

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования

"НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
"ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ"

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ

На правах рукописи

КУЛИКОВА Алена Александровна

**МЕТОДОЛОГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДАННЫХ МЕЖДУНАРОДНЫХ
СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ
УЧИТЕЛЬСКОГО КОРПУСА РОССИИ**

РЕЗЮМЕ ДИССЕРТАЦИИ

на соискание ученой степени
кандидата наук НИУ ВШЭ
об образовании
(PhD in Education)

Научный руководитель:

канд. ф.-м. наук, доцент

Карданова Елена Юрьевна

Москва 2019

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы и постановка проблемы исследования

В настоящее время, несмотря на стремительное развитие информационных технологий, учитель по-прежнему оказывает большое влияние на процесс обучения школьников. Более того, характеристики педагогического состава школы определяют эффективность работы школы в целом (Ленская, 2014; Salberg, 2011). Для всего мира важны такие вопросы, как подготовка хороших учителей, их дальнейшее профессиональное развитие, удержание лучших педагогических кадров в школе, мотивация учителей работать качественно.

За последнее время было проведено достаточно большое количество исследований, посвященных анализу взаимосвязи характеристик учителя с достижениями школьников (Тюменева, Хавенсон, 2012; Baumert et al., 2010; Hill, Rowan, Ball, 2005; Rivkin et al, 2005). Было показано, что профессиональные качества преподавателя являются главным фактором, определяющим достижения учащихся на уровне школы.

В рамках исследований учителей представлены самые разные направления: это профессиональное развитие (Hattie, 2009; Garet et al, 2001; Desimone et al, 2002; Hofman Dijkstra, 2010), установки и практики учителей (Pajares, 1992; Noddings, 1990; Lester, 2007; Карданова и др. 2014), кооперация с другими учителями (Darling-Hammond, McLaughlin, 1995; Youngs King, 2002; Wei et al, 2009), самоэффективность и удовлетворенность работой (Caprara, 2003; Klassen, 2010; Ma, MacMillan, 1999), обратная связь (Santiago, Benavides, 2009; Isoré, 2009; Marshall, 2005). Отдельно можно выделить исследования молодых учителей: это вопросы адаптации молодых учителей к школе (Ватащак, 2016; Черникова, 2008; Calderhead, Shorrock, 1997; Flores, 2001; Hauge, 2000); профессиональные компетенции новых педагогов (Гладкая, 2010; Логинова, Митрофанов, 2016), направления профессионального развития (Pill, 2005; Вопросы адаптации и

профессионального развития, 2016), личностные характеристики учителей (Лучкина, 2009; Покусаев, 2007; Hammana et al, 2010).

Важность исследования учителей подтверждается и тем, что вопросы, касающиеся учителей, включены во все международные сравнительные исследования ученических достижений, такие как TIMSS, PIRLS и PISA. Более того, в последнее десятилетие появились крупномасштабные международные сравнительные исследования (МСИ), целиком направленные на изучение учителей. В отличие от исследований TIMSS, PISA и PIRLS, где информация об учителе носит дополнительный контекстный характер, в фокусе данных исследований находятся сами характеристики учительского корпуса. Это - исследование программы SABER¹ (System Approach for Better Education Results), исследование TEDS-M² (Teacher Education Study in Mathematics), TALIS³ (OECD's Teaching and Learning International Survey), NorBA⁴ (Nordic-Baltic comparative research in mathematics education).

Существование таких исследований ещё раз показывает актуальность изучения учительского корпуса и наличие практического запроса со стороны разработчиков образовательной политики к данным об учительстве, на основании которых могут приниматься управленческие решения в сфере образования. Международные сравнительные исследования предоставляют информацию для выявления проблемных областей в изучаемой сфере, с одной стороны, и для постановки новых исследовательских вопросов и гипотез, с другой, и служат основой для формирования образовательной политики (Plomp, 1998; Lewis, 2017). Однако, разработка МСИ является чрезвычайно сложной задачей в связи с необходимостью использовать полученный инструмент в абсолютно разных контекстах (Ercikan, Roth, Asil, 2015; Oliveri, von Davier, 2011). Данные, полученные в результате МСИ, требуют предварительного исследования, так как даже в крупнейших МСИ

¹ Исследование SABER <http://saber.worldbank.org/index.cfm>

² Исследования TEDS-M http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronicversions/TEDS-M_Cost_Study.pdf

³ Исследование TALIS <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>

⁴ Исследование NorBA <https://norbal.wordpress.com/2011/09/29/hello-world/>

возникают проблемы сопоставимости результатов в некоторых странах (Grisay et al., 2009; Stubbe, 2011; Oliveri, 2012). И если МСИ образовательных достижений учащихся, такие как PISA, TIMSS, PIRLS существуют давно, на данных этих исследований получено много результатов как в области теории и методологии, так и в области практики, то МСИ, посвященные изучению учительского корпуса, появились относительно недавно и работ, посвященных методологическим особенностям анализа данных таких исследований практически не существует.

