качественным пороговым требованиям. Глобальная система показателей может преуспеть только в том случае, если она явно сформулирована как дополнение к национальным системам оценки, а не заменяет их. Фактически, информация, предоставленная глобальной системой показателей, может быть использована для укрепления потенциала национальных систем.

Политическую волю, которая необходимая для разработки глобальной системы показателей, будет легче мобилизовать, если в приоритете будут находится потребности развивающихся стран и будут четко обозначены преимущества наличия системы показателей. Оценки показывают, что только 3 процента официальной помощи в целях развития образования тратится на глобальные общественные блага, такие как данные и исследования; в сфере здравоохранения эта доля составляет 20 процентов.[a] Отдача от больших инвестиций в получение данных об образовании может быть огромной, если они помогут сосредоточить внимание на обеспечении получения учащимися базовых навыков в раннем возрасте.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. Schäferhoff and Burnett (2016).

Совет 4: Установите баланс интересов. Ни одна система измерения не должна использоваться неправильно или иметь чрезмерный вес. Один из способов избежать этого состоит в том, чтобы обеспечить восприятие систем измерения показателей обучения, которые определяют политику, как простых диагностических инструментов, а не одной обобщенной цифры, определяющей меры поощрения и наказания. Опять же, «показатели обучения» следует рассматривать как систему инструментов, каждый из которых имеет свое собственное место и цель.[52]

Совет 5: Хорошей разработки инструментов недостаточно – оказывайте содействие принятию мер. Измерения обучения должны широко использоваться не только с целью отслеживания прогресса, но и для разработки политики.[53] Этого можно достичь, если направить ресурсы (в том числе усилия) на своевременное распространение понятных результатов измерения ключевым заинтересованным сторонам. Другим фактором является открытый процесс разработки инструментов совместно со всеми заинтересованными сторонами. Оценки учащихся, разработанные в сотрудничестве с различными заинтересованными сторонами, с большей вероятностью, будут считаться применимыми и актуальными на местном уровне.

Совет 6: Используйте глобальные общественные блага для обучения. Использование международных оценок может обеспечить высокую отдачу. Например, установление взаимосвязей между международными и региональными оценками с целью обеспечения возможности сопоставлять их результаты по единой шкале может предоставить значительные преимущества. Эти меры не только повышают согласованность между международными оценками, такими как PISA и TIMSS, но также позволяют установить связь с национальными и проводимыми гражданами оценками, обеспечивая тем самым возможность отслеживать результаты в глобальном масштабе (вставка 4.2). Постфактум, исследователи попытались связать различные оценки, но эти попытки столкнулись с серьезными техническими проблемами.[54] Заблаговременная увязка измерений через общие элементы, вероятно, окажется гораздо более технически обоснованным и экономически эффективным подходом.

* * *

Системы образования вряд ли справятся с кризисом обучения, если он не станет отчетливо обозримым. Это возможно только благодаря хорошо продуманным и проработанным системам измерения обучения. Чтобы быть эффективными, «показатели обученности» должны преодолеть две серьезные проблемы: обеспечить, чтобы информация приводила к действиям, и свести к минимуму потенциальные негативные последствия измерений. В последнее время в дискуссиях доминировала проблема обеспокоенности по поводу распространения культуры «тестирования». Но в большинстве контекстов с низким уровнем обучения проводится слишком мало оценок и, следовательно, уровень ответственности за обучение в системе слишком низкий.

Примечания

1. Pritchett, Banerji, and Kenny (2013).
2. Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
3. Eggen and Stobart (2014); Sellar and Lingard (2013).
4. Carnoy and others (2016).
5. Pritchett (2013).
6. OECD (2011).
7. Guimarães de Castro (2012).
8. Breakspear (2012).
9. Kulpoo (1998).
10. Ertl (2006).
11. Greaney and Kellaghan (2008).
12. Dee and Jacob (2011).
13. Booher-Jennings (2005); Cullen and Reback (2006); Figlio and Getzler (2006); Jacob (2005); Jennings and Beveridge (2009); Neal and Schanzenbach (2010); Reback (2008).

14. Carnoy and others (2016); Glewwe and others (2017); OECD (2016); Xu and Dronkers (2016).
15. Székely (2011).
16. Greaney and Kellaghan (2008).
17. Baker and others (2010); Dixon and others (2013).
18. Bellamy and Raab (2005); Meijer (2009).
19. Bruns, Filmer, and Patrinos (2011).
20. Afrobarometer (2015); Uwezo (2014).
21. World Bank (2003).
22. Pritchett, Banerji, and Kenny (2013).
23. R4D (2015).
24. ASER Centre (2016).
25. Lieberman, Posner, and Tsai (2014).
26. Michener and Ritter (2016); Tanaka (2001).
27. Nicolai and others (2014).
28. Ganimian (2015).
29. Fox (2007); Hood (2010); Worthy (2015).
30. Meckes and Carrasco (2006).
31. Benveniste (2002); Peterson and West (2003).
32. Loewenstein, Sunstein, and Golman (2014).
33. Björkman and Svensson (2010).
34. Barr and others (2012); Björkman and Svensson (2010).
35. Barr and others (2012); Lieberman, Posner, and Tsai (2014).
36. Breakspear (2012).
37. Figazzolo (2009).
38. Tawil and others (2016).
39. UIS (2016).
40. Установление взаимосвязей между оценками – в том числе с национальными оценками – может увеличить охват. Однако тот факт, что в ряде крупных стран с низким и средним уровнем доходов по-прежнему отсутствуют измерения обучения, означает, что отсутствует и сопоставимая информация по большому количеству детей и молодежи, проживающих за пределами стран с высоким уровнем доходов.
41. Muralidharan and Sundararaman (2011).
42. Jackson (2016).
43. Chetty and others (2010).
44. Durlak and others (2011); Heckman, Pinto, and Savelyev (2013); Murnane and others (2001).
45. Heckman, Stixrud, and Urzua (2006).
46. Durlak, Weissberg, and Pachan (2010).
47. Carneiro, Crawford, and Goodman (2007).
48. Carneiro, Crawford, and Goodman (2007); Heckman, Pinto, and Savelyev (2013).
49. Heckman, Stixrud, and Urzua (2006).
50. Cunha and Heckman (2007, 2008); OECD (2015).
51. Sandefur (2016).
52. Neal (2013).
53. Guimarães de Castro (2012).
54. Altinok, Diebolt, and Demeulemeester (2014); Altinok and Murseli (2007); Sandefur (2017).

Библиография

Afrobarometer. 2015. "Uganda, Round 6 Data (2015)." Democracy in Africa Research Unit, Center for Social Science Research, University of Cape Town, Rondebosch, South Africa. http://afrobarometer.org/data/uganda-round-6-data-2015.

Altinok, Nadir, Claude Diebolt, and Jean-Luc Demeulemeester. 2014. "A New International Database on Education Quality: 1965–2010." *Applied Economics* 46 (11): 1212–47.

Altinok, Nadir, and Hatidje Murseli. 2007. "International Database on Human Capital Quality." *Economics Letters 96 (2): 237–44.*

ASER Centre. 2016. "Annual Status of Education Report 2016." New Delhi. http://www.asercentre.org/p/289.html. Baker, Eva L., Paul E. Barton, Linda Darling-Hammond, Edward Haertel, Helen F. Ladd, Robert L. Linn, Diane Ravitch, et al. 2010. "Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers." EPI Briefing Paper

#278, Economic Policy Institute, Washington, DC.

Barr, Abigail, Frederick Mugisha, Pieter Serneels, and Andrew Zeitlin. 2012. "Information and Collective Action in Community-Based Monitoring of Schools: Field and

Lab Experimental Evidence from Uganda." Working paper, Georgetown University, Washington, DC.

Bellamy, Christine, and Charles Raab. 2005. "Joined-Up Government and Privacy in the United Kingdom: Managing Tensions

between Data Protection and Social Policy, Part II." *Public Administration 83 (2): 393–415.*

Benveniste, Luis. 2002. "The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy." *Comparative Education Review 46 (1): 89–118.*

Birdsall, Nancy, Barbara Bruns, and Janeen Madan. 2016. "Learning Data for Better Policy: A Global Agenda." CGD Policy Paper, Center for Global Development, Wash- ington, DC. http://www.cgdev.org/sites/default/files/learning-data-better-policy.pdf.

Björkman, Martina, and Jakob Svensson. 2010. "When Is Community-Based Monitoring Effective? Evidence from a Randomized Experiment in Primary Health in Uganda." *Journal of the European Economic Association 8 (2–3): 571–81.*

Booher-Jennings, Jennifer. 2005. "Below the Bubble: 'Educational Triage' and the Texas Accountability System." *American Educational Research Journal 42 (2): 231–68.*

Breakspear, Simon. 2012. "The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System Performance." *OECD Education Working Paper 71*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms.* Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.

Carneiro, Pedro, Claire Crawford, and Alissa Goodman. 2007. "The Impact of Early Cognitive and Non-cognitive Skills on Later Outcomes." CEE Discussion Paper 0092, Centre for the Economics of Education, London School of Economics.

Carnoy, Martin, Tatiana Khavenson, Prashant Loyalka, Wil- liam H. Schmidt, and Andrey Zakharov. 2016. "Revisiting the Relationship between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence from a Longitudinal PISA-TIMSS Sample." *American Educational Research Journal 53 (4): 1054–85.*

Chetty, Raj, John N. Friedman, Nathaniel Hilger, Emmanuel Saez, Diane Whitmore Schanzenbach, and Danny Yagan. 2010. "How Does Your Kindergarten Classroom Affect Your Earnings? Evidence from Project Star." NBER Working Paper 16381, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Cullen, Julie Berry, and Randall Reback. 2006. "Tinkering toward Accolades: School Gaming under a Performance Accountability System." In *Improving School Accountability, edited by Timothy J. Gronberg and Dennis W. Jansen*, 1–34. Advances in Applied Microeconomics Series 14. Bingley, U.K.: Emerald Publishing Limited.

Cunha, Flavio, and James J. Heckman. 2007. "The Technology of Skill Formation." IZA Discussion Paper 2550, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-20080425464.

———. 2008. "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Forma- tion." *Journal of Human Resources 43 (4): 738–82.*

Dee, Thomas S., and Brian Jacob. 2011. "The Impact of No Child Left Behind on Student Achievement." *Journal of Policy Analysis and Management 30 (3): 418–46.*

Dixon, Ruth, Christiane Arndt, Manuel Mullers, Jarmo Vakkuri, Kristiina Engblom-Pelkkala, and Christopher Hood. 2013. "A Lever for Improvement or a Magnet for Blame? Press and Political Responses to International Educational Rankings in Four EU Countries." *Public Administration* 91 (2): 484–505.

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, and Kriston B. Schellinger. 2011. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development 82 (1): 405–32.*

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, and Molly Pachan. 2010. "A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents." *American Journal of Community Psychology 45 (3–4): 294–309.*

Eggen, Theo J. H. M., and Gordon Stobart, eds. 2014. High-Stakes Testing in Education:

Value, Fairness, and Consequences. New York: Routledge.

Elwick, Alex, and Tony McAleavy. 2015. Interesting Cities: *Five Approaches to Urban School Reform*. Reading, U.K.: CfBT Education Trust.

Ertl, Hubert. 2006. "Educational Standards and the Chang- ing Discourse on Education: The Reception and Consequences of the PISA Study in Germany." *Oxford Review of Education 32 (5): 619–34.*

Figazzolo, Laura. 2009. "Impact of PISA 2006 on the Education Policy Debate." Working paper, Education International, Brussels.

Figlio, David N., and Lawrence S. Getzler. 2006. "Accountabil- ity, Ability, and Disability: Gaming the System?" In *Improving School Accountability,* edited by Timothy J. Gronberg and Dennis W. Jansen, 35–49. Advances in Applied Microeconomics Series 14. Bingley, U.K.: Emerald Publishing Limited.

Fox, Jonathan. 2007. "The Uncertain Relationship between Transparency and Accountability." *Development in Practice 17 (4–5): 663–71.*

Ganimian, Alejandro J. 2015. *El Termómetro Educativo: Informe Sobre el Desempeño de Argentina en los Operativos Nacionales de Evaluación* (One) 2005–2013. Buenos Aires: Proyecto Educar 2050.

Glewwe, Paul W., Jongwook Lee, Khoa Vu, and Hai-Anh H. Dang. 2017. "What Explains Vietnam's Exceptional Performance in Education Relative to Other Countries? Analysis of the 2012 PISA Data." Paper presented at the RISE Annual Conference, Center for Global Development, Washington, DC, June 15–16.

Greaney, Vincent, and Thomas Kellaghan. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education.* Vol. 1, National Assessments of Educational Achievement. Washington, DC: World Bank.

Guimarães de Castro, Maria Helena. 2012. "Developing the Enabling Context for Student Assessment in Brazil." SABER Student Assessment Working Paper 7, Systems Approach for Better Education Results, World Bank, Washington, DC.

Heckman, James J., Rodrigo Pinto, and Peter Savelyev. 2013. "Understanding the Mechanisms through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes." *American Economic Review 103 (6): 2052–86.*

Heckman, James J., Jora Stixrud, and Sergio Urzua. 2006. "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior." *Journal of Labor Economics 24 (3): 411–82.*

Holbein, John. 2016. "Left Behind? Citizen Responsiveness to Government Performance Information." *American Political Science Review 110 (2): 353–68.*

Hood, Christopher. 2010. The Blame Game: Spin, Bureaucracy, and Self-Preservation in Government. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Jackson, C. Kirabo. 2016. "What Do Test Scores Miss? The Importance of Teacher Effects on Non-test Score Outcomes." NBER Working Paper 22226, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Jacob, Brian A. 2005. "Accountability, Incentives, and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools." *Journal of Public Economics 89 (5): 761–96.*

Jennings, Jennifer L., and Andrew A. Beveridge. 2009. "How Does Test Exemption Affect Schools' and Students' Academic Performance?" *Educational Evaluation and Policy Analysis 31 (2): 153–75.*

Kulpoo, Dhurumbeer. 1998. "The Quality of Education: Some Policy Suggestions Based on a Survey of Schools: Mauritius." SACMEQ Policy Research Report No. 1, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Port Louis, Mauritius.

Lieberman, Evan S., Daniel N. Posner, and Lily L. Tsai. 2014. "Does Information Lead to More Active Citizenship? Evidence from an Education Intervention in Rural Kenya." *World Development 60: 69–83.*

Loewenstein, George, Cass R. Sunstein, and Russell Golman. 2014. "Disclosure: Psychology Changes Everything." *Annual Review of Economics 6 (1): 391–419.*

Meckes, Lorena, and Rafael Carrasco. 2006. "SIMCE: Lessons from the Chilean Experience in National Assessment Systems of Learning Outcomes." Paper presented at World Bank and Inter-American

Development Bank's Conference, "Lessons from Best Practices in Promoting Education for All: Latin America and the Caribbean," Cartagena de Indias, Colombia, October 9–11.

Meijer, Albert. 2009. "Understanding Modern Transpar- ency." *International Review of Administrative Sciences 75 (2): 255–69.*

Michener, Gregory, and Otavio Ritter. 2016. "Comparing Resistance to Open Data Performance Measurement: Public Education in Brazil and the UK." *Public Administration 95 (1): 4–21.*

Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro J. Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." NBER Working Paper 22923, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." *Journal of Political Economy 119 (1): 39–77.*

Murnane, Richard J., John B. Willett, M. Jay Braatz, and Yves Duhaldeborde. 2001. "Do Different Dimensions of Male High School Students' Skills Predict Labor Market Success a Decade Later? Evidence from the NLSY." *Economics of Education Review 20 (4): 311–20.*

Neal, Derek. 2013. "The Consequences of Using One Assess- ment System to Pursue Two Objectives." *Journal of Economic Education 44 (4): 339–52.*

Neal, Derek, and Diane Whitmore Schanzenbach. 2010. "Left Behind by Design: Proficiency Counts and Test-Based Accountability." *Review of Economics and Statistics 92 (2): 263–83.*

Nicolai, Susan, Leni Wild, Joseph Wales, Sébastien Hine, and Jakob Engel. 2014. "Unbalanced Progress: What Political Dynamics Mean for Education Access and Quality." ODI Development Progress Working Paper 5, Overseas Development Institute, London.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Devel- opment). 2011. Strong Performers and Successful Reformers in *Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.

———. 2015. Skills for Social Progress: *The Power of Social and Emotional Skills.* Paris: OECD.

———. 2016. PISA 2015 *Results: Excellence and Equity in Education*. Vol. 1. Paris: OECD.

Peterson, Paul E., and Martin R. West. 2003. *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability.* Washington, DC: Brookings Institution Press.

Pritchett, Lant. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning.* Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.

Pritchett, Lant, Rukmini Banerji, and Charles Kenny. 2013. "Schooling Is Not Education! Using Assessment to Change the Politics of Non-learning." CGD Report, Center for Global Development, Washington, DC.

R4D (Results for Development Institute). 2015. "Bringing Learning to Light: The Role of Citizen-Led Assessments in Shifting the Education Agenda." R4D, Washington, DC.

Reback, Randall. 2008. "Teaching to the Rating: School Accountability and the Distribution of Student Achieve- ment." *Journal of Public Economics 92 (5): 1394–1415.*

Sandefur, Justin. 2016. "Internationally Comparable Mathe- matics Scores for Fourteen African Countries." CGD Working Paper 444 (December), Center for Global Devel- opment, Washington, DC.

———. 2017. "The Case for Global Standardized Testing." *Views from the Center: Education, Education Reform (blog)*, April 27. https://www.cgdev.org/blog/case-global-standardized-testing.

Schäferhoff, Marco, and Nicholas Burnett. 2016. "Rethinking the Financing and Architecture of Global Education." Background Paper: The Learning Generation (April 29), International Commission on Financing Global Educa- tion Opportunity, New York.

Sellar, Sam, and Bob Lingard. 2013. "The OECD and Global Governance in Education." *Journal of Education Policy 28 (5): 710–25.*

Székely, Miguel. 2011. "Toward Results-Based Social Policy Design and Implementation." CGD Working Paper 249, Center for Global Development, Washington, DC.

Tanaka, Shinichiro. 2001. "Corruption in Education Sector Development: A Suggestion for Anticipatory Strategy." *International Journal of Educational Management 15 (4): 158–66*.

Tawil, Sobhi, Margarete Sachs-Israel, Huong Le Thu, and Matthias Eck. 2016. *Unpacking Sustainable Development Goal 4 Education 2030—Guide.* Paris: United Nations Edu- cational, Scientific, and Cultural Organization.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2016. "Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4." Sustainable Development Data Digest, UIS, Montreal.

Uwezo. 2014. "Are Our Children Learning? Literacy and Numeracy across East Africa 2013." Twaweza, Nairobi.

World Bank. 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC: World Bank; New York: Oxford University Press.

Worthy, Ben. 2015. "The Impact of Open Data in the UK: Complex, Unpredictable, and Political." *Public Administration 93 (3): 788–805*.

Xu, Duoduo, and Jaap Dronkers. 2016. "Migrant Children in Shanghai: A Research Note on the PISA-Shanghai Controversy." *Chinese Sociological Review 48 (3): 271–95*.

В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ 3

Многомерность навыков

Обладать знаниями и уметь применять их на практике – разные вещи.[1] Наличие навыка означает способность что-то хорошо делать. Наличие навыка требует наличия знаний, но наличие знаний не обязательно означает наличие навыков.[2] Наличие знаний о том, как работает ветряная турбина, не означает, что у человека есть навыки, необходимые для ее починки.

Навыки многомерны, динамичны и интерактивны

Развитие широкого спектра навыков означает «обучение в целях овладения широким кругом компетенций, которые помогут смягчить проблемы, возникающие в нашем изменяющемся мировом контексте».[3] Данный Доклад использует три широкие категории навыков (рисунок S3.1):

Когнитивные навыки относятся к «способности понимать сложные идеи, эффективно адаптироваться к окружающей среде, учиться на опыте, практиковать различные формы рассуждений, обдуманно преодолевать препятствия».[4] Когнитивные навыки необходимы для обучения, личного и профессионального развития и развития других видов навыков. Их можно разделить на основополагающие (базовые) навыки, которые включают в себя базовую грамотность, навыки счета, критическое мышление и решение проблем – и навыки более высокого порядка, к которым относятся более продвинутые версии простых когнитивных навыков и другие навыки, например, адаптивное обучение.

Социально-эмоциональные навыки – это поведение, отношения и ценности, которые нужны человеку для «эффективного управления межличностными и социальными ситуациями»[5], а также для «эффективного и этичного решения повседневных задач и проблем».[6] Самосознание, лидерство, работа в команде, самоконтроль и мотивация являются социально-эмоциональными навыками.[7] Иногда называемые некогнитивными навыками, социально-эмоциональные навыки включают так называемые личностные черты, которые отражают устойчивые модели того, как люди реагируют на различные ситуации. Социально-эмоциональные навыки – это трансверсальные навыки, то есть навыки применимые к широкому кругу ситуаций. Они взаимодействуют с когнитивными навыками, поскольку успех в решении многих задач, возникающих в трудовой деятельности и в жизни, зависит от обоих типов навыков.

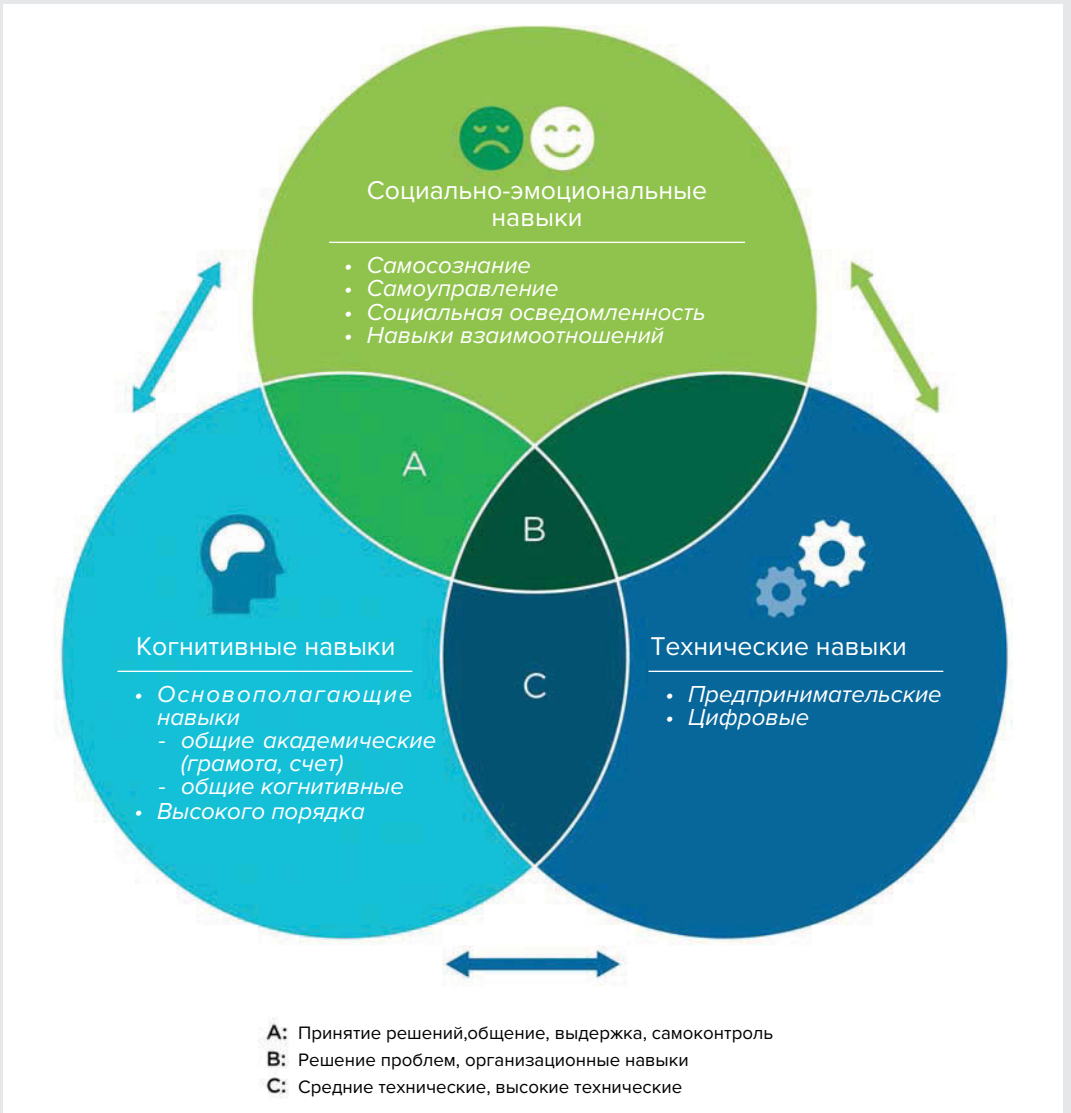
Технические навыки – это приобретенные знания, опыт и взаимодействия, необходимые работнику для профессионального выполнения своих обязанностей, связанных с конкретной работой. Технические навыки требуют овладения знаниями, материалами, инструментами и технологиями, необходимыми для выполнения работы.[8]

Когнитивные навыки и социально-эмоциональные навыки дополняют друг друга. Люди, обладающие такими характеристиками как стремление, трудолюбие, настойчивость или хорошими социальными навыками, скорее всего, будут стремиться к приобретению когнитивных навыков, а также к формированию позитивных взаимоотношений в своей жизни. Тем не менее, когнитивные навыки отличаются от социально-эмоциональных навыков.[9] Приобретение прочной основы обоих типов навыков на раннем этапе имеет решающее значение, поскольку они определяют траекторию жизни. Лица, получившие данные навыки на ранних этапах, как правило, приобретают больше навыков в течение всей своей жизни, в то время как остальным трудно ликвидировать увеличивающееся с течением времени отставание.

Навыки могут быть приобретены

Различные типы навыков можно развивать с течением времени, в зависимости от нейробиологического и психологического развития человека.[10]

Рисунок S3.1 Когнитивные, социально-эмоциональные и технические навыки взаимодействуют между собой



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Большинство когнитивных навыков приобретается в детстве, но в юношеском возрасте их можно усилить. Раннее детство – это оптимальный период для приобретения основополагающих когнитивных навыков, поскольку они являются предпосылкой для развития дальнейших когнитивных и социально-эмоциональных навыков в последующие периоды развития.[11]

Когнитивные навыки более высокого порядка обычно развиваются в позднем подростковом возрасте и в раннем взрослом возрасте, параллельно с техническими навыками, которые имеют отношение к рынку труда.[12] Учитывая возраст, соответствующий периодам оптимального развития навыков, фундаментальные когнитивные навыки обычно осваиваются в школе и дома.

Аналогичным образом, социально-эмоциональные навыки можно приобрести в период взрослой жизни, хотя раннее детство – оптимальное время для их формирования, а период раннего взрослого возраста – лучший этап для их укрепления. Однако в отличие от когнитивных навыков, некоторые социально-эмоциональные навыки, такие как самооценка, позитивное саморазвитие или лидерство, лучше приобретаются в детстве и в подростковом возрасте.[13] Несмотря на то, что нейробиологические и психосоциальные основы на этом этапе уже сформированы, социально-эмоциональные навыки могут также хорошо развиваться во время ранней взрослой жизни через приобретение нового опыта.[14]

Технические навыки можно получить в том возрасте и условиях, которые соответствуют сферам обучения или профессиональной карьеры, которые выбирает человек. Таким образом, эти навыки могут быть приобретены на протяжении всей жизни, в школе и на рабочем месте, а также посредством специальной подготовки и обучения.[15]

Примечания

1. Schönfeld (2017).
2. Для рассмотрения альтернативных определений термина «навыки», см. Green (2011) and Warhurst and others (2017).
3. Winthrop and McGivney (2016, 14).
4. Neisser and others (1996, 77).
5. Guerra, Modecki, and Cunningham (2014, 5).
6. «Ключевые социальные и эмоциональные компетенции обучения (SEL)» CASEL, http://www.casel.org/core-competencies/. Также см. Pierre and others (2014) and Taylor and others (2017).
7. Duckworth and Yeager (2015); Durlak and others (2011); John and DeFruyt (2015); Kautz and others (2014); Payton and others (2008).
8. Pierre and others (2014).
9. Kautz and others (2014).
10. Cunha, Heckman, and Schennach (2010); Guerra, Modecki, and Cunningham (2014).
11. Cunha and others (2006).
12. Handel, Valerio, and Sánchez Puerta (2016).
13. Cunningham, Acosta, and Muller (2016).
14. Sánchez Puerta, Valerio, and Gutiérrez Bernal (2016); Taylor and others (2017).
15. Handel and others (2016).

Библиография

Cunha, Flavio, James J. Heckman, Lance Lochner, and Dimitriy V. Masterov. 2006. "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation." In *Handbook of the Economics of Education,* Vol. 1, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch, 697–812. Handbooks in Economics Series 26. Amsterdam: North-Holland.

Cunha, Flavio, James J. Heckman, and Susanne M. Schennach. 2010. "Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation." *Econometrica 78 (3): 883–931.*

Cunningham, Wendy V., Pablo Acosta, and Noël Muller. 2016. Minds and Behaviors at Work: Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce. *Directions in Development: Human Development Series*. Washington, DC: World Bank.

Duckworth, Angela L., and David Scott Yeager. 2015. "Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes." *Educational Researcher 44 (4): 237–51.*

Durlak, Joseph A., Roger P. Weissberg, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, and Kriston B. Schellinger. 2011. "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions." *Child Development 82 (1): 405–32.*

Green, Francis. 2011. "What Is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis." LLAKES Research Paper 20, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, University of London.

Guerra, Nancy, Kathryn Modecki, and Wendy V. Cunningham. 2014. "Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market: The Practice Model." Policy Research Working Paper 7123, World Bank, Washington, DC.

Handel, Michael J., Alexandria Valerio, and María Laura Sánchez Puerta. 2016. *Accounting for Mismatch in Low- and Middle-Income Countries.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

John, Oliver P., and Filip DeFruyt. 2015. "Education and Social Progress: Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities." Report EDU/CERI/CD, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Kautz, Tim, James J. Heckman, Ron Diris, Bas Ter Weel, and Lex Borghans. 2014. "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success." NBER Working Paper 20749, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Neisser, Ulric, Gwyneth Boodoo, Thomas J. Bouchard Jr., A. Wade Boykin, Nathan Brody, Stephen J. Ceci, Diane F. Halpern, et al. 1996. "Intelligence: Knowns and Unknowns." *American Psychologist 51 (2): 77–101.*

Payton, John, Roger P. Weissberg, Joseph A. Durlak, Allison B. Dymnicki, Rebecca D. Taylor, Kriston B. Schellinger, and Molly Pachan. 2008. "The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews." Technical Report, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago.

Pierre, Gaëlle, María Laura Sánchez Puerta, Alexandria Valerio, and Tania Rajadel. 2014. "STEP Skills Measure- ment Surveys: Innovative Tools for Assessing Skills." Social Protection and Labor Discussion Paper 1421, World Bank, Washington, DC.

Sánchez Puerta, María Laura, Alexandria Valerio, and Marcela Gutiérrez Bernal. 2016. *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Schönfeld, Manuel. 2017. "Work Readiness Assessment Tools in Comparison: From Administration to Z-scores." World Bank, Washington, DC.

Taylor, R.D., E. Oberle, J. A. Durlak, and R. P. Weissberg. 2017. "Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interven- tions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects." *Child Devel- opment 88 (4): 1156–71.*

Warhurst, Chris, Ken Mayhew, David Finegold, and John Buchanan, eds. 2017. *The Oxford Handbook of Skills and Training.* Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Winthrop, Rebecca, and Eileen McGivney. 2016. "Skills for a Changing World: Advancing Quality Learning for Vibrant Societies." Center for Universal Education, Brookings Institution, Washington, DC.

ЧАСТЬ III

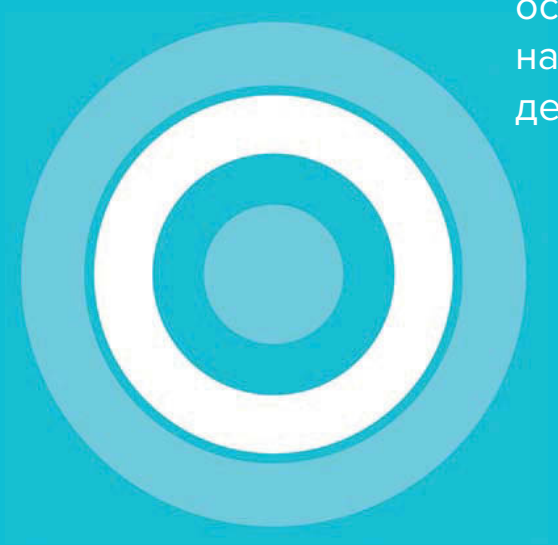
Инновации и данные для обучения

5 Обучение невозможно без подготовленных, мотивированных учащихся

6 Имеют значение как квалификация, так и мотивация учителей (хотя многие системы образования делают вид, что это не так)

7 Все остальное должно улучшить взаимодействие учителя и учащегося

8 Необходимо опираться на основы, связывая обучение навыкам с профессиональной деятельностью



В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ 4

Познание процесса обучения

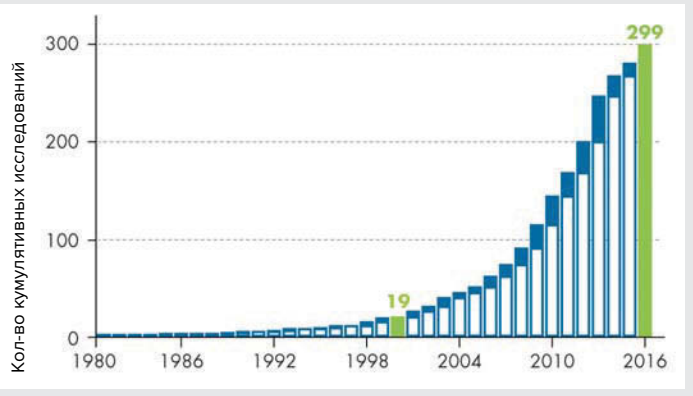
Определение несоответствий между фактическими данными и применимой практикой содействует определению приоритетов в действиях

Наряду с ростом количества фактических данных о кризисе обучения, улучшилось понимание того, как происходит обучение. Когнитивная нейробиология претерпела значительные изменения, благодаря нейровизуализации, позволяющей по-новому взглянуть на то, как обучаются дети.[1] В течение последних двух десятилетий нейробиология способствовала пониманию умственного развития детей раннего возраста и исключительной важности первых лет жизни ребенка.[2] Школы во многих частях мира внедряют новаторские подходы к педагогике, профессиональному развитию и использованию новых технологий.[3]

Правительства и некоммерческие организации апробируют инновационные программы для повышения квалификации учителей на рабочих местах.[4]

В то же время, количество фактических данных о том, какие программы наиболее эффективно стимулируют обучение, быстро растет. Один из примеров такого роста: число оценок воздействия инициатив, направленных на улучшение результатов обучения в развивающихся странах, возросло с 19 в 2000 году до 299 к 2016 году (рисунок S4.1).[5] Эти данные приводят к более четкому пониманию того, как улучшить обучение на уровне учащегося, класса и школы. Помимо увеличения их числа, со временем оценки воздействия также стали более совершенными, а, следовательно, и более полезными для разработки политики. В настоящее время оценки воздействия в большей степени направлены на сопоставление множественных инициатив, изучение в целом более широкого спектра инициатив, а также изучение последствий внедрения инициатив в больших крупных масштабах. Оценки показывают, что многие из этих мер оказы-

Рисунок S4.1 Количество экспериментальных и квази- экспериментальных исследований по проектам, направленным на улучшение обучения, в последние десятилетия выросло как на дрожжах



Источники: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные 3ie (2016) and Evansand Popova (2016b). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_S4-1.

Примечание: синий сегмент на белых столбцах показывает прирост по сравнению с предыдущим годом.

вают значительное влияние. Например, ряд используемых педагогических инициатив обеспечивает повышение уровня знаний учащихся в степени, превышающей уровень знаний, который они бы получили за обычный школьный год обучения.[6]

Повышение эффективности использования данных

Не все фактические данные равнозначны, однако достоверным может быть множество различных видов данных. Научные данные демонстрируют способы развития и функционирования мозга. Данные в области социальных наук могут эффективно ответить на вопрос о том, что бы могло произойти в отсутствие реформы или инициативы (так называемый «контрфактуальный анализ»). Рандомизированные контролируемые исследования или анализы «естественных экспериментов» являются полезными инструментами для определения такого контрфакта (отсутствия вмешательства). Исследования процессов внедрения и исследования на основе кейс-метода могут составить подробную картину того, каким образом работает та или иная инициатива или явление. Самые лучшие данные о том, какие факторы способствуют обучению, опираются на целый ряд методов.

Даже когда предпринятая инициатива оказывает положительное влияние на какую-либо одну систему образования, она не обязательно будет эффективной везде. Последствия могут отличаться при репликации инициатив в разных странах или при преобразовании экспериментального исследования в крупномасштабную программу. То, что работает в Перу, может не работать в Бурунди, поскольку системы образования и общества в этих странах отличаются. Распространенная инициатива, которая была протестирована в различных условиях, – это сокращение численности учащихся в классе. Однако увеличение размера класса на 10 учащихся ухудшило результаты тестов в Израиле в 4 раза больше, чем в Кении.[7] Пилотные инициативы могут обеспечить более контролируемые условия, чем масштабные вмешательства. В Кении инициатива, предусматривавшая найм преподавателей на контрактной основе, была эффективной, когда проводилась в небольших масштабах, однако когда ее реализовали в крупном масштабе через государственные системы, возникли задержки с выплатой зарплат, и в конечном итоге преподаватели, работавшие на контрактной основе, были переведены на должности государственных служащих.[8] Более крупномасштабная программа больше не напоминала успешный пилотный проект, и достижения в сфере обучения так и не материализовались.

Чтобы данные имели смысл, лица, принимающие политические решения, должны учитывать принципы, лежащие в основе эффективных программ, а не зацикливаться на результатах (или «точечных оценках») отдельных исследований.[9] Например, программы, предоставляющие финансовые стимулы для учителей, имеют неоднозначные последствия. Вместо того, чтобы просто оценить среднее значение последствий таких программ, более тщательная оценка показала бы, что эти программы, как правило, более эффективны, когда улучшение качества не вызывает значительных затруднений и находится под контролем учителя, например, когда они увеличивают присутствие учителей на рабочем месте или объем учебного времени в школе.[10]

Рассмотрение данных через призму моделей поведения человека является одним из способов сосредоточения внимания на принципах. Это означает изучение закономерностей результатов и использование моделей для определения причин варьирования результатов в разных условиях. Первым шагом является детализированный синтез, объединяющий результаты целого ряда исследований и изучающий эмпирические закономерности. Второй шаг заключается в использовании теоретических моделей человеческого поведения, чтобы объяснить, почему некоторые предлагаемые решения работают, а другие – нет, а также почему одно и то же решение может работать в одном месте или времени, но не в другом.

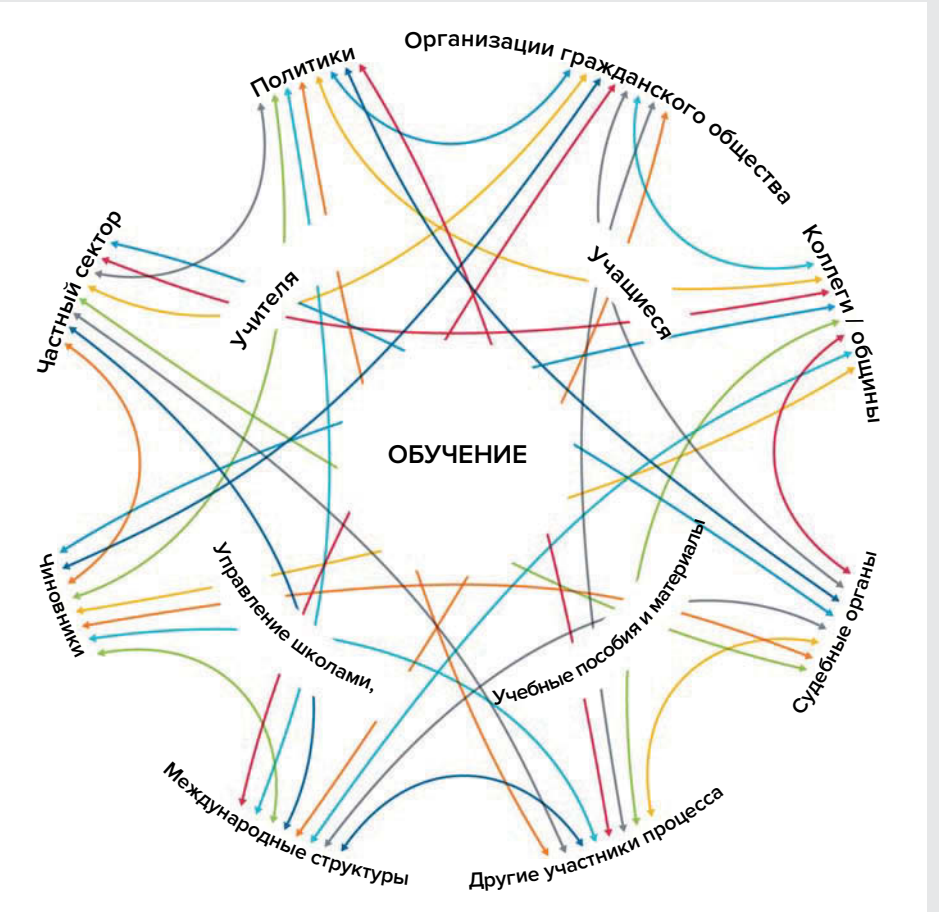
Предоставление обучения – это сложный процесс, но инвестиции, которые меняют то, что происходит в классе, являются хорошим выбором

Многие заинтересованные стороны способствуют процессу обучения, и у каждой из них своя мотивация. Непосредственный вклад в процесс обучения вносят результаты выбора, сделанного самими учащимися, а также их родителями, учителями и другими сотрудниками администрации школьных учреждений, взаимодействующими с доступной инфраструктурой и материалами.

Менее очевидные, но все же важные заинтересованные стороны – государственные служащие, политики и негосударственные участники – принимают решения, которые влияют на качество образования. Понимание этих отношений имеет решающее значение для интерпретации данных.

Каждый участник процесса обучения реагирует на других, поэтому изменение одного элемента процесса не гарантирует рост уровня обученности. Многие факторы, которые влияют на процесс обучения, являются результатом выбора, сделанного заинтересованными сторонами, – выбора, сделанного в ответ на фактический и ожидаемый выбор других заинтересованных сторон (рисунок S4.2). Учителя реагируют на изменения в руководстве школы, дирек-

Рисунок S4.2 Все гораздо сложнее, чем выглядит: люди предпринимают действия, реагируя на выбор других людей в рамках всей системы



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

тора школ реагируют на требования сообщества, а родители реагируют на изменения в государственной политике. В Индии и Замбии субсидии, выделявшиеся школам, привели к тому, что родители сократили свои собственные инвестиции в школьное образование своих детей.[11] Если государство начинает предоставлять бесплатные учебники, то малоимущая семья может перераспределить свои ресурсы, выделенные на образование, на другие нужды, например, на здоровье.

Как можно разобраться в этих сложных, динамических отношениях? Модели человеческого поведения объясняют мотивы выбора и действий, и они могут помочь в выработке решений. Простые модели оптимизации поведения, в которых субъекты максимально увеличивают свое благосостояние, в зависимости от ограниченных бюджетов и других ограничений, объясняют, почему родители сокращают размер своих взносов, в то время, когда школы его увеличивают. Модели «принципала-агента», которые включают в себя разные заинтересованные стороны с разными целями, объясняют, почему учителя не могут научить детей, если они недостаточно мотивированы или плохо контролируемы. Поведенческие модели также играют определенную роль: на стремления учащихся к получению знаний и образования могут повлиять стереотипы. В этих моделях играют роль экономические явления, такие как информация, рынок и сбои в координации. Модели также могут подсказать, почему часто наблюдается несоответствие между данными о том, как улучшить обучение, и практическими действиями.

Фокусирование на самых больших несоответствиях между фактическими данными и практическими действиями

Несоответствия между фактическими данными и практическими действиями определяют отправные точки для приложения усилий по улучшению образования. Эти пробелы обнаруживаются тогда, когда данные свидетельствуют о том, что некоторые подходы или инициативы могут улучшить результаты, однако на практике используются другие методы.[12] Например, накопленные научные данные демонстрируют высокую отдачу от ранних инвестиций в детей, однако семьи и правительства в странах с низким уровнем доходов не приоритизируют эти инвестиции. Фактические данные показывают, что некоторые типы повышения профессиональной квалификации учителей обеспечивают достижение гораздо более высоких успехов в обучении, чем другие, однако продолжают существовать устаревшие методы обучения.[13] Поскольку несоответствие между фактическими данными и практическими действиями требует полной и достоверной информации о том, что говорят фактические данные, а также о том, какова нынешняя практика, вероятно, еще предстоит определить много возможностей для улучшения.

Интуиции и здравого смысла недостаточно. Один из главных уроков, извлеченных из растущей базы фактических данных заключается в том, что интуиция не всегда заслуживает доверия. Она может упустить сложный характер различных мотиваций и реакций в реальном мире, как это может случиться, когда финансовое стимулирование учителей побуждает их к обману, а не к большим усилиям.[14] Интуиция может не уловить непосредственный результат действий конфликтующих сил, например, разделение учащихся, в соответствии с их способностями, позволяет учителям нацеливать обучение более конкретно на уровень учащихся, что должно способствовать их обучению, но в тоже время данное разделение дистанцирует учащихся от сверстников, демонстрирующих высокую успеваемость, что может в конечном счете негативно сказаться на их обучении.

Знания в отношении совершенствования обучения должны учитывать, как издержки, так и преимущества предпринимаемых мер. Внедрение обучения с использованием компьютерных технологий в Индии повысило уровень обучения больше, чем практика контрактного найма на работу преподавателей в Кении, однако наем преподавателей на контрактной основе был настолько дешевле,

что он обеспечил более высокую отдачу от предпринятых инвестиций.[15] Объем фактических данных о затратах на реализацию программ действий гораздо меньше, чем об их выгодах. Существует только незначительная часть исследований, изучающих оба аспекта.[16] Но некоторые программы оценивались как с точки зрения получаемых выгод, так и с точки зрения эффективности затрат.[17] Эти данные о затратах, адаптированные к местным контекстам, должны определять рекомендации в отношении проводимой политики.[18]

Несоответствия между фактическими данными и практическими действиями скорее указывают на оптимальные отправные точки для осуществления действий, а не на окончание изучения процесса совершенствования обучения. Меры вмешательства не могут быть просто перенесены из одной страны в другую. По сути, иногда эффективность казалось бы аналогичного вмешательства может варьироваться даже внутри страны, в зависимости от того, как реализуется программа.[19] Расходы на реализацию также сильно варьируются в разных контекстах.[20] Но это не означает, что фактические данные, полученные из других контекстов, не имеют ценности. Напротив, успехи, достигнутые в других условиях, в сочетании с тщательным анализом того, почему работают программы, обеспечивают понимание, с чего начинать действия. Политики могут использовать эти данные и экспериментировать в своей собственной политической среде.

Примечание

1. De Smedt (2014); Insel and Landis (2013); Kuhl (2010).
2. Dua and others (2016).
3. Chisholm and Leyendecker (2008); Schweisfurth (2011).
4. Popova, Evans, and Arancibia (2016).
5. Evans and Popova (2016b).
6. Evans and Yuan (2017).
7. Pritchett and Sandefur (2013).
8. Bold and others (2016); Duflo, Dupas, and Kremer (2015).
9. Muralidharan (2017).
10. Muralidharan and Sundararaman (2011).
11. Das and others (2013).
12. Montagu and Goodman (2016); Pakenham-Walsh (2004).
13. Lauwerier and Akkari (2015).
14. Glazerman, McKie, and Carey (2009); Jacob and Levitt (2003).
15. Kremer, Brannen, and Glennerster (2013).
16. McEwan (2015).
17. Kremer, Brannen, and Glennerster (2013).
18. Evans and Popova (2016a).
19. Bold and others (2016); Kerwin and Thornton (2015).
20. Evans and Popova (2016a).

Библиография

3ie (International Initiative for Impact Evaluation). 2016. "Impact Evaluation Repository." 3ie, London. http://www.3ieimpact.org/en/evidence/impact-evaluations/impact-evaluation-repository/.

Bold, Tessa, Mwangi Kimenyi, Germano Mwabu, Alice Ng'ang'a, and Justin Sandefur. 2016. "Experimental Evi- dence on Scaling Up Education Reforms in Kenya." Eco- nomic Development and Institutions Project Working Paper, Institute for International Economic Studies, Stockholm University.

Chisholm, Linda, and Ramon Leyendecker. 2008. "Curriculum Reform in Post-1990s Sub-Saharan Africa." *International Journal of Educational Development 28 (2): 195–205.*

Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sundararaman. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (2): 29–57.*

De Smedt, Bert. 2014. "Advances in the Use of Neuroscience Methods in Research on Learning and Instruction." *Frontline Learning Research 2 (4): 7–14.*

Dua, Tarun, Mark Tomlinson, Elizabeth Tablante, Pia Britto, Aisha Yousfzai, Bernadette Daelmans, and Gary L. Darmstadt. 2016. "Global Research Priorities to Accelerate Early Child Development in

the Sustainable Develop- ment Era." *Lancet Global Health 4 (12): e887–e889.*

Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael R. Kremer. 2015. "School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools." *Journal of Public Economics 123 (March): 92–110.*

Evans, David K., and Anna Popova. 2016a. "Cost-Effectiveness Analysis in Development: Accounting for Local Costs and Noisy Impacts." *World Development* 77: 262–76.

———. 2016b. "What Really Works to Improve Learning in Developing Countries? An Analysis of Divergent Findings in Systematic Reviews." *World Bank Research Observer 31 (2): 242–70.*

Evans, David K., and Fei Yuan. 2017. "Economic Returns to Interventions That Increase Learning." Background paper, World Bank, Washington, DC.

Glazerman, Steven, Allison McKie, and Nancy Carey. 2009. "An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year One Impact Report, Final Report." Mathematica Policy Research, Princeton, NJ.

Insel, Thomas R., and Story C. Landis. 2013. "Twenty-Five Years of Progress: The View from Nimh and Ninds." Neuron 80 (3): 561–67.

Jacob, Brian A., and Steven D. Levitt. 2003. "Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating." *Quarterly Journal of Economics 118 (3): 843–78.*

Jinnai, Yusuke. 2016. "To Introduce or Not to Introduce Monetary Bonuses: The Cost of Repealing Teacher Incentives." Economics and Management Series EMS-2016-08 (January), IUJ Research Institute, International University of Japan, Minamiuonuma, Niigata Prefecture, Japan. http://www.iuj.ac.jp/research/workingpapers/EMS_2016_08.pdf.

Kerwin, Jason T., and Rebecca L. Thornton. 2015. "Making the Grade: Understanding What Works for Teaching Literacy in Rural Uganda." PSC Research Report 15-842, Population Studies Center, Institute for Social Research, University of Michigan, Ann Arbor.

Kremer, Michael R., Conner Brannen, and Rachel Glennerster. 2013. "The Challenge of Education and Learning in the Developing World." Science 340 (6130): 297–300.

Kuhl, Patricia K. 2010. "Brain Mechanisms in Early Language Acquisition." Neuron 67 (5): 713–27.

Lauwerier, Thibaut, and Abdeljalil Akkari. 2015. "Teachers and the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa." ERF Working Paper 11, Education Research and Foresight, Paris.

McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research 85 (3): 353–94.*

Montagu, Dominic, and Catherine Goodman. 2016. "Prohibit, Constrain, Encourage, or Purchase: How Should We Engage with the Private Health-Care Sector?" *Lancet 388* (10044): 613–21.

Muralidharan, Karthik. 2017. "Field Experiments in Education in Developing Countries." In *Handbook of Field Experiments*, edited by Abhijit Vinayak Banerjee and Esther Duflo, Vol. 2, 323–88. Handbooks in Economics Series. Amsterdam: North-Holland.

Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." *Journal of Political Economy 119 (1): 39–77.*

Pakenham-Walsh, Neil. 2004. "Learning from One Another to Bridge the 'Know-Do Gap.' " *BMJ 329* (7475): 1189.

Popova, Anna, David K. Evans, and Violeta Arancibia. 2016. "Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It." Policy Research Working Paper 7834, World Bank, Washington, DC.

Pritchett, Lant, and Justin Sandefur. 2013. "Context Matters for Size: Why External Validity Claims and Development Practice Do Not Mix." *Journal of Globalization and Development 4 (2): 161–98.*

Schweisfurth, Michele. 2011. "Learner-Centred Education in Developing Country Contexts: From Solution to Problem?" *International Journal of Educational Development 31 (5): 425–32.*

Обучение невозможно без подготовленных, мотивированных учащихся

Обучение и развитие навыков базируется на прочных основаниях. Обучение зависит от учащихся, которые подготовлены, посещают школу и мотивированы, но для этого часто требуется изменение политики в рамках и за пределами систем образования.

Школы не могут проводить обучение без подготовленных, посещающих школу, мотивированных учащихся. Во многих странах большое количество детей получает слишком мало ассигнований на питание и стимуляцию в ранние годы, и многие из них не имеют доступа к качественным возможностям раннего обучения, которые могут подготовить их к первому классу. Каждый четвертый ребенок во всем мире, страдающий задержкой роста, не может реализовать свой потенциал в школе.[1] Также этого не могут сделать 263 миллиона молодых людей, которые вообще не посещают школу. Среди тех учащихся, которые всё же посещают школу, часто страдает мотивация к обучению, если они получают низкое качество образования. Некачественное базовое образование также означает, что учащиеся, которые должны осваивать более продвинутые навыки, получая высшее образование или проходя профессионально-техническую подготовку, не подготовлены к этому.[2] Таким образом, и для обучения навыкам, это справедливо когда фундаментальные инвестиции, необходимые для начального образования, должны быть сделаны еще до того, как ребенок пойдет в школу.

Во многих случаях невозможность эффективного инвестирования можно объяснить с помощью моделей поведения человека, которые также указывают на путь решения проблемы (таблица 5.1). Обобщение данных в этих областях раскрывает три ключевых принципа улучшения обучения:

- Поставить детей на траекторию высокого развития, способствовать их когнитивному и социально-эмоциональному развитию с помощью обеспечения раннего детского питания, ухода, стимуляции и возможностей обучения.
- Направить детей в школу – важный первый шаг к обучению – снизить стоимость школьного образования, а затем использовать другие инструменты для повышения мотивации к обучению.
- Чтобы устранить проблему того, что мно-гие молодые люди заканчивают базовое образование без необходимых навыков, признать, что компенсирующее обучение часто должно являться первым шагом в дальнейшем обучении и профессиональ-ной подготовке.

Инвестирование в раннее развитие готовит детей к школе

Ранние годы жизни детей предоставляют обществу редкую возможность сделать инвестиции в своих детей с чрезвычайно высокой отдачей (рисунок 5.1). Усилия по улучшению жизни детей могут значительно повысить производительность отдельных людей и общества в целом при одновременном снижении неравенства.[3] Дети не могут успешно развиваться, имея задержки в фи-зическом и умственном развитии, а ранние пробелы в обучении и навыках заманивают их в ловушки более низких траекторий развития, из которых становится все труднее вырваться (см. раздел «В центре внимания 2»). Хотя детский организм обладает способностью быстро восстанавливаться и изменяться, и наверстать упущения раннего детства можно при улучшении исходных условий и ресурсов, чрезвычайно сложно обратить вспять последствия воздействия факторов риска в первые несколько лет жизни ребенка. Для этого необходимы дорогостоящие, высококачественные вмешательства, которые обычно должны иметь место в достаточно молодом возрасте, чтобы быть эффективными.

Признание опасностей для развития и обучения детей, к которым приводит бедность

Дети нуждаются в качественной среде и ресурсах для здорового и своевременного развития. Основные физические факторы включают в себя качественное пре- и постнатальное питание, медицинское обслуживание и безопасную физическую среду.[4] Не менее важное значение имеет социальное воздействие, включая воспитание, защиту и стимуляцию.[5] Взаимодействие между детьми и их опекунами, – которые часто, но не всегда, являются их родителями, – оставляет значительный отпечаток, в буквальном смысле оказывая формирующее воздействие на развивающийся мозг.[6] Тем не менее, доступ детей из бедных семей к этим ресурсам – наряду с осознанием опекунами их важности – часто ограничен. Тоже самое касается и программ, которые инвестируют в раннее развитие детей, и стратегий, которые их определяют.

Бедные дети больше подвержены негативным потрясениям, которые сказываются на их здоровье, и реже получают стимуляцию, заботу и защиту от стресса. Недоедание, инфекционные заболевания и химически токсичные или физически опасные условия воздействуют на многих бедных детей не только после рождения, но также и в утробе матери. Воздействие любого из этих факторов во время «периодов сензитивности» может препятствовать нормальному биологическому развитию (см. раздел «В центре внимания 1»), но дети из бедных семей часто сталкиваются со всеми этими факторами в совокупности и в течение длительного вре мени.[7] В то же время трудности, связанные с нищетой, могут нарушить процесс принятия решений родителями и ограничить их доступность, чувствительность и отзывчивость.[8] В результате у более бедных детей не только меньше ресурсов, таких как книги или игрушки, но они также получают меньше стимуляции, наставлений и поддержки.[9] Бедные дети также чаще сталкиваются с пренебрежительным отношением и суровой дисциплиной, которые нарушают раннюю эмоциональную организацию – краеугольный камень социально-эмоциональных способностей – и связаны с худшей успеваемостью в школе.[10]

Программы раннего детского развития недостаточны по количеству и качеству, чтобы компенсировать недостатки уязвимого положения, в котором находятся дети из малоимущих семей, особенно в развивающихся странах. В бедных сообществах ресурсы, которые стимулируют раннее развитие вне дома, включая качественный уход за детьми, библиотеки, оздоровительные центры и дошкольные программы, как правило, ограничены по количеству и низки по качеству.[11] Только половина из 3-6-летних детей имеет доступ к дошкольному образованию. Охват дошкольным образованием существенно связан с доходом: от 19 процентов в странах с низким уровнем доходов до 86 процентов в странах с высоким уровнем доходов, с самым низким показателем охвата образованием самых бедных детей

Таблица 5.1 Модели поведения человека могут служить руководством для улучшения уровня подготовки учащегося: некоторые примеры

Принцип синтеза	Где происходит нарушение	Модели, которые определяют механизм, лежащий в основе этого нарушения	Подходы, которые направлены на исправление моделируемого механизма
Обеспечить раннее детское питание, уход, стимуляцию и возможности обучения	Только каждый пятый ребёнок в странах с низким уровнем доходов посещает дошкольные учреждения. У каждого четвертого ребенка во всем мире наблюдается задержка роста.	*«Информационный сбой»:* заинтересованные стороны могут не знать о положительном эффекте ранних инвестиций или как поддерживать раннее развитие. *Простая оптимизация с кредитными ограничениями*: родители осведомлены, но не имеют ресурсов для инвестиций. *Поведенческая (ментальная пропускная способность)*: стресс, вызванный нищетой, подрывает потенциал родителей.	На Ямайке, в рамках проводившейся программы, лица, осуществлявшие уход за детьми, были обучены оказанию психосоциальной стимуляции, которая улучшала показатели развития отстающих детей и их более поздние жизненные результаты. В Мексике программа оперативного перевода денежных трансфертов улучшила когнитивное и моторное развитие. В Аргентине, Бангладеш, Китае и Уганде программы, проводившиеся на базе центров, улучшили результаты детей.
Снизить стоимость школьного образования; повысить мотивацию и усилия.	263 миллиона детей не обучаются в школе. Многие страны по-прежнему взимают плату за обучение в начальной и на первой ступени средней школы, которое, как правило, бесплатно, но все еще влечет за собой денежные расходы во многих местах.	*Простая оптимизация с кредитными ограничениями*: родители осведомлены, но не располагают достаточными ресурсами для инвестирования в одного или всех своих детей *«Информационный сбой»:* молодежь и родители могут недооценивать положительный эффект образования *Поведенческая (гиперболическое дисконтирование):* молодежь может признавать ценность образования, но планирует инвестировать позже (но «позже» никогда не наступает).	В Камбодже, предоставление девочкам стипендий, резко увеличил показатель охвата образованием В Доминиканской Республике и Мадагаскаре, предоставление информации о положительном эффекте образования, улучшило показатель охвата образованием и обучение. В Пакистане, информирование родителей о результатах тестирования детей, увеличило показатель охвата образованием и улучшило результаты обучения.
Обеспечить, в случае необходимости, наличие компенсирующего обучения в качестве первого шага в дальнейшем обучении и профессиональной подготовке	Многие программы обучения навыкам предполагают наличие у молодежи необходимых предварительных навыков, которых у нее на самом деле нет.	*«Информационный сбой»:* учебные программы получают ошибочные оповещения о «качестве» поступающих на обучение учащихся. *Простая оптимизация (со стороны учебных центров):* учащиеся, проходившие компенсационное обучение, с большой вероятностью бросят учебу.	В колледжах США, улучшение адресности распределения по курсам и качества вспомогательных услуг, помогло повысить долгосрочные показатели успеваемости студентов В Соединенных Штатах bridge programs (программы перехода) помогают учащимся двигаться дальше после прохождения компенсирующего обучения.

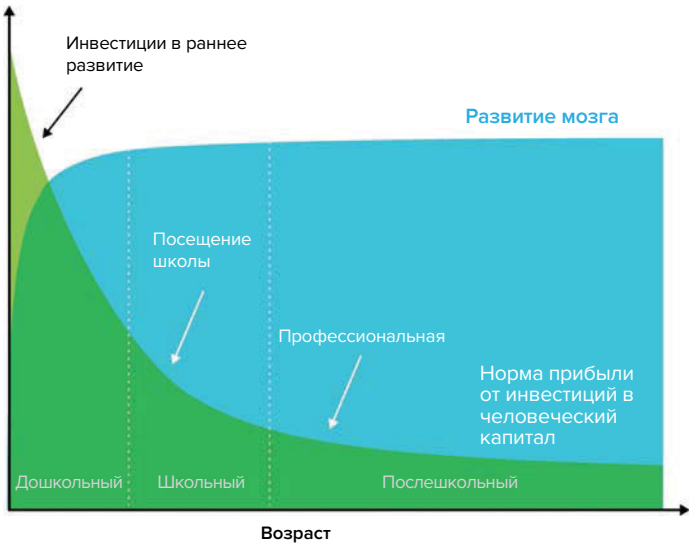
Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

в каждой из стран.[12] Дети до 3 лет в целом получают недостаточно помощи, а доступ к услугам для этой возрастной группы особенно несправедлив и не скоординирован.[13] Более того, зависимость от низкооплачиваемых работников детских учреждений, которые практически не получают никакой профессиональной подготовки, наставничества или мониторинга, подрывает устойчивость, удержание и качество.[14]

Правительства не делают достаточно инвестиций в маленьких детей. Недостаточное понимание большой выгоды от раннего вмешательства, бюджетным ограничения и трудности проведения широкомасштабных мероприятий в области развития детей раннего возраста – в сфере здоровья, питания, раннего обучения – приводит к низкому объему государственных инвестиций в маленьких детей в большинстве регионов. В странах Африки к югу от Сахары в среднем только 2 процента бюджета на образование выделяется на дошкольное образование.[15] В Латинской Америке средние расходы на душу населения на детей в возрасте до 5 лет составляют треть от расходов, выделяемых на детей в возрасте 6-11 лет.[16] В развивающихся странах увеличились инвестиции в ранние годы жизни ребенка, однако стратегии часто направлены на создание дошкольных учреждений, пренебрегая детьми, которые еще не достигли дошкольного возраста. Хотя дошкольное учреждение может помочь, основы по всем аспектам развития, закладываются до 3 лет. Однако эта возрастная группа обычно получает незначительную государственную поддержку, помимо медицинских осмотров и контроля за питанием, которой недостаточно для общего здорового развития.

Раннее воздействие рисков, связанных с бедностью, может помешать детям реализовать потенциал образования. Крайняя степень лишений может привести к плохим результатам развития – например, к замедлению роста или нарушению развития головного мозга – которые трудно устранить (рисунок 5.2, раздел «В центре внимания 2»). Дети, которые отстали в своем физическом, когнитивном, лингвистическом или социально-эмоциональном развитии, с большей вероятностью позже пойдут в 1 класс, будут иметь низкую успеваемость, оставаться на повторное обучение, бросать учебу до окончания начальной школы, иметь плохое здоровье на протяжении всей своей жизни, практиковать поведение, связанное с высоким риском (особенно в подростковом возрасте), будут менее продуктивными и будут меньше зарабатывать.[17] Масштабы проблемы огромны: почти половина детей в возрасте до 5 лет в развивающихся странах отстает в росте или живет в условиях крайней нищеты, что угрожает их перспективам получить выгоду от возможностей, которые может обеспечить образование.[18]

Рисунок 5.1 Инвестиции в программы высокого качества в раннем детском возрасте приносят свои плоды



Источник авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на on Carneiro, Cunha, and Heckman (2003); Martin (2012).

