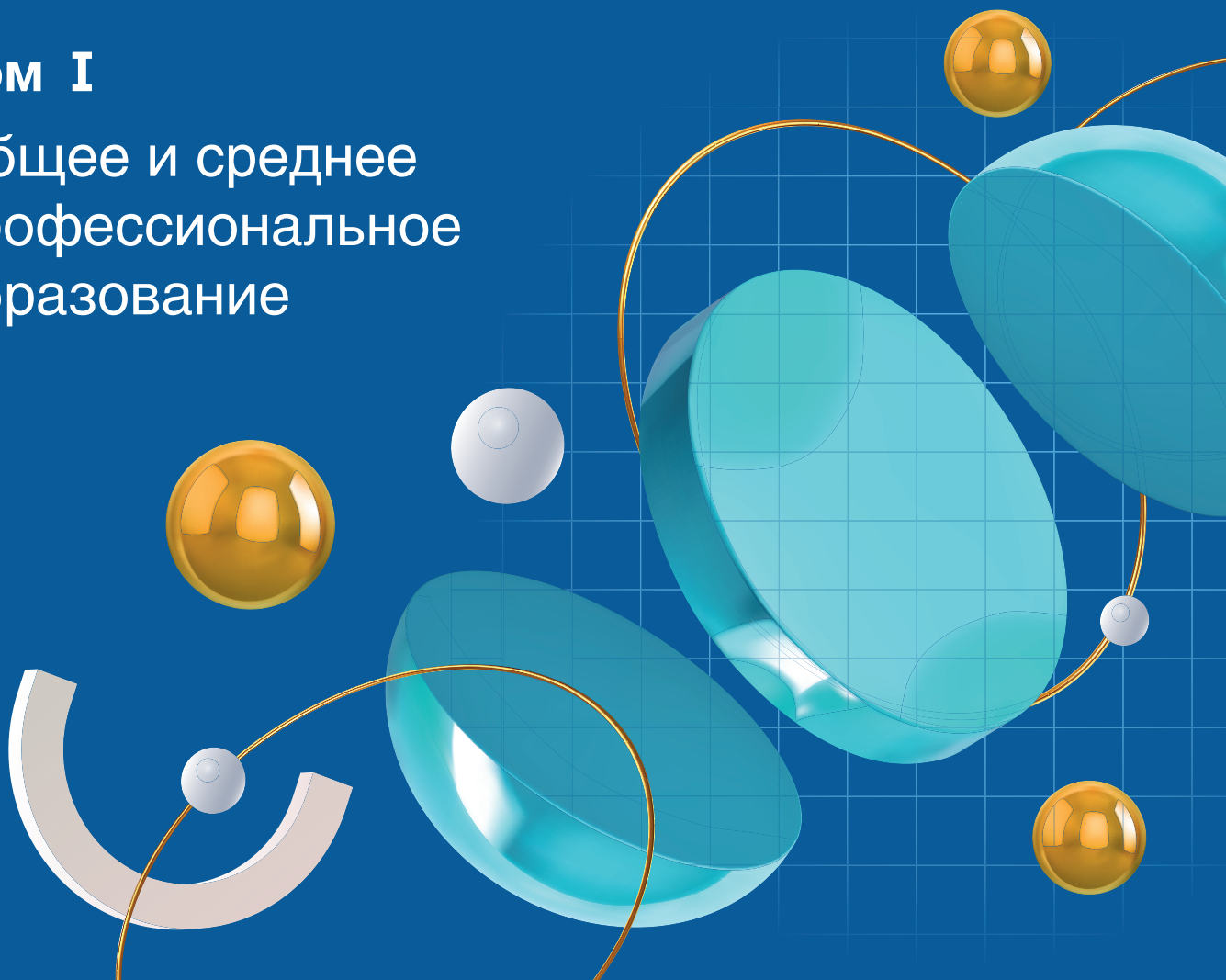


МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ 2020

Том I

Общее и среднее
профессиональное
образование



МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ 2020

Том I

Общее и среднее
профессиональное
образование

Москва 2021



УДК 316.74:37.014.543(083.41)(470+571)

ББК 60.56

М77

Редакционная коллегия:

Я. И. Кузьминов (главный редактор), Л. М. Гохберг, И. Д. Фрумин, Н. Б. Шугаль

Составитель:

Н. Б. Шугаль

Мониторинг экономики образования: 2020 : в 2 т. / сост. Н. Б. Шугаль; Нац. исслед. ун-т М77 «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 100 экз. – ISBN 978-5-7598-2387-2 (в обл.).
Т. I. **Общее и среднее профессиональное образование.** – 256 с. – ISBN 978-5-7598-2388-9 (т. I).

Издание представляет собой сборник информационно-аналитических материалов, посвященных функционированию и развитию сферы образования, в двух томах. Особое внимание уделяется результатам мероприятий государственной образовательной политики.

В первом томе рассматриваются проблемы, характерные для дошкольного образования, начального общего, основного общего и среднего общего образования, дополнительного образования детей, среднего профессионального образования. Во втором томе представлены итоги исследований в сфере высшего образования, а также материалы по таким темам, как образование и рынок труда, спрос на педагогических работников и условия их труда, востребованность навыков и компетенций, непрерывное образование.

При подготовке сборника использовались данные федеральных статистических наблюдений, статистических и социологических обследований, сведения международных организаций.

УДК 316.74:37.014.543(083.41)(470+571)

ББК 60.56

Публикация подготовлена в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», реализуемого в соответствии с Тематическим планом научно-исследовательских работ и работ научно-методического обеспечения, предусмотренных Государственным заданием НИУ ВШЭ на 2021 год.

Editorial Board: Yaroslav Kuzminov (editor-in-chief), Leonid Gokhberg, Isak Froumin, and Nikolay Schugal

Compiled by Nikolay Schugal

Monitoring of Educational Markets and Organization: 2020 : in 2 vols / compil. by N. Schugal; National Research University Higher School of Economics. – Moscow: HSE, 2021. Vol. I. **General and Secondary Vocational Education.** – 2021.

doi: 10.17323/978-5-7598-2388-9

ISBN 978-5-7598-2387-2 (в обл.)

ISBN 978-5-7598-2388-9 (т. I)

© Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», 2021

При перепечатке ссылка обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Дошкольное образование	7
<i>И. В. Абанкина, Л. М. Филатова</i> Государственная политика в области дошкольного образования: обеспеченность местами, возможности и риски.	9
<i>И. В. Абанкина, И. А. Кравченко, Л. М. Филатова</i> Меры социальной поддержки и роль государственного финансирования в развитии дошкольного образования: международное сопоставление.	19
<i>И. В. Абанкина, Л. М. Филатова</i> Вариативные формы дошкольного образования и их роль в повышении доступности.	35
<i>И. В. Абанкина, Л. М. Филатова</i> Доступность дошкольного образования для детей до трех лет: региональный аспект, меры государственной политики.	42
Начальное общее, основное общее и среднее общее образование.....	51
<i>С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова</i> Российское школьное образование в контексте международных сопоставлений.....	53
<i>С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков</i> Кадры школьного образования: возможности и дефициты.....	67
<i>С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков</i> Экономические условия и механизмы профессионального роста школьных кадров.....	84
<i>С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков</i> Портрет российской сельской школы.	99
<i>Т. А. Мерцалова, С. И. Заир-Бек, К. М. Анчиков</i> Региональные системы общего образования в условиях массового перехода на дистанционное обучение	115
<i>Д. О. Королева, К. А. Адамович, Т. Е. Хавенсон</i> Опыт российских педагогов в проведении дистанционных занятий.....	126
<i>Т. Е. Хавенсон, Н. В. Котик, Д. О. Королева</i> Цифровая технологическая готовность школьных учителей.....	131
<i>Д. О. Королева, Т. Е. Хавенсон, К. И. Акаева, Т. О. Науширванов</i> Взаимодействие российских школ с EdTech-компаниями в период массового перехода на дистанционное обучение.	138
<i>Н. А. Кожевников, И. А. Карлов</i> Динамика провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в период перехода образовательных организаций на дистанционное обучение	147

<i>М. С. Добрякова, О. В. Юрченко</i> Дистанционное обучение в школе: три уровня коммуникативных трудностей.....	154
<i>М. С. Добрякова, Е. В. Сивак, О. В. Юрченко</i> Образовательное неравенство в период дистанционного обучения: феноменологический взгляд.....	164
<i>К. В. Павленко</i> Наличие устройств для дистанционного обучения в семьях	169
<i>К. В. Павленко</i> Отношения между детьми и родителями после перехода на дистанционное обучение	174
<i>О. Р. Михайлова, Е. В. Сивак</i> Вовлеченность родителей в дистанционное обучение детей в период закрытия школ.....	179
<i>К. А. Любичкая, Е. В. Сивак</i> Рекомендации для учителей и директоров школ по коммуникации с родителями во время пандемии.	184
Дополнительное образование детей.....	189
<i>С. Г. Косарецкий, А. В. Павлов, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков</i> Дополнительное образование: изменения в контексте реализуемых приоритетов государственной политики.	191
<i>В. В. Полякова, И. Б. Юдин, Л. С. Кузина</i> Вовлеченность школьников в возрасте от 6 до 13 лет в практики дополнительного образования.....	206
Среднее профессиональное образование	211
<i>Д. Е. Глушко, О. А. Романова, И. С. Бойко</i> Среднее профессиональное образование в условиях пандемии: международный обзор.....	213
<i>Д. Е. Глушко, О. А. Романова, Е. А. Белова</i> Цифровизация среднего профессионального образования в Европе: компетенции преподавателей и практика применения новых технологий	219
<i>Д. Е. Глушко, О. А. Романова, Е. А. Белова</i> Готовность европейских студентов организаций среднего профессионального образования к обучению в цифровой среде	228
<i>К. В. Анисимова</i> Проблемы взаимодействия преподавателей программ среднего профессионального образования со студентами в формате дистанционного обучения.....	236
<i>О. А. Романова</i> Цифровая трансформация колледжей: внедренные инновации и перспективы развития	241
<i>Ф. Ф. Дудырев, К. В. Рожкова, О. А. Романова, П. В. Травкин</i> Обучение и трудоустройство студентов программ среднего профессионального образования с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью	246

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 2020 году после двухлетнего перерыва возобновился Мониторинг экономики образования (МЭО) – масштабный проект Высшей школы экономики, реализуемый с 2002 года. Это единственная в России система ежегодных социологических и статистических обследований, охватывающих все уровни образования и позволяющих узнать мнения потребителей и производителей образовательных услуг по широкому кругу вопросов. МЭО не только дает возможность проанализировать долгосрочные тренды, но и постоянно адаптируется к приоритетным задачам государственной образовательной политики.

Исследование сферы образования в рамках МЭО направлено на выявление детерминант и характеристик массового выбора в системе образования, образовательных траекторий, мотиваций, стратегий и особенностей поведения участников рынка образовательных услуг. Мониторинг также оценивает финансовые затраты, связанные с получением образования, и исследует потоки обучающихся. Таким образом, создается основа для всестороннего анализа экономических процессов и механизмов в сфере образования с учетом масштабов и структу-

ры рынка образовательных услуг, востребованности образовательных программ, условий их реализации.

Результаты МЭО могут служить для независимой оценки качества образования и мер государственной политики в данной области. Регулярное проведение мониторинга позволяет вовремя реагировать на риски и устранять барьеры в сфере образования, а также оценивать эффективность мероприятий, направленных на развитие системы образования и, в случае необходимости, корректировать их.

При изучении процессов в сфере образования в рамках МЭО, помимо аналитики на основе специально проводимых обследований, активно используются альтернативные источники информации. Среди них итоги других социологических обследований, федеральных статистических наблюдений Росстата, Минобрнауки России и Минпросвещения России, материалы международных организаций (ЮНЕСКО, ОЭСР, Евростата). На указанных данных и основан анализ функционирования и развития системы образования в России, представленный в настоящем издании.

* * *

Публикация представляет собой сборник в двух томах. Первый том посвящен следующим уровням образования: дошкольному, начальному общему, основному общему и среднему общему, дополнительному образованию детей, среднему профессиональному образованию.

В разделе о дошкольном образовании исследуются возможности повысить его доступность, в том числе для детей ясельного возраста, развитие вариативных форм дошкольного образования, меры государственной поддержки в этой сфере.

В разделе «Начальное общее, основное общее и среднее общее образование» речь идет, прежде всего, о проблемах дистанционного обучения в период пандемии. Оцениваются трудности, возникающие у учеников и педагогов при проведении дистанционных занятий, готовность школ и учителей следовать общеобразовательной программе в сложившихся условиях, участие родителей в процессе обучения, изучается проблема образовательного неравенства. Авторы анализируют развитие кадрового потенциала

школы, положение школ в сельской местности, дают характеристику школьного образования в контексте международных сопоставлений.

Также рассматривается развитие дополнительного образования детей и проводимая в этой сфере государственная политика.

Что касается среднего профессионального образования, главными направлениями исследования стали цифровая трансформация и обучение в дистанционном формате в 2020 году в России и за рубежом.

Во второй том вошли материалы о высшем образовании; кроме того, в нем освещаются такие темы, как образование и рынок труда, спрос на педагогических работников и условия их труда, востребованность навыков и компетенций, непрерывное образование.

Исследуя сферу высшего образования, авторы, помимо особенностей обучения в дистанционном формате, анализируют развитие научной деятельности в вузах, привлекательность вузов для научных кадров, академическую продуктивность преподавателей.

Раздел «Образование и рынок труда» посвящен вопросам трудоустройства (в том числе по специальности) выпускников программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих, специалистов среднего звена, программ высшего образования, и проблеме безработицы среди выпускников.

В разделе «Спрос на педагогических работников и условия их труда» в фокусе внимания – потребности образовательных организаций в работниках и педагогах в области цифровых технологий, изменения заработной платы преподавателей.

Тема следующего раздела – востребованность навыков и компетенций. Это ключевой элемент для понимания требований к содержанию образования. В современном мире значительно выросла роль общих, или гибких, навыков (soft skills), цифровых навыков, навыков «агентности» (способности к проактивному воздействию на социальную среду) и предпринимательства.

Завершают второй том материалы о непрерывном образовании. Оцениваются участие населения в формальном и дополнительном образовании, самообразовании, развитие обучения в дистанционном формате.

Издание ориентировано на широкий круг читателей – государственных служащих, работающих в органах управления образованием, руководителей образовательных организаций, исследователей, развивающих новые направления анализа социально-экономических процессов в сфере образования, преподавателей и студентов колледжей и вузов, а также всех заинтересованных в эффективном развитии образования в Российской Федерации.



Дошкольное образование

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЕСПЕЧЕННОСТЬ МЕСТАМИ, ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Рассматриваются результаты поэтапной интеграции образовательных и демографических процессов, происходящей в рамках стратегии государственной политики. Оценивается обеспеченность воспитанников местами в организациях, осуществляющих деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, на основе анализа спроса и предложения, выявляются различия по типу местности и федеральным округам.

В материале использованы данные Росстата по итогам федеральных статистических наблюдений. Анализ ретроспективных показателей проводился по данным статистических ежегодников «Народное хозяйство РСФСР» за 1958–1990 гг.

- Результаты анализа подтверждают не только расширение сегмента образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, и рост численности воспитанников, но и повышение доступности и охвата дошкольным образованием.
- Отмечаются стабильные темпы роста числа мест для дошкольников в городских поселениях.
- Выявлено негативное влияние конкуренции в сфере дошкольного образования в сельской местности.
- Для обеспечения эффективного использования мест требуется разработка аргументированных прогнозов спроса потенциальных потребителей, сформированных на основе контроля численности детей дошкольного возраста и воспитанников дошкольного образования в сельской местности.

В 2013–2019 гг. произошли значительные преобразования в сфере дошкольного образования, направленные на повышение его доступности и эффективности. Этот период ознаменован

реализацией государственной программы модернизации региональных систем дошкольного образования¹, утверждением федерального государственного образовательного стандарта

¹ Программа модернизации региональных систем дошкольного образования в 2013–2020 гг. реализуется согласно постановлениям Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 459; от 14 января 2014 г. № 22; от 14 апреля 2014 г. № 289; от 29 января 2015 г. № 71.

дошкольного образования², изменением СанПиН³, проведением мероприятий по повышению средней заработной платы⁴, расширением сегмента образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования⁵.

В рамках интеграции демографической и образовательной политики осуществляются меры по усилению государственной поддержки семей, имеющих детей (в частности предоставление материнского капитала), и развитию вариативных форм дошкольного образования (семейные группы, группы кратковременного пребывания детей, инклюзивное образование в группах общеразвивающего вида и др.)⁶. Указанные меры дали позитивные результаты. Впервые за 60-летний период развития дошкольного образования, несмотря на снижение рождаемости в 2015–2019 гг., отмечается рост численности воспитанников организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования.

Как удержать достигнутый уровень? Какие меры должны быть предприняты для дальнейшего развития дошкольного образования? Для ответа на эти вопросы необходимо оценить обеспеченность местами на основе анализа спроса и предложения, а также эффективность их использования в организациях, реализующих образовательные программы дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, в различных населенных пунктах.

Влияние циклов рождаемости на численность воспитанников дошкольного образования прослеживается с 1968 по 2014 г. (рис. 1). Действует принцип цикличности – рождаемость снижается при уменьшении числа женщин репродуктивного возраста. Несомненно, рост (снижение) числа родившихся детей приводит к соответствующим изменениям численности населения дошкольного возраста, а в дальнейшем – воспитанников в сфере дошкольного образования.

Столь явная корреляция проявлялась не на всех этапах развития дошкольного образования. Так, в РСФСР в 1958 г. при максимальном за весь рассматриваемый период уровне рождаемости (2799 тыс. человек) была зафиксирована минимальная численность воспитанников дошкольного образования (2390 тыс. человек). В результате 1958 г. стал стартовым для принятия мер по развитию детских дошкольных учреждений в стране. Огромное значение для развития этой сферы имело принятое 21 мая 1959 г. постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста».

В Российской Федерации переломным периодом можно считать 2015–2018 гг., когда была преодолена негативная тенденция влияния рождаемости на контингент воспитанников дошкольного образования (рис. 1). В современных условиях государственная демографическая политика, направленная на повышение уровня рождаемости, ориентирована в первую очередь на обеспечение потребности семей в услугах дошкольного образования, рост их доступности и качества на основе развития всех форм организаций дошкольного образования (как государственных, так и частных).

Однако достижение целевых показателей доступности дошкольного образования не всегда является гарантом обеспечения местами и их эффективного использования. Это касается всех населенных пунктов, вне зависимости от плотности населения, природно-климатических условий и транспортной доступности.

В сельской местности тенденция превышения числа мест в организациях дошкольного образования над реальной численностью воспитанников наблюдается уже много лет. В 1992 г.

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

³ Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 27 августа 2015 г. № 41 «О внесении изменений в СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций».

⁴ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «Об утверждении программы поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 годы».

⁵ Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295-р «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации "Развитие образования на 2013–2020 годы"».

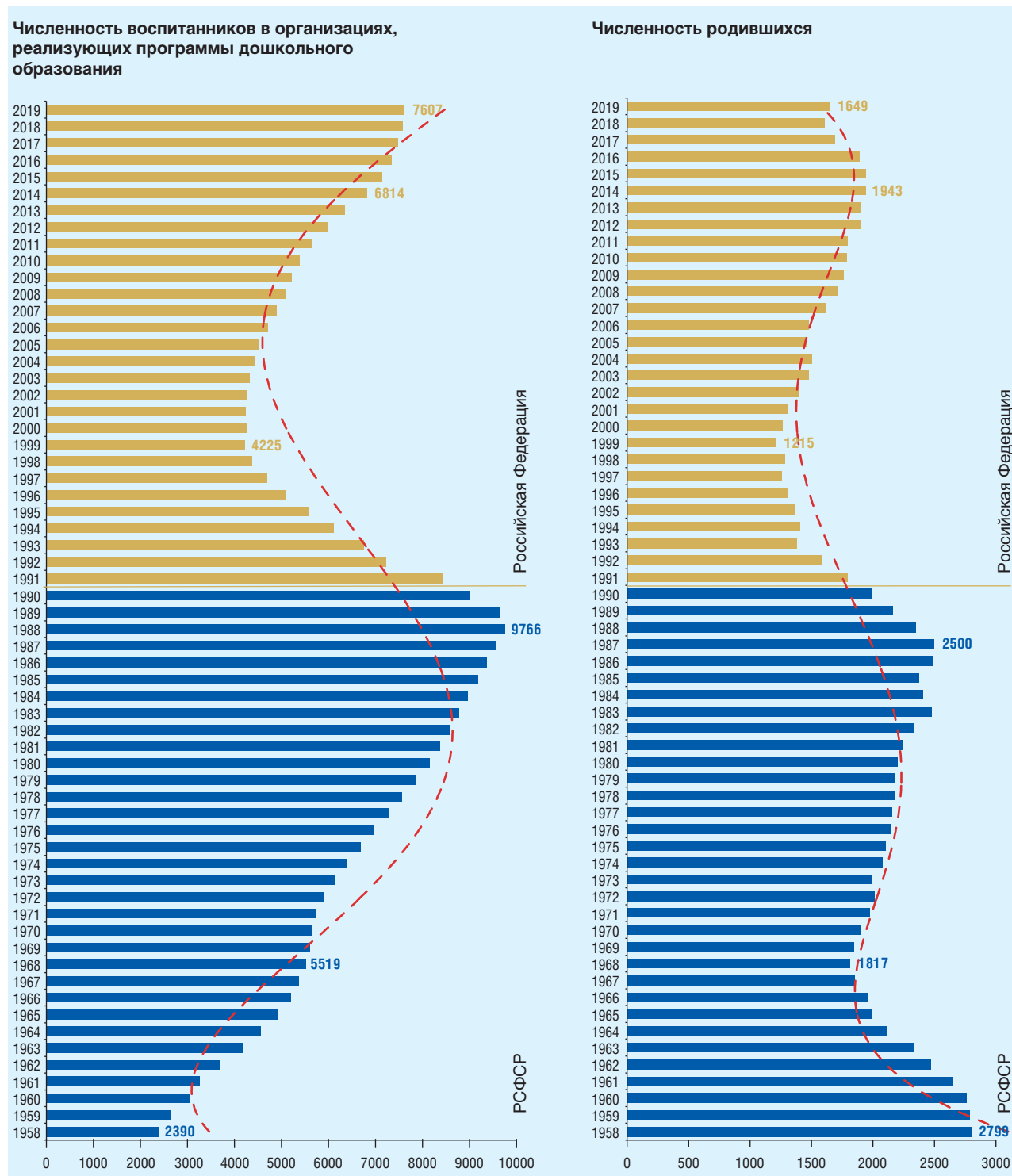
⁶ Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»;

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 30 апреля 2014 г. № 722-р «План мероприятий ("дорожная карта") "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»;

Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года».

Рисунок 1

Сопоставление динамики численности воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, и численности родившихся* (тысячи человек)



* Пунктиром на графиках обозначены линии полиномиального тренда.
 Источники: статистические ежегодники «Народное хозяйство РСФСР», 1958–1990; данные Росстата: Российский статистический ежегодник, 2019; Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование; Рождаемость, смертность и естественный прирост населения по субъектам Российской Федерации за 2018 год, 2018; Статистика и показатели: Рождаемость по данным Росстат.

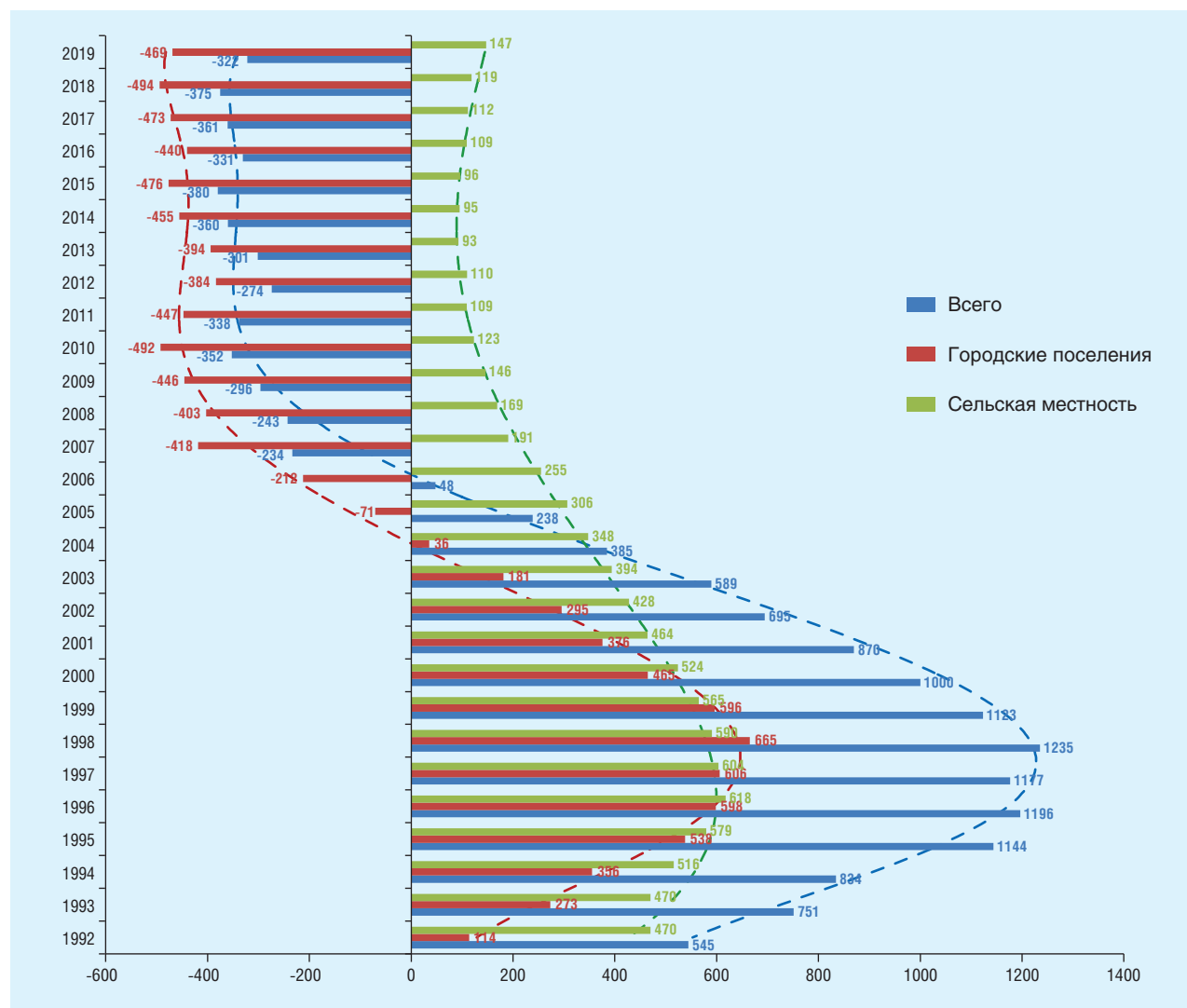
разрыв составлял 470 тыс., в 2019 г. – 147 тыс. (рис. 2). Ввод избыточного количества мест сопряжен с необоснованными финансовыми расходами. Кроме того, вследствие этого значительно обостряется проблема обеспеченности местами детей, проживающих в городских поселениях: в 2019 г. дефицит мест в дошкольных образовательных организациях и образовательных организациях, реализующих программы дошкольного образования, достиг здесь 469 тыс.

Неэффективное использование мощностей дошкольного образования в сельской местности отмечается практически на всей территории страны (рис. 3). Исключение составляет только Северо-Кавказский федеральный округ, где почти повсеместно наблюдается острый дефицит мест в сфере дошкольного образования.

С чем связана такая ситуация? Во-первых, это следствие негативных демографических процессов – ежегодного снижения численности населения (рис. 4) и миграционного оттока молодежи

Рисунок 2

Обеспеченность детей местами в дошкольных образовательных организациях и образовательных организациях, реализующих программы дошкольного образования*
(тысячи мест)

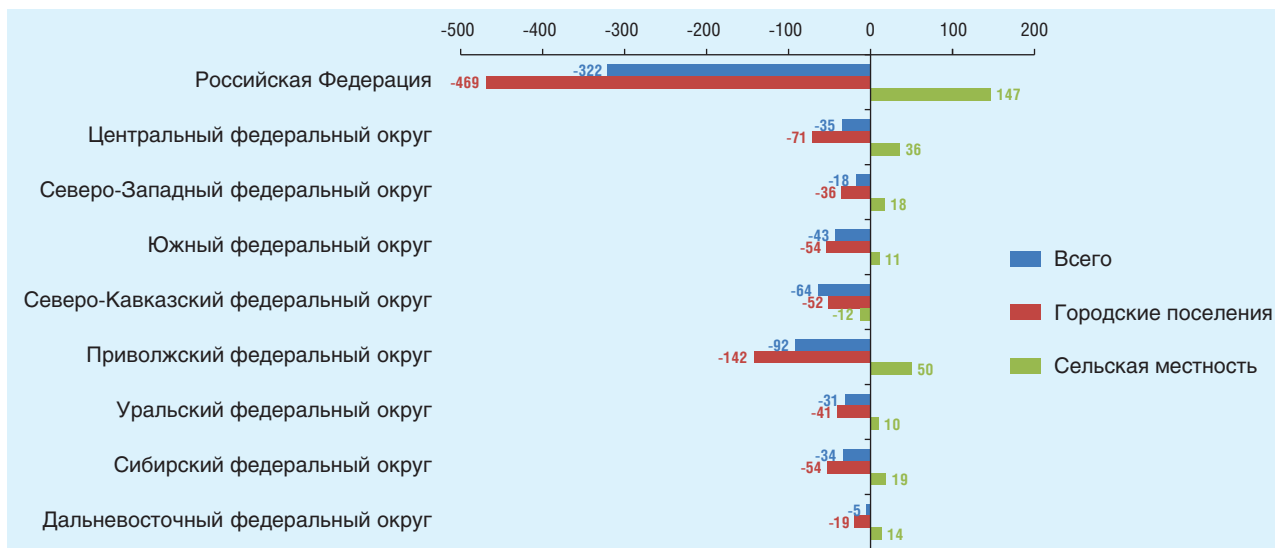


* Положительные значения на графике указывают на избыток мест, отрицательные – на их нехватку. Пунктиром обозначены линии полиномиального тренда.

Источники: рассчитано по данным Росстата: Образование в России, 2003; Российский статистический ежегодник, 2018; Итоги федерального статистического наблюдения. Дошкольное образование, 2019.

Рисунок 3

Обеспеченность детей местами в дошкольных образовательных организациях и образовательных организациях, реализующих программы дошкольного образования, по федеральным округам: 2019*
(тысячи мест)

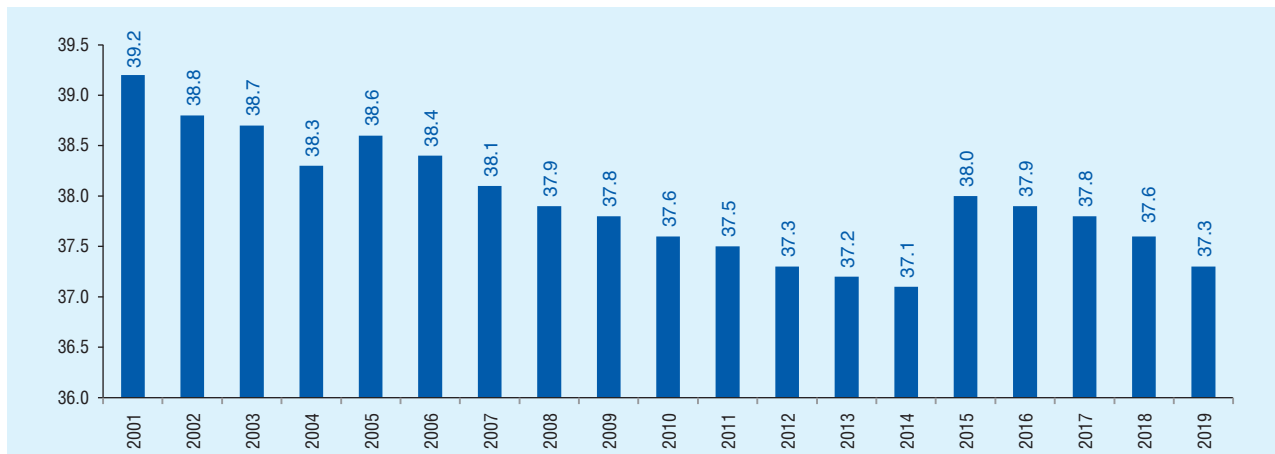


* Положительные значения на графике указывают на избыток мест, отрицательные – на их нехватку.

Источник: рассчитано по данным Росстата: Итоги федерального статистического наблюдения. Дошкольное образование, 2019.

Рисунок 4

Численность населения Российской Федерации, проживающего в сельской местности*
(миллионы человек)



* Данные за 2015 и последующие годы приведены с учетом численности населения Республики Крым и г. Севастополя.

Источник: Росстат. Демография. Численность населения.

в города [Мкртчян, 2014; Збарская, 2012], которые приводят к снижению рождаемости и сокращению численности детей дошкольного возраста. Вторая причина кроется в отсутствии равновесия между предложением и спросом на образовательные программы дошкольного образования в сельской местности. В услови-

ях снижения численности детей дошкольного возраста на рынке образовательных услуг наблюдается конкуренция между общеобразовательными и дошкольными образовательными организациями (первые лидируют в конкурентной борьбе). Ее результатом становится неэффективное использование мощностей и теми,

и другими организациями, приводящее к необоснованным расходам бюджетных средств.

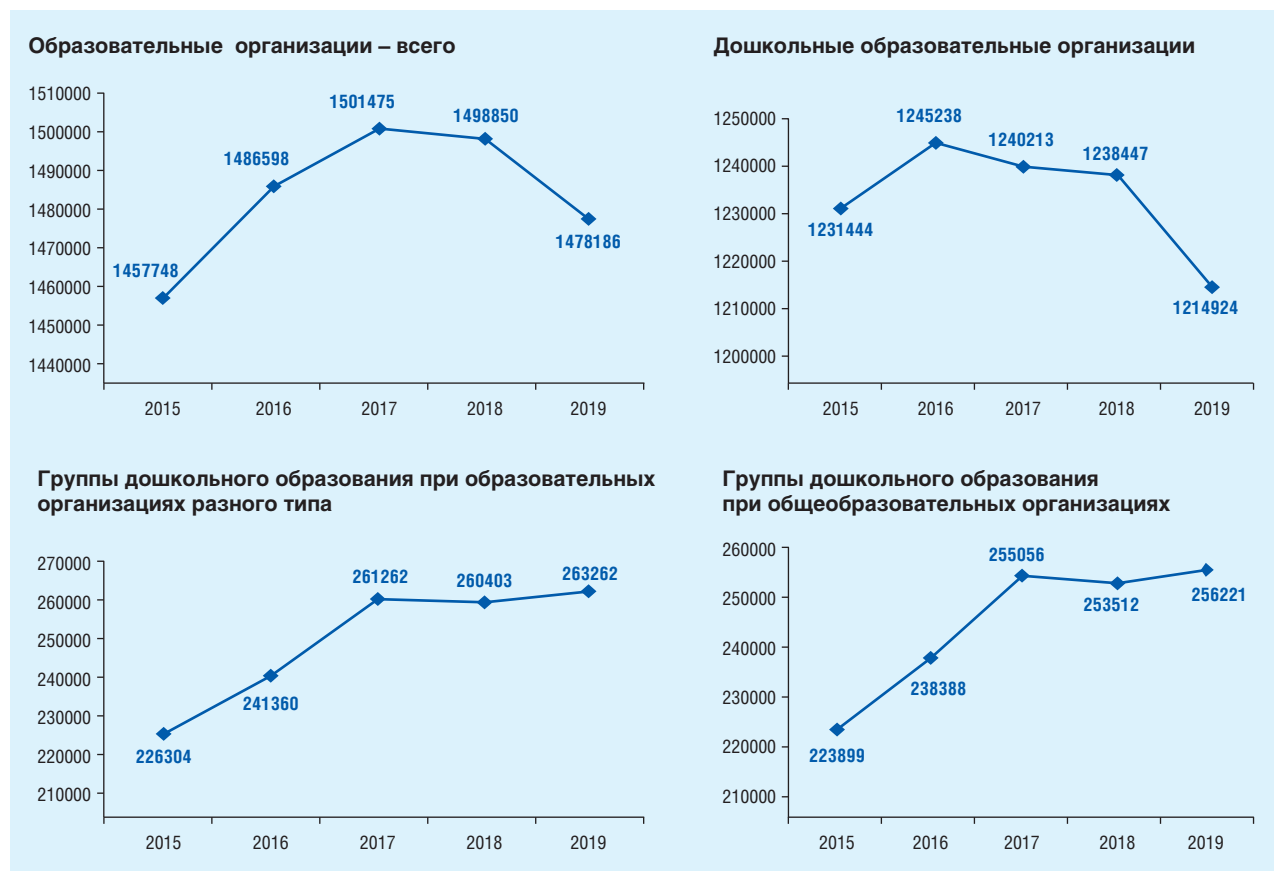
В 2019 г. общая численность детей, проживающих в сельской местности и посещающих дошкольные образовательные организации либо группы дошкольного образования при общеобразовательных организациях, организациях среднего профессионального, высшего, дополнительного образования и иных юридических лицах, составляла 1478.2 тыс. человек, что на 20.7 тыс. человек меньше, чем в 2018 г. (рис. 5). Наиболее выражена отрицательная динамика в дошкольных образовательных организациях: с 2018 по 2019 г. численность их воспитанников сократилась на 23.5 тыс. человек. В 2019 г. на долю дошкольных образовательных организаций при-

ходило 82.2% воспитанников (1214.9 тыс. человек), групп дошкольного образования в других организациях – 17.8% (263.3 тыс. человек), из них 17.3% (256.2 тыс. человек) – воспитанники в группах дошкольного образования при общеобразовательных организациях.

В сельской местности активно растущее предложение общеобразовательных организаций на места в группах дошкольного образования значительно превысило спрос родителей дошкольников на данные программы и снизило заинтересованность в услугах дошкольных образовательных организаций. Это привело к ликвидации порядка 12.3 тыс. мест уже в 2017 г. В 2019 г. организации дошкольного образования потеряли около 23.5 тыс. воспитанников и ликвидировали более

Рисунок 5

Численность воспитанников образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, в сельской местности по видам образовательных организаций (человек)



Источники: Росстат. Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2015–2019.

3 тыс. мест. В общеобразовательных организациях были созданы группы для реализации программ дошкольного образования общей вместимостью свыше 10.7 тыс. мест, из которых востребованными оказались только 2.7 тыс., или 25.3% (рис. 6).

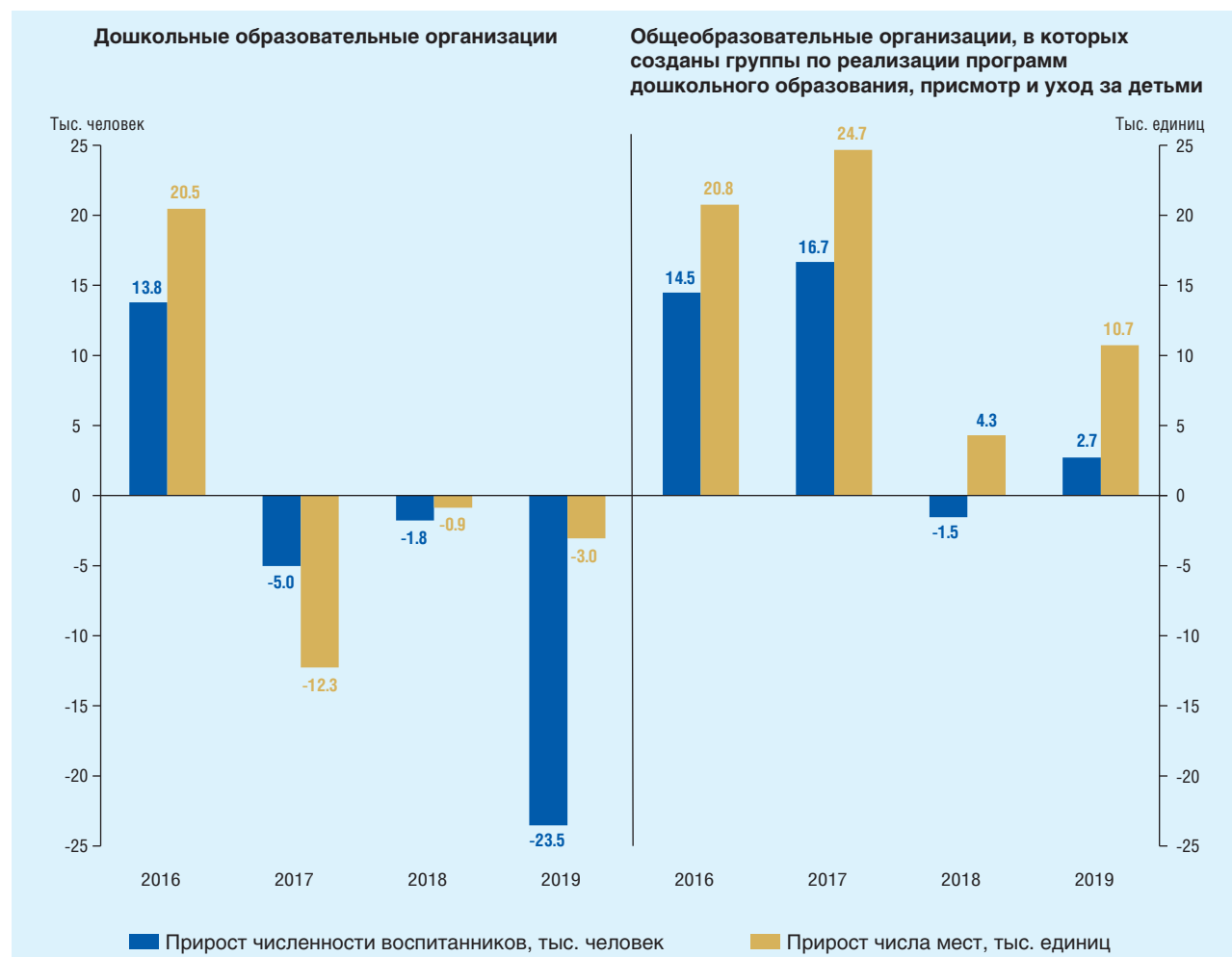
В ряде субъектов Российской Федерации наращивание мощностей в группах дошкольного образования различных образовательных организаций в сельской местности проводилось на фоне значительного падения численности воспитанников и ликвидации мест в дошкольных образовательных организациях. Так, в Астраханской области число воспитанников сократилось на 51 человека, в Омской – на 369, в Челябин-

ской – на 159, при этом было введено в эксплуатацию 403, 316 и 33 новых места соответственно. Предложение на места в группах дошкольного образования превышало спрос в Новгородской области на 37%, Пермском крае – на 80%, Удмуртской Республике – на 91%.

Наибольшие потери численности воспитанников и самая активная ликвидация мест как в дошкольных образовательных организациях, так и в группах по реализации программ дошкольного образования, организованных при различных образовательных организациях, в сельской местности в 2019 г. зафиксированы в Костромской, Липецкой и Ленинградской областях, Республике Бурятия. Оптимальное соотношение

Рисунок 6

Динамика численности воспитанников и числа мест в дошкольных образовательных организациях и группах общеобразовательных организаций сельской местности



Источники: расчеты авторов по данным Росстата: Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2015–2019.

предложения и спроса отмечается в Московской области и Республике Крым.

В Чеченской Республике программы дошкольного образования, присмотр и уход за детьми в сельской местности реализуют только дошкольные образовательные организации. В 2019 г. на 100 мест в них приходилось 133 воспитанника, т.е. дефицит мест составил 11.3 тыс.

Таким образом, можно констатировать, что сегмент дошкольного образования в сельской местности перенасыщен предложением: в 2019 г. в целом по России на 100 мест приходился всего 91 воспитанник (рис. 7). Этим объясняется активная конкуренция за потребителя.

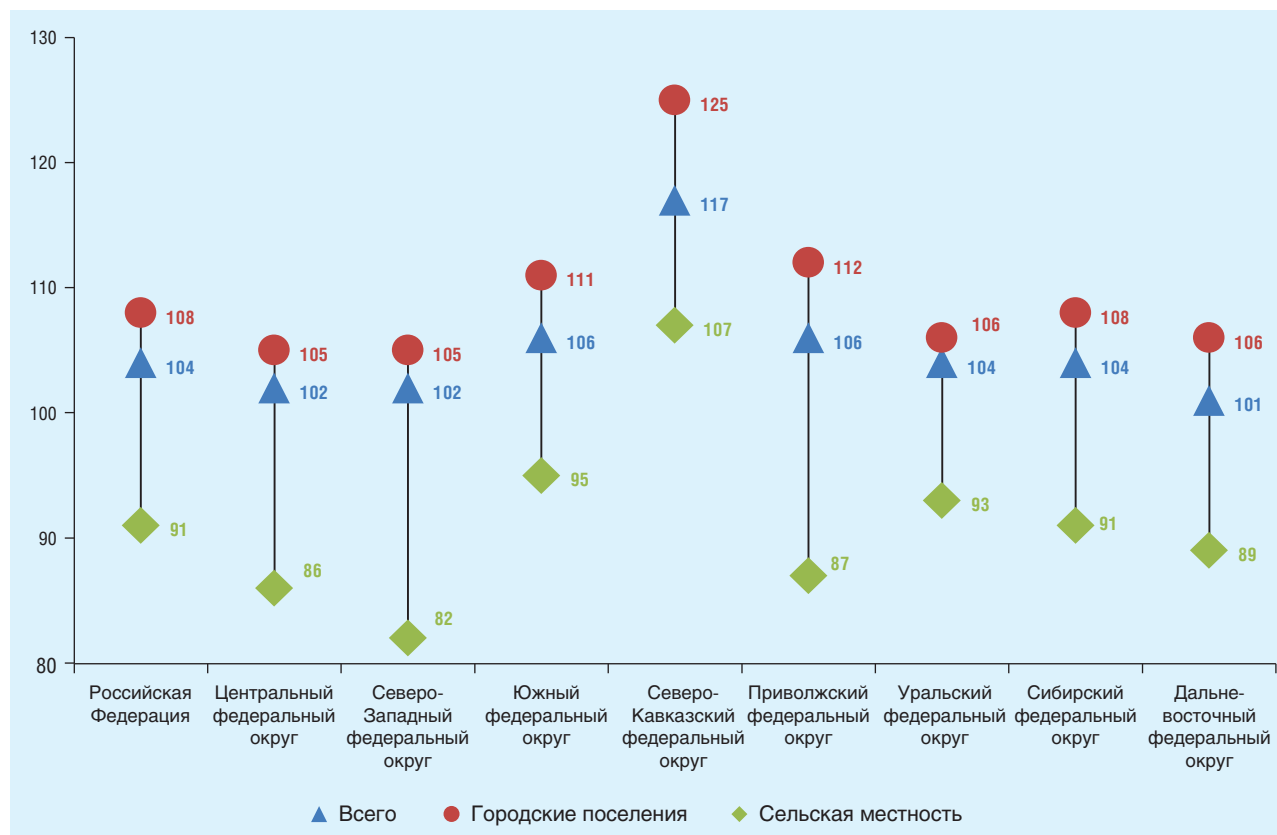
В городских поселениях, в отличие от сельской местности, ведется планомерное наращивание мест для дошкольников как в дошкольных обра-

зовательных организациях, так и в группах, созданных в общеобразовательных организациях (рис. 8). Основным стимулом к удовлетворению спроса на образовательные услуги дошкольного образования в городах являются меры государственной политики, направленные на повышение доступности и эффективности дошкольного образования.

Наиболее остро проблема обеспечения местами в сфере дошкольного образования в городской местности ощущается в Северо-Кавказском федеральном округе (в среднем 125 воспитанников на 100 мест), в частности в Чеченской Республике (148) (рис. 9), а также в республиках Адыгея (Южный федеральный округ) и Тыва (Сибирский федеральный округ), где на 100 мест здесь приходится 148 и 150 воспитанников соответственно.

Рисунок 7

Численность воспитанников на 100 мест в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, по федеральным округам: 2019 (человек)



Источник: Росстат. Итоги федерального статистического наблюдения. Дошкольное образование, 2019.

Рисунок 8

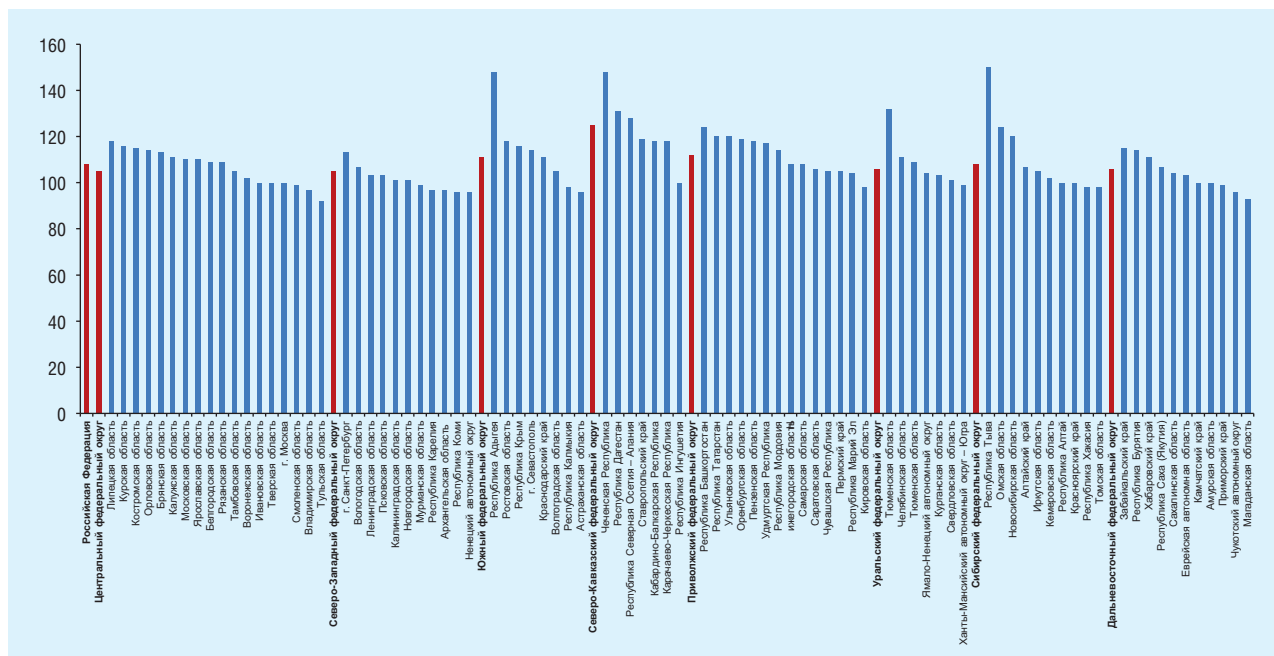
Динамика численности воспитанников и числа мест в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, в городских поселениях



Источники: рассчитано по данным Росстата: Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2015–2019.

Рисунок 9

Численность воспитанников на 100 мест в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, в городских поселениях: 2019 (человек)



Источник: Росстат. Итоги федерального статистического наблюдения. Дошкольное образование, 2019.

Заключение

Реализация стратегии государственной политики в сфере дошкольного образования оказала колоссальное влияние на развитие материально-технической базы образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, что способствовало привлечению детей разных возрастных групп в систему дошкольного образования. Однако нарушение равновесия между предложением образовательных программ дошкольного образования

в сельской местности и спросом на них, вызывающее необходимость создания новых мест либо ликвидации невостребованных, приводит к необоснованным бюджетным расходам. Чтобы избежать их и добиться эффективного использования мест, требуется разработка аргументированных прогнозов спроса потенциальных потребителей, сформированных на основе контроля численности населения, детей дошкольного возраста и воспитанников дошкольного образования в сельской местности.

Список источников

- Збарская И. А.* (2012) Вопросы текущего учета внутрироссийской миграции в системе Росстата // Миграция в современной России: состояние, проблемы, тенденции. Сб. научн. тр. / Под общ. ред. К. О. Ромодановского, Е. Ю. Егоровой, В. А. Лянного. М.: ФМС России.
- Мкртчян Н. В.* (2014) Миграционная активность населения в современной России. М.: Статистика.
- Росстат (2003) Образование в России. <http://rosstat.gov.ru/folder/210/document/13216> (дата обращения: 07.07.2020).
- Росстат (2018) Рождаемость, смертность и естественный прирост населения по субъектам Российской Федерации за 2018. http://old.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/ (дата обращения: 30.06.2020).
- Росстат (2019а) Российский статистический ежегодник. https://www.gks.ru/storage/mediabank/Ejegovodnik_2019.pdf (дата обращения: 30.06.2020).
- Росстат (2019б) Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование (форма № 85-К). <https://www.gks.ru/folder/13398> (дата обращения: 08.07.2020).
- Статистика и показатели (2019) Рождаемость по данным Росстат. <https://rosinfostat.ru/rozhdaemost/> (дата обращения: 30.06.2020).

МЕРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННОГО ФИНАНСИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНОЕ СОПОСТАВЛЕНИЕ

Достижение стратегических перспектив экономического и социального развития многие государства напрямую связывают с эффективной реализацией конкретных целей в области образования и профессиональной подготовки. Страны – члены ЕС и ОЭСР стремятся согласованно реагировать на общие вызовы в сфере образования, начиная с образования детей раннего и дошкольного возраста, определяют ориентиры и отслеживают динамику по ключевым показателям. При этом каждая страна сохраняет суверенитет в образовательной политике, государственном финансировании, социальной помощи и обеспечении адресной поддержки семей. Исследование основано как на информации из зарубежных источников (Education at a Glance 2015–2019. OECD Indicators), так и на данных Росстата, Единой межведомственной информационно-статистической системы (ЕМИСС) и Федерального казначейства Российской Федерации.

- Объемы государственных расходов по отношению к ВВП не являются критерием высоких среднегодовых затрат на одного воспитанника в разных странах. Так, в Израиле в 2016 г. доля расходов в ВВП составляла 1.1%, а среднегодовые расходы на одного ребенка приравнивались к 4568 долл. США, тогда как в Италии соответствующее соотношение давало цифры 0.5% и 7395 долл. США. Это иллюстрирует разные варианты привлечения государственных средств, что, в свою очередь, может определяться также условиями и режимом пребывания детей в дошкольных организациях.
- Важный инструмент для увеличения охвата детей дошкольным образованием в международной практике – привлечение частного бизнеса и государственно-частное партнерство. При расширении частного сектора в границах, превышающих 40%, в условиях действия государственных программ поддержки среднегодовые расходы в расчете на одного ребенка раннего возраста (до 3 лет) могут быть увеличены в более чем трети стран в пределах 8200–25300 долл. США и практически в трети стран – в размере 6500–14300 долл. США для ребенка дошкольного возраста (от 3 лет и старше).

- Рост охвата детей дошкольным образованием требует увеличения численности педагогических работников. Число воспитанников в расчете на одного педагога колеблется почти в двух третях стран от 6 до 15, притом что в трети из рассматриваемых государств показатель значительно выше – от 16 до 33 человек. При этом очевидно, что дефицит педагогических кадров может негативно влиять на качество дошкольного образования.
- Используемые в разных странах социально-ориентированные программы по субсидированию малообеспеченных и многодетных семей, а также по созданию условий для трудовой деятельности женщин, имеющих детей до 3 лет, позволили в 2017 г. 1.5% молодых матерей России продолжить образование. К сожалению, 3.8%, высказывая подобное намерение, не располагали такими возможностями. Необходимо разрабатывать и внедрять механизмы ускоренного обучения молодых матерей для получения ими профессиональных навыков.

Социальная поддержка семей и вклад государственного финансирования в развитие дошкольного образования в разных странах

Участие государства в совершенствовании системы дошкольного образования и финансовая поддержка в рамках субсидирования семей как на ранних стадиях развития детей, так и при переходе к дошкольному периоду имеют решающее значение для повышения доступности и качества образовательных программ, способствуют формированию квалифицированного персонала, обеспечивающего удовлетворение когнитивных, социальных, эмоциональных, эстетических потребностей ребенка и укрепление его физического здоровья. Ежегодные инвестиции с целью поддержания материально-технической базы дошкольных организаций и внедрения современных требований по созданию развивающей предметно-пространственной среды предполагают благоустройство, комфортность, соответствие площади игровых комнат и наличие игрового материала для обеспечения свободного выбора детьми. Важная роль отводится своевременной адресной государственной поддержке по субсидированию многодетных и малообеспеченных семей, что отвечает принципам равного доступа в сфере дошкольного образования, присмотра и ухода за детьми. При этом каждая из зарубежных стран выстраивает собственные подходы в области политики раннего и дошкольного образования детей.

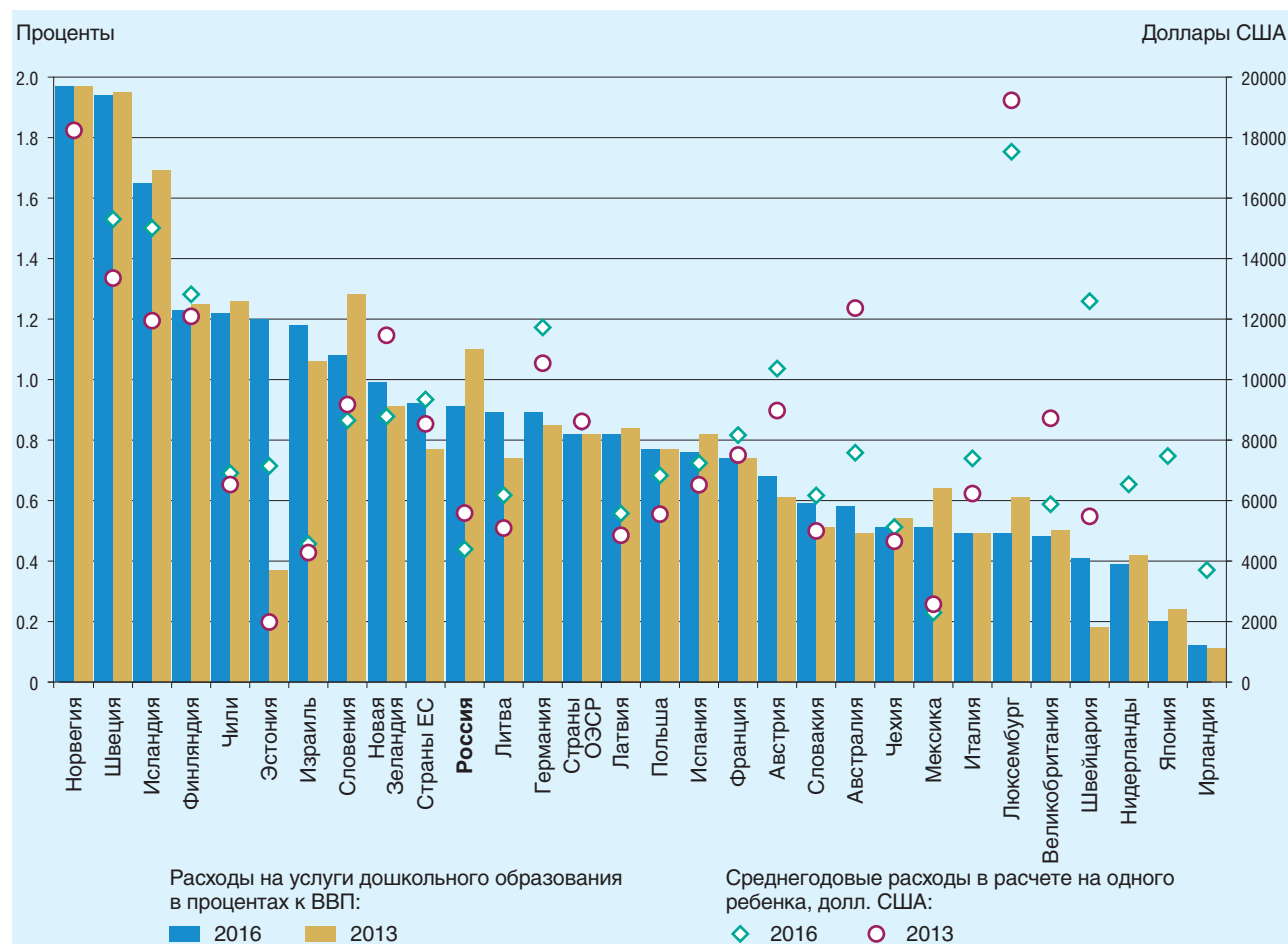
Максимальная доля государственных расходов на дошкольное образование в валовом внутреннем продукте (ВВП) страны – от 1.65% до 1.95% – фиксируется в трех государствах: Норвегии, Швеции и Исландии. Их же отличают и высокие показатели годовых расходов на одного ребенка (данные за 2016 г.)¹: Норвегия – 18244 долл. США, Швеция – 15303, Исландия – 15012 долл. США (рис. 1). Независимо от формы собственности (государственной или частной) детского сада его посещение в данных странах проходит исключительно на платной основе при использовании разных режимов и условий пребывания детей. Следует добавить, что в каждой из рассматриваемых стран в рамках государственного субсидирования оказывается либо безвозмездная помощь родителям, либо возмещается часть их выплат по налоговому вычету.

Выделяемые разными государствами средства на дошкольное образование дифференцированы в зависимости от финансовых возможностей страны и, в свою очередь, определяются численностью воспитанников и режимом посещения. Как следует из данных, приведенных на рис. 1, в 14 странах (Швеции, Эстонии, Франции, Японии и др.) удельные расходы на одного ребенка выросли в 2016 г. относительно 2013 г. Обратную тенденцию можно видеть на примере Словении, Новой Зеландии, России, Австралии и других государств. Заметим, что иногда данные различия связаны с изменением курса доллара по отношению к национальной валюте (в частности, в России).

¹ В настоящем разделе все финансовые показатели, приводимые в долларах США, рассчитаны по паритету покупательной способности национальных валют.

Рисунок 1

Государственные расходы на дошкольное образование в процентах к ВВП и средние годовые расходы в расчете на одного ребенка по организациям всех форм собственности



Источник: Education at a Glance 2015, 2019. OECD Indicators.

В Норвегии ежемесячные взносы родителей составляют 3000 крон (приблизительно 300 долл. США) – это фиксированная сумма как для государственных, так и для частных детских садов. По налоговому вычету родителям в конце года возмещается 80% затрат на оплату государственного детского сада и 50% – частного. Если государство не может выделить для ребенка место в детском саду, родителям выплачивается ежемесячное пособие в 3000 крон. Кроме того, в случае нежелания родителей по каким-либо причинам отдавать ребенка в детский сад государство оплачивает его пребывание дома также в размере 3000 крон в месяц. «Тихого часа» в детских садах Норвегии не предусмотрено (только для самых маленьких), как и горячего питания;

фрукты и еду для ребенка родители ежедневно обеспечивают самостоятельно. Таким образом, если в условиях пребывания отсутствует дневной сон, а режимом не установлено питание детей, нет и необходимости оборудовать спальные места, а также специальные помещения и набирать специализированный персонал. Время пребывания детей в детских учреждениях Норвегии зависит от продолжительности их работы: при полном рабочем дне, который длится 10 часов, детей забирают до 17 часов, при 5–7-часовом – раньше. Подобные условия в значительной степени позволяют направлять сэкономленные средства на увеличение охвата детей, зачисленных на образовательные программы как для раннего возраста (до 3 лет) – 56% в 2017 г. против 33%

в 2005 г. (рис. 2а), так и для дошкольного (от 3 до 5 лет) – 97% в 2017 г. против 88% в 2005 г. (рис. 2б).

В Швеции посещение детского сада обходится в 800 крон (примерно 80 долл. США), при этом сумма регулируется в зависимости от дохода семей. Многодетные семьи получают различные скидки. Оплата также определяется объемом времени присмотра за ребенком – целый день или минимум 15 часов в неделю. В детских садах предусмотрены завтраки и обеды, а также дневной сон (по желанию ребенка). Забирают детей с 12 до 16 часов. Такие условия способствовали повышению удельных расходов на каждого обучающегося как раннего, так и дошкольного возраста в целом до 15303 долл. США в 2016 г. в сравнении с 13353 долл. США в 2013 г. (рис. 1). Однако независимо от предпринимаемых мер уровень охвата (46%) детей раннего возраста (до 3 лет) в 2017 г. совпадает с показателем 2010 г. (рис. 2а), а детей от 3 до 5 лет – даже снижается (соответственно 94 и 97%) (рис. 2б). Отсутствие роста охвата детей при увеличении удельных расходов на одного ребенка может означать повышение уровня покупательной способности либо снижение численности детей данных возрастных категорий.

В Исландии размер платы за посещение детского сада связан с продолжительностью ежедневного пребывания в нем ребенка. В государственных организациях оплата делится между муниципальным и родительским взносом, последний составляет до 30% расходов. Уровень охвата детей раннего возраста (до 3 лет) вырос к 2017 г. до 60% против 53% в 2005 г. (рис. 2а). Дети от 3 до 5 лет охвачены дошкольным образованием на 97%, что выше показателя 2005 г. – 95% (рис. 2б).

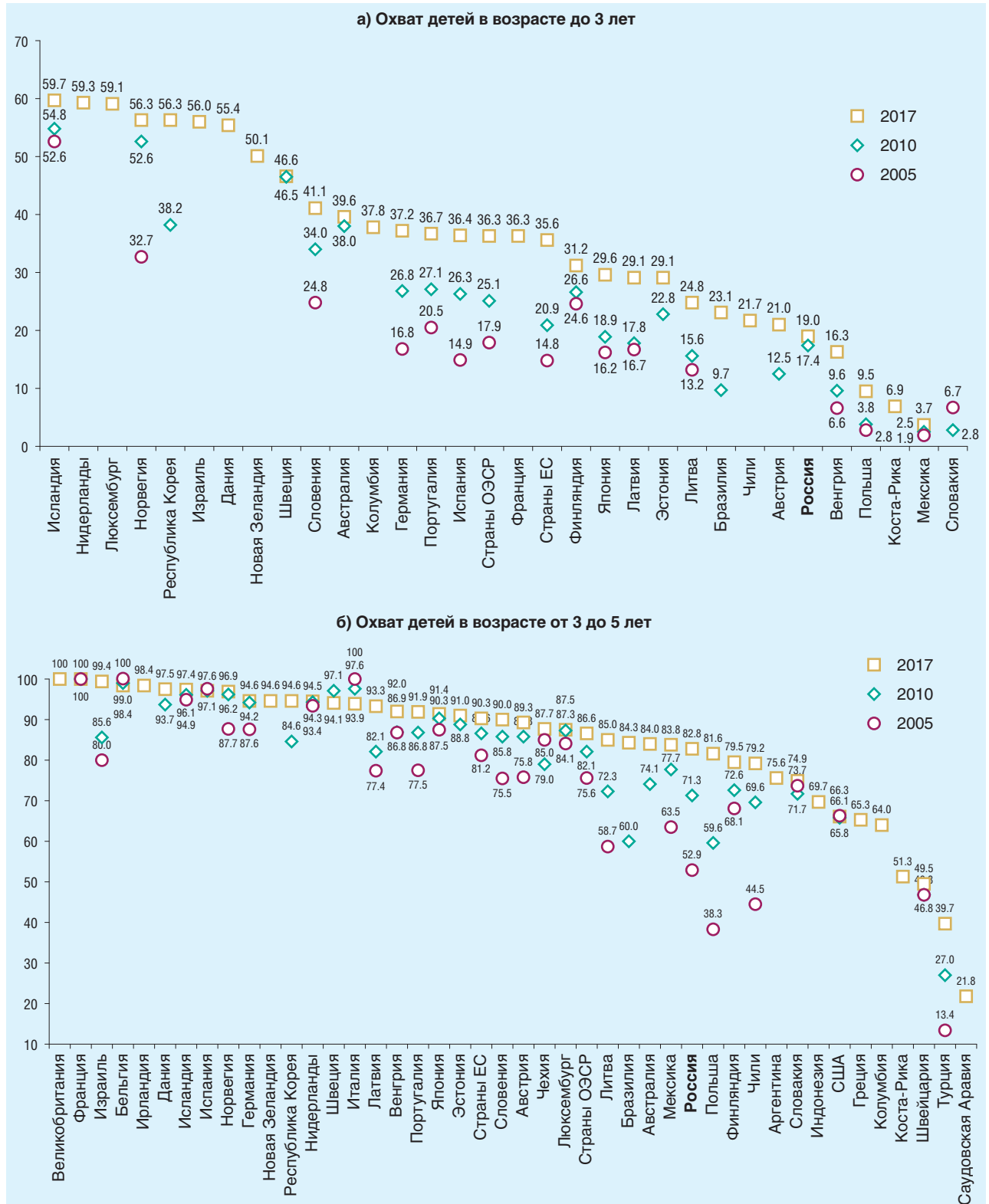
Из государств – членов ОЭСР только в двух странах – Люксембурге и Швейцарии – при низкой доле государственных расходов на дошкольное образование в ВВП отмечаются высокие показатели годовых затрат на одного ребенка (рис. 1). Средний подушевой размер последнего индикатора в Люксембурге в 2016 г. – один из самых высоких – 17533 долл. США, притом что доля государственных расходов в ВВП составляла 0,5%. Большинство детей (90%) обучаются в государственных организациях (рис. 3). Государство несет основные издержки (98%

расходов) по развитию образования для детей рассматриваемых групп, поддержка частного сектора минимальна – всего 2% от общих расходов (рис. 4). Охват детей раннего (до 3 лет) и дошкольного (от 3 до 5 лет) возраста в 2017 г. равнялся соответственно 59 и 88%; в последнем случае отмечается рост по сравнению с 2005 г. (84%). В Швейцарии в 2017 г. дошкольным образованием была охвачена половина детей в возрасте от 3 до 5 лет, при этом можно заметить несомненный рост по сравнению с 2005 г. (47%) (рис. 2б). Дошкольное образование в стране является платным как для государственного сектора, так и для частного. Пребывание детей в детских садах оплачивается из средств государственного и местного бюджетов лишь частично, основной объем стоимости обучения ложится на плечи родителей и зависит от уровня их доходов. Несмотря на то, что большая часть детей (95%) обучается на государственной основе (рис. 3), финансовую ответственность за их пребывание и обучение в дошкольных организациях несут и государство, и родители. Среднегодовые затраты на одного ребенка как в государственных, так и в частных детских садах в 2016 г. приравнивались к 12592 долл. США при доле государственных расходов на дошкольное образование в ВВП в 0,4%.

Можно выделить страны с высоким уровнем участия частного бизнеса в дошкольном образовании: Индонезия – 97,7%, а также государства – члены ОЭСР Ирландия – 98,9% и Новая Зеландия – 98,7% (рис. 3). К примеру, в Новой Зеландии только 1,3% воспитанников дошкольного возраста посещают государственные организации, остальные 98,7% детей проходят обучение в частных структурах, из них порядка 59% – в детских образовательных центрах. Правительство этой страны субсидирует расходы на всех детей до 3 лет, посещающих подразделения раннего обучения в течение шести часов в день (в общей сложности 30 часов в неделю). Дети в возрасте от 3 до 5 лет, которым оказывают услуги в рамках дошкольного образования, получают более высокую субсидию, но только в пределах 20 часов в неделю, до тех пор пока ребенок не пойдет в школу или ему не исполнится пять лет – стартовый возраст начального образования. При ежедневном обучении свыше 20 часов с родителей

Рисунок 2

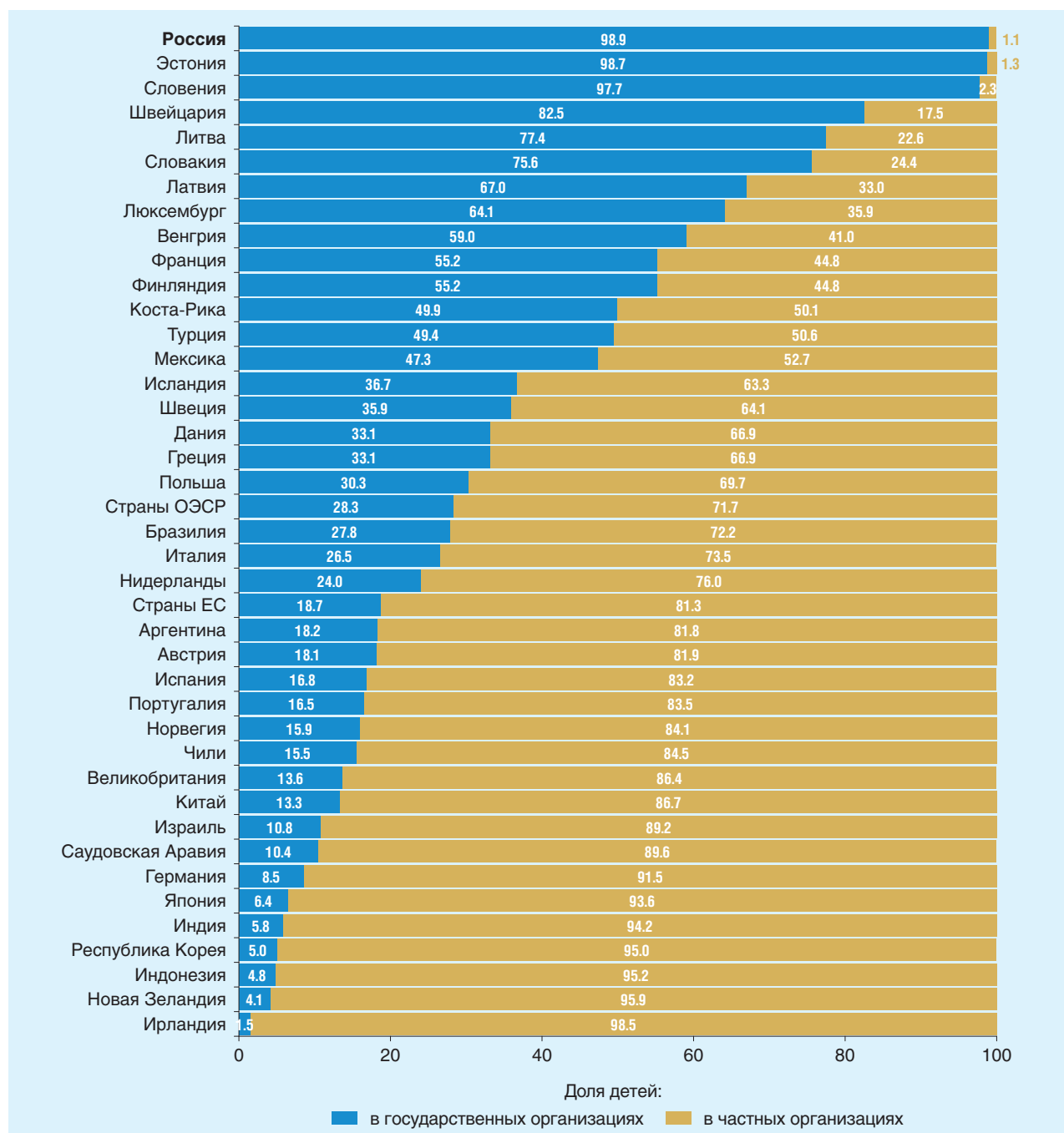
Охват детей раннего (до 3 лет) и дошкольного (от 3 до 5 лет) возраста соответствующими программами (проценты)



Источник: Education at a Glance 2019. OECD Indicators.

Рисунок 3

Распределение детей в сфере дошкольного образования по формам собственности организаций: 2017 (проценты)



Источник: Education at a Glance 2019. OECD Indicators.

взимается дополнительная плата. На этом фоне в 2016 г. доля государственных расходов в ВВП составляла 1%, а удельные затраты на одного ребенка в год в среднем приравнивались к 8783 долл. США (рис. 1).

Как говорилось выше, в Новой Зеландии активно развит частный сектор в сфере дошкольного образования, чему в немалой степени способствуют партнерские отношения государства и бизнеса. При этом во всех трех странах, о которых идет

речь, государство, помогая частному предпринимательству, берет на себя основное бремя расходов. Так, в Новой Зеландии в 2016 г. частные затраты составляли 21%, государственные – 79%; в Ирландии частные расходы равнялись 3%, при этом 97% государственных расходов были направлены для поддержки частного и государственного секторов; в Индонезии в 2012 г. частные вложения составили 12%, государственные затраты для помощи как частному, так и государственному сектору равнялись 88% (рис. 4).

Государственно-частное партнерство весьма значимо для большинства стран. В частности, в Японии в 2016 г. 75.6% детей посещали частные дошкольные организации, при этом 51% их финансирования покрывался из частных источников (рис. 3 и 4); в Великобритании обучение 55% воспитанников частных организаций практически полностью финансировалось за счет средств частного бизнеса – в 2016 г. на их долю приходилось 52% расходов.

Таким образом, как показывает проведенный межстрановой анализ, при расширении частного сектора в пределах, превышающих 40%, в условиях действия государственных программ поддержки среднегодовые расходы в расчете на одного ребенка могут быть увеличены для детей раннего возраста (до 3 лет) с 8200 до 25300 долл. США в более чем трети стран (рис. 5а) и практически в трети стран с 6500 до 14300 долл. США для детей дошкольного возраста (от 3 лет и старше) (рис. 5б).

Повышение охвата детей в сфере дошкольного образования предполагает и увеличение численности квалифицированного персонала. Число воспитанников в расчете на одного педагогического работника – один из важных индикаторов в системе межстрановых сопоставлений. Очевидно, что при меньшей численности детей, приходящейся на одного педагога, создаются более комфортные условия для организации и осуществления социально-образовательных программ воспитательной деятельности, способствующие развитию коммуникативных и когнитивных способностей ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Обобщая средние значения по финансированию дошкольного образования и соотношению численности воспитанников и обучающихся, нельзя говорить, что более высокий уровень удельных расходов на одного ребенка

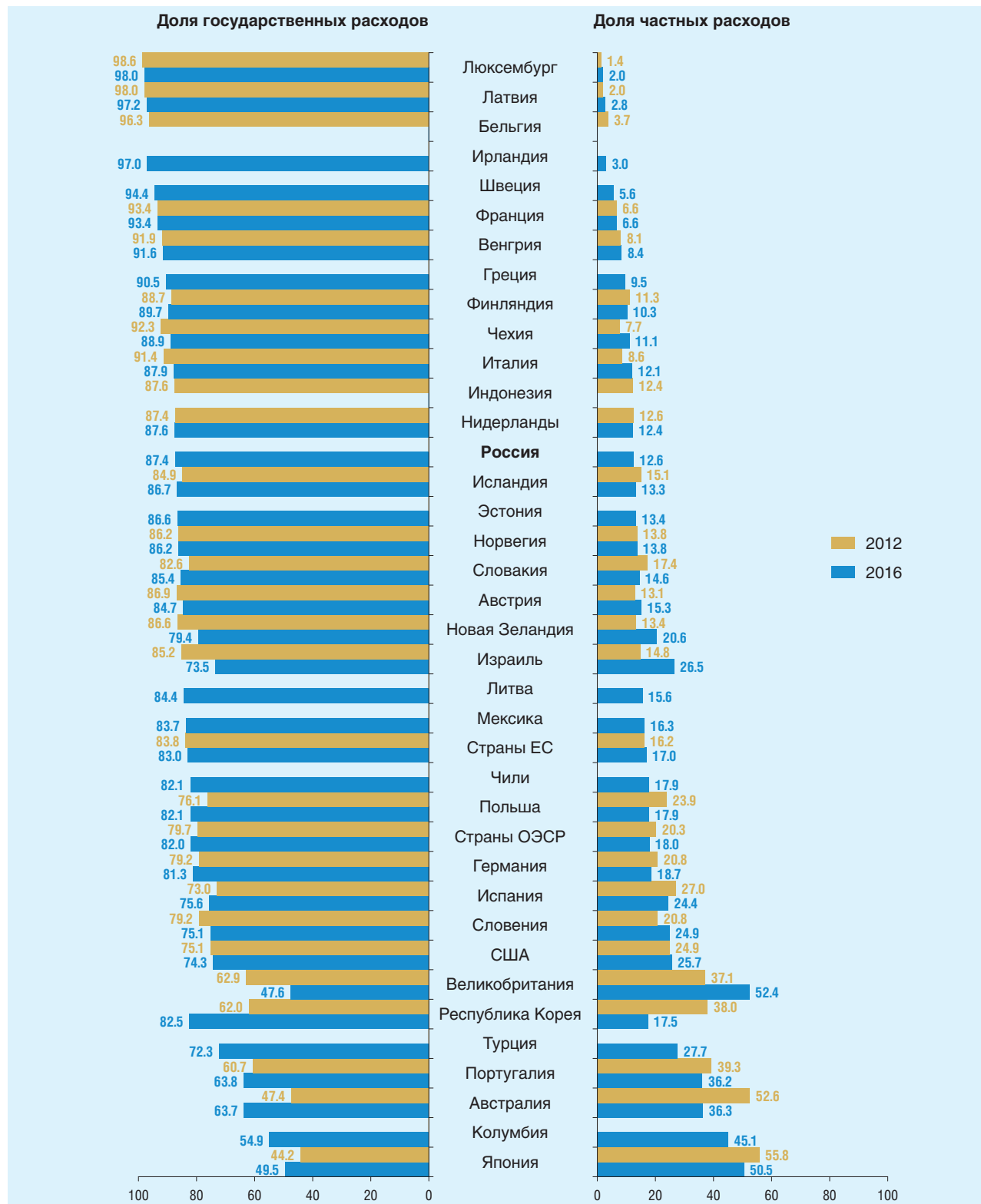
однозначно ведет к уменьшению нагрузки на одного педагога (рис. 6). В целом по дошкольному образованию, присмотру и уходу за детьми раннего возраста нижние пороговые границы индикатора загруженности отмечаются в 2016 г. в Новой Зеландии, составляя 5 детей на одного педагогического работника (при среднегодовых расходах на одного ребенка в объеме 8783 долл. США) (рис. 6). В странах с низким уровнем подушевого финансирования в сфере дошкольного образования рассматриваемый показатель максимально растет – например, в Мексике в поле зрения одного педагога находятся 24 ребенка при среднегодовых расходах на каждого из них в размере 2296 долл. США.

В России в 2016 г. на одного педагогического работника приходилось 11 воспитанников, при этом среднегодовые расходы на одного ребенка составляли 4394 долл. США (рис. 6). Схожая картина по целевым показателям дошкольного образования просматривается для большинства стран бывшего социалистического лагеря (Литва, Латвия, Венгрия, Польша, Словакия, Чехия): в общем диапазоне находятся соотношения числа детей, приходящихся на одного педагогического работника, – от 9 до 13 чел. (рис. 6); высока доля воспитанников, посещающих государственные организации, – до 96% (рис. 3); сопоставимы государственные (82–89%) и частные (11–18%) расходы (рис. 4). К сожалению, в этом случае можно говорить о слабо развитой практике государственно-частного партнерства, что определяет и невысокие значения среднегодовых расходов в расчете на одного воспитанника, в частности в России.

Следует, однако, отметить, что несмотря на значительную разницу в финансовом обеспечении детей раннего (до 3 лет) и дошкольного (от 3 лет и старше) возраста (средние значения соответственно 11570 и 7570 долл. США), нагрузка на одного педагогического работника в дошкольных организациях примерно одинакова в большинстве стран для обеих групп воспитанников и не превышает 12 человек на одного обучающего (рис. 7а и 7б). Исключение составляет Великобритания – 20 детей (до 3 лет) на одного педагога. Это может быть связано с тем, что 81% детей от 2 до 3 лет обучаются здесь в частных структурах (рис. 5а). Правительство, развивая образование детей раннего возраста, в своей финансовой политике опирается

Рисунок 4

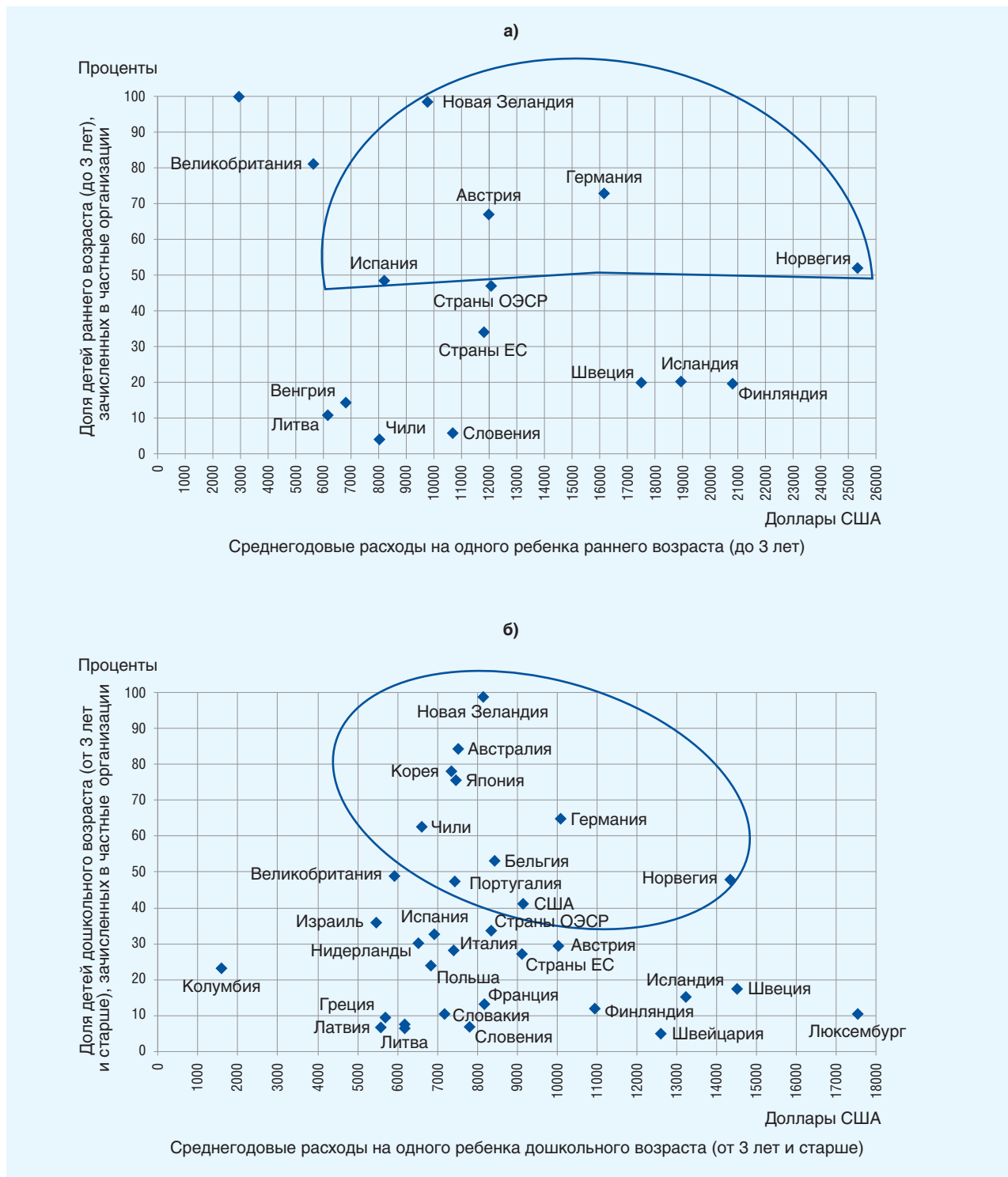
Соотношение государственных и частных расходов в финансировании дошкольного образования (проценты)



Источник: Education at a Glance 2015, 2019.OECD Indicators.

Рисунок 5

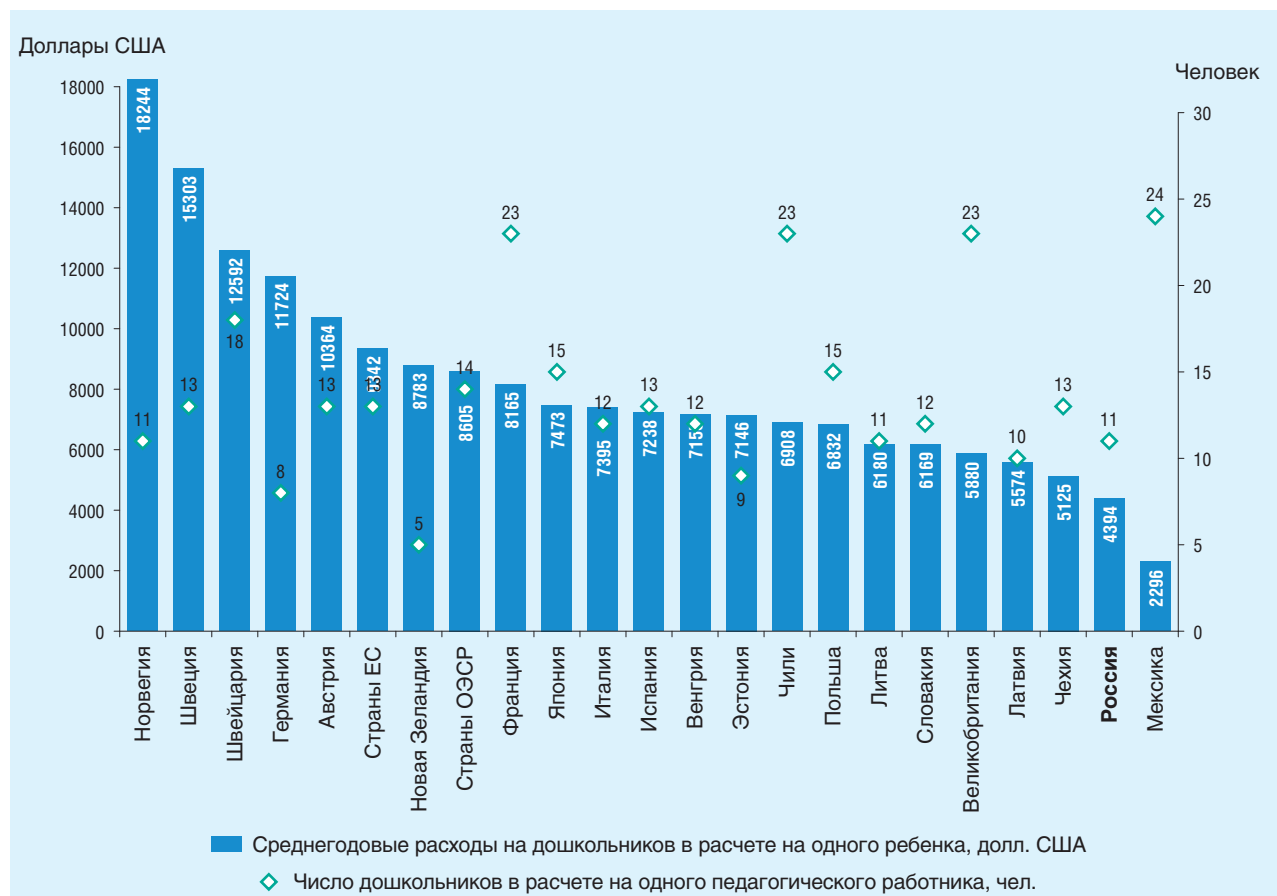
Среднегодовые расходы в расчете на одного ребенка и уровень охвата детей раннего (до 3 лет) и дошкольного (от 3 лет и старше) возраста, зачисленных в частные организации: 2016



Источник: Education at a Glance 2019, 2016. OECD Indicators.

Рисунок 6

Среднегодовые расходы на дошкольников (до 3 лет и от 3 лет и старше) в расчете на одного ребенка и число дошкольников (до 3 лет и от 3 лет и старше) в расчете на одного педагогического работника: 2016



Источник: Education at a Glance 2019. OECD Indicators.

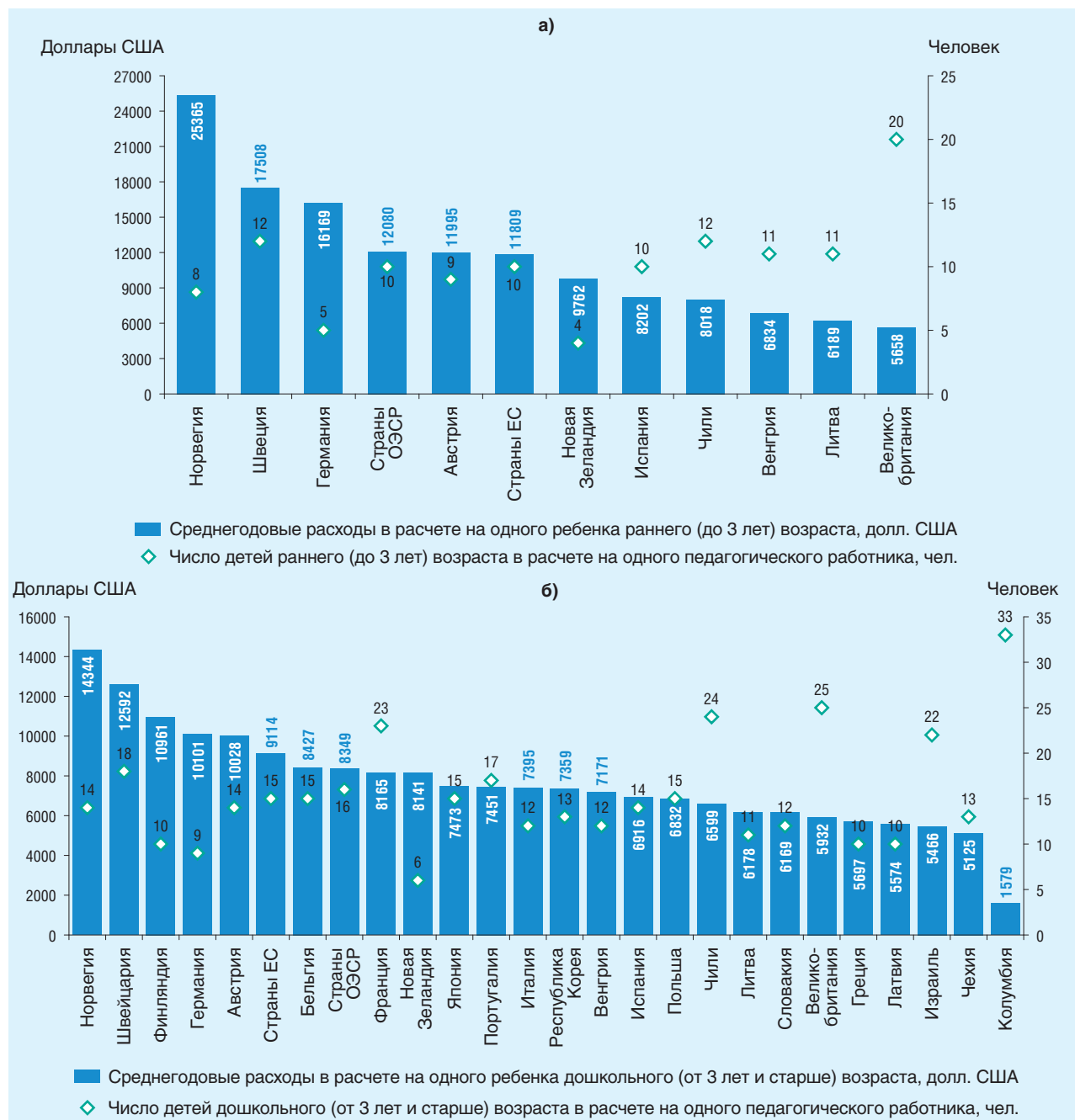
на кооперацию с частным сектором и благотворительными организациями.

Рост охвата детей в возрасте от 3 лет и старше требует увеличения численности педагогических работников. Однако реальная ситуация не столь однозначна: свыше чем в двух третях от общего числа стран на одного педагога приходится от 6 до 15 воспитанников, тогда как примерно в трети государств нагрузка заметно возрастает – 16–33 человека на одного обучающего (рис. 76). При этом нельзя утверждать, что страны, имеющие высокие показатели удельных расходов на одного ребенка этой возрастной категории, могут обеспечить достаточную численность педагогических работников для безопасного пребывания детей в группе и на прогулке. Так, к примеру, в Швейцарии один педагог несет ответственность за 18 детей, притом что

в данной стране показатель удельного финансирования (12592 долл. США) – один из самых высоких среди аналогичных индикаторов в представленных 24 странах; в свою очередь, во Франции на одного педагогического работника приходится 23 ребенка при удельных расходах на каждого из них в размере 8165 долл. США, что превышает средние значения показателя (рис. 76). В Великобритании – 25 детей старше 3 лет на одного обучающего (удельные затраты – 5932 долл. США). Но здесь следует заметить, что в этой стране детям с 3 лет предоставляется право бесплатного ухода на 15 часов в неделю во всех дошкольных организациях, т.е. в среднем ежедневное пребывание в них не превышает трех часов. Возможно, такой краткосрочный режим при тщательном ранжировании временных параметров на протяжении всего рабочего

Рисунок 7

Среднегодовые расходы в расчете на одного ребенка и число детей раннего (до 3 лет) и дошкольного (от 3 лет и старше) возраста в расчете на одного педагогического работника: 2016



Источник: Education at a Glance 2019. OECD Indicators.

дня позволяет педагогическому работнику нести столь высокую нагрузку.

Таким образом, реализация государственных программ с использованием как государственно-частного партнерства, так и инструментов социально-ориентированного бизнеса, адресная

поддержка многодетных и малообеспеченных семей, сочетание различных условий и режимов пребывания ребенка способствуют в большинстве стран повышению охвата детей раннего и дошкольного возраста образованием с целью обеспечения их полноценного развития. Однако

увеличение численности воспитанников в отдельных странах может приводить к дефициту педагогических кадров, что чревато рисками их повышенных нагрузок, ведущих к эмоциональному истощению и выгоранию, и, в свою очередь, негативно влиять на качество дошкольного образования и пагубно сказываться на психическом и физическом состоянии детей.

Меры социальной поддержки семей и государственная политика по повышению доступности дошкольного образования в России

Стратегические цели государственной финансовой политики в рамках интеграции образовательных и демографических процессов в России направлены на координацию усилий, способствующих социальному благополучию семей и обеспечению принципов равного доступа к дошкольному образованию, присмотру и уходу за детьми².

Во-первых, механизмы социальной финансовой поддержки позволяют семьям использовать средства сертификата на материнский капитал для оплаты услуг по содержанию, присмотру и уходу за детьми в дошкольном образовании еще до достижения ребенком 3 лет. Для многодетных матерей и семей существуют льготные условия по компенсации определенной части родительской платы на содержание каждого ребенка, посещающего организации дошкольного образования, а также на присмотр и уход за ним. В настоящее время подобная компенсация доступна не только для многодетных матерей и семей, но и для всех родителей, чьи дети посещают дошкольные организации; отличия заключаются в размере компенсации, что связано с численностью и возрастом детей в семье. Условия по ее выплате должны быть прописаны в пункте договора по определению случаев о праве родителей на данную компенсацию.

Часть родительской платы может быть возмещена родителям из местного бюджета. Перечисленные меры направлены на дополнительную социальную поддержку семей, воспитывающих детей³.

В структуре выплат материнских и детских пособий общий объем сертификата материнского капитала и детских пособий занимает лидирующее место, а наибольший его рост отмечался в 2013–2016 гг. (рис. 8). Предоставляемая в данном случае помощь очень важна для многодетных и малообеспеченных семей в форме льгот при оплате детского дошкольного питания, получении путевок для санаторно-курортного лечения детей, оформлении кредитных продуктов по специальным программам. Значительную долю занимают выплаты по уходу за детьми до полутора лет и ежемесячные пособия на ребенка (рис. 8). Все эти меры имеют социальную направленность и оказывают адресную поддержку семьям, снижая нагрузку на их бюджеты.

Во-вторых, одним из направлений социальной поддержки по созданию условий для осуществления трудовой деятельности женщин, имеющих детей до 3 лет⁴, является профессиональное обучение и дополнительное профессиональное образование женщин в период отпуска по уходу за ребенком, которое предусматривает организацию повышения их квалификации, профессиональную подготовку и переподготовку, предполагающих возможность совмещать трудовую занятость с семейными обязанностями. Другое направление связано с обеспечением доступности развития детей раннего возраста и созданием новых мест для самых маленьких в детских садах, в том числе в негосударственном секторе дошкольного образования в рамках реализации государственной политики в области развития малого и среднего предпринимательства.

В-третьих, в соответствии со стратегией государственной политики межведомственного

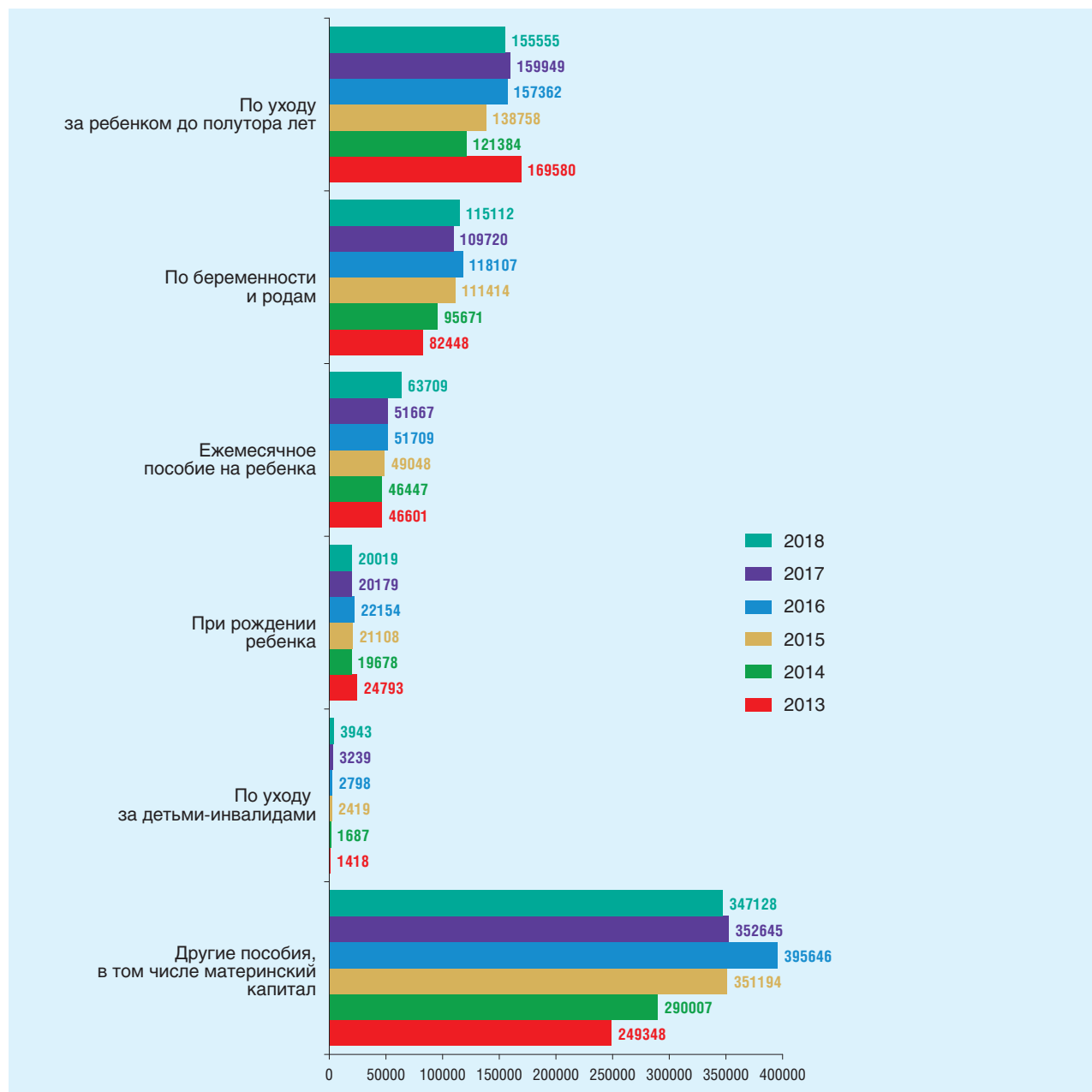
² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года»; Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

³ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 29 декабря 2015 г. № 388-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части учета и совершенствования предоставления мер социальной поддержки исходя из обязанности соблюдения принципа адресности и применения критериев нуждаемости».