Более того, особенностью МСИ учительского корпуса является использование метода самоотчета. Учителя самостоятельно характеризуют себя, в том числе в отношении социально чувствительных конструктов, что может стать причиной смещения результатов под воздействием социальных ожиданий (He, Van de Vijver et al., 2015).

Таким образом, МСИ учителей предоставляют исследователям доступ к уникальной информации, собранной, как правило, с использованием объемной и репрезентативной выборки, позволяющей описать учительский корпус. Однако, для проведения как сравнительного, так и описательного анализа на базе данных МСИ учителей с учетом использования метода самоотчета необходима методология, которая обеспечит надежность и валидность полученных результатов и выводов. Проведенный анализ эмпирических данных и теоретических исследований дает основание для утверждения, что в настоящее время существует запрос на изучение характеристик учительского корпуса на основании данных МСИ, однако для надежности и валидности полученных результатов необходима предварительная работа с данными МСИ и применение методологии, позволяющей избежать возможных искажений за счет контроля сопоставимости данных в рамках различных контекстов и смещений, связанных с социальными ожиданиями.

Целью диссертационного исследования является разработка и применение методологии работы с данными международных сравнительных

исследований, направленных на изучение учительского корпуса, для проведения сравнительного анализа характеристик учителей как на национальном, так и на международном уровне.

Исследовательские вопросы работы можно сформулировать следующим образом:

- Какие методологические подходы могут позволить обосновать сопоставимость результатов для проведения сравнительного анализа характеристик учительского корпуса на национальном и международном уровне посредством данных МСИ?
- Какие методологические подходы могут позволить оценить смещение результатов, полученных на основании метода самоотчета, под воздействием социальных ожиданий?
- Какие выводы о состоянии учительского корпуса могут быть сделаны на основании данных МСИ, в результате применения представленных методологических подходов проведения сравнительного анализа?

Теоретическая рамка исследования

Международные сравнительные исследования (МСИ) в образовании представляют собой важный источник данных и информации как для исследователей, так и для практиков (Carnoy, 2019; Verger et al., 2019). На настоящий момент существуют международные стандарты по разработке и проведению МСИ (например, ITC, 2017), но даже соблюдение всех правил не дает гарантии, что результаты окажутся сопоставимыми, поэтому любой сравнительный анализ на основании результатов МСИ требует предварительной проверки кросс-культурной эквивалентности - необходимость такой проверки была доказана в ряде исследований (Grisay et al., 2009; Stubbe, 2011; Oliveri, 2012). При проведении сравнительного исследования, в первую очередь необходимо убедиться в том, что задания, которые предъявлялись респондентам, функционируют одинаково в группах, для которых осуществляется сравнение. В рамках кросс-культурного контекста – это обеспечение эквивалентности результатов, полученных в разных странах (AERA, APAN, CME, 2014). Однако, помимо обеспечения сопоставимости результатов в рамках сравнения учителей из разных стран, мы считаем необходимым обосновать также возможность проведения сравнения внутри национальной выборки, но для разных возрастных групп, так как предполагаем возможность различной интерпретации опросника разными возрастными группами учителей (Магун, Руднев, 2008).

Для обеспечения сопоставимости результатов необходимо выполнение трех условий: конструктивная эквивалентность, эквивалентность метода и эквивалентность заданий (Ercikan, Lyons-Thomas, 2013; Oliveri, von Davier, 2011; Van de Vijver, 2004). В работе будет представлена методология, позволяющая оценить выполнение данных условий. Теоретической базой исследования выступает психометрическая теория. Будут использоваться положения классической теории тестирования (Byrne, 2011) и современной теории тестирования (IRT) (Rasch, 1966; Hambleton, 2002; Ercikan, Lyons-Thomas, 2013; Oliveri, von Davier, 2011).