Укрепление способности детей к обучению путем реализации хорошо продуманных мер

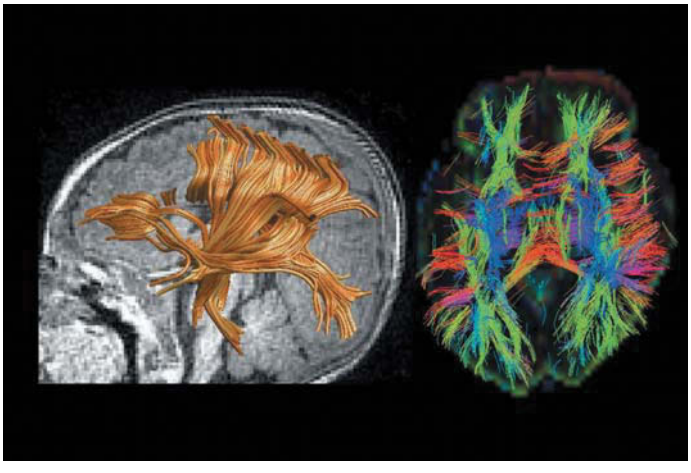
Эффективные мероприятия, направленные на детей младшего возраста, могут значительно улучшить способность детей из малоимущих семей к обучению. В Соединенных Штатах дети из групп риска, которые принимали участие в хорошо продуманных мероприятиях – проводившихся на базе и в рамках дошкольного учреждения Перри (Perry Preschool), проекта «Abecedarian», Программы взаимодействия медсестер с семьями

Рисунок 5.2 Тяжелая депривация может нарушить развитие мозга

Структура и связи мозга по статусу задержки роста

a. Репрезентативный младенец, не страдавший от задержки роста

b. Репрезентативный младенец, страдавший задержкой роста



Источник: Nelson and others (2017). © Nadine Gaab and Charles A. Nelson. Использовано с разрешения Charles A. Nelson; для дальнейшего использования необходимо дополнительное разрешение.

Примечание: Изображения иллюстрируют двух младенцев 2-3 месячного возраста. Рост одного младенца проходил с задержкой (изображение b); рост другого младенца проходил без задержек (изображение a). Изображения были получены в Дакке, Бангладеш, с использованием магнитно-резонансной томографии (МРТ). Левая сторона каждого изображения показывает левую сторону головы. Каждая золотистая линия представляет собой волокнистый отросток-длинные тонкие волокна (аксоны) в мозге, которые передают информацию различным нейронам, мышцам и лимфоузлам. Очевидно насколько более плотные и разработанные связи у младенца без задержек роста. Цветные изображения с правой стороны иллюстрируют одни и те же принципы (нейронные связи) с другого ракурса - поперечное сечение мозга, спереди назад.

(the Nurse-Family Partnership) – получили выгоды, которые повлияли не только на их раннее развитие, но и гораздо больше: улучшились их успеваемость в школе, занятость, доход, общее благосостояние и социальная интеграция. Такие вмешательства обладают значительным потенциалом для развивающихся стран из-за их более низких исходных показателей. В Ямайке программа «Reach Up and Learn» («Достигни и научись»), которая способствовала раннему стимулированию детей, привела к снижению уровня преступности, улучшению психического здоровья и 25-процентному увеличению заработка два десятилетия спустя. Существует консенсус в отношении того, что нужно детям: питание, уход, стимуляция, воспитание и защита. Свидетельства о том, когда необходимо осуществлять программы, соответствуют биологическим доказательствам: профилактика и раннее корректирующие меры наиболее экономически выгодны в определенных этапах развития, поскольку проведение корректирующих мероприятий вне «периодов повышенной сензитивности» являются сложными, дорогостоящими и обычно неполными. Но выявление наиболее эффективных подходов к улучшению результатов развития бедных детей оказалось сложным из-за огромного разнообразия инициатив, а также контекстов. Тем не менее, несколько подходов демонстрируют обнадеживающие результаты.

Мероприятия в области здравоохранения и питания в течение первых 1000 дней жизни (начиная с зачатия) улучшают развитие детей. Программы, которые расширяют доступ к услугам охраны здоровья матери, улучшают питание матерей с помощью правильного питания, пищевых добавок и повышения питательности (витаминизации) снижая при этом детскую смертность и сводя к минимуму ранние проблемы со здоровьем.[19] Сами по себе, мероприятия по улучшению питания детей оказывают лишь незначительное влияние на рост или задержку роста.[20] Но в сочетании с улучшением санитарно-гигиенических условий и доступа к услугам в области охраны здоровья детей, мероприятия в области улучшения питания могут принести значительную пользу.[21] Грудное вскармливание и употребление обогащенных микроэлементами пищевых добавок связаны с улучшением здоровья и большей когнитивной способностью, что приводит к повышению качества образо-

вания в развивающихся странах.[22] Дегельминтизация, употребление йодированных добавок, и иммунизация также привели к значительным улучшениям, влияющим на способности детей к обучению.[23]

Программы, которые укрепляют способности лиц, обеспечивающих уход за детьми, поддерживать здоровое развитие, могут существенно улучшить уровень развития детей. Данные меры включают в себя обучение опекунов на дому позитивным методам воздействия, а также содействие увеличению частоты качественных инициатив посредством воспитания, защиты и стимулирующих видов деятельности (рассказывание историй, пение, игры с предметами домашнего обихода). Такие инициативы осуществлялись различными способами, в том числе посредством посещений на дому, встреч на уровне сообществ и медосмотров.[24] Наиболее эффективные программы включают в себя систематическое обучение, имеют учебные планы, а также предоставляют возможности для лиц, обеспечивающих уход за детьми, для практики и получения обратной связи.[25] Новое поколение программ предлагает меры стимулирования родителей методом положительного подкрепления, в тех случаях когда недостаточно косвенных «подталкиваний» при предоставлении информации или когда их убеждения или нормы оказывают пагубное воздействие.[26]

Программы, которые предоставляют лицам, осуществляющим уход за детьми, финансовую или психосоциальную поддержку, дополняют мероприятия, направленные на улучшение родительских навыков. Программы денежных трансфертов могут решить проблемы острых материальных лишений в домашних хозяйствах и улучшить результаты в области развития, особенно в тех случаях, когда они предоставляются наряду или при условии оказания дородовых услуг или услуг по уходу за детьми. Например, программы обусловленных денежных трансфертов (ОДТ) в Эквадоре, Мексике и Никарагуа снизили показатели задержки роста у детей, улучшили когнитивное развитие и способствовали распространению лучших практик по воспитанию детей.[27] В Мексике программы поддержки родительства, интегрированные с программами ОДТ, улучшили результаты детей помимо непосредственного финансового эффекта.[28] Также важно, чтобы программы денежных трансфертов могли облегчить время, которое родители проводят с детьми, и психологические трудности, с которыми они сталкиваются. Кроме того, инициативы, проводившиеся контролируемыми, не являвшимися специалистами медицинскими или общественными работниками, направленные на борьбу с сильным стрессом, депрессиями и тревогой у матерей, привели к лучшему когнитивному развитию, большему физическому росту, меньшему распространению диареи и более высоким показателям иммунизации.[29]

Программы ухода за детьми, проводимые на базе центров, могут способствовать развитию основополагающих навыков. В странах от Эфиопии до Соединенные Штаты высококачественные программы, проводившиеся на базе специализированных центров, продемонстрировали значительную пользу в развитии языковых, когнитивных, моторных и социально-эмоциональных навыков детей.[30] И наоборот, участие в некачественных программах, проводимых на базе специализированных центров, может иметь худшие последствия, чем даже неучастие.[31] Качество взаимодействия между детьми и лицами, осуществляющими уход за ними, является ключевым фактором воздействия таких программ, как продемонстрировали Индонезия и Мозамбик, проводившие на базе специализированных центров эффективные дошкольные программы для детей в возрасте от 3 до 6 лет. Эти программы включали минимальные инвестиции в инфраструктуру, но способствовали улучшению когнитивных способностей детей благодаря их взаимодействию с хорошо обученными лицами, обеспечивающими уход за детьми (вставка 5.1).[32] Проведение на базе специализированных центров качественных программ для детей в возрасте до 3 лет сложнее, поскольку это требует более дорогостоящих структурных инвестиций (таких как более низкое соотношение численности детей к численности персонала). Следовательно, программы, направленные на развитие родительского потенциала могут быть наиболее экономически эффективными для детей в возрасте до 3 лет в условиях ограниченности ресурсов или для охвата маргинальных групп населения.[33]

Объединяя воедино

Интеграционные программы могут привести к лучшим результатам развития. Бедные дети подвержены влиянию многочисленных факторов риска, которые не могут быть устранены надлежащим образом, ни одним из вмешательств. Многофакторные программы охватывают сложный, взаимодополняющий характер развития детей раннего возраста и используют преимущества комплементарности (рисунок 5.3).[34] Чтобы быть эффективными, инициативы должны проводиться на определенных этапах развития.[35] Объединение инициатив в комплексные пакеты, для достижения последовательных или связанных с ними целей в области развития, может повысить эффективность, особенно если пакеты инициатив включают и выгоду для лиц, осуществляющих уход з детьми. Комплексные пакеты инициатив могут основываться на уже существующих платформах, таких как стратегии на уровне сообществ или системы социальной защиты, хотя эффективность любой конкретной стратегии будет зависеть от контекстуальных факторов.[36] Качество не должно пострадать из-за попыток по увеличению инвестиций в раннем возрасте, например, полагаясь в предоставлении услуг на волонтеров или неквалифицированных работников, как это обычно происходит.[37]

Вставка 5.1 Дошкольное образование готовит детей младшего возраста к школе

Программы дошкольного образования, ориентированные на детей в возрасте от 3 до 6 лет, могут способствовать развитию базовых навыков и повысить способность детей к обучению. Дети, посещающие дошкольные учреждения, имеют более высокую посещаемость и более значительные достижения в начальной школе. Более того, они с меньшей степенью вероятности, могут бросить школу или будут нуждаться в компенсирующем или специальном образовании, все это приносит пользу не только учащимся, но и системам образования, поскольку повышается их эффективность.[a] В разных странах с самым разным уровнем доходов, от качественных программ раннего детского образования больше всего выигрывают обездоленные дети.[b] Но программы обучения детей в раннем возрасте не все одинаково эффективны; чрезмерно академичные и структурированные программы для детей в возрасте до 5 лет могут навредить их когнитивным и социально-эмоциональные навыкам, а также их мотивации к обучению, поскольку маленькие дети лучше всего обучаются через исследования, игры и взаимодействия с другими.[c] Ключевыми элементами программ, которые привели к ощутимым результатам дошкольного обучения, являются учебные программы, которые способствуют достижению важнейших предучебных (подготовительных) способностей (эмоциональная безопасность, любопытство, язык, саморегуляция) посредством игры; профессиональное развитие и коучинг, позволяющий учителям эффективно выполнять соответствующие учебные программы; и позитивные, привлекательные классные помещения, которые содействуют врожденному стремлению детей к обучению.[d] Для того чтобы результаты обучения детей в раннем возрасте были устойчивыми, содержательное наполнение, бюджет и возможности учреждений, предоставляющих программы дошкольного образования, должны быть интегрированы в системы формального образования. Кроме того, качество последующих условий для обучения в начальной школе является важным фактором, определяющим долгосрочные последствия дошкольных программ.[e]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. Klees (2017).
b. Britto and others (2016).
c. Whitebread, Kuvalja, and O'Connor (2015).
d. Phillips and others (2017).
e. Johnson and Jackson (2017).

Рисунок 5.3 Комплексные программы, предоставляемые в течение первых лет жизни, играют важную роль в надлежащем развитии ребенка

Основные программы для детей младшего возраста и их семей

Источник: Denboba and others (2014).

Предоставление необходимой помощи может способствовать тому, что дети будут посещать школу, но не является гарантией того, что дети будут учиться

Школа является ключевым звеном в организации обучения на должном уровне. Несмотря на значительные успехи в обеспечении доступности обучения, многие дети по- прежнему не посещают школу. Хотя школа не является единственным местом, где дети получают знания (вставка 5.2), большинство родителей хотят, чтобы их дети учились в школе. Этого же хотят и многие дети. В ходе опроса индийских матерей со средним уровнем образования менее трех классов, 94 процента опрошенных надеялись, что их дети закончат как минимум 10 классов.[38] А более половины, среди 38 процентов родителей Кении не имеющих образования, вовсе хотели, чтобы их дети получили высшее образование.[39]

Значительные расходы – как официально взимаемая плата, так и множество других расходов – не позволяют детям, особенно наиболее социально уязвимым, учиться. Почти 90 процентов стран с низким уровнем доходов заявили о бесплатном начальном образовании. Но за первую ступень среднего образования взимают плату более 40 процентов этих стран, и 10

Вставка 5.2 Сообщества могут использовать большое количество часов, проводимых вне класса, чтобы повысить уровень обучения

Большой объем обучения происходит за стенами класса, в том числе репетиторство и программы обучения на дому. В Африке и Азии программа «Повышение грамотности» (the Literacy Boost program) реализовала мероприятия, направленные на повышение читательской грамотности на уровне сообществ, чтобы использовать время, которое учащиеся проводят вне школы. К ним относятся объединение в пары отстающих читателей с более сильными читателями («читающие при-ятели»), реализация инициативы «Читай до упаду» (read-a-thons) (когда записываются все книги, которые прочитывают дети в течение определенного периода) и создание минибиблиотек. Дети, которые участвуют в такой деятельности, имеют лучшие результаты чтения. В сообществах в Руанде реализация программы «Повышение грамотности» (the Literacy Boost program) привело к улучшению навыков чтения и успеваемости в школе.[a]

Источник: авторский коллектив ДМР- 2018.

a. Dowd and others (2017); Friedlander and Goldenberg (2016).

процентов стран со средним уровнем доходов.[40] В Африке, чтобы отправить своих детей в школу, семьи тратят дополнительно почти половину от суммы официальной оплаты за обучение на школьные принадлежности, учебные материалы, транспортные расходы.[41] Эти расходы на обучение увеличивают недостаток школьного образования, отделяя бедных детей от более состоятельных сверстников.

Большие надежды детей и их родителей, возлагаемые на школьное образование, объясняют почему инициативы, которые облегчают семьям доступ к школьному образованию – так называемые инициативы, продиктованные спросом – эффективно способствовали получению детьми школьного образования. Во многих странах отмена платы за обучение в школе увеличила число учащихся, что дает основание предполагать, что у родителей просто не было денег на оплату обучения (рисунок 5.4).[42]

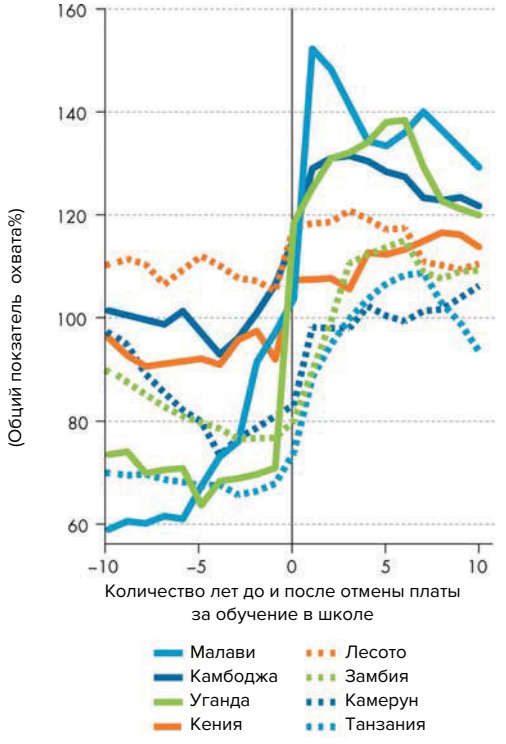
Мероприятия, направленные на сокращение других школьных расходов постоянно увеличивали число принятых в школу учащихся, а также посещаемость.[43] Стипендии, не носившие поощрительный характер (за заслуги), которые снизили размер платы за обучение, увеличили число учащихся на уровне начального образования в Кении и среднего образования в Гане.[44] Обратной стороной снижения платы за обучение в школе является увеличение дохода семей, чему способствуют программы денежных трансфертов. Эти программы увеличили число учащихся как на уровне начального, так и на уровне среднего образования.[45]

Информационные мероприятия особенно перспективны, потому что они не требуют больших затрат.[46] В некоторых случаях спрос на образование остается низким, поскольку учащиеся и их семьи недооценивают преимущества образования. В Доминиканской Республике и Мадагаскаре простое предоставление информации о преимуществах образования привело к улучшению результатов образования, хотя подобная инициатива, проводившаяся в сельских районах Китая не оказала никакого влияния.[47] В Индии предоставление женщинам в возрасте 20 лет услуг по трудоустройству увеличило число посещающих школы девушек-подростков. Установление квоты гендерного лидерства в индийских деревнях позволило ликвидировать гендерное неравенство в получении образования.[48]

Несмотря на то, что меры, направленные на снижение стоимости обучения, являются эффективными в увеличении количества учащихся, особенно в раннем возрасте, некоторым детям все же требуется дополнительная помощь. В некоторых странах родители в первую очередь отправляют в школу детей, обладающих самыми высоким когнитивными способностями, или тех, кто может добиться потенциально (не

Рисунок 5.4 Что происходит, когда обучение становится бесплатным? Данные восьми стран

Общий показатель охвата образованием в годы до и после отмены платы за обучение, в отдельных странах



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные World Bank (2017); годы, когда произошли изменения в политике из Bentaouet Kattan (2006). Данные на http://bit. do/WDR2018-Fig_5-4.

Примечание: Вертикальная линия показывает последний год, когда обучение было платным. Общие показатели охвата образованием включают учащихся, возраст которых превышает возраст официальной возрастной группы, характерной для определенного уровня образования, и поэтому показатель может превышать 100 процентов.

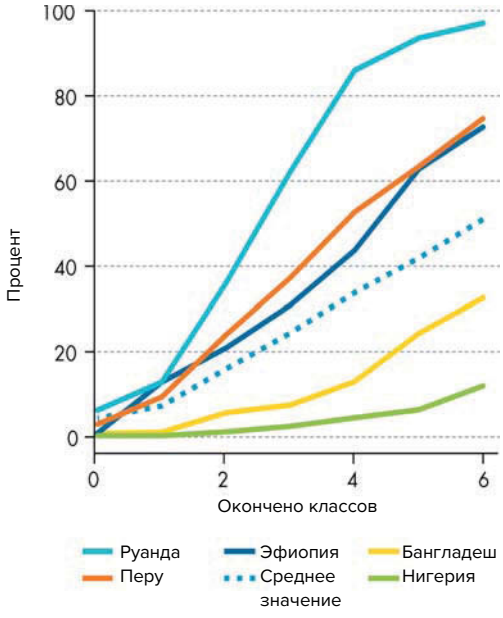
обязательно фактически) высокой отдачи от обучения (например мальчиков).[49] В Буркина-Фасо, начиная с 2008 года, некоторые семьи получали необусловленные денежные трансферты, в то время как другие получали денежные трансферты, обусловленные поступлением детей в школу. Мальчики и дети, которые показывали лучший результат на тестах, в равной степени могли быть зачислены в школу по обеим схемам, но при этом обусловленные трансферты были значительно выгоднее для девочек и детей, которые начали обучение с более раннего уровня.[50] Этот вывод означает, что наиболее социально уязвимым детям может потребоваться больше условий, чем простое сокращение расходов, чтобы их прием в школу был гарантирован.

Инициативы, продиктованные спросом, могут улучшить обучение, программы будут направлены на развитие способностей или наращивание усилий детей к обучению. Целевые денежные трансферты, а также некоторые информационные инициативы, привели к улучшению уровня обучения, в то время как они создавались с целью стимулирования усилий со стороны учащихся.[51] Даже в образовательных системах низкого качества учащиеся больше узнают в школе, чем вне ее: существует кризис в сфере обучения, но сохраняется положительная связь между посещением школы и грамотностью (рисунок 5.5). Если сравнивать людей с одинаковым уровнем грамотности и навыками счета, то те, у кого уровень школьного образования выше, имеют более высокий заработок, скорее всего, из-за других преимуществ, предоставленных сферой обучения, включая улучшение социально-эмоциональных навыков, таких как дисциплина.[52] Посещение школы по-своему выгодно.

Кроме самого факта посещения школы, учащиеся должны быть мотивированы. Одним из способов повышения мотивации является обеспечение поощрения навыков учащихся, например, их востребованностью на рынке труда, который предлагает высокий заработок или системой высшего образования, которая охотнее принимает студентов, сумевших добиться зачисления собственными заслугами, а не связями. Возможно, самым актуальным способом мотивации учащихся является предоставление качественного образования, которое соответствует их текущему уровню обученности. В Кении учащиеся, которые бросают школу, говорят, что именно их неспособность проявить себя в должной степени, а не затраты или давление со стороны родителей, стала причиной их ухода.[53] Некоторые системы стремятся еще больше мотивировать учащихся поощрительными стипендиями или призами, присуждаемым за высокие академические достижения. Такие меры мотива-

Рисунок 5.5 Не все системы образования одинаково эффективны, но даже наименее эффективные предоставляют обучение для некоторых учащихся

Общий показатель охвата образованием в годы до и после отмены платы за обучение, в отдельных странах



Источник: Oye, Pritchett, and Sandefur (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_5-5.

Примечание:среднее значение рассчитывается по 51 стране

ции могут повысить степень старания учащихся, либо из-за их стремления получить награду в виде денежной премии, например, в Бенине и Мексике, либо получить стипендию для девочек, например, в Кении.[54] Прямые финансовые меры мотивации были менее успешными в странах с высоким уровнем доходов, хотя альтернативные проекты, которые обеспечивают меры стимулирования сразу после тестов, помогли улучить результаты тестирований.[55] Предоставление лицам, осуществляющим уход за детьми, информации об успеваемости учащегося, также может иметь большое влияние на мотивацию (вставка 5.3), помогая им воплощать мотивацию в действия. Но в целом, общий положительный образовательный опыт, вероятно, является основой мотивации учащихся.

Компенсирующее обучение может подготовить учащихся к дальнейшему обучению и профессиональной подготовке

Многие молодые люди оканчивают формальное образование имея слабые базовые навыки, и поэтому они не готовы к дальнейшему обучению и профессиональной подготовке. В мире из каждых 100 учащихся, поступивших в начальную школу, 61 получает неполное среднее образование, и только 35 оканчивают среднюю школу (рисунок 5.6).[56] Около трети молодых людей покидают школу на стадии между первой и последней ступенью среднего образования. Эта проблема особенно ярко выражена в некоторых развивающихся странах, где значительная доля людей в возрасте от 15 до 24 лет имеет уровень грамотности ниже минимального, что составляет 23 процента в Чили, 29 процентов в городских районах Боливии, 34 процента в городах Ганы.[57] Улучшение базовых когнитивных навыков учащихся на раннем этапе может изменить рынок труда. Взрослые трудоспособного возраста (15-64 лет), которые имеют уровень грамотности от 2[58] или выше, имеют значительно более высокую вероятность стать «белыми воротничками», получив высококвалифицированную и высокооплачиваемую работу (рисунок 5.7).[59]

Молодые люди сильно отличаются друг от друга в плане навыков и зрелости, что определяет их различные жизненные пути. Некоторые учащиеся, бросившие школу, так и не закончив обучение, выбирают программы «второго шанса», стремясь получить документы, эквивалентные свидетельствам об окончании средней школы для того, чтобы получить возможность к дальнейшему образованию или профессиональной подготовке.[60] Другие получают компенсирующее обучения для достижения уровня знаний, необходимого для поступления в высшие или профессионально-технические учебные заведения.[61] Третья группа учащихся, как правило, с наиболее серьезными пробелами в навыках, попадает на непостоянные рабочие места

Вставка 5.3 Предоставление информации по успеваемости детей в школе может помочь родителям мотивировать своих детей

Большинство родителей хотят, чтобы их дети преуспели в школе. Перспективные инициативы в ряде стран показывают, что предоставление родителям информации об успеваемости их детей может привести к лучшим результатам в области образования. В Соединенных Штатах текстовые сообщения, отправленные родителям, когда ученики средней школы не выполнили домашние задания, привели не только к большему количеству выполненных домашних заданий, но и к более высоким результатам тестов.[a] Отправка писем родителям об отсутствии учащихся в школе также уменьшила количество пропусков занятий.[b] В Малави, предоставление родителям информации об академических способностях их детей способствовало тому, что родители купили соответствующие книги для своих детей.[c] В Чили семьи с низким доходом еженедельно получали текстовые сообщения с подробным описанием посещаемости занятий своего ребенка, а также ежемесячные сообщения о поведении и результатах тестирования. Учащиеся, чьи родители получили текстовые сообщения, были менее склонны к плохому поведению в школе, имели лучшие оценки и, как правило, переходили в следующий класс. Получив сообщения, родители выразили готовность оплачивать данную услугу, что позволяет сделать предположение о том, что они увидели в этом реальную ценность.[d] Однако просто предоставление информации родителям не является гарантией успеха: программа в Кении, в рамках которой родителям была предоставлена информация об уровнях грамотности их детей и предлагаемых стратегиях их улучшения, не привела к изменениям.[e] Эффективные программы предоставляли родителям регулярно обновляемую информацию о факторах, влияющих на обучение – посещаемости занятий и индивидуальной успеваемости – а не просто об уровнях грамотности. Такие информационные инициативы могут быть автоматизированы, что делает их весьма эффективными с точки зрения затрат, поскольку они используют внутреннюю мотивацию семей.

Источник: авторский коллектив ДМР -2018.

a. Bergman (2015).
b. Rogers and Feller (2016).
c. Dizon-Ross (2016).
d. Berlinski and others (2016).
e. Lieberman, Posner, and Tsai (2014).

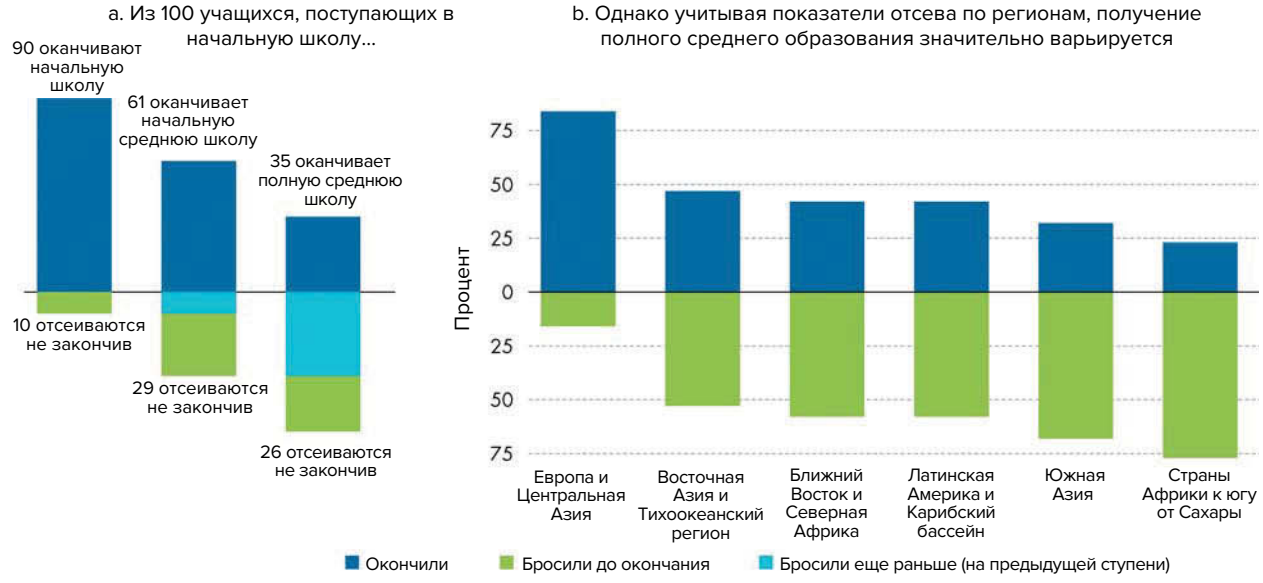
с низкой заработной платой и низкой производительностью, а некоторые молодые люди остаются и вне школы, и являются безработными.[62] Их всех трудно охватить.

Их нелегко вовлечь в программы «второго шанса» или программы компенсирующего обучения, особенно если они некоторое время находились вне системы образования. Многие не уверены в преимуществах программ компенсирующего обучения и возвращение в школу может вызвать у них негативные чувства. В Уганде учащиеся, рано бросившие школу, заявили, что они страдают от заниженной самооценки, ограниченных жизненных возможностей и социальной изоляции, связанных с ранним уходом из сферы формального образования.[63]

Инициативы компенсирующего обучения могут быть эффективны, если они направлены на правильную целевую аудиторию и используют правильный подход.[64] Эффективные мероприятия в области компенсирующего образования помогают молодым людям перейти к профессиональной деятельности. Программы компенсирующего обучения вероятнее всего будут способствовать проявлению интереса со стороны учащихся, если они будут непродолжительными, будут соответствовать жизненному укладу учащихся и будут проводиться опытными преподавателями, а также являться частью долгосрочного плана для их карьерного роста.[65] Большинство последних фактических данных получено из программ,

Рисунок 5.6 Каждый идет своим путем в получении образования

Показатели окончания и отсева (в процентах), по когортам и регионам



Источник, авторский коллектив ДМР-2018, используя данные UIS (2017); UNESCO (2015); WIDE (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_5-6

Примечание: данные относятся к 2010 году.

реализованных в странах с высоким уровнем доходов, причем особенно перспективными представляются три основных типа программ:

- Профилактические программы компенсирующего обучения, которые оказывают поддержку неуспевающим ученикам путем развития базовых навыков и содействия им в получении формального образования.
- Программы «второго шанса», которые предлагают бросившим школу ученикам, многие из которых являются плохо обученными, возможность возобновить обучение и профессиональную подготовку.
- Компенсирующие учебные программы, проводимые в начале обучения при получении высшего образования и профессионального подготовки, увеличивают шансы молодых людей на завершение своих основным учебных программ.

Рисунок 5.7 Работники с более высоким уровнем грамотности чаще становятся «белыми воротничками»

Маргинальная вероятность получения высококвалифицированной работы «белого воротничка» к получению работы «синего воротничка», при полученных результатах оценки грамотности на уровне 2 или выше для всех работников в городских районах стран-участниц (2011-2014 годы)

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Программы оценки навыков Всемирного банка STEP (http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step /about). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_5-7.

Профилактические программы компенсирующего обучения могут помочь неуспевающим учащимся и не позволят им бросить школу

Профилактические программы компенсирующего обучения могут помочь молодым людям из группы риска, которые находятся в системе формального образования, подготовиться к интенсивной учебной работе в направлении к дальнейшему образованию или профессиональному обучению.66 Наиболее перспективными в этом плане представляются три профилактических подхода.[67] Первый предлагает поддержку учащимся начальных и средних школ, которые хотят остаться в школе и овладеть базовыми когнитивными навыками. Программы в Индии и Мехико, которые предлагают компенсирующее обучение для учащихся, находящихся в социально неблагополучном положении, оказали положительное влияние на освоение ими базовых навыков (особенно в Индии).[68] Второй подход предполагает предварительную оценку академических способностей учащихся, а также дополнительные занятия для повышения эффективности обучения. Программа предварительной оценки, реализованная в масштабе всего штата Калифорния, которая поддерживает учащихся из группы риска с низкой успеваемостью, демонстрирует снижение необходимости в компенсирующих мерах на более поздних этапах обучения и профессиональной подготовки.[69] Третий подход дает учащимся средних школ возможность параллельно обучаться на курсах на уровне высшего или средне-специального образования. Участники таких программ в Соединенных Штатах с меньшей вероятностью нуждаются в компенсирующих мерах и более склонны к продолжению обучения в сфере высшего образования и улучшению результатов учебы.[70]

Программы «второго шанса» предлагают способ вернуться к обучению и получить профессиональную подготовку

Программы «второго шанса» дают возможность молодым людям, которые бросили школу, повторно включиться в учебу посредством не традиционных учебный программ, получить квалификации, эквивалентные среднему образованию, и перейти к обучению профессии.[71] Эти программы предлагают подход, при котором семья, работодатели и сами учащиеся получают информацию об их успеваемости. В Австралии и Соединенных Штатах ученикам, бросившим школу, предлагается пройти обучение по программам, которые эквивалентны полному среднему образованию.[72] Хотя эти программы могут улучшить занятость, заработную плату и другие показатели образования (по сравнению с лицами без образования), часто такое воздействие имеет меньший результат, чем для лиц, имеющих традиционное образование.[73] В инициативах программ «второго шанса» социально-эмоциональные навыки играют важную роль в достижениях учащихся, а такие навыки, как способность работать в направлении достижения долгосрочных целей, иногда имеют большую ценность, чем сам документ, являющийся эквивалентом аттестата об окончании средней школы.

Спрос на программы «второго шанса» высок, и эти данные являются довольно обнадеживающими, но для того, чтобы молодежь занималась дальнейшим образованием и обучением профессии, необходим комплексный стратегический подход. В странах Африки, расположенных к югу от Сахары, особенно в регионах с низким доходом или в конфликтных регионах, существует потребность в программах для возвращения в школу учащихся, бросивших ее.[74] Но на практике программы оказываются, как правило, кратковременными, и немногие работают в рамках нормативной базы, которая интегрирует их в системы формального образования и профессионального обучения.[75] Для учащихся из семей с низкими доходами, которые обычно составляют непропорционально большую часть детей, бросивших школу, программы «второго шанса», такие как «Открытая базовая программа» (Open Basic Programme) в Индии, могут предоставить значительные возможности для получения образования.[76] В Индии, Индонезии, на Филиппинах и в Таиланде программы по получению образования, эквивалентного среднему, реализуемые для учащихся, рано бросивших школу, улучшают их уровень саморазвития,

особенно когда эти программы совмещаются с системой формального обра-зования.[77] Точно так же, программы «второго шанса» в странах Латинской Америки и Карибского бассейна дают лучшие результаты, если они учитывают различные потребности молодежи, показывают учащимся варианты дальнейших возможностей в получении образования и профессиональной подготовки и оказывают поддержку, чтобы помочь участникам программы вернуться к продуктивной взрослой жизни.[78]

Компенсирующие учебные программы в сфере высшего образования могут помочь молодым людям успешно закончить формальное обучение

Многие учащиеся, поступающие в учреждения высшего и профессионально-технического образования, не готовы к интенсивному изучению учебных программ.

В Чили и Мексике некоторые учреждения высшего и профессионально-технического образования предлагают дополнительную помощь академически неподготовленным учащимся, но оценки результативности таких инициатив проводятся не часто.[79] В Соединенных Штатах широко распространено участие в программах компенсирующего послесреднего образования, что зачастую дорого обходится и отдельным гражданам и учреждениям.[80] Около 42 процентов учащихся, поступающих в учреждения с двухлетним сроком обучения и 20 процентов, поступающих в учреждения с четырехлетним сроком обучения, зачисляются на курсы компенсирующего обучения стоимостью 1–7 миллиардов долларов США в год в зависимости от того, как проводятся расчеты. Учебные заведения США экспериментировали с применением новых подходов из-за высокой стоимости данного вида обучения. Существует три основных типа компенсирующих моделей, которые имеют потенциал: ускоренное компенсирующее обучение, обучение с контекстуальной привязкой и активная поддержка учащихся.[81]

Модели ускоренного компенсирующего образования уменьшают количество времени, которое учащиеся тратят на компенсирующие учебные курсы. Традиционные учебные программы компенсирующего обучения часто разрабатываются как серия последовательных курсов, изучение которых может занять несколько семестров, что часто приводит к тому, что учащиеся бросают начатое.[82] Новые модели ускоренного компенсирующего образования решают эту проблему и включают в себя ускоренные курсы, модульные курсы для самоподготовки и меры по активному включению учащихся в основную учебную программу послесреднего образования с предоставлением дополнительной методической поддержки. В штате Индиана, США исследование двух программ ускоренного обучения показало, что их участники получают более высокие баллы по окончании учебных модулей основной учебной программы и отчисляются гораздо реже, чем участники более продолжительных программ компенсирующего обучения.[83] Данные свидетельствуют об аналогичном влиянии модульных курсов для самоподготовки и мер по активному включению учащихся в послесреднее образование. Их участники получают более высокие проходные баллы по математике, соответствуют более серьезным академическим требованиям и лучше проходят курсы на ступени высшего образования, чем те, кто не принимал участие в ускоренных программах.[84]

Обучение с контекстуальной привязкой повышает эффективность мер компенсирующего образования, поскольку учащиеся получают наибольшую пользу, когда они анализируют и получают знания из содержания учебных программ, соответствующих их накопленному опыту.[85] Эти модели предназначены для укрепления базовых навыков, при этом делая акцент на карьерных устремлениях учащихся.[86] Новые подходы включают в себя профессиональное обучение с контекстуальной привязкой. Примером программы, которая сочетает в себе совершенствование фундаментальных навыков с профессиональной подготовкой, является программа I-BEST (Интегрированное базовое образование и обучение навыкам), проводимая в штате Вашингтон США. Оценка программы показывает, что участие в ней оказывает положительное влияние на обучение учащихся, включая накопление зачетных единиц, проявление упорства в

освоении образования и получение сертификатов о профессиональной подготовке.[87] Подходы к организации обучения на местах, в которых делается упор на междисциплинарное обучение, проектную работу и социальное взаимодействие учащихся, также показывают многообещающие результаты. В Соединенных Штатах участие в этих программах имеет весьма положительную связь с рядом факторов, связанных с успехом учащихся, такими как уровень вовлечения в курс, взаимодействие студентов и преподавателей, или продолжение обучения на курсах повышения квалификации.[88]

Интенсивная поддержка учащихся может обеспечить институциональную систему защиты молодых людей из группы риска. Новые подходы, демонстрирующие многообещающие результаты, включают интенсивное наставничество с дополнительным обучением, интенсивное консультирование и курсы академического успеха. Программы интенсивного наставничества варьируются от предоставления общего академического консультирования и наставничества до обучения специальным навыкам.[89] Оценки программ, предлагающих устойчивое наставничество, демонстрируют улучшения показателей завершения курса и академической успеваемости.[90] Интенсивные личные консультационные услуги помогают учащимся ориентироваться в выборе курса и составлении карьерных планов. Эти услуги могут помочь учащимся воспользоваться другими формами поддержки; учащиеся также с большей вероятностью завершают свои компенсирующие учебные курсы и остаются в школе после завершения программы.[91] Курсы академического успеха представляет собой, как правило, самостоятельные учебные курсы, для новых студентов, за которые они получают зачетные единицы-кредиты, которые делают упор на развитии академических навыков. Экспериментальные данные из США показывают многообещающие результаты по количеству полученных кредитов, пройденных дисциплин и успеваемости.[92] Наконец, последние разработки в области самоуправляемого обучения открывают новые возможности для молодежи, позволяя им самостоятельно учиться в соответствии со своими потребностями в обучении и развивать свои навыки, но это остается новой сферой для исследований в области компенсирующего обучения, и пока нет недостаточно количества данных, подтверждающих их позитивное воздействие.93

Примечания

1. UNICEF, WHO, and World Bank (2016).
2. Hungi (2010).
3. Cunha and others (2006).
4. Black and others (2008); Horton, Alderman, and Rivera (2008); Thompson and Nelson (2001).
5. Coe and Lubach (2007); Garner and others (2012).
6. Center on the Developing Child (2016).
7. Walker and others (2007).
8. Bendini (2015).
9. Black and others (2017).
10. Bradley and Corwyn (2005); McCoy and Raver (2014); Shonkoff and others (2010).
11. Farah and others (2006); McLoyd (1998).
12. Эти цифры, вероятно, завышены и переоценивают глобальный охват дошкольным образованием, поскольку многие страны с низким уровнем доходов не предоставляют свои данные по охвату (Save the Children 2017).
13. Black and others (2017).
14. Devercelli, Sayre, and Denboba (2016).
15. ACPF (2011).
16. Berlinski and Schady (2015).
17. Naudeau and others (2011).
18. Black and others (2017). Эти данные, вероятно, недооценивают истинное количество маленьких детей, которые рискуют не достичь своего потенциала развития, учитывая многочисленные факторы риска, связанные с бедностью.
19. Bhutta and others (2013); Britto and others (2016).
20. Galasso and Wagstaff (2016).
21. Galasso and Wagstaff (2016); Skoufias (2016).

22. Eilander and others (2010); Horta, Loret de Mola, and Victora (2015).
23. Galasso and Wagstaff (2016).
24. Almond and Currie (2011); Baker-Henningham and López Bóo (2010).
25. Aboud and Yousafzai (2015); Britto and others (2016).
26. Для рассмотрения, см. World Bank (2015).
27. Britto and others (2016); World Bank (2015).
28. Denboba and others (2014).
29. Rahman and others (2013).
30. Berlinski, Galiani, and Gertler (2008); Engle and others (2011); Favara and others (2017); García and others (2016); Rao and others (2014).
31. Bouguen and others (2013); Rosero and Oosterbeek (2011).
32. Martinez, Naudeau, and Pereira (2012); Nakajima and others (2016).
33. Тем не менее, уход, предоставляемый на базе центра, может иметь важное дополнительное преимущество в увеличении участия работников или в приобретении дополнительных навыков родителями, особенно матерями.
34. Attanasio and others (2014); Denboba and others (2014).
35. Britto and others (2016).
36. Richter and others (2016).
37. Devercelli, Sayre, and Denboba (2016).
38. Serneels and Dercon (2014).
39. Oketch, Mutisya, and Sagwe (2012).
40. World Policy Analysis Center (разные годы).
41. Foko, Tiyab, and Husson (2012).
42. Al-Samarrai and Zaman (2007); Bold, Kimenyi, and San- defur (2013); Deininger (2003); Grogan (2009); Lucas and Mbiti (2012); Nishimura, Yamano, and Sasaoka (2008).
43. Morgan, Petrosino, and Fronius (2012); Zuilkowski, Jukes, and Dubeck (2016).
44. Duflo, Dupas, and Kremer (2017); Kremer, Miguel, and Thornton (2009).
45. Filmer and Schady (2008); Fiszbein and Schady (2009).
46. J-PAL (2013).
47. Avitabile and de Hoyos (2015); Jensen (2010); Loyalka and others (2013); Nguyen (2008).
48. Beaman and others (2012); Jensen (2012).
49. Akresh and others (2012); Garg and Morduch (1998); Parish and Willis (1993).
50. Akresh, de Walque, and Kazianga (2013).
51. Avitabile and de Hoyos (2015); Barrera-Osorio and Filmer (2013); Nguyen (2008).
52. Valerio and others (2016).
53. Zuilkowski, Jukes, and Dubeck (2016).
54. Benin: Blimpo (2014); Kenya: Kremer, Miguel, and Thornton (2009); Mexico: Behrman and others (2015).
55. Fryer (2011); Levitt and others (2016).
56. Когорта детей, окончивших начальную школу аппроксимируется путем оценки чистого коэффициента зачисления в последний класс начальной школы, а коэффициент окончания первой ступени средней школы моделируется как функция трех компонентов: коэффициента окончания начальной школы, коэффициента эффективного перехода из начальной школы на первую ступень средней школы, а также чистого коэффициента зачисления в последний класс первой ступени средней школы. Региональные коэффициенты завершения последней ступени средней школы являются оценочными данными из Базы данных ЮНЕСКО по неравенству в области образования (WIDE 2017), а рассчеты глобального коэффициента окончания последней ступени средней школы основаны прогнозе ЮНЕСКО 2015 года (UNESCO 2015).
57. OECD (2016); Roseth, Valerio, and Gutiérrez (2016).
58. Низкий уровень грамотности определяется как уровень 1 и ниже в соответствии с Программой международной оценки компетенций взрослых ОЭСР (PIAAC) и оценкой грамотности Программы Всемирного банка по оценке профессиональных навыков (STEP) и указывает на ограниченное понимание основных текстов. Средне-высокий уровень грамотности определяется как уровень 2 и выше и указывает на способность интегрировать, оценивать и интерпретировать информацию из разнообразия текстовых материалов различной сложности.

59. Оценочные данные основаны на незначительном влиянии навыков грамотности на уровне 2 или выше на прогнозируемую вероятность получения высокоспециализированной работы «белых воротничков», работы «синих воротничков» и других рабочих мест (базовый результат). Полный перечень данных включает в себя переменные контроля анкетных данных, таких как пол, возраст, уровень образования и прокси обеспеченности семьи.
60. Zachry and Schneider (2010).
61. Almeida, Johnson, and Steinberg (2006); NCES (2004).
62. de Hoyos, Rogers, and Székely (2016).
63. Black, Polidano, and Tseng (2012); Tukundane and others (2014); Windisch (2015).
64. Термины «компенсирующее обучение» и «развивающее обучение» часто используются взаимозаменяемо, чтобы описывать программы, направленные на поддержку слабоуспевающих учащихся, для поступления и завершения программ обучения после окончания средней школы и программ профессиональной подготовки. В Докладе используется термин «компенсирующее обучение», поскольку он является более широко признанной концепцией в странах с низким и средним уровнем доходов. (See Bailey and others 2010; Bailey, Bashford, and others 2016; Long and Boatman 2013.)
65. Post (2016).
66. Учащиеся «группы риска» здесь определяются как учащиеся подверженные большему риску отсева из формального образования или риску не завершения программ пост-базового образования и профессионального обучения.
67. Типология используется из систематического обзора «компенсирующего» (развивающего) образования by Rutschow and Crary-Ross (2014); Tukundane and others (2015); Wilson and Tanner-Smith (2013); and Zachry Rutschow and Schneider (2011).
68. Gutiérrez and Rodrigo (2014); Lakshminarayana and others (2013).
69. Howell, Kurlaender, and Grodsky (2010).
70. Karp and others (2008).
71. Jepsen, Mueser, and Troske (2012).
72. De Witte and others (2013).
73. Tyler and Lofstrom (2009).
74. Inoue and others (2015).
75. Tukundane and others (2015).
76. UNESCO (2010).
77. UNESCO (2010).
78. Cunningham and others (2008).
79. Cabrera (2013); Figueroa and others (2015); Micin and others (2015).
80. Bailey (2009); Clotfelter and others (2015); Scott-Clayton and Rodriguez (2014).
81. Bailey, Jaggars, and Scott-Clayton (2013); Clotfelter and others (2015); Moss, Kelcey, and Showers (2014); Scott-Clayton and Rodriguez (2014).
82. Bailey (2009); Scott-Clayton and Rodriguez (2014).
83. Brown and Ternes (2009).
84. Epper and Baker (2009); "Tennessee Board of Regents: Developmental Studies Redesign Initiative, Jackson State Community College," National Center for Academic Transformation, Saratoga Springs, NY. http:// www.thencat.org/States/TN/Abstracts/JSCC%20Algebra_Abstract.htm#FinalRpt.
85. CSS (2007).
86. California Basic Skills Initiative (2009).
87. Jenkins, Zeidenberg, and Kienzl (2009).
88. Engstrom and Tinto (2008); Visher and others (2010); Zhao and Kuh (2004).
89. Zachry Rutschow and Schneider (2011).
90. Scrivener and others (2008); Zachry (2008).
91. Bahr (2008); Visher, Butcher, and Cerna (2010).
92. Scrivener and others (2008); Scrivener, Sommo, and Collado (2009).
93. Zachry Rutschow and Schneider (2011).

Библиография[a]

Aboud, Frances, and Aisha Yousafzai. 2015. "Global Health and Development in Early Childhood." *Annual Review of Psychology 66: 433–57.*

ACPF (African Child Policy Forum). 2011. *The African Report on Child Wellbeing: Budgeting for Children*. Addis Ababa: ACPF. http://resourcecentre.savethechildren.se/sites/default/files/documents/3764.pdf.

а. Ссылки на названия публикаций, в которых есть «Тайвань», касаются Тайваня, Китай.

Akresh, Richard, Emilie Bagby, Damien de Walque, and Harounan Kazianga. 2012. "Child Ability and Household Human Capital Investment Decisions in Burkina Faso." *Economic Development and Cultural Change 61 (1): 157–86*.

Akresh, Richard, Damien de Walque, and Harounan Kazianga. 2013. "Cash Transfers and Child Schooling: Evidence from a Randomized Evaluation of the Role of Conditionality." Policy Research Working Paper 6340, World Bank, Washington, DC.

Almeida, Cheryl, Cassius Johnson, and Adria Steinberg. 2006. "Making Good on a Promise: What Policymakers Can Do to Support the Educational Persistence of Dropouts." Double the Numbers Series (April), Jobs for the Future, Boston.

Almond, Douglas, and Janet Currie. 2011. "Human Capital Development before Age Five." In *Handbook of Labor Economics*, Vol. 4, Part B, edited by Orley Ashenfelter and David Card, 1315–1486. Amsterdam: North-Holland.

Al-Samarrai, Samer, and Hassan Zaman. 2007. "Abolishing School Fees in Malawi: The Impact on Education Access and Equity 1." *Education Economics 15 (3): 359–75*.

Attanasio, Orazio P., Camila Fernández, Emla O. A. Fitzsimons, Sally M. Grantham-McGregor, Costas Meghir, and Marta Rubio-Codina. 2014. "Using the Infrastructure of a Conditional Cash Transfer Program to Deliver a Scalable Integrated Early Child Development Program in Colombia: Cluster Randomized Controlled Trial." BMJ 349 (September 29): g5785.

Avitabile, Ciro, and Rafael E. de Hoyos. 2015. "The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico." Policy Research Working Paper 7422, World Bank, Washington, DC.

Bahr, Peter Riley. 2008. "Cooling Out in the Community College: What Is the Effect of Academic Advising on Students' Chances of Success?" *Research in Higher Education 49 (8): 704–32.*

Bailey, Thomas R. 2009. "Challenge and Opportunity: Rethinking the Role and Function of Developmental Education in Community College." *New Directions for Community Colleges 2009 (145): 11–30.*

Bailey, Thomas, Dong Wook Jeong, and Sung-Woo Cho. 2010. "Referral, Enrollment, and Completion in Developmental Education Sequences in Community Colleges." *Economics of Education Review 29 (2): 255–70.*

Bailey, Thomas, Joanne Bashford, Angela Boatman, John Squires, and Michael Weiss. 2016. Strategies for Postsecondary Students in Developmental Education: *A Practice Guide for College and University Administrators, Advisors, and Faculty*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, What Works Clearinghouse, Institute of Education Sciences. Available at http://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/wwc_dev_ed_112916.pdf.

Bailey, Thomas R., Shanna Smith Jaggars, and Judith Scott-Clayton. 2013. "Commentary: Characterizing the Effectiveness of Developmental Education: A Response to Recent Criticism." *Journal of Developmental Education 36 (3): 18–22, 24–25*.

Baker-Henningham, Helen, and Florencia López Bóo. 2010. "Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A Comprehensive Literature Review." IDB Working Paper 213, Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Barrera-Osorio, Felipe, and Deon Filmer. 2013. "Incentivizing Schooling for Learning: Evidence on the Impact of Alter- native Targeting Approaches." Policy Research Working Paper 6541, World Bank, Washington, DC.

Beaman, Lori, Esther Duflo, Rohini Pande, and Petia Topalova. 2012. "Female Leadership Raises Aspirations and Educational Attainment for Girls: A Policy Experi- ment in India." *Science 335* (6068): 582–86.

Behrman, Jere R., Susan W. Parker, Petra E. Todd, and Ken- neth I. Wolpin. 2015. "Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a Social Experiment in Mexican High Schools." *Journal of Political Economy 123 (2): 325–64.*

Bendini, Maria Magdalena. 2015. "The Effect of Stress on Developmental Trajectories:

Empirical Evidence from Peru." Dissertation, University of Maryland, College Park, MD.

Bentaouet Kattan, Raja. 2006. "Implementation of Free Basic Education Policy." Education Working Paper 7, World Bank, Washington, DC.

Bergman, Peter. 2015. "Parent-Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment." CESifo Working Paper 5391, Center for Economic Studies and Ifo Institute, Munich.

Berlinski, Samuel, Matias Busso, Taryn Dinkelman, and Claudia Martinez. 2016. "Reducing Parent-School Information Gaps and Improving Education Outcomes: Evidence from High Frequency Text Messaging in Chile." Working paper, Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani, and Paul J. Gertler. 2008. "The Effect of Pre-primary Education on Primary School Performance." *Journal of Public Economics 93 (1–2): 219–34.*

Berlinski, Samuel, and Norbert R. Schady, eds. 2015. *The Early Years: Child Well-Being and the Role of Public Policy*. Development in the Americas Series. Washington, DC: Inter-American Development Bank; New York: Palgrave Macmillan.

Bhutta, Zulfiqar A., Jai K. Das, Arjumand Rizvi, Michelle F. Gaffey, Neff Walker, Susan Horton, Patrick Webb, et al. 2013. "Evidence-Based Interventions for Improvement of Maternal and Child Nutrition: What Can Be Done and at What Cost?" *Lancet 382* (9890): 452–77.

Black, David, Cain Polidano, and Yi-Ping Tseng. 2012. "The Re-engagement in Education of Early School Leavers." *Economic Papers 31 (2): 202–15.*

Black, Maureen M., Susan P. Walker, Lia C. H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, Dana Charles McCoy, et al. 2017. "Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course." *Lancet 389* (10064): 77–90.

Black, Robert E., Lindsay H. Allen, Zulfiqar A. Bhutta, Laura E. Caulfield, Mercedes de Onis, Majid Ezzati, Colin Mathers, et al. 2008. "Maternal and Child Undernutrition: Global and Regional Exposures and Health Conse- quences." *Lancet 371* (9608): 243–60.

Blimpo, Moussa P. 2014. "Team Incentives for Education in Developing Countries: A Randomized Field Experiment in Benin." *American Economic Journal: Applied Economics 6 (4): 90–109.*

Bold, Tessa, Mwangi S. Kimenyi, and Justin Sandefur. 2013. "Public and Private Provision of Education in Kenya." *Journal of African Economies 22* (supplement 2): ii39–ii56.

Bouguen, Adrien, Deon Filmer, Karen Macours, and Sophie Naudeau. 2013. "Impact Evaluation of Three Types of Early Childhood Development Interventions in Cambodia." Policy Research Working Paper 6540, World Bank, Washington, DC.

Bradley, Robert H., and Robert F. Corwyn. 2005. "Caring for Children around the World: A View from Home." *International Journal of Behavioral Development 29 (6): 468–78.*

Britto, Pia Rebello, Stephen J. Lye, Kerrie Proulx, Aisha K. Yousafzai, Stephen G. Matthews, Tyler Vaivada, Rafael Perez-Escamilla, et al. 2016. "Nurturing Care: Promoting Early Childhood Development." *Lancet 389* (10064): 91–102.

Brown, R., and R. Ternes. 2009. "Final Report to the Lilly Endowment Grant: Grant for Targeted and Accelerated Remediation." Ivy Tech Community College, Indianapolis, IN.

Cabrera, Gabriela. 2013. "Programas de Apoyo a Transiciones Académicas del Sistema Escolarizado en la UNAM." Paper presented at Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Mexico City, November 13–15.

California Basic Skills Initiative. 2009. "Contextualized Teaching and Learning, a Faculty Primer: A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners." Research and Planning Group, Academic Senate for California

Community Colleges, and Bay Area Workforce Funding Collaborative, San Rafael, CA.

Carneiro, Pedro, Flavio Cunha, and James J. Heckman. 2003. "Interpreting the Evidence of Family Influence on Child Development." Paper presented at Federal Reserve Bank of Minneapolis and McKnight Foundation's conference, "Economics of Early Childhood Development: Lessons for Economic Policy," Minneapolis, October 17.

Center on the Developing Child. 2016. "From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families." Center on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, MA.

Clotfelter, Charles T., Helen F. Ladd, Clara Muschkin, and Jacob L. Vigdor. 2015. "Developmental Education in North Carolina Community Colleges." *Educational Evaluation and Policy Analysis 37 (3): 354–75*.

Coe, Christopher L., and Gabrielle R. Lubach. 2007. "Mother-Infant Interactions and the Development of Immunity from Conception through Weaning." In *Psychoneuroimmunology*, edited by Robert Ader, 455–74. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

CSS (Center for Student Success). 2007. *Basic Skills as a Foundation for Student Success in California Community Colleges*. San Rafael, CA: CSS, Research and Planning Group.

Cunha, Flavio, James J. Heckman, Lance J. Lochner, and Dimitriy V. Masterov. 2006. "Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation." In *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 1, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch, 697–812. Handbooks in Economics Series 26. Amsterdam: North-Holland.

Cunningham, Wendy V., Linda McGinnis, Rodrigo García Verdú, Cornelia Tesliuc, and Dorte Verner. 2008. *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

de Hoyos, Rafael E., Halsey Rogers, and Miguel Székely. 2016. "Out of School and Out of Work: Risk and Opportunities for Latin America's Ninis." World Bank, Washington, DC.

Deininger, Klaus. 2003. "Does Cost of Schooling Affect Enrollment by the Poor? Universal Primary Education in Uganda." *Economics of Education Review 22 (3): 291–305*.

Denboba, Amina D., Rebecca K. Sayre, Quentin T. Wodon, Leslie K. Elder, Laura B. Rawlings, and Joan Lombardi. 2014. "Stepping Up Early Childhood Development: Investing in Young Children for High Returns." October, Children's Investment Fund Foundation and World Bank, Washington, DC.

Devercelli, Amanda E., Rebecca K. Sayre, and Amina D. Denboba. 2016. "What Do We Know about Early Child- hood Development Policies in Low and Middle Income Countries?" SABER-ECD Brief Note 1, World Bank, Wash- ington, DC.

De Witte, Kristof, Sofie Cabus, Geert Thyssen, Wim Groot, and Henriëtte Maassen van den Brink. 2013. "A Critical Review of the Literature on School Dropout." *Educational Research Review 10: 13–28*.

Dizon-Ross, Rebecca. 2016. "Parents' Beliefs and Children's Education: Experimental Evidence from Malawi." Working paper, Booth School of Business, University of Chicago.

Dowd, Amy Jo, Elliott Friedlander, Christine Jonason, Jane Leer, Lisa Zook Sorensen, Jarrett Guajardo, Nikhit D'Sa, et al. 2017. "Lifewide Learning for Early Reading Development." *New Directions for Child and Adolescent Development 155: 31–49*.

Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael R. Kremer. 2017. "The Impact of Free Secondary Education: Experimental Evidence from Ghana." Paper presented at Ghana Education Evidence Summit 2017, "Towards Quality Education in Ghana: Using Evidence to Achieve Better Learning Outcomes," Accra, Ghana, March 28.

Eilander, Ans, Tarun Gera, Harshpal S. Sachdev, Catherine Transler, Henk C. M. van der Knaap, Frans J. Kok, and Saskia J. M. Osendarp. 2010. "Multiple Micronutrient Supplementation for Improving Cognitive Performance in Children: Systematic

Review of Randomized Controlled Trials." *American Journal of Clinical Nutrition 91 (1): 115–30.*

Engle, Patrice L., Lia C. H. Fernald, Harold Alderman, Jere R. Behrman, Chloe O'Gara, Aisha Yousafzai, Meena Cabral de Mello, et al. 2011. "Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries." *Lancet 378* (9799): 1339–53.

Engstrom, Cathy McHugh, and Vincent Tinto. 2008. "Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on the Persistence of Low-Income Students." *Opportunity Matters 1: 5–21.*

Epper, Rhonda M., and Elaine D. Baker. 2009. "Technology Solutions for Developmental Math: An Overview of Current and Emerging Practices." *Journal of Developmental Education 26 (2): 4–23.*

Farah, Martha J., David M. Shera, Jessica H. Savage, Laura Betancourt, Joan M. Giannetta, Nancy L. Brodsky, Elsa K. Malmud, et al. 2006. "Childhood Poverty: Specific Associations with Neurocognitive Development." *Brain Research 1110 (1): 166–74.*

Favara, Marta, Martin Woodhead, Juan Francisco Castro, Grace Chang, and Patricia Espinoza. 2017. "Pre-school Education and Skills Development in Peru, Vietnam, Ethiopia, and India: Evidence from Young Lives." World Bank, Washington, DC.

Figueroa, Lorna, Bernardita Maillard, Nelson Veliz, Samara Toledo, and Máximo González. 2015. "La Experiencia de los Programas Propedéuticos y su Articulación con la Escuela." Paper presented at Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior, Talca, Chile, November 11–13.

Filmer, Deon, and Norbert R. Schady. 2008. "Getting Girls into School: Evidence from a Scholarship Program in Cambodia." *Economic Development and Cultural Change 56 (3): 581–617.*

Fiszbein, Ariel, and Norbert R. Schady. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty.* With Francisco H. G. Ferreira, Margaret E. Grosh, Niall Keleher, Pedro Olinto, and Emmanuel Skoufias. World Bank Policy Research Report. Washington, DC: World Bank.

Foko, Borel, Beifith Kouak Tiyab, and Guillaume Husson. 2012. "Household Education Spending: An Analytical and Comparative Perspective for 15 African Countries." Working paper, Pôle de Dakar for Education Sector Analysis, Regional Bureau for Education in Africa, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Dakar, Senegal.

Friedlander, Elliott, and Claude Goldenberg, eds. 2016. *Literacy Boost in Rwanda: Impact Evaluation of a Two Year Randomized Control Trial.* Stanford, CA: Stanford University.

Fryer, Roland G. 2011. "Financial Incentives and Student Achievement: Evidence from Randomized Trials." *Quarterly Journal of Economics 126 (4): 1755–98.*

Galasso, Emanuela, and Adam Wagstaff. 2016. "The Economic Costs of Stunting and How to Reduce Them." With Sophie Naudeau and Meera Shekar. *Policy Research Note 5,* World Bank, Washington, DC.

García, Jorge Luis, James J. Heckman, Duncan Ermini Leaf, and María José Prados. 2016. "The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program." *NBER Working Paper 22993,* National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Garg, Ashish, and Jonathan Morduch. 1998. "Sibling Rivalry and the Gender Gap: Evidence from Child Health Outcomes in Ghana." *Journal of Population Economics 11 (4): 471–93.*

Garner, Andrew S., Jack P. Shonkoff, Benjamin S. Siegel, Mary I. Dobbins, Marian F. Earls, Laura McGuinn, John Pascoe, et al. 2012. "Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Role of the Pediatrician: Translating Developmental Science into Lifelong Health." *Pediatrics 129* (1): e224–e231.

Grogan, Louise. 2009. "Universal Primary Education and School Entry in Uganda." *Journal of African Economies 18 (2): 183–211.*

Gutiérrez, Emilio, and Rodmiro Rodrigo. 2014. "Closing the Achievement Gap in Mathematics: Evidence from a Remedial Program in Mexico City." *Latin American Economic Review 23 (14): 1–30.*

Horta, Bernardo L., Christian Loret de Mola, and Cesar G. Victora. 2015. "Breastfeeding and Intelligence: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Acta Paediatrica 104 (S467): 14–19.*

Horton, Sue, Harold Alderman, and Juan A. Rivera. 2008. "The Challenge of Hunger and Malnutrition." Copenhagen Consensus 2008 Challenge Paper, Copenhagen Consensus Center, Tewksbury, MA.

Howell, Jessica S., Michal Kurlaender, and Eric Grodsky. 2010. "Postsecondary Preparation and Remediation: Examining the Effect of the Early Assessment Program at California State University." *Journal of Policy Analysis and Management 29 (4): 726–48*.

Hungi, Njora. 2010. "What Are the Levels and Trends in Grade Repetition?" SACMEQ Policy Issues 5, Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality, Paris.

Inoue, Keiko, Emanuela di Gropello, Yesim Sayin Taylor, and James Gresham. 2015. Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa: *A Policy Perspective.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Jenkins, Davis, Matthew Zeidenberg, and Gregory S. Kienzl. 2009. "Educational Outcomes of I-BEST, Washington

State Community and Technical College System's Integrated Basic Education and Skills Training Program: Findings from a Multivariate Analysis." CCRC Working Paper 16, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York.

Jensen, Robert T. 2010. "The (Perceived) Returns to Educa- tion and the Demand for Schooling." *Quarterly Journal of Economics 125 (2): 515–48.*

————. 2012. "Do Labor Market Opportunities Affect Young Women's Work and Family Decisions? Experimental Evidence from India." *Quarterly Journal of Economics 127 (2): 753–92.*

Jepsen, Christopher, Peter R. Mueser, and Kenneth R. Troske. 2012. "Labor-Market Returns to the GED Using Regres- sion Discontinuity Analysis." IZA Discussion Paper 6758, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Johnson, Rucker C., and C. Kirabo Jackson. 2017. "Reducing Inequality through Dynamic Complementarity: Evidence from Head Start and Public School Spending." NBER Working Paper 23489, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab). 2013. "Informing Future Choices." J-PAL Policy Briefcase, J-PAL, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Karp, Melinda Jane Mechur, Juan Carlos Calcagno, Katherine Lee Hughes, Dong Wook Jeong, and Thomas R. Bai- ley. 2008. "Dual Enrollment Students in Florida and New York City: Postsecondary Outcomes." CCRC Brief 37, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, New York.

Klees, Steven J. 2017. "Will We Achieve Education for All and the Education Sustainable Development Goal?" *Comparative Education Review 61 (2): 425–40*.

Kremer, Michael R., Edward Miguel, and Rebecca L. Thornton. 2009. "Incentives to Learn." *Review of Economics and Statistics 91 (3): 437–56*.

Lakshminarayana, Rashmi, Alex Eble, Preetha Bhakta, Chris Frost, Peter Boone, Diana Elbourne, and Vera Mann. 2013. "The Support to Rural India's Public Education System (STRIPES) Trial: A Cluster Randomised Controlled Trial of Supplementary Teaching, Learning Material and Material Support." *PLoS ONE 8* (7): e65775.