⁴ Федеральный проект «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет» национального проекта «Демография» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16).

Рисунок 8

**Объем и структура выплаченных материнских и детских пособий
в Российской Федерации**
(миллионы рублей)



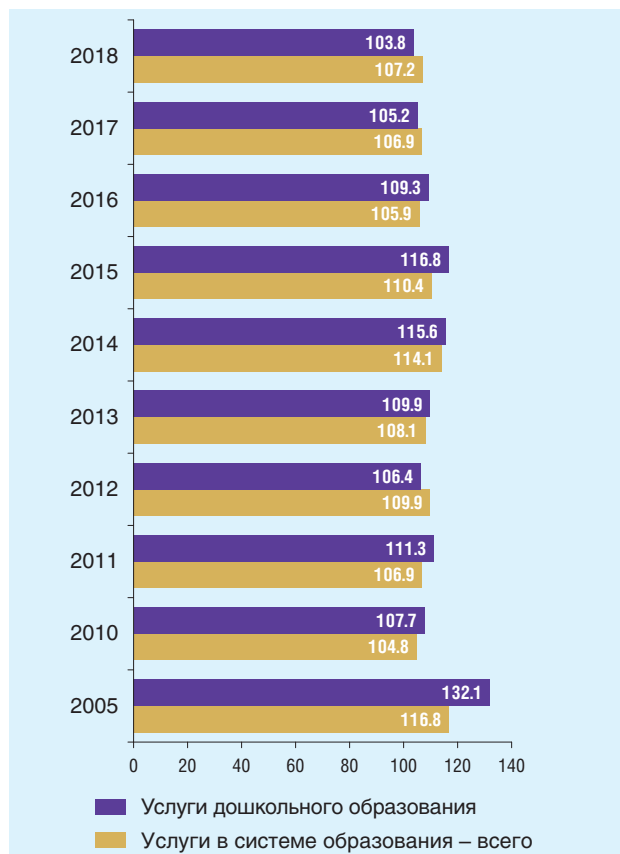
Источник: Росстат. Денежные доходы и расходы населения, 2014–2019 (<https://www.gks.ru/compendium/document/13270>).

взаимодействия с подключением сфер социального обеспечения и здравоохранения была обеспечена возможность предоставления психолого-педагогической помощи семьям по вопросам социализации детей раннего возраста и успешного прохождения каждым ребенком адаптации при поступлении в детский сад.

Данные меры позволили осуществить бюджетный маневр в государственном финансировании и способствовали снижению индекса потребительских цен на услуги дошкольного образования в 2017–2018 гг. даже по отношению к общим услугам в системе образования (рис. 9).

Рисунок 9

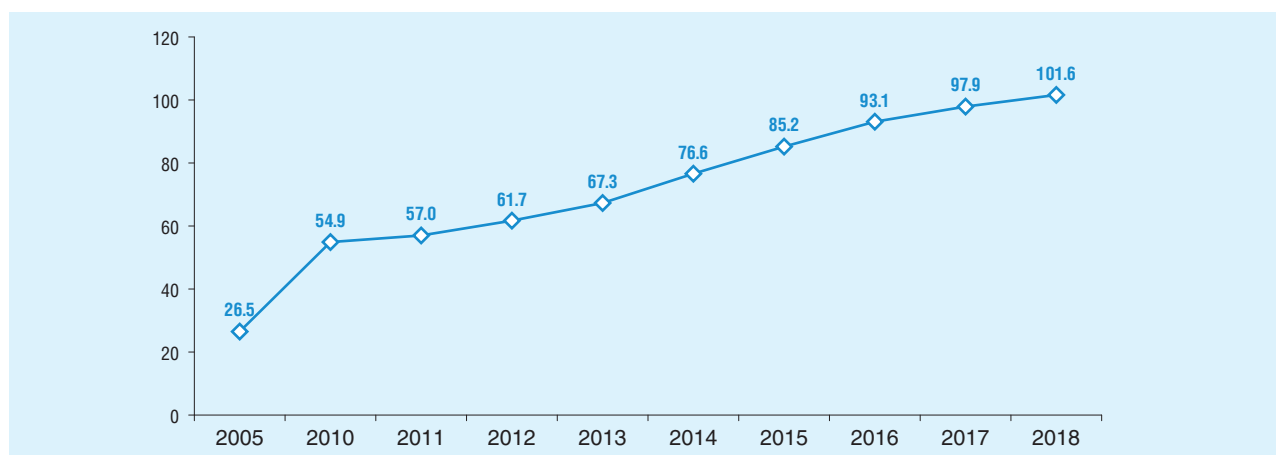
Индексы потребительских цен на отдельные группы услуг в системе образования и дошкольного образования (проценты)



Источник: Росстат. Платное обслуживание населения в России, 2019 (<https://www.gks.ru/folder/210>).

Рисунок 10

Средние потребительские цены за посещение детского сада в день (рубли)



Источник: Росстат. Платное обслуживание населения в России, 2019 (<https://www.gks.ru/folder/210>).

В этих условиях средние потребительские цены за посещение детского сада в день имеют динамику, представленную на рис. 10.

Финансовое обеспечение сферы дошкольного образования в Российской Федерации занимает одну из лидирующих позиций – 23.8% в 2019 г. – в объеме расходов бюджета на образование. Начиная с 2012 г. объемы расходов консолидированного бюджета РФ на дошкольное образование неизменно возрастают, за исключением 2016 г., когда наблюдалось падение показателя на 2% по сравнению с 2015 г. Темп роста в 2019 г. по отношению к 2018 г. составил 14.7%.

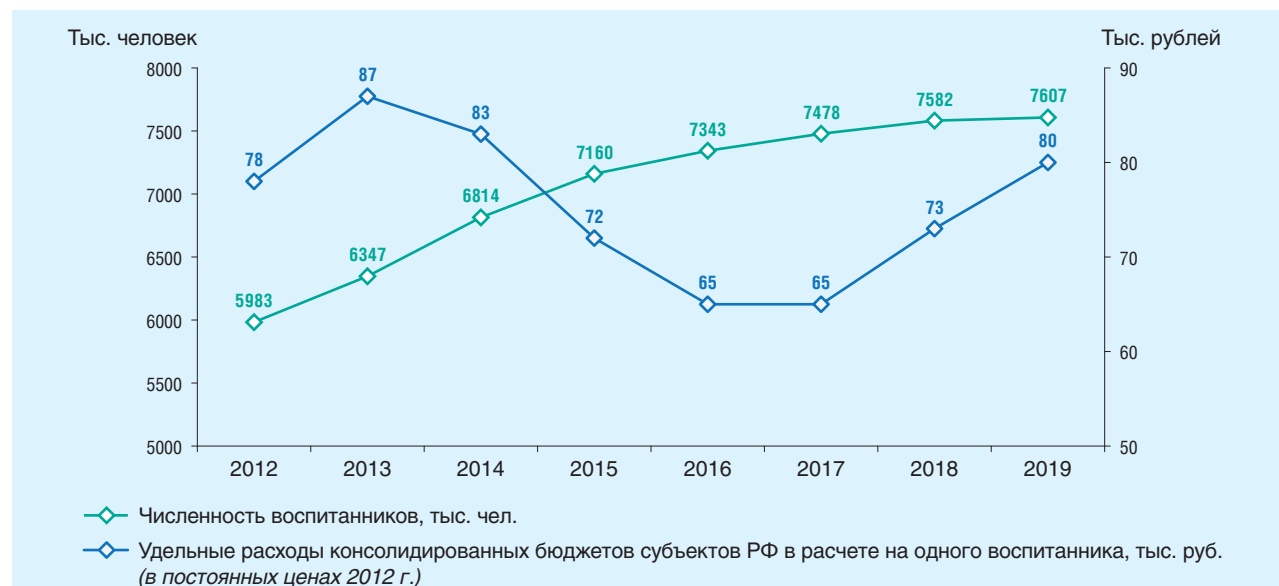
Бюджет образования формируется исходя из контингента обучающихся образовательных организаций. Удельные расходы консолидированного бюджета субъектов Российской Федерации на дошкольное образование в расчете на одного воспитанника в 2019 г. выросли на 48.8 тыс. рублей по сравнению с 2012 г., или более чем в полтора раза.

В целом по Российской Федерации удельные расходы на дошкольное образование в постоянных ценах 2012 г. сократились за шесть лет на 6%. Однако в 2019 г. впервые с 2014 г. зафиксировано превышение объема рассматриваемого индикатора в реальных ценах по сравнению с 2012 г. – на 3%, или на 2 тыс. рублей (рис. 11).

Современные меры государственной политики в рамках интеграционного развития образовательных и демографических процессов, стабилизация финансирования сферы дошкольного образования способствовали расширению социальных

Рисунок 11

Удельные расходы консолидированных бюджетов субъектов Российской Федерации на дошкольное образование в расчете на одного воспитанника



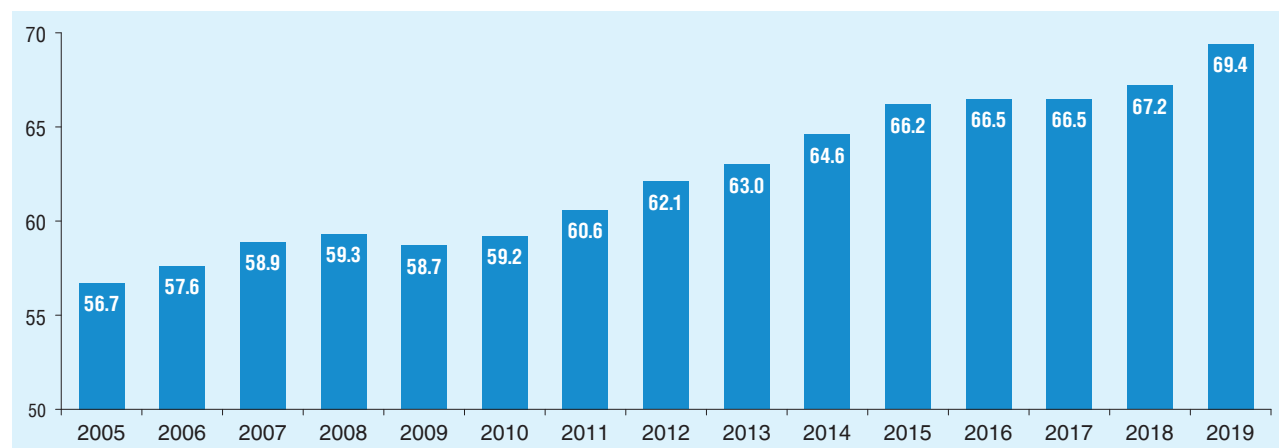
Источники: Росстат. Расчет авторов на основании данных Федерального казначейства РФ (<https://roskazna.ru/ispolnenie-byudzhetov/konsolidirovannyj-byudzhet/>); Росстат. Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2013–2020 (<https://www.gks.ru/folder/13398>).

программ по адресной поддержке многодетных и малообеспеченных семей, развитию инклюзивного образования, созданию условий для осуществления трудовой деятельности женщин, имеющих детей до 3 лет, что, несомненно, повлияло на увеличение численности воспитанников и, соответственно, охвата детей в возрасте 1–6 лет дошкольным образованием (рис. 12).

Таким образом, можно констатировать, что постоянная государственная финансовая поддержка и социальная помощь в рамках субсидирования многодетных и малообеспеченных семей имеют решающее значение для повышения охвата детей дошкольным образованием.

Рисунок 12

Охват детей в возрасте 1–6 лет дошкольным образованием (проценты)



Источники: ЕМИСС. Охват детей дошкольным образованием, 2006–2020 (<https://www.fedstat.ru/indicator/59529>).

Заключение

Высокие показатели расходов на дошкольное образование в ВВП и среднегодовых расходов на одного ребенка в разных странах зависят не только от объема государственных инвестиций. Большое значение в системе дошкольного воспитания и образования детей придается и продуктивному государственно-частному партнерству. Успешная реализация социальных программ и адресная помощь семьям, создание условий для осуществления трудовой деятельности женщин, имеющих малолетних детей, свидетельствуют о важной

роли государства в деле повышения их охвата дошкольным образованием. Этому же способствуют и такие конкретные механизмы, как обеспечение бесплатного времени занятий, гибкость режима и условий пребывания детей в дошкольных организациях, установление оптимального возраста зачисления и перехода на уровень начального образования. Необходим также профессиональный подход в подборе квалифицированного педагогического персонала, способного предоставлять воспитанникам качественные услуги.

ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ РОЛЬ В ПОВЫШЕНИИ ДОСТУПНОСТИ

Исследуются возможности распространения различных вариативных форматов дошкольного образования, анализируется динамика спроса на них, оцениваются риски и проблемы альтернативных форм обучения в разрезе территориальных поселений. Исследование основано на данных Росстата по итогам федеральных статистических наблюдений; Доклада о реализации плана деятельности Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования за 2018 год; Единой межведомственной информационно-статистической системы (ЕМИСС) «Доступность дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет»; Комплексного мониторинга системы дошкольного образования.

- Выявлен активный спрос на группы комбинированной направленности со стороны родителей дошкольников.
- В условиях реализации инклюзии отмечается увеличение предложения по удовлетворению спроса на данные программы в группах комбинированной направленности.
- Наблюдается повышенная востребованность семейных групп в сельской местности. Сложившаяся ситуация требует увеличения числа групп и мест в них для регулирования правовых норм в рамках СанПиН.

Приоритетная задача государственной политики в области дошкольного образования – реализация права каждого ребенка на качественное образование. Развитие вариативных форм дошкольного образования направлено на повышение его доступности и охвата, создание благоприятных условий для детей разных возрастных групп в получении воспитания, обучения, образования, присмотра и ухода, обеспечение равных стартовых возможностей при поступлении в школу.

В настоящее время на смену классической форме дошкольного образования (детский сад

полного дня) пришли вариативные – с различными режимами пребывания в группах. Они рассчитаны как на здоровых детей, так и на детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями. Группы для детей раннего и дошкольного возраста организуются с целью обеспечения их всестороннего развития, социализации в коллективе сверстников и взрослых. На основе современных методов использования совместной игровой деятельности ведется подготовка детей младшего возраста к поступлению в дошкольную

организацию, а старшего дошкольного возраста – к обучению в школе.

Вариативные формы дошкольного образования включают группы для детей раннего возраста, группы по присмотру и уходу за детьми, семейные группы, группы круглосуточного и кратковременного пребывания, группы комбинированной, компенсирующей и оздоровительной направленности.

В группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Реализуется образовательная программа инклюзивного обучения, сформированная с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей детей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития. Эти группы занимают лидирующее место в перечне вариативных форм дошкольного образования (рис. 1). В 2019 г. доля воспитан-

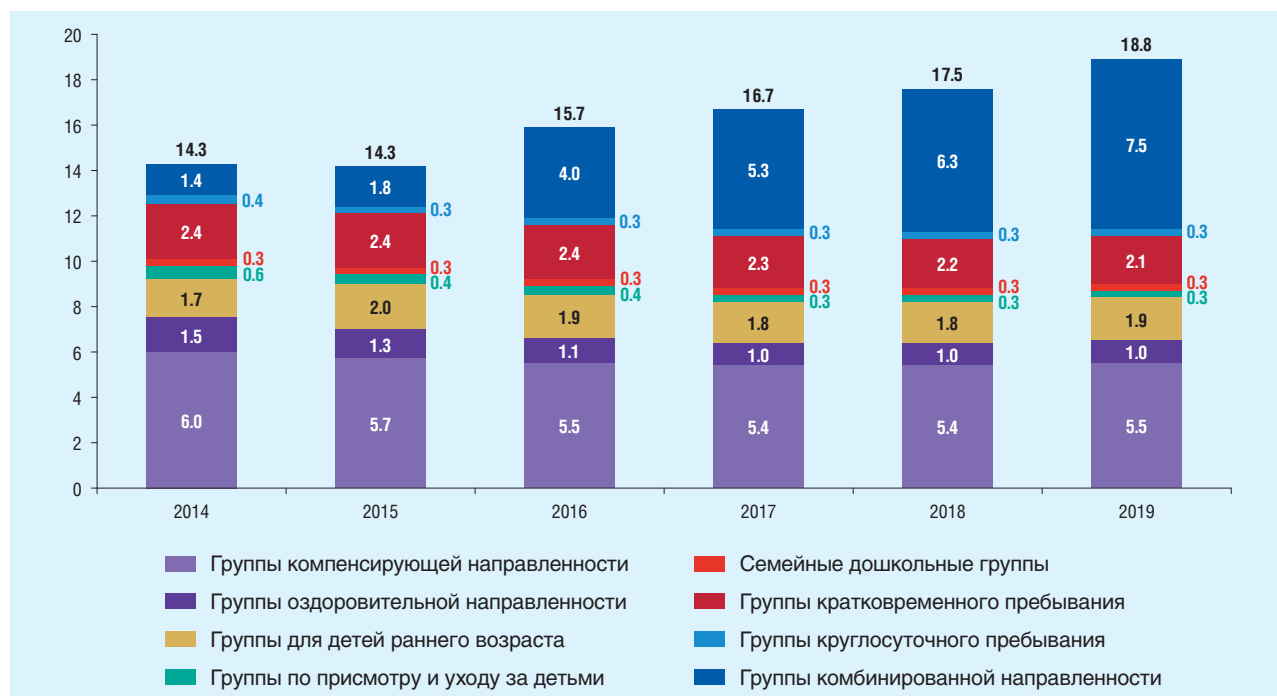
ников в них составила 7.5%, увеличившись по сравнению с предыдущим годом на 1.2 п.п.

В группах компенсирующей направленности ведется работа по социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, их воспитанию и обучению, оказывается консультативно-методическая поддержка родителям. Эти группы посещают 5.5% воспитанников.

Группы оздоровительной направленности создаются для детей с туберкулезной интоксикацией, часто болеющих и других категорий детей, нуждающихся в длительном лечении и проведении комплекса специальных лечебно-оздоровительных мероприятий. Удельный вес воспитанников этих групп в общей численности воспитанников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования,

Рисунок 1

Удельный вес воспитанников вариативных групп дошкольного образования в общей численности воспитанников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, по видам групп (проценты)



Источник: рассчитано по данным Росстата: Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2014–2019.

присмотр и уход за детьми, снизился с 1.5% в 2014 г. до 1% в 2019 г.

Семейные дошкольные группы, рассчитанные на детей разных возрастов, могут осуществлять деятельность как по присмотру и уходу за детьми, так и по реализации образовательных программ. Как правило, такие группы входят в состав муниципального детского сада и могут функционировать на дому либо в арендованном помещении. Их доля – 0.3%.

Группы круглосуточного пребывания детей создаются на базе дошкольных образовательных организаций с целью удовлетворения запросов родителей, оказания помощи в воспитании и обучении, организации присмотра и ухода. Для детей в этих группах необходимо создать комфортные условия, которые позволили бы им чув-

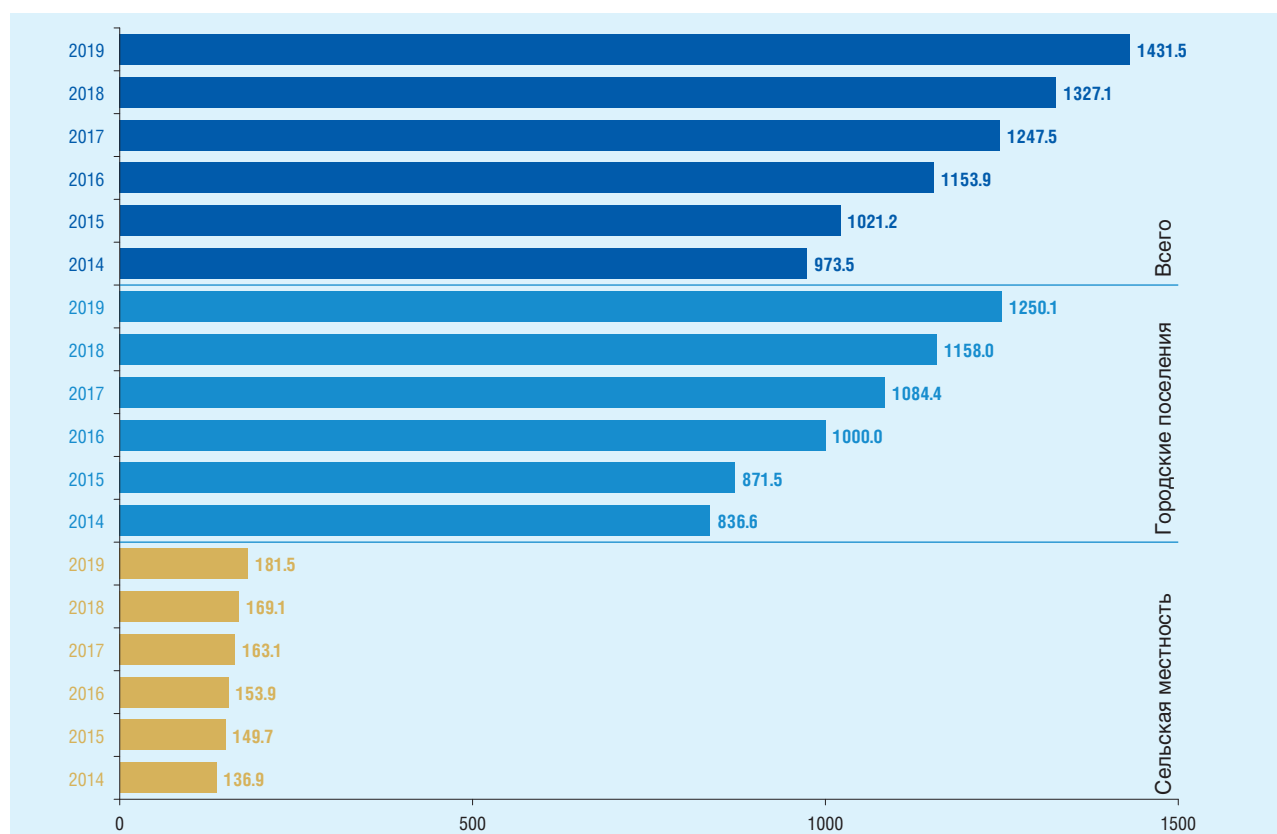
ствовать себя как в семье. Доля воспитанников, посещающих такие группы, составляет 0.3% общей численности воспитанников в организациях дошкольного образования.

За период с 2014 по 2019 г. общая численность воспитанников, посещающих вариативные группы дошкольного образования различной направленности, выросла на 47%, ежегодные темпы прироста в среднем составляли 9% (рис. 2). Соответствующие показатели в городских поселениях – 49.4 и 10%, в сельской местности – 32.6 и 6.5%.

Доля детей, посещающих вариативные группы в городских поселениях, в общей численности воспитанников, обучающихся по таким программам, выросла за 2014–2019 гг. с 85.9 до 87.3%. Соответственно, доля воспитанников

Рисунок 2

Численность воспитанников, посещающих вариативные группы дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, по типам населенных пунктов (тысячи человек)



Источник: Росстат. Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2014–2019.

сельской местности сократилась с 14.1 до 12.7%. Очевидно, ежегодное снижение численности населения в сельской местности приводит к уменьшению темпов роста общей численности детей дошкольного возраста и воспитанников дошкольного образования.

Для обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка требуется формирование инклюзивной среды на уровне дошкольного образования¹, что позволит расширять возможности образовательных организаций по реализации специализированных программ с учетом обязательной подготовки кадров. Распространение практики организации образовательно-воспитательной среды в условиях реализации инклюзии способствовало увеличению предложения со стороны дошкольного образования и удовлетворению спроса на данные программы в группах комбинированной направленности. С 2014 по 2019 г. численность воспитанников в этих группах увеличилась почти в 6 раз (рис. 3). Столь эффективного использования ресурсов при достижении позитивного результата в образовательной деятельности и признания со стороны потребителей не наблюдается в других вариативных формах дошкольного образования. Усиление мер государственной поддержки раннего развития позволило увеличить востребованность групп для детей раннего возраста и групп кратковременного пребывания детей, которые служат альтернативой яслей. Интересованность в данных группах проявляют родители детей как в городах, так и в сельской местности.

Масштабные мероприятия по повышению доступности дошкольного образования предусматривают обязательную профессиональную переподготовку и увеличение заработной платы педагогических работников, что требует привлечения колоссальных ресурсов. Для ослабления финансовой нагрузки проводится оптимизация, в результате которой сокращается число групп

и растет их наполняемость. Такие процессы наиболее часто наблюдаются в городских поселениях, о чем свидетельствует анализ динамики наполняемости групп комбинированной направленности, кратковременного пребывания и групп для детей раннего возраста (рис. 4).

Семейные группы дошкольного образования как одна из форм вариативного развития занимают нижние позиции в данном сегменте. Численность воспитанников этих групп ежегодно растет как в городской, так и в сельской местности. Такая ситуация требует увеличения числа групп и мест в них для регулирования правовых норм в рамках СанПиН. В 2019 г. наполняемость групп в городских поселениях составляла максимум 6 детей (рис. 4), с учетом режима посещения воспитанников на 100 мест приходилось 135 детей. В сельской местности семейные группы более востребованы. При увеличении численности воспитанников здесь отмечается рост наполняемости групп до 25 детей, а на 100 мест приходится 580 человек (в 2016 г. наполняемость групп составляла 17 детей, а на 100 мест приходилось 326 человек). Возможно ли объяснить такой разрыв разным режимом посещения воспитанников? Можно выдвигать различные гипотезы на этот счет, но подтвердить их вряд ли получится без обоснованного анализа данных по субъектам Российской Федерации и/или муниципалитетам.

Результаты исследования свидетельствуют о формировании дополнительных мест для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет и от 3 до 7 лет в рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2020 года². Это, несомненно, способствует повышению доступности дошкольного образования для детей разных возрастных групп³ (рис. 5).

С 2019 г. основным направлением социальной поддержки молодых матерей, имеющих детей в возрасте до 3 лет⁴, является создание условий для осуществления их трудовой деятельности

¹ Письмо Минобрнауки России от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 «О коррекционном и инклюзивном образовании детей».

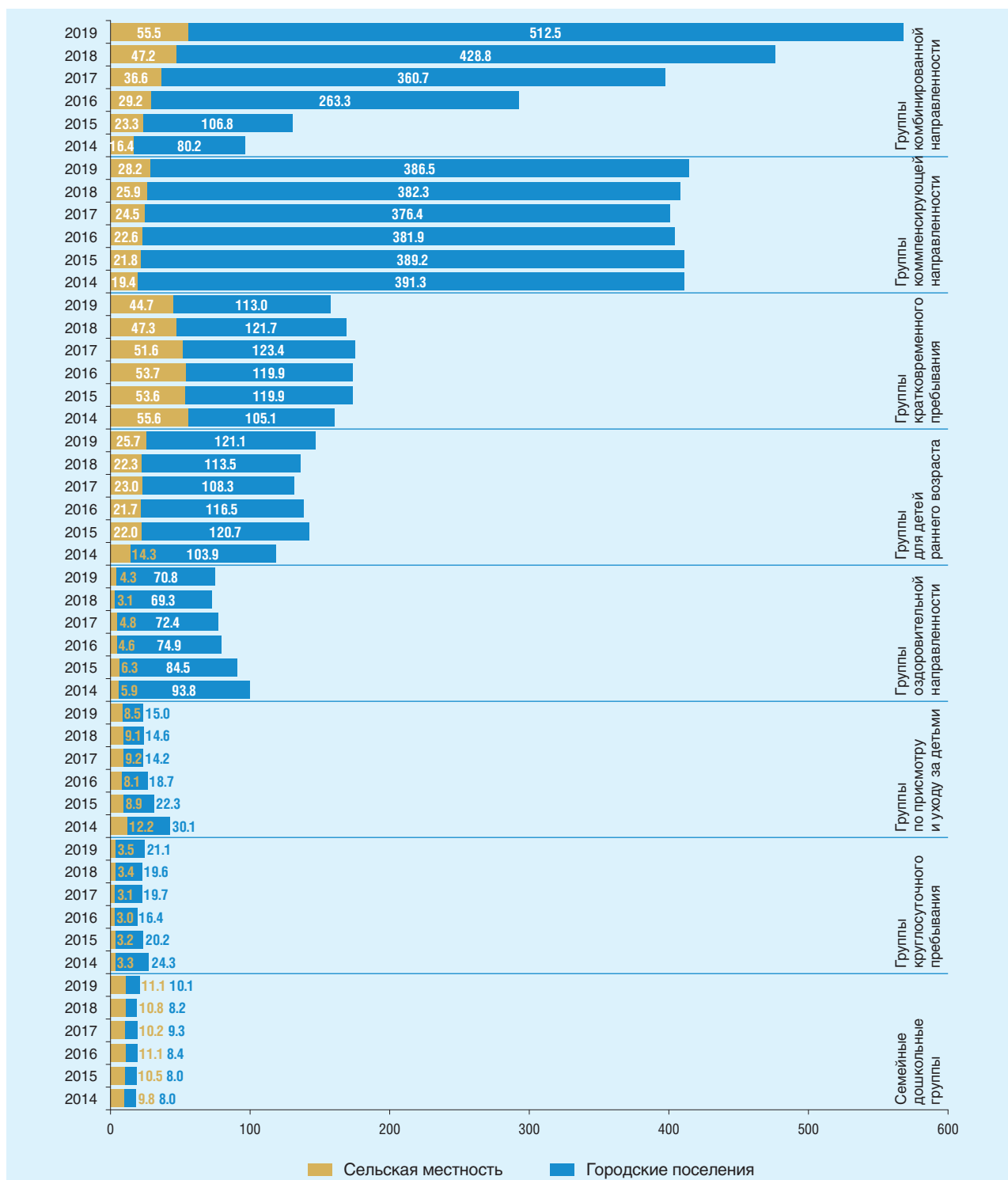
² Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»».

³ Показатель доступности дошкольного образования рассчитывается как отношение численности детей определенной возрастной группы, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, к сумме указанной численности и численности детей соответствующей возрастной группы, находящихся в очереди на получение мест по состоянию на 1 января года, следующего за отчетным.

⁴ Федеральный проект «Содействие занятости женщин - создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет» национального проекта «Демография» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16).

Рисунок 3

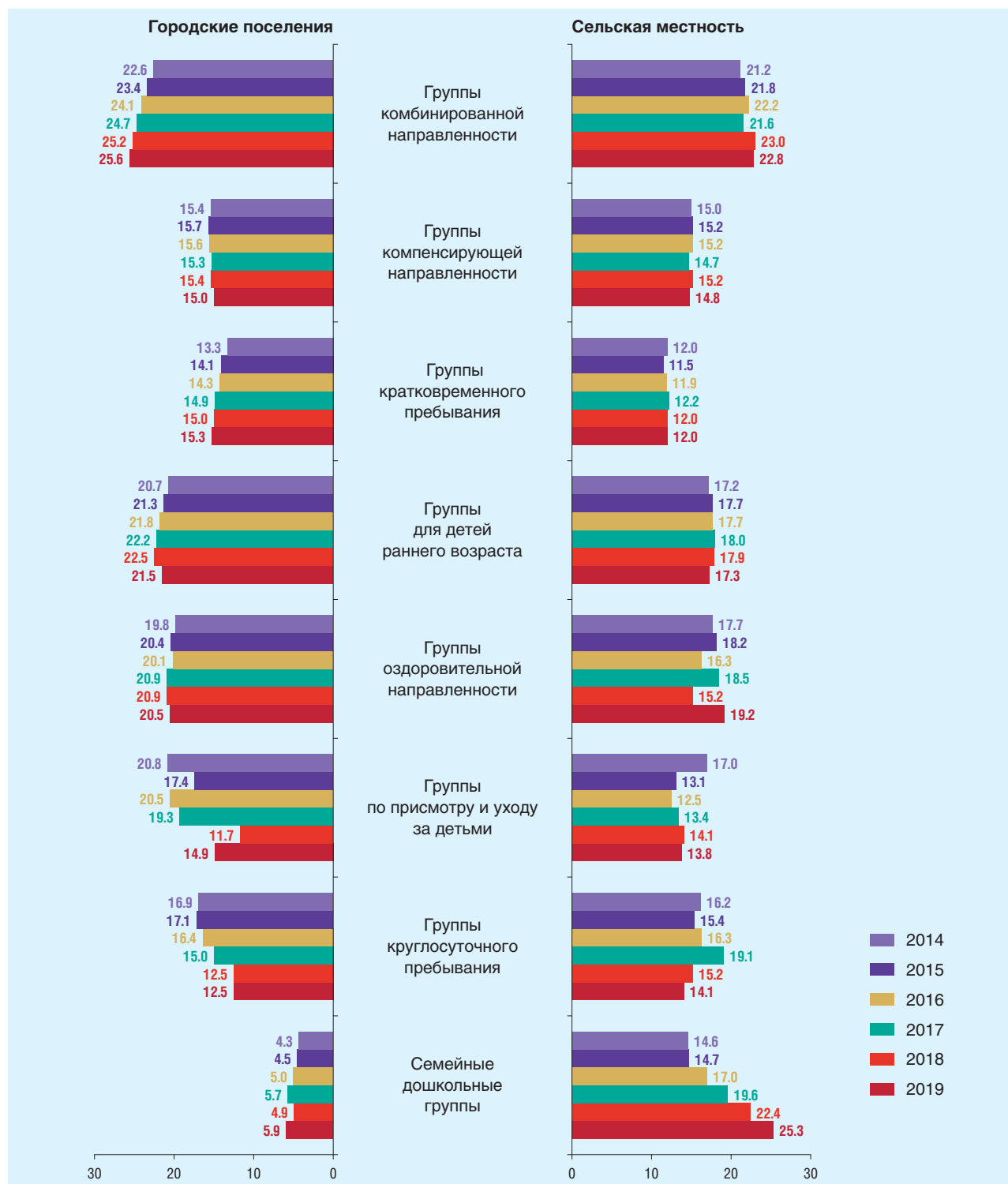
Численность воспитанников вариативных групп дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, по видам групп и типам населенных пунктов (тысячи человек)



Источник: Росстат. Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2014–2019.

Рисунок 4

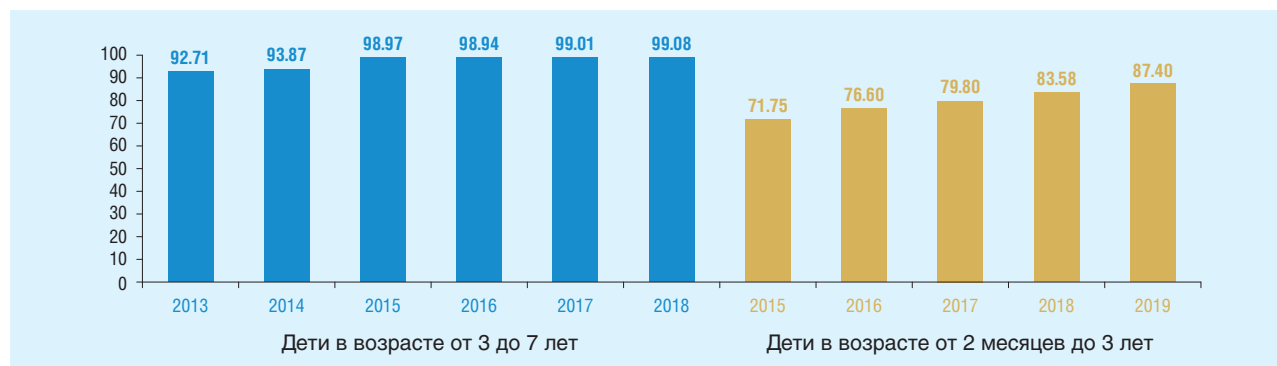
Наполняемость вариативных групп дошкольного образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, по видам групп и типам населенных пунктов (человек)



Источник: Росстат. Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование, 2014–2019.

Рисунок 5

Доступность дошкольного образования по возрастным группам детей* (проценты)



* С 2019 г. сведения о доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет публикуются только по субъектам Российской Федерации без свода по Российской Федерации в целом.

Источники: Минпросвещения России. Доклад о реализации плана деятельности Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования за 2018 год; ЕМИСС: Доступность дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет; Комплексный мониторинг системы дошкольного образования.

в период отпуска по уходу за ребенком (профессиональное обучение, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации). Данные государством обязательства связаны с обеспечением доступности раннего развития детей и созданием новых мест для детей в возрасте от 1.5 до 3 лет в детских садах.

Развитие вариативных форм дошкольного образования способствовало повышению его доступности для детей в возрасте от 1.5 до 3 лет: в марте 2020 г. этот показатель составил 89.7% (для сравнения: в октябре 2019 г. – 84.5%⁵, рост за полгода на 5.2 п.п.).

Таким образом, межведомственный подход к интеграции демографической и образовательной политики, направленный на содействие социальному благополучию семьи, формирует ком-

плекс мер по развитию сегментов дошкольного образования (в частности деятельности групп по вариативным направлениям образования) для повышения доступности и охвата дошкольным образованием детей разных возрастных групп.

Коронавирусная инфекция, охватившая мировое сообщество, повлияла на все сферы деятельности, включая образование. Недостаточно просто оценить масштаб ущерба, нанесенного дошкольному образованию в период карантина. Необходимо принимать меры по развитию дистанционного режима взаимодействия (это, несомненно, потребует профессиональной подготовки педагогических работников разных категорий) и содействовать родителям в организации образовательных программ для детей дошкольного возраста в домашних условиях.

Список источников

ЕМИСС (2019) Доступность дошкольного образования для детей в возрасте от 3 до 7 лет. <https://www.fedstat.ru/indicator/55255> (дата обращения: 13.07.2020).

Минпросвещения России (2019) Доклад о реализации плана деятельности Министерства просвещения Российской Федерации по реализации документов стратегического планирования за 2018 год (утв. Минпросвещения России 01 марта 2019 г.). https://open.edu.gov.ru/files/reports/doklad_2019 (дата обращения: 13.07.2020).

Росстат (2019) Итоги федеральных статистических наблюдений. Дошкольное образование (форма № 85-К). <https://www.gks.ru/folder/13398> (дата обращения: 08.07.2020).

⁵ Источник: ЕМИСС: Доступность дошкольного образования для детей в возрасте от полутора до трех лет.

ДОСТУПНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДО ТРЕХ ЛЕТ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ, МЕРЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

Рассматриваются показатели раннего развития детей, которые обучаются в образовательных организациях, реализующих программы дошкольного образования, присмотр и уход за детьми в ясельных группах. Проведен анализ доступности дошкольного образования для детей раннего возраста (до трех лет), обеспеченности местами по федеральным округам, различий между городскими поселениями и сельской местностью.

Источником информации послужили результаты социологического исследования на основе опроса родителей детей в возрасте до трех лет, который проводился в 2020 г. в рамках Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ. Кроме того, использовались статистические данные по динамике роста доступности дошкольного образования для детей этой возрастной группы.

- В условиях пандемии COVID-19 государство проявило готовность взять на себя обязательства по обеспечению доступности дошкольного образования и разделить с родителями ответственность за воспитание детей раннего возраста.
- Многие дошкольные образовательные организации в период пандемии перешли на дистанционный формат работы. Это привело к снижению охвата детей раннего возраста (до трех лет) дошкольным образованием.
- Отмечаются дифференциация по распределению воспитанников ясельных групп по федеральным округам, различия между городскими поселениями и сельской местностью.

Введение

Исследование, проведенное в 2020 г. в рамках мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, направлено на изучение ситуации с дошкольным образованием в Российской Федерации. Обеспечение доступности дошкольного образования для детей до трех лет независимо от места проживания родителей позволяет со-

здать благоприятные условия для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных слоев и групп населения. Кроме того, это дает возможность выхода на рынок труда молодых матерей после декретного отпуска и отпуска по уходу за ребенком, что способствует повышению их социального статуса, стабилиза-

ции семейного бюджета и реализации больших возможностей для развития детей раннего возраста.

В 2012 г. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование было признано полноценным уровнем образования. После этого основные усилия были направлены на обеспечение доступности дошкольного образования для детей от трех лет. Вопросам их раннего развития не уделялось достаточного внимания. Более того, для обеспечения доступности дошкольного образования, начиная с трехлетнего возраста, во многих муниципалитетах были перепрофилированы ясли и группы младшего возраста, в результате чего доступность детских садов для детей младше трех лет значительно сократилась. Фактически ответственность за воспитание детей до трех лет была полностью переложена на плечи родителей. Смягчали эту проблему материальная поддержка семей до полутора лет (выплата пособия матерям по уходу за ребенком) и сохранение рабочего места в случае отпуска по уходу за ребенком до трех лет, но уже без сохранения содержания. Даже материнский капитал можно было использовать на образование детей только после достижения ими трехлетнего возраста (рис. 1).

Такая ситуация вызвала социальную напряженность и обострила проблему социального неравенства, в первую очередь для неполных семей. Для них возможность отдать ребенка в детский сад после полутора лет критически важна, в первую очередь из-за необходимости выйти на работу. Но и в других семьях желание не потерять квалификацию и вернуться к трудовой деятельности без серьезной профессиональной переподготовки мотивировало матерей к выходу на работу. Однако не только это стало обоснованием для разворота государственной политики в сторону раннего развития. Большинство экспертов сошлись во мнении, что сопровождение развития детей, начиная с раннего возраста, не только помогает им подготовиться к освоению дальнейших образовательных программ и способствует их социализации, но и позволяет своевременно скорректировать и предотвратить неблагоприятные сценарии развития

ребенка. Сложности в получении дошкольного образования, в том числе места в яслях, могли повлиять на демографическую ситуацию. Намечился тренд на снижение рождаемости. Изменились темпы роста численности воспитанников по разным возрастным категориям.

Таким образом, меры политики по повышению доступности дошкольного образования для детей до трех лет направлены не только на возвращение матерей к трудовой деятельности, но и на повышение мотивации к увеличению числа детей в семье¹. В условиях пандемии государственная политика, предусматривающая дополнительную выплату пособий семьям с детьми, выражается в том числе в готовности государства взять на себя обязательства по обеспечению доступности дошкольного образования и разделить с родителями ответственность за воспитание детей раннего возраста.

Доступность дошкольного образования для детей раннего возраста: основные рычаги повышения и риски в условиях пандемии COVID-19

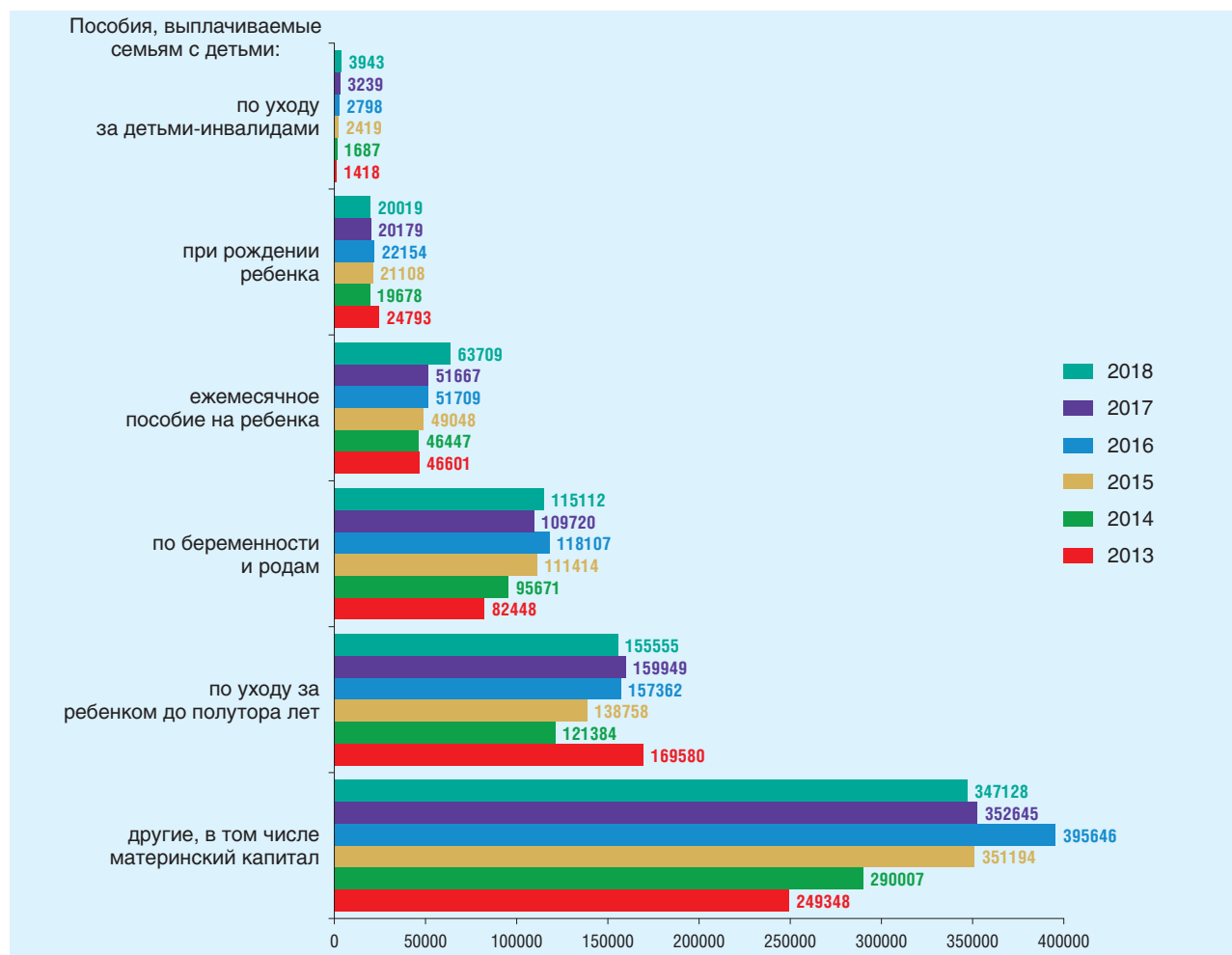
С 2020 г. в качестве основного комплексного показателя обеспеченности дошкольным образованием детей в возрасте от полутора до трех лет начала использоваться системная доступность дошкольного образования для детей этой возрастной категории. Данная характеристика включает показатели территориальной, транспортной, инфраструктурной и иной (при необходимости) доступности дошкольного образования, а также требования к размещению соответствующих организаций, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования, присмотр и уход за детьми дошкольного возраста (далее – ДОО).

Современные вызовы, связанные с эпидемиологической ситуацией, повлияли на доступность дошкольного образования детей в возрасте от полутора до трех лет (рис. 2). Во многом это объясняется переходом образовательных

¹ Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 № 1618-р; Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Рисунок 1

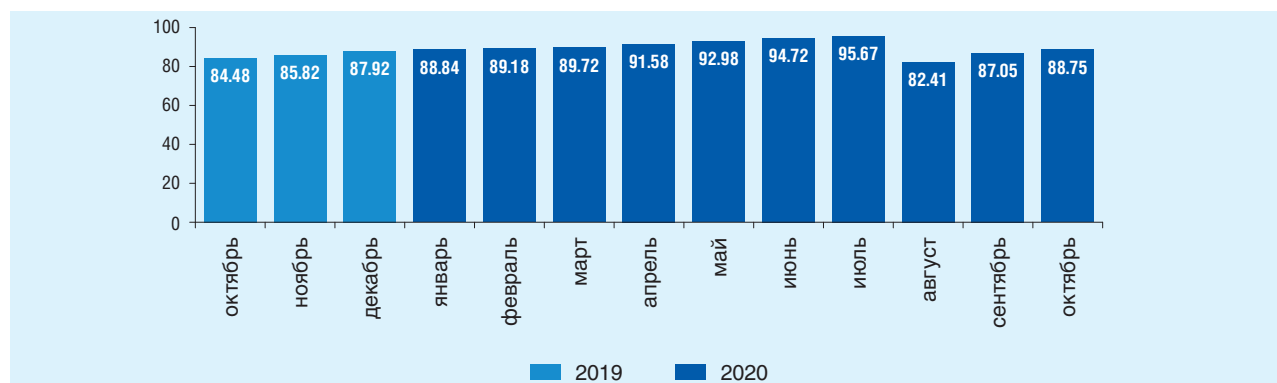
Объем и структура пособий, выплачиваемых семьям с детьми
(миллионы рублей)



Источник: Росстат. Денежные доходы и расходы населения. <https://www.gks.ru/compendium/document/13270>

Рисунок 2

Доступность дошкольного образования для детей от полутора до трех лет
(проценты)



Источник: Единая межведомственная информационно-статистическая система (ЕМИСС). <https://www.fedstat.ru/indicator/59578>

организаций, в том числе реализующих образовательные программы дошкольного образования, на дистанционный режим. В дошкольных организациях в период карантина вводился формат работы дежурных групп, методическая помощь семьям с детьми могла осуществляться в удаленном режиме с помощью информационно-коммуникационных технологий. В период самоизоляции получили широкое распространение консультационные центры на базе детских садов, работающие как в очном формате, так и онлайн-режиме. Семьям с детьми, в том числе до трех лет и с ограниченными возможностями здоровья, оказывается бесплатная психолого-педагогическая, диагностическая, методическая и консультативная помощь специалистов (логопеда, педагога-психолога, воспитателя, старшего воспитателя, медицинской сестры и др.).

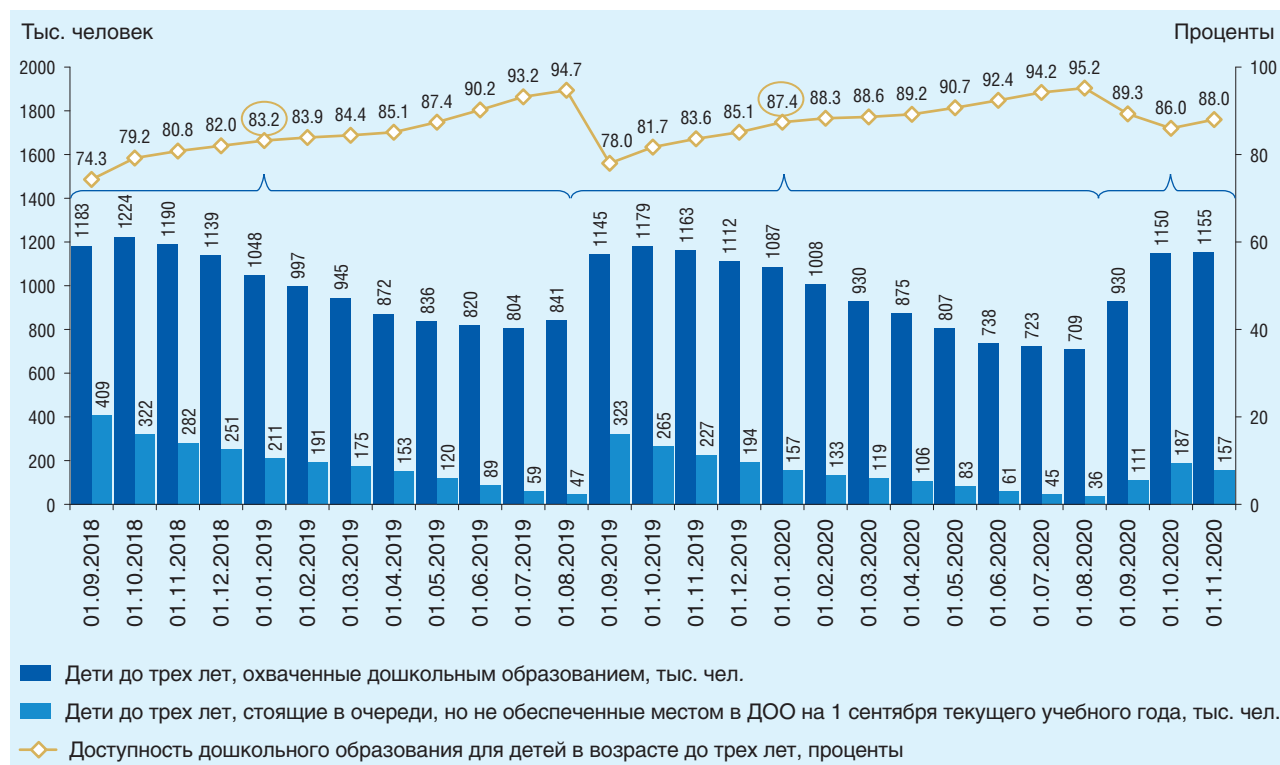
Рассмотрим динамику месячной отчетности численности детей, посещающих ДОО. Численность детей, стоящих в очереди на предоставление места с желаемой датой зачисления

не позднее 1 сентября текущего учебного года, но не обеспеченных местом на эту дату, меняется в зависимости от периода учебного года. Так, в летний период численность детей, охваченных дошкольным образованием, а также стоящих в очереди, значительно снижается. Но уже к осени ситуация меняется, отмечается рост численности детей, охваченных дошкольным образованием, но также увеличивается очередность, которая пополняется из числа детей, стоящих на учете для предоставления места в ДОО вне зависимости от желаемой даты зачисления. Данные изменения происходят вплоть до 1 сентября следующего учебного года. Именно перед началом нового учебного года отмечаются самые высокие показатели доступности дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет, но низкий охват детей дошкольным образованием и небольшая очередь перед новым учебным годом (рис. 3).

С сентября по ноябрь 2020 г. наблюдалось снижение численности детей до трех лет, охва-

Рисунок 3

Изменение доступности дошкольного образования для детей в возрасте от двух месяцев до трех лет



Источник: Федеральный сегмент: дошкольное образование. <http://eo.edu.ru/>

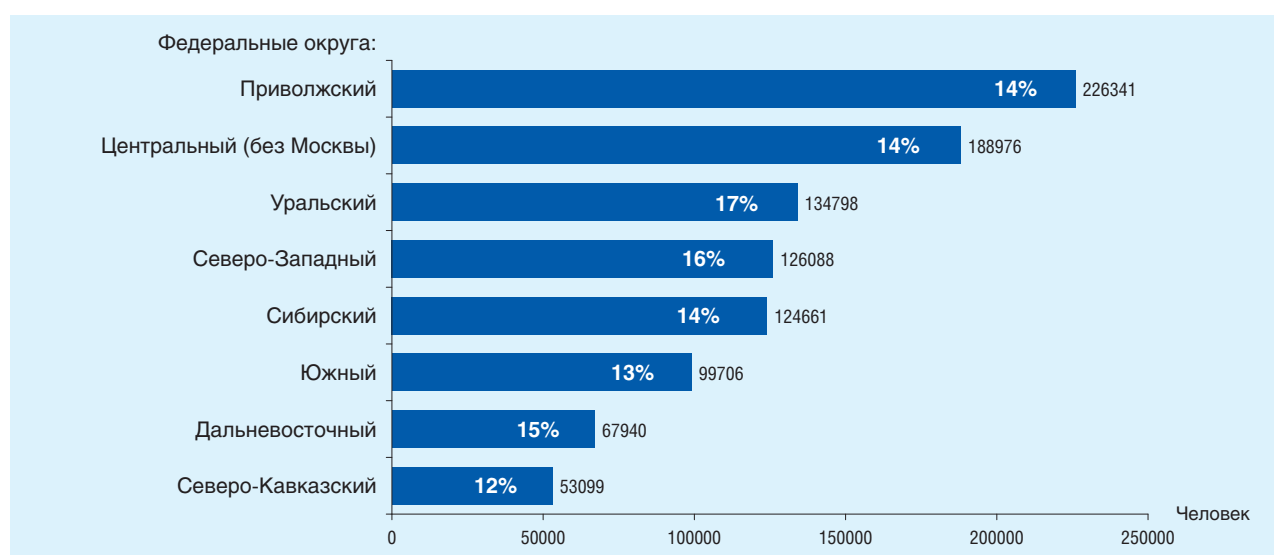
ченных дошкольным образованием и стоящих в очереди на обеспечение местами в ДОО, что вызвало снижение доступности дошкольного образования по сравнению с тем же периодом прошлого учебного года (рис. 3). Данные изменения являются следствием усиления мер по обеспечению безопасности в период пандемии COVID-19, в том числе самоизоляции и ограничения близких контактов с другими людьми.

Контингент воспитанников ясельных групп: дифференциация по территориальному признаку, условия для обеспечения государственных обязательств

Опрос родителей детей, посещающих ясельные группы, проведенный в сентябре-октябре 2020 г. в рамках Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ, показал, что доля воспитанников ясельных групп государственных (муниципальных) образовательных ДОО в общей численности воспитанников ДОО составляет в целом по Российской Федерации 14%. Наибольшие значения этого показателя – в Уральском (17%), Северо-Западном (16%) и Дальневосточном (15%) федеральных округах (рис. 4).

Рисунок 4

Численность воспитанников ясельных групп и их доля в общей численности воспитанников в организациях дошкольного образования по федеральным округам: 2019/2020



Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей детей дошкольного возраста в рамках Мониторинга экономики образования, 2020.

В Северо-Кавказском федеральном округе наблюдается самая низкая доля воспитанников ясельных групп в детских садах – 12%, чему способствуют национальные традиции домашнего воспитания детей в многодетных семьях на Кавказе. При этом доли воспитанников ясельных групп (до трех лет) в городских поселениях и сельской местности в Северо-Кавказском федеральном округе очень близки, расхождение составляет всего 5 п.п. в пользу городских поселений (рис. 5).

В сельской местности численность воспитанников до трех лет составляет 22.6% общей численности всех воспитанников дошкольного образования.

Максимальная доля детей до трех лет в системе дошкольного образования отмечается в Приволжском федеральном округе: здесь они составляют практически пятую часть всех воспитанников дошкольных образовательных организаций. В Центральном федеральном округе (без учета сведений по Москве) показатель также высокий – 18.5% (рис. 6). Отмеченная дифференциация по федеральным округам объясняется, во-первых, различиями по уровню финансового и экономического развития и поддержания дошкольного образования, во-вторых, особенностями социального уклада (например,

Рисунок 5

Численность воспитанников ясельных групп по федеральным округам и типу местности: 2019/2020 (человек)



Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей детей дошкольного возраста в рамках Мониторинга экономики образования, 2020.

Рисунок 6

Доля воспитанников ясельных групп в общей численности детей до трех лет по федеральным округам: 2019/2020 (проценты)



Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей детей дошкольного возраста в рамках Мониторинга экономики образования, 2020.

в Северо-Кавказском федеральном округе, где в больших семьях принято воспитывать детей в домашних условиях, зафиксирована низкая доля детей, посещающих ясельные группы, – всего 5.2%) (рис. 6).

Таким образом, для обеспечения государственных обязательств необходимо ориентироваться не только на численность воспитанников и доступность дошкольного образования (возможны высокие значения при низком реальном исчислении), но и на ежегодный рост охвата детей дошкольным образованием по возрастным группам (численность воспитанников, доступность дошкольного образования, охват детей дошкольным образованием в возрасте от полутора до трех лет). Доступность оценивается по отношению к семьям, вставшим на очередь для получения места в детском саду для ребенка в соответствующем возрасте, а охват дошкольным образованием – по доле детей, посещающих детские сады, в общей численности детей данной возрастной категории, то есть независимо от того, встали родители на очередь или нет. Отсутствие позитивной динамики охвата дошкольным образованием в раннем возрасте может означать как трудности постановки на очередь, например, из-за регистрации по месту жительства, сложности в посещении групп кратковременного пребывания (не с кем оставить других детей), так и нежелание семей заниматься вопросами раннего развития и образования. Именно поэтому необходимо проводить мониторинг роста охвата детей до трех лет дошкольным образованием, в том числе с использованием гибких форм реализации образовательных программ, оказывая всемерную поддержку семьям.

Демографическая ситуация, обусловленная снижением рождаемости, со временем может значительно снизить остроту проблемы с нехваткой мест в ясельных группах дошкольных организаций. Однако необходимо отметить, что для обеспечения государственных обязательств по повышению доступности дошкольного образования до 100% к 2021 г. для детей до трех лет (с учетом ввода дополнительных мест)² охват программами дошкольного образования, а также услугами

по присмотру и уходу детей должен ежегодно увеличиваться опережающими темпами: для детей в возрасте от двух месяцев до трех лет – в среднем не менее чем на 2.5 п.п. в год, от полутора до трех лет – на 4 п.п.

Показатель охвата детей дошкольным образованием рассчитывается как отношение численности детей определенной возрастной группы, которые посещают организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми, к общей численности детей соответствующей возрастной группы. Численность населения в возрасте от двух месяцев до одного года рассчитывается как 10/12 численности населения в возрасте 0 полных лет на 1 января следующего за отчетным годом³. Охват детей в возрасте от двух месяцев до трех лет дошкольным образованием в 2024 г. должен быть не ниже 38.5%, в возрасте от полутора до трех лет – не ниже 54.8% (рис. 7).

Анализ выявленных тенденций позволяет сделать вывод о том, что для выполнения государственных обязательств по вводу дополнительных мест в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ дошкольного образования, присмотр и уход, должны учитываться следующие факторы:

- траектория развития групп раннего возраста в сфере дошкольного образования;
- динамика рождаемости в Российской Федерации;
- обеспеченность местами и формирование очереди в сфере дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет;
- прогноз охвата детей дошкольным образованием по выделенным возрастным группам (от двух месяцев до трех лет; от полутора до трех лет) с использованием прогнозных данных о численности населения Российской Федерации по однолетним возрастам до 2024 г.

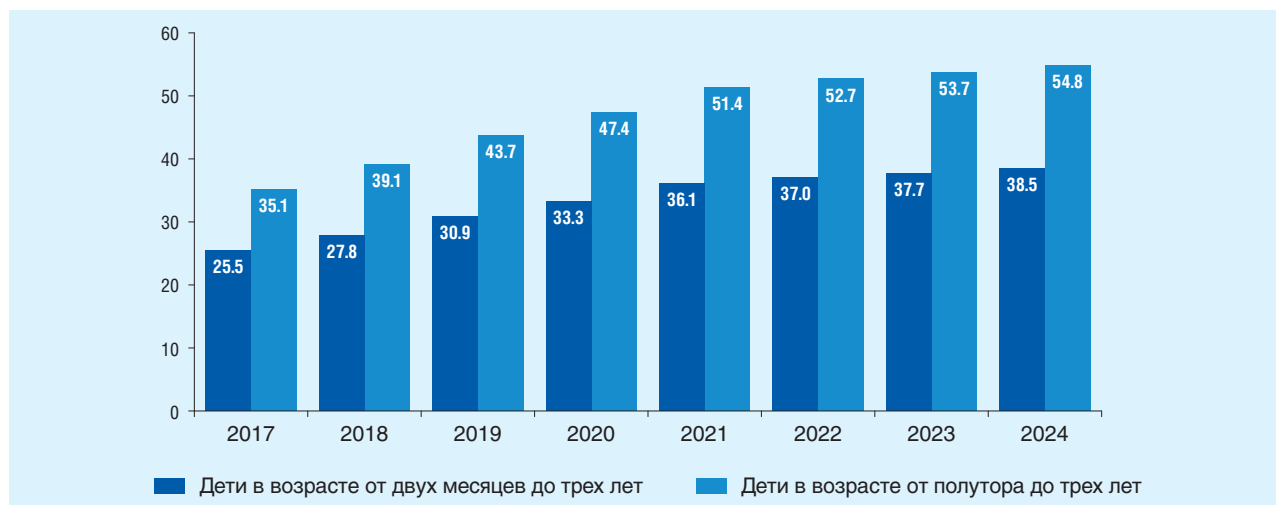
Таким образом, повышение доступности дошкольного образования для детей в возрасте от полутора до трех лет становится стратегиче-

² Паспорт федерального проекта «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трех лет» (раздел 2 – Цель и показатели федерального проекта) в рамках национального проекта «Демография».

³ Методика расчета показателей мониторинга системы образования. <http://don.kurganobl.ru/attachments/article/7878/Методика-2018.pdf>.

Рисунок 7


Прогноз охвата детей в возрасте до трех лет дошкольным образованием (проценты)



Источник: расчеты авторов по данным федеральных статистических наблюдений.

ским ориентиром. Интеграция демографической и образовательной политики направлена на выполнение государственных гарантий реализации прав на получение общедоступного и бесплатно дошкольного образования в государственных

(муниципальных) дошкольных образовательных организациях, семейных группах, негосударственных детских садах, у индивидуальных предпринимателей и в общеобразовательных организациях.



Начальное общее,
основное общее и среднее
общее образование

РОССИЙСКОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СОПОСТАВЛЕНИЙ

Российское школьное образование рассматривается в сопоставлении с зарубежным. Анализируются следующие показатели: финансирование школьного образования, в том числе подушевого, сроки начала и окончания обучения в школе, его продолжительность, условия обучения школьников. Особое внимание уделяется среднему размеру класса, соотношению ученик/учитель и другим объемным индикаторам, характеризующим условия для получения качественного образования. Исследование основано на материалах ОЭСР (аналитические доклады Education at a Glance), Всемирного банка, а также данных федерального статистического наблюдения, в том числе представленных в сборнике «Индикаторы образования: 2020», подготовленном Институтом статистических исследований и экономики знаний Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

- Россия значительно отстает от стран ОЭСР по уровню финансирования образования в процентах от ВВП. Это затрудняет выполнение поставленной задачи: обеспечить к 2024 г. глобальную конкурентоспособность российской системы школьного образования, сделав ее одной из десяти лучших в мире.
- В нашей стране школьники учатся в среднем не дольше, чем за рубежом, а продолжительность учебных каникул выше, чем в значительной части развитых стран.
- Масштабы негосударственного сектора школьного образования в России незначительны, при этом по условиям обучения (размер класса, соотношение ученик/учитель) частные образовательные организации значительно отличаются от государственных.

Введение

Сопоставление качества образования в России и зарубежных странах – задача, требующая аккуратности в трактовках и выводах. Нередко прямое сравнение показателей не отражает реального места российского образования

в современном мире, его достижений и недостатков. Вместе с тем невозможно говорить об успешности мер, направленных на развитие системы школьного образования, не сравнивая их со стратегиями в развитых странах мира.

Именно сравнение дает возможность выявить потенциал российской системы образования, определить ее конкурентоспособность.

Чаще всего качество школьного образования в разных странах сопоставляют на основе данных международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS. Результаты этих исследований служат ориентирами для политиков разных стран, принимающих решения в сфере образования. Однако определять качество школьного образования и конкурентоспособность образовательных систем, опираясь только на результаты PISA, TIMSS, PIRLS, не вполне корректно. Необходимо учитывать внутренние факторы, относящиеся к образованию, и внешние, лежащие вне сферы образования, но существенно влияющие на ее показатели.

К внутренним факторам можно отнести, например, продолжительность школьного образования, количество детей, получающих образование, и детей школьного возраста, не получающих его по разным причинам (бедность, военные и гражданские конфликты, и т.д.). К внешним относят экономические, социальные, социокультурные, демографические факторы. Так, например, финансирование образования государством – фактор внешний. Совокупность внешних и внутренних факторов, рассматриваемая в динамике, с учетом размера государства, его политического и административно-хозяйственного устройства, природно-климатических особенностей дает возможность объективно проанализировать и сопоставить образовательные системы разных стран, под иным углом увидеть результаты образования, оценить возможности заимствования опыта для повышения национальной конкурентоспособности.

В представленных материалах проанализированы показатели, которые могут рассматриваться не только как основание для сравнения, но и как поле для понимания результатов международных исследований качества образования PISA, TIMSS, PIRLS. Особое внимание уделено анализу финансирования школьного образования, показателям, характеризующим условия обучения в разных странах мира (продолжительность обучения в школе, нормативные сроки обучения и каникул, размер классов, численность ученических групп, соотношение ученик/учитель).

Финансирование школьного образования в России и зарубежных странах

Затраты на образование – один из базовых показателей, характеризующих национальные образовательные системы. Величина затрат определяет, насколько эта сфера находится в фокусе государственного и общественного внимания. Вместе с тем нельзя установить прямую корреляцию между объемом финансовых вложений и качеством образования.

Анализ финансирования общего образования за последние годы показывает, что Россия, находящаяся в начале XXI века в очень непростых условиях, демонстрирует достаточно высокую динамику затрат на него (рис. 1). Разница между 2005 и 2016 г. составила 33 п.п. (в 2005 г. – 77% относительно 2010 г., в 2016 г. – 110%). По динамике этого показателя лидируют Израиль (66 п.п.) и Чили (42 п.п.).

В ряде стран ОЭСР затраты на общее образование снизились. Среди них есть страны, находящиеся в топ-10 по результатам международного сопоставительного исследования PISA 2018 г. Например, в Эстонии в 2016 г. расходы составили 95% от уровня 2010. Отрицательная динамика отмечается в Словении и Италии.

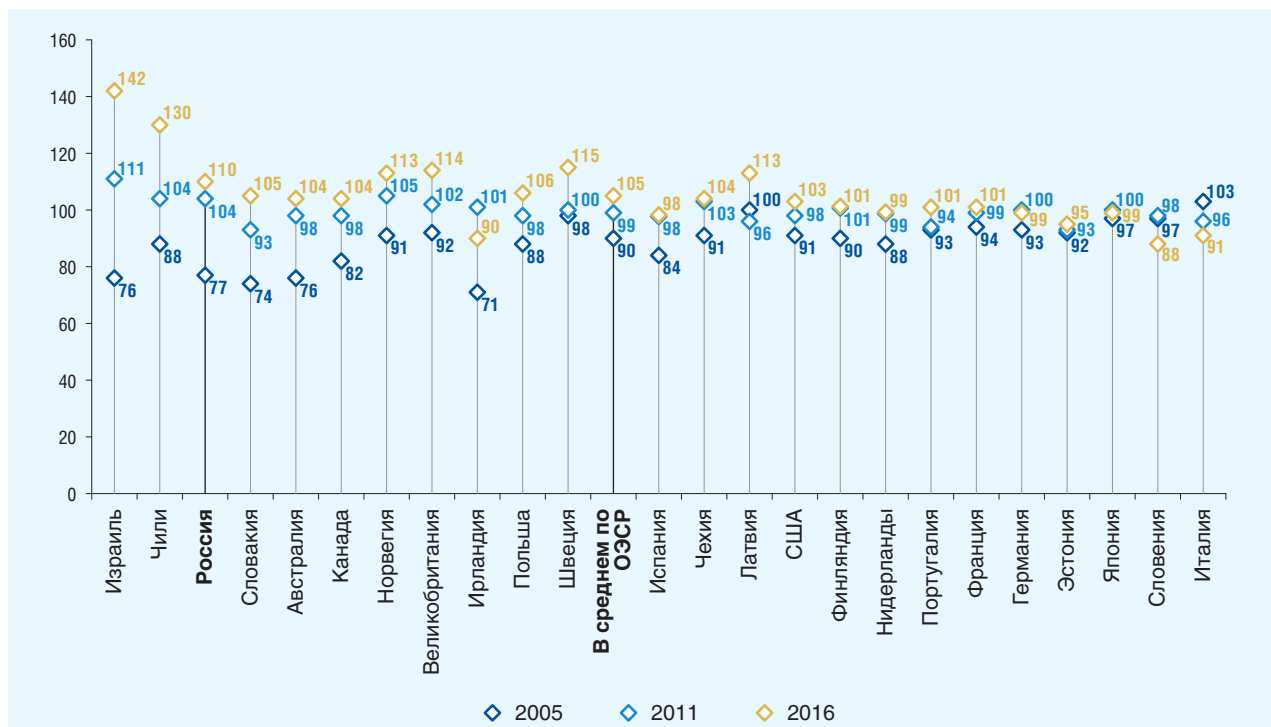
Большинство стран ОЭСР характеризуются устойчивой незначительной динамикой расходов на общее образование при средней для стран ОЭСР динамике в 15 п.п. (в 2005 г. – 90% относительно 2010 г., в 2016 г. – 105%).

В России, несмотря на интенсивную динамику расходов на общее образование за последние 10 лет, сохраняются низкие значения расходов на образование в целом (4.3% ВВП в 2015 г., 4.1% ВВП в 2017 г.) и школьное образование в частности (1.8 и 1.5% ВВП соответственно)¹. Это минимальный показатель среди рассматриваемых стран (рис. 2). Для сравнения: Норвегия тратит только на школьное образование больше, чем Россия – на образование в целом (4.6% ВВП в 2015 г.), а совокупные расходы на образование здесь вдвое выше, чем в нашей стране (8.5% ВВП). Лидерами по затратам на общее образование являются Новая Зеландия (4.4% ВВП), Израиль (4.5% ВВП), Великобритания (4.4% ВВП).

¹ НИУ ВШЭ (2020) Статистический сборник «Индикаторы образования: 2020». М.: НИУ ВШЭ.

Рисунок 1

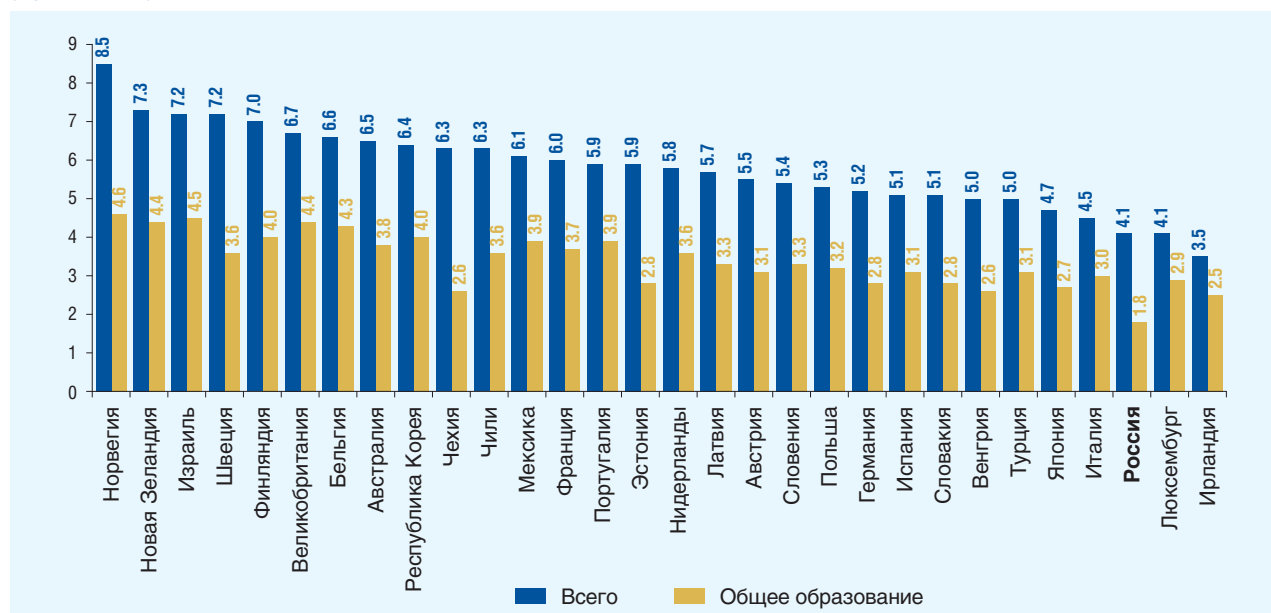
Изменение затрат на школьное образование относительно 2010 года по странам (проценты)



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

Рисунок 2

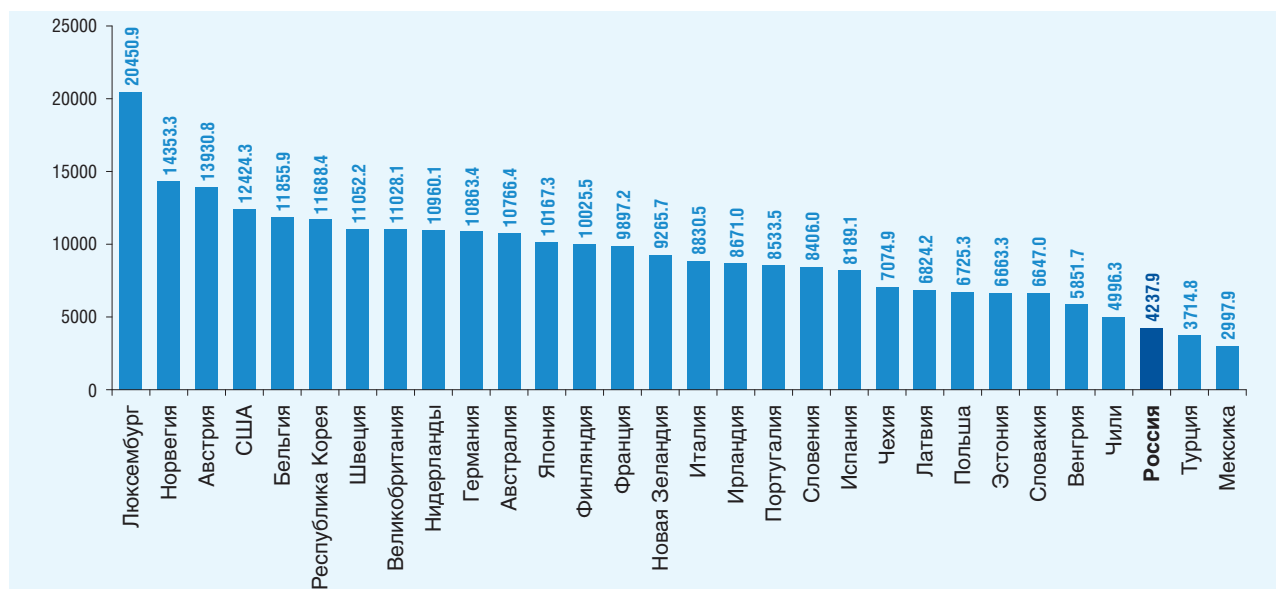
Затраты на образование в процентах к ВВП по странам: 2015 (проценты)



Источник: НИУ ВШЭ. Статистический сборник «Индикаторы образования: 2020».

Рисунок 3

Расходы на общее образование на одного обучающегося в России и странах ОЭСР: 2015 (доллары США по паритету покупательной способности национальных валют)



Источник: НИУ ВШЭ. Статистический сборник «Индикаторы образования: 2020».

Самые низкие расходы в Ирландии (2.5% ВВП), Венгрии (2.6% ВВП), Японии (2.7% ВВП) Германии (2.8% ВВП), Люксембурге (2.9% ВВП).

При этом Люксембург имеет наиболее высокий показатель подушевого финансирования общего образования – 20450.9 долл. США (по паритету покупательной способности национальной валюты), превосходящий российский (4237.9 долл. США) более чем в 4 раза (рис. 3). По расходам на одного учащегося России уступают только Турция и Мексика. Средние расходы стран ОЭСР выше российских практически вдвое. Увеличение подушевых расходов будет способствовать повышению качества российского школьного образования и росту его конкурентоспособности.

Российское общее образование является преимущественно государственным. Об этом говорят данные, характеризующие государственные и негосударственные затраты на школьное образование (рис. 4). Доля негосударственных затрат в ВВП составляет 0.1% (в Новой Зеландии – 0.8%, в Австралии и Мексике – по 0.7%, в Чили, Турции и Великобритании – по 0.6%). Однако этот показатель нельзя считать индикатором благополучия национальной образовательной системы. Так, в Колумбии он составляет 0.9%, а в Финляндии негосударственных затрат на школьное образование, по данным ОЭСР, нет.

Продолжительность получения школьного образования

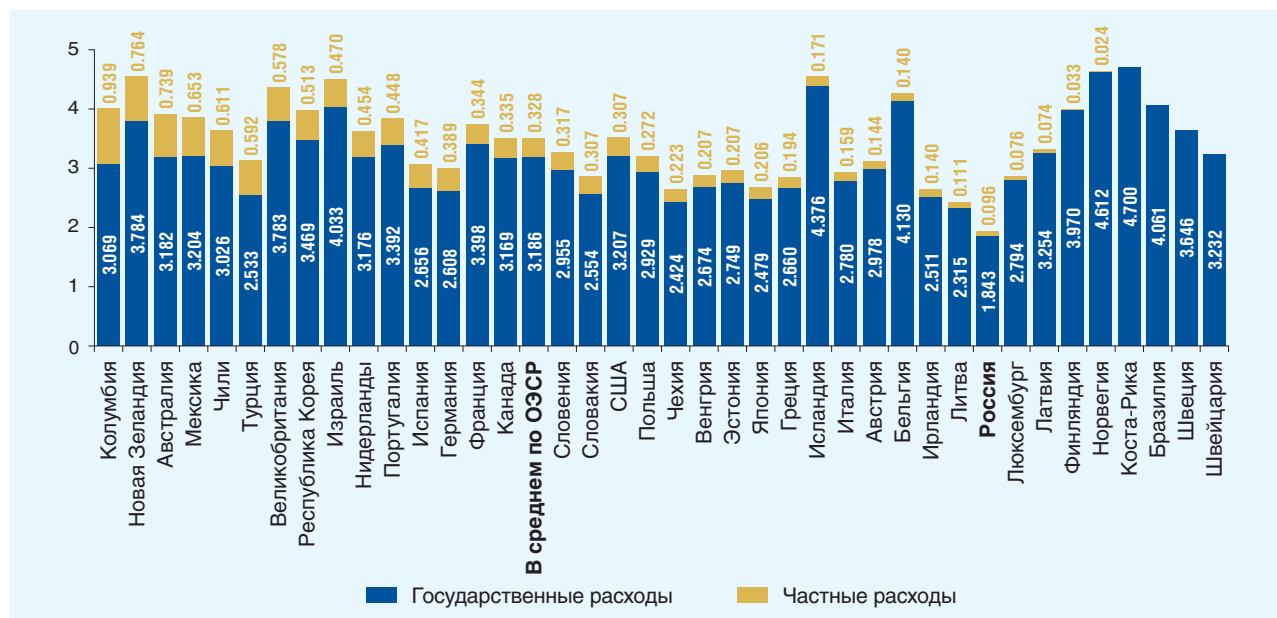
Возраст начала обучения и его продолжительность – индикаторы, свидетельствующие о качестве и доступности школьного образования. Разные исследователи отмечают, что более раннее начало получения образования позитивно влияет на качество человеческого капитала. Тем не менее прямой зависимости между нормативными сроками начала обучения в школе и результатами образования нет.

В разных странах возраст начала школьного обучения варьирует от 5 до 7 лет. Так, в Австралии, Ирландии, Великобритании дети начинают учиться в 5 лет, в Финляндии и Эстонии, лидирующих по результатам международного сопоставительного исследования PISA 2018 г., – в 7 лет (рис. 5). По данным ОЭСР, с 7 лет начинают учиться и в России, однако законодательно установленный возраст начала получения общего образования в нашей стране – 6.5 лет, а часть детей начинают учиться и в более раннем возрасте.

В ряде стран возраст начала получения обязательного образования не совпадает с возрастом начала обучения в начальной школе. Следовательно, в этих странах дошкольное (дошкольное) образование является обязательным. Так,

Рисунок 4

Государственные и негосударственные затраты на школьное образование по странам: 2015 (в процентах от ВВП)



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

Рисунок 5

Возраст начала обязательного обучения и обучения в начальной школе по странам: 2017 (лет)



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

например, в Израиле возраст начала обязательного образования – 3 года, в Великобритании – 4 года, в Латвии, в США – 5 лет. В России такого требования в отношении дошкольного образования нет, хотя проблема выравнивания стартовых возможностей детей при поступлении в школу

рассматривается как одна из важнейших в образовательной политике.

В странах ОЭСР, как и в России, законодательно закреплено обязательное и гарантированное школьное образование. Доля детей в возрасте от 5 до 14 лет, получающих его, практически везде

превышает 95%. Отклонение от 100% может объясняться погрешностями статистического учета, хотя в ряде случаев имеет место «выпадение» детей этого возраста из школьного образования по состоянию здоровья или в силу социальных причин. Самые низкие показатели зафиксированы в Словакии (93.3%), Польше (95.4%) и Эстонии (96.6%). В Мексике, Австралии и Ирландии школьное образование получают 100% детей от 5 до 14 лет (рис. 6), в России – 97.6%.

На этапе старшей школы количество учащихся гораздо ниже. Это отнюдь не связано с переходом школьников на программы довузовской подготовки, которые включают и школьную программу. Основные причины здесь в выходе молодых людей на рынок труда и службе в армии. В случае необязательного среднего полного образования это может объясняться платностью старшей школы, а также национальными традициями (например, в некоторых странах Азии сохраняется гендерное неравенство в получении школьного образования на старшей ступени).

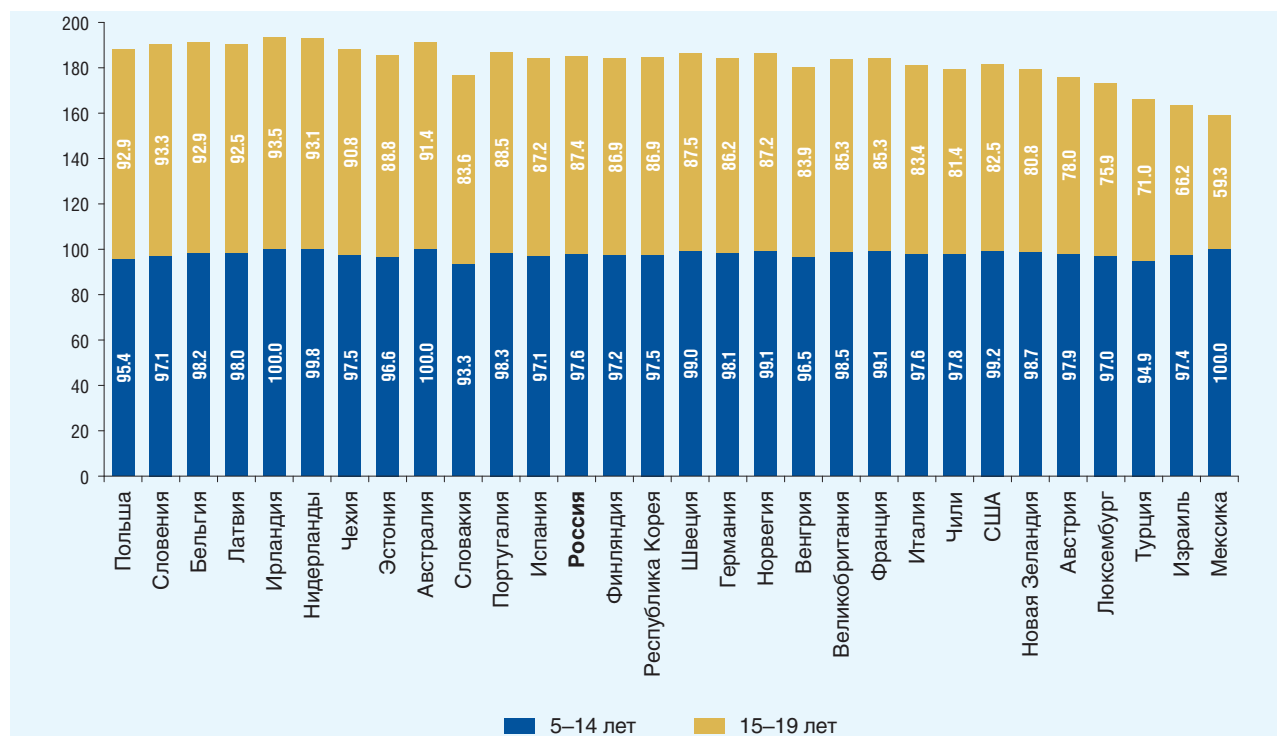
Наибольшие потери между этапами начальной, основной и старшей школы отмечаются в Мексике (40.7% подростков в возрасте 15–19 лет не получают образование), Израиле (31.2%) и Турции (23.9%). Велики потери и в благополучном с экономической и социальной точек зрения Люксембурге (21.1%), и в таких странах, как Австрия (19.9%), Новая Зеландия (17.9%) и США (16.7%). На этом фоне показатели России выглядят гораздо более благополучными: охват – 87.4%, потери – 10.2%. Наименьшие потери – в Польше (2.5%), Словении (3.8%) и Бельгии (5.3%).

По данным ОЭСР, максимальная средняя ожидаемая продолжительность обучения детей в возрасте 6 лет отмечается в Австралии (20.2 года). Россия со значением 15.7 лет находится по этому показателю в верхнем квинтиле (20%) стран вместе с Канадой, Австрией, Польшей и Японией.

В аналитике ОЭСР продолжительность обязательного обучения в российских школах рассматривается на основе положений Конституции

Рисунок 6

Охват образованием населения возрастных групп 5–14 и 15–19 лет по странам: 2016 (проценты)



Источник: НИУ ВШЭ. Статистический сборник «Индикаторы образования: 2020».

Российской Федерации (ст. 43). Она полностью соответствует наиболее распространенной среди стран ОЭСР тенденции и составляет 9 лет. Однако в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» обязательными названы все три уровня общего школьного образования: начальное, основное и среднее (ст. 66, п. 5), т.е. речь идет об 11-летнем обязательном образовании.

Объем и концентрация учебного времени

Число лет, которое ребенок проводит в школе, не в полной мере отражает объем учебного времени за период школьного образования. Следует учитывать также число и распределение учебных часов, частоту и продолжительность каникул и перемен, определяющих концентрацию (плотность) учебного времени.

Концентрация учебного времени – фактор не однозначный. С одной стороны, она может

создавать психологическую нагрузку для ученика, с другой – повышать шансы на высокие образовательные результаты. В то же время более расслабленный график дает возможность активнее посещать внешкольные занятия.

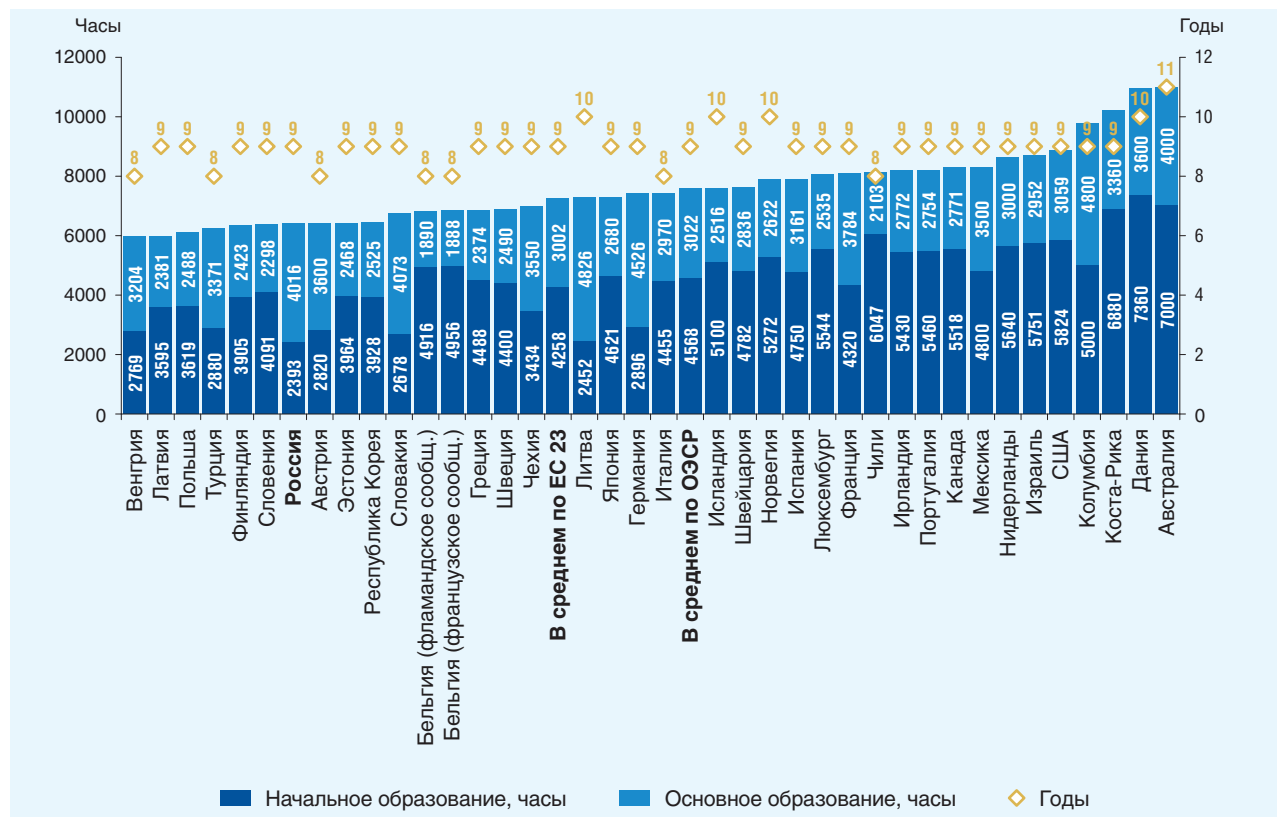
По количеству учебных часов лидируют Австралия и Дания (по 11 тыс.), но в первом случае эти часы распределены на 11 лет школьного обучения, а во втором – на 10 (рис. 7). В Венгрии, имеющей минимальное значение среди рассматриваемых стран, учебных часов вдвое меньше – менее 6 тыс. Показатель России существенно ниже среднего по странам ОЭСР.

По среднегодовому количеству часов (суммарно по начальному и основному уровням образования) российское образование также находится в нижней зоне: примерно 712 часов в год (в среднем по ОЭСР – 843 часа в год). Значения показателя у стран-лидеров (Австралия, Дания, Коста-Рика, Колумбия, Чили) превышают 1000 часов в год.

На фактическую концентрацию учебных часов может оказывать влияние специфика нацио-

Рисунок 7

Продолжительность обучения в школе по странам (начальное, основное образование): 2018



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

нальных образовательных систем: дополнительное и дошкольное образование могут быть включены в часы школьного. В России внешкольные занятия учитываются отдельно, однако официально статистика по их посещаемости и продолжительности не ведется. Согласно опросам Мониторинга экономики образования (МЭО), в 2016 г. российские школьники в среднем тратили 7.3 часа в неделю на занятия в студиях, секциях и кружках в различных организациях³. Приблизительный пересчет этих часов на 9-летний период (примерно 35 учебных недель в год) дает около 2.3 тыс. часов дополнительных занятий. С учетом этого времени позиции России могли бы существенно измениться, однако для однозначного вывода необходим подробный анализ ситуации в остальных странах.

Наблюдается значительная дифференциация между странами по распределению часов между начальным и основным уровнями школьного образования. В Чили и Бельгии более 70% всех часов отведены на начальное образование, тогда как в Литве на этот на уровень приходится только 34%, в России – 37%. В среднем по ОЭСР доля начального образования в общем объеме обязательного образования составляет примерно 60%.

Еще один показатель, связанный с концентрацией учебного времени, – это количество и продолжительность каникул. В России этот показатель – один из самых высоких – 17.3 недели. Сопоставимое количество – только в Ирландии, Португалии и странах Балтии (рис. 8). Продолжительность каникул в среднем по рассматриваемым странам – около 14 недель.

Этот объем неучебного времени распределяется в России по трем, четырем или шести каникулярным периодам в зависимости от выбранной системы обучения (по четвертям, триместрам или триместровым модулям, когда каждый триместр разбивается пополам небольшими каникулами). Вариативность каникулярного режима компенсируется в России жесткими требованиями к количеству учебных недель в году. В рассматриваемых странах учащиеся имеют в основном пять каникулярных периодов в год: четыре промежуточных и один по окончании учебного года, но встречаются и другие варианты: два

каникулярных периода в Турции, по шесть – во Франции, Люксембурге, Великобритании.

Практически во всех странах установлены каникулы по окончании учебного года, и их длительность самая большая. Однако и здесь прослеживаются существенные различия: доля каникул по окончании учебного года варьирует от 46% общего объема неучебного периода в Великобритании до 87% в Турции. Невысокая доля каникулярных недель по окончании учебного года характерна для стран с большим количеством каникулярных периодов. В России каникулы по окончании учебного года занимают три четверти (76%) неучебного времени, что при использовании системы триместровых модулей приводит к нерациональному сокращению большинства промежуточных каникул до 3–4 рабочих дней.

Значительные различия между странами наблюдаются по времени начала и окончания учебного года. В 27 из 46 рассматриваемых стран обучение начинается в сентябре. В таком случае фактическое окончание учебного года приходится на май–июнь. В остальных странах учебный год может начинаться в январе (Австралия, Колумбия), марте (Республика Корея, Чили), апреле (Япония), августе (Дания, Финляндия и др.). В США это время варьирует в разных штатах.

В период пандемии весной-летом 2020 г. график школьного обучения во многих странах изменился. По данным опроса, проведенного Всемирным банком⁴, в 71% стран, участвовавших в опросе (всего 117 стран), текущий школьный календарь был скорректирован либо планировалось провести его корректировку. Около 40% респондентов отметили изменение даты окончания учебного года, четверть (26%) – даты начала следующего. Подавляющее большинство изменений, в том числе в России, проводились в сторону сокращения учебного периода. В странах с относительно небольшим количеством учебного времени, к которым относится Российская Федерация, это может существенно повлиять на образовательные результаты.

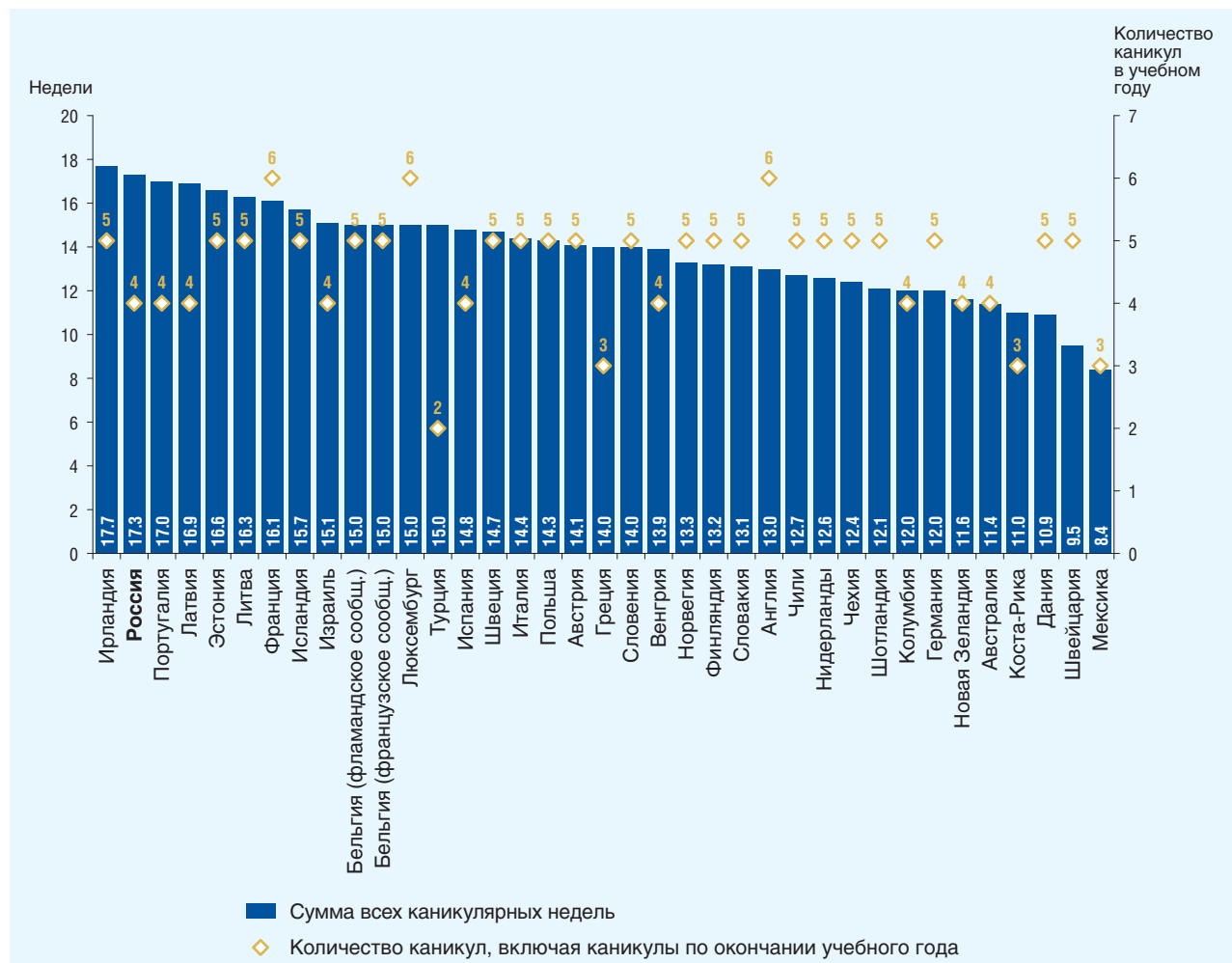
На количество времени, которое учащийся проводит внутри системы школьного образования, влияет еще один фактор – повторение обучения ввиду неуспеваемости или иных причин.

³ Опрос родителей, дети которых обучаются в организациях дополнительного образования. НИУ ВШЭ, 2016.

⁴ <https://www.worldbank.org/> (дата обращения: 17.08.2020).

Рисунок 8

Число и продолжительность школьных каникул по странам: 2019



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

В среднем по ОЭСР повторяют обучение 2.4% школьников средней школы и 4.5% – старшей (рис. 9). В отдельных странах (например, в ЮАР) этот показатель превышает 15%.

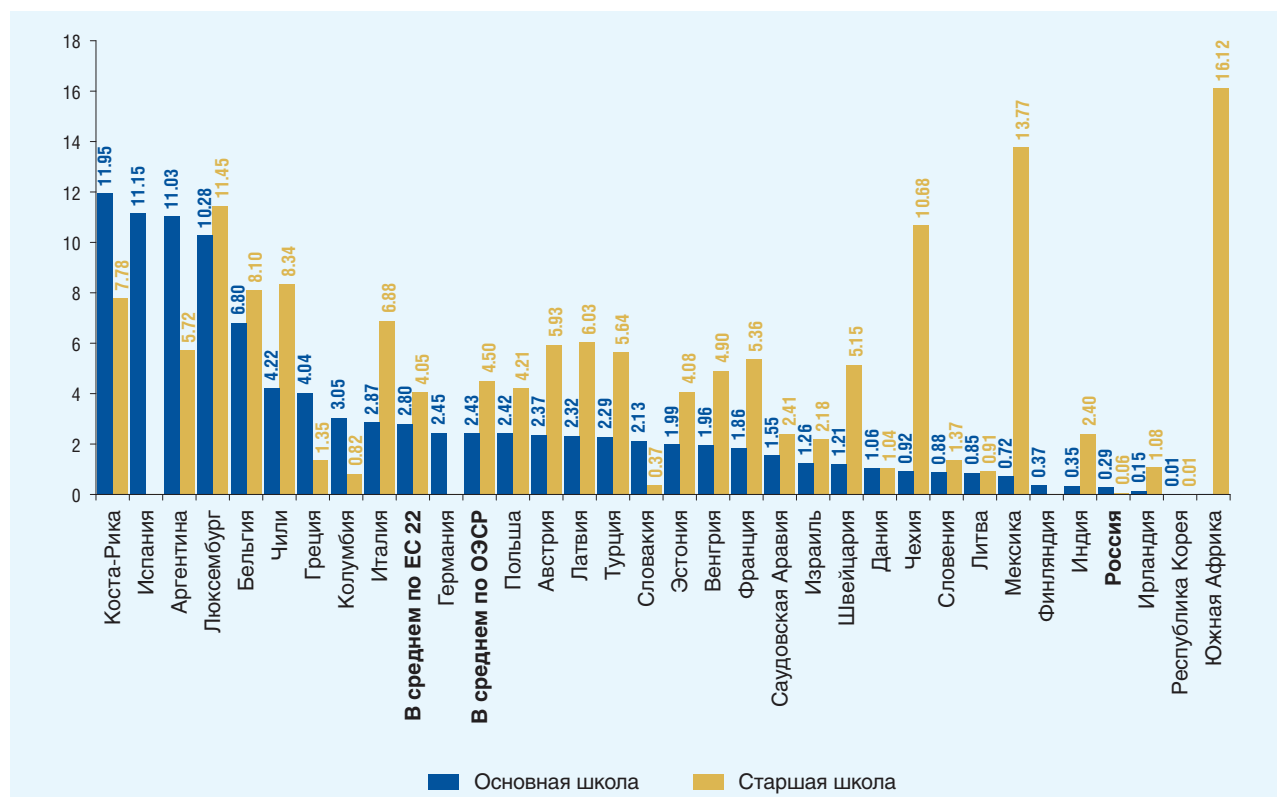
В России доля детей, оставшихся на второй год, сравнительно низкая – менее 0.5% обучающихся по рассматриваемым уровням. Однако такие результаты во многом объясняются образовательной политикой и социальными установками, которые инкриминируют учителю и школе в целом вину за неудовлетворительные результаты ученика.