Характеристики, оцениваемые в рамках международных исследований в социальных науках, часто попадают в социально чувствительную зону, и есть основания предполагать, что они могут находиться под воздействием социальных ожиданий. Это может стать одним из ограничений исследований, построенных на методе самоотчета, а большинство существующих исследований при сборе информации об учителе используют именно этот метод, как наиболее доступный. Оценка вклада социальных ожиданий и стиля ответа в результаты исследования, основанного на методе самоотчета, базируется на работах Дж. Хе и Ф. ван де Вайвер (He, Van de Vijver et al., 2015) и Д.Л. Полхас (Paulhus, 2002).

Для описания характеристик учительского корпуса будет использована концептуальная модель исследования TALIS, рассматривающая школьный контекст и характеристики всех участников образовательного процесса в терминах «вводных данных» (input), «процесса» (process) и «результатов» (outcomes) (Purves, 1987). В рамках данной модели при рассмотрении характеристик учителя к «вводным данным» относятся такие характеристики как размер класса, социально-экономический статус учеников, образование и опыт учителя, профессиональное развитие; к «процессу» относятся учительские установки и практики, взаимоотношения с учениками и коллегами, организация урока в классе; к результатам – самоэффективность учителя и удовлетворенность работой. Мы в своей работе будем работать с характеристиками, относящимися ко всем трем уровням, и рассмотрим: профессиональное развитие, установки и практики учителей, кооперацию с другими учителями, самоэффективность и удовлетворенность работой, обратную связь.

Гипотезы исследования можно сформулировать следующим образом:

- Представленная методология с применением методов классической и современной теорий тестирования позволяет оценить конструктивную эквивалентность и эквивалентность

заданий, что позволяет обеспечить сопоставимость результатов МСИ учительского корпуса.

- Задания МСИ учительского корпуса могут функционировать не одинаково для различных групп респондентов, что делает невозможным сравнительный анализ как на национальном, так и на межстрановом уровне без предварительной коррекции данных.
- Применение разработанной методологии позволяет учесть особенности данных, полученных с помощью метода самоотчета, и сделать валидные выводы о характеристиках учительского корпуса на базе количественных данных МСИ.

Методология исследования

В качестве опытно-экспериментальной базы для демонстрации разработанной методологии выбраны два МСИ учителей – исследование TALIS (OECD's Teaching and Learning International Survey) - крупнейшее международное сравнительное исследование учителей и NorBA (Nordic-Baltic comparative research in mathematics education) – международное сравнительное исследование установок учителей математики (Lepic, Pipege, 2011). Автор имела непосредственное отношение к организации и проведению обоих исследований на территории РФ. Так как данные исследования носят международный характер, то выборки для исследования составлялись так, чтобы результаты могли быть обобщены на территорию РФ и являлись бы репрезентативными генеральной совокупности учителей.

В исследовании TALIS приняло участие 4000 российских учителей основной школы. В исследовании NorBA приняло участие 390 учителей из Латвии, 332 учителя Эстонии и 1096 учителей из России.

Разработанная методология базируется на методах современной теории тестирования IRT (Item Response Theory) и методах КФА (конфирматорный факторный анализ) для оценки эквивалентности конструкта и эквивалентности заданий. Также в работе представлен способ расчета индекса стилей ответа для контроля смещения результатов, полученных методом самоотчета.

Результатом применения разработанной методологии является возможность проведения сравнительного анализа на данных обозначенных исследований как на национальном, так и на международном уровне. Для сравнения на национальном уровне в качестве переменной контекстуализации использовался возраст. Для этого внутри данных обоих исследований было выделено 4 группы учителей (на основании статистического распределения данных и концептуальной рамки исследования TALIS): учителя моложе 29 лет, от 30 до 39 лет, от 40 до 59 лет и учителя 60 лет и старше. Для проведения исследования было использовано

именно распределение по возрасту, а не по стажу, так как молодые учителя закончили обучение относительно недавно, соответственно, основываясь на их результатах, можно косвенно судить о системе педагогического образования. Также молодые по возрасту учителя относятся к другому поколению и, скорее всего, имеют другие ценности и убеждения в силу своего возраста и времени, в котором они живут. Более того, учителей, относящихся к другим возрастным группам, но при этом имеющих стаж работы учителем менее 5 лет, в выборке практически нет.

Для проведения сравнения на международном уровне из всех стран, участвовавших в исследовании TALIS 2013, для более содержательного анализа было выделено две группы стран: страны, признанные лидерами в международных исследованиях качества образования: Сингапур, Южная Корея, Канада (Онтарио), Финляндия, Нидерланды, Бельгия (Фландрия), Австралия, Эстония и Япония, далее в тексте мы будем называть их Н9 (High nine), и страны, занимающие в международных исследованиях достаточно низкие позиции: Абу-Даби, Бразилия, Болгария, Чили, Малайзия, Мексика, Румыния, Сербия (Low eight – L8). Данная классификация заимствована нами из отчета Англии по итогам исследования TALIS (Micklewright, 2014).