Levitt, Steven D., John A. List, Susanne Neckermann, and Sally Sadoff. 2016. "The Behavioralist Goes to School: Leveraging Behavioral Economics to Improve Educational Performance." *American Economic Journal: Economic Policy 8 (4): 183–219.*

Lieberman, Evan S., Daniel N. Posner, and Lily L. Tsai. 2014. "Does Information Lead to More Active Citizenship? Evidence from an Education Intervention in Rural Kenya." *World Development 60: 69–83.*

Long, Bridget T., and Angela Boatman. 2013. "The Role of Remedial and Developmental Courses in Access and Persistence." In *The State of College Access and Completion: Improving College Success for Students from*

Underrepresented Groups, edited by Laura W. Perna and Anthony P. Jones, 77–95. New York: Routledge.

Loyalka, Prashant, Chengfang Liu, Yingquan Song, Hongmei Yi, Xiaoting Huang, Jianguo Wei, Linxiu Zhang, et al. 2013. "Can Information and Counseling Help Students from Poor Rural Areas Go to High School? Evidence from China." *Journal of Comparative Economics 41 (4): 1012–25.*

Lucas, Adrienne M., and Isaac M. Mbiti. 2012. "Access, Sorting, and Achievement: The Short-Run Effects of Free Primary Education in Kenya." *American Economic Journal: Applied Economics 4 (4): 226–53.*

Martin, Paul. 2012. "Responsabilidad Social Corporativa y Primera Infancia." Paper presented at Ministry of Development and Social Inclusion's Semana de la Inclusión, Lima, October 21–24.

Martinez, Sebastian, Sophie Naudeau, and Vitor Pereira. 2012. "The Promise of Preschool in Africa: A Randomized Impact Evaluation of Early Childhood Development in Rural Mozambique." Save the Children, Fairfield, CT, February 14. World Bank, Washington, DC. http://site resources.worldbank.org/INTAFRICA/Resources/The_Promise_of_Preschool_in_Africa_ECD_REPORT.pdf.

McCoy, Dana Charles, and C. Cybele Raver. 2014. "Household Instability and Self-Regulation among Poor Children." *Journal of Children and Poverty 20 (2): 131–52.*

McLoyd, Vonnie C. 1998. "Socioeconomic Disadvantage and Child Development." American Psychologist 53 (2): 185–204. Micin, Sonia, Natalia Farías, Beatriz Carreño, and Sergio Urzúa. 2015. "Beca Nivelación Académica: La Experiencia de una Política Pública Aplicada en una Universidad Chilena." *Calidad en la Educación 42: 189–208.*

Morgan, Claire, Anthony Petrosino, and Trevor Fronius. 2012. "A Systematic Review of the Evidence of the Impact of Eliminating School User Fees in Low-Income Developing Countries." Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.

Moss, Brian G., Ben Kelcey, and Nancy Showers. 2014. "Does Classroom Composition Matter? College Classrooms as Moderators of Developmental Education Effectiveness." *Community College Review 42 (3): 201–20.*

Nakajima, Nozomi, Amer Hasan, Haeil Jung, Sally Anne Brinkman, Menno Prasad Pradhan, and Angela Kinnell. 2016. "Investing in School Readiness: An Analysis of the Cost-Effectiveness of Early Childhood Education Path- ways in Rural Indonesia." Policy Research Working Paper 7832, World Bank, Washington, DC.

Naudeau, Sophie, Naoko Kataoka, Alexandria Valerio, Michelle J. Neuman, and Leslie Kennedy Elder. 2011. *Investing in Young Children: An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation.* Directions in Development: Human Development Series. Washing- ton, DC: World Bank.

NCES (National Center for Education Statistics). 2004. "Educational Attainment of High School Dropouts 8 Years Later." Issue Brief NCES 2005–026, NCES, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Nelson, Charles A., Nadine Gaab, Yingying Wang, Swapna Kumar, Danielle Sliva, Meaghan Mauer, Alissa Wester- lund, et al. 2017. "Atypical Brain Development in Bangladeshi Infants Exposed to Profound Early Adversity." Presented at conference of Society for Research in Child Development, Austin, TX, April.

Nguyen, Trang. 2008. "Information, Role Models, and Per- ceived Returns to Education: Experimental Evidence from Madagascar." MIT working paper, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Nishimura, Mikiko, Takashi Yamano, and Yuichi Sasaoka. 2008. "Impacts of the Universal Primary Education Policy on Educational Attainment and Private Costs in Rural Uganda." *International Journal of Educational Development 28 (2): 161–75.*

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Devel- opment). 2016. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills.* OECD Skills Studies Series. Paris: OECD.

Oketch, Moses, Maurice Mutisya, and Jackline Sagwe. 2012. "Parental Aspirations for Their Children's Educational Attainment and the Realisation of Universal Primary Education (UPE) in Kenya: Evidence from Slum and Non-slum Residences." *International Journal of Educational Development 32 (6): 764–72*.

Oye, Mari, Lant Pritchett, and Justin Sandefur. 2016. "Girls' Schooling Is Good, Girls' Schooling with Learning Is Better." Education Commission, Center for Global Development, Washington, DC.

Parish, William L., and Robert J. Willis. 1993. "Daughters, Education, and Family Budgets: Taiwan Experiences" [refers to Taiwan, China]. *Journal of Human Resources 28 (4): 863–98*.

Phillips, Deborah A., Mark W. Lipsey, Kenneth A. Dodge, Ron Haskins, Daphna Bassok, Margaret R. Burchinal, Greg J. Duncan, et al. 2017. "Puzzling It Out: The Current State of Scientific Knowledge on Pre-kindergarten Effects, a Consensus Statement." Center for Child and Family Policy, Duke University, Durham, NC; Brookings Institution, Washington, DC.

Post, David. 2016. "Adult Literacy Benefits? New Opportunities for Research into Sustainable Development." *International Review of Education 62 (6): 751–70*.

Rahman, Atif, Jane Fisher, Peter Bower, Stanley Luchters, Thach Tran, M. Taghi Yasamy, Shekhar Saxena, et al. 2013. "Interventions for Common Perinatal Mental Dis- orders in Women in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis." *Bulletin of the World Health Organization 91 (8): 593–601*.

Rao, Nirmala, Jin Sun, Jessie M. S. Wong, Brendan Weekes, Patrick Ip, Sheldon Shaeffer, Mary Young, et al. 2014. "Early Childhood Development and Cognitive Development in Developing Countries: Education Rigorous Literature Review." Faculty of Education, University of Hong Kong, Hong Kong SAR, China.

Richter, Linda M., Bernadette Daelmans, Joan Lombardi, Jody Heymann, Florencia López Bóo, Jere R. Behrman, Chunling Lu, et al. 2016. "Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale Up for Early Childhood Development." *Lancet 389* (10064): 103–18.

Rogers, Todd, and Avi Feller. 2016. "Intervening through Influential Third Parties: Reducing Student Absences at Scale via Parents." Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.

Rosero, José, and Hessel Oosterbeek. 2011. "Trade-Offs between Different Early Childhood Interventions: Evidence from Ecuador." Tinbergen Institute Discussion Paper TI 2011–102/3, Faculty of Economics and Business, University of Amsterdam; Tinbergen Institute, Amsterdam.

Roseth, Viviana V., Alexandria Valerio, and Marcela Gutiérrez. 2016. *Education, Skills, and Labor Market Outcomes: Results from Large-Scale Adult Skills Surveys in Urban Areas in 12 Countries*. STEP Skills Measurement Series. Washington, DC: World Bank.

Rutschow, Elizabeth Zachry, and Shane Crary-Ross. 2014. "Beyond the GED: Promising Models for Moving High School Dropouts to College." MDRC, New York.

Save the Children. 2017. "Windows into Early Learning and Development: Cross Country IDELA Findings Fueling Progress on ECD Access, Quality, and Equity." Save the Children International, London.

Scott-Clayton, Judith, and Olga Rodriguez. 2014. "Development, Discouragement, or Diversion? New Evidence on the Effects of College Remediation Policy." *Education Finance and Policy 10 (1): 4–45*.

Scrivener, Susan, Dan Bloom, Allen LeBlanc, Christina Paxson, Cecilia Elena Rouse, and Colleen Sommo. 2008. "A Good Start: Two-Year Effects of a Freshmen Learning Community Program at Kingsborough Community College." With Jenny Au, Jedediah J. Teres, and Susan Yeh. Opening Doors Project, MDRC, New York, March.

Scrivener, Susan, Colleen Sommo, and Herbert Collado. 2009. "Getting Back on Track: Effects of a Community College Program for Probationary Students." Opening Doors Project, MDRC, New York.

Serneels, Pieter, and Stefan Dercon. 2014. "Aspirations, Poverty, and Education: Evidence from India." Young Lives Working

Paper 125, Young Lives, Oxford Department of International Development, University of Oxford, Oxford, U.K.

Shonkoff, Jack, Pat Levitt, W. T. Boyce, Judy Cameron, Greg Duncan, N. A. Fox, Megan Gunnar, et al. 2010. "Persistent Fear and Anxiety Can Affect Young Children's Learning and Development." Working Paper 9, Center on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, MA.

Skoufias, Emmanuel. 2016. "Synergies in Child Nutrition: Interactions of Food Security, Health and Environment, and Child Care." Policy Research Working Paper 7794, World Bank, Washington, DC.

Thompson, Ross A., and Charles A. Nelson. 2001. "Developmental Science and the Media: Early Brain Development." *American Psychologist 56 (1): 5–15.*

Tukundane, Cuthbert, Alexander Minnaert, Jacques Zeelen, and Peter Kanyandago. 2015. "A Review of Enabling Factors in Support Intervention Programmes for Early School Leavers: What Are the Implications for Sub-Saharan Africa?" *Children and Youth Services Review 52: 54–62.*

Tukundane, Cuthbert, Jacques Zeelen, Alexander Minnaert, and Peter Kanyandago. 2014. " 'I Felt Very Bad, I Had Self-Rejection': Narratives of Exclusion and Marginalisation among Early School Leavers in Uganda." *Journal of Youth Studies 17 (4): 475–91.*

Tyler, John H., and Magnus Lofstrom. 2009. "Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery." *Future of Children 19 (1): 77–103.*

UIS (UNESCO Institute of Statistics). 2017. Education indicators. http://data.uis.unesco.org.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cul- tural Organization). 2010. "Achieving EFA through Equivalency Programmes in Asia-Pacific: A Regional Overview with Highlights from India, Indonesia, Thailand, and the Philippines." Asia and Pacific Regional Bureau for Education, UNESCO, Bangkok.

————. 2015. "How Long Will It Take to Achieve Universal Primary and Secondary Education?" Technical back- ground note for the Framework for Action on the post-2015 education agenda. http://en.unesco.org/gem-report/how-long-will-it-take-achieve-universal-primary-and-secondary-education.

UNICEF (United Nations Children's Fund), WHO (World Health Organization), and World Bank. 2016. "Levels and Trends in Child Malnutrition: UNICEF/WHO/World Bank Group Joint Child Malnutrition Estimates, Key Findings of the 2016 Edition." UNICEF, New York; WHO, Geneva; World Bank, Washington, DC. http://www.who.int/nutgrowthdb/estimates2015/en/.

Valerio, Alexandria, María Laura Sánchez Puerta, Namrata Raman Tognatta, and Sebastián Monroy-Taborda. 2016. "Are There Skills Payoffs in Low- and Middle-Income Countries? Empirical Evidence Using STEP Data." Policy Research Working Paper 7879, World Bank, Washington, DC.

Visher, Mary G., Kristin F. Butcher, and Oscar S. Cerna. 2010. "Guiding Developmental Math Students to Campus Ser- vices: An Impact Evaluation of the Beacon Program at South Texas College." With Dan Cullinan and Emily Schneider. Report, MDRC, New York.

Visher, Mary G., Emily Schneider, Heather Wathington, and Herbert Collado. 2010. "Scaling Up Learning Communities: The Experience of Six Community Colleges." Report, National Center for Postsecondary Research, Teachers College, Columbia University, New York.

Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Julie Meeks Gardner, Betsy Lozoff, Gail A. Wasserman, Ernesto Pollitt, Julie A. Carter, et al. 2007. "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries." *Lancet 369* (9556): 145–57.

Whitebread, David, Martina Kuvalja, and Aileen O'Connor. 2015. "Quality in Early Childhood Education: An International Review and Guide for Policy Makers." With contributions from Qatar Academy. WISE 20, World Innovation Summit for Education, Qatar Foundation, Doha.

WIDE (World Inequality Database on Education). 2017. Completion indicators. http://www.education-inequalities.org.

Wilson, Sandra Jo, and Emily E. Tanner-Smith. 2013. "Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review." *Journal of the Society forSocial Work and Research 4 (4): 357–72*.

Windisch, Hendrickje Catriona. 2015. "Adults with Low Literacy and Numeracy Skills: A Literature Review on Policy Intervention." OECD Education Working Paper 123, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

World Bank. 2015. *World Development Report 2015*: Mind, Society, and Behavior. Washington, DC: World Bank.

————. 2017. World Development Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators.

World Policy Analysis Center. Various years. Is Education Tuition-Free? (database). World Policy Analysis Center, Fielding School of Public Health, University of California, Los Angeles. http://www.worldpolicycenter.org/policies/is-education-tuition-free/is-beginning-secondary-education-tuition-free.

Zachry, Elizabeth M. 2008. "Promising Instructional Reforms in Developmental Education: A Case Study of Three Achieving the Dream Colleges." With Emily Schneider. MDRC, New York.

Zachry, Elizabeth M., and Emily Schneider. 2010. "Building Foundations for Student Readiness: A Review of Rigorous Research and Promising Trends in Developmental Education." NCPR working paper, National Center for Postsecondary Research, Teachers College, Columbia University, New York.

Zachry Rutschow, Elizabeth M., and Emily Schneider. 2011. "Unlocking the Gate: What We Know About Improving Developmental Education." MDRC, New York, June.

Zhao, Chun-Mei, and George D. Kuh. 2004. "Adding Value: Learning Communities and Student Engagement." *Research in Higher Education 45 (2): 115–38.*

Zuilkowski, Stephanie Simmons, Matthew C. H. Jukes, and Margaret M. Dubeck. 2016. " 'I Failed, No Matter How Hard I Tried': A Mixed-Methods Study of the Role of Achievement in Primary School Dropout in Rural Kenya." *International Journal of Educational Development 50: 100–07.*

Имеют значение как квалификация, так и мотивация учителей (хотя многие системы образования делают вид, что это не так)

Для того, чтобы учащиеся получали знания, учителя должны эффективно преподавать, но многие системы образования уделяют мало внимания тому, что знают учителя или что они делают в классе. Сосредоточение внимания на профессиональных навыках и мотивации учителей может дать положительные результаты.

Вслед за подготовленными и мотивированными учащимися, вооруженные знаниями – высокомотивированные учителя являются наиболее важным и основополагающим элементом обучения. Преподаватели также являются самой большой статьей бюджета, а их зарплаты составляют более трех четвертей бюджета образования на уровне начальной школы в странах с низким и средним уровнем доходов.[1] Однако многие системы образования привлекают к работе учителей, которые плохо владеют содержанием предметов, которые они должны преподавать, особенно это касается преподавания в классах, в которых обучаются бедные дети.[2] Приступив к работе, большинство учителей принимает участие в каком-либо профессиональном развитии, но большая часть его является непоследовательной и чрезмерно теоретической. Между тем в системах образования часто отсутствуют эффективные механизмы для наставничества и мотивации учителей.[3] Эти недостатки могут быть выявлены при помощи моделей поведения человека, которые также указывают на решения (таблица 6.1). Обобщение фактических данных в этих сферах раскрывает три принципа, которые являются ключевыми для достижения успехов в обучении при помощи учителей:

- Чтобы быть эффективной, подготовка учителей должна быть индивидуально ориентированной и постоянной, с последующим коучингом – часто вокруг определенной педагогической техники.
- Чтобы не допустить отставания учащихся до того уровня, когда они уже не могут догнать программу, преподавание должно учитывать уровень подготовки учащегося.
- Повышение мотивации преподавателей с помощью стимулов может повысить уровень обучения, если стимулирующие действия находятся в пределах возможностей учителей и, если неспособность выполнить эти действия препятствует обучению.

Таблица 6.1 Модели поведения человека могут служить руководством для улучшения преподавания: некоторые примеры

Принцип синтеза	Где происходит нарушение	Модели, которые определяют механизм, лежащий в основе этого нарушения	Подходы, которые направлены на исправление моделируемого механизма
Обеспечить индивидуальную целевую и повторную подготовку преподавателей с последующим коучингом.	Значительная часть профессиональной подготовки учителей - разовое явление, с последующим минимальным коучингом либо его полным отсутствием.	*Простая оптимизация (государственными органами) с «информационным сбоем»:* последующий коучнинг является более дорогостоящим, чем централизованное обучение, и обучение, проводимое централизованно, может создавать впечатление эффективности, влияя на изменения знаний учителей, но не практики. Общая педагогическая подготовка может быть дешевле, чем обучение конкретным методам, а данные об относительной эффективности - появились недавно.	В Индии программа подготовки учителей из сообществ, включавшая ограниченную предварительную, но неоднократную последующую подготовку, привела к значительным достижениям в обучении. В Соединенных Штатах программы, направленные на обучение определенной педагогической технике, были в два раза эффективнее общей педагогической подготовки.
Привязать обучение к уровню подготовки учащегося.	Во многих странах большинство учащихся значительно отстают от учебной программы и, работая с большими гетерогенными (разнородными) классами, учителя испытывают трудности с преподаванием на том уровне, который позволяет учащимся учиться.	*«Информационный сбой»:* разработчики политики могут недостаточно хорошо понимать, насколько много учащихся получает очень мало знаний. *Поведенческая (модели мышления):* учителя могут полагать, что ученики с более низким уровнем успеваемости не могут добиться успеха; уровень требований учебных планов может быть оптимистично завышен, по сравнению с реальным уровнем, с которым могут справиться учащиеся.	В Индии и Кении реорганизация классов по способностям учеников улучшила обучение В Индии, внедрение, в помощь преподавателям, динамических компьютерных программам обучения, которые адаптируются к уровням способностей учащихся, улучшило математические способности учащихся. Учителя получают четкие указания для обучения учащихся на их уровне.
Повысить мотивацию учителей путем стимулирования действий, которые находятся в пределах их возможностей и которые необходимы для обучения.	Во многих системах у преподавателей почти нет стимулов (финансовых или профессиональных) для обеспечения высокой эффективности выполняемой ими работы, кроме их внутренней мотивации.	*«Принципал-агент»:* если система образования сигнализирует о том, что обучение не ценится, учителя не будут иметь те же стимулы, что и учащиеся и родители.	Финансовое стимулирование учителей доказало свою эффективность в странах с высоким уровнем абсентеизма (отсутствия преподавателей на рабочих местах), таких как Индия и Кения.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Большинство видов подготовки учителей не эффективны, но некоторые подходы все же работают

Профессиональное развитие без отрыва от производства требует значительных затрат времени и ресурсов. Опрос, проведенный в 38 развитых и развивающихся странах показал, что в течение последних 12 месяцев в профессиональном развитии принимал участие 91 процент учителей.[4] Две трети проектов Всемирного банка с компонентом «образование» на протяжении последнего десятилетия включали профессиональное развитие учителей. Развивающиеся страны тратят много миллионов в год на улучшение профессиональной подготовки учителей.[5]

Вставка 6.1 Картина в сфере повышения квалификации учителей

Качество повышения квалификации учителей значительно варьируется в разных странах, но большая часть обучения не соответствует практикам, которые связаны с лучшей успеваемостью учащихся.[a] Одна хорошая практика обучения учителей без отрыва от работы включает последующие посещения уроков для обеспечения постоянной поддержки учителей. Среди 100 программ подготовки учителей в пяти регионах, среднее число последующих визитов» составляет менее одного на каждого преподавателя. Многие программы повышения квалификации (50 процентов в выборке программ) оценивают свою результативность, основываясь на уровне знаний преподавателей, демонстрируемом в конце обучения; и гораздо меньше программ (25 процентов) стремятся оценить их влияние на обучение учащихся.[b]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. Popova, Evans, and Arancibia (2016).
b. Popova, Breeding, and Evans (2017).

Вставка 6.2 Что работает в программах подготовки учителей?

В Нью-Йорке учителя, которые участвовали в программах профессиональной подготовки, ориентированных на практическую работу в классе и на учебный план первого года, продемонстрировали значительно лучш ие результаты среди учителей первого года работы, чем те, которые участвовали в других программах.[a] В то же время системы, которые внедрили альтернативные способы обучения, такие как «Учить для Америки» (Teach for America) или программы обучения учителей из сообществ, которые не предусматривают традиционного предварительного педагогического обучения – не привели к ухудшению результатов обучения учащихся.[b] Это открытие ставит под сомнение ценность предварительного педагогического обучения. Тем не менее, альтернативные способы часто компенсируют отсутствие предварительного обучения более тщательным подбором учителей (например, в «Учить для Америки» (Teach for America)) или заключением контрактов, ориентированных на оценку качества работы (например, для преподавателей из сообществ, работающих по контракту). Таким образом, предварительное педагогическое обучение остается важным элементом для большинства систем образования и, вероятно, даст лучшие результаты благодаря более эффективной практической подготовке.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018

a. Boyd and others (2009).
b. Duflo, Dupas, and Kremer (2015); Glazerman, Mayer, and Decker (2006).

Но большой объем профессионального развития учителей проводится без последующей оценки, и большая часть его может быть неэффективной. В Соединенных Штатах команда специалистов по подготовке учителей охарактеризовала профессиональное обучение в стране как «эпизодическое, недальновидное и часто бессмысленное».[6] Профессиональная подготовка учителей в странах с низким и средним уровнем доходов часто бывает непродолжительной, а также не отличается высоким качеством.[7]

Страны часто одновременно реализуют много учебных программ - в некоторых случаях – десятки – получая незначительные результаты (вставка 6.1).

Хотя предварительная педагогическая подготовка учителей важна для обеспечения базовых навыков (вставка 6.2), данные о документах, подтверждающих квалификацию учителей, неоднозначны. Значительная часть ограниченного количества данных в отношении документов, подтверждающих квалификацию учителей, как правило, по-

лученная от стран с высоким уровнем доходов, указывает на то, что они не имеют или крайне незначительно влияют на обучение учащихся.[8] Простые статистические ассоциации во франкоязычной Африке полагают, что существует положительная связь между подготовкой учителей и результатами успеваемости учащихся, но эта связь может быть обусловлена и другими факторами, такими как стратегическое распределение хороших учителей в привлекательных районах (где учащиеся будут демонстрировать хорошие результаты успеваемости в любом случае).[9] Более эффективная подготовка преподавателей имеет решающее значение, но в данном случае проблемы политической экономии могут быть более существенны, чем для обучения без отрыва от производства, а фактические данные более ограничены. Те же принципы, которые приводят к эффективному обучению без отрыва от производства, служат полезными отправными точками для улучшения предварительной педагогической подготовки.

Есть ли надежда на обучение без отрыва от работы или профессиональное развитие? Решительно да. Опыт стран с высоким уровнем доходов показывает, что практикоориентированность, конкретность и непрерывность являются ключевыми для эффективного профессионального развития преподавателей.[10] Практикоориентированность означает, что учителя обучаются с использованием конкретных методов, в отличие от теоретических конструкций, и обучение проводится в очной форме.[11] Конкретность означает, что программы подготовки учителей наиболее эффективны тогда, когда они обучают педагогическим техникам, специфичным для конкретной предметной области (например, как эффективно преподавать математику). Непрерывность означает, что учителя получают постоянную существенную поддержку, а не посещают разовые семинары.[12]

Включение в программы профессиональной подготовки учителей последующих посещений школы приводит к более высоким достижениям в обучении. Чтобы устранить разрыв между изучением новых методов обучения и их практическим применением, развивающимся странам следует более активно использовать «последующие визиты», во время которых тренеры-наставники наблюдают за учителями и поддерживают их в классе.[13] В Африке, ряд программ с долгосрочным наставничеством и коучингом преподавателей, продемонстрировали внушительные результаты обучения.[14] В Индии программа, которая предусматривала незначительную предварительную педагогическую подготовку учителей, но затем предоставляла поддержку в течение года, значительно улучшила как математические, так и языковые возможности, причем наибольший положительный эффект оказала на тех учащихся, которые изначально демонстрировали низкую успеваемость.[15] Учителя в Шанхае, Китай, который по мировым стандартам демонстрирует высокие результаты, участвуют в работе постояннодействующих преподавательско-исследовательских групп, которые обеспечивают развитие, наставничество и оценку коллег на основе аудиторных наблюдений.[16]

Аналогичным образом, обучение, связанное с определенной педагогической техникой, оказывается более эффективным. Среди образовательных мероприятий, проводимых в Соединенных Штатах, программы, обучающие применению конкретного педагогического метода, более чем в два раза эффективнее программ, сфокусированных на общей педагогике.[17] В глобальном масштабе конкретные рекомендации имеют решающее значение для низкоквалифицированных учителей, которые могут не обладать способностью быть эффективным даже имея мотивацию.[18] Иногда, в учреждениях, где работают преподаватели, которые имеют ограниченные навыки, предполагается использование высоко детализированных планов уроков, описывающих конкретные действия, которые должен предпринять учитель на уроке.[19] Многие страны будут выступать против высококачественного постоянного обучения без отрыва от производства, с «последующими визитами» тренеров-наставников в школу, строящегося, как правило, вокруг изучения определенной педагогической техники, так как финансирование этой деятельности в нужном масштабе, выходит за рамки их бюджета. Но учителя не будут учиться, не получая сами качественного обучения. Странам, столк-

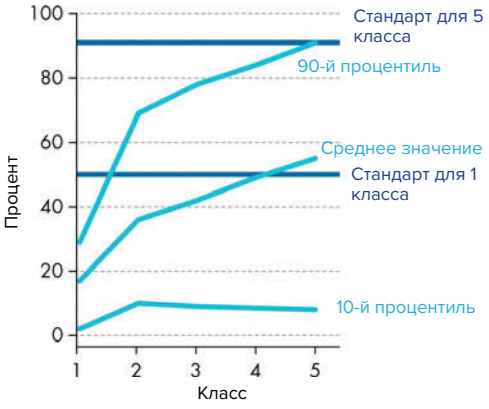
нувшимся с этой головоломкой, может быть выгоднее обеспечить предоставление поэтапной высококачественной подготовки, чем проведение неэффективного обучения всех учителей за короткий промежуток времени.

Оказание помощи учителям в преподавании на уровне ученика доказало свою эффективность

Во многих странах, сталкивающихся с кризисом обучения, возможна ситуация, при которой только учащиеся, которые начинают на самом высоком уровне подготовки, смогут продолжать учиться. Это происходит отчасти потому, что учителя, как правило, ориентируются на самых способных учащихся в классе.[20] Таких учеников легче всего обучать, и когда учителя задают вопросы учащимся, то вероятнее всего, отвечать на эти вопросы по своей инициативе будут лучшие ученики. При этих обстоятельствах учащиеся с низким уровнем знаний остаются без внимания учителя. Действительно, в Кении учащиеся, бросившие школу, называли эту проблему как основную причину

Рисунок 6.1 Только небольшая часть учащихся не отстает от учебной программы

Вероятность правильного ответа на математический тест, по классам, в сопоставлении со стандартами учебных программ, штат Андхра-Прадеш, Индия



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Muralidharan and Zieleniak (2013). Данные на http:// bit.do/WDR2018-Fig 6-1.

ухода из школы.[21] Другая причина, по которой многие учащиеся отстают, заключается в том, что во многих странах учебная программа может быть просто слишком слож-

Вставка 6.3 Установить контакт с учащимися на их родном языке

Дети учатся читать максимально эффективно на том языке, на котором они говорят дома – на их родном языке. В Кении учащиеся младших классов лучше понимали прочитанное, когда их преподаватели обучались и получали материалы по обучению на родном языке.[a] Учащиеся, принимавшие участие в пилотном проекте, в сельских районах Филиппин, обучались на своем местном языке, и показали значительно более высокие результаты по чтению и математике, чем учащиеся из традиционных школ, где обучение ведется на английском и филиппинском языках.[b] В Эфиопии учащиеся школ, затронутых реформой внедрившей обучение на родном языке, впоследствии, как правило, обучались в классах, соответствующих их возрасту[c] Кроме непосредственного образовательного воздействия на них, учащиеся, обучающиеся на своем родном языке, чаще поступают и продолжают учиться в школе, о чем свидетельствуют данные 26 стран.[d]

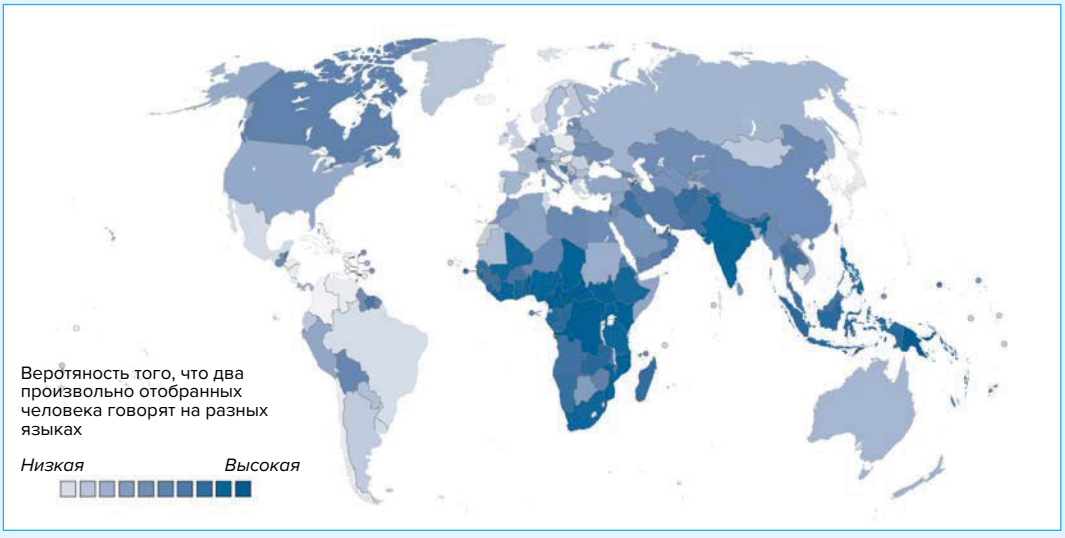
Улучшенные навыки чтения на родном язык могут трансформироваться в улучшенные навыки чтения на другом языке. Родители и политики иногда выступают против обучения на родном языке на том основании, что родной язык не является практичным для рынка труда. Тем не менее, в Южной Африке учащиеся, обучавшиеся на родном языке в младших классах, на самом деле демонстрировали более высокий уровень владения английским языком в более старших классах.[e] Аналогичным образом сложилась ситуация в Малави и в Филиппинах, где учащиеся принимавшие участие в пилотных проектах обучались на родном языке, впоследствии показали лучшие навыки чтения на англий-

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 6.3 Установить контакт с учащимися на их родном языке

(продолжение)

Карта B6.3.1 Лингвистическое разнообразие во всем мире



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из Ethnologue (2015). Данные на http://bit.do/WDR2018-Map_B6-3-1.

IBRD 43166 | СЕНТЯБРЬ 2017

ском языке.[f] С другой стороны, результаты программы, проводившейся в Кении, в рамках которой преподавание велось на родном языке не демонстрируют ощутимых результатов в изучении «второго» языка, по сравнению с результатами программы, проводившейся только на «втором» языке (хотя программа длилась всего один год).[g]

Но в странах, где используются многие языки, в подавляющем большинстве случаев обучение может вестись на родном, а языковое «несоответствие» может привести к тому, что учащиеся отстанут от программы. Жители Филиппин говорят более чем на 180 разных языках, кенийцы говорят более чем на 70, а перуанцы почти на 100 языках. В 98 странах мира вероятность того, что два случайно выбранных человека говорят на одном родном языке, составляет менее 50 процентов (карта B6.3.1).[h] В сообществах с доминирующей языковой группой, выбор языка, в качестве родного, для обучения может маргинализировать детей из числа меньшинств. Даже в странах, использующих небольшое количество языков, учителя обычно не имеют достаточной подготовки для преподавания на родном языке, а материалы, для обучения на родном языке, могут быть ограниченными по количеству и иметь более низкое качество, чем материалы на «лингва-франка».[i] В сообществах с несколькими родными языками школы могут делить классы по родному языку, но это разделение может выступать в качестве сегрегации.[j] Обучение на родном языке может быть явным преимуществом для стран с ограниченным числом родных языков, таких как Бурунди или Гаити, но данная инициатива по-прежнему связана с крупными инвестициями в материалы и подготовку учителей. В условиях более разнообразных регионов правительствам необходимо будет взвесить эффективность и расходы, связанные с обучением на родном языке, в сравнении с конкурирующими инвестициями в более качественное образование в целом. В некоторых случаях предпочтение может быть отдано качественно отобранным и более подготовленным учителям, которые получают больше поддержки в обучении учащихся на своем уровне, независимо от языка, на котором они говорят.

Источник: авторский коллектив ДМР- 2018.

a. Piper, Zuilkowski, and Ong'ele (2016).
b. Walter and Dekker (2011).
c. Seid (2016).
d. Smits, Huisman, and Kruijff (2008).
e. Taylor and von Fintel (2016).
f. Shin and others (2015); Walter and Dekker (2011).
g. Piper, Zuilkowski, and Ong'ele (2016).
h. Ethnologue (2015).
i. Ong'uti, Aloka, and Raburu (2016); RTI International (2016).
j. Metila, Pradilla, and Williams (2016).

ной.[22] Учителя вынуждены следовать учебной программе, даже если учащимся трудно достигнуть успехов в учебе.[23]

Ключевым принципом, заключающимся в том, чтобы не оставить ни одного учащегося без внимания, является оказание помощи учителям в обеспечении преподавания на уровне своих учеников. Применение этого метода оказалось успешным в разных форматах и в различных условиях, будь то проведение компенсирующих учебных занятий учителями из местной общины для отстающих учащихся, распределение учеников по классам с учетом их способностей или использование технологий для адаптации уроков.[24] Во многих случаях данный метод не требует проявления значительно больших усилий со стороны учителей, а скорее основывается на реструктуризации классов и проведении компенсирующих учебных занятий для отстающих учеников. Связанный с этим принцип эффективного преподавания заключается в том, чтобы донести знания до учащихся, обучая их на родном языке (вставка 6.3).

Дифференцирование учащихся по способностям может позволить учителям более эффективно проводить обучение в соответствии с уровнем учащихся в своих классах. Теоретические последствия такого дифференцирования неоднозначны. Позитивные последствия более адресного преподавания имеют возможную обратную сторону: отрицательное воздействие на отстающих учеников, которые больше не учатся у своих хорошо успевающих сверстников. Кроме того, в начальных классах, в частности, не всегда легко выявить способности учащихся, поэтому разделение учащихся по способностям может направить их по неверному пути. Учителя могут также снизить качество преподавания при обучении учащихся в группе низкой успеваемости, а более успешные преподаватели могут быть направлены для преподавания в классах с высокой успеваемостью, потому что таких учеников легче обучать, и поэтому такое назначение, по-видимому, является поощрением.

В школьных системах, с очень низкими уровнями обучения дифференцирование учащихся по способностям оказало положительное влияние как на учащихся с низким уровнем успеваемости, так и на учащихся с высоким уровнем успеваемости. В Кении, формирование классов с учетом способностей учащихся, привело к улучшению результатов по всем направлениям, причем самых высоких результатов достигли учащиеся, которым преподавали более мотивированные учителя.[25] В Индии школы разделяли классы на группы по способностям всего лишь на час в день и при этом наблюдали значительные успехи в обучении.[26] Большая часть данных поступает из Соединенных Штатов. Исследования, основанные на достоверном контрфактуальном анализе, показали, что группирование учащихся по способностям либо помогает некоторым учащимся, либо, по крайней мере, не оказывает негативного воздействия.[27] В образовательных системах, демонстрирующих низкие показатели, отстающие учащиеся практически ничему не обучаются (рисунок 6.1), поэтому предоставление учителям возможности осуществления целенаправленного педагогического воздействия может иметь положительный эффект.

Еще один способ, который может помочь учителям выстроить преподавание с учетом уровня знаний и способностей учеников, заключается в оказании им содействия в проведении более качественной диагностики. В Либерии оказались эффективными мероприятия, в ходе которых учителей обучили более эффективной оценке своих учащихся, особенно если они проводились в сочетании с тренингом и предоставлением дополнительных материалов.[28] В Малави была реализована аналогичная программа. В Сингапуре учащиеся проходят диагностические тесты в начале 1-го класса, и те, кто отстает в чтении, ежедневно получают дополнительную помощь.[29] Напротив, инициатива, проводившаяся в Индии, которая обеспечила проведение только формативной оценки, не была эффективной; не показала положительных результатов и программа, в рамках которой предоставлялись диагностические отчеты и письменные предложения о том, как использовать отчеты для усиления преподавания.[30] Очевидно, что помощь учителям в выявлении уровня способностей учеников необходима, но если у преподавателей нет инструментов для эф-

фективного реагирования или мотивации для этого, поскольку обучение учащихся на нескольких уровнях является сложной задачей, то в этом случае такой меры может быть недостаточно. Диагностика может быть эффективной там, где существует система для последующей деятельности, а также, когда мотивация учителя в меньшей степени связана с ограничивающими факторами (вставка 6.4).

Новые технологии предлагают перспективные способы помощи преподаванию на уровне учащегося. Компьютерные программы обучения могут позволить учащимся обучаться в своем индивидуальном темпе или корректировать уровень обучения на основе первоначального скринингового теста.[31] Более расширенное программное обеспечение может не только сначала диагностировать учащихся, но и динамически корректировать вопросы в соответствии с текущими результатами. Хотя общие данные по обучению с помощью компьютерных средств достаточно неоднозначны, такая динамичная обучающая программа для учащихся средних школ в Дели, Индия, привела к поразительным успехам как в математике, так и в языке.[32] Построение обучения с учетом возможностей ученика не является новой идеей, но ряд новых данных демонстрирует, как это можно реализовать даже в масштабе в развивающихся странах.

Мотивация и меры по стимулированию учителей имеют значение, даже при ограниченных ресурсах

Никакая профессиональная подготовка или учебные материалы не могут заменить мотивацию учителя. Во многих странах из- за высокого уровня неявки учителей на работу поощрение усилий является серьезной проблемой. Более того, даже когда учителя находятся в школе, они часто отсутствуют на уроках. Однако системы образования во многих странах не поощряют учителей за то, что они хорошо себя зарекомендовали, и не наказывают их за плохое преподавание. К учителям необходимо относиться как к профессионалам, а хорошие профессионалы получают поддержку и уважение, но также с ними связаны высокие ожидания. Система, которая не обращает внимания на то, что делают ее учителя, не дает учителям уважения, которого они заслуживают (вставка 6.5).

В долгосрочной перспективе лучшим способом укрепить способности и мотивацию учителей может быть привлечение в профессию способных, по-настоящему мотивированных людей. Во многих странах, молодые люди, которые планируют заняться преподаванием, не входят в число учащихся с высокой успеваемостью (рисунок 6.2). В Финляндии преподавательская деятельность является престижной профессией, главным образом потому, что учителя получают большое уважение, хорошо обучены, получают достаточную зарплату и обладают автономией для внедрения стандартов обучения.[33] Во многих странах уровень средней зарплаты учителей снизился по сравнению с другими профессиями. В то же время сократилась разница в распределении заработной платы. Неразвитая структура оплаты труда может не привлекать квалифицированных кандидатов, потому что это не дает им возможности в полной мере воспользоваться профессиональными вознаграждениями за высокую эффективность своей работы.[34] Изменение структуры оплаты труда как с целью повышения конкурентоспособности выплат, так и поощрения за качественную работу, будь то непосредственно через оплату или путем повышения (по должности) или принятия мер по удержанию персонала, может улучшить качество кандидатов, поступающих на профессию преподавателя. Но это долгосрочное, а не быстрое решение, и даже лучшие кандидаты с течением времени нуждаются в системе содействия для поддержания своих навыков и прилагаемых усилий на должном уровне.

Более эффективная политика в области подбора и удержания персонала приведет к улучшению уровня подготовки учителей. Меритократический найм, основанный, скажем, на результатах тестирования, а не на чей-то протекции, мог бы улучшить обучение учащихся.[35] Одним из предложений может быть введение института педагогической стажировки для учителей сроком от

Вставка 6.4 Использование диагностических данных для улучшения обучения в Латинской Америке

В штате Колима в Мексике реализована программа улучшения обучения в государственных школах с низкой успеваемостью с использованием результатов, продемонстрированных учащимися на национальном (государственном) экзамене. Каждой школе был прикреплен технический советник, который посещал школы три раза в месяц и обучал педагогов анализу тестовой информации, а также по пониманию причин неудовлетворительных результатов. На основе анализа консультант, работающий со школьными директорами и преподавателями, разработал план для конкретной школы, направленный на решение выявленных проблем и обеспечил последующую поддержку в ходе реализации плана. У учащихся улучшилась успеваемость как по языку, так и по математике, но только через несколько месяцев после начала программы.[a] Аналогичная программа в Аргентине – распространение отчетов об итогах обучения учащихся в государственных начальных школах для информирования учителей о сильных и слабых сторонах их учеников – также улучшила обучение. Учащиеся этих школ сообщили, что их учителя более активно взаимодействовали со учениками во время уроков и реже заканчивали уроки пораньше.[b]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. de Hoyos, Garcia-Moreno, and Patrinos (2017).
b. de Hoyos, Ganimian, and Holland (2016).

Вставка 6.5 Увеличивает ли рост заработной платы учителей их мотивацию?

Во многих странах учителям платят меньше, чем другим, сопоставимым по уровню образования, специалистам.[a] Может ли повышение их зарплаты привести к повышению мотивации и повышению производительности труда? Индонезия удвоила плату аттестованным учителям, используя рандомизированное контролируемое исследование для оценки воздействия. Удвоенная оплата повысила удовлетворенность аттестованных учителей, но не повлияла ни на измеримые усилия, ни на успеваемость учащихся у данных учителей.[b] Хотя более высокие зарплаты с течением времени могут привлекать в профессию более способных кандидатов, повышение заработной платы не является быстрым решением проблем недостаточности мотивации или усилий.

Источник: авторский коллектив ДМР -2018.

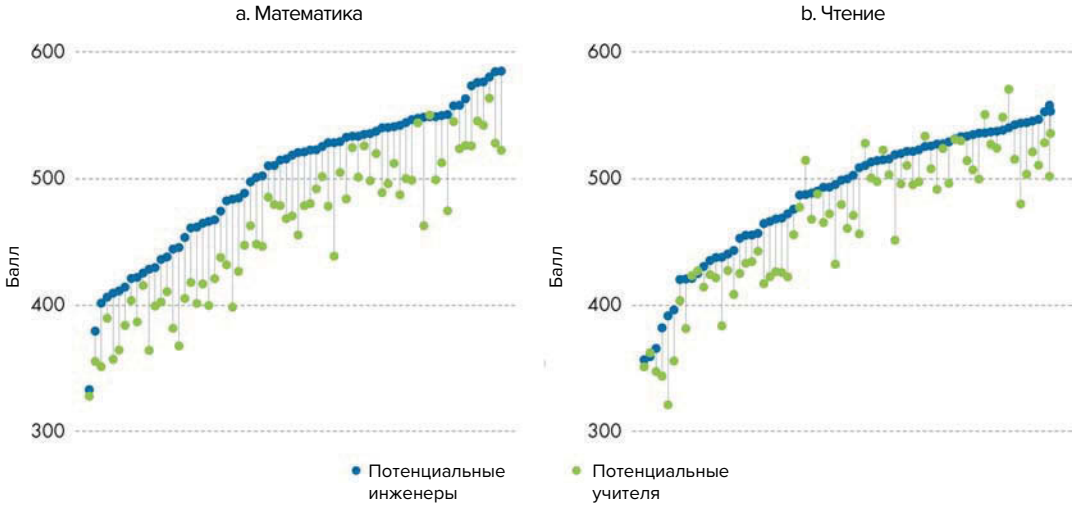
a. Mizala and Ñopo (2016); OECD (2016a).
b. de Ree and others (готовится к изданию).

трех до пяти лет, который позволит системам выявить эффективных учителей.[36] В таком случае наименее эффективные учителя могут быть выведены из числа преподавательского состава. В Соединенных Штатах предложения по поэтапному отказу от наименее эффективных учителей предполагают, что со временем это приведет к существенному улучшению результатов учащихся: замена наименее эффективных 7-12 процентов учителей может сократить разрыв между успеваемостью учащихся Соединенных Штатов и Финляндии.[37] Оценки «добавленной стоимости» учителей в других странах, сопоставимы, что предполагает столь же значительные улучшения во всем мире при улучшении критериев отбора учителей.[38]

Системам образования необходимо создавать систему подотчетности для согласования мер стимулирования, предоставляемых учителям и другим субъектам системы. У преподавателей есть стимулы и информа-

Рисунок 6.2 Потенциальные инженеры обычно демонстрируют более высокие результаты в тестах PISA, чем потенциальные учителя

Баллы PISA 2015 по странам-участницам, по предметам и потенциальному профессиональному самоопределению



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные OECD (2016b). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_6-2.

Примечание: PISA = Международная программа оценки образовательных достижений учащихся

ция, которые отличаются от тех, которыми обладают учащиеся, родители и руководители, а ментальные модели и социальные ожидания влияют на решения всех участников системы. В случае отсутствия ответственности за обеспечение мотивации, учителя могут свести к минимуму свои усилия, даже если учащиеся и их родители хотят, чтобы педагоги прилагали больше усилий. В Аргентине и Уганде более трети опрошенных учителей не считают себя ответственными за уровень обучения своих учеников; в Сенегале их доля составляет более половины.[39]

Мотивация учителя работает через различные поведенческие механизмы и проявляется в множественных формах.[40] Тот факт, что другой человек может наблюдать за их работой, представляет собой определенную форму профессиональной мотивации. Это в равной степени относится к оценкам, когда учителя знают, что будет оцениваться эффективность их работы, с вытекающими из этого последствиями.[41] Финансовые меры стимулирования успешных учителей и увольнение преподавателей, пренебре-гающих своими обязанностями, являются всего лишь двумя важными составляющими более широкого круга инициатив, направленных на повышение подотчетности. В то же время учителя во многих странах сталкиваются с множеством требований, помимо необходимости преподавания, а также с различными рисками, такими как несвоевременная выплата заработной платы и даже физическая угроза (вставка 6.6). Возможно, проще обвинить учителей во многих недостатках систем образования, учитывая данные о неявке учителей на работу и их низком уровне профессиональной подготовки. Но эти системы требуют от учителей гораздо больше, нежели чем просто преподавание, и порой предлагают относительно мало взамен.[42]

Финансовые и нефинансовые меры стимулирования являются одним из возможных механизмов мотивации преподавателей. В Индии учащиеся начальных школ демонстрировали лучшие результаты, если учителя получали финансовое стимулирование за более высокие показатели учащихся по чтению и математике.[43] Учащиеся одновременно улучшили результаты по естествознанию и обществоведению, несмотря на отсутствие финансовых стимулов, предлагаемых за достижения по этим предметам. Другие про-

Вставка 6.6 Один из факторов, мешающих преподаванию: плохие условия труда

Анализ непосредственных причин недостаточного уровня обучения в странах с низким и средним уровнем доходов часто указывает на учителей. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что во многих странах учителя отсутствуют на работе поразительное количество учебных дней и слишком мало знают о дисциплинах, которые они должны преподавать. По этой причине учащиеся и другие заинтересованные стороны могут хотеть и заслуживают получить большего от учителей, но учителя также заслуживают большего от систем образования, которые принимают их на работу.[a] В течение последних нескольких десятилетий статус преподавательской профессии снизился по всему миру с точки зрения оплаты, уважения и условий труда.[b] Из-за быстрого расширения доступа к образованию учителя в развивающихся странах часто вынуждены работать с переполненными, смешанными классами.[c] Недостаток учителей увеличивает нагрузку и приводит к большей продолжительности рабочего дня, иногда включая работу в две смены.[d] Кроме того, зачастую у учителей, кроме преподавания, есть и другие обязанности, такие как координация деятельности ассоциаций родителей и учителей, проведение внеклассных мероприятий и выполнение административных задач.[e]

Учителя в развивающихся странах также сталкиваются с трудными условиями труда и жизни. Плохая школьная инфраструктура и недостаток оборудования часто сдерживают усилиям педагогов.[f] Многие учителя устраиваются на другую (дополнительную) работу, чтобы обеспечить себя и свои семьи.[g] Ситуация еще хуже у учителей в отдаленных и сельских районах, которые вынуждены ездить на большие расстояния чтобы работать и получать зарплату.[h]

А потом появляются широкомасштабные реформы учебных программ, которые обязывают учителей обучить учащихся новым навыками с использованием более эффективной педагогической деятельности, но часто без предоставления учителям достаточной профессиональной подготовки и вспомогательных учебных материалов.[i] В таких случаях учителя должны выступать в качестве профессионалов, но системы образования не могут предложить им профессиональные возможности для развития и создать для них профессиональную культуру.[j]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018. .

a. Evans and Yuan (2017).
b. Dolton and Marcenaro-Gutierrez (2011); Hammett (2008); Harris-Van Keuren and Silova (2015).
c. Gamero Burón and Lassibille (2016); Guajardo (2011); Ramachandran, Bhattacharjea, and Sheshagiri (2008).
d. Ávalos and Valenzuela (2016); Gamero Burón and Lassibille (2016); Liu and Onwuegbuzie (2012); Luschei and Chudgar (2017); Osei (2006); Urwick and Kisa (2014).
e. Guajardo (2011); Liu and Onwuegbuzie (2012); Luschei and Chudgar (2017).
f. Alcázar and others (2006); Gamero Burón and Lassibille (2016); Urwick and Kisa (2014).
g. Urwick and Kisa (2014).
h. Gamero Burón and Lassibille (2016).
i. Peng and others (2014); Urwick and Kisa (2014).
j. Mooij (2008).

граммы финансового стимулирования были успешными в двух районах Кении и в других районах Индии.[44] В Соединенных Штатах, напротив, финансовые меры стимулирования учителей не улучшили результаты тестов в некоторых штатах.[45] Тем не менее, серьезные финансовые стимулы для учителей в округе Колумбия, США увеличили уровень обучения учащихся.[46] В Мексике и Танзании финансовые стимулы для учителя были эффективными только в сочетании с другим мерами.[47] Одно из объяснений этихразрозненных данных заключается в том, что финансовые меры стимулирования, скорее всего, будут эффективными в том случае, если учителя смогут предпринять непосредственные действия для улучшения обучения. В условиях высокого уровня неявки учителей на работу, вероятно, становится очевидно, что они могут улучшить обучение, просто придя в школу и проводя больше времени на занятиях. С другой стороны, в таких условиях, как в Соединенных Штатах, где уровень неявки учителей на работу минимальный, конкретные дейст-

вия, которые должны предпринять учителя для улучшения обучения, могут быть менее очевидными и сложными в реализации. Нефинансовые меры стимулирования могут предоставлять успешным учителям особое признание. Данных об эффективности таких мер стимулирования в образовании слишком мало, хотя имеются косвенные данные из других областей, например, среди работников сферы здравоохранения в Замбии, где общественное признание достижений работников значительно улучшило показатели работы.[48]

Применение финансовых мер стимулирования также может создавать проблемы. В Кении, чтобы соответствовать программе поощрений, преподаватели готовили учащихся специально к сдаче теста, пренебрегая более целостным обучением. В программе поощрения учителей в средних школах Мексики значительная часть выявленного повышения уровня обучения объяснялась жульничеством учащихся.[49] В Соединенных Штатах, когда был увеличен размер мер стимулирования, увеличилось количество случаев жульничества со стороны учителей.[50] И если программы поощрения учителей отменить, то результаты также могут быть отрицательными.[51]

Когда дело касается финансовых мер стимулирования, дьявол кроется в деталях. Меры стимулирования могут быть основаны на учительских ресурсах, таких как посещения учителями занятий (с целью преподавания), или на результатах работы, таких как результаты обучения учащихся. Они могут основываться на достижении абсолютного уровня результатов или достигнутых успехах. Меры поощрения могут быть доступны всем, кто достигнет цели, или они могут быть предоставлены на конкурсной основе. Их размер будет варьироваться в зависимости от зарплаты учителей. Данных об этих расчетных элементах программы по-прежнему слишком мало, но они заслуживают тщательного рассмотрения с учетом особенностей местных учреждений.

Аналогичным образом, конкретная форма общей структуры системы стимулирования будет варьироваться в зависимости от контекста. Возможно, в некоторых местах меры стимулирования следует ввести в порядке эксперимента. В других местах, может быть эффективным повышение степени подотчетности на уровне местного сообщества. Неоднозначные данные об этих инициативах указывают на необходимость тщательного изучения контекста и тестирования программ на местном уровне. Однако, хотя детали будут различаться, никакая система образования не будет успешной, если она не обеспечит меры стимулирования работы учителей - явные или не явные.

* * *

Со временем лучшие результаты начинают демонстрировать те системы образования, где присутствует должное отношение к учителям, их уважают, готовят, выбираются по заслугам и поддерживают в их работе. Страны должны работать над достижением этих целей. Но в краткосрочной перспективе страны могут предпринять действия для повышения эффективности учителей. Они могут улучшить качество профессионального развития, перераспределив ресурсы на те виды профессионального развития, которые измнят качество препдавания учителя в классе. Они могут поддерживать учителей в адаптация преподавания к уровню учащегося. Они могут обеспечить такую профессиональную систему, где бы учителя могли почувствовать мотивацию применять то, что они знают, на практике. Учителя играют ключевую роль в обучении учащихся. Сделать их более эффективными как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе - отличная инвестиция.

Примечания

1. UIS (2017).
2. Bold and others (forthcoming); Tandon and Fukao (2015); World Bank (2016).
3. Bruns and Luque (2015); Mulkeen (2010).
4. Strizek and others (2014).
5. Calderón (2014); World Bank (2014, 2016).
6. Darling-Hammond and others (2009).
7. Hammett (2008); Lauwerier and Akkari (2015).

8. Aaronson, Barrow, and Sander (2007); Buddin and Zamarro (2009); Goldhaber (2007); Rivkin, Hanushek, and Kain (2005).
9. Michaelowa (2001).
10. Popova, Evans, and Arancibia (2016).
11. Walter and Briggs (2012).
12. Darling-Hammond and others (2009); Yoon and others (2007).
13. Kraft, Blazar, and Hogan (2016); Popova, Evans, and Arancibia (2016).
14. Conn (2017).
15. Banerjee and others (2007).
16. Liang, Kidwai, and Zhang (2016).
17. Fryer (2017).
18. Ganimian and Murnane (2016).
19. He, Linden, and MacLeod (2008, 2009); Lucas and others (2014); Spratt, King, and Bulat (2013).
20. Abadzi and Llambiri (2011); Ciaccio (2004); Leder (1987).
21. Zuilkowski, Jukes, and Dubeck (2016).
22. Pritchett and Beatty (2015).
23. Banerjee and others (2016).
24. Banerjee and others (2007, 2016); Duflo, Dupas, and Kremer (2011); Kiessel and Duflo (2014); Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
25. Cummins (2016); Duflo, Dupas, and Kremer (2011).
26. Banerjee and others (2016).
27. Figlio and Page (2002); Lefgren (2004); Zimmer (2003).
28. Bolyard (2003); Piper and Korda (2010).
29. OECD (2011).
30. Aaronson, Barrow, and Sander (2007); Duflo and others (2014); Muralidharan and Sundararaman (2010).
31. Banerjee and others (2007); Carrillo, Onofa, and Ponce (2010).
32. Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
33. Sahlberg (2011).
34. Jackson (2012).
35. Estrada (2016).
36. Muralidharan (2016).
37. Hanushek (2011).
38. Buhl-Wiggers and others (2017).
39. Sabarwal, Abu-Jawdeh, and Masood (2017).
40. Gill, Lerner, and Meosky (2016).
41. Lerner and Tetlock (1999).
42. Mizala and Ñopo (2016); OECD (2016a).
43. Muralidharan (2012); Muralidharan and Sundararaman (2011).
44. Duflo, Hanna, and Ryan (2012); Glewwe, Ilias, and Kremer (2010).
45. Fryer (2013); Glazerman, McKie, and Carey (2009); Springer and others (2010).
46. Dee and Wyckoff (2015).
47. Behrman and others (2015); Mbiti, Muralidharan, and Schipper (2016).
48. Ashraf, Bandiera, and Jack (2014).
49. Behrman and others (2015).
50. Jacob and Levitt (2003).
51. Jinnai (2016); Visaria and others (2016).

Библиография

Aaronson, Daniel, Lisa Barrow, and William Sander. 2007. "Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools." *Journal of Labor Economics 25 (1): 95–135*.

Abadzi, Helen, and Stavri Llambiri. 2011. "Selective Teacher Attention in Lower-Income Countries: A Phenomenon Linked to Dropout and Illiteracy?" *Prospects 41 (4): 491–506.*

Alcázar, Lorena, F. Halsey Rogers, Nazmul Chaudhury, Jeffrey Hammer, Michael R. Kremer, and Karthik Muralidharan. 2006. "Why Are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools." International *Journal of Educational Research 45 (3): 117–36.*

Ashraf, Nava, Oriana Bandiera, and B. Kelsey Jack. 2014. "No Margin, No Mission? A Field Experiment on Incentives for Public Service Delivery." *Journal of Public Economics 120: 1–17.*

Ávalos, Beatrice, and Juan Pablo Valenzuela. 2016. "Education for All and Attrition/ Retention of New Teachers: A Trajectory Study in Chile." *International Journal of Educational Development 49: 279–90.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukerji, Marc Shotland, et al. 2016. "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." NBER Working Paper 22746, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Banerjee, Abhijit Vinayak, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Linden. 2007. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India." *Quarterly Journal of Economics 122 (3): 1235–64.*

Behrman, Jere R., Susan W. Parker, Petra E. Todd, and Kenneth I. Wolpin. 2015. "Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a Social Experiment in Mexican High Schools." *Journal of Political Economy 123 (2): 325–64.*

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, et al. Forthcoming. "Enrollment without Learning: Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa." *Journal of Economic Perspectives.*

Bolyard, K. J. 2003. "Linking Continuous Assessment and Teacher Development: Evaluating a Model of Continuous Assessment for Primary Schools in Malawi." EQUIP1 Continuous Assessment, Educational Quality Improvement Program, U.S. Agency for International Development, Washington, DC.

Boyd, Donald J., Pamela L. Grossman, Hamilton Lankford, Susanna Loeb, and James Wyckoff. 2009. "Teacher Preparation and Student Achievement." Educational Evaluation and Policy Analysis 31 (4): 416–40.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

Buddin, Richard, and Gema Zamarro. 2009. "Teacher Qualifications and Student Achievement in Urban Elementary Schools." *Journal of Urban Economics 66 (2): 103–15.*

Buhl-Wiggers, Julie, Jason T. Kerwin, Jeffrey A. Smith, and Rebecca Thornton. 2017. "The Impact of Teacher Effectiveness on Student Learning in Africa." Paper presented at RISE Annual Conference 2017, Center for Global Development, Washington, DC, June 15–16. http://www.rise programme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/Buhl-Wiggers%20The%20Impact%20of%20Teacher%20 Effectiveness%202017-04-30_0.pdf.

Calderón, David. 2014. "Invertir en la Formación Docente." *Animal Político* (blog), November 13. http://www.animalpolitico.com/blogueros-aprender-es-mi-derecho/2014/11/13/invertir-en-la-formacion-docente/.

Carrillo, Paul, Mercedes Onofa, and Juan Ponce. 2010. "Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador." IDB Working Paper IDB-WP-223, Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Ciaccio, Joseph. 2004. T*otally Positive Teaching: A Five-Stage Approach to Energizing Students and Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Conn, Katharine M. 2017. "Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations." Review of Educational Research (May 26). http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654317712025.

Cummins, Joseph R. 2016. "Heterogeneous Treatment Effects in the Low Track: Revisiting the Kenyan Primary School Experiment." *Economics of Education Review 56 (February): 40–51*.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson, and Stelios Orphanos. 2009. "Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad." National Staff Development Council, Dallas.

Dee, Thomas S., and James Wyckoff. 2015. "Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from Impact." *Journal of Policy Analysis and Management 34 (2): 267–97.*

de Hoyos, Rafael E., Alejandro J. Ganimian, and Peter A. Holland. 2016. "Teaching with the Test: Experimental Evidence on Diagnostic Feedback and Capacity-Building for Schools in Argentina." Working paper, World Bank, Washington, DC.

de Hoyos, Rafael E., Vicente A. Garcia-Moreno, and Harry Anthony Patrinos. 2017. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." *Economics of Education Review 58: 123–40.*

de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and Halsey Rogers. Forthcoming. "Double for Nothing? Experimental Evidence on an Unconditional Teacher Salary Increase in Indonesia." *Quarterly Journal of Economics.*

Dolton, Peter, and Oscar Marcenaro-Gutierrez. 2011. "2013 Global Teacher Status Index." With Vikas Pota, Marc Boxser, and Ash Pajpani. Varkey Gems Foundation, London. https://www.varkeyfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf.

Duflo, Esther, James Berry, Shobhini Mukerji, and Marc Shotland. 2014. "A Wide Angle View of Learning: Evaluation of the CCE and LEP Programmes in Haryana." 3ie Grantee Final Report, International Initiative for Impact Evaluation, New Delhi.

Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael R. Kremer. 2011. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya." *American Economic Review 101 (5): 1739–74*.

———. 2015. "School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools." *Journal of Public Economics 123 (March): 92–110*.

Duflo, Esther, Rema Hanna, and Stephen P. Ryan. 2012. "Incentives Work: Getting Teachers to Come to School." *American Economic Review 102 (4): 1241–78*.

Estrada, Ricardo. 2016. "Crony Education: Teacher Hiring and Rent Extraction." Working paper, European University Institute, San Domenico di Fiesole, Italy.

Ethnologue. 2015. Ethnologue: Languages of the World (database). 18th ed., SIL International, Dallas. http:// www.ethnologue.com/18/.

Evans, David K., and Fei Yuan. 2017. "The Working Conditions of Teachers in Low- and Middle-Income Countries." WDR 2018 background paper, World Bank, Washington, DC.

Figlio, David N., and Marianne E. Page. 2002. "School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality?" *Journal of Urban Econom- ics 51 (3): 497–514.*

Fryer, Roland G., Jr. 2013. "Teacher Incentives and Student Achievement: Evidence from New York City Public Schools." *Journal of Labor Economics 31 (2): 373–407.*

———. 2017. "The Production of Human Capital in Developed Countries: Evidence from 196 Randomized Field Experiments." In *Handbook of Field Experiments*, edited by Abhijit Vinayak Banerjee and Esther Duflo, Vol. 2, 95–322. Handbooks in Economics Series. Amsterdam: North-Holland.

Gamero Burón, Carlos, and Gérard Lassibille. 2016. "Job Satisfaction among Primary School Personnel in Madagascar." *Journal of Development Studies 52 (11): 1628–46.*

Ganimian, Alejandro J., and Richard J. Murnane. 2016. "Improving Education in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations." *Review of Educational Research 86 (3): 719–55*.

Gill, Brian P., Jennifer S. Lerner, and Paul Meosky. 2016. "Reimagining Accountability in K–12 Education." *Behavioral Science and Policy 2 (1): 57–70.*

Glazerman, Steven, Daniel Mayer, and Paul Decker. 2006. "Alternative Routes to Teaching: The Impacts of Teach for America on Student Achievement and Other Outcomes." *Journal of Policy Analysis and Management 25 (1): 75–96*.

Glazerman, Steven, Allison McKie, and Nancy Carey. 2009. "An Evaluation of the Teacher Advancement Program (TAP) in Chicago: Year One Impact Report, Final Report." Mathematica Policy Research, Princeton, NJ.

Glewwe, Paul W., Nauman Ilias, and Michael R. Kremer. 2010. "Teacher Incentives." *American Economic Journal: Applied Economics 2 (3): 205–27*.

Goldhaber, Dan. 2007. "Everyone's Doing It, but What Does Teacher Testing Tell Us about

Teacher Effectiveness?" *Journal of Human Resources 42 (4): 765–94.*

Guajardo, Jarret. 2011. "Teacher Motivation: Theoretical Framework, Situation Analysis of Save the Children Country Offices, and Recommended Strategies." Teacher Motivation Working Group, Save the Children, Fairfield, CT.

Hammett, Daniel. 2008. "Disrespecting Teacher: The Decline in Social Standing of Teachers in Cape Town, South Africa." *International Journal of Educational Development 28 (3): 340–47.*

Hanushek, Eric A. 2011. "Valuing Teachers: How Much Is a Good Teacher Worth?" *Education Next 11 (3): 40–45.*

Harris-Van Keuren, Christine, and Iveta Silova. 2015. "Implementing EFA Strategy No. 9: The Evolution of the Status of the Teaching Profession (2000–2015) and the Impact on the Quality of Education in Developing Countries, Three Case Studies." With Suzanne McAllister. Report ED/EFA/MRT/2015/PI/08, background paper, Education for All Global Monitoring Report, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris.

He, Fang, Leigh L. Linden, and Margaret MacLeod. 2008. "How to Teach English in India: Testing the Relative Productivity of Instruction Methods within the Pratham English Language Education Program." Working paper, Columbia University, New York.