По гендерному признаку российские второгодники распределяются примерно равномерно, в то время как в большинстве стран доля

мальчиков среди них в среднем составляет 61%, а максимум достигает 72–73% (на разных уровнях образования в Мексике, Литве, Израиле, Словакии).

Таким образом, система российского школьного образования характеризуется сравнительно небольшой продолжительностью обучения (в часах) и длинными каникулами. Учитывая протяженность обучения (9 лет на начальное и основное общее образование), можно сказать, что учебное время в нашей стране имеет малую концентрацию. Изменения, связанные с пандемией COVID-19, в этой ситуации могут в еще большей степени ослабить позиции российского школьного образования.

Рисунок 9

Доля оставшихся на второй год в средней и старшей школе по странам: 2016
(проценты)

Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2018.

Условия обучения

Условия обучения в международных сопоставлениях рассматриваются через очень небольшой набор показателей. Это объясняется, с одной стороны, высокой дифференциацией стран, с другой – различиями в методиках сбора образовательной статистики в разных странах. Основными показателями для оценки условий обучения остаются наполняемость (средний размер) классов и численность обучающихся в расчете на одного педагога.

По среднему размеру класса в начальной школе Россия демонстрирует значения, близкие к средним по странам ОЭСР (20 человек в России, 21 – по странам ОЭСР) и чуть ниже среднего в основной школе (19 и 23 человека соответственно) (рис. 10).

Разница между размером класса в государственных и частных школах в России весьма значительная – 7 человек в начальной и 8 человек в основной школе. В других странах различия по этому

показателю не так ощутимы: в странах ОЭСР наполняемость классов в частных и государственных школах различается в среднем на 1–2 человека.

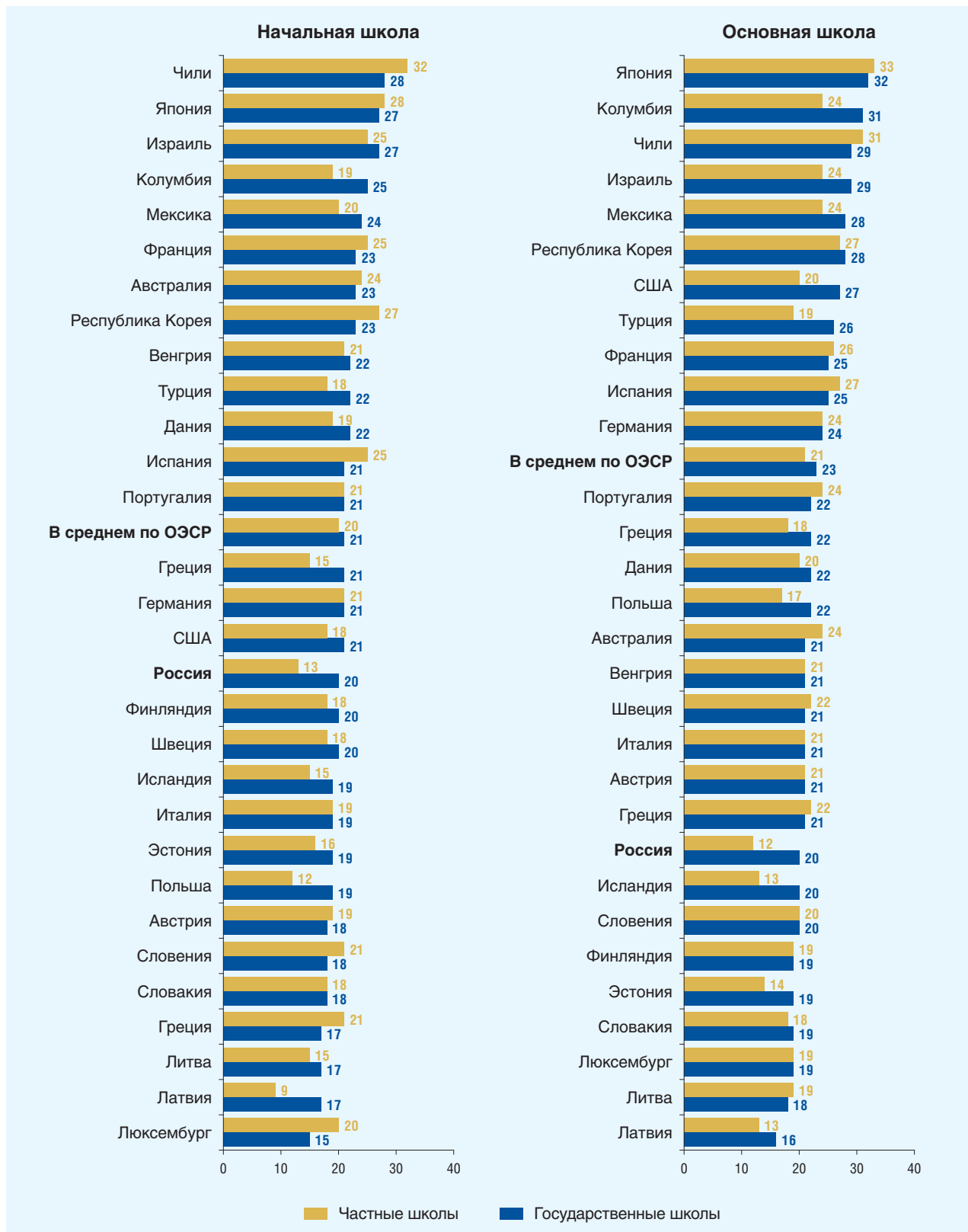
Привычное для российской реальности «лидерство» частных школ по рассматриваемым показателям, которое определяется из установки «чем меньше детей в классе, тем лучше», не согласуется с общемировой практикой: в каждой третьей (10 из 30) из рассматриваемых стран наполняемость классов в государственных школах ниже, чем в частном секторе.

Рассмотренная ранее ситуация с «второгодниками» может влиять на число школьников в классе, когда речь идет о старшей школе (они не выходят вовремя из системы образования). Однако на уровне основной школы такая зависимость не наблюдается.

С 2005 г. примерно в половине рассматриваемых стран наблюдается рост наполняемости классов в начальной школе, но только в России и Мексике этот рост превысил 20% (рис. 10).

Рисунок 10

Средний размер классов в начальной и основной школе по странам: 2017
(человек)



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

Снижение более чем на 10% произошло в Греции и Республике Корея. Что касается основной школы, в России средний размер класса увеличился примерно на 3%, в то время как в 70% стран наблюдалось его сокращение.

Численность обучающихся в расчете на одного учителя достаточно сильно связана со средней наполняемостью классов: коэффициент корреляции составляет 0.53 для начальной и 0.64 для основной школы. При этом, рассматривая показатели некоторых стран, нужно учитывать особенности ведения образовательного процесса: разделение педагогов на предметы, распределение учебных часов по предметам и др.

Соотношение «ученик/учитель» в России существенно различается по уровням школьного образования: в начальной школе он вдвое выше, чем в основной (рис. 11). Такого разрыва нет ни в одной из рассматриваемых стран. Если в среднем по ОЭСР в начальной школе на одного

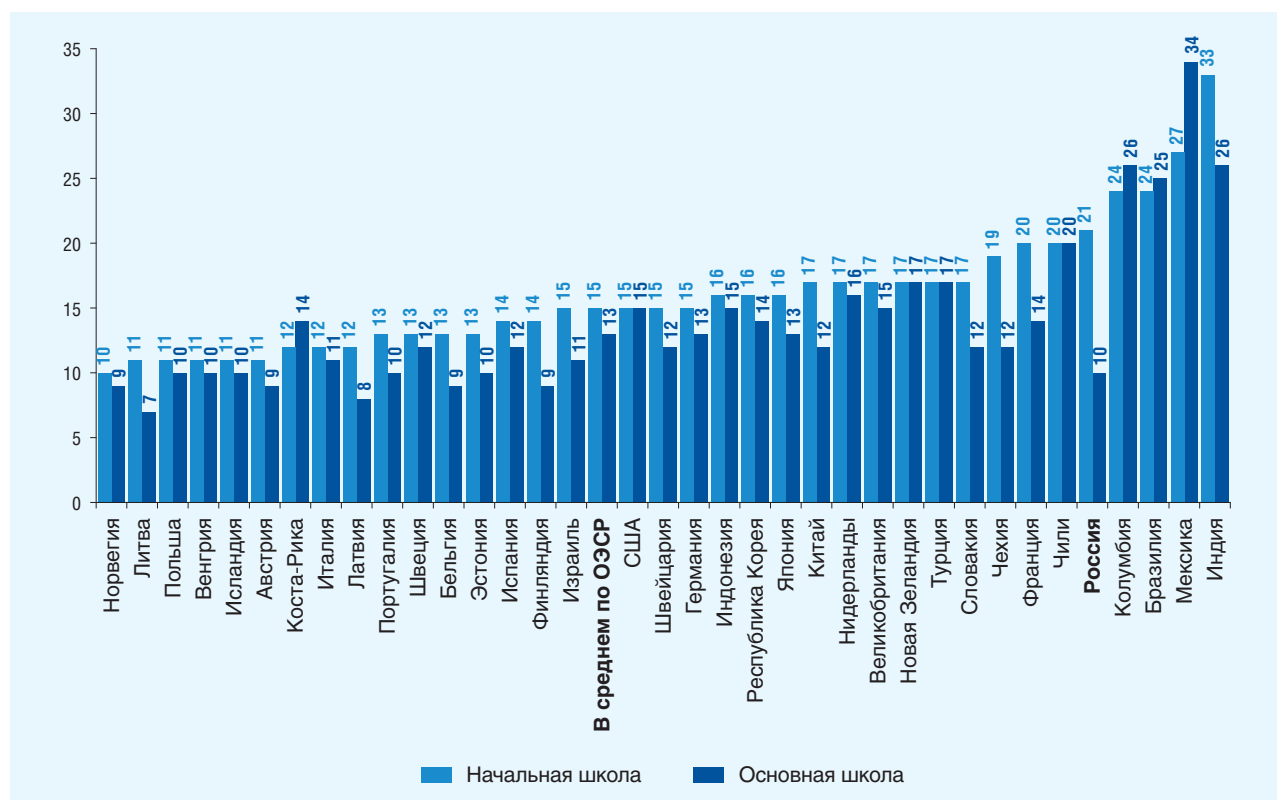
учителя приходится 15 учеников, в основной – 13, то в России – 21 и 10 соответственно. Подобный разрыв объясняется в первую очередь тем, что в российской начальной школе все уроки или большую их часть ведет один учитель, в основной и старшей – происходит разделение учителей по предметам.

Двукратный разрыв наблюдается и по численности обучающихся на одного учителя в российских государственных и частных школах на уровне основного образования (рис. 12). В среднем по странам ОЭСР этот показатель составляет 12 человек в частных и 13 – в государственных школах, в России – 5 и 11 человек соответственно.

Так же, как и по показателю наполняемости классов, в каждой третьей (10 из 33) рассматриваемой стране соотношение ученик/учитель в государственных школах ниже, чем в частном секторе.

Рисунок 11

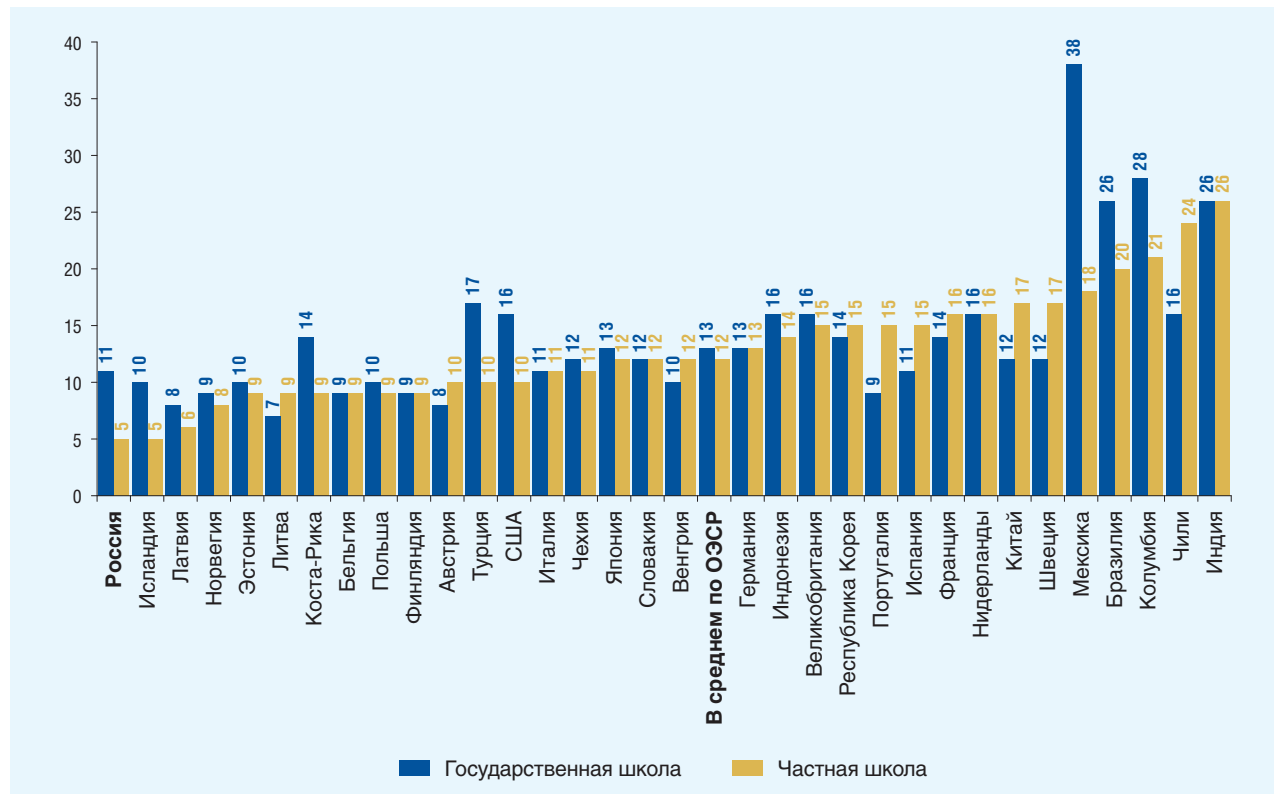
Численность обучающихся в расчете на одного учителя в начальной и основной школе по странам: 2017 (человек)



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

Рисунок 12

Численность обучающихся в расчете на одного учителя в государственных и частных школах на уровне основного образования по странам: 2017 (человек)



Источник: ОЭСР. Education at a Glance, 2019.

Заключение

Сопоставительный анализ российской системы школьного образования по ряду показателей (финансовых, демографических и организационных) показал, что нельзя однозначно говорить о лидерстве, отставании или даже просто об устойчивом месте России среди стран – мировых лидеров экономического и социального развития (страны – члены ОЭСР). По одним показателям российское образование конкурентоспособно (например, по срокам, продолжительности школьного образования, охвату детей соответствующего возраста школьным образованием, доступности образования для различных возрастных групп), по другим – отстает от развитых и некоторых развивающихся стран, что затрудняет выполнение задачи, поставленной в указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204.

Наиболее существенны различия по финансовым показателям. Россия уступает развитым странам как по валовому, так и по подушевому финансированию общего образования. Относительная динамика финансирования общего образования России достаточно интенсивная, что можно рассматривать как благоприятный сигнал, свидетельствующий о стремлении улучшить финансирование национальной системы общего образования.

Еще одно различие между Россией и странами – лидерами в области школьного образования обнаруживается в продолжительности получения образования и распределении учебного и каникулярного времени. Российские школьники учатся меньше, их нагрузка ниже по сравнению со сверстниками из целого ряда стран, чьи показатели качества образования, по данным

международных сопоставительных исследований, выше российских. Российские школьники лучше своих сверстников справляются со школьной программой. Число оставленных на второй год вследствие академической неуспеваемости в России ниже, чем в большинстве стран. Вместе с тем это может свидетельствовать о более низких требованиях к знаниям учеников и условиям перехода в следующий класс.

Наконец, анализ показал существенные расхождения в условиях обучения между российской и зарубежной школой, в частности в разрезе государственных и частных образовательных организаций. В российской школе меньше средний размер класса и соотношение ученик/учитель. С другой стороны, есть различия по этим показателям между начальной, основной и старшей школой. В начальной школе они выше, чем

в основной и старшей, и более приближены к среднемировым. Еще более низкие показатели размера класса и соотношения ученик/учитель отмечаются в негосударственных школах.

Таким образом, российская система школьного образования обладает достаточно высоким потенциалом для изменений, которые позволят ей стать более современной и конкурентоспособной. Однако само по себе изменение рассматриваемых показателей и выравнивание их с показателями зарубежных стран не даст желаемого повышения качества образования. Это зависит от других параметров, которые чаще всего группируются в понятие «человеческий фактор» и связаны с уровнем квалификации педагогических кадров и качеством принимаемых управленческих решений.

КАДРЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ДЕФИЦИТЫ

Рассматриваются показатели кадровой обеспеченности школ и ключевые характеристики педагогического корпуса в России. Анализируются основные кадровые дефициты, в том числе на фоне количественного роста контингента школьников и изменений в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования. В рамках исследования делается акцент на возрастных и квалификационных показателях. Анализ выполнен на основе данных федерального статистического наблюдения, исследований ОЭСР в области образования, а также результатов социологических обследований Общероссийского народного фронта.

- В России численность обучающихся в расчете на одного учителя в начальной школе существенно выше среднего значения по ОЭСР (21.1 против 15), в основной школе – значительно ниже (10.4 против 13).
- В российских школах усиливается дефицит педагогических кадров. По данным обследования Общероссийского народного фронта, более половины учителей сообщили о нехватке в своих школах педагогов-предметников.
- Свыше четверти педагогов школ – старше 55 лет. Доля учителей этой возрастной группы ежегодно растет. «Старение» педагогического корпуса вызывает усиление кадрового дефицита и влияет на его квалификационные характеристики.

Введение

Педагогические кадры – ключевой фактор, определяющий качество школьного образования. Учащиеся достигают лучших результатов, если учителя поощряют их активность, позволяют обмениваться мнениями и сами участвуют в этом обмене на равных. В современных образовательных системах, помимо обеспеченности школ учителями-предметниками, серьезное значение

приобретает наличие педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение (школьные психологи, социальные педагоги, дефектологи, логопеды) и работающих со школьниками во второй половине дня (педагоги дополнительного образования).

Тенденции повышения среднего возраста, стажа работы, квалификации педагогических

кадров, отмечаемые во многих странах, проявляются и в российской школе. При этом в мире все больше внимания уделяется новым образовательным возможностям, способствующим повышению успешности национальных образовательных систем. Речь идет, например, о выстраивании индивидуальной образовательной траектории для ученика, когда учитель становится его полноценным сопровождающим. Эффективность таких процессов напрямую связана с обеспеченностью школ гибкими и мобильными управленческими и педагогическими кадрами.

Обеспеченность кадрами

По данным федерального статистического наблюдения, на начало 2019–2020 учебного года в российских школах работали 2 294 257 человек, из них более 1.1 млн (73%) – учителя, свыше 280 тыс. – другие педагогические работники, около 150 тыс. – руководители (рис. 1). Среди сотрудников общеобразовательных организаций 5.7% работают по внешнему совместительству.

Ключевым показателем качества школьного образования в международных исследованиях считается численность обучающихся в расчете на одного учителя. В 2017 г. в России значение данного индикатора по начальной школе было одним из самых высоких – 21.1 человек (против 15 человек в среднем по ОЭСР), по основной школе – ниже среднего по ОЭСР (10.4 против 13).

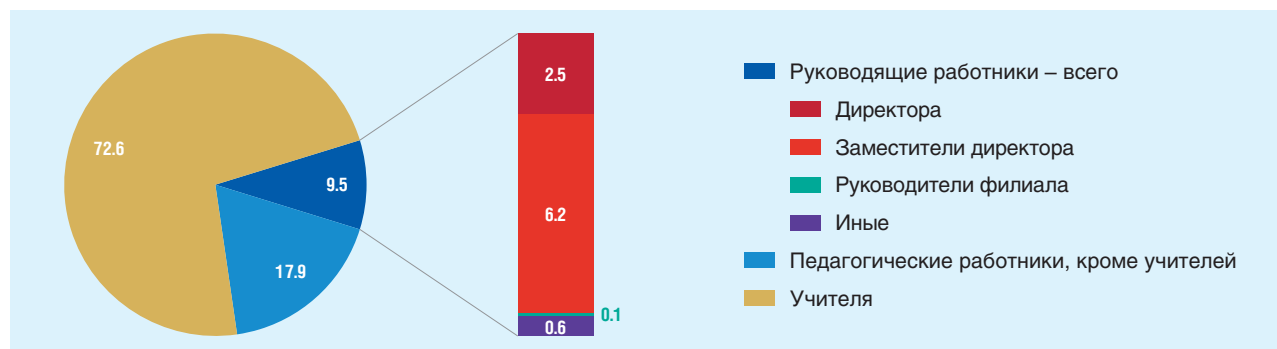
В течение последнего десятилетия соотношение «ученик/учитель» незначительно, но стабильно росло (рис. 2). Если в 2011 г. оно составляло в среднем по всем уровням школьного образования 15.7, то в 2019 г. – 18.4. Следует отметить, что повышение этого соотношения не связано с увеличением наполняемости классов: в последние годы она остается стабильной – 24.5–25.5 человек в целом по России в городских школах и 12–13 человек в сельских. Главная причина увеличения рассматриваемого соотношения – дефицит кадров, который на фоне продолжающегося роста численности обучающихся становится все более ощутимым.

Данные социологических исследований Общероссийского народного фронта и Фонда «Национальные ресурсы образования» свидетельствуют об усилении дефицита педагогических кадров: доля учителей, которые сообщают о нехватке в своих школах педагогов-предметников, за год выросла с 48 до 51%¹. В одной школе, судя по ответам респондентов, может не хватать до десяти педагогов. Чаще всего российские школы испытывают трудности с учителями математики (34%), иностранных (32%) и русского (25%) языков, начальных классов (24%), физики (18%).

За последние три года доля вакантных должностей в общем числе ставок по штату в среднем по России заметно выросла и в городской, и в сельской местности (рис. 3). Данные проведенного опроса выше официальных цифр статистического наблюдения. Возможно, причина здесь

Рисунок 1

Структура кадрового состава общеобразовательных организаций по должностям: 2019* (проценты)



* Включая совместителей.

Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

¹ <https://onf.ru/2019/06/24/eksperty-onf-deficit-uchiteley-v-rossijskih-shkolah-za-god-uvelichilsya/> (дата обращения: 17.08.2020).

Рисунок 2

Наполняемость классов и численность учеников в расчете на одного учителя в городской и сельской местности*
(человек)



* Без учета совместителей.

Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 3

Доля вакансий работников школ в городской и сельской местности
(в процентах от числа ставок работников школ по штату)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

в политической целесообразности ручного управления этим показателем для отражения эффективности территориального управления в целом, а также в сложности закрытия свободных вакансий.

Самая высокая доля вакансий – у учителей иностранных языков, музыки и пения, физики, основ безопасности жизнедеятельности, информатики и ИКТ, химии (рис. 4). Введение в учебную программу школ дисциплины «Второй иностранный язык» вызовет существенное обострение проблемы.

Важно отметить, что в целом по стране городские школы испытывают больший дефицит педагогических кадров, но в 2019 г. ситуация в сельской местности стала хуже, чем в городской. По предложению Президента Российской Федерации В.В. Путина в 2020 г. инициирована программа поддержки педагогов в небольших населенных пунктах «Земский учитель», направленная на преодоление дефицита педагогических

кадров в сельской местности. О первых ее результатах можно будет судить уже в следующем году.

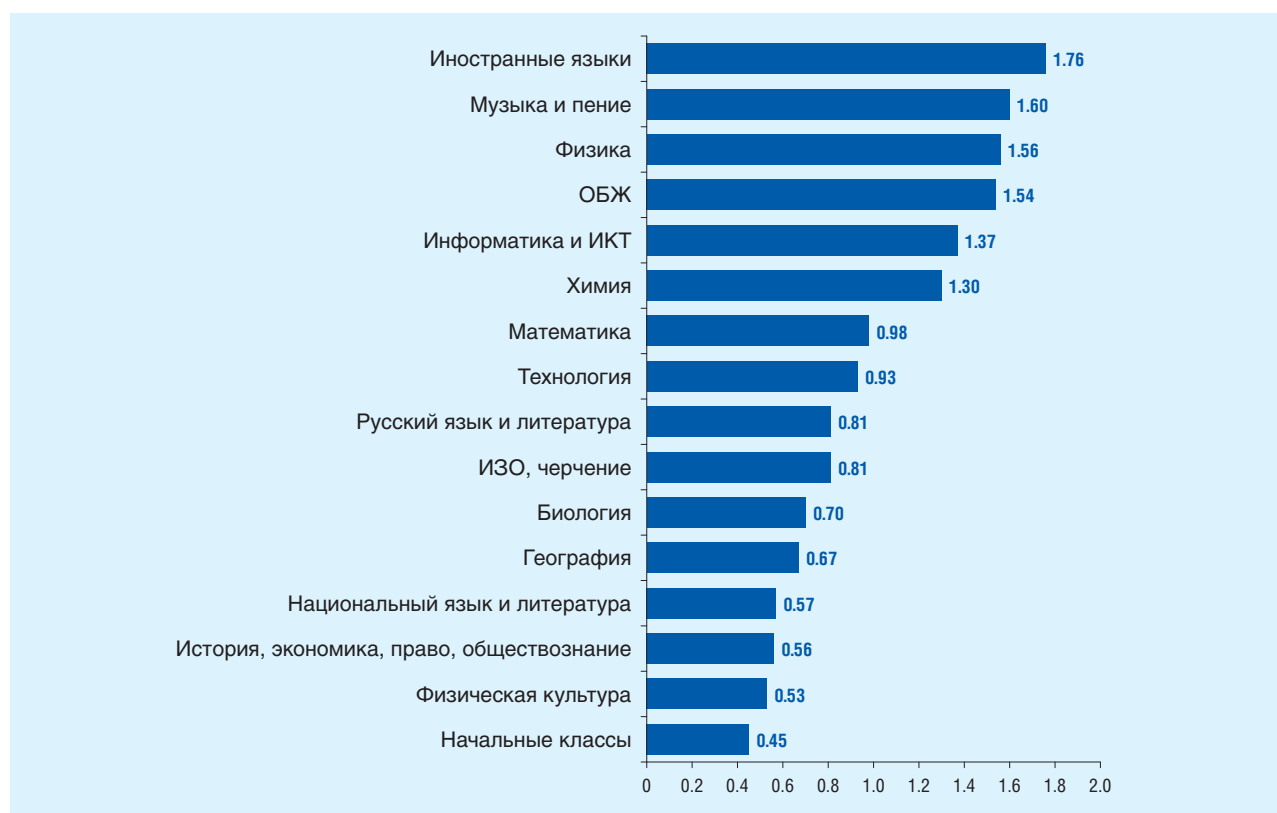
Приход в школы новых кадров неизбежно нивелируется выбытием части сотрудников (по данным федерального статистического наблюдения, эта доля ежегодно составляет порядка 95–98% от численности принятых на работу). Подавляющее большинство из них (92–93%) покидают школу по собственному желанию.

Доля ставок учителей, фактически занятых списочным составом, в 2019 г. составила по стране 93.2% от их общего числа, причем в городских и сельских школах она практически одинакова. Текучка среди городских педагогов несколько выше, чем среди сельских: доля выбывших работников – 8.9 и 7.4% от числа фактически занятых ставок соответственно. В среднем по стране этот показатель равен 8.5%.

Уровень обеспеченности кадрами существенно различается по субъектам Российской Федерации (рис. 5). Наиболее устойчивым можно

Рисунок 4

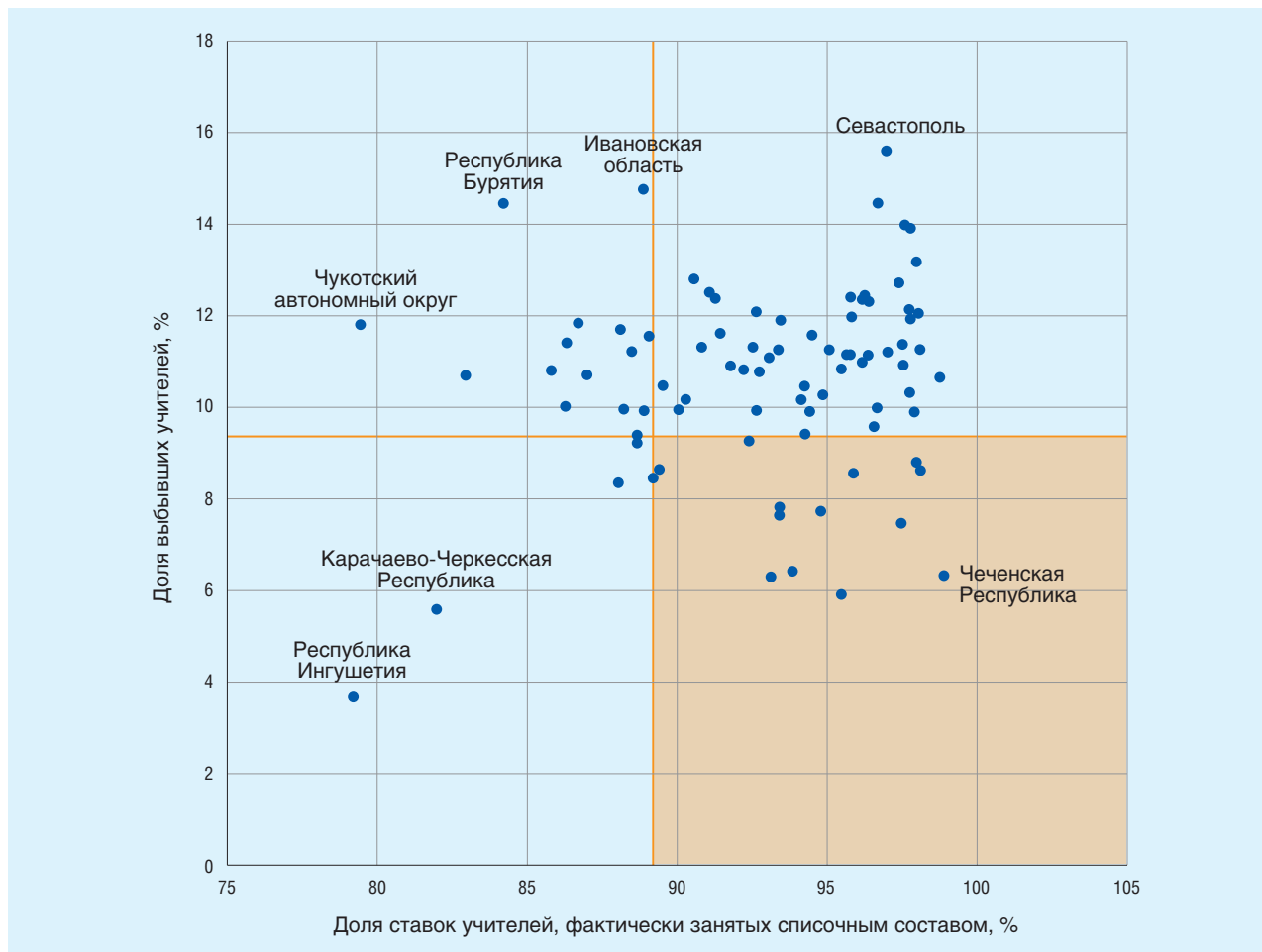
Доля вакансий учителей в зависимости от предмета: 2019 (в процентах от числа ставок работников школ по штату)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 5

Распределение субъектов Российской Федерации по доле ставок учителей, фактически занятых списочным составом, в общем числе ставок и доле выбывших учителей по отношению к их численности в 2018 году: 2019



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

считать положение в регионах с высокой долей занятых ставок и низкой долей выбытия.

Современное школьное образование все больше ориентировано на качественное выполнение своих функций, что диктует дополнительные требования к кадровому обеспечению. Происходит изменение образовательных задач – усложнение учебных дисциплин, углубление программ, усиление акцента на метапредметных навыках, или навыках XXI века, и др. Одновременно «усложняется» контингент, выделяется все больше категорий школьников, нуждающихся в особых образовательных условиях: одаренные и высокомотивированные, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и дети-инвалиды, школьники с низкими академическими результатами и обучающиеся из социально

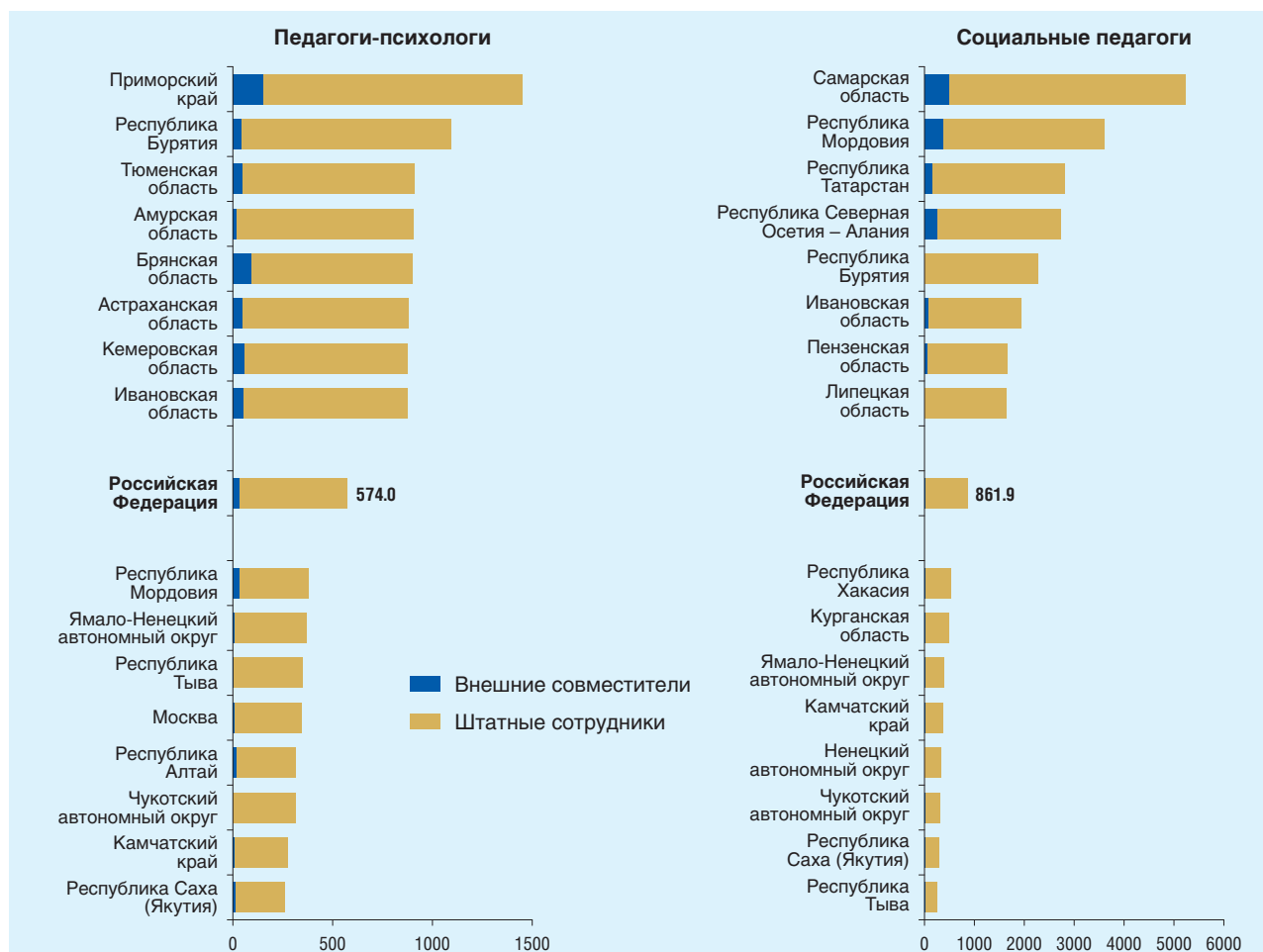
неблагополучных семей. Все они требуют внимания, поддержки и сопровождения со стороны педагогов. Соответственно, усиливается необходимость индивидуализации образовательных траекторий.

В этих условиях принципиально важным становится обеспечение школ такими специалистами, как логопеды, дефектологи, социальные педагоги, психологи, тьюторы. Их в педагогическом составе школ пока очень мало (рис. 6). На одного тьютора (с учетом внешних совместителей) приходится более 3750 обучающихся, в 25 регионах (Чукотский и Ненецкий автономные округа, Магаданская и Кемеровская области и др.) их меньше десяти человек на все школы.

Аналогичная ситуация с учителями-дефектологами: в среднем по России на одного специ-

Рисунок 6

Численность обучающихся в расчете на одного педагога-психолога и социального педагога в субъектах Российской Федерации: 2019* (человек)



* Включая совместителей.

Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

алиста приходится более 3 тыс. обучающихся, разброс региональных показателей – от 409 (Еврейская автономная область) до 74.7 тыс. (Ямало-Ненецкий автономный округ) человек.

Привлечение совместителей отчасти компенсирует дефицит специалистов, но возможности сотрудников, работающих в нескольких организациях одновременно, существенно ниже, чем у штатных сотрудников. Специалисты, работающие по внешнему совместительству, далеко не всегда могут обеспечить полноценный образовательный процесс. Их возможности, например, в индивидуальном сопровождении детей ограничены физическими и временными рамками. Самые высокие доли внешних совместителей в среднем по стране – среди учителей-логопедов

(8.9%), учителей-дефектологов (10.7%), педагогов дополнительного образования (38.0%); самая низкая (1.9%) – среди социальных педагогов (рис. 7).

Динамика доли внешних совместителей в последние шесть лет носит неустойчивый и разнонаправленный характер. Так, среди учителей-логопедов она медленно растет, среди учителей-дефектологов – снизилась к 2016 г., затем снова выросла, среди педагогов дополнительного образования – постепенно сокращается, однако об устойчивости этой тенденции говорить пока преждевременно (рис. 8).

Педагоги дополнительного образования (включая совместителей) составляют в среднем по стране всего 2.7% численности педагогического персонала. В сельской местности их доля в два с лишним раза

Рисунок 7

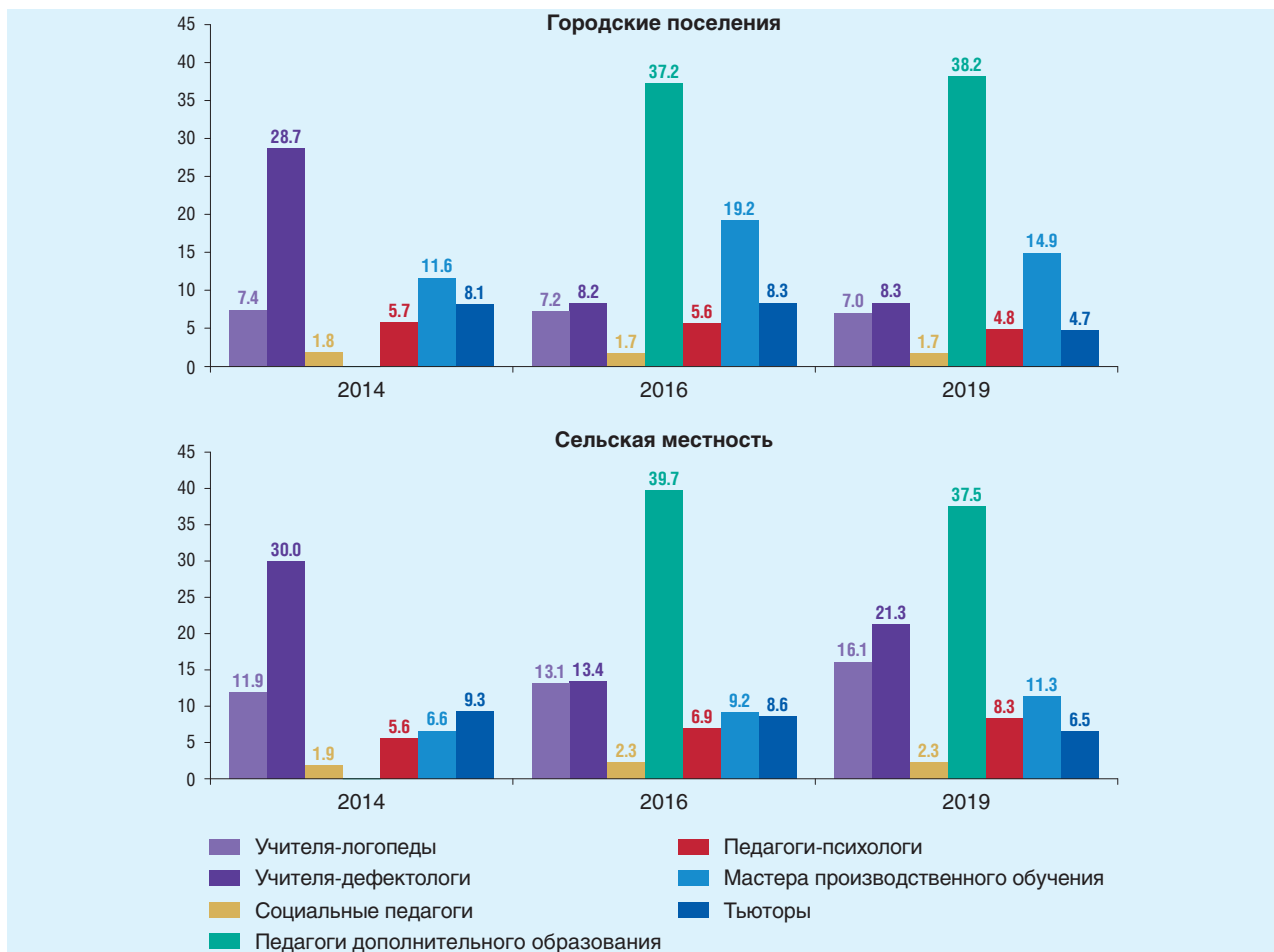
Доля совместителей в общей численности педагогических работников по должностям: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 8

Доля совместителей в общей численности педагогических работников в городской и сельской местности по должностям* (проценты)



*До 2016 г. федеральной статистикой не фиксировалась численность педагогов дополнительного образования отдельно по школам.
 Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

ниже, чем в городской (1.5 и 3.4% соответственно). При этом два из пяти педагогов дополнительного образования работают в школах по совместительству. По регионам доля совместителей среди них варьирует в диапазоне от 2 до 80%.

Сохраняющуюся потребность в большем количестве педагогов-специалистов подтверждают высокие показатели вакансий (рис. 9).

Срочного решения требует проблема обеспечения кадрами детей с ОВЗ и инвалидностью. По данным официальной образовательной статистики, таких детей становится больше, а доли педагогов, получающих надбавки за работу с этими детьми, и педагогов, работающих в специализированных классах, в последние четыре года меняются незначительно (рис. 10).

Рисунок 9

Доля вакансий специалистов общеобразовательных организаций по должностям: 2019 (в процентах от числа имеющихся ставок по штату)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 10

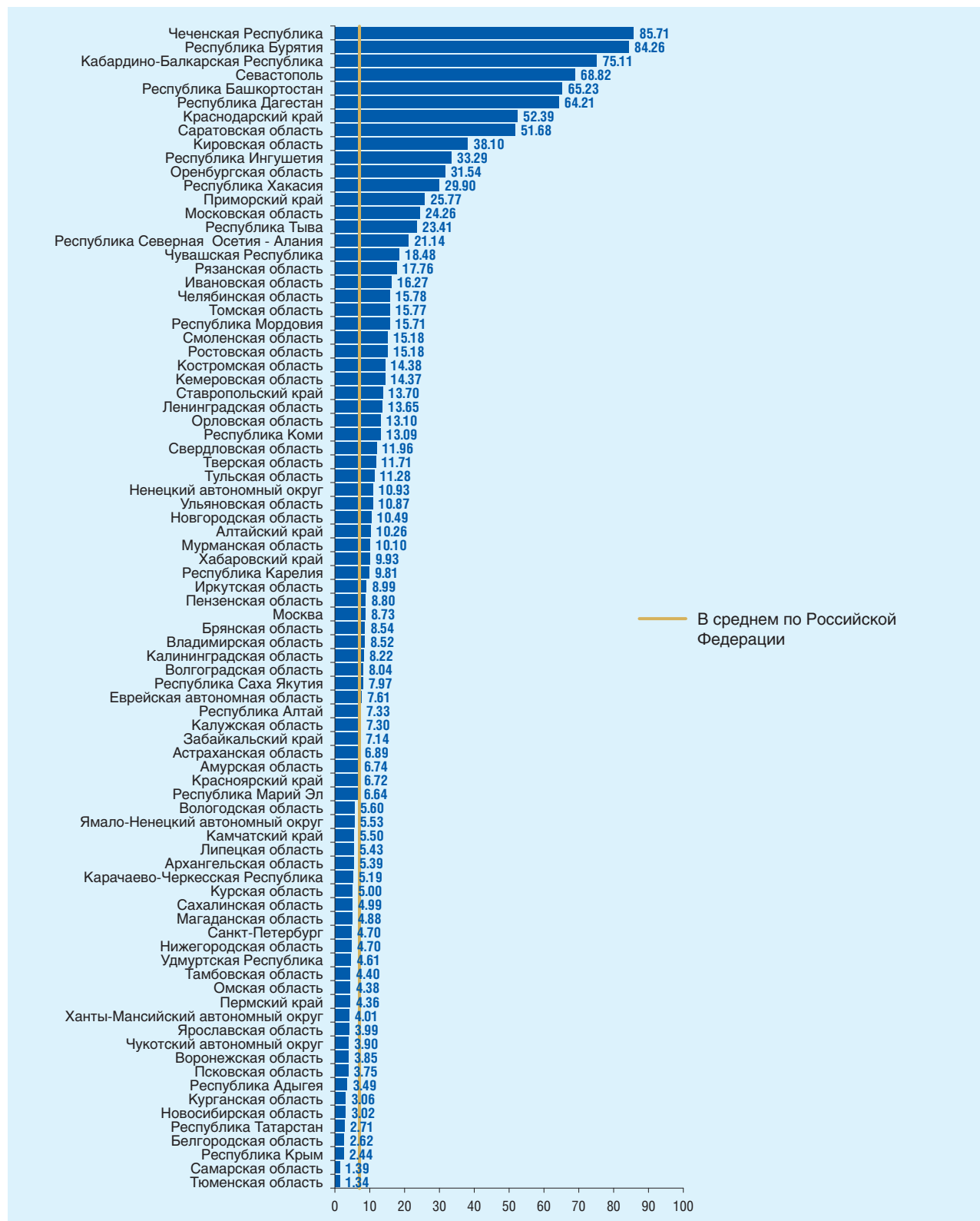
Доли лиц с ОВЗ и педагогов, работающих с ними (проценты)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 11

Численность учащихся с ОВЗ в классах совместного обучения в расчете на единицу персонала, получающего надбавку за работу с ними: 2019 (человек)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

В субъектах Российской Федерации педагогов, работающих со специализированными классами, крайне мало, учитывая значительное количество детей с ОВЗ. Численность педагогов, получающих надбавки за работу с учениками с ОВЗ, во многих регионах несопоставима с количеством таких детей, находящихся на совместном обучении (рис. 11).

Ключевые характеристики работников школ

Для обеспечения высокого качества образования школьные педагоги должны не только владеть глубокими знаниями в своей предметной области и традиционными методиками преподавания, но и обладать такими качествами, как гибкость, мобильность и адаптивность, что позволит эффективно включаться в инновационные процессы, оперативно осваивать новые знания и педагогические технологии. Вынужденный переход на дистанционный режим в связи с пандемией COVID-19 наглядно продемонстрировал необходимость этих навыков и компетенций.

Данные образовательной статистики позволяют оценить указанные качества работников общеобразовательных организаций лишь косвенно – через анализ их возрастных и квалификационных характеристик, оценку опыта работы и практики

повышения педагогического мастерства. Для получения более точной картины целесообразно проводить анализ без учета внешних совместителей и сотрудников, работающих по договорам ГПХ.

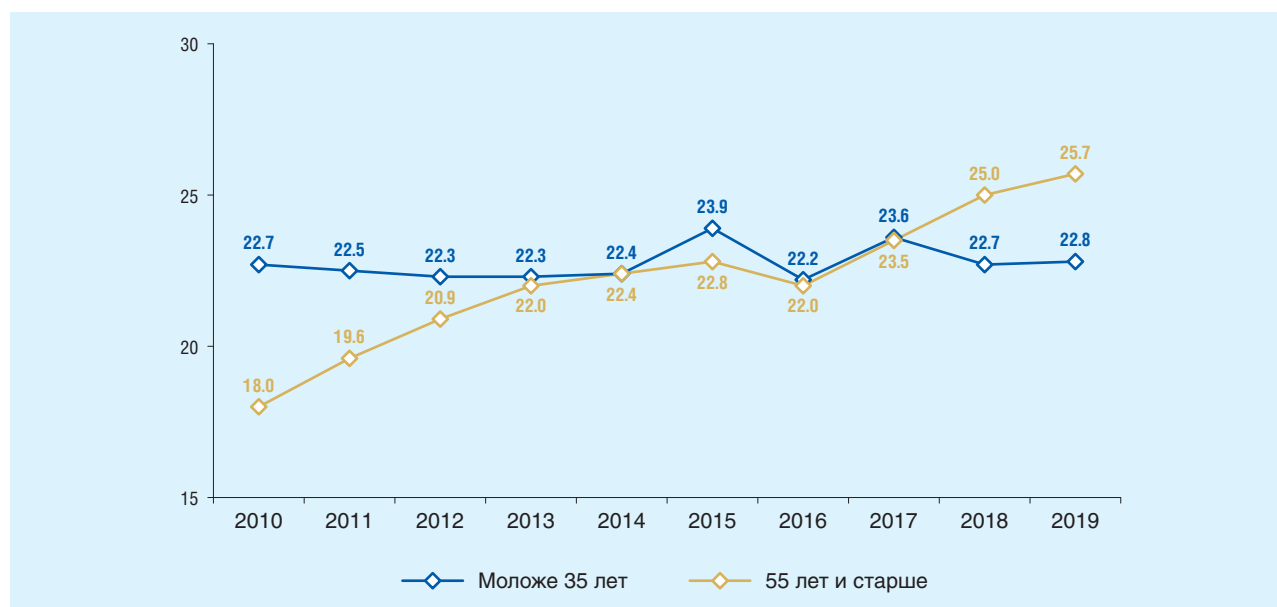
В федеральном проекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование» особое внимание уделяется работе с молодыми педагогами, поскольку именно они рассматриваются в качестве наиболее перспективных кадров с точки зрения перечисленных характеристик.

По данным официальной статистики, доля молодых (до 35 лет) учителей в России в последние несколько лет относительно стабильна, но при этом растет доля учителей в возрасте 55 лет и старше (рис. 12). Рассматриваемая возрастная граница в 55 лет ранее определяла начало пенсионного возраста, который в последние годы был повышен по решению Правительства.

По данным Международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS 2018 г., средний возраст учителей в России – 46,3 года, это несколько выше, чем в среднем по ОЭСР (44,1 года). Однако педагогов старше 50 лет в нашей стране значительно больше – 41,9% против 34,4% в среднем по ОЭСР. Следует отметить, что

Рисунок 12

Доля учителей в возрастах до 35 лет и 55 лет и старше
(в процентах от общей численности учителей)



Источники: Росстат, сборник «Регионы России»; Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

в некоторых странах – лидерах Международного сопоставительного исследования PISA, по данным Education at Glance, доля учителей старше 50 лет также высокая: в Финляндии – 40%, в Эстонии – 53% (для сравнения: в Республике Корея – около 30%)².

Действительно, рост продолжительности жизни позволяет рассматривать в качестве порогового более поздний возраст – 60 лет. В 2019 г. доля педагогов в возрасте 60 лет и старше оценивалась в 12.9%, руководящих работников – 12.3%. В городских школах учителей старшей возрастной группы больше, чем в сельских: 13.1 и 12.6% соответственно. В то же время в городах больше молодых учителей: 24.1% против 20.7% в сельской местности.

Регионы России существенно различаются по возрастным характеристикам школьных кадров. Наблюдается некоторая зависимость между уровнем безработицы среди молодежи и долей молодежи среди учителей (рис. 13). Это

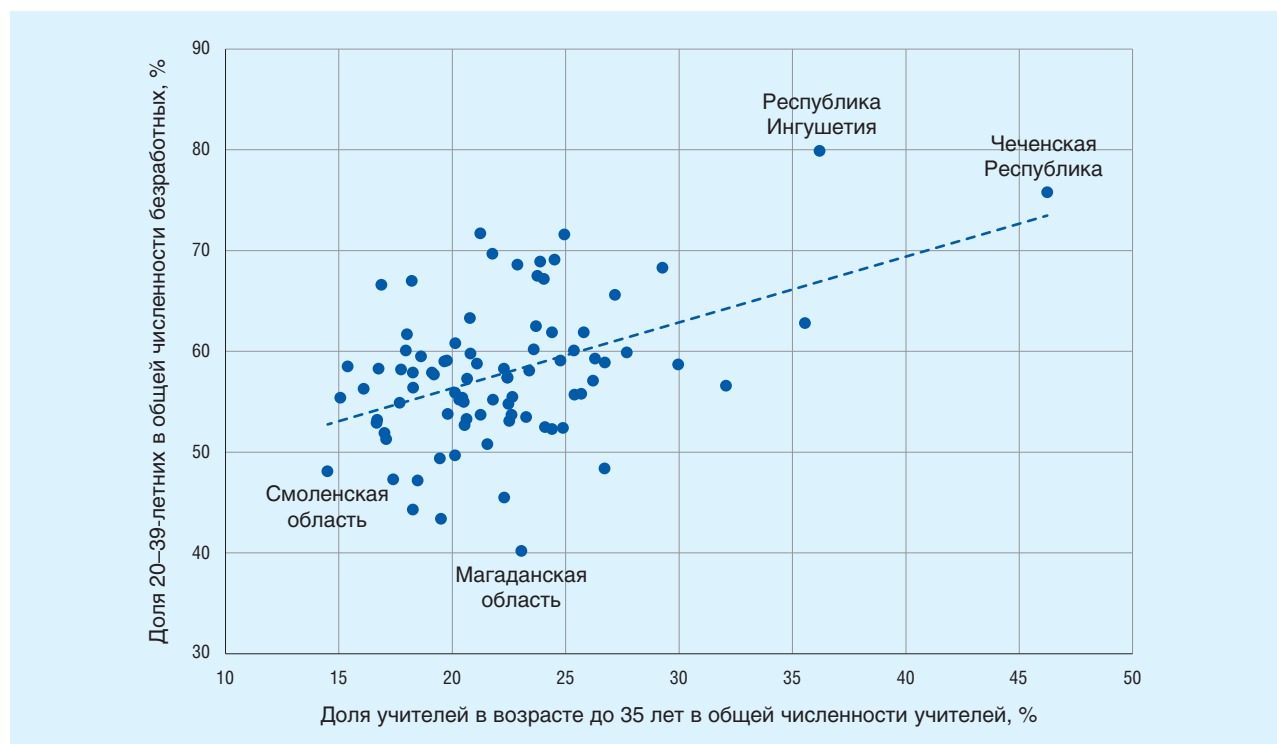
подтверждается и данными, представленными на рисунке 14.

Максимальные значения доли молодых кадров зафиксированы в Чеченской Республике (30.7%), республиках Ингушетия (21.7%), Тыва (20.8%), Сахалинской области (17.9%), Республике Алтай (17.3%).

В целом среди учителей наиболее представлены старшие возрастные группы. Их доля особенно значительна в Смоленской области (36.3%), Приморском крае (35.4%), Республике Калмыкия (35.0%), Псковской (34.7%) и Тульской (32.9%) областях. Регионов, в которых педагогов пожилого возраста больше 30%, достаточно много. При этом сложно выделить территориальные закономерности такой возрастной структуры. Так, например, республики Северного Кавказа представлены как в группе регионов с большой долей молодых педагогов, так и среди субъектов, где велик процент учителей предпенсионного и пенсионного возрастов.

Рисунок 13

Распределение субъектов Российской Федерации по доле учителей в возрасте до 35 лет в общей численности учителей и уровню безработицы среди населения в возрасте до 40 лет: 2019

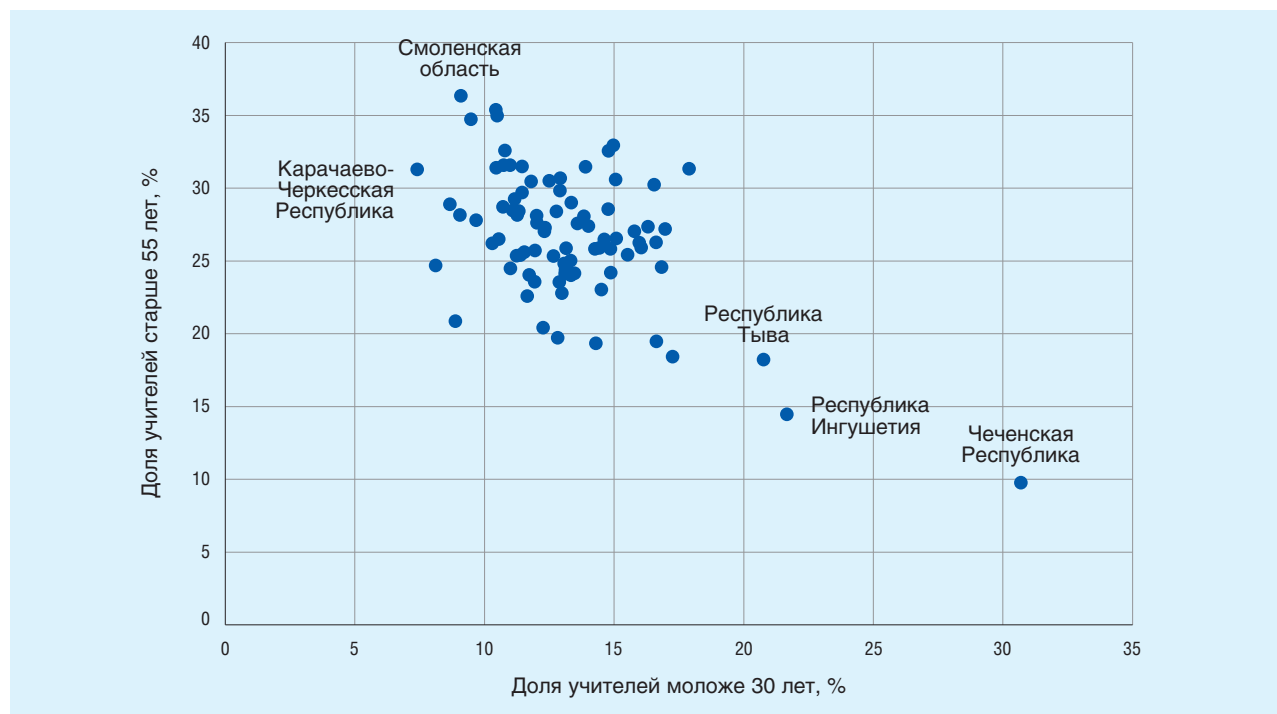


Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

² База данных OECD statistics. <https://stats.oecd.org/#> (дата обращения 30.06.2020).

Рисунок 14

Распределение субъектов Российской Федерации по долям учителей старше 55 лет и моложе 30 лет в их общей численности: 2019



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Для решения проблемы старения педагогических кадров принимается ряд мер на государственном уровне, а также с привлечением негосударственных партнеров. В частности, при поддержке Сбербанка России реализуется программа «Учитель для России», участниками которой становятся студенты старших курсов педагогических специальностей. Еще одной мерой, призванной стимулировать приток молодых педагогических кадров, стало принятие Федерального закона от 8 июня 2020 г. № 165-ФЗ «О внесении изменений в статьи 46 и 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»». В соответствии с этим законом студенты-старшекурсники педагогических специальностей, успешно сдавшие промежуточную аттестацию не менее чем за три года обучения, имеют право заниматься педагогической деятельностью по основным общеобразовательным программам, а лица, получающие высшее образование по направлению, соответствующему профилю дополнительной общеобразовательной программы, – педагогической деятельностью по этим программам.

Несколько иные закономерности отмечаются в территориальном распределении руководящих кадров по возрастной структуре.

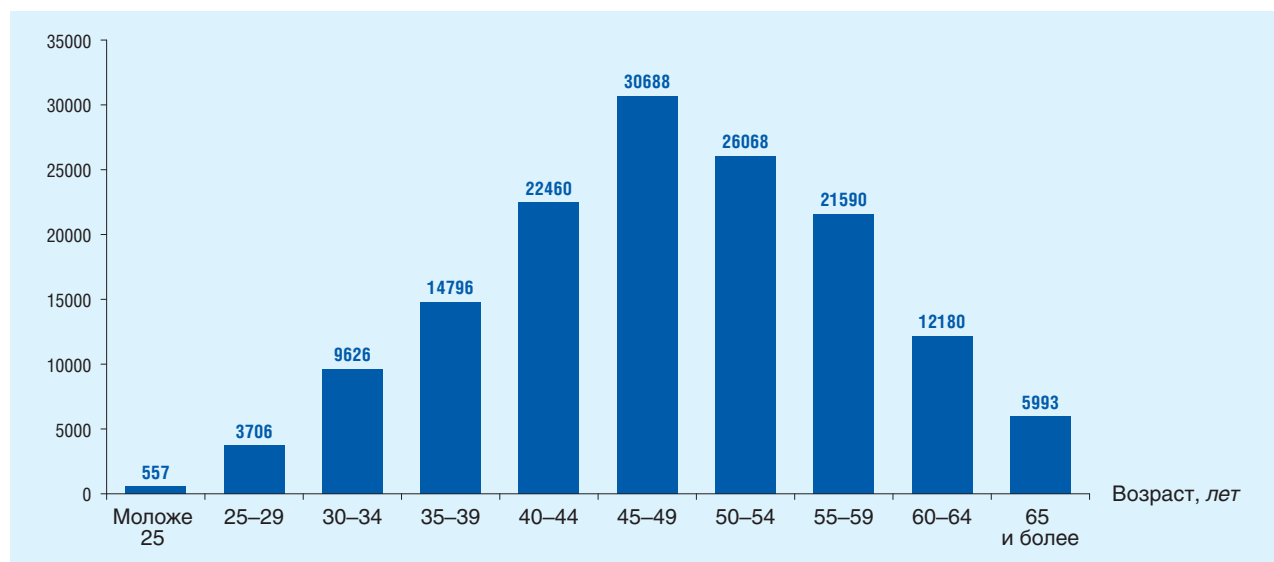
В сельских школах больше молодых руководителей – 11.0% против 8.3% в городских и, соответственно, меньше руководящих работников старшего возраста – 10.6% против 13.5%.

В целом по стране среди руководящих работников школ преобладают лица средних и старших возрастов (рис. 15). Молодежь в возрасте до 35 лет составляет всего 9.4%. По данным Международного сопоставительного исследования TALIS, средний возраст директора школы в России – 49.9 лет, а наиболее представленная возрастная категория – от 40 до 59 лет (73%), что соответствует среднему показателю во всех странах – участницах исследования³. При этом в странах – лидерах Международного сопоставительного исследования PISA средний возраст руководителей существенно различается. Например, в Финляндии он практически такой же, как в России (50 лет), а в Республике Корея – 58 лет.

³ <https://fioco.ru/Talis-18-results> (дата обращения: 30.06.2020).

Рисунок 15

Численность руководящих работников общеобразовательных организаций по возрастным группам: 2019 (человек)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

В ряде регионов в последние несколько лет велась целенаправленная работа по омоложению руководящих кадров и повышению их квалификации. В этом смысле заслуживает особого внимания опыт Москвы, выстроившей принципиально новую систему работы с руководящими кадрами, в том числе их омоложения и постоянного развития их потенциала. Интересны и практики таких регионов, как Ямало-Ненецкий автономный округ и Ханты-Мансийский автономный округ – Югра. В Калининградской и Самарской областях сложились устойчивые управленческие команды, которые формировались в период реализации комплексного проекта модернизации образования в 2007–2009 гг. Эти команды – залог успешного развития региональных образовательных систем.

Качество кадров определяется не столько возрастом, сколько опытом работы. По мнению многих отечественных и зарубежных экспертов, эффективный стаж работы – от 5 до 20 лет, когда у работника уже есть опыт, но еще не наступило выгорание. По данным статистики, общий стаж в этом диапазоне имеют около 28% российских учителей, педагогический – 29% (рис. 16). В городских школах учителей с педагогическим стажем от 5 до 20 лет чуть больше, чем в сельских, при этом в последних выше доля руководителей, имеющих общий стаж в этом интервале.

Разница между общим и педагогическим стажем показывает наличие у работников образовательных организаций иного профессионального опыта. Судя по ее величине, наличие такого опыта не является распространенной ситуацией.

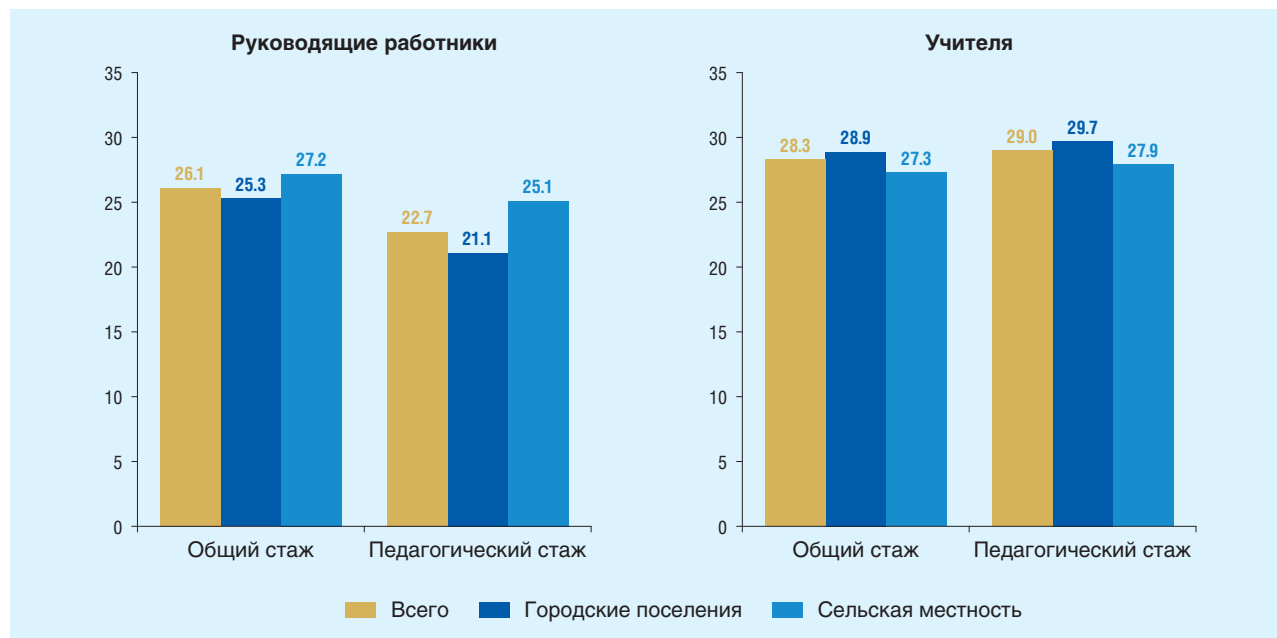
Уровень квалификации работников школ часто рассматривается как несущественный показатель качества кадрового обеспечения, поскольку аттестационные процедуры в разных регионах проходят по-разному и пока не регламентированы федеральными стандартами. Однако ряд исследований показывает прямую зависимость между уровнем квалификации учителей и качеством образовательных результатов школьников.

По данным образовательной статистики, в 2019 г. в целом по России практически каждый третий учитель имел высшую квалификационную категорию (рис. 17), еще столько же – первую. Среди руководящих работников эти показатели заметно ниже, причем уровень квалификации городских учителей и руководителей в целом выше, чем у их коллег в сельской местности. По данному показателю отмечается существенная региональная дифференциация, но объяснить ее причины реальным качеством кадров или различиями в аттестационных процедурах на основе имеющихся данных невозможно (рис. 18).

Рисунок 16

Доля работников общеобразовательных организаций, имеющих стаж работы от 5 до 20 лет, в городской и сельской местности: 2019

(в процентах от численности работников общеобразовательных организаций)

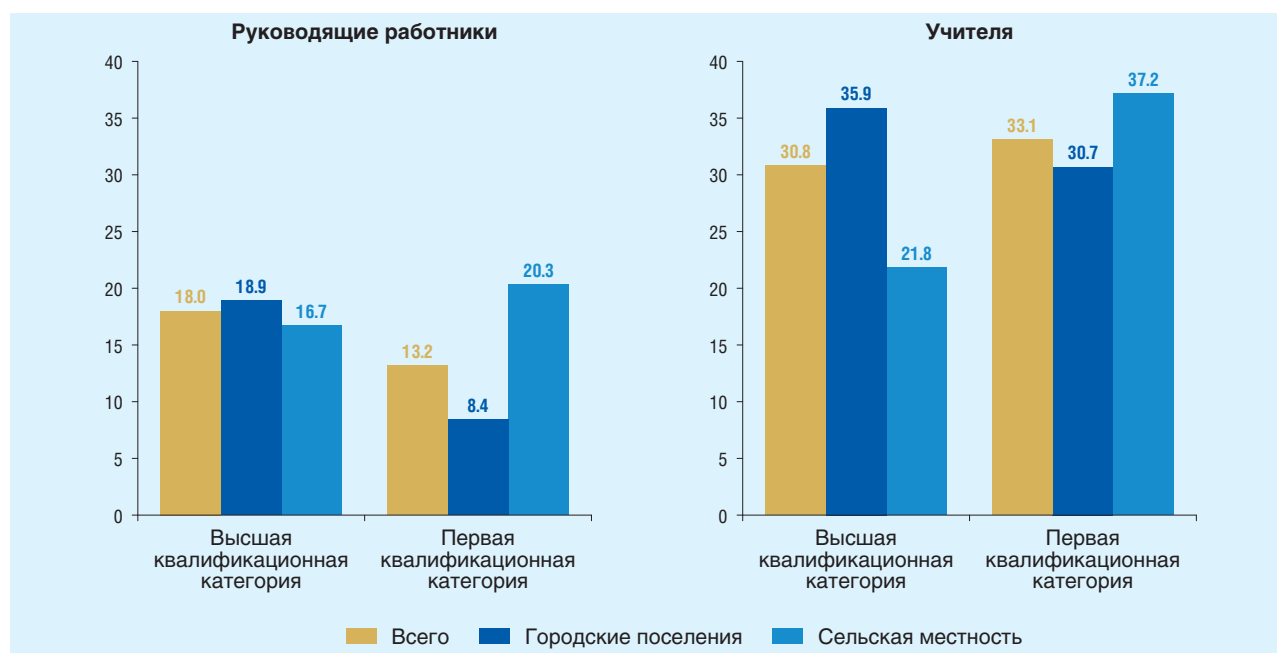


Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 17

Доля учителей и руководящих работников общеобразовательных организаций, имеющих высшую и первую квалификационную категорию, в городской и сельской местности: 2019

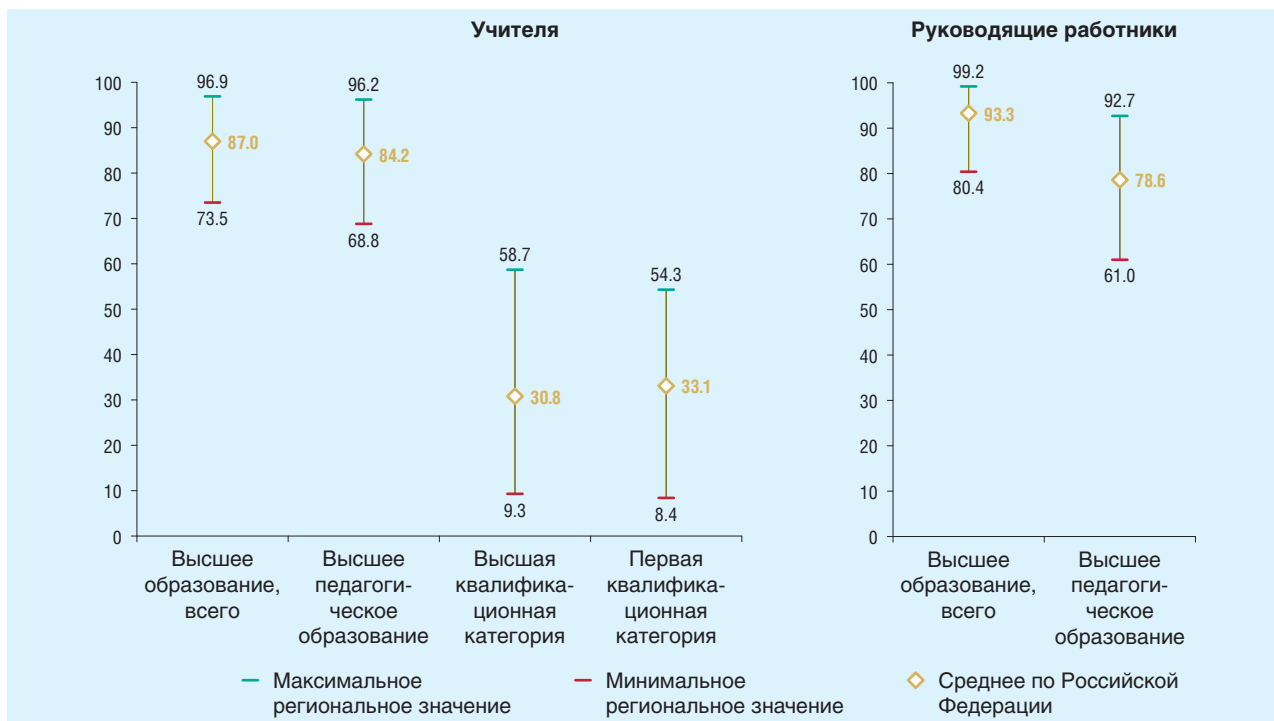
(в процентах от численности работников соответствующей категории)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 18

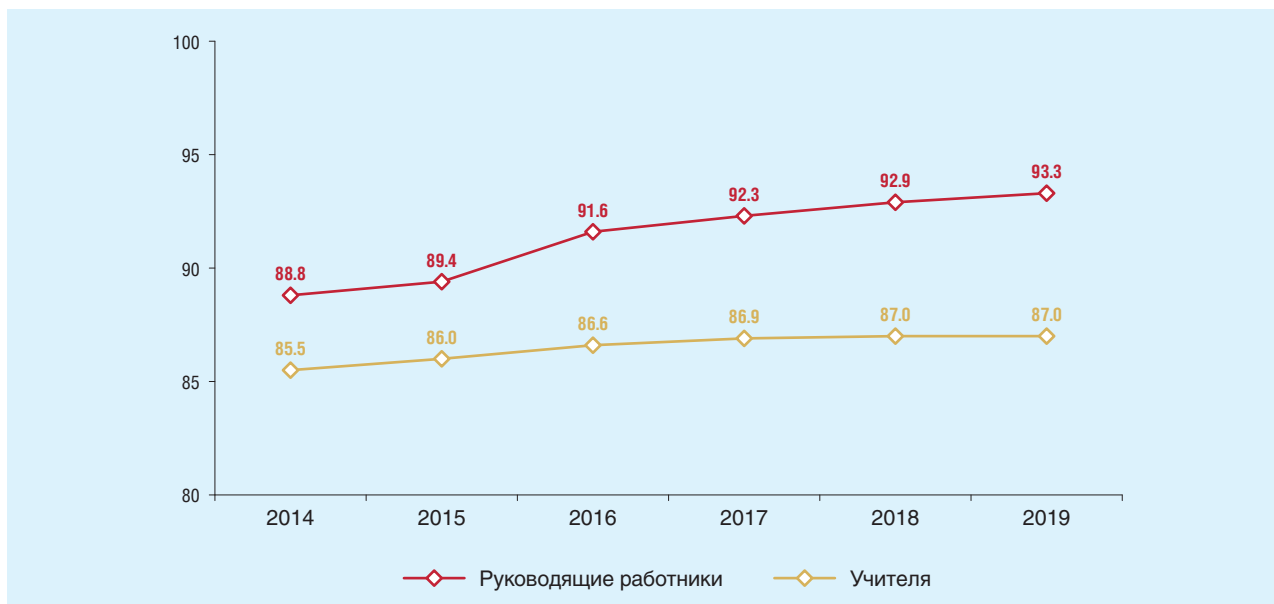
Дифференциация регионов по доле учителей и руководящих работников с высшим образованием и доле учителей с высшей и первой квалификационной категорией: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 19

Доля учителей и руководящих работников общеобразовательных организаций с высшим образованием (в процентах от общей численности работников соответствующей категории)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

В рамках федерального проекта «Учитель будущего» уже начата реализация комплекса мер, направленных на развитие системы профессионального роста педагогов. Одна из них – создание центров независимой оценки квалификаций. В 2019 г. открыты 11 таких центров. Их деятельность координируется Министерством просвещения Российской Федерации совместно с организованным в 2019 г. Советом по профессиональным квалификациям в сфере образования. В 2020 г. центры оценки квалификаций открыты еще в 20 регионах России. Фактически эти меры направлены на повышение качества педагогических кадров, унификацию системы оценки их квалификаций на базе профессионального

стандарта педагога и – в конечном счете – на выравнивание качества педагогических кадров в субъектах Российской Федерации.

Ситуация с наличием у работников школ высшего образования в регионах значительно более однородная. При этом здесь заметна связь с общим уровнем высшего образования в субъекте Российской Федерации. В целом по стране высшее образование имеют 93.3% руководителей и 87.0% учителей школ (рис. 19), высшее педагогическое – 78.6 и 84.2% соответственно.

За последние пять лет доля руководящих кадров с высшим образованием заметно выросла, в то время как педагогов с высшим образованием – осталась стабильной.

Заключение

Проведенный анализ позволил определить уровень обеспеченности российского школьного образования кадрами и их ключевые характеристики.

Российская школа испытывает нарастающий дефицит педагогических кадров. Во-первых, об этом свидетельствует рост численности учеников в расчете на одного учителя при сохранении в последние три года наполняемости классов как в сельских, так и в городских школах. Во-вторых, о кадровом дефиците говорят и сами учителя – участники опроса, проведенного Общероссийским народным фронтом. Нехватка учителей характерна для многих дисциплин: математики, иностранного языка, русского языка, физики. Поскольку математика и русский язык являются обязательными для сдачи экзаменами, этот дефицит может сказаться на результатах итоговой государственной аттестации. Нехватка педагогов иностранного языка может также привести к проблемам при подготовке к ГИА уже в ближайшем будущем, когда этот экзамен станет обязательным. Результаты социологического опроса подтверждаются данными федерального статистического наблюдения о наличии вакансий по этим и другим школьным предметам.

Существует значительная дифференциация показателей, характеризующих обеспеченность педагогическими кадрами на локальном уровне – внутри одной школы, между соседними школами. Эти различия возникают и на уровне целых регионов.

Проблемы обнаруживаются и в обеспеченности педагогическими кадрами, осуществляющими психолого-педагогическое сопровождение и реализующими дополнительные образовательные программы. Школы вынуждены компенсировать отсутствие этих специалистов приглашенными совместителями, качество работы которых не всегда высокое. Обозначенные недостатки создают серьезные барьеры для достижения школьниками результатов, зафиксированных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, и усиливают риски потери качества человеческого капитала в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Кадровый дефицит вызван сочетанием разнообразных процессов, среди которых – общее старение педагогических кадров, обуславливающее их объективное выбытие. Более четверти педагогов в России старше 55 лет, а доля молодых кадров в последние годы не увеличивается. Анализ показал, что доля молодых педагогов выше в регионах с более высокой безработицей среди молодежи и людей в возрасте до 40 лет. Таким образом, приходится констатировать, что на прирост молодых кадров в ряде регионов влияет этот негативный фактор.

Благодаря целенаправленной кадровой политике в некоторых субъектах Российской Федерации в последние годы изменилась возрастная структура руководящих кадров в школах – они стали моложе. В то же время опыт работы по-прежнему

рассматривается в качестве одного из основных критериев для занятия руководящих должностей. Среди педагогических работников наиболее эффективный стаж (от 5 до 20 лет) имеют практически треть сотрудников как городских, так и сельских школ. В целом по России увеличилась доля руководящих кадров с высшим образованием.

Еще один показатель качества кадров – квалификационная категория. Однако различия в региональных процедурах и параметрах оценивания

не позволяют сделать вывод об уровне квалификации педагогического корпуса.

В ближайшее время в планах Правительства Российской Федерации реализация мер по внедрению новой системы профессионального роста педагогов. Эти и другие меры должны быть направлены на снижение рисков ухудшения качества образования и способствовать преодолению дефицита педагогических кадров в России.

С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ШКОЛЬНЫХ КАДРОВ

Рассматриваются условия труда и механизмы профессионального роста кадров школьного образования. Особое внимание уделено вопросам оплаты труда педагогов, в том числе динамике заработной платы в номинальном и реальном выражении. Анализируются изменения величины заработной платы, проводятся межрегиональные сопоставления, позволяющие оценить степень ее дифференциации по субъектам Российской Федерации. Оцениваются нагрузка учителей, возможности для профессионального роста и имеющиеся сегодня информационно-методические ресурсы для их работы. Сопоставление данных федерального статистического наблюдения и результатов социологических обследований, проведенных разными группами ученых, позволяет определить качество созданных условий и резервы для их улучшения.

- Только 42% россиян считают профессию учителя престижной.
- Удовлетворены своей работой 39% педагогов.
- Несмотря на рост номинальной заработной платы в 2013–2020 гг., в реальном выражении за этот период произошло ее снижение.
- Условия развития педагогического мастерства дифференцированы по регионам. Доля учителей, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку за последние три года, варьирует в диапазоне от 26.4 до 98.2%.

Введение

Профессия учителя всегда считалась одной из наиболее уважаемых в обществе. Однако в 1970-х годах российская школа стала испытывать дефицит педагогических кадров, и эта проблема актуальна до сих пор. Во многом состояние кадров школьного образования определяется

условиями, которые создаются государством для их функционирования, профессионального и личностного роста.

По данным опроса фонда «Общественное мнение», проведенного осенью 2019 г., 65% россиян считают профессию учителя непривлекательной¹.

¹ <https://ria.ru/20191004/1559437755.html> (дата обращения: 13.07.2020).

Только 42% опрошенных назвали ее хорошей или отличной. При этом, согласно данным опроса работающих учителей, проведенного в сентябре 2019 г. Службой исследований HeadHunter, полностью или частично удовлетворены своей работой только 39% опрошенных². Минимум 70% педагогов недовольны уровнем заработной платы, 83% в той или иной степени сталкивались с переработкой, причем 36% перерабатывают постоянно.

К отрицательным факторам профессии учителя, помимо заработной платы, относят эмоциональное выгорание, стресс, засилие бессмысленной бюрократии и увеличение дополнительных обязанностей, не связанных с преподаванием. Это подтверждается результатами исследования РАНХиГС, реализованного в 2019 г.³ Выяснилось, что 73% учителей работать стало сложнее – в первую очередь в связи с ростом отчетности, введением ЕГЭ и ОГЭ, сложностями в коммуникации с родителями и учениками.

Таким образом, оценка качества создаваемых условий для работы учителя в настоящее время невысока как среди самих учителей, так и в обществе в целом. Насколько эта оценка справедлива, каковы условия труда российского учителя сегодня, насколько они изменились в последние несколько лет? Представленный материал посвящен рассмотрению этих вопросов.

Экономические условия труда

Условия труда педагогов школ являются объектом государственной политики на протяжении как минимум последних 20 лет. Они выступают одним из важных факторов, обеспечивающих успешность мер по модернизации общего образования. С середины 2000-х гг. государственные меры направлены на изменение принципов оплаты труда педагогов, в том числе создание механизмов, стимулирующих повышение качества их работы.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» заработная плата педагогических работников образовательных

учреждений общего образования должна была быть доведена до средней по региону. Эта мера была закреплена статьей 99 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Такое соотношение вышло на установленный законом уровень в 2015 г. и неуклонно поддерживалось на протяжении всех последующих лет, несмотря на кризисные годы (рис. 1).

Вместе с тем школьные учителя неоднократно отмечали неудовлетворенность уровнем заработной платы. По данным мониторингов Центра непрерывного образования РАНХиГС (2015–2019 гг.), таких учителей было более половины.

В ходе опроса, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования НИУ ВШЭ в 2016–2017 учебном году, 34% учителей выделили низкую заработную плату как одну из основных причин неудовлетворенности работой⁴. Желаемый размер заработной платы, указанный в этом опросе, почти вдвое превышает фактический. Анализ показателей заработной платы позволяет выявить целый комплекс факторов, вызывающих такое недовольство.

С 2006 г., когда в России начался переход на новую систему оплаты труда, отсутствует единая общепринятая модель. В соответствии с законодательством сфера оплаты труда учителей – зона ответственности субъектов Российской Федерации. В результате сформировались как минимум три разных подхода к системе оплаты труда: штатно-окладный, ученико-час и «все включено» (расчет на основе всех видов нагрузки в 36 часах). Это привело к возникновению ситуации, когда ставка заработной платы учителя стоила по-разному не только в разных регионах, но и внутри одного региона и даже муниципалитета.

Решением Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений от 24 декабря 2019 г. (протокол № 11) утверждены «Единые рекомендации по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений

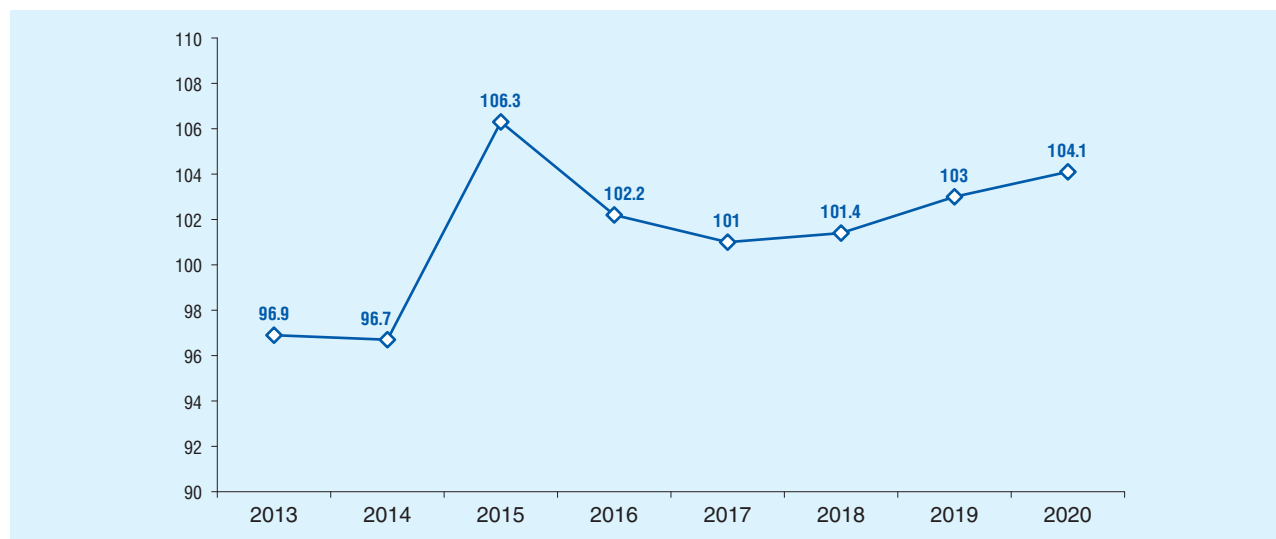
² <https://hh.ru/article/25478> (дата обращения: 13.07.2020).

³ <https://mel.fm/novosti/6453819-opros> (дата обращения: 13.07.2020).

⁴ НИУ ВШЭ (2017) Как меняются условия работы и профессиональное самочувствие учителей? Информационный бюллетень // Мониторинг экономики образования. № 14 (113).

Рисунок 1

Отношение средней заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к средней заработной плате по экономике в Российской Федерации (проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения, 2013–2020.

на 2020 год», которые декларируют принцип равной оплаты за труд равной ценности. В соответствии с этим документом базовый оклад и стимулирующие выплаты должны находиться в соотношении 70:30. Вместе с тем, как показал мониторинг, проведенный Минпросвещения России совместно с Общероссийским профсоюзом образования, разница в оплате труда между регионами остается весьма значительной⁵, что тоже вызывает неудовлетворенность учителей. В одних субъектах Российской Федерации заработная плата педагогических работников организаций общего образования достаточно уверенно превышает среднее значение по экономике (по состоянию на конец первого квартала 2020 г. к ним относятся Москва, Севастополь, Алтайский край и др.), в других – не достигает его (рис. 2).

Еще один показатель, который необходимо рассмотреть для выявления неравенства учителей, – соотношение доли базового оклада и стимулирующих надбавок в структуре их заработной платы. В 20 регионах доля базового оклада превышает 70%, в 17 – находится

в интервале от 30 до 50%, а в двух субъектах Российской Федерации – Рязанской и Тверской областях – не доходит и до 30% (23.9 и 25.3% соответственно).

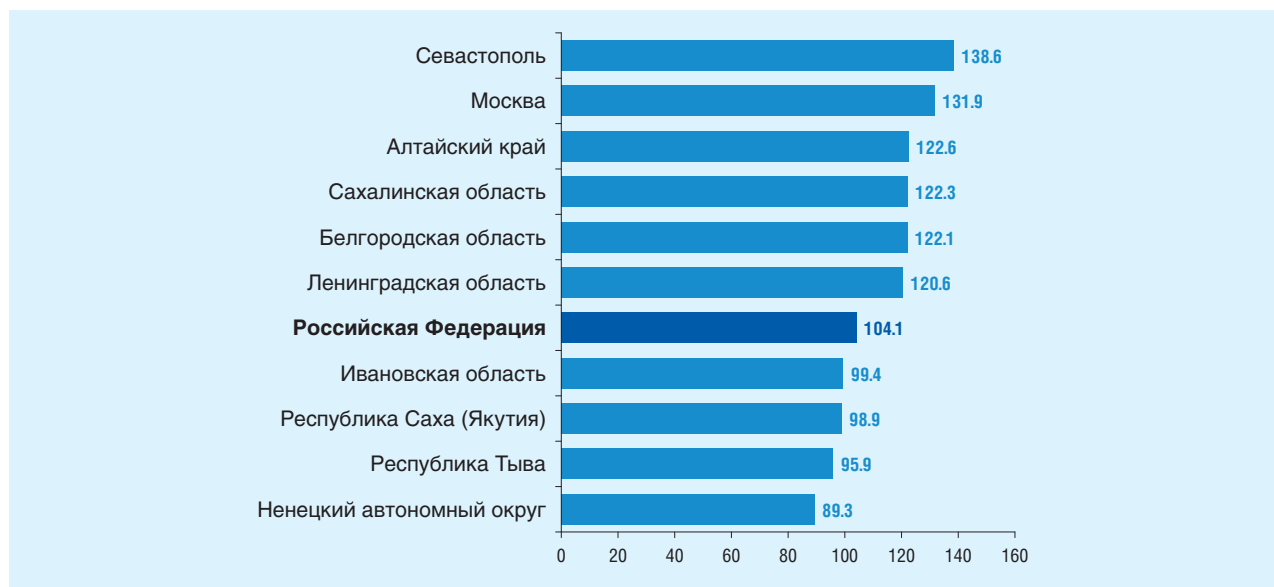
Не менее важными факторами, вызывающими неудовлетворенность педагогов уровнем своей заработной платы, являются фактический размер выдаваемой им на руки заработной платы и реальные объемы товаров и услуг, которые они могут приобрести на эту сумму.

С одной стороны, наблюдается рост номинальной начисляемой заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций, хотя темпы роста в последние годы не стабильны. Это связано с общей экономической ситуацией в Российской Федерации, в частности с серьезными кризисными явлениями 2015–2018 гг. (рис. 3). С другой стороны, разрыв между номинальной и реальной заработной платой в 2013–2020 гг. серьезно увеличился. Динамика реальной заработной платы педагогических работников общего образования стала слабо позитивной только с 2018 г., но уровень 2013 г. не достигнут.

⁵ Письмо заместителя Министра просвещения Российской Федерации В.С. Басюка «О рекомендациях парламентских слушаний» от 25 октября 2019 г. № МП-П-3591. http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/upload/site20/Informaciya_o_merah_po_itogam_PS_24_ityunya_2019_goda-1.pdf (дата обращения: 16.07.2020).

Рисунок 2

Отношение заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к средней заработной плате по экономике по субъектам Российской Федерации: 2020
(проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 3

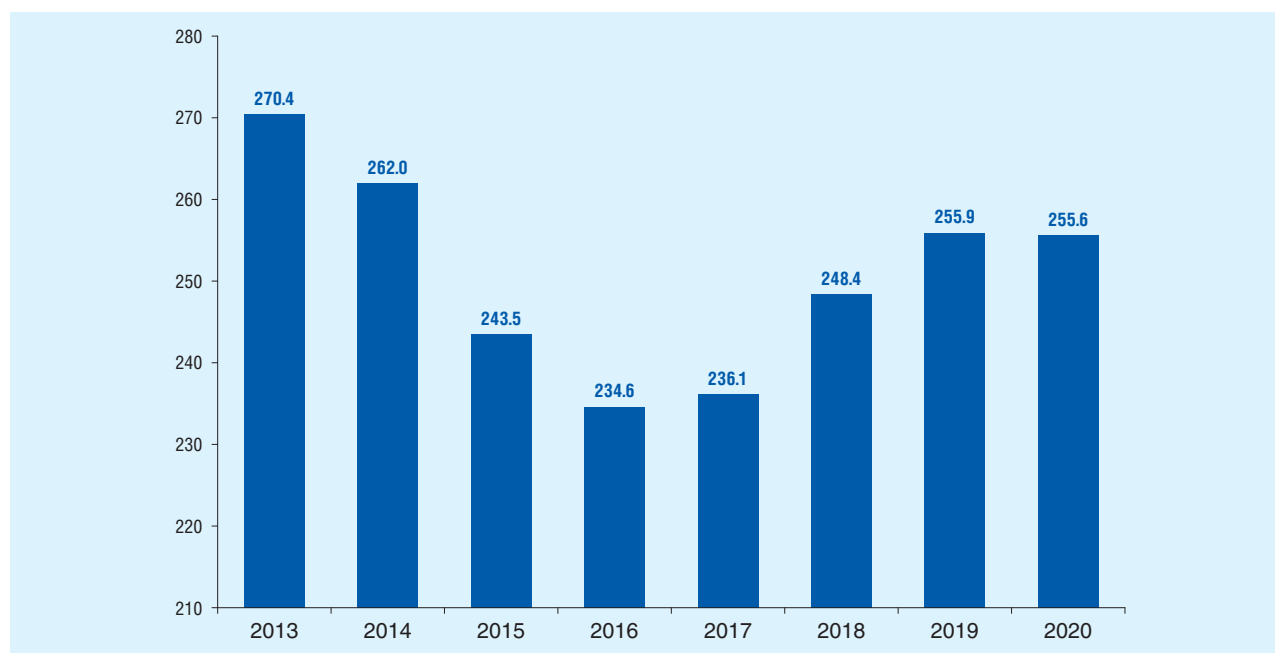
Динамика номинальной и реальной заработной платы педагогических работников организаций общего образования
(рубли)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения, 2013–2020.

Рисунок 4

Отношение среднемесячной годовой номинальной начисленной заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций к стоимости фиксированного набора потребительских товаров и услуг (проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения, 2013–2020.

Можно говорить и о неустойчивости покупательной способности заработной платы педагогических работников общеобразовательных организаций. Покупательная способность их заработной платы снизилась в период экономического кризиса 2015–2017 гг. и только с 2018 г. стала снова расти, но так и не достигла уровня 2013 г. (рис. 4).

Как и у большинства показателей оплаты труда, здесь наблюдается существенная региональная дифференциация (рис. 5). Различие между покупательной способностью заработной платы в наиболее благополучном (Ямало-Ненецкий автономный округ) и наименее благополучном (Кабардино-Балкарская Республика) субъектах Российской Федерации достигает трех раз.

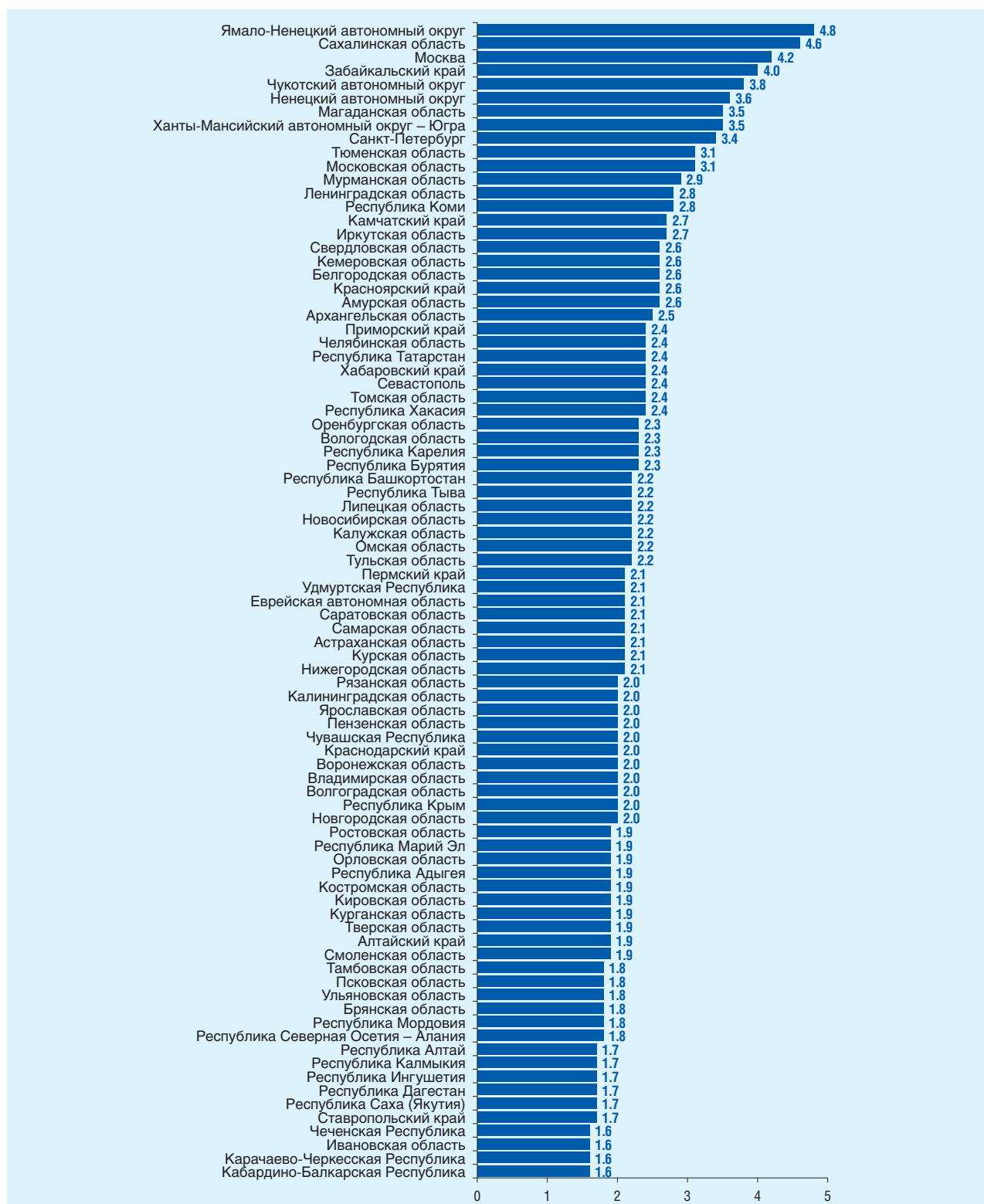
В 2019 г. на повестке дня появился вопрос о создании единой федеральной модели оплаты труда. Разработанная Минпросвещения России методика расчета оплаты труда существовала с 2006 г., однако носила рекомендательный

характер и была обязательна только для федеральных образовательных организаций.

В настоящее время дискуссии о подходах к единой федеральной модели оплаты труда продолжают. Разница заключается в самом принципе оплаты труда. Ряд экспертов полагают, что необходимо дифференцировать оплату труда учителей в зависимости от выполняемых функций, учитывая их работу в режиме проектной, исследовательской деятельности, наставничества, индивидуальных, групповых занятий и пр. Другие эксперты, включая членов Общероссийского профсоюза образования, считают, что эта задача трудновыполнима, поскольку многие функции не могут быть нормированы. По их мнению, минимальные размеры ставок заработной платы и минимальные должностные оклады также должны формироваться в зависимости от квалификационной группы должностей работников образования, без увязки с какими-либо повышающими коэффициентами (за стаж педагогической работы,

Рисунок 5

Отношение заработной платы педагогических работников общего образования к стоимости фиксированного набора потребительских товаров и услуг по субъектам Российской Федерации: 2020 (проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

образование и т.д.) В 2019 г. Минпросвещения России разработало предложения по повышению оплаты труда, в частности по установлению единого федерального норматива оплаты труда учителей.

Неудовлетворенность вызывает и реальный объем трудозатрат для получения заработной платы, как минимум соответствующей средней по экономике региона. В июне 2019 г. Фонд «Национальные ресурсы образования» представил результаты мониторинга зарплаты и нагрузки учителей, проведенного в 2017 и 2018 гг. по заказу Общероссийского народного фронта⁶. Исследование позволило выявить существенные различия между официальными данными о заработной плате, публикуемыми Росстатом, и данными, представленными педагогами всех регионов России (рис. 6).

По результатам опроса, в отдельных субъектах Российской Федерации разница между официальной номинальной начисленной и реально выданной на руки заработной платой достигала 1.5 раза. Только в двух регионах – Еврейской автономной области и Чеченской Республике – выданная на руки зарплата превосходила официальную номинальную начисленную.

Не менее важными были и ответы учителей на вопрос о средней величине педагогической нагрузки в неделю⁷ (рис. 7). Различия между регионами по этому показателю составляют до 11 часов. В некоторых из них нагрузка в школах превышает 50 часов в неделю. В результате, чтобы получить заработную плату, соответствующую установленной величине средней заработной платы по региону, педагоги должны работать на 1.2–1.8 ставки. Это свидетельствует о высокой загруженности педагогов.

Частью нагрузки становятся поручения и обязанности, которые не входят в перечни должностных инструкций педагога. Чаще всего эти поручения связаны с дополнительной бумажной и/или электронной отчетностью учителей.

Данные о бюрократической нагрузке были приведены в исследовании, проведенном Советом Федерации Федерального собрания Российской Федерации в апреле–мае 2019 г. с уча-

стием более 50 тыс. учителей из всех субъектов Российской Федерации. Подавляющее большинство (94%) работников школ, принявших участие в опросе, считают документальную нагрузку на учителей избыточной. Признавая необходимость использования в образовательном процессе электронных дневников и журналов, многие респонденты отметили, что их дублирование бумажными версиями существенно увеличивает нагрузку. Повышают ее и требуемые с учителей фото- и видеоотчеты, дежурства по школе, участие во многих мероприятиях в школе и вне ее и многие другие действия, не относящиеся к их основному функционалу. Пятая часть опрошенных (18.2%) считают необходимым введение четкой регламентации перечня документов, за которые несет ответственность каждый из участников образовательного процесса⁸.

Попытки снизить бюрократическую нагрузку на педагогов школ предпринимались неоднократно. Одна из первых таких попыток была реализована в письме Минобрнауки России и Общероссийского Профсоюза образования от 16 мая 2016 г. № НТ-604/08/269 «О рекомендациях по сокращению и устранению избыточной отчетности учителей». В 2019 г. партией «Единая Россия» была инициирована «Антибюрократическая учительская инициатива». Минпросвещения России подготовило законопроект «О внесении изменений в статьи 6, 8 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”». Вопросы бюрократической нагрузки успешно решаются в ряде регионов. Интересен, например, опыт Москвы, значительно снизившей отчетную нагрузку учителей в части документации в рамках создания единой информационной системы. Однако в целом принятые на федеральном уровне меры пока не принесли существенных результатов.