В работе используются методы статистического анализа, а именно регрессионный, однофакторный дисперсионный анализ и другие.

Основные результаты исследования и положения, выносимые на защиту

В работе представлена *методология работы с данными МСИ учителей*, которая позволяет подтвердить надежность и правомерность проведения анализа как на национальном, так и на межстрановом уровне. Для получения надежных результатов на основании данных сравнительных международных исследований и их интерпретации необходимы наличие репрезентативной выборки, психометрическая проверка используемых шкал, анализ различного функционирования заданий (DIF) для групп, участвующих в сравнении (как в рамках национального, так и в рамках кросс-культурного контекста), контроль социальной желательности в исследованиях, построенных на методе самоотчета. Выполнение этих условий обеспечивает соблюдение конструктивной эквивалентности, эквивалентности метода и процедур и эквивалентности заданий. Проверка психометрических свойств была выполнена с помощью современной теории тестирования (IRT), для оценки DIF использовался метод Мантеля-Хензеля и оценка практической значимости (сравнение трудности заданий) в рамках IRT и процедура мультигруппового КФА; для контроля социальной желательности использовались регрессионные модели.

В ходе анализа была проведена проверка психометрических свойств и кросс-культурной эквивалентности шкал конструктивистских и традиционных установок, которые могут быть использованы в кросс-культурном контексте для сравнения установок учителей из разных стран. В работе представлен способ преодоления частичной неэквивалентности, с помощью особенностей современной теории тестирования (IRT), а также подчеркивается важность исследования эквивалентности отдельных групп для анализа внутри национальной выборки. Также в рамках проделанной работы были разработаны шкала социальной желательности, индекс сложности контингента класса (для российской выборки), индексы стилей ответов, являющиеся альтернативным способом измерения социальной желательности. Было показано, что задания МСИ учительского корпуса

могут функционировать не одинаково для различных групп респондентов, что делает невозможным сравнительный анализ как на национальном, так и на межстрановом уровне без предварительной коррекции данных. Группа учителей старше 60 лет продемонстрировала DIF при ответе на вопросы анкеты исследования TALIS и была удалена из последующего анализа.

Было показано, что существенный вклад в ответы респондентов вносит *фактор социальной желательности* и что социальная желательность, в свою очередь, позитивно связана с возрастом. Это позволяет сделать вывод, что результаты молодых учителей наименее искажены и представляют собой наиболее достоверную информацию. Альтернативным способом оценки социальной желательности при отсутствии специальной шкалы может быть косвенная оценка путем измерения стилей ответа. Методология расчета индексов, характеризующих стиль ответа, была представлена в тексте работы.

Применение методологии, описанной в рамках диссертационного исследования, расширяет возможности статистического анализа данных МСИ, делая возможным не только описательный, но и сравнительный анализ. Это позволяет включить контекстные переменные при интерпретации результатов исследования и увеличивает статистическую мощность возможного анализа. В данной работе были описаны и выявлены особенности когорты молодых учителей в сравнении с более старшими возрастными группами и молодыми учителями других стран на данных исследований TALIS и NorBA.

Применение описанной методологии сделало возможным проведение сравнительного анализа на данных исследований TALIS и NorBA и получение надежных и валидных результатов такого анализа.

Результаты сравнительного анализа данных исследования TALIS показали, что молодые учителя России отличаются от молодых учителей других стран по следующим характеристикам: профессиональное развитие, удовлетворённость работой, самооффективность. У российских молодых

учителей ниже потребность в профессиональном развитии в области работы с особыми детьми, чем у их молодых коллег из других стран. Также молодые учителя в России ниже оценивают удовлетворённость своей профессией и климат в школе. Однако чувство самоэффективности у российских молодых учителей выше, чем у их зарубежных коллег. В целом, российские молодые учителя по своим характеристикам ближе к учителям стран с низкими результатами в исследованиях образовательных достижений (Болгария, Чили, Малайзия, Мексика, Румыния, Сербия, Абу-Даби, Бразилия). Исключение составляет кооперация и сотрудничество: результаты российских молодых учителей значимо выше результатов учителей перечисленных стран и не отличаются от результатов стран-лидеров по результатам образовательных исследований.