————. 2009. "A Better Way to Teach Children to Read? Evidence from a Randomized Controlled Trial." Working paper, Columbia University, New York.

Jackson, C. Kirabo. 2012. "Recruiting, Retaining, and Creating Quality Teachers." *Nordic Economic Policy Review 3 (1): 61–104.*

Jacob, Brian A., and Steven D. Levitt. 2003. "Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating." *Quarterly Journal of Economics 118 (3): 843–78.*

Jinnai, Yusuke. 2016. "To Introduce or Not to Introduce Monetary Bonuses: The Cost of Repealing Teacher Incentives." Economics and Management Series EMS-2016-08, IUJ Research Institute, International University of Japan, Minamiuonuma, Niigata Prefecture. http://www.iuj.ac.jp/research/workingpapers/EMS_2016_08.pdf.

Kiessel, Jessica, and Annie Duflo. 2014. "Cost Effectiveness Report: Teacher Community Assistant Initiative (TCAI)." IPA Brief, Innovation for Poverty Action, New Haven, CT. Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2016. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." Working paper, Brown University, Providence, RI.

Lauwerier, Thibaut, and Abdeljalil Akkari. 2015. "Teachers and the Quality of Basic Education in Sub-Saharan Africa." ERF Working Paper 11, Education Research and Foresight, Paris.

Leder, Gilah C. 1987. "Teacher Student Interaction: A Case Study." Educational Studies in Mathematics 18 (3): 255–71.

Lefgren, Lars. 2004. "Educational Peer Effects and the Chicago Public Schools." *Journal of Urban Economics 56 (2): 169–91.*

Lerner, Jennifer S., and Philip E. Tetlock. 1999. "Accounting for the Effects of Accountability." *Psychological Bulletin 125 (2): 255–75.*

Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. 2016. *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest- Ranking Education System in the World.* Directions in Devel- opment: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Liu, Shujie, and Anthony J. Onwuegbuzie. 2012. "Chinese Teachers' Work Stress and Their Turnover Intention." *International Journal of Educational Research 53: 160–70.*

Lucas, Adrienne M., Patrick J. McEwan, Moses Ngware, and Moses Oketch. 2014. "Improving Early-Grade Literacy in East Africa: Experimental Evidence from Kenya and Uganda." *Journal of Policy Analysis and Management 33 (4): 950–76.*

Luschei, Thomas F., and Amita Chudgar. 2017. "Supply-Side Explanations for Inequitable Teacher Distribution." In *Teacher Distribution in Developing Countries: Teachers of Marginalized Students in India, Mexico, and Tanzania,* edited by Thomas F. Luschei and Amita Chudgar, 87–107. New York: Palgrave Macmillan.

Mbiti, Isaac M., Karthik Muralidharan, and Youdi Schipper. 2016. "Inputs, Incentives, and Complementarities in Primary Education: Experimental Evidence from Tanzania." Working paper, University of California at San Diego.

Metila, Romylyn A., Lea Angela S. Pradilla, and Alan B. Williams. 2016. "The Challenge of Implementing Mother Tongue Education in Linguistically Diverse Contexts: The Case of the Philippines." *Asia-Pacific Education Researcher 25 (5–6): 781–89.*

Michaelowa, Katharina. 2001. "Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations." *World Development 29 (10): 1699–1716.*

Mizala, Alejandra, and Hugo Ñopo. 2016. "Measuring the Relative Pay of School Teachers in Latin America 1997– 2007." *International Journal of Educational Development 47: 20–32.*

Mooij, Jos. 2008. "Primary Education, Teachers' Professionalism and Social Class about Motivation and Demotivation of Government School Teachers in India." *International Journal of Educational Development 28 (5): 508–23.*

Mulkeen, Aidan G. 2010. *Teachers in Anglophone Africa: Issues in Teacher Supply, Training, and Management.* Development Practice in Education Series. Washington, DC: World Bank.

Muralidharan, Karthik. 2012. "Long-Term Effects of Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India." Working paper, University of California at San Diego.

———. 2016. "A New Approach to Public Sector Hiring in India for Improved Service Delivery." Working paper, University of California at San Diego.

Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro J. Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." NBER Working Paper 22923, National Bureau of Eco- nomic Research, Cambridge, MA.

Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2010. "The Impact of Diagnostic Feedback to Teachers on Student Learning: Experimental Evidence from India." Economic Journal 120 (546): F187–F203.

———. 2011. "Teacher Performance Pay: Experimental Evi- dence from India." *Journal of Political Economy 119 (1): 39–77.*

Muralidharan, Karthik, and Yendrick Zieleniak. 2013. "Measuring Learning Trajectories in Developing Countries with Longitudinal Data and Item Response Theory." Paper presented at Young Lives Conference, Oxford University, Oxford, U.K., July 8–9.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011. *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States.* Paris: OECD.

———. 2016a. Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD.

———. 2016b. PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Educa- tion. Vol. 1. Paris: OECD.

Ong'uti, Charles Onchiri, Peter J. O. Aloka, and Pamela Raburu. 2016. "Factors Affecting Teaching and Learning in Mother Tongue in Public Lower Primary Schools in Kenya." *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences 6 (3): 161–66.*

Osei, George M. 2006. "Teachers in Ghana: Issues of Train- ing, Remuneration and Effectiveness." *International Journal of Educational Development 26 (1): 38–51.*

Peng, Wen J., Elizabeth McNess, Sally Thomas, Xiang Rong Wu, Chong Zhang, Jian Zhong Li, and Hui Sheng Tian. 2014. "Emerging Perceptions of Teacher Quality and Teacher Development in China." *International Journal of Educational Development 34: 77–89.*

Piper, Benjamin, and Medina Korda. 2010. "EGRA Plus: Liberia, Program Evaluation Report." Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC.

Piper, Benjamin, Stephanie S. Zuilkowski, and Salome Ong'ele. 2016. "Implementing Mother Tongue Instruction in the Real World: Results from a Medium-Scale Randomized Controlled Trial in Kenya." *Comparative Education Review 60 (4): 776–807.*

Popova, Anna, Mary E. Breeding, and David K. Evans. 2017. "Global Landscape of In-Service Teacher Professional Development Programs: The Gap between Evidence and Practice." Background paper, World Bank, Washington, DC.

Popova, Anna, David K. Evans, and Violeta Arancibia. 2016. "Training Teachers on the Job: What Works and How to Measure It." Policy Research Working Paper 7834, World Bank, Washington, DC.

Pritchett, Lant, and Amanda Beatty. 2015. "Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels." *International Journal of Educational Development 40: 276–88.*

Ramachandran, Vimala, Suman Bhattacharjea, and K. M. Sheshagiri. 2008. "Primary School Teachers: The Twists and Turns of Everyday Practice." Working paper, Educational Resource Unit, New Delhi.

Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, Schools, and Academic Achievement." *Econometrica 73 (2): 417–58.*

RTI International. 2016. "Survey of Children's Reading Materials in African Languages in Eleven Countries: Final Report." EdData II: Data for Education Research and Programming in Africa, U.S. Agency for International Development, Washington, DC.

Sabarwal, Shwetlena, Malek Abu-Jawdeh, and Eema Masood. 2017. "Understanding Teacher Effort: Insights from Cross-Country Data on Teacher Perceptions." Back- ground paper, World Bank, Washington, DC.

Sahlberg, Pasi. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.

Seid, Yared. 2016. "Does Learning in Mother Tongue Matter? Evidence from a Natural Experiment in Ethiopia." *Economics of Education Review 55: 21–38.*

Shin, Jaran, Misty Sailors, Nicola McClung, P. David Pearson, James V. Hoffman, and Margaret Chilimanjira. 2015. "The Case of Chichewa and English in Malawi: The Impact of First Language Reading and Writing on Learning English as a Second Language." *Bilingual Research Journal 38 (3): 255–74.*

Smits, Jeroen, Janine Huisman, and Karine Kruijff. 2008. "Home Language and Education in the Developing World." Report 2009/ED/EFA/MRT/PI/21, background paper, Education for All Global Monitoring Report, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris.

Spratt, Jennifer, Simon King, and Jennae Bulat. 2013. "Independent Evaluation of the Effectiveness of Institut pour l'Education Populaire's 'Read-Learn-Lead' (RLL) Program in Mali: Endline Report." Research Triangle Institute, Research Triangle Park, NC.

Springer, Matthew G., Dale Ballou, Laura Hamilton, Vi-Nhuan Le, J. R. Lockwood, Daniel F. McCaffrey, Matthew Pepper, et al. 2010. "Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Project on Incentives in Teaching." National Center on Performance Incentives, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Strizek, Gregory A., Steve Tourkin, Ebru Erberber, and Patrick Gonzales. 2014. "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: U.S. Technical Report." NCES 2015–010, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Tandon, Prateek, and Tsuyoshi Fukao. 2015. *Educating the Next Generation: Improving Teacher Quality in Cambodia*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Taylor, Stephen, and Marisa von Fintel. 2016. "Estimating the Impact of Language of Instruction in South African Primary Schools: A Fixed Effects Approach." *Economics of Education Review 50: 75–89.*

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2017. Education (database). UIS, Montreal. http://data.uis.unesco.org/.

Urwick, James, and Sarah Kisa. 2014. "Science Teacher Shortage and the Moonlighting Culture: The Pathology of the Teacher Labour Market in Uganda." *International Journal of Educational Development 36: 72–80.*

Visaria, Sujata, Rajeev Dehejia, Melody M. Chao, and Anirban Mukhopadhyay. 2016. "Unintended Consequences of Rewards

for Student Attendance: Results from a Field Experiment in Indian Classrooms." *Economics of Education Review 54: 173–84.*

Walter, Catherine, and Jessica Briggs. 2012. "What Professional Development Makes the Most Difference to Teachers?" Department of Education, University of Oxford, Oxford, U.K.

Walter, Stephen L., and Diane E. Dekker. 2011. "Mother Tongue Instruction in Lubuagan: A Case Study from the Philippines." *International Review of Education 57 (5–6): 667–83.*

World Bank. 2014. "Teacher Training (% of Total Education Expenditure)." EdStats: Education Statistics (database). World Bank, Washington, DC. http://datatopics. world bank.org/education/.

————. 2016. "Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study." Report AUS6799. Washington, DC: World Bank.

Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, and Kathy L. Shapley. 2007. "Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement." Issues and Answers Report REL 2007–033, Regional Educational Laboratory Southwest, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Zimmer, Ron. 2003. "A New Twist in the Educational Tracking Debate." *Economics of Education Review 22 (3): 307–15.*

Zuilkowski, Stephanie Simmons, Matthew C. H. Jukes, and Margaret M. Dubeck. 2016. " 'I Failed, No Matter How Hard I Tried': A Mixed-Methods Study of the Role of Achievement in Primary School Dropout in Rural Kenya." *International Journal of Educational Development 50: 100–107.*

7

Все остальное должно усилить взаимодействие учителя и учащегося

Инвестиции в школьные ресурсы, управление и руководство, часто не определяются тем, насколько хорошо они улучшают отношения учитель-ученик. Чтобы быть эффективными, они должны это учитывать.

Учащиеся и преподаватели имеют более продуктивное учебное взаимодействие, когда они поддерживаются учебными материалами и другими ресурсами. Большинство стран, от стран с самым низким до стран с самым высоким уровнем доходов, стремятся внедрить технологии в учебную деятельность и системы образования. Но технология – это просто наиболее обсуждаемый из ряда ресурсов, предназначенных для улучшения отношений учитель-учащийся, начиная от карандашей и учебников в руках учащихся до стен и крыш школьных зданий. Хорошее школьное руководство также фокусируется на поддержке обучения учащихся преподавателями. Тем не менее технология, наряду с другими материальными ресурсами, часто не поддерживает работу, проделываемую учителями и учащимися, а потенциал руководителей школ и членов сообщества часто не реализуется.

В этой главе приводятся данные о наиболее эффективном использовании дополнительных ресурсов в тех местах, где разрыв между фактическими данными и практикой является самым большим. Во многих случаях наблюдаемые проблемы можно освещать с помощью моделей поведения человека, которые также указывают путь к решениям (таблица 7.1). Синтез данных в этих областях раскрывает три принципа, которые являются ключом к успеху в обучении посредством школьных инвестиций:

- Обеспечьте, чтобы другие ресурсы, включая новые технологии, дополняли учителей, тем самым повышая эффективность преподавания. Применение такого подхода, а не стремление заменить учителей, может улучшить обучение.
- Обеспечьте, чтобы информационные и коммуникационные технологии (И КТ) могли быть реализованы в существующих системах. В противном случае это будет неэффективно.
- Признайте, что реформа школьного управления и руководства, наряду с мониторингом со стороны местного сообщества, могут добиться более эффективного обучения, только в том случае, если они влияют на взаимодействие между учителями и учащимися.

Таблица 7.1 Модели поведения человека могут служить руководством для повышения эффективности школьных ресурсов и управления: некоторые примеры

Принцип синтеза	Где происходит нарушение	Модели, которые определяют механизм, лежащий в основе этого нарушения	Подходы, которые направлены на исправление моделируемого механизма
Дополнительные ресурсы должны дополнять, а не заменять учителей.	Ресурсы, такие как ноутбуки, иногда используются, чтобы заменить отношения учитель-учащийся, но не могут обеспечить достижения положительных результатов обучения.	*«Информационный сбой»:* не обладая фактическими данными политики стремятся заменить плохо функционирующие модели учитель-ученик на альтернативные модели обучения.	Новые книги и материалы оказались неэффективны во многих местах, но в Либерии, в сочетании с подготовкой учителей, они активизировали обучение учащихся.
Технологии должны быть реализуемы в нынешней системе образования для достижения более высокого уровня обучения.	Инвестиции в образовательные технологии обычно терпят неудачу, поскольку существуют ограниченные возможности для их поддержки или не существует инфраструктура, необходимая для их эффективного функционирования.	*Поведенческая (оптимистическое искажение):* лица, ответственные за разработку политики проектируют нереалистичный технологический прогресс.	В Индии обучение при помощи компьютеров значительно улучшило результаты обучения в специализированных технологических центрах.
Реформа школьного управления и мониторинг со стороны местного сообщества улучшают обучение только в том случае, если они влияют на модель взаимодействия учитель-учащийся	Реформы школьного управления и мониторинг местного сообщества часто не учитывают потенциал сообщества.	*«Информационный сбой»:* члены сообщества часто не видят самую важную часть процесса обучения - что происходит на уроках.	В Мексике доказало свою эффективность постепенное вовлечение сообщества наряду с децентрализацией реальных полномочий по принятию решений.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Технологические инициативы улучшают обучение – но только в том случае, если они укрепляют взаимоотношения учитель – учащийся

Технология может усилить обучение.[1] Компьютерное программное обеспечение может быть очень эффективным, если оно позволяет учащимся учиться в своем темпе и, в наиболее успешных случаях, динамически адаптируется к их знаниям.[2] Игровая компьютерная обучающая программа, использовавшаяся в провинции Цинхай, Китай, призванная улучшить оценки учащихся по языку, не только сделала это, но и улучшила знания учащихся по математике.[3]

Технология – это гораздо больше, чем просто предоставление компьютеров учащимся. ИКТ инициативы включают в себя широкий спектр систем технологического мониторинга и информации на всех уровнях образования, от отдельных учащихся до систем образования. Компьютеры и обучающее компьютерное программное обеспечение, а также онлайн-платформы, такие как Google Classroom, Black-board и Brazil Education Connection, позволяют учащимся и родителям общаться с преподавателями о домашних заданиях и материалах, а также предлагают бесплатные материалы, которые могут использовать преподаватели и родители в разработке развивающих мероприятий с учетом возрастной специфики.[4] Эти платформы предусматривают интерактивные доски, текстовые сообщения в помощь учителям, а также телевизионные программы для улучшения качества обучения в районах, испытывающих недостаток в подготовленных преподавателях.[5]

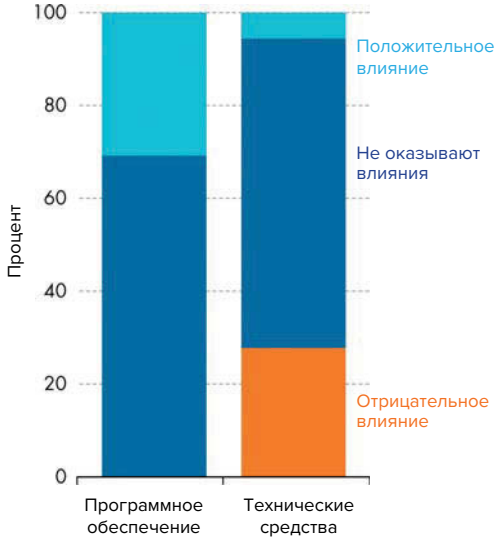
Хотя ИКТ приносят потенциально значительные успехи в сфере образования, последствия апробированных инициатив сильно различаются. Некоторые программы были весьма впечатляющими, например, динамичная компьютерная программа для обучения учащихся средних школ в Индии, которая улучшила успеваемость по математике и языку больше, чем большинство других учебных инициатив, апробированных там или в других местах.[6] Но другие, такие как «Ноутбук каждому ребенку» (One Laptop Per Child) программы в Перу и Уругвае, не оказали никакого влияния на способности учащихся по чтению или математике.[7] Действительно, подавляющее большинство ИКТ инноваций либо не повлияли, либо как некоторые компьютерные инициативы, оказали негативное влияние на обучение учащихся (рисунок 7.1).[8]

Более того, существующие данные, вероятно, переоценивают эффективность ИКТ инициатив в образовании, потому что многие из них терпят неудачу или дают серьезный сбой еще до их внедрения. В Гаити программа использования смартфонов для мониторинга посещаемости учителей не повлияла ни на посещаемость учителей, ни на успеваемость учащихся, поскольку ее реализация доказала свою несостоятельность.[9] В нескольких регионах Бразилии инициатива «Ноутбук каждому ребенку» (One Laptop Per Child)в течение нескольких лет буксовала. И через год после того, как ноутбуки попали в школы, более 40 процентов учителей сообщили о том, что они никогда или редко использовали их на уроках.[10] Богатые страны сталкиваются с такими же проблемами: помимо образования, почти пятая часть проектов в области ИКТ в государственном секторе в Соединенном Королевстве превысили затраты более чем на 25 процентов, а реализация типичного проекта длится на 24 процента дольше, чем первоначально ожидалось.[11] Крайне важно сосредоточиться на технологиях, которые реально выполнимы в существующих системах. В сельских районах технологии могут быть более привлекательными из-за слабых систем образования, но в то же время эти слабые системы – с их ограниченным доступом к электричеству или Интернету – имеют наименьший потенциал для поддержки образовательных технологических инициатив.

При наличии такого разнообразия результатов и множества проблем в реализации, почему делается так много инвестиций в информационные технологии в образовании? И взаимодействие принципал-агент и поведенческие предубеждения, вероятно, играют определенную роль. Модель принципал-агент имеет значение, поскольку государственные должностные лица могут получать политическую отдачу от броских технологических нововведений, независимо от их полезности для лучшего обучения. Таким образом, их личные стимулы (сделать заметные инвестиции) могут расходиться с целями учащихся (учиться). Искажение восприятия также может быть фактором, когда люди неоправданно оптимистичны. Фактически, существует многолетняя история переоценки преобразующей роли информационных технологий в школах, которая уходит своими корнями к Томасу Эдисону,

Рисунок 7.1 Информационные и коммуникационные технологии оказывают неоднозначное влияние на обучение

Распределение влияния образовательных технологий на обучение учащихся, по типу



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016, приложение 2). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_7-1

утверждавшему в 1913 году, что «книги скоро станут устаревшими в школах. В ближайшие десять лет наша школьная система полностью изменится». Эдисон предсказал, что книги полностью заменят немое кино.[12] Половину столетия спустя, когда компьютеры начали набирать обороты, некоторые ученые задавались вопросом, могут ли они в какой-то момент заменить учителей.[13] Конечно, школы хорошо технологически оснащенные выглядят иначе, чем другие: учащиеся могут выполнять свою работу на интерактивных дисплеях, а не на бумаге. Но технологии по большей части не оказали сильного преобразующего воздействия на образование. Здания, школьные процессы и взаимодействия между учителями и учащимися очень похожи на те, что были столетие назад.[14]

Технологии, которые дополняют преподавателей, работают лучше, чем технологии, которые их заменяют. У многих учащихся преподают плохо подготовленные преподаватели с ограниченной профессиональной подготовкой и мотивацией, а у систем образования возник соблазн использовать технологии в обход этих учителей. Большинство таких попыток потерпели неудачу. Напротив, использование технологий в помощь преподавателям дает больше возможностей.[15] Рассмотрим программу обучения с помощью компьютера в штате Гуджарат, Индия, которая была реализована двумя способами. Часть учащихся не посещала обычные уроки, а использовала компьютерные программы по математике, другими словами, программа заменила обычное учебное время, которое учащиеся проводили в классе. Учащиеся, обучавшиеся по этой модели, продемонстрировали значительно худшие результаты, чем учащиеся, оставшиеся у своих постоянных учителей. Другая часть учащихся, использовала программу после школы. В рамках этой модели были достигнуты значительные результаты, особенно самыми слабоуспевающими учащимися.[16] Другим примером технологии, которая дополняет учителей, является серия подготовленных видеоматериалов высококачественных уроков, таких как Бразильский Telecurso, которые может использовать на уроках.

Технология открывает некоторые перспективы в нестабильных условиях возникших, например, из-за войны или эпидемии, для поддержания связи с формальным образованием. В период эпидемии Эбола в Сьерра-Леоне в 2014-2015 годах школы закрылись на восемь месяцев, но правительство начало программу экстренного обучения с уроками пять дней в неделю. 30-минутный урок по радио вряд ли окажет серьезное влияние на учебу, но такая программа может помочь детям поддерживать связь с обучением.[17] Программа Судана «Не терпится научиться» (Can't Wait to Learn), которая предоставляет детям, не посещающим школу, компьютеры-планшеты, на которые были загружены обучающие игры, продемонстрировала положительные результаты обучения по математике и в настоящее время она проходит широкомасштабную апробацию в районах, принимающих сирийских беженцев.[18] В местах, где нет учителей, использование таких подходов может быть наилучшим вариантом.

Повышение грамотности и арифметических навыков не являются единственными мерами успеха: технология также может способствовать развитию цифровых навыков. Поскольку все больше профессий требуют компьютерной грамотности, возможность приобрести эти навыки является самоцелью. Учащиеся, имеющие больше доступа к компьютерам дома, обладают лучшими навыками работы с компьютером.[19] И хотя программа «Ноутбук каждому ребенку» (One Laptop Per Child), проводившаяся в Перу, не повлияла на успеваемость или когнитивные навыки, учащиеся значительно улучшили свои знания об использовании ноутбуков.[20] В таких случаях ясность цели имеет решающее значение. Очевидно, молодежи нужны компьютеры, чтобы научиться их использовать. Но данные свидетельствующие о преимуществах их использования в качестве инструментов для обучения чтению и арифметике, неоднозначны.

Предоставление других ресурсов помогает привести учащихся в школу, но способствует обучению только в том случае, если эти ресурсы направлены на преподавание и обучение

Строительство школ может увеличить охват школьным образованием в местах где мало школ, особенно это влияет на доступ к образованию девочек. В Афганистане создание общинных школ всего лишь в десятке местных сообществ значительно увеличило количество школьников, эффективно устраняя гендерное неравенство при зачислении.[21] В Буркина-Фасо программа по строительству школ с современным оснащением значительно увеличила число учащихся школ, особенно девочек. Причем не только строительство целых школ, а строительство уборных, особенно учитывающих гендерную специфику, значительно увеличило число девушек-подростков в школах Индии.[22] Но в тех местах, где учащиеся имеют относительно свободный доступ к школам, создание дополнительных школ не будет наиболее экономически эффективным способом повышения доступа к обучению или улучшения обучения.

Даже в местах, где отсутствует инфраструктура, обеспечение таковой не обязательно приведет к повышению уровня обучения. Программы, проводившиеся в Афганистане и Буркина-Фасо способствовали обучению, а в Индии – нет. Почему? Строительство школы там, где у детей не было доступа к образованию, напрямую меняет процесс обучения, создавая место для обучения, которого раньше не было. Строительство уборных делает школу безопасным местом, и поэтому у детей (особенно у девочек) появляется больше возможностей посещать школу, но поскольку это не влияет на качество занятий, то и не может повлиять на обучение.

Обеспечение детей школьным питанием привлекает их в школу, но не всегда улучшает обучение. Наиболее убедительные результаты программ школьного питания, выраженные в увеличении количества детей посещающих школу, были продемонстрированы в Буркина-Фасо, Кении и Перу.[23] В школьном возрасте предоставление питания в меньшей степени способствует развитию мозга, чем на более раннем этапе жизни ребенка, но оно все же может повысить обучение за счет улучшения внимания и повышения энергии. Однако, если питание предлагается в обычные школьное время, то оно сокращает время для выполнения заданий. В Кении и Перу приемы пищи отнимали много учебного времени, поэтому результаты этого подхода не однозначны. Воздействие на измеряемое обучение носит смешанный характер, позитивные результаты достигнуты в Буркина-Фасо и Перу.

Таким же образом, простое увеличение материалов, доступных в школах, не улучшает обучение, если материалы не улучшают взаимодействие учителей и учащихся. Предоставление большего количества учебников в Сьерра-Леоне в 2008 году не привело к тому, что эти книги использовались в классе, потому что руководство поместило большую часть книг в хранилище, чтобы перестраховаться от возможной нехватки учебников в будущем.[24] Реализация еще одной программы, направленной на обеспечение школ учебной литературой в Кении, не повлияла на эффективность обучения в большей вероятностью потому, что большинство учащихся не совсем понимали язык, на котором были написаны учебники.[25] Простое оснащение классов настольными компьютерами в Колумбии, при отсутствии их должной интеграции в учебную программу, также не повлияло на качество обучения.[26] Кажется очевидным, что ресурсы должны использоваться для того, чтобы оказать эффективное воздействие, но многие инициативы, направленные на обеспечение ресурсами, являются неудачными, поскольку недостаточно хорошо продумывается вопрос о том, как именно будут использоваться эти ресурсы. Наличие инфраструктуры и других ресурсов имеет важное значение, но они приносят эффект только тогда, когда служат цели установления связи между преподаванием и обучением.[27]

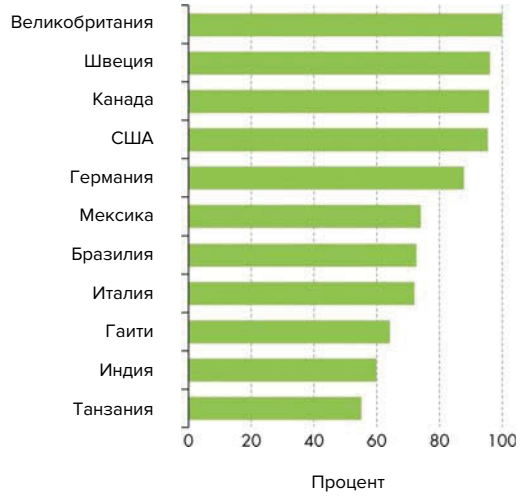
Руководство и управление школой играют решающую роль, а привлечение сообществ может помочь решить проблемы стимулирования и недостатка информации, но только в том случае, если у сообществ будет соответствующий потенциал

Школы с более эффективным руководством показывают лучшие результаты тестов.[28] Школы существенно различаются по качеству управления (рисунок 7.2), и руководство школы играет решающую роль в школьной успеваемости. Эффективное руководство означает наличие директоров школ, которые активно участвуют в оказании помощи учителям в решении проблем, в том числе путем предоставления консультаций по вопросам преподавания.[29] Это также означает, что директора совместно с учителями ставят цели, в которых достижение высокого уровня обучения, является приоритетной целью. Данные факторы связаны с самым высоким уровнем обучения, и они служат подтверждением тому, что эффективное руководство в школе улучшает качество взаимодействия учителей и учеников. В крупном школьном округе в Соединенных Штатах был улучшен уровень обучения учащихся путем обучения директоров школ трем наборам навыков: как обеспечить преподавателям обратную связь по планам уроков; как поддерживать учителей в осуществлении регулярной оценки результатов обучения учащихся, а также предоставлять обратную связь в отношении планов действий по повышению успеваемости учащихся; а также как при помощи наблюдений за ходом уроков давать обратную связь в отношении эффективности работы учителя.[30] В Мадагаскаре, разъяснение роли руководства районным чиновникам, директорам школ и учителям, а также предоставление им коучинга и осуществление надзора за их работой, улучшили результаты обучения, по крайней мере, в школах, где руководители были должным образом стимулированы к осуществлению работы.[31] Аналогичным образом в Ямайке обучение и наставничество директоров школ повысили эффективность школьного управления (вставка 7.1).

Во многих странах децентрализуются некоторые элементы систем образования, что зачастую называется управлением на уровне школы. Предоставление школам и местным сообществам полномочий и ресурсов для принятия решений может решить две проблемы. Во-первых, путем предоставления местным школьным руководителям и родителям возможностей более непосредственного влияния на учителей и других представителей школы, что может побудить учителей более активно реагировать на потребности учащихся. Сравните такой подход с осуществлением контроля со стороны министерства образования, расположенно-

Рисунок 7.2 Школы существенно различаются по качеству управления

Средняя оценка эффективности школьного управления по странам, относительно страны, показавшей лучшие результаты, страны-участницы



Источник: Bloom and others (2015). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_7-2.

Примечание: оценка эффективности управления в школе представляет собой комбинацию из 14 основных методов управления, каждый из которых оценивается по шкале от 1 до 5. Школы с более высокими оценками имеют более структурированные методы управления.

Вставка 7.1 Подготовка лучших руководителей школ на Ямайке

Обучение может улучшить качество управления школами. На Ямайке правительство инвестировало в учебную программу подготовки руководителей школ с ключевыми характеристиками, которые, вероятно, привели к улучшению управления. Программа была основана на анализе слабых сторон руководителей. Руководители обучались давать обратную связь преподавателям по эффективности их работы, а также использовать данные для оценки образовательных потребностей учащихся. Программа также включала мероприятия, направленные на получение практического опыта: после первоначального курса подготовки руководители провели три месяца, используя на практике знания, полученные в рамках программы, с наставничеством и коучингом опытных школьных лидеров. Позже, участники отметили высокую значимость данных учебных модулей. Хотя программа не проходила последующую сравнительную оценку данной группы с контрольной, как сами руководители, так и учителя сообщают о значительном улучшении качества управления в школах. Преподаватели утверждают, что администрация школ стала в два раза чаще посещать их уроки с целью наблюдения за процессом, а также оказывать им содействие в разработке краткосрочных целей.[a]

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. Nannyonjo (2017).

го далеко, у которого мало возможностей привлечь преподавателей к ответственности. Во-вторых, школы и общественность могут получить более полную информацию о потребностях местных школ, что, наряду с доступом к дискреционным ресурсам, означает, что они могут более оперативно удовлетворить эти потребности.

Программы школьного управления способствуют улучшению обучения, когда сообщество имеет возможность принимать и претворять в жизнь более разумные решения.[32] Сведения об 1 миллионе учащихся из 42 стран указывают на то, что автономия в школе выгодна для обучения учащихся в странах с высоким уровнем доходов, однако оказывает негативное влияние в развивающихся странах.[33] На микроуровне, предоставление школам возможности осуществлять руководство, в Гамбии привело к улучшению результатов тестов только в сообществах с высоким уровнем грамотности среди родителей.[34] Аналогичный эффект отмечался в результате осуществления школьной программы предоставления грантов в Нигере.[35] Некоторые из этих программ длились не более года или двух, в некоторых случаях из-за того что программы были пилотными, а в других – из-за нестабильной образовательной политики. При отсутствии времени для получения местными сообществами информации о том, как эффективно участвовать в управлении школами, воздействие на процесс обучения маловероятно. Поскольку общественность с большей готовностью отслеживают зачисление в школы, чем сам процесс обучения, управление на уровне школы может увеличить доступ к обучению в школах даже в сообществах с низким потенциалом, как это произошло в Буркина-Фасо.[36]

Мониторинг со стороны местного сообщества не поможет повысить эффективность обучения, если не будет затронут процесс обучения непосредственно на уроках. Ряд инициатив направлен на усиление мониторинга школ сообществом путем обмена школьной информацией с родителями. Структура этих программ варьируется от ситуаций, когда сами родители собирают данные о посещаемости учителей или школьной успеваемости, до программ, где в рамках системы образования, родителям рассылаются подготовленные данные, в дополнение к информации, обсуждаемой на совещаниях, на которых родители и учите-

ля могут обсуждать жалобы и озвучивать планы действий.[37] Однако родители редко присутствуют в классах на уроках, и даже когда они присутствуют, они не обязательно могут определить хорошую методику проведения занятия. В этом может содержаться объяснение тому, почему увеличивающееся количество данных по этим программам отражает смешанные результаты.[38] Например, в штате Андхра-Прадеш, Индия, предоставление членам местного сообщества табеля школьной успеваемости не способствовало повышению вовлеченности родителей или улучшению обучения учащихся.[39]

Успешный мониторинг со стороны общественности повышает подотчетность за счет организации обратной связи между многочисленными заинтересованными сторонами. Программы осуществления подотчетности повысили уровень качества обучения учащихся в Мексике, Пакистане и Уганде.[40] Несмотря на то, что некоторые программы мониторинга являются успешными, а другие проваливаются по многим причинам, успешные программы, такие как были реализованы в Мексике и Уганде, не охватывают только одну группу населения, а скорее предоставляют информацию непосредственно руководителям школ и учителями, а также сообществам и родителям. (Эксперимент, проводившийся в Пакистане является исключением, так как был сфокусирован только на родителях). Только родители не могут получать подотчетную информацию, а наличие более качественной информации в руках школьной администрации, помогает. Для повышения качества обучения родители и сообщества должны иметь возможность использовать расширенную информацию, чтобы привлечь учителей и школы к большей ответственности.

Программы предоставления грантов школам, в рамках которых школам регулярно предоставляются ресурсы и большая автономия по бюджетным отчислениям, – это один из видов программ управления на уровне школ. В Гаити была разработана программа, в рамках которой школам пре-доставлялись субсидии, размер которых основывался на количестве набранных учащихся, что способствовало увеличению охвата образованием.[41] С этой точки зрения гранты, предоставляемые школам, могут эффективно обеспечивать школы деньгами, а школам нужны деньги для осуществления своей деятельности. Однако большинство программ, в рамках которых только предоставляются гранты школам, не способствуют повышению эффективности обучения. Простое распределение грантов по школам, как в Гамбии, Индонезии и Танзании, не повлияло на качество обучения учащихся.[42] В Сенегале наблюдаемые признаки воздействия на эффективность обучения проявились только в отношении одной подгруппы детей, а затем исчезли к следующему году.[43] Некоторые программы предоставления грантов школам способствуют повышению результатов обучения только в тех случаях, когда предоставление гранта не было предвиденным. В случае, когда родители заранее знали о том, что ожидается предоставление грантов, они сокращали свои собственные инвестиции в образование, а это не является рецептом долгосрочного позитивного влияния на эффективность обучения.[44] Сами по себе гранты действуют так же, как и другие инициативы, которые просто увеличивают количество ресурсов в школах. Нет никакой гарантии, что они повысят эффективность обучения.

Однако гранты можно использовать в контексте более широких программ управления на базе школ для улучшения результатов работы школы. В Танзании одни только гранты не влияли на эффективность обучения, однако гранты в сочетании со стимулированием учителей в действительности способствовали повышению качества обучения. В Нигере сами по себе гранты оказали незначительное влияние, однако гранты, предоставленные параллельно с профессиональным обучением, способствовали улучшению, как качества обучения учащихся, так и поддержки, оказываемой школам родителями.[45] Аналогичным образом, сами по себе гранты не повлияли на эффективность обучения в Индонезии, однако они повысили эффективность обучения в случае, когда программа в том числе связала комитеты управления школами с деревенскими советами, пытаясь решить проблему «принципала-агента».[46] Когда гранты включены в более крупные программы с целью поощрения

общинных советов школ к участию в управлении школами, такое сочетание может повысить эффективность обучения.[47]

* * *

Независимо от того, являются ли ресурсы образования материальными предметами, такими как планшет или учебник, или процессами, например, управление школами и лидерство, они улучшат обучение только в том случае, если они напрямую улучшат качество взаимодействия учитель-учащийся. Без этого большее количество ресурсов может быть направлено на неэффективные процессы и не будет принесет желаемого эффекта. Но стратегически используемые ресурсы могут работать вместе с подготовленными учащимися и знающими, мотивированными учителями, чтобы обеспечить высокий уровень обучения.

Примечания

1. McEwan (2015).
2. Banerjee and others (2007); Carrillo, Onofa, and Ponce (2010); Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
3. Lai and others (2012).
4. Esteves Pereira and Cabral (2016); «Планирование образовательных мероприятий для детей (PEACH)», Департамент по вопросам обеспечения ухода и обучения детей младшего возраста, Джорджия, Атланта http://www.peach.decal.ga.gov/app/.
5. Jukes and others (2017); Wolff and others (2002).
6. Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
7. Cristia and others (2017); de Melo, Machado, and Miranda (2014). В Уругвае оценка охватывает уровень влияния на результаты по математике и чтению в первые годы работы программы, когда ее основная задача заключалась в обеспечении школ оборудованием и возможностями подключения к Интернету; с тех пор программа развернулась, чтобы добавить обучение учителей ИКТ и адаптивным образовательным технологиям, ожидается, что новые результаты оценки будут опубликованы в конце 2017 года.
8. Bulman and Fairlie (2016); Muralidharan, Singh, and Ganimian (2016).
9. Adelman and others (2015).
10. Lavinas and Veiga (2013).
11. Budzier and Flyvbjerg (2012).
12. Smith (1913, 24).
13. Bellissant (1970); Goodlad (1969).
14. Pritchett (2013).
15. Snilstveit and others (2016).
16. Linden (2008).
17. Powers (2016).
18. War Child Holland (2016).
19. Kuhlemeier and Hemker (2007).
20. Beuermann and others (2015).
21. Burde and Linden (2013).
22. Adukia (2017).
23. Cueto and Chinen (2008); Kazianga, de Walque, and Alderman (2009); Vermeersch and Kremer (2005).
24. Sabarwal, Evans, and Marshak (2014).
25. Glewwe, Kremer, and Moulin (2009).
26. Barrera-Osorio and Linden (2009).
27. Ganimian and Murnane (2016).
28. Bloom and others (2015).
29. Robinson, Lloyd, and Rowe (2008); Waters, Marzano, and McNulty (2003).
30. Fryer (2017).
31. Lassibille (2016).
32. Carr-Hill and others (2015).
33. Hanushek, Link, and Woessmann (2013).
34. Blimpo, Evans, and Lahire (2015).
35. Beasley and Huillery (2017).
36. Sawada and others (2016).
37. Read and Atinc (2016).
38. Cheng and Moses (2016); Read and Atinc (2016).
39. Banerjee and others (2010).
40. Andrabi, Das, and Khwaja (2017); Barr and others (2012); de Hoyos, Garcia-Moreno, and Patrinos (2015).
41. Adelman and Holland (2015).
42. Blimpo, Evans, and Lahire (2015); Mbiti and others (2017); Pradhan and others (2014).
43. Carneiro and others (2015).
44. Das and others (2013).

45. Kozuka (2017); Mbiti and others (2017).
46. Pradhan and others (2014).
47. Gertler, Patrinos, and Rubio-Codina (2012); Santibañez, Abreu-Lastra, and O'Donoghue (2014).

Библиография

Adelman, Melissa, Moussa P. Blimpo, David K. Evans, Atabanam Simbou, and Noah Yarrow. 2015. "Can Information Technology Improve School Effectiveness in Haiti? Evidence from a Field Experiment." Working paper, World Bank, Washington, DC.

Adelman, Melissa A., and Peter Holland. 2015. "Increasing Access by Waiving Tuition: Evidence from Haiti." Policy Research Working Paper 7175, World Bank, Washington, DC.

Adukia, Anjali. 2017. "Sanitation and Education." *American Economic Journal: Applied Economics 9 (2): 23–59.*

Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2017. "Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets." *American Economic Review 107 (6): 1535–63.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stuti Khemani. 2010. "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India." *American Economic Journal: Economic Policy 2 (1): 1–30.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Shawn Cole, Esther Duflo, and Leigh Linden. 2007. "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India." *Quarterly Journal of Economics 122 (3): 1235–64.*

Barr, Abigail, Frederick Mugisha, Pieter Serneels, and Andrew Zeitlin. 2012. "Information and Collective Action in Community-Based Monitoring of Schools: Field and Lab Experimental Evidence from Uganda." Working paper, Georgetown University, Washington, DC.

Barrera-Osorio, Felipe, and Leigh L. Linden. 2009. "The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia." Policy Research Working Paper Series 4836, World Bank, Washington, DC. Beasley, Elizabeth, and Elise Huillery. 2017. "Willing but Unable? Short-Term Experimental Evidence on Parent Empowerment and School Quality." *World Bank Economic Review 31 (2): 531–52.*

Bellissant, Camille. 1970. "Teaching and Learning Languages." In IFIP World Conference on Computer Education, Vol. 3, edited by Bob Scheepmaker and Karl L. Zinn, 145–48. New York: Science Associates International. https://stacks.stanford.edu/file/druid:jd969fg9400/jd969 fg9400.pdf.

Beuermann, Diether W., Julian Cristia, Santiago Cueto, Ofer Malamud, and Yyannu Cruz-Aguayo. 2015. "One Laptop Per Child at Home: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru." *American Economic Journal: Applied Economics 7 (2): 53–80.*

Blimpo, Moussa P., David K. Evans, and Nathalie Lahire. 2015. "Parental Human Capital and Effective School Management." Policy Research Working Paper 7238, World Bank, Washington, DC.

Bloom, Nicholas, Renata Lemos, Raffaella Sadun, and John Van Reenen. 2015. "Does Management Matter in Schools?" *Economic Journal 125 (584): 647–74.*

Budzier, Alexander, and Bent Flyvbjerg. 2012. "Overspend? Late? Failure? What the Data Says about IT Project Risk in the Public Sector." In *Commonwealth Governance Handbook 2012/13*: Democracy, Development, and Public Administration, edited by Andrew Robertson and Rupert Jones-Parry, 145–47. London: Commonwealth Secretariat.

Bulman, George, and Robert W. Fairlie. 2016. "Technology and Education: Computers, Software, and the Internet." In *Handbook of the Economics of Education,* Vol. 5, edited by Eric A. Hanushek, Stephen J. Machin, and Ludger Woessmann, 239–80. Handbooks in Economics Series. Amsterdam: North-Holland.

Burde, Dana, and Leigh L. Linden. 2013. "Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (3): 27–40.*

Carneiro, Pedro, Oswald Koussihouèdé, Nathalie Lahire, Costas Meghir, and

Corina Mommaerts. 2015. "Decentralizing Education Resources: School Grants in Senegal." NBER Working Paper 21063, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Carr-Hill, Roy, Caine Rolleston, Tejendra Pherali, Rebecca Schendel, Edwina Peart, and Emma Jones. 2015. *The Effects of School-Based Decision Making on Educational Outcomes in Low- and Middle-Income Contexts*: A Systematic Review. 3ie Grantee Final Review. London: International Initiative for Impact Evaluation.

Carrillo, Paul, Mercedes Onofa, and Juan Ponce. 2010. "Information Technology and Student Achievement: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador." IDB Working Paper IDB-WP-223, Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Cheng, Xuejiao Joy, and Kurt Moses. 2016. *Promoting Transparency through Information: A Global Review of School Report Cards*. Ethics and Corruption in Education Series. Paris: International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Cristia, Julián, Pablo Ibarrarán, Santiago Cueto, Ana Santiago, and Eugenio Severín. 2017. "Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop Per Child Program." *American Economic Journal: Applied Economics 9 (3): 295–320*.

Cueto, Santiago, and Marjorie Chinen. 2008. "Educational Impact of a School Breakfast Programme in Rural Peru." *International Journal of Educational Development 28 (2): 132–48*.

Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sundararaman. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (2): 29–57*.

de Hoyos, Rafael E., Vicente A. Garcia-Moreno, and Harry Anthony Patrinos. 2015. "The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico." Policy Research Working Paper 7393, World Bank, Washington, DC.

de Melo, Gioia, Alina Machado, and Alfonso Miranda. 2014. "The Impact of a One Laptop Per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay." IZA Discussion Paper 8489, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Esteves Pereira, Lucia Helena, and Isabel Cabral. 2016. "Gestão Escolar: A Opinião dos Profissionais de Educação sobre o Sistema de Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro." *Regae, Revista de Gestão e Avaliação Educacional* 4 (7): 47–60. https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/14875.

Fryer, Roland G., Jr. 2017. "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment." NBER Working Paper 23437, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Ganimian, Alejandro J., and Richard J. Murnane. 2016. "Improving Education in Developing Countries: Lessons from Rigorous Impact Evaluations." *Review of Educational Research 86 (3): 719–55*.

Gertler, Paul J., Harry Anthony Patrinos, and Marta Rubio-Codina. 2012. "Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico." *Journal of Development Economics 99 (1): 68–79*.

Glewwe, Paul W., Michael R. Kremer, and Sylvie Moulin. 2009. "Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya." *American Economic Journal: Applied Economics 1 (1): 112–35*.

Goodlad, John I. 1969. "Computers and the Schools in Modern Society." Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 63 (3): 595–603.

Hanushek, Eric A., Susanne Link, and Ludger Woessmann. 2013. "Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA." *Journal of Development Economics 104: 212–32*.

Jukes, Matthew C. H., Elizabeth L. Turner, Margaret M. Dubeck, Katherine E. Halliday, Hellen N. Inyega, Sharon Wolf, Stephanie Simmons Zuilkowski, et al. 2017. "Improving Literacy Instruction in Kenya through Teacher Professional Development and Text Messages Support: A Cluster Randomized Trial." *Journal of Research on Educational Effectiveness 10 (3): 449–81*.

Kazianga, Harounan, Damien de Walque, and Harold Alderman. 2009. "Educational and Health Impacts of Two School Feeding Schemes: Evidence from a Randomized Trial in Rural Burkina Faso." Policy Research Working Paper 4976, World Bank, Washington, DC.

Kozuka, Eiji. 2017. "Enlightening Communities and Parents for Improving Student Learning: Evidence from Ran- domized Experiment in Niger." Working Paper, JICA Research Institute, Tokyo.

Kuhlemeier, Hans, and Bas Hemker. 2007. "The Impact of Computer Use at Home on Students' Internet Skills." Computers and Education 49 (2): 460–80.

Lai, Fang, Linxiu Zhang, Qinghe Qu, Xiao Hu, Yaojiang Shi, Matthew Boswell, and Scott Rozelle. 2012. "Does Computer-Assisted Learning Improve Learning Outcomes? Evidence from a Randomized Experiment in Public Schools in Rural Minority Areas in Qinghai, China." REAP Working Paper 237, Rural Education Action Program, Freeman Spogli Institute, Stanford University, Stanford, CA.

Lassibille, Gérard. 2016. "Improving the Management Style of School Principals: Results from a Randomized Trial." *Education Economics 24 (2): 121–41*.

Lavinas, Lena, and Alinne Veiga. 2013. "Brazil's One Laptop Per Child Program: Impact Evaluation and Implementation Assessment." *Cadernos de Pesquisa 43 (149).*

Linden, Leigh L. 2008. "Complement or Substitute? The Effect of Technology on Student Achievement in India." Edited by Michael Trucano. InfoDev Working Paper 17, World Bank, Washington, DC.

Mbiti, Isaac M., Karthik Muralidharan, Mauricio Romero, Youdi Schipper, Constantine Manda, and Rakesh Rajani. 2017. "Inputs, Incentives, and Complementarities in Education: Experimental Evidence from Tanzania." Working paper, University of California at San Diego.

McEwan, Patrick J. 2015. "Improving Learning in Primary Schools of Developing Countries: A Meta-Analysis of Randomized Experiments." *Review of Educational Research 85 (3): 353–94.*

Muralidharan, Karthik, Abhijeet Singh, and Alejandro J. Ganimian. 2016. "Disrupting Education? Experimental Evidence on Technology-Aided Instruction in India." NBER Working Paper 22923, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Nannyonjo, Harriet. 2017. "Building Capacity of School Leaders: Strategies That Work, Jamaica's Experience." Working paper, World Bank, Washington, DC.

Powers, Shawn. 2016. "The Impact of Ebola on Education in Sierra Leone." Education for Global Development (blog), May 4. http://blogs.worldbank.org/education/impact-ebola-education-sierra-leone.

Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." *American Economic Journal: Applied Economics 6 (2): 105–26.*

Pritchett, Lant. 2013. The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning. Washington, DC: Center for Global Development; Baltimore: Brookings Institution Press.

Read, Lindsay, and Tamar Manuelyan Atinc. 2016. "Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems." Global Economy and Development Working Paper 99, Brookings Institution, Washington, DC.

Robinson, Viviane M. J., Claire A. Lloyd, and Kenneth J. Rowe. 2008. "The Impact of Leadership on Student Out- comes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types." *Educational Administration Quarterly 44 (5): 635–74.*

Sabarwal, Shwetlena, David K. Evans, and Anastasia Mar- shak. 2014. "The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone." Policy Research Working Paper 7021, World Bank, Washington, DC.

Santibañez, Lucrecia, Raúl Abreu-Lastra, and Jennifer L. O'Donoghue. 2014. "School Based Management Effects: Resources or

Governance Change? Evidence from Mexico." *Economics of Education Review 39 (April): 97–109.*

Sawada, Yasuyuki, Takeshi Aida, Andrew Griffen, Harounan Kazianga, Eiji Kozuka, Haruko Nogushi, and Yasuyuki Todo. 2016. "On the Role of Community Management in Correcting Market Failures of Rural Developing Areas: Evidence from a Randomized Field Experiment of COGES Project in Burkina Faso." Paper presented at annual meeting of Agricultural and Applied Economics Association, Boston, July 31–August 2. http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/236323/2/SelectedPaper_9662.pdf.

Smith, Frederick James. 1913. "The Evolution of the Motion Picture, VI: Looking into the Future with Thomas A. Edison." *New York Dramatic Mirror (July 3).*

Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Radhika Menon, Daniel Phillips, Emma Gallagher, Maisie Geleen, Hannah Jobse, et al. 2016. "The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review Summary Report." 3ie Systematic Review Summary 7, International Initiative for Impact Evaluation, London. http://www.3ieimpact.org/media/filer_public/2016/09/20/srs7-education-report.pdf.

Vermeersch, Christel M. J., and Michael R. Kremer. 2005. "School Meals, Educational Achievement, and School Competition: Evidence from a Randomized Evaluation." Policy Research Working Paper 3523, World Bank, Wash- ington, DC.

War Child Holland. 2016. "Can't Wait to Learn." War Child Holland, Amsterdam. https://www.warchild.nl/sites/default/files/bijlagen/node_13537/27-2016/2016_6_pager_cant_wait_to_learn_english.pdf.

Waters, Tim, Robert J. Marzano, and Brian McNulty. 2003. "Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement." McRel Working Paper, McRel International, Denver.

Wolff, Laurence, Claudio de Moura Castro, Juan Carlos Navarro, and Norma García. 2002. "Television for Secondary Education: Experience of Mexico and Brazil." In *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*, edited by Waddi D. Haddad and Alexandria Draxler, 144–52. Washington, DC: Academy for Educational Development; Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Опираться на основы, связывая обучение навыкам с профессиональной деятельностью

Покидая школу – бросив ее или окончив – многие молодые люди устраиваются на работу, имея ограниченные перспективы. Но профессиональная подготовка предлагает выход из этой ситуации. Как можно тиражировать успешные программы обучения профессиональным навыкам? Как сделать их доступными, приемлемыми по стоимости и эффективными для многих молодых ищущих работу людей, которые переходят от школьного этапа жизни к рабочему?

Молодые люди во всем мире сталкиваются с серьезными проблемами при переходе от школы к работе. Многие из них, особенно молодежь из неблагополучных семей, преждевременно бросают формальное образование, не имея основополагающих навыков, необходимых для достижения успеха на работе. Другими словами, кризис обучения проявляется на рынке труда. В результате многие становятся безработными или застревают на низкооплачиваемой, нестабильной, работе в неформальном секторе, которая предоставляет им мало возможностей для укрепления своих навыков. Но то же самое может случиться и с выпускниками средних школ, если они не соответствуют потребностям рынка труда.

Когда молодые люди покидают формальное образование, они обычно выбирают один из трех путей к трудоустройству. Некоторые выходят на рынок труда без какого-либо дополнительного образования или обучения. Для них обучение на рабочем месте является важным способом получения навыков. Другие присоединяются к официальным программам технической или профессиональной подготовки, которые обучают навыкам, необходимым для конкретных сфер или профессий, представляющих интерес.[1] Эти программы обычно дают формальную техническую квалификацию или признанную отраслевую сертификацию. Наконец, еще одна небольшая группа откладывает поиск работы или получение дальнейшего образования и профессионального обучения. Три типа программ профессиональной подготовки могут помочь молодежи совершенствоваться на этом пути:

- Обучение на рабочем месте может принести пользу как работникам, так и фирмам, но оно мало доступно для молодых людей.
- Краткосрочные программы профессиональной подготовки часто имеют ограниченное воздействие, но тщательная проработка программы может помочь улучшить результаты.

- Профессионально-техническое образование и подготовка (ПТОП) предлагает эффективный путь, но только в том случае, когда программы разрабатываются и реализуются в партнерстве с работодателями.

Организация обучения на рабочем месте может помочь молодым людям развить навыки, но лишь немногие этим пользуются

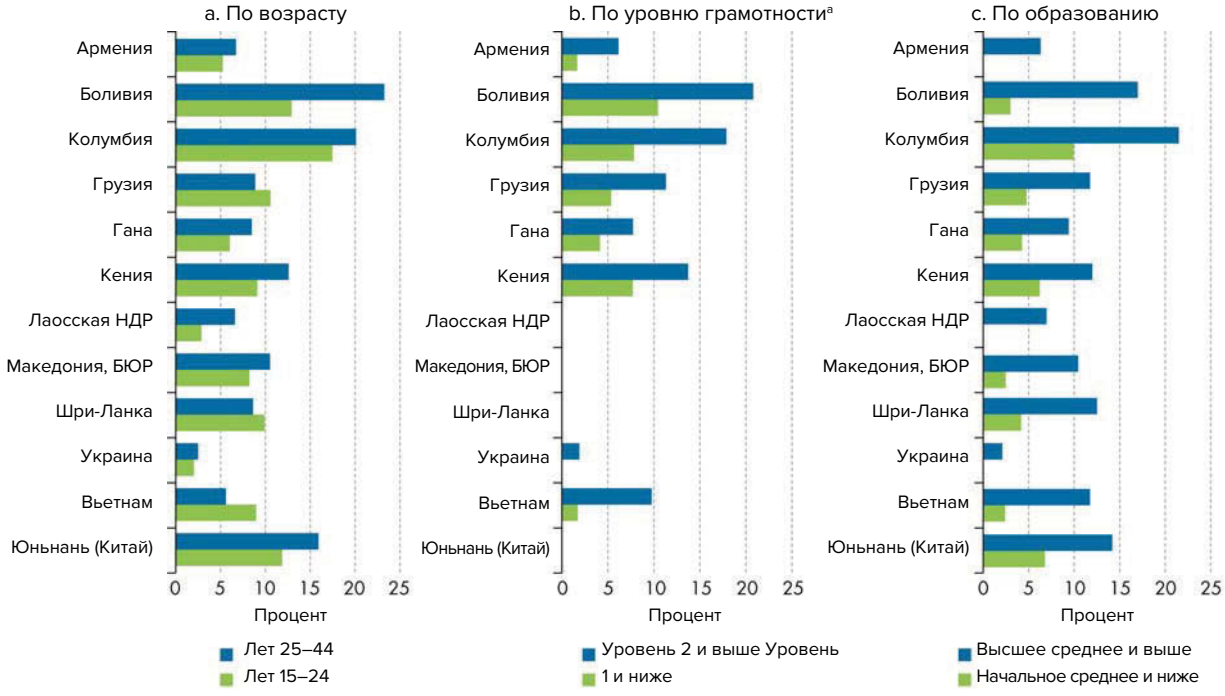
Обучение на рабочем месте улучшает трудовые навыки и повышает производительность компаний.[2] Оно может увеличить производительность труда работников на 10 и более процентов, что по своим масштабам сопоставимо с отдачей, получаемой от инвестиций в физический капитал.[3] В Латинской Америке и странах Карибского бассейна 1-процентное увеличение доли обученных работников в крупных компаниях способствовало повышению производительности на 0,7 процента.[4] В Мексике инвестиции в обучение способствовали повышению производительности труда и уровня заработной платы на уровне предприятий на 4-7 процентов для работников производственных отраслей.[5] Аналогичным образом доходность составила 7,7 процента в Малайзии и 4,5 процента в Таиланде у работников, имеющих квалификацию на уровне среднего образования или выше.[6] В Кении и Замбии обучение на рабочем месте привело к 20-процентному увеличению заработной платы работников.[7]

Несмотря на свои потенциальные выгоды, молодые работники редко получают профессиональную подготовку на рабочем месте. В развивающихся странах доля взрослых трудоспособного возраста, проходящих профессиональную подготовку, колеблется от 20 процентов в городских районах Боливии и Колумбии до менее чем 10 процентов в Лаосской Народно-Демократической Республике и Вьетнаме.[8] Ещё ниже уровень участия в профессиональном обучении среди молодых людей с неполным образованием, ограниченными навыками или краткосрочным трудоустройством.[9] В Перу менее одного из пяти молодых работников проходит подготовку в первый год работы на первом месте работы.[10] Решение работодателей об инвестировании в профессиональную подготовку зависит от потенциальных улучшений эффективности производства, текучести кадров и общей практики управления компанией.[11] Уровень участия в профессиональном обучении ниже не только среди молодых работников в целом (рисунок 8.1, панель a), но в особенности среди молодых работников с ограниченным уровнем грамотности или образования (рисунок 8.1, панели b и c). Тем не менее обучение на рабочем месте может быть особенно полезной для молодых людей. В рамках межстранового анализа 38 исследований профессиональной подготовки на рабочих местах наблюдается средний рост заработной платы на 7,2 процента у работников в возрасте до 35 лет, тогда как у работников старше 35 лет он составляет 4,9 процента.[12]

Неофициальное ученичество, которое можно рассматривать как неформальную стажировку на рабочем месте, предоставляет молодым людям способ повышения своих навыков на рабочем месте. В рамках этих мер, не связанных с сертификацией и предоставлением грантов, обучение происходит в процессе выполнения работы молодыми людьми совместно с опытными ремесленниками в течение определенного периода времени.[13] Несмотря на то, что эта практика известна во многих странах, неофициальное ученичество пользуются наибольшей популярностью в странах Африки к югу от Сахары. Например, в Бенине, Камеруне, Кот-д'Ивуаре и Сенегале программы неформального ученичества составляют почти 90 процентов обучения, которое готовит рабочих к ремесленным работам, а также другой профессиональной деятельности (напри-мер, столярное дело, сварочные работы, па-рикмахерские услуги, сантехнические работы, пошив одежды, строительные работы и ткачество).[14] В программы неформального ученичества чаще всего попадают молодые люди с низким уровнем формального образования из неблагополучных социально-экономических слоев населения.[15] Такие программы учени-

Рисунок 8.1 Лишь немногие получают выгоды от обучения на рабочем месте, а те кто их получает, уже имеют более высокий уровень грамотности или образования

Участие в обучении на рабочем месте за последние 12 месяцев, в участвующих странах (2011-2014)



Источник, авторский коллектив ДМР-2018, используя данные программы по оценке профессиональных навыков STEP Всемирного банка http:// microdata.worldbank.org/index.php/catalog/step/about). Данные на http://bit.do/ WDR2018-Fig_8-1.

Примечание: респондентам задавали вопрос: «За последние 12 месяцев вы участвовали в каких-либо учебных курсах, таких как профессиональное обучение или индивидуальная профессиональная подготовка, которые длились не менее 5 дней / 30 часов (которые не являются элементом формального образования)?» Низкий уровень грамотности определяется как уровень 1 и ниже по оценкам грамотности и указывает на ограниченное понимание текстов. Средне-высокий уровень определяется как уровень 2 и выше и указывает на способность интеграции, оценки и интерпретации информации из разнообразия текстовых материалов различной сложности.

[a] Данные по уровню грамотности в Лаосской НДР, Македонии БЮР, Шри-Ланке или Юньнане (Китай) отсутствуют.

чества широко варьируются в зависимости от их институциональной структуры, содержания обучения, условий труда и финансовых процедур. Однако большинство из них вписываются в обычаи, нормы и традиции сообщества. Экспериментальные доказательства их эффективности скудны. Оценка, проведенная в Сенегале, свидетельствовала о положительном влиянии на результаты на рынке труда, однако и об ограниченном воздействии на общие когнитивные навыки.[16] Однако согласно первоначальным данным программы ученичества в Кот-д'Ивуаре, которая формализовала часть процесса, происходят улучшения результатов на рынке труда и в психологическом состоянии неблагополучной молодежи.[17]

Для раскрытия потенциала неформального ученичества требуются современные профессиональные инструкторы, признание их статуса и достижений. Слишком часто инструкторам не хватает информации, возможностей и стимулов для адаптации к новым практикам на рабочем месте. Это может привести к тому, что стажеры будут изучать устаревшие практики.[18] Кроме того, поскольку неофициальное ученичество редко признается официальной системой обучения, оно предлагает ограниченную мобильность на рынке труда.[19] Одним из способов решения данной проблемы является интеграция неформального ученичества в формальную систему обучения, позволяющую восстанавливать навыки с осуществлением последующего обучения. Например,

в Малави и Танзании сертификация навыков на основе компетентности содействует предоставлению возможности для молодых работников, которые были стажерами, получить признание в соответствии со своими навыками.[20]

Краткосрочная профессиональная подготовка предоставляет возможности, но большинство программ не могут обеспечить их осуществление

Многие краткосрочные программы профессиональной подготовки, которые обычно длятся от двух недель до шести месяцев, не соответствуют потребностям рынка труда. Мета-анализ программ со всего мира показывает, что менее трети оказывают положительное, значительное влияние на уровень занятости и размер заработка.[21] Хотя предполагаемый эффект краткосрочных программ в развивающихся странах несколько больше, но он по-прежнему невелик. Обучение навыкам, которое направлено на оказание содействия участникам в накоплении человеческого капитала, необходимого для перехода на рынки труда, может иметь положительный эффект, но с учетом короткой продолжительности и гетерогенного качества данные краткосрочные программы редко оказывают влияние, сравнимое с эффектом получения формального образования.[22] Многие программы плохо разработаны и реализованы или не интересуют молодых людей, которым в большей степени могут потребоваться эти навыки, ввиду низкой доступности таких программ.[23] Экономическое обоснование целесообразности инвестирования в профессиональное обучение часто является слабым: например, в Либерии эти инвестиции могут быть в 50 раз выше, чем получаемый от них ежемесячный доход, а это означает, что для возвращения инвестиций потребуется 12 лет.[24]

Однако инициативы краткосрочного профессионального обучения действительно показывают некоторые положительные результаты, когда они направлены на неблагополучные группы населения, например, на женщин с низкой квалификацией. В Уганде программа расширения возможностей и средств к существованию для подростков, ориентированная на молодых женщин, демонстрирует обнадеживающее воздействие на перспективы трудоустройства выпускников.[25] Аналогичным образом, инициатива по трудоустройству девочек-подростков в Непале содействует повышению занятости ее участников в несельскохозяйственном секторе на 13-19 процентных пунктов.[26] В Доминиканской Республике оценки программы «Juventud y Empleo», программы обучения навыкам, ориентированной на малообеспеченную, низкоквалифицированную молодежь, не посещающую школу, с уровнем образования ниже среднего, продемонстрировали повышение, как уровня занятости, так и заработной платы.[27] Многообещающие результаты инициатив, проводившихся в Колумбии, Доминиканской Республике, Либерии, Непале и Перу определяют эффективные подходы к улучшению устремлений молодых женщин, их социально-эмоциональных навыков и результатов, получаемых ими на рынке труда.[28]

Успешные краткосрочные программы профессиональной подготовки обеспечивают более значительный результат, чем обучение навыкам. Программы, ориентированные на развитие множества навыков и дополняющие обучение с помощью таких услуг, как профориентация, наставничество и помощь в поиске работы, имеют лучшие шансы на успех.[29] Например, комплексные схемы обучения, в рамках которых делается акцент на технических навыках, жизненных навыках и стажировках, обеспечивают положительный эффект в Кении, Бразилии и Непале.[30] В Кении осуществление программы по расширению прав и возможностей молодежи «Ninaweza», которая интегрирует информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), жизненные навыки, стажировку и поддержку трудоустройства молодежи, оказывает положительное влияние на результаты на рынке труда.[31] Аналогичным

образом, в Бразилии осуществление программы «Galpao Aplauso» способствовало улучшению результатов благодаря сочетанию профессионального обучения, академической подготовки и обучения жизненным навыкам.[32] В Непале Фонд занятости уделяет первоочередное внимание комплексным программам подготовки молодых людей, которые обладают неполной занятостью или являются безработными.[33]

ТПОП может подготовить молодых людей к трудовой деятельности, однако раннее вовлечение в ТПОП может ограничивать карьерный рост

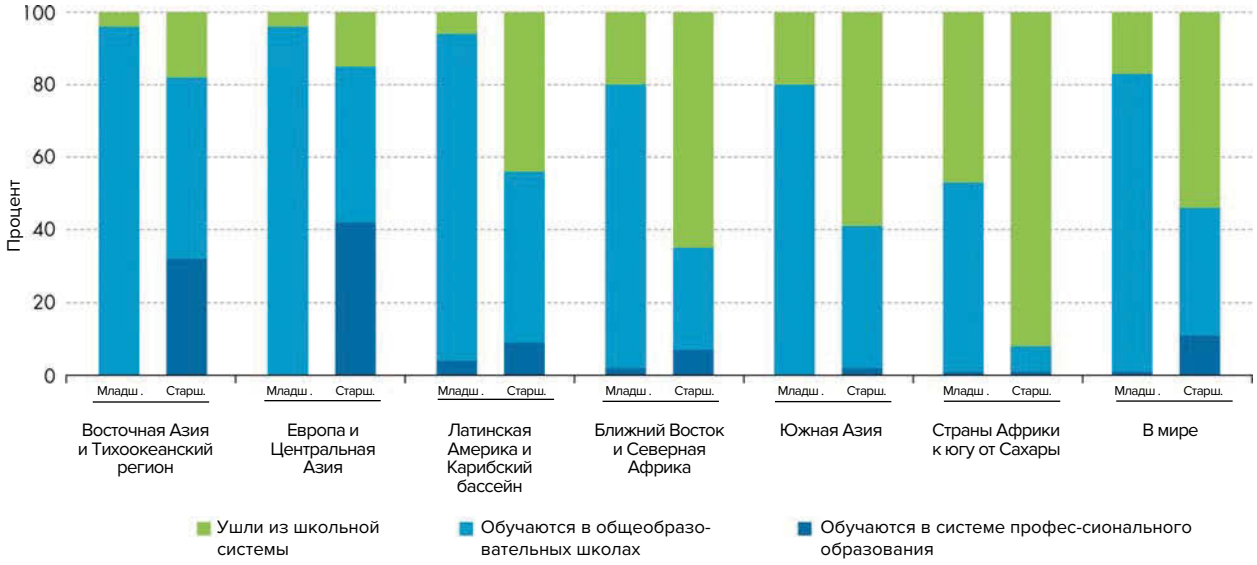
ТПОП может обеспечить уровень заработной платы наравне с эквивалентными уровнями общего образования. Обычно, продолжительностью от шести месяцев до трех лет, ТПОП может предоставляться в рамках специализированных потоков первой и последней ступеней средней школы или высших учебных заведений.[34] В Бразилии работники с высшим средним ТПОП получают заработную плату на 10 процентов выше, чем работники с общим средним образованием.[35] В Индонезии государственное ТПОП приносит пользу всем, в большей степени женщинам. Однако несмотря на обнадеживающие результаты, программы ТПОП во многих развивающихся странах остаются непривлекательной альтернативой для молодых людей, из-за зачастую низкого качества или релевантности программы для рынка труда.[36]

Определение учащихся для изучения технических специальностей на слишком ранней стадии может ограничить их карьерные возможности на протяжении всей жизни. Молодым людям необходимо осваивать основополагающие навыки – чтение, письмо, счет, критическое мышление и решение задач – для значимого участия в ТПОП. Они также должны быть достаточно зрелыми, чтобы выражать свои карьерные предпочтения, которые могут иметь долгосрочные последствия. Страны, которые отложили сроки начала обучения в учреждениях ТПОП, показали, что такие изменения могут привести к улучшениям. В Польше отложенное на год назад начало профессионального обучения улучшило академическую успеваемость учащихся.[37] Проблемы с ранним профессиональным определением усугубляются в рамках систем, которые не позволяют учащимся перемещаться вперед и назад между общим и техническим образованием, оставляя выпускников технических учреждений с ограниченными возможностями для возобновления дальнейшего образования или профессионального обучения.[38] Несмотря на такие проблемы, большинство учащихся зачисляется в учреждения ТПОП в начале средней школы (рисунок 8.2). Справедливую озабоченность вызывает то, что в большинстве регионов из формального образования уходит больше молодых людей, чем продолжает получение либо общего образования, либо ТПОП, что подчеркивает важность приобретения надежных основополагающих навыков на раннем этапе в качестве основы для обучения на рабочем месте и на протяжении всей жизни.