Таким образом, проблемы с обеспечением конкурентоспособного уровня оплаты труда работников общего образования и адекватной рабочей нагрузки на учителей сохраняются, что приводит к значительной неудовлетворенности профессией и кадровым потерям, а также нежеланию молодежи идти работать в школу.

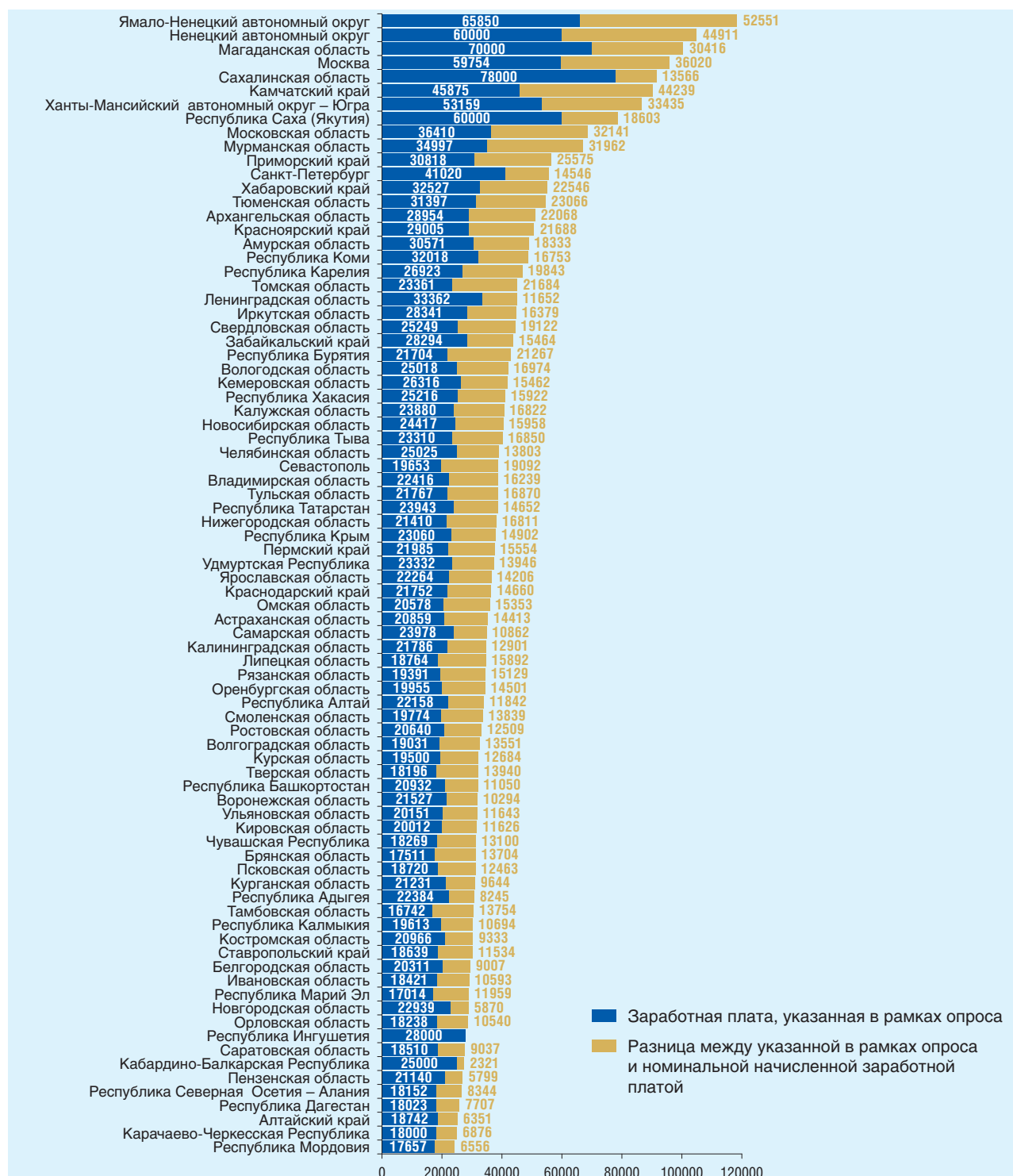
⁶ <https://nro.center/wp-content/uploads/2019/10/zarplata-i-nagruzka-uchitelja.pdf> (дата обращения: 25.06.2020).

⁷ Данные рассчитаны по формуле: $Z_{\text{ст}} = (Z_1 / T_1) * 18$, где $Z_{\text{ст}}$ – зарплата за ставку; Z_1 – региональная начисленная среднемесячная заработная плата педабработника; T_1 – средняя региональная педагогическая нагрузка (по результатам опроса).

⁸ <https://youtu.be/yS0tor03M24> (дата обращения: 25.06.2020).

Рисунок 6

Разница между указанной в рамках опроса и номинальной начисленной заработной платой педагогических работников общеобразовательных организаций за июнь 2019 года по субъектам Российской Федерации*
(рубли)

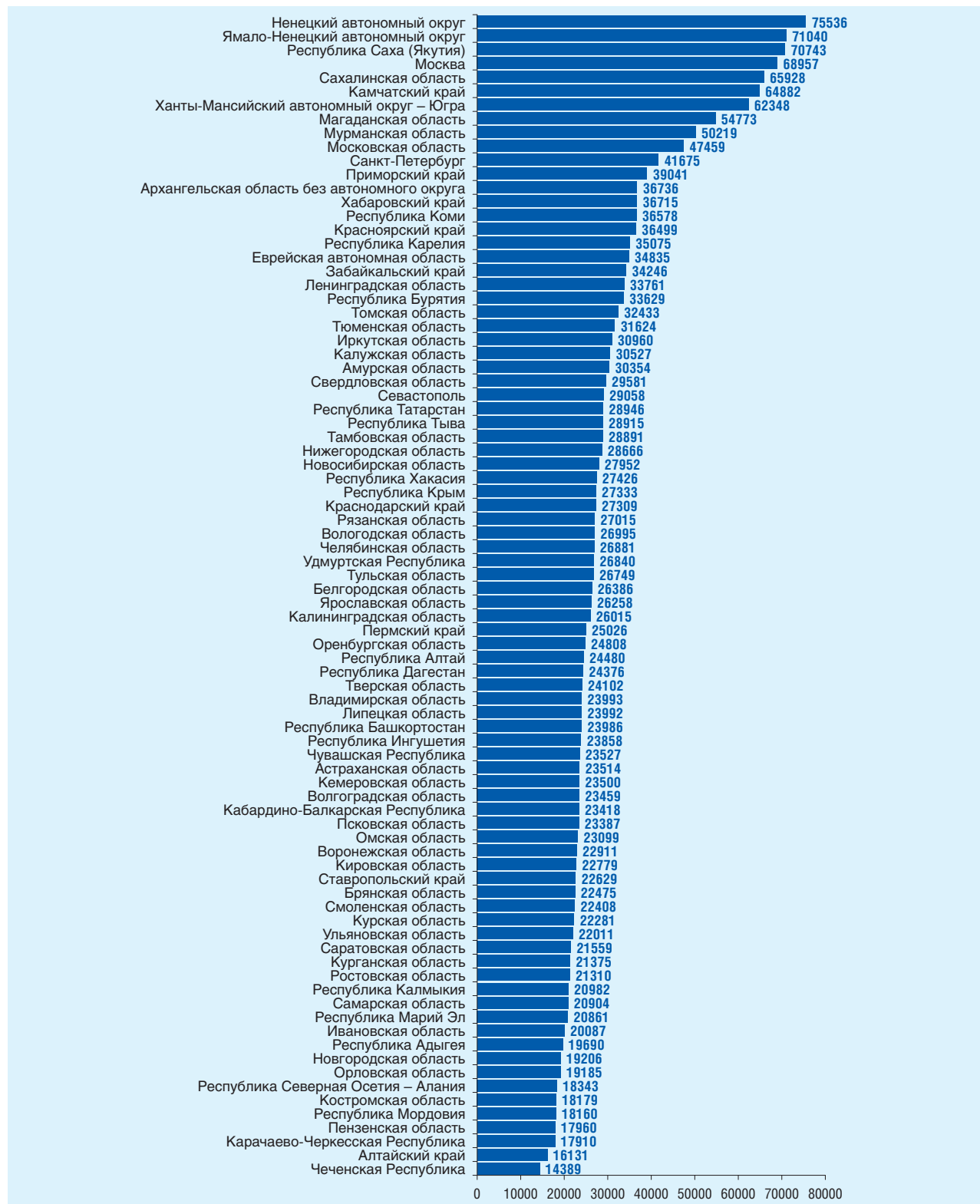


* Разница между заработной платой, указанной педагогами в рамках опроса Фонда «Национальные ресурсы образования», и номинальной начисленной заработной платой педагогических работников общеобразовательных организаций по данным официальной статистики. Данные по Чеченской Республике, Чукотскому и Еврейскому автономным округам не представлены.

Источники: Росстат, данные федерального статистического наблюдения; мониторинг Фонда «Национальные ресурсы образования», 2019.

Рисунок 7

Рассчитанная стоимость труда педагогов общеобразовательных организаций за ставку 18 часов по субъектам Российской Федерации: 2019 (рубли)



Источники: Росстат, данные федерального статистического наблюдения; мониторинг Фонда «Национальные ресурсы образования», 2019.

Повышение профессионального мастерства

В федеральном проекте «Учитель будущего» особое внимание уделяется повышению профессионального мастерства школьных педагогов. Меры, реализуемые в рамках этого проекта, являются базовыми для введения новой системы их профессионального роста. Предполагается модернизация системы совершенствования профессионального мастерства педагогов на принципах, принятых в странах – лидерах по качеству общего образования. Карьера учителя в этой системе выстраивается горизонтально, за счет расширения уровня и набора компетенций.

Важным решением является разделение процедур аттестации педагогических кадров и оценки их квалификаций. Как и в большинстве стран, оценка квалификаций станет профессионально-общественной процедурой, реализуемой на базе центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников и центров оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов. В настоящее время такие центры созданы в 11 регионах и только начинают свою работу. Однако существующая образовательная статистика позволяет, хотя и с большой долей приближения, оценить усилия регионов по повышению профессиональных компетенций педагогов на основе данных об охвате работников школ, в том числе учителей, курсами повышения квалификации (ПК) и профессиональной переподготовки (ППК).

В целом по России курсами ПК и ППК в 2019 г. были охвачены около двух третей руководителей школ и трех четвертей педагогических работников (рис. 8). Показатели городских школ заметно выше, чем сельских. Кроме того, наблюдается значительная региональная дифференциация. Доля учителей, прошедших ПК и (или) ППК за последние три года, варьирует по субъектам Российской Федерации в диапазоне от 26.4 до 98.2% (рис. 9).

В субъектах Российской Федерации с низкими показателями охвата учителей курсами ПК и (или) ППК нередко фиксируется низкий уровень квалификации и (или) образования учителей (рис. 10). Среди таких регионов – Чеченская Республика, республики Дагестан и Ингушетия, Забайкальский край и др.

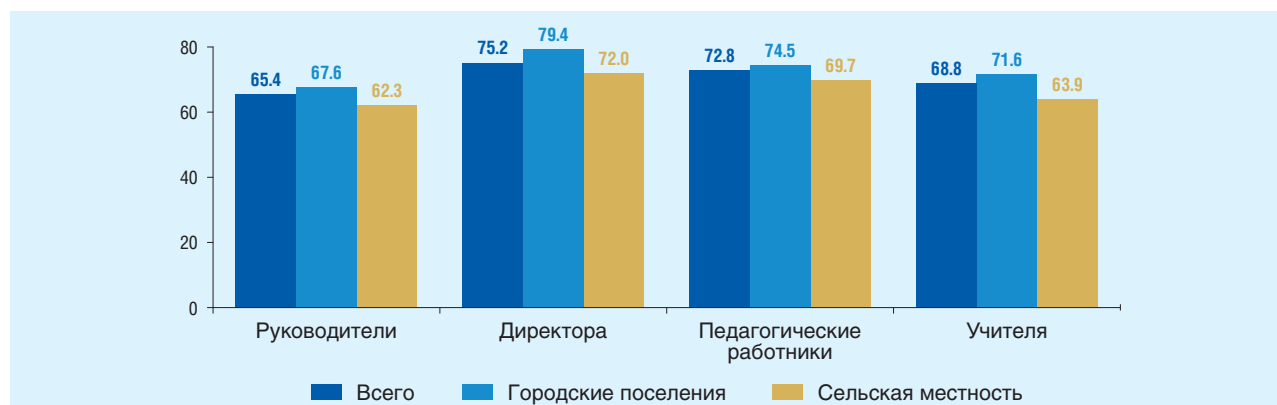
Сопоставление доли учителей, имеющих первую и высшую квалификационную категории, и доли учителей, прошедших повышение квалификации за последние три года, показывает прямую взаимосвязь этих параметров. Отсюда можно сделать вывод о необходимости прохождения курсов повышения квалификации для дальнейшей успешной аттестации.

Таким образом, развитие системы повышения квалификации педагогических кадров – объективно необходимая мера, направленная на достижение более высоких образовательных результатов школьников. Сегодня эта мера становится одной из основных, определяющих будущее системы образования на среднесрочную и долгосрочную перспективу.

Рисунок 8

Доля работников общеобразовательных организаций, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку, по должностям и типу местности: 2019

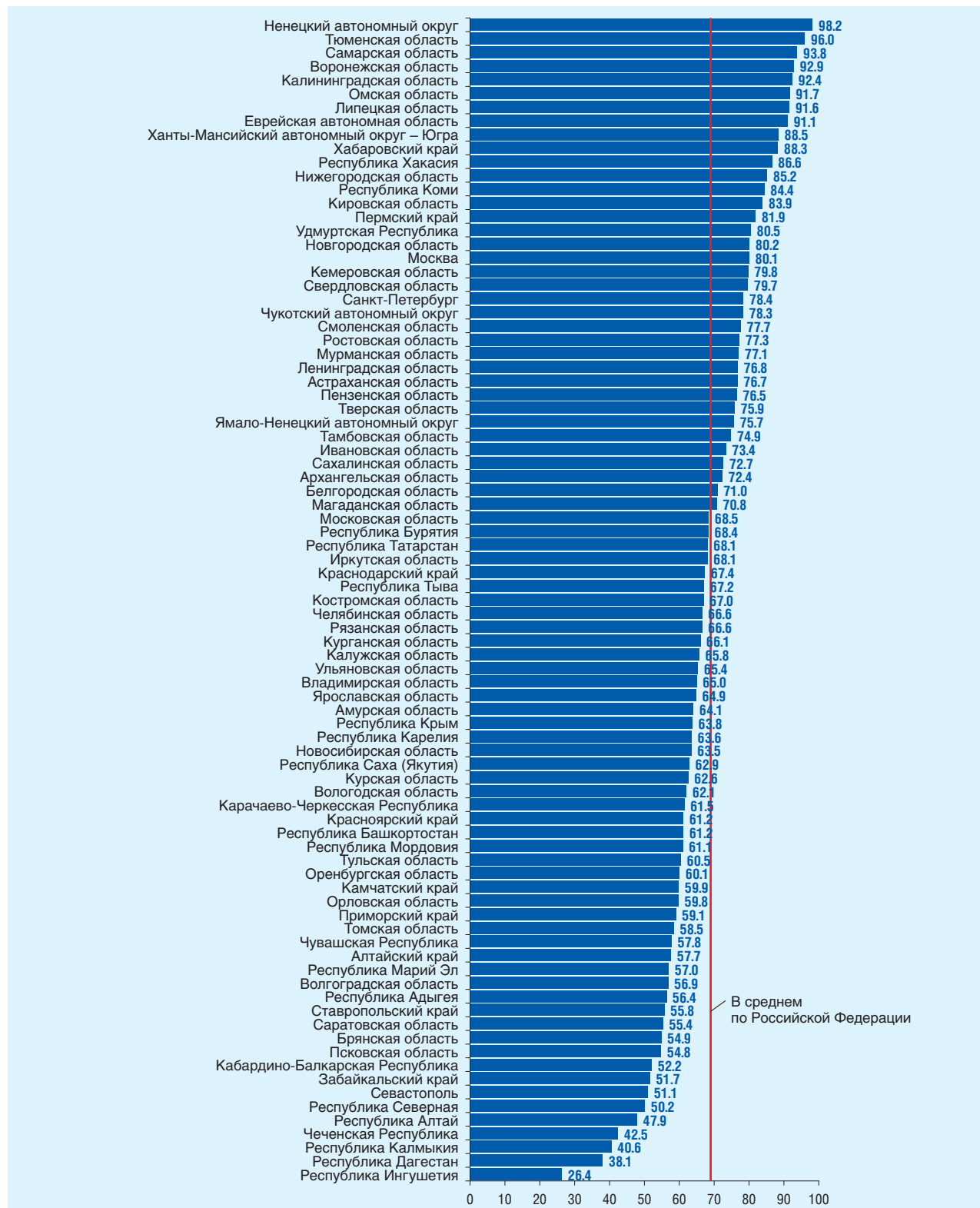
(в процентах от общей численности работников общеобразовательных организаций)



Источники: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 9

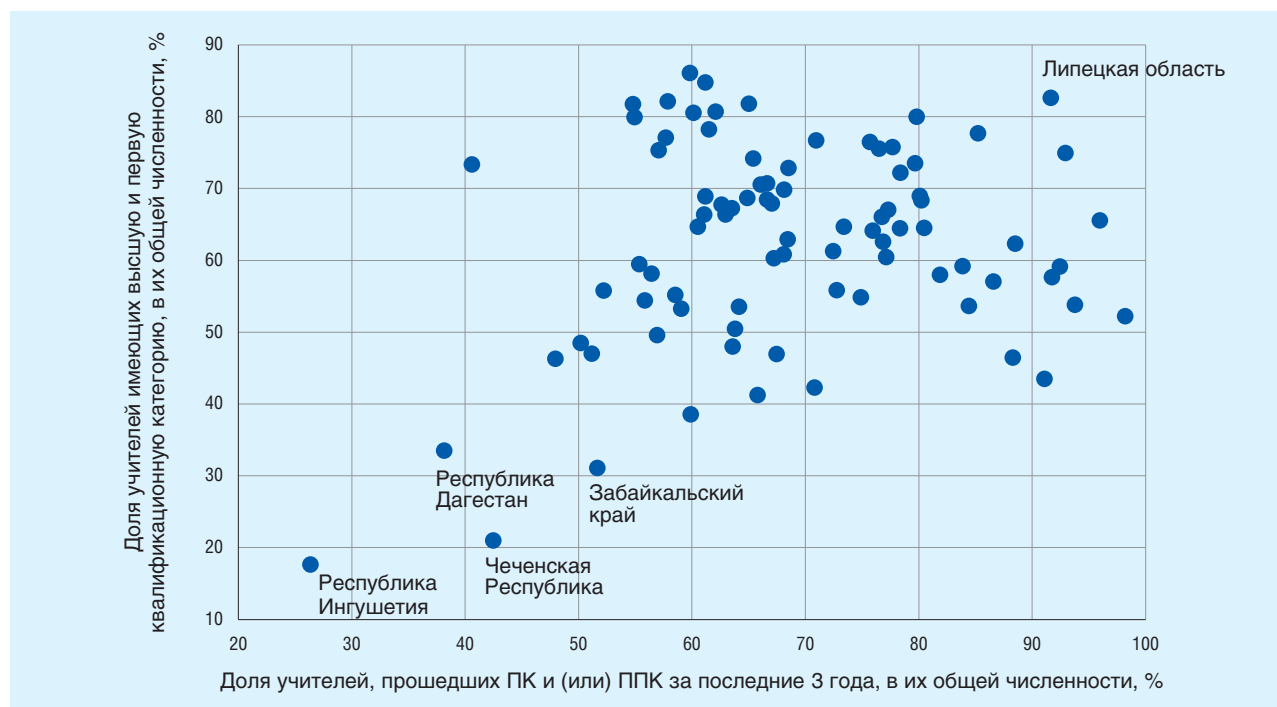
Доля учителей, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку за последние три года, по субъектам Российской Федерации: 2019
(в процентах от общей численности учителей)



Источники: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 10

Взаимосвязь доли учителей, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку за последние три года, и доли учителей, имеющих высшую и первую квалификационные категории, в субъектах Российской Федерации: 2019



Источники: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Использование современных цифровых технологий в учебном процессе

Чрезвычайные обстоятельства, возникшие в результате пандемии коронавируса COVID-19 в марте–июне 2020 г., со всей очевидностью показали важность создания необходимых условий учителю для обеспечения качественного учебного процесса в удаленном режиме. Однако далеко не все педагоги имели возможность работать с персональными компьютерами дома. Немалая часть учителей вели уроки из школ. В результате школы стали для многих из них ресурсными центрами для подготовки к урокам и другим мероприятиям, обмена опытом в удаленном режиме, планирования и оценивания результатов образовательного процесса.

Исследование, проведенное в 2019 г. платформой Учи.ру (резидент «Сколково») с участием 2700 учителей из всех регионов России,

показало, что проектор, интерактивные доски, ноутбуки, планшеты или компьютеры во время учебного процесса используют 98% учителей 1–11-х классов⁹. При этом 82% опрошенных назвали наиболее популярным гаджетом учительский компьютер, 71% регулярно используют в работе проектор, интерактивной доской пользуются 43% педагогов, планшетом – только 26%. Треть (34%) учителей используют компьютер в работе регулярно, 46% – в половине занятий или чаще.

Вместе с тем данные федерального статистического наблюдения показывают, что разные регионы имеют разные возможности для обеспечения учителей доступом к компьютерной технике в школах. Более того, эти возможности различаются в пределах одного и того же региона в городской и сельской местности (рис. 11).

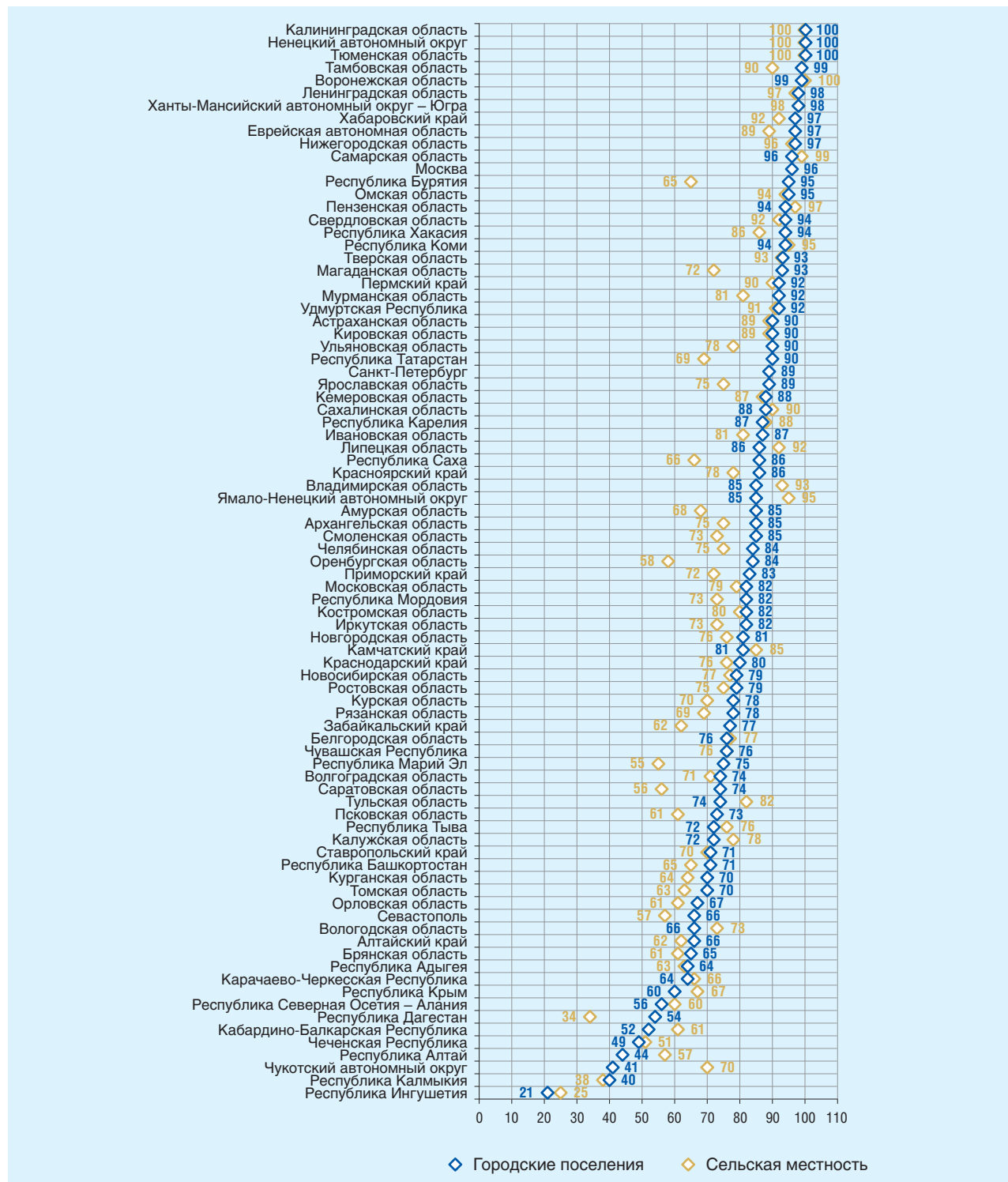
По данным федерального статистического наблюдения, около 60% российских учителей используют персональные компьютеры в своей

⁹ <https://rg.ru/2019/10/04/opros-pochti-90-uchitelej-ispolzuiut-messendzhery-dlia-raboty.html> (дата обращения: 13.07.2020).

Рисунок 11

Доля учителей, использующих персональные компьютеры, по субъектам Российской Федерации и типу местности: 2019

(в процентах от общей численности учителей)



Источники: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

работе. Различия между регионами-лидерами и регионами-аутсайдерами достигают по данному показателю 80 п.п. При этом в целом в городских школах учителя имеют больший доступ к персональным компьютерам, чем в сельских, хотя в ряде регионов наблюдается противоположная картина.

Опрос, проведенный Учи.ру, показал, что 88% учителей используют в работе социальные сети и мессенджеры, 70% общаются в родительских и ученических чатах три и более раз в неделю. Возможности интернета школьные педагоги используют для самых разных целей: рассылки и проверки домашнего задания, использования готовых сценариев уроков, общения с родителями, отслеживания успеваемости учеников и др.

По данным исследования, проведенного Лабораторией медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ в конце марта – начале апреля 2020 г.¹⁰, до перехода на дистанционное обучение образовательными онлайн-платформами регулярно или время от времени пользовались 64% учителей. В период пандемии после перехода школ на дистанционное обучение эта доля увеличилась до 85%. Из тех, кто не пользовался никакими образовательными онлайн-ресурсами, 74% стали их применять. Однако при интерпретации данных необходимо учитывать ограничения выборки¹¹, связанные с недоступностью респондентов с низкой цифровой грамотностью. Это может повлиять на увеличение доли тех, кто так и не стал пользователем цифровых ресурсов.

Как показал опыт последних трех месяцев, в период пандемии значительное число учителей испытывали серьезные затруднения при работе в дистанционном режиме. По данным исследования Лаборатории медиакоммуникаций в образовании НИУ ВШЭ, подавляющая часть педагогов (84%) считают, что с переходом школ на дистанционное обучение в период пандемии их нагрузка увеличилась.

Повышение нагрузки авторы исследования связывают с необходимостью быстро осваивать новые форматы обучения, готовиться к занятиям по-другому, а также с нарушением привычных практик проведения уроков и взаимодействия с коллегами по школе, учениками и родителями. Далеко не все учителя знают о возможностях образовательных платформ и различных цифровых сервисов, которые могут помочь им в организации дистанционной работы, и умеют ими пользоваться. Например, 13% учителей на момент опроса не знали, что можно задавать домашнее задание на образовательной платформе, где будет проведена автоматическая проверка результатов. Три четверти (75%) опрошенных учителей на момент исследования не имели опыта проведения видеоуроков.

Таким образом, учителям не хватает не только непосредственно компьютерной техники, но и навыков для работы с новыми цифровыми технологиями. Развитие цифровых компетенций педагогов – одна из приоритетных задач на ближайшую и среднесрочную перспективу.

Заключение

Создание достойных условий труда педагога – одна из приоритетных задач государства. В конечном итоге условия труда становятся важным фактором повышения качества образовательных результатов школьников. Достойные условия труда подразумевают конкурентную по отношению к другим отраслям заработную плату, выплачиваемую за нормальную нормированную нагрузку. При этом учитель не должен быть обременен несвойственными ему обязанностями и должен иметь достаточно времени для профессионального развития и отдыха. Сегодня, как показывают

данные федерального статистического наблюдения и результаты социологических исследований, достойные условия труда остаются недостижимым ориентиром, несмотря на ряд последовательно реализованных мер.

В 2006–2010 гг. произошел переход на новую систему оплаты труда, который означал принципиально новую политику государства в отношении поддержки качества педагогического труда. В условиях благоприятной экономической конъюнктуры этот переход дал возможность принципиально повысить уровень заработной платы

¹⁰ НИУ ВШЭ, Институт образования (2020) Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей // Факты образования. № 4 (29).

¹¹ Опрос проводился в онлайн-формате, в выборку вошли 22600 учителей из 73 субъектов Российской Федерации.

педагогам системы общего образования. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 фактически закрепил в качестве политического ориентира государства приравнивание заработной платы учителя к средней по экономике региона. Эта норма была закреплена и законом «Об образовании в Российской Федерации». Однако при формальном выполнении указанной нормы регионами ее цена оказалась высока. С одной стороны, такая заработная плата выплачивалась не за одну ставку учителя, а за существенно большую нагрузку, причем наблюдалась значительная дифференциация между регионами. С другой стороны, усилилось бюрократическое давление на учителей. В результате положительные эффекты повышения заработной платы и перехода на эффективный контракт были нивелированы этими обстоятельствами. В довершение серьезным вызовом для системы образования стала неблагоприятная внешняя экономическая конъюнктура в 2015–2018 гг., когда происходило падение реальной заработной платы при медленном росте номинальной.

Сегодня вопрос достойной заработной платы остается одним из наиболее болезненных и трудно решаемых. Наблюдаются значительные различия между субъектами Российской Федерации в уровне заработной платы за одну и ту же нагрузку. В условиях административного давления регионы вынуждены принимать непопулярные меры, которые позволили бы выполнить предписанные обязательства. Это и рост кредиторской задолженности, и увольнение внешних совместителей в школах, и сокращение прочего педагогического персонала, работающего на должностях школьных психологов, социальных педагогов, педагогов-библиотекарей, логопедов-дефектологов (особенно без педагогического образования).

В ряде регионов новая система оплаты труда стала причиной существенных изменений сети образовательных организаций, в частности их укрупнения. Уровень заработной платы может

различаться и между школами, находящимися в близости друг от друга, если в регионе установлены специальные коэффициенты, дающие возможность увеличивать фонд стимулирующих надбавок.

Названные факторы в совокупности с сохраняющейся высокой бюрократической нагрузкой поддерживают высокое напряжение в педагогическом корпусе.

Важным достижением последних лет стали меры по улучшению системы профессионального роста педагогов. Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплено обязательное повышение квалификации учителей из средств бюджетов регионов не менее одного раза в течение трех лет (ранее – раз в пять лет). Вместе с тем сохраняется неравенство регионов в реализации этой нормы закона. В ряде из них минимально требуемое повышение квалификации проходят только четверть школьных педагогов.

Серьезные меры были приняты государством и в отношении обеспечения педагогов современными инструментами, включая персональные компьютеры, доступ в интернет, цифровые методические ресурсы. Однако пока персональные компьютеры в работе используют только около 60% учителей, а в некоторых регионах – не более 20%. Недостаток цифровых компетенций система образования особенно остро почувствовала в последние месяцы во время пандемии коронавируса COVID-19.

Преодоление сложившихся дефицитов – одна из ключевых задач государства. На ее решение направлены меры приоритетного национального проекта «Образование», в частности федеральные проекты «Учитель будущего» и «Современная школа». Вместе с тем создание достойных условий труда для педагогов должно стать не только задачей системы образования, но и одним из экономических приоритетов на ближайшую и среднесрочную перспективу.

ПОРТРЕТ РОССИЙСКОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Рассматриваются проблемы функционирования и развития сельской школы как типичного и в то же время особого института в составе национальной образовательной системы. Акцент делается на межрегиональных и внутрирегиональных сопоставлениях, неоднородности внешних и внутренних условий (экономических, природных, этнокультурных, социальных), а также на сравнении городских и сельских школ. Для анализа использованы данные федерального статистического наблюдения, кейсы развития сети сельских школ, социологические исследования.

- Более половины школ России – сельские. Их количество за последние 20 лет сократилось вдвое, но все еще превышает число городских школ.
- Велико различие в материально-технической инфраструктуре сельских и городских школ. Свыше 15% сельских школ не оборудованы теплыми туалетами. В некоторых регионах этот показатель достигает 70%. Школы существенно различаются по регионам.
- Результаты итоговой государственной аттестации выпускников 9-х и 11-х классов показывают, что сельские общеобразовательные организации отстают от городских и по качеству образования. Однако появляются и успешные сельские школы – в том числе благодаря приоритетному национальному проекту «Образование» (федеральный проект «Современная школа»).

Введение

Сельскую школу можно рассматривать как культурный феномен. Несмотря на значительные изменения последних 20 лет, она продолжает сохранять свою самобытность и разнообразие: от малокомплектных до крупных сельских образовательных комплексов, от кочевых школ для детей из семей народов Крайнего Севера до школ-интернатов. Для многих населенных пунктов школы остаются селообразующим фактором.

Реструктуризация значительно повлияла на состояние и направления развития сельских школ. В последние годы Правительство Россий-

ской Федерации уделяет им особое внимание. Меры, принимаемые в рамках государственной программы «Развитие образования» и национального проекта «Образование», направлены на обновление материально-технической и информационно-методической базы сельской школьной сети, формирование и развитие ее кадрового потенциала, совершенствование сферы дополнительного образования.

Сельские школы обеспечивают образованием значительную часть населения нашей страны: на начало 2019 г. 28% детей в возрасте от 7 до 17 лет обучаются в сельской местности.

Вместе с тем сельские школы в Российской Федерации испытывают серьезные трудности.

Как сельские школы выглядят сегодня? Насколько они отличаются от городских? Каковы различия между школами в разных регионах страны? Какие меры принимаются для поддержки и развития сельской общеобразовательной сети? Эти и другие вопросы стали предметом анализа, а ответы на них сформировали портрет современной российской сельской школы.

Сеть школ

В 2019/2020 учебном году в сельской местности России лицензию на осуществление образовательной деятельности по программам началь-

ного общего, основного общего и среднего общего образования имели 27474 организации, среди которых около 23 тыс. общеобразовательных школ и более 4 тыс. образовательных организаций иного типа (в том числе, филиалы).

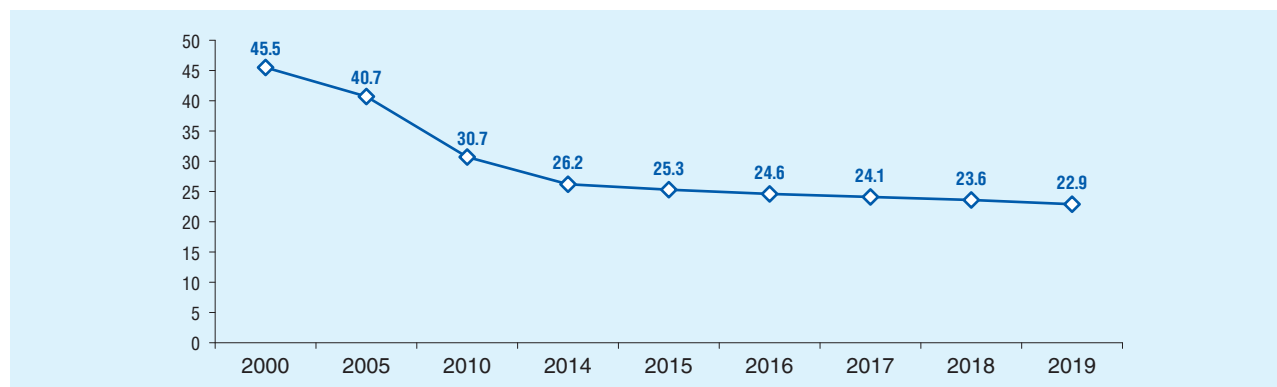
Сельские школы составляют более половины школ страны. При этом в них обучается только около четверти всех школьников.

Средняя численность обучающихся в сельской школе в 4 с лишним раза меньше, чем в городской, – 166 и 700 человек соответственно.

Сеть сельских школ в России за 20 лет сократилась практически вдвое (рис. 1). Это связано с масштабными реформами в системе образования, большая часть которых пришлось на период с 2005 по 2012 г.

Рисунок 1

Динамика числа государственных (муниципальных) сельских школ*
(тысячи единиц)



* Без учета филиалов.

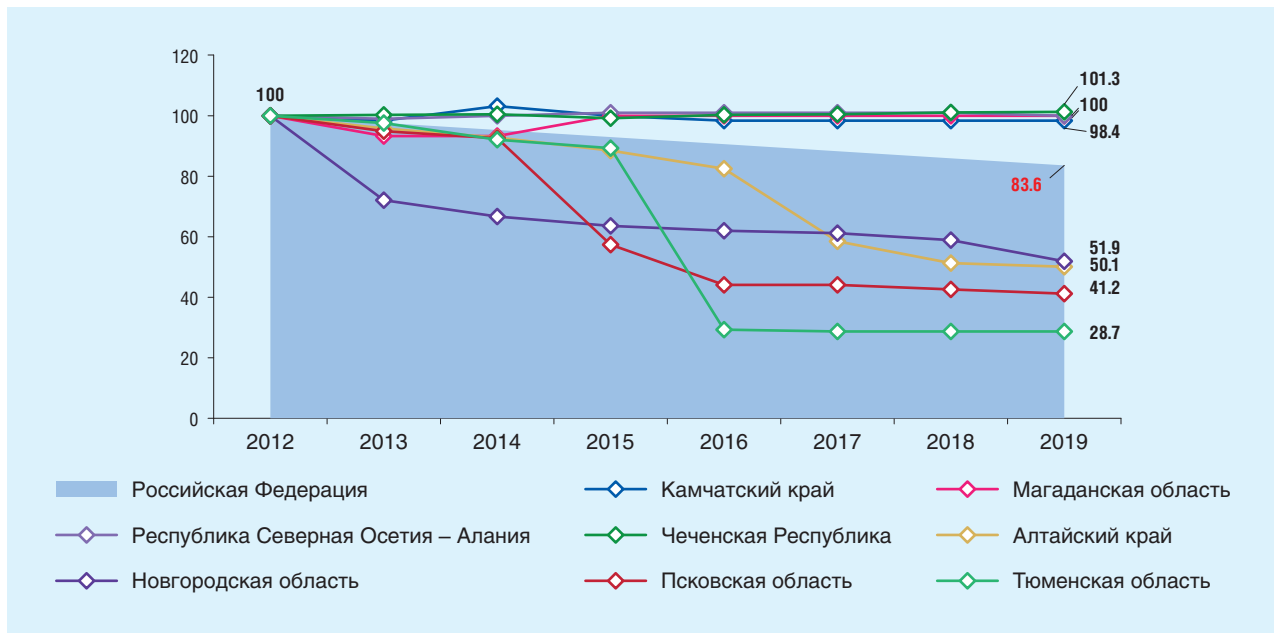
Источник: НИУ ВШЭ. Статистический сборник «Индикаторы образования: 2020».

Реструктуризация сельских школ, как и в целом всей сети общеобразовательных организаций, осуществлялась по разным моделям. Выбор региональной модели во многом был обусловлен демографическими и экономическими условиями. Специфика модели и территориальные особенности определили различные темпы изменений: при высокой динамике сокращения количества сельских школ в одних регионах, в других оно остается неизменным на протяжении последнего десятилетия (рис. 2).

В результате сформировались разные типы региональных образовательных систем общего образования в сельской местности (рис. 3). Наиболее яркие примеры – сельские образовательные комплексы Тюменской и Тамбовской областей, в которых средний размер школ превышает 600 обучающихся (практически достигая среднего по стране размера городских школ). При этом среднее количество зданий, приходящихся на одну сельскую школу, в Тюменской области больше шести, в Тамбовской – около восьми.

Рисунок 2

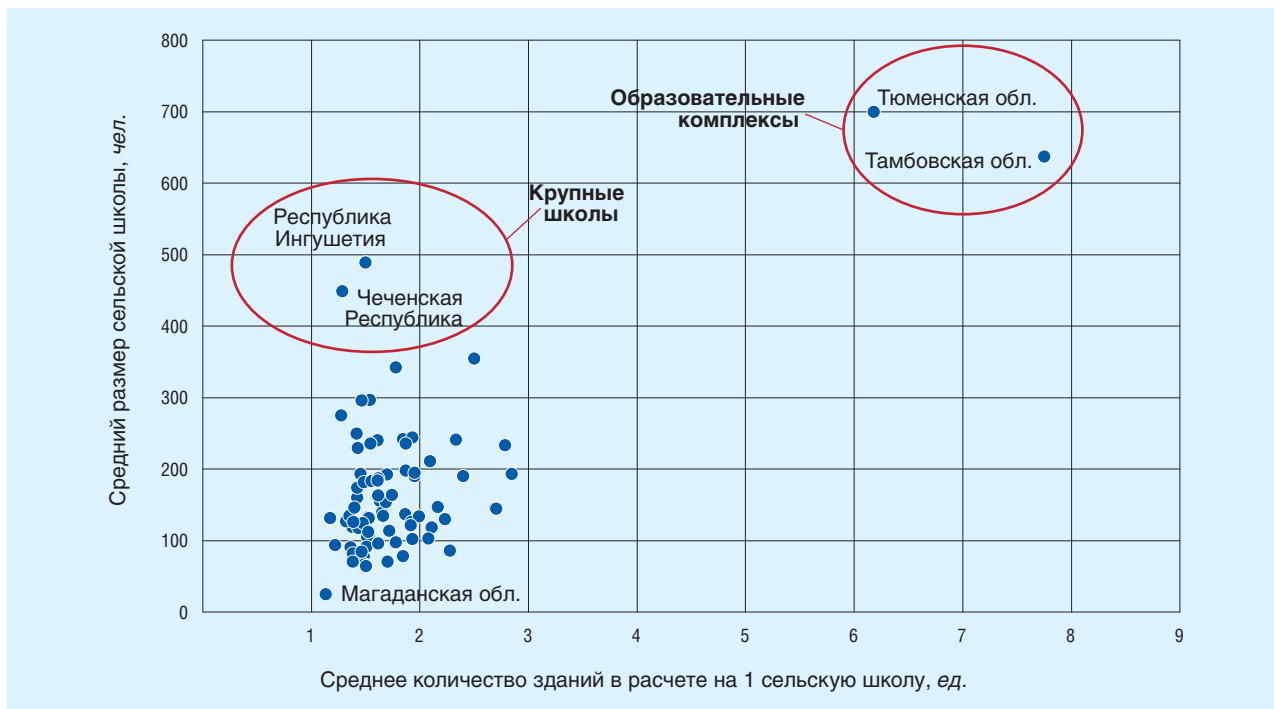
Темпы изменения числа государственных (муниципальных) сельских школ по субъектам Российской Федерации (в процентах от числа школ в 2012 г.)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 3

Распределение регионов по средней численности обучающихся и среднему числу зданий сельских школ: 2019



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Другой пример – Чеченская Республика и Республика Ингушетия. В связи с высоким уровнем рождаемости в этих регионах наблюдается высокая наполняемость сельских школ, многие школьники не имеют возможности учиться в первую смену: в Чеченской Республике во вторую и третью смены обучаются почти 39% сельских школьников, в Ингушетии – около 30% (для сравнения: в среднем по стране этот показатель по сельским школам составляет 9.3%).

Полная противоположность в этом смысле – сельские школы Магаданской области: здесь самая низкая по стране средняя численность обучающихся – около 25 человек, все учатся в первую смену. Очевидно, что средний размер сельских школ в регионах (без учета образовательных комплексов) связан с плотностью населения.

Низкая плотность сельского населения приводит к необходимости организации подвоза достаточно большого числа школьников: в сельской местности каждый 5-й ребенок (19%) нуждается в подвозе, в городах таких детей чуть более 2%. При этом обеспечены подвозом в сельских школах 92% нуждающихся, в городских – 84%.

Российские регионы существенно различаются по доле сельских школ: от 88% в Республике Алтай и 84% в Республике Дагестан до 27% в Магаданской области и 19% в Мурманской. Это обусловлено соотношением сельского и городского населения в субъектах Российской Федерации. Рассматриваемые ниже отличия сельских школ от городских в значительной мере определяют общие особенности региональных образовательных систем.

Особенности сельских школ

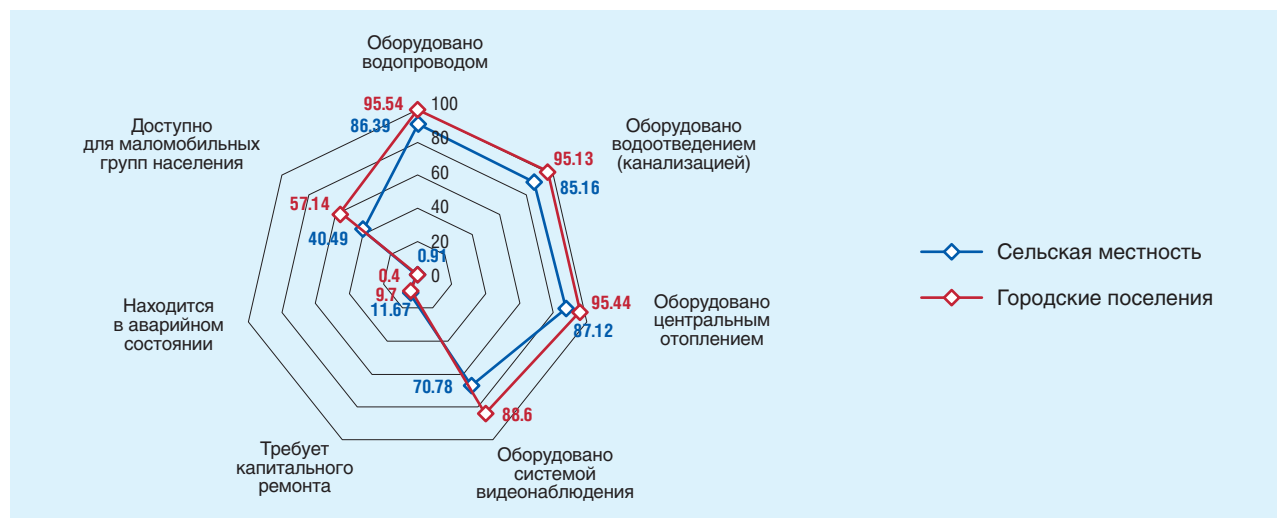
Инфраструктура

В последние годы в обществе сложился устойчивый стереотип сельской школы как школы маленькой и бедной. Тем не менее инфраструктурные характеристики свидетельствуют о том, что современная сеть сельских школ очень неоднородна, и говорить о ней в усредненных показателях не совсем корректно. Однако по многим параметрам в среднем по стране городские школы действительно имеют более развитую материально-техническую базу (рис. 4).

Рисунок 4

Состояние зданий городских и сельских школ: 2019

(в процентах от общего числа школьных зданий)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

До сих пор порядка 15% сельских школ страны не оборудованы теплым туалетом, в 13% – не проведено центральное отопление, столько же

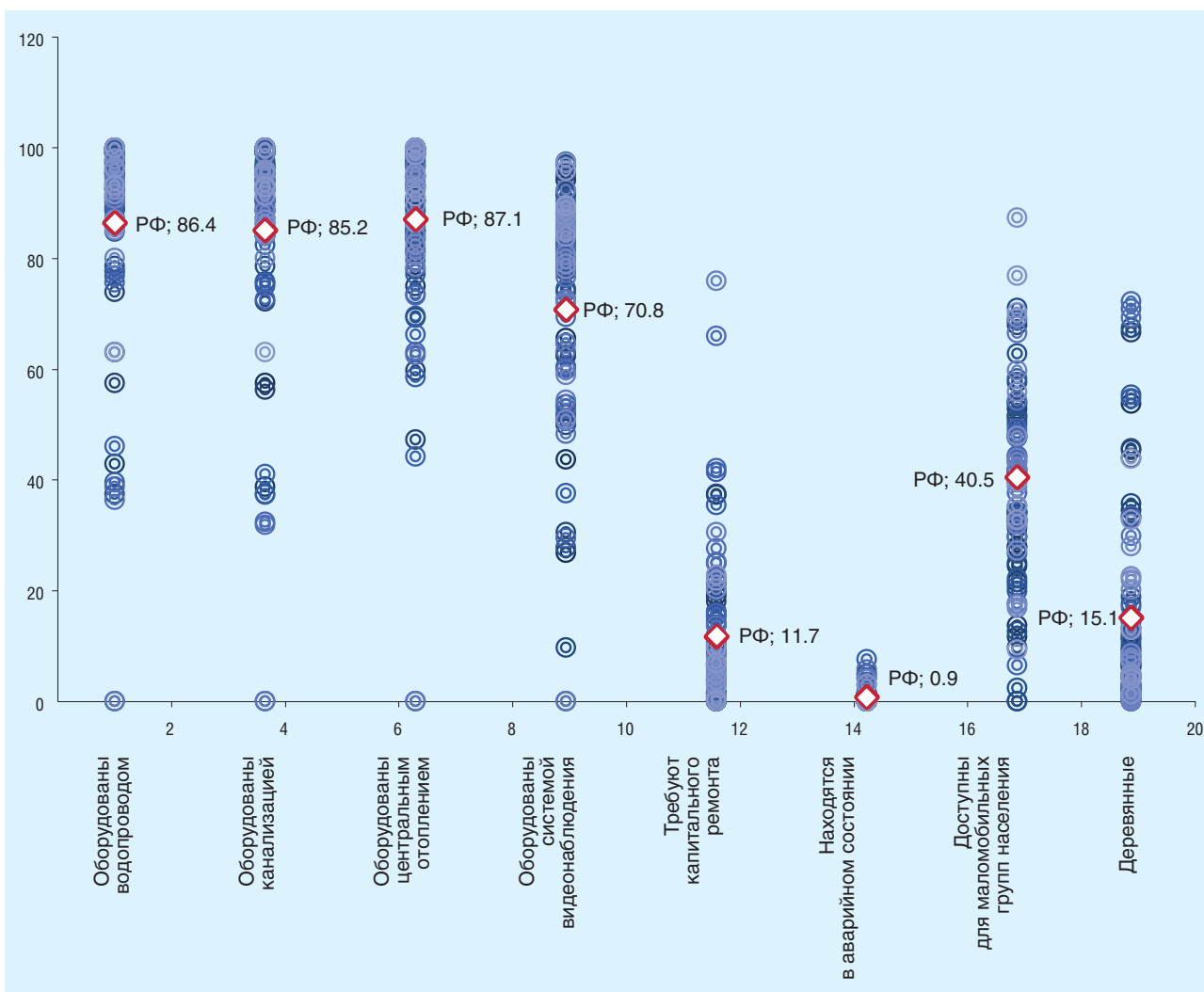
школ не имеют водопровода. Доля городских школ по каждому из перечисленных показателей не превышает 5%. Около трети сельских школ

(29.3%) не оборудованы системами видеонаблюдения (в городах таких 11.4%). В регионах показатели значительно отклоняются от среднерос-

сийских, причем нередко в положительную сторону (рис. 5).

Рисунок 5

Состояние зданий сельских школ по субъектам Российской Федерации: 2019
(в процентах от общего числа школьных зданий)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Более 15.1% зданий сельских школ – деревянные (в городах – только 2.7%). В некоторых регионах их более 2/3, например, в Республике Саха (Якутия) 72.2% деревянных школ, в Республике Коми – 70.9%, в Республике Тыва – 69.4%, в Ненецком автономном округе – 67.5%. Деревянные здания быстрее ветшают, обладают повышенной пожароопасностью, имеют серьезные ограничения для развития цифровой инфраструктуры. Увеличивается число зданий, требу-

ющих капитального ремонта и (или) находящихся в аварийном состоянии. В целом по России в капитальном ремонте нуждаются 11.7% сельских и 9.7% городских школ, в аварийном состоянии находятся 0.9% сельских школ, городских – менее 0.4%.

В рамках приоритетного национального проекта «Образование» до 2024 г. планируется значительное обновление материально-технической базы школ. К концу 2020 г. предполагается

создание 17855 новых мест в сельских школах и школах, расположенных в поселках городского типа. Реализуются проекты по строительству новых зданий современного типа. В Калининградской, Тамбовской, Тюменской областях, Ямало-Ненецком и Ханты-Мансийском автономных округах был реализован комплекс мероприятий (включая обновление материально-технической базы сельских школ), направленных на создание равных условий для городских и сельских школьников в получении качественного образования. Сегодня в этих и в ряде других регионов здания сельских школ ничем не уступают городским, а в некоторых случаях и превосходят их. К сожалению, это только подчеркивает диспропорции в качестве материально-технических условий сельских школ в разных субъектах, а иногда и в рамках одного региона.

Кадры

Развитие кадрового потенциала сельской школы – важнейшее условие для создания равных возможностей в получении качественного образования. В некоторых случаях только сохранение квалифицированных кадров обеспечивает выживание сельской школы. При этом официальные статистические данные свидетельствуют о невысоком кадровом дефиците в сельских

школах. В целом по стране различия между городскими и сельскими школами по потребностям в педагогических работниках находятся в пределах статистической погрешности.

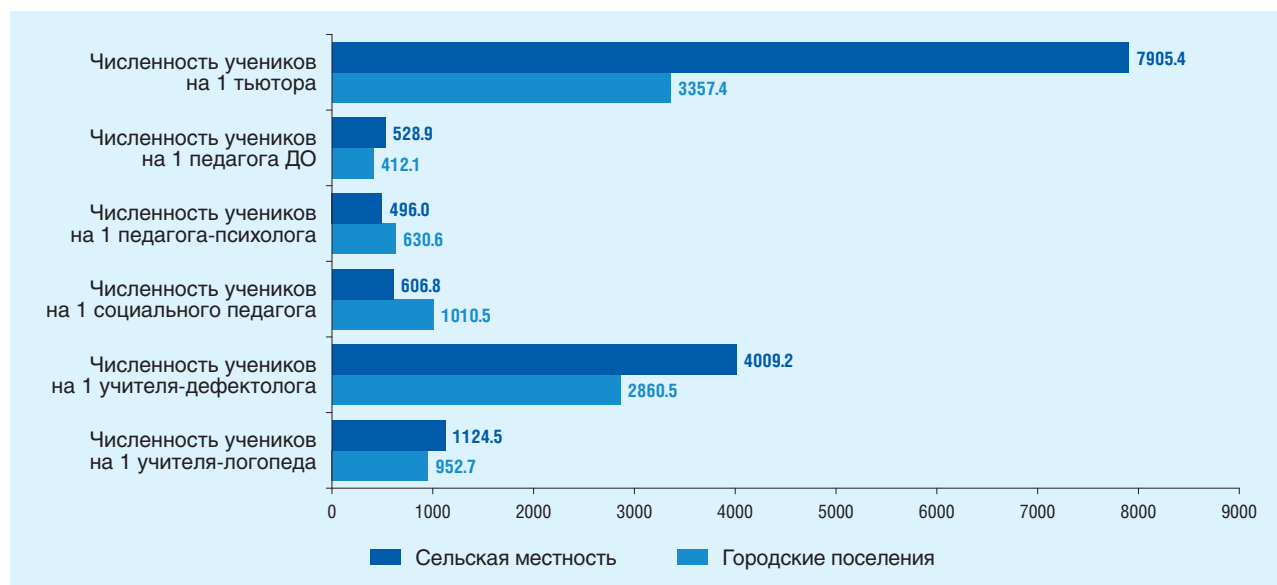
Как и в случае с инфраструктурой, в кадровой обеспеченности сельских школ наблюдаются выраженные межрегиональные различия. Более высокая потребность в руководящих кадрах характерна для школ Камчатского края (доля вакантных должностей от общего количества ставок составляет 3.8%), Республики Адыгея (4.1%), Сахалинской области (4.9%) и Чукотского автономного округа (5.9%). Нехватка учителей в сельских школах более отчетливо выражена в Камчатском крае (3.2%), Новгородской области (2.7%), Республике Карелия (2.4%).

Наличие вакантных должностей не отражает всего масштаба кадрового дефицита, поскольку частично он закрывается внутренним совместительством, что далеко не всегда позитивно влияет на качество образования.

Современный Федеральный государственный образовательный стандарт на каждой ступени общего образования определяет необходимость кадров, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение. К сожалению, в сельских школах эти показатели не слишком высоки (рис. 6).

Рисунок 6

Численность учеников в расчете на одного педагога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение, в государственных (муниципальных) школах: 2019 (человек)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Высокая численность обучающихся в расчете на одного специалиста (тьютора, учителя-дефектолога, учителя-логопеда) в сельских школах говорит о нехватке этих кадров. В сельской местности такой дефицит (особенно тьюторов) проявляется заметно острее, чем в городской. Отсутствие тьюторов ограничивает возможности использования учебных ресурсов и выстраивания индивидуальных образовательных траекторий для сельских школьников.

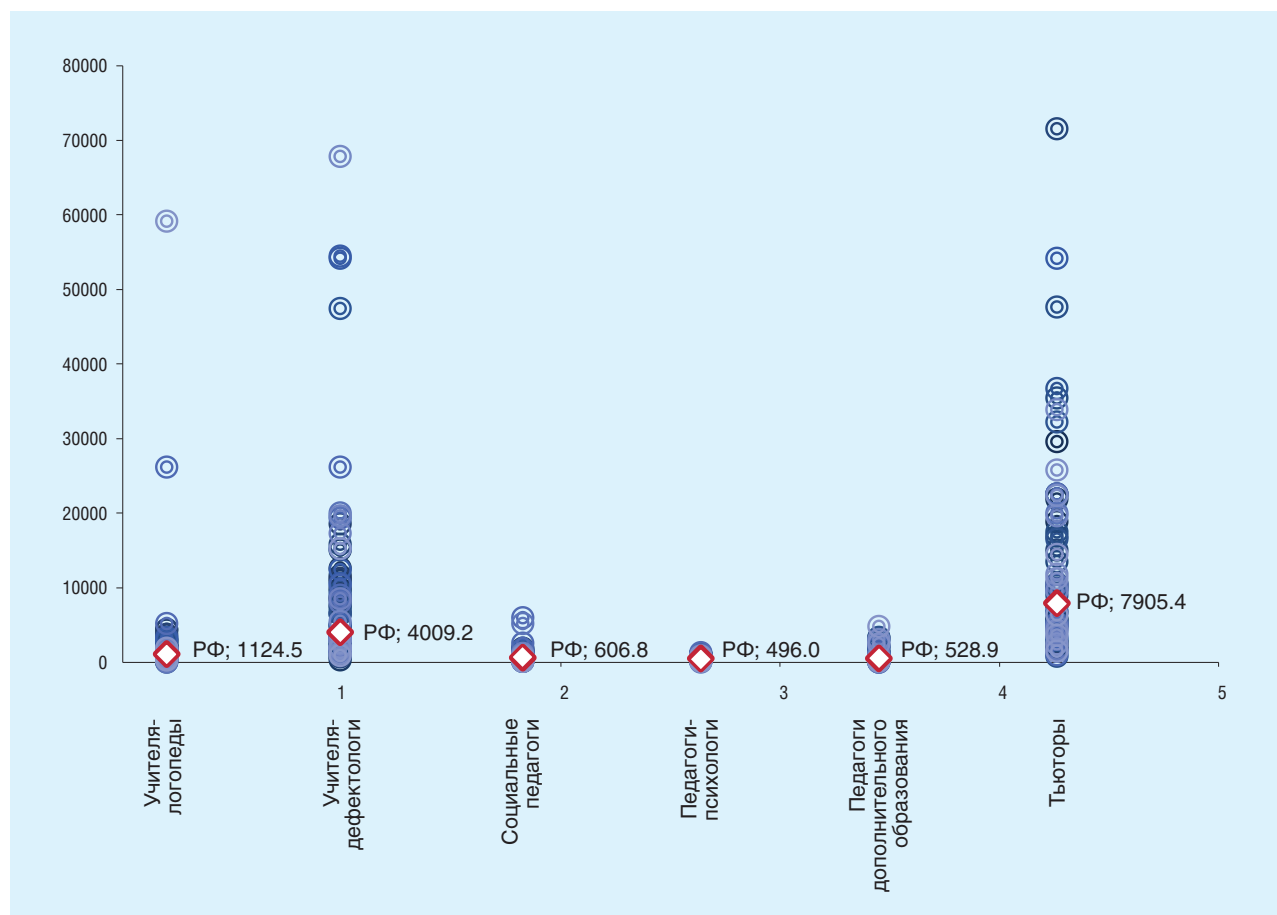
Дефицит социальных педагогов, педагогов-психологов и педагогов дополнительного образования в сельских школах выглядит несколько более низким, чем в городских. Но здесь срабатывают различия по численности школьников в городских и сельских школах.

Если учитывать, что средняя наполняемость сельских школ – 166 обучающихся, а городских – 700, получается, что, например, социальных педагогов хватает на две трети городских школ и чуть больше, чем на четверть сельских.

Таким образом, проблема нехватки специалистов более остра для сельских школ, чем для городских, и, к сожалению, трудно разрешима. В каждом четвертом регионе России (25%) в сельских школах нет ни одного тьютора; нет ни одного учителя-дефектолога в сельских школах каждого десятого региона (11%); в Магаданской области в сельских школах нет психологов, в Республике Мордовия – социальных педагогов (рис. 7).

Рисунок 7

Численность учеников в расчете на одного педагога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение в государственных (муниципальных) сельских школах, по субъектам Российской Федерации: 2019 (человек)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Аналогичным образом можно трактовать и различия городских и сельских школ по численности учеников в расчете на одного учителя. Показатель 17.8 в городских школах и 9.4 в сельских не означает большего благополучия последних. Учителя в сельских школах вынуждены вести несколько дисциплин, так как педагогическая нагрузка одного специалиста невелика. Особенно не хватает учителей иностранного языка и естественно-научных дисциплин (химия, физика, биология). В школах малых городов России и в сельской местности нередко важные школьные предметы – математику, русский язык, физику и другие – ведут педагоги, не имеющие соответствующей подготовки, например, учителя технологии, начальных классов.

Примечательно, что в сельских школах работает больше мужчин, чем в городских. Трудовое обучение, физическую культуру и ОБЖ в селе чаще ведут именно они.

В 2019 г. президент Российской Федерации инициировал программу поддержки «Земский учитель». Постановлением Правительства Российской Федерации от 09.11.2019 г. № 1430 с изменениями от 22.01.2020 г. № 36 эта инициатива получила статус проекта, который стартовал в 2020 г. Уже весной было подано более 30 тыс. заявок. Еще одной инициативой стала программа «Учитель для России», в рамках которой студенты старших курсов непедагогических

вузов при поддержке Сбербанка России прошли программу подготовки по педагогическим дисциплинам и приступили к работе в школах Воронежской, Калужской, Новгородской, Тамбовской, Новосибирской, Нижегородской областей и Ямало-Ненецкого автономного округа. В основном это сельские школы или школы, расположенные в поселках городского типа. Благодаря проекту в сельские школы пришли сотни молодых специалистов.

Возможности сельских школьников

Сельские школы сильно разнятся по спектру возможностей, которые они предоставляют своим ученикам. Специфика территорий определяет необходимость использования различных форматов и технологий обучения для расширения спектра образовательных траекторий сельских школьников и повышения качества их образования.

По данным официальной статистики, в 2019/2020 учебном году в государственных (муниципальных) сельских школах обучалось 3928996 человек. На фоне продолжающегося демографического подъема рост численности сельских школьников практически незаметен – всего 4% относительно 2016 г. (для сравнения: в городской местности – почти 11%) (рис. 8).

Рисунок 8

Динамика численности обучающихся в государственных (муниципальных) городских и сельских школах
(миллионы человек)



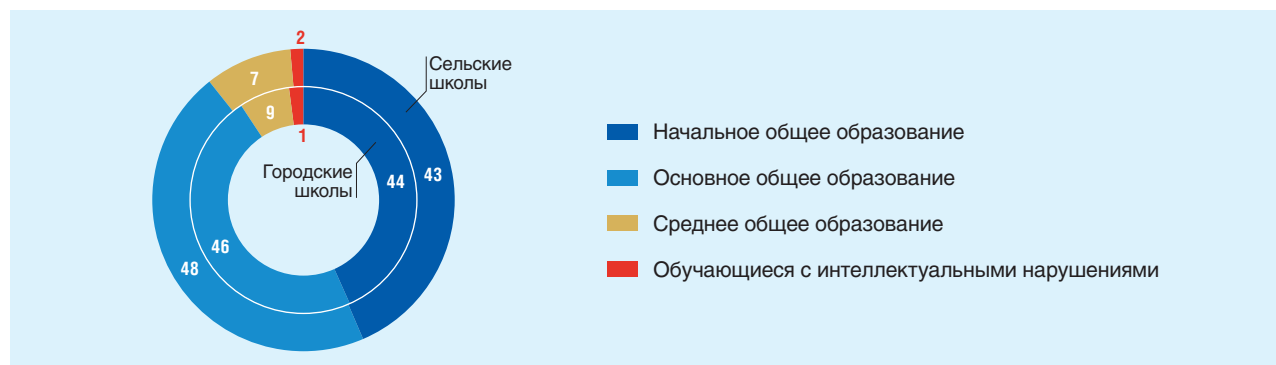
Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Основное снижение по сравнению с городскими школами происходит на старшей ступени образования (10-11-е классы): старшеклассники

составляют всего 7% от общей численности сельских школьников (рис. 9).

Рисунок 9

Распределение школьников по образовательным программам в государственных (муниципальных) городских и сельских школах: 2019 (проценты)



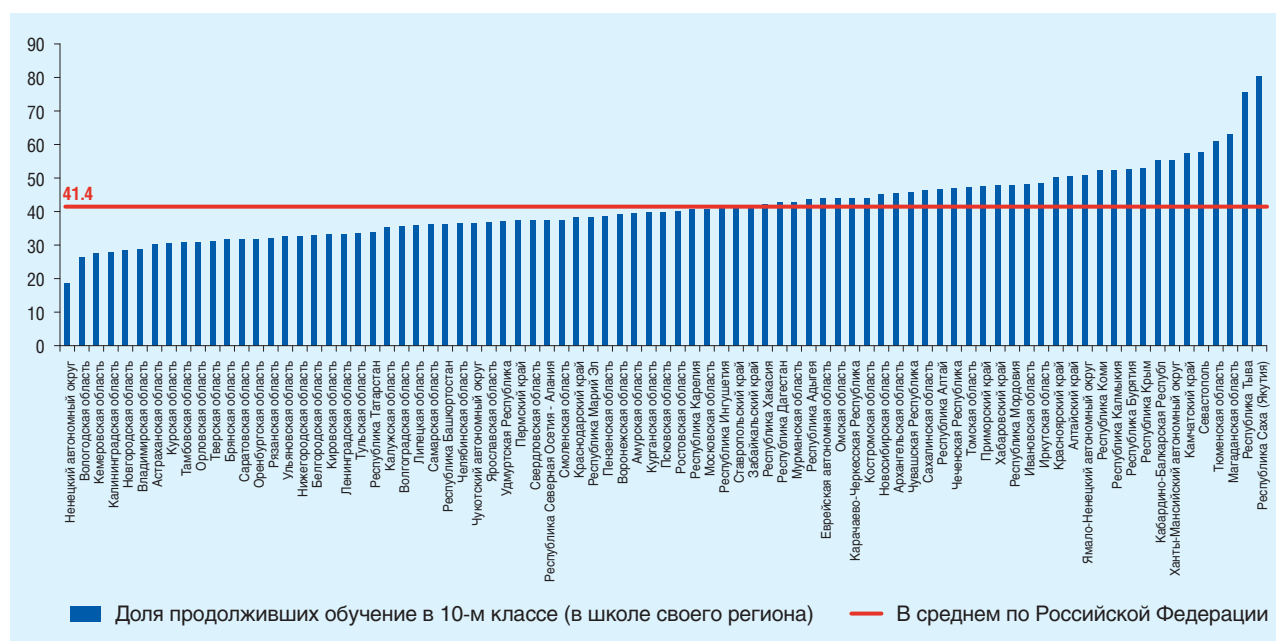
Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

В целом по стране в сельских школах продолжают обучение только 41.4% выпускников девятых классов, в городских – 56.2%. Разброс значений этого показателя по регионам превышает 4 раза – от 18.6% в Ненецком автономном округе

до 80.4% в Республике Саха (Якутия) (рис. 10). Эта величина не связана с наличием в регионе организаций высшего или среднего профессионального образования.

Рисунок 10

Доля выпускников 9-х классов, продолжающих обучение в сельских школах своего региона: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

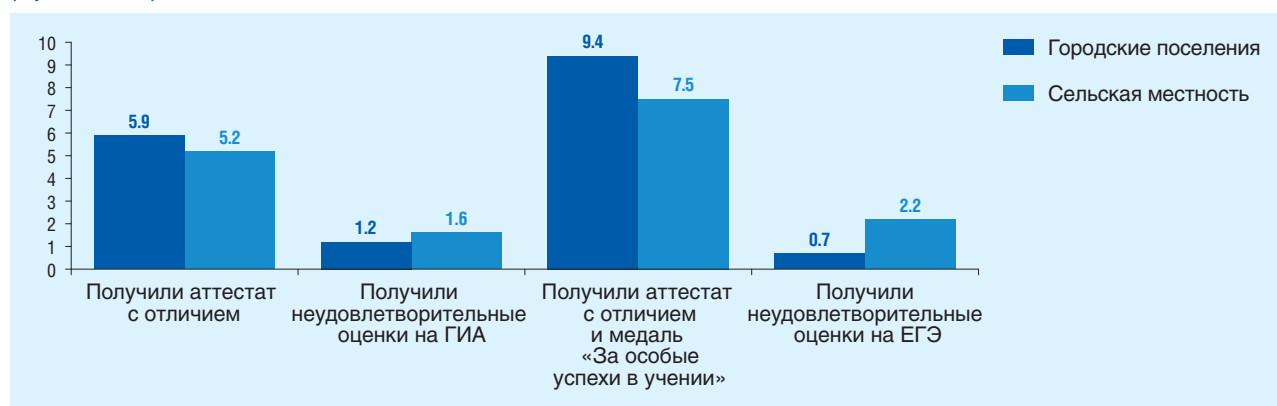
Возможно, существует зависимость между качеством образования в сельских школах и долей старшеклассников, продолжающих обучение в них после выпуска из 9-го класса. Данные федеральной статистики позволяют оценить, насколько связан последний показатель с численностью выпускников 9-х и 11-х классов, получивших неудовлетворительные оценки на государственной итоговой аттестации. Коэффициент корреляции составляет 0.357 для результатов

ГИА-9 и 0.447 для результатов ЕГЭ. Таким образом, связь носит скорее обратный характер: чем больше сельских девятиклассников остается учиться в 10-м классе, тем выше доля неудовлетворительных результатов на ГИА.

В целом по стране выпускники 9-х и особенно 11-х классов сельских школ показывают чуть более низкие результаты, чем их городские сверстники (рис. 11).

Рисунок 11

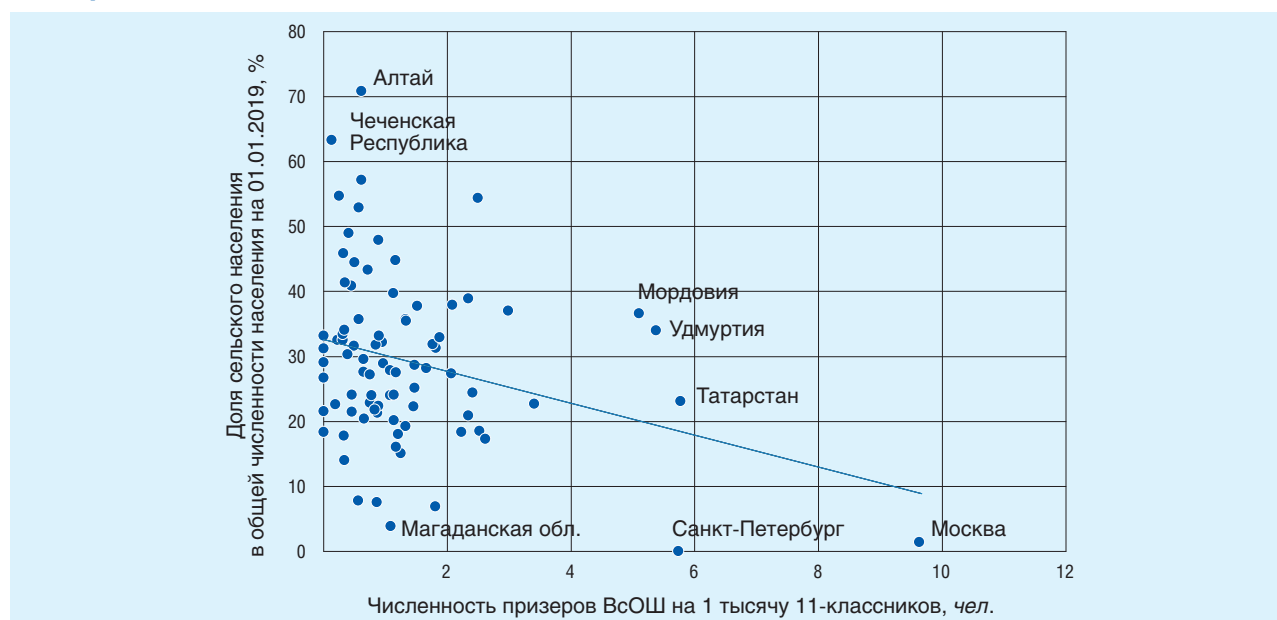
Результаты государственной итоговой аттестации выпускников 9-х и 11-х классов государственных (муниципальных) городских и сельских школ: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 12

Соотношение доли сельского населения и численности призеров Всероссийской олимпиады школьников на одну тысячу 11-классников в субъектах Российской Федерации: 2020



Источники: Росстат; портал ActivityEdu.

Другой показатель, традиционно связываемый с качеством образования, – результаты школьников на предметных олимпиадах. Наиболее массовая и доступная – Всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ), результаты которой в некоторой степени коррелируют

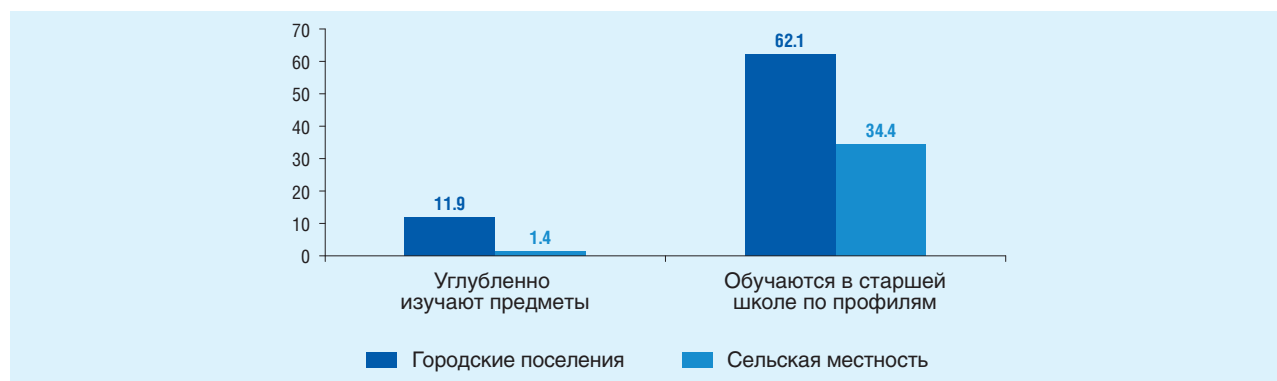
с долей сельского населения в регионах России (рис. 12).

Одна из возможных причин такого отставания – низкая доступность для сельских школьников углубленного изучения предметов и профильного обучения в старших классах (рис. 13).

Рисунок 13

Доля школьников (1–11-й классы), углубленно изучающих предметы, и обучающихся в старшей школе (10/11-й классы) по профилям в государственных (муниципальных) городских и сельских школах: 2019

(в процентах от численности соответствующей когорты)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

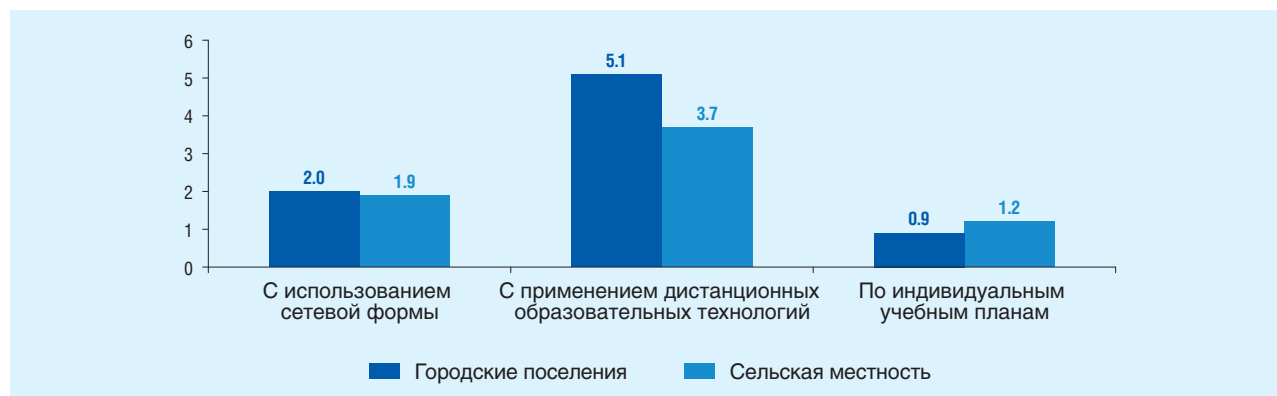
Проблема дефицита кадров для полноценной и качественной работы по программам повышенной сложности в сельских школах может быть минимизирована за счет перевода одаренных и высокомотивированных сельских школьников на индивидуальный учебный план, использова-

ния дистанционного формата и сетевой формы обучения. Однако по всем этим позициям сельские школы в среднем по стране демонстрируют такой же низкий уровень, как и городские, а по использованию дистанционных технологий заметно отстают от них (рис. 14).

Рисунок 14

Доля школьников, обучающихся с использованием сетевой формы, с применением дистанционных образовательных технологий и по индивидуальным учебным планам, в государственных (муниципальных) городских и сельских школах: 2019

(проценты)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

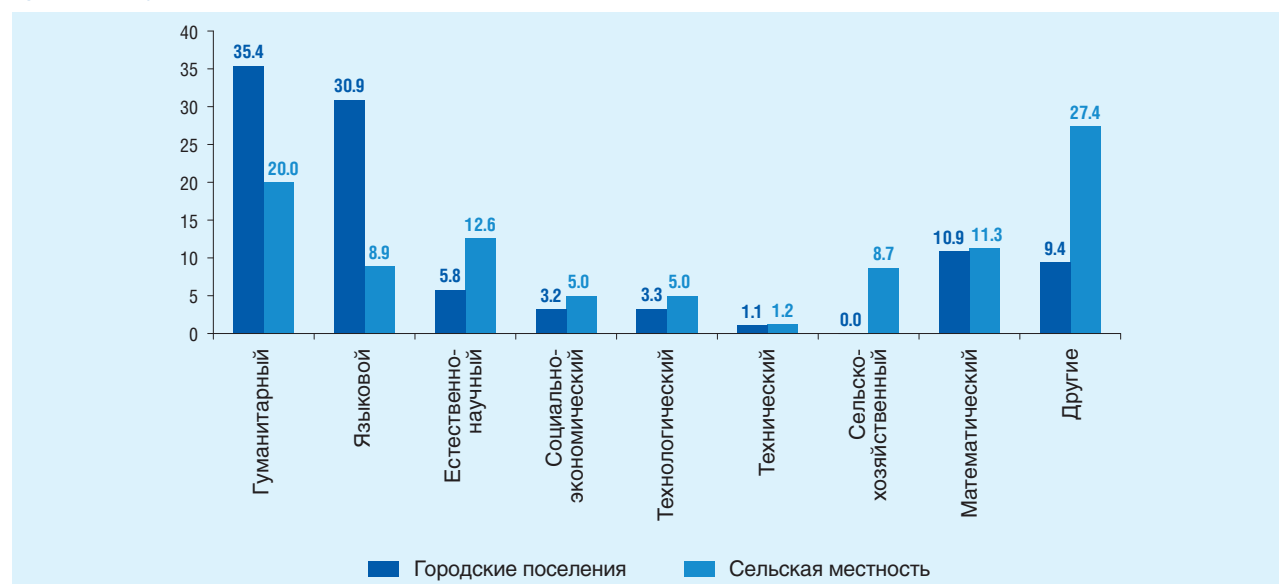
При этом некоторые регионы активно используют перечисленные возможности для развития образования в сельской местности. По данным официальной образовательной статистики, каждый пятый (19.1%) ученик сельских школ Якутии углубленно изучает хотя бы один предмет школьной программы; все (100%) старшеклассники сельских школ Калининградской области обучаются по профилям; в Тюменской области две трети (62.6%) сельских школьников обучаются с использованием сетевой формы и три четверти

(77.1%) – с использованием дистанционных технологий, что с учетом специфики образовательной сети данного региона представляется целесообразным. Почти 7% обучающихся сельских школ Сахалинской области учатся по индивидуальным учебным планам.

Направления программ углубленного изучения предметов и профильного обучения старшеклассников в сельских школах также в некоторой степени отличаются от городских (рис. 15).

Рисунок 15

Доля школьников, углубленно изучающих предметы в государственных (муниципальных) городских и сельских школах, по направлениям: 2019
(в процентах от общей численности школьников, углубленно изучающих школьные предметы)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

В сельской местности существенно меньше детей углубленно изучает предметы гуманитарного цикла, особенно, иностранные языки, но больше – естественнонаучные дисциплины и предметы, связанные с сельским хозяйством. Однако охват сельскохозяйственным профилем в 8.7% для сельских территорий – невысокий показатель, особенно с точки зрения сохранения и развития человеческого капитала в сельской местности. Это направление есть только в трех регионах России: Тюменской области, Республике Саха (Якутия) и Приморском крае.

Похожая ситуация и с профильным обучением старшеклассников: сельские школьники в мень-

шей степени обучаются по математическому, социально-экономическому, филологическому направлениям, но гораздо больше по профилям, попавшим в категорию «Другие».

Более высокий уровень инклюзии в сельских школах (74% школьников с ОВЗ и инвалидностью обучаются в обычных классах, в городских – 48%) может быть следствием невозможности организовать специальное обучение. Одно из ключевых условий – специально подготовленные кадры для работы с такими детьми. По данным официальной образовательной статистики, сельские школы в этом смысле имеют значительно меньше возможностей, чем городские.

На одного педагога, получающего надбавку за работу с лицами с ОВЗ, находящимися на совместном обучении, в сельской местности приходится почти 12 школьников данной категории, в городской – чуть более 7; на одного педагога, работающего в отдельных классах для учеников с ОВЗ, приходится 5 и 4 обучающихся соответственно.

Сельская VS современная?

В целом по стране сельские школы по большинству рассмотренных показателей отстают от городских. Действительно ли сельское образование не может предложить обучающимся атрибуты современного образования?

Наличие в школе цифровой инфраструктуры – базовая характеристика современного образовательного процесса. Сельская школа зачастую находится в условиях ограниченности ресурсов, как финансовых, так и материальных. Более того, территориальная удаленность и логистическая труднодоступность нередко становятся барьером для развития ее материально-технической базы и кадрового обеспечения.

Программы компьютеризации российских школ уделяющие особое внимание сельским общеобразовательным организациям, позволили в определенной степени решить эту проблему. Сегодня на один персональный компьютер, используемый в учебных целях, в сельских школах приходится в среднем 5.3 школьника, в городских – 7.3. В среднем каждый ученик сельской школы имеет больше шансов воспользоваться компьютером, чем обучающийся городской школы.

Это преимущество объясняется, в первую очередь, невысокой наполняемостью сельских школ. Программы компьютеризации не учитывали количество обучающихся в школах, комплекты оборудования поставлялись в расчете «на школу», в связи с чем сельские школы Кавказских регионов с большой численностью обучающихся оказались плохо обеспечены компьютерами. В сельских школах Республики Ингушетия и Чеченской Республики на один компьютер, используемый в учебных целях, приходится 24.7 и 17.4 ученика соответственно, в Ямало-Ненецком автономном округе, Магаданской области и Камчатском крае – менее двух учеников (рис. 16).

Рисунок 16

Численность обучающихся в расчете на один персональный компьютер, используемый в учебных целях, в государственных (муниципальных) городских и сельских школах: 2019



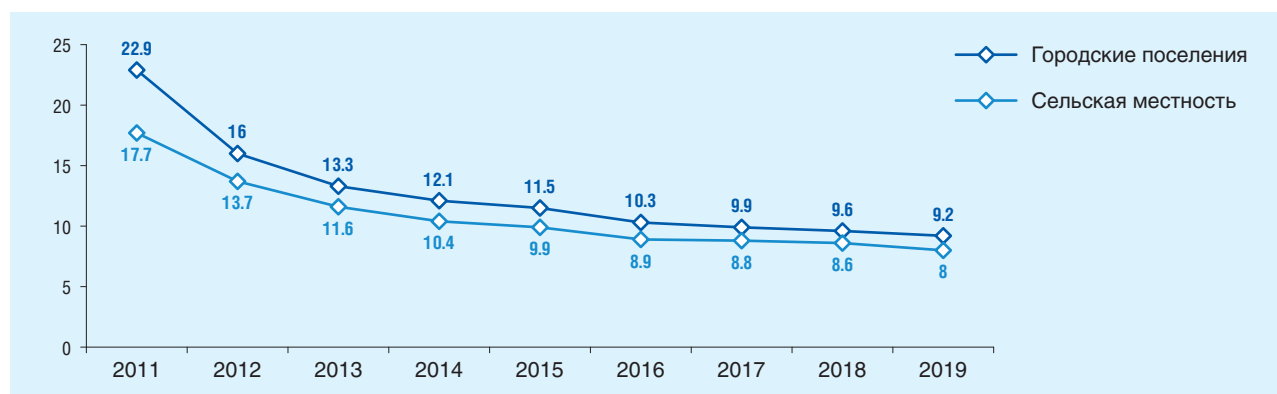
Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

Одновременно с поставками компьютерного оборудования решалась задача обеспечить доступность сети Интернет. С 2011 г. численность обучающихся в расчете на один персональ-

ный компьютер, подключенный к интернету и используемый в учебных целях, в сельских школах сократилась более чем вдвое (рис. 17).

Рисунок 17

Динамика численности обучающихся в расчете на один персональный компьютер, подключенный к интернету и используемый в учебных целях, в государственных (муниципальных) городских и сельских школах (человек)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

По характеристикам интернет-подключения сельские общеобразовательные организации по-прежнему отстают от городских. Доля школ с низкой скоростью интернета (ниже 2 Мбит/с) в сельской местности в 5 раз больше, чем в городской, – 36.4 и 7.3% соответственно, а с высокой (от 30 Мбит/с) – вдвое ниже (28.6 и 57.8%).

Работа по обеспечению сельских школ высокоскоростным интернетом продолжается на протяжении всего последнего десятилетия. За период с 2011 по 2019 г. доля сельских школ со скоростью интернет-соединения выше 1 Мбит/с выросла в 13.5 раза¹ (рис. 18). Но за этот же период технологические изменения цифровых образовательных сервисов и электронных учебных пособий (их усложнение) привели к тому, что прогрессивная для 2011 г. характеристика стала явно недостаточной в условиях 2019 г. Доля сельских школ со скоростью доступа в интернет выше 30 Мбит/с за последние 4 года также растет,

но 29-процентный показатель является слишком низким для того, чтобы говорить о современных возможностях сельских школ России.

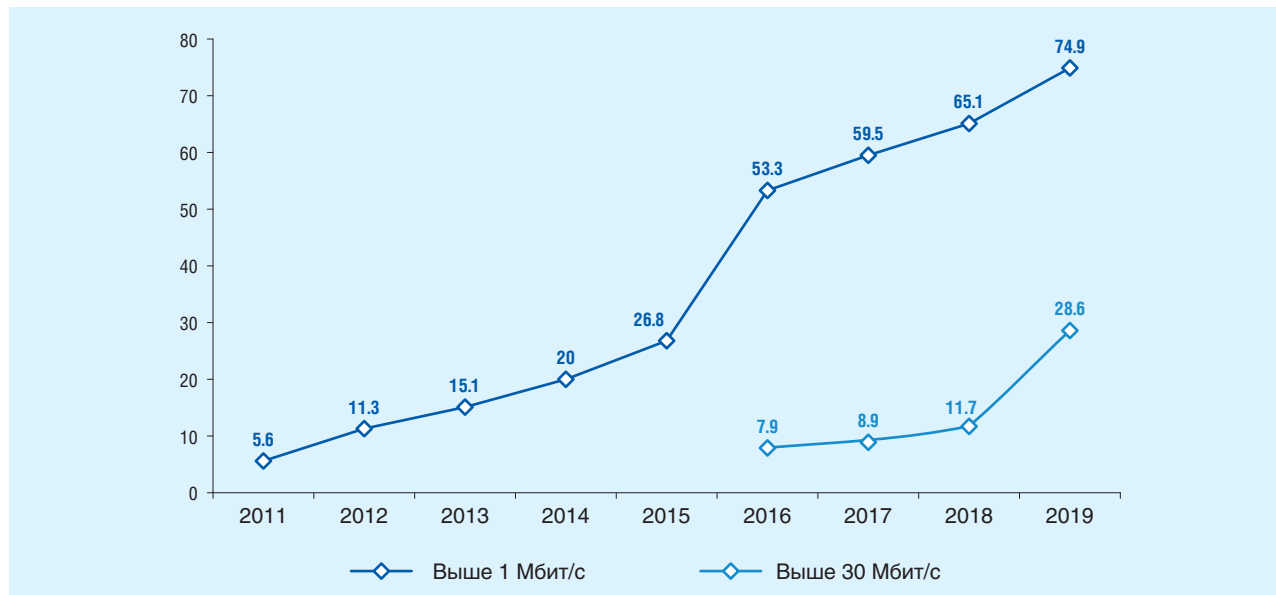
Таким образом, можно говорить о том, что сельская школа развивается, оставаясь при этом в роли догоняющей по отношению к городской школе. Различия между городскими и сельскими школами в последние годы постепенно стираются. Однако сельская школа по своим характеристикам пока уступает городской. При этом разнообразие территорий создает местную специфику сельской школы.

О соответствии сельских школ современным требованиям можно судить по их деятельности в период пандемии. Пандемия COVID-19 привела к вынужденному переходу на дистанционное обучение. Эта ситуация вскрыла слабые места системы образования и показала готовность школ к изменению образовательного процесса, в частности к развитию цифровизации.

¹ Резкий скачок в 2015-2016 гг. частично может объясняться введением новых форм ФСН и изменением методик сбора статистических данных.

Рисунок 18

Динамика доли сельских школ с максимальной скоростью интернет-подключения выше 1 Мбит/с, выше 30 Мбит/с (проценты)



Источник: Минпросвещения России. Данные федерального статистического наблюдения.

В рамках мониторинга цифровой трансформации общего образования, проводимого Институтом образования НИУ ВШЭ по заказу Министерства просвещения Российской Федерации, в период с 24 августа по 11 сентября 2020 г. была осуществлена выездная экспертиза школ 52 регионов России, около половины из которых являются сельскими. На основе интервью с администраторами школ были выявлены различные сценарии функционирования школ во время весенней пандемии.

Проблемы с интернетом и отсутствие компьютерного оборудование у учителей и школьников существенно ограничило возможность сельских школ организовать полноценное дистанционное обучение. С другой стороны, тесные социальные связи и небольшая территория, характерные для сельской местности, позволили администрации и педагогам ряда школ организовать учебный процесс, не прибегая к цифровизации.

Низкая наполняемость сельских школ дала возможность части из них сохранить очный образовательный процесс с соблюдением всех пре-

вентивных мер. В некоторых образовательных организациях размер здания позволил физически развести учеников и соблюдать социальную дистанцию.

Важно отметить, что многие сельские школы не смогли перейти на дистанционный режим не только из-за технических проблем, но и в связи с особенностями своей образовательной деятельности. Это, например, школы для детей с ОВЗ, в том числе с нарушениями аутистического спектра, системными нарушениями, умственной отсталостью и т.д.; школы с большим количеством учеников со сложным социальным положением, из неблагополучных семей.

В целом сельские школы справились с дистанционным режимом не хуже городских: учителя и администрация научились пользоваться цифровыми технологиями удаленного обучения, ученики освоили новый формат. В отдельных субъектах Российской Федерации на отдаленных сельских территориях еще до начала пандемии был внедрен дистанционный формат работы, что говорит о высоком потенциале этих регионов.

Заключение

Исследование позволило составить портрет современной российской сельской школы. Разнообразная и неоднородная, она обладает разными ресурсными и кадровыми возможностями в зависимости от региона и муниципалитета.

Реструктуризация сельских школ стала не столько поводом для изменений, сколько следствием перемен в государстве и в обществе. Сокращение количества сел привело к их деградации в конце 1980-х гг., оттоку населения в города. Снижение количества школьников вызвало естественное исчезновение многих сельских школ в последние 20 лет. Однако сельские жители некоторых населенных пунктов всеми силами пытаются сохранить школу, даже если в ней практически не осталось учеников.

Сельские школы имеют ярко выраженные территориальные различия и во многом определяют облик региональной системы образования в целом. Разные региональные стратегии в отношении сети сельских школ в одних случаях приводят к укрупнению образовательных организаций за счет поглощения или слияния, а в других – используются меры по сохранению даже самых маленьких школ.

Количество смен в сельской школьной сети ниже, чем в городской. При этом их инфраструктура далека от совершенства, в том числе сохраняется значительное число деревянных зданий и не благоустроенных школ. Такие заведения

есть и в горных районах Кавказа, и на Дальнем Востоке, и в центрально-европейских регионах. Отстают сельские школы и по качеству и уровню цифровизации. Эти факторы стали причиной серьезных проблем в 2020 г. в период пандемии коронавируса. Иногда у детей не было ни компьютеров, ни доступа к интернету для полноценного участия в дистанционном образовательном процессе.

По итоговой государственной аттестации в 9-х и 11-х классах учащиеся сельских школ показывают более низкие результаты, чем их сверстники из городских школ. Возможно, к факторам, снижающим образовательные результаты, можно отнести и кадровый потенциал. В сельских школах не хватает и учителей-предметников, и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение.

Тем не менее в последнее время предпринимаются меры, направленные на сохранение и развитие сельской школы. Обновляется инфраструктура, строятся новые школьные здания в рамках национального проекта «Образование», развиваются форматы сетевого взаимодействия для реализации индивидуальных образовательных программ, формируются новые технологии для программ дополнительного образования. Сельская школьная сеть – опора российского образования, которая формирует облик настоящего и задает направление в будущее.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МАССОВОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Пандемия коронавируса COVID-19, возникшая весной 2020 г., потребовала принятия мер по массовому переводу школьного образования на дистанционный режим. Представлен сравнительный анализ региональных условий, необходимых для обеспечения качественного дистанционного онлайн-образования, проведенный на основе данных официальной российской статистики, социологических опросов и международного исследования качества общего образования PISA.

- В условиях пандемии коронавируса около четверти российских школьников оказались под угрозой лишения доступа к гарантированному законодательством Российской Федерации бесплатному обязательному общему образованию. Это дети из малообеспеченных (в том числе многодетных) семей.
- Условия для организации дистанционного обучения в сельских школах существенно хуже, чем в городских. В 12% школ на селе потребуется до двух рабочих дней учителя, чтобы скачать материал к уроку из интернета в формате видеофайла.
- Более половины учителей старше 60 лет почти или совсем не пользуются интернетом, практически каждый пятый педагог в России не обладает достаточными навыками для работы в дистанционном режиме.

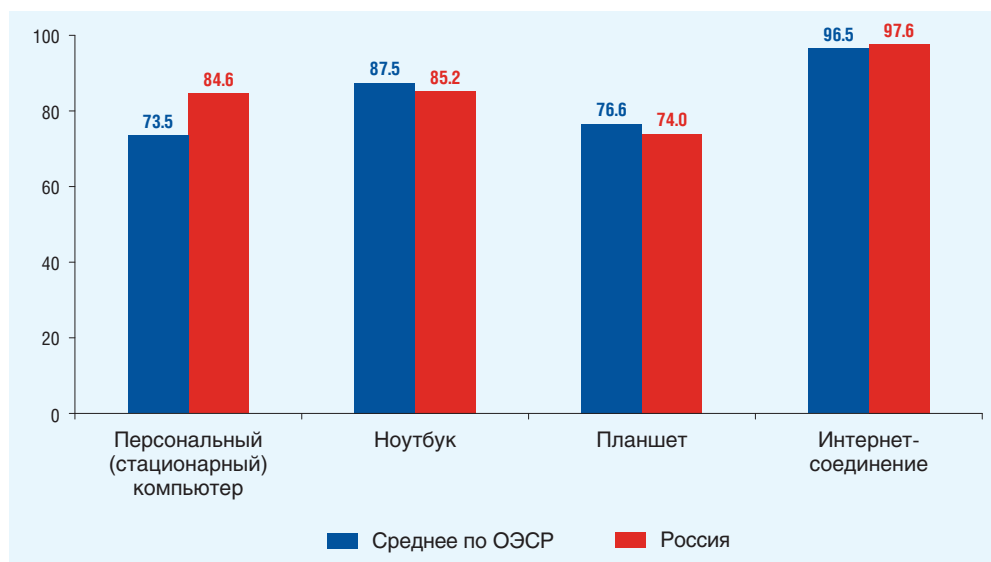
Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», дистанционные образовательные технологии предполагают опосредованное (на расстоянии) взаимодействие обучающихся и педагогических работников и реализуются «в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей», по сути – цифровых технологий. Таким образом, дистанционное образование может осуществляться с использованием информационно-коммуникационной сети Интернет (онлайн) или без нее

(офлайн). При этом современные цифровые технологии являются инструментом, позволяющим проводить обучение в удаленном режиме практически без потери качества, но для эффективной реализации такой формы образования необходимо обеспечить соответствующие условия как со стороны школы и педагогов, так и со стороны обучающихся.

Массовый переход российской системы школьного образования на дистанционный режим показал, что качество такого обучения определяют следующие условия:

Рисунок 1

Доля школьников, у которых дома есть цифровые устройства, в России и ОЭСР: 2018 (проценты)



Источник: ОЭСР. Международное сравнительное исследование качества общего образования PISA, 2018.

- наличие цифрового оборудования, в первую очередь персональных компьютеров, у участников образовательного процесса – учителей и обучающихся;
- наличие у них высокоскоростного бесперебойного подключения к сети Интернет;
- достаточный уровень владения необходимыми компетенциями у педагогов, осуществляющих образовательный процесс в онлайн-формате;
- доступный качественный контент на цифровых образовательных платформах.

Российские регионы существенно различаются по перечисленным выше условиям, что в значительной степени определяет неравенство возможностей в обеспечении доступного качественного общего образования.

Цифровое оборудование

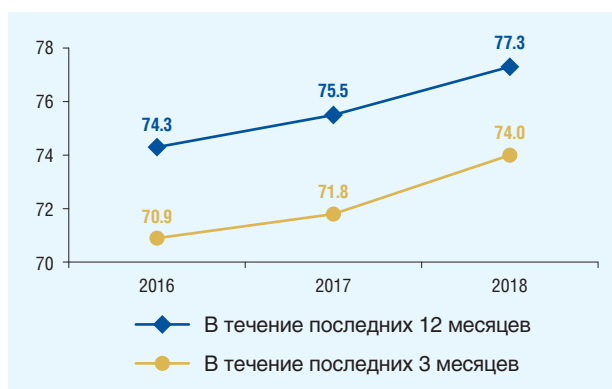
По данным международного сравнительного исследования качества общего образования PISA-2018, в России технологическая готовность школьников к дистанционному онлайн-обучению довольно высокая: 84.6% российских школьников, участвовавших в исследовании, сообщили о наличии дома персонального компьютера,

85.2% – ноутбука, 74.0% – планшета (рис. 1). При этом 97.6% имеют дома доступ в интернет.

По данным Росстата, 72.4% домохозяйств страны в 2018 г. имели персональный компьютер. В использовании населением компьютерной техники в 2016–2018 гг. наблюдалась положительная динамика (рис. 2).

Рисунок 2

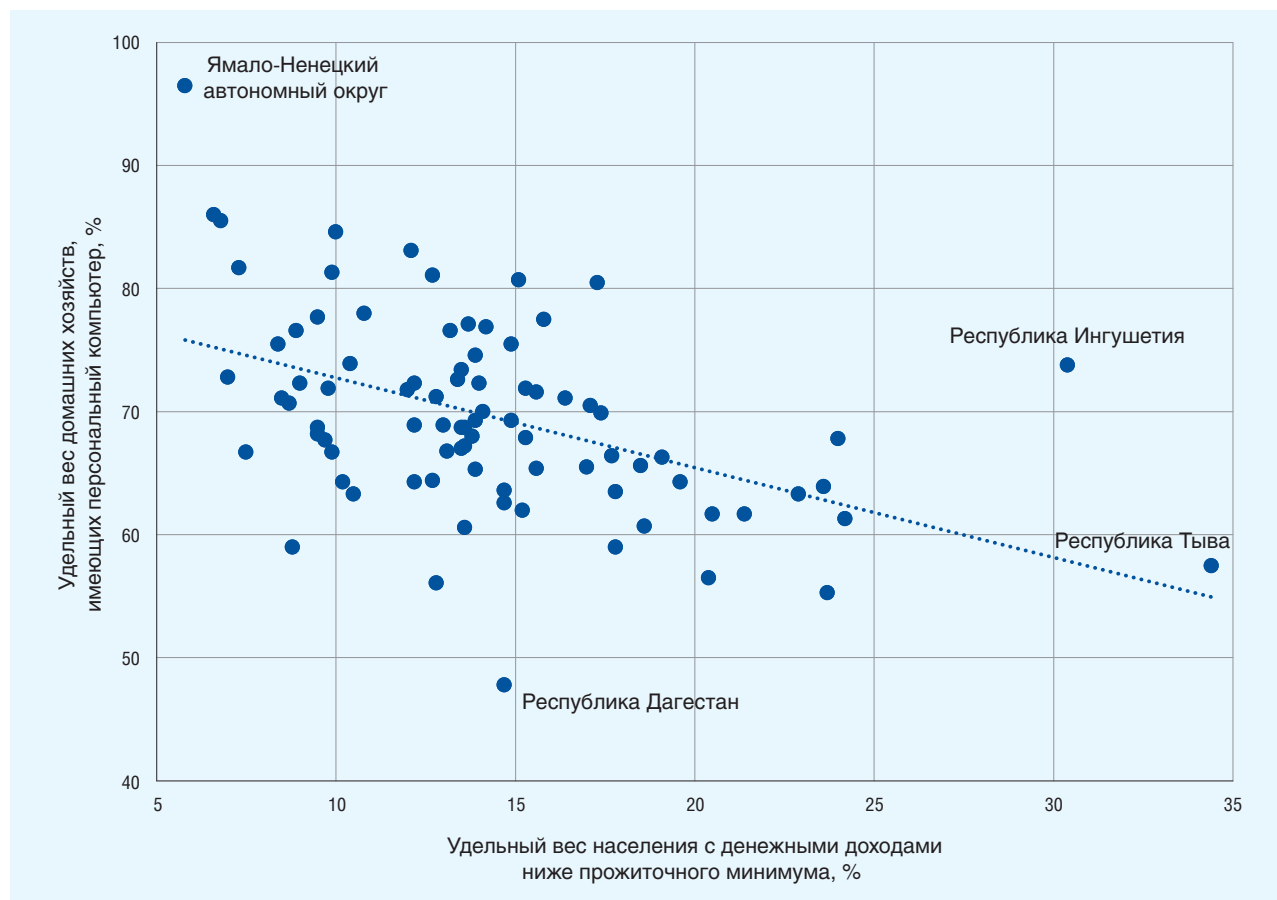
Частота использования персональных компьютеров населением (в процентах от общей численности населения)



Источник: Росстат, НИУ ВШЭ. «Информационное общество в Российской Федерации», 2019.