По сравнению со своими старшими коллегами молодые учителя ниже оценивают свою профессиональную подготовку, меньше принимают участие в различных формах профессионального развития, в том числе и во вводных и адаптационных программах. Потребность в профессиональном развитии молодых учителей не отличается от потребностей старших групп учителей и может быть оценена как высокая. Однако молодые учителя ниже оценивают эффективность существующего профессионального развития. Это может быть свидетельством того, что существующие программы не удовлетворяют полностью их запросы.

Молодые учителя ниже оценивают свою удовлетворенность профессией и текущим местом работы, считают профессию учителя менее престижной по сравнению с учителями других возрастных групп. Молодые учителя испытывают трудности в коммуникации, что в свою очередь, может быть причиной их низкой оценки климата в школе. Молодые учителя демонстрируют высокий запрос на сотрудничество с коллегами, но при этом ниже оценивают его эффективность по сравнению с учителями других возрастов. Также молодые учителя испытывают недостаток в обратной связи,

при этом эффективность и мотивирующий компонент обратной связи оцениваются ими как высокие.

Результаты сравнительного анализа данных исследования NorVA показали, что по уровню конструктивизма и традиционализма в установках молодые учителя России не отличается от своих старших коллег. Однако построение профилей установок, сочетающих в себе два подхода, и конструктивистский, и традиционный, позволило выявить преобладание во взглядах молодых учителей традиционных убеждений. Это может быть связано как с программами обучения молодых учителей, так и с нехваткой опыта – в рамках традиционного подхода поддержание дисциплины в классе может казаться молодым учителям более простой задачей. Подобный результат характерен и для молодых учителей других стран. Однако, молодые учителя скорее стремятся к сочетанию конструктивистского и традиционного подхода к преподаванию.

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование сырых данных МСИ для изучения существующей образовательной политики, принятия управленческих решений в сфере образования, описания характеристик участников образовательного процесса в сравнительной перспективе невозможно без предварительного анализа сопоставимости данных с точки зрения контекстных переменных, участвующих в анализе, а также с точки зрения возможных искажений, вызванных методом и процедурой проведения исследования.

2. Необходимыми условиями проведения сравнительного анализа учительских характеристик с привлечением данных МСИ являются: наличие репрезентативной выборки, психометрическая проверка используемых шкал, анализ различного функционирования заданий (DIF) для групп, участвующих в сравнении (как в рамках национального, так и в рамках кросс-культурного контекста). Это обеспечивает валидность и надежность результатов и их интерпретации.

3. В исследования учителей, построенных на методе самоотчета, существует смещение результатов, обусловленное фактором социальной желательности. Социальная желательность положительно коррелирует с возрастом, что говорит о том, что результаты молодых учителей наименее искажены и представляют собой наиболее достоверную информацию.

4. Применение методологии, описанной в рамках диссертационного исследования, расширяет возможности статистического анализа данных МСИ, делая возможным не только описательный, но и сравнительный анализ. Это позволяет включить контекстные переменные при интерпретации результатов исследования и увеличивает статистическую мощность возможного анализа.

5. Применение представленной методологии на данных исследования TALIS позволяет сделать вывод о том, что российские молодые учителя по своим характеристикам ближе к учителям стран с низкими результатами в МСИ образовательных достижений учащихся (Болгария, Чили, Малайзия, Мексика, Румыния, Сербия, Абу-Даби, Бразилия).

6. Применение представленной методологии на данных исследования NoгVA позволяет сделать вывод о том, что установки молодых учителей России носят более традиционный характер, нежели установки учителей других возрастных групп. Это характерно и для молодых учителей других стран. Однако молодые учителя скорее стремятся к сочетанию конструктивистского и традиционного подхода к преподаванию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное диссертационное исследование посвящено разработке методологии работы с данными международных сравнительных исследований, направленных на изучение учительского корпуса, для проведения сравнительного анализа характеристик учителей, как на национальном, так и на международном уровне и применению этой методологии на данных двух крупных МСИ – TALIS 2013 и NorVA.

В работе представлена методология работы с данными МСИ учителей, которая позволяет обосновать эквивалентности конструктора и эквивалентности заданий и подтвердить надежность и правомерность проведения сравнительного анализа. Для получения надежных и валидных результатов на основании данных МСИ и их интерпретации необходимы:

- психометрическая проверка используемых шкал,
- анализ различного функционирования заданий (DIF) для групп, участвующих в сравнении (как в рамках национального, так и в рамках кросс-культурного контекста),
- контроль социальной желательности в исследованиях, построенных на методе самоотчета.