Развитие узких профессиональных навыков может ускорить переход к трудовой деятельности, но более широкие общие навыки могут помочь им легче адаптироваться к технологическим изменениям. Данные, полученные на примере стран с развитой экономикой указывают на то, что узкопрофильное техническое образование дает ранние преимущества на рынке труда, но эти преимущества со временем исчезают. Некоторые работники в конечном итоге остаются с устаревшими навыками, связанными со своей профессией, что делает их более уязвимыми и грозит им потерей работы.[39] Хотя соответствующий баланс должен быть специфичным для конкретной страны, ТПОП не должно ограничивать участников в рамках узких профессий, которые могут непредсказуемо измениться.

Рисунок 8.2 Большинство учащихся приступают к обучению по программам профессионального образования в старших классах средней школы

Общие коэффициенты охвата общим образованием и техническим и профессиональным образованием и подготовкой (ТПОП), учащиеся младшей и старшей ступени средней школы (примерно 2010)



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные UIS (2016). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_8-2.

Успешные программы профессиональной подготовки имеют несколько общих характеристик

Несмотря на то, что имеющиеся данные об обучении на рабочем месте и программах профессиональной подготовки, будь то краткосрочных или долгосрочных, ограничены, при сравнении успешных программ совпадают некоторые характеристики. Насколько это возможно, принципы, обсуждаемые в этом разделе, получены на основании экспериментальных данных. Однако из-за нехватки тщательных научных исследований в отношении инициатив, осуществляемых в развивающихся странах, в этот раздел также включены соответствующие выводы из других видов исследований (не экспериментальные, систематические, качественные).

Установление партнерских отношений до начала разработки программы профессионального обучения

Отраслевые программы профессиональной подготовки[40] формируют ранние партнерства учащихся с работодателями и поддерживают их приверженность обучению.[41] Данные программы способствуют установлению партнерских отношений между посредническими учреждениями, как правило, сетевыми агрегаторами или некоммерческими организациями, обладающими отраслевыми экспертными знаниями, и работодателями в рамках отрасли, чтобы прогнозировать появление новых вакансий, разрабатывать контент программ и максимально расширить возможности потенциального трудоустройства. Осуществление отраслевых программ направлено на то, чтобы помочь отдельным лицам скорее начать свою карьеру, а не найти работу. С этой целью в рамках программ объединяется информациях о карьерных возможностях, чтобы помочь участникам определить характеристики, необходимые для определенного рода занятий,

которыми можно воспользоваться для того, чтобы перейти от работы начального уровня к построению более долгосрочной карьеры.[42] К числу факторов успеха относится наличие высококачественных посредников, наряду с комплексными услугами по набору персонала, для создания оптимальных сочетаний среди потенциальных участников, программ обучения и выбранных профессий.[43]

Отраслевые программы профессионального обучения могут способствовать улучшению результатов, достигаемых на рынке труда, повысить производительность труда и сократить текучесть кадров. В рамках трех отраслевых учебных программ США – Региональное учебное партнерство в Висконсине (Милуоки), Еврейская служба профессионального образования (Бостон), «Per Scholas» (Нью-Йорк) - на протяжении двух лет средний заработок участников был на 18% выше.[44] Аналогичным образом, программа «Year Up», направленная на уязвимую молодежь в нескольких штатах США, обеспечила высокий уровень ее завершения, участия в стажировках, занятости и заработков.[45] Наконец, программа «Поколение», ориентированная на молодежь с низким уровнем навыков в Индии, Кении, Мексике, Испании и Соединенных Штатах, привела к высокому уровню занятости и удовлетворенности работодателей.[46] К другим потенциальным подходам к привлечению работодателей к обучению относятся вступление в государственно-частные партнерские отношения с межнациональными корпорациями, создание эффективных национальных инициатив по развитию кадрового потенциала и содействие обучению на рабочем месте с помощью таких механизмов, как учебные фонды и налоговые стимулы.[47]

Объединение обучения в аудитории с обучением на рабочем месте

Формальное ученичество – это распространенный способ совмещения занятий в аудитории с обучением на рабочем месте; такие программы часто называются «получение доходов в процессе обучения» (learning while earning). Формальные программы ученичества могут длиться от одного до трех лет и проходить на среднем или послесреднем уровне обучения; они также могут выступать в качестве альтернативы высшему среднему образованию, предоставляя учащимся возможность заниматься отраслевыми практиками на производстве.[48] В рамках программ, предназначенных для учащихся средних школ, особое внимание необходимо уделять тому, чтобы учащиеся оттачивали основополагающие навыки, а также навыки, связанные с профессией, чтобы избежать их излишне узкой специализации.[49] Участники программ формального ученичества, обычно получают заработную плату, которая меньше уровня рыночной заработной платы.[50] Хорошие программы формального наставничества включают в себя следующие элементы: структурированное обучение, наличие профессионального тренера-инструктора для курирования участников программ, письменный контракт, который оговаривает вопросы профессиональной подготовки, и оценку с целью проверки приобретенных навыков.[51] Тесное партнерство между системой образования и производством имеет решающее значение для интеграции ресурсов компании, распределения бремени риска, разработки отраслевых стандартов квалификации и проведения формального ученичества в широких масштабах.

Исследования свидетельствуют о положительных результатах, как для организаций, так и для лиц, которые проходят формальное ученичество.[52] В Соединенных Штатах в исследовании, в котором изучались достижения среднего ТПОП, послесреднего ТПОП и программ ученичества в штатах Вирджиния и Вашингтон, был определен положительный эффект всех трех форм, в особенности ученичества.[53] Исследования, проведенные в Канаде, Германии, Швейцарии и США, показывают, что для работодателей первоначальные затраты на ученичество окупаются в краткосрочной и среднесрочной перспективе.[54] В Бразилии выпускники крупной программы формального ученичества «Lei do Aprendiz» с большей вероятностью найдут постоянные высокооплачиваемые рабочие места, обеспечивая больший заработок для менее образованных работников.[55] В Малави инновационная формальная программа ученичества, ориентированная на молодых

женщин, расширила их возможности для работы в качестве помощников школьных учителей; выпускники получили более высокие навыки и общественное положение.[56]

Выявление квалифицированных преподавателей

Успешные подходы к профессиональному обучению зависят от квалифицированных преподавателей[57] обладающих отраслевым опытом, которые могут адаптировать обучение к функциональным требованиям.[58] Недостаточный уровень основополагающих навыков и отсутствие мотивации у учащихся усиливают сложность роли и обязанностей преподавателя.[59] Глобальный переход к стандартам на основе компетенций в профессиональном обучении, оценке и сертификации повышает важность квалифицированных, вовлеченных в образовательный процесс преподавателей.[60] Исследование 10 политехнических учреждений образования в Гане подчеркивает важность наличия возможности у преподавателей предлагать конструктивную обратную связь, когда обучение проходит с использованием модулей компетенций.[61] Тем не менее, часто у преподавателей отсутствует отраслевая квалификация или современный педагогический опыт, особенно когда речь идет о преподавании с использованием компетентностного подхода. Изучение практик преподавания в профессионально-технических колледжах в Малайзии указывает на трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при переходе от оценки знаний учащихся к оценке их профессиональных компетенций.[62]

Тем не менее, во многих странах недоступна структурированная профессиональная поддержка для обеспечения того, чтобы преподаватели сферы ТПОП были осведомлены об учебных программах и изменениях, происходящих в их профессиональной отрасли.[63] Однако они могли бы достичь более высокого уровня осведомленности: обзор систем профессионально-технического образования в 10 странах Ближнего Востока и Северной Африки (MENA) показывает, что активные эксперименты с инновационными моделями способствуют построению карьеры, которая отражает общие нормы, ценности и стандарты для профессионализации преподавания ТПОП. В шести из 10 стран были разработаны профессиональные стандарты для преподавателей технических дисциплин, которые делают акцент на значимости карьерного роста, хотя еще рано говорить о том, оказывают ли влияние новые стандарты на результаты учащихся.[64] Другие страны, такие как Эфиопия и Лаосская НДР, экспериментируют с внедрением стандартов и повышением квалификации преподавателей по профессионально-технической подготовке. Однако получение надежной информации об эффективности программы является затруднительным, поскольку большинство инициатив не оцениваются на предмет оказываемого ими воздействия.[65]

Обеспечение доступности всеобъемлющей информации, а также услуг по поддежке учащихся для принятия решений

Информация о возможностях построения карьеры является важной частью программ профессиональной подготовки, помогая учащимся выявлять возможности, придерживаться выбранного курса и переходить к процессу построения карьеры.[66] Инициативы направленные на предоставление информации о карьере обычно подразделяются на программы профессионального образования, которые могут включать в себя обеспечение выбора направления учебной работы и планирования карьеры, зачастую предоставляемые на индивидуальной основе.[67] Информация о профессии может быть особенно полезна учащимся, которым не хватает семейных или социальных контактов, которые могут их направить на определенную стезю. С начала 2000-х годов страны Европейского союза экспериментировали с механизмами интеграции профессиональной ориентации с национальными стратегиями обучения на протяжении всей жизни, чтобы согласовать принципы Лиссабонской стратегии и стратегических рамок европейского сотрудничества в области образования и профессиональной подготовки.

Тем не менее, данные ограничены в отношении того, как инициативы, предпринимаемые в области профессионального роста и построения карьеры влияют на выбор учащимися траекторий обучения и получаемые

результаты.[68] Политика профессионального ориентирования является приоритетной задачей в 28 европейских странах, однако масштабы и глубина осуществляемых программ существенно различаются, что подчеркивает необходимость четко сформулированного видения, согласованной стратегии и надежных механизмов обеспечения качества, привязанных к финансированию.[69] Незначительное количество стран-членов Организации экономического сотрудничества и развития разработало стандарты мониторинга качества услуг своих программ, особенно для программ, предоставляемых частными провайдерами. Это приводит к чрезмерной зависимости от квалификации персонала как показателя качества.[70]

Успешные программы профориентации обладают четкими целями и системой измерения результатов для отслеживания эффективности осуществления программ. Они также предоставляют различные инструменты и пути развития для участников, представляющих различные слои общества, поэтому квалифицированный персонал по профориентации может адаптировать траектории развития навыков в соответствии с потребностями участников.[71]

* * *

Успешные программы профессиональной подготовки, как правило, основаны на прочных связях с работодателями, а также на учебных программах, преподаваемых педагогами, имеющими как отраслевой опыт, так и современные педагогические знания. Эти программы также способствуют укреплению основополагающих навыков, интегрированию обучения в аудитории с обучением на рабочем месте и предлагают сертификацию, которую можно продолжать развивать. Эти факторы открывают карьерные возможности для выпускников. Хотя программы профессиональной подготовки могут дать положительные результаты, ключевым уроком является то, что учащимся по-прежнему нужны прочные базовые навыки – когнитивные и социально-эмоциональные – до перехода в специализированные потоки.

Примечания

1. Программы предварительной профессиональной подготовки можно разделить на (1) краткосрочные программы продолжительностью менее шести месяцев, ориентированные на профессионально-технические дисциплины, и (2) долгосрочные программы профессионально-технического образования и подготовки (ПТОП) продолжительностью более шести месяцев, которые сопоставляются с уровнями системы формального образования.
2. Формальное обучение на рабочем месте относится к контролируемой деятельности по развитию навыков, которая связывает знания, полученные на рабочем месте, с потребностями деловых фирм (см. ILO 2010). Сравнение между моделями обучения на рабочем месте затруднено из-за неоднородности содержания, реализации и эффективности программ подготовки. См. Acemoglu and Pischke (1996); Almeida, Behrman, and Robalino (2012); Almeida and Carneiro (2009); Bassanini and others (2005); Blundell and others (1999); Dearden, Reed, and Van Reenen (2006); and Haelermans and Borghans (2012).
3. Dearden, Reed, and Van Reenen (2006); De Grip and Sauermann (2012); Konings and Vanormelingen (2015); Saraf (2017).
4. González-Velosa, Rosas, and Flores (2016).
5. Tan and López-Acevedo (2003).
6. Almeida and de Faria (2014).
7. Rosholm, Nielsen, and Dabalen (2007).
8. Roseth, Valerio, and Gutiérrez (2016).
9. Almeida and Aterido (2010); Cabrales, Dolado, and Mora (2014); Sousounis and Bladen-Hovell (2010).
10. Cavero and Ruiz (2016).
11. Saraf (2017).
12. Haelermans and Borghans (2012).
13. ILO (2012).
14. ILO (2012).
15. Adams and others (2009); Darvas, Farvara, and Arnold (2017); ILO (2012).
16. Aubery, Giles, and Sahn (2017).
17. World Bank (2016).
18. ILO (2012).
19. ILO (2012).

20. Aggarwal, Hofmann, and Phiri (2010); Nübler, Hofmann, and Greiner (2009).
21. Kluve and others (2016); McKenzie (2017).
22. McKenzie (2017).
23. Blattman and Ralston (2015); Kluve and others (2016); LaLonde (2003); McKenzie (2017).
24. Adoho and others (2014); Blattman and Ralston (2015); McKenzie (2017).
25. Bandiera and others (2014).
26. Chakravarty and others (2016).
27. Card and others (2011).
28. Fox and Kaul (2017).
29. Eichhorst and others (2012); Fares and Puerto (2009); Kluve and others (2016).
30. Fox and Kaul (2017).
31. IYF (2013).
32. Calero and others (2014).
33. Chakravarty and others (2016).
34. OECD (2014); Tan and Nam (2012).
35. Almeida and others (2015).
36. Newhouse and Suryadarma (2011).
37. Jakubowski and others (2016).
38. Biavaschi and others (2012).
39. Hampf and Woessmann (2016); Hanushek and others (2017).
40. Отраслевые программы профессиональной подготовки определяются как партнерские соглашения между правительством, работодателями и некоммерческими организациями, созданные для обучения безработных или частично занятых взрослых. Они обычно нацелены на молодых взрослых, у которых есть неполное среднее или высшее образование, обладающих относительно низким уровнем навыков, а также на молодых работников, находящихся в неблагоприятном положении, стремящихся пройти программы повышения квалификации, чтобы повторно трудоустроиться или перейти на более качественную работу.
41. CED (2015); Conway and Giloth (2014); King (2014); Martinson (2010); NGA (2013).
42. Bragg, Dresser, and Smith (2012).
43. King (2014); Maguire and others (2010).
44. Maguire and others (2010).
45. Roder and Elliott (2011).
46. Mourshed, Farrell, and Barton (2013).
47. Dunbar (2013); Tan and others (2016).
48. Fazio, Fernández-Coto, and Ripani (2016); Mieschbuehler and Hooley (2016); Neumark and Rothstein (2006).
49. OECD (2010).
50. Biavaschi and others (2012); Smith and Kemmis (2013).
51. Cumsille (2016); Fazio, Fernández-Coto, and Ripani (2016); Smith and Kemmis (2013).
52. Dietrich, Pfeifer, and Wenzelmann (2016); Hollenbeck (2008); Lerman (2014); Smith and Kemmis (2013).
53. Hollenbeck (2008).
54. Lerman (2013, 2014).
55. Corseuil, Foguel, and Gonzaga (2014).
56. Safford and others (2013).
57. Здесь преподаватели определяются в широком смысле, включая учителей (среднее образование), инструкторов (последипломное образование) и тренеров (обучение на рабочем месте). См. Axmann, Rhoades, and Nordstrum (2015) and Stanley, Adubra, and Chakroun (2014).
58. Axmann, Rhoades, and Nordstrum (2015); Biavaschi and others (2012); Grollmann (2008); Maclean and Lai (2011).
59. Hodge (2016).
60. Guthrie and others (2009); ILO (2010). Экспериментальные исследования, оценивающие влияние различных подходов к обучению и поддержке профессионального развития педагогов профессионально-технических учреждений образования, крайне редки.
61. Boahin and Hofman (2014).
62. Azmanirah and others (2014).
63. Axmann, Rhoades, and Nordstrum (2015).
64. OECD (2010, 2014); UNESCO (2014).
65. Gerds (2009); Kingombe (2012); Soysouvanh (2013).
66. OECD and EC (2004); Watts and Sultana (2004).
67. OECD (2010).
68. Hooley (2014); Hooley and Dodd (2015); Kluve and others (2016); OECD (2010); Sultana and Watts (2008).
69. Watts, Sultana, and McCarthy (2010).
70. OECD and EC (2004).
71. OECD and EC (2004).

Библиография

Acemoglu, Daron, and Jorn-Steffen Pischke. 1996. "Why Do Firms Train? Theory and Evidence." NBER Working Paper 5605, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Adams, Arvil V., Harold Coulombe, Quentin Wodon, and Setarah Razmara. 2009. "Education, Skills, and Labor Market Outcomes in Ghana." Working paper, World Bank, Washington, DC.

Adoho, Franck M., Shubha Chakravarty, Dala T. Korkoyah, Jr., Mattias K. A. Lundberg, and Afia Tasneem. 2014. "The Impact of an Adolescent Girls Employment Program: The EPAG Project in Liberia." Policy Research Working Paper 6832, World Bank, Washington, DC.

Aggarwal, Ashwani, Christine Hofmann, and Alexander Phiri. 2010. "A Study on Informal Apprenticeship in Malawi." Employment Report 9, International Labour Office, Geneva.

Almeida, Rita Kullberg, Leandro Anazawa, Naercio Menezes Filho, and Lígia Maria De Vasconcellos. 2015. "Investing in Technical and Vocational Education and Training: Does It Yield Large Economic Returns in Brazil?" Policy Research Working Paper 7246, World Bank, Washington, DC.

Almeida, Rita Kullberg, and Reyes Aterido. 2010. "Investment in Job Training: Why Are SMES Lagging So Much Behind?" Policy Research Working Paper 5358, World Bank, Washington, DC.

Almeida, Rita Kullberg, Jere R. Behrman, and David Robalino, eds. 2012. *The Right Skills for the Job? Rethinking Training Policies for Workers*. Report 70908, Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.

Almeida, Rita Kullberg, and Pedro Manuel Carneiro. 2009. "The Return to Firm Investments in Human Capital." *Labour Economics 16 (1): 97–106.*

Almeida, Rita Kullberg, and Marta Lince de Faria. 2014. "The Wage Returns to on-the-Job Training: Evidence from Matched Employer-Employee Data." *IZA Journal of Labor and Development 3 (1): 1–33.*

Aubery, Frédéric, John Giles, and David E. Sahn. 2017. "Do Apprenticeships Provide Skills Beyond the Master's Trade? Evidence on Apprenticeships, Skills and the Transition to Work in Senegal." World Bank, Washington, DC.

Axmann, Michael, Amy Rhoades, and Lee Nordstrum. 2015. "Vocational Teachers and Trainers in a Changing World: The Imperative of High-Quality Teacher Training Systems." With contributions from Josée-Anne La Rue and Michelle Byusa. Employment Working Paper 177, International Labour Organization, Geneva.

Azmanirah Ab Rahman, Nurfirdawati Muhamad Hanafi, Marina Ibrahim Mukhtar, and Jamil Ahmad. 2014. "Assessment Practices for Competency Based Education and Training in Vocational College, Malaysia." *Procedia: Social and Behavioral Sciences 112: 1070–76.*

Bandiera, Oriana, Niklas Buehren, Robin Burgess, Markus P. Goldstein, Selim Gulesci, Imran Rasul, and Munshi Sulaiman. 2014. "Women's Empowerment in Action: Evidence from a Randomized Control Trial in Africa." CSAE Working Paper WPS/2014–30, Centre for the Study of African Economies, Department of Economics, University of Oxford, Oxford, U.K..

Bassanini, Andrea, Alison L. Booth, Giorgio Brunello, Maria De Paola, and Edwin Leuven. 2005. "Workplace Training in Europe." IZA Discussion Paper 1640, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Biavaschi, Costanza, Werner Eichhorst, Corrado Giulietti, Michael Jan Kendzia, Alexander Muravyev, Janneke Pieters, Núria Rodríguez-Planas, et al. 2012. "Youth Unemployment and Vocational Training." IZA Discussion Paper 6890, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Blattman, Christopher, and Laura Ralston. 2015. "Generating Employment in Poor and Fragile States: Evidence from Labor Market and Entrepreneurship Programs." Working paper, Columbia University, New York.

Blundell, Richard, Lorraine Dearden, Costas Meghir, and Barbara Sianesi. 1999. "Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy." *Fiscal Studies 20 (1): 1–23.*

Boahin, Peter, and W. H. Adriaan Hofman. 2014. "Perceived Effects of Competency-Based Training on the Acquisition of Professional Skills." I*nternational Journal of Educational Development 36 (May): 81–89.*

Bragg, Debra D., Laura Dresser, and Whitney Smith. 2012. "Leveraging Workforce Development and Postsecondary Education for Low-Skilled, Low-Income Workers: Les-

sons from the Shifting Gears Initiative." *New Directions for Community Colleges 157: 53–66*.

Cabrales, Antonio, Juan José Dolado, and Ricardo Mora. 2014. "Dual Labour Markets and (Lack of) on-the-Job Training: PIAAC Evidence from Spain and Other EU Countries." IZA Discussion Paper 8649, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Calero, Carla, Carlos Henrique Corseuil, Veronica Gonzales, Jochen Kluve, and Yuri Soares. 2014. "Can Arts-Based Interventions Enhance Labor Market Outcomes among Youth? Evidence from a Randomized Trial in Rio de Janeiro." IZA Discussion Paper 8210, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Card, David, Pablo Ibarrarán, Ferdinando Regalia, David Rosas-Shady, and Yuri Soares. 2011. "The Labor Market Impacts of Youth Training in the Dominican Republic." *Journal of Labor Economics 29 (2): 267–300*.

Cavero, Denice, and Claudia Ruiz. 2016. "Do Working Conditions in Young People's First Jobs Affect Their Employment Trajectories? The Case of Peru." Work4Youth 33, International Labour Office, Geneva.

CED (Committee for Economic Development of the Conference Board). 2015. "The Role of Business in Promoting Educational Attainment: A National Imperative." CED, Arlington, VA.

Chakravarty, Shubha, Mattias K. A. Lundberg, Plamen Nikolov Danchev, and Juliane Zenker. 2016. "The Role of Training Programs for Youth Employment in Nepal: Impact Evaluation Report on the Employment Fund." Policy Research Working Paper 7656, World Bank, Washington, DC.

Conway, Maureen, and Robert P. Giloth. 2014. *Connecting People to Work: Workforce Intermediaries and Sector Strategies.* New York: Aspen Institute.

Corseuil, Carlos Henrique, Miguel Foguel, and Gustavo Gonzaga. 2014. "Apprenticeship as a Stepping Stone to Better Jobs: Evidence from Brazilian Matched Employer-Employee Data." Texto para Discussão 651, Departamento de Economia, Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Cumsille, Belén. 2016. "Educación Técnico Vocacional Secundaria: Beneficios y Desafíos para los Sistemas Educativos." Technical Note, Inter-American Dialogue, Washington, DC.

Darvas, Peter, Marta Farvara, and Tamara Arnold. 2017. *Stepping Up Skills in Urban Ghana: Snapshot of the STEP Skills Measurement Survey*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Dearden, Lorraine, Howard Reed, and John Van Reenen. 2006. "The Impact of Training on Productivity and Wages: Evidence from British Panel Data." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics 68 (4): 397–421*.

De Grip, Andries, and Jan Sauermann. 2012. "The Effects of Training on Own and Co-worker Productivity: Evidence from a Field Experiment." *Economic Journal 122 (560): 376–99*.

Dietrich, Hans, Harald Pfeifer, and Felix Wenzelmann. 2016. "The More They Spend, the More I Earn? Firms' Training Investments and Post-Training Wages of Apprentices." Economics of Education Working Paper 116, Institute for Strategy and Business Economics, University of Zurich, Switzerland.

Dunbar, Muriel. 2013. "Engaging the Private Sector in Skills Development: Final." Health and Education Advice and Resource Team, Oxford Policy Management, Oxford, U.K.

Eichhorst, Werner, Núria Rodríguez-Planas, Ricarda Schmidl, and Klaus F. Zimmermann. 2012. "A Roadmap to Vocational Education and Training Systems around the World." IZA Discussion Paper 7110, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Fares, Jean, and Olga Susana Puerto. 2009. "Towards Comprehensive Training." Social Protection and Labor Discussion Paper 0924, World Bank, Washington, DC.

Fazio, María Victoria, Raquel Fernández-Coto, and Laura Ripani. 2016. "Apprenticeships for the XXI Century: A Model for Latin America and the Caribbean?" Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Fox, Louise M., and U. Kaul. 2017. "What Works for Youth Employment in Low-Income Countries?" USAID, Washington, DC.

Gerds, Peter. 2009. "Standards for Occupation-Directed Professional Development of TVET Personnel in Developing Countries." In *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning*, edited by Rupert Maclean and David N. Wilson, Vol. 3, 1407–22. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC

International Center for Education; Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business.

González-Velosa, Carolina, David Rosas, and Roberto Flores. 2016. "On-the-Job Training in Latin America and the Caribbean: Recent Evidence." In *Firm Innovation and Productivity in Latin America and the Caribbean: The Engine of Economic Development,* edited by Matteo Grazzi and Carlo Pietrobelli, 137–66. Washington, DC: Inter-American Development Bank; New York: Springer Nature.

Grollmann, Philipp. 2008. "The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles, and Professional Reality." *European Educational Research Journal 7 (4): 535–47*.

Guthrie, Hugh, Roger Harris, Michele Simons, and Tom Karmel. 2009. "Teaching for Technical and Vocational Education and Training (TVET)." In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching,* Part 1, edited by Lawrence J. Saha and Anthony Gary Dworkin, 851–63. Springer International Handbooks of Education Series 21. New York: Springer Science+Business.

Haelermans, Carla, and Lex Borghans. 2012. "Wage Effects of On-the-Job Training: A Meta-Analysis." *British Journal of Industrial Relations 50 (3): 502–28*.

Hampf, Franziska, and Ludger Woessmann. 2016. "Vocational vs. General Education and Employment over the Life-Cycle: New Evidence from PIAAC." IZA Discussion Paper 10298, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Hanushek, Eric A., Guido Schwerdt, Ludger Woessmann, and Lei Zhang. 2017. "General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle." *Journal of Human Resources 52 (1): 48–87*.

Hodge, Steven. 2016. "After Competency-Based Training: Deepening Critique, Imagining Alternatives." *International Journal of Training Research 14 (3): 171–79*.

Hollenbeck, Kevin. 2008. "State Use of Workforce System Net Impact Estimates and Rates of Return." Paper presented at Association for Public Policy Analysis and Management Conference, "The Next Decade: What Are the Big Policy Challenges?" Los Angeles, November 6–8.

Hooley, Tristram. 2014. "The Evidence Base on Lifelong Guidance: A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice." ELGPN Tools 3, European Lifelong Guidance Policy Network, Finnish Institute for Educational

Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

Hooley, Tristram, and Vanessa Dodd. 2015. "The Economic Benefits of Career Guidance." Research paper, Careers England, Chorley, Lancashire, U.K.

ILO (International Labour Organization). 2010. "Teachers and Trainers for the Future: Technical and Vocational Education and Training in a Changing World." Report prepared for Global Dialogue Forum on Vocational Edu- cation and Training, Geneva, September 29–30.

————. 2012. "Upgrading Informal Apprenticeship: A Resource Guide for Africa." Geneva, International Labour Office.

IYF (International Youth Foundation). 2013. "A Summative Report." Vol. 1, "Testing What Works in Youth Employment: Evaluating Kenya's Ninaweza Program." IYF, Baltimore.

Jakubowski, Maciej, Harry Anthony Patrinos, Emilio Ernesto Porta, and Jerzy Wiśniewski. 2016. "The Effects of Delay- ing Tracking in Secondary School: Evidence from the 1999 Education Reform in Poland." Education Economics 24 (6): 557–72.

King, Christopher T. 2014. "Sectoral Workforce and Related Strategies: What We Know and What We Need to Know." In *Connecting People to Work: Workforce Intermediaries and Sector Strategies,* edited by Maureen Conway and Robert P. Giloth, 209–38. New York: Aspen Institute.

Kingombe, Christian. 2012. "Lessons for Developing Countries from Experience

with Technical and Vocational Education and Training." In *Economic Challenges and Policy Issues in Early Twenty-First-Century Sierra Leone,* edited by Omotun E. G. Johnson, 278–365. London: International Growth Centre.

Kluve, Jochen, Olga Susana Puerto, David A. Robalino, Jose Manuel Romero, Friederike Rother, Jonathan Stöterau, Felix Weidenkaff, et al. 2016. "Do Youth Employment Programs Improve Labor Market Outcomes? A System- atic Review." IZA Discussion Paper 10263, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Konings, Jozef, and Stijn Vanormelingen. 2015. "The Impact of Training on Productivity and Wages: Firm-Level Evi- dence." *Review of Economics and Statistics 97 (2): 485–97*.

LaLonde, Robert J. 2003. "Employment and Training Programs." In *Means-Tested Transfer Programs in the United States,* edited by Robert A. Moffitt, 517–86. Chicago: University of Chicago Press.

Lerman, Robert I. 2013. "Skill Development in Middle Level Occupations: The Role of Apprenticeship Training." IZA Policy Paper 61, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

———. 2014. "Do Firms Benefit from Apprenticeship Investments? Why Spending on Occupational Skills Can Yield Economic Returns to Employers." IZA World of Labor, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Maclean, Rupert, and Ada Lai. 2011. "Editorial: The Future of Technical and Vocational Education and Training: Global Challenges and Possibilities." *International Journal of Training Research 9 (1–2): 2–15*.

Maguire, Sheila, Joshua Freely, Carol Clymer, Maureen Conway, and Deena Schwartz. 2010. "Tuning In to Local Labor Markets: Findings from the Sectoral Employment Impact Study." Public/Private Ventures, Philadelphia.

Martinson, Karin. 2010. "Partnering with Employers to Promote Job Advancement for Low-Skill Individuals." National Institute for Literacy, Washington, DC.

McKenzie, David J. 2017. "How Effective Are Active Labor Market Policies in Developing Countries? A Critical Review of Recent Evidence." Policy Research Working Paper 8011, World Bank, Washington, DC.

Mieschbuehler, Ruth, and Tristram Hooley. 2016. "World-Class Apprenticeship Standards: Report and Recommendations." International Centre for Guidance Studies, College of Education, University of Derby, Derby, U.K.

Mourshed, Mona, Diana Farrell, and Dominic Barton. 2013. "Education to Employment: Designing a System That Works." McKinsey Center for Government, Copenhagen.

Neumark, David, and Donna Rothstein. 2006. "School-to-Career Programs and Transitions to Employment and Higher Education." *Economics of Education Review 25 (4): 374–93.*

Newhouse, David, and Daniel Suryadarma. 2011. "The Value of Vocational Education: High School Type and Labor Market Outcomes in Indonesia." *World Bank Economic Review 25 (2): 296–322.*

NGA (National Governors Association). 2013. "State Sector Strategies Coming of Age: Implications for State Work-force Policymakers." NGA Center for Best Practices, NGA, Washington, DC. https://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/2013/1301NGASSSReport.pdf.

Nübler, Irmgard, Christine Hofmann, and Clemens Greiner. 2009. "Understanding Informal Apprenticeship: Findings from Empirical Research in Tanzania." Employment Working Paper 32, International Labour Organization, Geneva.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2010. Learning for Jobs: Synthesis Report. OECD Reviews of Vocational Education and Training Series. Paris: OECD.

———. 2014. Skills beyond School: Synthesis Report. OECD Reviews of Vocational Education and Training Series. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and EC (European Commission). 2004. "Career Guidance: A Handbook for Policy Makers." OECD, Paris. Roder, Anne, and Mark Elliott. 2011. "A Promising Start: Year Up's Initial Impacts on Low-Income Young

Adults' Careers." Economic Mobility Corporation, New York.
Roseth, Viviana V., Alexandria Valerio, and Marcela Gutiérrez. 2016. *Education, Skills, and Labor Market Outcomes: Results from Large-Scale Adult Skills Surveys in Urban Areas* in 12 Countries. STEP Skills Measurement Series. Washington, DC: World Bank.
Rosholm, Michael, Helena Skyt Nielsen, and Andrew Dabalen. 2007. "Evaluation of Training in African Enterprises." *Journal of Development Economics 84 (1): 310–29*.
Safford, Kimberly, Deborah Cooper, Freda Wolfenden, and Joyce Chitsulo. 2013. " 'Give Courage to the Ladies': Expansive Apprenticeship for Women in Rural Malawi." *Journal of Vocational Education and Training 65 (2): 193–207*.
Saraf, Priyam. 2017. "Returns, Barriers, and Policy Outcomes to On-the-Job Training: Creating Gains for Workers, Firms, and Society." Background paper, World Bank, Washington, DC.
Smith, Erica, and Ros Brennan Kemmis. 2013. "Towards a Model Apprenticeship Framework: A Comparative Analysis of National Apprenticeship Systems." World Bank and International Labour Office, New Delhi.
Sousounis, Panos, and Robin Bladen-Hovell. 2010. "Persistence in the Determination of Work-Related Training Participation: Evidence from the BHPS, 1991–1997." *Economics of Education Review 29 (6): 1005–15*.
Soysouvanh, Boualinh. 2013. "Development of Standards for Vocational Teachers at Bachelor Level in Lao PDR." Research and Development Series 2, Regional Cooperation Platform for Vocational Teacher Education in Asia, Shanghai.
Stanley, Julian, Edem Adubra, and Borhene Chakroun. 2014. *Technical and Vocational Teachers and Trainers in the Arab Region:* A Review of Policies and Practices on Continuous Professional Development. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
Sultana, Ronald G., and Anthony Gordon Watts. 2008. "Career Guidance in the Middle East and North Africa." *International Journal for Educational and Vocational Guidance 8 (1): 19–34.*
Tan, Hong, and Gladys López-Acevedo. 2003. "Mexico: In-Firm Training for the Knowledge Economy." Policy Research Working Paper 2957, World Bank, Washington, DC.
Tan, Jee-Peng, Kiong Hock Lee, Ryan Flynn, Viviana V. Roseth, and Yoo-Jeung Joy Nam. 2016. *Workforce Development in Emerging Economies: Comparative Perspectives on Institutions, Praxis, and Policies*. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
Tan, Jee-Peng, and Yoo-Jeung Joy Nam. 2012. "Pre-Employment Technical and Vocational Education and Training: Fostering Relevance, Effectiveness, and Efficiency." In The Right Skills for the Job? Rethinking Training Policies for Workers, edited by Rita Kullberg Almeida, Jere
R. Behrman, and David Robalino, 67–103. Report 70908, Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.
UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2016. "Education." Montreal. http://uis.unesco.org.
UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2014. "Technical and Vocational Teachers and Trainers in the Arab Region: A Review of Policies and Practices on Continuous Professional Development." UNESCO, Paris.
Watts, Anthony Gordon, and Ronald G. Sultana. 2004. "Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes." *International Journal for Educational and Vocational Guidance 4 (2–3): 105–22.*
Watts, Anthony Gordon, Ronald G. Sultana, and John McCarthy. 2010. "The Involvement of the European Union in Career Guidance Policy: A Brief History." *International Journal for Educational and Vocational Guidance 10 (2): 89–107.*
World Bank. 2016. "Projet Emploi Jeune et Développement des Compétences (PEJEDEC); Evaluation d'impact du programme de Travaux à Haute Intensité de Main d'œuvre (THIMO): Résultats intermédiaires à court terme." World Bank, Washington, DC.

В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ 5

Технологии изменяют мир труда: что это значит для обучения?

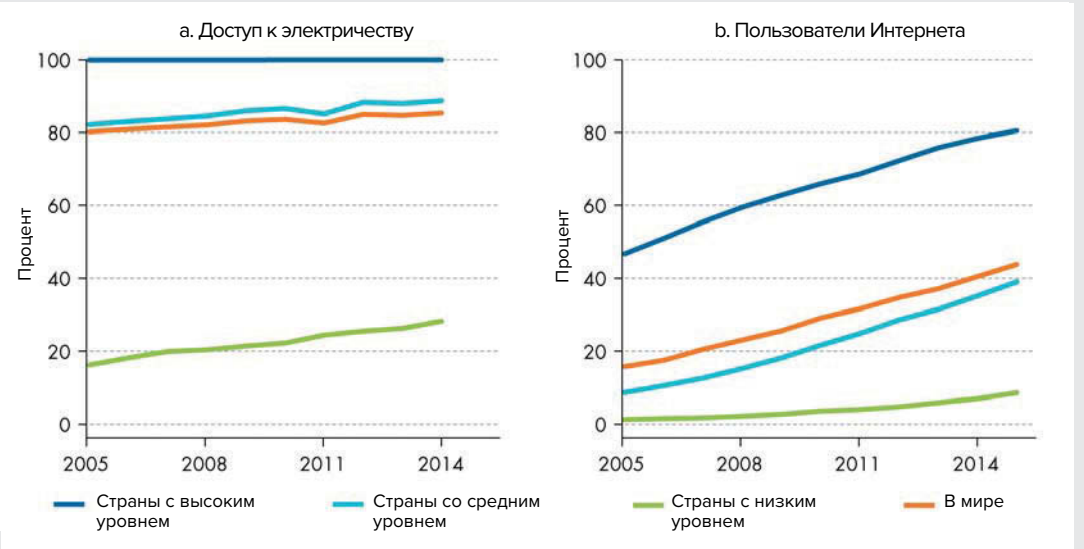
Характер труда меняется. В различных странах произошел переток рабочей силы из одной отрасли в другую – в некоторых случаях в крупном масштабе. Произошел некоторый отток рабочей силы из сельского хозяйства. За последние полвека в странах с высоким уровнем доходов люди значительно переместились за пределы отрасли сельского хозяйства. В Республике Корея доля работников сферы сельского хозяйства сократилась с 80 процентов в 1950 году до менее 7 процентов в 2009 году. В Чили доля сельскохозяйственных рабочих сократилась с 30 процентов до менее 15 процентов за тот же период. Произошел отток рабочей силы из сферы промышленного производства. В Соединенных Штатах доля работников в секторе промышленного производства сократилась вдвое в период с 1950 по 2009 год.[1] В странах с низким и средним уровнем доходов изменения продолжаются. Ожидается, что в этом десятилетии в странах Африки к югу от Сахары занятость в сельском хозяйстве сократится почти на 10 процентов, причем значительный рост будет наблюдаться в отношении числа людей, вовлеченных в небольшой семейный бизнес.[2]

Технологии, в том числе цифровые технологии, играют ключевую роль в данных изменениях. Восемьдесят пять процентов населения во всем мире на сегодняшний день имеет доступ к электричеству. Цифровые технологии проникают в большинство уголков мира: одна регистрация агента мобильной телефонной связи на человека по всему миру, 4 человека из 10 имеют доступ в Интернет.[3] Как отмечается в Докладе о мировом развитии 2016 года, «с повышением вычислительных мощностей в сочетании с возможностями охвата связью и информационной ценностью Интернета, цифровые технологии берут на себя решение большего количества задач».[4] Особенно данное утверждение является справедливым для повседневных задач, которые легко автоматизировать, например, работу кассира. Однако другую работу, например, выполняемую учителем, нелегко автоматизировать. В конечном итоге технологии заменяют некоторых работников. На работников, которых нельзя заменить, например, парикмахеров или хирургов, технологии оказывают различное влияние. Хотя они могут не затронуть существенно деятельность парикмахера, они могут сделать работу хирурга значительно более продуктивной – например, с помощью технологий формирования цифровых изображений. И, конечно же, технологии также создают новые рабочие места. Таким образом, технологии приводят к сокращению одних рабочих мест, созданию других рабочих мест и повышению производительности третьих.[5]

Влияние технологий на рабочие места значительно варьирует в разрезе различных стран. Для богатых стран прогнозы варьируются от страшных (в которых «роботы-поработители» занимают большинство рабо-

Рисунок S5.1 За последнее десятилетие значительно возросло использование технологий, но в некоторых странах оно остается низким

Процент населения, имеющего доступ к электричеству (2005-2014) и использующего Интернет (2005-2015), по группам стран в зависимости от уровня доходов



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные World Bank (2017a) по доступу к электричеству и данные ITU (2016a) по пользователям Интернет. Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_S5-1.

чих мест) к гораздо более скромной оценке говорящей о том, что в настоящее время могут быть автоматизированы 9 процентов рабочих мест в богатых странах.[6] Для стран с низким уровнем доходов, где проникновение технологий значительно ниже, влияние технологий на рабочие места, скорее всего, будет более поступательным (рисунок S5.1). Мелкомасштабное сельскохозяйственное производство и семейные предприятия не будут автоматизированы в ближайшем будущем, особенно в таких странах, как Никарагуа, где менее 20 процентов домохозяйств имеют доступ к Интернету или Либерии, где менее 10 процентов населения имеет доступ к электричеству.[7] Эти цифры, несомненно, будут увеличиваться; более широкий доступ к технологиям позволит более бедным странам и отдельным лицам получить доступ к тем секторам, которые получают высокую отдачу от технологического роста. Однако в краткосрочной перспективе технологии значительным образом изменят спрос на навыки в странах, в которых есть инфраструктура для поддержки процесса автоматизации.

Лица, которые приступят к трудовой деятельности, обладая лучшими технологическими навыками, получат преимущества. Поскольку технологии влияют на разных работников по-разному; те, кто выходит из системы образования обладая технологическими навыками, с большей вероятностью смогут работать в тех профессиональных сферах (высококвалифицированных, высокооплачиваемых), которые получают выгоду от использования технологий.[8] Во всем мире рост информационных технологий увеличивает спрос на высококвалифицированных выпускников, которые могут эффективно использовать данные технологий.[9] Этот растущий спрос трансформируется в более высокие зарплаты.[10] Поскольку подобная динамика может способствовать усугублению неравенства, важно, чтобы значительная часть населения имела доступ к получению этих навыков. В глобальном масштабе 85 процентов стран включают компьютерные навыки в свои учебные программы старшей средней школы. Но некоторые регионы отстают; в Африке к югу от Сахары всего

лишь на уровне 50 процентов, и намного меньше, на более низких уровнях школьного образования.[11] Помимо преимуществ для отдельных людей, население, обладающее уверенными техническими навыками, скорее всего, привлечет международные индустрии, требующие наличие таких навыков, как, например, современное производство.

В странах с крайне ограниченным доступом к вычислительным технологиям простое воздействие может иметь значение, но навыки, которые при этом получают учащиеся, не являются необходимыми навыками. Замена традиционных учебников на ноутбуки, оснащенные электронными учебниками, не улучшила и не ухудшила читательские способности школьников Гондураса, но в среде, где только 7 процентов учащихся обычно используют Интернет в школе, ноутбуки позволили многим из них развить способности поиска контента онлайн и выполнения базовой обработки текстов.[12] В Румынии ваучеры на покупку стандартных домашних компьютеров способствовали улучшению базовых компьютерных навыков.[13] Однако такие навыки, которые приобретаются в процессе простого воздействия, возможно, не являются навыками, необходимыми для успеха на рынке труда. Распространение простых ноутбуков для домашнего использования в Перу сделало учащихся более компетентными в работе с этими ноутбуками, но это не привело к повышению навыков использования других операционных систем общего пользования (таких как Microsoft Windows).[14] Среди учащихся старших классов в Чили более 90 процентов использовали компьютеры в школе, а две трети имели доступ к компьютерам дома. Хотя две трети из них могли искать информацию в Интернете, только половина из них могла структурировать информацию (например, организовать папки с информацией на компьютере). Менее одной трети учащихся могли подготовить информацию (например, написать электронное письмо, наполнив ее соответствующим содержанием).[15] Люди нуждаются в структурированном обучении навыкам работы с компьютером, если они хотят воспользоваться благами технологической революции.

Учащиеся, приступающие к трудовым отношениям, нуждаются в улучшении социально-эмоциональных навыков и навыков критического мышления. Способность использовать технологии – это один из способов, предоставляющих им возможность, воспользоваться технологическим прогрессом. Еще один способ – преуспеть в тех навыках, в обеспечении которых технологии не так эффективны. К ним относятся когнитивные навыки более высокого порядка и межличностные, социально-эмоциональные навыки.[16] В Соединенных Штатах растет количество рабочих мест, требующих высоких социально-эмоциональных навыков (таких как медсестры или социальные работники), а количество рабочих мест, требующих высоких социально-эмоциональных навыков наряду с высокими когнитивными способностями (такими как финансовые менеджеры), растет еще быстрее.[17] Системы образования начинают изучать, как культивировать социально-эмоциональные навыки у учащихся: недавние программы, проводившиеся в Перу и Турции, содействовали не только улучшению социально-эмоциональных способностей, но и повышению академической успеваемости.[18] Недостаточно просто обучать учащихся пользоваться компьютером: для того, чтобы ориентироваться в быстро меняющемся мире, им нужно эффективно взаимодействовать с другими людьми, мыслить творчески и решать проблемы.

Все те навыки, которые помогают людям преуспеть в быстро меняющихся экономических условиях, построены на тех же основах грамотности и счета. Может возникнуть соблазн отвлечь ресурсы от развития основополагающих навыков в сторону развития технологических навыков, когнитивных навыков более высокого порядка и социально-эмоциональных навыков, необходимых в XXI веке, которые кажутся более новыми и захватывающими. Но они являются дополнением к основополагающим навыкам, а не их заменой – они могут быть построены только на прочном фундаменте. Работники могут эффективно искать цифровую информацию или создавать цифровой контент только в том случае, если у них есть крепкие навыки грамотности. Они могут програм-

мировать новые онлайн-приложения только в том случае, если они обладают уверенными навыками счета. Социально-эмоциональные навыки, такие как упорство, которые являются наиболее неокрепшими в детстве, можно практиковать и укреплять для получения хороших основополагающих навыков. Когнитивные навыки более высокого порядка связаны с потреблением информации с использованием навыков грамотности и счета и их сочетании новыми способами. Инновации в развитии навыков 21-го века очень нужны, но эти навыки лучше всего работают в сочетании с сильными основополагающими способностями.

Примечания

1. Handel (2012).
2. Fox and others (2013).
3. ITU (2016b); World Bank (2017a).
4. World Bank (2016, 120).
5. World Bank (2016).
6. Arntz, Gregory, and Zierahn (2016); Drum (2013).
7. ITU (2016b); World Bank (2017a).
8. World Bank (2016).
9. Autor, Katz, and Krueger (1998); Michaels, Natraj, and Van Reenen (2014).
10. Falck, Heimisch, and Wiederhold (2016).
11. UIS (2017).
12. Bando and others (2017).
13. Malamud and Pop-Eleches (2011).
14. Beuermann and others (2015).
15. Claro and others (2012).
16. World Bank (2016).
17. Deming (forthcoming).
18. Alan, Boneva, and Ertac (2015); World Bank (2017b).

Библиография

Alan, Sule, Teodora Boneva, and Seda Ertac. 2015. "Ever Failed, Try Again, Succeed Better: Results from a Randomized Educational Intervention on Grit." HCEO Working Paper 2015–009, Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group, Economics Research Center, University of Chicago.

Arntz, Melanie, Terry Gregory, and Ulrich Zierahn. 2016. "The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis." OECD Social, Employment, and Migration Working Papers 189, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Autor, David H., Lawrence F. Katz, and Alan B. Krueger. 1998. "Computing Inequality: Have Computers Changed the Labor Market?" *Quarterly Journal of Economics 113 (4): 1169–1213.*

Bando, Rosangela, Francisco Gallego, Paul Gertler, and Dario Romero Fonseca. 2017. "Books or Laptops? The Effect of Shifting from Printed to Digital Delivery of Educational Content on Learning." Economics of Education Review. In press.

Beuermann, Diether W., Julian Cristia, Santiago Cueto, Ofer Malamud, and Yyannu Cruz-Aguayo. 2015. "One Laptop Per Child at Home: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru." *American Economic Journal: Applied Economics 7 (2): 53–80.*

Claro, Magdalena, David D. Preiss, Ernesto San Martín, Ignacio Jara, J. Enrique Hinostroza, Susana Valenzuela, Flavio Cortes, et al. 2012. "Assessment of 21st Century ICT Skills in Chile: Test Design and Results from High School Level Students." *Computers and Education 59 (3): 1042–53.*

Deming, David J. Forthcoming. "The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market." *Quarterly Journal of Economics.*

Drum, Kevin. 2013. "Welcome, Robot Overloads; Please Don't Fire Us? Smart Machines Probably Won't Kill Us All, but They'll Definitely Take Our Jobs and Sooner Than You Think." *Mother Jones* (May/June). http://www.motherjones.com/media/2013/05/robots-artificial-intelligence-jobs-automation.

Falck, Oliver, Alexandra Heimisch, and Simon Wiederhold. 2016. "Returns to ICT Skills." OECD Education Working Paper 134,

Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
Fox, Louise M., Cleary Haines, Jorge Huerta Muñoz, and Alun H. Thomas. 2013. "Africa's Got Work to Do: Employment Prospects in the New Century." IMF Working Paper WP/13/201, International Monetary Fund, Washington, DC.
Handel, Michael J. 2012. "Trends in Job Skill Demands in OECD Countries." OECD Social, Employment, and Migration Working Paper 143, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.
ITU (International Telecommunication Union). 2016a. World Telecommunication/ICT Indicators Database. ITU, Geneva. http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/wtid.aspx.
————. 2016b. Measuring the Information Society Report 2016. Geneva: ITU. http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2016/MISR2016-w4.pdf.
Malamud, Ofer, and Cristian Pop-Eleches. 2011. "Home Computer Use and the Development of Human Capital." *Quarterly Journal of Economics 126 (2): 987–1027*.
Michaels, Guy, Ashwini Natraj, and John Van Reenen. 2014. "Has ICT Polarized Skill Demand? Evidence from Eleven Countries over Twenty-Five Years." *Review of Economics and Statistics 96 (1): 60–77*.
UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2017. "Curriculum and ICT in Education." UIS, Montreal. http://data.uis.unesco.org.
World Bank. 2016. *World Development Report 2016: Digital Dividends*. Washington, DC: World Bank.
————. 2017a. World Development Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://data.worldbank org/data-catalog/world-development-indicators.
————. 2017b. "Peru: If You Think You Can Get Smarter, You Will." *What We Do: Projects and Operations* (April 25), World Bank, Washington, DC. http://www.worldbank.org/en /results/2017/04/25/peru-if-you-think-you-can-get-smarter-you-will?CID=POV_TT_Poverty_EN_EXT.

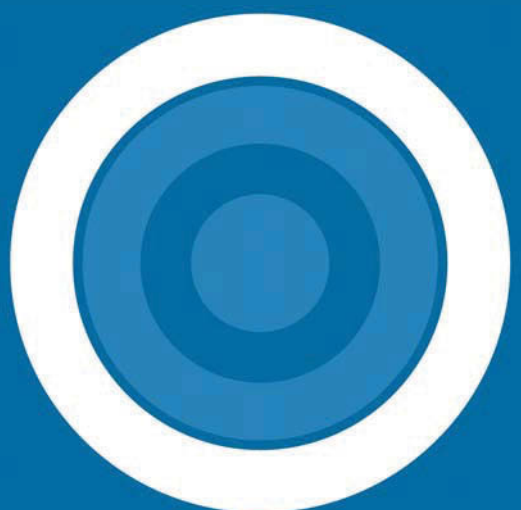
ЧАСТЬ IV

Обеспечить работу системы для обучения в масштабе

9 Системы образования не направлены на обучение

10 Нездоровая политика приводит к несогласованности системы

11 Как избежать ловушек низкого качества обучения



Системы образования не направлены на обучение

Системы образования часто плохо увязаны с целями обучения. Эти несоответствия частично обусловлены техническими сложностями: системы образования одновременно преследуют многие (часто противоречивые) цели, при этом многие участники системы постоянно сложным образом взаимодействуют. Ограниченный потенциал реализации политики многих государственных учреждений, ответственных за обучение, усугубляет эти технические проблемы.

Правительство Кении обнаружило, насколько трудно превратить успешные мелкомасштабные инициативы в системные улучшения в обучении. В конце 2000-х годов, хотя доступ к начальному образованию был высоким, многие дети не получали даже базовых навыков. Правительство утверждало, что переполненные классы и перегруженные учителя являются причинами этих неутешительных результатов. Но ограниченный бюджет системы образования не позволял нанять большое количество учителей, в качестве государственных служащих, для решения этих проблем. Вместо этого в 2009 году правительство наняло 18 000 учителей, на условиях временных контактов. У новой программы было много схожих характеристик с пилотным экспериментом, ранее проводившимся неправительственной организацией, предоставившей государственным школам учителей, работавших на контрактной основе.[1] Пилотный проект уменьшил размеры классов, что привело к улучшению результатов обучения учащихся, у которых преподавали были наняты на контрактной основе.

Более того, эти достижения были достигнуты за счет расходов, которые были значительно ниже стоимости альтернативного найма большего числа учителей в качестве государственных служащих.

Но в отличие от пилотной инициативы правительственная программа не смогла добиться каких-либо улучшений в обучении.[2] Сочетание противостояния профсоюзов и нехватки потенциала Министерства образования для управления преподавателями, работавшими по контрактам, повлияло на результаты программы. Профсоюз кенийских учителей успешно бросил вызов программе, обратившись в суды, и настаивая на том, что наем учителей на контрактной основе нарушает их конституционные права на равную оплату за равный труд. Постановление суда позволило получить гарантии от правительства постепенно перевести всех контрактных преподавателей на государственную службу и обеспечивать им одинаковые гарантии занятости. Эти события значительно изменили перспективы трудоустройства контрактных преподавателей. В

частности, они ослабили взаимосвязь между эффективностью работы и возможностями продления контракта, являвшимся основным каналом влияния, благодаря которому первоначальная инициатива улучшила результаты обучения учащихся. В то же время министерство также боролось за реализацию программы. Учителям, нанятым государством на контрактной основе, зарплаты выплачивались в среднем на три месяца позже, что негативно сказывалось на обучении учащихся.

Этот пример иллюстрирует более общий вывод о том, что масштабная работа - это не то же самое, что «расширение масштабов».[3] Аналогичные трудности в изменении условий работы учителей в государственных школах произошли во многих других странах, несмотря на данные пилотных программ, демонстрировавших их потенциал для улучшения обучения.[4] Эти примеры показывают, что осуществление инициатив в масштабе может также вызывать реакции других субъектов или частей системы образования, которые могут изменить потенциальное воздействие на обучение.

Во многих странах системы образования страдают от двух связанных недостатков. Во-первых, системы не очень хорошо согласуются с общей целью обучения; другие цели могут отвлекать и в некоторых случаях конкурировать с усилиями по улучшению результатов обучения. Во-вторых, элементы системы образования часто несовместимы или несогласованны. Например, государственные ассигнования иногда не обеспечивают школы ресурсами, необходимыми для обучения. Даже при наличии финансирования правила, регулирующие его использование, часто оставляют школам мало возможностей для использования с учетом конкретных потребностей учащихся.

В основе этих недостатков лежат технические и политические факторы. Сложно объединить все элементы системы образования для согласованной работы, и учреждениям, ответственным за разработку, внедрение и оценку образовательной политики, часто не хватает потенциала, чтобы взять на себя эту роль. Например, во многих странах с низким уровнем доходов недоступна своевременная информация о результатах обучения учащихся, что затрудняет разработку соответствующих мер и осуществления мониторинга их эффективности. Интересы участников системы также могут способствовать несбалансированности. Например, призывы к передаче контроля над ресурсами в школы иногда получают сопротивление, поскольку частные поставщики учебников опасаются потерять выгодные централизованные контракты.[5]

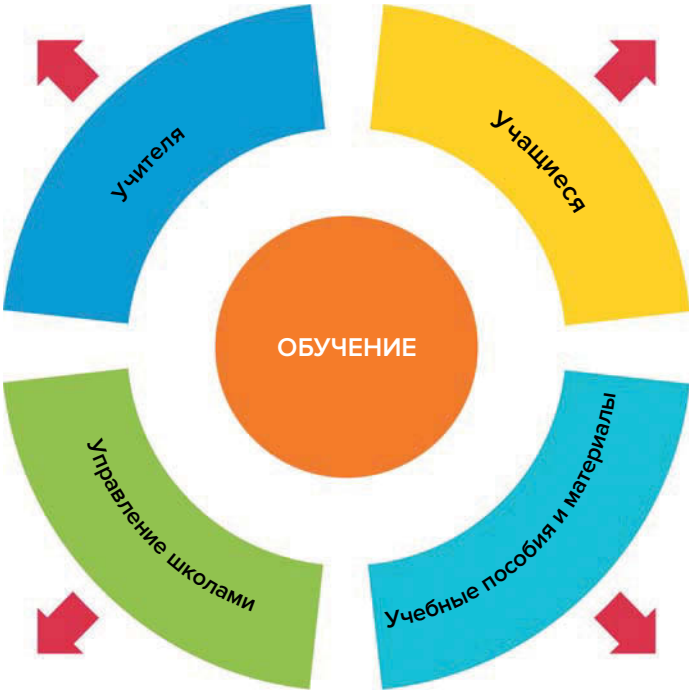
Неспособность решить эти технические и политические сложности может заманить страны в ловушку низкого уровня обучения, низкой подотчетности и высокого уровня неравенства. Когда разные части системы не работают вместе, результаты обучения будут гораздо ниже потенциально возможных. Когда участники системы взаимодействуют для достижения многих целей, механизмы, которые заставляют их отвечать за обучение, ослабляются. И когда влиятельные группы могут отвлекать ресурсы, чтобы направить их на удовлетворение своих собственных интересов, системы образования могут усилить неравенство. Вместе эти факторы могут отдалить систему образования от достижения общей цели обучения (рисунок 9.1).

Бессистемность и несогласованность препятствуют обучению

Использование системного подхода может помочь идентифицировать элементы, которые несовместимы друг с другом или не связаны с обучением (вставка 9.1). Хотя каждая система образования сталкивается со своими собственными проблемами, бессистемность и несогласованность) как правило возникают в четырех элементах:

- *Цели обучения и отвественность*. Четко сформулированные цели обучения часто отсутствуют. Но даже когда они существуют, роли и обязанности различных участников системы в их достижении неясны, что приводит к ограниченной подотчетности.

Рисунок 9.1 Технические и политические барьеры отдаляют системы образованияс от достижения цели обучения



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

- Информация и показатели Точная, достоверная информация об обучении часто недоступна. Это может отвлечь внимание от обучения и препятствовать мониторингу и оценке инициатив, направленных на улучшение результатов.
- Финансы. Финансирование в области образования иногда является недостаточным и часто распределяется таким образом, который несовместим с целью обеспечения справедливых возможностей для эффективного обучения.
- Стимулы. Мотивация и стимулы участников системы часто слабо связаны с обучением учащихся.

Цели обучения и ответсвенность

Несмотря на то, что в рамках большинства систем образования обучение признается основной целью, зачастую ему уделяется меньше внимания, чем другим целям. При выходе за рамки политических документов высокого уровня зачастую обнаруживаются цели, которые наиболее важны в повседневной деятельности учебных заведений. Бангладеш добился прогресса в прямой увязке целей сектора образования с государственным бюджетом – например, бюджетные документы связывают отчисления с конкретными мероприятиями, направленными на улучшение результатов образовательного процесса. Однако ключевые показатели эффективности, определенные правительством, в основном касаются вопросов доступа и завершенности образования; только 1 из 12 показателей затрагивает обучение. К тому же данный показатель используется для отслеживания уровня грамотности населения в возрасте старше 15 лет, что не отражает изменений в школьной успеваемости в среднесрочной перспективе.[6]

Даже в случаях, когда обучение является четкой целью, способ организации образовательных систем иногда ограничивает результативность. Поскольку задачи часто распределяются между отделами образования и государственными учреждениями, бывает сложно определить, кто несет ответственность за конечные результаты. В Румынии обязанности по обеспечению учебниками были распределены между четырьмя различными учреждениями, однако ни одно из них не несет всю полноту ответственности за то, чтобы школы получили все необходимые книги.[7] Предоставление услуг по развитию детей младшего возраста обычно требует координации между несколькими правительственными учреждениями, включая министерства здравоохранения и образования. Управление работой многочисленных учреждений является сложной задачей. В начале 1990-х годов постоянное перераспределение ответственности за развитие детей младшего возраста в Гане привело к неадекватному управлению данными услугами.[8]

Информация и показатели

В системах часто отсутствует информация, необходимая для поддержки разработки и осуществления реформы. Информационные системы управления образованием охватывают широкий спектр показателей по предоставлению услуг, однако во многих странах они обычно не включают данные об обучении. Индийская окружная информа-

Вставка 9.1 Все дело в системах (образования)

Что такое система образования?
Система образования представляет собой совокупность «институтов, действий и процессов, которые влияют на «образовательный статус» граждан в краткосрочной и долгосрочной перспективе».[a] Системы образования состоят из большого числа участников (учителей, родителей, политиков, чиновников, организации гражданского общества), взаимодействующих друг с другом в разных учреждениях (школах, департаментах министерств) в силу различных причин (разработка учебных программ, мониторинг работы школы, управление преподавателями). Все эти взаимодействия регулируются правилами, убеждениями и поведенческими нормами, которые влияют на то, как участники системы реагируют и адаптируются к изменениям в системе.[b]

Почему полезно использовать системный подход?
Системный подход учитывает взаимодействие между частями системы образования. При этом он стремится понять, как они работают вместе, чтобы управлять результатами системы, а не фокусироваться на конкретных элементах в отдельности.[c] Это может помочь оценить, связаны ли разные субъекты и подсистемы с целями образования и пролить свет на основные движущие силы эффективности работы системы. Например, нехватка преподавателей часто выделяется в качестве основной причины низкой эффективности. Но пробные попытки найма в школы преподавателей, на условиях контракта, показали, что они могут обеспечивать те же или лучшие результаты обучения, чем государственные учителя, несмотря на более низкий уровень образования, подготовки и оплаты.[d] Этот вывод показывает, что отчасти плохие результаты возникают не столько из-за индивидуальных возможностей учителя, сколько из-за организационных условий – стимулов, механизмов подотчетности, распределения полномочий – в которых работают государственные учителя. Системный подход направлен на выявление этих основных факторов таким образом, чтобы разработка политики смогла решить более глубокие причины низкой эффективности.