Рисунок 3

Распределение регионов по удельному весу домашних хозяйств, имеющих персональный компьютер, и удельному весу населения с денежными доходами ниже прожиточного минимума: 2018



Источник: Росстат. «Регионы России. Социально-экономические показатели», 2018.

Для уточнения ситуации с дистанционным онлайн-обучением следует выделить наиболее уязвимые с точки зрения цифрового неравенства категории обучающихся. В первую очередь это семьи, уровень дохода которых ниже прожиточного минимума. По данным Росстата, в 2018 г. численность малоимущих в стране составляла 18,9 млн человек, из них 22% – дети и подростки в возрасте от 7 до 16 лет (школьники). Это примерно четверть всех российских школьников. Из них 27% проживают в семьях, имеющих трех и более детей.

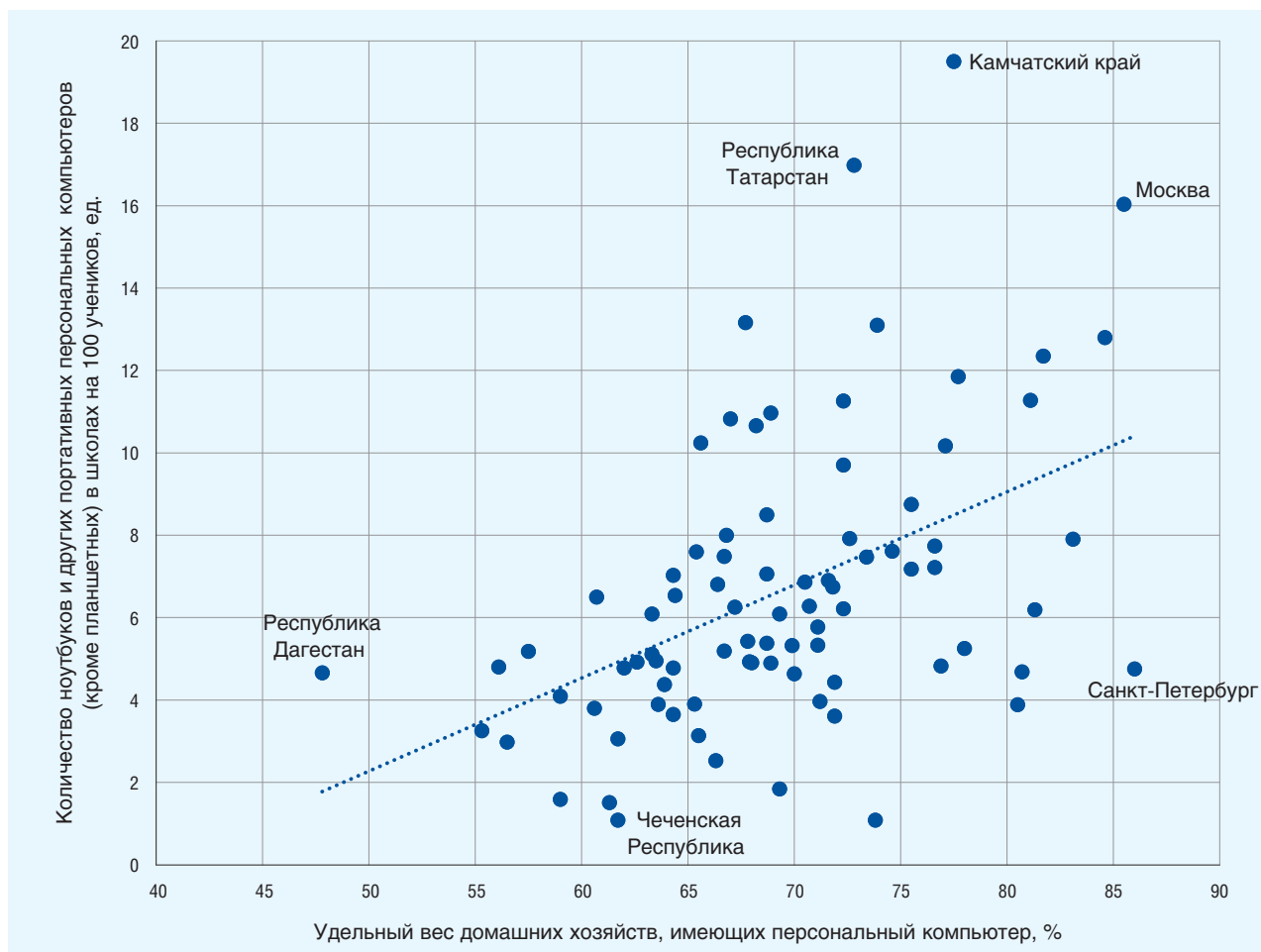
Между численностью малоимущего населения в регионах России и наличием в домохозяйствах персональных компьютеров наблюдается заметная отрицательная корреляция (коэффициент равен -0,444) (рис. 3).

Школьники из многодетных семей – еще одна уязвимая категория. В 2017 г. в России насчитывалось 1566 тыс. таких семей. Около 100 тыс. семей воспитывают пять–семь детей, а 929 – 11 детей и более. Общая численность детей дошкольного и школьного возраста в многодетных семьях составляет примерно 4,9 млн человек. Каждый шестой житель нашей страны в возрасте до 17 лет – это ребенок из многодетной семьи.

Для многодетных семей, которые не относятся к категории малоимущих и в которых есть несколько детей школьного возраста, актуальна другая проблема: даже при наличии нескольких персональных компьютеров крайне сложно обеспечить всем школьникам возможность одновременной работы на них.

Рисунок 4

Распределение регионов по удельному весу домашних хозяйств, имеющих персональные компьютеры, и количеству ноутбуков и других портативных персональных компьютеров (кроме планшетных) в школах на 100 учеников: 2018



Источники: Росстат. «Регионы России. Социально-экономические показатели», 2018; Минпросвещения России.

Все школьники из малоимущих и многодетных семей рискуют остаться вне системы образования в условиях тотального перехода на дистанционный онлайн-формат.

В период пандемии одним из решений проблемы отсутствия у обучающихся необходимого компьютерного оборудования в ряде российских регионов стало выделение переносных компьютеров (ноутбуков) малообеспеченным и многодетным семьям. Потенциал регионов в этом направлении можно оценить по количеству имеющихся в общеобразовательных организациях переносных компьютеров. Почти в каждом треть-

ем субъекте Российской Федерации наблюдаются одновременно недостаточная обеспеченность домохозяйств персональными компьютерами, а школ – ноутбуками и другими переносными компьютерами (рис. 4). Такие регионы составляют основную группу риска. Среди них – республики Дагестан, Адыгея, Марий Эл, Тыва, Еврейская автономная область и др.

Расчеты¹ на основе данных Росстата показывают, что подавляющее большинство регионов не могут обеспечить школьниками ноутбуками все нуждающиеся семьи с детьми, не говоря уже о каждом ребенке (рис. 5).

¹ Расчет производился по модели «одна семья – один школьный ноутбук» без учета количества детей в семье.

Рисунок 5

Распределение регионов по возможности обеспечить переносными школьными компьютерами нуждающиеся семьи с детьми до 18 лет: 2018 (проценты)



Источники: Росстат, Минпросвещения России.

Внутрирегиональная ситуация также не выглядит гомогенной. Между муниципалитетами и даже отдельными школами внутри одного региона существуют глубокие различия. В частности, обеспеченность сельских школ переносными компьютерами в целом по стране в 2.6 раза ниже, чем городских (10 переносных компьютеров на 100 школьников в сельской местности, 26 – в городах). В некоторых регионах, наоборот, сельские школы обеспечены ноутбуками и другими портативными персональными компьютерами (кроме планшетных) лучше городских. Например, в Астраханской области преимущество сельских школ почти пятикратное (в 4.8 раза). Такие различия не позволяют применять единые меры на всей территории субъекта Российской Федерации.

Широкополосный (высокоскоростной) интернет

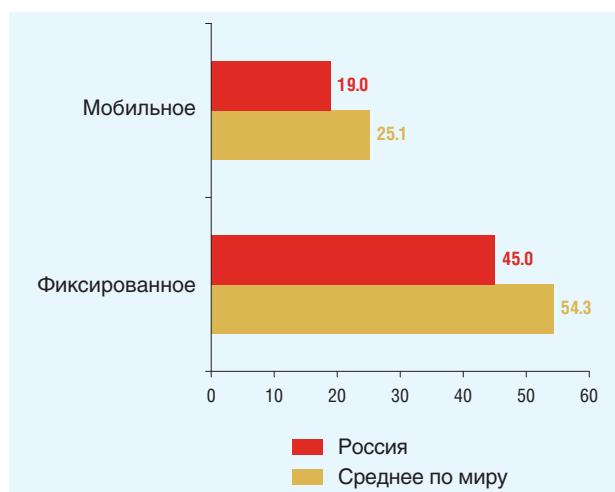
Параметры качественного доступа в интернет определяются наличием устойчивой связи, позволяющей одновременно работать с различными ресурсами и инструментами (в том числе требующими высоких скоростей) большому количеству пользователей с разными функциями. Причем уровень требований к качеству интер-

нета для учителей в разы выше, чем для обучающихся.

По данным GlobalWebIndex, скорости фиксированного и мобильного интернет-подключения в России ниже среднемировых значений и в среднем составляют 45 и 19 Мбит/с соответственно (рис. 6).

Рисунок 6

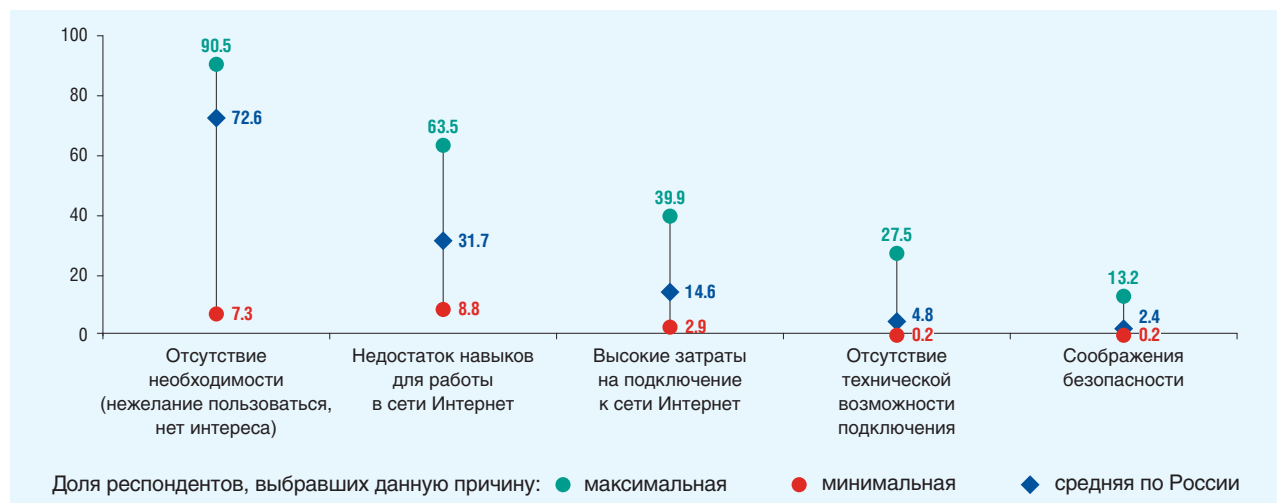
Средняя скорость фиксированного и мобильного интернет-подключения в России и мире: 2019 (Мбит/с)



Источник: GlobalWebIndex.

Рисунок 7

Разброс регионов по доле респондентов, выбравших определенные причины отказа от использования интернета: 2018 (проценты)



Источники: Росстат, НИУ ВШЭ. «Информационное общество в Российской Федерации», 2019.

Среднероссийские показатели доступности интернета ниже мирового уровня, что объясняется большим количеством труднодоступных территорий и высокой межрегиональной и внутрирегиональной дифференциацией, обусловленной территориальными, природно-климатическими и экономическими различиями.

Частота использования населением интернета увеличивается (рост за 2016–2018 гг. на 11.1 п.п.), но в целом по России доля домохозяйств, имеющих широкополосный интернет, в 2018 г. составляла 73.2%. Разброс значений по регионам достигал 46 п.п. (от 50 до 96%).

Выборочное обследование использования населением информационных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей, проведенное Росстатом, в котором изучались, в том числе, причины отказа граждан от использования интернета, показало значимые различия между регионами в возможностях доступа к нему (рис. 7). Каждый седьмой участник опроса указал высокие затраты на подключение к сети. В некоторых регионах этот барьер отмечали до 40% опрошенных.

Проблема недоступности качественного интернета решалась разными способами. В одних регионах дистанционный онлайн-формат заменялся на обучение без использования интернета,

в том числе с применением бумажных носителей, телефонной связи и др. В других субъектах были предприняты попытки привлечь региональные органы управления в области связи и провайдеров для оперативного повышения качества подключения. В отдельных субъектах школы возвращались в обычный очный режим работы. Например, в Новосибирской области в период пандемии так работали около 48% школ [VN.RU, 2020].

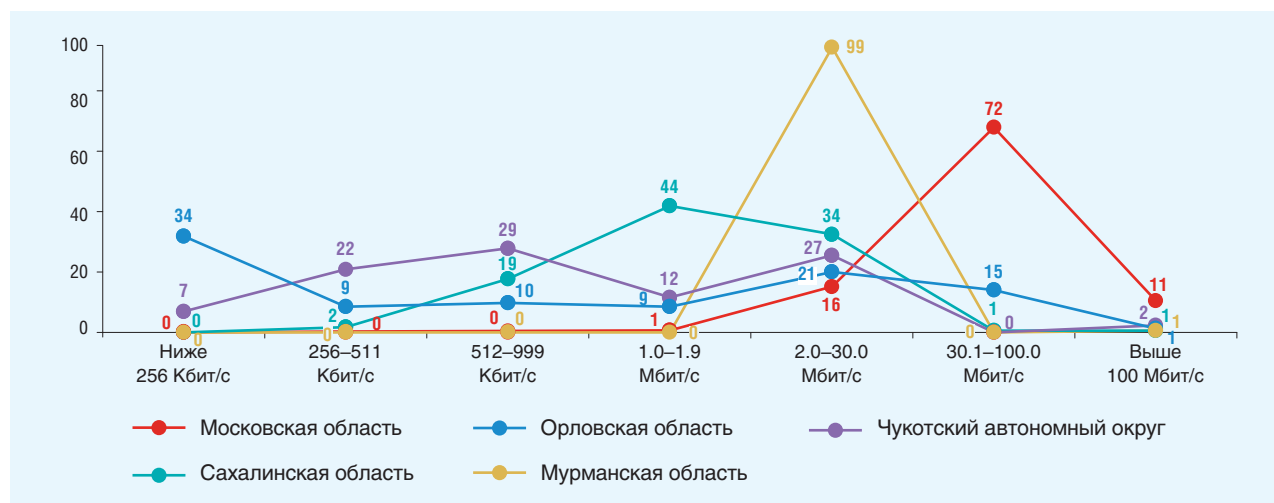
При отсутствии или плохом качестве домашнего интернета у педагогов в некоторых регионах занятия проводились непосредственно из школьных кабинетов. Это требует высокого качества школьного интернета, которое пока далеко от необходимого уровня.

Скорость подключения школ к интернету значительно различается по субъектам Российской Федерации. Наиболее благополучная ситуация отмечается в Московской и Мурманской областях. В Сахалинской области преобладают школы со средними показателями скоростей, в Орловской области и Чукотском автономном округе – с низкими (рис. 8).

Около 40% школ страны имеют возможность использовать интернет на скорости, не превышающей 2 Мбит/с. Этого недостаточно для проведения синхронных дистанционных занятий,

Рисунок 8

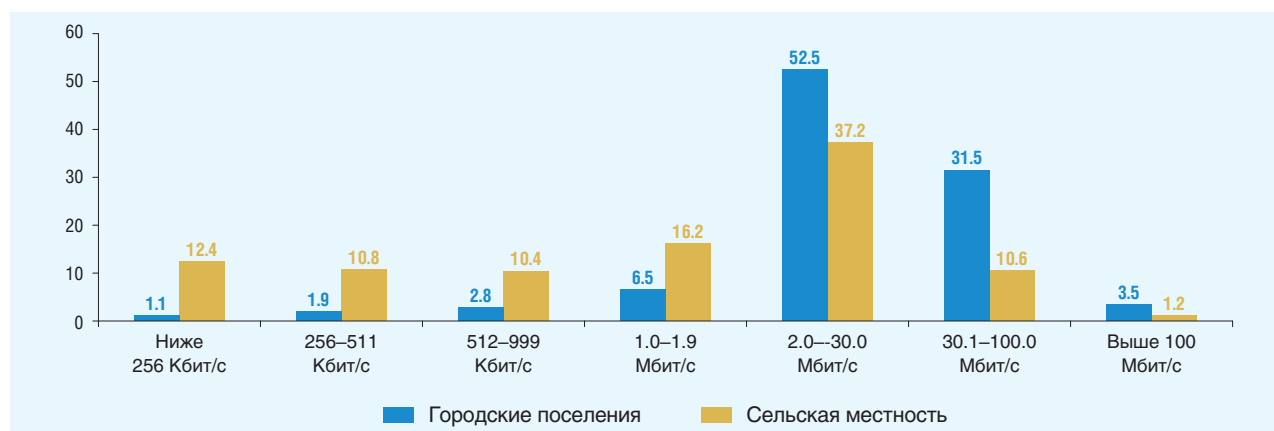
Примеры регионов с различным распределением школ по максимальной скорости подключения к интернету: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России. Мониторинг системы образования.

Рисунок 9

Распределение школ по максимальной скорости подключения к интернету в городской и сельской местности: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России.

требующих качественных звука и видео. Одновременное ведение из школы нескольких дистанционных уроков (для разных классов, разными учителями, из разных кабинетов) требует еще более высоких скоростей.

Чем крупнее школа, тем выше требования к скорости интернет-подключения. Для городской школы среднего размера она должна быть не ниже 30 Мбит/с. По данным Росстата за

2018 г., это условие выполняется лишь в каждой третьей (34.9%) городской школе.

Скорости подключения школ к интернету в городской и сельской местности существенно различаются. Практически в каждой третьей сельской школе России она ниже 1 Мбит/с, что не позволяет в полной мере использовать цифровые учебные пособия и образовательные программы (рис. 9). В 12% сельских школ, име-

ющих скорость подключения ниже 256 Кбит/с, потребуется целый урок, чтобы скачать учебник в современном оформлении и с хорошим качеством, а на загрузку видеофайла может уйти до двух рабочих дней учителя.

Таким образом, даже применяя информационно-техническую базу школ, далеко не все педагоги могут обеспечить качественное дистанционное обучение.

Компетенции педагогов

Технические сложности – не единственное препятствие при переходе на дистанционное образование. Не менее острая проблема в регионах – недостаточно высокий уровень цифровых компетенций, методической и психологической готовности педагогических кадров.

Возрастные характеристики педагогов играют в этой ситуации не последнюю роль. В 2019 г. в российских школах и в городской, и в сельской местности преобладали учителя старше 45 лет (рис. 10). Данные международной статистики показывают более высокую интернет-активность молодых людей – в возрасте от 18 до 35 лет. В России наблюдается схожая тенденция при достаточно высокой активности населения в возрасте 35–44 лет [ВЦИОМ, 2018].

Расчеты на основе данных ВЦИОМ позволили определить, что среди молодых педагогов (до 25 лет) могут редко пользоваться или совсем не пользоваться интернетом 2%, в группе 25–34-летних – 5%, 35–44-летних – 10%, 45–59-летних – 27%, из числа педагогов 60 лет и старше – 55%. В среднем примерно 21.4% учителей (т. е. каждый пятый) не имеют достаточных навыков работы в интернете и использования сетевых сервисов и ресурсов.

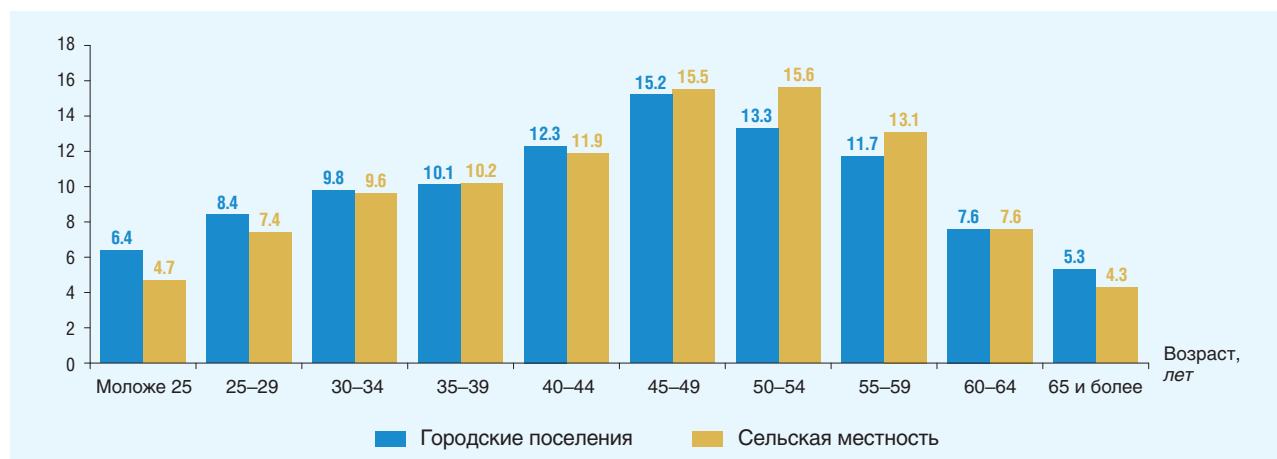
Распределение учителей по возрастным группам существенно различается по регионам, но даже там, где много молодежи, зачастую отмечаются проблемы, связанные с цифровыми компетенциями и готовностью к быстрому переходу на новый формат работы.

Использование учителями персональных компьютеров в значительной степени связано с прохождением ими курсов повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки (рис. 11). Эти результаты позволяют предположить, что меры по обучению педагогов являются эффективным механизмом подготовки кадров для работы в онлайн-формате.

Потенциально в зоне риска оказываются регионы с низким охватом учителей системой повышения квалификации и одновременно высокой долей учителей в возрасте 60 лет и старше. Доля таких регионов составляет 15%. К ним

Рисунок 10

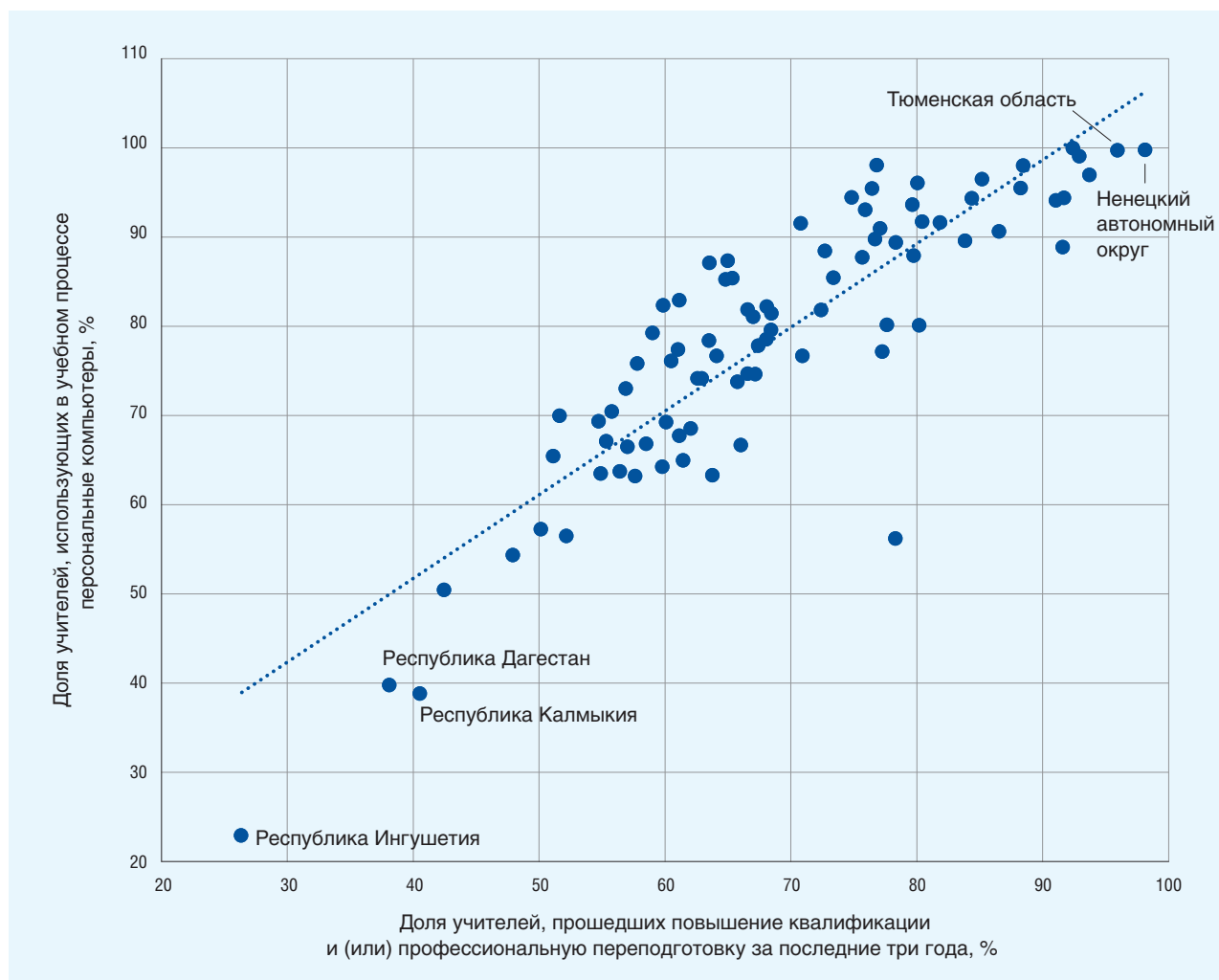
Распределение школьных педагогов по возрастным группам в городской и сельской местности: 2019 (проценты)



Источник: Минпросвещения России.

Рисунок 11

Распределение регионов по доле учителей, использующих в учебном процессе персональные компьютеры, и доле учителей, прошедших повышение квалификации и (или) профессиональную переподготовку за последние три года: 2019



Источник: Минпросвещения России.

относятся республики Ингушетия, Калмыкия, Дагестан, Алтай, Чеченская Республика и др.

Различия между городской и сельской местностью по этим показателям также очень велики, но в региональном разрезе могут лидировать и городские, и сельские школы. Например, по данным федерального статистического наблюдения за 2019 г., доля учителей, использующих в учебном процессе персональный компьютер, может отличаться на 29–30 п.п. в пользу городской (Республика Бурятия) или сельской (Чукотский автономный округ) местности; процент

учителей, прошедших повышение квалификации или профессиональную переподготовку в 2016–2019 гг., в Республике Бурятия выше на 25 п.п. в городских школах, в Кабардино-Балкарской Республике – на 22 п.п. в сельских школах.

В период пандемии данная проблема решалась регионами двумя основными способами: путем обучения педагогов всех возрастов работе в дистанционном онлайн-режиме и поддержки пожилых учителей через подключение к ним молодых помощников (например, в рамках проекта «Волонтеры просвещения»).

Контент

Наиболее сложно на основе имеющихся данных оценить наличие доступного качественного контента на цифровых образовательных платформах. Можно рассмотреть лишь отдельные характеристики этих ресурсов, позволяющие повысить его доступность.

В первую очередь доступность контента связана со стоимостью предоставляемых услуг. Большинство негосударственных порталов наряду с бесплатными сервисами предлагают своим пользователям пакет платных услуг, обеспечивающий расширение их функционала: увеличение времени и количества участников (на сервисах видеоконференций), доступ к методическим материалам, правильным решениям, просмотру результатов учеников для учителя; комментарии к выполненным заданиям для обучающихся (на образовательных платформах) и т.д.

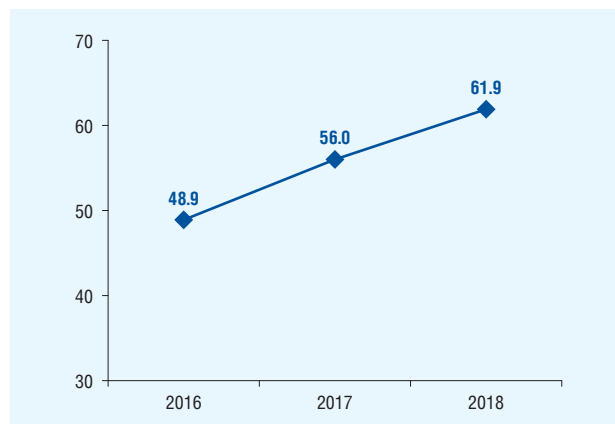
Стоимость платного контента варьирует в очень широких пределах: от 490 руб. в год (Edu. Skyeng), 1300–1450 руб. за базовую годовую подписку («Якласс», «Учи.ру») до 500–3000 руб. в месяц («Фоксфорд») [НИУ ВШЭ, 2020]. Платформы, ориентированные на школу как коллективного клиента, могут предоставлять полный доступ к пакету курсов за 800 руб. на одного обучающегося («Мобильное электронное образование») или 14500 руб. на всю школу («1С: Образование 5. Школа»).

Разброс стоимости с учетом дифференциации российских регионов по экономическим показателям нередко препятствует полномасштабному использованию указанных ресурсов на депривированных территориях. В период пандемии многие платформы расширили бесплатный доступ, но в некоторых случаях регионам и школам приходилось изыскивать собственные финансовые средства на его оплату [76.ru].

Доступность цифрового ресурса связана также с возможностью его полноценного исполь-

Рисунок 12

Доля домашних хозяйств, использующих для выхода в интернет мобильные устройства (телефоны, смартфоны и др.) (проценты)



Источник: Росстат, НИУ ВШЭ. «Информационное общество в Российской Федерации», 2019.

зования с разных устройств. По данным статистики, для выхода в интернет население преимущественно применяет мобильные устройства (телефоны, смартфоны и др.), и такая тенденция усиливается (рис. 12), особенно в молодежной среде. Учитывая это, важным требованием к образовательным сервисам и платформам должна стать возможность работы с мобильного устройства без потери качества и функциональности (например, наличие мобильного приложения).

Уникальный опыт, полученный в период пандемии, показал наличие существенных проблем при массовом подключении школьников к цифровым дистанционным платформам. Сервисы и платформы «зависали», не выдерживая большого количества пользователей одновременно. Однако разработчики некоторых ресурсов, например, ZOOM, оперативно расширили их пропускную способность и обеспечили бесперебойную работу.

Заключение

Российская система образования в период пандемии COVID-19 столкнулась с серьезными вызовами, преодоление которых во многом зависело от созданных ранее технологических и кадровых условий. Степень готовности к этим вызовам ока-

залась недостаточно высокой и различалась по регионам. Проведенный анализ позволяет утверждать, что межрегиональная дифференциация готовности к возникшим проблемам достаточно глубока и зависит как от состояния образователь-

ной среды, так и от факторов, влияние которых не может быть нивелировано управленческими решениями в системе образования.

В цифровом отношении наиболее значимой для регионов являлась проблема бедности. Ее масштабы очень широки и неодинаковы в разных субъектах Российской Федерации, поэтому невозможно принять единые меры на всей территории страны, необходим поиск нетривиальных решений на местах. Наиболее уязвимыми стали многодетные семьи, которые зачастую относятся к бедным. Они не могут обеспечить полноценное обучение своих детей в условиях дистанционного формата.

В зоне более высоких рисков оказались школьники и педагоги, проживающие в сельской местности. Результаты исследования свидетельствуют о значительных различиях между городскими и сельскими жителями в доступе к интернету необходимого для обучения качества. Еще один существенный фактор, определяющий го-

товность регионов к работе в условиях пандемии, – уровень компетентности учителей в части работы в удаленном режиме. Сложности возникают в большей степени у пожилых педагогов, а также учителей в тех регионах, где недостаточно качественно организовано повышение их квалификации.

Практика преодоления региональными образовательными системами кризиса, вызванного пандемией COVID-19, показала необходимость укрепления материальной базы школ, обеспечения материально-технической поддержки обучающихся, расширения автономии территорий и организаций, в том числе принятия конкретных мер на уровне отдельных организаций. Полученный опыт требует детального осмысления и анализа на уровне кейсов, их связи с имеющимися специфическими условиями и влияния на результаты образования.

Список источников

ВЦИОМ (2018) Просторы интернета: для работы или развлечений? <https://infographics.wciom.ru/theme-archive/society/mass-media/internet/article/prostory-interneta-dlja-raboty-ili-razvlechenii/> (дата обращения: 20.06.2020).

НИУ ВШЭ (2020) Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме // Современная аналитика образования. № 4 (34). М.: НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/sovaobr> (дата обращения: 19.06.2020).

Росстат (2018) Регионы России. Социально-экономические показатели. <https://www.gks.ru/storage/mediabank/Reg-pok18.pdf> (дата обращения: 25.06.2020).

Росстат, НИУ ВШЭ (2019) Информационное общество в Российской Федерации. <https://www.gks.ru/storage/mediabank/info-ob2019.pdf> (дата обращения: 25.06.2020).

OECD (2019) PISA 2018 Results. Vol. I. Paris: OECD.

VN.RU (2020) 496 сельских школ приступили к очному обучению. <https://m.vn.ru/news-496-selskikh-shkol-pristupili-k-ochnomu-obucheniyu/> (дата обращения: 25.06.2020).

76.ru (2020) Платформа для дистанционного обучения стала платной: ярославские родители в шоке. <https://76.ru/text/education/69115681/> (дата обращения: 19.06.2020).

ОПЫТ РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОВЕДЕНИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

Анализируется готовность учителей к переходу на дистанционный формат обучения. Исследование основано на данных опроса учителей и руководителей школ, проведенного Лабораторией изучения инноваций в образовании НИУ ВШЭ в марте 2020 г. в 20 российских регионах. В опросе приняли участие 8188 учителей и представителей администрации из 190 общеобразовательных школ. Результаты опроса не позволяют в строгом смысле репрезентировать генеральную совокупность педагогов по уровням образования, однако дают возможность выявить наиболее уязвимые категории школьных работников, которым в этот период может потребоваться дополнительная поддержка.

- Наиболее уязвимые группы педагогических работников – школьные психологи, социальные педагоги и методисты. При переходе на дистанционный формат им необходимы дополнительное обучение и поддержка.
- Нехватка опыта удаленной работы острее всего ощущается у преподавателей русского и математики, а также предметов из сферы искусства и физической культуры.
- Самыми подготовленными к использованию дистанционных технологий оказались учителя информатики, физики и иностранных языков.
- Представители неформального образования сегодня слабо вовлечены в процесс перехода на дистант.

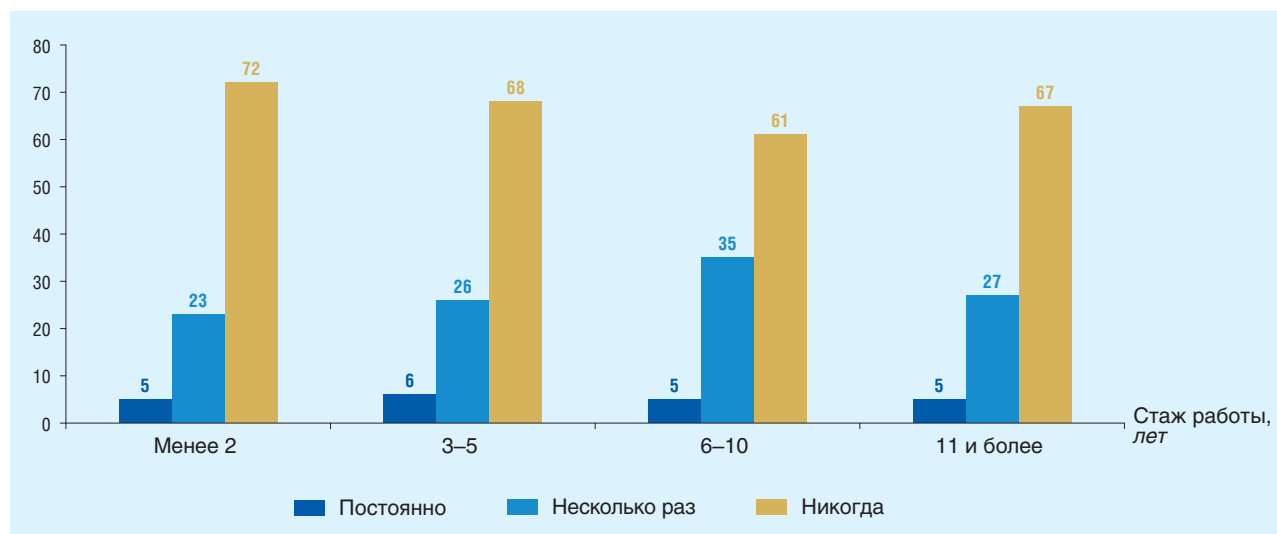
В целом дистанционный формат занятий непривычен для российских учителей: 57% из них не имели подобного опыта до введения режима массовой самоизоляции, вызванного пандемией коронавируса COVID-19, чуть менее четверти (23%) проводили уроки онлайн несколько раз и только 5% – регулярно.

Более опытные педагоги чаще сталкивались с проведением дистанционных занятий (рис. 1), что вполне ожидаемо. Почти половина учителей со стажем работы в сфере образования от 6 до 10 лет как минимум несколько раз использовали

такой способ ведения уроков. И напротив, две трети учителей со стажем менее двух лет оказались не знакомыми с дистанционным форматом преподавания. С одной стороны, это противоречит распространенному мнению о том, что молодые учителя более привержены инновационным методам и чаще используют цифровые технологии в своей практике, с другой – сложно судить о качестве дистанционных занятий в практике опытных учителей. Для дистанционных форм характерны иные подходы, отличные от фронтального преподавания, свойственного

Рисунок 1

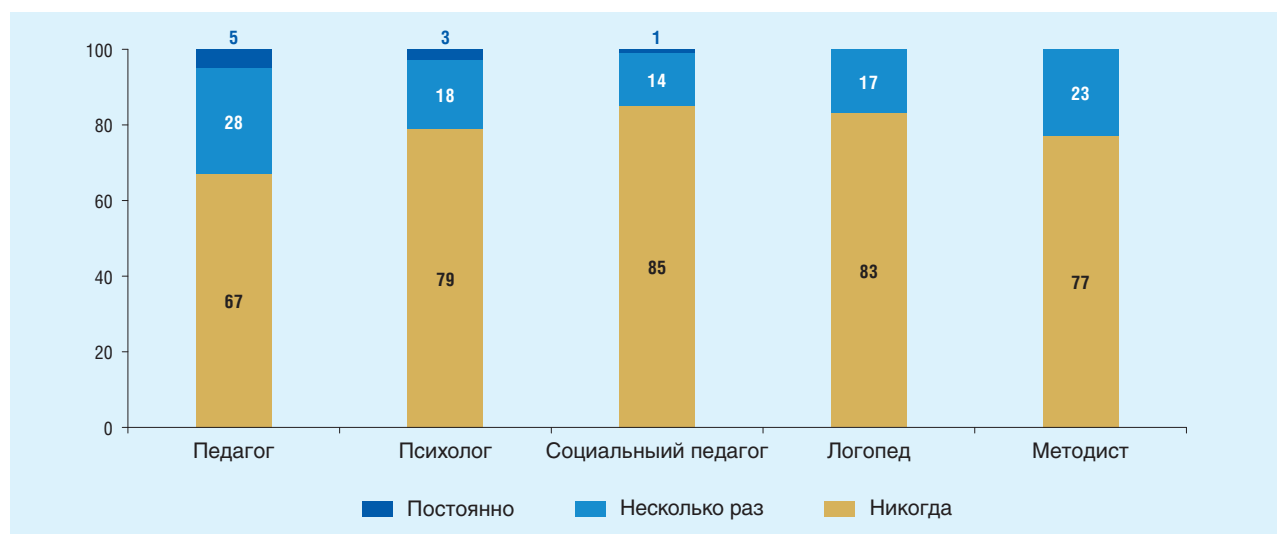
Опыт дистанционного преподавания педагогических работников в зависимости от стажа работы в сфере образования (в процентах от численности ответивших)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 2

Опыт дистанционного преподавания педагогических работников в зависимости от занимаемой должности (в процентах от численности ответивших)



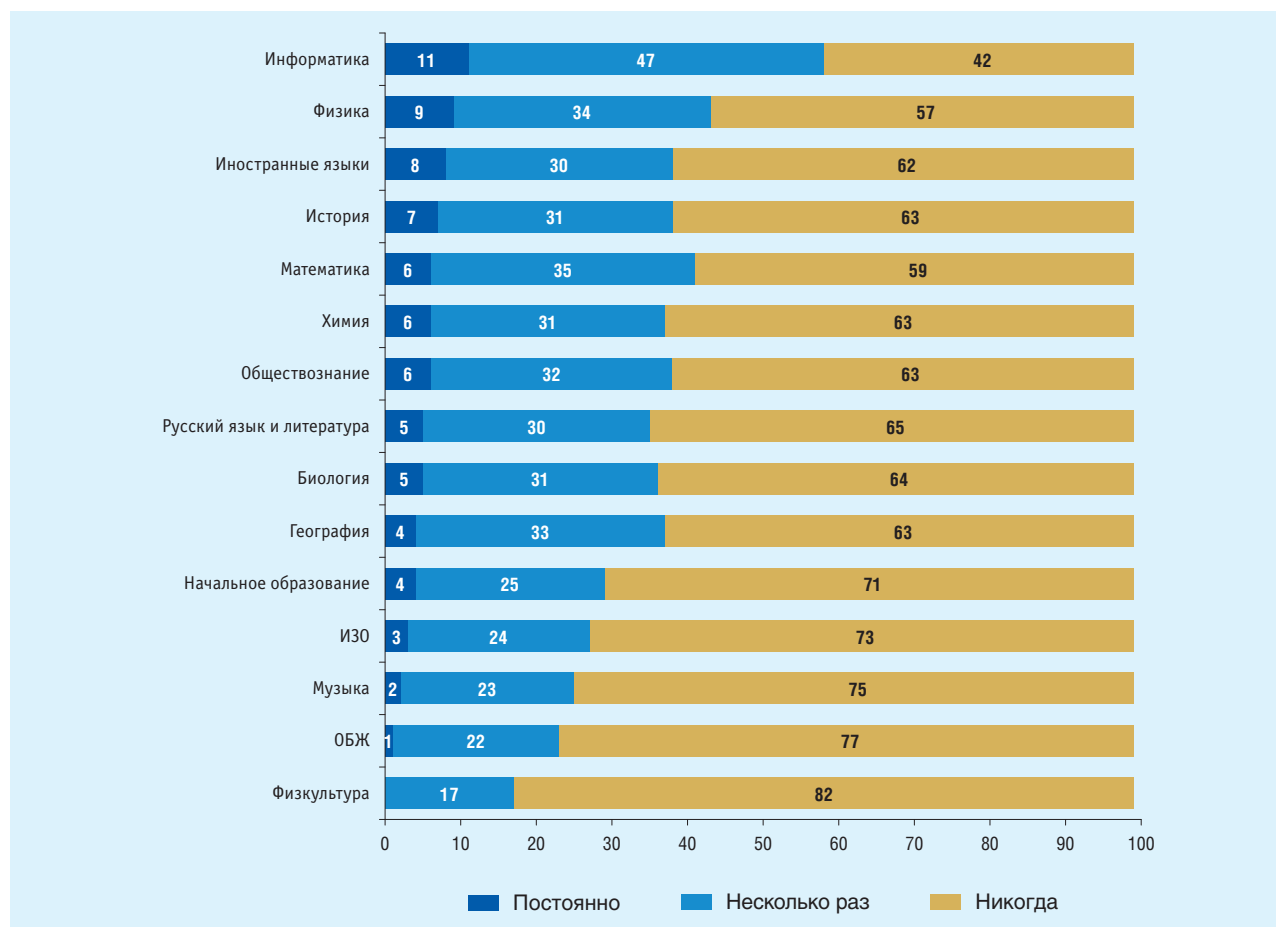
Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

классно-урочной системе. Если же при проведении дистанционных занятий происходит простой перенос классных практик в онлайн, этот опыт вряд ли можно назвать успешным.

Распределение ответов респондентов по занимаемым ими должностям (рис. 2) показывает, что более опытными пользователями дистанционных технологий являются именно школьные

Рисунок 3

Опыт дистанционного преподавания учителей в зависимости от предмета (в процентах от численности ответивших)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

учителя. В меньшей степени сталкивались с таким форматом работы школьные психологи и социальные педагоги. Вероятно, от них никогда не требовалось использование цифровых технологий. Но в сегодняшних реалиях необходима эффективная дистанционная работа этих групп специалистов. Изоляция, негативное информационное поле, тревога за здоровье – свое и близких – могут провоцировать как краткосрочные, так и долгосрочные проблемы с психикой: стресс, бессонницу, эмоциональное истощение, депрессию и т.д. Отсутствие элементов социальной поддержки, в частности бесплатного питания, бьет по наиболее уязвимым группам учеников. Оперативная работа психологов и социальных работников может «смягчить удар» и не дать развиваться последствиям пандемии.

Также в группе потенциального риска оказались школьные методисты. Методическая работа особенно важна при организации дистанционного преподавания. Однако в ситуации недостатка соответствующего опыта у школьных методистов их навыки оказываются мало применимы. Это вносит дополнительные сложности в работу учителей, которые лишаются привычной методической поддержки.

Можно предположить, что социальным педагогам, логопедам и методистам понадобится дополнительная поддержка для переноса своей деятельности в онлайн-пространство.

Какие именно педагоги оказались более подготовленными к использованию дистанционных технологий? В первую очередь – учителя информатики: среди них подобный опыт есть у каждого десятого (рис. 3). В целом это не удивительно,

поскольку часто именно учителя информатики отвечают за техническое сопровождение образовательного процесса в школах и выступают амбассадорами цифровых технологий. Однако и среди них почти 40% никогда не применяли такой формат обучения.

Определенный опыт дистанционного преподавания есть у учителей физики и иностранных языков. Отчасти это связано с тем, что физика относится к «дефицитным» дисциплинам, учителей по данному предмету не хватает и некоторые школы вынуждены «делить» одного преподавателя, которому приходится вести занятия онлайн. Дистанционное обучение иностранным языкам широко распространено и за пределами школы. В подобном формате часто работают репетиторы и учителя дополнительного образования.

Достаточно тревожная ситуация складывается для базовых предметов – русского языка (61% учителей никогда ранее не сталкивались с дистанционными занятиями) и математики (56%). А ведь эти предметы составляют основу школьной программы и подразумевают обязательную сдачу выпускных экзаменов в 9 и 11-м классах. В результате подготовка к экзаменам в удаленном режиме может обернуться для педагогов дополнительной физической и эмоциональной нагрузкой, а для школьников – пробелом в знаниях и недостаточной готовностью к приближающимся экзаменам.

Особенно затруднительным представляется перенос в дистанционный формат таких предметов, как изобразительное искусство, музыка, ОБЖ и физкультура, поскольку они подразумевают обучение практическим навыкам. Опыт дистанционного преподавания названных предметов есть у единичных педагогов. При этом нельзя утверждать, что оцифровка данных предметов невозможна. В каталогах мобильных приложений и интернет-сайтов сегодня множество предложений по фитнесу и искусству. Первые часто включают использование носимой электроники – фитнес-браслетов для мониторинга двигательной активности, нагрузки на сердце и других показателей. Приложения по изучению искусства позволяют получить доступ к лучшим мировым музеям и картинным галереям; пошаговые инструкции и видео дают возможность

овладеть образным языком изобразительного искусства.

Анализ мнений респондентов относительно вклада разных участников образовательного процесса в переход на дистанционный формат (рис. 4) подтвердил, что главный удар пришелся на специалистов по информационным технологиям – учителей информатики и школьных системных администраторов. Свыше 60% респондентов отметили активную роль органов управления образованием в организации дистанционного обучения, почти 70% – высокий уровень вовлеченности в этот процесс школьников. Сегодня результаты многих исследований свидетельствуют о наличии цифрового разрыва между современными школьниками и их учителями. Возможно, привлечение учащихся в качестве проводников технологий вместе с педагогами как держателями смыслов и методик может дать максимальный синергетический эффект.

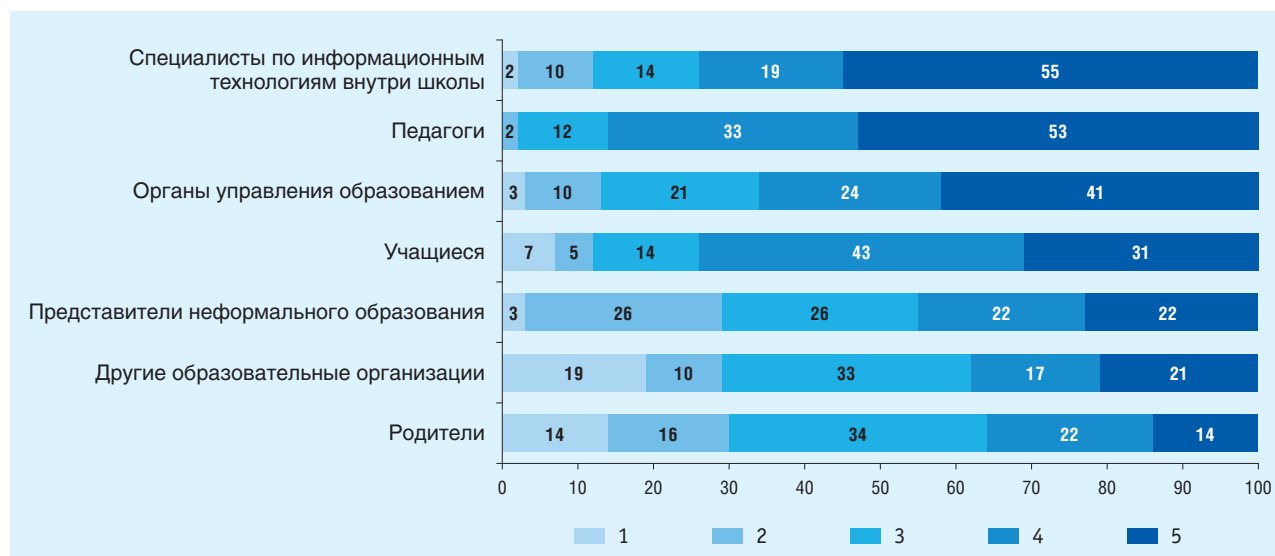
С точки зрения педагогов, поставщики цифровых услуг и представители рынка EdTech вносят сравнительно небольшой вклад в переход на дистанционное обучение. Лишь 41% респондентов отметили активное участие представителей неформального образования в организации нового формата обучения. Можно предположить, что EdTech-компании не всегда готовы сотрудничать со школами, которые в данном случае выступают своего рода посредниками между ними и конечным потребителем – учеником. В такой ситуации вклад EdTech в переход на дистанционное обучение остается недооцененным педагогами, поскольку это взаимодействие может происходить во внеучебное время и вне сферы учительского контроля. Возможно, школы сами неохотно привлекают внешние компании к организации дистанционного обучения, что говорит о достаточно сильной закрытости первых даже в стрессовой ситуации. Еще одним барьером могут быть нормативные и бюрократические трудности – отсутствие отработанных способов взаимодействия и совместной работы.

Своего рода аутсайдерами оказались родители учащихся: по мнению более четверти учителей, они очень мало участвуют или вообще не участвуют в дистанционном образовании. Отчасти подобное восприятие объясняется тем, что педагоги не могут объективно оценить,

Рисунок 4

Вклад различных заинтересованных участников в организацию дистанционного образования

(в процентах от численности ответивших, по шкале от 1 – «Совсем не участвует», до 5 – «Очень активно участвует»)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

насколько родители вовлечены в образовательный процесс детей в условиях самоизоляции. С другой стороны, такое отношение подтверждает предположение о закрытости самой

образовательной организации и отведении родителями традиционно пассивной роли в части принятия решений, особенно на уровне основного среднего образования и в старшей школе.

Заключение

Система образования, как и другие отрасли социальные сферы, оказалась в «шоковой» ситуации и вынуждена искать решения и подстраиваться «на лету». Не имея достаточного опыта проведения уроков в дистанте, положительных примеров и эталонов, на которые можно опираться, российским учителям сложно создать эффективную цифровую школу.

Наиболее уязвимыми группами педагогических работников были названы школьные психологи и социальные педагоги. При переходе на новый формат им необходимы дополнительное обучение и поддержка. Также в группе потенциального риска оказались школьные методисты.

Наиболее остро нехватка опыта удаленной работы ощущается у учителей русского языка и математики, предметов из сферы искусства и физической культуры. В качестве ресурсной группы для передачи опыта внутри школы можно обратить внимание на учителей информатики и иностранных языков.

Представители неформального образования сегодня слабо вовлечены в процесс перехода на дистант. Возможно, системе образования нужно «открыться» для внешних акторов – EdTech, некоммерческих организаций и т.д., сформировать частно-государственное партнерство, чтобы справиться с ситуацией и вынести из нее правильные уроки.

ЦИФРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Анализируется готовность учителей и руководителей школ к использованию цифровых технологий в образовательной практике. Технологическая готовность (Technology readiness) как социально-психологическая характеристика оценивается в разрезах занимаемой должности и предмета. Рассматривается готовность к переходу на дистанционное обучение в самом начале пандемии COVID-19. Раскрывается связь технологической готовности учителей и трудностей перехода на дистанционный формат обучения. Исследование основано на данных опроса учителей и руководителей школ, проведенного Лабораторией изучения инноваций в образовании НИУ ВШЭ в марте 2020 г. в 20 российских регионах. В опросе приняли участие 8188 учителей и представителей администрации из 190 общеобразовательных школ. В представленной выборке 90% респондентов составляют педагоги, 10% – руководители (директора и заместители директоров).

- Выявлено отсутствие открытой технофобии среди учителей. При этом на роль проводников технологической трансформации в школе лучше всего подходят учителя информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).
- Особое внимание и поддержку следует направить на учителей русского языка и литературы, музыки.
- Обнаружен разрыв в технологической готовности между руководителями и учителями.
- Для учителей с низким уровнем технологической готовности характерны недостаточная квалификация при работе с технологиями, слабое представление об их необходимости и преимуществах, психологические барьеры.

Процесс цифровой трансформации российской школы был радикально ускорен пандемией COVID-19, спровоцировавшей экстренное внедрение цифровых технологий в образовательную практику. Отношение учителей к использованию цифровых технологий представляет интерес для оценки и прогноза эффективности такой трансформации в целом, поскольку именно учителя являются непосредственными агентами изменений.

В материале приведен анализ технологической готовности участников образовательного

процесса (учителей, директоров и завучей школ, социальных педагогов и психологов), понимаемой как «склонность людей принимать и использовать новые технологии для достижения целей в быту и на работе» [Parasuraman, 2000]. Технологическая готовность означает предрасположенность к принятию новых технологий или, наоборот, сопротивлению им и объясняет их реальное использование.

Для российской выборки была адаптирована и валидизирована обновленная методика изме-

рения технологической готовности Парасурамана и Колби (Technology Readiness Index 2.0, TRI 2.0) [Хавенсон, Гизатуллин, 2020]. Методика TRI 2.0 включает три измерения убеждений, составляющих основу технологической готовности: оптимизм, инновационность, негативное отношение к технологиям. Оптимизм предполагает позитивный взгляд на технологии и убежденность в том, что они обеспечивают людям повышенную гибкость и эффективность профессиональной и личной жизни, позволяют лучше контролировать рабочий процесс. Инновационность отражает стремление быть идейным лидером и пионером в освоении технологий. Оба измерения повышают общий уровень технологической готовности. Негативное отношение включает недоверие к технологиям, скептицизм по поводу их бесперебойной работы, чувство дискомфорта из-за избытка технологических инструментов и неспособности их контролировать. Оно снижает общий уровень технологической готовности. В табл. 1 приведены средние значения этих измерений у учителей и руководителей школ, а также общий индекс технологической готовности (TRI), рассчитанный как среднее значение всех суждений по шкале от 1 до 5.

Общий уровень технологической готовности учителей можно охарактеризовать как умеренный с небольшим отклонением в позитивную сторону. Учителя в целом оптимистично настроены

Таблица 1

Индекс технологической готовности учителей и руководителей школ*

Измерение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Оптимизм	3.92	0.82
Инновационность	2.95	0.89
Негативное отношение	2.73	0.74
TRI	3.35	0.60

* При расчете общего индекса технологической готовности (TRI) использовались средние значения по всем показателям. Суждения о негативном отношении приведены в обратной формулировке, поэтому в общем индексе они учитывались с обратной кодировкой.

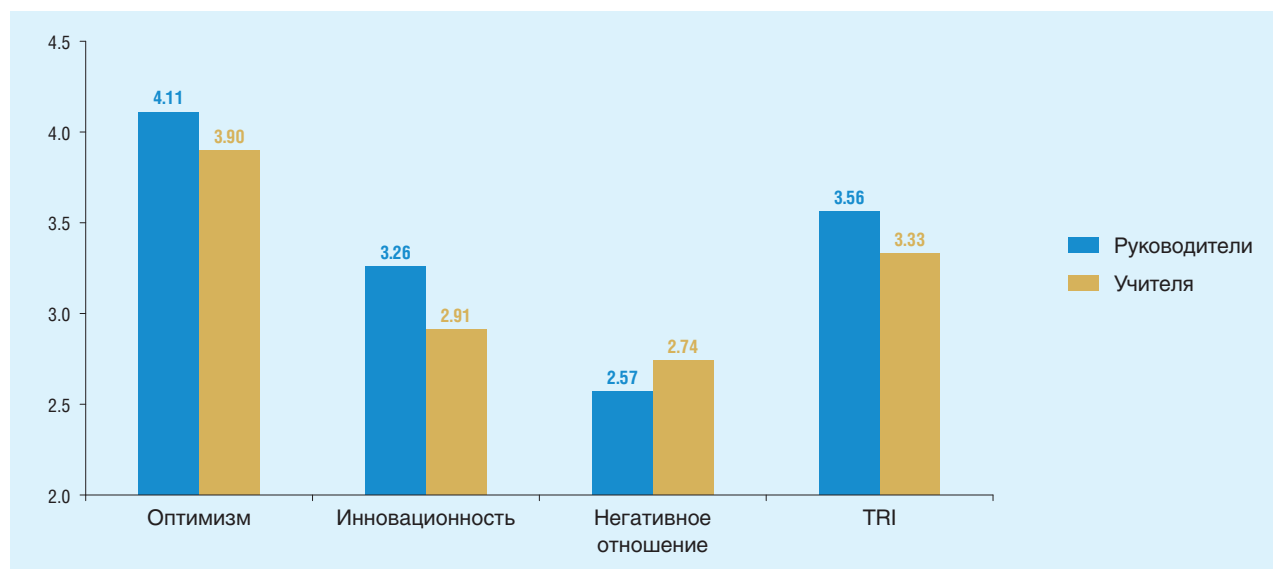
Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

по отношению к технологиям (Ср. = 3.92), в то же время инновационность находится чуть ниже среднего значения, равного 3 (Ср. = 2.95). Негативное отношение также меньше 3 (Ср. = 2.73), что положительно сказывается на общем уровне технологической готовности.

Руководители имеют более высокие показатели по всем измерениям технологической готовности, чем педагогический состав (учителя, психологи, социальные педагоги) (рис. 1). С одной стороны, наличие продвинутых лидеров – положительное явление в системе школьного

Рисунок 1

Технологическая готовность учителей и руководителей школ в зависимости от должности (средние значения)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

образования. Наличие технологических оптимистов на руководящих должностях соответствует общему тренду цифровой трансформации и, очевидно, положительно скажется на внедрении технологических инноваций в школе. С другой стороны, если разрыв между руководителями и учителями увеличится, эффективность принятия и использования таких инноваций снизится.

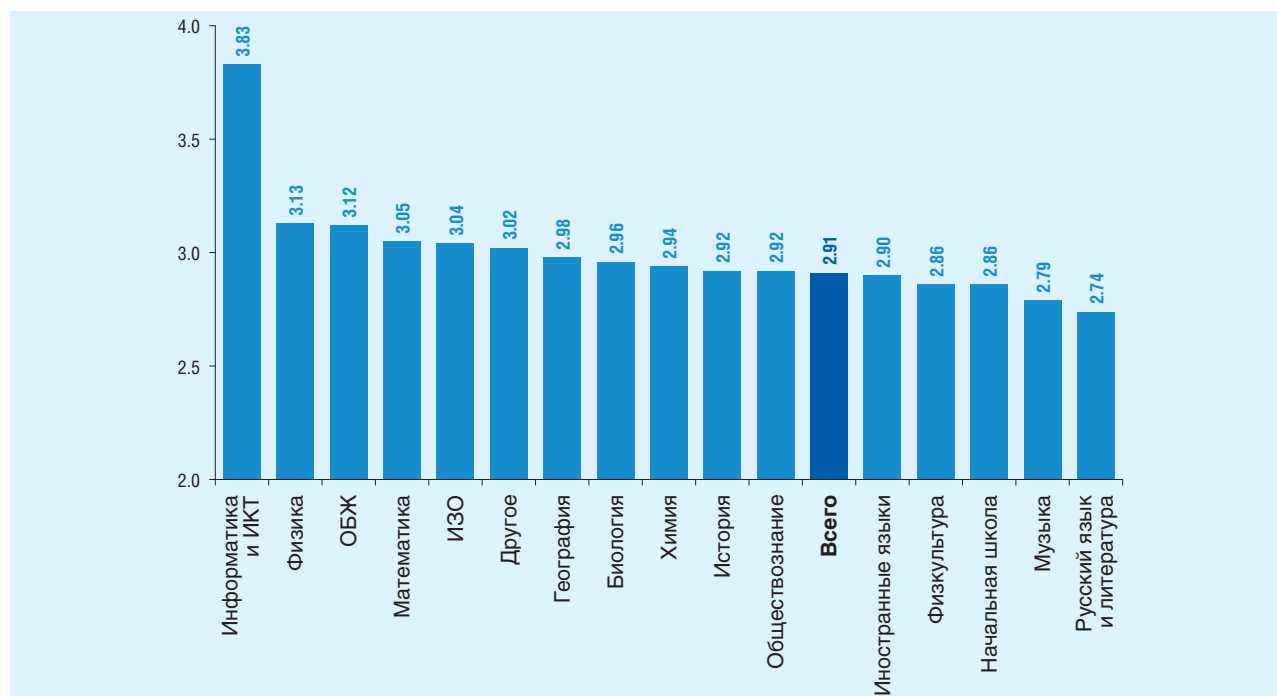
В разрезе преподаваемых предметов наибольший уровень технологической готовности оказался у учителей информатики и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) (Ср. = 3.83). Благодаря своим профессиональным интересам, а также высоким показателям инновационности (Ср. = 3.83) они могут стать опорой для технологической трансформации школ (рис. 2). В связи с этим необходимо создавать условия для того, чтобы учителя информатики и ИКТ транслировали свой опыт и оказывали поддержку отстающим коллегам. Среди педагогов-предметников, которые обладают наименьшими значениями инновационности, стоит отметить учителей музыки, а также русского языка и литературы (2.79 и 2.74, соответственно). В условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение они нуждаются в поддержке и особом внимании.

Наличие опыта проведения занятий в дистанционном формате позитивно влияет на уровень технологической готовности. Учителя, проводившие дистанционные занятия постоянно, имеют самые высокие значения по всем измерениям, кроме негативного отношения, а также по общему индексу технологической готовности (рис. 3). Однако таковых в выборке было всего 5%. Педагоги, незнакомые с дистанционным форматом (таких оказалось 68%), имеют показатели ниже, чем те, кто хотя бы несколько раз проводил удаленные занятия.

Аналогичная ситуация наблюдается и с организацией перехода на дистанционный формат обучения. Наибольшую общую технологическую готовность (Ср. = 3.70) и значительный отрыв по инновационности (Ср. = 3.64) демонстрируют учителя, организующие переход самостоятельно, без посторонней поддержки (11% ответивших). Способность самостоятельно построить технологически нагруженный рабочий процесс косвенно демонстрирует активную позицию учителя. Примечательно, что наименее самостоятельные учителя, которые при переходе на онлайн-обучение во всем ждуют рекомендаций «сверху» и полностью следуют плану руководства (41% ответивших),

Рисунок 2

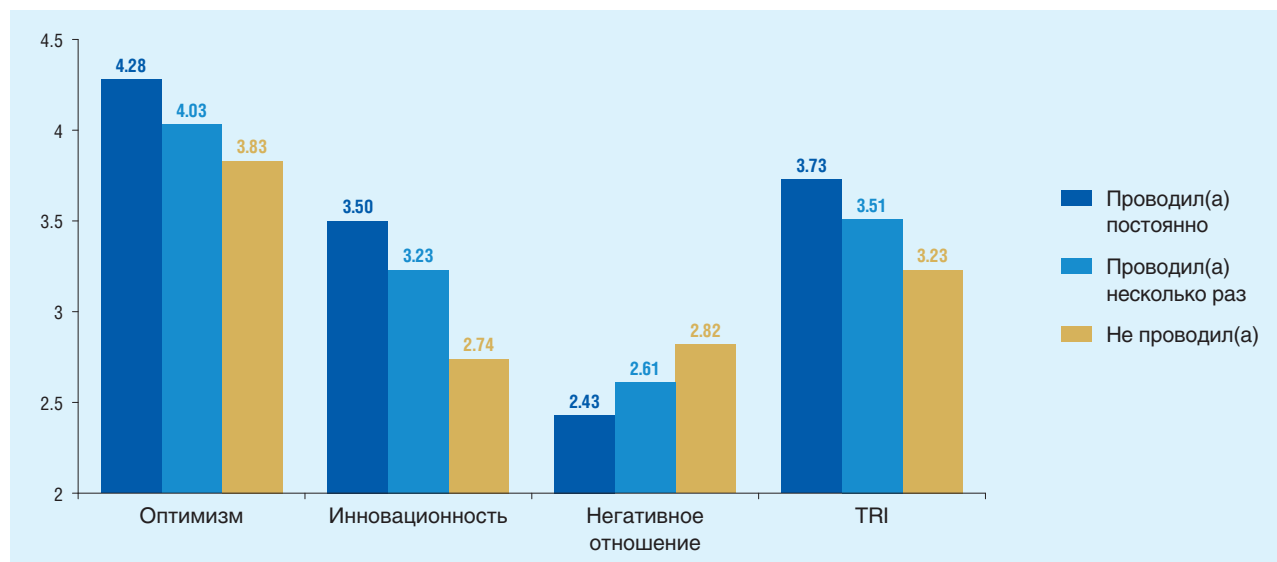
Инновационность учителей различных предметов (средние значения)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 3

Технологическая готовность учителей в зависимости от опыта проведения дистанционных занятий (средние значения)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

не только уступают коллегам, самостоятельно адаптирующим опыт других учителей (48% ответивших), но и имеют показатели в целом ниже, чем в среднем по выборке (рис. 4).

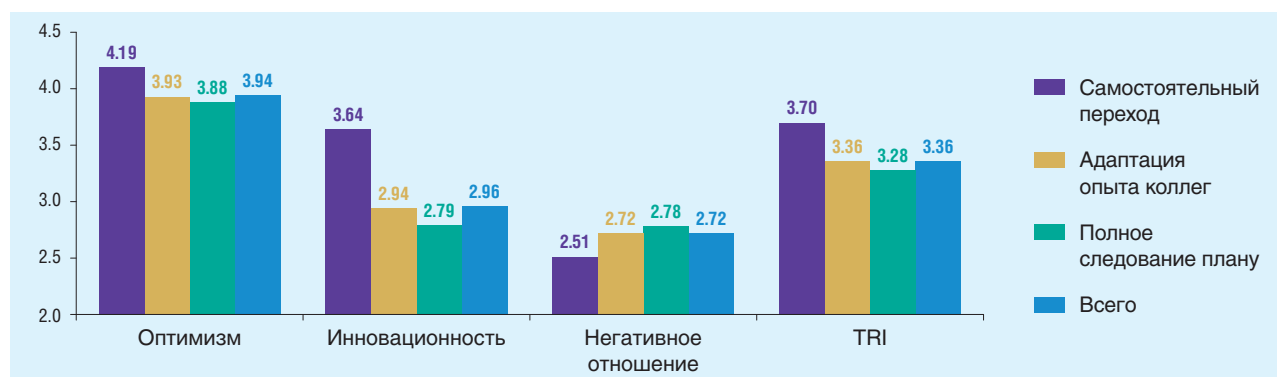
Помимо установок по отношению к технологиям, были проанализированы факторы, препятствующие внедрению цифровых технологий в образовательный процесс. Для этой цели выборка школьных учителей была разделена на три группы: с низким (в диапазоне от 1.00 до 3.13 со средним 2.70), средним (от 3.13 до 3.63 со средним

3.30) и высоким (от 3.63 до 5.00 со средним 4.00) индексом технологической готовности. Мы просили учителей отметить одну или несколько трудностей, возникающих при внедрении цифровых технологий в образовательный процесс, с которыми они сталкиваются в своей организации. Распределение ответов по группам и общие доли по категориям препятствий представлены в табл. 2.

Недостаточная технологическая готовность учителей приводит к появлению трудностей, связанных с нехваткой навыков и квалификаций,

Рисунок 4

Технологическая готовность учителей в зависимости от степени самостоятельности перехода на дистанционное обучение (средние значения)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Таблица 2

Трудности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс по уровням технологической готовности учителей*

Вариант ответа	Технологическая готовность			Всего по категориям
	Низкая (Ср. = 2.7)	Средняя (Ср. = 3.3)	Высокая (Ср. = 4.0)	
1	2	3	4	5
	Доля ответивших, проценты	Доля ответивших, проценты	Доля ответивших, проценты	Доля ответов, проценты
Низкая материально-техническая база образовательной организации	37	33	30	13
Отсутствие финансовых ресурсов	36	33	31	6
Недостаток навыков и квалификаций для работы с цифровыми технологиями	45	34	21	22
Неуверенность в необходимости внедрения новых технологий, отсутствие интереса	56	29	15	5
Психологические барьеры, страх перед новыми технологиями и рисками	48	32	20	12
Недостаток времени для внедрения новых технологий	35	35	30	15
Чрезмерная бюрократизация системы образования	36	31	34	10
Нехватка официальных рекомендаций	35	33	32	14
Другое	22	32	46	3
Всего, проценты	35	33	32	100
Всего ответивших, чел.	2498	2358	2226	7082
Всего ответов, ед.	6326	5167	4238	15731

* Вопрос задавался с возможностью выбора нескольких вариантов ответа. Процентные отношения в столбцах 2–4 основаны на количестве респондентов, итоги в столбце 5 – на количестве ответов. В столбцах 2–4 приведены пропорции респондентов по группам с разной технологической готовностью (сумма по каждой строке равна 100%), в столбце 5 – итоговые доли всех вариантов ответа, основанные на общем количестве ответов респондентов (сумма по столбцу равна 100%). Выделенные значения показывают группы, в которых пропорции ответов статистически различны на уровне доверительной вероятности 99%.

Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

которые позволили бы работать с цифровыми технологиями (это отметили 45% учителей из группы с низкой технологической готовностью и 21% с высокой), неуверенностью в необходимости внедрения новых технологий и отсутствием интереса (56 и 15% соответственно). В группах с низкой технологической готовностью также большую проблему представляют психологические барьеры, связанные с возникновением неуверенности и даже страха перед новыми технологиями и рисками (48% против

20% в группе с высокой технологической готовностью). В совокупности названные трудности составляют 39% в общей доле ответов. Данные результаты сигнализируют о важности информационной и психологической поддержки соответствующих групп. Особенно актуальна такая поддержка в стрессовой ситуации, связанной с неожиданным переходом на дистанционный формат обучения. Более того, игнорирование обозначенных проблем представляет угрозу для процесса цифровизации в целом.

Заключение

Методика TRI 2.0 представляется важным инструментом анализа психосоциальной составляющей процесса цифровизации школ. В ходе анализа выявлен умеренный уровень технологической готовности учителей (3.35), что в целом отражает отсутствие у них открытой технофобии и способствует внедрению новых технологий в образовательный процесс, который, как теперь узнали во всем мире, может быть стремительным.

Учителя информатики выполняют роль проводников технологических решений в школах. Практика показывает, что на них ложится нагрузка по консультированию и поддержке коллег с низкой технологической готовностью. Однако в условиях массового перехода такая работа может потребовать слишком много времени и отвлекать учителей информатики от основной работы. Таким образом, может потребоваться организационная перестройка в школах, когда развитием цифровых технологий будут заниматься определенные сотрудники.

В условиях пандемии COVID-19 большинство учителей оказались недостаточно готовыми к использованию цифровых технологий (как по навыкам, так и по установкам относительно их важности и полезности). Особенно отчетливо это видно на фоне выделяющейся, однако малочисленной группы педагогов с опытом проведения дистанционных занятий и высокими показателями технологической готовности.

Переход на дистанционный формат обучения в краткие сроки представляется сложной и технологически нагруженной процедурой, требующей от учителей гибкости, открытости и самостоятельности. Осложняет такой переход его вынужденный характер. Наибольшую готовность к нему демонстрируют учителя с высоким уровнем оптимизма, инновационности, технологической готовности, у которых отсутствует негативное отношение к цифровым технологиям. Такие учителя обладают необходимыми навыками и личностными чертами и выступают авангардом внедрения цифровых технологий. Эти кадры можно оценивать как технологических оптимистов. Напротив, у педагогов с низкой технологической готовно-

стью выявлены недостаточная квалификация при работе с такими технологиями, слабое представление об их необходимости и преимуществах, а также психологические барьеры. Все это препятствует цифровой трансформации школы.

Перспективной представляется работа по созданию релевантных доступных программ профессионального развития и информационного сопровождения учителей. Следует создавать коммуникационные каналы трансляции успешного опыта. Взаимодействие «цифровых лидеров» с «цифровыми отстающими» необходимо реализовывать как на индивидуальном, так и на организационном уровне. При достаточном стимулировании обеих сторон коммуникационные сети, построенные по принципу «лидер – отстающий», могут способствовать достижению высоких результатов.

Кроме того, был обнаружен разрыв по технологической готовности между руководителями школ и учителями. Первые обладают более выраженными позитивными установками относительно технологий. Наличие технологически оптимистичных лидеров на руководящих должностях отражает цифровую трансформацию школы и соответствует духу времени. Вместе с тем феномен разрыва вызывает справедливые опасения. Чрезмерная оторванность руководителей от реального контекста и неправильная оценка профиля технологической готовности и предрасположенности к использованию технологий учителями могут привести к снижению эффективности внедрения важных инициатив и технических решений в образовательный процесс. В связи с этим важно наблюдать за развитием такой тенденции. Причем действия по сглаживанию разрыва должны быть направлены на учителей, поскольку именно они в конечном итоге являются проводниками любых нововведений в учебный процесс и ежедневную деятельность обучающихся.

В целом исследование показывает необходимость учитывать установки по отношению к технологиям среди руководителей школ и учителей наряду с навыками и опытом работы. Игнорирование этого аспекта снижает эффективность внедряемых инноваций.

Список источников

Хавенсон Т.Е., Гизатуллин М.А. (2020) Цифровая технологическая готовность учителей: подходы к измерению // Тенденции развития образования. Эффективность образовательных институтов: материалы XVI ежегодной Международной научно-практической конференции. М.: Дело. С. 188–195.

Parasuraman A. (2000) Technology Readiness Index (Tri): A Multiple-Item Scale to Measure Readiness to Embrace New Technologies // Journal of Service Research. Vol. 2. No. 4. P. 307–320.

Д. О. Королева, Т. Е. Хавенсон, К. И. Акаева, Т. О. Науширванов

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОССИЙСКИХ ШКОЛ С EDTECH-КОМПАНИЯМИ В ПЕРИОД МАССОВОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Рассматривается взаимодействие общеобразовательных школ с поставщиками цифровых образовательных технологий в период перехода на дистанционное обучение, вызванного пандемией COVID-19. Оцениваются доверие школьных учителей и представителей администрации к государственным и негосударственным поставщикам цифровых образовательных технологий, удовлетворенность предоставленными ими ресурсами. Исследование основано на данных опроса учителей и руководителей школ, проведенного Лабораторией изучения инноваций в образовании НИУ ВШЭ в марте 2020 г. в 20 российских регионах. В опросе приняли участие 8188 респондентов из 190 общеобразовательных школ.

- Государство в настоящее время является основным игроком на рынке образовательных технологий, которому доверяют и контентом которого удовлетворены большинство педагогов и руководителей образовательных организаций.
- Молодые педагоги, учителя с предыдущим опытом работы в дистанте, педагоги отдельных предметных областей активно обращаются к негосударственному сектору EdTech: крупному бизнесу, некоммерческим организациям, EdTech-стартапам.
- Удовлетворенность государством как поставщиком технологий у учителей с небольшим педагогическим стажем, а также с предыдущим опытом дистанционной работы ниже, чем у педагогов со стажем работы больше 11 лет или без опыта дистанционного преподавания.

В настоящее время цифровизация стала неотъемлемой частью сферы образования. Рынок цифровых образовательных технологий – одно из быстрорастущих направлений глобального рынка образования. Инвестиции в него за последние пять лет выросли почти семикратно¹. Массовый переход на дистанционный формат обучения, вызванный пандемией коронавируса, внес коррективы в повестку цифровой трансфор-

мации школ и придал новое звучание вопросу об их взаимодействии с поставщиками цифровых образовательных технологий (EdTech).

В материале проанализированы ответы учителей и руководства школ о взаимодействии с поставщиками цифровых образовательных технологий (EdTech). В представленной выборке 90% респондентов составляют педагоги школ, 10% – руководители (директора и заместители

директоров). Значительное увеличение информации о цифровых образовательных технологиях в своем социальном окружении в период перехода на дистанционный формат преподавания отметили большинство руководителей (94%) и учителей школ (85%) (рис. 1).

Наряду с увеличением количества информации об EdTech учителя и директора школ отразили в своих ответах усиление взаимодействия с представителями компаний, предлагающих цифровые образовательные технологии (рис. 2).

Руководство образовательных организаций стало больше взаимодействовать с EdTech-поставщиками, чем педагоги (65% против 51%). Такая разница может быть связана со специфической должностных обязанностей: руководителями

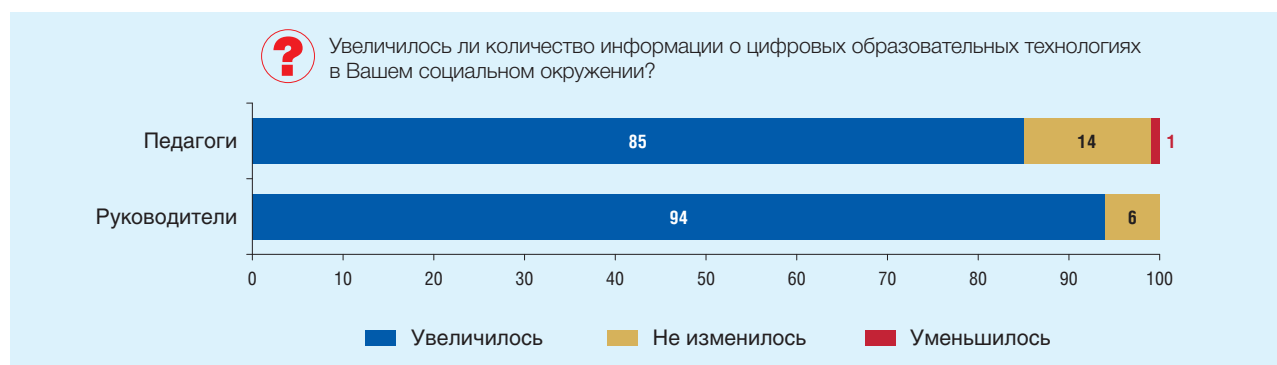
чаще, чем учителями, принимаются решения о сотрудничестве с компаниями – поставщиками цифровых технологий.

Доверие школ к поставщикам образовательных технологий

Анализ ответов респондентов о доверии к различным поставщикам цифровых образовательных технологий показал, что основная часть учителей (66%) и руководителей (61%) в наибольшей степени доверяют государству (рис. 3). При этом ответ об одинаковом уровне доверия всем указанным поставщикам EdTech (государству, некоммерческим организациям, крупному бизнесу, небольшому стартапам) оказался вторым по частоте

Рисунок 1

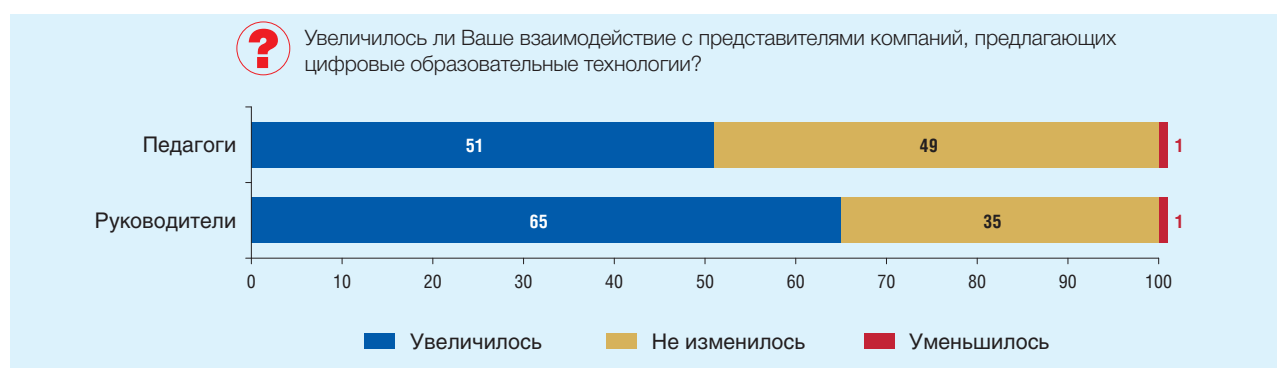
Количество информации об EdTech у педагогов и руководителей школ (в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 2

Взаимодействие педагогов и руководителей школ с компаниями – поставщиками EdTech (в процентах от численности опрошенных)

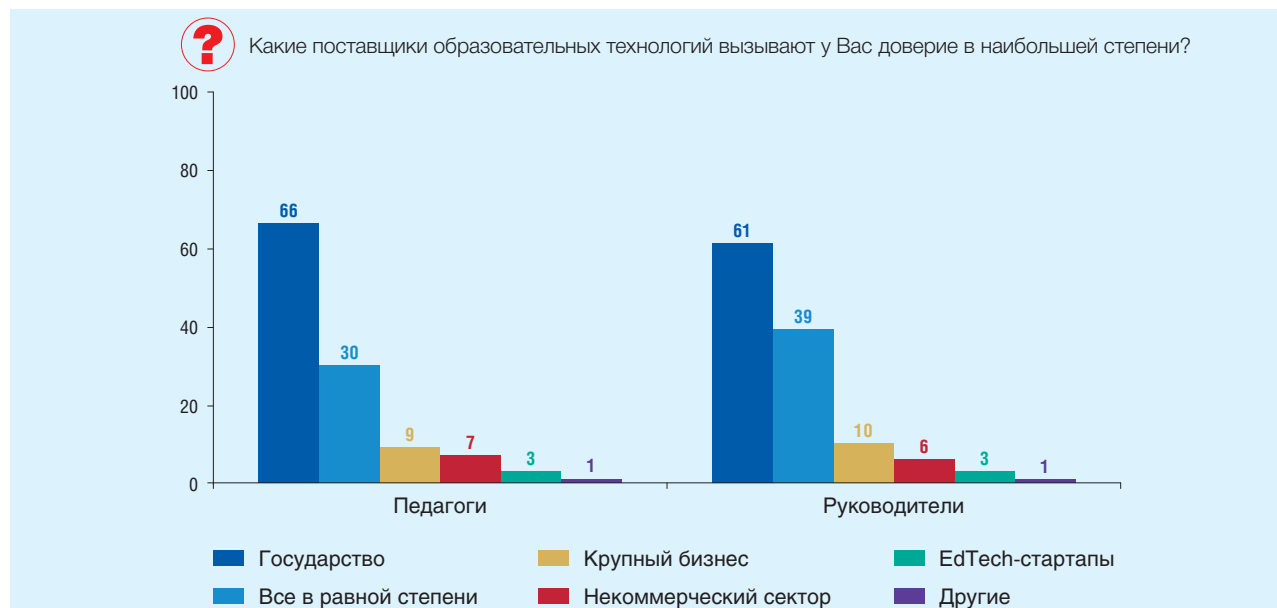


Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 3

Доверие педагогов и руководителей школ к поставщикам EdTech

(в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

(30 и 39% соответственно). Доверие к крупному бизнесу выразили 9% педагогов и 10% руководителей. Уровень доверия к Edtech-стартапам и некоммерческим организациям оказался самым низким. Это может быть связано, с одной стороны, с массовым охватом образовательных организаций государственными платформами, контент которых отвечает школьным программам, с другой – с невысокой осведомленностью школ об альтернативных источниках EdTech. Сказывается также недостаточная ориентация небольших EdTech-компаний на работу со школами.

Все учителя, вне зависимости от того, какой предмет они преподают, проявляют наибольшее доверие государству как поставщику образовательных технологий (рис. 4). Большая ориентация на государственных поставщиков EdTech отмечается у учителей химии (74%), географии (72%), русского языка и литературы (71%), биологии (69%) – возможно, в силу достаточности и разработанности государственных платформ для данных предметных областей. В равной степени всем поставщикам доверяют 40% учителей информатики, 36% – математики, 35% – физики и обществознания. Это может быть связано со спецификой предметов, техническая направленность которых стимулирует поиск и исполь-

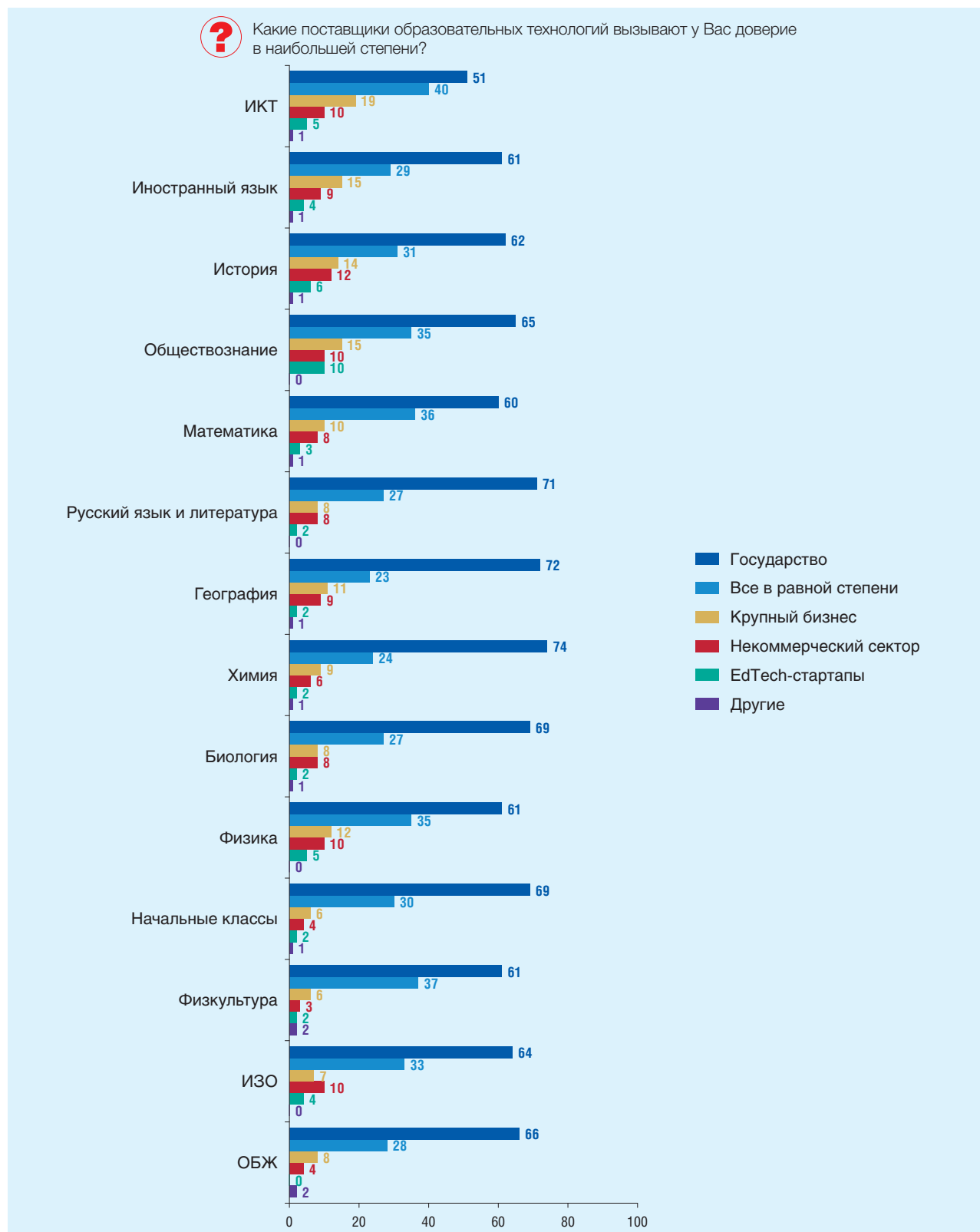
зование различных цифровых образовательных технологий.

Большинство педагогов, принявших участие в опросе (5564 человека, или 68% респондентов), имеют стаж работы более 11 лет. Среди них доверяют государственным поставщикам EdTech 69%, всем в равной степени – 29%, крупному бизнесу и некоммерческим организациям – 6%, небольшим EdTech-стартапам – 2% (рис. 5). Среди их более молодых коллег со стажем работы менее двух лет (696 человек, или 8.5% общей выборки) доверие государственным цифровым технологиям выразили 55%, всем поставщикам EdTech в равной степени – 37%, крупному бизнесу – 19%, некоммерческим организациям – 8%, EdTech-стартапам – 6%. Таким образом, педагоги, дольше работающие в школе, более ориентированы на государство как основного поставщика цифровых образовательных технологий, тогда как более молодые учителя (возможно, в силу личного положительного опыта взаимодействия и включенности в тему цифровых технологий) – на различных поставщиков (т.е. не только на государственные платформы).

Более двух третей (68%) респондентов не проводили занятия в дистанционном формате до введения карантинных мер. Вне зависимости

Рисунок 4

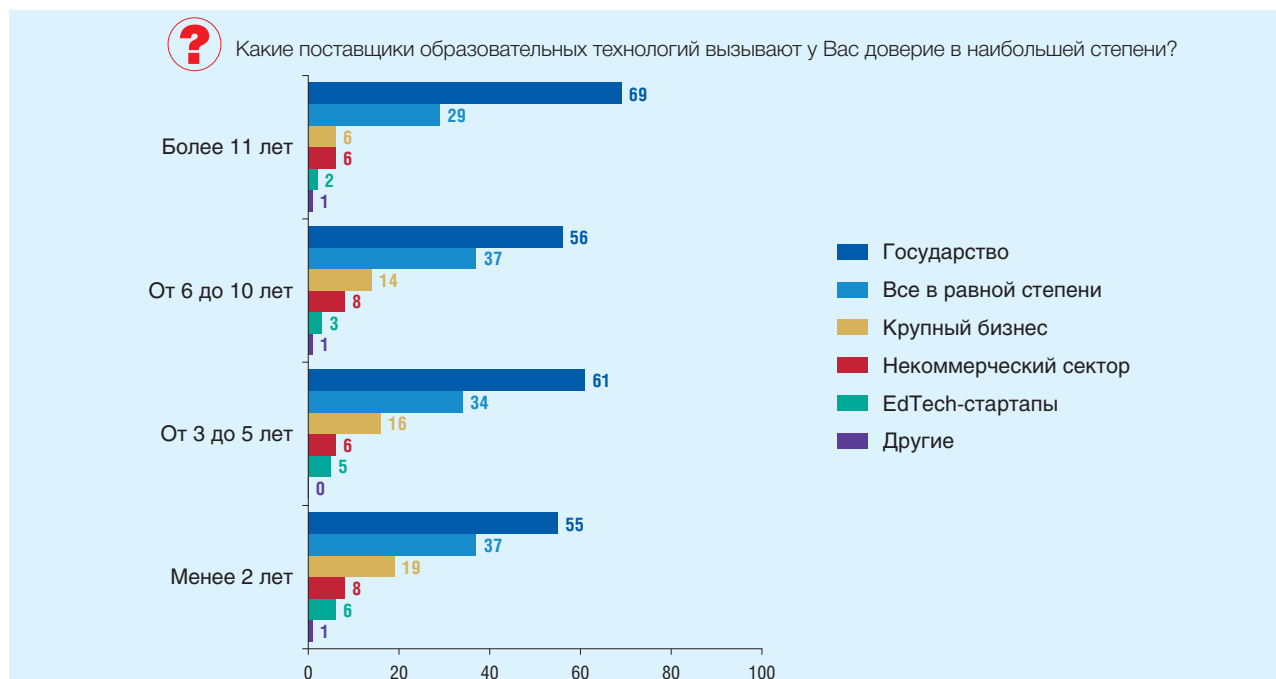
Доверие педагогов к поставщикам EdTech в зависимости от предмета
(в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 5

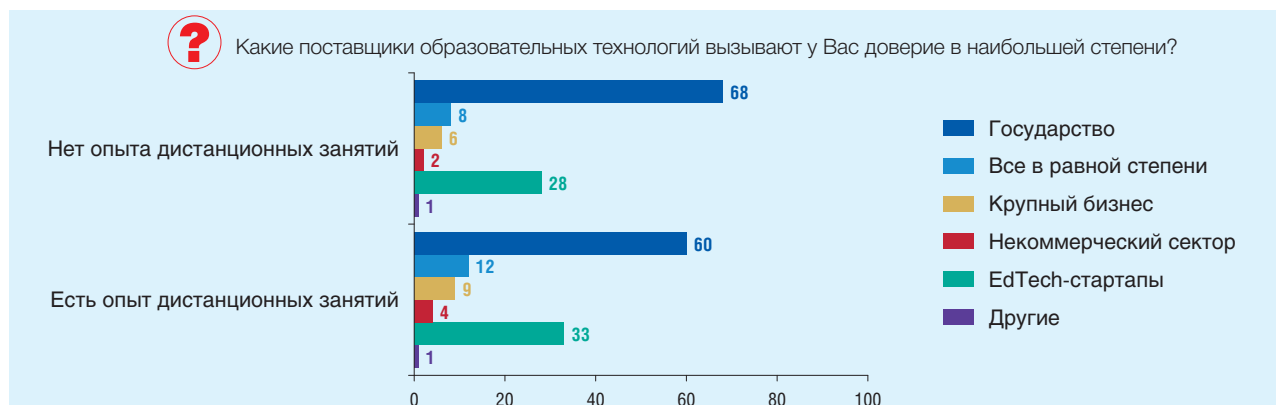
Доверие педагогов к поставщикам EdTech в зависимости от стажа работы (в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 6

Доверие педагогов к поставщикам EdTech в зависимости от опыта проведения дистанционных занятий (в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

от предыдущего опыта дистанционной работы большинство учителей отметили, что доверяют государственным поставщикам цифровых технологий, хотя у имевших подобный опыт этот процент несколько ниже (60% против 68% среди педагогов без опыта). Немного больше педагогов

с опытом проведения дистанционных занятий доверяют всем поставщикам EdTech в равной степени (33% против 28%), крупному бизнесу (12% против 8%) и другим негосударственным поставщикам (рис. 6).

Удовлетворенность школ поставщиками образовательных технологий

Эффективным и в максимальной степени удовлетворяющим запросы учителей поставщиком EdTech большинство респондентов назвали государство. Среди учителей такое мнение выразили 71%, тогда как среди руководителей – 57%. Различия также наблюдаются в долях респондентов, удовлетворенных всеми поставщиками в равной степени: 41% руководителей и только 32% учителей. Незначительные различия отмечаются в отношении поставщиков из крупного бизнеса и небольших EdTech-компаний (рис. 7). Такая дифференциация может быть связана с тем, что педагоги, в отличие от руководителей, непосредственно на практике используют цифровые технологии и работают в основном с государственными платформами, соответственно, осознают их эффективность и применимость к работе с учащимися.

Государственные цифровые платформы в целом удовлетворяют запросам педагогов большинства предметов. Все обозначенные поставщики цифровых технологий в равной степени устраивают 47% учителей информатики, 40% – математики и истории. Разработки крупного бизнеса удовлетворяют потребностям в цифровых технологиях 14% учителей истории и иностранных языков, некоммерческие организации и небольшие

EdTech-компании отвечают запросам 12% учителей обществознания. Государственные поставщики цифровых технологий, пользуясь доверием учителей всех предметов, несколько теряют в удовлетворении их педагогических запросов в отдельных дисциплинах (рис. 8).

Среди педагогов с большим стажем работы (более 11 лет) 59% считают, что EdTech, предоставляемый государством, удовлетворяет их потребностям в цифровых технологиях. При этом в среднем свыше 40% молодых педагогов отметили, что все поставщики цифровых технологий в равной степени соответствуют их требованиям (рис. 9). Таким образом, распределение показателей доверия к поставщикам EdTech и удовлетворенности их услугами по стажу педагогической работы совпадает, что указывает на позитивный опыт взаимодействия с цифровыми технологиями более молодых педагогов.

Учителя с опытом дистанционной работы удовлетворены государственными поставщиками EdTech несколько меньше, чем их коллеги, не имеющие подобного опыта (53 и 62% соответственно). Все поставщики EdTech в равной степени удовлетворяют запросам 39% педагогов с опытом проведения дистанционных занятий и 33% без опыта. Удовлетворенность разработками крупного бизнеса отметили 11 и 8% учителей соответственно, небольших EdTech-компаний – 6 и 3% (рис. 10).

Рисунок 7

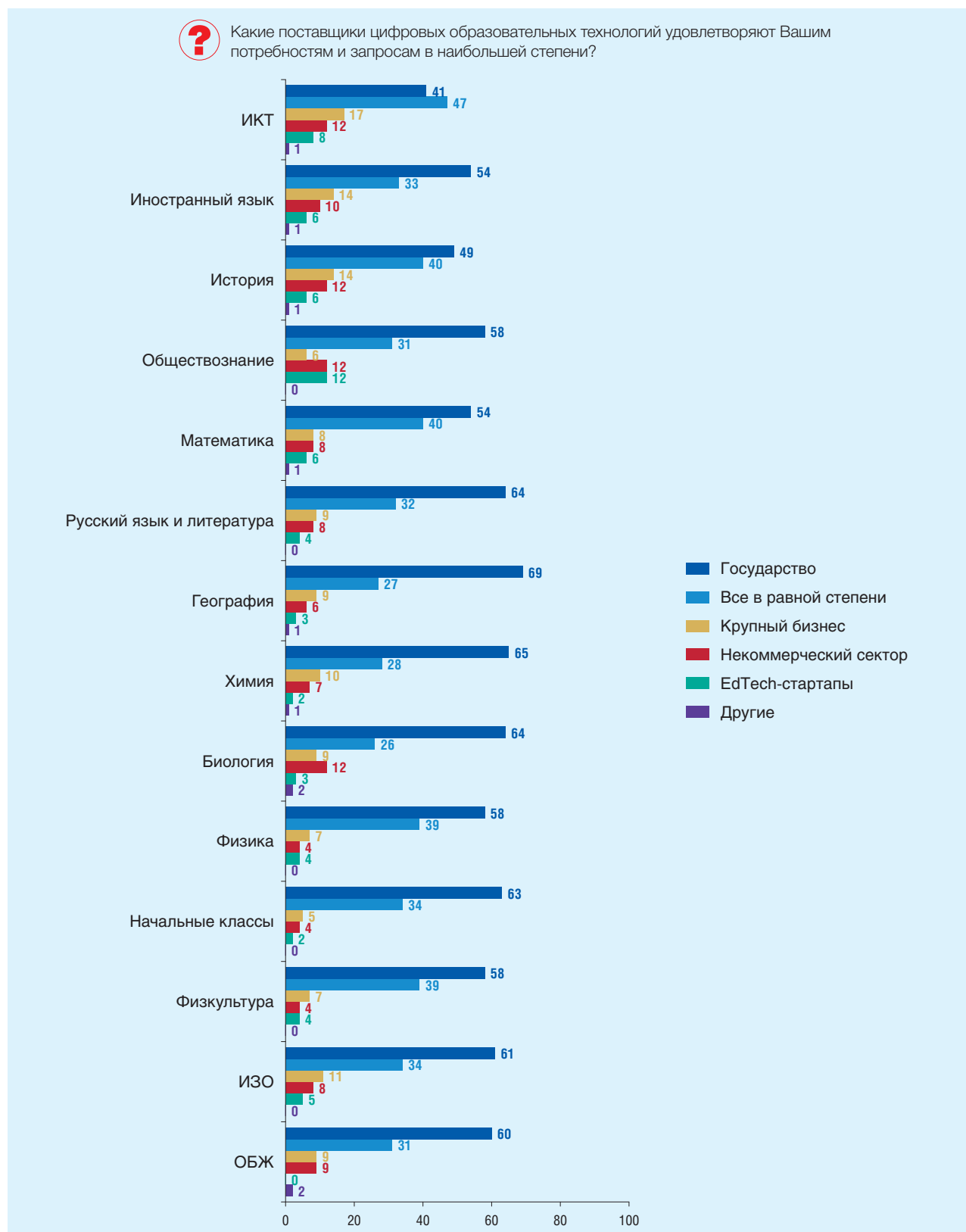
Предпочтения педагогов и руководителей школ в выборе поставщиков EdTech (в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 8

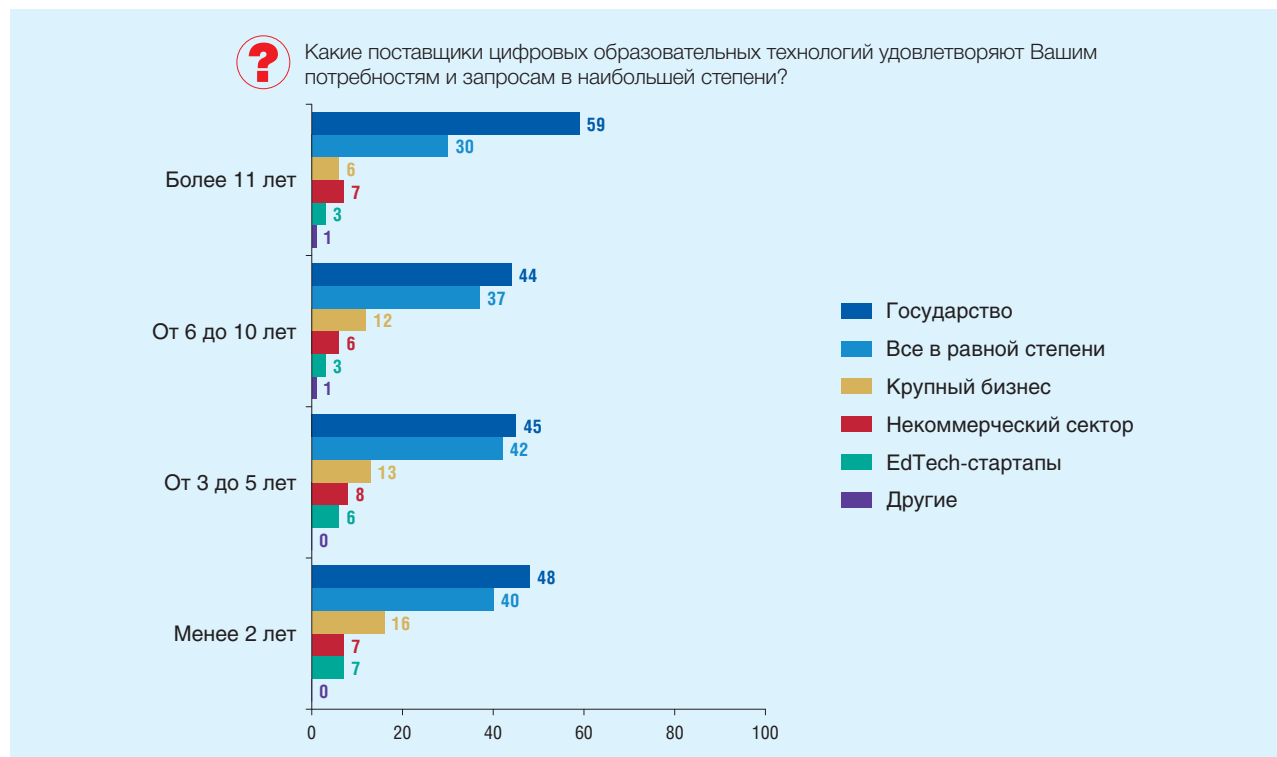
Предпочтения педагогов в выборе поставщиков EdTech в зависимости от предмета (в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 9

Предпочтения педагогов в выборе поставщиков EdTech в зависимости от стажа работы
(в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Рисунок 10

Предпочтения педагогов в выборе поставщиков EdTech в зависимости от опыта проведения дистанционных занятий
(в процентах от численности опрошенных)



Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос учителей и руководителей школ, 2020.