Использование полученной методологии позволило получить валидные данные о молодых учителях России в сравнении с другими возрастными группами российских учителей, а также в сравнении с молодыми учителями других стран на репрезентативных данных крупных международных исследований.

Теоретическая значимость работы заключается в описании методологии работы с данными международных сравнительных исследований, направленных на изучение учительства и построенных на методе самоотчета, а также в расширении поля знаний об учителях, помещении уже имеющейся информации в новый сравнительный контекст, как на национальном, так и на межстрановом уровне. Описаны особенности когорты молодых учителей России. Разработанная методология позволила

сделать выводы, которые сами по себе могут служить отправной точкой для формирования новых исследовательских вопросов и гипотез, объясняющих выявленные сходства и различия на основании различных контекстных переменных.

Практическая ценность работы заключается в том, что представленная в работе методология проведения сравнительного анализа может быть использована при проведении других подобных исследований и обеспечит получение более надежных результатов для последующей интерпретации. Также в ходе исследования была показана необходимость учета и контроля социальной желательности в исследованиях, построенных на методе самоотчета. В будущем возможно расширение и развитие исследования.

Полученные в результате применения описанной методологии выводы могут быть использованы для косвенной оценки состояния педагогического образования и формирования дальнейших управленческих решений, имеющих целью удержание кадров в школе и касающихся подготовки молодых специалистов, их введения в профессию и адаптации в школе, дальнейшего профессионального развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотов В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования // Вопросы Образования // Educational Studies. 2018. № 3. С. 287–297.
2. Ватащак И.С. Профессиональные интересы молодых педагогов и исследование их динамики // Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов. Сборник научно-практических материалов. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 25–46.
3. Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов. Сборник научно-практических материалов. М.: Издательство «Перо», 2016. 260 с.
4. Гладкая И.В. Молодые учителя о своей готовности к профессиональной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 148. С. 104–118.
5. Карданова Е.Ю., Пономарева А.А., Осин Е.Н., Сафуанов И.С. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 44–81.
6. Ленская Е.А. Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Спрос и предложения в системе повышения квалификации педагогических кадров» М.: РАНХиГС. 2014. URL: <ftp://w82.ranepa.ru/rnp/ppaper/mak17.pdf> (дата обращения 14.03.2017).
7. Логинова Н.Ф., Митрофанов К.Г. Что умеют и что не умеют делать молодые педагоги: итоги исследования эффективности существующих условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов Российской федерации // Вопросы адаптации и профессионального развития молодых педагогов. Сборник научно-практических материалов. М.: Издательство «Перо», 2016. С. 72–90.
8. Лучкина Т.В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе // Ученые записки Забайкальского государственного

университета. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. № 6. С. 90–97.

9. Магун В., Руднев М. Жизненные ценности российского населения: сходства и отличия в сравнении с другими европейскими странами // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2008. № 1.

10. Покусаев В.А. Структура личностных качеств молодых учителей с успешной профессиональной адаптацией в оценках педагогического коллектива // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2007. № 1. С. 49–55.

11. Тюменева Ю.А., Хавенсон Т.Е. Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 112–140.

12. Черникова Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 10. С. 171–179.

13. AERA A.P. NCME. Standards for educational and psychological testing. 2014.

14. Baumert J., Kunter M., Blum W., Brunner M., Voss T., Jordan A., ... Tsai Y-M. Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress // American Educational Research Journal. 2010. № 47(1) P. 133–180.

15. Calderhead J., Shorrock S. Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press. 1997.

16. Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgogni L., Steca P. Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' job Satisfaction // Journal of Educational Psychology. 2003. № 95(4). P. 821–832.

17. Carnoy M. The Transformation of Comparative and International Education, 1965-2015. Stanford, California: Stanford University Press. 2019.