Системный подход может также указать, где системные элементы являются несогласованными. Например, улучшения учебных программ могут привести к незначительным улучшениям в обучении учащихся, если другие части системы (такие как оценка результатов обучения или профессиональное развитие педагогов) не смогут к ним адаптироваться. Системный взгляд может показать, как изменения в одной части системы влияют на другие подсистемы и поддерживают лучшее взаимодействие и, в конечном счете, лучшие результаты.[e]

Системный подход также лучше подходит для работы со сложным характером систем образования. Многие задачи, которые системы образования, как правило, преследуют в одно и то же время, наряду с множеством различных субъектов, вовлеченных в достижение этих задач, затрудняют прогнозирование того, как различные инициативы будут влиять на обучение. Системный подход смещает фокус с инициатив, направленных на решение конкретных проблем, на более широкие изменения, необходимые для улучшения устойчивости обучения.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. Moore (2015, 1).
b. World Bank (2003).
c. Bowman and others (2015).
d. Bruns, Filmer, and Patrinos (2011).
e. Newman, King, and Abdul-Hamid (2016).

ционная система сферы образования (DISE) предназначена для предоставления карты отчетности округам, однако из 980 позиций данных, по которым приводится информация, ни один не охватывает обучение.[9]

Данное упущение может осложнить для систем – отслеживание инициатив, направленных на усовершенствование обучения, для родителей – предъявление требований к политикам или непосредственно к школам

о предоставлении более качественных услуг, для учреждений – разработку эффективной политики для совершенствования обучения.

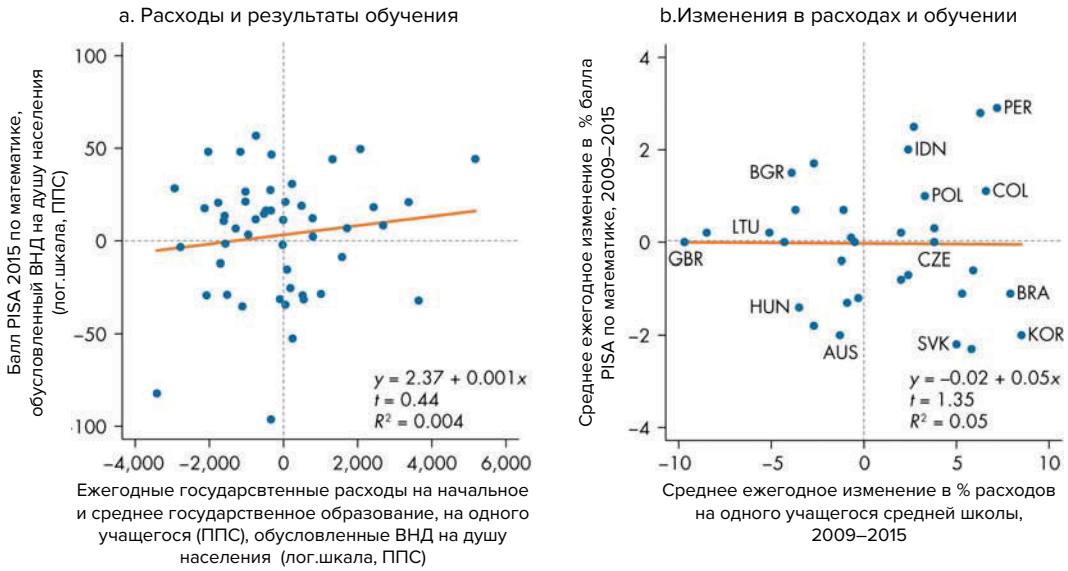
Финансы

Государственные расходы не сильно соотносятся с обучением. Связь между расходами и обучением значительным образом различается, даже среди стран с аналогичным уровнем экономического развития. В 2015 году в Перу было потрачено на 28 процентов меньше на одного учащегося, чем в Доминиканской Республике, однако их результаты по математике Международной программы по оценке достижений учащихся (PISA), были более, чем на половину выше стандартного отклонения.[10] В более общем плане межстра- новые соответствия между государственными расходами и уровнями обучения являются слабыми и статистически незначимыми с поправкой на доход на душу населения. К тому же для любого заданного уровня расходов существует широкий спектр результатов. Даже изменения в государственных расходах на образование со временем иногда приводят к неожиданным результатам. Например, баллы PISA по математике в Болгарии выросли в период с 2009 по 2015 год, несмотря на сокращение расходов на одного учащегося (рисунок 9.2). Обзоры государственных расходов и другие исследования выявляют схожие закономерности между суб-национальными органами власти и даже между школами (см. раздел «В центре внимания 6»).

Незначительная связь между расходами и обучением – это особенности различных контекстов, в которых функционируют системы образования. Системы с более высоким уровнем коррупции или более низким качеством административных структур реже эффективно используют ресурсы для повышения уровня обучения.[11]

Эти простые корреляции также предполагают, что многие системы образования обеспечивают достижение результатов обучения, значительно ниже возможных, учитывая текущие уровни финансирования. В Индии чрезмерный уровень неявки преподавателей на занятия в государственном

Рисунок 9.2 Простые взаимосвязи между расходами на образование и обучением являются слабыми



Источники: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из OECD (2016); UIS (2017); World Bank (2017a). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_9-2.

Примечание: AUS = Австралия; BGR = Болгария; BRA = Бразилия; COL = Колумбия; CZE = Чешская Республика; GBR = Соединенное Королевство; HUN = Венгрия; IDN = Индонезия;
KOR = Республика Корея; LTU = Литва; PER = Перу; POL =Польша; SVK = Словацкая Республика. ВНД = валовый национальный доход; PISA = Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся; ППС = паритет покупательской способности в долларах США

секторе оценивается в 1,5 млрд. долларов США в год. Если бы системы подотчетности преопдавателей были более тесно связаны с обучением, улучшилась бы посещаемость учителей, что позволило бы системе достичь более высокого уровня обучения без изменения стоимости.[12]

Положительные изменения в обучении маловероятны в случае, когда дополнительные ресурсы выделяются, как например, в прошлом. Состав расходов на образование во многих странах не оптимален. Финансирование зарплат учителей часто поглощает более 80 процентов бюджетов в области образования в странах с низким уровнем доходов, что оставляет мало возможностей для финансирования других сфер. Использование дополнительного финансирования для изменения структуры расходов с тем, чтобы обеспечить учителей дополнительными необходимыми ресурсами, такими как учебники и повышение квалификации,

Вставка 9.2 Ориентация всех элементов на эффективное преподавание в Шанхае

Когда 15-летние учащиеся из Шанхая, Китай, обогнали своих сверстников из любой другой системы образования в результатах, продемонстрированных в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) 2012 года, они вызвали глобальный интерес к выяснению того, как это удалось Шанхаю. Один из уроков состоит в том, что согласованность между ключевыми элементами системы, все из которых ориентированы на обучение, сделала работу учителя Шанхая особенно эффективной:

1. *Цели обучения и ответственность*. Стандарты обучения четко определяют компетенции, которыми должны овладеть учащиеся в каждом классе. Преподаватели должны отразить эти стандарты в подробных планах уроков, чтобы учащиеся могли эффективно изучить учебную программу.
2. *Информация и показатели*. На основе учебных стандартов школы регулярно оценивают успеваемость учащихся. Результаты этих оценок используются учителями для корректировки планов уроков и планирования дополнительного времени на изучение вопросов, по которым учащиеся показали слабые результаты. Оценки учащихся также являются важным ресурсом для комплексной системы мониторинга, оценки и поддержки учителей.
3. *Финансы*. Пакет вознаграждений и привилегий для учителей в Шанхае достаточно щедрый по сравнению с теми, что предоставляются в других частях Китая. Фактически, он сопоставим с другими про-фессиональными сферами. Более того, шкала окладов позволяет высокоэффективным учителям с большим стажем работы зарабатывать значительно больше, чем новым учителям. Адекватное финансирование позволяет поддерживать на достаточно низком уровне объемы педагогической нагрузки, предоставляя учителям время для разработки и подготовки планов уроков.
4. *Стимулы*. Благодаря привлекательному пакету вознаграждений и высокому общественному уважению к учителям, Шанхай может привлекать к преподаванию квалифицированных, способных кандидатов. Стимулы, выраженные как в денежной, так и неденежной форме, помогают преподавателям поддерживать высокие стандарты и продолжать совершенствовать свои педагогические навыки. Например, высокоэффективные учителя получают статус «образцовый учитель», а (небольшая) доля общей заработной платы учителя зависит от его эффективности. Учителя также имеют возможность использовать эти стимулы, благодаря отлаженной системе профессионального развития, соответствующей их потребностям. Например, руководители школ используют свой тщательный мониторинг учителей для разработки целевых планов обучения для отдельных учителей.

Не существует двух одинаковых систем образования, и попытка точно воспроизвести систему управления учителями Шанхая в других странах вряд ли увенчается успехом. Тем не менее, основной принцип, вероятно, применим в любом случае: согласованная ориентация различных частей системы на обучение, дает свои положительные результаты.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основынный на Liang, Kidwai, and Zhang (2016).

способствовало бы улучшению согласованности и оказало бы значительное содействие обучению.[13]

Стимулы

Субъекты системы образования сталкиваются со многими стимулами, но только некоторые из этих стимулов связаны с обучением. Участники системы мотивированы рядом факторов, которые влияют на выполнение ими своих обязанностей.[14] Профессиональные вознаграждения – социальный статус, предоставляемый их профессии, способность развивать новые компетенции, внутренняя мотивация – все это важные факторы, влияющие на поведение. Механизмы финансовой поддержки и подотчетности, такие как отзывы родителей или руководителей, также могут влиять на деятельность участников системы. Некоторые из этих факторов, которые мотивируют субъектов системы, связаны с обучением, а некоторые – нет. Например заработная плата и возможности карьерного роста зачастую определяются в основном сочетанием квалификаций и опыта работы, несмотря на то, что эти характеристики имеют лишь слабую связь с обучением.[15] Даже там, где страны инвестируют в механизмы оценки эффективности работы преподавателей, данные механизмы зачастую не связаны с решениями о профессиональном развитии. В штате Эдо в Нигерии ежегодно проводятся оценки эффективности работы преподавателей, однако они не влияют на решения о продвижении учителей по карьерной лестнице, а также не влекут за собой применение мер поощрения или наказания учителей на основании эффективности их работы.[16]

Вопросы согласованности: объединение всех частей системы

Обеспечение взаимосвязанности работы различных частей системы образования так же важно, как и обеспечение их согласованности с обучением. Даже если страна уделяет первоочередное внимание качеству обучения учащихся, установила разумные показатели измерения качества обучения и привела в соответствие финансирование с мерами стимулирования, она все равно должна обеспечить согласованность всех элементов системы (вставка 9.2). Если страна примет новую учебную программу, которая усиливает акцент на активном обучении и творческом мышлении, сама по себе учебная программа много не изменит. Учителей нужно обучить, чтобы они могли использовать более активные методы обучения, а учителям нужно иметь достаточно мотивации, чтобы внести данные изменения, учитывая тот факт, что преподавание в соответствии новой учебной программой может потребовать от них намного больше усилий, чем использование старых методов, направленных на механическое запоминание учебного материала. Даже если учителя готовы принимать участие в изменении учебной программы, учащиеся и их семьи могут ослабить ее положительные последствия, если нереформированная система экзаменов формирует неверные стимулы. В Республике Корея усилия по внедрению учебной программы, ориентированной на учащихся, которая поощряет более активное творчество, иногда вступали в конфликт с другой установкой для учащихся, – быть успешными на всех важных вступительных экзаменах в университеты.[17]

Необходимость согласования делает рискованным заимствование элементов системы образования из других стран. Лица, определяющие политику в области образования, часто анализируют более высокоэффективные системы, чтобы определить, какие элементы они могут позаимствовать, чтобы улучшить результаты обучения в рамках своих систем. Действительно, поиск секретной составляющей лежащей в основе высоких показателей обучения в Финляндии привел в 2000-е годы к тому, что рой делегаций устремился в Финляндию. Данное явление было названо «PISA-туризм». Система образования Финляндии предоставляет своим хорошо образованным учителям значительную автономию, поэтому они могут адаптировать свое преподавание к потребностям своих учеников. Однако менее благополучные системы, которые просто импортируют автономию учителей Финляндии в их собственные контексты, вопреки советам финских педагогов, которые подчеркивают важность согласованности, скорее всего, будут разочарованы. В случае если

учителя плохо подготовлены, немотивированы или плохо организованы, еще больая автономия, вероятно, только усугубит ситуацию. Южная Африка столкнулась с этим в 1990-х и 2000-х годах, когда она приняла подход к учебным программам, который ставил цели централированно, но оставил вопрос их реализации на усмотрение самих учителей. Этот подход потерпел неудачу во многих школах, отчасти потому, что он оказался плохо приспособленным и не учитывал потенциал учителей и имевшихся в их распоряжении ресурсов.[18] Данный пример иллюстрирует то, почему так важны согласованность между различными элементами системы и разработка решений на местном уровне.

Трудно обеспечить согласованность системы образования с целью ориентации на обучение из-за технических трудностей

Каждый день 23 миллиона детей – пятая часть населения – посещают одну из 47 000 государственных начальных и средних школ в Филиппинах.[19] Если прибавить к этому колличеству детей их родителей, то получится что около двух третей филиппинцев регулярно взаимодействуют со школьной системой. Национальное правительство в Маниле управляет системой посредством сети учреждений, состоящей из более чем 200 отделов и 2500 районных управлений по вопросам образования. Данные управления осуществляют надзор над более чем 600 000 преподавателей государственных школ, что составляет более 40 процентов рабочей силы в государственном секторе. Даже выполнение рутинных задач связано с координацией многочисленных частей системы. Например управление операционными фондами государственных школ основывается на данных о контингенте учащихся, полученных из центрального управления. Как только школы получают ассигнования, они оформляют около 500 000 платежей и генерируют такое же количество отчетов о расходах, каждый из которых детализирует отдельные статьи расходов. Мониторинг данных финансовых потоков сам по себе создает серьезную нагрузку на систему, хотя они составляют менее 5 процентов государственных расходов на образование.[20]

Три характеристики сложных систем образования способствуют росту технических проблем управления ими. Во-первых, системы непрозрачны. Многие из целей, которые преследуют участники системы, сложно обнаружить, как и многие из взаимодействий между участниками, будь то в классе или в государственных органах. Во-вторых, системы инертны: реформы, направленные на улучшение качества обучения, трудно запускать, и им нужно время, чтобы дать свои плоды. В-третьих, успешная реализация реформ требует наличия потенциала, которого не хватает многим государственным структурам.

Многие цели и участники делают системы образования непрозрачными

Системы образования, как правило, имеют целый ряд целей, включая предоставление учащимся навыков, необходимых для рынка труда, продвижение социальной справедливости и обучение детей нормам, убеждениям и истории их сообщества. Однако системы образования могут иметь другие цели, которые могут препятствовать прилагаемым усилиям, направленным на улучшение обучения. Например политики иногда рассматривают системы образования как инструмент для поощрения своих сторонников государственной службой или используют их для того, чтобы поразить избирателей программами строительства школ, которые являются хорошо заметными, но не стратегически запланированными. Данные цели могут быть не связаны обучением, оставляя школам здания, которые те не могут использовать, и учителей, которые не владеют профессиональными навыками.[21] В тех случаях, когда данные цели конкурируют с другими целями, результатом является то, что система образования в общем и ее участники не ориентированы на обучение.

Управлять системой образования в целях улучшения обучения сложно. Содействие осуществлению обучения на уроках опиарется на свободу действий учителей, которые должны использовать свою про-

фессиональную оценку, чтобы адаптировать обучение к потребностям своих учеников. Процесс обучения также предполагает регулярное, многократное взаимодействие между учащимися и преподавателями в течение относительно продолжительного периода времени. Данные характеристики, в сочетании с нехваткой информации и показателей обученности учащихся на уровне школы, затрудняют управление и мониторинг обучения. Эти проблемы могут усугубляться в случае, если частные школы являются крупными игроками, поскольку эти школы обычно не попадают под непосредственный контроль государственной системы (вставка 9.3).

Вставка 9.3 Могут ли частные школы быть ориентированы на «обучение для всех»?

Частные школы играют важную роль в образовании, даже для бедных. Во всем мире примерно один из восьми учеников начальной школы посещает частную. На уровне средней школы среди стран со средним уровнем доходов количество увеличивается до каждого четвертого (таблица B9.3.1).[a] Данные цифры аналогичны для стран с низким уровнем доходов, где они могут быть заниженными, если не были полностью учтены неофициальные (не зарегистрированные) школы.[b] В некоторых местах доля учащихся, посещающих частные школы, намного выше, чем цифры, отражающие обстановку во всем мире. В одном нигерийском штате 57 процентов всех учащихся, получающих базовое образование, посещают частные школы.[c] К этим учащимся относятся не только представители домашних хозяйств с высоким доходом. В общинах, в которых проживают жители трущоб в Найроби, Кения, 43 процента семей из беднейших квинтилей отправляют своих детей в частные школы.

Данная цифра выше, чем доля среди самых богатых квинтилей семей в общинах где нет трущоб, которые отправляют своих детей в частные школы (35 процентов).[d] В Ямайке 10 процентов учащихся из самых бедных экономических групп зачисляются в частные школы.[e]

Домашние хозяйства с низким уровнем доходов готовы принести такую жертву, потому что они считают, что частные школы обеспечивают лучшее образование при сопоставимых расходах. Во многих странах родители говорят о том, что в частных школах уровень отсутствия преподавателей на уроках ниже, а результаты обучения лучше[f] В Ямайке и Южной Африке родители предполагают, что частные школы более безопасны, чем государственные школы.[g] Кроме того, хотя государственное начальное образование официально является бесплатным в подавляющем большинстве стран, сохраняется много неофициальных денежных сборов, что снижает разницу в стоимости между государственными и частными школами.

Таблица B9.3.1 Частные поставщики образовательных услуг составляют значительную долю в школьном образовании

Процент учащихся, обучающихся в системе частного образования, по группам стран в соответствии с уровнем доходов (2014)

Группа стран в зависимости от уровня доходов	Дошкольное	Начальное	Среднее
Низкий уровень	57	14	20
Средний уровень	42	13	25
Высокий уровень	42	12	20

Источник: World Bank (2017a)

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 9.3 Могут ли частные школы быть ориентированы на «обучение для всех»? *(продолжение)*

Однако нет убедительных доказательств того, что частные школы обеспечивают лучшие результаты обучения, чем государственные школы, или наоборот. В Колумбии, Индии и Соединенных Штатах экспериментальные оценки последствий зачисления в частную школу против государственной школы показывают неоднозначные результаты.[h] В некоторых контекстах частные школы могут предоставлять сопоставимые уровни обучения по более низкой цене, чем государственные системы, часто путем выплаты учителям более низких зарплат[i]Тем не менее, более низкий уровень зарплат учителей с течением времени может влиять на сокращение количества квалифицированных педагогических кадров.

Большая часть фактических данных, приведенных в рамках данного обсуждения, не является экспериментальной, поэтому в них может быть смешено влияние самих частных школ с влиянием типа учащихся, которые зачисляются в частные школы. Сопоставления, проведенные между 40 странами, которые стремятся откорректировать данные различия в характеристиках учащихся, не выявляют преимуществ частных школ в подавляющем большинстве страна.[j] Более того, в рамках небольших тщательных исследований была осуществлена оценка влияния обучения в частных школах на формирование ценностей учащихся или на состояние системы государственных школ в долгосрочном периоде.

С точки зрения государственной политики, каким образом должны относиться правительства к распространению частного образования? Должны ли правительственные органы поощрять его рост, будь то путем устранения ограничений на создание новых школ или даже путем предоставления государственных субсидий, которые позволят большему числу учащихся поступить в частные школы? Существует ли компромисс между увеличением количества частных школ в краткосрочном периоде и состоянием системы образования в долгосрочном периоде?

Частные школы предлагают различные потенциальные выгоды. Непосредственная выгода – это близость расположения: новые частные школы могут заполнить пробел, когда ближайшие государственные школы находятся далеко, или когда есть спрос на более быстрое расширение инфраструктуры школ, чем может построить государство.к Что касается затрат, то в Китае, Гане и Кении некоторые частные школы сопоставимы по стоимости с альтернативными государственными школами.[l] Частные школы также могут внедрять инновации различными способами и такими, какими государственные школы не могут себе этого позволить, поскольку частные школы работают в условиях с меньшими ограничениями. Кроме того, частные школы могут заполнить нишу, предоставив услуги для семей с определенными предпочтениями, отличными от государственных, например, если родители отдают предпочтение однополому или религиозному образованию. Частные школы также могут иметь более низкие показатели отсутствия учителей на уроках, как, например, в четырех странах Африки к югу от Сахары.[m] В таких школах гораздо проще, чем в государственных школах, отказываются от услуг низкоэффективных учителей, что повышает их ответственность. И наконец, конкуренция со стороны частных школ может способствовать повышению эффективности работы близлежащих государственных школ.[n]

Однако этим выгодам сопутствует большое количество рисков. Частные школы могут «снимать сливки», отбирая себе учащихся с более высоким уровнем доходов, с которыми легче работать и которых выгоднее обучать, оставляя государственной системе лишь учащихся из более неблагополучных семей.° Частное школьное образование может также способствовать усугублению социального неравенства по критериям, отличным от уровня дохода, если оно дифференцирует учащихся, разделяя их на группы в соответствии с языковой, этнической или религиозной принадлежностью. Поскольку семьи не всегда сведущи в вопросах педагогики, частные школы могут побуждать их делать выбор, который замедляет обучение учащихся, например, препятствуя обучению на родном языке. И поскольку семьи не могут идеально оценить качество обучения, частные поставщики образовательных услуг могут попытаться воспользоваться этим для

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 9.3 Могут ли частные школы быть ориентированы на «обучение для всех»? *(продолжение)*

увеличения прибыли или достижения других целей. И наконец, даже если распространение частного школьного образования принесет выгоды в краткосрочном периоде, оно может подорвать политическую составляющую эффективного государственного школьного образования в долгосрочной перспективе. Невозможно определить на глобальном уровне, что доминирует – преимущества или риски.

Опыт сотрудничества между государственным и частным секторами растет. Поскольку правительства сталкиваются с ограниченными возможностями для преодоления кризиса обучения, некоторые из них обращаются к государственно-частному партнерству, в рамках которого они предоставляют частным школам ресурсы. В Пернамбуку, Бразилия, правительство штата пытается устроить половину учащихся штата в частные школы, финансируемые правительством.[p] В Уганде правительство предоставило сотням частных школ ресурсы, необходимые для удовлетворения растущего спроса на среднее образование.[q] В некоторых случаях это означает, что частные поставщики образовательных услуг, по сути, являются отражением государственных школ с точки зрения политики в области образования, как, например, в финансируемых правительством школах Индии/ Однако в других случаях, например, в ваучерных школах в Соединенных Штатах или в пилотной Либерийской школе партнерства, частные школы, финансируемые из государственного бюджета, обладают значительной свободой действий в осуществлении школьного управления, принимая результаты обучения учащихся за показатель качества.[s] В Уганде предоставление государственных ресурсов способствовало улучшению качества частных школ, и партнерство между государственным и частным секторами, вероятно, является полезной стратегией, если страны будут стремиться к значительному увеличению числа учащихся за короткий промежуток времени.[t]

Однако осуществление контроля за частными школами может оказаться не проще, чем обеспечение качественного обучения. Ключевой задачей для лиц, разрабатывающих политику, является разработка политики и нормативной базы, обеспечивающей доступ к образованию для всех детей, защиту семей от эксплуатации и создание условий, которые поощряют инновации в области образования. Управление нормативной базой для достижения данной цели представляется затруднительным: появляются те же технические и политические барьеры, с которыми целом сталкиваются системы образования. С технической точки зрения, разработка типологии или рамки для учета разнообразного характера негосударственных форм образования, яв-ляется сложной задачей. Например, в Бангладеш существует 11 отдельных категорий не-государственного обеспечения начального образования (рисунок B9.3.1). В отличие от государственных школ, которые относительно однородны, негосударственное образование отражает большое количество различных философий или подходов к образованию. Способность образовательных учреждений эффективно выравнивать стимулы и контролировать предоставление услуг зачастую ограничена, и оценка качества в контекстах, где образование предоставляется различными способами, требует дополнительных на-выков. Хотя ни одно из них не дается легко, правительства могут счесть более простым обеспечение качественного образования, чем регулирование разрозненных поставщиков обра-зовательных услуг, которые могут не иметь одинаковых целей.

Суть в том, что страны должны обеспечить то, чтобы частное школьное образование не подрывало принцип предоставления «обучения для всех». Различные страны принимают различные решения в отношении частного образования, руководствуясь при этом целым рядом мотивов. Но если они разрешают или даже поощряют частное школьное образование, им необходимо постоянно учитывать все обозначенные риски. Проблемы, изложенные в данном Докладе, не исчезают просто благодаря изменению механизма предоставления образовательных услуг. Правительства могут принять решение отказаться от некоторых услуг, но они не должны отказываться от ответственности за обеспечение возможности учиться всем детям и молодежи.

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 9.3 Могут ли частные школы быть ориентированы на «обучение для всех»? *(продолжение)*

Рисунок B9.3.1 В Бангладеш существует 11 различных видов негосударственных поставщиков образовательных услуг пре-среднего уровня

Число организаций от каждого неправительственого поставщика пре-среднего образования.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Directorate of Primary Education, Bangladesh (2016). Данные на http:// bit.do/WDR2018-Fig_B9-3-1.

Примечание: НПО = неправительственная организация.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

a. World Bank (2017a).
b. D. Capital Partners (2016).
c. Härmä (2013).
d. Oketch and others (2010).
e. Heyneman and Stern (2014).
f. Day Ashley and others (2014); Heyneman and Stern (2014).
g. Heyneman and Stern (2014).
h. Kingdon (2017); Urquiola (2016).
i. Andrabi, Das, and Khwaja (2008); Day Ashley and others (2014); Muralidharan and Sundararaman (2015).
j. Sakellariou (2017).
k. Oketch and others (2010); Tooley (2005).
l. Heyneman and Stern (2014).
m. Bold and others (2017).
n. de la Croix and Doepke (2009); Kosec (2014); Sandström and Bergström (2005).
o. Akaguri (2014); Härmä (2011).
p. "Educação Integral," Secretaria de Educação, State of Pernambuco, Várzea, Recife, Brazil, http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70.
q. Barrera-Osorio and others (2016).
r. Kingdon (2017).
s. Economist (2017).
t. Barrera-Osorio and others (2016).

Некоторые вещи легче контролировать.[22] Программы строительства школ и денежных трансфертов – это хорошо заметные и легко контролируемые инвестиции, направленные на расширение доступа к образованию. Напротив, инвестиции, направленные на повышение квалификации преподавателей или совершенствование учебной программы менее заметны, и контроль за эффективностью их влияния на обучение учащихся является более сложным. Такие проблемы иногда могут побуждать системы образования уделять особое внимание обеспечению доступа к образованию, а не улучшению качества образования.[23] Даже когда системы мониторинга результатов обучения учащихся эффективны, они иногда могут приводить к смещению внимания в сторону более успешных учащихся, краткосрочной подготовке к тестированию или более узкому фокусу на изучение тех предметов, которые будут вынесены на тестирование.

Большое количество участников и различных институтов в системе образования делает результаты прилагаемых усилий по улучшению качества обучения непредсказуемыми.[24] Обучение – это сложный процесс, который сложно разбить на простые линейные зависимости «от причины к результату». Многократные взаимодействия, которые

характеризуют преподавание и обучение, и почти непрерывная обратная связь, которую они обеспечивают, могут привести к тому, что учителя, родители и учащиеся перестроят свое поведение непредсказуемым образом. Например, введение школьных грантов в штате Андхра-Прадеш, Индия и в Замбии не способствовало улучшению обучения учащихся в долгосрочной перспективе, поскольку родители уменьшили финансовую поддержку в ожидании увеличения государственного финансирования.[25] Снижение финансового бремени родителей может быть желательным эффектом данных грантов, но оно не было их основной целью. В более общем плане, многие факторы вне класса и школьной системы, включая здоровье и экономические потрясения, могут изменить эффективность инициатив, направленных на улучшение обучения. Неспособность изучать и вносить коррективы в политику в ответ на такие изменения часто означает, что инициативы работают не так, как планировалось.

Системы образования инертны

Системы образования медленно меняются. Достижение некоторых из самых известных успешных результатов в реформировании систем, например, в Чили или Финляндии, длилось десятилетиями, от начала до получения результатов. Даже на микроуровне, например, в школах Соединенных Штатов, которые предприняли всеобъемлющую школьную реформу, потребовалось от 8 до 14 лет для того, чтобы в полной мере почувствовать результаты предпринятых изменений.[26] Данные продолжительные временные рамки представляют две дополнительные проблемы для установления более тесной связи между системами об разования и обучением. Во-первых, для улучшения качества обучения политика обычно должна оставаться относительно последовательной. Это сложно в обычных условиях: изменения в правительстве, нестабильное финансирование и изменения в общем экономическом контексте – все это угрожает устойчивости политики.[27] Однако придерживаться курса еще сложнее, когда реформы не показывают каких-либо положительных результатов в течение короткого промежутка времени. Во-вторых, продолжительные задержки в появлении результатов затрудняют оценку программы, поскольку отнесение каких-либо изменений к конкретным инициативам представляется особенно сложным, учитывая тот факт, что их влияние проявляется только спустя продолжительный промежуток времени.

Потенциал для реализации мер, направленных на улучшение обучения в широких масштабах зачастую отсутствует

Непрозрачность и инертность делают техническое согласование достаточно трудно осуществимым; недостатки потенциала реализации еще больше усложняют задачу. Успешная реализация зависит от эффективного руководства, координации между учреждениями образования и группами реализации, которые мотивированы, эффективно используют ресурсы и могут устранить неполадки в режиме реального времени, – всего этого не хватает во многих системах. Более того, поведенческая экономика указывает на множество когнитивных ошибок, с которыми обычно сталкиваются политические деятели в сложных условиях. К ним относятся трудности с оценкой эффективности политики при наличии слишком большой вариативности; неприятие негативных результатов или склонность ощущать неудачи с большей силой, чем успехи, что заставляет политиков опасаться экспериментов; предвзятость, которая приводит к избирательному использованию информации для укрепления существующих взглядов; и реляционная предвзятость, которая затрудняет понимание должностными лицами, окончившими элитные учебные заведения, проблем массового образования.[28]

У образовательных ведомств часто не хватает потенциала, необходимого для решения данных сложностей.[29] Недавно проведенная оценка показывает, как многозадачность и фрагментация среди образовательных ведомств могут размывать границы ответственности за обучения. На Кипре из-за отсутствия отдела кадровых ресурсов и общей административной деятельности,

педагогические отделы были вынуждены выполнять эти функции, отнимая время от разработки программ и стратегий.[30] Оценки государственных расходов и финансовой подотчетности также указывают на низкий потенциал во многих развивающихся странах в ключевых областях. Например, только около половины из 72 стран с низким и средним уровнем доходов, оцененных с 2010 года, располагали какой-либо системой для обеспечения того, чтобы ресурсы, предназначенные для школ, медицинских клиник и других служб предоставления услуг, достигли конечной точки назначения.[31]

* * *

Технические проблемы и недостаток потенциала реализации приводят к нарушениям в системах образования. Когда страны не могут преодолеть эти проблемы, их системы образования обеспечивают уровень обучения намного ниже потенциально возможного. Но преодоление технических барьеров для лучшего обучения – это лишь часть битвы. Чтобы выйти из ловушки низкого качества обучения, страны должны также решать политические проблемы, которые часто лежат в основе этих технических несоответствий.

Примечания

1. Duflo, Dupas, and Kremer (2015).
2. Bold and others (2013).
3. Acemoglu (2010).
4. Béteille and Ramachandran (2016); Bruns, Filmer, and Patrinos (2011); Duthilleul (2005).
5. Hallak and Poisson (2007); Transparency International (2009).
6. Ministry of Finance, Bangladesh (2017).
7. World Bank (2010).
8. World Bank (2015b).
9. См.вебсайт DISE, http://udise.in/.
10. OECD (2016); UIS (2017).
11. Rajkumar and Swaroop (2008); Suryadarma (2012).
12. Muralidharan and others (2017).
13. Pritchett and Filmer (1999).
14. Bruns and Luque (2015); Finan, Olken, and Pande (2015).
15. Glewwe and others (2011); OECD (2009).
16. World Bank (2015a); Reboot (2013).
17. King and Rogers (2014); Park (2016).
18. Chisholm and Leyendecker (2008); Todd and Mason (2005).
19. See Uy (2017) для количества детей; Department of Education, Philippines (2015) для количества школ.
20. World Bank (2016).
21. Harding and Stasavage (2014); Pierskalla and Sacks (2015); Wales, Magee, and Nicolai (2016).
22. Holmstrom and Milgrom (1991).
23. Harding and Stasavage (2014).
24. Burns and Köster (2016); Snyder (2013).
25. Das and others (2013).
26. Несмотря на то, что в школах были реализованы различные общеобразовательные школьные реформы, они все были направлены на скоординированную реорганизацию целых школ, а не на отдельные или специализированные мероприятия. См. Borman and others (2003).
27. World Bank (2017b).
28. Thaler and Sunstein (2008); World Bank (2015c).
29. Pritchett and Woolcock (2004).
30. World Bank (2014).
31. PEFA (2017).

Библиография[a]

Acemoglu, Daron. 2010. "Theory, General Equilibrium, and Political Economy in Development Economics." *Journal of Economic Perspectives 24 (3): 17–32.*

Akaguri, Luke. 2014. "Fee-Free Public or Low-Fee Private Basic Education in Rural Ghana: How Does the Cost Influence the Choice of the Poor?" Compare: *A Journal of Comparative and International Education 44 (2): 140–61.*

Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2008. "A Dime a Day: The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan." *Comparative Education Review 52 (3): 329–55.*

а. Ссылки на названия публикаций, которые включают «Южную Корею», относятся с Республике Корея.

Barrera-Osorio, Felipe, Pierre Gaspard de Galbert, James P. Habyarimana, and Shwetlena Sabarwal. 2016. "Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda." Policy Research Working Paper 7905, World Bank, Washington, DC.

Béteille, Tara, and Vimala Ramachandran. 2016. "Contract Teachers in India." *Economic and Political Weekly 51 (25): 40–47*.

Bold, Tessa, Deon Filmer, Gayle Martin, Ezequiel Molina, Brian Stacy, Christophe Rockmore, Jakob Svensson, et al. 2017. "What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa." Policy Research Working Paper 7956, World Bank, Washington, DC.

Bold, Tessa, Mwangi S. Kimenyi, Germano Mwabu, Alice Ng'ang'a, and Justin Sandefur. 2013. "Scaling Up What Works: Experimental Evidence on External Validity in Kenyan Education." CSAE Working Paper WPS/2013-04, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford, Oxford, U.K.

Borman, Geoffrey D., Gina M. Hewes, Laura T. Overman, and Shelly Brown. 2003. "Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research 73 (2): 125–230.*

Bowman, Kimberly, John Chettleborough, Helen Jeans, Jo Rowlands, and James Whitehead. 2015. "Systems Thinking: An Introduction for Oxfam Programme Staff." Oxfam, Oxford, U.K.

Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Human Development Perspectives Series. Washington, DC: World Bank.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

Burns, Tracey, and Florian Köster, eds. 2016. *Educational Research and Innovation: Governing Education in a Complex World*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Chisholm, Linda, and Ramon Leyendecker. 2008. "Curriculum Reform in Post-1990s Sub-Saharan Africa." *International Journal of Educational Development 28 (2): 195–205.*

D. Capital Partners. 2016. "The Impact of Private Investment in Education in Sub-Saharan Africa: How Can Private Capital Shape Education across the Continent?"

D. Capital Partners, Dalberg Global Development Advisors, London. http://www.dalberg.com/wp-content/uploads/2016/05/Private-investments-in-SSA-Education.pdf.

Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sundararaman. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (2): 29–57*.

Day Ashley, Laura, Claire Mcloughlin, Monazza Aslam, Jakob Engel, Joseph Wales, Shenila Rawal, Richard Batley, et al. 2014. "The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries." Education Rigorous Literature Review, U.K. Department for International Development, London. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439702/private-schools-full-report.pdf.

de la Croix, David, and Matthias Doepke. 2009. "To Segregate or to Integrate: Education Politics and Democracy." *Review of Economic Studies 76 (2): 597–628*.

Department of Education, Philippines. 2015. "Fact Sheet – Basic Education Statistics." Manila.

Directorate of Primary Education, Bangladesh. 2016. Annual Primary School Census. Dhaka, Bangladesh: Information Management Division and Monitoring and Evaluation Division, DPE, Ministry of Primary and Mass Education.

Duflo, Esther, Pascaline Dupas, and Michael R. Kremer. 2015. "School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental Evidence from Kenyan Primary Schools." *Journal of Public Economics 123 (March): 92–110*.

Duthilleul, Yael. 2005. "Lessons Learnt in the Use of 'Contract' Teachers: Synthesis Report."

International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris.
Economist. 2017. "Ashes to Classes: Liberia's Bold Experiment in School Reform." February 23. http://www.economist.com/news/middle-east-and-africa/21717379-war-scorched-state-where-almost-nothing-works-tries-charter-schools-liberias.
Finan, Frederico S., Benjamin A. Olken, and Rohini Pande. 2015. "The Personnel Economics of the State." NBER Working Paper 21825, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
Glewwe, Paul W., Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage, and Renato Ravina. 2011. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Lit erature from 1990 to 2010." NBER Working Paper 17554, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
Hallak, Jacques, and Muriel Poisson. 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* Paris: Interna tional Institute for Educational Planning, United NationsEducational, Scientific, and Cultural Organization.
Harding, Robin, and David Stasavage. 2014. "What Democracy Does (and Doesn't Do) for Basic Services: School Fees, School Inputs, and African Elections." *Journal of Pol- itics 76 (1): 229–45.*
Härmä, Joanna. 2011. "Low Cost Private Schooling in India: Is It Pro Poor and Equitable?" *International Journal of Educational Development 31 (4): 350–56*.
———. 2013. "Access or Quality? Why Do Families Living in Slums Choose Low-Cost Private Schools in Lagos, Nigeria?" *Oxford Review of Education 39* (4): 548–66. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054985.2013.825984.
Heyneman, Stephen P., and Jonathan M. B. Stern. 2014. "Low Cost Private Schools for the Poor: What Public Policy Is Appropriate?" *International Journal of Educational Development 35 (March): 3–15*.
Holmstrom, Bengt, and Paul Milgrom. 1991. "Multitask Principal-Agent Analyses: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design." *Journal of Law, Economics, and Organization 7 (January): 24–52.*
King, Elizabeth, and F. Halsey Rogers. 2014. "Intelligence, Personality, and Creativity: Unleashing the Power of Intelligence and Personality Traits to Build a Creative and Innovative Economy." Paper presented at Republic of Korea–World Bank symposium, "Achieving HOPE (Happiness of People through Education): Innovation in Korean Education for a Creative Economy," Seoul, November 4.
Kingdon, Geeta Gandhi. 2017. "The Private Schooling Phenomenon in India: A Review." IZA Discussion Paper 10612, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
Kosec, Katrina. 2014. "Relying on the Private Sector: The Income Distribution and Public Investments in the Poor." *Journal of Development Economics 107 (March): 320–42.*
Liang, Xiaoyan, Huma Kidwai, and Minxuan Zhang. 2016. *How Shanghai Does It: Insights and Lessons from the Highest-Ranking Education System in the World.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.
Ministry of Finance, Bangladesh. 2017. "Medium-Term Budgetary Framework (MTBF) 2017–18 to 2019–20." Financial System Management Unit, Finance Division, Ministry of Finance, Dhaka, Bangladesh. https://mof.gov.bd/en/index.php?option=com_content&view=article&id=397&Itemid=1.
Moore, Mark. 2015. "Creating Efficient, Effective, and Just Educational Systems through Multi-Sector Strategies of Reform." RISE Working Paper 15/004, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, U.K.
Muralidharan, Karthik, Jishnu Das, Alaka Holla, and Aakash Mohpal. 2017. "The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India." Journal of Public Economics 145: 116–35.
Muralidharan, Karthik, and Venkatesh Sundararaman. 2015. "The Aggregate Effect of School Choice: Evidence from a Two-Stage Experiment in India." *Quarterly Journal of Economics 130 (3): 1011–66*.
Newman, John L., Elizabeth M. King, and Husein Abdul-Hamid. 2016. "The Quality

of Education Systems and Education Outcomes." Background Paper: The Learning Generation, International Commission on Financing Global Education Opportunity, New York.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2009. *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. Paris: OECD.

————. 2016. PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education. Vol. 1. Paris: OECD.

Oketch, Moses, Maurice Mutisya, Moses Ngware, and Alex C. Ezeh. 2010. "Why Are There Proportionately More Poor Pupils Enrolled in Non-state Schools in Urban Kenya in Spite of FPE Policy?" *International Journal of Educational Development 30 (1): 23–32.*

Park, Rufina Kyung Eun. 2016. "Preparing Students for South Korea's Creative Economy: The Successes and Challenges of Educational Reform" [refers to Republic of Korea]. Research report, Asia Pacific Foundation of Canada, Vancouver.

PEFA. 2017. "Assessment Pipeline." PEFA, World Bank, Wash- ington, DC. https://pefa.org/assessments/listing.

Pierskalla, Jan, and Audrey Sacks. 2015. "Personnel Politics: Elections, Clientelistic Competition, and Teacher Hiring in Indonesia." Working paper, World Bank, Jakarta, Indonesia.

Pritchett, Lant, and Deon Filmer. 1999. "What Education Production Functions Really Show: A Positive Theory of Education Expenditures." *Economics of Education Review 18 (2): 223–39.*

Pritchett, Lant, and Michael Woolcock. 2004. "Solutions When the Solution Is the Problem: Arraying the Disarray in Development." *World Development 32* (2): 191–212.

Rajkumar, Andrew Sunil, and Vinaya Swaroop. 2008. "Public Spending and Outcomes: Does Governance Matter?" *Journal of Development Economics 86 (1): 96–111.*

Reboot. 2013. "Addressing Teacher Absenteeism in Edo State: Summary of Findings." Reboot, Abuja, Nigeria.

Sakellariou, Chris. 2017. "Private or Public School Advantage? Evidence from 40 Countries Using PISA 2012– Mathematics." *Applied Economics 49 (29): 2875–92.*

Sandström, F. Mikael, and Fredrik Bergström. 2005. "School Vouchers in Practice: Competition Will Not Hurt You." *Journal of Public Economics 89 (2–3): 351–80.*

Snyder, Sean. 2013. "The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform through the Lens of Complexity Theory." OECD Education Working Paper 96, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Suryadarma, Daniel. 2012. "How Corruption Diminishes the Effectiveness of Public Spending on Education in Indonesia." *Bulletin of Indonesian Economic Studies 48 (1): 85–100.*

Thaler, Richard H., and Cass R. Sunstein. 2008. Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth, and Happiness. New Haven, CT: Yale University Press.

Todd, Alexa, and Mark Mason. 2005. "Enhancing Learning in South African Schools: Strategies beyond Outcomes-Based Education." *International Journal of Educational Development 25 (3): 221–35.*

Tooley, James. 2005. "Private Schools for the Poor: Education Where No One Expects It." Education Next 5 (4): 11.

Transparency International. 2009. "Corruption in the Education Sector." Working Paper 04, Transparency International, Berlin.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2017. Education (database). UIS, Montreal. http://data.uis.unesco.org/.

Urquiola, Miguel. 2016. "Competition among Schools: Traditional Public and Private Schools." *In Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5, edited by Eric A. Hanushek, Stephen J. Machin, and Ludger Woessmann, 209–37. Handbooks in Economics Series. Amsterdam: North-Holland.

Uy, Jocelyn R. 2017. "DepEd Braces for 22m Students." News-info. June 2. http://newsinfo.inquirer.net/901949/deped-braces-for-22m-students.

Wales, Joseph, Arran Magee, and Susan Nicolai. 2016. "How Does Political Context Shape

Education Reforms and Their Success? Lessons from the Development Progress Project." ODI Dimension Paper 06, Overseas Develop- ment Institute, London.
World Bank. 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People.* Washington, DC: World Bank; New York: Oxford University Press.
———. 2010. "Romania Functional Review: Pre-University Education Sector, Final Report." Report 74287, World Bank, Washington, DC.
———. 2014. "Analysis of the Function and Structure of the Ministry of Education and Culture of the Republic of Cyprus." World Bank, Washington, DC.
———. 2015a. "Governance and Finance Analysis of the Basic Education Sector in Nigeria." Report ACS14245, World Bank, Washington, DC.
———. 2015b. *World Bank Support to Early Childhood Development: An Independent Evaluation.* Washington, DC: World Bank.
———. 2015c. *World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior.* Washington, DC: World Bank.
———. 2016. Assessing *Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study.* Report AUS6799. Washington, DC: World Bank.
———. 2017a. World Development Indicators (database). World Bank, Washington, DC. http://data.worldbank
.org/products/wdi.
———. 2017b. *World Development Report 2017: Governance and the Law*. Washington, DC: World Bank.

В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ 6

Тратить больше или тратить эффективнее – или и то, и другое?

Хорошие преподаватели, благоприятные условия обучения, надежные системы оценки и инновационные технологии обучения - все это стоит денег. И по мере роста числа учащихся, переходящих на следующий уровень обучения в школе, потребности в финансировании будут расти. Тем не менее, больший объем финансирования приводит к лучшему качеству обучения только в том случае, если оно разумно используется с упором на результаты обучения.

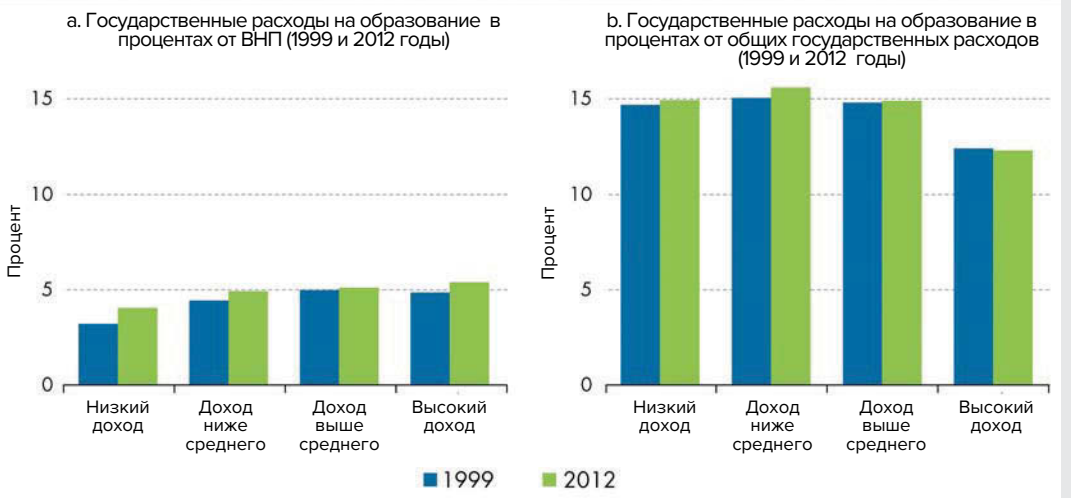
Структура государственных образовательных расходов

Решения о том, как распределять государственные расходы, неизбежно требуют сложных компромиссов. При принятии решения о том, как тратить ограниченные ресурсы, правительствам приходится взвешивать издержки и выгоды от различных решений о расходовании средств, которые обычно оцениваются с высоким пределом погрешности. Правительствам также приходится взвешивать краткосрочные и долгосрочные выгоды выбранных вариантов расходов. Нужно ли больше тратить на улучшение городской инфраструктуры для уменьшения загрязнения воздуха в будущем или нужно инвестировать сегодня в улучшение услуг первичной медико-санитарной помощи для лечения респираторных заболеваний?

Расходы на образование подсчитываются таким же образом. Многие потенциальные преимущества образования как для отдельных лиц, так и для и сообществ (см. Часть 1) делают его сильным кандидатом на получение государственной поддержки. Фактически, обязательство обеспечения справедливых возможностей образования зачастую закреплено в законодательстве. Хотя высокая отдача от образования означает, что многие учащиеся готовы нести свои затраты самостоятельно, существуют убедительные основания для предоставления государственного финансирования, по крайней мере, некоторым частям системы образования. Во-первых, стремление к обеспечению справедливости побуждает страны субсидировать образование детей и молодежи из самых бедных домохозяйств, поскольку их семьи не могут или не хотят финансировать их образование. Во-вторых, поскольку образование имеет положительное сопутствующее влияние на других, например, когда оно снижает предрасположенность к совершению преступлений, люди могут недоинвестировать в свое образование, с точки зрения общества. В-третьих, правительства хотят использовать образование для создания общих ценностей; непосредственное предоставление образо-вательных услуг или, по крайней мере, их финансирование, дает им рычаги для обеспечения этого. Однако во всех этих случаях правительства должны оценить выгоды от затрат на инвестиции в образование, а не в какую-либо другую область, – и они должны решить, каким образом осуществлять траты в сфере образования.

Как показывают их модели расходов, страны все чаще стремятся инвестировать в образование. Либо в результате проведения вышеупомянутых государственных эконо-

Рисунок S6.1 Правительства выделяют большую часть своих бюджетов на образование



Источник UNESCO (2015). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_S6-1.

Примечание: показаны медианные значения. ВНП = валовый национальный продукт

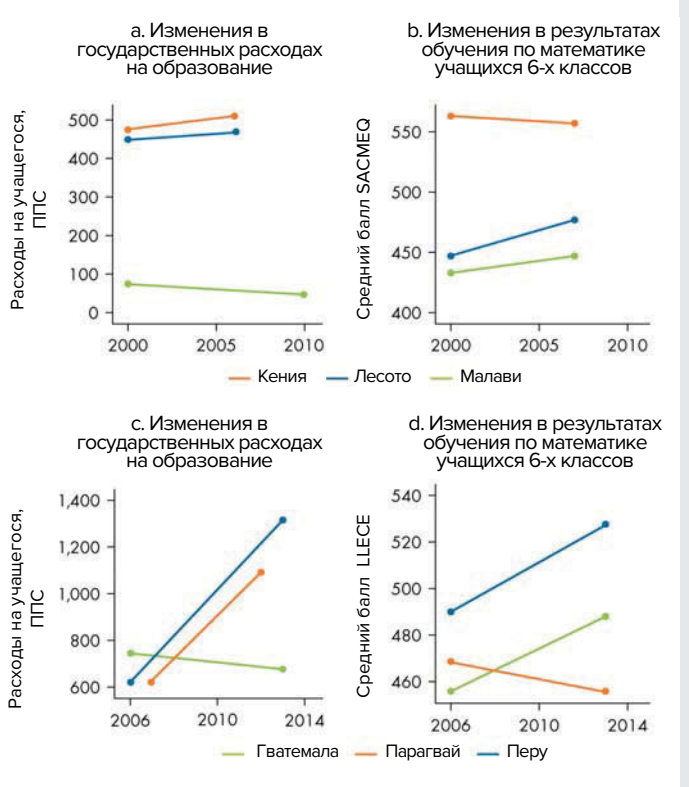
мических расчетов или по другим политическим причинам, страны выделили растущую долю своего национального дохода на образование (рисунок S 6.1). В 2012 году около двух третей стран, которые предоставили информацию о расходах, направили более 4-х процентов национального дохода на государственные расходы на образование. Обычно образование также поглощает самую большую долю государственного бюджета, составляя в среднем около 15 процентов бюджета в странах с низким и средним уровнем доходов. В некоторых странах инвестиции в образование по-прежнему находятся на низком уровне, что указывает на пространство для дальнейшей приоритизации, однако общие тенденции говорят о том, что правительства признают важность образования.

Повышает ли увеличивающийся объем расходов результаты обучения?

Хотя существуют веские обоснования государственных инвестиций в образование, взаимосвязь между расходами и результатами обучения зачастую незначительна. Например, в глобальных программах оценки обучения, хотя, как изначально кажется, что более высокие расходы на каждого учащегося приводят к более качественному обучению более бедных представителей стран, корреляция в значительной степени исчезает после применения поправки на доход на душу населения в странах. Данный вывод свидетельствует о том, что корреляция обусловлена скорее экономическим развитием, чем уровнем государственных расходов.[1] Региональные программы оценки качества обучения, которые охватывают многие страны с более низким уровнем доходов и страны с доходами ниже среднего уровня, также демонстрируют, насколько противоречивой может быть связь между расходами и уровнем обучения. Например, государственные расходы на учащихся начальной школы увеличились в течение 2000-х годов как в Кении, так и в Лесото; однако в Лесото результаты обучения учащихся улучшились, а в Кении ухудшились (рисунок S6.2, панель a и b). В Гватемале значительно повысился уровень обучения учащихся в период с 2006 по 2013 год, хотя в этот же период сократились расходы из расчета на одного учащегося (рисунок S6.2, панель c и d). Сравнение регионов внутри страны часто обнаружива-

Рисунок S6.2 Взаимосвязь между изменением уровня государственных расходов на образование и обучением учащихся зачастую является слабой

Изменения в расходах на государственное образование и в результатах обучения по математике учащихся 6-х классов, в отдельных странах



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные из UIS (2016) по расходам и из World Bank (2017) по обучению учащихся. Данные на http://bit. do/WDR2018-Fig_S6-2.

Примечание: расходы на одного учащегося представлены на основе паритета покупательной способности (ППС) в долларах США. Данные по обучению учащихся получены из данных Консорциума стран Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования (SACMEQ) и Латиноамериканской лаборатории оценки качества образования (LLECE). Для каждой страны две точки данных отражают годы, по которым имеются данные.

ет аналогичные модели. В Индонезии в течение 2000-х годов связь между изменениями в расходах на районное образование и результатами экзаменов в средней школе была весьма незначительной.[2] Эти данные показывают, что системы образования и даже школы в рамках одной и той же системы отличаются своей способностью превращать увеличенные расходы в лучшие результаты обучения.

Предоставление большего объема ресурсов непосредственно школам также оказывает смешанное воздействие на обучение в разных условиях. Обзор двух десятилетий исследований показывает, что связь между многими ресурсами школьного уровня (например, учебниками) и результатами обучения учащихся может быть различной.[3] Во многих странах школьные гранты стали широко используемым механизмом, для

обеспечения школ ресурсами, необходимыми для улучшения школьного образования. Несмотря на то, что использование грантов зачастую увеличивало контингент учащихся и способствовало их удержанию в школе, они имели относительно ограниченное влияние на обучение. Например, недавние оценки в Индонезии и Танзании показали, что школьные гранты сами по себе не улучшают качество обучения учащихся.[4]

Слабые связи в цепочке «расходы-обучение»

Существует пять основных причин, по которым расходы не всегда приводят к лучшим и более равномерным результатам обучения учащихся:[5]

- Расходы распределяются неравномерно.
- Средства не доходят до школ или не используются по назначению.
- Государственные расходы могут заменить частные расходы.
- Решения об использовании государственного финансирования не связаны системно с обучением.
- У правительственных учреждений нет потенциала для эффективного использования финансирования.

Государственное финансирование зачастую распределяется таким образом, что оно не охватывает бедные и маргинализованные группы детей, снижая его общее воздействие на обучение. В целом, расходы на государственное образование, как правило, благоприятствуют более богатым и влиятельным группам населения (таблица S6.1). Более бедные домохозяйства, как правило, получают большую долю государственных субсидий на начальное образование, поскольку они, как правило, имеют больше детей, чем более обеспеченные домохозяйства. Однако государственные субсидии на среднее и высшее образование в подавляющем большинстве благоприятствуют более состоятельным группам, потому что к тому времени, как учащиеся достигают этих уровней образования, многие бедные дети уже покидают школу. В Замбии 39 процентов расходов на среднее образование было выделено на самую богатую пятую часть домашних хозяйств, по сравнению с 8 процентами, выделенными для самых бедных. Разрыв еще шире на уровне высшего образования, где 86 процентов всех государственных расходов приходятся на самые богатые домохозяйства. Данные оценки, вероятно, приуменьшают различия между социально-экономическими группами, поскольку они, как правило, не учитывают тот факт, что учащиеся из более бедных семей, как правило, получают менее качественное образование, чем учащиеся из более состоятельных семей. Таким образом, более справедливое распределение ресурсов могло бы привести к повышению среднего уровня обучения.

Государственные субсидии иногда не попадают в школы или не используются по назначению. В 2013-2014 годах почти треть школьных дотаций не смогла достичь начальных школ Замбии.[6] В Филиппинах в 2013 году около четверти подобных средств не достигла начальных и начальных средних школ.[7] В Замбии средства были направлены на другие цели, в том числе для финансирования районных операционных расходов. В Филиппинах, несмотря на то, что районные отделы образования сообщали об использовании некоторых средств для оплаты школьных расходов, такого рода использование нигде не фиксировалось, и школы не имели возможности контролировать расходы. В Филиппинах школы, в которых обучались самых бедные учащиеся, также получали меньшую часть предполагаемого финансирования, чем школы для более состоятельных учеников.[8] Даже когда ресурсы попадают в школы, они иногда не используются. В Сьерра-Леоне в 2008 году была реализована программа по обеспечению школ учебниками, однако наличие в школах учебников, не повлияло на результаты обучения, поскольку их большая часть не была передана учащимся, а была заперта на складе на случай потенциальной нехватки учебников в будущем.[9]

Расходы домашних хозяйств также могут влиять на связь между государственными расходами и поучаемыми результатами. Если принять во внимание расходы домашних хозяйств на образование, может измениться картина общих расходов в разных

Таблица S6.1 Распространено неравенство в уровне государственных расходов на образование

Распределение государственных расходов на образование по уровню доходов домохозяйств квинтиля, отдельные страны и годы

Процент

Страна	Год (ы)	Начальное		Среднее		Высшее		Всего	
		Бедные	Богатые	Бедные	Богатые	Бедные	Богатые	Бедные	Богатые
Бангладеш	2010	27	13	13	23	2	55	20	20
Бурунди	2006	23	13	12	27	4	59	15	29
Конго, Респ.	2011	21	16	18	18	1	62	—	—
Гана	2007	19	13	13	20	4	65	12	34
Гондурас	2004	31	6	5	20	1	67	—	—
Индонезия	2007	26	11	15	19	4	57	20	23
Пакистан	2007-08	25	11	16	23	9	55	17	28
Таиланд	2011	25	14	—	—	1	73	20	26
Уганда	2009-10	19	15	6	38	1	68	—	—
Замбия	2010	22	14	8	39	0	86	15	31

Источник:Бангладеш: World Bank (2013a); Бурунди: Tsimpo and Wodon (2014); Республика Конго: World Bank (2014); Гана: Wodon (2012); Гондурас: Gillingham, Newhouse, and Yackovlev (2008); Индонезия: Wika and Widodo (2012); Пактистан: Asghar and Zahra (2012); Таиланд: Buracom (2016); Уганда: Guloba (2011); Замбия: World Bank (2016b).

Примечание: Самые бедные (самые богатые) относятся к самым бедным (самым богатым) 20 процентам домашних хозяйств. Оценки по среднему образованию в Гане и в Республике Конго являются оценками по первой ступени среднего образования. Оценки по начальному образованию в Таиланде включают также среднее образование. — = нет данных.

странах. Доля государственных расходов в валовом внутреннем продукте (ВВП) Непала намного ниже, чем во Вьетнаме. Однако, если учесть все государственные и частные расходы на образование, расходы в Непале намного выше.[10] Домашние хозяйства также могут реагировать на увеличение государственных расходов на образование путем снижения собственных взносов. Например, введение системы школьных грантов в Индии и Замбии не повлияло на обучение, поскольку родители уменьшили свою финансовую поддержку в ожидании увеличения государственного финансирования.[11]

Решения о том, как использовать государственные ресурсы, зачастую не согласованы системно с обучением. Увеличивается количество данных о способах улучшения качества обучения, которые предлагают способы более эффективного использования финансирования. Важное значение имеет обеспечение эффективного сочетания финансируемых ресурсов и инициатив.

Многие системы образования полагают, что это трудно. Например, можно построить больше классных комнат, но при этом будет недостаточно средств для найма учителей, которые смогут там преподавать. Учителя присутствуют на уроках, но им не хватает учебных материалов для обеспечения эффективного преподавания. Улучшение согласованности касается не только сочетания ресурсов, но и систем, которые управляют этими ресурсами. В Танзании гранты, предоставленные школам, были неэффективными сами по себе, однако объединение грантов со стимулами учителей гарантировало эффективное использование грантов для улучшения обучения учащихся.[12] В Индонезии школьные гранты содействовали улучшению качества обучения только тогда, когда они использовались вместе с мерами по объединению школьных комитетов с деревенскими властями.[13]

Государственные органы, отвечающие за управление образованием, часто не имеют потенциала для эффективного использова-

ния ресурсов. Недавно Филиппины приступили к проведению амбициозной реформы в области образования, подкрепленной значительным увеличением государственных инвестиций. Центральным элементом программы является введение двух дополнительных лет среднего образования, что, в свою очередь, требует восстановления и расширения школьной инфраструктуры для обеспечения мест, необходимых для старшей средней школы. Несмотря на 19-кратное увеличение бюджета, выделенного на развитие инфраструктуры, в период с 2005 по 2015 год, отсутствие потенциала правительства для управления такой масштабной программой школьного строительства привело к тому, что значительная часть ресурсов осталась неизрасходованной. В 2014 году было освоено только 64 процента бюджета, выделенного на развитие инфраструктуры. И даже там, где были построены классные комнаты, директора школ в основном были не удовлетворены их качеством.[14]

Расходы на улучшение обучения

Достижение целей образования, будь то национальных или глобальных, безусловно, потребует больших расходов в ближайшие десятилетия. По оценкам Комиссии по образованию, странам с низким и средним уровнем доходов придется увеличивать расходы на 117 процентов с 2015 по 2030 год, с тем чтобы дать возможность большинству детей окончить начальное и среднее образование с минимальным уровнем обучения, как этого требуют Цели устойчивого развития.[15] Сложно достоверно оценить такие глобальные издержки, потому что для этого требуется точная информация о многих аспектах систем различных стран, которая зачастую недоступна. Это также требует выдвижения предположений, например, об оптимальном размере класса, которые, хотя и действительны для некоторых стран, могут быть неприменимы к другим. Несмотря на эти трудности, упражнения такого рода предлагают полезную информацию о том, сколько может стоить расширение школьного образования разумного качества. Эта информация указывает на то, что даже обеспечив большую эффективность невозможно будет охватить образованием несколько сотен миллионов учащихся, не вкладывая больше средств в образование.

Ключом к их решению будет использование дополнительных ресурсов таким образом, который улучшает качество обучения, особенно для детей из неблагополучных семей. Упражнения по оценке затрат иногда неверно истолковываются как подразумевающие принцип «просто нужно больше расходов». Однако из-за отсутствия уверенности в том, что расходы приведут к лучшим результатам, улучшение эффективности расходов будет также иметь важное значение, как подчеркивает Комиссия по образованию. Когда образование финансируется за счет ресурсов, отвлеченных от других насущных общественных потребностей, таких как здравоохранение или инфраструктура, или финансируемых за счет долга, подлежащего погашению следующим поколением, крайне важно, чтобы расходы были ориентированы на улучшение «обучения для всех». Вопрос «как этого достичь», находится в центре внимания данного Доклада о мировом развитии.

Увеличивающийся объем расходов может стать первым важным шагом на пути к более эффективным расходам, но, опять же, простого увеличения расходов недостаточно для улучшения качества обучения. Политика реформы образования иногда предполагает компенсации упущенной выгоды заинтересованным сторонам, которые могут проиграть или потратить больше, чтобы заложить основы для будущей реформы. Например, решение проблемы низкой оплаты труда учителей в Перу было важным предварительным условием для внедрения реформ (которые были направлены на установление взаимосвязи между карьерными возможностями учителей и их профессиональной эффективностью), которые подкрепляли улучшение результатов обучения.[16] Однако в других случаях стратегии такого рода были реализованы не так успешно. Закон о финансировании образования, принятый в 2006 году в Аргентине, направленный на преодоление тенденции снижения качества, привел к почти удвоению расходов на образование в виде доли ВВП (с 3,5 до 6 процентов) в

период с 2005 по 2013 год. Были использованы новые ресурсы для увеличения найма учителей, повышения зарплаты учителям и улучшения школьной инфраструктуры. Тем не менее, несмотря на эти ресурсные улучшения, результаты обучения в последниеды улучшились незначительно и по-прежнему находятся на уровне ниже 2003 года.[17] Этот опыт свидетельствует о необходимости укрепить связи в цепочке «расходы-обучение», если увеличение расходов приведет к улучшению результатов обучения.