Заключение

Данные опроса показывают, что государство на сегодняшний день является основным игроком на рынке образовательных технологий, которому доверяют и контентом которого удовлетворены большинство педагогов и руководителей образовательных организаций. В то же время молодые педагоги, учителя с предыдущим опытом работы в дистанте, а также педагоги, предметная область которых недостаточно разработана в государственных цифровых платформах, активно обращаются и к негосударственному сектору EdTech: крупному бизнесу, некоммерческим организациям, небольшим EdTech-стартапам. Примечательно, что у этих же групп педагогов удовлетворенность государством как поставщиком технологий ниже, чем у учителей со стажем работы больше 11 лет или без прежнего опыта дистанционной работы.

В условиях значительного увеличения взаимодействия школ с компаниями – поставщиками образовательных технологий интересно

посмотреть на дальнейшее развитие ситуации. Сохранится ли доминирование государства как основного поставщика технологий в школы? Будут ли образовательные стартапы и компании заключать государственные контракты и входить в формальную систему образования или же государство откроет окно возможностей и поможет негосударственному сектору в целом активнее развиваться и увеличивать свое присутствие в школах?

Понимание будущего ландшафта сферы образовательных технологических услуг важно, в том числе, для формирования образовательной политики. Сохранение доминирующей роли государства требует создания средств независимого мониторинга удовлетворенности школ уровнем и качеством предоставляемых услуг и технологий, а увеличение значимости негосударственного сектора ставит вопрос о необходимости конкретных мер его поддержки и условий государственно-частного партнерства.

ДИНАМИКА ПРОВАЙДЕРОВ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И СЕРВИСОВ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Исследуются результаты мониторинга посещаемости провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в 2020 г., в том числе в период перехода образовательных организаций на дистанционную форму обучения. Исследование проводилось Лабораторией цифровой трансформации образования Института образования НИУ ВШЭ в январе – октябре 2020 г.

- Доли провайдеров, предоставляющих доступ к образовательным услугам, за январь – октябрь существенно не изменились. Колоссальные темпы роста посещаемости цифровых ресурсов носили временный характер, обусловленный переводом школ на дистанционное обучение в марте и апреле.
- Наибольший рост посещений зафиксирован у провайдеров Московской электронной школы (МЭШ), Российской электронной школы (РЭШ) и Яндекс.Учебника. Они продемонстрировали значительные темпы роста (по сравнению с провайдерами, работающими на коммерческой основе) как в марте – мае, так и в сентябре – октябре, что, вероятно, является следствием некоммерческого характера их деятельности.
- В период первой волны пандемии (в марте – мае) провайдеры цифровых образовательных услуг, представленные в исследовании, предоставили свободный доступ пользователей к контенту. Во второй период (в сентябре – октябре) коммерческие провайдеры вернулись к реализации бизнес-моделей.
- Провайдеры образовательного контента в первую очередь за счет некоммерческих решений в марте – мае смогли увеличить долю посещений (порядка 10%) по сравнению с провайдерами цифровых задачников и сохранить ее как в летний период, так и в период второй волны пандемии.
- Значительный рост посещений цифровых образовательных ресурсов смог спровоцировать перегрузку технологической инфраструктуры, включая техническую и методическую поддержку пользователей, что потребовало дополнительных затрат на увеличение мощности сети и поддержку ее систем. Уже в июне нагрузка резко уменьшилась и провайдеры, возможно, столкнулись с проблемой окупаемости мощностей, которые оказались не востребованы.

События 2020 г. стали испытанием для российской системы общего образования: в связи с распространением коронавирусной инфекции школы были закрыты. Стремительный переход образовательных организаций на дистанционную форму обучения обнаружил проблемы, возникшие у провайдеров, и показал неготовность цифровых технологий предложить инструменты, ресурсы и сервисы, необходимые для организации удобной и продуктивной работы в цифровой среде, и обеспечить реализацию полноценного образовательного процесса.

Анализ динамики посещаемости цифровых образовательных ресурсов проводился в январе – октябре 2020 г. В данном периоде выделены следующие наиболее важные интервалы: январь (начало 2020 г.); март – май (введение карантинных мер из-за распространения новой коронавирусной инфекции и перевод школ на дистанционную работу); июнь – август (летние каникулы школьников); сентябрь – октябрь (продолжение пандемии и дистанционного обучения).

В выборку включены наиболее крупные и известные на российском рынке провайдеры цифровых образовательных ресурсов и сервисов с количеством посещений более 500 тыс. в месяц (по состоянию на январь 2020 г.). Их разделили на две категории: провайдеры образовательного контента и провайдеры цифровых задачников.

Провайдеры образовательного контента предоставляют доступ к сайту (образовательной платформе), который имеет следующее информационное содержание (контент): электронные учебники, конспекты, видео- и анимационные ролики, вебинары, мультимедийное программное обеспечение и т.д. Среди провайдеров этого типа были отобраны следующие решения: Интернет-Урок, Фоксфорд, МЭШ и РЭШ.

Провайдеры цифровых задачников предлагают доступ к образовательным платформам, основное содержание которых составляют коллекции интерактивных заданий с автоматической проверкой ответа. В них могут входить как обычные тесты, так и задания со свободным выбором ответа, адаптивные задания, виртуальные тренажеры и т.д. Среди провайдеров данного типа были отобраны следующие решения: Учи.ру, ЯКласс, Яндекс.Учебник.

Анализ динамики провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в период перехода образовательных организаций на дистанционную форму обучения основывался на данных, собираемых с помощью сервиса SimilarWeb, который отображает количество посещений интернет-ресурса в месяц.

В табл. 1 представлены данные по посещаемости провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов за первое полугодие 2020 г., что дает возможность оценить загруженность и динамику их посещаемости до начала коронавирусной пандемии, в период перехода на дистанционное обучение и в первый месяц летних каникул школьников.

В первом полугодии 2020 г. Учи.ру – наиболее посещаемый пользователями образовательный ресурс, причем у провайдеров цифровых задачников посещаемость выше, чем у провайдеров образовательного контента. Общее количество посещений в период максимальной нагрузки (в апреле) составило 292 млн.

Собранные данные позволили вычислить долю каждого из провайдеров в общем числе посещений по выбранным решениям, а также оценить динамику ее изменения в течение первой волны пандемии. Доля посещений определяется как отношение количества посещений в месяц одного провайдера к суммарному количеству посещений всех провайдеров за тот же период (табл. 2).

Доля провайдеров образовательного контента в марте – мае 2020 г. несколько возросла. Во время пиковых нагрузок (в апреле) эта доля выросла примерно на 10%. Необходимо также отметить, что провайдеры МЭШ и РЭШ смогли нарастить долю – с 4% в январе до 21 и 18% в апреле и мае соответственно, Интернет-Урок и Фоксфорд потеряли часть доли – с 17% в январе до 9 и 11% за те же месяцы. Несмотря на то что основные провайдеры цифровых задачников смогли незначительно нарастить свои доли (ЯКласс – с 19% в январе до 26 и 27% в апреле и мае соответственно; Яндекс.Учебник – с 3% в январе до 5 и 4% за те же месяцы), платформа Учи.ру потеряла часть доли (с 57% в январе до 38 и 40%).

Рассмотрим базисные темпы роста посещений обеих категорий провайдеров, а также изменение средних значений. За базу сравнения

Таблица 1

Количество посещений провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в первое полугодие: 2020
(тысячи)

Провайдеры	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
Образовательный контент	7 760	8 560	28 450	90 630	41 040	8 250
ИнтернетУрок	3 700	3 900	4 800	12 800	6 750	1 740
Фоксфорд	2 560	2 310	8 650	15 030	8 690	3 900
МЭШ	850	1 150	5 350	12 800	4 600	510
РЭШ	650	1 200	9 650	50 000	21 000	2 100
Цифровые задачки	28 700	34 250	60 150	201 300	99 450	23 910
Учи.ру	20 600	23 500	42 300	109 500	55 600	17 200
ЯКласс	7 050	8 250	14 200	76 300	38 500	6 000
Яндекс.Учебник	1 050	2 500	3 650	15 500	5 350	710
Суммарное количество посещений	36 460	42 810	88 600	291 930	140 490	32 160

Источник: SimilarWeb.

Таблица 2

Доля посещений провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в первое полугодие: 2020
(проценты)

Провайдеры	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
Образовательный контент	21	20	32	31	29	26
ИнтернетУрок	10	9	5	4	5	5
Фоксфорд	7	5	10	5	6	12
МЭШ	2	3	6	4	3	2
РЭШ	2	3	11	17	15	7
Цифровые задачки	79	80	68	69	71	74
Учи.ру	57	55	48	38	40	53
ЯКласс	19	19	16	26	27	19
Яндекс.Учебник	3	6	4	5	4	2

Источник: расчеты на основе данных SimilarWeb.

принималось количество посещений в январе 2020 г. (табл. 3).

Из приведенных данных следует, что в период первой волны пандемии у ряда провайдеров посещаемость выросла на 1500% и выше, т.е. больше чем в 15 раз сравнению с январем

2020 г.: у МЭШ – на 1506% (примерно в 15 раз) в апреле; у РЭШ – на 1485% (примерно в 15 раз), на 7692% (примерно в 77 раз), на 3231% (примерно в 32 раза) в марте, апреле и мае соответственно; у Яндекс.Учебника на 1476% (примерно в 15 раз) в апреле.

Таблица 3

Базисные темпы роста посещения провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в первое полугодие: 2020 (проценты)

Провайдеры	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
Образовательный контент	100	110	367	1168	529	106
ИнтернетУрок	100	105	130	346	182	47
Фоксфорд	100	90	338	587	339	152
МЭШ	100	135	629	1506	541	60
РЭШ	100	185	1485	7692	3231	323
Цифровые задачки	100	119	210	701	347	83
Учи.ру	100	114	205	532	270	83
ЯКласс	100	117	201	1082	546	85
Яндекс.Учебник	100	238	348	1476	510	68
Среднее значение	100	117	243	801	385	88

Источник: расчеты на основе данных SimilarWeb.

Кроме того, анализ показателей позволил сделать ряд выводов.

1. Средний рост посещений резко вырос в апреле – в 4 и 8 раз по сравнению с мартом и январем соответственно, что спровоцировало значительную перегрузку технологической инфраструктуры провайдеров, а также процессов технической и методической поддержки пользователей.

2. Период возросшей нагрузки не был краткосрочным: провайдеры испытывали серьезную нагрузку по меньшей мере три месяца. В марте она увеличилась почти в 2,5 раза, в апреле – в 8 раз, в мае – почти в 4 раза, что повлекло за собой дополнительные затраты (материальные, репутационные, технические и кадровые) на масштабирование и реагирование на данные изменения.

3. В конце мая произошло резкое падение посещений всех ресурсов провайдеров, что обусловлено наступлением летних каникул школьников.

Рассмотрим данные о посещении провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в летний период и в начале второй волны пандемии. Они позволяют оценить спад нагрузки провайдеров в течение каникул, а также ее увеличение в начале нового учебного года (табл. 4).

Необходимо отметить, что в июле – октябре провайдер Учи.ру по-прежнему лидер по посещаемости, причем у провайдеров цифровых

задачников посещаемость также осталась выше, чем у провайдеров образовательного контента. Общее количество посещений за последний отчетный период (октябрь 2020 г.) составило 75,5 млн.

В табл. 5 представлены доли посещений каждого из провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в общем их числе по выбранным решениям.

Из приведенных данных следует, что провайдеры образовательного контента, которые смогли в период первой волны пандемии (март – май) забрать часть доли посещений (порядка 10%) у провайдеров цифровых задачников, сохранили ее как в месяцы летних каникул, так и в период второй волны.

В табл. 6 представлены вычисленные значения базисных темпов роста посещений каждого провайдера цифровых образовательных ресурсов и сервисов, а также их средние значения. За единицу отсчета принималось количество посещений в январе 2020 г.

Количество посещений провайдеров образовательных ресурсов и сервисов в период продолжительных летних каникул (июнь – август) падает в среднем на 30% от количества посещений, зафиксированных в январе. Стоит отметить, что базисный темп роста в октябре оказался выше у провайдеров образовательного контента, чем у цифровых задачников: 269 против 200%. Среди

Таблица 4

Количество посещений провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в летний период и в начале второй волны пандемии: 2020 (тысячи)

Провайдеры	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь
Образовательный контент	8 250	5 480	5 930	17 300	20 880
ИнтернетУрок	1 740	1 120	1 520	5 650	5 720
Фоксфорд	3 900	3 040	2 960	3 950	4 700
МЭШ	510	450	600	3 000	4 900
РЭШ	2 100	890	850	4 700	5 560
Цифровые задачки	23 910	16 250	15 300	38 160	54 570
Учи.ру	17 200	12 670	11 600	25 000	37 000
ЯКласс	6 000	3 100	3 200	11 660	15 270
Яндекс.Учебник	710	600	500	1 500	2 300
Суммарное количество посещений	32 160	21 730	21 230	55 460	75 450

Источник: SimilarWeb.

Таблица 5

Доля посещений провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в конце первой волны пандемии, в летний период и в начале второй волны пандемии: 2020 (проценты)

Провайдеры	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь
Образовательный контент	29	26	25	28	31	27
ИнтернетУрок	5	5	5	7	10	7
Фоксфорд	6	12	14	14	7	6
МЭШ	3	2	2	3	5	6
РЭШ	15	7	4	4	8	7
Цифровые задачки	71	74	75	72	69	73
Учи.ру	40	53	58	55	45	47
ЯКласс	27	19	14	15	21	19
Яндекс.Учебник	4	2	3	2	3	7

Источник: расчеты на основе данных SimilarWeb.

провайдеров образовательного контента наибольший базисный темп роста по сравнению с январем зафиксирован у РЭШ (855%), наименьший – у ресурса ИнтернетУрок (155%); среди провайдеров цифровых задачников наибольший базисный темп роста продемонстрировал Яндекс.Учебник

(495%), наименьший – Учи.ру (180%). В целом, за исключением МЭШ (541% в мае против 576% в октябре), все провайдеры в октябре (последний доступный отчетный месяц второй волны пандемии) показали базисный темп роста ниже, чем в мае (последний месяц первой волны).

Таблица 6

Базисные темпы роста посещений провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в летний период и в начале второй волны пандемии: 2020 (проценты)

Провайдеры	Январь	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь
Образовательный контент	100	529	106	71	76	223	269
ИнтернетУрок	100	182	47	30	41	153	155
Фоксфорд	100	339	152	119	116	154	184
МЭШ	100	541	60	51	71	353	576
РЭШ	100	3231	323	137	131	723	855
Цифровые задачки	100	347	83	57	53	133	200
Учи.ру	100	270	83	62	56	121	180
ЯКласс	100	546	85	44	45	165	217
Яндекс.Учебник	100	510	68	57	48	143	495
Среднее значение	100	385	88	60	58	152	215

Источник: расчеты на основе данных SimilarWeb.

В табл. 7 представлен сравнительный анализ динамики посещений провайдеров образовательных ресурсов и сервисов с учетом количества

заболевших в первую волну пандемии (март – май) и в начале ее второй волны (сентябрь – октябрь).

Таблица 7

Сравнение базисных темпов роста посещений провайдеров цифровых образовательных ресурсов и сервисов в период до пандемии, ее первую волну и в начале второй волны пандемии: 2020

Показатели	Январь	Март	Апрель	Май	Сентябрь	Октябрь
Максимальное количество заболевших в сутки, чел.	0	501	6060	11656	8135	17340
Базисные темпы роста провайдеров образовательного контента, проценты	100	367	1168	529	223	269
ИнтернетУрок	100	130	346	182	153	155
Фоксфорд	100	338	587	339	154	184
МЭШ	100	629	1506	541	353	576
РЭШ	100	1485	7692	3231	723	855
Базисные темпы роста провайдеров цифровых задачников, проценты	100	210	701	347	133	182
Учи.ру	100	205	532	270	121	180
ЯКласс	100	201	1082	546	165	217
Яндекс.Учебник	100	348	1476	510	143	495
Суммарное количество посещений, проценты	100	243	801	385	152	201

Источник: расчеты на основе данных SimilarWeb.

Представленные в таблице данные позволяют сделать следующие итоговые выводы.

1. Средняя посещаемость пользователями провайдеров по состоянию на октябрь 2020 г. (по сравнению с январем того же года) выросла в 2 раза; посещаемость провайдеров образовательного контента – в 2,7 раза, провайдеров цифровых задачников – в 1,8 раз.

2. Существенного изменения долей провайдеров, предоставляющих образовательные услуги, или увеличения базы их пользователей не наблюдается. Колоссальные темпы базисного роста, как, например, у РЭШ (количество посещений в 70 раз больше базы сравнения), носили временный характер, обусловленный переводом школ на дистанционное обучение.

3. Наибольший рост посещений по сравнению с базой сравнения зафиксирован у провайдеров МЭШ, РЭШ и Яндекс.Учебника, что, вероятно, является следствием некоммерческого характера их деятельности. По сравнению с провайдером, работающими на коммерческой основе, они продемонстрировали значительный базисный темп роста как в период первой волны пандемии (в марте – мае), так и в начале второй волны (в сентябре – октябре). В поддержку этого тезиса говорит и тот факт, что МЭШ и РЭШ «отобрали» часть доли посещений у коммерческих решений.

4. В период первой волны пандемии все провайдеры данной выборки предоставляли частично ограниченный или свободный доступ для пользователей. Более низкие базисные темпы роста

у коммерческих провайдеров во вторую волну пандемии могут быть обусловлены их возвращением к реализации бизнес-моделей.

5. Провайдеры образовательного контента в первую очередь за счет некоммерческих решений в марте – мае смогли увеличить долю посещений (порядка 10%) по сравнению с провайдерами цифровых задачников и сохранить ее как в летний период, так и в начале второй волны пандемии.

6. Впервые можно оценить снижение нагрузки на провайдеров в летний период (она уменьшилась на 30% по сравнению с посещаемостью в январе) и распределение посещений по определенным провайдерам и/или их категориям.

7. Средний рост посещений цифровых образовательных ресурсов в первую волну пандемии резко увеличился и смог спровоцировать перегрузку технологической инфраструктуры, включая техническую и методическую поддержку пользователей. Это явление не было краткосрочным и, следовательно, могло потребовать дополнительных затрат на увеличение мощности сети и поддержку ее систем. Уже в июне нагрузка резко уменьшилась, и провайдеры, вероятно, столкнулись с проблемой окупаемости мощностей, которые оказались не востребованы.

Изучение причин сбоев работы провайдеров, процессов реагирования как на резкий рост потребностей пользователей, так и на их быстрый спад, а также оценка эффективности бизнес-моделей могут стать логичным продолжением исследования данной темы.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ШКОЛЕ: ТРИ УРОВНЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Приведены результаты качественного исследования, посвященного особенностям дистанционного обучения весной 2020 г. с точки зрения семей школьников. Методы анализа опираются на традиции феноменологии и этнографии, что дает возможность выявить глубинные аспекты практик и установок, ускользающие от массовых опросов. В выборку исследования вошли 36 семей (78 респондентов) из девяти российских регионов.

Трудности, с которыми семьи школьников столкнулись во время дистанционного обучения, можно подразделить на две группы: технические и организационные. Однако есть и третья группа – содержательные трудности. Они не выявляются в массовых опросах, но обнаруживаются в глубинных интервью и этнографическом наблюдении. Как показывает наше исследование, здесь скрыты более серьезные проблемы, которые потребуют выработки долгосрочной стратегии. Все сложности этой группы разворачиваются в коммуникативной плоскости и касаются: а) работы учеников с учебными текстами; б) взаимодействия учеников с учителями.

- Трудности работы с учебными текстами объясняются как недостаточными навыками учеников, так и объективными недостатками самих текстов.
- Во время дистанционного обучения произошел разрыв в цепочке взаимодействия «учитель – ученик», восстановить связь помогли бы элементы неформальной коммуникации и формирующего оценивания.
- Пространство агентности школьников и их родителей часто шире, чем им предлагает школа.

Введение

Настоящий информационно-аналитический материал подготовлен по материалам качественного исследования дистанционного периода обучения весной 2020 г. с точки зрения семей школьников. Методы исследования опираются на традиции феноменологии и этнографии, что дает возможность выявить глубинные аспекты практик и установок, ускользающие от массовых

опросов. В выборку исследования вошли 36 семей (78 респондентов) из девяти российских регионов.

Трудности, с которыми семьи школьников столкнулись во время дистанционного обучения, массовые опросы подразделяют на две группы: технические и организационные (см. например: [Добрякова, Новикова, 2020; Михайлова, Сивак,

2020; Павленко, 2020] и др.). Эти данные подтверждаются и зарубежными исследованиями ([UNICEF, 2021] и др.). К техническим трудностям относится нехватка у многих семей нужного оборудования, помещений. В организационной плоскости возникали накладки с расписанием, получением и отправкой учебных заданий, взаимодействием с учителями при отсутствии «единого окна». Признавая, сколь непросто было семьям справляться с организационными и техническими трудностями, мы все же осмелимся отнести их к разряду временных и довольно быстро преодолимых специальной программой действий (материальная поддержка, отладка учебных платформ и т.п.).

Однако есть и третья группа трудностей – содержательные. Они не выявляются в массовых опросах, но прослеживаются в глубинных интервью и этнографическом наблюдении. Как показывает наше исследование, здесь скрыты более серьезные проблемы, которые потребуют выработки долгосрочной стратегии. Все проблемы этой группы разворачиваются в коммуникативной плоскости и касаются:

- работы учеников с учебными текстами;
- взаимодействия учеников с учителями.

Эти проблемы будут описаны ниже: сначала с позиций семей, далее будет предложена их теоретическая интерпретация.

Содержательные трудности дистанционной учебы: мнение школьников и их родителей

Многие родители остались недовольны онлайн-обучением, поскольку в этот период разрушились все привычные и понятные правила взаимодействия между семьей и школой. Дети оказались предоставлены сами себе (школа осуществляла только «сброс заданий»), им было трудно следить за расписанием занятий, успевать выполнять вовремя домашнюю работу. Они часто отвлекались и не могли сосредоточиться, забывали, о чем их просил учитель. Респонденты отзывались об этом периоде так:

«Дистанционное обучение – это не учеба. У него ничего в голову не вошло однозначно. ...просто бардак какой-то. Мама постоянно с ним сидела, больше <мама> училась, чем

он. Такие вопросы задавали, сам не знаешь ответы на эти вопросы» (Александр, отец, слесарь, Казань).

«Учителя с нами не разговаривали, ничего не объясняли. Родители не могут объяснить, не знают что-то. Я начинаю агрессивировать как-то, психованным становлюсь: могу ручку разбить, тетрадку порвать, если что-то не понимаю» (Яков, 12 лет, Краснодар).

«[Дети] учились сами. Без учителей, без каких-то объяснений. ...Учителя объясняют на уроке, все-таки разжевывают, рассказывают, какие-то примеры приводят. Нам закидывали домашнее задание на электронную почту в группу, и дети сами были себе предоставлены» (Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург).

Мы проследили возникшие во время дистанционного обучения сложности в контексте понимания учебных текстов и на уровне межролевой коммуникации «учитель – ученик». Исследование также помогло обозначить перспективы формирования нового типа коммуникации в школе за счет усиления агентности учеников.

Трудности при работе с текстом учебника

Ученики имеют разный уровень навыка чтения. Многим было сложно самостоятельно работать с учебниками во время дистанционного обучения. Самые большие сложности возникали у тех, кто читает мало и неохотно. Такие ученики не понимали смысл прочитанного или не могли на практике применить теоретические знания (правила в русском языке или условия решения задач в математике):

«После летних каникул в 6-м классе классная руководительница говорила, что надо подтянуть чтение. <Дети> просто за лето разучились читать учебники. Вылавливали привычные слова: «спишите» или «решите» и додумывали, что требуется» (Наталья, мать, педагог, Москва).

«В учебнике можно найти правило, но сложно понять, как его решать. ...учитель может показать пример, несколько примеров, как можешь решить. А именно там, в учебнике, да и вообще на «Я-Классе» было понять сложнее» (Ира, 12 лет, Нижний Новгород).

«Учительница, конечно, постоянно говорила, что «у вас все в учебнике прописано, смотри-те». Но на деле нам приходилось либо в интернете черпать информацию или вообще сидеть с непониманием всего и ждать, когда тебе что-нибудь объяснят» (Ярослава, 14 лет, Тюмень).

Важно отметить, что сложности с пониманием текста учебников возникали и у тех школьников, кто регулярно и с удовольствием читает художественную литературу. В результате в ходе исследования возникло предположение о наличии проблем с самими текстами учебников: изложением, логикой и подачей материала в них. Читающие дети и родители так комментировали свое отношение к учебникам:

«Мне кажется, что <учебник> не очень удобный. Все как-то не выделено, твой взгляд даже не фокусируется на каком-то правиле. ...И ребенок даже не заостряет внимание на каком-то правиле» (Марина, мать, дизайнер, финансист, Санкт-Петербург).

«К тому же [разобраться] в учебниках ... для меня это ужасно... Я просто, как Кицунэ из японской мифологии, путаюсь в словах. ... эти официальные предложения и ничего не понятно. Это все равно что ...открыть конституцию Российской Федерации, начать ее читать, я ее не понимаю. Если мне кто-то переведет, я пойму. ...какие-то заумные слова... это китайские иероглифы или это русский язык?» (Анна, 16 лет, Москва).

Особенности коммуникации между учителями и учениками во время дистанционного обучения

Как показал опрос, система взаимоотношений ученика и учителя была иерархична и жестко структурирована еще до дистанта. Отношения носили во многом формальный характер: ученики прослушали новую тему, заучили материал и пересказали учителю. Однако во время дистанционного обучения и эта схема взаимоотношений перестала работать. Произошел разрыв в цепочке взаимодействия «учитель – ученик». Учителя «сбрасывали» задания и иногда не давали никакой обратной связи (даже на уровне оценки). Родители пытались помогать и объяснять

темы вместо учителей, но часто не справлялись, поскольку забыли содержание программы или не знакомы с новыми школьными требованиями (даже математические задачи сейчас решаются по-другому). Участники опроса рассказывали, каким стрессом для них стал такой разрыв:

«Задержки были с получением отметки. ...ты находишься в неведении, может быть, неделю, чтобы понять, что за картина у ребенка. Это очень напрягает» (Нина, мать, предприниматель, Республика Карелия).

«Я никогда не была настолько вовлечена в учебу детей, как на дистанционке, потому что постоянно нужна помощь, главное, постоянно нужен контроль. ...Я бы совершенно не хотела перейти на онлайн, категорически нет» (Наталья, мать, замдиректора турфирмы, Москва).

«Но я все равно давила, когда нет от учителей обратной связи. ...Если от какого-то учителя нет вообще обратной связи, я скандалила. ... Зачем я тогда отправляю, если я не получаю обратной связи? Я хочу знать, правильно она сделала, не правильно» (Анна, мать, офис-менеджер, Санкт-Петербург).

В некоторых школах учителя пытались перенести обычный урок в онлайн-формат. В результате полноценной коммуникации не возникало. Принятая в школе система взаимоотношений оказалась непередаваемой на онлайн-язык. Оставим за скобками методические аспекты того, чем подача материала в онлайн-формате должна отличаться от традиционной, обозначим воспринимаемые респондентами трудности. Некоторые говорили о неудобстве ситуации, когда учитель и ученик не видят друг друга на экране, ведь в таком случае нельзя понять невербальную реакцию. Другие не могли задать спонтанный уточняющий вопрос, было сложно перебить учителя, в том числе в силу того, что преподаватели контролировали микрофоны во время уроков, включая их только в определенные моменты. Уроки больше напоминали лекции, где учитель выступал в роли «говорящей головы»:

«И не каждый ребенок задает вопросы в зуме в силу личностных особенностей. Не каждый

может говорить. Кому-то проще просто быть слушателем пассивным» (Надежда, мать, старший воспитатель, Томск).

«При этом я всегда буду предпочитать живое общение виртуальному. ...Больше настоящих эмоций. Больше каких-то запоминающихся моментов. Мне приятней вживую общаться с человеком, когда я его вижу, когда я могу посмотреть на его лицо, скажем так, что он сейчас испытывает, когда в данный момент разговаривает. То есть так намного же интересней» (Саша, 15 лет, Москва).

«Не хватает энергетики какой-то, что ли. А, знаете, бывает такое ощущение, что понимаешь человека с полуслова. Вот он открыл рот, а вы уже знаете, что он сейчас скажет. В онлайн-обучении это все-таки немного теряется» (Соня, 16 лет, Санкт-Петербург).

Агентность семей: дети изменились, а школа не заметила этого

Дети поменялись – стали гораздо более самостоятельными, а школа не заметила этого. Только один ребенок из двадцати отметил, что родители решают за него большую часть вопросов. Остальные говорили, что все вопросы в семье решаются совместно. Не советуясь с детьми, родители решают только проблемы, связанные со здоровьем. Прозвучали единичные истории, когда родители что-то решили сами: не оставили девочку 12 лет одну дома на три дня; записали сына на экскурсию в музей, куда он не хотел.

Оказалось, что дети решают совместно с родителями вопросы, касающиеся их образовательной и карьерной траектории. Вместе они обсуждают выбор школы, колледжа и будущей профессии. Мнение ребенка в ходе таких обсуждений имеет отнюдь не номинальное значение. Некоторые из опрошенных рассказывали о том, как ставили родителям ультиматумы и добивались успеха, активно отстаивая свою точку зрения и сумев убедить родителей. Важно также отметить, что инициатива в диалоге об образовании/карьере все чаще исходит от самих детей.

«Я пошел туда, поинтересовался, узнал все, а потом подошел к родителям. Перед этим мы еще ходили в колледжи вместе, совместно. Смотрели варианты. Был именно один

колледж, который я хотел, еще, по-моему, родители хотели в другое место отправить учиться. Короче, был колледж, в который именно я хотел поступить в Краснодаре, но туда чуть-чуть не хватило. И я потом другой колледж нашел и поступил» (Глеб, 16 лет, Краснодар).

«...Вот мы недавно переехали, я сразу поставила условие: если там рядом не будет школы, хорошей школы с гуманитарным направлением в классах, то я отказываюсь туда переезжать» (Виктория, 13 лет, Санкт-Петербург).

Некоторые респонденты говорили о том, что в семье целенаправленно учат детей самостоятельности и умению принимать решения:

«Самостоятельными [надо быть]. Целеустремленными. ...чтобы не за юбкой ходили, а сами о себе могли позаботиться. Вот самое главное в нашей жизни сейчас» (Александр, отец, слесарь, Казань).

«Родители всегда меня учили самому решать свои вопросы. Но в семье, если мы хотим решить какой-нибудь вопрос, мы его выносим на обсуждение, чтобы каждый мог высказаться по этому поводу и таким образом помочь» (Миша, 12 лет, Сыктывкар).

Содержательные трудности дистанционной учебы: интерпретация

Мы выделим три трудности, двигаясь от тех, что более поддаются непосредственному наблюдению, к улавливаемым в большей степени через теоретические конструкции.

Трудности при работе с текстом учебников

- Первая причина: У многих школьников недостаточно опыта чтения в целом и чтения информационных текстов в частности.

Школьная программа фактически не предполагает целенаправленного обучения работе с информационными текстами (как в формате восприятия, так и в формате их самостоятельного создания, что позволяет лучше уловить принципы их построения).

По данным Международного исследования качества чтения и понимания текста PIRLS,

российские школьники занимают лидирующие позиции в мире по читательским навыкам [Mullis et al., 2017]. Однако при более детальном рассмотрении эти результаты оказываются не столь однозначными [Ковалева, Цукерман, Баранова, 2018]. Авторы выделяют «зону относительной слабости российских четвероклассников»: «давно уже наблюдается некоторая ненадежность фундаментов великолепного здания читательской грамотности российских четвероклассников. ... <они> относительно сильнее во вторичной обработке информации текста и относительно слабее в первичной обработке. ... умение находить в тексте информацию, изложенную в явном виде, сформировано у них слабее, чем умение интегрировать и интерпретировать идеи и информацию в тексте» [Ковалева, Цукерман, Баранова, 2018].

- Вторая причина: недостаточное качество самих текстов учебников для самостоятельной работы школьников.

Помимо количественной и качественной сложности (подробнее см., например, [Fisher, Frey, Lapp, 2016]), которую необходимо учитывать при адаптации информационного текста для разных возрастных групп школьников, обратим внимание на менее очевидные особенности, характерные для ряда российских учебников.

а) Информационная избыточность при смысловой недостаточности, неоправданная контекстуальная синонимия

Учебники насыщены уточнениями, не имеющими прямого отношения к основной мысли параграфа или курса («житель Генуи Христофор Колумб», «флорентиец Америго Веспуччи»). При этом там, где такое уточнение напрашивается, оно может быть пропущено («предложил ... польский астроном Николай Коперник. ... До этого была принята геоцентрическая система <кто это? смысловой пропуск> Птолемея»).

В учебниках подчас хаотичным образом используются «знаковые конструкции» («треугольник Фреге», ведущий к одному денотату [Якимец, 2001]). В качестве синонимов используются понятия, являющиеся синонимами лишь контекстуально (Александр III, император, суверен, царь;

Вильгельм II, император, кайзер; об этой проблеме на примере учебников биологии см.: [Evans, 1976]¹). В результате ученикам, для которых данный контекст является новым, трудно понимать смысл.

Примеры вопросов респондентов к фрагментам учебников приводятся в приложении.

б) Исключение «агента» из пространства текста

Форма изложения учебных текстов вызывает отчуждение читателя. Помимо пассивных конструкций, для них характерна обезличенность (особенно в естественных науках): явления «происходят сами по себе, без участия человека» [Sfard, 2008], объекты наделяются функцией агента («диаграмма показывает», «биссектриса касается») [Morgan, 2016]. Для анализа социальных отношений, заложенных в структуре текста, будет полезна системно-функциональная лингвистика М. Халлидея [Halliday, 1985].

Добавим к этому, что тексты учебников, как правило, не содержат открытых вопросов, но дают готовые ответы и интерпретации. Они не оставляют пространства для активного отношения, не становятся для ученика вовлекающей «задачей» в содержательном смысле² (об анализе «агентности» в учебниках с акцентом на содержании, а не на лингвистике текста см. [Lerch et al., 2017]).

В качестве примера имплицитной ориентации на вовлечение /отчуждение читателя можно противопоставить два учебника биологии, на которые обратили наше внимание респонденты (табл. 1).

Нарушение сложившегося баланса в кодах коммуникации между школой и семьей

При использовании теоретической рамки Б. Бернштейна для анализа коммуникации между учителями и учениками чаще обращают внимание на логику контроля и властных отношений, то есть опираются на предложенные им понятия классификации (classification) и фрейминга (framing) [Bernstein, 1996]³. Однако для анализа дистанционного обучения более продуктивной представляется его рамка сопоставления

¹ «Почему буквально на нескольких дюймах текста одна и та же артерия называется то подключичной, то подмышечной, то плечевой?»

² О причинах негативного отношения многих детей к математике см. эссе американского учителя математики П. Локхарта [Lockhart, 2009]. Автор утверждает, что главная проблема заключается в том, что в школьной математике для ребенка нет задач.

³ Пример работы, в которой на основе такой рамки сопоставляется агентность школьников в Корее и Финляндии при реализации куррикула на уровне школы, – [Yoon, Rönnlund, 2021].

Таблица 1

Фрагменты учебников, способствующие вовлеченности читателя или вызывающие отчуждение

Способствует вовлеченности	Вызывает отчуждение
<p>Биология. 5–6 класс / Т. С. Сухова, В. И. Строганов. М.: Корпорация «Российский учебник»</p> <p>«Очень часто исследователи природы проводят различные измерения, пользуясь измерительными приборами (рис. 2, Б): измеряют размеры (6), температуру (7) и массу (8) тел.</p> <p>Проведи дома измерения.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определи ширину ладони своей руки. 2. Измерь температуру своего тела. 3. Узнай длину своей ступни. <p>Какие измерительные приборы тебе помогли провести исследования?»</p>	<p>Биология. 5 класс / В. В. Пасечник, С. В. Суматохин, Г. С. Калинова, З. Г. Гапонюк. М.: Издательство «Просвещение»</p> <p>«Измерение. Большинство научных экспериментов и наблюдений включает в себя проведение разнообразных измерений. Измерение – это определение количественных значений тех или иных признаков изучаемого объекта или явления с помощью специальных технических устройств. Самым простым измерительным инструментом является линейка. С ее помощью измеряют длину, ширину и высоту предметов. Для измерения массы тел используют весы, для измерения температуры – термометры. Хорошо знаком вам прибор для измерения времени – часы. Для проведения сложных измерений конструируют специальные приборы.»</p>

«ограниченного» (restricted) и «расширенного» (elaborate) кодов коммуникации, которая с момента ее разработки автором эволюционировала от лингвистических аспектов коммуникации к семантическим. В нашем случае большей объяснительной силой обладают не столько лингвистические аспекты кода, сколько социологические – связанные с поведением и установками. Под кодом Бернштейн понимает «регулятивный принцип», «глубинную структуру» коммуникации [Bernstein, 1990], которая задает общую рамку любого взаимодействия.

«Ограниченный» код ориентирован на статус, роль, а не на индивидуальность, личность. Он тесно связан со своим локальным контекстом и требует усилия при переносе в новые контексты. В «ограниченном» коде собственный смысл (персонализированный, не относящийся к социальной роли) передается невербальными средствами: интонацией, мимикой, жестами [Bernstein, 1964]. «Расширенный» код относительно независим от контекста и локальных практик (универсален), подразумевает более широкую вариативность поведенческих реакций и более свободное пространство выбора аспектов своей социальной роли [Bernstein, 1990].

Упрощая логику Бернштейна⁴, можно сказать: школы и образовательные институты в целом предлагают «расширенный» код, тогда как «ограниченный» код свойствен менее образованному слою населения, а также ситуациям неформального общения, для которых характерно в том числе «понимание без слов». Тем не менее мы утверждаем, что коммуникация, предлагаемая школой, часто следует модели «ограниченного» кода (хотя претендует на «расширенный» код).

Во время дистанционного обучения коммуникация между учителями и учениками, как правило, тяготеет к «ограниченному» коду, но при этом оказалась лишена невербальных «незначительных аспектов ситуаций и практик» (о них же писал и Бурдьё, описывая модальности практик – «укоризненная интонация», «неодобрительный взгляд» [Bourdieu, 1991]). Это усложнило для учеников задачу понимания учебного материала, а также поддержания вовлеченности.

Оценка баллом (без словесного комментария), принятая в российской школе, также соответствует логике «ограниченного» кода: она поддерживает статус и социальные роли участников, но не способствует установлению индивидуализированных отношений и не учитывает

⁴ О возможных искажениях при таком упрощении см. дискуссию между Б. Бернштейном и А. Эдвардсом по поводу трактовки кода коммуникации в школе: [Edwards, 1987; Bernstein, 1994].

индивидуальные особенности учебного прогресса школьника. Формирующее оценивание более соответствовало бы «расширенному» коду (и лучше справлялось бы с задачей вовлечения школьников в учебный процесс), но в российской школе это скорее редкость.

Получилось так, что школьники, для которых привычен «ограниченный» код, во время дистанционного обучения лишились его невербальной составляющей. А те, кто владеют «расширенным» кодом, потеряли возможность применять его в учебных ситуациях. И то, и другое действовало демотивирующе.

Агентность семей шире, чем это готова признать школа

Понятием «агентность / активная самостоятельность» (agency) обычно описывают способность человека действовать самостоятельно (особенно проактивно), совершать выбор и принимать решения [Manuykhina, Wyse, 2019]. Такое действие предполагает определенное восприятие привычных рутинных практик, целеполагание, оценку ситуации и формирование оценочных суждений – и на этой основе совершение своих действий. В то же время современный индивид (agentive actor) действует в принципиально новой культурной рамке, которая задает все больше разнообразных измерений для утверждения своих прав – по осям возраста и пола, расы и национальности, физических ограничений и др. [Meyer, Jepperson, 2000]⁵. Эта рамка затрагивает разные социальные роли, заново их конструируя – в том числе в дискуссиях о современном детстве, воспитании, образовании, роли родителей. Очевидно, что сегодняшние «принципы воспитания» отличаются от тех, что воспринимались как норма полвека назад. В конструируемой сегодня реальности – на национальных и международных экспертных площадках и форумах, на основе фундаментальных психологических и педагогических теорий, в средствах массовой информации и в родительских сообществах – с ребенком принято считаться.

«Агентностью» применительно к школьному контексту можно назвать «способность учеников расширять пространство своего контроля, принимать решения в отношении своих <формальных> учебных практик и неформального взаимодействия с учителями» [Yoon, Rönnlund, 2021]. К пространству контроля относится и роль ученика при выполнении учебных заданий: одни готовы привнести свой ракурс, интегрировать свой опыт и интересы, другим достаточно воспроизвести алгоритм, запомнить и повторить. Первый вариант предполагает агентность, второй – нет. В первом варианте ученик активен, во втором – пассивен.

Наше исследование показывает: пространство агентности школьников и их родителей часто шире, чем им предлагает школа. Сюда входит и представление о себе: на что я имею право (какие притязания воспринимаются как уместные и обоснованные) и что для реализации этого права готов делать⁶.

Школьники и их родители часто видят свою социальную роль иначе, чем та, что отводит им школа. Они ищут уважительного отношения, «живого» учителя, интересных заданий, вовлеченности. Можно утверждать, что для семей это стало ожидаемой социальной нормой, которой пока далеко не всегда соответствует школа. Противоречие здесь состоит в том, что в трактовке агентности ученика школа и семья существуют в разных плоскостях: в домашней среде ученик живет в новой культурной рамке, а в школе – остается в старой.

Сегодня чрезвычайно важно обратиться к анализу тех аспектов школьной жизни, в которых разворачивается (или неоправданно сдерживается) агентность ученика, а также выстраивать стратегические проекты по выстраиванию партнерских отношений между школами и родителями для достижения взаимопонимания.

⁵ Мы благодарим П. С. Сорокина за полезные комментарии и обсуждение.

⁶ Важно оговориться: «права» и «притязания» здесь ни в коем случае не следует трактовать как «требования к сфере услуг» (метафоре, уже ставшей болезненной для многих учителей). Речь идет исключительно о представлениях о том, что такое для меня, моих детей качественное образование, как его получить и что лично я для этого готов делать.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

- Добрякова М.С., Новикова Е.Г.* (2020) Дистанционное обучение в школе: оценка российских семей // Экономические и социальные последствия коронавируса в России и в мире. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ. № 7. 26.06.2020. С. 78–83.
- Михайлова О.Р., Сивак Е.В.* (2020) Вовлеченность родителей в дистанционное обучение детей в период закрытия школ // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. № 11.
- Павленко К.В.* (2020) Наличие устройств для дистанционного обучения в семьях // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. № 9.
- Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю.* (2018) Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. № 1. С. 58–78.
- Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И.* (2011) Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. № 2. С. 123–150.
- Якимец К.* (2001) Треугольник Фреге-Гумбольдта. Смысл и бессмысленность дискуссий // Русский журнал. <http://old.russ.ru/discuss/theory/20011229-ya-pr.html> (дата обращения: 04.03.2021).
- Bernstein B.* (1990) *Class, Codes and Control. Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse.* Routledge 2003.
- Bernstein B.* (1994) Edwards and his Language Codes: response to A.D. Edwards, *Language Codes and Classroom Practice* // *Oxford Review of Education*. № 20(2). P. 173–182.
- Bourdieu P.* (1991) *Language and Symbolic Power.* Polity Press.
- Common Core State Standards Initiative (2011) *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History / Social Studies, Science, and Technical Subjects. Appendix A.* http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf (дата обращения: 11.03.2021).
- Edwards A.D.* (1987) *Language Codes and Classroom Practice* // *Oxford Review of Education*. № 13(3). P. 237–247.
- Emirbayer M., Mische A.* (1998) What is agency? // *American Journal of Sociology*. № 103(4). P. 962–1023.
- Evans J.D.* (1976) The treatment of technical vocabulary in textbooks of biology // *Journal of Biological Education*. № 10(1). P. 19–30.
- Fisher D., Frey N., Lapp D.* (2016) *Text Complexity: Stretching Readers With Texts and Tasks* (Corwin Literacy). 2nd ed. Corwin.
- Halliday M.A.K.* (1985) *An Introduction to Functional Grammar.* London: Edward Arnold.
- Lerch J., Bromley P., Ramirez F.O., Meyer D.W.* (2017) The rise of individual agency in conceptions of society: Textbooks worldwide, 1950–2011 // *International Sociology*. № 32(1). P. 38–60.
- Lockhart P.A.* (2009) *Mathematician's Lament: How School Cheats Us Out of Our Most Fascinating and Imaginative Art Form.* Bellevue Literary Press.
- Manyukhina Y., Wyse D.* (2019) Learner agency and the curriculum: a critical realist perspective // *The Curriculum Journal*. Vol. 30. № 3. P. 223–243. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1599973> (дата обращения: 11.03.2021).

Meyer D. W., Jepperson R. L. (2000) The “Actors” of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency // Sociological Theory. № 18(1). P. 100–120.

Morgan C. (2016) Studying the role of human agency in school mathematics // Research in Mathematics Education. № 18(2). P. 120–141.

Sfard A. (2008) Thinking as Communicating: Human Development, the Growth of Discourses, and Mathematizing. Cambridge: Cambridge University Press.

UNICEF (2021) Learning at a Distance. Children’s remote learning experiences in Italy during the COVID-19 pandemic / Giovanna Mascheroni et al. 2021. <https://www.unicef-irc.org/publications/1182-learning-at-a-distance-childrens-remote-learning-experiences-in-italy-during-the-covid-19-pandemic.html> (дата обращения: 11.03.2021).

Yoon J., Rönnlund M. (2021) Control and agency in student–teacher relations: a cross–cultural perspective on Finnish and Korean comprehensive schools // Education Inquiry. № 12(1). P. 54–72.

Приложение

Фрагменты учебников, вызывающие вопросы респондентов⁷

Пример 1. География 5–6 класс / А. И. Алексеев, В. В. Николина, Е. К. Липкина. М.: Просвещение.

В конце XV в. португальцы задумали проложить путь в Индию, направляясь на юг вдоль африканского побережья. Вначале они открыли крайнюю юго-западную точку Африки – мыс Доброй Надежды. А в 1498 г. экспедиция под руководством **Васко да Гамы** [кто это?], обойдя мыс Доброй Надежды, добралась до Индии и вернулась с грузом пряностей, многократно окупив затраты [откуда мы знаем, что это было дорого? чьи затраты? какое значение это имеет для понимания путешествия?].

Житель Генуи [что это такое? страна? город? в какой стране? какое значение для путешествия имеет то, что он житель Генуи?] **Христофор Колумб** предложил испанскому [как Португалия из предыдущего абзаца связана с Испанией?] королю искать путь в Индию, идя на запад от Испании, а не вокруг Африки, как это делали соперники-португальцы. ... Названием «Америка» Новый Свет обязан флорентийцу [что это такое? житель города? титул? профессия?] Америго Веспуччи, оставившему в своих письмах яркие описания о плаваниях у берегов новых земель.

Пример 2. Обществознание. 10 класс / Л. Н. Боголюбов, А. Ю. Лазебникова, М. Ю. Телюкина. М.: Просвещение.

Вопросы респондента: Как стыкуются между собой системы, подсистемы, суперсистемы, иерархия систем, макроструктура системы? компоненты, уровни, составляющие, элементы? Упомянутые «материальные и идеальные разнокачественные элементы» равны названным «четырем подсистемам в макроструктуре общества»?

Особенности социальной системы

Каковы же характерные черты общества как системы? Чем эта система отличается от природных систем? В общественных науках выявлен ряд таких отличий.

Во-первых, общество как система имеет сложный характер, поскольку включает в себя множество уровней, подсистем, элементов. Так, можно говорить о человеческом обществе в глобальном масштабе, об обществе в пределах одной страны, о различных общественных группах, в которые включен каждый человек (нация, класс, семья и т.п.).

⁷ Вопросы респондентов выделены подчеркиванием.

Макроструктура общества как системы состоит из четырех подсистем, которыми являются основные сферы человеческой деятельности – материально-производственной, социальной, политической, духовной. Каждая из этих известных вам сфер имеет свое собственное сложное строение и сама является сложной системой. Так, политическая сфера выступает как система, включающая в себя большое число компонентов – государство, партии и т.п. Но государство, например, тоже является системой с множеством составляющих.

Таким образом, любая из существующих сфер общества, являясь по отношению к обществу подсистемой, одновременно и сама выступает как достаточно сложная система. Поэтому можно

говорить об иерархии систем, состоящих из ряда различных уровней.

Иными словами, общество – это сложная система систем, своего рода суперсистема.

Во-вторых, характерной чертой общества как системы является наличие в его составе разнокачественных элементов, как материальных (различных технических устройств, учреждений и т.п.), так и идеальных (ценностей, идей, традиций и т.п.). Например, экономическая сфера включает в себя предприятия, транспортные средства, сырье и материалы, производственные товары и вместе с тем экономические знания, правила, ценности, образцы экономического поведения и многое другое.

М. С. Добрякова, Е. В. Сивак, О. В. Юрченко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ПЕРИОД ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Дистанционное обучение, вызванное закрытием школ в связи с пандемией COVID-19, выявило и усугубило образовательное неравенство, разделив семьи по степени адаптации к онлайн-формату. Изучаются реакции семей на дистанционное обучение и факторы, влияющие на эти реакции. Анализ основан на данных интервью со школьниками и их родителями. В выборку исследования вошли 36 семей из девяти российских регионов.

- На образовательные траектории учеников и субъективное самоощущение семей в период дистанционного обучения оказывал влияние не только социально-экономический статус семьи (технические возможности и жилищные условия), но и профессиональный статус и диспозиции родителей.
- Выявлена взаимосвязь между характером труда родителей и готовностью детей к саморегулируемому обучению. Вероятно, в более выгодном положении оказались ученики из семей, где профессиональная деятельность родителей предполагала нерутинные действия и большую автономию на рабочем месте. Дети в этих семьях чаще всего обладали необходимыми умениями для саморегулируемого обучения: могли ставить учебные цели и задачи, выделять приоритеты, управлять собственным временем, мотивировать и контролировать себя.

Данный информационно-аналитический материал подготовлен по результатам качественного исследования, посвященного изучению дистанционного периода обучения весной 2020 г. с точки зрения семей школьников. Методы исследования опираются на традиции феноменологии и этнографии, что дает возможность выявить глубинные аспекты практик и установок, ускользающие от массовых опросов.

Первый раунд качественного исследования, проведенный в июне – октябре 2020 г., в целом подтвердил результаты массовых опросов

[Добрякова, Новикова, 2020; Сивак и др., 2021], но внес важные уточнения и вывел на новое понимание проблем. Прежде всего, мы смогли уточнить, какие дополнительные, «неисчисляемые» формально факторы влияют на реакцию семей на дистанционное обучение и в целом на учебные практики внутри домохозяйств.

Дистанционное обучение выявило и усугубило образовательное неравенство. Исследователи и ранее отмечали тенденцию воспроизводства социального неравенства, выраженную в связи между образованием родителей и образовательными

траекториями детей [Косякова, Ястребов и др., 2016]. Но дистанционное обучение стало новым фактором социальной дифференциации семей, разделив их по степени адаптации к онлайн-формату.

Исследование показало, что на образовательные траектории учеников и субъективное самоощущение семей в период дистанта влиял не только социально-экономический статус семьи (технические возможности и жилищные условия), но и профессиональный статус и диспозиции родителей. В интервью была выявлена взаимосвязь между характером труда родителей и готовностью детей к саморегулируемому обучению. В преимущественном положении оказались ученики из семей, где профессиональная деятельность родителей предполагала нерутинные действия и большую автономию на рабочем месте. Дети в этих семьях чаще всего обладали необходимыми умениями для саморегулируемого обучения: могли ставить учебные цели и задачи, выделять приоритеты, управлять собственным временем, мотивировать и контролировать себя.

Общая рамка исследования

Дистанционное обучение стало «окном», через которое мы смогли начать наблюдение за скрытой революцией, происходящей сегодня в школьном образовании.

В конце 1990-х – начале 2000-х гг. в ряде стран началась активная трансформация образовательных систем с целью обеспечить соответствие компетентностей выпускника массовой школы требованиям меняющегося рынка труда и, шире, «глобальным вызовам». Одновременно на школу «давят» новые технологические и информационные возможности, стимулирующие изменения формата обучения.

Общий вектор изменений – усиление роли ученика: от пассивного послушного реципиента к активному самостоятельному агенту (и в планировании образовательной программы, и в ее реализации) и размывание границ между школой и семьей (равно как и между семьей и работой, что также отражается на образовательных практиках). Это сопровождается ростом неравенства, в том числе цифрового.

Подобные изменения уже происходили, но шли поступательно, эволюционно и во многом

оставались невидимыми под сложившимися социальными институтами и структурами. Лава накапливалась в вулкане, и вот извержение случилось. Старые структуры «провалились» (failure), но вместо полного хаоса проявились скрытые прежде структуры и агенты. Это стало особым потрясением для России, которая отстала в институционализации новых отношений и игроков от стран – лидеров PISA. Россия сейчас в начале этого пути.

Пандемия ускорила процессы и вскрыла медленно происходящие радикальные изменения в сложившихся институтах и социальных структурах и в месте человека в них. Вынужденный резкий переход на онлайн-обучение обнажил три взаимосвязанных оси изменений:

- усиление роли самостоятельных образовательных усилий ученика на фоне технологических и организационных изменений;
- перераспределение ответственности за обучение в отношениях «семья – школа – ученик – дополнительное образование», возникновение новых структур, отвечающих на потребности различных игроков;
- рост неравенства по цифровому культурному капиталу.

Методы, выборка и основные темы

Феноменологические интервью (см., например, [Moustakas, 1994; Van Manen, 2014]) со школьниками и их родителями, единица наблюдения – семья.

В исследовании приняли участие 36 семей из девяти городов России: Москвы (9 семей), Казани (6), Санкт-Петербурга (5), Краснодар (5), Нижнего Новгорода (4), Томска (4), Питкяранты (Республика Карелия), Сыктывкара и Тюмени (по одной семье). Средний возраст родителей – 43 года. В половине семей (18) – по одному ребенку, в трети (11) – по двое, семь семей – многодетные. В 14 семьях дети учатся в начальной школе; в половине семей есть учащиеся средней школы, в трети семей есть старшеклассники. Уровень дохода в большинстве семей (27) средний, в четырех семьях – ниже среднего, в пяти – выше среднего.

Дополнительно использовались методы мобильной этнографии (см., например, [Luttrell, 2010]): участвовали 20 семей из Москвы, Чебоксар, Перми.

Затрагивались следующие темы: учеба детей в обычном формате (офлайн) и опыт дистанционного обучения (онлайн); домашние задания; дополнительные занятия и репетиторы; восприятие родителями современного школьного образования, его сильных сторон и дефицитов; самоорганизация детей; участие родителей в поддержке учебных усилий детей, самостоятельность школьников в учебной и внеучебной деятельности, распределение ролей и ответственности между семьей, учеником и школой.

Изучение дистанционного обучения являлось не самоцелью, а средством для погружения в учебные установки и практики домохозяйств.

Результаты исследования: три типа реакций семей

Результаты массовых опросов устойчиво фиксируют, что реакции семей на дистанционное обучение различаются в зависимости от уровня образования родителей и уровня доходов семьи. Феноменологический анализ позволил выделить важный дополнительный фактор, влияющий на восприятие родителями опыта дистанционного обучения: это степень профессиональной автономии родителей, (не)рутинность их труда и в целом проактивная позиция в жизни. Нерутинный труд при этом не тождествен формальному «высшему образованию» и может быть как умственным, так и физическим. Родители, занятые автономным

и нерутинным трудом, смогли лучше адаптироваться к дистанту и помочь своим детям (рис. 1).

В целом реакции родителей на дистанционное обучение делятся на три типа: от резкого отрицания до желания сохранить некоторые новые практики.

Группа 1: настроенные резко негативно

В группе настроенных резко негативно оказались прежде всего люди, занятые рутинным трудом (неважно, физическим или умственным).

Пример 1. Семья мальчика О., 13 лет. Оба родителя в предпенсионном возрасте, работают на пороховом заводе (предприятие с вредными условиями труда), отец – слесарь, мать – служащая. Во время дистанта никак не помогали ребенку с учебой, поскольку не помнят программы. Сын «ничего не понимал», учебу забросил.

Отец О. комментирует:

«Учитель объясняет, они в компьютере смотрят. Просто смотрят. Он ничего не понимает. Из компьютера он ничего не понимает. ...Когда они сидят в классе, он уже о другом не может думать. А дома не знаю, о чем он думает. **В классе хоть какая-то дисциплина. ...А дома такого нет. Это не учеба. Домашнее обучение – это не учеба.**»

Пример 2. Семья мальчика А., 15 лет, живут вдвоем с мамой-лаборантом. Мама с учебой помогать не могла, т.к. продолжала работать не удаленно; дополнительная трудность для этой семьи: не получается самостоятельно искать информацию по темам, которые дают учителя.

Мать А. комментирует:

«Дистанционное обучение – вообще минимум образования для детей. Кто-то смог в это влиться,

Рисунок 1

Реакции на дистанционное обучение: три группы семей

Группа 1: настроенные резко негативно

«ничего не объясняют», «материал не доносят», «программу не раскрывают», «программа не усваивается», «в учебнике ничего не понятно»

Группа 2: адаптировались к онлайн-обучению, но не заинтересованы в его продолжении

«ничего не объясняют», «материал не доносят», «программу не раскрывают», «программа не усваивается», «в учебнике ничего не понятно»

Группа 3: увидели преимущества, которые хотят сохранить

«сам определял свой процесс учебы», «больше возможностей выбора»

Меньше автономии, больше рутинного

На восприятие влияет степень самостоятельности, нерутинность в профессиональной деятельности родителей, их проактивная позиция в жизни

Больше автономии, меньше рутинного

Источник: НИУ ВШЭ. Интервью со школьниками и их родителями.

а мы вот, например, не смогли. Я не была на самоизоляции, поэтому помощи от меня ребенку ждать неоткуда было. **Получился пробел в знаниях...** Информации по каким-то вопросам нет вообще ни в учебниках, ни в интернете. **Очень тяжело вообще.** У нас знания и так не очень, а тут еще больше пробел получился, поэтому и думаешь: «Ну ладно, война-то уж все спишет». Практически три месяца с середины марта до конца мая был просто пробел знаний».

Группа 2: адаптировались к онлайн-обучению, но не заинтересованы в его продолжении

В данную категорию попали большинство родителей. Это семьи, в которых хотя бы один из родителей занимается умственным трудом (преимущественно нерутинным), в том числе с акцентом на коммуникативных навыках.

Пример 1. Семья девочки Д., 13 лет, мать – воспитатель в детском саду, отец – слесарь высшего разряда на автозаводе. Отец помогал с задачами по математике, мама искала в интернете информацию для рефератов. Д. в целом справлялась учебой, но испытывала трудности из-за большого объема работы. Самой девочке дистанционная учеба понравилась, поскольку дома учиться «удобнее»: не надо рано вставать.

Мать Д. комментирует:

*«Сначала была какая-то нервозность: то одно им говорят, то другое. Где-то было у нее, что даже психанет. А потом все успокоилось, вроде наладилось... **И в семье больше даже сблизилась, и больше общения в семье происходило...** Мне кажется, потом переживали уже больше родители, что много заданий. Что от одного ребенок вроде отделался, а там и второе наваливают, третье».*

Пример 2. Семья девочки Э., 14 лет, мать – менеджер объекта в клининге, живут с бабушкой и дедушкой (оба на пенсии).

Мать Э. комментирует:

*Конечно, были проблемы с Zoom, с разными платформами. Но потом это как-то наладилось все. Поэтому дистанционное **нормально у нас прошло...** Тут уже никуда не денешься, приходится принимать эти условия. Я не «за» дистанционное обучение, я за то, чтобы ребенок ходил в школу... В школу же дети не могли ходить, поэтому мы приняли эти условия, **мы адаптировались...** наверное, **это даже было как-то***

комфортней и быстрее... потому что, пока она там в школу пойдет, вернется из школы. Покушает, потом сядет за уроки. На это уходило больше времени. А тут... **быстрее, как-то веселей все делалось.** А ей понравилось, **новизна**, что-то новое. **Новый опыт какой-то у нее. Детям же всегда это интересно, что-то новое ощутить.** Я переживала больше, чем она, наверное.

Группа 3: увидели преимущества, которые хотят сохранить

Таких семей оказалось меньше всего. В основном это работники умственного нерутинного труда с высокой автономией на рабочем месте (самостоятельно принимают решения). Указанные семьями преимущества, как правило, связаны с большей гибкостью, которую открывает дистанционный формат, – как содержательной, так и организационной. Возможность подстраивать расписание и приоритеты под себя, совершать выбор была оценена этой группой как важное удобство, которое стоит сохранить и в обычной школе.

Пример 1. Семья девушки С., 16 лет. Оба родителя музыканты-педагоги. Во время дистанта мама помогала дочери составить расписание, чтобы успеть все и по общеобразовательной программе, и по музыкальной. Оба родителя всегда готовы помочь по большинству предметов. Девушка С. стала успевать на дистанте больше.

Мать С. комментирует:

*«У нас не было такого, что мы по расписанию садились к компьютеру и подключались к урокам, нет. У нас была другая система и нам она очень понравилась ... Мы сами как хотели, так и расписывали, когда, к какому дню что делать, какие задания в первую очередь, какие требуют объемного материала, поиска или еще что-то. Мы планировали фактически неделю. Вот нам на неделю отправляли полотно с заданиями, мы его мозговым штурмом, с маркером в руках отмечали, что первично, что вторично... **Замечательно, когда все делаем, но строим свое расписание так, как нам надо».***

Пример 2. Мальчик С., 11 лет, живут вдвоем с матерью. Мать – юрист в городской администрации. Характерно, в этой семье сын учится в обычном формате без интереса, но увидел преимущества («загорелся») в дистанционном обучении. Мать связывает такую реакцию с расширением

пространства для самостоятельного выбора ребенка.

Мать С. комментирует:

Моего ребенка это вполне устроило. Ему было вполне комфортно от этого... Он в принципе будет рад, если в сентябре скажут: ты опять на дистанционке. <в обычной школе> у него нет ни одного <любимого предмета>. **Ему не нравится ничего...** <на дистанционке> были ситуации,

когда, например, сегодня он мог не делать, а завтра сесть и сделать за два дня. То есть было право выбора: сегодня я делаю или завтра я делаю. Больше определял сам свой процесс учебы: когда ты сделал, когда ты не сделал. То есть все опять же оборачивается к тому, что **больше возможностей выбора. Поэтому он чувствовал себя комфортно. Мне было <с сыном> морально проще.**

Заключение

Описанные наблюдения приводят нас к следующему выводу: **дистанционный формат обучения обозначил новую линию социального расслоения.** В выигрыше оказываются семьи, в которых родители заняты преимущественно автономным и нерутинным умственным трудом. Эти родители легче адаптируются к новым

обстоятельствам и готовы помогать детям преодолевать трудности в обучении, в том числе поддерживать навыки саморегулируемого обучения (умения учиться). Наличие свободных комнат, компьютеров для детей и времени родителей – фактор важный, но не всегда первичный.

Список источников

Добрякова М.С., Новикова Е.Г. (2020) Дистанционное обучение в школе: оценка российских семей // Экономические и социальные последствия коронавируса в России и в мире. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ. 26.06.2020. № 7. С. 78–83. <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/435321848.pdf> (дата обращения: 09.02.2020).

Косякова Ю.А., Ястребов Г.А., Янбарисова Д.М., Куракин Д.Ю. (2016) Воспроизводство социального неравенства в российской образовательной системе // Журнал социологии и социальной антропологии. № 5 (19). С. 76–97.

Сивак Е.В. и др. (2021) Семьи в период дистанционного обучения // Серия «Современная аналитика образования». В печати.

Luttrell W. (2010) 'A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices // Visual Studies. № 25 (3). P. 224–237.

Moustakas C. (1994) Phenomenological research methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Van Manen M. (2014) Phenomenology of practice. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.

НАЛИЧИЕ УСТРОЙСТВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕМЬЯХ

В выпуске рассматриваются обеспеченность семей ресурсами для дистанционного обучения школьников, в том числе наличие необходимой для этого техники, а также возможности доступа к ней детей. Анализ базируется на результатах опроса родителей учащихся на тему перехода на дистанционное обучение, проведенного НИУ ВШЭ в партнерских школах¹ в мае 2020 г. с участием более 1800 человек из 15 российских регионов².

- В каждой десятой опрошенной семье ребенок не имеет в личном пользовании ноутбука или компьютера. В половине семей техника находится в распоряжении ребенка, в остальных – дети вынуждены делить устройства с родственниками.
- Доступ к интернету не является проблемой для опрошенных (его нет менее чем у 1% семей), а отсутствие микрофона или камеры может стать ограничением для полноценного дистанционного обучения в 13% семей.
- Семьи с большим количеством ресурсов чаще стремятся выполнить все, что предусмотрено программой обучения, процент выполненных детьми самостоятельных заданий в них немного выше.

Опрос родителей учащихся показал, что каждая десятая семья не имеет стационарного компьютера или ноутбука. На вопрос: «Есть ли в доступе у ребенка компьютер или ноутбук для дистанционного обучения?» утвердительно ответили 89.6% респондентов. При этом 11.4% семей пришлось покупать это устройство (или просить у кого-то на время) в связи с переходом на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19.

Доступ в интернет, по-видимому, не является проблемой для опрошенных. Среди семей,

имеющих компьютер или ноутбук, интернет не подключен менее чем у 1%. Однако полноценное дистанционное обучение, включающее интерактивные онлайн-занятия, требует наличия микрофона и видеокamеры. На вопрос: «Есть ли камера на этом устройстве или отдельная подключаемая камера?» отрицательно ответили 11.9% родителей, отметивших наличие в семье компьютера или ноутбука, а на вопрос: «Есть ли на этом устройстве микрофон или отдельный подключаемый микрофон?» – 7.3%. Необходи-

¹ См. раздел «Партнерские школы» на сайте Департамента общего образования НИУ ВШЭ (<https://www.hse.ru/secondary/>).

² Перечень регионов: Москва, Московская, Брянская, Пензенская, Липецкая, Кировская и Костромская области, Республика Калмыкия, Севастополь, Чувашская, Чеченская республики, Краснодарский, Красноярский и Алтайский края, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра. Если в семье несколько детей, родителей просили отвечать про старшего ребенка. Среди опрошенных 22% отвечали про ребенка, который учится в начальной школе, 41% – в средней, 37% – в старшей школе. Опрашивались только те, чьи дети учились очно до перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса. На момент опроса большинство детей, про которых отвечали респонденты (98.2%), учились дистанционно как минимум месяц. В основном анкету заполняли матери (88.3%). Среди опрошенных матерей 61% работают, из них 43% – не дистанционно; 66% тратят на работу (и дорогу в случае не дистанционной работы) как минимум 8 ч в день (10% – от 6 до 8 ч в день).

мую для дистанционного обучения технику имеют только 77% опрошенных (рис. 1).

Помимо отсутствия необходимых устройств, препятствием для полноценного дистанционного обучения может быть то, что техникой пользуются другие члены семьи. Так, лишь 53.6% респондентов отметили, что устройство находится в личном распоряжении ребенка. Собственная техника чаще всего есть у старших школьников (рис. 2). Наиболее уязвимыми являются семьи, в которых дети учатся в начальной школе. Всего в трети таких семей ученики имеют персональное устройство для дистанционного обучения.

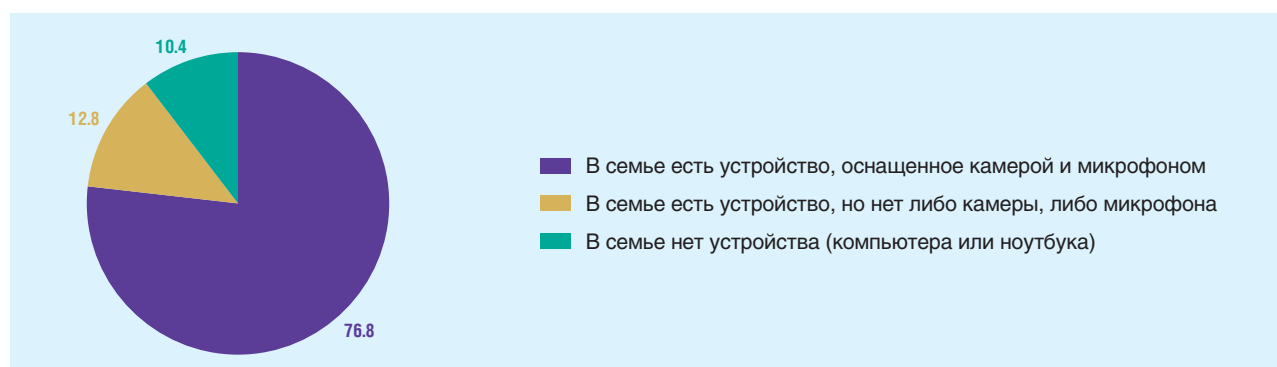
В исследовании также анализировались цели использования устройства другими членами семьи. В табл. 1 представлено распределение ответов на вопрос: «Кто еще использует это устройство?».

Использование другими членами семьи компьютера или ноутбука для работы или учебы является серьезным препятствием для полноценного дистанционного обучения ребенка. На рис. 3 обобщены ответы родителей на вопросы о том, приходится ли ребенку делить устройство с другими членами семьи, и о том, с кем именно.

Влияет ли наличие подходящего для дистанционного обучения устройства на то, как школь-

Рисунок 1

Наличие в семьях устройств, необходимых для дистанционного обучения (в процентах от численности ответивших)



Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Рисунок 2

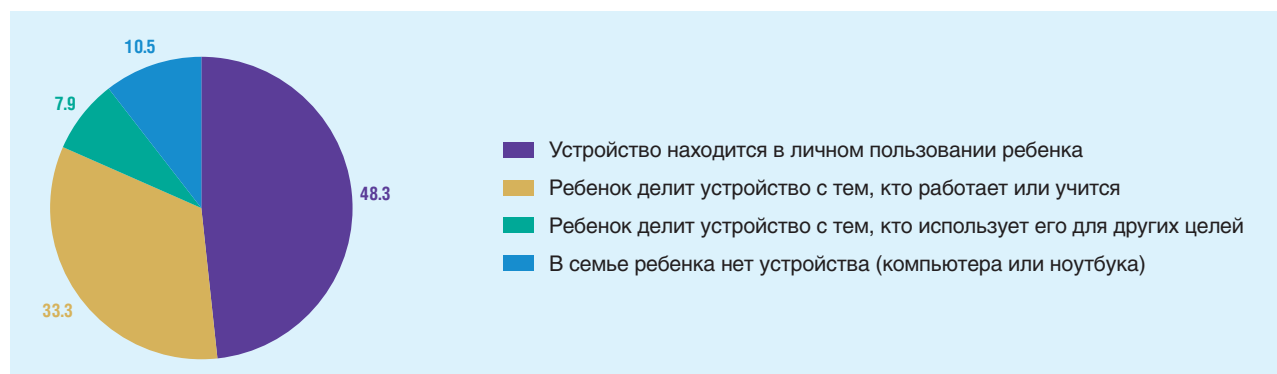
Нахождение устройства в личном пользовании ребенка по возрастным группам (в процентах от численности родителей детей соответствующей возрастной группы)



Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Рисунок 3

Доступ ребенка, находящегося на дистанционном обучении, к техническому устройству (в процентах от численности ответивших)



Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Таблица 1

Цели использования устройства другими членами семьи (в процентах от численности респондентов, ответивших, что устройством пользуются другие члены семьи)

? Кто еще использует это устройство? (можно выбрать несколько вариантов ответа)

Вариант ответа	Доля ответивших
Члены семьи, которым нужно это устройство для работы	65
Члены семьи, которым нужно это устройство для учебы	39
Члены семьи, которые используют это устройство для других целей	47

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

никам и их семьям удается справляться с требованиями школы в условиях дистанционного обучения? Рассмотрим распределение ответов на вопрос о стратегиях относительно дистанционного образования, которых придерживаются ребенок или его семья (табл. 2). Результаты опроса показывают, что среди родителей, имеющих необходимую для полноценного дистанционного обучения технику, выше доля тех, кто стремится полностью выполнять все требования школы.

Респондентов также попросили определить, какую долю заданий для самостоятельной работы выполняет ребенок (сам или вместе с членами семьи). Было предложено оценить объем

Таблица 2

Стратегии относительно дистанционного образования в зависимости от наличия технических ресурсов в семье (в процентах от численности ответивших)

? Какой стратегии относительно дистанционного образования, организованного школой, ребенок (или Вы с ребенком) стараетесь придерживаться?

Вариант ответа	Есть устройство, оснащенное камерой и микрофоном	Есть устройство, но нет либо камеры, либо микрофона	Нет устройства (компьютера или ноутбука)
Стараемся выполнять полностью все, что требуется	75.6	65.7	53.7
Стараемся выполнять то, на что хватает сил, времени и ресурсов	22.3	29.3	38.9
Решили, что сейчас мы не будем уделять свое время и силы дистанционному обучению, так как не можем, предпочитаем другие виды занятий или по каким-то другим причинам	1.5	3.9	5.4
Другое	0.6	1.1	2
Всего	100	100	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.


выполняемых занятий по шкале от 0 до 100%: ответу «Не выполняет ничего» соответствуют 0%, «Выполняет все, что задается» – 100% (табл. 3). Оказалось, что детям в семьях, где есть необходимые устройства для дистанционного обучения, удается выполнять несколько больший объем са-

мостоятельных заданий. Данные различия статистически значимы (t-test; $p < 0.001$).

Рассмотрим взаимосвязь между тем, насколько свободным является доступ ребенка к техническому устройству, и тем, какую стратегию относительно дистанционного обучения выбирают семьи (табл. 4).

Таблица 3

Доля выполняемых ребенком самостоятельных заданий в зависимости от наличия технических ресурсов (среднее значение доли самостоятельных заданий в группах, проценты)


 Какую долю того, что задается школой для самостоятельного изучения и выполнения, ребенок выполняет (сам или вместе с членами семьи)?

Наличие технических ресурсов	Среднее значение
В семье есть устройство, оснащенное камерой и микрофоном	86.1
В семье есть устройство, но нет либо камеры, либо микрофона	81.2
В семье нет устройства (компьютера или ноутбука)	74.9
Во всей совокупности	84.3

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Таблица 5

Доля выполняемых ребенком самостоятельных заданий в зависимости от уровня доступа к устройству (среднее значение доли самостоятельных заданий в группах, проценты)


 Какую долю того, что задается школой для самостоятельного изучения и выполнения, ребенок выполняет (сам или вместе с членами семьи)?

Доступ ребенка к устройству	Среднее значение
В личном пользовании или делит с тем, кто использует для других целей	86.3
Делит с тем, кто работает или учится	83.4
Нет устройства	74.9
Во всей совокупности	84.1

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Таблица 4

Стратегии относительно дистанционного образования в зависимости от уровня доступа ребенка к устройству (в процентах от численности ответивших)

 Какой стратегии относительно дистанционного образования, организованного школой, ребенок (или Вы с ребенком) стараетесь придерживаться?

Вариант ответа	Устройство в личном пользовании ребенка или он делит его с тем, кто использует не для учебы или не для работы	Делит с родственниками, которым устройство нужно для работы или учебы	Нет устройства
Стараемся выполнять полностью все, что требуется	76.8	70.3	53.7
Стараемся выполнять то, на что хватает сил, времени и ресурсов	21.0	26.8	38.9
Решили, что сейчас мы не будем уделять свое время и силы дистанционному обучению, так как не можем, предпочитаем другие виды занятий или по каким-то другим причинам	1.5	2.3	5.4
Другое	0.6	0.6	2.0
Всего	100	100	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Несколько чаще стратегию «Стараемся выполнять полностью все, что требуется» выбирают семьи, где ребенок не делит устройство с родственниками, которым оно также необходимо для учебы или работы.

В табл. 5 представлены средние значения долей самостоятельных заданий, которые удается выполнять ребенку (самому или вместе с члена-

ми семьи) в семьях с разным режимом доступа ребенка к устройству. Дети, которым не приходится делить компьютер или ноутбук с работающими и обучающимися родственниками, выполняют немного больше домашних заданий, чем те, кто вынужден делить технику с членами семьи, использующими ее для работы или учебы. Данное различие статистически значимо (t-test; $p = 0.021$).

Заключение

Обучение детей в дистанционном режиме требует, прежде всего, наличия необходимых технических ресурсов. Результаты исследования показали, что в каждой десятой семье ребенок не имеет в личном пользовании ноутбука или компьютера. Доступ к интернету не является проблемой среди опрошенных, его нет менее чем у 1% семей, а вот отсутствие микрофона или камеры может стать ограничением для полноценного дистанционного обучения в 13% семей. Дополнительная проблема состоит в том, что устройство используется другими членами семьи. Личный доступ к ноутбуку или компьютеру есть только у половины детей.

Имеющиеся технические ресурсы и возможности свободного доступа к ним влияют на то,

какой стратегии относительно дополнительного обучения придерживаются родители, и на то, как школьник справляется с учебной программой. Семьи с большим количеством ресурсов чаще стремятся выполнить все, что предусмотрено программой обучения, процент выполненных детьми самостоятельных заданий в них также немного выше. Однако данная взаимосвязь может не иметь причинно-следственного характера, а формироваться за счет влияния характеристик социального статуса как на наличие ресурсов в семье, так и на возможность и способность родителей помогать ребенку справляться со школьной программой.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ ПОСЛЕ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Анализируются изменения в отношениях между детьми и родителями после перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса COVID-19. Рассматривается, как организован присмотр за детьми, пока закрыты школы, изменилось ли общение родителей с детьми, количество совместных занятий. Особое внимание уделено участию отцов в досуге школьников. Анализ базируется на результатах опроса родителей учащихся на тему перехода на дистанционное обучение, проведенного НИУ ВШЭ в партнерских школах¹ в мае 2020 г. В опросе приняли участие более 1800 человек из 15 регионов².

- Почти половина родителей считают ребенка достаточно взрослым и не испытывают проблем с присмотром во время дистанционного обучения; в трети семей за детьми в этот период присматривали неработающие родственники (либо няня), а в каждой пятой семье – родственники, работающие из дома удаленно.
- В среднем родители стали немного больше времени уделять совместным занятиям с ребенком. Данная динамика более выражена в семьях с детьми старшего возраста.
- Результаты опроса не показали увеличения вовлеченности отца в досуг ребенка после перехода на дистанционное обучение.

Для того чтобы понять, как был организован присмотр за ребенком во время перехода на дистанционное обучение и ограничений, связанных с пандемией COVID-19, следует проанализировать ответы родителей на вопрос: «Как

Вы решаете проблему присмотра за ребенком, пока закрыта школа?». Немногим менее половины (46.2%) опрошенных ответили, что ребенок достаточно взрослый и проблемы присмотра нет либо что они вынужденно оставляют ребенка

¹ См. раздел «Партнерские школы» на сайте Департамента общего образования НИУ ВШЭ (<https://www.hse.ru/secondary/>).

² Перечень регионов: Москва, Московская, Брянская, Пензенская, Липецкая, Кировская и Костромская области, Республика Калмыкия, Севастополь, Чувашская, Чеченская республики, Краснодарский, Красноярский и Алтайский края, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра. Если в семье несколько детей, родителей просили отвечать про старшего ребенка. Среди опрошенных 22% отвечали про ребенка, который учится в начальной школе, 41% – в средней, 37% – в старшей школе. Опрашивались только те, чьи дети учились очно до перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса. На момент опроса большинство детей, про которых отвечали респонденты (98.2%), учились дистанционно как минимум месяц. В основном анкету заполняли матери (88.3%). Среди опрошенных матерей 61% работают, из них 43% – не дистанционно; 66% тратят на работу (и дорогу в случае не дистанционной работы) как минимум 8 ч в день (10% – от 6 до 8 ч в день).

одного (среди выбравших этот вариант ответа оказалось 4.3% родителей детей 1–4-го классов, 23.4% – 5–7-х классов, 72.3% – 8–11-х классов). В остальных случаях за детьми присматривали либо неработающие, либо работающие удаленно родственники (табл. 1). В 14.2% семей дети находились под присмотром родственников, до этого не проживавших с ребенком постоянно. Практики, когда ребенок переселялся на время к бабушкам/дедушкам или другим

неработающим родственникам, довольно редки, как и использование услуг няни. Обобщим ответы родителей: так, в 32.6% семей во время самоизоляции за детьми присматривали неработающие родственники (или няня), которые до этого периода проживали с ребенком либо стали проживать во время самоизоляции, а в 21.2% неработающих родственников не было, за ребенком присматривали только работающие удаленно из дома родственники.

Таблица 1

Варианты решения проблемы присмотра за детьми в период дистанционного обучения

(в процентах от численности ответивших)



Как Вы решаете проблему присмотра за ребенком, пока закрыта школа?
(можно выбрать несколько вариантов ответа)

Вариант ответа	Доля ответивших
Ребенок взрослый, нет проблемы присмотра (либо вынуждены оставлять ребенка одного)	46.2
Ребенок дома с неработающим родственником, постоянно проживающим с ребенком (например, со старшим братом или сестрой, бабушкой и др.)	24.7
Ребенок дома с неработающим родственником, проживающим с ребенком во время социальной изоляции / карантина	14.2
Ребенок дома с кем-то из взрослых членов семьи, работающих дистанционно	34.1
Ребенок дома с кем-то из взрослых членов семьи, взявших больничный, чтобы присматривать за ребенком	1.8
Ребенок во время карантина проживал дома у других родственников, у которых была возможность присматривать за ним	2.2
Наняли няню, бебиситтера	0.6

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Стали ли родители чаще общаться с ребенком, больше времени заниматься вместе с ним какими-либо полезными и приятными для него делами? Родители достаточно часто дружески беседуют с ребенком и спрашивают его о планах на день. Несколько реже, естественно, в этих беседах фигурируют друзья ребенка. Заниматься вместе с ребенком чем-то интересным ежедневно удавалось 23.7% родителей, после перехода на дистанционное обучение эта доля возросла до 29.0% (табл. 2).

Следует также рассмотреть динамику по каждой практике (табл. 3). Доля родителей, которые стали чаще заниматься чем-то интересным

с ребенком после перехода на дистанционное обучение, составляет 27.2%, а 18.6%, наоборот, стали делать это реже. Стали реже беседовать с ребенком о его друзьях 20.1% родителей. Вероятно, это связано с тем, что ребенок, находясь на дистанционном обучении, меньше общается с друзьями. По количеству дружеских бесед и разговоров о планах на день существенной динамики не наблюдается. Приблизительно десятая часть родителей стали делать это реже, чуть более 10% – чаще.

При этом наиболее выраженные изменения частоты совместных занятий с ребенком наблюдаются в отношении старших школьников

Таблица 2

Частота общения родителей с детьми до и после перехода на дистанционное обучение по видам практик (в процентах от численности ответивших)

 Как часто Вы совершали следующие действия до перехода на дистанционное обучение?
Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение?

Утверждения		Никогда	Раз в месяц или реже	Раз в одну или в две недели	Несколько раз в неделю	Ежедневно	Всего
До перехода на дистанционное обучение	Вы занимались вместе с ребенком чем-то интересным для него	7.3	10.5	19.8	38.7	23.7	100
	Вы дружески беседовали с ребенком	1.0	1.7	3.6	18.2	75.6	100
	Вы спрашивали ребенка о его планах на предстоящий день	3.6	1.1	4.9	18.9	71.5	100
	Вы беседовали с ребенком о его друзьях	1.3	4.2	12.3	32.7	49.5	100
После перехода на дистанционное обучение	Вы занимаетесь вместе с ребенком чем-то интересным для него	6.2	9.5	17.9	37.5	29.0	100
	Вы дружески беседуете с ребенком	1.1	1.7	4.6	17.3	75.3	100
	Вы спрашиваете ребенка о его планах на предстоящий день	5.0	2.3	5.0	17.5	70.1	100
	Вы беседуете с ребенком о его друзьях	3.3	7.0	14.3	29.9	45.5	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Таблица 3

Изменение частоты общения родителей с детьми после перехода на дистанционное обучение по видам практик (в процентах от численности ответивших)

 Как часто Вы совершали следующие действия до перехода на дистанционное обучение?
Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение?

	Реже	Так же	Чаще	Всего
Вы занимались/занимаетесь вместе с ребенком чем-то интересным для него	18.6	54.3	27.2	100
Вы дружески беседовали/беседуете с ребенком	10.8	80.9	8.4	100
Вы спрашивали/спрашиваете ребенка о его планах на предстоящий день	13.8	77.0	9.2	100
Вы беседовали/беседуете с ребенком о его друзьях	20.1	71.2	8.7	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

(табл. 4). Если с детьми начальных классов чаще стали проводить время после перехода на дистанционное обучение 18.0% родителей, то со старшеклассниками – 34.7%. Отчасти это может

быть связано с тем, что родители младших школьников и раньше были достаточно сильно вовлечены в общение с ребенком. По остальным показателям, представленным в табл. 3,

Таблица 4

Изменение частоты совместных занятий с детьми после перехода на дистанционное обучение по возрастным группам детей
(в процентах от численности ответивших)



Как часто Вы совершали следующие действия до перехода на дистанционное обучение: занимались вместе с ребенком чем-то интересным для него?

Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение: занимаетесь вместе с ребенком чем-то интересным для него?

	1–4-й классы	5–7-й классы	8–9-й классы	10–11-й классы
Реже	16.5	20.2	20.5	15.9
Так же	65.5	54.3	49.2	49.4
Чаще	18.0	25.5	30.3	34.7
Всего	100	100	100	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

выраженной взаимосвязи с возрастом ребенка не обнаружено.

В исследовании также зафиксирована взаимосвязь между долей матерей, занимающихся с ребенком чем-то интересным для него, и статусом их занятости (табл. 5). В этом случае по-

казатель рассчитывался только исходя из ответов участвовавших в опросе матерей (88.3% выборки). Работающие из дома и неработающие мамы немного чаще указывали на то, что стали больше заниматься чем-то интересным с ребенком.

Таблица 5

Изменение частоты совместных занятий с детьми матерей после перехода на дистанционное обучение по статусу занятости
(в процентах от численности ответивших матерей)



Как часто Вы совершали следующие действия до перехода на дистанционное обучение: занимались вместе с ребенком чем-то интересным для него?

Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение: занимаетесь вместе с ребенком чем-то интересным для него?

	Работает не удаленно	Работает удаленно из дома	Не работает
Реже	23.0	20.1	16.6
Так же	54.6	51.4	55.4
Чаще	22.4	28.4	27.9
Всего	100	100	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Отдельно рассмотрим изменение степени вовлеченности отца в досуг ребенка после перехода на дистанционное обучение (табл. 6). Респондентов просили ответить, сколько дней в неделю отец

ребенка (или человек, его заменяющий) занимался/занимается с ним различными видами деятельности. Один из видов деятельности – совместные занятия (игры) с ребенком, участие в его досуге.

Таблица 6

Участие отца ребенка в его досуге до и после перехода на дистанционное обучение (в процентах от численности ответивших)



Укажите примерное число дней в типичную неделю, когда отец ребенка (или человек, его заменяющий) играл с ребенком в игры, участвовал/участвует в его/ее досуге. Если у ребенка есть, например, и отец, и отчим, то отвечайте про того родителя, который принимает большее участие в жизни ребенка

	Число дней в неделю								Всего
	Реже одного или не занимался	Один	Два	Три	Четыре	Пять	Шесть	Семь	
До перехода на дистанционное обучение	30.3	16.3	12.6	11.4	6.9	4.6	2.0	15.9	100
После перехода на дистанционное обучение	33.2	14.3	12.1	10.9	5.2	5.9	2.1	16.4	100

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Почти в трети семей отец не принимал участие в досуге ребенка ни до, ни после введения дистанционного обучения. Для оценки динамики данного показателя было подсчитано количество семей, в которых отцы стали чаще заниматься с детьми после перехода на дистанционное обучение, и семей, в которых они стали делать это реже. Результат не позволяет

уверенно говорить о какой-либо динамике, связанной с введением дистанционного обучения, и требует дополнительного исследования. Так, об увеличении частоты занятий отцов с детьми сообщили 21% респондентов, об уменьшении – 21.3%. Взаимосвязи между динамикой вовлеченности отца и его статусом занятости обнаружено не было.

Заключение

Результаты исследования показали, что после перехода на дистанционное обучение родители в среднем стали несколько больше времени уделять общению с ребенком. Динамика более выражена в семьях с детьми старшего возраста. Немного выше доля тех, кто больше времени стал уделять совместным занятиям с ребенком, среди матерей, которые работают из дома или

не работают. Говорить о большей вовлеченности отцов в досуг детей после перехода на дистанционное обучение нельзя. Почти в пятой части обследованных семей отцы стали уделять меньше времени досугу с ребенком после перехода на дистанционное обучение, и в стольких же семьях, наоборот, это время увеличилось. Данный факт требует дальнейшего изучения.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ЗАКРЫТИЯ ШКОЛ

Оценивается участие родителей в дистанционном обучении детей в период закрытия школ, вызванного распространением коронавируса COVID-19. Рассматривается, кто из членов семьи участвует в дистанционном обучении ребенка, в чем заключается помощь. Анализируются изменения вовлеченности родителей в образование детей после перехода на дистанционное обучение. Исследование базируется на результатах опроса родителей учащихся на тему перехода на дистанционное обучение, проведенного НИУ ВШЭ в партнерских школах¹ в мае 2020 г. В опросе приняли участие более 1800 человек из 15 регионов².

- Большинству школьников (90%) требовалась поддержка родителей во время дистанционного обучения. Родители помогали всем учащимся 1-8-х классов и значительной доле (63%) учащихся 9-11-х классов.
- Возможности родителей для оказания помощи в дистанционном обучении зависят от уровня их образования и материального положения семей. Родители с более высоким материальным положением чаще искали дополнительные учебные материалы для ребенка, а родители с высшим образованием реже сталкивались с различными трудностями в процессе дистанционного обучения.
- Выраженное влияние характеристики семьи на то, как будет организован процесс обучения ребенка, находящегося на дистанционном обучении, создает предпосылки для усиления образовательного неравенства.

Большинству школьников, чьи родители принимали участие в опросе (90%), в дистанционном обучении помогал кто-то из членов семьи. При этом, судя по ответам респондентов, среди учеников 1–8-х классов практически не было тех, кому не помогали взрослые; среди учеников 9–11-х классов таких примерно треть (37%).

В среднем с дистанционным обучением ребенку помогали 1–2 взрослых, в большинстве случаев (85%) в этом участвовала его мама. Об участии отца ребенка в дистанционном обучении на регулярной основе (хотя бы раз в неделю) сообщили только треть опрошенных. Также в небольшом числе случаев помогали бабушки

¹ См. раздел «Партнерские школы» на сайте Департамента общего образования НИУ ВШЭ (<https://www.hse.ru/secondary/>).

² Перечень регионов: Москва, Московская, Брянская, Пензенская, Липецкая, Кировская и Костромская области, Республика Калмыкия, Севастополь, Чувашская, Чеченская республики, Краснодарский, Красноярский и Алтайский края, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра. Если в семье несколько детей, родителей просили отвечать про старшего ребенка. Среди опрошенных 22% отвечали про ребенка, который учится в начальной школе, 41% – в средней, 37% – в старшей школе. Опрашивались только те, чьи дети учились очно до перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса. На момент опроса большинство детей, про которых отвечали респонденты (98.2%), учились дистанционно как минимум месяц. В основном анкету заполняли матери (88.3%). Среди опрошенных матерей 61% работают, из них 43% – не дистанционно; 66% тратят на работу (и дорогу в случае не дистанционной работы) как минимум 8 ч в день (10% – от 6 до 8 ч в день).

(15%), бабушки (3%), братья или сестры (14%). Таким образом, основная нагрузка, связанная с дистанционным обучением ребенка, ложилась на его мать.

Чаще всего взрослые следили за тем, чтобы ребенок делал домашние задания: этим ежедневно занимались 63% респондентов (табл. 1). Чуть меньше доля тех, кто ежедневно помогал школьнику с трудными предметами (36.7%), объяснял непонятное после урока (35.2%) и помогал с домашним заданием (34.3%). Примерно пятая часть родителей (18%) каждый день работали с ребенком на платформах и сервисах для дистанционного обучения; 11.9% подбирали дополнительные образовательные материалы.

Взрослые были меньше вовлечены в образование учащихся старших классов. Так, хотя бы раз за период дистанционной учебы ребенку объясняли что-либо, что осталось непонятым после уроков, 90% родителей младшеклассников и 76% родителей старшеклассников; хотя бы раз выполняли с ребенком задания на платформах для дистанционного обучения 69 и 55% родителей

соответственно. Скорее всего, это связано с тем, что учащиеся старших классов получают помощь от репетиторов либо самостоятельно осваивают школьную программу, не прибегая к помощи членов семьи.

В большинстве случаев частота оказания помощи ребенку с учебной с переходом на дистанционный режим не изменилась (табл. 2), однако примерно каждый четвертый опрошенный стал помогать ребенку чаще, а примерно каждый десятый – реже.

Следует отметить, что участие семей в обучении ребенка в этот период было неоднородным. Как и раньше, родителям с более высоким материальным положением и образованием было легче помогать детям: у них для этого было больше возможностей и навыков. Такой вывод можно сделать как по результатам исследований, проведенных в рассматриваемый период³, так и нашего опроса. Среди родителей с большими финансовыми возможностями было больше тех, кто ежедневно занимался с ребенком чем-то интересным для него и искал дополнительные учебные

Таблица 1

Частота оказания родителями помощи детям-школьникам в ходе дистанционного обучения

(в процентах от общей численности ответивших)



Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение?


Утверждения	Никогда	Раз в месяц или реже	Раз в одну или в две недели	Несколько раз в неделю	Ежедневно
Вы следите, чтобы ребенок делал домашние задания	11.8	3.8	5.3	16.1	63.0
Дома Вы помогаете ребенку по предметам, с которыми у него трудности	13.8	12.2	13.6	23.6	36.7
Вы объясняете ребенку то, что ему осталось непонятно после урока	17.9	10.8	13.4	22.6	35.2
Вы помогаете ребенку с домашним заданием	19.7	11.7	13.5	20.8	34.3
Вы работаете с ребенком на платформах и сервисах для дистанционного обучения (например, Учи.Ру, ЯКласс и т.д.)	37.7	9.5	11.3	23.5	18.0
Вы подбираете дополнительные образовательные материалы (литературу, фильмы и др.)	26.9	14.8	19.4	26.9	11.9

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

³ Например, Bol T. (2020) Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel. <https://ideas.repec.org/p/osf/socarx/hf32q.html> (дата обращения: 30.07.2020).

Таблица 2

Изменения частоты оказания родителями помощи детям-школьникам после перехода на дистанционное обучение
(в процентах от общей численности ответивших)

 Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение?
Как часто Вы совершали следующие действия до перехода на дистанционное обучение?

Утверждения	Частота сократилась	Частота не изменилась	Частота увеличилась
Вы следите, чтобы ребенок делал домашние задания	11.0	69.8	19.3
Дома Вы помогаете ребенку по предметам, с которыми у него трудности	15.3	59.9	24.9
Вы объясняете ребенку то, что ему осталось непонятно после урока	13.0	60.9	26.1
Вы помогаете ребенку с домашним заданием	11.0	65.0	24.1
Вы работаете с ребенком на платформах и сервисах для дистанционного обучения (например, Учи.Ру, ЯКласс и т.д.)	8.7	64.3	27.0
Вы подбираете дополнительные образовательные материалы (литературу, фильмы и др.)	14.0	58.8	27.1

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.


материалы. Кроме этого, среди респондентов с высшим образованием доля родителей, столкнувшихся с различными сложностями в процессе дистанционного обучения ребенка, была ниже: только 15% не хватало навыков для использования онлайн-сервисов (среди матерей, у которых нет высшего образования, – 25%), 55% сталкивались с техническими сбоями платформ дистанционного обучения (61%), 15% было трудно разобраться с расписанием (19%), 28% испытывали сложности с отправкой домашних заданий (35%), 14% не удавалось в принципе оказывать помощь в дистанционном обучении ребенка (19%).

Сколько времени родители тратили ежедневно на помощь ребенку с дистанционным обучением? Примерно треть опрошенных – три или более часов в день. Помощь ученикам младших и средних классов занимала больше времени, чем старшекласникам (табл. 3).

Данные о затратах времени согласуются с ответами родителей на вопрос о том, какой объем помощи требуется ребенку на дистанционном обучении. Значительная доля опрошенных (41% среди родителей младшекласников, 32% среди родителей старшекласников) отметили, что ребенку требуется очень большой объем помощи.

Таблица 3

Объем ежедневной помощи родителей детям-школьникам после перехода на дистанционное обучение по возрастным группам детей
(в процентах от общей численности ответивших)

 Сколько времени в день Вы тратите на помощь ребенку в обеспечении дистанционного обучения (помощь с домашним заданием, объяснение новых тем, поиск дополнительных материалов, техническая помощь и др.)?

Классы	Вообще не трачу	Менее одного часа	Один-два часа	Три часа и более
1–4-й	19.0	25.9	24.0	31.1
5–8-й	23.8	23.9	22.2	30.1
9–11-й	34.4	23.5	17.3	24.7
Все	26.8	24.2	20.7	28.3

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

В целом более половины ответивших (52.1%) сообщили об увеличении объема помощи с переходом на дистанционное образование. Среди родителей младшеклассников эта доля немного выше – 61% против 47% среди родителей старшеклассников.


Родители в рамках помощи ребенку с дистанционным обучением выполняют разные задачи (табл. 4). Вне зависимости от возраста школьника почти две трети (63.3%) респондентов ответили, что выступают в роли психолога – успокаивают ребенка, поддерживают в связи с разными проблемами и вопросами, необязательно связанными с дистанционным обучением. Более половины родителей стали для своих детей организаторами

(53.8%) – составляли расписание, следили за режимом дня, выясняли, что задано, и др.; выполняли функцию технической поддержки (52.6%) – настраивали технику, программы, высылали учителям фото готовых заданий и т.п. Чуть менее половины (47.4%) респондентов играли роль учителя – объясняли разные темы, показывали, как решать задачи, и т.п. Эти три типа ролей в большей степени распространены среди родителей учеников младших и средних классов.

Большинству опрошенных (даже среди тех, чей ребенок учится в начальной школе) помогать ребенку в учебе было легко только по отдельным предметам, а примерно каждому шестому – сложно по всем предметам (табл. 5).

Таблица 4

Роли, исполняемые родителями детей-школьников в ситуации дистанционного обучения, по возрастным группам детей (в процентах от общей численности ответивших)


 Какого рода помощь с дистанционным обучением нужна сейчас Вашему ребенку? Выберите все подходящие варианты ответа.

Классы	«Родитель как учитель»	«Родитель как организатор»	«Родитель как техническая поддержка»	«Родитель как психолог»
1–4-й	58.7	60.2	58.4	67.9
5–8-й	51.7	58.4	50.6	66.2
9–11-й	44.8	54.4	43.0	68.7
Все	47.4	53.8	52.6	63.3

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Таблица 5

Легкость/сложность оказания родителями помощи детям-школьникам на дистанционном обучении по возрастным группам детей (в процентах от общей численности ответивших)

 Насколько Вам легко или сложно помогать ребенку по школьной программе (объяснить какую-то тему, сделать с ним присланные задания и т.д.)?

Классы	Легко, по любому предмету	Какие-то предметы даются легко, какие-то – нет	Сложно, по любому предмету	Не помогаю по школьной программе (например, из-за отсутствия времени или не считаю целесообразным)	Затрудняюсь ответить
1–4-й	16.5	59.1	14.9	5.9	3.6
5–8-й	18.0	58.2	14.8	4.5	4.5
9–11-й	14.8	54.8	16.2	7.9	6.4
Все	16.5	57.2	15.2	6.1	4.9

Источник: НИУ ВШЭ. Опрос родителей учащихся, 2020.

Заключение

Результаты опроса показывают, что школьники (даже старшекласники) в ситуации дистанционного обучения нуждаются в существенной помощи родных. Родители оказывают помощь разного рода – организационную, техническую, психологическую, содержательную, при этом нагрузка на родителей достаточно велика (практически каждый третий тратит три часа или больше в день на помощь ребенку с дистанционным обучением – это почти половина рабочего дня). Объем и качество

дистанционного обучения, вероятно, еще в большей степени зависят от характеристик семьи, чем «обычное» школьное образование. Полученные результаты актуализируют вопросы о качестве дистанционного образования и доступе к нему детей из разных семей (с разными ресурсами, в том числе ресурсами временными), а также о возможностях школы в снижении образовательного неравенства, которое может усилиться в условиях дистанционного обучения.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ И ДИРЕКТОРОВ ШКОЛ ПО КОММУНИКАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ

Приводятся рекомендации для директоров и учителей школ, касающиеся коммуникации с родителями учащихся в условиях массового перехода школьников на дистанционное обучение, вызванного распространением коронавирусной инфекции COVID-19. При разработке рекомендаций использовались аналитические материалы Всемирного банка¹, ЮНИСЕФ² и РТО³, а также результаты опроса родителей о вовлеченности в дистанционное обучение детей и возникающих сложностях. Опрос проводился в партнерских школах НИУ ВШЭ⁴ в мае 2020 г. с участием более 1800 человек из 15 регионов⁵.

- При переходе на дистанционное обучение самыми распространенными оказались технические проблемы: сбои платформ дистанционного обучения (отметили 59.8% опрошенных), сложности с выходом в интернет (45.7%), неисправность электронных устройств (37.8%).
- Вовлеченность взрослых в образование детей увеличилась. У них появились дополнительные роли – психолога (60%), организатора, технической поддержки (по 51%), учителя (45%).
- С легкостью справляются с оказанием помощи ребенку в освоении школьной программы только 16% родителей.
- В сложившихся условиях одним из приоритетов должно быть психологическое благополучие семей. Для этого необходимо снизить требования к ученикам; учитывать при проведении дистанционного обучения степень участия родителей; помочь им организовать и занять время ребенка; выделить группы родителей и учащихся, особенно нуждающиеся в помощи.

¹ <https://blogs.worldbank.org/education/managing-impact-covid-19-education-systems-around-world-how-countries-are-preparing>.