18. Darling-Hammond L., McLaughlin M.W. Policies that support professional development in an era of reform // Phi Delta Kappan. 1995. № 76. P. 597–604. URL: www.pdkintl.org/index.htm (дата обращения 15.07.2019).
19. Desimone L.M., et al. Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2002. № 24(2). P. 81–112.
20. Ercikan K., Lyons-Thomas J. Adapting Tests for Use in Other languages and Cultures, in: K.F. Geisinger (Ed) APA Handbook of Testing and Assessment in Psychology. Vol. Three: (Washington, American Psychological Association). 2013.
21. Ercikan K., Roth W.M., Asil M. Cautions about Inferences from International Assessments: The Case of PISA 2009. Teachers College Record. 2015. № 117(1).
22. Flores M.A. Person and context in becoming a new teacher // Journal of Education for Teaching. 2001. № 27(2). P. 135–148.
23. Garet M.S., et al. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers // American Educational Research Journal. 2001. № 38. P. 915–945. URL: www.jstor.org/stable/3202507 (дата обращения 15.07.2019).
24. Grisay A., Gonzalez E., Monseur C. Equivalence of item difficulties across national versions of the PIRLS and PISA reading assessments. In M. von Davier D. Hastedt (Eds.), IERI monograph series: Issues and methodologies in large scale assessments. 2009. № 2.
25. Hammana D., Gosselin K., Romano J., Bunuan R. Using possible-selves' theory to understand the identity development of new teachers // Teaching and Teacher Education. 2010. № 26. P.1349–1361.
26. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge. 2009.
27. Hauge T.E. Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, J. Moller

- (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times.* London: Falmer Press. 2000. P. 159–172.
28. He J., Vijver F.J., et al. *Socially Desirable Responding Enhancement and Denial in 20 Countries // Cross-Cultural Research.* 2015. № 49(3). P. 227–249.
29. Hill H.C., Rowan B., Ball D.L. *Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement // American Educational Research Journal.* 2005. № 42(2). P. 371–406.
30. Hofman R., Dijkstra B. *Effective teacher professionalization networks? // Teaching and Teacher Education.* 2010. № 26. P. 1031–1040.
31. Isoré. *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review.* EDU Working Paper. 2009.
32. International Test Commission. *International Guidelines for Test Use / International Test Commission // Int. J. Test.* 2017. T.1. № 2. P. 93–114.
33. Klassen R., et al. *Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? // Educational Psychology Review.* 2010. P. 1–23.
34. Lepic M., Pipere A. *Baltic-Nordic Comparative Study on Mathematics Teachers' Beliefs and practices // Acta Paedagogica Vilnensia.* 2011. № 27. P. 115–123.
35. Lester F.K. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning.* Charlotte, NC. 2007.
36. Lewis S. *PISA 'Yet To Come': governing schooling through time, difference and potential // British Journal of Sociology of Education.* 2017. P. 1–15.
37. Ma X., MacMillan R.B. *Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction // The Journal of Educational Research.* 1999. № 93(1). P. 39–47.
38. Marshall K. *It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation // Phi Delta Kappan.* 2005. № 86(10). P. 727–735.
39. Micklewright J. et al. *Teachers in England's Secondary Schools: Evidence from TALIS.* 2013. URL: <http://www.oecd.org/education/school/UK-TALIS-2013-national-report.pdf> (дата обращения 15.07.2019).

40. Noddings N. Constructivism in mathematics education // Davis, R.B., Maher, C.A., Noddings N. (Eds.). Constructivist views on teaching and learning mathematics (JRME Monograph No.4). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. 1990. P. 7–18.
41. Oliveri M.E., Davier M. Investigation of model fit and score scale comparability in international assessments. *Psychological Test and Assessment Modeling*. 2011. № 53(3). P. 315–333.
42. Oliveri M.E. et al. Methodologies for investigating item-and test-level measurement equivalence in international large-scale assessments // *International Journal of Testing*. 2012. T.12. № 3. P. 203–223.
43. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 1992. № 62(3). P. 307–332.
44. Paulhus D.L. Socially Desirable Responding: We Evolution of a Construct // *We role of constructs in psychological and educational measurement* / H.I. Braun, D.N. Jackson, D.E. Wiley (Eds.) Mahwah (NJ): Erlbaum. 2002. P. 49–69.
45. Pill A. Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education // *Teaching in Higher Education*. 2005. № 10(2). P. 175–188.
46. Plomp T. The potential of international comparative studies to monitor the quality of education. *Prospects*. 1998. № 28(1). P. 45–59.
47. Rivkin S., Hanushek E, Kain J. Teachers, Schools and Student Achievement // *Econometrica*. 2005. № 73(2). P. 417–458.
48. Salberg P. Finnish lessons. Teachers College. Columbia University, NY. 2011. 87 p.
49. Santiago P., Benavides F. Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices, OECD. 2009. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf> (дата обращения 15.07.2019).
50. Stubbe T.C. How do different versions of a test instrument function in a single language? A DIF analysis of the PIRLS 2006 German assessments // *Educational Research and Evaluation*. 2011. № 17(6). P. 465–481.