Примечания

1. См. главу 9 и Altinok (2010).
2. World Bank (2013b).
3. Glewwe and others (2011).
4. Mbiti, Muralidharan, and Schipper (2016); Pradhan and others (2014).
5. См. Filmer, Hammer, and Pritchett (2000) для схожего анализа затрат на здравоохранение.
6. World Bank (2016c).
7. World Bank (2016a).
8. См. Программный документ №5, рисунок 8 in World Bank (2016a).
9. Sabarwal, Evans, and Marshak (2014).
10. UIS (2016).
11. Das and others (2013). Может быть успешным, если снизит финансовое бремя родителей, что не являлось главной целью этих грантов.
12. Mbiti, Muralidharan, and Schipper (2016).
13. Pradhan and others (2014).
14. World Bank (2016a).
15. Включает только прогнозируемые расходы на начальное и среднее образование. См. Education Commission (2016, таблица 3).
16. Bruns and Schneider (2016).
17. de Hoyos, Holland, and Troiano (2015).

Библиография

Altinok, Nadir. 2010. "Do School Resources Increase School Quality?" *Brussels Economic Review 51 (4): 435–58.*

Asghar, Zahid, and Mudassar Zahra. 2012. "A Benefit Incidence Analysis of Public Spending on Education in Pakistan Using PSLM Data." *Lahore Journal of Economics 17 (2): 111–36.*

Bruns, Barbara, and Ben Ross Schneider. 2016. "Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy Lessons from Global Experience." Background Paper: The Learning Generation, International Commission on Financing Global Education Opportunity, New York.

Buracom, Ponlapat. 2016. "The Distributional Effects of Social Spending in Thailand: Evidence from a New Database." *Asian Politics and Policy 8 (2): 263–79.*

Das, Jishnu, Stefan Dercon, James Habyarimana, Pramila Krishnan, Karthik Muralidharan, and Venkatesh Sundararaman. 2013. "School Inputs, Household Substitution, and Test Scores." *American Economic Journal: Applied Economics 5 (2): 29–57.*

de Hoyos, Rafael E., Peter A. Holland, and Sara Troiano. 2015. "Understanding the Trends in Learning Outcomes in Argentina, 2000 to 2012." Policy Research Working Paper 7518, World Bank, Washington, DC.

Education Commission. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World.* New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.

Filmer, Deon, Jeffrey S. Hammer, and Lant H. Pritchett. 2000. "Weak Links in the Chain: A Diagnosis of Health Policy in Poor Countries." *World Bank Research Observer 15 (2): 199–224.*

Gillingham, Robert, David Newhouse, and Irene Yackovlev. 2008. "The Distributional Impact of Fiscal Policy in Honduras." IMF Working Paper WP/08/168, International Monetary Fund, Washington, DC.

Glewwe, Paul W., Eric A. Hanushek, Sarah D. Humpage, and Renato Ravina. 2011. "School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010." NBER Working Paper 17554, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Guloba, Madina. 2011. "Public Expenditure in the Education Sector in Uganda: A Benefit Incidence Analysis (Phase 2)." Research Series 110, Economic Policy Research Centre, Kampala, Uganda.

Mbiti, Isaac M., Karthik Muralidharan, and Youdi Schipper. 2016. "Inputs, Incentives, and Complementarities in Primary Education: Experimental Evidence from Tanzania." Working paper, University of California at San Diego.

Pradhan, Menno, Daniel Suryadarma, Amanda Beatty, Maisy Wong, Arya Gaduh, Armida Alisjahbana, and Rima Prama Artha. 2014. "Improving Educational Quality through Enhancing Community Participation: Results from a Randomized Field Experiment in Indonesia." *American Economic Journal: Applied Economics 6 (2): 105–26.*

Sabarwal, Shwetlena, David K. Evans, and Anastasia Marshak. 2014. "The Permanent Input Hypothesis: The Case of Textbooks and (No) Student Learning in Sierra Leone." Policy Research Working Paper 7021, World Bank, Washington, DC.

Tsimpo, Clarence, and Quentin Wodon. 2014. "Measuring the Benefit Incidence of Public Spending for Education in Burundi." Global Partnership for Education, World Bank, Washington, DC.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2016. "Who Pays for What in Education? The Real Costs Revealed through National Education Accounts." UIS, Montreal.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2015. "Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges." UNESCO, Paris.

Wika, Gek Sintha Mas Jasmin, and Tri Widodo. 2012. "Distribution of Government Spending on Education in Indonesia." MPRA Paper 79501, Munich Personal RePEc Archive, University Library of Munich.

Wodon, Quentin, ed. 2012. *Improving the Targeting of Social Programs in Ghana.* World Bank Study Series. Washington, DC: World Bank.

World Bank. 2013a. "Bangladesh Education Sector Review–Seeding Fertile Ground: Education That Works for Bangladesh." Report 86237, World Bank, Dhaka, Bangladesh.

———. 2013b. "Spending More or Spending Better: Improving Education Financing in Indonesia." Report 73050-ID, World Bank, Jakarta, Indonesia.

———. 2014. *Republic of Congo: Enhancing Efficiency in Education and Health Public Spending for Improved Quality Service Delivery for All.* Report AUS5649. Washington, DC: World Bank.

———. 2016a. *Assessing Basic Education Service Delivery in the Philippines: The Philippines Public Education Expenditure Tracking and Quantitative Service Delivery Study*. Report AUS6799. Washington, DC: World Bank.

———. 2016b. "Education Public Expenditure Review in Zambia." Education Global Practice Series, World Bank, Washington, DC.

———. 2016c. "Education Sector Public Expenditure Tracking and Service Delivery Survey in Zambia." Education Global Practice Series, World Bank, Washington, DC.

———. 2017. EdStats: Education Statistics (database). Washington, DC. datatopics.worldbank.org/education/.

10 Нездоровая политика приводит к несогласованности системы

Политика может усилить несогласованность в системах образования, когда личные интересы заинтересованных сторон уводят системы от целей обучения. Это может происходить на разных этапах, начиная от постановки целей политики до разработки, реализации, оценки и поддержки реформ. Даже когда многие отдельные участники привержены целям обучения, система может оставаться в ловушке низкого качества обучения.

Системы образования сложны. Согласование целей системы образования, финансирования и стимулов с обучением учащихся сложно по техническим причинам. Но есть также системы политических причин, которые не определяют приоритетность обучения учащихся. Политический импульс для устранения несогласованности может помочь в достижении важных образовательных задач – как это происходит в Чили, Англии и Индии (см.Главу 11) – но нездоровая политика может ухудшить ситуацию. Слишком часто инициативы в сфере образования, будь то большие реформы или повседневные шаги в направлении осуществления, оказываются под угрозой, потому что влиятельные люди или группы людей могут заставить других действовать таким образом, чтобы служить частным интересам, а не общему благу.[1] Влиятельные стороны часто выигрывают от статус-кво и разрабатывают механизмы для его сохранения, независимо от влияния на достижения системы образования. Эти механизмы приводят к тому, что стороны оказываются в ловушке низкого качества обучения.

Нездоровая политика может усилить несбалансированность в системах образования

Многие системы образования сталкиваются с политическими препятствиями и взяточничеством, что значительно усложняет согласование. Рассмотрим следующие примеры:

- Использование компьютеров для обучения учащихся требует сложных технических решений по разработке программ. Но даже когда достигнут консенсус в отношении технического проекта, учащиеся могут им так и не воспользоваться. Например, в 1996-1997 годах суперинтендант округа 29 Нью-Йорка заключил контракт на сумму 6 миллионов долларов, предоставив их компьютерной компании, принадлежавшей компании-застройщику, имеющей связи в политических кругах. В свою очередь, компания сделала суперинтенданту дорогие подарки, одновременно предоставив уча-

щимся устаревшие или неработающие компьютеры. Учителя рассчитывали на достойные компьютеры, чтобы подтянуть своих учеников по математике; без компьютеров, учащиеся не получили такой возможности.[2]

- В 2009 году федеральное правительство Мексики внедрило план конкурсного набора учителей, в соответствии с которым все кандидаты должны были пройти тест, охватывающий их предметные знания, педагогическое мастерство и этику. Разработка тестов была технически сложной. Однако технические проблемы ушли на второй план по сравнению с политическими препятствиями, создаваемыми местными филиалами профсоюза учителей Мексики, the Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educacion (SNTE), который насчитывает 1,4 миллиона членов. Изменение политики означало, что возможность покровительского найма исчезнет. Из-за сильного сопротивления со стороны SNTE реформа была ослаблена, что сделало ее применимой только к небольшому количеству вакансий. Оценки показывают, что до 85 процентов найма в 2010 году было подконтрольным, а не конкурентным. Недавно полученные данные свидетельствуют о том, что учителя, нанятые с помощью дискреционных методов, были намного менее эффективны в улучшении обучения учащихся, чем нанятые на конкурсной основе.[3]
- Vyapam (http://www.vyapam.nic.in) – государственная профессиональная экзаменационная комиссия в штате Мадхья-Прадеш, Индия. Она проводит широкомасштабные вступительные испытания для приема на медицинские курсы, и для найма на государственные должности штата, например, в полиции. Разработка вступительных испытаний и ранжирование кандидатов технически сложны при наличии более чем 100 000 кандидатов. Однако также вмешиваются факторы политической экономии: в последнее время взяточничество подрывает цель организации справедливого, прозрачного зачисления на учебу и на работу. В 2013 году независимое расследование раскрыло потенциальную многомиллиардную схему, в которой, как утверждается, высокопоставленные политики и правительственные чиновники создали систему, позволяющую неквалифицированным кандидатам давать взятки, часто через посредников, чтобы получать высокие баллы на вступительных испытаниях.[4] В 2015 году Верховный суд Индии передал дело от правительства штата главному следственному агентству страны, Центральному бюро расследований, которое в настоящее время проводит расследование.

Системы образования включают в себя множество заинтересованных сторон с многочисленными, зачастую противоречивыми интересами.[5] Эти системы касаются не только учащихся, преподавателей или руководителей. Они также включают политиков, чиновников, судебные органы, частные компании и многих других. Участники, связанные с этими учреждениями, лично заинтересованы в том, как работает система, включая ее структуру и финансирование. Поставщик учебников может хотеть предоставить качественный продукт, но он также заботится о прибыли. Политик, возможно, хотел бы чтобы учителя несли ответственность за качество обучение учащихся, но он также осознает избирательный риск оппозиции учителей. Чиновник может поддержать меритократический способ приема детей в школы, но он также принимает «знак благодарности» за то, что направляет ребенка своего знакомого в желаемую школу. Родитель может хотеть пожаловаться на учителя, но опасается, что его ребенок может быть за это подвергнут преследованиям.

Корыстные интересы не ограничиваются личными интересами или интересами, связанными со взяточничеством. Субъекты в системах образования часто руководствуются своими ценностями или идеологией, особенно когда последствия политики в области образования не являются столь очевидными. Например, ориентация в пользу государственных школ, а не на государственно-частных, в пользу светского, а не религиозного образования, а также фокус на

ответственности за результаты прохождения тестов, а не на квалификации учителей. Кроме того, системами образования могут воспользоваться доминирующие этнические группы, особенно в многоязычных или многоконфессиональных сообществах, для укрепления своих позиций при подавлении меньшинств.

Наличие множества интересов ставит под угрозу достижение целей обучения. Сложно сбалансировать большое количество интересов. В случаях, когда образовательные инициативы угрожают каким-то интересам, будь то финансовым, идеологическим или статусным интересам человека, можно ожидать сопротивления со стороны различных частей системы. Чистый итог: система смещает свой фокус с обучения (рисунок 10.1).

Системы образования уязвимы по отношению к политическому вмешательству, поскольку они непрозрачны и потому, что учителя составляют большую часть государственных служащих. Непрозрачность образовательных систем в сочетании с неопределенностью относительно того, как определенная политика в области образования повлияет на процесс обучения, является благодатной почвой для оспаривания реформ. Преподаватели — самый важный фактор в обучении – традиционно были важной политической силой, представляющей широкие слои населения, из-за их широкого географического распространения и регулярного взаимодействия с родителями. Две характеристики делают учителей особенно привлекательными для покровительственного назначения. Во-первых, расходы на овладение профессией учителя достаточно невелики. Во-вторых, влияние покровительственно назначенных некомпетентных учителей на обучение заметно не сразу, поэтому данные покровительства не очень сильно отражаются на репутации политиков, особенно если они уже работают в рамках сжатых сроков.[6]

Ввиду большой численности преподавателей профсоюзы учителей могут иметь важное политическое значение. Политическая власть профсоюза зависит от того, насколько эффективно его руководство может мобилизовать учителей, что значительным образом различается, как внутри страны, так и в разных странах. Во многих странах не все учителя являются членами профсоюза или занимаются профсоюзной деятельностью.[7] Способствует или препятствует профсоюзная деятельность реформе образования, в конечном счете зависит от нескольких факторов (вставка 10.1).

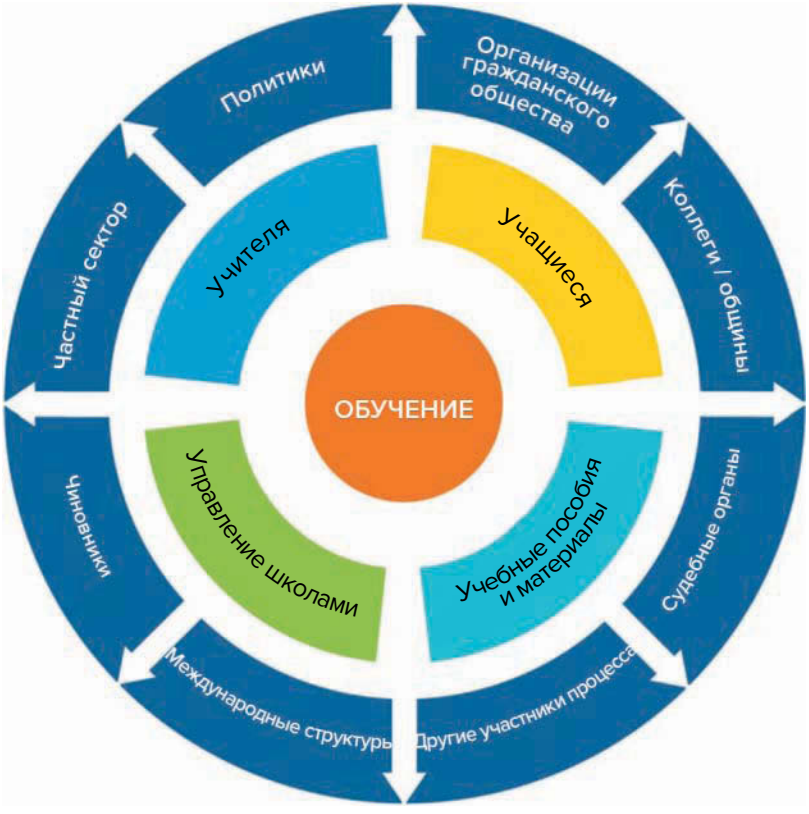
Большое количество участников и интересов: разбалансирование системы на каждом этапе политического цикла

Личные интересы влияют на реформу на каждом шагу ее осуществления. Корыстные интересы учителей, руководителей, чиновников, политиков, родителей, учащихся, судебных органов, организаций гражданского общества, представителей частного сектора влияют на каждый этап цикла политики в области образования. В широком смысле данные шаги определяют цели политического курса, содействуют разработке стратегии, реализации политического курса, оценке политического курса и проведению реформ. Силы, которые препятствуют согласованности, как правило, укрепляются в условиях конфликта (вставка 10.2).

Определение целей политики

Во многих случаях не выбирают политику для повышения качества обучения. Зачастую она подчиняется личным интересам влиятельных субъектов. Политика найма учителей, как правило, пользуется популярностью у политиков, учителей и родителей, потому что она приносит очевидные, непосредственные выгоды. Аналогичным образом, масштабные программы строительства школ, как правило, получают значительную поддержку. В различных странах (Камбоджа, Колумбия, Мозамбик) лица, ответственные за разработку политики, инвестировали в строительство дошкольных учреждений вместо того, чтобы поддержать менее заметные, но более эффективные, ориентированные на процесс, инициативы для детей младшего возраста, такие как программы по улучшению взаимодействия между роди-

Рисунок 10.1 Противоположные интересы отвлекают внимание от целей образования



Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Вставка 10.1 Как профсоюзы учителей влияют на обучение?

Профсоюзы преподавателей являются важными институтами защиты прав учителей, но влияют ли они на уровень обучения учащихся? В большом количестве литературы выявляются ситуации, когда деятельность союзов негативно сказывалась на качестве преподавания и обучения. Борясь за более высокие зарплаты и одновременно защищая работающих учителей от внешней конкуренции, профсоюзы иногда сдерживают формирование эффективного преподавательского состава.[a] Исследование, проведенное в Индии, показывает, что членство в профсоюзе отрицательно сказывается на достижениях учащихся.[b] Однако за крупномасштабными корреляциями скрывается свидетельство того, что действия профсоюзов способствовали реализации реформы образования, в том числе усилия, прилагавшиеся Национальной образовательной коалицией Замбии, Национальным союзом учителей Уганды и Национальной конфедерацией сельских учителей Боливии.

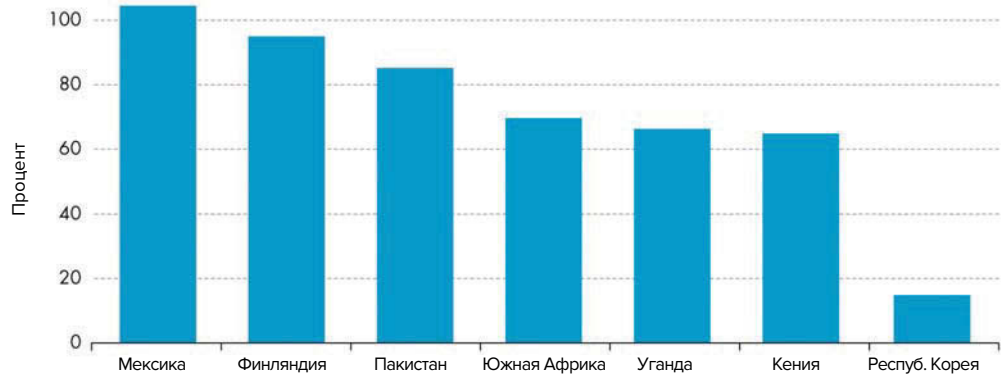
Нельзя сказать, что профсоюзы всегда помогают или вредят обучению учащихся; все зависит от их характеристик и действий, а также от контекста, в котором они осуществляют свою деятельность. Во всех странах есть профсоюзы, но они различаются по характеру членства и численности.

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 10.1 Как профсоюзы учителей влияют на обучение? *(продолжение)*

Рисунок B10.1.1 Разнообразие профсоюзных организаций в разных странах

Членство в профсоюзах в процентах от общего количества учителем, в отдельных странах (2012-2015 годы)



Источник: Shrestha (2017). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_B10-1-1.

Примечание: Столбцы представляют собой соотношение членов профсоюза к учителям. В Мексике, поскольку в профсоюз входит достаточно большое количество пенсионеров и непедагогического персонала, соотношение превышает 100 процентов.

На рисунке B10.1.1 показано широкое разнообразие профсоюзных организаций учителей в разных странах. В некоторых странах, таких как Финляндия и Мексика, есть один доминирующий профсоюз учителей, тогда как в других, таких как Индия и ЮАР, их несколько.

Между профсоюзами учителей существуют также институциональные различия, такие как различия во внутренней организации, стабильности и партийной принадлежности. В Соединенных Штатах существует мнение, что профсоюзы учителей сопротивляются реформам образования, поскольку лидеры профсоюзов представляют среднестатистического преподавателя, и если лидеры поддержат такие реформы, они будут переизбраны.[c] С другой стороны, фактические данные из Аргентины и Мексики свидетельствуют о том, что действия профсоюзов (и способность противостоять реформам) зависят от приверженности интересам, организационной фрагментации и конкуренции за профсоюзное лидерство.[d]

Таким образом, результат действий профсоюза будет зависеть от того, каким образом предлагаемая реформа согласуется с целями профсоюза, численностью, стабильностью и стратегическими альянсами.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на: Carnoy (2007); Eberts and Stone (1987; Hoxby (1996); Kingdon and Teal (2010); Moe (2001, 2011); Murillo (1999,2012); Shrestha (2017).

a. Hoxby (1996).
b. Kingdon and Teal (2010).
c. Moe (2011).
d. Murillo (1999).

телями и детьми. В Бангладеш до недавнего времени было гораздо легче объединить элиту вокруг необходимости организации массового образования, чем вокруг идеи повышения образовательных стандартов в школах.[8]

Также трудно принять стратегическую цель, которая угрожает или реорганизует рабочие места, что справедливо для большинства образовательных политик, повышающих качество образования. Например, альтернативой политически популярным

Вставка 10.2 Как политика может сорвать процесс обучения в странах, затронутых конфликтами

Регионы, затронутые конфликтами, сталкиваются с важными политическо-экономическими препятствиями в развитии своих систем образования. Конфликт, сопровождаемый насильственными действиями, немедленно затрудняет обучение, когда школы, учащиеся и учителя становятся мишенью, а также в долгосрочной перспективе, когда вопросы безопасности отвлекают внимание и ресурсы от школ. Подход «безопасность превыше всего» часто скрывает за собой интересы различных заинтересованных субъектов из сектора безопасности (влиятельных военных и политических игроков, а также внешних политических субъектов), чьи планы, отодвигают развитие на задний план.

Политика в политически слабых или нестабильных затронутых конфликтами государствах, может зависеть как от внешнего, так и от внутреннего соотношения сил. Агентства помощи развитию часто сталкиваются с трудностями оказания помощи в условиях насилия или отсутствия безопасности. Данные трудности обычно приводят к тому, что акцент делается на обобщенные образовательные программы, не учитывающие контекст, из-за проблемы безопасности при изучении и устранении местных различий в рамках насильственного конфликта. Внутренние соображения также создают проблемы, например, при принятии решений о средствах обучения в школах. Например, подходы, гарантирующие право всех детей на образование на их «собственном» языке, могут быть использованы заинтересованными группами для сегрегации сообществ, как это произошло в Боснии и Герцеговине в 1990-е годы. Проблемы политической экономии могут также возникать в условиях здоровых демократий, в которых есть конфликтные регионы. На территории Чхаттисгарха, Индия, где действовало повстанческое движение, оказалось трудным осуществить реформы в области образования, направленные на повышение ответственности учителей и улучшение обучения учащихся. Ключевой проблемой является общая нехватка финансирования, задержки платежей и выплат зарплаты учителям. Сокращение финансирования может подталкивать системы к злоупотреблениям, связанным с наймом работников по протекции, что позволяет менее квалифицированным и часто несертифицированным учителям заменять учителей, прошедших обучение.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на: Bensalah (2002); De Herdt, Titeca, and Wagemakers (2010); Magill (2010); Mosselson, Wheaton, and Frisoli (2009); Novelli and others (2014); Rose and Greeley (2006); Shields and Rappleye (2008).

мерам уменьшения размера класса будет введение тщательной оценки эффективности работы учителей, а также инструментов, помогающих учителям повысить качество их работы. Тем не менее, поскольку такие реформы могут выявить плохо работающих учителей, реформы редко достигают политической арены. Другие стратегии, которые угрожают преподавательским рабочим местам, включают слияние или закрытие школ. Такие политические меры трудно реализуемы, поскольку родительская поддержка местных школ делает политически неосуществимым закрытие небольших сельских школ с высокой себестоимостью.[9] В Болгарии директора школ неохотно разрешают учителям увольняться, несмотря на сокращение численности населения школьного возраста. В ряде стран влиятельные профсоюзы учителей препятствовали широкомасштабному сокращению рабочих мест.[10]

Разработка политики

Даже когда целью политики является улучшение качества обучения учащихся, ее окончательная версия зачастую отражает то, чего хотят влиятельные стороны, что может помешать достижению цели. Стратегия децентрализации направлена на повышение степени оперативности и подотчетности предпринимаемых политических мер, но во многих случаях происходит делегирование подотчетности за результаты без соответствующего наделения полномочиями или

ресурсами для их достижения. В Индонезии, Пакистане и некоторых странах Латинской Америки масштабные программы по децентрализации максимально содействовали (по крайней мере на начальном этапе) нахождению правильного баланса между централизованным и местным финансированием, или между центральными и местными органами власти.[11] Центральные органы власти часто пытаются ограничить полномочия органов власти более низкого порядка, потому что местные органы власти – будучи ближе к людям - могут угрожать политической власти более отдаленных правительственных органов. В то же время местные органы власти могут не брать на себя большую ответственность за реализацию национальных норм, например, по интеграции маргинализированных групп.

Реализация политики

Политики могут столкнуться с небольшим сопротивлением на этапе утверждения политического курса, однако реализация может оказаться под угрозой, если его осуществление угрожает интересам влиятельных сторон. Особенно трудно проводить политику оценки эффективности работы учителей. В 2000 году (тогда) Департамент образования Южной Африки представил Национальную политику по общешкольной оценке в целях создания стандартизированных процедур для мониторинга успеваемости школьников и определения потребностей в поддержке для школ.[12] Несмотря на то, что политика должна была оказывать поддержку, основываясь на укреплении сотрудничества и наставничества, Демократический союз учителей Южной Африки – самый большой в стране – выступил против нее. Многие местные организации профсоюза заблокировали принятие политики в школах в своих районах. Аналогичная ситуация произошла в Мексике в 2012 году.[13]

Реформы, преследующие благие намерения, могут угрожать законным правам отдельных лиц, и когда данные лица, по понятным причинам, обращаются в суды за восстановлением своих прав, существует риск приостановления осуществления реформ. В Перу профсоюзы выступали против нового закона об оценке эффективности работы учителей, оспаривая его конституционность.[14] Последовавший судебный процесс отложил осуществление первого этапа проведения оценок. Хотя суд в итоге оставил закон в силе, по политическим причинам профсоюз получил большую уступку: закон стал применяться только к новым нанятым на работу учителям. Аналогичным образом в 2002 году учителя штата Андхра-Прадеш, Индия, приостановили осуществление политики в отношении перевода учителей, подав соответствующий иск в суд.[15]

Родители также могут затруднить реализацию политики, ориентированной на обучение. Типичным примером являются родители, помогающие детям пользоваться шпаргалками на экзаменах, что затрудняет оценку уровня обучения учащихся. В 2015 году глобальные СМИ опубликовали фотографии членов семьи, проживающих в штате Бихар, Индия, которые раздавали шпаргалки детям внутри здания, где проходили экзамены.[16] Возможно, родители знают, что их дети получили в школе мало знаний, тем не менее оставляя их неконкурентоспособными по отношению к более подготовленным или более состоятельным детям.

Оценка политики

Показатели эффективности политики часто определяются таким способом, который дает возможность влиятельным группам уйти от ответственности. Когда политика оказывается неэффективной, стоящие в авангарде чиновники или руководители школ могут столкнуться с последствиями независимо от того, могли ли они предотвратить этот провал. В результате решения о том, что именно измерять и отслеживать, в меньшей степени являются отражением того, что ценит система образования, чем того, кто за что готов нести ответственность. Например, исторический для Индии Закон «О праве на образование» (Закон № 35 от 2009 года) изначально не содержал каких-либо показателей измерения эффективности работы учителей или уровня обучения учащихся (хотя в последующих законах и поправках были предприняты попытки ввести параметры качества). Аналогичным образом системы аккредитации в высшем образовании, как правило, ориентированы на ресурсы, такие как количество аудиторий, количество оборудования или соотношение преподава-

телей и студентов, вместо оценки полученных студентами знаний или уровня их последующего трудоустройства. Такой подход ограничивает ответственность, но ставит под угрозу цели обучения. Данными можно манипулировать.[17] Даже когда показатели отслеживают значимые переменные, качество данных может быть поставлено под сомнение.

Данные о результатах могут быть сфальсифицированы; решения о том, кто собирает данные и как часто, принимаются на основании субъективных критериев. Данные могут фальсифицироваться различными способами: когда кандидаты нанимают экзаменаторов; родители способствуют жульничеству; учителя, сообщают искаженные данные об экзаменационных оценках учащихся, или правительственные чиновники, поощряют учителей изменять результаты экзаменов.[18] В ряде стран сопоставление национальных данных о количестве зачисленных в школу учащихся, с данными обследований домашних хозяйств, указывает на систематические расхождения, причем официальная статистика иногда завышает цифры.[19]

Более существенной помехой эффективному мониторингу и оценке является сбор правительствами большого количества данных, но не в том формате, который облегчает принятие решений. В некоторых странах значительные усилия по сбору данных по определенным показателям создают иллюзию того, что лица, ответственные за разработку политики, активно принимают решения, основанные на данных, для улучшения качества школ. Но по завершении ввода данных наступает следующий этап сбора данных. Не проводится глубокий анализ, школам не предоставляется обратная связь, или данные слишком размыты, чтобы быть полезными.[20] Такие примеры обесценивают значение данных при принятии решений.

Поддержка политических реформ

Можно изменить либо отменить проведение даже сложных реформ. Изменение может осуществляться постепенно, при этом лица, ответственные за разработку политики, могут смягчить отдельные элементы реформы, чтобы успокоить определенные группы. В конце 1990-х годов правительство штата Мадхья-Прадеш, Индия, начало прием на работу учителей из недавно созданного кадрового состава проекта shikshakarmi, согласно которому все новые учителя должны были набираться только из местных претендентов, с последующим заключением контрактов на 10 месяцев. В ответ учителя-претенденты подали судебные иски, в которых утверждалось, что политика нарушает их конституционные права, в которых подчеркивается, что ни один гражданин не может быть лишен права на занятие должности на основании таких критериев, как место рождения. Обремененное судебными разбирательствами и давлением, правительство пересмотрело политику и пошло на уступки в отношении набора персонала на местах и их квалификации.[21] Аналогичным образом в Сан-Паулу, Бразилия, реформы отслеживания карьеры учителя, введенные в 2009 году, были постепенно отменены к 2011 году при новом министре образования.[22]

Изменения могут произойти неожиданно. В Гане при администрации президента был создан специальный орган, занимавшийся вопросами ухода за детьми младшего возраста и их развития, с поддержкой на высоком уровне. Но изменения в администрации привели к переходу органа под руководство Министерства по гендерным вопросам, защите детей и социальной защите, что снизило приоритетность и внимание к проблемам детей младшего возраста.[23] В Боливарианской Республике Венесуэла десятилетия реформ, которые создали сильную систему высшего образования, были отменены, когда новое популистское правительство поставило перед собой цель универсализации высшего образования. Те меры, при отсутствии подготовленных студентов, отвечающего требованиям профессорско-преподавательского состава или соответствующей инфраструктуры, ослабили систему образования страны.[24]

Эти случаи поднимают два важных вопроса. Во-первых, почему родители и учащиеся имеют ограниченные возможности в оказании влияния на корыстные интересы, которые ставят под угрозу реформы, связанные с повышением качества? Возможно потому, что те, кто вероятнее всего должен получить выгоду от реформ, особенно родители и учащиеся, часто плохо организованы. Более того, непосредственные успех

любой предлагаемой политики, как правило, неясен, что затрудняет мобилизацию поддержки реформы. Родители также могут столкнуться с тем, что потенциальные последствия противодействия учителю или политическому деятелю могут плохо повлиять на их детей. Напротив, те, кто может проиграть от проведения реформ, лучше осведомлены о своих потерях и во многих случаях лучше организованы для совместных действий.[25]

Во-вторых, в более широком смысле, почему сохраняется низкий уровень обучения? На каждого учителя, чиновника, политика, судью или бизнесмена, который ставит под угрозу обучение, есть несколько человек, которые чувствуют себя глубоко ответственными за обучение детей и действуют для укрепления систем образования. Однако отдельным участникам системы трудно избежать этих ловушек. Почему?

Ловушки в виде низкого уровня подотчетности и обучения

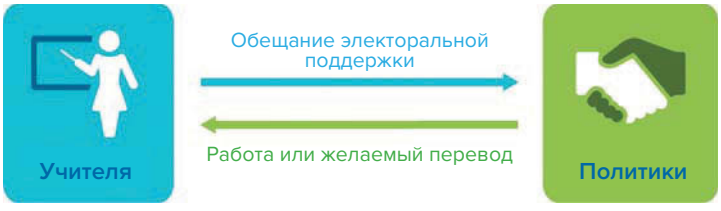
Формальные правила игры, то есть законы и политика, регулирующие системы образования, уже отражают дисбаланс власти.[26] Когда определяются конкретные политические цели, когда распределяется финансирование по определенным задачам, когда профсоюзы учителей торгуются за уступки, существующий дисбаланс и борьба за власть проявляются в проводимой политике.

Но такие решения также выявляют неофициальные контракты, которые определяют, какие формальные правила действуют или соблюдаются. Неписанные нормы поведения вытекают из ценностей, ожиданий и культурных норм в социальных контекстах, и они важны для определения степени, характера и эффективности политики в данной обстановке.[27] В Индонезии, где к старшим коллегам относятся с большим почтением, слияния школ часто неофициально откладываются до тех пор, пока директора, которые должны потерять работу, не уйдут на пенсию.[28] В сельских районах штата Раджастхан, Индия, исследования на местах показывают, что учителя часто вынуждены давать взятки за получение необходимых услуг, таких как перевод в другую школу. Интересно, что норма различается по гендерному признаку: учителя-мужчины дают взятки напрямую, в то время как учителя-женщины обычно делают это через родственника-мужчину.[29]

Широко распространенная деятельность неофициальных сетей свидетельствует об отсутствии общего доверия к системам. Неписанные кодексы поведения между отдельными лицами могут успешно существовать только в случае наличия достаточного доверия между ними. Каждый должен верить, что другой будет вести себя так, как ожидается. Тем не менее, поскольку люди развивают персонализированные доверительные отношения, часто подрывая цели обучения или равенства в процессе, страдает общее доверие к системе.[30]

По мере усложнения систем и увеличения количества их субъектов и взаимодействий, возрастает неопределенность. Доверять другим становится все труднее.[31] Формирование взаимных обязательств помогает управлять неопределенностью. Данные обязательства не обязательно должны быть разъяснены; социальная обстановка обеспечивает их понимание. В эпоху Сухарто в Индонезии учителя должны были проявлять «монолояльность» к государству и читать обязательные курсы лекций по государственной идеологии «Панкасила».[32] Они знали, что если они этого не сделают, то рискуют быть пониженными в должности или переведенными в школы, находящиеся в неприемлемых для них районах. В районах Мексики, где преобладает влияние Национального профсоюза работников образования SNTE, учителя знали, что, если они не поддержат

Рисунок 10.2 Взаимозависимости характеризуют взаимоотношения между учителями и политиками



Источник: Авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Béteille (2009).

SNTE, они рискуют быть переведенными в школу неблагоприятного района или быть уволенными.

Взаимные обязательства осложняют подотчетность. Соотношение сил между наделенными полномочиями и группами зависят от контекста. При одних условиях одна группа может зависеть от другой группы в большей степени и, следовательно, будет иметь меньше власти.

Однако, при других условиях модели зависимости могут измениться. В 2007 году, когда учителя штата Раджастхан угрожали правящей партии избирательным саботажем, они обладали властью, а правящая партия зависела от них, чтобы получить победу на выборах. Однако, при других условиях в то же время правящая партия контролировала отдельных учителей посредством протекционных назначений и переводов (рисунок 10.2). Поскольку эти противоположные друг другу отношения происходили одновременно, различия в степени зависимости и подотчетности сторон размылись.[33] Такие взаимозависимости регулируют отношения между различными участниками систем образования, как например, взаимодействия родителей и учителей или чиновников и посредников.

Взаимозависимости могут стать принудительными и сильными. Это происходит, когда стороны не могут выйти за рамки неофициальных контрактов. В деле «Vyapam» в штате Мадхья-Прадеш, Индия, несколько чиновников, опасаясь неблагоприятных карьерных последствий, предположительно решили прибегнуть к мошенничеству, что намного ухудшило ситуацию с судебным разбирательством, чем могло бы быть в противном случае. Затем присоединились другие – с посредниками, предположительно использующими связи между различными игроками. То, что начиналось как небольшая операция, как утверждается, стало носить институционный характер (хотя и неофициально), поскольку люди стали верить, что они проиграют, если они начнут предпринимать меры для изменения существующего статус-кво.[34] Аналогичным образом в Нью-Йорке неписаная власть членов школьного совета вынудила управляющих и директоров регулярно допускать случаи расточительства.[35] Эта модель повторяется в судебных делах, странах и в разные временные периоды.

По мере того, как участники оказываются в ловушке нездоровой взаимозависимости, они разрабатывают механизмы для собственной защиты от необоснованных обвинений и наказаний, и избегают риска. Опасаясь последствий несговорчивого поведения, участники делают выбор, который обеспечивает появление изменений, например, когда политик руководит открытием школ, но не решает проблему невыхода на работу учителей, судья постоянно переносит судебные слушания или родитель является членом неактивного школьного комитета. Данные субъекты не склонны к принятию рисков или нововведениям. Такое поведение сосуществует с искаженной формой управления информацией. Из-за боязни совершить ошибку на уровне законодательства, чиновники иногда создают множество бумаг, файлов и данных, тем самым парализуя систему вместо того, чтобы предоставлять соответствующую информацию.[36] Непрозрачность, инертность и низкая эффективность систем образования содействуют преувеличению достижений и скрывают проблемы результативности.

Отказ от ответственности и избегание обвинений подрывают способность системы образования функционировать, тем самым содействуя сохранению низкого уровня подотчетности и обучения. Учителя, чиновники, судьи или политики, которые не сотрудничают в отношении существующего статус-кво, могут подвергнуть себя значительному профессиональному риску. Система не оставляет им иного выбора, кроме как приспосабливаться. Проблема не ограничивается конкретными людьми, но она возникает из-за многочисленных интересов участников и основных стимулов в системах образования. Подотчетность, необходимая для обеспечения обучения учащихся, отходит на второй план.

* * *

Это история нездоровой политики.[37] Здоровая политика может создать импульс для реформы и привести к положительным результатам образования, как показывает глава 11.

Примечания

1. World Bank (2017).
2. Segal (2005).
3. Bruns and Luque (2015); Estrada (2016).
4. Hindustan Times (2015); Sethi (2015).
5. Grindle (2004); Moe and Wiborg (2017).
6. Bruns and Schneider (2017).
7. Moe and Wiborg (2017); Murillo (1999).
8. Hossain and others (2017).
9. Forgy (2009).
10. Forgy (2009); Pepinsky, Pierskalla, and Sacks (2017).
11. Indonesia: Rosser and Fahmi (2016); World Bank (2007); Pakistan: Dundar and others (2014); Ghaus-Pasha (2011); Latin America: Willis, da CB Garman, and Haggard (1999).
12. Taylor, Muller, and Vinjevold (2003).
13. Bruns and Luque (2015).
14. Bruns and Luque (2015).
15. Sharma and Ramachandran (2009).
16. CNN.com (2015).
17. Stevens and Kirst (2015).
18. Jhingran (2016); Levitt and Dubner (2010).
19. Sandefur and Glassman (2015).
20. Bill and Melinda Gates Foundation (2015); Jhingran (2016).
21. Sharma (1999).
22. Bruns and Luque (2015).
23. IEG (2015).
24. Albornoz (2007).
25. Grindle (2004).
26. World Bank (2017).
27. Bailey (1969); Easton (1979); Greif (2006); North (1991).
28. Rosser and Fahmi (2016).
29. Béteille (2015).
30. Burns, Köster, and Fuster (2016); Gambetta (1988).
31. Gouldner (1960).
32. Bjork (2006).
33. Béteille (2009).
34. Sethi (2015).
35. Segal (2005).
36. Mathur (2010).
37. World Bank (2016).

Библиография

Albornoz, Orlando. 2007. "Recent Changes in Venezuelan Higher Education." *International Higher Education 48 (Summer): 18–19.*

Bailey, Frederick George. 1969. *Strategems and Spoils: A Social Anthropology of Politics.* Pavilion Series: Social Anthropology. New York: Schocken Books.

Bensalah, Kacem, ed. 2002. "Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis: EFA Strategic Planning." Division of Policies and Strategies of Education, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris.

Béteille, Tara. 2009. "Absenteeism, Transfers and Patronage: The Political Economy of Teacher Labor Markets in India." PhD dissertation, Stanford Graduate School of Education, Stanford University, Stanford, CA.

————. 2015. "Fixers in India's Teacher Labor Markets." Asian Survey 55 (5): 942–68.

Bill and Melinda Gates Foundation. 2015. "Teachers Know Best: Making Data Work for Teachers and Students." https://s3.amazonaws.com/edtech-production/reports/Gates-TeachersKnowBest-MakingDataWork.pdf.

Bjork, Christopher. 2006. "Decentralisation in *Education, Institutional Culture, and Teacher Autonomy in Indonesia." In Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State*, edited by Joseph Zajda, 133–50. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

Bruns, Barbara, and Ben Ross Schneider. 2017. "Reforming Education Quality: Difficult Reforms Facing Disruptive Opponents." Paper presented at the Workshop on the Political Economy of Education Reform, Mexico City, February 3–4.

Burns, Tracey, Florian Köster, and Marc Fuster. 2016. *Education Governance in Action: Lessons from Case Studies.* Educational Research and Innovation Series. Paris:

Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Carnoy, Martin. 2007. *Cuba's Academic Advantage: Why Students in Cuba Do Better in School.* With Amber K. Gove and Jeffery H. Marshall. Stanford, CA: Stanford University Press.

CNN.com. 2015. "Bihar Cheating Scandal: What Parents in India Will Do for Good Grades." March 20. http://www.cnn.com/2015/03/20/asia/india-cheating-parents-school-tests/.

De Herdt, Tom, Kristof Titeca, and Inge Wagemakers. 2010. "Making Investment in Education Part of the Peace Dividend in the DRC." Paper presented at Chronic Poverty Research Centre conference, "Ten Years of War against Poverty," Manchester, U.K., September 8–10.

Dundar, Halil, Benoît Millot, Yevgeniya Savchenko, Harsha Aturupane, and Tilkaratne A. Piyasiri. 2014. *Building the Skills for Economic Growth and Competitiveness in Sri Lanka.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Easton, David. 1979. A Framework for Political Analysis. Chicago: University of Chicago Press.

Eberts, Randall W., and Joe A. Stone. 1987. "Teacher Unions and the Productivity of Public Schools." *Industrial and Labor Relations Review 40 (3): 354–63.*

Estrada, Ricardo. 2016. "Crony Education: Teacher Hiring and Rent Extraction." Working paper, European University Institute, San Domenico di Fiesole, Italy.

Forgy, Larry. 2009. "Per Student Financing in ECA School Systems." Europe and Central Asia Knowledge Brief 6, World Bank, Washington, DC.

Gambetta, Diego. 1988. *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford, U.K.: Blackwell Publishers.

Ghaus-Pasha, Aisha. 2011. "Fiscal Implications of the 18th Amendment: The Outlook for Provincial Finances." Policy Notes Series on Pakistan No. 1, World Bank, Washington, DC.

Gouldner, Alvin Ward. 1960. "The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement." *American Sociological Review 25 (2): 161–78.*

Greif, Avner. 2006. *Institutions and the Path to the Modern Economy: Lessons from Medieval Trade.* Political Economy of Institutions and Decisions Series. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Grindle, Merilee Serrill. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Hindustan Times. 2015. "25 Mystery Deaths and 2,000 Arrests: All about MP's Vyapam Scam." June 29. http://www.hindustantimes.com/bhopal/25-mystery-deaths-and-2-000-arrests-all-about-mp-s-vyapam-scam/story-Y3d LEQdkEsVyCwuPQXxaXI.html.

Hossain, Naomi, Mirza Hassan, Md Ashikur Rahman, Khondokar Shakhawat Ali, and M. Sajidul Islam. 2017. "The Problem with Teachers: The Political Settlement and Education Quality Reforms in Bangladesh." ESID Working Paper 86, Effective States and Inclusive Development Research Centre, Global Development Institute, School of Environment, Education, and Development, University of Manchester, Manchester, U.K.

Hoxby, Caroline Minter. 1996. "How Teachers' Unions Affect Education Production." *Quarterly Journal of Economics 111 (3): 671–718.*

IEG (Independent Evaluation Group). 2015. *World Bank Support to Early Childhood Development: An Independent Evaluation*. What Works Series. Washington, DC: World Bank.

Jhingran, Dhir. 2016. "Data Collection Alone Cannot Improve Learning Outcomes in State-Run Schools." Hindustan Times, November 25. http://www.hindustantimes.com/analysis/data-collection-alone-cannot-improve-learning-outcomes-in-state-run-schools/story-xGSCZ8yXxMtElQ3qa8Cn4L.html.

Kingdon, Geeta, and Francis Teal. 2010. "Teacher Unions, Teacher Pay, and Student Performance in India: A Pupil Fixed Effects Approach." *Journal of Development Economics 91 (2): 278–88.*

Levitt, Steven D., and Stephen J. Dubner. 2010. Freakonomics: Il Calcolo dell'Incalcolabile. Milan: Sperling and Kupfer.

Magill, Clare. 2010. "Education and Fragility in Bosnia and Herzegovina." Research Paper IIEP, Education in Emergencies and Reconstruction Series, International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris.

Mathur, Nayanika. 2010. "Paper Tiger? The Everyday Life of the State in the Indian Himalaya." PhD dissertation, University of Cambridge, Cambridge, U.K.

Moe, Terry M. 2001. "Teachers Unions and the Public Schools." In *A Primer on America's Schools*, edited by Terry M. Moe, 151–83. Stanford, CA: Hoover Institution Press.

————. 2011. *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools.* Washington, DC: Brookings Institution Press.

Moe, Terry M., and Susanne Wiborg. 2017. *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Mosselson, Jacqueline, Wendy Wheaton, and Paul St. John Frisoli. 2009. "Education and Fragility: A Synthesis of the Literature." *Journal of Education for International Development 4 (1): 1–17*.

Murillo, Maria Victoria. 1999. "Recovering Political Dynamics: Teachers' Unions and the Decentralization of Education in Argentina and Mexico." *Latin American Politics and Society 41 (1): 31–57*.

————. 2012. "Teachers Unions and Public Education." *Perspectives on Politics 10 (1): 134–36*.

North, Douglass C. 1991. "Institutions." *Journal of Economic Perspectives 5 (1): 97–112.*

Novelli, Mario, Sean Higgins, Mehmet Ugur, and Oscar Valiente. 2014. "The Political Economy of Education Systems in Conflict-Affected Contexts: A Rigorous Literature Review." U.K. Department for International Development, London.

Pepinsky, Thomas B., Jan H. Pierskalla, and Audrey Sacks. 2017. "Bureaucracy and Service Delivery." *Annual Review of Political Science 20 (1): 249–68.*

Rose, Pauline, and Martin Greeley. 2006. "Education in Fragile States: Capturing Lessons and Identifying Good Practice." DAC Fragile States Group, Development Assistance Committee, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris.

Rosser, Andrew J., and Mohamad Fahmi. 2016. "The Political Economy of Teacher Management in Decentralized Indonesia." Policy Research Working Paper 7913, World Bank, Washington, DC.

Sandefur, Justin, and Amanda Glassman. 2015. "The Political Economy of Bad Data: Evidence from African Survey and Administrative Statistics." *Journal of Development Studies 51 (2): 116–32*.

Segal, Lydia G. 2005. *Battling Corruption in America's Public Schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Sethi, Aman. 2015. "The Mystery of India's Deadly Exam Scam." *Guardian*, December 17. https://www.theguardian.com/world/2015/dec/17/the-mystery-of-indias-deadly-exam-scam.

Sharma, Rashmi. 1999. "What Manner of Teacher: Some Lessons from Madhya Pradesh." *Economic and Political Weekly 34 (25): 1597–1607*.

Sharma, Rashmi, and Vimala Ramachandran, eds. 2009. *The Elementary Education System in India: Exploring Institutional Structures, Processes, and Dynamics.* New Delhi: Routledge.

Shields, Robin, and Jeremy Rappleye. 2008. "Differentiation, Development, (Dis) Integration: Education in Nepal's 'People's War.'" *Research in Comparative and International Education 3 (1): 91–102*.

Shrestha, Unika. 2017. "Beyond Politics: The Role of Teachers' Unions in Promoting Quality Education." Background note, World Bank, Washington, DC.

Stevens, Mitchell, and Michael Kirst. 2015. Remaking College: *The Changing Ecology of Higher Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Taylor, Nick, Johan Muller, and Penny Vinjevold. 2003. *Getting Schools Working: Research and Systemic School Reform in South Africa.* Cape Town: Pearson Education South Africa

Wiborg, Susanne. 2017. "Teachers Unions in the Nordic Countries: Solidarity and the

Politics of Self-Interest." *The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World*, edited by Terry M. Moe and Susanne Wiborg, 144–91. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Willis, Eliza, Christopher da CB Garman, and Stephan Haggard. 1999. "The Politics of Decentralization in Latin America." *Latin American Research Review 34 (1): 7–56*.

World Bank. 2007. "Spending for Development: Making the Most of Indonesia's New Opportunities; Indonesia Public Expenditure Review 2007." World Bank, Washington, DC.

———. 2016. *Making Politics Work for Development: Harnessing Transparency and Citizen Engagement*. Policy Research Report Series. Washington, DC: World Bank.

———. 2017. *World Development Report 2017: Governance and the Law*. Washington, DC: World Bank.

11

Как избежать ловушек низкого качества обучения

Борьба с техническими и политическими трудностями, которые приводят к несогласованности систем образования, требует действий в трех направлениях: инвестирование в более качественную информацию об обучении; создание коалиций для обучения; и применение более итеративных, адаптивных подходов к изменениям.

Начиная с 1995 года, Англия значительно улучшила навыки грамотности и счета учащихся младших классов, используя хорошую политическую стратегию и разумные технические решения.[1] В результате доля учащихся 4-го класса, достигающих по математике среднего уровня в Международном исследовании тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS) повысилась с 54 процентов в 1995 году до 80 процентов в 2015 году (рисунок 11.1) - аналогичный результат был достигнут рядом других стран.[2] Низкие образовательные результаты стали важным вопросом на национальных выборах 1997 года, и новое правительство ответило принятием национальной стратегии в начале срока своих полномочий в 1998 году.[3]

В сердце реформ лежал пересмотр процесса преподавания. Новая стратегия определяла четкие цели для страны, а также для отдельных школ, основываясь на регулярных общедоступных данных об успеваемости учащихся. Цели обеспечили стимулы для местных органов образования, учителей и директоров. Правительством были скорректированы школьные инспекции для отражения новой учебной программы; а также была усилена взаимосвязь между эффективностью работы учителя и оплатой труда. Обновленная программа профессионального развития, поддерживаемая местными консультантами по вопросам грамотности, помогла учителям реализовать новую стратегию. Местные органы власти получили значительное финансирование для ее осуществления. Увеличенное количество «часов», отводившихся на обучение грамоте и счету, введенных в рамках новой стратегии, значительно улучшило результаты раннего обучения.[4] Программа продолжала развиваться, уделяя большее внимание поддержке учащихся, находившихся в неблагоприятном положении.

Реформы, которые улучшают обучение, используют эффективные стратегии – как политические, так и технические. Эта глава опирается на уроки, извлеченные из богатого опыта, с целью определения того, как возникают возможности для проведения реформ и как политики, чиновники, родители и учащиеся могут ими воспользоваться. Основное внимание уделяется трем отправным точкам для решения системных политических и технических проблем: улучшению качества информации, созданию ко-

Рисунок 11.1 Математическая грамотность в младшей школе в Англии значительно увеличилась

Баллы TIMSS по матматике учащихся 4 класса, и доля учащихся, достигших среднего уровня в тесте TIMSS по математике

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международного исследования тенденций математического и естественнонаучного образования (TIMSS), 1995-2015 (https://timssandpirls.bc.edu/). Данные на http://bit.do/ WDR2018-Fig_11-1.

Примечание: учащиеся, имеюще результаты на среднем уровне, могут применять базовые математические знания в простых ситуациях; демонстрируют понимание целых чисел и некоторое понимание дробных чисел; визуализируют объемные фигуры из двухмерных представлений; и могут интерпретировать гистограммы, пиктограммы и таблицы для решения простых задач.

алиций и укреплению мотивации, а также поощрению инноваций и гибкости. Большинству стран нужны все три.

Улучшить качество информации

Устранение недостатков в системах образования затруднено, когда отсутствует достоверная, полезная информация об обучении. Без этого заинтересованные стороны не могут привлекать политиков и чиновников к ответственности, оценивать эффективность системы или разрабатывать эффективные стратегии для улучшения обучения. Хотя этого может быть недостаточно, сама по себе улучшенная информация об обучении может предоставить материал, необходимый для улучшения политических стратегий и доказательной базы, необходимой для эффективных стратегий.

Информация может усилить политические стимулы для улучшения обучения

Отсутствие информации об обучении может ослабить политические стимулы для обеспечения надлежащих государственных услуг. Иногда взамен на политическую поддержку предлагаются адресные программы или даже прямой подкуп, что приводит к оказанию услуг низкого качества.[5] Более содержательная информация может побуждать избирателей выбирать политиков, которые добиваются результатов.[6] Например, используя критерий, сочетающий в себе процент учащихся, успешно сдавших экзамены, и экзаменационные баллы, федеральное правительство Бразилии устанавливает заслуживающие доверия цели в области образования, которые тщательно проверяются (вставка 11.1). Достижение данных целей повышает шансы действующего политика на переизбрание, и чиновников – на сохра-

Вставка 11.1 Использование информации для согласования мер по мотивации учителей с обучением на примере Бразилии

В период с 2000 по 2012 год результаты обучения в Бразилии, полученные в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), продемонстрировали устойчивое улучшение, особенно по некоторым дисциплинам среди менее успевающих учащихся. В основе этого прогресса лежали реформы, которые усиливали подотчетность за эффективность функционирования системы, сокращали неравенство в финансировании в разных регионах Бразилии и предоставляли денежные трансферты нуждающимся семьям. Эти реформы были подкреплены улучшением качества информации.

Улучшение информации облегчило процесс обеспечения подотчетности образовательных учреждений, ответственных за обучение. Государственная оценка качества обучения, инициированная в 1995 году, проведена 10 лет спустя, чтобы охватить всех учащихся четвертых и восьмых классов. Центральные органы власти объединили результаты оценки с показателями продолжения обучения (перехода на следующий уровень) для создания Индекса развития базового образования (Indice de Desenvolvimento da Educação Basica, IDEB) для каждой школы, муниципалитета, штата и региона в Бразилии. Цели, основанные на этом индексе, используются администраторами системы на каждом уровне, а также родителями, для обеспечения подотчетности школ и местной администрации.

Более эффективная информация также повысила мотивацию у политиков для повышения эффективности. Информированность общественности об индексе высока, при этом выпуск бюллетеней IDEB раз в два года дает широкие возможности для освещения и обсуждения результатов в средствах массовой информации. Это не только повышает качество образования в политической повестке дня, но и делает его важным фактором, когда граждане выбирают своих местных представителей. Крайне важно, что правительство также использует индекс, чтобы ориентироваться на малоэффективные школы для их дополнительной поддержки и внедрения программ мотивации участников системы. Например, школы получают бонусы на основе ежегодных улучшений в оценках IDEB, и данные свидетельствуют о том, что этот шаг способствовал лучшему обучению.

Источники: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Bruns, Evans, and Luque (2011); Ferraz and Bruns (2012); OECD (2016); Toral (2016).

ние своих мест.[7] Данный пример подчеркивает важность предоставления информации об обучении для сфер, которые соответствуют политическим юрисдикциям; по причине дублирования, граждане могут возлагать на политиков ответственность за прогресс в достижении целей образования. Однако, может ли информация смещать стимулы в сторону большего внимания к обучению, зависит от более широкого контекста. Например, более качественная информация только в одном секторе вряд ли нарушит патронажные связи в странах, где протекционизм прочно укоренился во всей политической системе.

Информация также может улучшить стимулы в школах

Информация об успеваемости в школе может улучшить работу местных систем образования. Во многих развивающихся странах родители обладают ограниченной информацией о качестве своих местных школ. В Пакистане предоставление родителям информации о результатах обучения увеличило конкуренцию между школами. Следствием стало улучшение результатов обучения как в государственных, так и в частных школах, а также снижение оплаты за обучение в частных школах.[8] Родители могут также использовать информацию для оказания давления

на школы в целях повышения стандартов.[9] Например, предоставление карт отчетности укрепило подотчетность в некоторых странах.[10] Инициативы такого рода лучше всего работают там, где соотношению сил между участниками системы образования не характерна высокая степень неравенства, или эти силы не направлены на поддержку патронажных связей, а также там, где передовые поставщики услуг обладают автономией в удовлетворении потребностей сообщества.[11] Если данные факторы не по-зволяют услышать мнения родителей, это может побудить некоторых из них, особенно родителей принадлежащих к среднему классу, отказаться от услуг системы государственного образования, ослабляя давление на правительства в отношении улучшения обучения в рамках всей системы.[12]

Информация также может помочь в обеспечении целенаправленного распределения ресурсов. В середине 1990-х годов школы Уганды получили только около четверти предназначенных для них ассигнований на учащихся. Правительство начало публиковать информацию о сроках и размере перечислений в районы грантов подушевого финансирования, чтобы школы могли контролировать местное руководство. Такой шаг увеличил долю грантового финансирования, достигающего школ за счет сократившегося финансирования районных отделов. В соответствии с циклом обратной связи, описанным в следующем разделе, школы, расположенные в районах с лучшим доступом к печатным изданиям, выигрывают от этого в наибольшей степени.[13]

Достоверная информация также жизненно важна для мониторинга, оценки и управления системами

Руководителям системы образования необходима информация для осуществления мониторинга и анализа эффективности системы. Кураторы школ нуждаются в информации о результатах обучения учащихся в целях выявления и оказания помощи школам с низкими показателями. Проведение основательного исследования и оценки программ и политик, направленных на совершенствование обучения, может способствовать их более эффективному внедрению за счет включения циклов обратной связи. В начале 2000-х годов стипендиальная программа Камбоджи была нацелена на улучшение результатов обучения учащихся, находящихся в неблагоприятном положении. Оценка, проведенная на раннем этапе реализации программы показала, что программа улучшила подготовку учащихся и уменьшила гендерное неравенство при зачислении учащихся, но не смогла охватить самых бедных детей или улучшить их обучение.[14] В 2006 году на базе данных выводов правительство включило в свои цели ориентир на более бедных детей. Далее правительство экспериментировало с использованием стипендий для поощрения обучения. Внедрение критериев, основанных на заслугах, в систему отбора учеников увеличило показатели набора в школу и улучшило обучение, повысив экзаменационные баллы по математике на 0,17 стандартных отклонения.[15]

Проведение исследований и выполнение оценки также может способствовать поддержке эффективных программ в рамках политических циклов. Мексиканская программа условных денежных трансфертов «Oportunidades», осуществляется с 1997 года, несмотря на изменения в сфере политики и экономики. Поскольку были получены убедительные доказательства того, что программа улучшила жизнь детей, оценки воздействия стали решающим фактором в принятии решения о продолжении осуществления программы после избрания в 2000 году нового правительства.[16]

Однако многие информационные системы и системы знаний не содействуют реализации данных целей

Во многих странах отсутствует информация, необходимая для улучшения обучения. Оценка потенциала для проведения мониторинга прогресса в достижении целей Организации Объединенных Наций в области устойчивого развития показала, что из 121 проанализированной страны, треть не располагает данными о результатах обучения, демонстрируемых учащимися по окончании начальной школы, а половина стран не имеет достаточной информации о результа-

Вставка 11.2 Оценки результатов обучения, проведенные гражданами, привели к повышению уровня информированности о кризисе обучения в Южной Азии и странах Африки к югу от Сахары

Оценки результатов обучения, проводимые гражданами, представляют собой локально разработанные измерения базовых навыков чтения и математики. Как правило данные исследования, проводимые сетью организаций гражданского общества, оценивают детей независимо от того, ходят они в школу или нет, чего не происходит во время обычных тестирований. Цель таких исследований – повысить осведомленность о результатах обучения и побудить заинтересованные стороны принять меры для улучшения обучения. Исследования, проводимые гражданами, проводились главным образом на территории Южной Азии и в странах Африки к югу от Сахары. Например, Кампания в поддержку народного образования (CAMPE), включающая более 1000 неправительственных организаций (НПО), исследователей и работников сферы образования в Бангладеш, начала проводить такие исследования в 1999 году.

В результате оценки таких инициатив было установлено, что:

- Общественность считает такие исследования более важными, чем более масштабные и сложные национальные оценки, поскольку исследования, проводимые гражданами, сосредоточены на более узком наборе базовых компетенций, начиная с распознавания букв и цифр.
- По окончании осуществления инициатив были успешно распространены их результаты и повышена осведомленность о кризисе обучения. Они также способствовали усилению внимания к обучению в документах государственного планирования.
- В Индии в рамках партнерских отношений между правительствами некоторых штатов и Pratham, неправительственной организацией, которая стремится улучшить качество образования, были разработаны меры, направленные на решение проблем, выявленных при подготовке Ежегодного доклада о положении в сфере образования (ASER). К тому же, сейчас правительство Индии ежегодно проводит Национальное исследование достижений (ранее – раз в три года), чтобы чаще отслеживать изменения в обучении.

Хотя в некоторых случаях результаты, полученные в ходе исследований, привели к действиям, их связь с улучшением обучения не является автоматической. За короткий период работы ASER в Индии и Uwezoa в Танзании результаты проведенной ими оценки не показали четкой общей тенденции к повышению уровня обучения, хотя некоторые индийские штаты продемонстрировали значительные успехи в период с 2010 по 2016 год.

Источники: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Chowdhury, Choudhury, and Nath (1999); Rath and others (2015); R4D (2015).

a Uwezo означает «способность» на суахили.

тах обучения по окончании первой ступени средней школы.[17] Еще меньшее количество стран располагает данными, чтобы отслеживать данные результаты обучения в динамике. Информационные системы в секторе образования, которые часто оказываются слабыми, редко используются в процессе принятия решений, планирования или реализации реформ.

Существует множество препятствий для использования информации в целях улучшения результатов обучения. В Танзании широко обнародованные результаты оценки результатов обучения, проводившейся под контролем граждан, повлияли на восприятие образования обществом и переместили фокус государства на обучение (вставка 11.2). Однако такая прямая связь между фактическими данными и разработкой политики часто отсутствует.[18] Некоторые оценки требуют слишком много времени, чтобы предоставить информацию, необходимую для принятия решений; другие не отслеживают ключевые факторы, влияющие на низ-

Таблица 11.1 Принципы для извлечения максимальной выгоды из информации и различные роли, которые могут брать на себя участники процесса

Принципы наилучшего использования информации	Роли, которые могут играть различные субъекты
• Обеспечивать получение регулярной, достоверной, политически значимой и общедоступной информации об обучении. • Устанавливать четкие цели или определять ожидания от обучения с целью создания ориентира для оценки его эффективности. • Согласовывать информацию с политическими и административными юрисдикциями, которые имеют полномочия действовать. • Создавать информационные системы, соответствующие политическому циклу и способствующие принятию решений.	• *Государственные учреждения:* получать и распространять результаты национальной оценки; проводить собственные оценки; поддерживать проведение исследований и оценки системы образования во внешних исследовательских институтах. • *Гражданское общество и частный сектор:* осуществлять оценку обучения гражданами и способствовать ее распространению; использовать оценку и исследования для поддержки инициатив, направленных на улучшение обучения.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

кую эффективность системы. Даже там, где существует пригодная для использования информация, правительственные учреждения могут не иметь достаточных стимулов или возможностей для ее должного использования.[19] Независимость также имеет значение: надежная, содержательная информация может обеспечить стимулы для повышения эффективности, но предвзятые СМИ могут защищать интересы отдельных групп в ущерб улучшению качества государственных услуг. В Аргентине в период с 1998 по 2007 год газеты, получавшие государственное финансирование, опубликовали меньше сообщений о коррупции, чем другие издания.[20]

Каковы характеристики системы информирования, которая способствует улучшению обучения (таблица 11.1)? Во-первых, информация должна быть достоверной, существенной с политической точки зрения и общедоступной. Во-вторых, определение четких целей прогресса в обучении может усилить стимулы путем предоставления показателей эффективности системы. В-третьих, значимая информация об обучении должна быть связана с политической властью или полномочиями по принятию решений, с тем чтобы общественность могла привлекать к ответственности лиц, принимающих решения в области образования. Наконец, информация должна использоваться лицами, определяющими политику, руководством школ и другими участниками системы, то есть она должна быть своевременной, точной, актуальной с точки зрения политики и чувствительной к политическому циклу.

Создать коалиции и укрепить меры по мотивации

Системы образования состоят из многих участников, которые преследуют интересы, которые не всегда направлены на обучение. Для решения этой проблемы требуется совершение действий по двум направлениям. Во-первых, необходимы коалиции заинтересованных групп для достижения консенсуса в отношении действий, которые повысят ответственность за лучшее обучение. Это часто требует мобилизации поддержки со стороны групп, которые не принимают активного участия в разработке программы действий или не взаимодействуют с другими. Во-вторых, мотивация чиновников и других участников системы должна более тесно увязываться с обучением (таблица 11.2).