² <https://www.unicef.org/coronavirus/how-teachers-can-talk-children-about-coronavirus-disease-covid-19>;

<https://www.unicef.org/jamaica/stories/use-covid-19-build-better-family-communication>.

³ <https://www.ptotoday.com/>.

⁴ См. раздел «Партнерские школы» на сайте Департамента общего образования НИУ ВШЭ. <https://www.hse.ru/secondary/>.

⁵ Список регионов: Москва, Московская, Брянская, Пензенская, Липецкая, Кировская и Костромская области, Севастополь, Республика Калмыкия, Чувашская и Чеченская республики, Краснодарский, Красноярский и Алтайский края, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра. В основном анкету заполняли матери (88.3%). Родителей просили отвечать про старшего ребенка, если детей в семье несколько. Среди опрошенных 22% сообщали о ребенке, который учится в начальной школе, 41% – в средней, 37% – в старшей. Опрашивались только те родители, чьи дети учились очно до перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией коронавируса. На момент опроса большинство детей, про которых отвечали респонденты (98.2%), учились дистанционно как минимум месяц. Среди опрошенных матерей 61% работают, из них 43% – недистанционно; 66% тратят на работу (и дорогу в случае недистанционной работы) не менее 8 ч в день (10% – от 6 до 8 ч в день).

Как и любая совместная деятельность, взаимодействие семьи и школы сопровождается различными сложностями. Родители могут быть не удовлетворены тем, как школа выстраивает коммуникацию с ними и вовлекает их в учебный процесс; их может не устраивать, что не учитываются индивидуальные психологические и другие особенности детей, не нравится качество школьного образования и пр. [Любицкая, Шакурова, 2018]. Сегодня, когда все люди в мире находятся в состоянии стресса и вынужденной самоизоляции из-за распространения COVID-19, когда нагрузка на родителей, связанная с обучением детей, ощутимо возросла, проблемы коммуникации семьи и школы могут обостриться. Поэтому важно: а) понимать в целом процессы, происходящие в семье в ситуации экстренного перехода на дистанционное обучение; б) располагать простыми и понятными инструментами, которые учитель и директор школы могут использовать в кризисной ситуации, чтобы быстро и эффективно реагировать на возникающие вызовы.

Типы трудностей, с которыми сталкиваются родители

В процессе перехода на дистанционное обучение у родителей могут возникать следующие проблемы:

- технические (сбои платформ для дистанционного обучения, нехватка навыков обращения с такими платформами и др.);
- организационные (сложно совмещать работу с помощью ребенку в учебе и другими делами) и связанные с организацией дистанционного обучения в школе;
- психологические, вызванные эмоциональным перенапряжением, усталостью, стрессом и пр.;
- сложности, связанные с содержанием обучения (взаимодействие между учениками и учителем ощутимо ослабело и родителям, вероятно, чаще приходится экстренно заменять учителя – объяснять ребенку то, что он не понял после урока, помогать выполнять домашние задания и т.д.).

Результаты опроса показывают, что самые распространенные проблемы – технические (табл. 1). Большинство родителей отмечают наличие проблем с электронными устройствами (37.8%), сбои

платформ дистанционного обучения (59.8%), проблемы с интернетом (45.7%). Достаточно часто называют и другие сложности. Так, примерно каждый третий респондент (особенно родители учащихся в начальной школе) сообщает, что ему неудобно отправлять домашние задания. Также отмечаются проблемы с организацией дистанционного обучения в школе: сложно найти домашние задания (11.6%), разобраться с расписанием занятий (17.4%). Кроме того, 36.0% респондентов говорят о нехватке времени на помощь ребенку с учебой (среди родителей учащихся в начальной школе таких 40.6%), 37.2% – об эмоциональной перегрузке при занятиях с ребенком. Почти каждый пятый участник опроса отмечает нехватку навыков для использования образовательных онлайн-сервисов. Более чем у трети родителей отсутствуют условия для дистанционного обучения дома – ребенок и другие члены семьи мешают друг другу заниматься.

Не испытывают трудностей только 13.1% респондентов, причем значительно выше такая доля среди родителей старшеклассников, которые, по-видимому, менее вовлечены в дистанционное обучение, чем родители учащихся в начальной или средней школе.

Нагрузка родителей в период дистанционного обучения

Рассмотрим подробнее изменения нагрузки родителей, связанные с переходом школ на дистанционное обучение. Вовлеченность родителей в образование ребенка увеличилась: они стали чаще контролировать выполнение домашних заданий, помогать ребенку по разным предметам, объяснять то, что осталось непонятным после урока, и др. (табл. 2). Только 4% респондентов отметили, что до дистанционного обучения помощь взрослых в обучении требовалась ребенку в большом объеме, и 28% – что помощь не требовалась вообще. После перехода к такому обучению ситуация изменилась: 28% респондентов считают, что помощь требуется в очень большом объеме, 19% – что она не нужна вообще, 28% тратят 3 ч или более в день на обеспечение дистанционного обучения детей, 20% – 1–2 ч.

Родители выполняют в процессе дистанционного обучения разные функции. Так, 45% родителей

Таблица 1

Трудности, которые испытывают родители в связи с переходом ребенка на дистанционное обучение, по возрастным группам детей* (в процентах от общей численности опрошенных)



В целом, какие трудности Вы испытываете в настоящий момент в связи с переходом ребенка на дистанционное обучение? Выберите варианты ответов.

Вариант ответа	Классы			
	1–4-й	5–8-й	9–11-й	Все
Сложно найти заданные домашние задания	13.1	10.7	11.1	11.6
Сложно разобраться с расписанием: когда и как будут проходить занятия, какие занятия	16.1	18.2	17.7	17.4
Неудобно отправлять домашние задания	34.3	33.3	29.1	31.8
Технические сбои платформ дистанционного обучения	59.4	62.2	57.5	59.8
Технические проблемы с электронными устройствами	40.3	39.3	34.8	37.8
Технические проблемы с интернетом	48.1	46.4	43.7	45.7
Нехватка времени на помощь ребенку с учебой	40.6	37.1	32.2	36.0
Эмоциональное перенапряжение при работе с ребенком	38.2	38.5	35.2	37.2
Не хватает навыков для использования образовательных онлайн-сервисов	20.9	19.4	18.4	19.2
Ребенок и другие члены семьи мешают друг другу заниматься	36.4	37.3	32.8	35.4
Нет нужных технических устройств	16.4	14.7	14.7	15.1
Не испытываю трудностей	10.7	11.5	16.5	13.1

* Указана доля респондентов, отметивших ту или иную проблему, среди респондентов, чьи дети учатся в разных классах, либо от общего числа респондентов.

Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос родителей учащихся, 2020..

Таблица 2

Участие родителей в образовании детей до и после перехода на дистанционное обучение (в процентах от общей численности опрошенных)



Как часто Вы совершали следующие действия до перехода на дистанционное обучение?
Как часто Вы совершаете следующие действия после перехода на дистанционное обучение?

Действия	До перехода на дистанционное обучение (ежедневно)	После перехода на дистанционное обучение (ежедневно)
Вы следили, чтобы ребенок делал домашние задания	53.9	63.0
Дома Вы помогли ребенку по предметам, с которыми у него трудности	30.4	36.9
Вы объясняли ребенку то, что ему осталось непонятно после урока	28.0	35.6
Вы помогли ребенку с домашним заданием	25.4	34.5
Вы работали с ребенком на цифровых ресурсах (например, Учи.Ру, ЯКласс и т.д.)	11.0	18.0
Вы подбирали дополнительные образовательные материалы (литературу, фильмы и др.)	7.4	11.8

Источник: НИУ ВШЭ. Онлайн-опрос родителей учащихся, 2020.

выступают в роли учителя – объясняют темы уроков, помогают с решением задач и т.п. Причем только 16% указали, что им нетрудно оказать помощь ребенку в освоении школьной программы (они могут легко объяснить какую-либо тему, выполнить с ним присланные задания и т.д.).

Половина опрошенных (51%) выступают в роли организатора: составляют расписание, следят за режимом дня, выясняют, что задано, и т.п. (по мнению 46% респондентов, ребенок стал менее организованным). Столько же родителей (51%)

участвуют в дистанционном обучении, оказывая техническую поддержку: настраивают технику, программы, посылают фото готовых заданий и т.п.

Большинство респондентов (60%) отмечают, что выступают в роли психолога: успокаивают детей, оказывают поддержку при возникновении проблем, не обязательно связанных с дистанционным обучением. Поддержка здесь, вероятно, необходима и потому, что мотивация школьников к обучению уменьшилась (об этом сообщили 60% опрошенных).

Заключение

Проведенный анализ показал, что в ситуации дистанционного обучения нагрузка на родителей существенно увеличилась: многим детям (даже среди старшеклассников) требуется техническая, организационная, содержательная и психологическая помощь взрослых. Значительной доле родителей не хватает времени, чтобы совмещать помощь в учебе и работу; напряжения добавляют сложности организации дистанционного обучения дома, эмоциональные перегрузки в процессе занятий ребенка, технические проблемы, нехватка знаний для помощи ребенку с учебой. Нагрузка увеличивается и вследствие того, что организация учебы и досуга ребенка с закрытием школ осуществлялась полностью родителями. Школа может снизить нагрузку на родителей и установить партнерские отношения с семьями, используя приведенные ниже рекомендации.

Коммуникация с родителями

Ни представители школы, ни родители не были готовы к переходу на дистанционное обучение, им пришлось оперативно адаптироваться к новым сложным условиям методом проб и ошибок. В этой ситуации родители чувствуют себя увереннее и ощущают поддержку, когда получают полную информацию об учебном процессе от учителей и директоров школ, осознают, что их совместные усилия необходимы для освоения материала детьми. Инструменты коммуникации школы и родителей включают:

- рассылку с новостями, благодарностями родителям за помощь в организации дистанционного обучения, полезными советами для них и др. Можно добавить ссылку на мини-опрос (выполненный, например, при помощи Google-формы), который позволит: 1) оперативно выявить проблемы, связанные с дистанционным обучением, возникающие у родителей учащихся разных классов; 2) показать готовность представителей школы учитывать мнение родителей об учебном процессе. Например, если выяснится, что родители не удовлетворены организацией дистанционного обучения в школе и считают нагрузку детей чрезмерной, следует пересмотреть рекомендации учителям, выбрать иные инструменты дистанционного обучения⁶;
- поощрение разработанного родителями контента. Активные родители создают сайты или ведут аккаунты, посвященные организации образовательного пространства вообще и дистанционного обучения в частности. Вовлеченные родители являются опорой школы, поэтому важно поощрять их и показывать на их примере, как помочь детям учиться в условиях самоизоляции. Родителям можно предложить выкладывать видео в социальных сетях, проводить вебинары для обмена опытом. Активных родителей следует также привлекать к формированию школьной рассылки: например,

⁶ См. обзор инструментов для организации дистанционного обучения в школах [НИУ ВШЭ, Институт образования, 2020].

сообщать, как родительские комитеты помогают в организации дистанционного обучения, какие каналы коммуникации используют, и др.

Реальность целей, снижение ожиданий, приоритет психологического благополучия

В самом начале повсеместного дистанционного обучения многие родители и педагоги ставили перед собой и школьниками множество целей: учиться/учить в том же темпе, что и ранее, в обычных условиях, пробовать новые дополнительные занятия и т.д. Но в сложившихся условиях эти цели трудно достижимы. Хотя в школе и заинтересованы в высоких образовательных результатах детей, одним из приоритетов (если ситуация с закрытием школ из-за эпидемии продлится или повторится) должно быть психологическое благополучие семей. Для этого необходимо: а) снизить требования к ученикам (особенно в случае если оптимальные технические средства для организации дистанционного обучения не найдены); б) учитывать при выборе инструментов для дистанционного обучения степень участия родителей, которое может потребоваться; в) помочь родителям организовать и занять время ребенка (это особенно актуально для начальной школы) – например, проводить дополнительные занятия (зарядку, рисование и др.), чтобы частично разгрузить родителей.

Целенаправленная помощь школьникам

В сложившейся ситуации обучение детей в большой степени зависит от семьи. Значительной доле детей требуется разного рода помощь взрослых, и ее объем вырос. При этом не во всех семьях есть возможность оказать такую помощь.

Необходимо выделить группы родителей и учащихся (в том числе на основе регулярных коротких опросов), наиболее нуждающиеся в помощи. Это семьи, где оба родителя работают не дистанционно либо где высока рабочая нагрузка, но нет старших братьев и сестер, которые могут помочь в обучении, и др.). Следует целенаправленно оказывать помощь школьникам в этих группах: проводить онлайн-консультации детей в маленьких группах, гибко определять объем требований (домашних заданий) и др. Это поможет не только снизить стресс и нагрузку на родителей, но и сгладить образовательное неравенство, возникающее вследствие разных объемов поддержки обучения ребенка в семьях.

Переход к дистанционному обучению ставит перед школами множество вызовов и требует решать одновременно большое число проблем. Однако эти вызовы можно использовать и как возможность наладить или улучшить коммуникацию школы и родителей, выработать ее новые инструменты, которые будут применяться и после открытия школ.

Список источников

Любицкая К.А., Шакарова М.А. (2018) Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. № 3. С. 196–215.

НИУ ВШЭ, Институт образования (2020) Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме // Современная аналитика образования. № 4 (34). М.: НИУ ВШЭ.



Дополнительное образование детей

С. Г. Косарецкий, А. В. Павлов, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИЗМЕНЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗУЕМЫХ ПРИОРИТЕТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

Рассматриваются изменения в системе дополнительного образования детей в контексте реализации приоритетного направления государственной политики. В фокусе внимания – показатели охвата детей программами дополнительного образования, в том числе технической и естественно-научной направленности. Изучаются различия в участии в дополнительном образовании детей различных возрастов, проживающих в городской и сельской местности, в разных регионах. Оцениваются ключевые факторы, обеспечивающие доступность и качество услуг дополнительного образования: кадровый состав, инфраструктура, финансирование. Анализ базируется на данных федерального статистического наблюдения последних лет.

- Охват детей услугами дополнительного образования в последние годы заметно вырос. При этом существуют выраженные различия между городской и сельской местностью, а также между регионами.
- Повышается доля платных услуг.
- Происходит изменение структуры сети организаций, реализующих программы дополнительного образования: сокращаются число организаций дополнительного образования и их доля в общем объеме услуг, увеличивается вклад общеобразовательных организаций.
- Уровень цифровизации организаций дополнительного образования остается низким. Растет число организаций, нуждающихся в капитальном ремонте.
- В составе педагогических работников увеличивается доля специалистов в возрасте 55 лет и старше, а также сотрудников, имеющих высшее педагогическое образование.

Введение

Дополнительное образование сегодня – это разнообразные возможности для удовлетворения образовательных потребностей семей и интересов детей за рамками обязательной школьной программы. Исследования отмечают эффекты

занятий дополнительным образованием для укрепления здоровья, развития креативности, критического мышления, коммуникативных навыков, профессиональной ориентации, профилактики социальной дезадаптации.

Дополнительное образование детей и взрослых – важная часть системы образования Российской Федерации. Оно реализуется посредством дополнительных общеобразовательных программ – дополнительных общеразвивающих и дополнительных предпрофессиональных.

Развитию дополнительного образования, в частности повышению его доступности и обновлению содержания, уделяется приоритетное внимание в государственной образовательной политике последних лет. Начиная с 2015 г. на федеральном уровне и в российских регионах реализуются различные проекты и инициативы.

Наиболее масштабным и стратегически ориентированным в настоящее время является федеральный проект «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование». Его цель – «обеспечение к 2024 году для детей в возрасте от 5 до 18 лет доступных для каждого и качественных условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности путем увеличения охвата дополнительным образованием до 80% от общего числа детей, обновления содержания и методов дополнительного образования детей, развития кадрового потенциала и модернизации инфраструктуры системы дополнительного образования детей». Особое внимание при этом уделяется расширению вовлеченности детей в программы технической и естественно-научной направленности, созданию условий для развития конкурентного рынка услуг дополнительного образования.

В исследовании использованы данные, предоставленные организациями дополнительного образования в Министерство просвещения Российской Федерации; сведения, предоставляемые различными организациями, реализующими дополнительные общеобразовательные программы, в Росстат, и другие материалы Росстата.

Охват детей программами дополнительного образования

Повышение охвата детей программами дополнительного образования – одна из ключевых задач российской образовательной политики последнего десятилетия.

Охват дополнительным образованием за последние четыре года заметно вырос и сегодня превышает значение целевого показателя в 70–75%, установленного Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». Наиболее заметный рост произошел в 2017 г. В последние годы его темпы замедлились. Для достижения целевого показателя федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» поддержания текущей динамики недостаточно (рис. 1). Однако основные мероприятия проекта, включая субсидии субъектам Российской Федерации на создание новых мест, стартовали в 2019 г., они могут вызвать существенное ускорение темпов роста.

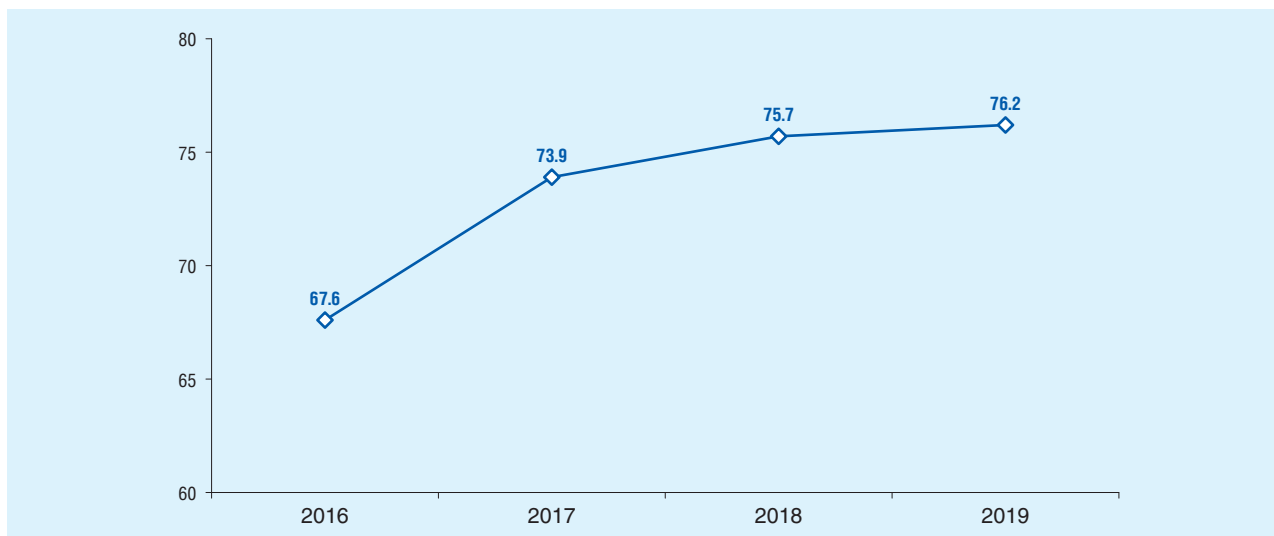
Дети в сельской местности меньше вовлечены в программы дополнительного образования (рис. 2). Это обусловлено как ограниченными по сравнению с городами возможностями предложения услуг (заметно меньше организаций дополнительного образования, практически нет частного сектора), так и их меньшей востребованностью населением.

В последние годы растет доля детей, получающих услуги дополнительного образования на платной основе (рис. 3). Кроме того, в секторе дополнительного образования происходит расширение спектра услуг разного типа образовательных организаций: в первую очередь растет доля школ и дошкольных организаций, в которых дополнительные платные образовательные услуги оформляются как дополнительные общеразвивающие программы. Это объективно соответствует специфике услуг со свободным выбором провайдера семьями, бесплатность которых не гарантируется государством. Однако рост доли платных услуг в данной сфере может стать барьером для расширения участия в дополнительном образовании детей из малообеспеченных семей и обесценивать достижения политики увеличения охвата.

Доступность услуг дополнительного образования достаточно сильно дифференцирована по регионам. Во многих из них показатели охвата ниже среднего уровня по стране. Минимальный охват зафиксирован в Севастополе, Чеченской Республике, республиках Ингушетия, Калмыкия,

Рисунок 1

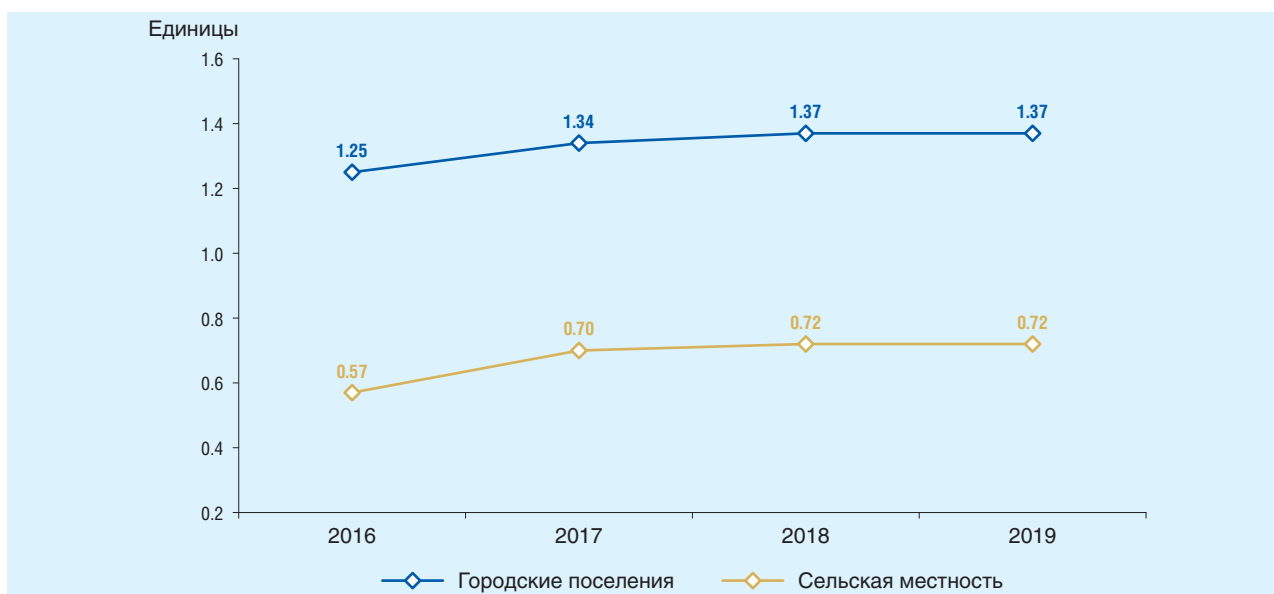
Доля детей в возрасте 5–17 лет, охваченных дополнительными общеобразовательными программами
(в процентах от общей численности детей данного возраста)



Источники: Росстат, данные федерального статистического наблюдения; Бюллетень «Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту».

Рисунок 2

Число реализуемых услуг дополнительного образования детей в расчете на одного ребенка в возрасте 5–17 лет по типам населенных пунктов: 2019



Источники: Росстат, данные федерального статистического наблюдения; Бюллетень «Численность населения Российской Федерации по полу и возрасту».

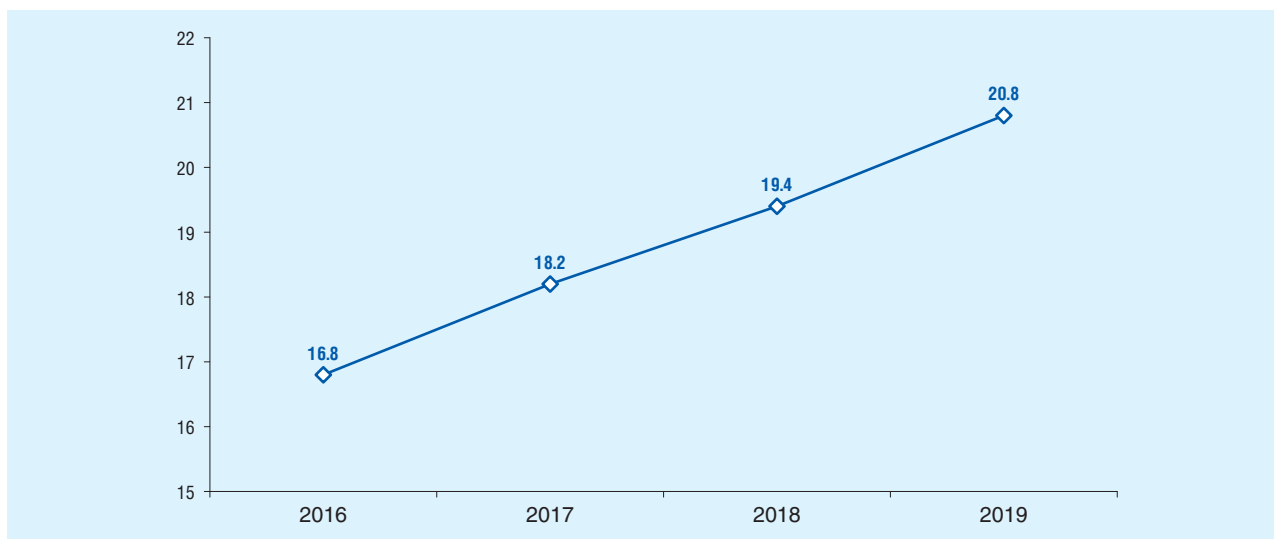
самый высокий – в Москве, Московской, Тюменской, Тамбовской областях.

Услуги по реализации дополнительных общеобразовательных программ предоставляются

организациями различных типов (рис. 4) и форм собственности. Общее число таких организаций в последние годы растет, в 2018 г. оно достигло 58296 (по данным Росстата). Ведущую роль

Рисунок 3

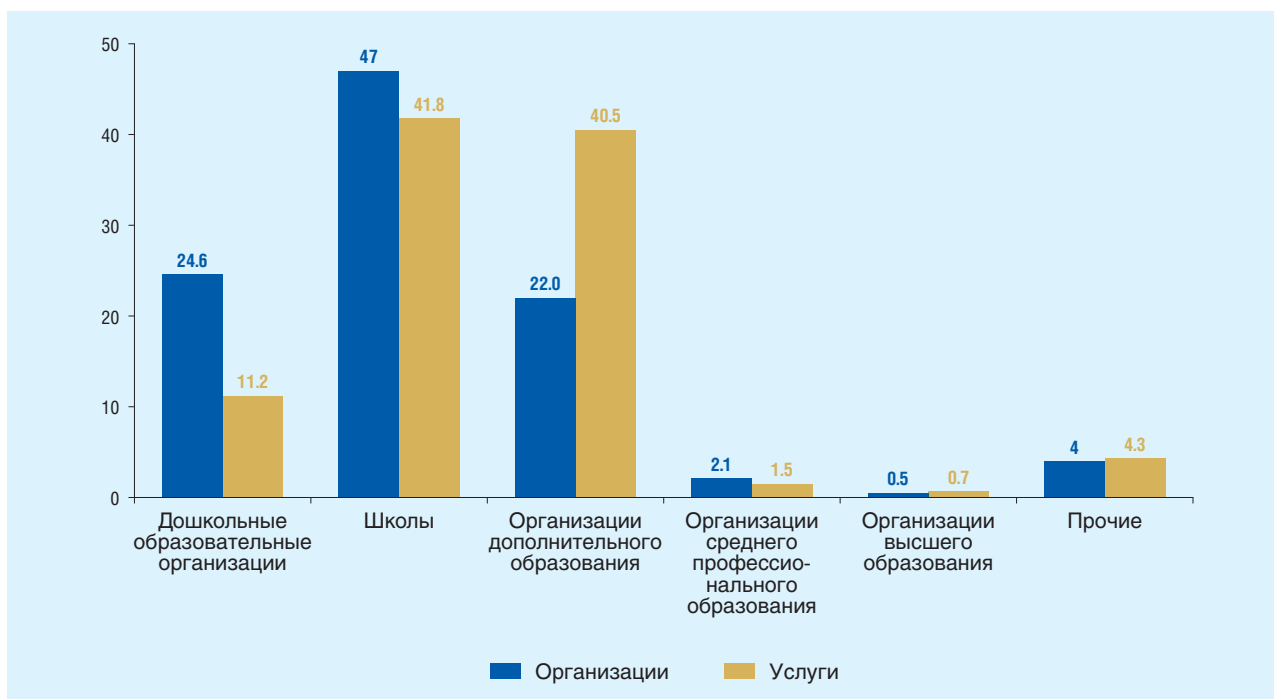
Доля обучающихся по договорам об оказании платных образовательных услуг по дополнительным общеобразовательным программам
(в процентах от общей численности обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 4

Структура сети организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, и их услуг по типам организаций: 2018
(проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

в предоставлении услуг играют общеобразовательные организации, особенно в сельской местности (здесь они занимают две трети от числа провайдеров). Их доля увеличивается. Наличие лицензии и программ дополнительного образования становится обязательным условием для целого ряда территорий, общеобразовательные организации которых включаются в реализацию образовательной деятельности по дополнительному образованию детей.

При этом экспертный анализ показывает, что в значительной части субъектов Российской Федерации не сформированы устойчивые и прозрачные механизмы финансирования дополнительных общеобразовательных программ в общеобразовательных организациях. Как следствие, спектр предлагаемых школами программ оказывается ограниченным, оборудование отсутствует или является архаичным, помещения не приспособлены к занятиям, возможности школ по привлечению профильных специалистов ограничены, занятия ведут, как правило, учителя-предметники

Доля услуг дополнительного образования, предоставляемых специализированными организациями дополнительного образования (ОДО), в их общем объеме меньше и в последние годы

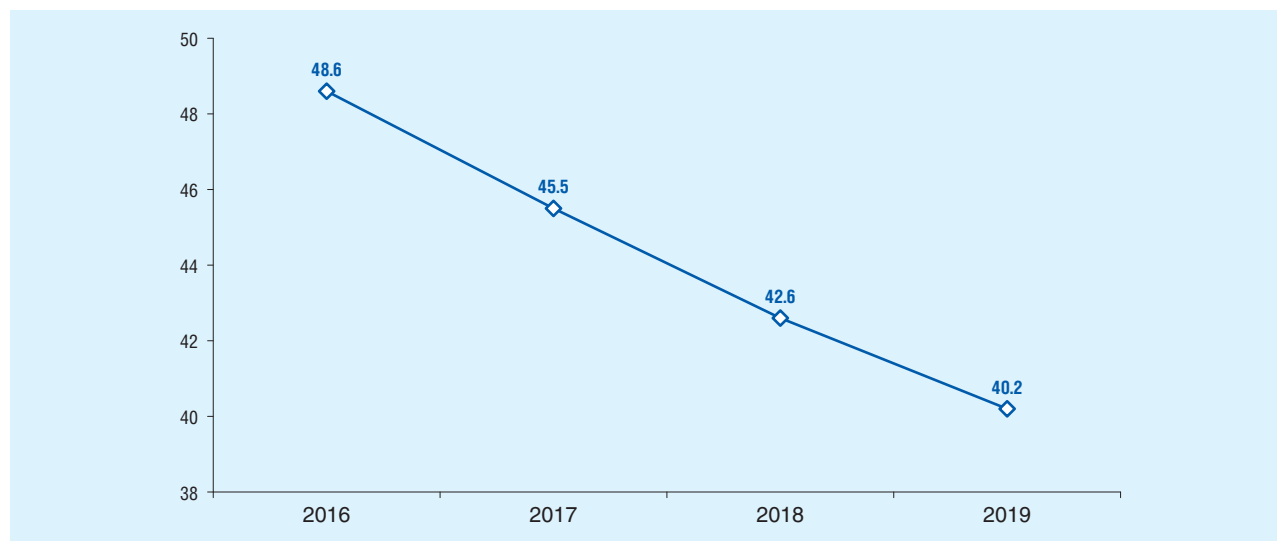
сокращается. Еще более заметно уменьшение охвата детей программами дополнительного образования в ОДО (рис. 5). Снижается и количество самих ОДО – государственных и муниципальных (рис. 6).

Интересно, что в период с 2018 по 2019 г. произошло снижение числа негосударственных образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (рис. 6), хотя на протяжении нескольких предшествующих лет наблюдался рост этого показателя. Дополнительное образование детей и взрослых было одним из наиболее активно развивающихся сегментов рынка образовательных услуг.

В ОДО доля услуг частного сектора незначительна. При этом часть представленных на рынке частных организаций, фактически оказывающих услуги дополнительного образования, не включены в систему статистического учета, в том числе из-за отсутствия лицензии на образовательную деятельность. Развитию сектора частных организаций должно было способствовать введение во многих российских регионах персонализированного финансирования, предусматривающего возможность оплаты услуг частных организаций за счет бюджетных средств.

Рисунок 5

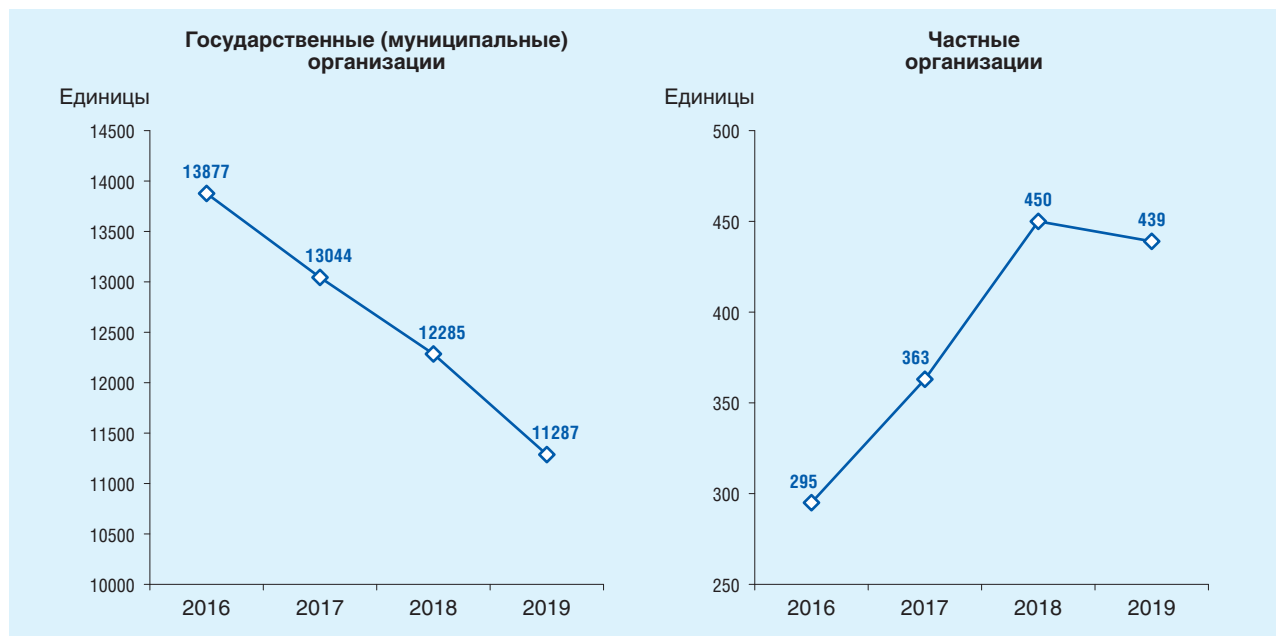
Доля детей в возрасте 5–17 лет, охваченных дополнительными общеобразовательными программами, реализуемыми организациями дополнительного образования (в процентах от общей численности детей данного возраста)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 6

Число государственных (муниципальных) и частных организаций дополнительного образования



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

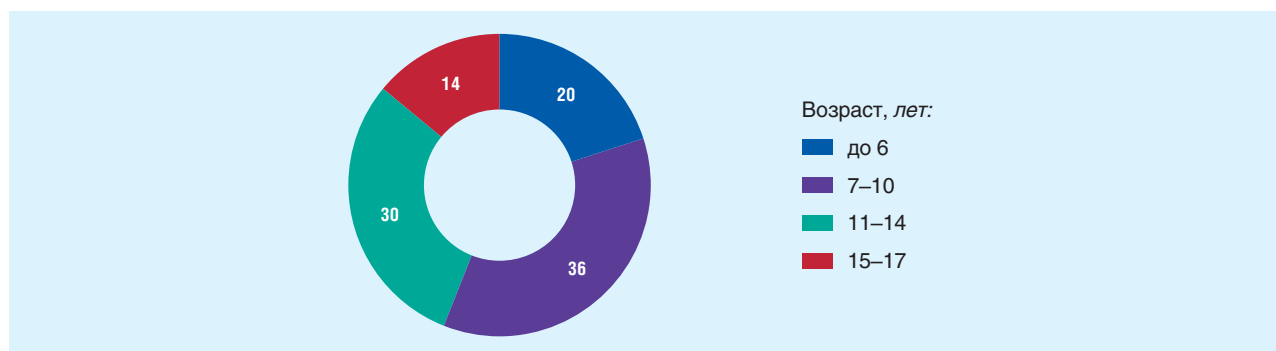
Структура контингента

Анализируя возрастную структуру обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам (рис. 7), необходимо отметить, что более трети из них составляют младшие школьники в возрасте 7–10 лет. Существенную долю занимают подростки (11–14 лет). Наименее представленная категория – старшеклассники (15–17 лет). Возрастное распределение обучающихся

остается в целом стабильным. Ограниченное участие старшеклассников объясняется необходимостью сосредоточиться на подготовке к сдаче ЕГЭ и тем, что достижения в дополнительном образовании (победа в конкурсах и соревнованиях из федерального перечня) имеют небольшой вес при поступлении. Кроме того, отсутствуют предложения, отвечающие запросам старшеклассников.

Рисунок 7

Возрастная структура обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам: 2019 (проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Содержание дополнительного образования

Традиционно наиболее распространены дополнительные общеобразовательные программы художественной направленности: их посещают 31.2% всех обучающихся суммарно по общеразвивающим и предпрофессиональным программам (рис. 8). Меньше всего дети включены в туристско-краеведческие программы.

В последние четыре года несколько снизился охват общеразвивающими программами художественной направленности и физкультурно-спортивными предпрофессиональными программами (рис. 9). Во втором случае причиной может быть

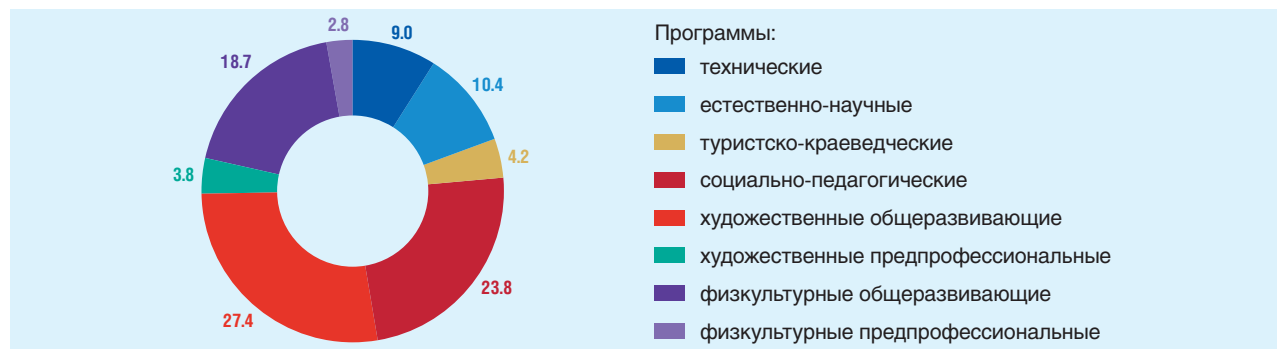
перевод существенной части таких программ в сектор спортивной подготовки.

Растет охват обучающихся программами технической направленности (рис. 10), что можно рассматривать как результат реализации проектов, инициированных на федеральном уровне. Динамика охвата программами естественно-научной направленности выражена не столь ярко. Однако, если судить по количеству обучающихся, то тенденция к росту выглядит более наглядно.

Рост охвата детей программами технической и естественно-научной направленности является целевым ориентиром для региональных систем дополнительного образования, контрольным показателем для мероприятия по созданию новых

Рисунок 8

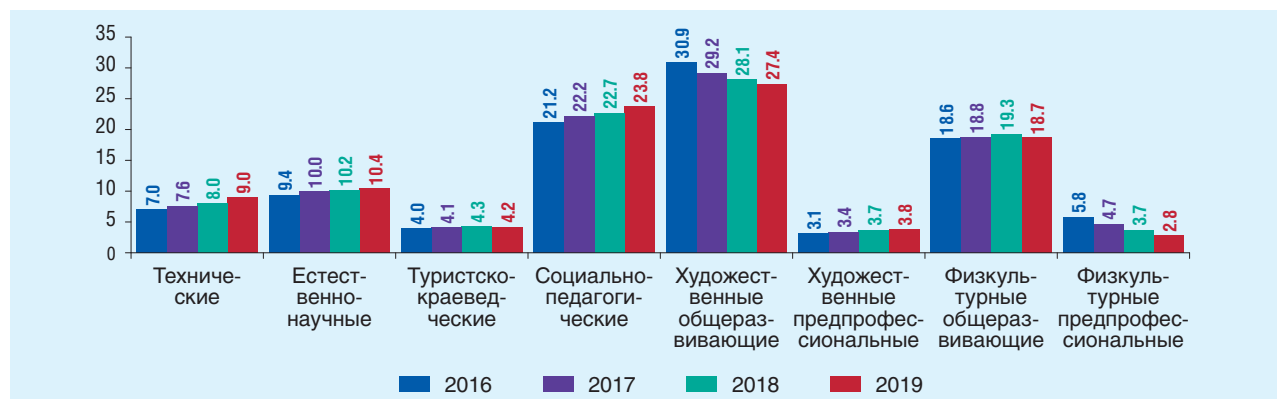
Распределение обучающихся по дополнительным общеобразовательным программам различной направленности: 2019 (проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 9

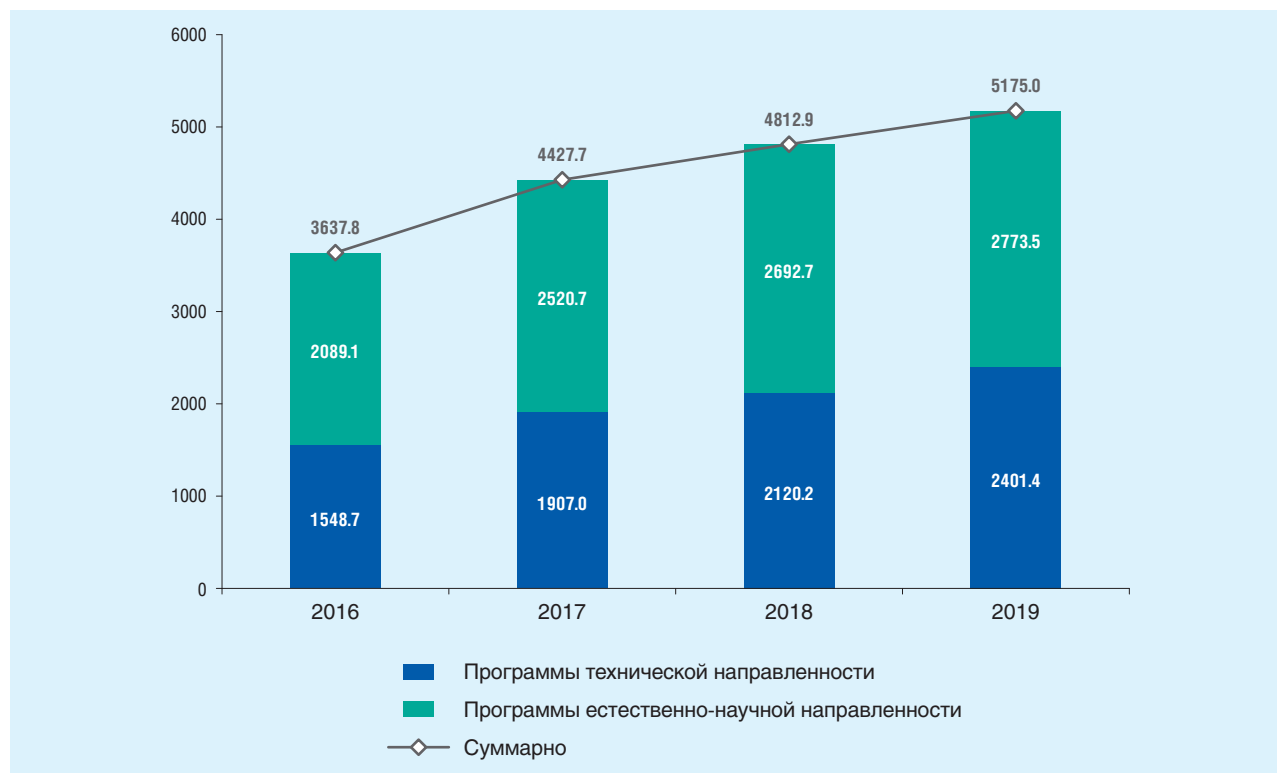
Распределение обучающихся по программам дополнительного образования различной направленности (проценты)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 10

**Численность обучающихся по программам дополнительного образования
технической и естественно-научной направленности
(тысячи человек)**



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

мест в системе дополнительного образования, предусматривающего выделение регионам субсидий из федерального бюджета в рамках федерального проекта «Успех каждого ребенка».

Кадры дополнительного образования

Наличие педагогических кадров является ключевым условием реализации дополнительных общеобразовательных программ. Основные характеристики кадрового потенциала – квалификация, возраст и условия труда.

По данным Росстата, в 2019 г. по всей сети организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, 73.4% педагогов дополнительного образования имели высшее образование, в том числе 64% – высшее педагогическое (рис. 11). Для сравнения: среди учителей школ высшее педагогическое образование имели более 83%.

Низкая доля педагогов с высшим педагогическим образованием – хорошо известная особенность сферы дополнительного образования. В последние годы отношение к ней было противоречивым. С одной стороны, утвержден профессиональный стандарт, регламентирующий наличие педагогического образования (притом что исходные требования были смягчены). С другой стороны, стимулируется включение в практику преподавания наставников из реального сектора и студентов, не имеющих высшего педагогического образования.

Доля работников с высшим профессиональным непедagogическим образованием выросла с 2016 г. Возможно, это объясняется увеличением доли школ в общем числе организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы, где в роли педагогов дополнительного образования по совместительству или по основной деятельности часто выступают учителя, имеющие педагогическое образование.

Рисунок 11

Распределение педагогов дополнительного образования в организациях, реализующих программы дополнительного образования, по уровню образования (проценты)



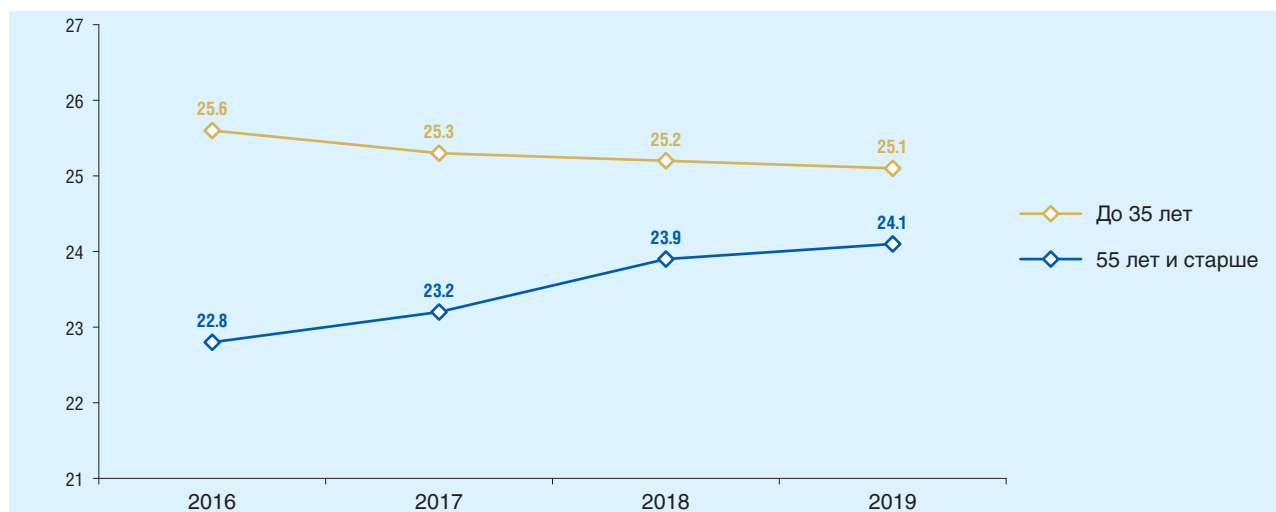
Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Большинство (73.3%) педагогов дополнительного образования в организациях, реализующих такие программы, старше 35 лет. Омоложения педагогического состава не происходит. Доля всех педагогических работников в возрасте 55 лет и старше немного растет, а педагогов моложе 35 лет – сокращается (рис. 12).

Важным фактором притока молодых кадров является размер заработной платы. При переходе на эффективный контракт после резкого роста заработной платы педагогов дополнительного образования вопрос о ее дальнейшем повышении определенное время находился на периферии внимания. Однако начиная с 2016 г.

Рисунок 12

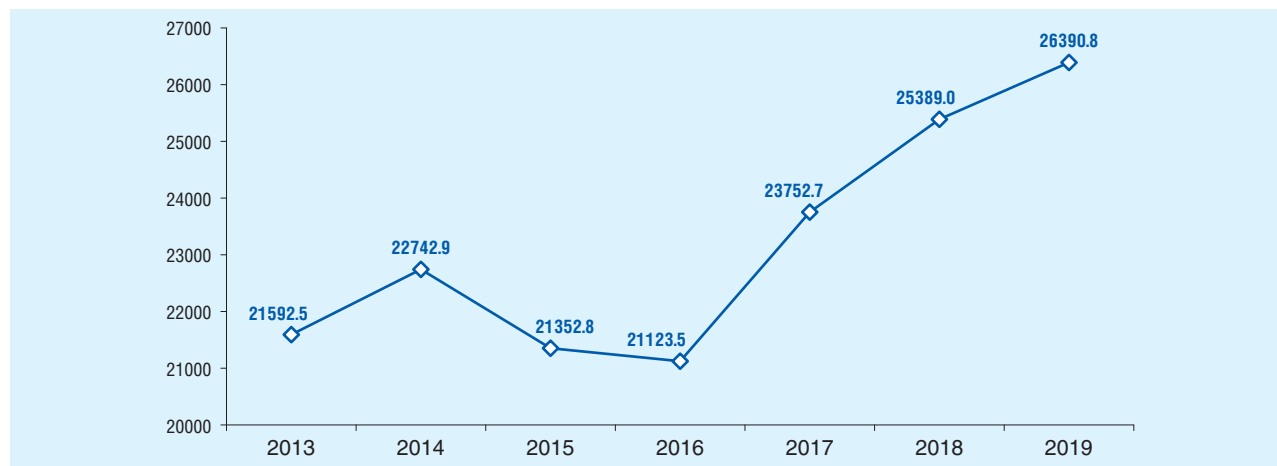
Доля педагогов в возрастах до 35 лет и 55 лет и старше в организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы (в процентах от общей численности педагогов в организациях, реализующих дополнительные общеобразовательные программы)



Источник: Росстат, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 13

Средняя заработная плата педагогов дополнительного образования в организациях дополнительного образования в ценах 2013 года (рубли)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

ситуация изменилась. В абсолютном выражении заработная плата стала расти, хотя темпы роста в последний год снизились (рис. 13).

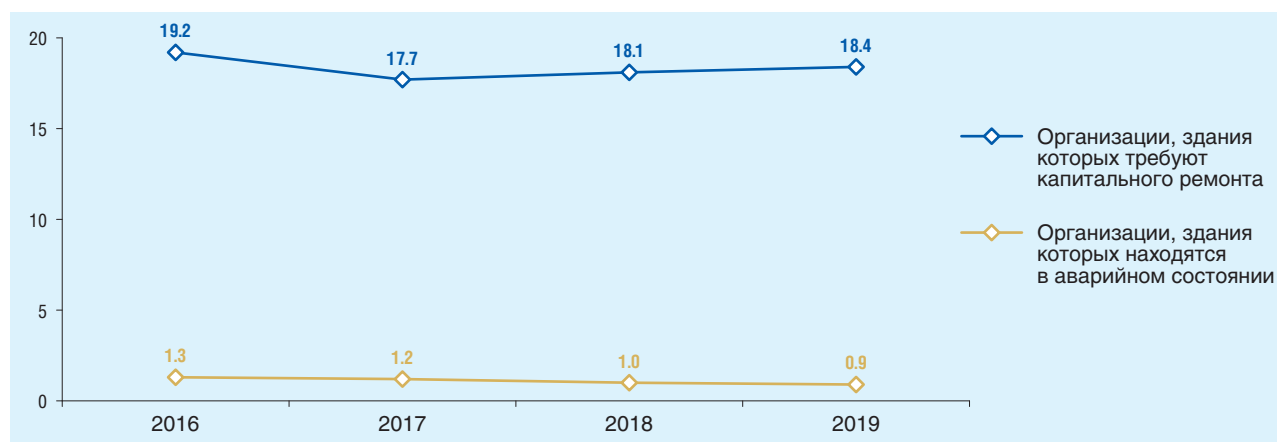
Инфраструктура

В 2017 г. доля зданий ОДО, нуждающихся в капитальном ремонте, сократилась, но затем ее рост возобновился – до 18,4% в 2019 г. Показатель аварийности за 2016–2019 гг. снизился

с 1,3 до 0,9% (рис. 14). Стоит предположить, что позитивная динамика здесь связана не с выполнением ремонтных работ, а с сокращением самостоятельных организаций дополнительного образования, на полноценную реконструкцию которых не находится средств. Большинство организаций дополнительного образования (86%) находятся в муниципальной собственности, муниципалитеты испытывают серьезные сложности с их содержанием и развитием инфраструктуры.

Рисунок 14

Доля организаций дополнительного образования, здания которых требуют капитального ремонта и находятся в аварийном состоянии (в процентах от общего числа организаций дополнительного образования)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Сеть детских технопарков «Кванториум» стала «витриной российского дополнительного образования», однако облик и внутренняя среда большинства зданий ОДО далеки от современных требований.

Заметим, что среди частных организаций только 0.5% имеют здания, нуждающиеся в ремонте. Лучшие характеристики инфраструктуры – существенное конкурентное преимущество частного сектора.

Финансирование

Финансирование организаций дополнительного образования растет начиная с 2012 г., однако темпы роста снижаются (рис. 15). В 2019 г. объем бюджетного финансирования увеличился на 3.1 млрд руб., а объем финансирования из внебюджетных источников – на 0.8 млрд руб.

После заметного роста затрат на одного обучающегося в ОДО в текущих ценах и в ценах 2013 г. в 2018 г. произошло снижение. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, в 2019 г. в среднем по стране они составили 23.7 тыс. руб. (рис. 16).

Рисунок 15

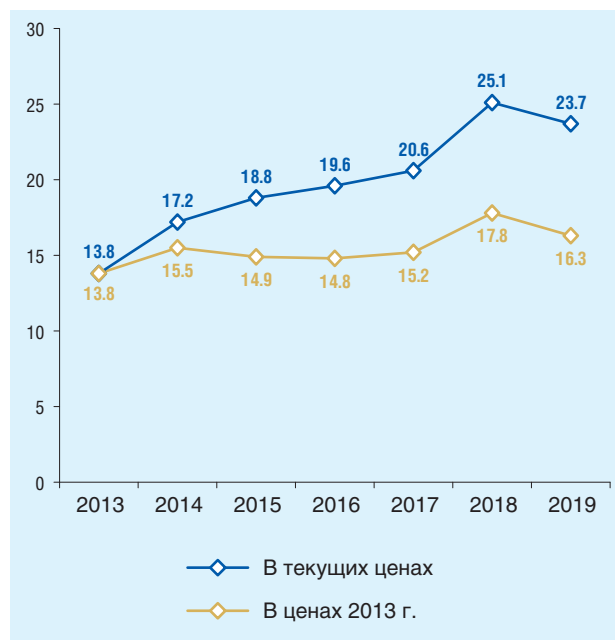
Объем финансирования организаций дополнительного образования по источникам средств (миллиарды рублей)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 16

Затраты на одного обучающегося в организациях дополнительного образования (тысячи рублей)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Цифровизация дополнительного образования

Дополнительное образование детей, как и другие секторы образовательной системы, сегодня охвачено цифровой трансформацией, связанной с расширением использования цифровых технологий в образовательном процессе и управлении образованием, а также с изменением форм и методов образования. Однако масштаб и интенсивность цифровой трансформации дополнительного образования заметно ниже, чем в других секторах образования, что объясняется значительно меньшим вниманием к нему со стороны государственных программ.

В последние годы наблюдается небольшой рост показателей компьютеризации ОДО (рис. 17). Однако эта динамика пока не способна ликвидировать дефицит возможностей для организации образовательного процесса с использованием цифровых технологий, который, прежде всего, связан с дорогостоящим лицензионным программным обеспечением.

Рисунок 17

Обеспеченность организаций дополнительного образования компьютерной техникой в расчете на 100 обучающихся



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Статистика оснащённости ОДО кабинетами основ информатики и вычислительной техники и электронными библиотеками также демонстрирует отсутствие заметного изменения ситуации (рис. 18).

Следует отметить, что наблюдаемая в системе дополнительного образования некоторая

архаичность представлений о цифровизации поддерживается государственной системой учета и отражается в формах статистического наблюдения. Так, например, в соответствующей форме статистического наблюдения под электронной библиотекой понимается «наличие в учреждении 5 дисков».

Рисунок 18

Наличие в организациях дополнительного образования электронной библиотеки и кабинетов основ информатики и вычислительной техники



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Степень отставания системы дополнительного образования в области цифровизации особенно заметна при сравнении показателей оснащенности компьютерной техникой ОДО и школ (рис. 19). Разница практически по всем позициям составляет десятки раз.

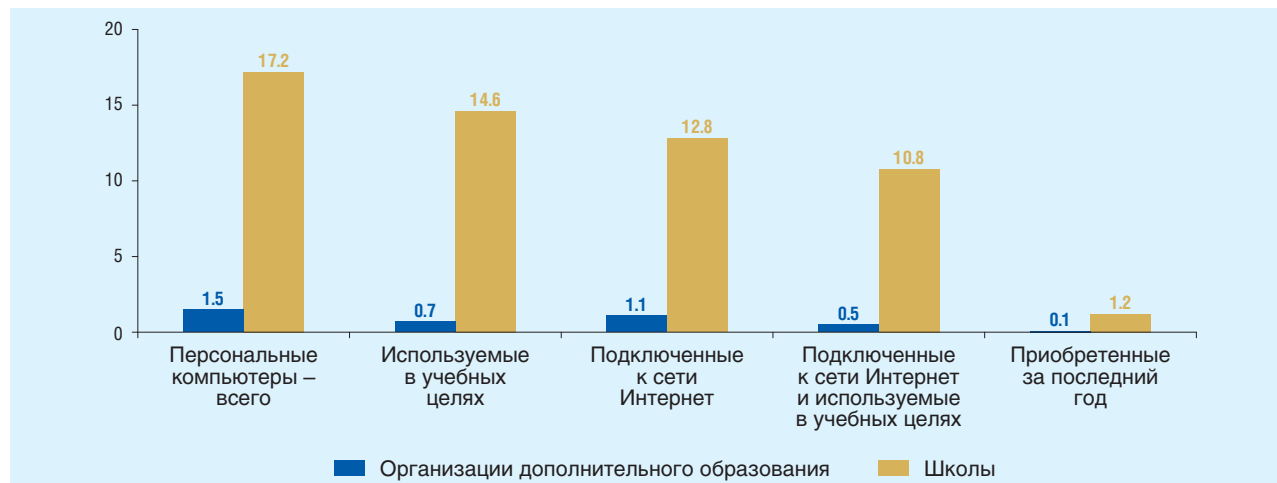
Ситуация с подключением ОДО к интернету менее критична: скорость интернет-соединения 1 Мбит/с и выше в 2019 г. была обеспечена 57.9% организаций. Аналогичный показатель для школ – 77.5%, отставание здесь составляет примерно 25%.

Проблема подключения ОДО к сети Интернет решается более быстрыми темпами, чем оснащение их компьютерной техникой (рис. 20). Доля ОДО, имеющих достаточно высокую скорость интернета (5 Мбит/с и выше), за четыре года выросла в 1.7 раза. При этом каждая пятая организация дополнительного образования может пользоваться интернетом только на минимальных скоростях – ниже 256 Кбит/с.

В ОДО используются разные типы подключения (рис. 21). В последние пару лет преимущество отдается выделенным линиям, которые

Рисунок 19

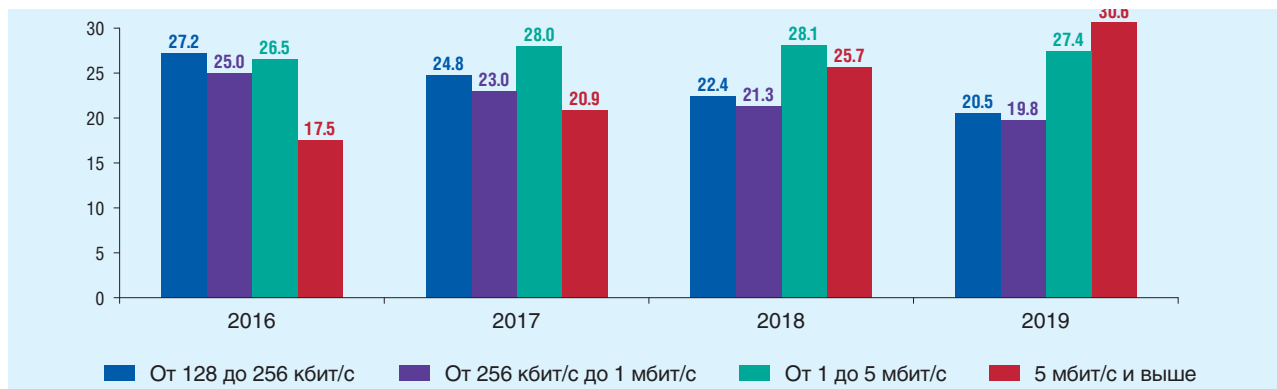
Доля организаций дополнительного образования и школ, оснащенных персональными компьютерами, в расчете на 100 обучающихся: 2018
(в процентах от общего числа организаций соответствующего типа)



Источники: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 20

Распределение организаций дополнительного образования по скорости интернет-подключения
(проценты)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

Рисунок 21

Распределение организаций дополнительного образования по типу интернет-подключения (проценты)



Источник: Минпросвещения России, данные федерального статистического наблюдения.

могут обеспечить более высокие скорости и более надежное соединение.

В настоящее время отсутствуют серьезные программы цифровизации дополнительного об-

разования детей. Необходимость поддержки этого направления развития ОДО получила дополнительное подтверждение в период пандемии коронавируса.

Заключение

Охват детей услугами дополнительного образования в последние годы вырос, что свидетельствует как об устойчивом спросе со стороны населения, так и о результативности реализуемых государством мер. Рост вовлеченности детей в дополнительное образование – один из наиболее значимых результатов образовательной политики последних пяти лет. При этом темпы роста в последние годы снизились, что ставит вопрос о поиске дополнительных ресурсов и стимулов для достижения целевого показателя национального проекта «Образование» в 2024 г.

Рост охвата детей дополнительным образованием происходит неравномерно. В городах он выше, чем в сельской местности. Наблюдается тенденция роста показателей традиционных регионов-лидеров при усиливающемся отставании регионов-аутсайдеров, где охват ниже среднего по стране. Увеличивается доля платных услуг,

что может ограничивать доступность дополнительного образования для детей из малообеспеченных семей.

Динамика охвата опережает рост инфраструктурной обеспеченности и финансирования системы дополнительного образования. Несмотря на увеличение объема бюджетного финансирования, доли негосударственного финансирования и повышение оплаты труда работников дополнительного образования, общие объемы по-прежнему недостаточны для того, чтобы поддержать усилия по приросту охвата.

В структуре сети организаций, реализующих программы дополнительного образования, произошли изменения. Доля организаций дополнительного образования остается высокой, но год от года происходит ее постепенное снижение и замещение организаций дополнительного образования школами. Это объясняется тем, что

организации дополнительного образования не всегда могут предложить современные программы для детей и юношества, не обладают развитой инфраструктурой и молодыми квалифицированными кадрами, часто требуют капитального ремонта. Причины здесь – как в недостатке финансирования из муниципального бюджета, так и в ограничениях существующего управленческого потенциала.

Ведущую роль в качестве провайдера услуг (особенно в сельской местности) играют общеобразовательные организации. При этом в большинстве регионов отсутствует прозрачная система учета и финансирования услуг дополнительного образования, оказываемых за счет бюджетных средств.

Тенденция роста числа частных организаций приостановилась. Существующие требования к условиям осуществления образовательной деятельности при получении лицензии побуждают часть организаций сектора оставаться «в тени». Введение персонифицированного финансирования пока не стало существенным стимулом для изменения ситуации.

В части содержания дополнительного образования наиболее заметен рост численности обучающихся по программам технической направленности, во многом обусловленный ее целенаправленной поддержкой в рамках государственных проектов.

В возрастной структуре обучающихся по программам дополнительного образования сохраняется низкая доля старшеклассников, для которых предлагаемые образовательные траектории оказываются не связанными с перспективой поступления в организации среднего профессионального и высшего образования.

В структуре кадров дополнительного образования наблюдается рост доли педагогов, имеющих высшее педагогическое образование. В организациях, реализующих программы дополнительного образования, продолжается повышение заработной платы педагогических работников, однако ее размеры не стимулируют приток молодых кадров. Их доля не растет, напротив, увеличивается доля педагогов старшего возраста.

Отмечаемые тенденции развития дополнительного образования детей позволяют сформу-

лировать следующие рекомендации для государственной образовательной политики:

- продолжить реализацию мер, направленных на повышение доступности дополнительного образования для детей в сельской местности, снижение межрегиональной дифференциации в охвате услугами дополнительного образования детей, в том числе через программу создания новых мест в образовательных организациях различных типов для реализации дополнительных общеразвивающих программ всех направленностей в рамках региональных проектов, обеспечивающих достижение целей, показателей и результата федерального проекта «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование»;
- обеспечить достаточный объем бюджетных средств и прозрачность механизмов финансирования услуг дополнительного образования в общеобразовательных организациях как основных провайдеров услуг, особенно в сельской местности;
- для обеспечения конкурентной среды услуг дополнительного образования внести изменения в требования к условиям осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам, продолжить внедрение модели персонифицированного финансирования; поддерживать конкурентные условия для развития негосударственных организаций дополнительного образования;
- усилить вес достижений детей в дополнительном образовании при поступлении в организации среднего профессионального и высшего образования;
- продолжая реализацию стратегии эффективного использования инфраструктурных ресурсов всей сети организаций различных типов, форм собственности и ведомственной принадлежности, увеличить масштаб поддержки развития материально-технической базы муниципальных организаций дополнительного образования и процесса их цифровой трансформации.

ВОВЛЕЧЕННОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ В ВОЗРАСТЕ ОТ 6 ДО 13 ЛЕТ В ПРАКТИКИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Исследуется участие детей в возрасте от 6 до 13 лет, обучающихся в школе, в практиках дополнительного образования. Рассматриваются активность посещения детьми дополнительных занятий вне школы, социально-демографические различия и динамика этого показателя. В качестве эмпирической базы используются данные лонгитюдного обследования домохозяйств Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ за 2015–2019 гг.¹

- Доля школьников в возрасте от 6 до 13 лет, посещающих дополнительные занятия в свободное от учебы время, стабильно высока (75%).
- Родители выбирают преимущественно традиционные виды детского дополнительного образования (творческие и спортивные секции), тогда как технические и естественно-научные занятия на протяжении всего рассматриваемого периода остаются мало востребованными.
- В участии детей в дополнительном образовании проявляется закономерность, аналогичная наблюдаемой у взрослого населения: уровень вовлеченности в образовательные практики тесно связан с успеваемостью в школе и доступностью инфраструктуры дополнительного образования.

Дополнительное образование детей – важная часть системы образования. Оно дает возможность детям попробовать себя в разных областях и более глубоко изучить предметы из школьной программы. Дополнительное образование может компенсировать недостатки школьного образования и расширить возможности школьника, развивая его навыки в тех сферах, которые не отражены в школьной программе. Кроме того, оно играет существенную роль в формировании интереса к познанию и саморазвитию, раскрытии творческого потенциала и идентичности ре-

бенка, способствуя не только получению знаний и навыков в узкоспециализированной области, но и формированию «гибких» навыков, которые могут применяться в различных сферах деятельности [Павленко и др., 2019].

Для анализа уровня вовлеченности детей в практики дополнительного образования использовались данные пяти волн Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (2015–2019 гг.). Из репрезентативных выборок для каждого года были отобраны школьники в возрасте от 6 до 13 лет.

¹ Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ – это серия ежегодных общенациональных репрезентативных опросов на базе вероятностной стратифицированной многоступенчатой территориальной выборки.

Итоговая выборка для 2015 г. составила 939 человек, для 2016 г.— 967, для 2017 г.— 992, для 2018 г.— 1028, а для 2019 г.— 1012 человек.

Результаты исследования показывают, что в целом в практики дополнительного образования вне школы вовлекаются подавляющее большинство учащихся младшего и среднего возраста. По итогам исследования 2019 г. 75% учащихся в возрасте от 6 до 13 лет посещали какие-либо дополнительные занятия. На протяжении 2015–2019 гг. значение показателя практически не менялось.

Девочки вовлечены во внешкольную образовательную активность стабильно больше, чем мальчики (80% против 70%).

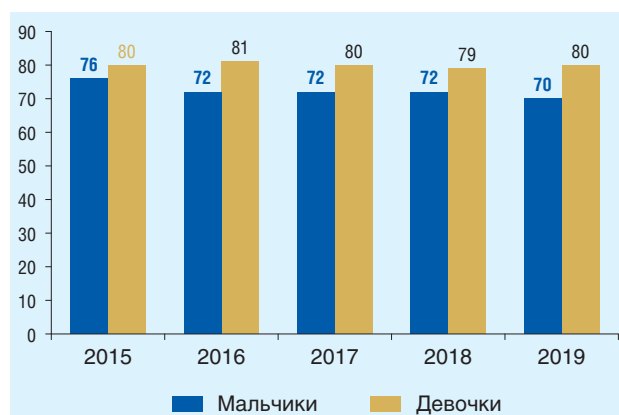
Родители чаще выбирают занятия, направленные на развитие творческих способностей детей (45% детей, посещающих дополнительные занятия) и физической подготовки (42%). В категории творчества наиболее распространены уроки рисования и музыки (33%), посещение танцевальных студий, театральных кружков и пр. (20%). Что касается спортивных секций, наиболее популярны игровые виды спорта (например, теннис, футбол и др.): на эти занятия ходят 28% школьников 6–13 лет. Легкой атлетикой, катанием на лыжах или коньках занимаются 14% детей, разными видами борьбы – 11%. Другие типы кружков менее востребованы (рис. 2).

Сложившееся распределение сохраняется на протяжении многих лет. Несмотря на возрас-

Рисунок 1

Посещение школьниками в возрасте от 6 до 13 лет дополнительных занятий вне школы по полу

(в процентах от общей численности школьников в возрасте от 6 до 13 лет)

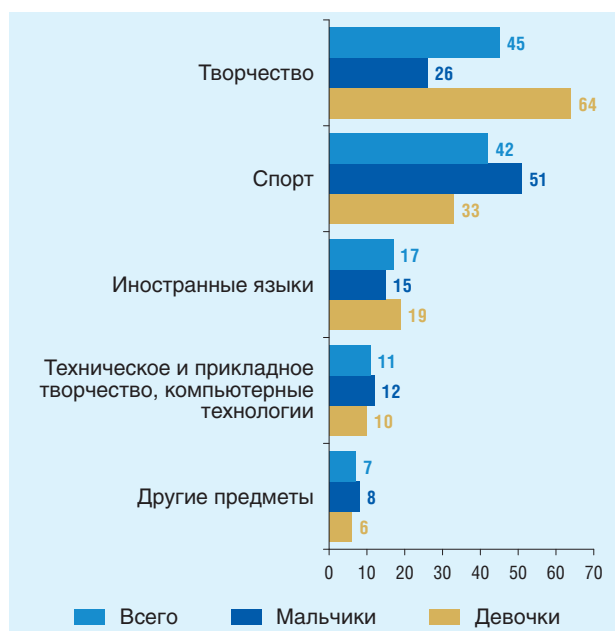


Источник: Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ.

Рисунок 2

Посещение школьниками в возрасте от 6 до 13 лет дополнительных занятий вне школы по видам занятий и полу

(в процентах от общей численности школьников в возрасте от 6 до 13 лет)



Источник: Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, 2019.

тающую роль технологий в обществе и соответствующих навыков, технические и естественно-научные занятия остаются недооцененными родителями. Подобные тенденции отмечаются и в других исследованиях (см., например: [Глоплавская и др., 2018]).

Распределение детей по кружкам существенно различается по гендерному признаку. Девочки гораздо чаще ходят на творческие занятия (64% против 26% среди мальчиков). Спортивные секции, напротив, чаще выбирают родители мальчиков (51% против 33%). Исключение составляют такие виды спорта, как легкая атлетика, лыжи и коньки: уровень вовлеченности мальчиков и девочек здесь примерно одинаковый – 12 и 16% соответственно.

На выбор занятий также оказывает влияние возраст ребенка. Среди детей в возрасте 9 лет и старше значительно выше доля тех, кто занимается иностранным языком вне школы (19% против 12% среди детей в возрасте 6–8 лет), а посещение занятий рисованием и музыкой, наоборот, ниже (31% против 39%).

В участии детей в дополнительном образовании проявляется та же закономерность, что и в отношении взрослого населения (см. например: [Юдин, Полякова, Фурсов, 2020]). Дети с более высокими показателями успеваемости в школе больше вовлечены в различные формы внеучебной образовательной активности (рис. 3). Интересно, что такая корреляция проявляется именно в сфере творческих и языковых занятий (независимо от пола). Скорее всего, это связано с двумя факторами. В-первых, спортивные секции воспринимаются скорее как деятельность, важная для общего физического развития и здоровья ребенка (87% родителей, чьи дети занимаются в спортивных секциях, рассматривают эти занятия как способ укрепления здоровья ребенка), в то время как творческие и языковые занятия ассоциируются с развитием дополнительных навыков. Во-вторых, другие направления дополнительного образования мало востребованы, поэтому в них не проявляется отмеченная закономерность.

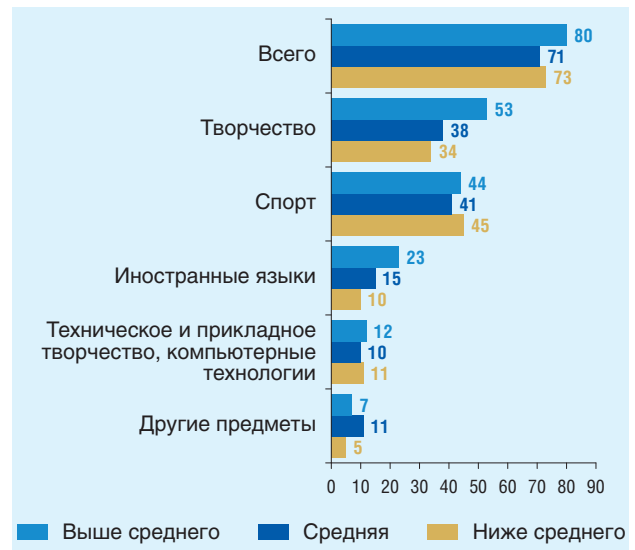
Еще более заметно влияние внешних факторов на вовлеченность в дополнительное образование проявляется в территориальном разрезе: показатели посещения детьми различных дополнительных занятий вне школы повышаются по мере повышения статуса населенного пункта (рис. 4).

Несмотря на общую стабильность показателей посещения детьми кружков дополнительного образования, прослеживается тенденция к снижению вовлеченности детей, проживающих за пределами областных центров, в кружки по отдельным направлениям (табл. 1). Так, в селах и поселках городского типа вовлеченность в творческие кружки снизилась за 2015–2019 гг. с 44 до 36%, в кружки технического и прикладного творчества, компьютерных технологий – с 14 до 9%. В городах, не являющихся областными центрами, посещение детьми занятий технического и прикладного творчества, компьютерных технологий уменьшилось с 17 до 11%; кроме того, до 2018 г. наблюдался тренд на сокращение посещения творческих кружков.

Помимо занятий в кружках дети в возрасте от 6 до 13 лет посещают различные культурно-просветительские учреждения и культурно-зрелищные мероприятия. В 2019 г. 76% детей ходили в театр, музеи, зоопарк, цирк или на какие-либо

Рисунок 3

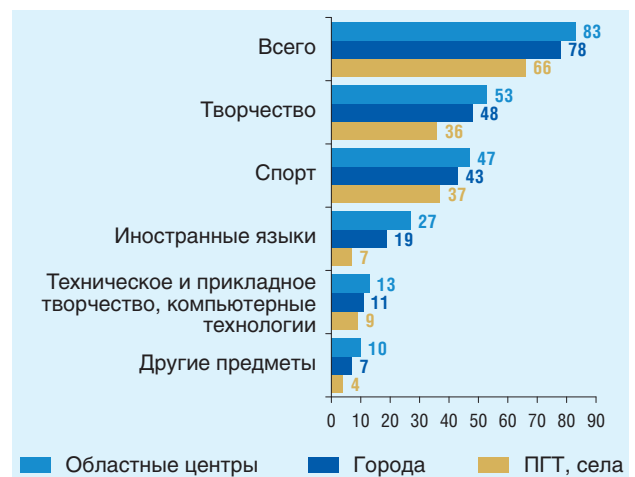
Посещение школьниками в возрасте от 6 до 13 лет дополнительных занятий вне школы по видам занятий и уровню успеваемости в школе²
(в процентах от численности школьников в возрасте от 6 до 13 лет)



Источник: Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, 2019.

Рисунок 4

Посещение школьниками в возрасте от 6 до 13 лет дополнительных занятий вне школы по видам занятий и типам населенных пунктов
(в процентах от численности школьников в возрасте от 6 до 13 лет)



Источник: Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, 2019.

² Уровень успеваемости детей оценивался на основе высказываний родителей. Выше среднего – пятерки и четверки, средний – в основном четверки, ниже среднего – в основном четверки и тройки или более низкие оценки. При этом в анализе не учитывались дети, у которых в школе не ставятся оценки или родители затруднились ответить на вопрос об успеваемости.

Таблица 1

Динамика посещения школьниками в возрасте от 6 до 13 лет дополнительных занятий вне школы по видам и типам населенных пунктов
(в процентах от численности школьников в возрасте от 6 до 13 лет)

	2015	2016	2017	2018	2019
Всего					
Областные центры	81	82	84	83	83
Города	85	81	77	76	78
Поселки городского типа, села	71	67	68	68	66
Творчество					
Областные центры	51	51	53	47	53
Города	51	45	44	41	48
Поселки городского типа, села	44	42	40	39	36
Спорт					
Областные центры	44	49	42	45	47
Города	45	45	40	41	43
Поселки городского типа, села	37	39	37	40	37
Иностранные языки					
Областные центры	26	27	24	26	27
Города	19	18	18	17	19
Поселки городского типа, села	8	7	11	8	7
Техническое и прикладное творчество, компьютерные технологии					
Областные центры	15	14	12	12	13
Города	17	15	11	11	11
Поселки городского типа, села	14	11	12	10	9
Другие предметы					
Областные центры	8	9	13	13	10
Города	9	6	8	9	7
Поселки городского типа, села	5	3	5	3	4

Источник: Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ.

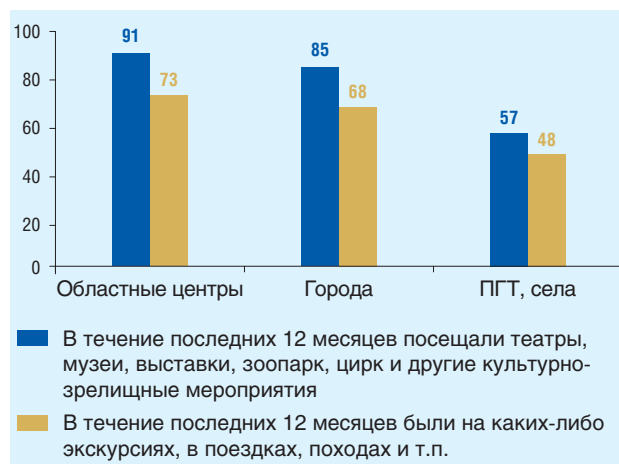
культурно-развлекательные мероприятия; 62% были на экскурсиях, в поездках или походах. Охват детей данной формой культурно-образовательного досуга меньше в поселках городского типа и сельских населенных пунктах (рис. 5).

Таким образом, при достаточно высокой (особенно по сравнению со взрослым населением) вовлеченности школьников в возрасте 6–13 лет в дополнительное образование и культурно-просветительский досуг отмечаются закономерности,

Рисунок 5

Посещение школьниками в возрасте от 6 до 13 лет культурно-просветительских учреждений и культурно-зрелищных мероприятий по типам населенных пунктов

(в процентах от численности школьников в возрасте от 6 до 13 лет)



Источник: Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ, 2019.

аналогичные наблюдаемым у взрослого населения. Эти закономерности усиливаются по мере взросления и закрепления на определенной ступени лестницы социальной иерархии. Во-первых, дети с более высокой успеваемостью в школе больше вовлечены в практики дополнительного образования. Среди взрослых зафиксирована корреляция между активностью участия в образовательных практиках и уровнем трудовой квалификации и человеческого капитала в целом. Во-вторых, дети, проживающие в регионах с меньшей доступностью инфраструктуры дополнительного образования и культурного досуга, имеют меньше возможностей участвовать в соответствующих им видах активностей. Среди взрослого населения подобная тенденция также усиливается. Это свидетельствует о том, что сложившаяся система образования, в том числе дополнительного, не справляется с задачей формирования у детей познавательной мотивации, потребности в саморазвитии и восприятия образования в качестве социального лифта.

Список источников

Павленко К.В., Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Сивак Е.В. (2019) Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования. № 2. С. 241–262.

Поплавская А.А., Груздев И.А., Петлин А.В. (2018) Выбор организаций дополнительного образования детей в России: к постановке проблемы // Вопросы образования. № 4. С. 261–281.

Юдин И.Б., Полякова В.В., Фурсов К.С. (2020) Практики самообразования среди взрослого населения России // Мониторинг экономики образования. Информационно-аналитический материал. № 39. https://www.hse.ru/data/2020/12/15/1358037471/release_39_2020.pdf (дата обращения: 25.01.2021).



Среднее профессиональное образование

СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОБЗОР

Исследуется функционирование систем среднего профессионального образования в период пандемии COVID-19. Рассматриваются меры, принятые разными странами для реализации профессиональных образовательных программ в условиях пандемии коронавируса. В работе использованы данные Европейского центра по развитию профессионального образования (European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP), Международной организации труда, ЮНЕСКО.

- Девять из десяти профессиональных образовательных организаций в мире были закрыты весной 2020 г. в связи с пандемией COVID-19.
- Наибольшую готовность к переходу на дистанционный формат обучения продемонстрировали организации СПО в Европе и Центральной Азии.
- Пандемия обострила образовательное неравенство. Страны с высокими доходами активно применяли современные цифровые инструменты для организации дистанционного обучения. Более бедные страны чаще ограничивались распространением письменных заданий и использованием телевизионного вещания.
- В начале 2020/2021 учебного года широкое распространение получил смешанный формат обучения, объединяющий дистанционную и очную профессиональную подготовку.

Во время первой волны пандемии COVID-19 ключевой целью национальных систем образования стало обеспечение безопасности граждан. Чтобы системы здравоохранения могли справиться с растущим количеством больных, было необходимо замедлить распространение вируса с помощью мер социального дистанцирования. В случае с профессиональными образовательными программами это означало приостановку

обучения или перевод его в дистанционный формат. Разработка карантинных мер в СПО касалась принятия решений не только для реализации теоретической части обучения, но и для осуществления практической подготовки в реальных производственных условиях и прикладного обучения, которое обычно проводилось на базе профессиональных образовательных организаций (ПОО).

Решения о приостановке обычного режима обучения весной 2020 г. принимались исходя из данных о количестве зараженных в стране. В мае повсеместно было закрыто около 90% ПОО (рис. 1). В наименьшей степени общая тенденция

проявилась в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В частности, на Филиппинах, в Австралии, Таиланде и ряде других стран ПОО закрывались только в случае обнаружения инфицированных участников образовательного процесса.

Рисунок 1

Состояние профессиональных образовательных организаций в марте-мае 2020 г. по регионам мира

(в процентах от общей численности опрошенных)



Источник: Обследование Международной организации труда и ЮНЕСКО, 2020.

Дальнейшие меры после закрытия профессиональных образовательных организаций различались по регионам. Так, в Африке за этим следовала полная остановка образовательного

процесса: 50% респондентов сообщили, что их или известные им профессиональные образовательные организации полностью приостановили работу (рис. 2).

Рисунок 2

Перевод профессиональных образовательных организаций на дистанционное обучение в марте-мае 2020 г. по регионам мира

(в процентах от общей численности опрошенных)



Источник: Обследование Международной организации труда и ЮНЕСКО, 2020.

В Европе и Центральной Азии в подавляющем большинстве случаев происходил переход образовательного процесса в дистанционный формат: на это указали свыше 85% респондентов названных регионов. В Азиатско-Тихоокеанском регионе сравнительно широкое распространение получил смешанный формат работы

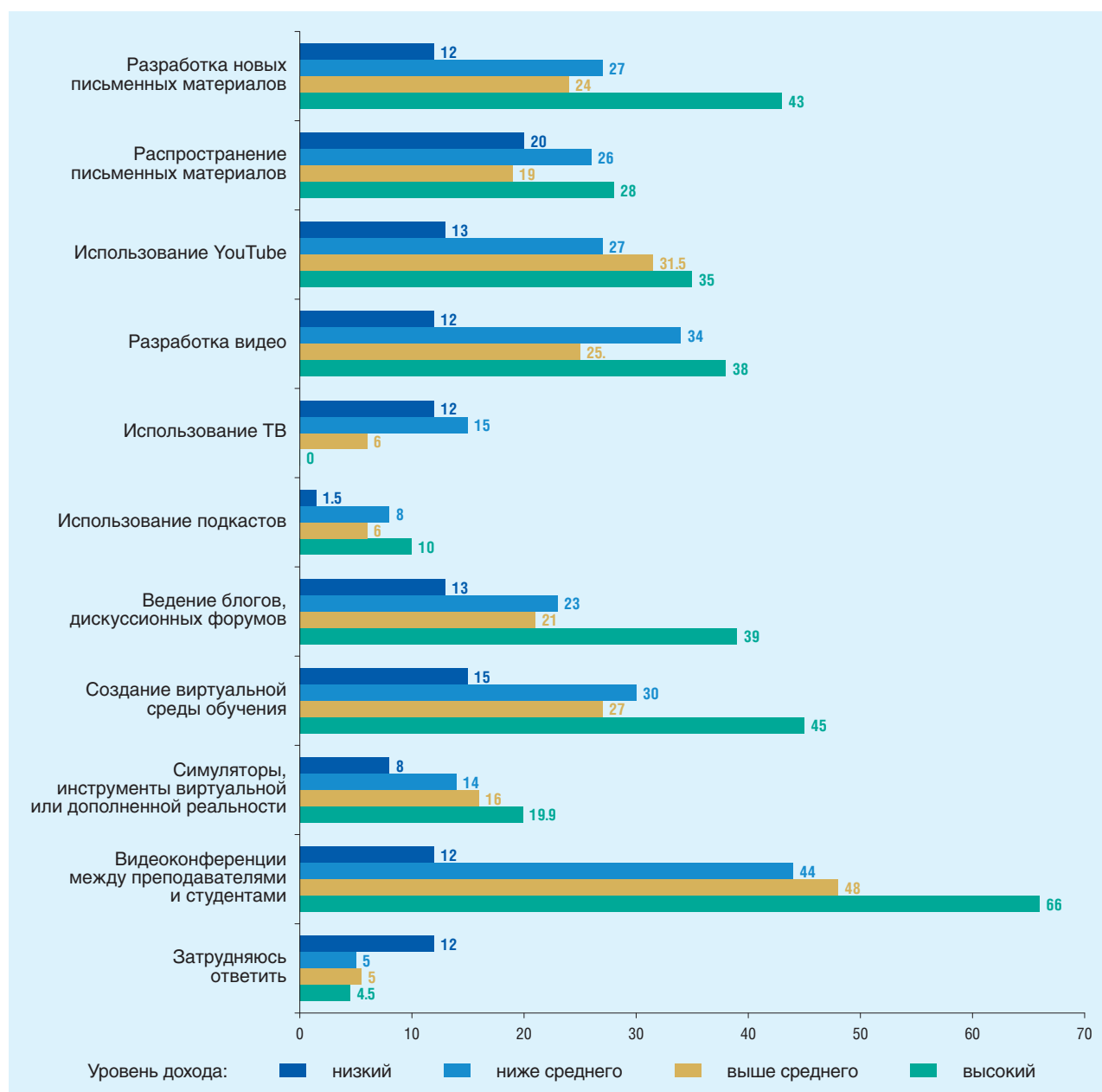
со студентами, предполагающий перенос части образовательного процесса в дистант и проведение практической подготовки на базе ПОО.

Способы организации дистанционного обучения непосредственно зависели от финансового благополучия стран (рис. 3).

Рисунок 3

Использование различных средств для организации дистанционного обучения в профессиональных образовательных организациях в зависимости от уровня дохода стран

(в процентах от общей численности опрошенных)



Источник: Обследование Международной организации труда и ЮНЕСКО, 2020.

К странам с низким доходом относятся Афганистан, Буркина-Фасо, Бурунди, Чад, Центральноафриканская Республика, Эфиопия, Гаити, Мадагаскар, Малави. В группу стран с доходами ниже среднего входят Киргизстан, Индия, Индонезия, Гана, Грузия, Египет, Камбоджа, Бутан, Бангладеш. Доходы выше среднего имеют Казахстан, Российская Федерация, Румыния, Мексика, Черногория, Коста-Рика, Куба. Высоким доходом обладают такие страны, как Израиль, Исландия, Италия, Финляндия, Франция, Австралия, Австрия, Бельгия, Барбадос.

В странах с низким уровнем дохода самым распространенным средством организации дистанционного обучения в ПОО стало распространение письменных материалов (20% респондентов указали этот способ). В странах с более высоким уровнем дохода наибольшую популярность приобрела организация видеоконференций между преподавателями и студентами; в наиболее обеспеченных странах около 66% респондентов указали на использование этого инструмента. Очевидно, что использование видеоконференций не получило распространения в бедных регионах из-за низкой обеспеченности населения современными технологическими устройствами и доступом к высокоскоростному интернету.

Использование телевидения характерно для стран с доходами ниже среднего или совсем бедных стран. Наиболее благополучные страны, имеющие качественно иные материально-технические возможности, практически не использовали телевидение для трансляции учебного материала профессиональных образовательных программ, отдавая предпочтение виртуальным образовательным средам и другим онлайн-ресурсам.

Проблема реализации прикладной части обучения в ПОО при переходе к дистанционному образованию решалась следующими способами:

- студентам была предложена смешанная модель обучения: часть профессиональной образовательной программы они осваивали дистанционно, часть – очно (на предприятии или в ПОО, если они не были полностью закрыты);

- студенты специальностей или профессий, не требующих специального оборудования для выполнения практической работы, осваивали прикладные навыки в дистанционном формате;
- практическая часть обучения была приостановлена. Профессиональные образовательные программы были трансформированы таким образом, чтобы во время дистанционного обучения студенты осваивали только теоретическую часть обучения. После снятия карантинных мер проводился интенсивный курс практической подготовки.

Программы СПО в мире значительно различаются по объему содержания обучения, которое осваивается в реальных производственных условиях. В странах с широко распространенной дуальной системой образования или программами ученичества были разработаны комплексы мер по регулированию профессиональной подготовки, реализуемой работодателями. Эта работа вызвала наибольшие трудности, поскольку значительная часть предприятий приостановила свою деятельность в связи с пандемией COVID-19. Кроме того, даже в тех случаях, когда фирмы не прекратили работу, закрытие ПОО на карантин затруднило координацию образовательного процесса.

Решение о продолжении практической части обучения на предприятиях, как правило, принималось исходя из таких факторов, как:

- жесткость принятых в стране карантинных мер;
- тип предприятия, на котором студенты проходили профессиональную подготовку (например, в компаниях, связанных с туризмом, обучение были повсеместно приостановлено, а на предприятиях, производящих жизненно важные товары и услуги, – в большинстве случаев продолжено).

В таблице 1 представлены меры, связанные с реализацией профессиональных образовательных программ на предприятиях в условиях пандемии, и страны, придерживающиеся этих мер.

Таблица 1

Формы организации обучения на предприятиях во время пандемии

Студенты программ СПО продолжают работу на предприятиях с введением дополнительных мер предосторожности по предотвращению заражения COVID-19	Студенты СПО продолжают работу на предприятиях при наличии согласия работодателя, родителей, ПОО	Студенты программ СПО продолжают работу только на предприятиях, предоставляющих жизненно важные товары и услуги	Студенты программ СПО приостановили прохождение профессиональной подготовки на предприятиях
Австралия Таиланд Литва Венгрия Бельгия (немецкоязычная)	Нидерланды Германия Швеция Финляндия	Италия Австрия Норвегия Бельгия (Фландрия и франкоязычная)	Греция Польша Румыния Словения Испания Италия (программы 1 и 2 типа)

Источник: CEDEFOP, 2020.

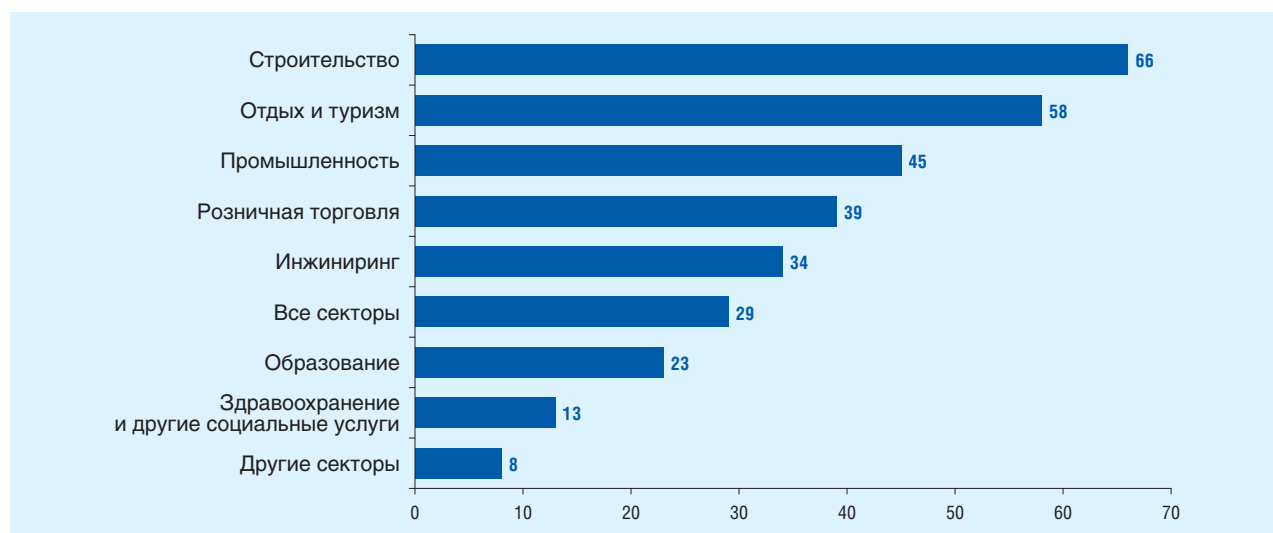
Различия в возможностях продолжения программ ученичества в зависимости от вида экономической деятельности предприятия рассмотрены на примере Великобритании (рис. 4). Наибольшее влияние пандемия коронавируса оказала на сферы строительства (66% работодателей сообщили, что большинство их студентов отправлены в вынужденный отпуск) и туризма (58%).

Увеличение продолжительности подготовки на программах ученичества, вероятнее всего, скажется не только на студентах, вынужденно прервавших обучение, но и на будущих соискателях мест для этого типа профессиональной подготовки из-за возросшей конкуренции.

В сентябре большинство профессиональных образовательных организаций в Европе возоб-

Рисунок 4

Доля работодателей Великобритании, сообщивших о том, что большинство курируемых ими студентов программ ученичества были отправлены в вынужденные отпуска, по секторам экономики: 2020*
(в процентах от численности ответивших)



* Опрос проведен в июне 2020 г.

Источник: Институт ученичества и технического образования (Institute for Apprenticeships and Technical education), 2020.

новили образовательный процесс в очном или частично очном формате. При этом соблюдаются жесткие меры, связанные с противодействием распространению COVID-19. Во всех ПОО обязательными являются следующие меры:

- ношение масок на лице. В ряде стран это правило имеет свои особенности, например, в Литве и Румынии студенты обязаны носить маски только во время перемен, в Греции – напротив, только во время занятий;
- соблюдение дистанции между рабочими местами минимум один метр (Финляндия, Германия, Ирландия и Италия); полтора метра (Бельгия, Кипр, Греция, Венгрия); два метра (Португалия, Великобритания);
- ограничение мероприятий вне колледжа (экскурсий, учебных походов) и перенос

программ по международной мобильности для сотрудников и студентов на следующий год (Бельгия, Финляндия, Греция).

Широкое распространение получил смешанный формат, сочетающий очное и дистанционное обучение. Он обеспечивает большую гибкость в организации учебного процесса. Так, в Венгрии и Бельгии практикуют чередование вечерних и утренних занятий, в Финляндии и Италии – выделение определенных дней для онлайн-обучения, а в Португалии и Испании преподают отдельные предметы онлайн. Помимо этого, европейские страны, как правило, предоставляют возможность полностью дистанционного режима для преподавателей и студентов, находящихся в группах риска осложненного течения болезни.

Заключение

COVID-19 стал беспрецедентным глобальным вызовом для систем СПО. Больше всего пострадали страны с низким уровнем благосостояния. Во время пандемии самые бедные слои населения оказались в наихудшем положении с точки зрения качества образования и доступа к нему. Трудности испытывали и страны с более высоким материальным достатком. Переход на дистанционный формат в спешном порядке, недостаток учебных материалов для новой формы работы, стресс от состояния неопределенности с высокой долей вероятности сказались на качестве освоения компетенций студентами СПО в 2020 г. Эти риски требуют разработки мер по их преодолению, например предоставления обучающимся возможности осваивать профессии

или специальности в более продолжительные сроки.

В то же время пандемия дала мощный импульс к цифровизации образования и повышению его гибкости. Большинство стран оказались в той или иной мере вовлечены в использование цифровых инструментов при реализации программ СПО. Принцип «обучение в любом месте и в любое время» в условиях пандемии стал основой массового обучения. Тем не менее для обеспечения практической подготовки, особенно в случаях, когда она сопряжена с развитием мануальных навыков, оптимальным оказалось использование смешанных, а не полностью дистанционных моделей обучения для реализации профессиональных образовательных программ.

Д. Е. Глушко, О. А. Романова, Е. А. Белова

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Анализируются данные о цифровых компетенциях педагогов среднего профессионального образования в Европе и практике использования ими новых технологий. Анализ проводится на основе результатов 2-й волны обследования, проведенного Европейской комиссией в 2019 г. и посвященного использованию ИКТ в образовательных организациях (колледжах) стран ЕС¹. Представленные данные позволяют оценить уровень цифровой компетентности педагогических работников организаций СПО, который имелся у них до вынужденного перехода на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19. Опросы проводились в Австрии, Бельгии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Дании, Ирландии, Испании, Италии, Кипре, Латвии, Литве, Люксембурге, Мальте, Нидерландах, Польше, Португалии, Румынии, Словакии, Словении, Финляндии, Франции, Хорватии, Чехии, Швеции, Эстонии, а также в Норвегии, Исландии и Турции.

- Основным источником повышения цифровой компетентности преподавателей колледжей в Европе является самообучение: 65% респондентов самостоятельно повышали навыки работы с цифровыми инструментами.
- До пандемии преподаватели редко применяли новые технологии для коммуникации со студентами и их родителями/опекунами: 46% преподавателей никогда или практически никогда не использовали мобильные приложения (WhatsApp, Telegram) для общения с обучающимися. Другие цифровые инструменты были еще менее распространены.
- До пандемии цифровая компетентность преподавателей европейских колледжей в среднем находилась на низком уровне. Преобладающее большинство владели только элементарными пользовательскими навыками: создание или редактирование текстов в текстовых программах, отправка файлов с помощью электронной почты, сохранение файлов и их хранение на внешних жестких дисках или облачных платформах. Выполнение более продвинутых задач

¹ European Commission. 2nd Survey of Schools: ICT in Education. March, 2019. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education> (дата обращения: 01.02.2021).

вызывало трудности, например, загрузка и установка нового программного обеспечения стали серьезным испытанием для 30% опрошенных.

- По мнению преподавателей организаций СПО стран ЕС, сильнее всего цифровизацию образования сдерживает недостаточное качество материально-технического обеспечения колледжей: нехватка современных и работоспособных планшетов, ноутбуков, интерактивных досок.

Цифровизация образования на всех уровнях является одним из приоритетов образовательной политики в Евросоюзе. Важнейший документ, задающий вектор модернизации образования с помощью цифровых инструментов, – «План действий по цифровизации образования»². В нем определены три ключевых направления развития:

- более эффективное использование цифровых технологий для преподавания и обучения;
- формирование цифровых навыков и компетенций, необходимых для осуществления цифровой трансформации образования;
- улучшение образовательных систем благодаря более качественному анализу данных и аналитическим прогнозам.

Успех реализации «Плана действий по цифровизации образования» во многом зависит от компетенций преподавателей, систематичности повышения их квалификации и поддержки использования цифровых инструментов в профессиональных образовательных организациях. В рамках 2-й волны обследования использования ИКТ в европейских образовательных организациях были опрошены преподаватели, реализующие программы СПО (включающие программы среднего общего образования). Респондентам были адресованы вопросы, касающиеся повышения их цифровой компетентности (рис. 1). Наиболее распространенной формой повышения квалификации в течение двух лет до опроса оказалось самостоятельное освоение ИКТ в свободное время (65% преподавателей СПО). На втором месте по распространенности находится профессиональное обучение, организуемое в профессиональной образовательной организации силами имеющихся работников (42.7% респондентов указали на участие в этой форме развития цифровой компетентности).

Среди программ повышения квалификации для освоения цифровых компетенций наиболее популярными оказались курсы по использованию ИКТ в преподавании и обучении с акцентом на педагогическую составляющую (39.6%). Вводные курсы для обеспечения базовых умений для работы с современными информационно-коммуникационными технологиями освоили 25.7% педагогов.

Чаще всего в течение двух лет до опроса на участие в той или иной форме обучения или самообучения, способствующего развитию цифровой компетентности, европейские преподаватели СПО тратили более 6 дней (рис. 2).

Преобладающее большинство преподавателей СПО использовали ИКТ для подготовки к занятиям (94.4% респондентов) (рис. 3). При этом 90% опрошенных создавали или изменяли цифровой контент, в то время как 4.4% ограничивались только поиском информации. Для занятий в аудитории цифровые инструменты применяли 89.3% педагогов. Реже всего возможности современных информационно-коммуникационных технологий использовались для общения с родителями или опекунами студентов: их не задействовали 45% преподавателей.