51. Van de Vijver F., Tanzer N.K. Bias and equivalence in cross-cultural assessment: an overview // *Revue européenne de psychologie appliquée*. 2004. № 54. P. 119–135.
52. Verger A., Parcerisa L., Fontdevila C. The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms // *Educational Review*. 2019. № 71(1). P. 5–30.
53. Wei R.C. Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad. Dallas, TX: National Staff Development Council. 2009. URL: <http://www.nsdc.org/news/NSDCstudytechnicalreport2009.pdf> (дата обращения 15.07.2019).
54. Youngs P., King M.B. Principal leadership for professional development to build school capacity // *Educational Administration Quarterly*. 2002. № 38. P. 643–670.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

55. Исследование NorBA. URL: <https://norbal.wordpress.com/2011/09/29/hello-world/> (дата обращения 04.05.2019).
56. Исследование SABER. URL: <http://saber.worldbank.org/index.cfm> (дата обращения 16.04.2019).
57. Исследование TALIS. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm> (дата обращения 24.05.2019).
58. Исследования TEDS-M. URL: <http://www.iea.nl/fileadmin/> (дата обращения 10.05.2019).

Информация о диссертационном исследовании

Список публикаций автора диссертации, в которых отражены основные научные результаты диссертации:

1. Куликова А.А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.1. № 1(46). С. 81–94.

2. Косарецкий С.Г., Пинская М.А., Пономарева А.А. Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. 2016. № 2. С. 100–124.

3. Карданова Е.Ю., Пономарева А.А., Сафуанов И.С., Осин Е.Н. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. № 2. С. 44–81.

4. Российские учителя в свете исследовательских данных / Отв. ред.: И. Д. Фрумин, В. А. Болотов, С. Г. Косарецкий, М. Карной. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2016. (Пономарева А.А., разделы 4-6, 9, 10).

5. Pinskaya M.A., Lenskaya E.A., Ponomareva A.A., Brun I.V., Kosaretsky S.G., Savelyeva M.B. What Did We Learn About Our Teachers and Principals? Results of the TALIS-2013 International Comparative Study // Russian Education Society. 2016. vol. 58, issue 7–8. Электронный ресурс: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10609393.2016.1298372/>

6. Пинская М.А., Ленская Е.А., Пономарёва А.А., Брун И.В., Косарецкий С.Г., Савельева М.Б. Российские учителя в исследовании TALIS // Воспитательная работа в школе. 2015. № 7. С. 72–84.

7. Пинская М.А., Ленская Е.А., Пономарёва А.А., Брун И.В., Косарецкий С.Г., Савельева М.Б. Сравнительное исследование TALIS-2013 по вопросам преподавания и обучения // Российское образование. 2015. № 4. С. 28–41.

8. Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю., Ковалева Г.Г., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Пономарева А.А., Шугаль Н.Б. Образование в цифрах: 2016 / Под общ. ред.: Г. В. Андрущак, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева, Я. И. Кузьминов. М.: НИУ ВШЭ, 2016.

9. Бондаренко Н.В., Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К., Пинская М.А., Подольский О.А., Пономарева А.А., Рылько Е.Д., Шугаль Н.Б. Индикаторы образования: 2017 / Под общ. ред.: Л.М. Гохберг, Н.В. Ковалева, Я.И. Кузьминов. М.: НИУ ВШЭ, 2017.

10. Van de Vijver F., He J., Kulikova A.A. Country-level correlates of educational achievement: evidence from large-scale surveys // Educational Research and Evaluation. 2017. Vol. 23. №. 5-6. P. 163-179.

Список научных конференций, на которых были представлены результаты диссертационного исследования:

1. Конференция «Тенденции развития образования»: доклад «Проблемы подготовки молодых учителей», (Москва, февраль, 2016).

2. Внутренний семинар Института образования НИУ ВШЭ: доклад «Как работать с информацией самоотчётов? На примере анализа данных международного сравнительного исследования TALIS», (Москва, май, 2016).

3. Конференция «XVI Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества»: доклад «Измерение установок учителей математики в кросс-культурном контексте», (Москва, апрель, 2015).

4. Конференция «14th Annual Conference Association for Educational Assessment – Europe»: доклад "Comparative study on mathematics teachers' beliefs and practices", (Париж, ноябрь, 2013).

5. Конференция «European Conference on Educational Research 2014 "The Past, the Present and Future of Educational Research in Europe"»: доклад "Cross-cultural Comparability of Survey Data: Case of Nordic-Baltic Comparative Study", (Порто, сентябрь, 2014).