Таблица 11.2 Принципы создания эффективных коалиций и роли, которые могут брать на себя участники процесса

Принципы создания эффективных коалиций	Роли, которые могут играть различные субъекты
• Мобилизовать поддержку по осуществлению реформ путем четкой формулировки проблем низкого качества обучения. • Разрабатывать политическую стратегию с целью мобилизации поддержки и создания долгосрочных коалиций для достижения целей обучения. • Избегать непосредственной конфронтации в пользу проведения переговоров и обеспечения компенсации в случаях, где это возможно. • Поощрять установление крепких партнерских отношений между школами и сообществами. • Укреплять возможности организаций, ответственных за предоставление услуг в области образования.	• Государственные учреждения: создавать открытые и вовлекающие всех заинтересованных участников площадки для обсуждения реформы и определения технически и политически осуществимых решений; создавать соответствующий институциональный потенциал. • Гражданское общество и бизнес: выступать за улучшение систем образования; поддерживать сообщества и действия родителей на всех уровнях с целью улучшения результатов. • Учителя и профсоюзы: выступать за усовершенствование системы; использовать знания, накопленные в системе, для участия в обсуждении реформы.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

Мобилизация поддержки и создание коалиций для улучшения обучения

У участников системы есть больше шансов в проведении реформы, если они действуют совместно. Некоторые участники имеют больше возможностей для переориентирования политики в сторону обучения, отчасти потому, что они лучше организованы.[21] Например, во многих странах профсоюзы учителей имеют мощный голос в дискуссиях о реформе, тогда как коллективный голос родителей и учащихся часто не принимается во внимание.

Мобилизация поддержки и создание коалиций целого ряда участников системы помогли улучшить обучение. Многие страны оказали поддержку предложенным изменениям в политике в результате проведения обширных консультаций, которые были направлены на объединение ключевых заинтересованных групп.[22] В Перу Ассоциация деловых кругов в поддержку образования организовала информационную кампанию, которая помогла изменить общественное мнение в поддержку реформ, начавшихся в 2006 году. Правительственные реформаторы использовали информацию о низких результатах обучения системы образования для мобилизации усилий общественности на усиление подотчетности учителей, что привело к устойчивым улучшениям в обучении.[23] В некоторых странах также сформировались альянсы между заинтересованными сторонами в области образования для реализации права на образование через правовую систему (вставка 11.3).

Несмотря на то, что усилия по мобилизации могут быть успешными в восстановлении равновесия интересов, они могут быть менее успешными в изменении интересов тех, кто выступает против реформ. Реформа образования – это долгий процесс, и хорошо организованная оппозиция может сорвать его, особенно на стадии реализации. В Перу правительство успешно мобилизовало общественную поддержку для одобрения реформ, но было менее успешным в получении согласия учителей, что привело к постоянному сопротивлению со стороны профсоюзов учителей во время реализации реформы. Вместе с тем, что общий характер реформ остался прежним и улучшилось обучение, данный опыт выявляет потенциальный компромисс между управлением политикой реформ и правильной их реализацией. Когда реформаторы должны прилагать усилия, чтобы контролировать оппозицию, эти усилия могут отвлечь их внимание от проведения реформ. Отсутствие согласия важных групп не позволяет им

Вставка 11.3 Использование юридической системы для оказания давления с целью проведения изменений

Поскольку более 80 процентов национальных конституций признают право на образование, суды становятся все более важной площадкой для привлечения правительств к ответственности за проводимую политику и практики в области образования.

В последние годы в Индии и Индонезии значительно увеличилось количество судебных процессов в области прав на образование. В Индии данная тенденция была обусловлена принятием в 2009 году исторического Закона о правах детей на бесплатное и обязательное образование. В исках содержались требования к обеспечению равного доступа к образованию, выполнению минимальных стандартов предоставления услуг и предоставления гарантий того, что правительства будут выполнять свои обязательства по расходам. Многие из этих дел завершились победой. Верховный суд Индии последовательно выносил решения в пользу установления квот для бедных детей в частных школах. Верховный суд в Уттаракханде потребовал от правительства штата принять минимальные квалификационные стандарты для учителей. А в Индонезии родителям удалось обеспечить соблюдение конституционных положений, которые обязывали правительство тратить 20 процентов бюджета на образование.

Дела возбуждались на основании материалов отдельных лиц или небольших групп, а активисты неправительственных организаций (НПО) и профсоюзы учителей оказывали техническую и финансовую поддержку. Оценка влияния судебных разбирательств такого рода в Индии и Индонезии выявила следующее:

- Степень, в которой юридическая система использовалась для оказания давления с целью осуществления изменений в политике, в значительной степени зависит от характера судебной системы, наличия структур поддержки правовой мобилизации и идеологии судов.
- Эффективность судебного разбирательства в отношении прав на образование зависит от судей, рассматривающих такие дела, общественных групп, которые могут помочь гражданам отстаивать их требования, а также более широкой политической мобилизацией.
- Судебные разбирательства, нацеленные на изменение образовательной политики, в основном служили интересам бедных или маргинализованных групп населения, даже несмотря на то, что в большей части судебных разбирательств принимали участие главным образом представители среднего класса. Победы в суде в основном привели к улучшению доступа к образованию, хотя успех часто достигался за счет качества образования представителей среднего класса.
- Судебные разбирательства как стратегия улучшения результатов обучения имеют свои ограничения. Зачастую судебные решения должны осуществлять те же государственные должностные лица, которые были объектами первоначального иска. Большинство решений имеют отношение к обеспечению доступа к обучению, а не улучшению обучения. Судам обычно не хватает необходимой экспертизы по обучению, особенно там, где информации о результатах обучения очень мало.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Rosser and Joshi (2017).

вносить вклад в разработку политики или ее реализацию, тем самым подрывая устойчивость реформы.[24]

Создание широких коалиций заинтересованных сторон важно на всех этапах политического цикла. Малайзия создала рабочую группу по обеспечению исполнения реформ, чтобы она возглавила комплексные реформы во многих секторах, включая образование. Рабочая группа использует «лаборатории», которые создают коалиции заинтересованных сторон и привлекают их на всех этапах реформы, от разработки до внедрения.[25] Заинтересованные стороны обычно собираются в лабораториях в течение шести-девяти недель в начале проведения реформ для обсуждения приоритетов, согласования показателей эффективности

и подготовки планов реализации. Во время реализации заинтересованные стороны объединяются в минилабораториях для корректировки планов. Программы, внедренные в рамках данного процесса, привели к повышению уровня грамотности учащихся 3-х классов в Малайзии с 89 процентов в 2009 году до почти 100 процентов в 2012 году. Данный подход позаимствовали другие страны, включая Индию, Южную Африку и Танзанию (вставка 11.4).

Без приложения усилий по созданию коалиций в отношении обучения, реформы с меньшей долей вероятности увенчаются успехом. Даже если фактические данные показывают, что реформы улучшают обучение, их устойчивость подвержена риску, когда они неправильно воспринимаются или непопулярны среди участников системы. В Польше в 1999 году в рамках более обширных децентрализационных реформ были проведены широкомасштабные изменения в структуре системы образования. Данным реформам приписывается значительное улучшение результатов обучения учащихся.[26] С самого начала прилагались недостаточные усилия по созданию коалиции поддержки и, несмотря на достигнутые успехи в сфере обучения, реформы остались непопулярными. Выборы нового правительства в 2015 году привели к возникновению горячих споров о том, следует ли отказаться от ключевых элементов первоначальных реформ.[27] Создание коалиции может потребовать выработки более качественных коммуникационных стратегий или может потребовать из-

Вставка 11.4 Использование «лабораторий» для создания коалиций для обучения

Резкое ухудшение результатов прохождения выпускных экзаменов вместе с другой появившейся информацией о плохом функционировании системы побудило лиц, ответственных за разработку политики в Танзании, запустить амбициозную программу «Большие результаты в образовании – сегодня» (Big Results Now, BRN) в 2013 году. В рамках BRN был утвержден подход «предоставления услуг», впервые примененный в Соединенном Королевстве в начале 1990-х годов, а затем успешно адаптированный в Малайзии в 2009 году.

В основе подхода лежит организация шестинедельной «лаборатории» для определения приоритетных областей для проведения реформ и разработки взаимно согласованных планов работы. Лаборатория собрала всех ключевых участников системы – государственных чиновников, ученых, профсоюзы учителей, партнеров по развитию, организации гражданского общества – на достаточно высоком уровне, чтобы обеспечить доведение мероприятий до конца. Совместно участники лаборатории разработали девять ключевых инициатив, разработали поэтапные планы реализации и распределили ответственность за эти этапы.

Работа лаборатории позволила внедрить комплексный пакет политически чувствительных реформ. Например, правительство ввело денежные и неденежные стимулы для вознаграждения наиболее прогрессивных школ, а также меры подотчетности, согласно которым результаты государственных экзаменов применялись для ранжирования школ. В рамках BRN также впервые была внедрена национальная программа оценки на основе выборки, проводимая с целью оценки грамотности и навыков счета в раннем возрасте. В рамках информационных кампаний удалось добиться очень высокого уровня информированности общественности о целях BRN по всей стране.

Хотя программа действует всего четыре года, есть признаки того, что она начала способствовать улучшению результатов обучения. В то же время, выполнение программа не обошлось без трудностей: например, недавний обзор выявил проблемы координации между правительственными учреждениями, отвечающими за образование. Однако за последние несколько лет результаты экзаменов постепенно улучшились, а ученики начальной школы добились успехов в чтении.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Sabarwal, Joshi, and Blackmon (2017); Todd and Attfield (2017); World Bank (2017b).

менения плана проведения реформ в пользу такого плана, который технически уступает первому, но его проще реализовать и «продать» заинтересованным сторонам.

Постепенный, согласованный подход к реформе может работать лучше, чем конфронтация. Там, где коалиции участников системы стимулируют сотрудничество, направленное на достижение общих целей, реформы, скорее всего, окажутся успешными. История реформ по совершенствованию преподавания в Чили демонстрирует, как постепенные, согласованные реформы могут создавать сильные коалиции для осуществления перемен (вставка 11.5). После возвращения Чили к демократии преемственные правительства скорректировали условия труда учителей с целью улучшения их благосостояния, вместе с тем более тесно связав уровень оплаты и возможности развития карьеры с показателями эффективности учителей. Данные изменения способствовали устойчивому улучшению результатов, демонстрируемых Чили, в международных исследованиях качества образования.

Переговоры также могут включать в себя стратегии по предоставлению компенсации лицам, оказавшимся в невыгодном положении в результате проведения реформы. Одной из таких стратегий является оказание адресной помощи учащимся, пострадавшим от реформ, для повышения эффективности системы. Например, дополнительные услуги, предоставляемые детям, затронутым закрытием школ, могут облегчить проведение слияния школ.[28] Другая стратегия заключается в использовании двухвекторных реформ для защиты некоторых должностных лиц от негативных последствий реформ. Например, программы, предусматривающие определение уровня зарплаты в зависимости от эффективности работы, проводимые в Перу и в округе Колумбия в Соединенных Штатах, первоначально были введены на добровольной основе.

Компенсации, предоставляемые потенциально проигравшим сторонам, могут помочь получить одобрение реформы, но такой подход сопряжен с рисками. В 2005 году правительство Индонезии внедрило комплексную программу реформ, направлен-

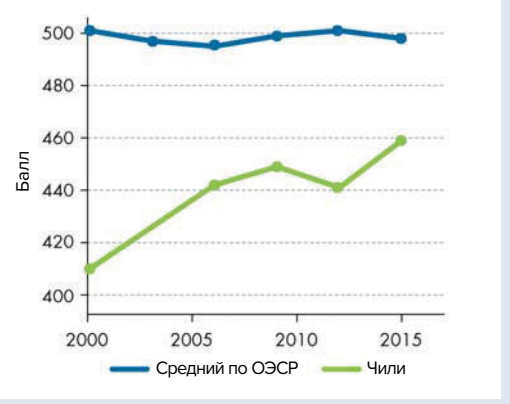
Вставка 11.5 Инициаторы реформ в Чили провели постепенное согласование изменений путем переговоров

В начале 2000-х годов в системе образования Чили были отмечены значительные и устойчивые улучшения в качестве обучения. Доля учащихся в возрасте 15 лет, которые достигли порогового (или выше) уровня грамотности по чтению по Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), в период с 2000 по 2015 год увеличилась с 52 до 69 процентов (рисунок B11.5.1).

Значительная часть улучшений была связана с программой Национальной системы оценки успеваемости (SNED), реализованной в 1996 году. Реализация этой программы началась с выделения премий учителям на основании показателей эффективности их работы на уровне школы. В 2004 году были введены индивидуальные поощрения для учителей, основаннные на результатах обязательных оценок эффективности работы преподавателей государственных школ. К концу 2000-х годов эти премии составляли

Рисунок B11.5.1 Показатели по чтению в Чили улучшились

Баллы PISA по чтению



Источник: авторский коллектив ДМР-2018, используя данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) (www.oecd.org/pisa). Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_B11-5-1

(продолжение вставки на следующей странице)

Вставка 11.5 Инициаторы реформ в Чили провели постепенное соласование изменений путем переговоров *(продолжение)*

15-25 процентов от средней зарплаты учителя. Тщательные оценки программы показали, что стимулы значительно способствовали улучшению обучения.

Постепенный переход от школьных к индивидуальным поощрительным платежам был прагматичной попыткой устранить потенциальное недовольство профсоюзов учителей зарплатой, основанной на эффективности работы. Прежде чем внедрять обязательную программу для всех учителей, администрация внедрила систему добровольной индивидуальной оценки и стимулирования, которая создала прецедент оценки учителей. Поскольку на этих этапах было время на корректировку и получение поддержки новой системы, они стали ключевыми для ее успеха.

Установление доверительных отношений с профсоюзом учителей на ранней стадии стало еще одной ключевой стратегией. Статут учителя, принятый в 1991 году, присвоил учителям статус государственного служащего, гарантировал связанные с этим привилегии, защиту и возможность проведения централизованных переговоров о заработной плате. Данный шаг стал позитивным сигналом для учителей. Доверие между профсоюзом и правительством укрепилось благодаря регулярным обсуждениям хода осуществления реформ. В рамках данной реформы члены профсоюза координировали осуществление оценки эффективности, используемой для проведения программы стимулирования.

Итоговым фактором успешного осуществления данных реформ стало их включение в более широкий комплекс реформ, которые способствовали увеличению объема ресурсов для образования и повышению зарплат учителей. SNED стала частью основы профессионализма учителя в рамках пакета реформ «Полный школьный день». Реформами было охвачено большее количество учителей, и объем поощрений был увеличен. Повышение зарплаты до начала программы, возможно, помогло уменьшить недовольство вызванное обязательной индивидуальной оценкой и стимулированием .

Как следствие, чилийские программы попрежнему остаются одной из немногих долгосрочных реформ типа «оплата за эффективность», которые были успешно реализованы на национальном уровне. В других контекстах такие реформы часто были непопулярными, но в Чили реформирование продолжается: в 2016 году были приняты новые законодательные акты для расширения охвата программы стимулирования и одновременного укрепления профессионального развития учителей.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Avalos and Assael (2006); Contreras and Rau (2012); Delannoy (2000); Mizala and Schneider (2014); OECD (2016); World Bank (2017a).

ную на повышение квалификации учителей. Аттестация учителей стала центральным элементом реформ, учителя должны были пройти аттестацию для того, чтобы продолжить преподавание.[29] В обмен на такие новые обязательства в рамках соглашения, заключенного на основе переговоров, аттестованным учителям были предоставлены дополнительные ежемесячные выплаты размером в базовый оклад. Но на ранней стадии реализации реформы, требования к аттестации были ослаблены из-за политического давления, вследствие чего учителям больше не нужно было проходить квалификационный тест. В итоге реформы оказали незначительное влияние на квалификацию учителей или качество обучения учащихся, но оказали значительное влияние на государственные расходы.[30] К 2011 году при наличии менее трети аттестованных преподавателей уже было израсходовано 9 процентов бюджета на образование, покрывавших аттестационные выплаты.[31]

Налаживание партнерских отношений между школами и сообществами

Для устойчивой реформы необходимы сильные партнерские отношения между школами и сообществами. Там, где стимулы для проведения системной реформы слабы, проведение локальных мероприятий может их заменить. В Южной Африке политиче-

ские и экономические условия сдерживали усилия по повышению эффективности образования в некоторых провинциях, однако в некоторых школах был достигнут прогресс благодаря прочным партнерским отношениям между родителями и школами.[32] Налаживание партнерских отношений на местах особенно важно в нестабильных и охваченных конфликтом районах.[33] Например, программа, в рамках реализации которой были построены общинные школы в Афганистане, уменьшила расстояние до школы, увеличила число учащихся и улучшила результаты обучения, особенно для девочек.[34] Тем не менее, такие местные партнерские отношения, как правило, лучше всего работают при поддержке эффективных учреждений более высокого уровня, которых не хватает в таких нестабильных условиях.

Согласование стимулов и возможностей участников системы с обучением

Успех реформ зависит от возможностей, стимулов и мотивации государственных должностных лиц. Для эффективного управления системами образования требуются квалифицированные государственные служащие, ориентированные на предоставление качественных услуг, что, в свою очередь, означает соразмерные условия оплаты труда и работы.[35] Но если политическая экономия образования не согласована с государственными целями, к государственной службе могут привлекаться кандидаты с менее желательными характеристиками. В Мексике учителя часто получали работу на основе политического патронажа, а не благодаря их заслугам, что привело к найму менее квалифицированных работников по сравнению с теми системами, где работники проходили предварительную квалификационную проверку.[36]

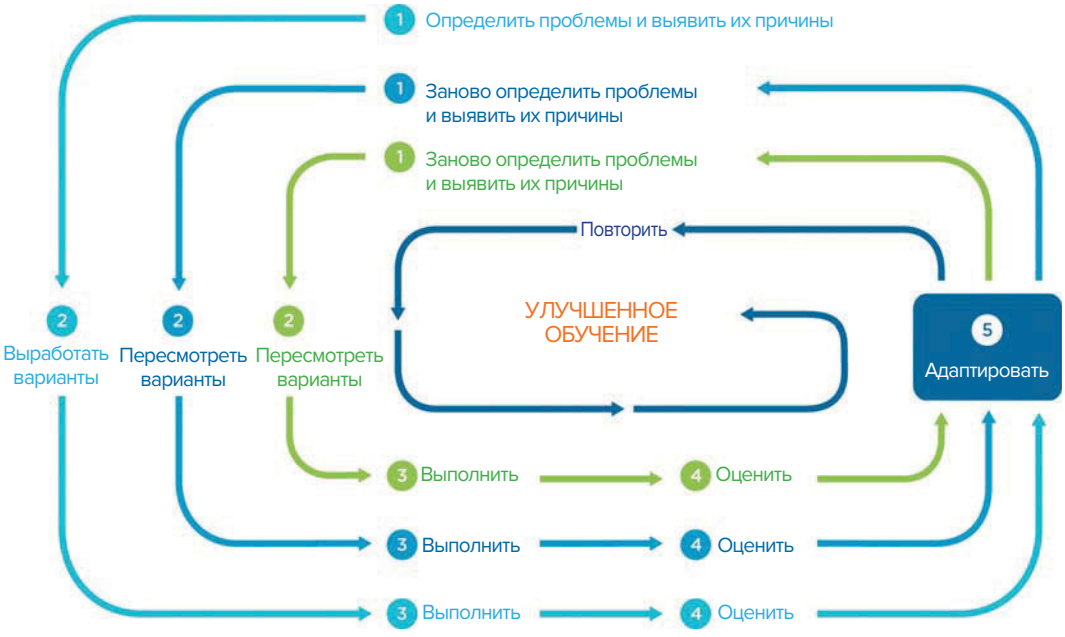
Результаты усилий, направленных на повышение потенциала чиновников, разо- чаровывают.[37] Даже там, где индивидуальный потенциал успешно развивается, часто отсутствуют стимулы для использования этого потенциала для разработки и осуществления эффективной политики.[38] Иными словами, создание организационных возможностей для улучшения результатов образования работает лучше всего, когда стимулы в образовательных системах совпадают с теми же целями. Например, там, где политики столкнулись с более серьезными стимулами для представления общественных интересов, это способствовало созданию профессионального государственного аппарата, который может обеспечить более качественные административные процеду-ры.[39]

Способствовать инновациям и гибкости

Политические и технические препятствия затрудняют разработку и реализацию политики для улучшения обучения. Некоторые элементы решения проблемы низкого качества обучения относительно просты. Проблемы наличия неадекватной инфраструктуры и учебных материалов, хотя и сложные с материально-технической точки зрения, могут быть решены напрямую: хорошо известны необходимые технологии, и большинство образовательных систем обладают достаточным опытом решения этих проблем. Но улучшить процессы, происходящие в классе, намного сложнее. Это связано с изменением поведения учащихся и учителей, а также оказанием поддержки учителям в их усилиях по адаптации обучения к потребностям своих учеников. Традиционные подходы к реформам, в которых представлены заранее определенные мероприятия, с небольшим количеством возможностей для адаптации во время реализации, редко бывают эффективными.

Реформы в области образования нуждаются в более гибком подходе с возможностью адаптации.[40] Это не то же самое, что экспериментировать с различными инициативами в рамках пилотных проектов. Скорее, это означает тестирование подходов в масштабе в их политическом и экономическом контексте и использование существующих возможностей учреждений-исполнителей. Недавний обзор сложных реформ государственного управления, в том числе в сфере образования, обозначил ключевые элементы успешных реформ.[41] Эти реформы начались с четкой формулировки проблемы и первоначального набора потенциальных решений, а затем были приняты решения,

Рисунок 11.2 Проблемно-ориентированная повторяющаяся адаптация является залогом успешных реформ



Источник: адаптировано из Andrews, Pritchett, and Woolcock (2017).

которые возникли в результате экспериментирования в ходе их реализации (рисунок 11.2). Итоговая система практических мер, как правило, носила смешанный характер, основанный на местных и глобальных фактических данных.

Поиск решений для локальных проблем

У всех систем есть элементы, которые работают хорошо; эти элементы могут быть использованы для определения технически и политически осуществимых подходов к улучшению обучения. В провинции Мисьонес, Аргентина, были широко распространены высокие показатели отсева учащихся. Но некоторые школы смогли изменить данную тенденцию: учителя договорились с родителями о проведении внеклассных занятий, а не обвиняли их в низкой успеваемости учащихся. Количество школ, которые приняли более конструктивные подходы к выстраиванию отношений между родителями и учителями, используемый успешными школами, их показатели отсева учащихся значительно снизились.42 Школы подходят к решению трудных задач по-разному, поэтому для разработки политики может быть полезен анализ положительных исключений (вставка 11.6).

Нововведений на местном уровне, однако, может быть недостаточно для сокращения разрыва в обучении между странами. Использование принципов, взятых из растущего «глобального знания», может дать полезные идеи для улучшения обучения в конкретных условиях. Более итеративный подход к изменению системы может стать способом внедрения инициатив, основанных на глобальном опыте, в местных условиях.

Объединение итеративного и адаптивного подхода к разработке и реализации политики

Недавние примеры показывают, как итеративный, адаптивный подход может укрепить системы образования и улучшить обучение. Проведенный в Индии эксперимент показал, что разделение детей на группы, в соответствии с их способностями, а также использование соответствующих их

Вставка 11.6 Передовые школы на Западном берегу реки Иордан и в секторе Газа предлагают несколько уроков

Ближневосточное агентство ООН для помощи палестинским беженцам и организации работ (БАПОР) предоставляет более 300 000 беженцам на Западном берегу реки Иордан и в секторе Газа базовые услуги в области образования. По результатам проведения многочисленных раундов международных оценок школы БАПОР превосходили государственные школы, обеспечивая обучение, эквивалентное одному году дополнительного обучения, несмотря на более низкий социально-экономический статус учащихся БАПОР и более низкий уровень расходов на одного учащегося.[a] Факторы, определяющие их более эффективную работу, включают:

- *Более активное участие родителей* в школьных мероприятиях и тесное партнерство между школами, домашними хозяйствами и сообществами беженцев, что способствует общему пониманию цели и механизмов сотрудничества с целью организации мониторинга и оказания поддержки.
- *Более эффективные системы поддержки учителей*. Учителя проходят обучение по стандартам, в которых четко указано, что учащиеся должны знать и уметь делать на всех уровнях обучения. Несмотря на то, что предварительная подготовка в школах БАПОР и государственных школах похожа, учителя БАПОР проходят двухгодичную программу по методикам преподавания, в рамках которой изучаются подходы, более согласованные с процессом обучения.
- *Оценка*. По сравнению с государственными школами в школах БАПОР проводятся более строгие, более частые оценки успеваемости учащихся и оценки эффективности работы учителей.
- *Эффективное руководство школ*. БАПОР инвестирует в обучение квалифицированных директоров, которые могут оказывать эффективную поддержку учителям своих школ.

Извлекать уроки из работы высокоэффективных школ не всегда просто. Некоторые факторы, напаример, руководство школы, которые способствуют получению высоких показателей эффективности, могут быть уникальными, что затрудняет их репликацию. Опираясь на большое количество примеров школ, можно сделать более общие выводы.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Abdul-Hamid and others (2016).

a. Это сравнение проводится для школ БАПОР и государственных школ в Иордании.

уров-ню методов обучения вместе с постоянной оценкой их знаний, улучшают способности учащихся к чтению. Признавая то, что маломасштабный эксперимент не является гарантией успеха при его реализации в государственных масштабах, Pratham – НПО, ответственная за выполнение первоначальной оценки, - проводила эксперименты с применением различных подходов (соответствующих уровню обучения учащихся) к обучению в государственных школах. В рамках данного эксперимента были проверены предположения исходной модели и определены факторы, лежащие в основе предыдущего успеха. Затем были определены два подхода к реализации, которые могут работать в требуемом масштабе.[43] Даже в нестабильных государствах, где ограничены воз можности системы, итеративные подходы, подобные этому, оказались успешными при восстановлении системы оказания основных образовательных услуг (вставка 11.6).

Лица, отвечающие за формирование политики, могут проверять политику перед ее внедрением в широких масштабах. Реформы на уровне всей системы трудно оценить, поскольку в них отсутствует надлежащий анализ альтернативных издержек, что затрудняет отслеживание последствий изменения политики и адаптации стратегий для улучшения обучения. Небольшие пилотные проекты могут преодолеть данные трудности, однако сложно оценить, будут ли они эффективными без уделения им должного внимания и без оказания содействия их развитию, как это происходит при реализации пилотных проектов. В качестве паллиатива, Китай и другие страны проверили

Вставка 11.7 Бурунди улучшило качество образовательных услуг путем итерации и адаптации

После затяжной гражданской войны и длительного процесса установления мира в Бурунди выборы нового правительства и принятие новой конституции в 2005 году привели к тому, что предоставлению государственных услуг вновь стало уделяться внимание. Многие школы были разрушены, а системы управления перестали функционировать. По мере того, как новое правительство вступало в свои права, чистый коэффициент охвата начальным образованием равнялся всего 56 процентам, соотношение между учащимися и классами составляло 87: 1, а 20 учащихся в среднем использовали один на всех учебник по математике.

Правительство уделило особое внимание снижению высоких коэффициентов соотношения количества учащихся и учебных пособий и задержкам в обеспечении учебниками в рамках более широкой инициативы по достижению быстрых результатов, которая состояла из трех этапов:

- *Формирование*. На этом этапе группа, осуществляющая реформу, определила, почему учебников недостаточно. Для обеспечения принятия практических решений группа включала в себя заинтересованных лиц из всей системы образования, включая директоров учреждений образования из провинций и представителей ассоциации родителей и учителей.
- *Реализация*. Высокопоставленные государственные чиновники наделили группу полномочиями реализовать новый подход в рамках одной провинции. По мере реализации проекта группа регулярно корректировала свой план действий.
- *Планирование для устойчивости*. После изучения результатов, достигнутых в результате релиазации инициативы, высоко-поставленные государственные чиновники приняли решение о необходимости расширения программы, чтобы охватить ей другие провинции.

Инициатива значительно превысила целевые показатели. Доступность учебников повысилась, а среднее время их доставки сократилось с года до 60 дней. Такой успех привел к реализации аналогичных инициатив с целью решения проблем начисления заработной платы учителей, а также многих других проблем в сфере предоставления услуг, не связанных с образованием.

Источник: авторский коллектив ДМР-2018, основываясь на Campos, Randrianarivelo, and Winning (2015).

эффективность новых политик в отдельных регионах.[44] Сначала лица, формирующие политику, определяют основные проблемы; затем они определяют какие решения можно подвергнуть экспериментам. Они разрабатывают предложения для экспериментов, частично анализируя решения, принятые в других странах, для решения аналогичных вопросов, с альтернативами апробации в разных регионах. Затем успешные стратегии внедряются в других регионах. Бельгия и Нидерланды применяют аналогичные подходы.[45]

Предоставление заинтересованным сторонам полномочий и автономии для принятия таких подходов противоречит количеству задействованных образовательных ведомств. Закрытые системы ограничивают автономию участников системы и оценивают показатели эффективности на основе соблюдения формальных правил использования ресурсов, оставляя мало пространства для нововведений. В отличие от закрытых систем, более открытые системы, которые более четко ориентируются на результаты, с большей вероятностью будут уделять больше внимания нововведениям во всей системе образования (таблица 11.3).[46]

Также необходимо наличие эффективных информационных систем и широких коалиций

Очень важно делать выводы из внедрения инноваций. Информационные системы, обеспечивающие быструю, постоянную и точную обратную связь, имеют решающее

Таблица 11.3 Принципы по стимулированию масштабных инноваций и различные роли, которые могут брать на себя участники процесса

Принципы по стимулированию инноваций и гибкость реализации подходов к улучшению качества обучения	Роли, которые могут играть различные субъекты системы
• Принять более итеративный и адаптивный подход к разработке и реализации стратегий. • Определять перспективные решения в рамках системы образования, а также формировать глобальную базу знаний. • Создавать информационные системы, обеспечивающие быструю обратную связь для поддержки реализации программ. • Развивать возможности образовательных учреждений, благоприятную среду и автономию с целью поощрения внедрения инноваций.	• Государственные учреждения: формировать благоприятную среду и разрабатывать стимулы для реализации инноваций и более итеративного подхода. • Поставщики образовательных услуг из гражданского общества и частного сектора: экспериментировать с различными подходами к улучшению качества обучения

Источник: авторский коллектив ДМР-2018.

значение для более адаптивных подходов к улучшению обучения. Некоторые страны начинают развивать такие возможности в своих образовательных учреждениях. Инновационная лаборатория MineduLAB в Министерстве образования Перу представляет собой сотрудничество между государственными агентсвами и опытными исследователями.[47]

Лаборатория внедряет нововведения непосредственно в государственных школах, а исследователи используют информацию, полученную по каналам министерства (а не самостоятельно собирают отдельные данные) для оценки новых программ. Результаты должны быть представлены в течение того же учебного года. В первый год работы лаборатории MineduLAB нововведения включали в себя предоставление большего объема сравнительной информации о показателях эффективности школы и внедрение модулей для поощрения учащихся начальной школы к принятию мышления роста. Программа по-прежнему нова, но используемый ею подход является многообещающим.

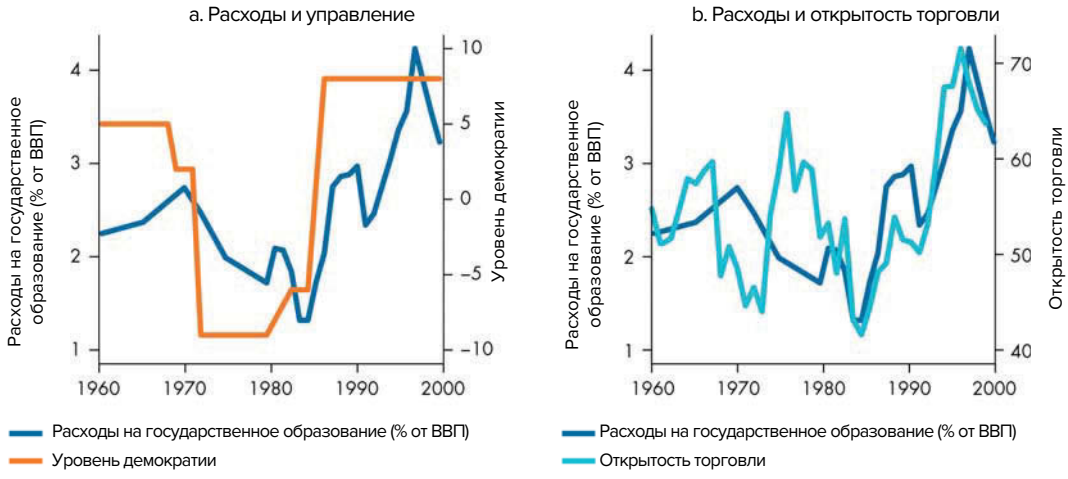
Для обеспечения устойчивости данные подходы нуждаются в широкой поддержке. Несмотря на то, что данный итеративный подход может помочь в разработке более эффективных стратегий, он сопряжен с рисками для субъектов систем образования. Политики могут понести существенные расходы, если эксперименты не удадутся или на них будут использованы ресурсы, предназначенные для более традиционных мероприятий. Также могут пострадать и учащиеся, если новые подходы нарушат их обучение без соответствующего его улучшения. Тем не менее, крайне важно пойти на некоторый риск, если системы образования должны улучшить обучение. Мобилизация поддержки, оказываемой заинтересованными сторонами, и предоставление возможности для проведения консультаций с самого начала, могут снизить риски.

Системы образования должны быть гибкими, чтобы использовать критические ситуации в своих интересах

Политики и руководители системы образования также должны быстро реагировать, когда изменения создают возможности для улучшения обучения в больших масштабах. Данные условия изменяются редко, но когда они изменяются, то предоставляют возможности для значительных изменений в политике в области образования. Во время военного положения 1970-х годов в Филиппинах, государственные расходы на образование упали ниже 2 процентов от валового внутреннего продукта (ВВП). В 1980-х годах Революция народной власти восстановила демократическое правление, создав новое правительство, которое более восприимчиво к требованиям предоставления более широкого доступа к образованию. Либерализация торговли увеличила спрос на ква-

Рисунок 11.3 Изменения уровня расходов на образование в Филиппинах отражают изменения более широкого экономического и политического контекста

Государственные расходы на образование в процентах от ВВП, и показатели демократии и открытости торговли, Филиппины (1960-2000)



Источник: Ansell (2006). Адаптировано с разрешения Ben W. Ansell; для дальнейшего использования требуется дополнительное разрешение. Данные на http://bit.do/WDR2018-Fig_11-3.

Примечание: Уровень демократии измеряется баллами polity, который состоит из оценки конкурентоспособности и открытости выборов, характера политического участия в целом и уровня контроля исполнительной власти. Высокий положительный результат соответствует сильным демократическим институтам; отрицательные баллы указывают на более автократические системы. Открытость торговли измеряется инвертированным баллом Hiscox Kastner, который измеряет степень отклонения страны от оптимального уровня импорта от гипотетически свободной среды. Более высокие баллы указывают на большую открытость.

лифицированных рабочих, что еще больше повысило стимулы к лучшему образованию. Благодаря этим социальным сдвигам государственные инвестиции в образование увеличились на 2 процентных пункта ВВП в период с 1980 по 2000 год (рисунок 11.3).

Критические моменты часто возникают из-за более широких усилий по децентрализации и реформированию, как и в образовательных реформах в Латинской Америке в 1990-х годах.[48] Помимо перехода ответственности за услуги в области образования к местным органам власти и школам, децентрализация может обеспечить возможности для более эффективного согласования важных элементов систем образования. После срочных реформ по децентрализации правительство Польши ввело основанные на формулах механизмы финансирования, чтобы более тесно связать уровни финансирования школ с потребностями школы. Этот сдвиг привел финансирование в соответствие с новыми реалиями, помогая системе снизить показатели неэффективности.[49]

Для эффективного внедрения инноваций – при необходимости для создания коалиций и использования информации для реформ – системам образования требуется сильное, компетентное руководство. В исследовании выделяют три ключевых качества эффективных лидеров. Во-первых, они могут четко сформулировать проблемы и представить конкретные способы их решения. Во-вторых, они мобилизуют людские и финансовые ресурсы вокруг согласованных целей и создают коалиции для пропаганды осуществления изменений и поддержки их реализации. Наконец, эффективные лидеры сосредоточены на выявлении решений, которые соответствуют институциональному контексту.[50]

Как внешние субъекты могут поддержать инициативы по улучшению обучения?

Оказание поддержки в создании объективной, политически важной информации

Глобальные инициативы в области образования могут улучшить политические стимулы для действий. Цели развития тысячелетия (ЦРТ), сформулированные в «Декларации тысячелетия», были успешными в мобилизации международных и национальных участников для решения проблем развития. Хотя глобальное воздействие ЦРТ, включая цели образования, все еще обсуждается, авторитет, который прогресс может принести слабым или нестабильным правительствам, часто является мощным стимулом к изменениям. Многие страны инициировали реформы, направленные на расширение доступа к школьному образованию, которые оказались успешными попытками по достижению ЦРТ. Показатели Цели устойчивого развития (ЦУР), которые будут включать в себя набор сопоставимых показателей обучения, могли бы играть аналогичную роль, побуждая страны переключать свое внимание от предоставления возможностей для посещения школы, на обучение.

Поддерживая улучшения в оценке обучения, внешние субъекты могут помочь выявить проблему низких уровней обучения и их причин. Для начала, они могут помочь развивающимся странам принять участие региональных и глобальных оценках, которые являются важным инструментом для предоставления пространства для перемен и оказания влияния на политические дебаты.[51] Они также могут помочь обеспечить сопоставимость результатов различных оценок, связав исследуемые параметры между странами и во времени. Внешние субъекты также могут поддержать усилия по проведению национальной оценки, с целью предоставления более политически значимой информации об обучении. Программа READ, которая представляет собой партнерские отношения между партнерами в области международного развития, специалистами в области образования и правительствами стран с низким уровнем доходов, помогла странам укрепить свои национальные системы оценки, а также поддержала их участие в международных исследованиях качества образования.[52]

Помимо поддержки в осуществлении измерения обучения, внешние заинтересованные стороны могут также помочь в создании «глобального знания» о способах определения уязвимых мест системы и улучшения обучения. Эта база знаний быстро расширилась, но требуется провести большее количество исследований чтобы определить, как адаптировать потенциально успешные инициативы в определенных контекстах. Внешние субъекты могут финансировать исследования и поощрять сотрудничество между специалистами-практиками, исследователями и государственными учреждениями в целях создания потенциала и местных знаний по эффективным способам улучшения обучения.

Поощрение гибкости и поддержка коалиций, выступающих за реформы

Внешние субъекты могут также поощрять всеобъемлющие реформы в рамках деятельности по разработке проектов, обсуждений политики и поддержки других участников системы. Несмотря на то, что был достигнут значительный прогресс по программе действий в отношении обеспечения эффективности помощи, впервые согласованной в Парижской декларации в 2005 году, все еще существуют возможности для улучшения. Ключевым аспектом данной программы действий является проведение всеобъемлющих реформ. Однако, прогресс в этой области был медленным. По всем секторам было признано, что лишь около половины стран, имеет системы для проведения конструктивного диалога с организациями гражданского общества. Более того, диалог между государственным и частным секторами считался сложным и редко приводил к принятию действий.[53] Решение данных проблем имеет крайне важное значение для появления коалиций, необходимых для разработки и осуществления эффективной политики.

В сфере образования, консультативные группы и организации гражданского общества могли бы содействовать проведению более широких реформ. Фонд образования гражданского общества (CSEF), основанный в 2009 году, поддерживает национальные коалиции в области образования в более чем 40 развивающихся странах, а число организаций гражданского общества, участвующих в планировании и политике в области образования, быстро увеличилось.[54] Например, фонд поддержал Коалицию национальных кампаний в области образования в Гане (GNECC) в лоббировании основанных на более широком участии планирования образования, разработки политики и мониторинга. Члены GNECC работали вместе, чтобы представить новые выводы по вопросам образования на ежегодных совещаниях по обзору сферы образования и добиваться перемен. [55]

Налаживание более тесной связи между финансированием и результатами, которые приводят к обучению

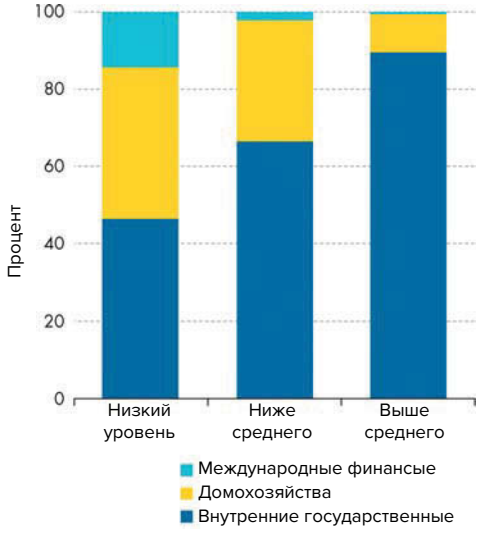
Несмотря на то, что общий вклад в содействие развитию инвестиций в странах в области образования относительно невелик, он все равно представляется важным в некоторых странах с низким уровнем доходов (рисунок 11.4). В 2015 году международное финансирование составляло 14% расходов на образование в странах с низким уровнем доходов. Однако, поддержка в некоторых странах намного выше. В Мали в период с 2004 по 2010 год помощь в области развития составляла около 25 процентов от расходов на государственное образование. Более того, гло-бальные оценки инвестиций, необходимых для повышения уровня обучения в рамках ЦУР, подразумевают необходимость увеличения помощи в целях развития, особенно для стран с низким уровнем доходов.[56]

Однако внешние субъекты должны обеспечивать финансирование таким образом, чтобы системы способствовали обучению. Проекты, направленные на узкие аспекты реформы или на проведение конкретных инициатив, рискуют усугубить существующую несогласованность, если недостатки других частей системы не будут устраняться одновременно. Например, проекты, которые поддерживают деятельность в области профессионального развития, но не согласуются с инициативами в области развития карьеры, скорее всего, будут менее устойчивыми. Внешние заинтересованные стороны могут поддерживать согласованность путем смещения фокуса систем на обучение, привязывания их финансирование к результатам, а не к предоставлению конкретных ресурсов или проведению мероприятий.

Большее количество партнеров по развитию используют в сфере образования подходы к выделению финансирования на основе результатов. Данные подходы направлены на согласование компонентов системы путем привязывания их финансирования к результатам. Они смещают акцент с ресурсов в сторону показателей эффективности. Некоторое финансирование напрямую связано с успеваемостью учащихся.

Рисунок 11.4 Большинство источников финансирования системы образования являются внутристрановыми, однако международные источники финансирования важны для стран с низким уровнем доходов

Предполагаемые источники финансирования расходов на образование, по группам с определенным уровнем доходов (2015)



Источник: Education Commission (2016). Данные на http:// bit.do/WDR2018-Fig 11-4.

Например, программа Соединенного Королевства, которая поддерживает систему образования в Эфиопии, предоставляет согласованную сумму за чистое увеличение числа учащихся, сдавших экзамен по окончании первой ступени среднего образования. Программа «Большие результаты в образовании – сегодня», финансируемая несколькими донорами, реализуемая в сфере образования в Танзании связывает финансирование с обучением учащихся и промежуточными результатами, которые поддерживают улучшение качества образования. Окончательное воздействие данных подходов на эффективность системы все еще оценивается, поскольку они новы. Однако, первоначальные результаты позволяют предположить, что они могут устранить ограничения на уровне системы и повысить эффективность системы.[57]

* * *

Нет ничего неизбежного в плохих результатах обучения, независимо от уровня развития страны. Некоторые страны использовали хорошо документированные реформы, чтобы избежать ловушек с низким качеством обучения, успешно переориентировав свои системы на обучение. Другие достигли результатов обучения, которые намного превышают то, что прогнозирует их уровень развития, указывая на то, что они избежали ловушки в прошлом. Хотя нет единого рецепта для обеспечения широкомасштабного обучения, эти ситуации определяют три отправные точки. Во-первых, распространяйте информацию и показатели, чтобы пролить свет на скрытые факты низкого качества обучения. Во-вторых, создавайте коалиции, которые могут лучше согласовать стимулы к обучению, особенно к обучению наиболее обездоленных. В-третьих, стремитесь к инновациям и гибкости, используя петли обратной связи для постоянного совершенствования. Это нелегко, но история показывает, что достижение образовательных перспектив будет зависеть от решения этих проблем.

Примечания

1. Cassen, McNally, and Vignoles (2015); Stannard and Huxford (2007); Tanner and others (2010).
2. Mullis and others (2016).
3. Стратегия по улучшению математических навыков была внедрена в 1999.
4. Оценки различных аспектов программ по развитию грамоты и навыков счета обобщены, например в Machin and McNally (2008); McNally (2015); and Stannard and Huxford (2007).
5. Khemani (2015).
6. Banerjee and others (2011); Brender (2003).
7. Dias and Ferraz (2017); Toral (2016).
8. Andrabi, Das, and Khwaja (2015).
9. Barr, Packard, and Serra (2014).
10. Snilstveit and others (2015).
11. Carr-Hill and others (2015); Grandvoinnet, Aslam, and Raha (2015).
12. Banerjee and others (2010); World Bank (2017c).
13. Reinikka and Svensson (2011).
14. Filmer and Schady (2009).
15. Barrera-Osorio and Filmer (2016). 16. UNDP (2011).
17. UIS (2016).
18. Rath and others (2015).
19. Sutcliffe and Court (2005).
20. Di Tella and Franceschelli (2011).
21. Corrales (1999).
22. Bruns and Schneider (2016); Corrales (1999).
23. Bruns and Luque (2015).
24. Bruns and Luque (2015); World Bank (2017c).
25. Sabel and Jordan (2015); World Bank (2017b).
26. Jakubowski (2015); Jakubowski and others (2010).
27. Wojciuk (2017).
28. Beuchert and others (2016).
29. Chang and others (2013).
30. de Ree and others (2015).
31. Chang and others (2013).
32. Levy and others (2016).
33. Mansuri and Rao (2013).

34. Burde and Linden (2012).
35. Besley and Ghatak (2005); Finan, Olken, and Pande (2015).
36. Estrada (2015).
37. World Bank (2017c).
38. Andrews, Pritchett, and Woolcock (2017).
39. Besley and Persson (2009).
40. Andrews, Pritchett, and Woolcock (2017).
41. Andrews (2015).
42. Green (2016); Pascale, Sternin, and Sternin (2010).
43. Banerjee and others (2016).
44. Heilmann (2008).
45. Blanchenay (2016).
46. Andrews, Pritchett, and Woolcock (2013).
47. J-PAL and IPA Perú (2013).
48. Grindle (2004).
49. Alonso and Sánchez (2011).
50. Leftwich (2009).
51. Devarajan and Khemani (2016).
52. World Bank (2015).
53. OECD and UNDP (2016).
54. UNESCO (2015).
55. CSEF (2014). CSEF координируется Глобальной кампанией в поддержку образования (GCE), при финансировании Глобального партнерства в области образования .
56. Education Commission (2016).
57. Sabarwal, Joshi, and Blackmon (2017).

Библиография

Abdul-Hamid, Husein, Harry Anthony Patrinos, Joel Reyes, Jo Kelcey, and Andrea Diaz Varela. 2016. "Learning in the Face of Adversity: The UNRWA Education Program for Palestine Refugees." World Bank Study Series, World Bank, Washington, DC.

Alonso, Juan Diego, and Alonso Sánchez, eds. 2011. *Reforming Education Finance in Transition Countries: Six Case Studies in Per Capita Financing Systems*. World Bank Study Series, World Bank, Washington, DC.

Andrabi, Tahir, Jishnu Das, and Asim Ijaz Khwaja. 2015. "Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets." Policy Research Working Paper 7226, World Bank, Washington, DC.

Andrews, Matt J. 2015. "Explaining Positive Deviance in Public Sector Reforms in Development." *World Development 74: 197–208.*

Andrews, Matt J., Lant Pritchett, and Michael Woolcock. 2013. "Escaping Capability Traps through Problem Driven Iterative Adaptation (PDIA)." *World Development 51: 234–44.*

————. 2017. *Building State Capability: Evidence, Analysis, Action.* New York: Oxford University Press.

Ansell, Ben W. 2006. "From the Ballot to the Blackboard: The Redistributive Political Economy of Education." PhD dissertation, Harvard University. http://users.polisci.umn.edu/~ansell/papers/Ben%20Ansell%20Dissertation.pdf.

Avalos, Beatrice, and Jenny Assael. 2006. "Moving from Resistance to Agreement: The Case of the Chilean Teacher Performance Evaluation." *International Journal of Educational Research 45 (4): 254–66.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukerji, Marc Shotland, and Michael Walton. 2016. "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of 'Teaching at the Right Level' in India." CEPR Discussion Paper 11530, Centre for Economic Policy Research, London.

Banerjee, Abhijit Vinayak, Rukmini Banerji, Esther Duflo, Rachel Glennerster, and Stuti Khemani. 2010. "Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India." *American Economic Journal: Economic Policy 2 (1): 1–30.*

Banerjee, Abhijit Vinayak, Selvan Kumar, Rohini Pande, and Felix Su. 2011. "Do Informed Voters Make Better Choices? Experimental Evidence from Urban India." Working paper, Harvard University, Cambridge, MA.

Barr, Abigail, Truman Packard, and Danila Serra. 2014. "Participatory Accountability and Collective Action: Experimental Evidence from Albania." *European Economic Review 68: 250–69.*

Barrera-Osorio, Felipe, and Deon Filmer. 2016. "Incentivizing Schooling for Learning:

Evidence on the Impact of Alternative Targeting Approaches." *Journal of Human Resources 51 (2): 461–99.*

Besley, Timothy J., and Maitreesh Ghatak. 2005. "Competi tion and Incentives with Motivated Agents." *American Economic Review 95 (3): 616–36.*

Besley, Timothy J., and Torsten Persson. 2009. "The Origins of State Capacity: Property Rights, Taxation, and Politics." *American Economic Review 99 (4): 1218–44.*

Beuchert, Louise Voldby, Maria Knoth Humlum, Helena Skyt Nielsen, and Nina Smith. 2016. "The Short-Term Effects of School Consolidation on Student Achievement: Evidence of Disruption?" IZA Discussion Paper 10195, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

Blanchenay, Patrick. 2016. "Policy Experimentation in Complex Education Systems." In *Governing Education in a Complex World*, edited by Tracey Burns and Florian Köster, 161–86. Educational Research and Innovation Series. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Brender, Adi. 2003. "The Effect of Fiscal Performance on Local Government Election Results in Israel: 1989–1998." *Journal of Public Economics 87 (9): 2187–2205.*

Bruns, Barbara, David K. Evans, and Javier Luque. 2011. *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*. Report 65659. Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Bruns, Barbara, and Javier Luque. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean.* With Soledad De Gregorio, David K. Evans, Marco Fernández, Martin Moreno, Jessica Rodriguez, Guillermo Toral, and Noah Yarrow. Latin American Development Forum Series. Washington, DC: World Bank.

Bruns, Barbara, and Ben Ross Schneider. 2016. "Managing the Politics of Quality Reforms in Education: Policy Lessons from Global Experience." Background Paper: The Learning Generation, International Commission on Financing Global Education Opportunity, New York.

Burde, Dana, and Leigh L. Linden. 2012. "The Effect of Village-Based Schools: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Afghanistan." NBER Working Paper 18039, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Campos, Jose Edgardo, Benjamina Randrianarivelo, and Kay Winning. 2015. "Escaping the 'Capability Trap': Turning 'Small' Development into 'Big' Development." *International Public Management Review 16 (1): 99–131.*

Carr-Hill, Roy, Caine Rolleston, Tejendra Pherali, Rebecca Schendel, Edwina Peart, and Emma Jones. 2015. The Effects of School-Based Decision Making on Educational Outcomes in Low- and Middle-Income Contexts: A Systematic Review. 3ie Grantee Final Review. London: International Initiative for Impact Evaluation.

Cassen, Robert, Sandra McNally, and Anna Vignoles. 2015. *Making a Difference in Education: What the Evidence Says*. Abingdon, U.K.: Routledge.

Chang, Mae Chu, Sheldon Shaeffer, Samer Al-Samarrai, Andrew B. Ragatz, Joppe de Ree, and Ritchie Stevenson. 2013. *Teacher Reform in Indonesia: The Role of Politics and Evidence in Policy Making.* Directions in Development: Human Development Series. Washington, DC: World Bank.

Chowdhury, A. Mushtaque Raza, Rasheda K. Choudhury, and Samir R. Nath. 1999. *Hope Not Complacency: State of Primary Education in Bangladesh 1999.* Dhaka, Bangladesh: Education Watch, Campaign for Popular Education; Dhaka, Bangladesh: University Press.

Contreras, Dante, and Tomás Rau. 2012. "Tournament Incentives for Teachers: Evidence from a Scaled-Up Intervention in Chile." *Economic Development and Cultural Change 61 (1): 219–46.*

Corrales, Javier. 1999. "The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand, Overcoming Institutional Blocks." Report 22549, Education Reform and Management Series, World Bank, Washington, DC.

CSEF (Civil Society Education Fund). 2014. "Civil Society Advocacy: Good Practice Case Studies from Africa." Global Campaign for Education, Johannesburg.

Delannoy, Françoise. 2000. "Educational Reforms in Chile, 1980–1998: A Lesson in Pragmatism." Report 20806, Country Studies, Education Reform and Management Series, World Bank, Washington, DC.

de Ree, Joppe, Karthik Muralidharan, Menno Pradhan, and F. Halsey Rogers. 2015. "Double for Nothing? Experimental Evidence on the Impact of an Unconditional Teacher Salary Increase on Student Performance in Indonesia." NBER Working Paper 21806, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Devarajan, Shantayanan, and Stuti Khemani. 2016. "If Politics Is the Problem, How Can External Actors Be Part of the Solution?" Policy Research Working Paper 7761, World Bank, Washington, DC.

Dias, Marina, and Claudio Ferraz. 2017. "Voting for Quality? The Impact of School Quality Information on Electoral Outcomes." Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Di Tella, Rafael, and Ignacio Franceschelli. 2011. "Government Advertising and Media Coverage of Corruption Scandals." *American Economic Journal: Applied Economics 3 (4): 119–51.*

Education Commission. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World.* New York: International Commission on Financing Global Education Opportunity.

Estrada, Ricardo. 2015. "Rules Rather Than Discretion: Teacher Hiring and Rent Extraction." EUI Working Paper MWP 2015/14, Max Weber Program, European University Institute, San Domenico di Fiesole, Italy.

Ferraz, Claudio, and Barbara Bruns. 2012. "Paying Teachers to Perform: The Impact of Bonus Pay in Pernambuco, Brazil." Working paper, World Bank, Washington, DC.

Filmer, Deon, and Norbert R. Schady. 2009. "School Enrollment, Selection, and Test Scores." Policy Research Working Paper 4998, World Bank, Washington, DC.

Finan, Frederico S., Benjamin A. Olken, and Rohini Pande. 2015. "The Personnel Economics of the State." NBER Working Paper 21825, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Grandvoinnet, Helene, Ghazia Aslam, and Shomikho Raha. 2015. *Opening the Black Box: The Contextual Drivers of Social Accountability.* New Frontiers of Social Policy Series. Washington, DC: World Bank.

Green, Duncan. 2016. *How Change Happens*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Grindle, Merilee Serrill. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Heilmann, Sebastian. 2008. "Policy Experimentation in China's Economic Rise." *Studies in Comparative International Development 43 (1): 1–26.*

Jakubowski, Maciej. 2015. "Opening Up Opportunities: Education Reforms in Poland." IBS Policy Paper 01/2015, Intelligent Business Solutions, Gliwice, Poland.

Jakubowski, Maciej, Harry Anthony Patrinos, Emilio Ernesto Porta, and Jerzy Wiśniewski. 2010. "The Impact of the 1999 Education Reform in Poland." Policy Research Working Paper 5263, World Bank, Washington, DC.

J-PAL (Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab) and IPA Perú (Peru Country Office, Innovations for Poverty Action). 2013. "Implementación del Laboratorio de Innovación Costo-Efectiva de la Política Educativa: MineduLAB." J-PAL, Santo Domingo, Dominican Republic.

Khemani, Stuti. 2015. "Buying Votes versus Supplying Public Services: Political Incentives to Under-Invest in Pro-poor Policies." *Journal of Development Economics 177: 84–93.*

Leftwich, Adrian. 2009. "Bringing Agency Back In: Politics and Human Agency in Building Institutions and States, Synthesis and Overview Report." DLP Research Paper 6, Developmental Leadership Program, Birmingham, U.K.

Levy, Brian, Robert Cameron, Ursula Hoadley, and Vinothan Naidoo. 2016. "The Politics

of Governance and Basic Education: A Tale of Two South African Provinces." Occasional Working Paper 2, Graduate School of Development Policy and Practice, University of Cape Town.

Machin, Stephen, and Sandra McNally. 2008. "The Literacy Hour." *Journal of Public Economics 92 (5): 1441–62*.

Mansuri, Ghazala, and Vijayendra Rao. 2013. *Localizing Development: Does Participation Work?* Policy Research Report Series. Washington, DC: World Bank.

McNally, Sandra. 2015. "Numeracy and Mathematics." In *Making a Difference in Education: What the Evidence Says,* edited by Robert Cassen, Sandra McNally, and A. Vignoles, 123–34. Abingdon, U.K.: Routledge.

Mizala, Alejandra, and Ben Ross Schneider. 2014. "Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (1990–2010)." Governance 27 (1): 87–109.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and M. Hooper. 2016. "TIMSS 2015 International Results in Mathematics." TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA. http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2016. PISA 2015 *Results: Excellence and Equity in Education*. Vol. 1. Paris: OECD.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and UNDP (United Nations Development Programme). 2016. "Making Development Co-operation More Effective: 2016 Progress Report." Paris: OECD.

Pascale, Richard T., Jerry Sternin, and Monique Sternin. 2010. The *Power of Positive Deviance: How Unlikely Innovators Solve the World's Toughest Problems*. Boston: Harvard Business Press.

R4D (Results for Development Institute). 2015. "Bringing Learning to Light: The Role of Citizen-Led Assessments in Shifting the Education Agenda." R4D, Washington, DC.

Rath, Amitav, Pamela Branch, Dunstan Kishekya, Clement Kihinga, Terry Smutylo, and Kornelia Rassmann. 2015. *Evaluation Twaweza: Tanzania 2009–2014, Final Report*. With the assistance of Constance Lim, Yusra Uzair, and Maya Kovacevic. SIDA Decentralized Evaluation 2015. Stockholm: Department for Africa, Swedish International Development Cooperation Agency.

Reinikka, Ritva, and Jakob Svensson. 2011. "The Power of Information in Public Services: Evidence from Education in Uganda." *Journal of Public Economics 95 (7): 956–66*.

Rosser, Andrew J., and Anuradha Joshi. 2017. "Using Courts to Realize Education Rights and Create Opportunities to Improve Learning." Background paper, World Bank, Washington, DC.

Sabarwal, Shwetlena, Anuradha Joshi, and William Blackmon. 2017. "A Review of the World Bank's Results-Based Financing Mechanism Used for Tanzania's Big Results Now in Education Program: A Process Evaluation." World Bank, Washington, DC.

Sabel, Charles, and Luke Jordan. 2015. "Doing, Learning, Being: Some Lessons Learned from Malaysia's National Transformation Program." Competitive Industries and Innovation Program, World Bank, Washington, DC.

Snilstveit, Birte, Jennifer Stevenson, Daniel Phillips, Martina Vojtkova, Emma Gallagher, Tanja Schmidt, Hannah Jobse, et al. 2015. *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries.* 3ie Systematic Review 24, London: International Initiative for Impact Evaluation. http://www.3ie impact.org/media/filer_public/2016/07/12/sr24-education-review.pdf.

Stannard, John, and Laura Huxford. 2007. *The Literacy Game: The Story of the National Literacy Strategy*. New York: Routledge.

Sutcliffe, Sophie, and Julius Court. 2005. "Evidence-Based Policymaking: What Is It? How Does It Work? What Relevance for Developing Countries?" Research Reports and Studies Series, Overseas Development Institute, London.

Tanner, Emily, Ashley Brown, Naomi Day, Mehul Kotecha, Natalie Low, Gareth Morrell, Ola Turczuk, et al. 2010. *Evaluation of Every Child a Reader (*ECaR). Research Report DFE-RR114. London: U.K. Department for Education.

Todd, Robin, and Ian Attfield. 2017. "Big Results Now! In Tanzanian Education: Has the Delivery Approach Delivered?" U.K. Department for International Development, London.

Toral, Guillermo. 2016. "When Are Local Governments and Bureaucrats Held Accountable for the Quality of Public Services? Evidence from Brazil's Education Sector."

MIT Political Science Research Paper 2016-11, Political Science Department, Massachusetts Institute of Tech- nology, Cambridge, MA.

UIS (UNESCO Institute for Statistics). 2016. "Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4." Sustainable Development Data Digest, UIS, Montreal.

UNDP (United Nations Development Programme). 2011. "Mexico: Scaling Up Progresa/Oportunidades, Conditional Cash Transfer Programme." UNDP, New York.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). 2015. "Civil Society Education Fund 2013–2014/5." Biannual Progress and Supervision Report, January–June 2015, UNESCO, Paris.

Wojciuk, Anna. 2017. "Poland: A Notorious Case of Shock Therapy." Paper presented at Centro de Investigación y Docencia Económicas and Massachusetts Institute of Technology's conference, "Comparative Political Economy of Education Reforms," Mexico City, February 2–3.

World Bank. 2015. *Final READ Trust Fund Report 2008–2015*. Report 101527. Washington, DC: World Bank.

————. 2017a. "Case Study of Chile's Pay for Performance Reforms, 1995–2005." Background note, World Bank, Washington, DC.

————. 2017b. "Driving Performance from the Center: Malaysia's Experience with PEMANDU." Knowledge and Research, Malaysia Development Experience Series, Global Knowledge and Research Hub, World Bank, Washington, DC.

————. 2017c. *World Development Report 2017: Governance and the Law*. Washington, DC: World Bank.

ЭКО-АУДИТ

Заявление об экологической чистоте издания

Группа Всемирного банка приняла на себя обязательство сокращать свой экологический след. Во исполнение этого обязательства мы используем возможности электронных издательских систем и «печать по требованию», оборудование для которой было установлено в региональных представительствах по всему миру. В совокупности эти инициативы позволяют сокращать тиражи и перевозку печатной продукции, благодаря чему снижаются потребление бумаги, использование химикатов, объем выбросов парниковых газов и твердых отходов.

Мы соблюдаем рекомендованные стандарты использования бумаги, установленные Инициативой «Зеленая пресса». Бóльшая часть издаваемых нами книг печатается на бумаге, сертифицированной по стандартам Совета по рациональному пользованию лесным фондом (FSC), и практически все публикации – на бумаге, на 50-100 процентов состоящей из переработанного сырья. Используемая нами для производства книг бумага изготавливается из рециклированных волокон, которые не подвергаются отбеливанию либо отбеливаются и перерабатываются без применения соединений хлора или элементарного хлора по технологиям TCF, PCF и EECF.

С дополнительной информацией об экологической политике Банка можно ознакомиться на сайте http://www.worldbank.org/corporateresponsibility

Каждый год в *Докладе о мировом развитии Всемирного банка (ДМР)* представлена тема, имеющая первостепенное значение для мирового развития. ДМР-2018 – «ОБУЧЕНИЕ для реализации образовательных перспектив» впервые посвящен исключительно вопросам образования. И время сейчас самое подходящее: образование уже давно играет решающую роль в повышении благосостояния населения, однако его значение еще больше возрастает в период быстрых экономических и социальных перемен. Лучший способ подготовить детей и молодежь к будущему заключается в том, чтобы поставить обучение в центр всех усилий, направленных на развитие образования.

В ДМР-2018 рассматриваются четыре основные темы:

Во-первых, **потенциал образования**: образование является мощным инструментом искоренения нищеты и содействия всеобщему процветанию, но для реализации его потенциала необходима более совершенная политика – как внутри, так вне системы образования.

Во-вторых, **необходимость пролить свет на обучение**: несмотря на достигнутые успехи в повышении доступа к образованию, последние проездившиеся оценки обучения показывают, что многие молодые люди во всем мире, особенно бедные и маргинализированные, уходят из школы, не получив даже базовых жизненных навыков. В то же время, сопоставимые на международном уровне оценки обучения показывают, что во многих странах со средним уровнем доходов уровень навыков значительно ниже того, к достижению которого стремятся эти страны. Слишком часто эти недостатки остаются скрытыми – поэтому первый шаг на пути преодоления кризиса обучения состоит в выявлении этого кризиса посредством проведения более эффективной оценки уровня обучения учащихся.

В-третьих, как н**ацелить школы на работу в интересах всех учащихся**; исследования в таких областях как наука о мозге, педагогические инновации и управление школами выявили меры, которые способствуют обучению, обеспечивая наличие подготовленных учащихся, квалифицированных и мотивированных учителей, а также других ресурсов, необходимых для поддержки эффективной модели отношений «учитель-ученик».

В-четвертых, как **сориентировать работу системы, нацелив ее на обучение**: достижение обучения во всей системе образования требует принятия более серьезных мер, чем, расширение практики применения эффективных инициатив. Страны также должны преодолеть технические и политические барьеры путем развертывания систем оценки важных показателей для мобилизации усилий участников системы и отслеживания прогресса, создания коалиций в пользу обучения и принятия адаптивного подхода к реформам.

ISBN 978-1-4648-1379-5
90000
9 781464 813795
SKU 211379

ГРУППА ВСЕМИРНОГО БАНКА