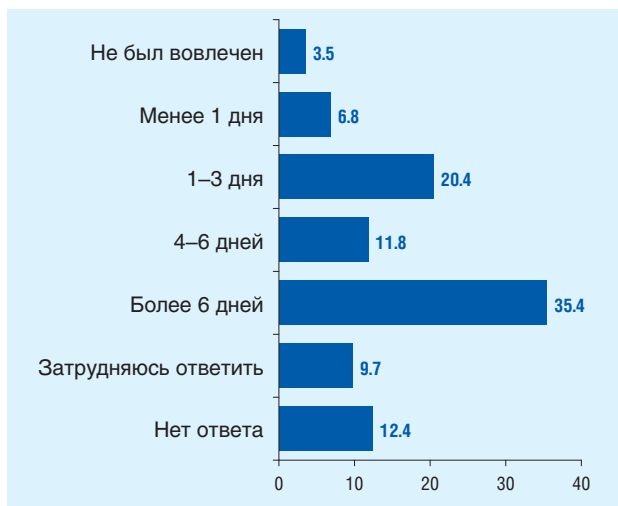
Что касается получения поддержки в вопросах цифровизации образования, то опрос показал, что преподаватели европейских колледжей чаще всего обращались к более опытным коллегам: 62.1% педагогов указали на этот источник получения поддержки (рис. 4). При этом помощь более опытных коллег касалась не только педагогических технологий, но и технических навыков работы с цифровыми инструментами: это отметили 26.8% респондентов. В то же время координаторы колледжей по внедрению ИКТ (при их наличии) в большей степени поддерживали только техническую сторону работы с цифровыми инструментами.

² The Digital Education Action Plan (2021–2027). https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en (дата обращения: 01.02.2021).

Рисунок 2

Время, затраченное преподавателями программ СПО на участие в мероприятиях по повышению квалификации, связанных с ИКТ, включая самообучение, в течение двух лет до опроса

(в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 3

Использование преподавателями программ СПО средств ИКТ в профессиональных целях в течение трех месяцев до опроса

(в процентах от численности опрошенных преподавателей)

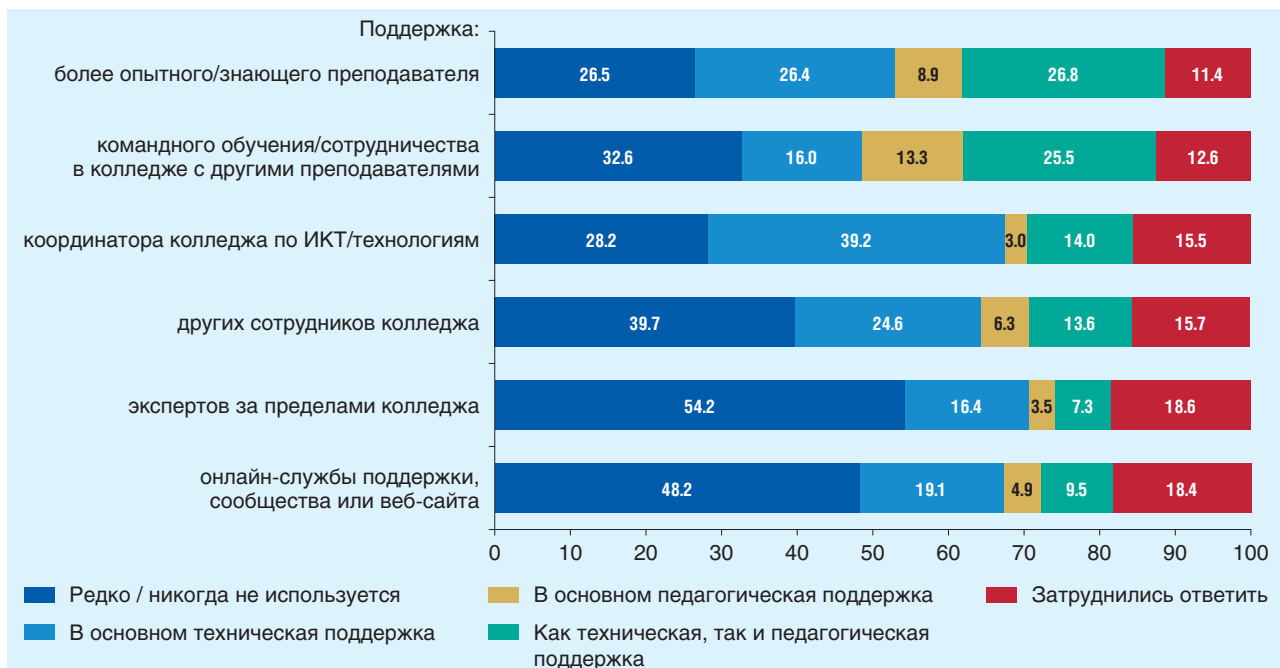


Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 4

Получение преподавателями программ СПО поддержки при использовании ИКТ в профессиональных целях

(в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 5

Доля аудиторных занятий, на которых преподаватели программ СПО использовали компьютер и/или интернет в течение 12 месяцев до проведения опроса (в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

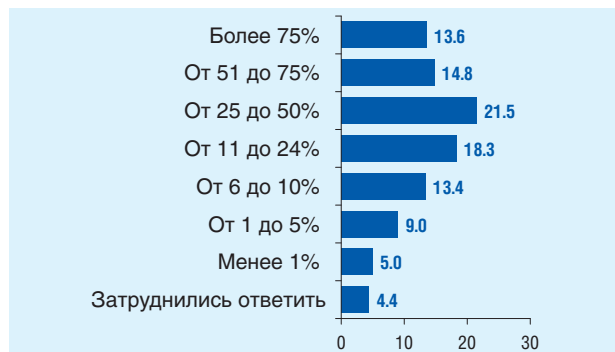
Вместе с тем следует отметить, что ИКТ применяются в основном только преподавателями. Доля занятий, на которых компьютеры и/или интернет использовались студентами, значительно ниже. Только 28.4% преподавателей сообщили, что студенты работали с цифровыми инструментами на более чем половине их занятий (рис. 6). Доля преподавателей, предоставлявших студентам такую возможность на менее 10% своих семинаров или лекций, составила 27.4%.

Чаще всего новые информационно-коммуникационные технологии использовались преподавателями для поиска информации и подбора учебных материалов в сети Интернет (рис. 7). На третьем месте по распространенности – подготовка раздаточных материалов для студентов. Достаточно распространена подготовка презентаций для занятий.

Реже всего цифровые устройства применялись для решения коммуникационных задач. Немногим более половины (53%) преподавателей никогда или почти никогда не использовали онлайн-инструменты/платформы на компьютере (например Showbie) для общения со студентами. Чуть менее половины (48%) респондентов никогда или почти никогда не размещали домашние задания на сайте колледжа, учебной платформе или в облачном сервисе хранения данных (Dropbox, Google Drive). Около 46% преподавателей никогда или почти никогда не общались со студентами

Рисунок 6

Доля аудиторных занятий, на которых студенты использовали компьютеры и/или интернет в течение 12 месяцев до проведения опроса (в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

с помощью мобильных приложений (WhatsApp, Telegram). Отсутствие такого опыта, безусловно, стало одной из проблем при переходе на дистанционное обучение. Коммуникация между преподавателями и студентами складывалась во многом стихийно, а не с помощью уже наработанных каналов.

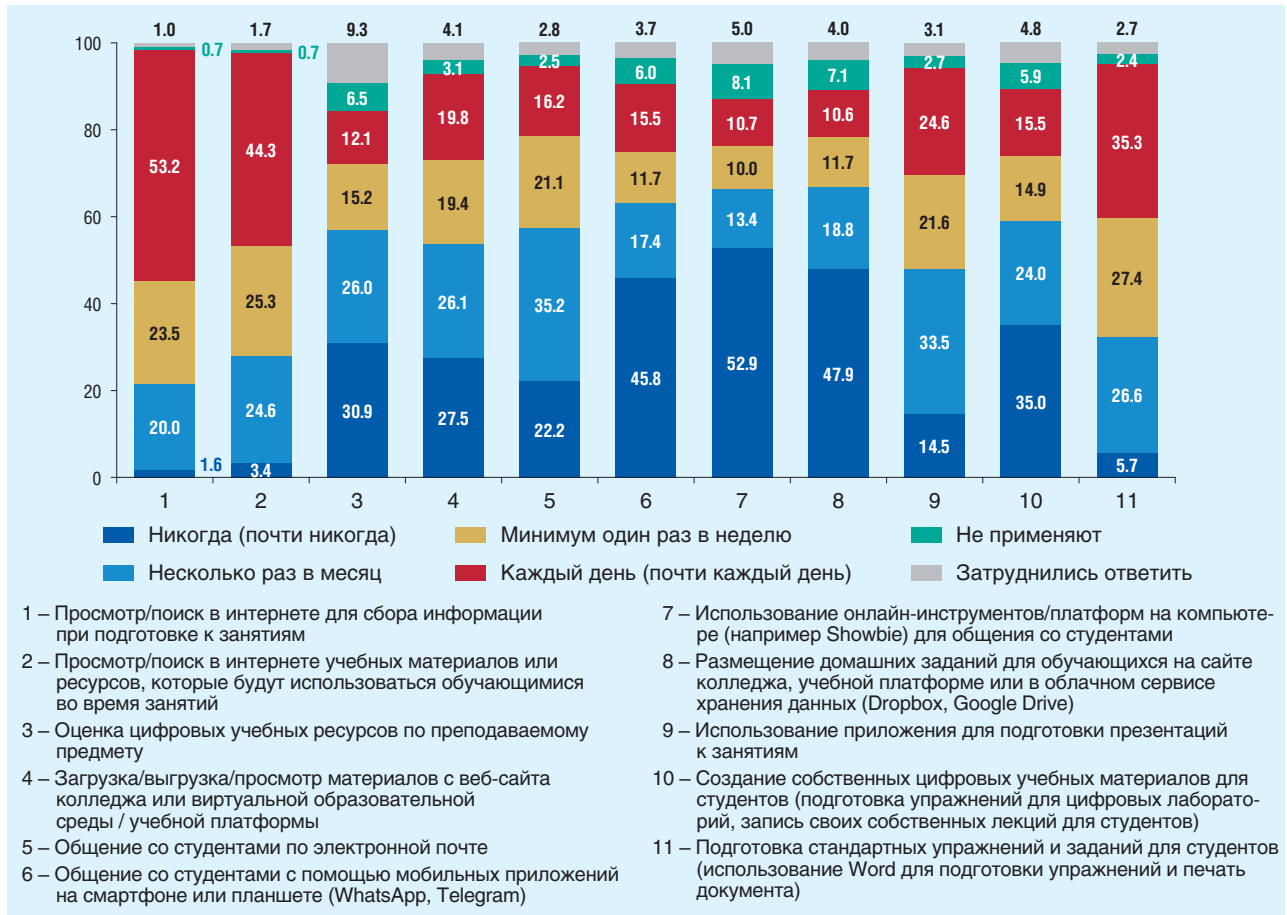
В целом несмотря на то, что одним из ключевых элементов цифровизации являются новые возможности для коммуникации, до пандемии они не получили широкого распространения в среде педагогов среднего профессионального образования. Около 25% преподавателей европейских колледжей никогда или почти никогда не использовали цифровые инструменты для оценивания студентов или предоставления им обратной связи. Еще около 3% респондентов совсем не имели такого опыта применения новых технологий.

Уровень цифровой компетентности преподавателей европейских колледжей в среднем остается невысоким (рис. 9). На момент опроса они наиболее уверенно выполняли только элементарные пользовательские действия: 93% педагогов могли отправлять файлы с помощью электронной почты, 89.2% умели создавать или редактировать тексты в текстовых программах, 84% владели навыками сохранения файлов и их хранения на внешних жестких дисках или облачных платформах. Однако при необходимости выполнить другие задачи неуверенность педагогов

Рисунок 7

Частота выполнения преподавателями программ СПО профессиональных задач с использованием ИКТ

(в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 8

Частота использования преподавателями программ СПО средств ИКТ для оценивания студентов и предоставления им обратной связи

(в процентах от численности опрошенных преподавателей)



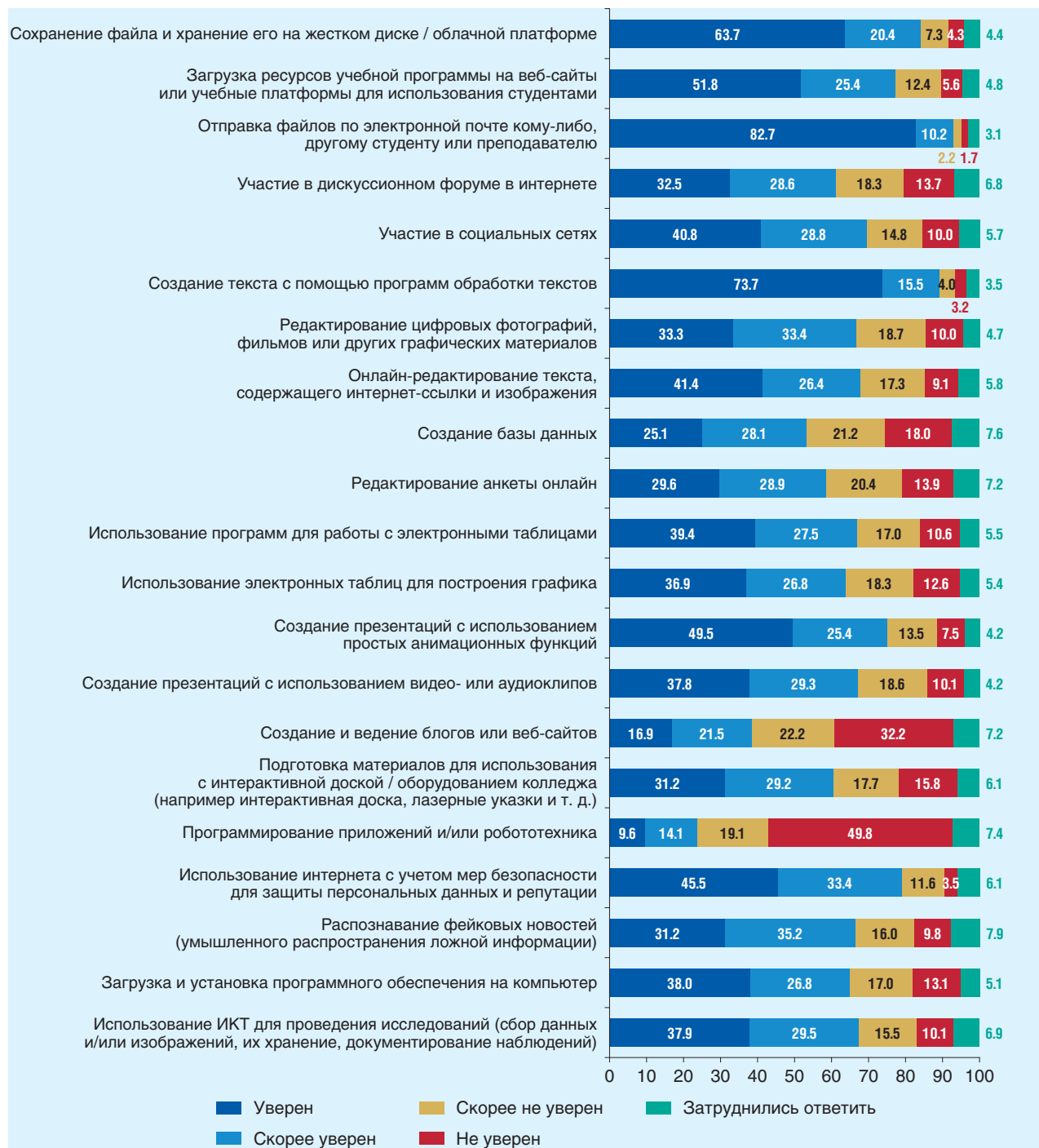
Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

в своих навыках существенно увеличивалась. Так, работа с электронными таблицами вызывала сложности у 27.6% преподавателей. Построить графики на основе электронных таблиц не могли 31% респондентов. Около 30% не умели загружать и устанавливать программное обеспечение на компьютер. Редактировать анкеты онлайн (например, использовать Google forms) не могли 34.3% преподавателей. Навыки ведения сайтов или блогов отсутствовали у 54.4% педагогов.

Среди факторов, наиболее сильно препятствующих цифровизации образования, преподаватели европейских колледжей указали на недостаточно качественную материально-техническую базу ПОО (рис. 10). Около 36% педагогов сообщили, что внедрение технологических инноваций в их деятельность затрудняется из-за нехватки планшетов, предоставляемых колледжем. Около

Рисунок 9

Степень уверенности преподавателей программ СПО при выполнении задач с использованием цифровых инструментов
(в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

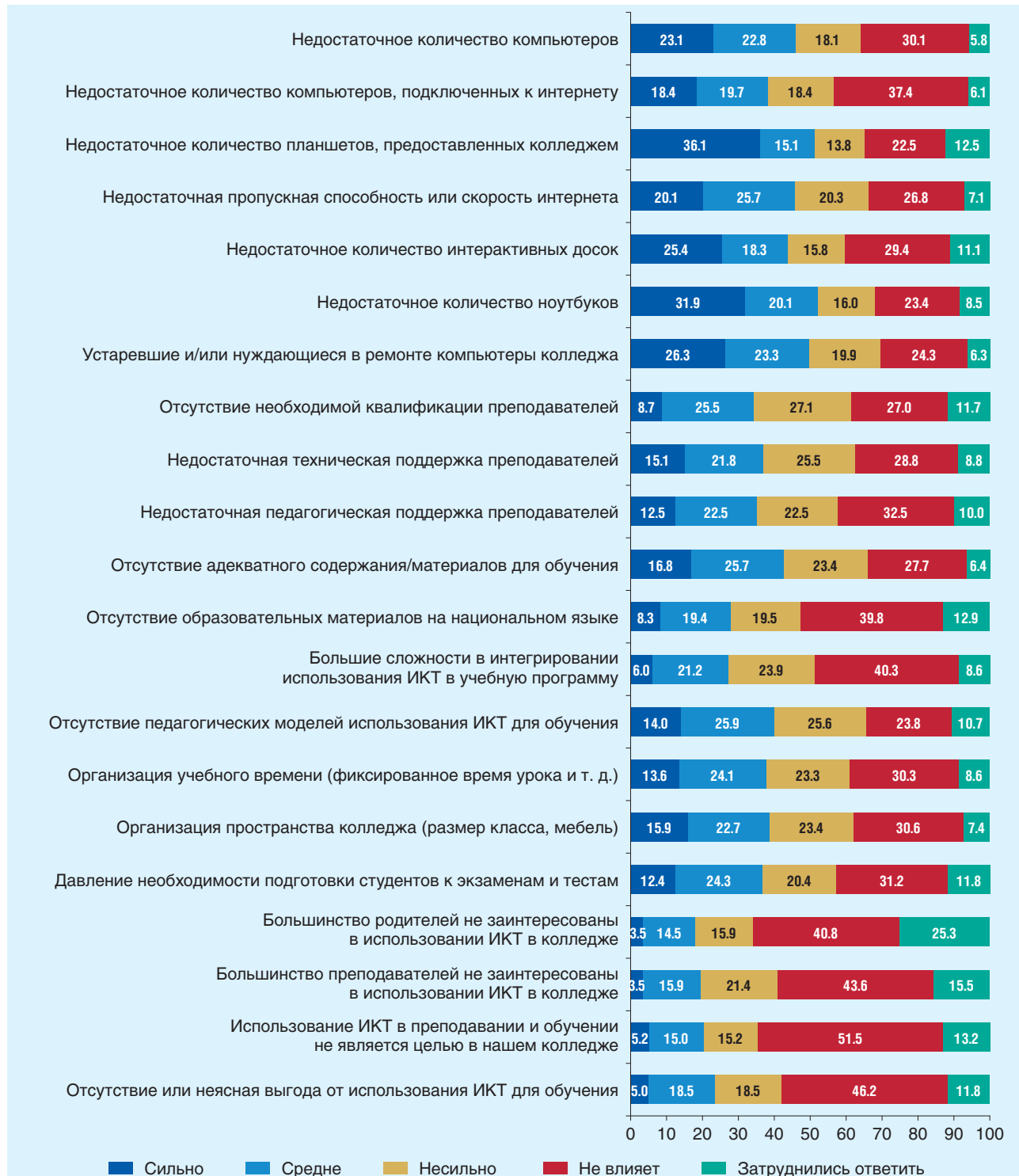
32% респондентов указали на недостаточное количество ноутбуков. На третьем месте по негативному влиянию – устаревшая или нуждающаяся в ремонте техника (26.3% респондентов). Кроме того, 25.4% опрошенных сильно не хватает

интерактивных досок. Среди других факторов, затрудняющих достижение целей цифровизации в странах ЕС, отмечалась недостаточность материалов для обучения: 16.8% преподавателей указали на важность этой причины.

Рисунок 10

Оценка преподавателями программ СПО факторов, препятствующих использованию цифровых инструментов в работе

(в процентах от численности опрошенных преподавателей)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Заключение

Достижение стратегических целей стран Европейского союза в области цифровизации рассматривается как важный фактор их конкурентоспособности в будущем. Обследование, проведенное в 2019 г., показало необходимость систематических усилий по дальнейшему развитию компетенций преподавателей и совершенствованию материально-технической базы колледжей. Следует отметить, что представленные данные дают усредненную картину для 28 стран ЕС, а также Норвегии, Исландии и Турции. Эти страны обладают разными возможностями для модернизации профессионального образования и развития системы непрерывного профессионального образования педагогов, поэтому результаты анализа по отдельным странам могут существенно различаться.

Представленные данные свидетельствуют о том, что в 2019 г. значительная доля преподавателей не была готова к заочной коммуникации и оцениванию студентов. Применение новых технологий ограничивалось поиском информации и подготовкой презентаций или раздаточных материалов. Около 27% педагогов не имели разработанных учебных материалов и заданий,

предполагающих регулярное использование компьютера или интернета при изучении их дисциплин.

Таким образом, можно сделать вывод, что проблемы, связанные с пандемией COVID-19, во многом были обусловлены неумением преподавателей использовать потенциал цифровых инструментов. С другой стороны, повсеместно внедренное дистанционное обучение с высокой долей вероятности стало катализатором цифровизации среднего профессионального образования в странах ЕС. Педагогам пришлось экстренно создавать новые учебные материалы, вырабатывать новые формы коммуникации со студентами и их родителями, а также срочно искать оптимальные формы взаимодействия в профессиональной среде.

Представляется важным проведение аналогичного обследования педагогов в Российской Федерации. Результаты такой работы могли бы использоваться для разработки программ повышения цифровой компетентности преподавателей, а также комплексных мер поддержки цифровизации образования на уровне отдельных ПОО или региональных систем СПО.

Д. Е. Глушко, О. А. Романова, Е. А. Белова

ГОТОВНОСТЬ ЕВРОПЕЙСКИХ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ОБУЧЕНИЮ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Анализируются данные о цифровых компетенциях студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования в странах Европейского союза. Анализ основан на результатах 2-й волны обследования, проведенного Европейской комиссией в 2019 г. и посвященного использованию ИКТ в образовательных организациях (колледжах) стран ЕС¹. Представленные данные позволяют оценить уровень цифровой компетентности студентов организаций СПО, который они имели до перехода на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19. Опросы проводились в Австрии, Бельгии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Дании, Ирландии, Испании, Италии, Кипре, Латвии, Литве, Люксембурге, Мальте, Нидерландах, Польше, Португалии, Румынии, Словакии, Словении, Финляндии, Франции, Хорватии, Чехии, Швеции, Эстонии, а также в Норвегии, Исландии и Турции.

- В 2019 г. около 11% европейских студентов СПО не имели доступа к компьютеру или ноутбуку с выходом в интернет вне профессиональных образовательных организаций.
- 43.6% студентов СПО стран ЕС не были уверены в своем умении осваивать образовательные программы онлайн.
- Чаще всего цифровые инструменты использовались студентами для общения с помощью мессенджеров или социальных сетей: 73% обучающихся пользовались ими каждый или почти каждый день.
- Не менее 60% студентов европейских колледжей уверенно владели навыками работы с базовым программным обеспечением: умели создавать тексты, презентации, пересылать файлы по электронной почте.

¹ European Commission. 2nd Survey of Schools: ICT in Education. March, 2019. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education> (дата обращения: 06.02.2021).

Подготовка обучающихся к жизни в цифровом обществе является важной задачей для всех уровней образования в странах Европейского союза с 2006 г., когда впервые были сформулированы 8 ключевых компетенций для обеспечения непрерывного образования. Согласно последней редакции рекомендаций Европейской комиссии, цифровая компетентность определяется как способность к уверенному и ответственному использованию цифровых технологий для обучения, работы и участия в жизни общества². Ее компоненты – умение работать с информацией, навыки коммуникации и совместного действия, медиаграмотность, навыки создания цифрового контента (включая программирование) и обеспечения кибербезопасности, знание нормативно-правовой базы, регулирующей использование интеллектуальной собственности, навыки решения проблем и наличие критического мышления. Обучающиеся должны быть осведомлены о возможностях современных информационных технологий для поддержания социального взаимодействия, реализации своих творческих способностей, внедрения инноваций. Кроме того, им необходимо осознавать риски, связанные с использованием цифровых инструментов, и понимать важность соблюдения законодательных и этических норм при их применении.

Долгосрочные меры, направленные на повышение цифровой компетентности студентов СПО в Европе, должны были создать преимущество при переходе на дистанционное обучение во время пандемии. Проанализируем данные о фактической готовности студентов европейских колледжей к цифровой трансформации образования в 2019 г., до карантинных мероприятий и практически повсеместного перехода на дистанционную форму обучения. В опросе участвовали европейские студенты СПО, осваивающие в рамках профессиональных программ программы среднего общего образования.

Формирование цифровой компетентности европейских студентов СПО осуществляется как в профессиональных образовательных организациях (ПОО), так и в повседневной жизни. Все большее значение приобретает доступность цифровых инструментов для регулярного

использования. В рамках 2-й волны обследования, которое было посвящено использованию ИКТ в образовательных организациях стран ЕС, обучающиеся по профессиональным образовательным программам отвечали на вопрос о том, насколько часто они имели доступ к различным типам цифровых устройств (рис. 1). Чаще всего в своей повседневной жизни студенты располагали смартфонами с выходом в интернет (78.8%). Компьютеры или ноутбуки с возможностью выхода в интернет находились в постоянном распоряжении только у 59% студентов. Планшетами с доступом в интернет могли пользоваться каждый или почти каждый день 30.4% обучающихся.

В течение трех месяцев до опроса смартфонами пользовались 92.8% студентов (рис. 2). Исходя из этих данных, можно предположить, что наличие опыта работы с этим типом цифровых устройств имеется у подавляющего большинства обучающихся по профессиональным образовательным программам. Необходимо отметить, что доля студентов, не использовавших компьютеры или ноутбуки за пределами образовательных организаций, была довольно высока – 12%. Эти обучающиеся находились в группе риска при переходе на дистанционное обучение, так как у них не были сформированы навыки работы на компьютере для решения образовательных задач за пределами ПОО. Кроме того, программное обеспечение для смартфонов уступает в своем разнообразии и возможностях тому, что доступно на ноутбуках или ПК.

Для европейских студентов СПО использование цифровых инструментов было характерно прежде всего в развлекательных целях. Чаще всего (каждый или почти каждый день) они применяли новые информационно-коммуникационные технологии для участия в социальных сетях (71.8%), общения в мессенджерах или чатах социальных сетей (73%), просмотра видеоклипов, загрузки музыки или программ из интернета (54.5%) (рис. 3). Впрочем, опыт решения типовых образовательных задач с помощью ИКТ среди студентов был также довольно распространен. Около 71% опрошенных использовали текстовые редакторы, электронные таблицы или программы для создания презентаций как минимум несколько раз в месяц. В то же время к возможности

² EU COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (дата обращения: 06.02.2021).

Рисунок 1

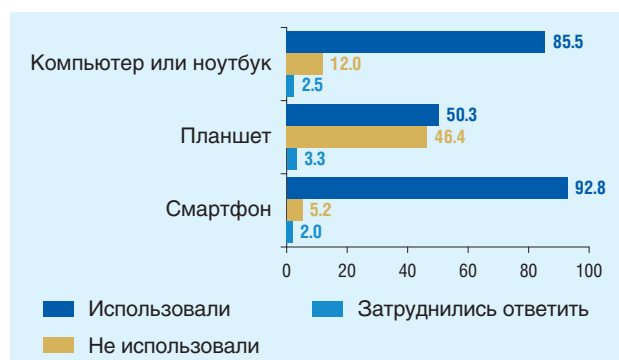
Цифровые устройства, доступные студентам программ СПО³ для постоянного использования за пределами образовательных организаций (дома, у друзей, в библиотеке, интернет кафе и т. д.)
(в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 2

Использование студентами программ СПО цифровых устройств за пределами образовательной организации в течение 3 месяцев до опроса
(в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

обучения с помощью специализированных образовательных программ, игр, приложений или викторин на более или менее регулярной основе (не меньше одного раза в неделю) прибегали только 30.6% обучающихся. Около 38% респондентов никогда или почти никогда не вовлекались в такие виды учебной деятельности.

Более детальное рассмотрение вопроса об использовании студентами новых технологий в образовательных целях за пределами ПОО приводит к выводу о том, что чаще всего обучающиеся решали с их помощью коммуникативные задачи (рис. 4). Каждый или почти каждый день 40.2% респондентов использовали мобильные приложения на смартфоне или планшете для связи с другими студентами по поводу учебных заданий. Треть (31%) опрошенных решали ту же задачу с помощью приложений на компьютерах. Для связи с преподавателями европейские студенты СПО чаще всего пользовались мобильными

³ На рис. 1–8 представлены результаты опроса студентов, осваивающих в рамках среднего профессионального образования программы среднего общего образования.

Рисунок 3

Частота использования студентами программ СПО цифровых инструментов за пределами образовательных организаций по типам деятельности (в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

приложениями (WhatsApp, Viber, Telegram, Google Hangouts, Facebook).

Около 77% обучающихся использовали интернет для поиска информации для выполнения учебных заданий с периодичностью не менее нескольких раз в месяц. Групповая работа над решением учебных задач с помощью цифровых инструментов производилась половиной респондентов также с периодичностью не менее нескольких раз в месяц. Это говорит о том, что до пандемии как минимум 50% учащихся европейских ПОО имели достаточно хорошо развитые навыки выполнения учебных задач в цифровой среде. Вместе с тем полный переход на дистанционный режим все же вызвал трудности у более чем половины студентов, поскольку их опыт обучения исключительно в онлайн-формате не был велик: 60.5% респондентов никогда или практически никогда не использовали такие возможности.

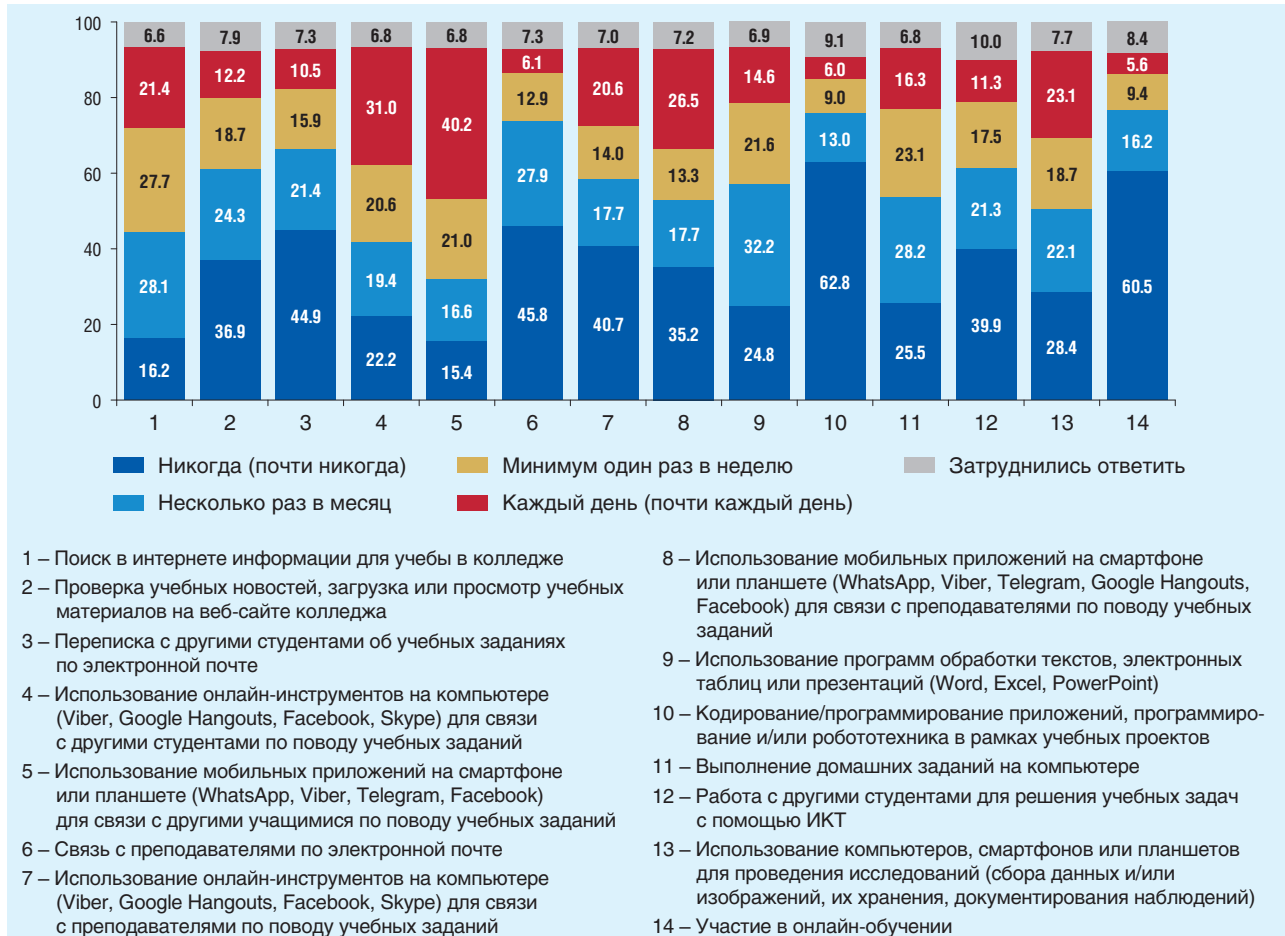
В процессе цифровизации образовательной среды в Европе студентам разрешают использовать в колледжах собственные цифровые устройства⁴. Но, судя по всему, преобладающее большинство обучающихся не в полной мере используют возможности продвигаемого в ПОО подхода «Принеси свое устройство с собой». Чаще всего они ограничиваются смартфоном (41.8%) (рис. 5).

Что касается развития навыков студентов в использовании ими цифровых инструментов в процессе обучения в профессиональных образовательных организациях, то следует отметить наибольшую распространенность работы с текстовыми редакторами и мультимедийными инструментами (рис. 6). Не менее нескольких раз в месяц их использовали 61.2 и 55.4% респондентов соответственно. Кроме того, достаточно большое число студентов имели опыт обучения с помощью специализированных мобильных приложений (41.1%) или игр (32.4%).

⁴ Kamylyis P., Punie Y., Devine J. (2015) Promoting Effective Digital-Age Learning – A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations; EUR 27599 EN; doi:10.2791/54070.

Рисунок 4

Частота использования студентами программ СПО цифровых устройств в учебных целях за пределами образовательных организаций (в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Электронными книгами и учебниками минимум несколько раз в месяц пользовались 34.7% обучающихся.

Оценивая степень своей уверенности в выполнении тех или иных задач с использованием цифровых инструментов, европейские студенты СПО чаще всего утверждали, что уверены (уверены и скорее уверены) в своих способностях общаться онлайн: 68.5% – с использованием для связи с кем-либо мобильных приложений на смартфоне/планшете (WhatsApp, Viber, Telegram, Google Hangouts, Facebook), 65.8% – с использованием разных функций социальных сетей (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat), 65% – с использованием для связи с кем-либо других коммуникационных онлайн-инструментов на компьютере (Viber, Google Hangouts, Facebook, Skype) (рис. 7). Помимо

этого, в число наиболее распространенных навыков вошли: создание текстов с помощью программ обработки текстов (62.7%), создание презентации (например PowerPoint) (62.3%), отправка файла по электронной почте другому студенту/преподавателю (60.7%).

Важно отметить следующие задачи, вызвавшие у студентов СПО наименьшую уверенность (скорее не уверены или не уверены) в умении их выполнять: программирование и/или робототехника (47.4%), создание и поддержание блогов или веб-сайтов (44.1%), а также участие в онлайн-обучении (43.6%). Эти данные прямо указывают на значительную долю обучающихся, которые с высокой вероятностью испытывали проблемы при переходе на дистанционную форму обучения. Кроме того, 22.7% студентов не были уверены

Рисунок 5

Частота использования студентами программ СПО личных цифровых устройств во время занятий в колледже
(в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

в своих способностях установить или обновить новое программное обеспечение, что также могло явиться источником дополнительных трудностей при организации массового обучения онлайн.

Готовность к обучению в цифровой образовательной среде означает не только доступ к высокотехнологичным устройствам и наличие навыков работы с ними. Важным компонентом также является отношение к использованию новых технологий в образовательном процессе и субъективная оценка их полезности. По мнению европейских студентов СПО, наиболее сильное влияние цифровые инструменты оказывают на атмосферу в учебных группах и большую вовлеченность студентов в обучение: 23.6% респондентов указывает на значительный или скорее значительный эффект ИКТ для этой составляющей образования (рис. 8). Около 23.3% студентов также отметили, что цифровые инструменты сильно помогают им лучше концентрироваться на содержании образования. Меньше всего использование ИКТ, по мнению обучающихся по программам среднего профессионального образования, влияет на облегчение понимания учебного материала (31.5%) и возможность лучше работать в группах над учебными заданиями (31.4%).

Рисунок 6

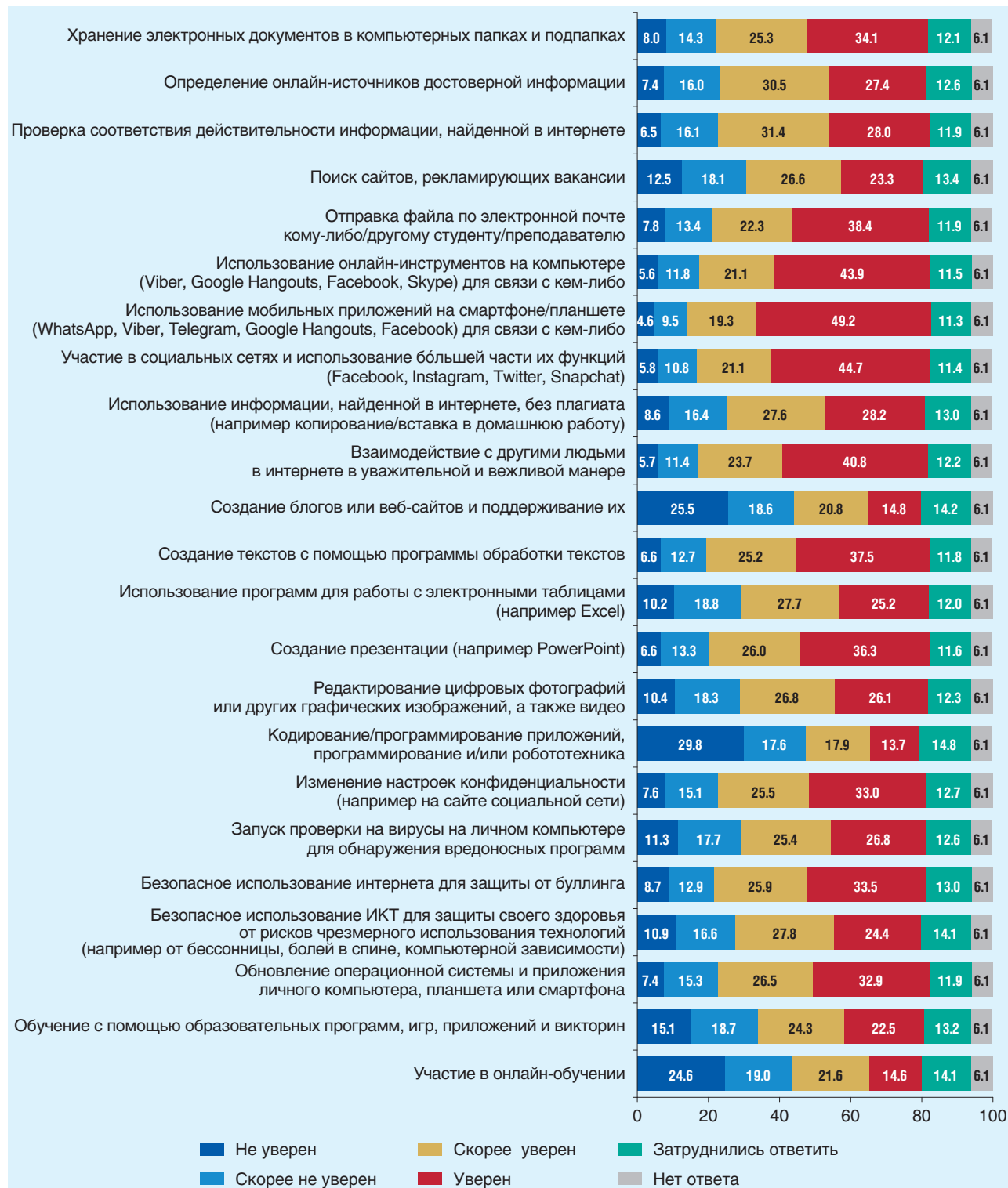
Частота работы студентов программ СПО с цифровыми инструментами в процессе прохождения обучения
(в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 7

Степень уверенности студентов программ СПО в использовании цифровых инструментов для решения задач (в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Рисунок 8

Оценка студентами программ СПО положительного влияния цифровых инструментов на различные аспекты образовательного процесса (в процентах от численности опрошенных студентов)



Источник: Европейская комиссия. 2-я волна обследования образовательных организаций: ИКТ в образовании, 2019.

Заключение

Цифровая компетентность студентов организаций среднего профессионального образования стран ЕС способствует их долгосрочной конкурентоспособности на рынке труда и активному участию в жизни общества. В 2020 г. она приобрела важнейшее значение для прохождения непрерывной профессиональной подготовки в условиях карантинных мероприятий. Данные 2019 г. указывают на то, что не менее четверти европейских студентов организаций СПО были слабо подготовлены к дистанционному обучению. С одной стороны, причиной можно назвать недостаточную обеспеченность компьютерами или ноутбуками с подключением к интернету за пределами ПОО. С другой – проблемой стал малый опыт участия студентов в образовательных программах, реализуемых онлайн.

Наряду с этим следует отметить, что большинство студентов уверенно владели навыками цифровой коммуникации и работы с базовым программным обеспечением. Кроме того, у 77% студентов СПО были выработаны навыки поиска

информации в интернете, а 50% имели опыт организации совместной работы над учебными задачами. Наличие этих навыков дает их обладателям преимущество при переходе на дистанционную форму обучения и в целом позволяет говорить об общей базовой готовности студентов к работе в цифровой образовательной среде.

Студенты организаций СПО в странах ЕС лучше обеспечены смартфонами, а не ноутбуками и ПК. С учетом данных о средних заработных платах в России и ЕС⁵, а также данных о том, что в российском СПО аккумулируются студенты из менее состоятельных семей⁶, можно предположить, что обеспеченность их смартфонами, а не компьютерами для индивидуального пользования также выше. Это означает, что при создании цифровой образовательной среды в колледжах или разработке образовательных продуктов для студентов организаций СПО необходимо готовить удобные версии в том числе и для мобильных платформ.

⁵ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Wages_and_labour_costs#:~:text=ln%202019%2C%20the%20net%20annual, EUR%2042%20600%20in%20Luxembourg; https://rosstat.gov.ru/bgd/free/b00_24/IssWWW.exe/Stg/d000/i000050r.htm (дата обращения: 06.02.2021).

⁶ Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Травкин П. В. (2019) Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод // Вопросы образования. № 1. С. 109–136.

ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СО СТУДЕНТАМИ В ФОРМАТЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассматриваются основные проблемы, с которыми столкнулись преподаватели системы среднего профессионального образования (СПО) при работе со студентами в формате дистанционного обучения. Анализ основан на результатах качественного исследования лучших практик цифровизации, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования в 2020 г. Представленные данные позволяют оценить характер и глубину вызовов, стоящих перед педагогическими работниками в целом и системой СПО в частности, а также обозначить пути их преодоления.

- Адаптация студентов к дистанционному формату обучения происходила по различным сценариям. Ключевыми факторами успешной адаптации стали личные качества, особенности характера и наличие мотивации.
- Представление о высоком уровне цифровой грамотности студентов не всегда оправдано; уровень цифровых навыков в разных группах студентов существенно различается.
- Самым консервативным субъектом образовательных отношений являются родители студентов.
- Система оценки образовательных результатов находится в ситуации кризиса: формальные оценки не отражают реальный уровень знаний обучающихся.
- Наиболее острые проблемы – отсутствие мотивации и низкая вовлеченность студентов в образовательный процесс.

Формирование и развитие цифровой образовательной среды является ключевым направлением образовательной политики в среднем профессиональном образовании. Вынужденный переход на дистанционный формат обучения в условиях пандемии коронавируса в 2020 г.

предоставил обширный материал для анализа текущих педагогических практик, связанных с цифровизацией, и их трансформации в ходе кризиса. Взаимодействие преподавателей СПО со студентами как центральными участниками образовательных отношений стало предметом

текущего обследования в рамках Мониторинга экономики образования.

В выборку качественного исследования вошли преподаватели профессиональных образовательных организаций (ПОО) из трех регионов Российской Федерации: Московской и Белгородской областей, Республики Татарстан. Всего в октябре – ноябре 2020 г. было проведено 28 глубинных интервью с педагогическими работниками. Одна из задач исследования состояла в выявлении основных проблем, с которыми столкнулись преподаватели при работе со студентами в кризисный период, и путей их преодоления.

Адаптация обучающихся к дистанционному формату обучения происходила аналогично процессам адаптации самих педагогов и в целом работников, оказавшихся перед необходимостью незапланированного перехода на удаленный формат работы. У части студентов обучение в дистанционном режиме вызвало сложности, но были и те, для кого такой режим оказался оптимальным.

Преподаватели неоднократно отмечали, что ряд студентов, ранее демонстрировавших невысокие образовательные результаты, во время пандемии показали рост заинтересованности и образовательных достижений: *«Мы заметили такую тенденцию: ребенок, который мог пропустить занятия офлайн, мог не посещать какие-то занятия, мог проспать на первый урок или уйти с последнего – они стали лучше учиться, и им было проще работать онлайн. Потому что дома у себя, в комфортной обстановке, он открыл свой компьютер, выполнил задания, поактивничал на занятии, и ему это было как-то очень [сложно]... Некоторые троечники стали учиться гораздо лучше»*. Подростки, ранее не демонстрировавшие академической и социальной успешности, в изменившихся условиях получили преимущества, недоступные ранее. Обучающиеся, имевшие богатый опыт участия в компьютерных играх и активного общения в онлайн-сообществах, оказались в более привычной и комфортной для себя среде, что позволило им не только повысить образовательные результаты, но и улучшить свой социальный статус в коллективе за счет экспертизы в методах и средствах цифровой работы и коммуникации.

Для обучающихся, обладающих экстравертными чертами характера и привыкших к активному

живому общению внутри своей группы, адаптироваться к удаленному формату обучения оказалось сложнее. Такие подростки гораздо чаще высказывали пожелания скорейшего возвращения к образовательному процессу в традиционном формате. Безусловно, экстраверсия и интроверсия оказались далеко не единственным значимым фактором. По словам преподавателей, не все студенты справились с работой в непривычном графике, и неудачный опыт в данном случае объясняется различными причинами – начиная с недостаточно развитых цифровых навыков и заканчивая неблагоприятными условиями в семье.

Переходя к вопросу об уровне цифровых компетенций обучающихся, необходимо учитывать субъективный характер оценки преподавателей: уровень цифровых навыков самих преподавателей различается и может влиять на оценку навыков студентов. Большинство педагогов придерживаются мнения о том, что студенты наиболее приспособлены к новой информационной реальности, быстрее адаптируются к происходящим изменениям, у них не возникает сложностей с использованием цифровых технологий.

Представление об обучающихся как о наиболее технически подкованных участниках образовательного процесса в действительности не всегда верно. По словам некоторых преподавателей, студенты привыкли к использованию социальных сетей и развлекательных приложений, однако дистанционное обучение предполагает использование нового и зачастую более сложного программного обеспечения. Многие студенты обладают развитой «цифровой интуицией»: они могут быстрее догадываться, как устроено приложение и как им воспользоваться. При этом владение такими навыками нельзя назвать всеобщим: *«Не все владеют технологиями; у нас есть дети, которые не могут на телефоне воспользоваться электронным словарем, которые до сих пор ищут слова, например, в бумажном словаре и не могут воспользоваться какими-то сервисами»*. При освоении нового программного обеспечения обучающиеся часто так же беспомощны, как и преподаватели. Необходимы их обучение использованию нового ПО, консультирование и методическая поддержка. В условиях перехода на дистанционное обучение эта функция частично осуществлялась ИТ-отделами

и методическими службами техникумов/колледжей, однако нагрузка по такому обучению и консультированию ложилась в первую очередь на преподавателя, взаимодействующего со студентами непосредственно в ходе занятия.

Лишь небольшая доля студентов владеют более сложными и содержательными цифровыми навыками, такими как умение работать с большим количеством информации, способность критически ее оценивать и извлекать нужное содержание из большого массива данных. Традиционная модель обучения по единственному учебнику/курсу без возможности выбора образовательного контента не способствует развитию у обучающихся навыков работы в условиях переизбытка информации.

Уровень цифровой грамотности обучающихся существенно различается в зависимости от социально-экономического положения их семей. Выпускники престижных школ обычно имеют опыт создания презентаций, участия в конференциях, знакомы с разнообразными цифровыми инструментами; в то же время у студентов из сельских школ может не быть дома компьютера и скоростного интернета, не все из них имеют представление о том, каким образом можно использовать возможности глобальной сети для целей обучения (помимо скачивания рефератов и готовых домашних заданий). Организация работы студенческой группы с таким дифференцированным бэкграундом становится вызовом для педагога.

Проблема цифрового неравенства в ситуации дистанционного обучения существенно обострилась. Преподавателям пришлось перестроить процесс обучения в соответствии с реальными техническими возможностями студентов: проанализировать ситуацию с их материально-техническим обеспечением, выработать методы работы, при необходимости организовать выдачу обучающимся необходимой техники на дом.

Отдельной проблемой при переходе на дистанционное обучение стало взаимодействие с родителями студентов. Преподаватели часто выделяют эту группу как наиболее консервативный субъект образовательных отношений. Произошел сбой в привычной для родителей «картине мира»: если раньше времяпрепровождение подростка за компьютером ассоциировалось с развлечением и требовало ограничения в пользу образовательной активности (посещения занятий и подготовки

домашнего задания), то в ситуации дистанционного обучения эти принципиально разные виды деятельности оказались смешаны. Это приводит к тревоге со стороны родителей, поскольку они не могут быть уверены, что ребенок тратит время именно на обучение, а не развлечения. Родители также зачастую не в состоянии обеспечить нормальные условия для обучения подростка: отдельная комната, компьютер и тишина – минимальные требования для поддержания адекватного образовательного процесса – во многих семьях недостижимы. Наконец, цифровые компетенции некоторых родителей также находятся на низком уровне: неспособность использовать мессенджеры и средства дистанционной связи затрудняют коммуникацию, проведение родительских собраний и т.д. Решение технических вопросов, общение с родителями и убеждение в необходимости текущих преобразований зачастую становятся задачами педагога как представителя образовательной организации, непосредственно контактирующего с родителями и студентом.

Серьезные опасения педагогов связаны с успеваемостью студентов. По мнению преподавателей, система оценки образовательных результатов находится в ситуации кризиса: формальные оценки перестали отражать реальный уровень успеваемости обучающихся. В условиях удаленного обучения преподаватель лишается традиционных методов контроля качества выполнения заданий; обучающиеся получают возможность выполнить задание формально и получить при этом положительную оценку, что негативно сказывается на их мотивации, желании прилагать дополнительные усилия и работать самостоятельно. В результате, по мнению преподавателей, формальная успеваемость улучшается, в то время как реальная – падает.

Обеспокоенность педагогов ситуацией со студенческой успеваемостью на данный момент подкрепляется оценкой их результатов после возвращения к работе офлайн: практически все отмечают крайне низкий уровень остаточных знаний, который студенты продемонстрировали в сентябре после нескольких месяцев дистанционного обучения весной и летних каникул. Тестирование студентов первого курса, не сдававших основные государственные экзамены (ОГЭ) в 2020 г., показывает, что их итоговые отметки в аттестате об основном общем образовании

завышены и не соответствуют реальному уровню знаний. Становится очевидной необходимость серьезной переработки учебного содержания, поскольку традиционные способы и оценочные материалы не являются валидными.

По мнению преподавателей, в зоне наибольшего риска находятся студенты, получающие подготовку по профессиям, относящимся к реальному сектору экономики: сантехники, автомеханики, бурильщики, технологи. Обучение по таким специальностям предполагает наработку сугубо прикладных, практических навыков, которую невозможно осуществить дистанционно. Однако, если ранее обучение по таким профессиям всегда приводилось как пример, подтверждающий несостоятельность дистанционного формата обучения в целом, то в последних исследованиях риторика стала менее категоричной: преподаватели по-прежнему против полного перевода обучения в онлайн, однако периодически допускают возможность комбинированного формата.

Одной из самых серьезных проблем, с которой столкнулись преподаватели, стало отсутствие мотивации у студентов. Ситуация с низкой вовлеченностью обучающихся в образовательный процесс имела место и ранее; массовый переход на дистанционное обучение вскрыл масштаб проблемы и отчасти усугубил ее: *«Перестали учиться даже отличники. Перестали. Они совсем расслабляются, у них нет живого общения, мотивации. Это же подростковый возраст, 15, 17, 18 лет, и нужно мотивировать их серьезно, а не просто «они пришли сами для себя учиться»». Они пришли, потому что родители привели».* Низкая заинтересованность студентов практически не связана с их образовательными результатами; как правило, в качестве причины называется отсутствие четких жизненных целей и приоритетов. Несколько лучше ситуация у обучающихся старших курсов, которым предстоит сдавать экзамены; однако в данном случае мотивация может быть отрицательной: студенты проявляют более высокую активность, боясь негативных последствий несдачи экзамена.

Обучающихся условно можно разделить на две группы. Есть самостоятельные и ответственные студенты, имеющие личную мотивацию и желание развиваться. Таким студентам навязанные образовательные активности скорее мешают: они могут найти необходимый образовательный контент (зачастую лучшего качества) и освоить его

самостоятельно, в соответствии со своими личными целями и в оптимальном для себя темпе. Необходимость присутствовать на обязательных онлайн-лекциях и семинарах демотивирует их. Основная же масса студентов, по оценке преподавателей, не способна учиться самостоятельно. Есть сложности в разграничении учебы и отдыха: дистанционный формат в первое время воспринимался как развлечение. Для организации образовательного процесса большинству обучающихся требуется поддержка педагога и образовательной организации. Сложность в том, что необходимо совмещать работу с обеими группами студентов в рамках единого образовательного процесса.

Значительного времени и усилий требует выполнение организационной функции в рамках дистанционного процесса обучения. Как правило, в целях обеспечения посещаемости преподаватели используют жесткие формальные методы контроля: требование присылать скриншот экрана в начале каждого занятия (как подтверждение, что студент не занят посторонней деятельностью за компьютером), проверка отсутствующих, звонки родителям с просьбой обеспечить присутствие подростка на онлайн-уроке. Принудительный характер таких мер проявляется в используемой лексике: преподаватели говорят о том, что необходимо «заставить» студентов подключиться к конференции, «заставить» включить камеру, «заставить» разговаривать с преподавателем.

Каким образом можно повысить мотивацию и заинтересованность студентов? Ряд преподавателей отметили, что в результате перехода на дистанционное обучение студенты стали более самостоятельными и ответственными, начали чаще задумываться о будущей карьере и профессиональном развитии. Навыки постановки целей, планирования, самоорганизации и тайм-менеджмента входят в образовательный минимум современного человека. Ранее образовательная организация всегда выполняла функции организации и планирования за учащегося. Однако ситуация дистанционного обучения показала, что эти навыки необходимы студентам, и их следует развивать.

В качестве позитивных результатов перехода к новому формату работы преподаватели отмечают и другие аспекты, например повышение уровня цифровых навыков и онлайн-культуры студентов. Онлайн-коммуникация на начальном

этапе вызывала затруднения психологического характера: многие преподаватели сообщали о неготовности студентов использовать микрофон, нежелании показывать себя на камеру и иным образом демонстрировать активность в ходе занятий. Работа преподавателя в отсутствии реакции студентов и обратной связи дополнительно усложнилась: *«Первое время было такое ощущение, что ты просто разговариваешь со стеной»*. Однако постепенно этот барьер удалось преодолеть: за несколько месяцев работы в удаленном режиме студенты научились спокойно относиться к использованию камеры и голосовой связи, получив таким образом полезный навык для дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучающиеся также стали проявлять активность в вопросах выбора и применения техни-

ческих инструментов. Они охотно предлагали преподавателям подходящее для использования в образовательных целях ПО, с которым им приходилось работать ранее, оказывали поддержку на этапе его освоения. Широко распространенная ситуация, когда отдельные компетенции студента выше, чем у преподавателя, стала восприниматься адекватно как самими студентами, готовыми предложить свои знания, так и педагогами. В условиях новой цифровой реальности преподаватель потерял монополию на предоставление знания, и такое положение вещей начинает восприниматься как норма. Студенты понимают, что преподаватель не обязан знать все, однако это не отменяет его компетентности в предмете; преподаватель чувствует себя спокойнее и психологически готов принять помощь со стороны студента.

Заключение

Масштабный переход к дистанционному формату обучения стал драйвером цифровой трансформации системы среднего профессионального образования. Опыт обучения онлайн не только способствовал развитию цифровых компетенций, но и привел к важным психологическим сдвигам в восприятии процессов цифровизации и образовательного процесса как преподавателями, так и студентами. Однако вызовы, с которыми столкнулись преподаватели в процессе онлайн-взаимодействия со студентами, требуют тщательного анализа. Это позволит не только оптимизировать дистанционные формы обучения, которые будут использоваться в системе образования в дальнейшем, но и минимизировать риски для студентов, оказавшихся в центре происходящих изменений.

Формат образовательного процесса нужно оптимизировать: студенты, которым комфортно работать в удаленном режиме, должны хотя бы частично иметь возможность такой работы. Помощь и полноценная поддержка в развитии цифровых навыков и освоении нового программного обеспечения требуется не только преподавателям, но и студентам. Необходимы изменение содержания образования и модернизация системы оценки образовательных достижений, поскольку действующая система не способствует корректной оценке уровня знаний обучающихся. Наконец, отдельной целенаправленной работы требует проблема низкой мотивации студентов: в частности, необходимо обучение навыкам самоорганизации, планирования и достижения целей.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ КОЛЛЕДЖЕЙ: ВНЕДРЕННЫЕ ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Рассматриваются цифровые инновации и перспективы развития цифровизации в организациях среднего профессионального образования (ПОО). Анализ основан на результатах качественного исследования лучших практик цифровизации, проведенного в рамках Мониторинга экономики образования в 2020 г. Представленные данные позволяют оценить масштаб и эффективность цифровой трансформации в наиболее технологически развитых колледжах.

- Цифровизация в профессиональных образовательных организациях затронула в первую очередь административно-управленческие процессы.
- Несмотря на внедрение цифровых инструментов, в колледжах сохраняется недоверие к их надежности. В результате широкое распространение получила практика выполнения «двойной работы» – заполнения цифровой и бумажной документации.
- Цифровизация повышает информированность всех участников образовательного процесса о качестве обучения в ПОО, позволяет оперативно принимать меры для его повышения на коллективном и индивидуальном уровнях.
- Цифровые инструменты позволяют сократить количество рутинных операций преподавателей, связанных с анализом успеваемости и проверкой заданий закрытого типа.

Цифровизация – одна из приоритетных стратегических целей Российской Федерации. В программе «Цифровая экономика Российской Федерации» определены векторы развития организаций социальной сферы, которые включают повышение качества цифровой инфраструктуры и культуры работы с новыми информационно-коммуникационными технологиями.

Повестка цифровизации получила дальнейшее развитие в Указе Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». В этом документе подчеркивается необходимость достижения образовательными организациями «цифровой зрелости», что предполагает не только технологическое

переоснащение, но и качественное преобразование образовательных сред для повышения их качества и доступности.

В рамках Мониторинга экономики образования в октябре – ноябре 2020 г. было проведено качественное исследование лучших практик цифровизации в трех субъектах Российской Федерации: Московской и Белгородской областях, Республике Татарстан. Серия глубинных интервью с представителями региональных органов управления образованием, руководителями и преподавателями профессиональных образовательных организаций позволяет выявить ключевые цифровые инновации, трансформирующие работу колледжей, и преимущества их внедрения.

Наиболее заметным эффектом цифровизации в ПОО на момент проведения исследования стала оптимизация административно-управленческих процессов. Колледжи перевели все взаимоотношения с контрагентами в цифровую форму и произвели цифровизацию внутреннего документооборота. При этом использовались различные технологические решения. В наиболее простой версии были задействованы стандартные офисные пакеты, локальная сеть ПОО и интернет. При реализации более комплексного подхода был осуществлен переход на специализированные программные решения, такие как «1С: Колледж». Эта платформа является готовым продуктом для автоматизации контроля, анализа и планирования в образовательных организациях. Она включает возможности организации электронного приема абитуриентов, управления образовательным процессом (через формирование расписаний и ведение электронных журналов), работой общежитий, методическим процессом, ведение кадрового учета.

Хранение данных об обучающихся в цифровом виде позволяет быстро агрегировать их и провести анализ текущих процессов. При этом исчезает необходимость вручную переносить данные с одного носителя на другой, что снижает риск искажения исходной информации, касающейся образовательного процесса, персональных данных и т. д. Еще одним важным преимуществом этих технологических решений стало сокращение издержек ПОО на организационную технику и расходные материалы. В колледжах

снизилась потребность в приобретении принтеров, картриджами для печати документов, бумаги. Кроме того, перевод документов в цифровую форму позволил повысить эффективность документооборота и доступность информации о разных аспектах деятельности ПОО. Это способствовало росту информированности при принятии управленческих и методических решений.

Вместе с тем возможности повышения эффективности работы за счет электронного документооборота часто используются не в полной мере. Результаты интервьюирования свидетельствуют о том, что в ПОО сохраняется недоверие к новым технологиям. Руководители колледжей и техникумов по-прежнему высказывают опасения, связанные с возможностью полной утери данных, хранящихся в цифровом виде. На практике эти опасения приводят к выполнению «двойной работы» – ведению и электронной, и бумажной версии документов. Преодолеть данную проблему, вероятно, позволит развитие культуры сохранения резервных копий.

Важным эффектом цифровизации для управления ПОО стала возможность сокращения численности технического персонала. Во-первых, это обусловлено возможностями организации дистанционного наблюдения. Установка камер и системы пропусков позволяет осуществлять централизованное удаленное администрирование и контроль даже в случае наличия у ПОО многочисленных филиалов. Во-вторых, автоматизация части производственных процессов сократила необходимость в работниках, ранее выполнявших вспомогательные функции: *«Мы освобождаемся от персонала, который отвечал за калькуляцию и оценку качества блюд в столовых. Сейчас все происходит в электронном режиме, та же калькуляция блюд, та же проверка качества и так далее, все это в электронном виде осуществляется»* (Руководитель ПОО 1, Московская область). Оптимизация численности персонала способствует повышению эффективности управления финансовыми ресурсами в ПОО.

Цифровизация привела к изменению коммуникативных практик в среднем профессиональном образовании. Использование популярных мессенджеров и программ для организации видеоконференций для общения между административ-

но-управленческим персоналом, преподавателями и студентами началось еще до всеобщего перехода на дистанционное обучение. Во время пандемии эти возможности для оперативной связи стали обыденностью. Если ранее для получения информации или консультации требовалось заранее согласовать встречу и обеспечить очное обращение к определенному лицу, то в «новой реальности» организация коммуникации занимает существенно меньше времени. Обеспечивая несомненные преимущества, подобные изменения становятся препятствием для сохранения баланса между профессиональной и личной жизнью сотрудников колледжей.

Трансформация информационного обмена в наиболее технически развитых ПОО охватывает и разработку специализированных решений. Одно из таких нововведений – установка информационных киосков на территории колледжей. С помощью индивидуального пароля и логина каждый студент имеет возможность запросить в них информацию о своей успеваемости, посещаемости, расписание занятий и изменения в нем. Такие устройства повышают удобство для обучающихся, создают новые каналы получения обратной связи. Это способствует созданию образовательной среды, в которой студенты имеют больше возможностей для контроля и рефлексии своих образовательных результатов.

Новые формы коммуникации поддерживаются и региональными программными решениями. Примером цифрового пространства, обеспечивающего оперативное взаимодействие в рамках образовательного процесса, является виртуальная платформа «Цифровой колледж Подмосковья». В нем созданы личные кабинеты для обучающихся, через которые они могут узнавать результаты своей учебной работы. Кроме того, на платформе созданы условия для организации самостоятельного обучения студентов и прохождения практики на виртуальных тренажерах. Ресурс также предлагает личные кабинеты для преподавателей, через которые они могут проверять знания обучающихся и выставлять им оценки. Система позволяет достичь беспрецедентно высокого уровня контроля за образовательной деятельностью студентов. Она фиксирует данные о том, какие учебные действия выполнялись и какое время было на них потрачено.

Полученные данные используются пока ограниченно, тем не менее сам факт их сбора открывает широкие возможности для индивидуализации образовательного процесса и целенаправленного формирования навыков самообучения.

Региональная виртуальная платформа позволяет достичь синергетического эффекта внутри локальной сети СПО. Руководители колледжей отмечают, что работают уже не в отдельной образовательной организации, а в единой цифровой среде. Это значительно обогащает образовательный опыт студентов: они имеют возможность проходить дистанционные занятия, реализуемые ПОО с более развитой материально-технической базой. Отсутствие современного оборудования в их образовательной организации уже не является препятствием для получения знаний. Однако надо отметить следующее ограничение: для повышения качества образования при таком подходе необходима отработка практических навыков, что не может быть полностью обеспечено в формате дистанционного обучения.

Усиление взаимодействия между ПОО способствует интенсификации профессиональной коммуникации преподавателей и ускорению распространения лучших педагогических практик. Педагоги могут присутствовать на дистанционных занятиях своих коллег, знакомиться с используемыми ими педагогическими технологиями. Это расширяет информальное образование в профессиональном сообществе. Кроме того, открытость ПОО региона расширяет представления студентов о качественном образовательном процессе. Подобная осведомленность становится дополнительным мотивом для повышения квалификации преподавателей и качества образовательных услуг в ПОО.

В целом повестка цифровизации в учебном процессе представлена тремя основными направлениями:

- инновации, связанные с расширением доступа к образовательным услугам за счет онлайн-ресурсов;
- инновации, связанные с содержанием обучения;
- инновации, связанные с цифровым учебным оборудованием и дидактическими материалами.

В инновациям первого типа относится вся совокупность практик по организации дистанционного обучения, включая использование виртуальных образовательных платформ («Цифровой колледж Подмосковья», Moodle), рекомендации студентам онлайн-ресурсов для самостоятельного обучения, организация лекций онлайн с помощью приложений для видеоконференций и т. д.

Инновации второго типа связаны с актуализацией содержания профессиональных модулей образовательных программ. В рамках данного блока производится анализ требований к компетенциям студентов и выпускников СПО, предъявляемых в процессе соревнований по профессиональному мастерству. Этот ресурс используется в качестве источника представлений о лучших результатах подготовки в системе СПО и необходимой для их достижения материально-технической базе. Наряду с этим ПОО производят анализ изменения спроса на компетенции у предприятий – социальных партнеров колледжа. На основе проделанной работы принимаются решения о формировании у студентов специфических профессионально-окрашенных цифровых компетенций. Эти задачи помещаются в профессиональные модули реализуемых программ СПО.

Третий тип инноваций связан с использованием во время занятий интерактивных досок, проекторов, планшетов и ноутбуков. Несмотря на то что их применение не приводит к радикальной трансформации методов преподавания, интервьюируемые отмечают некоторое повышение интерактивности образовательного процесса. Занятие может быть по-прежнему организовано в формате лекции, однако за счет презентаций подача материала приобретает выраженную структуру и становится более наглядной. Нужно отметить, что некоторые решения в рамках этого типа инноваций способствуют снижению трудозатрат преподавателей на выполнение рутинных трудовых операций. Например, тестирование на компьютерах позволяет сократить время на проверку работ студентов.

В целом руководители и преподаватели ПОО скорее положительно относятся к цифровизации и отмечают повышение эффективности работы с помощью цифровых инструментов. В случае, когда цифровизация не воспринимается как не-

сомненное благо, она рассматривается в качестве неизбежной части будущего, и к ней необходимо приспособиться. При этом интервьюируемые указывают на выраженные технологические изменения среды, в которой функционирует их образовательная организация. Они подчеркивают, что на ПОО лежит ответственность за формирование цифровых компетенций, которые обеспечат выпускникам востребованность на рынке труда и позволят эффективно интегрироваться в цифровую экономику.

Процессы цифровизации в российском обществе создают новые вызовы для профессиональных образовательных организаций. В условиях высокой доступности информации, значительная часть которой носит развлекательный характер, студентам сложнее концентрироваться на обучении. Это обуславливает фокус ПОО на поиск и внедрение инноваций в образовательный процесс. Преодоление трудностей в борьбе за внимание обучающихся связывается с повышением интерактивности и наглядности образовательного процесса, а также с широкомасштабным внедрением активных методов обучения.

Обсуждая дальнейшие перспективы развития цифровизации в организациях СПО, их руководители указывают на необходимость повышения уровня профессиональной подготовки студентов в соответствии с требованиями к цифровым компетенциям со стороны предприятий. Эта работа уже ведется, однако предполагается, что в среднесрочной перспективе она приобретет еще большую актуальность. Интервьюируемые сообщили о том, что наблюдают интенсивные изменения функционала традиционных профессий и специальностей. От выпускников программ, которые ранее предполагали освоение преимущественно мануальных навыков, работодатели все чаще ожидают владения новыми цифровыми инструментами и знания как минимум основ программирования.

За счет внедренных инноваций колледжи стали генерировать огромное количество цифровых данных. Их экспоненциальный рост требует разработки оптимальных способов их хранения, систематизации и анализа. В частности, перед ПОО стоит задача по обеспечению архивного хранения и хранения резервных копий, которые позволили бы снизить риски утраты ценной ин-

формации. Таким образом, в ближайшей перспективе ожидается внедрение эффективных способов обращения с цифровыми данными. Разработка механизмов для подобной работы,

по мнению руководителей, требует дополнительных инвестиций и привлечения внешних экспертов.

Заключение

Цифровизация затронула различные аспекты функционирования профессиональных образовательных организаций. Она повысила скорость обмена информацией и изменила представления о приемлемом порядке осуществления коммуникации. Инновации произошли за счет разных программных решений – как общедоступных (стандартные офисные пакеты, мессенджеры, программы для организации видеоконференций и т. д.), так и специализированных («1С: Колледж», «Цифровой колледж Подмосковья» и др.).

Одним из наиболее заметных результатов внедрения цифровых инструментов в работу ПОО стала оптимизация документооборота. Вместе с тем широко распространена практика, когда преподавателям вменяется задача осуществления двойного объема работы – ведения одновременно электронного и бумажного журнала. В этих условиях представляется важным обеспечить безопасную работу с цифровыми данными и их хранение (обеспечение резервных копий данных на электронных носителях и/или посредством распечатки электронных журналов и их хранения в бумажных архивах).

Ключевые эффекты цифровизации в образовательном процессе состоят в повышении доступности образовательных услуг и создании среды, в которой обучающиеся имеют больше возможностей для контроля своего обучения и рефлексии. Дистанционные технологии обучения делают возможным освоение теоретиче-

ской части (в зависимости от конкретной специальности возможна и организация части практического обучения) за пределами ПОО. Это имеет особое значение для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, мобильность которых затруднена. Однако при таком подходе сокращаются возможности для их социализации. Таким образом, оптимальным решением представляется смешанная форма обучения.

Расширение возможностей для самообучения студентов с помощью онлайн-курсов и виртуальных тренажеров позволяет шире применять образовательную технологию «перевернутый класс». В рамках такой формы обучения теоретическая часть осваивается студентами самостоятельно, а аудиторное время направлено на закрепление практических навыков. С учетом задачи обеспечения практико-ориентированной профессиональной подготовки эта технология обладает особым потенциалом для использования в ПОО. Для ее широкого распространения необходимо наличие у обучающихся навыков самообучения и самоорганизации. Виртуальные платформы способны поддерживать формирование этих навыков за счет сбора «цифровых следов» об образовательных активностях студентов. В результате повышается прозрачность обучения за пределами ПОО и увеличиваются возможности для обоснованных педагогических интервенций.

Ф. Ф. Дудырев, К. В. Рожкова, О. А. Романова, П. В. Травкин

ОБУЧЕНИЕ И ТРУДОУСТРОЙСТВО СТУДЕНТОВ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Рассматривается проблема обучения и трудоустройства студентов программ среднего профессионального образования с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Оценивается обеспеченность профессиональных образовательных организаций материально-техническими и кадровыми ресурсами для инклюзивного образования. Анализируется занятость работников с ограничениями здоровья, окончивших программы среднего профессионального образования. Исследование основано на данных федерального статистического наблюдения в сфере среднего профессионального образования (2019), Мониторинга экономики образования (2016–2017) и Обследования рабочей силы Росстата (2019).

- Обеспеченность профессиональных образовательных организаций ресурсами для инклюзивного образования (пандусами, лифтами, в том числе специализированными, и т.д.) в среднем составляет менее 50%.
- Только около 10% профессиональных образовательных организаций имеют в штате специальных тьюторов для студентов с ОВЗ и инвалидностью, обеспечивающих сопровождение, диагностику, профессиональное самоопределение и разработку индивидуальных образовательных программ.
- Занятость работников с инвалидностью в возрасте 18–39 лет, получивших среднее профессиональное образование, варьирует от 6 до 46% в зависимости от группы инвалидности. Для сравнения: среди работников без ограничений здоровья данной возрастной группы с таким же уровнем образования трудоустроены 88%. Инвалиды чаще заняты в домашнем хозяйстве и на индивидуальной основе.

Инвалиды – одна из наиболее уязвимых социальных групп, имеющая ограниченный доступ к образованию и занятости. По данным Обследования рабочей силы Росстата 2019 г., среднее профессиональное образование по программе подготовки специалистов среднего звена и по программе подготовки квалифицированных рабочих, служащих имеют 20% инвалидов в возрасте 18–39 лет. Высшее образование есть всего у 9% лиц этой категории, в то время как среди остального населения – у 33% (рис. 1). Значительная доля граждан с ОВЗ не имеют основного общего образования (22%), среди населения этой возрастной группы без ограничений здоровья аналогичный показатель составляет менее 1%.

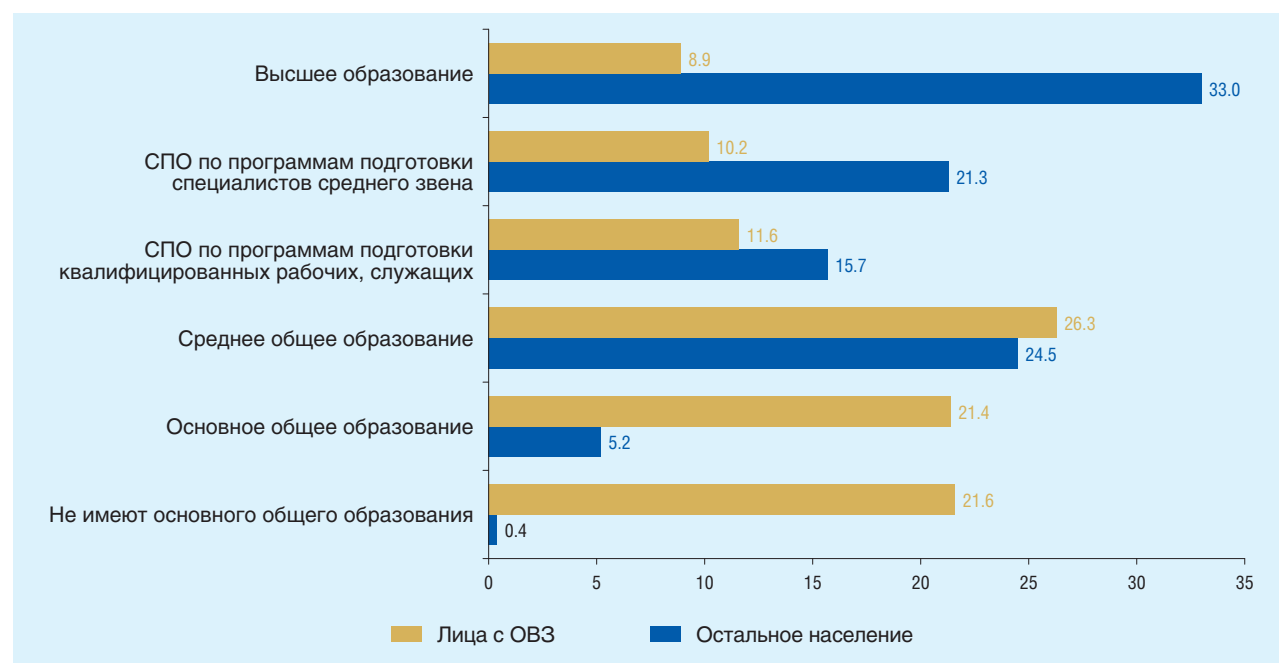
По данным Минпросвещения России, удельный вес студентов с ОВЗ или инвалидностью в общей численности обучающихся по программам СПО составляет около 1% (по программам высшего образования – 0.5%). Только четверть из них обучаются по адаптированным образовательным программам, которые предполагают максимальный учет ограничений, связанных с состоянием здоровья.

Большая часть студентов с инвалидностью и ОВЗ обучаются на общих условиях.

Вне зависимости от типа образовательной программы доступность и качество среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ зависят от материально-технического обеспечения колледжей, а также квалификации педагогических работников. В рамках Мониторинга экономики образования (МЭО) 2016 и 2017 гг. преподавателям организаций СПО был задан вопрос: «Как бы Вы охарактеризовали качество ресурсов для инклюзивного образования в данной образовательной организации?». В фокусе обследования МЭО 2016 г. находились массовые профессии и специальности СПО, т.е. наиболее востребованные профессиональные образовательные программы, численность обучающихся по которым превышает 5 тыс. человек. В 2017 г. выборка МЭО охватывала высокотехнологичный сегмент СПО. Данные обследований свидетельствуют о том, что 29% профессиональных образовательных организаций, реализующих массовые программы СПО, не имеют оборудования для

Рисунок 1

Распределение населения в возрасте 18–39 лет по уровням образования: 2019 (в процентах от численности населения соответствующей группы в возрасте 18–39 лет)



Источник: Обследования рабочей силы Росстата, 2019.

инклюзивного образования. Еще 26% таких колледжей недостаточно обеспечены оборудованием для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью. В профессиональных образовательных организациях высокотехнологичного сегмента СПО ситуация несколько лучше. Тем не менее свыше 41% преподавателей этих организаций также сообщили об отсутствии или плохом

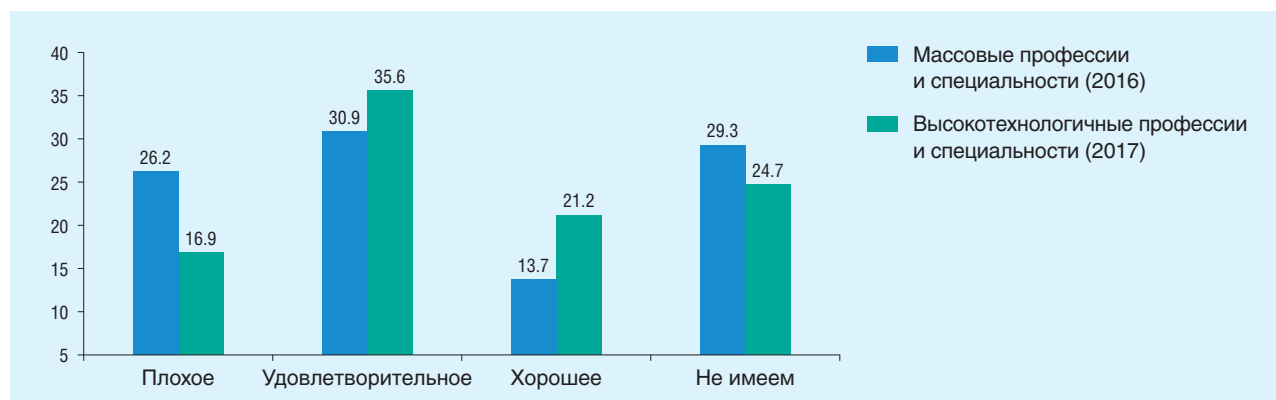
качестве ресурсов для инклюзивного образования (рис. 2).

Средняя обеспеченность образовательной организации ресурсами для инклюзивного образования (пандусами, лифтами, в том числе специализированными) в массовом и высокотехнологичном секторах СПО составила менее 50% от необходимого уровня (рис. 3).

Рисунок 2

Мнение преподавателей профессиональных образовательных организаций о качестве ресурсов для инклюзивного образования (в процентах от общей численности ответивших)

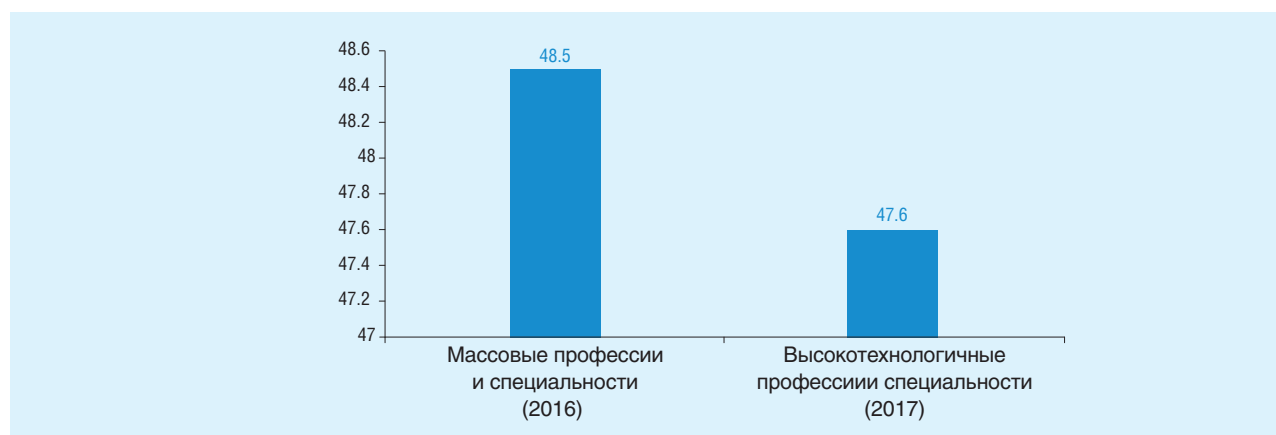
? Как бы Вы охарактеризовали качество ресурсов для инклюзивного образования в данной образовательной организации?



Источник: НИУ ВШЭ. Мониторинг экономики образования, 2016–2017.

Рисунок 3

Обеспеченность профессиональных образовательных организаций ресурсами для инклюзивного образования (в процентах от необходимого уровня)



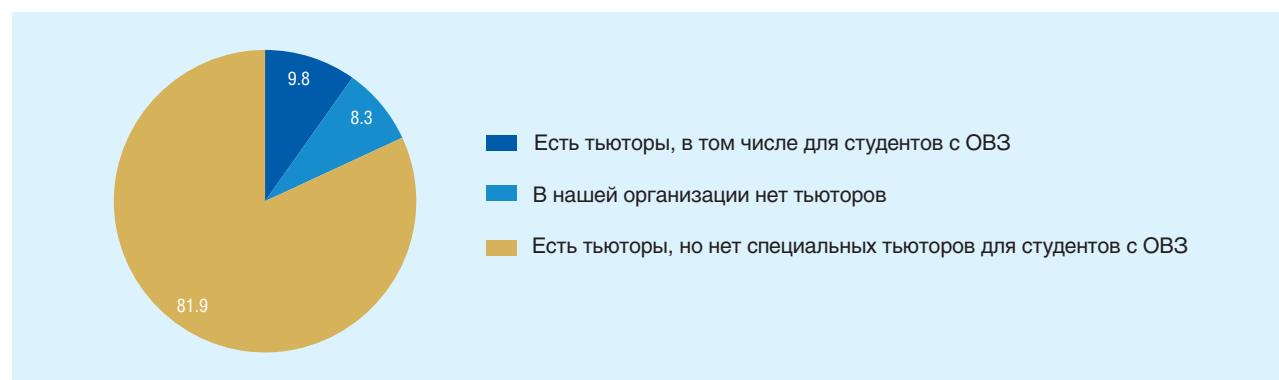
Источник: НИУ ВШЭ. Мониторинг экономики образования, 2016–2017

По данным Мониторинга качества подготовки кадров, ежегодно около 4% преподавателей и мастеров производственного обучения осваивают программы повышения квалификации, связанные с обеспечением инклюзивного образования. Однако наряду с вниманием к уровню подготовки педагогических работников, необходимо отметить недостаточное использование механизмов тьюторской поддержки в профессиональных образовательных организациях. Данные Мониторинга экономики образования

за 2017 г. свидетельствуют о том, что только 10% колледжей, реализующих высокотехнологичные программы СПО, имеют в штате тьюторов, которые обеспечивают студентам с ОВЗ сопровождение, диагностику, профессиональное самоопределение и разработку индивидуальных образовательных программ. Еще в 8% профессиональных образовательных организаций работают тьюторы для студентов, но нет работников, специализирующихся на поддержке лиц с ОВЗ и инвалидностью (рис. 4).

Рисунок 4

Наличие тьюторов в профессиональных образовательных организациях: 2017 (в процентах от общей численности ответивших)



Источник: НИУ ВШЭ. Мониторинг экономики образования, 2017.

Наибольшие сложности у профессиональных образовательных организаций представляет проведение учебных и производственных практик для студентов с ОВЗ и инвалидностью (отметили 15% преподавателей).

Еще более острыми проблемами, по мнению педагогов, являются обеспечение доступности различных объектов (20%), а также трудоустройство выпускников с ОВЗ и инвалидностью (22%) (рис. 5).

Беспокойство преподавателей относительно дальнейшего трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью подтверждается данными о занятости этой категории населения. Наименьшая доля занятых – среди инвалидов 1-й (6%) и 2-й (18%) групп (рис. 6). Объяснение столь значительного разрыва в занятости между людьми, обладающими одинаковым уровнем

образования, состоит в совокупности факторов, касающихся как спроса на труд (например, дискриминация со стороны работодателей), так и предложения труда (наличие социальных выплат, дестимулирующих выход на рынок труда, плохое состояние здоровья и пр.). При этом различий в уровне занятости между выпускниками программ подготовки специалистов среднего звена и программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих практически не наблюдается.

Значительная часть лиц с ОВЗ вынуждена работать в неформальном секторе экономики, где барьеры на вход в занятость минимальные. Десятая часть инвалидов в возрасте 18–39 лет со средним профессиональным образованием работают на основе устной договоренности и, соответственно, не защищены трудовым за-

Рисунок 5

Доля преподавателей, отметивших определенные трудности при работе со студентами с ОВЗ со стороны профессиональных образовательных организаций: 2017

(в процентах от общей численности ответивших)

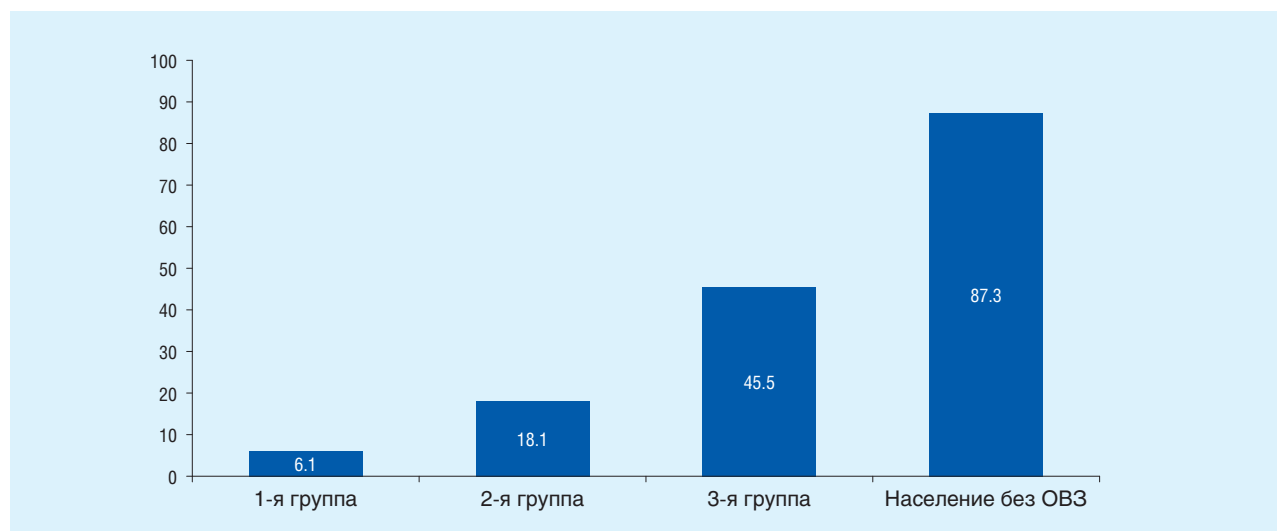


Источник: НИУ ВШЭ. Мониторинг экономики образования, 2017.

Рисунок 6

Доля трудоустроенных работников, получивших среднее профессиональное образование, по группам инвалидности: 2019

(в процентах от общей численности работников соответствующей группы)



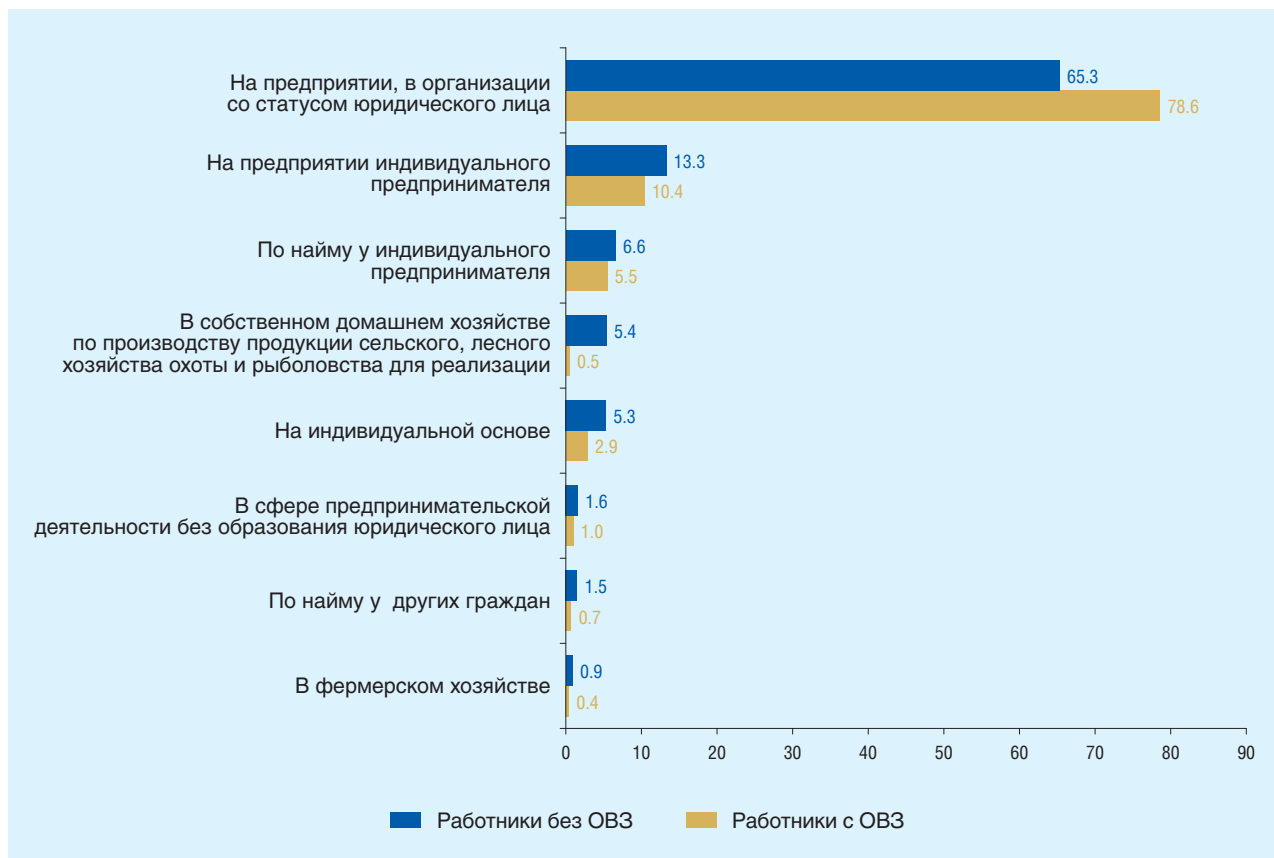
Источник: Обследование рабочей силы Росстата, 2019.

конодательством. Аналогичный показатель среди населения без ограничений здоровья составляет 4%. Из-за барьеров на вход существенно меньше инвалидов трудоустроены на предприя-

тиях и в организациях (65% против 79% среди населения без ограничений здоровья). По той же причине работники с инвалидностью чаще, чем остальное население, заняты на индивиду-

Рисунок 7

Распределение трудоустроенных работников по видам занятости: 2019 (в процентах от общей численности работников соответствующей группы)



Источник: Обследование рабочей силы Росстата, 2019.

альной основе и в собственном домашнем хозяйстве (по 5%) (рис. 7). Другой причиной может быть большая гибкость занятости инвалидов. Среди работников с ограниченными возможностями здоровья чаще, чем среди остального населения, распространен нестандартный режим работы: 7% имеют неполный рабочий день, 3% – гибкий рабочий график (рис. 8).

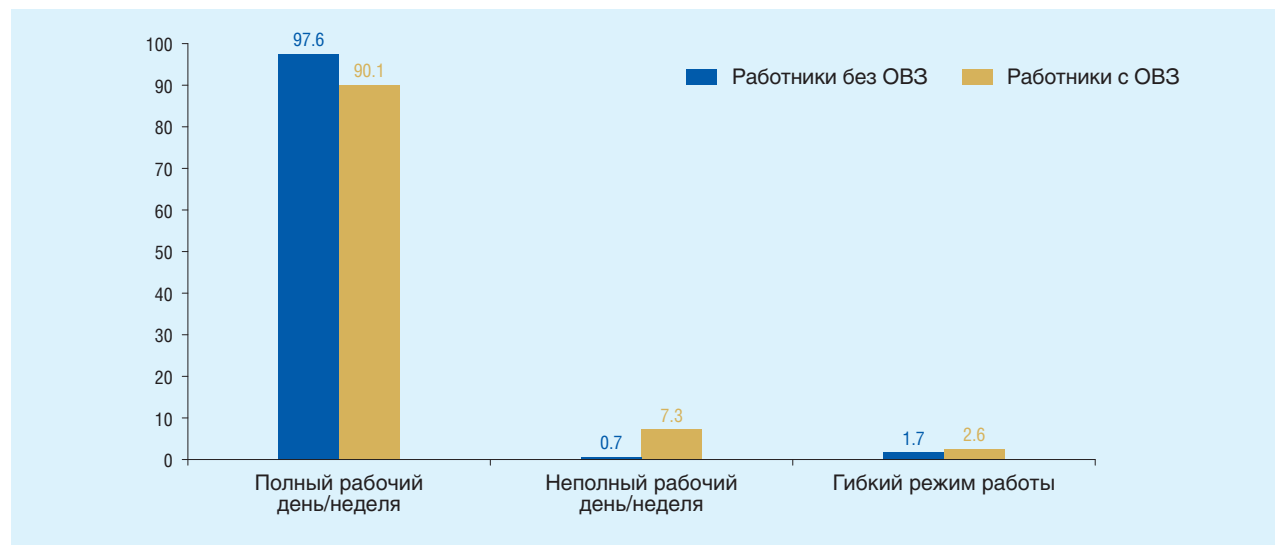
Даже получив соответствующее образование, люди с ОВЗ и инвалидностью имеют гораздо меньше шансов на трудоустройство по специальности, чем остальное население. Среди

работников с инвалидностью доля трудоустроенных по специальности составляет 38%, в то время как среди работников без ограничений здоровья – 58% (рис. 9).

Вероятность дополнительного обучения на рабочем месте среди работников со средним профессиональным образованием, имеющих инвалидность, также значительно ниже, чем среди остальных работников.

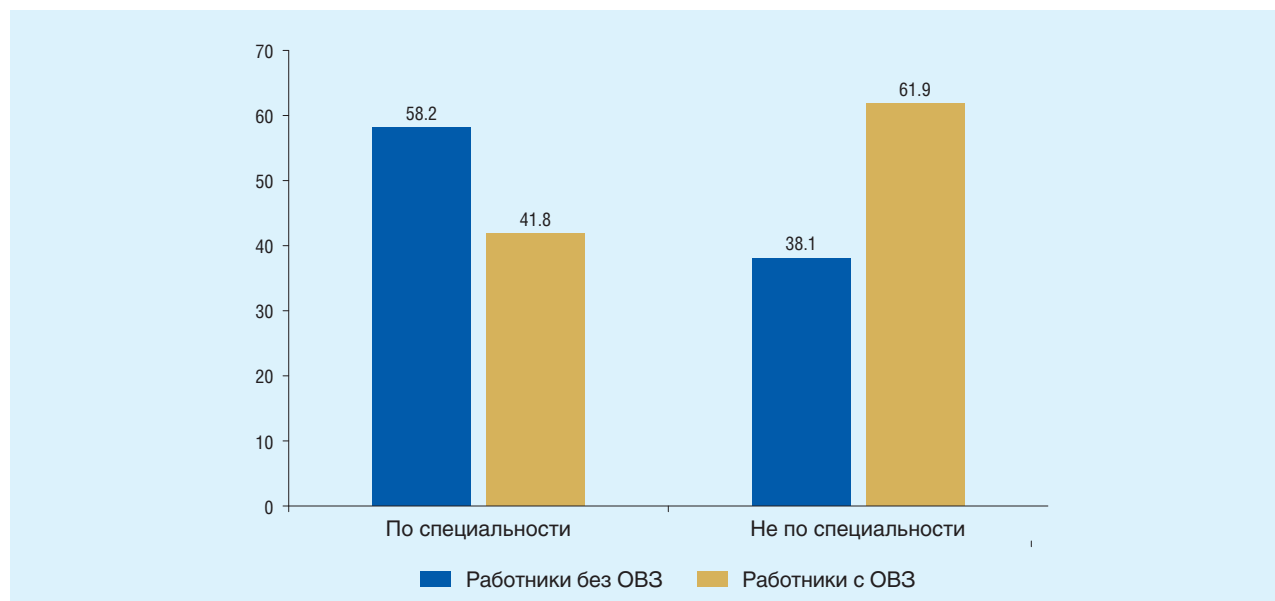
По данным обследования рабочей силы Росстата 2019 г., среди трудоустроенных инвалидов в возрасте 18–39 лет, окончивших профессио-

Рисунок 8

Доля трудоустроенных работников по видам занятости: 2019*(в процентах от общей численности работников соответствующей группы)*

Источник: Обследование рабочей силы Росстата, 2019.

Рисунок 9

Доля трудоустроенных работников со средним профессиональным образованием, работающих по специальности: 2019*(в процентах от общей численности работников соответствующей группы)*

Источник: Обследование рабочей силы Росстата, 2019.

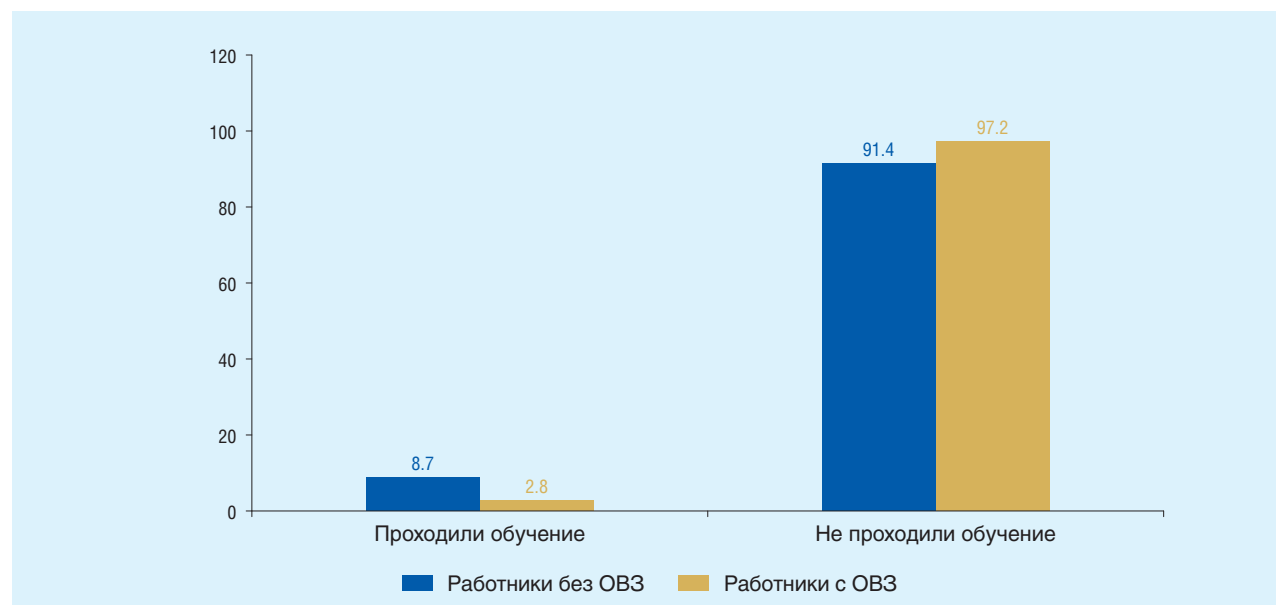
нальные образовательные организации, повышение квалификации или профессиональную переподготовку в течение 12 месяцев прошли

3%, тогда как среди работников без ограничений здоровья – почти 9% (рис. 10).

Рисунок 10

Доля трудоустроенных работников со средним профессиональным образованием, прошедших обучение: 2019

(в процентах от общей численности работников соответствующей группы)



Источник: Обследование рабочей силы Росстата, 2019.

Заключение

Лица с ОВЗ и инвалидностью – одна из наименее защищенных социальных групп, испытывающая трудности с доступом к образованию и занятости. Около 30% преподавателей программ СПО отмечают отсутствие ресурсов для реализации инклюзивного образования в колледжах. В среднем обеспеченность образовательных организаций подобными ресурсами составляет порядка 50%. Основные сложности при работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью связаны с организацией учебных и производственных практик, обеспечением доступности различных объектов

и дальнейшим трудоустройством выпускников. Их слабая защищенность на рынке труда выражается главным образом в трудности входа в занятость. Среди инвалидов, имеющих профессиональное образование, трудоустроены всего около трети, что почти втрое меньше, чем среди остального населения данной возрастной категории с аналогичным образованием. Почти две трети (62%) лиц с ОВЗ и инвалидностью работают не по специальности. Многие работники со средним профессиональным образованием, имеющие инвалидность, заняты в домашнем хозяйстве и на индивидуальной основе.

МОНИТОРИНГ ЭКОНОМИКИ ОБРАЗОВАНИЯ: 2020

В двух томах

Том I. Общее и среднее профессиональное образование

Редакторы *Д. А. Бейлина, Т. И. Магала, М. Ю. Соколова*

Дизайн *И. В. Цыганков*

Компьютерный макет *О. Г. Егин, В. Г. Паршина, В. В. Пучков*

Подписано в печать 01.07.2021.
Формат 60×90 1/8. Бумага мелованная.
Печ. л. 32.0. Тираж 100 экз. Заказ № 0527/21.

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, Мясницкая ул., 20

Отпечатано в ООО «Верже-РА»
129323, Москва, Сельскохозяйственная ул., 43/1
Тел.: +7 (495) 727-00-08

